



DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

„Die Kommunikative Theologie Matthias Scharers
und ihre theoretische Bilanzierung mit Blick auf die
Relevanz für das Schulfach Katholische Religion“

Verfasserin

Barbara Elisabeth Mayer, MA

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Theologie (Mag. theol.)

Wien, 2012

Studienkennzahl lt. Studienblatt: A 012

Studienrichtung lt. Studienblatt: Katholische Religionspädagogik

Betreuer: Univ. -Prof. Martin Jäggle

Vorwort

Ein voller Krug und anzufüllende Gläser. Oftmals war dieses Bild eines, das mir aus Vorlesungen und Seminaren während meiner Zeit an der Universität Wien mit nach Hause gefolgt ist. Lernen und Lehren erschien mir als ein asymmetrischer Vorgang, bei dem einer etwas weiß und die anderen etwas lernen. Diese Rollenverteilung war seit Schulzeiten gleich geblieben, was meine Erwartungen an die akademische Welt nicht erfüllte. Diese Trennung, ja mehr noch, diese gefühlte Hierarchie von jemandem, der etwas weiß, weil er einen Beruf hat, und anderen, die noch nichts wissen und mehrheitlich rezeptiv arbeiten müssen, hatte für mich persönlich nie Realität, und wenn doch, eine genötigte.

Mir hat vor Jahren das Thema „Autonomie“, zuerst philosophisch, dann enger geschnürt innerhalb der Thematik des Spracherwerbs, neues Engagement und neue Freude am akademischen Leben gegeben. Frau Dr. Imke Mohr am Institut für Germanistik hat durch ein praxisorientiertes Arbeiten im Seminar „Sprachlernberatung. Auf dem Weg zu mehr Lernerautonomie“ und das Einüben der rogerianischen Beratungshaltung in der Sprachlernberatung mit ausländischen Studierenden an der Universität Wien in mir bleibendes Feuer entfacht.

Meine daraus folgende jahrlange Betreuung der Campus Europae Studierenden am Institut für Bildungswissenschaften in Wien fand ihren praktischen Ausdruck erstens im von mir entworfenen Modul des „Language Learning Counselling“ auf der Moodleplattform „Hook Up! The Language Learning Gateway of Campus Europae“, von der aus online und face-to-face Studierende betreut werden, und zweitens in einer Masterarbeit im Fach Pädagogik, die unter dem Titel „Learner Autonomy for Campus Europae Students. The Language Learning Counselling Project for the online platform Hook Up! CE Language Learning Gateway“ an der Universität Novi Sad, Serbien, im September 2010, eingereicht und verteidigt worden ist.

Der theologischen Weitsicht von Dekan Prof. Martin Jäggle am Institut für Praktische Theologie in Wien kann an dieser Stelle nicht genug gedankt sein, denn er war es, der meine assoziativen Darlegungen in einer der ersten Unterredungen bezüglich der Annahme eines Diplomarbeitsthemas hin zu Matthias Scharer und der Kommunikativen Theologie aus Innsbruck leitete, und mir so eine gedanklich gangbare Brücke baute von der Pädagogik zur Theologie, von der Theologie zur Pädagogik.

Die Ausrichtung meiner theologischen Forschungen blieb meinen Urinteressen treu: Selbstverantwortung und Autonomie im Leben in Gemeinschaft bilden den Boden für diese Diplomarbeit im Fach Katholische Religion.

Diese angesprochene, gefühlte Trennung, die Asymmetrie von Lehrenden und Lernenden gibt es in der Theorie der Kommunikativen Theologie nicht. Vor allem deshalb nicht, weil sie sich aus der Grundströmung der Humanistischen Psychologie und Pädagogik - mit Hilfe der theologischen Erweiterung der, der Humanistischen Pädagogik innewohnenden, Themenzentrierten Interaktion von Ruth C. Cohn - entwickelt hat. Von diesem Grundpunkt aus war es mir möglich meine Forschungsfrage zu formulieren.

Gerne ende ich an dieser Stelle mit Dankesworten an alle Wege, Umwege, Auswege und Nichtwege, die mir diesen gedanklichen Verweilpunkt zur Erstellung der Diplomarbeit erlaubt haben.

Wien Alsergrund, Juli 2012

Barbara Elisabeth Mayer, MA (Univerzitet u Novum Sadu, Srbija)

Inhaltsverzeichnis

Einleitung	5
I. Zur Erfassung eines Bezugsrahmens dieser Arbeit	7
1. Das Anliegen der Forschungsarbeit	7
2. Der dreibeinige Melkschemel oder – die Grundposition	9
2.1. Der erste Fuß.....	9
2.3. Der dritte Fuß.....	12
2.4. Der Melkschemel und die Kommunikative Theologie.....	15
2.5. Ein erstes Basislager mit Verweilpotential	16
3. Religiöse Bildung – ein Grundrecht	18
3.1. Die österreichische Schule ist gesetzlich zur religiösen Bildung verpflichtet.....	18
3.2. Das Grundrecht auf religiöse Bildung und ihr Bezug zu dieser Arbeit	19
II. Kommunikation als wissenschaftlicher Grundbegriff dieser Arbeit	22
1. Von der banalen Verwendung eines alltäglichen Begriffes zur exakten Begrenzung des Begriffes „Kommunikation“ für diese Forschungsarbeit	22
1.1. Kommunikation - allgemein.....	23
1.2. Kommunikation – religionspädagogisch.....	25
1.4. Das Verständnis von Kommunikation der Kommunikativen Theologie und die Themenzentrierte Interaktion der Ruth C. Cohn.....	28
2. Das Spezifikum Kommunikativer Theologie	30
3. Zwischenbilanz.....	36
4. Die Kommunikative Theologie und „das kommunikative Wesen – Gott“	39
4.1. Die Eigenheiten eines kommunikativen Gottesverständnisses.....	39
4.2. Offenbarung als kommunikatives Geschehen.....	40
4.3. Zusammenfassung	41
III. „Das Gegenzeichnen“: Die Themenzentrierte Interaktion der Ruth C. Cohn und Matthias Scharers Kommunikative Theologie	42
1. Zurückschauen und Nach-vorne-schauen: gedankliches Innehalten	42

2. Die Haltung der TZI als theologische Praxis der Aufmerksamkeit	43
3. Die Anfänge und die TZI Rezeption in der Kommunikativen Theologie	44
4. Grundpositionen in Scharers Kommunikativer Theologie	45
4.1. Die Communio Ekklesiologie	46
4.2. Das geschenkte WIR	47
5. Die theologische Erweiterung der Themenzentrierten Interaktion: Dimensionen und Ebenen des Theologisierens.....	48
5.1. Die erste Dimension: Die persönliche Lebens- und Glaubenserfahrung	48
5.2. Die zweite Dimension: Gemeinschaftserfahrung/ Kirchlichkeit	49
5.3. Die dritte Dimension: Biblische Zeugnisse und religiöse Traditionen.....	50
5.4. Die vierte Dimension: Der gesellschaftliche Kontext	50
6. Die theologische Erweiterung der Themenzentrierten Interaktion: Die Ebenen	53
6.1. Die unmittelbare Beziehungsebene	53
6.2. Die Erfahrungs- und Deutungsebene	54
6.3. Die wissenschaftliche Reflexionsebene	54
7. Dimensionen und Ebenen	58
8. Die Optionen der Kommunikativen Theologie.....	59
8.1. Die theologischen Optionen.....	59
Zusammenfassung.....	61
Schlusswort	63
Literaturverzeichnis.....	65
Internetquellen	71
Abstract Deutsch	73
Abstract English	74
Curriculum Vitae.....	75

Einleitung

Die vorliegende Arbeit fragt mit dem Fokus zukünftiger Religionspädagoginnen und Religionspädagogen nach dem potentiellen Mehrwert der Haltung der Kommunikativen Theologie auf das Schulfach Katholische Religion.

Zuerst wird die Ausgangsposition geklärt, von der aus es möglich, war das Thema der Kommunikativen Theologie Matthias Scharers im Hinblick auf einen Religionsunterricht bilanzierend zu befragen.

Primär sind im ersten Kapitel drei forschungsrelevante Momente dem Bild des Melkschemels zugeordnet: Freiheit, Selbstverantwortung, die Teilhabe an Gemeinschaft und das Erleben dieser Momente haften der weiterführenden Forschungsperspektive an. Nur die Balance aller drei Schemelbeine ergibt innerhalb der theoretischen, gedanklichen Grenzen dieser Arbeit einen aneignungswürdigen Mehrwert der Grundposition.

Der Fokus ist das Klassenzimmer, welches als Mikrokosmos für eine Makrorealität definiert wird.

Ausgangs- und Zielpunkt aller Überlegungen ist die Haltung, dass es bei allen bildungstheoretischen und bildungspraktischen Unternehmungen um eine Stärkung des Subjekts in Gemeinschaft gehen muss.

Der Bezugspunkt der Kommunikativen Theologie unterstützt bestimmte Sichtweisen von katholischem Religionsunterricht und kollidiert mit anderen. Gemeint ist hier die Grundannahme, mit der die vorliegende Forschungsarbeit einhergeht, dass Religionsunterricht ein Ort der Theologie ist.

Die Impulse und Forschungswellen, die daraus schlagen, sollen über Fachgrenzen hinausgehen, und laden ein, sich eingehender mit Themen der Autonomie und Selbstverantwortung über Alters- und Fachgrenzen hinweg, auseinanderzusetzen.

Zur weiteren Auseinandersetzung mit hier relevanten Aspekten der Kommunikation und der Bedeutung der Offenbarung Gottes für die Kommunikative Theologie kommt es in Kapitel Zwei. Die Betonung liegt auf dem Spezifischen, also dem, was die Haltung der Kommunikativen Theologie ausmacht, und welche Folgen und Zusammenhänge das Besondere dieser Haltung auf die Ausgangsposition dieser Arbeit hat.

Bei der wissenschaftlichen Untersuchung wird für die Lesenden klar, dass die Kommunikative Theologie und der Melkschemel aus Kapitel Eins Querverbindungen aufweisen, die in der teilweisen Verwurzelung der zu bilanzierenden Theologieform in der Humanistischen Pädagogik begründet sind.

Anschließend zeigt sich in Kapitel Drei, wie die Verbindung zur Themenzentrierten Interaktion der Ruth C. Cohn eine theologische Erweiterung und schließlich die Struktur der spezifischen Form des Theologietreibens der Kommunikativen Theologie erlaubt. Anhand der überlappend zum Einsatz kommenden, in Melchior Cano begründeten, loci-Theorie gelingt ein Rückschluss auf den potentiellen Ertrag von katholischen Religionsunterricht für die wissenschaftliche Disziplin der Theologie im allgemeinen, und der Kommunikativen Theologie im Speziellen.

In der Zusammenfassung werden die Details des Ertrags der vorliegenden Forschungsarbeit festgezurr, indem festgehalten wird, wie der Melkschemel aus Kapitel Eins die Forschungsrichtung bestimmt hat und sich mit den Bedingungen und Zielen der Kommunikativen Theologie Matthias Scharers deckt.

I. Zur Einfassung eines Bezugsrahmens¹ dieser Arbeit

1. Das Anliegen der Forschungsarbeit

Das Anliegen dieser Arbeit steht und fällt mit dem ihr innewohnenden Anspruch an religiöse Bildungsprozesse², ein Vermehren an Autonomie³ der interagierenden Personen, prinzipiell ermöglichen zu müssen, um ihrem Wesen treu bleiben zu können.

Hier soll Schule als Erprobungsfeld dienen, in welchem sich sowohl die Lernenden als auch die Lehrenden der Spannung von Reproduktion und Transformation unterziehen.⁴

Matthias Scharer hat bereits 1995 das Ziel kirchlicher Bildungsarbeit in Bezug auf diesen Transformationsprozess gesehen: es gehe nicht darum, platt Glauben zu lehren, vielmehr brauche es unterrichtende Menschen, die Schülerinnen und Schüler begleiten bei ihren je eigenen Lern- und Reifungsprozessen, diese ernstnehmen, und in den Mittelpunkt der religionsunterrichtlichen Dynamik stellen. Hier müsse dem

¹ Der Rahmen dient der Begrenzung, das späteres Hinzufügen oder Weggeben unmöglich macht, um so ein Antworten auf eine *getätigte*, und demnach vorerst abgeschlossene Meinung, grundsätzlich möglich zu machen.

² An dieser Stelle wird die aufmerksame Leserin weiter fragen, was religiöse Bildung „bringt“. Hierzu sei ein Artikel zitiert, der sich dazu passend mit der Bedeutung von religiöser Bildung beschäftigt: Heike Lindner (2005): „*Religious Literacy for Europe. Die Bedeutung religiöser Bildung und Erziehung im Rahmen europäischer Bildungsverantwortung*“, In: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik. 4. Jahrgang 2005, Heft 2, Thema: Religionspädagogische Theorie und Praxis im europäischen Kontext (AfR-Jahrestagung 2005).

³ „Autonomie“ und das Adjektiv „autonom“ werden in dieser Arbeit synonym mit „Selbstverantwortung“ und einer Freiheit eigene Entscheidungen zu treffen und das Handeln danach auszurichten, verwendet. Hierzu vgl.: Hille Haker (2011): „*Autonomie – ein Grundbegriff der Theologischen Ethik*“, In: „Kirche 2011: Ein notwendiger Aufbruch. Argumente zum Memorandum“, hrsg.: Marianne Heimbach-Steins, Gerhard Kruip, Saskia Wendel. Freiburg/Breisgau: Herder Verlag.

⁴ Gemeint ist hier einerseits das pubertäre Ausloten von Nachahmung und Eigenfindungen, nachzuspüren in der Reichweite vom Kleidungsstil bis hin zu Methoden der Referats und schließlich der Genese und dem späteren Habens von Meinungen. Und andererseits, ein Ausloten auf Lehrendenseite, vom Reproduzieren von Inhalten, Methoden der Unterrichtsgestaltung oder äußerer Trends wie z.B. sein Smartphone zusammen mit dem Klassenbuch auf den Tisch zu legen, bis hin zum selbst gefundenen Stil den eigenen Unterricht (zu dem man auch selbst gehört) zu gestalten.

innerkirchlichen Leistungsdruck stand gehalten werden, und eine jesuanische Gelassenheit eingeübt werden.⁵

Um aber in einem Umfeld der mehrheitlichen Reproduktion, wie das schulische es ist⁶, die Balance zu würdigen, die eben erwähnte transformative Vorgänge erst möglich macht, ist es unumgänglich sich seiner Eigenmächtigkeit, seiner Eigenverantwortung, seiner Autonomie bewusst zu werden und in dieser Wachsamkeit beständig zu verweilen.⁷

Mit Matthias Scharer basiert eine dafür taugliche religionspädagogische Bildungspraxis auf dem Sich-Einlassen auf elementare Erfahrungen des Mensch- und Christseins. Es gehe darum, „sich für eine menschlichere Welt zu engagieren, vielfältige Begegnungen untereinander und lebensbedeutsamen Themen Raum zu geben und miteinander zu handeln.“⁸

⁵ Scharer, Matthias (1995): „*Begegnungen Raum geben. Kommunikatives Lernen als Dienst in Gemeinde, Schule und Erwachsenenbildung*“, Mainz: Matthias-Grünwald-Verlag. Seite 27. Abk.: BRG.

Die „jesuanische Gelassenheit“ vollbringt, dass dem Wachsen der ausgestreuten Saat vertrauensvoll zugesehen werden kann, und dass die Beurteilung der „Lernergebnisse“ einem anderen überlassen werden kann. BRG 1995, Seite 27.

⁶ Man denke an den Rhythmus der Stunden, das Vorgegeben sein des Taktes von Arbeit und Erholung, die Pläne zur inhaltlichen Wissenserweiterung, oder gar der (für manche noch leicht in Erinnerung zu rufende) olfaktorische Impetus des Gebäudes. Diese Aufzählung erhebt keinen Anspruch auf Vollständigkeit und ist individuell erweiterbar.

⁷ Hier gilt zu erwähnen, dass eine Beschäftigung mit Autonomie zurückverfolgt werden kann bis hin zur Zeit der Aufklärung: „Hauptziel aufklärerischer Erziehung bestand darin, den Menschen von allen Fremdbestimmungen freizusetzen und ihm die Verantwortung für sein Handeln zu übertragen.“ Aus: „Religionsdidaktische Akzente der Aufklärung“, Seite 43. In: Georg Hilger, Stephan Leimgruber und Hans-Georg Ziebertz (2010⁶): „*Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf*“, München: Kösel Verlag.

⁸ BRG 1995, Seite 33.

2. Der dreibeinige Melkschemel⁹ oder – die Grundposition

Die Grundposition dieser Arbeit fußt inhaltlich - wie ein Melkschemel - auf drei Beinen, die einerseits sehr allgemein, andererseits sehr spezifisch einen Stellenwert auf den kommenden Seiten haben.

2.1. Der erste Fuß

Zum Einen, Allgemeinen, bezieht sich der Anspruch auf die Vermehrung der Autonomie und der Selbstwirksamkeit sämtlicher Subjekte in Bildungsprozessen auf das Recht aller Menschen auf Freiheit¹⁰, welche einer Spürbarmachung bedarf, wenn es sich um unterrichtliche Dynamiken an Schulen mit schulpflichtigen Jungbürgerinnen und Jungbürgern handelt. Die Spürbarmachung richtet sich an das konkrete Erleben von Freiheit der Einzelnen, ohne welches „Freiheit“ ein Wort im Abseits bleibt.

Pädagogisch interessierte Leserinnen und Leser denken an dieser Stelle an das Erziehungskonzept eines John Dewey¹¹, für welchen die „pragmatische Erfahrung“ die Grundlage aller Erziehung ist.

Die „Anerkennung von Freiheit, Mündigkeit und Verantwortung der Einzelnen“¹² findet sich auch in jenem Dokument, das den zweiten Fuß des Melkschemels metaphorisch manifestiert.

⁹ Dieses Bild verdankt die Autorin der fiktiven Persona des Dr. Sheldon Cooper aus der TV-Serie „*The Big Bang Theory*“ Staffel 3, Episode 16 „The Excelsior Aquisition“.

¹⁰ Siehe: *Allgemeine Erklärung der Menschenrechte*, Resolution 217 A (III) der Generalversammlung vom 10. Dezember 1948. Übersetzung: Deutscher Übersetzungsdienst, Vereinte Nationen, New York. Abzurufen unter: [http://www.unric.org/html/german/menschenrechte/UDHR_dt.pdf], zuletzt eingesehen am 17.10.2011.

¹¹ Zur Erstinformation: John Dewey, In: [http://de.wikipedia.org/wiki/John_Dewey], zuletzt eingesehen am 3. 5. 2012.

2.2. Der zweite Fuß

Der erste Fuß ist ein Dokument, das allen Menschen gewidmet ist. Das hier relevante Dokument ist im Vergleich ihrer Adressatenschaft enger, da es 2011 von Theologieprofessorinnen und Theologieprofessoren zur Krise der katholischen Kirche geschrieben wurde.

Als ein Instrument zum Wachrütteln und Wachbleiben nach den Missbrauchsskandalen in Deutschland und Österreich¹³, die betrachtet einzig auf die Auswirkungen innerhalb der Katholischen Kirche, viele ursprünglich katholisch Beheimatete austreten haben lassen, veröffentlicht, ist der potenzielle Leserinnenkreis ein spezifischerer als der des Dokuments des ersten Melkschemels, die Allgemeine Erklärung der Menschenrechte, es ist.¹⁴

Punkt 1 des Memorandums weist „Strukturen der Beteiligung“ aus, in welchen eine Mitwirkung der Gläubigen vor Ort bereits in der Ausdrucksweise ersehnt wird. Es heißt dort:

„In allen Feldern kirchlichen Lebens ist die Beteiligung der Gläubigen ein Prüfstein für die Glaubwürdigkeit der Freiheitsbotschaft des Evangeliums.“¹⁵

¹² [<http://www.memorandum-freiheit.de/>]. Titel: „Kirche 2011. Ein notwendiger Aufbruch. Memorandum von Theologieprofessoren und -professorinnen zur Krise der katholischen Kirche, 4. Februar 2011.“ In Hinkunft wird nur der Link zitiert.

¹³ Kritisch dazu Walter Kasper (2011): „Theologen-Memorandum – Kommen wir zur Sache!“, In: „Das Memorandum. Die Positionen im Für und Wider“, hrsg.: Judith Könemann und Thomas Schüller. Freiburg/Breisgau: Herder Verlag. Seite 148-153.

¹⁴ Hier sei Folgendes bemerkt: Im Übergang vom ersten zum zweiten Melkschemel zeigt sich die Richtung, in die auch diese Arbeit schreibt, nämlich von einer Theologiestudentin der Katholischen Religion der Universität Wien für katholische Religionslehrerinnen und Religionslehrer an österreichischen Schulen, sowie interessierte Leserinnen und Leser aus allen Fachrichtungen, sodass idealiter eine wissenschaftsgemeinschaftliche Thematisierung und der Wechsel vom Allgemeinen zum Spezifischen (und umgekehrt) im Sinne offener Kommunikationskultur und Transparenz gewahrt bleibt.

¹⁵ [<http://www.memorandum-freiheit.de/>]. In diesem Punkt 1 wird einzig die Bestellung der Amtsträger als konkretes Beispiel genannt.

Weitergedacht und bezogen auf die vorliegende Thematik schulischen Religionsunterrichts darf es als erfahren gelten, dass häufig Jungbürgerinnen und Jungbürger für den Staat, junggläubige Menschen für die Kirche heranwachsen, die durch erlebte Bildungsprozesse passiv gehalten worden sind oder deren potentielle Aktivität nicht entsprechend gefördert wurde. Junge Menschen, die lernen, dass körperliche Anwesenheit das scheinbar einzige Kriterium ist, um einen - vom Anliegen dieser Arbeit diametral entgegenstehenden Ansatz von - Schulalltag zu meistern.

Das Theologenmemorandum setzt sich zudem mit dem Punkt 4, der von der Gewissensfreiheit handelt, auseinander, wenn es heißt

„Der Respekt vor dem individuellen Gewissen bedeutet, Vertrauen in die Entscheidungs- und Verantwortungsfähigkeit der Menschen zu setzen.“¹⁶

Unabdingbar für die Zusammenhänge dieser Forschungsarbeit ist vor allem aber der Folgesatz, der fordert, dass die Fähigkeit Entscheidungen zu treffen und Verantwortung zu übernehmen als eine der kirchlichen Aufgaben gesehen und von der Kirche unterstützt werden muss.¹⁷

Ein klarer Rückschluss auf schulische Dynamiken ist möglich, wenn im Fach Katholischer Religion so gearbeitet wird, dass es für alle Beteiligten erlebbar wird, Entscheidungen zu treffen und Verantwortung tragen zu lernen.

Hier setzt die vorliegende Arbeit an, indem sie stipuliert, dass die Fähigkeiten zur Beteiligung, die Fähigkeit Verantwortung zu übernehmen und Entscheidungen zu treffen, wie sie in den Punkt 1 und 4 des Memorandums angesprochen werden, früh, das bedeutet in schulischen Bildungsprozessen mit jungen Menschen, geübt und gelebt werden muss, um später zu Vollreife in den jeweiligen Einzelbiographien der Menschen zu gelangen.

¹⁶ Vgl. [<http://www.memorandum-freiheit.de/>]. Punkt 4 der Gewissensfreiheit arbeitet in Richtung unterschiedlicher Lebensformen, also gleichgeschlechtlicher Partnerschaften und Wiederverheiratete.

¹⁷ Vgl. [<http://www.memorandum-freiheit.de/>]. Punkt 4.

2.3. Der dritte Fuß

Der erste und zweite Fuß des theoriebildenden metaphorischen Melkschemels sind Leuchtsignale für ein großes Thema, jenes der Freiheit und ihren zu erlebbar machenden Anforderungen an alle Menschen einerseits, andererseits und spezifischer an alle, die mit katholischem Religionsunterricht an österreichischen Schulen zu tun haben.

Das dritte Bein des theoriebildenden Melkschemels dieser Arbeit ist ein Zweig des Baumes der schon thematisierten Freiheit: der personenzentrierte Unterricht, der nach den Forschungen und Arbeiten von Carl Rogers¹⁸ verfasst worden ist.

Rogers, als Begründer der „Klienten-zentrierten Therapie“, hat in seiner Arbeit die Erfahrung gemacht, dass gegenüber der Klientin, dem Klienten eine grundlegende Haltung der achtsam-positiven Zuwendung, des nicht-wertenden einführenden Verstehens und der Aufrichtigkeit¹⁹ entscheidend waren für ein Fortkommen und Entwickeln der Persönlichkeit seines Gegenübers.

Rogers‘ - aus seinen Erfahrungen mit psychotherapeutischen Dynamiken hervorgegangene - Hypothese zu zwischenmenschlichen Beziehungen, in welchen sich auch jene des Lehrenden mit den Lernenden wiederfindet, hat breite Wellen von seinem Zentrum aus in Gang gesetzt, da er postuliert, dass seine

„[...] Ergebnisse eine noch weitreichende Hypothese über alle zwischenmenschlichen Beziehungen rechtfertigen. Es gibt allen Grund anzunehmen, daß

¹⁸ Carl Rogers (1902 – 1987) war Professor für Psychologie an der Universität Chicago und hat in Gesprächen mit seinen Klientinnen und Klienten herausgefunden, dass, wenn die therapeutische Person gewisse Grundhaltungen gegenüber der Klientin, dem Klienten einnimmt, am Ende des Prozesses positive Veränderungen wahrgenommen werden konnten. Vgl. Reinhard Tausch: „*Personenzentrierte Unterrichtung und Erziehung*“, In: Detlef H. Rost hrsg. (2006), „*Handwörterbuch Pädagogische Psychologie*“, Weinheim u.a.: Beltz Verlag.

¹⁹ Rost (2006), „*Handbuch Pädagogische Psychologie*“, Seite 575.

die therapeutische Beziehung nur einen Fall zwischenmenschlicher Beziehungen darstellt, und daß die gleiche Gesetzmäßigkeit alle sozialen Beziehungen regelt.“²⁰

Für die Zusammenhänge dieser Forschungsarbeit interessant ist auch folgende Feststellung:

„In dem Maße wie ein Lehrer ein (sic!) solche Beziehung zu seiner Klasse schafft, wird der Schüler ein Lernender aus eigener Initiative: origineller, selbstdisziplinierter, weniger ängstlich und weniger dirigiert.“²¹

Rogers zeigt in Bezug auf die Psychotherapie, dass sie nicht abgeschnitten von der eigentlichen Welt stattfindet, sondern dass die Persönlichkeitsentwicklung jedes seiner Klienten, jeder seiner Klientin, in der Welt widerhallt. Er hat das Fundament der Humanistischen Psychologie bereitet, so wie auch die Arbeiten der Ruth C. Cohn, die später in dieser Forschungsarbeit noch an Relevanz gewinnen werden (siehe Kapitel Drei).

Über die Jahre – von den 1950ern bis zum immer präziser gewordenen Denkschema seines späten Werkes – haben von Rogers inspirierte Forscherinnen und Forscher Untersuchungen an Schulen durchgeführt, die eine Wirksamkeit dieser drei Verhaltensformen bestätigen konnten.²²

Zu den genannten Veränderungen sei ein Überblick geboten, der zeigen soll, wie Lehrpersonen, die sich in ihrer unterrichtlichen Praxis dieser drei genannten Verhaltensformen annahmen, einen Zuwachs an fachliches Wissen *und* persönlichem Weiterschreiten an ihren Schülerinnen und Schülern erleben konnten.

²⁰ Carl R. Rogers (2009¹⁷): „*Entwicklung der Persönlichkeit. Psychotherapie aus der Sicht eines Therapeuten*“, Konzepte der Humanwissenschaften, Stuttgart: Klett-Cotta. Seite 50.

²¹ Ebenda, Seite 51.

²² Rost (2006), „*Handbuch Pädagogische Psychologie*“, Seite 576.

Um bei der Authentizität zu bleiben, braucht es Lehrpersonen, die dem Fragen und Suchen der Schülerinnen und Schüler stand halten können, ohne sich in ihren Antworten in (weltlichen) Klischees oder (kirchlichen) Dogmen zu erschöpfen. In einer rogerianischen Haltung von Offenheit und Akzeptanz können Lehrende in erster Instanz in jedem Pausengespräch, in jeder Unterrichtseinheit, den Schnellzug jugendlicher Sicherheiten und schon gefertigter Meinungen verlangsamen, um ihnen so einen zweiten Blick, ein echtes Hinsehen, zu ermöglichen und sie auf jene Art in ihrem Reifungsprozess begleiten. Dies steht in krassem Gegensatz zu einer leistungsorientierten Schule, in der ein Funktionieren schon früh gelernt werden soll, um später „im echten Leben“, sprich der Welt außerhalb des Schulgemäuers, vervollkommen zu werden.²³

Scharer verwendet den Begriff der „Versorgung der Planenden“²⁴, der innerhalb seiner Art Theologie zu treiben zugunsten der Eigenverantwortung der Lernenden hintangestellt wird.

Lehrpersonen also, die ihren Schülerinnen und Schülern achtsam und positiv zugewandt waren, die Empathie geübt haben, die in ihrem eigenen Auftreten als aufrichtig und echt (man kann auch das Wort authentisch verwenden) empfunden wurden, und als eine Methode im Unterricht einen nicht-dirigierenden Zugang zu unterrichtlichen Aktivitäten hatten, haben in empirischen Untersuchungen Folgendes aufzeigen können:

Die fachlichen Leistungen ihrer Schülerinnen und Schüler stiegen. Ein Zuwachs im IQ-messbaren Bereich und im Bereich der Kreativität konnte nachgewiesen werden. Die Schülerinnen und Schüler sind weniger oft nicht zur Schule gekommen, hatten weniger disziplinäre Probleme und vergingen sich weniger oft am Schuleigentum.

²³ Zum Weiterlesen für Interessierte: Martin Jäggle und Thomas Krobath (2009): „Schulentwicklung für eine Kultur der Anerkennung. Pädagogische, organisationsethische und religionspädagogische Akzente“, bes. Seite 54-56. In: Martin Jäggle, Thomas Krobath, Robert Schelander (2009) hrsg.: „Lebens.werte.schule. Religiöse Dimensionen in Schulkultur und Schulentwicklung“, Wien: LIT Verlag. Aus: Austria. Forschung und Wissenschaft. Erziehungswissenschaft, Band 5.

²⁴ Vgl.: BRG 1995, Seite 166-167.

Noch eindringlicher hin zum Einüben dieser Verhaltensformen drängen die Untersuchungen, wenn sie zeigen, dass das Selbstbild und das Selbstvertrauen der Schülerinnen und Schüler stiegen. Letztere waren dadurch unabhängiger wie auch zufriedener mit ihren Leistungen. Im Unterricht wirkten jene Schülerinnen und Schüler, die über ihre Lehrperson mit diesen Verhaltensformen in Kontakt kamen, autonomer mit, waren engagierter, hatten mehr Augenkontakt und mehr körperliche Bewegung im Klassenzimmer.²⁵

Der eine - personenzentrierte - Fuß des Melkschemels ist zur Balance der ersten beiden so wichtig wie jeder der anderen beiden füreinander und dem dritten gegenüber. Der Schemel behält nur dann die Balance, wenn alle drei als feste Teile der kommenden Seiten betrachtet werden.

2.4. Der Melkschemel und die Kommunikative Theologie

In dieser Arbeit wird es, nach den vorangegangenen Schritten zur Einfassung eines Bezugsrahmens, wichtig bleiben zu prüfen, ob die Haltung der Kommunikativen Theologie von Matthias Scharer und die aus ihr folgende Herangehensweise an religionspädagogische Prozesse im Schulunterricht, ein vergleichbar positives Umfeld für alle Beteiligten schaffen kann, wie die eben beschriebenen freiheitsgefühlten und freiheitsgefüllten Momente, die die Grundposition dieser Arbeit – mit ihren metaphorischen drei Beinen des Melkschemels samt seiner Balance – einfordert.

Garantiert die Kommunikative Theologie die Freiheit aller der sich ihr anvertrauten Subjekte? Wenn sich Religionspädagoginnen und Religionspädagogen in der Haltung der Kommunikativen Theologie üben, gibt es die oben erwähnten, wünschenswerten Momente der spürbaren, weil erlebbar gemachten, Eigenverantwortung und Freiheit aller Beteiligten? Sind die Schülerinnen und Schüler, sowie die sie Unterrichtenden, nach den von der Kommunikativen Theologie inspirierten Schulstunden kreativer, weniger

²⁵ Rost (2006), „Handbuch Pädagogische Psychologie“, Seite 576-578.

ängstlich? Sind sie kurzum aktive(re) Jungbürgerinnen und Jungbürger, Gläubige, Menschen?

Sollte die Antwort nein lauten, müsste man logisch folgernd nicht auf die positiven Wirkungen verzichten, sondern sich vermehrt mit rogerianischem Gedankengut, einem Unterbau der Humanistischen Psychologie, und der Hoffnung des Theologenmemorandums begnügen können, um ähnliche Erfahrungen zu machen.

Mit Hilfe des Versuchs einer möglichen Bilanzierung des Werkes von Scharer auf den kommenden Seiten soll gezeigt werden, ob die lesenden, religionspädagogisch Interessierten sich schlicht mit Basiswissen der Humanistischen Pädagogik begnügen können, oder ob eine Auseinandersetzung mit der Kommunikativen Theologie einen erlebbaren Zuwachs an fachlichem und persönlichem Wissen in und aus dem mit ihr gespeisten Religionsunterricht hervorbringt, beziehungsweise ob nicht sogar eine Verbindung zwischen beiden - dem Melkschemel und der Kommunikativen Theologie - gefunden werden kann.

2.5. Ein erstes Basislager mit Verweilpotential²⁶

Zusammenfassend stellt man fest, dass in allen drei Dokumenten von selbstwirksamen, reifen (Glaubens-)Subjekten gesprochen wird, auf deren aktive Teilnahme an weltgesellschaftlichen Prozessen²⁷ sowohl die kirchlichen wie auch die

²⁶ Mit diesem Bild wird versucht, die Lesenden nicht sofort weiter hasten zu lassen, sondern dem Melkschemel dieser Arbeit besondere Beachtung und vor allem autonomes Hinterfragen zu bescheren, was im Idealfall und metaphorisch gesprochen einem Basislager mit schöner Aussicht gleicht, und auf diese Weise zum gedanklichen Verweilen einlädt.

²⁷ Auf der Suche nach einer Antwort auf die Frage, welche Bildung Europa brauche, sieht die Europäische Kommission die Notwendigkeit, dass die Bürger „auch in ihrer persönlichen Entwicklung“ gefördert werden, „damit sie ein besseres Leben führen und ihre Rolle als Bürger in einer demokratischen

staatlichen Strukturen bauen. Inwiefern und ob hierfür der Ansatz der Kommunikativen Theologie fruchtbar gemacht werden kann, soll die vorgenommene Bilanzierung zu zeigen vermögen.

Für Matthias Scharer ergeben sich folgende Konsequenzen für die Praxis als grundlegende Orientierung²⁸ im Bildungshandeln:

- o Bildungsdynamische Prozesse brauchen die Ausrichtung auf Begegnung und der Möglichkeit so zu planen und zu leiten, dass Anderen ebenso Verantwortung zukommen kann.
- o In Bezug auf Schulunterricht gilt, dass die zu unterrichtenden Einheiten präzise geplant, aber flexibel durchgeführt werden.
- o Themen sind so zu wählen, dass sie mit den zuerst formulierten Anliegen einhergehen.

Gesellschaft unter Achtung der kulturellen und sprachlichen Vielfalt aktiv wahrnehmen können.“ Vgl. Heike Lindner, Theo-Web 4. Jahrgang 2005, Heft 2, Seite 31.

²⁸ Für angehende Lehrpersonen sei hier verwiesen auf eine leicht anzueignende Abfolge von begegnungsorientiertem Bildungshandeln in: BRG 1995, Seite 170-172.

