

Unsichtbares wahrnehmen Unsichtbarem Gestalt geben

Hans Mendl

1. Die Ausgangslage: vom Verdunsten kirchlicher Religion

Wenn man heutigen Kindern und Jugendlichen die christliche Religion nahe bringen wolle, dann sei das so, als wolle in Amerika ein amerikanischer Koch McDonalds-gewöhnte Jugendliche in die Kunst der italienischen Pizza-Kultur einführen, behauptet Thomas Ruster¹. So fremd sei diese Religion für heutige Kinder und Jugendliche. Dieser polemische Vergleich hinkt zwar in fast allen Elementen, wie noch gezeigt werden soll. Und auch wenn die soziologischen Säkularisierungstheorien, nach denen Religion und Religionen in der modernen Gesellschaft überflüssig werden und verschwinden, inzwischen mit der vorsichtigeren Transformations-These vom „Wandel der Religion“ ersetzt wurden, muss man von einem konfessionellen Standpunkt aus doch nüchtern feststellen. Der Prozess der Entkirchlichung unserer Gesellschaft schreitet zügig voran. Dies wird in der Religionssoziologie beispielsweise mit den Schlagworten „von der Marginalisierung institutionalisierter Religion“, der Zunahme von „kirchendistanzierter Religiosität“ und von „Religions-Äquivalenten“ zu beschreiben versucht. Auf mehreren Ebenen kann dieser Prozess belegt werden:

■ **Phänomenologisch:** Explizite Religion ist heute weit weniger wahrnehmbar als noch in vergangenen Zeiten: Man möge nur die Bilder aus David Macaulays „Sie bauten eine Kathedrale“² mit heutigen Stadtansichten vergleichen. Die Kathedralen der Neuzeit sind Bank-Türme und Fußballstadien (Allianz-Arena!). Relikte der Vergangenheit werden durch die aufdringlichen (Werbe-)Bilder der Neuzeit überdeckt und übertroffen. – Wer sich heute auf die Spurensuche begibt, tut gut daran, von der Tatsache auszugehen, dass es sich um eine mannigfaltig „verstellte

Religion“ handelt. – Bereits dies ist ein Argument gegen Thomas Ruster: Religion ist zwar in unserer Gesellschaft und Kultur verstellt und wird übersehen, sie ist aber immer noch in reichhaltigem Ausmaß zu entdecken, wenn man nur genau hinschaut!

■ **Gesellschaftlich:** Wie in verschiedenen Studien aufgezeigt wurde, hat die Kirche innerhalb von wenigen Generationen einen massiven Vertrauensverlust erlitten.³ Diese Vertrauenskrise wirkt sich auch auf den Religionsunterricht aus, der zwar im schulischen Kontext einen guten Stand hat und letztlich das Flaggschiff eines gesellschafts-offenen Christentums darstellt, aber dennoch unter permanentem Begründungszwang steht. So plädierten nach dem ZDF-Politbarometer im April 2005 56% der Befragten dafür, ähnlich wie in Berlin geplant auch bundesweit den Religionsunterricht durch ein übergreifendes Fach „Ethik und Werte“ zu ersetzen; nur 37% sprachen sich dagegen aus. An diesem Bedeutungsschwund ändert auch die mediale Dichte der Berichterstattung beim Papststerben und bei der

Papstwahl und -einsetzung wenig. Man darf sich davon keine Re-Missionierung des Westens erhoffen. Gesellschaftlich betrachtet wird konfessioneller Glaube zunehmend als „**unansehnliche Religion**“ bewertet – es gibt Attraktiveres! Das hat auch viel mit der (un)ästhetischen Fähigkeit von Kirche, sich in der Welt zu präsentieren, zu tun: Um diese These zu veranschaulichen, möge man den durchschnittlichen Schaukasten einer Pfarre mit einer durchschnittlichen Werbetafel oder ein Pfarrblatt mit einer Speisekarte vergleichen.

■ **Individuell:** Entgegen der Säkularisierungsthese kann man feststellen, dass durchaus ein echtes Bedürfnis und eine Sehnsucht nach Religion vorhanden sind, sich die entsprechenden Ausdrucksformen aber immer weniger innerhalb, sondern vielmehr außerhalb der Kirchen und in vielfältig individualisierter Weise manifestieren. Wer, wie Thomas Ruster, ausschließlich mit der konfessionellen Brille das Phänomen Religion erfassen will, verfehlt diese wichtige Ressource der „**unsichtbaren Religion**“.



