

## „Warum können wir denn jetzt nicht sagen, dass die Sophia wirklich Recht hat?“

### Norm und Relativierung in religionspädagogischen Bildungsprozessen

#### 1. Bildung und Relativität

Wir möchten gerne zu Beginn des Beitrags – im Anschluss an das Thema des Bandes – Bildung und Relativität so zueinander in Beziehung setzen, dass sie für unsere Fragestellung fruchtbar werden. Bildungstheorien unterschiedlicher Couleur kommen darin überein, dass sie zwischen Subjekt und geltender (gesellschaftlicher) Norm eine Spannung postulieren. Diese Spannung soll einerseits nicht zur gesellschaftlichen Norm hin aufgelöst werden. Es geht nicht darum, dass das Subjekt Normen unverändert internalisiert, sondern darum, dass das Subjekt seine Identität in Annahme und Weiterentwicklung der Norm gewinnt. Die Norm wird dadurch relativiert, aber nicht aufgehoben. Die Spannung zwischen Norm und Subjekt soll andererseits nicht zum Subjekt hin aufgelöst werden. Diese Aussage wird nicht in allen Bildungstheorien vertreten (vgl. Schröder, 2012, S. 229; Domsngen, 2019, S. 268), soll aber hier gelten. Wir verstehen Bildung als die Auseinandersetzung des Subjekts mit den objektiven Gehalten seiner Umwelt, um einerseits durch sie geprägt zu werden und um andererseits seine Umwelt gestalten zu können (vgl. Lämmermann, 1991, S. 92). Das Subjekt wird also – wie die Norm – als veränderbar gedacht und dadurch ebenfalls relativiert. Subjektwerdung als Ziel von Bildung

ist also nicht subjektivistisch misszuverstehen. Das Subjekt gewinnt die Freiheit des Denkens und Handelns nur in Auseinandersetzung mit einer Inhaltlichkeit, die nicht von ihm selbst stammt. Sie bildet sich in Spannung zu einer Wirklichkeit aus, die nicht einfach „objektiv“ vorgegeben ist, sondern ihrerseits bildungs- und veränderungsfähig ist. Im Prozess der Bildung verändern sich also beide Seiten, das Subjekt und die Wirklichkeit, an der sich das Subjekt bildet (Biehl, 2003, S. 128).

Unter diesem Bildungsbegriff ist Relativität *Problem* und *Voraussetzung* für Bildung: ein Problem, weil sie die Geltung der Sachverhalte unterläuft und damit die Kategorienbildung, anhand derer wir uns die Welt erschließen (Klafki, 1964, S. 297f.; Klafki, 1972, S. 38–45), erschwert wird; die Lösung, weil Relativität die Unterbrechung eines starren Objektivismus fördert, der auf Bildung verzichten kann. Wenn man diese Spannung auf den Punkt bringen will, dann braucht Bildung Lernprozesse, die in einer Ja-Aber-Struktur gegenüber Geltungsansprüchen funktionieren: ohne das affirmative ‚Ja‘ keine Kategorien, ohne das ‚Aber‘ keine Transformation der Gesellschaft. Es lassen sich unterschiedliche Formen vorstellen, diese Ja-Aber-Struktur in pädagogische

Handlungen einzubetten. Das geht zeitlich konsekutiv (z. B. ‚Eine Textinterpretation muss die folgenden Schritte enthalten, um gut zu werden.‘ und später ‚P. hat in seiner Interpretation den Schritt X weggelassen, trotzdem ist das eine sehr gute Leistung geworden, weil er ...‘), das geht im Sinne von Operationen und direkter Meta-Beobachtungen (‚Ich als euer Lehrer sage euch, dass ich die Handlung X verabscheue, aber ich weiß auch, dass für euch die Handlung X völlig normal ist, und weiß gar nicht genau, was ich nun sagen soll.‘). Was aber nicht geht, ist, diese Struktur gleichzeitig paradoxal zu behaupten (‚Jesus ist von den Toten auferstanden, aber das ist natürlich Quatsch für euch, vergesst das wieder.‘). Hier würde die Spannung implodieren, ohne einen Bildungsimpuls auszulösen. Die Paradoxie muss, wie z. B. in den beiden Varianten entfaltet, bearbeitet werden (Vgl. Schütze, 2000, S. 71ff.). In pädagogischen Prozessen ist dies kompliziert, weil die *stellvertretende Deutung* (Oevermann, 1996, S. 156ff.) z. B. im Unterricht durch die Lehrkraft *für* die Schülerinnen und Schüler eine Rollenasymmetrie erzeugt, die auf eine widerständige Gegenbewegung angewiesen ist, damit die Bildung des Individuums Raum gewinnt (Helsper, 2004, S. 65, 73–76). An der Lehrkraft muss also einerseits die unbedingte Geltung und andererseits die sich dynamisierende Gesellschaft, die Relativierung des Objektiven, sichtbar werden.

Dieses Bildungsverständnis ist religionspädagogisch in besonderer Weise anschlussfähig. Das soll in zwei Schritten gezeigt werden:

1. Damit Religion Gegenstand von schulischem Unterricht werden kann, muss es einerseits (normativ) etwas zu wissen geben. Andererseits ist das Wissen des Glaubens einer Religion – gerade unter pluralen Bedingungen – partikular und damit relativ. Wird das, was es in einer Religion zu wissen gilt, zu stark stabilisiert, lässt sich vielleicht leichter über das ‚Wissen‘ der Religion sprechen, aber zugleich wird das Wissen starr. Wird das, was es in einer Religion zu wissen gilt, zu stark relativiert, verliert es seinen Anspruch auf Gültigkeit und kann keine transformativen Bildungsprozesse auslösen. Nur das diskursive Wissen kann beides: Stabilität und Transformation erzeugen (Büttner & Reis, 2015, S. 10ff.).
2. Damit Religion Gegenstand von konfessionellem Religionsunterricht werden kann, muss ihr religiöser Geltungs- bzw. Wahrheitsanspruch diskursiv zur Sprache kommen. Es geht nicht ‚nur‘ um Wissen, sondern um „Glaubenswissen“ (ebd., S. 16–20). Der Wahrheitsanspruch muss im Dienst der religiösen Subjektwerdung wiederum einerseits normativ gesetzt und andererseits dynamisch und plural relativiert werden.

