

Sonderdruck aus

Thomas Krobath / Andrea Lehner-Hartmann /
Regina Polak (Hg.)

Anerkennung in religiösen Bildungsprozessen

Interdisziplinäre Perspektiven

Diskursschrift für Martin Jäggle

V&R unipress

Vienna University Press

ISBN 978-3-8471-0202-1

ISBN 978-3-8470-0202-4 (E-Book)

Inhalt

Vorwort	9
-------------------	---

Pluralitätsfähige Anerkennung in multireligiösen und interreligiösen Kontexten

Stefan Altmeyer

Anerkennung zuerst! Theologische Orientierungen für das interreligiöse Lernen	15
---	----

Johann Reikerstorfer

Respekt ist nicht alles. – Zur Dialektik pluralitätsfähiger Anerkennungspraxis	25
--	----

Hans Gerald Hödl

Im Dialog mit den Anderen. Religionswissenschaft im Feld	37
--	----

Walter Homolka

Vom Umgang mit der Differenz – Das „kollektive Gedächtnis“ des Judentums und die Herausforderung religiöser Pluralität	47
--	----

Ednan Aslan

Religiöse Pluralität als Herausforderung an den islamischen Religionsunterricht in Europa	53
---	----

Vasiliki Mitropoulou

Intercultural Model for the Teaching of Religion (with reference to Greece)	65
---	----

Silvia Habringer-Hagleitner Mit mehr als Worten. Zur Kultur gegenseitiger Anerkennung in elementaren Bildungseinrichtungen	79
--	----

Aspekte identitätsbezogener Anerkennung

Ludmila Muchová Anders oder gleich sein? Problem der Identität und die „Kultur der gegenseitigen Anerkennung“	93
---	----

Helga Kohler-Spiegel Gesehen werden – gebunden sein. Ein psychologischer Blick auf eine „Kultur der Anerkennung“	103
--	-----

Helene Miklas / Heribert Bastel Erinnerungslernen – ein Diskurs (nicht nur mit Martin Jäggle)	115
--	-----

Religionssensible Lernprozesse im Kontext Schule

Robert Jackson Religiöse Bildung im Spiegel der europäischen Politik	129
---	-----

Bert Roebben „Einander in der Fremdheit begleiten“. Möglichkeiten und Grenzen einer Spiritual Learning Community	149
--	-----

Andrea Lehner-Hartmann Dem Widerständigen Raum geben. (Religiöses) Lernen jenseits gesellschaftlicher Einpassung	165
--	-----

Matthias Scharer Lebendige Kommunikation als „Um und Auf“ des Schulgeschehens und differenzsensibler Bildung	177
--	-----

Robert Schelander Sensibilität für Pluralität. Pluralität als Herausforderung von Schule und Religionsunterricht	189
--	-----

Monika Pretenthaler / Wolfgang Weirer Religiös sensibel – konfessionell gebunden – dialogfähig	197
---	-----

Wolfgang Schönig Es soll jeder irgendwo mit der Religion glücklich werden, die er hat – Denkwürdigkeiten zu Religion und Schule	209
Edda Strutzenberger-Reiter Religion in der Schulentwicklung – Perspektiven von ReligionslehrerInnen	219
Grundlegende Anfragen und Impulse zu Anerkennung	
Ines M. Breinbauer Die große Versuchung der Anerkennung	233
Christa Schnabl Anerkennung – Leistung – Gerechtigkeit. Ethische Eckpunkte des Bildungssystems in Diskussion	243
Raoul Kneucker „Menschenantlitz“. Über Gleichheit und Intoleranz	257
Norbert Mette Religiöse Erziehung und Bildung im Kontext der „Geldkultur“	277
Thomas Krobath Rechtfertigung als Anerkennung. Von der Aktualisierung der Rechtfertigungslehre im Kampf um Anerkennung in der Leistungsgesellschaft zu einer Erneuerung ihres Anliegens in Aufnahme des Anerkennungsdiskurses	289
Regina Polak Anerkennung: Eine Herausforderung für Kirche und Pastoral. Ein Versuch	315
Publikationen von Martin Jäggle zur Thematik	345
Verzeichnis der Autorinnen und Autoren	349

Lebendige Kommunikation als „Um und Auf“ des Schulgeschehens und differenzsensibler Bildung

Kommunikation nimmt in den gegenständlichen Aufsätzen von M. Jäggle – soweit ich sehe – keinen besonderen Platz ein. Dennoch taucht der Begriff im Zusammenhang mit zentralen Fragestellungen auf, die M. Jäggle bewegen:

- „Das Um und Auf von Schulentwicklung ist (...) Kommunikation.“¹
- Die „Schule des gemeinsamen Lernens an Unterschieden mündet in die Entwicklung nichtdiskriminierender Kommunikation“².
- Welche Formen der Kommunikation zwischen SchülerInnen, LehrerInnen und SchulpartnerInnen lassen vertrauensvolle Beziehungen entstehen?³
- Mit einem Zitat von H. G. Ziebertz fordert Jäggle schließlich: „Kommunikation [ist] als Weg der Einheitsstiftung und Wahrheitsfindung theologisch und pädagogisch zu entfalten“⁴.