2. Verstellte, unansehnliche, unsichtbare Religion: die Folgen

2.1 Kirche – nicht mehr selbstverständlich

Verstellte, unansehnliche, unsichtbare Religion – man könnte sie glatt übersehen! Ein Verständnis für kirchlich geformte Religion kann heute nicht mehr vorausgesetzt werden. „Nur eine selbstverständliche Kirche könnte es sich leisten, sich nicht verständlich zu machen“, meint Michael Nüchtern.⁴ Das geht demnach heute nicht mehr. Man muss mehr investieren, um gesellschaftlich präsent zu sein und verstanden zu werden.

2.2 Glaube – nicht mehr sichtbar

In der Alltagspraxis sind der Glaube und seine Folgen für die Gesellschaft abhandeln gekommen. Die Kirche hat das Weltdeutungsmonopol verloren, und das zeigt sich paradoxerweise auch in den kulturellen Artefakten, die von ihr einst geprägt waren: Kinder wissen nicht mehr, was an Ostern oder Weihnachten gefeiert wird, schrittweise werden christliche Feste durch säkulare Mythen ersetzt: aus Christi Himmelfahrt wird der Vatertag, aus Allerseelen Halloween. Die Wirtschaft sägt stetig an den zweiten arbeitsfreien Feiertagen.

Es gibt zwar zu viel zu sehen, aber überdeckt wird das, worauf das Gesehene hinzuweisen hat. Bereits in der Würzburger Synode wird dieses Problem, dass verfasste Religion nicht mehr verständlich ist, als „Farbenlehre für Blinde“⁵ bezeichnet. – Was damals durchaus selbstkritisch gemeint war, klingt natürlich in unseren Ohren arrogant: als konfessionelle Blindheit für die Aufgabenfelder schulischen Lernens „in Sachen Religion“ heute.

2.3 Reflexion ohne Erfahrung – ortlos

Den Referenzrahmen für religiöses Lernen in der Schule stellen von Beginn an die Erfahrungen dar, die die Kinder von daheim (Familie und Kirchengemeinde) mitbringen: Nur so funktionierte der Prozess einer „Pädagogisierung von Katechese“, weil schulische Reflexionsprozesse auf eine deutlich sichtbare und erfahrbare Religion bezogen werden konnten. In der Moderne gelang dies immer we-

niger. Wie lassen sich radikal veränderte heutige Erfahrungen mit überlieferten Erfahrungswelten zusammenbringen?

Nach Peter Berger verbieten sich die Wege der reinen Deduktion (hier kommt das Subjekt nur als Adressat ins Spiel) und der reinen Reduktion (weil hier die Tradition zu kurz kommt).⁶ Vielmehr spricht vieles für ein induktives Verfahren, das Werner Ritter so interpretiert: „Einmal wird die menschliche Erfahrung als Ausgangspunkt religiöser Reflexion verstanden, zum anderen werden mittels unterschiedlicher Methoden jene Erfahrungen thematisiert, welche sich in verschiedenen Religionstraditionen verdichtet haben, damit sie zu gegenwärtigen Erfahrungen in eine produktive Beziehung gesetzt werden.“⁷ Das bedeutet aber auch: In einer postchristlichen Gesellschaft und angesichts des „garstigen Grabens“ zwischen einem fehlenden expliziten religiösen Erfahrungswissen und der Glaubensstradition erscheint ein ausschließliches Reflexionsmodell religiösen Lernens heute als nicht mehr tragfähig, wenn es das Ziel ist, dass Kinder und Jugendliche religiös kompetent werden. Religionsunterricht benötigt also einen doppelten Erfahrungsbezug: Er muss geschichtliche und gegenwärtige Glaubenserfahrungen von Menschen der Tradition aufspüren und muss markante Selbst-, Welt und Fremderfahrungen von Menschen früher und heute thematisieren.⁸ Und er muss vor allem ermöglichen, dass Schülerinnen und Schülern solche Erfahrungen auch zugänglich werden. Welche „Sehschulen“ sich hierfür eignen, soll im nächsten Kapitel veranschaulicht werden.