3. Religiöse Bildung – ein Grundrecht

3.1. Die österreichische Schule ist gesetzlich zur religiösen Bildung verpflichtet.

Der sogenannte Zielparagraph des Schulorganisationsgesetzes spricht eine klare Sprache: „Die österreichische Schule hat die Aufgabe, an der Entwicklung der Anlagen der Jugend nach sittlichen religiösen und sozialen Werten und nach den Werten des Wahren, Guten und Schönen durch einen ihren Entwicklungsstufen und ihrem Bildungsweg entsprechenden Unterricht mitzuwirken.“²⁹ Zeitgleich mit der Abschaffung der zur Änderung von Schulgesetzen erforderlichen 2/3-Mehrheit (Verfassungsmehrheit) wurde diese Aufgabe der Schule verfassungsrechtlich abgesichert und in die Bundesverfassung aufgenommen:

„Kindern und Jugendlichen die bestmögliche geistige, seelische und körperliche Entwicklung zu ermöglichen, damit sie zu gesunden, selbstbewussten, glücklichen, leistungsorientierten, pflichttreuen, musischen und kreativen Menschen werden, die befähigt sind, an den sozialen, religiösen und moralischen Werten orientiert Verantwortung für sich selbst, Mitmenschen, Umwelt und nachfolgende Generationen zu übernehmen. Jeder Jugendliche soll seiner Entwicklung und seinem Bildungsweg entsprechend zu selbständigem Urteil und sozialem Verständnis geführt werden, dem politischen, religiösen und weltanschaulichen Denken anderer aufgeschlossen sein...“³⁰

Gleich am Anfang der Bildungs- und Lehraufgabe des katholischen Religionsunterrichts wird dieser „im Rahmen der schulischen Bildung“ verortet: „Im Religionsunterricht verwirklicht die Schule in besonderer Weise ihren Auftrag zur Mitwirkung an der

²⁹ SchOG § 2 (1) (BGBl 1962/242)

³⁰ B-VG § 14 (5a) (B-VG-Novelle BGBl I 2005/31)

religiösen Bildung (§ 2 SchOG) in Form eines eigenen Unterrichtsgegenstandes. Dieser versteht sich als Dienst an den Schülerinnen und Schülern und an der Schule.“³¹

3.2. Das Grundrecht auf religiöse Bildung und ihr Bezug zu dieser Arbeit

Die Ausrichtung dieser Forschungsarbeit postuliert, dass der eben erwähnte Dienst an Schülerinnen und Schülern nicht erbracht werden kann, wenn innerhalb der schulischen, religionspädagogischen Arbeit die Subjekthaftigkeit aller Beteiligten nicht gefördert oder gar untergraben wird. Aktive Bürgerinnen und Bürger in einem demokratischen Staat in Europa und selbstverantwortete Gläubige in der katholischen Kirche *wachsen* heran. Während dieser Zeit genießen sie ein Recht auf religiöse Bildung in schulischen Prozessen und müssen eben dort einen sicheren Ort zum Erproben der später benötigten Fähigkeiten vorfinden.

Diese Arbeit ist gekennzeichnet von dem Bemühen *für* diesen sicheren Ort innerhalb des katholischen Religionsunterrichts, an dem Lehrende und Lernende stets ebenbürtig miteinander in Kontext gesetzt werden, da das gemeinsam am Weg Sein zu mehr fachlichem und persönlichem Wissen eine flache Hierarchie³² voraussetzt.

Strukturell kann die innerschulische, abfallende Hierarchie zwischen Lehrenden und Unterrichteten nicht übersehen werden. Allerdings gibt es methodisch Wege das Ideal der prinzipiellen Egalität anzustreben: so muss man unterscheiden, ob es sich um die juristische, kommunikative oder inhaltliche Perspektive von Unterricht handelt. Die juristische Perspektive gibt eine klare Hierarchie vor, wenn eine Lehrerschaft eine

³¹ Lehrplan für den katholischen Religionsunterricht an Hauptschulen und an allgemeinbildenden höheren Schulen (Unterstufe), BGBl II (2003/571, §1, Anlage 1).

³² Nennenswert ist hier der thematische Abschnitt über die Differenzierung von symmetrischer und asymmetrischer Kommunikation in: Gerhard Büttner und Veit-Jakobus Dieterich (2004): „*Religion als Unterricht. Ein Kompendium*“, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, Seite 140-142.

Schülerin oder einen Schüler für eine gewisse Zeit vom Unterricht suspendiert oder ein endgültiger Schulausschluss bestimmt wird.³³

Bezüglich der kommunikativen Ebene wird auf „neue Unterrichtsmethoden, die auf eine größere Selbstständigkeit und auf den Abbau eines hierarchischen Unterrichtsablaufs zielen“ hingewiesen. Inhaltlich sehen Büttner und Dieterich eine „interessante Zwiespältigkeit“, denn, wenn sie auch in bestimmten Bereichen ein Expertenwissen für die unterrichtlichen Zusammenhänge bereitstellen, kommt ihnen diese Rolle bei fundamentalen Fragen des Glaubens nicht zu.³⁴

Diese Egalität in Glaubensfragen zwischen Lehrenden und Lernenden bleibt in den folgenden Abschnitten relevant für die Forschungsfrage.

Der Egalität in Glaubensfragen steht oberflächlich betrachtet das so genannte pädagogische Paradox entgegen, dem keine standardschulische³⁵ Unterrichtsstunde entweichen kann, wenngleich der Terminus unglücklich gewählt scheint.

Mit dem Fokus des Melkschemels dieser Arbeit muss es keineswegs paradox sein, wenn mündige auf unmündige Menschen treffen, um gemeinsam einen Lernprozess zu erleben, wenn das Ziel dessen sein darf, die Unmündigen auf ihrem Weg in die Mündigkeit mit Empathie und Respekt wie Carl Rogers' Gedanken sie einfordern, zu begleiten.

Es besteht die Chance, diesen Menschen einen Religionsunterricht anzubieten, der in einer Grundlegung offen bleibt, wenn mit Jürgen Werbick Glaube letztlich nicht erzeugt

³³ Vgl.: Ebenda, Seite 141.

³⁴ Büttner und Veit-Jakobus Dieterich (2004): „*Religion als Unterricht. Ein Kompendium*“, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, Seite 141.

³⁵ Standardschulisch definiert sich hier in der Abhebung reformpädagogischer Ansätze, denen andere strukturelle Grundlagen zu Eigen sind. Vgl. z.B.: Schulen der Montessori- Tradition oder der Waldorf-Schulen. Hierzu weiterführend: Michaela Bruckner (2001): *Religiöse Erziehung an Freien Alternativschulen*“, Wien: Diplomarbeit.

oder „gemacht“ werden kann, sondern sich „im Kontext menschlicher Lern- und Reifungsprozesse“³⁶ ereignen kann.

Die Ausrichtung dieser wissenschaftlichen Arbeit dreht sich zuallererst um den Willen, autonome³⁷ (Glaubens-)Subjekte in ihrem Aufwachsen prozesshaft zu begleiten, und ihnen in und durch den Unterricht in katholischer Religion als sie Unterrichtende, die Möglichkeiten wach zu halten, welche ihnen geistgegeben immer und überall zur Verfügung stehen³⁸.

³⁶ Jürgen Werbick (1989): *„Glaubenlernen aus Erfahrung. Grundbegriffe einer Didaktik des Glaubens“*, München: Kösel Verlag. Seite 29.

³⁷ Fritz Oser fragt zu dieser Thematik passend: „Welches sind aber die Bedingungen der Möglichkeit dieses Vorgangs, und wo kann er bildungstheoretisch lokalisiert werden? Gibt es religiöse Lernprozesse, in denen Kinder, Individuen oder Gruppen zu Auffassungen gelangen, die komplexer und adäquater sind als diejenigen, die sie vorher hatten, und in denen sie ein Stück neue, höhere Identität erfahren? Gibt es eine ‚religiöse Autonomie‘, auf die hin in klaren Schritten erzogen werden soll?“, Fritz Oser (1988): *„Wieviel Religion braucht der Mensch? Erziehung und Entwicklung zur religiösen Autonomie.“*, Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus Gerd Mohn.

³⁸ „Derselbe Heilige Geist heiligt außerdem nicht nur das Gottesvolk durch die Sakramente und die Dienstleitungen, er führt es nicht nur und bereichert es mit Tugenden, sondern ‚teilt den Einzelnen, wie er will‘ (1, Kor 12, 11), seine Gaben aus und verteilt unter den Gläubigen jeglichen Standes auch besondere Gnaden.“, Lumen Gentium, Seite 137, In: Karl Rahner und Herbert Vorgrimler (2002²⁹), *„Kleines Konzilskompendium. Sämtliche Texte des Zweiten Vatikanums. Allgemeine Einleitung – 16 spezielle Einführungen ausführliches Sachregister“*, Freiburg im Breisgau: Herder Verlag.

II. Kommunikation als wissenschaftlicher Grundbegriff dieser Arbeit

1. Von der banalen Verwendung eines alltäglichen Begriffes zur exakten Begrenzung des Begriffes „Kommunikation“ für diese Forschungsarbeit

Es darf als mutig gelten, gegenwärtig den Begriff „Kommunikation“ in einer wissenschaftlichen Arbeit zu verwenden. Die Mannigfaltigkeit der kontextuellen Bedeutungsverschiebungen und die Vielfalt an Verwendungsmöglichkeiten scheint im steten Fluss zu sein, was einem Arbeiten *mit* diesem Begriff einerseits zur Herausforderung werden lässt, andererseits diese Arbeit einreicht in die lange Reihe wissenschaftlicher Bemühungen um das Abgrenzen von Begrifflichkeiten zur besseren Verständigung unter Forschenden.

Diese Arbeit speist sich in und aus Matthias Scharers Publikationen zur Kommunikativen Theologie, womit „Kommunikation“ zu einem Hauptwort wird und nach einer Definition verlangt³⁹.

Um die Banalität des Wortes „Kommunikation“ in Schranken zu weisen, ist es notwendig aufzudröseln, wie der Begriff in dieser Arbeit verwendet wird.

³⁹ Kommunikation darf nicht mit Dialog verwechselt werden. Dialog stammt aus dem Griechischen, und wird mit „Zwiegespräch“, oder „Rede und Gegenrede zweier oder mehrerer Personen“ übersetzt. In: Meyers Enzyklopädisches Lexikon, Band 6 (1980⁹): „*Dialog*“, Bibliographisches Institut Mannheim u.a.: Lexikonverlag. Seite 735. Dialog bedeutet ein gesprochenes Geschehen, in welchem ein Sprecher und sein Gegenüber zu Wort kommen, und es um ein Thema geht. Vgl.: LThK (1995), Band 3, Spalte 192. Theologisch ist der Begriff relevant, da „Der D. (*sic!*) als sprachlich verfaßtes interpersonales Mitteilungs- u. Austauschgeschehen gehört originär z. personalen Natur des Menschen u. zu seiner interpersonalen, logosorientierten Beziehungswelt.“ Ebenda. Gekennzeichnet ist ein Dialog theologisch-ethisch durch seine Voraussetzungslosigkeit und durch seine Grundausrichtung zur unmittelbaren Begegnung unter Menschen. Man begegnet einem Anderen *um seiner selbst willen*. In der Praktischen Theologie gilt der Dialog als eine Haltung innerhalb der Grobstruktur von Kommunikation. Vgl.: LThK (1995), Band 3, Spalte 196.

1.1. Kommunikation - allgemein

Gibt man den Begriff „Kommunikation“ bei der Suchmaschine Google ein, wird man auf ungefähr 144.000.000 Treffer verwiesen. Nimmt man das englische Pendant des Wortes, also „communication“, ergeben sich 1.230.000.000 Homepages, die besagte Suchmaschine listet⁴⁰.

Gerade im englischsprachigen Raum ist das Wort „communication“ oftmals eher mit Datentransfer und Neuen Technologien verknüpft, als mit gelungener Kommunikation zwischen Menschen. Diesem effizienzorientierten Denken bezüglich kommunikativer Vorgänge forscht und arbeitet der Universitätslehrgang „Kommunikative Theologie“ der Universität Innsbruck, dem Matthias Scharer als Leiter des Instituts für Praktische Theologie vorsteht, entgegen.⁴¹

Dort heiß es zum Selbstverständnis der Kommunikativen Theologie, dass die Verwendung des Wortes „Kommunikation“ inflationär geworden sei. „Kommunikation“ sei eine Ware, die durch Technik stets verfügbar geworden ist.⁴²

In Bezug auf ein Menschsein in und mit Kommunikation liest man:

„Eine ständig wachsende Angebotspalette von Kommunikationsmodellen, -methoden und -techniken trägt einerseits zwar zur Verbesserung von Kommunikation bei, erhöht andererseits aber das Erfolgsdenken und verspricht schnelle Rettung und (Er)lösung aus Beziehungskrisen und Kommunikationsdilemmata.“⁴³

⁴⁰ Suchvorgang für „Kommunikation“ unter [<https://www.google.at/search?q=Kommunikation&ie=utf-8&oe=utf-8&aq=t&rls=org.mozilla:de:official&client=firefox-a>], zuletzt eingesehen am 7. Juni 2012.

Suchvorgang für „communication“ unter [<https://www.google.at/search?q=communication&ie=utf-8&oe=utf-8&aq=t&rls=org.mozilla:de:official&client=firefox-a>], zuletzt eingesehen am 7. Juni.2012.

⁴¹ Für detaillierte Information: [<http://www.uibk.ac.at/rgkw/komtheo/lehrgang/>], zuletzt eingesehen am 17.10.2011.

⁴² Vgl. [<http://www.uibk.ac.at/rgkw/komtheo/selbstverstaendnis/>], zuletzt eingesehen am 20. März 2012.

⁴³ [<http://www.uibk.ac.at/rgkw/komtheo/selbstverstaendnis/>], zuletzt eingesehen am 20. März 2012.

Sozialwissenschaftlich gesehen ist Kommunikation unter Menschen eine Basisfähigkeit, die Gemeinschaft stiftet, und verwendet wird, um Inhalte zu vermitteln.⁴⁴ Von der fundamentaltheologischen Perspektive aus betrachtet ist Kommunikation eine wichtige Kategorie hinsichtlich des biblischen Fixpunktes der göttlichen Kommunikation mit Menschen.

Kirchliche Dokumente des Zweiten Vatikanums zeigen deutlich, wie die kommunikative Komponente an Autorität gewinnen konnte, wenn Offenbarung nicht mehr die „informative Füllung von oben“ ist, sondern ein Beziehungsangebot Gottes.⁴⁵

Religionsdidaktisch gesehen ist Kommunikation im Religionsunterricht so grundlegend, dass Gefahr gelaufen werden kann, die kommunikative Ebene nicht mehr zu reflektieren. Hier gilt für alle Lehrenden, ihre Rollen in kommunikativen Prozessen wachsam zu reflektieren⁴⁶, um so wirkungsvoller in unterrichtliche, kommunikative Dynamiken Einblick zu bewahren.

⁴⁴ Vgl. „Kommunikation“, In: LThK (1997), Band 6, Spalte 213 f. Zudem erwähnenswert im Sinne forschungsdidaktischer Transparenz: Eine Suche nach Büchern mit dem Schlagwort „Kommunikation“ auf www.amazon.de ergab erst an dritter Stelle den Schulz von Thun Klassiker (siehe unten). An erster und zweiter Stelle waren Bücher zum „Kommunikationstraining“ und zu „Gewaltfreier Kommunikation“ zu finden. Das Standardwerk zum Thema „Kommunikation“ sei hier zitiert: Friedemann Schulz von Thun (2010⁴⁸), *Miteinander reden 1. Störungen und Klärungen. Allgemeine Psychologie der Kommunikation.*, Berlin: rororo Verlag.

⁴⁵ Die Konzilsdokumente „Dei Verbum“, „Lumen Gentium“ und „Unitatis Redintegratio“ zeugen von dieser kommunikativen Wende innerhalb der Theologie. In: Karl Rahner und Herbert Vorgrimler (2002²⁹), *„Kleines Konzilskompendium. Sämtliche Texte des Zweiten Vatikanums. Allgemeine Einleitung – 16 spezielle Einführungen ausführliches Sachregister“*, Freiburg im Breisgau: Herder Verlag.

⁴⁶ Man denke an die Modi kommunikativen Handelns nach Jürgen Habermas: assertorisch, expressiv und normativ. Jürgen Habermas (1981): *„Theorie des kommunikativen Handelns“* Band 2, Frankfurt/ Main: Suhrkamp.

1.2. Kommunikation – religionspädagogisch

Innerhalb des Fächerkanons der katholischen Theologie kommt der Kommunikation innerhalb der religionspädagogischen Disziplin und mit ihr dem entstandenen *Kommunikativen Ansatz* für den Religionsunterricht besondere Bedeutung zu:

- „Kommunikation ist mehr als ein ‚Instrument‘ für das Unterrichtsgespräch. Der kommunikative Ansatz macht auf die Verstehens- und Verständigungsleistung sprachlich-kommunikativen Handelns aufmerksam und zeigt, dass und wie mit Kommunikation ‚Lernen‘ verknüpft ist.
- Kommunikation bezieht sich auf unterscheidbare Sprachbereiche, denen unterschiedliche Intentionen zugrunde liegen und die eine spezifische kommunikative Bearbeitung verlangen.
- Kommunikation zielt auf ein Verhältnis von Schülerinnen und Schülern als gleichberechtigte Partner. In der Unterrichtskommunikation ist ihnen die Möglichkeit zu geben, eigene Standpunkte zu formulieren, diese zu entwickeln und ihnen Richtung geben zu können. In der Kommunikation wird ein Vorgriff auf die ‚volle‘ Mündigkeit der Heranwachsenden gewagt.
- Kommunikation bedeutet ‚Kenntlichmachung der Vielfalt‘. Die Pluralität der Meinungen und Argumente sind ein Reichtum. Sie bilden den ‚Vorrat‘, Argumente zu rekonstruieren und daran die eigene Position zu schärfen.
- Geschulte Kommunikation beruht auf der Fähigkeit zum Perspektivenwechsel. d.h. der Fähigkeit, Argumente Anderer nachempfinden zu können. Diese Fähigkeit muss geübt werden und das beständige Üben ist selbst ein Lerninhalt. Schülerinnen und Schüler lernen Unterschiede zu verstehen und auszuhalten,

und sie lernen, wie Differenzen überbrückt werden können. Sie lernen auch, wie trotz vielleicht bleibender Unterschiede weiter miteinander gearbeitet werden kann.

- Kommunikation korrespondiert mit dem christlichen Offenbarungsgeschehen, das selbst eine dialogische Gestalt hat.“⁴⁷

Die aufmerksam Lesenden sehen sofort Querverbindungen zu den relevanten Grundpositionen dieser Arbeit. Nämlich

- o zum personenzentrierten Ansatz Carl R. Rogers‘, wenn in Punkt 3 von gleichberechtigten Partnern gesprochen wird.
- o zum Memorandum insofern als in Punkt 4 von der Beteiligung aller gesprochen wird sowie von der Bemühung die eigene Position zu schärfen.
- o Punkt 5 lebt von der Empathie, die auch Rogers‘ personenzentrierte Arbeit postuliert, und in der die Fähigkeit zum Perspektivenwechsel eine Vorbedingung darstellt.

Abschließend steht fest, dass der hier zitierte Kommunikative Ansatz, der Melkschemel dieser Arbeit und, wie noch gezeigt wird, die Kommunikative Theologie Matthias Scharers einen gemeinsamen humanistischen Nährboden in pädagogischer, wie auch in psychologischer Hinsicht, teilen.