Was Jäggle/Krobath für die Schulentwicklung konstatieren, dass deren „Um und Auf“ Kommunikation sei, gilt für das Schulgeschehen insgesamt und speziell auch für eine differenzsensible Bildung, die meinem geschätzten Kollegen ein großes Anliegen ist, mit dem ich mich identifiziere. So will ich in diesem Festschriftbeitrag einige zentrale Anliegen M. Jäggles im Kontext „Lebendiger Kommunikation“ verorten. Dabei leiten mich jene Perspektiven, die ich aus dem Ansatz Lebendigen Lernens nach Ruth C. Cohn⁵, aus damit kompatiblen Kommunikationskonzepten und aus kommunikativ-theologischen Aspekten⁶ gewinne, ohne diese Konzepte im Rahmen dieses limitierten Aufsatzes entsprechend darstellen zu können. Um Qualitätskriterien für eine Kommunikation, die ein gutes (Schul-)Leben für alle Beteiligten ermöglicht und eine differenzsen-

1 Jäggle/Krobath (2010), 56

2 Jäggle/Krobath 2010, 58

3 Jäggle/Krobath 2010, 62

4 Jäggle, Religiöse Pluralität 2009, 272. Zitat aus: Ziebertz 1995, 91

5 Vgl. u. a. Schneider-Landolf/Spielmann/Zitterbarth 2009

6 Vgl. u. a. Scharer/Hilberath²2003. Forschungskreis Kommunikative Theologie 2007. Scharer/Hinze/Hilberath 2010

sible Bildung unterstützt, herausarbeiten zu können, bedarf es zunächst einer Vergewisserung, was mit Kommunikation, speziell mit „Lebendiger Kommunikation“, gemeint bzw. nicht gemeint ist. Lebendige Kommunikation verstehe ich als Basis einer differenzsensiblen Bildung durch „nichtdiskriminierende Kommunikation“, die „vertrauensvolle Beziehungen“ entstehen lässt und pädagogisch wie auch theologisch begründbar ist.

1. Schule und Bildung im ambivalenten spätmodernen Kommunikationskontext

Schule und Bildung vollziehen sich in unterschiedlichen Interaktionszusammenhängen⁷, welche im Idealfall sinnstiftendes und kompetenzförderndes⁸ Lernen von Kindern und Jugendlichen und eine lebensfördernde Schulkultur zum Ziel haben. Die Interaktionszusammenhänge sind miteinander vernetzt und beeinflussen sich wechselseitig. An die wichtigsten sei erinnert:

- Die Interaktion zwischen LehrerInnen und SchülerInnen, die im Vordergrund schulischer Bildung steht.
- Die Interaktion zwischen SchülerInnen untereinander und LehrerInnen untereinander mit ihren je spezifischen und hochdifferenzierten Dynamiken.
- Die Interaktion zwischen Schulleitung und LehrerInnen sowie Schulleitung und SchülerInnen und jeweils auch umgekehrt, Verwaltungs- und Servicepersonal eingeschlossen.
- Die z. T. institutionalisierte (Schulgemeinschaftsausschuss), großteils aber informelle, Interaktion der am System Schule primär Beteiligten (SchülerInnen, LehrerInnen, Schulleitung) zwischen Eltern und anderen Personen und Institutionen (z. B. Organe der Schulaufsicht), die am Schulleben sekundär beteiligt sind, und den am Schulleben primär Beteiligten.

Die entscheidende Frage ist, welche Gestalt von Kommunikation in den bestehenden Interaktionsräumen des hochkomplexen Netzwerks Schule dominiert.

Kommunikation ist zunächst ein „Allerweltsbegriff“⁹, der speziell im spät-

7 Der Begriff „Interaktion“ wird hier in einem offenen Sinn für alle möglichen Bezüge zwischen Menschen und Menschengruppen in Systemen, aber auch zu „Gegenständen“ innerhalb und außerhalb des Schulgeschehens verwendet. Im Unterschied dazu verstehe ich Kommunikation und speziell „lebendige“ Kommunikation als qualifizierte Interaktion, die gewissen Kriterien entspricht.

