

Fruchtbar und Fragwürdig. Zur Anwendung der "Religiositäts-Frageperspektiven" auf Barbara Asbrands Studie "Zusammen Leben und Lernen im Religionsunterricht".¹

von

Martin Rothgangel

Die nachstehenden Überlegungen greifen drei der von Ferdinand Angel in diesem Heft näher erläuterten Kriterien bzw. Frageperspektiven² auf und beziehen diese im Sinne einer wechselseitigen Kritik auf die Dissertation Asbrands. Damit verfolgt dieser Beitrag keineswegs nur das Ziel, im Sinne einer „kriteriengeleiteten Rezension“ die Fruchtbarkeit ausgewählter Frageperspektiven zu erweisen. Vielmehr ist gegebenenfalls auch die Fragwürdigkeit bzw. die Grenzen jenes Kriteriums auf dem Hintergrund von Asbrands Studie darzulegen.

1. Methodisches Design und Aufbau der Studie

Aus dem Graduiertenkolleg "Religion in der Lebenswelt der Moderne" des Fachbereichs Evangelische Theologie der Universität Marburg geht die bemerkenswerte grundschulpädagogisch orientierte Publikation Asbrands hervor. Die Problemstellung dieser Arbeit lautet, wie ein gemeinsamer Religionsunterricht im religiös heterogen zusammengesetzten Klassenverband didaktisch gestaltet werden kann. Nicht die Frage nach dem "ob", sondern die Frage nach dem "wie" eines interreligiös organisierten Religionsunterrichts steht damit im Mittelpunkt dieser Untersuchung.

Im Rahmen einer qualitativen Feldforschung beobachtete Asbrand über einen Zeitraum von je acht bis zwölf Wochen an drei Grundschulen den Religionsunterricht im Klassenverband. Davon waren die zwei 3. Klassen in Hamburg durch einen interreligiösen Religionsunterricht bestimmt, in der 4. Klasse aus Hessen fand ein konfessionell-kooperativer Religionsunterricht statt, wobei selbst hier 25% der Kinder Muslime vier verschiedener Nationalitäten waren (26).

In methodischer Hinsicht zeichnet sich diese Studie dadurch aus, dass die aus Gedächtnis- und Tonbandaufzeichnungen zusammengesetzten Beobachtungsprotokolle (29) mit Hilfe der "Grounded Theory" sowie der "Qualitativen Inhaltsanalyse" differenziert ausgewertet wurden (32f).

Der Aufbau der Studie ist stringent. Nach der die Problemstellung und die Methode der Untersuchung charakterisierenden Einleitung (1-36) folgen die drei zentralen Kapitel über Religion (37-70), Identität und Identifikation (71-146) sowie schließlich über Interreligiosität (147-241). Jedes dieser Kapitel ist wiederum gekennzeichnet durch eine Begriffsbestimmung, eine Analyse des empirischen Befundes sowie durch Konsequenzen für den Grundschul-Religionsunterricht.

2. Verhältnis von Religiosität und Religion

Die Bedeutung begrifflicher Klärungen lässt sich trefflich an Asbrands eigenem Forschungsprozess darlegen: "Sollte die teilnehmende Beobachtung ursprünglich ausschließlich der Frage gewidmet sein, wie interreligiöser Religionsunterricht didaktisch

¹ ASBRAND 2000. Die folgenden Seitenangaben im Text beziehen sich stets auf diese Publikation.

² Es handelt sich um das „Verhältnis von Religiosität und Religion“, um „religiöse Entwicklung“ sowie um „religiöse Identifikation und Lebensorientierung“.

gestaltet werden kann, stellte sich im Verlauf der Feldforschung und der Auswertung des empirischen Materials heraus, dass zunächst die Frage geklärt werden muss, welche Aspekte von Religion für Kinder relevant sind." (37) Und unmittelbar darauf schreibt sie: "Die Frage nach der Relevanz der Religion für Grundschul Kinder evokiert zunächst die Frage: Was ist eigentlich Religion?" (38). In diesem Sinne konzentriert sich Asbrand auf eine Definition von Religion, wobei sie sich - darauf ist noch näher einzugehen - der Begriffsbestimmung Pollacks³ anschließt (38ff).

An dieser Stelle ist jedoch kritisch zu hinterfragen, ob nicht – u.a. wegen der sogenannten „Individualisierung von Religion“ - die anthropologische Kategorie "Religiosität" fruchtbarer und grundlegender ist für die didaktische Gestaltung eines interreligiösen Religionsunterrichts als Asbrands Frage nach der Relevanz von Religion für Kinder. Die Reichweite dieser Kritik ist letztlich davon abhängig, welcher Religionsbegriff verwendet wird, genauer gesagt, inwieweit er offen ist für anthropologische Aspekte und wie differenziert er diese zu erfassen vermag.

Der von Asbrand rezipierte Religionsbegriff Pollacks ist vielschichtig und verdient besondere Aufmerksamkeit. Die Attraktivität dieser Begriffsbestimmung liegt darin, dass Pollack die viel diskutierte Alternative von substantiellen und funktionalen Religionsbegriffen durch eine Synthese beider zu überwinden sucht. Mit Recht lässt sich mit Pollack an den substantiellen Religionsbegriffen kritisieren, dass ihre inhaltlichen Bestimmungen zu eng sind, "weil sie religiöse Formen ohne Heiligkeits- oder Gottesbezug" (39) ausschließen. Des Weiteren sind "die substantiellen Definitionen, die ganz allgemein den Transzendenzbezug als Merkmal des Religiösen bestimmen, ... wiederum zu unbestimmt" (39). Allerdings besitzt der substantielle Religionsbegriff gegenüber dem funktionalen Religionsbegriff den Vorteil, dass er das Selbstverständnis der Religionsangehörigen ernst nimmt. Letzterer bestimmt nämlich Religion über das, was sie leistet und sei von daher "zu weit und zu unpräzise" (39). Allerdings hätten die funktionalen Religionsbegriffe das Potential, dass auch neue religiöse Bewegungen damit erfasst würden.

Diesen Problemanzeigen an substantiellen sowie an funktionalen Religionsbegriffen ist grundsätzlich zuzustimmen. Im Unterschied zu B. Asbrand sind jedoch m.E. erhebliche Zweifel angebracht, ob Pollack wirklich die an sich verheißungsvolle Synthese von substantiellem und funktionalem Religionsbegriff geglückt ist. Asbrand schreibt: "*Pollack definiert solche Probleme als religiös, die sich auf bestimmte Probleme beziehen, (funktionaler Aspekt) und diese Probleme auf eine spezifisch religiöse Weise zu lösen versuchen (substantieller Aspekt) (...)* Er benennt das Kontingenzproblem als das Bezugsproblem der Religion (...) *Die spezifisch religiöse Problemstellung zeichnet sich nach Pollack durch den Akt der Transzendierung und den gleichzeitigen Rückbezug der Transzendenz auf die immanente Wirklichkeit aus (...)* Zusammengefasst lässt sich also sagen, dass sich Religion als Zusammenspiel religiöser Fragen, die sich aus der Lebenswirklichkeit der Menschen ergeben, und spezifisch religiöser Antworten auf diese religiösen Fragen definieren lässt." (40f; Hervorhebungen im Original, M.R.).

Das erste Problem besteht darin, dass Definitionen von "Religion" mit Begriffen wie "religiöse Fragen" und "religiöse Antworten" nur die weiterführende Frage nach dem zugrunde liegenden Verständnis von "religiös" aufwerfen und damit die Definitionsprobleme von "Religion" nicht lösen, sondern verschieben. Das zweite Problem bezieht sich einerseits auf Pollacks Näherbestimmung von "religiöser Frage" einerseits, die auf das Kontingenzproblem abzielt, sowie von "religiöser Antwort" andererseits,

³ Vgl. dazu POLLACK 1995, 163-190.

die auf den Akt der Transzendierung verweist. Pointiert lässt sich sagen, dass Pollacks Synthese von funktionalem und substantiellem Religionsbegriff darin besteht, dass er das Kontingenzproblem (funktionaler Aspekt) mit dem Akt der Transzendierung (substantieller Aspekt) verbindet. So interessant dies auf dem ersten Blick erscheinen mag: Es ist nicht zu erkennen, warum der Aspekt der Transzendierung nun weniger unbestimmt sein soll als bei der von Pollack kritisierten substantiellen Verständnisvariante von Religion (siehe oben!) - die vorliegende Verschränkung mit dem Kontingenzproblem vermag jedenfalls in dieser Hinsicht keine „substantielle“ Näherbestimmung zu leisten.

