

(und nicht nur auf sie hin) zu entwickeln. Sie hätte neben dem Feld digitaler Medien, mit dem gerade nicht bloß neue Instrumentarien der Verkündigung, sondern auch inhaltliche Anfragen und positive Verunsicherungen verbunden sind, ebenso in der Wahrnehmung und Auseinandersetzung mit postmodernen Ansätzen liegen können. Darin bestünde die Chance zu einer „Theologie der Verkündigung“, die gerade nicht harmonisierend restlos aufgehen muss. Für eine derartige postmoderne Theologie der Verkündigung hat S. mit der vorliegenden Studie eine ausgezeichnete Grundlage geschaffen. W. BECK

4. Praktische Theologie

FRÖHLING, CHRISTIAN, *Bild und Bildung*. Die Relecture der Mystagogie Meister Eckharts. Stuttgart: Kohlhammer 2015. 240 S., ISBN 978-3-17-026287-4.

Wie kaum ein anderer mittelalterlicher Autor übt Meister Eckhart auf Grund seines überaus komplexen, in philosophisch-theologischer wie mystischer Hinsicht gleichermaßen anspruchsvollen Denkansatzes eine besondere Faszination auf seine Leser aus. Außerhalb der akademischen Fachkreise, die Eckhart unter germanistischen, historischen, philosophischen oder theologischen Gesichtspunkten erforschen, findet der Thüringer Dominikaner auch ein immer größer werdendes Publikum von Nichtfachleuten, deren Interesse an seiner mystischen Lehre primär lebenspraktisch-existenzieneller Natur ist. Außer diesen zwei Grundformen einer rein theoretisch-wissenschaftlichen und einer rein praktisch-spirituellen Herangehensweise an Meister Eckhart gibt es jedoch nur wenige Interpretationsansätze, die sein Denken unter dem Gesichtspunkt einer möglichen Theorie der Praxis im allgemeinen Sinne reflektieren, das heißt einer Praxis, die nicht schon von vornherein auf religiöse oder spirituelle Vollzüge im engeren Sinne festgelegt ist, sondern das Menschsein als Ganzes in den Blick nimmt.

Die vorliegende Monographie von Christian Fröhling (= F.) stellt sich die Aufgabe, dieses Desiderat unter religionspädagogischen Gesichtspunkten zu erfüllen. Im Mittelpunkt steht dabei die Absicht, den in unserer Zeit durch zahllose Schul- und Hochschulreformen problematisch gewordenen Bildungsbegriff auf seine mittelalterlichen Ursprünge hin zu untersuchen und vor dem Hintergrund von Meister Eckharts besonders gearteter Bildmetaphysik einer kritischen Betrachtung zu unterziehen. Das Buch umfasst eine Einleitung sowie drei Hauptteile, von denen der erste einer eingehenden Darstellung der wichtigsten Grundmodelle der gegenwärtigen Religionspädagogik gewidmet ist, während der zweite die metaphysischen Voraussetzungen von Eckharts mystagogischem Bildbegriff analysiert. Im dritten und letzten Teil erörtert der Autor die Schwachstellen und Aporien der im ersten Teil besprochenen Entwürfe im Licht des eckhartschen Ansatzes und entwirft zum Abschluss einen kritischen Ausblick, der die Leitlinien für eine künftige Religionspädagogik skizziert.

In der Einleitung erörtert F. eine Grundschwierigkeit des traditionellen Modells der Wissensvermittlung. Ausgangspunkt ist dabei das sogenannte didaktische Dreieck, das den Eindruck erweckt, die zu lehrende Sache solle unter Anleitung des Lehrers im Kopf des Schülers „gespiegelt“ beziehungsweise „abgebildet“ werden. Ist diese Konzeption schon im Bereich der allgemeinen Didaktik fragwürdig, so verschärft sich diese Problematik im Bereich der Religionsdidaktik insofern, als nach christlichem Verständnis der Glaube grundsätzlich nicht durch bestimmte Techniken herbeigeführt werden kann, sondern als gnadenhaftes Geschenk für den Lehrenden wie für den Lernenden unverfügbar bleibt.