3. Sehschulen von Religion, Glaube und Kirche

Religionsunterricht muss sich vor diesem kritischen Hintergrund als erfahrungsbezogene „Sehschule“ begreifen, wobei der Begriff vom Ästhetik-Programm⁹ her als Metapher für die sinnhafte Wahrnehmung von Religion und Welt verstanden werden soll. Wenn „Ästhetik ... gleichsam die ‚Mutter‘ der Ethik“¹⁰ ist, wie Jürgen Werbick meint, dann folgt daraus, dass zunächst einmal der Modus der Weltwahrnehmung im Religionsunterricht eingeübt werden sollte. Dieser muss dann auch kriteriologisch unterfüttert werden und in das Feld praktischen Handelns

führen. Insofern geht die Wahrnehmung des Übersehenen der Gestaltwerdung von Übersehenem zeitlogisch voraus.

3.1 Erste Sehschule: Blindheit ernst nehmen

Die erste Sehschule bezieht sich als kritisches Postulat zunächst auf die Lehrenden. Heute wird aus der zeitlichen Distanz heraus der Ansatz und vor allem die Umsetzung der Korrelationsdidaktik auch kritisch beurteilt, weil es sich beim Versuch, Glauben und Leben aufeinander zu beziehen, immer noch phasenweise um eine „als-ob-Didaktik“ handelte: Man tat so, als ob Kinder und Jugendliche irgendwie geartete religiöse Wissensbestände, Erfahrungen und Kompetenzen im Umgang mit Religion mitbrächten. Eine diesbezügliche „Blindheit“ ernst zu nehmen, führt zu einem realistischeren Ansatz des Religionsunterrichts. Ähnlich, wie Grundschullehrer nicht darüber jammern (dürfen), dass die Kinder nicht bereits mit einer fundierten Lese- und Rechen-



kompetenz eingeschult werden, dürfen sich auch Religionslehrende nicht beklagen, wenn Kinder keine religiösen Basics mitbringen, sondern ein gewisser religiöser Analphabetismus der Normalfall ist: Man muss realistisch sein, was die Fähigkeit zur Entschlüsselung religiöser Codes (z.B. CMB, INRI, Michelangelo „Erschaffung des Adam“...), die religiöse Sensibilität („hinter die Dinge schauen“) und das religiöse Basiswissen (Gebet, Bibelkenntnisse, Liturgie) betrifft. In einem kommunikativen Religionsunterricht werden zudem die unterschiedlichen

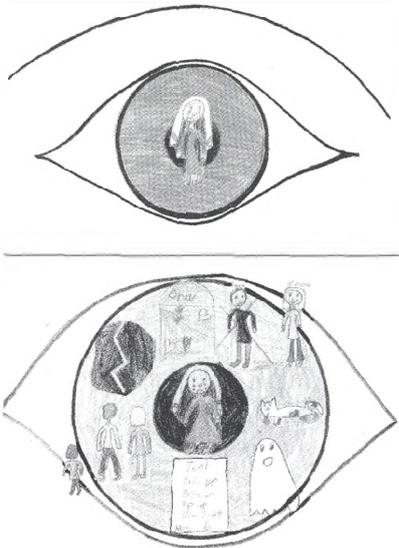




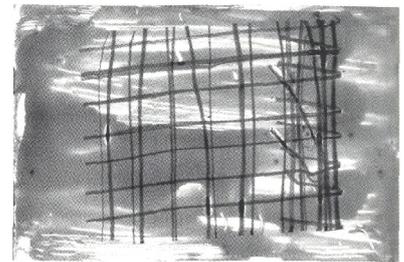
Ausgangsdaten der SchülerInnen produktiv zu nutzen sein: „Blinde“, „Halbblinde“ und „teilweise Sehende“ können diese Felder im Dialog angehen, einander an jeweils fremden Erfahrungen teilhaben lassen und voneinander lernen. Dass die „Sehenden“ hier einen gewissen Vorsprung haben, auch das unterscheidet den Religionsunterricht nicht von anderen Fächern, weil dort ebenfalls mitgebrachte Kompetenzen (z.B. das Beherrschen eines Instruments, die Mitgliedschaft in einem Sportverein, der kulturbeflissene Vater und die naturwissenschaftlich orientierte Mutter) einen Standortvorteil bedeuten.

