

Karlo Meyer

## **Haltungen gegenüber Haltungen des Glaubens. Oder: Sich zu Religiösem und Religiosität ins Verhältnis setzen<sup>1</sup>**

*Abstract:* Due to their tradition, religious objects (as “witnesses” of a tradition) are related to specific attitudes through the way they are created and used (e.g. connected with believing). In the context of pedagogical presentation and reflection, religious themes and objects are embedded in differing attitudes – e.g. the ones towards believing. Thus, teachers do not only teach methods and religious objects, but also convey a hierarchy between both levels of attitudes by their activities. Regarding the process of pedagogical reflection, this implies that an attitude arising from the witness and its religious context needs to be considered in relation to those particularly intended for teaching. Otherwise, unintended mistakes may occur even in minor wordings. Consequently, this procedure requires separate pedagogical reflections on “the attitudes towards particular attitudes”, so to speak. The intentions and applied priorities concerning those attitudes hence need to be revealed.

Religiöse Zeugnisse bringen im Zuge einer tradierten Subjekt-Objekt-Relation bestimmte erwartete oder aus ihrer Genese heraus intendierte Haltungen mit sich (z.B. daran zu glauben, es glaubend anzuwenden etc.). Zur pädagogischen Reflexion gehört es, sich dazu zu verhalten, genauer: die im Zeugnis angelegte Haltung zu der durch die Lehrkraft für den Unterricht beabsichtigten Haltung ins Verhältnis zu setzen. Dabei ist zu bedenken: Mit ihrer Haltung lehrt die Lehrkraft eben nicht nur eine Methode, sondern auch diese übergeordnete Hierarchie der Haltungen. Die damit zugleich gesetzten Prioritäten sind offenzulegen. Das heißt, dass zum

---

<sup>1</sup> Vortragsstil und Gliederung der am 6. 6. 2014 an der Universität des Saarlandes gehaltenen Antrittsvorlesung wurden beibehalten, im vorliegenden Text musste aus Platzgründen ein Kapitel zu fachwissenschaftlichen Auseinandersetzungen (u.a. Grethlein, Hemel) entfallen, ebenso die diversen Anreden.

Religionsunterricht eine Einsicht in die (keine Übernahme von) Haltungen aus Glauben gehört. Damit verbunden bedarf der Umgang mit Haltungen aus Glauben (also der „Haltungen gegenüber den Haltungen“) bei Religiösem je nach Unterrichtsthema einer eigenen didaktischen Reflexion.

*Keywords:* Reflections on religious teaching, attitudes towards religion and faith, teachers' habitus

*Schlagworte:* Unterrichtsreflexion, Haltungen gegenüber Religion und Glaube, Habitus der Lehrkräfte

Liebe Kolleginnen und Kollegen,

einige der Religionspädagogen hier kennen die DVD „Die Nacht wird hell“. Die Vorzeigestunde zu Daniel in der Löwengrube ist als Lehrfilm über kompetenzorientierten Unterricht aufgenommen worden.<sup>2</sup> Die Einheit findet in einer sechsten Klasse statt und beginnt mit einer Andacht. An deren Ende wird eine Kerze ausgepustet, die Tafel aufgeklappt und ein Bild erscheint, auf dem ein Mann mit weit aufgerissenen Augen eine Wand herabstürzt – hungrigen Löwen entgegen.

- <sup>3</sup> Erste Aufgabe der Lerngruppe ist es, sich zu überlegen, was wohl vor dieser Situation auf dem Bild passiert sein mag, was nach diesem Augenblick geschehen könnte und was für eine Überschrift passend wäre. Die Schülerinnen und Schüler entwickeln sehr phantasievolle Ideen – vom Verrat mit anschließender Strafe bis zu einer Art Gladiatorenkampf – und heften die Ergebnisse an die Tafel. Dann folgt eine Überleitung der Lehrerin:

„Und wenn ich jetzt ... einen Zettel nehmen würde, dann hätte ich ja eine richtig kleine Geschichte. Aber ich möchte euch jetzt erzählen, wie die Geschichte zu diesem Bild wirklich passiert ist – und zwar so, wie sie in der Bibel steht.“<sup>4</sup> Das macht die Lehrerin und erzählt von Daniel.

Kritisiert wurden diese DVD und dieser prägnante Satz schon andernorts.<sup>5</sup> Ich möchte einen Aspekt aufgreifen, der bisher weniger bedacht wurde. Und zwar geht es mir um die Haltung gegenüber religiösen Zeugnissen, die hier mitgelehrt wird. Dazu beginne

---

<sup>2</sup> Gerhard Ziener/Margit Metzger, Die Nacht wird hell. Kompetenzorientierter Religionsunterricht nach Bildungsstandards, Stuttgart 2006, (DVD).

<sup>3</sup> Bild von A. Fuchshuber aus: Werner Laubi/Annegert Fuchshuber, Kinderbibel, Lahr 1992, 169.

<sup>4</sup> Ziener/Metzger, Die Nacht, a. a. O., Beginn zwischen Minute 16:00 und 16:30.