Im ersten Hauptteil des Buches analysiert F. zunächst drei religionsdidaktische Grundmodelle, nämlich die Korrelationsdidaktik von Baudler und Englert, die Symboldidaktik von Halbfas und Biehl sowie die semiotische Didaktik, die am Ansatz von Meyer-Blank erläutert wird. Dem erstgenannten Modell zufolge bewegt sich alle religiöse Unterweisung in der polaren Spannung zwischen der (objektiven) Glaubensüberlieferung und der (subjektiven) gegenwärtigen Erfahrung der Schüler. Das pädagogische Ziel besteht in diesem Fall darin, sich in einem unaufhörlichen Prozess des Übergangs zwischen diesen beiden Polen hin und her zu bewegen und sie immer neu miteinander zu vermitteln, ohne je eine der beiden Seiten zu verabsolutieren. Problematisch an dieser Konzeption ist allerdings,

dass sie die Möglichkeit religiösen Lehrens und Lernens immer schon voraussetzt, ohne sie als solche zu hinterfragen. Im Unterschied dazu verzichtet das zweite, symboldidaktische Modell darauf, die historische Glaubenstradition in ihrer Positivität zum Ausgangspunkt eines didaktischen Spannungsverhältnisses zu machen. Stattdessen setzt sie direkt am Symbolsinn des Menschen an, der zu einer universalanthropologischen Konstante erklärt und zum Ausgangspunkt einer natürlichen Theologie gemacht wird. Damit wird allerdings die für die Religionsdidaktik so bedeutsame Einsicht in die Unverfügbarkeit des Glaubens unterlaufen, so dass auch dieser Ansatz keine wirklich befriedigende Lösung darstellt. Der dritte, semiotisch geprägte Ansatz versucht, die dem symboldidaktischen Ansatz zu Grunde liegende, aber nicht als solche problematisierte Frage nach dem Wesen von Zeichen überhaupt in den Mittelpunkt zu rücken. In Abgrenzung zu allen ontologisch fundierten Semiotikmodellen, die Zeichen stets als Verweise auf eine von ihnen unterschiedene Wirklichkeitsebene verstehen, will die semiotische Didaktik religiöse Zeichen vor allem in ihrer geschichtlich-kommunikativen Funktion betrachten. Allerdings unterstellt dieser Ansatz, dass der Lehrende bereits ein sicheres Wissen darum besitzt, was religiöse Zeichen im engeren Sinne sind. Alle drei Didaktikmodelle krankten somit daran, dass sie ihre eigenen Voraussetzungen nicht hinreichend reflektieren und das Ziel religiöser Unterweisung als bekannt voraussetzen.

Im Anschluss an diese Analysen beschreibt F. drei verschiedene Bildungsentwürfe, die auf jeweils unterschiedlichen anthropologischen und metaphysischen Voraussetzungen beruhen. Der strukturalistisch-dialektische Ansatz von Kunstmann geht davon aus, dass sowohl die Religion als auch die Bildung von einem teils platonisch, teils hermeneutisch-ästhetisch definierten Bildbegriff her bestimmt werden müssen. Religiöse Bildung ist demnach ein Wiedererwecken der Erinnerung an ein Urbild, dessen Existenz der postmoderne Mensch vergessen hat. In ähnlicher Weise versteht Peukert Bildung als ein bewusstes Gegenprojekt zur neuzeitlichen, von Entfremdung und Entzweiung gekennzeichneten Situation des Menschen. Seinem Ansatz zufolge ist Bildung wesentlich Begegnung und gegenseitige Anerkennung endlicher, menschlicher Freiheiten, die einen eschatologischen Vorgriff auf die absolute, freisetzende Freiheit Gottes zulassen, ohne die Aporien des Menschseins dadurch aufzuheben. Der dritte bildungstheoretische Ansatz von Zilleßen unterscheidet unter Rückgriff auf lacansches Gedankengut zwischen zwei Formen von Religion, nämlich der auf Ordnung, Bindung und Sicherheit abzielenden Bedürfnisreligion und der trennenden, befreienden, alle Bilder überschreitenden Fremdreligion. Die christliche Religion besteht nach Zilleßen in einem beständigen Oszillieren zwischen diesen beiden Polen, die sich einer harmonisierenden Vermittlung entziehen. Was gelehrt werden kann, ist somit nicht der Glaube als solcher, sondern nur die Fähigkeit, sich in der Vieldeutigkeit des Lebens zu orientieren. Damit wird der Bruch zwischen Lehren und Lernen ausdrücklich anerkannt und als konstitutiv für jeden Lernprozess angesehen.

Im abschließenden Kapitel des ersten Teils analysiert F. die Rezeption, die Meister Eckhart in verschiedenen religionspädagogischen Ansätzen gefunden hat. Die Stellungnahmen reichen dabei von einer entschiedenen Ablehnung von Eckharts angeblich „dualistischer“, „leibfeindlicher“ und „weltflüchtiger“ Anthropologie (Dohmen, Rupp) bis hin zu einer begeisterten Übernahme seines Bildbegriffs im Rahmen eines nichtfunktionalen, auf dem Gedanken der Unverfügbarkeit beruhenden Bildungsverständnisses (Kunstmann, Schambeck). Gerade der von Eckhart-Kritikern so gern vorgebrachte Vorwurf einer „platonischen“ beziehungsweise „neuplatonischen“ Ausrichtung seines Denkens dient als Übergang zum zweiten Hauptteil des Buches, in dem F. die pädagogisch und didaktisch besonders relevanten Aspekte von Eckharts henologisch geprägter Bildmetaphysik analysiert.

F. umreißt sehr treffend Eckharts philosophisch-theologisches Profil, das sich maßgeblich in der Auseinandersetzung mit dem damaligen aristotelisch-averroistischen Denken entwickelt hat. Im Mittelpunkt der Averroismusproblematik steht die Frage, ob die menschliche Glückseligkeit unter Umständen schon auf Erden mittels theoretisch-philosophischer Erkenntnis erreicht werden kann. Eckhart antwortet auf dieses ebenso vernunftoptimistische wie elitäre Modell menschlicher Selbstvervollkommnung mit einer Konzeption des Lehrens und Lernens, die vom Gedanken performativer Unmittelbarkeit geprägt ist. Von zentraler Bedeutung ist hierbei der Begriff der „Geburt“, der von Eckhart als unmittelbare, auszeugende Weitergabe der Form verstanden wird. Dies gilt, wie F. anhand von verschiedenen

Kernpassagen aus Eckharts lateinischen Werken treffend darlegt, nicht nur im Bereich der Natur, sondern ebenso auch in dem der Kunst sowie der intellektuellen Wissensvermittlung.

Der Begriff der Geburt zeichnet sich dadurch aus, dass er die asymmetrische Dualität von Aktivität und Passivität beziehungsweise von Ursache und Wirkung überwindet, die im Bereich der Pädagogik oft mit der Grundhaltung des Lehrers beziehungsweise des Schülers synonym gesetzt wird. Dabei leugnet Eckhart keineswegs, dass jeder Lernprozess eine Phase der Übung und mühseligen Aneignung voraussetzt. Allerdings geht es dabei nicht um ein äußerliches „Eintrichtern“ von vorgefertigten Wissensinhalten, sondern vielmehr darum, dass der Lernende sich von der zu erkennenden Sache so „überformen“ lässt, dass er seinerseits zum spontanen Ursprung neuer, formgeprägter Erkenntnisse und Werke werden kann. Eckhart deutet den Wissenserwerb also nicht länger als Ergebnis einer direkten Einwirkung des Lehrers auf den Schüler, sondern vielmehr als Ergebnis eines bestimmten „Sein-Lassens“, das sich sowohl auf die Person des Schülers als auch auf die zu erkennende Sache bezieht. Wer sich eine Kunst oder Wissenschaft aus utilitaristischen Gründen aneignen will, ist in Eckharts Augen kein wirklich gebildeter Mensch. Erst wenn Lehrer und Schüler die Erkenntnis „ohne Warum“, das heißt um ihrer selbst willen lieben, wird auch die daraus entspringende Bildung von allen direkten Beeinflussungs- und Vermittlungsschemata befreit, die das Lehrer-Schüler-Verhältnis in ungebührlicher Weise hypostasieren oder als Entfremdungsbeziehung deuten.

Eckharts Anthropologie ist wesentlich vom Gedanken der Gottebenbildlichkeit des Menschen bestimmt. Allerdings denkt er die *imago Dei* gerade nicht als ontologisch schwächeres Abbild eines feststehenden, definierbaren Urbildes, sondern betrachtet alle Menschen kraft ihrer Vernunft als ein und dasselbe Bild des unsichtbaren Gottes (vgl. Kol 1,15). Es gibt somit keine Urbild-Abbild-Relation zwischen feststehenden Instanzen; vielmehr bildet sich der Mensch zu dem, was er sein soll, indem er seiner Offenheit für das Unverfügbare und intentional nicht Anvisierbare – die Wirklichkeit Gottes – innewird. So kann F. den ebenso überraschenden wie zutreffenden Schluss ziehen, dass gerade Eckharts viel geschmähte „neuplatonische“ Einheitsmetaphysik emanzipatorischen Charakter besitzt, da sie den Menschen nicht in vorgegebene, mit seiner Individualität erst nachträglich zu vermittelnde Ordnungsstrukturen einfügt, sondern ihn aus seiner unmittelbaren, nicht weiter zu begründenden Lebenseinheit mit dem Absoluten heraus begreift.

Im dritten und letzten Teil seines Buches geht F. nochmals auf die im ersten Teil erörterten Bildungskonzeptionen und religionsdidaktischen Modelle ein und deutet ihre Schwachstellen im Licht der von ihm analysierten eckhartschen Bildmetaphysik. Dabei plädiert er nicht nur dafür, Didaktik, Bildung und Religion zu entflechten, sondern auch dafür, alle drei Termini nicht länger als Substanz-, sondern vielmehr als Relationsbegriffe zu deuten. Alle eingangs analysierten religionsdidaktischen Entwürfe krankten daran, dass sie stets in der einen oder anderen Weise von einem Urbild-Abbild-Schema ausgehen und den Begriff der Bildung in voluntaristischer Weise als bewusste Umsetzung eines vorgegebenen Ideals verstehen. Dagegen empfiehlt F. unter Berufung auf Meister Eckhart, die dem Lernprozess innewohnende Transformation des Menschen in ihrer grundlos-zweckfreien Unverfügbarkeit ernst zu nehmen und den Begriff der Bildung dadurch von jedem Anschein einer direkt gewollten, kausalen Einwirkung des Lehrers auf den Schüler zu reinigen.

Gerade weil Eckharts besonders geartete Mystagogie vom Gedanken der unmittelbaren, liebenden Einheit von Erkennendem und Erkanntem getragen ist, darf die Didaktik gar nicht versuchen, diese Einheit unmittelbar „erzeugen“ zu wollen, sondern hat sich vielmehr als Kunst des Mittelbaren zu verstehen, deren Intention nicht direkt auf den Schüler gerichtet ist, sondern vielmehr auf die Sache selbst. Unter dieser Voraussetzung besteht gelingende Bildung nicht etwa darin, dass ein bestimmter urbildlicher Gegenstand möglichst adäquat im Kopf des Schülers abgebildet wird. Vielmehr soll der Gegenstand selbst zum Ort werden, an dem sowohl der Lehrer als auch der Schüler das Urbild-Abbild-Schema als solches übersteigen und letztlich auch den Gegenstand als solchen „sein lassen“ können.

Dem vorliegenden Buch kommt das große Verdienst zu, Meister Eckharts Bildmetaphysik, die gemeinhin als äußerst spekulativ und anspruchsvoll gilt, auf ihr praktisch-pädagogisches Potenzial hin zu untersuchen und dabei etliche eingefleischte Vorurteile zu korrigieren. Besonders begrüßenswert ist der Umstand, dass F. sich die in der gegenwärtigen Theologie beinahe schon stereotype Abwehrhaltung gegenüber jeder Form von „Platonis-

mus“, „Neuplatonismus“ oder „Einheitsmetaphysik“ nicht zu eigen macht, sondern sie in grundlegender Weise revidiert. Es gelingt ihm auf überzeugende Weise, den befreienden Charakter der eckhartschen Henologie herauszustellen, die den Bezug von Gott und Mensch wie auch den zwischenmenschlichen Bezug von Lehrendem und Lernendem nicht länger nach dem Muster einer hierarchischen Urbild-Abbild-Relation, sondern als immanentes, vom Gedanken der Form bestimmtes Ursprungs- und Geburtsgeschehen begreift. Wie F. sehr treffend gesehen hat, eignet sich Eckharts Konzeption eines grund- und intentionlosen Wirkens „ohne Warum“ außerdem in besonderer Weise dazu, die utilitaristischen und voluntaristischen Verengungen in der gegenwärtigen religionspädagogischen Debatte aufzubrechen und in Frage zu stellen.

Im zweiten Hauptabschnitt des Buches hätte man sich eine etwas genauere Analyse des semantischen Feldes gewünscht, das bei Meister Eckhart mit dem Begriff des Bildes verknüpft ist. So spricht der Thüringer Dominikaner nicht nur vom Menschen als „Bild Gottes“ und von der Notwendigkeit, alle „kreatürlichen Bilder“ zu lassen, sondern verwendet eine Vielzahl von verwandten Ausdrücken wie „entbilden“, „einbilden“ und „überbilden“, die allesamt Teil des mystagogischen Prozesses der Selbstwerdung sind. Insbesondere hätte eine präzisere Unterscheidung zwischen der sinnlichen *species* und der intelligiblen *forma* beziehungsweise *idea* dazu beitragen können, Eckharts Bildungsverständnis noch schärfer herauszuarbeiten, das die Vermittlung sachhaltigen Wissens im Bereich der Theologie, Philosophie und Naturwissenschaften keinesfalls ablehnt, sondern die intelligiblen Erkenntnisinhalte, Strukturen und Gesetzmäßigkeiten lediglich dynamisieren und auf ihren göttlichen Grund hin transparent machen will.

Gerade die Originalität der Herangehensweise lässt beim Leser den Wunsch aufkommen, dass der Autor bei der positiven Auswertung von Eckharts Ansatz für eine künftige Religionspädagogik weniger zurückhaltend gewesen wäre. So sehr man F.s Bestreben verstehen kann, den Rückfall in eine substanzialistisch-affirmative Religionspädagogik zu vermeiden, so interessant hätte es doch sein können, Meister Eckhart nicht nur als Negativfolie für die gegenwärtige Debatte heranzuziehen, sondern zumindest ansatzweise aufzuzeigen, inwiefern Eckharts glaubensdidaktische Bemühungen, wie sie etwa in seinen deutschen Predigten deutlich erkennbar werden, auch als konkretes Vorbild für den heutigen Religionsunterricht dienen könnten.

Die verarbeitete Primär- und Sekundärliteratur ist treffsicher ausgewählt und überaus reichhaltig. Beanstanden mag man allenfalls, dass in der Bibliographie – abgesehen von sechs Einträgen in englischer Sprache und einem einzigen Titel in französischer Sprache – kaum fremdsprachige Literatur zu finden ist. Dies ist umso bedauerlicher, als gerade in der französischsprachigen Eckhart-Forschung die Thematik des Bildes sowie die damit verbundenen anthropologischen und metaphysischen Fragestellungen besonders intensiv erforscht worden sind.

Ungeachtet dieser kleinen Schwachpunkte ist dem Buch nur zu wünschen, dass es unter praktischen Theologen und Religionspädagogen eine möglichst weite Verbreitung finden möge, um Meister Eckharts originellen Denkansatz einem breiteren Publikum bekanntzumachen und der gegenwärtigen religionspädagogischen Diskussion philosophisch-theologisches Niveau und anthropologischen Tiefgang zu verleihen. M. ROESNER

DAUSNER, RENÉ / ECK, JOACHIM (HGG.), *Theologien in ihrer kulturellen Prägung*. Beiträge zum interreligiösen Dialog in Indien und Deutschland (Eichstätter Studien, Neue Folge; Band 72). Regensburg: Pustet 2014. 266 S., ISBN 978-3-7917-2626-7.

Der vorliegende Band enthält die Beiträge eines interfakultären Symposiums von Professoren der theologischen Fakultäten der Universität Eichstätt-Ingolstadt und der päpstlichen Hochschule Jnana-Deepa Vidyapeeth, Pune, Indien, das am 8. und 9. Januar 2013 unter dem Titel „Interreligiöser Dialog aus indischer und deutscher Perspektive“ in Eichstätt stattfand. Das Thema ist angesichts der heutigen Lage in beiden Ländern von höchster Bedeutung. Obwohl die Kontexte sehr unterschiedlich sind, wird das eine wie das andere Land von den Autoren des Bandes als Musterfall des religiösen Zusammenlebens betrachtet. Obwohl die Beiträge sehr divergent sind, haben sie ein gemeinsames Thema. Alle bieten