

**Eine Chance für die Bildung von Glaubensidentität?
Gemeinsame Mahlzeiten und die Kommunikation des Evangeliums
in der Jugendarbeit**

**An opportunity for the formation of faith identity?
Communal meals and communicating the Gospel
in work with the youth**

by

Elke Kalinski

submitted in accordance with the requirements
for the degree of

MASTER OF THEOLOGY

in the subject

PRACTICAL THEOLOGY

at the

UNIVERSITY OF SOUTH AFRICA

Supervisor: Prof Dr. Dr. E. Kloppers

Co-Supervisor: Prof. Dr. T. Moos

ZUSAMMENFASSUNG (150 Wörter)

Die vorliegende, in der Praktischen Theologie respektive Religionspädagogik verfasste Arbeit fragt nach einem geeigneten Rahmen, in dem religiöse Lernprozesse für Heranwachsende entstehen können, mit dem primären Ziel der Identitätsstiftung durch den christlichen Glauben. In dieser Untersuchung ist der Gedanke leitend, dass wahres Menschsein nur als Existenz im Gegenüber und in Beziehung zu Gott verstanden werden kann. Es wird argumentiert, dass Lernen nicht nur einen kognitiven Prozess darstellt, aber dass "Lernen in Beziehung" einen Beitrag zur Daseinsdeutung und Identitätsbildung leistet. Maßgebend ist dabei der Gedanke, dass nicht der Mensch den Glauben bewirkt, sondern Gott. Hinsichtlich meiner interdisziplinären Forschungen wurde deutlich, Essen in Gemeinschaft fördert aufgrund seiner impliziten Werte die Gesprächskultur des Glaubens und daher die Kommunikation des Evangeliums; wo Heranwachsende sich vor Gott und in Gemeinschaft mit Gott neu verstehen können; ganz wesentlich ist das Verständnis des „Sein-in-Gemeinschaft“ und das Vertrauen, Gott sichert seine Gegenwart und Gemeinschaft auf dem Weg des Lebens zu.

ENGLISH SUMMARY (150 Words)

In this study processes of learning for teenagers are explored with a view to the formation of faith identity. The study is done within Practical Theology and Religious Education, but perspectives from other disciplines are also investigated. The underlying premise of the study is that humans cannot forge faith – faith comes through existence before God and a relationship with God. It is argued that learning does not come through cognitive processes only, but that "learning in relationships" contributes to understanding one's existence and the formation of the own identity. From an interdisciplinary perspective it is shown that communal meals foster relationships and promote a culture of discussion, therefore opening up the possibility of discussing the faith and of communicating the Gospel in an atmosphere of community; where young people could come to a new understanding of themselves before God and in relationship with God and others; where their faith identity could be formed.

Schlüsselwörter

Biblische Unterricht, Bildung, Glaube, Identität, *Kommunikation des Evangeliums*, Lehr-Lernprozesse, Mahlzeiten, Teenager.

English Key Terms

Biblical teaching, education, faith, identity, communication of the Gospel, learning and teaching processes, communal meals, teenagers, learning in relationships.

Erklärung / Declaration

Hiermit versichere ich, die vorgelegte Arbeit

Eine Chance für die Bildung von Glaubensidentität? Gemeinsame Mahlzeiten und die Kommunikation des Evangeliums in der Jugendarbeit

selbständig verfasst zu haben. Ich habe ausschließlich die angegebenen Quellen und Hilfsmittel verwendet, sowie daraus entnommene Gedanken und Formulierungen in angemessener Form gekennzeichnet.

I declare that

An opportunity for the formation of faith identity? Communal meals and communicating the Gospel in work with the youth

is my own work and that all the sources that I have used or quoted have been indicated and acknowledged by means of complete references.

Karlsruhe, den 26.11.2015



[Unterschrift]

1. Einleitung	7
1.1 Hintergrund, Motivation und Relevanz.....	7
1.2 Forschungsfrage	9
1.3 Ziel der Arbeit.....	9
2. Wissenschaftstheoretischer Rahmen.....	10
2.1 Verortung in der Praktischen Theologie	10
2.2 Kommunikation des Evangeliums	13
2.2.1 Kommunikation	13
2.2.2 Evangelium.....	16
2.2.3 Kommunikation des Evangeliums als Gesamtbegriff	17
2.2.4 Glaube.....	18
2.3 Verortung in der Religionspädagogik.....	21
2.3.1 Biblische Unterricht	27
2.3.2 Bildung	28
2.3.3 Lehr - Lernprozesse	31
2.4 Teenager/Jugendliche	33
2.4.1 Religionspädagogische und psychologische Betrachtungen	33
2.4.2 Praktisch theologische Betrachtungen zu Teenager/Jugendliche.....	34
2.5 Identität	35
2.5.1 Humanwissenschaftliche Theoriebildungen.....	35
2.5.2 Bildung der Identität aus Sicht der Religionspädagogik	39
2.5.3 Der Identitätsbegriff in der Praktischen Theologie	42
3. Mahlzeiten	45
3.1. Liturgische Perspektiven.....	47
3.1.1 Rahmen und Bedeutung der antiken Mähler	47
3.1.2 Antike Vereine.....	48
3.1.3 Inhärente Aspekte des gemeinschaftlichen Mahls.....	48

3.1.4	Gemeinsame Mahlzeiten der ersten Christen während der Antike	50
3.1.5	Beendigung der Mahltradition als Zentrum der Gemeindeversammlung .	52
3.1.6	Exemplarisches Beispiel der Liturgik – N. Graf von Zinzendorf	53
3.2.	Soziologische Perspektive.....	54
3.2.1	Bedeutung der Soziologie in der Praktischen Theologie	54
3.2.2	Gemeinsame Mahlzeiten im Kontext der Soziologie	55
3.3	Anthropologie des Essens	56
3.4	„Nahrung als Hintergrundmodell in der griechischen Ethik“	61
3.5	Naturwissenschaft und Ernährung	66
3.6	Soziale Situationen des Essens als Forschungsgegenstand der Soziologie	67
3.6.1	„ Soziale Kontrolle der psychischen Bedürfnisse“	70
3.6.2	Habitualisierungen der Mahlzeit	71
3.6.3	Gemeinsames Wirtschaften durch Arbeitsteilung	72
3.7	Die Bedeutung gemeinsamer Mahlzeiten in der Gegenwart.....	74
3.7.1	Tischgespräche - „Erzählen, Räsonieren, Scherzen“	77
3.7.2	Religiöser Aspekt alimentärer Handlungen	80
3.8	Psychologische Perspektive.....	83
3.8.1	Psychoanalytische Triblehre.....	87
4.	Kommunikation des Evangeliums.....	90
4.1	Braucht der Mensch Religion? Anthropologische Betrachtungen.....	90
4.2.	Die Entwicklung der Anthropologie	92
4.3	Zur Bedeutung der Anthropologie in der Theologie.....	92
4.4	Was ist der Mensch?	93
4.5	Religionspädagogik und Anthropologie	97
4.6	Zusammenfassung	99
5.	Kommunikation des Evangelium: Philosophische und religionspädagogische Betrachtungen	100
5.1	Kommunikation des Evangeliums in der Postmoderne.....	100

5.2 Kommunikation des Evangeliums im Jugendalter	102
5.3 Kommunikation des Evangeliums als Lehr- Lernprozess.....	103
5.3.1 Behaviorismus.....	105
5.3.2 Kognitivismus	108
5.3.3 Konstruktivismus.....	112
5.3.4 Lernen als neuronaler Prozess	116
5.4 Lernen in Beziehungen	120
6. Kommunikation des Evangeliums in Gemeinschaft – Theologische Reflexion	122
6.1 Die Speisung der 5000 nach Markus (Mk 6:30-44)	122
6.2 Gemeinsame Mahlzeiten bei Jesus und andere Autoren der Bibel	125
6.3 Weitere theologische Aspekte der Mahlmetapher	126
6.4 Mahlmetaphorik und Gemeinschaft in der Apg	127
7. Die Werte gemeinsamer Mahlzeiten und ihre Bedeutung für Lernprozesse in Beziehungen und Gemeinschaft.....	134
7.1 Konstitutive Funktion	134
7.2 Zeit für Gespräche	136
Exkurs: Anerkennung.....	138
7.3 Gemeinsame Mahlzeiten als Faktor der Identitätsbildung.....	139
8. Praxisfelder.....	142
8.1 Konkretion: Biblischer Unterricht	142
8.2 Auftrag ohne Widerruf – Evangelisation	143
8.3 „Vorbeugen ist besser als Heilen“ - Salutogenese und Praktische Theologie	145
8.4 Suchen Fragen Hören - Poimenische Aspekte.....	148
8.5 Den Fremdling sollt ihr lieben (3. Mose 19) - Interkultureller Aspekt	150
8.6 Weiterführende Fragen	153
Bibliographie	155

1. Einleitung

1.1 Hintergrund, Motivation und Relevanz

Es ist kaum zu bezweifeln, dass sich alle Menschen nach Leitbildern und Sinn stiftenden Wegmarken sehnen, die es ihnen ermöglichen, das Leben in den unterschiedlichen Facetten wahrzunehmen, zu strukturieren und in ein größeres Ganzes zu stellen; in der gegenwärtigen gesellschaftlichen Situation kein leichtes Unterfangen, vor allem für Heranwachsende¹, denn aus der Sicht der unscharfen Erklärungsmustern und den fehlenden „übergreifenden Ordnungskonzepten“ (Ricken/Balzer 2007:57) des Pluralismus werden alle Religionen, Weltanschauungen und Lebensentwürfe als gleichrangig gewertet. Es herrscht eine „friedliche Koexistenz“, in deren Folge sich vieles in Relativität auflöst oder einem einengenden Fanatismus Tür und Tor öffnet (Berger 1995:43,52). Dennoch oder gerade deshalb benötigen wir Antworten auf Fragen, die das Leben in aller Regel stellt.

Der Biblische Unterricht², ein Angebot für 12 bis 15-jährige Teenager widmet sich im Rahmen des gesamtgemeindlichen Auftrags der Aufgabe, Antworten auf die basalen Fragen zu formulieren. Es handelt sich dabei einerseits um Impulse für eine persönliche Auseinandersetzung der Jugendlichen mit dem christlichen Glauben und andererseits um die systematische Vermittlung und Vertiefung tradierter Lehrinhalte, auf deren Basis eine Auseinandersetzung und Zustimmung zum Glauben stattfinden kann. Beide Ebenen sind demzufolge notwendig zur Bildung und Förderung des persönlichen Glaubens der Jugendlichen. Gleichermaßen und als Konsequenz daraus besteht der Wunsch, dass der christliche Glaube zur Identitätsbildung der Jugendlichen beiträgt und bei persönlichen Lebensentscheidungen eine wegweisende Rolle einnimmt³, ebenfalls damit verbunden ist die Hoffnung, dass einer allgemeinen „Gleichgültigkeit gegenüber dem Evangelium entgegengewirkt wird“ (Herms 1995:76).

„Wir möchten gerne häufiger zusammen essen“, äußerten die Teilnehmer des Biblischen Unterrichts. Ein Wunsch, der zunächst erstaunlich klingt, denn alle Teilnehmer stammen aus saturierten Verhältnissen. Es waren somit Erfahrungen, die einen Zusammenhang zwischen gemeinsamen Essen und Gruppenprozessen

¹ Der Begriff „Heranwachsende“ bezeichnet in dieser Arbeit die Altersspanne zwischen 12 und ca. 15 Jahren. Eine Definition dieser Altersgruppe erfolgt in Kapitel 2.4.

² Eine ausführlichere Beschreibung erfolgt in Kapitel 2.3.1.

³ Gemeint sind an dieser Stelle altersentsprechende und somit typische Fragen wie: Gestaltung von Freundschaften, sowohl gleichgeschlechtliche als auch zum anderen Geschlecht, Umgang mit Zeit, Alkohol, Drogen usw., Konflikte in der Familie, Identitätsfragen, Sexualität, Konsum. Welche Rolle spielt Gott, der Glaube in meinem Leben und dergleichen mehr.

vermuten ließen, des Weiteren ein flüchtiger Blick in die Literatur, die die gesammelten Einsichten bestätigten. Es mag darüber hinaus befremdlich klingen, aber nicht nur der Alltag, sondern auch verschiedene Studien zeigen⁴, dass es vor allem das Gespräch ist, das aufgrund der gleichen und gemeinsam verzehrten Nahrung Gemeinschaft wirkt und es daher ermöglicht „differenzierte Fragen nach der eigenen Identität zu stellen“ (Keppler 1994:273). Deshalb lautet meine These, miteinander essen ermöglicht eine Atmosphäre, die den Rahmen bildet, um mit Jugendlichen über die grundlegenden Lebensfragen ins Gespräch zu kommen, in persönlicher, ihrem Lebensgefühl entsprechender und überschaubarer Weise.

Relevanz

Infolge der zunehmenden Technisierung, Rationalisierung und Ökonomisierung des Lebens und den damit einhergehenden Wandlungsprozessen auf vielen Gebieten des Lebens, so auch im Bereich der Religiosität, steht der christliche Glaube vor erheblichen Plausibilitätsproblemen⁵ (Schröder 2012:5). Unübersehbar ist die zunehmende Säkularisierung der deutschen Gesellschaft, die sich vor allem in der Marginalisierung der Kirchen und den damit verknüpften christlichen Glaubensüberzeugungen äußert⁶. Im Zuge dieser Entwicklung gerät auch die Religionspädagogik in eine Krisensituation. Deshalb steht die Anfrage im Raum, wie kann es gelingen Teenagern das Evangelium, die Inhalte des christlichen Glaubens, zeitgemäß nahe zu bringen, sodass es ihr Leben beeinflusst?

Nach (Pannenberg 1962:40) ist der Mensch zur Gemeinschaft mit Gott bestimmt oder wie es Härle (2005) ausdrückt, der Mensch wird nur umfassend in seinem Menschsein verstanden, wenn er nicht alleine in der Relationalität zu sich und seinen Mitmenschen erkannt wird, „sondern in seiner Relationalität zum Ursprung und

⁴ Vgl. dazu E. Barlösius (2011:194-196). Barlösius führt in ihrem Werk diverse Untersuchungen auf, die sich über einem längeren Zeitraum mit der Frage des Tischgesprächs auseinander gesetzt haben. Im Rahmen meines Aufbaustudiums am Theologischen Seminar in Adelshofen, führte ich eine Befragung zum Thema Gemeinsame Mahlzeiten und ihre besonderen Werte durch. Die Antworten der Teilnehmer deckten sich hinsichtlich der Bedeutung des Tischgesprächs mit den Aussagen der Studien und sonstigen Veröffentlichungen, die ich gelesen habe.

⁵ Vgl. dazu Laube (2014:199, 201). So muss realistisch davon ausgegangen werden, dass wir nicht mehr mit der „religiösen Ansprechbarkeit der Menschen“ rechnen können und genauso wenig trifft die „Unterstellung [zu], jeder Christ habe als solcher Interesse am Durchdenken seines Glaubens, [dies] ist ja offenbar eine Illusion“.

⁶ Vgl. dazu Joas (2012:27). Es gibt indes eine ganze Reihe von Autoren die darauf verweisen, dass die Religion sich nicht auf dem Rückzug befindet, sondern sich anderer Ausdrucksformen bedient. Nicht mehr der Besuch eines Gottesdienstes oder die Zugehörigkeit zu einer nominellen Kirche sind Hinweise auf Religiosität. Religion besitze vielmehr eine Vielzahl an Ausdrucksformen oder lebe in der „Innerlichkeit der Individuen“. Vgl. dazu auch Luckmann 1991. Die unsichtbare Religion.

Ziel seines Daseins, d.h. zu Gott“ (Härle 2005:9), wozu aber Kenntnisse über den christlichen Glauben schlechthin dazu gehören.

Ausgehend von der Prämisse, dass der Mensch als Beziehungswesen geschaffen ist, vertrete ich die Ansicht, dass Lernen ein Beziehungsgeschehen ist, und pflichte Künkler (2011) bei, der der Auffassung ist, [das sich] „das Selbst und der menschliche Geist innerhalb des Sozialen entwickelt (Künkler 2011:417). Diesen Erkenntnissen kann und darf sich die Praktische Theologie nicht entziehen und muss infolgedessen in Korrespondenz mit den anderen theologischen Disziplinen und den Sozialwissenschaften um Wege ringen, die von Jugendlichen akzeptiert werden (Grethlein 2012:20,21). Gemeinsame Mahlzeiten können deswegen, aufgrund ihres konstitutiven Charakters, einen „geeigneten Rahmen“⁷ bilden, um religiöse Lehr- und Lernprozesse zu generieren, da die „reine Vermittlung“ und das „Belehren“ (Grethlein 2012:10) von Glaubensinhalten im klassischen Sender – Empfänger – Modell gerade bei Teenagern unpopulär ist (Grethlein 2012:10).

1.2 Forschungsfrage

Die zu verfassende Arbeit fragt nach den impliziten Werten, nach der Begründung, den Einflüssen und den Auswirkungen von gemeinsamen Mahlzeiten bei Lehr-Lernprozessen im Rahmen des Biblischen Unterrichts. Ich fokussiere mich in dieser Untersuchung auf den Unterricht unter Teenagern im freikirchlichen Kontext.

1.3 Ziel der Arbeit

Aus der Sicht der Praktische Theologie und der Religionspädagogik werde ich nach einer überzeugenden Gestaltung von Lehr- Lernprozessen fragen. Dementsprechend möchte ich die impliziten Werte gemeinsamer Mahlzeiten explizieren und darstellen. Ich werde versuchen die Frage zu beantworten, inwiefern, aufgrund des erhobenen Befundes, ein Zusammenhang zu Lernprozessen vorhanden oder herzustellen ist, dabei spielt der umfassende Begriff „Kommunikation“ eine exponierte Rolle. Praktisch werde ich fragen wie es gelingen kann Teenagern das Evangelium, die Inhalte des christlichen Glaubens, zeitgemäß nahe zu bringen, sodass es ihr Leben beeinflusst. Dies geschieht unter der Annahme, dass jeder Mensch zu einem Leben in

⁷ Vgl. dazu Gebauer & Siebach (2014:7). Die Frage nach einem „geeigneten Rahmen“ scheint, obwohl sie bei erster Betrachtung simpel wirkt, einen gewissen Raum in der Pädagogik einzunehmen, denn Gebauer und Siebach (2014) bezeichnen es als eine „Herausforderung“ einen „geeigneten Rahmen“ zu finden, um Kindern und Jugendlichen Anerkennung und Ermutigung zuzusprechen, infolgedessen sie auch ermutigt werden ihre persönliche Identität zu entwickeln.

Gemeinschaft mit Gott geschaffen ist, unter Wahrung der individuellen Signatur seines Lebens. Des Weiteren werden noch Felder der Glaubenspraxis aufgezeigt, wo die impliziten Werte gemeinsamer Tischgemeinschaft förderlich wirken können.

Diese Arbeit wird hoffentlich in der Zukunft dazu beitragen, dass Lehrende ermutigt werden, mit Freude und Kreativität einen, dem Lebensgefühl der Teenager entsprechenden Rahmen zu gestalten, mithilfe von Mahlzeiten. Dieser Rahmen soll eine authentische Kommunikation des Evangeliums unter Teenagern ermöglichen, mit der Absicht Glaube zu wecken und zur Identitätsbildung beizutragen.

2. Wissenschaftstheoretischer Rahmen

2.1 Verortung in der Praktischen Theologie

Der Entstehungsort der vorliegenden Arbeit ist die Praktische Theologie mit ihren dazugehörigen Subdisziplinen⁸. Die Praktische Theologie ist bekanntermaßen die jüngste der fünf theologischen Hauptdisziplinen⁹ im klassischen Fächerkanon der Theologie, deren Gründung als wissenschaftliche Disziplin auf Friedrich Daniel Ernst Schleiermacher (1768-1834) zurückzuführen ist (Möller 2004:4).

Das Christentum, als Bewegung oder auch als Institution begriffen, war von Anfang an den Wechselfällen der gesellschaftlichen Entwicklungen ausgesetzt. Auch wenn mitunter retrospektiv der Eindruck entsteht, dass Stabilität und Kontinuität das kirchliche Handeln prägte, entspricht das nicht den Tatsachen. Allerdings kommt man nicht umhin festzustellen, dass seit Ende des 2. Weltkrieges durchaus eine beschleunigte Kultur des Wandels in allen Bereichen erkennbar ist. Waren bis dahin gewisse Frömmigkeitsstile tonangebend, wurden im Zuge der Kulturrevolution der 68er Bewegung alle nachfolgenden Glaubensäußerungen stets der Kritik unterzogen. Im Zuge dieser Phase kamen die Theologie respektive die Praktische Theologie nicht umhin, einen kritischen Diskurs mit dem eigenen Fach zu führen, als dessen Resultat der Dialog mit anderen, außertheologischen Disziplinen erkennbar wurde. Trotz allem ist die Frage unumgänglich, woraus der Nährboden der Praktischen Theologie besteht,

⁸ Vgl. Grethlein (2008:1564). Im Laufe eines Differenzierungsprozesses haben sich folgende Teildisziplinen herausgebildet: Homiletik, Liturgik, Poimenik, Religionspädagogik (früher Katechetik), Oikodomik mit der Unterfunktion Kybernetik, Semiotik. Mehr am Rande stehend sind die Diakonie und die Publizistik. Vgl. Dinter, Heimbrock & Söderblom (2007:11,15). Ebenfalls zur PT gehört die Empirische Forschung, die wiederum mit anderen Disziplinen in einem engen Verhältnis korrespondiert (Philosophie, Systematische Theologie, Empirische Sozialwissenschaften und der Phänomenologie).

⁹ Schwöbel (2008:288-306). Die fünf Hauptfächer sind Fundamentaltheologie, Exegetische Theologie, Historische Theologie, Systematische Theologie und die Praktische Theologie.

womit formuliert sie ihre Antworten auf aktuelle Problemfelder? Wie kann die „lebenskritische Versöhnung“ mit Gott zur Geltung gebracht werden, wie findet die „Weisheit der Bibel ihre Applikation“ (Schröder 1974: 218)? Es wurde die Forderung erhoben, dass Praktische Theologie in engerer Korrespondenz mit Exegese, Dogmatik und Systematischer Theologie stehen müsste. Hier besitzen die genannten Teilbereiche der Theologie die wichtige Aufgabe, biblische Inhalte verständlich zu formulieren um damit den Menschen die große Linie der Heilshandlung Gottes aufzuzeigen, aber auch um Leit motive für persönliche Lebensentscheidungen, Trost und Korrektur zu bieten (Bockmühl 1982: 25ff.). Luthers bekanntes Wort bringt dies auf den Punkt, wenn er sagt: „Wahre Theologie ist praktisch und ihr Fundament ist Christus, dessen Tod im Glauben ergriffen wird“ (Luther 1912 WA TR 1 153).

Eine der zentralen Fragestellungen der Praktischen Theologie ist das Verhältnis von Theorie und Praxis: Wie kann der Glaube alltagstauglich werden, wie kann er gelebt und damit praktisch werden, ohne die größeren Zusammenhänge und Sinngehalte außer Acht zu lassen? Diese grundlegende Fragestellung bildet den Kern der Praktischen Theologie (Möller 2004:1) und sie erlebte infolge vielschichtiger Bemühungen und zahlreichen Verknüpfungen mit inner- und außertheologischen Disziplinen deshalb eine wechselvolle Geschichte. Grethlein & Meyer-Blanck (2000) bezeichnen sie demzufolge als „Krisenwissenschaft“, da sie stets in enger Verbindung mit den zeitgeschichtlichen Umständen verbunden (war) ist und deshalb immer in der Gefahr (stand) steht, sich in einem „geschichtlichen und problemvergessenen Aktualismus“ zu vergessen (Grethlein & Meyer-Blanck 2000:5).

Praktische Theologie ist auf die Gegenwart ausgerichtet, d.h. sie bezieht ihre Handlungen immer auf konkrete Kontexte und den Menschen. Auf eine gründliche Retrospektive der Praktischen Theologie verzichte ich an dieser Stelle bewusst -aus Platzgründen- und verweise deshalb auf erläuternde Literatur verschiedener Autoren¹⁰. Allerdings bin ich mir durchaus bewusst, dass die Gegenwart immer eine Geschichte hat und auch die Praktische Theologie auf den Errungenschaften und

¹⁰ Einen guten Überblick über verschiedene Diskussionen der Praktischen Theologie verschaffen die Beiträge von C. Grethlein und M. Meyer-Blanck in der *RGG*⁴ Bd. 6, 1560-1567. Außerdem Grethlein, Christian (2012:1-99). *Praktische Theologie*. Berlin: De Gruyter. Grethlein, Christian & Meyer-Blanck, Michael (Hg). 2000. *Geschichte der Praktischen Theologie. Dargestellt anhand ihrer Klassiker*. Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt. Möller, Christian (2004:2-24). *Einführung in die Praktische Theologie*. Tübingen: Francke. Schröder, Henning 1997. *Praktische Theologie in TRE* Band 27, 190-220.

Erkenntnissen der Vergangenheit fußt. Desgleichen leitet mich die Einsicht, dass schon die frühe Christenheit pastoraltheologische Reflexionen führte.

Einzuhaken, weil auch für die Gegenwart relevant, ist dagegen bei der so genannten „empirischen Wende“, die durch Klaus Wegenast mit begründet wurde. Diese Phase signalisiert eine bedeutende Veränderung in der Praktischen Theologie und lenkt den Fokus ihrer Entwicklung auf die Empirie. Die Forderung der Zeit bestand darin, gründliche gesellschaftliche Daten zu erheben um die Wirklichkeit der Lebenssituationen von Menschen zu erfassen. Im Verlauf des 20. Jahrhunderts klagten nämlich immer mehr Christen über einen deutlichen „Wirklichkeitsverlust“ der Theologie. Theologie kreise um sich selbst war weiträumig zu vernehmen, die Menschen in ihren aktuellen Lebensumständen werden nicht berücksichtigt und kämen deshalb zu kurz (Heimbrock & Meyer 2007:17). Ernst Lange machte deshalb kritisch darauf aufmerksam, dass „die dialektische Theologie mit ihrem Vertrauen auf die Textpredigt an den Bedürfnissen der Menschen vorbeipredige“ (Lange 1981:63-65). Daher „bedarf es [...] der empirischen Forschung“, nicht als „Allheilmittel“, sondern als Instrument zur Diagnose, denn infolge der sozialen Veränderungen in der Nachkriegszeit erlebte das gesellschaftliche Klima radikale Veränderungen, davon blieben die Kirchen nicht verschont, betont Zerfaß (1974:164).

Dementsprechend kam es in den folgenden Jahren zu einer „Bejahung des handlungswissenschaftlichen Ansatzes“, es kam zu einer „relationalen Selbstständigkeit der Praktischen Theologie in Kooperation mit anderen Disziplinen“ (Schröer 1974:206). Dieser Ansatz brachte einiges an Veränderungen in die Theologielandschaft, denn deutlich vernehmbar war die Forderung, künftig die Humanwissenschaften vermehrt in die theologische Praxis einzubeziehen, die Erkenntnisse ihrer Forschungsarbeiten zu berücksichtigen und auch zu rezipieren.

Ohne Diskussionen blieben diese Ansprüche jedoch nicht (Möller 2004:14-15). So gibt Spiegel (1974) zu bedenken, dass ein ausgemachter Widerstand bei der Rezeption handlungsorientierter Wissenschaften vorzufinden war, da diese Wissenschaften in der Zeit ihrer Entstehung stark antireligiös oder antikirchlich behaftet waren (Spiegel 1974:229). Klein (1999) hingegen äußert zu diesem Problem einen ganz anders lautenden Gedanken. Will es der Theologie und der Kirche/Gemeinde gelingen, sich den aktuellen Nöten der Menschen zuzuwenden (Klein 1999:249) und so dem Vorwurf des „Wirklichkeitsverlustes“ angemessen begegnen (Dinter, Heimbrock & Söderblum 2007:25), muss sie sich den

Handlungswissenschaften, der Methodenlehre und der Empirie öffnen und in angemessener Weise aufnehmen (Klein 1999:249). Sie bekräftigt somit den, von Van der Ven (1999) postulierten Ansatz der Interdisziplinarität, einem „reziproken Verhältnis zwischen Theologie und Sozialwissenschaften“, bei der die am Geschehen beteiligten Partner in einem „parallelgeschalteten Dialog“ miteinander agieren (Van der Ven 1999:371-372). Diesem Ansatz folgt auch diese Arbeit, die sich, um die tatsächlichen Bedürfnisse von Jugendlichen zu ergründen, die unterschiedlichsten Wissensbestände der Sozialwissenschaften zu eigen macht, um ihren Auftrag gerecht zu werden, nämlich der *Kommunikation des Evangeliums in der Gegenwart* (Grethlein 2012:8).

2.2 Kommunikation des Evangeliums

Das zusammengefügte Diktum *Kommunikation des Evangeliums* wird zunächst in seinen beiden Einzelwörtern erläutert, bevor auf seinen Zusammenhang und dessen Bedeutung eingegangen wird. Wobei die Vokabel Kommunikation der umfassendere und schillerndere der beiden Begriffe sein dürfte.

2.2.1 Kommunikation

Obwohl der Leitbegriff „Kommunikation“, als „modisches Etikett“ (Merten 1977:9) eigentlich kaum mehr erklärungsbedürftig sein dürfte¹¹, da er ein Schlüsselthema für die gesellschaftlich relevanten Sozial- und Kulturwissenschaften bezeichnet. Wenngleich Fachleute auch vom „communicative turn“ sprechen (Schützeichel 2004:12), bedarf es dennoch einiger Hinweise bezüglich der Rezeption in dieser Abhandlung (Grethlein 2012:144, 145) und des Weiteren einiger Grundlegungen, was der vielfach verwendete Begriff in kommunikationswissenschaftlicher Sicht bedeutet¹².

Zuallererst ist Kommunikation etwas Profanes, etwas Alltägliches, denn sie wird permanent vollzogen und tagtäglich erfahren und erlebt (Beck 2013:13), sie ist aber nicht nur das „Produkt“ menschlichen Handelns, sondern Kommunikation ist eine Form, *in* der sich die „menschliche Praxis vollzieht“ (Schützeichel 2004:19) was dann

¹¹ Vgl. dazu Merten (1977:168ff). Merten hatte bereits im Jahre 1970 160 verschiedene soziologierelevante Definitionen zum Begriff Kommunikation gefunden, aufgelistet findet man sie im Anhang seines Buches.

¹² Auf eine gründliche Darlegung kommunikationstheoretischer Theorien verzichte ich, verweise aber auf einige Publikationen, die einen ersten Einblick in die Entwicklung und wesentlichen Inhalten der einzelnen Theorien bieten.-Zudem gibt es noch eine ganze Reihe anderer Werke und Lexikonartikel wie beispielsweise in der TRE oder RGG.

wiederum fataler Weise den Rückschluss zulässt: „Wer nicht kommuniziert, der kommt nicht vor“¹³ (Fresacher 2006:13).

Kommunikation ist des Weiteren universal, kaum ein Bereich des menschlichen Lebens ist nicht von Kommunikation tangiert. Damit einher geht aber die Schwierigkeit, dass der Begriff Kommunikation von enormer Reichweite ist und somit in gewisser Hinsicht auch konturenlos bleibt (Beck 2013:14).

Ferner besteht die nicht zu unterschätzende Herausforderung, dass der Kommunikationswissenschaftler über Kommunikation redet, indem er selbst kommuniziert, die Wissenschaft spricht an dieser Stelle von „Selbstbezüglichkeit“ (Beck 2013:16).

Als letzter Gesichtspunkt und für diese Ausarbeitung bedeutsam, ist der Aspekt der „Relationalität“; Kommunikation geschieht immer in Beziehung. Selbst wenn ich ein Buch¹⁴ lese, kommuniziert der, vielleicht schon längst verstorbene Autor, mit dem Leser (Beck 2013:15-17).

Aus diesen Aussagen kann nun der Kommunikationsbegriff für die Praktische Theologie verdeutlicht werden. Denn, so die Sicht dieser Abhandlung, beschreibt die Vokabel Kommunikation letztendlich das Geschehen der Praktischen Theologie in ihren sämtlichen Handlungsbezügen; es geht im weiten Feld der Praktischen Theologie sowohl um einen Informationstransfer als auch um daraus entstehende Partizipations- und Beziehungsprozesse, deswegen ist Kommunikation in allen Fällen „Relationalität“ (Engemann 2008:1515).

Daraus ergibt sich nun zwangsläufig die Schlussfolgerung, dass Kommunikation nicht *nur* einen „informations-technischen“ Transfer von Daten darstellt, sondern im „human- oder sozialwissenschaftlichen“ Sinne auch immer eine Interpretation der vorliegenden Informationen durch die beteiligten Personen einschließt. Der Vorgang der Interpretation setzt allerdings Reflexion voraus, die wiederum Entscheidungsprozesse anstoßen sollen und folgerichtig Handlungen auslöst (Faßler 1997:16-17). Somit ist Mertens (1977) These zuzustimmen, wenn er

¹³ Watzlawick (1990:53). Was aber nach Watzlawick nicht möglich ist. „Man kann nicht nicht kommunizieren“, denn als menschliche Lebewesen sind wir auf Kommunikation angewiesen, so eines der wesentlichen Axiome in Watzlawicks Philosophie. Allerdings ist die Theorie Watzlawicks nicht umstritten, so findet Rau (2013) Watzlawicks Theorie „an einigen Stellen gar trivial“, so z.B. die Feststellung, dass man „nicht nicht kommunizieren kann“. Rau (2013:163). ...[...] „aus heutiger Sicht [...] erscheint es indes nachgerade als nicht diskussionswürdig und selbstverständlich“.

¹⁴ Vgl. dazu Beck (2013:15-17). Damit ist auch eine weitere Perspektive der Kommunikation erwähnt, die „Heterogenität“ von Kommunikation, dies bedeutet, Kommunikation findet in und mit den unterschiedlichsten Medien statt, mit technischen Geräten, mittels Printmedien, durch Menschen und durch Vermittlung der verschiedensten Wissenschaften.

festhält: „Kommunikation stiftet Gemeinschaft (Teilhabe), ist Gemeinsamkeit (Teilhabe) und ist die Folge von Gemeinsamkeit (Teilhabe)“ (Merten 1977:58).

Zu einem ähnlichen Resultat gelangt auch Grethlein (2012), indem er, unter Verweis auf Korte (2003:141-152) die etymologische Bedeutung¹⁵ des Wortes Kommunikation heranzieht und auf die mehrfache und umfassende Bedeutung verweist. Kommunikation ist demnach ein gemeinsam *machen – teilen – mitteilen* (Grethlein 2012:145). Analog zur Definition des Begriffs Kommunikation als *machen – teilen – mitteilen*, bedient sich Jesus dieser drei „Kommunikationsmodi“, wenn er den Menschen den „Anbruch der Gottesherrschaft“ nahe bringt. Jesu heilt Menschen, er feiert (Mahlgemeinschaft) und lehrt; Christus erscheint so, als „Gesalbter“ in der Kontinuität des Alten Testaments, als Priester, als König und Prophet (Grethlein 2012:163-170).

Grundlegend und von Reichweite ist folglich der soeben erhobene Befund, dass Kommunikation nicht nur einen Datentransfer darstellt, wie es beim pejorativen Gebrauch im mathematisch-technischen Modell der Signalübertragung von Shannon & Weaver verstanden wird, hier wird Kommunikation reduziert auf „Botschaft zwischen Personen“, ohne dass der Bedeutungsgehalt einer Botschaft berücksichtigt wird (Molter & Billerbeck 1991:15, Beck 2013:20).

Zu einem anderen Ergebnis gelangten, wie soeben gezeigt, die Beiträge von Engemann (2008), als auch Merten (1977) und der etymologische Befund Grethleins (2012), hierbei spielt der Gedanke der Relationalität eine entscheidende Rolle, denn Beziehungen sind konstitutiv für Kommunikationsprozesse und Kommunikation wiederum konstitutiv für Beziehungen (Grethlein 2012:145).

Ebenfalls eine breitere Bedeutungsebene und prinzipiell im Sinne dieser Arbeit, spricht Luhmann dem Begriff Kommunikation zu. Für ihn ist „Kommunikation evident für soziale Systeme und den daraus resultierenden Handlungen, denn diese gewähren dem Leben wiederum einen Sinn“ (Luhmann zit. in Schützeichel 2003:104 -105)¹⁶.

¹⁵ Vgl. dazu Korte zit. in Grethlein (2012:145). Der Wortstamm „munus“ bedeutet so viel wie „Aufgabe“, „Verrichtung“, „Funktion“, „Dienst“, „übernommene Pflicht“. Das davor gesetzte Präfix „con“ bedeutet so viel wie „ot“, „samt“, „zusammen“, „gemeinsam“. In der Antike verstand man unter der Wortzusammensetzung „communicare“ 1.) gemeinsam machen, 2.) mitteilen, 3.) gemeinsam haben, 4.) sich in Verbindung setzen.

¹⁶ Vgl. dazu Schützeichel 2003:104 - 105. Allerdings werden bei dieser Annahme des Zueinander der Elemente Kommunikation und Handlungen und ihre gegenseitige Bedingtheit nicht in ihrer Verhältnisbestimmung in den Blick genommen

Zusammenfassend kann deshalb die Schlussfolgerung gezogen werden, dass Kommunikation, im kausalen Zusammenhang mit dieser Arbeit, als *Kommunikation des Evangeliums* in Bezug auf Lehr-Lernprozesse, die bislang genutzten und tradierten Begriffe „Lehre“ bzw. „Verkündigung“ ersetzen kann und stattdessen der Blick für „kommunikative Aushandlungsprozesse“ geschult werden muss (Grethlein 2012:145). Ähnliches beabsichtigt der Begriff „Evangelium“, der im nächsten Abschnitt erläutert wird, auch hier geht es um Prozesse, die das Leben beeinflussen und Entscheidungen begünstigen möchten.

2.2.2 Evangelium

Unter Evangelium wird in dieser Arbeit der seit dem römischen Kaiserkult rezipierte und wegweisende terminus technicus, Evangelium als „Gute Botschaft“, verstanden. Allerdings bezog sich die „Gute Botschaft“ auf die Ankündigungen eines neuen Zeitalters, das in den Wohltaten des Augustus begründet lag. Das frühe Christentum übernahm den Begriff „Gute Botschaft“ und übertrug ihn auf Christi Leiden, Tod und Auferstehung als eschatologisches Ereignis. Im Gesamtzusammenhang ist hierbei bedeutsam, dass es sich bei der *Kommunikation des Evangeliums* um eine mündliche Verkündigung handelt (Koester 2008:1735-1736), was auch Luther bekräftigte: „Evangelium aber heißt nichts anderes denn ein Predigt und Geschrei von der Gnad und Barmherzigkeit Gottes durch den Herrn Jesum Christum“ (Luther 1983:185).

Bedeutsam für diese Darlegungen ist der Hinweis, dass das Evangelium nicht nur als eine antike Botschaft verstanden werden kann, die lediglich historisch zu verstehen ist, sondern dass hermeneutische Überlegungen erforderlich sind, aufgrund deren dem Evangelium in der Gegenwart ein Mitspracherecht eingeräumt werden kann.

In dieser Arbeit wird vorderhand die „religionspädagogische Hermeneutik“, beruhend auf den Ansatz Boschkis, in den Blick genommen, die der unterschiedlichsten Beziehungslinien des Menschen gewahr wird. Dieser Ansatz ist nicht nur ein „Auslegungs- und Verstehensvorgang“, sondern und vor allem auch ein Anwendungsvorgang. Dies ebenfalls im Sinne der Praktischen Theologie und der auch in dieser Arbeit vertretenen Ansicht, dass sich Praktische Theologie in einer Wechselwirksamkeit von Theorie und Praxis ereignet. Dabei sind der zentrale Gedanke und die Frage dieser hermeneutischen Herangehensweise, „wie religiöse Bildungsprozesse in Subjekten vonstatten gehen“. Das Diktum „religionspädagogische

Hermeneutik der Beziehung“ steht in Korrespondenz zur TZI¹⁷ und darauf beruhend zur „Kommunikativen Theologie“, die ihrerseits feststellt: „[Das] dem untrennbaren Zusammenhang von Theorie und Praxis, von Inhalt und Form [...], die herkömmliche Theologie nicht gerecht wird, [es bedarf deshalb] einer differenzierenden Hermeneutik des ganzen Kommunikationsgeschehens“ (Boschki 2003:33ff).

In den Texten des Neuen Testaments finden wir immer wieder Situationen, wo Menschen nach Orientierung für ihr Leben suchen und diese Sinnsuche meist mit Jesus Christus in Verbindung gebracht wurde. Analog dazu wird hier der Rückschluss gezogen, dass auch heute das Evangelium Sinn und Orientierung gewähren kann, wenn die Texte der Bibel sinnvoll und fruchtbar erschlossen werden. Denn dem Selbstverständnis der Praktischen Theologie zufolge, gehört es zu ihrem Proprium sich stets an den konkreten Bedingungen zu orientieren und sich zudem auf die Menschen der Gegenwart zu beziehen, ohne ihre „theologischen Grundgehalte“ zu verleugnen (Grethlein 2012: 158).

2.2.3 Kommunikation des Evangeliums als Gesamtbegriff

Der Begriff *Kommunikation des Evangeliums* wurde von Lange in den 60er Jahren des 20. Jahrhunderts von H. Kraemer aus der ökumenischen Bewegung für die Praktische Theologie übernommen. Der Grund für die Rezeption bestand in dem Anliegen, eine Bedeutungserweiterung der Begriffe Verkündigung oder Lehre des Evangeliums zu gewinnen. Es ging Lange darum, aufgrund der Veränderung in der Gesellschaft¹⁸ einen erweiterten Verkündigungsbegriff zu finden, der einerseits dem „christlichen Grundimpuls“ gerecht wurde, als auch den Anforderungen der Zeit entsprach und die Komplexität der gegenwärtigen Situation mit einbezog (Grethlein 2012:139).

Die *Kommunikation des Evangeliums* ist somit ein Diktum für die Verkündigung/Vermittlung des christlichen Glaubens und dessen Lehrinhalten in der jeweiligen Zeit (Faßler 1997:17). Der Begriff verweist zudem auf die Grundlagen des „christlichen Wirklichkeitsverständnisses“ indem das Evangelium als „Gute Nachricht“

¹⁷ Vgl. dazu Hilberath u.a. (2007). Die Themenzentrierte Interaktion (TZI), verkürzt als eine Methode des lebenden Lernens in Gruppen verstanden, wurde ca. Mitte der 50er Jahre des 20. Jahrhunderts von Ruth Cohn u.a. begründet. Gegenwärtig findet sie vor allem in der Rezeption durch die „Kommunikative Theologie“ (KT) Anklang.

¹⁸ Faßler (1997:13). Es sind vor allem die Ausdifferenzierung der Gesellschaft, die Pluralisierung und die Individualisierung als Stichworte zu nennen, die ein verändertes und erweitertes Kommunikationsverständnis erforderten. Zu diesen Veränderungen im sozialen Gefüge vieler westlicher Gesellschaften kam eine „grundsätzliche Veränderung der materialen Kommunikationsbedingungen“ hinzu, die sich in dem Wort „Tele“ ausdrückte. „Tele“ steht für grenzenlose Kommunikation.

verkündigt wird (Schröder 2012:10) und zudem basierend auf der Erkenntnis, dass die Kommunikation des Evangeliums immer in „Relationalität“ stattfindet und diese voraussetzt (Faßler 1997:17, Grethlein 2012:145).

Dennoch müssen wir im Blick behalten, dass trotz aller Machbarkeit, trotz aller Plausibilität von Kommunikation, die Unverfügbarkeit des Glaubens als reale Größe in der christlichen Dogmatik fest verankert ist: „Denn aus Gnade seid ihr durch den Glauben gerettet – Gott hat es geschenkt“ (Epheser 2,8). Hier greift das Komplementaritätsprinzip, denn wir sind sehr wohl aufgefordert Kenntnisse (notitia) über den Glauben zu vermitteln, wiewohl sich der christliche Glaube nicht in Bekenntnissen, Lehrformeln und Dogmen erschöpft, sondern in der vertrauensvollen und nicht „machbaren“ Beziehung zu Gott wurzelt. Dies ist auch der Grund, weshalb gemeinsames Essen nicht instrumentell, gleichsam eines Verfahrens oder funktional verstanden werden darf; aber gemeinsam Essen schafft Werte und ermöglicht damit Kommunikationsräume. In dieser Unverfügbarkeit liegt implizit ein sowohl als auch, ein Für und Wider, ein Ja oder Nein zum Glauben. Es ist immer ein Wechsel¹⁹ möglich, den der Mensch aber schlussendlich nicht in der Hand hält, es ist alles Gnade (Fresacher 2006:324ff.).

2.2.4 Glaube

Wie in den vorangegangenen beiden Abschnitten erläutert wurde, setzt sich die Praktische Theologie in unterschiedlichen Verknüpfungen und Handlungen mit der *Kommunikation des Evangeliums* auseinander, mit der Absicht Glauben zu „ermöglichen“ (Preul 2008:975) oder zu „wecken“ (Härle 2000:70). Die Begriffe „Religion“ und „Glaube“ werden häufig als Synonyme verwendet. Es existiert dazu eine ganze Reihe an Veröffentlichungen, die Begründungen liefern, worin die sprachlichen und habituellen Differenzen von Religion und Glauben bestehen. Schröder (2012) erläutert hierzu, dass Religion und Glaube keine „unterschiedlichen Sachverhalte“ darstellen, mit den unterschiedlichen Begrifflichkeiten werden lediglich unterschiedliche Perspektiven des gleichen Sachverhalts markiert (Schröder 2012:201). Religion impliziert primär den menschlichen aktiven Teil, der sich vor allem auf das *fides quae creditur* bezieht, hingegen der in erster Linie theologisch konnotierte Begriff Glaube, das *fides qua*, das Unverfügbare, der Glaube als Geschenk, in den

¹⁹ Luther (1982:169). Luther spricht hier vom „fröhlichen Wechsel“, er rezipierte den Begriff aus der mittelalterlichen Brautmystik und spricht damit auch das prozessuale und unverfügbare des Glaubens an.

Blick nimmt. Obwohl eine Definition des „Wesens des Glaubens“ (Härle 2000:55) mehr die Aufgabe der Systematischen Theologie darstellt, muss die Praktische Theologie, als eine „Theorie der Praxis“ (Schleiermacher) dennoch einen Standpunkt zu diesem zentralen Thema gewinnen und einnehmen. Aus diesem Grund erfolgt, wenn auch nur knapp, eine Erläuterung des Glaubensbegriffs aus systematisch-theologischer Perspektive, eine erschöpfende Darstellung des Glaubensbegriffs wird der Systematischen Theologie überlassen²⁰ (Härle 2000:55).

Es waren vor allem die Verdienste der lutherischen Orthodoxie, die aus dogmatischer Perspektive den Glauben strukturierte und darauf hinwies, dass sich Glaube im Spannungsfeld von „fides qua creditur“ (der Glaube der geglaubt wird – der Glaube als Glaubensvollzug) und „fides quae creditur“ (die Inhalte des Glaubens) befindet (Pöhlmann 1990:88). Wie noch gezeigt wird, liegt für die Religionspädagogik in der Unterscheidung von „fides qua creditur“ und „fides quae creditur“ eine wesentliche und überdies hilfreiche Begründung für Lernprozesse.

Der Glaube, „als christlicher Zentralbegriff“, vollzieht sich in drei unterschiedlichen, aber aufeinander bezogenen Handlungen: „ich glaube dir“, als relationales Ereignis, „ich glaube, daß“ [sic], als ein „führwahrhalten“ und „ich glaube an“, bezieht sich auf die transzendente Dimension des Glaubens (Petzoldt 2008:985). Aufgrund dessen kann der Glaube als ein „daseinsbestimmendes“²¹ Vertrauensverhältnis oder anders ausgedrückt, als eine Haltung des „Sich-Verlassens“ auf ein „Gegenüber“ beschrieben werden (Härle 2000:64-65). Luther formulierte es im großen Katechismus folgendermaßen: „Worauf du nun dein Herz hängst und verlässest, das ist eigentlich dein Gott“, worauf wir uns in der Not verlassen, wohin wir bei Unglück „kriechen“, das ist unser Gott, der „uns genug gibt“ und aus „aller Not hilft“ (Luther 1982:22). Persönlicher und zugespitzt formuliert bedeutet Glauben: „Sich-bestimmen-lassen von einem Gegenüber in der Hoffnung auf Gutes“ (Härle 2000:58).

Ergänzt wird diese Aussage von dem Aspekt des „Unbedingten“. „Unbedingt“ heißt nicht, dass der Anspruch besteht, wir müssen in allen Bereichen des Lebens stets gleichbleibend glauben, die Bibel führt fortwährend die Möglichkeiten menschlicher Zweifel vor Augen; hier geht es vielmehr um die grundlegende Einstellung, das „alles Lebens- und Heilsnotwendige“ zur Daseinsbestimmung von

²⁰ Einen guten Überblick über die Entwicklung des Begriffs Glauben aus theologiegeschichtlicher Perspektive liefert Jüngel. Vgl. dazu *RGG*⁴ 2008:954ff.

²¹ Vgl. dazu Härle (2000:64). „Daseinsbestimmend“ meint, dass das Leben auf Grundlage des christlichen Glaubens gedeutet und gestaltet wird.

einem Gegenüber erhofft werden kann (Härle 2000:59). Folglich vollzieht sich Glauben nicht im „Haben oder Sein“, sondern ist einer „suchenden Bewegung (von sich weg) zu einem anderen hin“, zu einem „Gegenüber“ (Härle 2000:62).

Soweit die Ausführungen zum Begriff „fides qua creditur“, im Folgenden werden die Inhalte des Glaubens näher bestimmt, die „fides quae creditur“. An dieser Stelle leistete wiederum die altprotestantische Theologie gute Dienste. Sie verweist auf die Unterscheidung von „notitia“ „assensus“ und „fiducia“²². „Notitia“ meint, dass Kenntnisse von einem vertrauenswürdig erscheinenden „Gegenüber“ benötigt werden, um einen Prozess der „reflexiven Relation“ auszulösen (Pöhlmann 1990:88, Härle 2000:57) und es demzufolge aufgrund der Glaubwürdigkeit des Absenders zu Veränderungen der Verhaltensdispositionen und/oder der Einstellungen beim Hörer/Leser kommt. Es sind darum auch kognitive Vorgänge, die den Menschen als Glaubenszeugen oder Vermittler beansprucht und in Verantwortung nimmt. Verhaltens- oder Einstellungsänderungen im Terminus der altprotestantischen Orthodoxie meint damit „assensus“ (die Zustimmung und Anerkennung zu den Glaubensinhalten) und „fiducia“ (als ein „Akt des Sich-Anvertrauens“) (Schröder 2012:209), beide zuletzt genannten Aspekte, so die Meinung Härles (2008), liegen aber außerhalb der menschlichen Verfügbarkeit²³, d.h. wir stoßen bei der Vermittlung von Glaubensinhalten an „Voraussetzungen und an den Grenzen unseres Handelns“, in den uns vorgegebenen „natürlichen“ und ebenso „der geschichtlichen Rahmenbedingungen“ (Härle 2008:314); Glaube ist demzufolge nicht machbar aber die Bedingungen dafür gestaltbar.

Der Glaube darf deshalb auch nicht als starres Gebilde verstanden werden, sondern entsteht im Rahmen eines geschichtlichen Geschehens, prozesshaft durch sich gegenseitig beeinflussende Abläufe. Aus Sicht der Religionspädagogik ist nun einerseits die Einsicht leitend, dass zur Entstehung des Glaubens Wissen und die Vermittlung von Wissen gehört²⁴, andererseits auch immer die Grenzen des menschlichen Handelns bewusst sein müssen. Aus diesem Grund ist es

²² Vgl. dazu Pöhlmann (1990:88). Die Gewichtung der drei Glaubensaspekte notitia (Kenntnisse über Gott), assensus (Anerkenntnis – Gott Glauben schenken) und fiducia (Vertrauen – Glauben auf Gott hin) variierten immer wieder in der Theologiegeschichte. So betonte vor allem die altprotestantische Orthodoxie die fides quae creditur, infolge der Glaube in „Geglaubtheiten“ erstarrte, hingegen die Aufklärung, mit ihrer Betonung des autonomen Menschen, die Glaubensinhalte auf ein Minimum reduzierte, zugunsten eines Vernunftglaubens.

²³ Vgl. dazu Schröder (2012:211). Schröder geht davon aus, dass der Aspekt des *assensus* sehr wohl im menschlichen Einflussbereich liegt, er bezeichnet ihn als „narrative und rituelle Dimension“ des Glaubens. Aufgrund meiner religionspädagogischen Erfahrungen teile ich die Einschätzung Schröders.

²⁴ Vgl. dazu. Röm 10:17. So kommt der Glaube aus der Predigt.

selbstverständlich nicht gestattet Wissensvermittlung zu instrumentalisieren, der Schaden wäre größer als ihr Nutzen, „wo zwanghafte Forderungen“ zum „Glauben müssen“ erhoben werden, kann Glaube nicht gedeihen (Härle 2000:61). Dennoch spielt für die Religionspädagogik die „notitia“ eine bedeutsame Rolle; allerdings ist unter allen Umständen zu beachten, dass Glaube nicht berechenbar *durch* Lernprozesse entsteht, aber er ereignet sich im Kontext *von* Lernprozessen (Schröder 2012:211).

2.3 Verortung in der Religionspädagogik

Hinsichtlich ihres gemeinsamen Gegenstandes kann die Religionspädagogik als eine Subdisziplin der Praktischen Theologie verstanden werden; beiden ist die *Kommunikation des Evangeliums* in der Gegenwart unter Berücksichtigung der vielfältigen Biografien, den verschiedenen Lernorten, den unterschiedlichen Methoden und Verkettungen zu anderen theologischen und außertheologischen Disziplinen aufgegeben²⁵ (Schröder 2012:175, 214, 235; Kalloch, Leimgruber & Schwab 2014:18). Das besondere Signum ist dabei die Interdisziplinarität und ihr korrelatives Verhältnis von Pädagogik und Theologie; Religionspädagogik „zielt auf pädagogisches Handeln in theologischer Sicht“ (Kalloch, Leimgruber & Schwab 2014:18). Anderen Disziplinen gleich, kommt auch der Religionspädagogik die Aufgabe zu, ihr Profil in einer pluralen und individualisierten Gesellschaft zu finden. Sie profitiert dabei von den tief greifenden Umwälzungen in vielen Bereichen des Lebens, da die Frage nach dem Sinn des Daseins und darin inkludiert die Bedeutung von Religion zugenommen hat, obschon in diffuser Gestalt²⁶.

²⁵ Vgl. dazu Kalloch, Leimgruber & Schwab (2014:18). Die Religionspädagogik versteht sich dabei nicht als „deduktive Anwendungsdisziplin“, wie die frühere Katechetik, die ohnehin auf das Lernfeld Kirche reduziert war und ihren Weg von der Exegese zur Katechese nahm. Sondern zeitgemäße Religionspädagogik sieht sich in einem permanenten Diskurs zwischen Theorie und Praxis, zwischen lebensweltlichen Erfahrungen und dogmatischer Fundierung. Deshalb begreift sich Religionspädagogik als „Verbund“ mit den Sozialwissenschaften und den theologischen Nachbardisziplinen, sie arbeitet „ästhetisch, hermeneutisch, empirisch und auf ideologiekritischer Art“.

²⁶ Vgl. dazu Kalloch, Leimgruber & Schwab (2014:13ff).. Allerdings entbehrt diese Behauptung nicht einer gewissen Ambivalenz. Einerseits ist eine Zunahme der Sinnfragen anzuerkennen, allerdings auch eine Hinwendung zum Materialismus. Desgleichen ist auf staatlicher Ebene die Einführung des Ethikunterrichts in Brandenburg als eine Lockerung der konfessionellen Deutungshoheit zu werten. In den alten Bundesländern ist die rechtliche Verankerung des Religionsunterrichts vorerst noch nicht infrage gestellt. Fernerhin ist in einigen europäischen Ländern die Einführung des Islamunterrichts in der Erprobungsphase. Andererseits suchen ehemals kommunistische Länder nach Möglichkeiten, der nachwachsenden Generation religiöse Bildung und Erziehung zu ermöglichen, da hierin eine Chance zur Bewältigung des Lebens gesehen wird.

Bezüglich dieser Fakten spielen „ganzheitliche, alle Sinne einbeziehendes Verarbeiten von Wahrnehmung und Begegnungen“²⁷ (Kalloch, Leimgruber & Schwab 2014:18) bei Lehr- und Lernprozessen eine übergeordnete Rolle aufgrund der Annahme, dass Bildung „Subjektwerdung“ fördert und unter „Anerkennung der Fragilität des Daseins“ zur Gottesbeziehung führen möchte²⁸ (Schröder 2012:175, 214, 235), die aber eine „eine selbstständige Auseinandersetzung mit dem Wahrheitsanspruch der christlichen Tradition“ voraussetzt (Platzbecker 2013:40). Des Weiteren stellt sich die Frage, aufgrund wachsender religiöser Vielfalt, inwiefern „Kooperationsmöglichkeiten“ mit anderen Konfessionen, als der jeweilig eigenen, möglich werden können (Kalloch, Leimgruber & Schwab 2014:11). Um dies zu verwirklichen, strebt die Religionspädagogik eine Verknüpfung von pädagogischen und theologischen Einsichten in Korrelation zu den verschiedenen Erfahrungswissenschaften an (Schröder 2012:172), denn es besteht bekanntermaßen ein „wechselseitig wirksamer Konstitutionszusammenhang“ (Englert 2007:11).

Selbstverständlich besitzt auch die Religionspädagogik eine Vergangenheit, derer im folgenden Abschnitt konzise nachgegangen werden muss. Die letztliche Entstehung des Begriffes Religionspädagogik verdankt sich den Umständen ihrer Zeit. Ein endgültiger Gebrauch der Vokabel Religionspädagogik fand zu Beginn des 20. Jahrhunderts statt, denn mit diesem Terminus wird implizit auch die Mündigkeit²⁹ und Fähigkeit des selbstständigen Urteils der Rezipienten verbunden, Werte, die nachdrücklich erst das 20. Jahrhundert vertritt.

Sprach die Alte Kirche noch vom Katechumenat, dem Taufunterricht für die Katechumenen, wuchs während des Mittelalters und der karolingischen Zeit, in der die „Hauskatechese“ maßgeblich war, die Stofffülle an und wurde zur Zeit der Reformatoren mehr und mehr zum Biblischen Unterricht (Grethlein 2008:344). Es war

²⁷ Dieser Aspekt kommt in einem späteren Kapitel über die unterschiedlichen Lerntheorien noch mal zu Sprache und besitzt dort eine maßgebliche Bedeutung im Gesamtzusammenhang dieser Arbeit.

²⁸ Vgl. dazu Kalloch, Leimgruber & Schwab (2014:335ff).. Aufgrund der Rezeption des Subjektbegriffs in der Religionspädagogik spielt das religionspädagogische Prinzip der „Jugendtheologie“ eine Rolle. „Subjektorientierung“ bedeutet, alle Äußerungen der Jugendlichen „ernst zu nehmen“ und diese als Ausgangspunkt der theologischen Reflexion zu machen, dabei ist eine Unterscheidung von impliziter und expliziter Theologie der Jugendlichen wahrzunehmen, die auch in Milieus und Schulformen ihre Entsprechung findet. Vorsicht scheint meines Erachtens geboten, dass sich „Jugendtheologie“ nicht in einem „Methodenrepertoire“ erschöpft, sondern sich auf ihr Kerngeschäft besinnt und mit den Jugendlichen in einen Dialog *über* und *mit* Gott kommt und sie explizit darauf verweist, auf dieser Grundlage das je eigene Leben zu begreifen und zu gestalten, auf der Folie der „Unverfügbarkeit des Glaubens“ (Härle).

²⁹ Vgl. dazu Bonhoeffer (1970:375). Ein Begriff der vor allem eng mit der Theologie Bonhoeffers verknüpft ist, Bonhoeffer sprach von der „Inanspruchnahme der mündig gewordenen Welt durch Jesus Christus“.

geradezu ein grundlegendes Anliegen der Reformatoren die christliche Unterweisung systematisch zu intensivieren, als „nachgeholt Taufenunterricht“ und als Vorbereitung für das Abendmahl, den der christliche Glaube musste „gebildet“ werden. Die Basis bildete der Katechismus, den Luther vorübergehend mündlich lehrte, ab 1529 gestaltete er den Unterricht in schriftlicher Form (Schröder 2008:1555-1558).

Daraus entstand stufenweise der Konfirmanden Unterricht, der im Katechismus Unterricht wurzelte und zu dessen Genese maßgeblich Martin Bucer beitrug. Die grundlegende Konzeption des Konfirmanden Unterrichts besitzt bis in die Gegenwart hinein Wirkung. Flächendeckende Ausbreitung erfuhr der Konfirmanden Unterricht vor allem durch den Pietismus und die Aufklärung, beide Strömungen besaßen ein starkes Interesse, Kinder und Jugendliche im christlichen Glauben zu unterweisen (Schröder 2012:477).

Anfänglich war der Katechismus Unterricht für alle Altersgruppen vorgesehen, doch sukzessive gerieten Kinder und Heranwachsende vermehrt in das Blickfeld. Zunächst dauerte ihr Unterricht nur einige Wochen, doch im Zuge des Rückgangs der „Katechismuspredigten“ und der Trennung von Schule und Kirche wurde eine quantitative Zunahme des Konfirmanden Unterrichts nötig und üblich (2 Jahre). Die Durchführung des Konfirmanden Unterrichts gehörte, und dies trifft mehrheitlich auch heute noch zu, üblicherweise zu den Obliegenheiten des Pfarrers. Im Gegensatz zum Religionsunterricht der Schule besitzt der Konfirmanden Unterricht vornehmlich einen poimenischen Charakter (Schröder 2008:1555-1558).

Im weiteren Verlauf waren es wiederum der Pietismus und die Aufklärung, in deren Gefolge F.D.E. Schleiermacher stand und den damaligen generell vorfindlichen gesellschaftlichen Umbrüchen. Sie verliehen der Religionspädagogik ihre wesentliche Gestalt, bei der in zunehmenden Maß der Mensch, seine religiösen Gefühle und sein sittliches Handeln im Mittelpunkt stehen (Möller 2004:212-215). Kinder, bis dahin lediglich als noch nicht Erwachsene wahrgenommen, werden in einem veränderten und neuen Licht entdeckt, nicht mehr das Memorieren kennzeichnet die Unterweisung, sondern das „vernünftige und ordentliche Gespräch“. Daran knüpft auch Schleiermacher an, der den „Dialog“ als entscheidend sieht, allerdings den „zusammenhängenden Vortag“ nicht außer Acht lässt (Schröder 2012:113-115).

Insgesamt kam es seit der Neuzeit, ca. seit dem 18. Jahrhundert zu bedeutenden Umwälzungen in der Vermittlung von christlichen Glaubensüberzeugungen. War bis dahin ein normativ-deduktives Vorgehen üblich,

das dem allgemeinen Lebensvollzug entsprach, kam sukzessive der Mensch mitsamt seinen Handlungsoptionen in den Mittelpunkt. Eine einheitliche übergeordnete Weltsicht trat in den Hintergrund, der Einzelne hatte nun sein Leben selbst zu definieren, auch in religiöser Hinsicht. Das religiöse Subjekt entschied darüber, welche Religion es wählte, bzw. welchen Wahrheitsaussagen es zustimmte (Wegenast 1997:699-730).

Kulturelle Entwicklungen verlaufen meist in Pendelbewegungen und deshalb erfuhr die Religionspädagogik nach 1945 weitere gravierende Einschnitte. Die Welt und das Dasein wurden nicht mehr alleine unter Bezug auf christliche Traditionsgüter gedeutet, sondern unter „synkretistischer Ingebrauchnahme verschiedener religiöser oder auch nicht-religiöser Gehalte“ (Schröder 2012:3).

1974, im Gefolge der „Empirischen Wende“, vollzog sich der „entscheidendste Paradigmenwechsel“ in der Geschichte der noch jungen Disziplin. Es war eine Wende zum „Subjekt des Glaubens, als eine anthropologische Wende, die mit entscheidenden offenbarungstheologischen Prämissen“ verknüpft waren und bis in die Gegenwart ihre Auswirkungen zeitigen (Platzbecker 2013:25).

Zu diesem Zeitpunkt meldete sich eine Gemeindepädagogik zu Wort, die darauf hinwies, dass alleine der Religionsunterricht nicht mehr ausreichend sei, um der nachkommenden Generation christliche Werte zu vermitteln, die sie vor allem dazu befähigt als Christen in der Gesellschaft zu leben. Es bedarf einer generationsübergreifenden Lern- und Lebensgemeinschaft, die diesen Prozess unterstützt. Außerdem ist selbst der gesamte theologische Fächerkanon für die Generierung von Lehr-Lernprozessen nicht mehr ausreichend und es wird die Forderung erhoben an den Human- und Sozialwissenschaften zu partizipieren, um die Lernprozesse im aktuellen gesellschaftlichen Kontext stattfinden zu lassen (Schröder 2008:628-630). Dabei hatte und hat die Religionspädagogik immer zwei Herausforderungen zu bestehen; einmal sind es die Inhalte³⁰, die bedacht werden müssen, zum anderen die Sozialformen, in denen die Inhalte vermittelt werden

³⁰Vgl. dazu Platzbecker (2013:22ff).. Hierbei ergibt sich bereits die erste Schwierigkeit, denn, was sind die Inhalte der Religionspädagogik, bzw. wie sieht das Verhältnis von Praktischer Theologie respektive Religionspädagogik und Systematischer Theologie aus? Wer profitiert von wem, gibt es überhaupt einen Dialog zwischen beiden Fächern und wenn ja, ist er nötig? Sind nicht die eigenen Glaubenserfahrungen nicht Grundlage genug für eine theologische Reflexion? Bedarf die Praktische Theologie doch der Systematischen Theologie ob der zu „applizierenden Inhalte“? Oder benötigt nicht sogar die Systematische Theologie die Praktische Theologie, um ihren ureigenen Auftrag zu genügen? Um diesem Dilemma zu entgehen, verweist Boschki (2002:326 – 332) ausführlich auf den „Idealfall wechselseitigen Lernens“, ein Hinweis, der sowohl auf die Ergänzungsbedürftigkeit, als auch auf die impliziten Werte und Möglichkeiten beider Fächer hindeutet.

(Schröder 2012:1), beide Faktoren erweisen sich in der gegenwärtigen Gesellschaft mit ihren pluralen und individualistischen Lebenskonzepten und Religionen als herausfordernde Aufgabe, denn „traditionsabstinente und traditionskritische Tendenzen“ bestimmen das Feld (Schweitzer 2014:55).

Gegenwärtige religionspädagogische Theoriebildung hat sich in einem hohen Maße mit der „Pluralitätsfähigkeit“ ihres Faches auseinanderzusetzen (Englert u.a. 2012:9). Schweitzer (2014) bekräftigt dies unter Verweis auf die „religiös-weltanschauliche Pluralität“ der gesellschaftlichen Realität und es deswegen unausweichlich sein wird, dass Religionspädagogik bis zu einem bestimmten Grade „Pluralitätsfähig“ werden muss (Schweitzer 2014:61). Pluralitätsfähigkeit darf dabei nicht nur in negativer kritischer Weise als Herausforderung verstanden werden, sondern muss sich als erklärtes Bildungsziel verstehen, mittels „konstruktiver Auseinandersetzung“ (Schweitzer 2014:62). Berechtigt ist aber der Hinweis, dass zu jeder Religion „fundamentale Überzeugungen“³¹ gehören, die selbstverständlich nicht mit „fundamentalistischen“ Überzeugungen verwechselt werden dürfen, die mit aller Macht und um jeden Preis umgesetzt werden, sondern es handelt sich dabei um elementare Überzeugungen, die den Kern der eigenen Religion bestimmen. Sie zu lehren ist eine unverzichtbare Aufgabe, allerdings unter Wahrung und Achtung der anderen Religionen, für die Gegenwart ein nicht zu unterschätzender Auftrag³² (Schweitzer 2014:63).

Ausgehend von der Prämisse, dass Bildung „Subjektwerdung“ fördert (Schröder) und sich in „kommunikativen Aushandlungsprozessen“ (Grethlein) als „relationales Geschehen“ im Dialog (Künkler) vollzieht, erhält der Begriff „Beziehung“ als „Leitbegriff der Religionspädagogik“ (Boschki) einen zunehmend größeren Raum in der Religionspädagogik. Damit reagiert die Religionspädagogik auf der zu Beginn der 80er Jahre vollzogenen „anthropologischen Wende“ in ihrem Fach. Mit dem Begriff

³¹ Vgl. dazu Knauth (2012:31). Knauth formuliert in einer Replik auf Andreas Verhülsdonk, dass religiöse Überzeugungen in der Regel diskursfähig und deutlich formulierbar sind. Vor allem sind sie ein Schutz vor Fundamentalismus, der sich häufig in „gefühlten Gewissheiten“ zurückzieht, „Idiosynkrasien“ bildet und zumeist mit einer „irrationalen Selbstghettoisierung“ verbunden ist. Allerdings ist mit einem überbordeten Wahrheitsanspruch von religiösen Aussagen im Dialog eine gewisse Zurückhaltung geboten. Deswegen sind religiöse „Wahrheitsansprüche“ klugerweise in Bekenntnisreden zu formulieren. Diese Vorgehensweise muss trotzdem nichts von ihrer performativen Kraft verlieren, im Gegenteil, sie gesteht dem anderen zu, ebenfalls seine religiösen Anschauungen zu formulieren, als „bekenntnishafte Sprache der Liebe“ (Paul F. Knitter).

³² Dieser Absatz wurde noch vor dem Massaker in Paris in den Redaktionsräumen der Satire-Zeitschrift von „Charlie Hebdo“ verfasst. Wie aktuell diese Zeilen allerdings sind, sieht man an den Ereignissen und auch an den Debatten im Deutschen Bundestag am 15. 01. 2015. Nachzuhören im Deutschlandfunk <http://www.deutschlandfunk.de/interview.693.de.html>.

Subjekt ist niemals nur der Einzelne, das Individuum gemeint, sondern muss immer im Horizont seiner Beziehungsdimensionen begriffen werden. Auf Grundlage dieser Voraussetzungen können nun in einer „religionspädagogischen Hermeneutik der Beziehung“³³, für Kinder und Jugendliche gleichsam, adäquate Lernprozesse generiert werden (Boschki 2003:331). Grundlage hierfür sind biblische Erzählungen, die in einem hohen Maße den einzelnen Menschen in seiner Beziehung zu sich selbst (individuelle Dimension), zu anderen (zwischenmenschliche Dimension), als „Beziehung zu Welt und Geschichte (kontextuelle Dimension)“ und zu Gott (Dimension der „Umfassung“) einbeziehen. Aus diesem Grund ist „Beziehung“ auch ein theologischer Begriff, denn „alle Beziehungsdimensionen des Menschen sind theologisch gesehen von der „Gottesbeziehung“ durchdrungen, dies markiert auch den entscheidenden „hermeneutischen Schlüssel zum Verstehen von Welt, Mensch und Wirklichkeit“, Gott als Schöpfer, Erhalter und Erlöser setzt die eigentlichen Akzente in diesen Beziehungen, unabhängig von menschlichen Leistungen, allein aus Gnade. Selbstredend muss dies als Grunddisposition im religionspädagogischen Handeln deutlich und erfahrbar werden³⁴ (Boschki 2003:326, 327).

Abschließend ist anzumerken, dass sich weder die Praktische Theologie noch die Religionspädagogik mit den sozialen Auswirkungen und impliziten Werten gemeinsamer Mahlzeiten auf Lehr – Lernprozesse auseinandersetzt. Deshalb gibt es dazu auch keine Veröffentlichungen. Auch die folgenden beiden Disziplinen (Liturgik³⁵, Soziologie) haben meines Wissens nie die Auswirkungen von gemeinsamen

³³ Vgl. dazu Boschki (2003:332). Unter Bezug auf Nipkow versteht Boschki Hermeneutik als einen „Auslegungs- und Verstehensvorgang, der gleichsam ein Anwendungsvorgang darstellt. Dabei ist eine theologisch-pädagogische Denkbewegung von den Subjekten in der Gesamtheit ihrer Beziehungen der zentrale Aspekt. Somit markiert sowohl der „Beziehungsbegriff“ als auch das „Beziehungsgeschehen“ den Mittelpunkt eines solchen religionspädagogischen Handelns.

³⁴ Vgl. dazu Burrichter u.a. (2012:7ff). Im Zuge der Aufwertung des Beziehungsbegriffs in der Religionspädagogik veränderte sich auch die Wahrnehmung des Lehrers. Zunehmend seit den 80er Jahren wird der Lehrer als Person wahrgenommen und damit verbunden der Persönlichkeit des Lehrers ein hohes Maß an Verantwortung auferlegt. Pirner 2012:16. So spielt die Beziehungsfähigkeit, die persönliche Glaubwürdigkeit und die eigene religiöse Praxis eine erhebliche Bedeutung, wenn es um das Gelingen und Nichtgelingen von Religionsunterricht geht. Auch Religionspädagogen selbst nehmen sich mehr als „persönlichkeitsbildende Erzieher denn als Vermittler von Inhalten wahr“. Vgl. dazu ebenfalls Kalloch, Leimgruber & Schwab (2014:342). Neben einer ausgeprägten, beziehungsorientierten und stabilen Persönlichkeit wird von Religionslehrern ein „souveräner Umgang mit systematischer Theologie“ erwartet. Dies ist deshalb unverzichtbar, da in einer zunehmend säkularen Welt, die Berührung mit religiösen Inhalten und deren Traditionen oft nur noch durch die Person des Religionslehrers gegeben ist.

³⁵ In der Liturgik hat sich vor allem Guido Fuchs mit dem Thema Essen auseinander gesetzt. Aber nicht im Hinblick auf Lernprozesse. Er untersuchte im Rahmen eines Forschungsprojekts der Universität Würzburg lediglich die unterschiedlichsten Formen gemeinsamen Essens in den verschiedenen Denominationen. Publikationen hierzu: *Gott und Gaumen: Eine kleine Theologie des Essens und Trinkens* (2010) und *Ma(h)l anders: Essen und Trinken in Gottesdienst und Kirchenraum* (2014).

Mahlzeiten bei Lehr – Lernprozesse als Forschungsgegenstand in Betracht gezogen, allerdings setzen sie sich mit den Wirkungen gemeinsamen Essens auf Gruppen auseinander. Da Lehr– Lernprozesse überwiegend in Gruppen stattfinden, können deshalb aus dieser Perspektive Rückschlüsse gezogen werden.

2.3.1 Biblische Unterricht

Der Biblische Unterricht in den Freien evangelischen Gemeinden ist ein zweijähriger systematischer Kurs, der im Wechsel ein Jahr das AT und ein Jahr das NT vermittelt³⁶. Dabei verfolgt der Biblische Unterricht zwei grundlegende Ziele. Zum einen sollen die Heranwachsende mit den wesentlichen Inhalten der Bibel und relevanten theologischen Themen vertraut werden. Dementsprechend besteht das Ziel, den Glauben der Jugendlichen zu wecken und/oder sprachfähig zu machen und außerdem Antworten zu suchen, für die basalen Fragen des eigenen Daseins. Aufgrund der Prämisse, dass das zum Glauben finden ein Prozess ist, spielen die, zum Großteil noch zu erwerbenden Fähigkeiten zur „Reflexivität“, „Relationalität“ und „Diskusfähigkeit“ eine erhebliche Rolle (Erikson 2003:91).

Die Teilnehmer (ab der 7. Klasse) besuchen beide Jahre und schließen mit einem gemeinsam gestalteten Gottesdienst diesen Kurs ab. In der Freien evangelischen Gemeinde Karlsruhe findet der Unterricht sonntagmorgens statt. Jedoch liegen sowohl die Unterrichtszeiten als auch andere Gestaltungsaspekte in der Eigenverantwortung der jeweiligen Ortsgemeinde.

Der erste Pastor der ersten Freien evangelischen Gemeinde in Elberfeld-Barmen Heinrich Neviandt (1827-1901), wurde 1855 beauftragt, 12-14-jährigen Teenagern (damals sprach man noch von Kindern) Biblischen Unterricht zu erteilen. Dabei spielte nicht nur das Auswendiglernen christlicher Lehrformeln eine Rolle, sondern er legte größten Wert darauf, dass das Evangelium „vor allem nach seinem Inhalt verstanden wurde“ (Schmitz o. J.:89). „Die Kinder waren angehalten, das, was ihnen wichtig war, zu Hause niederzuschreiben und diese Aufzeichnungen in der nächsten Unterrichtsstunde mitzubringen und abzugeben“ (Schmitz o.J.:91,92). Die Kinder hatten dann die Hauptgedanken Neviandts in ein Buch „Kinderlehre“ (Schmitz o.J.:92) zu notieren, was Neviandt im Anschluss kontrollierte, nicht um formale Fehler

³⁶ Der Biblische Unterricht entstammt dem Konfirmanden Unterricht, der von Bucer konzipiert und eingeführt wurde.

zu beanstanden, sondern um zu sehen, was die Teilnehmer seiner Gruppe verstanden hatten (Schmitz o.J.:89-96).

Im Rahmen dieser Masterarbeit habe ich mich dafür entschieden, die Teilnehmer des Biblischen Unterrichts der Freien evangelischen Gemeinden als Kontext zu wählen. Mir ist bewusst, dass ich bei dieser Vorgehensweise ein soziologisch kleines Feld des christlichen Milieus abstecke. Dennoch bin ich überzeugt, dass die Aufgabenstellungen und die damit verbundenen Probleme, genauso wie die vorgeschlagenen Lösungen gleichermaßen für andere christlich sozialisierte Kreise zutreffen und deshalb kompatibel sind.

2.3.2 Bildung

Ein wesentliches Anliegen der Religionspädagogik ist die Kommunikation des Evangeliums mittels Lernprozessen; sie erfolgen „im Modus der Sozialisation“, im „Modus der Erziehung“ und/oder als bewusste Bildungsprozesse, allerdings sind die Übergänge fließend und ergänzen sich erfahrungsgemäß gegenseitig (Schröder 2012:214). Während Begriffe wie „Lernen“, „Sozialisation“ aber auch „Erziehung“ vergleichsweise unhinterfragt aus den einzelnen Sozialwissenschaften in die Religionspädagogik übernommen werden, haftet dem Begriff „Bildung“ aus theologischer Sicht eine eigene Bedeutsamkeit an (Schröder 2012:214).

Zunächst ist festzustellen, dass der Begriff „Bildung“ eine „genuin deutsche Wortschöpfung“ darstellt und abgeleitet werden kann aus dem mittelhochdeutschen „*bildunge*“ und dem althochdeutschen „*bildunga*“ (Schönwitz 2012:76,77). Bildung ist des Weiteren ein mehrdeutiges Wort und umfasst sowohl „Gestalt“ (lat. *forma*), als auch „Gestaltung“ (lat. *formatio*), sowie „Abbild“ (lat. *imago*) und „Nachahmung“ (lat. *imitatio*). Wird man nun der Vielfalt des Begriffs gewahr, werden die Weite, der umfassende Wert und die Gestaltungskraft des Bildungsbegriffs erkennbar (Zenker 2008:1577,1578).

Demzufolge bemerkt Zenker (2008): „Bildung beschreibt die Projektion Gottes in die Kreatur und die darauf beruhende Wiederannäherung der Seele an Gott“, als prozessuales Geschehen (Zenker 2008:1578). Aus begriffsgeschichtlicher Perspektive bedeutet dies, dass Bildung zweifellos pädagogische als auch philosophische Wurzeln besitzt, aber ursprünglich in der Theologie verankert ist (Schröder 2012:215). Der zentrale Gedanke des Bildungsbegriffs wird daher auch schöpfungstheologisch begründet: Gott schuf den Menschen nach seinem Bilde. In der postlapsalen Welt wurde diese Ebenbildlichkeit beschädigt und die vorrangige

Aufgabe von Bildungsprozessen besteht nunmehr darin, diese abhanden gekommene Ebenbildlichkeit zu erneuern, selbstredend nicht im ursprünglichen Umfang (Härle 2000:435, 515), dennoch, so die Einschätzung Grethleins (2012), der sich dazu auf Luther bezieht und bemerkt, besitzt Bildung „soteriologische Qualitäten“ (Grethlein 2012:264). Illustrativ und anschaulich wird dieses Geschehen deshalb als „einbilden“ oder auch „überbilden“ in Gott bezeichnet. Bildung bedeutet demgemäß „ein „Sich-in-Entsprechung-bringen-lassen“ (Schröder 2012:215). Pointierter formuliert kann man sagen, bei Bildung im religiösen Sinne geht es immer um „die Hervorbringung und Sicherung von Identität“, [d.h.] „um die Selbstdeutung von einem Unendlichen her“ (Schönwitz 2012:233).

Auf die Religionspädagogik bezogen heißt das, Bildung als prozessuales Geschehen verstanden, fördert die Subjektwerdung der Person durch initiierte Bildungsprozesse (Schröder 2012:223), denn Bildung ist anders als Wissen „subjektgebunden“ und markiert ein „anthropologisches Grundbedürfnis“ (Schönwitz 2012:78, 81).

Im Rückblick kann festgestellt werden, dass die theologische Begründung des Bildungsbegriffs die Bildungslandschaft über viele Jahrhunderte hinweg dominierte³⁷, rekurrierte dann ab der Renaissance und dem ausgehenden Mittelalter auf Bildung als Individuationsprozess, im Rückgriff auf klassisch-griechische Prämissen, durch pädagogisch begründete Prozesse. Im weiteren Verlauf der Bildungsgeschichte erfuhr die Vokabel Bildung eine erhebliche Verflachung, denn die Anhäufung „bloßen Formalwissens“ war vorrangig und bestimmte weitreichend das Bildungsgeschehen (Duden 2006:95).

Im Gefolge der Aufklärung allerdings, erfuhr die Bildung wiederum eine überbordete Wertschätzung³⁸, die indes vorübergehend nach dem 2. Weltkrieg ins Schwinden geriet und erst in den 1980er Jahren eine Renaissance erlebte. Ihre, seit der Aufklärung inne habende Bestimmung, hat sie bis heute grundsätzlich beibehalten, wiewohl in unterschiedlichen Konnotaten, aber mit dem prinzipiell gleichbleibenden

³⁷ Vgl. dazu Zenkert (2008:1578). Die Bedeutung der Bildung erfuhr aber bereits in der Renaissance eine deutliche Bedeutungsveränderung. Die auf Aristoteles zurück gehende philosophische Figur der Entelechie kommt beispielsweise bei Paracelsus zum Tragen, der Bildung als einen Entfaltungsprozess versteht; der Mensch soll mittels Bildung das entfalten, was in ihm angelegt ist, Gott als Urbild tritt hier bereits in den Hintergrund.

³⁸ Vgl. dazu Schröder (2012:216,217). Es waren vor allem Männer wie Herder, Pestalozzi oder Humboldt die Bildung als eine Lebensaufgabe verstanden, die der „Vervollkommnung des Individuums und seiner Glückseligkeit“ dient.

Ziel der „Vervollkommnung des Individuums“ (Schröder 2012:216, 217). Die ursprüngliche, theologische Begründung für Bildung verlor weitest gehend an Wert.

Ab Mitte des 20. Jahrhunderts bestimmte Klafki's Bildungstheorie in „kritisch-konstruktiver“ Weise den theoretischen Diskurs hinsichtlich der Bildungsdebatte. Seine Theorie fußte dabei auf dem Verständnis, dass sich Bildung in „wechselseitiger Erschließung“ (Klafki 2007:96) ereignet. Klafki (2007) nimmt dazu an, dass durch die Auseinandersetzung und Aneignung von Bildungsinhalten in „dynamischen Beziehungen“, [...] „ein nach vorne offenzuhaltendes Vermittlungsverhältnis zwischen Subjekt und Objekt“ entsteht und es infolgedessen zur Ausbildung von Fähigkeiten und Denkstrukturen („Kategorien“) kommt, die eine Bewältigung des Daseins ermöglichen und eine Veränderung der Persönlichkeit bewirkt; es werden „Verständnis-, Handlungs-, und Verantwortungsmöglichkeiten entfaltet“ (Klafki 2007:96). Bildung, aktuell spricht man von „Schlüsselproblemen“ und „Bildungszielen“, die mit „instrumentellen Kenntnissen“ angestrebt werden (Klafki 2007:74), wird so als „Selbstbestimmungs- und Mitbestimmungsfähigkeit“, aber auch als „Solidaritätsfähigkeit“ verstanden (Klafki 2007:40); diese drei Maxime bestimmen die gegenwärtige Bildungspolitik in entscheidendem Maße (Schweitzer 2008:1585). Um diese Ziele zu erreichen, wählt der Lehrende mit Hilfe der „didaktischen Analyse“ diejenigen Lehrinhalte „exemplarisch“ aus, die dem Schüler förderlich sind in den soeben skizzierten Bildungsprozessen (Klafki 2007:143).

Wie gerade aufgezeigt, unter Bezugnahme auf den ursprünglichen Sinn von Bildung, als einen Vorgang der „die Wiederannäherung der Seele an Gott“ bewirken soll (Zenkert 2008:1578), ist der Wandel der Bildungsintentionen und den Inhalten der Bildungsprozesse unübersehbar. Bereits Schleiermacher erkannte das Problem des steigenden Desinteresses an religiösen Inhalten als auch an religiösen Zielen in der Bildung und entschied deshalb, dass zur Bildung auch die Religion gehört (Schweitzer 2008:1585), sie bewirkt vermöge „des eigenen Gemüts [...], „bis ins Innerste eines Individuums hindurchzudringen“ [...], damit es „ergriffen zum Bewußtsein seines Daseins gelangt“ (Schleiermacher 1991:100).

Unüberhörbar und in vielfältiger Weise wird darauf verwiesen, dass in pluralen Gesellschaften die Religion eine private Angelegenheit darstellt und sie infolgedessen nicht in den Kontext der Bildungspolitik gehört. Dem ist entgegen zu halten, und ein Dialog darüber unumgänglich, dass Bildung in seiner ursprünglichen Absicht umfassendere, als nur kognitive und zu evaluierende Ziele anstrebte. Religion als

Bildungsauftrag, so aus praktisch-theologischer Perspektive, umfasst die „konstitutive Dimension des Menschseins und der Subjektwerdung“ und sollte außerdem als „Fundierung für die Ethik verstanden werden“. Religion verweist überdies auf die „heilsamen Grenzen“ des Daseins; sowohl das „Person-Sein“ an sich als auch der Ausgang des Lebens sind für den Menschen unverfügbare Aspekte³⁹ (Schweitzer 2008:1585).

Bildung war seit jeher, vor allem in der Reformation ein maßgebendes und bestimmendes Anliegen und gehört zum Proprium der Praktischen Theologie. Homiletik, Poimenik, Katechetik, Oikodomik und darüber hinaus der gesamte Fächerkanon der Praktischen Theologie fußt und intendiert auf Bildung im genuinen Gebrauch des Wortes (Schweitzer 2008:1586). Härle (2008) weist in diesem Zusammenhang auf den gedanklichen Umkehrschluss hin und stellt die Frage: Was wäre wenn im Bildungsgeschehen Religion nicht mehr vorkommt und einbezogen wird? Es sind fünf bedenkenswerte Aspekte, die er aufzeigt: Bildung ohne Religion bedeutet a.) die Frage nach einem übergeordneten Lebenssinn würde wahrscheinlich abhandenkommen, b.) die Frage danach, woran das Herz hängt und schlussendlich das Leben prägt, kaum Beachtung finden, c.) verbindliche und ethische Orientierung gewährende Maßgaben für das Leben weg fallen, d.) die Unverfügbarkeit des Lebens eine untergeordnete Rolle spielen und e.) ein verlässlicher Adressat für Dankbarkeit und Klage weg fallen (Härle 2008:308-317). Die genannten Faktoren stellen Indikatoren für die Dimension der Religion dar, sie bilden letzten Endes den Horizont unter dem wir das Dasein gestalten⁴⁰, ob bewusst oder unbewusst (Härle 2008:317).

2.3.3 Lehr - Lernprozesse

Lehr-Lernprozesse⁴¹ gehören zu den Grundthemen der Religionspädagogik, die generell feststellt, dass Lernen auf Verhaltensänderungen des Subjekts bzw. auf dessen Werdung abzielt und stets mit Erfahrungen verbunden sind (Schröder 2012:204). Klafki (2007) spricht an dieser Stelle von der „wechselseitigen Erschließung“⁴² (Klafki 2007:96), denn so seine Einsicht, indem sich der Lernende mit

³⁹ Es wird hier nicht verkannt, dass aktuelle bzw. schon länger andauernde Debatte in eine gänzlich andere Richtung weisen, z.B. Euthanasiediskussion, Abtreibung, Genforschung und dergleichen mehr.

⁴⁰ An dieser Stelle herrscht selbstverständlich kein Konsens, wie es in pluralen Gesellschaften auch nicht anders zu erwarten ist. In dieser Arbeit wird aber der Standpunkt vertreten, dass eine Sinn- und Lebensdeutung am Horizont des Glaubens möglich ist. Vgl. dazu Härle (2008:318ff).

⁴¹ Ich verzichte an dieser Stelle auf eine Darstellung der unterschiedlichen Lerntheorien, sie erfolgt im Zusammenhang zum Gesamtthema in Kapitel 5.3.

⁴² Klafki (2007:96). Klafki versucht mit dem Begriff „wechselseitige Erschließung“ die Spannung aufzulösen, die seiner Meinung nach auftritt, wenn einerseits von einer „materialen Bildungstheorie“

einem Gegenstand auseinandersetzt, im vorliegenden Fall mit den Inhalten des christlichen Glaubens, verändern sich seine Einstellung und daraus folgend seine Verhaltensdispositionen.

Ein anderer Aspekt, der sich in nahezu logischer Konsequenz anschließt, und bereits ausführlich dargelegt wurde ist, dass Lehr- Lernprozesse die Voraussetzung für Bildung darstellt⁴³. Bildung wiederum verfolgt nach der Auffassung von Fraas (2000) eine wesentliche Intention, denn sie dient als „Bollwerk gegen innerliche Verwahrlosung“, und dementsprechend sieht er einen inhärenten Zusammenhang von Bildung und Anthropologie (Fraas 2000:13). Aufgrund der bereits skizzierten gesellschaftlichen Entwicklung kompiliert sich der moderne Mensch seine Identität und Lebensentwürfe überwiegend selbst und beruft sich dabei auf „eine Nichtnotwendigkeit Gottes“ (Jüngel 1986:30). Obwohl das Leben durchaus als „fragil“, „fragmentarisch“, „fremdbestimmt“ oder „fragwürdig“ erscheint, wird dies in den meisten Fällen als zwangsläufige Gegebenheit angenommen Schröder (2012:35).

Die Religionspädagogik sieht nun ihrerseits den Auftrag, basierend auf den christlichen Glauben und des sich daraus ergebenden Menschenbildes, gerade junge Menschen einzuladen, eine „befriedigende Selbstdeutung“ auf der Grundlage des christlichen Glaubens zu erwägen und stellt dazu ihrerseits vielfältige Betrachtungen an, wie situativ angemessene Lehr-Lernprozesse dies ermöglichen können (Schröder 2012:235).

Forderten die Katechetiker der Alten Kirche und später die Reformatoren die Vermittlung der christlichen Botschaft primär für getaufte Christen zur Apologie des Glaubens, sieht sich die gegenwärtige Religionspädagogik vielmehr mit der Frage konfrontiert, ob und wie gestaltete Lehr- Lernprozesse Religiosität respektive Glauben hervorrufen, als richtungweisenden Impuls zur Gestaltung des Lebens (Schweitzer 2006:27).

Von Bedeutung ist dabei die Frage nach dem Subjektverständnis⁴⁴ im Rahmen von Lehr- Lernprozessen. Seit der Reformation bzw. Neuzeit und den damit

(betrifft die Inhalte) und andererseits einer „formalen Bildungstheorie“ (hat das Subjekt und seine individuellen Lernbedürfnisse im Blick) ausgegangen wird, denn nach seinem Ermessen gehört beides zusammen und deshalb verbindet er beide Ebenen in der „kategoriale Bildungstheorie“, die eine Reziprozität beider Kategorien erlaubt, durch die „wechselseitige Erschließung“, d.h. das individuelle Lernsubjekt erschließt sich so die Lerninhalte wie es seinen individuellen Anlagen und Bedürfnissen entspricht.

⁴³ Der Bildungsbegriff wurde bereits hinlänglich im Kapitel 2.3.2 erläutert, hier lediglich einige zusätzlichen Anmerkungen.

⁴⁴ Vgl. Schröder (2012:232-233). Der Begriff „Subjekt“ wird interdisziplinär benutzt und meint im vorliegenden Fall, das Individuum, den Einzelnen, die Person.

verbundenen pädagogischen Grundentscheidungen, liegt hier ein gesteigertes Interesse vor, dem einzelnen Individuum mehr Bedeutung beizumessen. Allerdings bedarf es des Hinweises, dass sich ein theologisches Subjektverständnis gravierend von anderen Subjekttheorien säkularer Provenienz unterscheidet. Die Person im theologischen Subjektverständnis lebt niemals *nur* in der Beziehung zu sich und seinen Mitmenschen, sondern *auch* immer in der Beziehung zu Gott ⁴⁵ (Schröder 2012:234) eine Selbstdeutung erfolgt *vor* Gott und *von* Gott (Korsch 2008:1161). Entscheidend für die anzustrebenden Lehr- Lernprozesse sind deshalb die Verknüpfung der zwischenmenschlichen Beziehungsfähigkeit und Beziehungsbedürftigkeit untereinander als auch zu Gott hin.

2.4 Teenager/Jugendliche

Der Begriff „Teenager“⁴⁶ stammt aus der englischen Sprache und wird seit ca. Mitte der 30er Jahre in den USA rezipiert. Die explizite Nutzung der Vokabel „Teenager“, die im Kontext dieser Ausarbeitung die Altersspanne der 12 bis 15 jährigen umfasst, ist eng verknüpft mit der differenzierten Betrachtung des Jugendalters und dem Aufkommen der Konsumgesellschaft, in der Jugendliche ein zunehmend breiteres Segment einnahmen und vor allem als Konsumenten in den Blick gerieten (<http://www.dwds.de/?kompakt=1&qu=teenager> 2014-04-03).

2.4.1 Religionspädagogische und psychologische Betrachtungen

Die Phase des Erwachsenwerdens, in der Entwicklungspsychologie als Adoleszenz⁴⁷ bezeichnet, ist im höchsten Maße gekennzeichnet von einer gesteigerten Sensibilität. Junge Menschen sind vor allem in dieser Zeit anfällig für Störungen und Krisen (Fraas 1993:84). Ziemer (2008) weist eindringlich darauf hin, dass Jugendliche verstanden werden möchten und weder „moralische Gesetzlichkeit“ noch „indifferente Libertinage“ erwarten, sondern authentische Zuwendung (Ziemer 2008:258-259). In diesen Zusammenhang gehört auch die Tatsache, dass gerade junge Menschen unvergleichlich aufgeschlossen sind für die „Grundfragen des Daseins und des

⁴⁵ Vgl. dazu Schröder (2012:235). Gerade diese Gottesbeziehung macht immer wieder deutlich, wie fragil das Leben ist, wie fremdbestimmt wir sind und verweist immer wieder auf die Abgründigkeit des Daseins hin.

⁴⁶ Teenager bezieht sich auf die Altersangabe 13 bis 19 (thirteen – nineteen) und der Begriff –ager bezieht sich auf das Wort Alter.

⁴⁷ Es ist schwierig hinsichtlich des Begriffs Adoleszenz eine Klassifizierung des Alters vorzunehmen, da die Entwicklungsverläufe sehr individuell sind, sich allerdings aufeinander beziehen und zudem eine Akzeleration der Entwicklungsphasen zu beobachten ist. P. Blos entwickelte ein psychoanalytisches Modell in dem er die Phasen der Adoleszenz differenziert, von einer Präadoleszenz, die mit ca. 10 Jahren beginnt bis zur Postadoleszenz, die mit ca. 25 endet.

Glaubens“ (Ziemer 2008:261). Und genau in dieser Phase ist das Gespräch ein wesentliches Bedürfnis vieler Jugendlicher. Sie benötigen Menschen, die sie ernst nehmen und darum wissen, dass ihr ungefestigtes Selbstvertrauen schnell verletzt ist. Nachfolgend werden einige Erläuterungen zum Jugendalter aus unterschiedlichen und für dieses Thema sinnvolle Perspektiven gegeben.

Die Phase der Adoleszenz ist für junge Menschen eine Zeit der „extremen Ausprägung des Erlebens und Verhaltens⁴⁸ und eine Zeit von innerpsychischen Konflikten, die oft auch interpersonell begründet sein können“ (Oerter & Montada 1995:315-316). Mit dem Beginn der Adoleszenz setzt außerdem die Fähigkeit der „Intelktualisierung“ ein, das heißt kognitive Fähigkeiten, wie „abstraktes und formales Denken“ und die Fähigkeit der „Kombinatorik“ und der Reflexion entwickeln sich, was wiederum bedingt, dass der Jugendliche gerade in dieser Zeit intensiv über sich, sein Gewordensein und seinen Glauben nachdenkt (Piaget & Inhelder 1981:98). An dieser Stelle, aufgrund der aufgezeigten Entwicklungsphase mit ihren charakteristischen Kennzeichen, eröffnen sich den Kirchen/Gemeinden vielfältige Chancen um mit den Heranwachsenden in einen vertrauensvollen Dialog zu treten.

2.4.2 Praktisch theologische Betrachtungen zu Teenager/Jugendliche

Wie im vorhergehenden Punkt bereits angedeutet, erfährt nicht nur die geistige Konstitution eine Veränderung, auch der Glaube des jungen Menschen durchlebt in den meisten Fällen einen Wandel. Bedient man sich der von Fowler dargelegten Glaubensstufentheorie, so befinden sich nun die allermeisten Jugendlichen im skizzierten Alter in Stufe 3, dem sogenannten „synthetisch-konventionellen“ Glauben. In ihm drückt sich einerseits eine Sehnsucht nach Intimität aus, andererseits wird das Feedback der Umwelt ebenso erwünscht, darum auch konventionell genannt. Als synthetisch wird der Glaube in dieser Phase deshalb bezeichnet, weil er sich aus den einzelnen Bestandteilen des bisher geglaubten zusammen setzt, trotzdem entsteht eine eigene neue „Gotteskomposition“. In dieser Situation besteht in mancher Hinsicht die Gefahr, dass der Jugendliche sich stark von anderen seiner Peer-Group abhängig macht, andererseits eröffnen sich aufgrund der Entwicklung Chancen, die die Bildung von Gemeinschaft fördert. Deutlich wird das an dem Satz: „Ich sehe mich, wie – denk`

⁴⁸ An dieser Stelle wäre ein Beitrag zur leiblichen Dimension des Essens in der Adoleszenz denkbar. Denn Essen in der Pubertät ist gerade häufig für Mädchen ein Problem behaftetes Thema. Da ich mich aber nicht mit den pathologischen Seiten der Ernährung auseinandersetzen möchte, verweise ich lediglich auf einen möglichen Diskurs.

ich – du mich siehst“. Es entsteht die „Last des Selbst-Bewußtseins“ und zwischenmenschliche Erfahrungen besitzen eine gravierende Bedeutung für das Gottesbild (Fowler 2000:167 – 171).

Aus diesen Gründen besitzen kirchliche Organisationen eine hoffentlich nicht zu unterschätzende Verpflichtung, die darin besteht, den Jugendlichen Orientierung und Begleitung zu ermöglichen. Es müssen Orte und Möglichkeiten vorhanden sein oder auch geschaffen werden, wo Heranwachsende sich gemäß ihrem Lebensgefühl treffen können, um über diese anstehenden Veränderungen miteinander, aber auch mit Älteren ins Gespräch zu kommen.

2.5 Identität

Auf eine definitorische Abgrenzung der Begriffe „Identität“, „Selbst(Konzept)“ und „Persönlichkeit“, wie sie die Psychologie vornimmt, verzichte ich an dieser Stelle. Jedoch verweise ich auf den Beitrag von Fuhrer & Trautner (2005), wo dies in gründlicher Weise geschieht. Es ist noch anzumerken, dass in der Literatur diese Begriffe häufig als Synonyme verwendet werden und ich deshalb in gleicher Weise verfare.

2.5.1 Humanwissenschaftliche Theoriebildungen

Solange der Glaube an Gott und eine gewisse Jenseitsvorstellung omnipräsent waren, daneben die Tradition in vormodernen Gesellschaften das Leben beeinflusste, war die Frage nach dem Ich, nach dem Selbst, kurz nach der Identität verhältnismäßig nebensächlich; gegenwärtig scheinen allerdings sämtliche „Orientierungsprobleme“ in diese Frage zu kulminieren, als „Problemwolke mit Nebelbildung“⁴⁹ (Mollenhauer 1998:155, 156). Mollenhauer (1998) schließt deshalb aus dem „inflationären“ Gebrauch dieses Begriffs, dass er letztendlich nur auf die Symptome hinweist und die dahinter liegenden eigentlichen Probleme im Grunde anonym bleiben (Mollenhauer 1998:156). Rosas (2005) Analyse des Problems weist in eine ähnliche Richtung, wenn er feststellt: „In einer Gesellschaft, in der die Vergangenheit ihre verpflichtende Kraft verloren hat“, [besitzen] „gegenwartsbezogene oder situative Identitätsmuster“ mehr Gestaltungskraft (Rosa 2005:237). Allerdings wirft diese Tatsache auch weitreichende Fragen auf, die nachfolgend zu klären sind.

Im Laufe der Geschichte entstanden in langen diskontinuierlichen Prozessen eine Reihe von Konzepten und Theorien, die dem Identitätsbegriff habhaft werden

⁴⁹ Vgl. dazu Mollenhauer (1998:156). Eine Vielfalt an Problemfeldern werden mit diesem Schlüsselwort beschrieben: Identitätssuche, Identitätsfindung, Gruppen-Identität, Ethnische Identität, Klassenidentität, Identitäts-Diffusion, Identitätszerstörung, gelungene Identität, Rollenidentität und Ich-Identität.

wollten. Es waren letzten Endes die (schwindenden) konfessionellen Einflüsse und die zunehmende Alphabetisierung der Gesellschaft, die Einfluss gewannen bei den voranschreitenden Individualisierungsprozessen (Dülmen 2001:3). Prinzipiell kann gesagt werden, dass in archaischen Gesellschaftsstrukturen die Frage nach dem Ich oder dem Selbst unterrepräsentiert bzw. erst gar nicht in Erscheinung trat, resultierend aus der Tatsache, dass die Identität wesentlich durch die vorgegebene „Verwandtschaftsordnung“ bestimmt war. Demzufolge existierten nur unerhebliche individuelle Handlungsspielräume, kurzum: „Man war einfach der, der man sein sollte“ (Luckmann, Döhring & Zuhler 1980:14). „Tradition und Religion weisen dem vormodernen Subjekt seinen Platz im Weltgefüge und in der Gesellschaft zu“ (Rosa 2005:356) und Taylor (2005) ergänzt, „in unterschiedlichem Grade akzeptiert man die christliche Deutung der Geschichte, [...]“ (Taylor 2005:96).

Begriffsgeschichtlich findet sich die Vokabel „Identität“ oder „Selbigkeit“ bereits in der griechischen Philosophie (Gloy 1987:25). Grundlegend erfährt der Identitätsbegriff aber seit der Aufklärung einen Paradigmenwechsel und kann deshalb als eine „Kategorie der Neuzeit“ bezeichnet werden (Schönwitz 2012:43); Identität wird nicht mehr als „(Vor)Gabe“ durch die Zugehörigkeit zu einem bestimmten Lebenskontext verstanden, sondern als „Aufgabe“ erfasst, die der Einzelne in lebenslangen Individuations- und Sozialisierungsprozessen zu leisten hat. Es obliegt ihm schlichtweg die Aufgabe eine eigene Identität zu „bilden“ oder auch „auszubilden“; Identitätsprozesse sind nunmehr Bildungsprozesse (Schönwitz 2012:44).

Da der Identitätsbegriff ein „höchst schillernder“ Begriff ist (Grümme 2012:226), werden Kategorien benötigt um dieser Vokabel habhaft zu werden. Aus diesem Grund unterscheidet man zunächst nach den Zugängen zum Identitätsbegriff. Auf den ersten Blick existieren zwei grundlegende Herangehensweisen: 1.) Konzepte die primär die Körperlichkeit einer Person fokussieren. Diese Entwürfe erfassen mehr die „objektivierende Außenperspektive“ eines Menschen und demnach spricht man von Identität, wenn der Mensch einen „kontinuierlichen Körper“ besitzt und andererseits setzt man bei Identität einen „Gehirnbezug“ voraus⁵⁰, manche Theorien schließen auch eine Kontinuität der Psyche mit ein. Der andere, 2.) Zugang erfolgt primär in der „Binnenperspektive“ einer Person durch narrative „biographieorientierte

⁵⁰An dieser Stelle muss die Frage erlaubt sein, ob ein Mensch keine Identität mehr besitzt, wenn er beispielsweise aufgrund eines Unfalls eine schwerwiegende Gehirnverletzung erlitten hat. Hier bedarf es klarer Standpunkte, nicht zuletzt aufgrund der Euthanasiedebatten.

Kommunikation“ mit der jeweiligen Umwelt und den dazugehörenden Personen. Aufgrund dieser beiden Zugänge wird ersichtlich, dass sich die Identitätsarbeit eines Subjekts immer im Spannungsbogen von sozialen, psychischen, pädagogischen aber auch philosophischen Aspekten befindet (Grümme 2012:226, 227). Daraus eröffnen sich wiederum Handlungs- und Gestaltungsoptionen für die Religionspädagogik.

Neben diesen beiden grundlegenden Zugängen, sind es vor allem humanwissenschaftliche Theoriebildungen die eine ganze Anzahl an Identitätskonzepten lieferten. Im Mittelpunkt ihrer Arbeiten steht das generelle Bemühen eine „Synthese von Ich, Es und Über-Ich“ zu erhalten. Allerdings entdeckte Freud, dass das „Ich“ schlussendlich nicht „Herr im Hause“ ist und somit nicht maßgeblich an der Identitätsbildung beteiligt ist, woraus die Auffassung entsteht, dass aufgrund der „Unbekanntheit“ des Subjekts das eigene Erkennen ausgeschlossen ist, es wird „die aktive Leistung des Subjekts bei der Identitätsarbeit“ vernachlässigt (Grümme 2012:228).

Bei näherer Betrachtung der zentralen Faktoren dieser Ansätze, die hier nur stichpunktartig erläutert werden können, wird schnell ersichtlich, dass durchweg von einer starren Determinierung innerer Prozesse ausgegangen wird und folglich werden „intersubjektive, gesellschaftliche und geschichtliche Einflüsse bei der Identitätsbildung ausgeblendet“; demzufolge entgegnet deshalb Grümme (2012): „Wer ich bin, woher ich komme, wer ich sein soll, sag ich mir nie alleine“ (Grümme 2012:227, 228). Diese Feststellung, spielt vor allem bei der Einordnung und Beurteilung von Lernprozessen⁵¹ eine evidente Rolle, wie später noch ersichtlich sein wird.

Des Weiteren und nicht auf Basis deterministischer Bedingungen, beschäftigt sich der „Symbolische Interaktionismus“ mit dem Werden des Selbst. Den Ausgangspunkt dieser Überlegungen bildet die Annahme, dass der einzelne Mensch im Verlauf seines Daseins einer ganzen Reihe an Situationen ausgesetzt ist („signifikante Symbole“), in denen er sich handelnd betätigen muss, agierend oder reagierend. Die dafür notwendigen Handlungsoptionen werden aufgrund der individuellen Wahrnehmung der Welt und der jeweiligen Lebenssituation entwickelt. Die getroffenen Entscheidungen führen entweder zu gesellschaftlicher Akzeptanz oder Ablehnung, beide Erfahrungen prägen infolge die Identität und beeinflussen zukünftige Handlungen und Entscheidungen. Der bekannteste Vertreter dieser Identitätsbildungstheorie ist G.H. Mead (Schönwitz 2012:49).

⁵¹ Vgl. dazu Kapitel 5.3.

Meads besonderes Interesse bestand vor allem darin, deutlich werden zu lassen, dass der Mensch kein Wesen ist, wie es vor allem der Behaviorismus⁵² glauben machte, der lediglich zwischen Reiz und Reaktion agieren kann, sondern ein Subjekt ist, dass die „Welt⁵³ durch gesellschaftlich vollzogene Prozesse des Aushandelns von Bedeutung aktiv gestaltet“ kann. So wird nach dem Verständnis des „Symbolischen Interaktionismus“ Identität durch korrelative Prozesse von Kontext und handelnden Akteuren gebildet (Schönwitz 2012:50, 51). Folgende 7 Aussagen beschreiben das Prinzip des „Symbolischen Interaktionismus“: 1. Die „Lebenswelt“ des Alltags ist grundsätzlich Wirklichkeit, 2.) die „Lebenswelt“ in der ich mich befinde und in der ich mit anderen leben möchte, muss ständig mit anderen neu ausgehandelt werden, 3.) dieser Aushandlungsprozess besteht aus drei Stufen: a.) Externalisierung – subjektive Äußerungen, mit denen der Einzelne sich in die Gesellschaft einbringt, b.) Objektivation – subjektive Empfindungen mittels Sprache zu äußern, c.) Internalisierung – zeigt sich als gelingendes Leben, bei dem eine Symmetrie zwischen objektiver und subjektiver Wirklichkeit besteht, 4.) Sozialisation muss als „reziproker Prozess“ verstanden werden und führt zur „social world of selves“ des Heranwachsenden, er gewinnt dadurch seine „subjektive Identität“ sein „self“ (Meads), Um diese Prozesse zu generieren sind zwei unterschiedliche Sozialisationsstufen zu unterscheiden, 5.) die Primärsozialisation – hier trainiert sich das Kind scheinbar spielerisch Verhaltensweisen an, die nach Abschluss der Primärsozialisation als Basis der weiteren Identitätsgewinnung dienen, 6.) Sekundärsozialisation – hier zeigt es sich nun, wie intensiv die Primärsozialisation internalisiert wurde und eine Kontinuität der Person in den unterschiedlichen Rollen erkennbar wird, 7.) im „self“ zeigen sich unterschiedliche Dimensionen der Identität, während das „me“ die soziale Seite der Identität repräsentiert, also das Bild wiederspiegelt, dass man von sich selbst hat und das „I“ spiegelt die Seite des Ichs, mit der ich auf die Erwartungen der Gesellschaft in unterschiedlichen Situationen in einzigartiger Weise reagiere (Schönwitz 2012:51-52).

Bei den in knapper Weise dargestellten Ansätzen handelt es sich um Theorien die in idealtypischer Weise den Prozess der Identitätsbildung aufzeigen. In der Realität sehen die Sachverhalte meist anders aus, gerade in postmodernen Gesellschaften, in denen das Leben scheinbar „immer schneller wird“, die „Verflüssigung vormals stabiler

⁵² Eine Definition des behavioristischen Lernparadigmas siehe Kapitel 5.3.1.

⁵³ Vgl. dazu Schönwitz(2012:50). Luckmann griff den Begriff „Welt“ auf und transformierte ihn zum Begriff „Lebenswelt“, der in seinen Arbeiten eine große Bedeutung besitzt.

Strukturen“ deutlich erkennbar ist (Rosa 2005:354) und zentrale „Identitätscluster“ zugunsten einer „situativen Identitätsbildung“ verloren gehen (Rosa 2005:373), gehören Lebensbrüche in vielen Phasen der Entwicklung dazu.

2.5.2 Bildung der Identität aus Sicht der Religionspädagogik

Aus diesem, soeben geschilderten Grund, liefert die Theorie Eriksons zur Bildung der Identität für die Religionspädagogik einen bedeutsamen Beitrag. Er beschreibt Identität⁵⁴ zunächst als etwas „allgegenwärtiges“ und trotzdem „schwer fassbar“, denn sie ist einerseits „im Kern des Individuums isoliert“ andererseits auch „im Kern seiner gemeinschaftlichen Kultur“ (Erikson 2003:18). Definitiv gelang Erikson (2003) zu der Feststellung, dass Identität

„die unmittelbare Wahrnehmung der eigenen Gleichheit und Kontinuität in der Zeit, und der Stil eigener Individualität, der aus der damit verbundenen Wahrnehmung resultiert, dass auch andere diese Gleichheit und Kontinuität erkennen“ (Erikson 2003:115).

Vereinfacht heißt das, Identität ist dann vorhanden, wenn eine Synthese zwischen Integration und Individuation erreicht ist und andere das auch wahrnehmen können. Grundlage seiner Theoriebildung sind Begriffe wie: Ganzheit, Kontinuität, Kohärenz und Autonomie⁵⁵ (Grümme 2012:239). Nach Erikson vollzieht sich Identitätsarbeit vor allem im Jugendalter⁵⁶, als „normative Krise“ (Erikson 2003:19) in *und* durch „reflexive interaktive Begegnungsprozesse“, als „Wechselspiel kultur-soziologischer wie subjektiv-psychischer Momente“ (Grümme 2012:228) d.h. der Jugendliche erschließt „den Sinn seines Seins“ in relationalen Prozessen (Fonk 1996:401), beispielsweise bei

⁵⁴ Vgl. dazu Fuhrer & Trautner (2005:338-341). Bei genauerer Betrachtung ist erkennbar, dass der Identitätsbegriff vier wesentliche und konstitutive Merkmale aufweist, die unterschiedlich akzentuiert immer wieder kehren: Identität zeichnet sich durch Individualität aus, Individualität wird geradezu zur Norm in modernen pluralen Gesellschaften. Des Weiteren beschreibt Identität auch Konsistenz. Es steht die Frage im Raum, wie kann ich als Individuum trotz unterschiedlicher Rollenerwartungen die gleiche Person bleiben? Identität definiert sich auch über Kontinuität, mit der Frage, wie kann ich mir angesichts persönlicher Veränderungsprozesse gleich bleiben? Postmoderne Theorien bestreiten hingegen die Notwendigkeit von Konsistenz und Kontinuität und sprechen deshalb von „patchwork identity“. Allerdings steht dem entgegen, dass für die „psychische Gesundheit“ Konsistenz und Kontinuität unerlässlich sind. Ebenso spielt der Kohärenzbegriff eine Rolle.

⁵⁵ Vgl. dazu Grümme (2012:230). Erikssons Theorie besitzt einen deutlichen Schwachpunkt, der berücksichtigt werden muss. Seine Studien fanden in gesellschaftlich homogenen Gruppen statt, was sicherlich seine Ergebnisse in gewisser Hinsicht relativiert. Allerdings verweist Erikson auf die Notwendigkeit „sozio-kulturellen“ Einflüsse bei der Identitätsbildung unbedingt zu berücksichtigen, allerdings fanden seine Studien, wie gesagt, in homogenen Milieus statt. Sein Schüler Marcia allerdings griff diesen Aspekt auf und führte seine Untersuchungen in ausdifferenzierteren Milieus durch um somit die gesellschaftliche Realität besser zu erfassen, die, so Erikson, einen wichtigen Beitrag zur Bildung der Identität liefert.

⁵⁶ Eine Definition des Begriffs „Jugend“ oder „Jugendalter“ erfolgte im Kapitel 2.4.

gemeinsamen Mahlzeiten, durch die immer wiederkehrende Frage: „Wer bin ich als Person“⁵⁷ (Fend 2005: 402) und der damit verbundenen Aufgabe und dem Ziel, eine Position zu sich selbst und der Umwelt zu erarbeiten, mit dem Ziel, das eigene Ich in einem „psychosozialen Wohlbefinden zu erleben“, so Ziemer (2008: 198), auch dann noch, wenn sich äußere Umstände und Lebensbedingungen wandeln (Klessmann 1987:29)⁵⁸. Wie bereits dargelegt, sind die Vorgänge in der Adoleszenz entscheidend für die Ausbildung der Identität. Erikson zeigt auf, dass es erst zu diesem Zeitpunkt überhaupt gelingen kann, die komplexe Krise⁵⁹ der Identitätsgewinnung zu durchlaufen aufgrund eines „physiologischen Wachstums“, einer geistigen Reifung und der Fähigkeit zur „sozialen Verantwortung“ (Erikson 2003:91). Für die Religionspädagogik sind diese Hinweise unbedingt bei der Gestaltung von Lernprozessen zu bedenken und zu berücksichtigen.

Erikson verweist zudem darauf, dass die Identitätsentwicklung nicht linear sondern zyklisch verläuft und jeder aufeinander folgende Lebenszyklus geprägt ist von einem „Wechselspiel von zwei gegenläufigen Zuständen und Befindlichkeiten“⁶⁰ (Städtler-Mach 2004:128). In jeder Phase liegt die Chance für Vulnerabilitäten, für ein Scheitern aber auch die Möglichkeit den eigenen Handlungsspielraum zu vergrößern, eine neue „Ich-Qualität“ (Selbstkontingenz) zu erlangen, die es dem Erwachsenen⁶¹ erlauben wird, sich aus den „Fesseln von Selbstverurteilung und Minderwertigkeitsgefühlen“ zu befreien (Hannover & Greve 2012:547, 554). Im Vergleich zur psychoanalytischen Entwicklungspsychologie, bei der Entwicklungsschritte biologische und zeitlich determiniert sind, kommt in Eriksons

⁵⁷ Eine Fragestellung, die insbesondere Kant im Zuge der Aufklärung explizierte und die seither als Leitfrage der Anthropologie gilt. Vgl. dazu Kapitel 4.1 bis 4.5.

⁵⁸ Vgl. dazu Rosa (2005:362ff). Der soeben erläuterte und in der Regel so vorstättengehende Identitätsbildungsprozess, verlief dergestalt über viele Jahrhunderte hinweg in vormodernen und klassisch-modernen Gesellschaften. Ca. seit Mitte der 1970er Jahre, als eine „Individualisierungs- und Pluralisierungswelle“ das Leben beeinflusste, verliert die klassische Identitätsbildungsarbeit der Adoleszenz ihre „präterminierende Kraft“ und entstehen fortwährend Wahlmöglichkeiten für die eigene Identität. Die Folge davon ist, dass die Identität je neu „gewählt“ werden muss aber auch durch „andere revidiert“ werden kann, dies als lebenslanger Prozess.

⁵⁹ Erikson (2003:96). Krise bedeutet hier nicht Katastrophe sondern wird im Sinne von Entwicklung gebraucht, Krisen sind demnach Phasen, in denen sich etwas verändert.

⁶⁰ Vgl. dazu Erikson (2003:97-144). Erikson beschreibt ausführlich auf den angegebenen Seiten diese beiden gegenläufigen Zustände in ihrem jeweiligen Zyklus wie folgt: Urvertrauen vs. Urmissstrauen, Autonomie vs. Scham, Werkssinn vs. Minderwertigkeit, Identität vs. Rollenkonfusion, Intimität vs. Isolation, Generativität vs. Stagnation und Integrität vs. Verzweiflung. Jeder aufeinander folgende Lebenszyklus ist geprägt von einem „Wechselspiel von zwei gegenläufigen Zuständen und Befindlichkeiten“ die nacheinander durchlaufen werden müssen und jeweils mit einer veränderten Perspektive für das Leben generell aber auch für das eigene Dasein abschließen.

⁶¹ Vgl. dazu Hannover & Greve (2012:555). Die Phase der Identitätsreife ist unerlässlich für die spätere Phase der „Intimität“, sprich des monogamen Zusammenlebens mit einem Partner.

Modell der Kultur und der Begegnung mit anderen Personen eine maßgebende Aufgabe zu (Hannover & Greve 2012:547). Mit diesem Modell eröffnen sich wiederum Räume für religionspädagogisches Handeln.

Wie soeben gezeigt, vollzieht sich die Entfaltung der Identität in einem kulturellen Rahmen, zu dem vor allem Menschen gehören. Unschwer erkennbar ist aber auch, dass wir aktuell in einer sich stetig rascher wandelnden Gesellschaft mit einer gravierenden „Erweiterung des Möglichkeitshorizontes“ leben, mit einer „Vergleichzeitigung“ der Optionen (Rosa 2005:13, 347), die die Identitätsarbeit erheblich erschwert, sie wird zu einem „halsbrecherisch-riskanten Spiel“ aufgrund der „postmodernen Instabilität“ (Schönwitz 2012:48). Rosa (2005) bemerkt deshalb ebenfalls kritisch: „Zeitstrukturen sind [aber] konstitutiv für Selbstverhältnisse“ (Rosa 2005:25) und wenn Menschen auch nur subjektiv wahrnehmen, dass die Zeit immer rascher läuft, Rosa bezeichnet das als „Gegenwartsschrumpfung“ (Rosa 2005:177) oder auch „soziale Beschleunigung“ und infolgedessen nicht mehr ausreichend Zeit vorhanden ist, um eine gefestigte Identität zu bilden (Rosa 2005:25), dann wird das Leben als „chaotische Unbestimmtheit wahrgenommen“ (Rosa 2005:178). Denn, „die in einer Gesellschaft vorfindbaren Zeitstrukturen haben zugleich einen kognitiven und normative verbindlichen Charakter und eine tief wurzelnde, den sozialen Habitus der Individuen bestimmende Verankerung in der Persönlichkeitsstruktur“ (Rosa 2005:28). Oder anders formuliert: „Die Seelenlage des Individuums“ ist vom Tempo unserer Zeit abhängig (Rosa 2005:29). Deshalb kommt Rosa (2005) zu dem Schluss, dass man deshalb „von Identität gar nicht mehr sprechen kann“, da „Kontinuität“ und „Kohärenz“ zunehmend schwinden (Rosa 2005:373), beide Aspekte gehören aber unabdingbar zur Identitätsbildung dazu, wie soeben bei Erikson erkenntlich war. Zeitlichkeit gehört zu den „Existenzialien“ menschlichen Lebens grundlegend dazu (Staemmler 2015:25).

Gegenwärtig steht jeder Jugendliche vor der Aufgabe seine eigene Identität immer wieder neu zu formen unter ständig wandelnden Bedingungen, es kommt zu einer „biografischen Dauerrevision“ (Rosa 2005:354). Es herrscht der „Zwang zur Interaktion, zu Kommunikation und Interpretation“ (Klessmann 1987:28,29), obwohl erwiesenermaßen bestimmte „Konstanten der Erfahrung“ unentbehrlich sind für die „Selbstinterpretation“ (Klessmann 1987:30), wie bereits gezeigt wurde basiert Eriksons Ansatz u.a. auf Kontinuität und Kohärenz. Existierte in archaischen Gesellschaften aufgrund eines engmaschigen Beziehungsgeflechts keine Unterscheidung von Primär- und Sekundärsozialisation, spielt sie gerade in modernen Gesellschaften eine

erhebliche Rolle. Findet die Primärsozialisation nicht in (relativ) stabilen Verhältnissen, mit gleichbleibenden Werten und beständigen Bezugspersonen statt, dann misslingt die „Ausbildung einer einigermaßen stabilen persönlichen Identität“, infolgedessen haben wir es mit einer wachsenden Anzahl „neurotischer und anomischer Individuen“ zu tun, die zunehmend „Reparaturinstitutionen“ benötigen um den Ansprüchen des Daseins zu genügen⁶² (Rosa 2005:338).

Grundsätzlich benötigen Menschen zur Identitätsbildung ein Gegenüber und zudem stabile Beziehungen, beides verliert gegenwärtig an Wert, deshalb ist die Zahl der Menschen nicht zu übersehen, die nicht nur aufgrund einer „pathologischen Primärsozialisation“ am Leben scheitern, sondern auch an einer „pluralistischen anonymisierten Sinnwelt“⁶³ (Luckmann, Döhring & Zuhler 1980:19-21). Ehrenberg (2011) spricht an dieser Stelle vom „Unbehagen in der Kultur“ und verweist damit auf die voranschreitende und sich pathologisch auswirkende Bindungslosigkeit in der Gesellschaft und dadurch einhergehend die Zunahme an Verantwortung und „Prüfungen für das Individuum“, die davor in diesem Maße nicht bestanden (Ehrenberg 2011:18). Ferner ist es das naturalistische Weltbild, das derzeit die Identitätsfrage auf Begriffe wie „Selbigkeit einer Person“ verkürzt oder in „Selbsterfahrung“ und „biographische Selbstkonzepte“ mündet (Grümme 2012:225). Es kann deshalb gesagt werden, dass es in allen Konzepten, bei denen es um die „Herstellung und Präsentation“ von Identität geht, letztendlich immer eine überfordernde „(Selbst)Bewertung“ erwartet wird (Fuhrer & Trautner 2005:341).

2.5.3 Der Identitätsbegriff in der Praktischen Theologie

„Ich glaube fast, es fehlt euch allesamt ein wenig der liebe Gott, nichts weiter. Nirgends aufgehoben, sehnt jeder sich nach der sicheren Achtung von seiten der Menschen“ (Frisch 1965:69). Mit diesem Zitat von Frisch ist auf ein grundlegendes Problem menschlichen Daseins verwiesen und gleichzeitig die theologische Dimension des Identitätsbegriffs ins Gespräch gebracht⁶⁴. Im Gefolge der Aufklärung verloren

⁶² Vgl. dazu Rosa (2005:338). Rosa macht außerdem darauf aufmerksam, dass nur augenscheinlich der beschleunigte Lebenswandel vollzogen wird, gewissermaßen an der „Benutzeroberfläche“, insgesamt ist mehr ein „tiefgreifender kultureller Stillstand“ zu beobachten, gleichsam als Reaktion der Resignation.

⁶³ Vgl. dazu Erikson (2003:138, 139). Erst nach der erfolgreich verlaufenden und abgeschlossenen Phase der Identitätsbildung ist der Mensch zur Intimität fähig. Unter Intimität ist hier keineswegs nur die Fähigkeit zur sexuellen Intimität gemeint, sondern eine „wechselseitige psychosoziale Intimität“, die den sexuellen Akt selbstredend mit einschließt.

⁶⁴ Vgl. dazu Schönwitz (2012:54). Auf den Zusammenhang von Identität und Religion verweisen auch die Vertreter des „Symbolischen Interaktionismus“. Identitätsbildung ist ein „dezidiert religiöser Prozess“

transzendente Aspekte hinsichtlich der Lebensgestaltung zunehmend ihre normative Kraft, auch im Hinblick auf die Bestimmung des Menschen. War die Theologie mit ihren impliziten Vorstellungen zur Gestaltung des Lebens bis dahin ausschlaggebend für die Sicht der Wirklichkeit, gehörte sie fortan in den Bereich des Privaten oder der „Innerlichkeit“ (Schönwitz 2012:45). Es ging zunehmend die Einsicht verloren, das eigene Leben in einen großen Sinnzusammenhang, in einen Horizont „unverfügbarer Bedingungen“ zu sehen und zu integrieren (Fraas 1983:47).

Folglich ist aus praktisch-theologischer Sicht die von Erikson aufgestellte Ansicht beachtenswert, wonach zum Erwerb der eigenen Identität nicht nur ein soziales Umfeld gehört, sondern auch „eine Ideologie oder Weltansicht“ (Klessmann 1987:30), mit anderen, christlich konnotierten Worten, zur Bildung einer eigenen und tragfähigen Identität gehören auch Religion und Glaube (Mette 2001:25). Mit Härle (2005) formuliert heißt das: „Der Mensch als Person existiert“ durch Gott in einer personalen Beziehung, nicht als Ergebnis menschlicher Bemühungen, sondern „wesenhaft von der Schöpfung her“ (Härle 2005:185).

Der Praktischen Theologie, mithin der Religionspädagogik, obliegt nun der Auftrag, Voraussetzungen zu schaffen, die die Bildung von Identität ermöglicht unter der Annahme, dass Bildung „Subjektwerdung“ fördert und unter Anerkenntnis der Fragilität des Daseins zur Gottesbeziehung führen möchte (Schröder 2012:175, 214, 235). Selbstredend unter der Prämisse, dass Identität einerseits unverfügbar ist und andererseits einen Prozess markiert, der mittels Sozialisierungsprozesse gefördert werden muss, so die mannigfachen Hinweise aus der Literatur. Die Religionspädagogik hat sich infolgedessen die Frage zu stellen, wie die „Bildung von Identität unter den Bedingungen der Gegenwart“ vollzogen werden kann (Schönwitz 2012:58). Dazu sieht sie sich mit der Aufgabe konfrontiert, christliche Werte und dogmatische Lehrsätze in Lernprozesse zu explizieren, mit der Absicht Sinnstiftung zu gewährleisten⁶⁵ (Klessmann 1987:30). Denn aufgrund ihres Selbstverständnisses vertritt die Religionspädagogik die Auffassung, dass „Identität als personale Kontinuität

ohne allerdings in den „Formen der traditionellen Kirchen aufzugehen“. Damit erfolgt der Hinweis auf Luckmanns Werk: „Die unsichtbare Religion“. Dieses Werk findet in dieser Arbeit an gegebener Stelle noch Beachtung.

⁶⁵ Vgl. dazu Klessmann (1987:30). Zu Beginn der Rezeption des Identitätsbegriffs in der Religionspädagogik kam es zu einer Überfrachtung des Identitätsbegriffs, was nicht folgenlos für didaktische Fragen blieb; religiöse Themen mussten sich daran messen lassen, ob sie zur Stiftung von Identität beitragen oder nicht. Es war auch primär der affektive Bereich menschlichen Daseins der aktiviert werden sollte. Dadurch entstand mehr ein „konfliktverarbeitender bzw. therapeutischer Religionsunterricht“.

nur unter der Voraussetzung des Gottesgedankens, im extra nos, voll zu erfassen ist“ (Fraas 1983:52).

Insgesamt hat die Übernahme des Identitätsbegriffs in der Praktischen Theologie positive Auswirkungen; das Phänomen Glaube wird als Prozess des „Wachstums“ und der „Reifung“ verstanden (Klessmann 1987:31). Aus poimenischer Perspektive gewährleistet die Verknüpfung von Glaube und Identität eine erhebliche Entlastung für den Einzelnen. Denn ohne eine „eindeutige außersubjektive Wirklichkeit [...], ist der Einzelne auf sich selbst zurückgeworfen [...], „als Konstrukteur seines Ichs, hat er die Qual der Wahl“ (Schönwitz 2012:61). Aber der Glaube an Gott, der dem einzelnen Menschen seine je eigene Identität zuspricht, entlastet vor einer permanenten und zwanghaften Sinnsuche bei sich selbst (Mette 2001:25).

Dies wiederum bedeutet, die je eigene Identität wird nicht aus dem abgeleitet, was man aus sich macht, sondern Identität erfährt der Mensch dadurch, was ihm „widerfährt“, was an ihm „geschieht“ und was er an sich „geschehen lässt“. Konkret bedeutet das, Identität eignet sich der Mensch durch den Glauben an Gott an oder aus der Sicht der Christologie betrachtet, durch die Akzeptanz der „Rechtfertigung aus Glauben“ an Jesu, der als Ebenbild Gottes in besonderer Weise die Berufung eines jeden Menschen abbildet (Härle 2000:502); Identität aus christologischer Perspektive bedeutet somit in Christus begründete Identität (Schönwitz 2012:70).

Nichtsdestotrotz müssen wir erkennen, dass es in diesem Leben keine unversehrte und vollkommene Identität geben kann, es handelt sich um eine „eschatologische Größe“ (Ziemer 2008: 200) und eine „unverfügbare Gabe Gottes“ die sich aber letztendlich auf die Zukunft bezieht (Schlapkohl 2001:23). Gegenseitiges menschliches Versagen trägt immer wieder zu Enttäuschungen und nicht zuletzt daraus folgend, zu Brüchen in der Identität bei. Wir werden erst bei Christus zu unserer letzten Identität finden, Gott hat bereits in dieser Welt den richtigen Blick dafür, aber es sind eben zukünftige Dinge (1. Kor. 13,12).

Im Hinblick auf die Identitätsgewinnung kann der Biblische Unterricht ein Ort sein, um diese Prozesse zu begleiten, durch die Kommunikation des Evangeliums, unter Berücksichtigung der Bedeutungsvielfalt des Kommunikationsbegriffes, vor allem aber aufgrund der Tatsache, dass Teenager das Gespräch suchen und wie bereits andeutungsweise darauf verwiesen wurde, dass gemeinsame Mahlzeiten gesprächsgenerierend sind. „Das Gespräch“ besitzt eine „herausgehobene Bedeutung“ im Prozess der Bewahrung bzw. Verwandlung von subjektiver

Wirklichkeit, worin das Spezifikum der Krisenbewältigung besteht“ (Schönwitz 2012:54).

3.Mahlzeiten

„Von allem nun, was den Menschen gemeinsam ist, ist das Gemeinsamste: dass sie essen und trinken müssen“ (Simmel 2001:140). Gemeinsamen Mahlzeiten⁶⁶, wie auch immer gestaltet, spielen seit jeher eine erhebliche Rolle in der Geschichte der Menschen, sie gelten als „soziales Totalphänomen“ (Wierlacher 1987:13). „Ein Tisch, an dem man für dich auseinanderrückt, das ist es, [...] warum man doch nicht zugrunde geht“ (Seghers 2001:60). In diesem, geradezu pathetisch klingenden Satz von Anna Seghers, wird deutlich, welchen Stellenwert gemeinsame Mahlzeiten besitzen, dabei ist es nicht ausschlaggebend, was gegessen wird, also ernährungsphysiologische Aspekte, sondern die Tatsache an sich ist von Belang.

Für das Verstehen der Arbeit ist es erforderlich den Begriff der (gemeinsamen) Mahlzeit generell und im Kontext dieser Ausführungen zunächst zu definieren und vor allem einzugrenzen. Das „Kulturphänomen“ Essen tangiert eine Vielzahl von Fragen und relevanten Problemen die in dieser Arbeit jedoch kaum zur Sprache gebracht werden können, sondern hier lediglich in Auswahl erwähnt werden: Rohstoffe und Ressourcen, Nahrungsmittelproduktion, Paradoxien wie Nahrungsmittelmangel- und Überschuss, Nahrungsmitteldistribution, Diäten, Hunger, Krankheiten und inszenierte Kochshows im Fernsehen. Zudem werden Aspekte der Ökophologie oder Trophologie sowie der Ernährungsphysiologie wenig berücksichtigt. Letzteres mit Einschränkungen (Lemke 2007:11-12). Beeindruckend ist auch das Thema der Ästhetik in der Kochkunst; man spricht hier von der „Speisebaukunst“, da Elemente der Architektur adaptiert werden. Ihr bedeutendster Vertreter des 18. Jahrhunderts ist Marie-Antoine Careme, ein mittelloser feinsinniger Künstler aus Paris (Lemke 2007:370ff.).

Die Fragen bezüglich gemeinsamer Mahlzeiten sind so vielfältig und breit gestreut, dass man fast schon von einer menschlichen „Essistenz“ sprechen kann

⁶⁶ Vgl. dazu Barlösius (1993:99). Wenn ich in den folgenden Ausführungen von Essen, Ernährung, Nahrung oder Mahlzeiten spreche, sind ernährungsphysiologische Aspekte auch berücksichtigt, allerdings spielt die sozio-kulturelle Dimension der Ernährung eine größere Rolle. Ich schließe mich damit Barlösius an, die fest stellt, dass Essen weitaus mehr ist, als die Zufuhr von Nährstoffen, sondern immer ein Gestalten und Handeln meint, Essen ist somit eine „kulturelle Gestaltungschance“

(Lemke 2007:11-12). Auffallend ist, dass diejenigen Themen im Vordergrund stehen, die vorwiegend naturwissenschaftlich und medizinisch konnotiert sind, was sicherlich mit der prinzipiellen Dominanz der Naturwissenschaften einhergeht. Die sozialen Aspekte hingegen und ihre Auswirkungen bei der Nahrungsaufnahme sind in der Regel unterrepräsentiert, obwohl sie für das zwischenmenschliche und gesellschaftliche Leben einen beträchtlichen Wert besitzen (Setzwein 1997:7).

Bis vor wenigen Jahren war es durchaus üblich, (fast) alle Mahlzeiten gemeinsam am Familientisch einzunehmen, heute hingegen wird häufig alleine gegessen; gerade Schüler essen alleine - vor dem Fernseher oder Computer⁶⁷. Dazu kommt ein zunehmender Verzicht auf bislang übliche Hilfsmittel beim Essen, wie z.B. die Nutzung von Besteck oder eines Tisches⁶⁸ (Teckenmeyer 2006:151-152), obwohl das Essen ohne Besteck etwas „entschieden Individualistischeres“ an sich hat, konstatiert Simmel (2001:143). So sehen auch die beiden Sozialforscher, Georg Simmel und Norbert Elias, in der gelebten Tischgemeinschaft einen Beitrag den „bloßen Naturalismus des Essens“ (Simmel 1957:247) im Keime zu ersticken und die Essensaufnahme zu einem „sozialen und kulturellen Akt“ werden zu lassen, indem die Nahrung geschmackvoll zubereitet, zeremoniell aufgetischt und mit vorgegebenen Tischsitten verzehrt wird (Elias 1997:263).

Der Begriff „gemeinsame Mahlzeit“⁶⁹ ist im Gegensatz zum „Snack“ zu verstehen, der mehr ein vorübergehendes Hungergefühl befriedigen soll, in der Regel schnell zubereitet ist und „zwischen Tür und Angel“ verzehrt werden kann, ohne nennenswerte soziale Auswirkungen⁷⁰. Der „Snack“ dient somit primär der Stillung des Hungers. Der Kulturbegriff Mahlzeit ist deshalb erheblich mehr als nur die einzelnen

⁶⁷ Vgl. dazu Ogawa (2008:203). In der japanischen Soziologie hat sich zwischenzeitlich der Begriff „Koshoku“, die „Einsame Mahlzeit“ oder das „Allein-Essen“ etabliert. Wie in diesem Aufsatz geschildert, essen in Japan eine unvergleichlich große Zahl an Kindern ihre Mahlzeiten ausschließlich alleine.

⁶⁸ Vgl. Teckenmeyer (2006:152). Eine *Erzieherin* berichtet in diesem Aufsatz, dass sie eigens ein maßgeschneidertes Brett für ihren Sohn anfertigen ließ, mit dem sie gemeinsam und unbehindert vor dem Fernseher ihre Pizza „reinschieben“ können, ohne Besteck mit den Fingern Vgl. dazu Elias 1997:263. Das Beispiel zeigt, wie der Standard der Scham- und Peinlichkeitsgefühle in Bezug auf die Esskultur, die sich seit dem Mittelalter in einem langsamen Prozess, vor allem bedingt durch den Humanismus sukzessiv weiter ausgebildet hat, zwischenzeitlich einem zunehmenden Regressionsprozess unterliegt.

⁶⁹ Vgl. dazu Lemke (2008:229). Der Begriff der gemeinsamen Mahlzeit meint in dieser Arbeit vor allem „eine gewöhnliche Alltagsmahlzeit, deren einzige Anforderung in der Selbstzwecklichkeit einer Lebenslust liegt, die in der Gemeinschaft von Anderen (also mindestens von Zweien) genossen wird“. Gemeinsame Mahlzeiten in diesem Bewusstsein genossen, verleihen dem Leben einen sittlichen und habitualisierten Sinn.

⁷⁰ Vgl. dazu http://www.gesunde-ernaehrung.org/images/Dr_Rainer_Wild_Stiftung/ (2014-08-28). Die Dr. Rainer Wild Stiftung hat hierzu anders lautende Ergebnisse veröffentlicht, wonach es einen fließenden, kulturell bedingten Übergang vom „Snack“ zur eigentlichen Hauptmahlzeit gibt und sich beide Ernährungsformen ergänzen können.

Komponenten aus der sie besteht, sie ist ein „soziales Phänomen“ (Barlösius 1999:176, Barlösius 2011:174), denn sie trägt wesentlich zur „Vergesellschaftung“ des Individuums bei (Simmel 1997:8). Die folgenden Darlegungen erläutern aus unterschiedlichen Perspektiven die impliziten Werte gemeinsamer Mahlzeiten und deren erkennbare Auswirkungen.

3.1. Liturgische Perspektiven

3.1.1 Rahmen und Bedeutung der antiken Mähler

Entscheidend ist die Feststellung, dass ein wesentliches Merkmal der antiken Ernährungspraxis das Essen in Gemeinschaft war, der „Einzelesser“ war verpönt⁷¹ (Klinghardt 1996:30). Diese Zusammenkünfte nannte man „Privatmähler“, da sie von einer Privatperson finanziert und organisiert wurden, wobei eine öffentliche Bedeutung keinesfalls ausgeschlossen war (Klinghardt 1996:29-30).

Ein zentraler Aspekt, wenn nicht sogar der bedeutungsvollste der Gastmähler, war die Betonung des Alltäglichen in den Zusammenkünften; gemeinsames Essen nahm keine exponierte Stellung ein, sondern war Ausdruck des zum Leben dazu gehörenden Geselligkeitsbedürfnisses, man titulierte diese Essen deshalb auch als „Zusammenleben“ lat. *convivium*. Den Kern dieser Zusammenkünfte bildete demnach nicht das primäre Bedürfnis nach Sattwerden, sondern nach „Gemeinschaft“, „Geselligkeit“ und „Kommunikation“ (Stein 2008:28). Denn das Leben in der hellenistischen Welt war, kaum unterschieden von der Gegenwart, vielschichtig und unübersichtlich, aus diesem Grund war die Suche nach „Geborgenheit“ ein wesentlicher Punkt im Leben der antiken Bevölkerung (Stein 2008:48).

Im weiteren Verlauf entstanden hieraus die „Vereinsmähler“, eine ursprüngliche Lebensäußerung des antiken Vereinslebens, die aber nicht isoliert von den „Privatmählern“ betrachtet werden können, genauso wenig wie sie unabhängig voneinander bestanden; stets war eine wechselseitige Beeinflussung von „Privatmählern“ und „Vereinsmählern“ vorhanden (Klinghardt 1996:29). Um noch einmal die fundamentale Bedeutung der Gemeinschaftsmähler aufzuzeigen, ist die unerlässliche Verankerung des Einzelnen in einem Verein hervorzuheben. Geselliges Leben war nur im Verein und hier wiederum nur mit Syssitien (gemeinsamen Essen)

⁷¹ Vgl. Klinghardt (1996:30). Einem Zitat von Plutarch ist zu entnehmen, dass ein an und für sich geselliger Mensch, der einmal alleine aß, äußerte, er sei wohl satt, aber ein Mahl habe er nicht eingenommen.

und Symposien⁷² (Trinkgelage) möglich. Gemeinschaftliches Leben in der hellenistisch römischen Antike war grundsätzlich „Mahlgemeinschaftsleben“⁷³ (Klinghardt 1996:524).

3.1.2 Antike Vereine

Vereine sind temporäre Zusammenkünfte von Menschen mit gleicher Interessenslage und einem daraus folgenden Handlungsvollzug. Sie lassen sich in religiöse Vereine, Landsmannschaften und Berufsgenossenschaften einteilen, zwingend war diese Differenzierung jedoch nicht, denn es ergaben sich immer wieder fließende Übergänge. Allen Vereinen oblagen die Bewahrung der Gemeinschaft und die religiöse Kultuspflege, die vornehmlich in der gemeinsamen Mahlfeier kulminierte. Diesen Vereinen und den damit einhergehenden „Vereinsmählern“ ist es zudem zu verdanken, dass die bislang mehr von der Oberschicht initiierten Gastmähler einem breiteren Publikum zugänglich gemacht wurden und somit weite Teile der Bevölkerung (vorwiegend die männliche Bevölkerung) Gemeinschaft pflegten (Stein 2008:47-48).

3.1.3 Inhärente Aspekte des gemeinschaftlichen Mahls

Nachdem in den vorherigen Ausführungen Struktur und Bedeutung des antiken Mahlgeschehens erläutert wurden, erörtern die folgenden Abschnitte die impliziten Werte des antiken Mahls (Klinghardt 1996:153).

Koinonia

Die Gemeinschaft ist der tragende Wert aller Syssitien und Symposien. Obwohl der Begriff der Gemeinschaft ein durchaus zentraler und deshalb auch allgemeiner Begriff für das Leben in der Polis darstellt, angelehnt an der antiken Staatstheorie bei Platon und Aristoteles, gipfelte er letztendlich doch im antiken Vereinsleben und fand schlussendlich in den Symposien und Syssitien seine prägnanteste Entfaltung, was wiederum für die Entstehung des jungen Christentum bedeutsam war. Zusammengefasst heißt das: In der Antike gab es, außer als staatliche oder familiäre

⁷² Vgl. Klinghardt (1996:99). Symposien also Trinkgelage ohne vorhergehende Gemeinschaftsmähler sind weitgehend unbekannt.

⁷³ Vgl. Klinghardt (1996:524). Diesem Umstand trägt die Tatsache Rechnung, dass sich erst im 3. Jh. n. Chr. das Bewusstsein für eine eigenständige juristische Person oder auch für Gruppen außerhalb von Vereinen entwickelte.

Zusammenkünfte, für jedwede Personen nur die Mahlgemeinschaft in einem vorgegebenen Rahmen als Möglichkeit der Gemeinschaft⁷⁴ (Klinghardt 1996:156).

Philia und Isonomia

Trotz eines erkennbaren Bewusstseins für die gelebte Gemeinschaft, war der wachsende Einfluss der Polis bzw. des Staates nicht unbedeutend für die Vereine mit ihren Symposien und Syssitien. Die starke Betonung der Freundschaft (Philia) innerhalb der politischen Gleichheit der Bürger (Isonomia), deren Wurzel sie letztendlich darstellte, zerbrach am Ende an der sozialen und politischen Wirklichkeit⁷⁵. Durch die Zunahme des staatlichen Einflusses auf die Vereine und dem Eindringen gesellschaftlicher Probleme, schwand die Bedeutung der Gemeinschaft in der Mahlgemeinschaft (Hauschild 1995:759).

Ein weiterer wesentlicher Aspekt war das quantitativ wachsende und sich stets ausbreitende Christentum. Dadurch das es an Größe und Einfluss gewann, gestaltete sich die Realisierung der Zusammenkünfte immer schwieriger und infolgedessen sank die Bedeutung der Mahlgemeinschaft; ob damit ein Hinweis gegeben ist, dass „symptomatische Freundschaft ein Kennzeichen kleiner Gruppen“ darstellt und der Jüngerkreis Jesu bezüglich seiner Größe Orientierung in dieser Fragestellung gestattet, kann vermutet werden (Hauschild 1995:750). Klinghardt (1996) vermutet ebenfalls, dass Philia und Isonomie ein „Phänomen kleiner Gruppen“ darstellt (Klinghardt 1996:162). Eine Berücksichtigung dieser Erfahrungen bei der Gestaltung des derzeitigen Gemeindelebens, allen voran im Hinblick auf die Strukturen in der Jugendarbeit, ist sicherlich bedenkenswert.

Charis

Es gelingt kaum eine treffende Bezeichnung für den Terminus „Charis“ zu finden. „Charis“ beschreibt eine Vielfalt an Bedeutungen, die allesamt mit den Idealen der Symposien in Verbindung stehen; Charme, Grazie, Festlichkeit, Freude, Ruhe, Besonnenheit, Wohlordnung, Friede und Reichtum. Damit sind nur einige der

⁷⁴ Allerdings muss darauf verwiesen werden, dass die Gemeinschaftsmähler durchaus auch ihre Probleme kannten: Die Quantität des Weinkonsums, die Größe der individuellen Speiseportionen oder die Sitzordnung gaben immer wieder Anlass zu regen Diskussionen oder nicht selten auch zu Streit und nötigten deshalb zu immer neuen Regularien. Vgl. dazu Klinghardt (1996:158-162).

⁷⁵ Vgl. dazu Klinghardt (1996:161). Platon erkannte dieses Problem sehr wohl und versuchte anhand der Lehre von zwei Isonomien die symptomatische Gemeinschaft zu stärken, durch das Argument, dass Gleichheit die Voraussetzung von Freundschaft ist und im Umkehrschluss gilt für symptomatische Gemeinschaften, dass Freundschaft die Bedingung für Gleichheit voraussetzt.

Vokabeln genannt, die durchaus als „utopische Ansprüche“ betitelt und außerdem eschatologisch gedeutet werden können, was sicherlich bei den frühchristlichen Mahlfeiern eine Rolle spielte (Klinghardt 1996:173).

Zur fraglichen Zeit war man sich durchaus im Klaren, dass sympotische Ideale, wie Gerechtigkeit, Gleichheit und Freundschaft am ehesten in den Mahlgemeinschaften der antiken Vereine zu finden sind, gleichwohl gelang es nicht die Werte der Symposien in die Staatstheorien der Polis zu integrieren. Dass eine Isonomie der Bürgerschaft eine Utopie sein dürfte, genau wie die Einsicht, dass es kaum Gerechtigkeit in ökonomischen Fragen gibt, wirkte sich letztlich doch nicht zersetzend auf die Ideale der Gemeinschaftsmahle aus, sondern man bediente sich der sympotischen Werte als „utopisches“ Vorbild. Besonders das Ideal der Gleichheit, der Isonomi, die insbesondere auch in den Saturnalienfeiern der Römer ihren Ausdruck fanden, stellten einen eschatologischen und damit immanent wichtigen Wert dar, gerade auch für das junge Christentum⁷⁶ (Klinghardt 1996:163-167). So herrschte die Vorstellung, dass im Jenseits selbstzubereitet Festgelage den Inbegriff der vollkommenen Gemeinschaft darstellten, ein Leben ohne Sorgen wurde erwartet, „im Eschaton werden die Seelen zu Herdgenossen und Tischgefährten“ (Klinghardt 1996:163).

3.1.4 Gemeinsame Mahlzeiten der ersten Christen während der Antike⁷⁷

Die Kardinalfrage der Forschung zum Sinn und Zweck gemeinsamer Mähler⁷⁸ am Beginn der Christenheit lautet ganz schlicht: „Weshalb trafen sich die Christen zum gemeinsamen Essen“ (Klinghardt 1996:1)? Zunächst berichtet die Apostelgeschichte davon, wo die ersten Christen ihre Zusammenkünfte abgehalten haben. Desgleichen lassen auch außerbiblische Quellen erkennen, dass sich die Christen in Privathäusern getroffen haben und damit folgten sie ganz den Lebensgewohnheiten ihrer Zeit und Kultur (Lampe 1989:320). Denn gemeinschaftliches Essen in neutestamentlicher

⁷⁶ Vgl. Klinghardt (1996:167). Es gibt in der Geschichte noch eine Reihe anderer Berichte, die die Gleichheit der Festteilnehmer explizit betont. So berichtet Strabo von den egalitären Strukturen während der Mähler bei den Nabatäern.

⁷⁷ Im Rahmen der Ausarbeitung werden in diesem Kapitel detaillierte Erörterungen hinsichtlich generell wichtiger Themen, die die Konzeption der Mähler betreffen, weitgehend außer Acht. Es handelt sich dabei z.B. um den Mahlverlauf und den dazugehörenden Speisen, den Symposien, der Gestaltung der Räume, der überaus wichtigen Sitzordnung, die Mahlteilnehmer, die Beendigung des Mahls mit der anschließenden Libation (religiöse Zeremonie). Vgl. zu diesen Einzelfragestellungen sehr ausführlich Klinghardt 1996, Stein 2008, Bolyki 1998. Ausführlicher dazu ebenfalls in dieser Arbeit Kapitel 3.4 „Nahrung als Hintergrundmodell in der griechischen Ethik“.

⁷⁸ Vgl. dazu Klinghardt (1996:1). Mahle und Mähler als Pluralbildungen von Mahl sind beide korrekt.

respektive antiker Zeit ist, wie soeben dargestellt wurde, keine Erfindung der ersten Christen, sondern gehörte in die „mediterrane Banketttradition“ der Antike, es war gleichsam Ausdruck des gesellschaftlichen Lebens, nicht eine Möglichkeit unter vielen, sondern *die* Form des Aufeinandertreffens; Familienmahlzeiten waren üblich, besaßen aber keine ideellen Werte, sie waren reine „Sättigungsmahlzeiten“ (Stein 2008:28). Diese Form der Gemeinschaft gewann vor allem noch mehr an Popularität, als in antiker Zeit die tägliche Hauptmahlzeit vom Mittag auf den Abend verlagert wurde. Für die Christen war dies ein förderlicher kultureller Rahmen und so trafen sie sich ebenfalls zu gemeinsamen Mahlzeiten, obgleich das Christentum an und für sich von Anbeginn in beträchtlicher Vielfalt und mit den verschiedensten theologischen Profilen in Erscheinung trat (Klinghardt 1996:1-2). In diese, dem Geist der Zeit vorgegebene Mahltradition, ist auch das junge Christentum einzuzeichnen. Obgleich der Form nach die frühchristlichen Mahle gleich denen der paganen Umwelt stattfanden, besaßen sie doch eine andere inhaltliche Ausrichtung und vor allem Begründung. Ob sie dabei von der hellenistischen Umwelt aufgrund ihres Verhaltens als „anders“ wahrgenommen werden, wird abweichend bewertet und dargestellt⁷⁹ (Gäckle 2004:307ff.).

Der Begriff „Agapen“, der vermutlich erstmals zu Beginn des 2. Jh. in Erscheinung trat, meint zunächst strukturell betrachtet, ein Geschehen das im Rahmen des Gottesdienstes sowohl das Abendmahl als Sakrament als auch eine sättigende Mahlzeit mit einschloss. Agape meint aber auch und vor allem Bruderliebe, Eintracht und Gemeinschaft. Damit soll in gewisser Hinsicht eine Abgrenzung zur Welt ausgedrückt werden und eine Hinwendung zu Gott. Die Entstehung der „Agapen“ in Anlehnung an die Form der Gemeinschaftsmähler der paganen Umwelt ist wohl ins Urchristentum zu verorten als Erinnerungsfeier an Christi Tod und Auferstehung, als

⁷⁹Vgl. dazu Gäckle (2004:307). Ein wesentliches Unterscheidungsmerkmal der christlichen Gemeinde anderen antiken Gruppen gegenüber betrifft das Verhalten untereinander; Wohlwollen und gegenseitiger Respekt kennzeichnete augenscheinlich ihr Miteinander, sicherlich war dies dem Einfluss der christlichen Lehre geschuldet. Es gab in der gesamten Antike keine Gruppe, die einen so großen „sozialintegrativen Beitrag“ leistete wie die Christen, sozial unterschiedliche Schichten kamen sich hier weitaus näher als in anderen Gruppierungen. Gewissermaßen als eine Bestätigung dieser Aussage könnten die Kapitel über die Starken und Schwachen im Römerbrief gewertet werden. Hier kämpft Paulus um einen durch Liebe gekennzeichneten Umgang (Röm. 13,8) innerhalb der Konfliktparteien. Eine andere Sicht vertritt allerdings Lampe. Vgl. dazu Lampe (1989:313ff). In antiker Zeit war es üblich, dass der Gastgeber seinen Gästen kleine Aufmerksamkeiten, so genannte „apophoreta“ in Form von Nahrungsmitteln, überreichte. Kaum fand diese Sitte in den paganen Haushalt ihren gesicherten Platz, übernahmen die Christen ebenfalls diesen Brauch. Vgl. dazu Lampe (1989:320). Es ist nicht unwahrscheinlich, dass pagane Nachbarn somit gar keinen Unterschied zwischen einer antiken Agape-Feier und einer Eucharistiefeier der frühen Christen wahrnehmen konnten. Lediglich die Inhalte, die sicherlich im schroffen Gegensatz zu den römischen Kulte standen, ließen Unterschiede erkennen, aber wie gesagt, nicht auf dem ersten Blick, so die Vermutung Lampe's.

auch als Fortsetzung des letzten Mahles Jesu mit seinen Jüngern. Beide Gründe führen letztendlich auf Jesu zurück und dienen der Vergewisserung der Gemeinschaft und deren Identitätsstiftung (Hauschild 1995:748).

Paulus bestätigt vorerst in seinen Briefen die Einheit von Eucharistie und Mahl. Erst als die korinthische Praxis die Würde der Mahlfeier anzutasten drohte, brach die bislang verzahnte Eucharistie mit dem Sättigungsmahl auseinander. Aufgrund dessen etablierte sich in der Folgezeit die Agapen als eigenständige Feier ab ungefähr Mitte des 2. Jh. und büßten damit allerdings auch den Rang als zentrale Gemeindeveranstaltung ein. Dadurch verlor auch das Gemeinschaftsleben an Intensität, denn beim gemeinsamen Essen stellte sich die Gemeinde als einheitliche Gruppe dar, in der Gegensätze überbrückt werden konnten – auch soziale. Wenngleich derartige Versammlungen primär in den Häusern begüterter Christen stattfanden, waren bis dato alle Gläubigen eingeladen, ungeachtet ihrer sozialen Stellung. Aber mit dem bereits erwähnten Wachstum der Gemeinden verloren die Agapen diesen soziologisch signifikanten Inhalt (Hauschild 1995:748-749).

3.1.5 Beendigung der Mahltradition als Zentrum der Gemeindeversammlung

In der Mitte des 2. Jh. kam es dann zu einer endgültigen Isolierung der Mahlfeiern, infolge der Trennung von Agapen und Eucharistie oder allgemein durch die Präferenz der Sonntagsgottesdienste. Ein weiterer entscheidender Punkt spielte die bereits angesprochene soziologische Veränderung der Gemeinden hinsichtlich ihrer Größe, denn durch das Wachstum wurden gemeinsame Mahlzeiten immer schwerer zu realisieren (Hauschild 1995:754).

Fazit: Die einleitend von Klinghardt formulierte Frage: „Warum trafen sich die ersten Christen zum gemeinsamen Essen?“, dürfte wesentlich durch das von Plutarch vorgebrachte Bonmot beantwortet sein; der „Einzelesser“ war verpönt. Gemeinsame Mahlzeiten gehörten zum damaligen Selbstverständnis, denn es war gesellschaftlich kaum denkbar, sich außerhalb der Familie oder den antiken Vereinen in zwangloser Gesellschaft zu treffen.

Allerdings können wir davon ausgehen, dass die Beweggründe für die Tischgemeinschaft der Christen nicht nur dem gesellschaftlichen Konsens entsprachen, sondern aus dem Wunsch resultierten, gemeinsam Gottesdienst zu feiern und Gemeinschaft zu leben, die von Nächstenliebe geprägt war. Zudem gibt die Bibel beredtes Zeugnis, dass die meisten Jüngerunterweisungen Jesu im Kontext von

Symposien stattfanden. Der Umstand, dass die Mahlfeiern aufgrund der Gruppengröße ein Ende fanden, sollte uns bei unseren derzeitigen oikodomischen Bemühungen leiten, genauso wie die Tatsache, dass gemeinsames Essen auch seelsorgliche Aspekte beinhaltet. Nicht anders als die Christen in hellenistischer Zeit, benötigen auch wir Zuspruch und Orientierung (Stein 2008:48).

3.1.6 Exemplarisches Beispiel der Liturgik – N. Graf von Zinzendorf

Der entscheidende Impuls für Zinzendorfs theologisches Denken und die Gestaltung der späteren „Gemeine“, einhergehend die Rezeption der Agapen, war Arnolds: „*Die erste Liebe*“; darin ist der „lebendige Glauben und [das] heilige Leben der ersten Christen zu finden“ (Aalen 1966:41). Arnold sieht in Jesu Leben das Vorbild für die Urchristen als auch für die Menschen aller Zeiten, gemäß dem Liebesgebot Jesu (Aalen 1966:42). Aufgrund dieser persönlichen Entwicklung fühlte sich Zinzendorf innerlich gedrängt, die frühchristlichen Agapen in Herrnhut einzuführen.

Die Herrnhuter „Gemeine“ lebte von Anfang an ihren eigenen Frömmigkeitsstil mit ihren eigenen „liturgischen Formen“ (Schatull 2005:15). Nach und nach entstanden Säle für gemeinsame Treffen, eine Begräbnisstätte mit eigener Bräuche, eine Tauf- und Abendmahlsliturgie. Einen wichtigen Stellenwert nahm die Bildung von kleinen und überschaubaren Seelsorgeeinheiten ein (Schatull 2005:15-16).

Somit kam es 1727, in Anlehnung an die urchristlichen Agapen, zu einer bewussten Einführung der Liebesmahle um der „Gemeine ihren innigen religiösen Austausch“ zu ermöglichen (Schatull 2005:123). Zinzendorf bezeichnete die Liebesmahle als „Amusement“, wobei er damit auf die

„kindlich-freudige Stimmung der Erlösten“ abzielte; soll die „Religion Jesu Christi kein Tartuffe werden, so muss sie niemals aus der Kindischheit heraus kommen; es müßten ständig Sachen darin vorkommen, die kein philosophischer, hochmütiger Mensch tun kann, ohne rot zu werden...[..].“

„Unser Schöpfer ist ein Mensch und wird`s bleiben“. [Agapen sind] „etwas Einfältiges, für die Vernunft Unschickliches, für den geheiligten Verstand Angenehmes“ (Jüngerhaus-Diatrium zit. in Hahn & Reichel 1977:239).

Fazit: Mit dieser Bewertung des gemeinsamen Essens ist Zinzendorf bei den urchristlichen Agapen, die etwas ganz alltägliches und einfaches darstellten und gerade deshalb auch das Zusammenleben förderten. Zinzendorf bewegte sich mit

dieser Feierkultur völlig im Geiste seiner Zeit, denn Barock und Rokoko verstanden es zu feiern. Gleichmaßen war es ein grundlegender Ausdruck des Glaubens; Freude und Dankbarkeit waren wesentliche Faktoren im Leben der Herrnhuter und fanden im Feiern der „Liebesmahle“ ihren Ausdruck (Zimmerling 2010:188-190). Generell waren die „Liebesmahle“ der Herrnhuter Orte, wo die „Gemeine“⁸⁰ miteinander aß, sang, musizierte und Gespräche führte, unabhängig ihres Anlasses und des Ziels.

3.2. Soziologische Perspektive

Bevor die unterschiedlichen Bezüge gemeinsamer Mahlzeiten in der Soziologie erörtert werden, bedarf es noch einiger Hinweise auf die Genese und den Stellenwert der Soziologie in der Praktischen Theologie.

3.2.1 Bedeutung der Soziologie in der Praktischen Theologie

Bereits am Ende des 19. Jahrhundert fand die Soziologie Einzug in der Praktischen Theologie durch die Gemeindeerneuerungsbestrebungen von Emil Sulze in Dresden. Er wollte seine „Mammutparochie“ in Bezirke gliedern, um damit eine „diakonische und seelsorgliche Arbeit an allen ermöglichen“, theologisch berief er sich dabei auf das allgemeine Priestertum (Winkler 2008:1864). Im weiteren Verlauf begründet Sulze sein Handeln durch die im 1. Weltkrieg verursachten Leiderfahrungen und den daraus entstandenen Folgen für einen Großteil der den Krieg überlebenden Menschen. Insbesondere die Einstellung zu Gott, einem vermeintlichen „deus absconditus“, stürzte viele Menschen in tiefe Krisen. „Das Felderlebnis zerstörte die Illusion der Kultur“, erklärte 1929 der Religionspädagoge Bohne und eine „Emigration der Kirche aus der Gesellschaft“ war die Folge. Diese Entwicklung blieb nicht ohne Auswirkungen für das Amtsverständnis der Geistlichen, den Pfarrern oblag lediglich der Dienst der Verkündigung, eine Haltung die selbstredend zur Isolation der Kirche in der Gesellschaft führte und eine geraume Zeit das kirchliche Leben bestimmte (De Boutemard 2008:1529)⁸¹.

Erst durch die „Kulturkrise“ der 68er Bewegung und einem neu gewonnenen und sich entwickelnden Verständnis von Kirche, aufgrund von vorhandenen empirisch

⁸⁰ Vgl. dazu Spangenberg zit. in Schatull (2005:124). „Wenn aber die „Gemeine“ zusammen oder in Abtheilungen Liebesmahl hält; so thut man dies, wie leicht zu erachten, um Essens und Trinkens willen eigentlich nicht. Es ist eine Gelegenheit, entweder sich genossener Wohltaten Gottes dankbar zu erinnern.....oder vor oder nach dem Genuß des heiligen Abendmahls den Tod des Herrn gemeinschaftlich zu verkündigen.“ Vgl. dazu Hahn & Reichel (1977:236). Um den eher frugalen Liebesmählern einen besonderen Festcharakter zu verleihen wurde eigens zubereitetes Brot gereicht.

⁸¹ Vgl. dazu Pohl-Patalong (2014:79). Ein sichtbares Indiz war auch die Zahl der Kirchnaustritte.

Daten, erkannte man die Notwendigkeit „der helfenden Begleitung“ gerade in Krisenzeiten und „Knotenpunkten“ des Lebens durch die Handlungswissenschaften. Eine Vielzahl an praktisch-theologischen Theoriebildungen entstanden und wurden diskutiert⁸² und, wenn auch häufig nur sehr zögerlich, von der Praktischen Theologie rezipiert (De Boutemard 2008:1530-1531).

3.2.2 Gemeinsame Mahlzeiten im Kontext der Soziologie

Es scheint beileibe nicht abwegig zu sein, dass gerade das „Staunen“ (Dinter, Heimbrock & Söderblom 2006:5) über etwas ganz Alltägliches den Forschergeist beflügelt. So im vorliegenden Fall das Erstaunen über die Teilnehmer des Biblischen Unterrichts der Freien evangelischen Gemeinde in Karlsruhe, die sich im Rahmen des Unterrichtsgeschehens häufiger gemeinsames Essen wünschten. Nachdem ein erster Blick in die Psychologie, von der ich erhoffte aufklärendes zu erfahren, nicht den erwarteten Ertrag brachte, führte der Weg zur Soziologie und dort wurde ich fündig. Die Psychologie lieferte nichtsdestotrotz einen ergänzenden und nicht zu ignorierenden Beitrag, dazu in einem späteren Abschnitt.

Es mag im ersten Augenblick sonderbar klingen und womöglich den Absichten dieser Arbeit zu widerstreben, aber bei einer ersten Durchsicht besitzen gemeinsame Mahlzeiten zunächst keinen gemeinschaftsfördernden Charakter. Simmel (2001) verweist nämlich auf einen Tatbestand hinsichtlich des Essens, der in eine gänzlich entgegengesetzte Richtung weist. Er bemerkt dazu lakonisch, „was der einzelne ißt, kann unter keinen Umständen ein anderer essen“ (Simmel 2001:140); somit ist Essen in der Tat keine verbindende, sondern eine trennende Begebenheit. Simmel spricht diesbezüglich auch von der „exklusiven Selbstsucht des Essens“, kommt dann aber bei seinen weiteren Überlegungen zu dem Schluss, dass gerade durch das „primitive physiologische Geschehen“ im Wiederholungsakt der gemeinsamen Mahlzeit eine kaum zu überbietende soziologische Bedeutung⁸³ offenkundig wird, denn „Personen, die keinerlei spezielles Interesse teilen, können sich bei dem gemeinsamen Mahle finden“ (Simmel 2001:141). Deshalb fährt Simmel (2001) in seinen Ausführungen fort und betont,

„es gehört zu den Verhängnissen des sozialen Daseins, dass die Wesenselemente, die allen Individuen eines beliebigen Kreises gleichmäßig einwohnen, sich fast niemals als die höchsten,

⁸² Vgl. dazu ausführlicher De Boutemard, er erläutert in seinem Aufsatz die unterschiedlichen Ansätze.

⁸³ Diese Komplementarität findet sich in einer Vielzahl theologischer Themen: Sünder und Gerechter, Gnade und Gericht, Mann und Frau, Prädestination und freier Wille und dergleichen mehr.

oft aber als die niedrigsten Antriebe und Interessen dieser Individuen offenbaren“ (Simmel 2001:140).

Menschen müssen essen um zu leben oder anders formuliert: um „*sein*“ zu können *muss* gegessen werden. In linguistischer Abgrenzung zur Nahrung, wo die Nährstoffaufnahme im Vordergrund steht, steht Essen für „Sinnlichkeit“, Ästhetik“ und „Kultur“, (Gniech 2001:1) und die „erste soziale Situation“ eines Menschen, das Saugen und Trinken an der Brust der Mutter, vereint die eben genannten Aspekte (Barlösius 2011:11).

3.3 Anthropologie des Essens

Hinsichtlich der menschlichen Ernährung ist sicherlich die Vielfalt der Nahrungsmittel, aber auch die Vielfalt an Zubereitungsarten eines der bemerkenswertesten Kennzeichen. Desgleichen ist die bereits erwähnte Tatsache unstrittig, dass der Mensch essen muss um zu leben oder nachdrücklicher formuliert, um zu überleben. Dies geschieht nur in enger Verbindung zur Natur. Wenn Essen sich auf rein biologische oder natürliche Prozesse reduzieren lässt, welche Rolle spielen dabei kulturelle Einflüsse und in welchen reziproken Verkettungen stehen sie zueinander (Barlösius 1993:85)? Diesen Fragen geht die vorgelegte Arbeit in den folgenden Kapiteln nach, unter Einbezug der Soziologie. Bevor wir aber tiefer in das Thema der soziologischen Betrachtungen hinsichtlich menschlicher Ernährung einsteigen, ist die Frage nach dem korrelierenden Verhältnis von Natur und Kultur bezüglich des menschlichen Ernährungsverhaltens, das bereits bei Simmel (2001) zur Sprache kam, zu klären; in welcher Weise und in welchem Verhältnis trägt die Natur und/oder die Kultur zum menschlichen Ernährungsverhalten bei und letztendlich damit auch zur Bildung von Identität? Eine Frage, die hinsichtlich dieser Ausarbeitung wegweisend und leitend ist, denn es wird nach den Werten von gemeinsamen Mahlzeiten und den möglichen Zusammenhängen auf Lernprozesse gefragt und zudem nach den Auswirkungen auf Identitätsbildungsprozesse. Fellmann (1997) verweist nämlich darauf, dass sich „personale Identität“ immer im „Medium kultureller Identität“ bildet (Fellmann 1997:34). Das bedeutet, dass wir der Frage nachgehen müssen, inwieweit menschliche Gene⁸⁴, also die Natur die habituellen Vorgänge beim Essen diktiert und damit auch generieren? Oder ob den Vertretern der Theorien Recht zu geben ist, die für sich reklamieren, dass alle Fragen hinsichtlich der Ernährung des Menschen in

⁸⁴ Die Gene sind primär ein Forschungsobjekt der Biologie und nicht der Soziologie.

erster Linie kulturell zu beantworten sind⁸⁵ (Barlösius 2011:25)? Bei weitem herrscht hier keineswegs Einigkeit und es existieren demzufolge eine ganze Reihe von konkurrierenden Ansätzen zur Frage der „kulturellen Gestaltungskontingenz der natürlichen Bedürfnisse“ (Barlösius 1993:86)⁸⁶, nachfolgend werden die einzelnen Theorien in ihren Grundthesen knapp dargelegt

Die Vertreter der „biokulturellen“ Erklärung blenden die Wesensfragen des Menschen aus, denn sie beziehen sich in erster Linie auf ethnologische Untersuchungen unter Bevölkerungsgruppen, die weitgehend von den Errungenschaften der Zivilisation unberührt blieben. Diese Autoren möchten damit aufzeigen, dass es so etwas wie eine „Weisheit des Körpers“ gibt, die intuitiv die Ernährungsbedürfnisse des Einzelnen erkennt und auf diese Weise eine verlässliche Basis für das individuelle Nahrungsverhalten schafft (Barlösius 2011:26). Diese Sichtweise führt zu der Einsicht, dass gemeinsames Essen als ritualisierte Handlung lediglich eine Reaktion der „natürlich-körperlichen Notwendigkeiten“ darstellt, es handelt sich erwiesenermaßen um ein Reiz-Reaktions-Schema bei dem eigenständige kulturelle Handlungen im Prinzip unberücksichtigt bleiben (Barlösius 1993:90).

Eine andere Sichtweise vertritt das „strukturalistische Modell“ (Barlösius 2011:28), entwickelt von Levi-Strauss. Er sieht in den verschiedenen Küchen der Gesellschaft einen Spiegel ihrer Strukturen (Levi-Strauss 1973:532), die vor allem in ihren Mythen⁸⁷ ausgedrückt werden und vornehmlich das Thema Essen, als „semiologisches System“, ähnlich wie die Kleidung, beinhaltet (Schahadat 2012:20).

Im Rahmen seines ethnologischen Gesamtwerks untersuchte Levi-Strauss (1973) in akribischer Kleinarbeit die Kochgewohnheiten unterschiedlichster Völker und Gesellschaftsschichten mithilfe des so genannten „kulinarischen Dreiecks“ (Levi-Strauss 1973:512). Die Struktur des „kulinarischen Dreiecks“ beruht dabei maßgeblich auf den Adjektiven: „roh, gekocht oder verfault“. Auf diese Weise möchte Levi-Strauss zum Ausdruck bringen, dass sich Ernährung stets in einem dieser Zustände befindet; die jeweilige Veränderung spiegle die erbrachte Kulturleistung wieder, denn Nahrung

⁸⁵ Dieses Problem verhandelt aus theologischer Perspektive Paulus im Römerbrief, wenn er in den „Lasterkatalogen“ auf den natürlichen Menschen, als egoistisches Wesen und seiner eigentlichen Bestimmung, in Gottes Gegenwart zu leben, verweist.

⁸⁶ Vgl. dazu Barlösius (1993:87). Die Unsicherheit hinsichtlich von Ernährungsfragen tritt meistens mit der Frage in Erscheinung, was richtige oder falsche Ernährung beinhaltet. Doch greifen diese Fragen zu kurz, sie überschauen dabei kaum die kausalen Zusammenhänge der Ernährung.

⁸⁷ Schahadat (2012:20). Levi-Strauss analysiert insgesamt 813 nord- und südamerikanische Mythen hinsichtlich ihrer Strukturen.

wird vorwiegend gekocht oder gebraten⁸⁸ verzehrt oder erfährt eine „natürliche Umwandlung“, indem sie verfault. Anhand der verwendeten Garmethoden zieht Levi-Strauss Schlussfolgerungen hinsichtlich der gesellschaftlichen Strukturen. „So darf man hoffen, in jedem besonderen Fall zu entdecken, daß die Küche einer Gesellschaft eine Sprache ist, in der sie unbewußt ihre Struktur zum Ausdruck bringt“ oder ihr folgt (Levi-Strauß 1973:532).

Soweit in aller Kürze zu den Ausführungen von Levi-Strauss hinsichtlich des „kulinarischen Dreiecks“ (Levi-Strauss 1973:511). Setzwein (1997) vermerkt deshalb, dass Ernährung ein Zeichen bzw. ein Kommunikationssystem darstellt (Setzwein 1997:128) und durch die Deutung dieser Zeichen aus Natur ein kulturelles Ereignis wird; so betrachtet gibt es gar keine Natur, es sei denn, sie wird durch „Sinndeutung“ geschaffen (Barlösius 2011:28). Eder (1988) fasst deshalb zusammen und konstatiert: [dass in der strukturalistischen Theorie] „Natur nichts als etwas objektiv Gegebenes, sondern als symbolisch Konstituiertes“ verstanden werden muss (Eder 1988:29).

Das dritte Erklärungsmodell, das als „Paradox der doppelten Zugehörigkeit“ (Barlösius 2011:30) beschrieben wird, meint, dass es dem Menschen grundsätzlich anheimgestellt ist, eine „omnivore“ Ernährungsweise zu meistern, denn er kann sich sowohl „carnivor“ als auch vegetarisch ernähren. Die jeweilige Entscheidung stellt den eigentlichen kulturellen Akt dar und basiert auf der Vorstellung, dass sich der Mensch mittels vorgegebener und tradierter Essregeln und Verhaltens-Kodizes beim Essen „in die „Kultur hinein isst“ und somit einen „Akt sozialer Formierung“ erlebt und auf diese Weise wird die „Strukturerhaltung sozialer Systeme“ ermöglicht (Ingensiep 2007:58). Doch ist diese Annahme mit gewissen Risiken behaftet, denn Essregeln befinden sich ständig und zunehmend in Gefahr arbiträr genutzt zu werden und somit für den einzelnen Menschen oder ganzen Gesellschaften zerstörerische Wirkungen zu entfalten (Barlösius 2011:31). Wer gibt den Maßstab für angemessenes Essverhalten vor, wo liegen die Parameter für individuelle Entscheidungen? Erläuterungen zu diesen Fragen im Kap. 2.4.1.

Die im zuletzt erläuterten Modell herausgearbeiteten Fakten decken sich mit Plessners anthropologischem Konzept. Für Plessner ist der Mensch ein „besonders

⁸⁸ Vgl. dazu Setzwein (1997:126-127). Levi-Strauss verfeinert und erweitert seine Garmethoden in seinen mythologischen Untersuchungen, in diesem Abschnitt geht es lediglich um die Erläuterung des Schemas. Schahadat (2012:21). Außerdem erläutert er in seinem Werk *Mythologica* die Methode, wie er von der „linguistischen Basis“ zum „kulinarische Dreieck“ gelangt. Dies geschieht mittels „Transformation“. Eine detaillierte Erläuterung erübrigt sich hier im Zusammenhang.

unspezifischer Generalist“ (Krüger 2009:66), der sich in einem Zustand der „natürlichen Künstlichkeit“ (Plessner 1981:383) befindet und infolgedessen die Frage aufwirft: „wie wird der Mensch dieser seiner Lebenssituation gerecht“ (Plessner 1981:383)? Nach Plessners Ansicht steht jeder Mensch vor der permanenten Herausforderung, „sich zu dem erst machen zu müssen, was er schon ist, das Leben zu führen, welches er lebt“ (Plessner 1981:384). Mit anderen Worten formuliert bedeutet dies, dass der natürliche und „ergänzungsbedürftige“ Mensch, der sich überdies als „exzentrisches Wesen nicht im Gleichgewicht“ befindet, dazu noch „ortlos und zeitlos im Nichts steht“, erst etwas durch die „Kultur“⁸⁹ werden kann (Plessner 1981:385). Plessner sieht den Menschen aber auch als ein aktives Handlungswesen⁹⁰, er bezeichnet dies sogar als das „spezifisch menschliche“, der fortdauernd versucht, mit „künstlichen Mitteln“ seiner Doppelbestimmung durch das Wechselspiel von Natur und Kultur fertig zu werden (Plessner 1981:385). „Es gibt nichts in seinem Leben, was der Mensch nicht machen müsste, wofür er nicht zu sorgen, was er nicht zu gestalten hätte“ (Plessner 1983:64). Das Kulturthema Essen bietet sich hier als Handlungsmotiv an, denn „Essen ist eine elementare Form des Übergangs von der Natur zur Kultur“ (Eder 1988:12).

Fazit: Die soeben dargelegten theoretischen Ansätze bringen nun einige Schlussfolgerungen mit sich, die nachstehend erläutert werden müssen, da sie Aussagen über den Menschen enthalten, die in einem gewissen Zusammenhang zur Aufgabenstellung stehen. Der erste Ansatz, ein „biokulturelles“ Modell (Barlösius 2011:26), negiert die kulturelle Leistung des Menschen, denn ihm zufolge stellt Essen vorrangig einen instinktiven und biologischen Sachverhalt dar, bei dem die sozialen Aspekte eine geringfügige Rolle spielen (Barlösius 2011:27). Beim strukturalistischen Modell spiegelt das Essverhalten die bereits vorhandenen soziologischen Strukturen der jeweiligen Gesellschaft wieder, ohne jedoch eigenständig in Erscheinung zu treten; kulturelle Erscheinungen der Ernährung sind deshalb nur Erscheinungen der vorhandenen kulturellen Strukturen. Bei dieser Theorie ist der einzelne Mensch allenfalls ein reaktives Wesen, dessen Handlungen zweckgebunden sind, eine Umwelt

⁸⁹ Vgl. dazu Barlösius (2011:35). Mit dem Begriff Kultur meint Plessner alle menschlichen Handlungen, mit denen der Mensch sein Leben gestaltet.

⁹⁰ Vgl. dazu Plessner (1983:64). Plessners Handlungsbegriff zielt vor allem auf eine „Gestaltung des Lebens“ ab, es ist nicht primär ein zweckrationales Handeln, sondern diese Handlungen sind Kultur fördernd.

gestaltende kulturelle Handlung hingegen wird nicht gesehen (Barlösius 1993:92). Anders hingegen beurteilt Zaborowski (2007) die nationalen Küchen und somit auch das strukturalistische Modell. Er stellte nämlich fest, „unsere Küchen prägen unsere Identität“ und „verleihen somit unserem Menschsein einen besonderen Ausdruck“ (Zaborowski 2007:16,18) und Köstlin (2006) unterstreicht mit seinen Ausführungen diese These, wenn er bemerkt, dass „Nahrung als Kürzel der Identität dient“ (Köstlin 2006:13).

Bleibt noch das dritte Modell, das hier durch Plessners anthropologische Gedankengänge ergänzt wird und zu dem hier kurz Stellung zu beziehen ist. Neben einer ganzen Reihe zuzustimmender Aussagen über das menschliche Dasein, gibt es den einen oder anderen Gedanken, dem widersprochen oder der zumindest hinterfragt werden muss. So bezeichnet Plessner den Menschen als „ortlos, zeitlos im Nichts stehend, konstitutiv heimatlos“ (Plessner 1981:385). Plessner möchte die „Hälftenhaftigkeit der eigenen Lebensform kompensieren“ (Plessner 1981:385) mithilfe der Kultur, also mit Handlungen. Eigentümlicher Weise erklärt Plessner nie, woher diese Kultur kommt. Er verweist optional auf eine „spiritualistische Theorie“, die Gott als den Geber von Kultur benennt, verwirft sie zugleich als „alte Lehre“, um anschließend auf die „naturalistische Theorie“ zu rekurrieren. Mittels dieser Theorie gibt er zu verstehen, dass die „Geistigkeit“ als Fundament kulturellen Schaffens aus der „Naturschicht menschlicher Existenz herzuleiten“ ist (Plessner 1981:386). Die Frage nach der Genese dieser „Geistigkeit“ stellt sich für Plessner ebenfalls nicht. Da für ihn der Gedanke eines Schöpfers, der den Menschen nicht nur geschaffen, sondern auch mit Gaben und Fähigkeiten ausgestattet hat um das Leben zu gestalten⁹¹, nicht realistisch ist, setzt er die „Geistigkeit“ des Menschen a priori voraus, die Annahme eines Schöpfers stellt ihm zufolge lediglich „eine Problemverschiebung“ dar (Plessner 1981:386). Plessners anthropologischem Ansatz zuzustimmen gelingt deshalb an manchen Stellen nicht, denn der Schöpfungsbericht und andere biblische Zeugnisse geben Auskunft darüber, wer der Mensch ist, zu welchem Ziel er geschaffen wurde und wo sich sein Bezugsrahmen befindet. Unbenommen bleibt selbstverständlich, dass für den Einzelnen die Aufgabe besteht, das persönliche Leben anzunehmen und zu gestalten, in und durch kulturelle Leistungen.

Somit kann festgestellt werden, dass Essen als eine Handlung nicht nur ein reaktives Verhalten darstellt, sondern sowohl natürliche als auch kulturelle Aspekte

⁹¹ Hier sei nur kurz auf den Schöpfungsbericht und auf Ps 139 verwiesen.

umfasst, beide Elemente sind konstitutiv für die menschliche Ernährung und infolgedessen stellt Parson (1975) zu Recht fest, dass „Gefüttertwerden“ einerseits eine Reaktion auf den Hunger des Säuglings darstellt, aber auf der anderen Seite, die „konditionale Bedeutung“ des Essens niemals erschöpfend erklären kann (Parson 1975:58). Essen ist weitaus mehr als die „biologische Eindeutigkeit“ dies vorgibt, sie beinhaltet auch immer eine „sozio-kulturelle Dimension (Barlösius 1993:86).

3.4 „Nahrung als Hintergrundmodell in der griechischen Ethik“⁹²

Wie bislang gezeigt werden konnte, besitzt gemeinsames Essen aus soziologischer Perspektive gesehen einen erheblichen Einfluss auf Gesellschaften und somit auch auf kleinere Bevölkerungsgruppen, wie überschaubare Gemeinschaften. Nachfolgend soll die mythologische Genese⁹³ und die damit einhergehende tiefgreifende und umfassende Bedeutung der Ernährung in der antiken Ethik dargelegt werden, sie bezog einerseits die gesellschaftliche als auch die individuelle Dimension des Lebens ein. Beide Bereiche beeinflussten sich wechselseitig und ihre Erträge besaßen bis in die Neuzeit hinein Wirkung.

Zusammengefasst unter dem Begriff „Diätetik“, einem „umfangreichen Programm über die Kunst des Lebens“, diente sie gewissermaßen als „Präventionslehre“ (Barlösius 2011:51,52). Baudy vertritt sogar die Ansicht, und damit geht er hinsichtlich seiner Einschätzung weiter als Barlösius, dass der „Funktionsbereich der Ernährung [...], die entscheidenden Modellvorstellungen und Begriffe [...] für die griechische Ethik“ lieferte (Baudy 1981:15).

Das Zentrum der Diätetik umfasste einen Regelkanon⁹⁴, dessen generelle Intention darin bestand, die Gestaltung eines gelingenden Daseins zu ermöglichen und die meisten habituellen Lebensbereiche, wie Essen, Wohnen, Kleidung, Hygiene und dergleichen mehr, einschloss. Die Verfasser dieser Regeln waren hauptsächlich Philosophen oder Ärzte und deshalb ist auch zu anzunehmen, dass nur ein verhältnismäßig kleiner Kreis mit diesen Vorschriften vertraut war, allerdings ist von einer prägenden Kraft auf größere Bevölkerungskreise auszugehen (Barlösius

⁹² So der Untertitel eines Aufsatzes den Baudy (1981) verfasste.

⁹³ Vgl. dazu Baudy (2000:359). Die Grundlagen für das diätetische Programm entstammt der antiken Mythologie: Hesiod berichtet von einer Zeit, als noch Kronos, der Gott der fröhlichen Anarchie lebte, es zudem keinerlei Standesunterschiede gab und die Menschen sich außerdem vegetarisch ernährten, diese Zeit endete damit, dass Prometheus einen Stier schlachtete und ihn ungerecht verteilte. Infolgedessen kam es zur Trennung zwischen den Menschen und den Göttern und die hierdurch ins Leben gerufenen Herrschaftsstrukturen fanden ihren Fortgang in den Kommensalengruppen der antiken Gemeinschaft.

⁹⁴ Vermutlich sind mit diesen Regeln auch religiöse Sehnsüchte verknüpft.

2011:51). Diesen Richtlinien oblagen bei näherer Betrachtung zwei grundlegende Aufgaben. Zum einen kam ihnen eine ordnende Funktion zu, d.h. sie sollten soziale Unruhen („Eunomie“) im Zusammenleben der Polis verhindern und andererseits zeigten sie durch ihre inhärenten Strukturen die vielfältigen Bedeutungsebenen der Ernährung auf (Baudy 1981:19).

Diesen differenzierten Bedeutungsgehalt der Ernährung im klassischen Altertum greifen auch zahlreiche Philosophen in ihren Werken auf. Ihren Ausführungen zufolge existierten in der antiken Welt einige „zentrale Rechts- Status- und Schicksalsbegriffe [die], der Sphäre der Fleischmahlzeit entlehnt waren, und durchaus als Ausdruck für die „zentrifugale Gestaltungskraft“ der Nahrung, explizit des Fleisches⁹⁵ verstanden werden konnten (Baudy 1983:135). Vor allem die „Moirā“, ein aus der Zeit der Jäger und Sammler stammender Begriff, markierte einerseits vorhandene Sozialmuster, bezeichnet aber andererseits denjenigen Nahrungs- bzw. Fleischanteil, der dem Einzelnen aufgrund seiner Stellung in der Gesellschaft zukommt und letztendlich sogar „definiert, was das Individuum wert ist“. Deshalb ist die Schlussfolgerung durchaus naheliegend, wenn die „Moirā“ als ein System bezeichnet wird, das sowohl einen „integrativen Mechanismus“ besaß (Baudy 1981:17,23) aber wiederum auch die Segregation, den Ausschluss aus einer gesellschaftlichen Gruppe, mittels Nahrung versinnbildlichen konnte (Baudy 1983:156). Beide Prozesse, sowohl die Integration als auch die Segregation spielen in der antiken Tischgemeinschaft eine maßgebliche Rolle und bilden den Kern der antiken Tischkultur (Barlösius 2011:11).

Um den Stellenwert der semiotischen Bedeutung der Nahrung darzustellen, sei, neben dem Fleischverzicht der Pythagoreer, der als Protesthaltung verstanden werden kann, auf eine ganze Reihe an Erscheinungen hinzuweisen, die die Ausdrucksvielfalt der Nahrung unterstreicht. Das meiste davon kann nur andeutungsweise erfolgen.

Mit ihrem betonten Vegetarismus stellten die Pythagoreer vorderhand öffentlich zur Schau, dass sie nicht gewillt waren, die „Heteronomie der sozialen Ordnungen“ zu akzeptieren (Baudy 1981:23). Auf diese Weise wollten die Pythagoreer ebenso wie die Kyniker verdeutlichen, dass sie nicht bereit waren, sich in „einem auferlegten Status einzugliedern“ und einer „Zuteilungsautorität zu unterwerfen“ (Baudy 1981:23). Indem sie gegen die bestehenden Nahrungsregeln verstießen, die strikt in der Diätetik

⁹⁵ Vgl. dazu Baudy (2000:359). Aufgrund des Hierarchiebegriffs des Dionysios Areopagit kann man durchaus sagen, dass die gesamte Weltordnung der antiken Kulturen gleichsam eine „Extrapolation der Tischordnung“ darstellt. In dem Augenblick, als der Mensch begann Fleisch zu essen und an andere zu verteilen, gab er sich vom Natur- in den Kulturzustand.

verankert waren, konnten sie ihren politischen Protest⁹⁶ öffentlich zur Schau stellen und ihre vermeintliche Autarkie einklagen, „nur wer es schafft vom wilden Gemüse zu leben, reduziert die elementarste Abhängigkeit von der sozialen Umwelt gegen Null hin“⁹⁷ (Baudy 1981:23). Damit verband sich auch der individuelle Wunsch, psychische Unabhängigkeit von äußerlichen Schwankungen zu erlangen, die mit dem Ziel verbunden war, sich „einen inneren Reichtum zu verschaffen durch Akkumulation von göttlichem Seelenfeuer“ (Baudy 1981:24). Es ist indes interessant, dass strenge Autarkiebewegungen im Grunde als inakzeptabel bewertet wurden und die gegenwärtige Psychologie ebenfalls zu dem Ergebnis kommt, dass derlei Bewegungen auf einem „gestörten Urvertrauen beruhten, dessen Wurzeln letztlich in der erschwerten Mutter-Kind-Symbiose der frühen Kindheit liegen“⁹⁸ (Baudy 1981:67,68). Denn Leben findet immer in „Austauschbeziehungen“ statt und der Wunsch eine „isolierte fensterlose Monade“ zu sein (Zaborowski 2007:15), permanent eine „eiserne Ration an seelischer und daher nie verbrauchter Nahrung im Innern zu speichern“, widerspricht dem natürlichen Lebensfluss von „Bewegung und Ruhe, Sichfüllen und Entleerung, widerspricht schlussendlich einem Leben in Gemeinschaft (Baudy 1981:24).

Der Peripatetiker Dikaiarch erläutert zur Entstehung der griechischen Tischsitten, dass sie aufgrund von Streitigkeiten bei einer Lebensmittelverknappung entstanden sind, als die Starken den schwächeren Mitgliedern der Gesellschaft das Essen vorenthielten. Für Athenaios stellt infolgedessen die Portionierung der Mahlzeit, die „entscheidende zivilisatorische Errungenschaft dar“, Kulturentstehung und „Distribution der Nahrungsmittel“ stehen somit in einem engen Zusammenhang (Baudy

⁹⁶ Vgl. dazu Niehuss (2002:497). Essen als eine Haltung des politischen Protestes finden wir auch in der jüngeren Geschichte der Bundesrepublik Deutschland während der Regierungszeit von W. Brandt und H. Schmidt. Die damals inhaftierten Terroristen der Roten Armee Fraktion (RAF), gegründet 1970, versuchten mit ihren Hungerstreiks bessere Haftbedingungen zu erzwingen.

⁹⁷ Vgl. dazu Baudy (1981:23). Vermutlich riet Pythagoras aus ökonomischen Gründen zur fleischlosen Kost, denn Fleisch war teuer. Eine wichtige Überlieferungsquelle für den antiken Vegetarismus stellt der *Timaios* dar. Vgl. dazu Baudy (1981:47-48). In ihm wird erzählt, dass „der kugelförmige Makrokosmos ein autistisch-autarkes Gebilde darstellt, der weder Nahrung benötigt, bzw. von „seiner eigenen Substanz lebt“ und auch keine Nährstoffe ausscheidet. Der Mensch hingegen, ein „weniger vollkommenerer Mikrokosmos“ besitzt „Zugang und Abgang“ und die Götter „fesselten“ in diesen unvollkommenen Leibern „die Kreisläufe der unsterblichen Seelen“. Aufgrund von „Sinneswahrnehmungen und Gemütsbewegungen“ versucht nun der sterbliche Mensch immer wieder die Sphäre der Götter zu erreichen, was aufgrund einer Erfüllung mit „immateriellen Werten“ durchaus möglich ist, aber postmortal erst zur Vollendung kommt.

⁹⁸ Vgl. dazu Baudy (1981:68). Plotin gilt hier gemeinhin als Beispiel. Er, dem im Säuglingsalter basale Bedürfnisse nicht ausreichend befriedigt wurden, zeigte auch als erwachsener Mann „infantile Speisevorlieben“. Der Vegetarismus gilt auch als Protest gegen autoritäre Väter.

1983:133). Darin stimmte auch Platon⁹⁹ zu, der sich dabei auf Homer berief und feststellte, dass die Fleischportionierung die Wiege der Kultur darstellt, allerdings besitzt sie nur eine „pazifizierende“ Wirkung, wenn die Portionen gleich groß sind. Somit kann gefolgert werden, dass die bestehende Sozialordnung und der Fleischanteil aufeinander bezogene Größen waren (Därman 2008:95).

Die fulminante Bedeutung der Nahrung griff auch Solon in einer Elegie auf, als er kriegerische Unruhen mit einer „zerstörten Mahlzeitenordnung“ vergleicht. Hier wird der Mikrokosmos – die Mahlzeit am Tisch, mit dem Makrokosmos – die Ordnung des Staates, in Relation gebracht (Baudy 1981:18) und somit das gemeinsame Mahl eine Gesellschaft „en miniature“ darstellt (Baudy 1883:133). Aber nicht nur die kriegerischen Auseinandersetzungen werden als Metapher herangezogen, auch das schlechte Verhalten der einzelnen Bürger, die Pleonexie, birgt eine zersetzende Kraft für die Polis und wird als Metaphorik für schlechtes Benehmen beim gemeinsamen Essen bezeichnet (Baudy 1981:19). Platon vergleicht deshalb auch „einen wohlverwalteten Staat mit einem Körper und dessen Verhalten“ (Platon o.J.:169).

Ein weiteres Kennzeichen der gesellschaftsrelevanten Implikationen der Nahrung ist das griechische Opfermahl, als „zentrales Symbol der Einheit der Polis“, das Opfer galt schlichtweg als „die kulturelle Grundlage der Polis“ (Eder 1988:204,205). Eine Verweigerung der Teilnahme an den Opfermählern kam einem Angriff auf die Identität der Polis gleich, denn das Leben, auch das religiöse Leben fand vielfach in tradierten und öffentlichen Ritualen statt (Gäckle 2004:143), Opferfeste und ihre darin eingeschlossenen Rituale glichen „Kosmogonien im Kleinformat“ (Baudy 1983:134). In diesen vorwiegend politisch-gesellschaftlichen Bereich wären noch andere aufschlussreiche Aspekte einzuzeichnen, doch aus Platzgründen verweise ich auf die beiden mehrfach zitierten Aufsätze von Baudy. Umfassend geht er auf weitere Gesichtspunkte ein, die das Leben der Polis mithilfe von Speiseregeln ordnete und ihr damit ihren Wert verlieh.

Aus der Perspektive der Philosophie tangierte die Essensmetaphorik bzw. antike Diätetik auch die persönliche Ebene des Daseins. Eine gründliche Auseinandersetzung mit der Nahrungsmetaphorik in der griechischen Philosophie war nach Sichtung der Literatur aufgrund der Fülle und Komplexität nicht realisierbar. Der

⁹⁹ Vgl. dazu Därman (2008:96). Platon bediente sich immer wieder der Mahlzeiten Metapher um damit an die (utopischen) egalitären Strukturen von Gemeinschaften zu erinnern. Er strebte eine vollkommene Einheit von „Körper und Geist“ an, dazu gehörte auch ein „sexueller Kommunismus“, eben alle Bereiche des Lebens sollten geteilt werden.

Grund für eine Beschäftigung mit diesem Aspekt liegt aber darin begründet, dass auffällige und relevante Bezüge zum Alltagsleben vorhanden sind und eine enge Verknüpfung zum Thema dieser Arbeit besteht.

Wenn nach antikem Verständnis in metaphorischer Weise die Rede von erfülltem Leben oder erfüllten Wünschen ist, so ist nach Auffassung einzelner Philosophen¹⁰⁰, häufig die Nahrung damit in Verbindung zu sehen, gleichsam als Basis und Voraussetzung für ein gleichmütiges Lebensgefühl (Baudy 1981:8). Eine ganze Reihe theoretischer Konzepte zur „*Ethik der Lust*“ verweisen auf die Sentenz: „Das mittlere Maß der Nahrung verinnerlicht sich gleichzeitig zur dauernden seelischen Nahrungsfülle“ (Baudy 1981:12). Lust auf Essen, so die antiken Philosophen, wird deshalb verspürt, um die empfundene Lehre aufzufüllen. So besehen stellt die Nahrungsaufnahme eine „dem menschlichen Leben verwirklichende Tätigkeit“ dar und führt infolge „zum Werden“ (Baudy 1981:9), zu „einer Homöostase“ und zu „einem inneren Gleichgewicht“ (Baudy 1981:10). Mit anderen Worten ist der sich füllende Magen das „Urbild von Lust überhaupt“, wenn er aufgrund diätetischer Regeln gefüllt wird, dem stimmen auch Platon als auch Epikur¹⁰¹ zu. Platon sieht allerdings im „Sichfüllen mit Wissen“ die beständigeren Inhalte, während Epikur, für den „alle Lust, auch die seelische im Bauch wurzelt“, mehr die Nahrung präferiert¹⁰² (Baudy 1981:29). Das Streben nach „Geld, Ehre und Bildung brandmarken die Epikureer als denaturiert“, lediglich das Essen, das seine eigentliche Regelung durch die „Magenwand“ erfährt, erlaubt eine „lebensimmante Erfüllung“ (Baudy 1981:35). Das Sprichwort: „Wer nicht genießt, ist ungenießbar“, verweist in diese Richtung; Leben und maßvoller Genuss gehören unveräußerlich zusammen (Kick 2005:238).

Mit diesen ausführlichen Darstellungen wurde der mannigfaltige und weitreichende Einfluss der Nahrungsmetaphorik, der primär in der Antike wurzelt,

¹⁰⁰ Vgl. dazu Baudy (1981:10). Selbstredend ist die Welt der antiken Philosophie nicht homogen und brachte infolgedessen auch unterschiedliche Standpunkte zutage, auch im Hinblick auf die Nahrungs-Metaphorik. So nimmt Platon andere Setzungen vor und postuliert, dass für ihn Lust darin besteht, „ideelle Nahrung im Gefäß der Seele“ zu speichern. Letztendlich geht es aber in dieser Abhandlung darum, den tiefgreifenden Einfluss und Zusammenhang der Nahrung in der antiken Welt aufzuzeigen.

¹⁰¹ Vgl. dazu Lemke (2007:343-345). Kaum eine philosophische Richtung wird so verunglimpft wie der epikureische Hedonismus, zumeist gleichgesetzt mit hemmungslosen Orgien jedweder Art. Doch damit wird er missverstanden, bemerkt Lemke. Epikur fördere doch nur die Freude an einer einfachen und geschmacklich gut zubereiteten Mahlzeit, eingenommen im Kreis seiner Freunde, verknüpft mit Gesprächen über das Leben. Der eigentliche Frevel Epikurs liegt nämlich in der Verknüpfung von alltäglichen Dingen wie Essen und Trinken mit philosophischen Fragen, schlussfolgert Lemke.

¹⁰² Vgl. dazu ebenfalls Lemke (2007:331). Epikur bezieht sich mit seiner „Gastrosophie, *gastro*, der Magen *und sophie*, die Weisheit auf die Ernährungsphilosophie von Sokrates und begründet damit seinen „Hedonismus“, der so viel bedeutet, wie „Lust am Wohlgeschmack einer Speise“.

beleuchtet. Essen, so die Erläuterungen, ist weitaus mehr als nur die Sättigung des Hungergefühls und die Zufuhr mit Nährstoffen. Essen war und ist eine basale Handlung, die zutiefst einschneidende und prägende Funktionen¹⁰³ umfasst.

3.5 Naturwissenschaft und Ernährung

Die bisherigen Erläuterungen zum Thema Essen und seinen impliziten Werten, bestimmten über einen längeren Zeitraum hinweg das menschliche Verhältnis zu diesem essentiellen Bereich. Erst durch den Primat der Naturwissenschaften im 19. Jahrhundert, dem sich Feuerbach in skurriler Manier widersetzt und in seinem vielfach zitierten Diktum darstellt: „Der Mensch ist, was er isst“¹⁰⁴ (Barlösius 2011:11), veränderte sich die Bedeutung der Ernährung grundlegend. Die seit der Antike bis in die Neuzeit vorherrschende Bedeutungsvielfalt des Essens, vor allem auch sozialer Distinktionen, wird auf die Nährstoffzufuhr reduziert und dabei werden die psychische, soziale, wirtschaftliche und politische Dimension des Essens weitgehend übersehen (Fellmann 1997:27). Noch das Mittelalter wusste um die kausale und bedeutsame Ernährungstradition der Diätetik, wiewohl mit einer vornehmlich religiösen Konnotation. Erst zu Beginn der Neuzeit, in der Renaissance und Aufklärung kam es zunehmend zu einer differenzierten Betrachtungsweise der Nahrung, wiewohl der grundlegende Zusammenhang von Ernährung und Wohlbefinden durchaus noch präsent war. Aufgrund von politischen und gesellschaftlichen Veränderungen verlor die antike Diätetik kontinuierlich ihre transformative Kraft und der bereits erwähnte aufkommende Siegeszug der Naturwissenschaften im 19. Jahrhundert bewirkte ein weiteres (Barlösius 2011:53).

Mit dem Aufkommen der Nationalstaaten war die sogenannte Subsistenzpflicht, die Versorgung der Bevölkerung in Notzeiten mit Nahrungsmitteln, von der feudalen Oberschicht auf den Staat übergegangen. Die Anerkennung einer Regierung hing

¹⁰³ Vgl. dazu Baudy (1983:132). Gemeinsames Essen macht Menschen zu Kumpanen, wie das französische Wort pain – Brot basierend auf dem lateinischen Begriff panis, verdeutlicht, „die Person, mit der wir unser Brot teilen“.

¹⁰⁴ Vgl. dazu Feuerbach (2007). „Der Mensch ist, was er isst“. Dieser Satz ist entstanden in einer politisch hochbrisanten Zeit, als die „Magenfrage“, also die Frage nach dem richtigen Essen ein politisches Thema darstellte. „Das Leben sei nichts als Stoffwechsel“ war deshalb eine politische Kampfansage gegen die Obrigkeit. Nur wer das richtige isst, kann sich als Revolutionär betätigen und nicht wie die Iren mit Kartoffeln gefüllt, im Kampf gegen England verlieren. Vor diesem politischen Hintergrund ist die folgende Passage entstanden, ihr entstammt auch der vielfach zitierte Satz Feuerbachs. Feuerbach (2007:73). „Wir sehen zugleich hieraus, von welcher wichtigen ethischen sowohl als politischen Bedeutung die Lehre von den Nahrungsmitteln für das Volk ist. Die Speisen werden zu Blut, das Blut zu Herz und Hirn, zu Gedanken und Gesinnungsstoff. Menschliche Kost ist die Grundlage menschlicher Bildung und Gesinnung. Wollt ihr das Volk bessern, so gebt ihm statt Deklamationen gegen die Sünde bessere Speisen. Der Mensch ist, was er isst“.

fortan wesentlich damit zusammen, ob es ihr gelang ausreichend Nahrung für die Bevölkerung zur Verfügung zu stellen. Am Ende des 18. als auch zu Beginn des 19. Jahrhunderts kam es immer wieder zu Hungerunruhen und die Nahrungsfrage, die „Magenfrage“ wurde immer mehr zur „sozialen Frage“. Im Zuge dieser Herausforderungen für die Regierung und dem vermehrten naturwissenschaftlichen Wissen, wurden die Ernährungsforscher zunehmend in die Pflicht genommen, gesichertes Wissen vorzulegen, das Auskunft darüber gab, wie viel Ernährungsbedarf ein Arbeiter benötigt um sich und seine Familie zu ernähren. Damit waren Weichen gestellt, die der umfassenden Sicht der antiken Diätetik entgegen wirkten, der Mensch degenerierte zur „Kalorienverbrennungsmaschine“ (Barlösius 2011:56).

Wenn Justus von Liebig („Liebig's Fleischextrakt“) noch davon reden konnte, dass die aufgenommene Nahrung „Lebenskraft“ spendete, zählte für seinen jüngeren Kollegen Moleschott nur noch „Kraft und Stoff“, das Leben wurde vornehmlich unter materialistischen Gesichtspunkten gesehen, die Seele, die naturwissenschaftlich nicht greifbar war, geriet aus dem Blickfeld, was auch erhebliche Auswirkungen auf die Anthropologie besaß. Der Mensch wurde vorwiegend naturwissenschaftlich taxiert und „biologisch interpretiert“ (Ingensiep 2007:54).

3.6 Soziale Situationen des Essens als Forschungsgegenstand der Soziologie

Es herrscht kein Mangel an Studien hinsichtlich der Auswirkungen der Ernährung auf den Menschen, zumeist stehen aber, als Folge der Konzentration auf die Naturwissenschaften, ernährungsphysiologische Betrachtungen im Vordergrund. Weniger Beachtung findet gegenwärtig die Frage nach den sozialen Auswirkungen des Essens auf den Menschen generell oder verschiedenartigen sozialen Gruppen¹⁰⁵, obwohl dieser Aspekt über viele Jahrhunderte hinweg tonangebend war.

Erwähnenswert ist deshalb ein im Mai 1989 statt gefundenes Symposium in Selb (Oberfranken/Bayern), bestehend aus den unterschiedlichsten geistes- und sozialwissenschaftlichen Beiträgen, das sich das Thema Ernährung aus kulturwissenschaftlicher und sozialer Perspektive zum Forschungsgegenstand ausgewählt hat. Im Zuge dessen sind eine Reihe von Forschungsüberblicken und Monographien entstanden, allerdings kaum im deutschsprachigen Raum. Aufgrund der überaus positiven Resonanz der 1989 stattgefundenen Konferenz erfolgte ein 2.

¹⁰⁵ Vgl. dazu Barlösius (1993:87). Selbst sozialwissenschaftliche Untersuchungen wenden sich meist der naturwissenschaftlichen Forschung zu und entwerfen beispielsweise eine umfassende „Geschichte der menschlichen Nährstoffzufuhr“ und übersehen somit die sozialen Aspekte der Ernährung.

internationales Kolloquium mit dem Generalthema „Essen und kulturelle Identität – Europäische Perspektiven“, woraus eine gleichnamige Publikation mit unterschiedlichsten Beiträgen entstand (Teuteberg, Neumann & Wierlacher 1997:5-6). Gegenwärtig berücksichtigt maßgeblich Barlösius in ihren Beiträgen die sozialen Aspekte¹⁰⁶ der menschlichen Ernährung, ihre Forschungen und Veröffentlichungen beruhen aber letztendlich auf den Arbeiten von Simmel, Weber, Elias und Baudy. Weiterführende Einsichten aus der Soziologie zu frühchristlichen Mahlgemeinschaften liefert das umfangreiche Werk von Matthias Klinghardt (1996). Im Gesamtkonzept der „Kommunikativen Theologie“ entstanden einige Werke, erwähnenswert vor allem Kraml (2011), sie arbeitet an einem theologischen Verständnis des Fests.

Im Zuge des „cultural turn“ (1990) etabliert sich eine „Kulturwissenschaft des Essens“ auch als „Gastrosophie“¹⁰⁷ betitelt, die als „Philosophie des Essens“ verstanden werden möchte. Sie hat es sich vorrangig zur Aufgabe gemacht, die einseitige naturwissenschaftliche Dominanz der Nahrung zu überwinden und demzufolge den Blick weitet für die weitreichende Bedeutung der Ernährung, nämlich Essen als „kulturell konstruiertes und konstituierendes Phänomen“ zu erfassen¹⁰⁸ (Lemke 2008:213ff.). Hier ist verdientermaßen vor allem Lemke (2007) mit seinen diversen Beiträgen und Publikationen nennenswert.

Die jetzigen gesellschaftlichen Veränderungen in den Blick nehmend, widmet sich in jüngster Vergangenheit das Zukunftsforum¹⁰⁹ der Firma Nestle¹¹⁰. Auf Grundlage von Studien, die von Nestle in Auftrag gegeben und im Rahmen der

¹⁰⁶ Vgl. dazu Barlösius (1993:89). Des Weiteren gibt es in Frankreich eine Forschergruppe die sich mit anthropologischen und sozialen Faktoren des Essens auseinandersetzt. Da ich aber nur wenig Schulfranzösisch beherrsche, konnte ich diese Publikationen nicht berücksichtigen.

¹⁰⁷ Vgl. dazu Lemke (2007:217, 218). Der Begriff wird erstmals 1820 von dem Franzosen Charles Fourier benutzt. Inhaltliche Bedeutung erhält die Vokabel „Gastrosophie“ von dem im 19. Jahrhundert lebenden Schriftsteller und Gelehrten Eugen von Vaerst. Mit der Einführung dieses Begriffs versucht er sämtliche Bereiche der Ernährung systematisch zu erfassen, neben den ernährungsphysiologischen auch die sozialen und politischen Aspekte, und somit die „ganze Wahrheit der Welt des Essens“ zu beleuchten.

¹⁰⁸ Lemke (2008:215ff). Allerdings gibt es auch dezidiert anderslautende Meinungen zu diesem Thema. Infolge rät Habermas zu einer bewussten „theoretischen Enthaltensamkeit“ gegenüber profanen Themen wie dem Essen. „Private Lebensbereiche“ wie Essen und dergleichen, können nicht Gegenstand einer philosophischen oder theoretischen Betrachtung sein, dazu werden sie zu individuell gelebt. Lemke wehrt sich aber entschieden gegen einen solchen „gastrosophischen Nihilismus“ und verweist u.a. auf die gegenwärtige weltpolitische Dimension der Ernährung oder auf den bereits in der Antike bekannten moralischen Verzicht des Fleisches.

¹⁰⁹ Vgl. http://www.denkwerkzukunft.de/index.php/aktivaeten/index/Nestle_Zukunftsforum (2014-08-27). Im Rahmen des Zukunftsforums werden außerdem eine ganze Reihe zukunftsrelevanter Fragen diskutiert, wie Wirtschaftswachstum, Umweltpolitik, Ernährungsfragen, wobei trotzdem die ernährungsphysiologischen und politischen Publikationen überwiegen.

¹¹⁰ Vgl. dazu <http://de.wikipedia.org/wiki/Nestl%C3%A9> [2015-02-12]. Nestle ist der weltgrößte Nahrungsmittelproduzent und in der Schweiz ansässig.

„DenkwerkZUKUNFT“, eine Stiftung für „kulturelle Erneuerung“ veröffentlicht wurden, wird verständlich, dass gerade die Förderung des sozialen Aspekts der Mahlzeit ein dringendes Anliegen darstellt. Damit reagiert die Stiftung auf die derzeitigen erkennbaren Trends der Gesellschaft, die gemeinsame Mahlzeiten immer noch als bedeutend und im Grunde als erstrebenswert erachtet, wiewohl sie offenkundig, aufgrund von empirischen Erhebungen, an Bedeutung verlieren. Die Gründe hierfür sind vor allem im gesellschaftlichen Wandel und den daraus resultierenden Lebensweisen zu sehen, aber auch im mangelnden Wissen und Bewusstsein hinsichtlich der Ernährung zu finden. Durch Symposien, Konferenzen und Publikationen¹¹¹ leistet Nestle einen wertvollen Beitrag, um eine dringend benötigte Bewusstseinsveränderung im Hinblick auf gemeinsames Essen zu bewirken.

Eine weitere Institution, die ebenfalls die sozialen Aspekte der Ernährung aufgreift, ist die Dr. Rainer Wild-Stiftung in Heidelberg, eine Stiftung für gesunde Ernährung, die in einem interdisziplinären Diskurs primär die sozialen Aspekte des Essens berücksichtigt. Der Stiftung zufolge, stellt Essen eine wesentliche „soziale und kulturelle Handlung“ dar (<http://www.gesunde-ernaehrung.org/die-stiftung>) (2014-08-27).

Grundlegend und von vielen Forschern rezipiert, wurden die bereits mehrmals erwähnten Arbeiten von Max Weber und Ferdinand Tönnies sowie Georg Simmel und Norbert Elias. Sie beschäftigten sich im Rahmen ihres Gesamtwerkes mit der Frage, welche Rolle das gemeinsame Mahl im „Vergesellschaftungsprozess“¹¹² einnahm.

Prinzipiell sind es zwei unterschiedliche Fragestellungen, die für Soziologie hinsichtlich gemeinsamen Essens von Belang sind. Zum einen fragt sie nach den Ursachen und den Auswirkungen eines zunehmenden „Ästhetisierungsprozesses“ der Mahlzeiten in Hinblick auf „soziale Distinktionen“ und „kultureller Ausdifferenzierung“ (Simmel 2001:142) und zum anderen werden Entstehungsprozesse von Gemeinschaften mittels gemeinsamer Mahlzeiten und deren Wirkung erforscht (Barlösius 2011:174).

¹¹¹ Vgl. dazu die Internetseiten der Firma Nestle. Nestle gibt zwar vor, sich diesen Aspekten zu widmen, ein guter und richtungsweisender Artikel macht das auch deutlich, aber insgesamt sind es doch die klassischen ernährungsphysiologischen Themen, die von Nestle aufgegriffen werden. Vgl. dazu <http://ernaehrungsstudio.nestle.de/start/ernaehrungswissen/> (2014-08-27).

¹¹² Vgl. dazu Weber (1972:21ff). Weber unterscheidet, und ebenso Tönnies, zwischen „Vergemeinschaftung“ und „Vergesellschaftung“. „Vergemeinschaftung“ bezeichnet in erster Linie diejenige Gemeinschaft, die auf „subjektiv gefühlter Zusammengehörigkeit“ beruht, z.B. Familien oder die Eh. „Vergesellschaftung“ bezeichnet hingegen die Gemeinschaften, die überwiegend aufgrund von „zweckrationalen“ Gründen existieren, z.B. Firmen, Behörden. In der Realität sind häufig Mischformen der jeweiligen Gemeinschaftsart anzutreffen, trotzdem lassen sich bestimmte Schwerpunkte feststellen.

Dem zweiten Forschungsschwerpunkt, den Entstehungsprozessen von Gemeinschaften durch Tischgemeinschaft, wurde naheliegender Weise im Zusammenhang mit der gestellten Aufgabe mehr Aufmerksamkeit gewidmet. Im Folgenden werden die impliziten Werte dargelegt, die erläutern weshalb gemeinsames Essen ein unvergleichliches Instrument zur Gemeinschaftsbildung darstellt. Es sind drei Faktoren, die die inhärenten Werte gemeinsamen Essens bestimmen und deswegen eine unschätzbare Gestaltungskraft für Gesellschaften besitzen. Insbesondere der erste, nachfolgende Aspekt zeigt sich als drängendes gesellschaftliches Problem, mit nicht abzusehenden Folgen, falls kein gesellschaftliches Umdenken einsetzt.

3.6.1 „ Soziale Kontrolle der psychischen Bedürfnisse“

Etliche Forscher gehen davon aus, dies wurde bereits im Abschnitt 2.3 Anthropologie des Essens aufgezeigt, dass der Mensch keinen „natürlichen Maßstab“ für sein Essverhalten in sich trägt, weder in organischer noch in psychologischer Hinsicht. Demzufolge müssen regulierende Faktoren von außen den Nahrungsprozess steuern, beispielsweise ein soziales Kollektiv, das aber über die erforderliche moralische Autorität verfügen muss. Diese Sichtweise bedingt, das Essen zum konstitutiven und „sozialen Akt“ wird (Barlösius 2011:176) und dies erscheint unerlässlich. Denn Berghaus stellte bereits 1984 fest:

„Das Individuum befindet sich grundsätzlich in der Gefahr, seinen maßlosen Begierden und Leidenschaften zu verfallen. Eine Beschränkung muss sozial geleistet werden. Fehlt diese Orientierung, so tritt der Zustand der Anomie¹¹³ ein“ (Berghaus 1984:257).

Es ist unbestreitbar, dass wir in einem Land leben in dem (fast) jeder Mensch Lebensmittel im Überfluss zur Verfügung hat. Aufgrund der gesellschaftlichen Entwicklung, wo „individuelles und psychologisch ausgerichtetes Handeln“ tonangebend ist und weit von den Regeln der antiken Diätetik entfernt ist (Berghaus 1984:257), obliegt es mehr denn je dem Einzelnen, wann, mit wem und wo er was

¹¹³ Vgl. dazu Ortmann (2000:99). Anomie bedeutet die „Aufhebung jeder Regel“. Vgl. dazu Berghaus 1984:257. Dieser Zustand ist gesellschaftlich nicht zu unterschätzen. Erfasst er größere Bevölkerungsgruppen, sind die Folgen nicht zu übersehen, zumeist herrscht Orientierungslosigkeit und Unzufriedenheit. Durkheim hat in einer Studie zum Suizid festgestellt, dass in Zeiten der Anomie, also dem Zustand fehlender oder schwacher sozialer Normen, die Zahl der Selbstmorde erheblich anstieg. Gemeinsames Essen wirkt arbiträren Tendenzen entgegen, durch seine Regelgebundenheit und Kommunikationsfördernde Impulse.

isst. Eine „verbindlichen Sozialmoral“ wich einer steigenden „Genussmoral“, gemeinsame Leitmotive fehlen. Die Folgen sind deutlich sichtbar und finden vor allem in multiplen Krankheitsbildern ihren Ausdruck (Berghaus 1984:253). Die Tischgemeinschaft als „sozialer Ort der Esskontrolle“ gerät zunehmend in Vergessenheit (Berghaus 1984:248).

3.6.2 Habitualisierungen der Mahlzeit

Obleich ernährungsphysiologisch betrachtet kein Grund besteht, Hilfsmittel jedweder Art beim Essen zu nutzen, begünstigt die Verwendung von Besteck den gemeinschaftsfördernden Aspekt der Mahlzeiten. Simmel (2001) stellt dazu fest, dass dem Essen aus der Hand ein wesentlich individualistischerer Zug anhaftet und das gemeinsame „Hantieren“ hingegen eine unvergleichlich verbindende Wirkung besitzt. Bereits im Mittelalter spielten die gemeinsamen Mahlzeiten eine für uns kaum mehr nachzuvollziehende Rolle. Durch sie wurde eine „Überwindung des bloßen Naturalismus“ des Essens ermöglicht und gestattete eine „Habitualisierung der Mahlzeiten“, jedoch war diese Entwicklung in der Folgezeit stark vom sozialen Status und dem jeweiligen Milieu abhängig und ist es in gewisser Hinsicht bis heute geblieben (Simmel 2001:143).

Im Zuge der Weiterentwicklung erhielt die einheitliche Gestaltung des Geschirrs eine größere Bedeutung. Zunächst deutet der eigene Teller eine Abgrenzung gegenüber den anderen Teilnehmer der Tischgemeinschaft an, aber letzten Endes lässt die Verwendung gleichen Geschirrs unter den Tischgenossen eine „höhere formale Gemeinsamkeit“ entstehen (Simmel 2001:144). Generell stellt eine gesteigerte Ästhetisierung des Mahls einen Zugewinn des Sozialisierungsmoments dar und erhöht somit das Essen von den Niederungen der organischen Bedürfnisbefriedigung in einen hochentwickelten Prozess, der wesentlich zum Menschsein beiträgt. Aus dem Nichtigen und Niedrigen wird etwas zutiefst Sinnstiftendes (Simmel 2001:145-147).

„[Eine] gemeinsame Mahlzeit [ist] ein Ereignis von physiologischer Primitivität und unvermeidlicher Allgemeinheit, [die aber in der] Sphäre gesellschaftlicher Wechselwirkung [eine] überpersönliche Bedeutung“ erhält (Simmel 2001:141). „Denn hier ist das Niedrige und Nichtige durch sich selbst über sich hinausgewachsen“ [...], „die Tiefe hat gerade, weil sie Tiefe ist, sich in die Höhe des Geistigeren und Sinnvolleren gehoben“ (Simmel 2001:147).

Welche Konsequenzen ergeben sich aus der zunehmenden Vereinfachung der Esskultur zwangsläufig für die gegenwärtige Gesellschaft?¹¹⁴ Der sogenannte „Fingerfood“ ist ungebremst auf dem Vormarsch, welche Folgen bringt dieser tiefgreifende Wandel mit sich (Hirschfelder 2001:9)? Selbst Familien ohne Esstisch sind mittlerweile anzutreffen; dem gemeinsamen Mahl am Tisch ist der Griff in den Kühlschrank und dem sich in aller Regel folgenden Einfinden vor dem Fernseher oder anderen Medien gewichen (Barlösius 2011:192).

3.6.3 Gemeinsames Wirtschaften durch Arbeitsteilung

Über Jahrhunderte hinweg war es undenkbar, dass ein Einzelner überlebensfähig war. Nur durch Arbeitsteilung war es möglich eine regelmäßige Versorgung mit dem lebensnotwendigen Bedarf zu erzielen. Es waren deshalb ausschließlich funktionale Gründe, aufgrund von primitiven Lebensbedingungen, die kollektives Wirtschaften und Handeln erforderten (Barlösius 2011:177). Erst mit der Entfaltung der „Kulturentwicklung und der „quantitativen Zunahme der ökonomischen Mittel“, „schrumpfte die straffe Hausgewalt“ (Weber 1972:226). Dieser Umstand ermöglicht den zahlenmäßigen Anstieg der Singlehaushalte, denn die äußeren Bedingungen ermöglichen es, dass man sein Leben „individuell gestalten“ und „nach Belieben genießen“ kann (Weber 1972:226).

Die Folgende, im Wesentlichen auf Weber zurückgehende soziologische Begründung für die Entwicklung der Tischgemeinschaft unterscheidet zwei Arten der Tischgemeinschaft. 1. die Hausgemeinschaft oder „Verbrauchsgemeinschaft“, deren Mitglieder auch als „Milchgenossen“ bezeichnet werden (Weber 1972:214). Sie erlangte ihre „Identität aus Haushalt, Werkstatt und Kontor“, außerdem lebten sie als Gemeinschaft in relativer „Autarkie“, d.h. sie betrieben „eine tauschlose Eigenwirtschaft“, allerdings war dies in Reinkultur selten anzutreffen (Weber 1972:231). Die zweite Form wird als „vergemeinschaftende Verbrüderung“ bezeichnet, die durch eine „Abschichtung von der Tischgemeinschaft“ entsteht, im Endeffekt heißt das, dass jeder für sich alleine wirtschaftete (Weber 1972:228). Diese Form des Zusammenlebens brachte es deshalb mit sich, dass die tägliche Versorgung mit

¹¹⁴ Wetzel (2003:31ff.) Allerdings trifft diese Feststellung nicht gleichermaßen auf alle Gesellschaftsschichten zu. Es sind durchaus auch gegenläufige Tendenzen sichtbar. Essen besitzt vielfach auch einen „Event Charakter“ (Candle Light Dinner) und unterscheidet sich dann deutlich vom rasch zu sich genommenen Fast Food. Und trotzdem, aufgrund der Zunahme der Single Haushalte, überwiegt das zwanglose Essen, bei dem vielfach auf die bislang üblichen Tischsitten verzichtet werden kann, die fehlenden Kontrollinstanzen tragen dazu bei. Dazu kommt, dass vermehrt außer Haus gegessen wird, in inhomogenen Gruppen.

Nahrung in dieser Gemeinschaftsform nicht mehr den „Grundversorgungsstatus“ besitzt, sondern die „vergemeinschaftenden Qualitäten der sozialen Situationen des Essens in den Vordergrund rücken“ (Barlösius 1999:171).

Gegenwärtig erleben wir überwiegend den zweiten Fall, denn das ursprüngliche Motiv zur gemeinsamen Nahrungsaufnahme fällt weg und es besteht kein zwingender Grund um gemeinsam zu essen (Barlösius 2011:179). In diesem Zusammenhang stellt sich die Frage, weshalb aber das gemeinsame Essen als „vergemeinschaftendes“ Element erhalten blieb und nicht zum Beispiel die Arbeit? Eine mehr anthropologische oder psychologische Antwort lautet, dass das Essen vor allem auch „Lust und Genuss“¹¹⁵ (psychologischer Aspekt) bedeutet und niemand darauf verzichten möchte (Barlösius 2011:179). Weber vertritt an dieser Stelle eine andere, soziologisch begründete Sicht und erklärt den „vergemeinschaftenden“ Charakter der gemeinsamen Tafel damit, dass in der zunehmenden Rationalisierung der Nahrungsbeschaffung die Ursache für den erhöhten Wert der Mahlzeit zu suchen ist. Denn das Zusammengehörigkeitsgefühl durch die gemeinsame Arbeit kam, wie bereits dargelegt, zunehmend abhanden und demzufolge blieb nur die Tafel als Ort der Gemeinschaft erhalten (Weber 1972:227). Ebendeshalb ist Baudy (1983) Feststellung zutreffend, der gleichermaßen die kausale Bedeutung gemeinsamer Mahlzeiten betont, wenn er bemerkt, dass die Tischordnung „das Urmodell der Kultur schlechthin“ darstellt (Baudy1983:134).

Bezüglich dieser drei Aspekte kann zusammengefasst werden, dass die meisten Menschen keine angeborene natürliche Regulierung im Hinblick auf ihr Essverhalten besitzen, die sie in die Lage versetzen, ihre Nahrungsaufnahme individuell und autonom zu steuern. Diese Gegebenheit stellt eine wichtige Tatsache dar, um gemeinsame Mahlzeiten zu präferieren, denn es wird eine enorme Zunahme von komorbiden Erkrankungen aufgrund von falschem Essverhalten festgestellt. Im Rahmen des Sozialisierungsprozesses spielt auch die Ästhetik bei Tisch eine bemerkenswerte Rolle. „Fingerfood“ besitzt mitnichten die sozialisierende Funktion wie eine ästhetisch angerichtete Tafel, an der man sich gemeinsam niederlässt und die Speisen verzehrt. Ein weiterer Bedeutungsgehalt gemeinsamen Essens liegt zunächst im Wegfall der gemeinschaftlichen Nahrungsbeschaffungsprozesse begründet, aufgrund der vorwiegend industriellen Produktion der Nahrung. Es ist lediglich der gemeinsame Verzehr der Nahrung übrig geblieben, der

¹¹⁵ Hier ist wieder die Nähe zur Antike erkennbar.

Beschaffungsprozess, der über Jahrhunderte hinweg die Entstehung und den Erhalt von Gemeinschaften regelte, besitzt kaum mehr eine gestalterische Kraft.

3.7 Die Bedeutung gemeinsamer Mahlzeiten in der Gegenwart

Gegenwärtige Esssituationen sind, wie die meisten Erscheinungsformen des Lebens von Individualisierungstendenzen und pluriformen Erscheinungsbildern geprägt, die zudem häufig widersprüchlich erscheinen (Portmann 2003:130). Da sind einerseits die auflagenstarken Kochbücher¹¹⁶, die samt und sonders wie Kunstbibelbände gestaltet sind, die nachmittäglichen Kochshows, die Rezeptteile in den Frauenjournalen nebst Diättempfehlungen, Kochkurse mit Schwerpunktthemen (Länder oder besondere Ernährungsweisen, wie beispielsweise vegetarische Küche), die abendlich in deutschen Küchenstudios abgehalten werden, eine Unmenge an Feinschmeckergeschäften und dergleichen mehr. Wiederum in eine völlig andere Richtung weist die zu Beginn des 20. Jahrhunderts zu vernehmende Ankündigung von John Harvey Kellogs, der sich sicher war, dass zukünftige Mahlzeiten nur noch aus „Pillen und funktionalen Getränken“ bestehen werden, Essen ohne „Raum- und Zeitbezug“. Damit einher ging die Vorstellung, dass auch die „lästige und zeitraubende Hausarbeit“ ihr Ende finden wird (Schönberger & Methfessel 2011:7).

Daneben gibt es aber auch noch eine andere Wirklichkeit: Hunger als größtes Gesundheitsrisiko weltweit¹¹⁷, Lebensmittel die nur noch der Form nach das sind, was sie vorgeben, Übergewicht und infolgedessen eine Häufung komorbider Erkrankungen, die auf falsche Ernährungsgewohnheiten beruhen. Berghaus hat bereits 1984 darauf hingewiesen und sich dabei auf empirische Beobachtungen und den Ernährungsberichten der Bundesregierung gestützt, dass eine augenfällige Abnahme der „sozialen Verbindlichkeit beim Essen“ deutlich erkennbar ist und „individuelles Verhalten“ drastisch zunimmt¹¹⁸ (Berghaus 1984:259), Baudy (2000)

¹¹⁶ <http://derstandard.at/1619884> [2015-01-22]. Ob es tatsächlich 20.000 Kochbücher sind, die jährlich erscheinen, wie es auf einer Internetseite zu lesen ist, mag dahin gestellt sein. Bemerkenswert ist die Anzahl der in den einschlägigen Buchhandlungen zu findenden Publikationen allzumal.

¹¹⁷ Vgl. dazu <http://de.wfp.org/hunger/hunger-statistik> [2015-01-23].

¹¹⁸ Vgl. dazu Berghaus (1984:250). Sie erhärtet ihr These mit folgenden Aspekten: Geregelt Mahlzeiten nehmen ab, unregelmäßige nehmen zu, Umstände und Zeiten werden individuell geregelt. Keine Trennung hinsichtlich der Personen die zur regelmäßigen „Tischgemeinschaft“ gehören, auch wird alleine essen immer häufiger. Die zeitlichen Intervalle zwischen den Essenszeiten nehmen ab, bzw. werden individuell geregelt, Vorschriften und Tabus schwinden. Vgl. dazu Bartsch (2011:86). Die Hälfte der Befragten einer Studie in Berlin gab an, dass sie nie warten, bis es eine gemeinsame Mahlzeit gibt, sondern sofort essen, sobald sie Hunger verspüren. Damit verlieren Familienmahlzeiten an Bedeutung, wenngleich auch eingeräumt werden muss, dass gerade Jugendliche überwiegend zu Hause essen, was wohl mit ihrer ökonomischen Situation zusammen hängt. Vgl. dazu Das Herkunftswörterbuch (2006:501). Das Wort *Mahl* bzw. *Mahlzeit* steht ursprünglich für *Mal* als *Zeitpunkt*. Das heißt, dass Essen

spricht in diesem Zusammenhang von „naschläuferhaft-zwangsfrei“ zu essen (Baudy 2000:361).

Berghaus widerspricht demzufolge der von Elias aufgestellten These, der behauptet, die Essensaufnahme wird zu einem „sozialen und kulturellen Akt“, wenn die Nahrung geschmackvoll zubereitet, zeremoniell aufgetischt und mit vorgegebenen Tischsitten verzehrt wird (Elias 1997:263). Berghaus (1984) nimmt hingegen wahr, dass vielfach außer Haus gegessen wird, in sozial indifferenten Gruppen und somit die gemeinsame Mahlzeit „als Integrations-, Kommunikations-, und Erziehungszentrum weitgehend ihre traditionelle Funktion verloren“ hat (Berghaus 1984:251). Allerdings, so betonen es die Autoren Schönberger & Methfessel (2011), ist dieses „außer Haus essen“ nicht gleichbedeutend mit alleine essen, es wird eben nicht mehr, wie es über Jahrhunderte hinweg Usus war, im Rahmen der Familie oder des Familienverbandes die Mahlzeit gemeinsam eingenommen, sondern Mahlzeiten oder auch nur „Snacks“¹¹⁹ „finden in anderen sozialen Zusammenhängen statt“ (Schönberger & Methfessel 2011:7). Bezüglich dieser Gewohnheiten existieren noch keine zuverlässigen empirischen Untersuchungen, sodass es auch keine fundierten Aussagen über dieses Ernährungsverhalten gibt. Fest steht in jedem Fall, dass die Auswirkungen gemeinsamer Mahlzeiten, wie sie über Jahrhunderte hinweg stattfanden, nicht mehr in dem Maße sichtbar werden, da deutlich weniger in kontinuierlichen Gemeinschaften zusammen gegessen wird. Dieser Tatsache gewahr werdend, äußern etliche Forscher ihre Besorgnis, denn es zeichnet sich zunehmend ab, dass gemeinsames Essen auf die „Liste der aussterbenden Spezies“ gerät (Schönberger & Methfessel 2011:8) und nicht mehr die Tischgemeinschaft die

wurde zu einer festen Zeit serviert. Sukzessive entwickelte sich das Wort vom *Zeitpunkt*, *festgesetzte Zeit* zum *Essen* oder *Essenszeit*. Seit dem 15. Jahrhundert ist der Begriff *Mahlzeit* bezeugt.

¹¹⁹Vgl. dazu Schönberger/Methfessel (2011:7). Ebenfalls größerer Beliebtheit erfreut sich zunehmend „*Convenience Food*“, hierbei handelt es sich um Speisen die schnell und unkompliziert zubereitet sind, wie beispielsweise Pizza aus der Tiefkühltruhe, das erfolgreichste Produkt überhaupt.

Vgl. dazu http://www.gesunde-ernaehrung.org/images/Dr_Rainer_Wild_Stiftung (2014-08-28).

Neueren Untersuchungen zufolge sind Snacks besser als ihr Ruf. Zum einen stellte man fest, dass schon Steinzeitmenschen „Snacks“ verzehrten, denn die erlegte Beute wurde unmittelbar nach dem Erlegen verspeist, von „der Hand in den Mund“, ein typisches Kennzeichen der „Snacks“. Damit ist eine verbindliche Definition auch schon am Ende, denn es gibt vielfältige Erklärungen, was einen „Snack“ letzten Endes zum „Snack“ macht. Fest steht, er ist flexibel und wenig habitualisiert. „Snacks“ werden häufig als Mahlzeitenkiller bezeichnet, doch verstehen ihn Fachleute als „Option“ in der Mahlzeitenkultur, der ergänzend die Ernährungspalette bereichern kann, vorausgesetzt er wird nicht zusätzlich zu den Hauptmahlzeiten verzehrt. Was allerdings den Umfang eines „Snacks“ angeht, darüber herrscht keineswegs Einigkeit, für den einen sind die belegten Brötchen ein „Snack“, während der andere darunter bereits eine Mahlzeit versteht, dabei spielen selbstverständlich quantitative Unterschiede eine Rolle. Unbestreitbar ist, „Snacks“ gehören zum Kulturwandel dazu und gelten als Ausdruck der Jugendkultur.

Kerngemeinschaft darstellt, sondern die „Kühlschranggemeinschaft“, worauf bereits die 2001 amtierende Familienministerin Bergmann hinwies (Bartsch 2011:83).

Wie nur ansatzweise gezeigt werden konnte, sind die Ergebnisse der Forschungen bezüglich gemeinsamen Essens vielfach negativ besetzt. Bedenkenswert ist die Aussage in einem der Beiträge, dass heute nicht mehr der soziale Sinn der Mahlzeit im Vordergrund steht oder bedeutsam erscheint, sondern die Frage nach der Qualität der Lebensmittel und/oder ihrem Nährwert vorrangig ist (Schönberger & Methfessel 2011:7)¹²⁰. Damit soll keineswegs die ebenfalls bedeutsame Qualitäts- oder Nährstofffrage negiert werden, aber mit der Priorisierung der naturwissenschaftlichen Aspekte, geriet sukzessive ein zentrales, das soziale Motiv des gemeinsamen Essens aus dem Blickfeld.

Ein weiterer Schwund der Wertigkeit gemeinsamer Mahlzeiten wird dem Umstand zugeschrieben, dass trotz einer veränderten Rollenverteilung in Ehe und Familie, in den meisten Haushalten immer noch überwiegend die Frauen für die Familie kochen, vorwiegend aber ohne Mithilfe der anderen Familienmitglieder. Daraus resultiert ein erheblicher Bedeutungsverlust für das Essen, da es unter Ausschluss der Öffentlichkeit zubereitet wird und eigentlich nicht deutlich werden kann, welcher Wert, aber auch welcher Aufwand mit dem Kochen verbunden ist¹²¹ (Bartsch 2011:82).

War das Leben der Altvorderen noch durch das Essen¹²², die Gebetszeiten, die Kirchgänge und den stets wiederkehrenden Festkalender geprägt, gestaltet sich das gegenwärtige Leben nach den individuellen Bedürfnissen und Gegebenheiten, der „soziale Aspekt und das Gemeinschaftspotential nimmt ab“ (Berghaus 1984:251,252). Trotz der reichlich negativen Fakten hinsichtlich gemeinsamer Mahlzeiten, besitzen sie einen besonderen Wert, der von vielen Menschen geschätzt wird und alles in allem dazu beiträgt, den Erhalt gemeinsamen Essens zu sichern. Der folgende Abschnitt wendet sich diesem Aspekt zu.

¹²⁰ HöRZUWISSEN (2015:21). Zunehmend beschäftigt sich die Ernährungsforschung mit dem Thema Essen in der Zukunft. Was essen wir im Jahre 2050? Gebratene Mehlwürmer und gegrillte Heuschrecken!

¹²¹ Vgl. dazu auch Lemke (2008:224). In der Verkopplung zwischen Frau und Herd und dem zumeist negativen Beigeschmack dieser Beziehung, erkennt Lemke eine „wesentliche Ursache für die philosophische Vernachlässigung und Abwertung der Kochkunst, „mann“ beschäftigt sich nur marginal mit dem Kochen; Lemke hingegen sieht Kochen als eine „Lebenskunst“.

¹²² Vgl. dazu Duden Das Herkunftswörterbuch (2013:535). Mahlzeit, das gemeinschaftlich und zu einer bestimmten, festgelegten Zeit eingenommen wurde.

3.7.1 Tischgespräche¹²³ - „Erzählen, Räsonieren, Scherzen“

Miteinander reden¹²⁴ stellt ein basales soziales Geschehen von unschätzbarem Wert dar. Es ist sozusagen das Gespräch bei Tisch, das die Bildung „sozialer Welten durch Prozesse kommunikativer Interaktion“ ermöglicht (Keppler 1994:14). Mit anderen Worten formuliert bedeutet dies, eine Gemeinschaft bei Tisch wird erst durch das gemeinsame Gespräch, das Zeit und Freiräume benötigt, zur sozialen Gemeinschaft (Keppler 1994:273). Analysen von „Gesprächseinheiten“ haben ergeben, dass die „Ordnung des Gesprächs und die soziale Ordnung, in der das Gespräch stattfindet – nicht zu trennen“ sind. Die Art und Weise der miteinander geführten Gespräche sind deshalb nicht selten ein Abbild der sozialen Orientierung der Gesprächsteilnehmer und der Umgangsweise untereinander (Keppler 1994:14).

Gespräche bei Tisch weisen häufig ähnliche Strukturen und Phasen auf, die bereits Kant unterteilte in „Erzählen“ von alltäglichen Begebenheiten, dem sich ein „Räsonieren“ über die Erzählinhalte anschließt und am Ende, damit die Gesellschaft sich wieder heiter und vergnügt trennen kann, somit das gemeinsame Mahl und die Gespräche in guter Erinnerung bleiben, kommt das „Scherzen“ (Röttgers 2008:126). Innerhalb dieser drei Begriffe findet der Spannungsbogen eines gewöhnlichen Gesprächs statt, wie es auch heute noch üblich ist; das „Erzählen“ von alltäglichen Begebenheiten, die persönliche Reflexion darüber, die durchaus auch scherzend beendet werden kann. Letzten Endes tragen alle Phasen zur Eigenwahrnehmung und folglich zur Identitätsstiftung der einzelnen Personen, als auch der ganzen Gruppe bei (Keppler 1994:14).

Zusammen essen dient aber nicht nur als Basis für gemeinsame Gespräche, sondern Untersuchungen bestätigen, dass das Thema Essen an und für sich bereits ein Thema darstellt, das erörtert werden muss¹²⁵; es werden Komplimente verteilt, diplomatisch Kritik geübt – falls unumgänglich, anstehende d.h. zukünftige Mahlzeiten oder Feste werden geplant und nehmen ihre Gestalt an und Rezepte finden neue

¹²³ Dem Tischgespräch maß auch Luther eine hohe Bedeutung zu. In der WA sind 6 Bände mit Tischgesprächen zu finden.

¹²⁴ Vgl. dazu Keppler (1994:268). Damit sind alle Personenkreise gemeint, wo mindestens zwei Personen zusammen essen und ein Gespräch entsteht. Bei dieser Personengruppe ist ein quantitatives Wachstum am stärksten erkennbar, was sicherlich mit der Zunahme der Singlehaushalte in Verbindung gebracht werden kann. Da am eigenen Wohnort keine weitere Person zur Verfügung steht, trifft man sich in öffentlichen Lokalen, häufig zu zweit.

¹²⁵ Vgl. dazu Lemke (2008:229). Gemeinsame Mahlzeiten bieten vor allem auch einen Raum für die „ästhetische Geschmacksreflexion“. Da es keine „objektive Beurteilungsinstanz“ gibt, ob ein Mahl nun geschmacklich gut oder weniger gut ist, findet üblicherweise darüber ein Diskurs statt, der entweder im Konsens oder auch im Dissens enden kann.

Rezipienten, außerdem werden verbindende Erinnerungen wach und regelrechte „Esslegenden“ entstehen. Es sind erwiesenermaßen auch gerade die scheinbaren alltäglichen und unspektakulären Gesprächsinhalte, die maßgeblich zur Selbstvergewisserung beitragen (Kaufmann 2006:135).

Lag bis vor wenigen Jahrzehnten der Fokus gemeinsamer Konversation bei Tisch noch auf der Gattung „Bildung- und Erziehung“, wird gegenwärtig das Tischgespräch an und für sich als ausschlaggebender Impuls wahrgenommen, um die Familie (oder auch andere Gruppen) als Gemeinschaft wachsen zu lassen; Tischgespräche tragen wesentlich dazu bei den „Familiensinn“ oder ein Gruppenbewusstsein herzustellen¹²⁶. Mit anderen Worten: Die Bedeutung der Gespräche am Familientisch oder auch anderer Gruppen hat erheblich an Bedeutung gewonnen, da nicht nur das Thema Erziehung und Bildung thematisiert wird, sondern sämtliche Belange der Gruppe zur Sprache gebracht werden können. Die Soziologie spricht beim Tischgespräch vom „Sozialen Gedächtnis“ der Familie/Gruppe, das vermöge gemeinsamer Erinnerungen die Identifikation mit den anderen Mitgliedern festigt (Keppler 1994:162,163), dabei ist nicht unbedingt ausschlaggebend, was erinnert wird, sondern das *wie*, die „Erinnerungspraxis“ ist entscheidend für die Gespräche. Daneben besitzen diese Gespräche nicht nur eine konstitutive und verbindende Funktion, sondern es werden notwendige Gesprächskompetenzen eingeübt; mit weitreichenden Folgen, nämlich die Bereitschaft zur Konfliktvermeidung und/oder der Konsensfindung (Keppler 1994:273).

Es hat sich zudem überraschender Weise gezeigt und ist zugegebenermaßen auch widersprüchlich, dass für Jugendliche nicht das Essen an sich das Elementare an der Mahlzeit darstellt, sondern das Gespräch bei Tisch und dies, obwohl Jugendliche vielfach betonen, dass gemeinsame Familienmahlzeiten eigentlich „stressen“ (Schönberger & Methfessel 2011:10). Wie außerdem verschiedene Studien zeigen¹²⁷, gaben die Teilnehmer vor, die gleiche und gemeinsam verzehrte Nahrung wirke förderlich auf die Gemeinschaft und es ermögliche ihnen infolgedessen „differenzierte Fragen nach der eigenen Identität zu stellen“. Es erstaunt deshalb auch nicht, dass im Rahmen einer weiteren Studie 67% der Befragten angaben, dass ihnen

¹²⁶ Vgl. dazu Weber (1972:23). Weber sieht deshalb in der Sprache, als wesentliche Grundlage für Gespräche, eine Fähigkeit, die „im höchsten Grade“ die Stiftung sozialer Beziehungen erleichtert.

¹²⁷ Vgl. dazu E. Barlösius (2011:194-196). Es handelt sich hierbei um von Barlösius durchgeführte Untersuchungen, die sich über einem längeren Zeitraum mit der Frage des Tischgespräches auseinander gesetzt hat.

das Gespräch das wertvollste ist, gefolgt von gutem Essen. Insgesamt räumten 81% der Befragten ein, bei Tisch sehr viel zu reden (Bartsch 2011:88). Insgesamt ein höchst interessanter und erfreulicher Befund.

Aus diesem Grund liegt auch die Schlussfolgerung nahe, dass der besondere Wert der Tischgemeinschaft darin begründet ist, dass es die „gemeinsame Zeit“ ermöglicht „über alles zu reden“ (Keppler 1994:273). Ein entscheidender Faktor angesichts der nicht zu übersehenden Entwicklung, bei der Individualisierung, Pluralisierung und „Beschleunigung“¹²⁸ die „Ausbildung stabiler Identitäten in der Spätmoderne prekär werden lassen“ (Rosa 2012:239). Aber gerade das „kommunikative Handeln“ ermöglicht dem Einzelnen in der „Verständigung“ mit anderen mehr Verständnis für die eigene Person zu erhalten und den eigenen Selbstwert zu erfassen, die Voraussetzung dafür sind aber relativ kontinuierliche Gruppen¹²⁹ (Zingerle 1997:76). Kaufmann (2006) unterstreicht ebenfalls den stabilisierenden Faktor gemeinsamer Gespräche, denn, so seine Feststellung, wir sind gezwungen unsere „Identitäten selbst zu gestalten“, jeden Tag neu und dazu ist es unumgänglich, dass wir unsere Erfahrungen anderen mitteilen, sie „in eine narrative Form gießen“ können, damit sie uns selbst begreiflich erscheinen und wir sie einordnen können. Er kommt deshalb zu dem Schluss, dass es sich bei Gesprächen am gemeinsamen Esstisch um „lebenswichtige Geschichten“ handelt (Kaufmann 2006:136).

Kant stellte nicht nur die unterschiedlichen Phasen der Tischgespräche fest, sondern maß ihnen prinzipiell einen hohen Wert bei. Für Kant war es bedeutend, optimale Bedingungen für eine Mahlzeit zu schaffen, dazu zählte auch die Anzahl der Gäste. Ebenso war es unumgänglich, die Gäste klug zu wählen, nach dem Kriterium, ob eine wechselseitige, kultivierte Unterhaltung möglich sei. Kant war ein Freund langer geselliger Zusammenkünfte, nicht selten dauerten seine „Mahlfeiern“ bis in die frühen Morgenstunden (Lemke 2007:225, 230).

Für ihn war es undenkbar, dass, eine gemeinsame Mahlzeit nur den Zweck besaß gut zu essen, für ihn war das dann ein „Gelag und eine Abfütterung“, das Essen dient aber nach seiner Meinung primär der „Organisierung der Tischgespräche“

¹²⁸ Zum Begriff der „Beschleunigung“ siehe Kapitel 2.5 Identität.

¹²⁹ Vgl. dazu Ziemer (2008:256, 261). Diese Einschätzung teilt auch Ziemer, der insbesondere darauf aufmerksam macht, dass sich gerade im Jugendalter das Gesprächsbedürfnis verstärkt und zudem einwirft, dass gerade auch Jugendliche „aufgeschlossen sind für Grundfragen des Daseins und des Glaubens“

(Röttgers 2008:127), deswegen war für Kant ein „geschmackvolles Gastmahl“ vorrangig durch das Gespräch bestimmt (Lemke 2007:229-230).

3.7.2 Religiöser Aspekt alimentärer Handlungen

Der folgende Abschnitt setzt sich mit den inhärenten religiösen Konnotaten im alimentären Geschehen, basierend auf dem Religionsverständnis von Luckmann, auseinander. Aufgrund der zu beobachtenden und mehrfach erläuterten Zunahme der Gleichgültigkeit gegenüber einem traditionellen religiösen Lebensvollzug kommt es zu einer Verschiebung sowohl hinsichtlich der Erwartungen als auch der Praktiken religiösen Lebens. Barz verweist bereits 1992 auf diesen Umstand in einem Aufsatz, der den gleichnamigen Titel trug: „Wer glaubt denn heute noch an die sieben Gebote“¹³⁰; burlesk spiegelt er die kirchliche Lage sowohl im ausgehenden 20. Jahrhundert als auch in der Gegenwart. Die traditionellen kirchlichen Institutionen verlieren an Terrain und religiöse Wissensdefizite greifen in eklatanter Weise um sich. Die Suche nach dem Sinn des Lebens ist indes ungebrochen aktuell, wenngleich in unübersichtlicher Weise; deshalb bemerkt Portmann (2003), die Religion „verschwindet“ nicht einfach, sie gerät in „Bewegung“ (Portmann 2003:43).

Auf vielfältige, aber häufig unergründliche Weise wird der Wunsch artikuliert, den Sinn des Lebens einerseits in transzendenten Erfahrungen¹³¹ oder aber auch in ritualisierten Alltagsphänomenen¹³² zu entdecken, die überwiegend außerhalb der traditionellen Kirchen liegen¹³³. Die Folgen sind Verunsicherung und Unübersichtlichkeit, denn die Konturen des Religiösen lösen sich auf durch die Überfrachtung alltäglicher Phänomene als Religion (Portmann 2003:41).

Seubert (2009) verweist in einem Aufsatz auf Luckmanns Ansichten der religiösen Situation in der Gegenwart. Ihm zufolge sieht Luckmann in der augenblicklichen religiösen Lage keine Zukunft für die tradierten kirchlichen Lebensformen, erkennt aber gleichermaßen vermehrte pluriforme Erscheinungsformen der Religion und außerdem eine deutliche Verschiebung der „religiösen Bewusstseinslage“ durch die Entfaltung der individuellen religiösen Biographie. Die Konsequenz daraus ist der Rückzug in die Privatsphäre. Mit dieser

¹³⁰ Zitat bei Portmann (2003:38).

¹³¹ Dazu gehört u.a. Meditation

¹³² Damit ist beispielsweise ein bewusst erlebter Spaziergang gemeint oder die Betrachtung eines Bildes.

¹³³ Dazu liegen eine ganze Reihe an Untersuchungen und Umfragen vor, ich verweise an dieser Stelle auf Portmann (2003:39).

Aussage sind zwei zentrale Aspekte in Luckmanns „funktionalem Religionsverständnis“ veranschaulicht: zum einen die multiplen Ausdrucksformen des Religiösen und zum anderen die Gewinnung und Stärkung der eigenen Identität, durch die Zunahme der persönlichen Eigenverantwortung (Seubert 2009:16,17).

Im Zusammenhang mit der Gewinnung der eigenen Identität, dem Selbst, ist die Suche nach dem individuellen Lebenssinn einzuzeichnen. Luckmann beschreibt diesen Vorgang als einen Prozess, bei dem sich der einzelne „Organismus“, der prinzipiell ohne „Sinn“ ist, mit anderen gemeinsam, vornehmlich in der „face-to-face-Situation“, ein „objektives“ und „moralisches Sinn-Universum“ konstruiert, unter Berücksichtigung von gesellschaftlichen, biologischen und geschichtlich vorgegeben „Sinnuniversen“ in die er hinein geboren wurde. Dabei transzendiert die bloße „biologische Natur“ zum Selbst, Religion ist aufgrund dessen ein anthropologischer individueller Vorgang, bei dem sich das Individuum zudem Bewusstsein und Gewissen aneignet, und dadurch seine „Weltansicht“¹³⁴ gewinnt. Innerhalb dieser hierarchisch gegliederten „Weltansicht“ spielt primär die oberste Schicht, der „Heilige Kosmos“ für die religiöse Sozialisation eine übergeordnete Rolle. Eine Verbindung zwischen Alltagserfahrungen, also den Vollzügen auf der unteren Schicht (beispielsweise Essen, ein Fußballspiel oder Kinofilm), als „unsichtbare Religion“ und dem „Heiligen Kosmos“ geschieht mittels „Sprache, Zeichen, rituellen Akten und Ikonen“ (Luckmann 1991:77-99). Handlungen und Erfahrungen, vollzogen in bewusst ritualisierten und symbolischen Bezügen, ferner in Verbindung mit einem Deutungsschema des Sinns (durch religiöse Kommunikation), das wiederum auf Zeichen und Symbole angewiesen ist, gibt dem Leben auf diese Weise seinen individuellen und transzendenten Sinn (Portmann 2003:88).

Nach einer konzisen Darlegung des Religionsverständnisses bei Luckmann nutzt Portmann (2003) diese Folie, auf die er „alimentäre Handlungen“ als rituelle Akte

¹³⁴ Vgl. dazu Portmann (2003:82,83). Unter „Weltansicht“ wird das „gesellschaftliche Wissen“ verstanden, ein „intersubjektiver Prozess, der sich durch soziale Interaktionen ereignet, so Berger & Luckmann in ihrem Werk: Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit 1969. In diesem Werk finden sich zudem ausführliche theoretische Ausführungen zu Luckmanns Religionsverständnisses, die aber hier nicht erörtert werden können und müssen.

Die „Weltansicht“ besitzt eine innere Struktur und gliedert sich demnach in drei Bereiche, in „Sinnschichten“ oder „Deutungsschemata“. Sie unterscheiden sich nach ihrer „Komplexität“ und dem Grad ihrer Wichtigkeit. Unterschieden werden: unterste Ebene – konkrete Handlungen oder Gegenstände, wie beispielsweise: „gehen“ oder „der Hund“, auf der zweiten Ebene – einfache Handlungsanweisungen, wie beispielsweise: Schließe die Fenster wenn es regnet, und auf der dritten Ebene geht es vorwiegend um moralische oder gesellschaftliche Grundsätze, wie beispielsweise: Respekt, Ehrlichkeit. Diese Sinnschichten sind hierarchisch gegliedert und in alltäglichen Handlungen kann jeweils Bezug auf die nächst höhere Sinnschicht genommen werden.

einträgt, um somit die Sinn stiftende Wirkung gemeinsamer Mahlzeiten aufzuzeigen. Essentiell für das Essensritual, als „soziales Totalphänomen“ ist die Tatsache, dass Essen einen gleichsam natürlichen wie kulturellen Akt darstellt, dem eine ganze Reihe an Konnotaten beigefügt ist. Essen als Versöhnung, als ein Akt des Dienens, Festessen als Kunst usw. und überdies den Speisen an sich, als „semiotische Repräsentanten“ verstanden¹³⁵, die gleichsam als „Zeichen, Bilder und elaborierte Codes“ auftreten, eine religiöse Wertigkeit zugeschrieben werden können (Portmann 2003:96)¹³⁶. Diese „Bilder“ und „elaborierten Codes“ des gemeinsamen Tafelns bilden somit die höhere Schicht der „Weltansicht“ und erlauben den Vorgang der Transzendenz, wenn sie dabei als bewusste Rituale erfahren werden und infolgedessen Kommunikationsprozesse auslösen, die wiederum „Identitätsbildung“ bzw. „Subjektwerdung“ ermöglichen. Zur Konzeptualisierung der „Überformung“ des Essens mit semiotischen Inhalten beruft sich Portmann (2003) zuvörderst auf Baudy (1981), der die Metapher des sich „füllenden Bauches“ als Urbild des Lustgewinns respektive als Bild für Lebenssinn, betrachtet (Baudy 1981:29) (Portmann 2003:100)¹³⁷.

Portmann führte im weiteren Verlauf seiner Arbeit eine ganze Reihe an Interviews zum Metathema Essen, deren Ergebnisse er mit seinen systematischen Ausführungen vernetzte und zu dem Ergebnis gelangte, dass „profane Praktiken“¹³⁸, wie Essen oder auch Kochen, wenn ihnen eine Sinn stiftende Wirkung zugesprochen wird, immer „Formen impliziter Religion“ darstellen und er kommt deshalb zu dem Schluss, dass im zunehmenden Maße solche alltäglichen Rituale eine größere Bedeutung innerhalb der religiösen Landschaft einnehmen werden (Portmann 2003:316,317). Bereitwillig räumt Portmann (2003) allerdings selbstkritisch ein, dass sich dieses „Sinnbasteln“ wahrscheinlich als „Fluchtbewegung, Illusion und Surrogat“ erweisen wird. Denn es wird mitnichten beantwortet, worin der „Grund alles Seiende“ besteht, der letzten Endes eine Sinnstiftung generell ermöglicht und zudem eine Reflexion darüber zulässt. Trotzdem ist sich Portmann sicher, dass die religiöse

¹³⁵ Vgl. dazu Portmann (2003:96). Bestimmte Speisen besitzen Bedeutungen, wie z.B. sie gelten als männlich oder weiblich, rein oder unrein, wirken ärmlich oder mehr luxuriös.

¹³⁶ Vgl. Portmann (2003:96). In dieser Abhandlung interessieren mehr die religiösen Bezüge dieser Vorgänge, sie können aber auch, entsprechend decodiert, soziologisch genutzt werden. Denn die Auswahl bestimmter Speisen in bestimmten Lokalen lassen u.a. auf die Schichtzugehörigkeit schließen.

¹³⁷ An dieser Stelle sei auf den Beitrag der Bedeutung der Nahrungsaufnahme in der Antike in dieser Arbeit verwiesen. Kapitel 3.1.

¹³⁸ Hier spielen vor allem die Kochshows eine bedeutsame Rolle.

Deutung des Nahrungsthemas, wie generell „profane Praktiken“ für „viele Menschen der jeweils letzte und grundlegendste Sinn“ darstellt (Portmann 2003:317).

Selbstredend vertritt diese Arbeit nicht den eben aufgezeigten Ansatz. In dieser Abhandlung wird vielmehr davon ausgegangen und deshalb auch gründlich dargelegt, dass es vor allem die sozialen Aspekte der Tischgemeinschaft sind, die eine Atmosphäre entstehen lassen, die Raum geben und Fragen zulassen, die die Identitätsbildung und somit auch Sinnstiftung ermöglichen. Gemeinsames Essen ist kein Surrogat für den Glauben, sie werden auch nicht als religiöse Handlung verstanden¹³⁹, aber gemeinsames Essen gewährt, aufgrund der impliziten Werte, einen Rahmen für einen Dialog über Gott und Glaube. Gemeinsame Mahlzeiten bilden aber nicht nur einen Gesprächsrahmen für religiöse Fragen, Essen besitzt auch konstitutive und selbstredend theologische Werte an sich, die in einem weiteren Kapitel erörtert werden müssen.

3.8 Psychologische Perspektive

Wie bereits schon erwähnt, war es für mich im Rahmen meines Vorhabens zunächst naheliegend, in der Psychologie Hinweise für meine Fragestellungen zu finden. Doch bei genauer Durchsicht der Literatur wurde ich gegen alle Vermutungen enttäuscht. Obwohl sich die Psychologie als „naturwissenschaftlich orientierte Verhaltenswissenschaft“ bezeichnet (Pudel & Westenhöfer 1998:13), berichtet sie so gut wie nichts über die Auswirkungen gemeinsamer Mahlzeiten, oder des Essens generell, auf die Psyche des Menschen. Den Kern der Ernährungspsychologie¹⁴⁰ bilden vielmehr Fragen nach dem Essverhalten und nach den Motiven für die Nahrungsaufnahme, wobei die Frage federführend ist, was falsches und richtiges Essverhalten darstellt, somit entpuppt sich die Ernährungspsychologie vielmehr als eine „Gesundheitspsychologie“ (Pudel & Westenhöfer 1998:14). Zwischenzeitlich wurde mir aufgrund von Recherchen durch anerkannte Fachleute bestätigt, dass es hinsichtlich dieses Themas keine belegbaren und eindeutigen Zusammenhänge gibt. Lediglich Rückschlüsse lassen die Vermutung zu, dass in gewisser Weise eine positive Wechselbeziehung zwischen Essen und Psyche besteht, sodass Brombach in einem

¹³⁹ Berechtigterweise könnte hier der Verweis auf das Abendmahl erfolgen, aber ich habe bewusst zu Beginn dieser Arbeit das Abendmahl ausgeklammert, da es in den Bereich der Dogmatik gehört und diese Arbeit in der Praktischen Theologie entsteht. Allerdings sind Berührungspunkte nicht von der Hand zu weisen.

¹⁴⁰ Vgl. Pudal & Westenhöfer (1998:20). Die Ernährungspsychologie ist ein wissenschaftliches Segment innerhalb der Psychologie und wurde 1975 ins Leben gerufen.

Artikel der Zeit bemerkt: „eine gemeinsame Mahlzeit sättigt nicht nur physiologische, sondern auch seelische Bedürfnisse" (Hauschild 2013), allerdings, und dies ist das Bemerkenswerte, herrscht eine gewisse Erklärungsnot hinsichtlich der Ursachen. Denn auf meine wiederholte Anfrage, worin denn die Zusammenhänge oder Ursachen für das psychischen Wohlergehen infolge der Nahrungsaufnahme liegen, erhielt ich bislang keine befriedigende Antwort¹⁴¹, sie scheint auch gar nicht greifbar zu sein. Bestätigt wurde diese Annahme von Gniech (2002), denn sie konstatiert: „Wirkungszusammenhänge von Essen und Psyche sind schwierig festzustellen“ (Gniech 2002:233).

Dessen ungeachtet sind bei gründlicher Betrachtung unter Umständen doch einige passable Anhaltspunkte in der Psychologie erkennbar. Einer Umfrage von Pudel und Westenhöfer (1998) zufolge, die sie 1990 veröffentlichten, zur Unterscheidung der Begriffe „Ernährung“ und „Essen“ und den sich daraus ergebenden gedanklichen Assoziationen, erlaubte eine differenzierte Sicht und Wahrnehmung der beiden Vokabeln in der Bevölkerung. Während „Ernährung“ überwiegend physiologische Assoziationen hervorrief, löste bei der Hälfte aller Befragten der Begriff „Essen“ ganz andere Implikationen hervor, auf den vorderen Plätzen rangierten „Lust“ und „Genuss“ (Pudel & Westhöfer 1998:32). Beide Begriffe spielen dementsprechend bei der Erforschung des Essens in der Psychologie eine bedeutende Rolle.

Weitere repräsentative Erhebungen mithilfe von Befragungen unter der gesamten Bevölkerung der Bundesrepublik Deutschland (jedoch unterschieden in Ost und West) unter dem Stichwort „Subjektiver Stellenwert des Essens“, brachte, vereinfacht dargestellt, folgende Ergebnisse: „Zu Hause toll essen“ im Kreis von Verwandten oder Freunden an einem liebevoll gedeckten Tisch, belegte auf dem „Genussbarometer“ den 4. Platz¹⁴², insgesamt hatten die Befragten 19 Möglichkeiten zur Auswahl (Pudel & Westhöfer 1998:66-71). Zusammengefasst kann somit festgestellt werden, dass gemeinsames Essen in privater Atmosphäre (nicht in öffentlichen Lokalitäten) und dies unabhängig von Altersstrukturen, einen hohen

¹⁴¹ Frau Prof. Brombach von der ZHAW – Zürcher Hochschule für angewandte Wissenschaften, bestätigt in einem mit ihr am 14. April 2014 geführten Telefonat, dass der positive Zusammenhang zwischen Essen und seelischem Wohlbefinden lediglich phänomenologisch fest gestellt werden kann, aber die tatsächlichen Ursachen nicht bekannt sind. Vermutlich sind es ernährungsphysiologische Zusammenhänge, d.h. Nahrungsmittel bzw. bestimmte Nährstoffe sorgen für ein psychisches Wohlbefinden.

¹⁴² Davor rangierten Urlaub, etwas mit der Familie unternehmen und sich mit Freunden treffen.

Stellenwert für den Lebensgenuss besitzt. Dessen ungeachtet besitzen diese Untersuchungsergebnisse für die Ernährungspsychologie keine ausschlaggebende Relevanz.

Woran das liegt, dass die Ernährungspsychologie ein verhältnismäßig geringes Interesse an der Fragestellung der psychischen Auswirkungen des gemeinsamen Essens auf Menschen oder Kollektiven besitzt, begründet sie im Folgenden. Diehl gibt schon 1978 in einem Forschungsbericht zu bedenken, dass aufgrund der gegenwärtig dominierenden Lebensweisen die bislang üblichen „soziokulturellen Normen“, auch im Bereich Essen¹⁴³, zunehmend zugunsten individueller Lebenskonzepte zurück gedrängt werden und somit kaum quantifizierbar sind (Diehl 1978:80). Fellmann (1997) zufolge sind aber „raumbezogene (geographische) Formen“ kollektiver Lebensweisen unabdingbar für die Bildung der eigenen Identität (Fellmann 1997:33-34). Gerade im Essen sieht er einen nicht auswechselbaren Vorgang, der sich nicht nur auf den „Stoffwechsel reduziert“, sondern einen „kulturell vermittelten Vorgang“ schlechthin darstellt, ein „intersubjektives“ Geschehen, bei dem der Einzelne durch den „sinnlich-körperlichen Vorgang“ des Essens die „naturale Basis“ seines Menschseins verlässt und zu einer „personalen Identität transzendiert“ (Fellmann 1997:34,36).

Trotz des bislang zurückhaltenden Auftretens der meisten Autoren aus dem Gebiet der Psychologie hinsichtlich der Bedeutung des Essens, bietet diese Richtung trotzdem aufschlussreiche und grundlegende Erkenntnisse, die den Verdienst der gemeinsamen Mahlzeit erhellt. Sie bestätigt gewissermaßen die von Pudel und Westenhöfer durch Studien empirisch erfasste Daten, wonach Essen „Lust“ und „Genuss“ bedeutet (Pudel & Westhöfer 1998:32).

Laut der Meinung von Rath (1993) setzt dieser Bedeutungsgehalt der Ernährung bereits in der pränatalen Phase des menschlichen Lebens ein. Unmittelbar nach der Geburt beginnt die sogenannte „mittelbare Phase der Ernährung“, die im Regelfall durch den Mund geschieht. Durch die ständig wiederkehrende Nutzung des „Mund – Lippen – Bereichs“, die üblicherweise als eine „Saugreaktion“ wahrgenommen wird, bildet sich sukzessive eine „lustbesetzte und erogene Zone“ aus, das Saugen an der Brust bewirkt infolgedessen die Milderung der „oralen Lustspannung“. Rath (1993) erklärt unter Verweis auf Freud das Zustandekommen dieses Geschehens damit, dass das wiederholten Saugen an der mütterlichen Brust

¹⁴³ Vgl. dazu Fellmann (1997:35). Man denke auch an die Bedeutung von National- und Regionalküchen und Gerichte.

oder der Flasche, sowohl durch innere Reize (Hunger) ausgelöst wird, aber auch durch „äußere Stimulation“, wie beispielsweise einem appetitanregenden Gericht, im Falle des Säuglings wird es wahrscheinlich der Geruch der Mutter oder ihre Stimme sein (Rath 1993:156).

Dieser Vorgang hat nun zwei Ziele, einmal dient er der lebensnotwendigen Versorgung mit Essen und zum anderen spendet er lustvolle Gefühle¹⁴⁴. Es ist zu beobachten, dass der Säugling zunehmend an körpereigenen Körperteilen lutscht um sich dadurch Lust zu verschaffen. Freud nennt diesen Vorgang „autoerotisch“ (Rath 1993:156) und dabei geht er von der grundlegenden Annahme aus, dass die Befriedigung der erogenen Zone (Mund – Lippen – Bereich) mit dem Stillen des Nahrungsbedürfnisses „vergesellschaftet“ ist, was so viel heißt, dass der lebenserhaltende Vorgang des Essens von Anfang an mit einer gleichzeitigen Lustbefriedigung verwoben ist, die letztendlich dazu dient, erneut Nahrung zu sich zu nehmen. (Rath 1993:158). Der Säugling wird durch das Saugen an der mütterlichen Brust, oder an einem Surrogat, nicht nur satt und erhält zudem noch angenehme Gefühle; ein wesentlicher inhärenter Faktor der regelmäßigen Fütterung des Säuglings ist die Kontaktaufnahme und die emotionale Zuwendung. Essensaufnahme und Gemeinschaft sind somit untrennbar von Beginn des Lebens an miteinander verwoben¹⁴⁵ (Diedrichsen 1990:20). Um es mit Walter Benjamin zu sagen: „Warum wir im physiologischen Sinne uns ernähren müssen und warum wir essen [ist] nicht der gleiche Grund“ (1972:1013). Durch die „Aneignung“ des Nahrungsmittels (Muttermilch) geschieht eine lebensnotwendige „Identifizierung“ mit der Mutter oder der Bezugsperson¹⁴⁶ (Rath 1993:159). Folgen wir Freud finden wir in seiner von ihm begründeten Triblehre (als Teilbereich der Psychoanalyse) die Verortung und Funktion der menschlichen Nahrungsaufnahme.

¹⁴⁴ Vgl. dazu Rath (1993:155). Wie überhaupt Fragen der Ernährung vom „Sexualgenuß her“ behandelt werden.

¹⁴⁵ Vgl. dazu Messelken (1980:51). Wichtig ist hierbei der Aspekt, dass bei dieser Form der Nahrungsaufnahme nicht nur das Verhältnis Mutter – Kind in den Blick genommen werden muss, sondern dass diese Mutter – Kind – Beziehung immer auch eingebettet ist in übergreifende soziale Formen, man spricht hier von der „Dreifachheit der Vergemeinschaftung durch das Essen“.

¹⁴⁶ Heinrichs, Steiner & Kirschbaum (2012:134ff). Für die positive Auswirkung auf die Bindung zeigt sich vor allem auch das Neuropeptid Oxytocin verantwortlich, es ist in der Literatur auch als „Kuschelhormon“ bekannt. In der Geburtshilfe kennt man es als „Wehen- und Stillhormon“, es besitzt zudem Angst und Stress reduzierende Effekte und außerdem begünstigt es prosoziales Verhalten. Natürlich gibt es auch anderslautende Meinungen, so fördere es auch Aggressionen, erzeugt Neid und „macht vertrauensselig“.

3.8.1 Psychoanalytische Triblehre

Bei meinen Darlegungen der psychoanalytischen Triblehre berufe ich mich primär auf Diedrichsen (1990), der in seinem Beitrag den komplexen Sachverhalt der psychoanalytischen Triblehre nach Freud schlüssig und nachvollziehbar erläutert. Laut Freud sind es „drei Instanzen“ die den „seelischen Apparat“ des Menschen bestimmen und die voreinander zu unterscheiden sind. „Das Unbewußte, das Vorbewußte und das Bewußte“. Alle Prozesse in diesem „Apparat“ werden mechanisch gesteuert durch „vorausgehende Ursachen und nachfolgende Wirkungen“, es sind sozusagen determinierte angeborene Triebe die durch „biologische Kräfte und seelischer Energie“ gesteuert werden um dadurch unser Verhalten und Erleben zu bestimmen. Freud zufolge existieren nun zwei lebensbestimmende Triebe, der „Lebens- und Sexualtrieb (Eros)“ und der „Todes- oder Destruktionstrieb (Thanatos)“. „Selbst- und Arterhaltung“ werden durch den „Lebens- und Sexualtrieb“ motiviert, der „Todes- und Destruktionstrieb“ richten sich auf „Vernichtung und Aggression“, beide Triebe sind analog zur Nahrungsaufnahme zu verstehen (Diedrichsen 1990:59). Der Destruktionstrieb vernichtet die „einverleibten“ Lebensmittel und bringt den Lebenstrieb trotzdem mit ins Spiel, denn Nahrungsaufnahme bedeutet Leben, „die Nahrung wird vernichtet und zur Lebenserhaltung verzehrt“ (Diedrichsen 1990:60).

Fazit: Hinsichtlich meiner Forschungen im Habitus der frühchristlichen Mähler, der Mahltradition bei Zinzendorf, ergänzt durch die Erkenntnisse der Soziologie, der Psychologie und nicht zuletzt den Einsichten der Gegenwart zur Bedeutung der Ernährung, fällt eine deutliche Verschiebung der Werte der Nahrung in Richtung Ernährungsphysiologie auf. Wenngleich auch andere Ansätze erkennbar sind, liegt das Hauptaugenmerk nicht auf den sozialen Werten gemeinsamer Mahlzeiten, sie scheinen in Vergessenheit zu geraten. Betrachtet man aber den praktischen Verdienst und die tiefe Symbolkraft des gemeinsamen Essens in der Antike, bedenkt das umfassende Wissen der „antiken Diätetik“ (Barlösius 2011:51), erwägt man dazu den konstitutiven Charakter der Agapen in Herrnhut und zieht die Ergebnisse der soziologischen Forschungen hinzu, die Psychologie leistet das ihrige, erkennt man die Vielschichtigkeit und tiefgreifende Wirksamkeit gemeinsamer Mahlzeiten. Allerdings weist die gegenwärtige Entwicklung und das praktizierte Essverhalten vieler Menschen in Deutschland in eine ganz andere Richtung: Häufig alleine und noch dazu in

Verbindung mit Medienkonsum wird die Mahlzeit eingenommen, die Folgen dieser Entwicklung sind bislang nur zu erahnen, aber durchaus abzusehen. Der inhärente Wert von gemeinsamen Mahlzeiten, der basale Wert und die Aussagekraft der Nahrung an sich, geht zunehmend verloren und damit auch die damit verbundenen Werte, zu denen auch, so abwegig es zunächst klingt, die Förderung der Identität gehört.

Identität als Begriff hat „Hochkonjunktur“, da ihre Bildung in stark ausdifferenzierten Gesellschaften beeinträchtigt ist; denn die klassischen Muster, die eine identitätsstiftende Wirkung besitzen, geraten ins Schwinden: Familien, Verbände, Vereine verlieren immer mehr ihre prägende Kraft. An ihrer Stelle treten vorwiegend kommerzielle „Surrogate“, die aufs Ganze gesehen nicht die erhoffte Erfüllung bieten können, aber gerade ihr Konsum lässt auf die Notwendigkeit von Identifikationsmuster schließen (Fellmann 1997:28). Was ist aber Identität?¹⁴⁷ Es ist keine Eigenschaft, die dem Menschen gegeben ist, sondern es ist etwas, worum der Mensch ringen muss, es ist sein „praktisches Selbstverhältnis“, also das Verständnis von sich selbst, das durch Eigenwahrnehmung aber auch durch „Verständigung“ mit anderen erlangt werden kann. Es ist „ein fortlaufender Prozess“, der Verständigung mit anderen Menschen benötigt um zur eigenen Identität zu gelangen, anders ausgedrückt kann man sagen, „kommunikatives Handeln“ bewirkt Identität; die Bedeutung der Tischgespräche verweist darauf und stellt ein eindeutiges Signal dar. Einen wichtigen Faktor stellen dabei dauerhafte Gruppen dar, denn nicht „ephemeres kommunikatives Handeln konstituiert Identität“, sondern beständige Gruppen, wie beispielsweise die Familie oder kirchliche Jugendgruppen (Zingerle 1997:76). Mit anderen Worten, stabile und dauerhafte Beziehungen unterstützen die Identitätsgewinnung und Wertegewinnung und dies kann ganz praktisch am Esstisch gelingen. Denn, so Fellmann (1997), Essen und Identitätsfindung stellen zwei grundlegende menschliche Themen und Bedürfnisse dar, die dadurch miteinander in Verbindung stehen, dass sie jeweils befriedigt werden müssen (Fellmann 1997:27).

Nun bietet genau dieser Tatbestand Potential für die Gestaltung christlicher Gruppen und zwar aus folgenden Gründen. Zum einen gehört die Bildung der eigenen Identität zu den vorrangigen Aufgaben der Teenager- und Jugendzeit, zudem lösen sich Jugendliche sukzessive von ihrer Kernfamilie ab und benötigen infolgedessen

¹⁴⁷ Eine Definition wurde bereits an anderer Stelle gegeben, hier gehe ich lediglich auf die von Fellmann eingebrachten Aspekte ein, die er im Zusammenhang mit gemeinsamen Mahlzeiten erläutert. Kapitel 2.5.

außerhalb verlässliche Gruppen, die sie in dieser Phase begleiten und unterstützen. Nun stellt Fellmann fest, dass der Mensch ein „raum“ und „zeitbezogenes“ Wesen ist, das sich nur in einem kulturellen Rahmen verwirklichen kann, dazu gehören nach seinem Verständnis auch „körperlich orientierte Lebensformen“, wie beispielsweise das Essen (Fellmann 1997:34). Gemeinsam verzehrte Nahrung wird, so versteht es Fellmann (1997), zum „Mittel der Realisierung intersubjektiver Beziehungen“ (Fellmann 1997:35). In diesem, von Fellmann so bezeichneten „Mittel“, finden sich drei Merkmale, die in besonderer Weise ausschlaggebend sind für den Prozess der Identitätsbildung: *Realität*, *Abgrenzung* und *Kontinuität*.

Essen findet immer in der *Realität* statt, mit realen Speisen. Gemeinsames Essen kann auch nicht auf andere übertragen werden und schon gar nicht im virtuellen Raum stattfinden. Essen findet immer in einem Raum- und Zeitbezug statt. Darüber hinaus bedarf es für die Entwicklung der eigenen Identität auch einer angemessenen Abgrenzung. Sie wird hinsichtlich der gemeinsamen Tafel dadurch gewährleistet, dass jeder Teilnehmer einer Mahlzeit sein eigenes Essgeschirr zur Verfügung hat. Das Verbindende wiederum erfahren die Tischgenossen über den Verzehr der gleichen Speisen. Der Aspekt der *Kontinuität*, der einen erheblichen Stellenwert innerhalb dieser Prozesse einnimmt, ist dadurch gegeben, dass jeder Mensch zur Erhaltung des Lebens in verhältnismäßig gleichbleibenden Intervallen Nahrung zu sich nehmen muss. Diese drei soeben dargelegten Aspekte sind kongruent und ebenso wichtig für die Bildung der je eigenen Identität. Junge Menschen benötigen reale Bezüge und Ausdrucksformen zur Gestaltung des Lebens, es müssen außerdem Freiräume für Abgrenzungen vorhanden und erlaubt sein, nichtsdestotrotz bedarf es kontinuierlicher und verlässlicher Lebensformen (Fellmann 1997:34-35). Wie der bisherige Beitrag gezeigt hat, ist der zuletzt genannte Aspekt gegenwärtig der riskanteste Faktor bei der Bildung von Identität. Kontinuierliche Lebensformen werden häufig ersetzt oder zerbrechen und erschweren somit die Bildung stabiler Identitäten.

Sicherlich wäre es vermessen und übertrieben, wenn man annehmen würde, gemeinsames Essen würde den Stellenwert von über vielen Jahrhunderten hinweg tradierten und mittlerweile verloren gegangenen Werten ersetzen. Nichtsdestotrotz kann es ein Klima entstehen lassen, in dem in vertrauensvollen Dialogen über Werte gesprochen wird, die Orientierung bei der Gestaltung des individuellen Lebensentwurfs bieten (Fellmann 1997:36). Jungen Menschen ist es aufgegeben zu einer „personalen Identität“ zu gelangen, es ist ihnen fernerhin aufgegeben

„Sinnzusammenhänge“ wahrzunehmen, denn nicht das gewahrt werden einzelner Impulse ist entscheidend und Lebenssinn vermittelnd, sondern wie das Leben insgesamt begriffen wird (Fellmann 1997:30). Aus diesem Grund stellen Heranwachsende immer wieder die gleichen und grundlegenden Anfragen: Wie und an welchen Werten kann ich mich in einer Welt der Beliebigkeit und Unverbindlichkeit orientieren, wie die eigene Geschichte begreifen (Zingerle 1997:71)?

Wie in der Forschungsfrage betitelt und bisher ausführlich erörtert, geht es in dieser Arbeit zum einen um die sozialen Werte und Auswirkungen gemeinsamen Essens. Gleichzeitig besteht aber noch das maßgebliche Interesse, den Zusammenhang zu Lernprozessen aufzuzeigen und herzustellen, für eine der Zeit angemessenen *Kommunikation des Evangeliums* unter Teenagern. Denn das Neue Testament macht deutlich, „der Mensch lebt nicht vom Brot allein, sondern von einem jeden Wort, das aus dem Wort Gottes geht“ (Matthäus 4,4). Wie dieser Vers unzweideutig erkennen lässt, scheint Brot als basaler und metaphorischer Ausdruck der Nahrung, nicht alleinig hinreichend zu sein für die Versorgung des Menschen, der Mensch benötigt allem Anschein mehr, er bedarf geistiger Nahrung und der Orientierung durch Weisungen. Im Alten Testament findet sich eine Stelle, die auf diese Zusammenhänge aufmerksam macht. „Wo keine Offenbarung ist, wird das Volk wild und wüst; aber wohl dem, der auf die Weisung achtet“ (Sprüche 29,18). Ist an dieser Stelle nicht eine Parallele zur Ursache der Anomie erkennbar? Berghaus (1984) gab in einem vorangehenden Abschnitt zu bedenken, dass eine fehlende Sozialnorm Chaos begünstigt und unausweichlich zur Anomie führt (Berghaus 1984:257). Fehlende Kenntnis um Gottes Weisungen bewirkt den gleichen Effekt, die Bibel spricht an dieser Stelle davon, dass das „Volk wild und leer“ wird. Der Vers „Der Mensch lebt nicht vom Brot alleine, sondern von einem jeden Wort, das aus dem Mund Gottes geht“ veranschaulicht es in augenfälliger Weise, möchte der Mensch wirklich satt werden, benötigt er geistliche Nahrung. Im folgenden Kapitel werden anthropologische Gedanken und Begründungen dargelegt, die diese Behauptung stützen.

4. Kommunikation des Evangeliums

4.1 Braucht der Mensch Religion? Anthropologische Betrachtungen

Bevor das Kapitel *Kommunikation des Evangeliums* in seinen vielfältigen Bezügen dargelegt wird, erfolgen einige anthropologische Anmerkungen, die als Voraussetzungen für die weitere Arbeit gelten. Hierbei ist vor allem die Frage

ausschlaggebend, weshalb das Evangelium kommuniziert, also gepredigt oder in Lernprozessen vermittelt werden soll oder mit den Worten Barths: „Wir sollen von Gott reden“, aber zu welchem „Zweck“¹⁴⁸ (Barth 1990:151)? Um dies zu begründen, entfalte ich zunächst anthropologische Überlegungen, denn die Frage nach Gott steht generell im Gesamtzusammenhang zum Verständnis des Menschen. Brunner (1941) fasste es in die Formel: „Sage mir, was für einen Gott du hast, und ich will dir sagen, wie es um deine Menschlichkeit steht“ (Brunner 1941:20-21), was letzten Endes besagt, dass das Gottesbild eng verknüpft ist mit unserem Bild vom Menschen. Das gilt auch in umgekehrter Weise, das Bild vom Menschen offenbart auch unser Gottesbild, wenn mitunter auch nur unbewusst. Insgesamt, so der Standpunkt in dieser Arbeit, besitzt das Gottes- bzw. Menschenbild einen gravierenden Einfluss auf die Gestaltung des Lebens¹⁴⁹, dies ist auch der Grund, weshalb es umfassend behandelt wird (Brunner 1941:16).

Um die grundlegende Bedeutung der Anthropologie quantitativ darzustellen, weist Arlt (2001) burlesk darauf hin, dass es mehr Anthropologien gibt als Buchstaben auf eine Druckseite gehen (Arlt 2001:5). Diese „Überfülle des einschlägigen Materials“ zum Thema Anthropologie mag als Hinweis für die Bedeutung dieser Disziplin gelten (Pröpfer 2012:2). Der Grund für diese „Überfülle“ (Pröpfer 2012:2) der Publikationen sind vermutlich „die allgegenwärtigen Krisen“ (Meinberg 1995:1), die eine veränderte Sicht des Menschen verlangt und außerdem auch generiert (Petermann 2010:9). Denn die Anthropologie ist stets aufs Engste mit ihrem jeweiligen Kontext verwoben und gelangt aufgrund des „Dreischritts: Sehen – Urteilen – Handeln“ zu ihren Resultaten. Je nachdem aus welcher Perspektive der Mensch in Augenschein genommen wird und noch dazu in welcher Kulturepoche, wird ein unterschiedliches Bild vom Menschen entwickelt und dargestellt (Grümme 2012:73). Bevor die eingangs aufgeworfene Frage

¹⁴⁸ Vgl. dazu Barth (1990:151ff.). In diesem bekannten und häufig zitierten Diktum reflektiert Barth über das Grundproblem theologische Verkündigung. Wenn von „etwas“ die Rede ist, geht man im Allgemeinen davon aus, dass er auch existent ist, in dieser Arbeit gehe ich davon aus, dass es einen Gott gibt, ohne dies beweisen zu können und zu wollen, es ist auch nicht Gegenstand dieser Arbeit. Trotzdem muss diese Vorbemerkung geleistet werden, da es längst nicht mehr Usus ist, von einem existierenden Gott auszugehen. Vgl. dazu Jüngel (1986:307-408). Jüngel argumentiert u.a. in seinem Werk *Gott als Geheimnis der Welt* damit, dass wir Menschen von Gott so viele Informationen erhalten haben, sodass wir durchaus in der Lage sind über ihn und von ihm zu reden, allerdings setzt diese Verständnis voraus, das der Bibel als autoritatives Wort Gottes zugestimmt wird. Vgl. dazu Röm 1, 18-21.

¹⁴⁹ Zur Lebensgestaltung gehören in dieser Ausarbeitung selbstredend auch Lernprozesse. Wie bereits im Abschnitt Bildung gezeigt wurde, spielte die Bildung sowohl im genuinen Sinne als theologischer Begriff, aber auch über die Jahrhunderte hinweg bis in die Gegenwart hinein, eine zentrale Rolle für das Bild des Menschen. Im Abschnitt Lerntheorien wird es ebenfalls deutlich werden, wie wesentlich das Menschenbild für Lernprozesse ist.

geklärt wird, weshalb es notwendig ist von Gott zu reden, bedarf es, nach einem kurzen Überblick über die geschichtliche Entwicklung des Begriffs und seiner Bedeutung, nachfolgend einige Hinweise auf die Fragen: „Woher kommt der Mensch, was macht den Menschen aus und was ist seine Bestimmung?“

4.2. Die Entwicklung der Anthropologie

Die Anthropologie, der Begriff stammt aus dem Griechischen, *anthropos*, der Mensch, entwirft die Lehre vom Menschen und liefert aus den unterschiedlichsten wissenschaftlichen Disziplinen Modelle zur Erklärung dieser Fragen¹⁵⁰. Dabei spielen natur-, kultur- und sozialwissenschaftliche Ansätze eine, mitunter auch konkurrierende, Rolle (Bohlken & Thies 2009:1, 5).

Bereits seit der Antike entfaltet der Mensch ein Bild von sich¹⁵¹ in seinen unterschiedlichen Daseinsbezügen¹⁵². Vor allem Aristoteles entwickelt ein differenziertes und zudem komplexes Bild des Menschen als „*zoon logon echon*“, ein Wesen, das Sprache und Vernunft besitzt und zudem zur Unterscheidung von Gut und Böse in der Lage ist und des Weiteren als „*zoon politikon*“, d.h. der Mensch ist dazu geschaffen, als „geselliges Wesen“ in „verfassten Gemeinschaften“ zu leben (Brunner 1941:9).

4.3 Zur Bedeutung der Anthropologie in der Theologie

Für Emil Brunner bestand kein Zweifel, dass die Sicht des Menschen bezüglich seines Wesens und seiner Bestimmung entscheidend das Leben des Einzelnen beeinflusst, aber auch gravierenden Einfluss auf ganze Kulturen besitzt. Anhand einiger

¹⁵⁰ Vgl. dazu Pannenberg (1962). Biologie, Philosophie, Juristen, Soziologie, Psychologie, Medizin und Theologie setzen sich mit den Fragen des Menschseins auseinander und versuchen auf diese Weise ein „umfassendes Verständnis des Menschen herauszubilden“ (Pannenberg 1962:5). Vgl. ebenso Bohlken & Thies 2009. Obwohl sie den Begriff Anthropologie nicht explizit im Namen tragen, beschäftigen sich folgende Wissenschaften ebenfalls mit der Lehre vom Menschen: Ethnologie, Soziobiologie, Evolutionspsychologie, Hirnforschung, Kulturphilosophie, Primatologie, Tiefenpsychologie. Dazu kommen noch unterschiedliche Ansätze, die sich ebenfalls mit den evidenten Fragen des Menschseins auseinander setzen: Behaviorismus, Enhancement, Entwicklungspsychologie, Hirnforschung, Historische Anthropologie, Kognitivismus, Künstliche Intelligenz/Künstliches Leben, Literarische Anthropologie, Medizinische Anthropologie und die Pädagogische Anthropologie. Es sind damit längst noch nicht alle Richtungen, Ansätze und Disziplinen aufgezeigt, diese Aufzählung soll lediglich die Weite des Feldes demonstrieren.

¹⁵¹ Vgl. dazu Meinberg (1995:16). „Menschenbilder sind etwas „unhintergebares“, sie dienen der „Gestaltung des Daseins“, sie fungieren als „Leitbilder“ um – mit E. Bloch gesprochen – „menschenähnlicher“ zu werden.

¹⁵² Vgl. dazu Bohlken & Thies (2009:1). Allerdings existiert zu dieser Zeit noch keine Lehre vom Menschen und in manchen Zusammenhängen ist der Begriff Anthropologie bzw. die latinisierte Fassung *anthropologia* auch negativ konnotiert.

biographischer Beispiele¹⁵³ erläutert er seine Auffassung und kommt zu dem Schluss, dass es „nicht die wissenschaftlichen oder philosophischen Systeme sind, die Geschichte schreiben, sondern ihr Menschenbild“ (Brunner 1941:20-21). Aus diesem Grund kommt auch Pannenberg (1962) nicht umhin festzustellen, dass wir im „Zeitalter der Anthropologie leben“ (Pannenberg 1962:5). Für Tugendhat (2007) ist es deswegen eine „Merkwürdigkeit“, dass die Anthropologie nicht als eigenständige Disziplin anerkannt wird, da sie das wesentliche der Philosophie ausmacht, denn schlussendlich geht es im Kern bei allen Fragen immer um den Menschen und die bereits von Kant aufgeworfenen Fragen: „Was kann ich wissen? Was soll ich tun? Was darf ich hoffen? Und schließlich, was ist der Mensch?“ Zusammengefasst ist die letzte Frage die Quintessenz der drei vorher genannten, sie ist die zentrale Frage der Philosophie und in ihr haben alle Fragen ihren Ausgangs- und Endpunkt. Für Tugendhat (2007) tritt aus diesem Grund die Anthropologie sogar an die Stelle der Metaphysik (Tugendhat 2007:18), eine Sicht, die Pannenberg bereits vor mehr als 50 Jahren vehement vertrat (Pannenberg 1962:5).

4.4 Was ist der Mensch?

Die Liste der zumeist negativen Aussagen über den Menschen ist quantitativ sehr umfangreich, deshalb genügt Gehlens paradigmatische Feststellung über den Menschen (1993), denn er stellt fest, dass jedes Tier eine „Einpassung“ in einen Lebensraum besitzt, nur der Mensch nicht, er hat die Aufgabe der „Erfüllung seiner Bestimmung“ (Gehlen 1993:31), der Mensch ist somit „auf sich selbst gestellt“, mit „einer konstitutionellen Chance zu verunglücken“ (Gehlen 1993:30).

Es ist gewiss kein übereilter Pessimismus, wenn diagnostiziert wird, dass die meisten Anthropologien ein reichlich negatives Bild des Menschen explizieren und zudem - bei allem Respekt vor ihren gedanklichen Leistungen - die eigentliche Frage nach dem Menschen und seinem Woher und Wozu in den meisten Fällen ungeklärt bleibt. Es entstehen vielmehr Aporien und es ist durchweg offenkundig, dass die jeweiligen Antworten eng mit den Autoren, ihrer Epoche und ihren persönlichen Erfahrungen und Sichtweisen verbunden sind (Pröpper 2012:25).

Die meisten Verfasser anthropologischer Werke argumentieren primär ohne einen Bezug zur Theologie. Da die vorgelegte Arbeit in der Theologie respektive in der

¹⁵³ Vgl. dazu E. Brunner (1941:21-25). Brunner stützt sich dabei auf die anthropologischen Interpretationen der folgenden vier Denker: Darwin, Nietzsche, Marx und Freud. Für Brunner war es wichtig, dass es bei diesen Männern nicht um ihre Theorien geht, sondern um ihr Bild vom Menschen.

Praktischen Theologie entstand, rekurriere ich für die weiteren Ausführungen auf die theologische Anthropologie, die sich wiederum auf die philosophische Anthropologie bezieht, wenn es um die Näherbestimmung des Menschen geht. Das Zentrum der theologischen Anthropologie bildet indes die Näherbestimmung des Menschen durch die „göttliche Bestimmung des Menschen“ und ebenfalls damit einhergehend die Frage nach der „Verhältnisbestimmung“ des Menschen zu anderen Geschöpfen (Härle 2000:429ff.).

Beachtenswert ist außerdem die Feststellung, dass der Ausdruck „Menschheit“ als Plural zum Menschen, christologische Wurzeln besitzt. Was Menschsein oder „Menschheit“ im Allgemeinen bedeutet wird somit „an der Einheit von Menschheit und Gottheit in Christus“¹⁵⁴ deutlich. Erst die Aufklärung minderte den Gehalt der Vokabel „Menschheit“ auf das rein menschliche (Korsch 2011:77), ausgelöst wird dieser Prozess vor allem durch die Leugnung von „Autoritäten“. War es im Mittelalter Usus, dass der Klerus das Leben der Menschen weithin bestimmte, ist es seit der Aufklärung dem einzelnen aufgegeben, sein Leben zu gestalten (Korsch 2011:77).

Zunächst macht die Bibel drei Grundaussagen über den Menschen, die sowohl im Alten Testament als auch im Neuen Testament leitend sind: 1. Der Mensch ist Gottes Geschöpf und Ebenbild, 2. Der Mensch hat durch den Sündenfall seine eigentliche Bestimmung verfehlt und wurde dadurch schuldig. 3. Durch den Sündenfall verlor der Mensch den „paradiesischen Urzustand“ und sein Leben ist seither durch Mühen gekennzeichnet, wie es in 1. Mose 3 geschildert wird. Dazu gehört die Endlichkeit seines Lebens (Rebell 2009:957-958).

Des Weiteren obliegt es der theologischen Anthropologie einen differenzierten und systematischen Überblick zu liefern, in welchen Verhältnissen der Mensch zu anderen „geschaffenen Dingen“, beispielsweise der Tierwelt, steht. Hinsichtlich seiner Körperlichkeit, Lebendigkeit und der Fähigkeit zur Empfindsamkeit (*anima sensitiva*), existieren Parallelen zum Tierreich, somit ist der Mensch ein „körperliches, empfindungsfähiges und vernunftbegabtes Lebewesen“; was ihn aber wesentlich davon unterscheidet ist seine Rationalität (*anima rationalis*). Zur genauen Definition des Begriffs „Vernunftbegabtheit“ wurde meist auf die Sprachfähigkeit des Menschen verwiesen, besonders seit Herder gilt sie als „Brennpunkt im Grundverhältnis von

¹⁵⁴ Vgl. Präpper (2012:65). Wenn in der Theologie Aussagen im Hinblick auf Gott und /oder den Menschen getroffen werden, liegt der Bezugspunkt auf dem sich diese Aussagen beziehen in der Christologie, in der Geschichte Jesu, seinem Leiden als Mensch, sein Tod und die Auferstehung, kurzum in der dadurch vermittelten und „bedingungslosen“ Liebe Gottes zu allen Menschen

Mensch und Welt“ (Heise 2009:17). Allerdings darf nicht vergessen werden, dass auch Tiere durchaus in der Lage sind, sich mittels Sprache und Zeichen zu verständigen, somit kann Sprache oder der Gebrauch von Sprache/Zeichen nicht als Spezifikum der menschlichen Rationalität gebraucht werden. Erst der „vernünftige“¹⁵⁵ Gebrauch von Sprache kann auf „Rationalität“ hinweisen. Wenn nun laut Härle der „vernünftige“ Gebrauch der Sprache das Signum des Menschen ausmacht, sind dann Säuglinge, demenziell erkrankte, Hirntote keine vernünftigen Menschen [mehr]? Ist die Vernunft und daraus abgeleitet der vernünftige Gebrauch der Sprache tatsächlich der Kern des Menschen, so wie es Härle (2000) darlegt? Härle (2000) selbst stellt diese Frage und kommt mit Bonhoeffer zu dem Schluss: „Von Menschen geborenes Leben ist menschliches Leben“ (Bonhoeffer 1992:190). Diese Aussage markiert aber immer noch nicht den Unterschied zu anderen Wesen und trifft auch noch keine Aussage bezüglich der Ebenbildlichkeit des Menschen im Gegenüber zu Gott.

Meines Erachtens unterschlägt Härle eine wichtige Komponente des Menschseins. Wenn er sagt, die Vernunft und die Lebendigkeit machen das Wesentliche am Menschen aus, kommt ein zentraler Teil des Menschseins nicht zur Sprache (Härle 2000:431). So heißt es nämlich im Segenswort des Paulus an die Thessalonicher (1 Thess 5:23): „Er aber, der Gott des Friedens, bewahre euch durch und durch und bewahre euren Geist samt Seele und Leib. Noch die griechischen Kirchenväter gliederten den Menschen „trichotomisch“ in Körper, Seele und Geist, trotz allem wird der Mensch sowohl im AT als auch im NT als eine Einheit verstanden. Desgleichen kennt das Neue Testament den Menschen nicht als „animal rationale“ wie Aristoteles es lehrte, sondern der Mensch ist Körper, der Mensch ist Seele. Hier liegt die Betonung darauf, dass der Mensch eine Seele *ist*, diese wiederum ist der Sitz von Wille, Emotionen und Verstand, sie ist aber auch der Ort, wo der Mensch zur Selbsterkenntnis gelangt und Selbstbewusstsein entwickelt. Desgleichen trägt der Mensch den Geist Gottes in sich (Pöhlmann1990:174-175). Dieser zuletzt genannte Aspekt dürfte das wesentliche Unterscheidungsmerkmal gegenüber allen anderen Lebewesen sein. Der Tatbestand, dass Gott dem Menschen seinen Geist eingehaucht hat, damit er ein lebendiges Wesen wird, „macht ihn erst zur Person“ und unterscheidet ihn dadurch von allen anderen Kreaturen (Rebell 2009:958). Gottes Geist, den wir in

¹⁵⁵ Vgl. dazu Härle (2000:431,432). Härle sieht einen „rationalen“ Gebrauch von Sprache nur gegeben, wenn: 1.) Begriffe gebildet und unterscheiden werden, 2.) Aussagen gebildet werden können, die wahr oder falsch sein können und 3.) logische Schlussfolgerungen gezogen werden können.

uns haben, sozusagen als Kern unseres Personseins, der aber durch den Sündenfall in Mitleidenschaft gezogen wurde, ermöglicht schlussendlich die Kommunikation mit Gott.

Auf die Frage, was ist der Mensch, erläutert die Bibel niemals Einzelaspekte, Eigenschaften oder besondere Merkmale des Menschen, sondern erschließt Lebensräume, Sinnzusammenhänge, eröffnet Möglichkeiten und schreibt Geschichte mit jedem einzelnen Menschen. Ein vielbeachtetes und bekanntes Diktum von Augustinus (2011) weist einen Weg: „Unruhig ist des Menschen Herz, bis es Ruhe findet in dir, oh Gott“ (Augustinus 2011:19). Augustinus kurze und vielfach zitierte Sentenz bringt es zum Ausdruck, hier ist noch etwas anderes, das auf die Bestimmung des Menschen hinweist; es wird etwas zur Sprache gebracht, „was über den Menschen hinausgeht“, [...] „dass sich Menschsein nicht nur auf die raumzeitliche Dimension bezieht, sondern auf etwas, das die diesseitige Welt transzendiert“ (Tugendhat 2007:13). Es berührt „die Dimension des Ewigen“ (Brunner 1941:12). Dies ist auch der Grund weshalb Moltmann (1971) folgert: „deshalb wird der Mensch auch in keinem seiner Menschenbilder sich selbst finden und zur Ruhe kommen“ (Moltmann 1971:29).

Auf die Anfrage Mose: „Wer bin ich, dass ich zum Pharao gehe (Ex 3:11), antwortet Gott: „Ich will mit dir sein“ (Ex 3:12) Gott mit uns – Immanuel! An dieser Stelle erhält Mose keine konkrete Antwort darauf, wie sein Problem gelöst werden kann, was er als Person für eine Rolle spielt, er wird nicht mal erwähnt bei der Lösung dieses Problems, „es wird nicht mal gesagt, wer er denn im Grunde ist, was er kann und was er nicht kann, was er soll und was er nicht soll“, (Moltmann 1971:31,32) sondern Gott gibt ihm zu verstehen, ich werde bei dir sein.

„Gott sichert seine Gegenwart und Gemeinschaft auf dem Weg des Lebens zu“ (Fürchte dich nicht und laß dir nicht grauen, ich bin mit dir in allem was du tun wirst) [...] „Ihm wird ein neues Seinkönnen in Aussicht gestellt, ein Seinkönnen in der Gemeinschaft mit Gott“ (Moltmann 1971:32).

Das ist selbstredend keine objektive Antwort im Sinne der Naturwissenschaft, aber eine Verheißung für den Orientierung suchenden Menschen (Pröpfer 2012:61).

Der biblische Schöpfungsbericht (Gen 1:26ff.) lenkt den Blick auf einen weiteren Aspekt menschlichen Daseins. Diese Textstelle ist

„die entscheidende theologische Aussage über den Menschen, die ihn einerseits von allen Geschöpfen unterscheidet“, [...] ihn gewissermaßen „in eine bestimmte, ausgezeichnete Beziehung zu Gott [sieht], und andererseits zu allen anderen Geschöpfen in Beziehung setzt“¹⁵⁶ (Härle 2000:434).

Diese „bestimmte und ausgezeichnete Beziehung zu Gott“ und den anderen Geschöpfen besteht aber nicht darin, dass *etwas am* Menschen ist, das ihn zum Ebenbild macht, sondern es ist seine „Existenz im Gegenüber und in Beziehung zu Gott insgesamt“. „Dieser Bestimmung wird der Mensch gerecht, indem er in „Bundestreue“ und „Gerechtigkeit Gott gegenüber lebt“ (Härle 2000:435). Ein Hinweis zum Gedanken der Gemeinschaft muss an dieser Stelle noch erfolgen: Gott hat den Menschen sehr wohl zum „Selbstsein, als Einzelnen, aber nicht zum Alleinsein, zum Für-sich-selber-Sein geschaffen“, ganz wesentlich für die theologische Anthropologie ist das Verständnis des „Sein-in-Gemeinschaft“, die durch die Liebe Gottes ermöglicht wird und seiner trinitarischen Existenz entspricht. Mit dieser Einsicht, die gleichfalls mit dem Kern dieser Arbeit übereinstimmt, werden auch zerstörerische solipsistische Gedanken zurück gewiesen (Brunner 1941:295).

Die Quintessenz des Besagten liegt darin, dass der Mensch die Gottesebenbildlichkeit nicht als eine Wesenseigenschaft besitzt, „sondern dass sie dem Menschen zugesagte, zgedachte und zugemutete Bestimmung zur Liebe ist“¹⁵⁷, sie gilt ihm „unverbrüchlich“ und deshalb ist zu hoffen, dass jeder Mensch sie erkennt und ergreift, im Glauben und durch den Glauben; die Liebe Gottes gilt als Gottes Selbstmitteilung und begleitet und vollendet das menschliche Leben (Härle 2000:436-437).

4.5 Religionspädagogik und Anthropologie

Zur Religionspädagogik als Subdisziplin der Praktischen Theologie, gehört die Entwicklung von religiösen Lehr-Lernprozessen, auf der Grundlage von Gottes Wort als „Erkenntnisquelle“ (Brunner 1941:45). Von dieser Äußerung ausgehend, ist die

¹⁵⁶ Vgl. dazu Härle (2000:435). Die Theologie, explizit die Exegese, verweist auf die Begriffe „zelem“ und „d`mut“, bzw. in der latinisierten Form auf „imago“ und „similitudo“ um die Näherbestimmung der Beziehung des Menschen zu Gott zu erläutern. Da ich aber keine exegetische Arbeit verfasse, weise ich lediglich auf diese Diskussion hin und merke mit Härle an, dass aufgrund eines exegetischen Befunds eine Differenzierung der Begriffe nicht relevant ist. Des Weiteren verweise ich ebenfalls auf Härle (2000:430-439), wenn es um die systematischen und hermeneutischen Explikationen dieses Themas geht. Im Zusammenhang mit der Aufgabenstellung dieser Arbeit interessieren mich lediglich die Erträge dieser Diskurse.

¹⁵⁷ Diese Bestimmung zur Liebe findet sich u.a. begründet in 1 Joh 4:7-8.

Anfrage unvermeidbar, ob bei diesem Handeln ein explizites Menschenbild vonnöten ist. Wie in diesem Kapitel anfangs dargelegt, unter Bezugnahme auf Brunner, geht die vorgelegte Arbeit von der Prämisse aus, dass jedwede Handlungen von Bedingungen und Motiven geleitet werden, so auch religionspädagogische Bildungsprozesse, denn „anthropologische Annahmen bestimmen erzieherische Praxis ganz wesentlich“¹⁵⁸ (Grümme 2012:12,13).

Im folgenden Kapitel *Kommunikation des Evangeliums in der Postmoderne* wird noch eine gründlichere Darlegung der gegenwärtigen Verhältnisse erarbeitet, deshalb müssen ein paar gängige Schlagworte vorerst genügen um den Zusammenhang zwischen religiösen Lehr- Lernprozessen, den aktuellen gesellschaftlichen Verhältnissen und vorhandenen Menschenbildern zu erfassen. „Pluralisierung, Relativierung und Individualisierung“ gelten als augenfällige Kennzeichen der gegenwärtigen Zeit. Insbesondere die „Relativierung“ verhindert gekonnt, dass es noch „letztgültige Aussagen über Welt, über Gott und den Menschen [gibt]“ (Grümme 2012:27). Infolgedessen werden letztverbindliche Aussagen und/oder Autoritäten zurückgewiesen, nicht ohne Folgen: „Identitätssichernde Bindungen und Orientierungen verschwinden“, kurzum, jedem Einzelnen wird es aufgegeben, sein Leben in allen Bezügen selbst zu konstruieren „das Ich wird damit zum Zentrum“ (Grümme 2012:31,35). Ist das zu bewältigen, ist der Mensch damit nicht überfordert?

Die vorgelegte Arbeit vertritt die Auffassung der theologischen Anthropologie, wie sie vorhergehend in Kürze erörtert wurde, dass wahres Menschsein nur als „Existenz im Gegenüber und in Beziehung zu Gott“ verstanden werden kann und Gestalt gewinnt (Härle 2000:435). Deshalb besteht ein enger Zusammenhang zwischen der Religionspädagogik und der (theologischen) Anthropologie. Nur wenn die Einsicht vorhanden ist, gewissermaßen als Vorverständnis, dass Gott der Schöpfer, Erhalter, Erlöser und Vollender des Lebens ist, nur wenn die Erkenntnis leitend ist, dass Gott aus Liebe zu den Menschen handelt, wird den Sinn von religiösen Bildungsprozessen in seiner grundlegenden Bedeutung teilen. Ganz entscheidend ist

¹⁵⁸ An dieser Stelle ist der Hinweis erforderlich, dass es nun auch naheliegend sein könnte, näher auf die Pädagogische Anthropologie zu verweisen, da diese Arbeit, wie eben erwähnt, auch in der Religionspädagogik verankert ist. Diesen Weg verfolge ich deshalb nicht, da für die Zielsetzung dieser Arbeit die theologische Anthropologie richtungsweisender bzw. grundlegender ist. Trotzdem verweise ich auf den Beitrag von Zirfas (2004:14), der aus pädagogisch-anthropologischer Sicht darauf aufmerksam macht, dass bei allen Sozialisations-, Erziehungs- und Bildungsmodellen stets ein Menschenbild, ob nun explizit oder implizit, zugrunde liegt und im Umkehrschluss jedes Menschenbild zu bestimmten pädagogischen Handlungen führt.

aber der Hinweis, dass es bei diesen Bildungsprozessen nicht nur um kognitive Prozesse geht, sondern aufgrund der zu vermittelnden Inhalte, vornehmlich um einen Beitrag zur Daseinsdeutung und Identitätsbildung. Maßgeblich ist dabei der Gedanke, dass nicht der Mensch den Glauben bewirkt, sondern Gott. Da in der vorgelegten Arbeit das Jugendalter eine erhebliche Rolle einnimmt, wird dem Aspekt der Identitätsbildung wiederkehrend explizit Beachtung geschenkt.

4.6 Zusammenfassung

Bis in das Mittelalter hinein, bis an die Grenze der Neuzeit, prägte eine „bergende, metaphysisch begründete Ordnung den Kosmos“, die Kirche und ein „absolutistisches Gottesbild“ verliehen dem Leben seinen Wert und gewährten ihm Strukturen.] Im Zuge der Renaissance und nachkommend der Aufklärung, wurde sich der Mensch zunehmend seiner normativen Leistungen bewusst, er wird fortan „Bezugs- Ausgangs- und Zielpunkt“ seiner Selbst und seines Lebens (Pröpper 2012:90), es erfolgte eine tiefgreifende und um sich greifende „anthropologische Wende (Pröpper 2012:92).

Die theologische Anthropologie bezieht sich bei ihren Annahmen auf die Offenbarungen der Bibel. „Was ist der Mensch, dass du seiner gedenkst“ (Ps 8:4)? Dieser Vers schließt Selbsterfahrung als alleiniges Deutungsschema des Lebens aus und von einer Selbstkonstruktion des eigenen Lebens wird abgesehen; Gott selbst ist der Schöpfer, der Erhalter, Erlöser und Vollender des Lebens, der sowohl jenseits aber auch diesseits wirkt. (Pröpper 2012:91).

Echtes Dasein gelingt nur, wenn sich der Mensch bewusst wird, dass er von Gott geschaffen und eingeladen ist, diesem „Anruf Gottes“ zu folgen (Pröpper 2012:61). Brunner (1941) schreibt, „der Mensch ist nicht bei sich zu Hause“ (Brunner 1941:6), er benötigt die bergende Hand Gottes. Dazu ist es aber vonnöten, dass wir von Gott reden, denn das „Was? Wozu? Woher? Wohin? kann der Mensch nicht selbst beantworten“ (Barth 1990:152); dies ist das zentrale Anliegen dieser Arbeit. Und somit kann die eingangs gestellte Frage: „Braucht der Mensch Religion?“ dahingehend beantwortet werden, dass Religion nicht funktionalistisch als utilitaristisches Prinzip im Sinne der Wette Pascals missbraucht werden darf, aber das wir zur Deutung des Lebens Erfahrungen benötigen, die wir im Glauben oder durch Religion machen können (Joas 2004:16-17). Gerade Zeiten der Angst und Sorge erlauben ein „Innewerden der Grenzen“ und wir erkennen das „Gefühl der schlechthinnigen Abhängigkeit“ (Schleiermacher) und werden somit zu „dankbaren Empfängern unverdienter Gaben“ (Joas 2004:22).

5. Kommunikation des Evangelium: Philosophische und religionspädagogische Betrachtungen

Das Diktum *Kommunikation des Evangeliums*, das derzeit in der Praktischen Theologie mit als ein wegweisender theologischer Leitbegriff fungiert und sowohl die „Predigt (Kerygma), den Dienst (Diakonia) und die Gemeinschaft (Koinonia)“ einbezieht, sieht sich in der Gegenwart vor erheblichen Herausforderungen gestellt (Grethlein 2012:139), man spricht auch gerne von den „Verfallsdiskurse[n] der Praktischen Theologie“ (Grözinger, Hermelink & Moos 2015:3).

Hilfreich, vor allem auch im Hinblick auf die Praxis, sind indes die Parallelen des soeben dargelegten Kommunikationsbegriffs in seiner Bedeutungsvielfalt und den Kommunikationsmodi, wie Jesus sie praktizierte: 1. Lehren und Lernen (Predigt), 2. Handeln als eine Hilfe zum Leben (Dienst) und 3. gemeinschaftliches Feiern (Gemeinschaft); mittels dieser drei, sehr voneinander unterschiedenen Handhaben, wird die Liebe Gottes¹⁵⁹ erkenntnismäßig, aber auch haptisch verdeutlicht und eine Annäherung an den christlichen Glauben denkbar (Grethlein 2012:163-167). Dies ist auch vonnöten, denn das „In-Eins-Setzen von Kirche, Christentum und Religion“ ist aufgrund der veränderten gesellschaftlichen Situation, in der der christliche Glaube allenfalls eine marginale Rolle spielt, nicht mehr wirklichkeitsnah (Grethlein 2012:8). Um dieser Tatsache in angemessener Weise zu begegnen, bedarf es einer erneuerten, den Gegebenheiten der Zeit angepassten Herangehensweise bei der Kommunikation des Evangeliums. Der nächste Abschnitt ermöglicht eine komprimierte Betrachtung der Postmoderne, ebener jener Ära, in der sich gegenwärtiges Leben abspielt.

5.1 Kommunikation des Evangeliums in der Postmoderne

Der Transfer von Informationen, dazu zählt aus kommunikationswissenschaftlicher Perspektive auch die Weitergabe und Vermittlung des Evangeliums, ereignet sich nie in einem neutralen Raum. Stets sind es die Menschen, geprägt von der jeweiligen Zeit und den Umständen, die sowohl Nachrichten empfangen als auch senden bzw. aus theologischer Perspektive betrachtet, das Evangelium hören (Empfänger) und ihre

¹⁵⁹ Letzten Endes ist die Kommunikation der Liebe Gottes das Grundmotiv aller theologischen Bemühungen: Es ist die Liebe, die Gott allen Menschen zuspricht, ungeachtet aller menschlichen Dispositionen, die aber auch kommuniziert werden muss (Missionsbefehl). Viele Bibelstellen machen das deutlich und wollen gehört werden. Bereits im Alten Testament wird das Grundmotiv der Liebe Gottes deutlich: Jes 63:9; 1 Joh. 4:7; Eph 1,4ff; 1 Kor 13:3; Joh 3:16 und dergleichen mehr.

Rückschlüsse daraus ziehen¹⁶⁰, oder weiter geben, und somit als Sender dieser Botschaft tätig sind. Dabei spielen persönliche Erfahrungen immer eine mitentscheidende Rolle, Leben und Lehre lassen sich niemals vom Kontext trennen.

Die besondere Herausforderung bei der Kommunikation des Evangeliums in der Gegenwart liegt darin begründet, dass der christliche Glaube über Antike und Mittelalter hinaus ein dezidiertes Verständnis von Wahrheit beanspruchte, die Postmoderne sich aber gerade gegen einen solchen Anspruch wehrt und demgegenüber viele Wahrheiten postuliert. Aus diesem Grund ist ein unreflektiertes „Weiter so wie bisher“ nicht mehr akzeptabel (Grethlein 2012:72).

Der Mensch der Gegenwart besitzt folglich die Freiheit, aber auch Verpflichtung, aus den unterschiedlichsten Angeboten und Bausteinen seinen individuellen Lebensplan zu konstruieren oder auch wieder zu dekonstruieren; diese Gestaltungsprozesse finden in allen Lebensphasen statt und wird gleichermaßen auch von Heranwachsenden erwartet. Sie leben in einer „Kultur der Wahl“, was aber die Gestaltung des Lebens und die Findung der eigenen Identität, aufgrund der Vielfältigkeit, erheblich erschwert (Faix 2008:17). Auffallend ist vor allem eine erhebliche Zunahme an Bindungslosigkeit, durchaus als Folge der permanenten Entscheidungszwänge zu werten (Hempelmann 1998:5).

Ein weiteres Phänomen kennzeichnet die gegenwärtige Lage. Bedingt durch die soeben bereits erwähnten kurzen Kommunikationswege, steht uns innerhalb kürzester Zeit das Wissen über viele, sich weltweit ereignende Katastrophen zur Verfügung. Ein Umstand, der bei nicht Wenigen zu Unsicherheit, Existenzangst und Mutlosigkeit führt; die Suche nach Geborgenheit und Halt treibt deswegen die Menschen um und infolgedessen kommt auch Beck (1986) schlussendlich zu dem Ergebnis: „Post ist das Codewort für Ratlosigkeit“ auf breiter Ebene (Beck 1986:12).

Im Zuge dieser Entwicklung haben wir es mit einer Renaissance der Sinnfragen zu tun: „Worin besteht der Sinn des Lebens?“, „Wo finde ich Halt?“, „Weshalb gibt es mich?“ (Garth 2008:10-12). Befand sich viele Jahre ein überzeugter Atheismus auf dem Vormarsch, „liebäugelt“ der gegenwärtig verunsicherte Mensch mit Trost und Heil,

¹⁶⁰ Vgl. dazu Mayordomo (2006:422). Beim Programm der „affektiven Stilistik“ geht es darum, dass die Bedeutung eines Textes nicht im Text selbst liegt, sondern in seinen Wirkungen auf den Leser, ihm obliegt es über die Richtigkeit eines Textes und seinen Aussagen zu entscheiden. Dieser und andere rezeptionsästhetischen Ansätze werden gegenwärtig auch in der Exegese verwendet und sind durchaus als Kennzeichen der Postmoderne zu werten. Im Hinblick auf die Bibel bedeutet dies, dass der Wahrheitsgehalt eines biblischen Textes nicht mehr im Text selbst liegt, sondern der jeweilige Leser entscheidet darüber, was er für wahr und autoritativ hält.

zahlreiche Umfragen bestätigen dieses Bild (Garth 2008:15). Somit kann gut und gern festgestellt werden, dass sich die postmoderne Generation, das sind vor allem auch die Heranwachsenden, nach Zugehörigkeit und Gemeinschaft sehnt, vor allem deshalb, weil sie häufig familiär nicht mehr vorhanden ist¹⁶¹. Desgleichen sehen sich viele Menschen nach Spiritualität und Sinneserfahrungen, wenngleich dies auch nicht immer deutlich erkennbar (Frost & Hirsch 2009:19).

5.2 Kommunikation des Evangeliums im Jugendalter

Hauptsächliche Signa gegenwärtiger Religiosität bei Heranwachsenden ist die Individualisierung, Partialisierung, Pluralisierung und Privatisierung. Besonders auffällig ist, dass Religion „eine geringe alltagspraktische Relevanz“, besitzt, nämlich nur noch in Situationen, die man als „Kontingenzerfahrungen“ bezeichnet. Zumindest ist dies der erste Eindruck, bei differenzierterer Betrachtung ergibt sich allerdings ein anderes Bild, Religion findet primär als „Selbstgespräch“ statt, im Schutz der Privatsphäre. Diese zunächst ernüchternden Fakten können aber auch als Chance begriffen werden, denn sie sagen letztendlich aus, dass eine Auseinandersetzung über religiöse Fragen sehr wohl stattfindet, nur eben mehr in einem inneren stillen Monolog (Günther 2014:72), in stillen und fließenden Übergängen „In-Between“ (Kumlehn 2015:41)

Die Wahrscheinlichkeit, dass jemand als Erwachsener religiös praktizierend ist, hängt eng mit den Erfahrungen der religiösen Sozialisation zusammen. Dazu zählt als prägendes Element die aktive Glaubensgestaltung der Eltern¹⁶², aber auch die persönliche Teilnahme an Jugendgruppen. Ebenfalls erheblich ist die „soziale Kommunikation über religiöse Themen“, wobei den Peers eine elementare und signifikante Funktion zugeschrieben werden muss (Könemann 2014:72). Interessant

¹⁶¹ Studien verweisen darauf, dass Freundschaften einen hohen Stellenwert auf dem Werteindex einnehmen. <http://www.shell.de/aboutshell/our-commitment/shell-youth-study/2010/values.html> [2015.04.24].

¹⁶² Vgl. dazu Könemann (2014:68). Hierbei gibt es eine wahrnehmbare Verschiebung hinsichtlich des familialen Einflusses. Hatten die Eltern bis in die 80er Jahre des 20. Jahrhunderts kaum mehr einen sichtbaren Einfluss auf die Entscheidungen ihrer Kinder, ist gegenwärtig eine deutliche Veränderung erkennbar. Der mittlerweile wieder gestiegene Einfluss der Eltern bei Glaubensfragen in den letzten ein bis zwei Jahrzehnten, hängt vermutlich damit zusammen, dass sich aufgrund der Auswirkungen des Kulturwandels der 68er Generation, die asymmetrischen Machtstrukturen in den Familien verflüchtigten und sich mehr partnerschaftliche Beziehungen etablierten. Demzufolge wird der Ablösungsprozess der Heranwachsenden von den Eltern nicht mehr so radikal vollzogen und die Eltern infolgedessen auch wieder mehr als Gesprächspartner akzeptiert. Im Klartext heißt dies, die Peers und die Herkunftsfamilie dienen relativ gleichwertig als Muster zur Bildung der eigenen Identität. Allerdings trifft dieses Modell vorwiegend auf Familien zu, die über ein bestimmtes Maß an kommunikativen, sozialen und finanziellen Ressourcen verfügen.

und nachdenkenswert in diesem Zusammenhang ist die 5. Erhebung der Evangelischen Kirche zur Kirchenmitgliedschaft. Ihr zufolge besitzen Menschen, die religiöse Interessen besitzen auch kirchliche Bindungen, d.h. im Umkehrschluss, Menschen, die keiner religiösen Gemeinschaft angehören, zeigen auch keine religiösen Neigungen, zudem sind bei dieser Personengruppe die Fragen nach den Sinnfragen stark unterrepräsentiert (EKD 2014:10). Für den Biblischen Unterricht ergibt sich daraus ein potenzielles Feld zur religiösen Erziehung, aufgrund der Tatsache, dass Teenager in diesem Alter meistens noch mit ihren Eltern die Kirche/Gemeinde besuchen, vorausgesetzt, dass diese selbst kirchlich orientiert und angebunden sind.

5.3 Kommunikation des Evangeliums als Lehr- Lernprozess¹⁶³

Zunächst bedarf es einer konzisen Erläuterung dessen, was man üblicherweise unter Lernen¹⁶⁴ versteht, was das Proprium des Lernens ausmacht, falls sich dies nach erster Sichtung der Literatur überhaupt präzisieren lässt¹⁶⁵. Meyer-Drawe (2008) stellte nämlich fest und damit spannte sie einen weiten Bogen, dass „Lernen alle grundlegenden Fragen des Menschen berührt“ (Meyer-Drawe 2008:30). Dies erscheint auch geboten und unumgänglich, aufgrund permanenter gesellschaftlicher Veränderungsprozesse (Göhlich & Zirfas 2007:7). Hinsichtlich dieser simplen Feststellung, dass Lernen alle Fragen des menschlichen Daseins aufgreift, wird dem Lernen oder den damit verbundenen Prozessen, die im Verlauf noch differenzierter erläutert werden, eine große Bedeutung zugeschrieben. Eine Sichtung der Literatur deckt sich durchaus mit dem erhobenen Befund. Dort wird von „Hoffnung“ gesprochen,

¹⁶³ Vgl. dazu Duden (206:482). Lernen und Lehren gehört etymologisch zusammen und gehört zur Wortgruppe Leisten. Abgeleitet vom got. *lais*, „ich weiß“ oder treffender „ich habe nachgespürt“, oder nochmal anders formuliert, geht es beim Lernen oder Lehren um den Erwerb von Wissen. Vgl. dazu Göhlich & Zirfas 2007:17. Dabei spielt der Modus in dem Lernen oder Lehren stattfindet keine Rolle, ob institutionell als klassischer Unterricht mit strikter curricularer Vorgabe oder als Lernprozesse, die mehr ein „Dazulernen“, ein „Umlernen“ oder „Anderswerden“ im Blick haben, also mehr das Lernen im Alltag.

¹⁶⁴ Vgl. dazu Künkler (2011:14). Interessanterweise beschäftigte sich die Forschung mehr mit dem Thema Bildung, das antike Wurzeln besitzt, als den „profanen“ Lerntheorien. So lässt es sich auch erklären, weshalb es eine Bildungsphilosophie gibt, aber von einer Lernphilosophie nicht ansatzweise die Rede ist.

¹⁶⁵ Zunächst ist es bereits überraschend, dass der Begriff „Lernen“ in der Gegenwart von der Lernpsychologie in Anspruch genommen wird (Schweitzer 2001:278), denn die Anfänge der Lerntheorien haben ihre Wurzeln in der Philosophie und die Anfänge der „Gedächtnistheorie“ bzw. der „Gedächtniskunst in der Rhetorik des griechischen Altertums“. Erst mit dem Aufkommen der Psychologie (im 18. Jahrhundert) verlagerte sich der Schwerpunkt und die Lerntheorien gerieten in Abhängigkeit zur psychologischen Forschung, in deren Folge sich immer mehr „verhaltenswissenschaftliche und subjektlose Lerntheorien“ im Umfeld von Behaviorismus, Kognitivismus und Konstruktivismus etablierten (Koch 2002:73), dazu kommt, dass Lernen sowohl von der Hirnforschung als auch von der Neurobiologie entdeckt wurde (Koch 2002:72).

wenn es um das Thema Lernen geht, man erwartet Veränderung und Orientierung durch Lernen¹⁶⁶ in einer pluralen, individualisierten und beschleunigten Gesellschaft (Künkler 2011:12). Ausgehend davon, dass dem Thema Lernen eine hohe Verantwortung aufgebürdet wird, ist es auch Gegenstand zahlreicher Diskurse und Reflexionen mit dem Ergebnis, das währenddessen ein beträchtlicher Bestand an Wissen *über* Wissen vorhanden ist, aber das die eigentliche Frage, wie der Mensch lernt, warum er lernt und was letztendlich dadurch bewirkt wird (Göhling & Zierfas 2007:13)¹⁶⁷, nicht erschöpfend beantwortet werden konnte. Infolgedessen wurde das Lernen, mit allen seinen Facetten, dem Einzelnen überantwortet, „als Unternehmer seiner selbst“ ist er für die „Wissens – „Wertschöpfung“ selbst verantwortlich¹⁶⁸ (Böckling 2007:46-47). Seither diffundierten wissenschaftliche Theorien über das Lernen in das Alltagswissen hinein und bilden eine dominante Macht im sozialen Handeln.¹⁶⁹ Lernen ist demgemäß dem strikten institutionalisierten Rahmen entbunden und folglich wird ihm eine größere „lebensweltliche Evidenz“ zugemutet; formelles und informelles Lernen geht somit Hand in Hand und wird zur lebenslangen Pflicht (Künkler 2011:13).

Zu verweisen ist abermals auf Meyer-Drawe (2008), die feststellt, dass sich Lernen auf alle Fragen des Daseins bezieht (Meyer-Drawe 2008:30), dabei stets den ganzen Menschen mit einschließt¹⁷⁰, (Göhling & Zierfas) und in Raum und Zeit verankert ist, schlussendlich bedeutet dies, Lernprozesse sind an bestimmte „Entwicklungs- Erziehungs- und Bildungsprozesse“ gebunden (Göhling & Zierfas 2007:14). Sie verfolgen dabei das Ziel der „Identitätsbildung, der Aneignung und Durchdringung von Welt, um Individuation und Sozialisation, um den Erwerb von Handlungskompetenz und Bewusstseinsbildung“ zu begünstigen; kurzum aus einem

¹⁶⁶ Vgl. dazu Otto (1991:16). Otto verweist darauf, dass es auch sogenannte Lernbarrieren gibt, denn Veränderung ist nicht immer erwünscht, die Bereitschaft einmal Erlerntes zu modifizieren, die Bereitschaft zum Umlernen muss zuerst mental geschaffen werden.

¹⁶⁷ Vgl. dazu Göhling & Zierfas (2007:13). Eine Ausnahme bildet die Philosophie aufgrund ihres generellen Interesses des Warum und Wozu, deshalb spielt auch die Frage des Lernens hier eine gewisse Rolle.

¹⁶⁸ An dieser Stelle kann man berechtigterweise auf den Lernort Schule verweisen und konstatieren, dass Lernen hier scheinbar in Gemeinschaft geschieht, aber schlussendlich nur bei erster Hinsicht. Der Leistungsdruck, die Wahl der Schule bzw. Schulart, die Wahl der Fächerkombination usw. bewirkt ein Gefühl der Einsamkeit. Auch nachfolgende Lernentscheidungen, wie Weiter-, Um- oder Fortbildung ist immer eine Entscheidung des Einzelnen.

¹⁶⁹ Vgl. dazu Künkler (2011:13). Der Einzelne beschäftigt sich stark mit dem Thema Lernen, was am Sprachgebrauch z.B. sichtbar wird: „Man lernt nie aus“ oder Fachbegriffe der Lerntheorien schlichen sich unbemerkt in die Alltagssprache: Wir sprechen von Synapsen Verknüpfungen, Reizüberflutung oder dem Arbeitsgedächtnis.

¹⁷⁰ Vgl. dazu Otto (1991:16). Lernende sind auf Lehrende und Erziehende angewiesen und schlussendlich immer aufeinander bezogen.

„Naturwesen“ soll ein „selbstreflexives Subjekt“ werden, das so veranlagt ist, dass es sowohl affektiv als auch rational lernen kann (Otto 1991:16, 17). Bevor im Anschluss unterschiedliche Lerntheorien kurz umrissen werden, möchte ich noch auf einen Gedanken Ottos hinweisen, den er im Hinblick auf Lernen im Zusammenhang von Theologie und Kirche wie folgt formuliert. Er konstatiert, dass im kirchlichen Kontext Lernen tendenziell verstanden wird, als „Überkommenes zu reproduzieren“ und sich kirchliche Lehrinstitutionen durch einen „dumpfen Wiederholungszwang“ auszeichnen, was wohl damit zusammenhängt, dass sich konfessionelles Lernen stark traditionsbezogen versteht und die Bereitschaft zu „Lernen, Umlernen, Verändern“ deswegen nur schwach vorhanden ist (Otto 1991:18)¹⁷¹. Sieht man aber auf das eigentliche Anliegen, nämlich die Kommunikation des Evangeliums in seiner ganzen Bedeutungsvielfalt, werden die offensichtlichen Diskrepanzen verständlich.

Prinzipiell gibt es eine Fülle von Publikationen zum Thema Lerntheorien. Der Grund weshalb in dieser Arbeit trotzdem eine Darstellung erfolgt, besteht darin, dass primär das Menschenbild bzw. das Subjektverständnis in der jeweiligen Theorie fokussiert werden soll. Denn meines Erachtens begründet das Menschenbild das Verständnis des Lernens, bzw. entwirft die „Theoriearchitektur“ der einzelnen Konzeptionen (Künkler 2011:21). Vorweg und wesentlich für das Lernverständnis ist die Tatsache, dass Lernen keinen Vorgang darstellt, den ein anderer für mich erledigen kann, trotzdem ist Lernen kein „ungebundener Vorgang“, sondern stets auf Gemeinschaft angewiesen (Künkler 2011: 25), explizit dieser zuletzt genannte Aspekt erweist sich als relevant für die Gedankengänge dieser Arbeit und wird im Abschnitt *Lernen in Beziehung* (Künkler) erörtert.

5.3.1 Behaviorismus

Der Behaviorismus, wie er von John B. Watson zu Beginn des 20. Jahrhunderts formuliert wurde und bis heute grundlegende Bedeutung besitzt, erteilte aufgrund seines Entwurfs allen bis dahin üblichen Ausführungen über menschliches Lernverhalten eine deutliche Absage. Ein Großteil der seither sich anschließenden Entwürfe zum Thema Lernen orientierte sich an seiner Konzeption (Göhring & Zirfas 2007:19).

¹⁷¹ Vgl. dazu Otto (1991:18). Otto verweist in diesem Zusammenhang auf die „neuartige Situation“ in der ehemaligen DDR. Aufgrund gesellschaftlicher Veränderungen erhielt kirchliches Lernen eine „ekklesiologische Qualität“, man spricht deshalb auch von „Kirche als Lerngemeinschaft“.

Die Grundlage für seine Theorie bilden die Arbeiten und Versuche Pawlows¹⁷² und der „Assoziationspsychologie“¹⁷³ (Göhlich & Zirfas 2007:19). Psychologische Implikationen und Aussagen über den Menschen generell, verweist Watson in das Reich der Mythen und Legenden, er bezeichnete sie als „mittelalterliche Vorstellungen“. Stattdessen rekurrierte er auf „Dinge die beobachtbar sind“, „und [möchte] Gesetze formulieren, die sich nur auf solche Dinge beziehen“ (Watson 1968:39), deshalb artikuliert Watson (1968), dass die „introspektive Psychologie“¹⁷⁴ [...] auf falsche Hypothesen begründet war“ (Watson 1968:38), denn „niemand hat jemals eine Seele berührt oder sie in einem Reagenzglas gesehen“ (Watson 1968:37).

Der Behaviorismus ist Watson (1968) zufolge eine Wissenschaft, die sich mit menschlichen „Anpassungsvorgängen“ sprich Lernverhalten beschäftigt, bei der der Mensch eine „zusammengesetzte organische Maschine“ darstellt (Watson 1968:266), die sich passiv verhält und lediglich durch Veränderungen der Umwelt –durch Reize - verändert wird; diese Veränderungen bezeichnet Watson als Lernprozesse (Watson 1968:39). Hierzu strich er konsequent alle „subjektiven Termini wie Empfindungen, Wahrnehmung, Vorstellung, Wunsch, Absicht und sogar Denken und Gefühl“ (Watson 1968:39). Oder anders formuliert bedeutet dies, dass analog zum Tier¹⁷⁵, dessen „Bewusstseinszustand“ nicht analysiert wird, der Mensch und sein Verhalten verstehbar werden kann, wenn wir „Denken, Bewusstsein, Empfindungen und

¹⁷² Vgl. dazu Künkler (2011:53). Die Arbeiten Pawlows, vor allem seine „Theorie der bedingten Reflexe“, besitzen hinsichtlich ihrer gedanklichen Prämissen eine gewisse Übereinstimmung mit dem Ansatz Watson und waren deshalb auch anschlussfähig für das Modell des Behaviorismus. Genau wie jener betonte bereits Pawlow, dass „die Sprache der Tatsachen“ [...] „die überzeugendste Sprache“ darstellt. Er vertrat diese Ansicht, obwohl er Psychologe war und ihm innerpsychische Vorgänge bekannt und vertraut waren. Ungeachtet dieser Tatsache lehnte er derartige Gedankengänge als „unfruchtbare Wortgefechte ab“ und verwies stattdessen auf erklärbare und vor allem nachprüfbar Tatsachen. Sie alleine sind evident für Theorien. Auf eine Darlegung des o.g. Versuchs wird verzichtet, da er hinlänglich bekannt sein dürfte bzw. in diversen Publikationen nachzulesen ist Vgl. dazu (Loder 2008:1217). Göhlich & Zirfas (2007:20). Der Behaviorismus wurde in einer späteren Phase von Skinner weiter entwickelt, als „operante Konditionierung“ (heute als instrumentelles Lernen bezeichnet), allerdings geht Skinner über die Prämissen des Reiz-Reaktions Lernens, bzw. Stimulus-Response Lernens, kurz S-R-Lernen, hinaus und schreibt dem Menschen eine gewisse Eigenaktivität zu. Es entstehen fernerhin Konzepte wie „Lernen am Erfolg“ oder „Lernen durch Versuch und Irrtum“ (trial and error), außerdem Banduras „Lernen am Modell“.

¹⁷³ Vgl. dazu Göhlich & Zirfas (2007:20). Die Assoziationspsychologie untersucht, die „unmittelbare assoziative Verknüpfung psychischer Elemente im Bewusstsein“ die aufgrund „mechanischen Lernens“, sprich Auswendiglernens entstehen.

¹⁷⁴ Vgl. dazu Watson (1968:37). Die introspektive Psychologie, vor allem bekannt durch den Psychologen Wundt, ersetzte den Begriff der Seele durch Bewusstsein, nach seiner Ansicht sind Bewusstseinszustände leichter beobachtbar als die Seele durch die sogenannte Introspektion.

¹⁷⁵ Vgl. dazu Watson (1968:23). Watson stellt die Versuche und deren Ergebnisse an Menschen und Tieren auf gleiche Stufe.

Individualität“ vernachlässigen und strikt empirische Kriterien berücksichtigen (Loder 2008:1216, 1217).

Nun besteht die Aufgabe des Behavioristen darin, herauszufinden, wofür die „menschliche Maschine geeignet ist und brauchbare Vorhersagen über die künftigen Fähigkeiten zu machen“ (Watson 1968:267), denn im Umkehrschluss heißt das, wenn der Reiz bekannt ist, kennen wir auch die Reaktion darauf (Watson 1968:20).

Schlussfolgernd kann deshalb gesagt werden, der Mensch ist mittels Determinierung programmierbar und zu eigenständigen und kreativen Handlungen außerstande. Demzufolge verschweigt Watson die Absichten des Behaviorismus auch nicht, denn er lässt verlauten: [...] – „er möchte die Reaktionen der Menschen kontrollieren“ und [...] „manipulieren“. Er erachtet ein solches Vorgehen als unumgänglich, denn menschliches Leben erweist sich meist als „überstürzt, infantil und planlos“, deshalb prophezeit er eine Zukunft, in der wir „Krankenhäuser haben, [die] „uns bei der Veränderung unserer Persönlichkeit“ unterstützen, denn wir können die Persönlichkeit so leicht ändern wie die Form der Nase; nur dauert es länger“ (Watson 1968:293).

Die Gründe für den Siegeszug des Behaviorismus sind vor allem im „grenzenlosen Enthusiasmus bezüglich der Zukunft der US-amerikanischen Gesellschaft“ und einem grenzenlosen Vertrauen in die Naturwissenschaften zu sehen. Amerika, bis dato eine vorwiegend agrarische Nation, entwickelte sich infolge des ersten Weltkrieges zu einer Hegemonialmacht mit urbanem Charakter. Es herrschte die Einstellung vor, dass das Leben machbar und gestaltbar ist und genau in dieses geistige Klima passte der Behaviorismus¹⁷⁶ (Künkler 2011:57). Aber auch in der deutschen Gesellschaft fand und findet der Behaviorismus bewusst und unbewusst immer noch große Zustimmung, vor allem gegenwärtig durch die Neurobiologie¹⁷⁷.

Die behavioristisch basierte Vorstellung des Lernens entspricht der jahrhundertelangen Tradition der konventionellen Lernunterstützung – Lob und Tadel –, zum anderen sind tatsächliche und objektive Prozesse des Lernens aufgrund der Gleichsetzung von Mensch und Tier und der Ausblendung innerpsychischer

¹⁷⁶ Vgl. dazu Künkler (2011:57). Dazu kam, dass das Interesse für pädagogische Themen in jener Zeit anstieg und infolge die Ausgaben für Bildung und Erziehung drastisch erhöht wurden.

¹⁷⁷ Auf die Neurowissenschaften und ihre Bedeutung für die Lerntheorie gehe ich noch gesondert ein.

Konflikte¹⁷⁸ relativ leicht nachvollziehbar. Ein weiterer Grund für die Popularität des Behaviorismus ist sicherlich in den mangelnden Erfolgen der Psychoanalyse zu sehen und dem damit verbundenen Vorwärtstommen der Verhaltenstherapie, die ebenfalls auf behavioristische Grundzüge basiert (Göhlich & Zirfas 2007:21, 22).

Unter Berücksichtigung aller bislang genannten Aspekte dürfte die Aussage nicht von der Hand zu weisen sein, dass der Behaviorismus aufgrund seines Subjektverständnisses die „schöpferischen, kreativen und transformativen Aspekte“ des Lernens nicht berücksichtigt, genauso wenig wie er nach „Sinn und Bedeutung“, als Grundfrage menschlichen Daseins fragt (Künkler 2011:76).

5.3.2 Kognitivismus

Unter dem Begriff „ComputermodeLL des Geistes“¹⁷⁹ erfolgte ab Mitte des 20. Jahrhunderts eine sukzessive Ablösung des bis dahin in der Psychologie tonangebenden Behaviorismus als Leittheorie von Lernprozessen. Das Diktum „ComputermodeLL des Geistes“ besagt, verkürzt dargestellt, dass die geistigen Prozesse, die ein Mensch zu meistern hat, als „Informationsverarbeitungsprozesse“ verstanden werden müssen. Deshalb ist das Lernverständnis des Kognitivismus, auch als „ComputermodeLL des Geistes“ bezeichnet, aufgrund seines Subjektverständnisses besonders bedeutsam. Von Searle vehement kritisiert, wird nämlich behauptet, „dass das komplette und komplexe menschliche Verhalten und Denken von Computern imitiert werden könne“ (Searle 1996:19), dabei werden aber die evidenten Unterschiede von *Informationsgehalte*, wie sie von Shannon & Weaver definiert werden und der *Informationsbedeutung*, nicht berücksichtigt, obwohl dies zwei grundsätzlich verschiedene Dimensionen aufzeigt (Künkler 2011:99).

Unbeachtet dieser Aporien etablierte sich im Fortgang das „computationale ModelleLL des Geistes“ in der Psychologie, um dadurch „menschliche Kognition als

¹⁷⁸ Vgl. dazu Göhlich & Zirfas (2007:22). Diese Einstellung ist allerdings auf Dauer nicht haltbar, denn das Ausblenden wesentlicher Elemente des menschlichen Daseins führt zu gravierenden Fehleinschätzungen menschlichen Verhaltens respektive menschlichen Lernens.

¹⁷⁹ Vgl. dazu Künkler (2011:88ff.). Es waren vor allem Alan Turings theoretische Überlegungen, die ab den 1930er Jahren des 20. Jahrhunderts, aufgrund rasanter komplexer technischer Entwicklungen, in der technisch beschleunigten Welt Fuß fassten. Konkrete Probleme in der US Armee machten den Einsatz unzähliger Menschen für Rechenoperationen nötig, sogenannte „computers“. Turing indes gelang es, ein Programm zu entwickeln, die sogenannte „Turing-Maschine“, ein mathematisches ModelleLL, das exakt die komplexen Rechenoperationen der vielen „computers“ übernehmen konnte, somit auch „alle standardmäßigen arithmetischen Operationen automatisiert ausführte“. Turings Forschungen mündeten schlussendlich in die Behauptung, dass eine Maschine und der menschliche Geist (mind) hinsichtlich seiner operativen Leistung nicht unterscheidbar sind, mit eigens von ihm entwickelten Tests versuchte er seine Behauptungen zu stützen.

Informationsverarbeitung“ zu deuten (Künkler 2011:108). Verbannte Watson den Geist noch aus seinen Theorien, wurde er 1960 von amerikanische Psychologen rehabilitiert und mündete in das dualistische Prinzip, dass „Gehirn und Geist [...] aufeinander verwiesen“ [sind] „wie Computer und Programm“ (Johnson-Laird 1996:29). Infolgedessen entwickelte sich ein Lernverständnis, das genau diesen Prämissen entsprach, Lernen wird als „Prozess der internen Verarbeitung extern aufgenommener Daten“ verstanden. Es wird ein „Transfer“ bzw. die Fähigkeit von „Unterscheidungen“ von verschiedenen Situationen erforderlich. Also nicht der bloße Reiz motiviert zum Verhalten, sondern der Reiz wird in einem „intellektuellen, neuronal basierten Prozess verarbeitet“ (Schröder 2012:207).

Es war vor allem auch Piaget (1896 – 1980), der durch seine entwicklungspsychologischen Forschungen¹⁸⁰ die Entwicklung des Kognitivismus¹⁸¹ beeinflusste und nachhaltig prägte. Ein zentraler Aspekt seines regen Forschungsinteresses¹⁸² bildete die Frage, wie entstehen im Menschen, vor allem im Kind, Erkenntnisse und wie verändern diese sich im Laufe des Lebens, er spricht hier von „kognitiver Strukturbildung durch Adaptionsprozesse“¹⁸³ (Lutterer 2011:12, 14). Dabei geht es weniger um das Erlernen einzelner Wissenskomponenten, als vielmehr um die Aneignung von Wissensstrukturen als heuristisches Wissen. Aus diesen Strukturen bilden sich nach und nach sowohl „Verhaltensschemata“ als auch „kognitive Schemata“ (Ittel, Raufelder & Scheithauer 2014:336). Unter Einbezug diverser Forschungsfelder entwickelte er hierzu eine, bis heute rezipierte „Stufentheorie des Lernens“¹⁸⁴ (Piaget 2010:14). Evident für Piagets Theorie ist die Idee des

¹⁸⁰ Vgl. dazu Piaget (2010:7). Obwohl er ein umfangreiches Oeuvre hinterließ, existiert trotzdem keine „synthetische Übersicht“ seiner „genetischen Erkenntnistheorie“. Folgendes Zitat im Vorwort von R. Fatke: „Ich habe noch nie selbst Zeit gefunden, alle unsere Arbeiten in einem einzigen Band zusammenzufassen“

¹⁸¹ Vgl. dazu Piaget (2010:45-47). Piaget ist zudem in die Reihe der Konstruktivisten einzuordnen. Seinen Gedanken zufolge, entstehen bei jeder Interaktion zwischen Subjekt und Objekt neue „Konstruktionen“.

¹⁸² Piaget war Psychologe, Biologe und betrieb philosophische Studien.

¹⁸³ Vgl. dazu Lutterer (2011:21). Da Piaget auch Biologie studiert hat, ist die Idee der Anpassung, der Adaption als ein biologischer Vorgang, ein wesentlicher Gedanken seiner Theorie.

¹⁸⁴ Vgl. dazu Piaget (2010): Es sind, ähnlich dem Stufenmodell der moralischen Entwicklung von Kohlberg, 4 Stufen, die zwingend aufeinander aufbauend, menschliches Erkennen beschreiben.

1. Stufe: sensomotorische Stufe (bis ca. 2. Lebensjahr), 2. Stufe: prä-operationale Stufe (bis ca. 6. Lebensjahr), 3. Stufe: konkret-operationale Stufe (Grundschulzeit), 4. Stufe: abstrakt-operationale Stufe (ca. bis 15 Jahre. Diese Stufe ist hinsichtlich des Alters am wenigsten fixierbar). Im Mittelpunkt seiner Theorie steht wiederkehrend die Beziehung zwischen „Subjekt“ und „Objekt“ in ihrem wechselseitigen Verhältnis. Piaget (2010:41). [Bei] „der Adaption eines Organismus an seine Umwelt im Verlauf seines Wachstums [...], in der er „epigenetische“ Prozesse durchläuft, herrscht ständig eine „Interaktion zwischen Subjekt und Außenwelt“ [...], die von „innerer Koordinierung wie von erfahrungsvermittelter

„Adaptionsprozesses“, hinter dem sich die Frage verbirgt: „Wer oder was passt sich wem an?“ (Lutterer 2011:21). Diese Adaptionsprozesse unterliegen einer „Doppelseitigkeit“, bezogen auf das Kind heißt das, nicht nur das Kind wird von der Umwelt verändert, auch das Kind verändert und prägt seine Umwelt, kindliches Lernen sind „Anpassungsleistungen“ (Lutterer 2011:21). Diese Vorgänge finden in den Begriffen „Akkommodation“¹⁸⁵ und „Assimilation“¹⁸⁶ ihren Ausdruck.

Grundlegend, weil es auch die Aporien der Lerntheorie Piagets aufgreift, ist der Begriff der Kausalität, also das Phänomen von Ursache und Wirkung. Es ist die Frage, woher kommt die erste Ursache, auf die sich eine erste Handlung bezieht? Piaget greift hier auf den kantschen Begriff der Kausalität zurück, der meint, dass es so etwas wie „apriorische Kategorien der Erkenntnis“ gibt, also „kausale Ordnungsvorstellungen, die in uns vorgegeben sind“ (Lutterer 2011:13). Letzten Endes wird damit zum Ausdruck gebracht, dass es die individuellen Vorstellungen und Standpunkte sind, die das Denken und die daraus folgenden Handlungsweisen bestimmen. Lutterer (2011) weist auf die Schwierigkeiten dieser Annahme hin, wenn er beklagt: „Es wird im sozialen Miteinander immer schwieriger die eigenen Standpunkte zu finden, denn in einer zunehmend komplexer erscheinenden Welt sind die Ursachen kaum mehr erkennbar (Lutterer 2011:17).

Es dürfte ersichtlich sein, dass im Vergleich zum Behaviorismus das Lernsubjekt, also der Mensch, hier eine wesentlichere Rolle einnimmt. Reagiert beim Behaviorismus das Subjekt lediglich auf einen empfangenen Reiz, verarbeitet im Kognitivismus der Lernende die Information und aus einem Reiz-Reaktions-Schema wie im Behaviorismus, wird eine „höhere Form der kognitiven Verarbeitung, nämlich Input-Verarbeitungsprozess-Output (Koch 2002:83) Trotz allem wird „Erkenntnis als auch kognitives Lernen [...] als unpersönliche Vorgänge gedeutet (Koch 2002:84). Im

Information abhängt“. Aus dieser Interaktion erwächst Erkenntnis. Ebenso evident dürfte seine „Theorie der geistigen Entwicklung“ sein

¹⁸⁵ Vgl. dazu Lutterer (2011:21). Der Vorgang der Akkommodation meint in Piagets Theorie, dass sich der Mensch an vorhandenen Bedingungen der Umwelt anpasst. Dabei müssen Hindernisse überwunden werden. Im vorliegenden Beispiel sucht der hungrige Säugling die mütterliche Brust. Das Auffinden wird als Lernprozess verstanden und verändert die „innere Struktur des Säuglings“.

¹⁸⁶ Vgl. dazu Piaget (2010:53-59). In abstrakter Weise bedeutet Assimilation, dass Erfahrungen oder Erlebnisse in ein vorhandenes Schema eingeordnet oder angewendet werden. Auf den Säugling bezogen heißt das, wenn der Säugling Nahrung zu sich nimmt, verändert er die Umwelt, er schluckt und verdaut die Nahrung, sie wird somit in einen veränderten Prozess überführt. Konkret heißt das, beide Prozesse müssen in einem Gleichgewicht stehen, einem „Äquilibrium“. Überwiegt z.B. die Assimilation entwickelt sich ein egoistisches oder gar autistisches Denken, das die vorhandenen Objekte lediglich instrumentalisiert (für manche Lebensabschnitte ist dies normal), überwiegt hingegen die Akkommodation wird das Leben vorwiegend als Nachahmung begriffen.

Zuge dieser Vorgehensweise, Lernen als ein nicht beobachtbares und „inneres Geschehen ohne Täter und Bewusstsein [umzudeuten]“, gehen eine ganze Reihe an Bedeutungsgehalte des Lernens verloren: vor allem der „Kommunikative Charakter des Lernens“ (Koch 2002:85,86).

Das Subjektverständnis beim Kognitivismus reduziert den Menschen als ein informationsverarbeitendes „Vernunftswesen“, als eine „universale Turingmaschine“ (Künkler 2011:119) oder anders formuliert, dass „Hirn ist ein Computer und geistige Prozesse sind computational“ (Searle 1996:223). Aufgrund dieser Annahme basiert desgleichen die Analogie, dass der „menschliche Geist sich so zum Gehirn verhält“ [wie die „Software zum Computer“ (Searle 1996:225). Kognitivistische Theoretiker schlussfolgern deshalb, dass „menschliche Kognition“ als „Informationsprozess“ beschrieben werden kann (Künkler 2011:120). Dabei die Tatsache umgehend, dass „ein Programm rein syntaktisch und formal definiert [ist]“, dem menschlichen Geist aber „intrinsische Inhalte, Bewußtsein und Intentionalität“ anhaftet (Searle 1996:225). Deshalb kontert Searle in zynischer Weise wie folgt: „Gemäß dieser Auffassung kann man, computational gesehen, aus Katzen, Mäusen und Käse“ [...] „ein Hirn machen“ [...], „vorausgesetzt, die Systeme sind [...], „computational äquivalent“ (Searle 1996:232). Er meint deshalb abschließend, hinter all diesen Äußerungen steht eine „Feindseligkeit gegenüber der Existenz und dem geistigen Charakter unseres gewöhnlichen Geisteslebens“ (Searle 1996:18).

Der zentrale Unterschied im Lernverständnis des Kognitivismus im Vergleich zum Behaviorismus besteht darin, dass das „Verhalten der komplexen Maschine Mensch nicht mehr alleinig vom Input, sondern auch von internen Verarbeitungsprozessen dieses Inputs verursacht ist“. Das beobachtbare Verhalten differiert nur deshalb, weil Menschen die Dinge unterschiedlich wahrnehmen, unterschiedlich bewerten und über eine unterschiedliche Aufmerksamkeitsspanne verfügen (Künkler 2011:121). Trotzdem sind nach dem Verständnis des Kognitivismus Lernprozesse „von außen steuerbar“ und stellen einen rein geistigen Prozess dar, menschliche Attitüden spielen prinzipiell eine untergeordnete Rolle und sind zudem lenkbar (Künkler 2011:122). Zugute halten kann man dem Kognitivismus, dass er den Menschen „als neugieriges, exploratives und nicht zuletzt an Selbstwirksamkeit interessiertes Wesen“ betrachtet, der äußere Reize aktiv und selbständig verarbeitet“ (Göhlich & Zirfas 2007:25).

5.3.3 Konstruktivismus

Das Konzept des Konstruktivismus¹⁸⁷ umfasst eine ganze Reihe an Begrifflichkeiten, die nicht alle für die vorliegende Arbeit relevant sind und deshalb bewusst vernachlässigt werden. Da es in dieser Arbeit vor allem um den einzelnen Menschen, das Subjekt und um Lernprozesse geht, beschränke ich mich in meinen Ausführungen darauf. Im Vergleich und somit auch in Abgrenzung zum Kognitivismus, weist der Konstruktivismus in eine ganz andere Richtung, denn er äußert, wenn wir annehmen, „der Lernprozess sei als eine Art Informationsverarbeitung zu verstehen“, dann irren wir, denn diese Annahme setzt voraus, „Informationen könnten vom kognitiven System aufgenommen werden“ [...] – „vom Äußeren ins Innere gelangen“, dies, so die Konstruktivisten, sei die „zentrale Fiktion des Kognitivismus“ (Künkler 2011:130), denn der Mensch ist ein „informationell geschlossenes System“¹⁸⁸. „Austauschprozesse [...] mit der Umwelt sind ausschließlich energetischer Art“ (Göhlich & Zirfas 2007:25). Glasersfeld (2007) der den Begriff Konstruktivismus prägte, äußert sich folgendermaßen dazu: „Erkenntnis [betrifft] nicht mehr eine „objektive“ ontologische Wirklichkeit, sondern ausschließlich die Ordnung und Organisation von Erfahrungen in der Welt unseres Erleben“, somit hat der Konstruktivismus auch die Ebene des „metaphysischen Realismus abgeschworen“ (Glasersfeld 2007:23)¹⁸⁹. Denn die Welt, in der wir leben, haben wir uns selbst zu verdanken (Glasersfeld 2007:17). Der Konstruktivismus schlussfolgert dementsprechend: „Um die Erlebniswirklichkeit mit der Wirklichkeit vergleichen zu können, bedürfe es einer Außenperspektive, die nur [ein] Gott einnehmen könne“ (Künkler 2011:139). Da es diesen Gott im Konstruktivismus nicht gibt, tritt an dessen Stelle der „Beobachter“¹⁹⁰, in klassischen

¹⁸⁷ Vgl. dazu Glasersfeld (2007). Der geistige Impulsgeber des Konstruktivismus war Giambattista Vico, indem er den Satz formulierte: „Verum ipsum vactum“, was aus konstruktivistischer Perspektive so viel bedeutet wie, „Das Wahre ist dasselbe wie das Gemachte“. Das „Gemachte“ kommt von „Tatsache“, von „tun“. Für Konstruktivisten ist dieser Satz die Grundlage ihres Denkens, denn wahr ist somit nur, was getan (oder gedacht) wird.

¹⁸⁸ Vgl. dazu Pongratz (2009:49). Die These von der Abgeschlossenheit des Gehirns beruht auf zwei unterschiedliche Argumente: 1.) Das Gehirn versteht nur neuronale Signale und 2.) die Sprache neuronaler Signale aber bedeutungsneutral ist, gehen aufgrund dessen bei der Übermittlung von Informationen die tatsächlichen Sachinhalte „das Original“ verloren, woraus Konstruktivisten deshalb schlussfolgern, dass es keine objektive Wahrheit gibt.

¹⁸⁹ Vgl. dazu Künkler (2011:138-139). Im Kern von Glasersfelds Theorie steht das Argument, dass wir die Welt immer nur aus unserer eigenen Wahrnehmung heraus erfassen und begreifen können, also in sehr begrenzter Weise. Zudem ist es nicht mal gesichert, dass diese sequentielle Wahrnehmung auch mit der Realität übereinstimmt. Mit dieser Argumentation beruft er sich auf die bereits von antiken Philosophen vorgebrachten Einwände zur Sicht der Wirklichkeit.

¹⁹⁰ Vgl. dazu Künkler (2011:141). Der Beobachter nimmt im Konzept des Konstruktivismus eine zentrale Rolle ein und entstammt dem wissenschaftlichen Vorgehen von Einstein und Heisenberg. Beide Wissenschaftler haben bahnbrechende Entdeckungen geleistet mittels Beobachtungen, die aber immer

Erkenntnistheorien nannte man ihn „Subjekt“, der zudem im Konstruktivismus seinen „eigenen Ursprung fiktional zu rekonstruieren [hat]“ (Pongratz 2009:56) und infolgedessen auch „jeder mit seinen jeweiligen Wirklichkeitsfiktionen alleine [bleibt]“ (Pongratz 2009:57)¹⁹¹. Dem Beobachter wird deshalb im Konzept des Konstruktivismus eine evidente Rolle zugeschrieben, weil er als Quelle der Erkenntnis über sich selbst und der Welt, die ihn umgibt, fungiert (Künkler 2011:141) und die er, laut Glasersfeld (2007) „so gemacht hat“ (Glasersfeld 2007:29). „Ob das Feuer brennt, das Wasser nass ist [...], hängt nach den Vorstellungen der Konstruktivisten von „Begriffsschemata“ ab und ist zudem abhängig von „meiner Vorstellungskraft“ und „den Fähigkeiten meiner Sinnesorgane“, letztendlich läuft alles darauf hinaus, das alles nur „Halluzinationen“ sind, so die Kritik Ferraris (Ferraris 2014:39).

Im Folgenden werden einige Konsequenzen im Lernverständnis des Konstruktivismus aufgezeigt. Der Konstruktivismus geht, wie bereits gezeigt, von der These der „informationellen Geschlossenheit des Nervensystems“ aus, im Klartext heißt das, dem Gehirn fehlt eine direkte Verbindung zu seiner Außenwelt (Künkler 2011:134). Erhält nun das Gehirn einen Impuls aus seiner Umwelt, eine „neuronale Botschaft“ mittels der Sinnesorgane (Pongratz 2009:48) wird die „Modalität und Qualität [der empfangenen Impulse] von Sinnesempfindungen erschaffen“, das „Gehirn“ konstruiert „die Erlebniswirklichkeit der Sinnesempfindungen“, was aber schlussendlich „keine Informationen über die reale Welt enthalten könne“ (Künkler 2011:135). „Informationen werden [...], nur vom System selbst erzeugt“. „Wahrnehmen, Erkennen und Lernen sind demzufolge keine Informationsverarbeitungs-, sondern Konstruktionsprozesse“, „autopoietische Konstruktionen“ aufgrund der Sinnesorgane¹⁹² (Göhlich & Zirfas 2007:25). Die Theorie der Autopoiesis gründet vor allem auf „biologische und kybernetische Einsichten“ (Künkler 2001:136), dabei wurzelt der „Neologismus“ Autopoiesis in den beiden griechischen Vokabeln *autos* (Selbst) und *poiein* (produzieren, erschaffen), somit bedeutet Autopoiesis „Selbsterstellung“. Diese Fähigkeit zur Selbsterstellung und

einen Beobachter einschließen, der aber grundsätzlich nur „relativ“ wahrnimmt, es also niemals „absolute“ Beobachtungen geben kann.

¹⁹¹ Vgl. dazu Glasersfeld (1987:417. Ganz ohne Widersprüche kommt der Konstruktivismus aber nicht aus und so konstatiert von Glasersfeld: man braucht „ganz offensichtlich die anderen“.

¹⁹² Vgl. dazu Pongratz 2009:55). Um diese Aussage zu rechtfertigen beziehen sich die Konstruktivisten auf das Experiment von Marriott. Dies besagt, verkürzt wiedergegeben, dass wir in unserem Auge eine Stelle habe, mit der wir tatsächlich nichts sehen können, dieser sogenannte „blinde Fleck“ wird aber durch „kognitive Konstruktionen der Umgebung kompensiert“. Aufgrund dieses Experiments ziehen eine ganze Reihe Vertreter des Konstruktivismus den Rückschluss, dass „wir zweifelsfrei erkennen, dass wir nichts erkennen“ und „dass kein Zugang zur Außenwelt möglich sei“.

die Fähigkeit zur „Selbsterhaltung“ sind im Konstruktivismus Kennzeichen lebender Systeme, die aber insgesamt autonom zu ihrer Umwelt leben (Künkler 2011:136). So lautet knapp formuliert die „Theorie des Lebens“, die zugleich die „Theorie der Kognition“ darstellt und prinzipiell auf den Befunden und Erkenntnissen Piagets aufbaut (Göhlich & Zirfas 2007:26). „Lernen ist eine spezifische Form des Erkennens“ und wird nicht durch Lernprozesse evoziert, „sondern je eigenständig aufgebaut“¹⁹³, schriftliche und mündliche Übermittlung ist ausgeschlossen (Künkler 2011:146). „Es müssten dann auch solche Lernumwelten inszeniert werden, [in] denen sich Lernende selbständig ihren Weg bahnen, [...], autonom aus Kontext und Interaktion (Masschelein 2002:189).

Generell spielt der soziale Akt im Lernen im konstruktivistischen Modell, wie auch im Kognitivismus, keine Rolle, obwohl wir wissen, dass nur soziale Wesen mittels sozialer Akte Wirklichkeit schaffen können (Künkler 2011:167). „Lernen“ ist aber nach Glasersfeld (2007) „stets Bau und Interpretation des denkenden Subjekts“ (Glasersfeld 2007:17) und das entstandene Wissen, darf „nicht als bildhafte (ikonische) Übereinstimmung mit [der realen Welt] interpretiert werden, sondern nur als Schlüssel, der uns mögliche Wege erschließt“, es ist eine „Anpassung im funktionalen Sinn“ (Glasersfeld 2007:17, 19).

Die evidente Frage für Lehrende im Konstruktivismus lautet deshalb, weshalb bringen „Individuen welche Konstruktionen“ hervor und was besagen sie für den Einzelnen (Schröder 2012:208). An dieser Stelle wird das Konzept der Viabilität wirksam. Da Glasersfeld (1998) von einem Wahrheitsbegriff absieht, denn er bemerkt, „Wahrheit im Sinne einer Korrespondenz mit der Realität ist ausgeschlossen“ (Glasersfeld 1998:37), da die „Annahme einer erfahrungsunabhängigen Wirklichkeit ein Scheinproblem [ist]“, benötige er eine andere Möglichkeit der Evaluation (Pongratz 2009:46). Er benötigt ein System, das die „Bedeutsamkeit und Geltung von Erkenntnissen“ als „viabel“ (gangbar, durchführbar, funktional und passend) deutet (Künkler 2011:144). An dieser Stelle wird die Parallelität zur evolutionären Erkenntnistheorie deutlich. „Viabilität“ ist durchaus als ein „Selektionsmechanismus“

¹⁹³ Vgl. dazu Göhlich & Zirfas (2007:26). Aufgrund des Verständnisses der Konstruktivisten geschieht Lernen dadurch, dass ein bereits vorhandenes „inneres Bild“ durch ein anderes Bild des „betreffenden Weltausschnitts“, „verändert“ wird, diese Veränderung bezeichnet der Konstruktivismus als Lernen. Vgl. dazu Pongratz (2009:138). Lernprozesse werden, als „Zugang zur Realität“, durch „Perturbation“ also Störungen und Irritationen in „Systemprozessen“ ausgelöst.

zu verstehen, der alle widerständigen Elemente selektiert, falls sie sich nicht als „passend“ erweisen (Fischer 1998:20).

Als Konsequenz daraus folgt nun für den Lehrenden im Konstruktivismus, der sich als „Berater und Mitgestalter von Lernprozessen“ zu verstehen hat, dass er für eine „angemessene Lernumgebung“ Sorge trägt. Demzufolge obliegt ihm außerdem die Aufgabe, den Jugendlichen „verstehend“ und „vertiefend nachzugehen“, allerdings steht es ihm keineswegs zu, Sachverhalte von einem „dogmatisch elaborierten Standort [aus] einer Kritik zu unterziehen, wodurch die Darstellungen der Schüler womöglich als defizitär erscheinen [könnten]“ (Schröder 2012:208).

Es bleibt im Hinblick auf das Lernkonzept des Konstruktivismus nur der Befund, dass „die Interpretationen das Primat über die Tatsachen gewonnen haben“ (Ferraris 2014:16). Bevor die Lernkonzeption des Konstruktivismus zum Ende kommt, erfolgen noch einige Anmerkungen zum Subjektverständnis des Konstruktivismus. Wie mehrmals festgestellt wurde, gehen konstruktivistische Denker davon aus, dass es keine Wirklichkeit gibt, sie bestreitet deshalb auch ontologische Realitäten, es gibt somit auch nicht den Anderen, schlussendlich existiert der Einzelne nur im Kopf. Bei näherer Hinsicht wird aber deutlich, dass an dieser Stelle der Konstruktivismus seine größten Lücken aufweist und bekennen muss, dass es ohne Prämissen und Denkvoraussetzungen nicht geht, sodass widerwillig eine „Wirklichkeit des Subjekts“ (Pongratz 2009:85) genauso wie ein „Gehirn-an-sich“ (Künkler 2011:158) angenommen werden muss. Die bedeutende Rolle des Beobachters bringt das auch zum Ausdruck, denn selbst unendliche Regresse führen zu der Annahme, dass es irgendwo und irgendwann eine Ursache gegeben haben muss für das menschliche Subjekt. Deshalb bekennt der Konstruktivismus unter Verweis auf Glasersfeld (1987), dass sich der Konstruktivist in der Rolle des „Subjekts als des Urhebers aller Strukturen bewusst bleibt“ (Glasersfeld 1987:106).

Etwas bizarr klingt letztlich die, von Konstruktivisten selbst hervorgebrachte Feststellung, dass „die Theorie des Konstruktivismus nur eine Konstruktion sei, der nichts in der Wirklichkeit entspreche“. Allerdings führt das nicht zu dem erhofften Rückschluss, dass das Gebilde des Konstruktivismus zur Makulatur erklärt werden kann, denn genau diese Feststellung, dass der Konstruktivismus nur ein Konstrukt sei, ermisst seinen Wahrheitsgehalt und zementiere letztendlich seinen Wert (Pongratz 2009:60, 61)!

5.3.4 Lernen als neuronaler Prozess

Als im Jahre 1990 Georg Bush verlauten ließ, die neunziger Jahre des 20. Jahrhunderts werden zur „Dekade des Gehirns“, nahm die Bedeutung der Gehirnforschung und ihr Einfluss auf Lernprozesse entscheidend zu¹⁹⁴. Eine „Biologie des Geistes“ sollte Erklärungen liefern für das Verhältnis von Gehirn und Geist (Hagner 2006:17). Im Zuge dieser Entwicklung kam es sukzessive zu einer weiteren „Verinnerlichung des Lernens“, das Gehirn wurde zum zentralen, zum ausschließlichen Ort des Lernens (Künkler 2011:180, 182), das „Ich“ wurde konsequenter Weise eliminiert (Künkler 2011:182), denn „Lernen“, so Spitzer (2007), „findet im Kopf statt“ (Spitzer 2007:8).

Aus Sicht der Pädagogik drängt sich nun unweigerlich die Frage auf, ob es zufriedenstellt Lernen und Lernprozesse aus neurowissenschaftlicher Sicht zu untersuchen, oder ob damit nicht eine unstatthafte Verkürzung der Bedeutung von Lernprozessen per se erfolgt. Findet Lernen wirklich nur im Kopf statt, wie die Neurowissenschaft mit ihren dazugehörigen Subdisziplinen behauptet? Dabei bezieht sie sich auf beobachtbare, chemische oder biologische Abläufe im Gehirn, die mittels bildgebender Verfahren sichtbar werden und daraus wird geschlossen, dass es sich hierbei um Lernprozesse handelt (Göhlich & Zirfas 2007:28).

Zum Lernen gehören aber auch subjektive Erfahrungen, biographische Konnotate und kulturelle Aspekte. Welzer (2005) betont deshalb explizit, Gehirnentwicklung ist selbstverständlich ein biologischer Prozess, der aber immer in Verbindung mit anderen stattfindet, „mit den Mitteln des Sozialen“, wobei es sich um einen „sehr komplexen Vorgang handelt, der von biologischen und soziokulturellen Bedingungen gleichermaßen bestimmt ist“ (Markowitsch & Welzer 2005:13,14,97). Göhlich & Zirfass (2007) unterstreichen dementsprechend, dass eine „Mathematisierung des Lernens“ nicht zielführend erscheint, denn damit wird Lernen auf ein selbstreferentielles, autopoietisches System reduziert, das sich schlussendlich einem beobachtbaren Zugang von außen entzieht (Göhlich & Zirfass 2007:30, 31).

Außerdem, so konstatieren die Autoren, wird durch eine ausschließliche biowissenschaftliche Perspektive der Bedeutungsgehalt einer Information oder eines Sachverhalts nicht erkennbar, sondern betont primär die Funktionalität von Lernprozessen und intendiert, ähnlich wie im Behaviorismus, auf

¹⁹⁴ Vgl. dazu Künkler (2011:180). Es war vor allem eine erhebliche Summe an Forschungsgeldern, die diese Entwicklung vorantrieben.

Verhaltensänderungen. Relationale Aspekte erweisen sich aufgrund einer solchen Annahme als unbedeutend, denn Lernen verläuft gemäß dieser Sicht als eine evolutionäre Entwicklung, zugegeben ohne nachvollziehbare Prognosen hinsichtlich ihrer Ziele. Allerdings, und dies erscheint als Vorteil, sind Lernprozesse in dieser Form mittels Messungen der Gehirnaktivitäten erkennbar (Göhlich & Zirfas 2007:31,32). Die so entstehenden Bilder („Neuroimaging“) (Hagner 2006:27) geben auch tatsächlich Auskunft darüber, dass ein „Dass“ (Quod) vorhanden ist, aber nicht ein „Was“ (Quid), denn es wird anhand dieser Bilder nicht deutlich, was sich im Gehirn entwickelt, wieso und wozu es sich ereignet; um die Bedeutungen diese Bilder zu erhalten, bedarf es immer der Interpretation¹⁹⁵ (Göhlich & Zirfas 2007:32).

Allenthalben ist deshalb zu vernehmen, dass mit Hilfe dieser Bilder, dem „Gehirn beim Denken und Lernen“ zugeschaut werden kann (Künkler 2011:191). Es wird aber beileibe nicht deutlich, ob neuronale Veränderungen im Gehirn den eigentlichen Lernprozess markieren oder ob diese Veränderungen im Gehirn lediglich die Voraussetzung bilden (Göhlich & Zirfas 2007:32). Es war vor allem die so bezeichnete „Lokalisationstheorie“, die zu einer zunehmenden „Materialisierung des Geistes und zur Zergliederung des Ichs“ beitrug (Künkler 2011:191). War über Jahrhunderte hinweg die aristotelische Lehre von der Einheit von Leib und Seele leitend, kam es vor allem durch die Aufklärung zu einer veränderten Sicht. Dazu kamen in Tierversuchen gesammelter Erkenntnisse, aus denen man schlussfolgerte, dass es keine Einheit von Körper und Seele geben kann und es demzufolge unterschiedliche geistige Fähigkeiten in unterschiedlichen Gehirnregionen anzutreffen sind (Künkler 2011:194). Als Folge dieser Forschungsergebnisse und daraus resultierenden Annahmen, kam es sukzessive zum „Zerfall [...] des Subjekts“ (Künkler 2011:199). Des Weiteren trugen die bildgebenden Verfahren¹⁹⁶ dazu bei, dem Gehirn eine

¹⁹⁵ Vgl. dazu Hagner (2006:166-169). Diese sogenannten „Hirnbildern“ werden erst „durch komplizierte mathematische Operationen in ein Bild verwandelt, dadurch wird deutlich, dass es sich bei diesen Bildern nicht um tatsächliche Abbildungen des Originals handelt, sondern um einen „Herstellungsprozess“. Es sind vielmehr Aktivitäten des Gehirns, wie eine Erhöhung der Durchblutung aufgrund von Freude oder Stress, die mittels bildgebender Methoden gemessen werden können und die dadurch entstandenen Daten könnten genauso gut in Graphiken oder „Verteilungskurven überführt“ werden. Allerdings besitzen diese „bunten Hirnbilder“, medial gut vermarktet, viel Suggestivkraft, wobei der Unterschied von Schein und Sein nicht mehr deutlich wird. Würden diese sogenannten Hirnbilder auf der Ebene von „physikalischen-chemischen Gesetzmäßigkeiten“ belassen werden, wäre hier kein Einwand zu erheben, aber es sind vielmehr anthropologische Prämissen, die hinter diesen Verfahren stehen.

¹⁹⁶ Vgl. dazu Künkler (2011:200, 201). In der Praxis werden vor allem fünf Verfahren verwendet, die die neuronalen Aktivitäten messen: PET, MRT, fMRT, EEG und MEG.

exponierte Stellung einzuräumen, es kommt zur „Personalisierung des Gehirns“ (Künkler 2011:245)

Obwohl es erwiesen ist, dass diese Verfahren lediglich Momentaufnahmen des Gehirns abbilden und keine Lernprozesse an sich, wird ihnen ein hoher epistemischer Wert eingeräumt (Künkler 2011:204). So werden beispielsweise „Stoffwechselprozesse“ abgebildet und diese als Lernprozessen bezeichnet. Solche Vorgänge kann man als „Legitimation durch Illusion“ charakterisieren und das Gehirn wird dadurch zum „letzten Stützpfiler der abendländischen Metaphysik“ stilisiert (Hagner 2006:27). Es kann aber, so bemerkt Becker (2006), davon ausgegangen werden, dass die Neurowissenschaften noch weit davon entfernt sind, „Denk- und Lernprozesse beobachten zu können“ (Becker 2006:220).

„Lernen“, so Meyer-Drawe (1984), stellt gemäß ihrem Verständnis eine „bedeutungsvolle Reaktion“ dar und muss als ein „Erschließen von Möglichkeiten“ bezeichnet werden (Meyer-Drawe 1984:28). Die Vielschichtigkeit unserer Existenz durchzieht alle Bereiche des menschlichen Lebens, aus diesem Grund kann eine Theorie des Lernens, die nur eine Dimension des Lebens wahrnimmt, stets nur eingeschränkte Aussagen über menschliches Lernen machen (Meyer-Drawe 1984:31). Wenn dem Gehirn aber „all jene Attribute, Eigenschaften, Tätigkeiten und Leistungen zugesprochen werden, die bislang der ganzen Person zugesprochen wurden, kommt es hierbei zu „Kategorienfehler“, da nun dem Gehirn Fähigkeiten zugesprochen werden, die sonst in den Verfügungsbereich des ganzen Menschen gestellt waren (Künkler 2011:245). Meyer-Drawe (1984) merkt dazu kritisch an, wenn Lernen, wie im Behaviorismus und im Kognitivismus lediglich als lineare Prozesse verstanden werden, dann wird Lernen, das ihr zufolge mehr ein „Umlernen“ ist und quantitativ und qualitativ auf eine Vermehrung der Handlungsoptionen abzielt, wesentlich gefährdet (Meyer-Drawe 1984:31). Lernprozesse als eine „Repräsentation der Wirklichkeit“ verstanden, setzen nach ihrem Verständnis immer ein Vorverständnis voraus. Durch die Wahrnehmung der Umwelt und daraus resultierenden Handlungen, erfolgt eine Veränderung der Einstellung. Meyer-Drawe (1984) bezeichnet dies als „transrationales“ Geschehen, wobei neben der Ratio immer auch Emotionen eine bedeutsame Rolle besitzen (Meyer-Drawe 1984:37).¹⁹⁷

¹⁹⁷ Vgl. dazu Roth (2008:11). Emotionen ist hier ein Sammelbegriff für „Ahnungen“, „Hoffnungen“, „tiefgründiges Gespür für sich selbst und die Verbundenheit mit dem, was uns umgibt“.

Im Lernverständnis der Neurowissenschaften jedoch wird der Sinn des Lernens nicht hinterfragt, Lernen ist ein „chemischer Prozess“, ein „sinnloses Geschehen“. Allerdings, so Göhlich & Zirfas (2007), ist „Sinn die Basis menschlichen Daseins und damit auch menschlichen Lernens“ (Göhlich & Zirfas 2007:12). Düweke (2008) stellt dazu fest, „wir sträuben uns dagegen, Erlebnisse und das Leben für sinnlos zu halten“. In Gesellschaften, in denen Religion und Glauben an Bedeutung verloren haben und die „neuzeitlichen Religionen wie Geld und Erfolg nicht für alle gelten“, wird deshalb das Schaffen eines individuellen Lebenssinns immer dringlicher (Düweke 2008:91).

Allerdings bleibt uns die Hirnforschung dahingehend eine Erklärung schuldig, wie „der Ablauf neuronaler Prozesse = Lernprozesse, Neues entstehen lässt“. Somit wundert es nicht, dass sich aus „der Materialisierung des Lernens“ [...], „die Sprachlosigkeit der Neurowissenschaften hinsichtlich der Ebene von Sinn, Semantik, Inhalt und Bedeutung“ ergibt (Künkler 2011:248).

Lernen ist bis zu einem gewissen Grade ein neuronaler Vorgang, aber eben nicht ausschließlich. Es sind vor allem „Erfahrungen“, die der Mensch als Gedächtnisleistung sammelt und die als Vorwissen alle folgenden Handlungen bestimmen, es ist deshalb auch das psychosoziale Gefüge, das unsere Strategien reifen und realisieren lässt, nicht vorrangig unser Geist oder unser „Bewusstsein“ oder gar unser „Wissen“. Es sind die Erfahrungen, die wir im Laufe des Lebens sammeln, die sich tief im menschlichen Gedächtnis verankern und sie leiten maßgeblich unsere Überzeugungen und Handlungen. Aus diesem Grund ist es auch berechtigt, vom menschlichen Gehirn als einem „Sozialorgan“ zu sprechen (Hüther 2004:11, 12, 18; Markowitsch & Welzer 2005:12-15). Demgemäß ist es wiederum aber unzulässig, das Gehirn und den übrigen menschlichen Organismus zu trennen, denn Entscheidungen, Handlungen und sämtliche Lebensvollzüge finden immer als korrelative Prozesse zwischen Gehirn, Gesamtorganismus und Umwelt statt (Künkler 2011:256).

Lernen und die Frage nach dem *Was*, *Wie* und *Wozu* des Lernens gehören seit jeher unveräußerlich zur Religionspädagogik hinzu. Da auch religiöses Lernen den üblichen Bedingungen von Lernprozessen unterliegt, ist es notwendig gewesen, die maßgebenden Lerntheorien hinsichtlich ihres Menschenbildes und dem daraus resultierenden Lernverständnis zu untersuchen. Denn, so die Auffassung der meisten Religionspädagogen, religiöses Lernen ist primär mit dem Ziel verbunden, Menschen in die Auseinandersetzung mit den je eigenen Glaubensüberzeugungen zu führen, im

vorliegenden Fall ist das der christliche Glaube, mit seinem inhärenten anthropologische Voraussetzungen.

Die eben erfolgte Untersuchung zu den vier gängigen Lernparadigmen, weisen zunächst generell eine „individualtheoretische als auch dualistische Bahnung“ des Lernens auf (Künkler 2011:25,26), das bedeutet, dass das Individuum, als einzelne Person im Lernprozess lediglich aus „einer Dritten-Person-Perspektive“ Beachtung findet, der Mensch wird als Objekt des Lernens betrachtet und nicht als eigenständiger und lernender Mensch (Künkler 2011:263). Des Weiteren basieren alle Lerntheorien auf einem dualistischen Verständnis von Wirklichkeit, was so viel heißt, dass eine Trennung von „Geist/Psyche“ und „Körper/Materie“ zugrunde gelegt wird (Künkler 2011:25, 26), dies wurde besonders im Kognitivismus deutlich. Im weiteren Verlauf soll auf die Notwendigkeit einer angemessenen Berücksichtigung des ganzheitlichen Lernsubjekts verwiesen werden, es muss gelingen das „Lernsubjekt [...] wieder diskursfähig und diskutierbar zu machen“ (Holzkamp 1993:15) und nicht „subjektlosen Lerntheorien, die aus Experimenten mit Ratten und Tauben gewonnen wurden, das Feld überlassen (Koch 2002:73).

5.4 Lernen in Beziehungen

Wie die Darstellung der vorab aufgezeigten Lernparadigmen gezeigt hat, besitzen der Mensch respektive die dazu gehörende menschliche Spezifika, eine unbedeutende Rolle in den gängigen Lerntheorien: das Individuum wird beispielsweise als „zusammengesetzte organische Maschine“ darstellt (Watson 1968:266), die sich passiv verhält und lediglich durch Veränderungen der Umwelt, in Form von Reizen, verändert, wird (Watson 1968:39). Der Konstruktivismus sieht im Menschen ein „informationell geschlossenes System“ und „Austauschprozesse [...] mit der Umwelt sind ausschließlich energetischer Art“ (Göhlich & Zirfas 2007:25) und in der Gehirnforschung kommt es alsdann zur „Personalisierung des Gehirns“ (Künkler 2011:245)

Zu den grundlegenden Überzeugungen des Christentums gehört die herausragende Stellung des Menschen, der Mensch als Geschöpf Gottes, steht *im* Zentrum der religiösen Bildungsbemühungen, wenngleich er nicht *das* Zentrum als solches markiert (Jüngel 1986:17). Die Hinwendung Gottes zu den Menschen in den unterschiedlichsten Situationen und Zusammenhängen ist deshalb das Grundthema der Bibel, der Theologie und demzufolge auch der Religionspädagogik (Schröder 2012:202). Aus diesem Grund kann sich die Religionspädagogik nicht mit einer

folgeschweren „Selbstbeschränkung“ auf immanente Deutungsmuster zufriedengeben, Deutungsmuster, die lediglich die „persönlich-individuellen, sozialen und natürlichen Fähigkeiten des Menschen“ im Blick haben. Für eine „Sinnfindung“ und „Wertesetzung“ bedarf es einer „Pädagogik mit Gott“ (Ortner 1999:71).

Eine „relationale Theorie des Lernens“ weiß um diese verflochtenen Beziehungslinien und vertritt deshalb entschieden „ein grundsätzliches Denken-in-Relationen“ (Künkler 2011:526), denn der Mensch lebt in Beziehung zu sich, zu den anderen und zu Gott. Eine „relationale Theorie des Lernens“ berücksichtigt demzufolge den „Primat der Anderenbeziehungen“ als eine bedeutende ontologische Voraussetzung. Damit wäre auch der einseitigen „individualtheoretische Bahnung“ des Lernens gewehrt. Zugleich bedeutet das auch, dass relationales Lernen eine dualistische Sichtweise der Geist/Materie bzw. die Psyche/Körper Diskrepanz zu überwinden versucht. Insgesamt ist relationales Lernen als ein prozessuales Geschehen „zwischen“ den einzelnen Menschen zu verstehen; Lernen verändert den Einzelnen, aber auch der einzelne Lernende ist bereits „ein Veränderungsprozess“.

Damit die Vokabel „zwischen“ nicht eine einseitige geistige Betonung erhält, denn das soll in jedem Fall verhindert werden, spricht man von „Zwischen-Leiblichkeit“ (Künkler 2011:528). Mit anderen Worten: Das „relationale Selbst“ lebt in Verwobenheit mit anderen und ist somit ein „Selbst-mit-Anderen“, auch Lernprozesse finden in dieser „relationalen Matrix“ statt (Künkler 2011:537). Deswegen wirken so geprägte Lernprozesse, der von Holzkamp (1993) fortwährend beklagten „Weltlosigkeit“ der meisten Lerntheorien entgegen (Holzkamp 1993:151).

Im Rahmen eines relationalen Lernverständnisses geht es aber auch darum, dass Lernen nicht in erster Linie die Anhäufung expliziter Wissensgüter meint, sondern Lernen „als ein sinnhafter Prozess“ verstanden wird (Künkler 2011:563). Lernen ist „menschliches Lernen“, das „vor allem die konstitutive Bedeutung zwischenmenschlicher Beziehungen¹⁹⁸ für das Lernen in den Blick“ nimmt und auf diese Weise Bildung ermöglicht (Künkler 2011:564). Koch (2002) ergänzt hierzu und macht deutlich, dass Lernen „sich von anderen mitteilen lassen“ bedeutet und deswegen auf „Vernetzung“ angewiesen ist (Koch 2002:86). Lernen ist zumeist ein

¹⁹⁸ Vgl. dazu Polanyi (1986:55). Beachtenswert sind indes Polanyis Ausführungen zum zwischenmenschlichen Lernen. Er konstatiert, dass nicht „gute persönliche Beziehungen“ das Lernen befördern, sondern eine asymmetrische Beziehung, mit einem notwendigerweise dazugehörenden Autoritätsgefälle. Er bezeichnet das als „Schüler-Meister-Verhältnis.“

kommunikativer Prozess und findet normalerweise mittels Gespräche statt¹⁹⁹. In die gleiche Richtung geht Schröders Beurteilung, wenn er erklärt, Lernprozesse hängen immer von mehreren Faktoren ab, von der „subjektiven Disposition“ der „Beziehung zum Lehrenden“ und „dem Kontext“, sie betreffen somit alle „Facetten menschlicher Existenz“ (Schröder 2012:209).

6. Kommunikation des Evangeliums in Gemeinschaft – Theologische Reflexion

Und als die Schriftgelehrten unter den Pharisäern sahen, dass er mit den Sündern und Zöllnern aß, sprachen sie zu seinen Jüngern: „Ist er mit den Zöllnern und Sündern?“ (Mk 2:16)

6.1 Die Speisung der 5000 nach Markus (Mk 6:30-44)

Soll sich der Wert des Diktums *gemeinsame Mahlzeiten* nicht in einen ausschließlichen Funktionalismus oder Utilitarismus erschöpfen, besteht die Notwendigkeit nach der grundlegenden theologischen Tiefendimension, nach den impliziten Werten, so wurde es in der Forschungsfrage formuliert, des stets wiederkehrenden menschlichen Grundvollzugs des Essens, vor allem verschiedentlich von Jesus, aber auch von Paulus und anderen Autoren, sowohl im AT als auch im NT gebraucht, zu fragen.

Der Exeget Mussner schreibt in seinem Kommentar zum Galaterbrief: „Das Wesen des Christentums ist (griech.) *synesthiein* - miteinander essen“²⁰⁰, damit bringt er zur Geltung, dass das Christentum ein „offenes System“ ist, wo alle willkommen sind, die Christus als ihren Herrn folgen, darin drückt sich zudem auch *expressis verbis* der universale Heilswillen Gottes aus (Mussner 2002:423). In der Tischgemeinschaft wird die Liebe Gottes zu den Menschen in Wort und Tat als Einheit sichtbar (Bolyki 1998:228).

Im Folgenden wird anhand der Perikope die Speisung der Fünftausend, die sowohl bei den Synoptikern als auch im Evangelium des Johannes zu finden ist, der

¹⁹⁹ Vgl. dazu Koch (2002:86ff.). Koch geht davon aus, dass Lernen primär im Gespräch stattfindet, also in seiner „Vollzugsform kommunikativ“ ist. Der Grund für Lernen sieht er in dem Wunsch, etwas zu wissen, was man vorher noch nicht wusste, „Wissendwertend durch eigene Bemühung“

²⁰⁰ Vgl. dazu Kern (1976:243). Ganz ohne Widerspruch blieb diese Formulierung allerdings nicht, zumindest zeigten sich einige Rezensenten überrascht ob dieser zugespitzten Formulierung. Kern gelingt es indes, unter Bezug auf das AT und NT sowohl die „horizontale als auch die vertikale“ Bedeutungstiefe der gemeinsamen Mahlzeit gekonnt darzustellen.

theologische Gehalt der Mahlmetapher expliziert. Das Vorhandensein dieser Perikope in allen Evangelien verdeutlicht durchaus, wie generell die Häufung des Motivs der Tischgemeinschaft Jesu in allen Evangelien, die offenkundige Relevanz gemeinsamen Essens (Bolyki 1998:233). Für die anschließenden Erläuterungen wird der Text aus dem Evangelium nach Markus zugrundegelegt, Mk 6:30–44. Untersucht, respektive dargelegt, wird vor allem der Begriff der Teilnehmer, der im Verlauf des Geschehens im Text einer Metamorphose unterliegt, die im direkten Zusammenhang zu Jesu Handeln zu verstehen ist (Bolyki 1998:234).

Zunächst ist in V. 34 von einer „Menge“ (griech. *ochlos*) („Volksmenge“)²⁰¹ die Rede, die man als „zusammenströmende Menge“, als „führungslose und richtungslose Masse“, als eine unorganisierte, unordentliche Menge, als Menschen, die sozial verachtet werden, bezeichnen kann (Meyer 1954:582), als Menschen die „keinen Hirten haben“ (V. 34). Jesus erkannte ihre Not, er „wurde innerlich bewegt“ (ElberfelderStudienbibel 2010:1171) und „fing an, sie vieles zu lehren“ (Stuttgarter Erklärungsbibel 2005:1470). Dadurch wird vor allem „seine göttliche Barmherzigkeit“ offenbar, die sich von jeglichem menschlichen Mitleiden unterscheidet und zu der nur der Messias imstande ist²⁰² (Pesch 2000:350).

Im nächsten, für diesen Gedankengang relevanten Vers (39), treten erste sprachliche und inhaltliche Veränderung auf. Sodann ist nicht mehr von „Menge“ die Rede, sondern von „Tischgemeinschaft“²⁰³, im neutestamentlichen Gebrauch ein Hapaxlegomenon, das nur in Markus 6, 39 vorkommt. Des Weiteren kommt das Wort ebenfalls in der LXX vor, wo es „eine vom König einberufene fröhliche Tischgemeinschaft bedeutet“ (Bolyki 1998:235) oder mit anderen Worten, eine „Ordnung und Festlichkeit der Mahlsituation“ (Gnilka 1978:260). Ob hinter den Worten: „Er gebot ihnen“ [...], „sich auf das grüne Gras“ zu lagern eine Verbindung zu Psalm 23 vorliegt, gab verschiedentlich zu Spekulationen Anlass, gesichert ist es nicht, aber durchaus denkbar (Gnilka 1978:260, Stuttgarter Erklärungsbibel 2005:1470).

Jesus nahm nun das Brot - eine Gedankenverknüpfung zu Johannes 6:35 verdeutlicht die Sinnhaftigkeit dieses Geschehens - segnete es, dankte und verteilte

²⁰¹Vgl. dazu Meyer (1954:585). Der Begriff Volksmenge findet sich nur in der Apostelgeschichte und in den Evangelien. Vgl. dazu Bolyki (1998:235). Wobei er bei Markus nur einmal vorkommt.

²⁰² Vgl. dazu Elberfelderstudienbibel (2010:2071). Das hier in diesem Vers verwendete griech. Wort *splanchnizomai* wird nur im Hinblick auf Gott oder Jesus verwendet, wenn Gott oder Jesus das Elend der Menschen wahrnehmen.

²⁰³ Vgl. dazu Ernst (1981:192). Hierbei werden Anklänge an die Lagerordnung der Israeliten aus Ex: 21-25 deutlich.

es an die um ihn sitzenden als eine Gabe. Jesus veranschaulicht mit seinem Blick zum Himmel, mit seinem Dank, wer der eigentlich Geber der Speisen, wer der Schöpfer des Lebens ist, nämlich Gott, der Vater im Himmel. Durch den dargebrachten Dank wird ersichtlich, dass Essen keine Handlung „autonomer Menschen“ ist, sondern als Ausdruck der menschlichen Beziehung zu Gott verstanden werden muss (Bolyki 1998:190).

Im weiteren Verlauf des Geschehens erfährt der Begriff der Menge einen weiteren sprachlichen und qualitativen Wandel. In V. 40 wird berichtet, dass sich die „Tischgemeinschaften“ zwischenzeitlich zu Gruppen zu 50 oder 100 zusammengesetzt haben. Die Bezeichnung zu 50 oder 100 besitzt zunächst vordergründig einen militärischen Charakter. 100 steht für die militärische Ordnung der Römer und die Zahl 50 steht im Konnex zum Judentum²⁰⁴ (Bolyki 1998:238). Die quantitative Fassung 50 oder 100 bedeutet aber weitaus mehr als eine militärische Ordnung. Der Text lässt es zu, auf Grundlage der rabbinischen Literatur, dass man auch sagen kann: „Sie lagerten zu lauter Gartenbeeten“ (Strack-Billerbeck 1956:13), womit Pflege, Fürsorge, Wohlordnung und bewusstes pflanzen²⁰⁵ gemeint ist (Bolyki 1998:236). So heißt es weiter im Kommentar von Strack-Billerbeck (1956): „Wenn Genossen (Gelehrtenschüler) dasitzen als lauter Gartenbeete [...] u. sich mit der Tora beschäftigen, dann fahre ich hernieder zu ihnen u. merke auf ihre Stimme u. höre“ (Strack-Billerbeck 1956:13), so die Verheißung Gottes. Der Begriff der Gartenbeete, der der Botanik entliehen wurde, ist aber in einem übertragenen Sinn zu verstehen, gemeint ist eine „in wohlgeordneten Reihen gelagerte Menschengruppe“ (Bolyki 1998:236).

Somit lässt sich zusammenfassend sagen, wenn eine „führungs- und richtungslose Masse“ (Meyer 1954) mit Jesus und seiner Lehre in Berührung kommt, etwa durch das „Mahlhalten als Instrument der Unterweisung“ (Beinert 2004:105), wenn sie „organisch“ miteinander verwachsen, wenn sie Gäste an seinem Tisch werden²⁰⁶, wenn sie sich „[ge]ordnet im Zeichen der Tischgemeinschaft“ niederlassen,

²⁰⁴ Vgl. dazu Bolyki (1998:238). Eine Schrift aus Qumran bezeugt, dass beim „Messiasmahl der Endzeit“ Gruppen zu 50 und 100 sich zu Tisch setzen. Vgl. dazu Gnilka (1978:261). Somit konstituiert sich das eschatologische „Volk Gottes nicht im Krieg, sondern dadurch, dass Jesus ihm seine Tischgemeinschaft gewährt“.

²⁰⁵ Vgl. dazu Bolyki (1998:237). Paulus spricht in 1 Kor:6 von der *plantatio ecclesiae* („Pflanzung der Kirche“).

²⁰⁶ vgl. hierzu Lk 14:15-24. Das große Abendmahl. Hier wird in eschatologischer Weise zum Mahl geladen, Gott redet nicht nur von der Liebe Gottes, er handelt danach, indem er gemeinsam mit Sündern das Brot teilt.

bleibt eine Veränderung, eine „Metamorphose“ nicht aus. Aus einer bloßen „Menge“ entsteht Koinonia, eine Gemeinschaft, wo etwas zwischen den Menschen geschieht, auch oder gerade durch eine gemeinsame Mahlzeit (Bolyki 1998:228, 237-239), vor allem wenn Gott sich selbst zur „Speise ausliefert“ (Beinert 2004:112), wenn er Speise zur rechten Zeit gibt, dann werden alle satt nach Gottes Wohlgefallen (Psalm 145).

Somit wird „Ritus und Alltag“ miteinander verknüpft, in einer solchen Mahlkultur werden die „Eckdaten des Evangeliums“ nicht alleine verbal, sondern „by doing“ verkündigt, eine solche Mahlkultur lebt von der „Reich-Gottes-Botschaft“, die im Diesseits beginnt und in die „Vorfreude auf das himmlische Hochzeitsmahl“ als eschatologisches und soteriologisches Geschehen kulminiert (Jesaja 25). Sie existiert aus der Mitteilung der göttlichen, umfassenden Liebe für alle Menschen, weshalb sie zu Recht auch als Agapen, Mahl der Liebe, bezeichnet werden (Beinert 2004:101), durch „immanente Zeichen wird ein transzendentaler Lebenssinn“ gezeigt (Beinert 2004:114) oder mit anderen Worten formuliert, gemeinsames Essen ermöglicht „Transparenz“ der „Transzendenz“ durch „Immanenz“ (Beinert 2004:114).

6.2 Gemeinsame Mahlzeiten bei Jesus und andere Autoren der Bibel

Des Weiteren kann das miteinander Mahlhalten gleichsam als Präludium für viele der Gleichnisse Jesu verstanden werden, besonders augenfällig in Lukas 15, wo Jesus zusammen mit „Sündern isst“ und er deshalb von den Pharisäer und Schriftgelehrten zur Rede gestellt wird. Jesus antwortet besteht aus Gleichnissen, in denen er von der Vaterliebe Gottes erzählt, eingerahmt in einer Mahlzeit mit den Sündern (Kern 1976:243). Desweiteren wird der grundlegende Wert der Tischgemeinschaft in einer Vielzahl an Stellen in der Bibel deutlich. Diese Tischgemeinschaften umrahmen häufig die Parabeln, Erzählungen und Gleichnisse der jeweiligen Autoren. Es ist sicherlich auch kein Zufall, dass Gott von Anfang für die Nahrung gesorgt hat, genauso wenig dürfte es kein Zufall sein, dass es aufgrund des Verzehrs einer Frucht zur Trennung von Gott kam, Nahrung als Integration oder auch Segregation aus einer Gruppe. Wie lebensnotwendig Essen ist, zeigt auch Hesekiels Verzehr der Schriftrollen; bevor er zum Volk Israel gehen konnte, um ihnen Gottes Worte zu verkünden, musste er sich die Rolle einverleiben, er musste sich Gott einverleiben (Merten 2007:55).

In den meisten Erzählungen oder Gleichnissen zur Tischgemeinschaft Jesu wird das Brot erwähnt, Brot, das zunächst als Bild für das Mahl im Allgemeinen gilt und durchaus als Hauptbestandteil der Mahlzeit angesehen werden kann, aber hinsichtlich seiner Bedeutung einen weitaus größeren Horizont absteckt. Unter Verweis auf Joh

6:32-34 wird deutlich, dass es nicht nur um das irdische, materielle Brot geht, so wie es auch nicht nur um das irdische Leben geht. Dieser Text meint das ewige Leben, das nur durch Glauben an Christus, dem Brot des Lebens (Joh 6:35) geschenkt wird. „Gottes Brot ist das, das vom Himmel kommt, und gibt der Welt das Leben, das ewige Leben“. Anhand dieser Textpassage wird die ganze Fülle Gottes offenbar: Zum einen in der realen Stillung des irdischen Hungers, aber auch die Stillung der tiefen menschlichen Sehnsucht nach Ruhe (Ps 62), nach Frieden, nach Versöhnung mit Gott. Des Weiteren werden Fische erwähnt. Sie sind zunächst ganz alltäglicher Bestandteil der jüdischen Mahlzeit, vor allem der Menschen, die in der Nähe eines Gewässers leben. Aber die Anfangsbuchstaben des griechischen Wortes ICHTYS, ein Akrostichon respektive ein Akronym, repräsentieren die Worte: Jesus Christus Gottes Sohn Erlöser, und versinnbildlicht somit eine weitere „tiefgründige theologische Bekenntnisaussage“ (Beinert 2004:99). Auch im Hinblick auf dieses Nahrungsmittel geht es nicht nur um die Stillung des menschlichen Hungers, hier geht es um ein Sattwerden, das eine andere Quelle hat – nämlich Jesus. Somit kann gesagt werden, dass „vom Standort Jesus aus“ ein gemeinsames Mahl „die reichste Füllung aus Gottes königlicher Wirksamkeit“ darstellt und somit wird auch begründet, weshalb „der Tisch des Herrn“ das „Hauptstück“ des christlichen „Kultus“ wurde (Schlatter 1982:467)

Wie schon mehrfach erwähnt, werden wir in Jesu Mahlverständnis einer, für seine Zeit untypischen Offenheit für die Ausgegrenzten, die Verfemten gewahr, Jesus aß gerade mit ihnen, er ließ sich von allen zu Tisch einladen und er lud alle ein. Durch dieses Verhalten zog er sich die Missbilligung der religiösen Führungsschicht zu, er wurde durch das gemeinsame Essen als „Fresser und Weinsäufer“ betitelt (Mt 11:19), zu einem Ärgernis, zum Skandalon (Bolyki 1998:228).

6.3 Weitere theologische Aspekte der Mahlmetapher

Trotz der positiven Würdigung der Tischgemeinschaft besteht nichtsdestotrotz eine gewisse Ambivalenz bezüglich der Mahlmetapher. So kam die Sünde, die die folgenschwere Trennung von Gott mit sich brachte, durch den Genuss der verbotenen Frucht in diese Welt (Gen 3:6). Auch der Prophet Amos beklagt den hemmungslosen Konsum von Wein und nahrhaften Speisen, der schlussendlich dazu führt, die „Zeichen der Zeit“ nicht mehr zu verstehen (Am 6:4-6). Gott ist es, der durch Amos ankündigen lässt, dass das Volk eine Zeit erleben wird, wo es nicht mehr nur nach Brot und Wasser hungert, sondern nach dem Wort Gottes (Am 8:11) (Meinert 2007:50-53).

Es ist indes die Apostelgeschichte als auch etliche neutestamentliche Briefe, die auf durchaus problematische Aspekte der Nahrung verweisen; es findet sowohl Integration als auch Segregation mittels Nahrung statt. Somit wird an der Komplementarität der Mahlmetapher respektive einzelner Nahrungsmittel sichtbar, welche Dynamik das Thema mit sich bringt.

6.4 Mahlmetaphorik und Gemeinschaft in der Apg

„Sie blieben aber beständig in der Lehre der Apostel und in der Gemeinschaft“ (Apg 2:42)

Leitend für meinen Dienst in der Gemeinde ist wiederkehrend der Vers aus der Apostelgeschichte (2:42), wo es heißt: „Sie blieben aber beständig in der Lehre der Apostel und in der Gemeinschaft“, dieser Vers beinhaltet noch weitere Aussagen, die zu den Grundpfeilern eines neutestamentlichen Gemeindeverständnisses unveräußerlich dazu gehören, aber vorerst sind diese Aussagen relevant. Dieser Vers, so bekannt und viel zitiert er ist, markiert letzten Endes eine bereits mehrfach erwähnte Herausforderung für die Praktische Theologie, eine Herausforderung aufgrund der erfolgten Skizze der Gegenwart (Postmoderne), der besonderen Situation Jugendlicher, den hohen und differenzierten Erwartungen an Lernprozessen und nicht zuletzt aufgrund der Kontinuität, die er zum Ausdruck bringt. Es geht nicht um ein einmaliges Verkündigen der christlichen Botschaft, sondern um beständige Weitergabe, die selbstredend hermeneutisch für den jeweiligen Kontext zu klären ist, was mit dieser Arbeit maßgeblich intendiert wird.

Wie kann es gelingen, junge Menschen in christlichen Gemeinschaften zu halten oder ihnen den Weg dorthin zu zeigen? Können wir junge Menschen mit traditionellen Metaphern überzeugen, ihr Leben im Kontext der Kirche zu gestalten? Grethlein (2012) wies auf den zunehmenden „Marginalisierungsprozess von Kirchen als Institution“ hin, in dessen Folge es zwischenzeitlich Großstädte gibt, wo Kirchenmitglieder in der Minderheit sind (Grethlein 2012:6). Deshalb werden auch Hinweise auf die „funktionalen Vorzüge“ von Kirche und Lehre nicht genügen (Joas 2004:16), vielmehr muss es gelingen, dass Jugendliche die Mitgliedschaft in einer religiösen Gruppe „emotional und kognitiv bejahen und aufrechterhalten“ und dies aus freien Stücken (Moos 1995:45). Einen richtungsweisenden Anstoß gewährt Meyer-Blanck (2002), indem er bemerkt, „die visuelle, olfaktorische, haptische Sprache und Wahrnehmung sind neben der linguistischen Sprache und auditiven Wahrnehmung für

die Praxis religiöser Kommunikation etwa mit Jugendlichen von erheblicher Bedeutung“ (Meyer-Blanck 2002:127). Gemeinsames Essen ist sowohl „visuell“, als auch „olfaktorisch“ und „haptisch“.

Heim (2003) und mit ihm Meyer-Blanck (2002), der die „Zeichensprache“ von Räumen in den Blick nimmt (Meyer-Blanck 2002:127), verweist darauf, dass Menschen einen „Sinraum“ benötigen, um sich entfalten zu können (Heim 2003:10), einen Ort, wo ihnen angemessen und in überzeugender Weise Trost und Ermutigung zugesprochen wird, immer wieder aufs Neue. Wir benötigen einen Platz, wo wir betend die Ängste des Lebens abladen können und erhoffen, dass der andere dabei „jedes menschliche Gegenüber übersteigt“ (Joas 2004:25). Menschen benötigen „Sinnräume“ (Heim 2003:10), in denen kontinuierlich Ermutigung, Orientierung, Zuspruch aber auch Korrektur erfahrbar wird (Joas 2004:25). Der Biblische Unterricht kann ein solcher Ort sein oder werden, wo Jugendlichen, durch adäquate und relevant gestaltete Lebensräume und Lernprozesse, wiederkehrend das Evangelium, die „Gute Nachricht“, zugesprochen wird, unter der Prämisse, dass der Mensch als „*zoon politikon*“ verstanden wird, geschaffen um als „geselliges Wesen“ in „verfassten Gemeinschaften“ zu leben (Brunner 1941:9).

Moos (1995) stellte derweil fest, dass der kirchliche KU deshalb zum Scheitern verurteilt ist, weil es ihm kaum gelingt, „freundschaftliche Primärgruppen“ anzubieten. Da wir hinlänglich um die „Dominanz der Beziehungsebene“ wissen, sind Kirche und Gemeinde hier stark gefordert. Jugendliche haben das Bedürfnis von ihren gleichaltrigen Peers anerkannt zu werden und deshalb ist es unumgänglich, möchte Kirche/Gemeinde eine relevante Bezugsgröße für junge Menschen sein (werden), hier umzudenken und Beziehungs- und Begegnungsräume zu schaffen, die für Jugendliche so attraktiv sind, dass sie sogar ihre gleichaltrigen Freunde mitbringen (Moos 1995:50-52).

Gemeinschaft ist aber nicht nur ein kognitiver, emotionaler oder sozialer Prozess, der verbal konstituiert wird, gemeinsames Leben findet durch und in „Leiblichkeit“ statt²⁰⁷, denn „die Leiblichkeit ist die verbindende Stelle zwischen mir und

²⁰⁷ Vgl. dazu Lemke (2014:16, 17). Dass der Mensch jahrhundertlang in erster Linie aus geistiger Perspektive gesehen wurde, ist der Philosophie der Antike aber auch der Theologie zu verdanken. Dass die Dimension der Leiblichkeit ebenfalls wichtig ist, machte vor allem auf provokante Weise Feuerbach deutlich, er reklamierte, dass der Mensch ein emotionales und sinnliches Wesen ist, das vor allem essen muss um zu sein; Essen und Trinken hält Leib und Seele zusammen. Dem Diktum, *der Mensch denkt und deshalb lebt er*, widerspricht er und erwidert, *der Mensch lebt, weil er isst*. Somit wertet er die leibliche Dimension des Menschen auf und proklamiert: „Der Anfang der Existenz ist die Ernährung“ und ein „erfülltes Leben“ gibt es nur mit einem „wohlvoll erfüllten Magen“. In diesem kurzen Aphorismus

dem Anderen“, [...], weshalb auch „Leiblichkeit und Interaktion eng miteinander verknüpft [sind]“ (Staemmler 2015:60, 61). Diese enge Verbindung findet vor allem in gemeinsamen Mahlzeiten ihren Ausdruck: „Die Tischgenossen sind nicht von Natur aus, nicht von Rechts wegen, sondern aufgrund der gemeinsamen kulturellen Praxis der Mahlzeit miteinander verbunden“ (Därman 2011:22). Ein weiteres signifikantes Merkmal menschlichen Daseins findet sich in der „Situationsbezogenheit und Prozesshaftigkeit“ der individuellen Existenz (Staemmler 2015:25), das wiederum realiter in der Mahlzeit seine Entsprechung findet, als das „Gemeinsamste überhaupt“ was Menschen verbindet (Simmel 2001:140). Im Akt des Teilens der „alimentären Substanz“ und der „gemeinsamen Aufnahme der Substanz im identitätslogischen Sinne liegt die Institution der Gemeinschaft begründet“ (Därman 2011:23). Essgemeinschaften verbinden „die gegensätzlichen intersubjektiven Ereignisse der Teilung und Zusammenfügung, der Trennung und Verbindung“ (Därman 2011:28) und schaffen somit „Sinnräume“ (Heim) wo in „phatischer Kommunikation“ das Evangelium zugesprochen wird²⁰⁸; „Essen und Sprechen haben ihre Herkunft im Anderen“, in uns ist immer das Begehren „mit Anderen zu sprechen, zu trinken und zu essen“ in einem kommunikativen²⁰⁹ Prozess des „Mitseins“ zu leben, durch das „Mit, der Gabe und der Teilung der Nahrung in jeweils unterschiedlichen Modi“ (Därman 2011:30). Noch grundlegender kann man feststellen: Essen ermöglicht überhaupt erst diese „Anderenbeziehungen“. Unter diesen Voraussetzungen können Lehre und Gemeinschaft gelingen, kann dem „Hunger der Welt“ begegnet werden, den „sozialen Einöden“ und „alimentären Wüsten; Essgemeinschaften sind unverzichtbare Grundlagen für das „Miteinanderdasein“²¹⁰ (Därman 2011:28). So herrschte auch in der Antike die Vorstellung, dass im Jenseits selbstzubereitete Festgelage den Inbegriff der vollkommenen Gemeinschaft darstellten, ein Leben ohne Sorgen wurde erwartet,

wird abermals die fulminante Bedeutung der Ernährung hervorgehoben, wie sie schon im Kapitel 2.4 dieser Abhandlung, unter Bezugnahme auf den Arbeiten von Baudy, deutlich werden konnte. Die exponierte Stellung der Ernährung in der Antike betraf in gleicher Weise das Leben des einzelnen Bürgers als die Polis insgesamt.

²⁰⁸ Dazu der Hinweis auf Plessners anthropologische Charakterisierung des Menschen, er bezeichnet ihn als „ortlos und zeitlos im Nichts stehend“, der erst etwas durch die „Kultur“ werden kann (kulturelle Handlungen umfassen alle menschlichen Handlungen – so auch die alimentären) (Plessner 1981:385).

²⁰⁹ An dieser Stelle wird abermals und besonders der umfassende Begriff von Kommunikation ersichtlich: In der Antike verstand man unter der Wortzusammensetzung „communicare“ 1.) gemeinsam machen, 2.) mitteilen, 3.) gemeinsam haben, 4.) sich in Verbindung setzen.

²¹⁰ Umso dramatischer ist die Feststellung, dass immer mehr Jugendliche ihre Mahlzeiten alleine zu sich nehmen. In der japanischen Soziologie hat sich zwischenzeitlich der Begriff „Ko-shoku“, die „Einsame Mahlzeit“ oder das „Allein-Essen“ etabliert.

„im Eschaton werden die Seelen zu Herdgenossen und Tischgefährten“²¹¹ (Klinghardt 1996:163), somit wird das gemeinsame Essen zur einer „Signatur des Himmels“ (Wolff 1993:53). Diese Annahme wird ebenfalls in Jesaja 25 bestätigt, wo Gott selbst der Gastgeber ist und ein Mahl bereitet für alle Menschen/Völker.

Eine nicht von der Hand zu weisende Erklärung für das „In Gemeinschaft bleiben“, impliziert der Hinweis, dass die gemeinsamen Mahlzeiten Jesu mit den Jüngern und anderen Personen, die Bedeutung der „vorweggenommenen Teilhabe am endzeitlichen Mahl“, explizit im Lukas Evangelium Kapitel 14 verdeutlicht und ebenso in Offenbarung 19,9. Bezogen auf diese Feststellung kann somit jede Mahlzeit als eine potentielle Chance verstanden werden, wo „Gemeinschaft mit Jesus entsteht und Teilhabe an dem von ihm verwirklichten Heil“ (Hahn 1998:14). Gemeinsame Mahlzeiten und das anbrechende Reich Gottes stehen laut biblischen Befund in einem engen Konnex (Hahn 2008:14).

„Der Mensch lebt nicht vom Brot allein“ (Mt 4:4)

Über Jahrzehnte hinweg stellten die Sozialwissenschaften das Verhältnis von Religion und Moderne als ein Krisenverhältnis dar. Der Zeit angepasste, positivistische Gesellschaftstheorien würden genügen, so ihre Erklärungen, um das Dasein in all seinen Bezügen in wissenschaftlich profunder Weise zu deuten. Es sind indes nicht nur Katastrophen wie der 11. September 2001, sondern auch andere schwer zu begreifende Konflikte und Ereignisse, die eine Renaissance der Transzendenz und ein religiöses Wirklichkeitsverständnis bewirken; die klassischen Säkularisierungstheorien erhalten Gegenwind durch eine „Rückkehr des Religiösen“ (Pollack 2009:1-3).

Ehrenberg (2012) verweist darauf, dass die, seit der Aufklärung andauernde Meinung, der Mensch sei, ein autonomes Wesen der sein Leben in Selbstverantwortung gestalten kann, vor allem von Beiträgen aus den Sozialwissenschaften widersprochen wird, die auf eine offenkundige Zunahme von pathologischen Erscheinungen im Zwischenmenschlichen hinweisen. Laut den Verlautbarungen vieler Sozialwissenschaftler liegt eine kaum zu übersehende Überforderung des Individuums vor (Ehrenberg 2012:18ff.).

²¹¹ Diese und weitere tief- und weitreichende Implikationen des Essens und Ernährung wurden im Hauptteil hinlänglich diskutiert und dargelegt, Kapitel 2.4 *Nahrung als Hintergrundmodell der griechischen Ethik*. An dieser Stelle soll lediglich der inhärente Wert des Essens in Verbindung zu heutigen Gemeinschaften/Lerngemeinschaften verdeutlicht werden.

Es wird wiederholt darauf verwiesen, dass trotz eines relativen Wohlstands, einer vermeintlich gelungenen Emanzipation von vielen traditionellen Lebensvorstellungen, die letzten Sinnfragen offenkundig doch nicht geklärt werden konnten. Und es bleibt nur die Feststellung, dass sich die vorhandenen und nicht zu leugnenden Spannungen zwischen Diesseits und Jenseits, nicht mit immanenten Erklärungsmodellen beseitigen lassen. Es sind u.a. Autoren wie Luckmann (1991), die verbaliter darauf verweisen, dass sich die „Personwerdung des Menschen nur durch seine Eingliederung in einen ihn transzendierenden heiligen Kosmos vollziehen kann“ (Luckmann 1991:88,89). Mit anderen Worten, der Mensch wird nur umfassend in seinem Menschsein verstanden, wenn er nicht nur in der Relationalität zu sich und seinen Mitmenschen erkannt wird, „sondern in seiner Relationalität zum Ursprung und Ziel seines Daseins, d.h. zu Gott“ (Härle 2005:9). Jüngel argumentiert dazu wie folgt: Ein Mensch „kommt gerade nicht bei sich selbst zu sich selbst“, sondern erfährt seine Identität durch andere. Aus theologischer Perspektive bedeutet das, durch das Ereignis der Rechtfertigung erfährt der Mensch seine wirkliche Identität. Die Rechtfertigung durch den Glauben ist das Ereignis, das den Menschen in ein „Verhältnis bringt, das ihn auf ein Gegenüber bezieht“. Entscheidend ist aber, dass das Gegenüber nicht immanent ist, also nicht von dieser Welt ist, der „konkrete Name hierfür ist Gott“ (Jüngel 2002:299).

Die theologisch-anthropologischen Konsequenzen daraus lauten, der Mensch wird niemals durch sich selbst zum Menschen, sondern immer nur durch die Begegnung mit anderen Menschen, durch Gott und sein gesprochenes Wort: „Der Mensch lebt nicht vom Brot allein, sondern von einem jeden Wort, das aus dem Mund Gottes geht“ (Mt 4:4). Bezüglich dieser Worte bemerkt Platzbecker (2013) ergänzend, dass die Religion alle Bereiche des Lebens aus jener Perspektive wahrnimmt, die über das Offenbare hinausgeht (Platzbecker 2013:253).

Dazu sind aber Kenntnisse über den christlichen Glauben schlechterdings notwendig, denn „der Mensch ist [...] ontologisch zum Hören auf ein sein Wesen überhaupt erst konstituierendes Wort angewiesen“ (Jüngel 2002:291). Dieses Wissen über den christlichen Glauben bedarf aber der Vermittlung in beabsichtigten und geplanten Lernprozessen²¹², mit anderen Worten formuliert heißt das, „dass sich die

²¹² Selbstverständlich besteht hier eine große Chance zum Scheitern. Häufig erweisen sich gerade im kirchlichen/gemeindlichen Bereich bewusste Lernprozesse als fruchtlos. Moos (1995) konstatiert hierzu: „Insgesamt ist festzustellen, dass der Konfirmandenunterricht seine kirchlichen Ziele nicht erreicht“ (Moos 1995:52).

Theologie immer als ein Bildungsvorgang von und an Menschen vollzieht“ (Meyer-Blanck 2002:129). Die Hinweise der lutherischen Orthodoxie ergaben, aufgrund der Unterscheidung von *fides qua creditur* und *fides quae creditur*, dass Menschen vonnöten sind bei der Vermittlung von Glaubensinhalten (Schröder 2012:209, 210). Härle (2008) bemerkt zudem: „Sensibilität zu wecken und zu erhalten für das Unverfügbare“²¹³ markiert den Kern von religiösen Bildungsprozessen (Härle 2008:320).

Religiöse Bildung steckt es sich ferner zum Ziel, die Fragen selbstreflexiv im Diskurs zu behandeln, die in jedem Menschen offenkundig oder latent vorhanden sind, die Fragen „nach Ursprung und Ziel der Welt, nach Tod und Leben, nach Diesseits und Jenseits“ (Härle 2008:321). Der Glaube ist somit unverfügbar, aber nicht „rezeptiv“, es wird das „menschliche Tun“ vorausgesetzt und erwartet, denn der Mensch ist ein „antwortfähiges und zur Verantwortung gerufenes Geschöpf Gottes“ (Härle 2008:314). Aber nicht in „esoterischen, psychologischen und psychosomatischen Lern- und Trainingsprogramme[n]“, sondern als „ein Prozess des Sich-aufeinander-zu-Bewegens“ (Härle 2008:319). Es geht bei diesen Prozessen um „Befreiung, Versöhnung, Orientierung oder Heilung“, die der Mensch aber nicht von sich aus und alleine hervorbringen kann, es dreht sich um „wechselseitige Prozesse“ (Härle 2008:320).

Vergegenwärtigen wir uns nun den ursprünglichen, theologischen Sinn von Bildung, nämlich „Gott in sich einzubilden, durch Christus sich umzubilden, um als Mensch an Gott teilzuhaben [...], um als Mensch leben zu können“ (Albrecht 2003:23). Aus dieser Perspektive heraus entsteht eine gänzlich andere Bedeutung und Gewichtung von Bildung, Bildung ist nunmehr ein „Prinzip der Lebens- und Weltgestaltung“ (Albrecht 2003:21).

Abschließend kann unschwer festgestellt werden, dass aufgrund historischer und gesellschaftlicher Entwicklungen eine immanente Welterklärung nicht mehr ausreichend ist [und niemals ausreichend war] und wir mehr denn je auf ein transzendentes Gegenüber angewiesen sind. Besonders junge Menschen benötigen Zuspruch und Begründungen, die es ihnen ermöglichen, ihr je eigenes Leben in einem Sinngehalt zu deuten und sie dementsprechend auch motiviert sind, es zu gestalten,

²¹³ Vgl. Härle (2008:313). In Härles Gedankengängen spielt die „Unverfügbarkeit“ immer wieder eine gewichtige Rolle. So macht er wiederkehrend darauf aufmerksam, dass wir „viel mehr Dinge negativ verfügen als positiv“. Beispielsweise können wir Leben zerstören, aber nicht schaffen, wir sind in der Lage unserer Umwelt zu schaden, aber keine Welt zu schaffen.

denn ein „wahres Ich [...] kann es nur im Rahmen eines religiösen Realitätsverständnisses geben“ [...], als „Gottes Entwurf“ (Berger 1995:27). Die Frage, die sich deshalb im Anschluss stellt, lautet: Wie kann es gelingen, Jugendliche zu motivieren sich mit den basalen Fragen des Lebens auseinanderzusetzen? Insbesondere eine christlich ausgerichtete Jugendarbeit wird sie sich diesen Fragen immer wieder annehmen und im Kontext ihrer Gegebenheiten reflektieren, wenn sie eine gesellschaftliche Relevanz besitzen möchte.

Dabei spielt das bereits ausführlich dargestellte Lernverständnis eine erhebliche Rolle, denn es wurde deutlich, dass Lernen als „menschliches Lernen“ zu verstehen ist, dass sich in „Verwobenheit und Bezogenheit“ vollzieht. Denn es geht beim Lernen um einen „triadischen Bezugsrahmen“, also nicht ausschließlich ich und der andere sind bedeutsam, sondern das „Für-andere-Sein“ spielt desgleichen eine erhebliche Rolle. Durch diese Sicht entsteht eine „komplexe, soziale und kulturelle Welt“, die für ein „menschliches Lernen von größter Bedeutung ist, es findet eine „Entgrenzung des Lernens“ statt (Künkler 2011:566). Außerdem kann Lernen nicht ausschließlich auf neuronale und rationale Prozesse reduziert werden, Lernen umfasst immer das Subjekt und seine Umwelt, Lernen vollzieht sich nicht nur im Individuum selbst, als individueller Prozess, sondern muss als ein „Geschehen im Zwischen“ erkannt werden (Künkler 2011:568).

Hinsichtlich dieser Abhandlung stellt sich wiederum die Frage, ob es Einflüsse gibt, die diese Prozesse begünstigen oder gewissermaßen als Katalysatoren für diese Prozesse fungieren. Nachfolgend werden deshalb die inhärenten Werte gemeinsamer Mahlzeiten herausgearbeitet und verdeutlicht und ihre möglichen Verdienste auf das vormals zusammengefasste Lernverständnis und den soeben erörterten theologischen Implikationen bezogen. Hörenswert ist die These von Kirsten Schlegel-Matthies, sie macht deutlich: „Wer am Lernerfolg von Kindern (Jugendlichen) Interesse besitzt, darf die Bedeutung von Mahlzeiten nicht außer Acht lassen“ (Schlegel-Matthies 2011:37). Soweit ich feststellen konnte, ist sie eine der wenigen Autoren, die einen Zusammenhang zwischen Mahlzeiten und Lernen sieht und herstellt. Unterdessen verweist man darauf, dass dies ein Desiderat darstellt, obwohl sich seit den PISA-Studien allorts Ganztageschulen etablieren, die das drohende Bildungsdebakel beheben sollen. Doch findet sich in kaum einer dieser Konzeptionen ein „gastlicher Rahmen, der Voraussetzungen für Lehren und Lernen schafft“. Erst mit der Gründung des „Kulinaristik-Forums“ 2009, entwickelt sich sukzessive eine

„kulturpädagogische Kulinaristik“, die Schule als „gastliches Haus des Lernens“ definiert und sich zudem an einer „kulinarischen Bildung“²¹⁴ orientiert, wo deutlich wird, „Essen und Trinken sind komplexe menschliche Grundbedürfnisse und zugleich lebenswichtige Kommunikationsformen (Heindl 2011:177, 180).

7. Die Werte gemeinsamer Mahlzeiten und ihre Bedeutung für Lernprozesse in Beziehungen und Gemeinschaft

7.1 Konstitutive Funktion

Bei näherer Betrachtung sind drei zentrale Aspekte erkennbar, die in unterschiedlichen Zusammenhängen und Akzentuierungen wiederkehrend zur Sprache kamen und den sozialen Wert von gemeinsamen Mahlzeiten charakterisieren. Da ist zunächst die konstitutive Funktion von gemeinsamen Mahlzeiten für Gemeinschaften, wie ihn Därmann (2008) aus philosophischer Perspektive beschreibt.

Dabei gelangt sie zu dem Resultat, dass die meisten Theorien die sich mit der Bildung von Gemeinschaften auseinandersetzen, entweder von „einem substantiellen Ganzen (der Gesellschaft, der Natur) oder aber von vielen vereinzelt, atomaren Individuen“ ausgehen, die bereits jeder für sich eine Gemeinschaft bilden. Allerdings, so ihre Feststellung, wird so gut wie nie die Frage aufgeworfen, was sich *zwischen* dem Einen oder Anderen ereignet, als eine „Zwischenleiblichkeit oder als Intersubjektivität“ verstanden, als ein „Mit-Sein und Mitteilen“. Genauso wenig gibt es eine Beschreibung, wodurch sich diese Gemeinschaft ereignet oder anders formuliert, wie sie entsteht (Därmann 2008:15-17). Därmann (2008) fährt fort und erläutert, dass

„Sozialität [...], nicht einfach vor[liegt], [sie] ist nicht schlechterdings vorhanden, sondern muss Tag für Tag durch kulturelle und phatische Praktiken der Mit-Teilung gebildet, wiederhergestellt [...] und so je von neuem dem Schweigen und der A-Sozialität entrissen werden“ (Därmann 2008:17).

Därmann (2008) verweist auf eines der „ältesten und zugleich gegenwärtigsten“ Rituale, dem exakt diese „sozialstiftende Gelegenheit“ innewohnt, und meint damit die „Praktiken der alimentären Gabe und Gastfreundschaft“ (Därmann 2008:17). Hierbei liegt vor allem die Betonung auf Nahrung als „Gabe“; bei Festbanketten, bei Essen

²¹⁴ Vgl. dazu Heindl (2011:180). Zumeist entpuppt sich die Nutzung solcher Begriffe als „Worthülsen“, die sich in erster Linie um kommerzielle Ziele kümmern, statt eine gastliche Schulkultur zu fördern.

unter Freunden nehmen und geben wir das Essen, wir teilen und geben es weiter²¹⁵. Für Derrida ist die Prestation der Nahrung die wesentlichste Form der Gastfreundschaft, es ist der „Inbegriff des Gebens“, (Prestation lat. *praestare* – in die Hand geben). Durch dieses, von Hand zu Hand reichen, entsteht etwas *zwischen* den Anwesenden einer Gemeinschaft (Därmann 2008:18, Därmann 2010:120), ohne diese kulturellen Praktiken gäbe es keine „Koexistenz noch Sozialität“, vielleicht sogar nur das Gegenteil oder sogar „Krieg“²¹⁶ (Därmann 2008:18). „Die Gabe ist die inter-subjektive, inter-generative, inter-kulturelle und inter-nationale Praxis des getrennten Zusammenlebens“ (Därmann 2010:24); die Gabe ist ein „*fait social total*“, dieser Tatsache gewahr, ist es jedweder Gruppe einer Gesellschaft aufgegeben zu erkennen, dass sie nur zu sich selbst kommt, wenn in ihr die Praxis der Gabe lebendig ist (Därmann 2010:26).

Wie die Untersuchung bislang gezeigt hat, fand gemeinsames Leben im frühen Christentum immer im Rahmen gemeinsamer Mähler statt (Stein 2008:28), der „Einzelesser“ war eine indiskutable und „verpönte“ Erscheinung (Klinghardt 1996:30). Eine überaus große Bedeutung gemeinsamer Mahlzeiten war generell für die Antike zu verzeichnen. Hier spiegeln sie Gesellschaftsordnungen und herrschende Machtverhältnisse wieder und weisen dem Einzelnen seinen Platz in den Gesellschaftsstrukturen zu (Baudy 1981:17,23). Dabei nahm die antike Diätetik, ein umfassender Regelkanon, der das gesamte habituelle Leben regelte, eine bedeutsame Rolle ein (Barlösius 2011:51). Diese, der antiken Diätetik inhärenten Werte, hatten bis in die Neuzeit hinein eine nicht unerhebliche Bedeutung. Erst seit dieser Zeit und dem damit einhergehenden Primat der Naturwissenschaften, gerät die soziale Funktion und Bedeutung gemeinsamer Mahlzeiten zunehmend aus dem Blickfeld. Vorrangig wird Essen aus naturwissenschaftlicher Perspektive beleuchtet, vor allem die Nährstoffe spielen hierbei eine Rolle ((Barlösius 2011:53). Die sozialen Aspekte und ihre Auswirkungen bei der Nahrungsaufnahme sind in der Regel unterrepräsentiert, obwohl sie für das zwischenmenschliche Leben einen beträchtlichen Wert besitzen (Setzwein 1997:7).

²¹⁵ Vgl. dazu Därmann (2010:15). In Südfrankreich war es lange Zeit Sitte, dass bei jedem Essen in einfachen ländlichen Gegenden, alle Gäste die gleiche Flasche Wein an ihrem Platz vorfanden. Aber statt sich diesen Wein selbst einzugießen, füllt man damit das Glas des nächsten und dieser erwiderte ebenfalls diese Geste.

²¹⁶ Vgl. dazu Caillé (2007:58). Archaischen Gesellschaften war das Dilemma des Vertrauens bekannt. Sie mussten, um zu überleben, Allianzen bilden. Dazu war immer ein Vorschuss an Vertrauen nötig, durch Gaben, die symbolischen Wert besaßen – Performatoren.

Gemeinsam essen war ein bedeutsamer Schwerpunkt für die Herrnhuter Brüdergemeinde. Hier wird die konstitutive und gemeinschaftsfördernde Funktion der Mahlzeiten offenkundig, denn obgleich es sich um bewusst einfach gehaltene Mahlzeiten handelte, die der Gemeinde Raum gewähren sollten ihren gemeinsamen Glauben zu leben, verfehlten sie ihr nachhaltige Wirkung nicht (Hahn & Reichel 1977:236).

Anhand dieser Darlegungen dürfte die konstitutive und gemeinschaftsfördernde Wirkung von Mahlgemeinschaften erwiesen sein. Dabei kommt dem kulturellen Kontext, in dem die Tischgemeinschaft stattfindet, eine untergeordnete Bedeutung zu. Tischgemeinschaften sind universelle Gemeinschaften, die wie immer gestaltet, gemeinsame, essenzielle und universelle Werte freisetzen, die auch für Lerngemeinschaften, wie sie der biblische Unterricht darstellt, Evidenz aufweisen.

7.2 Zeit für Gespräche²¹⁷

Obwohl Schleiermacher der Tischgemeinschaft an sich keinen bedeutenden sozialen Wert beimaß und noch weniger Bereitschaft zeigte, Mahlzeiten zu lancieren, die gar eine Vermischung der gesellschaftlichen Milieus bedeutete, spricht er doch von der Tafelrunde als eine „kleine Bühne der Conversation“ (Schleiermacher 1984:181) und er fährt fort und bemerkt: Gebildete Menschen fordern die „freie Geselligkeit“, „als eins ihrer ersten und edelsten Bedürfnisse“²¹⁸ (Schleiermacher 1984:166ff.). Keppler (1994) konstatiert deshalb auch, dass der besondere Wert der Tischgemeinschaft, die durch das gemeinsame Essen überhaupt zur Gemeinschaft transformiert, in der „gemeinsame Zeit“ und in der Möglichkeit „über alles zu reden“ besteht (Keppler 1994:273). Die Soziologie spricht beim Tischgespräch, von einer „wirklichkeitsbildenden Kraft“ (Keppler 1994:16) und vom „sozialen Gedächtnis“ der Familie/Gruppe, das vermittels gemeinsamer Erinnerungen die Identifikation mit den anderen Mitgliedern festigt (Keppler 1994:162,163). Zudem macht die soziologische

²¹⁷ Im Rahmen meines Aufbaustudiums am Theologischen Seminar Adelshofen gehörte zum Fach Empirische Theologie die Durchführung einer empirischen Arbeit. Hinsichtlich des Themas meiner Masterarbeit befragte ich einige Jugendliche der Freien evangelischen Gemeinde danach, was für sie der entscheidende Wert gemeinsamer Mahlzeiten darstellt. Zu dem damaligen Zeitpunkt hatte ich noch nicht viel über die sozialen Auswirkungen von Mahlzeiten gelesen, deshalb erstaunte es mich, dass sie alle (5 Jugendliche habe ich befragt) sinngemäß äußerten, dass „miteinander reden“ der wertvollste Aspekt gemeinsamer Mahlzeiten sei.

²¹⁸ Vgl. dazu Schleiermacher (1984:165). Allerdings ist sich Schleiermacher sicher, dass das „häusliche Leben“ uns immer nur mit den gleichen Menschen in Berührung bringt und deshalb „seine Ausbeute an mannigfaltigen Anschauungen der Menschheit und ihres Thuns mit jedem Tag geringer wird“. Diesen Zustand kann man entgegentreten, indem man den „freien Umgang vernünftiger sich unter einander bildender Menschen“ wählt.

Forschung deutlich, dass Identitätsbildung immer in der Kommunikation mit und durch andere stattfindet. Wie der Befund auf diese Weise gezeigt hat, ist es vor allem das Gespräch bei Tisch, das die Bildung „sozialer Welten durch Prozesse kommunikativer Interaktion“ ermöglicht (Keppler 1994:14, 16). Mit anderen Worten formuliert heißt das, Tischgespräche stellen einen entscheidenden Impuls dar, um soziale Gruppen zu Gemeinschaften wachsen zu lassen (Keppler 1994:162,163).

Ein Blick in den biblischen Kontext bestätigt, dass neben der Synagoge als „klassischer Lehrort“, das Gastmahl²¹⁹ eine essenzielle Stellung im Lehrmodus²²⁰ einnimmt (Riesner 1988:406). Häufig zitiert sind deshalb die Verse aus Matthäus 11, 16-19 und Lukas 7, 31-35, wonach Jesus häufig Gast bei antiken Mählern gewesen sein musste. Vor allem im Lukasevangelium (Kapitel 7, 13,14) finden sich eine ganze Reihe an Hinweisen, wo es deutlich wird, Mahlgemeinschaft und verbale Unterweisung gehören im Wirken Jesu unabdingbar zusammen und bilden eine Einheit. Zudem belegen archäologische Funde das Nebeneinander von Lehre und Mahlgemeinschaft bei Jesus (Riesner 1988:407).

Wesentlich für das Zustandekommen von Gesprächen ist die miteinander verbrachte Zeit; wenn keine Zeit reserviert wird für das gemeinsame Reden, findet es demzufolge auch nicht statt. Aus diesem Grunde bieten sich gemeinsame Mahlzeiten, die alleine aus biologischen Gründen kontinuierlich stattfinden müssen, als „Ritual des Beisammenseins“ an, denn sie gewähren zeitliche Freiräume für wiederkehrende gemeinsame Gespräche (Keppler 1994:280). „Essen und Trinken sind komplexe menschliche Grundbedürfnisse und zugleich lebenswichtige Kommunikationsformen“, betont das „Kulinaristik-Forum“ in Heidelberg (Heindl 2011:177).

Auch im Hinblick auf diesen Aspekt dürften die positiven Auswirkungen gemeinsamer Mahlzeiten, als „kulinarische Bildung“ verstanden (Heidl 2011:177), für Lernprozesse offenkundig sein. Die Vermittlung von religiösen Inhalten, als Kommunikation des Evangeliums findet gerade hier einen gedeihlichen Boden, der es erlaubt mit anderen in das Gespräch zu kommen. Gottfried Benn (1987) formuliert drastisch, wie [überlebens]wichtig gemeinsame Gespräche sein können: „Kommt! Kommt, reden wir zusammen! Wer redet ist nicht tot“ (Benn 1987:105).

²¹⁹ Vgl. dazu Riesner (1988:406). Auch das Alte Testament kennt das Gastmahl bereits als Ort der Unterweisung, vgl. dazu Sprüche 9, 1-6.

²²⁰ Auf die Bedeutungsvielfalt des Kommunikationsbegriffs wurde schon mehrfach hingewiesen, vor allem auch bei Grethlein 2012.

Gadamer (1993) verweist ebenso in seinem Werk, *Wahrheit und Methode* auf die fulminante und konstitutive Funktion gemeinsamer Gespräche hin, wenn er äußert: „Wenn einer versteht, was ein anderer sagt, ist das nicht nur ein Gemeintes, sondern ein Geteiltes, ein Gemeinsames“ (Gadamer 1993:19).

Exkurs: Anerkennung²²¹

Bevor der letzte, der dritte Gesichtspunkt der gemeinsamen Mahlzeiten aufgezeigt wird, muss die Bedeutung der Anerkennung erläutert werden. Grümme (2012) stellt fest: „Wer ich bin, woher ich komme, wer ich sein soll, sag ich mir nie alleine“ (Grümme 2012:228). Diese Äußerung macht deutlich, dass zur Anerkennung des eigenen Lebens immer andere Menschen aus einem sozialen Umfeld dazu gehören. Dabei spielt es keine Rolle, ob man faktisch anerkannt oder auch aberkannt wird, sondern das subjektive Erleben ist hierfür entscheidend. Gibt es einerseits staatliche Anerkennungsrituale, wie beispielsweise eine Geburtsurkunde, „wird [soziale Anerkennung hingegen] im Dialog mit anderen ausgehandelt“ (Düweke 2008:97). Ausschlaggebend dafür sind auch gesellschaftliche Werte, wie etwa die Einkommenssituation und der Bildungsstand (Düweke 2008:97). Voraussetzung für soziale Anerkennung ist jedoch die grundsätzliche Billigung des anderen als eigenständiges und willentlich handelndes Wesen. Eingeschlossen ist die grundlegende Forderung, den anderen als „Träger von Menschenwürde und Grundrechten“ anzuerkennen (Düweke 2008:98). Diese Anerkennung erfolgt vielfach, wie im Abschnitt vorher gezeigt wurde durch das Gespräch, denn in der Kommunikation werden diese Prozesse ermöglicht, basierend auf den Gedanken, dass menschliche Existenz einen dialogischen Charakter besitzt (Keupp 2003:22).

Keupp (2003) identifiziert in diesem Sinne „Sinnstiftung und Anerkennung als Grundlage gelingender Identitätsentwicklung“ (Keupp 2003:33ff.). Allerdings übersieht er die damit verbundenen Herausforderungen nicht. Er stellt nämlich fest, und mit dieser Erkenntnis ist er nicht alleine, dass es zunehmend schwieriger wird, eigene Lebensvorstellungen mit den tatsächlichen gesellschaftlichen Gegebenheiten in Einklang zu bringen, dass außerdem eine „immer stärker fragmentierte Lebenswelt“ nicht positiv dazu beiträgt, „Kohärenz als Lebenssinn“ zu entwickeln. Es wird zudem

²²¹Düweke (2008:161-162). Der Wunsch nach Anerkennung kann aber auch krankhafte Züge annehmen, wenn der Wunsch nach Anerkennung einem „Tanz ums goldene Selbst“ gleicht und infolgedessen der Blick für das Gemeinwohl eingetrübt wird.

erschwert, einen „authentischen Lebenssinn“ zu erkennen, da kaum „allgemeingültige kulturelle Muster“ vorhanden sind. Außerdem bemerkt er, dass es immer weniger gelingt, einen „geeigneten Rahmen für Ermutigung, Realitätsprüfung, Anerkennung und Zugehörigkeit zu finden“ (Keupp 2003:34). Und genau diesen Rahmen finden wir in gemeinsamen Mahlzeiten. Gemeinsame Mahlzeiten werden nicht selten von Schülern als „Nutzer“ solcher Essen, als Indikatoren von persönlicher Anerkennung und Wertschätzung eingestuft, *wenn* sie „fachlich kompetent zubereitet, in sinnlich-ästhetischen Räumen durch freundliches Personal serviert“ werden, denn die Trias „Essen, Emotionen und Kommunikation“ sind bleibend miteinander verbunden²²² (Heindl 2011:181).

7.3 Gemeinsame Mahlzeiten als Faktor der Identitätsbildung

Wenngleich die Vokabel „Identität“ in diesem Beitrag verschiedentlich weiträumig entfaltet und im Kapitel 2.5 zudem ausführlich dargelegt wurde, bedarf es trotzdem einer Konkretion bezüglich des Verhältnisses gemeinsamer Mahlzeiten und Identität. Gemeinsame Mahlzeiten, so die These, die sowohl Kultur schaffen als auch Kultur voraussetzen, eignen sich aus mehreren Gründen für die „soziale und personale Identitätsbildung“ (Fellmann 1997:28).

Denn, obwohl zum postmodernen Lebensstil das Bedürfnis nach Selbstbestimmung dazu gehört, wird es von vielen Menschen als kaum zu tragende Aufgabe erlebt, dem Leben einen je eigenen Sinn zu geben und dies immer wiederkehrend. Deshalb liegt der Schluss nahe, dass „vorgängige Identifikationsmuster“ unverzichtbar erscheinen für eine gelungene Identitätsbildung (Fellmann 1997:29, 33). Können wir nicht, und dies gilt vor allem für junge Menschen, auf eine „selbstverständliche Orientierungspraxis“ zurückgreifen, „befinden wir uns in einem Schwebezustand“, [...] „gleichsam im toten Winkel unsere selbst“. Zingerle (1997) bemerkt deshalb weiter, „nicht mehr Geschichten und Traditionen“ bestimmen das Leben, sondern „Medien und Märkte“ (Zingerle 1997:86).

Fellmann (1997) formuliert folglich die These, dass kulturelle Einflüsse, wie beispielsweise gemeinsame Mahlzeiten, für eine gelingende Selbstidentifikation eine große Bedeutung besitzen (Fellmann 1997:34), denn, so betont Fellmann eindringlich: „Der Kampf um die personale Identität als Überlebenskampf zu bezeichnen, erscheint

²²² Vgl. dazu Heidl (2011:183). Bis dato sind es nur wenige Schulkonzepte die sich mithilfe eines Beratungsgremiums in ein „gastliches Haus des Lernens“ verwandelt haben. Ist dies aber geschehen, stieg die Identität mit der Schule als Lernort erheblich.

keineswegs als übertrieben. Erfahrungsgemäß beeinflusst die personale Identität alle Bereiche menschlichen Daseins, dazu gehören „theoretische Überlegungen“, aber auch „moralische Entscheidungen“, sowie das „künstlerisch-produktive Handeln“ (Fellmann 1997:30).

Um nun auf die gemeinsamen Mahlzeiten zu rekurrieren, muss die Frage beantwortet werden, welche Bedingungen erfüllt sein müssen, damit sich Identität ereignet? Fellmann (1997) zufolge benötigen wir zur Bildung der Identität Realität, Exklusivität und Kontinuität, alle drei Merkmale ereignen sich im Rahmen gelebter Kultur, wie beispielsweise durch gemeinsame Mahlzeiten. Gemeinsame Mahlzeiten setzen Realität²²³ voraus und schaffen Realität, gemeinsame Mahlzeiten besitzen Exklusivität, denn jede Mahlzeit ist einmalig und zudem sind es Individuen, die die Tischgemeinschaft bilden, außerdem lebt Tischgemeinschaft von Kontinuität²²⁴, was alleine in der Tatsache begründet ist, dass jeder immer wieder erneut essen muss (Fellmann 1997:35). Explizit der letzte Aspekt ist für die Bildung von Identität von größter Bedeutung, denn „Zeithorizonte und Zeitstrukturen sind konstitutiv für Handlungsorientierung und Selbstverhältnisse“ (Rosa 2005:25) oder anders ausgedrückt:

„Weil die solide Faktizität der Zeit und ihre nichtsdestotrotz gesellschaftliche Natur daher unauflösbar miteinander verwoben sind, bilden Temporalstrukturen den zentralen Ort für Koordination und Integration individueller Lebensentwürfe“ (Rosa 2005:25-26).

Zingerle (1996) stellt dazu fest, dass

„die Mahlzeit der Ort [ist], wo wir „regelmäßig die Chance erhalten, zusammen mit der Fürsorge für das leibliche Wohl und für Gesundheit auch Zuwendung und Zuspruch zu erfahren: damit kann die in tieferen Schichten der Psyche von Geburt an zugrunde gelegte emotionale Basis der Identität bestärkt und ihre Entfaltung im Selbstwertgefühl, dem Gefühl der Bindung und dem Gefühl der Zusammengehörigkeit gefördert werden (Zingerle 1996:81).

²²³ Wir werden nur satt von tatsächlich vorhandenen Speisen.

²²⁴ Vgl. dazu Schleiermacher (1984:168ff.). Schleiermacher macht darauf aufmerksam, dass wirkliche Gemeinschaften nur durch „eine ununterbrochene Fortsetzung derselben erhalten werden“ und er fährt fort: „die Gesellschaft muss als seyend (sic) und werdend“ betrachtet werden“. Diese „Wechselwirkung [...] macht das ganze Wesen der Gesellschaft aus“.

Lemke (2008) ergänzt dazu aus gastrosophischer Perspektive, indem er das „gemeinschaftliche Tafeln“ als eine „Praxis freundschaftlichen Zusammenseins deutet, wobei sich das „immanente Zusammenspiel des Gebens und Teilens, eines Seins des Selbst aus dem Anderen“ sich gegenseitig bedingen und ein steter Wechsel zwischen einer „Ethik des Essens“ und einer Ethik des Freundseins“ vollzogen wird (Lemke 2008:229).

Die Ausgangsbasis für diese Arbeit bildete die Frage, wie es gelingen kann, einen „geeigneten Rahmen“ (Keupp 2003:34) zu gestalten, der „zwischenmenschliches Lernen“ (Künkler 2011:564) ermöglicht, inofgedessen Heranwachsende motiviert werden eine persönliche Auseinandersetzung mit dem christlichen Glauben zu führen; selbstredend gehört dazu die Vermittlung tradierter christlicher Lehrinhalte, sie bilden letztendlich die inhaltliche Basis der Auseinandersetzung. Trotzdem liegt das Hauptaugenmerk auf selbstreflexiven Lernprozessen, die sowohl das Nachdenken über das eigene Leben fördern möchten, aber auch als Grundlage für alle relevanten Fragen in Betracht gezogen werden.

Geht man abschließend von dem Diktum *Lernen in Beziehung* (Künkler) aus, unter Einbezug einer christlichen Anthropologie, so dürften gemeinsame Mahlzeiten genau der Ort sein, wo dies Realität werden kann. Gemeinsame Mahlzeiten fördern Gemeinschaften, da ihnen „konstituierende“ Aspekte innewohnen, die sowohl „individuelle“ als auch „gesellschaftliche Identität und Lebensweisen“ ermöglichen, Essen ist niemals nur eine persönliche Angelegenheit, sondern besitzt immer auch eine „allgemeine moralische (ethische und politische) Relevanz“ (Lemke 2008:214, 215). Darüber hinaus bieten sie den geeigneten Rahmen für Gespräche, die wiederum eine identitätsstiftende Wirkung besitzen durch die verbal ausgesprochene Anerkennung. Denn wie der Befund gezeigt hat, sind Lernprozesse nicht nur kognitive Vorgänge, sie sind insbesondere eine „bedeutungsvolle Reaktion“ und ein „Erschließen von Möglichkeiten“ (Meyer-Drawe 1984:28). Dabei spielt die Sehnsucht nach einem Lebenssinn eine gewichtige Rolle und für die Gewinnung von Lebenssouveränität ist ein Gefühl des Vertrauens in die Kontinuität des Lebens eine Voraussetzung, ein Urvertrauen zum Leben und seinen natürlichen Voraussetzungen (Keupp 2003:25).

8. Praxisfelder

Praktische Theologie zielt stets auf die Praxis und die Gegenwart, d.h. Praktische Theologie bemüht sich um eine „konstruktive, kontextuelle und kulturkritische Praxis der Kommunikation des Evangeliums“ (Grethlein 2012:72). Dem letzten Abschnitt dieser Arbeit liegt der Wunsch zugrunde, ausgehend von der Prämisse Grethleins, das Blickfeld zu weiten, für die vielseitige Anwendbarkeit gemeinsamer Mahlzeiten aufgrund ihrer impliziten Werte, für die vielfältigen Handlungsfelder in Kirche/Gemeinde. Beginnend mit dem eingangs erhobenen Befund, dass Pluralisierung und Individualisierung den Aufbau einer stabilen Identität erschweren, versuche ich zu zeigen, dass trotz der gegenwärtigen gesellschaftlichen Situation eine realistische Chance besteht, Jugendliche zu ermutigen, ein tragfähiges Lebenskonzept zu entwerfen, unter Anerkennung des christlichen Glaubens und mithilfe von „kommunikativen Aushandlungsprozessen“ (Grethlein 2012:145).

8. 1 Konkretion: Biblischer Unterricht

„Und sie blieben in der Gemeinschaft“ (Apg 2:42)²²⁵

Diese Arbeit wurde schlussendlich *durch* die Teenager und *für* die Teenager der Freien evangelischen Gemeinde in Karlsruhe motiviert und verfasst. Sie liegen mir als Menschen, die vielfach und vielfältig auf der Suche nach ihrem persönlichen Glaubenskonzept sind, besonders am Herzen. Die Teenager leben in der herausfordernden Trias *Gemeinde – Elternhaus - Schule*. An diesen Orten konkurrieren die unterschiedlichsten Interessenslagen und mitunter kaum zu vereinbarende Wertvorstellungen stoßen aufeinander. Angesichts dieser Situation und aufgrund der in dieser Arbeit erörterten theologischen Anthropologie ist es uns ein großes Anliegen, Teenager mit den Kernthemen des christlichen Glaubens vertraut zu machen, damit sie auf dieser Basis ihr Leben gestalten können. Es geht dabei nicht nur um ein Aneignen dogmatischer Wahrheiten oder um eine äußerlich vollzogene christliche Sozialisation, sondern um eine Inkulturation des Evangeliums in das heranwachsende Leben. Andreas Schlüter, Referent für

²²⁵ Vgl. dazu Schweitzer (2014:63). Dieser Satz markiert einen deutlichen Widerspruch zu den Mitgliedszahlen der evangelischen Kirche, aufgrund der durch „Kirchenmitgliederschaftsuntersuchung 2014“ erhobenen Zahlen, ergibt sich ein deutlicher Widerspruch zu dem Satz: „Und sie blieben in der Gemeinschaft“. Es sind vor allem die Familien, die als „Krisenphänomen des Protestantismus“ bezeichnet werden.

Teenager- und Jugendarbeit im Bund Freier evangelischer Gemeinden formulierte es folgendermaßen:

„Biblischer Unterricht ist eine riesige Herausforderung, [die darin besteht] Jugendlichen zu zeigen, was dieses Wissen mit ihrem Leben zu tun hat. Gelingt uns das nicht, hilft es dem Einzelnen nicht wirklich weiter“ (Christ sein Heute 2011:8-9).

Wolfgang Theis, Dozent für Praktische Theologie der Theologischen Hochschule in Ewersbach bemerkt ebenfalls:

„Wenn der Biblische Unterricht von Personen durchgeführt wird, die die Teenager mögen, dann lernen sie auch lieber und leichter, [und er führt weiter aus] Lernen kann gelingen, aber ich muss kreativ sein darin, welche Mittel und Wege ich wähle. Stimmen die Voraussetzungen, dann lernen Teenager auch Texte wie das Apostolische Glaubensbekenntnis oder einen Bibelvers“ (Christ sein Heute 2011:9).

Scheunpflug (2011) ergänzt dazu: „Gefühle sind dominante Faktoren für das Gelingen von Lernprozessen“. Eine entspannte, vergnügte Atmosphäre ist die beste Ausgangssituation, um neugierig neue Zusammenhänge kennen zu lernen (Scheunpflug 2001:110). Mittels des Diktums *Lernen in Beziehungen*, mit seinen impliziten Konnotaten, in dem der ganze Mensch in einem komplexen Zusammenspiel verstanden wird, wird es gelingen diese Atmosphäre entstehen zu lassen. Beziehungen wiederum werden gestaltet durch gemeinsame Mahlzeiten, wie der bisherige Befund zeigt. Es müssen, dem Zitat von Theis zufolge, Voraussetzungen geschaffen werden, die ein Nachdenken und Kommunizieren über das Evangelium ermöglichen. Meines Erachtens ist gemeinsames Essen hierzu ein altbewährter, aber neu zu entdeckender und wirksamer Weg für alle Zweige der Jugendarbeit im Kontext von Gemeinde und Kirche²²⁶.

8. 2 Auftrag ohne Widerruf – Evangelisation

„Darum gehet hin und machet zu Jüngern alle Völker“ (Mt 28:19)

Der in den Evangelien ergangene Missionsbefehl gilt auch gegenwärtig unvermindert weiter, allerdings ist seine Umsetzung und daraus folgend die Wirkung zu hinterfragen, zumindest auf Deutschland bezogen. Denn wie der deutsche Fitnessstudio-Verband

²²⁶ Ein wichtiger Aspekt in diesem Zusammenhang ist das gemeinsame Kochen, das ebenfalls die Identität und Partizipation stärkt und fördert.

bekannt gibt, stiegen die Zahlen der aktiven Besucher von 1980 bis ins Jahr 2000 von ca. 100.000 auf 4,59 Millionen pro Jahr, der Besuch der katholischen Gottesdienste sank laut Aussage der Deutschen Bischofskonferenz jedoch auf 4,42 Millionen, d.h. im Klartext, das Jahr 2000 war ein Wendejahr, die „Gesundheitsreligion hat bei uns zumindest die katholische Variante des Christentums überholt“²²⁷ (Lütz 2011:16).

Aber auch auf protestantischer Seite sprechen die Fakten für sich. Da heißt es im Anschluss an die Tagung des Lutherischen Weltbundes bereits 1963: „Heute befindet sich die Kirche in Verlegenheit, wie sie das Evangelium verkündigt“. [...] Ob dies mittels der „Rechtfertigung“²²⁸ geschieht oder mit anderen Begriffen“. Die protestantische Kirche stellt deshalb resigniert fest: „Ihr fehlt ein Gegenüber, in dem die Stimme Gottes wiedererkannt würde“, denn die Frage nach Gott wurde zur „Zweifelsfrage“ (Härle 2005:67ff.). Herms (1995) bestätigt diese Analyse und bemerkt: „... [...] die herkömmlichen institutionellen Kontexte und Bedingungen kirchlicher Wirksamkeit [lösen sich] definitiv auf“ (Herms 1995:120). Um diese Frage(n) zu klären, bedarf es aber der Begegnung mit Gott, wie es der Missionsbefehl klar vorgibt: „Darum gehet hin“.

Aber die „frohe Botschaft erreicht immer weniger Menschen – und zwar nicht nur gedankenlose, oberflächliche, leichtfertige, sondern auch nachdenkliche, suchende, prüfende Menschen. Warum? (Härle 2005:73). Härles Versuch einer Antwort bestätigten die bisherigen Untersuchungen dieser Arbeit. Er sieht einen korrelierenden Zusammenhang zwischen Menschen- und Gottesbild. Sieht sich der Mensch als ein autonomes Wesen, dass nicht die bergende und Orientierung gewährende Hand Gottes benötigt, lehnt er Gott konsequenterweise ab, somit wird der Gedanke der Rechtfertigung, mit ihrer „lebenstragenden Bedeutung“ absurd (Härle 2005:70,74).

Wir kommen nicht umhin anzuerkennen, dass das „Tor zur christlichen Vergangenheit allen zugeschlagen ist“, [...] nur in den Formen von Sehnsucht und Selbstbetrugs ißt [...] noch ein Verhältnis zur alten Gestalt christlichen Glaubens und

²²⁷ Es versteht sich von selbst, dass der Besuch des Fitnessstudios nicht als Ausschlusskriterium für ein aktives Christsein betrachtet werden kann, es soll dadurch lediglich zum Ausdruck kommen, dass die Werbekampagnen der Fitnessstudios zwischenzeitlich deutlich mehr Erfolge verzeichnen als die Kirchen mit ihren unterschiedlichen Angeboten.

²²⁸Vgl. dazu Härle (2005:68). Unter Bezug auf Tillichs Korrelationstheologie erläutert Härle, weshalb die Rechtfertigung nicht mehr wesentlicher Gegenstand der Theologie sein kann. Er (Härle) begründet es damit, dass die Menschen des 20. Jahrhunderts nicht mehr fragen, wie sie einen gerechten Gott erhalten können. Da die Frage nicht mehr gestellt wird, erübrigt sich die Lehre der Rechtfertigung. Dazu auch meine Ausführungen im Kapitel 4.1 ff. Anthropologie: Der Mensch als autonomes Wesen, der sich selbst zum Maßstab macht.

Denkens möglich (Hirsch 1985:5). Zweifelsohne bestätigen die rückläufigen Zahlen der Kircheng Zugehörigkeit die Worte Hirschs, die er bereits vor 80 Jahren formulierte. Allerdings sind zwei Worte in seinem Zitat, die dazu beitragen können, dass nicht Mutlosigkeit und Resignation die Überhand gewinnt: Er spricht von „Sehnsucht“ und von „der alten Gestalt christlichen Glaubens“. Sehnsucht nach Sinn, was meines Erachtens deckungsgleich ist mit der Sehnsucht nach Gott, die anthropologische Erörterungen in dieser Arbeit machten es deutlich, gehören zweifelsfrei zum Konzept menschlichen Daseins, ob dies immer bewusst erlebt wird, kann berechtigterweise verneint werden, aber die vielfältigen Anstrengungen, die der Einzelne unternimmt um seinen Leben einen Sinn zu geben und die hier in dieser Abhandlung auch teilweise zur Sprache kamen, bestätigen diese Vermutung.

Ein weiterer Aspekt in Hirschs Zitat ist die „Gestalt des Christentums“. Dazu gibt Herms (1995) zu bedenken: Religiöse „Identität gewinnt man nicht durch staatliche Institutionen“ [...], „sondern durch kultische Institutionen der Kommunikation religiöser Überzeugungen“ (Herms 1995:140) und Härle (2005) schließt sich diesem Gedanken an und fordert: „Das Gemeindeleben vor Ort sollte vertraute Erlebnisräume und Begegnungsmöglichkeiten bieten [...]“ (Härle 2005:447). Gemeinsame Mahlzeiten sind solche „Erlebnisräume“²²⁹ (Härle) wo eine „Kommunikation der Gewissheit“ (Herms 1995:73) stattfinden kann. Es geht nämlich nicht nur darum in verkürzter und voreiliger Weise auf die „Nöte der Zeit“ zu reagieren, sondern es geht darum, „Gewissheit zu kommunizieren“, die ein tragfähiges Fundament bildet, wie es der Missionsbefehl deutlich macht (Herms 1995:73).

8.3 „Vorbeugen ist besser als Heilen“ - Salutogenese und Praktische Theologie

Der Begriff Salutogenese wurde von dem israelisch-amerikanischen Medizinsoziologen Aaron Antonovsky Mitte der 80er Jahre des 20. Jahrhunderts geprägt. Laut seinen Ausführungen ist Salutogenese ein Komplementärbegriff zur

²²⁹ Nicky Gumbel, Rechtsanwalt und ordinerter Pastor in der Holy Trinity Brompton Church in London, ist Mitautor des „Alpha – Kurses“. Das dazugehörige Buch *Fragen an das Leben* entstand, als Gumbel bemerkte, dass pro Woche ca. 1000 Engländer die britischen Kirchen verließen und er zudem immer häufiger auf Menschen traf, die trotz ihres Reichtums und ihres Erfolgs nicht wussten, worin der Sinn ihres Lebens bestand. Da er selbst als junger Mann dem christlichen Glauben argwöhnisch gegenüber stand, war er vertraut mit Zweifel und Skepsis. Aus diesem Grund investierte er sich in diese Arbeit. Alpha – Abende beginnen in der Regel mit einem Abendessen und versuchen in 10 Einheiten den Grundfragen des christlichen Glaubens nach zu gehen.

Pathogenese und beschäftigt sich primär mit der Frage: Welche Faktoren sind förderlich für die Erhaltung der Gesundheit (Antonovsky 1997:23)²³⁰.

Das salutogenetische Modell geht davon aus, dass „im menschlichen Leben Stressoren omnipräsent [sind]“ und einem „Störfall“ gleichen (Antonovsky 1997:16)²³¹. Diese Stressoren verursachen ein ständiges „Ungleichgewicht“ und jeder Einzelne ist immerfort bestrebt, diese Störungen zu beseitigen, um sein Gleichgewicht wieder herzustellen oder auch zu erhalten, deshalb ist gemäß dem salutogenetischen Modell Gesundheit kein andauernder Zustand, sondern ein fortlaufender Prozess, der durch entsprechende Maßnahmen beeinflussbar ist (Bründel 2004:135, 136).

Welche Bedeutung besitzt nun das Modell der Salutogenese für die Fragestellung dieser Arbeit? Es kam bereits vielfach zur Sprache, dass die Adressaten dieser Abhandlung in erster Linie Jugendliche sind. Wie bereits der Jugendsurvey 2003 berichtete, kann von einer rapiden Zunahme an „psychischen und emotionalen Befindlichkeitsstörungen“ bei Jugendlichen gesprochen werden (Bründel 2004:11), explizit die 12- bis 24-jährigen sind hiervon betroffen (Wydler, Kolip & Abel 2002:57). Als Ursache wird gemeinhin der „rasche gesellschaftliche Wandel“ genannt (Wydler, Kolip & Abel 2002:13). Auch wenn diese Jugendlichen physisch als gesund betrachtet werden können, ist ihr „subjektives Wohlbefinden“ gestört, aufgrund von Belastungen die sie scheinbar nicht bewältigen können, es geht also um das „subjektive Belastungsgefühl“ und den „vorhandenen Bewältigungsfähigkeiten“ (Bründel 2004:11, 143).

Vor diesem Hintergrund kommt dem Begriff der Kohärenz im salutogenetischen Konzept eine wegweisende Bedeutung zu, denn er ermöglicht „globale Orientierung [...] und ein dynamisches Gefühl des Vertrauens“ (Antonovsky 1997:36). Die Basis für die Ausbildung des Kohärenzgefühls ist die Ich-Identität.

²³⁰ Bründel (2004:135); Antonovsky (1997:16). Antonovsky führte 1970 eine Reihe von Untersuchungen an Frauen durch im Hinblick auf ihre „Menopause“. Er stellte dabei fest, dass, obwohl ein Teil der Probandinnen während des 2. Weltkrieges in Konzentrationslagern inhaftiert waren, ein verhältnismäßig großer Anteil dieser Frauen als gesund betrachtet werden konnte. Aufgrund dieser, für Antonovsky erstaunlichen Ergebnisse, beschäftigte ihn die Frage, welche Faktoren dazu geführt haben, dass diese Frauen, trotz unvorstellbarer Leiderfahrungen und erlittener Strapazen, als gesund betrachtet werden können.

²³¹ Bründel (2004:136). Antonovsky gebraucht hierzu das Bild vom Fluss. Ein Fluss fließt nicht immer ruhig in seinem Bett, sondern bringt Gefahren mit sich. Stromschnellen, Wasserfälle, Untiefen usw.. Antonovsky vergleicht nun das Leben mit einem Fluss, bei dem es einerseits Gefahren und Risiken gibt, die unsere Bereitschaft benötigen, um sie zu meistern, es gibt aber genauso auch ruhige gemächliche Abschnitte, wo das Leben, als Fluss, an sanften Auen und lieblichen Landschaften vorbeiströmt, die wiederum Erholung und Entspannung bedeuten.

Kohärenz (lat. zusammenhängend, zusammenhalten, Halt haben) setzt sich im Modell der Salutogenese aus drei Komponenten zusammen: Verstehbarkeit, Handhabbarkeit und Sinnhaftigkeit des Daseins (Schiffer 2009:28-29; Antonovsky 1997:34). Verstehbarkeit meint, dass die vorfindliche Welt einen verstehbaren Sinn besitzt und auftretende „Probleme und Belastungen in einem größeren Zusammenhang begriffen werden können“. Unter dem Begriff der Handhabbarkeit wird diejenige Komponente verstanden, die es erlaubt anstehende Probleme und Herausforderungen in adäquater Weise zu lösen, mithilfe von „Ressourcen“, darunter fallen auch andere Menschen (Schiffer 2009:29). Unter Sinnhaftigkeit wird verstanden, dass das eigene Leben, „das partikulare Dasein, in einem größeren Zusammenhang einzuordnen ist, um ihm dadurch den Charakter des Zufälligen und des Sinnlosen zu nehmen“ (Anselm 2011:273); alle drei genannten Faktoren wirken sich deshalb positiv auf die Gesundheit aus (Schiffer 2009:29).

Für das Kohärenzgefühl ist deshalb die Anbindung an soziale Gruppen unerlässlich. Hier erfährt der Einzelne ein „Wahrgenommenwerden“ und „Angenommensein“ um seiner selbst willen, nicht Leistung, Bildung und Statussymbole bestimmen seinen Wert, sondern sein Leben besitzt einen Wert an sich. Da die Lebenserfahrungen besonders in Kindheit und Jugend das Kohärenzgefühl entscheidend prägen²³², ist es wesentlich, welche „inneren Ressourcen“ der Heranwachsende bilden kann und welche „äußeren Ressourcen“ ihm zur Verfügung stehen, damit sind Familie, Freunde usw. gemeint (Schiffer 2009:30). Auf die besondere Bedeutung sozialer Kontakte im Zusammenhang mit Kohärenz weist auch der Beitrag von Schneider (2002)²³³.

Wie die Darlegungen soeben verdeutlichten, besitzen gemeinsame Mahlzeiten genau diejenigen Werte, die sich positiv im Sinne des salutogenetischen Konzepts auf die Gesunderhaltung Jugendlicher auswirkt. Es ist wiederkehrend vernehmbar, dass vor allem die „soziale Isolation“ die Identitätsentwicklung respektive den Kohärenzsinn der Jugendlichen negativ beeinflusst (Bründel 2004:100). An dieser Stelle muss erneut

²³² Vgl. dazu (Schiffer 2009:84). Neuere Untersuchungen verweisen aber darauf, dass auch im Erwachsenenalter der Kohärenzsinn noch positiv verändert werden kann. Hier trägt vor allem auch wieder das Gespräch, aber auch gemeinsames Spielen dazu bei.

²³³ Schneider (2002:38). Die Autorin berichtet von einer Gruppe von Programmierern, die bei IBM entlassen wurden. Es waren vor allem die sozialen Kontakte im kirchlichen Rahmen, die entscheidend den Prozess der Kohärenz beeinflussten, sodass die Betroffenen nach einem längeren Prozess am Ende verstehen konnten, sich zudem bewusst wurden, dass sie in der Lage sind ihr Leben neu zu gestalten, aufgrund der Zuversicht, dass es einen grundlegenden Lebenssinn besitzt.

der besondere Stellenwert des Gesprächs hervorgehoben werden, es ermöglicht Gelegenheiten, aus christlicher Perspektive die Jugendlichen in ihren Fragen zu begleiten, eventuell auch Warnsignale zu erkennen, die sonst unbeachtet, zu einer dissozialen und krank machenden Entwicklung führen würden.

8.4 Suchen Fragen Hören - Poimenische Aspekte

Ist die Salutogenese primär präventiv zu verstehen, als eine Haltung und Einstellung zum eigenen Dasein, tangiert die Seelsorge zumeist mehr die problematischen Seiten des Lebens. Aus diesem Grund nimmt die Jugendseelsorge einen zunehmend bedeutsameren Rahmen im Alltag der Gemeinde ein. Denn auch in christlichen Gemeinden trifft man vermehrt auf junge Menschen, die in dissonanten Verhältnissen aufwachsen, ein Umstand, der in der Regel Ängste, Demotivation, Perspektivlosigkeit, ein generelles Hinterfragen des eigenen Daseins, bisweilen mit suizidalen Gedanken verknüpft, zur Folge hat.

Seelsorge stellt deswegen ein unentbehrliches Kapitel im Kontext der Gemeinde dar und ist als grundsätzliche „Hinwendung Gottes zum Menschen zu sehen“, [er geht] „in sympathischer Weise aus sich selbst heraus“ (Kurz 1993:97). In der Regel fokussiert sich Seelsorge auf das Leid in seinen unterschiedlichen Erscheinungsformen. Doch gerade im Hinblick auf Jugendliche ist es außerordentlich wichtig, dass die *Kommunikation des Evangeliums* eine „Botschaft der Freude“ ist und Christus als der Retter und Erlöser der zentrale Inhalt dieser Nachricht. Deshalb geht es nicht nur um den „Aspekt des Scheiterns“ sondern primär um die Aspekte der Rettung und Erlösung, in ihrer Vollendung natürlich ein eschatologisches Geschehen, aber in seiner „Vorschattung“ bereits in dieser Welt sichtbar (Kurz 1993:98)²³⁴. Jugendseelsorge hat den Auftrag, denn Heranwachsenden zu zeigen und vor allem emphatisch spüren zu lassen, dass sie wertvoll sind, aber durchaus auch Horizonte zu eröffnen, was sie werden können (Günther 2014:75). Darüber hinaus haben seelsorgliche Begegnungen die Aufgabe, die verschiedensten Seiten des Lebens, in ein größeres Ganzes einzuordnen. Die Begegnung mit den Emmausjüngern (Lukas 24, 13ff.) bringt das gut zum Ausdruck. Im Lukas Evangelium ist Folgendes zu lesen: Die Jünger „blieben traurig stehen (V.17), da stellte Jesus, dessen Weg sich mit dem

²³⁴ Im Zusammenhang ist das unpopuläre Thema Sünde, als ein grundlegendes Getrenntsein von Gott, von erheblicher Wichtigkeit und Reichweite. Aufgrund des bereits länger anhaltenden Traditionsabbruchs und dem damit verbundenen Bedeutungsschwund, bedarf es größerer Zeithorizonte um verständlich über dieses Thema zu reden.

ihren kreuzte (Seelsorge als Begleitung), ihre persönliche Situation in größere Gedankengänge: „Begrift ihr denn nicht?“ (V.25) In den folgenden Versen erläutert er ihnen die großen heilsgeschichtlichen Linien, unter Bezug auf die alttestamentlichen Schriften, er verweist damit auf Zusammenhänge, in denen sein Schicksal und damit auch ihr Lebensweg eingezeichnet ist (V.27); Seelsorge heißt auch immer Horizonterweiterung, Perspektivenwechsel und führt somit den Blick weg von einer ungesunden Ichzentrierung.

Ziemer (2000) erläutert, dass „in der Jugendphase sich das Bedürfnis nach intensiven persönlichen Gesprächen deutlich [verstärkt]“ (Ziemer 2000:256), allerdings ist darauf zu achten, dass Seelsorge nicht nur „auf das problemzentrierte Zweiergespräch zu reduzieren ist“ (Kurz 1993:99), denn [es] „wächst die Sehnsucht nach Menschen, die einen jungen Menschen [...] als Persönlichkeit wertschätzen“ (Ziemer 2000:258). Jugendliche begegnen uns häufig als Hörende, Fragende und Suchende, wenngleich das häufig im Verborgenen²³⁵ geschieht (Günther 2014:75).

Allerdings, so die Beobachtung vieler in der Jugendarbeit tätigen, besteht ein Unterschied zwischen vorhandenem Bedürfnis und der Umsetzung; es fehlen mitunter der Mut zur Offenheit und zwanglose Angebote zum Gespräch. Vor allem in persönlich schwierigen Situationen fällt es den Jugendlichen nicht leicht, von sich aus das Gespräch zu suchen. Deshalb sind verlässliche und kontinuierliche Beziehungen anzustreben, die sensibel Veränderungen wahrnehmen und diese zur Sprache bringen können. Denn „der Weg zu einem gestärkten, nicht zuletzt auch durch den Glauben begründeten Selbstbewusstsein [sollte] durchaus realistische Praxis solcher seelsorglichen Gespräche sein“ (Ziemer 2000:260). Derartige Gespräche können auf einer „kognitiven, einer emotional-personalen und auf der pragmatischen Ebene“ stattfinden (Ziemer 2000:261). In der kirchlich/gemeindlichen Praxis erfolgt zumeist eine Vermischung dieser Ebenen und deshalb kann Seelsorge auch in bewusst organisierten Lernprozessen stattfinden und in umgekehrter Weise ist eine dogmatische Unterweisung auch in „lockeren Settings“ denkbar, als Zusammenschau von Leben und Lehre. Seelsorge als eine „fundamentale Dimension aller kirchlichen Handlungsfelder“ verstanden, finden somit auch in „religiöser Erziehung und Bildung“

²³⁵ Thomas (2001:48). An dieser Stelle spricht man auch von impliziter Religiosität und meint damit, dass sich Religiosität, primär unbewusst, im Verborgenen und institutionell ungebunden ereignet (Fußballspiele können ein solches religiöses Feld sein oder auch wie schon erörtert, gemeinsames Essen oder Kochen – Essen als implizite Religion). Vgl. dazu u.a. auch die Ausführungen von Luckmann und Luhmann.

statt (Kurz 1993:99). Auf die Praxis bezogen heißt das dann, regelmäßig abgehaltene Mahlzeiten, in welchem Rahmen auch immer, bilden eine Basis, durch die sich vertrauensvolle Beziehungen aufbauen lassen und (auch lehrmäßige) Gespräche ermöglicht werden.

8.5 Den Fremdling sollt ihr lieben (Lev 19) - Interkultureller Aspekt

Ob es den Tatsachen entspricht, dass jeder 15. Deutsche einer Einwanderfamilie entstammt, sei dahingestellt. Ein Blick in Geschäfte, öffentliche Verkehrsmittel, Kindergärten, Schulen und sonstigen Einrichtungen verdeutlicht, dass Deutschland ein Land ist, das zur Heimat für viele Nationen wurde. Zwischenzeitlich werden auch Kirchen/Gemeinden von Menschen aus vielen Nationalitäten besucht²³⁶. Dazu kommt die ständig steigende Zahl von Asylbewerbern (Reimer 2011:7,8).

Die Bibel veranschaulicht, dass dies von Gott so gewollt war, Gottes Konzept sah niemals „Monokulturalität“ vor, deshalb kann man das Alte Testament aus interkultureller Perspektive gesehen, durchaus als „Handbuch für Immigranten und Immigration, Asyl und Asylanten“ bezeichnen (Reimer 2011:32). Beginnend mit Abraham, der als Nomade umherzog, berichtet sie immer wieder vom Verlassen der (vorübergehenden) Heimat und dem Neubeginn in der Fremde, wie beispielsweise im babylonischen Exil. Dies mag als Grund gelten, weshalb Gott Israel von Anfang an nicht gettoisiert hat, sondern sie sollten mit den Völkern wohnen (Lev 19:33-34)²³⁷. Und andere neutestamentlichen Texte ergeben kein anderes Bild. Petrus hielt die „Pfingstpredigt“ vor vielen verschiedenen Nationen, „die Gemeinde Jesu ist zusammengestellt aus vielen Völkern dieser Erde“ (Reimer 2011:8) und der Missionsbefehl aus dem Matthäusevangelium (Mt 28:19) bestätigt diese Sichtweise.

²³⁶ Diese Aussage entspricht den Erfahrungen der Freien evangelischen Gemeinde in Karlsruhe. Seit wir eigens einen Pastor für den Arbeitskreis International angestellt haben, Dr. Vimal Asekan, besuchen teilweise bis zu 100 internationale Teilnehmer die Gottesdienste. Damit sie die Inhalte der Gottesdienste verstehen können, bieten wir einen mehrsprachigen Übersetzerdienst (obligatorisch ist Englisch und Spanisch). Da Karlsruhe eine Universitätsstadt ist mit vorwiegend naturwissenschaftlicher Ausrichtung, wohnen viele ausländische Mitbürger in Karlsruhe, die sowohl in der Regel sehr gut Englisch, akzeptables Deutsch und ihre Landessprache sprechen. Sie bieten ihre Übersetzerdienste an. Bei manchen Festen dürfen wir bis zu 500 Gäste begrüßen, soweit wir es feststellen konnten aus 50 (!) verschiedenen Nationen; welch ein Segen. Daneben beherbergen wir eine chinesische Gemeinde mit einem Pastor aus USA und eine pulsierende spanische Gemeinde mit einem eigenen Pastor. Bei diesen ausländischen Gästen handelt es sich auch um Asylbewerber, da in Karlsruhe eine Landeserstaufnahmestelle für Asylbewerber ansässig ist, die 2013 ca. 14.000 Asylanträge abwickelte.

²³⁷ Dieses Zusammenleben war bekanntermaßen mit allerlei Schwierigkeiten verbunden, wie die Geschichte der Juden allzu deutlich berichtet. Gott regelte deshalb das Zusammenleben durch den Dekalog, allerdings häufig nicht mit der erhofften Wirkung.

Im Anschluss an diese kurze Erörterung dürfte deutlich geworden sein, dass Multikulturalität erwünscht und erstrebenswert ist. Doch wie miteinander kommunizieren, denn zunächst ist die Unterschiedlichkeit der Sprachen ein Faktum und ein ernst zu nehmendes Hindernis? Wie einander begegnen, um dem anderen, dem Fremden, den Gast in gebührender Weise willkommen zu heißen? An dieser Stelle erfährt das Thema „Gastlichkeit“²³⁸ als „Rahmenthema der Kulinaristik“ einen erheblichen Zugewinn (Wierlacher 2011).

Der Blick in die Literatur verweist auf die zunehmende Bedeutung des Themas Gastfreundschaft. Erklärbar ist diese Entwicklung mit der Lebenssituation vieler Menschen, die grundsätzlich in einer „Menschheits- und Kulturkrise“ und letzten Endes in einer „spirituellen Krise“ zu verorten ist, wie es auch in dieser Arbeit verschiedentlich zur Sprache kam (Vorländer 2007:23). Der Mensch fühlt sich „ortlos“ (Plessner) und „unbehaust“ (Plessner), der sich fragt, wo er eigentlich zu Hause ist? Gastfreundschaft in einem weiteren Horizont verstanden und die „Innerweltlichkeit“ hinter sich lassend, führt unweigerlich zu Gott und seiner Welt, die wir als „Gottes eigenes Gast-Haus“ begreifen können (Vorländer 2007:24), wo er der Gastgeber für alle Völker sein möchte (Jesajas 25). Gastfreundschaft, als „Lebenskultur des Alltags“ verstanden, die dem anderen zeigt, dass er der „Mühen der Vorbereitungen wert ist“, ermöglicht „Teilhabe“ und „Teilnahme“, somit heißt Leben nicht „Haben“, sondern „Teilen“, nicht nur im materiellen Sinne, sondern und dies primär, in einer geistlichen Dimension. Aus diesem Grund berücksichtigt Gastfreundschaft niemals nur materielle Aspekte, sondern beinhaltet immer die geistliche Dimension des Daseins => „Der Mensch lebt nicht nur vom Brot allein“ (Vorländer 2007:16- 18).

Irritierenderweise ist der Begriff Gastfreundschaft aus kulturgeschichtlicher Perspektive besehen, primär negativ konnotiert. Archaische Kulturen betrachtend, wurzelte nämlich das Konzept der Gastfreundschaft zunächst in einer verhaltenen, abweisenden und ängstlichen Einstellung allem Fremden gegenüber, das in erster Linie als Schutz vor dem Fremden zu verstehen ist. Ebendarum war es nicht selten, dass in frühen Kulturen Fremde generell als Feinde betrachtet und infolgedessen vernichtet wurden. Der Übergang zur gelebten Gastfreundschaft wurzelt indes in dem Verständnis, dass autonomes Leben nicht gelingen kann und die anderen

²³⁸ Vgl. dazu verschiedene Artikel im *RGG⁴* 2008, Bd. 3, 473-477; *Das grosse Bibellexikon* 2009, 409-410.

lebensnotwendig sind²³⁹ Aus dieser Perspektive muss die antike Gastfreundschaft, nahezu als ein kultureller Akt, als eine „kulturelle List“ gewertet werden, denn in dieser Phase entwickelte sich fortwährend ein sinnvoller und reflektierter Umgang mit den „eigenen Aggressionen gegenüber Fremden“; die dichotome Bedeutung des griechischen Wortes *Xenos* bezeichnet deshalb in der griechischen Antike den Fremden, den Fremdling, aber auch den Gast und Freund (Vorländer 2007:18, 19).

Wie nicht nur das Matthäusevangelium deutlich macht, spielt die Gastfreundschaft auch in eschatologischer Hinsicht eine Rolle, vgl. dazu Mt 25:31-46. Auch andere Erzählungen der Bibel betonen die erhebliche Bedeutung der Metapher der Gastfreundschaft => Gen 18 (Mose bewirbt im Hain Mamre Gott selbst); Jesaja berichtet von einem Fest, bei dem Versöhnung, Verwandlung und Neuschöpfung stattfinden (Jes 25); Gott selbst wird ein Fest ausrichten, wo erkennbar wird: „Schmecket und sehet, wie freundlich der Herr ist (Ps 34:9) (Vorländer 2007:27-29).

Eindrücklich sind indes auch die Ordensregeln des Benedikts von Nursia (ca. 480 bis ca. 547). Er verfasste sie zur Zeit der Völkerwanderungen, als große Flüchtlingsströme die Straßen füllten und er deswegen explizit darauf hinwies, dass alle Gäste wie Christus aufzunehmen sind => „Ich war fremd und ihr habt mich beherbergt“ (Vorländer 2007:38). Auch und gerade in der gegenwärtigen Gesellschaft, aufgrund der Zunahme der Migranten in unserem Land, dürfte eine Neubesinnung auf den Umgang mit dem Fremden unabdingbar sein. Gastfreundschaft, unter allen Umständen auch in ihrer politischen Bedeutung zu realisieren, ist deshalb keine „Philanthropie“, sondern beruht auf einem „vitalen Eigeninteresse“ damit die „Zersplitterung der Gesellschaft“ und der unverhohlenen Feindschaft gegenüber dem Fremden entgegen gewirkt werden kann (Vorländer 2007:20ff.).

Gastlichkeit, das Thema als solches fand bislang, wenn überhaupt, nur marginal Einzug in die Kulturwissenschaften, ist eine der ältesten zwischenmenschlichen Kommunikationsmodi, die sich in drei unterschiedlichen Gestalten präsentiert; als anthropologische Komponente (jeder ist Gast des Lebens), in politischer Form (Asyl) und in habituelle-kulturellerweise. Im zuletzt genannten Aspekt ist das gemeinsame Essen der zentrale Gedanke, es gewährt uns „Perspektiven produktiven Umgangs“ [...] und stärkt die Fähigkeit, „auch dann miteinander zu reden“, wenn wir nicht die gleichen Ansichten teilen (Wierlacher 2011:1).

²³⁹ Vgl. dazu auch Weber: Zur Entstehung von Gemeinschaften.

Essen ist eine multikulturelle Sprache, die alle Menschen verstehen²⁴⁰. Der biblische Auftrag findet sich im Hebräerbrief (13:2) oder auch Petrus ermutigt, gastfrei zu sein (1 Petr 4:9). Gastfreundschaft, für Derrida stellt die Prestation der Nahrung, als phatische Kommunikationsweise, die wesentlichste Form der Gastfreundschaft dar und ist zudem der „Inbegriff des Gebens“ (Därmann 2010:120). Wenn Gastfreundschaft wirksam wird, schenkt sie dem anderen auch Zeit, „Gastfreundschaft ist verschenkte Zeit“, die sowohl die eigene als auch die Identität des anderen stiftet und stärkt – Identität und Alterität (Vorländer 2007:52-59). Die Mahlgemeinschaft im kulturellen Leben des Orients, explizit verdeutlicht an der Bedeutung der Mahlzeiten in der Antike hat ergeben, zusammen essen markierte die Integration in eine Gemeinschaft oder die Segregation aus ihr hinaus. Gastfreundschaft im Alten Testament war mehr als nur ein Brauch, sie besaß zeichenhafte Bedeutung, wie in Jesaja 58:7 (Selman 2009:409).

Die Wichtigkeit des Essens kann zudem in den Evangelien gesehen werden, zu Jesus „Dienstverständnis“ gehört Essen und Trinken grundlegend dazu, nicht als Selbstzweck oder Methode verstanden, sondern um die Liebe Gottes zu kommunizieren (Bischoff 2009:189), indem wir sie „Miteinander-Teilen“ und „Aneinander-Anteilnehmen“, dies dürfte der theologische Sinn von Gastfreundschaft sein (Vorländer 2007:24; Fuchs 2011:191).

8. 6 Weiterführende Fragen

- Um den Bedeutungsgehalt meiner Ausführungen zu überprüfen, bietet es sich nun an, eine umfangreiche empirische Studie durchzuführen. Es ist sicherlich lohnend herauszufinden, inwiefern sich Lerngruppen dauerhaft verändern durch gemeinsam eingenommene Mahlzeiten. Nach meinem Kenntnisstand gibt es hierzu keine Untersuchung²⁴¹.
- Des Weiteren böte es sich an, das „kreative Selbstkochen“ (Lemke 2008:227) in die Frage einzubeziehen und den Stellenwert und die Auswirkungen gemeinsamen Kochens auf Gemeinschaften zu untersuchen.

²⁴⁰ Selbstverständlich gehört das Erlernen der jeweiligen Landessprache dazu.

²⁴¹ Allerdings gibt es im Internet Hinweise, beispielsweise von Schülerhorte, die essen, spielen und lernen in ihren Flyern gemeinsam erwähnen, was meiner Ansicht nach darauf verweist, dass essen, neben lernen und spielen als ein gleichwertiger sozialer Aspekt angesehen wird. <http://www.caritas-konstanz.de/angeboteundhilfen/kinderundfamilien/schuelerhorte/konradihaus/konradihaus> 2015-04-06.

- Nachgehwenswert sind einzelne Bestrebungen von Schulen, die im Rahmen der Ganztagsbetreuung über eine veränderte Sicht der Mahlzeiten in ihren Betreuungskonzepten nachdenken. Die den ernährungsphysiologischen Wert der Nutrition überwinden und erkennen, dass eine „kulturrpädagogische Kulinaristik“ ein wichtiges Bildungsziel darstellt und Schule ein „gastliches Haus des Lernens“ werden muss. Nicht nur aufgrund bildungspolitischer Ziele, sondern auch aufgrund der Fragilität vieler Familien.

Bibliographie

- Aalen, Leiv 1966. *Die Theologie des jungen Zinzendorf. Arbeiten zur Geschichte und Theologie des Luthertums.* (Hg.) Max Keller-Hüschenmenger u.a. Bd. XVI. Berlin: Lutherisches Verlagshaus.
- Albrecht, Christian 2003. *Bildung in der Praktischen Theologie.* Tübingen: Mohr.
- Angehrn, Emil 2011. Die Fragwürdigkeit des Menschen. Zwischen Anthropologie und Hermeneutik, in *Seinkönnen - Der Mensch zwischen Möglichkeit und Wirklichkeit.* (Hg.) Ingolf U. Dalferth & Andreas Hunziker. Tübingen: Mohr Siebeck.
- Anselm, Reiner 2011. Geschaffen – geboren – gemacht. Normative Konzepte des Menschseins im Zeitalter der Nanotechnologie – eine theologische Perspektive, in *Seinkönnen. Der Mensch zwischen Möglichkeit und Wirklichkeit.* (Hg.) Ingolf U. Dalferth & Andreas Hunziker. Tübingen: Mohr Siebeck, 273
- Antonovsky, Aaron 1997. *Salutogenese. Zur Entmystifizierung der Gesundheit.* Deutsche erweiterte Herausgabe. (Hg.) Alexa Frank. Forum für Verhaltenstherapie und psychosoziale Praxis. Bd. 36. Tübingen: dgvt-Verlag.
- Arlt, Gerhard 2001. *Philosophische Anthropologie.* Stuttgart: Metzler.
- Augustinus, Aurelius 2011. *Confessiones. Bekenntnisse.* (Hg.) Frank Oborski. Stuttgart: Reclam.
- Baecker, Dirk 2005. *Kommunikation.* Leipzig: Reclam.
- Barlösius, Eva 1993. Anthropologische Perspektiven einer Kultursoziologie des Essens und Trinkens in *Kulturthema Essen. Ansichten und Problemfelder.* (Hg.) Alois Wierlacher u.a. Berlin: Akademie Verlag.
- Barlösius, Eva 1999. *Soziologie des Essens. Eine sozial- und kulturwissenschaftliche Einführung in die Ernährungsforschung.* Grundlagentexte Soziologie. (Hg.) Klaus Hurrelmann. München: Juventa.
- Barlösius, Eva 2011. *Soziologie des Essens. Eine sozial- und kulturwissenschaftliche Einführung in die Ernährungsforschung. 2., völlig überarbeitete und erweiterte Auflage 2011.* Weinheim: Juventa.
- Barth, Karl 1990. Das Wort Gottes als Aufgabe der Theologie, in *Vorträge und Kleinere Arbeiten. 1922-1925.* (Hg.) Holger Finze. Zürich: Theologischer Verlag.
- Barth, Karl 1990. „*Unterricht in der christlichen Religion*“ Zweiter Bd.. *Die Lehre von Gott / Die Lehre vom Menschen 1924/1925.* (Hg.) Hinrich Stoevesandt. Zürich: Theologischer Verlag.
- Bartsch, Silke 2011. Familienmahlzeiten aus der Sicht der Jugendlichen, in *Mahlzeiten. Alte Last oder neue Lust?* (Hg.) Gesa Schönberger & Barbara Methfessel. Wiesbaden: VS Verlag.
- Baudy, Gerhard J. 1981. Metaphorik der Erfüllung. Nahrung als Hintergrundmodell in der griechischen Ethik bis Epikur, in *Archiv für Begriffsgeschichte.* Begründet von Erich Rothacker. (Hg.) Hans-Georg Gadamer, Joachim Ritter & Karlfried Gründer. Bd. 25. Bonn: Bouvier.
- Baudy, Gerhard J 1983. Hierarchie oder: Die Verteilung des Fleisches. Eine ethologische Studie über die Tischordnung als Wurzel sozialer Organisationen, mit besonderer Berücksichtigung der altgriechischen Gesellschaft, in *Neue Ansätze in der Religionswissenschaft.* (Hg.) Burkhard Gladigow & Hans G. Kippenberg. München: Kösel, 132, 133, 134, 135, 156.
- Baudy, Gerhard J. 2000. Der Asket als Rollenverweigerer, in *Leben, Töten, Essen. Anthropologische Dimensionen.* (Hg.) Heike Baranzke, Franz-Theo Gottwald & Hans Werner Ingensiep. Stuttgart: Hirzel, 359, 361.

- Bayertz, Kurt 2012. *Der aufrechte Gang. Eine Geschichte des anthropologischen Denkens*. München: Beck.
- Beck, Ulrich 1986. *Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Beck, Klaus 2013. *Kommunikationswissenschaft*. 3. überarbeitete Auflage. Konstanz: UVK.
- Becker, Nicole 2006. *Die neurowissenschaftliche Herausforderung der Pädagogik*. Bad Heilbrunn: Klinghardt.
- Beinert, Wolfgang 2004. Christ ist, wer christlich isst: Mahl und Mahlhalten in theologischer Reflexion, in *Grenzgänge der Theologie*. (Hg.) Ottmar Meuffels, Jürgen Bründl. Münster: LIT, 99, 101, 105, 112, 114.
- Benjamin, Walter 1972. *Gesammelte Schriften. IV 2*. (Hg.) Tillman Rexroth. Frankfurt: Suhrkamp.
- Benn, Gottfried 1986. *Fragmente, Destillationen, Apreslude*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Benn, Gottfried 2011. *Sämtliche Gedichte*. Siebte Auflage. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Benrath, Gustav Adolf 1988. *Wegbereiter der Reformation*, Wuppertal: Brockhaus.
- Berger, Peter L. 1995. *Sehnsucht nach Sinn. Glauben in einer Zeit der Leichtgläubigkeit*. 2. Auflage. Frankfurt: Campus.
- Berger Peter L. & Luckmann, Thomas 1969. *Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie*. Frankfurt: Fischer.
- Berghaus, Margot 1984. Von der Tischgemeinschaft zur Konsumgesellschaft. Gemeinschaftsbildung durch Essen und Wandlung in der sozialen Bedeutung des Essens, in *Matreier Gespräche. Kulturwissenschaftliche Beiträge zur Verhaltensforschung*. Heidelberg: Ueberreuter, 248, 250, 251, 257, 259.
- Beuscher, Bernd 1997. Pluralismus. *TRE*. Bd. 26. Berlins: De Gruyter, 89.
- Bischoff, Mike 2009. Authentische relevante Event-Celebration, in *Missionale Theologie GBFE Jahrbuch 2009*. (Hg.) Rainer Ebeling & Alfred Meier. Marburg an der Lahn: Francke, 189.
- Bockmühl, Klaus 1982. *Leben aus dem Evangelium*. Gießen: Brunnen.
- Böckling, Ulrich 2007. *Das unternehmerische Selbst. Soziologie einer Subjektivierungsform*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Bohlken, Eike & Thies, Christian (Hg) 2009. *Handbuch Anthropologie. Der Mensch zwischen Natur, Kultur und Technik*. Stuttgart: Metzler.
- Bolyki, Janos 1998. *Jesu Tischgemeinschaften*. Tübingen: Mohr Siebeck.
- Bonhoeffer, Dietrich 1970. *Widerstand und Ergebung. Briefe und Aufzeichnungen aus der Haft*. (Hg.) Eberhard Bethge. München: Kaiser.
- Bonhoeffer, Dietrich 1992. Ethik. Werke Bd. 6. (Hg.) Eberhard Bethge. München: Kaiser.
- Boschki, Reinhold 2003. „Beziehung“ als Leitbegriff der Religionspädagogik. *Grundlegung einer dialogisch-kreativen Religionspädagogik*. Ostfildern: Schwabenverlag.
- Bründel, Heidrun 2004. *Jugendsuizidalität und Salutogenese. Hilfe und Unterstützung für suizidgefährdete Jugendliche*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Brunner, Emil 1941. *Der Mensch im Widerspruch. Die Christliche Lehre vom wahren und vom wirklichen Menschen*. Zürich: Zwingli.
- Burrichter, Rita; Grümme, Bernhard; Mendl, Hans; Pirner, Manfred L.; Rothgangel, Martin; Schlag, Thomas 2012. *Professionell Religion unterrichten. Ein Arbeitsbuch*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Caillé, Alain 2007. *Anthropologie der Gabe*. Frankfurt: Campus.
- Christ sein Heute 2011. *Bibel. Brot für die Seele. Zeitschrift für Freie evangelische Gemeinden*. 118. Jahrgang. Witten: SCM Bundes Verlag.

- Därman, Iris 2008. Platons politische Philosophie des Fleisshessers, in *Die Tischgesellschaft. Philosophische und kulturwissenschaftliche Annäherungen*. (Hg.) Iris Därman, Harald Lemke. Bielefeld: Transcript, 15, 16, 17, 18, 95.
- Därman, Iris 2010. *Theorien der Gabe zur Einführung*. Hamburg: Junius.
- Därman, Iris 2011. *Kulturtheorien zur Einführung*. Hamburg: Junius.
- Das Herkunftswörterbuch. Etymologie der deutschen Sprache*. Mahl. 4., neu bearbeitete Auflage. Bd. 7 Duden (Hg.) Dudenredaktion. Mannheim: Duden.
- De Boutemard, Bernhard Suin 2008. Soziologie – Bedeutung für die Praktische Theologie. *RGG⁴* Bd. 7 vierte, völlig neu bearbeitete Auflage. Ungekürzte Studienausgabe. (Hg.) Hans Dieter Betz u.a.. Tübingen: Mohr Siebeck, 1530-1531.
- Die Bibel*. Nach der Übersetzung Martin Luthers. Mit Wortkonkordanz. Bibeltext in der revidierten Fassung von 1984. Stuttgart: Deutsche Bibelgesellschaft.
- Diedrichsen, Iwer 1990. *Ernährungspsychologie*. Berlin: Springer.
- Diehl, Joerg M. 1978. *Ernährungspsychologie*. Frankfurt: Fachbuchhandlung für Ernährungspsychologie.
- Dinter, Astrid, Heimbrock, Hans-Günter & Söderblom, Kerstin 2007. *Einführung in die Empirische Theologie. Gelebte Religion erforschen*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Dülmen, Richard von 2001. Entdeckung des Ich. Die Geschichte der Individualisierung vom Mittelalter bis zur Gegenwart. Köln: Böhlau.
- Düweke, Peter 2008. *Anerkennung. Ohne sie geht gar nichts! Wie Respekt und Wertschätzung unser aller Leben bestimmt*. Düsseldorf: Patmos.
- Duden 2006. *Das Herkunftswörterbuch. Etymologie der deutschen Sprache*. 4., neu bearbeitete Auflage. Bd. 7 Mannheim: Duden.
- Duden 2013. *Das Herkunftswörterbuch. Etymologie der deutschen Sprache*. 5. Neu bearbeitete Auflage. Bd. 7 Berlin: Duden.
- Eder, Klaus 1988. *Die Vergesellschaftung der Natur. Studien zur sozialen Evolution der praktischen Vernunft*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Ehrenberg, Alain 2011. *Das Unbehagen in der Gesellschaft*. Berlin: Suhrkamp.
- EKD - Evangelische Kirche in Deutschland 2014. *Engagement und Indifferenz. Kirchenmitgliedschaft als soziale Praxis*. V. EKD-Erhebung über Kirchenmitgliedschaft. Hannover: EKD.
- Elberfelder Studienbibel* 2010. *Elberfelder Studienbibel mit Sprachschlüssel und Handkonkordanz*. 2. Auflage, 7. Gesamtauflage. Witten: Brockhaus.
- Elias, Norbert 1997. *Über den Prozess der Zivilisation. Soziogenetische und psychogenetische Untersuchungen. Erster Bd. Wandlungen des Verhaltens in den weltlichen Oberschichten des Abendlandes*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Engemann, Wilfried 2008. Kommunikation, in *RGG⁴*, (Hg.) Hans Dieter Betz u.a. Bd. 4, vierte, völlig neu bearbeitete Auflage. Ungekürzte Studienausgabe. Tübingen: Mohr Siebeck, 1515.
- Englert, Rudolf 2007. *Religionspädagogische Grundfragen. Anstöße zur Urteilsbildung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Englert, Rudolf; Schwab, Ulrich; Schweitzer, Friedrich & Ziebertz Hans-Georg 2012. *Welche Religionspädagogik ist pluralitätsfähig? Strittige Punkte und weiterführende Perspektiven*. Freiburg: Herder.
- Erikson, Erik H. 2003. *Jugend und Krise. Die Psychodynamik im sozialen Wandel*. Fünfte Auflage. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Ernst, Josef 1981. *Das Evangelium nach Markus*. Regensburg: Pustet.

- Faix, Tobias 2008. *Jugendtrends in Deutschland. Über die Heterogenität der deutschen Jugendbiographie*. Marburg: Bibelseminar.
- Faix, Wilhelm 2011. Unterrichtsmaterial aus dem Kurs: *Familie und Gemeinde in der Postmoderne*. Kurs: RG4 Theologisches Seminar Adelshofen.
- Faßler, Manfred 1997. *Was ist Kommunikation?* München: Fink.
- Fellmann, Ferdinand 1997. Kulturelle und personale Identität, in *Essen und kulturelle Identität*. (Hg.) Hans Jürgen Teuteberg u.a.. Berlin: Akademie Verlag, 27, 28, 29, 30, 33, 34, 35, 36.
- Fend, Helmut 2003. *Entwicklungspsychologie des Jugendalters*. 3., durchgesehene Auflage. Wiesbaden: VS Verlag
- Ferraris, Maurizio 2014. *Manifest des neuen Realismus*. Frankfurt: Klostermann.
- Feuerbach, Ludwig Andreas 1843. *Grundsätze der Philosophie der Zukunft*. Zürich: Verlag des literarischen Comtoirs.
- Feuerbach, Ludwig 2007. Der Mensch ist, was er ißt. Der materialistische Anstoß, in *Leben, Töten, Essen. Anthropologische Dimensionen*. (Hg.) Heile Baranzke, Franz-Theo Gottwald & Hans Werner Ingensiep. Stuttgart: Hierzel.
- Fischer, Hans Rudi 1998. Abschied von der Hinterwelt? Zur Einführung in den Radikalen Konstruktivismus, in *Die Wirklichkeit des Konstruktivismus. Zur Auseinandersetzung um ein neues Paradigma*. 2. Auflage (Hg.) Hans Rudi Fischer. Heidelberg: Carl-Auer-Systeme, 20.
- Fonk, Peter 1996. Identität, in *Lexikon für Theologie und Kirche*. Fünfter Bd. (Hg.) Walter Kasper u.a.. Dritte, völlig neu bearbeitete Auflage. Freiburg, Herder, 401.
- Fowler, James 1991. *Stufen des Glaubens. Die Psychologie der menschlichen Entwicklung und die Suche nach dem Sinn*. Gütersloh: Mohn.
- Fraas, Hans-Jürgen 1983. *Glaube und Identität. Grundlage einer Didaktik religiöser Lernprozesse*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Fraas, Hans-Jürgen 2000. *Bildung und Menschenbild, in theologischer Perspektive*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Fresacher, Bernhard 2006. *Kommunikation. Verheißungen und Grenzen eines theologischen Leitbegriffs*. Freiburg: Herder.
- Freud, Sigmund 1976. Das Unbehagen in der Kultur, in *Gesammelte Werke. Chronologisch geordnet*. Vierzehnter Bd. Werke aus den Jahren 1925-1931. Fünfte Auflage. Fischer: Frankfurt.
- Frisch, Max 1965. *Bin oder die Reise nach Peking*. Zürich: Atlantis.
- Frost, Michael & Hirsch, Alan 2009. *Die Zukunft gestalten. Innovation und Evangelisation in der Kirche des 21. Jahrhunderts*. 2. Aufl. Asslar: Gerth.
- Fuchs, Guido 2010. *Gott und Gaumen. Eine kleine Theologie des Essens und Trinkens*. München: Claudius.
- Fuchs, Guido 2011. Theologie und Praxis der Gastlichkeit, in den Kirchengemeinden in *Gastlichkeit. Rahmenthema der Kulinaristik*. (Hg.) Alois Wierlacher. Berlin: LIT, 191.
- Fuchs, Guido 2014. *Ma(h)l anders. Essen und Trinken in Liturgie und Kirchenraum*. Regensburg: Pustet.
- Fuhrer, Urs & Trautner, Hanns Martin 2005. Entwicklung und Identität, in *Enzyklopädie der Psychologie. Soziale, emotionale und Persönlichkeitsentwicklung*. Bd. 3. (Hg.) Jens B. Asendorpf. Göttingen: Hogrefe, 338 – 341.
- Gadamer, Hans-Georg 1983. *Wahrheit und Methode. Ergänzungen Register*. 2. Durchgesehene Auflage. Tübingen: Mohr Siebeck.

- Gäckle, Volker 2004. *Die Starken und die Schwachen in Korinth und in Rom. Zur Herkunft und Funktion der Antithese in 1. Kor. 8,1 – 11,1 und Röm. 14,1 – 15,14*. Tübingen: Mohr Siebeck.
- Garth, Alexander 2008. *Warum ich kein Atheist bin*. Asslar: Gerth.
- Gebauer, Michael & Siebach, Martin 2014. Identitätskonstruktion im Grundschulalter, in *Sache Wort Zahl. Lehren und Lernen in der Grundschule*. Heft Nr. 146, 42- Jahrgang. Dezember 2014. Halbergmoos: Aulis, 7.
- Gehlen, Arnold 1993. *Der Mensch. Seine Natur und seine Stellung in der Welt*. Textkritische Edition unter Einbeziehung des gesamten Textes der 1. Auflage von 1940. Teilband 1. (Hg.) Karl-Siegbert Rehberg. Frankfurt: Klostermann.
- Glaserfeld, Ernst von 1987. *Wissen, Sprache, Wirklichkeit. Arbeiten zum radikalen Konstruktivismus*. Braunschweig: Vieweg.
- Glaserfeld, Ernst von 1998. Konstruktivismus statt Erkenntnistheorie, in *Konstruktivismus statt Erkenntnistheorie*. (Hg.) Willibald Dörfler. Klagenufurt: Drava, 37.
- Glaserfeld, Ernst von 2007. Einführung in den radikalen Konstruktivismus, in *Die erfundene Wirklichkeit. Wie wissen wir, was wir zu wissen glauben? Beiträge zum Konstruktivismus*. 16. Auflage. (Hg.) Paul Watzlawick. München: Piper, 17, 19, 23, 29.
- Gloy, Karen 1987. Identität, in *TRE Bd. 16*, (Hg.) Horst Robert Balz u.a.. Berlin: De Gruyter, 25.
- Gniech, Giesela 2002. *Essen und Psyche. Über Hunger und Sättigkeit, Genuss und Kultur*. 2. überarbeitete Auflage. Berlin: Springer.
- Gnilka, Joachim 1978. *Das Evangelium nach Markus*. 1. Teilband. Mk 1 – 8, 26. EKK Evangelisch-Katholischer Kommentar zum Neuen Testament II/1. Neukirchen-Vluyn: Neukirchner.
- Göhlich, Michael & Zirfas, Jörg 2007. *Lernen. Ein pädagogischer Grundbegriff*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Grethlein, Christian & Meyer-Blanck, Michael 2000. *Geschichte der Praktischen Theologie. Dargestellt anhand ihrer Klassiker*. Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt.
- Grethlein, Christian & Meyer-Blanck, Michael 2009. *Praktische Theologie*, in *RGG⁴* (Hg.) Hans Dieter Betz u.a. Bd. 6, vierte, völlig neu bearbeitete Auflage. Ungekürzte Studienausgabe. Tübingen: Mohr Siebeck, 1560 – 1567.
- Grethlein, Christian 2012. *Praktische Theologie*. Berlin: De Gruyter
- Gröttinger, Albrecht 1996. Pluralismus, in *TRE*. Bd. 26. (Hg.) Horst Robert Balz u.a.. Berlin: De Gruyter, 470.
- Gröttinger, Albrecht, Hermelink, Jan & Moos, Thorsten 2015. Verfallsdirskurse der Praktischen Theologie, in *Praktische Theologie. Zeitschrift für Praxis in Kirche, Gesellschaft und Kultur*. 50. Jahrgang. Heft 1. Gütersloh: Gütersloher.
- Grümme, Bernhard 2012. *Menschen bilden? Eine religionspädagogische Anthropologie*. Freiburg: Herder.
- Günther, Matthias 2014. Die seelsorgliche Dimension religiöser Bildungsarbeit mit Jugendlichen in *Was ist Bildung im Horizont von Religion? Festschrift für Friedrich Johannsen zum 70. Geburtstag*. (Hg.) Marco Hofheinz & Harry Noormann. Stuttgart: Kohlhammer, 72, 75.
- Gumbel, Nicky 2001. *Fragen an das Leben. Eine praktische Einführung in den christlichen Glauben*. 3. Auflage. Asslar: Gerth.
- Gudjons, Herbert 2008. *Pädagogisches Grundwissen*. 10. Aufl. Stuttgart: UTB.
- Hagner, Michael 2006. *Der Geist bei der Arbeit. Historische Untersuchungen zur Hirnforschung*. Göttingen: Wallstein.

- Hahn, Hans-Christoph & Reichel, Hellmut 1977 (Hg.). *Zinzendorf und die Herrnhuter Brüder. Quellen zur Geschichte der Brüder-Unität von 1722 bis 1760*. Hamburg: Wittig.
- Hahn, Ferdinand 2008. Abendmahl, in *RGG⁴*, (Hg.) Hans Dieter Betz Bd. 2, vierte, völlig neu bearbeitete Auflage. Ungekürzte Studienausgabe. Tübingen: Mohr Siebeck, 14
- Hannover, Bettina & Greve, Werner 2012. Selbst und Persönlichkeit, in *Entwicklungspsychologie 7*. (Hg.) Wolfgang Schneider & Ulman Lindenberger, vollständig überarbeitete Auflage. Weinsheim: Beltz, 547, 554.
- Härle, Wilfried 2000. *Dogmatik*. Zweite, überarbeitete Auflage. Berlin: De Gruyter.
- Härle, Wilfried 2005. *Menschsein in Beziehungen. Studien zur Rechtfertigungslehre und Anthropologie*. Tübingen: Mohr Siebeck.
- Härle, Wilfried 2008. *Spurensuche nach Gott. Studien zu Fundamentaltheologie und Gotteslehre*. Berlin: De Gruyter.
- Hauschild, Jana 2013. Von Wurstsalat und Weltfrieden, in *ZEIT Online ZEIT Wissen Nr. 1/2014*.
- Hauschild, Wolf-Dieter 1995. Agapen, in *TRE Bd. 1*. (Hg.) Horst Robert Balz u.a.. Berlin: De Gruyter, 748, 749, 750, 754, 759.
- Heim, Karl 2003. *Glaube und Denken. Philosophische Grundlegung einer christlichen Lebensanschauung*. 7. unverändert Auflage. Bad Liebenzell: Liebenzeller Verlag.
- Heimbrock, Hans-Günter & Meyer, Peter 2007. Im Anfang ist das Staunen, in *Einführung in die Empirische Theologie. Gelebte Religion erforschen* Hg. Astrid Dinter, Hans-Günter Heimbrock & Kerstin Söderblom. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Heindl, Ines 2011. Schulkultur und Gastlichkeit. Zum Gastlichkeitskonzept einer pädagogischen Kulinaristik, in *Gastlichkeit. Rahmenthema der Kulinaristik*. (Hg.) Alois Wierlacher. Berlin: LIT, 177, 180, 181.
- Heinrichs, Markus; Steiner, Angela & Kirschbaum, Clemens 2012. *Enzyklopädie der Psychologie. Grundlagen der Medizinischen Psychologie*. Göttingen: Hogrefe.
- Heise, Jens 2009. Johann Gottfried Herder, in *Handbuch Anthropologie. Der Mensch zwischen Natur, Kultur und Technik*. (Hg.) Eike Bohlken & Christian Thies. Stuttgart: Metzler, 17.
- Hempelmann, Heinzpeter 1998. *Gemeinde bauen in einer multireligiösen Gesellschaft. Apostelgeschichte 17 als Leitfaden für missionarisches Handeln*. Lahr: VLM.
- Hermes, Eilert 1995. *Kirche für die Welt. Lage und Aufgabe der evangelischen Kirchen im vereinigten Deutschland*. Tübingen: Mohr.
- Hilberath, Bernd Jochen, Hinze, Bradford E. & Scharer, Matthias 2007. *Kommunikative Theologie. Selbstvergewisserung unserer Kultur des Theologietreibens*. Bd. 1. Berlin: LIT.
- Hirsch, Emanuel 1985. *Die Umformung des christlichen Denkens in der Neuzeit*. Tübingen: Katzmann.
- Hirschfelder, Gunther 2001. *Europäische Esskultur. Die Geschichte der Ernährung von der Steinzeit bis heute*. Frankfurt: Campus.
- Hirzel, Stephan 1980. *Der Graf und die Brüder. Die Geschichte einer Gemeinschaft*. 3. Aufl. Stuttgart: Quell.
- Hobbes, Thomas 1966. *Leviathan oder Stoff, Form und Gewalt eines bürgerlichen Staates*. (Hg.) Iring Fetscher. Neuwied: Luchterhand.
- Höfer, Renate 2002. Kohärenzgefühl und Identitätsentwicklung. Überlegungen zur Verknüpfung salutogenetischer und identitätstheoretischer Konzepte in *Salutogenese und Kohärenzgefühl. Grundlagen, Empirie und Praxis eines gesundheitswissenschaftlichen Konzepts*. (Hg.) Hans Wydler, Petra Kolip & Thomas Abel. 2. Auflage. Weinheim: Juventa.

- HÖRZU-WISSEN 2015. Essen. Nr. 1. Februar/März. Funke Programmzeitschriften.
- Holzkamp, Klaus 1993. *Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung*. Frankfurt: Campus.
- Hüther, Gerald 2004. *Bedienungsanleitung für ein menschliches Gehirn*. 4. Auflage. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Ingensiep, Hans Werner 2007. „Der Mensch ist, was er isst“. Natur und Kultur aus anthropologischer Sicht, in *Essener Unikate*. Heft 30. Essen: Wissenschaftsverlag.
- Ittel, Angela; Raufelder, Diana & Scheithauer, Herbert 2014. Soziale Lerntheorien, in *Theorien der Entwicklungspsychologie*. (Hg.) Lieselotte Ahnert. Berlin: Springer.
- Joas, Hans 2004. *Braucht der Mensch Religion? Über Erfahrungen der Selbsttranszendenz*. Freiburg: Herder.
- Joas, Hans 2012. *Glaube als Option. Zukunftsmöglichkeiten des Christentums*. Freiburg: Herder.
- Jüngel, Eberhard 1986. *Gott als Geheimnis der Welt. Zur Begründung der Theologie des Gekreuzigten im Streit des Theismus und Atheismus*. 5. Durchgesehene Auflage. Tübingen: Mohr.
- Jüngel, Eberhard 2002. *Entsprechungen: Gott – Wahrheit – Mensch. Theologische Erörterungen II.3*. Auflage und Register erweitert. Tübingen: Mohr Siebeck.
- Jüngel, Eberhard 2008. Glauben, in *RGG⁴*, Bd. 3, vierte, völlig neu bearbeitete Auflage. Ungekürzte Studienausgabe. (Hg.) Hans Dieter Betz u.a., Tübingen: Mohr Siebeck, 954-974.
- Juul, Jesper 2012. *Was gibt's heute? Gemeinsam essen macht Familien stark*. Weinheim: Beltz.
- Kalloch, Christina; Leimgruber, Stephan & Schwab, Ulrich 2014. *Lehrbuch der Religionspädagogik. Für Studium und Praxis in ökumenischer Perspektive*. 3., überarbeitete Auflage. Freiburg: Herder.
- Kant, Immanuel 1974. Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung?, in *Was ist Aufklärung? Kant, Erhard, Hamann, Herder, Lessing, Mendelsohn, Riem, Schiller, Wieland* (Hg.) Ehrhard Bahr. Stuttgart: Reclam.
- Kant, Immanuel 2008. *Grundlegung zur Metaphysik der Sitten*. Stuttgart: Reclam.
- Kaufmann, Jean-Claude 2006. *Kochende Leidenschaft. Soziologie vom Kochen und Essen*. Konstanz: UVK.
- Keppler, Angela 1994. *Tischgespräche. Über Formen kommunikativer Vergemeinschaftung am Beispiel der Konversation in Familien*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Kern, Walter SJ 1976. *Christsein heißt miteinander essen*. *Geist und Leben* GuL 49, Heft 4, Würzburg: Echter, 243.
- Kick, Hermes Andreas 2005. Wer nicht genießt, wird ungenießbar: Zur Psychopathologie und Psychodynamik des Essens in *Geschmackskulturen. Vom Dialog der Sinne beim Essen und Trinken*. (Hg.) Dietrich von Engelhardt, Rainer Wild. Frankfurt: Campus, 238.
- Klafki, Wolfgang 2007. *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik*. 6. Aufl. Weinheim: Beltz.
- Klein, Stephanie 1999. Methodische Zugänge zur sozialen Wirklichkeit, in *Praktische Theologie. Grundlegung*. (Hg.) Herbert Hasslinger u.a., Mainz: Grünewald, 249.
- Klemme, Heiner F. 2009. Immanuel Kant, in *Handbuch Anthropologie. Der Mensch zwischen Natur, Kultur und Technik*. (Hg.) Eike Bohlken & Christian Thies. Stuttgart: Metzler.
- Klessmann, Michael 1987. Identität II, in *TRE 16*, (Hg.) Horst Robert Balz u.a.. Berlin: De Gruyter, 28,29,30.

- Klinghardt, Matthias 1996. *Gemeinschaftsmahl und Mahlgemeinschaft. Soziologie und Liturgie frühchristlicher Mahlfeier*. Tübingen: Francke.
- Knauth, Thorsten 2012. Gemeinsame Anliegen und unterschiedliche Akzente. Replik auf Andreas Verhülsdonk, in *Welche Religionspädagogik ist pluralitätsfähig? Kontroversen um einen Leitbegriff*. (Hg.) Englert, Rudolf u.a. Freiburg: Herder, 31.
- Koch, Lutz 2002. Anmerkungen zur Psychologisierung des Lernens, in *Die Psychologisierung der Pädagogik. Übel, Notwendigkeit und Fehldiagnose*. (Hg.) Roland Reichenbach, Fritz Oser. Weinheim: Juventa, 83, 84, 85, 86, 73.
- Könemann, Judith 2014. Bedingungen religiöser Sozialisation heute. Wahrnehmungen und Herausforderungen, in *Religionspädagogik in der Transformationskrise. Ausblicke auf die Zukunft religiöser Bildung*. Jahrbuch der Religionspädagogik (JRP) Band 30 (2014). (Hg.) Rudolf Englert u.a. Neukirchen-Vluyn: Neukirchener, 68, 72.
- Koester, Helmut 2008. Evangelium, in *RGG⁴, Bd. 2*, vierte, völlig neu bearbeitete Auflage. Ungekürzte Studienausgabe. Hg. Hans Dieter Betz u.a., Tübingen: Mohr Siebeck, 1735-1737.
- Köstlin, Konrad 2006. Modern, Alltag, Abenteuer, Bekenntnis. Vom Abenteuer entscheiden zu müssen, in *Essen und Trinken in der Moderne* (Hg.) Ruth. E. Mohrmann. Münster: Waxmann, 13.
- Korsch, Dietrich 2011. Menschenbild. Zur Geschichte und zur Funktion eines Orientierungsbegriffs, in *Seinkönnen - Der Mensch zwischen Möglichkeit und Wirklichkeit*. (Hg.) Ingolf U. Dalferth & Andreas Hunziker. Tübingen: Mohr Siebeck, 77.
- Korte, Petra 2003. Pädagogische Kommunikation oder ein Plädoyer für alltägliche pädagogische Differenz- Dissenskultur, in Girmes, Renate & Korte, Petra (Hg.). *Bildung und Bedingtheit. Pädagogische Kommunikation im Kontext individueller, institutioneller und gesellschaftlicher Muster* in Grethlein, Christian 2012. *Praktische Theologie*. Berlin: De Gruyter, 145.
- Kraml, Martina 2011. Theologie der Gastlichkeit als kommunikative Theologie des Festes, in *Gastlichkeit. Rahmenthema der Kulinaristik* (Hg.) Alois Wierlacher. Münster: LIT, 264.
- Krüger, Hans-Peter 2009. Helmuth Plessner, in *Handbuch Anthropologie. Der Mensch zwischen Natur, Kultur und Technik*. (Hg.) Eike Bohlken & Christian Thies. Stuttgart: Metzler, 66.
- Künkler, Tobias 2011. *Lernen in Beziehung. Zum Verhältnis von Subjektivität und Relationalität in Lernprozessen*. Bielefeld: Transcript.
- Kumlehn, Martina 2015. Religionsunterricht im Plural. Erwägungen zum Verhältnis von religiöser Bildung und Allgemeinbildung im Kontext der unterschiedlichen Modelle des Religionsunterrichts in der Nordkirche, in *Praktische Theologie. Zeitschrift für Praxis in Kirche, Gesellschaft und Kultur*. Verfallsdiskurse der Praktischen Theologie. (Hg.) Albrecht Grötzing; Jan Hermelink & Thorsten Moos, 41.
- Kurz, Wolfram 1993. Mut zum Auszug, Mut zur Suche. Adoleszenz und Seelsorge, in *Die verletzlichen Jahre. Handbuch zur Beratung und Seelsorge an Kindern und Jugendlichen* (Hg.) Richard Riess & Kirsten Fiedler. Gütersloh: Kaiser, 97, 98, 99.
- Lampe, Peter 1989. *Die stadtrömischen Christen in den ersten beiden Jahrhunderten*. Untersuchungen zur Sozialgeschichte. 2. Aufl. überarbeitet und ergänzt. Tübingen: Mohr Siebeck.
- Lange, Ernst 1981. *Kirche für die Welt. Aufsätze zur Theorie kirchlichen Handelns*. München: Kaiser.
- Lemke, Harald 2007. *Ethik des Essens. Eine Einführung in die Gastrosophie*. Berlin: Akademie Verlag.

- Lemke, Harald 2008. Welt-Essen und Globale Tischgesellschaft. Rezepte für eine gastrosophische Ethik und Politik, in *Die Tischgesellschaft. Philosophische und kulturwissenschaftliche Annäherungen*. (Hg.) Iris Därmann & Harald Lemke. Bielefeld: transcript, 213, 214, 227, 229.
- Lemke, Harald 2014. Über das Essen. *Philosophische Erkundungen*. München: Fink.
- Levi-Strauss, Claude 1973. *Mythologica III. Der Ursprung der Tischsitten*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Loder, James E. 2008. Behaviorismus, in *RGG⁴, Bd. 1*, vierte, völlig neu bearbeitete Auflage. (Hg.) Hans Dieter Betz u.a. Tübingen: Mohr Siebeck, 1216, 1217.
- Lorenz, Konrad 2007. *Das sogenannte Böse. Zur Naturgeschichte der Aggression*. 25. Auflage. München: Deutscher Taschenbuchverlag.
- Luckmann, Thomas, Döring Heinrich & Zuhler, Paul M. 1980. Anonymität und persönliche Identität, in *Christlicher Glaube in moderner Gesellschaft*. (Hg.) Franz Böckle u.a. Freiburg: Herder.
- Lütz, Manfred 2011. *Das Leben kann so leicht sein. Lustvoll genießen statt zwanghaft gesund*. Dritte Auflage. Heidelberg: Auer.
- Luhmann zit. in Schützeichel, Rainer 2004. *Soziologische Kommunikationstheorien*. Konstanz: UVK, 104 – 105.
- Luther, Martin 1912. *Tischreden 1. Band WA TR 153*. Weimar: Böhlau.
- Luther, Martin 1982. *Der große Katechismus. Die Schmalkaldischen Artikel*. 3. Auflage. Gütersloh: Gütersloher.
- Luther, Martin 1982. *Von der Freiheit eines Christenmenschen. Fünf Schriften aus den Anfängen der Religion*. Gütersloh: Gütersloher.
- Luther, Martin 1983. *Epistel – Auslegung. 1. Timotheusbrief bis Jakobusbrief*. (Hg.) Hartmut Günther & Ernst Volk. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Lutterer, Wolfram 2011. *Der Prozess des Lernens. Eine Synthese der Lerntheorien von Jean Piaget und Gregory Bateson*. Weilerswist: Velbrück.
- Markowitsch Hans J. & Welzer Harald 2005. *Das autobiographische Gedächtnis. Hirnorganische Grundlagen und biosoziale Entwicklung*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Masschelein, Jan 2002. Die Erosion des pädagogischen Denkens als ein Vergessen der Kindheit, in *Die Psychologisierung der Pädagogik. Übel, Notwendigkeit und Fehldiagnose*. (Hg.) Roland Reichenbach, Fritz Oser. Weinheim: Juventa.
- Mayordomo, Moises 2006. *Einführung in die Methoden der Exegese, in Studium des Neuen Testaments*. Aktualisierte und revidierte Ausgabe. (Hg.) Heinz-Werner Neudorf & Eckhard J. Schnabel. Wuppertal: Brockhaus.
- Meinberg, Eckhard 1995. *Homo Oecologicus. Das neue Menschenbild im Zeichen der ökologischen Krise*. Darmstadt: WBG.
- Meinert, Alfred 2007. „Iss freudig dein Brot und trink vergnügt deinen Wein“ (Koh. 9,7) in „Essen und Trinken ist des Menschen Leben“. *Zugänge zu einem Grundphänomen*. (Hg.) Stephan Loos, Holger Zaborowski. Freiburg: Alber, 50-53, 55.
- Meyer, Rudolf 1954. Menge, in *Theologisches Wörterbuch zum Neuen Testament* (Hg.) Gerhard Friedrich. Stuttgart: Kohlhammer, 582-590.
- Meyer, Dieter 1973. *Der Christozentrismus des späten Zinzendorf. Eine Studie zu dem Begriff „täglicher Umgang mit dem Heiland“*. Frankfurt: Lang.
- Meyer, Dietrich 2005. Zinzendorf, in *RGG⁴, Bd. 8*, (Hg.) Hans Dieter Betz u.a. Tübingen: Mohr Siebeck, 1871.

- Meyer-Blanck, Michael 2002. Theorie und Praxis der Zeichen, in *Praktische Theologie für das 21. Jahrhundert*. (Hg.) Eberhard Hauschildt, Ulrich Schwab. Stuttgart: Kohlhammer, 127, 129.
- Meyer-Drawe, Käte 1984. Lernen als Umlernen, in *Lernen und seine Horizonte. Phänomenologische Konzeptionen menschlichen Lernens – didaktische Konsequenzen*. 2. Auflage. (Hg.) Wilfried Lippitz & Käte Meyer-Drawe. Frankfurt: Skriptor.
- Meyer-Drawe, Käte 2008. *Diskurse des Lernens*. München: Fink.
- Merten, Klaus 1977. *Kommunikation. Eine Begriffs- und Prozessanalyse*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Messelken, Karlheinz 1980. Vergemeinschaftung durch Essen. Religionssoziologische Überlegungen zum Abendmahl, in *Das heilige Essen. Kulturwissenschaftliche Beiträge zum Verständnis des Abendmahls*. (Hg.) Manfred Josuttis & Gerhard Marcel Martin. Stuttgart: Kreuz, 51.
- Mette, Norbert 2001. Identität, in *RGG⁴, Bd. 4*, vierte, völlig neu bearbeitete Auflage. (Hg.) Hans Dieter Betz u.a. Tübingen: Mohr Siebeck, 25.
- Möller, Christian 2004. *Einführung in die Praktische Theologie*. Tübingen: Francke.
- Mollenhauer, Klaus 1998. *Vergessene Zusammenhänge. Über Kultur und Erziehung*. 5. Auflage. München: Juventa.
- Molter, Haja & Billerbeck, Thomas 1991. *Der Mensch lebt nicht allein zusammen. Eine Einführung in die pragmatische Kommunikationstheorie*. Wildberg: Bögner – Kaufmann.
- Moltmann, Jürgen 1971. *Mensch. Christliche Anthropologie in den Konflikten der Gegenwart*. Stuttgart: Kreuz.
- Montaigne De Michel 1953. *Essais*, 2. Zürich: Manesse.
- Moos, Thorsten 1995. *Konfirmandenarbeit und missionarischer Gemeindeaufbau*. Stuttgart: Calwer.
- Mussner, Franz 2002. *Der Galaterbrief*. Ungekürzte Sonderausgabe. Freiburg: Herder.
- Niehuss, Merith 2002. Rote Armee Fraktion (RAF), in *Lexikon der deutschen Geschichte von 1945 bis 1990. Ereignisse. Institutionen. Personen im geteilten Deutschland*. (Hg.) Michael Behnen. Stuttgart: Körner, 497.
- Nietzsche, Friedrich 2000. *Die fröhliche Wissenschaft*. Stuttgart: Reclam.
- Oerter, Rolf & Montada, Leo 1995. *Entwicklungspsychologie*. 3. vollst. überarb. Aufl. Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Ogawa, Tadashi 2008. Essen und Atmosphäre, in *Die Tischgesellschaft. Philosophische und kulturwissenschaftliche Annäherungen*. (Hg.) Iris Därmann & Harald Lemke. Bielefeld: transcript, 203.
- Ortmann, Rüdiger 2000. *Abweichendes Verhalten und Anomie. Entwicklung und Veränderung abweichenden Verhaltens im Kontext der Anomietheorie von Durkheim und Merton*. Freiburg: edition iusrim.
- Ortner, Reinhold 1999. Pädagogik: Wo bleibt die Ausrichtung auf Gott? in *Pluralismus und Ethos der Wissenschaft*. 1. Symposium des Professorenforums 28./29. März 1988 in Frankfurt/Main (Hg.) Eberhard Beckers u.a., Gießen: Verlag des Professorenforums, 71.
- Otto, Gerd 1991. Lernen, in *TRE Band 21*, (Hg.) Horst Balz u.a.. Berlin: De Gruyter, 16.
- Pannenberg, Wolfhart 1962. *Was ist der Mensch. Die Anthropologie der Gegenwart im Licht der Theologie*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

- Parsons, Talcott 1975. *Gesellschaften. Evolutionäre und komparative Perspektiven*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Pascal, Blaise 1978. *Über die Religion und über einige andere Gegenstände*. Frankfurt: Insel
- Petermann, Werner 2010. *Anthropologie unserer Zeit*. Wuppertal: Hammer.
- Pesch, Rudolf 2000. *Das Markusevangelium*. Erster Teil. Sonderausgabe. Freiburg: Herder.
- Petzoldt, Matthias 2008. Glaube und Wissen, in *RGG⁴*, Bd. 3, vierte, völlig neu bearbeitete Auflage. Ungekürzte Studienausgabe. (Hg.) Hans-Dieter Betz u.a. Tübingen: Mohr Siebeck, 985.
- Piaget, Jean & Inhelder, Bärbel 1981. *Die Psychologie des Kindes*. Frankfurt: Fischer.
- Piaget, Jean 2010. *Meine Theorie der geistigen Entwicklung*. 2. Auflage. (Hg.) Reinhard Fatke. Weinheim: Beltz.
- Pirner, Manfred L. 2012. Wer ist ein guter Lehrer/ eine gute Lehrerin? Ergebnisse der Lehrerprofessionsforschung in *Professionell Religion unterrichten. Ein Arbeitsbuch. Mit einem Beitrag zum Referendariat von Hartmut Lenhard*. (Hg.) Burricher u.a. Stuttgart: Kohlhammer, 16.
- Platon o.J.. *Der Staat*. (Hg.) Kurt Hildebrandt. Leipzig: Körner.
- Plessner, Helmuth 1981. *Gesammelte Schriften IV. Die Stufen der Organischen und der Mensch. Einleitung in die philosophische Anthropologie*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Plessner, Helmuth 1983. *Gesammelte Schriften VIII. Conditio humana*. (Hg.) Günter Dux u.a. Frankfurt: Suhrkamp.
- Pöhlmann, Horst Georg 1990. *Abriß der Dogmatik. Ein Kompendium*. Fünfte, verbesserte und erweiterte Auflage. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- Pohl-Patalong, Uta 2014. Evangelische Kirche in der Spätmoderne: Entwicklungen, Reformen und offene Fragen, in *Religionspädagogik in der Transformationskrise. Ausblicke auf die Zukunft religiöser Bildung*. Jahrbuch der Religionspädagogik (JRP) Bd 30. (Hg.) Rudolf Englert u.a. Neukirchen-Vluyn: Neukirchner, 79.
- Pollack, Detlef 2009. *Rückkehr des Religiösen? Studien zum religiösen Wandel in Deutschland und Europa II*. Tübingen: Mohr Siebeck.
- Pongratz, Ludwig A. 2009. *Untiefen im Mainstream. Zur Kritik konstruktivistisch-systemtheoretischer Pädagogik*. Paderborn: Schöningh.
- Portmann, Adrian 2003. *Kochen und Essen als implizite Religion. Lebenswelt, Sinnstiftung und alimentäre Praxis*. Münster: Waxmann.
- Preul, Reiner 2008. Glaube, in *RGG⁴*, Bd. 3, vierte, völlig neu bearbeitete Auflage. Ungekürzte Studienausgabe. (Hg.) Hans Dieter Betz u.a., Tübingen: Mohr-Siebeck, 974-977.
- Pröpper, Thomas 2012. *Theologische Anthropologie*. Erster Teilband. 2. Auflage Freiburg: Herder.
- Pröpper, Thomas 2012. *Theologische Anthropologie*. Zweiter Teilband. 2. Auflage. Freiburg: Herder.
- Pudel, Volker & Westenhöfer, Joachim 1998. *Ernährungspsychologie. Eine Einführung*. 2., überarbeitete und erweiterte Auflage. Göttingen: Hogrefe.
- Ranft, Ruth 1958. *Das Pädagogische im Leben und Werk des Grafen Ludwig v. Zinzendorf*. Weinheim: Beltz.
- Rath, Claus-Dieter 1993. Zur Psychoanalyse der Eßkultur in *Kulturthema Essen*. Band 1. (Hg.) Alois Wierlacher, Gerhard Neumann & Hans Jürgen Teuteberg. Berlin: Akademie Verlag, 155, 156, 158, 159.
- Rau, Harald 2013. *Einladung zur Kommunikationswissenschaft*. Baden-Baden: Nomos.
- Rebell, W. 2009. Mensch, in *Das grosse Bibellexikon* 2. 2. Sonderausgabe. (Hg.) Helmut Burkhardt u.a.. Witten: SCM Brockhaus, 958.

- Reimer, Johannes 2011. *Multikultureller Gemeindebau. Versöhnung leben*. Marburg: Francke.
- Ricken, Norbert & Balzer, Nicole 2007. Differenz: Verschiedenheiten – Andersheit – Fremdheit, in *Handbuch interkultureller Kommunikation und Kompetenz*. (Hg.) Straub, Jürgen, Weidemann, Andre, Weidemann, Doris Stuttgart: Metzler.
- Riesner, Rainer 1988. *Jesus als Lehrer. Eine Untersuchung zum Ursprung der Evangelien-Überlieferung*. 3., erweiterte Auflage. Tübingen: Mohr.
- Röhr, Henning 2009. Anerkennung. Zur Hypertrophie eines Begriffs, in *Umlernen*. Festschrift für Käte Meyer-Drawe. (Hg.) Norbert Ricken u.a. München: Fink.
- Rosa, Hartmut 1977. *Weltbeziehungen im Zeitalter der Beschleunigung. Umriss einer neuen Gesellschaftskritik*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Rosa, Hartmut 2005. *Beschleunigung. Die Veränderungen der Zeitstrukturen in der Moderne*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Roth, Wolfgang 2008. Einleitung, in *Damit das Denken Sinn bekommt. Spiritualität, Vernunft und Selbsterkenntnis*. Mit Texten des Dalai Lama. (Hg.) Gerald Hüther, Wolfgang Roth & Michael Brück. Freiburg: Herder, 11.
- Röttgers, Kurt 2008. Die fehlende Kritik der kulinarischen Vernunft, in *Die Tischgesellschaft. Philosophische und kulturwissenschaftliche Annäherungen*. (Hg.) Iris Därmann, Harald Lemke. Bielefeld: Transcript, 126, 127.
- Schaeffer, Francis 2000. *Wie können wir denn leben? Aufstieg und Niedergang der westlichen Kultur*. 5. Aufl. Holzgerlingen: Hänssler.
- Schäfer, Karl-Herrmann 2005. *Kommunikation und Interaktion. Grundbegriffe einer Pädagogik des Pragmatismus*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Schahadat, Schamma 2012. Essen: „Gut zu Denken“, „Gut zu Teilen“ in *Essen. Zeitschrift für Kulturwissenschaften – ZfK*. (Hg.) Dorothee Kimmich, Schamma Schahadat. Bielefeld: Transcript, 20.
- Schatull, Nikole 2005. *Die Liturgie in der Herrnhuter Brüdergemeine Zinzendorfs*. Tübingen: Francke.
- Schiffer, Eckhard 2009. *Wie entsteht Gesundheit. Salutogenese: Schatzsuche statt Fehlerfindung*. Weinheim: Beltz.
- Scheler, Max 1962. *Die Stellung des Menschen im Kosmos*. Bern: Francke.
- Scheunpflug, Annette 2001. *Biologische Grundlagen des Lernens*. Berlin: Cornelsen.
- Schlapkohl, Corinna 2001. Identität, in *RGG⁴*, Bd. 4, vierte, völlig neu bearbeitete Auflage. (Hg.) Hans Dieter Betz u.a.. Tübingen: Mohr Siebeck, 23.
- Schlatter, Adolf 1982. *Der Evangelist Matthäus. Seine Sprache, sein Ziel, seine Selbständigkeit*. 7. Aufl. Stuttgart: Calwer.
- Schleiermacher, Friedrich Daniel Ernst 1984. *Schriften aus der Berliner Zeit. 1796 – 1799. Theorie des geselligen Betragens*. (Berlinisches Archiv der Zeit und ihres Geschmack 5), Erste Abteilung, Bd. 2. (Hg.) Günter Meckenstock. Berlin: De Gruyter.
- Schleiermacher, Friedrich 1991. *Über die Religion. Reden an die Gebildeten unter ihren Verächtern*. 7., durchgesehene Ausgabe (Hg.) Rudolf Otto. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Schneider, Christa M. 2002. Philosophische Überlegungen zu Aaron Antonovskys Konzept der Salutogenese, in *Salutogenese und Kohärenzgefühl. Grundlagen, Empirie und Praxis eines gesundheitswissenschaftlichen Konzepts*. 2. Auflage. (Hg.) Hans Wydler, Petra Kolip & Thomas Abel. Weinheim: Juventa.
- Schönberger, Gesa & Methfessel, Barbara 2011 (Hg.). *Mahlzeiten. Alte Last oder neue Lust*. Wiesbaden: VS Verlag.

- Schönwitz, Jürgen 2012. *Religion-Identität-Bildung. Ein Konzept religiöser Selbstbildung*. Praktische Theologie und Kultur. PThK 23. (Hg.) Wilhelm Gräb & Michael Meyer-Blanck. Freiburg: Kreuz.
- Schmitz, Richard o.J.. Heinrich Neviandt. Ein Lebensbild. Witten: Bundesverlag.
- Schröder, Bernd 2008. Konfirmandenunterricht, in *RGG⁴* Bd. 4 vierte, völlig neu bearbeitete Auflage. Ungekürzte Studienausgabe. Hg. Hans Dieter Betz u.a. Tübingen: Mohr-Siebeck, 1555 – 1558.
- Schröder, Bernd 2012. *Religionspädagogik*. Tübingen: Mohr Siebeck.
- Schröder, Bernd 2014. Religionspädagogik inmitten der Transformationskrise christlicher Religion und Theologie in Deutschland – Thesen, in *Religionspädagogik in der Transformationskrise. Ausblicke auf die Zukunft religiöser Bildung*. Jahrbuch der Religionspädagogik (JRP) Bd. 30. (Hg.) Rudolf Englert u.a. Neukirchen-Vluyn: Neukirchner, 218 – 222.
- Schröer, Henning 1974. *Forschungsmethoden in der PT*. Klostermann, Ferdinand & Zerfaß, Rolf (Hg.). *Praktische Theologie Heute*. München: Kaiser
- Schröer, Henning 1997. Praktische Theologie, in *TRE Bd. 27*, Hg. Horst Balz u.a., Berlin: De Gruyter, 190-220.
- Schröer, Henning 2008. Gemeindepädagogik, in *RGG⁴*, Bd. 3, vierte, völlig neu bearbeitete Auflage. Ungekürzte Studienausgabe. (Hg.) Hans Dieter Betz u.a. Tübingen: Mohr-Siebeck, 628-630.
- Schützeichel, Rainer 2004. *Soziologische Kommunikationstheorien*. Konstanz: UVK.
- Schweitzer, Friedrich 2001. Lernen, in *RGG⁴*, Bd. 5. vierte, völlig neu bearbeitete Auflage. Ungekürzte Studienausgabe. (Hg.) Hans Dieter Betz u.a.. Tübingen: Mohr Siebeck, 278.
- Schweitzer, Friedrich 2006. *Religionspädagogik*. Lehrbuch Praktische Theologie Band 1. Gütersloh: Gütersloher.
- Schweitzer, Friedrich 2008. Bildung, in *RGG⁴*, Bd. 1. vierte, völlig neu bearbeitete Auflage. Ungekürzte Studienausgabe. (Hg.) Hans Dieter Betz u.a.. Tübingen: Mohr Siebeck, 1585.
- Schweitzer, Friedrich 2014. Erfahrung, Reflexivität und Pluralität. Wie kann die Religionspädagogik auf den Gestaltwandel von Religion eingehen? in *Religionspädagogik in der Transformationskrise. Ausblicke auf die Zukunft religiöser Bildung*. Jahrbuch der Religionspädagogik (JRP) Band 30 (2014). (Hg.) Rudolf Englert u.a. Neukirchen-Vluyn: Neukirchner, 55, 61, 62, 63.
- Searle, John R. 1996. *Die Wiederentdeckung des Geistes*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Seghers, Anna 2001. *Transit*. Berlin: Aufbau-Verlag.
- Selman, M.J. 2009. Gastfreundschaft, in *Das grosse Bibellexikon* Band 1, 2. Sonderausgabe Hg. Helmut Burkhardt u.a. Witten: Brockhaus, 409.
- Setzwein, Monika 1997. *Zur Soziologie des Essens. Tabu, Verbot, Meidung*. Opladen: Leske.
- Seubert, Harald 2009. *Religion*. Paderborn: Fink.
- Simmel, Georg 1957. *Brücke und Tor. Essays des Philosophen zur Geschichte, Religion, Kunst und Gesellschaft*. (Hg.) Michael Landmann. Stuttgart: Koehler.
- Simmel, Georg 1997. *Grundfragen der Soziologie. Individuum und Gesellschaft*. Schutterwald: Wissenschaftlicher Verlag.
- Simmel, Georg 2001. *Aufsätze und Abhandlungen. 1909 – 1918*, Bd. 1. Frankfurt: Suhrkamp.
- Spiegel, Yorick 1974. Sozialwissenschaftliche Forschungsmethoden in der Praktischen Theologie in *Praktische Theologie Heute*. (Hg.) Ferdinand Klostermann & Rolf Zerfaß. München: Kaiser, 229.

- Spitzer, Manfred 2007. *Lernen. Gehirnforschung und die Schule des Lebens*. München: Elsevier GmbH.
- Städtler-Mach, Barbara 2004. *Kinderseelsorge. Seelsorge mit Kindern und ihre pastoralpsychologische Bedeutung. Arbeiten zur Pastoraltheologie*. Bd. 43. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Staemmler, Frank-M. 2015. *Das dialogische Selbst. Postmodernes Menschenbild und psychotherapeutische Praxis*. Stuttgart: Schattauer.
- Stein, Hans Joachim 2008. *Frühchristliche Mahlfeiern*. Tübingen: Mohr Siebeck.
- Strube, Claudius 1997. Postmoderne, in *TRE*. Bd. 27. Berlin: De Gruyter, 84.
- Stuttgarter Erklärungsbibel mit Apokryphen* 2005. Stuttgart: Deutsche Bibelgesellschaft.
- Strack, Herrmann L., Billerbeck, Paul 1956. *Das Evangelium nach Markus, Lukas und Johannes und die Apostelgeschichte, zweiter Band, zweite unveränderte Auflage*. München: Beck.
- Teckemeyer, Lothar 2006. Rituale, in *Wahrnehmung der christlichen Religion. Heidelberger Studien zur Praktischen Theologie*. Hg. Ingrid Schoberth. Berlin: LIT.
- Teuteberg, Hans Jürgen, Neumann Gerhard & Wierlacher Alois 1997. *Essen und kulturelle Identität. Europäische Perspektiven*. Bd. 2. Berlin: Akademie.
- Teuteberg, Hans Jürgen 2004. Menschliche Ernährungsformen im magischen Dreieck zwischen Biologie, Ökonomie und Anthropologie. Potenziale und Hindernisse staatlicher Ernährungspolitik, in *Die Revolution am Esstisch. Neue Studien zur Nahrungskultur im 19. / 20. Jahrhundert. Studien zur Geschichte des Alltags. Band 23* (Hg.) Hans Jürgen Teuteberg. Wiesbaden: Steiner.
- Thomas, Günter 2001. *Implizite Religion. Theoriegeschichtliche und theoretische Untersuchungen zum Problem ihrer Identifikation*. Religion in der Gesellschaft Bd. 7. Würzburg: Ergon.
- Tugendhat, Ernst 2007. *Anthropologie statt Metaphysik*. München: Beck.
- Uttendörfer, Otto 1950. *Zinzendorf und die Mystik*. Berlin: Christlicher Zeitschriften-Verlag.
- Van Der Ven, Johannes 1999. Praktische Theologie und Humanwissenschaften, in *Praktische Theologie. Grundlegungen*. Hg. Herbert Haslinger u.a., Mainz: Grünewald, 371-372.
- Vorländer, Wolfgang 2007. *Vom Geheimnis der Gastfreundschaft. Einander Heimat geben in Familie, Gesellschaft und Kirche*. Giessen: Brunnen.
- Wallmann, Johannes 2010. *Pietismus und Orthodoxie*. Tübingen: Mohr Siebeck.
- Watson, John B. 1968. *Behaviorismus. Ergänzt durch den Aufsatz Psychologie, wie sie der Behaviorist sieht*. Köln: Kiepenheuer & Witsch.
- Watzlawick, Paul u.a. 1990. *Menschliche Kommunikation: Formen, Störungen, Paradoxien*. 8. Unveränderte Auflage. Stuttgart: Huber.
- Weber, Max 1972. *Wirtschaft und Gesellschaft. Grundriss der verstehenden Soziologie*. Fünfte, revidierte Auflage, besorgt von Johannes Winckelmann. Studienausgabe. Tübingen: Mohr.
- Wegenast, Klaus 1997. Religionspädagogik, in *TRE Band 28*, (Hg.) Horst Balz u.a., Berlin: De Gruyter, 699-730.
- Welsch, Wolfgang 2002. *Unsere postmoderne Moderne*. 6. Aufl. Berlin: Akademie Verlag.
- Wetzel, Stephanie 2003. Ernährung 2010. Was werden wir morgen essen? in *Ernährung in der Hauswirtschaft. Ausgewählte Fachthemen*. Rhw-Praxiswissen für die Aus- und Weiterbildung. München: Neuer Merkur, 31ff..
- Winkler, Eberhard 2008. Emil Sulze, in *RGG⁴*, Bd. 7. vierte, völlig neu bearbeitete Auflage. Ungekürzte Studienausgabe. (Hg.) Hans Dieter Betz u.a.. Tübingen: Mohr Siebeck, 1864.

- Wierlacher Alois 1987. *Vom Essen in der deutschen Literatur. Mahlzeiten in Erzähltexten von Goethe bis Grass*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Wierlacher, Alois 2011. *Gastlichkeit. Rahmenthema der Kulinaristik*. Wissenschaftsforum Kulinaristik (Hg.) Alois Wierlacher & Regina Bendix. Berlin: LIT.
- Wöhler, Hans-Ulrich 1989. *Geschichte der mittelalterlichen Philosophie. Mittelalterliches europäisches Philosophieren einschließlich wesentlicher Voraussetzungen*. Berlin: VEB.
- Wolff, P. Atanasius 1993. „Vor-Geschmack des Himmels“ oder Warum predigt ein Theologe über das Essen? in *Kulturthema Essen: Ansichten und Problemfelder* (Hg.) Alois Wierlacher u.a.. Berlin: Akademie-Verlag, 53.
- Wydler, Hans, Kolip, Petra & Abel, Thomas 2002 (Hg.). *Salutogenese und Kohärenzgefühl. Grundlagen, Empathie und Praxis eines gesundheitswissenschaftlichen Konzepts*. 2. Auflage. Weinheim: Juventa.
- Zaborowski, Holger 2007. Essen, Trinken und das gute Leben. Überlegungen aus philosophischer Sicht, in *Essen und Trinken ist des Menschen Leben. Zugänge zu einem Grundphänomen*. (Hg.) Stephan Loos & Holger Zaborowski. München: Auer, 15, 16, 18.
- Zenkert, Georg 2008. Bildung, in *RGG⁴*, Bd. 1. vierte, völlig neu bearbeitete Auflage. Ungekürzt in ürzte Studienausgabe. (Hg.) Hans Dieter Betz u.a.. Tübingen: Mohr Siebeck, 1577, 1578.
- Zerfaß, Rolf 1974. Praktische Theologie als Handlungswissenschaft, in *Praktische Theologie Heute*. (Hg.) Ferdinand Klostermann, & Rolf Zerfaß. München: Kaiser, 164.
- Zirfas, Jörg 2004. *Pädagogik und Anthropologie. Eine Einführung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Ziemer, Jürgen 2008. *Seelsorgelehre. Eine Einführung für Studium und Praxis*. 3. Durchg. und aktual. Auflage. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Zimmerling, Peter 2010. *Ein Leben für die Kirche. Zinzendorf als Praktischer Theologe*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Zingerle, Arnold 1997. Identitätsbildung bei Tisch, in *Essen und kulturelle Identität. Europäische Perspektiven*. (Hg.) Hans Jürgen Teuteberg u.a.. Berlin: Akademie Verlag, 71, 76, 81, 86.

Internetquellen

- http://www.denkwerkzukunft.de/index.php/aktivitaeten/index/Nestle_Zukunftsforum
(2014-08-27).
- <http://www.dwds.de/?kompakt=1&qu=teenager> (2014-04-03).
- <http://www.gesunde-ernaehrung.org/die-stiftung> (2014-08-28).
- <http://de.wfp.org/hunger/hunger-statistik> [2015-01-23].
- <http://www.shell.de/aboutshell/our-commitment/shell-youth-study/2010/values.html> [2015.04.24].
- <https://www.uni-due.de/unikate/archiv.php>.
- <http://de.wikipedia.org/wiki/Nestl%C3%A9> [2015-02-12]
- <http://www.zeit.de/zeit-wissen/2014/01/ernaehrung-gemeinsame-Mahlzeiten?commentstart=1#cid-2911166> [2015-01-29]

