

N12<522376261 021



ubTÜBINGEN



theo

RELIGIONSPÄDAGOGISCHE BEITRÄGE

52/2004

52-55

2004, 2005

Schmid, Religionsdidaktische Standards in der Lehrerbildung

Olive T.R

Riegel/Ziebertz, Konturen sozialer Geschlechtlichkeit

Demel, Warum Kirchenrecht für Religionslehrer/innen?

Mendl, Ethikunterricht in Deutschland

Schlüter, Religiöser Synkretismus in pluraler Gesellschaft

Eckholt/Schweitzer, Rechtfertigungslehre und Bildungsarbeit

Ruta, Katechese und Religionsunterricht in Italien heute

Tzscheetzsch, Religiöse Erziehung im Pluralismus

Rezensionen

Porzelt, 'Neu gelesen': Martin Stallmann

Zeitschrift der Arbeitsgemeinschaft
Katholische Religionspädagogik und
Katechetik (AKRK)

BRUNNEN

24 4253

ISSN 0173-0339

310

Inhalt

<i>Vorwort</i>	1
<i>Kuno Schmid</i> , Religionsdidaktische Standards in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung	3
<i>Ulrich Riegel / Hans-Georg Ziebertz</i> , Konturen sozialer Geschlechtlichkeit in den Gottesvorstellungen Jugendlicher	21
<i>Sabine Demel</i> , Warum Kirchenrecht für Religionslehrer/innen? Plädoyer für eine ungeliebte, aber unentbehrliche Disziplin der Theologie	41
<i>Hans Mendl</i> , Ethikunterricht in Deutschland	49
<i>Richard Schlüter</i> , Zum Umgang mit dem religiösen Synkretismus in der pluralen Gesellschaft. Optionen aus religionspädagogischer Sicht	67
<i>Margit Eckholt / Friedrich Schweitzer</i> , Zur Gegenwartsbedeutung der Rechtfertigungsbotschaft für Religionspädagogik und kirchliche Bildungsarbeit	79
<i>Giuseppe Ruta</i> , Katechese und Religionsunterricht in Italien heute: Möglichkeiten, Probleme, Perspektiven	91
<i>Werner Tzschetzsch</i> , Religiöse Erziehung im Pluralismus der Religionen und Kulturen. Das deutsch-italienische Treffen der Religionspädagoginnen und Religionspädagogen vom 21.–25.09.2003 in Messina/Italien	105
<i>Buchbesprechungen</i>	113
<i>Burkard Porzelt</i> , 'Neu gelesen': Martin Stallmann, Christentum und Schule (1958)	129

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. Herbert Zwergel (Kassel)

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; Tel.: 06131 / 39-22458

Erscheinungsweise und Bezugsbedingungen: Jahresabonnement: 2 Hefte 19,50 €; Einzelheft 11 €, jeweils zuzüglich Versandkosten. Abonnements über: DKV-Buchdienst, Preysingstraße 97, D-81667 München. Kündigungen bis zum Jahresende. Bezug von Einzelheften über die Schriftleitung. *Manuskripte* an die Adresse der Schriftleitung. Für unaufgefordert zugangene 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

Vorwort

Nach zwei thematisch gebundenen Ausgaben ermöglicht das vorliegende 'offene' Heft 52/2004 der *Religionspädagogischen Beiträge* Einblicke in verschiedene religionspädagogische Forschungsgebiete und in die in ihnen zur Zeit bearbeiteten Problemstellungen.

Die beiden ersten Beiträge dokumentieren Konzepte und Ergebnisse von zwei empirischen Forschungsprojekten. *Kuno Schmid* entfaltet und diskutiert religionsdidaktische Standards in der Lehrer/innenbildung des Schweizer Kantons Solothurn und berichtet von den Ergebnissen ihrer Evaluation in verschiedenen Ausbildungssequenzen. *Ulrich Riegel* und *Hans-Georg Ziebertz* stellen ein zweidimensionales Konzept sozialer Geschlechtlichkeit vor und untersuchen die „geschlechtliche Ladung“ von Gottesvorstellungen Jugendlicher.

Zwei weitere Beiträge befassen sich mit eher strukturell akzentuierten Themen. *Sabine Demel* plädiert in einem fächervernetzend angelegten Beitrag für die Verankerung kirchenrechtlicher Studien in einer kompetenzorientierten theologischen Ausbildung von Religionslehrer/innen und expliziert die in dieser Perspektive gewonnene Struktur der Kirchenrechtswissenschaft. *Hans Mendl* informiert problemorientiert über die historische Entwicklung sowie die gegenwärtige Situation des Ethikunterrichts in Deutschland und diskutiert das Profil des Faches im Spannungsfeld unterschiedlicher gesellschaftlicher Erwartungen an ethische Bildung und Erziehung im Raum der öffentlichen Schule. Problemstellungen einer fundamentalen Religionspädagogik behandeln die zwei folgenden Beiträge. *Richard Schlüter* beschreibt und analysiert Erscheinungsformen des religiösen Synkretismus in der pluralen Gesellschaft und gewinnt vor diesem Hintergrund Optionen für ein an Dialogizität als theologischem und anthropologischem Grundprinzip orientiertes religionspädagogisches Handlungskonzept. *Margit Eckholt* und *Friedrich Schweitzer* fragen in einem auf ein gemeinsames Symposion des Evangelisch-Theologischen und des Katholisch-Theologischen Fakultätentages in Wittenberg zurückgehenden Beitrag – konfessionsverbindend und konfessionsvergleichend – nach dem Gegenwartsbezug der Rechtfertigungsbotschaft für den Religionsunterricht und die kirchliche Bildungsarbeit.

Zwei weitere Beiträge können dem Bereich der vergleichenden Religionspädagogik zugeordnet werden. *Werner Tzschetzsch* referiert und bündelt in einem Tagungsbericht die Vorträge und Diskussionen des deutsch-italienischen Religionspädagogentreffens, das vom 21.-25.9.2003 in Messina stattfand und unter dem Thema „Religiöse Erziehung im Pluralismus der Religionen und Kulturen“ stand. *Giuseppe Ruta* beschreibt und diskutiert in seinem bei diesem Treffen vorgetragenen Beitrag die gegenwärtigen Möglichkeiten, Probleme und Perspektiven der Katechese und des Religionsunterrichts in Italien.

In der Rubrik „Neu gelesen“ unterzieht *Burkard Porzelt* die 1958 veröffentlichte Monographie „*Christentum und Schule*“ von *Martin Stallmann* einer Relecture und prüft die aktuelle Relevanz der Thesen und Problemanzeigen dieser historisch bedeutsamen Programmschrift des hermeneutischen Religionsunterrichts.

Auch dieses Heft der *Religionspädagogischen Beiträge* beschließt wiederum ein Rezensionsteil, der acht wissenschaftliche Fachveröffentlichungen vorstellt und bespricht.

Mainz / Münster, im September 2004

Werner Simon und Burkard Porzelt



Anschriften der Autorinnen und Autoren

- Demel*, Prof. Dr. Sabine (Universität Regensburg), Nonnengarten 9, 92720 Kist
Eckholt, Prof. Dr. Margit, Philosophisch-Theologische Hochschule der Salesianer Don Boscos, Lehrstuhl für Dogmatik, Don-Bosco-Str. 1, 83671 Benediktbeuren
Mendl, Prof. Dr. Hans (Universität Passau), Jägerwirth 17g, 94081 Fürstenzell
Porzelt, Prof. Dr. Burkard (Universität Münster), Hammer Str. 81, 48153 Münster
Riegel, Dr. Ulrich (Universität Würzburg), Sendelbachstr. 28, 97209 Veitshöchheim
Ruta, Prof. Dr. Giuseppe, Istituto Teologico „S. Tommaso“ Messina, Via del Pozzo 43, I-98121 Messina
Schlüter, Prof. DDr. Richard (Universität Siegen), Eugen-Müller-Str. 32, 48145 Münster
Schmid, Kuno, Pädagogische Hochschule Solothurn, Postfach 1360, CH-4500 Solothurn
Schweitzer, Prof. Dr. Friedrich (Universität Tübingen), Hagellocher Weg 36/1, 72070 Tübingen
Tzscheetzsch, Prof. Dr. Werner (Universität Freiburg), Scheffelstraße 9, 79102 Freiburg
Ziebertz, Prof. DDr. Hans-Georg (Universität Würzburg), Gertraud-Rostosky-Str. 28, 97082 Würzburg

Anschriften der Rezensentin und der Rezensenten

- Baudler*, Prof.em. Dr. Georg, Walheimerstr. 113, 52076 Aachen
Hoenen, Prof. Dr. Raimund, Theologische Fakultät der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, 06099 Halle
Mette, Prof. Dr. Dr.h.c. Norbert (Universität Dortmund), Liebigweg 11a, 48156 Münster
Müllner, Prof. Dr. Ilse, Universität Kassel, Fachgruppe Theologie, Diagonale 9, 34127 Kassel
Riegel, Dr. Ulrich (Universität Würzburg), Sendelbachstr. 28, 97209 Veitshöchheim
Schuh, Dr. Hans (Priesterseminar Rottenburg), Adalbert-Stifter-Weg 6, 72108 Rottenburg
Simon, Prof. Dr. Werner (Universität Mainz), Ahornweg 7, 55457 Gensingen
Trocholepczy, Prof. Dr. Bernd (Universität Frankfurt), Reuterweg 94, 60323 Frankfurt/Main

ZA 4253 - 52/53

Religionsdidaktische Standards in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung¹

Religiöse Bildung bleibt auch in der modernen pluralisierten Schule zentral, wenn Lehrpersonen offen bleiben wollen für die Fragen der Kinder, die alles wissen wollen über 'Gott und die Welt'. Junge Menschen haben ein Recht auf die Förderung zu einer religiösen Mündigkeit und auf den Aufbau von religiösen Wissensstrukturen. Mit dem Konzept religionsdidaktischer Standards soll eine Möglichkeit gezeigt werden, wie Lehrpersonen für solche Fragen ausgebildet werden können und wie Lehrpersonen religiöse, moralische und interkulturelle Lernbereiche als weniger schwierig und belastend einschätzen, weil sie über die nötigen Kompetenzen verfügen. Dabei soll die Ausbildung auf wenige zentrale Aspekte beschränkt werden; diese sollen aber vertieft als professionelle Standards erarbeitet werden.

Ausgangspunkt ist die Bildungstradition, wie sie insbesondere in den Lehrplänen des Kantons Solothurn (Schweiz) zum Ausdruck kommt. Religionsunterricht wird hier durch die Kirchen außerhalb des schulischen Unterrichts erteilt nach konfessionellen Lehrplänen und mit eigenen Katechetinnen und Katecheten. Trotzdem brauchen auch die Lehrpersonen des Kindergartens und der Primarschule eine minimale religionspädagogische Kompetenz. Diese Kompetenz wird hier aus der Perspektive des schulischen Unterrichts betrachtet. Sieben religionspädagogische Standards werden im Folgenden für die Ausbildung von Lehrpersonen für den Kindergarten und die Primarschule beschrieben. In einer Expertenbefragung unter Religionspädagoginnen und Pädagogen wurde deren Akzeptanz geklärt. Sie bilden die Grundlage für die Unterrichtssequenzen, die mit den Evaluationsinstrumenten der Untersuchung „Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme in der Schweiz“² ausgewertet werden. Die Auswertungen von drei ausgewählten Standards werden anschließend dargestellt.

1. Professionspezifische Standards in der Lehrpersonenbildung

Es geht zuerst darum, den Begriff 'Standard' zu klären, so wie ihn *Fritz Oser* für die Lehrpersonenbildung formuliert.³ Standards sind begründete und reflektierte professionelle Handlungskompetenzen, die nur ein 'Profi' beherrschen kann. Der Begriff 'Standard' bezeichnet sowohl die anerkannte, berufsspezifische Kompetenz als auch deren optimale Erreichung. Ein professioneller Standard bezieht sich auf verschiedene Theorien, die durch Forschungsergebnisse überprüft wurden; er wird in unterschiedlichen schulischen Kontexten ausgeführt und kann aufgrund von Qualitätsmerkmalen besser oder schlechter realisiert werden. Als Standard dient er auch unter widrigsten Bedingungen als Orientierung.

¹ Zusammenfassender Auszug aus der gleichnamigen Diplomarbeit mit ausführlichem Literaturverzeichnis, eingereicht bei Prof. Dr. *Fritz Oser* und Prof. Dr. *Jean-Luc Gurtner* im Rahmen des Nachdiplomlehrgangs zum Dozenten an Pädagogischen Hochschulen an der Universität Freiburg (CH).

² Vgl. *Fritz Oser*, Standards: Kompetenzen von Lehrpersonen, in: ders. / Jürgen Oelkers (Hg.), *Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme. Von der Allrounderbildung zur Ausbildung professioneller Standards*, Chur - Zürich 2001, 215-342.

³ Ebd., 217ff.

Anstatt breiter Inhaltsübersichten sollen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung deshalb nur ausgewählte, aber exemplarische Standards so vertieft werden, dass die Studierenden später als Lehrpersonen in diesem Bereich kompetent handeln und ihre Handlung begründen können. Über einen beruflichen Standard muss man eine Menge wissen, Strukturzusammenhänge von Theorie, Empirie und Praxis kennen und unter diesen Gesetzmäßigkeiten des Wissens sinnvoll handeln können. Vier Gegebenheiten treten zueinander in Beziehung und sind deshalb für die Beschreibung eines Standards unabdingbar:

- (1) Theorien, die Aussagen zu einem Standard machen: Sie beschreiben die beobachteten oder prognostizierten Zusammenhänge zwischen Anwendung und Wirkung im Sinne von Wenn-Dann-Gesetzmäßigkeiten.
- (2) Standardbezogene Forschungsergebnisse: Sie bestätigen oder falsifizieren die Theorien. Sie erhellen die Theorien und beleuchten festgelegte Aspekte innerhalb der komplexen Dynamik im Klassenraum.
- (3) Qualitätsmerkmale zur Erreichung des Standards: Qualitätsmerkmale zeigen sich im Expertenhandeln; sie begründen sich einerseits durch Theorie und Forschung, andererseits durch reflektierte Praxiserfahrung.
- (4) Standardbezogenes Handeln in der Praxis: Jeder Standard hat bereits eine Handlungstradition, die durch implizite Theorien und Expertenerfahrung bestimmt ist. Praxis war schon da, bevor sie wissenschaftlich beschrieben wurde. Sie beinhaltet einen Überschuss an nicht erklärbaren Bedingungsrealitäten. Handeln ist mehr, als was Theorie und Forschung sagen können, mehr als das, was als Qualität operationalisiert werden kann. Praxis steht immer im komplexen lebensweltlichen Handlungszusammenhang von vielfältigen menschlichen Interaktionen. Diese bisherige Praxis trägt zum Verständnis des Standards bei. Aber diese Praxis soll von Theorie, Empirie und Qualitätsmerkmalen her reflektiert und begründet gestaltet werden.

Die vorhandene Handlungstradition muss also auf verschiedene Theorien bezogen und im Kontext von Forschungsergebnissen überprüft und vertieft werden. Anschauung und Übung sollen die Qualitätsunterschiede bei der Ausführung sichtbar machen und das professionelle Lehrpersonenhandeln wissenschaftlich fundieren.

Auch Studierende sind geprägt von jahrelanger Schulerfahrung und stehen bereits in unterschiedlichen Handlungstraditionen. Die Klärung und die Veränderung von handlungsleitenden subjektiven Theorien sind deshalb zentrale Bestandteile einer standardorientierten Ausbildung.

Die nachfolgende Formulierung von Standards nach dem Grundmuster 'Ich habe in der bisherigen Lehrerinnen- und Lehrerbildung gelernt, ...' ist immer eine starke Reduktion der Komplexität. Hinter einer formulierten Handlungsfähigkeit steckt aber ein vielfältiges Wissen und Können. Studierende sollen sich in der Ausbildung mit diesem Wissen auseinandersetzen, Qualitätsmerkmale kennenlernen und Gelegenheit haben, ein reflektiertes unterrichtspraktisches Handwerk zu entwickeln, anzuwenden und zu üben, damit sie sagen können: 'Das habe ich in der bisherigen Lehrerinnen- und Lehrerbildung gelernt.'

Solche Zielsätze werden im Folgenden für den Bereich Religion vorgeschlagen.

2. Die religionsdidaktischen Standards

Standard 1: Religiöse Entwicklung

Ich habe in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung gelernt, eine Dilemma-Diskussion mit Schülerinnen und Schülern zu führen, welche die Entwicklung ihrer religiösen Urteilsfähigkeit messbar stimuliert.

Das Ziel der schulischen Bildung, Heranwachsende zu selbstbewussten, urteilsfähigen und verantwortungsbewussten Menschen zu führen, gilt auch für den Lernbereich Religion. In der Schule ist neben dem Wissensaufbau insbesondere die reflexive Bewältigung dessen, was unverfügbar ist, eine Grundform religiösen Lernens. Das Gespräch in der Klasse oder in Gruppen, zwischen Lehrperson und Schülern oder unter Schülern ist dabei in den verschiedensten Unterrichtsmethoden ein zentrales Element. Interaktionsformen dienen dem sachlichen Informationsaustausch ebenso wie der emotionalen Reaktion auf Erlebnisse. Diese Auseinandersetzungen sollen aber auch die Autonomie im Umgang mit Religiosität fördern und zu einer Entwicklung der religiösen Urteilsfähigkeit führen. Dazu ist eine qualifizierte Gesprächsform gefragt, welche die Lehrperson in ihrer Professionalität auszeichnet: z.B. eine Dilemma-Diskussion. Sie kann nicht nur im Bereich Religion eingesetzt werden, sondern dient auch der Entwicklung der Urteilsfähigkeit in anderen Bereichen wie der Moral oder der Politik.

Mit der Dilemma-Diskussion ist eine besondere Qualität von Gesprächen gemeint, welche die Schülerinnen und Schüler an die Grenzen ihrer Entwicklungsstufe führt, quasi in eine Krise, weil alle Argumentation der bisherigen kognitiven Struktur versagt. Bei Dilemmata gibt es keine befriedigende Lösung. Die Konfrontation mit den Argumentationen Anderer begünstigt die Sicht, dass andere Lösungsbegründungen und Antworten möglich, eventuell sogar erfolgreicher sind, und bewirkt allmählich eine Neustrukturierung der religiösen Kompetenzstruktur.

Theoretischer Hintergrund dieses Standards ist das Entwicklungsmodell des religiösen Urteils.⁴ Mit Interventionsstudien konnte die Wirksamkeit der Arbeit mit Dilemmata in Bezug auf die Entwicklung des religiösen Urteils nachgewiesen werden.⁵ Im weiteren Kontext sind die umfangreichen Daten zur Entwicklung des moralischen Urteils nach dem Stufenmodell von *Lawrence Kohlberg*⁶ zu beachten. *Sybille Reinhardt*⁷ hat die Anwendung von Dilemma-Diskussionen in verschiedenen fachlichen Bereichen untersucht. *Friedrich Schweitzer* stellt die kognitionspsychologischen Modelle in den Kontext des Identitätskonzepts von *Erik H. Erikson*. Eine solche Identitätsentwicklung durch Bewältigung von Lebenskrisen und weitere Identitätskonzepte gehören zum Wissenshin-

⁴ *Fritz Oser / Paul Gmünder*, Der Mensch. Stufen seiner religiösen Entwicklung. Ein strukturgenetischer Ansatz, Gütersloh 1988.

⁵ *Fritz Oser*, Wieviel Religion braucht der Mensch? Erziehung und Entwicklung zur religiösen Autonomie, Gütersloh 1990.

