

# *miteinander reden*

Hans Mendl

## **1. KOMMUNIKATION – BASIS FÜR MENSCHSEIN UND GLAUBE**

### **1.1 Beziehung durch Kommunikation**

„Im Anfang ist die Beziehung“, formulierte Martin Buber (Buber 1962, 90). Der Mensch erfährt sich in vielfacher Hinsicht als einer, der auf Gemeinschaft angewiesen ist und durch die Begegnung mit dem Du eine eigene Selbstbestimmung erlangt. Beim Säugling vollzieht sich die Kontaktaufnahme zunächst körpersprachlich über die Beziehung zur Mutter. Wie sich Kinder entwickeln, hängt unmittelbar von den elementaren Beziehungen und Bindungen ab.

Zunehmend werden in weiteren Lebensphasen und Entwicklungsstufen dann die sprachlichen Möglichkeiten für die Gestaltung von Beziehungen bedeutsam. Paul Watzlawicks Kommunikationsaxiom „man kann nicht nicht kommunizieren“ (Watzlawick u. a. 1982, 51) bedeutet, dass das offene Beziehungswesen Mensch gar nicht anders kann, als sich mit anderen zu verständigen, und deshalb jegliche Abweichung von gesellschaftlich zugrunde liegenden Normen in der sprachlichen und nicht-sprachlichen Kommunikation als je eigene Art der Kommunikation bzw. Kommunikationsverweigerung betrachtet wird, die auch entsprechend gedeutet werden kann. Ohne auf die verzweigten wissenschaftlichen Theorien zur Spracherforschung näher einzugehen, kann man die Bedeutung von Sprache dabei folgendermaßen konkretisieren:

- Sprache dient der Konstruktion der eigenen Wirklichkeit. Die Fähigkeit, sinnliche Wahrnehmungen auch zu versprachlichen, ermöglicht die Selbstvergewisserung über die eigene Weltwahrnehmung und -konstruktion. Als geschichtsfähiges Wesen kann der Mensch durch Sprache auch aus dem Fluss des eigenen Lebens heraustreten (James Fowler) und die eigene Lebensgeschichte in Worte fassen.

- Sprache ermöglicht die Konstruktion einer gemeinsamen Welt. Über das Medium Sprache erfolgt ein Austausch über unterschiedliche und gemeinsame Weltwahrnehmungen, eine Verständigung über Gemeinsames und Unterschiedliches und eine Entscheidung über anstehende Handlungen.

Beide Zielperspektiven – die Konstruktion der eigenen und der gemeinsamen Welt – müssen dann auch pädagogisch und didaktisch ausdifferenziert werden.

## 1.2 Sprache und Theologie

Das Christentum entstand als Erzählgemeinschaft derer, die vom Christusereignis betroffen waren. „Wir können unmöglich schweigen über das, was wir gehört und gesehen haben“ (Apg 4,20), so formuliert die Apostelgeschichte das kommunikative Ringen der jungen Christengemeinde über dieses Widerfahrnis. Im narrativen Austausch über das Leben, das Sterben und die Auferstehung Jesu Christi und in der rituellen Vergewisserung dieser kollektiven Überzeugung begründeten die Jüngerinnen und Jünger Jesu die junge Kirche, die zunächst eine Lebensgemeinschaft Gleichgesinnter war und dann erst im Prozess der Institutionalisierung und der damit verbundenen theologischen Reflexion auch zu einer Lehrgemeinschaft wurde. Zu allen Zeiten stand das Christentum dann vor der Aufgabe, die Eckdaten des eigenen Glaubens in je andere kulturelle und gesellschaftliche Kontexte zu übersetzen und somit in den jeweiligen Kulturen und Zeiten auch verständlich zu machen.

Theologisch betrachtet ist jegliche Hinwendung des Menschen an Gott bereits eine Antwort auf dessen Weltzuwendung, die sich in der Heilzusage an jeden einzelnen Menschen konkretisiert. Der Dialog mit Gott ist also begründet durch die Erstaktivität Gottes: „Ich habe dich beim Namen gerufen, du gehörst mir“ (Jes 43,3).

Diesen christlichen Glauben gibt es nur in Gemeinschaft, Gottes- und Nächstenliebe bedingen einander wechselseitig. Gerade das menschliche Miteinander bedeutet eine Abgrenzung zwischen der christlichen Religion und vielen esoterischen Theorien und Praktiken, die im Sinne einer individuellen Heilseinrichtung auf kommunikative Zusammenhänge und soziale Verantwortlichkeit verzichten können. Die ekklesiologische Dimension des Christentums als einer Erzählgemeinschaft im Glauben impliziert dann auch vielfältige kommunikative Aufgabenstellungen: Über den gemeinsamen Glauben muss man sich verständigen, ihn gilt es zu tradieren und für die nachfolgenden Generationen wie auch für die Außenstehenden verstehbar zu machen.