Wir wollen im Folgenden an einem Unterrichtstranskript das hier aufgemachte Problem des Religionsunterrichts unter pluralen Bedingungen nachzeichnen. Wir beziehen uns ausdrücklich auf den konfessionellen Religionsunterricht, weil dieser die Geltung einer Objektivation als Voraussetzung von Bildung erhält. Wir wollen gleichzeitig der Frage nachgehen, ob es dem Unterricht gelingt, ein Ja zu dieser Geltung und zugleich ein Aber gegenüber dieser Geltung zu eröffnen. In dieser Bildungsdynamik ist Nicht-Positionalität kein Ziel, weil sie nicht bildet, aber Nicht-Positionalität ist eine reale Teilhabeform, weil der Religionsunterricht sehr viele Grade des Einverständnisses

zulassen muss und kann, um überhaupt angesichts der Heterogenität der Schülerinnen und Schüler in bildende Operationen zu kommen.

## 2. Kinder- und Jugendtheologie

Ein didaktisches Schema, das gegenwärtig seinem Selbstanspruch nach dafür geeignet ist, die bildsame Spannung zu errichten, ist die *Kinder- und Jugendtheologie*. In den Momenten der ‚Theologie von‘ gibt sie der Heterogenität der Theologie(n) von Kindern und Jugendlichen Raum. In dem Moment der ‚Theologie für‘ sieht sie aber auch die Traditionen als Medien des Allgemeinen, die die individuellen Vorstellungen aufnehmen. In der ‚Theologie mit‘ werden die Positionen diskursiv vernetzt, so dass Positionalität herausgefordert wird. Unterricht, der sich selbst als kinder- und jugendtheologisch versteht, ist eine geeignete Grundform, um zu untersuchen, wie im realen Unterricht Bildung durch Relativität irritiert und eröffnet wird. Das Moment der Relativität führen wir an dieser Stelle über die Frage nach dem Verhältnis zur christlichen Bezugsreligion ein. Denn die Kinder- und Jugendtheologie ist ein didaktisches Leitbild, das aus dem christlichen (evangelischen und katholischen) Kontext erwachsen ist (Büttner, 2015, S. 10). So bezieht sich ‚Theologie für‘ im evangelischen oder katholischen Religionsunterricht (ursprünglich) auf Traditionen christlicher Theologie. Allerdings hat die religiöse und weltanschauliche Pluralität auf der konzeptionellen Ebene dazu geführt, dass die *Rolle der formalen christlichen Bezugsreligion* und damit auch der bildungsrelevante Geltungsanspruch von christlichem Glaubenswissen unterschiedlich modelliert wird, um der Relativierung zu begegnen.

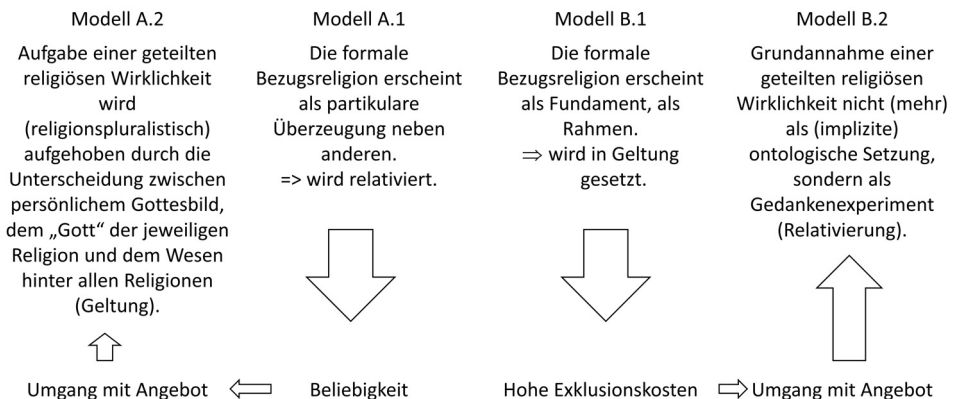


Abbildung 1: Modellierungen des Verhältnisses von individuellen Überzeugungen und formaler Bezugsreligion in der Kinder- und Jugendtheologie

Wir unterscheiden in diesem Beitrag idealtypisch zwei Modellierungen: In einem ersten Modell (Modell A.1: *Position*) erscheint die formale Bezugsreligion als partikulare religiöse Überzeugung neben anderen (Dieterich, 2012, S. 18).

Das Ziel besteht darin, die unterschiedlichen Positionen der Jugendlichen (immer im Plural) mit den verschiedenen Positionen der theologischen Tradition (ebenfalls immer im Plural) in einen grundlegend gleichberechtigten, offenen Dialog zu bringen, wobei fremde Positionen anderer Jugendlicher oder der theologischen Tradition zwar (etwa in hermeneutischem Sinne) *verstanden* werden sollen, aber zugleich die Freiheit besteht, mit ihnen aus berechtigten Gründen entweder *einverstanden*, *nicht einverstanden* oder nur *partiell einverstanden* zu sein (ebd., Herv. i.O.).

In einem zweiten Modell (Modell B.1: *Rahmen*) erscheint die formale Bezugsreligion als Fundament, als Raum oder als Rahmen für theologische Gespräche:

Theologisieren kann demnach immer nur dann betrieben werden, wenn ein Horizont geprägt (i.d. Regel christlicher) Theologie zur Verfügung steht (Büttner, 2012, S. 73).

Modell B.1 *Rahmen* arbeitet mit der Annahme einer geteilten religiösen Wirklichkeit, Modell A.1 *Position* tut das nicht. Modell A.1 *Position* relativiert damit die Geltung der formalen Bezugsreligion, es kann religiöse Pluralität gut bearbeiten, ist aber anfällig für die Gefahr der positionellen Beliebigkeit. Modell B.1 *Rahmen* kann religiöse Kommunikation erleichtern, weil es aufgrund der Binnenlogik der formalen Bezugsreligion die Anschlussfähigkeit erhöhen kann. Es ist aber mit hohen Exklusionskosten verbunden, wenn sich Schülerinnen und Schüler komplett ‚ausklinken‘, weil sie mit der rahmenden Bezugsreligion nicht vertraut sind oder die Rahmgebung als unhinterfragte, heteronome Setzung deuten, der sie sich entziehen. Selbst wenn die Schülerinnen und Schüler die Rahmung nicht ablehnen und sich stattdessen affirmativ verhalten, ist dieses Modell problematisch, wenn es die eigene Kontingenz nicht sichtbar macht und damit die Schülerinnen und Schüler gerade nicht zur Positionierung auffordert, sondern zur Rezeption.

Die Kinder- und Jugendtheologie bearbeitet diese Probleme auf konzeptioneller Ebene durch eine Modulation der beiden Grundmodelle: Modell A.2 *Religionspluralistisch* bearbeitet die Gefahr der Beliebigkeit, indem es die Aufgabe einer geteilten religiösen Wirklichkeit (religionspluralistisch) aufhebt. Das geschieht durch die Unterscheidung zwischen persönlichem Gottesbild, dem ‚Gott‘ der jeweiligen Religion und dem (einen) ‚Wesen‘ hinter allen Religionen.<sup>1</sup> Der Geltungsanspruch verbindet sich

1 Im Diskussionspapier der Projektgruppe „Interreligiöse Religionspädagogik“ ist einerseits von „Tiefentheologie“, die den „vortheologischen Existenzbezug“ (Projektgruppe „Interreligiöse Religionsdidaktik“, 2020, S. 8) reflektiert, die Rede, andererseits von einem „heilshaften Transzendenzbezug“ von Judentum, Christentum und Islam (so jeweils in den Kapitelüberschriften). (Projektgruppe „Interreligiöse Religionspädagogik“, 2020). Das sog. „Hamburger Modell“ setzt programmatisch bei der individuellen Religiosität der Schülerinnen und Schüler an und integriert diese – je nach gewählter Metaphorik – ‚unter‘, ‚hinter‘ oder ‚jenseits‘ der formalen Religionen. Die unterschiedlichen formalen Bezugsreligionen werden so in ihrer Bedeutung abgeblendet: „Jede\*r Schüler\*in ist Expert\*in für sich und seine/ihre Religiosität, aber nicht für eine Religion [...] Religiöse Bildung erfolgt im interreligiösen Lernen über den Dialog der Beteiligten über ihre religiösen Fragen und Anliegen“ (Graham, 2019, S. 251). Für diese Art des Dialogs berufen sich Vertreterinnen und Vertreter (u. a.) auf das Theologisieren (ebd.).

nicht (nur) mit einer bestimmten formalen Bezugsreligion, sondern mit diesem religionspluralistischen Modell.

Modell B.2 *Gedankenexperiment* bearbeitet die Gefahr der Exklusion, indem es die Grundannahme einer geteilten religiösen Wirklichkeit nicht (mehr) als (implizite) ontologische Setzung modelliert, sondern als Gedankenexperiment: Wir lassen uns im Religionsunterricht für eine begrenzte Zeit auf die Annahme ein, dass es einen biblisch-christlichen Gott ‚gibt‘ (etsi deus daretur) (vgl. Büttner, 2007, S. 227). Insofern reagiert das Angebot auf die Forderung (der Schüler/-innen) nach Relativität der Geltung.

Vor dem Hintergrund dieser idealtypischen Modelle analysieren wir im Folgenden die Sequenzen aus einer Unterrichtsreihe daraufhin, wie die Interventionen und die Reaktionen der Schülerinnen und Schüler eines konkreten evangelischen Religionsunterrichts einer 1. Klasse auf das Strukturproblem von Bildung und Relativität hin gelesen werden können. Die Sequenz wurde deshalb ausgewählt, weil sie sich durch die Orientierung an der Kindertheologie auf die hier verhandelte Grundsituation einlässt. Sie stellt zugleich einen singulären Fall dar, an dem sich die Grundfragen des Zueinander von Relativität und Bildung gut diskutieren lassen, bevor wir Interventionen entwickeln, die auf die Grundfragen anders reagieren.