⁶ *Lawrence Kohlberg*, Kognitive Entwicklung und moralische Erziehung, in: Gerhard Büttner / Veit-Jakobus Dieterich (Hg.), Die religiöse Entwicklung des Menschen, Stuttgart 2000, 50-66; *Fritz Oser / Wolfgang Althof*, Moralische Selbstbestimmung, Stuttgart 1997.

⁷ *Sybille Reinhardt*, Werte-Bildung und politische Bildung. Zur Reflexivität von Lernprozessen, Opladen 1999.

tergrund dieses Standards.⁸ Um Dilemma-Diskussionen führen zu können, braucht die Lehrperson einiges an Wissen und Fertigkeiten im Sinne der Diskurspädagogik. Dazu dienen ihr Kommunikationstheorien und eine Diskursdidaktik.⁹ Die Auseinandersetzung mit der religiösen Entwicklung ermöglicht den Studierenden auch eine persönliche Standortbestimmung und eine Aufarbeitung der eigenen religiösen Biographie.

Standard 2: Interreligiöses Lernen

Ich habe in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung gelernt, interreligiöse Lernanlässe so zu gestalten, dass die Kinder Offenheit und Respekt gegenüber Anderen entwickeln und im Dialog ihre eigene religiöse Identität zum Ausdruck bringen können.

Die globale Perspektive und die zunehmende soziokulturelle Vielfalt in den Schulen und Kindergärten verlangen Antworten der Religionspädagogik. Schule und Gesellschaft sind auf Dialog und interreligiöse Lernprozesse angewiesen um des friedlichen Zusammenlebens willen. Es muss gelernt werden, wie mit der Vielfalt von Weltreligionen, religiösen Sondergruppen, postmodernen religiösen Angeboten und Phänomenen umgegangen werden kann. Eine besondere Herausforderung wird es sein, Kinder und Jugendliche bei der Entwicklung ihrer von Religiosität mitgeprägten Identität in einem pluralen Umfeld zu unterstützen. Interreligiöses Lernen kann deshalb im Rahmen der interkulturellen Erziehung einen Beitrag leisten für ein tolerantes, gleichberechtigtes und konfliktfähiges Zusammenleben der Menschen. Das interreligiöse Lernen kann dabei an den Erfahrungen des ökumenischen Dialogs und an der Zusammenarbeit zwischen Kirchen und Schule anknüpfen.

Folgende Qualitätsmerkmale sind zentral: Lehrpersonen und Kinder brauchen eine Klarheit über den eigenen Standpunkt. Sie sollen in Begegnung und Dialog den Anderen in seiner Andersartigkeit respektieren und auch gemeinsam religiöse Erfahrungen machen.

Wichtige theoretische Grundlagen liefert die interkulturelle Pädagogik.¹⁰ Sie hat zum Ziel einerseits, die Kinder der eingewanderten Familien darin zu unterstützen, ihr Leben in zwei Kulturen und mit zwei Sprachen zu gestalten. Andererseits unterstützt sie aber alle Kinder – die einheimischen und die eingewanderten – darin, mit Leuten verschiedener Lebensweisen sinnvoll zusammenzuleben. In diesem Kontext wurde der Beitrag der Religionen in zahlreichen Arbeiten untersucht.¹¹ Eine weitere Dimension bilden das Wissen um die religiös-plurale Gegenwartssituation und die Kenntnisse der Weltre-

⁸ Vgl. *Friedrich Schweitzer*, *Lebensgeschichte und Religion*, München 1987, 71ff.; *Hans-Georg Ziebertz*, *Biographisches Lernen*, in Georg Hilger / Stephan Leimgruber / Hans-Georg Ziebertz, *Religionsdidaktik. Ein Leitfadens für Studium, Ausbildung und Beruf*, München 2001, 349–360.

⁹ *Fritz Oser u.a.*, *Inhalt und Struktur des Faches LER*, in: Wolfgang Edelstein u.a. (Hg.), *Lebensgestaltung – Ethik – Religionskunde. Grundlegung eines neuen Schulfachs*, Weinheim – Basel 2001, 71–142.

¹⁰ Vgl. *Christiane Perrégaux*, *Odyssee. Ansätze einer interkulturellen Pädagogik*, Zürich 1998; *Annedore Prengel*, *Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik*, Opladen 1995.

¹¹ Vgl. *Johannes Lähmemann*, *Evangelische Religionspädagogik in interreligiöser Perspektive*, Göttingen 1998; *Helgard Jamal*, *Die Bedeutung des interreligiösen Lernens für Erziehung und Bildung*, Hamburg 1996.

ligionen in ihren historischen und gegenwärtigen Strukturen, im speziellen Kontext der Migration, aber auch in ihren Beziehungen untereinander.¹²

Die dritte Theorieebene bezieht sich auf Begegnung und Dialog. Hier sind psychologische Kenntnisse zu sozialer Wahrnehmung, Kommunikation und Verhandlungsstrategie ebenso wichtig wie das Modell vom realistischen Diskurs.¹³

Standard 3: Ehrfurcht gegenüber der Schöpfung

Ich habe in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung gelernt, 'Schöpfung' sowohl theologisch als auch entwicklungspsychologisch zu reflektieren und didaktisch zu entfalten, dies im Kontext von Ehrfurcht und ökologischer Verantwortung gegenüber der Natur.

Neben der 'Befreiung' aus Knechtschaft und Ungerechtigkeit ist die 'Schöpfung' wohl eines der wichtigsten theologischen Kernelemente des Alten Testaments. Mit dem modernen naturwissenschaftlichen Weltbild sind die Schöpfungstexte in den Mittelpunkt weltanschaulicher Auseinandersetzungen geraten. Von dieser Spannung zwischen einer theologischen Rede von der Schöpfung und der wissenschaftlichen Sprache von der Natur sind auch die Kinder im Schulalter betroffen, die mit beidem konfrontiert werden. Dabei wird aber weder auf ihre eigene Weltbildentwicklung noch auf die unterschiedlichen Sprachebenen Rücksicht genommen.

Gerade weil das ehrfürchtige Entdecken und Verstehen der Natur in der Schule wichtig ist, ebenso wie die staunende Annäherung an die Güte Gottes in seiner Schöpfung im Religionsunterricht, sollten Lehrpersonen im Umgang damit eine hohe Professionalität haben. Sie sollten wissen, wie sie von Natur und Schöpfung reden sollen und auch die diesbezüglichen Vorstellungen der Kinder kennen.

Die interreligiöse Öffnung ist auch beim Standard 'Ehrfurcht gegenüber der Schöpfung' gefordert. Alle Religionen kennen Mythen und Deutungen über die Welt und das Leben.

'Ehrfurcht vor dem Leben' wäre eine neutralere Bezeichnung für dieses Anliegen, denn Schöpfung ist ein Begriff der jüdisch-christlichen Theologie, der oft z.B. in der Umweltbildung unreflektiert übernommen wird. Gerade deshalb ist es wichtig, dass er thematisiert wird. Das religiöse Verständnis des Begriffs muss bewusst gemacht werden und in Dialog treten zu den Wissensbeständen der anderen Schulfächer. Insbesondere sollen das (mystagogische) Staunen und Sich-betreffen-lassen, das ästhetische Lernen oder das philosophische Fragen als religiöse Lerndimensionen erfahren werden können. Diese fächerübergreifende Begegnung mit den anderen Schulfächern wird aber auch für andere Bereiche gefordert, um die Komplementarität der Lebensbereiche und Lebenshaltungen deutlich zu machen (z.B. Religion, Kunst, Literatur, Naturwissenschaften, Politik). Der Unterricht zum Thema Schöpfung hat dann eine hohe Qualität, wenn die drei folgenden Bereiche in Lernarrangements kompetent verknüpft sind und für die Kinder zum lernreichen Erlebnis werden:

¹² Vgl. *Stephan Leimgruber*, *Interreligiöses Lernen*, München 1995; *Johannes Lähnemann*, *Weltreligionsdidaktische Grundregeln*, in: Engelbert Gross / Klaus König (Hg.), *Religionsdidaktische Grundregeln. Leitfaden für den Religionsunterricht*, Regensburg 1996, 49–67.

¹³ Vgl. *Fritz Oser*, *Ethos. Die Vermenschlichung des Erfolgs. Zur Psychologie der Berufsmoral von Lehrpersonen*, Opladen 1998, 84.

- Schöpfung als theologische Rede vom ‘Segen’ (von der Gut-Heißung) Gottes;
- Schöpfung als Qualität der Natur, im Sinne einer unverfügbaren Lebensgrundlage, die von uns Ehrfurcht und Verantwortung verlangt;
- Schöpfung als Begriff in der kindlichen Weltbildentwicklung, der aufgebaut, verworfen, relativiert, erweitert werden kann bzw. muss.

Die Lehrperson muss dazu die biblische Schöpfungstheologie kennen und sie im Lichte der modernen theologischen und religionswissenschaftlichen Forschung verstehen und kritisch würdigen können.¹⁴ Es ist auch eine besondere Chance, dass die alttestamentlichen Schöpfungserzählungen zum gemeinsamen Traditionsgut von Juden, Christen und Muslimen zählen und sich von daher auch für interreligiöses Lernen eignen (vgl. Standard: Interreligiöses Lernen). Die Lehrperson muss Modelle und Untersuchungen der Weltbildentwicklung bei Kindern kennen.¹⁵ Sie muss didaktische Modelle erproben können, um dem Kind stufengerecht die Schöpfung als religiösen Begriff und religiöse Erfahrung näher zu bringen und Ehrfurcht und Verantwortung für die Natur und das Leben zu wecken. In den Forschungsarbeiten zur Umweltbildung spielt die Schöpfungsthematik nur eine untergeordnete Rolle. Im Rahmen des konziliaren Prozesses für ‘Gerechtigkeit, Frieden und Bewahrung der Schöpfung’ haben die Schweizer Kirchen jedoch zahlreiche Projekte zur Schnittstelle Schöpfungstheologie und Umweltschutz initiiert und dazu eine eigene ökumenische Fachstelle „Kirche und Umwelt“ geschaffen.¹⁶

Standard 4: Biblische und religiöse Geschichten

In meiner Lehrerinnen- und Lehrerbildung habe ich gelernt, biblische und andere religiöse Geschichten selber zu interpretieren und sie mit Kindern so zu bearbeiten, dass sie die Texte stufengerecht selbsttätig erschließen können.

Auch im schulischen Unterricht sind Lehrpersonen konfrontiert mit Texten aus den Traditionen der Religionen, sei es im Zusammenhang mit Festtagen, mit Literatur, mit Biographien, mit Medien, mit Orten und Ereignissen der lokalen Geschichte oder mit Erlebnissen, welche die Kinder in den Unterricht hineintragen. Oft reagieren Lehrpersonen etwas verlegen und abwehrend, weil sie sich selber unsicher fühlen, wie sie damit umgehen sollen. Die Begegnung mit religiösen und kirchlichen Themen ist vielfältig. Hier soll exemplarisch der Umgang mit biblischen Geschichten vertieft werden.

Die Bibel gehört nach wie vor auch als religionsgeschichtliches und literarisches Werk zum abendländischen Kulturgut und damit zur Grundlage westlicher Bildung. Biblische Geschichten bleiben auch für die Religionspädagogik zentral. Doch gerade für den schulischen Kontext soll die interreligiöse Perspektive angemahnt werden. Neben die Texte der christlichen Tradition kommen die großen Erzählungen der Weltreligionen zu stehen. Die Bibel selber ist ja schon höchst interkulturell und kann gerade aus dieser

¹⁴ Vgl. Othmar Keel / Silvia Schroer, Schöpfung. Biblische Theologien im Kontext altorientalischer Religionen, Göttingen 2002; Dorothee Sölle, Lieben und arbeiten. Eine Theologie der Schöpfung, Zürich 1985.

¹⁵ Vgl. Anton Bucher, Das Weltbild des Kindes, in: Büttner / Dieterich 2000 [Anm. 6], 199-215; Reto Fetz / Karl Helmut Reich / Peter Valentin, Weltbildentwicklung und Schöpfungsverständnis. Eine strukturgenetische Untersuchung bei Kindern und Jugendlichen, Stuttgart u.a. 2001.

¹⁶ Ökumenische Arbeitsstelle Kirche und Umwelt (Oeku) (Hg.), Mit gutem Grund. Dossier SchöpfungsZeit, Bern 2001.

Sicht neu erschlossen werden. Die historisch-kritischen Textzugänge haben da viele neue Perspektiven eröffnet. Biblische Texte sind Teil der Erzählungen und religiösen Erfahrungen der Weltreligionen, die narrativ in Beziehung treten sollen zu den Erfahrungen und Entwicklungen der Kinder. Es ist auch eine besondere Chance, dass viele biblische Texte zum gemeinsamen Traditionsgut von Juden, Christen und Muslimen zählen und sich von daher auch für interreligiöses Lernen eignen (vgl. Standard: Interreligiöses Lernen).

Ziel der Auseinandersetzung mit biblischen Geschichten ist, dass die Heranwachsenden diese Texte selber erschließen und verstehen können. Die Lehrperson versteht es, Lernarrangements einzurichten, damit die Schülerinnen und Schüler den Text entsprechend ihrer Stufe hermeneutisch bearbeiten und sich zu eigen machen können.¹⁷ Die professionelle Kompetenz der Lehrperson zeigt sich darin, dass sie Texte auswählt, welche die Kinder entsprechend ihrer Entwicklung erfassen und produktiv deuten können. Methodisch kennt sie Handlungsweisen und vielfältige Lernformen, welche die Schülerinnen und Schüler zu Interpretationsprozessen und Rekonstruktionen führen. Die Lehrperson ermöglicht es den Schülerinnen und Schülern, biblisches Sachwissen, Sprach- und Literaturformen zu entdecken, und mutet ihnen zu, biblische Lebens- und Glaubensmodelle kritisch mit der eigenen Lebenspraxis zu vergleichen. Die Lehrperson muss die Grundzüge einer Einführung in die biblische Theologie kennen und sie im Lichte der historisch-kritischen Forschung verstehen und kritisch würdigen können. Jedoch auch andere wissenschaftliche Zugänge zu den biblischen Texten wurden für die Religionspädagogik relevant. Neben tiefenpsychologischen und feministischen Ansätzen ist es insbesondere die Theologie der Befreiung, welche die Bibelarbeit in den Dienst der Emanzipation der Bibelleserinnen und -leser gestellt hat.

Standard 5: Symboldidaktik

Ich habe in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung gelernt, mit Symbolen didaktisch so zu arbeiten, dass Schülerinnen und Schüler eigene Bedeutsamkeiten symbolisieren können und Symbole im Alltag, in der Kunst und in der Religion als Sprache des Unsichtbaren, des inneren Menschen erleben können.

Mit der Symboldidaktik hat für viele die Religionspädagogik wieder eine allgemein verständliche Sprache gefunden. Die eigentliche Pionierin der Symboldidaktik war zweifellos *Oderisia Knechtle*. Ihr Unterricht mit Erlebnisgestalten diente der tätigen Erschließung des Göttlichen.¹⁸ Drei weitere Autoren sollen hier genannt werden, welche die Symboltheorien weiter religionsdidaktisch ausgefaltet haben:

*Hubertus Halbfas*¹⁹ sagte zu Beginn der 1980er Jahre, dass mit der Symboldidaktik das Unsichtbare sichtbar gemacht, das Sakrale im Profanen wahrgenommen und Symbole als die eigentliche Sprache des Religiösen erfahrbar gemacht werden sollen. *Peter*

¹⁷ Vgl. *Fritz Oser*, Grundformen biblischen Lernens, in: Eugen Paul / Alex Stock (Hg.), *Glauben ermöglichen*. Zum gegenwärtigen Stand der Religionspädagogik (FS Günter Stachel), Mainz 1987, 213-246; *Anton Bucher*, *Bibelpsychologie*, Stuttgart u.a. 1992; *Horst Klaus Berg*, *Grundriß der Bibel didaktik*. Konzepte – Modelle – Methoden, München – Stuttgart, 1993.

¹⁸ *Oderisia Knechtle*, *Glaubensbelebung durch das Symbol*, Solothurn 1967; *Fritz Oser*, *Die Jesusbeziehung*, Olten 1973; *ders.*, *Kräfte schulung*, Olten 1977.

¹⁹ *Hubertus Halbfas*, *Das Dritte Auge*. Religionsdidaktische Anstöße, Düsseldorf 1982.

*Biehl*²⁰ zeigt auch die zwiespältige Wirkung von Symbolen und spricht von einer kritischen Symbolkunde als kommunikativer Didaktik. Symbole sind Brücken zwischen den Lebenserfahrungen und dem Glauben. *Biehl* rückt deshalb die Symboldidaktik nahe an das korrelationsdidaktische Konzept *Georg Baudlers*.²¹ *Anton Bucher* reklamiert vom strukturgenetischen Ansatz her, dass Kinder ihre Symbole selber aufbauen und konstruieren. Symbole gehen aus dem Handeln, aus dem Erfahren und Wahrnehmen der Kinder hervor. Symbollernen ist deshalb eng verbunden mit ästhetischem Lernen.²²

Der Umgang mit Symbolen bzw. eine Symbolisierungsdidaktik ist geeignet, um eine religiöse Sprache aufzubauen. Dabei sind folgende Qualitätsmerkmale wichtig:

- Kinder müssen das 'Symbolische' selber handelnd erfahren können.
- Sie müssen für das, was ihnen bedeutungsvoll ist, selber einen symbolischen oder sprachlichen Ausdruck finden können.
- Sie sollen mit der Symbolisierung oder Symbolerschließung ein Stück ihres eigenen Menschseins oder Menschwerdens erahnen können.
- Sie sollen die Metaphorik des Symbols erschließen können und dabei ein Stück religiöse Sprache und Ausdrucksform kennenlernen.
- Sie können ihre eigene Symbolerfahrung im Kontext kultureller Tradition und religiöser Praxis verstehen.

*Friedrich Schweitzer*²³ hat die Entwicklung des Symbolverständnisses untersucht und eine entsprechende Stufentheorie beschrieben. Die Grundlagen der Symboldidaktik schulen auch das Sprachverständnis für Metaphern, Mythen, Legenden und Rituale. Es gibt mittlerweile zahlreiche Lehrmittel, welche die Arbeit mit Symbolen unterstützen und auch der Einübung in eine differenzierte Korrelationsdidaktik dienen.

Standard 6: Mit Kindern Feste feiern

Ich habe in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung gelernt, auf dem Hintergrund der pädagogischen, religiösen und (inter-)kulturellen Bedeutung der Feste (im Jahreskreis) mit Kindern ein Fest zu gestalten.

Menschen arbeiten, lernen und denken nicht nur, sie singen und tanzen, sie erzählen sich Geschichten und feiern. Insbesondere in den unteren Klassen der Primarschule und im Kindergarten werden die Jahreszeiten mit ihren Festen bewusst begangen. Schulanfang und Schulschluss sind ebenso besondere Anlässe wie der Geburtstag der Kinder oder die Weihnachtsfeier der Schule. Die Schulklimaforschung zeigt, dass die gemeinsame Feier von Festen im Rahmen der Schule ein wirksamer Faktor für die Zufriedenheit der Schülerinnen und Schüler ist.²⁴

²⁰ *Peter Biehl*, Symbole geben zu lernen. Einführung in die Symboldidaktik anhand der Symbole Hand, Haus und Weg, Neukirchen-Vluyn 1989.

²¹ *Georg Baudler*, Korrelationsdidaktik. Leben durch Glauben erschließen. Theorie und Praxis der Korrelation von Glaubensüberlieferung und Lebenserfahrung auf der Grundlage von Symbolen und Sakramenten, Paderborn 1984.

²² *Anton Bucher*, Symbol – Symbolbildung – Symbolerschließung. Philosophische und entwicklungspsychologische Grundlagen, St. Ottilien 1990.