Dem Religionsunterricht sind hier systemische Grenzen gesetzt: Eine Lerngruppe im Religionsunterricht ist keine Erzählgemeinschaft im Glauben, sondern nur angesichts des Glaubens als gemeinsamem Lerngegenstand – in seiner individuellen und kollektiven Ausprägung.

### **1.3 Hermeneutische Grenzen der Verständigung**

Wie lässt sich aber die tradierte Erfahrungswelt des Glaubens mit den Erfahrungswelten heutiger Menschen verbinden? Und wie sieht es mit deren wechselseitiger Verständigung aus, gerade in einer Gruppe unterschiedlich Gesinnter, wie dies den Religionsunterricht kennzeichnet? Vertreter einer Alteritätstheologie und -didaktik warnen vor einer vorschnellen Behauptung, dass Verständigungsprozesse zwischen unterschiedlichen Subjekten und Zeiten automatisch gelängen. Ulrike Greiner setzt der Versuchung einer Horizontverschmelzung verschiedener Identitäten die These von der bleibenden Differenz zwischen singulären Identitäten entgegen (Greiner 2000, 282) und entwickelt von da aus das Modell einer Differenzhermeneutik. Die Auseinandersetzung mit Anderen und Anderem geht nie ungebrochen vonstatten: „Eine kritische Subjektorientierung ... betont das Moment des Fremden, des Irritierenden, des Unerhörten, des radikal Neuen, des Undenkbaren, die Anerkennung der Andersheit des Anderen“ (Grümme 2007, 321). Damit werden auch „die Subjekte ... in ihren lebensweltlichen Erfahrungen zu Subjekten ihrer eigenen, religionspädagogisch unhintergehbaren Glaubensbiografie erhoben, die freilich immer auch in einem kritisch-prophetischen wie produktiven Dialog mit den Erfahrungen anderer Subjekte stehen“ (Grümme 2007, 322). Dies alles hat auch Folgen für das Gespräch im Religionsunterricht, welches nicht nur auf Übereinstimmung, sondern auch auf den Umgang mit Differenz hin angelegt sein muss.

## **2. KOMMUNIKATION IM KINDES- UND JUGENDALTER**

### **2.1 Sprachverarmung?**

Die klassischen Katastrophentheorien des Jugendalters unterstellen, dass die Fähigkeit zur sprachlichen Kommunikation in jeglicher Hinsicht – mündlich wie schriftlich – rückläufig sei: Die verbale Ausdrucksfähigkeit nehme zugunsten reduzierter sprachlicher Allgemeinplätze („geil“) ab, vor allem die intensiven PC-User seien gesellschaftliche Einzelgänger mit abnormen Tagesrhythmen, Verhaltensweisen und Kommunikationsbeschränkungen und die zentralen Kommunikationsorgane der neuen Medien wie SMS, E-Mail und die interaktiven Portale im „web 2.0“ führten insgesamt zu einer simplifizierten Sprache und Kommunikation – von der Beherrschung einer halbwegs korrekten deutschen Rechtschreibung ganz zu schweigen. Bei aller medienpädagogischen Verantwortung, die immer auch kritische Rückfragen erlauben muss, sollte man in zweierlei Hinsicht differenzieren:

### **2.2 Sprachliche Kreativität in neuen Medien**

Was die Kommunikationsmöglichkeiten in und mit neuen Medien betrifft, so hinken die Eltern- und Großelterngenerationen hoffnungslos hinterher. Jugendliche und

junge Erwachsene nutzen weit souveräner Handy und SMS und kommunizieren beispielsweise über Twitter und StudiVZ Alltags- und Sinnfragen. Freilich hat sich die Art der Kommunikation radikal verändert; Poesiealbum und handschriftlicher Brief wurden durch Internet-Blogs und E-Mail abgelöst. Man sollte aber auch hier mit Verelendungstheorien vorsichtig sein: Gerade die neuen medialen Kommunikationsformen führen zu neuen und häufig überraschend kreativen sprachlichen szenen- und medientypischen Ausdrucksmöglichkeiten (vgl. Duden. Wörterbuch der Szenesprachen 2000) und geradezu zu einer „Revolution des Schreibens“ (vgl. Steinfeld 2009), wie neuere Studien ergeben.