3.2 Zweite Sehschule: Seh(n)süchte wahrnehmen

Wer nur mit einer konfessionellen Defizit-Hypothese an Kinder und Jugendliche herangeht, übersieht deren Urbedürfnis nach Religion, das ja nicht nur vom Kommerz desavouiert ist, wie dies Thomas Ruster¹¹ meint. Nicht nur von einem allgemeinen Religionsbegriff aus



(„Religion als das, was uns unbedingt angeht“ – Paul Tillich) lassen sich vielfältige konstruktive und nicht nur kontrastive Verbindungslinien zwischen Sinn- und Wertfragen und den Schätzen der Tradition herstellen. Die Dynamik eines Fragens nach dem Sinn über den sichtbaren Horizont hinaus muss zugleich die Querverbindung auf den spezifischen Er-



schließungsmodus von Wirklichkeit hin eröffnen: Ein „hinter die Dinge Sehen“ gelingt nicht im technisch-empirisch-naturwissenschaftlichen Erfahrungsmodus, sondern vollzieht sich auf den Gleisen eines moralisch-human-religiösen (K.-O. Apel)¹². Deshalb sind meditative, spirituelle, aber auch menschlich-kommunikative und moralische Grunderfahrungen im Religionsunterricht so wichtig. Diese Grundbedürfnisse nach einer Sinnggebung und Transzendierung des Alltags und die „Sehnsucht nach religiöser Unmittelbarkeit“¹³ werden längst nicht mehr nur ausschließlich von kirchlichen Einrichtungen erfüllt: wer diese These überprüfen will, möge nur einmal in eine Buchhandlung gehen und neben dem schmalen Regal der Theologie die breiten Regalmeter der Esoterik-, Lebensdeutungs- und Wellness-Angebote begutachten! Überlegene Arroganz („wir haben das Original!“) hilft hier wenig weiter, sinnvoller ist es, die sich hier zeigenden Bedürfnisse anzuerkennen und darüber nachzudenken, wieso sich die Kirchen auf diesem weltanschaulichen Markt nicht besser platzieren können. Auf der wissenschaftstheoretischen Ebene entspricht der Blick auf die vielfältigen Formen frei flottierender Religiosität und den dahinter stehenden Sehnsüchten dem Konzept von Religionspädagogik als Wahrnehmungstheorie.¹⁴

3.3 Dritte Sehschule: Auf das nicht Sichtbare verweisen

Jeder Lerngegenstand verlangt einen je eigenen Präsentationsmodus. Das Studieren von Lied-Partituren allein erschließt noch nicht den hörbaren Genuss eines Musikstücks. Ein Fußball-Regel-Kundenbuch ersetzt nicht die Körperlichkeit und Dynamik einer Mannschaftssportart. Die religionskundliche Dimension konfessioneller Religion lässt sich noch verhältnismäßig einfach über ikonisch abstrakte

Präsentationsmodi (siehe den Dale'scher Erfahrungskegel) – Bilder, Textblätter, Videos etc. – erschließen. Aber ein Gespür für Re-Ligio(n), die Rückbindung an die Größe, die uns unbedingt angeht, erwirbt man sich nicht über das Studium von religiösen Quellentexten allein. „Über“ die Tiefendimensionen von Religion kann man zwar auch reden. Geschmack gewinnen wird man dadurch nicht. Die Chance der vorbefindlichen Säkularisierung besteht darin, dass die Gestalt von Religion deutlicher zu Tage tritt: Sie ist gerade für diejenigen, die keine entsprechenden Vorerfahrungen mitbringen, substanz- und ortlos, wenn sie nicht auf eine konkrete konfessionelle Manifestation referiert. Dietrich Benner¹⁵ plädiert deshalb dafür, die Deutungskompetenz mit einer Partizipationskompetenz zu ergänzen; nur so kann der Erfahrungsgehalt von Religion angemessen thematisiert werden. „Wissen“ muss also mit „Erfahrung“ unterfüttert werden, weil Religion nur dann, wenn sie „in Form“ bleibt, in ihrer Eigenheit erfasst werden kann.¹⁶

Insofern braucht ein Religionsunterricht, der diesem eigenartigen Gegenstand „Religion“ angemessen ist, eine deutliche spirituelle, meditative und liturgische Ausprägung, weil nur so dem Unsichtbaren Gestalt gegeben werden kann.