²³ *Schweitzer* 1987 [Anm. 8], 205ff.

²⁴ Vgl. *Helmut Fend*, Qualität im Bildungswesen, München 2001.

Der Standard provoziert auch die Frage nach der Relevanz von Traditionen (individuell, gesellschaftlich). Zudem wecken die kultur- und religionsgeschichtlichen Untersuchungen zu den Festen auch Verständnis für die historische Dimension des Religiösen. Die christliche Religion hat die europäische Kultur geprägt und immer wieder gewandelt. Aber auch die Religiosität des Christentums wurde durch die kulturelle Entwicklung verändert. Die Religion der Römer oder der germanischen Stämme war anders und doch haben sich Teile davon tradiert und sind in unsere Festkultur integriert.²⁵

Die Lehrpersonen müssen diese Zeiten und Feste pädagogisch sinnvoll gestalten. Bei kulturell heterogenen Schulklassen ist das gar nicht so einfach. Auf dem didaktischen Büchermarkt gibt es eine Fülle von Ideenvorschlägen für die musikalische, bildnerische oder sprachliche Gestaltung der Festzeiten. Lehrpersonen müssen sich darin orientieren können und brauchen ein professionelles Wissen über diese Rezepte hinaus:

- Sie kennen die kulturgeschichtlichen und religiösen Hintergründe eines Festes und das zum Fest gehörende Brauchtum.
- Sie erkennen die kulturelle Vielfalt in unserer eigenen Tradition und können einen Bezug zur interkulturellen Pädagogik herstellen.
- Sie kennen die Symbol- und Ritual-Didaktik und können diese auf die Festzeit in Kindergarten und Schule anwenden.
- Sie können ein ausgewähltes Beispiel im Bereich Feste und Bräuche für den Kindergarten oder die Schule entwicklungs- und stufengerecht umsetzen.

Die Lehrperson kann Wissen aus der Volkskunde, aus der Theologie des Kirchenjahres und aus der Lebenslaufforschung mit der Thematik und der didaktischen Umsetzung verknüpfen.²⁶

Standard 7: Zusammenarbeit Schule – Kirchlicher Religionsunterricht

Ich habe in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung gelernt, mit Katechetinnen und Katecheten Kontakt aufzunehmen und gemäß den Zielen des Lehrplans zu kooperieren.

Schon vor Antritt der ersten Stelle als Primarlehrperson muss die Berufseinsteigerin bzw. der Berufseinsteiger Kontakt mit den Lehrpersonen für den kirchlichen Religionsunterricht aufnehmen, um den Stundenplan abzusprechen. Oft findet der Religionsunterricht im Klassenzimmer statt und es braucht auch Abmachungen bezüglich Raumordnung, Materialnutzung, Schlüssel etc.. Darüber hinaus ist die Lehrperson durch den Lehrplan eingeladen, mit den Lehrpersonen für Religionsunterricht auch inhaltlich zusammenzuarbeiten. Umgekehrt wird von den Lehrpersonen für Religionsunterricht erwartet, dass sie sich an Klassen- und Schulentwicklungsprojekten nach Möglichkeit beteiligen. Für beide Seiten gibt es jedoch Kontaktbarrieren, sodass die Kooperation oft nicht oder nur mangelhaft gelingt.

²⁵ Vgl. *Manfred Becker*, Lexikon der Bräuche und Feste, Freiburg/Br. 2000; *Gertrud Wagemann*, Feste der Religionen – Begegnung der Kulturen München, 1996; *Peter Moll*, Menschen leben in Traditionen, Zürich 2000.

²⁶ Vgl. *Georg Hilger*, Wann wird gelernt? Vom Kairos und vom guten Umgang mit der Zeit, in: ders. / *Leimgruber / Ziebertz* 2001 [Anm. 8], 248-259; *Christoph Wulf u.a.*, Das Soziale als Ritual, Leverkusen 2001.

Die Studierenden in der Lehrerbildung sollen schon in der berufspraktischen Ausbildung in Kontakt treten mit Lehrpersonen für den Religionsunterricht. Sie sollen Schulhäuser kennenlernen, in denen die Religionslehrpersonen ins Lehrpersonenteam integriert sind und da ihre Kompetenzen engagiert einbringen. In Schulreformprojekten machen sich die Schulhausteams die besondere Kompetenz der Religionslehrpersonen bezüglich konfliktfähigerem Zusammenleben, interkulturellem Dialog und Humanisierung des Schulklimas zu Nutzen.

Für die Reflexion der Zusammenarbeit sind Kommunikationstheorien, Schultheorien, Organisationsentwicklung und Just Community-Ansätze bedeutsam. Die Kooperation ist aber auch abhängig davon, welche Bedeutung die Schule religiöser Bildung beimisst. Religiöse Bildung gehört mit zum Bildungsauftrag der Schule und mit dem neuen Schulfach „Lebensgestaltung – Ethik – Religionskunde“ wurden wichtige Grundlagen für die schulische religiöse Bildung erarbeitet.²⁷ Wichtig sind auch die pastoralsoziologischen Untersuchungen zur religiösen Einstellung und die Untersuchungen zu Wertewandel und Bedeutungsverlust der Kirchen.²⁸ Dabei gilt es auch Untersuchungen zur Geschichte des Religionsunterrichts zu beachten.²⁹ Lehrpersonen müssen aber auch die Subsysteme des kirchlichen Religionsunterrichts kennen. Dazu gehören

- Kenntnisse bezüglich Kirchen, Konfessionen und Religionsgemeinschaften mit ihrem Selbstverständnis und ihrer Organisationsstruktur;
- Kenntnisse des Bildungsverständnisses und der religionspädagogischen Konzepte der den Religionsunterricht tragenden Religionsgemeinschaften;
- Kenntnisse des Verhältnisses von Kirche und Staat, der Differenzierung von schulischem Religionsunterricht, kirchlicher Katechese und Schulseelsorge und des daraus hervorgehenden Rollenverständnisses von Lehrpersonen bezüglich Religion;
- Kenntnisse der Geschichte des Religionsunterrichts im Kontext von Bildung, Religionskritik und Säkularisierung;
- Kenntnis der strukturgenetischen Theorie der religiösen Entwicklung und deren Bedeutung im Gespräch mit Anderen zu religiösen Fragen.

3. Evaluation von drei Standards in verschiedenen Ausbildungssequenzen

Drei der Standards wurden in den bestehenden Ausbildungsgängen der Lehrpersonenausbildung in Solothurn aufgebaut und evaluiert. Bei den Interventionen wurde darauf geachtet, die vier Dimensionen für den Aufbau eines Standards, nämlich Theorie, Forschung, Qualität und Praxis, zu berücksichtigen und sinnvoll zu verknüpfen. Für die Auswertung wurden die Instrumente der Untersuchung „Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme in der Schweiz“³⁰ benutzt.

²⁷ Vgl. Edelstein u.a. 2001 [Anm. 9].

²⁸ Vgl. Alfred Dubach u.a., Lebenswerte. Religion und Lebensführung in der Schweiz, Zürich 2001; Rolf Heiderich / Gerhart Rohr, Wertewandel. Aufbruch ins Chaos oder neue Wege?, München 1999.

²⁹ Vgl. Rosa Grädel / Kurt Schori, Überlegungen zur gegenwärtigen Gestalt des reformierten Religionsunterrichts an öffentlichen Schulen im Kanton Bern, in: Helga Kohler-Spiegel / Adrian Loretan (Hg.), Religionsunterricht an der öffentlichen Schule. Orientierungen und Entscheidungshilfen zum Religionsunterricht, Zürich 2000, 99-112.

³⁰ Oser 2001 [Anm. 2], 250ff.

Gemessen wurden drei Bereiche jeweils vor und nach der Intervention:

- (1) die Einschätzung der Verarbeitungstiefe;
- (2) die Bedeutung, die dem Standard beigemessen wird;
- (3) die Wahrscheinlichkeit, den Standard in der späteren Berufstätigkeit anzuwenden.

Die Einschätzungen sind subjektiv und zeigen, welche Vorstellungen sich die Studierenden zum jeweiligen Standard gemacht haben und wie sie ihn bezüglich ihrer Vorstellung von beruflichem Handeln beurteilen. Die Messungen bilden deshalb nicht die Qualität des Unterrichts in der Lehrpersonenausbildung ab. Derselbe Unterricht bedeutet für die einen Studierenden eine standardorientierte Vertiefung, für andere gerade nicht. Die Studierenden gehen aber mit dieser subjektiven Einschätzung in die Berufspraxis, deshalb ist es sinnvoll, diese als die „Potentiale der Handlungssteuerung“³¹ zu messen. Rückfragen auf die Gestaltung und Steuerung der Ausbildung können dann von daher gestellt werden.

Verarbeitungstiefe

Die Verarbeitungstiefe sagt etwas aus über die Form und Qualität, mit der ein Standard behandelt wurde. Je vielfältiger und intensiver ein Standard bearbeitet wurde, desto besser wird er beherrscht. Die Messskala lautet:

- (1) *habe nichts von diesem Standard gehört;*
- (2) *habe theoretisch davon gehört;*
- (3) *habe dazu Übungen gemachte oder mich in der Praxis damit auseinandergesetzt;*
- (4) *habe Theorie und Übung, oder Theorie und Praxis, oder Übung und Praxis miteinander verbunden;*
- (5) *habe Theorie, Übung und Praxis systematisch miteinander verbunden.*

Je mehr Rubriken (Theorie, Übung, Praxis) ein Studierender bezüglich eines Standards ankreuzen kann, desto größer schätzt er seine Verarbeitungstiefe ein.³²

Bedeutung

Die zweite Skala fragt nach der Bedeutung, die der Standard für die Studierenden hat. Damit die Studierenden einen Standard im Hinblick auf ihre berufliche Handlungskompetenz erarbeiten können, müssen sie diesen auch als bedeutungsvoll einschätzen.³³

Beachtung

Die dritte Skala fragt nach der Wahrscheinlichkeit, ob die Studierenden diesen Standard in der späteren Lehrtätigkeit anwenden werden. Sie macht Aussagen über die Vorstellungen der Studierenden zur praktischen Gebrauchsrelevanz eines Standards.³⁴

3.1 Mit Kindern Feste feiern: ein Projekt in der Kindergärtnerinnen-Ausbildung

Der Standard 'Mit Kindern Feste feiern' gehört zum Curriculum der Kindergärtnerinnen-Ausbildung an der Pädagogischen Hochschule Solothurn und bezieht sich auf das entsprechende Rahmenziel des Lehrplans für den Kindergarten. Zur Zeit absolvieren zwei Kurse die Ausbildung: die Gruppe G 1 (N=15) steht am Anfang der Ausbildung,

³¹ Ebd., 228.

³² Ebd., 251.

³³ (1) nicht bedeutungsvoll; (2) ziemlich bedeutungsvoll; (3) sehr bedeutungsvoll; (4) weiß nicht / keine Meinung.

³⁴ (1) nicht beachten; (2) ab und zu beachten; (3) häufig beachten; (4) weiß nicht / keine Meinung.

die Gruppe G 2 (N=17) kurz vor dem Abschluss. Der Kurs G1 hat die Einführung im laufenden Schuljahr begonnen. Die beiden Kurse schätzen die Bedeutung dieses Standards übereinstimmend als hoch ein. Ebenfalls geben die Studierenden beider Kurs an, dass sie diesen Standard häufig in ihrer zukünftigen Praxis beachten werden.

Der Kurs G2 kann auf folgendes Vorgehen zurückblicken:

Erste Einführung in die Festthematik am Beispiel Weihnachten

Am Festkreis von Weihnachten erfahren die Studentinnen den geschichtlichen Hintergrund eines konkreten Festes. Sonnenwendfeiern, vorchristliche Fruchtbarkeitszyklen und römische Staatsfeiertage prägen die Weihnachtstradition ebenso wie die christliche Botschaft von der Geburt Jesu. Das Fest ist in sich schon interkulturell und lässt nach Bedeutung und Sinn des Festes fragen. Verschiedene Bräuche, Symbole und Rituale der Festtage werden betrachtet und vertieft.

Feste feiern: Theorie und Forschung

In der zweiten Phase gilt es, die theoretischen und empirischen Grundlagen, die für den Standard bedeutungsvoll sind, zu erarbeiten. Theorie des Festes, Volkskunde und Brauchtum, Theologie des Kirchenjahres, Soziologie und Wertewandel, Pluralisierung der Gesellschaft und Interkulturalität. Thematisiert wird insbesondere das Geburtstagsfeiern als identitätsstiftendes Ritual und dessen unterschiedliche Gewichtung in verschiedenen Kulturen.

Feste feiern im Modellkindergarten: Expertinnenhandeln

Die Studentinnen beobachten im Modellkindergarten die Gestaltung von täglichen und jahreszeitlichen Ritualen. Die Modellkindergärtnerin gestaltet als exemplarische Festzeit den Advent unter dem Thema 'Licht'. Sie gestaltet diese Sequenzen als Expertin und stellt ihren Unterricht zur Diskussion. Die Studierenden vergleichen das Handeln der Modellkindergärtnerin mit ihrem theoretischen Wissen und befragen sie nach ihren Hintergründen.

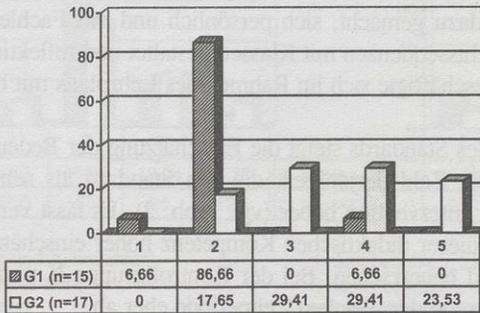
Partnerarbeit: Anwendung auf ein gewähltes Fest

Die Studentinnen erhalten den Auftrag, zu einem ausgewählten Fest geschichtliche, religiöse und volkskundliche Hintergründe zu erarbeiten. Sie sollen in einer schriftlichen Arbeit (Semesterarbeit) analysieren und darstellen, wie das Fest heute in Familien, Dörfern und Kindergärten gefeiert wird. Dabei beziehen sie ihre Erkenntnisse auf das theoretische Wissen zu Fest, Brauchtum, Ritual, Symbol und interkultureller Pädagogik. Im zweiten Teil skizzieren sie ein didaktisches Konzept, wie sie das Fest im Kindergarten gestalten würden. Ein Ritual planen sie detailliert und stellen es den übrigen Studierenden im Sinne einer Übung vor. Bei dieser Arbeit geht es darum, die Qualitätsmerkmale des Standards zu festigen.

Festgestaltung im Praktikum

Für das Praktikum erhalten die Studentinnen den Auftrag, selbstständig ein jahreszeitliches Fest im Kindergarten zu gestalten. Sie sollen auch eine Geburtstagsfeier für jene Kinder durchführen, die während des Praktikums Geburtstag haben. Die Studentinnen setzen diesen Auftrag um und dokumentieren ihre Erfahrungen in ihrem Praktikums-

ordner. Anschließend an diese Praktikumsarbeit schätzen die Studierenden ihre Verarbeitungstiefe ein (vgl. Abb. 1):



- 1 habe von diesem Standard nichts gehört; 2 habe theoretisch davon gehört;
 3 habe dazu Übungen gemacht oder mich in der Praxis damit auseinandergesetzt;
 4 habe Theorie und Übung, oder Theorie und Praxis, oder Übung und Praxis miteinander verbunden;
 5 habe Theorie, Übung und Praxis systematisch miteinander verbunden

Abb. 1: Verarbeitungstiefe 'Feste feiern' G 1 und G 2

Im Unterschied zu G1 hat nur noch ein kleiner Teil die subjektive Einschätzung, diesen Standard nur theoretisch bearbeitet zu haben. Allerdings wurde für einen weiteren Teil der Studierenden der Standard nur praktisch oder nur mit Übungen behandelt. Die Verknüpfung von Theorie und Praxis³⁵ bzw. deren systematische Verbindung wurde nur von gut der Hälfte der Studentinnen für sich wahrgenommen. Gegenüber der Einschätzung der Studienanfängerinnen bestätigt dies die Wirksamkeit des Ausbildungsprogramms. Für die Mehrheit konnten Lernbedingungen geschaffen werden, die es ihnen ermöglichten, Theorie und Praxis aufeinander zu beziehen.

Trotzdem hat das Resultat auch irritierende Aspekte: Alle Studentinnen haben ja dasselbe Ausbildungsprogramm erlebt. Trotzdem hat nur eine Minderheit die Verarbeitungstiefe im Sinne eines professionellen Standards erreicht. Überraschend ist insbesondere, dass einzelne Studentinnen unmittelbar nach dem Praktikum finden, das Thema nur theoretisch bearbeitet zu haben. Die Studierenden konstruieren sich ihr Wissen eben selber und nicht nach den Vorstellungen der Lehrperson. Es wäre im Gespräch zu erkunden, wie ihr Lernprozess verlaufen ist. Jedenfalls muss die Auswertungsarbeit mit dem Praktikumsordner verbindlicher als Portfolioarbeit gesteuert werden und die Reflexion auf den ganzen Lernprozess bezogen werden.

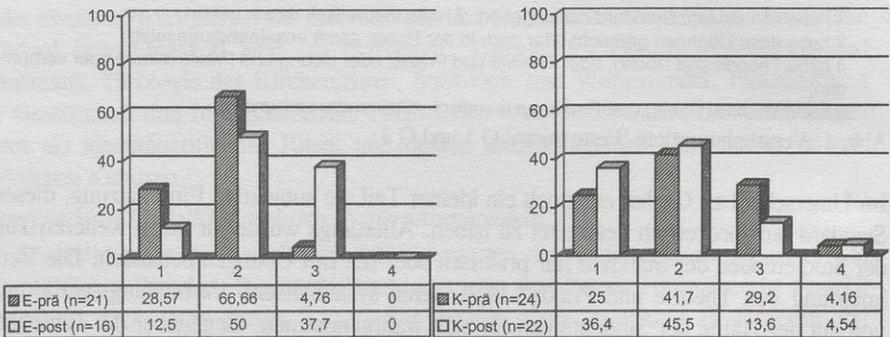
³⁵ Die Vertiefungsvariante „Übung und Praxis“ wurde von keiner Studentin vermerkt; am häufigsten wird die Variante „Theorie und Praxis“ angegeben.

3.2 Evaluation des Standards 'Biblische und religiöse Geschichten erzählen'

Die Experimentiergruppe E hat sich nicht nur theoretisch mit der forschungsgestützten Erschließung von biblischen Texten und der Didaktik des Erzählens auseinandergesetzt, sondern auch Übungen dazu gemacht, sich persönlich und mit Fachleuten im Fachgebiet vertieft und Unterrichtssequenzen mit Klassen gestaltet und reflektiert.

Die Kontrollgruppe K beschäftigte sich im Rahmen des Lehrplans mit biblischen Texten innerhalb des Seminars.

Durch die Bearbeitung des Standards steigt die Einschätzung der Bedeutung bei der Experimentiergruppe E. Die Zahl derjenigen, die den Standard als sehr bedeutungsvoll einschätzen, ist nach der Intervention höher (vgl. Abb. 2). Es lässt vermuten, dass Studierende die Bedeutung dieser didaktischen Kompetenz höher einschätzen, je besser sie diese auch verstehen und beherrschen. Bei der Kontrollgruppe K nimmt die Einschätzung der Bedeutung während der gleichen Zeitperiode eher ab.