⁴⁷ Die Eckpunkte wurden aufgrund ihrer Aussagekraft und zusammenfassenden Wirksamkeit in ihrer Vollständigkeit übernommen aus: „Kommunikativer Ansatz“, Seite 115. In: Georg Hilger, Stephan Leimgruber und Hans-Georg Ziebertz (2010⁶): „*Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf*“, München: Kösel Verlag.

1.3. Das Verständnis von „Kommunikation“ in der Kommunikativen Theologie

Wichtig zu klären ist, wie innerhalb der Kommunikativen Theologie das Wort „Kommunikation“ verwendet wird und welchen Hintergrund es definitorisch haben darf.

Im Selbstvergewisserungsband von 2007 stehen den Lesenden folgende Erklärungen zur Verfügung⁴⁸:

- a) Das Kommunikationsverständnis basiert auf der *anthropologisch-theologischen Basis der Bibel*, in welcher Gott sich den Menschen selbst offenbart, und in der Art und Weise wie diese Glaubenswahrheit den Menschen vermittelt (heute würde man auch sagen kommuniziert) worden ist und wird. Somit bilden die Bibel, wie auch die kirchliche und religiöse Tradition einen Hintergrund für das Verständnis von Kommunikation.
- b) Die Menschwerdung Gottes wird als Zentrum gesehen. Diese Glaubenswahrheit bildet die gewollte Brücke zwischen Gott und Menschheit, und wird *als kommunikatives Geschehen* interpretiert.
- c) Die Gott *gewollte Bindung* seines kommunikativen Impetus an das Schicksal Jesu von Nazareth wird mit Hilfe der in Innsbruck beheimateten Dramatischen Theologie erklärt. Dabei wird auf die Ausführungen von Raymund Schwager Bezug genommen, der die Biographie Jesu in fünf Akte teilt und so ein „Heilsdrama“ entwirft.
- d) Der besondere Blick der Kommunikativen Theologie gilt der Sendung des *Heiligen Geistes*. „Der Geist eröffnet uns die Möglichkeit zu einem Leben, zu dem wir aus uns heraus nicht fähig wären, einem Leben, das sich an der Vision des Reiches Gottes orientiert.“ Die Menschheit sei „hineingenommen in die Liebeskommunikation“ Gottes.
- e) Einen weiteren Hintergrund zum Verständnis von Kommunikation bietet für die Kommunikative Theologie das Dokument „*Communio et progressio*“, in welchem klar die gemeinschaftstiftende Rolle von Kommunikation und der Kommunikationsmedien

⁴⁸ Vgl.: Hilberath, Bernd Jochen u.a. hrsg. (2007): „*Kommunikative Theologie. Selbstvergewisserung unserer Kultur des Theologietreibens.*“, Seite 44-56. In: Kommunikative Theologie – interdisziplinär. Band 1/1. Wien und Münster: LIT Verlag. Abk.: KT 2007.

betont wird. Um dem Selbstzweck zu entkommen, müssen – so das Dokument – die kommunikativen Prozesse *bezogen bleiben auf den Heilsplan Gottes*.

1.4. Das Verständnis von Kommunikation der Kommunikativen Theologie und die Themenzentrierte Interaktion der Ruth C. Cohn

Die Haltung, die Ruth C. Cohn durch ihre Arbeit mit Gruppen in den USA eingenommen und als Themenzentrierte Interaktion ausgelegt hat, muss - theologisch gesehen - um den Akt der Selbstmitteilung Gottes erweitert werden.

Cohn geht, wie in der humanistischen Psychologie und Pädagogik üblich, von einer Ganzheit des Menschen aus.

Durch die Rückbindung der Kommunikativen Theologie an Bibel und Tradition bleibt die Menschheit un-ganz, sündhaft, und daher realitätsbezogen, indem man einer „problematischen Utopie“ entkomme.⁴⁹

Die Themenzentrierte Interaktion ist keine Religion, auch keine Weltanschauung, sondern eine Arbeitsweise für und in Gruppen, die aus Psychoanalyse, Gestalttherapie und Gruppendynamik entstanden ist. In der Themenzentrierten Interaktion ausgebildete Leiterinnen und Leiter von Gruppen gehen an, dass sie die Arbeitsweise als „relativ neutral“ einschätzen⁵⁰, was eine Anwendung in und für Pluralität ermöglicht.

Die Arbeitsweise Cohns beinhaltet nicht eine per se christliche, wohl aber eine „religiöse Perspektive“, die rechtfertigt, warum die Kommunikative Theologie ihre Themenzentrierte Interaktion „theologisch erweitere“⁵¹.

⁴⁹ KT 2007, Seite 50.

⁵⁰ Hartmut Raguse (1997): „*Theologische Implikationen der TZI*“, Seite 30. In: Dietrich Stollberg (1997): „*Im Ursprung ist Beziehung. Theologisches Lernen als themenzentrierte Interaktion.*“ Mainz: Matthias Grünewald Verlag.

⁵¹ Ebenda.

Die Aufgaben, die aus den Impulsen der Themenzentrierten Interaktion auf die Theologie zukommen, fasst Dietrich Stollberg zusammen:

1. Die Themenzentrierte Interaktion kritisiert die bestehende innerkirchliche Kommunikationspraxis, und gibt Anstöße TZI-gerecht zu kommunizieren.
2. Zudem wird von der Themenzentrierten Interaktion eingefordert, was in der Praxis nicht als gegeben gilt, nämlich, dass alle Menschen sich selbst und andere eigenverantwortlich leiten mögen.
3. Stollberg weist der Themenzentrierten Interaktion eine „ausgesprochen christliche“ Tendenz zu, da diese Arbeitshaltung als Ziel und als Ausgangspunkt aller gruppendynamischen Unternehmungen eine herrschaftsfreie Kommunikationsweise autonomer Subjekte einfordert bzw. voraussetzt.⁵²

„Mir scheint es äußerst wichtig, die innere Chairperson, das Subjektsein und die Autonomie des einzelnen, gegenüber der Gruppe zu stärken.“⁵³

Im Fokus der Forschungsfrage gilt: Religionsunterricht lebt aus Meinungen und Menschen, die jene äußern. Sich in einer Gruppe zu den eigenen Überzeugungen äußern zu können, ist somit als implizites, quasi systemerhaltendes, Ziel vorhanden.

⁵² Vgl.: Dietrich Stollberg (1997): „Theologie und TZI: Thesen“ Seite 20-21. In: *„Im Ursprung ist Beziehung. Theologisches Lernen als Themenzentrierte Interaktion“*, hrsg. Karl Josef Ludwig, Mainz: Matthias Grünewald Verlag.

⁵³ Ebenda. Seite 25.

2. Das Spezifikum Kommunikativer Theologie

In „Begegnungen Raum geben“⁵⁴, einem früheren Werk Matthias Scharers, wird deutlich ausgewiesen, was das Fundament aller weiterer Überlegungen war: es waren zum Einen Scharers eigene Erfahrungen, die aus der Leitung von Gruppen mit den Axiomen und Postulaten der Themenzentrierten Interaktion nach Ruth C. Cohn⁵⁵ gewonnen werden konnten, zum Anderen sein biographisches Moment des Lebens in und mit einer Basisgemeinde in Lateinamerika und der theologischen Auseinandersetzung mit Gustavo Gutierrez⁵⁶.

Die Kommunikative Theologie verdankt sich dem bemühten Arbeiten die Themenzentrierte Interaktion für die theologische Bildung, den Bereich der Seelsorge und den katholischen Religionsunterricht fruchtbar zu machen.⁵⁷

Zudem wollte man und will man die gefühlte und beklagte Kluft zwischen akademischen Theologietreiben und konkreten Bedürfnissen aus den Leben der Glaubenden überbrücken.⁵⁸

Somit steht für Scharer am Beginn religionspädagogischer Erkenntnis die Praxis, die theoretisch reflektiert und befragt, zu erneuerter, veränderter Praxis führen kann⁵⁹.

⁵⁴ BRG 1995, Seite 16.

⁵⁵ Ideal als Erstinformation: Helmut Johach (2009): „Ruth C. Cohn – Von der Einzelanalyse zur Themenzentrierten Interaktion.“ In: „Von Freud zur Humanistischen Psychologie. Therapeutisch-biographische Profile.“, Aus: Der Mensch im Netz der Kulturen. Humanismus in der Epoche der Globalisierung, Band 4. Bielefeld: Transcript Verlag.

⁵⁶ Zur Erstinformation für Interessierte: Gutierrez, Gustavo (1992¹⁰): „*Theologie der Befreiung*“, Mainz: Matthias-Grünwald-Verlag.

⁵⁷ Vgl.: KT 2007, Seite 26.

⁵⁸ Vgl.: KT 2007, Seite 28: „Offensichtlich gibt es eine tiefe Kluft zwischen der akademischen Theologie einerseits und den konkreten Bedürfnissen der in der Praxis stehenden AbsolventInnen der wissenschaftlichen Einrichtungen (MitarbeiterInnen in der Seelsorge und Schule) sowie der glaubenden und suchenden Menschen in den und außerhalb der christlichen Gemeinden andererseits.“

⁵⁹ BRG (1995), Seite 11.

„Kommunikative Theologie ist Theologie in und aus lebendigen Kommunikationsprozessen“⁶⁰,

schreiben Scharer und Hilberath prägnant am Beginn der Grundlegung Kommunikative Theologie, welche 2002 erschienen ist.

Matthias Scharer definierte als „Maßstab für die Echtheit dieser kommunikativen Praxis, ob Kinder, einfachere Menschen, Menschen aus anderen Kulturen und religiösen Welten darin [in dieser kommunikativen Praxis, Anm. d. A.] Platz haben oder von Experten ausgegrenzt werden.“⁶¹

Kommunikative Theologie wird als eine spezifische Art Theologie zu treiben definiert, die auf dem Kommunikationsverständnis aus der biblischen Tradition und aus den Dokumenten des Zweiten Vatikanums speist.

In der Einleitung zum Selbstvergewisserungsband heißt es:

„[...] beschreiben wir Kommunikative Theologie als eine spezifische Kultur des Theologietreibens. Sie wird von einem Kommunikationsverständnis getragen, das in der biblischen Tradition und ihrer Vermittlung begründet ist und in der Theologie des Zweiten Vatikanums seine Ausprägung erfährt. Auf dieser Basis verstehen wir Theologie als komplexen Kommunikationsprozess, den wir ein Stück weit in seiner Komplexität zu entschlüsseln suchen.“⁶²

Um dieser Aufgabenstellung gerecht zu werden, entstehen vier Dimensionen in Verwobenheit mit drei Ebenen Kommunikativer Theologie aus der Kombination der vier

⁶⁰ Scharer, Matthias und Bernd Jochen Hilberath (2002): „*Kommunikative Theologie. Eine Grundlegung*“, Mainz: Matthias-Grünwald-Verlag. Abk.: KT 2002.

⁶¹ Matthias Scharer (1997): „*TZI – Theologie – Glaubenserschließung. Vom didaktischen Rezept zur theologischen Hermeneutik des Lebens*“, Seite 104. In: Dietrich Stollberg (1997): „*Im Ursprung ist Beziehung. Theologisches Lernen als themenzentrierte Interaktion*“, Mainz: Matthias Grünwald Verlag.

⁶² KT 2007, Seite 18.

TZI-Faktoren⁶³ und der so genannten „loci-Theologie“ nach Melchior Cano.⁶⁴ Das wird in Kapitel 3.5.3. näher diskutiert.

Matthias Scharer hat sich am R. C. Cohn Institute International in TZI ausbilden lassen, und sagt von sich selbst, dass seine „Herangehensweise an eine Kommunikative Theologie unmittelbar mit der Haltung und Methode der TZI [...]“ zu tun hat⁶⁵.

Er selbst hat in seinem beruflichen Tun immer wieder gespürt, dass Menschen sich nach einer *Ganzheitlichkeit* in Bildungsprozessen sehnen, die zwischen Sachlichkeit und Expertentun verlorengelassen.⁶⁶

Ein spezifischer Aspekt ist die Perspektive, die eingenommen wird, wenn man sich in der Haltung der Kommunikativen Theologie üben möchte.

Theologie an sich wird dann zur *Glaubenspraxiswissenschaft*. Was bedeutet das?

Der Paradigmenwechsel⁶⁷, der im Zweiten Vatikanischen Konzil seinen Spiegel innerhalb der Katholischen Kirche gefunden hat, wird ernst genommen: Laienmenschen sind nicht per natura nur mit zwei Varianten gesegnet. Es kann nicht darum gehen, zwischen der Variante zu *wählen*, die einem erlaubt, Anteil zu haben am Weltdienst der katholischen

⁶³ Ich, Wir, Es und Globe, In: Ruth C. Cohn, Alfred Farau (1991¹): „*Gelebte Geschichte. Geschichte der Psychotherapie. Zwei Perspektiven*“, Stuttgart: Klett Cotta. Seite 353-355.

⁶⁴ Zur Erstinformation: Max Seckler (1997): „Loci Theologici“, In: LThK Band 6, Spalte 1012-1016.

⁶⁵ Vgl.: Hilberath, Bernd Jochen u.a. hrsg. (2010): „*Kommunikative Theologie: Zugänge – Auseinandersetzungen – Ausdifferenzierungen*“. Seite 27. In: Kommunikative Theologie – interdisziplinär. Band 14. Wien und Münster: LIT Verlag. Abk.: KT 2010.

⁶⁶ Vgl.: BRG 1995, Seite 20.

⁶⁷ Eine Abhandlung zur so genannten Verheutigung oder des Aggiornamento des Zweiten Vatikanischen Konzils bietet Michael Bredeck (2007): „*Das Zweite Vatikanum als Konzil des Aggiornamento. Zur hermeneutischen Grundlegung einer theologischen Konzilsinterpretation*“, Paderborn u.a.: Ferdinand Schöningh. In: Paderborner Theologische Studien Band 48, hrsg.: Herbert Haslinger u.a.. Besonders die „Sieben Optionen“ ab Seite 438.

Kirche, oder der Variante, die sie *auch* an ihrem Heildienst teilhaben lässt. Nimmt man die frühen konziliaren Tendenzen ernst, muss gelten, dass

„[...] alles, was Christenmenschen aus dem Glauben heraus tun, Heildienst ist.“⁶⁸

Damit wird die wissenschaftliche Disziplin der Theologie herausgehoben aus einer „Glaubenswissenschaft“ und zu einer „Glaubenspraxiswissenschaft“. Denn ein Glaube, der ganzheitlich betrachtet wird, hat mit dem Leben und Aktivsein von Menschen (christlichen) Glaubens zu tun, womit der Blickwinkel der Praxis⁶⁹ mit gemeint sein muss.

Im Hinblick auf die Kommunikative Theologie zeigt sich durch diese Ausweitung der Definition auf eine Glaubenspraxiswissenschaft, dass somit alle kommunikativen Vollzüge, die der Gemeinschaft der Glaubenden dienlich sind, als kommunikative Handlungen zu gelten haben.

Hier ist leise angedeutet, was zu einem späteren Zeitpunkt (im Kapitel zum Thema des kommunikativen Wesens Gott) noch wichtig werden wird:

In einem Bezugssystem mit einer Transzendenten x (für katholischen Christen also der dreieine Gott aus dem Alten und Neuen Testament) darf es als angenommen gelten, dass nicht alle kommunikativen Handlungen menschliche Subjekte zum Ausgangspunkt haben können.

Das bedeutet innerhalb der katholischen Gemeinden, dass zum Beispiel mit Sakramenten kommuniziert wird, aber auch zwischenmenschlichen Beziehungen von Christenmenschen und ihre sie definierenden kommunikativen Vollzüge dazugehören.⁷⁰

⁶⁸ KT (2002), Seite 21.

⁶⁹ „Das Wort Praxis ist griechischen Ursprungs (griechisch *πρᾶξις* *prâxis* oder *πρᾶγμα* *prâgma* und bedeutet ‚Tat, Handlung, Verrichtung‘, [...]“, zitiert nach:
[http://de.wikipedia.org/wiki/Praxis_%28Philosophie%29], zuletzt eingesehen am 14. Juni 2012.

⁷⁰ Vgl. KT 2002, Seite 23.

Für das Spezifische an der Kommunikativen Theologie ist vorerst zu sagen, dass ihre Haltung eine ist, in der Kommunikation als Gabe verstanden sein will, in der Gott sich selber gibt und in welcher auch die Fähigkeit für gelingenden, geschenkten, zwischenmenschlichen Austausch geschenkt bleibt.

Durch diesen Akt, der innerhalb des Christentums an der Sendung, dem Leben, dem Sterben und der Auferstehung Jesu ganz wird, steht perspektivisch *die Realität der Gabe* im Brennpunkt theologischer Überlegungen.

Diese geschenkte Kommunikation ist somit aber auch der letzten Verfügungsgewalt auf menschlicher Ebene enthoben, zielt auf die Stiftung, Aufrechterhaltung und Vollendung einer Gemeinschaft in und mit Gott.⁷¹

Fundamentaltheologisch betrachtet, erschließt sich Gott im christlichen Glauben und in seiner Tradition als kommunikativ, da durch die Menschwerdung Jesu, seiner Sendung und in seinem Menschsein, Gott ein Beziehungsangebot ausspricht.⁷²

Das ist der „unüberbietbare Höhepunkt“⁷³ zwischen Gott und der Menschheit in einer Zeitspur, die offen auf Zukünftiges weist.

Zusammenfassend heißt es im Grundlagenwerk „Kommunikative Theologie“

„Kommunikative Theologie ist also diejenige Theologie, welche die kommunikative Praxis der *Communio* der Glaubenden reflektiert. Eine solche Theologie muss selbst als ein kommunikatives Geschehen begriffen werden.“⁷⁴

⁷¹ Vgl. [<http://www.uibk.ac.at/rgkw/komtheo/selbstverstaendnis/>], zuletzt eingesehen am 2. 6. 2012.

⁷² Vgl. Jürgen Werbick: „Kommunikation-fundamentaltheologisch“, LThK (1995) Band 6, Spalte 214.

⁷³ KT 2007, Seite 46.

⁷⁴ KT 2002, Seite 24.

Will dieses kommunikative Geschehen mit in den katholischen Religionsunterricht genommen werden, so kann dieser nicht zu einem Kultur- oder Tradierungsunterricht verkommen, sondern hat den Auftrag, um im Fahrwasser des Forschungsanliegens zu bleiben, das Kommunikationsangebot Gottes, das Freiheit schenkt, in 100 Minuten pro Schulwoche wach zu halten und das im völligen Verschrieben sein in und für die Welt, in der alle Menschen leben.