Unabhängig von dieser theorieimmanenten Kritik an Pollacks Religionsbegriff lässt sich bezüglich des Verhältnisses von Religiosität und Religion konstatieren, dass sein Religionsbegriff durch den Verweis auf "religiöse Fragen" eine Offenheit für anthropologische Aspekte aufweist. Allerdings würde ein Vergleich mit den „dimensionalen“ Religiositätskonzepten von Ch. Glock⁴ oder U. Hemel unschwer zu erkennen geben, dass Pollacks Religionsbegriff zwar offen ist für anthropologische Aspekte, dass jedoch die Kategorie der Religiosität ein differenzierteres Wahrnehmungsraster für jene anthropologischen Aspekte bereit stellen würde.⁵ In gewisser Hinsicht wird dies auch in Asbrands Untersuchung deutlich, wenn sie unter Rekurs auf die strukturgegenetische Theorie Fowlers feststellt: "Fowlers Glaubensverständnis korrespondiert mit der Religionsdefinition von Pollack. *Religious faith* i.S. Fowlers wäre demnach der Begriff, der die subjektive Seite des Phänomens Religion beschreibt, die in Pollacks Ansatz wenig beachtet ist." (56; Hervorhebung im Original, M.R.)

An dieser Stelle wird ein sehr positiver Aspekt von Asbrands Arbeit deutlich: Obwohl sie hinsichtlich der hier fokussierten Frage nach der begrifflichen Unterscheidung von Religiosität und Religion kein ausgeprägtes Problembewusstsein besitzt,⁶ ist es m.E. vorzüglich, dass sie Pollacks Religionsbegriff kritisch mit strukturgegenetischen Theorien zur religiösen Entwicklung verschränkt.

3. Religiöse Entwicklung und Identifikation

Im Rahmen der beiden Frageperspektiven zur "religiösen Entwicklung" sowie zur "religiösen Identifikation und Lebensorientierung" kommen, wie bereits angedeutet, auch die strukturgegenetischen Theorien zum religiösen Urteil von Fritz Oser sowie zur Entwicklung des Glaubens nach James Fowler in den Blick (52ff). Asbrand vertieft nämlich aus entwicklungspsychologischer Perspektive den Befund, dass eine rege Unterrichtsbeteiligung von Kindern dann festzustellen ist, wenn es um für die Kinder existentiell betreffende Fragen und/oder um Phänomene geht, in denen Religion konkret behandelt wird: "Erzählungen aus der religiösen Tradition (in der Begrifflichkeit von Pollack der Mythos) sowie religiöse Praxis, Orte und Gegenstände der religiösen Praxis (Kult)" (43). An späterer Stelle hebt sie hervor, dass Pollacks Religionsbegriff die kindliche Religiosität im Vergleich zu der von Erwachsenen keineswegs abwertet, sondern sowohl der Religion von Kindern wie der Religion von Erwachsenen gleichermaßen gerecht wird: „Pollack formuliert als Anforderung an die religiösen Antworten, um die Funktion der Religion zu erfüllen, den Transzendenzbe-

⁴ Vgl. GLOCK 1969.

⁵ Vgl. z.B. HEMELS Unterscheidung in religiöses Ausdrucksverhalten, religiöse Inhaltlichkeit, religiöse Sensibilität, religiöse Kommunikation sowie religiös motivierte Lebensgestaltung (u.a. HEMEL 1988, 568ff). Die letztgenannte Dimension besitzt im Vergleich zu den anderen einen besonderen Status und hängt eng mit dem später zu diskutierenden Punkt der Identifikation zusammen.

⁶ Als Beleg dafür sei exemplarisch 42f angeführt, wo ein "fröhlicher Wechsel" zwischen dem Gebrauch von "Religiosität" und "Religion" vorherrscht. Z.B. heißt es bezüglich Pollacks Definition von Religion: "Diese Definition von Religiosität (sic!) ..." (42).

zug und die konkrete Vermittlung, so dass sie für die Religionsangehörigen verständlich wird. Wenn die Verstehensmöglichkeiten der Kinder bzgl. der Transzendenz nicht denen der Erwachsenen entsprechen, bedürfen sie in besonderer Weise der Konkretion des Transzendenten in Mythos und Kult, in Geschichten, Bildern und der religiösen Praxis“ (62). Somit lässt sich präzisierend hinsichtlich Pollacks Religionsbegriff feststellen, dass er nicht nur offen für die „subjektive Seite von Religion“ ist, sondern eine dynamische Begriffskategorie darstellt, die auch offen ist für den Aspekt der religiösen Entwicklung.⁷