8 Die Kompetenzdebatte in der (Religions-)Pädagogik ist sehr umfangreich und kann hier nicht geführt werden. Zu meiner diesbezüglichen Positionierung verweise ich auf: Scharer, 2010

9 Vgl. Apel 2005; In diesem Artikel wird auf Botho Strauß verwiesen, der das Wort „kommunizieren“ als das Unwort des Zeitalters bezeichnet. „[Die] ganze Artenvielfalt unserer Re-

modernen Bildungskontext eng an das Verständnis der sogenannten Informations- und Wissensgesellschaft¹⁰ gekoppelt ist, sodass oft auch von einer Kommunikationsgesellschaft¹¹ gesprochen wird. Der Begriff Kommunikationsgesellschaft bezieht sich ausschließlich auf die Informations- und Kommunikationsleistungen elektronischer Medien. Zwischenmenschliche Kommunikation, deren Gestaltung im differenzierten Netzwerk Schule noch immer eine entscheidende Rolle spielt, kommt nicht in den Blick. Dies ist umso dramatischer, als speziell das Web 2.0 und die damit eröffneten virtuellen Kommunikationswelten, die Kommunikation der „Digital Natives“, die in der Regel die Kinder und Jugendlichen sind, gegenüber den „Digital Immigrants“¹², zu denen noch immer die Mehrzahl der LehrerInnen gehört, entscheidend verändert. Wenn man spätmodern auf Kommunikation setzt, dann meint man in der Regel, dass in technisch-medialer Hinsicht effektiver kommuniziert wird. In einer Wissens- und Kommunikationsgesellschaft wird erwartet, dass Wissen mit Hilfe moderner technischer Medien schneller produziert und weitergegeben werden kann.

Generell kann man sagen, dass die modernen Kommunikationsmedien eine schier grenzenlose Ausweitung der Kommunikationsvielfalt ermöglichen, ohne dass damit unbedingt eine Verbesserung der Kommunikationsqualität im Sinne humaner zwischenmenschlicher Verständigung oder Akzeptanz des Anderen verbunden sein muss. Neuere Forschungen zeigen allerdings, dass sich die Be-

gungen und Absichten fallen der Ödnis und der Monotonie eines soziotechnischen Begriffs zum Opfer.“ „Kommunizieren“ versteht er daher als ein „brutales Müllschluckerwort“, das auf ein reduktionistisches Menschenbild hinweist.

- 10 Der Begriff der Wissensgesellschaft beherrscht die Diskussion um die Zukunft der Industriegesellschaften. Das Konzept „Wissensgesellschaft“ ist äußerst erfolgreich und hat Einzug in politische, wirtschaftliche, wissenschaftliche und massenmediale Diskurse gehalten. Neben Arbeit und Kapital gilt Wissen als die dritte Ressource der Wohlstandswertschöpfung, die im Unterschied zu den erstgenannten Ressourcen mit Hilfe der Informationstechnologien auf sich selbst angewandt und damit (scheinbar) unerschöpflich gemacht werden kann. Die Europäische Union setzt auf das Konzept der Wissensgesellschaft, die u. a. durch „Lebenslanges Lernen“ ihrer Mitglieder Wettbewerbsvorteile im globalen Markt bringen soll. Vgl. u. a. Bergsdorf, 2006; Mit der selbstverständlichen Verwendung des Begriffs Wissensgesellschaft verstärkt sich auch die Kritik daran. Vgl. u. a. Bittlingmayer/Bauer 2006; Liessmann 2011
- 11 Vgl. u. a. Münch 1991; Münch 1995; Die Verwendung des Kommunikationsbegriffs im Kontext der Leistungen der elektronischen Medien führt inzwischen auch zur Behandlung traditioneller Gegenstände in den Sprachwissenschaften unter dieser Perspektive. Sprachgeschichte wird zur Geschichte der Programmierung und Kodierung von Informationen; Kulturgeschichte wird zur Geschichte der Veränderung kommunikativer Systeme durch die Nutzung neuer Speicher- und Kodiersysteme. Bill Gates bietet die Weiterentwicklung der Informationstechnik als Dienst an einer humanen Gesellschaft an: Gates 1995; Auch im Hinblick auf die scheinbare Selbstverständlichkeit der Kommunikationsgesellschaft gibt es inzwischen überraschende kritische Auseinandersetzungen: Klenk/Pross 1998; Schnider 2001
- 12 Von „Digital Natives und Immigrants“ spricht u. a. H. Moser in: Moser 2008, 44