### **2.3 Die Bedeutung von Kommunikation im Jugendalter**

Gespräche in Cliquen und Partnerschaften sind für Jugendliche zentrale Ankerpunkte im sozialen Netzwerk. Die Kommunikationsfelder in Peergroups eröffnen Sinnbezüge und „bieten die Möglichkeiten, Gefühls- und Handlungsstrukturen auszubilden, verschiedene Rollen zu übernehmen sowie soziale Spielregeln einzuüben“ (Shell 2006, 83). Die soziologischen Belege lassen sich auch entwicklungs- und religionspsychologisch untermauern: Gerade in der Adoleszenz sind die Jugendlichen wegen der gesteigerten Fähigkeit zum Perspektivenwechsel auch zunehmend verunsichert. Für die Identitätsentwicklung benötigen die Jugendlichen „Spiegel“ – reale und übertragen gemeinte, nämlich die Augen und Ohren einiger Vertrauter, die über die Familie hinausgehen. Das Leitwort lautet „Beziehung“; Peergroup und Freunde gewinnen an Bedeutung. Mit diesen kann man über sich selbst reden, auf Distanz zu den eigenen Storys gehen, aus dem Fluss des Lebens aussteigen und vom erhöhten Blick des Ufers aus das Fließen des Stroms als Ganzem überblicken (vgl. Fowler 1991, 167-192).

Gerade beim Prozess des Erwerbs einer halbwegs tragfähigen narrativen pluralen Identität, die für den postmodernen Menschen eine Lösung zwischen Zerrissenheitserfahrung einerseits und Identitätsbedarf andererseits bedeutet, sind Jugendliche auf kommunikativen Austausch angewiesen: „In der Erzählung wird das Leben strukturiert, werden Zusammenhänge hergestellt, Widersprüche eingepasst, sowie genutzte und verpasste Chancen evaluiert“ (Ziebertz 2001, 130).

## **3. KOMMUNIKATION IM RELIGIONSUNTERRICHT**

Schule versteht sich als gemeinschaftliche Bildungs- und Erziehungseinrichtung. Die Abgrenzung zu Formen des Privatunterrichts oder des programmierten Lernens schärft das Bewusstsein für die besondere kommunikative Eigenart und sprachliche Vielfalt schulischen Lernens: In der Spannung zwischen eigener und gemeinsamer Sprache, zwischen einem selbstreflexiven Ich und einem auf Gemeinschaft

und soziale Verständigung angewiesenen Subjekt erhält Sprache dann auch seine pädagogische Aufgabenzuweisung.

Auf verschiedenen Ebenen dienen Sprache und Kommunikation zur Bewältigung der unterschiedlichen Bildungsaufgaben, die als Teilelemente einer kommunikativen Kompetenz im folgenden Kapitel konkretisiert werden können.

- Sprache ermöglicht die Erfassung von Lerngegenständen.
- Sprache befähigt zum Ausdruck eigener Eindrücke.
- Die Präsentation eigener Sprachdokumente eröffnet die Möglichkeit wechselseitigen Zuhörens.
- Mit sprachlichen Mitteln erfolgt ein geregeltes Kommunikationsgeschehen im Unterricht.
- Im Diskurs gilt es auch Unterschiede auszuhalten.
- Durch Prozesse der Metakommunikation werden Lernprozesse durchschaubar.



## **4. TEILELEMENTE EINER KOMMUNIKATIVEN KOMPETENZ IM RELIGIONSUNTERRICHT**

### **4.1 Mit Sprachdokumenten kommunizieren – sich verstehend positionieren**

Unterricht soll zum Umgang mit Sprachdokumenten der Gesellschaft, Kultur und Religion befähigen. Während bei instruktionstheoretischen Ansätzen die Reproduktion vorgefertigter Wissenssegmente (identische Wiedergabe von Zahlen, Fakten, Texten) durch alle Schüler intendiert ist, wird man bei deutlicher konstruktivistisch angelegten Vorstellungen von Unterricht bereits davon ausgehen, dass lernende Subjekte sich auch mit Lerngegenständen des Glaubens aktiv auseinandersetzen. Denn bereits die äußere Wahrnehmung eines Textes korrespondiert mit einer inneren Wahrnehmung, die es zu fördern gilt. Die komplexe Aufgabenstellung lautet: Schülerinnen und Schüler sollen dazu befähigt werden, Weltwissen sachgerecht zu erfassen, aber nicht als bedeutungsleeres satzhaftes Wissen, sondern als Verfügungswissen, das auch zum Orientierungswissen werden kann. Die vielfältigen Ansätze der Kinderphilosophie und -theologie veranschaulichen, wie ein umkreisender, fragender und begründender Umgang mit den kleinen und großen Fragen der Menschheit und der Religion erfolgen kann.