3. Zwischenbilanz

Wie passen die Kommunikative Theologie und die Themenzentrierte Interaktion in die Ausgangslage dieser wissenschaftlichen Arbeit?

Beide stehen einvernehmlich zu den drei Beinen des Melkschemels aus dem Grundlagenkapitel dieser Arbeit, denn

a) Bein Eins bezieht sich auf eine Freiheit, die allen Menschen in ihrem und durch ihr Menschsein zukommt. Christenmenschen, die in der biblisch verankerten Gewissheit leben, dass Kommunikation zwischen Menschen eine Gabe Gottes ist, sind gleich in dem Wissen, dass ein Gelingen von kommunikativen Handlungen allen (gleichgestellt) entzogen bleibt. Sie bleiben in einer Freiheit, die erlaubt, sich selbst stets in der Position von Eingeladenen wahrzunehmen.

b) Bein Zwei ist ein innerhalb der Kirche entstandenes Dokument. Das Theologenmemorandum bezieht sich unter anderem sowohl auf eine Beteiligung aller Gläubigen an ihrer Kirche als auch auf deren Verantwortungsfähigkeit ihre Christenleben zu gestalten. Die Haltung der Kommunikativen Theologie deckt sich mit den Ansprüchen, wenn sie bestimmt, dass innerhalb ihrer Forschungsperspektive alles, was Christen aus ihrem Glauben heraus tun, Heildienst ist.⁷⁵

c) eine Zentrierung auf den Menschen und sein Handeln findet sich auch in Bein Drei, der personenzentrierten Arbeitsweise von Carl Rogers. Matthias Scharer sagt in seinem frühen Werk, dass im kirchlichen Bildungsbereich ein Nachholbedarf an Autonomie und Selbstverwirklichung vorhanden ist.⁷⁶ Innerhalb des Bereiches der Seelsorge wurde mit der Themenzentrierten Interaktion von Ruth Cohn und dem personenzentrierten

⁷⁵ Vgl. KT 2002, Seite 21.

⁷⁶ Vgl. BRG 1995, Seite 22. Es sei dem Pendel Balance zu geben, das zwischen Extremen schwingt: auf der einen Seite eine starke Tendenz zu Selbstverwirklichung, in welcher ein hedonistischer Aspekt allein regiert, und auf der anderen Seite eine kühle Sachlichkeit, die sich in Distanz vereinsamt. Scharer: „Beiden Extremen steht entgegen, dass wir als Einzelmenschen wie als Gruppen an dieser Welt und ihrer Zukunft Anteil haben, ob wir wollen oder nicht.“ Ebenda, Seite 23.

Arbeiten wie es Carl Rogers ins Leben gerufen hat, ein Fokus aufs Menschliche gelegt, und so seelsorgerische Beziehungen belebt.⁷⁷

Als bisheriges Fazit für die Forschungsgrenzen dieser Arbeit gilt demnach, dass Bildungshandeln nicht nur ein Offenlegen des autonomen Subjekts sein kann, sondern dass es in Bezogenheit auf den je Anderen unternommen und ausdifferenziert werden muss.

An dieser Stelle sei das sogenannte Anthropologische Axiom der Ruth C. Cohn zitiert:

*„Der Mensch ist eine psycho-biologische Einheit und ein Teil des Universums. Er ist darum gleicherweise autonom und interdependent. Die Autonomie des einzelnen ist um so größer, je mehr er sich seiner Interdependenz mit allen und allem bewußt wird. [...] Ich bin um so autonomer, je mehr ich die Welt bewußt in mich einlasse.“*⁷⁸

Innerhalb dieser Arbeit ist die Entwurfslinie spannend zu betrachten, die sich - vom dritten Melkschemelbein Carl Rogers ausgehend - auf der Zeitspur der Humanistischen Pädagogik mit Ruth C. Cohns Themenzentrierter Interaktion trifft, welche wiederum von Matthias Scharer für das theologische Fach interpretiert und als Haltung integriert wurde in die entworfene Kommunikative Theologie, die als zu bilanzierende Haltung für den katholischen Religionsunterricht Hauptthema dieser Arbeit darstellt.

Ungeklärt ist zum jetzigen Stand innerhalb des angesprochenen Forschungszirkels, inwieweit ein Vermehren von Autonomie möglich ist, wenn man praktisch in der Haltung

⁷⁷ Matthias Kroeger (1973): *„Themenzentrierte Seelsorge. Über die Kombination Klientenzentrierter und Themenzentrierter Arbeit nach Carl R. Rogers und Ruth C. Cohn in der Theologie“*, Stuttgart u.a.: W. Kohlhammer.

⁷⁸ Weiter: „Es geht in diesem *anthropologischen Axiom* um personale und soziale Identität und Kompetenz, die sich jedoch nicht im Personalen und Sozialen erschöpft, sondern beide geistig und existentiell transzendiert.“ Aus: Ruth C. Cohn und Alfred Farau (1991¹): *„Gelebte Geschichte der Psychotherapie. Zwei Perspektiven“*, Stuttgart: Klett-Cotta Verlag. Seite 356- 357. Abk.: GG.

der Kommunikativen Theologie einen katholischen Religionsunterricht halten würde. Ob also die Kommunikative Theologie als Haltung ein ähnlich entwicklungsförderndes Umfeld gestalten kann - wie z.B. in den Untersuchungen der rogerianisch-inspirierter Lehrpersonen ihres Unterrichts und ihrer Schülerinnen und Schüler - ist noch zu klären.

Erwähnenswert ist der Zugang, dass in der Haltung der kommunikativen Theologie die *theologischen Prozesse mit den Betroffenen geschehen*.⁷⁹

Wer „den Betroffenen“ zugehörig ist, klärt der nächste Abschnitt.

⁷⁹ KT 2002, Seite 30.

4. Die Kommunikative Theologie und „das kommunikative Wesen – Gott“

Gott ein „kommunikatives Wesen“ zu nennen⁸⁰ erfüllt für die Kommunikative Theologie einen wichtigen Grundschrift: Gott hat sich den Menschen offenbart. Diese Offenbarung ist ein kommunikatives Geschehen, eine Selbstmitteilung, *die* Selbstmitteilung, denn sie schließt den Menschen in seiner ganzen Menschlichkeit – in seiner Fragmentarität – mit ein.⁸¹

In all dem, was Menschen sind, ist für diejenigen, die glauben, Gott einer, der in Beziehung zu ihnen steht, mehr noch: indem die Welt und die Menschen geschaffen durch Gott auf ihn bezogen bleiben, gibt es die Be-ziehung immer und überall.

Die Be-troffenen sind auf diese Weise alle und alles: Menschheit und Schöpfung, Schöpfung und Menschheit.

4.1. Die Eigenheiten eines kommunikativen Gottesverständnisses

Innerhalb des christlichen Gottesverständnisses steht fest, dass durch den Glauben an die dreifaltige Gottwirklichkeit, Gott in sich ein beziehungsfähiges Wesen ist. Christenmenschen halten daran fest, dass Gott in Jesus von Nazareth ganz Teil dieser Schöpfung war, dass er an keinem Zeitpunkt in der Biographie Jesu aufgehört hat, Gott

⁸⁰ KT 2002, Seite 76-77: Der Befremdlichkeit, von Gott als einem kommunikativen Wesen zu sprechen, dass Gott hier für ein theologisches Konzept vereinnahmt würde, sei, so die Autoren, immer gegeben. Dem setzen die Autoren entgegen, dass es ihnen um ein „integratives Verständnis von Kommunikation, welches das Reden über Gott mit dem Reden von Gott und mit dem Reden zu Gott verbindet.“ geht. Es müsse zwischen „Gott und der Theologie“ unterschieden werden. „Gott *an und für sich* begegnet uns immer nur als der Gott *für uns*.“

⁸¹ Vgl.: KT 2007, Seite 54.

zu sein, und dass dadurch eine Wertschätzung und Anerkennung der Schöpfung und der Menschheit vollgültig gegeben bleibt.⁸²

„Gott ist in diesem Sinne ein kommunikatives Wesen, dass er von sich aus auf Selbstmitteilung an das andere seiner selbst orientiert ist und in dieser Selbstmitteilung immer wieder zu sich selbst zurückkommt.“⁸³

4.2. Offenbarung als kommunikatives Geschehen

Für die spezifische Kultur des Theologietreibens, die sich Kommunikative Theologie nennt, gilt, dass Offenbarung und Glaube gemeinsam zu einer Dynamik des kommunikativen Geschehens gehören.⁸⁴

Der Paradigmenwechsel des Zweiten Vatikanischen Konzils schenkt dem Menschen den Aspekt der Freiheit neu durch die Betonung der Wechselseitigkeit, und in einem Dreischritt gezeigt werden kann:

1. Gott teilt sich selbst mit und öffnet die Schleuse zur Gemeinschaft und Teilhabe

⁸² Vgl.: KT 2002, Seite 83: Im Bezug auf so genannte strenge Monotheismen wie zum Beispiel dem Judentum oder dem Islam gilt auch für das Christentum, dass Gott (nicht erst durch die Dreieinigkeit) an sich und für sich schon Beziehung mit der Menschheit will und somit in mitteilender Offenheit für sie da ist.

⁸³ KT 2002, Seite 84 und 85. „Wenn der kommunikative Gott sich offenbart, kann diese Offenbarung nur ein kommunikatives Geschehen sein. Wenn Glaube heißt, sich dem kommunikativen Gott anzuvertrauen, dann muss Glaube selbst ein kommunikatives Geschehen sein.“

⁸⁴ Interessant ist hier der traditionsgeschichtliche Paradigmenwechsel, der sich zwischen dem Ersten und dem Zweiten Vatikanum vollzogen hat. Während der Zeit des Ersten Vatikanums galt Offenbarung noch als eine von Autorität geprägte Fülle an Handlungsanweisungen Gottes an die Menschen. Es herrschte eine Perspektive vor, die den Menschen unterstellt passiv zu sein. Gott ordnet sie auf das Heil hin, das „Erkenntnisvermögen“ der Menschen wird „völlig überstiegen“. Der angesprochene Paradigmenwechsel vollzieht sich, weil die Offenbarungskonstitution des Zweites Vatikanischen Konzils, Die Verbum, den Selbstmitteilungsaspekt neu betont und anders gewichtet: das Moment der Freiheit und die dadurch ermöglichte Annahme der Einladung zum Glauben steht im Fokus, und stärkt die Position der geschaffenen Menschheit hinein in eine aktive Glaubensdynamik. Vgl.: KT 2002, Seite 86-88.

2. Die Menschheit stellt sich diesem Impetus, sagt Ja, Nein, Vielleicht, Noch Nicht, oder Nicht mehr.

3. Aus den ersten beiden Stationen ergeben sich alle Variationen der Leben der Menschen, im Falle einer Glaubenden aber gilt: sie lebt als Teil der gottgeschenkten *Communio*.⁸⁵

Es darf dann gelten: Die Gemeinschaft der Menschen untereinander ist die Realisation ihrer Gemeinschaft mit Gott.⁸⁶

4.3. Zusammenfassung

Inwiefern sich dieser angedeutete Paradigmenwechsel in den Elementen der Kommunikativen Theologie und ihrer Einbeziehung der Themenzentrierten Interaktion von Ruth C. Cohn spiegelt, werden wir in Kapitel Drei sehen, wo durch das teilhabende, kommunikative Verständnis von Offenbarung, das in den Dokumenten des Zweiten Vatikanischen Konzils vorherrscht, eine Neuadressierung der Vielheit der *loci theologici* eines Melchior Cano der Kommunikativen Theologie eine besondere Wirkung verleiht.

⁸⁵ Vgl.: KT 2002, Seite 89.

⁸⁶ „Indem Menschen mit uns Gemeinschaft haben, haben sie Gemeinschaft mit Gott, weil der heilige-
heilende Geist dieser Gemeinschaft in unserer Mitte lebt und uns bewegt, dem Weg Jesu Christi hin zum
Schöpfergott zu folgen.“ KT 2002, Seite 93.

III. „Das Gegenzeichnen“: Die Themenzentrierte Interaktion der Ruth C. Cohn und Matthias Scharers Kommunikative Theologie

1. Zurückschauen und Nach-vorne-schauen: gedankliches Innehalten

Im zweiten Kapitel ging es um sowohl um ein allgemeines Kommunikationsverständnis als auch um das Spezifische der so genannten Kommunikativen Theologie. Es wurden Bemühungen angestellt, das Verständnis des Kommunikativen Ansatzes mit dem Melkschemel dieser Arbeit und seinen drei Beinen im Hinblick auf die Haltung der Kommunikativen Theologie Matthias Scharers in den Fokus zu rücken, und die Details in Bezug auf das kommunikative Wesen Gott konnten festgezurrert werden.

Es konnte geklärt werden, dass zwischen dem Melkschemel, besonders dem zweiten und dritten, und der Kommunikativen Theologie direkte, thematische Verbindungslinien zu finden sind, da das Theologenmemorandum, das personenzentrierte Arbeiten von Rogers und Ruth Cohns Themenzentrierte Interaktion als integrierte Haltung innerhalb der Kommunikativen Theologie den gemeinsamen Nährboden⁸⁷ der Humanistischen Psychologie, und einer daraus entsprungenen Pädagogik, teilen.

Im dritten Kapitel dieser Arbeit wird die Haltung der Themenzentrierten Interaktion der Ruth Cohn und seine Einbindung in Matthias Scharers Kommunikative Theologie näher beleuchtet. Es wird darum gehen zu zeigen, wie Scharer – ausgehend

⁸⁷ Der angesprochene gemeinsame Nährboden hat in Joachim Hänles Buch „Heilende Verkündigung“ Raum und Fokus gefunden: weil es um kerygmatische Aufgabenstellungen im Dialog mit Ansätzen der Humanistischen Psychologie geht, zeigt Hänle sowohl den personenzentrierten Ansatz Carl R. Rogers wie auch die Themenzentrierte Interaktion der Ruth C. Cohn. Hänle untersucht beide Ansätze (sowie weitere) im Hinblick auf ihre Relevanz bezüglich der von ihm biblisch verankerten Heilenden Verkündigung, der als Basis die theologisch fundierte Wechselbeziehung zwischen Theologie und Humanwissenschaften wirkt. Es wird Bezug genommen auf Therapieansätze, die philosophisch gesehen einen Dialog mit der Theologie erleichtern. Hänles Faktoren zur Auswahl sind auf Seiten 158-160 zu finden. In: Joachim Hänle (1997): „Heilende Verkündigung. Kerygmatische Herausforderungen im Dialog mit Ansätzen der Humanistischen Psychologie.“ Ostfildern: Schwabenverlag. Aus: Glaubenskommunikation Reihe Zeitzeichen Band 1, hrsg.: Albert Biesinger/ Thomas Schreijäck/ Werner Tzscheetzsch.

von seinem Kommunikationsverständnis – diese Einbindung erklärt und welche Elemente für seine Kommunikative Theologie bezeichnend sind.

Worum es vor allem gehen wird, ist die theologische Ausdifferenzierung des Ansatzes von Ruth C. Cohn - die Dimensionen, Ebenen und Optionen - sein Wellenschlag hin zur Entwicklung der Kommunikativen Theologie und dem Versuch der theoretischen Bilanzierung dieses Ansatzes für das Schulfach Katholische Religion.

2. Die Haltung der TZI als theologische Praxis der Aufmerksamkeit⁸⁸

Für Matthias Scharer ist das Lebendige Lernen⁸⁹ der Ruth C. Cohn, wie sie es in der Themenzentrierten Interaktion als Haltung beschreibt, ein geeignetes Mittel für Kommunikation und Interaktion innerhalb der verschiedenen Aufgabenbereiche kirchlicher Bildungspraxis. Beide, Ruth C. Cohn und mit ihr ihre entworfene Haltung, seien in einem Menschenbild der hebräischen Bibel beheimatet.⁹⁰

Kapitel Zwei hat gezeigt, wie „das Kommunizieren“ zum Gegenstand der theologischen Aufmerksamkeit innerhalb der Kommunikativen Theologie werden kann, ja immer schon gewesen ist.

⁸⁸ Ein geschürtes Forschungsinteresse fragt hier weiter: Eignet sich die Haltung der Themenzentrierten Interaktion für theologische oder enger kirchlich prozesshafte Vorgänge im Sinne von Action Research? Hier braucht es Studien.

⁸⁹ Dieses „Lebendige Lernen“ ist der ganzheitliche Ansatz (Englisch: „Living Learning Encounters“), der von Ruth C. Cohn eingehend beschrieben wird und der zur Ausbildung der TZI geführt hat. In: Ruth C. Cohn (1989): *„Es geht ums Anteilnehmen... Perspektiven der Persönlichkeitsentfaltung in der Gesellschaft der Jahrtausendwende“*, Freiburg/ Breisgau: Herder Verlag. Seite 16.

⁹⁰ Scharer sieht hier eine Verbindung zum Menschenbild von Martin Buber, geht aber soweit, ein nach wie vor bestehendes Theoriedefizit aufzuzeigen: eine wissenschaftliche Aufarbeitung philosophisch-ethischer Grundlagen der TZI und ein Vergleich mit christlich anthropologischen Grundsätzen fehle. Vgl. BRG (1995), Seite 36. Hierzu passend geht Norbert Mette der Frage nach, welches Menschenbild sich die Theologie und die Pädagogik teilen. Vgl.: Norbert Mette (2007): *„Theologie im Gespräch mit der Pädagogik – ein Lagebericht“*, Seite 386-390. In: Norbert Mette (2007): *„Praktisch-theologische Erkundungen 2“*, Berlin: LIT Verlag. Aus: Theologie und Praxis, hrsg.: Giancarlo Collet u.a., Band 32.

Es ergibt sich eine grobe Methodenstruktur, die Überblick geben kann, wenn man drei Aspekte der Kommunikativen Theologie betrachtet:

- o Die Offenbarung als Selbstmitteilung Gottes
- o Die Communio-Ekklesiologie
- o Die Themenzentrierte Interaktion

In den kommenden Absätzen widmen wir uns dieser groben Methodenstruktur genauer.

Vorher wird noch auf den Beginn eingegangen.

3. Die Anfänge und die TZI Rezeption in der Kommunikativen Theologie⁹¹

Was es bedeutet, als Theologen in der Haltung und der Methode der TZI zu leben und zu arbeiten, beschreibt Scharer, wenn er – an Cohn angelehnt – einer pädagogischen Friedensarbeit Raum geben will, einen Standpunkt bezieht *gegen das Lebensverneinende, gegen das Kommunikationswidrige und Gewaltanfällige*⁹².