3.4 Vierte Sehschule: Fremdes und eigenes Unsichtbares inszenieren

Der Begriff „Inszenierung von Religion“ kann leicht missverstanden werden – als könne man Religion produzieren. Das meine ich nicht; vielmehr möchte ich damit zum Ausdruck bringen, dass jede Form von Erfahrung im Religionsunterricht den Charakter eines spielerischen Probehandelns trägt: Das Spiel ist etwas sehr Ernstes und Regelmäßiges, es ist emotional geprägt und kommunikativ ausge-

handelt, hat andererseits aber seinen begrenzten Raum und seine begrenzte Zeit. Damit unterscheidet sich die „Inszenierung von Religion“ auch von Katechese: Der Respekt vor anderen existentiellen und lebensgeschichtlichen Entscheidungen verbietet es, über den Unterricht hinausreichende Konsequenzen „in Sachen Religion“ verbindlich vorzuschreiben. Es handelt sich also bei allen Formen der Inszenierung von Religion um ernsthafte, aber unverbindliche Tastversuche, ein Bekanntwerden mit Konkretionen von Religion, die für viele SchülerInnen eine fremde Welt darstellen. Um es an einem Beispiel zu verdeutlichen: Informationen über Taizé kann man auch über Texte und Filmdokumente vermitteln; den Geist von Taizé kann man am ehesten erspüren, wenn im Meditationstraum Gesänge aus Taizé meditativ erfahrbar werden. Dass diese Gesänge zur alltäglichen Praxis der SchülerInnen werden oder sie sogar in den nächsten Ferien nach Taizé fahren, wird nicht das primäre Ziel einer solchen Inszenierung sein. Die vielfältigen Felder, in denen ein diskursives „Reden über Religion“ durch „Erfahrungen in Religion“ nicht ersetzt, sondern ergänzt und vertieft werden kann, sind im nebenstehenden Kasten angedeutet!

3.5 Fünfte Sehschule:

Die Begegnung mit dem Unsichtbaren reflektieren

Wenn wir davon sprechen, man müsse „Religion inszenieren und reflektieren“ oder die Partizipationskompetenz müsse die Deutekompetenz ergänzen, so sind jeweils beide Pole als gleich wichtig zu erachten. Religionsunterricht ist als ordentliches Unterrichtsfach immer auch Unterricht „über“ Religion. Deshalb erscheint mir in der nebenstehenden Auflistung die Doppelpoligkeit „nicht nur“ – „sondern auch“ so bedeutsam zu sein. Das Anliegen eines erfahrungsorientierten Religionsunterrichts würde missverstanden, wenn man dabei völlig auf diskursive Akte verzichten würde – das ist ja gerade die Gefahr von Unterrichtsmodellen, die sich „ganzheitlich“ nennen, diesen Anspruch aber häufig nicht einlösen, weil sie auf kognitive Durchdringung verzichten. Auch um den Vorwurf der Grenzüberschreitung zu entkräften, scheint es mir wichtig zu sein, darauf zu verweisen, dass

- nicht nur „über“ biblische Texte sprechen, sondern sich auch von den biblischen Erzählern in Geschichten verwickeln lassen, sie zu Spiegelungsfolien und Resonanzräumen für eigene Erfahrungen werden lassen
- nicht nur „über“ Gemeinde und Gemeinschaft etc. sprechen, sondern auch Gemeinschaft auf jugendgemäße Weise inszenieren
- nicht nur „über“ Moral diskutieren, sondern auch ethisches Verhalten einüben
- nicht nur „über“ Kirchen nachdenken, sondern auch in Kirchen Haltungen, Lieder, Riten ausprobieren
- nicht nur „über“ Meditation reden, sondern auch meditative Elemente erproben
- nicht nur „über“ Gebet und Liturgie sprechen, sondern auch zum experimentellen Beten und liturgischen Handeln anleiten und diese Erfahrung auch reflektieren
- nicht nur „über“ religiöse Kunstwerke reden, sondern auch selbst dem Glauben einen künstlerischen Ausdruck verleihen
- nicht nur etwas „über“ andere Religionen kennen lernen, sondern auch Menschen einer anderen Religion begegnen
- nicht nur „über“ Sakramente und ihre Symbole und Symbolhandlungen sprechen, sondern auch die heilsame Bedeutung ritueller Handlungen („to do things with words“) erspüren
- sich nicht nur „über“ Mönche, andere exotische Christen oder local heroes wundern, sondern auch in der Begegnung Nähe und Distanz spüren
- nicht nur „über“ vergangene Geschichte(n) etwas nachlesen, sondern auch Erinnerungsorte aufsuchen

im Religionsunterricht keine religiöse Erfahrung ermöglicht werden darf, die nicht zugleich auch einer Reflexion unterzogen wird. „Was macht das mit mir?“, könnte eine Grundformel für alle sozialen, meditativen, liturgischen oder existentiellen Erfahrungen sein. Durch solche Akte einer

distanzierten Reflexion und Meta-Kommunikation werden SchülerInnen entscheidungsfähig und handlungsmächtig, entdecken die Qualität eines probenhaften Zugriffs auf fremde Religion, finden Geschmack oder entscheiden sich gegen bestimmte Riten, Modelle, Praktiken.





3.6 Sechste Sehschule: Den Sehersinn schulen – Religionslehrer als Visionäre

SchülerInnen müssen an denen, die das Fach Religion unterrichten, einen bestimmten Modus des Zugriffs auf Wirklichkeit erkennen können. Dies erstreckt sich auf die Art und Weise, wie Tagesereignisse im Unterricht thematisiert werden, auf die Wege der Konfliktbewältigung und des Umgangs miteinander, aber auch auf die Art, wie inhaltliche Fragen des Religionsunterrichts angegangen werden. LehrerInnen ermöglichen gerade bei einem erfahrungsorientierten Religionsunterricht als personale Medien ein Lernen am Modell – man möge das nicht überhöht verstehen:¹⁷ SchülerInnen sehen und hören, wie sie meditieren, beten, sich Behinderter gegenüber verhalten, mit welcher Haltung sie eine Kirche betreten, wie sie über Gott, Kirche und Welt reden, wie sie glauben und zweifeln. Sie leisten eine wichtige Übersetzungsaufgabe; sie führen SchülerInnen in eine für diese zumeist fremde Kultur ein, in der sie als Lehrende selbst beheimatet sein sollten. Der Vergleich Thomas Rusters,¹⁸ die Lehrer seien wie amerikanische Köche, die die McDonalds-gewöhnten Jugendlichen in die Kunst der italienischen Pizza-Kultur einführen, hinkt an einer weiteren entscheidenden Stelle: Der Religionslehrer entspricht in der Nähe zu seinem Stoff

und in der Beheimatung in seinem Fach weit mehr einem original italienischen Pizza-Bäcker – allerdings mit durchaus regionalen Vorlieben und Qualitäten, was den eigenen Seher-Sinn betrifft!

4. Religion – unsagbar und unvorhersehbar interessant!

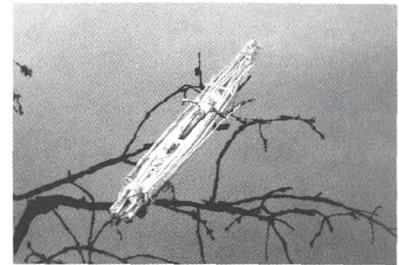
„Wir können es uns nicht leisten, nur Zuschauer zu sein“¹⁹ – dieses Zitat stammt vom Befreiungspädagogen Paulo Freire. Auf unser Thema umgemünzt: Wir können es uns nicht leisten, nur über Religion zu reden, wir müssen auch (nicht nur!) Erfahrungen in Religion ermöglichen – gerade bei einer Generation, für die Religion verstellt, unansehnlich oder unsichtbar ist! Nur dann wird fremde Religion mit ihrem Bündel an Unsagbarem und Unverstehbarem auch interessant. Denn Inter-esse, so habe ich im Lateinunterricht gelernt, bedeutet „dabei sein, teilnehmen“.

¹ Vgl. Thomas Ruster, Die Welt verstehen „gemäß den Schriften“. Religionsunterricht als Einführung in das biblische Wirklichkeitsverständnis, in: Rhs 45 (2002) 189-203, hier 198.

² David Macaulay, Sie bauten eine Kathedrale, 11. Aufl. Düsseldorf 1998.