### **4.2 Eine eigene Sprache finden – sich ausdrücken und positionieren lernen**

Jeder Eindruck braucht einen Ausdruck (vgl. Mendl 2009). Viele didaktische Innovationen in den letzten Jahren haben dazu geführt, dass der Ebene des individuellen Ausdrucks im Unterrichtsverlauf mehr Platz eingeräumt wird. Um es nur an einigen Beispielen anzudeuten: Methoden des kreativen Schreibens, der kreative und individuelle Umgang mit Bildern, Strukturierungshilfen für die Entfaltung eigener Gedanken, die ganze Palette künstlerischer und musikalischer Ausdrucksformen, neue Elemente wie das „Ich-Buch“ spielen nun eine weit größere Rolle. Mit diesen ausdrucksfördernden Methoden werden Schülerinnen und Schüler zum Dialog mit sich selber angeregt; eigene Gedanken und Eindrücke können verbalisiert und dann auch anderen mitgeteilt werden. Gerade im Religionsunterricht dienen biografisch angelegte Arbeitsimpulse dazu, die eigene Lebens- und Glaubensgeschichte in Worte zu fassen.

### **4.3. Die Sprache der anderen verstehen lernen – andere Positionen hören lernen**

In vielen Unterrichtsstunden wird bereits die Fähigkeit zur individuellen Konstruktion gefördert, was aber nach wie vor zu kurz kommt, ist der Austausch über diese unterschiedlichen Konstruktionen (vgl. Mendl 2005, 121-128, bes. 123): Wenn ein Schüler bei einer individuellen Auseinandersetzung mit den zehn Geboten schreibt: „Ich kann nicht verstehen, dass Gott nicht zu uns spricht!“, so würde es sich anbieten, solche und

andere – ähnliche, aber auch gegenläufige – Aussagen nochmals im Unterricht aufzugreifen, um zu hören, was andere Schüler darüber denken.

Die Ebene des Hörens und die folgende des Diskutierens und Streitens erscheint auch in gesellschaftlicher Hinsicht als bedeutsam: Schülerinnen und Schüler sollen im Kontext unserer postmodernen Gesellschaft lernen, mit Pluralität umzugehen.

### **4.4 Miteinander reden – kommunizieren lernen**

Wird der Austausch über individuelle Lernprodukte kultiviert, dann bedeutet das in zweifacher Hinsicht einen Gewinn für die vertiefte Rezeption der Inhalte und die Kommunikation in der Lerngruppe: Zum einen erfordert die Präsentation eigener Lernprodukte die selbstkritische Auseinandersetzung mit dem eigenen Lernweg und -produkt und eine begründete Erläuterung des Eigenen vor der Lerngruppe (sei es ein Text, ein Bild, ein Kunstwerk usw.; vgl. Mendl 2008, 342 ff.). Zum anderen lernen die SchülerInnen beim Prozess des Austausches Deutungen von anderen kennen, die den eigenen Deutungshorizont übersteigen. Damit gewinnt der Unterrichtsgegenstand an Tiefenschärfe: Die Schülerinnen und Schüler könnten bei einem solchen Austausch beispielsweise erfahren, auf welcher vielfältigen Weise ein Psalm 23 („Der Herr ist mein Hirte ...“) innerhalb einer Lerngruppe verstanden werden kann (vgl. den anschaulichen Beitrag von Josef Kraus, in: Mendl 2005, 105-119), sie könnten Fragen stellen oder Gegenpositionen einnehmen.

### **4.5 Unterschiede benennen – streiten lernen**

Gerade von alteritätsdidaktischen Ansätzen aus (siehe oben) wird man vorsichtig, was die Idealziele eines herrschaftsfreien Diskurses und des erreichten Konsenses aller beteiligten Kommunikationsteilnehmer betrifft. Vielmehr gilt es auch, Unterschiede aushalten zu können und abweichende Meinungen zu akzeptieren. Um Pluralität zu bewältigen, sollten Schülerinnen und Schüler folgende Verfahren beherrschen (vgl. Ziebertz 2001, 75): Sie müssen grundlegende Argumentationsstile und -verfahren kennen lernen; sie müssen die Fähigkeit erwerben, die Perspektive anderer zu verstehen und darauf einzugehen, evtl. sogar davon zu lernen; sie müssen kompetent werden, Übereinkunft zu erzielen, aber auch mit Ergebnissen ohne Übereinstimmung leben zu können.