fürchtungen der 90iger Jahre, Kinder und Jugendliche würden ausschließlich in virtuelle Räume flüchten, um den Alltagskonflikten zu entgehen, nicht bewahrheitet haben. In der Regel greifen virtuelle und reale Kommunikationsräume immer selbstverständlicher ineinander. Dennoch kann selbst die Forderung nach dem Erwerb sozialer Kompetenzen zum Bumerang werden, wenn „sich verständlicher mitteilen und besser zuhören“ nur mehr unter dem werbewirksamen Schlagwort „effektiv kommunizieren“¹³ verkauft wird. Kommunikation wird zur Bildungssoftware, die am Markt der scheinbar unbegrenzten Güter immer teurer eingekauft und verkauft wird. Dass gelingende Kommunikation nicht einfach herstellbar ist, so hilfreich zu ihrer Unterstützung auch geeignete Lernprozesse und Medien sein mögen, gerät immer mehr aus dem Blick. Der Kontext totaler Kommunikation etwa im Sinne der EU-Parole vom „Lebenslangen Lernen“ kann totalitäre Züge annehmen, wenn das Nichtmachbare und Geschenkhafte, das jeglicher menschlichen Kommunikation eingeschrieben ist, völlig aus dem Bewusstsein gerät und das Machbare und Herstellbare das alleinige Daseinsrecht gewinnt.

2. Lebendige Kommunikation im spätmodernen, globalisierten Kommunikationskontext

Menschliche Kommunikation fällt nicht vom Himmel. Ihr Verständnis und ihre Praxis sind auch nicht einfach aus der biblischen Offenbarung und kirchlichen Tradition oder aus anderen religiösen Traditionen ableitbar. Was wir unter Kommunikation verstehen und wie wir sie jeweils gestalten, muss immer wieder neu reflektiert und ausgehandelt werden. Dazu ist eine kritische Auseinandersetzung mit gängigen Kommunikationskonzepten unumgänglich.

Eine Kommunikationskonzeption, die einerseits gedankliche und begriffliche Klarheit schafft und andererseits eine Art Handlungsentwurf für eine performative Kommunikationspraxis ausweist, zeigt sich nach F. W. Kron als „symbolisch repräsentierter Zusammenhang“¹⁴. H. Reiser folgend stellt das Konzept der Themenzentrierten Interaktion Ruth C. Cohns einen solchen symbolisch repräsentierten Zusammenhang dar: Das TZI-Konzept inkludiert eine „langfristige, übergreifende, gedankliche Zusammenfassung und Handlungsorientierung (...) Das Selbstverständnis und die Selbstdarstellung von TZI ist von großer Offenheit für philosophische, sozial- und humanwissenschaftliche Theorien geprägt“¹⁵. Mit der Rezeption von TZI kreieren wir ein spezifisches

13 Shipline 2009

14 Kron 1999, 78

15 Reiser 2009, 210

Konzept kommunikativen Handelns, das auf Selbstverantwortung, Freiheit, wechselseitige Verständigung und Anerkennung und eine entsprechende Konflikt- und Friedenskultur, mit der Intention „Lebendigen Lernens“ zwischen unterschiedlichen Menschen und Menschengruppen¹⁶, ausgerichtet ist. Analog zur Unterscheidung von „lebendigem“ und „totem“ Lernen können wir auch von einer „lebendigen“, auf das gute Leben für alle ausgerichteten, und einer „toten“ Kommunikation sprechen, wenn das vieldimensionale und vielsinnige Interaktionsgeschehen lebendiger Kommunikation auf die Eindimensionalität und Einsinnigkeit – technisch perfektionierter – Informationsübertragung reduziert wird. Dass dabei ein entscheidendes Kriterium Lebendiger Kommunikation verloren geht, zeigt ein Ansatz, der m.A. dem Denken M. Jägglers und seiner Rezeption der Anerkennungsphilosophie von Ch. Taylor¹⁷ sehr nahe kommt.

3. Anerkennen und Erkennen als Kriterien Lebendiger Kommunikation (Paul Ricœur)¹⁸

Es geht um die posthum unter dem Titel „Wege der Anerkennung“¹⁹ erschienenen Reflexionen von Paul Ricœur. Der französische Philosoph, den wir als einen „kommunikativen Universalgelehrten“ bezeichnen können, unternimmt einen Dreischritt, der im Untertitel „Erkennen, Wiedererkennen, Anerkanntsein“ zum Ausdruck kommt. Aus einer breiten philosophischen Auseinandersetzung heraus erkennt Ricœur, dass das französische Wort „reconnaître“ eine konsequente innere Entwicklung aufdeckt, „die vom aktivischen zum passivischen Gebrauch führt“²⁰. Erkennen als Akt drückt den Anspruch aus, das Feld der Bedeutungen intellektuell zu beherrschen. Die Bitte um Anerkennung, am anderen Ende der Bedeutungen, „drückt eine Erwartung aus, die nur als wechselseitige Anerkennung befriedigt werden kann, ob diese nun ein unerreichbarer Traum bleibt oder Verfahren und Institutionen fordert, die die Anerkennung auf die politische Ebene heben.“ Letztlich geht es auf allen drei Ebenen um unsere Identität, und auf der dritten erreicht die Frage der Identität

16 Die ersten TZI-Workshops leitete R. Cohn an den Stadträndern von New York in der Situation aggressiver Apartheid mit schwarzen und weißen Eltern und LehrerInnen.

17 Jäggle, Pluralitätsfähiger Umgang, 2009, 69–70

18 Der folgende Text ist größtenteils dem neuen Grundlagenband Kommunikative Theologie entnommen: Hilberath/Scharer 2012. für diesen Abschnitt hat J. Hilberath den Entwurf erstellt.

19 Ricœur 2006

20 Ricœur 2006, 39

eine Art Höhepunkt: „was nach Anerkannt werden verlangt, ist doch unsere ureigenste Identität, die, die uns zu dem macht, was wir sind.“²¹

Auf diesem Hintergrund beschreibt Ricœur folgende Schwerpunktverlagerung in der Geschichte der europäischen Erkenntnistheorie: Zunächst dominiert die Subjekt-Objekt-Beziehung (Ich-Es); (an)erkennen heißt, etwas als etwas identifizieren, z. B. „das ist ein Buch“. Die Frage, woher das erkennende Subjekt die Kriterien von Wahrheit und Gewissheit hat, führte in einem zweiten Stadium zur Hinwendung zum Subjekt. Dafür steht der mit Descartes in Verbindung gebrachte berühmte Satz „Ich denke, also bin ich“. Nicht nur in erkenntnistheoretischer, sondern auch in ethischer Hinsicht ist das Subjekt auf sich selbst zurückgeworfen – in eine Verantwortung hinein, die es letztlich, wie die Geschichte des neuzeitlichen Subjektes zeigt, nicht zu tragen vermag. Für Ricœur ist entscheidend, dass sich die Verhältnisse radikal ändern, wenn das mir begegnende Andere, ein Anderer, nicht mehr ein Objekt, sondern ein Subjekt ist. Ricœur folgt allerdings nicht der Levinasschen Umkehrung der Asymmetrie, in der nun der Andere dominiert. Er plädiert vielmehr für eine gegenseitige Anerkennung.

In diesem Sinn kann Ricœur den Weg vom einen zum anderen Ende der Bahn als „Kette“ mit folgenden Gliedern beschreiben: annehmen – für wahr halten – einräumen – gestehen – verpflichtet sein – danken. Die Zuordnung zu den drei Schritten lässt sich in folgender Weise vornehmen:

- annehmen, für wahr halten: das ist das Stadium des Erkennens als Identifizieren eines Objekts;
- einräumen, gestehen: das ist die Epoche des ethisch verantwortlichen und seiner Schuld bewussten Subjekts, des Ich;
- dem Anderen verpflichtet sein und danken: als Folge der wechselseitigen Anerkennung.

Hinsichtlich der Reichweite der Kommunikation zeigt sich im Anschluss an Ricœur, der seine Abhandlung bewusst nicht mit „Theorie der Anerkennung“, sondern mit „Wege der Anerkennung“ überschreibt: Eine – auch theologisch relevante – Philosophie der Erkenntnis muss die Bedeutung der Veränderung berücksichtigen, und zwar einer Veränderung, die Missverstehen und Nichtverstehen zur Folge haben kann. „Wahrheitsgewissheit“ ist weder vom (transzendentalen) Subjekt her noch vom Wir her zu erreichen. Sie wird sich nur fragmentarisch, vorübergehend als geschenkte „einstellen“. An die Stelle von Gewissheit tritt Verlässlichkeit, die – selbst da nicht ohne Zweifel und Zweiflung – allein in der Gottesbeziehung, das heißt: in Gottes Beziehung zu uns,

21 Ricœur 2006, 42

gegeben sein kann. Im Verhältnis zur Verlässlichkeit der Anerkennung ist die Gewissheit der Erkennung, ja auch der Selbsterkennung, sekundär.

Von daher wird verständlich, dass Ricœur Versprechen und Verzeihen als entscheidende Kommunikationsvollzüge ansieht. Versprechen und Verzeihen sind Sprechakte und kommunikative Handlungsvollzüge zugleich. Weil das Ich versprechen kann, gibt es eine Identität über den momentanen Zeitpunkt hinaus. Weil das Ich nicht immer seine Versprechen auch einlöst, bedarf es des Verzeihens. Das gilt für die Ich-Du-Beziehung ebenso wie für das größere Wir.

„Schließlich wären noch die Versprechen, deren Urheber ich bin, in den Umkreis der Versprechen zu stellen, deren Nutznießer ich war und noch bin. Das sind nicht nur die gemeinschaftsstiftenden Versprechen, deren Paradigma die Verheißung an Abraham ist, sondern auch jene Reihe von Versprechen, in die ganze Kulturen und bestimmte Epochen ihre Bestrebungen und Träume projiziert haben, Versprechen übrigens, von denen viele nicht gehalten wurden. Auch diese setze ich fort und stehe in ihrer Schuld.“²²

Die These, auf die Ricœur zusteuert, beschreibt er selbst vorausblickend so:

„Bei der Rekonstruktion des Themas Anerkennung (...) wird mich also die Idee leiten, dass Hegel auf Hobbes' Herausforderung antwortet und dass das Verlangen nach Anerkennung bei ihm den Platz einnimmt, den in Hobbes' Auffassung vom Naturzustand die Furcht vor dem gewaltsamen Tod innehat (...). Diese Versuche werden so weit getrieben, dass schließlich die Idee des Kampfes [um Anerkennung] selbst in Zweifel steht, und das wird mir Gelegenheit geben, die Hypothese zu entwickeln, dass sich der Kampf um Anerkennung im unglücklichen Bewusstsein verliere, wenn es den Menschen nicht gegeben wäre, im Zeremoniell der gegenseitigen Gabe tatsächlich eine wenn auch symbolische Erfahrung wechselseitiger Anerkennung zu machen.“²³

Das geschieht, wo gegeben wird, ohne auf eine Gegengabe zu schielen. Die Gegenseitigkeit der Anerkennung ist also nicht die Wechselseitigkeit im Bereich von Wirtschaft (Warentausch) oder Rechtsprechung („Aug' um Auge“). Sie wird vielmehr in einem kommunikativen Akt eigener Art vollzogen, ihr sprachlicher Ausdruck ist weder gesetzhaft noch begrifflich, sondern metaphorisch, der zentrale Sprechakt ist der des Dankens.

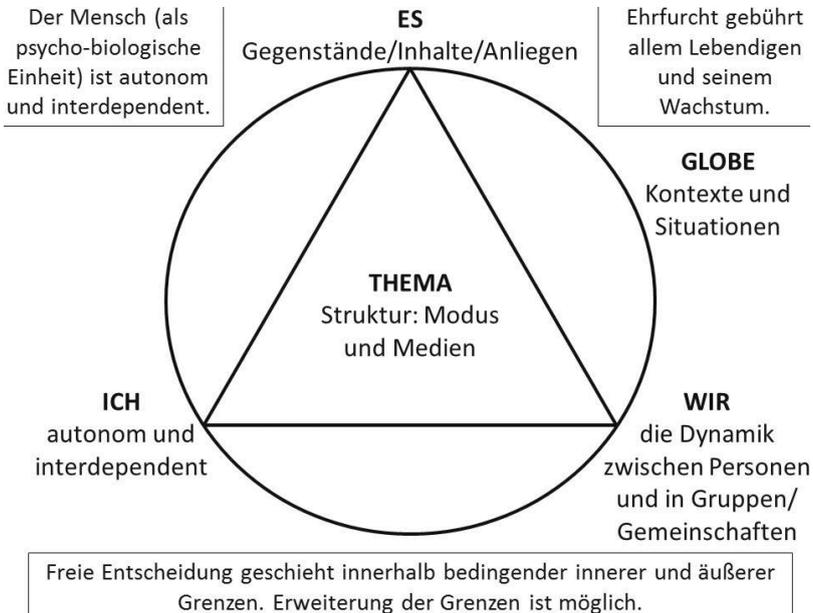
22 Ricœur 2006, 173

23 Ricœur 2006, 196

4. Differenzierte und dynamische Interrelation der Kommunikationsfaktoren bzw. -dimensionen

Wenn wir nun zu jenem Kommunikationskonzept zurückkehren, das für Lebendiges Kommunizieren Pate steht, dann fällt auf: Für Lebendige Kommunikation nach dem TZI-Ansatz gilt, dass die wesentlichen Faktoren, welche Kommunikation ausmachen²⁴, in einer differenzierten und dynamischen Interrelation zueinander stehen und sich nur theoretisch voneinander trennen lassen. Mit P. Ricœur wird aber auch R. Cohns Warnung plausibel, dass die rein technische Verknüpfung der TZI-Faktoren, ohne die Haltung der in den TZI-Axiomen und Postulaten ausgedrückten Anthropologie und Ethik, „zu einem Zündholz im Heuschober“ werden könnte. Demnach geht es nicht in erster Linie darum zu verstehen, welche Faktoren Kommunikation bestimmen und wie sie funktioniert. Jede, den Habitus wechselseitiger Anerkennung negierende oder von den anthropologischen Grundannahmen abgeschnittene, Kommunikationstechnik führt in die Falle tödlicher Kommunikation. Nur zu wissen, wer (Subjekt), mit wem (partikulares Wir), was (sogenanntes Es), in welchem Kontext (Globe), mit welchen Medien und durch welche Modi (Themen, Strukturen) kommuniziert, wie das pragmatische Kommunikationstheorien nahelegen, ist zu wenig. Wer im Kommunizieren mit (fremden und in gewisser Hinsicht immer fremd bleibenden) Anderen sich nicht bewusst ist, dass jeder Mensch als autonomes und gleichzeitig bezogenes Subjekt gleich wichtig und wertvoll ist und Verantwortung im Rahmen begrenzter Freiheit, die ausweitbar ist, übernehmen kann, begnügt sich mit einer Kommunikationsgestalt, die dem Anspruch nicht gerecht werden würde, das „Um und Auf“ von Schule und differenzsensibler Bildung zu sein. In generativen Themen als Grundgestalt menschlicher Kommunikation zentrieren sich die genannten Faktoren, Grundannahmen und Haltungen; sie werden symbolisiert bzw. versprachlicht. Themen stellen den spezifischen Fokus eines menschlichen Kommunikationsgeschehens dar, das sinnstiftend und bedeutsam ist. Das (formulierte) Thema als Fokus der Interaktion/Kommunikation spielt in der TZI-Kommunikation eine entscheidende Rolle. Es steht in der Mitte und zentriert die anderen Elemente. Die folgende Skizze macht die Zusammenhänge deutlich.

24 Diese beschreibt modellhaft: Breuer 1974, 35. zit. und rezipiert in: Arens 2007, 61



5. Der offene Horizont

Es war bereits mehrmals davon die Rede, dass Kommunikation, die auf gutes Leben für alle (in der Schule) ausgerichtet ist, nicht einfach technisch oder didaktisch-methodisch herstellbar ist. Am ehesten spüren Menschen – auch nicht religiöse – in der Liebeskommunikation, als einer der dichtesten Kommunikationsweisen, weil der Mensch sozusagen mit Leib und Seele einbezogen ist, dass es in der Kommunikation um „mehr als alles“ geht: Mehr als das, was Menschen durch Können und Wollen verfügbar ist. Das ist übrigens eine Grundeinsicht, die in einer pluralen religiösen Situation, wie wir sie heute in der Regel an Schulen vorfinden und wie sie M. Jäggle immer wieder beschreibt, als gemeinsame Erfahrung über die Religionen und Weltanschauungen hinweg, thematisiert werden kann. Kommunikation öffnet also, wenn sie nicht in tödlicher Einlinigkeit der Informationsweitergabe verkommt, sondern lebendig, vielsinnig und Sinn stiftend ist, einen offenen Horizont auf das bzw. den hin, der – nach christlicher Auffassung als trinitarischer Gott – in sich Beziehung/lebendige Kommunikation ist und sich in einer solchen, in Menschengestalt, mitteilt.

Literatur

- Apel, Friedmar: Der kodierte Mensch. Das Unwort des Zeitalters, in: Frankfurter Allgemeine Zeitung vom 9. 2. 2005, Nr. 33, N2
- Arens, Edmund: Gottesverständigung. Eine kommunikative Religionstheologie, Freiburg im Breisgau 2007
- Bergsdorf, Wolfgang: Herausforderungen der Wissensgesellschaft. Themen & Kontroversen, München 2006
- Bittlingmayer, Uwe H./Bauer, Ullrich (Hg.): Die „Wissensgesellschaft“. Mythos, Ideologie oder Realität?, Wiesbaden ¹2006
- Breuer, Dieter (1974): Einführung in die pragmatische Texttheorie, München 1974
- Forschungskreis Kommunikative Theologie: Kommunikative Theologie. Selbstvergewisserung unserer Kultur des Theologietreibens, Wien 2007
- Gates, Bill (1995): Der Weg nach vorn. Die Zukunft der Informationsgesellschaft, Hamburg ³1995
- Hilberath, Jochen/Scharer, Matthias: Kommunikative Theologie. Grundlagen – Erfahrungen – Klärungen. (Kommunikative Theologie, Bd. 15), Ostfildern 2012
- Jäggle, Martin/Krobath, Thomas: Bildung, Gerechtigkeit und Würde: Kultur der Anerkennung. In: Amt und Gemeinde 61 (1), Wien 2010, 51 – 63
- Jäggle, Martin: Religiöse Pluralität als Herausforderung für die Schulentwicklung, in: Jäggle, Martin/Krobath, Thomas/Schelander, Robert (Hg.): lebens.werte.schule. Religiöse Dimensionen in Schulkultur und Schulentwicklung, Wien – Berlin 2009, 265 – 280
- Jäggle, Martin: Pluralitätsfähiger Umgang mit den Anforderungen an den Religionsunterricht, in: Österreichisches Religionspädagogisches Forum 17, 2009, 54 – 57
- Klenk, Dominik/Pross, Harry:(1998): „Gegenwartsverlust“ in der Kommunikationsgesellschaft. Anstöße zu einer dialogischen Ethik der (Massen)Kommunikation mit Martin Buber und zwei Gespräche mit Harry Pross, Münster 1998
- Kron, Friedrich W. (1999): Wissenschaftstheorie für Pädagogen, München, Basel 1999
- Liessmann, Konrad Paul: Theorie der Unbildung. Die Irrtümer der Wissensgesellschaft, 5. Aufl. München ⁵2011
- Moser, Heinz: Einführung in die Netzdidaktik. Lehren und Lernen in der Wissensgesellschaft, Baltmannsweiler, Zürich 2008
- Münch, Richard: Dialektik der Kommunikationsgesellschaft, Frankfurt am Main 1991.
- Münch, Richard (1995): Dynamik der Kommunikationsgesellschaft, Frankfurt am Main ¹1995
- Reiser, Helmut (2009): TZI als professionelles pädagogisches Konzept, in: Schneider-Landolf, Mina/Spielmann, Jochen/Zitterbarth, Walter (Hg.): Handbuch Themenzentrierte Interaktion (TZI). 3 Tab, Göttingen 2009, 209 – 212
- Ricœur, Paul (2006): Wege der Anerkennung. Erkennen, Wiedererkennen, Anerkanntsein, Frankfurt am Main 2006
- Scharer, Matthias/Hilberath, Bernd Jochen: Kommunikative Theologie. Eine Grundlegung, Mainz ²2003
- Scharer, Matthias/Hinze, Bradford E./Hilberath, Bernd Jochen (Hg.): Kommunikative Theologie: Zugänge – Auseinandersetzungen – Ausdifferenzierungen / Communicative Theology: Approaches – Discussions – Differentiation. Wien u. a. 2010

- Scharer, Matthias: Wenn das Herz am Output hängt. Kommunikativ-theologische und religionsdidaktische Überlegungen zu Bildungsstandards und Kompetenzorientierung in Religion, in: Österreichisches Religionspädagogisches Forum 18, 2010, 16 – 26
- Schnider, Tanja: Paradoxa in der Entwicklung der Kommunikationsgesellschaft. Warum durch qualitative Defizite von Interaktivität und Körperlichkeit in den gesellschaftlichen Kommunikationsstrukturen trotz oder gerade wegen globaler informationstechnischer Vernetzung und massenmedialer Diskurse kein kommunikativ reicheres Leben erzielt wird, Frankfurt am Main 2001
- Shipside, Steve: Effektiv kommunizieren. Wie Sie sich verständlicher mitteilen und besser zuhören, Offenbach 2009
- Ziebertz, Hans Georg: Religiöse Identitätsfindung durch interreligiöse Lernprozesse, in: Religionspädagogische Beiträge 36/1995, 83 – 106