³ Vgl. zusammenfassend: Hans Mendl, Im Mittelpunkt der Mensch. Prinzipien, Möglichkeiten und Grenzen eines schülerorientierten Religionsunterrichts, Winzer 2004, 17f.

⁴ Michael Nüchtern, Jugend – Religion – Kirche. Konsequenzen aus neueren empirischen Studien, in: KU-Praxis 38 (1999) 100-103, hier 103.



⁵ Der Religionsunterricht in der Schule, in: Gemeinsame Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland. Beschlüsse, Offizielle Gesamtausgabe I, Freiburg u.a. 4. Aufl. 1976, 125 (1.1.1); „Wenn der Lehrer dennoch versucht, in der Glauben und in das Leben der Kirche einzuweisen und einzuüben, so ist es oft, wie wenn er zu Blinden von Farbe spricht.“

⁶ Peter L. Berger, Der Zwang zur Häresie. Religion in der pluralistischen Gesellschaft. Aus dem Amerikanischen von Willi Köhler, Frankfurt a.M. 1980.

⁷ Werner H. Ritter, Der „Erfahrungsbegriff“ – Konsequenzen für die enzyklopädische Frage der Theologie, in: Werner H. Ritter / Martin Rothgangel (Hg.), Religionspädagogik und Theologie, Stuttgart: u.a. 1998, 149-166, hier 158.

⁸ Vgl. ebda 160.

⁹ Georg Hilger, Wahrnehmung und Verlangsamung als religionsdidaktische Kategorien. Überlegungen zu einer ästhetisch inszenierten Religionsdidaktik, in: Hans-Günter Heimbrock (Hg.), Religionspädagogik und Phänomenologie. Von der empirischen Wendung zur Lebenswelt. Weinheim 1998, 138-157.

¹⁰ Jürgen Werbick, Theologische Ästhetik nach dem Ende der Kunst, in: Religionspädagogische Beiträge 30 (1992) 19-29, hier 28.

¹¹ Thomas Ruster, Die Welt verstehen „gemäß den Schriften“. Religionsunterricht als Einführung in das biblische Wirklichkeitsverständnis, in: Rhs 45 (2002) 189-203, hier 198.

¹² Vgl. Werner H. Ritter, Der „Erfahrungsbegriff“ – Konsequenzen für die enzyklopädische Frage der Theologie, in: Werner H. Ritter / Martin Rothgangel (Hg.), Religionspädagogik und Theologie, Stuttgart u.a. 1998, 149-166, hier 152.

¹³ Michael Nüchtern, Sehnsucht nach religiöser Unmittelbarkeit. Was bedeuten Wellness- und Spiritualitätssehnsucht für die religiöse Erwachsenenbildung?, in: Rudolf Engler / Stephan Leimgruber (Hg.), Erwachsenenbildung stellt sich religiöser Pluralität, Gütersloh / Freiburg i.Br. 2005, 35-44.

¹⁴ Vgl. Reinhard Feiler, „Gib deine Antwort darauf!“, in: KatBl 129 (2004) 376-382; Wolf-Eckart Failing / Hans-Günter Heimbrock, Gelebte Religion wahrnehmen. Lebenswelt – Alltagskultur – Religionspraxis, Stuttgart u.a. 1998.

¹⁵ Dietrich Beumer, Bildungsstandards und Qualitätssicherung im Religionsunterricht, in: Theo-web Zeitschrift für Religionspädagogik 3 (2004) Heft 2, 22-36 (www.theo-web.de)

¹⁶ Vgl. Vgl. Thomas Klie / Silke Leonhard (Hg.), Schauplatz Religion. Grundzüge einer Performativen Religionspädagogik, Leipzig 2003.

¹⁷ Vgl. Hans Mendl, Lernen an (außer-)gewöhnlichen Biografien. Religionspädagogische Überlegungen für die Unterrichtspraxis, Donaueschingen 2005, Kap. 3.7

¹⁸ Vgl. Thomas Ruster, Die Welt verstehen „gemäß den Schriften“. Religionsunterricht als Einführung in das biblische Wirklichkeitsverständnis, in: Rhs 45 (2002) 189-203, hier 189.

¹⁹ Paulo Freire, Erziehung als Praxis der Freiheit, Reinbeck 1977, 124.