Ähnlich wie im Religiositätsmodell Hemels, in dem die Identifikation grundlegend mitbedacht ist (allerdings können Identifikationen s.E. im religionspädagogischen Horizont erst angebahnt werden)⁸, tritt dieser Aspekt auch in Asbrands Studie hervor.⁹ Entsprechend ihrer Beobachtungen zur religiösen Entwicklung stellt sie fest, dass religiöse Identifikation bei Kindern sich vollzieht, „erstens wenn Elemente der religiösen Praxis Gegenstand des Unterrichts waren, und zweitens wenn sie diese Gegenstände, Orte oder Handlungen mit gelebter religiöser Praxis in Verbindung bringen können, die sie in ihrem familiären Umfeld erleben.“ (88)

Als ein wesentliches Ergebnis ihrer empirischen Studie hebt Asbrand die Bedeutung der religiösen Praxis im Kontext der Familie für die religiöse Identifikation hervor. Demgegenüber spiele die „Positionierung der Lehrerin“ (100) nur eine untergeordnete Rolle: „Diese Kinder identifizieren sich mit der Religiosität, mit der sie in ihrer Familie aufwachsen. Auch bezüglich der nicht-christlichen Kinder dürfte deutlich geworden sein, dass sie sich mit der Religion identifizieren, die in ihrer Familie gelebt und praktiziert wird und in der sie verwurzelt sind, und keinesfalls mit der christlichen Lehrerin.“ (100) Die Entschiedenheit dieser Aussagen („keinesfalls“) weckt jedoch Widerspruch. Es ist daran zu erinnern, dass Asbrand eine explorative Studie auf dem Hintergrund von drei Grundschulklassen in Hamburg und Hessen durchführte. Insofern ist die obige Aussage Asbrands als eine Hypothese zu verstehen, die sich in weiterführenden empirischen Studien zu bewähren hat.

4. Resümee

Der von Asbrand rezipierte Religionsbegriff Pollacks ist für die religionspädagogische Diskussion „anschlussfähig“, da er offen ist für die „subjektive Seite von Religion“ sowie für „religiöse Entwicklung“. Dennoch bleibt festzuhalten, dass ein dimensionales Religiositätsmodell diesbezüglich ein differenzierteres heuristisches Raster darstellen würde.

Gegenüber einer zu "spitzfindig" vorangetriebenen Unterscheidung von Religiosität und Religion gibt Asbrands Untersuchung jedoch zu bedenken, dass auch bei einer Fokussierung auf „Religiosität“ die notwendige wechselseitige Beziehung von Religiosität und Religion mitbedacht werden muss.¹⁰ Des Weiteren besteht m.E. aufgrund der fließenden Übergänge zwischen "religiösen", "quasi-religiösen" und "nicht-religiösen" Phänomenen die offene Frage, ob nicht Fowlers Glaubensverständnis, das explizit weiter gefasst ist als "religiöser Glaube", eine noch fruchtbarere anthropologische Kategorie als der Religiositätsbegriff darstellt.

⁷ Die „Dynamik“ von Pollacks Religionsbegriff könnte anhand der Spannung zwischen Kontingenz und Konsistenz einerseits sowie der Spannung zwischen Immanenz und Transzendenz noch weiter vertieft werden (41f).

⁸ HEMEL 1988, 686.

⁹ ASBRAND spricht dann von religiöser Identifikation, wenn Kinder sich ausdrücklich als Angehörige "ihrer" Religion exponieren (88).

¹⁰ Vgl. dazu POLLACKS Begriffsbestimmung von Religion, die offen für anthropologische Momente ist und damit Aspekte von Religiosität integriert.

Literatur

- ASBRAND, B.: Zusammen Leben und Lernen im Religionsunterricht. Eine empirische Studie zur grundschulpädagogischen Konzeption eines interreligiösen Religionsunterrichts im Klassenverband der Grundschule, Frankfurt/M. 2000.
- GLOCK, CH.: Über die Dimensionen der Religiosität, in: MATTHES, J. (Hg.): Kirche und Gesellschaft. Einführung in die Religionssoziologie II, Reinbek 1969.
- HEMEL, U.: Ziele religiöser Erziehung. Beiträge zu einer integrativen Theorie, Frankfurt/M. u.a. 1988.
- POLLACK, D.: Was ist Religion? Probleme der Definition, in: ZfR 3 (1995), 163-190.