### 3. Fallvignette: 1. Klasse, evangelischer Religionsunterricht, Thema Gottesbilder<sup>2</sup>

#### 3.1 Modellierungsarbeit

Die Sequenz zum Thema Gottesbilder stammt aus einer 1. Klasse, die religiös heterogen zusammengesetzt ist. Die Unterrichtseinheit beginnt mit Leo Lionnis Geschichte ‚Fisch ist Fisch‘ (Lionni, 1970). Von hier aus leitet die Lehrerin zum Thema ‚Gottesbilder‘ über: „Du hast mir vor einiger Zeit mal die Frage gestellt, Frau X, du musst das doch wissen, du bist doch Religionslehrerin. Wie sieht denn eigentlich Gott aus? Das ist auch ‘ne schwierige Frage, weil – was hab’ ich euch damals gesagt (zuckt mit den Achseln) – Gott können wir ja nicht sehen.“

In den folgenden Stunden wird diese Frage anhand von drei Impulsen bearbeitet: anhand der Symbolkartei des katholischen Religionspädagogen Rainer Oberthür, anhand der Frage, welche Farbe Gott haben könnte, und anhand des Gleichnisses vom verlorenen Schaf. Nach jeder dieser Bearbeitungsphasen initiiert die Lehrerin ein Gespräch zu der Frage, wer ‚Recht‘ hat. Abschließend bemerkt die Lehrerin: „Ich sehe, dass euch die Bilder am allermeisten geholfen haben, eine Vorstellung von Gott zu bekommen. Und trotzdem auch – und das kann man gut verstehen – ein großes Fragezeichen bleibt, weil Gott so groß ist – und alles ist, dass man sich das kaum vorstellen kann.“

Bezogen auf die oben vorgestellten Modelle lässt sich die Arbeit mit den Symbolkarten dem Modell B.1 *christlicher Rahmen* zuordnen, weil die Schülerinnen und Schüler sich mit den angebotenen Symbolen des katholischen Religionspädagogen Rai-

2 Die Reihe ist auch analysiert in Roose, 2019, S. 86–105.

ner Oberthür in einem christlichen Rahmen bewegen (Oberthür, 2015). Das Gleichnis vom verlorenen Schaf wird als ein Gottesbild neben anderen vorgestellt: So spricht Jesus von Gott. Insofern verortet sich dieser Impuls eher in Modell A.1 *Position*.

Betrachtet man die Unterrichtskommunikation genauer, stellt sich die Zuordnung zu den Modellen und damit auch die Frage, welche Bildungsstruktur sich rekonstruieren lässt, allerdings wesentlich komplexer dar.

In der empirischen Analyse fokussieren wir die Passagen, in denen es darum geht, wer ‚Recht hat‘. Wir fragen danach, *was* hier *wie* in Geltung gesetzt oder relativiert wird. Im Ergebnis sind wir auf *vier Modi* der Schlussfolgerung zu der Unsichtbarkeit Gottes gestoßen:

1. *Auch wenn ich Gott nicht sehen kann, weiß ich sehr genau, wie Gott für mich in Wirklichkeit ist.*
2. *Weil niemand Gott gesehen hat, kann keiner für sich beanspruchen, ganz recht zu haben.*
3. *Weil niemand Gott gesehen hat, kann niemand die Behauptung eines anderen als falsch zurückweisen.*
4. *Wenn verschiedene Menschen Gott anders sehen, kann das auch daran liegen, dass sich Gott für diese Menschen verwandelt.*

Tabelle 1 dokumentiert entscheidende Sequenzen des Unterrichts, an denen wir die Modellierung der Akteure in den Modi nachvollziehbar machen wollen.

Die obigen vier Modi lassen sich Akteuren im Geschehen zuordnen. Da ist die erste Gruppe von Kindern um Anna, Selma, Niklas und Mirko, die auf die Meta-Frage ‚Wer hat Recht?‘ gar nicht antworten, sondern immer wieder an ihren Gotteskonzepten festhalten, ohne sie in dem Rahmen der Lehrerin als Bilder zu begreifen. Sie bleiben perspektivisch an ihre Vorstellung gebunden und halten diese für wahr. Der Akteur Gott ist so. Die Pluralität der verschiedenen Vorstellungen verarbeiten sie nicht und bilden deshalb auch keine Meta-These. Aber in dem vorgegebenen Rahmen der Unsichtbarkeit Gottes zeigt ihr Beharren selbst den *1. Modus*.

Die Lehrerin selbst hat die Pluralität der Gotteskonzepte planvoll transparent gemacht, weil sie damit die Begrenztheit der einzelnen Vorstellungen zum Greifen nahebringen will. Im Sinne der religionspluralistischen Theologie unterscheidet sie genau zwischen den Gottesbildern und ‚Gott‘ selbst, der in den Religionen an sich gar nicht gefasst werden kann, sondern erst im dialogischen Miteinanderlernen. Diese Differenz verändert den Anspruch an die eigene Religion, damit man für den Dialog überhaupt erst Raum gewinnt. Z. 34: ‚Warum (...) (öffnet die Arme vor der Brust) warum kann man denn nicht einfach behaupten das Schloss?‘ Diese Argumentation nach dem *2. Modus* verhält sich konträr zum *1. Modus*.