Gerade diskursethische Ansätze, die sich in der Arbeit mit Dilemmageschichten konkretisieren, ermöglichen es, dass Kinder und Jugendliche konstruktiv streiten lernen und einen realistischen Umgang mit Pluralität erfahren.

#### **4.6 Lernprozesse durchschauen und gestalten – reflektieren lernen**

Jeder einzelne Schüler und jede einzelne Schülerin soll Subjekt des eigenen Lernprozesses werden; deshalb müssen auch verschiedene Formen der Metakommunikation eingeübt werden. Im Projektunterricht und bei Formen der Freiarbeit gehört eine Reflexion der Lernergebnisse, Lernwege und des soziales Lernen zu den Standards; besonders bedeutsam werden solche Prozesse einer Re-Visio des erlebten selbst gestalteten Unterrichts, wenn sie in der Gruppe geschehen und somit Spiegelungen verschiedener Lernmodalitäten und -einschätzungen liefern. Eine Reflexion über die Art des Lernens, die Beurteilung der methodischen Verfahren des Zugriffs auf Religion und das Gespräch über die Qualität der sozialen Prozesse in der Lerngruppe können dann Konsequenzen für die Planung zukünftiger Lernprozesse haben und damit in planerische Gesamtverantwortung übergeführt werden.

#### **5. DER LEHRER ALS KOMMUNIKATIONSPARTNER**

Auch die Lehrenden sind auf vielfältige Weise als Teilnehmer an schulischen Kommunikationsprozessen beteiligt: Sie sind sowohl die Moderatoren gelingender Kommunikation in der Lerngruppe als auch die motivierenden Förderer von verschiedenen Formen des Sprechausdrucks der Schülerinnen und Schüler. Im Sinne einer komplementären Kommunikation sind sie aber auch angefragt in ihrer je eigenen Art und Weise, sich über Gott und die Welt zu äußern. Denn auch für die Lehrenden gilt: Man kann sich nicht nicht verhalten!

#### **LITERATUR:**

Buber, Martin (1962), Ich und Du, in: Werke I, München, 77-170.

Duden. Wörterbuch der Szenesprachen (2000), hg. von Trendbüro, Mannheim.

Fowler, James W. (1991), Stufen des Glaubens. Die Psychologie der menschlichen Entwicklung und die Suche nach Sinn, Gütersloh.

Greiner, Ulrike (2000), Der Spur des Anderen folgen? Religionspädagogik zwischen Theologie und Humanwissenschaften, Münster.

Grümme, Bernhard (2007), Vom Anderen eröffnete Erfahrung. Zur Neubestimmung des Erfahrungsbegriffs in der Religionsdidaktik, Gütersloh.

Mendl, Hans (Hg.) (2005), Konstruktivistische Religionspädagogik. Ein Arbeitsbuch, Münster.

Mendl, Hans (2008), Religion erleben. Ein Arbeitsbuch für den Religionsunterricht. 20 Praxisfelder, München.

Mendl, Hans (2009), Eindruck – Ausdruck – Austausch. Grunddimensionen religiösen Lernens, in: Hans Mendl und Theresia Glück (Hg.), Worauf es ankommt. FS Konrad Bürgermeister (Religionspädagogik konkret; 2), Winzer, 68-75.



- Shell Deutschland Holding (Hg.) (2006), Jugend 2006. Eine pragmatische Generation unter Druck, erarb. von Klaus Hurrelmann und Mathias Albert, Hamburg.
- Steinfeld, Thomas (2009), Revolution des Schreibens. Studie belegt unsere heimliche Literalisierung durch das Internet, in: Süddeutsche Zeitung 198 (29. 08. 2009) 11.
- Watzlawick, Paul / Beavin, Jane H. / Jackson, Don D. (<sup>6</sup>1982), Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien, Bern u.a.
- Ziebertz, Hans-Georg (2001), Wozu religiöses Lernen? Religionsunterricht zur Identitätsbildung, in: Georg Hilger, Stephan Leimgruber und ders. (Hg.) (2001), Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf, München, 123-135.
- Ders. (2001), Gesellschaftliche Herausforderungen der Religionsdidaktik, in: Georg Hilger, Stephan Leimgruber und ders. (Hg.) (2001), Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf, München, 67-87.