<sup>5</sup> Z. B. Martin Sander-Gaiser, Neue Lerntheorien und ihre Relevanz für den kompetenzorientierten Religionsunterricht, in: theoweb 7 (1/2008), 275–294, vgl. 278.

ich mit der Fokussierung des Phänomens (1), lasse Differenzierungen folgen (2), um mit Forschungsoptionen (3) und einer Zusammenfassung (4) zu schließen.

## 1. Zur Hinführung: Haltungen gegenüber religiösen Zeugnissen im Unterricht

Kurz vorweg: Eine Stunde von außen zu kritisieren, ist immer leicht. Meine kritischen Bemerkungen stellen nicht in Frage, dass die portraitierte Lehrkraft hervorragenden Unterricht macht. Die DVD wurde jedoch zum Lehren und Lernen produziert und dafür eignet sich auch der besagte Satz.

Drei mögliche Kritikpunkte greife ich auf: Zunächst stellt sich die Frage nach dem Bibelverständnis. „Wirklich passiert“? In der Danielerzählung? Exegetisch steht außer Frage, dass es sich um eine Rückprojektion in die Zeit des babylonischen Exils handelt.<sup>6</sup> Die Phrase „wirklich passiert“ ist vor diesem Hintergrund unglücklich.

Als Zweites kann man nach dem Umgang mit den Schüleräußerungen fragen. Zunächst wird deren freie Fantasie zu diesem Bild bemüht, dann zählen diese Ideen jedoch nicht mehr, sondern nur noch die biblische Version. Zu allem Überfluss werden im weiteren Verlauf die Zettel der Jungen und Mädchen auch buchstäblich beiseite geräumt, ohne noch eine Rolle für den Unterricht zu spielen. Martin Sander-Gaiser hat dies zum Anlass genommen, genauer nach der zu Grunde liegenden Lerntheorie zu fragen.<sup>7</sup>

Ich möchte eine damit verbundene dritte Ebene verfolgen:

Gelehrt wird hier nicht nur Wissen zur Danielerzählung, gelehrt wird unter der Hand auch das „Wie“ des „Herangehens an“ und „Sich-ins-Verhältnis-setzen“ zu Religiösem. Für diesen Zugriffsmodus möchte ich den Begriff „Haltung“ verwenden.

In jeder Religionsstunde vermittelt sich auch die Weise, in welcher Haltung an religiöse Zeugnisse (wie Aussagen, Gegenstände, Handlungen) herangegangen wird.

Harmlose Überleitungen können dabei nicht nur zu Indikatoren für diese Modi, sondern auch für implizierte Hierarchien unter ihnen werden, die letztlich das Gefälle einer Stunde bestimmen. Dies wird mit dem zitierten Satz anschaulich: Der erste Auftrag zum Fantasieren enthält die implizite Aussage: „Einem Bild mit religiösem Motiv kann ich mich potenziell in einer freien, autonomen Haltung, im Fantasieren nähern.“ Der Überleitungssatz revidiert dies jedoch. Die implizite Aussage ist nun: „Die richtige Haltung angesichts eines solchen Bildes ist rezeptiv-heteronom und äußert sich darin, die dazu tradierte Geschichte aufzunehmen und mitzudenken.“ Nur diese zweite Variante hat im Folgenden Relevanz. Mitgelehrt wird: Eine heteronom traditionsorientierte Haltung hat angesichts eines religiösen Bildes Vorrang vor einer autonomen Haltung.

---

<sup>6</sup> John J. Collins, Daniel. A Commentary on the Book of Daniel (Hermeneia), Minneapolis 1993, 38, zur erwähnten Geschichte: 256 ff.

<sup>7</sup> Vom Konstruktivismus zum Instrukionalismus, Sander-Gaiser, Neue Lerntheorien, a. a. O., 278 ff.

An diesen und anderen Beispielen lässt sich zeigen, wie – oft unreflektiert – in Überleitungen und im Gefälle einer ganzen Stunde unterschwellig Haltungen und Hierarchien von Haltungen gegenüber religiösen Zeugnissen „mit-gelehrt“ werden.

Zur Charakterisierung dieses „Zugriffsmodus“, also der jeweiligen Haltung gegenüber Religion<sup>8</sup> lassen sich grob ganz unterschiedliche Ebenen, wie die folgenden drei, unterscheiden: Auf einer ersten Ebene reicht die Spanne von Abständigkeit bis zur inneren Absorption durch eine Subjekt-Objekt-Relation; wahrnehmbar wird dies im „sachlich bleiben“ oder emotionaler Verwicklung. Eine zweite Ebene reicht von inhaltlicher Positionierung bis zu Positionslosigkeit; sie äußert sich z.B. in „oppositionellen“ oder andersherum „Verehrung“ ausdrückenden Codes bis zu „offenen“ oder etwa positionell „beliebigen“ Ausdrucksweisen.

Die dritte schon erwähnte Ebene betrifft die mit dem Zugriff vorhandene oder fehlende Rückbindung an eine andere Größe in einer heteronom-traditionsorientierten oder autonomen Haltung. In dieser inhaltlichen Bindung oder eher mit dieser verbunden ist noch die Ebene der Form zu nennen: sie zeigt sich in dem dem Gegenstand entsprechend „Regel“-konformen Herangehen oder „freiem“, z.B. offen assoziativem Herangehen.

Der Charakter dieses Verhaltens kann dann übergreifend auch die Haltung gegenüber diesem Religiösen bezeichnen: verehrende, oppositionelle, freie assoziative Haltung etc.

Präzise Klärungen stehen hier noch aus; gerade die Aufnahme dieses Komplexes in dieser Vorlesung sollte weitere Klärungsprozesse in Gang setzen.

## 2. Differenzierungen

### 2.1. Haltungsvielfalt

Zur Differenzierung soll zunächst die Weite des Spektrums von Haltungen und Haltingswechseln verdeutlicht werden (2.1.1), um dies als Erfordernis einer „haltungspluralen“ Gesellschaft angesichts von Religiösem zu vertiefen (2.1.2).

---

<sup>8</sup> Über den hier angezeigten Begriff lässt sich streiten: Wie ist zu bezeichnen, dass das Herangehen an Religiöses nie neutral, sondern kritisch, glaubend, verehrend, sachlich, mit der Bereitschaft zur affektiven Verwicklung geprägt ist? Die Rede von einer bewussten oder auch unbewussten „*Haltung*“ gegenüber einem religiösen Zeugnis etc. hat den Vorteil, den integralen, das Kognitive überschreitenden Charakter zu verdeutlichen. Die Haltung prägt Wahrnehmen, Deuten, Urteilen. Das Wahrnehmen, Deuten und Urteilen wirkt aber auch auf meine Haltung gegenüber Religiösem zurück. Der Nachteil dieses Begriffs ist, dass er leicht als „Makrohaltung“ missverstanden wird – gegenüber Religion insgesamt. Bourdieu hat in einem vergleichbaren Zusammenhang den Begriff des „Habitus“ geprägt – z.B. Pierre Bourdieu, Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft, Frankfurt 1987, 77. Im Verhältnis zu diesem geht es mir jedoch „weiter unten“ gegenüber pädagogischen Objekten um die „Mikrohaltung“. Bourdieu redet in diesem Fall von Disposition (dazu am Ende der Fn.). Alternative Begriffe wären „sich-ins-Verhältnis-setzen“ oder einfach „Voreinstellung“. Der Vorteil wäre, dass der Begriff nicht so „hoch“ angesetzt würde. Der Nachteil scheint mir, dass beide Varianten sich mit sehr aktiven gar „mechanistischen“ Assoziationen verbinden: „Ich“ setze mich ins Verhältnis oder „stelle ein“ bzw. bin eingestellt worden. Die Erfahrung, dass die einzelne „Subjekt-Objekt-Relation“ aber immer schon mit einer Voreinstellung, oder eben besser: Haltung, beginnt – Wahrnehmungen diese rückkopplend verändern, Milieus mitprägen etc. –, gerät bei diesen Begriffen m.E. eher aus dem Blick.

Über die Möglichkeiten, die „Dispositionen“ Bourdieus aufzunehmen, müsste in einem eigenen Rahmen noch einmal diskutiert werden. In der Theologie wurde dieser Begriff (begrenzt) von Heinrich W. Schäfer (2004) rezipiert, der sich vor allem auf kognitive Dispositionen stützt (189). Heinrich W. Schäfer, Praxis – Theologie – Religion. Grundlinien einer Theologie- und Religionstheorie im Anschluss an Pierre Bourdieu, Frankfurt 2004; allg. dazu auch: Beate Kraus/Gunter Gebauer, Habitus, Themen der Soziologie, Bielefeld 2002, 61–64.

Einen *deutlich anderen* Aspekt bezeichnet der Begriff pädagogisch-professioneller Haltungen, dazu Christina Schwer/Claudia Solzbacher (Hg.), Professionelle pädagogische Haltung. Theoretische, historische und empirische Zugänge zu einem viel strapazierten Begriff, Bad Heilbrunn 2014.

### 2.1.1. Die Vielzahl von Haltungen und Haltungswechseln

Der Wechsel von Haltungen gegenüber einem religiösen Gegenstand ist nicht untypisch für den Religionsunterricht. So wird zum Beispiel erwartet, dass Mädchen und Jungen sich in eine biblische Geschichte verwickeln lassen, um dann in ein ganz anderes Verhältnis zu wechseln: dem der kritisch-reflexiven Distanznahme. Bei einem Rollenspiel zum Thema Gewalt sollen sie sich zunächst in eine Rolle hineindenken, sie phantasierend füllen und sich dann über die erlebten Gefühle austauschen. In performativen Settings gehen sie probeweise in die Rolle des Glaubenden hinein (inklusive leiblicher Vollzüge), auch hier folgt die Reflexion. Die mit diesen Anforderungen sich wandelnden Erwartungen gegenüber dem Zugriffscharakter der Subjekt-Objekt-Relation liegen auf der Hand.

Wieweit die dabei jeweils intendierten Haltungen eingenommen und gewechselt werden, ist für die Lehrkraft mittelbar ablesbar und zwar zum Ersten über sprachliche Codes, und zum Zweiten über damit verbundene nonverbale Äußerungen von Sprachmodulation bis zur Körpersprache.

Dressler hat den Aspekt der sprachlichen Codes mehrfach betont, fragt jedoch nicht nach den die Codes bedingenden Haltungen, sondern nach generellen Welterschließungsperspektiven und fachspezifisch nach der Dualität von Binnen- und Außenperspektive; er zielt auf voneinander zu differenzierende Codevarianten, die auf unterschiedliche Weise einen Gegenstand thematisieren („Didaktik der Code-Differenz“).<sup>9</sup> 2012 variiert er diese Aussagen: Die Metaphorik von Innen und Außen suggeriere eine klare Differenzierbarkeit, die jedoch nicht erreichbar sei, eventuell sei besser von Teilnahme und Beobachtung mit einem weiten Spektrum unterschiedlicher Varianten zu sprechen.<sup>10</sup>

Gegenüber diesem „Perspektivdualismus“ ist die Breite an möglichen „Haltungen“ jedoch wesentlich höher. Allein in den ersten 16 Minuten auf der DVD wäre neben autonomen und rezeptiv-heteronomen Haltungen gegenüber religiösen Zeugnissen auch noch die innige und formal gebundene Glaubenshaltung im Gebet der Anfangsandacht zu nennen. Die in all diesen Variationen unter der Hand „mit-gelehrten“ Verhältnisbestimmungen im Zugriff auf Religiöses schaffen ein komplexes Feld von Lehr-Lerneffekten.

---

<sup>9</sup> Er differenziert in einer Metapher eine „Binnenperspektive“ mit ihren Sprachformen von einer fachlich „außen“ lokalisierbaren Sprachform (z.B. einer „Binnenperspektive des Vollzugs“ von Religion und der „Außenperspektive des distanzierten Nachdenkens über Religion“), Bernhard Dressler, Fachdidaktiken im Umbruch. Neue bildungstheoretische Ansätze für die Gestaltung und Erforschung von schulischen Lehr-Lern-Prozessen – Marburger Perspektiven?, Referat bei der Eröffnung des Zentrums für Lehrerbildung an der Philipps-Universität Marburg 15.12.2006, 8., abgerufen unter <https://www.uni-marburg.de/zfl/ueber-uns/artikel/rede-dressler-fachdidaktiken>, [Zugriff: 15.6.2014].

<sup>10</sup> Dressler nach Mitschrift von Eva-Maria Kenggott, ‚Wie Religion im Unterricht vorkommt: Bilanz des Weingartner Forschungsgesprächs am 20. November 2009, in: dies./Lothar Kuld, Religion verstehen lernen. Neuorientierungen religiöser Bildung, Weingarten 2012, 94–111, 103.

Dazu weitere Beispiele – als erstes: Zurzeit entwickeln wir am Lehrstuhl ein Projekt zu Beerdigungsriten. Dabei wird in einem Film die Waschung eines jüdischen Toten vorgeführt, wobei der Tote schauspielerisch dargestellt wurde. Ein Gymnasiallehrer zeigte den recht neutralen Film in einer 9. Gymnasialklasse mit der Erwartung einer analytischen Haltung. Stattdessen brachen einige Mädchen bei der Waschung in Tränen aus. Die Säuberung der Arme eines Toten ging ihnen zu nahe. Aus der analytisch orientierten Haltung wechselten sie in den Modus einer emotionalen „Betroffenheit“ (um diesen etwas abgenutzten Ausdruck hier aufzunehmen). Sinnvollerweise ließ der Lehrer diese Haltung affektiver Verwicklung zu, wechselte von der Subjekt-Objekt-Relation „Schülerschaft-Film“ zur Relation „Schülerschaft-Affekte“ und nahm nun die aufgebrochenen Emotionen nicht in einer analysierenden Haltung, sondern seelsorgerlich-einführend auf.

Dies ist an sich unspektakulär, doch mitgelehrt wurde so nicht nur, dass man an Emotionen mit einer seelsorgerlichen Haltung herangehen kann, sondern auch, dass im Religionsunterricht der seelsorgerlichen Einfühlung Vorrang vor sachbetonter Analyse gewährt wird. Andernorts und zu anderer Zeit wäre auch denkbar: „Jetzt reißt euch gefälligst zusammen.“ Mit der jeweiligen Variante wird unter der Hand eine Hierarchie gelehrt: Seelsorgerlich-einführende Haltungen haben situationsbedingt Vorrang.

Ein zweites Beispiel: Die Lehrkraft erzählt etwas zu ihrer eigenen Glaubenssicht, versteht diese aber immer auch als Reibungsfläche zur Diskussion, bei der auch eine oppositionelle Haltung erwünscht ist. So kommt es zum Teil zu heftigen Disputen. Anders, wenn eine Schülerin oder ein Schüler eigene Glaubenssichten äußert: Nun erwartet sie eine respektvolle Haltung, in der die Sichtweisen anderer unkommentiert für sich stehen. Dabei lehrt die Lehrkraft faktisch eine Differenzierung der Haltung gegenüber unterschiedlichen Autoren: Meine Glaubenssicht „verträgt“ eine kritisch-oppositionelle Haltung, die der Peers hat eine andere Stellung und bedarf wohlwollenden Respekts.

Das heißt: Schule insgesamt, aber auch ein Fach wie Religion haben heimliche „Haltungs-“ und „Haltungswechselprogramme“. Es geht immer auch um das „Wie“ des Zugriffs und darüber hinaus im RU auch darum, *angesichts eines religiösen Zeugnisses* sach- und personenangemessene Haltungen wechseln zu lernen.

### 2.1.2. Der Zwang zum Haltungswechsel

Rudolf Englert geht davon aus, dass sich die gesellschaftliche Gesamtsicht zur Frage nach Gott und Religion in den letzten Jahrzehnten verschoben hat. Er beschreibt die Schwierigkeit, dies wahrzunehmen, folgendermaßen: Mit ihr verhält es sich so „wie wenn man ein ... Spielbrett an einem seiner Eckpunkte leicht anhebt und die Figuren dadurch in eine ... gleichgerichtete Bewegung versetzt. Weil wir nicht außen stehende Beobachter, sondern selbst Teil dieser gleitenden Bewegung sind, ist es schwierig, sich über die Verschiebung einigermaßen klar zu werden.“<sup>11</sup>

Trotz der so bildhaft dargestellten Schwierigkeiten lassen sich jedoch Veränderungen der „geistesgeschichtlichen Großwetterlage“<sup>12</sup> im Verhältnis zu Religion insgesamt wahrnehmen. Es handelt sich m.E. nicht nur und zuerst um eine gleichmäßige Gesamtverschiebung, sondern (und das wirkt auf die Gesamtsicht zurück) um die

---

<sup>11</sup> Rudolf Englert, Religion gibt zu denken. Eine Religionsdidaktik in 19 Lehrstücken, München 2013, 46f. Dabei steht bei ihm die Wandlung von Tradierungsprozessen im Fokus.

<sup>12</sup> Ebd.

immer größere Ausweitung der möglichen Perspektiven, Positionen und Haltungen. Im Bild des Schachbretts hat sich das Brett selbst gedehnt und „zerklüftet“, die Figuren bewegen sich auch nach oben und über das Brett hinaus. Für unseren Fall: Auch innerhalb der evangelischen Religionslehrerschaft ist eine große Vielfalt an Haltungen in Bezug auf Religion(en) nebeneinander und miteinander in situationsbedingtem Wechsel ein Faktum unserer Lebenswelt.

Schulisch bedeutet das: Innerhalb des Unterrichts ein und derselben Lehrkraft können (weit über einen „dualistischen“ Wechsel von Teilnahme und Beobachtung hinaus) sehr unterschiedliche Haltungen von der Lehrkraft (und einzelnen Schülerinnen und Schülern) eingenommen, (implizit und situativ) in ihrer Angemessenheit eingestuft und gewechselt werden. Wir haben es neben der grundsätzlichen Möglichkeit zur Wahl verschiedener religiöser Optionen (dem „Zwang zur Häresie“, Luckmann) mit der Lernaufgabe zu tun, mit der *Dynamik des Wechsels von Haltungen* angesichts religiöser Zeugnisse personen-, situations- und themenadäquat umzugehen – gewissermaßen mit einem „Zwang zum Haltungswechsel“. Dies beschreibt ein Charakteristikum unseres Faches in der religionspluralen (Post-)Moderne; und ich möchte dezidiert hinzufügen: auf Seiten der Lernenden eine zu erwerbende Kompetenz, nämlich angemessen die Haltung angesichts von Religiösem wechseln *können*.

## 2.2. Lehr-Lernkonstellationen

Da die Reflexion zu diesem Klärungskomplex bislang häufig entfällt, kommt es an Schnittstellen leicht zu intuitionsgeprägten Lehr- und Lerneffekten, deren Zielrichtung häufig nachvollziehbar ist, aber, wie gesehen, von Fall zu Fall auch kritisch betrachtet werden kann. Daher drei Punkte zur Klärung (2.2.1 bis 2.2.3).

### 2.2.1. Der inhärente Haltungsanspruch von religiösen Materialien und Zeugnissen

a) *Religiöse Unterrichtsgegenstände* haben häufig aus sich heraus einen „Haltungs-Impetus“. Schon in ihrer Genese sind sie auf eine charakteristische Subjekt-Objekt-Relation, auf eine Haltung, eventuell auch auf die Evozierung einer Haltung hin angelegt: Dem Credo entspricht eine Haltung des Glaubens, ebenso einem Gebet oder einer Wundergeschichte. Das heißt: Von der planenden Lehrkraft ist die von ihr *im Klassenraum* erwartete Haltung gegenüber einem Gegenstand ins Verhältnis zu setzen zu der Haltung, die in dem religiösen Zeugnis *traditionsinhärent* angelegt ist. Wie und warum wird der vom religiösen Zeugnis aus seiner Genese „intendierten“ Haltung entsprochen oder warum in der Schule nicht? Warum wird das Credo analysiert, aber nicht bekannt? Oder: Aus welchem Grund wird in der Schule wie am Anfang der DVD eine innige Gebethaltung eingeübt?

b) Vergleichbares betrifft nicht nur die Ebene religiöser Primärquellen, sondern auch Medien, die für den pädagogischen Einsatz konzipiert sind: Bei dem eingangs gezeigten Bild ist offenbar von der Künstlerin Einfühlung in eine Haltung des „Betroffen-

seins“ gegenüber der Angst des Fallenden intendiert. Markant sprechen die weit aufgerissenen Augen und die gespreizten Finger dafür. Es stellt sich die Frage, ob dies nicht kurz zu verbalisieren wäre, um dem Medium gerecht zu werden. Dies wird jedoch in der Stunde überraschenderweise von niemandem explizit zum Ausdruck gebracht. Man kann streiten, ob damit ein Teil des Potenzials des Bildes verschenkt wird. In jedem Fall wird eine von der Künstlerin offensichtlich erwartete Haltung übergangen.

Neben der Nichtbeachtung kann es auch zu Widersprüchen zwischen Aufbereitung und traditioneller Haltung kommen: Lähnemann hat in den achtziger Jahren zu den Stationen der Hadsch ein Würfelspiel entwickelt: „Wer wird zuerst Hadschi?“<sup>13</sup> Die Haltung des Brettspiels zielt dabei auf Wettbewerb, ein direkter Gegensatz zur Haltung, die während der Pilgerfahrt erwartet wird: Das *gleichwertige Gemeinschaftsgefühl* aller Glaubenden (der „ummah“), denen es natürlich nicht darum geht, schnell fertig zu werden. Die vom Medium ausgelöste Haltung beim konkurrenzorientierten Würfelspiel steht im Gegensatz zur Haltung, um die es traditionsinhärent geht.

c) Offensichtlich betrifft diese Reflexionsnotwendigkeit neben medial bedingten Haltungen auch personale Konstellationen, z.B. wenn eine muslimische Schülerin den Koran in den Unterricht mitbringt. Die Muslima wird voraussichtlich dieses mitgebrachte Zeugnis in einer Haltung des Glaubens, präziser der Verehrung zur Hand nehmen. Damit folgt sie ihrer Tradition und entspricht dem, woraufhin dieses Glaubenszeugnis geschaffen wurde. Gleichzeitig begegnen die Mitschülerinnen und Mitschüler dem Koran in einer Haltung des neugierigen Wahrnehmens und Analysierens – bedingt durch ihren positionellen Abstand.

In einer vorgängigen Unterrichtsreflexion wäre diese Diskrepanz zunächst zur Kenntnis zu nehmen und die Frage zu stellen, wie beides ins Verhältnis zu setzen ist. Ein Teilziel wäre sicherlich, eine Haltung des Respekts der Nichtmuslime gegenüber der Haltung der Muslima anzustreben. Das heißt, das Gefälle des Unterrichts läuft auf eine Haltung gegenüber der Haltung hinaus: die Haltung des Respekts gegenüber der Haltung des Glaubens. Die anzustrebende Haltung der Schülerschaft wäre Lernziel, die Haltung der Muslima in diesen Fall „Objekt“ des Lernzieles: ein „Lernstoff“.

Pädagogisch ist also ein ganzes Set an Haltungen ins Verhältnis zu bringen: erstens die Haltungen der Jugendlichen in ihrer Differenz im Blick auf das religiöse Zeugnis, zweitens die Haltungsimplicationen der medialen Aufbereitung und drittens die traditionell intendierte Haltung im Zeugnis selbst.

Intuitiv gestaltet sich hier vieles unproblematisch. Relevant wird es, wenn das Zusammenspiel nicht unmittelbar aufgeht. Wenn z.B. die Haltung, die der Gegenstand aus sich heraus beansprucht, nicht mit der Haltung übereinstimmt, die die Lehrkraft schlussendlich einfordert, ist eine vorgängige reflexive *Klärung mitgelehrter Hierarchien* anzuraten.

---

<sup>13</sup> Johannes Lähnemann, *Weltreligionen im Unterricht. Eine theologische Didaktik für Schule, Hochschule und Gemeinde. Teil II: Islam*, Göttingen 1986, 236–239.

### 2.2.2. Haltungen als Selbstläufer und die Option des Ausstiegs

Problemkonstellationen können sich darüber hinaus auch auf einer anderen Ebene ergeben: wenn die mit einem Objekt verbundene Haltung mich völlig absorbiert. Ein einfaches Beispiel: An einen Roman gehe ich mit der Haltung heran, mich in seinen Handlungsstrom verwickeln zu lassen. Wenn mir der Inhalt nicht behagt, kann es zum Schwanken zwischen einer oppositionellen Haltung gegenüber dem Inhalt und diesem „Sich-Verwickeln-Lassen“ kommen. Bei einem Kinofilm wird mit Verdunklung und Einstiegsszene geradezu ein Ritual inszeniert, um bei mir einen Haltungswechsel auszulösen. Die wenigen Menschen, die schlechte Filme verlassen, zeigen, wie schwer es ist, während des Films in eine solche Haltung umzuschwenken, die ein sofortiges Verlassen ermöglicht. Man kann das eine Form der Überwältigung des Subjekts in der Subjekt-Objekt-Relation nennen. Problematisch wird gerade in Sachen *Religion*, wenn es nicht mehr gelingt, aus einer Haltung herauszukommen. Ein harmloses Beispiel aus der Schule – eher am Rande von Religion:

Silke Leonhard berichtete von einer Fantasiereise.<sup>14</sup> Aufgabe in der fünften Klasse war es, sich ganz in eine Ballonfahlerin hineinzusetzen. Sie sollten durch ein Gebirge fliegen, dort um einen Berg herum. Plötzlich fing ein Mädchen an zu weinen: Sie war in ihrer eigenen Fantasie mit dem Ballon gegen einen Felsen gestoßen. Die Lehrerin hob die Fantasiereise auf. Die Haltung „Sich-ganz-Verwickeln-zu-Lassen“ hatte dazu geführt, dass sich die Fantasie des Mädchens selbstständig konnte.

Hier ließe sich noch einiges zur Psychologie und dem Alter sagen, es geht mir jedoch um den Sog, den eine Subjekt-Objekt-Relation entwickeln kann und der gerade in religiösen Bezügen (bis zum Extrem von Sekten und spiritistischen Sitzungen) Relevanz zukommt.

Das Beispiel kann einen Zwiespalt deutlich machen: Einerseits ist es im Unterricht wünschenswert, dass sich Jugendliche verwickeln und geradezu von einem Thema absorbieren lassen, andererseits ist in religiösen Dingen Vorsicht anzuraten, um mit der Absorption nicht zu manipulieren. Deziert formulierte Ausstiegsoptionen der Lehrkraft, Reflexion, aber eben auch die zu erlernende Kompetenz, Haltungen gegenüber Religiösem bewusst wechseln zu *können*, bilden hier eine weiterführende, durchaus auch ideologiekritische Perspektive.

### 2.2.3. Ebenen didaktischer Reflexion

Im heimlichen Lehrplan sind diese Hierarchien mit präsent. Sie bereiten auf eine Lebenswelt vor, in der in der Zeitung oder im Fernsehen das „Wort zum Sonntag“ neben einem kirchenkritischen Bericht steht und man in unterschiedlichen Situationen ganz verschiedene Haltungen zu Religion erfahren kann.

Religion ist nun deswegen ein Sonderfall, da Haltungen aus Glauben nicht unmittelbar mit Haltungen in anderen Fächern kompatibel und zum Teil mit hoher Sensibilität belegt sind. Gerade darum ist eine didaktische Reflexion sinnvoll.

Zu deren Strukturierung gibt es diverse Optionen. Als Beispiel bietet sich das Muster der Elementarisierung an.<sup>15</sup> So wäre durch die Lehrkraft zu klären, (a) welche Haltun-

<sup>14</sup> Aus einem m.W. nicht veröffentlichten Gespräch.

<sup>15</sup> Friedrich Schweitzer, Elementarisierung – ein religionsdidaktischer Ansatz: Einführende Darstellung, in: ders. (Hg.), Elementarisierung im Religionsunterricht. Erfahrungen – Perspektiven – Beispiele, Neukirchen-

gen sich mit dem jeweiligen Gegenstand in „seiner“ Tradition verbinden („Strukturen“). Damit verknüpft wäre (b) zu fragen, auf welchen „existenziellen“ Punkt die Erarbeitung hinauslaufen sollte und welche Haltungen im Klassenraum damit eventuell auch in Unterschied zu (a) erwartet werden (Kritisch? Verehrend? Seelsorgerlich? – Die „Wahrheitsfrage“). Die wenigsten Schülerinnen und Schüler kommen gegenüber Religionen als „tabula rasa“ in den Unterricht, sondern bringen (c) selbst bestimmte Haltungen gegenüber Religion aus ihren familiären, gesellschaftsbedingten Erfahrungen mit. Was und wie weit sie Haltungswechsel, Probemodi der Haltungen und Reflexionen zu Haltungskulturen mitmachen, ist auch eine Frage (d) der altersbedingten Zugänge. Wie unter 2.2.1 gesehen sind schließlich die Lernformen selbst mit Haltungen verbunden, deren Verhältnis zu den anderen genannten Punkten zu reflektieren wäre.

#### 2.2.4. Zielperspektive

Mit den Überlegungen zur Elementarisierung stellt sich die Frage nach der Zielperspektive. Welche der genannten Haltungen (in traditionellen Strukturen, in Wahrheitsfragen etc.) erhalten im Gefälle des Unterrichts „hierarchisch“ den Vorrang? Am Beispiel des „Glaubens“ lässt sich die Dringlichkeit der Frage verschärfen: Entsprechend unserem Gefälle lernen Schülerinnen und Schüler (hierzulande sinnvollerweise) *nicht unmittelbar selbst* Haltungsvarianten verehrenden Glaubens im Religionsunterricht zu übernehmen, sondern ineinander verflochten dreierlei:

- sie lernen sachbezogenen Haltungen, mit Glaubenshaltungen *umzugehen, die einem religiösen Zeugnis inhärent sind*, z. B. durch die Genese des Zeugnisses in seiner Tradition,
- damit verbunden *lernen* die, die *keine eigenen Erfahrungen* mit Glaubenshaltungen haben, diese besagten Haltungen des Glaubens überhaupt erst *kennen*,
- sie lernen schließlich Haltungen, mit Haltungen *der im Klassenraum präsenten Glaubenden* (also personal zugespitzt von Mitschülerinnen oder Lehrkräften) *umzugehen*.

### 3. Optionen für die Forschung

Zukünftige Forschungsprojekte könnten in folgende Richtung gehen<sup>16</sup>:

(1) Normativ: Welche zu erlernenden „Haltungen gegenüber Haltungen“ des Glaubens sind überhaupt in der Schule angemessen? Die Frage kann sich auf das Christentum wie andere Religionen beziehen. Einen besonderen Fall bildet die „Sogwirkung“, die manche Glaubensmedien auf die Haltungen von Rezipienten entfalten: Wieweit

---

Vluyn 2003, 9–30; und in jüngerer Zeit: Ders., Elementarisierung und Bibeldidaktik, in: Mirjam Zimmermann/Ruben Zimmermann (Hg.), Handbuch Bibeldidaktik, Tübingen 2013, 409–415.

<sup>16</sup> Für Fragen zur Erforschung von „Haltungen“ ist zurzeit die dokumentarische Methode nach Bohnsack einschlägig. Der Akzent liegt hier eher auf sozialen Kleingruppen, die ihren eigenen Habitus ausbilden. Dabei ist der methodische Aufwand hoch. Effizienz und Anwendungsmöglichkeiten für die Ebene der „Mikro“-Haltungen im Unterricht wären zu prüfen, Abgrenzungen und inhaltliche Fragen zu präzisieren. Dies kann hier aus Platzgründen nicht ausgeführt werden. Vgl. meine eigene Arbeit mit dieser Methode: Karlo Meyer, Gottesdienst in der Konfirmandenarbeit. Eine triangulative Studie, Arbeiten zur Religionspädagogik Bd. 50, Göttingen 2012, 590–599.

sollte das Medium Haltungen „vorgeben“ und wie bzw. wieweit sind Distanzierungen sachdienlich oder abträglich, wie und wo sind (normativ gesehen) Probemodi in Haltungsfragen angemessen?

(2) Empirisch: Wie wirken sich unterschwellig Haltungswechsel der Lehrkraft auf die Schülerinnen und Schüler aus? Welche Bedeutung hat das Lernen durch „prägende“ (Lehrer-?)Persönlichkeiten für das Sich-Einlassen und die Wechselfähigkeit gegenüber Haltungen? Und: Was lässt sich pädagogisch überhaupt durch gesteuerte Lernprozesse auf diesem Gebiet erzielen?

(3) Praktisch: Für die unmittelbare Arbeit in der Schule stellt sich die Aufgabe, eine Reflexionskultur zur Unterrichtskonzeption auszubilden, in der die Lehrkraft sich bewusst macht, in welcher oder welchen verschiedenen Haltungen sie sich dem religiösen Stück nähern will, welche Haltungen die Schülerinnen und Schüler adaptieren sollen und wie Wechsel, Distanzierungen, Probemodi etc. in konstruktive Lehr-Lernprozesse münden.

#### **4. Zusammenfassung fokussiert auf „Glauben“**

1. Das Phänomen Glauben – und damit verbunden allgemein, ein inneres Verhältnis zu Religion und Religiösem zu gewinnen –, gehört zum Zentrum konfessionellen Religionsunterrichts. Haltungen in diesem Glauben und gegenüber diesem Glauben werden faktisch im Religionsunterricht mitgelehrt.

2.1 Oft lernen Schülerinnen und Schüler (eher unter der Hand) situations- und personenbedingte Passungen und Hierarchien von Haltungen (auch gegenüber Glauben).

2.2. Die Lehrkraft setzt (oft intuitiv) ein Set unterschiedlicher Haltungen ins Verhältnis: (a) Religiöse Zeugnisse (Materialien, Aussagen, Texte etc.) sind schon aus sich heraus auf bestimmte Haltungen angelegt. Gelehrt werden Haltungen gegenüber diesen inhärenten Haltungsansprüchen.

(b) Die didaktische Aufbereitung und pädagogische Methoden bringen Haltungsimplikationen mit sich. Gelehrt wird, wie pädagogische Haltungen und religiöse Haltungen ins Verhältnis gesetzt werden.

(c) Schülerinnen und Schüler bringen selbst Haltungen gegenüber Religiösem in den Unterricht. Haltungen gegenüber den Haltungen der Mitschüler werden auch durch Reaktionen der Lehrkraft vermittelt.

2.3. Diese zum Teil Divergenzen aufweisenden Ebenen bilden ein komplexes Geflecht. Vorgängige Reflexion dazu ist sinnvoll und könnte sich z.B. am Elementarisierungsschema orientieren.

3. Der damit verbundene genuin religionspädagogische Lehr-Lernkomplex zum Umgang mit Glaubenshaltungen und den Haltungen gegenüber diesen bedürfen bisher ausgebliebener fachdidaktischer Klarstellungen: auf normativer Ebene, in empirischer Forschung und in unterrichtspraktischen Vorschlägen. Gerade weil Religionsunterricht keinen Glauben evozieren will, aber sich auf ihn bezieht und letztlich seine Berechtigung aus ihm speist, bedürfen die „Haltungen gegenüber den Haltungen“ des Glaubens besonderer Transparenz.