Julien vermittelt zwischen beiden Modi. Er übernimmt die Prämisse der Lehrerin, dass niemand Gott sehen kann und auch die Relativierung, aber er verknüpft das Argument mit dem Rechthaben. Daraus entsteht der *3. Modus*: Weil niemand Gott gesehen hat, kann niemand die Behauptung eines anderen als falsch zurückweisen. Die Gottesrede ist damit nicht falsifizierbar. Das klingt bei Julien aber nicht so, dass damit das Reden über Gott ans Ende kommt, sondern dass der Akteur Gott für individu-

Tabelle 1: Kreisgespräch „Wie sieht denn eigentlich Gott aus?“

Zeile	
8	L: Wie sieht denn eigentlich Gott aus? Das ist auch ‚ne schwierige Frage, weil Gott können wir ja nicht sehen.
11	L: Deswegen kann man das ganz schlecht beschreiben, wie er wirklich aussieht. Aber über diese Frage möcht' ich mit dir nachdenken.
12	L: Wer hat denn jetzt Recht? Wie sieht <i>Gott denn jetzt aus?</i>
13	Corven: Alle! Alle haben Recht!
14	L: Oder <i>wie</i> eine Sonne? ...Oder <i>wie</i> ein Schloss? Es gibt so <i>Vieles</i> . Wer hat Recht?
15	Anna: die Sonne
16	L: Du glaubst, das ist so <i>dein Bild</i> und das kannst du dir einfach <i>gut vorstellen</i> .
18	Sophia: das Schloss
19	L: Das ist auch <i>dein Bild</i> . Also <i>glaubst</i> du, du hast Recht?
22	Selma: das Schloss
25	Julien: Alle.
26	L: Warum sagst du alle? Was glaubst du?
27	Julien: Weil, weil keiner kann Gott sehen
31	Corven: Alle
32	L: Du glaubst auch alle?
33	Corven: Weil keiner kann Gott sehen.
34	L: Deswegen kann jeder ein <i>kleines bisschen</i> Recht haben. Jeder kann ein <i>kleines bisschen</i> was von Gott beschreiben, ne?
34	L: Warum (...) (öffnet die Arme vor der Brust) warum kann man denn nicht einfach behaupten das Schloss?
36	Selma: Weil wir können Gott nicht sehen.
	L: Ok, vielleicht können wir das Bild, die Bilder, die wir haben, noch mehr erweitern. Dass wir uns noch mehr über Gott Gedanken machen, (formt mehrmals eine Welt mit Händen und Armen) noch mehr Vorstellungen von Gott haben
38	L: Jetzt frage ich zum Schluss nochmal, wer, wer hat Recht? jetzt wissen die, wie Gott aussieht? [...]
42	Julien: Keiner weiß, wie Gott aussieht und deswegen kann der/ können die anderen Kinder sich das vorstellen, wie Gott so aussieht
43	Niklas: Der ist ganz unsichtbar.
44	Mirko: Und im Himmel
46	Corven: Ähm, alle haben Recht. Weil ehm Gott sich auch // verwandeln kann//

elle Zugänge offenbleibt. Das wäre eine Lösung für die aufgeworfene Frage, die auch die Antworten von Selma und den anderen im 3. Modus als richtig akzeptieren kann. Trotzdem ist damit die Differenz von Gott als Akteur und dem individuellen Bild immer noch in Kraft.

Das ändert sich in der Modulation bei Corven im 4. *Modus* (Z. 46). Er nimmt den Hintersatz des 2. Modus auf (alle haben Recht), begründet diese Aussage aber noch einmal anders. Wenn Gott so gedacht wird, dass er sich wandeln kann, dann kann jeder

mit seiner Vorstellung trotzdem den für alle gleichen Akteur Gott treffen. Auch wenn die Vorstellungswelten der Kinder subjektiv und eindeutig plural bleiben, hält Gott mit seiner Wandelbarkeit diese als eine zusammen. Corven akzeptiert nicht, dass angesichts der Pluralität jemand nur eingeschränkt Recht haben kann und auf sein vollständiges Recht verzichten soll. Dieser Modus vermittelt so noch einmal zwischen dem 2. und 3. Modus.

Nun setzen wir die Modi der Schlussfolgerungen zu den Modellen von Kindertheologie ins Verhältnis: Die Äußerungen der Schüler/-innen im 1. Modus lassen sich dem Modell B.1 *christlicher Rahmen* zuordnen. Sie theologisieren von der Bezugsreligion aus und lassen sich durch die Pluralisierung kaum irritieren. Juliens Argumentation nimmt die Pluralität auf und verlässt auch mit der Individualisierung der Perspektiven den Rahmen der Bezugsreligion. Da er aber die Begrenzung der Perspektive nicht mitmacht, wäre dieser 3. Modus dem Modell A.1 *Position* zuzuordnen. Dadurch begrenzt er auch die Relativierung auf die soziale Situation, eine Relativierung Gottes und der Gottesbeziehung geht damit nicht einher. Die Lehrerin geht noch weiter und vertritt mit dem 2. Modus eine religionstheologische Position, die sich als A.2 *Religionspluralistisch* mit der radikalsten Relativierung aller religiösen Ansprüche in dem neuen Dogma der Gotteswirklichkeit hinter den Religionen und ihren Bildern deuten lässt. Corven bringt mit dem 4. Modus einen interessanten Hybrid zwischen B.1 *christlicher Rahmen* und A.1 *Position*. In der Pluralität können wie bei Julien alle Recht haben mit ihren Vorstellungen, in die sich der vertraute Gott verwandelt. Dadurch wird die Relativität gegenüber B.1 *christlicher Rahmen* erhöht und gegenüber A.1 *Position* vermindert, weil er immer noch von einer gemeinsamen Wirklichkeit (der Bezugsreligion) ausgeht.