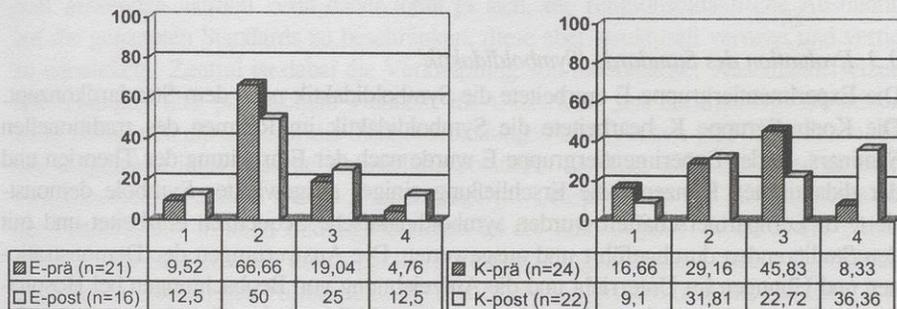
1 nicht bedeutungsvoll; 2 ziemlich bedeutungsvoll;
3 sehr bedeutungsvoll; 4 weiß nicht.

1 nicht bedeutungsvoll; 2 ziemlich bedeutungsvoll;
3 sehr bedeutungsvoll; 4 weiß nicht.

E = Experimentiergruppe, K = Kontrollgruppe, prä = vor und post = nach der Intervention

Abb. 2: Bedeutung 'Biblische und religiöse Geschichten erzählen' vor und nach der Intervention

Die Kontrollgruppe K schätzt die Beachtung in der späteren Lehrtätigkeit zu Beginn eher noch höher ein als die Experimentiergruppe E (vgl. Abb. 3). Das Bild verändert sich aber. Bei der Befragung nach der Interventionsperiode steigt nun die Anzahl derer, die keine Meinung haben. Die Beschäftigung mit biblischen und religiösen Texten hat wohl bezüglich der berufspraktischen Umsetzung eher verunsichert und einige Studierende zweifeln, ob sie sich eine Lehrtätigkeit in diesem Gebiet zumuten können. Erst die Übung und die Anwendung in der Praxis könnten Klarheit verschaffen.

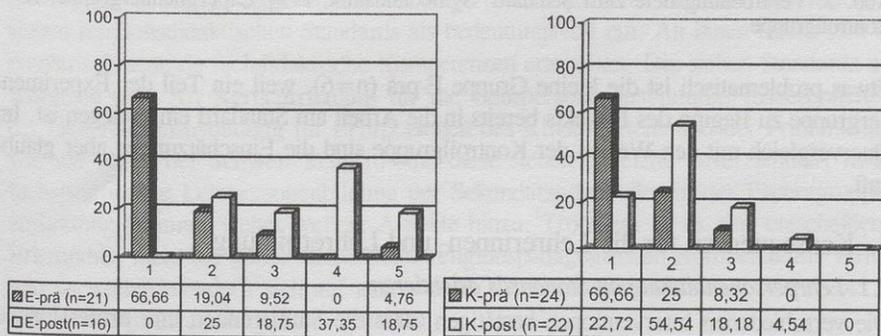


1 nicht beachten; 2 ab und zu beachten;
 3 häufig beachten; 4 weiß nicht.
 E = Experimentiergruppe

1 nicht beachten; 2 ab und zu beachten;
 3 häufig beachten; 4 weiß nicht.
 K = Kontrollgruppe

Abb. 3: Beachtung des Standards 'Biblische und religiöse Geschichten erzählen' in der späteren Lehrtätigkeit,

Bei den beiden Gruppen wurden klar unterschiedliche Verarbeitungstiefen erreicht (vgl. Abb. 4). Die Resultate zeigen bei der Kontrollgruppe zwar eine Entwicklung von der mehrheitlichen Einschätzung 'nichts davon gehört' zur Aussage 'wir haben uns theoretisch damit beschäftigt'. Bei der Experimentiergruppe konnte jedoch nach der Lerneinheit mehr als die Hälfte der Studierenden Theorie und Praxis/Übung miteinander verbinden. Eine Annäherung an den Standard ist bereits erreicht worden. Diese fachdidaktische Arbeit am Standard 'Biblische und religiöse Geschichten erzählen' brachte den Studierenden der Experimentiergruppe eine größere Vertiefung. Dadurch hat sich bei ihnen sowohl die Einschätzung der Bedeutung gesteigert als auch die Absicht bestärkt, dass sie diese Kompetenz in ihrer späteren Lehrtätigkeit situationsgerecht einsetzen werden.

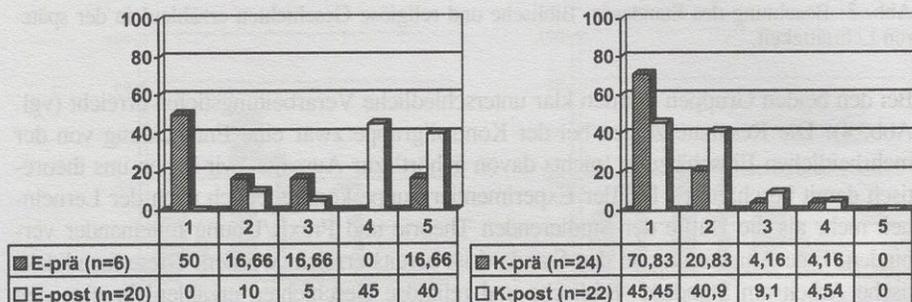


1 habe von diesem Standard nichts gehört; 2 habe theoretisch davon gehört;
 3 habe dazu Übungen gemacht oder mich in der Praxis damit auseinander gesetzt;
 4 habe Theorie und Übung, oder Theorie und Praxis, oder Übung und Praxis miteinander verbunden;
 5 habe Theorie, Übung und Praxis systematisch miteinander verbunden.
 E = Experimentiergruppe, K = Kontrollgruppe

Abb. 4: Verarbeitungstiefe zum Standard 'Biblische und religiöse Geschichten erzählen'

3.3 Evaluation des Standards 'Symboldidaktik'

Die Experimentiergruppe E erarbeitete die Symboldidaktik nach dem Standardkonzept. Die Kontrollgruppe K bearbeitete die Symboldidaktik im Rahmen des traditionellen Seminars. In der Experimentiergruppe E wurde nach der Erarbeitung der Theorien und der didaktischen Konzepte die Erschließung einiger ausgewählter Symbole demonstriert. In Lernpartnerschaften wurden symboldidaktische Sequenzen erarbeitet und mit den Studierenden durchgeführt und ausgewertet. Die Auswertungen der Demonstrationen und Übungen im Unterricht und die Aufzeichnung von Beobachtungen bei Hospitationen (Expertenhandeln) wurden dokumentiert und bildeten den Gestaltungsrahmen für ein Kurzpraktikum. Die Graphik zeigt hier schön den Erfolg dieser standardorientierten Arbeit (vgl. Abb. 5):



1 habe von diesem Standard nichts gehört; 2 habe theoretisch davon gehört;
 3 habe dazu Übungen gemacht oder mich in der Praxis damit auseinander gesetzt;
 4 habe Theorie und Übung, oder Theorie und Praxis, oder Übung und Praxis miteinander verbunden;
 5 habe Theorie, Übung und Praxis systematisch miteinander verbunden.
 E = Experimentiergruppe, K = Kontrollgruppe

Abb. 5: Verarbeitungstiefe zum Standard 'Symboldidaktik' E = Experimentiergruppe, K = Kontrollgruppe

Etwas problematisch ist die kleine Gruppe E-prä (n=6), weil ein Teil der Experimentiergruppe zu Beginn des Projekts bereits in die Arbeit am Standard eingestiegen ist. Im Quervergleich mit den Werten der Kontrollgruppe sind die Einschätzungen aber glaubhaft.

4. Konsequenzen für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung

4.1 Lehrpersonenbildung an Standards orientieren

Die verschiedenen Interventionen bestätigen, dass die Studierenden ihre professionelle Handlungskompetenz positiver einschätzen, wenn im Unterricht eine intensive Theorie-diskussion stattfindet, wenn Forschungsergebnisse analysiert, wenn Qualitätsansprüche formuliert werden und wenn in Übung und Praxis ein reflektiertes Unterrichten erarbeitet und gezeigt werden kann. Die standardorientierte Ausbildung vermittelt auch größere Sicherheit bei den Studierenden, sodass sie den Standard in der späteren Lehrtätigkeit

eher anwenden werden. Von daher lohnt es sich, die religionsdidaktische Ausbildung auf die genannten Standards zu beschränken, diese aber strukturell vernetzt und vertieft zu entwickeln. Zentral ist dabei die Verknüpfung von theoretischer Auseinandersetzung mit Übungen und praktischem Handeln im Unterricht. Die Lehrpersonenausbildung muss Strukturen entwickeln, die diese Verbindungen ermöglichen und unterstützen. Die neu aufgebaute Pädagogische Hochschule Solothurn versucht diese Anliegen umzusetzen. Einerseits orientiert sie die Studiengänge für Lehrpersonen des Kindergartens und der Primarschule in allen Bildungsbereichen an der Standardidee. Andererseits ermöglicht sie den Studierenden durch parallele Veranstaltungen in der Lehre und in berufspraktischen Studien den Aufbau und die Reflexion von professionellem Handeln. Zwischen den beiden Lernorten, hier PH und dort Praxisschule, steht als drittes 'Gefäß': das didaktische Atelier. In einer begleiteten Intervisionsgruppe können die Studierenden Wissen und Erfahrung aus den verschiedenen Lernsequenzen reflektierend aufeinander beziehen. Es geht hier nicht um einfache didaktische Umsetzungen von Theorien oder nur um Praxisreflexion. Vielmehr sollen die Studierenden in ihrem eigenen Konstruktionsprozess unterstützt werden, damit sie aus der Reflexion von Theorie, Empirie, Expertenhandeln und Praxis ihre authentische und professionelle Handlungsfähigkeit entwickeln, einüben und sichern können.

Ein wichtiges Instrument bildet dabei das 'Portfolio'. Die Erarbeitung eines Portfolios meint in diesem Zusammenhang, dass die Studierenden ihre Erarbeitungen und Erfahrungen zu einem Standard in einer Sammlung dokumentieren und strukturieren müssen. Sie sollen die Zusammenhänge zwischen Theorie und Praxis reflektieren und neu konstruieren, damit sie vom 'Wissen' zum berufsbezogenen 'Können' gelangen. Diese Portfolios müssen besprochen und formativ beurteilt werden, damit sich die Studierenden orientieren können und allmählich die Sicherheit entwickeln, dass sie den Standard beherrschen.

4.2 Die religionsdidaktischen Standards als Kerncurriculum

Sowohl die befragten Expertinnen und Experten als auch die Studierenden stufen die sieben religionsdidaktischen Standards als bedeutungsvoll ein. An ihnen lassen sich exemplarisch zentrale fachdidaktische Kompetenzen erarbeiten. Die sieben Standards umschreiben eine Art Kerncurriculum für die Lehrpersonenausbildung. Insbesondere in der Generalistenausbildung für Lehrpersonen des Kindergartens und der Primarschule, wie wir sie in der Schweiz kennen, sind diese sieben Bereiche unverzichtbar. In der fachspezifischen Lehrpersonenbildung der Sekundarstufen oder in der Fächergruppenausbildung kommen sicher weitere Aspekte hinzu. Trotzdem ist es eine entscheidende Erkenntnis, nicht die ganze Breite eines religionspädagogischen Kompendiums vermitteln zu wollen, sondern sich auf ausgewählte Bereiche zu beschränken, diese aber im Sinne des Standardkonzeptes zu vertiefen.

Dem Standard 'interreligiöses Lernen' kommt heute eine besondere Bedeutung zu. Angesichts von Globalisierung und Pluralisierung muss schulische religiöse Bildung den Kindern ein Orientierungswissen vermitteln können. Mit interreligiösem Lernen soll die Klärung von Standpunkten und Werturteilen ebenso unterstützt werden wie die Entwicklung einer öffentlichen religiösen Sprache. Eine solche religiöse Bildung fördert

situativ den guten Umgang mit Differenz, den respektvollen Dialog untereinander und zwischen den verschiedenen Bekenntnissen und unterstützt das konfliktfähige Zusammenleben und die Entwicklung einer tragfähigen Schulkultur. Dieses Bemühen ist selbstverständlich nicht zu trennen von den anderen Standards und insbesondere von der Entwicklung einer moralischen und religiösen Urteilsfähigkeit (vgl. Standard 'Religiöse Entwicklung'). Diese erweist sich auch als bedeutsam im Zusammenhang mit der Schöpfungsthematik (Standard 'Ehrfurcht vor der Schöpfung'). Der Dialog mit einer Bildung für nachhaltige Entwicklung führt immer wieder zu vertiefenden Fragestellungen bezüglich der irdischen Existenz und dem Grund für ein verantwortungsvolles Handeln, welche aus religionspädagogischer Sicht komplementär aufgenommen werden können.

Die Zusammenarbeit zwischen Schule und kirchlichem Religionsunterricht ist vielleicht für andere Gegenden weniger zentral, weil der Religionsunterricht gesetzlich besser verankert ist. Im Nebeneinander von Schule und kirchlichem Unterricht hier in Solothurn (Schweiz) ist diese Zusammenarbeit aber sehr bedeutsam. Die religionsdidaktischen Standards sind hier aus der Perspektive der Schule formuliert und fordern Kompetenzen für Lehrpersonen der öffentlichen laizistischen Schule. Zusätzlich gibt es für die Kinder den kirchlichen Unterricht, der entsprechend gewürdigt und gefördert werden soll. Die Kinder werden durch den kirchlichen Unterricht in einer konkreten religiösen Gemeinschaft beheimatet, von ihr getragen und schöpfen daraus die Kraft für ein befreiendes Lebensengagement. Der kirchliche Religionsunterricht kann das Kind zu einem mündigen Leben aus dem Glauben führen, das weit über die Möglichkeiten der Schule hinausweist.

Konturen sozialer Geschlechtlichkeit in den Gottesvorstellungen Jugendlicher

In der biblisch-christlichen Tradition wird Gott als ein übergeschlechtliches Wesen gedacht, von dem in analoger Weise in geschlechtlich qualifizierten Vorstellungen gesprochen werden kann. Vor allem feministische Theologinnen weisen jedoch darauf hin, dass geschlechtliche Vorstellungen in den allgemeinen – gegenwärtig patriarchal strukturierten – Geschlechterdiskurs verweben sind. In der Folge habe sich eine androzentrische Rede von Gott etabliert, die sich auf die Lebenswirklichkeit von Frauen und Männern auswirke. Um die religionspädagogische Relevanz dieser Beobachtung weiter zu profilieren, fragen wir in diesem Beitrag nach den Konturen des Eintrags sozialer Geschlechtlichkeit ins Gottesbild Jugendlicher. Dazu untersuchen wir zuerst die Verwendung der Kategorie 'Geschlecht' im biblisch-christlichen Gottesgedanken (Kap. 1) und die konzeptuelle Struktur von 'Geschlecht' in seiner Verwendung im modernen Gender-Diskurs (Kap. 2), um in der Vermittlung beider Überlegungen eine Perspektive auf die geschlechtliche Ladung von Gottesbildern zu entwickeln (Kap. 3). Auf dieser Basis formulieren wir die empirisch-theologische Fragestellung (Kap. 4) und konzeptualisieren und operationalisieren sie hinsichtlich geschlechtlicher Strukturen im Gottesbild Jugendlicher (Kap. 5). Anschließend stellen wir die empirischen Befunde dar (Kap. 6), evaluieren sie (Kap. 7) und zeigen einige Konsequenzen für religionspädagogisches Forschen und Handeln auf (Kap. 8).

1. 'Geschlecht' im biblisch-christlichen Gottesgedanken

In einem Interview, das im Rahmen einer Studie zur Religiosität Jugendlicher geführt wurde¹, antwortet die 17jährige Heidi auf die Frage, woran sie glaube:

„Ja, ich glaube an den lieben Gott. Also, ich stell' ihn immer noch als Mann vor, also, mit einem großen Bart. Aber es muss ja nicht sein. Wenn ich mir das so recht überleg', kann na auch eine Frau sein, oder gar nichts. Oder dass es einfach nur eine Wolke ist, oder so. – Aber das ist für mich undenkbar, weil es muss ja irgendwie denken können, und so, deswegen muss er schon, also, wie ein Mensch aussehen.“

In der kurzen Interviewsequenz reflektiert Heidi ihre Gottesvorstellung und rekapituliert dabei wie in einem Brennglas die Rolle von 'Geschlecht' im biblisch-christlichen Gottesgedanken. Sie greift im ersten Reflex auf das traditionelle Bild Gottes als Mann mit Bart zurück, korrigiert sich jedoch gleich darauf. Gott müsse ja kein Mann sein, vielmehr könne er auch eine Frau oder ein anderweitiges, geschlechtlich nicht kategorisierbares Phänomen (Nichts, Wolke) sein. Letzterem mangelt jedoch die personale Qualität, welche Gott in Heidis Augen kennzeichnet. Sie löst dieses Problem, indem sie sich Gott „wie ein[en] Menschen“ vorstellt, Gott also personal denkt, ohne ihn einem der beiden möglichen Geschlechter zuzuordnen. Heidis Überlegungen eignet somit ein Gespür, dass von Gott in geschlechtlichen Vorstellungen gesprochen werden, er jedoch nicht mit einem der beiden Geschlechter identifiziert werden kann.

¹ Vgl. www.uni-wuerzburg.de/religionspaedagogik/X23e.html.

Der biblisch-christliche Gottesgedanke beruht auf der fundamentalen Erfahrung, dass Gott sich im Sinne einer Selbstoffenbarung den Menschen zuwendet. Für die Beschreibung und Reflexion dieser Erfahrungen griffen und greifen die Menschen auf eine Vielzahl geschlechtlich qualifizierter Metaphern und Eigenschaften zurück. Im Alten Testament wird JHWH „Schöpfer“ (z.B. Num 16,30; Jes 51,13; Bar 3,32), „König“ (z.B. Jes 46,6), „Herr (der Heerscharen)“ (z.B. Ex 16,9; 1 Chr 16,25; Jes 37,16), „Richter“ (z.B. Ps 7,12; Weish 6,5; Jer 11,20) oder „Vater“ (z.B. Dtn 32,6; Spr 3,12; Jes 64,8) genannt, aber auch mit einer „Mutter“ (z.B. Num 11,12; Jes 49,15f), „Hebamme“ (z.B. Ps 22,10f) oder „Bäarin“ (z.B. Hos 13,8) verglichen bzw. in der Gestalt der „Frau Weisheit“ (z.B. Spr 1-9) ausgesagt. Jesus selbst greift in seinen Gleichnissen auf die Lebenswelt von Frauen und Männern zurück (z.B. Lk 13,18-21; 15,3-10), spricht Gott mit „Abba“ (z.B. Mk 14,36) an und hinterlässt seinen Jüngern den Gebetsauftrag des „Vater unser“ (Mt 6,9-15; Lk 11,2-4). Ebenso tritt Gott in der Bibel in vielen Szenen auf, in denen er Züge zeigt, die als typisch weiblich bzw. typisch männlich gelten: Gott weint, ist fürsorglich, stillt, behütet, bzw. rächt, kämpft, richtet usw.² In der kirchlichen Liturgie und Verkündigung und in der religiösen Kunst werden diese Bilder und Eigenschaften Gottes aufgegriffen und in der dogmatischen Reflexion dienen sie der theologischen Modellbildung, etwa die Motive des ‚Vaters‘ und des ‚Sohnes‘ in den gottesdienstlichen Ritualen, in der Ikonographie religiöser Kunst oder in der Trinitätslehre. Insgesamt steht im Christentum also eine Fülle geschlechtlich qualifizierter Metaphern und Eigenschaften zur Verfügung, um das Handeln Gottes in der Welt und die Erfahrungen der Menschen mit Gott zu beschreiben.

Gleichzeitig wird Gott im Christentum streng übergeschlechtlich gedacht.³ Bereits das alttestamentliche Gotteskonzept hebt sich durch das Fehlen sexueller Bezüge signifikant von seiner religiösen Umwelt ab. So gründet die Vater-Metapher in den Funktionen der Führung, der Fürsorge oder der Erwählung, welche dem Vater in einer patriarchalen Gesellschaft zukommen, während das im religiösen Umfeld Israels ebenfalls gut belegte Motiv der Zeugung nicht thematisiert wird.⁴ Darüber hinaus sperrt sich das Konzept des Monotheismus gegen eine geschlechtliche Differenzierung im Gottesgedanken.⁵ So integriert JHWH aus religionsgeschichtlicher Perspektive im Prozess monotheistischer Profilbildung die Eigenschaften und Merkmale der von ihm verdrängten Göttinnen und Götter, beerbt dabei jedoch nicht deren sexuelle Kategorisierung. Die für JHWH verwendeten Namen, Metaphern und Eigenschaften veranschaulichen dessen Beziehung zu seinem Volk, ohne dabei eine sexuell relevante Qualifikation in den Gottesgedanken einzuschreiben. Sie haben ausschließlich funktionalen Charakter und ein Rückschluss auf das Wesen JHWHs wird nur auf der Basis dieser Funktionen, nicht jedoch auf der

² Vgl. *Martha Heizer / Karin Walter*, Gottesbilder, in: Anneliese Lissner / Rita Süßmuth / Karin Walter (Hg.), *Frauenlexikon. Traditionen. Fakten. Perspektiven*, Freiburg/Br. u.a. 1988, 463-473.

³ *Katechismus der Katholischen Kirche* 239; 370.

⁴ *Lothar Perlit*, Der Vater im Alten Testament, in: Hubertus Tellenbach (Hg.), *Das Vaterbild in Mythos und Geschichte. Ägypten, Griechenland, Altes Testament, Neues Testament*, Stuttgart 1976, 50-101, 97-101.

⁵ Vgl. *Wolffhart Pannenberg*, *Systematische Theologie*. Band 1, Göttingen 1988, 284f.

Basis der mit ihnen verbundenen sexuellen Konnotationen vollzogen.⁶ Im neutestamentlichen Denken über Gott und in den frühkirchlichen Reflexionsprozessen wird diese Tradition aufgenommen und weitergeführt.⁷ Sie konvergiert im Befund, dass im christlichen Gottesbild zwar weibliche und männliche Züge integriert sind, Gott selbst jedoch streng transzendent gedacht wird.⁸ Die Transzendenz Gottes relativiert also alle geschlechtlichen Analogien und der eine Gott steht über sexuellen Polaritäten oder Komplementaritäten. Die Übergeschlechtlichkeit Gottes ist schließlich so selbstverständlich, dass sie in zeitgenössischen dogmatischen Reflexionen über Gott praktisch nicht mehr eigens problematisiert werden muss.⁹

Insgesamt ist der christliche Gottesgedanke also durch eine Doppelstruktur gekennzeichnet, gemäß der Gott als übergeschlechtlich gedacht wird, die Erfahrungen mit ihm jedoch in geschlechtlich qualifizierten Bildern und Eigenschaften ausgedrückt werden können. „Gott ist weder männlich noch weiblich. Er ist Vater und Mutter zugleich.“¹⁰ Grundlage dieser Struktur ist der theologische Konsens, dass Gott nicht mit den für ihn verwendeten Metaphern und Eigenschaften identifiziert werden darf. Innerhalb des Christentums ist es im Anschluss an das alttestamentliche Bilderverbot (vgl. Ex 20,4-5; Dtn 4,15-25) allgemeine Überzeugung, dass Gott nicht in irdischen Kategorien aufgeht, sondern diese in unendlicher Weise übersteigt. Vor diesem Hintergrund drücken die geschlechtlich qualifizierten Metaphern und Eigenschaften, welche die Erfahrungen mit Gott veranschaulichen oder reflektieren, keine sexuellen Analogien hinsichtlich des Wesens Gottes aus.¹¹ Umgekehrt kann von Gott jedoch in geschlechtlich qualifizierten Bildern und Eigenschaften gesprochen werden, ohne dass damit dessen Übergeschlechtlichkeit relativiert würde.

2. Geschlechterdifferenz im Spannungsfeld biologisch-physiologischer und kultureller Diskurse

Wenn von Gott in geschlechtlich qualifizierten Bildern und Eigenschaften gesprochen wird, ist diese Rede in den allgemeinen Geschlechterdiskurs verwoben. ‘Geschlecht’ ist dabei eine Kategorie, die sowohl im Kontext eines biologisch-physiologischen als auch eines sozialen bzw. kulturellen Geschlechterdiskurses thematisiert wird. Sprachlich sichtbar wird diese Differenz im Englischen, welches zwischen ‘sex’ im Sinne des biologischen Geschlechts und ‘gender’, begriffen als soziales oder kulturelles Geschlecht, unterscheidet.

Der biologisch-physiologische Geschlechterdiskurs argumentiert mit den beiden dichotomen Aggregatzuständen ‘weiblich’ und ‘männlich’, welche sich aus der Interpretati-

⁶ Vgl. *Josef Schreiner*, *Theologie des Alten Testaments (Die neue Echterbibel. Ergänzungsband 1 zum Alten Testament)*, Würzburg 1994, 35-55.

⁷ Vgl. *Günther Bornkamm*, *Das Vaterbild im Neuen Testament*, in: Tellenbach 1976 [Anm. 4], 136-154.

⁸ *Gisbert Greshake*, *Der dreieinige Gott: eine trinitarische Theologie*, Freiburg/Br. 1997, 259-264.

⁹ Z.B. *Josef Finkenzeller*, *Grundkurs Gotteslehre*, Freiburg/Br. 1984; *Walter Kasper*, *Der Gott Jesu Christi*, Mainz 1982; *Herbert Vorgrimler*, *Theologische Gotteslehre*, Düsseldorf 1985.

¹⁰ *René Laurentin*, *Jenseits der ‘vaterlosen Gesellschaft’*. Gott unser Vater, Hauteville 1999, 74.

¹¹ Vgl. *Wilhelm Breuning*, Stichwort: *Vaterschaft Gottes*, in: Wolfgang Beinert (Hg.), *Lexikon der katholischen Dogmatik*, Freiburg/Br. 1987, 532f., 533.

on natürlicher Tatsachen ableiten. Empirische Haftpunkte dieser Zuordnung können die Chromosomen-Konstellation, die Art der Keimdrüsen (Gonaden), der Hormonspiegel, das Aussehen (Morphologie) und die Aktivität einer Hypothalamus genannten Hirnregion sein.¹² Diese auf den ersten Blick eindeutige Zuordnung natürlicher Phänomene auf die dual strukturierte Geschlechtskategorie weist bei präziser Analyse markante Inkonsistenzen auf, denn die einzelnen Haftpunkte decken sich nicht in ihrer Klassenstruktur.¹³ Die verschiedenen Definitionen von Geschlecht konvergieren jedoch in einer dualen Struktur, welche durch die statistisch begründete Pathologisierung inkommensurabler Fälle (z.B. Hermaphroditismus) abgesichert wird.¹⁴ Deshalb gelten 'Weiblichkeit' und 'Männlichkeit' im biologisch-physiologischen Geschlechterdiskurs als die beiden normalen Aggregatzustände, die als stabile Personmerkmale begriffen werden, da sie naturgegeben und damit individuell nicht beeinflussbar sind.

Bezugspunkt des sozialen bzw. kulturellen Geschlechterdiskurses sind die gesellschaftlich gültigen Geschlechterstereotype, d.h. Sets von Eigenschaften und Verhaltensweisen, welche repräsentieren, was es bedeutet, eine 'Frau' oder 'feminin' bzw. ein 'Mann' oder 'maskulin' zu sein. Einschlägige Untersuchungen stimmen in der Beobachtung überein, dass in der symbolischen Ordnung westlicher Industrieländer jeweils zwei dichotome Geschlechterstereotype existieren, wobei das feminine Stereotyp durch ein sozial-expressives und das maskuline Stereotyp durch ein rational-instrumentelles Wahrnehmungs- und Darstellungsmuster gekennzeichnet sind.¹⁵ Analog zum biologisch-physiologischen Geschlechterdiskurs ist also auch der soziale bzw. kulturelle Diskurs durch eine duale Struktur gekennzeichnet. Sie ist durch die beiden Klassen 'Femininität' und 'Maskulinität' organisiert.

Der Zusammenhang zwischen dem biologisch-physiologischen und dem kulturellen Geschlechterdiskurs wird innerhalb der Gender-Forschung als „kulturelles System der Zweigeschlechtlichkeit“¹⁶ diskutiert. Seine Kennzeichen sind die Existenz von genau zwei, sich gegenseitig ausschließenden Geschlechtern, die normative Rückbindung von 'Femininität' bzw. 'Maskulinität' an den biologisch-physiologischen Aggregatzustand 'Weiblichkeit' bzw. 'Männlichkeit' sowie die Asymmetrie von 'Femininität' und 'Maskulinität', insofern den Inhalten des maskulinen Stereotyps eine höhere soziale Wertschätzung zukommt als denen des femininen. Demnach werden in der allgemeinen Auffassung der biologisch-physiologische und der kulturelle Geschlechterdiskurs im

¹² Vgl. *Hannelore Faulstich-Wieland*, *Geschlecht und Erziehung. Grundlagen des pädagogischen Umgangs mit Mädchen und Jungen*, Darmstadt 1995.

¹³ Vgl. *Anne Fausto-Sterling*, *Sexing the Body. Gender Politics and the Construction of Sexuality*, New York 2000, 45-78.

¹⁴ Ebd.

¹⁵ *Irene Broverman u.a.*, Sex role stereotypes: a current appraisal, in: *Journal of Social Issues* 28/1972, 59-78; *John Williams / Deborah Best*, Sex and Psyche. Gender and Self viewed cross-culturally. Newbury Park u.a. 1990. Vgl. *Dorothee Alfermann*, Geschlechterrollen und geschlechtstypisches Verhalten, Stuttgart u.a. 1996, *Petra Born*, Geschlechtsrolle und diagnostisches Urteil, Opladen 1992; *Kay Deaux / Mary Kite*, Thinking about Gender, in: *Beth Hess / Myra Ferree* (Hg.), *Analyzing Gender. A Handbook of Social Science Research*, Newbury Park u.a. 1987, 92-117.

¹⁶ *Carol Hagemann-White*, Sozialisation: weiblich - männlich?, Opladen 1984; vgl. *Gayle Rubin*, The Traffic in Woman. Notes on the 'Political Economy' of Sex, in: *Rayna Reiter* (Hg.), *Toward an Anthropology of Women*, New York - London 1975, 175-210.

Sinne einer kategorialen Parallelität aufeinander bezogen: Von jedem Individuum, das sich im Sinne des femininen bzw. maskulinen Stereotyps verhält, wird erwartet, dass es im biologischen Sinne weiblich bzw. männlich ist. Umgekehrt werden an weibliche bzw. männliche Individuen vor allem feminine bzw. maskuline Verhaltenserwartungen herangetragen. Die Kohärenz von biologischer und sozialer Geschlechtlichkeit kann als Grunddatum sozialer Interaktionen angesehen werden.¹⁷ Durch die parallele Verwendung biologisch-physiologischer und kultureller Geschlechtskategorien wird Geschlechterdifferenz als dual strukturiertes Phänomen konstituiert, innerhalb dessen sich 'Weiblichkeit ~ Femininität' und 'Männlichkeit ~ Maskulinität' als zwei sich gegenseitig ausschließende Größen gegenüberstehen. Dieser Strukturzusammenhang hat sich gemäß der aktuellen Gender-Forschung tief in bürgerliche Gesellschaften eingeschrieben¹⁸, denn die in den Stereotypen repräsentierte Geschlechterdifferenz stellt ein zentrales Strukturmerkmal sowohl der institutionellen Organisation der Gesellschaft als auch sozialer Interaktionen dar.

Die analytische Kraft des Konzepts kultureller Zweigeschlechtlichkeit liegt darin, dass mit ihm sowohl die Wirksamkeit von Geschlechterdifferenz in der Lebenswirklichkeit moderner Gesellschaften analysiert als auch Geschlechterdifferenz als Strukturmerkmal von Geschlecht dekonstruiert werden kann. Hinsichtlich der Analyse der Lebenswelt stellt das zweigeschlechtliche Konzept mit der Parallelität von biologischer und sozialer Geschlechtlichkeit sowie der Asymmetrie von 'Weiblichkeit ~ Femininität' und 'Männlichkeit ~ Maskulinität' zwei Kriterien zur Untersuchung der performativen Kraft von Geschlechterdifferenz bzw. der sie prägenden Geschlechterstereotype bereit. Das dekonstruktive Potenzial kultureller Zweigeschlechtlichkeit erwächst aus der konzeptuellen Unterscheidung zwischen biologisch-physiologischem und kulturellem Geschlechterdiskurs, denn sie löst die kulturelle Geschlechtlichkeit aus ihrer 'natürlichen' Verortung. Innerhalb des biologisch-physiologischen Diskurses gilt Geschlechterdifferenz als natürlich induziert und ist damit in ihrer antagonistischen Struktur festgeschrieben. Soziale bzw. kulturelle Geschlechtlichkeit beruht dagegen auf sozialer Konstruktion, sodass ihre duale Struktur prinzipiell veränderbar ist. Ungeachtet des performativen Drucks, welcher von den Geschlechterstereotypen ausgeht, ist es Frauen und Männern grundsätzlich möglich, für sie untypisch erachtete Rollen zu besetzen oder sich untypisch zu verhalten. So können Frauen und Männer sowohl feminin als auch maskulin erachtete Eigenschaften zeigen. Die im System der Zweigeschlechtlichkeit beschriebene Geschlechterdifferenz kann also dahingehend dekonstruiert werden, dass die sozialen Geschlechter prinzipiell nicht an die biologischen Geschlechter gebunden sind. Das hat zur Folge, dass 'Femininität' und 'Maskulinität' als voneinander unabhängige Größen aufgefasst werden können. Sie schließen sich in konzeptueller Hinsicht nicht mehr gegenseitig aus, sondern spannen zusammen einen Raum auf, innerhalb dessen sich jedes Individuum prinzipiell jeweils eigenständig verorten kann. In dieser dekonstruierten Lesart des kulturellen Geschlechterdiskurses erscheint Geschlechterdifferenz nicht mehr

¹⁷ *Suzanne Kessler / Wendy MacKenna*, Gender. An Ethnomethodological Approach, Chicago - London 1978.

¹⁸ Vgl. *Ursula Beer*, Geschlecht, Struktur, Geschichte. Soziale Konstituierung des Geschlechterverhältnisses, Frankfurt/M. - New York 1990.

als ein in sich antagonistisch strukturiertes Phänomen, sondern als zweidimensionaler Möglichkeitsraum individueller geschlechtlicher Selbstentwürfe.

3. Der biblisch-christliche Gottesgedanke aus der Perspektive des kulturellen Systems der Zweigeschlechtlichkeit

Mit dem Konzept kultureller Zweigeschlechtlichkeit steht also eine Perspektive zur Verfügung, die es erlaubt, die Spuren von Geschlecht im biblisch-christlichen Gottesgedanken sowohl in seinen Auswirkungen auf die Lebenswirklichkeit heutiger Menschen als auch auf die konzeptuelle Struktur des Gottesgedankens selbst in den Blick zu nehmen. Das scheint angezeigt, denn üblicherweise wird von Gott nahezu ausschließlich als Mann gesprochen. In der religiösen Alltagssprache gehört zum Substantiv 'Gott' ein männlicher Artikel und in der Malerei, der bildenden Kunst, der Literatur und Musik begegnen wir einem Gottesbild, das überwiegend männliche Züge trägt. Geradezu paradigmatisch antwortet Heidi in ihren eingangs zitierten Überlegungen zu ihrer Gottesvorstellung mit einem männlichen Bild von Gott – und auch ihre nachträgliche Korrektur dieser Vorstellung kann sie nicht grammatikalisch vollständig ausdrücken: In „kann na auch eine Frau sein“ fehlt das Subjekt, welches innerhalb der traditionellen Gottessemantik nur 'er' lauten kann, in dieser Form jedoch nicht in den Sinnzusammenhang passt. Offensichtlich hat sich die Rede von Gott androzentrisch verfestigt.

Die Frage nach den Auswirkungen einer geschlechtlich qualifizierten Rede von Gott auf die Lebenswirklichkeit wurde vor allem durch die Feministische Theologie gestellt. Sie kommt zu dem Ergebnis, dass die christliche Gottesrede auf eine männlich konnotierte Symbolik und Grammatik festgelegt ist. Bereits in der biblischen Tradition dominieren andromorphe Bilder. Zwar sind auch gynomorphe möglich (vgl. oben), ohne dass diesen Verweisen jedoch das gleiche Gewicht wie andromorphen Vorstellungen zukommt.¹⁹ Auch in der neutestamentlichen Rede von Gott dominiert die Vater-Metapher. Ferner verliert die Weisheit als gynomorphe Repräsentation Gottes ihre Relevanz, da die Weisheitslehre das semantische Reservoir der Auseinandersetzung mit der Göttlichkeit Jesu zur Verfügung stellt und mit dem Logos-Gedanken identifiziert wird.²⁰ In der kirchlichen Tradition werden vor allem die andromorphen Bilder der biblischen Tradition rezipiert. Dogmatisch setzt sich die göttliche Trinität Vater-Sohn-Geist durch, in der liturgischen Sprache wird Gott als „Herr (der Heerscharen)“, „König“ und „Vater“ angerufen und in der Ikonographie dominiert das Motiv Gottes als bärtigen Mannes auf einem Thron.²¹ Anerkannte Bezeichnungen für die Weiblichkeit Gottes gibt es trotz der biblischen Spuren dagegen nicht, vielmehr werden weibliche Attribute unter eine männ-

¹⁹ Vgl. *Helen Schüngel-Straumann*, Denn Gott bin ich, und kein Mann. Gottesbilder im Ersten Testament – feministisch betrachtet, Mainz 1996.

²⁰ *Elisabeth Johnson*, She who is. The mystery of God in Feminist Theological Discourse, New York 1992, 133-141.

²¹ Vgl. *Marga Bührig*, Die unsichtbare Frau und der Gott der Väter. Eine Einführung in die feministische Theologie, Stuttgart 1987, 61f.

liche Symbolik subsumiert.²² Als klassisches Beispiel gilt die Möglichkeit, von Gott zwar als mütterlichem Vater, jedoch nicht als väterlicher Mutter sprechen zu können. Diese Dominanz männlicher Symbolik im christlichen Gottesbild wirkt sich gemäß der feministisch-theologischen Analyse in der Lebenswirklichkeit von Männern und Frauen unterschiedlich aus, denn ein auf männlicher Symbolik beruhendes Gottesbild diene ausschließlich männlichen Interessen.²³ Zuerst stabilisiert und legitimiert es den hierarchischen Geschlechterdualismus, der eine patriarchal organisierte Gesellschaft kennzeichnet, indem es das Männliche dem Bereich des Transzendenten, das Weibliche jedoch dem Bereich des Immanenten zuordnet.²⁴ denn Immanentes erscheint gegenüber Transzendentem als minderwertig. Ferner behindert ein androzentrisches Gottesbild, verbunden mit dem Konzept der Allmacht Gottes, der der Mensch demütig und bittend gegenübersteht, das Streben von Frauen nach Autonomie und Selbstständigkeit, während es für Männer durchaus ein religiöses Korrektiv ihrer Macht darstellen kann.²⁵ Darüber hinaus fehlen Frauen bei einem androzentrischen Gottesbild Identifikationsangebote, ihre eigene Geschlechtsidentität religiös zu legitimieren. Erfahrungen weiblicher Macht, des weiblichen Willens oder des weiblichen Körpers und Geschlechts können in einer dominant auf andromorpher Symbolik beruhenden Gottesvorstellung nicht verortet werden.²⁶ So bleibt das Konzept der Gottesebenbildlichkeit für Frauen problembeladen. Insgesamt stuft die feministische Kritik das biblisch-christliche Gottesbild also als androzentrisch ein, da es nahezu ausschließlich in männlicher Symbolik ausgedrückt werden kann und eine patriarchale Gesellschaftsordnung religiös legitimiert. In ihrer Diagnose wendet sie die beiden Kriterien an, welche das Konzept kultureller Zweigeschlechtlichkeit für die Analyse der performativen Kraft der Geschlechterstereotype zur Verfügung stellt: 'Weiblichkeit' und 'Femininität' sowie 'Männlichkeit' und 'Maskulinität' sind streng aufeinander bezogen, und 'Männlichkeit ~ Maskulinität' ist gegenüber 'Weiblichkeit ~ Femininität' privilegiert. Auf diese Weise gelingt es ihr, Wirkungen der geschlechtlichen Ladung des biblisch-christlichen Gottesgedankens im Kontext der allgemeinen Auffassung von Geschlecht aufzuzeigen.

²² Vgl. *Sigrid Grossmann*, Gottesbilder, in: Maria Kassel (Hg.), *Feministische Theologie. Perspektiven zur Orientierung*, Stuttgart 1988, 75-103, 75-77; *Johnson* 1992 [Anm. 20], 74-77, *Elga Sorge*, Religion und Frau. Weibliche Spiritualität im Christentum, Stuttgart u. a. 1985, 38-75.

²³ *Mary Daly*, *Beyond God the father. Toward a philosophy of woman's liberation*, Boston 1982, 17-35; vgl. *Monika Jakobs*, Frauen auf der Suche nach dem Göttlichen. Die Gottesfrage in der feministischen Theologie, Münster 1993; *Hedwig Meyer-Wilmes*, Ist das Göttliche männlich?, in: dies. (Hg.), *Zwischen lila und lavendel. Schritte feministischer Theologie*, Regensburg 1996, 85-109.

²⁴ Vgl. *Rosemary Radford Ruether*, Sexismus und die Rede von Gott. Schritte zu einer anderen Theologie, Gütersloh 1985.

²⁵ *Anne Carr*, Frauen verändern die Kirche. Christliche Tradition und feministische Erfahrung, Gütersloh 1990, 176.

²⁶ Vgl. *Carol Christ*, Why Women need the Goddess, in: dies. / *Judith Plaskow* (Hg.), *Womanspirit Rising*, San Francisco 1992, 273-287; *Ulrike Wagner-Rau*, Zwischen Vaterwelt und Feminismus. Eine Studie zur pastoralen Identität von Frauen, Gütersloh 1992, *Regina Sommer*, „So manches, was man so Demut nennt, damit habe ich meine Probleme. Also, ich suche den befreienden Gott.“ Zur lebensgeschichtlichen Aneignung und Verarbeitung religiöser und geschlechtsspezifischer Sozialisation, in: *Sybille Becker* / *Iloona Nord* (Hg.), *Religiöse Sozialisation von Mädchen und Frauen*, Stuttgart 1995, 146-165.

Aus theologischer Perspektive stellt sich jedoch die Frage, ob die verwendete Kriteriologie die Möglichkeiten, welche das 'kulturelle System der Zweigeschlechtlichkeit' eröffnet, ausschöpft. Zum Beispiel wird Gott in der Parabel vom verlorenen Sohn (Lk 15,11-32) und dem Gleichnis vom verlorenen Schaf (Lk 15,3-7) in Analogie zu einer männlichen Figur (Vater bzw. Hirte) gesetzt, welche sich gemäß dem femininen Geschlechterstereotyp (barmherzig bzw. fürsorglich) verhält. In der Perspektive der oben beschriebenen Kriteriologie definiert das biologische Geschlecht der männlichen Figur die geschlechtliche Konnotation des Gottesbildes, da das biologische Geschlecht im Gegensatz zum sozialen Geschlecht als natürlich festgeschrieben, d.h. als individuell nicht manipulierbar aufgefasst wird. Gott ist also männlich konnotiert. Anders verläuft die Diagnose, wenn man von der Möglichkeit des zweigeschlechtlichen Systems Gebrauch macht, biologische und soziale Geschlechtlichkeit voneinander zu trennen (vgl. oben). Dann erschiene Gott als analog zu einem Mann, der durch sein feminines Verhalten die stereotypen Erwartungen an die beiden Geschlechter übersteigt, denn der Femininität käme gegenüber der Männlichkeit ein eigenständiges Gewicht zu und sie würde nicht unter Letztere subsumiert.

Denkt man die konzeptuelle Trennung von biologischer und sozialer Geschlechtlichkeit zu Ende, erschließt sich eine differenzierte Perspektive auf die geschlechtliche Ladung des biblisch-christlichen Gottesbildes. Zwar bleibt die Struktur biologischer Geschlechtlichkeit auf die dichotomen Kategorien 'weiblich' und 'männlich' festgeschrieben, das soziale Geschlecht lässt sich jedoch zu einem zweidimensionalen Konzept entlang der beiden Dimensionen 'Femininität' und 'Maskulinität' dekonstruieren (vgl. Abb. 1). Demnach kann ein Individuum entweder hauptsächlich maskuline oder hauptsächlich feminine, aber auch etwa gleich stark ausgeprägte feminine und maskuline sowie weder ausgeprägt feminine noch ausgeprägt maskuline Eigenschaften zeigen. Alle vier Konstellationen sozialer Geschlechtlichkeit können ein Individuum unabhängig von seinem biologischen Geschlecht charakterisieren. Konzeptuell bedeutet das, dass 'Femininität' und 'Maskulinität' zwei voneinander unabhängige Dimensionen sozialer Geschlechtlichkeit darstellen, auf denen sich jedes Individuum eigenständig verorten kann.

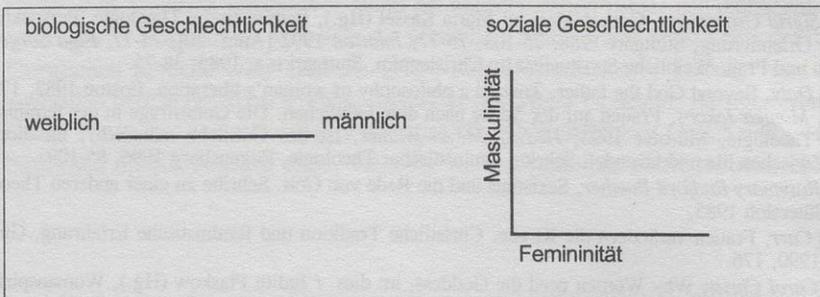


Abb. 1: Die konzeptuelle Struktur biologischer und sozialer Geschlechtlichkeit

Die Integration beider Konzepte in den theologischen Gottesdiskurs verläuft über die Auseinandersetzung mit dessen formaler Eigenart und substanzialer Struktur. In forma-

ler Hinsicht stellt die Frage nach der geschlechtlichen Ladung des Gottesbildes einen Aspekt des kulturellen Geschlechterdiskurses dar, denn Gott und die Vorstellungen, die sich die Menschen von ihm machen, sind Gegenstand theologischer und human-, geistes- und sozialwissenschaftlicher Forschung. Substanziell ist sie durch die Doppelstruktur der Übergeschlechtlichkeit Gottes bei gleichzeitiger Möglichkeit, das Handeln Gottes in der Welt in geschlechtlich qualifizierten Bildern und Eigenschaften auszudrücken, charakterisiert. Für die Integration des Konzepts biologischer Geschlechtlichkeit bedeutet das, dass zum einen der Transfer biologischer Kategorien in den kulturellen Diskurs geleistet werden muss, zum anderen die Validität der kulturell rezipierten biologischen Kategorien angesichts der Transsexualität Gottes zu prüfen ist. Diese Linie kann hier aus Platzgründen nicht weiter verfolgt werden.²⁷ Das Konzept sozialer Geschlechtlichkeit dagegen ist bereits Bestandteil des kulturellen Diskurses. Substanziell bietet die biblisch-christliche Vorstellung eines personalen Gottes, d.h. die Überzeugung, dass Gott sich den Menschen zuwendet und in der Welt handelt, vielfältige Anknüpfungspunkte. Hier findet z.B. die Möglichkeit, von Gott in analoger Weise in geschlechtlich qualifizierten Bildern und Eigenschaften zu sprechen, ihre theologische Verortung. Die Integration des Konzepts sozialer Geschlechtlichkeit in den theologischen Gottesdiskurs ist also ohne prinzipielle Transformationen möglich, sodass diese Linie des Geschlechterdiskurses hier weiter verfolgt wird.

4. Die Fragestellung der empirisch-theologischen Analyse

Das zweidimensionale Konzept sozialer Geschlechtlichkeit eröffnet eine Perspektive auf die geschlechtliche Ladung menschlicher Gottesvorstellungen, welche die strukturelle Engführung auf ein dichotomes Geschlechtermodell, wie es im Konzept des kulturellen Systems der Zweigeschlechtlichkeit beschrieben ist, übersteigt. Allerdings ist es in der vorliegenden Form erst in seinen grundlegenden Konturen ausgearbeitet. So ist nicht definiert, wie die jeweilige Verortung der geschlechtlichen Ladung des Gottesbildes auf den beiden unabhängigen Dimensionen 'Femininität' und 'Maskulinität' aufeinander bezogen und begrifflich gefasst werden soll, d.h. welche Typen dieses Konzept definieren. Ferner muss noch der Gegenstandsbereich, auf den die Verortung bezogen sein soll, bestimmt werden. Insgesamt stellt sich also die Frage: *Wie kann die geschlechtliche Ladung menschlicher Gottesvorstellungen innerhalb des zweidimensionalen Kon-*

²⁷ Eine konzeptuell stringente Möglichkeit, die Rezeption biologischer Geschlechtlichkeit im kulturellen Geschlechterdiskurs aufzugreifen, eröffnet das Modell *Candance West / Don H. Zimmermann, Doing Gender*, in: *Gender and Society* 1 (2/1987) 125-151. Es führt neben den bekannten Größen 'sex' und 'gender' noch die 'sex category' ('Zuschreibungsgeschlecht') ein, worunter die Attribution einer der beiden biologischen Kategorien 'weiblich' und 'männlich' an das Gegenüber in sozialen Interaktionen verstanden wird. Allerdings gilt es auch in diesem Modell, die Validität der kulturell rezipierten biologischen Kategorien im Kontext der Übergeschlechtlichkeit Gottes zu diskutieren. Die analytische Reichweite und die religionspädagogische Relevanz eines Geschlechtsmodells, welche die Konzepte biologischer und kultureller Geschlechtlichkeit integriert, werden u.a. diskutiert in: *Ulrich Riegel, Gott und Gender. Eine empirisch-religionspädagogische Untersuchung nach Geschlechtervorstellungen in Gotteskonzepten*, Münster 2004.

zepts sozialer Geschlechtlichkeit konzeptualisiert und operationalisiert werden bzw. welche Idealtypen definieren das zweidimensionale Konzept?

Mit der Antwort auf diese Frage steht zwar eine Perspektive auf die geschlechtliche Ladung des Gottesbildes zur Verfügung, ohne dass damit jedoch ihre analytische Kraft bestimmt ist. Im religionspädagogischen Verwendungszusammenhang, der sich als praktisch-theologischer Teildiskurs auf religiöse Praxis in ihrer Relevanz für religiöse Lehr- und Lernprozesse richtet, muss sich die analytische Kraft dieser Perspektive an den aktuellen Gottesvorstellungen, wie sie unter den Menschen oder in Bildungskonzepten und -programmen anzutreffen sind, erweisen. Bisher wurde unter Rückgriff auf den biblisch-christlichen Gottesgedanken davon ausgegangen, dass ihnen eine geschlechtliche Ladung zu eigen ist. In einer modernen Gesellschaft hat das Christentum jedoch seine Funktion als allgemein verbindliche „Leitreligion“²⁸ verloren. An die Stelle genuin christlicher Vorstellungen ist ein Plural religiöser Symboliken getreten.²⁹ Traditionelle biblisch-christliche Gottesbilder lassen sich ebenso antreffen wie die Vorstellung Gottes als innerer Stimme oder als absolut transzendenter, höherer Macht. Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage nach der Reichweite der in einem zweidimensionalen Konzept sozialer Geschlechtlichkeit gründenden Perspektive: *Lässt sich die geschlechtliche Ladung der Gottesbilder innerhalb einer religiös pluralen Gesellschaft mit einem zweidimensionalen Konzept sozialer Geschlechtlichkeit beschreiben?*

Sollte sich das zweidimensionale Konzept sozialer Geschlechtlichkeit in der Analyse der Gottesbilder einer religiös pluralen Gesellschaft bewähren, muss noch geklärt werden, in welchem Verhältnis dieses Konzept zu geschlechtstypischen Prozessen steht, wie sie im Konzept kultureller Zweigeschlechtlichkeit beschrieben sind. Die feministische Kritik am Androzentrismus des christlichen Gottesgedankens diagnostizierte bei vielen Frauen Probleme, sich mit einem einseitig männlich konnotierten Gottesbild zu identifizieren. Das zweidimensionale Konzept sozialer Geschlechtlichkeit übersteigt jedoch den weiblich-männlich-Dualismus, sodass mehrere Anknüpfungspunkte für geschlechtstypische Identifikations- und Zuschreibungsprozesse gedacht werden können. Insofern die Geschlechterstereotype selbst auf einer dualistisch verstandenen Geschlechterdifferenz beruhen und sich entlang der Kategorien biologischer Geschlechtlichkeit auswirken (vgl. oben), kann die Verteilung der verschiedenen Typen, welche das zweidimensionale Konzept sozialer Geschlechtlichkeit repräsentieren, auf Frauen und Männer einen ersten Hinweis auf dessen Verwobenheit in geschlechtstypische Prozesse liefern. Die dritte Frage lautet damit: *Wie unterscheiden sich die Verteilungen der Typen des zweidimensionalen Konzepts bei weiblichen und männlichen Personen?*

Im Folgenden soll diesen Fragen nachgegangen werden, wobei der Bezugspunkt der Antworten auf die beiden letzten Fragen Gottesbilder Jugendlicher sind. Sie eignen sich in besonderer Weise als Indikator der analytischen Reichweite und lebensweltlichen Relevanz des zweidimensionalen Konzepts, da Jugendliche in der Regel in eine religiös plurale Gesellschaft hineingeboren werden. Religiöse Autonomie und Souveränität gel-

²⁸ Christian Scharnberg / Hans-Georg Ziebertz, Christentum als Leitreligion? Folgen für die religiöse Bildung, in: ThG 43 (2/2000) 110-123.

²⁹ Vgl. Hans-Georg Ziebertz, Religion, Christentum und Moderne. Veränderte Religionspräsenz als Herausforderung, Stuttgart 1999.

ten ihnen als selbstverständlich und nur die wenigsten von ihnen wachsen in konfessionell eindeutig geprägten Milieus auf.³⁰ Demnach sind die Spuren religiöser Pluralisierung also am ehesten in den Gottesbildern Jugendlicher zu entdecken, sodass sie einen geeigneten Gegenstand zur Bewährung des zweidimensionalen Konzepts sozialer Geschlechtlichkeit abgeben.

5. Konzeptualisierung und Operationalisierung des zweidimensionalen Modells sozialer Geschlechtlichkeit

Im folgenden Abschnitt soll die Frage beantwortet werden, wie die geschlechtliche Ladung menschlicher Gottesvorstellungen innerhalb des zweidimensionalen Konzepts sozialer Geschlechtlichkeit konzeptualisiert und operationalisiert werden kann.

5.1 Konzeptualisierung

Das zweidimensionale Modell sozialer Geschlechtlichkeit ist das Ergebnis der Dekonstruktion einer dichotomen Auffassung von Geschlechterdifferenz. In ihm sind die beiden sozialen Kategorien 'Femininität' und 'Maskulinität' aus ihrer konzeptuellen Bindung an die biologischen Geschlechterkategorien gelöst, sodass sie als voneinander unabhängige Dimensionen sozialer Geschlechtlichkeit begriffen werden können. An die Stelle zweier sich gegenseitig ausschließender Positionen ist ein Raum geschlechtlicher Entfaltungsmöglichkeiten getreten, innerhalb dessen sich jedes Individuum prinzipiell eigenständig verorten kann.

Im zweidimensionalen Modell bestimmen also 'Femininität' und 'Maskulinität' in ihrer jeweiligen Ausprägung soziale Geschlechtlichkeit. Idealtypisch zugespitzt kann jede der beiden Dimensionen entweder stark oder schwach ausgeprägt sein. Auf Grund der Unabhängigkeit beider Dimensionen ergeben sich damit vier Idealtypen sozialer Geschlechtlichkeit. Sind beide Dimensionen schwach ausgeprägt, sprechen wir von einem undifferenzierten Geschlecht. Sind beide Dimensionen dagegen stark ausgeprägt, handelt es sich um androgyne Geschlechtlichkeit. Von femininer Geschlechtlichkeit sprechen wir, wenn 'Femininität' stark und 'Maskulinität' schwach ausgeprägt sind. Im umgekehrten Fall ist die Geschlechtlichkeit maskulin (vgl. Abb. 2).



Abb. 2: Konzeptuelles Modell zweidimensionaler sozialer Geschlechtlichkeit

Dieses Konzept sozialer Geschlechtlichkeit gründet in den Geschlechterstereotypen, denn die beiden konstitutiven Dimensionen 'Femininität' und 'Maskulinität' repräsentie-

³⁰ Hans-Georg Ziebertz / Boris Kalbheim / Ulrich Riegel, Religiöse Signaturen heute. Ein religionspädagogischer Beitrag zur empirischen Jugendforschung, Gütersloh - Freiburg/Br. 2003.

ren das, was in der Gesellschaft als 'typisch weiblich' bzw. 'typisch männlich' gilt. Allerdings reproduziert das Konzept die Stereotype nicht einfach, sondern geht über die Eindimensionalität dichotomer Geschlechterdifferenz hinaus. Ein vollständiger Verzicht auf die Geschlechterstereotype scheint gegenwärtig nicht möglich. Soziale Geschlechtlichkeit ist in den kulturellen Geschlechterdiskurs verwoben, denn eine kulturunabhängige Wahrnehmung von 'Geschlecht' ist nicht möglich.³¹ Interkulturelle Vergleichsstudien diagnostizieren die Existenz von Geschlechterstereotypen als konstitutives Element kultureller Geschlechts-Semantik, insofern es in allen untersuchten Kulturen eine idealtypische Vorstellung davon gibt, welche Eigenschaften oder Verhaltensmuster 'die' Frau bzw. 'den' Mann charakterisieren.³² Somit ist die Frage, welche Typen eine zweidimensional strukturierte soziale Geschlechtlichkeit charakterisieren, beantwortet. Im Folgenden werden diese vier Typen so operationalisiert, dass die geschlechtliche Ladung des Gottesbildes empirisch bestimmt werden kann.

5.2 Operationalisierung

*Sandra Bem*³³ entwickelte auf der Basis des vorgestellten zweidimensionalen Modells ein empirisches Instrument zur quantitativen Bestimmung des Geschlechtskonzepts eines Menschen. Das BSRI (Bem Sex Role Inventory) besteht aus zwei Skalen, die jeweils Eigenschaften aus dem femininen und dem maskulinen Geschlechterstereotyp enthalten. Eine dritte Skala umfasst neutrale, d.h. nicht-typische Eigenschaften, deren Zweck es ist, das theoretische Konzept des Instruments für die Befragten zu verschleiern. Allerdings basiert *Bems* Instrument auf dem Kriterium der sozialen Erwünschtheit, denn beide fragen, wie 'die' Frau bzw. 'der' Mann sein soll, nicht wie 'sie' oder 'er' ist. Auf diese Weise werden gesellschaftliche Ideale charakterisiert und das BSRI misst unter Umständen nichts anderes als das ideale Selbstbild der betreffenden Person. Das ideale Geschlechtskonzept (wie eine Person in geschlechtlicher Hinsicht sein will) stimmt in der Regel aber nicht mit dem realen Geschlechtskonzept überein, nämlich den Einstellungen, die eine Person in geschlechtlicher Hinsicht kennzeichnen.³⁴ Das BSRI konnte daher nicht einfach übernommen werden, hat jedoch die Entwicklung eines eigenen Instruments stimuliert.

Das eigene Instrument hat Eigenschaften in Item-Aussagen formuliert, die als typisch weiblich oder männlich angesehen werden. Sie wurden nicht theoretisch festgelegt, sondern aus mehreren Vorstudien ermittelt. Ein entsprechender Fragebogen mit über 150 Eigenschaften wurde zuerst in der Würzburger Forschungsgruppe diskutiert und teilweise modifiziert. Anschließend haben 90 Erstsemester-Studierende verschiedener Fakultäten an der Universität Würzburg den Fragebogen ausgefüllt. Sie sollten an Hand einer 5-Punkt-Likert-Skala entscheiden, wie typisch die jeweilige Eigenschaft für eine Frau bzw. einen Mann sei (trifft überhaupt nicht zu, trifft nicht zu, teils-teils, trifft zu, trifft voll und ganz zu). Die Analyse hat zu einer Reduktion der Eigenschaften auf 30

³¹ *Judith Butler*, Phantasmische Identifizierung und die Annahme des Geschlechts, in: Institut für Sozialforschung Frankfurt (Hg.), Geschlechterverhältnisse und Politik, Frankfurt/M. 1994, 101-138.

³² Vgl. *Williams / Best* 1990 [Anm. 15].

³³ *Sandra Bem*, The measurement of psychological androgyny, in: *Journal of Consulting and Clinical Psychology* 42 (2/1974) 155-162.

³⁴ *Williams / Best* 1990 [Anm. 15], 47.

Items geführt. Schließlich ist der reduzierte Fragebogen bei knapp 100 Dresdener Schülerinnen und Schülern verwendet worden³⁵. Die Analyse hat abermals zu einer Verdichtung der Items geführt. Die Eigenschaften, die in der endgültigen Fassung des Fragebogens verwendet wurden, mussten zwei Kriterien erfüllen. Erstens sollte jede Eigenschaft eine ausreichende Trennschärfe zum jeweils anderen Stereotyp aufweisen (T-Test für unabhängige Stichproben, $\alpha < .001$). Die Trennschärfe wurde auf die Gesamtstichprobe bezogen und zusätzlich auf die Hintergrundvariablen 'biologisches Geschlecht' und 'Religionszugehörigkeit'. Als zweites Kriterium wurde ein maximaler Mittelwert innerhalb des eigenen Geschlechterstereotyps verlangt. Zusätzlich wurden neutrale Eigenschaften ausgewählt, die keine Trennschärfe zwischen den Stereotypen zeigten, also mehrdeutig waren. Die Voruntersuchungen haben zu einem Instrument geführt, das noch in einer Internet-Befragung (N=302) geprüft wurde, bevor es zum Einsatz kam. Das definitive Instrument enthält folgende Eigenschaften:

- 'Femininität': emotional, empfindsam, kreativ, künstlerisch, sentimental, verschwätzt, verständnisvoll, zärtlich.
- 'Maskulinität': aggressiv, kraftvoll, logisch, mutig, rau, realistisch, risikofreudig, unordentlich.
- neutrale Eigenschaften: ausgeglichen, böswillig, ehrgeizig, entspannt, voreingenommen, zielstrebig.

Diese Skalen wurden zur Bestimmung des Geschlechtskonzepts der befragten Jugendlichen verwendet. In theologischer Hinsicht ist ein Übertrag auf die Bestimmung der geschlechtlichen Ladung des Gottesbildes prinzipiell möglich. Gott werden im biblisch-christlichen Gottesdiskurs Eigenschaften zugeschrieben, die sein Handeln in der Welt charakterisieren. Sie repräsentieren Gottes Personalität, welche ein Spezifikum des christlichen Gottesbildes darstellt. Offensichtlich enthält das empirische Instrument keine der Eigenschaften, die traditionell mit Gott in Verbindung gebracht werden (Allmacht, Güte, ...). In methodischer Hinsicht ist diese Abweichung wünschenswert, da auf diese Weise der Verzerrungseffekt der sozialen Erwünschtheit gemindert wird. Dennoch müssen die Eigenschaften im Blick auf Gott sozial gedeckt sein, sonst besteht die Gefahr, dass die Jugendlichen das Instrument nicht ernst nehmen. Aus diesem Grund wurden die Items „verschwätzt“, „unordentlich“, „ehrgeizig“ und „zielstrebig“ aus dem Instrument genommen. Damit ergibt sich für die Messung der geschlechtlichen Ladung des Gottesbildes folgendes Instrument:

- 'Femininität': emotional, empfindsam, kreativ, künstlerisch, sentimental, verständnisvoll, zärtlich.
- 'Maskulinität': aggressiv, kraftvoll, logisch, mutig, rau, realistisch, risikofreudig.
- neutrale Eigenschaften: ausgeglichen, böswillig, entspannt, voreingenommen.

³⁵ Ulrich Riegel, Feminin, maskulin, androgyn, undifferenziert? Entwicklung eines Instruments zur Bestimmung des individuellen Geschlechtskonzepts Jugendlicher im Kontext religionspädagogischer Forschung, in: Horst Bayerhuber / Claudia Finkbeiner / Kaspar Spinner / Herbert Zwergel (Hg.), Lehr- und Lernforschung in den Fachdidaktiken, Innsbruck 2001, 343-354.

6. Datenanalyse

Mit diesem Instrument ist es nun möglich, die Fragen nach der geschlechtlichen Ladung des Gottesbildes Jugendlicher und deren Verwobenheit in geschlechtstypische Zuschreibungsprozesse zu analysieren, sodass die beiden noch offenen Forschungsfragen beantwortet werden können. Grundlage der Untersuchung sind Daten, die im September 1999 unter Schülerinnen und Schülern der neunten Jahrgangsstufe an 25 Schulen in Bayern erhoben wurden. Von ca. 3000 Fragebögen konnten 1938 ausgewertet werden. 55,5% der Befragten sind Mädchen und 44,5% Jungen. 72% der Jugendlichen sind römisch-katholisch, 19,9% evangelisch, 4,9% bekenntnislos und 3,2% gehören einer anderen Religionsgemeinschaft an. Die Untersuchung hat die drei Schularten Hauptschule (11,7%), Realschule (50,3%) und Gymnasium (38,1%) einbezogen.

Beide Skalen, die das Instrument zur Bestimmung der Einschreibung sozialer Geschlechtlichkeit ins Gottesbild konstituieren, erwiesen sich als reliabel, wobei 'Femininität' ein Cronbach-Alpha von .79 erreicht, ohne dass ein Item eliminiert werden musste, während 'Maskulinität' nach Streichung von „aggressiv“ ein noch zufriedenstellendes Cronbach-Alpha von .63 aufweist. Um die geschlechtliche Ladung des Gottesbildes zu bestimmen, wurden zuerst die Mittelwerte der beiden Skalen errechnet (vgl. Abb. 3). Beide liegen jeweils nahe an der Skalenmitte, wobei jener der maskulinen Dimension mit 2,82 etwas niedriger liegt als der der femininen Dimension (2,98). Bezogen auf die Gesamtstichprobe kommen also sowohl 'Femininität' als auch 'Maskulinität' als Charakteristikum der geschlechtlichen Ladung des Gottesbildes mehr oder weniger in Frage, keine der beiden Dimensionen dominiert bzw. fällt vollständig aus. Zusätzlich korrelieren beide Skalen stark positiv miteinander ($r = .59^{***}$; vgl. Abb. 3), was bedeutet, dass die befragten Jugendlichen 'Femininität' und 'Maskulinität' im Gottesbild als miteinander vermittelbar erachten. Beide Dimensionen schließen sich in den Augen der Jugendlichen nicht gegenseitig aus.

	Häufigkeit	Mittelwert	Standardabweichung
Femininität	1902	2,98	.89
Maskulinität	1905	2,82	.81
		.59***	
Femininität	_____		Maskulinität

Legende: 1 = trifft überhaupt nicht zu; 3 = Mitte; 5 = trifft absolut zu
 ***: $p < 0.001$

Abb. 3: 'Femininität' und 'Maskulinität' im Gottesbild – Zustimmungswerte und Zusammenhang

Der positive Zusammenhang zwischen beiden Skalen weist darauf hin, dass im Gottesbild Jugendlicher 'Femininität' und 'Maskulinität' gleichartig ausgeprägt sind. Dieser Befund korrespondiert nicht mit der theoretischen Annahme, beide Dimensionen seien

unabhängig voneinander. Er lässt sich jedoch auch nicht im Sinne des eindimensionalen Modells interpretieren, wonach 'Femininität' und 'Maskulinität' sich gegenseitig ausschließende Größen sind. Damit kann bereits zum jetzigen Zeitpunkt der Analyse festgehalten werden, dass im Gottesbild der Jugendlichen nicht die Logik einer dichotomen Geschlechterdifferenz reproduziert wird.

Der Typ des Eintrags sozialer Geschlechtlichkeit ins Gottesbild wurde aus der Lage der individuellen Skalenmittelwerte im Verhältnis zu den Skalenmittelwerten der Gesamtstichprobe ermittelt. Demnach gilt ein Gottesbild als

- *feminin*, wenn der individuelle Mittelwert von 'Femininität' größer oder gleich 2,98 und der individuelle Mittelwert von 'Maskulinität' kleiner 2,82 ist.
- *maskulin*, wenn der individuelle Mittelwert von 'Femininität' kleiner 2,98 und der individuelle Mittelwert von 'Maskulinität' größer oder gleich 2,82 ist.
- *androgyn*, wenn der individuelle Mittelwert von 'Femininität' größer oder gleich 2,98 und der individuelle Mittelwert von 'Maskulinität' größer oder gleich 2,82 ist.
- *undifferenziert*, wenn der individuelle Mittelwert von 'Femininität' kleiner 2,98 und der individuelle Mittelwert von 'Maskulinität' kleiner 2,82 ist.

Die Analyse zeigt, dass alle vier Typen angetroffen werden (vgl. Abb.4). Die größte Gruppe der Jugendlichen antwortet im Sinne eines androgynen Gottesbildes (41,0%). Die zweitgrößte Gruppe, 28,1% der Befragten, hat ein undifferenziertes Gottesbild. Feminine und maskuline Gottesbilder sind zu je knapp 15% vertreten.

	Häufigkeit	Anteil (%)
undifferenziert	544	28,1
maskulin	281	14,5
androgyn	794	41,0
feminin	282	14,6
fehlend	37	1,9

Abb. 4: Typen sozialer Geschlechtlichkeit im Gottesbild Jugendlicher

Die Verteilung der Typen belegt die relative Unabhängigkeit der Gottesbilder von einer dualen Geschlechtslogik. Entsprechend der hohen positiven Korrelation der beiden Skalen sind über zwei Drittel der Gottesbilder in ihrer geschlechtlichen Ladung ausgewogen, d.h. die Eigenschaften beider Geschlechterstereotype sind in etwa gleich stark oder schwach ausgeprägt. Für eine deutliche Mehrheit der Jugendlichen sind 'Femininität' und 'Maskulinität' hinsichtlich ihrer Gottesvorstellung also keine antagonistischen Konzepte. Maskuline Gottesbilder spielen nur eine Nebenrolle. Der Anteil femininer Bilder ist ebenso hoch. Die befragten Jugendlichen haben also mehrheitlich keine maskulinen Gottesbilder, sondern stellen sich Gott geschlechtlich ausgewogen vor.

Gemäß der feministisch-theologischen Analyse hat das biologische Geschlecht beim Gottesbild einen großen Einfluss auf die Identifikations- und Zuschreibungsprozesse. Demnach müssten sich die femininen Gottesbilder vor allem bei weiblichen und die

maskulinen Vorstellungen bei männlichen Jugendlichen zeigen. In gewisser Weise lässt sich diese These in den Daten finden (vgl. Abb. 5).

Typ der geschlechtlichen Ladung					
	undifferenziert	maskulin	androgyn	feminin	Σ
Mädchen	27.6%	13.3%	41.9%	17.2%	100.0%
Jungen	29.9%	16.6%	41.6%	11.9%	100.0%
Cramers V = .08**					
Legende: **: $p < 0.01$					

Abb. 5: Verteilung der Typen der geschlechtlichen Ladung des Gottesbildes bei weiblichen und männlichen Jugendlichen

Die Analyse zeigt, dass sich weibliche und männliche Jugendliche im Hinblick auf das androgyn Gottesbild praktisch nicht und beim undifferenzierten Gottesbild nur unwesentlich unterscheiden. Das biologische Geschlecht der Jugendlichen berührt also nicht die Verteilung der geschlechtlich ausgewogenen Vorstellungen. Allerdings sprechen sich Mädchen stärker als Jungen für feminine Gottesbilder aus, während Jungen umgekehrt maskuline Gottesbilder stärker befürworten als feminine. Dieser Befund entspricht den Annahmen der feministisch-theologischen Analyse. Diese Beobachtung wird jedoch durch den Vergleich der Anteile maskuliner und femininer Typen bei beiden biologischen Geschlechtern etwas relativiert. So liegt der Anteil maskuliner Gottesbilder bei den männlichen Jugendlichen zwar leicht über dem der weiblichen, ohne dass die Differenz jedoch besonders groß ausfällt. Ein deutlicher Unterschied zwischen Mädchen und Jungen zeigt sich nur hinsichtlich des femininen Typs, wo der Anteil der weiblichen Jugendlichen 5,3% über dem der Jungen liegt. Die Neigung zu geschlechtsanalogen Gottesbildern wirkt sich also bei der Wahl femininer Gottesbilder durch weibliche Jugendliche am stärksten aus.

Ein T-Test untermauert, dass es vor allem die männlichen Jugendlichen sind, die vergleichsweise weniger feminine Gottesbilder zeigen, denn beide Geschlechter unterscheiden sich nur hinsichtlich der femininen Dimension signifikant (vgl. Abb. 6). Hinsichtlich 'Maskulinität' ist die Mittelwertdifferenz dagegen nicht signifikant, d.h. sie kann auch zufällig entstanden sein.

	MW _{weiblich}	MW _{männlich}	T	Signifikanz
Femininität	3.03	2.91	3.01	0.003
Maskulinität	2.79	2.85	-1.41	n.s.
Legende: $\alpha < .001$				

Abb. 6: Femininität und Maskulinität im Gottesbild weiblicher und männlicher Jugendlicher

Damit ist die geschlechtliche Ladung des Gottesbildes nicht völlig unabhängig vom biologischen Geschlecht der Jugendlichen. 'Femininität' erweist sich in der Frage der Verwobenheit des zweidimensionalen Konzepts sozialer Geschlechtlichkeit in geschlechterstereotype Prozesse als kritische Dimension.

7. Evaluation der Daten

Die Daten zeigen, dass die Gottesbilder Jugendlicher aus der Perspektive eines zweidimensionalen Konzepts sozialer Geschlechtlichkeit heraus untersucht werden können. Bis auf wenige Ausnahmen haben die befragten Jugendlichen das empirische Instrument, welches nach der Relevanz bestimmter Eigenschaften in ihrer Gottesvorstellung fragt, akzeptiert. Die Personalität Gottes, in welcher die Möglichkeit wurzelt, Gott in positiver Weise Eigenschaften zuzuschreiben, scheint nach wie vor sozial gedeckt zu sein.

Aber selbst die Jugendlichen, welche Gott keinerlei Eigenschaften zuschreiben wollen, konnten ihrer Vorstellung Ausdruck verleihen. Durch den Verzicht auf die Erhebungsmethode des semantischen Differenzials, welches gegensätzliche Eigenschaftspaare gegenüberstellt, war es möglich, auch die Kategorie 'trifft überhaupt (bzw. eher) nicht zu' anzukreuzen. Von dieser Möglichkeit haben etwas mehr als ein Viertel der Jugendlichen auf beiden Dimensionen gleichzeitig Gebrauch gemacht (28,1%). Sie zeigen ein undifferenziertes Gottesbild, d.h. sie finden ihre individuelle Gottesvorstellung in den angebotenen, geschlechtlich konnotierten Eigenschaften nur unzutreffend beschrieben. Angesichts des hohen Anteils abstrakter Gottesvorstellungen in dieser Altersgruppe³⁶ dürfte es sich hierbei um Konzepte einer höheren Macht oder eines fernen Gottes handeln, welche streng transzendent gedacht werden. In ihren abstrakten Konturen kommt ihnen keine geschlechtliche Ladung zu.

Das Gottesbild der Mehrheit der Jugendlichen ist dagegen durch eine überdurchschnittliche Ausprägung femininer und maskuliner Eigenschaften gekennzeichnet, denn 41% von ihnen zeigen eine androgyne Gottesvorstellung. Attribute, die im allgemeinen Gebrauch als typisch weiblich bzw. typisch männlich aufgefasst werden, charakterisieren in ihrem Zusammenhang den Gottesgedanken dieser Jugendlichen. Gott transzendiert in dieser Vorstellung die Basisannahme des Systems der Zweigeschlechtlichkeit, demnach es nur die beiden Geschlechter 'weiblich' und 'männlich' gebe, welche den Geschlechtstyp definieren. Untermuert wird dieser Befund durch die stark positive Korrelation der beiden Dimensionen 'Femininität' und 'Maskulinität' ($r = .59***$). Sowohl im konzeptuellen Modell als auch in der Anwendung dieses Modells auf das geschlechtliche Selbstbild der Jugendlichen – welches im Rahmen dieses Beitrags nicht referiert werden kann – galten bzw. erwiesen sich beide Dimensionen als voneinander unabhängig. Im Gottesgedanken der meisten Jugendlichen wird also die Unabhängigkeit von 'Femininität' und 'Maskulinität' zu Gunsten eines integrativen Konzepts aufgehoben. Damit entspricht es in seiner Struktur dem biblisch-christlichen Gotteskonzept, das ebenfalls davon ausgeht, dass Weiblichkeit und Männlichkeit in Gott aufgehoben sind.

³⁶ Helmut Hanisch, Die zeichnerische Entwicklung des Gottesbildes bei Kindern und Jugendlichen, Stuttgart – Leipzig 1996; vgl. Fritz Oser / Paul Gmünder, Der Mensch. Stufen seiner religiösen Entwicklung. Ein strukturgenetischer Ansatz, Gütersloh⁴1996.

Allerdings sind die Gottesvorstellungen Jugendlicher nicht völlig unabhängig von geschlechterstereotypen Zuschreibungsprozessen, wie sie im kulturellen System der Zweigeschlechtlichkeit beschrieben sind. Immerhin jeweils knapp 15% der Jugendlichen zeigen ein maskulines oder ein feminines Gottesbild. Sie belegen, dass die feministisch-theologische Kritik eine wichtige Frage aufgeworfen hat. Ihre Brisanz zeigt sich gerade in der unterschiedlichen Bewertung femininer Gotteseigenschaften durch weibliche und männliche Jugendliche. Die Gender-Forschung konnte zeigen, dass die Gesellschaft bei Frauen als typisch männlich erachtete Eigenschaften und Verhaltensmuster bis zu einem gewissen Grad akzeptiert, Männer jedoch keine typisch weiblich geltenden Züge zeigen sollen.³⁷ Diese kritische Funktion des femininen Stereotyps ist selbst im Gottesbild, das einer dichotomen Auffassung von Geschlechterdifferenz weitgehend enthoben ist, noch identifizierbar. Maskulinität erweist sich in der Verteilung auf die beiden biologischen Geschlechter dagegen nicht als problemanzeigende Dimension. Hier scheinen sich die emanzipatorischen Bemühungen im Zusammenhang mit religiösen und geschlechtlichen Pluralisierungsprozessen niederzuschlagen.

8. Konsequenzen für religionspädagogische Forschung und religiöses Lernen

Insgesamt eröffnet das zweidimensionale Konzept sozialer Geschlechtlichkeit einen Blick auf die geschlechtliche Ladung von Gottesbildern, welcher eine dichotome Auffassung von Geschlechterdifferenz übersteigt. In seinem Potenzial, neben geschlechtstypisch profilierten Vorstellungen auch solche zu erfassen, die beide Stereotype integrieren oder sich von diesen distanzieren, zeigt es eine große strukturelle Kohärenz mit dem biblisch-christlichen Gottesdiskurs. Es ist also geeignet, eine Perspektive, die der aktuellen Gender-Forschung entstammt, in den theologischen Diskurs zu integrieren und auf diese Weise neue Erkenntnisse zu generieren. Durch seinen Bezug zu den Geschlechterstereotypen ermöglicht es gleichzeitig, die Auswirkungen traditioneller Auffassungen von Geschlecht zu überprüfen wie auch letztere zu dekonstruieren. Mit dem vorliegenden Instrument wird ein derartiger Weg beschritten. Es wurde von den Jugendlichen angenommen, ist also kommunikabel. Seine Erkenntniskraft wird in weiteren Untersuchungen auszuloten sein.

Konzeptuell betont das zweidimensionale Konzept sozialer Geschlechtlichkeit die Relevanz der Kategorie 'gender' für die religionspädagogische Forschung. 'Geschlecht' ist weder substantiell noch konzeptuell auf die biologisch induzierte Auffassung einer dichotomen Geschlechterdifferenz festgelegt. So werden mit einer Forschungsperspektive, welche den Kriterien folgt, die im Konzept des kulturellen Systems der Zweigeschlechtlichkeit beschrieben sind, die geschlechtlichen Identifikationsprobleme von männlichen Jugendlichen nur ungenügend erfasst, denn sie gehören durch ihr biologisches Geschlecht der privilegierten Kategorie an. Der damit verbundene Tabubereich der 'Femininität' wird erst durch die Erweiterung der Forschungsperspektive um die Kategorie 'gender' sichtbar. 'Gender' öffnet also einen Blick auf spezifische Probleme

³⁷ Vgl. *Glymis Breakwell*, Social beliefs about gender differences, in: Colin Fraser u.a. (Hg.), *The social psychological study of widespread beliefs*, Oxford 1990, 210-225.

innerhalb der religiösen Sozialisation. Der kulturelle Geschlechterdiskurs, der durch die Kategorie 'gender' repräsentiert wird, macht geschlechterstereotype Identifikations- und Zuschreibungsprozesse für religionspädagogische Forschung zugänglich. Die feministische Theologie greift diesen Impuls aus der Perspektive von Frauen bereits seit Jahren auf. Angesichts des obigen Ergebnisses ist ein analoger Ansatz aus der Perspektive von Männern ebenso angezeigt. Darüber hinaus können beide Ansätze in der Kategorie 'gender' konvergieren.

Heutige christliche Erziehung lässt sich an der biblisch bezeugten Gleichwürdigkeit von Frau und Mann messen. Vor diesem Hintergrund wird sie die Bilder problematisieren müssen, die sie in ihren Bildungsprogrammen anbietet. Die klassischen Bilder des barmherzigen Vaters und des guten Hirten, wie sie die Kinderkatechese verwendet, repräsentieren sämtlich männliche Figuren, die jedoch die Grenzen der Geschlechterklichs überschreiten. Reflektiert eingesetzt ermöglichen sie die Dekonstruktion vorherrschender stereotyper Auffassungen. Christliche Erziehung kann in diesem Unterfangen bei den Gottesbildern der Kinder und Jugendlichen anknüpfen, die selbst mehrheitlich geschlechtlich ausgewogen sind. Gleichzeitig verweisen obige Bilder jedoch darauf, dass in der christlichen Erziehung nach wie vor männliche Figuren dominieren, obwohl die Bibel auch weibliche oder geschlechtsneutrale Bilder für Gott kennt. Die in diesem Zusammenhang von der feministischen Kritik aufgedeckten Identifikationsprobleme weiblicher Jugendlicher sind ernst zu nehmen ebenso wie die Probleme männlicher Jugendlicher mit femininen Zügen. Christliche Erziehung wird deshalb auch in der Arbeit mit Gottesbildern dichotome Auffassungen von Geschlechterdifferenz insgesamt problematisieren müssen. Es geht um eine kritische Auseinandersetzung mit den vielfältigen Repräsentationen Gottes und ihrer Bedeutung für eine individuelle Interpretation von 'Geschlecht'.³⁸

³⁸ Vgl. Ulrich Riegel / Hans-Georg Ziebertz, Mädchen und Jungen - Geschlechterdifferenz als religionspädagogische Aufgabe, in: MThZ 51 (3/2000) 241-252, 250.

The first part of the document is a preface, written by the author, which explains the purpose and scope of the work. It discusses the importance of the subject matter and the need for a comprehensive study. The preface also mentions the author's personal interest in the field and the challenges faced during the research process.

The main body of the document is divided into several chapters, each focusing on a different aspect of the topic. Chapter 1 provides a historical overview of the subject, tracing its development over time. Chapter 2 delves into the theoretical foundations, exploring the key concepts and models. Chapter 3 presents a detailed analysis of the current state of the field, highlighting the strengths and weaknesses of existing research. Chapter 4 discusses the practical applications of the findings, offering insights into how the knowledge can be used to solve real-world problems. Chapter 5 concludes the document by summarizing the main findings and suggesting directions for future research.

The document is supported by a large number of references, which are listed in a separate section at the end. These references include books, journal articles, and other scholarly works that have been consulted during the research. The references are organized alphabetically by author's name, following a standard academic format.

In addition to the main text, there are several appendices and a glossary. The appendices provide supplementary information, such as data tables, diagrams, and additional examples. The glossary defines the key terms and abbreviations used throughout the document, ensuring that the reader can understand the terminology.

The document is written in a clear and concise style, using a formal academic tone. The language is precise and avoids unnecessary complexity. The structure is logical and easy to follow, with clear transitions between sections. The overall quality of the work is high, reflecting the author's expertise and dedication to the subject.

Warum Kirchenrecht für Religionslehrer/innen?

(1) Plädoyer für eine ungeliebte, aber unentbehrliche Disziplin der Theologie

Fällt im Zusammenhang mit dem Theologiestudium das Stichwort „Zweites Vatikanisches Konzil“, so werden damit meist positive Assoziationen geweckt. Denn „Zweites Vatikanisches Konzil“ steht als Synonym für Reformen, zeitgemäße Öffnungen und Entwicklungen in der katholischen Kirche, kurzum: für das bis heute anhaltende Bemühen der katholischen Kirche um die Anpassung ihrer Lebensvollzüge an die Zeichen der Zeit. Umso verwunderlicher ist es, dass das, was die ‘Krönung’ des Konzils sein sollte, in der Regel nur negativ bewertet wird, nämlich das geltende Kirchenrecht und kirchliche Gesetzbuch, der *Codex Iuris Canonici* (= CIC). Beides, Kirchenrecht und kirchliches Gesetzbuch, werden gerne als Fremdkörper in der Kirche und erst recht innerhalb der Theologie abgetan; dementsprechend werden sie oft und in zunehmendem Maß nur als notwendiges Übel geduldet oder gar durch Nichtbeachtung bekämpft. Dabei hatte doch Papst *Johannes XXIII.* bereits 1959 bei der Ankündigung des *II. Vatikanischen Konzils* mitgeteilt, dass auch eine den Erkenntnissen des Konzils entsprechende Reform des Kirchenrechts erfolgen werde, mit der die Arbeit des Konzils „gekrönt“ werde!¹ Ebenso hat mehr als zwanzig Jahre später Papst *Johannes Paul II.* bei der Veröffentlichung des im Geist des *II. Vatikanums* überarbeiteten Gesetzbuches 1983 erklärt, dass der neue Codex „als ein großes Bemühen aufgefaßt werden“ kann, „die konziliare Ekklesiologie in die *kanonistische* Sprache zu übersetzen.“²

Diese Diskrepanz, dass das Recht in der Kirche einerseits die Krönung der Konzilerkenntnisse sein soll, andererseits jedoch größtenteils als Fremdkörper empfunden wird, macht einige grundsätzliche Erwägungen über die Aufgabe und die Funktion von Recht im allgemeinen notwendig, um dann die Besonderheiten des Rechts in der Kirche zu betrachten. Auf diesen beiden Grundlagen kann dann umso deutlicher gemacht werden, warum und wie Kirchenrecht auch und gerade in die theologische Ausbildung von Religionslehrer/innen gehört.

1. Aufgabe und Funktion von Recht

Gäbe es den Menschen nicht, gäbe es weder Recht noch Moral; denn Recht und Moral gibt es nur, weil sie dem Menschen mit Hilfe von Normen den Rahmen abstecken wollen, innerhalb dessen er sich als Person bzw. in seiner personalen Natur als Freiheitswesen selbst verwirklichen kann und soll. Der Mensch ist also Ursprung wie auch Zielpunkt von beiden. Betrachtet man nun die spezielle Funktion von Recht, so besteht diese darin, die zwischenmenschlichen Beziehungen zu regeln, näherhin die hier auftretenden Schuld- und Konfliktsituationen soweit einzudämmen, dass das für den Menschen als Gemeinschaftswesen notwendige Miteinander nicht unmöglich wird. Deshalb gibt es

¹ Vgl. Die Ankündigung der Diözesansynode für Rom und des Ökumenischen Konzils [Ansprache Papst *Johannes XXIII.* am 25.1.1959 in St. Paul vor den Mauern/Rom an die in Rom anwesenden Kardinäle], in: HK 13 (1958/59), 387f.

² *Johannes Paul II.*, Apostolische Konstitution „*Sacrae disciplinae leges*“ vom 25.1.1983, lat.-dt., abgedruckt in: CIC/1983, VIII–XXVII, XIX.

überall dort, wo Menschen in einer Gemeinschaft leben, eine Rechtsordnung, die das Mindestmaß an Miteinander festlegt, damit die Gemeinschaft als ganze wie auch in ihrer Eigenart bestehen und funktionieren kann. Dementsprechend hat Recht die Aufgabe, den für jedes Gemeinschaftsglied geltenden Rahmen abzustecken, innerhalb dessen es sich in Freiheit selbst verwirklichen kann und soll, ohne den gleichen Anspruch einer anderen Person bzw. der Gemeinschaft zu verletzen. „Recht sichert die Freiheit, begrenzt aber auch diese Freiheit am Recht des anderen und am Anspruch der Gemeinschaft.“³ Das heißt, durch Recht soll eine Friedens- und Freiheitsordnung der Gemeinschaft und für die Gemeinschaft geschaffen werden, weil erst auf der Grundlage von Frieden und Freiheit die Ausrichtung auf ein Ideal erfolgen und so etwas wie eine Tugend- und Wahrheitsordnung entstehen kann.

2. Die Eigenart des kirchlichen Rechts

Wer die Rechtsordnung einer Gemeinschaft verstehen will, muss Ursprung, Sinn und Zweck der betreffenden Gemeinschaft kennen. Denn durch das Recht soll ja gerade das Zusammenleben der Menschen so geregelt werden, dass die Eigenart der jeweiligen Gemeinschaft zum Ausdruck gebracht und bewahrt wird. Folglich ist es Aufgabe des Rechts der katholischen Kirche, das Zusammenleben der Kirchenglieder so zu ermöglichen und zu garantieren, dass es dem Wesen der katholischen Kirche entspricht. Was heißt das genauerhin? Wesen der katholischen Kirche ist es, nicht nur eine rein menschliche oder rein göttliche Gemeinschaft zu sein, sondern beides zusammen, sowohl eine innerweltliche Gemeinschaft von Menschen wie auch die von Gott gegründete Heilsgemeinschaft, also die Gemeinschaft von Gott und den Menschen. So wie Jesus Christus zugleich Gott und Mensch war, so ist auch seine Kirche zugleich göttlich und menschlich, hat auch sie eine göttliche und menschliche Natur zugleich. Und wie die göttliche und die menschliche Natur Jesu Christi nicht nebeneinander existieren, sondern eine einzige Wirklichkeit bilden, so auch die göttliche und menschliche Natur der Kirche. Das *II. Vatikanische Konzil* hat diesen schwierigen Sachverhalt in folgende Worte gekleidet:

„Der einzige Mittler Christus hat seine heilige Kirche, die Gemeinschaft des Glaubens, der Hoffnung und der Liebe, hier auf Erden als sichtbares Gefüge verfasst und trägt sie als solches unablässig; so gießt er durch sie Wahrheit und Gnade auf alle aus. Die mit hierarchischen Organen ausgestattete Gesellschaft und der geheimnisvolle Leib Christi, die sichtbare Versammlung und die geistliche Gemeinschaft, die irdische Kirche und die mit himmlischen Gaben beschenkte Kirche sind nicht als zwei verschiedene Größen zu betrachten, sondern bilden eine einzige komplexe Wirklichkeit, die aus menschlichem und göttlichem Element zusammenwächst. Deshalb wird sie in einer nicht unbedeutenden Analogie mit dem Mysterium des fleischgewordenen Wortes ähnlich. Wie nämlich die angenommene Natur dem göttlichen Wort als lebendiges, ihm unlöslich geeintes Heilsorgan dient, so dient auf eine ganz ähnliche Weise das gesellschaftliche Gefüge der Kirche dem Geist Christi, der es belebt, zum Wachstum seines Leibes.“⁴

Was folgt aus dieser Wesensbestimmung der katholischen Kirche für ihre Rechtsordnung? Sie muss einerseits die typischen Kennzeichen jeder Rechtsordnung haben, um der menschlichen Wirklichkeit der Kirche gerecht zu werden; sie muss aber andererseits zugleich auch mehr haben als das, was jede Rechtsordnung ausmacht, um auch der

³ Audomar Scheuermann, Die Rechtsgestalt der Kirche, in: Wilhelm Sandfuchs (Hg.), Die Kirche. 15 Betrachtungen, Würzburg 1978, 69–82, 71.

⁴ *Lumen Gentium* 8,1.

göttlichen Wirklichkeit der Kirche Rechnung zu tragen. Daher muss kirchliches Recht der kirchlichen Gemeinschaft eine Friedens- und Freiheitsordnung geben, die so gestaltet ist, dass sie dem Heilereignis in, seit und durch Jesus Christus gerecht wird. Kirchenrecht muss somit eine Ordnung sein, die – wie es Papst *Johannes Paul II.* formuliert hat – „der Liebe, der Gnade und den Charismen Vorrang einräumt und gleichzeitig deren geordneten Fortschritt im Leben der kirchlichen Gemeinschaft wie auch der einzelnen Menschen, die ihr angehören, erleichtert.“⁵ Anders ausgedrückt: Kirchenrecht ist das Recht „einer die irdische Wirklichkeit zwar erfassenden, sie aber zugleich transzendierenden und von daher in ihrer Wesensart bestimmten Gemeinschaft.“⁶ Kirchliches Recht verdankt sich dem geschichtlichen Heilereignis Jesu Christi und steht daher in dessen Dienst der Heilsvermittlung. Sicherlich kann Kirchenrecht „das Heil nicht selbst vermitteln – dieses ist ungeschuldetes Gnadengeschenk Gottes –, doch kann und muß es dazu beitragen, daß die Kirche ihre Identität wahrt, ihrem Ursprung in Jesus Christus treu bleibt und sich dem Wirken des Heiligen Geistes nicht verschließt.“⁷ Daher hat das Kirchenrecht wie jedes Recht das Nahziel, Frieden, Freiheit und Gerechtigkeit im Zusammenleben der Kirchenglieder zu gewährleisten. Allerdings ist dieses Nahziel kein Selbstzweck, sondern stets Mittel zum Zweck bzw. immer auf das letzte Ziel hingeeordnet, nämlich dem Heil der Seelen zu dienen.⁸ In diesem Sinn kann das Kirchenrecht durchaus als „Instrument des Geistes Christi“⁹ bezeichnet werden; denn es soll „ein Hinweis auf den Geist der Kirche sein, aber ihn nicht selbst aussagen; es soll die christliche Sittlichkeit und das Gewissen des einzelnen fördern, aber nicht bis in das letzte Detail regeln.“¹⁰

3. Die Verankerung der kirchenrechtlichen Disziplin in der theologischen Ausbildung

Warum Religionsunterricht an öffentlichen Schulen? Widerspricht das nicht dem Neutralitätsprinzip des Staates? Ist Religionsunterricht nicht das Privatvergnügen der Kirchen und hat deshalb in den öffentlichen Schulen nichts verloren? Diese gesellschaftspolitische Dauerfrage seit den 1960er Jahren hat die *Gemeinsame Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland (1971–1975)* so beantwortet, dass der dafür entwickelte Argumentationsstrang bis heute maßgeblich ist und allgemeine Anerkennung genießt. Die Autorität und das Ansehen dieser Ausführungen wird im Folgenden genutzt, um mit ihnen die Berechtigung des Faches Kirchenrecht innerhalb der Theologie und insbesondere in der Ausbildung der Religionslehrer/innen aufzuzeigen. Denn wie der Religionsunterricht an der Schule immer wieder in Frage gestellt wird, so auch seit einigen Jahren in zunehmendem Maße das Kirchenrecht in der Theologie: Was ist denn Kirchenrecht? Wen inte-

⁵ *Johannes Paul II.* 1983 [Anm. 2], XIX.

⁶ *Bruno Primetshofer*, Recht, in: Hans Rotter / Günter Virt (Hg.), *Neues Lexikon der christlichen Moral*, Innsbruck – Wien 1990, 634–641, 640.

⁷ *Peter Krämer*, Kirchenrecht, in: *Staatslexikon. Recht, Wirtschaft, Gesellschaft*, hg. v. Görres-Gesellschaft, Bd.3, Freiburg/Br. 1987, 435–440, 440.

⁸ Vgl. *Ludger Müller*, *Der Rechtsbegriff im Kirchenrecht. Zur Abgrenzung von Recht und Moral in der deutschsprachigen Kirchenrechtswissenschaft des 19. und 20. Jahrhunderts*, St. Ottilien 1999, 328.

⁹ *Peter Gradauer*, *Das Kirchenrecht im Dienst der Seelsorge*, in: *ThPQ 125 (1977)*, 55–65, 57.

¹⁰ Ebd..

ressiert das (noch)? Hat das überhaupt (noch) was mit dem Leben in der Kirche zu tun? Und wenn ja, auch etwas mit dem schulischen Alltag von Religionslehrer/innen?

Wie die Notwendigkeit des Religionsunterrichts für die schulische Ausbildung der Kinder und Jugendlichen „in der Schnittlinie von pädagogischen und theologischen Begründungen“¹¹ verortet ist, so ist es auch die Notwendigkeit des Faches Kirchenrecht für die universitäre Ausbildung der Religionslehrer/innen. Denn wie die Schule und der Religionsunterricht so führen auch die Theologie und das Kirchenrecht in die kulturgeschichtlichen, anthropologischen und gesellschaftlichen Zusammenhänge unseres Lebens und Glaubens ein.

- *Kulturgeschichtlich:* Recht ist eine Uridee der Menschheit und eines der grundlegendsten Kulturgüter. