

*Heol*

RELIGIONSPÄDAGOGISCHE  
BEITRÄGE 51/2003

---

Wissenschaftstheorie der Religionspädagogik

---

*Wegenast*, Religionspädagogik im Wandel

*Bucher*, Metatheorie der Religionspädagogik

*Fischer*, Erziehungswissenschaft und Religionspädagogik

*Hoff*, Gefragt nach Gründen und dem Grund

*Frühwald*, Rückzug der Sprache

*Angel, Englert, Greiner, Scharer*,  
Wissenschaftstheoretische Statements

*Cebulj, Gronover, Heil, Kalbheim, Reese/Englert, Riegger*,  
Aktuelle Forschungsprojekte

*Reich*, Religionspädagogik und Neurowissenschaften

*Mette*, Der Durchbruch von der Kerymatik zur Hermeneutik

Rezensionen

---

Zeitschrift der Arbeitsgemeinschaft  
Katholische Religionspädagogik und  
Katechetik (AKRK)

ISSN 0173-0339

*zi*



# Inhalt

<i>Vorwort</i>	3
<i>Religionspädagogik:</i> <i>Wissenschaftstheorie – Interdisziplinarität – Forschungspolitik</i>	
<i>Klaus Wegenast</i> , Religionspädagogik im Wandel. Zur Geschichte des Fachs zwischen Verkündigung und interreligiösem Dialog	5
<i>Anton A. Bucher</i> , Überlegungen zu einer Metatheorie der Religionspädagogik	21
<i>Dietlind Fischer</i> , Entfernte Verwandtschaft? Zum Verhältnis von Erziehungswissenschaft und Religionspädagogik	37
<i>Gregor Maria Hoff</i> , Gefragt nach Gründen und dem Grund. Zur fundamental-theologischen Situation der Religionspädagogik	47
<i>Wolfgang Frühwald</i> , Rückzug der Sprache – Herausforderung der Geisteswissenschaften	67
<i>Hans-Ferdinand Angel</i> , Im Dienste von Glaubens-, Denk- und Lebensstilen. Überlegungen im Umfeld von Wissenschaftstheorie, Interdisziplinarität und Forschungspolitik der Religionspädagogik	77
<i>Rudolf Englert</i> , Tutti frutti? Überlegungen zu meiner 'wissenschaftlichen Position'	82
<i>Ulrike Greiner</i> , Zerreißproben der Gegenwart. Zur Wissenschaftstheorie der Religionspädagogik	85
<i>Matthias Scharer</i> , Katechetik/Religionspädagogik als theologische Disziplin. Eine Positionierung	90
<i>Christian Cebulj</i> , Konfliktorientierte Bibeldidaktik. Chancen und Probleme post-traditionaler Bibeldidaktik am Beispiel des Johannesevangeliums	97
<i>Matthias Gronover</i> , „Zwischen Wir-Mitte und Lebensweltrand“. Religionspädagogik als System	101

---

## RELIGIONSPÄDAGOGISCHE BEITRÄGE

Begründet von *Günter Stachel* und *Hans Zirker*

Fortgeführt durch *Herbert A. Zwergel*

*Herausgeber:* Arbeitsgemeinschaft Katholische Religionspädagogik und Katechetik (AKRK)

*Vorsitzender:* Univ.Prof. Dr. Werner Tzscheetzsch (Freiburg/Br.)

*Schriftleitung:* Univ.Prof. Dr. Werner Simon (Mainz) / Univ.Prof. Dr. Burkard Porzelt (Münster)

Seminar für Religionspädagogik / Fachbereich 01, Universität Mainz, D-55099 Mainz

e-mail: [rpb@uni-muenster.de](mailto:rpb@uni-muenster.de); Tel.: 06131 / 39-22458

*Erscheinungsweise und Bezugsbedingungen:* Jahresabonnement: 2 Hefte 17,50 €; Einzelheft 10 €, jeweils zuzüglich Versandkosten. Abonnements über: DKV-Buchdienst, Preysingstraße 97, D-81667 München. Kündigungen bis zum Jahresend Bezug von Einzelheften über die Schriftleitung. *Manuskripte* an die Adresse der Schriftleitung. Für unaufgefordert zugegangene Bücher bleibt eine Besprechung vorbehalten.

© Arbeitsgemeinschaft Katholische Religionspädagogik und Katechetik; Abdruckgenehmigungen über die Schriftleitung.

Druckvorlagen: B. Porzelt / Druck: WP-Verlag Darmstadt / RpB im Internet: [www.religionsunterricht.de](http://www.religionsunterricht.de)



<i>Stefan Heil</i> , Religionspädagogische Professionalität und Professionalisierung. Eine empirisch-religionspädagogische Untersuchung der Schlussmodi von Religionslehrern/innen als Strukturprinzipien professionellen Handelns	105
<i>Boris Kalbheim</i> , Die Ordnung der Zeit. Zeitorientierung Jugendlicher und das Verständnis von Religion	109
<i>Annegret Reese / Rudolf Englert</i> , Die Entwicklung religionspädagogischer Handlungskompetenz in der Situation des Referendariats. Ein empirisches Projekt der Forschungsgruppe „Religiöses Lernen im Grundschulalter“	113
<i>Manfred Riegger</i> , Erfahrung und Glaube ins Spiel bringen. Das Sozialtherapeutische Rollenspiel als Methode erfahrungsbezogenen Glauben-Lernens	117
<i>Allgemeine Beiträge</i>	
<i>K. Helmut Reich</i> , Was sollten Religionspädagog/innen über die Neurowissenschaften wissen und warum? Was kann man Schüler/innen und Student/innen 'gehirngerecht' sagen, wenn die Neurowissenschaften kognitive Dissonanz auslösen?	121
<i>Norbert Mette</i> , Der Durchbruch von der Kerygmatik zur Hermeneutik in der katholischen Religionspädagogik und seine Reichweite. Eine Relektüre von Hubertus Halbfas' „Fundamentalkatechetik“ (1968) fünfunddreißig Jahre später	133
<i>Buchbesprechungen</i>	147







## Vorwort

Die Beiträge des vorliegenden Heftes der *Religionspädagogischen Beiträge* dokumentieren den Kongress der *Arbeitsgemeinschaft Katholischer Katechetikdozent/innen (AKK)*, der vom 15.-18. September 2002 in Leitershofen stattfand und unter dem Thema „Religionspädagogik: Wissenschaftstheorie – Interdisziplinarität – Forschungspolitik“ stand.

*Klaus Wegenast* eröffnete die Reihe der Vorträge, die wissenschaftstheoretischen Grundlagenfragen galten, mit einem problemanzeigenden Rückblick auf den geschichtlichen Gestaltwandel der Religionspädagogik, die als „Interaktionswissenschaft“ zugleich theologisch und erziehungswissenschaftlich verortet wird. *Anton Bucher* fragt systematisch nach der wissenschaftstheoretischen Grundlegung der Religionspädagogik, die er im Anschluss an *Wolfgang Brezinkas* 'Metatheorie der Erziehung' in die durch unterschiedliche Satzsysteme konstituierten Teilbereiche einer empirisch-analytischen, einer normativen und einer praktischen Religionspädagogik ausdifferenziert. *Dietlind Fischer* bringt die erziehungswissenschaftliche Perspektive zur Geltung. Sie beschreibt zentrale Problemfelder der gegenwärtigen bildungstheoretischen und allgemeindidaktischen Diskussion und benennt in diesem Zusammenhang Herausforderungen für eine erziehungswissenschaftlich anschlussfähige religionspädagogische Forschung. *Gregor Maria Hoff* schlägt eine Brücke zwischen dem fundamentaltheologischen und dem religionspädagogischen Diskurs über eine erfahrungsbezogene Begründung der Rede von Gott. Dabei entfaltet und diskutiert er fünf paradigmatische fundamentaltheologische Positionen. *Wolfgang Frühwald*, Präsident der Alexander von Humboldt-Stiftung, stellt in seinem den Horizont der Überlegungen noch einmal weitenden Beitrag die grundsätzliche Frage, was es für die elementar an Sprache verwiesene geisteswissenschaftliche Forschung bedeutet, wenn sich die Sprache, wie in der gegenwärtigen Kultur beobachtbar, zunehmend aus der menschlichen Existenzdeutung zurückzieht.

Statements, die pointiert die persönliche Sicht der Aufgaben wissenschaftlicher Forschung im Bereich der Religionspädagogik zum Ausdruck bringen sollten, eröffneten die Diskussion in den Gesprächsgruppen des Kongresses. *Hans-Ferdinand Angel*, *Rudolf Englert*, *Ulrike Greiner* und *Matthias Scharer* verdeutlichen in ihnen ihr Verständnis des Gegenstandsbereichs, der Methodologie und der theoretischen Basisannahmen religionspädagogischer Forschung und benennen Desiderate und 'blinde Flecken'.

Wiederum bot eine 'Forschungsbörse' Nachwuchswissenschaftler/innen die Möglichkeit, mittels Postern ihre aktuellen Forschungsarbeiten vorzustellen. Die sechs Posterbeiträge dieses Heftes (*Christian Cebulj*, *Matthias Gronover*, *Stefan Heil*, *Boris Kalbheim*, *Annegret Reese* / *Rudolf Englert*, *Manfred Riegger*) geben einen Einblick in die Werkstatt gegenwärtiger religionspädagogischer Forschung.

Zwei weitere Beiträge wurden nicht auf dem Kongress vorgetragen. *K. Helmut Reich* informiert prägnant und mit religionspädagogischer Fokussierung über den gegenwärtigen Stand neurowissenschaftlicher Forschung und markiert deren Reichweite und Grenzen. Er setzt damit eine Diskussion fort, die mit *Hans-Ferdinand Angels* Beitrag in RpB 49/2002 eröffnet wurde. *Norbert Mette* wendet sich in einer Relecture der „Fundamentalkatechetik“ von *Hubertus Halbfas* zu, die vor fünfunddreißig Jahren veröffentlicht wurde und deren Ansatz einer hermeneutisch fundierten und konzipierten Religionspä-



dagogik auch heute nichts von seiner zukunftsweisenden Bedeutung verloren hat. Die Schriftleitung verzichtet mit Blick auf diesen Aufsatz auf einen zusätzlichen Beitrag in der Rubrik „Neu gelesen“, die im kommenden Heft der RpB fortgesetzt werden wird. Das vorliegende Heft beschließen zehn Buchbesprechungen von elf wissenschaftlichen Fachveröffentlichungen. Wir empfehlen sie ebenfalls Ihrer Aufmerksamkeit.

Mainz / Münster, im Februar 2004

Werner Simon und Burkard Porzelt

#### *Anschriften der Autorinnen und Autoren*

- Angel*, Prof. Dr. Hans-Ferdinand (Universität Graz), Frühlingstr. 36, A-8053 Graz  
*Bucher*, Prof. DDr. Anton (Universität Salzburg), Dürnberg 181, A-5164 Seeham  
*Cebulj*, Dr. Christian (Universität Koblenz-Landau), Am Rosengarten 3, 67483 Edesheim  
*Englert*, Prof. Dr. Rudolf (Universität Duisburg-Essen), Rathenastr. 63, 45527 Hattingen  
*Fischer*, Dietlind, Comenius-Institut, Schreiberstr. 12, 48149 Münster  
*Frühwald*, Prof. em. Dr. Dr.h.c.mult. Wolfgang, Römerstädter Str. 4 k, 86199 Augsburg  
*Greiner*, DDr. Ulrike (Päd. Akademie des Bundes Linz), Kampmüllerweg 47, A-4040 Linz  
*Gronover*, Matthias (Universität Tübingen), Auf dem Rain 21, 72108 Kiebingen  
*Heil*, Dr. Stefan (Universität Würzburg), Friedrich-Ebert-Str. 63, 97222 Rimpar  
*Hoff*, Prof. Dr. Gregor Maria, Universität Salzburg, Institut für Systematische und Ökumenische Theologie, Universitätsplatz 1, A-5020 Salzburg  
*Kalbheim*, Dr. Boris (Universität Würzburg), Brücknerstr. 2, 97080 Würzburg  
*Mette*, Prof. Dr. Dr.h.c. Norbert (Universität Dortmund), Liebigweg 11a, 48156 Münster  
*Reese*, Annegret (Universität Duisburg-Essen), Beginenstr. 7, 52062 Aachen  
*Reich*, Dr. K. Helmut, Rue de Bon-Port 29, CH-1820 Montreux  
*Riegger*, Dr. Manfred (Universität Augsburg), Finkengasse 6, 83671 Benediktbeuern  
*Scharer*, Prof. Dr. Matthias, Universität Innsbruck, Institut für Katechetik und Religionspädagogik, Karl-Rahner-Pl. 1/II, A-6020 Innsbruck  
*Wegenast*, Prof. em. Dr. Klaus, Hohstalenweg 30, CH-3047 Bremgarten

#### *Anschriften der Rezensentinnen und Rezensenten*

- Greiner*, DDr. Ulrike (Päd. Akademie des Bundes Linz), Kampmüllerweg 47, A-4040 Linz  
*Heizer*, Dr. Martha (Universität Innsbruck), Feldweg 14, A-6060 Absam  
*Hilger*, Prof. Dr. Georg (Universität Regensburg), Nütheimerstr. 276, 52076 Aachen  
*Jäggle*, Prof. Dr. Martin (Universität Wien), Vorgartenstr. 107/1, A-1200 Wien  
*Kuld*, Prof. Dr. Lothar, Päd. Hochschule Weingarten, Kirchplatz 2, 88250 Weingarten  
*Leimgruber*, Prof. Dr. Stephan (Universität München), Werner-Egk-Bogen 60, 80939 München  
*Lentzen-Deis*, Prof. Dr. Wolfgang (Theologische Fakultät Trier), Trevererstr. 6, 54295 Trier  
*Niehl*, Franz W., Katechetisches Institut des Bistums Trier, Hinter dem Dom 1, 54290 Trier  
*Riegel*, Dr. Ulrich (Universität Würzburg), Sendelbachstr. 28, 97209 Veitshöchheim  
*Trautmann*, Prof. Dr. Franz (Päd. Hochschule Schwäbisch Gmünd), Schimmelleite 3, 85072 Eichstätt



Klaus Wegenast

## Religionspädagogik im Wandel.

*Zur Geschichte des Fachs zwischen Verkündigung und interreligiösem Dialog<sup>1</sup>*

### 1. Einleitendes

Die Geschichte der Religionspädagogik (Katechetik) als wissenschaftliches Fach im Lehrkanon theologischer Fakultäten und Pädagogischer Hochschulen seit dem Beginn des 20. Jahrhunderts ist eng verbunden mit der Wahrnehmung und Reflexion einer zunehmend 'öffentlich' werdenden Krise im Verhältnis zwischen Christentum und Kultur, Glaube und Gesellschaft. Eine Wurzel dieser Krise war und ist die in der europäischen Aufklärung virulent werdende Kritik an der christlichen Überlieferung und an der diese repräsentierenden Kirchen, die im 18. Jahrhundert allerdings nur Sache kleiner Kreise des gebildeten Bürgertums gewesen ist, gegen Ende des 19. Jahrhunderts jedoch das allgemeine Bewusstsein vor allem westeuropäischer Gesellschaften maßgebend zu beeinflussen begann. Die Folge war und ist in Deutschland eine bisher unbekannte Pluralisierung und Differenzierung der Gesellschaft, die von nicht wenigen Theologen und Kirchenleuten als zunehmend existenzgefährdend empfunden wurden. An dieser Stelle sollte die sogenannte 'Praktische Theologie' und in ihrem Rahmen die Katechetik als Vorläuferin der späteren Religionspädagogik tätig werden, um den immer breiter zu werden drohenden Graben zwischen der christlichen Überlieferung und Lehre und der immer pluralistischer werdenden Kultur und Gesellschaft zu überbrücken und die drohende Existenzkrise der angestammten Religion Europas zu stoppen.

Grundphänomene der skizzierten Beziehungskrise waren unter anderen das Scheitern der religiösen Zielvorstellung von einer christlichen Welt im Zusammenhang einer nicht selten aggressiven Bestreitung des Universalitätsanspruchs des Christentums auf eine bindende Definition von Werten und Normen, Menschen- und Weltverständnis, und in diesem Zusammenhang die bereits angedeutete Pluralisierung religiöser, aber auch nicht-religiöser Sinnentwürfe und Deutungsmuster von Welt und Mensch, welche für sich dieselbe Dignität reklamierten und dieselben Funktionen zu erfüllen versprachen wie das etablierte Christentum. Lange schien es in den sich jetzt entwickelnden Auseinandersetzungen noch möglich, das Christliche mit den Mitteln geschichtlicher Vergewisserung der Ursprünge des Glaubens und ihrer heilsamen Folgen für den einzelnen Menschen, aber auch für die Gesamtgesellschaft, als einsichtig zu erweisen und so in weiten Teilen Deutschlands ein christliches Milieu zu stabilisieren. Das änderte sich endgültig und für alle sichtbar in der 2. Hälfte des 20. Jahrhunderts. Jetzt wurde es bis

<sup>1</sup> Das hier vorgelegte opusculum ist eine Rede vor Kennern der Materie aus evangelischer Sicht und kein auf Vollständigkeit und abwägende Diskussion abhebender Aufsatz. Aus diesem Grund wird oft nur angedeutet und auf eine kritisch-konstruktive Erörterung verzichtet. Wichtige 'Lernschritte' wie die sogenannte 'empirische Wende' oder auch die immer wichtiger werdende Zusammenarbeit der Religionspädagogik mit Sozial- und Humanwissenschaften werden zwar genannt, aber nicht diskutiert. Dennoch hofft der Verfasser, dass die Rede die Leser anregt, selbst nachzudenken über die Wurzeln und die Ziele der rasch aufeinander folgenden 'Konzeptionen' religiöser Erziehung und Bildung, die ein Zeichen dafür sind, dass die Religionspädagogik darum weiß, dass das Evangelium je neu zur Sprache gebracht werden muss, wenn es für die nachwachsenden Generationen im Kontext ihrer Lebenswelt Bedeutung gewinnen soll.



hinein in traditionelle katholische und protestantische Milieus unübersehbar, dass die Zeit kirchlich umfassend geprägter Gesellschaften vorbei war. Die Plattform für eine der Zeit und den Umständen angemessene Religionspraxis ist von nun an die Pluralität mit einem ihr entsprechenden Neben- und Miteinander in Konkurrenz. Wir Christen können deshalb 'unseren Glauben' nicht mehr nur exklusiv behaupten wollen, sondern sind dazu aufgerufen, unser Bekenntnis im Dialog mit den Anderen im Kontext heutiger Fragen argumentativ einzubringen und verständlich zu vermitteln. An die Stelle des klassischen 'Es steht geschrieben' oder 'Roma locuta causa finita' treten Versuche, das Evangelium im Kontext heutiger Fragen und folglich im Zusammenhang heutiger 'Sprache' zu verantworten. Vor diesem Hintergrund ist es die Aufgabe der Theologie überhaupt, vor allem aber der Praktischen Theologie und insonderheit der Religionspädagogik, christliche Tradition und moderne Lebenswelt in Kultur und Gesellschaft miteinander zu vermitteln, 'den Juden ein Jude und denen, die ohne Gesetz sind wie einer ohne Gesetz' zu werden (nach 1.Kor 9,20), um gerade jetzt deutlich zu machen, um was es geht in unseren Kirchen. Wie das gehen soll, ist das eigentliche Thema der Religionspädagogik.

An dieser Stelle hat m.E. eine grundsätzliche Bemerkung zur Religionspädagogik als Wissenschaft im Kontext von Gesellschaft und Kirche, Theologie und Humanwissenschaften verschiedener Prägungen ihren Ort, bevor wir Geschichtliches und Aktuelles zur Theorie und zur Praxis religiöser Bildung und Erziehung Revue passieren lassen.

Mit *Rudolf Engler*<sup>2</sup> vertrete ich die Ansicht, dass der Gegenstandsbereich der Religionspädagogik nicht allein der Religionsunterricht an öffentlichen Schulen ist, sondern die Gesamtheit religiöser Lern- und Bildungsprozesse in Kirche und Gesellschaft. Ihren Ausgangspunkt und ihr Ziel besitzt die so verstandene Religionspädagogik dabei in der konkreten Erziehungs- und Bildungspraxis. Diese Praxis zu analysieren, zu verstehen, kritisch zu klären und wenn möglich zu verbessern, ist ihre Aufgabe. Im Zusammenhang dieser Aufgabe verknüpft sie empirische und normative Aspekte in handlungsleitender Absicht. In allen hier notwendigen Arbeitsgängen der Analyse und auch der Konstruktion arbeitet die Religionspädagogik nicht allein mit theologischen Methoden, sondern ebenso mit solchen von Human- und Sozialwissenschaften, angefangen bei der Pädagogik über Soziologie und Psychologie, Politikwissenschaften und Praktischer Philosophie bis hin zu Integrationsdisziplinen wie Soziolinguistik und Ästhetik. Dies ist der Grund dafür, dass sich die Religionspädagogik nicht exklusiv als theologische Disziplin versteht, sondern als Interaktionswissenschaft, als theologische Wissenschaft, die gleichzeitig Erziehungswissenschaft und in Teilaspekten Sozialwissenschaft ist. Das sich hier zeitigende Problem ist das Verständnis des mit Interaktion bezeichneten Verhältnisses zwischen der Religionspädagogik und den historischen und systematischen Disziplinen der Theologie sowie den Sozial- und Humanwissenschaften. Was das Verhältnis zwischen der Religionspädagogik und den anderen theologischen Disziplinen anbetrifft, legt sich eine enge Kooperation schon deshalb nahe, weil die institutionelle Wirklichkeit religiöser Erziehung trotz dem viel besprochenen Auseinandertreten von institutionel-

<sup>2</sup> Vgl. *Rudolf Engler*, Wissenschaftstheorie der Religionspädagogik, in: HRP 2 (1986) 424-432, 428f.



lem, gesellschaftlichem und individuellem Christentum und der diesem entsprechenden Pluralisierung und Individualisierung nicht nur von Religion nach wie vor die Kirchen sind. Das schließt allerdings eine reformkritische Einstellung zu den Kirchen ein und bedeutet auf keinen Fall so etwas wie eine Ableitbarkeit religionspädagogischer Theorie und Praxis aus der Theologie. Darin steckt das Wahrheitsmoment einer eigenständigen Religionspädagogik, die ihre Prolegomena nicht einfach aus einer allgemeinen Theologiebeschreibung entnehmen kann, zumal sie im Land der Theologie aufs Ganze gesehen nichts Eindeutiges voraussetzen kann und an der komplizierten und auch problematischen Verfassung der Theologie teilhat. Zum Verhältnis zwischen biblischer Theologie und der Religionspädagogik und zu dem zwischen Systematischer Theologie und unserem Fach habe ich mich an anderer Stelle ausführlich geäußert.<sup>3</sup>

Was das Verhältnis zwischen den 'anderen Bezugswissenschaften' und der Religionspädagogik anbetrifft und den auch da kaum mehr überbietbaren Pluralismus, sollten wir uns des Tatbestandes eingedenk bleiben, dass diese anderen Bezugswissenschaften keine bloßen Hilfswissenschaften für uns sind, sondern eine eigene Dignität für sich in Anspruch nehmen, auch im Feld der Religion. Kurzum, Religionspädagogik ist weder die Pädagogik der Theologie, die für deren Praktisch-Werden im Bereich von Bildung und Erziehung sorgt, aber auch keine Bemühung um eine ideologiekritische Analyse der Erziehungs- und Bildungsarbeit in Sachen Religion in Kirche und Gesellschaft, sondern eine mit mehreren Wissenschaften interagierende Bemühung um religiöse Bildung und Erziehung mit dem Interesse einer kritisch-konstruktiven Erschließung des christlichen Glaubens und anderer religiöser Entwürfe im Rahmen von Lernprozessen. Das bedeutet, dass die Religionspädagogik in ihrer Theoriebildung den Wissenschaftspluralismus immer wieder neu analysieren muss und das im Zusammenhang der Erkenntnis, dass weder die Pädagogik als Lernanthropologie und Bildungstheorie noch die Theologie als Reflexion des Glaubens je allein das Thema der Religionspädagogik zu bestimmen vermögen. Erst Theologie *und* Pädagogik im Verein mit anderen Wissenschaften, welche die Erfahrungsgrundlagen der Lebenswelt und das Wesen von Lernprozessen erforschen, können im Rahmen eines kritischen Dialogs, in dem jeder Partner seine Identität wahrt, das Ziel erreichen: eine religiöse Erziehung und Bildung jenseits einer Verdinglichung des Christlichen für wechselnde Zwecke, aber auch jenseits einer wirklichkeitsfremden und autoritären Dekretierung von 'Wahrheit' ohne Beachtung der anthropogenen und gesellschaftlichen Bedingungen.<sup>4</sup>

## 2. Zur Religionspädagogik in Geschichte und Gegenwart

### 2.1 Vorspiele zur Epoche der Religionspädagogik zwischen 1958 und der Gegenwart

Der Beginn des 20. Jahrhunderts signalisiert im Bereich des Protestantismus im Zusammenhang vor allem der Lehrerbildung einen spektakulären Bruch mit der Tradition.

<sup>3</sup> Vgl. Klaus Wegenast, Religionspädagogik und Exegetische Wissenschaft. Zu einem umstrittenen Verhältnis im Haus der Theologie, in: RpB 26/1990, 62-82; ders., Zum Verhältnis Systematischer und Praktischer Theologie in Geschichte und Gegenwart, in: EvErz 36 (6/1984) 674-702. Beide Beiträge auch in ders., Lern-Schritte. 40 Jahre Religionspädagogik 1955-1995, Stuttgart u.a. 1999.

<sup>4</sup> Ausführlich zur Geschichte der Religionspädagogik s. Klaus Wegenast, Religionspädagogik, in TRE XXVIII, Berlin 1997, 699-730 (Lit.!).



An die Stelle einer selbstgewählten Bindung an Lehrfestsetzungen, wie sie der sogenannten Katechetik im Rahmen der Pfarrerausbildung eigentümlich war, tritt jetzt die sogenannte Religionspädagogik, die das Phänomen der Religion hinfort über ihre kirchliche Präsenz hinaus mit Mitteln der Religionsphilosophie, der Religionspsychologie und Religionsgeschichte, vor allem aber auch der Pädagogik neu kenntlich machen wollte und so als lebensbestimmende Kraft für den Einzelnen und die Gesellschaft zu empfehlen versuchte. Religionspädagogik sollte die Antwort sein auf den gesellschaftlichen Modernisierungsprozess und das ihm entsprechende neuzeitliche Wahrheits- und Wirklichkeitsverständnis, das eine kirchliche Bevormundung unerträglich erscheinen ließ. Jetzt treten neben Tradition und Kirche die Adressaten als Subjekte des Lernens und auch des Glaubens, die zu respektieren sind, in den Blick und das im Kontext einer bestimmten Lebenswelt. Wichtige Vertreter des Neuen waren der in der Lehrerausbildung tätige *Richard Kabisch*<sup>5</sup> und dann die Universitätstheologen *Otto Baumgarten*<sup>6</sup> in Kiel und *Friedrich Niebergall*<sup>7</sup> in Heidelberg und Marburg. Gemeinsam ist ihnen ein Verständnis dessen, was *Niklas Luhmann* „funktional differenzierte Gesellschaft“ nennt, in der nichts und niemand, auch die Religion nicht, in der Lage ist, die Gesellschaft als Ganze zu integrieren. In einer so strukturierten Gesellschaft will die Religionspädagogik der *Kabisch*, *Baumgarten* und *Niebergall* das Christliche für Schule und Gesellschaft erhalten, indem sie nicht mehr so etwas wie dogmatische Disziplin apostrophiert, sondern das Recht des Kindes auf Religion. Ihre Forderung war es deshalb, die ‘objektive’ Religion erst dann zu vermitteln, wenn die ‘Erfahrungsreligion’ der Schüler und Schülerinnen und damit die Religion ihres Alltags bewusst gemacht worden ist. Jedem von uns ist deutlich, dass da zu Beginn des 20. Jahrhunderts Einsichten virulent gewesen sind, die auch heute noch beachtenswert erscheinen.

Wir wissen, dass dieser sogenannten ‘kulturprotestantischen’ Religionspädagogik Mitte der 1920er Jahre eine zweite Epoche ‘religionspädagogischer Theorie’ und Praxis folgte, für die nicht die Autonomie des Subjekts, die Kultur und auch nicht die ‘Religion’ als heilsame Kraft menschlichen Daseins im Mittelpunkt standen, sondern Gott als der ‘ganz Andere’, sein geoffenbartes Wort an den Sünder, das ihn in Gericht und Gnade anredet, und damit ein kompromissloser Kampf gegen *kulturprotestantische Illusionen*. Die Frage nach der Religion des Kindes und nach seiner Lebensgeschichte, seinem gesellschaftlichen Kontext etc. war hier ebenso zweitrangig wie die kritische Bibelauslegung und der Versuch, diese für den Unterricht fruchtbar zu machen. Hierher gehört auch die Relativierung der Methode im Rahmen z.B. des Religionsunterrichts. Sie wird durch gottesdienst-ähnliche Strukturierung des Unterrichts und verkündigende Erzählung ersetzt. Es gibt jetzt keine Unterschiede mehr zwischen kirchlichem und schulischem Unterricht. So blieb das im Grunde bis 1960, obwohl die Krise des Unterneh-

<sup>5</sup> *Richard Kabisch* (1868-1914) vertrat eine Religionspädagogik als eigenständige wissenschaftliche Disziplin.

<sup>6</sup> *Otto Baumgarten* (1858-1934) verstand die Praktische Theologie als Erfahrungswissenschaft, die nicht historisch oder systematisch-theologisch zu begründen sei.

<sup>7</sup> *Friedrich Niebergall* (1866-1932) versteht den Religionsunterricht als Unternehmen, das die Religion als kulturelle und persönliche Kraft, welche die Entwicklungsprozesse zur reifen Persönlichkeit fördert, Kindern und Jugendlichen nahebringt.



mens schon Mitte der 1950er Jahre, ich war damals Gymnasiallehrer an einem Stuttgarter Gymnasium, nicht mehr zu übersehen war.

Treibende Kräfte für den hier apostrophierten Religionsunterricht als „Kirche in der Schule“ waren nicht nur die sogenannte ‘Dialektische Theologie’ mit ihren durchaus beachtenswerten Einsichten, sondern auch Identitätsängste der Kirchen angesichts der Einschränkung ihres Einflusses auf die Schule und ihren Religionsunterricht. Wie immer, die Epoche der ‘Reaktion’ auf die liberale Religionspädagogik endete in dem Augenblick, als ein Jahrzehnt nach dem Ende des 2. Weltkriegs bei Lehrer/innen und Schüler/innen die Fragen unüberhörbar zurückkehrten, die zu Beginn des Jahrhunderts die Entstehung der ‘liberalen’ Religionspädagogik motiviert hatten, Fragen nach der ‘Wahrheit’ biblischer ‘Berichte’ und nach der Relevanz von Religion und Kirche für das Leben in einer sich rasch wandelnden Welt. Interessant nur, dass die Antworten vom Beginn des Jahrhunderts längst in Vergessenheit geraten waren.

## 2.2 Religionspädagogik als Didaktik des Religionsunterrichts in der Schule 1958-2002

Hier handelt es sich um einen Zeitraum, den ich ‘hautnah’ erlebt habe und, was die Religionspädagogik anbetrifft, in gewisser Weise auch mitgestalten durfte; zuerst als Religionslehrer zwischen 1954 und 1962 und danach als Hochschullehrer in Lüneburg und ab 1972 in Bern.

Es war eine aufregende Zeit voller Spannungen, Auseinandersetzungen, überraschender Brüche und Situationen, die das, was wir als religiöse Erziehung an öffentlichen Schulen bezeichnen, überhaupt in Frage stellten.

1958 war es in Oberklassen des Gymnasiums, in denen ich unterrichtete, nicht mehr zu übersehen, dass die einseitige Bindung an Bibel und Bekenntnis ‘fiktiv’ zu werden begann. Ich war damals an einen Lehrplan gebunden, der im Wesentlichen ‘heils-geschichtlich’ strukturiert war. Ein Weg von der Schöpfung bis hin zur Apokalypse wiederholte sich mehrmals im Lauf der Jahre. Das alles widersprach meiner theologischen Ausbildung in Tübingen, Heidelberg und Marburg in hohem Maß, zumal es mir die Fülle der vorgeschriebenen Texte unmöglich erscheinen ließ, kritisch-konstruktiv an einem Text zu arbeiten.

In dieser Situation bedeutete mir das leider nur wenig bekannt gewordene Buch von *Martin Stallmann* „Christentum und Schule“<sup>8</sup> eine Hilfe. *Stallmann* versucht in diesem Buch, den Religionsunterricht wieder als integrierenden Bestandteil *schulischer* Bildung und Erziehung zu beschreiben, dessen Aufgabe es nicht sei, das Evangelium zu verkündigen und zum Glauben zu rufen, sondern sich um ein angemessenes Verständnis biblischer Texte zu kümmern. In diesem Zusammenhang klagt er die wesentliche Bedeutung theologischer Forschung für einen solchen Unterricht ein und beschreibt seine Aufgabe als Auslegung, vergleichbar den Bemühungen anderer sich mit Sprache und Geschichte befassender Fächer. Eine solche Arbeit an und mit Texten sei keine Verkündigung und vermittele jungen Menschen auch nicht den Glauben an Jesus Christus, versetze sie aber in die Lage, die religiöse Frage als Frage nach sich selbst und seinem Dasein zu stellen und die Gegenwart als Ort ursprünglicher Erfahrung von Freiheit und Verantwortung

<sup>8</sup> *Martin Stallmann*, *Christentum und Schule*, Stuttgart 1958. Vgl. a. *ders.*, *Die biblische Geschichte im Unterricht*, Göttingen 1963.



zu entdecken. Als eigentliches Worauffin des Religionsunterrichts gilt für *Stallmann* die 'Fraglichkeit menschlicher Existenz'. Damit war der sogenannte 'hermeneutische Religionsunterricht' geboren, dem das neuzeitliche Wahrheits- und Wirklichkeitsverständnis nicht mehr als Ursünde selbstmächtiger Vernunft galt, welche die Wahrheit des Evangeliums in Zweifel zog, sondern als Mittel, welches ein sachgemäßes Verständnis biblischer Sprache möglich machen konnte. Erzählungen der Evangelien, z.B. Wundergeschichten, werden jetzt nicht mehr als für wahr zu haltende Berichte begriffen, sondern im Nachgang zur aktuellen Entmythologisierungsdiskussion als Glaubenszeugnisse der frühen Christenheit, die auf menschliche Grundsituationen hin ausgelegt werden können und sollen.

Das Verstehen geschichtlicher Phänomene erfolgt hier in einer dialektischen Bewegung von Annäherung und Distanzierung. So beginnt ein Lernprozess bei *Stallmann*<sup>9</sup>, *Hans Stock*<sup>10</sup> und auch in meinen Publikationen zum biblischen Unterricht<sup>11</sup> in der Regel mit wissenschaftsgeleiteter Arbeit am Text, z.B. mit einem Vergleich der Geschichte von der Stillung des Seesturms nach Markus und nach Matthäus. Dabei wird deutlich, dass Markus eine typische Wundergeschichte erzählt mit der Struktur von Not/Angst, Tat Jesu und Ereignis des Glaubens, welches die eigentliche Quintessenz darstellt, während Matthäus eine Nachfolgegeschichte vorlegt, die ermutigt. Gleichsam in einem zweiten Schritt wird nach der Bedeutung der Texte für die Gegenwart gefragt. Dabei wird deutlich, dass der Text keine Ausnahmesituation schildert, sondern eine Grundsituation menschlichen Daseins, die Gefährdung durch Angst. Kurzum, der Unterricht beginnt mit einem Vorgang der Distanzierung. Der Text wird gleichsam in die Vergangenheit abgeschoben, um dann in einem zweiten Anlauf an eigene Erfahrungen der Schüler angenähert zu werden. Die Frage ist, ob das gelingt oder nicht doch didaktisch fragwürdig ist. Wäre nicht eher bei Erfahrungen der Schüler mit Angst und Geborgenheit einzusetzen? Wie immer, ich habe im Kontext des skizzierten hermeneutischen Unterrichts Stunden erlebt, in denen 14-jährige Schüler im Zusammenhang der ersten Phase eines Lernprozesses selbständig Unterschiede zwischen zwei Versionen einer Wundergeschichte entdeckten und nach den Gründen dieser Unterschiede zu fragen begannen. Das war dann der Moment, nach dem 'Sitz im Leben' der verschiedenen Versionen zu fragen und nach der Absicht der jeweiligen 'Verfasser' angesichts der Situation urchristlicher Gemeinden. Aber was sollten Texte wie die verschiedenen Versionen der Geschichte von der Sturmstillung für heutige Schüler austragen? War es genug, den Schüler/innen deutlich zu machen, dass es in dieser Geschichte nicht allein um damalige Predigt an Angefochtene ging, sondern um eine Grundsituation menschlichen Lebens überhaupt, um eine Gefährdung durch Angst, die der Glaube an Jesus Christus zu überwinden helfen konnte? Und wie konnte es angesichts der Unwahrscheinlichkeit des verschieden Erzählten möglich werden, die Bedeutsamkeit des Erzählten plausibel zu machen? Angesichts solcher Fragen entwickelten Religionsdidaktiker noch eine andere

<sup>9</sup> Vgl. *Stallmann* 1958 und 1963 [Anm. 8].

<sup>10</sup> Vgl. *Hans Stock*, Studien zur Auslegung der synoptischen Evangelien im Unterricht, Gütersloh 1959.

<sup>11</sup> Vgl. *Klaus Wegenast*, Der biblische Unterricht zwischen Theologie und Didaktik, Gütersloh 1965. Vgl. a. *Gert Otto*, Evangelischer Religionsunterricht als hermeneutische Aufgabe, in: ZThK 61 (1964) 236-249.



Spielart hermeneutischer Arbeit. Sie lässt den Lernprozess nicht mit einem analytischen Verfahren beginnen, sondern setzt mit kreativen Sequenzen ein, z.B. mit Wendungen eines Psalms: „Das Wasser steht mir bis zum Hals und ich drohe im Schlamm zu versinken“ (Ps 69,2f.). Hier besteht die Möglichkeit, eigene Erfahrungen zu assoziieren, die metaphorische Sprache auf eigene Erfahrungen hin durchsichtig zu machen, sich selbst in der Sprache des Psalms wahr zu nehmen, Beugung und 'rettendes' Ufer gleichsam zu erleben. Erst danach folgen Sequenzen der Distanz mit genauem Hinsehen und drängendes Nachfragen.<sup>12</sup>

Schon nach wenigen Jahren geriet der hermeneutische, der existentialen Interpretation *Rudolf Bultmanns* verpflichtete Religionsunterricht in die Krise. Gründe dafür waren nicht nur die weiter bestehende Zentrierung des Unterrichts auf biblische Traditionen und auf immer wieder sich wiederholende Grundsituationen menschlichen Daseins, sondern doch auch die hohen theologischen und didaktischen Anforderungen an die Religionslehrerschaft und die durchaus noch ungenügende Beachtung der entwicklungspsychologischen und gesellschaftlichen Voraussetzungen und Bedingungen im Rahmen von Theorie und Praxis religionspädagogischer Arbeit. Dieses Urteil gilt trotz der wachsenden Partizipation der Religionspädagogik an der didaktischen Diskussion im Zusammenhang der Erziehungswissenschaften (*Wolfgang Klafki* etc.).

Nicht ohne Einfluss auf die neue Krisensituation war auch die schultheoretische Diskussion gegen Ende der 1960er Jahre, welche dem traditionsorientierten Bildungsbegriff der geisteswissenschaftlichen Pädagogik den Abschied gab und einen an aktuellen Situationen und Aufgaben orientierten Begriff von Bildung als Voraussetzung der Bewältigung solcher Situationen an seine Stelle setzte. In diesen Zusammenhang gehört auch eine Bemerkung zu den schon in meiner Einleitung angesprochenen Phänomenen Pluralisierung und Individualisierung im Zusammenhang mit funktional hoch differenzierten Gesellschaften. In ihnen lebt jedermann und jede frau in durchaus unterschiedlichen Teilbereichen, die durch je verschiedene 'Codes' geprägt erscheinen, welche Geltung für sich beanspruchen. Ein Supercode, der das Verschiedene irgendwie zusammenbinden könnte, wie etwa die christliche Religion ihn in Jahrhunderten darstellte, fehlte. Das bedeutet für den Einzelnen und die gesamte Gesellschaft zuerst einmal so etwas wie wachsende Freiheit. Diese betrifft auch die Religion, für die jetzt zunehmend selbst bestimmte Formen der Aneignung und Verarbeitung charakteristisch werden. Nähe und Distanz zu religiösen Traditionen werden hinfort nicht mehr wie bis anhin durch Herkunft und die soziale Lage des Einzelnen bestimmt, sondern erscheinen eher als so etwas wie eine Facette im Muster individuell geprägter Lebensstile im Zusammenhang lebenslanger Such- und Orientierungsprozesse. Religiöse Identität beruht folglich nicht mehr auf der Übernahme von immer schon Gültigem, sondern auf gewonnener Einsicht, für die bestimmte Erfahrungen als eine Art Filter fungieren. Kurzum, auch in Sachen Religion nehmen entscheidungsoffene und je selbst herzustellende biographische Anteile deutlich zu.

<sup>12</sup> Vgl. *Ingo Baldermann*, Ich werde nicht sterben, sondern leben. Psalmen als Gebrauchstexte, Neukirchen-Vluyn 1990, 82ff.; *ders.*, Wer hört mein Weinen? Kinder entdecken sich selbst in den Psalmen, Neukirchen-Vluyn 1986.



In dieser gesellschaftlichen Gemengelage, die sich im Religionsunterricht der Schulen ebenso wie im kirchlichen Unterricht in Gestalt offener Kritik an der Tradition äußerte und viele Jugendliche nach dem Sinn religiöser Bildung und Erziehung fragen ließ, entwickelten in der evangelischen Religionspädagogik *Karl Ernst Nipkow*, *Hans Bernhard Kaufmann* und *Peter Biehl* den sogenannten 'problemorientierten Religionsunterricht'<sup>13</sup>, dem auf katholischer Seite die von *Georg Baudler*<sup>14</sup> initiierte Korrelationsdidaktik entspricht. Der Religionsunterricht sollte mehr als bisher den Versuch in Angriff nehmen, sich an bestimmten gesellschaftlichen Situationen zu bewähren. Die im hermeneutischen Unterricht im Vordergrund stehende Aufgabe einer Einführung in ein angemessenes Verstehen der Tradition als Frage an das Mensch-Sein im Kontext von Grundsituationen des Lebens und Denkens sollte zumindest ergänzt werden, dass ein Mit-, Zu- und Ineinander von Welterfahrung und Glaubenserfahrung, von Glaubensüberlieferung und menschlicher Erfahrung möglich werden konnte. *Nipkow* kennzeichnete diesen zweiten Typ von Religionsunterricht als „Unterricht über das Menschsein und Christsein in der Gegenwart“ mit dem Ziel eines Lehrens und Lernens an Aufgaben, Themen und Konflikten in ihrer personalen, interpersonalen und gesellschaftlichen Dimension. Theologisch buchstabiert bedeutet das, dass an die Stelle der exegetischen Forschung Ethik und Sozialethik zu den maßgebenden Partnern der Religionspädagogik wurden und in diesem Zusammenhang Wert- und Normfragen anstatt Grundfragen der Existenz ins Zentrum religionspädagogischer Theorie und Praxis traten. Problematisch war dabei allerdings, dass in den vorgelegten Entwürfen nicht selten eine gründliche theologische Bearbeitung von Themen wie Weltarmut, Hunger, soziale Gerechtigkeit, Mitbestimmung, Gehorsam in der Familie, Frieden, Gewalt etc. vermisst wurde, das zumal dann, wenn sich offensichtlich keine Analogien zu biblischen Texten anboten. Andere Probleme entstanden dadurch, dass angesichts vieler 'Situationen' biblische Texte für etwas in Anspruch genommen wurden, das ihnen bei genauerer Betrachtung eher fern lag.<sup>15</sup>

Folgende Strukturen waren für den problemorientierten Religionsunterricht der 1960er Jahre typisch: Der Analyse einer bestimmten Situation individuellen, sozialen oder auch religiösen Lebens und darin eines für eine abgegrenzte Altersgruppe wichtigen und auch erschließbaren Problems folgten Bemühungen um möglichst sachhaltige Informationen und die Reflexion hier begegnender, durchaus auch gegensätzlicher Sach- und Normenentscheidungen und der Versuch einer Urteilsbildung mit Hilfe theologischer Kriterien.

<sup>13</sup> Vgl. *Karl Ernst Nipkow*, Glaubensunterricht in der Säkularität, in: *EvErz* 20 (1968) 169-189; *Hans-Bernhard Kaufmann*, Streit um den problemorientierten Religionsunterricht in Schule und Kirche, Frankfurt/M. u.a. 1973; *Peter Biehl*, Zur Funktion der Theologie in einem problemorientierten Unterricht, in: ebd., 64-79.

<sup>14</sup> Vgl. *Georg Baudler*, Korrelationsdidaktik: Leben durch Glauben erschließen. Theorie und Praxis der Korrelation von Glaubensüberlieferung und Lebenserfahrung auf der Grundlage von Symbolen und Sakramenten, Paderborn u.a. 1984. Zum Problem in der katholischen Religionspädagogik vgl. vor allem *Rudolf Englert*, Die Korrelationsdidaktik am Ausgang ihrer Epoche. Plädoyer für einen ehrenhaften Abgang, in: *Georg Hilger / Georg Reilly* (Hg.), *Religionsunterricht im Abseits? Das Spannungsfeld Jugend - Schule - Religion*, München 1993, 97-109 und neuerdings *Christina Kalloch*, Plädoyer für einen ehrenhaften Abgang? Religionspädagogische Konzepte des zwanzigsten Jahrhunderts und ihre Bedeutung für die Gegenwart, in: *RpB* 48/2002, 29-42.

<sup>15</sup> Zum Problem vgl. *Klaus Wegenast*, Das Problem der Probleme, in: *EvErz* 24 (1972) 102-126.



Die Diskussion unterschiedlicher Lösungsmöglichkeiten, die Entwicklung von Konsequenzen für Einstellung und Verhalten und endlich die Imagination mit folgender Erprobung bestimmter Möglichkeiten des Handelns bildeten dann Höhepunkt und Abschluss des Lernprozesses. Es ist hier nicht Zeit genug, um diesen durchaus wichtigen Bereich religionspädagogischer Innovation ausführlich zu würdigen, aber doch Gelegenheit, danach zu fragen, wo neben, ja jenseits der Kriterien von Machbarkeit z.B. sozialer Verbesserungen die Funktion des Kreuzes als Zeichen des Leidens, ja des Scheiterns geblieben sein könnte.

Eng verwandt mit dem problemorientierten Ansatz der Didaktik des Religionsunterrichts sind auch die Entwürfe des sogenannten therapeutischen bzw. sozialisationsbegleitenden Religionsunterrichts von *Dieter Stoodt*<sup>16</sup> und des ideologiekritischen Religionsunterrichts von *Siegfried Vierzig*<sup>17</sup>, die allerdings nur Episoden im theoretischen Gespräch der Religionsdidaktiker geblieben sind.

Den verschiedenen Spielarten des sogenannten 'problemorientierten Religionsunterrichts' ist nicht nur die Bemühung um Nähe zu aktuellen Problemen der Lebenswelt der Schüler und Schülerinnen im Kontext aktueller gesellschaftlicher Verhältnisse gemeinsam, sondern auch die Lernzielorientierung, wie sie in der sogenannten Curriculumtheorie der Berliner Schule um *Saul B. Robinsohn*<sup>18</sup> im Nachgang zu amerikanischen Publikationen zum Problem beschrieben wird.<sup>19</sup> Charakteristisch für die Lernzielorientierung ist es, Zielsetzungen, auf die hin Lernangebote zu organisieren sind, zu definieren, die nicht aus einem Kanon vorgegebener Inhalte abgeleitet werden können. Dabei gibt es Unterschiede zwischen einer Lernzielorientierung, die von sogenannten Globalzielen ausgeht, aus denen weitere Ziele auf mittlerer und unterer Ebene abgeleitet werden, und einem eher induktiven Ansatz, der eine Mehrheit von Perspektiven von 'unten' her angehen heißt, sodass der Unterrichtsgegenstand in seiner Mehrdimensionalität und Differenzierung bearbeitet werden kann. Der Weg führt hier zu sogenannten 'offenen Curricula'.

Als viele meinten, jetzt sei der 'Stein des Weisen' gefunden, stellt sich eine weitere didaktische Theorie ein, die sogenannte Symboldidaktik von *Hubertus Halbfas* und *Peter Biehl*<sup>20</sup>, die bei genauerer Betrachtung so etwas wie eine Weiter- und Fortentwicklung

<sup>16</sup> Vgl. *Dieter Stoodt*, Religionsunterricht als Interaktion. Grundsätze und Materialien zum evangelischen Religionsunterricht der Sekundarstufe I, Düsseldorf 1975, 11ff.; *ders.*, Die Praxis der Interaktion im Religionsunterricht, in: *EvErz* 22 (1/1970) 1-10; *ders.*, Umstrittene Therapie, in: *EvErz* 25 (1973) 215-219.

<sup>17</sup> Vgl. *Siegfried Vierzig*, Ideologiekritik und Religionsunterricht. Zur Theorie und Praxis eines kritischen Religionsunterrichts, Zürich u.a. 1975.

<sup>18</sup> Vgl. *Saul B. Robinsohn*, Bildungsreform als Revision des Curriculum. Ein Strukturkonzept für Curriculumentwicklung, Neuwied<sup>3</sup>1971.

<sup>19</sup> Zum Problem der Lernzielorientierung vgl. *Günter Stachel* (Hg.), Curriculum und Religionsunterricht, Zürich u.a. 1971 und *Klaus Wegenast* (Hg.), Curriculumtheorie und Religionsunterricht, Gütersloh 1972.

<sup>20</sup> *Hubertus Halbfas*, Das dritte Auge. Religionsdidaktische Anstöße, Düsseldorf 1982; *Peter Biehl*, Symbol und Metapher in: *JRP* 1 (1984) Neukirchen-Vluyn 1985, 29-64; *ders.*, Symbole geben zu lernen. Einführung in die Symboldidaktik anhand der Symbole Hand, Haus und Weg, Neukirchen-Vluyn 1989; *ders.*, Festsymbole. Zum Beispiel: Ostern. Kreative Wahrnehmung als Ort der Symboldidaktik, Neukirchen-Vluyn 1999. Wichtig auch: *Anton A. Bucher*, Symbol - Symbolbildung - Symbolerziehung. Philosophische und entwicklungspsychologische Grundlagen, St. Ottilien 1990; *Holger*



des bereits skizzierten hermeneutischen Religionsunterrichts ist und auch in gewisser Weise den problemorientierten Ansatz weiterentwickelt. Wie der hermeneutische Unterricht seine Entwicklung gesellschaftlichen und darin auch theologischen Verwerfungen, ja Umbrüchen 'verdankt', dem Verlust der Selbstverständlichkeit des Christlichen etwa und der Rückkehr der nach dem Ende des 2. Weltkriegs gleichsam in Vergessenheit geratenen kritischen Distanz zur Bibel und zu den Lehren der Kirchen, so antwortet die Symboldidaktik der 1980er Jahre auf veränderte Bedingungen in den religionspädagogischen Praxisfeldern in Kirche und Gesellschaft. Vorerfahrungen mit Lebensformen des christlichen Glaubens konnten zwar nicht erst jetzt, aber jetzt in steigendem Maße nicht mehr vorausgesetzt werden, sondern müssen zuerst neu gestiftet werden, soweit das in unterrichtlichen Lernprozessen überhaupt möglich ist. Auf jeden Fall setzt eine Auseinandersetzung mit Religion einen erfahrungsnahen Umgang mit ihr voraus. Das gilt, was das Christliche anbetrifft, trotz überall zu beobachtenden Interesses vor allem Jugendlicher an Esoterik, Okkultismus und neoreligiösen Bewegungen. *Peter Biehl* versteht angesichts des beschriebenen Tatbestandes 'offener Flanken zum Irrationalen' die von ihm entwickelte 'kritische Symbolkunde' als den Ort, an dem Irrationalität bewusst gemacht, an dem aber zugleich neuzeitliche Rationalität in der Form einer Reduktion der Wirklichkeit auf das, was sich ihrer Methode unterwirft, transformiert und erweitert wird. Wir befinden uns deswegen im Zusammenhang mit der jetzt geforderten und von vielen in mannigfachen Praxisversuchen in den Unterricht gelangenden Symboldidaktik auf einer dauernden Gratwanderung zwischen Erfahrung und Reflexion, zwischen neu gestifteten religiösen Erfahrungen und deren kritischer Reflexion. Es ist hier nicht der Ort, die jetzt ins Kraut schießende Vielfalt unterschiedlicher Definitionen von Symbol auch nur zu skizzieren, ich möchte aber im Blick auf protestantische Bemühungen in Sachen Symboldidaktik wenigstens darauf hinweisen, dass sie im Nachgang zu *Paul Tillichs* Diktum, dass das Symbol die Sprache der Religion sei, sich darauf verständigten, Symbole, wie sie sich in Religion, Kunst, Dichtung und im Gemeinschaftsleben finden, als 'Sprache' zu verstehen, die über sich hinaus auf eine Wirklichkeit verweist, die *nicht unmittelbar* zugänglich ist. Sie haben an der Wirklichkeit teil, auf die sie hinweisen, sind Brücke des Verstehens zwischen Subjekt und Objekt. Dabei sind sie nicht willkürliche Erfindungen, sondern werden geboren und verschwinden auch wieder, wenn sie nicht mehr durch Erfahrungen von Einzelnen oder einer Gemeinschaft gedeckt erscheinen. *Peter Biehl* bezieht die religiösen Symbole, genauer die christlichen und insbesondere die biblischen, auf Geschichte, die Geschichte Jesu und des jüdischen Volkes, auf das Leben und den Tod Jesu und auf den Exodus aus Ägypten, auf Leid, Tod und Aufbruch in die Freiheit. Durch diese Verankerung in der Geschichte wird die Wahrheit der Symbole konkreter und fordert auch zu einer Interpretation in heutigen Zusammenhängen mit dem Leben heraus. In solchen konkreten Lebenszusammenhängen muss sich die Wahrheit dieser Symbole je neu erweisen als Wahrheit, die unbedingt angeht. Kurzum, „wo die Sprache Zeichen verschiedenen Grades produziert, in denen



sich der Sinn nicht damit begnügt, etwas zu bezeichnen, sondern einen anderen Sinn bezeichnet, der nur in und mittels seiner Ausrichtung zu erreichen ist<sup>21</sup>, reden wir von Symbolen (*Paul Ricoeur*). Was die Religionspädagogik anbetrifft und ihre Versuche zu einer Didaktik der Symbole, unterscheiden diese konsequent zwischen einem symbolisierenden Ich z.B. des Schülers, das schon vor etwaigen Lernprozessen Symbole gebildet hat, dem zu erschließenden Symbol und dem Symbolisierten.<sup>22</sup> *Peter Biehl* sagt das so:

„Der Charakter des Repräsentativen und die fokussierende Wirkung machen das Symbol als didaktische Kategorie besonders geeignet, wenn es darum geht, das Fundamentale und Elementare zu bestimmen und nach dem Exemplarischen zu fragen. Vor allem ist es eine hermeneutisch-didaktische Vermittlungskategorie, mit deren Hilfe Lebenserfahrung und Glaubenserfahrung in ein spannungsvolles Verhältnis gebracht werden kann.“<sup>23</sup>

Die Intention der Symboldidaktik lässt sich in ihrer methodischen Struktur erkennen. Diese wurzelt in der Erkenntnis, dass mit Symbolen Verschiedenes zum Ausdruck gebracht werden kann – religiöse Sachverhalte ebenso wie Erfahrungen der Lebenspraxis – und darüber hinaus auch Möglichkeiten eröffnet zu werden vermögen, das Verschiedene miteinander in Beziehung zu setzen.

Folgende Elemente bestimmen so die Struktur des Lernprozesses:

- (1) Am Anfang steht gewöhnlich ein ‘Symbol’, etwa ein Bild eines Scheidewegs oder eine Reproduktion des berühmten Gemäldes von *Edvard Munch* „Der Schrei“ oder eine Kreuzesdarstellung, vielleicht auch ein einfaches Holzkreuz. Alle Bilder lassen sowohl Religiöses als auch bestimmte Lebenserfahrungen assoziieren und zum Ausdruck bringen.
- (2) Durch die fokussierende Wirkung des Symbols werden die lebensweltlichen Wahrnehmungen und Erfahrungen auf bestimmte Grunderfahrungen hin konzentriert, die auf bestimmte lebensweltliche Erfahrungen und auf bestimmte geschichtliche Ereignisse und Gewordenheiten hin bedacht werden. Dabei kann das in seinem anthropologischen und religiösen Sinn erschlossene Symbol u.U. für die Schüler/innen einen spezifisch theologischen Sinn gewinnen.
- (3) Die im Lernprozess gewonnenen Erfahrungen und Einsichten werden in einer Gestaltungsaufgabe oder einem Handlungsvollzug ‘aufgehoben’ und damit bewährt. Für eine symboldidaktische ‘Bauform’ kommen Themen wie ‘Angst und Geborgenheit’, Hand, Kreuz, Himmel, Hölle, Weg, Paradies, Schöpfung und andere in Frage. Weitere Themen wie Licht, Wasser, Geist, Garten, Lebensbaum, Sintflut, Arche, Regenbogen und viele andere können die ökologische Sicht der Schöpfung vergegenwärtigen und sie zum Schlüsselbegriff für einen anderen Umgang mit der Welt machen.

Es mag deutlich geworden sein, dass keines der angeführten symboldidaktischen Modelle allein zureichend ist für die Gestaltung eines angemessenen Religionsunterrichts,

<sup>21</sup> *Paul Ricoeur*, *Die Interpretation. Ein Versuch über Freud*, Frankfurt/M. 1974, 29.

<sup>22</sup> Vgl. neben den in Anm. 20 angeführten Beiträgen von *Hubertus Halbfas* und *Peter Biehl* auch die Entwürfe von *Friedrich Schweitzer*, *Dietrich Zilleßen*, *Maria Kassel* und *Norbert Weidinger*, die in *Oelkers / Wegenast* 1991 [Anm. 20] zusammengestellt sind.

<sup>23</sup> *Biehl* 1985 [Anm. 20], 47.



sondern dass sie immer wieder einer Ergänzung durch problemorientierte oder hermeneutische Strukturen bedürfen, sodass man von einer Gleichgewichtigkeit der bisher skizzierten didaktischen Strukturen reden kann.

Seit einigen Jahren hat sich nun unter dem Eindruck der Multireligiosität mitteleuropäischer Gesellschaften noch eine weitere religionsdidaktische Spielart herausgebildet, die bereits zu einer großen Zahl durchaus unterschiedlicher Publikationen und auch entsprechender unterrichtlicher Unternehmungen geführt hat. Von einer neuen Konzeption zu reden, scheint mir noch verfrüht, zu viele Ansätze sind zwischen Hamburg<sup>24</sup> und Duisburg<sup>25</sup>, München<sup>26</sup> und Nürnberg<sup>27</sup>, Tübingen<sup>28</sup> und anderswo im Gespräch. Bleibt in Nürnberg bei *Johannes Lähnemann* 'interreligiöse' Bemühung um ein gegenseitiges Verstehen weiterhin konfessioneller Religionsunterricht, weil man in Nürnberg nach wie vor der Überzeugung ist, dass jeweils nur von einer geschichtlich bestimmten Religion her das Maß ihrer Dialogfähigkeit konstitutiv zu begründen ist, dann gerät interreligiöser Religionsunterricht anderswo zu einem religionskundlichen Panoptikum, das einen echten Dialog ebenso verhindert wie eine kritisch-konstruktive Auseinandersetzung mit den Anderen unter verantworteten Kriterien und eigenen religiösen Erfahrungen. Ein Streit um die Wahrheit fällt hier ebenso aus wie nahezu alle Formen von Verständigung. Wie immer, für jede Religion gibt es Wahrheit, die trägt. Für Israel und das Judentum aller Jahrhunderte ist die Tora Hort der Wahrheit, für die christliche Kirche das Bekenntnis zum dreieinigen Gott, der sich in Jesus Christus offenbart hat, für den Muslim die im Koran zu Wort kommende Offenbarung Allahs an Mohammed, den Propheten, etc. Aus diesen bestimmten Grundlagen ergeben sich zuerst Ansprüche auf Einzigartigkeit im Sinne endgültig erkannter Wahrheit, die in endgültiger Form den Weg aller Wege darstellt und das, was in anderen Religionen nur fragmentarisch oder entstellt vorliegt, unverfälscht und vollkommen repräsentiert. Hier herrscht ein inklusivistisches Denken, das von der eigenen Religion ausgeht, um so eine universale Bedeutung für alle Menschen und Zeiten abzuleiten. Im Bann einer solchen Inklusivität des Denkens kann es nur so zu einem Dialog, der diesen Namen verdient, kommen, wenn ein Weg von der eigenen Mitte zu den anderen Religionen gegangen wird. Für Christen ergibt sich daraus eine Pflicht zum Dialog aus der Offenbarung Gottes als Schöpfer aller Menschen heraus und aus dem Wirken des Heiligen Geistes in der ganzen Welt um aller Menschen willen. In diesem Rahmen verweist die reformatorische Theologie auf die versöhnende Annahme aller Menschen ohne heilsrelevante Vorleistungen allein aus Gnade und allein aus Glauben. Die eigene Glaubenstradition, die in den Jahrhunderten nicht nur in den christlichen Kirchen je neu und im Gegenüber bemerkenswerter Wand-

<sup>24</sup> Vgl. z.B. *Wolfram Weiße* (Hg.), *Wahrheit und Dialog. Theologische Grundlagen und Impulse gegenwärtiger Religionspädagogik*, Münster u. a. 2002.

<sup>25</sup> Vgl. z.B. *Folkert Rickers / Eckart Gottwald* (Hg.), *Vom Religiösen zum Interreligiösen Lernen. Wie Angehörige verschiedener Religionen und Konfessionen lernen. Möglichkeiten und Grenzen interreligiöser Verständigung*, Neukirchen-Vluyn 1998.

<sup>26</sup> Vgl. z.B. *Stephan Leimgruber*, *Interreligiöses Lernen*, München 1995.

<sup>27</sup> Vgl. *Johannes Lähnemann*, *Evangelische Religionspädagogik in interreligiöser Perspektive*, Göttingen 1998.

<sup>28</sup> Vgl. *Karl Ernst Nipkow*, *Multikulturelle und multireligiöse Erziehung in der Schule*, in: *ZPT (EvErz)* 54 (2/2002) 101-117.



lungen der Kulturen Gestalt gewonnen hat und auch in der Gegenwart gewinnt, gilt es in je spezifischer Weise gegenüber den verschiedenen Dialogpartnern zu erschließen und dem Gespräch auszusetzen; was das Christentum anbetrifft anders gegenüber Israel und den Juden im Kontext verschiedener Gesellschaften, anders gegenüber dem Islam verschiedenster Gestalt und den ostasiatischen Religionen, und noch wieder anders gegenüber Menschen unserer säkularisierten westlichen Gesellschaften ohne wirkliche Erfahrungen mit Religion. Das Gesagte bedeutet, die Notwendigkeit der Einsicht, dass interreligiöses, aber auch ökumenisches Lernen eine „plurale Hermeneutik und Didaktik einer wechselseitigen Anerkennung in Wahrhaftigkeit“<sup>29</sup> braucht, die unter dem Motto ‘Wahrheit *und* Dialog’ zu organisieren ist. M.a.W., vor einen Dialog gehört in den Religionsunterricht ein Vertrautmachen mit einer angestammten Traditionsgemeinschaft, ihren Wahrheitserfahrungen, ihren Riten und ihrer Sprache, ihren Wertvorstellungen und ihrem Verständnis von Gott und Mensch. Danach erst wird ein Dialog, der diesen Namen verdient, möglich sein. Erst da werden Unterschiede und Übereinstimmungen sichtbar und eine Ernstnahme der Anderen, ihres Denkens, Handelns und ihrer Überzeugungen möglich. In einem solchen Dialog haben auch wechselseitige Anfragen ihren Ort, z.B. die Frage, was die eigene und andere Religionen zu einem verantwortungsbewussten Umgang mit unserer Erde beitragen, welches ihr Beitrag ist zum Frieden unter den Völkern, für die Wahrung der Würde des Einzelnen, vor allem auch des je Anderen, des Ungeborenen und des Behinderten. Wer solche Fragen ernst nimmt, wird einer Kultur der Rechthaberei ebenso den Abschied geben wie einer zum Kennenlernen der Anderen unfähigen Einigelung und Abschottung.

Wie immer, einem Menschen zu begegnen, der anders ist, anders feiert, anders denkt und einen anderen Grund für Gewissheiten besitzt als ich, einander anzusehen, wahrzunehmen, sich aufeinander zu beziehen und je vom Anderen etwas wissen zu wollen, ist die Aufgabe interreligiösen Lehrens und Lernens. Dabei ist es oft schwierig, Gemeinsames zu entdecken und die Fremdheit und das Anderssein des Anderen zu ertragen, Missverständnisse zu spüren und dennoch am Tun und Denken des Anderen teilzuhaben. Ob wir das wollen oder nicht, ist ein solcher Dialog zwischen Verschiedenen immer auch eine Rückfrage an den eigenen Glauben, die eigenen Feste und Riten, die eigenen überkommenen Wissensbestände, Vorstellungen und Einstellungen.

Mögliche Eckpunkte eines solchen Dialogs, die aus der Kenntnis und aus Erfahrungen mit der eigenen Religion herrühren, sind die religiöse Praxis im Alltag, am Fest, an den Eckpunkten des Lebens bei der Geburt, im Rahmen des Erwachsen-Werdens und im Bann des Todes und dann die je wesentlichen Inhalte des Glaubens. Überzeugung steht da oft gegen Überzeugung, nicht aber Standpunkt gegen Standpunkt, die sich nicht zu bewegen vermögen; zu reden ist aber von verschiedenen Ausgangspunkten, denen eine Treue zu den eigenen Überzeugungen ebenso entspricht wie das Engagement für den Dialog. Nicht ein vorgängiger Absolutheitsanspruch ist es, den wir in den Dialog einbringen als Christen, sondern die Frage, in welchem Verhältnis ich mich als Christin, als Christ zu einem Juden, einem Muslim oder einem Atheist verstehe. Wer sich ande-

<sup>29</sup> Karl Ernst Nipkow, *Bildung in einer pluralen Welt*. Bd. 2. Religionspädagogik im Pluralismus, Gütersloh 1998, 306.



ren Religionen nähert, nimmt implizit oder auch explizit eine Positionsbestimmung im Blick auf die eigene, aber auch auf die je fremde Religion und zum Verhältnis zwischen ihnen vor. Erst dann, wenn die Religionen und im Zusammenhang damit auch der Religionsunterricht ihren Wahrheitsanspruch angesichts des Wahrheitsanspruchs der anderen auszuformulieren beginnen und sich gegenseitig darüber verständigen können, ist Gemeinschaft unter ihnen möglich.

Es wäre jetzt eigentlich notwendig, auch für diese Spielart einer Didaktik des Religionsunterrichts die ihr eigenen Strukturen von Unterricht auszuführen; die mir zur Verfügung stehende Zeit verbietet mir das jedoch.

Ich möchte meine Ausführungen damit schließen, dass ich in einem Rückblick und einem Ausblick versuche, die dargestellten Konzeptionen im Zusammenhang ihrer Entstehung noch besser verständlich zu machen und der Einsicht Ausdruck zu verleihen, dass die Zeit der 'Groß-Konzeptionen', die alle Aufgabenbereiche des Religionsunterrichts abdecken, Vergangenheit ist. Die Devise im Jetzt heißt m.E., sich um ein *Zusammenspiel zwischen traditionerschließenden, problemorientierten und auch interreligiösen Strukturen* zu mühen.

### 3. Rückblick und Ausblick

Es war ein weiter Weg zwischen den Liberalen vom Beginn des 20. Jahrhunderts und den Vertretern eines interreligiösen Lehrens und Lernens, den wir durchschritten haben. Dennoch entdeckten wir in allen beschriebenen Stationen dieses Weges Motive, die auch Kontinuitäten erkennen ließen. Da ist einmal die Heilige Schrift, die in vielfältiger Weise immer wieder und auch auf sehr verschiedene Art im Rahmen der beschriebenen Konzeptionen eine Rolle spielt. Dieser Heiligen Schrift ist die Religionspädagogik, das ist meine Position, will sie ihre Wurzeln nicht abhacken, bleibend verpflichtet. Ich brauche nicht ausdrücklich zu betonen, dass Bindung an die Heilige Schrift nicht darin bestehen kann, dass wir sie rezitieren und memorieren, sondern unter Beachtung des eigenen geschichtlich und gesellschaftlich bedingten Erfahrungs- und Verstehenshorizontes, auch dem unserer jeweiligen Adressaten, so zu kommunizieren versuchen, dass es zu einer 'Begegnung' kommen kann zwischen der Botschaft der Heiligen Schrift und dem Leben, das wir zu bestehen haben. Jeder religionspädagogische Entwurf wird deshalb immer schon darüber zu reflektieren haben, wie seine Möglichkeiten und Grenzen auf Grund seiner sprachlichen Verfasstheit zu bestimmen sind. So ist es das Dauerproblem der Religionspädagogik, das Verständnis damaligen Glaubens im Jetzt im Kontext sich rasch verändernder Bedingungen vorzubereiten, und das im Gegenüber durchaus verschiedener Altersstufen, Begabungen, sozialer Milieus etc. Erst da, wo sich Theologie und Religionspädagogik der hier in Frage stehenden vielschichtigen hermeneutischen Situation stellen und sich nicht dem Irrtum hingeben, die Bibel sei immer schon aus sich heraus angemessen verstehbar, wird sie praxisfähig sein oder werden können. Im Rückblick auf die skizzierten Konzeptionen der vergangenen hundert Jahre können wir sagen, dass Bemühungen in der genannten Richtung überall sichtbar gewesen sind und es deshalb müßig ist, alles Gewesene als unsinnig abzutun. Gleichwohl fiel es uns bei unserer tour d'horizon auf, dass es immer wieder vermeidba-



re Fehlleistungen gegeben hat. Entweder wurde die Verpflichtung auf die Schrift verdrängt, oder aber wurden die gesellschaftliche Situation und dazuhin die anthropogenen Voraussetzungen der Adressaten sträflich vernachlässigt. Wie immer, die Heilige Schrift und die Adressaten im Kontext bestimmter gesellschaftlicher Verhältnisse mit ihren vielfältigen Wirkungen auf unser Leben, Denken und Handeln, Fühlen und Wollen sind es in den vergangenen hundert Jahren gewesen, welche als Motive der Religionspädagogik wirksam gewesen sind und auch in Zukunft bleiben werden.

Die Frage angesichts der Gegenwart und der nahen Zukunft ist es, wie es jetzt weitergehen soll. M.E. sind es folgende Aufgaben, die wir immer wieder neu in Angriff zu nehmen haben:

Die Religionspädagogik muss noch überzeugender ihren Beitrag für die Persönlichkeitsentwicklung junger Menschen und ihre Humanisierung kenntlich machen, und das unter den Bedingungen einer Gesellschaft, die viele und sehr verschiedene Lebensentwürfe zur Wahl stellt. Um diese Aufgabe meistern zu können, bedarf es eines Mindestmaßes an Klarheit über die Funktion von Bildung, insbesondere auch schulischer. M.E. ist in diesem Zusammenhang ein Hinweis auf einen Versuch von *Karl Ernst Nipkow* nützlich, der Bildung und Glaube als ein spannungsvolles Miteinander mit dem Ziel einer Ermächtigung zur Freiheit beschreibt.<sup>30</sup> Wichtig ist m.E. auch, die Möglichkeit einer Kooperation mit anderen Schulfächern auszuloten. Das gilt vor allem für den Bereich zwischen Faktischem und Normativen, Einzelem und Ganzem. Wesentlich ist und bleibt auch das, was wir mit dem Begriff 'Elementarisierung' zu beschreiben uns angewöhnt haben: der Versuch, das Ganze im Fragment zu repräsentieren. In diesem Zusammenhang wird es immer wichtiger werden, den Wahrnehmungen unserer Adressaten in Sachen Religion, ungeplanten und solchen, die wir zu arrangieren versuchen, unsere Aufmerksamkeit zu widmen, sie ernst zunehmen und nicht gleich mit sogenanntem Richtigem zu konfrontieren.

Ich schließe mit einem Bekenntnis:

Religionspädagogik wird auch noch morgen von denen, die sie betreiben, sei es als Theoretiker, sei es als Praktiker, einen Standpunkt verlangen. Sie wird deshalb im Kontext einer pluralistischen Gesellschaft darauf achten müssen, dass sie neben einer empirischen Erhebung gesellschaftlicher und anthropogener Voraussetzungen religiöser Bildung und Erziehung die in der Tradition des Evangeliums gründende *confessio* nicht vergisst. Aus diesem Grund wird es in unseren Hochschulen und in unseren Schulen Lehrerinnen und Lehrer brauchen, die sowohl aus der Distanz von Wissenden über dies und das informieren, aber darüber hinaus auch davon zu sagen wissen, was das für sie selbst bedeutet, was sie lehren, zu erschließen versuchen oder kritisch befragen. Das schließt Diskussion und kritische Rückfragen nicht aus. Das Scheitern des interreligiösen Unterrichts als Religionskunde in Großbritannien und anderswo sollte uns in diesem Zusammenhang zu denken geben.

Die Religionspädagogik und alle Formen religiöser Erziehung und Bildung in Kirche und Gesellschaft brauchen einen Ort, von dem sie herkommen, und eine Tradition, von

<sup>30</sup> Vgl. *Karl Ernst Nipkow*, *Bildung als Lebensbegleitung und Erneuerung. Kirchliche Bildungsvantwortung in Gemeinde, Schule und Gesellschaft*, Gütersloh 1990, insb. 37-61.



der sie leben. Das schließt eine Offenheit für Andere und Anderes keinesfalls aus, auch nicht das Miterleben und Mitfeiern, lässt aber davor warnen, so etwas wie eine staatlich verordnete Schulreligion wünschen zu wollen, in deren Schatten zum Ende der Religion geblasen wird.

Vielleicht müssen wir in Zukunft mehr darüber nachdenken, wie es möglich werden könnte, dass wir in den verschiedenen Arbeitsfeldern unserer Disziplin nicht nur informieren, sondern auch Gelegenheit geben, 'Religion' in actu zu erfahren. Wege in dieser Richtung zeigt etwa *Christoph Bizer*, ich denke da u.a. an sein für mich aufregendes Buch „Kirchgänge“, aus dem das folgende Zitat stammt<sup>31</sup>: *Bizer* antwortet hier auf den gesellschaftlichen Tatbestand, dass die Institutionen wie z.B. die öffentlichen Schulen zur pädagogischen Vermittlung von evangelischer Religion nicht in der Lage sind und sieht den Grund dafür darin, „dass sich Lebenswelt und Christentum so weit voneinander entfernt haben, dass keine Sensoren dafür ausgebildet werden, was Christentum überhaupt sein könnte“. Liegt das vielleicht auch daran, „dass die pädagogischen Institutionen und Verfahren so festgefahren sind, dass sie 'Religion' nicht aufzunehmen in der Lage sind?“ *Bizer* endet den Gedankengang dann mit der Feststellung, die mir beunruhigend erscheint: „Kaum berühren Schule oder Konfirmandenunterricht 'Religion', ist diese Religion auch schon in eine Unterrichtssubstanz verwandelt, die als Religion nicht mehr erkennbar ist. Die Geistigkeit von Religion und die Geistigkeit von Unterricht sind so weit voneinander entfernt, dass sie einander wechselseitig nicht wahrnehmen können.“

Was bedeutet das für religionspädagogische Theorie und Praxis für heute und morgen?

<sup>31</sup> *Christoph Bizer*, *Kirchgänge im Unterricht und anderswo. Zur Gestaltwerdung von Religion*, Göttingen 1995, 167f.



## Überlegungen zu einer Metatheorie der Religionspädagogik

Wissenschaftstheoretische Reflexionen sind in der aktuellen Religionspädagogik nicht en vogue.<sup>1</sup> Im Stichwortverzeichnis der Religionspädagogischen Jahresbibliographie des Jahres 2001 taucht „Wissenschaftstheorie“ einmal auf, ein Jahr zuvor zweimal, gleich häufig auch im Jahre 1999. Intensiver war die Diskussion im Jahre 1998, als sich die Herausgeber des früheren 'Evangelischen Erziehers' entschlossen, ihre Zeitschrift in „Zeitschrift für Pädagogik und Theologie“ umzubenennen; Reflexionen über das Verhältnis der beiden Disziplinen waren denn auch unumgänglich.<sup>2</sup> An vergleichsweise wenigen Instituten ist Wissenschaftstheorie ein Forschungsschwerpunkt: Graz: *Hans-Ferdinand Angel*, Essen: *Rudolf Englert*, Göttingen: *Martin Rothgangel*.

Warum dieses im Vergleich zu den 1970er Jahren geringer gewordene Interesse an wissenschaftstheoretischer Selbstvergewisserung? Mögliche Gründe sind:

- (1) Aktuellere Probleme sind vordringlicher: bspw. LER, die Legitimation des Religionsunterrichts, die Herausforderung durch eine zusehends multireligiöse, pluralistische Lebenswelt, die jüngst zu einem „Entwurf einer pluralitätsfähigen Religionspädagogik“ inspirierte.<sup>3</sup>
- (2) Wissenschaftstheoretische Reflexionen werden als irrelevant für die Praxis beurteilt, ganz im Sinne von *Immanuel Kants* Aufsatztitel: „Das mag in der Theorie richtig sein, taugt aber nicht für die Praxis“<sup>4</sup>. Überblickt man die Entwicklung der 'Katechetischen Blätter' der letzten Jahrzehnte, so fällt nicht nur auf, dass die durchschnittliche Artikellänge deutlich kürzer geworden ist, sondern dass praxeologische Beiträge (Unterrichtsbeispiele etc.) quantitativ zugelegt haben. Für die Religionspädagogik als wissenschaftliche Disziplin ist dieser Trend unerfreulich: Sie legitimierte sich, indem sie sich vom klassischen Anwendungskonzept absetzte, und ist damit konfrontiert, dass genau das „Wie sage ich es dem Kinde? Welche ganzheitlichen Methoden wende ich in meinen Religionsstunden an?“<sup>5</sup> etc. gefragt ist.
- (3) Für die wissenschaftstheoretische Diskussion in der Religionspädagogik gilt das bekannte Wort von *Paul Watzlawick*: „Plus ça change, plus ça reste le même“. In den ersten Jahrzehnten des 20. Jahrhunderts war heftig umstritten, ob es zulässig sei, die Formalstufen von *Johann Friedrich Herbart* – ein Psychologe und erst

<sup>1</sup> Anders hingegen präsentierte sich die Situation zu Beginn der 1970er Jahre. Folgende Titel sollten nicht der Vergessenheit anheimfallen: *Erich Feifel u.a.* (Hg.), *Handbuch der Religionspädagogik [HRP]*. Band 2, Gütersloh – Zürich 1974, darin Abschnitt 5: „Wissenschaftstheorie“ (231-394); *Günter Stachel / Wolfgang G. Esser* (Hg.), *Was ist Religionspädagogik?*, Zürich u.a. 1971, darin insbesondere der hervorragende Aufsatz von *Eugen Paul*, *Das Ende einer theorielosen Religionspädagogik* (9-31).

<sup>2</sup> Vgl. vor allem das Themenheft „Pädagogik und Theologie“: ZPT 50 (1/1998).

<sup>3</sup> Vgl. *Friedrich Schweitzer / Rudolf Englert / Ulrich Schwab / Hans-Georg Ziebertz*, *Entwurf einer pluralitätsfähigen Religionspädagogik*, Gütersloh – Freiburg/Br. 2002.

<sup>4</sup> Vgl. *Immanuel Kant*, *Über den Gemeinspruch: Das mag in der Theorie richtig sein, taugt aber nicht für die Praxis*, in: *Werkausgabe* in zwölf Bänden, hg. v. *Wilhelm Weischedel*, Bd. XI, Frankfurt/M. 1977, 127-172.

<sup>5</sup> Dafür spricht beispielsweise der Erfolg von *Ludwig Rendle u.a.*, *Ganzheitliche Methoden im Religionsunterricht*. Ein Praxisbuch, München 1996, 42000.



noch Protestant – für die Katechese fruchtbar zu machen.<sup>6</sup> In der im Jahre 2002 eskalierten Diskussion um die Religionslehrpläne in Österreich wurde moniert, solche seien zuallererst theologisch zu konzipieren; demgegenüber seien kognitive Weltbildstrukturen, wie sie von der strukturgenetischen Religionspsychologie untersucht werden, „(ideologische) Versatzstücke irgendeines religiösen Bewusstseins“<sup>7</sup>. In jüngster Zeit für Kontroversen sorgte *Thomas Ruster* mit seiner These, den Erfahrungen, sei es unseren eigenen, sei es denjenigen der Schüler/innen, sei nicht mehr zu trauen; Religionsdidaktik müsse den Markt der Götter verlassen und sich dem fremd gewordenen Gott der Bibel zuwenden.<sup>8</sup> Auch das ist nicht neu, sondern erinnert, wie Kollege *Gregor Maria Hoff* in seinen fundamentaltheologischen Ausführungen darlegt, an *Karl Barths* „Offenbarungspositivismus“ bzw. die Absage der Dialektischen Theologie an die (selbst erlösende) Religionspädagogik der liberalen Theologie.<sup>9</sup> Der Bruch zeigt sich prägnant im Werk des Religionspädagogen *Gerhard Bohne*, der nach einer religionspsychologischen Arbeitsphase, aus der der Klassiker „Die religiöse Entwicklung der Jugend in der Reifezeit“<sup>10</sup> hervorging, die Forderung stellte, die Unterweisung müsse das Kind und den Jugendlichen „in Auseinandersetzung mit der Offenbarung“<sup>11</sup> bringen. – Das wissenschaftstheoretische Karussell dreht sich, aber es selbst bleibt am Ort; alles ist schon da gewesen, alles wird wieder einmal kommen.

Warum aber gleichwohl wissenschaftstheoretische Reflexionen anstellen? Mit ein Anlass für die Wahl des Kongressthemas waren unterschiedliche Auffassungen bei der Prämierung der Nachwuchsarbeiten beim letzten Kongress (September 2000) in Berlin. Hinter diesen wurden unterschiedliche Vorverständnisse dessen vermutet, wie Religionspädagogik zu konzeptualisieren ist. Als primär theologische Disziplin? Oder als stärker auf die Sozialwissenschaft(en) bezogene? Stärker empirisch? Stärker systematisch? Stärker katechetisch? Im religionspädagogischen Diskurs begegnen wiederholt Frontenbildungen, die sich von einer gediegenen Wissenschaftstheorie des Faches aus als Don Quichotesche Windmühlen herausstellen, speziell die Polarisierung von empirischer und theoretisch-systematischer Religionspädagogik.<sup>12</sup> Diese Dichotomie manifestierte sich einmal im Vorschlag eines Fachkollegen, der theoretische Teil einer religionspädagogischen Dissertation könne an der Universität X erarbeitet werden, der empi-

<sup>6</sup> Dazu der prägnante Überblick bei *Alfred Gleißner*, Münchener katechetische Methode, in: LexRp II (2001) 1356-1358, bes. 1358.

<sup>7</sup> *Matthias Scharer*, In der Ziel-/Inhaltsdebatte gefangen. Zur (fundamental-)theologischen Problematik von Religionslehrplänen am Beispiel des Lehrplans 2000, in: CPB 115 (2/2002) 101-107, 102.

<sup>8</sup> Vgl. *Thomas Ruster*, Der verwechselbare Gott. Theologie nach der Entflechtung von Christentum und Religion (QD 181), Freiburg/Br. u.a. 2000.

<sup>9</sup> Vgl. *Gregor Maria Hoff*, Gefragt nach Gründen und dem Grund. Zur fundamentaltheologischen Situation der Religionspädagogik, in: RpB 51/2003, 47-66.

<sup>10</sup> Vgl. *Gerhard Bohne*, Die religiöse Entwicklung der Jugend in der Reifezeit, Leipzig 1922.

<sup>11</sup> *Ders.*, Das Wort Gottes und der Unterricht, Berlin 1929, 122.

<sup>12</sup> Dass diese überholt sei, unterstreicht *Friedrich Schweitzer*, Religionspädagogik – Begriff und wissenschaftstheoretische Grundlagen, in: NHRPG (2002) 46-49, 47; bereits früher: *Rudolf Englert*, Wissenschaftstheorie der Religionspädagogik, in: Hans-Georg Ziebertz / Werner Simon (Hg.), Bilanz der Religionspädagogik, Düsseldorf 1995, 147-174, 160-167.



rische in Y. Als ob sich Theoriebildung und Empirie wie zwei Eisenbahnwagen voneinander abkoppeln ließen!<sup>13</sup>

Ein weiteres kommt hinzu: In der scientific community ist es um die wissenschaftliche Reputation der Religionspädagogik nach wie vor nicht bestens bestellt, und zwar von zwei Seiten her: Theologie und Erziehungswissenschaft. Zumindest an meiner Fakultät erlebe ich nach wie vor, dass einige Kolleg/innen der biblischen, historischen, teils auch systematischen Fächer Wissenschaftlichkeit für ihre Disziplinen in Anspruch nehmen, in der Religionspädagogik hingegen nach wie vor die klassische ancilla theologiae sehen<sup>14</sup> und eine Fachdidaktik präferieren, die traditionell normativ-deduktiv strukturiert ist – unbeschadet der gründlichen Kritik von *Herwig Blankertz*, die sie freilich nicht kennen.<sup>15</sup> Es gelang der Religionspädagogik nicht wirklich, auch für andere theologische Disziplinen so attraktiv zu werden, dass sie zur Mitarbeit am neuen deutschen Katechismus herangezogen worden wäre. Theologischer Erkenntniszuwachs wird von ihr offensichtlich nur wenig erwartet, wenn überhaupt. Der Fundamentaltheologe *Jürgen Werbick* ist eine Ausnahme, als er bereits 1985 einmahnte:

„Als Systematischer Theologe erwarte ich mir von der Praktischen Theologie, dass sie mich je neu mit dem hermeneutischen Feld der alltäglichen Lebenspraxis konfrontiert und mir zu denken gibt, was dort von Gott und seiner schlechthin vorgängigen Praxis der Liebe verstanden wird.“<sup>16</sup>

Das bedingt freilich, dass Praktische Theologie im allgemeinen, Religionspädagogik im speziellen diese ‘alltägliche Lebenspraxis’ valide rekonstruiert. Die häufigen n=1-Stichproben (‘meine Erfahrungen’, wie wichtig sie auch sind) reichen dazu nicht aus. Auch kann sich Religionspädagogik nicht mit der „Strukturierung des Imports von disziplinexternem Wissen“<sup>17</sup> begnügen. Als bloße Rezipientin konzeptualisiert, könnte Religionspädagogik – um eine Metapher von *Roland Kollmann* aufzugreifen – ihre „Brückenfunktion nach außen“<sup>18</sup> nicht wahrnehmen; dazu braucht es einen eigenständigen Brückenkopf.

Für nicht minder problematisch halte ich die Geringschätzung der Religionspädagogik durch die humanwissenschaftlichen Bezugsdisziplinen, speziell die Pädagogik, in der ‘Religion’ vielfach die Assoziation an ‘Vormoderne’ weckt.<sup>19</sup> In seinem Bilanzartikel konstatierte *Norbert Mette* ein „einbahniges Rezeptionsverhältnis zwischen Religions-

<sup>13</sup> Dazu *Johannes A. van der Ven*, Entwurf einer empirischen Theologie, Kampen – Weinheim 1990; *Hans-Georg Ziebertz*, Religionspädagogik als empirische Wissenschaft. Beiträge zu Theorie und Forschungspraxis, Weinheim 1994; *Anton A. Bucher*, Einführung in die empirische Sozialwissenschaft. Ein Arbeitsbuch für TheologInnen, Stuttgart u.a. 1994.

<sup>14</sup> Vgl. *Norbert Mette / Hermann Steinkamp*, Sozialwissenschaften und Praktische Theologie, Düsseldorf 1983, 166f.

<sup>15</sup> Vgl. *Herwig Blankertz*, Theorien und Modelle der Didaktik, München 1969, <sup>6</sup>1972.

<sup>16</sup> *Jürgen Werbick*, Vom Realismus der Dogmatik. Rückfragen an Walter Kaspers These zum Verhältnis von Religionspädagogik und Dogmatik, in: KBl 111 (6/1985) 459-463, 462.

<sup>17</sup> *Hans-Ferdinand Angel*, Komplexitätsmanagement. Ein spezifischer Beitrag der Religionspädagogik zur Profil-Diskussion, in: ders. (Hg.), Tragfähigkeit der Religionspädagogik, Graz 2000, 255-280, 274f.

<sup>18</sup> *Roland Kollmann*, Brückenfunktion der Religionspädagogik. Versuch einer Standortbestimmung, in: RpB 33/1994, 3-27, bes. 15.

<sup>19</sup> Dazu *Friedrich Schweitzer*, Pädagogik und Religion. Eine Einführung, Stuttgart u.a. 2003, 107-111.



pädagogik und Pädagogik<sup>20</sup>, das er historisch weniger auf eine Verweigerungshaltung von Seiten der Pädagogik zurückführte – die freilich im Umfeld von 1968 auch stark antireligiöse Affekte entwickelte –, sondern vielmehr auf einen „verhängnisvollen Gesprächsabbruch“ von Seiten der Kirche, die sich über Jahrhunderte als Lehrmeisterin, Erzieherin, ja als Mutter des Abendlandes verstand und „blind“ für die neuen Herausforderungen in Bildung und Erziehung geworden sei. Auch *Ralf Koerrenz* bedauert in seiner Verhältnisbestimmung von Pädagogik und Theologie: „Die Kommunikation zwischen den Disziplinen ist weitgehend zum Stillstand gekommen.“<sup>21</sup> Und dies, obschon der Bildungsbegriff mystischen Ursprungs ist<sup>22</sup> und die Wertschätzung der zu Erziehenden sowie der Gedanke der Individualität eines jeden Kindes christliches Erbe sind. Auch für die Pädagogik in säkularisierten Zeiten gilt, dass ihr tiefstes innerweltliches Problem letztlich ein religiöses ist, nämlich der Tod – so *Jürgen Oelkers*,<sup>23</sup> neben *Dieter Benner*<sup>24</sup> einer der wenigen Pädagogen, der die religiöse Dimension des Menschseins und der Erziehungswirklichkeit mitbedenkt. Doch die zumindest angemahnte „Wiedergewinnung der religiösen Fragestellung in der Pädagogik“<sup>25</sup> impliziert nicht, dass die Erziehungswissenschaft als eine ihrer Bezugsdisziplinen die Religionspädagogik erkürt; konsultieren dürfte sie eher die Religionswissenschaft. Religionspädagogik werde „eher selten von anderen Disziplinen um einen Beitrag angefragt“<sup>26</sup>. Dies wäre umso häufiger der Fall, je mehr „exportfähiges Wissen“ sie produziert: Wissen, das nur die Religionspädagogik zu erarbeiten imstande ist. Dafür muss sie ihren (früheren) Status als Anwendungswissenschaft oder primär Wissen importierende Disziplin hinter sich zurücklassen und (forschungsmethodologische) Standards einhalten, die speziell in den Sozialwissenschaften in usu sind.

In meinem Beitrag möchte ich drei Akzente setzen:

- (1) *Wolfgang Brezinkas* „Metatheorie der Erziehung“ war in den 1970er Jahren ein viel beachteter und kontroverser Versuch der wissenschaftstheoretischen Selbstvergewisserung der Erziehungswissenschaft, der aber von der Religionspädagogik kaum aufgegriffen wurde. Eignen sich seine zentralen Thesen für die wissenschaftstheoretische Selbstvergewisserung der Religionspädagogik, insbesondere seine Vorschläge hinsichtlich der Differenzierung verschiedener Satzsysteme im (religions-)pädagogischen Diskurs?

<sup>20</sup> *Norbert Mette*, Religionspädagogik und Pädagogik, in: Ziebertz / Simon 1995 [Anm. 12], 111-118, 113.

<sup>21</sup> *Ralf Koerrenz*, Pädagogik und Theologie – Notizen auf der Grenze, in: ZPT 50 (1/1998), 51-59, 51. Ähnlich: *Horst F. Rupp*, Religion – Bildung – Schule. Studien zur Geschichte und Theorie einer komplexen Beziehung, Weinheim 1994, 16.

<sup>22</sup> Vgl. *Rupp* 1994 [Anm. 21], 29-33.

<sup>23</sup> Vgl. *Jürgen Oelkers*, Religion: Herausforderung für die Pädagogik – Einleitung in den Schwerpunkt, in: ZfPäd 38 (2/1992) 185-192, 188.

<sup>24</sup> Vgl. *Dieter Benner*, Thesen zur Bedeutung der Religion für die Bildung, in: ders., Studien zur Theorie der Erziehung und Bildung. Bd. 2, Weinheim 1995, 179-190. Vgl. auch den Überblick über „Religion in der Pädagogik“ von *Peter Biehl*, Die Wiederentdeckung der Bildung in der gegenwärtigen Religionspädagogik – Ein Literaturbericht, in: ders. / Karl Ernst Nipkow, Bildung und Bildungspolitik in theologischer Perspektive, Münster u.a. 2003, 111-152, 111-119.

<sup>25</sup> Vgl. *Andreas Schmid-Jenny*, Glaube und Erziehung. Zu Verlust und Wiedergewinnung der religiösen Fragestellung in der Pädagogik, Würzburg 1995.

<sup>26</sup> *Angel* 2000 [Anm. 17], 277.



- (2) Wie schon angedeutet, war und ist noch immer strittig, ob Religionspädagogik primär eine praktisch-theologische Disziplin sei<sup>27</sup> oder ob sie nicht auch der Pädagogik zugeordnet werden könnte. Nachdem *Eugen Paul* bereits Ende der 1960er Jahre „die Notwendigkeit einer pädagogischen Wende“<sup>28</sup> angemahnt und *Karl Ernst Nipkow* in den 1970er Jahren sein viel zitiertes „Konvergenzmodell“ ausgearbeitet hatte<sup>29</sup>, sollte mit jeglichem ‘entweder-oder’ – Theologie oder Pädagogik – ein für alle Mal Schluss sein.
- (3) Nicht zuletzt aufgrund des nicht sonderlich hohen wissenschaftlichen Ansehens der Religionspädagogik sind allgemein gehaltene Optionen religionspädagogischer Forschung zur Diskussion zu stellen.

### 1. *Wolfgang Brezinkas* Metatheorie der Erziehung: eine Hilfe für die wissenschaftstheoretische Selbstvergewisserung der Religionspädagogik?

An *Wolfgang Brezinka* schieden sich die Geister, nicht nur in der Pädagogik. Seine Pamphlete über die Pädagogik der Neuen Linken<sup>30</sup> sind noch weniger goutierbar als seine Forderung nach Erziehung zu den sekundären Tugenden Sparsamkeit, Fleiß und Vaterlandsliebe.<sup>31</sup> Seine „Metatheorie der Erziehung“ jedoch<sup>32</sup>, in der ersten Auflage unter dem Titel „Von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft“ erschienen, fand rege Beachtung und wurde im ‘Evangelischen Erzieher’ von *Karl Dienst* als „besonderes Buch“ gewürdigt, das „zur Klärung der eigenen Position herausfordert“<sup>33</sup>. In den ‘Katechetischen Blättern’ sowie in ‘Religionsunterricht an höheren Schulen’ wurde es übrigens nicht rezensiert und in der katholischen Religionspädagogik nur selten rezipiert, ausgenommen von *Rudolf Englert*.<sup>34</sup>

*Brezinka* geht von der jahrzehntelang umstrittenen Frage aus, ob Pädagogik überhaupt eine Wissenschaft sei – was notabene auch für die Religionspädagogik gefragt werden kann. Er konstatiert eine Vielzahl von Satzsystemen, wie wir ihnen auch in der Religionspädagogik begegnen, beispielsweise:

- 1) „Bei dem Katechismussatz: ‘Gott ist ein Geist’ soll es vorgekommen sein, dass Kinder zusammenfuhren und eine Gänsehaut bekamen.“<sup>35</sup>
- 2) „Für das Verfahren zur Erschließung der Karikatur als Medium [...] sind vier Schritte [...] zu empfehlen.“<sup>36</sup>

<sup>27</sup> *Rudolf Englert*, Wissenschaftstheorie der Religionspädagogik, in: HRP 2 (1986) 424-432, 429: „Die RP ist eine theol., näherhin eine praktisch-theol. Disziplin“.

<sup>28</sup> *Paul* 1971 [Anm. 1], 26.

<sup>29</sup> Vgl. *Karl Ernst Nipkow*, Grundfragen der Religionspädagogik. Bd. 1, Gütersloh 1975, bes. 177f.

<sup>30</sup> Vgl. *Wolfgang Brezinka*, Die Pädagogik der Neuen Linken. Analyse und Kritik, Stuttgart 1972.

<sup>31</sup> Vgl. *ders.*, Werterziehung in einer wertunsicheren Gesellschaft. Beiträge zur praktischen Pädagogik, Basel – München 1986.

<sup>32</sup> *Ders.*, Metatheorie der Erziehung. Eine Einführung in die Grundlagen der Erziehungswissenschaft, der Philosophie der Erziehung und der Praktischen Pädagogik, München – Basel 1978.

<sup>33</sup> *Karl Dienst*, Das besondere Buch: Wolfgang Brezinka. Metatheorie der Erziehung, in: EvErz 31 (1/1979) 76-79.

<sup>34</sup> *Englert* 1995 [Anm. 12], 159.

<sup>35</sup> *Michael Pfliegler*, Die Psychologie der religiösen Bildung, Innsbruck 1935, 88.

<sup>36</sup> *Günther Staudigl*, Unterrichtsmedien, in: Fritz Weidmann (Hg.), Didaktik des Religionsunterrichts. Neuausgabe, Donauwörth 1997, 313-338, 327.



- 3) „Erklärte Varianz der Fehler beim Herstellen von Ähnlichkeiten zwischen Sache und Bezeichnetem in Metaphern (Regressionsanalyse): % der erklärten Varianz: 53.“<sup>37</sup>
- 4) „Die Botschaft des Evangeliums muss authentisch, in ihrer ganzen Reinheit vorgelegt werden, ohne ihre Ansprüche aus Angst vor Ablehnung zu verharmlosen und ohne schwere Lasten aufzuerlegen; solche bringt sie nicht mit sich, denn Jesu Joch ist leicht.“<sup>38</sup>
- 5) „Es ist sicherlich alarmierend, wenn 81% der (Grundschul-Religions-)Lehrer/innen feststellen, die heutigen Kinder seien rücksichtsloser als ihre Vorgänger.“<sup>39</sup>
- 6) „Es besteht ein positiver Zusammenhang zwischen der steigenden Religiosität der Eltern und einer beabsichtigten religiösen Sozialisation der eigenen Kinder.“<sup>40</sup>

Auf den ersten Blick scheint es aussichtslos, so unterschiedliche Sätze in ein überschaubares System zu bringen. Aussage 1 bezieht sich auf eine Episode, die vorgekommen sein soll; Aussage 2 ist eine Empfehlung für die Arbeit mit Karikaturen; Aussage 3 ist ein statistisches Datum: Ergebnis einer Regressionsanalyse, die Faktoren wie Sachwissen, Interesse etc. darauf hin überprüft, ob sie eine Prognose auf die Fähigkeit ermöglichen, religiöse Metaphern zu verstehen. Aussage 4 beinhaltet eine aus dem Vatikan seit „Catechesi Tradendae“ hinlänglich bekannte Sollensforderung, während Aussage 5 wieder ein empirisches Datum wiedergibt, das sofort die Frage evoziert, ob empirische Forschung wirklich Realität abbildet oder nicht vielmehr auch Stereotype untermauert – die aber für die jeweiligen Subjekte *ihre* Wirklichkeit sind. Aussage 6 gibt einen empirischen Zusammenhang wieder: Sich religiös verstehenden Eltern ist religiöse Erziehung wichtiger, was die Bemerkung provozieren mag: Das haben wir doch schon längst gewusst.

Brezinka schlägt vor, drei unterschiedliche Satzsysteme auseinander zu halten:

Teildisziplin	Erziehungswissenschaft	Philosophie der Erziehung	Praktische Pädagogik
Gegenstandsbereich	wissenschaftliche Theorien der Erziehung	philosophische Theorien der Erziehung	praktische Theorien der Erziehung
Satzsysteme	deskriptiv, empirisch-analytisch	normativ	praxeologisch

<sup>37</sup> C.A.M. Hermans, Sprachkompetenz in Bezug auf Metaphern und Gleichnisdidaktik. Bedingungen für eine kommunikative Einsicht in die Bedeutung von Metaphern, in: RpB 26/1990, 96-114, 110.

<sup>38</sup> Kongregation für den Klerus, Allgemeines Direktorium für die Katechese (Verlautbarungen des Apostolischen Stuhls, hg. vom Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz; Bd. 130), Bonn 1997, 109.

<sup>39</sup> Rudolf Englert / Ralph Güth (Hg.), Kinder zum Nachdenken bringen. Eine empirische Untersuchung zu Situation und Profil des katholischen Religionsunterrichts an Grundschulen, Stuttgart u.a. 1999, 70.

<sup>40</sup> Georg Ritzer, Warum lassen Eltern ihre Kinder taufen? Einblicke in die religiöse Primärsozialisation, in: Burkard Porzelt / Ralph Güth (Hg.), Empirische Religionspädagogik. Grundlagen – Zugänge – Aktuelle Projekte, Münster u.a. 2000, 179-190, 185.



Dies lässt sich auch auf die Religionspädagogik transferieren:

Teildisziplin	Empirisch-analytische Religionspädagogik	Normative Religionspädagogik	Praktische Religionspädagogik
Gegenstandsbereich	validierte religionspädagogische Theorien	anthropologische Vorausannahmen, Ziele, Sollensforderungen, (Ideologie-)Kritik	Ratschläge, Empfehlungen, 'Expert/innen'wissen
Satzsystem	deskriptiv, empirisch-analytisch	normativ	praxeologisch
Satzbeispiele (s.v.)	3, 5, 6	4	2

Um eine Metatheorie handelt es sich insofern, als ihr Gegenstand nicht die religiöse Erziehung vor Ort ist, sondern die Theorien sind, die über sie entworfen werden.<sup>41</sup> Es ist nicht Aufgabe der wissenschaftlichen Religionspädagogik, an den Universitäten, oder von ihnen ausgehend, selber Katechese zu betreiben, sondern über die „Gesamtheit 'religiöser' Lern- und Bildungsprozesse“<sup>42</sup> wissenschaftlich qualifizierte Theorien zu entwickeln und deren Status von einer sozusagen höheren Warte aus noch einmal zu reflektieren, d.h. eine Theorie der religionspädagogischen Theorien zu erarbeiten.

### 1.1 Empirisch-analytische (Religions-)Pädagogik

'Empirisch-analytisch' mag als verengende Qualifizierung von Religionspädagogik empfunden werden, allein schon deswegen, weil auch innerhalb des pädagogischen Diskurses unterschiedliche Konzeptionen auseinandergehalten werden, nebst der empirisch-analytischen auch die phänomenologische, (ideologie-)kritische, die traditionell-geisteswissenschaftliche, in den 1970er Jahren die emanzipatorische – Programme<sup>43</sup>, die, in aller Regel zeitlich verzögert, auch in der Religionspädagogik übernommen wurden. 'Empirie' lässt sich gleich wohl rechtfertigen, wenn sie – ganz im Sinne der Tradition – breit gefasst wird: als „Anfang der Erkenntnis: Nichts ist im Intellekt, was nicht zuerst in den Sinnen war (Aristoteles/Thomas)“<sup>44</sup>. Infolgedessen ist *Johannes A. van der Ven* Recht zu geben: „Die Orientierung an der Empirie gehört zu den Konstitutionsbedingungen der Praktischen Theologie“<sup>45</sup>. Dies lasse sich mit *Franz Stephan Rautenstrauch* ebenso untermauern wie mit *Friedrich Daniel Ernst Schleiermacher*. Nolens volens verfahren auch jene Religionspädagog/innen empirisch, die dieses Paradigma ablehnen oder verkürzt mit Fragebogen und Prozentwerten assoziieren. Denn auch die entsprechenden Urteile basieren darauf, was als 'empirische Theologie' empirisch wahrgenommen wurde.

<sup>41</sup> Vgl. *Brezinka* 1978 [Anm. 32], 36.

<sup>42</sup> *Englert* 1986 [Anm. 27], 429.

<sup>43</sup> Überblick bei *Hans Berner*, Aktuelle Strömungen in der Pädagogik und ihre Bedeutung für den Erziehungsauftrag der Schule, Bern 1992.

<sup>44</sup> *Lothar Schäfer*, Empirie I. Philosophisch, in: LThK<sup>3</sup> III (1995) 633f.

<sup>45</sup> *Johannes A. van der Ven*, Empirie III. Praktisch-theologisch, in: LThK<sup>3</sup> III (1995) 635.



Was ist das Ziel empirisch-analytischer Religionspädagogik? *Brezinka* zufolge gehört es zum nomothetischen Aufgabenbereich der Erziehungswissenschaft, *wissenschaftliche* Theorien zu erarbeiten, was auch die Religionspädagogik zu leisten hat, sofern sie ihre Stellung an Universitäten behalten will. Aber welche Kriterien müssen erfüllt sein, damit das Prädikat Wissenschaftlichkeit vergeben werden kann? Diese Frage stellt sich nicht nur deswegen, weil der postmoderne Slogan des 'anything goes' auch in die Wissenschaftstheorie(n) Einzug gehalten hat<sup>46</sup>, sondern auch deswegen, weil in den letzten Jahrzehnten das Konzept der Alltagstheorien<sup>47</sup> bzw. der subjektiven Theorien<sup>48</sup> in den Humanwissenschaften<sup>49</sup> wie in der Religionspädagogik<sup>50</sup> an Renommee gewonnen hat. Auch wenn dies grundsätzlich befürwortet wird, weil dieses Paradigma forschungsmethodologisch mit der in der Religionspädagogik vehement geforderten Hinwendung zum Subjekt bzw. 'Hermeneutik der Aneignung' konvergiert, ist aber gleichwohl festzuhalten, dass nicht jede Alltagstheorie auch eine wissenschaftliche Theorie und schon gar nicht in jedem Falle auch 'richtig' ist, beispielsweise kindliche Kosmologien, wonach die Erde eine Scheibe ist.<sup>51</sup> Die Übergänge zwischen sogenannten naiven Theorien und wissenschaftlichen Theorien sind fließend, und es macht weiterhin Sinn, für wissenschaftliche Theorien einzufordern:

- dass sie begründet sind,
- dass sie intersubjektiv überprüft werden können,
- dass sie widerspruchsfrei sind,
- dass sie nomothetisch sind bzw. den Status von Gesetzaussagen aufweisen, wobei diese in den Sozialwissenschaften in aller Regel probabilistisch sind, d.h. auf Wahrscheinlichkeiten beruhen<sup>52</sup>, meistens so, dass die Irrtumswahrscheinlichkeit unter einem Prozent liegt.

Zusammenfassend hält *Brezinka* fest: Eine Gesetzaussage „ist eine Aussage, die einen empirischen Gehalt oder einen Tatsachenbezug hat, [...] allgemeingültig [...] in der gegebenen Zeit in einem Bereich befriedigend bestätigt worden ist und zu einer (gleichgültig ob ausgereiften oder unausgereiften) Theorie gehört.“<sup>53</sup> In der Anwendung auf die

<sup>46</sup> Vgl. *Paul Feyerabend*, *Wider den Methodenzwang. Skizze einer anarchistischen Erkenntnistheorie*, Frankfurt/M. 1976.

<sup>47</sup> Vgl. *Helmwart Hierdeis / Theo Hug*, *Pädagogische Alltagstheorien und erziehungswissenschaftliche Theorien. Ein Studienbuch zur Einführung*, Bad Heilbrunn 1992.

<sup>48</sup> Vgl. *Norbert Groeben*, *Das Forschungsprogramm Subjektive Theorien. Eine Einführung in die Psychologie des reflexiven Subjekts*, Tübingen 1988.

<sup>49</sup> In kleiner Auswahl: *Marcel Hunecke*, *Subjektive Epistemologien beim komplexen Problemlösen*, Frankfurt/M. 1995; *Barbara Koch-Priewe*, *Subjektive didaktische Theorien von Lehrern. Tätigkeitstheorie, bildungstheoretische Didaktik und alltägliches Handeln im Unterricht*, Frankfurt/M. 1986; *Martina Belz-Merk*, *Gesundheit ist alles und alles ist Gesundheit. Die Selbstkonzeptforschung zur Beschreibung und Erklärung subjektiver Vorstellungen von Gesundheit und Gesundheitsverhalten*, Frankfurt/M. 1995.

<sup>50</sup> Vgl. u.a. *Norbert Ammermann*, *Religiosität und Kontingenzbewältigung. Empirische und konstruktivistische Umsetzungen für Religionspädagogik und Seelsorge*, Münster u.a. 2000.

<sup>51</sup> Zahlreiche Beispiele in *Reto Luzius Fetz / Karl Helmut Reich / Peter Valentin*, *Weltbildentwicklung und Schöpfungsverständnis. Eine strukturgenetische Untersuchung bei Kindern und Jugendlichen*, Stuttgart u.a. 2001.

<sup>52</sup> Vgl. *Brezinka* 1978 [Anm. 32], 142.

<sup>53</sup> Ebd., 124, unter Bezugnahme auf den Wissenschaftstheoretiker *Mario Bunge*.



komplexe und multifaktoriell bedingte Wirklichkeit der Erziehung nimmt *Brezinka* aber einiges von diesen hohen Ansprüchen zurück. In der Erziehungswissenschaft seien vor allem Aussagen des Typus 'wenn - dann' möglich, beispielsweise: Wenn Verfeindete Gemeinsames erleben und kooperieren, wird Feindseligkeit abgebaut.<sup>54</sup> Das 'dann' bezieht sich in der Regel auf das angestrebte Ziel, das 'wenn' auf die auszuwählende pädagogische Maßnahme, was *Brezinka* selber als „technologisch“ deklariert.<sup>55</sup> Entsprechende Aussagen sind im besten Fall empirisch (experimentell) abgesichert und darüber hinaus theoretisch erklärt, wobei aufgrund der Komplexität der pädagogischen Wirklichkeit die Erklärungen selten vollständig sind, sondern oft „gar nicht anders als unvollkommen sein“<sup>56</sup> können. Solche Aussagen eignen sich auch für Prognosen, die aber nie die Zielgenauigkeit haben wie in der Naturwissenschaft.

Es wäre ein lohnenswertes Unterfangen, religionspädagogische Publikationen darauf zu sichten, ob sie diesen (abgeschwächten) Kriterien von Wissenschaftlichkeit genügen und zumindest probabilistische 'Wenn-dann-Aussagen' erlauben, die theoretisch durchreflektiert sind. 'Durchfallen' würden auch etliche empirische Studien, insofern sie bloß Daten auflisten – deren Hermeneutik noch einmal eine andere Frage ist –, und die Anstrengung einer Theorie nicht leisten. Auch lässt sich fragen, welche genuin eigenständigen Theorien die Religionspädagogik bisher hervorgebracht hat, die diesen Kriterien genügen. Zu nominieren ist sicherlich die Theorie des religiösen Urteils nach *Fritz Oser* und *Paul Gmünder*<sup>57</sup>, die Theorie der Präferenz der Identifikation mit gleichgeschlechtlichen Gestalten aus der Bibel, von *Silvia Arzt* belegt<sup>58</sup>, die Theorie der Professionalisierungsfälle auch in religionspädagogischen Handlungsfeldern von *Ulrich Bätz*<sup>59</sup>, die Typologie der Religiosität Jugendlicher von *Hans-Georg Ziebertz*<sup>60</sup>. Sicherlich gibt es noch viel mehr davon, und ebenso sicher ist, dass es für die Reputation der Religionspädagogik als Wissenschaft wünschenswert ist, es würden solcher Theorien, die auch für andere Bezugsdisziplinen attraktiv werden können, noch mehr.

### 1.2 Erziehungsphilosophie – normative Religionspädagogik

Religionspädagogik, wenn nur empirisch-analytisch praktiziert, wäre aber eine enorme Verkürzung. Denn empirische Fakten dürfen nicht unbesehen in normative Postulate überführt werden, was der klassische naturalistische Fehlschluss wäre. Wenn – so in einer laufenden Umfrage unter Religionslehrer/innen in Salzburg und Oberösterreich – festgestellt wird, dass 29% der Befragten „intensiv“ bzw. „stark“ anzielen, dass die Schüler/innen „die Glaubenslehre der Kirche kennen lernen“, aber 93%, dass sie „ihre

<sup>54</sup> Ebd., 163.

<sup>55</sup> Ebd., 162.

<sup>56</sup> Ebd., 159.

<sup>57</sup> Vgl. *Fritz Oser / Paul Gmünder*, Der Mensch – Stufen seiner religiösen Entwicklung. Ein strukturalistischer Ansatz, Zürich – Köln 1984 / Gütersloh 41996.

<sup>58</sup> Vgl. *Silvia Arzt*, Frauenwiderstand macht Mädchen Mut. Die geschlechtsspezifische Rezeption einer biblischen Erzählung, Innsbruck 1999.

<sup>59</sup> Vgl. *Ulrich Bätz*, Die Professionalisierungsfälle. Paradoxe Folgerungen der Steigerung glaubensreligiösen Engagements durch professionelles Handeln, Freiburg/Schweiz 1994.

<sup>60</sup> Vgl. *Hans-Georg Ziebertz / Boris Kalbheim / Ulrich Riegel*, Religiöse Signaturen heute. Ein religionspädagogischer Beitrag zur empirischen Jugendforschung, Gütersloh – Freiburg/Br. 2003.



Fragen, Sorgen und Probleme aussprechen können“, dann heißt das nicht, dies solle auch so sein.

Die normative Frage stellt sich besonders bei subjektiven Theorien, die für ihre Träger/innen handlungsregulativ werden können. Zur subjektiven Theorie von Erziehenden über heutige Schüler/innen gehört vielfach, diese seien weniger konzentriert als frühere, so für immerhin 95% der von *Rudolf Englert* und *Ralph Güth* befragten Religionslehrer/innen<sup>61</sup> bzw. 82% der von *Bucher* befragten Pädagog/innen.<sup>62</sup> Wer mit diesem Bilde an Kinder herangeht, wird ihnen möglicherweise weniger positiv zumuten, für meditative Übungen ansprechbar zu sein; auch bleibt er/sie einen einigermaßen 'objektiven' Nachweis schuldig, dass heutige Kinder wirklich konzentrationschwächer sind, was frühere Erzieher/innengenerationen übrigens auch oft behauptet hatten.

Erziehung, auch religiöse, ist als intentionales Handeln auf normative Satzsysteme angewiesen, dies auch in der pluralistischen Postmoderne, in der angeblich „anything goes“ und die – paradoxerweise – mit dem Phänomen konfrontiert ist, dass in der Erziehung der Ruf nach verbindlichen Werten und verlässlicher Orientierung geradezu schrill geworden ist (erinnert sei an Bücher wie „Mut zur Erziehung“<sup>63</sup>, „Kinder brauchen Grenzen“<sup>64</sup>). Zumindest eines ist in einer veritablen Postmoderne von unabdingbarer *Normativität*: Anderssein und Differenz anzuerkennen und zu tolerieren sowie von Totalitätsansprüchen abzurücken.<sup>65</sup>

Ziele (religions-)pädagogischen Handelns, in die stets bewusste oder latente Werturteile eingehen<sup>66</sup>, sind der klassische Topos Normativer (Religions-)Pädagogik.<sup>67</sup> Empirisch können sie nicht induziert werden, indem beispielsweise Religionslehrer/innen befragt würden, welche Ziele sie anstreben (was übrigens für ihr religionspädagogisches Selbstverständnis ganz entscheidend ist<sup>68</sup>). Sein in Sollen hinüberzuführen bzw. „Erziehungsziele aus Tatsachenaussagen abzuleiten“<sup>69</sup>, ist der klassische naturalistische Fehlschluss. Ebenso problematisch ist die Deduktion konkreter Ziele aus übergeordneten inhaltsarmen oder allgemeinen Zielen religiöser Erziehung. Denn „ein abgeleiteter Satz [kann] inhaltlich nicht mehr enthalten, als die Prämissen enthalten, aus denen er abgeleitet ist.“<sup>70</sup> Gerade im Kontext der Postmoderne sind Ziele – so *Brezinka* – durch einen „Willensakt“<sup>71</sup> zu setzen, argumentativ zu begründen und diskursiv abzusichern. Dies

<sup>61</sup> Vgl. *Englert/Güth* 1999 [Anm. 39], 70.

<sup>62</sup> Vgl. *Anton A. Bucher*, Was Kinder glücklich macht. Historische, psychologische und empirische Annäherungen an Kindheitsglück, Weinheim – München 2001, 218f.

<sup>63</sup> Vgl. *Eva Zeltner*, Mut zur Erziehung, Bern 1995.

<sup>64</sup> Vgl. *Jan U. Rogge*, Kinder brauchen Grenzen, Reinbek 1996.

<sup>65</sup> So auch die Position von *Charles Taylor*, Die Formen des Religiösen in der Gegenwart, Frankfurt/M. 2001, 79.

<sup>66</sup> Vgl. *Brezinka* [Anm. 32], 15. – Ebd., 95 akzentuiert er, dass normative Aussagen von Werturteilen zu unterscheiden sind.

<sup>67</sup> Vgl. ebd., bes. 220: „Erziehungsziele [...] drücken etwas Gewolltes aus“.

<sup>68</sup> Vgl. *Andreas Feige / Bernhard Dressler / Wolfgang Lukatis / Albrecht Schöll*, 'Religion' bei ReligionslehrerInnen. Religionspädagogische Zielvorstellungen und religiöses Selbstverständnis in empirisch-soziologischen Zugängen, Münster u.a. 2000.

<sup>69</sup> *Brezinka* 1978 [Anm. 32], 225.

<sup>70</sup> Ebd., 226.

<sup>71</sup> Ebd., 228.



gelingen umso eher, je präziser die Ziele formuliert werden. Massiv attackiert *Brezinka* „pseudo-normative Leerformeln“<sup>72</sup>, von denen es „zahlreiche Beispiele“ in der „neueren deutschen Religionspädagogik“ gebe.<sup>73</sup>

Normativität umfasst aber keineswegs nur die Ziele (religions-)pädagogischen Handelns, sondern auch philosophische, speziell anthropologische Vorausannahmen, die maßgeblich präfigurieren, wie erzogen wird. Zwar finden (Religions-)Pädagog/innen stets „gewohnheitsmäßig überlieferte Sinngebungssysteme“<sup>74</sup> und damit auch Menschenbilder vor, die gerade in der Religionspädagogik massivem historischem Wandel unterworfen waren. Für die *Fuldaer Bischofskonferenz* von 1924 war es noch undenkbar, in Kindern die Ko-Konstrukteure von Glaubenswahrheiten zu sehen; vielmehr sei es „Aufgabe der Katecheten als Boten Gottes, den Kindern das Glaubensgut zu bringen“<sup>75</sup>. Demgegenüber hat sich in der jüngeren Religionspädagogik als zumindest latente Norm durchgesetzt, in Kindern und Jugendlichen prinzipiell aktive Subjekte, wenn nicht gar junge Theolog/innen zu sehen.<sup>76</sup> Auch dies ist empirisch nicht zu induzieren, sondern letztlich eine normative Setzung, hinter der das Menschenbild der Aufklärung sowie der Reformpädagogik steht. Wie empirisch ungesichert dieses Menschenbild ist, zeigt sich daran, dass es problemlos in Frage gestellt, ja dekonstruiert werden kann, so von *Bernd Beuscher* im „Entwurf einer neostrukturalistischen Religionspädagogik“<sup>77</sup>.

Normative Setzungen sind nicht zuletzt auch die Lehrpläne<sup>78</sup>, die *Erich Weniger*, Nestor der geisteswissenschaftlichen Pädagogik, einmal zu Recht als „Ergebnis eines Kampfes geistiger Mächte“<sup>79</sup> definierte. In der Debatte um die österreichischen Religionslehrpläne wurde äußerst kontrovers auch darüber diskutiert, ob in den Zielformulierungen das Hilfsverb „sollen“ überhaupt aufgeführt werden dürfe; „soll“ signalisiere ungebührlichen Zwang gegenüber den Lehrer/innen und den Schüler/innen. Wenn in der (Religions-)Pädagogik präzise formuliert werden soll, spricht nichts gegen explizit normative Verben oder Formulierungen wie „die Lehrer haben [...] zu beaufsichtigen“,<sup>80</sup> im Ge-

<sup>72</sup> Ebd., 222.

<sup>73</sup> Er verweist auf *Rudolf Schmitt*, *Religiöse Erziehung - ohne Erfolg? Zielanalyse als Voraussetzung der Erfolgskontrolle*, Weinheim 1971. Als Beispiel bringt jener u.a.: „Erziehungsziel der Religionspädagogik ist der Mensch, der in der übernatürlichen Gotteskindschaft zum Maß des Vollalters Christi herangereift ist“ (*Schmitt* 1971, 99).

<sup>74</sup> *Brezinka* 1978 [Anm. 32], 216.

<sup>75</sup> Zit. nach *Helmut Fox*, *Kompendium Didaktik: Katholische Religion*, München 1986, 149.

<sup>76</sup> Vgl. *Anton A. Bucher / Gerhard Büttner / Petra Freudenberger-Lözl / Martin Schreiner* (Hg.), „Mittendrin ist Gott“. Kinder denken nach über Gott, Leben und Tod (Jahrbuch der Kindertheologie; Bd. 1), Stuttgart u.a. 2002.

<sup>77</sup> Vgl. *Bernd Beuscher*, *Positives Paradox. Entwurf einer neostrukturalistischen Religionspädagogik*, Wien 1993. Er intendiert eine Dezentrierung des Subjekts, führt dies aber sehr subjektiv betont durch.

<sup>78</sup> Vgl. *Brezinka* [Anm. 32], 232, wo er – als Kritik an den damaligen Curriculumtheorien – als „einfache Tatsache“ hinstellt, „daß es sich bei der Aufstellung und Begründung von Lehrplänen um ein Arbeitsfeld der normativen Philosophie der Erziehung handelt und daß deshalb auch Ergebnisse dieser Arbeit nicht als Ergebnisse Empirischer Erziehungswissenschaft ausgegeben werden sollten“.

<sup>79</sup> *Erich Weniger*, *Didaktik als Bildungslehre. Teil 1: Theorie der Bildungsinhalte und des Lehrplans*, Weinheim 1971, 21.

<sup>80</sup> *Brezinka* 1978 [Anm. 32], 95.



genteil: „Zielformulierungen müssen eindeutig darlegen, was Schülerinnen und Schüler beherrschen *sollen*, wenn das Ziel des Lernprozesses erreicht worden ist.“<sup>81</sup>

Zum Pensum der Teildisziplin ‘Erziehungsphilosophie’ bzw. ‘normative Religionspädagogik’ gehört auch die Ideologiekritik. *Brezinka*, in seiner Schelte der Pädagogik der Neuen Linken sicherlich auch ideologisch, äußert sich zu ‘Ideologie’ zurückhaltend und gewinnt diesem Begriff, der im Kontext von 1968 negativ konnotiert wurde – kurze Zeit später auch in der Religionspädagogik<sup>82</sup> – eine „wertfreie“ Bedeutung ab, als „Gedankensystem [...], das einer Gruppe von Menschen eine wertende Deutung der Welt und die zum Handeln erforderlichen Normen vermittelt“.<sup>83</sup> Dies wäre aber angemessener als ‘Weltanschauung’ zu bezeichnen und enthebt nicht von den berechtigten Anliegen der Ideologiekritik, die stets einen normativen Bezugsrahmen erfordert und Selbstkritik mit einschließen sollte.

### 1.3. Praktische (Religions-)Pädagogik

*Brezinka* konstatierte, zwischen 90 und 99% der pädagogischen Publikationen ließen sich der Praktischen Pädagogik zuordnen.<sup>84</sup> Im religionspädagogischen Schrifttum dürfte dies ähnlich sein; gefragt sind Ratgeber und Unterrichtshilfen. *Brezinka* zufolge hat sich die Erziehungswissenschaft aus der Praktischen Pädagogik entwickelt. Ihm liegt daran, die beiden Teildisziplinen auseinanderzuhalten, sodass er *Clemens Menzes* These, diese Unterscheidung sei „fruchtlos“, entschieden ablehnt.<sup>85</sup> Während Erziehungswissenschaft zu nomothetischen Aussagen gelangen will (die aber faktisch stets probabilistisch bleiben), will Praktische Pädagogik „Erzieher mit dem praxisbezogenen Wissen ausrüsten, das sie für zweckrationales erzieherisches Handeln brauchen“<sup>86</sup>. Erziehungswissenschaft kann darüber hinaus die Praktische Pädagogik zu ihrem Forschungsgegenstand machen, insofern sie beispielsweise empirisch analysiert, wie Erzieher/innen mit pädagogischen Ratschlägen umgehen oder welche Effekte diese typischerweise bewirken etc.

Praktische (Religions-)Pädagogik artikuliert Ratschläge und Empfehlungen; Berichte über bewährte Methoden oder tunlichst zu vermeidende Strategien und Haltungen gehören ebenfalls dazu. Deskriptive Sätze sind ebenso angebracht wie normative, die aber – um Dauerreflexion zu vermeiden – nicht je neu entwickelt werden müssen, sondern übernommen werden können. Denn Praktische (Religions-)Pädagogik ist die Anwendung von wissenschaftlichen Theorien und normativen Voraussetzungen auf die jeweilige (religiöse) Erziehungswirklichkeit.

<sup>81</sup> *Hans-Georg Ziebertz*, Woraufhin geschieht religiöse Erziehung? – Aufgaben und Ziele, in: Georg Hilger / Stephan Leimgruber / Hans-Georg Ziebertz, Religionsdidaktik. Ein Leitfadens für Studium, Ausbildung und Beruf, München 2001, 136-152, 136.

<sup>82</sup> Vor allem *Siegfried Vierzig*, Ideologiekritik und Religionsunterricht. Zur Theorie und Praxis eines kritischen Religionsunterrichts, Zürich u.a. 1975.

<sup>83</sup> *Brezinka* 1978 [Anm. 32], 21.

<sup>84</sup> Vgl. ebd., 261.

<sup>85</sup> Vgl. ebd., 262.

<sup>86</sup> Ebd., 243.



Nachdenkenswert sind auch die Anforderungen, denen praktische (Religions-)Pädagogik *Brezinka* zufolge zu genügen hat:<sup>87</sup>

- keine Sätze, die wissenschaftlich bewährten Aussagen widersprechen;
- klare Sätze;
- Werturteile offen legen, bzw. Wertungsgrundsätze nennen;
- Normen inhaltlich so eindeutig wie möglich formulieren;
- Verständlichkeit;
- auch emotive Sprache zulässig.

#### 1.4. Evaluation der Metatheorie

Auch wenn sich in der Pädagogik *Brezinkas* Metatheorie so nicht durchgesetzt hat<sup>88</sup> – ohnehin gibt es *das* pädagogische (Forschungs-)Paradigma nicht (mehr) – eignet sie sich nach wie vor als heuristische Differenzierungshilfe auch religionspädagogischer Sätze. *Englert* attestiert dem Konstanzer Erziehungswissenschaftler, auf die „innere Komplexität pädagogischer und damit auch religionspädagogischer Theorien“ sowie auf die „Gefahr wissenschaftstheoretischer Unsauberkeiten aufmerksam gemacht“ zu haben.<sup>89</sup> Speziell die wissenschaftlichen Gütekriterien in der empirisch-analytischen Erziehungswissenschaft können für den religionspädagogischen Forschungsprozess eine motivationale und selbstkritische Funktion erfüllen. Wie plausibel sind getroffene ‘Wenn-dann-Aussagen’? Wie präzise ist die Begrifflichkeit? Wie verallgemeinerbar sind die Aussagen? etc.

Eines der schwierigsten Probleme dieses differentiellen Ansatzes besteht jedoch darin, dass nicht völlig trennscharf zwischen deskriptiven und präskriptiven Aussagen unterschieden werden kann. Auch in die Sätze der empirisch-analytischen Erziehungswissenschaft fließen stets und unvermeidlich Werturteile und damit (latente) Normativität mit ein, ebenso in eine Religionspädagogik, die diese wissenschaftlichen Kriterien übernimmt. Aber eine zumindest heuristische Differenzierung zwischen Deskription und Wertung kann, auch im Diskurs der Religionspädagogik, als Ideal aufrechterhalten werden.

Jedenfalls trifft der mögliche Vorwurf nicht zu, eine am Ideal der empirisch-analytischen Erziehungswissenschaft orientierte Religionspädagogik sei eine Reduktion auf Empirismus und – wie empirische Theologie – „zutiefst positivistisch“<sup>90</sup>. Auf die Gefahr naturalistischer Fehlschlüsse wurde ausdrücklich hingewiesen, ebenfalls auf die Notwendigkeit eines normativen Bezugsrahmens, in der Pädagogik die Erziehungsphilosophie, in der Religionspädagogik theologische Disziplinen. Ebenso wenig trifft zu, dass allenfalls die Praktische Pädagogik erziehungspraktische Relevanz hat; vielmehr ist diese gut beraten, auf Erkenntnisse der empirisch-analytischen Erziehungswissenschaft ebenso zurückzugreifen wie auf den Diskurs innerhalb der Erziehungsphilosophie. Dies

<sup>87</sup> Vgl. ebd., 269ff.

<sup>88</sup> Im Lehrbuch *Friedrich W. Kron*, Wissenschaftstheorie für Pädagogen, Basel 1999, 260 wird sie nur ganz kurz erwähnt; zu den Kritiken an *Brezinka*: *Berner* 1992 [Anm. 43], 151-156.

<sup>89</sup> *Englert* 1986 [Anm. 27], 159. *Berner* 1992 [Anm. 43], 142 würdigt ebenfalls als Verdienst *Brezinkas*, „für wissenschaftliche Klarheit und die damit verbundene Aufwertung des Wissenschaftscharakters der Pädagogik“ eingetreten zu sein.

<sup>90</sup> *Rainer Bucher*, Über Stärken und Grenzen „empirischer Theologie“, in: *Theologische Quartalschrift* 182 (2/2002) 128-154, 147; vgl. auch *Ottmar Fuchs / Rainer Bucher*, Wider den Positivismus in der Praktischen Theologie!, in: *Pastoraltheologische Informationen* 20 (2/2000) 23-26.



allein schon deswegen, weil Dauerreflexion in der (religions-)pädagogischen Praxis lähmend wäre. Insgesamt ist eine Metatheorie der religiösen Erziehung eine beschreibende (deskriptive), bewertende (kritische) und Normen begründende (normative) und zugleich Praxis erleichternde Theorie jener Satzsysteme, die von der religiösen Erziehung handeln.

*Brezinka* hat auch deutlich gemacht, dass Erziehungswissenschaft *beides* braucht: eine so präzise wie mögliche empirische Erfassung der pädagogischen Prozesse, Institutionen, Situationen etc., aber auch eine so transparent wie möglich gehaltene Philosophie der Erziehung, die normative Ansprüche stellt. Notabene auch die Religionspädagogik: Auch sie muss hinsichtlich der mannigfaltigen religiösen Lern- und Bildungsprozessen zu empirisch veritablen Aussagen gelangen (etwa abgesicherten 'Wenn-Dann-Aussagen') und diese zugleich in Beziehung bringen zu normativen Maßstäben, die nicht empirisch induziert werden können, sondern 'gesetzt' und argumentativ begründet werden müssen. Dieses unentflechtbare 'sowohl als auch' birgt Implikationen für den wissenschaftstheoretischen Ort der Religionspädagogik in sich.

## 2. Endgültig Schluss mit dem 'entweder-oder': Theologie *und* Pädagogik

Ein klassischer Topos im wissenschaftstheoretischen Diskurs der Religionspädagogik war und ist die Frage, welchen Bezugsdisziplinen sie vorrangig zuzuordnen ist. In der österreichischen Diskussion, die durch die Lehrplankontroverse geschürt worden ist, wurde auch dafür votiert, Religionspädagogik ausschließlich als praktisch-theologische Disziplin zu konzeptualisieren, im Rahmen der „Innsbrucker Katechetik“ als Paradebeispiel für eine „kommunikative Theologie“<sup>91</sup> (was ohnehin ein Pleonasmus ist). Dies wäre ein bedenklicher Rückschritt zu einem „einlinig theologischen Ansatz“<sup>92</sup>, wie er zu Beginn der 1970er Jahre massiv kritisiert wurde, besonders engagiert von *Eugen Paul* oder *Heinz Rothbucher*, der den „einseitigen Ansätzen“ (Theologie oder Anthropologie) ein „verbindendes“ Modell gegenüberstellte, gemäß dem Religionspädagogik eine interdisziplinäre Verbunddisziplin ist<sup>93</sup>. Sachlich entspricht dies der Konvergenzposition, die unter keinen Umständen mehr zur Disposition gestellt werden sollte. Damit wird die Herausforderung angenommen, im Spannungsfeld zwischen den theologischen und humanwissenschaftlichen Disziplinen ein eigenständiges Profil zu gewinnen. *Karl Ernst Nipkow* ist Recht zu geben: Theologie und Pädagogik sind „als die beiden 'unausweichlich' notwendigen und als zwei gleichberechtigte Bezugsdisziplinen erster Ordnung der Religionspädagogik zu betrachten.“<sup>94</sup> Bezugsdisziplinen zweiter Ordnung wären demgegenüber Psychologie und Soziologie.

Wenn Theologie und Pädagogik die beiden „unausweichlich' notwendigen“ Bezugsdisziplinen der Religionspädagogik sind, ergäbe sich für die Professionalisierung als Religionspädagoge/in die Notwendigkeit, sich in beiden Disziplinen zu qualifizieren, auch und gerade in forschungsmethodologischer Hinsicht.

<sup>91</sup> Vgl. *Scharer* 2002 [Anm. 7], bes. 106, Anm. 10.

<sup>92</sup> *Paul* 1971 [Anm. 1], 28.

<sup>93</sup> Vgl. *Heinz Rothbucher*, Modellbegriff und Modellkritik, in: HRP 2 (1974) 271-286, bes. 281f.

<sup>94</sup> *Karl Ernst Nipkow*, Religionspädagogik 1. Begriff und Geschichte, in: LexRP 2 (2001) 1716-1721, 1720 mit Bezug auf *Friedrich Schweitzer*.



Die Option, dass beide Disziplinen gleichberechtigt sind, impliziert die Frage nach ihrer Relation, insbesondere der zwischen deskriptiven Aussagen und normativen Vorgaben.<sup>95</sup> Wenn das empirisch Nachgewiesene als das 'Wahre' ausgegeben würde, hätte *Ottmar Fuchs* mit seiner berechtigten Warnung recht, dass die Lebenswirklichkeit der Menschen und der Glaube der Gläubigen positivistisch heilig gesprochen werden<sup>96</sup>; andererseits ist den empirischen Forscher/innen zur Religion, speziell den Religionspsycholog/innen bewusst, dass sie nicht befugt sind, „to judge which forms of faith are more adequate or true from a metaphysical or theological standpoint“<sup>97</sup>. Aufgabe empirischer Religionspädagogik aber ist und bleibt es, „den Glauben der Gläubigen“<sup>98</sup> – soweit möglich – zu rekonstruieren und zu verstehen – Verstehen war für *Romano Guardini* der Anfang von Erziehung. Wenn beispielsweise konstatiert worden ist, dass Schüler/innen über ein dämonisch strafendes Gottesbild verfügen, kann und soll Praktische Religionspädagogik versuchen, diese Gotteskonzepte in Richtung von Konzepten eines mehr liebenden und gütigen Gott zu verändern. Umgekehrt aber müsste sich Theologie, wenn sie feststellt, dass ihre Inhalte und Lehren kaum mehr Plausibilität finden, selbstkritisch fragen, warum dies so ist. Die Relation von empirischen Erkenntnissen und normativen Vorgaben wäre demnach eine wechselseitig kritische, die Konvergenzen zu Tage bringen kann, aber auch sperrige Divergenzen, die sich nicht 'versöhnen' lassen. An einer solchen Konzeptualisierung geht auch der von *Fuchs* geäußerte Verdacht vorbei, die empirischen Humanwissenschaften hätten „so sehr an Gewicht gewonnen“, dass „das alte Ancilla-Paradigma, das ursprünglich auf die Humanwissenschaften als Hilfswissenschaften der Theologie bezogen war, nunmehr gekippt sein könnte, insofern die Theologie *sich* den Humanwissenschaften allzu sehr dienstbar gemacht hat.“<sup>99</sup>

### 3. Optionen religionspädagogischer Forschung

Angesichts der Tatsache, dass an den Universitäten die Zuweisung von Mitteln zusehends stärker von Evaluationen abhängen wird, muss allen, die in diesem Sektor tätig sind, an Qualitätssicherung, besser noch Qualitätssteigerung gelegen sein. „Wir werden in den kommenden Jahren mit externen Kriteriologien konfrontiert werden. Diese werden nicht in den sogenannten Geisteswissenschaften geboren“<sup>100</sup>, sondern auch aus den Sozialwissenschaften übernommen werden.

Eine der vordringlichsten Aufgaben religionspädagogischer Forschung besteht darin, „den wissenschaftlichen Charakter klar zu formulieren und sich als wissenschaftliche

<sup>95</sup> Dazu auch die elegante und plausible Lösung von *Englert* 1995 [Anm. 12], 159f., der vorschlägt, drei Ebenen zu unterscheiden: eine religionspädagogische Grundagentheorie, eine Kairologie und eine Praxeologie, wobei auf jeder dieser Ebenen „empirische und normative Komponenten des Erkenntnisprozesses ineinander verschlungen gedacht werden“ (160).

<sup>96</sup> Vgl. *Ottmar Fuchs*, „Komparative Empirie“ in theologischer Absicht, in: *Theologische Quartalschrift* 182 (2/2002) 167-188, 173.

<sup>97</sup> *David M. Wulff*, *Psychology of Religion. Classic and Contemporary Views*, New York 1991, VIII.

<sup>98</sup> *Fuchs* 2002 [Anm. 96], 173.

<sup>99</sup> *Ders.*, Wie funktioniert die Theologie in empirischen Untersuchungen?, in: *Theologische Quartalschrift* 180 (3/2000) 191-210, 195.

<sup>100</sup> *Hans-Georg Ziebertz*, Was sollte in der Religionspädagogik gegenwärtig besonders erforscht werden? Forschungspolitische Aspekte, in: *RpB* 42/1999, 115-130, bes. 127-129, hier 129.



Disziplin mit hohem Theorieniveau angemessen Gehör zu verschaffen“<sup>101</sup>. Noch immer ist das Paradigma der Fremdprophetie stark, gemäß dem Erkenntnisse und Theorien aus anderen Disziplinen übernommen werden; wünschenswert aber ist eine Religionspädagogik, die auch für ihre Bezugsdisziplinen ‘prophetisch’ wird. Dies ist am ehesten möglich, indem *eigenständige* religionspädagogische Theorien erarbeitet werden, die den gängigen Kriterien einer wissenschaftlichen Theorie genügen und auch von anderen Disziplinen, etwa Sozialwissenschaften respektiert werden. Dass dies der empirischen Theologie leichter gelingt als beispielsweise religionsphilosophischer Spekulation, liegt auf der Hand.

Worin aber besteht die Eigenständigkeit? M.E. weniger in den Forschungsmethoden als vielmehr in den Forschungsthemen. Das Verhältnis von Jugend und Religion ist ein Dauerbrenner von enormer religionspädagogischer und praktisch theologischer Relevanz. Anstatt diesbezüglich auf Forschungsergebnisse aus der diesbezüglich ohnehin zurückhaltenden profanen Jugendforschung zurückzugreifen, etwa die gelegentlichen ‘religiösen’ Items in den *Shell-Studien*, sollte Religionspädagogik dieses Thema selber in seinen mannigfaltigen Facetten untersuchen.<sup>102</sup>

Vor allem aber sollte religionspädagogischer Diskurs nicht Stereotype und Klischees verfestigen. So werden in einem Buch zur Firmkatechese heutige Jugendliche wie folgt charakterisiert: „Ohnmacht und Minderwertigkeitsgefühle führen zu mitunter verstärkten Aggressionen und machen anfällig für ‘starke’ Ideologien und Personen, woher auch immer sie kommen mögen. Insgesamt sind viele der heranwachsenden Jugendlichen einer großen Belastung ausgesetzt: durch Stress, vermehrten Leistungsdruck, Überangebot und Reizüberflutung.“<sup>103</sup> Solche Katastrophensemantik über die Jugend findet sich auch in der schlagzeilenhascherischen Berichterstattung der Magazine ‘Stern’ oder ‘Spiegel’, nicht aber in den wirklich wissenschaftlichen Jugendkunden, etwa bei *Helmut Fend*,<sup>104</sup> *August Flammer* und *Françoise D. Alsaker*<sup>105</sup> oder in der *Shell-Jugendstudie*, die nachwies, dass Jugendliche, die das Internet besonders häufig nutzen (heavy users), gerade nicht depressiv zurückgezogen, sondern sozial am besten eingebunden sind.<sup>106</sup> Studien wie die eben genannten fragen weiter: Lässt sich das pauschale „viele Jugendliche“ epidemologisch präzisieren? Es versteht sich von selbst, dass Jugendforscher/innen nicht erpicht sind, Religionspädagogik zu rezipieren, wenn sie solche Stereotype verfestigt.

Angesichts der mannigfaltigen religionspädagogischen Handlungsfelder und Prozesse gibt es noch viel zu tun.

<sup>101</sup> *Angel* 2000 [Anm. 17], 216.

<sup>102</sup> Ein aktueller und umfassender Beitrag: *Ziebertz/Kalbheim/Riegel* 2003 [Anm. 60].

<sup>103</sup> *Bernd Jochen Hilberath / Matthias Scharer*, Firmung – Wider den feierlichen Kirchenaustritt. Theologisch-praktische Orientierungshilfen, Mainz – Innsbruck 1998, 40.

<sup>104</sup> *Helmut Fend*, Entwicklungspsychologie des Jugendalters. Ein Lehrbuch für pädagogische und psychologische Berufe, Opladen 2000.

<sup>105</sup> *August Flammer / Françoise D. Alsaker*, Entwicklungspsychologie der Adoleszenz. Die Erschließung innerer und äußerer Welten im Jugendalter, Bern 2002.

<sup>106</sup> Vgl. *Yvonne Fritzsche*, Gewandelt, vernetzt und verkabelt, in: *Deutsche Shell* (Hg.), *Jugend* 2000. Bd. 1, Opladen 2000, 181-219.



Dietlind Fischer

## Entfernte Verwandtschaft?

### || Zum Verhältnis von Erziehungswissenschaft und Religionspädagogik

#### 1. Vorbemerkungen

Verwandtschaftsverhältnisse beruhen auf einer Geschichte; sie sind immer auch mit gemischten Gefühlen verbunden und mit nie ganz geklärten Verhältnissen, Konflikten und Zufällen. Es kommt vor, dass sich Verwandte kaum noch kennen, wenn sie nicht kontinuierlich oder ritualisiert miteinander zu tun haben. Familientreffen als Form der weitläufigen Verwandtschaftspflege sind seltener geworden und nicht jedermanns Geschmack. Wie sieht die Verwandtschaft zwischen den Schwestern Religionspädagogik und Erziehungswissenschaft aus? Dazu will ich im Folgenden einige Spuren nachzeichnen, bevorzugt aus dem Bereich Schulpädagogik und Lehrerbildung.

Als *Ingeborg Röbbelen*, die erste Direktorin des *Comenius-Instituts*, Ende der 1950er und Anfang der 1960er Jahre die „evangelische Arbeitsstätte für Erziehungswissenschaft“ aufbaute und Kooperationspartner zu gewinnen versuchte, bereiste sie fast alle erziehungswissenschaftlichen Lehrstühle in Deutschland. Viel mehr als 30 oder 40 können das nicht gewesen sein. Heute, 40 Jahre später, wäre ein vergleichbarer Kontaktaufnahme-Versuch geradezu absurd, die Zahl erziehungswissenschaftlicher Lehrstühle nähert sich etwa an 1.000. Dahinter steht eine beachtliche Expansion und Differenzierung der Erziehungswissenschaft als universitärer Disziplin.

Das Verhältnis von Theologie und Erziehungswissenschaft war auch zu *Ingeborg Röbbelens* Zeit nicht spannungslos. Ein erziehungswissenschaftlicher Arbeitskreis unter dem Dach des *Comenius-Instituts* arbeitete angeregt und produktiv am Verhältnis von Erziehung und Gesellschaft.<sup>1</sup> Die dazu eingeladenen Theologen und Religionspädagogen fanden an der Zusammenarbeit kein Vergnügen, bildeten ihren eigenen Arbeitskreis, in dem sie vor allem das Verhältnis von Erziehung und Verkündigung erörterten. Ob die Beteiligten damals von der gesellschaftlichen und sozialisationsorientierten Öffnung der Bildungsdiskussion verschreckt waren, kann ich nur vermuten, nicht belegen. Die Entwicklung der neuen Disziplin Erziehungswissenschaft bedeutete zunächst Distanzierung und Abgrenzung. Die Furcht vor Bevormundung durch die 'ältere' Schwester-Disziplin Theologie ist damals ja nicht gänzlich unbegründet gewesen. Immerhin hat die Theologie das pädagogische Denken bis weit ins 18. Jahrhundert mitverwaltet, und die Trennung von Kirche und Staat hat erst ermöglicht, dass sich eine eigenständige Wissenschaft von der Pädagogik entwickelte.

Inzwischen wird in der Erziehungswissenschaft eine 'Normalisierung' konstatiert<sup>2</sup>, sie hat ihren Platz unter den universitären Disziplinen gefunden, forscht, lehrt, publiziert so recht oder schlecht wie alle anderen auch. Nun kann man prüfen, ob eine gelassene und

<sup>1</sup> In der Reihe „Gesellschaft und Erziehung“, hg. von *Carl-Ludwig Furck*, *Christoph Goldschmidt* und *Ingeborg Röbbelen*, erschienen 1967 bis 1969 bei Quelle&Meyer in Heidelberg zehn Bände. Die Reihe „Pädagogische Forschungen“ erbrachte 13 Bände.

<sup>2</sup> *Jürgen Baumert* / *Peter Martin Roeder*, *Stille Revolution. Zur empirischen Lage der Erziehungswissenschaft*, in: *Heinz-Hermann Krüger*/ *Thomas Rauschenbach* (Hg.), *Erziehungswissenschaft. Die Disziplin am Beginn einer neuen Epoche*, Weinheim 1994, 29-49.



produktive Annäherung wieder möglich wird. Was kann die jüngere Schwester Religionspädagogik von der älteren Schwester Erziehungswissenschaft lernen?

Ich gehe im Folgenden zunächst auf einige Hauptströmungen der Allgemeinen Erziehungswissenschaft ein (Kap. 2), um die Kernprobleme der Diskussion herauszuarbeiten. Dann versuche ich, den Gegenstandsbereich empirischer Lehr-Lern-Forschung zu skizzieren (Kap. 3), dessen Nähe zu Pädagogischer Psychologie und Sozialwissenschaft unverkennbar ist. Von besonderem Interesse erscheint mir der Blick auf Theorien des Lehrerhandelns (Kap. 4), in denen das Verhältnis von Wissen und Können neu vermessend wird. Schließlich werde ich (Kap. 5) im Blick auf Religionspädagogik als eine spezifische Fachdidaktik Überlegungen dazu anstellen, wie empirische Forschung und pädagogisches Handeln sich praktisch wie theoretisch aufeinander zubewegen könnten.

## 2. Allgemeine Pädagogik

### 2.1 Expansion und Ausdifferenzierung

Die Allgemeine<sup>3</sup> oder auch Systematische Pädagogik galt bis in die 1960er Jahre als 'Königsdisziplin' der Erziehungswissenschaft mit dem selbst gesetzten Anspruch, Grundlagen für alle Handlungsfelder pädagogischer Praxis und alle Bereiche pädagogischer Theoriebildung zu erarbeiten. Die institutionelle Ausdifferenzierung des Fachs – z.B. in Schulpädagogik, Sozialpädagogik, Erwachsenenbildung, Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Vergleichende Erziehungswissenschaft, Historische Pädagogik, Pädagogik der frühen Kindheit –, die zugleich mit der Expansion pädagogischer Berufe zu einer Pluralisierung pädagogischer Ansätze geführt hat, hat nun die einheitsstiftende Aspiration des Allgemeinen fragwürdig werden lassen. Die Allgemeine Pädagogik ist weniger eine Leitdisziplin als vielmehr eine Teildisziplin innerhalb der Erziehungswissenschaft geworden. Das spiegelt sich auch beispielsweise in der Neustrukturierung der *Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft* nach Sektionen wider.

Der Bedeutungsverlust Allgemeiner Pädagogik hat nach *Heinz Elmar Tenorth* mit dem „Verlust eines einheitlichen Sinns auch in der Erziehung und beim pädagogischen Handeln“<sup>4</sup> zu tun, und das sei nicht ein pathologisches Moment, sondern ein Teilmoment der gesellschaftlichen Moderne.

Die Neuvermessung des Gegenstandsbereichs Allgemeiner Pädagogik geht dahin, einerseits die Bandbreite von Grundbegriffen zu erweitern, um der Tatsache gerecht zu werden, dass Pädagogik nicht mehr nur Schule, Kindheit und Jugend betrifft, sondern den gesamten Lebenslauf umfasst, andererseits Kontroversen in die Grundlegendiskurse einzubeziehen, und schließlich die Differenzierung von theoretischen Funktionen und

<sup>3</sup> Ich gebrauche die Begriffe 'Allgemeine Erziehungswissenschaft' und 'Allgemeine Pädagogik' synonym, weil die Unterscheidungen nur für die akribischen Experten oder historisch relevant sind; wegen des starken Gewichts von Schulpädagogik innerhalb der Erziehungswissenschaft verwende ich 'Allgemeine Didaktik' als Begriff für die umfassende Sicht auf Lehren und Lernen in allen Bildungsbereichen. Vgl. *Ewald Terhart*, Fremde Schwestern. Zum Verhältnis von Allgemeiner Didaktik und empirischer Lehr-Lern-Forschung, in: *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie* 16 (2002) 77-86.

<sup>4</sup> *Heinz-Elmar Tenorth*, Vielfalt pädagogischen Wissens und Formen seiner Einheit. Eine Erinnerung an Bekanntes, in: *Frieda Heyting / Heinz-Elmar Tenorth* (Hg.), *Pädagogik und Pluralismus. Deutsche und niederländische Erfahrungen im Umgang mit Pluralität in Erziehung und Erziehungswissenschaft*, Weinheim 1994, 51-64, 63.



Wissensformen aufzunehmen. Auch wird der Anspruch einer erfahrungswissenschaftlichen und empirischen Auseinandersetzung deutlicher formuliert, bisher von der Allgemeinen Pädagogik jedoch nur unzureichend wahrgenommen.<sup>5</sup>

## 2.2 Bildungstheorie

Die Beschreibung des Gegenstandsbereichs der Allgemeinen Erziehungswissenschaft wird als „sorgende Beziehung zwischen Generationen im Lebenslauf“<sup>6</sup> zusammengefasst, als „Wissenschaft des Lebenslaufs und der Humanontogenese“ und als „Wissenschaft lebensbegleitender kurativer Berufe“<sup>7</sup>. Das „Generationenverhältnis“<sup>8</sup> wird als der anthropologische Grund für die Notwendigkeit von Erziehung markiert. Erziehungswissenschaft hat eine Doppelstruktur als Handlungs- und als Reflexionswissenschaft. Als Handlungswissenschaft hätte sie „empirisch gesättigte und theoretisch begründete Orientierungen“ zu formulieren, als Reflexionswissenschaft „die potentiellen Opfer ihrer eigenen Empfehlungen und der Aktivitäten ihrer Berufsrollenträger vor den Implikationen voreiliger, normativer und empirisch unhaltbarer Orientierungen“<sup>9</sup> zu schützen.

Der Bildungsbegriff, der – nach seiner Kritik und Ablösung durch ‘Sozialisation’, ‘Erziehung’ und ‘Unterricht’ in den 1970er Jahren – wieder eine Renaissance erlebte seit den 1980er Jahren, wird versuchsweise auch durch nicht-normative Begriffe wie ‘Selbstorganisation’, ‘Autopoiese’, ‘Humanontogenese’ zu ersetzen versucht.<sup>10</sup> Das theoretische wie praktische Dilemma der Konstruktion einer nicht-normativen Handlungswissenschaft bleibt jedoch problematisch.

Die Art und Weise wie der Bildungsbegriff in der Erziehungswissenschaft theoretisch gefasst wird, erscheint denen, die pädagogische Praxen mitgestalten, als abgehobene Kunstfertigkeit oder bildlich formuliert wie „Stricken ohne Wolle“ (Ingrid Dittrich).

Tenorth<sup>11</sup> hat die Heteronomie der Betrachtungsweisen von Bildung und ihrer Funktion kompetent und gründlich studiert.

(1) Er findet „die Suche nach dem wahren Begriff“<sup>12</sup> vor allem in der Exegese von Klassikern, was vor allem exegetische Kontroversen befördere.

<sup>5</sup> Vgl. Peter Vogel, Stichwort: Allgemeine Pädagogik, in: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 1 (2/1998) 157-180.

<sup>6</sup> Jürgen Zinnecker, Sorgende Beziehungen zwischen Generationen im Lebenslauf. Vorschläge zur Novellierung des pädagogischen Codes, in: Dieter Lenzen / Niklas Luhmann (Hg.), Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem. Lebenslauf und Humanontogenese als Medium und Form, Frankfurt/M. 1997, 199-227, 201.

<sup>7</sup> Dieter Lenzen, Professionelle Lebensbegleitung – Erziehungswissenschaft auf dem Weg zur Wissenschaft des Lebenslaufs und der Humanontogenese, in: Erziehungswissenschaft 8 (1997) Heft 15, 5-22, 5.

<sup>8</sup> Eckart Liebau (Hg.), Das Generationenverhältnis. Über das Zusammenleben in Familie und Gesellschaft, Weinheim – München 1997.

<sup>9</sup> Lenzen 1997 [Anm. 7], 17.

<sup>10</sup> Vgl. ders., Lösen die Begriffe Selbstorganisation, Autopoiesis und Emergenz den Bildungsbegriff ab?, in: Z. f. Päd. 43 (1997), 949-967.

<sup>11</sup> Heinz-Elmar Tenorth, „Bildung“ – Thematisierungsformen und Bedeutung in der Erziehungswissenschaft, in: Z. f. Päd. 43 (1997), 969-984.

<sup>12</sup> Ebd., 976.



- (2) Eine weitere Spielart gebraucht Bildung „in geschichtsphilosophischer, weltanschaulicher und utopischer Verwendung“<sup>13</sup>. Vor allem wenn Bildung „als eine Gesamtbeschreibung der abendländischen Vernunft“<sup>14</sup> mit der Nähe zu Metaphysik beschrieben wird, werden scharfe Konfliktlinien innerhalb der Wissenschaften produziert. „Man muß diese Thematisierungsform also in Toleranz ertragen“<sup>15</sup>, schreibt *Tenorth* lapidar.
- (3) Systematisch bedeutsamer für die Erziehungswissenschaft ist die Verwendung des Bildungsbegriffs „als Platzhalter für das Unsagbare“, als „das Ganze der Pädagogik“, dessen Sinn „eine in der europäischen Bildungstradition aufgehobene Realität“<sup>16</sup> sei. Über Bildung wird in der Kritischen Theorie – so *Tenorth* – gesprochen, „als artikuliere sich die Vernunft selbst“. Das Reden über Wirklichkeit zugleich verbunden mit der Kritik an dieser Wirklichkeit gibt vor, ein paradoxes Problem zu lösen, wie sich im Ganzen des Falschen das Wahre ereignen kann – „also in letztlich theologischer Denk- und Redeweise“<sup>17</sup>. Man könnte es auch – weniger diskriminierend – als einen unzulässigen Totalitätsanspruch kritischer Bildungstheorie kennzeichnen.
- (4) Schließlich wird über Bildung geredet „als Grundbegriff der Erziehungswissenschaft“<sup>18</sup>. *Dietrich Benner* ist derjenige, der dafür das wichtigste Beispiel liefert in seiner Allgemeinen Pädagogik.<sup>19</sup> Für *Benner* gehören die Theorie der Bildung, die Theorie der Erziehung und die Theorie der Institutionen zusammen. Der Bildungsbegriff wird nur in spezifischer Weise im Begriff der ‘Bildsamkeit’ rezipiert, dem handlungs- und erziehungstheoretisch die ‘Aufforderung zur Selbsttätigkeit’ entspricht. *Benners* Konstruktion ermöglicht wissenschaftstheoretisch sowohl einen Anschluss an Forschungen über das Subjekt als auch an gesellschaftstheoretische Diskurse. Problematisch wird diese Konstruktion, wenn *Benner* die Dualität von ‘kritisch’ vs. ‘affirmativ’ einführt. So bleibt letztlich jedes System, das Aufgaben und Zweckbestimmung pädagogischer Praxis festschreibt, ‘affirmativ’, wenn es nicht der Mündigkeit gerecht wird. Dadurch werden Defizite zugeschrieben, nicht Differenzen festgestellt, und dies könnte wiederum als Übergriff in die Gegenstandsdefinition verwandter Disziplinen missverstanden werden. *Benners* Pointe ist, „daß Bildung nicht nur eine Beschaffenheit individueller Subjektivität ausmacht, sondern sich auf das zwischenmenschliche Handeln bezieht, das unter den doppelten Anspruch einer gegenseitigen Achtung der handelnden Personen sowie einer gemeinsamen Anerkennung des menschlicher Willkür unverfügbaren Sinnes von Wirklichkeit steht“<sup>20</sup>

<sup>13</sup> Ebd.

<sup>14</sup> Ebd., 977.

<sup>15</sup> Ebd.

<sup>16</sup> *Herwig Blankertz* nach *Tenorth* 1997 [Anm. 11], 977.

<sup>17</sup> *Tenorth* 1997 [Anm. 11], 978.

<sup>18</sup> Ebd., 979.

<sup>19</sup> *Dietrich Benner*, Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns, Weinheim- München 1987.

<sup>20</sup> *Ders.*, Bruchstücke zu einer nicht-affirmativen Theorie pädagogischen Handelns (1982), in: *ders.*, Studien zur Theorie der Erziehung und Bildung. Bd. 2, Weinheim – München 1995, 51-75, 75.



In einem Vortrag zum Verhältnis von Bildung und Religion macht *Benner* das Problem exemplarisch deutlich. Zunächst formuliert er die Aufgabe, dass es zunächst darauf ankäme, „die Propria der ausdifferenzierten Bereiche menschlichen Denkens und Handelns so zu bestimmen, dass sie kategorial in einem nicht-hierarchischen Sinne voneinander unterschieden und so gegeneinander abgegrenzt werden, dass die in einem Bereich unter dessen jeweiligen Fragestellungen diskutierten Sachverhalte auch in den anderen Bereichen diskutabel bleiben. Zum Proprium religiösen Wahrnehmens, Denkens, Urteilens und Handelns aber gehört erstens, dass Religion Welt aus einem Sinnhorizont heraus wahrnimmt, deutet und auslegt, der der Erfahrung der Abhängigkeit des Endlichen von etwas entspringt, die nicht vom Menschen willkürlich und planvoll gesetzt und gestiftet wird.“<sup>21</sup> „Aufgabe des Religionsunterrichts an öffentlichen Schulen wäre es [...], religiöse Erfahrungen im Medium des Unterrichts zu tradieren und zu reflektieren und Voraussetzungen dafür zu schaffen, dass auch unter modernen Bedingungen die bewusste Wahl einer religiösen Lebensform möglich bleibt.“<sup>22</sup> Er meint, dass viele Inhalte des Religionsunterrichts diese Aufgabe nicht erfüllen. In den Lehrplänen sei „zuweilen eine Allzuständigkeit von Religion unterstellt oder in Anspruch genommen, die es nicht gibt, die so auch nicht wünschbar ist und die den Lehrern dieses Faches ihre Arbeit nicht erleichtert, sondern unnötig erschwert. Einen beträchtlichen Anteil an dieser Misere scheint mir [*Benner, D.F.*] ein gewisser Schlüsselproblemhumanismus zu haben, der inzwischen ältere Anstrengungen um eine kategorial und exemplarisch ausgewiesene Legitimation der Unterrichtsfächer, ihrer Inhalte und Betrachtungsweisen vielerorts abgelöst hat.“<sup>23</sup>

Es gibt begründete Zweifel daran, ob das religionspädagogische Programm der Korrelationsdidaktik oder das der Elementarisierung als gewisser „Schlüsselproblemhumanismus“ abgetan werden kann.

*Tenorth* fasst zusammen: „Die bildungspolitische Literatur lädt nicht immer dazu ein, willig rezipiert zu werden, aber sie erlaubt es, Fragen an den sozialwissenschaftlichen Forschungsalltag zu stellen.“<sup>24</sup>

### 2.3 Didaktische Konzeptionen

Allgemeine Didaktik befasst sich nicht nur mit Definitionsproblemen ihres Gegenstands, sondern mit dem Lehren und Lernen im weiten Sinn, mit den Inhalten schulischen Lernens, der Auswahl und der Begründung, die eingebettet sind in Überlegungen zum Sinn und Zweck von Schule insgesamt.

Innerhalb der Allgemeinen Didaktik lassen sich grob vier Richtungen ausmachen<sup>25</sup>:

- (1) *Bildungstheoretischen Ansätzen* geht es um Unterricht als Begegnung mit Kultur. Die Auswahl und die Anordnung der *Inhalte* stehen im Mittelpunkt. Wissenschafts-

<sup>21</sup> *Ders.*, Bildung und Religion. Überlegungen zu ihrem problematischen Verhältnis und zu den Aufgaben eines öffentlichen Religionsunterrichts heute, in: Achim Batke u.a. (Hg.), *Schulentwicklung – Religion – Religionsunterricht. Profil und Chance von Religion in der Schule der Zukunft*, Freiburg/Br. u.a. 2002, 51-70, 57.

<sup>22</sup> Ebd. 66.

<sup>23</sup> Ebd. 67f.

<sup>24</sup> *Tenorth* 1997 [Anm. 11] 982.

<sup>25</sup> Vgl. im Folgenden *Terhart* 2002 [Anm. 3], 78ff.



theoretisch wird bildungstheoretische Didaktik der geisteswissenschaftlichen Pädagogik zugerechnet.

- (2) *Lerntheoretische Ansätze* nehmen die Perspektive des planenden *Lehrers* in den Mittelpunkt und suchen nach handhabbaren Hilfestellungen für ihn. Unterricht ist eine zweckrationale und erfolgskontrollierte Organisation von Lehr- und Lernprozessen. Diese Ansätze sind wissenschaftstheoretisch der empirisch-analytischen Wissenschaft zuzurechnen. In ihren Anfängen (ca. 1960er Jahre) wurde dieser Art zweckrationaler Lehr-Forschung zu Recht der Positivismus-Vorwurf gemacht, weil sie sich gänzlich der Reflexion normativer Vorgaben von Lehre enthielt.
- (3) *Kommunikations- und interaktionstheoretische Ansätze* wurden als Gegenentwurf zu bildungs- und lehrtheoretischen Ansätzen ausgearbeitet. Sie konzentrieren sich auf den *Prozess* des Unterrichts und auf die Auswirkungen auf die Interaktionen in der Klasse. Wissenschaftstheoretisch wird die kommunikative Didaktik der Kritischen Theorie zugerechnet.
- (4) Eine neuere Theoriegruppe bilden *konstruktivistische Ansätze*, die in sich teilweise interaktionsorientierte wie auch erfahrungs- und handlungsorientierte Methodenkonzeptionen aufnehmen. Die wissenschaftstheoretische Zuordnung erscheint noch schwierig. *Terhart* schlägt 'postmodernes Wissenschaftsverständnis' vor angesichts der vielen Spielarten konstruktivistischen Denkens.

Diese didaktischen Konzeptionen werden vor allem in der universitären Lehrerbildung relevant. Sie sind als Elemente in die Ausbildungsprozesse von Lehrerinnen und Lehrern integriert, um „die Theoretisierung und operative Gestaltung von Lehren und Lernen“<sup>26</sup> im Kontext von Bildungsverläufen, Aufgaben- und Problemstellungen der nachwachsenden Generation zu leisten.<sup>27</sup>

### 3. Empirische Lehr-Lern-Forschung

#### 3.1 *Ansprüche und Reichweiten*

Dem weit gefassten Anspruch Allgemeiner Didaktik gegenüber ist die empirische Lehr-Lern-Forschung, die aus der Pädagogischen Psychologie kommt, weit reduzierter. Ihr geht es primär um Forschung. Fragen der Anwendung und Nutzung in der Lehreraus- und -fortbildung sind zweitrangig.

Diese Verengung der empirischen Lehr-Lernforschung ist eine Schwäche. Die Konzentration und Verfeinerung der Untersuchungen auf mikroskopische Prozesse des Unterrichts haben ihr den Vorwurf der Irrelevanz für das Lehrerhandeln eingebracht, das wesentlich weiträumiger und komplexer angelegt sein muss. Darüber hinaus wurde betont, dass Lehren und Lernen nur beschrieben und analysiert würden, also *deskriptive* Theorie produziert würde, hingegen Lehrerhandeln im Unterricht eine normativ gerichtete konkrete Tätigkeit sei, die auf *präskriptive* Theorie angewiesen ist.

<sup>26</sup> Ebd., 80.

<sup>27</sup> Das Verhältnis von Schulpädagogik zu Allgemeiner Erziehungswissenschaft ist nicht unproblematisch. Vgl. z.B. *Werner Helsper*, Zum Verhältnis von Schulpädagogik und Allgemeiner Erziehungswissenschaft – fließende Grenzen und schwierige Übergänge, in: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 1 (2/1998), 203-222.



So grenzten sich Pädagogik und Psychologie lange voneinander ab.

Der Vorwurf der Unbrauchbarkeit wird umgekehrt auch der Allgemeinen Didaktik gemacht aufgrund von Untersuchungen über das Planungsverhalten von Lehrern: Für erfahrene Lehrer spielen die klassischen allgemeindidaktischen Konzepte keine Rolle bei ihrer alltäglichen Unterrichtsplanung.

### 3.2 Kognitive Wende

Die kognitive Wende hat das Verhältnis von Lernpsychologie und Didaktik auf eine neue Stufe gehoben, die Annäherungen möglich macht. Das gilt m.E. auch für die empirische Religionspädagogik, die beispielsweise durch die kognitionstheoretisch begründeten empirischen Studien von *James Fowler* und *Fritz Oser* einen nachhaltigen Schub bekommen hat.

Die kognitive Wende ging einher mit forschungsmethodischen Öffnungen zu qualitativen Untersuchungsdesigns und Mehrebenenanalysen, die der Komplexität des Gegenstands Unterricht und Erziehung, Lehren und Lernen, besser gerecht wurden. Die Erkenntnis setzte sich durch, dass man, wenn man schulisches Lernen untersuchen will, dies nicht im Labor, sondern möglichst in natürlichen Situationen tun sollte.

Die großangelegte Münchner SCHOLASTIK Studie von *Franz Emanuel Weinert* und *Andreas Helmke*<sup>28</sup> ist dafür ein wichtiges Beispiel. *Weinert* klärt aufgrund von differenzierten Längsschnittstudien zum Lernen in der Grundschule den Zusammenhang von pädagogischen Konzepten und psychologischen Möglichkeiten des Lernens prägnanter und für die Lehrerbildung folgenschwerer als je zuvor und warnt – angesichts der TIMMS-Ergebnisse – vor bildungspolitischen Kurzschlüssen.<sup>29</sup> Schulisches Lernen müsse – so *Weinert* – gleichzeitig den Erwerb verschiedener Kompetenzen ermöglichen, die miteinander in Beziehung stehen und die nicht in denselben Organisationsformen schulischen Lernens zugänglich sind:

- *Inhaltliches Wissen*, das in variablen Formen direkter Instruktion am zweckmäßigsten erworben werden kann,
- *Lebenspraktisches Anwendungswissen*, das in Formen situierten Lernens und Projektarbeit, im Gruppenunterricht und in kreativen Übungsformen am wirksamsten erworben wird,
- *Metakognitive Kompetenzen*, Schlüsselqualifikationen und Lernstrategien, die am besten mit Methoden selbständigen Lernens erworben werden, die durch gezielte subjektive Erfahrungen und Erfahrungsreflexionen zum Aufbau metakognitiver Einsichten angezielt werden.
- *Motivationale Handlungs- und Wertorientierungen* können nur in komplexen und variablen erkenntnis- und erlebnisintensiven Kontexten erworben werden.<sup>30</sup>

<sup>28</sup> *Franz Emanuel Weinert / Andreas Helmke* (Hg.), *Entwicklung im Grundschulalter*, Weinheim 1997.

<sup>29</sup> Vgl. *Franz Emanuel Weinert*, *Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit*, in: ders. (Hg.), *Leistungsmessungen in Schulen*. Weinheim – Basel 2001, 17-31.

<sup>30</sup> Vgl. *ders.*, *Neue Unterrichtskonzepte zwischen gesellschaftlichen Notwendigkeiten, pädagogischen Visionen und psychologischen Möglichkeiten*, in: Bayerisches Staatsministerium für Unterricht, Kultus, Wissenschaft und Kunst (Hg.), *Wissen und Werte für die Welt von morgen*, Donauwörth 1998, 101-125.



Die kognitive Wende nimmt deutlich Abschied von der Idee, dass das Lernen von Schüler/innen eine Art kausales Ergebnis oder Ausfluss von Lehre sei. Vielmehr sind es variabel gestaltete Lernumwelten, konkrete Erfahrungs- und Problemkontexte und die Einbettung in soziale Situationen, die Lernen fördern.

Das semantische Feld von geordnetem Wissensaufbau an Inhalten, die Struktur von Problemlösefähigkeit, Beurteilung und Bewertung, der Umgang mit Bedeutungen und die Selbstreflexivität hat somit einen Raum zur Verständigung von Allgemeinen Didaktikern, empirisch arbeitenden Pädagogischen Psychologen und – in Ansätzen sichtbar – Religionspädagogen eröffnet.

### 3.3 Theorien des Lehrerhandelns

Die Sichtweise, dass Lehrerhandeln vor allem die Anwendung von Lerngesetzmäßigkeiten sei, wurde zugleich mit der kognitiven Wende gänzlich obsolet, weil es einerseits solche einfachen Lerngesetzmäßigkeiten nicht gibt und weil andererseits auch das Lehrerhandeln eine überaus komplexe Tätigkeit ist. Nicht nur die Kognitionen der Schüler/innen, sondern auch die der Lehrer/innen fanden ein größeres empirisches Interesse. Das spiegelt sich in entsprechenden Forschungsprogrammen – vor allem aus dem angloamerikanischen Raum – zur Lehrerkognition im Experte-Novizen-Paradigma.<sup>31</sup> Derartige empirische Programme versuchen den handlungsleitenden Theorien und Kompetenzen erfahrener Lehrer auf die Spur zu kommen durch den Vergleich mit unerfahrenen Lehrern bzw. Lehrerstudenten. Interessant sind die Entdeckungen: Das handlungsleitende Lehrwissen ist keineswegs auf die unterrichtspraktische Anwendung von Wissenschaftswissen zurückzuführen, sondern es zeichnet sich durch eine hohe Komplexität des Zugriffs auf verschiedene Wissensbereiche aus, die fallspezifisch organisiert sind. Wissenschaftliches Wissen ist nur eine Komponente des pädagogischen Handelns, das in Relation zu den beruflichen Erfahrungen und der persönlichen Identität des Handelnden zu setzen ist. Möglicherweise ist professionelles Wissen „als additive Komposition verschiedener Wissensbestandteile vorzustellen.“<sup>32</sup>

Der erfahrene Lehrer verfügt offenkundig über das Vermögen, schnell und routiniert auf ähnlich gelagerte Fälle zurückzugreifen, um situationsadäquat handeln zu können. Die Frage, wie solches Fallrepertoire erworben wird, ist gegenwärtig noch nicht geklärt. Der „Reflective Practitioner“ ist zum Prototyp des kompetenten Lehrers geworden.<sup>33</sup> Die Diskussionen in Pädagogik, Didaktik und Lehrerbildung über den ‘guten’ Lehrer konnten mit den Erkenntnissen aus der Experte-Novizen-Forschung zumindest teilweise empirisch angereichert werden.

<sup>31</sup> Vgl. etwa Rainer Bromme, *Der Lehrer als Experte. Zur Psychologie des professionellen Wissens*, Bern 1992.

<sup>32</sup> Bernd Dewe / Frank-Olaf Radtke, Was wissen Pädagogen über ihr Können? Professionstheoretische Überlegungen zum Theorie-Praxis-Problem in der Pädagogik, in: Jürgen Oelkers / Heinz-Elmar Tenorth (Hg.), *Pädagogisches Wissen* (27. Beiheft der Z.f.Päd.), Weinheim – Basel 2001, 143-162, 149.

<sup>33</sup> Das Standardwerk von Donald Schön, das international rezipiert wird, gibt es noch nicht in einer deutschen Übersetzung; ders., *The Reflective Practitioner. How Professionals think in Action*, New York 1993.



## 4. Fachdidaktische Forschung – Ansätze und Aufgaben

### 4.1 Fachdidaktische Kompetenz

Zwischen Allgemeiner Erziehungswissenschaft und Lehr-Lern-Forschung ist vor allem durch die kognitive Wende eine zunehmende Konvergenz festzustellen. Das könnte künftig in einer stärkeren Forschungsorientierung der Fachdidaktiken konkretisiert und ausgearbeitet werden.

Innerhalb der pädagogisch-fachdidaktischen Diskussion ist eine zunehmende Höherbewertung von Fachdidaktiken und Lernbereichsdidaktiken festzustellen – auch aus dem einfachen Grund, weil Lernen und Lehren nicht ohne Inhalte zu greifen sind. Das Interesse an fachdidaktischer Forschung ist gewachsen

- weil Fachdidaktiken teilweise selbst immer noch „systematisierte Handwerkslehren“<sup>34</sup> sind,
- weil sich allgemeindidaktische Ansätze als vielfach praxisfern erwiesen haben,
- weil der Stellenwert von wissenschaftsbasierter Fachdidaktik auch in Reformkonzepten der Lehrerbildung hervorgehoben wird.

„Die Professionalität des Lehrers wird durch fachdidaktische Kompetenz eher befördert als durch Kurse über die Wertkrise der Erziehung oder allgemeine Zeitsignaturen der modernen Gesellschaft.“<sup>35</sup>

### 4.2 Kontexte fachlichen Lernens in der Schule

Ein weiterer Bereich der Konvergenz von Lernforschung, Allgemeiner Pädagogik und Fachdidaktik ist die institutionelle Verfasstheit und Kontextuierung schulischen Lernens. Die Lernleistungen in einem Fach sind eingebettet in die Schulkultur der einzelnen Schule. Es wird zunehmend wichtiger, diese Bedingungsfaktoren auch in fachdidaktisches Forschen einzubeziehen. Am Beispiel der PISA-Studie ist nachdrücklich zu fragen, inwiefern der Religionsunterricht zur Lesekompetenz beiträgt. Oder hat der Religionsunterricht damit etwa gar nichts zu tun?

Weitere relevante Kontextfaktoren auf der Seite der Schülerinnen und Schüler sind nicht nur die sozialen Voraussetzungen und Einstellungsmuster im Elternhaus, sondern eine ganz entscheidende Rolle spielt die jeweilige Peer-Kultur bei jugendlichen Schüler/innen.

Mir scheint, dass empirische religionspädagogische Forschung den Einfluss von peers noch nicht in den Blick genommen hat.

### 4.3 Evaluation des Unterrichts und der Lernleistungen

Die Debatte um ‘Qualität’ oder ‘Qualitätssicherung’ schulischer Erziehung und Bildung machte nicht nur der Schulpädagogik, sondern auch den Fachdidaktiken schmerzhaft bewusst, dass sie wenig empirische Informationen darüber haben, durch welche Lernarrangements welche Kompetenzen bei den Schüler/innen entwickelt oder welche Wirksamkeiten erzeugt werden. Wenn ein Satz wie ‘Irgendetwas wirkt immer’ die einzig mögliche Aussage über den Zusammenhang von Unterricht und Lernerfolgen ist, ist es mit professionellem Handeln schlecht bestellt.

<sup>34</sup> Terhart 2002 [Anm. 3], 84.

<sup>35</sup> Ebd.



Es macht allerdings auch wenig Sinn, Wirksamkeiten des Religionsunterrichts oder der Lehrerbildung zu erkunden, wenn noch nicht einmal klar ist, welche überhaupt angestrebt werden sollen oder können. Die bei uns gerade beginnende Debatte über 'Standards' der Lehrerbildung, angestoßen durch *Fritz Oser* und *Jürgen Oelkers*<sup>36</sup>, aber auch über Standards des Unterrichts, könnte ein fruchtbarer Weg sein, auf dem eine fachdidaktische Beteiligung unabdingbar ist.<sup>37</sup>

Für die Lehrerbildung ist solche Forschung von besonderer Bedeutung: Zeigt sich doch nicht nur in der PISA-Studie, sondern auch in Studien zum Umgang mit Leistungsbeurteilungen, dass auf Seiten der Lehrenden eine pädagogische Diagnostik nur sehr schwach entwickelt ist und in beiden Ausbildungsphasen der Lehrerbildung kaum eine Rolle spielt. Auch im Fortbildungsbereich sind dazu keine relevanten Impulse zu finden. Ohne eine kompetent durchgeführte Feststellung und Bewertung der Lernergebnisse und der Lernvoraussetzungen, ohne die strukturierte Wahrnehmung dessen, was Schüler/innen können, müssen Anstrengungen der inhaltlichen Planung und methodischen Gestaltung von Unterricht ins Leere laufen.

## 5. Abschließende Bemerkung

Die entfernten Verwandten Religionspädagogik und Erziehungswissenschaft sind sich – wissenschaftstheoretisch betrachtet – ziemlich fremd. Vor allem für den Religionsunterricht in der Schule ist es zunehmend dringlicher, zu klären, was der Religionsunterricht intendiert und worauf seine Wirksamkeiten gerichtet sind. Was Schüler und Schülerinnen können, nachdem sie vier oder zehn oder zwölf Jahre lang am Religionsunterricht teilgenommen haben, das gilt es theoretisch, handlungspraktisch und empirisch zu klären. Da könnten Annäherungen an erziehungswissenschaftliche und lehr-lern-theoretische Erkenntnisse wichtig und nützlich werden.

Wenn man Familientreffen als kooperative und themenzentrierte Projekte organisiert, lassen sich oft auch widerständige oder ganz entfernte Verwandte zur Beteiligung gewinnen. Das gemeinsame Thema bringt sie zusammen.

<sup>36</sup> *Fritz Oser / Jürgen Oelkers* (Hg.), Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme. Von der Allrounderbildung zur Ausbildung professioneller Standards, Chur - Zürich 2001.

<sup>37</sup> Baden-Württemberg hat kürzlich mit einer neuen Lehrplan-Generation begonnen. Darin werden jeweils für die Fächer zu erreichende Standards formuliert und an Aufgabenbeispielen konkretisiert. Die Lehrpläne sind zugänglich über [www.leu.bw.schule.de/allg/Lehrplan](http://www.leu.bw.schule.de/allg/Lehrplan). Vgl. a. die Expertise für die Kultusministerkonferenz „Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards“ vom 18.2.2003 ([www.bildungsstandards.de](http://www.bildungsstandards.de)).



Gregor Maria Hoff

## Gefragt nach Gründen und dem Grund.

### Zur fundamentaltheologischen Situation der Religionspädagogik

Fundamentaltheologie und Religionspädagogik begegnen einander oft als Fremde. Dabei muss den Fundamentaltheologen interessieren, unter welchen Bedingungen sich die eigenen Begründungsfragen formulieren lassen und welche Plausibilitätsstrukturen den hermeneutischen Kontext eigener Theoriebildung bestimmen. Von hierher ergibt sich der besonders enge Arbeitskonnex, den beide Disziplinen einzugehen haben: Der fundamentaltheologische Grundsatz von 1 Petr 3,15 – „Seid stets bereit, jedem Rede und Antwort zu stehen, der nach der Hoffnung fragt, die euch erfüllt“ – ist zugleich eine religionspädagogische Charta. Ihr Nachsatz ist von besonderem Interesse, insofern die Vermittlungsbedingungen reflektiert werden: „Antwortet bescheiden und ehrfürchtig“ (1Petr 3,16). Verantwortung in der Sache und auf sie hin spielt hier ebenso eine Rolle („ehrfürchtig“: Bezugsaspekt Gott) wie die Verantwortung für die Adressaten und auf sie hin („bescheiden“: Bezugsaspekt Mensch).

Thematisch aber geht es um die Hoffnung, also um den Grund, auf dem man steht. Gerade weil er nicht Wissen ist, sondern zukunfts offen, eschatologisch gerichtet (vgl. Röm 8,24f.), hat alle Glaubensvermittlung einen fundamentaltheologischen Theoriebedarf. Begründungssorgen teilen sich beide Fächer. Dies gehört zu den je eigenen und doch geteilten Zeichen der Zeit.

#### 1. Gefragt nach Gründen und dem Grund: der fundamentaltheologische Abgrund der Religionspädagogik

Begründungen sind gefragt, wenn und weil es um letzte Fragen geht. Die fundamental *theologischen* Themen sind nach meiner Erfahrung immer wieder für die Schüler/innen von besonderem Interesse. Mehr noch: von wirklichem Belang. Es gibt ein unnachgiebiges Gespür dafür, dass sich in allen alltäglichen Problemen und allem, was lebensweltlich engagiert, Lebensfragen nicht einfach abfinden lassen.<sup>1</sup> Es gibt – ungleichzeitig- gleichzeitig neben und wohl auch aufgrund der „puren Lust am Leben“ [Musiktitel] – eine Sensibilität für unabfindbare Fragen und die Sehnsucht nach Antworten, die man sich selbst nicht zutraut und die über das gewohnte Informationsrepertoire hinausreichen. Indizien bieten privater und öffentlicher Raum gleichermaßen: Gespräche am Rande von Unterricht, bei Besinnungstagen, nicht zuletzt die Reaktionen auf Unfassbares wie den 11. September oder die Tat von Erfurt.

Diese Fragen müssen nicht von äußerer Dramatik bestimmt sein. Sie begegnen z.T. anlasslos. Bevorzugt stellen sie sich an den klassischen Lernorten – z.B. in der Sakramentenkatechese von der Tauf- bis zur Kinderkommunionvorbereitung. Was gibt meinem Leben Grund und wie begründe ich, was mir als Grund einleuchtet, zweifelnd, suchend, unsicher. Den religiösen Mediator treffen dabei die erstaunten Rückmeldungen, dass hier offensichtlich etwas gelebt und geglaubt wird, nach dem man sich möglicherweise sehnt,

<sup>1</sup> Vgl. Anton Bucher, Religionsunterricht zwischen Lernfach und Lebenshilfe. Eine empirische Untersuchung zum katholischen Religionsunterricht in der Bundesrepublik Deutschland, Stuttgart u.a. 2000, 88.144.



ohne es doch oft mit den eigenen gelebten Weltsichten zusammenbringen zu können. Die Begründungslast in solchen Fragezusammenhängen hat sich dabei im Laufe der letzten Jahrzehnte mentalitätsgeschichtlich nachhaltig verschoben. Selbstverständlich erscheint die Unselbstverständlichkeit des Glaubens. Zumal wenn er verbindlich auftritt. Die religionskritischen Argumente liegen auf der Hand – ihre Gegenfiguren sind nicht selten deshalb weniger vertraut, weil sie wie in eine Sonderwelt zu gehören scheinen. Die Karten sind ungleich verteilt. Der Rechtfertigungsdruck erhöht sich religiös, und wer sich rechtfertigt, ist schon deshalb im Nachteil, weil jede Argumentation aus der Defensive etwas Verdächtiges hat. Sie erscheint nicht mehrheitsfähig und möglicherweise gerade deshalb latent missionarisch, also aufdringlich.

Distanzierungsmuster des Religiösen markieren den hermeneutischen Horizont theologischer Reflexion und Vermittlung. Sie reichen von theoretischen Invektiven, exemplarisch in den Thesen *Herbert Schnädelbachs*<sup>2</sup>, bis zu den verschiedenen Formen von Werbung, die religiöse Chiffren aufgreifen, verfremden, benutzen, um in der neuen Botschaft die alte zu ironisieren und ihren Deutungsgehalt mindestens indirekt in Frage zu stellen. Religionskritische Pragmatik in einem weiteren Verständnis schließt auch die gelebte Abkehr oder Enthaltung ein.

Die entsprechende Haltung erschwert die religionspädagogische Arbeit, bereichert und forciert sie aber zugleich. Religionspädagogischer Alltag ist, wo er das kirchliche Milieu verlässt, fremdperspektivisch bestimmt; ist kulturell und glaubensbiographisch grundsätzlich polyphon. Immer weniger Voraussetzungen dürfen gemacht werden, immer unterschiedlichere Lebens- und Glaubensbedingungen sind zu berücksichtigen. Um so stärkeres Gewicht erhält die Fähigkeit, nicht zuletzt unausgesprochene Begründungsfragen auszumachen und *überzeugend* auf sie zu reagieren.

Eine Frage hat hier besonderes Gewicht. Sie ist nicht selten eher eine des Mienenspiels und der inoffiziellen Geste, das a/religiöse Hintergrundgeräusch: An Gott glauben? Und dann noch an den christlichen? Je unbestimmter die Antwort ausfällt, je interpretations- und abweichungsoffener, desto vermittlungsfähiger. Die religionspluralistische Perspektive besitzt – ohne ihr mit diesem unpolemisch gemeinten Hinweis gerecht zu werden – hier noch die stärkste Attraktivität. *Etwas*, das es geben muss, kann, könnte, lässt sich eventuell noch buchstabieren. Die Offenheit, die an dieser Stelle herrscht, ist von einer anonymen erkenntnistheoretischen Option geleitet: Dass sich hier nicht wirklich begründen lasse.

Eben das ruft die Fundamentaltheologie auf den Plan. Sie ist religionspädagogisch mehrfach herausgefordert:

- *apologetisch* im Abweis der verschiedenen religionskritischen Distanzierungsmuster, z.T. formuliert, z.T. unreflex gelebt;
- *glaubenshermeneutisch* in der Aufdeckung positiver Glaubensmotive,
- die sich *dialogisch* aktivieren lassen.<sup>3</sup>

<sup>2</sup> *Herbert Schnädelbach*, Der Fluch des Christentums – Die sieben Geburtsfehler einer alt gewordenen Weltreligion. Eine kulturelle Bilanz nach zweitausend Jahren, in: *Robert Leicht (Hg.)*, Geburtsfehler? Vom Fluch und Segen des Christentums. Streitbare Beiträge, Berlin 2001, 13-33.

<sup>3</sup> Vgl. zu dieser fundamentaltheologischen Aufgabenstellung *Hans Waldenfels*, Kontextuelle Fundamentaltheologie, Paderborn u. a. <sup>3</sup>2000, 81-90.



Doch genau an diesem Punkt wird es fundamentaltheologisch prekär.

## 2. Zur fundamentaltheologischen Situation der Gegenwart: Begründungsprobleme

Zwei erkenntnistheoretische Probleme beschäftigen gegenwärtig die Fundamentaltheologie im besonderen Maße – mit Folgen für den gesamten theologischen Fächerverbund und für die religionspädagogische Vermittlungsarbeit zumal. Sie lassen sich als Fragen formulieren:

- Wo kann ich Gott erfahren?
- Wie verlässlich ist diese Erfahrung?<sup>4</sup>

Beide Problemfelder fallen zusammen in der Theodizeefrage. Es ist kein Zufall, dass gerade der Theodizeediskurs in den letzten Jahren mit gesteigerter publizistischer Intensität geführt wurde.<sup>5</sup> Dies entspricht dem Befund, dass sich die theoretische religionskritische Herausforderung bis in den Alltag hinein auf diese Frage konzentriert hat. Wie die Existenz Gottes angesichts des existierenden Leids dieser, *seiner* Welt denkbar sei, findet sich unter den Fragemustern skeptischer oder dezidiert atheistischer (Schüler-) Positionen an vorderster Stelle.

Zwei fundamentaltheologische Desiderate ergeben sich aus diesem Befund:

- Auszuarbeiten ist eine rational befriedigende Begründung für die Haltbarkeit einer theistischen Position;
- in diesem Zusammenhang wird gleichfalls eine Theologie der Geschichte gesucht, die die Erfahrbarkeit Gottes in dieser Wirklichkeit erstens denken und zweitens – zumindest approximativ – erfahren lässt.

Auf den Spuren dieser Problemorientierungen bewegen sich die verschiedenen fundamentaltheologischen Ansätze, die aus ganz bestimmten philosophischen Traditionen zur Zeit ihre Theorievorschläge ausarbeiten:

- Erste Anschlussstelle: die *idealistische* Tradition in Aufnahme transzendentalphilosophischer bzw. -theologischer Argumente. Eine besondere Rolle spielt hier der erstphilosophische Ansatz von *Hansjürgen Verweyen* (ähnlich: *Klaus Müller*, *Thomas Pröpper*).<sup>6</sup>
- Zweite Anschlussstelle: die *nachidealistische* Tradition, zumal in der religionskritischen Variante *Ludwig Feuerbachs*. Gerade weil das Erbe *Karl Barths* für die theologische Religionskritik *Thomas Rusters* entscheidend ist, muss sein Ansatz auf der bezeichneten Traditionslinie gesehen werden, insofern die fundamentaltheologische Aufgabe der natürlichen Theologie durch die Religionskritik ersetzt wurde: „Der Atheismus ist hier paradoxerweise zur natürlichen Theologie geworden.“<sup>7</sup>

<sup>4</sup> Vgl. *Alexander Loichinger*, Verlässlichkeit religiöser Erfahrung? Eine religionsphilosophische Grundlegung, in: ThG 44 (4/2001) 242-250; ThG 45 (1/2002) 30-41.

<sup>5</sup> Vgl. exemplarisch den Entwurf von *Armin Kreiner*, Gott im Leid. Zur Stichhaltigkeit der Theodizee-Argumente (QD 168), Freiburg/Br. u. a. 1997; dort Hinweise auf die einschlägige Literatur (401-423). Einen guten Überblick über die verschiedenen Theodizee-Ansätze gibt die Diskussion von *Kreiners* Position in: Ethik und Sozialwissenschaften 12 (2/2001) 147-202.

<sup>6</sup> Vgl. *Hansjürgen Verweyen*, Gottes letztes Wort. Grundriß der Fundamentaltheologie, Regensburg 2000; vgl. den Überblick von *Klaus Müller*, Wieviel Vernunft braucht der Glaube? Erwägungen zur Begründungsproblematik, in: ders. (Hg.), Fundamentaltheologie. Fluchtlinien und gegenwärtige Herausforderungen, Regensburg 1998, 77-100.



- Dritte Anschlussstelle: die *analytische* Tradition, theologisch profiliert durch angelsächsische Theologen, insbesondere durch *John Hick* (im deutschen Sprachraum durch *Perry Schmidt-Leukel*, *Armin Kreiner*, *Alexander Loichinger*).<sup>8</sup>
- Vierte Anschlussstelle: die *pragmatische* Tradition, die in der Weiterentwicklung der politischen Theologie nach *Johann Baptist Metz* fundamentaltheologisch vor allem von *Edmund Arens* zur Geltung gebracht wird.<sup>9</sup>
- Fünfte Anschlussstelle: die *hermeneutische* Tradition, die theologisch gegenwärtig das Gespräch mit postModernen Differenzphilosophien sucht und eine theologische Hermeneutik jenseits von Letztbegründungsoptionen entwickelt (*David Tracy*).<sup>10</sup>

### 2.1 Erste Anschlussstelle: Erstphilosophische Krieriologie des Glaubens (Hansjürgen Verweyen)

Ausgangspunkt der fundamentaltheologischen Überlegungen von *Hansjürgen Verweyen* ist die bereits bezeichnete doppelte Suche nach einem rational einspruchsresistenten Gotteskonzept, das es zugleich erlaubt, diesen Gott in seiner geschichtlichen Wirklichkeit zu denken. Verweyen geht es um einen unhintergehbaren *Begriff* von Sinn, mit dem sich der Anspruch auf einen letztgültig ergangenen Sinn kriteriell sicher überprüfen lässt. Nur wo ein solcher Sinn überhaupt denkbar, d.h. rational verantwortbar ist, besteht die Möglichkeit für den Glauben, einen solchen Anspruch begründet zu erheben. Der *Sinnbegriff* adressiert sich demnach an seine geschichtliche Überprüfung.

Ausgangspunkt der Reflexion auf den *Begriff* letztgültigen Sinns ist die Kategorie des Einen. Sie wird streng subjektphilosophisch erfasst. Im Anschluss an *René Descartes* ist für *Verweyen* der einzige unbezweifelbare Punkt das *Cogito* des selbstbewussten Subjekts. Kein Täuschergott kann ihm diese existentielle Selbstgewissheit ausreden. Das denkende Ich weist die bezeichnete Struktur seines Bewusstseins auf: Das Subjekt nimmt sich und seine Umwelt mit der Option auf eine letzte Einheit wahr. Erst in ihr löst sich die absurde Zerrissenheit auf, die das Subjekt in sich selbst entdeckt und immerfort reproduziert. Im Anschluss an *Johann Gottlieb Fichtes* Bild-Philosophie wird eine solche Einheit in Differenz denkbar, wenn sich ein Ich einem anderen Ich zu sei-

<sup>7</sup> *Walter Kasper*, *Der Gott Jesu Christi*, Mainz <sup>2</sup>1983, 104; vgl. a. *Wolfhart Pannenberg*, *Systematische Theologie I*, Göttingen 1988, 116f.

<sup>8</sup> Vgl. *John Hick*, *Religion*. Die menschlichen Antworten auf die Frage nach Leben und Tod, München 1996, 230-252; vgl. a. *Heinrich Döring* / *Armin Kreiner* / *Perry Schmidt-Leukel*, *Den Glauben denken. Neue Wege der Fundamentaltheologie* (QD 147), Freiburg/Br. 1993; *Perry Schmidt-Leukel*, *Grundkurs Fundamentaltheologie. Eine Einführung in die Grundfragen des christlichen Glaubens*, München 1999; vgl. a. *Alexander Loichinger*, *Ist der Glaube vernünftig? Zur Frage nach der Rationalität in Philosophie und Theologie*, Neuried 1999.

<sup>9</sup> Vgl. den Überblick von *Edmund Arens*, *Feuerprobe auf das Tun des Glaubens. Zum Ansatz einer theologischen Handlungstheorie*, in: Müller (1998) [Anm. 6], 59-76; vgl. a. *ders.*, *Christopraxis. Grundzüge theologischer Handlungstheorie* (QD 139), Freiburg/Br. u.a. 1992; vgl. zur Auseinandersetzung mit der bezeichneten Fundamentaltheologie in idealistischer Tradition: *ders.*, *Lässt sich Glaube letztbegründen?*, in: Gerhard Larcher / Klaus Müller / Thomas Pröpper (Hg.), *Hoffnung, die Gründe nennt. Zu Hansjürgen Verweyens Projekt einer erstphilosophischen Glaubensverantwortung* (FS Hansjürgen Verweyen), Regensburg 1995, 112-126; vgl. a. *ders.*, *Im Fegfeuer der Fundamentaltheologie*, in: *Orientierung* 61 (13-14/1997) 152-156.

<sup>10</sup> Vgl. *David Tracy*, *Theologie als Gespräch. Eine postmoderne Hermeneutik*, Mainz 1993; vgl. a. *Gregor Maria Hoff*, *Die prekäre Identität des Christlichen. Die Herausforderung postModernen Differenzdenkens für eine theologische Hermeneutik*, Paderborn u.a. 2001.



nem vollkommenen Gegenbild macht: Wenn es den Anderen rückhaltlos anerkennt; wenn es ihn in seiner Liebe zu ihm an keinem Ort seiner Zerrissenheit außen vor lässt; wenn es ihn in sich aufnimmt, ohne ihm seine Autonomie zu rauben, sondern sie erst zu sich selbst befreit. Denn nur so wird deutlich, dass das Subjekt fortan keine Angst mehr um sich zu haben braucht: um ein letztes Scheitern in der absurden, weil unauflösbaren Isolierung aus einem Ganzen und einer letzten Einheit. Sie kann ihm ausschließlich in der liebenden Anerkennung eines anderen Ich geschenkt werden. Und das gilt deshalb, weil im Versuch, Einheit zu setzen, immer schon Entzweiung geschieht; weil der und das Andere einbricht. Nur wo der Andere diese Differenz auflöst, geschieht Einheit. Und sie muss von einer Art sein, die sich geschichtlich nicht mehr zurücknehmen lässt. Sie muss die bleibende Anerkennung des Ich beinhalten.

*„Allein Freiheit ist prinzipiell zu einem solchen vollkommenen Bild fähig: wenn sie sich nämlich unbedingt entscheidet, der ‘Raum’ (und die Zeit!) zu sein, in dem andere Vernunftwesen zu Wort kommen und zu sich selbst finden können. Würden sich alle Menschen in Freiheit zu diesem ‘Einander-zum-Wort-oder-Bild-Werden’ entscheiden, dann käme ‘Einheit in Pluralität’ als Horizont von wirklicher Sinnerfüllung trotz der absurd erscheinenden Grundsituation von Freiheit in Sicht.“<sup>11</sup>*

Mit der Denkmöglichkeit eines letzten Sinns ist die Frage nach dem doppelten Woher erst korrekt zu formulieren: Woher stammt überhaupt die Prägung der Vernunft durch das Eine? Und von woher ist jene Freiheit zu denken, die sich zum absoluten Bild des Anderen in kontingenter Geschichte macht? Die formale Unbedingtheit, die im Subjekt aufscheint, fragt nach ihrem Ermöglichungsgrund, der nur entweder als letzte Absurdität oder als letzter Sinn zu denken ist.

*„Die menschliche Vernunft ist durch die Idee eines Unbedingten geprägt. Fragt man nach dem Woher dieser Prägung, so läßt sich diese Frage nur unter Annahme eines wirklich existierenden Unbedingten beantworten.“<sup>12</sup>*

Dieser Schluss wird freilich bereits unter der Voraussetzung gezogen, dass hier überhaupt sinnvoll erklärt werden kann, d.h. einsichtig unter den gegebenen Bedingungen der menschlichen Vernunft.

Eine erste *Kritik*: Wie – nicht: warum – der Rückschluss auf ein erstes Eines der Vernunft angemessen sein soll, wird nicht mehr geklärt. Dabei erscheint dies insofern als problematisch, als es nicht mehr wirklich gedacht werden kann. Das erste oder letzte Eine begegnet nicht anders als in einem Frageabbruch nach dem Woher dieses Einen. Die Definition seiner Grundlosigkeit kann die Vernunft nicht wirklich zufrieden stellen. Seine inhaltliche ‘Füllung’ als Absolutes impliziert für die Vernunft lediglich eine Negation des Denkbaren, eine Leere, weil das unstillbare Weiterfragen nach dem Grund, wie es sich gerade aus der Elementarstruktur des Bewusstseins ergibt, hier keine reguläre Antwort findet, sondern nur ein Anders-als-mein-Denken. Die an ihre äußerste Grenze geführte autonome Vernunft steuert auf ihre äußerste Heteronomie zu. Dieses Spannungsverhältnis wird man als konstitutiv zu betrachten haben: philosophisch wie theologisch.

Unbedingtheit begegnet nun nach *Verweyen* in „der Evidenz des unbedingten Sollens“<sup>13</sup>. Und nur in der Selbsthingabe an diesen unbedingt verpflichtenden Anspruch angesichts

<sup>11</sup> *Hansjürgen Verweyen*, *Botschaft eines Toten? Den Glauben rational verantworten*, Regensburg 1997, 114.

<sup>12</sup> *Verweyen* 2000 [Anm. 6] (zitiert nach der 2. Aufl.: Düsseldorf<sup>2</sup>1991), 244.

<sup>13</sup> *Ebd.*, 250.



des Anderen findet das Ich die Entsprechung seiner ins Unbedingte gerichteten Freiheit. Menschliche Freiheit ist nicht von sich selbst her absolut und kann Absolutes – auch als Drang nach ihm und als die adäquate Idee dessen – nicht einfach aus sich hervorbringen, sondern sie wird unbedingt nur in der Wahrnehmung jenes Absoluten als Tendenz in ihm selbst, wie es im unbedingt verpflichtenden ethischen Anspruch geschichtlich konkret wird.

*Verweyen* weist nun eingehend darauf hin, dass mit dem Begriff eines Unbedingten, wie es der Freiheit in einer unbedingten Verpflichtung aufgehen *kann*, noch nicht dessen Wirklichkeit gegeben ist. In aller Deutlichkeit wird die interpretative Offenheit in der Wahrnehmung eines solchen *möglichen* Anspruchs ausgesprochen:

„Es ist ja nicht einmal zwingend aufweisbar, daß die Vernunft sich widerspruchsfrei denken solle, sich darum auf die Suche nach einem letztgültigen Sinn zu begeben und dabei alle von ihr immer schon gesetzten Implikationen anzuerkennen oder ihnen auch nur nachzugehen habe. Der Entschluß zu solcher Konsistenz ist ein Akt der Freiheit, den niemand der Vernunft andemonstrieren kann.“<sup>14</sup>

Für *Verweyen* ergibt sich aus dem Begriff unbedingten Sinns das zentrale Kriterium: Eine letztgültige Offenbarung von Unbedingtem muss diesen Sinn transparent machen, d.h. Freiheit in ihre letzte Anerkennung überführen, indem sie es erlaubt, die Gespaltenheit des Subjekts in einer letzten zwischenmenschlichen Einheit aufzuheben. Als dessen absolute Gestalt kommt nur eine Freiheit in Frage, in der „ein Mensch seine ganze Existenz darangibt, Wort und Bild des Unbedingten zu sein.“<sup>15</sup>

Letztlich wird in einem Zusammenspiel von transzendentalphilosophischer Krieteriologie und hermeneutischer Rekonstruktion in der *Traditio Christi* die geschichtliche Wirklichkeit solcher Offenbarung identifiziert. *Traditio* beinhaltet nach *Verweyen* biblisch vier Aspekte: (1) die Auslieferung Jesu (durch Judas, also die Menschen); (2) die Überlieferung Jesu (durch den Vater); (3) die Selbstübergabe Jesu (an die Menschen, an seine Mörder); (4) schließlich die Weitergabe dieses Gesamtgeschehens (im Hl. Geist).<sup>16</sup>

Für *Verweyen* ist nun die unbedingte Selbsthingabe des Zeugen an das Unbedingte, das ihn in Anspruch nimmt, Realisierung des Unbedingten in Geschichte. Indem der Zeuge sich hingibt, ist er in einer Weise vom Unbedingten beansprucht, die ihn unverlierbar an seine Seite stellt.<sup>17</sup>

*Verweyen* sucht nach einem unhintergehbaren Angelpunkt theologischer Erkenntnis: nach einem letzten Grund. *Kritisch* ist demgegenüber festzuhalten,

- 1) dass solche Erkenntnis nur sittliche Vernunft beanspruchen kann, also im theoretischen Bereich nicht dieselbe Begründungsleistung beanspruchen kann;
- 2) dass die Sollensevidenz *interpretativ* vermittelt ist;
- 3) dass die konkrete Überprüfung des erhobenen Unbedingtheitsanspruchs sich je neu im geschichtlichen Dunkel verliert, weil die historisch-hermeneutische Vernunft *kein absolutes Kriterium* der Überprüfbarkeit besitzt, sich im letzten zu solcher Überprüfung als unangemessen erweist, allein sittliche Vernunft von Absolutem herausforderbar, nicht ihrerseits aber absolut und also sicher ist;

<sup>14</sup> Ebd., 256.

<sup>15</sup> Ebd., 266.

<sup>16</sup> Vgl. ebd., 69f.

<sup>17</sup> Vgl. ebd., 277-280.



4) dass in dieser Hinsicht vor der unbedingten Herausforderung ein unabschaffbares Moment von *Entscheidung* bleibt, also ein „Rest von Fideismus“<sup>18</sup> in der Dezision (allerdings – im Sinne *Tracys* – kritisch gefiltert und verantwortet), den *Verweyen* so vehement ablehnt und postModernem Denken ankreidet. Wenn nämlich die Evidenz kritisch unhinterfragbar wäre, gäbe es keine Evidenz mehr, sondern den Zwang des Arguments. Wie sehr aber Interpretationsspielräume betreten werden, machte die gesamte hermeneutische Anlage erster Philosophie klar; und am dramatischsten wird dies deutlich, wo einen nichts zu der Überzeugung zwingen kann, die Grundsituation nicht für absurd zu halten;

5) dass mit dem gezeichneten starken Subjektbegriff der und das Andere logisch nachgeordnet bleiben. Fundamentaltheologisch erscheint dies nicht zuletzt deshalb fragwürdig, weil Offenbarung des Anderen und also auch Gottes zwar subjektlogisch vermittelt, aber zugleich auch eingeschränkt wird. Entsprechend spielt die theologische Kategorie des Geheimnisses keine systematisch konstitutive Rolle in diesem Ansatz.

## 2.2 Zweite Anschlussstelle: ein fundamentaltheologischer Lösungsversuch in religionspädagogischer Absicht. Die Provokation Thomas Rusters

*Thomas Ruster* hat eine *Quaestio disputata* vorgelegt, die diesen Namen unbedingt verdient.<sup>19</sup> Was er mit seinen Überlegungen zur „Entflechtung von Christentum und Religion“ anstößt, ist nicht weniger als ein hochbrisanter theologischer Streitfall. Mit Konsequenzen nicht zuletzt für den Religionsunterricht. Dabei hebt er sich fundamentaltheologisch bewusst von erstphilosophischen Reflexionen ab, wie sie *Hansjürgen Verweyen* ins Spiel bringt.<sup>20</sup>

Um was geht es? „Im Verhältnis zwischen der christlichen Rede von Gott und der Erfahrung der alles bestimmenden Wirklichkeit hat sich etwas Grundlegendes geändert [...] Kurz gesagt handelt es sich darum, dass es der Theologie über den längsten Zeitraum des Christentums hinweg gelungen ist, das Gottesverständnis mit der Erfahrung der alles bestimmenden Wirklichkeit übereinzubringen, während ihr das heute nicht mehr gelingt“<sup>21</sup>. Dies die These. Aber sie reicht noch weiter. Denn *Ruster* versucht zu zeigen, dass es eben ein grundlegendes Verhängnis war, das Christentum mit den Konzepten des allgemeinen Wirklichkeitsverständnisses zusammenzuführen. Das Christentum hat im Zuge seiner kulturellen Vermittlungsleistungen zwar an dialogischer Kraft gewonnen und durchaus auf die Verfassung der Welt einwirken können, dabei aber die konstitutive Fremdheit und provokative Dynamik des Evangeliums beschnitten. Der fremde Gott der Bibel ist dabei immer wieder auf der Strecke geblieben, etwa wenn er auf die Muster des rational Einsichtigen gebracht wurde.

*Ruster* unterscheidet an diesem *fundamentaltheologisch* entscheidenden Punkt zwischen zwei Wegen des Gotteszugangs: Die geradlinige Strecke legen exemplarisch *Justin des Märtyrer*, *Anselm von Canterbury*, *Thomas von Aquin* zurück. Es ist der Weg der Anpassung an das, was kulturell dominant erscheint und in dessen Parametern der christli-

<sup>18</sup> *Verweyen* 1997 [Anm. 11], 132.

<sup>19</sup> *Thomas Ruster*, *Der verwechselbare Gott. Theologie nach der Entflechtung von Christentum und Religion* (QD 181), Freiburg/Br. u.a. 2000.

<sup>20</sup> Vgl. ebd., 17. Anm. 27.

<sup>21</sup> Ebd. 7.



che Glaube kommuniziert wird. Demgegenüber berufen sich der 1. Petrusbrief, *Markion* (und in seiner Aufnahme *Adolf von Harnack*), *Blaise Pascal* und *Martin Luther* auf den fremden Gott. Ihr großes Thema ist das der Unterscheidung zwischen Gott und den Götzen. Zumal *Luther* bezieht sich dabei schon auf den ökonomischen Diskurs, den *Ruster* religionstheoretisch kennzeichnet.

In diesem Sinne führt denn auch die Linie des „vertrauten Gottes“<sup>22</sup> in der Moderne zum Kapitalismus als Religion. *Ruster* bedient sich hier der kulturkritischen bzw. kapitalismustheoretischen Analysen *Walter Benjamins* und *John Maynard Keynes*. Das Geld ist der Gott der kapitalistischen Religionsform. Wenn Religion das absolut Wirkmächtige vermittelt, so bezeichnet das Geld die gegenwärtig alles bestimmende Wirklichkeit. Es ist das „Sakrament der bürgerlichen Gesellschaft“<sup>23</sup>. Das Christentum kann den eigenen Gottesbegriff unter diesen Bedingungen nicht mehr als entsprechende Macht übersetzen. Damit wird aber zweierlei möglich: eine machtkritische Perspektive auf die Geschichte des Christentums und zugleich seine Reformulierung aus dem Geist der Bibel mit einer Betonung gerade der Erlösung von dieser Macht des monetär Faktischen. *Ruster* spricht hier von einer Logik der (Über-)Fülle, die der Logik des Mangels und der Knappheit, wie sie den Diskurs des Geldes bestimmt, entgegenzuhalten ist.

Damit ist nun aber die wesentliche Ausrichtung des Buches genannt. *Ruster* geht es um eine Rückbesinnung auf das widerständige Potential des biblischen Glaubens. Zwischen Vertrautheit und Fremdheit setzt er den Akzent auf den anderen Gott, der sich nicht verrechnen lässt – es sei denn um den Preis seiner Vergötzung und seiner Bemächtigung. Die sieht er auch in den Gottesbeweisen zumindest latent am Werk. Und ebenso in den Konzepten einer natürlichen Gotteserkenntnis oder einer Funktionalisierung des Christentums etwa im Sinne seiner Kontingenzbewältigungsschiffren.

Für *Ruster* ergibt sich die Notwendigkeit, nach der faktischen Auflösung des Christentums als Religion, d.h. nach der Verabschiedung des christlichen Gottesbegriffs als alles bestimmende Wirklichkeit, diese Wende auch theologisch nachzuvollziehen. Die Wiederentdeckung des außenseiterischen Gottes, des unbekanntes und befremdendes Gottes entscheidet über die Einhaltung des ersten Gebots als der jüdisch-christlichen Grundkonstante orthodoxen Glaubens. Es geht um die notwendige Verabschiedung von den Götzen der Welt und also darum, den wahren Gott zur Geltung zu bringen. *Rusters* Christentum ist martyriologisch neu zu begreifen – in seiner Anstößigkeit.

*Religionspädagogisch* bedeutet das, den korrelationsdidaktischen Ansatz zu überdenken. Nicht, weil man keine wirklichen lebenspraktischen Anschlüsse mehr schaffen könnte, sondern weil man derer zu viel produziert hat. *Rusters* Empfehlung:

„Gerade das Fremde, Unableitbare, Unvermutete biblischer Erfahrungen ist herauszuheben – und ich meine, ohne Gefahr, dass die Schülerinnen und Schüler das nicht verstehen. Sie werden heute durch Medien jeder Art in fremde Erfahrungswelten hineingeführt, in urzeitliche, mythische oder Science-Fiction-Welten, und sie lassen sich gerne führen. Warum nicht auch in die Welt der Bibel? Sind sie dort angelangt, können sie die fremden Erfahrungen mit den eigenen vergleichen; das Ergebnis dieses Vergleichs muss offen bleiben. Auf jeden Fall haben sie dabei eine Erfahrung mit ihrer eigenen Erfahrung gemacht.“<sup>24</sup>

<sup>22</sup> Ebd., 27.

<sup>23</sup> Ebd., 142.

<sup>24</sup> Ebd., 200.



Genau an diesem Punkt zeigt sich die hermeneutische Ambivalenz von *Rusters* Ansatz. Die Betonung des Fremden verlangt eben im religionspädagogischen Modell nach einer Vermittlung, die Fremdes und Eigenes zu verbinden hat. *Rusters* Kriterium an dieser entscheidenden Stelle: der bibeltheologische Bezug. Jede Bibelinterpretation hat dabei jedoch ihre Zeit und unterliegt noch im Gegenzug den Einflüssen ihrer Zeit, der Macht der Zeit und ihrer kulturellen Plausibilitäten. Die Unterscheidung zwischen Gottes- und Götzendienst lässt sich nicht eindeutig im Rückgriff auf die Bibel (und ihren eigenen hermeneutischen Pluralismus) bestimmen. Damit ist zugleich zu verlangen, dass die macht- und kulturbestimmten Interpretationsverhältnisse genauer auszuarbeiten sind. Und weiter: Muss es nicht das Ziel des Christentums sein, zur alles bestimmenden Wirklichkeit zu werden, indem sie diese nach dem Geist des Evangeliums formt? Wie verhielten sich dann Christentum und Religion zueinander?

Der *fundamentaltheologisch* entscheidende Problempunkt scheint mir aber der offenbarungstheologische Zugang zu sein. *Ruster* arbeitet letztlich mit einem an *Karl Barth* erinnernden *Offenbarungspositivismus*. Die dialektische Spannungseinheit von Gottheit und Menschheit, wie sie christologisch als Strukturgesetz unseres Sprechens von Gott festzuhalten ist, wird hier einseitig aufgelöst. Nicht nur das Vermittlungsproblem wird damit prekär, sondern auch der notwendige Versuch, sich von (nicht zuletzt biblizistischen) Fundamentalismen zu distanzieren. Wenn *Ruster* „keinen Sinn mehr [sieht – G.M.H.] in dem Versuch, den christlichen Glaubens vor dem Forum der allgemeinen Vernunft bzw. dem Begriff letztgültigen Sinns zu verteidigen“<sup>25</sup>, dann droht ein dramatischer Kommunikationsverlust der Theologie. Noch die biblisch begründete Eigenlogik des Glaubens bedarf des kritischen Ausweises – zumal in religionspädagogischer Absicht, die auch *Ruster* verfolgt. Warum man glaubt und warum man an diesen Gott glaubt, ist nicht durch eine bloß narrative Theologie zu beantworten. Andererseits macht *Ruster* durch seinen strengen Verweis auf den fremden Gott deutlich, wo die Grenzen philosophischer Vernunft in glaubenstheoretischen Begründungsfragen liegen. An dieser Stelle darf er sich durchaus auf der erkenntnistheologischen Linie der fundamentaltheologischen Enzyklika „Fides et ratio“ (1998) *Johannes Pauls II.* sehen.<sup>26</sup>

*Rusters* spannender und äußerst belebender, theologisch bis in die einzelnen Analysen hoch origineller Versuch stößt damit aber in einen fundamentaltheologisch ungelösten Fragekomplex hinein, mit dem sich die Relevanz des Christlichen in unserer Zeit entscheidet.

### 2.3 Dritte Anschlussstelle: die begrenzte Reichweite rationaler Fundierungsstrategien des Glaubens. die analytische Tradition

Zunächst einmal ist diese Traditionszuschreibung etwas mechanisch. Festhalten lässt sich allerdings eine Vermittlungslinie, auf der sich die entsprechenden Argumente entwickelt haben. Sie sind im Kontakt vor allem angelsächsischer Theologen mit der in

<sup>25</sup> Ebd., 17.

<sup>26</sup> *Johannes Paul II.*, Enzyklika „Fides et ratio“ an die Bischöfe der katholischen Kirche über das Verhältnis von Glaube und Vernunft (hg. vom Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz), Bonn 1998, hier Nr. 34; vgl. a. *Gregor Maria Hoff*, Die Grenzen des Denkbaren. Überlegungen zum Glaubenszugang im Anschluss an „Fides et ratio“, in: *IkZ Communio* 29 (5/2000) 451-461; vgl. a. *Hans Waldenfels*, 'Mit zwei Flügeln'. Kommentar und Anmerkungen zur Enzyklika 'Fides et ratio' Papst Johannes Pauls II., Paderborn 2000.



ihrem Sprachraum dominierenden analytischen (Sprach-)Philosophie konzipiert worden. Diese ist wiederum als Kritik an metaphysischem und nicht zuletzt an idealistischem Denken zu begreifen. Das theoretische Interesse richtet sich auf die Analyse des Bedeutungsgehalts von Sätzen. Propositionen mit unüberprüfbaren Voraussetzungen oder Gehalten werden dabei als bedeutungsleer abgewiesen, ohne damit starke Existenzaussagen zu verbinden.

Diese Form der Religionskritik – anschaulich gefasst in *Anthony Flews* Parabel vom unsichtbaren Gärtner<sup>27</sup> – stellt fundamentaltheologisch die Herausforderung, Glaubenssätzen eine konsistente Bedeutung zuzuweisen, die sich zugleich in unserer Wirklichkeit bewährt. Die zentralen fundamentaltheologischen Fragen des Anfangs erhalten hier eine spezifische Form. U.a. im Anschluss an *John Hick* und die sogenannte *Reformed Epistemology* (*William Alston, Alvin Plantinga, Nicholas Wolterstorff*)<sup>28</sup> wird eine spezifische Antwortstrategie ausgearbeitet.

Für die Frage nach der Bedeutung theologischer Behauptungen ergeben sich zunächst einmal zwei Minimalforderungen: Sie müssen logisch *konsistent* sein, d.h. nicht in unauflösbare logische Widersprüche führen, und sie müssen im Rahmen theologischer Systematik *kohärent* sein, sich also mit anderen Glaubenssätzen verbinden lassen.<sup>29</sup>

Wie aber lässt sich das entscheidende Problem einer Überprüfung des Gehalts religiöser Sätze in unserer Wirklichkeit lösen? Der an *Gotthold Ephraim Lessings* „Nathan“ orientierte Hinweis auf die ethische Wirksamkeit religiöser Überzeugungen kann dabei nicht mehr als die Authentizität der Glaubenden belegen. Konsequenter glaubwürdige Lebensmodelle unterschiedlicher Religionen verstärken dabei im Übrigen nur das erkenntnistheologische Problem des religiösen Pluralismus.

Direkt überführende Argumente – zumal auf der Linie der klassischen Gottesbeweise, aber auch der transzendental argumentierenden Ansätze – treten angesichts ihrer begründungstheoretischen Aporien in den Hintergrund. Stattdessen wird *kritizistisch* argumentiert:

- Zunächst wird an die interpretative Bestimmtheit unserer Wirklichkeitssicht erinnert. Weder voraussetzungsfrei noch ganz rational, geschweige denn unmittelbar stellt sich unser Wirklichkeitskontakt dar.
- Das Kriterium empirischer Überprüfbarkeit verdankt sich selbst einem Interpretationsraster von Wirklichkeit und ist theoretisch nicht letztbegründbar. Es trifft gehaltvolle Voraussetzungen, indem – gegen faktisch vorkommende andere Weltansichten – ein empirisch verifizier- bzw. falsifizierbarer Realitätszugang favorisiert wird, ohne diese Evidenz zwingend, und das heißt anders als interpretativ ausweisen zu können.
- Umgekehrt heißt das: Wer religiöse Erfahrungen macht, darf ihnen vertrauen wie seinen anderen Wirklichkeitserfahrungen, insofern sie sich bewähren.

<sup>27</sup> Vgl. *Anthony Flew*, *Theology and Falsification*, in: ders. / *Alasdair MacIntyre* (Hg.), *New Essays in Philosophical Theology*, London 1955, 96-99.

<sup>28</sup> Vgl. als ersten Überblick: *Alvin Plantinga / Nicholas Wolterstorff* (Hg.), *Faith and Rationality. Reason and Belief in God*, Notre Dame<sup>3</sup> 1991; vgl. a. *Christian Jäger* (Hg.), *Analytische Religionsphilosophie*, Paderborn u.a. 1998.

<sup>29</sup> Vgl. *Loichinger* 2001 und *ders.* 2002 [Anm. 4], 39.



• Dem entspricht wissenschaftstheoretisch – unter Geltung des Falsifikationsvorbehalts – die Einsicht, dass wir religiösen Wirklichkeitsinterpretationen mit einem ähnlichen Vertrauensvorschuss begegnen dürfen wie z.B. logischen.

„Denn auch sie ist properly basic in dem Sinn, dass sie weder auf andere epistemic practices zurückgeführt noch von außen her nachgeprüft werden kann. Auch sie statet uns mit einer ursprünglichen map der Wirklichkeit aus, freilich mit einer map der transzendenten Wirklichkeit Gottes.“<sup>30</sup>

• Solange nichts zwingend gegen eine Überzeugung spricht, darf als rational gelten, sie weiterhin zu vertreten. Damit erhält die apologetische Dimension der Theologie besondere Bedeutung in der Abwehr religionskritischer Einsprüche.

• Positiv ist von der Möglichkeit eschatologischer Verifikation des Glaubens auszugehen. Am Ende der Zeiten wird sich Gott als Gott erweisen. Dies entspricht der Theo-Logik der jüdisch-christlichen Gottesvorstellung. Wissenschaftstheoretisch hat im deutschen Sprachraum *Wolfhart Pannenberg* damit den Schluss aus seiner zweiten zentralen geschichts- bzw. offenbarungstheologischen These gezogen:

„Die Offenbarung findet nicht am Anfang, sondern am Ende der offenbarenden Geschichte statt.“<sup>31</sup>

• Und dem entspricht noch ein weiterer *glaubenslogischer* Aspekt:

„Vertreter eines kritizistisch orientierten Ansatzes in der Glaubensrechtfertigung teilen nicht nur die Kritik am klassisch-neuzeitlichen Vernunftverständnis. Vielmehr betrachten sie den kritizistischen Ansatz als etwas, das dem Wagnis- bzw. Vertrauenscharakter des Glaubens kongenial entspricht. Nur wenn der Glaube weder den Charakter sicheren Wissens, noch den einer deutlich höheren Wahrscheinlichkeit trägt, ist die Glaubensfreiheit im vollen Sinn gewährleistet.“<sup>32</sup>

Im Sinne eines *fundamentaltheologischen Fazits* sind folgende Aspekte von besonderer Bedeutung:

• Angesichts der gespannten Theo-Logik der Christologie und des trinitarischen Credo müsste das gezeichnete Rationalitätskonzept noch stärker die bleibende Unverrechenbarkeit christlicher Gottrede berücksichtigen. Dies gilt etwa in der Kennzeichnung unterschiedlicher Denkformen in der Wirklichkeitsinterpretation.

• Entsprechend ist der systematische Ort einer Theologie des Geheimnisses zu konkretisieren.

• Es gibt einen Problemüberhang in der Auszeichnung positiver Glaubensgründe.

• Theoretisch wird eine erkenntnistheoretische Offenheit eingesetzt, die unabschaffbar ist. Damit wird ein Übergang zur fundamentaltheologischen Perspektive auf die auch erkenntnistheologische Bedeutung von Glaubenspraxis und auf die hermeneutische Erschließung des Glaubens – zumal in christologischer Konzentration – möglich.

#### 2.4 Vierte Anschlussstelle: die pragmatische Tradition. die Privilegierung der Praxis

Ein doppelter begründungstheoretischer Ausgangspunkt lässt sich für einen pragmatisch bestimmten Ansatz fundamentaler Theologie festhalten:

a) Mit *Jürgen Habermas* formuliert:

<sup>30</sup> Ebd., 30.

<sup>31</sup> *Wolfhart Pannenberg u.a.*, Offenbarung als Geschichte, Göttingen <sup>5</sup>1982, 95. Die These ist im vorliegenden Kontext nicht zu diskutieren. Zumindest verwiesen sei auf die christologische Konkretisierung im Zueinander von eschatologischem 'Schon' und 'Noch nicht'; vgl. a. *Hans Waldenfels*, Einführung in die Theologie der Offenbarung, Darmstadt 1996, 113-116.

<sup>32</sup> *Schmidt-Leukel* 1999 [Anm. 8], 86.



„Sobald wir auf einen Verlust an naiven Sicherheiten reflektieren, finden wir keine Klasse von Basisaussagen mehr, die sich 'von selbst' legitimieren, also keine unbezweifelbaren 'Anfänge' jenseits der Sprache, keine selbstverständlichen Erfahrungen diesseits von Gründen. Der semantisch-deduktive Begründungsbegriff greift zu kurz; die Begründungsketten laufen in die Kontexte zurück, von denen sie ausgehen.“<sup>33</sup>

b) Diese Perspektive ist um eine Einsicht *Robert Brandoms* zu erweitern, wonach Begründung immer als eine Praxis des Forderns und Gebens von Gründen zu begreifen ist. Das entsprechende Gründe-geben spielt in bestimmten Kontexten eine Rolle, die man nicht bloß theoretisch kennt, sondern praktisch erlebt und deren Regeln man beherrscht. Begriffe oder Konzepte haben eine je bestimmte Bedeutung. Sie werden richtig eingesetzt, wenn sie sich in erprobten Mustern von Schlüssen bewähren – wenn sie passen:

„Das Begreifen des Begriffs [...] besteht im Beherrschen seines inferentiellen Gebrauchs: im Wissen (in dem praktischen Sinne, daß man unterscheiden kann, und das ist ein Wissen-wie), worauf man sich sonst noch festlegen würde, wenn man den Begriff anwendet, was einen dazu berechtigen würde und wodurch eine solche Berechtigung ausgeschlossen wäre.“<sup>34</sup>

Es gibt kein Sprachspiel außerhalb einer Praxis der Begriffsbeherrschung und des Argumentierens, des Schlüsse-ziehens (der *Inferenzen*).

Alle Theorie hat also praktischen, lebensweltlichen Grund. Theologische Handlungstheorien greifen dies erkenntnistheoretisch insofern auf, als sich für sie kein erster, unbezweifelbarer Einsatzpunkt für eine Glaubensbegründung anbietet. Vielmehr wird jeder entsprechende Ausweis an die konkreten Praktiken einer Glaubensgemeinschaft zurückgebunden. Konsequent begreift *Edmund Arens* „Theologie als Reflexion auf kommunikative Praxis“<sup>35</sup>.

Fundamentaltheologie begründet entsprechend in praktischer Hinsicht und entfaltet sich in mehreren Richtungen:

- Sie versucht „Glauben als eine kommunikative Praxis kommunikabel und plausibel zu machen“<sup>36</sup>;
- sie entwickelt die Relevanz des christlichen Glaubens für die Gegenwart;
- und sie bindet die konkrete Glaubenspraxis an die Erfüllung dieser Aufgaben kritisch zurück, d.h. sie orientiert ihre Glaubenspraxis normativ.

Die Begründung dieser normativen Implikate bietet das christliche Gottesverständnis, das wiederum nicht einseitig theoretisch, sondern als gelebte und also gleichsam erprobte Glaubenswirklichkeit zu begreifen ist, also Ausdruck von Glaubenspraxis ist und auf ihre Aktualisierung abzielt:

- Die Lebenswirklichkeit Jesu ist normativer Bezugspunkt: Theologische Handlungstheorie ist immer auf eine 'Christopraxis' festgelegt;
- das trinitarisch-geisttheologische Gottesbekenntnis fasst Gott selbst als Kommunikationsereignis und als kommunikativ befreiend.

Auch hier wird ein fundamentaltheologisches Modell entworfen, das auf eine letzte theoretische Sicherheit verzichtet und das interpretatorische Moment bei der Übersetzung von

<sup>33</sup> *Jürgen Habermas*, Einleitung: Realismus nach der sprachpragmatischen Wende, in: ders., Wahrheit und Rechtfertigung. Philosophische Aufsätze, Frankfurt/M. 1999, 7-64, 48.

<sup>34</sup> *Robert Brandom*, Begründen und begreifen. Eine Einführung in den Inferentialismus, Frankfurt/M. 2001, 22f.; vgl. a. ders., Expressive Vernunft. Begründung, Repräsentation und diskursive Festlegung, Frankfurt/M. 2000.

<sup>35</sup> *Arens* 1998 [Anm. 9], 65. Die folgende knappe Skizze bezieht sich auf diesen Aufsatz.

<sup>36</sup> Ebd., 69.



Glauben in biographische und ekklesiale Stile profiliert. Ein diskursregulierendes Kriterium für den konkreten Interpretationsstreit z.B. einer bestimmten Christo- und also *Orthopraxis* steht dabei nicht bereit. Einer Entscheidungstheorie kommt also besondere Bedeutung zu. Deren Entfaltung ist wiederum nicht anders als interpretationsimprägniert zu haben und also in hermeneutischer Hinsicht *differenzlogisch* zu bestimmen.<sup>37</sup>

### 2.5 Fünfte Anschlussstelle: die hermeneutische Tradition. Aspekte einer differenzlogischen Glaubensreflexion

Die hermeneutische Tradition der Fundamentaltheologie verspricht Anschlussmöglichkeiten an jeden der bereits genannten Theoriekomplexe. Sie ist zu einem guten Teil aus der Diskussion um die Hermeneutik *Hans-Georg Gadamers* entstanden und hat einige Belebung durch die Auseinandersetzung mit postmodernen Differenzphilosophien erfahren, die ihrerseits hermeneutischer Philosophie mindestens nahestehen.

Ein Gedanke ist dabei fundamentaltheologisch von besonderer Bedeutung: der einer konsequenten Differenz, die sich konstitutiv in unser Denken und Sprechen einschreibt. Bedeutung entsteht nur aus dem Unterschied heraus, aus der Verschiebung in den kleinsten bedeutungstragenden Einheiten und aus der Differenzierung von Lauten hin zu einem Sinn, der allerdings nie einfachhin gegeben ist, sondern sprechend wie hörend-verstehend produziert wird. In die Aufnahme von Zeichen-Sinn schiebt sich die Differenz der Zeit, die den Abstand im Verstehen notwendig einlegt und nichts lässt, wie es einmal war. Es existiert kein identischer Sinn, sondern nur eine Fortschreibung – Tradition! – von Zeichen. Mit *Jacques Derrida*:

„Jeder Begriff ist seinem Gesetz nach in eine Kette oder in ein System eingeschrieben, worin er durch das systematische Spiel von Differenzen auf den anderen, auf die anderen Begriffe verweist. Ein solches Spiel, die *différance*, ist nicht einfach ein Begriff, sondern die Möglichkeit der Begrifflichkeit, des Begriffsprozesses und -systems überhaupt. Aus dem gleichen Grunde ist die *différance*, die kein Begriff ist, auch kein einfaches Wort, das sich als ruhige und gegenwärtige, auf sich selbst verweisende Einheit eines Begriffs und eines Lautes vergegenwärtigen läßt.“<sup>38</sup>

Differenz ist dabei zwar Bewegung der Unendlichkeit und auch eine mögliche Denkform ihrer gleichsam geschichtlichen Anwesenheit, in die sich immer eine Kritik ihrer Abwesenheit zwingt. Sie ist aber nicht absolut im strengen Sinne, nicht beziehungslos, sondern im Anknüpfen der Zeichen eine vermittelte Bewegung. Vermittelte Differenz lässt sich entsprechend hermeneutisch nicht einseitig, d.h. identitätslogisch auflösen. Es gibt weder das totalisierte Nichtverstehen noch sein Gegenteil: den identisch verfügbaren Sinn.

Was bedeutet das fundamentaltheologisch? *Johannes Paul II.* spricht in seiner fundamentaltheologischen Enzyklika „*Fides et ratio*“ von 1998 der philosophischen Vernunft die Kompetenz zu, „die unablässige Selbsttranszendierung des Menschen auf die Wahrheit hin zu erkennen“<sup>39</sup>. Zugleich weist er ihr im Anschluss an *Anselm von Canterbury*

<sup>37</sup> Hier wäre überdies an die erkenntnistheoretische Bedeutung aporetischer Denkfiguren im Zueinander von Theorie und Praxis zu erinnern: vgl. *Helmut Peukert*, Wissenschaftstheorie – Handlungstheorie – Fundamentale Theologie. Analysen zu Ansatz und Status theologischer Theoriebildung, Frankfurt/M. 1978; vgl. a. *Gregor Maria Hoff*, Aporetische Theologie. Skizze eines Stils fundamentaler Theologie, Paderborn u.a. 1997.

<sup>38</sup> *Jacques Derrida*, Die *différance*, in: ders., Randgänge der Philosophie, Wien 1988, 29-52, 37.

<sup>39</sup> *Johannes Paul II.*, Enzyklika „*Fides et ratio*“ 1998 [Anm. 26], Nr. 23.



die Aufgabe zu, „einen Sinn zu finden“<sup>40</sup>, d.h. der sich transzendierenden Vernunft eine Orientierung zu geben. Dabei wird die Leistungsfähigkeit der autonomen Vernunft theologisch begrenzt.

„Verblendung durch Überheblichkeit verführte unsere Stammeltern zu der trügerischen Täuschung, sie wären souverän und unabhängig und könnten auf die von Gott stammende Erkenntnis verzichten.“<sup>41</sup>

Demgegenüber hebt der Papst auf die Sprengkraft der Offenbarung für die menschliche Vernunft ab. Und das betrifft ganz grundsätzlich die Denkmöglichkeiten der Vernunft angesichts des konkreten Offenbarungsgeschehens, sodass sich auch jeder Sinnentwurf der Vernunft als Kriterium für die Berechtigung eines solchen Offenbarungsanspruchs noch einmal fundamental erkenntnistheoretisch dem Geheimnis und also dem Ganz-Anderen zu überlassen hat.

„Der gekreuzigte Sohn Gottes ist das geschichtliche Ereignis, an dem jeder Versuch des Verstandes scheitert, auf rein menschlichen Argumenten einen ausreichenden Beleg für den Sinn des Daseins aufzubauen.“<sup>42</sup>

Die Vernunft, die sich doch autonom auf die Offenbarung hin ausrichten kann, hat sich zugleich radikal für sie freizumachen – sie hat sich „geschlagen“ zu geben.<sup>43</sup> Vernunft wird damit nicht irrational, sondern zu ihrer Wahrheit gebracht. Und diese Wahrheit ist die Liebe Gottes *im* Menschen Jesus (als dem Christus Gottes) *zu* den Menschen. Damit wird das formale wie materiale Strukturgesetz der zu sich befreiten Vernunft formuliert. Sie hat sich aus der strengen Reflexion auf sich selbst zu befreien, weil sie ihr Ungenügen erkennt, wo sie ganz auf sich zurückgeworfen bleibt. Das betrifft dann aber auch diesen Vorgang selbst. Daraus ergibt sich jene Verwiesenheit auf den Anderen, die sich in der Selbstübergabe an ihn verwirklicht. Das ist das Gesetz der sich hingebenden Liebe – sie ist es als Vorgang wie als ihre tiefste Wahrheit: Gott ist sich verschenkende Liebe.

Genau diese Einsicht steht mit der *Theodizeefrage* zur Disposition. Sie bildet das fundamentaltheologische Eingangstor jeder Glaubensreflexion. Die letzte Antwortlosigkeit angesichts des Leids und der Stellung des Schöpfergottes zu einer leidvollen Wirklichkeit, die er doch so eingerichtet hat, bleibt die äußerste Zumutung für die Vernunft. Sie muss sich in eine *reductio in mysterium* einfinden, die als letzte denkbare Antwort doch nur ihr Aufschub ist – Ausdruck einer letzten Hoffnung auf den ganz anderen Gott, dessen Antwort unsere Vorstellungen und unsere Begriffe jeder möglichen Antwort auf das Unbeantwortbare übersteigt. Das Theodizeeproblem ist die radikalste Kritik an jedem möglichen Sinnentwurf der autonomen Vernunft. Diese letzte Antwortlosigkeit der Vernunft macht die interpretative Offenheit schmerzhaft und grundsätzlich deutlich: den eminent starken letzten Sinnbegriff und seine Vernunftbegründung einerseits; den nicht mehr vernünftig auflösbaren Einspruch des geschichtlich-natürlichen Un-Sinns andererseits. Die *reductio in mysterium* ist Ausdruck jener letzten Glaubens-Differenz, die noch einmal auf den vorgefassten Sinnbegriff zurückschlägt und auch *seine* Geheimnisthaftigkeit und Andersartigkeit betont.

Jede Glaubensreflexion hat sich diesem Differenzeintrag zu stellen. Gerade vom Gedanken der Differenz her, der sich über die Theodizeefrage in den Glaubensbegriff

<sup>40</sup> Ebd., Nr. 42.

<sup>41</sup> Ebd., Nr. 22.

<sup>42</sup> Ebd., Nr. 23.

<sup>43</sup> Ebd., Nr. 28.



zwingt, wird noch einmal die Frage nach der rationalen Bemächtigung des Anderen aufzuwerfen sein. Wenn sie aber sowohl ethisch wie auch erkenntnistheoretisch zu kritisieren ist, hat die Glaubensreflexion die Logik eines Denkens des Anderen Ernst zu nehmen. Die Unruhe einer gedanklichen Bewegung, die sich im Eigenen je von Anderem betroffen und auf es verwiesen weiß, formuliert dann eine doppelte Kritik: an einer sich einfindenden Vernunft, die eine letzte Identität selbstbewusster Sinnerwartung mit Gott befriedigt; aber auch an einer billigen Vernunftaporetik, die den Charakter des Suchens abgelegt und sich anders eingefunden hat. Der Versuch einer rationalen Glaubenslogik kann in der voreschatologischen Unruhe und Ungesicherheit des Denkens die Verwiesenheit auf den Anderen zum Ausgangspunkt nehmen. Dabei macht sie Spuren von Andersheit in der Vernunft ganz grundsätzlich dort aus, wo die Vernunft in jeder ihrer Überzeugungen bereits eine Glaubensposition beansprucht. In ihr steckt die Zumutung einer Andersheit, die sich nicht mehr voll ausrationalisieren lässt, sondern eine letzte Undurchdringlichkeit bewahrt – einen Index von Andersheit. Solche Andersheit lässt nicht einfach den Schluss auf die Existenz eines göttlichen Anderen zu, sondern markiert eine unaufhebbare Offenheit und Verwiesenheit, eine Unendlichkeit im Subjekt, die schon sein Selbst als ein je Anderes besetzt. „Aber wer die Idee des Unendlichen besitzt, hat den Anderen bereits empfangen.“<sup>44</sup> Dieser Empfang des Anderen spielt jenseits von Herrschaftsdenken. Der Andere ist grundloser Grund. Und das stellt noch einmal Anforderungen an die Art, sich dem – in der Haltung einer *docta ignorantia* (Nikolaus von Kues) – zu stellen. Formal wie material gilt mit Ludwig Wittgenstein: „Die Schwierigkeit ist, die Grundlosigkeit unseres Glaubens einzusehen.“<sup>45</sup>

Der Reflexionsansatz bei der Unverfügbarkeit des Selbst behält nun logisch wie strukturell Züge des *Descarteschen* Cogito-Arguments. Indes wird die Alterität unmittelbar im Subjekt schon gesehen, dem die Reinheit seines Selbstbezugs bestritten wird, weil es in dieser isolierten Abstraktheit nicht anders vorkommt als wiederum nur in der verzeitlichten Reflexion eines geschichtlichen Subjekts. Das Subjekt entwickelt sich von Anderem her und auf Anderes hin. Die Unverfügbarkeit des Anderen in ihm selbst übersetzt sich in die Unbeantwortbarkeit von letzten Fragen: Die Unausdenkbarkeit des Anderen ist dem von Alterität betroffenen Subjekt zugleich Gesetz unausdenkbarer Wirklichkeit. Mit dem Anderen erschließt sich ein unausweichlicher Bezug auf etwas, das gegeben ist und sich ins Unendliche entzieht. Diese Begleitung des Absoluten manifestiert sich schon sprachlich:

„Man wird das Absolute als Erhaltungsprinzip semantischer Kontraste offenbar nicht los.“<sup>46</sup>

Derrida hat dem den Namen der *différance* gegeben, Lévinas den der *Spur*. Das Absolute ereignet sich darin auf nicht-absolute Weise. Es wartet nicht als Bereich hinter der geschichtlichen Wirklichkeit, sondern bestimmt und durchzieht sie. Subjekttheoretisch lassen sich dafür Erfahrungsräume angeben: das Gewissen, Evidenzwiderfahrnisse, mystische Überwältigungs- und Enteignungssituationen, und am grundlegendsten viel-

<sup>44</sup> Emmanuel Lévinas, Totalität und Unendlichkeit. Versuch über die Exteriorität, Freiburg/Br. – München 1987, 131.

<sup>45</sup> Ludwig Wittgenstein, Über Gewißheit, in: ders., Werkausgabe in 8 Bänden. Bd. 8, Frankfurt/M. <sup>5</sup>1992, 113-257, 154 (Nr. 166).

<sup>46</sup> Wolfram Högbe, Das Absolute, Bonn 1998, 22.



leicht jede Form von Kommunikation, in der sich die Partner einander (ver-)geben. Die Erfahrung des Anderen reißt das Subjekt aus seiner Selbstgenügsamkeit und macht auf die Grundwirklichkeit der Verwiesenheit des Subjekts auf Anderes deutlich. Diese Selbsttranszendenz findet in der Liebe ihr Finale. Die Hoffnung auf die Erfüllung solcher Liebe gründet in der Bezogenheit des Selbst auf Anderes und findet keine andere Begründung. Dabei ist sie unmittelbar *interpretationsbestimmt* und nicht wiederum unbezweifelbar Erstgegebenes. Noch in der möglichen Vielzahl von Deutungen dieser menschlichen Disposition lässt sich etwas von der Alterität entdecken, die offen bleibt für andere Interpretationen.

Die Irreduzibilität von Liebe als letztem Fluchtpunkt resultiert aus dem Bezug auf Anderes und aus der Einsicht in sie als Vollform der Anerkennung von Anderem: von mir als einem Anderen, von Anderem mir gegenüber, von seinen Spuren in mir und der ganzen Lebenswelt. Das jesuanische Gottesbild der Liebe und das Geschehen der *Traditio* im Ausgang von seinem Leben realisiert diesen Bezug überzeugend und darin – mit subjektiver Evidenz des Objektiven (*Hans Urs von Balthasar*<sup>47</sup>) – unbedingt verpflichtend. Glauben als Vertrauen und Lieben übernimmt die Struktur des wesentlichen Bezugs auf Alterität. Die Unabweisbarkeit der Liebe lässt sich indes nicht begründen und beweisen. Ihre Selbstevidenz bleibt anfechtbar, missbrauchbar. Auch hier unterbrechen Differenzfaktoren eine letzte Identität: Zeit, Macht, Sprache, Interpretation. Die dem entsprechende Denkform der Differenz übernimmt jene Theologik, die sich im Trinitätsglauben ausdrückt: Gott ist nur in Beziehung er selbst, nur in seiner Unterschiedenheit eine Identität jenseits der unvermittelten oder synthetisierbaren Totalen von Identität oder Differenz.

Die Überzeugungskraft der Liebe findet außer sich keinen zwingenden Grund. Dass die Vernunft einen solchen sucht, markiert noch einmal einen Differenzeintrag in ihr selbst: Sie ist wesentlich auf etwas ausgerichtet, das sie sich nicht herbeidenken, *ausdenken* kann. Noch einmal zeigt sich der Verweischarakter von Glauben, Denken, Lieben: von Leben in Kontingenz und Differenz. Die Zugänge solcher Liebe bleiben *interpretations-, evidenz-, entscheidungsbestimmt*. De-zision – nicht: De-zisionismus – bleibt ein unabschaffbares Moment des theoretischen wie praktischen Weltverhaltens.

Eine theologische Denkform gibt dem Negative Theologie, die zumal in postModernen Theologieentwürfen wesentliche Anteile bestreitet. Die Differenz ist aber auch Form eines eschatologischen Denkens und kann so dem Hoffnungscharakter des Glaubens entsprechen. Indem aber die Differenzen im Glaubensverstehen aufgewiesen werden, kann auch deutlicher erscheinen, dass der Glaube nicht primär *λόγος*-gerichtet ist, sich nicht auf eine letzte Vernunftssicherheit bezieht, sondern auf das praktische Risiko und den Einsatz der Nachfolge. Jede Theologie überschreitet sich in ihrer Grenzreflexion und kritisiert so ihre logozentrischen Züge. Damit steht noch einmal und abschließend die Jesus-Gestalt zentral vor Augen: Jesus begegnet in der Tradition als lebendiger Christus mit seinem unbedingten Anspruch – indes je different, je einzigartig in der Beziehung im und zum einzelnen. Hier ist interpretierende Freiheit radikal herausgefordert. Gerade von dem nicht mehr *rationalisierbaren* 'Wahnsinn' des Kreuzes her muss

<sup>47</sup> Vgl. *Hans Urs von Balthasar*, Herrlichkeit. Eine theologische Ästhetik. Bd. 1: Schau der Gestalt, Einsiedeln – Trier 1961, 413-657.



die letzte Evidenz von der geschichtlichen Gestalt Jesu ausgehen. Sein spezifisches Mehr als alle Erwartungen, sein Durchbrechen aller Horizonte (der Jünger, der politischen Messias-Erwartungen, seines Umfelds, der gesellschaftlich-religiösen Konventionen, im Tod ...) ist auch als Grundlogik unserer gegenwärtigen vernünftigen Überprüfungen von möglichem letztem Sinn einzusetzen.

Hermeneutik des Sinns ist dabei so unausweichlich wie seine antihermeneutische Kritik. Prekär wie der Glaube bleibt auch sein *Sinn*. Dies gilt zumal vor dem geschichtlichen Jesus. Sein Leben ist von unausdenkbarer, unableitbarer, unerwartbarer, *unermesslicher* Evidenz. Das Scheitern des ultimativen Sinnbegriffs ist demnach schon konstitutiv in seine Herausbildung einzubeziehen – in einer Logik der Alterität, die das Sinn reflektierende Subjekt schon in sich selbst erreicht und aus seiner Selbstgenügsamkeit, seinen *Bedürfnissen* reißt, es immer schon transzendiert. Alteritätsdenken nimmt das Unendliche – die *différance* – als Denkform und *-gegenstand*, als sein eigentliches *Subjet*.

Der zugrunde liegende erkenntnistheoretische Reflexionsrahmen bleibt Teil eines vorstellenden Denkens, weil er nach Begründung *fragt*. Er sucht den Weg zwischen einer Sinnhermeneutik, ausgehend vom Subjekt, und deren Destruktion im Namen des Anderen. Das *Verfahren* der Kritik ersetzt ein letztes, sicheres Kriterium. Damit wird keine erstphilosophisch abgeleitete Position eingenommen: Auch der Entschluss zum kritischen Verfahren entspringt einer Einsicht und Entscheidung. Dies entspricht aber dem formalen Vorgang, in dem sich die beiden unterschiedlichen Wege einander gegenüberstellen: dem Vergleich, der gegenseitigen Kritik. Jede Interpretationsentscheidung nimmt also Anhalt an der konkreten Praxis ihres Diskurses. Was dabei zumindest deutlich wird, ist eine grundlegende Aporetik, in der sich jeder Begründungsversuch, jeder theologische Sprechversuch befindet. Somit steht am 'Ende' ein Denken, das sich der Negativen Dialektik *Theodor W. Adornos* nahe weiß und erkenntnistheologisch einen *kritischen Fideismus* beansprucht. Seine Denkform entspricht einer antihermeneutischen Hermeneutik von Sinnerwartung und deren Dekonstruktion, die dem Gedanken der Differenz Rechnung trägt. Man verfügt semiologisch über kein Erstes und kein Identisches, das Sinnsicherheit garantierte. Es gibt lediglich eine sich auf andere Zeichen aufpropfende Kette von Zeichen, die als Grundstruktur der Wirklichkeitswahrnehmung Identität nur auf Abruf zulässt. Das Subjekt, das ein Zeichen setzt und aufnimmt, ist sich in dieser Struktur als Verlorenes gegeben:

- Je verändert in den Verschiebungen der *Zeit*, die schon neurologisch Identität als Gegenwart zu einer Frage von Sekunden machen, in denen z.B. die Selbstgewissheit dessen, was ich eben noch gesagt und gemeint habe, zerrinnt;
- fortgerissen von den Praktiken der *Macht*, die ihm seine Selbstverfügungsgewalt beschneiden, vielleicht gar ganz abnehmen;
- befangen in den kontingenten *Metaphorisierungen* eines Sinns, der ein letzter sein soll und doch nie absolut wird, in jedem Bild unter dem Verdacht der Vorläufigkeit einerseits, der Projektion andererseits vergeht;
- als Selbst eine perspektivische Collage von *Interpretationen*, die sich noch in der äußersten, weil intuitiven Gewissheit des Selbstbewusstseins verunsichernd halten,



nie abzuschaffen sind und in den Konflikten von Fremd- und Selbstwahrnehmung *auf Abseits spielen*.<sup>48</sup>

Die Aporetik des Verfahrens und des Sinnzugangs ist festzuhalten. Sie läuft auf eine Praxis hinaus, die schon immer Entscheidungen getroffen und übernommen hat.

Noch darin wird klar, dass immer wieder etwas beansprucht wird, was sich nicht *ausdenken* und garantieren lässt: ein Anderes. Theologisch wird dies Unverfügbare als Gott erfahren und geglaubt. Differenzhermeneutisch untermauerte Fundamentalaporetik wird zum Aufweis einer Angewiesenheit auf dieses Andere, ohne darum sagen zu können, dass diese *potentia oboedentialis* nicht ins Leere warte. Der möglichen Ankunft eines Anderen aber ist in ihrer radikalen Alterität schon in der Erwartungshaltung zu entsprechen: Jeder Sinnentwurf bleibt demgegenüber abkünftig, projektionsanfällig, vom Subjekt auf sein Anderes gespiegelt, das es doch so in seiner Andersheit unterbietet. Gleichzeitig muss das Subjekt Sinn erhoffen: Notwendigkeit und Unmöglichkeit fallen an diesem Punkt zusammen. Der ist nicht als absolute Aussichtslosigkeit vorzustellen, sondern in der semiologischen Grundsituation begründet. Sinn ist je anders und woanders. Der Mensch ist ein Selbst als ein Anderer (*Paul Ricoeur*) – und nur so kann er, in allen Differenzmomenten seiner Vermittlungsmöglichkeiten, überhaupt das Ganz-Andere auf dem Grund des Anderen denken. Dass dieser Andere christlich 'Wahnsinn' der Liebe am Kreuz ist, markiert die äußerste Dramatik einer Hermeneutik der Differenz, die immer antihermeneutische Züge behält.

### 3. Fundamentaltheologische Überlegungen in religionspädagogischer Absicht: ein Fazit

Der Arbeitsauftrag dieses Beitrags zielte darauf, aus dem Repertoire gegenwärtiger fundamentaltheologischer Theorien die religionspädagogische Situation zu bestimmen. Als Ausgangspunkt wurde die Fundierungsproblematik gewählt, insofern gerade religionspädagogisch Begründungsfragen sowohl für den Vermittler als auch an allen Vermittlungsorten offen oder hintergründig eine Rolle spielen.

Was und nicht zuletzt wie antwortet man, wenn fundamental theologische Begründungsfragen gestellt werden?

Die fundamentaltheologischen Ausgangsbedingungen verweisen auf eine erkenntnistheoretische Pattsituation in letzten Begründungsfragen. Lediglich das erstphilosophische Unternehmen *Hansjürgen Verweyens* sieht die Möglichkeit, ein rational unhintergebares Kriterium theologischer Erkenntnis zu erarbeiten. Neben anderen theoriearchitektonischen Problemen ergab sich die Hauptschwierigkeit, dass auch hier eine letzte Evidenz beansprucht wird. Interpretation und Entscheidung spielen von daher eine konstitutive Rolle.

Auf dieser Linie beziehen die übrigen Ansätze eine bescheidenere erkenntnistheoretische Position. Es ergibt sich eine Situation unabfindbarer und unabschließbarer Entscheidung, die kritisch und also nicht einfachhin dezisionistisch bzw. fundamentalistisch ausfällt, jedoch unabschaffbar interpretativ veranlagt bleibt. Das wiederum lässt unter-

<sup>48</sup> Auf der Linie dieses Subjekt Denkens bewegt sich auch die postModerne theologische Anthropologie von *Erwin Möde*: Offenbarung als Alternative zur Dialektik der Postmoderne. Eine fundamentaltheologische Untersuchung, München 1994; Fundamentaltheologie in postmoderner Zeit, München 1994; Die neue Einsamkeit der Postmoderne, München 1995.



schiedliche Modelle für die Begründung religiöser Einstellungen und Ansprüche zu. Die erkenntnistheoretische Aporetik steuert erkenntnispraktisch auf einen Pluralismus der Begründungsfiguren zu. Sie haben sich daran zu bewähren, ob sie religionskritischem Einspruch standhalten.

Darüber hinaus weist die begrenzte Leistungsfähigkeit der theoretischen Vernunft der Glaubenspraxis eine besondere Bedeutung zu. Rational vertretbare Einstellungen, die sich in der Wirklichkeit bewähren, geben die Lizenz, den entsprechenden Lebensstandpunkt weiterhin zu beziehen. Biographische Modelle entwerfen als Glaubensstile eine eigene Form von Glaubwürdigkeit und also theologischer Rationalität – nicht zuletzt im Blick auf die mystische Dimension des Glaubens. Auch hier gilt der Anspruch, kritisch-diskursiv die transportierten Glaubensinhalte dem fragenden Einspruch auszusetzen. Dabei ergibt sich die Schwierigkeit, dass die entsprechende kriterielle Logik nicht vorab feststeht, sondern diskursiv zu erproben ist. Rahmenbedingungen bietet die kirchliche Kommunikationsgemeinschaft, wobei auch sie ihre Gründungs- und dogmatischen Zentraldokumente nicht anders als interpretativ auflegen und erschließen kann.

In der Konsequenz dieser begründungstheoretischen Skizze sind fünf fundamentaltheologische Ausgangsbedingungen für die Religionspädagogik von besonderem Interesse:

- Fundamentale Theologie arbeitet *indikatorisch*, also mit dem Anspruch, Zugänge aufzuzeigen, die sich rational nicht aufzwingen; sie hat Verweischarakter und entspricht so der Gnadenhaftigkeit, aber auch der Freiheit in Fragen des Glaubenszugangs; zugleich genügt sie dem eschatologischen Vorbehalt jeder theologischen Proposition und dem Hoffungscharakter des Glaubens.
- Glauben erhält eine *ästhetische* Dimension; in der Vielfalt von Glaubenszeichen leuchten die verschiedenen Metaphorisierungen des Glaubens als Ausdruck des Unendlichen im Endlichen, als Artikulation und Widerstand gegen den „Absolutismus der Wirklichkeit“ (*Hans Blumenberg*) auf je unterschiedliche Weise ein.
- Von daher legt sich ein fundamentaltheologisch begründeter und religionspädagogisch freigegebener *Methodenpluralismus* nahe; damit verbindet sich die Erinnerung daran, dass das biblische Wirklichkeitsverständnis durchaus polyphon ist (gegen die latente Einebnung der Traditionen bei *Thomas Ruster*).
- Die gekennzeichnete erkenntnistheoretische Situation erfordert es, theologisch die Kategorie des Geheimnisses neu zu bestimmen und ihr systematischen Rang im Gefüge der theologischen Disziplinen zu geben. Hier kann es nicht um vorschnellen Frageabbruch und eine verbilligte Aporetik gehen. Die Erinnerung daran, dass Gott – mit *Karl Rahner* – für uns noch in der *visio beatifica* Aporie bleibt, ist bis in die religionspädagogische Vermittlung hinein zu bedenken. Denkformen Negativer Theologie erhalten hier neue Dignität und Relevanz.
- Geschichtstheologisch besagt dies, dass sich jeder Versuch, das Wirken Gottes in seiner Wirklichkeit zu identifizieren, von einer Negativen Theologie kritisieren lassen muss: Der Einspruch gegen das, was ist und so nicht sein soll, eine Hermeneutik des Gottvermissens wird zum theologischen Modus – mit Folgen für die theoretische wie praktische Reaktion auf Leiderfahrungen und Erfahrungen von Gottesverlust.



Auf dieser Grundlage wird religionspädagogische Vermittlungsarbeit ganz grundsätzlich zu einer *Stilfrage*. Thesenartig nenne ich im Folgenden verschiedene Sprechformen, die sich an eine fundamentaltheologische Aporetik im angedeuteten Sinn anschließen.

Religionspädagogisches Sprechen lässt sich anlegen als:

- a) *interpretationsbesetztes*, aber eben auch interpretationsoffenes Sprechen von Gott – mit einer Vielzahl von Deutungsperspektiven, die konkurrieren, aber auch konkludieren können;
- b) *gebrochenes* Sprechen von Gott – gegen eine Tendenz zur Überbeantwortung unab-schließbarer Fragen (Aporetik);
- c) *indirektes* Sprechen von Gott – in der Sensibilität für das Geheimnis der Wirklichkeit und das Unverrechenbare in ihr;
- d) *eschatologisch* gerichtetes Sprechen von Gott – mit dem Perspektivenwechsel vom erkenntnistheoretischen Paradigma *Sicherheit* zu dem der *Hoffnung*;
- e) *biographisches* Sprechen von Gott, in dem der Weg-Charakter des Glaubens ernst genommen wird, insofern Glauben je situativ, kontextbezogen und veränderungsoffen ist. Diese religionspädagogischen Implikate einer fundamentaltheologischen Ortsbestimmung sind nun noch einmal fundamentaltheologisch rückzubinden und zu überprüfen – womit die Fundamentaltheologie zugleich in ihrer wissenschaftstheoretischen Dimension für die Religionspädagogik bestimmt wird. Ohne dies hier ausführen zu können, erfordert dies zweierlei:

- Fundamentaltheologisch sind die religionspädagogischen Sprechformen nicht nur formal, d.h. als Konsequenzen der fundierungstheoretischen Problematik, sondern zugleich material, d.h. strikt theo-logisch zu begründen. Dabei bietet sich als verbindende Perspektive eine christologische Konzentration an. Die angeführten Sprechmuster treffen sich auf dieser Linie mit der Art und Weise, wie die zentrale Christusgestalt selbst theologisch erkannt und bekannt wird (z.B. Theologie des Kreuzes als zentraler Bezugspunkt einer christologischen Hermeneutik der Differenz<sup>49</sup>).

- An erkenntnistheoretischen Kernstellen ist die Tragfähigkeit der religionspädagogischen Sprechformen zu überprüfen. Im Sinne der eingangs formulierten Fragen bietet sich mit dem Fokus der *Erkenntnistheorie* eine Erprobung am Theodizee-Diskurs an; mit dem Fokus *Geschichte* eine Auseinandersetzung mit der Pluralistischen Religions-theologie, die nach der Offenbarung Gottes in der Welt fragt. Christologische Antwortperspektiven spielen beide Male eine wesentliche Rolle – und ebenso die Vermittlungsformen in oben gekennzeichnete Richtung. Noch in jeder christologischen Antwort bleibt ein aporetischer Theorieüberhang, der auf eine Theologie des Geheimnisses hin zu dechiffrieren ist. Es bleibt je ein Interpretationsrisiko und das Bewusstsein, dass jede Antwort vorläufig und theo-logisch nur in Spannungen aussagbar ist.

Auf dieser Linie zeichnet sich eine fundamentaltheologisch begründete und religionspädagogisch übersetzungsfähige Theologie der Differenz ab, die der hermeneutischen Situation beider Disziplinen Rechnung trägt.

<sup>49</sup> Vgl. Hoff 1997 [Anm. 37].



## 1. Ein Bild der Zeit

Welches wohl die vollkommene Allegorie unserer Zeit sei, lese ich in der *Grammatik der Schöpfung* von *George Steiner*, dem jetzt in Oxford lehrenden Komparatisten und Kulturkritiker? Und finde dazu die ironische Antwort: Diese sei ein Sarg, der soeben ins Grab hinabgelassen wird, während unter dem geschlossenen Sargdeckel das Mobil-Telephon des Verstorbenen klingelt.<sup>2</sup> Tatsächlich, das ist das paßgenaue Bild unserer gehetzten und gedrängten Zeit: auch nach dem Tode mußst du noch erreichbar sein! Rings um uns scheint die Luft erfüllt von dem fast hörbaren Brausen einer gewaltigen, in unglaublicher Geschwindigkeit die Erde umrundenden Woge des Geschwätzes. Je weniger es zu sagen gibt, umso höher türmt sich diese Woge. Privatheit, Einsamkeit, Erinnerung, Gedächtnis, Vergangenheit und Geschichte werden überspült von dieser Brandung. Sie zeigt sich uns an der Inflation der *talk*-Runden in Hörfunk und Fernsehen, an der Fülle belangloser SMS-Texte, die uns erreicht, an den flüchtigen, oralisierten Texten der *chat rooms* des Internet, an dem *e-mail*-Schrott, der uns aus den Computern entgegenquillt, an dem dauernden Signalton der Fax-Geräte. Ich bin noch aufgewachsen in einer Zeit, in der an die Mauern der Häuser ein schwarzer Schattenmann gemalt war. Unter ihm stand geschrieben: „Pst! Feind hört mit!“ Ich habe noch die Kunst der laut- und lippenlosen Zweiergespräche in den Staaten des ehemaligen Ostblocks erlebt, welche die mithörenden Geheimdienste ausgeschlossen hat. Die Sklavensprache, an die wir uns gewöhnt hatten, die wir alle mehr oder weniger gut beherrschten, will ich nicht verteidigen, aber zwischen ihrer Herrschaft und der Woge des Geschwätzes, der gänzlich belanglosen Öffentlichkeit des Privaten in unserer Gesellschaft, spannt sich mein Leben. Der Lärmpegel in den Großraumwagen der ICE-Züge begleitet mich auf Reisen. In diesen Wagen klingeln – auch in lärmgeschützten Zonen – die Mobil-Telephone immerzu, weil die Geschäftsreisenden das Diensttelephon auf das ‘Handy’ umgestellt haben. So bin ich gezwungen, auf das Stimmengewirr der Versicherungsvertreter zu hören, auf die unbekümmert lauten Handelsgespräche, auch schon auf das durch unser mobiles Leben nicht gerade erleichterte Beziehungsgespräch. Deutschland ist ein Land der Dienstleistungen und der ungenierten Öffentlichkeit des Privaten: Das Büro rollt, das Büro ist allgegenwärtig, das Büro der anderen überwölbt mich in dem dahinjagenden Zug wie eine Käseglocke, aus der es kein Entrinnen gibt.

Die tägliche Erfahrung von Geschwindigkeit, Geschwätz und Geschäftigkeit ist vermutlich Ausdruck jenes Basiskriteriums der Moderne und der Modernisierung, von *Reinhard Koselleck* als Beschleunigung des Erfahrungswandels benannt, oder heute als der ‘magische Turnus der Investitionen und Auslöschungen’ bekannt, der unsere globali-

<sup>1</sup> Eine erste Fassung des vorliegenden Textes wurde vorgetragen bei der Jahresversammlung des Katholischen Akademischen Ausländerdienstes in Bonn (2002), einzelne Abschnitte daraus bei der 153. Zusammenkunft des Bremer Tabak-Collegiums in Halle (2002). Auf die Dokumentation dieser Tagungen sei hier verwiesen. – Der Verfasser des Beitrags legt Wert darauf, daß im Text seine Rechtschreibung nach den bisherigen Regeln erhalten bleibt, abweichend von der Praxis, daß Beiträge in RpB üblicherweise nach den Regeln der neuen Rechtschreibung verfaßt werden.

<sup>2</sup> Vgl. *George Steiner*, *Grammatik der Schöpfung*, München 2001, 320.



sierte Welt kennzeichnet. *Durs Grünbein*, der 1962 in Dresden geborene Lyriker, hat ihn im März 1998 am Modell von Los Angeles beschrieben. Das „wuchernde Territorium“ dieser Stadt erschien ihm als „ein Diagramm jener Amnesie, die am Jahrhundertende über den ganzen Globus fegt. Weniges überdauert die letzten fünf Jahre, den magischen Turnus der Investitionen und Auslöschungen. ‘History is five years old’, sagt eine kalifornische Redensart“<sup>3</sup>.

## 2. Der Zweifel an der Sprache

Vermutlich ist die Woge des belanglosen Geschwätzes, welche die Erde überspült, nichts anderes als das Pendant jenes Sprachversagens und jenes Zweifels an der Ausdrucksfähigkeit der Sprache, der die europäische Literatur schon am Ende des 18. Jahrhunderts erfaßte, über *Nietzsche* an die Neuromantik und den Symbolismus vermittelt wurde und zur prägenden Signatur auch der Nachmoderne in Europa geworden ist. „Die Ahnung des fin de siècle, die Sprache werde menschlicher Erfahrung nicht mehr angemessen sein“, schreibt *George Steiner*, „mit ihr nicht mehr übereinstimmen, ihre Korruption durch politische Lüge und die Vulgarität des Massenkonsums werde sie zu einem Instrument der Bestialität machen, hat sich erfüllt.“<sup>4</sup> Die Schrecken der allgegenwärtigen Todesdrohung waren im 20. Jahrhundert von der Art, daß sie der Sprache und damit auch der Erfahrungsmöglichkeit des Menschen entglitten. Auf die Frage, was denn das Grauen der Vernichtungslager ausgemacht habe, gibt es vermutlich nur eine einsichtige Antwort: das Leben im grauen Nichts. *Cordelia Edvardson*, die heute in Israel lebende Journalistin, Tochter der deutschen Schriftstellerin *Elisabeth Langgässer*, die als 14jähriges Mädchen in Auschwitz die Todeslisten des Dr. Josef Mengele führen mußte, hat dieses sinnentleerte Todesreich der Vernichtungslager beschrieben: „Bis an den Rand war das Mädchen angefüllt von der grauen Leere. Nichts. Niemand, nicht Mensch und nicht Ding, nicht Leben und noch nicht Tod. [...] Nicht einmal der Schmerz kann im grauen Nebel des Nichts Fuß fassen, der Schmerz kann nur Wurzel schlagen im Land der Menschen, getränkt werden von menschlichen Tränen.“<sup>5</sup> Das also ist das Reich der Lager, des Vortodes, der Leere und des Nichts, ein Reich, das – anders als im Mythos von Orpheus – von Lied und Klang und Sprache nicht erreicht werden kann. „Hier verstummten auch das Gedicht, das Märchen und das Lied“<sup>6</sup>, heißt es bei *Cordelia Edvardson*. Solche Vernichtungserfahrungen bei lebendigem Leibe kann die Sprache, die ein menschliches Werkzeug ist, die den Menschen und seinen Schöpfer allererst definiert, nicht mehr erreichen. „Im Anfang war das Wort“, schreibt *Cordelia Edvardson* in *Gebranntes Kind sucht das Feuer*, „aber am Ende die Asche.“<sup>7</sup> Vielleicht kennzeichnet tatsächlich die Episode aus einem der Todeslager, die *George Steiner* berichtet, das Ende des Jahrtausende alten Bildes vom Menschen, der „durch die Würde

<sup>3</sup> *Durs Grünbein*, Aus der Hauptstadt des Vergessens. Aufzeichnungen aus einem Solarium, in: FAZ. Bilder und Zeiten vom 7.3.1998. Vgl. dazu *Aleida Assmann*, Erinnerungsräume. Formen und Wandlungen des kulturellen Gedächtnisses, München 1999, 404ff. Ferner: *Hugo Loetscher*, Herbst in der Großen Orange. Roman, Zürich 1982.

<sup>4</sup> *Steiner* 2001 [Anm. 2], 290.

<sup>5</sup> *Cordelia Edvardson*, *Gebranntes Kind sucht das Feuer*. Roman, München 1986, 85.

<sup>6</sup> Ebd.

<sup>7</sup> Ebd., 101.



der Rede definiert ist – diese selbst ein Abbild des ursprünglichen und zeugenden Mysteriums der Schöpfung<sup>8</sup> am besten. In einem *Handeln*, das sich sprachlicher Erfahrung und sprachlichem Ausdruck entzieht, hat dieses Menschenbild sein Ende gefunden. „Ein Häftling, der vor Durst umkam“, berichtet *George Steiner*, „sah zu, wie sein Peiniger langsam ein Glas frisches Wasser auf den Fußboden goß. ‘Warum tun Sie das?’ Der Schlächter antwortete: ‘Hier gibt es kein Warum.’“ *Steiner* folgert, daß diese Geschichte „mit einer Knappheit und Durchsichtigkeit aus der Hölle die Scheidung von Menschlichkeit und Sprache, von Vernunft und Syntax, von Dialog und Hoffnung“ bezeichne. „Es gab *stricto sensu* nichts mehr zu sagen.“<sup>9</sup>

Zwar hat der Lyriker *Paul Celan* das „Gegenwort“ gegen die Mächte der Sprachzerstörung entdeckt, die „Majestät des Absurden“, welche auch in tiefster Verzweiflung „für die Gegenwart des Menschlichen“ zeuge<sup>10</sup>, – zwar hat der österreichische Satiriker *Karl Kraus* das beredte Schweigen geübt und sowohl 1914 (zu Beginn des Ersten Weltkrieges), als auch 1933 (als die Nacht des Nationalsozialismus über Europa hereinbrach) gemeint, daß das Schweigen des sonst so beredten Satirikers markerschütternd durch den Lärm des Tages dringen werde<sup>11</sup>, – zwar hat der Nobelpreisträger *Elias Canetti* auch nach der nationalsozialistischen Sprachzerstörung dem poetischen Wort noch immer die Macht der Verwandlung von Vergangenen in Gegenwärtiges zugetraut<sup>12</sup>, – trotz alledem gebe ich *George Steiner* recht: Die „von den mitteleuropäischen Sprachkritikern und Verfechtern des Schweigens“ seit der Wende vom 19. zum 20. Jahrhundert prophetisch ausgeführte „Argumentationsbewegung“ ist eine „seismische Verschiebung“ im Kontinent der menschlichen Existenz. Er glaube, sagt *Steiner*, „daß diese Verschiebung, diese Woge, die sich gegen das Wort richtet, schwererwiegend und folgenreicher ist als jede andere in der Moderne. Ja, sie definiert möglicherweise das Wesen der Moderne als das, was ‘danach kommt’. Wenn, wie es in unserem hebraisch-hellenischen Glauben heißt, das Wort am Anfang war, dann wird es einen ‘Tod der Sprache’ und ein Schweigen am Ende geben“.<sup>13</sup> In unserer Kultur (das heißt zumindest in der Kultur der monotheistischen Religionen) ist bekanntlich sogar „das Postulat der Existenz Gottes [...] im tiefsten und absoluten Sinne ein Sprechakt“<sup>14</sup>. Die Rede von Gott ist immer eine *Rede* von Gott. Daß der unsichtbare Gott zu Adam, Abraham, Moses und den Vätern *gesprochen* hat, gehört zu den religiösen Grunderfahrungen der Menschheit, zu der Weise unserer Gotteserfahrung, zu der existentiellen Verbindung von Sprechen und der Möglichkeit des Glaubens. „Ich fürchte“ sagte *Friedrich Nietz-*

<sup>8</sup> *Steiner* 2001 [Anm. 2], 290.

<sup>9</sup> Ebd.

<sup>10</sup> *Paul Celan*, *Der Meridian*. Rede zur Verleihung des Büchner-Preises 1960.

<sup>11</sup> Zu *Karl Kraus* vgl. *Wolfgang Frühwald*, *Kritik der Phraseologie*. Sechs Thesen zu Karl Kraus, ‘Dritte Walpurgisnacht’, in: *Interpretationen zur österreichischen Literatur*. Hg. vom Institut für Österreichkunde, Wien 1971.

<sup>12</sup> Vgl. *Elias Canetti*, *Der Beruf des Dichters*, in: *Die Zeit* vom 6.2.1976 [Rede zur Verleihung der Ehrendoktorwürde der Philosophischen Fakultät der Universität München].

<sup>13</sup> *Steiner* 2001 [Anm. 2], 284f.

<sup>14</sup> Ebd., 286f.



sche in der *Götzen-Dämmerung*, „wir werden Gott nicht los, weil wir noch an die Grammatik glauben.“<sup>15</sup>

### 3. Die Idee der Universität

Die hier nur knapp skizzierte Definition von Moderne und Nachmoderne, als der Weg vom Wort zur Asche, als der Rückzug von Wort und Sprache aus der Existenzdeutung des Menschen und seines Schöpfers, hat strukturelle Folgen für die Universität. Diese nämlich ist jenes Zentrum der 'Verbalität', in dem Wissen grundsätzlich als Sprache und meist sogar aus Sprache entsteht und beurteilt wird, in dem die Bibliothek, als die Schatzkammer des in Schrift und Druck (und jetzt auch in Ton und Klang und Bild) überlieferten Wissens im Mittelpunkt steht. Um sie gruppieren sich die Fakultäten des Wissens; sie ist durch Geschichte und Entwicklung eng mit jener 'Galaxis Gutenbergs', also mit der Drucküberlieferung des Wissens, verbunden, welche sich derzeit mit zunehmender Geschwindigkeit aus dem Mittelpunkt und sogar aus dem Randinteresse unserer kulturellen Wahrnehmungen entfernt.

Die Universität, ihre internationale Erscheinungsform in mannigfaltigen Variationen, geht in ihrem Kern auf einen mittelalterlichen Grundgedanken zurück. Ihre *universitas* beruht auf dem durch Sprache vermittelten Verhältnis von Lehrern und Schülern (*universitas magistrorum et discipulorum*, die *magistrae et discipulae* selbstverständlich eingeschlossen). Durch *Wilhelm von Humboldt* wurde das Verhältnis von Lehrern und Schülern zu Beginn des 19. Jahrhunderts neu bestimmt, so grundlegend, daß auch heute kein anderes Verhältnis gedacht werden kann, wenn sich die Universität nicht selbst aufgeben möchte. Es mag sein, daß „Einsamkeit und Freiheit“ in der Zeit von Team-Forschung und der Abhängigkeit dieser Forschung von *sponsoring* und Verwertbarkeit nicht mehr (wie *Humboldt* meinte) die im Kreise der Universitäten „vorwaltenden Prinzipien“ sind.<sup>16</sup> Eine Definition aus *Humboldts* Berliner Gründungsschrift aber müßte auch die moderne Universität bewahren: ihre sprachlich bedingte Existenz aus dem lebendigen und spannungsvollen Verhältnis zwischen Lehrern und Schülern. „Es ist [...] eine Eigentümlichkeit der höheren wissenschaftlichen Anstalten“, schrieb *Humboldt* 1809 oder 1810, „daß sie die Wissenschaft immer als ein noch nicht ganz aufgelöstes Problem behandeln und daher immer noch im Forschen bleiben, da die Schule es nur mit fertigen und abgemachten Kenntnissen zu tun hat und lernt. Das Verhältnis zwischen Lehrer und Schüler wird daher durchaus ein anderes als vorher. Der *erstere* ist nicht für die *letzteren*, *beide* sind für die Wissenschaft da; *sein* Geschäft hängt mit an *ihrer* Gegenwart und würde, ohne sie, nicht gleich glücklich von statten gehen“<sup>17</sup>. Mehrere also begründet die moderne Universität: (1.) die Vorstellung einer nicht abgeschlossenen und nie abschließbaren Wissenschaft; (2.) das Lehrer-Schüler-Verhältnis,

<sup>15</sup> *Friedrich Nietzsche*, *Götzen-Dämmerung*, in: ders., *Sämtliche Werke*. Kritische Studienausgabe (hg. v. Giorgio Colli u. Mazzino Montinari), Band VI, München - Berlin 1991, 55-161, 78.

<sup>16</sup> *Wilhelm von Humboldt*, über die innere und äußere Organisation der höheren wissenschaftlichen Anstalten in Berlin (1809 oder 1810), in: *Wilhelm Weischedel* (Hg.), *Idee und Wirklichkeit einer Universität*. Dokumente zur Geschichte der Friedrich Wilhelms-Universität zu Berlin, Berlin 1960, 193-202, 193.

<sup>17</sup> *Ebd.*, 193f.



das aus dem *gleichrangigen* Bezug älterer und jüngerer Forscher zur Wissenschaft entsteht; (3.) die Kontrolle, welche die Schüler (durch ihr Interesse an den gelehrten Gegenständen) über ihre Lehrer ausüben und diese über sie. Der Lehrer würde, wenn die Schüler „sich nicht von selbst um ihn versammelten, sie aufsuchen, um seinem Ziele näher zu kommen durch die Verbindung der geübten, aber eben darum auch leichter einseitigen und schon weniger lebhaften Kraft mit der schwächeren und noch parteiloser nach allen Richtungen mutig hinstrebenden.“<sup>18</sup>

Recht verstanden also ist die Universität kein Kundenzentrum, keine *shopping mall*, keine Instanz, in der handlich abgepacktes Wissen verkauft, verfüttert und abgeprüft wird, sondern eine Institution, in der dem freien Spiel des Geistes Raum gegeben wird, in der geübte und ungeübte, eingelernte und erst beginnende, ältere und jüngere Forscherinnen und Forscher gemeinsam um Ideen, Methoden und Lösungen ringen. Daß die amerikanische Universität dieses Modell am reinsten verwirklicht hat, gibt ihr bis heute den Vorsprung vor den Universitäten der Welt. Die Universitäten haben demnach noch vor ihrem Ausbildungsauftrag einen (immer mehr vergessenen) Kulturauftrag. Er umfaßt die Zusammenschau von Erfahrung und Unbefangenheit, die gleichrangige Bemühung um Kenntnis und Lösung, die Unterrichtung über den unermeßlichen Ozean des Nichtwissens, in dem zu allen Zeiten das Erforschte nur wie eine Insel, nicht wie ein Kontinent erschienen ist. In diesem Sinne sind die Universitäten Teil der „moralischen Kultur“<sup>19</sup> einer Nation.

Daß der Kulturauftrag der Universität durch Sprache und mit Sprache erfüllt wurde, daß die kultivierte, die begriffsstarke, die differenzierte und nuancierte Sprache die Basis der Wissensvermittlung und der Wissensproduktion ist, daß sich Wissenschaft im Dialog, im mündlichen und schriftlichen Gespräch entwickelt, galt lange Jahrhunderte hindurch als die unbefragte Realität der Ausübung von Wissenschaft. An diese Realität war die Universität zumindest seit der Mitte des 19. Jahrhunderts gebunden, als *Alexander von Humboldt*, der Naturforscher und jüngere Bruder *Wilhelm von Humboldts*, die zu seiner Zeit avancierteste Sprache, nämlich das ästhetische Sprachwunder der deutschen Klassik und Romantik, der Naturbeschreibung anverwandelt hat. An diese Realität war die Universität aber auch noch gebunden, als (im naturwissenschaftlichen Zeitalter) jene Wissenschaften in den Vordergrund rückten, welche nicht mit Worten und Sätzen, sondern mit Formeln und Zeichen sprechen. Denn auch ihre (stärker standardisierte) Weise der Weltbefragung und der Weltdurchdringung wird im Gespräch, im Dialog vorbereitet und erarbeitet. Nicht zufällig gelten – im Jargon der Wissenschafts-Förderer – Reisekosten als die 'Großgeräte der Mathematiker'. Mathematik und Physik sind tatsächlich 'ambulante' Wissenschaften und *ambulare* heißt hier wörtlich übersetzt 'spazieren gehen'; denn Mathematiker und theoretische Physiker sind meist begeisterte Wanderer und Bergsteiger, das Gespräch beim gemeinsamen Wandern scheint ihr Lebens- und ihr Ideen-Elixier.

<sup>18</sup> Ebd., 194.

<sup>19</sup> Ebd., 193.



#### 4. Der Verlust der 'Verbalität'

Im gleichen Maße, in dem sich die Geschichte der Wissenschaften als eine Geschichte des Rückzugs der Sprache, als die Geschichte des Zweifels an der Sprache und der sprachlichen Erfahrung erweist, im gleichen Maße, in dem die gravierende Abwendung weiter gesellschaftlicher, wirtschaftlicher, politischer und kulturell-wissenschaftlicher Bereiche von der 'Verbalität' der Kultur offenkundig wird (vom *iconic turn*<sup>20</sup> unserer Kultur wird heute gesprochen), verändert sich auch die Universität. Sie wird zunächst anfällig für die Zumutungen des Marktes und für eine Ideologie, die sich wie eine zur Ideologie geronnene Betriebswirtschaftslehre ausnimmt. Begonnen hat die Entwicklung dieser *value-for-money ideology*<sup>21</sup> mit dem Umbau der britischen Universitäten in den achtziger Jahren des 20. Jahrhunderts. Sie hat sich fortgesetzt in der Entdeckung von Bildung und Ausbildung als kostbaren und teuer (an zahlungskräftige Ausländer aus den umliegenden volkreichen Staaten) zu verkaufenden Handelsgütern durch die australischen und neuseeländischen Universitäten; sie hat soeben mit Wucht die japanischen Universitäten erreicht, wo das entsprechende Dekret des Erziehungsministeriums *Policies for the Structural Reform of Universities* überschrieben ist; sie grassiert in den Staaten der Europäischen Union ebenso wie in den Staaten Ost-, Südost- und Ostmittel-Europas. Wie Pilze schießen in Europa, insbesondere im Osten, Südosten und im östlichen Mitteleuropa, Privatuniversitäten aus dem Boden. Meist sind dies Institutionen mit nur einer Fakultät, für die Lehre, nicht zur Forschung ausgelegt; es sind *business-* und *law schools*, die für viel Geld beste Ausbildungsbedingungen und die diesen Bedingungen entsprechenden *jobs* versprechen. Daneben aber verkümmern die Staatsuniversitäten. Ihre Professoren haben keine Bücher, keine Geräte, keinen Zugang zu Informationen. Mit einem Durchschnittsgehalt von etwa 200,- bis 300,- € monatlich sind sie gesellschaftlich abgewertet. Ihre Studenten können sie nicht mehr angemessen ausbilden, so daß der wissenschaftliche Nachwuchs ins Ausland, die zahlungskräftigeren Studenten zu den Privatuniversitäten abwandern. In Ländern mit verelendeten Staatsuniversitäten aber zahlen Studenten an Privatuniversitäten 12.000 \$ Studiengebühren pro Jahr. Sie werden dort von Professoren der Staatsuniversitäten betreut, die im Nebenamt an den Privatuniversitäten unterrichten und unterrichten müssen, um ihren Lebensunterhalt zu sichern. Daß in Ländern, wie der Ukraine, staatliche Professorengelälter unter dem Existenzminimum liegen, ist ein böses Zeichen für die Geringschätzung der Wissenseiten. Auch Deutschland ist von dieser Entwicklung nicht ausgeschlossen: Staatliche Universitäten, die sich als selbständige rechtliche Einheiten teure, private Unterrichtsstätten angegliedert haben, sind in Deutschland keine Seltenheit mehr, sondern längst die Regel.

Wie ein Krebsgeschwür ist die *value-for-money ideology* in die Universitäten weltweit eingedrungen. Weltweit ist die Universität nicht mehr nur in der Krise. Sie steht vielmehr in einem rasant fortschreitenden Wandlungsprozeß, der ihre in 1700 Jahren gewachsene Identität in Richtung auf Handels- und Verkaufsmentalitäten, auf Zugehörig-

<sup>20</sup> Zum 'iconic turn' vgl. den Bericht „Der Körper und seine Klischees“ von Julia Encke über einen Münchner Vortrag von Hans Belting, in: Süddeutsche Zeitung vom 29.4.2002.

<sup>21</sup> Zur 'value-for-money ideology' vgl. den Bericht „Yen for learning“ des Londoner Afrikanisten Colin Bundy, in: Guardian Weekly vom 10.4.2002.



keit zu einem Bildungs- und Ausbildungsmarkt hin verändert hat. Dieser Markt hat das Lehrer-Schüler-Verhältnis in eine Beziehung von Verkäufern und Kunden (mit allen Ansprüchen an Produkthaftung und vielen Reklamationsmöglichkeiten) verwandelt. Er bedroht den kulturellen Auftrag der Institution Universität.

## 5. Die Struktur des Wissens

Die Gründe für diese gefahrenträchtige, weil die Freiheit des Gedankenfluges bedrohende Situation liegen vermutlich in der Strukturänderung des Wissens (von der Verbalität zum Experimentalismus), in der Änderung der Wissenshierarchien (naturwissenschaftliches Wissen vor philosophisch-geisteswissenschaftlichem Wissen), im Austausch der Leitwissenschaften (von der Physik zur Biochemie), in der Veränderung der Wissensproduktion (vom Grundlagenwissen zum angewandten Wissen) und damit auch des Wissens-Begriffes. Auf alle diese grundlegenden Veränderungen haben die Universitäten eher hilflos reagiert, obwohl die Leittexte der Veränderung<sup>22</sup> durchaus aus ihrer Mitte kommen. An wenigen Beispielen nur versuche ich, die revolutionären Veränderungen in der Wissensstruktur zu verdeutlichen.

1. Die Suche nach den Ursprüngen, die in allen Wissenschaften (mit neuen Geräten und experimentellen Methoden) seit etwa einer Generation gewaltige Fortschritte gemacht hat, scheint die Faszination des Experiments nochmals zu beschleunigen. Die zumal in den Lebenswissenschaften inzwischen aufgeschütteten Datenberge gehorchen keiner gemeinsamen Theorie, sie sind gleichsam wege- und pfadlos und wachsen gleichwohl ständig weiter. Im Bannkreis des hier zu bemerkenden Experimentalismus, in dem die Computer-Abfrage zum unentbehrlichen Hilfsmittel für das Neuheitsgebot wissenschaftlicher Publikationen und wissenschaftlicher Experimente geworden ist, scheint aber die Wissenschaftssprache an ihre natürliche Grenze zu stoßen. Die wissenschaftliche Kommunikation durch Publikationen, durch Experiment- und Methodenbeschreibungen ist nämlich dadurch gestört, daß sich die Sprache häufig der Methodendarstellung verweigert. Offensichtlich gibt es längst Ergebnisse und Methoden, die auch für die Fachgemeinschaft so komplex sind, daß sie nicht mehr transparent beschrieben werden können, daß wegen der *unwillentlich* intransparenten Beschreibung die Reproduzierbarkeit der Ergebnisse (und damit die einzige Kontrolle ihrer Richtigkeit) gefährdet ist. In der wissenschaftstheoretischen Literatur ist diese Erfahrung inzwischen als *natural excludability* bekannt, als die Erfahrung eines naturgegebenen Ausschlusses vom vollständigen Verständnis komplexer, experimenteller Forschungsergebnisse und Forschungsmethoden.<sup>23</sup> Ein solcher Ausschluß vom Verstehen kann standard- oder formelsprachlich nicht behoben werden. Empfohlen wird daher ein anderer Erfahrungszugang: *hands on experience*, das heißt die Zusammenarbeit bei der Wiederholung des Experiments.

So ist es nur konsequent, daß heute neue, nicht-sprachliche Erfahrungsmedien gesucht werden. Die Cyberspace-Technik, das heißt die Technik der Datenanzüge oder der Da-

<sup>22</sup> Vgl. insb. Michael Gibbons / Camille Limoges / Helga Novotny / Simon Schwartzman / Peter Scott / Martin Trow, *The new production of knowledge. The dynamics of research in contemporary societies*, London u.a. 1994.

<sup>23</sup> Zur Problematik der wissenschaftlichen Kommunikation in der komplexen Welt vgl. „Report. Prepared by Science Policy Research Unit. University of Sussex. For HM Treasury“, 1996.



tenhandschuhe (auch als VR- das heißt *Virtual Reality*-Anzüge bekannt), ist zumindest eine mögliche Methode des Umgangs mit Wirklichkeit. *Klaus Mainzer* nennt als Anwendung solcher Cyberspace-Systeme die Weltraumforschung, „wo ein Kosmonaut an Bord seiner Workstation bleiben kann, um gefährliche Reparaturen außerhalb durch einen Roboter ausführen zu lassen, gelenkt durch die unmittelbare Tast- und Sehwahrnehmung des Kosmonauten in der virtuellen [das heißt im Computer existierenden] Realität einer simulierten Außenwelt“<sup>24</sup>. In solchen ‘virtuellen Welten’ gibt es dann auch Blutbahnreisen, der Chemiker kann Moleküle anfassen, fühlen, sehen, etc. *Mainzer* zitiert zu diesem neuen Schritt in der Experimentierfähigkeit des Menschen eine Überlegung von *Jaron Lanier*, die nicht von der Hand zu weisen ist: „Nehmen wir einmal an, man könnte mit einer Zeitmaschine zu den ersten Wesen zurückgehen, die eine Sprache erfanden, zu unseren Vorfahren irgendwann, und könnte ihnen VR-Anzüge geben. Hätten sie dann je die Sprache erfunden? Ich glaube kaum, denn sobald man die Welt irgendwie verändern kann, verfügt man damit über äußerste Macht und Ausdrucksfähigkeit. Beschreibungen würden sich dagegen recht beschränkt ausnehmen.“<sup>25</sup> Daß sich die Evolution anders ‘entschieden’ hat und wir zu sprechenden Wesen geworden sind, bedeutet nicht, daß sich der Weg der Evolution nicht nochmals verzweigen könnte. Eine konsistente Evolutionstheorie steht aus, weil eine auf den wirtschaftlich erfolgreichen Experimentalismus verpflichtete Gemeinschaft von Forscherinnen und Forschern gegenwärtig die Theorie-Entwicklung mißachtet.

2. Wer sich für Bibliotheken und ihren Kulturauftrag interessiert, sieht sich heute (nicht nur in Deutschland) mit einer erstaunlichen Diskussion konfrontiert. Da gibt es naturwissenschaftliche Fachbereiche, die ihren Beitrag zu der allen Fakultäten gemeinsamen Universitätsbibliothek streichen, weil sie bei der Beschaffung der von ihnen täglich benötigten Information angeblich autark seien; da gibt es durchaus ernst gemeinte Artikel mit der Überschrift „Schließt die Bibliotheken!“ und den ebenfalls ernst gemeinten Vorschlag, die Informationsvermittlung zu privatisieren.<sup>26</sup> Noch ehe sich die Begriffe Wissens- oder Informationsgesellschaft ausdifferenzieren konnten, scheint die Entscheidung längst zu Gunsten der Informations- und zu Lasten der Wissensgesellschaft gefallen zu sein. Die aktuelle, flüchtige, der Speicherung angeblich nicht bedürftige, aber wirtschaftlich ertragreiche Information wird der gewichteten, der beurteilten und kritisch bewerteten Information, aus der allein Wissen entstehen kann, *systematisch* vorgezogen. Der Experimentalismus bedarf der Aktualität. Der ‘magische Turnus der Auslöschungen und Investitionen’ hat hier Besitz von der Wissenschaft ergriffen. Information, Aktualität, Informationsmanagement und Informationszugang erwarten sich die experimentellen Wissenschaften heute von der Bibliothek. Die Speicherung, die Pflege, die Auf-

<sup>24</sup> *Klaus Mainzer*, *Computer – Neue Flügel des Geistes? Die Evolution computergesteuerter Technik, Wissenschaft, Kultur und Philosophie*, Berlin – NewYork 1994, 573.

<sup>25</sup> *Ebd.*, 575. Vgl. *Jaron Lanier*, Was heißt „virtuelle Realität“?, in: Manfred Waffender (Hg.), *Cyberspace. Ausflüge in virtuelle Wirklichkeiten*, Hamburg 1991, 88f.

<sup>26</sup> Zur Polemik gegen den Kulturauftrag der Bibliotheken vgl. *Christoph Albrecht*, „Begrabt die Bibliotheken! Unser Kulturauftrag ist die Digitalisierung“, in: FAZ vom 16.4.2002, 43. Dazu: *Wolfgang Frühwald*, Gutenbergs Galaxis im 21. Jahrhundert. Die wissenschaftliche Bibliothek im Spannungsfeld von Kulturauftrag und Informations-Management, in: *Zeitschrift für Bibliothekswesen und Bibliographie* 49 (2002) 187-194.



bereitung der Information erscheint dagegen sekundär. Der *Wissenschaftsrat* der Bundesrepublik Deutschland hat (im Juli 2001) die Entwicklung von sogenannten „Hybridbibliotheken“ empfohlen, das heißt von Bibliotheken, gemischt aus Buchpflege und Informationsmanagement. In vielen großen Bibliotheken hat aber heute schon ein schleicher Umorientierungsprozeß hin zum Informationsmanagement eingesetzt. Sonder-sammlungen geraten in den Zustand musealer Preziosen, die bisherigen Kernaufgaben der Bibliothek (Erwerbung, Bewahrung und wissenschaftliche Erschließung des im Druck und in Handschriften überlieferten Wissens) werden im Vergleich mit Informationsmanagement und Informations-Navigation zweitrangig. Um dabei nicht gegenüber den Autarkiebestrebungen zurückzufallen, setzen die Bibliotheken auf Quantität statt auf Qualität. Ähnlich wie die Qualität der Theater an der ‘Platzausnutzung’ gemessen wird, wird die ‘Qualität’ einer Bibliothek heute schwergewichtig an ihrer ‘Ausleihfrequenz’ gemessen. Die Bibliotheken versuchen, unsortiert, möglichst viele Benutzer anzuziehen, weil deren Anwesenheit ihre Existenz zu garantieren scheint. Trotzdem lautet der Schlachtruf: ‘Schließt die Bibliotheken!’ Sie taugen ohnehin nur für die ‘nutzlosen’ Geisteswissenschaften?

3. Die beiden grundlegenden Methoden, denen die Wissenschaft ihre Struktur verdankt, sind Theorie und Experiment. Seit der Erfindung des Computers aber, seit der Entwicklung des Arbeitsplatzrechners und entsprechender Software, scheint eine dritte Methode an die Seite von Theorie und Experiment gerückt zu sein: die Visualisierung komplexer Zustände im Computer. Offenkundig gibt es komplexe und überkomplexe Zustände (zum Beispiel das Gasgemisch in einem Ottomotor), deren Strukturen weder beschrieben, noch berechnet werden, aber im Computer visualisiert und damit verändert, erklärt, optimiert werden können. Noch kennen wir die Folgen dieser zum *iconic turn* in der Wissenschaft gehörenden Methode nicht. Daß sie das Gewicht der ‘Verbalität’ noch einmal verändert, steht außer Frage.

## 6. Remythisierung

Die PISA-Studie (*Programme for International Student Assessment*)<sup>27</sup> hatte für mich zwei erstaunliche Ergebnisse: (1.) Sie erbrachte die Einsicht, daß Lesekompetenz, also die Fähigkeit, Texte zu lesen, zu verstehen, zu erklären, zu reflektieren und zu bewerten, eine Art von Schlüsselkompetenz ist. Sie öffnet die Türen nicht nur zu geschriebenen und gedruckten Texten, sondern auch zu Bildtexten und ist korreliert mit der mathematischen Modellierungsfähigkeit. (2.) Die Studie teilt mit, daß 42% aller befragten fünfzehnjährigen Jungen und Mädchen in Deutschland noch niemals zum Vergnügen gelesen haben (in einigen Bundesländern steigt dieser Anteil auf über 60%). Während also die Lesekompetenz zum Verständnis der komplizierter werdenden Welt an Bedeutung zunimmt, entziehen sich ihr die informationsverwöhnten jungen Leserinnen und Leser.

So ist es nicht verwunderlich, daß die sprachlos werdende Welt der Ideologie des Reichtums und des Wirtschaftens verfällt, die wenigstens immanente Sinngebung, Lebenslust und Lebensqualität, verspricht. Doch ist es auch nicht verwunderlich, daß

<sup>27</sup> Vgl. Cordula Artelt / Jürgen Baumert / Eckhard Klieme u.a., PISA 2000. Zusammenfassung zentraler Befunde, Berlin 2001.



gleichsam durch die Hintertüre archaische Mythen und Vorstellungen in die sprachlose Bilderwelt eindringen und sie inzwischen fest im Griff halten. Die scheinbar völlig durchrationalisierte Welt wird ein Opfer der Remythisierung, der auch hochintellektuelle Bereiche verfallen: dem Mythos des die Welt errettenden Helden (Rambo gegen den Rest der Welt), dem Mythos des frühen und schönen Todes, dem Mythos archaischer Rache, dem der ewigen Gesundheit, dem des Menschenopfers und sogar dem der Fortexistenz des Leibes. Die Einführung der Derivate menschlicher Embryonen in den Therapiekreislauf moderner Medizin, sagte *Regine Kollek*, stellvertretende Vorsitzende des *Nationalen Ethikrates* der Bundesrepublik Deutschland, erinnere „in prekärer Weise an archaisch-kannibalistische Praktiken“<sup>28</sup>. Daß die Attentate des 11. September 2001 dem Mythos des Menschenopfers folgten, daß die allgegenwärtigen Selbstmordattentäter einem archaischen Opferritual folgen, ist wohl nicht zu bezweifeln. Die sprachlos gewordene Welt verfällt ihren eigenen Mythen.

In dieser kulturrevolutionären Situation sollten und müßten die Hochschulen eine ganz andere Rolle spielen als nur die einer Produktionsstätte für sehr spezielle Handelswaren. Schon wegen der Erneuerung der in Experimentalismus und Sprachlosigkeit abgleitenden Wissenschaften müßten sie ihr noch lange nicht erschöpftes theoretisches Potential, außerhalb der Sprachspielereien und der intellektuellen Tändelei, aufbieten, um Wege und Stege durch die Datengebirge zu suchen, um der undurchsichtig gewordenen Welt, die wir bekanntlich als ganze nicht mehr denken können<sup>29</sup>, eine Theorie anzubieten. Sie müßten gemeinsam versuchen, das menschliche Leben in dieser Überkomplexität zu situieren und die Wissenschaften auf eine ihnen gemeinsame Ideenwelt hin zu orientieren. Lange Zeit hat es so ausgesehen, als gelänge der Theoretischen Biologie oder der Verhaltenssoziologie der Anstoß zu einer differenzierten Evolutionstheorie, jetzt sieht es wieder so aus, als nähme die Sprachlosigkeit zu und werde das unheilvolle Bündnis von Experiment und Ökonomie enger und triumphaler.

Daß dies vielleicht die größte Herausforderung der Geisteswissenschaften in ihrer (je nach Perspektive langen oder kurzen) Geschichte ist, ist leicht zu verstehen. Ihr Auftrag hat sich, ohne ihr Zutun, ins Grundsätzliche verlagert, da sie dem Rückzug der Sprache in allen Fächern Einhalt zu gebieten haben. Wir werden ein neues Paradigma entwerfen müssen, das entschieden die Grenzen und die Umrisse unserer Fächer überschreitet. Und wir werden einen Teil unserer traditionellen Gegenstände vernachlässigen müssen, wenn es uns gelingen soll, die Sprache für alle Fächer wieder als jenes Präzisions-Instrument zur Existenz-Deutung des Menschen bewußt zu machen, als das sie die Evolution entworfen hat. Nur wenn wir unter diesem Horizont die Geisteswissenschaften als Kulturwissenschaften neu verstehen, werden wir der Mißachtung und der Instrumentalisierung entgehen, die unsere Fächer im Laufe einer deutlich anschwellenden Entwicklung gegenwärtig im Kern ihres Bestandes bedrohen.

<sup>28</sup> *Regine Kollek*, Falsche Rechtfertigungen und vernachlässigte Alternativen, in: Sigrid Graumann (Hg.), *Die Genkontroverse*. Grundpositionen. Mit der Rede von Johannes Rau, Freiburg/Br. u.a. 2001, 148-156, 155.

<sup>29</sup> Darauf, daß wir die Welt als ganze nicht mehr denken können, verweist *Franz-Xaver Kaufmann* in: ders. / Johann Baptist Metz, *Zukunftsfähigkeit*. Suchbewegungen im Christentum, Freiburg/Br. u.a. 1987, 56.



Hans-Ferdinand Angel

Im Dienste von Glaubens-, Denk- und Lebensstilen.

Überlegungen im Umfeld von Wissenschaftstheorie, Interdisziplinarität und Forschungspolitik der Religionspädagogik

(a) Jedes wissenschaftliche Fach hat Standardthemen, größere Mainstreams der Forschung, Trends mit geringer Halbwertszeit sowie lästige bzw. hingenommene Rand- und Nebenthemen. Wo „Wissenschaftstheorie, Interdisziplinarität und Forschungspolitik der Religionspädagogik“ hier einzuordnen wären, vermag ich nicht einzuschätzen. In den beiden unlängst erschienen Standardwerken<sup>1</sup> wird lediglich das Thema ‘Wissenschaftstheorie’ verhandelt, und dies nicht als eigenes Stichwort, aber doch zumindest unter dem Oberbegriff ‘Religionspädagogik’. Das Aufscheinen des Themas ‘Wissenschaftstheorie’ – und sei es auch nur implizit unter dem Mantel der Fachbezeichnung – lässt vermuten, dass ein Fokus des Kongresses auf ‘essentials’ des Faches verweist. Inwieweit dies für die beiden Themen ‘Interdisziplinarität’ und ‘Forschungspolitik’ unterstellt werden kann, mag dahin gestellt bleiben. Das veranlasst mich zur 1. These: Es ist unsicher, welche Bedeutung in der Religionspädagogik dem Thema ‘Wissenschaftstheorie’ zugemessen wird. Aus diesem Grund ist die folgende Skizze eher *subjektiv-persönlich*, denn in wissenschaftlichem Jargon gehalten, auch in der Hoffnung, dass in Zeiten einer konstruktivistischen Großwetterlage Subjektivität als Signum postmoderner Reflexionskultur zumindest als passabel gilt.

(b) Die Bereitschaft zur Akzeptanz des Subjektiven kann durchaus als ein Fortschritt angesehen werden und stimuliert positiv das *Kommunikationsverhalten* der scientific community. Manche ihrer real an einem Kongress teilnehmenden Mitglieder erleben solches deswegen vielleicht – ähnlich wie ich – als erfrischend anders. Heute zitiert kaum ein Referent und schon gar nicht eine Referentin eine kongress-anwesende, in etwa gleichaltrige Fachkollegin, mit folgenden Worten: „Wie Müller in seinem Beitrag: Vollständiger Titel / Vollständiger Untertitel, Erscheinungsjahr, Erscheinungsort, Seite 257 bis 267, hier 261, usw. feststellte, hat sich in der aktuellen Religionspädagogik usw. ...“ Auf einem Kongress in Zeiten der Postmoderne, also der aktuellen Gegenwart, klingt die gleiche Absicht der gewollten Referenz in etwa so: „Wie die Lilly meint, oder zumindest habe ich sie so verstanden, ...“ Erfreulich ist ferner, dass es dabei eher selten zu Grundsatzdiskussionen philosophischer Art kommt, also etwa ob eine Position jetzt eher Konstruktivismus der härteren oder weicheren Variante sei – oder so ähnlich. Es gehört ferner zu den durchaus liebenswerten Seiten unseres Faches, dass der *untertags oben* eher marginal geführte Grundsatzdiskurs dann gelegentlich *nachts unten* ausgetragen wird.

(c) Doch trotz aller möglichen Subjektivität kann man sich aber auch des Eindrucks nur schwer erwehren, dass es innerhalb des Faches ein gerüttelt Maß an *Konsens* darüber gibt, welche Fragestellungen und Herausforderungen für das Fach von Bedeutung sind. Womöglich gibt es einen Grundkonsens über die Bandbreite der Themen, die für unser

<sup>1</sup> Norbert Mette / Folkert Rickers (Hg.), Lexikon der Religionspädagogik [2 Bände], Neukirchen-Vluyn 2001; Gottfried Bitter / Rudolf Englert / Gabriele Miller / Karl Ernst Nipkow (Hg.), Neues Handbuch religionspädagogischer Grundbegriffe, München 2002.



Fach von Bedeutung sind. Gibt es Konsens dafür, die „Bilanz der Religionspädagogik“<sup>2</sup> als hinreichende Basis für Studierende einer Einführungsvorlesung anzusehen, wenn man die Vielzahl heutiger Ansätze und Perspektiven aufmerksam machen will? Dass Gender und Ökumene zumindest nicht grundsätzlich in ihrer Berechtigung hinterfragt werden, gehört ebenfalls zu den Qualitätsmerkmalen unseres Faches, desgleichen der Konsens, dass es sich hierbei allenfalls um anfanghafte Schritte in die richtige Richtung handelt. Auch scheint es keinen Zweifel daran zu geben, dass die Religionspädagogik ein praktisch orientiertes Fach ist und deswegen die Theorie-Praxis-Beziehung eine herausragende Rolle spielt. Und vermutlich findet sich innerhalb der scientific community der Religionspädagogik noch etliches mehr an Konsens. Vermutlich! Denn bedauerlicherweise wird Konsens eher anhand mündlicher Äußerungen erkennbar denn über ausdrückliche schriftliche Artikulation. Er lässt sich allenfalls (vermutlich) bis zu einem gewissen Grad rekonstruieren. Hieraus resultiert meine Frage: Welchen Stellenwert haben *Bedeutungszuschreibung* und *Konsens* von Religionspädagog/innen für das Wissenschaftsverständnis unseres Faches? Ich weiß es nicht, ich vermute aber, dass wir in der Praxis häufig von Konsensvermutungen ausgehen – und dass wir uns mit der Vermutung zufrieden geben. Wo Konsens, da kein Problem! Doch wofür sollte dann eine Wissenschaftstheorie der Religionspädagogik und wofür könnten wissenschaftstheoretische Themen relevant sein? „Ein Thema ist relevant, weil es ein relevantes *Problem* benennt“<sup>3</sup>, stellte *Hans-Georg Ziebertz* schon während des AKK-Kongresses 1998 in den Raum.

(d) Im Blick auf „Wissenschaftstheorie, Interdisziplinarität und Forschungspolitik der Religionspädagogik“ wäre also zunächst nach relevanten Problemen zu suchen. Wo lassen sich eventuell vorhandene Probleme einer Wissenschaftstheorie der Religionspädagogik fassbar machen? Zumindest nicht in publizierten heftigen Kontroversen! Also bleiben eher Ahnungen – oder sind es schon Beobachtungen? –, die mir, vielleicht aber auch anderen, von Zeit zu Zeit ‘unter kommen’. Trügt es oder ist es zutreffend, dass offensichtlich ein und die selbe Publikation ‘eher besser’ und gleichzeitig ‘eher schlechter’ eingeschätzt wird (von unterschiedlichen Kolleg/innen natürlich). Trügt es oder ist es zutreffend, dass divergierende Ansätze offensichtlich als eher ‘religionspädagogisch’ und gleichzeitig als eher ‘weniger religionspädagogisch’ eingeschätzt werden (von unterschiedlichen Kolleg/innen natürlich). Doch woran liegt das und was sind die Kriterien für derart divergierende Bewertungen? Ohne lang herum zu tun: Ich weiß es nicht! Auf jeden Fall nicht genau. Mit einem solchen Offenbarungseid hätte ich in meinen Zeiten der „Genese von wissenschaftlich-religionspädagogischen Weltbildern“<sup>4</sup> wahrscheinlich eher hinter dem Berg gehalten.

Doch hieraus resultiert meine Frage: Gibt es etwas in der Art einer ‘Integrativen Religionspädagogik’, also eine Theorie der Religionspädagogik, die ‘alle anderen Ansätze der Religionspädagogik umfasst’? Sichtet man Publikationen von Religionspädagog/innen

<sup>2</sup> *Hans-Georg Ziebertz* / *Werner Simon* (Hg.), *Bilanz der Religionspädagogik*, Düsseldorf 1994.

<sup>3</sup> *Hans-Georg Ziebertz*, Was sollte in der Religionspädagogik gegenwärtig besonders erforscht werden? Forschungspolitische Aspekte, in: RpB 42/1999, 115-130, 117.

<sup>4</sup> *Hans Ferdinand Angel*, Die Genese von wissenschaftlich-religiösen Weltbildern. 12 Thesen, in: RpB 38/1996, 117-126.



daraufhin, wie sie bei der Definition / Beschreibung der Religionspädagogik ansetzen (beim Begriff, beim Handlungsfeld, beim Wissenschaftsverständnis, bei den Kontexten, den Herausforderungen, usw.), lassen die dabei feststellbaren Akzentsetzungen errahnen bzw. vermuten, auf welch unterschiedliche Wege die konkrete Forschungsarbeit, die den Definitionen bzw. Ansätzen folgt, wohl gehen wird. Falls diese Beobachtungen berechtigterweise die These zulassen, dass es eine integrative Theorie der Religionspädagogik nicht gibt und (heutzutage dank theoretischer Absicherung durch philosophische Ansätze) auch nicht geben kann (ontologisch) und deswegen auch nicht geben wird (programmatisch und energiesteuern), bleibe ich ziemlich ratlos mit der Frage, nach welchen Kriterien eine Bewertung verschiedener Ansätze und eine Aussage über ihre Nähe / Ferne zum Anliegen der Religionspädagogik möglich ist. Aber vielleicht ist das ja nicht allzu problematisch. Ich habe unseren Kongress zumindest mit der (programmatischen und energiesparenden) Vermutung verlassen, es sei durchaus salonfähig, wenn man nicht allzuviel Input in die Frage 'Wissenschaftstheorie der Religionspädagogik' investiert.

(e) Dem erwartbaren Erholungswert, der aus potenziell reduzierbarem Energie-Input in dieser Frage resultiert, folgt – wie ich befürchte – kein korrespondierender Anstieg an Wohlbehagen. Besteht schon Unsicherheit bezüglich der Kriterien, mit deren Hilfe ich beurteilen kann, ob eine Publikation mehr oder weniger religionspädagogisch ist, so steigert sich diese, sobald es um Fragen der Interdisziplinarität geht.

Hier geht es um die Frage nach der *Relevanz anderer Disziplinen*. Worauf bezieht sich interdisziplinäre Anstrengung, wenn nicht auf das eigene Fach! Welche Kriterien werden ausschlaggebend, falls man wissen will, ob man es sich als Religionspädagog/in erlauben kann, *Oser, Fowler, Piaget, Vigotsky, Gibson, Bolby, Pinker, Damasio* usw. nicht (oder nicht gut) zu kennen? Zu welchem Ergebnis käme eine Umfrage unter Religionspädagog/innen bezüglich des Stellenwertes, den die genannten Wissenschaftler/innen für die Religionspädagogik haben? Welche von ihnen werden in religionspädagogischen Lehrveranstaltungen behandelt? Klagen über zu wenig an psychologischem know how innerhalb der Religionspädagogik kann man ja bisweilen lesen. Und dann wäre eine ähnliche Umfrage durchzuführen bezüglich des Stellenwertes von Vertreter/innen der Religionssoziologie, der Lehr-Lern-Forschung, der Religionswissenschaft, der Schulprofil-Diskussion (sortiert nach Bundesländern inkl. Österreich [mindestens!] und Schweiz und Luxemburg. Unbehagen über zu wenig an know how .... Und dann eventuell als Sommerloch-Thema: Welche Standardzeitschriften lesen wir (idealiter) unter dem Aspekt Interdisziplinarität?

(f) Mit der Frage nach der Realisierung von interdisziplinärem Arbeiten und Forschen hängen meines Erachtens auch arbeitspragmatische Weichenstellungen zusammen. *Ziebertz* hat in dem schon zitierten Vortrag darauf aufmerksam gemacht, dass *Schwerpunktbildungen* zunehmend erforderlich werden. Erfreulicherweise stehen wir hier nicht mehr am Anfang. Immerhin existieren Netzwerke – innerhalb und in Anlehnung an die einstens gebildeten Sektionen – und es entstehen solche bei Bedarf. Hierzu zählt z.B. die empirische Religionspädagogik, eine wissenschaftlich wie methodisch wichtige Weichenstellung. Lange fällig als Antwort auf den Ruf nach der 'empirischen Wende'. Darf



man sich dann trotzdem noch outen, falls einem die empirischen Erhebungsinstrumente noch immer fremd sind? Und darf man dennoch zugleich für eine weitere empirische Wende eintreten – und zwar für eine Wende der Blickrichtung! Wir benötigen Empirie über die Positionen, Gepflogenheiten, Einschätzungen der (an Universitäten und Hochschulen tätigen) Religionspädagog/innen. Nach meinem Eindruck wissen wir nicht allzu viel über uns. Sicher kennen wohl die meisten verschiedene Positionen voneinander. Nötig wäre m.E. eine Blickerweiterung der empirischen Religionspädagogik, die das Theorie-Praxis-Problem auch innerhalb der Wissenschaft erheben würde. Damit würde (mir) klarer, zu welchen Positionen oder Vorstellungen oder Ideen es einen Konsens gibt und wo es sich um Positionen und Gedanken Einzelner handelt. Das hätte sogar arbeitspragmatische Entlastung für den Alltag – etwa bei der Erstellung von Vorlesungskonzepten oder bei der Bewertung von Diplomarbeiten (Dissertationen, Habilitationen).

(h) Und damit komme ich zu der Frage nach einer *Grundlegung der Religionspädagogik*, die sowohl die Praxis in den verschiedenen Handlungsfeldern wie auch eine Selbst-reflexion der universitären Praxis zu umfassen hat. Ich sehe hier zwei fundamentale Größen, die meines Erachtens alles umfassen können, was hier (faktisch) geschieht oder (normativ) geschehen soll, und die auch geeignet wären, das Theorie-Praxis-Problem zu integrieren: 'Vermittlung' und 'religiös'. Doch beide Begriffe schaffen schon je für sich genommen Probleme.

Zum einen ist mir – wenn auch weniger als noch vor einiger Zeit – noch immer nicht wirklich klar, was wir mit 'religiös' speziell auch mit 'Religiosität' meinen (könnten). Kirchnähe, christlich verstandene (?) Praxis in kritischer Distanz oder unreflektierter Nähe zu den christlichen Kirchen? Interreligiöse Offenheit, Sensibilität für Unerklärliches und das Geheimnis allen Seins – bis hin zu den Phänomenen, die der Parapsychologie zugeteilt werden (die nebenbei durchaus auch als Gegenstand wissenschaftlichen Interesses existiert). All das findet in den Items Niederschlag, die zur Erhebung religiöser Befindlichkeiten eingesetzt werden. Auch wenn mir noch nicht wirklich klar ist (und vielleicht gehört die Frage zu der Gruppe, die sich wissenschaftlichen Lösungen entziehen), was wir mit 'religiös' und speziell auch mit 'Religiosität' meinen: Ich bin der Auffassung: „Mit dem Wort 'religiös' ist das Spezifikum qualifiziert, durch das sich religionspädagogische Reflexion gegenüber einer allgemein pädagogischen bzw. humanwissenschaftlichen Reflexion auszeichnet (*religiöses* Lehren, *religiöses* Lernen, *religiöse* Bildung, usw.). Der *Horizont des Religiösen* prägt somit in spezifischer Weise auch die *human- bzw. sozialwissenschaftlichen* Fragestellungen, die die Religionspädagogik als 'Theorie der Vermittlung zu reflektieren hat'<sup>5</sup>.

Bei dieser Definition kommt der Begriff 'Vermittlung' ins Spiel. Ich würde gerne Religionspädagogik in formalem Sinne als Theorie der Vermittlung verstehen.<sup>6</sup> Ich halte den Begriff für integrativ – verschiedene Ansätze umgreifend. Unterschätzt habe ich bisher

<sup>5</sup> Hans-Ferdinand Angel, Profil und Profilierung der universitären Religionspädagogik, in: Wolfgang Weirer / Reinhold Esterbauer (Hg), *Theologie im Umbruch – Zwischen Ganzheit und Spezialisierung*. Graz u.a. 2000, 243-267.

<sup>6</sup> Vgl. Ulrich Hemel, *Theorie der Religionspädagogik. Begriff – Gegenstand – Abgrenzungen*, München 1984.



wohl, wie negativ der Begriff im Kontext bestimmter didaktischer Konzepte oder wohl besser aufgrund bedrückender didaktischer Erfahrungen besetzt sein kann – eine Einsicht, die ich dem Beitrag der Gastreferentin *Dietlind Fischer* verdanke. Dennoch bräuchten negative Konnotationen einen Begriff nicht auf Dauer desavouieren. Somit bleibe ich dabei und favorisiere ‘Vermittlung’ als fundamentalen Begriff einer Grundlegung der Religionspädagogik. Wie ich mit Freude dem Beitrag des fundamentaltheologischen Gastreferenten *Gregor Maria Hoff* entnommen habe, hat der Begriff zumindest Potentiale der Anschlussfähigkeit an die systematisch-theologische Diskussion. Für besonders produktiv halte ich seinen Gedanken, dass „religionspädagogische Vermittlungsarbeit ganz grundsätzlich zu einer *Stilfrage*“ werden könne.<sup>7</sup> Wenn Glaubensstile, Denkstile, Lebensstile prägend, abgrenzend und verbindend sind, dann wäre die Offenheit des Vermittlungsbegriffs in der Lage, Identität aber auch Differenzen wahrzunehmen, ernst zu nehmen und die dahinter stehenden biographischen Erfahrungen fruchtbar werden zu lassen. In der Praxis ist die Akzeptanz oder gar positive Würdigung des ‘anders sein’ schwer genug. In meinen Augen wäre es nicht schlecht, wenn die Religionspädagogik hier zumindest theoretische Vorarbeiten leisten könnte. Fazit: Die Grundlegung der Religionspädagogik als ‘Theorie religiöser Vermittlung’ scheint mir sowohl formal wie material stabil genug, Vielfalt und Heterogenität existierender Ansätze und Vorstellungen zu integrieren, ohne dabei in Gefahr zu stehen, in Beliebigkeit abzugleiten.

<sup>7</sup> *Gregor Maria Hoff*, Gefragt nach Gründen und dem Grund. Zur fundamentaltheologischen Situation der Religionspädagogik, in: RpB 51/2003, 47-66, 66.



Rudolf Englert

Tutti frutti?

Überlegungen zu meiner "wissenschaftlichen Position"

Gibt es so etwas denn noch, dass man – wie man in der Philosophie früher vielleicht von *Gadamer* oder von *Dilthey* 'her kam' – in der Religionspädagogik heute erkennbar irgendwoher kommt? Und dass man sich dann breitbeinig irgendwo hin stellt, eben positioniert und so vielleicht seinerseits wieder schulbildend wird? Gewiss gibt es auch heute noch prägende Lehrer – für mich war das *Gottfried Bitter* – und prägende Lektüre: *Wittgenstein* und *Habermas*, *Metz* und *Schillebeeckx*, *Halbfas* und *Feifel* – aber ob sich das in meinem Fall zu etwas halbwegs so Konsistentem zusammengefügt hat, wie es die Rede von einer 'Position' voraussetzt, das ist mir sehr zweifelhaft.

Sicherlich könnte ich bestimmte Akzente nennen, die mir besonders wichtig sind: Eine Religionspädagogik, die sich bildungstheoretisch zu verantworten weiß; eine Religionspädagogik, die sich über den Religionsunterricht hinaus auf vielfältige Orte und Formen religiösen Lernens bezieht; eine Religionspädagogik, die in eine insgesamt als 'scientia eminentia practica' verstandene Theologie selbstbewusst ihren Beitrag einbringt; eine Religionspädagogik, die mit einem philosophisch-theologisch weit ausgezogenen Begründungshorizont arbeitet. Aber all das ist vielen anderen Kolleginnen und Kollegen auch wichtig. Überhaupt ist mir vieles wichtig, was Anderen auch wichtig ist: So bewundere ich *Toni Bucher* für sein entschiedenes Eintreten für eine Theologie der Kinder, *Günter Lange* für seine stupende Gelehrtheit im Umgang mit christlichen Bildwerken, *Norbert Mette* für sein zähes Festhalten an Grundinspirationen einer befreienden und gesellschaftskritischen Theologie, *Rainer Oberthür* für seine didaktischen Lehrstücke, *Hans-Georg Ziebertz* für sein Bemühen um eine empirisch fundierte Religionspädagogik usw. usw. Ich könnte viele Namen nennen. Aber ich kann mich immer nur vorübergehend und auf Zeit entschließen, das eine für wichtiger zu halten als das andere. Auch deshalb kann ich hier nicht mit einer singulären Position aufwarten. Lieber möchte ich ein paar Bemerkungen beisteuern zu dem, was meine eigene Arbeit in besonderer Weise inspiriert und was man heute 'scientific community' nennt. Eine solche Gemeinde braucht die Vielfalt der Ansatzpunkte und Forschungsrichtungen; sie braucht aber auch Formen eines wirklich kritischen Sich-Aneinander-Abarbeitens, Formen der Auseinandersetzung: zwischen Empirikern und Hermeneutikern, zwischen eher didaktisch und eher grundlagentheoretisch Interessierten, zwischen post-modernen Konstruktivisten und eher der klassischen Moderne verpflichteten 'Wahrheitsempathikern' usw. Wirklich produktiven Streit und in der Sache weiterführende Kontroversen haben wir für meinen Geschmack in unserem Fach zu selten (man denke nur an unser darniederliegendes Rezensionswesen). Vielfach können Positionen erst Markanz gewinnen, wo Gegenpositionen auftauchen und zu weiteren Klärungen zwingen.

Ansprechen möchte ich vor allem aber auch einige Fragen und Anliegen, die mir in unserer religionspädagogischen Arbeit gegenwärtig zu kurz kommen. Vielleicht ist auch dies eine Möglichkeit, sich zu positionieren – indem man deutlich macht, was aus der



eigenen, subjektiven Sicht im Gesamtbetrieb zu wenig Beachtung findet. Ich will hier vor allem drei Punkte nennen:

- Der erste: Die theologische Fundierung religionspädagogischer Arbeit hat, so scheint mir, an Substanz eingebüßt. Es gibt in unserem Fach, von Ausnahmen abgesehen, keine wirklich intensivere Auseinandersetzung mehr mit Konzepten Systematischer Theologie. Eigenartigerweise: Denn in der jüngeren Generation von Systematikern gibt es nicht wenige, die endlich tun, was wir schon lange wollten, und also ihre Theologie sehr präzise auf heute gelebtes Leben beziehen, ja, mehr noch: Die die Theologie insgesamt als didaktische, korrelativ strukturierte Arbeit begreifen. Allerdings kommen manche von ihnen dabei auf die Idee zu fragen, was eigentlich dann die Religionspädagogik noch soll. Kann es von daher vielleicht sein, dass in dem Moment, in dem Dogmatiker und Exegeten pädagogische Ambitionen entwickeln, die Religionspädagogik wegen der für sie damit entstandenen Legitimationsnöte mehr und mehr auf jene Felder ausweicht, auf denen ihr niemand in die Parade fahren kann: die empirische Analyse und das didaktische Handwerk? Und dass vielleicht auch von daher kaum mehr jemand eine integrative Theorie wagt, in der ein sozusagen aufs Ganze gehender und wesentlich eben auch theologisch fundierter Begründungszusammenhang religionspädagogischen Bemühens erarbeitet wird? Auch wenn es löbliche Ausnahmen gibt, hier fehlt etwas. Es ist dies ein Manko, zu dessen Behebung ich auch selbst gerne noch etwas beitragen würde.
- Ein zweiter 'missing point', der mit dem ersten allerdings durchaus zusammenhängt: Mir fehlt eine gründlichere Reflexion auf den Sinn und die Ziele religionspädagogischen Bemühens. Anders gesagt: Es fehlt eine vertiefte Auseinandersetzung mit den normativen Voraussetzungen, Implikationen und Anliegen religiösen Lernens heute. Es ist dies eine Frage, die mich selber immer besonders bewegt hat; vor allem unter zwei Aspekten: Zum einen, wie diese Ziele über den Status bloßer Postulate oder höchst voraussetzungsreicher Deduktionen hinauskommen können bzw. wie es gelingen kann, sie wirklich nachvollziehbar zu begründen. Und zum anderen, wie man solche Zielperspektiven auf unterschiedliche Voraussetzungs- und Handlungszusammenhänge hin ausdifferenzieren kann – zum Beispiel im Blick auf Menschen in unterschiedlichen Phasen ihres religiösen Entwicklungsprozesses – das wäre ein 'kairologischer' Differenzierungsansatz, oder im Blick auf Menschen ganz unterschiedlichen Glaubensverständnisses – das ginge in Richtung eines 'polyperspektivischen' Ansatzes. Von daher begründet sich auch mein Interesse an einer 'pluralitätsfähigen Religionspädagogik'. Kurz, ich meine, wir müssten uns gerade im Kontext religiöser Pluralität sehr genau darüber klarwerden: Was ist der Sinn religiöser Bildung und was sind die Grundintentionen einer von Christinnen und Christen verantworteten religionspädagogischen Arbeit? Bei allem noch so wichtigen Tüfteln an diesem und jenem dürfen uns diese Fragen nicht abhanden kommen.
- Ein dritter Fehlpunkt ist das deutlich schwächer gewordene Bewusstsein lernortübergreifender religionspädagogischer Aufgaben; man könnte auch sagen: die weitgehende Fixierung der wissenschaftlichen Religionspädagogik auf religionsunterrichtliche Problemlagen und ihr leider oft nur noch geringes Interesse zum Beispiel



an Fragen der außerschulischen Jugendarbeit, der religiösen Erwachsenenbildung oder der Gemeindekatechese. Aus meiner Sicht ist dies ein gravierendes Problem. Erstens natürlich für jene, die für diese außerschulischen Formen religiöser Erziehung und Bildung Verantwortung tragen; denn auch diese brauchen gründliche Analysen und über den Tag hinausreichende Konzepte, wie sie heute vielfach nur noch Expert/innen leisten können, die vom praktischen Alltagsgeschäft freigestellt sind. Es ist langfristig aber auch fatal für die Religionspädagogik und ihr religionsunterrichtliches Kerngeschäft selbst; denn wenn man dieses ohne Bezug zu dem plant, was an anderer Stelle religionspädagogisch geschieht, geht das Empfinden für die Partikularität des religionsunterrichtlichen Auftrags verloren: Für das, was gerade der Religionsunterricht erreichen sollte, aber auch für das, was er nicht erreichen muss, für das, was gerade hier möglich ist, aber auch für das, was anderswo besser aufgehoben wäre. Von daher ist es mir ein Anliegen, dass die Religionspädagogik nicht weiter zur Didaktik des schulischen Religionsunterrichts zusammenschrumpft.



Ulrike Greiner

## Zerreißproben der Gegenwart.

### *Zur Wissenschaftstheorie der Religionspädagogik*

Wissenschaftstheoretische Überlegungen erstrecken sich auf den Gegenstandsbereich einer Disziplin, auf ihre theoretischen Basisstrukturen, auf ihre Methodologie. Dass diese drei Ebenen *wie ineinandergreifende Ringe* einander wechselseitig in einer bestimmten Entwicklungsdynamik des Faches bestimmen, sieht man deutlich, wenn man die gegenwärtigen Chancen und Gefährdungen der Religionspädagogik (als wissenschaftlicher Disziplin) durchbuchstabiert. Chancen deshalb, weil mit einem neuen dynamischen Forschungsbegriff, der sozialwissenschaftlichen Bildungsforschung verwandt, die Religionspädagogik eine fruchtbare und provokative Herausforderung für die theologisch-systematischen Disziplinen sein kann; Gefährdung deshalb, weil im gleichen Zuge die Religionspädagogik Gefahr läuft, die Entwicklung einer genuinen theologischen Hermeneutik zu unterlassen und sich in der ungeheuren Pluralität empirischer Forschungsfragen zu verlieren, die zu großen Teilen heute in der Bildungsforschung den Weg der Effizienzberprfung (Stichwort: Qualitätsentwicklung) gehen.

Wie also kann die Religionspädagogik als theologische (Vermittlungs-)Disziplin in den Zerreißproben der Gegenwart neue Forschungsdesigns entwickeln, die humanwissenschaftlich-pädagogisch tatsächlich die zentralen Brennpunktfragen aufgreifen und zugleich eine theologische Kriteriologie enthalten, die auch die Folie für Methodenentscheidungen abgibt ? Und wie kann die Religionspädagogik einerseits die wissenschaftlichen Standards der heutigen Bildungsforschung für sich als normativ akzeptieren, ohne ihre Ausblendungen und Reduktionismen zu vergessen und sie immer wieder kritisch nach deren erkenntnisleitenden Interessen zu fragen ?

Meine Fragerhetorik dürfte schon verraten, dass ich das eine so wichtig wie das andere finde und keineswegs eine theologisch konturierte Disziplin Religionspädagogik ausspielen möchte gegenüber Varianten praxeologischer, sozialwissenschaftlich orientierter religionspädagogischer Forschung. Ich meine vielmehr, dass man das eine nur durch das andere betreiben kann und es deshalb zur Identität der gegenwärtigen Religionspädagogik gehören sollte, dynamische Forschungsdesigns zu entwickeln, die eine *eigenständige theologische Hermeneutik im Forschungsprozess der Auseinandersetzung mit der konkreten Problemstellung erst hervorbringen, was freilich ohne größere Nähe zum fundamentaltheologischen Gesprächspartner nicht gehen wird.*

In den nächsten Argumentationsschritten möchte ich dabei nicht nur m.E. zentrale Probleme aufzeigen, vor die sich jedes religionspädagogische Forschungskonzept gestellt sieht, sondern auch Momente des eigenen persönlichen wissenschaftsbiographischen Weges und damit eigene Präferenzen für eine bestimmte Methodologie nennen, die für mich untrennbar mit bestimmten theologischen Optionen verbunden ist.

Die Religionspädagogik als wissenschaftliche Disziplin ist heute in – wie mir scheint – dreifacher Weise neu herausgefordert: durch den – gesellschaftlich wie wissenschaftsmethodologisch wachsenden – *Pluralittsdruck* (1), durch die *konstruktivistischen Debatten* der Erziehungswissenschaft (2), durch den *Objektivierungs- und Naturalisie-*



*rungsschub* in der Bildungsforschung (3). Ich werde Problem 1 in Verbindung mit der Frage nach dem Gegenstandsbereich anskizzieren, ebenso Problem 2 im Kontext einer theologischen Kriteriologie, Problem 3 in Verbindung mit der Methodenfrage, jeweils freilich mit der unumgänglichen Verkürzung, nur aphoristisch-pointiert darstellbar. Die genannten Probleme ließen sich unschwer auch jeweils an den anderen wissenschaftstheoretischen Dimensionen aufzeigen.

Der Gegenstandsbereich der Religionspädagogik ist untrennbar verknüpft mit der theoretischen Kriteriologie: Dabei tun sich zwei kontroverse Pole innerhalb einer langen Debatte<sup>1</sup> auf: Entweder wird die Gesamtheit von (nicht nur religiösen) Lern- und Bildungsprozessen angezielt, wobei die Kriteriologie eindeutig aus der jüdisch-christlichen theologischen Tradition kommt, oder es werden konturiert religiös-christliche Bildungsprozesse in kirchlicher Verantwortung (Bsp.: Religionsunterricht) analysiert, wobei das Instrumentarium zu großen Teilen aus der empirischen Sozialforschung kommt. In jedem Fall scheinen mir nicht so sehr der Gegenstandsbereich als die Aufmerksamkeitsfokussierung und die Kriteriologie das Wesentliche eines religionspädagogischen Forschungsprozesses auszumachen.<sup>2</sup> Je mehr allerdings der Gegenstandsbereich ausgeweitet wird (die Grenze dürfte im Begriff 'Lern- und Bildungsprozesse' liegen), umso klarer sollte die theologische Hermeneutik sein. Etwa mit einer subtilen und gut begründeten theologischen Hermeneutik die zentralen Szenarios heutiger Bildungsforschung<sup>3</sup> zu analysieren, scheint mir eine vernachlässigte Aufgabe der Religionspädagogik zu sein. Der Gefahr, dass bei einer Ausweitung des Gegenstandsbereichs auf nicht-religiöse Lernprozesse der Vorwurf der Grenzüberschreitung im Raum steht, kann m.E. durch möglichst detailgenaue Kenntnis der Ergebnisse von Bildungsforschung wie durch eben klare theologische Kriteriologie entgegengewirkt werden, im übrigen würde sich hier Religionspädagogik eben gerade als *Grenzdisziplin* ausweisen, die die üblichen Gegenstandstrennungen der Disziplinen unterläuft.

Der von der Religionspädagogik erfahrene Pluralitätsdruck<sup>4</sup> wirkt sich vor allem auf den Gegenstandsbereich aus: Es darf kritisch angefragt werden, ob die religionspädagogische Perspektive – Pluralität (in) der Religion – bei aller Anstrengung der Wertschätzung von wie immer gearteter 'Pluralität' nicht die großen normierenden Prozesse und die marktformige Uniformität übersieht, die so etwas wie lebendige Pluralität auch in der Wahrnehmung von Religion kaum aufkommen lässt. Wirkliche Pluralität, z.B. in religiösen Lernprozessen, zu fördern, hieße zunächst also die Einheitsvorstellungen von Religion mit einer differenzierten theologischen Hermeneutik aufzubrechen. Es darf erinnert werden, dass die großen Pluralismus-Theoretiker und Differenzphilosophen wie *Jacques Derrida* und *Jean-François Lyotard* bezeichnenderweise erst auf dem Hin-

<sup>1</sup> *Ulrike Greiner*, *Der Spur des Anderen folgen. Religionspädagogik zwischen Theologie und Humanwissenschaften*, Münster u.a. 2000, 88ff.

<sup>2</sup> Vgl. *Hans-Ferdinand Angel*, *Profil und Profilierung der universitären Religionspädagogik*, in: *Wolfgang Weirer / Reinhold Esterbauer* (Hg.), *Theologie im Umbruch. Zwischen Ganzheit und Spezialisierung*, Graz u.a. 2000, 243-267, 248ff.

<sup>3</sup> Vgl. *Rudolf Tippelt* (Hg.), *Handbuch Bildungsforschung*, Opladen 2002.

<sup>4</sup> *Stefan Heil / Hans-Georg Ziebertz*, *Pluralität und Pluralismus*, in: *NHRPG* (2002) 270-274.



tergrund der Erfahrungen mit totalitären Strukturen ihre politischen Pluralismuskonzepte entwickelt haben.

Ob Religionspädagogik nun zur Theologie oder zur Pädagogik oder zu beiden oder zu noch vielen anderen Bezugswissenschaften gehört, eine lange Debatte<sup>5</sup>, scheint sich solange nicht zu klären, solange Religionspädagogik als *Vermittlungsdisziplin* gesehen wird. Eine pragmatische Lösung der Frage taucht dort auf, wo es schier unmöglich wird, durch die radikale Ausdifferenzierung des Wissenschaftsbetriebs noch zwei klare Bezugsgrößen zu finden. So scheint die Vermittlungsidee in einer ziemlichen Krise zu sein und durchaus auch insgesamt der für die moderne Pädagogik maßgebliche (*Hegelianische*) Vermittlungsbegriff, wie *Christoph Trcke* in einer provokanten Analyse dargelegt hat<sup>6</sup> und wie maßgebliche Wissensgenerierungstheorien der Lernforschung ja nahe legen. Das würde auch – wie der Ansatz des situativen Lernens<sup>7</sup> erklärt – das alte Theorie-Praxis-Problem, das ja die Religionspädagogik maßgeblich bestimmt, deutlich verändern: Wenn schon in der Form (!) der (religionspädagogischen) Praxis sich die besondere Weise einer theologischen Theorie artikuliert und umgekehrt die Theorieentwicklung als Form von (sozialer) Praxis begriffen wird, deutet dies u.a. auch auf einen anderen (nämlich dynamischen) Forschungsbegriff, der alte Dualitäten überschreitet.

So kann sich mit der Krise der Vermittlungsidee die Religionspädagogik neu positionieren, etwa als *Grenzdisziplin*, wie die Innsbrucker Religionspdagogin *Martina Kraml* es beschreibt.<sup>8</sup> Dabei wäre es wichtig, dass sich eine solche Grenzdisziplin auch und gerade mit den *erziehungswissenschaftlichen Grauzonen* befasst, mit jenen Bereichen, die u.a. durch subjektiv-biographische Prägungen und Erkenntnisinteressen einer bestimmten Wissenschaftlergeneration ausgeblendet werden. Grenzgänge haben auch mit dem Durchbrechen des klassischen Dualismus einer rein humanwissenschaftlichen Analyse der Lebenswelt und einer theologischen Analyse der Glaubenstradition zu tun.

Bei der Überschreitung von Grenzen ist eine *klare theologische Option* unumgänglich: Sie ist auch maßgebend dafür, mit welchen Bezugswissenschaften ich wie kooperieren kann.

Aber auch in der Suche nach theologischen Orientierungen, die verschiedene Konzepte religionspädagogischer Forschung auszeichnen könnten, da sie Lernprozesse je anders wahrnehmen lassen, auch in dieser Suche stößt man im Konzert kontextueller Theologien auf eine (pluralittsverursachte) Frage: Welche theologische Option? Ein zentrales Entscheidungskriterium dürfte dabei sein, ob die in den Grundsatzannahmen vertretene theologische Position eine substantielle Affinität zu der religionspädagogisch so wichtigen Entdeckung hat, dass (religiöses) Lernen (nur) in Beziehung geschieht.

Eine Position, die jüdisch-christliche Theologie als fundamental *durch die Frage nach dem Anderen*, nach der Logik sozialer Beziehungen bestimmt sieht<sup>9</sup> – sowohl im Got-

<sup>5</sup> Vgl. *Werner Ritter / Martin Rothgangel* (Hg.), *Religionspädagogik und Theologie. Enzyklopdische Aspekte* (FS Wilhelm Sturm), Stuttgart u.a. 1998.

<sup>6</sup> *Christoph Trcke*, *Vermittlung als Gott. Kritik des Didaktik-Kults*, Lüneburg 1994.

<sup>7</sup> *Alexander Renkl*, *Lehren und Lernen*, in: *Tippelt* 2002 [Anm. 3], 589-602.

<sup>8</sup> *Martina Kraml*, *Grenzgänge*, in: *Matthias Scharer / Martina Kraml* (Hg.), *Vom Leben herausgefordert. Praktisch-theologisches Forschen als kommunikativer Prozess*, Mainz 2003, 159-179.

<sup>9</sup> Vgl. *Greiner* 2000 [Anm. 1].



tesbegriff wie in der Beziehung zu den sozialen Anderen –, ermöglicht es, auch (religiöses) Lernen interaktionistisch theologisch neu beschreibbar zu machen. Hier ist das (immer noch monologische?) Subjektverständnis der Religionspädagogik anzufragen, inwieweit diesbezüglich zeitgenössische Subjekttheorien<sup>10</sup>, die von der Bestimmung durch den Anderen ausgehen, theologisch-religionspädagogisch rezipiert wurden.<sup>11</sup>

In der religionspädagogischen Rezeption der zeitgenössischen Konstruktivismusdebatte, die in unterschiedlichsten Spielarten erziehungswissenschaftliche Forschung heute prägt, fällt jedenfalls auf, dass ein biologisch-kybernetisch konturierter Konstruktivismus (*Humberto Maturana, Ernst von Glasersfeld, Heinz von Foerster*, in gewissem Sinn *Jean Piaget*) mit monologischem Subjektverständnis in religionspädagogische Argumentationen aufgenommen wird. Nicht jedoch findet sich nach meinem aktuellen Wissensstand eine Rezeption jener konstruktivistischer Ansätze, die nicht von der ersten Kränkungsbewegung des Konstruktivismus ausgehen (Wahrheitsverlust), sondern von der zweiten (Neben und vorm Selbst ist je schon ein Anderer ...<sup>12</sup>), von jener, die für religionspädagogische Kriegerologie aber m.E. die maßgeblichere ist und im übrigen deutliche Auswirkungen auf die Methodologie einer Disziplin hat.

(Sozialwissenschaftliche) Forschung sollte von Interesse und Zielstellungen her wohl immer einen Erkenntnis- wie einen Entwicklungsaspekt tragen. Für die praktisch ausgerichtete Religionspädagogik innerhalb der Bildungsforschung war und ist oftmals der Entwicklungsaspekt dominierend (Materialentwicklung, Prozessentwicklung und Evaluation etc. ). Zu wünschen ist – angesichts der deutlichen Zunahme des positiven Verfügungswissens in den Einzelwissenschaften und der quantifizierenden Forschungsprojekte – ein verstärktes Engagement einer gerade auch wissenschaftskritischen Religionspädagogik in *erkenntnisorientierter Forschung*, auch in Orientierungsforschung (die langfristige Veränderungen erforscht) und nicht bloß Maßnahmenforschung. Dabei stellen sich zentrale Fragen in Forschungsprozessen wie etwa: Welches Wissen<sup>13</sup> möchte und kann ich über mein Forschungsobjekt überhaupt mit welchem Instrumentarium erlangen? Und: Will ich die situativen Kontexte Betroffener, also die innere Teilnehmerperspektive, zusammenbringen mit meiner objektivierenden Beobachterperspektive, bleiben dann meine Forschungsobjekte noch *statische Objekte* oder werden sie nicht vielmehr zu Partnern, zu Anderen in meinem Forschungsprozess? All diese Fragen stellt

<sup>10</sup> So etwa *Alasdair MacIntyre* und seine *Anerkennung der Abhängigkeit*, oder *Martin Seels* *Sich bestimmen lassen*, oder die *Lacansche Psychoanalyse* in: *Slavoj Žižek*, *Liebe deinen Nächsten? Nein, Danke!* Die Sackgasse des Sozialen in der Postmoderne, Berlin 1999.

<sup>11</sup> Ein verschärftes Nachdenken über heutige anthropologische Grundfragen (etwa in den Bio- und Medienwissenschaften, die Lerntheorien verändern [werden]) wäre zentral wichtig. Die Formel von der *anthropologisch gewendeten Theologie bzw. Religionspädagogik* sagt angesichts divergenter Anthropologien nichts mehr aus. Typisch für das Ausblenden der anthropologischen Fragen scheint mir die fast völlige Vernachlässigung der Behindertenpädagogik (oder: Integrationspädagogik) als Bezugsdisziplin der Religionspädagogik. Vgl. *Josef Fragner / Ulrike Greiner / Markus Vorauer* (Hg.), *Menschenbilder. Zur Auslöschung der anthropologischen Differenz*, Linz 2002; *Franz Gruber*, *Das entzauberte Geschöpf. Konturen des christlichen Menschenbildes*, Regensburg 2003.

<sup>12</sup> Vgl. *Kersten Reich*, *Die Ordnung der Blicke. Perspektiven des interaktionistischen Konstruktivismus*, Neuwied 1998.

<sup>13</sup> Vgl. *Ulrike Greiner*, *Bleibende Fremdheit: Religionspädagogische Anmerkungen zum Streit um schweres und leichtes Wissen*, in: *Scharer / Kraml* 2003 [Ann. 8], 201-221.



qualitative, hermeneutisch orientierte Sozialforschung<sup>14</sup>, deren für heutige religionspädagogische Forschungspraxis großer Vorzug auch ist, dass sie nicht hypothesentestend mit fertigen Konzepten in das Alltagsfeld geht, sondern dass sich in einem zirkulären Prozess die theoretischen Modelle in der Auseinandersetzung mit den Lebensprozessen und Kommunikationsstrukturen der Beforschten dynamisch mitverndern. Eine fruchtbare *theologische* Auseinandersetzung mit Varianten der qualitativen Sozialforschung steht dabei weitgehend ebenso aus wie eine vielfältigere Anwendungspraxis in konkreten Projekten. Gemäß meiner Privilegierung einer *Theorie des Anderen* kann für mich solche Forschungspraxis nicht isoliert, durch ein monologisches Forscherindividuum entstehen, sondern nur in lebensweltlich lebendigen Zusammenhängen einer Forschergruppe.<sup>15</sup>

<sup>14</sup> Vgl. u.a. Uwe Flick, *Qualitative Forschung. Theorien, Methoden, Anwendung in Psychologie und Sozialwissenschaften*, Reinbek 1995.

<sup>15</sup> Vgl. Matthias Scharer, *Die Kommunikations- und Konfliktkultur in ForscherInnengruppen als Qualitätskriterium (Praktisch-)Theologischer Forschung*, in: ders. / Kraml 2003 [Anm. 8], 181-200.



In der Auseinandersetzung um die Fachbezeichnung und das Selbstverständnis der Katechetik/Religionspädagogik beim Kongress der Arbeitsgemeinschaft Katholische Religionspädagogik und Katechetik (AKRK) kam es zu keinem Konsens. Im folgenden Text versuche ich thesenartig meine dort vorgetragene und in einer Arbeitsgruppe diskutierte Position zu präzisieren, um durch eine akzentuierte Positionierung den weiteren Diskurs anzuregen.

### 1. Der Gegenstand

Gegenstand der Katechetik/Religionspädagogik und Fachdidaktik ist die theologisch-wissenschaftliche Reflexion auf weltanschaulich-religiöse Lern- und Bildungsprozesse, wobei in erster Linie die Bildungs- und Erziehungspraxis in kirchlicher Erwachsenenbildung, Gemeinde und Schule (einschließlich Religionsunterricht) und die explizit christlich orientierte Katechese im Blick sind. Darüber hinaus muss Katechetik/Religionspädagogik und Fachdidaktik das Bildungs- sowie das Lehr- und das Lernverständnis generell auf deren implizite Optionen hin befragen, diese explizieren und Kriterien für ein menschengerechtes, lebensentfaltendes (biophiles) Verständnis aus der Theologie erarbeiten. Ganz allgemein kann man sagen, dass der Forschungsgegenstand der Katechetik/Religionspädagogik und Fachdidaktik Bildungspraxis ist, die sich auf Lebensorientierung bezieht. Die Bezogenheit auf Lebensorientierung erfordert ein eigenes und eigens begründetes Verständnis von Wissenschaft, es handelt sich um paradigm-bewusste und optionenbezogene, partizipative Wissenschaft.

### 2. Das Wissenschaftsverständnis bzw. der wissenschaftliche 'Blick'

Grundsätzlich ist kein (hermeneutisch-interpretativ-empirischer) wissenschaftlicher 'Blick', kein Wissenschaftsverständnis weltanschaulich-religiös voraussetzungslos. Denn auch dem wissenschaftlichen Handeln geht die weltanschaulich-religiöse Orientierung in der (vorwissenschaftlichen) Lebenswelt voraus, die als intersubjektiver Bezugsrahmen die Grundlage für das Tätigsein des Menschen darstellt und gleichzeitig durch das menschliche Handeln ständig verändert wird. Wissenschaftliche Tätigkeit ist als deren methodische Systematisierung und Stilisierung eingebettet in die alltägliche Lebenswelt und greift – meist implizit – auf diesen Bezugsrahmen zurück. Während in der Wissenschaft – auch in der Theologie – der lebensweltliche Bezug oft verschleiert oder negiert wird, ist seine Offenlegung für praktisch-theologisches und damit auch für katechetisches/religionspädagogisches und fachdidaktisches Forschen unverzichtbar. Deshalb wird der Paradigmen- und Optionenfrage im Folgenden besondere Aufmerksamkeit gewidmet.

<sup>1</sup> Wesentliche Anregungen für die Ausformulierung des Beitrages verdanke ich meiner Kollegin *Martina Kraml*. Auch das Lesen der Forschungsarbeit von *Markus Schwaigkofler*, an der er gerade an unserer Abteilung arbeitet, hat mich angeregt. Dem Charakter einer thesenhaften Positionierung entsprechend verzichte ich auf Fußnoten.



## 2.1. Paradigmen

Jegliche Orientierung geschieht also in einem bestimmten kulturellen Rahmen und unter der Voraussetzung von kulturell geprägten Weltbildern, die für wissenschaftliches Handeln paradigmatisch sind. Solche wissenschaftliche Orientierungs- und Interpretationsrahmen geben den Ausschlag für Entscheidungen in Methoden- und Zielfragen wissenschaftlicher Forschung; sie bestimmen, unter welchen theoretischen Voraussetzungen bestimmte Phänomene betrachtet werden, ja selbst welche überhaupt zum Gegenstand wissenschaftlicher Forschung gemacht werden. Die Frage ist, ob Paradigmen, unter denen reflektiert wird, bewusst sind oder nicht, ob sie im Forschungsprozess ausdrücklich thematisiert und damit offen gehalten oder ob sie als unhinterfragbar vorausgesetzt werden.

## 2.2. Optionen

Zusammenhängend mit den paradigmatischen Voraussetzungen ist jeder wissenschaftliche 'Blick' – wenn auch in verschiedenen Wissenschaften in unterschiedlichem Ausmaß – durch bestimmte Optionen geprägt. Im Unterschied zu Hypothesen betreffen Optionen Entscheidungen, die die konkreten Standpunkte erkennen lassen, aufgrund derer geurteilt und gehandelt wird. Ganz allgemein könnte man sagen, dass christliches Glauben eine Grundoption für Theolog/innen darstellen muss. Da Theologie als Glaubenswissenschaft nur innerhalb der 'Option für das christliche Glauben' möglich ist, lässt diese die Theolog/innen ihren konkreten Standpunkt für die Auswahl ihrer Forschungsgegenstände, -ziele und wissenschaftlichen Methoden finden. Die grundsätzliche Option für das Glauben wird durch die – speziell in der Praktischen Theologie rezipierte – Option des *Zweiten Vatikanums* für die „Zeichen der Zeit“ als praktisch-theologischer Herausforderung (*Gaudium et Spes 4*) soweit konkretisiert, dass „Freude und Hoffnung, Trauer und Angst der Menschen von heute, besonders der Armen und Bedrängten aller Art, [...] auch Freude und Hoffnung, Trauer und Angst der Jünger Christi“ sind, und dass es „nichts wahrhaft Menschliches“ gibt, „das nicht in ihren Herzen seinen Widerhall fände“ (*Gaudium et Spes 1*). Die Option für 'alles wahrhaft Menschliche', das sich in Freude und Hoffnung, Trauer und Angst der Menschen von heute zeigt, spitzt die generelle Option für das Glauben zu.

## 2.3. Bildungspraxis als theologischer Ort

Auf diesem Hintergrund wird die theologische Deutung von Bildungspraxis, die sich auf Lebensorientierung bezieht, in der Katechetik/Religionspädagogik und Fachdidaktik als praktisch-theologischer Disziplin durch die Anerkennung von ganz konkreten geschichtlichen Erfahrungen als 'locus theologicus' bestimmt; sie wird in einen an der christlichen Glaubenstradition orientierten Diskurs gebracht, der in Zusammenhang mit Überlegungen nach demjenigen steht, was Leben entfalten oder zerstören kann.

## 2.4. Tradition und Situation

Aufmerksamkeit, Fragerichtung und Deutungsperspektive der Katechetik/Religionspädagogik und Fachdidaktik sind also theologisch bestimmt. Dies ist im Vertrauen darauf begründet, dass der in der Glaubenstradition verankerte und konkret gelebte Glaube der



Christ/innen die gesellschaftlichen, kommunikativen und individuellen Herausforderungen in Bildung, Erziehung und Katechese richtig sehen hilft und erlösend-befreiend zum Gelingen von Menschsein und gesellschaftlichem Leben beiträgt und dass gleichzeitig der lebendig machende Gottesgeist, der 'weht wo er will', ein nie auszulotendes Lebenspotenzial für die theologische Forschung eröffnet.

### 2.5. Methodik und Methodenkritik

Die theologischen 'Brillen', mit denen eine solche Katechetik/Religionspädagogik das Bildungsgeschehen und die Bildungsverständnisse wahrnimmt und Unterscheidungen trifft, werden aus kommunikativ-theologischer Sicht im spezielleren Teil der Thesen, der die Kommunikative Theologie betrifft, inhaltlich entfaltet. Ganz allgemein ergibt sich aber aus der theologischen Option die Herausforderung an das Fach zur Methodenkritik im Hinblick auf soziologische, psychologische, erziehungswissenschaftliche u.a. Ansätze, die am 'Sehen' der Situation beteiligt sind. Das wissenschaftliche Sehen der Phänomene, aber auch das wissenschaftsgeleitete Handeln verleiten dazu, Menschen und Situationen zu verobjektivieren bzw. zu Objekten des Forschungshandelns oder der forschungsgeleiteten Lehre zu machen; dem entkommt kaum eine wissenschaftliche Praxis. Im Hinblick darauf hat die Theologie kritische Relevanz für die Wissenschaften insgesamt. So sehr sie selbst immer wieder in die Verobjektivierungsfalle tappt, hätte sie – insbesondere auf dem Hintergrund von *Gaudium et Spes* – ein kritische Bewusstsein gegenüber allem 'Wissenschaftlichen' zu entwickeln, das Menschen zu Forschungsobjekten, ja zu Opfern wissenschaftlicher Forschung macht, und die Entwicklung von anteilnehmender Forschung anzuregen.

### 2.6. Partizipative und kommunikative Forschungspraxis

Eine derartige optionenbezogene Ausrichtung der katechetischen/religionspädagogischen und fachdidaktischen Forschung bedeutet, dass alle Handelnden, d.h. die explizit Forschenden gemeinsam mit den Praxishandelnden, in den theologischen Erkenntnisprozess involviert sind; dass dieser also – soweit wie möglich – partizipativ geschieht. Der 'Blick' geht nicht einseitig von den Forschenden (als 'Wissenden') zu den Praxishandelnden (als 'Fragenden'), sondern ist von kritischer Wechselseitigkeit und konsequenter Intersubjektivität bestimmt. In diesem Sinne geschieht katechetische/religionspädagogische Forschungspraxis nicht im luftleeren Raum und nicht 'monadisch' in der 'Kammer' der Gelehrten; sie entsteht aus dem Zusammenspiel von lokal-kulturell verorteter biografischer und intersubjektiver Auseinandersetzung. Entscheidendes Merkmal katholischer Katechetik/Religionspädagogik ist darüber hinaus die wechselseitige kommunikative Vernetzung von ortskirchlichen (lokal kulturellen) und weltkirchlichen Prozessen und Perspektiven.

### 3. Kulturalität – Interkulturalität

Sowohl der Akzent auf die Partizipation wie auch der neu geschärfte Blick auf das wechselseitige Verhältnis von Ortskirche und Weltkirche macht eine Auseinandersetzung mit Kulturalität und Interkulturalität unumgänglich. Gerade aus den erwähnten beiden Aspekten ergibt sich auch, dass eine theologisch-kulturkritische Auseinandersetzung mit den verschiedenen weltanschaulich-religiösen Traditionen notwendig ist und



dass die Einführung, Hinführung bzw. 'Pflege' zu und von christlichem Glauben weniger als Bildung (mit nachaufklärerischen Konnotationen), sondern vielmehr als Inkulturierung verstanden werden müssen. Daraus folgt ein neues Verständnis von Katechese und Katechetik. Im Hinblick auf die sachliche Begründung und die weltkirchliche Kommunizierbarkeit katechetischer/religionspädagogischer Forschung würde eine Vermeidung des Katechetikbegriffes, wie sie u.a. im Zusammenhang mit der Bezeichnung der Arbeitsgemeinschaft der 'Katechetikdozent/innen' diskutiert wurde, zugunsten einer vorrangigen oder ausschließlichen Verwendung des Begriffes 'Religionspädagogik' für die Bezeichnung des Faches die fachspezifische Auseinandersetzung mit den vitalsten Ortskirchen der katholischen Weltkirche erschweren.

#### *4. Das Problem der Überdifferenzierung im deutschen Sprachraum*

Im Zusammenhang der katholischen Interkulturalität steht auch das Problem der Überdifferenzierung kirchlichen Bildungshandelns im deutschen Sprachraum an: Im Zuge der Rezeption der Texte des *Zweiten Vatikanums* im Hinblick auf die kirchliche Katechese- und Bildungspraxis ist es zu einer verstärkten Differenzierung der Praxisfelder, speziell von Gemeindekatechese und Religionsunterricht gekommen. Sowohl die undifferenzierte Vermischung der Handlungsfelder als auch deren strikte Trennung, wie sie u.a. seit der *Würzburger Synode* in Gemeindekatechese und Religionsunterricht erfolgt ist, führt zu Problemen. Im Moment scheint die Ausdifferenzierung der Bereiche das größere Problem darzustellen, weil sie – nicht zuletzt von wissenschaftlichen Profilierungsbedürfnissen motivierte – Unterscheidungen hervorbringt, die gemeinsame Perspektiven der Katechetik/Religionspädagogik als einer theologischen Disziplin aus den Augen geraten lässt.

#### *5. Die Perspektive Kommunikativer Theologie: Liebe zum Leben in Beziehung*

Einen besonderen Schwerpunkt in der katechetischen/religionspädagogischen und fachdidaktischen Forschung und Lehre bildet an der Innsbrucker Abteilung für Katechetik /Religionspädagogik und Fachdidaktik – in enger Zusammenarbeit mit dem Institut für Systematische Theologie und Ökumene in Tübingen und eingebunden in das interdisziplinäre Forschungsprojekt der theologischen Fakultät Innsbruck 'Religion – Gewalt – Kommunikation – Weltordnung' – die Entwicklung einer 'Kommunikativen Theologie'. Sie differenziert den theologischen Blick, mit der lebensorientierende Lern-, Bildungs- und Inkulturierungsprozesse betrachtet werden, und bringt eine explizit geisttheologische 'Färbung' in die Forschung, welche die 'Liebe zum Leben in Beziehung' als zentrale Leitidee aufgreift. Gerade das aber provoziert eine ständige Auseinandersetzung mit der Frage, was mit welchen Menschen, in welchen Zusammenhängen und unter welchen Umständen und Bedingungen 'beziehungsentfaltend', 'lebensentfaltend' heißt bzw. was die Liebe zum Leben in Beziehung fördert, denn in kommunikativ-theologischer Sicht ist 'Biophilie' der Theologie und näher hin der Katechetik/Religionspädagogik als Option eingeschrieben. Das aber bedeutet – wie bereits im Kontext von Objekt bzw. Opfer angedeutet wurde – besondere Sensibilität für die Macht- bzw. Ohnmachtfrage. Wenn die Liebe zum Leben in Beziehung und die daraus sich ergebenden Kulturen der Begegnung im Fokus der wissenschaftlichen Arbeit Kommunikativer Theologie



sind, dann drängt sich als einer der ersten Ansatzpunkte eine Auseinandersetzung mit dem Beziehungs-, dem Kommunikationsverständnis auf.

### 5.1. 'Effektiv kommunizieren' als Herausforderung

Unter Kommunikation versteht die Wissensgesellschaft weniger menschliche Beziehung, sondern vor allem die Vermittlung von Informationen. Sie tut das mit allen technischen Möglichkeiten, die gegenwärtig zur Verfügung stehen. Damit beziehen sich die gesellschaftlichen Kriterien, an denen 'gute' Kommunikation gemessen wird, vor allem auf die Menge von Daten und ihre schnelle Übertragbarkeit. Auch die theologische und kirchliche Erschließung des christlichen Glaubens geht mitunter in die Falle, 'den Glauben' – speziell das so genannte Glaubenswissen – wie eine Information weiterzugeben und die 'effektivsten' Mittel für die Glaubenskommunikation einzusetzen, ohne die Problematik zu bedenken, dass die Form der Kommunikation unabdingbar mit deren Inhalt verbunden ist. Ein Verständnis von Kommunikation, das Form und Inhalt trennt, ist kurzschlüssig, wenn es um die wirklich bedeutsamen Fragen des Menschen nach Lebenssinn und Orientierung geht. Dem Menschen als dialogischem Wesen in Beziehung wird nur eine Kommunikation aus Beziehung gerecht.

### 5.2. Die Grenzen, das Fremde/Andere und das 'geschenkte Wir'

Ein solches Kommunikationsverständnis darf aber nicht mit konfliktloser Harmonie zwischen Menschen und mit ungebrochener Gottesbeziehung verwechselt werden. Menschen sind sich und einander nicht nur vertraut; sie sind und bleiben sich und einander auch fremd. Sie leben mit sich und den anderen in konfliktreichen Beziehungen. Der Kontakt zwischen Menschen liegt an deren wechselseitiger Grenze. Wo es keine Grenze gibt, gibt es auch keine wirkliche Beziehung. Insofern ist das gemeinsame WIR, das in Beziehungen manchmal spürbar wird und das die *Communio* der Kirche trägt, kein WIR, das durch den medialen Austausch von Informationen, durch Methoden oder Medien herstellbar ist. Das WIR zwischen Menschen und das WIR der Kirche/Gemeinde ist ein konfliktreiches und gleichzeitig ein 'geschenktes' WIR. Das gilt auch für die Gottesbeziehung von Menschen. Die Wahrheit des christlichen Glaubens ist eine 'Wahrheit in Beziehung' (Thema des 1. Kongresses für Kommunikative Theologie in Innsbruck im Februar 2003), die alle Bereiche des Menschseins betrifft.

### 5.3. Der Kampf zwischen den 'Göttern'

Die Auseinandersetzung um ein am Charakter des christlichen Glaubens orientiertes Kommunikationsverständnis spielt sich nicht nur zwischen Menschen, innerhalb von Gruppen, in Gemeinden und in der gesamten Kirche ab. In der pluralen Gesellschaft tobt der 'Kampf' zwischen den isolierenden 'Göttern' des Marktes bzw. der Medien und dem beziehungsreichen, christlichen Gott. Erst wenn der Mensch sein Herz nicht an die 'kleinen Götter' hängt, sondern dem 'großen Gott' in den Beziehungen Raum gibt, wird Identität und Beziehung aus geschenkter Kommunikation möglich. Ihre genuine theologische Begründung findet Kommunikative Theologie im christlichen Gottesbild. Christliche Theologie reflektiert die Gotteserfahrung Israels im Kontext der Erfahrung mit Jesus von Nazareth und dem in der *Communio* der Gemeinde/Kirche und der Schöpfung wirksamen Gottesgeist. In seiner Selbstoffenbarung erschließt sich der Gott



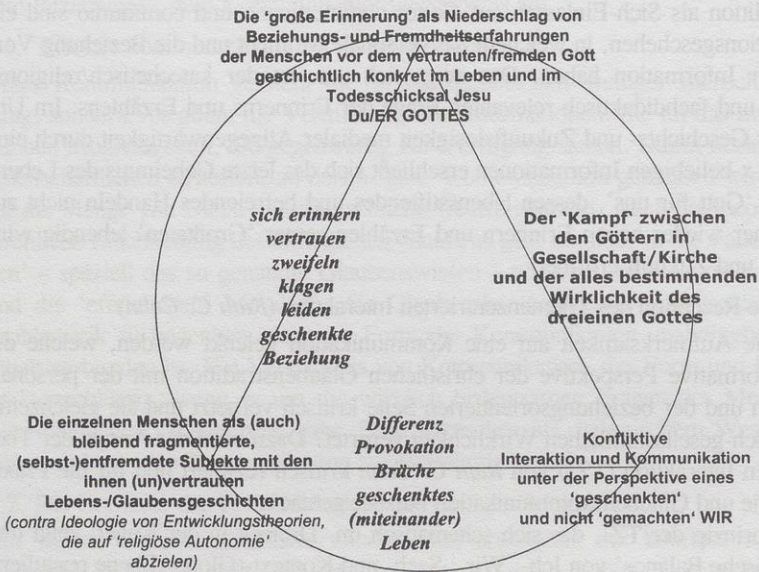
‘für uns’ als ein kommunikatives Wesen ‘an und für sich’. Christliche Offenbarung und Glaubenstradition als Sich-Einlassen auf Gottes *communicatio* und *communio* sind ein Kommunikationsgeschehen, in welchem das personale Moment und die Beziehung Vorrang vor der Information haben. Das zeigt sich u.a. an der katechetisch/religionspädagogisch und fachdidaktisch relevanten Frage der Erinnerung und Erzählens: Im Unterschied zur Geschichts- und Zukunftslosigkeit medialer Allgegenwärtigkeit durch eine Überfülle an x-beliebigen Informationen erschließt sich das letzte Geheimnis des Lebens ‘an sich’ als ‘Gott für uns’, dessen lebensstiftendes und befreiendes Handeln nicht zuletzt im immer wieder neuen Erinnern und Erzählen seiner ‘Großtaten’ lebendig wird und Identität und Zukunft eröffnet.

#### 5.4. Kritische Rezeption der Themenzentrierten Interaktion (*Ruth C. Cohn*)

Wie kann die Aufmerksamkeit auf eine Kommunikation gelenkt werden, welche die inhaltlich-informative Perspektive der christlichen Glaubenstradition mit der personalbiografischen und der beziehungsorientierten Seite kritisch vernetzt und sie gleichzeitig in der kirchlich-gesellschaftlichen Wirklichkeit verortet? Dazu wird der Ansatz der Themenzentrierten Interaktion (TZI) von *Ruth C. Cohn* kritisch rezipiert und für die Praxis von Theologie und Glaubenskommunikation nutzbar gemacht.

Das Arbeitsprinzip der TZI, das sich schematisch im ‘Dreieck in der Kugel’ zeigt und eine ‘dynamische Balance’ von Ich-, Wir-, Sach- und Kontext-(Globe-)Ebene postuliert, kann auch theologisch-hermeneutisch gefüllt werden. Damit bleiben der Stachel des Prozesshaften und Interaktionellen, der untrennbare Zusammenhang von Inhalt und Form und der Bezug auf das Paradigmatische und Optionale in der praktisch-theologischen Forschung im Blick. Ein theologisch-hermeneutisches Schema, das einen katechetischen/religionspädagogischen und fachdidaktischen Forschungsprozess anregen kann, könnte etwa in folgender Weise abgebildet werden:





### 5.5. Das offene Paradigma, der changierende Blick und der bleibende Grenzgang

Die lebensweltliche Verankerung Kommunikativer Theologie in einer Kommunikationskultur, wie sie sich u.a. in den Gruppen des Universitätslehrganges für Kommunikative Theologie (seit Wintersemester 2000 in Innsbruck) und in vielen anderen – nach TZI geleiteten – Gruppen zeigt, machen uns darauf aufmerksam, wie untrennbar in Bildungsprozessen Inhalt und Methode verschränkt sind und wie dieser Gegebenheit entsprechend, angemessene, 'anschmiegsame' Forschungsziele und Forschungsmethoden entwickelt und immer wieder überprüft und verändert werden müssen. Dabei spielen Fragen nach den epistemischen Erkenntnisvoraussetzungen im Sinne eines offenen Paradigmas und der changierende Blick zwischen dem Fragen der Betroffenen und dem Fragen der Forschenden eine wichtige Rolle. Ähnlich wie in einer kompetenten Gruppenleitung die Leiter/innen die kreative Spannung zwischen Distanz und Partizipation im Prozess ständig neu auszuloten haben, um partizipativ leiten zu können, sind auch die Forscher/innen in die Prozesse partizipierend und kommunikativ involviert, ohne darin zu verschwimmen oder die (Forscher/innen)Identität zu verlieren. Katechetisches/religionspädagogisches und fachdidaktisches Forschen wird zu einem bleibenden Grenzgang, in dem die Forscher/innen ihr Welt- und Selbstverständnis offen halten.



Chancen und Probleme posttraditionaler Bibeldidaktik am Beispiel des Johannesevangeliums<sup>1</sup>

1. Ausgangspunkt Jugend: Keine Chance für die Bibel?

Jahre lang hatte die Bibel in Teilen der religionspädagogischen Diskussion das Image eines veralteten und überflüssigen Buches, das in einer posttraditionalen Gesellschaft keine lebens-praktische Relevanz mehr für Kinder und Jugendliche hat. *Horst Klaus Berg* nennt *Erfahrungsverlust*, *Relevanzverlust* und *Effektivitätsverlust* als Gründe, warum die Arbeit mit der Bibel im Religionsunterricht seit längerer Zeit in der Krise steckt.<sup>2</sup> Diese Diagnose ist unstrittig, muss aber präzisiert werden. Sie gilt m.E. nicht für die Primarstufe, trifft aber sehr wohl auf den Religionsunterricht mit Jugendlichen der Sekundarstufe I zu. Die von *Peter Kliemann* und *Hartmut Rupp* herausgegebene Aufsatz-Sammlung „Tausend Stunden Religion“, in der 400 baden-württembergische Abiturient/innen im Erhebungszeitraum 1996-98 auf ihren Religionsunterricht seit der Grundschule zurückblicken<sup>3</sup>, belegt eindrucksvoll, dass bei der überwiegenden Mehrheit der Schüler/innen in der Grundschulzeit großes Interesse an biblischen Geschichten besteht<sup>4</sup>, mit dem Übergang vom Kindes- zum Jugendalter jedoch ein eklatanter Bedeutungsschwund der Bibel einsetzt.<sup>5</sup> Biblische Erzählungen, die in der Grundschule noch spannend waren, werden nun als unwahr, moralisierend und lebensfremd empfunden. Die in der Sekundarstufe I verbreitete historisch-kritische Arbeit mit Texten und deren symbolische Deutung kommt nur bei wenigen Jugendlichen an, weshalb im Religionsunterricht der Klassen 8 bis 10 biblische Themen zugunsten 'klassischer' Themen wie Okkultismus, Sekten, Drogen oft ganz weggelassen werden.<sup>6</sup>

Die skizzierten Probleme sind nicht neu. Ende der 1960er Jahre versuchte man im Rahmen des problemorientierten Unterrichts Religionsstunden dadurch attraktiver und zeitgemäßer zu gestalten, dass an die Stelle der Bibelorientierung die Orientierung an aktuellen Themen und an den vermuteten Erfahrungen der Kinder und Jugendlichen trat. *Berg* betitelt den damaligen Paradigmenwechsel mit Überschriften wie „Von der

<sup>1</sup> Der folgende Beitrag gibt einige Grundgedanken meines laufenden Habilitationsprojektes wieder, das ich in Poster-Form bei der Forschungsbörse des AKRK-Kongresses 2002 in Augsburg vorgestellt habe. Im Rahmen der gebotenen Kürze bleibt das Gesagte notwendigerweise skizzenhaft, auch eine intensive Auseinandersetzung mit der Fachliteratur kann hier nicht erfolgen. Ich danke allen Tagungsteilnehmer/innen, die mir durch hilfreiche Feedbacks auf das Poster bei der Weiterentwicklung meines Konzeptes geholfen haben. Dies dokumentiert sich darin, dass einige Formulierungen im vorliegenden Beitrag inzwischen anderslautend sind als noch im Herbst 2002.

<sup>2</sup> *Horst Klaus Berg*, Arbeit mit der Bibel / Bibeldidaktik, in: NHRPG (2002) 215-220, 215.

<sup>3</sup> *Peter Kliemann / Hartmut Rupp* (Hg.), Tausend Stunden Religion. Wie junge Erwachsene den Religionsunterricht erleben, Stuttgart 2000.

<sup>4</sup> Entgegen der pessimistischen Einschätzung, heutigen Kindern sei die Bibel gänzlich fremd, konstatiert auch die Studie von *Helmut Hanisch / Anton Bucher*, Da waren die Netze randvoll. Was Kinder von der Bibel wissen, Göttingen 2002, 121f, bei den meisten Kindern im Grundschulalter ein „positives Konzept der Bibel“.

<sup>5</sup> Zu diesem Ergebnis kommt auch *Burkard Porzelt*, Bibeldidaktik in posttraditionalen Zeiten, in: RpB 49/2002, 33-48, 38f.

<sup>6</sup> Vgl. *Heinz Schmidt*, „1000 Stunden Religion“ – aus der Perspektive des Lehrplans, in: *Kliemann / Rupp* 2000 [Anm. 3], 31-39, 38.



Traditionsorientierung zur Zukunftsorientierung“ – „von der Stofforientierung zur Problemorientierung“ – „von der Vermittlungsorientierung zur Schülerorientierung“<sup>7</sup>. Aus dieser Perspektive stehen sich die Vermittlung biblischer Themen einerseits und die Orientierung an der individuellen Entwicklung von Kindern und Jugendlichen andererseits unvereinbar gegenüber. Ich meine zwar, dass diese Alternativen zu kurz greifen, sehe aber, dass sie wie ein unsichtbares Koordinatensystem die bibeldidaktische Diskussion bis in die Gegenwart bestimmen. Unbeschadet dessen sind in der Praxis des Unterrichts nicht selten ‘ungleichzeitige’ Konzepte in einer nicht immer spannungsfreien Koexistenz gleichzeitig wirksam und lebendig.<sup>8</sup> Mit der Skepsis gegenüber einer vor-schnellen Polarisierung der genannten Alternativen verbinde ich den pädagogischen Optimismus, dass die biblische Überlieferung durchaus im Zentrum des Religionsunterrichts stehen kann, dies aber keineswegs eine Orientierung an den lebensrelevanten Erfahrungen der Schüler/innen ausschließen muss.<sup>9</sup> Das soll durch die Zielformulierung meines Forschungsvorhabens präzisiert werden.

## 2. Projektziel: Die Bibel als Medium für identifikatorisches Lernen

Im Zentrum des vorliegenden Habilitationsprojekts steht die Frage, was biblische Texte zur *Identitätsbildung* von Jugendlichen beitragen können. Sie geht von der Erkenntnis aus, dass die Ausbildung einer stabilen Identität zu den Hauptaufgaben der psychosozialen Entwicklung im Jugendalter gehört.<sup>10</sup> Sie wird dadurch erschwert, dass der Begriff *Identität* einem „magischen Universum“<sup>11</sup> gleicht, da keineswegs feststeht, was Identität als entwicklungspsychologischer, individualpsychologischer oder soziologischer Terminus genau bedeutet. Im Anschluss an die Systemtheorie *Niklas Luhmanns* definiere ich *Identität* nicht individualpsychologisch als den festen Kern einer Person, sondern als *Prozess der Bildung und Prägung von Erwartungen und Strukturen*.<sup>12</sup> Die individualisierte und pluralisierte Gesellschaft der Postmoderne macht es heutigen Jugendlichen nicht leicht, eine stabile und konsistente Identität auszubilden. Die Vielzahl an Wahl- und Entscheidungsmöglichkeiten, Verunsicherungen im familiären System und soziale Mobilität stellen hohe Anforderungen an das für die Identitätsentwicklung Jugendlicher so wichtige Gefühl der Kontinuität. Identitätsbildungsprozesse verlaufen nicht nur hoch dynamisch, sondern sind gleichzeitig auch auf stabile *Strukturen* angewiesen, die es ermöglichen, vergangene Situationen zu erinnern oder sich zukünftige vorzustellen und damit Unterscheidungen zu treffen. Der Prozess der Sozialisation, dazu zählt auch derjenige der religiösen Sozialisation, kann vor diesem Hintergrund als Prozess der Bil-

<sup>7</sup> Vgl. *Horst Klaus Berg*, Grundriß der Bibeldidaktik. Konzepte – Modelle – Methoden, München – Stuttgart 1993, 106.

<sup>8</sup> Darauf verweist *Werner Simon*, Mit der Bibel leben lernen? Didaktische Grundlegung, in: Franz W. Niehl (Hg.), *Leben lernen mit der Bibel. Der Textkommentar zu ‘Meine Schulbibel’*, München 2003, 13-26, 16.

<sup>9</sup> Dieser Ansicht sind auch bibeldidaktische ‘Klassiker’ wie *Ingo Baldermann*, Einführung in die Biblische Didaktik, Darmstadt 1996; *Ursula Früchtel*, Mit der Bibel Symbole entdecken, Göttingen 1991. Vgl. außerdem *Astrid Greve*, Erinnern lernen. Didaktische Entdeckungen in der jüdischen Kultur des Erinnerns, Neukirchen-Vluyn 1999.

<sup>10</sup> Vgl. *Erik H. Erikson*, Identität und Lebenszyklus. Drei Aufsätze, Frankfurt/M. 1976.

<sup>11</sup> *Lothar Krappmann*, Soziologische Dimensionen der Identität, Stuttgart<sup>9</sup>2000, 20f.

<sup>12</sup> *Niklas Luhmann*, Soziale Systeme. Grundriss einer allgemeinen Theorie, Frankfurt/M. <sup>2</sup>1988.



derung von *Erwartungen* begriffen werden.<sup>13</sup> Es gibt einfache und anspruchsvolle, alltägliche und nichtalltägliche Kommunikationsformen, welche die Erwartungen einer Gesellschaft bzw. eines Individuums unterschiedlich prägen. Dabei sind mitlaufende, sich selbst verstehende Erwartungen in Form von *Sozialisaton* zu unterscheiden von absichtsvoll kommunizierten, sich nicht von selbst verstehenden Erwartungen in Form von *Erziehung* und *Bildung*. Bibeldidaktisch gehe ich davon aus, dass die spezifisch religiöse Kommunikation biblischer Texte absichtsvoll kommunizierte *Erwartungen* im *Luhmannschen* Sinne prägen und damit zum *identifikatorischen Lernen*<sup>14</sup> Jugendlicher beitragen kann.

In der konkreten schulischen Praxis können biblische Inhalte identifikatorische Wirkung natürlich nur unter der Voraussetzung freisetzen, dass eine adäquate Glaubenskommunikation mit Jugendlichen unter den sozialen Bedingungen der Postmoderne gelingt.<sup>15</sup> Ist dies jedoch der Fall, so ergeben sich für die bibeldidaktische Arbeit besondere Chancen: Jugendliche begegnen biblischen Texten mit lebensgeschichtlichen Erwartungen, sie treten in Erzählwelten ein, die ihre Erwartungen bestätigen oder in Frage stellen. Die Begegnung mit der Bibel eröffnet Chancen für *identifikatorisches Lernen* zum Beispiel dann, wenn Schüler/innen sich mit biblischen Personen bzw. Gruppen identifizieren und deren Rollen erproben. Dabei bietet die Erfahrung der Rollenübernahme zwei didaktisch interessante Möglichkeiten identifikatorischen Lernens: a) *Lernen durch Verfremdung*: Das Erproben einer bislang fremden Rolle ermöglicht die kritische Reflexion des eigenen Verhaltens. b) *Lernen durch Verstärkung*: Das Wiederfinden bekannter individueller lebensgeschichtlicher Erfahrungen in der identifizierten Rolle bestätigt und bestärkt den Weg der Identitätsarbeit Jugendlicher. Da biblische Texte oft Utopien bzw. Idealzustände beschreiben und das phantasiegeleitete Bewusstsein von Jugendlichen gerade in der Ausbildung von Idealen eine große Stärke hat, kann die Beschäftigung mit biblischen Texten, die Zukunftsorientierung und Sinnstiftung symbolisieren, ihre identitätsbildende Wirkung entfalten, sobald Zusammenhänge zwischen der eigenen Identitätsbildung und der symbolisch vermittelten Idealabbildung biblischer Texte angenommen und verarbeitet werden.<sup>16</sup>

### 3. Projektgegenstand: Das Johannesevangelium als Dokument von Identitätsbildung

Das Johannesevangelium ist ein biblischer Text, an dem sich die Möglichkeiten identifikatorischen Lernens in hervorragender Weise zeigen lassen. Es bildet einen markanten literarischen und theologischen Höhepunkt in der Entstehungsgeschichte des Neuen Testaments, der die Interpreten zu allen Zeiten fasziniert hat. Dabei finden zwei Phänomene in der Auslegung des vierten Evangeliums immer wieder besonderes Interesse: Einerseits die 'hohe Christologie', die Jesus als den präexistenten Logos versteht und ihn

<sup>13</sup> Niklas Luhmann, Sozialisaton und Erziehung, in: ders., Soziologische Aufklärung 4. Beiträge zur funktionalen Differenzierung der Gesellschaft, Opladen 1987, 173-181, 176.

<sup>14</sup> Vgl. die Verwendung des Begriffs bei *Isolde Karle*, Die Bibel als Medium der Identitätsbildung. Überlegungen zum Umgang mit der Bibel im Religionsunterricht, in: ZPT (EvErz) 53 (1/2001) 6-22, 14f.

<sup>15</sup> Vgl. dazu den Beitrag von *Stefan Gärtner*, Identitätsbildung durch Glauben? Zur religiösen Kommunikation mit Kindern und Jugendlichen, in: RpB 48/2002, 53-67.

<sup>16</sup> Diesen Zusammenhang betont *Friedrich Schweitzer*, Die Suche nach dem eigenen Glauben. Einführung in die Religionspädagogik des Jugendalters, Gütersloh 1996, 61.



mit dem Anspruch auftreten lässt, gottgleich zu sein. Andererseits die scharfe antijüdische Polemik, welche „die Juden“ pauschal als ungläubige und der Macht der Finsternis verfallene Gruppe abqualifiziert, die im dualistischen Weltbild des Johannesevangeliums durchweg negativ dargestellt wird. Diese beiden Aspekte sind Ausdruck eines konfliktreichen *Identitätsbildungsprozesses* zur Entstehungszeit des Johannesevangeliums im 1. Jh. n. Chr. Da das Johannesevangelium von Judenchristen verfasst worden sein dürfte, die wegen ihres Glaubens an Jesus aus der Synagoge ausgeschlossen wurden (Joh 9,22; 12,42; 16,2), muss das vierte Evangelium kommunikationstheoretisch als Antwort auf diesen Ausschluss verstanden werden. *Konflikt*, *Ablösung* und *Selbstwerdung* sind deshalb Stichworte, die das Johannesevangelium als Dokument der *Identitätsbildung* der johanneischen Christen ausweisen.<sup>17</sup> Dies wird einerseits an Konflikttexten, wie dem Streit um die Abrahamskindschaft (Joh 8,21-59) deutlich, andererseits an Texten, welche die neugewonnene Identität der johanneischen Christen in den symbolträchtigen Ich-bin-Worten formulieren (Brot: Joh 6,35-51; Licht: Joh 8,12; Tür/Hirt: Joh 10,7-14; Auferstehung/Leben: Joh 11,25; Weg: Joh 14,6; Weinstock: Joh 15,1-5). Während die Konflikttexte Identität abgrenzend definieren, markieren die Ich-bin-Worte das Bekenntnis zu Jesus als positiven Ausdruck ihrer religiösen Identität.

#### 4. *Ausgewählte Forschungsprinzipien*

*Konfliktorientierung:* Jugendliche zwischen 13 und 16 Jahren sind sehr stark mit Identitätsfragen beschäftigt, in denen sie und ihre Beziehungen bzw. Beziehungskonflikte, ihre Gefühle und Wünsche, ihre 'Seele' und die damit zusammenhängenden Lebensrätselfragen im Mittelpunkt stehen. Der entwicklungsorientierte Ansatz dieser Arbeit geht deshalb vom Kontext jugendlicher Lebenswelten aus und sucht von hier aus nach aussagekräftigen biblischen Symbolen und Denkmodellen. Eine lebenswelt- und entwicklungsorientierte Bibeldidaktik für die Sekundarstufe I, die vorrangig von Konfliktsymbolen bei Jugendlichen ausgeht, kann auch biblische Texte für Jugendliche wieder interessant werden lassen: „Religionsunterricht wird, statt mit Emphase und oft vergeblich Glaubensstradition zu bemühen, um so mehr der Glaubensperspektive dienen, je mehr er den Menschen dient“.<sup>18</sup>

*Bildungstheoretischer Anspruch:* Ohne zweckoptimistisch zu sein, lassen sich in Literatur, Kunst und Musik Ansätze entdecken, welche auch in posttraditionalen Zeiten deutlich für die Überlebensfähigkeit der Bibel als Quelle für Welt- und Lebensdeutung sprechen. Sie ist Teil unseres 'kulturellen Gedächtnisses' und leistet einen unverzichtbaren Bildungsbeitrag.

<sup>17</sup> Vgl. Christian Cebulj, *Ich bin es. Studien zur Identitätsbildung im Johannesevangelium*, Stuttgart 2000, 81ff.

<sup>18</sup> Herbert A. Zwegel, *Identität und Sinnstiftung in der (post)modernen Lebenswelt. Herausforderung an den Religionsunterricht*, in: RpB 45/2000, 43-58, 58.



Matthias Gronover

„Zwischen Wir-Mitte und Lebensweltrand“.

Religionspädagogik als System

Ausgangspunkt der folgenden Überlegungen zu einer Theorie der Religionspädagogik ist eine Assoziation, die im Titel „Zwischen Wir-Mitte und Lebensweltrand“ beschrieben wird. Die theologische Fundierung des erzieherischen Interaktionsgeschehens verstehe ich als „Wir-Mitte“, die gesellschaftliche Dimension dieser Interaktion jenseits der Wir-Mitte als „Lebensweltrand“. Ergänzend dazu wählte ich den Zusatz „Religionspädagogik als System“, der zeigen soll, dass ein systematischer Kommunikationszusammenhang, den man Religionspädagogik nennt, unterstellt werden wird, und der dabei auch die prominente Rolle der Systemtheorie *Niklas Luhmanns* aufweisen soll.

Ich möchte im Folgenden auf dem mir angebotenen Raum diese Assoziation zu einer Hypothese ausformulieren und damit die wissenschaftstheoretische Diskussion um die Religionspädagogik für interdisziplinäre, u.a. systemtheoretische, Fragestellungen öffnen.

Eine wesentliche erste Beobachtung ist, dass es *die* Religionspädagogik nicht gibt. Ihre Vielfalt und Vielfarbigkeit ist vielmehr bestechend und gerade das ein wichtiger Anlass, die theoretische Konstitution dieses Faches genauer zu hinterfragen. Die Frage lautet also: Wie kann die Vielfalt des Faches in Zusammenhang mit der Kontinuität des Begriffes Religionspädagogik gebracht werden, einem Begriff, der sich – einer These *Friedrich Schweitzers* zufolge – erst spät in der Geschichte des Faches selber herausgeschält hat?<sup>1</sup> Und weiter: Wie und wo liegt das Problempotenzial der religiösen Erziehung und Bildung, um die es der Religionspädagogik in ihrer Reflexion geht? Wenn man nämlich annimmt, dass nicht nur die kommunikative Bearbeitung des Problems in der *Praxis*, sondern auch deren reflexive Selbstbeschreibungen in der (*Theorie* der) Religionspädagogik ein gleichförmiges Problem bearbeitet, wird nicht nur die innere Kontinuität zwischen Theorie und Praxis herausgestellt, sondern auch deutlich, dass beide Dimensionen immer neue Formen suchen. Diese sind dann zwar zu unterscheiden, beziehen sich aber auf dasselbe Problemfeld.

Die zweite Beobachtung, die die erste zum Anlass nimmt, ist die durchgängige Argumentation der religionspädagogischen Selbstbeschreibungen (man kann auch von wissenschaftstheoretischen Reflexionen sprechen) mit dem Theorie-Praxis-Schema. Daran sind mindestens zwei kritische Punkte auszumachen: Erstens wird die Praxis latent oder offen ins Defizit gesetzt, weil die Theorie mit theologischen Kategorien der Vollendung durchsetzt ist. Die Idee der Vollkommenheit bzw. Vollendung ist letzter Bezugspunkt der (religions)pädagogischen Theorie, wenn es um handlungsanleitende und normierende Fragen oder die Bestimmung der ‘Erziehung’ bzw. ‘Bildung’ selbst geht. „Vollkommenheit’ ist theologische Semantik, die, verschiedenartig säkularisiert, in der moralischen Diskussion über Erziehung ihren Platz behalten wird [...]. Wo es interessant wird, versagt die Metaphorik, nämlich bei der theoretischen Fassung kontingenter Erziehung, d.h. einer Vollendung von Ziel und Prozeß, die nicht als Einheit gedacht wer-

<sup>1</sup> Vgl. *Friedrich Schweitzer*, Religionspädagogik als Projekt von Theologie nach der Aufklärung – Eine Skizze, in: PthI 12 (1992) 211-222.



den kann.“<sup>2</sup> Zwar kommt die rhetorische Wendung, die Praxis habe und behalte ihre ‘eigene Dignität’ dem entgegen; sie verdeckt aber, dass auch die wissenschaftliche Arbeit unter dem Gesichtspunkt der Praxis beobachtet werden kann. Zweitens gerät aus dem Blick, dass auch pädagogisch die Teleologie der Vollendung (im Subjekt, in der Erkenntnis usw.) schon Erziehung selbst nur imaginativ steuern kann. Realiter kann in der Interaktion unter Anwesenden, die von der Theorie als Praxis beobachtet wird, Erziehung und Bildung nicht an solchen teleologischen ‘höheren Zielen’ plausibilisiert werden, sondern bemisst sich an Faktoren der Aufmerksamkeit und Motivation der Teilnehmenden (an der Katechese bzw. dem Unterricht u.ä.). Erziehung und Bildung lassen sich also nicht durch ihre thematische, sondern allein durch ihre interaktive bzw. kommunikative Form bestimmen. Angenommen werden kann deshalb, dass nicht die Subjektivität der beteiligten Akteure strukturdeterminierend auf religiöse Erziehung und Bildung wirkt, sondern die Kontinuität des Problems, das religiöse Erziehung und Bildung bearbeiten. Die Theorie der Religionspädagogik sollte also auf die empirisch indizierte Kontingenz der Erziehung und Bildung entsprechend reagieren.

Methodisch ist, um die Frage nach dem Problem der religiösen Erziehung bzw. Bildung und nach der damit verbundenen Frage der Religionspädagogik zu beantworten, der Blickwinkel offenzulegen, der eingenommen wird, um das oben Genannte adäquat beschreiben zu können. Dem hier leitenden Erkenntnisinteresse folgend erfolgt der Zusammenhang vom Problem innerhalb der religiösen Erziehung bzw. Bildung und dessen Lösung nicht reaktiv, sondern konstruktiv. Damit ist die paradoxe Konstellation gemeint, dass die religiöse Erziehung bzw. Bildung nicht nur das Handeln von Menschen an Menschen beschreibt und betreibt, sondern *gleichzeitig* auch vor dem Hintergrund des Handelns Gottes am Menschen geschieht. Nimmt man Religionspädagogik als Reflexionsinstanz der religiösen Erziehung bzw. Bildung an, so wird deutlich, dass diese paradoxe Struktur der Gleichzeitigkeit von Problemkonstitution und Lösungsversuch nur innerhalb der religiösen Erziehung und Bildung selbst sichtbar gemacht werden kann (was auch heißt, dass die Religionspädagogik notwendig ist, um der religiösen Erziehung und Bildung ihre Grenzen zu zeigen; dieses Aufzeigen ihrer Grenzen kann aber nur durch die Reflexion über religiöse Erziehung und Bildung durch die an ihr Beteiligten – im engeren wie weiteren Sinne – geschehen). „Was zukunftsfähige Formen christlicher Praxis kennzeichnet, lässt sich daher nicht mehr normativ vorschreiben, sondern nur mehr in einem auf die verbindliche Tradition bezogenen Aushandlungsprozess situativ herausfinden.“<sup>3</sup> Um die Frage der Methode zu beantworten, die dem gerecht wird, benötigt man dementsprechend eine Theorielage, die zugleich die Differenz und die Kontinuität des Problems innerhalb der religiösen Kommunikation unter Anwesenden als Praxis und innerhalb der Theorie aufarbeiten kann. Darin sollte zum Ausdruck kommen, dass es neben der religiösen Erziehung und Bildung immer auch andere

<sup>2</sup> Jürgen Oelkers, Vollendung: Theologische Spuren im pädagogischen Denken, in: Niklas Luhmann / Karl E., Schorr (Hg.), Zwischen Anfang und Ende. Fragen an die Pädagogik, Frankfurt/M. 1990, 24-72, 71.

<sup>3</sup> Rudolf Englert, Konturen einer pluralitätsfähigen Religionspädagogik, in: Friedrich Schweitzer / Rudolf Englert / Ulrich Schwab / Hans-Georg Ziebertz, Entwurf einer pluralitätsfähigen Religionspädagogik, Gütersloh – Freiburg/Br. 2002, 87-106, 104.



Möglichkeiten des Beobachtens solcher Kommunikationen geben kann und dass sich religiöse Erziehung bzw. Bildung in dieser Hinsicht schnell überlebt, wenn sie sich gegen inzidenzielle und im theologischen Sinne 'koinzidenzielle' Ereignisse abschottet (weil damit ihre Grundlagen invariant gesetzt werden und also diskursiv nicht mehr beweglich gehalten sind).<sup>4</sup>

Diese Theorielage findet sich in der Systemtheorie *Niklas Luhmanns*, der den hier angesprochenen Komplex die „äquifunktionale Methode“ nennt, weil sie neben das Problem immer auch die Funktion seiner Lösung setzt und diese im Vergleich mit anderen Lösungsmöglichkeiten erörtert. Er hat derart die Kausalitätsunterstellung, die der Ursache-Wirkungszusammenhang der 'alteuropäischen Tradition' insinuiert, kritisiert und im Sinne seiner Systemtheorie umgestellt. Folge ist eine Betrachtung von Problemlösungen von den Varianten her, die sich aus dem Problem als mögliche ergeben; eine „De-Ontologisierung der Tradition“ (*Niklas Luhmann*), weil Problemlösungen als sozial ausgehandelt (in semantischer, gesellschaftsstruktureller und symbolischer Hinsicht) behandelt werden; und eine prinzipiell abstrakte Sichtweise empirischer Befunde, weil jeder Vergleich mit Anderem auch Distanz generiert. Dies alles vorausgesetzt, ist also die Bestimmung des Problems der religiösen Erziehung bzw. Bildung ein Herzstück der Analyse der Bestimmung der Religionspädagogik. Wer dieses Problem kennt, kann es auch pflegen. Darauf muss die Religionspädagogik spezialisiert sein.

Für die religiöse Erziehung und Bildung kommt dieses Problem nicht auf einer a priori theoretisch durchformten Ebene zu liegen. Der Titel zeigt dies schon an: Wir-Mitte und Lebensweltrand sind in theologischer wie pädagogischer Hinsicht Grenzbeschreibungen, die für sich beanspruchen, zugleich an konkreten Interaktionen geerdet und theoretisch abstrahierbar zu sein. Dabei verweisen sie auf etwas, das sich sozial nicht erwarten lässt und im religiösen Kontext dennoch strukturbildend ist (d.h. de facto erwartet wird), nämlich das Handeln Gottes am Menschen bzw. der Gemeinschaft zum *gelingenden Leben bzw. der gelingenden Gemeinschaft*. In dieser Hinsicht sind *Luhmanns* Analysen mit einer Theologie zu verbinden, die sich der prekären Lage ihrer sozialen Bedingungen bewusst ist und dennoch damit rechnet, dass „Gott ins Denken einfällt“ (*Emmanuel Lévinas*). Dies ist die spezifisch religionspädagogische Form des Nachdenkens über (religiöse) Erziehung und Bildung, wenn man die hypothetische Problembeschreibung anerkennt. Wer mit dieser Erwartung in der Absicht kommuniziert, anderen ein gelingendes Leben in gelingender Gemeinschaft zu ermöglichen, erzieht und bildet explizit religiös. Die Hypothese lautet demnach: Eine Theorie der Religionspädagogik muss in der Kontinuität des Problems der religiösen Erziehung bzw. Bildung innerhalb der Kommunikationen von Theorie und Praxis den zentralen Bezug sehen, so dass der inzidenzielle Charakter der Erziehung und Bildung mit dem koinzidenziellen Charakter des Theologisierens korrespondiert. Die Religionspädagogik betreibt damit ein Paradox, das eine mediale Vermittlung benötigt.

Als ein solches Medium hat der Glaube eine besondere Bedeutung in der Theorie der Religionspädagogik, wenn diese sich sowohl auf ihre theologischen als auch auf ihre

<sup>4</sup> Vgl. *Niklas Luhmann*, Funktion und Kausalität, in: ders., Soziologische Aufklärung. Aufsätze zur Theorie sozialer Systeme, Opladen 1970, 9-30.



sozialen Bedingungen hin befragen lassen will. Es soll im beschriebenen Projekt versucht werden, die Tragfähigkeit des Mediums 'Glaube' für die religiöse Erziehung und Bildung zu prüfen. Bei *Luhmann* selbst ist nicht klar festgelegt, ob es sich beim Glauben um *das* Medium der Religion handelt. Dabei wird sicherlich maßgeblich sein, inwiefern Glaube eine in sich abgeschlossene Form hat oder ob er nicht den Raum der christlichen Religion entscheidend auf die Welt hin öffnet. Jedenfalls würde mit der Hypothese, dass Glaube die tragende Rolle in der religiösen Erziehung und Bildung spielt, auch die Konsequenz einhergehen, dass in der Interaktion unter Anwesenden Glaube unterstellt werden sollte, um gelingende religiöse Erziehung zu ermöglichen. Dass die Realisation dieser Möglichkeit letztlich unverfügbar ist, ist theologisch geklärt. Die weiterführende Frage ist aber, welcher sozialen Struktur der religiösen Erziehung es bedarf, wenn Glaube ein fungierendes Medium sein soll. Dabei spielt seine soziale Funktion eine entscheidende Rolle. Sie wird in der Stabilisierung von Erwartungen gesehen. Kommunikationsteilnehmer wissen, was kommt, wenn Glaube die Argumentation durchdringt.

In seiner sozialen Funktion bekommt 'der Glaube' eine beobachtbare Form. Denn er bindet die Kommunikation an die Wahrnehmung in der Kommunikation unter Anwesenden. Im Angesicht des Anderen bekommt das Abstraktum Glaube eine spezifische Kontur. Zugleich kann man auch wissen, dass Glaube sich nicht darin erschöpft, seiner Möglichkeit nach auch den Nichtgläubigen angeht, wenn der oder die Andere gläubig zu sein beansprucht. Glaube paart sich so auf konzise Weise mit Unglauben und beides sind die zwei Seiten derselben Medaille. Die Sprengkraft des Glaubens spiegelt sich in seiner Funktion als Bindemittel zwischen Welt und Gott, wobei in der Funktion das Problem (dass nämlich Welt und Gott zu unterscheiden sind) präsent bleibt.

Die Aufgabe der Religionspädagogik kann nun darin gesehen werden, das Strukturprinzip der christlichen Wir-Mitte, die von innen heraus immer die Realisation der *communio* Gottes anstrebt, mit dem Lebensweltrand der Menschen verbunden zu denken. Darin müssen soziale, theologische und philosophische Reflexionsrichtungen tragend sein. Da solche Reflexionen aber nicht monosystemisch auf *den einen* Kommunikationsprozess setzen können, sondern immer profane wie theologische Argumente einbeziehen müssen, kann man von *der* Religionspädagogik nur dann sprechen, wenn sie inhaltlich nicht festgelegt ist. Als Funktion der Differenz von religiöser Erziehung bzw. Bildung und Gesellschaft bleibt sie fragmentarisch und gebrochen.



## Religionspädagogische Professionalität und Professionalisierung.

### *Eine empirisch-religionspädagogische Untersuchung der Schlussmodi von Religionslehrern/innen als Strukturprinzipien professionellen Handelns<sup>1</sup>*

Das Habilitationsprojekt untersucht empirisch-religionspädagogisch, wie Religionslehrer/innen in der Unterrichtsinteraktion auf die religiöse Bedeutung von Schüleräußerungen schließen und von welchen Bedingungen im Religionsunterricht dies abhängt. Die unterschiedlichen Arten und Weisen des Schließens (Schlussmodi) bilden die Strukturprinzipien religionspädagogischer Professionalität, da darin die Verbindung von Fall (individuelle Bedeutungsäußerung) und professionellem Repertoire (theologisches Wissen und Können) grundgelegt wird. Davon ausgehend können Professionalisierungsprozesse wie die universitäre Lehrerbildung konzipiert werden.

#### 1. Forschungsproblem

Der 'context of discovery' der Untersuchung lässt sich auf praktische und theoretische Überlegungen zurückführen: Der praktische Kontext ist die veränderte Religionspräsenz in der pluralen Kultur auf der Makro-, Meso- und Mikroebene als Herausforderung für Religionslehrer/innen.<sup>2</sup> Als Professionelle für religiöse Lehr-Lernprozesse – genauer als Professionelle zur Herstellung partizipativer Lernsituationen im Religionsunterricht – müssen Religionslehrer/innen imstande sein, die Bedeutung von Ausdrücken individueller Religiosität aufzudecken und mit der christlichen Religion in Kommunikation zu bringen. Hieran schließt der forschungstheoretische Kontext innerhalb der Korrelationsforschung an, wie Religiosität mit christlicher Religion korreliert werden kann. Dies zielt auf die Schlussmodi als Art und Weise der Bedeutungsgenerierung. Das Projekt untersucht, welche Typen von Schlussmodi im Religionslehrerhandeln vorkommen und welchen Regelstrukturen in der Lernsituation im Religionsunterricht sie unterliegen. Dazu wird die bisherige religionspädagogische Einteilung in deduktiv und induktiv durch den abduktiven Schlussmodus erweitert.<sup>3</sup> Im Korrelieren ist weiterhin das Strukturproblem aus der Professionstheorie inhärent, wie Professionelle mittels ihres habituellen Repertoires singuläre Fälle lösen – ob sie ableiten (deduktiv), subsumieren (induktiv) oder erklären (abduktiv). Der Schluss auf Bedeutung ist demnach der Kern professionellen religionspädagogischen Lehrerhandelns.<sup>4</sup> Die religionspädagogische Konzeptbildung macht exemplarisch deutlich, „how professionals think in action“<sup>5</sup>, und entwickelt eine Theorie reflexiven professionellen Lehrerhandelns als Ausgang für Professionalisierungsprozesse.

<sup>1</sup> Der Beitrag ist die Zusammenfassung eines Teils meines Habilitationsprojekts, das ich auf der AKRK-Forschungsbörse 2002 in Plakatform vorgestellt habe. Der Akzent liegt auf der komprimierten Darstellung des Gesamtprojekts.

<sup>2</sup> Stefan Heil / Hans-Georg Ziebertz, Pluralität und Pluralismus, in: NHRPG (2002) 270-274; vgl. auch Friedrich Schweitzer / Rudolf Englert / Ulrich Schwab / Hans-Georg Ziebertz, Entwurf einer pluralitätsfähigen Religionspädagogik, Gütersloh – Freiburg/Br. 2002.

<sup>3</sup> Hans-Georg Ziebertz / Stefan Heil / Andreas Prokopff (Hg.), Abduktive Korrelation. Religionspädagogische Konzeption, Methodologie und Professionalität im interdisziplinären Dialog, Münster u.a. 2003.

<sup>4</sup> Vgl. Arno Combe / Werner Helsper, Professionalität, in: Hans-Uwe Otto / Thomas Rauschenbach / Peter Vogel, Erziehungswissenschaft: Professionalität und Kompetenz, Opladen 2002, 29-45, 42, die im Anschluss an Ulrich Oevermann in der „Aushandlung von Bedeutung den Kern unterrichtlicher Interaktion“ sehen.

<sup>5</sup> Donald A. Schön, The reflective practitioner. How professionals think in action, Aldershot u.a. 2000.



## 2. Forschungsfrage

Aus dem 'context of discovery' ergibt sich die Hauptfrage der Arbeit: Welche Eigenschaften und Dimensionen haben die typologischen Schlussmodi, mit denen Religionslehrer/innen in der Lehrer-Schüler-Interaktion auf Bedeutungen von Schülerbeiträgen schließen und von welchen schulischen Bedingungen hängt dies ab?

## 3. Forschungsziele

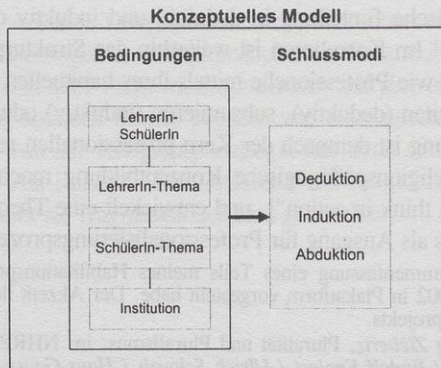
Die Arbeit entsteht aus einer religionspädagogischen Problemstellung heraus, tangiert jedoch disziplinübergreifende Ziele:

- *Religionspädagogik*: Erstens sollen eine empirisch-theologische Theorie professionellen religionspädagogischen Handelns von Religionslehrern/innen und eine abduktive Konzeption des Korrelationsprinzips (weiter)entwickelt werden.
- *Professionstheorie*: Zweitens sollen durch die Schlussmodi Strukturprinzipien für das Problem der Verbindung von Fall und Professionswissen vorgelegt werden.
- *Bildungspolitik*: Drittens liefert die Theorie religionspädagogischer Professionalität ein Kriterium, auf das sich Professionalisierungsprozesse beziehen können.

## 4. Forschungsdesign

Der auf den 'context of discovery' folgende 'context of justification' begründet die einzelnen Schritte der empirischen Forschung und Theoriebildung. Als Design wird ein empirisch-qualitatives Verfahren gewählt, um die Fragestellung zu bearbeiten. Dieses besteht aus den Schritten der konzeptuellen und der empirischen Phase.

Die Konzeptualisierung fasst das theoretische Vorwissen und die Forschungsannahmen zu „allgemeinen Konzepten“ zusammen, die im Verlauf der Forschung durch Fallkontrastierung und Typenbildung „empirisch aufgefüllt“<sup>6</sup> bzw. widerlegt werden. Das konzeptuelle Modell bietet einen Überblick über die einzelnen theoretischen Schritte.



Wie aus dem Modell deutlich wird, handelt es sich um zwei empirisch-qualitative Rekonstruktionen: Erstens werden Typen der Schlussmodi in ihren Eigenschaften und Dimensionen aufgedeckt (deduktiv, induktiv, abduktiv durch die Vergleichsdimensionen

<sup>6</sup> Udo Kelle / Susann Kluge, Vom Einzelfall zum Typus. Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung, Opladen 1999, 67; auch Udo Kelle, Empirisch begründete Theoriebildung. Zur Logik und Methodologie interpretativer Sozialforschung, Weinheim 1994.



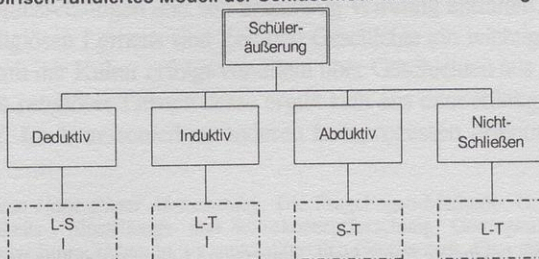
der Verbindung von jeweils neuem oder altem Allgemeinen mit jeweils neuem und altem Besonderen, darstellbar in einer Kreuztabelle). Zweitens werden die Bedingungen der Schlussmodi in der Unterrichtsinteraktion rekonstruiert. Durch diese Zweiteilung lassen sich Vermutungen zur Struktur der Schlussmodi und deren Verwendung im Unterricht formulieren. Dazu ist ein 'theoretical sampling' notwendig, d.h. eine theoretisch begründete Fallauswahl, die sich an den konzeptuellen Vorannahmen orientiert: Es werden 32 Stunden Religionsunterricht bei unterschiedlichen Religionslehrern/innen teilnehmend beobachtet (videografiert) und mit den Beteiligten 'Expert/inneninterviews' zur nachträglichen subjektiven Deutung der Schlüsselszenen geführt (stimulated recall). Dadurch wird eine Typisierung durch Fallkontrastierung sowohl bei einzelnen Lehrern/innen als auch im Vergleich untereinander möglich. Zur weiteren Vergleichbarkeit bezieht sich die Fallauswahl auf die Sekundarstufe I in Gymnasium und Hauptschule.

Das an die konzeptuelle Phase anschließende empirische Verfahren besteht aus Erhebung, Aufbereitung und Auswertung. Die Erhebung ist strukturiert durch das theoretical sampling; die Aufbereitung erfolgt in zwei Schritten: Die Interviews werden vollständig transkribiert, die Stunden werden auf Video aufgenommen, für die Fragestellung relevante Szenen werden am PC digitalisiert, geschnitten und anschließend transkribiert. Die Auswertung vollzieht sich in fünf Schritten als Kombination aus Kodierverfahren (Grounded Theory) und sequenziellem Verfahren: (1) offenes Kodieren zur fallspezifischen Kodierung und fallübergreifenden Kategorisierung der Eigenschaften und Dimensionen (syntaktisch, semantisch, pragmatisch) der einzelnen Schlussmodi und der Bedingungen mittels des Programms „Kwalitan 5.0.9“; (2) axiales Kodieren zur Hypothesenbildung der Relation der schulischen Bedingungen zu den Schlussmodi durch Gruppierung der einzelnen Kategorien um das Handlungsparadigma; (3) selektives Kodieren zur modellhaften Typenbildung gemäß der Fragestellung; (4) Sequenzanalyse relevanter Stellen zur Überprüfung der Thesen; (5) Theoriebildung. Die einzelnen Auswertungsschritte können hier nicht dargestellt werden, dafür jedoch die – vorläufige – Theorie.

### 5. Theorie- und Typenbildung

Ziel der empirisch-qualitativen Rekonstruktion sozialer Ordnungsstrukturen ist die Bildung von Typen anhand bestimmter Vergleichsdimensionen sowie die Aufdeckung latent wirkender Regelstrukturen. Aus der Auswertung des bisherigen empirischen Durchgangs resultiert folgendes Modell (hier abgekürzt wiedergegeben):

**Empirisch-fundiertes Modell der Schlussmodi und ihrer Bedingungen**





Im Modell lassen sich dabei drei Ebenen unterscheiden:

*Ebene 1* enthält den thematischen Anfang der Lehrer-Schüler-Interaktion mit einer Schüleräußerung. Der Lehrer oder die Lehrerin reagiert mit einem blitzschnellen Wahrnehmungsschluss und entscheidet sich für einen möglichen Schlussmodus.

*Ebene 2* rekonstruiert die typologische Struktur der einzelnen Schlussmodi und deren Eigenschaften (Pragmatik) und Dimensionen (Semantik und Syntaktik). Jeder Modus lässt sich als Sprechhandlung nach diesen Kategorien unterscheiden: Deduktiv (pragmatisch: Ableiten – semantisch: Bedeutungsunterschiede – syntaktisch: restriktiver Satzbau), induktiv (Zuordnen – Bedeutungsähnlichkeiten – kopulativ), abduktiv (Erklären – Bedeutungskonstitution – interrogativ) und Nicht-Schließen (Übergehen – Bedeutungsverneinung – negierend). Zu dieser groben Unterscheidung lassen sich innerhalb der Schlussmodi noch einzelne Unterteilungen rekonstruieren, (z.B. deduktiv 1, 2 ..., hier nicht weiter ausgeführt).

*Ebene 3* rekonstruiert die Bedingungen, von denen die Verwendung der einzelnen Schlussmodi abhängen. Die Kontrastierung der Fälle zeigt, dass die vorherigen Kategorien differenziert werden können. Dadurch entstehen Vermutungen zu Abhängigkeiten, z.B. ein abduktiver Schlussmodus tritt immer dann auf, wenn die Beziehung des Schülers zum Thema vom Lehrer / von der Lehrerin als ernsthaft gedeutet wird. Diese Hypothesen werden für jede einzelne Teilkategorie vorgenommen.

Die kurz dargestellten Ergebnisse liefern noch keine hinreichende Bestimmung von religionspädagogischer Professionalität. Diese besteht in der Kombination der unterschiedlichen Modi und ihrer situationsadäquaten Anwendung. Religionspädagogische Professionalität zeichnet sich dadurch aus, über die Modi zu verfügen und sie in der jeweiligen Lernsituation reflexiv einzusetzen bzw. zu kombinieren.

## 6. Folgen für die Professionalisierung

Die Definition religionspädagogischer Professionalität von den Schlussmodi her hat den Vorteil, Strukturen auf der Mikroebene zu finden, von denen aus Veränderungen auf der Meso- (z.B. Schulentwicklung) und Makroebene erfolgen können. Dadurch wird der 'context of application' angedeutet, der ein Spektrum möglicher religionspädagogischer Konsequenzen entwirft. Die Ergebnisse gehen also nicht linear in Praxis über, haben aber praktische Relevanz. Die Arbeit kann dazu beitragen, den Beruf der Religionslehrerin und des Religionslehrers als Profession zu sehen und Grundlegungen zu dessen Professionalisierung zu legen.<sup>7</sup>

<sup>7</sup> Vgl. dazu Stefan Heil / Gabriele Faust-Siehl, Universitäre Lehrerbildung und pädagogische Professionalität im Spiegel von Lehrenden. Eine qualitative empirische Untersuchung, Weinheim 2000.



*Boris Kalbheim*

## **Die Ordnung der Zeit.**

### *Zeitorientierung Jugendlicher und das Verständnis von Religion*

#### *1. Die Bedeutung der Zeit für das menschliche Leben und die Religion*

Zeit begründet menschliches Leben. Für den Einzelnen ist Zeit eine Voraussetzung der Erfahrung, des Handelns und des Lernens; sozial koordiniert Zeit das Zusammenleben, zum Beispiel durch den Wechsel von Arbeit und Freizeit. Zeit transzendiert das Hier und Jetzt der materiellen Welt, denn sie organisiert Handlungen und Konsequenzen in eine Folge, die nicht sinnlich wahrnehmbar ist. Daher ist die Erfahrung der Zeit eine Ordnung der Welt als Ganze. Diese Ordnung der Zeit beinhaltet keine Wertung über die Welt, und gerade diese Wertfreiheit macht die Ordnung der Zeit religionspädagogisch bedeutsam: Die Zeitordnung erschließt einen Zugang zum Weltverständnis Jugendlicher, der die Problematik einer Wertediskussion vermeidet. In der Zeitordnung gibt es keine sozial erwünschten Aussagen, die die Antworten Jugendlicher verzerren können; die Differenz von Sprechen und Handeln ist gering, und Äquivokationen werden vermieden.<sup>1</sup>

Die Ordnung der Zeit hat eine enge Beziehung zur Religion. Religion legt Zeit fest, sie teilt das Leben des Menschen ein, beschreibt die Bedeutung der Zeiten und formuliert Gründe für das Bestehen und Vergehen. Im Christentum ist die Zeit die zentrale Dimension des Glaubens, man kann es eine Religion der Zeit nennen. Nach christlicher Überzeugung wird die Erlösung des Menschen und der Menschheit mit einem historischen Ereignis begründet: Tod und Auferstehung Jesu Christi. Der Christ stellt sein Leben in den Kontext dieser Erzählung, er hofft auf Gott, weil er die Wahrheit dieses Ereignisses akzeptiert.

In der modernen Gesellschaft scheint die christliche Zeitordnung an sozialer Relevanz verloren zu haben; sie steht in Konkurrenz zu anderen Traditionen einer Ordnung der Zeit. Diese Traditionen sind zum großen Teil durch die Ablehnung des Christentums und der kirchlichen Institutionen entstanden. Die soziale Balance der verschiedenen Traditionen lässt sich an den individuellen Zeitordnungen darstellen, eine Beschreibung der Zeitordnungen heute ist daher ein Weg zum Verständnis der modernen Gesellschaft.

#### *2. Religionspädagogische Fragen an die Ordnung der Zeit*

In religiösen Lernprozessen stellt sich die Frage nach der Zeit in mehrfacher Hinsicht: Zeit ist ein Kontext religiösen Lernens. Ein Lehrprozess hat einen Anfang und ein Ziel, er beruht auf Voraussetzungen und soll nachhaltig Wirkung entfalten.

Innerhalb des religiösen Lernens sind Zeit und Geschichte ein wichtiger Lerngegenstand: Die Begegnung mit der Kultur erfolgt vor allem über Geschichten aus früherer Zeit.

Die Besonderheit religiöser Lernprozesse ergibt sich aus dem Rückgriff auf die christliche Zeitordnung. Im Unterschied zu anderen Lernprozessen orientiert sich der Religi-

<sup>1</sup> Vgl. dazu allgemein *Hans Dieter Mummendey*, Die Fragebogen-Methode. Grundlagen und Anwendung in Persönlichkeits-, Einstellungs- und Selbstkonzeptforschung, Göttingen u.a. 1999; *Fred-Ole Sandt*, Religiosität von Jugendlichen in der multikulturellen Gesellschaft. Eine qualitative Untersuchung zu atheistischen, christlichen, spiritualistischen und muslimischen Orientierungen, Münster u.a. 1996.



onsunterricht an der christlichen Qualifizierung der Zeit. Die Begegnung mit dieser christlichen Zeitordnung ist ein Grundmotiv religiöser Bildung.

Aufgrund dieser Stellung der Zeit als Kontext, Inhalt und religiöse Qualifikation ist das Verständnis für die Zeitordnung Jugendlicher und deren religionspädagogische Reflexion grundlegend für die Entwicklung und Evaluation religiöser Lernprozesse.<sup>2</sup> Dazu untersucht das Forschungsprojekt „Die Ordnung der Zeit“ den Zusammenhang von Zeitordnung und Religion in sozialer, theologischer und religionspädagogischer Perspektive. Der erste Teil des Projektes dient dazu, bestehende Muster einer Zeitordnung zu erheben. Das heißt:

- a) Welche Zeitordnung haben Jugendliche heute? Kann man empirisch Typen der Zeitordnung erkennen?
- b) Kann man diese Typen der Zeitordnung sozial verorten?

Anschließend soll die allgemeine Annahme, dass das Zeitverständnis religiös bestimmt wird, bei Jugendlichen empirisch geprüft werden. Dazu soll zunächst bestimmt werden, welche gesellschaftlichen Traditionen in Europa neben dem Christentum Einfluss auf das Zeitverständnis Jugendlicher haben. Daraus ergeben sich für das Projekt folgende Fragen:

- c) Wie beschreiben Jugendliche ihr Verhältnis zu den gesellschaftlichen – christlichen und außerchristlichen – Traditionen?
- d) Welche Beziehungen bestehen zwischen diesem Verhältnis zu den Traditionen und der Ordnung der Zeit?

Von den Ergebnissen dieser Untersuchung aus soll das Verständnis der Zeit als Grundlage religiöser Lernprozesse diskutiert werden:

- e) Welche Bedeutung hat die Zeitordnung Jugendlicher in religiösen Lernprozessen, in denen Zeit Lehrgegenstand, Kontext und ein Ziel religiöser Bildung ist?
- f) Welche Bedeutung hat die Thematisierung des individuellen Zeitverständnisses für das Verständnis Jugendlicher gegenüber religiösen Lernprozessen?

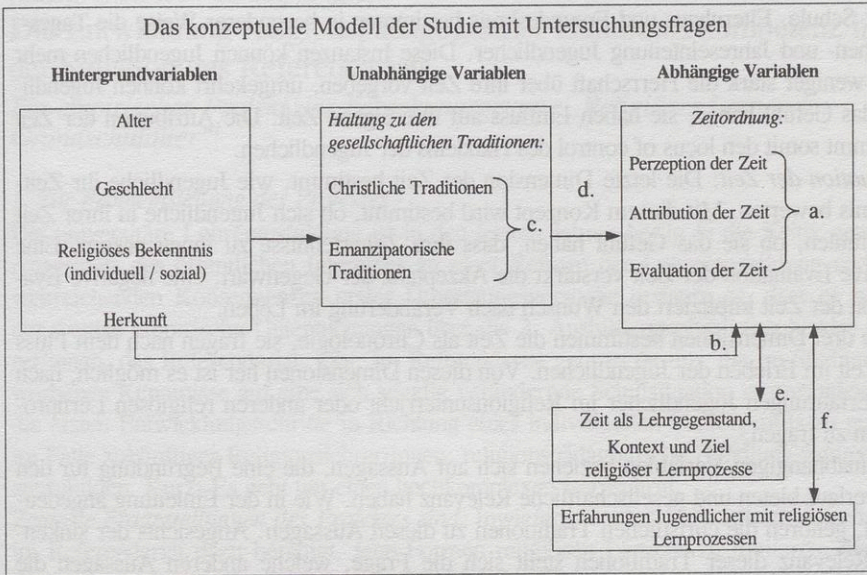
### 3. Das konzeptuelle Modell

Für die empirische Untersuchung gehen wir davon aus, dass die Ordnung der Zeit die abhängige Variable ist, die religiöse bzw. gesellschaftliche Tradition die unabhängige. Daraus ergibt sich das nachfolgend abgedruckte konzeptuelle Modell.

Die Bestimmung der Zeitordnung sowie deren Typologie (Fragen a. und b.) beziehen sich auf die abhängige Variable. Die Fragen zu den gesellschaftlichen Traditionen beziehen sich auf die unabhängige Variabel (Frage c.) sowie auf die Beziehung zwischen abhängiger und unabhängiger Variabel (Frage d.). Die hermeneutischen Fragen (e. und f.) fokussieren die Ergebnisse auf den religionspädagogischen Zusammenhang. Dabei rekuriert Frage e. auf den wissenschaftlichen Diskurs über religiöse Bildung, Frage f. stellt die Ergebnisse der Studie in den Kontext der konkreten Erfahrungen Jugendlicher mit religiösen Lernprozessen.

<sup>2</sup> Vgl. Friedrich Schweitzer, Zeit – ein neues Schlüsselthema für Religionsunterricht und Religionspädagogik, in: JRP 11 (1994), Neukirchen-Vluyn 1995, 145-164.





#### 4. Konzeptualisierung der abhängigen und der unabhängigen Variablen

Die Ordnung der Zeit wird mit drei Konzepten bestimmt, die theoretisch voneinander unabhängig sind. Das erste Konzept heißt die *‘Perzeption der Zeit’* und bestimmt, wie Jugendliche Konstanz und Wechsel des Zeitverlaufes erfahren; das zweite Konzept ist die *‘Attribution der Zeit’* und bestimmt die Balance zwischen der eigenständig und der sozial bestimmten Zeit. Das dritte Konzept wird als die *‘Evaluation der Zeit’* bezeichnet, es bestimmt die Bewertung der Zeit durch den Einzelnen.

*Perzeption der Zeit:* Eine zentrale Dimension der Zeitordnung ist die Erfahrung von Konstanz und Wechsel in der Zeit. Der Wechsel in der Zeit zeigt sich am Kalender oder an der Uhr; die Konstanz in der Zeit am regelmäßigen Sonnenaufgang, an der Wiederkehr des Sonntages oder der Regelmäßigkeit der Jahreszeiten. Ist die zentrale Erfahrung in der Zeit der Wechsel bzw. die Änderung, kann man von einer linearen Perzeption sprechen – jeder Moment ist einmalig, unwiederholbar und vergänglich. Im Extremfall kann diese Erfahrung des Wechsels dazu führen, dass Zeit als regellose Folge von Ereignissen erfahren wird. Zeitliche Konstanz bedeutet eine zyklische Ordnung, der Mensch erfährt regelmäßig wiederkehrende Muster in der Zeit. Der Moment wird wiederkehren – er ist nicht einmalig, aber auch nicht unwiederholbar. Man kann annehmen, dass in der Perzeption der Zeit durch Jugendliche sowohl lineare als auch zyklische Elemente erkennbar sind.

*Attribution der Zeit:* Die zweite Dimension der Zeitordnung bestimmt, wer nach der Erfahrung der Jugendlichen über den Ablauf der Zeit bestimmt. Ein autonomer Mensch ist in der Lage, soweit wie möglich selbst über seine Zeit zu bestimmen. Als soziales Phänomen verlangt die Zeit jedoch auch die Übereinstimmung der verschiedenen Individuen. Jugendliche wachsen innerhalb verschiedener Gruppen auf, die ihnen Zeitvorgaben ma-



chen: Schule, Elternhaus und Freundeskreis bestimmen in besonderer Weise die Tages-, Wochen- und Jahreseinteilung Jugendlicher. Diese Instanzen können Jugendlichen mehr oder weniger stark die Herrschaft über ihre Zeit vorgeben, umgekehrt können Jugendliche das Gefühl haben, sie haben Einfluss auf ihre eigene Zeit. Die Attribution der Zeit bestimmt somit den locus of control des Handelns der Jugendlichen.

*Evaluation der Zeit:* Die letzte Dimension der Zeit bestimmt, wie Jugendliche ihr Zeiterlebnis bewerten. Mit diesem Konzept wird bestimmt, ob sich Jugendliche in ihrer Zeit wohlfühlen, ob sie das Gefühl haben, dass ihre Zeiterlebnisse zu ihnen passen. Eine positive Evaluation der Zeit verstärkt die Akzeptanz der Gegenwart, eine negative Evaluation der Zeit impliziert den Wunsch nach Veränderung im Leben.

Diese drei Dimensionen bestimmen die Zeit als Chronologie, sie fragen nach dem Fluss der Zeit im Erleben der Jugendlichen. Von diesen Dimensionen her ist es möglich, nach den Erfahrungen Jugendlicher im Religionsunterricht oder anderen religiösen Lernprozessen zu fragen.

Die unabhängigen Variablen beziehen sich auf Aussagen, die eine Begründung für den Zeitverlauf bieten und gesellschaftliche Relevanz haben. Wie in der Einleitung angedeutet ist, gehören die christlichen Traditionen zu diesen Aussagen. Angesichts der sinkenden Relevanz dieser Traditionen stellt sich die Frage, welche anderen Aussagen die christlichen ersetzen. Wir gehen davon aus, dass diese Traditionen auf die aufklärerische Tradition des Abendlandes rekurrieren; es sind Traditionen, die eine Emanzipation von den christlichen Institutionen intendieren. Solche 'emanzipatorischen Traditionen' drücken sich zum Beispiel in den wirtschaftlichen Strukturen der Gegenwart aus: Der Kapitalismus zum Beispiel beruht auf einem rein linearen Zeitverständnis, das vom ökonomischen Fortschritt angetrieben wird. Diese emanzipatorischen Traditionen und die christlichen Traditionen bilden den Kontext, in dem Jugendliche ihre Zeitordnung entwickeln. In der empirischen Untersuchung soll geprüft werden, ob und wie diese Traditionen die individuelle Zeitordnung Jugendlicher bestimmen.

#### 4. Methoden

Die Untersuchung ist quantitativ orientiert. Dadurch überwindet das Forschungsprojekt „Die Ordnung der Zeit“ die Grenzen einer normativen Betrachtung der Zeitordnung<sup>3</sup> und ermöglicht die Beschreibung der gesellschaftlichen Vielfalt als Voraussetzung religiöser Lernprozesse. Aus dieser quantitativen Orientierung ergeben sich eine Reihe von methodologischen Fragen. Insbesondere muss die Aufgabe gelöst werden, zeitliche Erfahrungen – das heißt auch biographische Erfahrungen – so zu operationalisieren, dass sie quantitativ beschreibbar werden. Die empirische Untersuchung soll daher in drei Schritten vorgehen: Zunächst sollen durch qualitative Untersuchungen die Sprachspiele Jugendlicher in Bezug auf die Zeitordnung nachgezeichnet werden, von den Ergebnissen dieser Untersuchung aus und in Auseinandersetzung mit den theoretischen Überlegungen zur Zeitordnung soll eine größere quantitative Untersuchung entwickelt und durchgeführt werden. Schließlich sollen die Ergebnisse dieser Untersuchung in einer zweiten qualitativen Phase mit Jugendlichen diskutiert werden, um so die Beziehung zwischen der Zeitordnung und den Erfahrungen religiöser Lernprozesse zu beschreiben.

<sup>3</sup> Vgl. Helga Nowotny, *Eigenzeit. Entstehung und Strukturierung eines Zeitgefühls*, Frankfurt/M. 1995.



X X  
*Annegret Reese / Rudolf Englert*

## Die Entwicklung religionspädagogischer Handlungskompetenz in der Situation des Referendariats.

|| *Ein empirisches Projekt der Forschungsgruppe „Religiöses Lernen im Grundschulalter“<sup>1</sup>*

### 1. Zur Problemstellung des Projektes

Die universitäre Lehrerausbildung ist in den letzten Jahren heftig in die Kritik geraten. Angesichts des öffentlichen Interesses an einer Reform der Lehrerausbildung und der weitreichenden Konsequenzen erster Umsetzungsversuche erstaunt es, dass es bisher nur wenige empirische Untersuchungen über die 2. Ausbildungsphase angehender Lehrer/innen, das Referendariat, gibt. Im Referendariat geht es darum, die im Studium erworbenen Kenntnisse auf eine sich ständig verändernde Schulsituation anzuwenden und die ersten Entwicklungsschritte in Richtung eines individuellen Lehrerprofils zu gehen, im Falle zukünftiger Religionslehrer/innen: religionspädagogische Handlungskompetenz auszubilden. Kurz: Es geht um einen hochkomplexen Lernschritt.

*Zentrale Fragestellungen des Projektes sind:* Inwiefern werden Lehramtsanwärter/innen im Referendariat dazu befähigt, jene Formen religiösen Lernens zu initiieren, die mit Blick auf die heutige veränderte religiöse Situation besonders dringlich wären? Wie erwerben die Lehramtsanwärter/innen in der ersten Auseinandersetzung mit der Schulpraxis schrittweise religionspädagogische Handlungskompetenz? Welche relevanten Erfahrungen und Erkenntnisse ergeben sich dabei für die folgende Berufsbiographie und die in Zukunft zu stärkende 3. Ausbildungsphase von Lehrer/innen (Lehrerfortbildung)? Wenn nicht nur ökonomische Zwänge die Reformen beeinflussen sollen, sondern es um eine qualitative Verbesserung der Lehrerausbildung geht, ist es notwendig, die gegenwärtige Praxis eingehend empirisch zu untersuchen, bevor man folgenreiche Neuerungen ins Werk setzt.

Das Projekt versucht, den beruflichen Formierungsprozess aus der Innensicht der Lehramtsanwärter/innen zu rekonstruieren. Es geht in diesem Zusammenhang u.a. folgenden Fragen nach:

- Was hilft den Lehramtsanwärter/innen bei der Herausbildung religionspädagogischer Handlungskompetenz (Rolle der Fachseminare, der Mentor/innen, der Mitreferendar/innen, Bedeutung von Fachliteratur, unterrichtspraktischen Materialien u.a.)?
- Welche Probleme entstehen bei der Konfrontation mit den Anforderungen der unterrichtlichen Praxis? Was behindert Lehramtsanwärter/innen, ihren eigenen Lernweg zu gehen und einen individuellen Stil auszubilden (Probleme der Spannung z.B. zwischen Theorie und Praxis, zwischen 'objektiven Standards' und individuellen Ressourcen, zwischen dem eigenen Lehrer-Ideal und den durch die jeweils vorgefundenen konkreten Arbeitsbedingungen 'erzwungenen' Praxisformen)?


<sup>1</sup> Der Gruppe (Leitung: Prof. Dr. *Rudolf Englert*, Universität Duisburg-Essen) gehören an der Hochschule tätige Religionspädagoge/innen, Lehrer/innen, Fachleiter/innen, Referendar/innen und Studierende an. Nach Abschluss der Datenerhebung befindet sich das Projekt gegenwärtig in der Auswertungsphase. Es wird gefördert von der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG).



- Wie sieht das konkrete Zusammenspiel der verschiedenen Faktoren, die den Verlauf des Referendariats beeinflussen, im Einzelfall aus (der von den Lehramtsanwärter/innen 'gelebten Religion', der fachdidaktischen Inspirationen, der schulspezifischen Arbeitsstile, der kollegialen Beratungen, der institutionellen Zwänge, der individuellen Problemlagen)?
- Wie erleben die Lehramtsanwärter/innen den kontrovers diskutierten sog. 'Bedarfsdeckenden Unterricht'?<sup>2</sup> Erscheint ihnen der Bedarfsdeckende Unterricht für die berufspraktische Qualifizierung eher förderlich oder eher hinderlich?
- Gibt es eine für den Formierungsprozess der Lehramtsanwärter/innen im Verlauf des Referendariats typische innere Dynamik? Lassen sich unterschiedliche Verlaufsmuster feststellen?

## 2. Zum Begriff 'religionspädagogische Handlungskompetenz'

Religionspädagogische Handlungskompetenz kann in verschiedene Einzelkompetenzen<sup>3</sup> und Dimensionen<sup>4</sup> differenziert werden:

	Dimensionen		
Kompetenzen	Berufswissen (kognitive Dimension)	Berufskönnen (performative Dimension)	Berufsethik (ethische Dimension)
Fachliche Kompetenzen			
Didaktische Kompetenzen			
Psychologische Kompetenzen			
Personale Kompetenzen			

Die einzelnen Kompetenzen und Dimensionen ergänzen sich gegenseitig und führen erst in ihrem Zusammenspiel zur produktiven Handlungsfähigkeit. Dieses Zusammenspiel konkretisiert sich in der Person des Religionslehrers bzw. im 'professionellen Selbst'<sup>5</sup>, d.h. in der individuell konstruierten 'pädagogischen Professionalität'<sup>6</sup>. Da die Kompetenzen und Dimensionen bei dem einzelnen Lehrer sehr unterschiedlich ausgeprägt sind, bilden sich individuelle Konfigurationen religionspädagogischer Handlungskompetenz aus. In der folgenden Grafik ist der konstruierte Einzelfall eines Grundschullehrers abgebildet, der einerseits über ein breites methodisches Handlungsrepertoire, beträchtliche berufliche Routine und ein hohes kommunikatives Geschick verfügt, bei dem andererseits aber das fachwissenschaftliche Wissen, die didaktische Reflexionskompetenz und das diagnostische Fallverstehen eher gering ausgebildet sind.

<sup>2</sup> Das bedeutet einen von Lehramtsanwärter/innen eigenverantwortlich erteilten Unterricht, vielfach gerade im Mangelfach 'Religion'.

<sup>3</sup> Vgl. Nadja Ringel, „Was ich nicht alles können muß ...“. Religionspädagogische Handlungskompetenzen von Religionslehrer/innen an Grundschulen, Essen 2001.

<sup>4</sup> Vgl. Werner Wiater, Handlungskompetenz als Ziel der Lehrerbildung. Einige Anmerkungen zum Verhältnis von I. und II. Phase in der Ausbildung von Lehrer/innen, in: Pädagogische Welt 1 (1991) 32-35.

<sup>5</sup> Vgl. Karl O. Bauer / Andreas Kopka / Stefan Brindt, Pädagogische Professionalität und Lehrarbeit. Eine qualitativ empirische Studie über professionelles Handeln und Bewusstsein, Weinheim 1996.

<sup>6</sup> Vgl. ebd.





### 3. Methodisches Vorgehen

Im Zentrum des Projektes steht eine qualitative Längsschnittstudie. Dabei wurden neun Referendar/innen aus drei Studienseminaren im Verlauf von zwei Jahren je vier Mal interviewt. Die das Gespräch initiiierenden Impulsfragen wurden in einer Vorstudie auf ihre inhaltliche Ergiebigkeit getestet und verfeinert. Zeitgleich zu den vier Interviewstaffeln fand an acht Studienseminaren in Nordrhein-Westfalen eine Fragebogenerhebung statt. Auf diese Weise sollen die im qualitativen Untersuchungsteil an Einzelfällen gewonnenen Erkenntnisse durch ein auf Repräsentativität zielendes Untersuchungsinstrument ergänzt werden. Auf diese Weise können weitere Aufschlüsse über die soziographische Zusammensetzung der Gruppe der Lehramtsanwärter/innen, ihre zentralen Probleme und charakteristischen Bewältigungsmuster gewonnen werden. Darüber hinaus wurden die Absolvent/innen zweier Studienseminare am Ende der zweijährigen Referendariatszeit zu Gruppendiskussionen eingeladen.

Die Interviews zu den vier Befragungszeitpunkten hatten folgende thematische Schwerpunkte:

- (1) Erwartungen und Befürchtungen im Blick auf das Referendariat; Berufswunsch und Berufsmotivation; Rückblick auf die eigene religiöse Sozialisation;
- (2) Schulalltag; Beispiele gelungenen und misslungenen Religionsunterrichts; Erfahrungen mit dem Bedarfsdeckenden Unterricht;
- (3) Hilfreiche Lernsituationen; Umgang mit Prüfungsbelastungen; die eigenen Kriterien für guten Religionsunterricht;
- (4) Eigener Stil des Unterrichtens; Bilanz des Referendariats; Ausblick auf den Beruf.

Die Auswertung der Interviews beginnt damit, dass diese in einzelne Sequenzen strukturiert werden. Dann werden nach bestimmten Kriterien Schlüsselpassagen ausgewählt, die in kleinen Auswertungsgruppen einer intensiven syntaktisch-semantischen Wort-für-Wort-Analyse unterzogen werden. Schließlich wird eine reduktive inhaltliche Analyse des gesamten Interviewmaterials vorgenommen.



#### 4. Erste vorläufige Ergebnisse der Interviewauswertung

Die Interviews zeigen fallübergreifend, dass sich das Referendariat aus der Innenansicht der Lehramtsanwärter/innen als eine komplexe Struktur darstellt, aus der sich ein einzelner Strang wie die 'Entwicklung religionspädagogischer Handlungskompetenz' nicht ohne weiteres herauslösen lässt. Das Referendariats erleben erscheint zunächst als etwas Ganzheitliches; die hauptsächlichen Lernorte (Schule und Seminar) und die entscheidenden Bezugspersonen (Mentor/innen, Fachleiter/innen, Schulleiter/innen) heben sich aus diesem Ganzen zwar mit je unterschiedlichen Erfahrungsqualitäten und Bewertungen ab, bleiben jedoch eng bezogen auf die Gesamtkonfiguration 'Referendariat'. Die Studie lässt erkennen, dass der die Bilanz des Referendariats im unmittelbaren Rückblick beherrschende Eindruck der einer 'extrem harten Zeit' ist.

Die Lehramtsanwärter/innen gehen zum größten Teil mit hohen Erwartungen in das Referendariat. Gerade bei Primarstufen-Studierenden spielt dabei ein gewisser Verdruss über die aus ihrer Sicht allzu 'theoretische' Ausrichtung der 1. Ausbildungsphase eine Rolle.<sup>7</sup> Dass die aufgestauten Erwartungen an die Vermittlung berufspraktischer Kompetenz keineswegs umstandslos befriedigt werden, sorgt teilweise für erhebliche Irritationen. Diese werden vor allem dann als belastend empfunden, wenn die verschiedenen Ausbilder/innen unterschiedliche oder sogar miteinander nicht kompatible Vorstellungen von gelungenem (Fach-)Unterricht vertreten. Zu erheblicher Verunsicherung kann es auch da kommen, wo Lehramtsanwärter/innen nicht genau wissen, woran sie sind: Was eigentlich einen guten Unterricht z.B. aus Sicht der Fachleiterin ausmacht und wie gut die Lehramtsanwärterin gemessen an diesen Ansprüchen schon ist (bzw. für wie gut man sie hält) und ob man sie überhaupt als Lehrerin für geeignet hält. Diese Unsicherheit kann sich in der Prüfungsphase, die allgemein als überaus anstrengend erlebt wird, bis zum manifesten Stress steigern.

Ganz evident ist, dass die starke Fixierung der Lehramtsanwärter/innen auf bewertungsrelevante Testsituationen und auf die vermuteten Präferenzen der entsprechenden Ausbilder/innen ihren Professionalisierungsprozess teilweise erheblich behindert. Teilweise scheint wegen der in dieser Fixierung zum Ausdruck kommenden Abhängigkeiten eine wirklich offene Kommunikation zwischen Lehramtsanwärter/innen und Ausbilder/innen kaum möglich zu sein. Während eine offene, fehlerfreundliche Kommunikationskultur zu Selbstkritik und zum Eingeständnis von Defiziten einlädt, entstehen in einer Atmosphäre der Abhängigkeit unproduktive Selbstzweifel und Versagensängste. Manche Referendar/innen sprechen in diesem Zusammenhang sogar von einer Atmosphäre der „Heuchelei“.

<sup>7</sup> Vgl. Rudolf Englert / Ralph Güth (Hg.), „Kinder zum Nachdenken bringen“. Eine empirische Untersuchung zu Situation und Profil katholischen Religionsunterrichts an Grundschulen, Stuttgart u.a. 1999.



Manfred Riegger

Erfahrung und Glaube ins Spiel bringen.

Das Sozialtherapeutische Rollenspiel als Methode erfahrungsbezogenen  
Glauben-Lernens

### 1. Wissenschaftstheoretische Verortung und Vorgehensweise

Mein Verständnis von Religionspädagogik bzw. -didaktik verorte ich innerhalb einer handlungswissenschaftlich bzw. -theoretisch konzipierten Praktischen Theologie<sup>1</sup> und zwar in symbolisch-kritischer Ausprägung<sup>2</sup>, wobei gelingendere Formen erlebter Praxis situationsgebunden wahrgenommen, analysiert und konzeptualisiert werden sollen. Einen solchen Standort sehe ich nicht in Opposition zu anderen Grundpositionen praktisch-theologischer Theoriebildung, sondern erachte diese als wechselseitig aufeinander bezogen<sup>3</sup> und zwar auch in Bezug auf wahrnehmungswissenschaftliche Verständnisse.<sup>4</sup> In Bezug auf die Vorgehensweise des Gesamtprojektes, das mittlerweile veröffentlicht ist<sup>5</sup>, ergibt sich somit, dass in einem ersten Schritt eine eigenständige theoretische Reflexion des Sozialtherapeutischen Rollenspiels (STR) als einer Methode der Sozialen Arbeit (Entdeckungszusammenhang) angegangen wird. In einem zweiten Schritt werden Bedingungen für eine mögliche Rezeption in religiösen Lehr-Lernprozessen im Allgemeinen ausgelotet und das STR zur Unterrichtsmethode für den Religionsunterricht im Besonderen weiterentwickelt (Begründungszusammenhang). Im dritten Schritt werden auf der Basis einer konzeptualisierten Umsetzung des STR in einer vierten Grundschulklasse mögliche Wirkungen empirisch erkundet (Wirk- und Verwendungszusammenhang). Nachfolgend werden einzelne Ergebnisse herausgestellt.

### 2. Vom didaktischen Rang des Methodischen

Kreative Methoden haben Konjunktur – so auch die seit 30 Jahren in der Praxis entwickelte Methode des so genannten Sozialtherapeutischen Rollenspiels. In Abgrenzung zu

<sup>1</sup> Zur Unterscheidung von Praktischer Theologie als 'Handlungswissenschaft' und als 'Handlungstheorie' vgl. *Herbert Haslinger*, Die wissenschaftstheoretische Frage nach der Praxis, in: ders. u.a. (Hg.), *Handbuch Praktische Theologie*. Bd. 1. Grundlagen, Mainz 1999, 102-121, 110f. Vgl. zum Ganzen u. a. *Peter Biehl*, Religionspädagogik. Methoden, in: *LexRP II* (2001) 1735-1743; *Norbert Mette*, Theorie der Praxis. Wissenschaftsgeschichtliche und methodologische Untersuchungen zur Theorie-Praxis-Problematik innerhalb der Praktischen Theologie, Düsseldorf 1978; *ders.*, Praktisch-theologische Erkundungen, Münster u.a. 1998; *ders.*, Praktische Theologie, in: *LexRP II* (2001) 1547-1553; *Karl Ernst Nipkow*, Religionspädagogik. Begriff und Geschichte, in: *LexRP II* (2001) 1716-1721.

<sup>2</sup> Vgl. z. B. *Karl Bopp*, Barmherzigkeit im pastoralen Handeln der Kirche. Eine symbolisch-kritische Handlungstheorie zur Neuorientierung kirchlicher Praxis, München 1998; *Walter Fürst* (Hg.), *Pastoralästhetik. Die Kunst der Wahrnehmung und Gestaltung in Glaube und Kirche*, Freiburg/Br. u.a. 2002; *Heribert Wahl*, Glaube und symbolische Erfahrung. Eine praktisch-theologische Symboltheorie, Freiburg/Br. u.a. 1994. Zusammenfassend: *Manfred Riegger*, *Compassion: Learning and Doing. A Study on the Implementation of the Compassion Project at a State School in Germany*, in: *JET 16* (2003) 5-32, 6f.

<sup>3</sup> *Rudolf Englert*, Wissenschaftstheorie der Religionspädagogik, in: Hans-Georg Ziebertz / Werner Simon (Hg.), *Bilanz der Religionspädagogik*, Düsseldorf 1995, 147-174, 166.

<sup>4</sup> Vgl. *Friedrich Schweitzer*, Religionspädagogik – Begriff und wissenschaftstheoretische Grundlagen, in: *NHRPG* (2002) 46-49, 48. Der handlungswissenschaftlichen bzw. -theoretischen Position wird z. T. auch energisch widersprochen z. B. durch *Wolf-Eckart Failing* / *Hans-Günter Heimbrock*, *Gelebte Religion wahrnehmen*, Stuttgart 1998.

<sup>5</sup> Vgl. *Manfred Riegger*, *Erfahrung und Glaube ins Spiel bringen. Das Sozialtherapeutische Rollenspiel als Methode erfahrungsbezogenen Glauben-Lernens*, Stuttgart u.a. 2002.



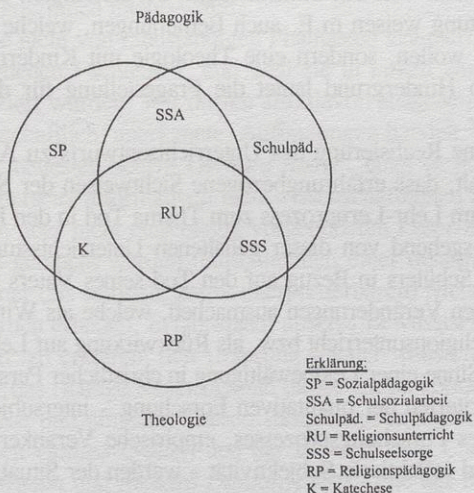




den Grundschuljahrgänge bietet sich beispielweise die Arbeit mit einer Handpuppe an, welche den angesprochenen Spielraum repräsentiert.<sup>6</sup>

#### 4. Interdisziplinarität

Als ausgebildeter Theologe, Sozialpädagoge und Religionslehrer stecke ich mit dem weit verbreiteten 'konvergenz- und divergenztheoretischen Modell' (*Karl Ernst Nipkow*) einen Rahmen ab, innerhalb dessen eine eher analytische als rein an Anwendung orientierte Vermittlung von Pädagogik und Theologie speziell von Sozialpädagogik (SP), Schulpädagogik (Schulpädagogik) und Religionspädagogik (RP) erfolgt. Am Beispiel des STR werden in Bezug auf die Lernorte Katechese (K), Schulsozialarbeit (SSA) und Schulseelsorge (SSS) lediglich Orientierungspunkte für eine Konvergenzdiskussion aufgezeigt, wohingegen diese in Bezug auf den Religionsunterricht (RU) anhand von ausgewählten Konzeptionen desselben ausführlich durchgeführt wird, sodass als Ergebnis Bedingungen für den Einsatz des STR im Religionsunterricht festgehalten werden. Das folgende Schaubild kann die umrissenen Überlegungen verdeutlichen.



#### 5. Elementarisierung

Da das STR als Unterrichtsmethode nicht abgelöst von Zielen, Inhalten, beteiligten Personen (Schüler/innen und Lehrperson/en) und Medien betrachtet werden darf, wird das Tübinger Modell der Elementarisierung von *Karl Ernst Nipkow* und *Friedrich Schweitzer* dergestalt weiterentwickelt, dass in einer 'elementarisierenden didaktisch-methodischen Analyse' eine Unterrichtsvorbereitung in Bezug auf das Thema Tod / Sterben für eine vierte Grundschulklasse umgesetzt wird. Neben der Lehrplananalyse rücken hier v.a. elementare Strukturen, elementare Zugänge, elementare Erfahrungen, elementare Wahrheiten sowie elementare Formen des Lehrens und Lernens in der Reflexion in den Mit-

<sup>6</sup> Vgl. *Manfred Riegger*, Relix im Religionsunterricht, in: Barbara Ort / Ludwig Rendle (Hg.), Fragen – suchen – entdecken 1 – Arbeitshilfen, München 2002, 18-21 sowie [www.kthf.uni-augsburg.de/lehrstuehle/didare/riegger.shtml](http://www.kthf.uni-augsburg.de/lehrstuehle/didare/riegger.shtml).



telpunkt, wobei das Verständnis von elementaren Erfahrungen und elementaren Wahrheiten spezifisch gefasst wird. Gerade hier scheint für eine unterrichtliche Realisierung des STR deutlich zu werden, dass sich ein Verständnis von Unterricht als einem offenen Prozess in der Doppelbewegung zwischen Schüler/innen und Inhalten einerseits sowie eine präzise Unterrichtsplanung andererseits nicht ausschließen, sondern gegenseitig ergänzen können, und zwar deshalb, weil es im Bereich der Planung von Lehr-Lernprozessen möglich wird, mit entsprechenden Impulsen die Richtung des Unterrichtsprozesses so zu steuern, dass sich die tatsächliche Gestaltung in einem Wechselspiel entwickelt. Wurden bisher die Themenkonstitution im Lehrplan einerseits und durch die Lehrperson andererseits beleuchtet, so findet die Themenkonstitution durch die Schüler/innen in der qualitativ-empirischen Erkundung Berücksichtigung.

### 6. *Qualitativ-empirische Erkundung*

Neuere Unterrichtsforschungskonzepte heben darauf ab, dass das Unterrichtsgeschehen nicht lediglich mit objektiv messbaren Faktoren zu bestimmen sei, sondern die Abhängigkeit des Unterrichts von den Sinnstiftungen der Beteiligten als wesentlich anzusehen sei. In diese Richtung weisen m.E. auch Bemühungen, welche nicht nur eine Schülertheologie erheben wollen, sondern eine Theologie mit Kindern zu beschreiben versuchen. Auf diesem Hintergrund lautet die Fragestellung für die empirische Untersuchung:

a) Erweist sich eine Realisierung des Unterrichtsentwurfs zu Allerheiligen als möglich und zwar dergestalt, dass erfahrungsbezogene Sichtweisen der Schüler/innen (als Theologie der Kinder) im Lehr-Lernprozess zum Thema Tod in den Blick kommen?

b) Lassen sich ausgehend von dieser gehaltenen Unterrichtsstunde erfahrungsbezogene Sichtweisen eines Schülers in Bezug auf den Tod seines Vaters wahrnehmen und lassen sich zeitlich gesehen Veränderungen ausmachen, welche als Wirkungen der Behandlung des Themas im Religionsunterricht bzw. als Rückwirkung auf Leben und Sichtweisen der Schüler/innen im Sinne einer Leidbewältigung in christlicher Perspektive gelten können?

Die sieben Gütekriterien der qualitativen Forschung – intersubjektive Nachvollziehbarkeit, Indikation des Forschungsprozesses, empirische Verankerung, Limitation, Kohärenz, Relevanz und reflektierte Subjektivität – werden der Situation entsprechend umgesetzt.

Als Untersuchungsdesign wird die Handlungsforschung als sinnvoll erachtet. Als Datenerhebungsmethode wird die teilnehmende Beobachtung und zur Methodentriangulation eine Form des episodischen Interviews als geeignet herausgestellt. Als Datenauswertungsverfahren kommt ein Ansatz der Selbstwahrnehmung des Forschers und eine Form der Grounded Theory zum Einsatz.

Die Ergebnisse der qualitativ-empirischen Erkundung untermauern die These, dass ein nach der Unterrichtsmethode des STR gestalteter Religionsunterricht Schüler/innen die Möglichkeit zu bieten vermag, Glaubens- und Lebenserfahrungen so zu finden und zu schaffen, dass eine stimmige Passung realisiert werden kann. Die Stärken dieser Vorgehensweise liegen also im Erfahrungsbezug und in der Praxis eines spielerischen Prozesses des Suchens, des möglichen Findens und für sich Realisierens von Bedeutungen, welche eine Entsprechung im christlichen Glauben finden.



Was sollten Religionspädagog/innen über die Neurowissenschaften wissen und warum?

Was kann man Schüler/innen und Student/innen "gehirngerecht" sagen, wenn die Neurowissenschaften kognitive Dissonanz auslösen?

## 1. Ein aktueller Anlass für diesen Beitrag

„Ein Privatmensch sollte nur noch glauben, was die Wissenschaft autorisiert, wenn er nicht vom Rest der Gesellschaft belächelt werden will.“ „Der christliche Glaube an ein Leben nach dem Tod wird mit einer gewissen Wahrscheinlichkeit demnächst gesellschaftlich geächtet.“ „Der freie menschliche Wille ist eine Illusion.“ Diese drei zusammenfassenden, etwas zugespitzten Thesen gingen hervor aus einem 'Streitgespräch' zwischen dem Philosophen *Thomas Metzinger*, Leiter des Arbeitsbereichs Theoretische Philosophie am Philosophischen Seminar der Universität Mainz, und *Wolfgang Singer*, Direktor am Max-Planck-Institut für Hirnforschung in Frankfurt am Main.<sup>1</sup> Weshalb sollten sie Religionspädagog/innen interessieren?

Zunächst bereits, weil sie nicht von randständigen Phantasten geäußert wurden, sondern von international angesehenen Fachleuten, und weil sie in einem ausgewiesenen Wissenschaftsmagazin publiziert wurden. Wir dürfen also davon ausgehen, dass es sich hier um verbreitetere, wissenschaftlich 'anerkannte' Auffassungen handelt.<sup>2</sup>

Das erhellt auch aus der neuesten Schrift *Gerhard Roths*<sup>3</sup>, einer nicht leicht zu entwirrenden Mischung aus einerseits informativen naturwissenschaftlichen Forschungsergebnissen, die interessierten, aber nicht einschlägig vorgebildeten Leser/innen gekonnt und sachgerecht verständlich gemacht werden (einschließlich einer detaillierten Terminologie), und andererseits einer (als selbstsuggestiv interpretierbaren) Metaphysik von Hirnforschern, die den Anspruch erheben, Erfahrungen unseres Bewusstseins wie 'Freiheit', 'Wille' usw. als 'Illusion' zu erklären, den Ursprung solcher 'Illusionen' im Gehirn zu verorten<sup>4</sup> und als einzige das richtige Menschenbild darstellen zu können<sup>5</sup>.

Zum anderen sollten diese und ähnliche Thesen Religionspädagog/innen interessieren, weil nach der Physik (seit *Galileo Galilei*) und der Biologie (seit *Charles Darwin* und neuerdings *Edward O. Wilson* und *Richard Dawkins*) jetzt Teile der Neurowissenschaften, nämlich die Neurobiologie (= Neuroanatomie + Neurophysiologie) und die Neuropsychologie die laufende virulente Auseinandersetzung mit der Religion anregen: Pla-

<sup>1</sup> Brennpunkt Ethik: „Ein Frontalangriff auf unser Selbstverständnis und unsere Menschenwürde“, in: *Gehirn und Geist* 4/2002, 32-35.

<sup>2</sup> Ebd., 56 schreibt *Franz von Kutschera*: „Immer mehr Wissenschaftler reduzieren unsere geistigen Qualitäten auf das Feuern der Neuronen im Gehirn, auf unsere biologische Körperlichkeit.“ Man kann diese Entwicklung vielleicht als eine extreme Auswirkung des kartesischen Schnitts zwischen Geist und Materie auffassen, der um so mehr zu einer steten Aufwertung der materiellen Welt (res extensa) geführt hat, als Naturwissenschaft und Technik unter diesem Regime ungeahnte Erfolge erzielt haben.

<sup>3</sup> *Gerhard Roth*, *Aus Sicht des Gehirns*, Frankfurt/M. 2003.

<sup>4</sup> Die handlungsvorbereitenden „Basalganglien stehen weitgehend unter der Kontrolle des limbischen Systems [und nicht unter jener des rationalen Systems der Großhirnrinde]“ (ebd., 162).

<sup>5</sup> Möglicherweise ist Letzteres ja auch vor allem ein Ausdruck der Erkenntnis, dass in unserer Medikation Provokation ein gutes Mittel ist, sich Aufmerksamkeit und Gehör zu verschaffen.



kativ gefragt: Sind wir Gottes Geschöpfe<sup>6</sup> mit Körper, Geist und Seele oder aber rein biologische Lebewesen, die durch ihre Erbanlagen und das Feuern der Neuronen im Gehirn ohne Rest voll bestimmt sind? Wenn Schüler/innen oder Student/innen da eine kognitive Dissonanz erleben, was kann man ihnen sagen? Und das eh noch 'gehirngerecht'?

Einige Antworten gab es bereits in den fünf Leserzuschriften zum obigen „Streitgespräch“<sup>7</sup>, die alle die drei skizzierten Thesen zurückweisen: „Seit Jahrtausenden sehen Mystiker das ganz anders.“ „Dies ist der Ausdruck einer unzulässigen Dissoziation verschiedener Wirklichkeits- bzw. Bewusstseinsbereiche.“<sup>8</sup> „Wenn das stimmen würde, müsste ich mich ja ausschließlich auf das Hier und Jetzt konzentrieren, eine völlig trostlose Perspektive.“ „Die Komplexität und Schönheit des Menschen und sein Zusammenspiel mit der ihn umgebenden Welt wird von der Wissenschaft noch immer unterschätzt.“ „Unser Problem ist nicht, eine Gruppe von Gläubigen über das Menschenbild einer Gruppe von Neurobiologen aufzuklären und dann Konsequenzen für Ethik und Recht darzulegen. Vielmehr besteht unsere Aufgabe darin, den physiologischen, elektro-chemischen Neuaufguss des 'aufklärerischen' mechanistischen Weltverständnisses des 18. Jahrhunderts offen zu legen und die Naturwissenschaften gegen ideologische Vereinnahmungen zu schützen.“ 'Und gleichfalls die Religion' wäre da noch zuzufügen.

Es gibt also durchaus Antworten.<sup>9</sup> Außerdem hat *Hans-Ferdinand Angel* das Thema in diesen Beiträgen behandelt.<sup>10</sup> Warum es wieder aufgreifen? Bei aller Anerkennung des Informationsgehaltes von *Angels* Beitrag geht er m.E. nicht weit genug. Überdies werden pausenlos neue Erkenntnisse gewonnen. Schließlich gibt es die Neurodidaktik, von der Religionspädagog/innen auch etwas wissen sollten, um 'gehirngerecht' zu unterrichten.

## 2. Allgemeines relevantes Grundwissen

Wie oft bei vergleichsweise neuen Erkenntnissen (oder ungewöhnlichen Ereignissen) besteht auch in den Neurowissenschaften eine Tendenz, Ergebnisse als gesicherter darzustellen, als sie sind, und die Bedeutung des gegenwärtigen Kenntnisstandes zu über-

<sup>6</sup> Vgl. *Anne Foerst / K. Helmut Reich*, Welches Symbol für den Menschen: Roboter oder Abbild Gottes?, in: *Die Neue Sammlung* 42 (3/2002) 379-403.

<sup>7</sup> Leserbrief, in: *Gehirn und Geist* 1/2003, 5f.

<sup>8</sup> Im Laufe des Gesprächs fragte der stellvertretende Chefredakteur *Carsten Könneker* die Teilnehmer, ob das Leben in zwei Welten (in der wissenschaftlichen, die die Existenz eines freien Willens leugnet, und in der Alltagswelt, in der er als selbstverständlich vorausgesetzt wird) nicht eine schwere Bürde sei. *Singer*: „Genau so verhält es sich. Denken Sie nur an das Problem der Erziehung! Wenn ich meine Kinder für eine Regelübertretung zur Rechenschaft ziehe, dann subsumiere ich reflexhaft die überkommenen Sichtweisen: Ich nehme unweigerlich an, dass meine Kinder in ihren Handlungen frei waren. Sonst könnte ich sie ja nicht bestrafen. Und diesen Selbstwiderspruch, diesen Konflikt zwischen unterschiedlichen Erfahrungswelten, den müssen wir aushalten.“ (*Gehirn und Geist* 4/2002, 33).

<sup>9</sup> Vgl. dazu auch die Kritik *Freerk Huiskens* (o.D.) an *Gerhard Roths* Kapitel „Geist und Gehirn“: Zur Kritik Bremer „Hirnforschung“: Hirn determiniert Geist – Fehler, Funktion und Folgen, in: [www.fhuiskens.de/roth.htm](http://www.fhuiskens.de/roth.htm).

<sup>10</sup> *Hans-Ferdinand Angel*, Neurotheologie. Die Neurowissenschaften auf der Suche nach den biologischen Grundlagen menschlicher Religiosität, in: *RpB* 49/2002, 107-127.



treiben. Das ist besonders stark der Fall bei allem, was das Bewusstsein betrifft. Zwar gibt es jetzt (a) Einrichtungen für eine gesteuerte, elektromagnetische Anregung von Hirnfunktionen, (b) stark verbesserte, auch bildgebende Messverfahren, mittels derer man etliche Vorgänge im Hirn genauer lokalisieren sowie dessen funktionale Plastizität untersuchen kann und dergleichen mehr.<sup>11</sup> Aber was weiß man eigentlich genau, insbesondere über das Bewusstsein?

Was die Forschungsfragen selbst angeht, so sind zumindest vier noch ungeklärt:

- (1) Was ist eigentlich die 'Sprache' der Interaktionen zwischen den Neuronen, wie verständigen sie sich genau?
- (2) Kommt es auf die Geschwindigkeit des Feuerns der Neuronen oder auf dessen Synchronizität an?
- (3) Welchem Niveau der neuronalen Struktur kommt die höchste Bedeutung zu?
- (4) Sollten wir uns auf die Zellmembran, auf individuelle Neuronen, auf neuronale Netzwerke oder auf Systeme von Netzwerken konzentrieren?<sup>12</sup>

Und wie sieht es mit der Theorie des Bewusstseins aus? Ausgehend von einer panpsychischen Metatheorie (die nicht von allen Experten akzeptiert wird) unterscheidet *David Skrbina* fünf Ansätze, die mit Alleinanspruch für die richtige Erklärung um Anerkennung kämpfen, nämlich Erklärung mittels

- (1) Quantenphysik (Zerfall der Wellenfunktionen in den Mikrobausteinen der Neuronen – *David Bohm, Stuart Hameroff, Roger Penrose* u.a.; auch: multiple dynamische Quantenfeldinteraktionen zwischen verschiedenen Gehirnarealen – *H. Fröhlich, Hiroomi Umezawa, Guiseppe Vitiello* u.a.);
- (2) Informationstheorie (das Gehirn als Nachrichtensystem mit verschachtelten Regelschleifen – *Gregory Bateson, John Archibald Wheeler, David Bohm, David Chalmers*),
- (3) Prozess-Philosophie (Mikrobausteine haben Protobewusstsein, das sich dank bestimmter Ereignisse zu Bewusstsein aggregiert – *Henri Bergson, Alfred North Whitehead, Charles Hartshorn, David Griffin* u.a.);
- (4) Hierarchie von Teilen und Ganzem (Emergenz – *Girolamo Cardano, Arthur Koestler, Ken Wilber*);
- (5) nichtlineare Dynamik (Betrachtung im Phasenraum, Einfluss von Attraktoren – *Charles Sanders Peirce, David Skrbina*).<sup>13</sup>

Dazu kommt eine neue Theorie, die Bewusstsein neben der Raumzeit und der Materieenergie als Grundbaustein der Welt annimmt, wobei dieses Bewusstsein sich jedoch in einem eigenen 'Raum' in anderen Dimensionen befindet als jenen der Raumzeit und der Materieenergie.<sup>14</sup>

<sup>11</sup> *David Chalmers* hat über 1500 Publikationen zum Thema *Consciousness in Science* aufgelistet, in: [www.u.arizona.edu/~chalmers/biblio/6.html](http://www.u.arizona.edu/~chalmers/biblio/6.html).

<sup>12</sup> Vgl. *Patricia Churchland* nach *Joel Walmsley*, There is room in the lab for an armchair [Konferenzbericht], in: *Journal of Consciousness Studies* 10 (3/2003) 89-93, 92f.

<sup>13</sup> Vgl. *David Skrbina*, Panpsychism as an underlying theme in Western philosophy, in: *Journal of Consciousness Studies* 10 (3/2003) 4-46, 43.

<sup>14</sup> Vgl. *John Smythies*, Space, time, and consciousness, in: *Journal of Consciousness Studies* 10 (3/2003) 47-56.



Wenn man den Blick stärker fokussiert, so taucht die Frage nach den neuronalen Korrelaten des Bewusstseins auf (*David Chalmers* „hartes“ Problem<sup>15</sup>: Wie und wo werden aus physiologischen Vorgängen geistige Erlebnisse? – *Bernard J. Baars, Francis Crick, Antonio R. Damasio, Gerald M. Edelman, Thomas Metzinger* u.a.). Natürlich ist das so formuliert eine Vereinfachung, schon was den Begriff *Bewusstsein* betrifft. Reden wir vom Körper-, Empfindungs- oder Ichbewusstsein? Und wie genau gehen die *Unterschiede* zwischen diversen Denkvorgängen sowie den qualia, also den idiosynkratischen Empfindungen, in diese Problematik ein? Auch haben wir noch keinen expliziten Unterschied zwischen phänomenalen (als so empfundenen) mentalen Zuständen (Schmerz, Juckreiz, Farbempfindung usw.) und intentionalen (auf etwas gerichteten) Zuständen (Überzeugungen, Wünsche usw.) gemacht. Aber auch so sollte klar sein, dass wir noch weit weg von umfassenden konsensuell anerkannten Datensätzen und Theorien sind. Was verständlicherweise dazu führt, dass ständig weitere Erklärungsversuche unternommen werden.

Das hindert aber beispielsweise *Pentti Haikonen*, einen führenden Wissenschaftler im Forschungslaboratorium der finnischen Firma Nokia, nicht daran, zu argumentieren, dass eine Maschine mit Bewusstsein erstellbar sei.<sup>16</sup> Sie bildet den Kommunikationsfluss im Hirn, dessen innere Bilder und Gefühle, mittels einer nichtnumerischen, sinnverarbeitenden Anlage nach, die mit verteilten Repräsentationen von Informationen arbeitet und als System kybernetisch reagiert. Man muss allerdings anerkennen, dass die Arbeiten zur Erstellung von Maschinen mit Bewusstsein erhebliche Fortschritte machen.<sup>17</sup>

Nachdem so der Hintergrund dargelegt ist, kommen wir nun – nach einigen Bemerkungen über das Basiswissen – zum ersten Hauptthema, der Neurotheologie. Wenn man einräumt, dass die Übermittlung von göttlichen Botschaften zu allen Zeiten und an allen Orten nicht ohne das Hirn des Empfängers möglich war, so bleibt die Frage, ob diese Botschaften wirklich ‘von außen’ kamen und kommen, oder nur ‘von innen’.

### 3. Basiskonntnisse der Neurobiologie

Als spezifische Grundlage sollte man mindestens eine rudimentäre Kenntnis der Hirnanatomie und der Funktionsweise des Hirns haben<sup>18</sup>: Grobaufbau des Gehirns aus Gehirnstamm (verlängertes Mark, Brücke und Mittelhirn), Zwischenhirn (Amygdala [beidseitig], Hippocampus, Hypothalamus und Thalamus), (hinten, unten liegendes) Kleinhirn und schließlich die (neocorticale) Großhirnrinde. Die evolutionsgeschichtlich älteren (erstgenannten) Hirnareale steuern die (unbewussten) Vorgänge wie Aufrechterhaltung von Blutdruck und Körpertemperatur, Reproduktion, Schaffung sozialer Struk-

<sup>15</sup> *David Chalmers*, *The conscious mind*, New York – Oxford 1996. Vgl. *Franz von Kutschera*, Vom Himmel gefallen, in: *Gehirn und Geist* 4/2002, 56-61.

<sup>16</sup> *Pentti Haikonen*, *The cognitive approach to conscious machines*, Exeter, UK 2003.

<sup>17</sup> Vgl. *Owen Holland* (Hg.), *Machine consciousness*, in: *Journal of Consciousness Studies* 10 (4-5/2003) 1-192.

<sup>18</sup> Bspw. (z.T. stark vereinfacht) *Peter Gasser*, Was lehrt uns die Neuropsychologie?, Bern 2002; *Hinrich Rahmann*, Zur Entwicklung des menschlichen Gehirns aus neurobiologischer Sicht, in: *Eberhard Beckers* u.a. (Hg.), *Die Programmierung des kindlichen und jugendlichen Gehirns*. 3. Symposium des Professorenforums, Gießen 2002, 17-40.



turen und grundlegender ritueller Umgangsformen, vermitteln u.a. Emotionen, elterliche Fürsorge für den Nachwuchs, die Neigung, sich hierarchisch in den Sozialverband einzugliedern, und etliches andere mehr.

Die Großhirnrinde umfasst den Stirnlappen, die beiden Schläfenlappen, den Scheitellappen und den Hinterhauptslappen. Die beiden Großhirnhälften (Hemisphären) sind durch den Balken verbunden. Beim Menschen ist der vordere Teil des Stirn- oder Frontallappens etwas verwirrend *präfrontaler* Cortex genannt, besonders stark ausgebaut; er ist für die Handlungsplanung und -steuerung sowie das Ich-Gefühl wichtig. Dort wird auch das Arbeitsgedächtnis angesiedelt. Das Broca-Areal (im Stirnlappen) ist für Sprechen und die Syntax zuständig, das *Wernecke-Areal* (im Schläfenlappen gewöhnlich der *linken* Hemisphäre bezogen auf die Blickrichtung der in Rede stehenden Person) für das Verstehen von Bedeutungen.

Die *linke* Hemisphäre ist zuständig für den *Verstand*, insbesondere die Steuerung der *rechten* Körperhälfte, verbalisiertes Denken, Konsolidierung des Wortgedächtnisses, Denken in logischen Sequenzen, gesprochene Sprache, abstrakte verbale Kategorisierung und logische Denkbezüge, musikalische Fertigkeiten, logisch-sequentielles Erinnern, rechts-links Unterscheidung.<sup>19</sup>

Die *rechte* Hemisphäre (bezogen auf die Blickrichtung der in Rede stehenden Person) ist zuständig für die *Intuition*, insbesondere (neben der Steuerung der *linken* Körperhälfte) für averbales Denken, Konsolidierung des räumlichen Gedächtnisses, Denken in Bildern, Sprachverständnis, intuitive, averbale Denkbezüge, musikalisches Empfinden, Erinnerungsaktivierung und emotionales Empfinden, Traumerlebnis, Kreativität.<sup>20</sup>

Neben dem Hirngewicht relativ zum Gesamtkörpergewicht sind die Entfaltung der Hirnrinde und die hochgradige Vernetzung der verschiedenen Areale und Neuronenverbände von besonderer Bedeutung für die Leistungsfähigkeit des Gehirns. Speziell im Kleinkindesalter prägt sich diese Vernetzung entsprechend der Gehirntätigkeit aus; nicht benutzte Verbindungen verkümmern. Die Verbindungen zwischen den Neuronen bestehen aus den eigenen Fortsätzen, den Axonen, die die Ausgangsimpulse bis zu den Synapsen, den chemischen Koppelstellen, übermitteln, und den Dendriten, die von den Synapsen die Impulse als Eingangsimpulse zu ihrem jeweiligen Neuron weiterleiten, vergleichbar den Zuflüssen eines Stromes.

*Wie verläuft beispielsweise der 'Ereignis-Fluss' vom Textlesen bis zum Handeln (Schreiben)? Die visuellen Sinneseindrücke gehen (teilweise parallel) vom Auge über das corticale Sehzentrum im Hinterhauptslappen zum Wernecke-Zentrum (Bedeutung), zur Amygdala (existentielle Beurteilung, emotionale Einfärbung), zum Thalamus, zum corticalen Assoziationszentrum (Erinnerungen), zum Stirnhirn ('Soll ich diese Passage unterstreichen?'), zu den subcortikalen Basalganglien (Bereitstellung von Schreibbewegungen) und zu Teilen der motorischen Hirnrinde (Steuerung des Schreibens). Parallel dazu regulieren Hormone und Neurotransmitter Wachheit und Zuwendung.*

Dementsprechend wirken die im Gehirn lokalisierbaren spezialisierten Areale zusammen bei Wahrnehmungs- Denk-, Rede-, Lese-, Schreib- und Gestaltungsvorgängen.

<sup>19</sup> Vgl. Rahmann 2002 [Anm. 18], 28.

<sup>20</sup> Vgl. ebd.



Wie sieht das nun im speziellen Fall göttlicher Botschaften aus, was wissen Neurowissenschaftler/innen darüber?

#### 4. Neurotheologie

Wie bereits angedeutet, gibt es auch hier zwei Tendenzen: (1) 'Wir wissen schon fast alles zu diesem Thema' und (2) 'Wir sind noch ganz am Anfang'. Diese Positionen seien anhand einiger Beiträge des 639-Seiten-Bandes „Neurotheology“<sup>21</sup> erläutert. Zunächst kommen Autor/innen zu Wort, die der Position (1) näher sind als der Position (2).

Für *Andrew Newberg*<sup>22</sup> ist es klar, dass – dank der neuesten Mess- und Beobachtungstechniken<sup>23</sup> – die Neurowissenschaften ein signifikantes Potential für das Verstehen religiöser Erlebnisse und Phänomene haben. Entsprechende Studien zeigen behauptetermaßen bereits, welche Hirnareale und -funktionen für Rituale, spirituelle Übungen und noch subtilere Konzepte wie Moral und Liebe zuständig sind. Eine Interpretation ist, dass Gott das Gehirn solcherart ausgestaltet hat, dass dies alles möglich wurde. Allerdings (wie hier eingangs berichtet) gehen die Neurowissenschaften davon aus, dass alle solche Erfahrungen ihren Ursprung *ausschließlich* im Hirn selbst haben. Gibt es dazwischen noch eine dritte Position? *Newberg* argumentiert, dass diese neurowissenschaftliche Auffassung als solche eine Einwirkung Gottes nicht ausschließe. Allerdings seien unsere *Vorstellungen* von Gott weitgehend durch die Eigenheiten unseres Gehirns geprägt.

*Carol Rausch Albright*<sup>24</sup> geht davon aus, dass unser Geist und die Hirnstruktur sich gegenseitig formen und möglicherweise von Gott beeinflusst werden. Eigentätigkeiten wie Lesen, Nachdenken oder Problemlösen beeinflussen das Funktionieren und die Struktur des Hirns. So kann man sich auch vorstellen, dass ein intensives 'Leben mit Gott' das Gehirn gleichfalls verändert. Das gilt insbesondere für mystische Erlebnisse; Rituale; das Lesen und das Interpretieren von heiligen Schriften; Zeugnis von seinem Glauben ablegen; Harmonie und Schönheit erfahren; religiös motivierte Dienst- und Hilfeleistungen erbringen; das Gefühl, Gottes Willen zu tun; einen 'kosmischen' Sinn in seinem Leben zu finden. Insgesamt beziehen religiöse Aktivitäten praktisch alle Hirnareale mit ein.

Hinsichtlich von *Albrights* differenzierter Behandlung der Frage, *wie* genau Gott das Hirn beeinflussen könnte, kann aus Gründen der Platzbeschränkung lediglich auf ihre Ausführungen verwiesen werden: So, wie natürliche Schwämme durch das sie einhüllende und durchflutende Meerwasser am Leben erhalten werden, so umorgt uns Gott (*Sankt Augustin*), bspw. indem er uns zum Guten anleitet oder durch religiöses Erleben zu einem komplexeren Geist (und Hirn) führt.

<sup>21</sup> *R[hawn] Joseph* (Hg.), *Neurotheology. Brain, science, spirituality, religious experience*, San Jose 2002.

<sup>22</sup> *Andrew B. Newberg*, *Bringing „Neuro“ and „Theology“ together again*, in: *Joseph 2002* [Anm. 21], 161f.

<sup>23</sup> Vgl. *Michael Persinger*, *Experimental simulation of the God experience: Implications for religious beliefs and the future of the human species*, in: *Joseph 2002* [Anm. 21], 267-284.

<sup>24</sup> *Carol Rausch Albright*, *Religious experience, complexification, and the image of God*, in: *Joseph 2002* [Anm. 21], 187-214.



Fraser Watts<sup>25</sup> vertritt die Ansicht, dass der prinzipiell beste Weg, religiöse Erlebnisse auf Hirnvorgänge zu beziehen, darin bestehe, die Teilsysteme religiöser Kognition im Gehirn festzumachen – auch wenn die neuralen Korrelate noch nicht wirklich klar sind. Von neun bereits vorgeschlagenen Teilsystemen (wie jene verschiedener Sinnesempfindungen, Ausführungssysteme körperlicher Tätigkeiten usw.) fokussiert *Watts* auf zwei: das propositionale (in Thesen ausgeformte) Sinnsystem und das implikative Sinnsystem (das in etwas anders einbezogene – evolutionshistorisch das ältere). Die Vorstellung ist, dass Religion mehr mit dem implikativen Sinnsystem zu tun hat, weil es (a) (wie Religion selbst – bspw. hinsichtlich Sterben und Auferstehen, dreieiniger Gottesvorstellungen in verschiedenen Religionen, der diversen religiösen Bedeutungen von *Licht* usw.) umfassender, holistischer ist als das propositionale und (b) direkt mit körperlichen und emotionalen Zuständen verknüpft ist. Auch deckt das implikative Sinnsystem die bekannte Situation ab, dass wir mehr wissen, als wir aussagen können. Das trifft ebenfalls auf Dinge zu, die wir intuitiv ‘wissen’ (z.B. jemanden gut oder auch schlecht zu leiden), die wir aber Mühe haben, im propositionalen Sinnsystem interpersonal völlig klar zu machen. Gleichwohl ist Religion aber auch im propositionalen Sinnsystem zu Hause, bspw. wenn es darum geht, was das alles für *mich* bedeutet. Obwohl Kinder religiös / spirituell weitgehend im implikativen Sinnsystem aktiv sind, wird ihnen das tendenziell bedauerlicherweise durch den Zeitgeist ausgetrieben und Religion – wenn überhaupt – im propositionalen Sinnsystem verankert. Entwickelte Religion ist allerdings in der Lage, beide Sinnsysteme koordinierend zusammenzubringen, insbesondere im Zustand bewusster Aufmerksamkeit. Wie bereits angedeutet, beinhaltet das eine Zusammenarbeit beider Hemisphären.

Wir kommen jetzt zu kritischeren Aussagen. *William Braud*<sup>26</sup> stellt einleitend fest, dass bei allen sonstigen Fortschritten die Wissenschaft noch nicht in der Lage ist, gewisse ungewöhnliche Phänomene und Erfahrungen (wie Gedankenübertragung, Hellsehen, Erinnerungen an ein vorhergehendes Leben, Geistheilen usw.)<sup>27</sup> zu erklären. Diese Aussage bezieht sich auf *echte* Phänomene und Erfahrungen, also nicht auf vorge-täuschte oder fabulierte, falsch beobachtete oder unrichtig erinnerte, suggerierte, zufällig synchrone oder von einem kranken Hirn produzierte Phänomene und Erfahrungen. Die heutigen Neurowissenschaften können beispielsweise Hellsehen nicht erklären, weil sie alles Erfassen von Geschehenem *ausschließlich* auf die Eingabe von den Sinnen oder von inneren Quellen (Gedächtnis, Träume, Körperzustände usw.) sowie auf deren Verarbeitung im Hirn zurückführen<sup>28</sup>, die klassischen Sinne aber nicht über große Entfernungen hin Beobachtungen machen können. Die Aufgabe besteht darin, einen erklärenden Mechanismus zu finden, der eine augenblickliche, ‘entfernungsunabhängige’ Nach-

<sup>25</sup> *Fraser Watts*, Interacting cognitive subsystems & religious meanings, in: *Joseph* 2002 [Anm. 21], 207-214.

<sup>26</sup> *William Braud*, Brains, science, nonordinary & transcendent experiences: Can conventional concepts and theories adequately address mystical and paranormal experiences?, in: *Joseph* 2002 [Anm. 21], 143-160.

<sup>27</sup> Vgl. *Etzel Cardena* / *Steven J. Lynn* / *Stanley C. Krippner* (Hg.), Varieties of anomalous experience: Examining the scientific evidence, Washington, DC 2002.

<sup>28</sup> Vgl. bspw. *Andrew B. Newberg* / *Jeremy Iversen*, On the „Neuro“ in Neurotheology, in: *Joseph* 2002 [Anm. 21], 247-266.



richtenübertragung ermöglicht – bisher ist sie ungelöst.<sup>29</sup> Sollte diese Aufgabe eines Tages gelöst werden, so stellt sich offensichtlich die Frage nach der Übermittlung göttlicher Botschaften in einem ganz anderen wissenschaftlichem Licht, insbesondere bzgl. der Botschaften des Heiligen Geistes.

*Massimo Pigliucci*<sup>30</sup> positioniert sich außen auf dem kritischen Flügel. Er stellt zunächst fest, dass Neurotheologie überhaupt keine Theologie ist, weil sie keine Aussagen über Gottes Attribute macht. Zweitens kritisiert er unterschiedliche Ursachenerklärungen 'gleicher' Phänomene als eine unnötige und unwissenschaftliche Vermehrung von Erklärungen. Wenn beispielsweise epileptische Anfälle, die Einnahme gewisser Drogen, Meditieren und weitere Verursachungen alle dazu führen, dass die Aktivität der hinteren oberen Teile des Scheitellappens stark reduziert wird, dann sollte man sich mit einer einzigen Erklärung begnügen und nicht je nach Fall einmal von einem Fehlverhalten des Hirns und in einem anderen Fall von göttlicher Eingebung reden.

Zum Abschluss dieser Sachdiskussion sei eine Stellungnahme des Autors gestattet. Zunächst: Die Abwesenheit von Beweisen (bspw. der 'objektiven' Authentizität von als göttliche Botschaften wahrgenommen Erlebnissen) ist nicht gleichzustellen mit einem Beweis von deren Nichtexistenz. Beim derzeitigen Forschungsstand bleiben beide Möglichkeiten offen, nämlich das Gehirn als Erzeuger und das Gehirn als Übermittler (u.a. der Botschaften des Heiligen Geistes). Zweitens ist zu hoffen und zu unterstützen, dass die entsprechenden Forschungen (trotz der Vorbehalte in universitären Kreisen) weitergehen und insbesondere die Mess- und Beobachtungstechniken so verfeinert werden, dass etwaige Unterschiede der Effekte im Hirn bspw. von Drogeneinnahme und Meditieren empirisch unmittelbar erfasst werden können. Übrigens besteht die Vermutung, dass selbst bei vergleichbaren Kurzzeiteffekten die Langzeiteffekte unterschiedlich sind – bspw. als Drang, möglichst bald wieder Drogen einzunehmen, versus dem Bestreben, an der eigenen spirituellen Entwicklung zu arbeiten und die Beziehungen zur Mit- und zur Umwelt sowie zu Gott zu verbessern.

Zum Abschluss dieses Teilthemas noch zwei Bemerkungen, die die religiöse Unterweisung näher betreffen. *Hinrich Rahmann*<sup>31</sup> illustriert zunächst die drei Möglichkeiten der Beeinflussung des Gehirns (und damit menschlicher Verhaltensweisen):

- (1) der *Weg nach außen*, d.h. ein immer weiter gehendes Abkoppeln des Menschen von Umweltfaktoren;
- (2) der *Weg nach innen*, d.h. eine Erschließung des Unterbewussten, des Spirituellen;
- (3) der *von außen fremdgesteuerte Weg*, der aus dem Menschen ein fremdbestimmtes, bewusstein kontrolliertes Wesen macht.

Ist es nicht eine zentrale Aufgabe der religiösen Unterweisung (2) zu stärken und (1) und (3) gegenzusteuern, insbesondere der Tendenz des Weges (1), massiv extracerebra-

<sup>29</sup> Gleichwohl 'muss' es einen derartigen Mechanismus geben, wenn man gewisse empirische Beobachtungen von Fernwirkungen auf das Gehirn erklären will, vgl. bspw. *Jiri Wackermann / Christian Seier / Holger Keibel / Harald Walach*, Correlations between brain electrical activities of two spatially separated human subjects, in: *Neuroscience Letters* 336/2003, 60-64.

<sup>30</sup> *Massimo Pigliucci*, Neurotheology: a rather skeptical perspective, in: *Joseph* 2002 [Anm. 21], 243-246.

<sup>31</sup> *Rahmann* 2002 [Anm. 18], 32-39.



le Informationsspeicher einzusetzen und damit eine intellektuelle Unterforderung zu unterstützen?

Aber was spricht eigentlich dafür, dass das möglich ist, d.h. dass der Mensch einen freien Willen, eine weitgehende freie Entscheidungsmöglichkeit hat? Das Bestreiten des freien Willens baut empirisch auf der Beobachtung auf, dass die Vorbereitung willkürlicher Akte, d.h. der Aufbau von Bereitschaftspotentialen im Gehirn rund eine Sekunde früher erfolgt, als der Wunsch, diese Handlung auszuführen, bewusst wird.<sup>32</sup> Aber das bedeutet ja im Grunde nur, dass die Willensfreiheit auch vorbewusste Elemente aufweist.

Der bekannte amerikanische Philosoph *Daniel C. Dennett* sieht das wie folgt.<sup>33</sup> (a) Determinismus ist nicht gleich Unvermeidbarkeit. Im Gegenteil, wahre Freiheit kann nur in einem determinierten System zum Tragen kommen, weil es – im Gegensatz zu einem völlig chaotischen System – eine wahre, detaillierte Wahl erlaubt. (b) Gemäß *Dennett* hat sich das Hirn zum Instrument für die Zukunftsbewältigung entwickelt: Evolutionsgeschichtlich konnten die bestehenden Zustände immer besser beobachtet und analysiert und daraus Langzeitpläne für das erfolgreiche eigene Überleben und jenes der Nachkommen entwickelt werden.

## 5. Neurodidaktik

Inzwischen gibt es auch im deutschen Sprachraum etliche Bände zu diesem Thema, von mehr einführenden wie der Schrift von *Peter Gasser* (die hier z. T. zugrunde liegt) zu anspruchsvolleren wie jener von *Jürgen Grzesik*.<sup>34</sup> Weshalb sollten Pädagog/innen und Didaktiker/innen sich für Neurobiologie und Neuropsychologie, insbesondere für die Struktur, die Arbeitsweise des Gehirns und Möglichkeiten von deren Beeinflussung interessieren? *Gasser*, Professor für Psychologie, Pädagogik und Didaktik in Solothurn, schreibt: „Ein tieferes und weiter reichendes Verständnis von Lern- und den ihnen entsprechenden Gehirnleistungen erfordert die grobe Kenntnis von Gehirnstrukturen und -funktionen. Wenn dieses grundlegende Wissen fehlt, setzt man sich beliebigen Behauptungen, Missverständnissen und Fehlinterpretationen aus“<sup>35</sup>. Mit *Gerald Hüther*, Neurologieprofessor in Göttingen, kann man weitere Teilantworten auf die einleitende Frage geben<sup>36</sup>: „[Weil] unser Gehirn so wird, wie wir es benutzen“ und „Die Unterdrückung und Abwehr von Betroffenheit [ist] der einzig wirkliche Bedienungsfehler, den

<sup>32</sup> Ebd., 31.

<sup>33</sup> *Daniel Dennett*, Interview in: *New Scientist*, Bd. 178, Nr. 2396 (24.05.2003) 39f. Vgl. sein neuestes Werk „Freedom evolves“, New York 2003.

<sup>34</sup> Vgl. *Margret Arnold*, Aspekte einer modernen Neurodidaktik: Emotionen und Kognitionen im Lernprozess, München 2002; *Gerhard Friedrich*, Die Praktikabilität der Neurodidaktik. Ein Analyse- und Bewertungsinstrument für die Fachdidaktik, Frankfurt/M. 1995; *Gasser* 2002 [Anm. 18]; *Jürgen Grzesik*, Operative Lerntheorie. Neurobiologie und Psychologie der Entwicklung des Menschen durch Selbstveränderung, Bad Heilbrunn 2002; *Gerald Hüther*, Bedienungsanleitung für ein menschliches Gehirn, Göttingen 2001; *Gerhard Preiß* (Hg.), Neurodidaktik. Theoretische und praktische Beiträge, Pfaffenweiler 1995.

<sup>35</sup> *Gasser* 2002 [Anm. 18], 14.

<sup>36</sup> *Hüther* 2001 [Anm. 34], 85, 130 und 26f.; vgl. a. *Wolf Singer*, Was kann ein Mensch wann lernen? [Vortrag anlässlich des ersten Werkstattgespräches der Initiative 'McKinsey bildet' in der Deutschen Bibliothek, Frankfurt/M. am 12.06.2001]: [www.mpil-frankfurt.mpg.de/global/Np/pubs/mckinsey.htm](http://www.mpil-frankfurt.mpg.de/global/Np/pubs/mckinsey.htm).



man bei der Benutzung seines Gehirns machen kann“ sowie „Die Art und Weise wie man sein Gehirn benutzt, hängt nicht nur von den Anforderungen ab, die ein Mensch in seiner Lebenswelt zu bewältigen hat, sondern auch davon, welche Vorstellungen anderer Menschen er zur Bewältigung dieser Anforderungen angeboten bekommt und übernehmen kann“.

*Norbert Landwehr* gibt im Vorwort zu *Gassers* Schrift eine allgemeinere, systematischere Antwort auf die Eingangsfrage. Er unterscheidet grundsätzlich drei praxisbezogene „Verwertungsebenen“:

- (1) Die Neuropsychologie trägt zur theoretischen Fundierung der seit langem bekannten didaktischen Handlungsregeln bei, was deren Geltungs- und Durchsetzungschancen erhöht.
- (2) Möglicherweise könnten sich aus zukünftigen neuropsychologischen Erkenntnissen – trotz der bekannten Umsetzungsschwierigkeiten – verbesserte didaktische Regeln ergeben.
- (3) In der noch weiteren Zukunft ergibt sich eventuell die Entwicklung von nützlichen und praktikablen neuropsychologischen Erklärungen oder Handlungsmodellen, die in der Alltagspraxis eine wahrnehmungs-, denk-, und handlungssteuernde Funktion übernehmen können.

Selbstverständlich kann man nicht einfach aus neuropsychologischen Befunden sozusagen geradlinig pädagogisch und didaktisch handlungswirksame Folgerungen ziehen und dies um so weniger, als die Befunde – wie bereits angedeutet – komplex und z.T. umstritten sind. Aber das bedeutet natürlich auch nicht, dass zu diesem Thema gar nichts Nützliches gesagt werden kann. Das Gehirn bleibt im Normalfall lebenslang formbar. Man sollte sich deshalb bis zum Lebensende neue und ungewohnte Herausforderungen suchen. Weil Lernen neuronale Verknüpfungen schafft, erweitert, vertieft und modifiziert, ist Lernen nicht nur Wissensvermittlung, sondern Umbau und Umorganisation des Gehirns. Dies macht es nötig, Vorwissen zu mobilisieren und Erwartungen und Vermutungen zu formulieren. Klarheit und tiefes Verstehen erfolgt über die Versprachlichung subcorticaler, rechtshemispärischer, motorischer und sensorischer Vorgänge, soweit sie bewusstseinsfähige Anteile enthalten. Daher empfehlen sich Schreiben, Selbstgespräche und innere Dialoge führen, Zusammenhänge erforschen und einander erklären, Fragen stellen und in Frage stellen. Weil aber wahrscheinlich ein hoher Anteil der Gehirnaktivitäten unbewusst bleibt (u.a. implizites Lernen), muss das bewusste Lehren und Lernen von deren Erforschung Kenntnis nehmen und gehirngerechte Lehr- und Lernbedingungen schaffen. Dazu gehört multimodales Lernen mit Handlungen, Bildern, Filmen, Szenen, Spiel, Texten, Diskussionen usw., um dem individuellen Hirn Anschlussmöglichkeiten zu bieten. Und auch, Fehler als Indikatoren der Lernbemühungen zu sehen, als Anknüpfungspunkte, also Fehler nicht einfach zu korrigieren, sondern zu verstehen, wie es dazu kam, welches Wissen, welche Vorstellung, welche Suchbewegung sie ausdrücken. Kurz zusammengefasst, wird gehirnveränderndes Lernen besonders effektiv angeregt durch neue, überraschende Eindrücke, Interaktionen mit der Mitwelt und intensive, andauernde Muskeltätigkeiten; eine längere Pilgerreise zu Fuß vereinigt alle drei Anregungen.



Man sollte sich auch bewusst machen, dass Kognition (Denken, Assoziieren, Urteilen, Planen, Entscheiden, Evaluieren usw.) nicht ohne Gedächtnis und gefühlsgetönte Verhaltensbewertung möglich ist. Dabei reagiert das Gehirn nicht notwendigerweise reflexartig, sondern ggf. selbstorganisatorisch / autopoietisch. Nach dem bisher Gesagten ist überdies unser Verhalten und Handeln nur zum (kleineren?) Teil bewusst und vom Bewusstsein gesteuert. Das mag z.B. erklären, warum wir oft nicht das tun, was wir an sich für gut halten, bspw. bezüglich Rauchen, Alkohol am Steuer, Süßigkeiten, Glücksspielschulden machen usw. Ein Extremfall ist, von Drogen so abhängig zu werden, dass Verstand und Vernunft sehr schnell außer Kraft gesetzt werden. Es gibt offensichtlich einen engen Zusammenhang zwischen Neurobiologie sowie Neuropsychologie einerseits und gewissen Problemen der Bildungspraxis, des Alltagshandelns und selbst der Lebensführung andererseits.

Unter Ausblendung von endgültigen Wahrheitsansprüchen spricht das neuropsychologische Wissen

- (1) gegen die Annahme eines einheitlichen, an einem Ort lokalisierten Gedächtnisses und mithin gegen eine exklusive Form der Lernstoffdarbietung und Einspeicherung (bspw. verbaler Präsentationen und mehrmaliger Wiederholung des Gleichen).
- (2) Die neuronale Unterscheidung von Informationsaufnahme, Einspeicherung, Konsolidierung, Ablagerung und Abruf spiegelt die Phasen gehirngemäßen Lernens im Hinblick auf Langzeitspeicherung wider. Im Unterricht sind daher wünschenswerterweise diese einzelnen Phasen separat zu behandeln und abzusichern (einschließlich multimedialen Abrufens).
- (3) Wegen der Funktion des limbischen Systems (Amygdala, Hippocampus usw.) empfiehlt es sich, Lernerfahrungen episodisch, erlebnis-didaktisch, persönlich ansprechend und angstentlastet zu ermöglichen.
- (4) Fakten, Daten und Wissensbestände sollten möglichst als Wissen-in-Zusammenhängen erworben werden, um die corticale Vernetzung zu erleichtern sowie mittels komplexer, aber strukturgleicher Beispiele und mehrperspektivischen Durcharbeitens konsolidiert zu werden.
- (5) Davon zu unterscheiden ist das gewöhnliche Einüben und Wiederholen von Fertigkeiten (des prozeduralen Gedächtnisses). Variation, Rhythmisierung und Lustbetonung sind Übungsvorteile.
- (6) Was rechtshemisphärisch gestaltet ist, muss linkshemisphärisch versprachlicht und strukturiert werden, das intensiv Erlebte bedarf der Rückschau, der Beschreibung, der Klärung, der Strukturierung und Bewertung im Sinne einer neuropsychologischen Bewegung zwischen den Gehirnhälften einerseits und dem limbischen System und der Großhirnrinde andererseits.
- (7) Im Unterricht liegt der Schwerpunkt oft auf Darbietung und Abruf. Es kann aber auch hilfreich sein, wenn man gleichfalls zeigt, wie man etwas durcharbeitet und konsolidiert, wie man das Wesentliche herausshält und variabel verankert.

Auf den ersten Blick geht das aus der Neurobiologie und der Neuropsychologie für die Pädagogik und Didaktik Erarbeitete kaum über das hinaus, was aus der Kognitionspsy-



chologie bereits bekannt ist. So gibt es sichtlich Gemeinsamkeiten zwischen der Vorstellung vom Aufbau neuraler Netzwerke und der Verstärkung der Verbindungen zwischen gewissen Neuronengruppen einerseits und dem Aufbau kognitiver Strukturen und deren Äquilibration gemäss *Jean Piaget* und seinen Nachfolgern andererseits, insbesondere wenn kognitive Strukturen emotionale und Handlungselemente mit einschließen. Gerade diese vergleichsweise junge Forderung wird, wie gesehen, von der Neuropsychologie stark gestützt. Wissenstradierung im Modus der Teilnahmelosigkeit ist neuropsychologisch gesehen letztlich kontraproduktiv. Das frontallhirnige 'Dranbleiben' bei schwierigen Denk- und Lernprozessen impliziert ein emotionales Durchhalten, das aufgebaut werden muss und kann.

Insgesamt kann man erstens also wohl sagen, dass selbst eine grobe Kenntnis von Neurobiologie und Neuropsychologie die kognitions- und entwicklungswissenschaftlich ausgerichtete Pädagogik und Didaktik noch überzeugender macht, insbesondere bzgl. potentieller Blockierungen des Lernens. Zweitens darf als Ertrag verbucht werden, dass die übertriebenen Erfolgsversprechen gewisser 'Wunderdidaktiken' (wie Suggestopädie) dank neuropsychologischem Wissen als solche erkannt werden. Drittens gestattet das angesprochene Wissen, das derzeit sehr aktive weitere Erforschen des Gehirns und seiner Tätigkeit mit Verständnis zu verfolgen und bei (zu erwartenden) neuen Erkenntnissen zu Schlüssen bzgl. ihrer Relevanz für Pädagogik und Didaktik zu gelangen.

Religionspädagog/innen mit Kenntnissen in Neurobiologie und Neuropsychologie können also nicht nur ihren Schüler/innen bzw. Student/innen bei etwaigen diesbezüglichen kognitiven Dissonanzen weiterhelfen, indem sie die im einen oder im anderen Sinn übertriebenen Behauptungen gewisser Hirnforscher zurechtrücken, sondern auch einen gehirngerechteren Unterricht veranstalten.



# Der Durchbruch von der Kerygmatik zur Hermeneutik in der katholischen Religionspädagogik und seine Reichweite,

*Eine Relektüre von Hubertus Halbfas' „Fundamentalkatechetik“ (1968) fünfunddreißig Jahre später*

## 1. Problemaufriss

„Die Zeit und der in ihr waltende Geist werden Halbfas recht geben. Er vertritt in seiner Fundamentalkatechetik Positionen, die in 30 bis 50 Jahren Allgemeingut sein werden.“<sup>1</sup> Mit dieser zuversichtlichen Prognose schloss *Timotheus Rast* seine in den „Katechetischen Blättern“ veröffentlichte Anzeige und Rezension des gerade im Erscheinen begriffenen neuen Werkes von *Hubertus Halbfas* mit dem programmatischen Titel „Fundamentalkatechetik“<sup>2</sup>. Die schon bald nach Erscheinen dieses Buches entbrannte kontroverse Diskussion zeigte, dass *Halbfas* mit der in seinem Vorwort geäußerten Vermutung, das von ihm dargelegte Glaubensverständnis und manches mehr werde „für nicht wenige Leser [...] ein Stein des Anstoßes sein“<sup>3</sup>, richtig lag.<sup>4</sup> Dass es allerdings bis zu seiner lehramtlichen Verurteilung durch die deutschen Bischöfe kommen würde, hat er wohl nicht geahnt, wenn er sie auch, nachdem deutlich wurde, dass sie nur im Falle einer völligen Unterwerfung abgewendet werden könne, in Kauf nahm.<sup>5</sup> Was *Halbfas* selbst sich mit seiner „Fundamentalkatechetik“ vorgenommen hatte, erläutert er in dem ersten Abschnitt seines Vorwortes wie folgt:

*„Das vorliegende Buch versucht eine neue Begründung des Religionsunterrichts aus der religiösen Dimension der Wirklichkeit. Sein Ansatz liegt in einer Tiefe, die christlicher Religionsunterricht mit der Unterweisung in den nicht christlichen Religionen gemeinsam haben kann, und entwirft insofern eine allgemeine Religionspädagogik, die in späterer Zeit von den Pädagogen und Didaktikern aller religiösen Denominationen im übergreifenden Disput realisiert werden sollte. Je mehr der Einfluß der institutionalisierten Religionen schwindet und je bewußter die Religionen der Welt das sie Verbindende wie Trennende bedenken, umso wichtiger wird eine fundamentale Religionspädagogik, die sowohl im Rahmen der allgemeinen Religionswissenschaften als auch im Gefolge der Religionen und Konfessionen ihren Ort haben kann.“<sup>6</sup>*

<sup>1</sup> *Timotheus Rast*, Eine neue, „hermeneutische“ Phase der katechetischen Bewegung?, in: KBl 93 (1968) 180-183, 183.

<sup>2</sup> Vgl. *Hubertus Halbfas*, Fundamentalkatechetik. Sprache und Erfahrung im Religionsunterricht, Düsseldorf – Stuttgart 1968; zugrunde gelegt wird im Folgenden die 2. überarbeitete Auflage aus dem Jahre 1969.

<sup>3</sup> Ebd., 15.

<sup>4</sup> Eine erste Diskussion ist in den KBl 93 (1968) 359-379, dokumentiert; es folgte knapp ein Jahr darauf der von *Günter Stachel* hg. Diskussionsband „Existenziale Hermeneutik. Zur Diskussion des fundamentaltheologischen und religionspädagogischen Ansatzes von Hubertus Halbfas“ (Zürich u.a. 1969).

<sup>5</sup> Die gesamte Kontroverse ist noch einmal auf der Grundlage der Quellen übersichtlich dargestellt von *Matthias Mittelbach*, Religion verstehen. Der theologische und religionspädagogische Weg von Hubertus Halbfas, Zürich 2002, 127-154.

<sup>6</sup> *Halbfas* <sup>2</sup>1969 [Ann. 2], 13.



Versteht man 'Katechetik' im herkömmlichen katholischen Verständnis als die Lehre der Vermittlung der biblischen Offenbarungswahrheiten bzw. Unterweisung in diesen, wie sie in der Auslegung durch das Lehramt der Kirche verbindlich vorgegeben werden, so erweist sich der Buchtitel „Fundamentalkatechetik“ eigentlich als nicht sachgemäß; denn *Halbfas* hält genau diese katechetisch angelegte Form des 'Religionsunterrichts' aus verschiedenen Gründen für überholt und möchte ihn darum aus seiner kirchlich verengten Form herausführen, indem er ihn von einer 'allgemeinen Religionspädagogik' her konzipiert. Die geeignete Grundlage bildet für ihn nicht mehr eine Glaubensdogmatik, sondern eine Religionshermeneutik.

In diesem Beitrag geht es weniger um eine auf das Œuvre von *Hubertus Halbfas* herum fokussierte wissenschaftsgeschichtliche Nachzeichnung der jüngeren (katholisch-) religionspädagogischen Epoche. Sondern es soll noch einmal die epochale Wende vergegenwärtigt werden, die der Einbruch des hermeneutischen Denkens für die dem materialkerygmatischen Ansatz verpflichtete katechetische Diskussion im katholischen Raum sowohl theoretisch als auch praktisch bedeutet und zur Folge gehabt hat. *Halbfas* war damals keineswegs der einzige Religionspädagoge bzw. Katechetiker, der bemerkte hatte, dass die neuere hermeneutische Debatte in der Philosophie und innerhalb der Theologie vor allem in der Exegese der Glaubens- bzw. religiösen Unterweisung zu einer neuen tragfähigen Grundlage verhelfen könne; zudem konnte an einer schon längst im evangelischen Raum in Gang gekommenen konzeptionellen Diskussion einer hermeneutischen Grundlegung und Ausrichtung des Religionsunterrichts angeknüpft werden. Auf katholischer Seite ist diese allerdings von *Halbfas* am radikalsten rezipiert und weiterentwickelt worden, wobei er keineswegs auf dem Stand der „Fundamentalkatechetik“ stehen geblieben ist, sondern diese gewissermaßen einen not-wendigen Befreiungsschlag aus dogmatischen und katechetischen Verkrustungen bildete, in dessen Gefolge viele der in diesem Buch vertretenen Positionen von ihm weiter vertieft und weiterentwickelt werden konnten und, wo er es für angemessen befand, auch korrigiert bzw. revidiert wurden.

Um auf das eingangs angeführte Zitat zurückzukommen, ist festzustellen, dass es nicht der darin prognostizierten 30 bis 50 Jahre bedurfte, um viele in der „Fundamentalkatechetik“ vorgetragenen Auffassungen zum religionspädagogischen Allgemeingut werden zu lassen. Die Zeit war schlicht und einfach überfällig, dass der schulische Religionsunterricht aus der ihn immer stärker in die Krise geraten lassenden kerygmatischen Engführung herausgeführt wurde. Und so wurde und wird bis heute das Bemühen um eine hermeneutische Grundlegung dieses Schulfaches als verheißungsvolle Möglichkeit wahrgenommen, ihn gegenüber den aus verschiedenen gesellschaftlichen Bereichen heraus lauter werdenden Anfragen durchaus als bildungstheoretisch sinnvoll, wenn nicht unverzichtbar am Ort der Schule auszuweisen, indem nämlich für ihn ein in den anderen Fächern so nicht geleisteter Beitrag zu einem umfassenden Verständnis der Wirklichkeit und somit zur Bildung insgesamt reklamiert wird.

Bei allen konzeptionellen Modifikationen und didaktischen Konkretionen, die seit der 'hermeneutischen Wende' der Religionspädagogik seit den sechziger Jahren des vergangenen Jahrhunderts erfolgt sind und diesen methodologischen und theoretischen



Grundansatz als tragfähig und bewährt haben ausweisen lassen, ist kaum mehr zu übersehen, dass infolge verschiedener Faktoren, die großteils durch den weiteren Modernisierungsprozess bedingt sind, sich das Problem, überhaupt noch einen Zugang zu einer religiösen Dimension der Wirklichkeit zu eröffnen bzw. zu gewinnen, verschärft hat und immer weiter verschärft. Von daher ist es nicht verwunderlich, dass von verschiedenen Seiten her erneut die Frage aufgeworfen wird, ob nicht alle hermeneutisch-korrelativen Bemühungen, Religion bzw. Glaube und Leben in ein wechselseitiges Erschließungsverhältnis zu bringen, aporetisch geworden seien und ob darum nicht die inhaltlich-materiale, also theologisch-dogmatische Seite bei der religiösen Unterweisung wieder stärker akzentuiert werden müsse, wenn es darum zu tun sein solle, der nachwachsenden Generation überhaupt noch zu vermitteln, worum es bei Religion und Glaube geht. Der Ruf nach einer 'kerygmatischen Wende' der Religionspädagogik kommt verstärkt wieder auf – ein dringender Anlass, Bilanz zu ziehen, um zu erkunden, ob das Potential der 'hermeneutischen Wende' wirklich schon ausgeschöpft ist.

## 2. Das hermeneutische Konzept religiöser Erziehung und Bildung in der „Fundamentalkatechetik“

„Der Ansatz dieses Buches ist hermeneutischer Natur.“<sup>7</sup> Wie bereits erwähnt, war *Hubertus Halbfas* keineswegs der erste und der einzige, der die Rezeption der Hermeneutik in der Religionspädagogik bzw. Katechetik in Gang gebracht hatte.<sup>8</sup> Im evangelischen Raum war – wesentlich inspiriert von der Existentialtheologie *Rudolf Bultmanns* und verbunden mit den Namen *Martin Stallmann*, *Hans Stock* und *Gert Otto* – schon Ende der fünfziger Jahre des letzten Jahrhunderts die Notwendigkeit einer Neubegründung des Religionsunterrichts – und zwar als in das übrige Fächerspektrum der Schule organisch integriertes Fach – gesehen worden.<sup>9</sup> Wenn – so wurde argumentiert – die Schule den jungen Menschen dazu verhelfen solle, sich selbst und die Welt, in der sie leben, zu verstehen und zu verantwortlichem Umgang damit zu befähigen, dann gehöre unweigerlich dazu, dass sie mit der Überlieferung, die das gegenwärtige Verständnis von Mensch und Welt geprägt habe, vertraut gemacht würden. Indem der Religionsunterricht sich in diesem Zusammenhang mit dem Christentum und vor allem mit der biblischen Überlieferung beschäftige, leiste er im hiesigen kulturellen Kontext einen erheblichen Beitrag zur 'Existenzerhellung' der heute heranwachsenden Generation. Im katholischen Raum waren es *Günter Stachel*, *Wolfgang Langer*, *Bruno Dreher* u.a., die seit Ende der sechziger Jahre die hermeneutische Debatte auch in die katholische Religionspädagogik bzw. Katechetik einbrachten. Im Vordergrund stand dabei vor allem die Bibeldidaktik, weil man davon ausging, dass das auch in der katholischen Exegese mittlerweile geläufig gewordene Arbeiten mit den historisch-kritischen Methoden und die dadurch erzielten Einsichten zum Verständnis biblischer Texte für den Religionsunter-

<sup>7</sup> Ebd., 13.

<sup>8</sup> Vgl. dazu die überblicksartige Darstellung von *Herbert A. Zwergel*, Hermeneutik und Ideologiekritik in der Religionspädagogik, in: Hans-Georg Ziebertz / Werner Simon (Hg.), Bilanz der Religionspädagogik, Düsseldorf 1995, 10-27.

<sup>9</sup> Vgl. überblicksartig *Godwin Lämmermann*, Religionspädagogik im 20. Jahrhundert, Gütersloh 1994, 94-124.



richt nicht folgenlos bleiben konnten. In diesem Zusammenhang befasste man sich auch mit dem grundsätzlichen Problem, wie überhaupt Auslegen und Verstehen von Traditionen möglich sei. Mit seinem Buch „Der Religionsunterricht“<sup>10</sup> gehörte *Halbfas* zu den Protagonisten dieser Hermeneutik-Rezeption auf katholisch-religionspädagogischer Seite.

In der „Fundamentalkatechetik“ knüpft er eng an diesem seinen bibelbildaktischen Beitrag an und entwickelt ihn konsequent mit Blick auf das gesamte Feld der Religionspädagogik weiter. Ohne die in diesem Buch niedergelegte Argumentation im einzelnen nachzuvollziehen und die philosophischen und theologischen Hintergründe, auf die sie sich bezieht und die auf originelle Weise kompiliert werden, auszuweisen, können das Grundanliegen und die religionspädagogische Position der „Fundamentalkatechetik“ thesenartig wie folgt umrissen werden:

- Infolge von einem in der Gesellschaft zu verzeichnenden allgemeinen Traditionsverlust, von dem die Kirchen in besonderer Weise betroffen sind, muss nach einem gänzlich neuen Ansatz gesucht werden, den Zeitgenossen die religiöse Dimension der Wirklichkeit zu erschließen. Die apologetisch-doktrinär ausgerichtete Verkündigungsweise der (katholischen) Kirche und der traditionellen Theologie ist dazu nicht länger tauglich. Denn sie gibt autoritär etwas als zu Glaubendes vor, ohne dafür Anhaltspunkte in menschlichen Erfahrungen aufzuweisen. Von daher nimmt es nicht Wunder, dass immer mehr Menschen mit der kirchlichen Verkündigung für ihr Leben nichts mehr anzufangen vermögen. Die Kirchen mit ihrem kostbaren Glaubensgut geraten immer stärker in eine gesellschaftliche Isolierung. Besonders deutlich bekommt dieses Schicksal der Religionsunterricht an den Schulen zu spüren, der vielfach für ein inzwischen überholtes Relikt kirchlicher Privilegierungen in der Gesellschaft angesehen wird.
- Die dem Glauben bzw. der Religion zukommende Bedeutung lässt sich nur wiedergewinnen, wenn es gelingt, sie als eine Wirklichkeit plausibel zu machen, die den Menschen – um mit *Paul Tillich* zu sprechen – zutiefst angeht und somit einen seine Existenz konstituierenden Faktor ausmacht. „Mit Tillich“, so charakterisiert *Rudolf Engler* prägnant Anliegen und Ansatz der „Fundamentalkatechetik“, „versteht *Halbfas* unter ‘Religion’ das Sicheinlassen des Menschen auf die Tiefendimension der Wirklichkeit, also eine sich mit letztem personalen Ernst auf das Ganze von Welt und Leben beziehende Haltung und nicht eine an bestimmte formale Vollzüge gebundene Hinwendung zu einem inhaltlich ausgrenzbaren Sonderbereich der Realität. Die Einführung in den Glauben darf daher nicht als Einweisung in ein System satzhafte formulierter Wahrheiten vollzogen werden, sondern hat anfänglich und letztlich im Modus der Erschließung von Wirklichkeit, also von wesentlich Ambivalentem und Uneindeutigem zu geschehen. Die ganze Wirklichkeit ist möglicher thematischer Gegenstand einer mit der Religion als einem anthropologischen Existential vertraut machenden Religionspädagogik.“<sup>11</sup> Solches Vertrautmachen gelingt nicht über Indoktrination; im Gegenteil, Fragen und Zwei-

<sup>10</sup> Vgl. *Hubertus Halbfas*, *Der Religionsunterricht. Didaktische und psychologische Konturen*, Düsseldorf 1965; vgl. dazu *Mittelbach* 2002 [Anm. 5], 108-126.

<sup>11</sup> *Rudolf Engler*, *Glaubensgeschichte und Bildungsprozess. Versuch einer religionspädagogischen Kairologie*, München 1985, 506f.



feln sind genuine und für manche möglicherweise dauerhaft bleibende Ausdrucksformen religiöser Bildungsprozesse.

- Entsprechend der Einsicht, dass ihre Erfahrungen sich für die Menschen im Medium der Sprache erschließen und darum „Welterschließung [...] prinzipiell Sprachgeschehen“ ist, ist nach *Halbfas* auch die „Eröffnung von Welt in der Dimension des Glaubens“ bzw. in ihrer religiösen Dimension „auf den Weg der Sprache verwiesen“<sup>12</sup>. Von daher nimmt die „Sprach-Lehre“ einen zentralen Stellenwert in der „Fundamentalkatechetik“ ein.<sup>13</sup> Dabei lässt *Halbfas* sich von folgender aus zwei Voraussetzungen geschlussfolgerten Annahme leiten: Wenn es einerseits richtig ist, dass Religion eine allgemein gegebene Tiefenschicht des Menschen und seiner Wirklichkeit ausmacht und keinen Sonderbereich bildet, und wenn andererseits das Verstehen von erfahrener Wirklichkeit sich wesentlich über sprachliche Kommunikation vollzieht, dann begegnet Religion auch in sprachlicher Form, und zwar als eine Sprache, die inhaltlich auf alle Bereiche der menschlichen Wirklichkeit bezogen ist und also keine exklusive Sondersprache darstellt. Allerdings muss es eine Sprache sein, die in der Lage ist, die Wirklichkeit in ihrer Tiefe auszudrücken. Zur näheren Kennzeichnung einer solchen Sprache greift *Halbfas* in der „Fundamentalkatechetik“ auf die von *Karl Jaspers* übernommene Unterscheidung zwischen ‘Logos’ und ‘Mythos’ zurück. Danach besteht das eigentümliche Vermögen der mythischen Sprache darin, sich auf die nach dem Muster der verobjektivierenden (natur-)wissenschaftlichen Rationalität nicht erfassbare und verifizierbare Tiefendimension der Wirklichkeit, also auf Religion bzw. auf das Religiöse zu beziehen und ihr und der eigenen Betroffenheit durch sie Ausdruck zu geben. *Halbfas* geht es nicht darum, den ‘Logos’ abzuwerten; aber in dem Maße, wie der ‘Logos’ sich anschiekt, einen Universalanspruch für die Erschließung der Wirklichkeit zu beanspruchen und durchzusetzen, gilt es nach ihm, sich mit allen Kräften für die Erhaltung des ‘Mythos’ – der nicht nur in den Zeugnissen der Religionen, sondern auch in denen der Kunst, sprachlich vor allem in der Dichtung begegnet – einzusetzen. Folgendes Zitat unterstreicht eindrücklich, wie dringlich ihm dieses Anliegen erscheint:

*„Der Logos erklärt, der Mythos bestimmt. Im Logos wird der Mensch wissend, im Mythos weise. Die eigentliche Tiefe der Wirklichkeit, aus der heraus Menschen leben, also lieben und leiden, streben, kämpfen, opfern, glauben und hoffen, offenbart der Mythos. Alles, was den Menschen unbedingt angeht, ist Mythos. Solches Wissen wird nicht durch Wissenschaften erarbeitet, kann weder in außerpersonalen Versuchssituationen ‘angewendet’, noch durch unmittelbare Informationen eröffnet werden, sondern erschließt sich dem Menschen, welcher sich in konkreter Situation mit seiner ganzen Person darauf einlässt. Der Logos geht auf die Sachstruktur der Seinsbereiche, der Mythos fordert die Existenz; er offenbart keine allgemeine Lehre, sondern konkretisiert und richtet sich strikt an den einzelnen; will nicht eine Sache ‘an sich’ darlegen, möchte überhaupt nicht ‘darlegen’, vielmehr ansagen und herausfordern. Die Sprache des Mythos wendet sich an das ‘Herz’ des Menschen [...] Der Mythos entfaltet nicht eine mit objektiven Methoden überprüfbare Wirklichkeit, sondern stiftet, indem er proklamiert, was den einzelnen unausweichlich betrifft, ein subjektives*

<sup>12</sup> *Halbfas* 21969 [Anm. 2], 66.

<sup>13</sup> Vgl. ebd., 67-89.92-95.195-269.



*Verhältnis des einzelnen zum letztgültigen Seinsgrund seiner Existenz. Darum ist die religiöse Sprache mythisch. Der Mythos vermittelt Erkenntnis, – solche freilich, die nur inmitten von Existenz und konkreter Wirklichkeit erfaßt werden kann. Das Wissen über Natur und Historie wird nicht durch den Mythos ergänzt, doch qualifiziert, so daß die gesamte Wirklichkeit neu erfahrbar wird.*<sup>14</sup>

Würde also der Mythos ausgelöscht werden, so würde für den und die Menschen Wesentliches verloren gehen.

• Vor diesem Hintergrund ist es nahe liegend, dass *Halbfas* – was ihm dann im Wesentlichen das Verdikt der kirchlichen Obrigkeit eingebracht hat – den christlichen Glauben als eine bestimmte Explikation der Tiefendimension der Wirklichkeit genau im Rahmen des allgemeinen Verständnisses von Religion zu erschließen versucht, nämlich als eine von Gott geschaffene und dauerhaft verbürgte und getragene Wirklichkeit, die nicht zuletzt wegen der menschlicherseits nicht auflösbaren Geheimnishaftigkeit angemessen nur im Modus des Mythos artikulierbar ist. Theologisch ergibt sich das für ihn aus der Grundstruktur der christlichen Offenbarung: Gott hat sich demnach in menschlicher Sprache offenbart. Daraus folgt im christlichen Verständnis: „Von Gott reden heißt, von der Wirklichkeit reden, um in der Sprache der Wirklichkeit zu ihrer Wahrheit zu verhelfen.“<sup>15</sup> Dies ist allerdings, so argumentiert *Halbfas*, kein christliches Sondergut; sondern wenn die ganze Wirklichkeit von Gott her so qualifiziert ist, heißt das für ihn, dass man eigentlich überall, vorzugsweise aber in den Religionen Zeugnissen davon begegnet. Von daher muss jegliche religiöse Bildung nach ihm mit einem unbedingten Respekt vor den anderen Religionen und den ihr angehörenden Menschen einhergehen, was erforderlich werden lässt, dass etwa im Religionsunterricht nicht nur die eigene Religion thematisiert wird, sondern auch die anderen Religionen möglichst authentisch zu Wort kommen und dass so ein Prozess interreligiösen Lernens vonstatten geht. Von Kritikern dieses Konzepts musste sich *Halbfas* den Vorwurf gefallen lassen, dass er bei seinem Bestreben nach einem einheitlichen Wirklichkeitsverständnis auch die Einheit der Religionen zu einseitig herausgestellt und infolgedessen die „Unterscheidung des Christlichen“ (*Romano Guardini*) vernachlässigt habe.<sup>16</sup>

Nicht nur dieser Punkt wurde in der nachfolgenden Auseinandersetzung die „Fundamentalkatechetik“ zum „Stein des Anstoßes“. Wohl kaum hat in der Religionspädagogik jemals eine so intensive Debatte stattgefunden wie über dieses Buch insgesamt. Darauf im Einzelnen einzugehen, würde hier zu weit führen. Aber es sollen wenigstens noch einige Präzisierungen angeführt werden, zu denen sich *Halbfas* selbst in der Auseinandersetzung mit seinen Kritikern veranlasst gesehen hat, und darüber hinaus angedeutet werden, in welche Richtung er seine religionspädagogische Konzeption weitergeführt hat:

<sup>14</sup> Ebd., 197f.

<sup>15</sup> Ebd., 75.

<sup>16</sup> Vgl. hierzu die damalige Diskussion resümierend *Mittelbach* 2002 [Anm. 5], 172-182, und *Englert* 1985 [Anm. 11], 508f. – Wieder aufgegriffen und durch sein nach seinem Dafürhalten „orthodoxes“ theologisches Konzept untermauert wurde dieser Vorwurf von *David Berger*, *Natur und Gnade. In systematischer Theologie und Religionspädagogik von der Mitte des 19. Jahrhunderts bis zur Gegenwart*, Regensburg 1998, 364-375.



• *Halbfas* sieht sich missverstanden, wenn man ihn als Vertreter einer bloß personalistisch oder individualistisch reduzierten 'existentiellen Hermeneutik' rezipiert, und nimmt dazu ausdrücklich im Vorwort zur 2. Auflage der „Fundamentalkatechetik“ wie folgt Stellung:

„Was die 'existentiale Hermeneutik' betrifft, so dürfe mit diesem Begriff keine Engführung verbunden gedacht werden. Hermeneutik hat es ja grundsätzlich mit einem so umfassenden Horizont zu tun, daß jeder Verstehensprozeß sowohl das *tua res agitur* bewußt macht, als auch die gesellschaftliche Dimension unseres Wissens und unserer Erfahrung aufschließt. Der in diesem Buch projizierte Religionsunterricht verwirft jede spiritualistische Privatisierungstendenz, welche den christlichen Glauben (oder ein sonstiges religiöses Bekenntnis) auf die existentielle Anrede des einzelnen ausrichtet, ohne zu beachten, wie sehr das Individuum in gesellschaftliche Prozesse verflochten und für sie verantwortlich ist. Die unterrichtliche Auslegung der christlichen Überlieferung führt in einem umfassenden hermeneutischen Bewußtsein nur dann zu vollem Verstehen, wenn die geschichtlichen und näherhin gesellschaftlichen Implikationen dieser Glaubenstradition ausdrücklich entfaltet werden.“<sup>17</sup>

• Sofort im Anschluss an die gerade zitierte Stelle macht *Halbfas* ebenfalls deutlich, dass „der Vollzug solcherart Verstehens nicht nur distanzierte Deutung ist, sondern zugleich Tat- und Veränderungswillen aus sich entläßt“.<sup>18</sup> Zwar lehnt er das überkommene Verkündigungskonzept der Glaubensunterweisung ab; aber er setzt keineswegs an seine Stelle eine rein religionskundlich gehaltene Information. Sondern *Halbfas* geht es darum, Religion bzw. Glaube so verstehen zu lernen, dass den Betroffenen ihre Verantwortung vor dem Anspruch, der sich aus der Tiefendimension der Wirklichkeit heraus an sie richtet, einsichtig wird und sie sie praktizieren.<sup>19</sup> Wie sehr *Halbfas* an diesem Anliegen festhält und es sogar noch forciert, arbeitet *Matthias Mittelbach* heraus, indem dieser im Zuge seiner symboldidaktischen Erweiterung und Konkretisierung seines hermeneutischen Ansatzes als fundamentale religionspädagogische Aufgabe die Erschließung „eines Weges nach Innen zur Mitte“ annahmt und dazu es für erforderlich hält, dass etwa selbst unter den derzeitigen säkularen Bedingungen, von denen auch die Schule durch und durch geprägt ist, im Religionsunterricht nicht nur anhand von biblischen u.a. Texten von und über Gott gesprochen wird, sondern in größtmöglicher Weite auch mit Gott<sup>20</sup> – ohne damit das eine gegen das andere ausspielen zu wollen.<sup>21</sup>

• Durch seine Auseinandersetzung mit den Symboltheorien belehrt und im Zuge seiner Konzeptionierung der Symboldidaktik<sup>22</sup> ersetzt *Halbfas* die Unterscheidung zwi-

<sup>17</sup> *Halbfas* 1969 [Anm. 2], 10f. – Diese Erweiterung der Hermeneutik um die politische und ideologiekritische Dimension wird insbesondere in der Aufsatzsammlung von *Hubertus Halbfas*, *Aufklärung und Widerstand. Beiträge zur Reform des Religionsunterrichts und der Kirche*, Stuttgart 1971, eingelöst (vgl. dazu auch *Mittelbach* 2002 [Anm. 5], 183-193). „Geschichtliche Dimensionen der Religionsdidaktik“ (so der Untertitel) thematisieren die Beiträge in *Hubertus Halbfas*, *Wurzelwerk*, Düsseldorf 1989.

<sup>18</sup> *Halbfas* 1969 [Anm. 2], 11.

<sup>19</sup> Vgl. hierzu auch *Mittelbach* 2002 [Anm. 5], 181f und passim.

<sup>20</sup> Vgl. ebd., 194ff.

<sup>21</sup> Vgl. dazu *Hubertus Halbfas*, *Die geistigen Defizite, in: ders., Das dritte Auge. Religionsdidaktische Anstöße*, Düsseldorf 1982, 13-18.

<sup>22</sup> Vgl. dazu vor allem *Hubertus Halbfas*, *Auf dem Wege zu einer Symboldidaktik, in: ders. 1982 [Anm. 21], 84-141.*



schen 'Logos' und 'Mythos' durch die Differenzierung zwischen 'diskursiver Sprache' und 'symbolischer Sprache', was allerdings inhaltlich nicht zu gravierenden Veränderungen führt.<sup>23</sup>

Dass *Hubertus Halbfas* bei allen diesen Revisionen und Weiterentwicklungen seinem in der „Fundamentalkatechetik“ eingenommenen hermeneutischen Grundansatz treu geblieben ist, belegt er selbst, wenn er auch in einem neueren Aufsatz zur Begründung des Religionsunterrichts dessen Ziele und Aufgaben bereits im Titel umreißt als „Sprachlehre und Verständigung“ und ausdrücklich geltend macht, dass es nicht Sache dieses Schulfaches sei, Glauben zu vermitteln – was ja theologisch gesehen gar nicht möglich sei –, sondern dass es Anleitungen zum Verstehen des Glaubens und von Religionen zu geben habe. Indem der Religionsunterricht an ein mehrdimensionales Verständnis von Wirklichkeit herantühre – durch Sprache und Symbole, durch die Erinnerung an die Gegenwart prägende Vorkommnisse in der Vergangenheit und durch das Aufwerfen von aktuellen Menschheitsfragen und nicht zuletzt und bei all dem durch das ausdrückliche Thematisierung von Fragen nach dem Sinn des Ganzen –, leiste er einen wichtigen Beitrag zur Identitätsfindung der Heranwachsenden.<sup>24</sup>

### 3. Ist das hermeneutische Konzept für die religionspädagogische Aufgabenstellung aporetisch (geworden)?

Der „Fundamentalkatechetik“ von *Hubertus Halbfas* – so nochmals zur Erinnerung die These dieses Beitrags – kommt zumindest in der katholischen Religionspädagogik eine epochale Bedeutung zu, weil mit ihr über das engere Verständnis des 'hermeneutischen Religionsunterrichts' hinaus eine bis heute bemerkenswerte hermeneutische Grundlegung der Religionsdidaktik vorgelegt worden ist, die über den Religionsunterricht hinaus für den gesamten Bereich der Religionspädagogik wegweisend werden sollte. Was *Halbfas* nämlich bereits sehr früh hellsichtig wahrnahm, wurde in der Folgezeit immer manifester: das Scheitern der kirchlichen Verkündigungssprache und damit des kerygmatischen Ansatzes von Katechese und Katechetik. Ein völlig neuer Ansatz musste gesucht werden, sollte es weiterhin möglich sein, Religion als integralen Bestandteil über den kirchlichen Raum hinaus in schulischen u.a. Bildungsprozessen zu verankern und ihre Bedeutung heutigen Zeitgenossen zu erschließen. Der hermeneutische Ansatz erwies sich dafür als nahe liegend, weil er im Unterschied zu der axiomatisch-deduktiv verfahrenen Katechetik konsequent beim Menschen und seinen Verstehensbedingungen seinen Ausgang nimmt: Wie kommt es dazu und was bedeutet es, dass eine Person sich selbst, Andere, die Wirklichkeit und – in all dem und darüber hinaus – Gott versteht und darüber mit Anderen in eine Verständigung tritt? Der eingangs zitierte *Timotheus Rast* hat mit seiner Prognose Recht bekommen: Die Hermeneutik ist zum durchgängigen Parameter heutiger Religionspädagogik geworden – unbeschadet davon, dass sie in unterschiedlichen konzeptionellen Varianten (z.B. existenziale, politische, feministische Hermeneutik) ausgebildet und in verschiedene didaktische Konzepte hinein (z.B.

<sup>23</sup> Vgl. *Mittelbach* 2002 [Anm. 5], 202f.

<sup>24</sup> Vgl. *Hubertus Halbfas*, *Der Religionsunterricht: Sprachlehre und Verständigung*, in: ders., *Religionsunterricht in Sekundarschulen*. Lehrerhandbuch 10, Düsseldorf 1997, 25-46.



problem-, schüler-, handlungsorientierter Religionsunterricht; Korrelations-, Symbol- u.a. -didaktik) konkretisiert worden ist.

Seit einiger Zeit scheint jedoch dieses Einverständnis innerhalb der Religionspädagogik brüchig zu werden. Dabei richten sich die Fragen und Kritiken nicht so sehr an das hermeneutische Paradigma generell, sondern eher an bestimmte didaktischen Ausformungen. Zum besonderen Objekt der Problematisierung ist dabei die Korrelationsdidaktik geworden. In ihrer überkommenen Form wird ihr mehr oder weniger definitiv das Ende bescheinigt.<sup>25</sup> Als das Korrelationsprinzip modifizierende Auswege sind inzwischen die Methode der Abduktion<sup>26</sup> bzw. das Verfahren der Dekonstruktion<sup>27</sup> empfohlen worden. Die These, dass mithilfe der Korrelationsmethode gar nicht weiterzukommen sei – und zwar aus theologisch grundsätzlichen Gründen –, wird besonders markant von *Thomas Ruster* vertreten (wofür er übrigens Beifall aus den unterschiedlichsten Richtungen bekommen hat), wenn er schreibt:

*„Das Erfahrungsdogma der Religionspädagogik muss [...] revidiert werden. Den Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler ist in einer christlichen Religionspädagogik nicht mehr zu trauen. Ja noch weiter: unser aller religiösen Erfahrung ist nicht mehr zu trauen, denn sie verweist uns an die falsche Religion [die nach Ruster heutzutage der Kapitalismus bzw. das Geld als „alles bestimmende Wirklichkeit“ ist; NM] [...] Die Erfahrung mit dem rechten Gott ist nicht die unsere. Sie ist uns heute eine fremde Erfahrung, und da der Satz weiterhin gilt, dass Glaube auf Erfahrung angewiesen ist, kommt es für den Glauben darauf an, ob er an fremder Erfahrung Anteil gewinnen kann. Die fremde Erfahrung mit dem rechten Gott findet sich mit Sicherheit in der Bibel. Deswegen scheint es mir die Hauptaufgabe gegenwärtigen Religionsunterrichts zu sein, die Schülerinnen und Schüler zur Teilhabe an der Erfahrung, die in der Bibel aufgespeichert ist, zu führen.“<sup>28</sup>*

Der Religionsunterricht müsse die Heranwachsenden in diese ihnen völlig fremde Welt einführen, um es ihnen zu ermöglichen, Distanz zu ihrer allzu vertrauten Welt mit ihren vorgegaukelten Letztbedeutungen des Geldes, des Konsums etc. zu gewinnen und bewusst über ihren Lebensweg entscheiden zu können.

Bei aller Unterschiedlichkeit der Kritiken im einzelnen scheint durch sie gemeinsam eine generelle Anfrage aufgeworfen zu werden, eine erneute und möglicherweise noch einmal verschärft sich stellende Anfrage nach den Verstehensbedingungen für das, worum es in der Religionspädagogik geht: einen Zugang zur religiösen Dimension der

<sup>25</sup> Vgl. *Rudolf Englert*, Die Korrelationsdidaktik am Ausgang ihrer Epoche. Plädoyer für einen ehrenhaften Abgang, in: *Georg Hilger / George Reilly* (Hg.), *Religionsunterricht im Abseits? Das Spannungsfeld Jugend – Schule – Religion*, München 1993, 97-110; *Rudolf Englert*, Korrelation(s)didaktik. Bilanz und Perspektiven, in: *RpB* 38/1996, 3-18; *Georg Hilger*, Korrelieren lernen, in: *ders. / Stephan Leimgruber / Hans-Georg Ziebertz*, *Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf*, München 2001, 319-329, bes. 327ff.

<sup>26</sup> Vgl. *Andreas Prokopff / Hans-Georg Ziebertz*, Abduktive Korrelation – eine Neuorientierung für die Korrelationsdidaktik? Ein Beitrag zur Diskussion um das Korrelationsprinzip, in: *RpB* 44/2000, 19-50; kritisch dazu: *Bernhard Grümm*, Abduktive Korrelation als Ausweg korrelationsdidaktischer Aporien? Zu einem religionsdidaktischen Neuansatz, in: *RpB* 48/2002, 19-28.

<sup>27</sup> Vgl. *Ulrich Kropac*, Dekonstruktion: ein neuer religionspädagogischer Schlüsselbegriff?, in: *RpB* 48/2002, 3-18.

<sup>28</sup> *Thomas Ruster*, *Der verwechselbare Gott*, Freiburg/Br. 2000, 200. Vgl. dazu auch: *engagement* 1/2001: *Wer ist dein Gott?* (mit Beiträgen von *Thomas Ruster*, *Rudolf Englert* und *Eckhard Nordhagen*).



Wirklichkeit bzw. zur Religiosität im eigenen Leben oder zu einem Leben aus dem Glauben heraus erschließen bzw. finden zu können. Wo und wie ist für heute lebende und insbesondere für heute heranwachsende Zeitgenossen eine Tiefendimension der Wirklichkeit erfahrbar, die sie unbedingt angeht, die einen Anspruch an sie richtet, gegenüber dem sie sich zu verantworten haben? Und wo und wie sind sie daraufhin ansprechbar? Dass diese Momente der Tiefe und Unbedingtheit beim Menschen, und zwar bei jedem Menschen, antreffbar und dass alle Menschen daraufhin ansprechbar seien, ist eine Grundannahme, mit der die hermeneutische Religionspädagogik steht und fällt. Und es gibt gute Gründe für die These, dass es wohl prinzipiell unerfindlich ist, ohne einen Verweis auf etwas Unbedingtes im Menschen mit der Rede von einem Gott anzusetzen, der einen unbedingt angehen soll. Aber wie ist es faktisch darum bestellt?

Ohne deswegen frühere Zeiten verklären zu wollen, scheint heute zumindest deutlicher zu Tage zu treten, dass – um die Unterscheidung *Thomas Luckmanns* von kleinen, mittleren und großen Transzendenzen aufzugreifen<sup>29</sup> – für einen Großteil der Menschen ein Rückgriff auf die explizit religiösen Deutungssysteme, in denen Erfahrungen mit den mittleren und vor allem mit den großen Transzendenzen aus den früheren Generationen aufbewahrt sind, für eine sinnvolle Erfüllung ihres Lebens entbehrlich zu sein scheint. Sie bewegen sich weithin in dem vielfältig sich anbietenden Bereich der kleinen und vielleicht noch der mittleren Transzendenzen, wozu sie zudem durch alle möglichen aufwändig gestylten Propagandamaßnahmen animiert werden. Auch wenn das im Interesse bestimmter gesellschaftlicher Kreise liegt und diese mit allen Mitteln darauf hinwirken, ist noch nicht ausgemacht, dass die Menschen sich mit den ihnen feil gebotenen glücksverheißenden Surrogaten auf Dauer abspeisen lassen und durch sie still gestellt werden und somit für deren Interessen gefügig gemacht werden können. Aber dass das über geraume Strecken hinweg gelingt, kann kaum abgestritten werden. Auch wenn dazu wissenschaftlich erhärtete Befunde (noch) nicht vorliegen, lässt sich vermuten, dass diese und weitere gesellschaftlich bedingte Vorgänge nicht ohne Folgen auch für die psychischen Konstellationen von Menschen sind.

Es geht, so hat *Johann Baptist Metz* seine Einschätzung dessen, was momentan im Gange ist, sehr eindringlich formuliert, längst nicht mehr um Prozesse der Entmächtigung und Auflösung des Menschen, wie er uns bisher vertraut und anvertraut war.

*„Immer weniger, so scheint es, ist der Mensch noch sein eigenes Gedächtnis, immer mehr nur noch sein eigenes Experiment. Alles wird technisch reproduzierbar, am Ende auch der produzierende Mensch selbst. Eine Beobachtung scheint jedenfalls schon ohne jeden kultuspessimistischen Überschwang verallgemeinerungsfähig zu sein: die europäischen Modernisierungsprozesse machen, wo sie sich undialektisch einem vermeintlichen Stufengang des Fortschritts überlassen, den Menschen in seinem Subjektsein, in seinen zwischenmenschlichen Beziehungsfähigkeiten und seinem Geschichtsbewusstsein nicht eigentlich stärker, sondern schwächer. Das Waren- und Tauschprinzip dieser Zivilisation hat inzwischen über den ökonomischen Bereich hinaus längst die seelischen Grundlagen unserer Gesellschaft erreicht und die Herzen der Menschen auf seine Weise kolonialisiert: Alles erscheint austauschbar, auch die zwischenmenschlichen Beziehungen, und auch bei unseren*

<sup>29</sup> Vgl. Nachweise bei *Hubert Knoblauch*, Die Verflüchtigung der Religion ins Religiöse, in: *Thomas Luckmann*, Die unsichtbare Religion, Frankfurt/M. 1991, 7-41, bes. 13ff.



geschichtlichen Erinnerungen regiert immer weniger die moralische Verantwortung, immer mehr hingegen die als Objektivität ausgegebene Unschuld. Die rasche Beschleunigung, in der wir leben, der überstürzte Wechsel im Verbrauch und in den Moden, auch den kulturellen, gewährt kaum mehr sinnenhafte Anschauung, weil wir den Menschen und Dingen zu meist nur nachblicken, gewissermaßen nur in den Rücken schauen können. So wird der Einzelne immer mehr auf Anpassung an eine ab strakt-unanschauliche, unübersichtliche Welt dressiert. Auch der Rekurs auf die Phantasien der Kindheit scheint verlegt, weil wir die mit unseren (Spiel-)Automaten erstickt haben, ehe sie sich entfalten konnten.<sup>30</sup>

Man muss diese doch insgesamt eher als bedrohlich empfundene Einschätzung Metz' der aktuell ablaufenden gesellschaftlichen Entwicklungen nicht teilen. Aber dass erhebliche Transformationsprozesse im Gange sind, von denen noch nicht absehbar ist, worauf sie hinauslaufen werden, ist kaum abzustreiten.

Wenn Erziehung und Bildung von ihrer genuinen Sache her in besonders dringlicher Weise mit der Frage nach der Zukunft, genauerhin mit der Frage nach der Ermöglichung eines gemeinsamen Lebens auf Zukunft hin befasst sind, kann es nicht ausbleiben, dass die derzeitigen diesbezüglichen Unsicherheiten sie sowohl theoretisch als auch praktisch in höchstem Maße bedrängen.<sup>31</sup> Nun lässt sich eine durchaus hoffnungsvoll stimmende Beobachtung anführen, wie sie *Lothar Krappmann* einfühlsam zu formulieren verstanden hat:

*„Kinder und Jugendliche sind, wie man immer wieder beobachten kann, in der Lage, sich einerseits an vorgefundene Verhältnisse anzupassen, diesen Verhältnissen aber andererseits auch unvorhergesehene Möglichkeiten abzurufen. Irgendwo entdecken sie Plätze, um sich ungestört zu treffen; verstecken kann man sich auch zwischen geparkten Autos, und manches Produkt der Konsumwelt lässt sich in ein Spielzeug verwandeln. Dabei hilft diesen Kindern und Jugendlichen, dass sie nicht von pädagogischen Sorgen belastet sind: Sie probieren neues aus, wollen es beherrschen und Nutzen und Spaß dabei verbinden. Sie wissen auch nicht, wie schön es angeblich für Kinder früher war. Sie fühlen sich nicht als Modernisierungsverlierer, sondern suchen nach den Chancen, die ihre Umwelt ihnen bietet.“<sup>32</sup>*

Diese Hinweise auf die Fähigkeiten von Kindern und Jugendlichen wären allerdings missverstanden, würde man aus ihnen die Aufforderung an die Erwachsenen herauslesen, sie könnten sich ihrerseits ebenfalls ihrer pädagogischen Sorgen entledigen. Im Gegenteil, um an dem letzten Satz des Zitats anzuschließen: Sie tragen die Hauptverantwortung für die Umwelt, die sie der nachfolgenden Generation darbieten, und damit auch für die Chancen, die die Kinder und Jugendlichen von sich aus wahrnehmen können oder die ihnen verwehrt werden.

Was tragen die hier eher skizzenhaft angedeuteten als theoretisch ausgearbeiteten Überlegungen zur Fragestellung dieses Beitrages, ob eine Revision der hermeneutisch konzipierten Religionspädagogik fällig sei, bei? In folgenden abschließenden Thesen, die zur weiteren Diskussion anregen wollen, sei dieser Zusammenhang aufzuzeigen versucht:

<sup>30</sup> *Johann Baptist Metz*, Suchbewegungen am Ende des zweiten Jahrtausends, in: HK 40 (1986) 588-595, 590.

<sup>31</sup> Vgl. *Helmut Peukert*, Erziehungswissenschaft, Pädagogik, in: LexRP 1 (2001) 459-465.

<sup>32</sup> *Lothar Krappmann*, Kinder und ihre Freunde, in: LBS-Initiative Junge Familie (Hg.), Kindheit 2001 – Das LBS-Kinderbarometer, Opladen 2002, 257-274, 272.



- (1) Eine Alternative zu einer hermeneutisch fundierten und konzipierten Religionspädagogik gibt es nicht – es sei denn, man halte ausschließlich eine positivistisch oder esoterisch verfahrenende religiöse Einweisung bzw. Indoktrination, die leicht fundamentalistische Züge annimmt, für angemessen. Entsprechend dem Korrelationsprinzip hat es die Religionspädagogik mit einer doppelten hermeneutischen Bewegung zu tun: in Richtung Vergangenheit mit der Auslegung der Traditionen, die das Verständnis von Mensch, Welt und Gott wesentlich geprägt haben, und in Richtung Gegenwart mit einem analytischen Erkunden und genaueren Verstehen der heutigen Situation besonders hinsichtlich ihrer Auswirkungen auf die menschliche Befindlichkeit.
- (2) Ging dabei die Religionspädagogik lange Zeit davon aus, dass aufgrund der Gegebenheit einer anthropologischen Konstante der „garstig breite Graben“ (*Gotthold Ephraim Lessing*) der Verständigung zwischen früher und heute überbrückt werden könne, so ist diese Annahme einer zeitüberdauernden Identität menschlicher Existenz aufgrund des aufgekommenen Bewusstseins von gegebenen und auch positiv zu wertenden Differenzen fragwürdig geworden. Die gesellschaftlichen Prozesse der Individualisierung und Pluralisierung, die tendenziell darauf hinauslaufen, dass jeder und jede zum Sonderfall werden, tragen zusätzlich dazu bei. Individuelle Religiositäten sowie eine religiöse Dimension der Wirklichkeit auszumachen, ist komplizierter geworden und bedarf differenzierter methodischer Annäherungen.
- (3) Nicht nur Vergangenheit und Gegenwart sind die zeitlichen Dimensionen, die die Religionspädagogik ins Auge zu fassen hat, sondern immer dringender auch die Zukunft. Dabei geht es nicht bloß um die Zukunft von Religion, Glauben und Kirche. Sondern wenn die Rede, dass die Zukunft der Menschheit und ihrer Umwelt insgesamt auf dem Spiel stehe, nicht völlig übertrieben ist, stellt sich auch für die Religionspädagogik als wesentliche Frage, worin angesichts solcher Herausforderungen und Bedrohungen ihr genuiner Beitrag zu bestehen hat und welche Ressourcen sie für entsprechende Bildungsprozesse aufzubringen vermag. Damit begibt sie sich unweigerlich mitten in die Auseinandersetzung um die ‘wahren’ anthropologischen und sozialetischen Leitbilder – eine Auseinandersetzung, angesichts derer die Religionen gut daran täten, sie als Sache gemeinsamer Verantwortung zu begreifen und wahrzunehmen.
- (4) In diesem Zusammenhang dürfte ein weiterer Aspekt immer stärker an Bedeutung gewinnen: Weil gemeinsam geteilte Auffassungen und damit verbundene Praktiken weitgehend geschwunden sind, kann die Hermeneutik nicht erst mit Zeugnissen zur Deutung praktischer Vollzüge einsetzen, sondern muss sie ihren Ausgang immer neu von einer bestimmten Praxis aus nehmen, um mit den Betroffenen die dabei gemachten Erfahrungen gemeinsam zu verstehen und sie dann in eine möglicherweise als weiterführend sich erweisende Beziehung zu vorliegenden Deutungsmustern zu bringen. Erst wenn sie praktisch – und nicht nur theoretisch – verflüssigt werden, kann von Traditionen ein Beitrag zum Erhellen und Aufklären der Welt ausgehen, in der die Betroffenen leben, und können sie sie dazu anspornen



und ermutigen, nicht ständig um sich selbst zu kreisen, sondern am Projekt einer Welt für alle und mit allen tätig mitzuwirken.

Bei allen Anforderungen, denen eine kairologisch aufmerksame Religionspädagogik<sup>33</sup> zu entsprechen hat, um ihre Aufgaben in Theorie und Praxis angemessen wahrnehmen zu können, wird sie sich damit abfinden müssen, dass die Wirkungen, die sie bei deren Einlösung zu erzielen vermag, vordergründig gesehen nicht gerade überwältigend sind – aber vielleicht in dem einen oder anderen Fall doch auch nicht unerheblich. „Und es wäre ja schon viel“, so sieht *Thomas Pröpper* die gegebene Situation realistisch-nüchtern und zuversichtlich zugleich, „wenn deutlich wird, dass es um Fragen geht, über die nachzudenken sich lohnt, und womöglich einige motiviert werden, es nun wirklich ‘selbst wissen’ zu wollen. Wer sagt denn, dass hinter den gelangweilten Fassaden nicht ein eingeschüchtertes Ich darauf wartet, zu sich selbst ermutigt, vielleicht sogar gefordert zu werden? Und deutet nicht manches darauf, dass das Nichts der resultierenden Gleichgültigkeit, wenn tatsächlich alles gleich gültig wäre, die letzte Auskunft für Menschen nicht sein kann?“<sup>34</sup>

<sup>33</sup> Vgl. *Englert* 1985 [Anm. 11].

<sup>34</sup> *Thomas Pröpper*, *Evangelium und freie Vernunft. Konturen einer theologischen Hermeneutik*, Freiburg/Br. 2001, 38.







*Wolfgang Michalke-Leicht / Walter Stäbler u.a.* (Hg.), *Gezählt, gewogen und befunden. Eine Evaluation zum Lehrplan für den Religionsunterricht am Gymnasium in Baden-Württemberg (2000-2001)* (Tübinger Perspektiven zur Pastoraltheologie und Religionspädagogik; Bd. 19), Münster u.a. (LIT) 2002 [200 S.; ISBN 3-8258-6078-7]

*Uwe Gerber / Peter Höhmann / Reiner Jungnitsch*, *Religion und Religionsunterricht. Eine Untersuchung zur Religiosität Jugendlicher an berufsbildenden Schulen* (Darmstädter Theologische Beiträge zu Gegenwartsfragen; Bd. 7), Frankfurt/M. u.a. (Lang) 2002 [127 S.; ISBN 3-631-39247-8]

Die beiden vorliegenden Veröffentlichungen nähern sich der Religiosität Jugendlicher und ihrer Haltung dem Religionsunterricht gegenüber auf der Basis quantitativ-empirisch erhobener Daten. Konkret dokumentieren *Wolfgang Michalke-Leicht / Walter Stäbler u.a.* den von den Schulabteilungen der evangelischen und der katholischen Kirche initiierten Evaluationsprozess, mit dem die Lehrplanfortschreibung des baden-württembergischen Bildungsplans von 1994 zum Religionsunterricht an Gymnasien begleitet wurde. Der Band von *Uwe Gerber / Peter Höhmann / Reiner Jungnitsch* ist dagegen der Abschlussbericht zu drei Erhebungen (1998/1999/2000) zur Religiosität von Schülerinnen und Schülern an Berufsschulen.

*Michalke / Stäbler* wollen besagten Evaluationsprozess umfassend darstellen und für die Weiterentwicklung des Religionsunterrichts fruchtbar machen. Sie haben zum einen Abiturient/innen beider Konfessionen nach ihren Erfahrungen mit dem erlebten Religionsunterricht, zum anderen Religionslehrer/innen beider Konfessionen nach ihren Erfahrungen mit dem bisherigen Lehrplan und sich daraus ableitenden Anregungen für einen Neuentwurf befragt. Insofern versammelt der Band vielfältige Eindrücke zur Wahrnehmung des Religionsunterrichts. Darstellung und Auswertung der Befunde werfen jedoch Fragen auf. So folgt einer 72-seitigen Datensammlung ein Kommentarteil, der sich „auf wenige Hinweise“ (115) beschränkt. Hier wäre eine nach Themen geordnete Auswertung, die Daten und Kommentar aufeinander bezieht, wünschenswert gewesen. In methodischer Hinsicht zeigt sich eine gewisse Sorglosigkeit der Autoren im Umgang mit dem Datenmaterial, denn thematisch verwandte Befunde verschiedener Fragen werden aufeinander bezogen, ohne ihren Zusammenhang statistisch zu überprüfen. Auch fehlen Basisinformationen zum Aufbau der Untersuchung (z.B. ein konzeptuelles Modell) oder zu den theoretischen Annahmen, die bei der Wahl der verschiedenen Themenbereiche der Fragebögen ausschlaggebend waren, nahezu vollständig. Der Wert des Bandes liegt also in den Antworten zu den einzelnen Items. In dieser Hinsicht bietet er ein blitzlichtartiges Stimmungsbild zur Wirkung des gymnasialen Religionsunterrichts in Baden-Württemberg sowie zur Einschätzung des gegenwärtigen baden-württembergischen Lehrplans durch Religionslehrer/innen.

Die zweite Untersuchung erweist sich dagegen als handwerklich solide Auswertung dreier Befragungen zur Religiosität von Berufsschüler/innen und zu ihrer Sicht des Religionsunterrichts. In einem einleitenden Beitrag resümiert *Uwe Gerber* die Situation des Religionsunterrichts an der Berufsschule in einer modernen Gesellschaft angesichts religiös individualisierter Jugendlicher. *Reiner Jungnitsch* stellt anschließend die Befunde zur Einschätzung des Religionsunterrichts dar, die in ihrer Summe Religionsunterricht



als dann attraktiv ausweisen, wenn er über verschiedene Religionen und Angebote informiert, das eigene Leben sinnvoll zu gestalten. Ein Religionsunterricht im Sinn einer christlichen Unterweisung findet dagegen kaum die Zustimmung der Befragten. Im dritten Beitrag beschreibt *Peter Höhmann* die Religiosität der Befragten, die im Wesentlichen anhand des Gottesglaubens, der religiösen Kommunikation im Alltag, der Auffassung über Tod und Leben nach dem Tod sowie der institutionellen Anbindung der Jugendlichen bestimmt wird. Demnach glauben Jugendliche mehrheitlich an Gott oder eine höhere Macht, ohne dabei profilierte religiöse Weltbilder aufzuweisen. Den Kirchen stehen sie weitgehend indifferent gegenüber, was mit ihrer Überzeugung, jede/r müsse selbst dafür sorgen, dass das eigene Leben Sinn macht, korrespondiert. Beide Beiträge bestätigen damit das Bild, das bisherige Studien zur Religiosität Jugendlicher und ihrer Einschätzung des Religionsunterrichts gezeichnet haben. Weiterführende Differenzierungen dieses Bildes sind jedoch nicht möglich, weil das Gros der Befunde auf den Antworten zu einzelnen Items beruht, die im Unterschied zu Skalen, die aus mehreren Aussagen bestehen, kaum Tiefenschärfe aufweisen.

Nimmt man beide Publikationen zusammen in den Blick, weisen sie auf eine Problematik quantitativ-empirischer Forschung hin, wenn diese sich auf die Analyse einzelner Items beschränkt: Beide Bände beschreiben skizzenhaft die Oberflächenstruktur der von ihnen untersuchten Thematiken. Grob gesagt geht es um die populäre Anfrage, was man wisse, wenn jemand auf die Frage „Glaubst Du an Gott“ mit ja oder nein antwortet. Zwar kann dieses Dilemma durch eine präzise Formulierung der Items und gestufte Antwortmöglichkeiten relativiert werden. Hermeneutisch belastbarer erweisen sich empirisch gewonnene Skalen aus mehreren Items, denn sie geben bei hinreichender Operationalisierung die Komplexität religiöser Einstellungen, wie sie etwa qualitativ-empirische Studien belegen, differenzierter wieder. Für die Konzeptualisierung derartiger Skalen geben beide Bände wichtige Anregungen.

Ulrich Riegel



*Sandra Eckerle / Regine Gleiß / Maria Otterbach / Wilhelm Schwendemann*, Gott der Kinder – Ein Forschungsprojekt zu Bildern und Gottesvorstellungen von Kindern (Schriftenreihe der Evangelischen Fachhochschule Freiburg; Bd. 12), Münster u.a. (LIT) 2001 [207 S.; ISBN 3-8258-5245-8]

Die Analyse von Zeichnungen und Bildern spielt im Forschungsdesign empirischer Arbeiten zum Gottesverständnis von Kindern zu Recht eine große Rolle. Schon *Jean Piaget* hatte vermutet, dass Kinder in ihren verbalen Auskünften weniger sagen, als sie wissen. Mit dem Rückgriff auf Bilder von Kindern erweitert sich also das Ausdrucksrepertoire, aber das Problem bleibt. Denn mit Bildern setzen Kinder Zeichen, die ohne weitere Kenntnisse über das Kind nicht zu verstehen sind. Das demonstrieren die in vorliegendem Band publizierten Diplomarbeiten von *Sandra Eckerle* und *Regine Gleiß* einmal mehr. Sie sind im Rahmen eines Forschungsprojekts der Freiburger Evangelischen Fachhochschule für Soziale Arbeit, Diakonie und Religionspädagogik zur religiösen Frühpädagogik entstanden. *Sandra Eckerle* dokumentiert unter dem programmatischen Titel „Gott der Kinder“ eine „Untersuchung zur religiösen Sozialisation von Kindern“ (1-102). *Regine Gleiß* legt „eine Studie zum Verhältnis von Kinderbildern und christlichem Glauben“ vor (103-169). Der Band schließt mit „Bemerkungen zum Problem christlicher Erziehung“ von *Wilhelm Schwendemann* (170-201)

*Sandra Eckerle* geht von Bildern aus, die Kindergartenkinder gemalt haben. *Regine Gleiß* untersucht Kinderbibeln und fragt an diesem Material kritisch nach dem Bild, das Erwachsene vom Glauben der Kinder haben. Im einen Fall erfahren wir etwas über Gotteskonzepte von Kindern, im andern etwas über Bilder des Kinderglaubens unter Erwachsenen. Beide Arbeiten sind insofern komplementär, und das macht auf die Lektüre dieses Forschungsbandes gespannt.

Theoretische Orientierungen für die Analyse von 50 Kinderzeichnungen holt sich *Sandra Eckerle* u.a. aus der Literatur zur religiösen Sozialisation und aus der Psychologie der Kinderzeichnung. Im Ergebnis kommt *Eckerle* zu vielen kleinen Entdeckungen an Fallbeispielen und en detail, die wegen der geringen Zahl der untersuchten Fälle nicht repräsentativ sind, aber doch aufmerken lassen, z.B. die Beobachtung, dass in *Eckerles* Untersuchungsreihe Kinder ohne religiöse Erziehung kein Gottesbild malen. Andere Beobachtung: Geschlechtsspezifische Unterschiede im Gottesbild sind bei den untersuchten Kindergartenkindern nicht festzustellen. Größeren Einfluss als die in *Eckerles* Sicht überbewerteten Entwicklungstheorien des Glaubens zulassen würden, habe die religiöse Sozialisation in den Familien. Sie sieht die Notwendigkeit für mehr religiöse Erziehung im (kirchlichen) Kindergarten, und zwar in dem Maße, wie die Familien die religiöse Sozialisation nicht mehr leisten.

Kinderbibeln sagen viel über das Bild, das Erwachsene vom Glauben der Kinder haben. Und damit sieht es nicht gut aus, sagt *Regine Gleiß* in ihrem Beitrag. Das Bild vom Glauben des Kindes wohl auch der professionellen Erwachsenen, die Kindern Kinderbibeln in die Hand drücken, sei „falsch“. An die Rezeption biblischer Texte würden „falsche Erwartungen“ gestellt (120; vgl. 135). So lautet die These und so auch das Ergebnis der Untersuchung im ersten Teil. Teil zwei der Arbeit bringt dann eine Untersuchung von Kindern (N=13) – oder müsste man nicht schon Jugendlichen sagen? – einer



Gymnasialklasse, 6. Jahrgangsstufe, 12 bzw. 13 Jahre alt. Diese Bilder werden in vorliegendem Band leider nicht abgedruckt, sodass eine Überprüfung der weitreichenden und mutig gegen den mainstream formulierten Thesen von *Gleiß* nicht möglich ist. Sie stellt eine Themenbreite in den ihr vorliegenden Kinderbildern fest, die so „in anderen Untersuchungen zu Gottesbildern nicht [...] aufzufinden“ sei. Bei entsprechender Aufgabenstellung („Gott ist wie...“) würden schon Kinder „symbolisch“ malen. Viele Kinder würden sich aber auch wieder mehr an „Äußerlichkeiten“ von Religion aufhalten und das Gemalte stimme „nicht immer mit dem gemalten Gottesbild“ überein (151f). Wenn das stimmt, dann hätte man gerne eine genaue Dokumentation hierzu.

Die Bemerkungen von *Wilhelm Schwendemann* zum Problem christlicher Erziehung lesen sich wie ein Hintergrundtext zu diesen beiden Diplomarbeiten. Sie sind im Kern ein Plädoyer für das Recht des Kindes auf einen eigenen Glauben. Das kann nicht oft genug gesagt werden und zeigt den starken pädagogischen Impuls einer Religion und Pädagogik vom Kinde aus, von dem das Forschungsprojekt und die aus diesem Projekt hervorgegangene Publikation getragen ist. Sie ist nebenbei gesagt auch Dokument für das Anspruchsniveau, die wissenschaftliche Anschlussfähigkeit und die Professionalisierung der religionspädagogischen Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern im Elementarbereich.

Lothar Kuld



*Christhard Lück*, Religionsunterricht an der Grundschule. Studien zur organisatorischen und didaktischen Gestalt eines umstrittenen Schulfaches (Arbeiten zur Praktischen Theologie; Bd. 22), Leipzig (Evangelische Verlagsanstalt) 2002 [411 S.; ISBN 3-374-01992-7]

Dem Religionsunterricht in der Grundschule – ein doch über lange Zeit wenig reflektiertes Feld der wissenschaftlichen Religionspädagogik – wird in der Studie von *Christhard Lück* überzeugend eine Schlüsselrolle in der Frage nach der künftigen Gestalt schulisch-religiöser Bildung und Erziehung zuerkannt. Er fordert darum eine stärkere Profilbildung schulformspezifischer theoretischer Konzepte und didaktische Modelle (21). Für die Grundschule als die einzige Schulform für alle stellt sich dabei die besondere Herausforderung, sich der Pluriformität nicht nur hinsichtlich der religiösen und kulturellen, der motivationalen Voraussetzungen der Lernenden zu stellen. Auch die unterschiedlichen Größen, die sozialen Umfelder, die Grundschuldauer, die unterschiedliche Trägerschaft, die sich stärker ausdifferenzierenden Schulprofile sind zu beachten. Vielfältig sind ferner die rechtlichen Rahmenbedingungen des Religionsunterrichts in verschiedenen Bundesländern als ordentliches Lehrfach, Angebots-, Ersatz- oder Alternativfach, die unterschiedlichen Wochenstundenzahlen, die unterschiedlichen Qualifikationen bzw. Bevollmächtigungen der Lehrenden usw. Schon diese wenigen Hinweise machen deutlich, dass es *den Religionsunterricht* in der Grundschule nicht gibt und dass sich eine Untersuchung mit wissenschaftlichem Anspruch im Hinblick auf diese Schulstufe einem äußerst komplexen Forschungsgegenstand stellen muss. Die Grundschule und mit ihr das Fach Religionsunterricht ist also keinesfalls ein so homogenes und „unproblematisches religionspädagogisches Idyll“ (28), wie manche meinen. Vielleicht ist diese Fehleinschätzung ein Grund dafür, dass es relativ wenige Forschungsarbeiten und empirische Untersuchungen zu diesem religiösen Lernort gibt. Die Studie von *Lück*, eine von der Evangelisch-Theologischen Fakultät der WWU Münster im Wintersemester 2001/02 angenommene Dissertationsschrift, füllt da eine Lücke. Sie versteht sich als Voruntersuchung für eine repräsentative Umfrage im Bereich der Evangelischen Kirche in Westfalen mit Blick auf den evangelischen Religionsunterricht. Diese Eingrenzung verstellt aber keineswegs den Blick auf den katholischen Religionsunterricht und andere organisatorische Grundformen.

Das 1. Kapitel (15-41) führt in die Komplexität und in die Forschungsdesiderate ein. Kapitel 2 (41-193) untersucht ausgiebig die gegenwärtig diskutierten organisatorischen und konzeptionellen Grundformen des Religionsunterrichts in der Grundschule und berücksichtigt dabei neben offiziellen (kirchlichen) Positionspapieren auch entlegener Einzelbeiträge und Stellungnahmen. *Lück* unterscheidet und charakterisiert mit Hilfe von jeweils 12 Kategorien sechs Grundmodelle des Religionsunterrichts: den konfessionellen, den konfessionell-kooperativen, den ökumenischen, den interreligiösen und den allgemein religions- und lebenskundlichen Religionsunterricht. Die Pro und Contra-Argumente wurden sorgfältig und umfassend referiert. Manchmal stellt sich jedoch die Frage, ob sich die jeweils genannten Autoren mit der getroffenen Zuordnung identifizieren können. Wer sich z.B. vehement für ein interreligiöses Lernen im Religionsunterricht engagiert, braucht deshalb noch nicht Verfechter eines interreligiösen Religi-



onsunterrichts zu sein (z.B. *Stephan Leimgruber*). Informativ sind die jeweiligen tabellarischen Übersichten zu den Organisationsmodellen.

Das abschließende Kapitel 3 (195-360) bietet zunächst einen informativen Überblick über empirische Untersuchungen zum Religionsunterricht (198-230). Die inhaltsanalytische und strukturanalytische Auswertung der eigenen explorativen Vorstudie, einer Briefumfrage unter 104 westfälischen Religionslehrer/innen als Expert/innen an diesem Lernort (Aufsätze zu der Themenstellung „Zukünftiger Religionsunterricht an der Grundschule: Erwartungen – Befürchtungen – Hoffnungen und Wünsche“) konstatiert bei aller Vielfalt der Positionen einige auffällig häufig wiederkehrende Schlüsselthemen (236-242), wie z.B. Ausfall/Wegfall religiöser Sozialisation, religiöse Vorprägungen der Schüler/innen, Haltung der Eltern gegenüber Religion, Schwierigkeiten bei der Erteilung von Religionsunterricht, organisatorische Gestaltung des Religionsunterrichts / Konfessionalitätsfrage. Die Briefe sowie deren Auswertung können eingesehen werden im Internet unter: [www.uni-muenster.de/evangelischetheologie/sonstiges](http://www.uni-muenster.de/evangelischetheologie/sonstiges).

Vor dem Hintergrund seiner theoretischen und empirischen Vergewisserung legt *Lück* die leitenden Untersuchungshypothesen für eine durchgeführte repräsentative Befragung von 749 Religionslehrer/innen zu ihren subjektiven Theorien und Optionen zur inneren und äußeren Gestalt des Religionsunterrichts dar.<sup>1</sup> Die Hypothesen sind breit durch einschlägige theoretische und empirische Forschungsliteratur abgesichert; die eigene explorative Vorstudie rückt dabei jedoch in den Hintergrund. *Lück* geht davon aus, dass bestimmte Grundüberzeugungen von den Aufgaben und Zielen des Religionsunterrichts die Option für eine bestimmte Organisationsform beeinflussen. Da sich die Zielpräferenzen der Lehrenden hochsignifikant voneinander unterscheiden, muss auch mit sehr unterschiedlichen Zustimmungen zu Organisationsformen gerechnet werden (266f). Die Wahrnehmung der subjektiven Konzepte und Theorien von Religionslehrer/innen zum Religionsunterricht in der Grundschule wird in der interessanten Arbeit immer wieder auf ihre Optionen zu Organisationsformen gelenkt. Dabei geraten die subjektiven Theorien zur inneren Form des Religionsunterrichts in den Hintergrund. Insgesamt zeichnet sich die gründliche Arbeit durch einen hohen informativen Wert aus und ist für in der religionspädagogischen Forschung und Ausbildung Tätige lesenswert.

Georg Hilger

<sup>1</sup> Diese äußerst sorgfältig ausgewertete Umfrage ist inzwischen erschienen unter dem Titel: *Christhard Lück*, Beruf Religionslehrer. Selbstverständnis – Kirchenbindung – Zielorientierung, Leipzig 2003.



*Hubertus Lutterbach*, Gotteskindschaft. Kultur- und Sozialgeschichte eines christlichen Ideals, Freiburg/Br. u.a. (Herder) 2003 [483 S., ISBN 3-451-27915-0]

Wer dieses Werk in die Hand nimmt, erhält ein gewichtiges Opus, umfangreich, mit lesefreundlichem Schriftsatz und gediegen gebunden, mittig eingebunden 28 s/w Fotos, mit sehr peniblem Apparat. Schon das flüchtige Durchblättern verspricht konzeptionelle Weite und inhaltlichen Tiefgang der Bearbeitung. Die einführenden Dankesworte lassen darauf schließen, dass – etwas salopp gesagt – die halbe Welt sich an der Erstellung dieser historisch-spirituellen Studie beteiligt hat.

(1) Der leitende Gedanke liegt beim Begriff der „Gotteskindschaft“. *Hubertus Lutterbach* will nachweisen, dass mit diesem seit den antiken, besonders biblischen Schriften eine Schlüsselmetapher vorliegt, die über die Jahrhunderte hin die christliche Spiritualität und die abendländische Kultur bis in unsere Gegenwart prägt, dabei in vielfältigem Gewand auftrat (liturgisch, pädagogisch, politisch). Von dieser Idee der „Gotteskindschaft“ sollten sowohl die Familien ihren christlichen Zuschnitt erhalten wie auch innerkirchliche Gruppierungen ihren spirituellen Charakter. Doch schon früh zeigte es sich auch, dass dieses Ideal zu verzerrenden Überhöhungen führte, die nun heute in der Postmoderne säkular zurückgeschnitten werden, ohne jedoch an positiver Wirkung völlig zu verlieren.

(2) Die Weite der vorliegenden (katholisch zugespitzten) Arbeit zeigt sich in den Riesenschritten, die durch die Jahrhunderte führen. Nach der forschungsmethodischen Ordnung (15-26) blickt der Autor im 1. Teil in biblische Zeiten zurück (26-38; Heidnische Philosophie, AT/NT) und versucht, die Relevanz der „Gotteskindschaft“ als späteres kirchlich-abendländisches Leitthema schon dort begründet aufzufinden. Der 2. Teil sucht im Umfeld der christlichen Taufe als „Ort der Wiedergeburt und des fortdauernden Jungseins“ (39-105) nach jenen Bildern, die mystisch-sakramental von Belang sind (vgl. u.a. die „Kinder“ nähren sich von der Milch aus den Brüsten Christi, auch von der Milch der „Mutter Maria“ und der „Mutter Kirche“). Der 3. Teil weist (u.a.) auf den Beginn einer Verengung des Gotteskindschafts-Bewusstseins innerhalb der monastischen Bewegungen hin: Nur wer seine Eltern um des Himmelreiches willen verlässt, kann ein besonderes Gotteskind werden (106-164; auch: „Geistliche Vater-/Mutterschaft“; Kinderäbte/-bischöfe). Der 4. Teil fragt nach den Auswirkungen der Metapher auf das Umfeld der Kinder zwischen dem 4. und 16. Jahrhundert (165-256): Kindertaufe, erste Kinderschutzbestimmungen (Verbot der Kindestötung, Abtreibung, Aussetzung; Hilfe für Waisenkinder); Grundwissen mittels Katechismus und Entwicklung bis zur Volksschule. Im 5. Teil wird die Stellung des Kindes im Mittelpunkt von Meditation und politisch-pädagogischem Handeln im 17.-19. Jahrhundert betrachtet (257-321): u.a. bei den Quäkern, bei Vertretern der karmelitischen Kinderspiritualität und der Aufklärungspädagogik (*Johann Heinrich Pestalozzi*, *Friedrich Fröbel*). Der 6. Teil sammelt einige überraschende Schwerpunkte aus der Ultramontanen Epoche (322-411) und findet spirituelle Konkretionen der idealisierten Heiligen Familie sowohl in der kirchlichen Institution als auch in neugegründeten Vereinen (Kindheit-Jesu-Verein) und Kongregationen („Schwestern vom armen Kind Jesu“, „Dienerinnen der Hl. Kindheit Jesu“). Der 7. Teil (412-437) spricht zunächst das amtskirchliche Bemühen um Resakralisierung des säkular gefährdeten Kinder- und Familienkosmos an und weist – als Reaktion – auf das 2. Vaticanum mit seiner



theologischen Nüchternheit hin. Der Verfasser formuliert bündig: „Das Vaticanum II. ist [...] als der historische Augenblick zu kennzeichnen, in dem das ‘Kind als Kind’ in einer zuvor nie gekannten Weise auch mit seinen religiösen Bedürfnissen in den Blick des katholisch geprägten Christentums geraten konnte.“ (256) Und bei aller latenten Gefahr weltabgewandter Interpretation der Metapher der „Gotteskindschaft“ sei doch der politische Erfolg christlichen Engagements zu würdigen, der sich z.B. in der UN-Kinderrechtskonvention niederschlägt. Ohne in unbegründeten Enthusiasmus zu verfallen, urteilt der Verfasser überzeugt: „So ist die aktuelle Rede von den ‘Rechten der Kinder’ nicht vorstellbar ohne den historischen Beitrag des Christentums.“ (429)

(3) Zuerst besticht hier der immense Historiker-Fleiß (Primärquellen, Sekundärliteratur), der beim Gang durch die abendländische Geschichte zu beachtlichen Ergebnissen führt. Überraschend die Vielfalt der Orte, an denen der Verfasser seine Schlüsselmetapher sucht – und in welchen ungeahnten Frömmigkeitsformen er sie realisiert findet (Eucharistie als Milch; Kapuze und Tonsur als Kindeszeichen; weihnachtliches Kindlein-Wiegen; die von zahlreichen Nonnen erlebten geistlichen Schwangerschaften; das „unschuldige Kind“ samt seiner sexuellen Gefährdung; „papa“/ Hl.Vater u.a.). Die Fokussierung auf diese Leitmetapher blendet methodisch-bedingt andere Gesichtspunkte aus. Deshalb sollte man bei der Lektüre bedenken, dass im Verlauf der Geschichte auch weitere Metaphern und Gedanken für die religiös-christliche Identität prägend waren (Mensch: Bild Gottes; Gesetz-Freiheit; Reich Gottes; Erlösung; *communio* u.v.a.), damit nicht eine überspitzte Einseitigkeit Raum gewinnt. Es mag an den früheren Arbeiten des Verfassers liegen, dass gerade die monastischen Bewegungen in solcher Ausführlichkeit (106-164.196-201.210-217.391-392.395-409) in diese Kultur- und Sozialgeschichte Eingang finden (ähnlich: die Quäker, 262-270). Vielleicht hätte eine stärkere Einbeziehung pädagogischer Entwicklungen zu weiteren Ergebnissen geführt (z.B. *Janusz Korczak*). Und der Rezensent bedauert (aus seiner subjektiven Blickweise heraus), dass nicht eigens der Elan der Anstaltsgründungen berücksichtigt wird: Warum werden gerade im 19. Jahrhundert die großen (kirchlich geprägten) Kretinenanstalten gegründet? Überhaupt wird die Epoche der Reformpädagogik (*Ellen Key* und *Maria Montessori* nur im Literaturverzeichnis) nur nebenher gewürdigt (vgl. kirchliche Jugendarbeit: Quickborn, ND, Heliand, DJK). Würde das vorliegende Werk anders aussehen, wenn es von religionspädagogischer Hand geschrieben wäre – aber warum ist es von solcher nicht geschrieben? Um so mehr – und zwar aufrichtig – sei Dank dem Historiker ausgesprochen für seine Mühen und sein Geschick, hier der religionspädagogischen Leserschaft so vielfältiges (oft unbekanntes) Material zum Nachdenken anzubieten. – Als Randnotiz: *Anton Bucher* lehrt nicht als Pastoraltheologe, sondern als Religionspädagoge (414f.).

(4) Reizvoll wäre es, auch eine Brücke zu schlagen zu einem politisch-aktuellen Thema. Haben nicht Massenarbeitslosigkeit, Schwäche der Konjunktur, marode Sozialsysteme und leere Staatskassen schon vielerorts Verteilungskonflikte aufbrechen lassen, die zum Verteilungskampf führen werden zwischen den Kinderlosen und den Familien mit Kindern? Der absehbare demographische Wandel lässt Schlimmes erwarten. Sind die politischen Prioritäten neu zu setzen? Der Verfasser bietet mit seiner Kultur- und Sozialgeschichte reichlich Reflexionshilfe, natürlich nicht politisch-konkrete Handlungsrezepte.



Anke Pfeifer, *Wie Kinder Metaphern verstehen. Semiotische Studien zur Rezeption biblischer Texte im Religionsunterricht der Grundschule (Bibel – Schule – Leben; Bd. 3)*, Münster u.a. (LIT) 2001 [213 S.; ISDN 3-8258-6192-9]

Um das Ärgerliche vorweg zu sagen: Vielleicht verführt durch den verstaubten Slang der Linguistik bzw. der Semiotik hat die Autorin über weite Strecken ihrer Arbeit einen aufgeblähten Nominalstil gewählt, der geradezu abschreckende Wirkung auf die Leser hat. Vielleicht will sie so nachweisen, dass sie 'wissenschaftlich' schreiben kann. Dann läge hier ein Irrtum: Auch wissenschaftliche Prosa soll klar, anschaulich und elegant sein.

Doch nun zur Sache! – Die Autorin stellt zunächst sehr gründlich dar, was im Rahmen der semiotischen und hermeneutischen Theorien über Struktur und Wert der Metapher geschrieben wurde. Dabei zieht sie die maßgebenden Autoren (*Umberto Eco, Max Black, Charles Sanders Peirce, Paul Ricoeur* u.a.) heran und referiert die gängigen Metapherntheorien. Merkwürdigerweise verliert diese Grundlegung aber an erkenntnisleitender Kraft in dem Augenblick, in dem das konkrete Forschungsvorhaben geplant und durchgeführt wird. Denn die Autorin arbeitet von da an mit einem weiten Metaphernbegriff: Jetzt wird das Verstehen einer Metapher zum Synonym für das symbolische Verstehen von Texten.

Auf dieser didaktisch sehr offenen Basis plant die Autorin nun zwei Unterrichtssequenzen, die sie – ungefähr in gleicher Form – sowohl im 1. wie im 4. Schuljahr durchführt. Der erwartete Ertrag soll dementsprechend darin bestehen, dass Vorverständnis, Reaktionen und Lernfortschritte der Kinder aus beiden Schuljahren miteinander verglichen werden können. Für dieses Arrangement wählt sie aus:

- das 'metaphorische Feld' „'In der Dunkelheit leben' – 'Sehen lernen'“
- und das 'metaphorische Feld' „'Verloren sein' – 'Gefunden-Werden'“.

Als biblischen Inhalt für das erste Beispiel entscheidet sie sich – und dies ist angesichts der Grundlegung wirklich überraschend – für die Wundererzählung von der Heilung des Blindgeborenen (Joh 9). Diese kerygmatisch hoch befrachtete Perikope ist für die Grundschule eigentlich zu sperrig. Deshalb fertigt die Autorin eine didaktisch reduzierte Paraphrase an (71f.), in der allerdings der biblische Text kaum noch zu erkennen ist. Als zweiten biblischen Erzählzusammenhang, wählt die Autorin das Gleichnis vom verlorenen Schaf (Lk 15,1-7), dem sie als neutestamentlichen Kontext die Zachäus-Geschichte beifügt (Lk 19,1-10). Eine Entscheidung, die sich im Sinne des Forschungsvorhabens als ergiebig erweist. Die biblischen Texte werden eingebettet in ein methodisches Arrangement, das dazu dient, das „metaphorische Feld“ mit Anschauung und Erfahrung zu füllen. Durch Gesprächsprotokolle werden die entsprechenden Stunden dokumentiert und einleuchtend ausgewertet.

Woraus besteht nun der Erkenntnisgewinn dieser Untersuchung? – Aus meiner Sicht lautet das Fazit:

- Es gibt kein naturwüchsiges Verständnis von Metaphern bzw. von biblischen Texten. Vielmehr ist Textverstehen integriert in den kulturellen Verständigungsprozess.
- Das bedeutet auch: Ob und wie Texte bzw. Metaphern verstanden werden, hängt nicht allein vom Alter und vom Entwicklungsstand der Schülerinnen und Schüler



ab, sondern auch vom methodisch-didaktischen Arrangement und vom Steuerungsverhalten der Lehrkraft.

- Unter diesen Voraussetzungen kann die Autorin dokumentieren, dass sich das Verstehen von Gleichnissen (bzw. einer Wundererzählung) zwischen dem 1. und dem 4. Schuljahr entscheidend verändert. Während Kinder des 1. Schuljahres fast ganz beim faktizistisch-wörtlichen Verständnis verharren, gelingt es Kindern des 4. Schuljahres, Beziehungen zu knüpfen zwischen dem literarischen Text und ihrer Lebenswelt bzw. anderen Deutungshorizonten. (Dass das 4. Schuljahr hier tatsächlich eine entscheidende Schwelle ist, kann die Autorin nachweisen durch knappe Dokumentationen ihrer Unterrichtsversuche im 2. und 3. Schuljahr.) Damit untermauert die Autorin empirisch ein verbreitetes Erfahrungswissen und widerlegt zugleich die These, Grundschul Kinder seien nicht in der Lage, Gleichnisse zu verstehen.

Für die weitere Arbeit scheinen mir zwei Fragenkomplexe besonderer Beachtung wert:

- (1) Was bedeutet *Verstehen*? – Offensichtlich gibt es doch mehrere Stufen des Verstehens. (Deutlich kann die Autorin etwa zeigen, dass auch Kinder des 1. Schuljahres affektive Zugänge zum Gleichnis vom verlorenen Schaf finden.) Hermeneutisch betrachtet ist das Verstehen eines literarischen Textes ein unabschließbarer Prozess. Mit jeder Erweiterung des Weltverständnisses und mit jeder neuen lebensgeschichtlichen Erfahrung kann die Interpretation eines Textes vielschichtiger werden. Und dieser Prozess des Verstehens beginnt früher als die kognitiv-sprachliche Fähigkeit, dem Text eine Bedeutung zuzusprechen.
- (2) Was bedeutet *Verstehen der Bibel*? – Streckenweise entsteht in dieser Arbeit der Eindruck, als sei symbolisches Verstehen eines Bibeltextes dann geglückt, wenn er als Aussage über Gott interpretiert wird. Neben exegetischen Bedenken melden sich hier bibel didaktische Zweifel. Die Aufgabe des Bibelunterrichts besteht doch nicht in erster Linie darin, Brücken zu schlagen zwischen einem Bibeltext und einem religiös-kirchlichen Sprachspiel. Hilfreicher scheint es mir, biblische Texte als Elemente im kulturellen Dialog zu verstehen. Genauer gesagt: Wie gewinnen wir unsere (offene) Identität als Individuen und als Gesellschaft durch die Interpretation symbolischer Überlieferungen (Kunst, Literatur, Musik, Film ...)? Die Leitfrage der Bibel didaktik sollte demnach lauten: Wie sieht jener Dialog zwischen biblischen Überlieferungen und Schülern aus, der identitätsfördernd wirkt und der Verständigungsfähigkeit über unser Weltverhältnis und unsere Lebensziele anstrebt? Wenn ein derartiger bibel didaktischer Rahmen gewählt wird, stellen sich wahrscheinlich auch neue Einsichten über das Verständnis von Metaphern ein.

Franz W. Niehl



Andreas Renz / Stephan Leimgruber (Hg.), Lernprozess Christen Muslime. Gesellschaftliche Kontexte – Theologische Grundlagen – Begegnungsfelder (Forum Religionspädagogik interkulturell; Bd. 3), Münster u.a. (LIT) 2002 [424 S.; ISBN 3-8258-6165-1]

Das Freiburger Projekt „Lernprozeß Christen Juden“<sup>1</sup> stand namentlich Pate für diesen vorliegenden Sammelband. Doch Ausgangslage und Zielsetzung sind verschieden. Damals galt es, neue Maßstäbe zu setzen, wie Christen Juden und Judentum darzustellen haben und was diese ihnen bedeuten – im Rahmen des Religionsunterrichts.

Die große Präsenz von Muslimen im deutschsprachigen Raum, Folge der anfangs aus ökonomischen Eigeninteressen geförderten Migration, ist historisch neu. Durch die gesellschaftliche Forderung nach Verständigung konnotiert 'Lernprozess' heute primär mit gemeinsamem Lernen, dem Ansatz eines interreligiösen Lernens entsprechend, weswegen der *Lernprozess der Christen* im Zusammenleben mit Muslimen nicht obsolet ist. Jedenfalls geht Lernen über Schule und Religionsunterricht hinaus.

Das Werk umfasst drei Teile (Gesellschaftliche Kontexte – Theologische Grundlagen – Handlungsfelder) mit 27 Beiträgen, einem Exkurs sowie 13 Thesen. Von den 25 Autor/innen gehören 6 und somit ein knappes Viertel dem Islam an. Das Thema wird primär aus der Sicht von Männern reflektiert, sind doch nur vier Autorinnen zu finden.

Die Herausgeber wollen „den gegenwärtigen Stand des Lernprozesses zwischen Christen und Muslimen dokumentieren und besonders in theologischer und religionspädagogischer Hinsicht weiterführen“ (2).

Einführend geht *Stephan Leimgruber* der „gesellschaftlichen und religionspädagogischen Bedeutung des interreligiösen Lernens“ nach, den Abschluss bilden die „THESEN mit Ergebnissen und Zukunftsaufgaben“ der beiden Herausgeber. Hilfreich ist das Register der Bibel- und Koranstellen, ein Personen- und Sachregister sowie eine Gesamtbibliographie und das Verzeichnis der Autor/innen.

Der 1. Teil vereint sehr Unterschiedliches. Die Möglichkeit von Konvergenz im Zusammenleben verschiedener religiöser Traditionen durch kreative Neuinterpretationen wird geprüft. *Fuad Kandil* begründet, warum „Muslime im säkularen Staat“ in weltoffener Geisteshaltung ein Modell „islamische[r] Religiosität in der Säkularität“ (36) entwickeln müssen. Detailliert wird über „Aktuelle Entwicklungen innerhalb der islamischen Organisationen in Deutschland“ informiert, heiße Eisen wie Menschenrechte (*Heiner Bielefeldt*) und „gihad“ (*Abd el-Halim Ragab*) werden differenziert und kritisch bearbeitet. Die Notwendigkeit sozialwissenschaftlicher Zugänge zeigt *Mechtild Heberhold* am Stereotyp „alte türkische Immigrantinnen“ auf, diskriminiert durch die Zuschreibung einer „anderen Kultur“. Ist die Platzierung am Ende der „gesellschaftlichen Kontexte“ symptomatisch für die Relevanz dieser Zugänge im religionspädagogischen Diskurs zum interreligiösen Lernen?

Der 2. Teil zeigt vielen neue Lernchancen auf, die heutige theologische Reflexion in der Auseinandersetzung mit dem Islam eröffnet und schafft Grundlagen für das Gespräch: „Der Koran in christlicher Perspektive“, „Der Prophet Muhammad in christlich-theologischer Perspektive“, „Der koranische Jesus und der christlich-muslimische Dialog“. Die übliche vorschnelle Bezugnahme auf Abraham als „Stammvater“ wird durchkreuzt, die in der Regel ausgeblendete biblische Verheißung für Ismael erschlossen „als Grundlage für eine christliche Anerkennung des Islam“. „Die Wahrnehmung des Christentums in der islamischen Theologie der Gegenwart“ beschreibt *Smial Balic* im letzten Manuskript seines dem Dialog gewidmeten Lebens. *Andreas Renz* eröffnet die „Theologischen Grundlegungen“ mit Einführungen in die amtlichen Stellungnahmen der katholischen sowie der orthodoxen, der evangelischen Kirchen und des ÖRK und beschließt sie mit einer Erörterung christlicher und islamischer Anthropologie.

<sup>1</sup> *Günter Biemer / Ernst Ludwig Ehrlich* (Hg.), Reihe „Lernprozeß Christen Juden“, Freiburg/Br. 1980ff.



Der oft flüchtigen Gegenüberstellung biblischer und koranischer Textfragmente nicht nur in der Schule sollte durch den Koran-Beitrag von *Hans Zirker* der Boden entzogen sein. Er ermutigt zur persönlichen Lektüre. Die Theologie kann „grundsätzlich nicht definitiv sagen, wie die christliche Sicht des Koran ist, sondern nur deren hermeneutische Voraussetzungen klären und den Lesern das beziehungsreiche Feld ihrer Lektüre eröffnen“ (194).

Der 3. Teil spricht vielfältige „Schritte interkulturellen und interreligiösen Lernens“ an: „Lernen durch Konflikte“, Religionsunterricht (evangelisch, katholisch; islamisch), Unterrichtsfilme, christlich-muslimische Ehe, christlich-islamische Begegnungen vor Ort, christliche und islamische Feste und gemeinsames Beten. Zwei muslimische Beiträge ergänzen diesen Teil: „Ansätze interreligiösen Lernens in der islamischen Religionspädagogik“ und „Die Rechtsstellung der christlichen Ehefrau in der christlich-islamischen Ehe nach dem islamischen Recht“. Erstmals wird der Ehe als „interreligiösem Lernort“ mehr Aufmerksamkeit geschenkt. Während der evangelische Religionsunterricht im Kontext interreligiösen Lernens reflektiert wird, bleibt der entsprechende katholische Beitrag bei der „Darstellung des Islam“.

Warum fehlt eine religionsdidaktische Reflexion der Spezifika des Lernprozesses Christen Muslime, wenn bereits 1991 *Hans Zirker* in dieser Zeitschrift Elemente dafür vorgelegt hat<sup>2</sup> mit der von ihm beschriebenen „didaktischen Asymmetrie“? Warum fehlt eine Einführung in die Schwierigkeiten von Muslimen, Christen zu verstehen? Warum fehlt ein Beitrag, der – von Schulentwicklung und Schulkultur ausgehend – anregt, eine Kultur der gegenseitigen Anerkennung aufzubauen, und so die Wahrnehmung des Lernortes Schule erweitert? Warum fehlen Konsequenzen für die Aus- und Weiterbildung von Lehrenden? Oder sind solche Fragen angesichts des Umfangs von über 400 Seiten illegitim?

Die Beiträge sind in Form und Inhalt uneinheitlich, die Kriterien der Auswahl undeutlich. Angesichts vieler Beiträge von hoher sprachlicher und sachlicher Qualität fallen Mängel besonders auf. Wenn in der informativen Präsentation von Unterrichtsfilmen vom „islamischen Gotteshaus“ und „Liturgie und Gottesdienst“ (203f.) zu lesen ist, leidet der Rezensent an dieser unreflektierten Wahrnehmung des Islam, bei der die verwendeten christlichen Begriffe nicht relativiert werden. Die Mädchenbeschneidung wird korrekt als unkoranisch klassifiziert, im weiteren Text bekommt sie doch den Anschein eines islamischen Spezifikums (364), obwohl diese Verstümmelungspraxis ein regionales Phänomen ist und auch von Christen und Angehörigen anderer Religionen praktiziert wird. Satzfehler reichen von *Günther (!) Biemer* (1) bis 11. September 2002 (!) (376).

Konnten die Ziele erreicht werden? Der Stand des Lernprozesses Christen Muslime wird nicht umfassend, aber umfangreich und informativ dokumentiert. Theologisch sind aktuelle Impulse aufgenommen, die Fachleuten bekannt sind, und wird damit eine wichtige Multiplikatorfunktion für Religionspädagogik übernommen. Neue religionspädagogische Impulse grundsätzlicher Art sind nicht erkennbar. Hier war das Ziel zu hoch gesteckt. Eine für Studium und Beruf lesenswerte Bilanz bleibt es trotzdem.

Österreich könnte Besonderes einbringen: Der Islam ist eine gesetzlich anerkannte Religionsgesellschaft, seit Jahren wird islamischer Religionsunterricht (bis zu Matura/Abitur) erteilt, es bestehen Dialogeinrichtungen, die Zeitschrift „regionen unterwegs“, ...

Martin Jäggle

<sup>2</sup> *Hans Zirker*, Interkulturelles Lernen – im Verhältnis zum Islam, in: RpB 28/1991, 17-40.



*Monika Scheidler*, Interkulturelles Lernen in der Gemeinde. Analysen und Orientierungen zur Katechese unter den Bedingungen kultureller Differenz (Zeitzeichen; Bd. 11), Ostfildern (Schwabenverlag) 2002 [494 S.; ISBN 3-7966-1084-6]

Die zu besprechende Arbeit enthält zwei Schwerpunkte und zwei methodische Zugeweisen zum interkulturellen Lernen in der Gemeinde (Katechese): Nach einer Einleitung und Begriffserklärungen stellt sie aus *pastoraltheologischer Sicht* in Kapitel 3 (39-184) das seit den 1960er Jahren praktizierte Seelsorgekonzept von distinkten muttersprachlichen Pfarreien und fremdsprachigen Ausändermissionen in Frage und schlägt stattdessen ein Seelsorgekonzept vor, das diese Unterscheidung aufhebt und sich in multikulturellen, offenen Gemeinden oder Seelsorgeeinheiten mit verschiedenen, auch fremdsprachigen Dimensionen verortet. Der Grund für diese konsequenzreiche Strukturänderung in der gegenwärtigen Pastoral liegt in der heute als fragwürdig erkannten Tendenz des bisherigen Konzeptes, welches die Segregation statt die Integration zwischen einheimischen und zugewanderten Christinnen und Christen fördert. Das neue Konzept indessen betont die kulturübergreifende Kommunikation, Interaktion und Kooperation, wodurch die Kirche als Gemeinschaft von „Griechen und Juden“ (Gal 3,28) erscheinen sollte. Es konvergiert überdies mit der zunehmend multikulturellen Gesellschaft und Kirche und beendet – konsequent gedacht – die bisherige ‘Ausländerseelsorge’. Das neue interkulturelle Gemeindemodell impliziert u. a. eine ‘gemeinsame’ Sakramentekatechese von Immigrantenkinder der zweiten und dritten Generation und vermehrt mehrsprachige liturgische Feiern. Dadurch wird in vielen Gemeinden ein Paradigmenwechsel in der Pastoral vorgeschlagen, der eigentlich bereits bei der Ankunft der ersten ‘Ausländergeneration’ nötig gewesen wäre und der jetzt ein Umdenken sowohl vieler Einheimischer wie auch der in den Missionen Lebenden erfordert. Da ein sofortiger Systemwechsel aber viele überforderte, schlägt *Monika Scheidler* vorübergehend ein „zweigleisiges Vorgehen“ vor, das die „Missionen“ mit den muttersprachigen Gemeinden vernetzt, das beide Strukturen und die Kooperationen auf allen Ebenen intensiviert.

*Aus religionspädagogischer Warte* befassen sich die Kapitel 4 und 5 (185-448) mit den kulturanthropologischen, soziologischen, psychologischen, besonders den entwicklungspsychologischen Voraussetzungen und Möglichkeiten interkulturellen Lernens in gemeindegatechetischen Kontexten. Es wird über die Rolle der Angst in Begegnungs- und Konfliktsituationen ebenso reflektiert wie über die einschlägige Vorurteilsforschung. Erstmals habe ich interkulturelle relevante Überlegungen zu Raum und Zeit gefunden wie auch über Wertdifferenzen und schichtspezifische Besonderheiten. Sehr ausführlich sind die bisherigen, z.T. noch hypothetischen Aussagen der strukturgenetischen Entwicklungspsychologie in ihrer Relevanz für das interkulturelle Lernen dargestellt (304-347), wobei die Autorin einen Mittelweg einschlägt: Auf der einen Seite kritisiert sie allzu enthusiastische interkulturelle Versuche in Schule und Religionsunterricht, weil authentisches Lernen über die Kulturgrenzen hinweg die Fähigkeit zum Perspektivenwechsel voraussetzt, was bei Kindern kaum gegeben ist. Andererseits sieht sie interkulturelles Lernen als ganzheitlichen Prozess auf verschiedenen Ebenen (sie definiert affektive, kognitive und handlungsbezogene Ziele), der von früher Jugend auf in



Gang kommen muss, wenn auch nur ansatzweise, schrittweise und vorerst nur wahrnehmend. Ihr Ziel ist „reflexive Interkulturalität“ als maßgebliche Kompetenz, die jedoch erst im Erwachsenenalter erreicht werden kann, aber dringend notwendig für eine Konvivenz in Gerechtigkeit und Frieden ist. In der Regel ist dazu eine postkonventionelle Entwicklungsstufe nötig, die allerdings eher in individualisiertem Denken und Leben als in kollektivem und traditionellem anzutreffen ist, was aber nicht soteriologisch wertend verstanden werden darf.

Bei entwicklungsorientiertem interkulturellem Lernen wäre eine Differenzierung der Lernziele nach angenommenen Entwicklungsstufen denkbar gewesen, nicht nur eine Differenzierung nach Familie, Kirche und Gesellschaft, nicht nur nach Martyria, Diakonia und Liturgie, wie es die Verfasserin eindrücklich vorführt und auch elementarisiert („Anerkennung des Andern“). Denkbar wäre eine Typologie und eine weitere Konkretisierung der phasenspezifischen, entwicklungsbezogenen Lernaufgaben in gemeindlichen Feldern im Kontext eines aufbauenden Lernens gewesen, aber dies hätte wohl den Rahmen der Arbeit ebenso gesprengt wie wissenschaftstheoretische Überlegungen zum Lernbegriff, zur Pastoraltheologie und zur Religionspädagogik als wissenschaftlichen Disziplinen.

Insgesamt kann der in Tübingen 2001 angenommenen Habilitationsschrift bescheinigt werden, dass sie nicht nur für die pastorale Gemeindepraxis ein neues Konzept durchdenkt, sondern dass sie das interkulturelle Lernen in den humanwissenschaftlichen Grundlagen auslotet und eine Vielzahl gemeindlicher Varianten dieses Lernens in katechetischen Lernfeldern ausbreitet. Die flüssig und verständlich geschriebene Arbeit bildet eine solide Grundlage für weitere Forschungen über interkulturelles Lernen in interkonfessionell-ökumenischen und vor allem interreligiösen Bereichen, welche ihrerseits noch viel zu wenig humanwissenschaftlich bedacht sind.

*Stephan Leimgruber*



*Friedrich Schweitzer*, Pädagogik und Religion. Eine Einführung (Grundriss der Pädagogik / Erziehungswissenschaft; Bd. 19), Stuttgart u.a. (Kohlhammer) 2003 [224 S.; ISBN 3-17-016963-1]

Mein erziehungswissenschaftliches Studium (vor dreißig Jahren) war chemisch rein von jeder religiösen Fragestellung. Ich habe das immer schon für fahrlässig und frivol gehalten. Wenn *Friedrich Schweitzer*, promovierter Erziehungswissenschaftler und habilitierter evangelischer Theologe, also verlangt, dass es in der Pädagogik einen „bewussteren Umgang mit Religion“ (8) brauche, stimme ich ihm von vorneherein zu. Und es interessiert mich brennend, mit welchen Argumentationen er seine Forderung untermauert.

Er beginnt mit alltäglichen Geschichten, die vertraut sind. Damit wirft er Blitzlichter auf den Gegenstandsbereich und zeigt exemplarisch auf, dass eine verstärkte Aufmerksamkeit auf den Zusammenhang zwischen Pädagogik und Religion schon vom Alltag der Erziehung her gefordert und legitimiert ist.

Allerdings lässt sich über „Pädagogik und Religion“ nicht reden, ohne zumindest in Beispielen auf die lange und bewegte gemeinsame Geschichte der beiden Disziplinen hinzuweisen. *Schweitzer* tut dies unter drei Aspekten: der „Geschichte des Denkens über Religion und Erziehung“ (hier stellt er das Denken von sechs wichtigen Männern (!) dar, das einerseits durch die präzise Fokussierung auf das Thema des Buches und andererseits durch einen überblicksartigen Gesamtzusammenhang über Leben, Werk und Intentionen der einzelnen besticht, was dieses Kapitel zu einer richtigen Fundgrube macht), „der Herausbildung pädagogischer Institutionen im Schnittpunkt von Religion und Erziehung sowie, beides übergreifend, der kultur- und sozialgeschichtlichen Horizonte“ (29).

Im Anschluss an „geschichtliche Zugänge“ beschreibt *Schweitzer* „empirische Zugänge“. Was ist über das Verhältnis von Pädagogik und Religion anhand empirischer Untersuchungsergebnisse zu sagen? Die vielen Einzeluntersuchungen des letzten Jahrhunderts im Bereich des Lebensalters, der geschlechtsspezifischen (auch religiösen) Sozialisation und der vielfältigen religiösen Erziehungsinstitutionen können an dieser Stelle höchstens überblicksartig benannt und Defizite geortet werden.

Die Beschreibung der geschichtlichen Zusammenhänge und der empirischen Zugänge sind Voraussetzungen für eine Beurteilung, bedürfen aber einer Krieteriologie, unter der das Verhältnis von Pädagogik und Religion bestimmt werden kann.

Moderne Pädagogik und Erziehungswissenschaft verstehen vielfach jede Art religiöser Bindung als ‘vormodern’ und von vorneherein als Bevormundung. Dadurch wird jede Auseinandersetzung darüber, wie das Verhältnis von Erziehung, Bildung und Religion in der Zukunft ausschauen könnte und müsste, verhindert. Dennoch bleibt es auch eine Aufgabe der Pädagogik, Welt- und Menschenbilder, Normen und Wertsysteme, die bei jeder Form von Bildung und Erziehung eine Rolle spielen, zu reflektieren. Dabei wird sie unweigerlich auf religiöse Phänomene stoßen. Wenn Erziehungswissenschaft auf religiöse Erziehung schaut, muss sie eine besondere Aufmerksamkeit darauf richten, wie von den jeweiligen Religionen religiöse Erziehung und Bildung *begründet* werden. Woher nehmen sie das *Recht* dazu? Und wie müssen sie *gestaltet* sein, damit sie pädagogischen Ansprüchen gerecht werden? Für den erziehungswissenschaftlichen Blick



von außen, der als Anfrage und Kontrolle für religiöse Erziehung unverzichtbar ist, bleiben aber Probleme: Er kann sich von den gelebten Formen der Religion nicht einfach distanzieren und damit den erfahrungsbezogenen Zugang ausblenden, wenn er verstehen und nicht ausschließlich kritisieren will.

Mit einem umgekehrten Blick lässt sich Spurensuche betreiben: Wie weit ist sich die heutige säkularisierte, nüchterne Erziehungswissenschaft ihrer religiösen Hintergründe, Horizonte, Werte ... bewusst? Jede Erziehungs- und Bildungskonzeption ist explizit oder implizit von bestimmten Menschenbildern geleitet und eine kritische Reflexion darauf ist unerlässlich. Wenn Erziehungswissenschaft allerdings religiöse Erziehung bzw. Erziehung aus einer bestimmten Weltanschauung mit ihrem ideologiekritischen Ansatz betrachtet, kann (muss!) sie darauf aufmerksam machen, wo sie Selbsttäuschung ortet oder Vereinnahmung, die die Entwicklung zur Mündigkeit verhindern. Dann muss sie Stellung beziehen im Interesse der Kinder und Jugendlichen. Ein anderer Bereich, in dem ein spezifisches Defizit festgestellt werden kann, ist die Biographieforschung. Daraus das Thema der religiösen Entwicklung, religiöser Motive, der Sinnsuche und der Sinndeutung, auch der autobiographischen Religionskritik auszublenden, „kann nur um den Preis eines unzureichenden Verständnisses von Lebensgeschichte oder Biographie und auf Kosten des pädagogischen Denkhorizontes“ (134) geschehen.

Die spannenden Fragen, wie weit Pädagogik zu Fragen der Identitätsentwicklung, der Moralerziehung, einer universalistischen Ethik sich auch mit den Antworten der Religionen auseinandersetzen muss und an welche Grenzen beide Disziplinen dabei geraten, zeigen, wie dringend und aktuell der Diskurs zwischen Pädagogik und Religion für die Gestaltung der Zukunft angegangen werden muss.

Dieser nachdrückliche Wunsch nach gegenseitiger Befruchtung drückt sich auch in den Fragestellungen der Anthropologie aus: Was gehört zum Menschsein? Was bestimmt Würde und Wert des Menschseins? Des Kindseins? Was sagt die theologische Anthropologie über das Kind? Den Menschen? Was hat umgekehrt die Anthropologie der Theologie zu sagen?

Religion muss also ein Thema für Erziehungswissenschaft sein, alles andere wäre „zu simpel“ und stellte die gesellschaftspolitische Relevanz der Erziehungswissenschaft der Gegenwart in Frage. Es braucht „erziehungswissenschaftliche Antworten auf die Herausforderungen des Zusammenhangs von Religion, Fundamentalismus und Gewalt, die sich ja nicht in wohlfeiler Kritik erschöpfen kann“ (173). Eine Wissenschaft wird ja nicht dadurch selbst religiös, weil sie sich mit Religion beschäftigt. Aber sie ist herausgefordert mit zu überlegen, wie Religion und Religionen in Europa „Quellen für eine Erziehung zu Solidarität, Frieden und Toleranz sein oder werden“ können. Das heißt, sie muss Kriterien entwickeln für eine menschengerechte und damit kindgerechte Religion und religiöse Erziehung: Z.B. dass sie eigenständige Lebensentscheidungen von Kindern und Jugendlichen nicht irreversibel einschränkt und nicht mit Angst erzeugenden Erziehungspraktiken arbeitet.

Ein kluges und überzeugendes Buch. Die unprätentiöse Sprache gekoppelt mit der Klarheit der Argumentation, die Offenheit des Denkens und vor allem die Beheimatung des Autors in beiden Bereichen machen die Lektüre zu einer Bereicherung.



Ricarda Sohns, Verstehen als Zwiesprache. Hermeneutische Entwürfe in Exegese und Religionspädagogik (Religionspädagogische Kontexte und Konzepte; Bd.9), Münster u.a. (LIT) 2002 [318 S.; ISBN 3-8258-6431-6]

Die Germanistin und evangelische Theologin Ricarda Sohns legt mit ihrer nun publizierten Dissertation am Institut für Evangelische Theologie der RWTH Aachen eine interessante Grundlagenstudie vor, die einen systematischen Überblick über die wichtigsten *hermeneutischen Entwürfe in Exegese und Religionspädagogik* bietet.

Ausgehend von der Grundannahme, dass bibelwissenschaftliche Exegese und Religionspädagogik in ähnlicher Weise mit einem zentralen Vermittlungsproblem zu tun haben, zwischen Textdokumenten und Lektüre heutiger Subjekte, zwischen christlicher Tradition und gegenwärtigen Alltagswelten, konstatiert sie mit Befremden eine *Situation des nichtstattfindenden Gesprächs* und fordert auf zu einem interdisziplinären, inner-theologischen Dialog.

Die bleibende (und neu wiederkehrende) Aktualität der hermeneutischen Frage ist dabei Ausgangs- und Zielpunkt ihrer metatheoretischen Untersuchung, wesentlich geleitet von der Notwendigkeit des Austauschs zwischen textwissenschaftlichen und handlungswissenschaftlichen theologischen Forschungsdisziplinen, einer Zentralfrage wohl auch (aber nicht nur) der evangelischen Theologie. Die wirklich fruchtbare *Zwiesprache* kann dabei ihrer Meinung nach nur beginnen, wenn erst die hermeneutischen Modelle und verwendeten Begriffe geklärt sind. So versucht sie, da „derzeit jedoch *interdisziplinär* sowohl offensichtliche inhaltliche Übereinstimmungen bei differentem Vokabular als auch offensichtliche inhaltliche Divergenzen bei gleichem Vokabular erkennbar“ (9) sind, in einer Art Konkordanz bibelwissenschaftliche und religionspädagogische Hermeneutiken sowohl diachron zu kategorisieren als auch synchron aufeinander zu beziehen. Dabei werden detailgenau auch Begriffsveränderungen und Modellwechsel in den Publikationen einzelner Autoren nachvollzogen und vergleichend zu interpretieren versucht, eine kritische Außenperspektive, die so manchen bibelwissenschaftlichen oder religionspädagogischen Ansatz kontextuell neu verortet.

Konkret widmet sich Kapitel I den exegetischen Hermeneutiken, der *Hermeneutik des Einverständnisses* bei Peter Stuhlmacher (mit Bezügen zu den Traditionslinien Karl Barth und Rudolf Bultmann, aber auch zur Hermeneutischen Theologie bei Ernst Fuchs und Gerhard Ebeling und damit zu den Sprachphilosophien Martin Heideggers und Hans-Georg Gadamers sowie zu den Rezeptionen des Einverständnisbegriffes bei Gerd Theißen, Jürgen Ebach, Ulrich H.J. Körtner und Hans Weder) und der *Hermeneutik der Fremdheit* von Klaus Berger im Kontext der *Hermeneutiken des Verdachts* (konkret Elisabeth Schüssler-Fiorenza). Hier gelingt Frau Sohns durch ihren vergleichenden Ansatz der Aufriss einer besonders für Religionspädagogen/innen interessanten Perspektive auf das Grundproblem der Bipolarität zwischen Tradition und Subjekt, zwischen Ehrfurcht vor der Sperrigkeit und Rätselhaftigkeit der Botschaft und subjektiver Praxisrelevanz, zwischen passiv-empfangender Haltung und aktiver Deutungsfreiheit gegenüber den biblischen Texten.

Kapitel II liest sich eingangs wie eine kleine Geschichte der (vorwiegend evangelischen) Religionspädagogik des 20. Jahrhunderts, an deren Entwicklung sich eine ähnliche



Grundsatzkontroverse (im Wechsel der bipolaren Korrespondenzmodelle zwischen Theologie und Pädagogik) wie in der katholischen Religionspädagogik ablesen lässt. Deren vorläufigen Höhepunkt skizziert die Autorin detailgenau in der Ablöse der *Hermeneutik der Vermittlung* durch die *Hermeneutik der Aneignung* (Klaus Goffmann / Norbert Mette), in der sich (endgültig?) die Dynamisierung und (De-Ontologisierung?) von Tradition und Subjekt ereignet und damit ein unhintergebarer Pluralismus der Deutungsperspektiven in die Religionspädagogik Einzug gehalten hat. In der anschließenden Diskussion von *Karl Ernst Nipkows Hermeneutik des Einverständnisses als Hermeneutik im Plural* berührt die Autorin auch die aktuellen religionspädagogischen Probleme, etwa den Zwiespalt zwischen dem ambivalenten Pluralismus der Weltdeutungen und der Eindeutigkeit des soteriologischen Anspruchs, zwischen der Unendlichkeit der Interpretationszugänge und der „Provokation göttlichen Wortes“ (242), der weniger durch eine Aneignungshermeneutik als durch eine Differenzhermeneutik (Kategorie des Fremden, 270ff.) neu zu buchstabieren wäre. So ist der letzte Teil der religionspädagogischen Hermeneutiken auch maßgeblich dem lebhaften Streit um *Peter Biehls Hermeneutik der Wahrnehmung* gewidmet, die so etwas wie eine Rückkehr zu einem phänomenologischen Blick (in Absetzung vom aktiv-konstruktiven Subjekt semiotischer Entwürfe) anklingen lässt und zur reformatorisch wichtigen hermeneutischen Inversion (21, 240) – Erkenntwerden durch das Erkannte – zurückkehren lässt; eine interessante, nicht weiterverfolgte Spur eines möglichen Kooperationsprojektes zwischen Exegese und Religionspädagogik?

Die vorliegende Arbeit zeichnet sich durch wissenschaftliche Seriosität aus, so etwa auch durch hohe begriffliche Präzision, teilweise verfasst mit jener sprachlichen Komplexität und Begriffsschwere, die Dissertationen mit Grundlagenfragen schwieriger lesbar machen, aber die Mühe lohnt unbedingt, ein theoretisch-sprachphilosophisches Interesse bei den Leser/innen vorausgesetzt.

Einige kritische Anfragen dürfen der Studie gestellt werden, deren Behandlung aber wohl den Rahmen der Arbeit gesprengt hätte:

Obwohl die angegebene Definition von Religionspädagogik ein weitläufigeres Handlungsfeld anzeigt (164), scheint immer wieder die Einengung auf Religionsunterricht symptomatisch.

Die *wissenschaftsdidaktische Zentralaussage* (5, vgl. 216, 221), dass Interdisziplinarität und *Zwiesprache* nur funktionieren auf der Basis einer neuen Art des Theologie-Treibens (Kontext von Lehre-Forschung-Lebenswelt), wird nicht hermeneutisch weiterverfolgt.

Der unbedingte Wunsch der Autorin, unterschiedliche Hermeneutik-Konzepte integrativ zu verbinden, zeigt sich in den Schlusspassagen, wo sie *eine* disziplinübergreifende theologische Hermeneutik (287) als Zielvision angibt. Diese kann aber auch nur ein Modell unter anderen sein?

Ist es möglich, eine Religionspädagogik und/oder Exegese jenseits der Dualismen Sache/Subjekt, Tradition/Gegenwart, Vermittlung/Aneignung und Theologie/Pädagogik zu entwickeln, oder gehört die *Bipolarität* so sehr zur Geschichte der modernen Theologie, dass die Versöhnung auf dritter Ebene (wie immer *integrativ*) das einzig wünschenswerte Ziel sein kann?



Werner Tzschetzsch, Gott teilt sich mit. Heilsgeschichte im Religionsunterricht, Ostfildern (Schwabenverlag) 2002 [262 S.; ISBN 3-7966-1085-4]

Werner Tzschetzsch möchte mit diesem Werk, das eine Überarbeitung seiner zehn Jahre vorher verfassten Freiburger Habilitationsschrift darstellt, Religionslehrerinnen und -lehrern ein theologisches Konzentrationsprinzip liefern, „das ihnen hilft, den Unterricht inhaltlich – theologisch verantwortet – zu strukturieren und dabei ihren eigenen Standpunkt einbringen zu können“ (12). Er formuliert die Problemstellung seiner Arbeit selbst so: „Ist das Theologoumenon Heilsgeschichte eine konzentrierte Leitidee zur Strukturierung von Lehr- und Lernprozessen im Religionsunterricht? Ist Heilsgeschichte eine theologische Kategorie, die lebendiges Lernen im Religionsunterricht zumindest nicht ausschließt – wenn möglich fördert?“ (14).

Die Arbeit gliedert sich in fünf Teile. In einem ersten Abschnitt wird die Bedeutung der Heilsgeschichte in der Bibel des Alten und Neuen Testaments untersucht; der zweite Teil stellt das heilsgeschichtliche Denken der Kirchenväter *Irenäus von Lyon*, *Gregor von Nyssa* und *Augustinus* vor; der dritte Teil befasst sich mit den mittelalterlichen Theologen *Bonaventura* und *Thomas von Aquin*; der vierte Teil wählt zur gleichen Thematik exemplarisch die Konzeptionen der modernen Theologen *Hans Urs von Balthasar* und *Karl Rahner/Adolf Darlapp* aus. Als Ertrag dieser vierteiligen biblischen, geschichtlichen und theologischen Grundlegung werden in inhaltlicher, existentieller und methodischer Hinsicht Kriterien zur Lehr/Lernorientierung für eine heilsgeschichtliche Vermittlung entwickelt und in einem eigenen Abschnitt knapp und konkret zusammengefasst (149-151). Der fünfte Teil, der auf dieser Basis fachdidaktische, religionspädagogische Folgerungen zieht, befasst sich zunächst mit dem Stellenwert der Heilsgeschichte in der katechetischen Reflexion des 19. und 20. Jahrhunderts, in der die 'Reich-Gottes-Idee' im Anschluss an *Johann Baptist Hirscher* den Impuls für eine heilsgeschichtlich orientierte organische Ganzheit im Religionsunterricht biete. Weiterhin wird die gesellschaftlich-politische Bedeutung von Heilsgeschichte und Reich-Gottes-Idee in der Befreiungstheologie sowie die Spannung zwischen universaler Heilsgeschichte und Individualgeschichte erörtert. Unter Berücksichtigung der von *Karl Ernst Nipkow* herausgearbeiteten vier Elementarisierungsebenen lautet die These der Arbeit: „Heilsgeschichte ist als fachdidaktische Elementarisierungskategorie sowohl für die Lehrplanerstellung als auch für die Unterrichtsrealisierung eine handlungsorientierende Reduktivformel“ (180). Wenn Individualgeschichte und Heilsgeschichte im Religionsunterricht in Beziehung gesetzt werden, so folgert Tzschetzsch daraus eine inhaltliche und personale Beziehung zwischen Lernenden und Lehrenden sowie für die Religionslehrerinnen und -lehrer im Besonderen das Postulat einer 'Erlebniszeugenschaft' (*Egon Schütz*). Mit Hilfe der aufgewiesenen Kriterien sichtet die Arbeit kritisch den 'heilsgeschichtlichen Grundkurs', den der baden-württembergische Lehrplan für die Schuljahre 5 und 6 vorsieht. Angesichts der fehlenden heilsgeschichtlichen Verstehensmöglichkeiten der 11/12jährigen Adressaten hält Tzschetzsch diesen Kurs im Lehrplan für falsch platziert. Er schlägt stattdessen eine Verlagerung auf das Jugendalter vor. Er regt an, die heilsgeschichtliche Lebensrelevanz des Glaubens an den Lebensthemen Jugendlischer, an ihren Sehnsüchten nach Beziehung, ihrem Freiheitsdrang, ihren Zukunftshoff-



nungen, aber auch ihren Erfahrungen des Versagens und Scheiterns aufscheinen zu lassen. Die Arbeit schließt mit einer kurzen, prägnanten Umschreibung des vom Autor in seiner Freiburger Antrittsvorlesung als „Selbstkundgabe“ (von Lehrerinnen und Lehrern sowie von Schülerinnen und Schülern) präzisierten und seither weiter vorangetriebenen Wegs einer „personalen Religionsdidaktik“.

Das Buch entfaltet überzeugend die religionspädagogische Relevanz des theologischen Zusammenhangs der Begriffe „Reich Gottes“ und „Heilsgeschichte“. Es hätte auch der Entwurf zur Reich-Gottes-Thematik von *Ingo Baldermann*, der freilich vor allem Kinder im Blick hat, beachtet werden können. Der begründeten Kritik an dem heilsgeschichtlichen Grundkurs für die Schuljahre 5/6 des Lehrplans für Baden-Württemberg steht nicht im Wege, dass die Träume von Kindern und ihre Visionen von einer ganz anderen Welt Vorfragen und Hoffnungen auf das 'Ganz Andere' des Reiches Gottes sein können, und somit auch schon für dieses jüngere Alter heilsgeschichtliche Dimensionen didaktisch zu bedenken sind. Hinsichtlich der notwendigen entwicklungspsychologischen Fragestellungen könnte eine Auseinandersetzung mit dem sich auf *Albert Bandura* stützenden sozialkognitiven Entwurf *Bernhard Groms*, der den strukturgenetischen Theorien kritisch gegenübersteht, weiterführen.

Das Werk *Werner Tzschetzschs* bereichert die religionspädagogische Forschung erheblich. Sein Hauptverdienst liegt in dem theologisch fundierten Beitrag zur inhaltlichen Strukturierung und Elementarisierung der Lehrplanung und des Religionsunterrichts. Besonders für den Unterricht im Jugendalter bietet das Buch zahlreiche wertvolle thematische, existentielle und unterrichtsmethodische Anregungen.

Wolfgang Lentzen-Deis