Modell A.2	Modell A.1	Hybrid von A.1 und B.1	Modell B.1
„Warum können wir denn jetzt nicht sagen, dass die Sophia wirklich Recht hat?“ „Jeder kann ein kleines bisschen was von Gott beschreiben.“	„Jeder kann seine Farbe nehmen wie er will, weil keiner weiß ja, wie Gott aussieht.“ (Julien)	„Alle haben Recht. Weil eh Gott sich auch // verwandeln kann//“ (Corven)	Wie sieht Gott aus? „Die Sonne“ (Anna), „das Schloss“ (Sophia, Selma)
„Gott‘ ist nur ein subjektives oder soziales Bild. Gott hinter den Bildern ist nicht unmittelbar fassbar.	Für den einen ist Gott so, für jemand anderen anders. Es gibt versch. wahre Aussagen.	Für den einen ist Gott so, für jemand anderen anders. Es gibt versch. wahre Aussagen, weil Gott sich verwandelt.	Gott ist so... - Es gibt einen am besten passenden Satz.
„Gott‘ ist eine persönliche Vorstellung, die aber von Gott, dem Unerkennbaren unterschieden werden muss.	Gott als Akteur eigener subjektiver Vorstellungen.	Gott als Akteur der einen Narration, in die die Menschen unterschiedlich eingelagert sind.	Gott als Akteur eines geschlossenen Narrativs, an dem alle implizit teilhaben.
Es kann niemand mit dem eigenen Gottesbild ganz Recht haben. Entscheidend ist der Dialog.	Recht haben alle, da niemand die anderen widerlegen kann.	Recht haben alle, die Gott aus ihrer Sicht beschreiben.	Recht haben diejenigen, die die richtige Position vertreten.
Scheinbare Vollinklusion und verdeckte Exklusion des Modells B.1b, keine Selbstrelativierung, dafür aber Relativierung aller anderen für den Gott jenseits aller Bilder.	Vollinklusion auf Kosten einer vollständigen Relativierung aller Positionen und des Akteurs Gott	Gott bleibt als Akteur erhalten und gleichzeitig Inklusion der pluralen Gottesbilder, Relativität der Gotteserkenntnis ohne Relativierung des Gottesakteurs	Keine Selbstrelativierung und hohe Exklusionskosten. Gott als Akteur klar bestimmbar

Abbildung 2: Schüler- und Lehrerinnentheologie im Spiegel unterschiedlicher Modelle

### 3.2 Die Analyse der Modelle zueinander

Wie lässt sich angesichts dieser unterschiedlichen Verortungen der Kommunikationsverlauf beschreiben? Die Lehrkraft eröffnet die offenen Bearbeitungsphasen jeweils im Rahmen der Modelle A.1 *Position* und B.1 *christlicher Rahmen*: Gefordert sind Imaginationen darüber, wie der unsichtbare Gott wohl aussieht. Die Frage, wie Gott aussieht, wird in das individuelle Belieben gestellt. Alle Überzeugungen kommen gleichwertig nebeneinander zu stehen. Diese Beliebigkeit ist nur formal gerahmt in der Einstiegsintervention, die diesen Akteur Gott setzt, aber nicht den (z. B. biblisch-christlichen) Erzählkontext kontrolliert, der diesen Akteur narrativ vereindeutigen würde. Von daher ist der Bezug auf das nicht-sichtbare Aussehen und die Farbe gut gewählt. Die Kinder nehmen diese Offenheit eher aus dem Modell B.1 *christlicher Rahmen* wahr, sie bleiben offenbar bei traditionsbezogenen Imaginationen.

Mit der zweimaligen Frage nach jeder offenen Phase, wer denn nun Recht hat, geht die Themenkonstitution über diese Modellierungen hinaus. Mit dieser Frage inszeniert die Lehrkraft einen Streit um Wahrheit. Dieser Streit ist aus ihrer Sicht in seinem Ausgang weder beliebig noch offen. Eine klare Abgrenzung erfolgt gegenüber dem Geltungsanspruch, allein (für alle) recht zu haben. Besonders deutlich zeigt sich das in der Frage der Lehrkraft: „Warum können wir denn jetzt nicht sagen, dass die Sophia wirklich recht hat?“ Diese Frage setzt voraus, dass Sophia ‚nicht wirklich‘ recht hat. Das ‚nicht wirklich‘ zielt hier darauf, dass Sophias Vorstellung nicht erschöpfend ist und damit nicht für alle gelten kann und muss. Der Geltungsrahmen, in den die Äußerungen der Kinder eingefügt werden, steht von Anfang an fest, und er steht auch nicht zur Disposition. Er lautet: „Jede und jeder hat ein bisschen recht. Jeder kann ein kleines bisschen was von Gott beschreiben, ne?“ Der Geltungsrahmen der Lehrkraft und derjenige der Schülerinnen und Schüler treten damit komplementär auseinander: Während es für die Schülerinnen und Schüler in der Phase ‚Theologie von‘ darum geht, Selbstauskünfte zu ihren Gottesvorstellungen zu geben, geht es für die Lehrkraft darum, beliebige Beispiele für die Vermittlung eines feststehenden religionspluralistischen Geltungssatzes zu sammeln, den sie dann in der Phase ‚Theologie für‘ offen einführt. Der Geltungsrahmen, den die Lehrkraft setzt, macht es erforderlich, alle Äußerungen der Kinder als relative Wahrheiten zu begrenzen. Die Selbstbegrenzung ist für den Religionspluralismus entscheidend, damit alle kein Recht haben. Denn erst diese Prämisse eröffnet den dialogischen Raum, ‚Gott‘ hinter den Gottesimaginationen zu entdecken (Reis, 2012, S. 326–330; Reis & Potthast, 2017, S. 91). Die Kinder beziehen sich dagegen auf Gott selbst als geglaubten Akteur. Damit unterlaufen sie die von der Lehrerin geforderte Selbstbegrenzung. In der Phase ‚Theologie mit‘ erzeugt die Klasse verschiedene Logiken offen nebeneinander. Es fehlt die Vermittlung der Modellierungen, weil die Lehrerin den Modellpluralismus aufgrund des eigenen Modells als angemessenen diskursiven Widerstand liest. Trotzdem zeigt die Schlussbemerkung der Lehrerin, dass sie sich von Modell A.2 *Religionspluralistisch* löst und sich synchron zu den Kindern im Rahmen von Modell B.1 *christlicher Rahmen* bewegt.