TZI wurde von den frühen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern von Cohn selbst als ein Impuls für das Theorie- Praxis- Wechselverhältnis erfasst, da man allen voran das Menschenbild und die Grundhaltung als eines dem christlichen Menschenbild Ähnliches empfand.⁹³

⁹¹ Eine Nachbarschaft zwischen TZI und Theologie im wahrsten Sinn des Wortes gab es Nach Cohns Rückkehr aus der Emigration in die Schweiz, wo Cohn sowohl von katholischer wie auch von evangelischer Seite Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter hatte. Vgl.: KT 2010, Seite 28.

So war einer „Theologiekompabilität“ schon biographisch der Weg geebnet, und TZI wurde „als ein hilfreiches Werkzeug zur Vermittlung theologischer Inhalte“ gesehen. KT 2007, Seite 38.

Eine offizielle Fachgruppe „TZI und Theologie“ ist unter [<http://www.tzi-theologie.net/>] zu finden. Zuletzt eingesehen am 5.5.2012.

⁹² Vgl. KT 2010, Seite 30.

⁹³ Hier bedürfte es einer genaueren Untersuchung zwischen dem Menschenbild der Jüdin, Ruth C. Cohn, und dem christlichen Menschenbild, die in der Kommunikativen Theologie aufeinandertreffen und zusammenarbeiten. Eine solche Untersuchung ist ausständig.

Das Kommunikationsmodell der Themenzentrierten Interaktion der Ruth C. Cohn ist laut Cohn selbst eine Haltung⁹⁴ für die Arbeit mit und in Gruppen, aber, so Scharer,

„es bringt auch die wesentlichen Komponenten einer Theologie als ‚Glaubenspraxiswissenschaft‘ ins Spiel.“⁹⁵

In der „Selbstvergewisserung unserer Kultur des Theologietreibens“ schreiben die Herausgeber, dass

„die Kommunikative Theologie nicht an universitären Schreibtischen entstanden ist, sondern sich zuallererst verschiedenen Versuchen verdankt, das Modell der Themenzentrierten Interaktion nach Ruth C. Cohn für die theologische Aus-, Fort- und Weiterbildung, sowie für die kirchliche Seelsorge und den Religionsunterricht fruchtbar zu machen.“⁹⁶

Hier gibt sich der Schritt zur Thematik und dem Forschungsanliegen dieser Arbeit zu erkennen.

4. Grundpositionen in Scharers Kommunikativer Theologie

Dass und wie Matthias Scharer die Themenzentrierte Interaktion erweitert, damit es möglich wird die Kommunikative Theologie als Arbeitsweise und als Praxis einer theologischen Aufmerksamkeit einzunehmen, zeigt der Fokus zweier unerlässlicher Punkte in Scharers Denken.

⁹⁴ Für Cohn war es immer von Bedeutung, dass ihr Ansatz nicht zu einer Methode verblasst. Die Themenzentrierte Interaktion sei eine Haltung für die Arbeit mit Gruppen, der bestimmte Werte und Einstellungen als Basis zugrundeliegen. Vgl.: KT 2002, Seite 124.

⁹⁵ KT 2002, Seite 31.

⁹⁶ KT 2007, Seite 26.

4.1. Die Communio Ekklesiologie

Die Beschäftigung mit der Communio-Ekklesiologie ist biblisch begründet und pendelt laut Scharer zwischen „beschworenem Ideal und gefürchteter Verzerrung“⁹⁷. Ihr Grundmerkmal ist eine kommunikativ-partizipatorische Kommunikationsstruktur, die in der Selbstmitteilung Gottes, in der Offenbarung seiner selbst, verankert ist.

Wenn mit diesen Voraussetzungen Kommunikation gelingt, so sei dies „geschenkt“.

„Kirche entsteht da, wo der kommunikative Gott sich selbst mitteilt, seine Offenbarung auf Glauben trifft, diese Kommunikationsgeschichte in lebendiger Überlieferung weitergegeben und von ihm her je neu konstituiert wird.“⁹⁸

Weiter heißt es:

„Kirche ist deshalb Kommunikationsgemeinschaft, oder sie ist nicht Kirche.“⁹⁹

Nach diesen starken und klaren Worten wird elaboriert, dass Kirche nie ein Selbstzweck sein kann und darf, weil sowohl ihre Stiftung als auch ihre Aufrechterhaltung geschenkte Qualitäten bleiben, innerhalb derer die „communicatio“ mit der „communio“ geteilt wird.¹⁰⁰

Mit diesem Grundbild arbeitet Scharer weiter an der spezifischen Art Theologie zu treiben.

⁹⁷ KT 2002, Seite 118.

⁹⁸ KT 2002, Seite 96.

⁹⁹ Ebenda.

¹⁰⁰ Hier erläutert Scharer verschiedene Formen von Strukturen der Kommunikation. KT 2002, Seiten 97-115.

4.2. Das geschenkte WIR¹⁰¹

Das menschliche Bemühen um kommunikative Prozesse innerhalb ihrer Gemeinschaft kann keine Einforderung eines Gelingens sein. Für Glaubende ist ein Zustandekommen, gar ein Gelingen, immer un-verfügbar, also geschenkt.

Hier kommt die Themenzentrierte Aktion näher in den Blick, denn, so Scharer, diese Haltung eröffne für die Communio Ekklesiologie wichtige Anknüpfungspunkte:

a) die Einzelnen als unersetzbare Subjekte sowohl in ihrer Verantwortung als auch in ihren Glaubensentscheidungen

b) die Gruppe, die Communio

und schließlich die Option sich auf

c) ein Thema zu konzentrieren.

Unter c) ist mit Bezug auf Scharers Kommunikative Theologie stets der Glaube und seine Reflexion als Antwort auf die Selbstmitteilung Gottes gemeint.

Die Haltung Ruth C. Cohns bietet zudem noch die unerlässliche Perspektive des Globes.¹⁰²

Zusammengefasst: Entscheidend sind die drei Momente der Selbsterfahrung, der Gruppendynamik und der Arbeit an einer gemeinsamen Sache, alles eingefasst innerhalb eines Weltbezugssystems, das Ruth C. Cohn „Globe“ nennt.

Das Zusammenkommen gelingender kommunikativer Prozesse innerhalb dieser Momente nennt Scharer „das geschenkte Wir“.

¹⁰¹ KT 2002, Seite 119.

¹⁰² Vgl.: GG 1991¹, Seite 354: Der Globe ist die Welt, die abgesehen von der jeweiligen zusammengekommenen Lerngruppe, existiert. Hierzu gehören die Familien und Lebensumstände alle Teilnehmerinnen und Teilnehmer, das berufliche Umfeld, die Umwelt, sprich alles, was von „Außen“ immer auf die zustande gekommene Gruppe einwirkt.

5. Die theologische Erweiterung der Themenzentrierten Interaktion: Dimensionen und Ebenen des Theologisierens

Im vorigen Abschnitt ist gezeigt worden, wie das Integrieren der Haltung der Themenzentrierten Interaktion von Ruth C. Cohn rückgebunden ist an theologische Überlegungen zur *Communio* Ekklesiologie einerseits und an Scharers Erarbeiten der Praxis der Kommunikativen Theologie - dem stets geschenkten Wir -, welche mit Hilfe der Haltung Cohns wichtigen Mehrwert im Sinne der Glaubenspraxiswissenschaft „Theologie“ erfahren hat.

Die nun zu zeigende theoretische Trennung in Dimensionen und Ebenen des kommunikativen Theologisierens, wie sie von Matthias Scharer und seinen Mitdenkenden vorgenommen wird, muss genau das bleiben: eine *theoretische* Annäherung an komplexe Strukturen, die, wenn erlebt, immer verwoben sind.

Für Scharer zeigt sich hier *das* Moment Kommunikativer Theologie: nämlich eine „kritisch-konfliktive Dynamik“, die durch die Verbindung von den zu besprechenden Ebenen und Dimensionen eine Theologierelevanz und eine Theologiegewinnungskomponente in sich birgt.¹⁰³

Im nächsten Abschnitt werden die Dimensionen näher beleuchtet.

5.1. Die erste Dimension: Die persönliche Lebens- und Glaubenserfahrung

Die unterschiedlichen Biographien der Menschen sind Stimulus und Ort für theologische Erkenntnisgewinnung und bleiben in aller Fülle relevant.

¹⁰³ Vgl.: KT 2007, Seite 58ff.

„Aufgrund der Vorentscheidung, persönliche Lebens- und Glaubenserfahrungen als theologischen Erkenntnisort wahrzunehmen, wird die Subjektorientierung radikal ernst genommen.“¹⁰⁴

Diese Dimension steht Zeuge dafür, dass es der Kommunikativen Theologie nicht um eine künstliche Rückbindung biographischer Momente an den christlichen Glauben geht, nein: die eigene Geschichte (also von der Perspektive eines Klassenzimmers gesprochen, die Geschichte, die die Lehrperson mitbringt) und alle Geschichten der teilnehmenden Schülerinnen und Schüler sind heilsgeschichtliche Orte der Gottesoffenbarung. In der, als Geistbegabung erlebte, ständig andauernde Selbstmitteilung Gottes werden alle Verläufe individuellen Lebens und Glaubens heilsrelevant.

Dadurch entsteht eine enorme Aufwertung der am Prozess Beteiligten, sei es kirchliche Fortbildung, Bibelkreis in einer Pfarre oder das für diese Arbeit relevanteste Beispiel des katholischen Religionsunterrichts an österreichischen Pflichtschulen.

5.2. Die zweite Dimension: Gemeinschaftserfahrung/ Kirchlichkeit

Hier ist eindeutig zu erkennen, dass es sich um kommunikative, interaktive Prozesse innerhalb einer Gruppe von Menschen handelt. Es geht nicht allein um gesammelte Lebensmomente in und mit den Strukturen der Kirche. Gemeint ist ein „Miteinander, Zueinander, aber auch ein Gegeneinander oder Auseinander“¹⁰⁵, die als theologisch bedeutsame Orte im Fokus der Bemühungen mit der Kommunikativen Theologie wahrgenommen werden.

Hier ist, so Scharer, ein Anliegen angesprochen, dass im Ausdruck des „geschenkten Wir“ zur Vollgeltung kommt. Die Kommunikative Theologie bemüht sich für ein Suchen nach Momenten der Selbstmitteilung Gottes in interaktionellen Situationen.

¹⁰⁴ KT 2007, Seite 62.

¹⁰⁵ Erwähnt wird an dieser Stelle auch der *sensus fidelium*, also der Glaubenssinn der Gläubigen. KT 2007, Seite 64.

5.3. Die dritte Dimension: Biblische Zeugnisse und religiöse Traditionen

Diese Dimension erschöpft sich laut Aussage der Autoren nicht in der christlichen Tradition, sondern weitet ihren perspektivischen Wechsel aus auf „Traditionen anderer Weltanschauungen und Religionen, die als Gesprächspartner und Gegenüber in ihrem Suchen erst genommen werden und deren Fragen und Aufmerksamkeiten auch die eigenen Traditionen in neuem Licht erscheinen lassen können.“¹⁰⁶

Der dritten Dimension wohnt, neben der Bemühung die biblischen Zeugnisse der Selbstmitteilung Gottes wie auch die aus der nachfolgenden Tradition entsprungenen Texte für die heute lebenden Menschen wach zu halten, ebenso der Fingerzeig inne, die Grenzen theologischen Reflektierens nicht nur wahrzunehmen und anzuerkennen, sondern auch zu würdigen. Schweigen, Sprachlosigkeit, Überforderung werden in ihrem heilsrelevanten Charakter ausgeforscht und bleiben als eine der vier Dimensionen der Kommunikativen Theologie zentral.

Es weilt innerhalb dieser Dimension auch das Bewusstsein, dass jedwede aus der Tradition stammende Aussage eine Schlichtheit des Vorläufigen vergegenwärtigt, die für von Menschen Erwirktes charakteristisch bleibt.

5.4. Die vierte Dimension: Der gesellschaftliche Kontext

Die vierte Dimension zeigt am besten die akute Nähe zur Haltung der Themenzentrierten Interaktion der Ruth C. Cohn, wenn sie sich vor Augen hält, dass jedes Denken der Menschen über ihre Leben und über sich selbst, immer in Bezug zu einer Welt geschieht. Cohn definiert dies als den Globe.

Wann immer die Kommunikative Theologie in ihren Vollzügen steckt, braucht es ein Wachhalten ihres Fixums. Nur so kann sie ihrem eigenen Anspruch gerecht bleiben

¹⁰⁶ KT 2007, Seite 68.

einen Beitrag zur Lebensbejahung und zur Sensibilisierung aller auf gesellschaftliche Prozesse zu leisten.

Scharer lenkt hier den Blick¹⁰⁷ überwiegend auf eine Welt, die zerfurcht ist von dem Graben zwischen Arm und Reich samt allen wirtschaftlichen und sozialen Auswirkungen. Allerdings heißt es parallel dazu, dass

„Bedrohungen der Menschheit kein grundsätzliches Hindernis dafür darstellen, diese Welt aus theologischer Perspektive als Ort der ‚Geistesgegenwart Gottes‘ und der Gottesbegegnung zu betrachten.“¹⁰⁸

Norbert Mette übt hier – in seinen eigenen Worten – wohlwollend Kritik, wenn er aufzeigt, dass der Bezug auf den Globe „eher allgemein und blass“ ausfällt.¹⁰⁹

Norbert Mette geht in seinem „wohlwollend-kritischen Aus- bzw. Einblick“¹¹⁰ soweit zu behaupten, dass auch die Kommunikative Theologie hinter Gaudium et spes, der Pastoralkonstitution des Zweiten Vatikanischen Konzils, zurückbleibt. In der Pastoralkonstitution ist die Welt ein Ort, an dem ein Sowohl und ein Als auch täglich geschehen, doch der puristische Dualismus von Gut und Böse ist aufgehoben. Allerdings, so Mette, wird in dieser spezifischen Art des Theologisierens erneut nicht „von den Verstrickungen der Kirche in das Unheil der Welt“ gesprochen, sondern eher „theologisch idealisiert“.¹¹¹

Ein für diese Arbeit relevanter weiterer Punkt aus Mettes Kritik ist, dass er der Theologie (und mit ihr allen in ihr Ausgebildeten) die dringliche Aufgabe zuweist, „Christen und

¹⁰⁷ Vgl.: KT 2007, Seite 70-71.

¹⁰⁸ KT 2007, Seite 70.

¹⁰⁹ Verglichen wird hier der Bezug auf den Globe mit den Bezügen zum Ich und zur Kirche. Mette fragt an dieser Stelle, ob die Teilnehmerinnen und Teilnehmer der theologischen Kurse eventuell ein Mehr an persönlichen und kirchlichen, als an den Globe betreffenden, Problemen mit in die Gespräche nehmen. Vgl.: KT 2010, Seite 55.

¹¹⁰ KT 2010, Seite 44.

¹¹¹ KT 2010, Seite 56.

Christinnen dazu zu befähigen, auf angemessene Weise ihre Verantwortung in den verschiedenen gesellschaftlichen Bereichen wahrzunehmen“.

Hier ergibt sich quasi eine gerade Autobahn zu den im Melkschemel festgelegten Aufgaben für Bildungsprozesse jeglicher Art und für religionspädagogische Prozesse im Besonderen.

Ja, junge Bürgerinnen und Bürger benötigen soziale Kompetenzen und eine erfahrene, spürbare Selbstverantwortung, ebenso wie alle Gläubigen, um in einer pluralen Gesellschaft ihren ureigenen und unersetzlichen Beitrag leisten zu können.

Mette sieht den Vorteil der Themenzentrierten Interaktion als Verbindungselement zwischen der (theologischen) Didaktik als Übersetzung von Form und Sache, die in Koppelung mit, den von der Kommunikativen Theologie erweiterten theologischen, Dimensionen beiträgt zum Brückenbau zwischen akademischer Theologie und Lebenswelten der Adressaten. Das scheint im Besonderen für angehende Lehrpersonen katholischer Religion, die ein Universitätsstudium abgeschlossen haben, als überlegenswerte Form ihres eigenen Theologisierens.

Aus den eben erwähnten Dimensionen, im speziellen der vierten – der Welterfahrung - ergeben sich folgende Aufgaben für die Kommunikative Theologie:

Die Erinnerung an die Verarmung in Teilen der Welt mit gleichzeitiger Betonung der Verzichtmöglichkeit in anderen Teilen der Welt

- o Die Thematisierung des Verhältnisses von Kommunikation und Solidarität
- o Die Erörterung des Verhältnisses von Stellvertretung und Kommunikativer Theologie¹¹²
- o Der Aspekt der Schöpfung, oder des Geschaffen Seins, muss den Planeten, samt Tiere und Pflanzen, die darin leben und wachsen, als ökologischen Faktor zu den Aufgaben der Kommunikativen Theologie zählen.¹¹³

¹¹² Hierbei gewinne die Kommunikative Theologie einen spirituellen Aspekt dazu, der eventuell Raum für Gnade und Vergebung eröffnen könnte. KT 2007, Seite 72.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die vier Dimensionen hier einzeln besprochen wurden, realiter stets verwoben sind.

Die „kritisch-konfliktive Dynamik“ der Kommunikativen Theologie braucht um als solche erfasst und betrachtet werden zu können auch Ebenen, auf denen sich die Dimensionen ereignen oder auf denen sie erlebt werden können. Die Verbindung von Ebenen und Dimensionen wird, so Scharer, eine Theologierelevanz und eine Theologiegewinnungskomponente in sich bergen.¹¹⁴

6. Die theologische Erweiterung der Themenzentrierten Interaktion: Die Ebenen

Die praktische Verwobenheit der behandelten vier Dimensionen kann auf drei zu differenzierenden Ebenen stattfinden.

6.1. Die unmittelbare Beziehungsebene

Hier knüpft die Haltung der Themenzentrierten Interaktion nahtlos an, denn auf dieser Ebene finden die strukturellen Gegebenheiten dieses „Arbeitsinstruments“¹¹⁵ ihre direkte Anwendung:

¹¹³ Scharer erwähnt an dieser Stelle als Gegenbeispiel so genannten anthropozentrischen Theologien, die den Aspekt der Tier- und Pflanzenwelt, sowie die Welt als Planeten, auf dem die Menschheit lebt, vernachlässigen. Vgl.: KT 2007, 74.

¹¹⁴ Vgl.: KT 2007, Seite 58ff.

¹¹⁵ Das von Scharer an dieser Stelle verwendete Wort. Vgl.: KT 2007, Seite 74. Dazu: Die Themenzentrierte Interaktion sei „weder eine Heilslehre für gelingende Kommunikation noch ein Trick, der den ‚kommunikativen‘ Himmel auf Erden zaubern könnte, sondern „sie [die themenzentrierte Interaktion, Anm. d. A.] ist nicht mehr und nicht weniger als eine bestimmte wertorientierte Haltung und ein methodisches Arbeitsinstrument, die kontextuelle Aufmerksamkeit zu schärfen und Kommunikationsprozesse lebendig und persönlich bedeutsam zu gestalten.“ KT 2002, Seite 124.

- o Das ICH
- o Das WIR
- o Das Es
- o Der Globe

6.2. Die Erfahrungs- und Deutungsebene

Auf dieser Ebene wird das unmittelbar Erlebte seiner je subjektiven Interpretation unterzogen, und es werden die

- o biblischen Zeugnisse und religiösen Traditionen samt ihrem Überlieferungsprozess
- o die persönliche Glaubensbiographie in all ihrer Unvollkommenheit
- o die erlebte Kirchlichkeit oder die Erlebnisse in Gemeinschaft
- o innerhalb des Globes, also des weltgesellschaftlichen Kontextes,

wahrgenommen und gedeutet.¹¹⁶

6.3. Die wissenschaftliche Reflexionsebene

Auf den ersten Blick mag diese Ebene für die theoretischen Grenzen und die Forschungsfrage diese Arbeit zu vernachlässigen sein, es zeigt sich allerdings bald, dass gerade für Lehrpersonen im Schulfach Katholische Religion diese eine nicht zu unterschätzende Ebene darstellt.

Für den Schulunterricht wie für Universitätslehrveranstaltungen gilt dieselbe Ausgangsposition, wenn man mit den Augen der Kommunikativen Theologie hinsieht:

¹¹⁶ Vgl.: KT 2007, Seite 78.

dass nämlich alles, was Menschenleben betrifft, zum Thema, zur theologischen Reflexion, schlicht zum Verweilmoment innerhalb des gespürten Lebens werden kann.

Theologisch gesehen ist die Frage nach dem Heil des Menschen eine wünschenswerte und, wie für die Glaubensbiographien, gilt eine Unabhängigkeit von einer nicht herstellbaren Vollkommenheit.

Diese Frage ist es, die nach dem reflexiven Moment bittet und die das Schulfach Katholische Religion von allen anderen Schulfächern abhebt. Und diese Frage ist es auch, die innerhalb der akademischen Welt eine zusätzliche Gewichtung, eine zusätzliche Dringlichkeit hinter dem bloßen Faktensammeln erlaubt, wünscht, und herbei nötigt.

Streng bezogen auf die Grenzen der Kommunikativen Theologie gilt, dass zwei Großkategorien von Bemühungen die wissenschaftliche Reflexionsebene ausmachen:

- o das Erarbeiten und Hinterfragen der vier Dimensionen als a) Orte theologischer Erkenntnisgewinnung, b) als ein Verwoben sein mit den drei Ebenen und c) als „loci theologici“¹¹⁷
- o „die Entwicklung, Diskussion und Anwendung von Methoden, die der Kultur Kommunikativer Theologie entsprechen.“¹¹⁸

EXKURS: Die loci-Theologie und ihr Einfluss auf diese Arbeit

Obwohl, wie der Selbstvergewisserungsband aus 2007 feststellt, die loci alieni weder Dimensionen noch Ebenen kennen, erleichtern sie aus heutiger, pluraler, Perspektive die Gespräche mit nicht-christlichen Gesprächspartnern, wenn ernst genommen wird, dass heilsrelevante Momente in allen menschlichen Vorgängen konfessionsunabhängig zu finden sein mögen.

¹¹⁷ In dieser Frage nach dem Heil der Menschen hebt sich die Theologie als Wissenschaft also ab von anderen Wissenschaften. Vgl.: KT 2007, Seite 82.

¹¹⁸ KT 2007, Seite 80. Hier suchen interessierte Leser vergeblich nach Beispielen aus der Praxis, die diese Grobteilung eingehender ausleuchten könnten.

Die Kommunikative Theologie sieht sich traditionsgeschichtlich verbunden mit der sog. loci-Theologie¹¹⁹, also der Suche nach Orten theologischer Erkenntnisgewinnung im Leben der Menschen (von lat. locus = Ort). Der Begründer, Melchior Cano (1509-1560), legte die Grundunterscheidung von „loci proprii“ und „loci alieni“ fest. Zu ersteren gehören die biblischen Schriften, die mündlichen Überlieferungen sämtliche Konzilien, die Kirchenvätertheologie sowie die Katholische Kirche als wahrhaftige, eigentliche, Orte theologischer Erkenntnisgewinnung. Die Geschichte der Philosophie und all ihre weitreichenden gedanklichen Kinder, die sich in Historie und menschlichen Vernunftsbeweisen erweisen, gelten zwar als fremde, aber doch ebenso als Orte theologischer Erkenntnisgewinnung.

Hier knüpft Markus Knapp an, wenn er, auf dem Boden von Canos loci-Lehre und seiner Neubewertung in den Texten des Zweiten Vatikanums, Religionsunterricht als einen „Ort der Theologie“ erkennt¹²⁰. Er zeigt, dass Theologie zu treiben nicht begrenzt ist auf die Ebene der Wissenschaft wie sie für den universitären Forschungsbetrieb üblicherweise in Anspruch genommen wird. In seinem Artikel zieht er die vorwiegend terminologische Verbindung von Canos loci theologici zuerst historisch nach. Religionsunterricht ist dann ein Ort der Theologie, weil er ein immer wiederkehrendes „Bewährungsfeld für Erkenntnisse der wissenschaftlichen Theologie“¹²¹ darstellt. Bewähren müssen sich die theologischen Aussagen, ja die Offenbarung Gottes selbst, in den Lebenswelten von Schülerinnen und Schülern. Der theologische Erkenntnisprozess wird auf diese Weise stets neu herausgefordert, ihre Ergebnisse zu hinterfragen, und eventuell seine Botschaften an die sich veränderte Welt „in anderer Weise zu artikulieren“¹²². Diese

¹¹⁹ Verwiesen wird in KT 2007 auf Peter Hünemann (2005): „Dogmatische Prinzipienlehre, Glaube – Überlieferung – Theologien als Sprach- und Wahrheitsgeschehen. Münster: Aschendorff. Seite 207-251.

¹²⁰ Markus Knapp (2012): „Das Wort Gottes, seine Überlieferung und Erkenntnis. Die Lehre von den loci theologici“, Seite 33-52. In: Matthias Sellmann und Norbert Mette hrsg. (2012): „Religionsunterricht als Ort der Theologie“, Freiburg/Breisgau: Herder Verlag. Aus: Quaestiones Disputatae Band 247, Peter Hünemann und Thomas Söding hrsg. Basel: Herder.

¹²¹ Markus Knapp (2012): „Das Wort Gottes, seine Überlieferung und Erkenntnis. Die Lehre von den loci theologici“, Seite 49. In: Matthias Sellmann und Norbert Mette hrsg. (2012): „Religionsunterricht als Ort der Theologie“, Freiburg/Breisgau: Herder Verlag. Aus: Quaestiones Disputatae Band 247, Peter Hünemann und Thomas Söding hrsg. Basel: Herder.

¹²² Ebenda, Seite 50.

Kontextsensibilität verdanken wir dem Paradigmenwechsel des Zweiten Vatikanischen Konzils. Ja mehr noch: Offenbarung wird als kommunikatives Geschehen verstanden, in welchem die Menschheit mit hineingenommen sein darf. Dieses potentielle Mit-Gemeint-Sein nennt Matthias Sellmann „Ko-Autorenschaft“ der Offenbarung, die alle Gläubigen zu „aktiven Bedeutungsproduzenten“ macht.¹²³

Die zwei Thesen von Knapp und Sellmann sind wirkmächtig für den Forschungsfokus dieser Arbeit, denn sie ermöglichen das Zusammenkommen mehrerer Gedankenstränge mit Blick auf das Schulfach Katholische Religion.

Die Thesen lauten: Religionsunterricht ist ein Ort der Theologie und, allen Gläubigen kommt eine Ko-Autorenschaft bezüglich der Offenbarung zu.

Dies ermöglicht, dass

a) der Melkschemel aus Kapitel Eins, und seine Balance mit der Wertschätzung selbstverantworteter Subjekte, ernst genommen werden muss.

b) die Kommunikative Theologie mit Hilfe ihrer Erweiterung durch die Themenzentrierte Interaktion in diesen Subjekten unnachahmliche Bereicherungen für den theologischen Erkenntnisgewinn sehen kann.

c) diesen aktiven, heranwachsenden Subjekten die volle Mündigkeit in kommunikativen Prozessen im Schulfach Katholische Religion geschenkt werden muss, um in ihnen ihr unverwechselbares Potential wach zu halten.

„Die kulturhermeneutische Wende ist eine zum aktiven Rezeptionssubjekt, welches nun in seiner theologal zu nennenden Aktivität beobachtet werden kann.“¹²⁴

¹²³ Matthias Sellmann (2012): „‘Ohne pics glaub ich nix!’ Die Jüngeren als Produzenten religiöser Bedeutungen“, Seite 69. In: Matthias Sellmann und Norbert Mette hrsg. (2012): „Religionsunterricht als Ort der Theologie“, Freiburg/Breisgau: Herder Verlag. Aus: Quaestiones Disputatae Band 247, Peter Hünemann und Thomas Söding hrsg. Basel: Herder

¹²⁴ Ebenda.

7. Dimensionen und Ebenen

Wie zu Beginn dieses Abschnittes erwähnt wurde, ist die Trennung in Ebenen und Dimensionen eine theoretische, die den ersten Zugang erleichtern und dem Arbeiten mit der Kommunikativen Theologie Übersichtlichkeit bieten soll.

Klar geworden ist ebenso, dass mit der Kommunikativen Theologie als spezifischer Form des Theologietreibens, die Verwobenheit der Dimensionen und Ebenen sich mit der Mehrheit an menschlicher Erfahrung deckt, und weiter, dass die Qualität theologischer Prozesse sich an der Lebensrelevanz misst, die sie, also die Kommunikative Theologie, in Bezug auf ein Thema erst einmal erarbeitet, auch halten kann.

Die Botschaft, die diese Basis beinhaltet, ist

„Kommunikative Theologie initiiert und betreibt theologische Prozesse nicht um ihrer selbst willen; sie sind letztlich auf die Mitte der Theologie, das umfassende Heil des Menschen [...] ausgerichtet.“¹²⁵

Mit diesem Satz wird übergeleitet zu der theologischen Erweiterung der Themenzentrierten Interaktion der Ruth C. Cohn, und ihre Einwirkung auf die sog. Optionen der Kommunikativen Theologie.

Diese Optionen nehmen sich nämlich genau den Maßstab zur Entfaltung, der von Scharer als die „Mitte der Theologie“ bezeichnet worden ist, das umfassenden Heil der Menschen.

¹²⁵ KT 2007, Seite 90.

8. Die Optionen der Kommunikativen Theologie

Die Optionen messen sich – um einer Willkürlichkeit zu entkommen – daran, inwieweit sie in der Lage sind, das Heil der Menschen, die Suche danach und den Weg dahin, unterstützend zu begleiten.

An den Optionen zeigt sich ebenfalls, welche Haltungen für die Kommunikative Theologie als spezifische Form des Theologietreibens vonnöten sind.

Hierbei vergewissert sich die Kommunikative Theologie auch der Axiome der Themenzentrierten Interaktion.¹²⁶

8.1. Die theologischen Optionen

Wie des Öfteren schon erwähnt worden ist, wollte Ruth C. Cohn ihre Haltung der Themenzentrierten Interaktion nie als „Methode“ bezeichnet wissen. Es geht nicht darum, ein Werkzeug zu verwenden, das vorplanbare Ergebnisse erzielen kann. Das würde dem Subjekthaften im Menschen, seiner Individualität nicht gerecht werden.

In ihrer Aufarbeitung der Arbeitsweise, für die Cohn den Namen der „Themenzentrierten Interaktion“ gewählt hat, sind Axiome und Postulate¹²⁷ grundlegend.

¹²⁶ Vgl.: KT 2007, Seiten 94-106. Cohns systemimmanente Axiome in GG 1991¹: Seite 356-367.

Axiom 1: „Der Mensch ist eine psycho-biologische Einheit und ein Teil des Universums. Er ist darum gleicherweise autonom und interdependent.“ Axiom 2: „Ehrfurcht gebührt allem Lebendigen und seinem Wachstum.“ Axiom 3: „Freie Entscheidung geschieht innerhalb bedingender innerer und äußerer Grenzen; Erweiterung dieser Grenzen ist möglich.“

¹²⁷ GG 1991¹: Seite 358-361.

Postulat 1: „Sei dein eigener Chairman/ Chairwoman, sei die Chairperson deiner selbst.“

Postulat 2: „Störungen und Betroffenheiten haben Vorrang“.

Die, die Kommunikative Theologie tragenden, Optionen sind

- o die Option für die Gelassenheit aus Gnade angesichts aller Machbarkeitsphantasien
- o die Option für die Armen
- o die Option für das „Dableiben“, auch wenn nichts mehr geht¹²⁸
- o die Option für die Contemplatio und das Mystisch-Mystagogische¹²⁹

¹²⁸ Erläutert wird diese Option durch den Verweis auf die Gebrochenheit der Menschen, die dieses Bleiben entgegen aller Missverständnisse hindurch als „geschenktes Wir“ empfinden. Biblisch begründet im Leben Jesu durch Gottes Bleiben durch alle Gewalt, durch alle Mißkommunikation hindurch, durch den Tod hindurch zur Auferstehung. Bleiben, wenn nichts mehr geht. Vgl.: KT 2007, Seite 110 und 112.

¹²⁹ Vgl.: Ebenda. Stille, Meditation und Feiern rücken in den Blick dieser Art des Theologietreibens.

Zusammenfassung

Die Grundposition dieser Arbeit lautet, dass Bildungsprozesse jeglicher Art ein Mehr an Selbstverantwortung fördern müssen. Innerhalb des Schulfaches Katholischer Religion werden aktive Subjekte stipuliert, die bereit sind sich mit dem „kommunikativen Wesen Gott“ in ihren je eigenen Lebenswelten auseinandersetzen.

Im Ersten Kapitel wurde mit den Melkschemelbeinen gezeigt, dass Religionsunterricht einem inhärenten Autonomieanspruch gerecht werden muss, da die Glaubensentscheidung eine ist, die *getroffen* werden muss: ein aktives Geschehen in gelebter Subjektivität und als solche gelten gelassen wird als Antwort auf Gottes kommunikativen Impetus der Selbstoffenbarung, worauf das Zweite Kapitel näher einging.

Der Melkschemel fordert mit der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte Freiheit gegenüber und trotz der Hierarchie der Schule, gegen ein Gefälle, das in der Metapher aus dem Vorwort dieser Arbeit zum Ausdruck kommt. Unterricht ist eben nicht gekennzeichnet durch den vollen Krug und die leeren, noch zu befüllenden Gläser. Schulischer Unterricht bilde junge Bürgerinnen und Bürger aus, um sie als aktive, selbstverantwortende Mitglieder in eine demokratische, europäische und weiter plurale, Gesellschaft zu entlassen.

Die Zeichen der Zeit innerhalb der Strukturen der katholischen Kirche weisen auf ein Drängen hin zu mehr Autonomie, auf akademischer Ebene festgehalten im Theologenmemorandum von 2011, und seinen Aufrufen zu mehr gespürter Selbstverantwortung der Gläubigen.

Die personenzentrierte Arbeitsweise von Carl Rogers war als drittes Melkschemelbein ein Hinweis auf die gelebte Wertschätzung in Empathie und Anerkennung, die mit positiven Auswirkungen im Rahmen schulischer Studien ins Auge gesprungen war.

Das Dritte Kapitel verwies auf die theologische Verortung der Axiome der Themenzentrierten Interaktion – der Autonomie und Interdependenz aller Menschen, dem Respekt vor allem Lebendigen, schließlich der Fragmentarität des Lebens – in den

theologischen Optionen, den Dimensionen sowie in ihrer Verwobenheit in sich als auch mit den theoretisch differenzierten Ebenen.

All jene Momente haben sich in der Frage entladen, ob die bilanzierende Sichtweise auf das Spezifikum Kommunikativer Theologie, auf ihre Dimensionen, ihre Ebenen und ihre Optionen, dem katholischen Religionsunterricht einen ähnlichen positiven Grundton verleihen kann.

Ein Ertrag dieser Arbeit liegt im Auffinden zweier wichtiger Thesen:

1) Religionsunterricht ist ein Ort der Theologie und, 2) allen Gläubigen kommt eine Ko-Autorenschaft bezüglich der Offenbarung zu.

Ein weiterer Ertrag zeigt sich, wenn die beiden Thesen mit dem Forschungsfokus dieser Arbeit kombiniert werden, und so ermöglichen, der Ausgangsposition treu zu bleiben: denn der Melkschemel aus Kapitel Eins, und die Balance seiner drei Beine müssen in ihrer Relevanz für den katholischen Religionsunterricht ernst genommen werden. Die Rückbindung an die Thesen von Knapp und Sellmann erlauben außerdem, dass die Kommunikative Theologie Matthias Scharers mit Hilfe ihrer Erweiterung durch die, in der Humanistischen Pädagogik beheimateten, Themenzentrierte Interaktion in diesen aktiven Glaubens- Subjekten unnachahmliche Bereicherungen für den theologischen Erkenntnisgewinn sieht, womit auch ihre Relevanz für das Schulfach Katholischer Religion bestätigt ist.

Schlusswort

Zukünftige Lehrpersonen stehen vor vielen Hürden, bevor sie ihre Unterrichtsstunden selbstsicher, auch akzeptierend, ja empathisch genießen können. Neben allen persönlichen Herausforderungen, die der Lehrberuf in sich birgt, und die nicht Themen dieser Forschungsarbeit waren, hat sich diese Arbeit zum Ziel gemacht, die Kommunikative Theologie Matthias Scharers theoretisch bilanzierend zusammenzufassen, immer mit den Ansprüchen des Melkschemels aus Kapitel Eins im Hintergrund.

Diese Arbeit leistet keine Erstellung einer Rezeptologie für zu haltende Religionsstunden. Viel dringender, ja viel eindrücklicher, als eine Methode oder strukturorientierte Handlungsanweisung hat sich die soziale Kompetenz erwiesen gewissen Situationen wie Leid und Kummer, Gefühle der Ungerechtigkeit in der Welt von jungen Menschen aushaltend zu begegnen, und diese anzunehmen als das, was sie sind: Ausdrücke menschlichen Fragens und Suchens nach einem gangbaren Weg zu einem reifen, selbstverantworteten Leben in Gemeinschaft mit anderen.

Die Forschungsfrage und die Arbeit sind, um im Jargon Scharers zu bleiben, am akademischen Schreibtisch entstanden. So wäre es unverfroren mehr zu behaupten, als zu behaupten der Theorie möglich ist.

Damit steht fest:

Diese Arbeit beantwortet nicht, wie und ob Kommunikative Theologie das schulische Umfeld beflügeln kann. Dazu sind Kolleginnen und Kollegen aus dem Fächerkanon aufgerufen, dies zu rektifizieren, im Idealfall mit zu publizierenden Studien oder Action Research, das eingehen kann in den (glaubenspraxis-)wissenschaftlichen Diskurs, um von dort erneut den Schritt an die Schulen machen kann.

Lehrpersonen im Fach Katholische Religion sind selbst auch Subjekte mit unnachahmlichem Anteil am Glauben.

„Als Theologe in der Haltung und nach der Methode der TZI zu leben und zu arbeiten bedeutet dann, dem Leben in Beziehung aus Freiheit und in Selbstverantwortung für sich und die Anderen zum Durchbruch verhelfen zu wollen;“¹³⁰

Klarer könnte die Grundposition des Melkschemels im Brückenschlag zur Kommunikativen Theologie Matthias Scharers nicht zusammengefasst und erstgenommen werden.

In dem von einem Scherenschnitt weit entfernten Gefüge, das Religionsunterricht ist, sind der pädagogische Umgang, das didaktische Konzept und die präsentierten Inhalte die zu bedenkenden Komponenten. Es gilt stets, die eigene Authentizität zu bewahren und, sich in den Lebensmomenten aller Beteiligten zu bewähren.

¹³⁰ KT 2010, Seite 30.

Literaturverzeichnis

BREDECK, Michael (2007): *„Das Zweite Vatikanum als Konzil des Aggiornamento. Zur hermeneutischen Grundlegung einer theologischen Konzilsinterpretation“*, Paderborn u.a.: Ferdinand Schöningh. In: Paderborner Theologische Studien Band 48, hrsg.: Herbert Haslinger u.a.

BRUCKNER, Michaela (2001): *„Religiöse Erziehung an Freien Alternativschulen“*, Wien: Diplomarbeit.

BÜTTNER, Gerhard/ DIETERICH, Veit-Jakobus (2004): *„Religion als Unterricht. Ein Kompendium“*, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

COHN, Ruth C. (1989): *„Es geht ums Anteilnehmen... Perspektiven der Persönlichkeitsentfaltung in der Gesellschaft der Jahrtausendwende“*, Freiburg/ Breisgau: Herder Verlag. Seite 16-21.

COHN, Ruth C./ FARAU, Alfred (1991¹): *„Gelebte Geschichte der Psychotherapie. Zwei Perspektiven“*, Greif-Bücher: Klett-Cotta Verlag.

ENGLERT, Rudolf (2007): *„Religionspädagogische Grundfragen. Anstöße zur Urteilsbildung“*, Praktische Theologie heute, Band 82, Stuttgart: Kohlhammer Verlag.

GUTIERREZ, Gustavo (1992¹⁰): „*Theologie der Befreiung*“, Mainz: Matthias-Grünwald-Verlag.

HÄNLE, Joachim (1997): „*Heilende Verkündigung. Kerygmatische Herausforderungen im Dialog mit Ansätzen der Humanistischen Psychologie.*“ Ostfildern: Schwabenverlag. Aus: Glaubenskommunikation Reihe Zeitzeichen Band 1, hrsg.: Albert Biesinger/ Thomas Schreijäck/ Werner Tzscheetzsch.

HEIMBACH-STEINS, Marianne/ KRUIP, Gerhard/ WENDEL, Saskia (hrsg.): „*Kirche 2011: Ein notwendiger Aufbruch. Argumente zum Memorandum*“, Freiburg/Breisgau: Herder Verlag. Seite 255-265.

HILBERATH, Bernd Jochen/ HINZE, Bradford E./ SCHARER, Matthias (2007): „*Kommunikative Theologie. Selbstvergewisserung unserer Kultur des Theologietreibens.*“, In: Kommunikative Theologie – interdisziplinär. Band 1/1. Wien und Münster: LIT Verlag.

HILBERATH, Bernd Jochen/ HINZE, Bradford E./ SCHARER, Matthias (2010): „*Kommunikative Theologie: Zugänge – Auseinandersetzungen – Ausdifferenzierungen*“. In: Kommunikative Theologie – interdisziplinär. Band 14. Wien und Münster: LIT Verlag.

HILGER, Georg/ LEIMGRUBER, Stephan/ ZIEBERTZ, Hans Georg (2007⁴): „*Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf*“, München: Kösel Verlag.

HÜNERMANN, Peter (2003): „*Dogmatische Prinzipienlehre. Glaube – Überlieferung – Theologien als Sprach- und Wahrheitsgeschehen*“, Münster: Aschendorff.

JÄGGLE, Martin/ KROBATH, Thomas/ SCHELANDER, Robert (2009) hrsg.: „lebens.werte.schule. Religiöse Dimensionen in Schulkultur und Schulentwicklung“, Wien: LIT Verlag. Aus: Austria. Forschung und Wissenschaft. Erziehungswissenschaft, Band 5. Seite 54-56.

JOHACH, Helmut (2009): „Ruth C. Cohn – Von der Einzelanalyse zur Themenzentrierten Interaktion.“ In: „Von Freud zur Humanistischen Psychologie. Therapeutisch-biographische Profile.“, Aus: Der Mensch im Netz der Kulturen. Humanismus in der Epoche der Globalisierung, Band 4. Bielefeld: Transcript Verlag.

KNAPP, Markus (2012): „Das Wort Gottes, seine Überlieferung und Erkenntnis. Die Lehre von den loci theologici“, Seite 33-52. In: Matthias Sellmann und Norbert Mette hrsg. (2012): „Religionsunterricht als Ort der Theologie“, Freiburg/Breisgau: Herder Verlag. Aus: Quaestiones Disputatae Band 247, Peter Hünemann und Thomas Söding hrsg. Basel: Herder.

KÖNEMANN, Judith/ SCHÜLLER Thomas (hrsg.): „Das Memorandum. Die Positionen im Für und Wider“, Freiburg/ Breisgau: Herder Verlag, Seite 148-153.

KROEGER, Matthias (1973): „Themenzentrierte Seelsorge. Über die Kombination Klientenzentrierter und Themenzentrierter Arbeit nach Carl R. Rogers und Ruth C. Cohn in der Theologie“, Stuttgart u.a.: W. Kohlhammer.

LEHRPLAN für den katholischen Religionsunterricht an Hauptschulen und an allgemeinbildenden höheren Schulen (Unterstufe), BGBl II (2003/571, §1, Anlage 1).

LINDNER, Heike (2005): „*Religious Literacy for Europe. Die Bedeutung religiöser Bildung und Erziehung im Rahmen europäischer Bildungsverantwortung*“, In: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik. 4. Jahrgang 2005, Heft 2, Thema: Religionspädagogische Theorie und Praxis im europäischen Kontext (AfR-Jahrestagung 2005).

LUDWIG, Karl Josef hrsg. (1997): „*Im Ursprung ist Beziehung. Theologisches Lernen als Themenzentrierte Interaktion*“, Mainz: Matthias Grünewald Verlag.

METTE, Norbert (1994) und (2000²): „*Religionspädagogik*“, Düsseldorf: Patmos Verlag.

METTE, Norbert (2007): „*Praktisch-theologische Erkundungen 2*“, Berlin: LIT Verlag. Aus: Theologie und Praxis Band 32, hrsg.: Giancarlo Collet u.a..

MEYERS Enzyklopädisches Lexikon, Band 6 (1980⁹): „*Dialog*“, Bibliographisches Institut Mannheim u.a.: Lexikonverlag. Seite 735-737.

OSER, Fritz (1988): „*Wieviel Religion braucht der Mensch? Erziehung und Entwicklung zur religiösen Autonomie.*“, Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus Gerd Mohn.

RAGUSE, Hartmut (1997): „*Theologische Implikationen der TZI*“, In: Dietrich Stollberg (1997): „*Im Ursprung ist Beziehung. Theologisches Lernen als themenzentrierte Interaktion.*“ Mainz: Matthias Grünewald Verlag. Seite 29-54.

RAHNER, Karl/ VORGRIMLER, Herbert (2002²⁹), „*Kleines Konzilskompandium. Sämtliche Texte des Zweiten Vatikanums. Allgemeine Einleitung – 16 spezielle Einführungen ausführliches Sachregister*“, Freiburg im Breisgau: Herder Verlag.

ROGERS, Carl R. (2009¹⁷): „*Entwicklung der Persönlichkeit. Psychotherapie aus der Sicht eines Therapeuten*“, *Konzepte der Humanwissenschaften*, Stuttgart: Klett-Cotta.

ROST, Detlef H. hrsg. (2006), „*Handwörterbuch Pädagogische Psychologie*“, Weinheim u.a.: Beltz Verlag.

SCHARER, Matthias (1995): „*Begegnungen Raum geben. Kommunikatives Lernen als Dienst in Gemeinde, Schule und Erwachsenenbildung*“, Mainz: Matthias-Grünewald-Verlag.

SCHARER, Matthias (1997): „*TZI – Theologie – Glaubenserschließung. Vom didaktischen Rezept zur theologischen Hermeneutik des Lebens*“. In: Dietrich Stollberg (1997): „*Im Ursprung ist Beziehung. Theologisches Lernen als Themenzentrierte Interaktion*“, Mainz: Matthias Grünewald Verlag. Seite 90-106.

SCHARER, Matthias/ HILBERATH, Bernd Jochen (2002): „*Kommunikative Theologie. Eine Grundlegung*“, Mainz: Matthias-Grünwald-Verlag.

SCHULZ VON THUN, Friedemann (2010⁴⁸): „*Miteinander reden 1. Störungen und Klärungen. Allgemeine Psychologie der Kommunikation.*“, Berlin: rororo Verlag.

SELLMANN, Matthias (2012): „‘Ohne pics glaub ich nix!’ Die Jüngeren als Produzenten religiöser Bedeutungen“, Seite 65-91. In: Matthias Sellmann und Norbert Mette hrsg. (2012): „*Religionsunterricht als Ort der Theologie*“, Freiburg/Breisgau: Herder Verlag. Aus: Quaestiones Disputatae Band 247, Peter Hünemann und Thomas Söding hrsg. Basel: Herder

SPENDEL, Stefanie (1995): „*Dialog*“, In: Lexikon für Theologie und Kirche, Band 3.

STOLLBERG, Dietrich (1997): „Theologie und TZI: Thesen“. In: „*Im Ursprung ist Beziehung. Theologisches Lernen als Themenzentrierte Interaktion*“, hrsg. Karl Josef Ludwig, Mainz: Matthias Grünwald Verlag. Seite 18-29.

WERBICK, Jürgen (1989): „*Glaubenlernen aus Erfahrung. Grundbegriffe einer Didaktik des Glaubens*“, München: Kösel Verlag.

ZERFASS, Rolf (1997) „*Kommunikation*“. In: Lexikon für Theologie und Kirche, Band 6, Spalte 213 f.

Internetquellen

„Allgemeine Erklärung der Menschenrechte“, Resolution 217 A (III) der Generalversammlung vom 10. Dezember 1948. Übersetzung: Deutscher Übersetzungsdienst, Vereinte Nationen, New York. Unter: [http://www.unric.org/html/german/menschenrechte/UDHR_dt.pdf], zuletzt eingesehen am 17.10.2011.

Bundesverfassungsgesetz: B-VG § 14 (5a) (B-VG-Novelle BGBl I 2005/31). Unter: [<http://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10000138>], zuletzt eingesehen am 14. Juli 2012

„Communication“. Unter [<https://www.google.at/search?q=communication&ie=utf-8&oe=utf-8&aq=t&rls=org.mozilla:de:official&client=firefox-a>], zuletzt eingesehen am 7. Juni.2012.

„Dewey, John“. Unter: [http://de.wikipedia.org/wiki/John_Dewey], zuletzt eingesehen am 3. 5. 2012.

„Kirche 2011. Ein notwendiger Aufbruch. Memorandum von Theologieprofessoren und –professorinnen zur Krise der katholischen Kirche, 4. Februar 2011“. Unter: [<http://www.memorandum-freiheit.de/>], zuletzt eingesehen am 19. 6.2012.

„Kommunikation“. Unter [<https://www.google.at/search?q=Kommunikation&ie=utf-8&oe=utf-8&aq=t&rls=org.mozilla:de:official&client=firefox-a>], zuletzt eingesehen am 7. Juni 2012.

„Kommunikative Theologie, Homepage des Lehrgangs an der Universität Innsbruck“.

Unter: [<http://www.uibk.ac.at/rgkw/komtheo/>], zuletzt eingesehen am 7. Juni 2012.

Schulorganisationsgesetz: SchOG § 2 (1) (BGBl 1962/242). Unter:

[<http://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009265>], zuletzt eingesehen am 14. Juli 2012.

Abstract Deutsch

In dieser Forschungsarbeit liegt die Grundposition in Form eines metaphorischen Melkschemels dar, der sich auf die Freiheit der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte von 1948, die Selbstverantwortung und Beteiligung der Gläubigen des Theologenmemorandums von 2011 und der innerschulischen Erfolge des, von Studien untersuchten, personenzentrierten Arbeitens des Carl R. Rogers konzentriert.

Von hier aus erarbeitet Kapitel Zwei das Spezifische der Kommunikativen Theologie Matthias Scharers, um in Kapitel Drei den Fokus auf die Implikationen innerhalb der Theologie sowie die theoretische Bilanzierung für den katholischen Religionsunterricht eingehen zu können.

Versöhnend für die hier vorliegende Untersuchung weist sich der gemeinsame Nährboden der Humanistischen Psychologie und Pädagogik aus.

Abstract English

The research surfaced in this study suggests that in order to engage pupils and believers alike in an active fashion, assisting them in becoming democratic citizens as well as participants in their belief systems in a multi-religious, multicultural Europe, three legs of the metaphoric milking stool (chapter one) need to be held in steady consciousness of (future) teaching staff: the freedom, proclaimed in the human right declaration in 1948, the call for (amongst others) personal responsibility and active involvement of believers published in the so called “Theologenmemorandum” with the portentous title “Church 2011: The Need for a New Beginning Memorandum of professors of theology on the crisis of the Catholic Church“, as well as the various positive outcomes the person-centred approach by Carl R. Rogers is able to provide.

With this outlook, chapter two goes on to divulge the specifics of the Communicative Theology of Matthias Scharer, leading up to its theoretical baseline, which is rooted in the theme-centred interaction as developed by Ruth C. Cohn, and is explored further in chapter three.

This theory based research lays the foundation for further research on how palpable an impact the Communicative Theology might have on the religious education dynamics and what its consequences for teachers and pupils might be.

Religious education is found to be a birthplace of theology in its own right, corroborating God’s revelation to mankind, with its addressees as equally important to the communicational procedures.

The conclusion centres around the fact that - with a common ground in Humanistic Psychology and Pedagogy - the root bridge is to keep an autobiographical essence to one’s work in teaching and in doing so, future teaching staff of theological courses or in this case, religious education teachers at schools not only provide their pupils with genuine experiences in and of themselves but manage to hand over self-reliance tools which will in turn create active citizens and empowered believers.

Curriculum Vitae

Barbara Elisabeth Mayer, MA

geboren am: 4. Juni 1981

geboren in: Friesach

Wohnort: Wien 9

Kontakt: barbara.elisabeth.mayer@gmail.com

Ausbildung

1986-1991	Volksschule Kraig
1991-1999	BG St. Veit /Glan: Reifeprüfung am 29. Juni 1999
1999-2000	Freiwilligenjahr in Großbritannien
2000-laufend	Studium der Selbständigen Religionspädagogik (kath.)
2004/2005	Erasmus Aufenthalt Fribourg, Schweiz
2005-2008	Modularer Lehrgang „Deutsch als Fremd- und Zweitsprache“
2007-laufend	Freizeitpädagogin an der Albertus Magnus Schule, Wien 18
2007-2012	Sprachlernberaterin für Campus Europae Studierende, Institut für Bildungswissenschaften, Wien
2009/2010	Masterlehrgang „Management in Education“, Universität Novi Sad, Serbien. Titel der Masterarbeit: “Learner Autonomy for Campus Europae Students. The Language Learning Counselling Project for the online platform Hook Up! CE Language Learning Gateway” 6-monatiges Unterrichtspraktikum am Institut für Germanistik, Philosophische Fakultät Novi Sad, Serbien

Wissenschaftlicher Fokus und Zusatzausbildungen

2000	Cambridge Certificates of Advanced and Proficiency in English
2003	Teilnahme an der Werkstatt Ethik, Theologische Kurse, Wien
2003	Seminar „Menschenrechte und die Kirche“, Universität Wien
Juni 2003	Sokrates Intensiv Seminar in Freiburg/ Breisgau zum Thema „Interkulturelles Lernen“
2003/04	Pfarrpraktikum Motivpfarre, Wien 9
Juni 2006	Sokrates Intensiv Seminar in Tilburg/ Niederlande zum Thema „Religiöse Erziehung und ihr möglicher Einfluss auf eine europäische Identität“
2006	Konfliktmanagement bei Dr. Rainer Kinast
	Grundkurs Spiritualität bei Dr. Christoph Benke und Mag. Susanne Tatzreiter
	Exerzitien im Alltag bei Dr. Christoph Benke
	Sprech- und Stimmbildung an der VHS Wien West, bei Frau Magdalena Piatti
	Rhetorik I und II bei Dr. Moritz Stroh
	Selbst- und Fremdwahrnehmung bei Frau Mag. Elke Patzelt- Koban
Juli 2006	Praktikum bei Deutsch in Österreich an der Alpe Adria Universität Klagenfurt
Mai 2007	Unterrichtspraktikum am Österreich Institut in Wroclaw, Polen

Publikationen

2009	„Selbstorganisiert an der Uni Wien die deutsche Sprache lernen. Zwei Jahre Projektkooperation zwischen dem Institut für Germanistik, dem Institut für Bildungswissenschaft und Campus Europae“. Unter: http://didaktik-on.net/cgi-bin/didaktik.cgi?id=0000040a].[
2010	„Das Modellprojekt für die Campus Europae-Sprachlernplattform HookUp! Der nächste Schritt“. Unter: [http://didaktik-on.net/cgi-bin/didaktik.cgi?id=0000041a] .