### 3.3 Analyse des Bildungsverlaufes

Schauen wir auf die Bildungsstruktur, dann lässt sich das Spiel zwischen Geltung und Relativierung, zwischen Affirmation und Transformation, nachzeichnen: Die Lehrkraft hat durchaus die Geltung eines Satzes eingebracht und affirmatives Verhalten dazu erwartet. Die Kinder vollziehen die darin implizierte Unterscheidung zwischen persönlicher Gottesvorstellung und Gott als dem Unerkennbaren nicht mit. Sie nehmen aber den Satz ihrer Lehrerin, dass Gott nicht gesehen werden kann, als Prämisse ihres Denkens ernst und kommen dadurch zu eigenen Überzeugungen. Auch wenn die Lehrerin an keiner Stelle den abweichenden Überzeugungen entwickelnden Raum gibt, holen sich die Kinder im Subtext und gegen die direkte Unterrichtssteuerung ihren Entwicklungsraum. Corven entwickelt ein eigenes Modell, auf das die Lehrkraft allerdings nicht eingeht. Sie besteht aber auch nicht einfach auf der Geltung ihres Satzes, sondern formuliert am Ende der Unterrichtseinheit im Rahmen von Modell B.1 *christlicher Rahmen*: „Und trotzdem auch – und das kann man gut verstehen – ein großes Fragezeichen bleibt, weil Gott so groß ist – und alles ist, dass man sich das kaum vorstellen kann.“ Bezugsreligion und individuelles Überzeugungssystem der Lehrerin konvergieren wieder, wenn Gott gerade nicht mehr als Bild gedacht wird. Sie hat also selbst einen erheblichen Bildungsprozess durchlaufen.

## 4. Alternative Interventionen

Die folgenden Interventionen sind aus der Analyse abgeleitet und nehmen die Fragen auf, die sich in dem Fall aus der konkreten Ordnung von individuellen Überzeugungen der Schülerinnen und Schüler, Überzeugung der Lehrkraft und der Bezugsreligion in den Modellen ergeben haben.

### *Rahmenwechsel transparent machen*

Die Impulse der Lehrkraft eröffnen (scheinbar) deutungsoffene Phasen in Modell A.1 *Position* und B.1 *Rahmen*, der in Geltung gesetzte Satz verortet sich aber normativ in Modell A.2 *Religionspluralistisch* und begrenzt damit die Schülermodelle als relativ. Wenn – wie in diesem Fall – die Rahmung aus Sicht der Kinder und sogar aus Sicht der Lehrkraft wechselt, ist für die Kinder die Möglichkeit zur Teilhabe am Gespräch sehr eingeschränkt. Besser wäre es, transparent zu machen, dass sich der Erwartungsrahmen verändert:

Ich habe euch scheinbar frei darüber reden lassen, welche Farbe Gott hat. Wir haben jetzt viele Antworten gesammelt und alles zusammen kann Gott nicht sein. Selbst wenn wir bunt sagen, dann ist er eben nicht nur grün, wie für X. Ich habe euch da etwas in die Irre geführt. Denn ich wollte, dass ihr seht, es können nicht alle Recht haben. Wenn die einen Recht haben, haben es die anderen nicht. Das gilt auch für das Nachdenken über Gott. Wie wollen wir damit umgehen?

*Lernschritte und -ziele transparent machen*

Wenn in dem Bildungsangebot ein bestimmtes Modell gesetzt werden soll, das bewusst eine deutliche Erweiterung des Kinderdenkens darstellt, dann muss die Rezeption und Elaboration besser unterstützt werden, indem die Schritte transparent gemacht und evaluiert werden.

Wir lernen heute, dass keiner Recht haben kann, die/der behauptet, Gott ist so und so. Dafür gehen wir die folgenden Schritte: Zuerst werde ich euch aufschreiben/malen lassen, wie ihr euch Gott vorstellt, dann werden wir im Vergleich merken, dass die Vorstellungen widersprüchlich sind. Schließlich werden wir lernen, dass Gott zwar nichts gegen solche Bilder hat, aber auch sagt, „Verwechselt mich nicht mit den Bildern!“

*Überzeugungsvielfalt sichtbar machen, ohne die Geltung aufzuheben*

Die heterogenen Überzeugungsmodelle der Kinder sind Chancen, um mit und gegen sie neue Wissensstrukturen diskursiv zu plausibilisieren. Sie werden hier jedoch nicht genutzt und nicht miteinander vernetzt. Eine Vernetzung könnte verhindern, dass die Lehrkraft die Geltung des eigenen Modells dominant setzt und die Schülermodelle relativiert werden müssen.

Für Anna ist ihr Bild richtig, für Julien sind alle Bilder richtig. Das ist doch ein Widerspruch. Aber beides sind sinnvolle Möglichkeiten. Überlegt, was daran wichtig ist und was aber auch ein Problem ist, wie Anna und Julien die Frage beantwortet haben.

*Singularitäten als Modell für etwas Besonderes wahrnehmen und weiterentwickeln*

Es gibt immer Einzelsätze, die auf den ersten Blick nicht objektiv zu kategorisieren sind. Sie können aber aus Sicht der Lehrkraft weiter als Modell ausgeführt werden, das die Pluralität der vorhandenen Modellvorstellungen erweitert. Dabei wird mit ihnen durchaus funktional umgegangen.

Corven, wie meinst du das mit der Verwandlung Gottes? Meinst du das so: Wenn ich mir Gott so vorstelle, dann hat sich Gott für mich verwandelt, damit er für mich richtig Gott sein kann?

**5. Fazit**

Die in diesem Band thematisierte Spannung zwischen Bildung und Relativität konnten wir um den Aspekt der Relevanz bzw. der Geltung erweitern. Relativität stärkt mit der Kontingentsetzung von Gegenständen die Bildungschancen, ohne Relevanzerhalt fehlt gleichzeitig der geschlossene Rahmen für die Geltung von Aussagen. Wie komplex es ist, für den Religionsunterricht diese Spannung unter den Bedingungen von Konfessionalität und Privatisierung von Vorstellungen aufrecht zu halten, sollte deutlich geworden sein. Unmöglich ist es aber nicht, vor allem dann nicht, wenn man stärker als bisher die Vorstellungen diskursiv fasst und ihnen zumindest in B.2 *Gedankenexperiment* die Geltung von wahren Denkmodellen unterstellt und sich damit dem Streit um die Geltung des individuellen Weltverhältnisses im Angesicht der Anderen aussetzt.

## Literatur

- Biehl, P. (2003). Die Wiederentdeckung der Bildung in der Religionspädagogik – ein Literaturbericht. In P. Biehl & K. E. Nipkow (Hrsg.), *Bildung und Bildungspolitik in theologischer Perspektive* (S. 111–152). Münster: LIT.
- Büttner, G. (2007). Kinder – Theologie. *Zeitschrift Evangelische Theologie*, 67, 216–229.
- Büttner, G. (2012). Braucht die Jugendtheologie eine „ekklesiologische“ Fundierung? In D. Veit-Jakobus (Hrsg.), *Theologisieren mit Jugendlichen. Ein Programm für Schule und Kirche* (S. 70–78). Stuttgart: Calwer.
- Büttner, G. (2015). Kinder- und Jugendtheologie als „Kommunikation des Evangeliums und des Glaubens“ – im Lichte der Kritik von Bernhard Dressler. In C. Kalloch & M. Schreiner (Hrsg.), *„Man kann es ja auch als Fantasie nehmen“*. *Methoden der Kindertheologie* (S. 9–18). Stuttgart: Calwer.
- Büttner, G. & Reis, O. (2015). Glaubenswissen – konstruktivistisch gelesen. In G. Büttner, H. Mendl, O. Reis & H. Roose (Hrsg.), *Glaubenswissen. Jahrbuch für konstruktivistische Religionsdidaktik. Bd. 6* (S. 9–20). Babenhausen: LUSA.
- Dieterich, V.-J. (2012). Einleitende Überlegungen. In V.-J. Dieterich (Hrsg.), *Theologisieren mit Jugendlichen. Ein Programm für Schule und Kirche* (S. 9–27). Stuttgart: Calwer.
- Domsgen, M. (2019). *Religionspädagogik*. Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt.
- Graham, G. (2019). Schüler\*innen als Expert\*innen im Religionsunterricht. In S. Eisenhardt, K. Kürzinger, E. Naurath & U. Pohl-Patalong (Hrsg.), *Religion unterrichten in Vielfalt. Konfessionell – religiös – weltanschaulich* (S. 249–255). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Helsper, W. (2004). Antinomien, Widersprüche, Paradoxien. Lehrerarbeit – ein unmögliches Geschäft? Eine strukturtheoretisch-rekonstruktive Perspektive auf das Lehrerhandeln. In B. Koch-Priewe, F. Kolbe & J. Wildt (Hrsg.), *Grundlagenforschung und mikrodidaktische Reformansätze zur Lehrerbildung* (S. 49–98). Bad Heilbrunn/Obb.: Julius Klinkhardt.
- Klafki, W. (1964). *Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung* (4. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Klafki, W. (1972). *Studien zur Bildungstheorie und Didaktik* (2. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Lämmermann, G. (1991). *Grundriss der Religionsdidaktik*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Lionni, L. (1970). *Fisch ist Fisch*. Köln: Middelhaue.
- Oberthür, R. (2015). *Symbol-Kartei: 88 Symbol- und Erzählbilder für Religionsunterricht und Gruppenarbeit* (4. Aufl.). München: Kösel.
- Oevermann, U. (1996). Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität* (S. 70–183). Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Projektgruppe „Interreligiöse Religionspädagogik“. (2020). *Dialog und Transformation. Auf dem Weg zu einer pluralistischen Religionspädagogik. Diskussionspapier*. Bonn: Udo Keller Stiftung Forum Humanum.
- Reis, O. (2012). *Gottdenken. Eine mehrperspektivische Gotteslehre*. Münster: LIT.
- Reis, O. & Potthast, F. (2017). Wie gehen Schulbücher mit der Wahrheitsfrage im interreligiösen Lernen um? In G. Büttner, H. Mendl, O. Reis & H. Roose (Hrsg.), *Religiöse Pluralität. Jahrbuch für Konstruktivismus. Bd. 8* (S. 89–108). Babenhausen: LUSA.
- Roose, H. (2019). *Kindertheologie und schulische Alltagspraxis. Eine Studie zum Verhältnis von kindertheologischen Normen und eingeschliffenen Routinen im Religionsunterricht*. Stuttgart: Calwer.
- Schröder, B. (2012). *Religionspädagogik*. Tübingen: Mohr Siebeck.
- Schütze, F. (2000). Schwierigkeiten bei der Arbeit und Paradoxien des professionellen Handelns: ein grundlagentheoretischer Aufriss. *Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung*, 1(1), 49–96.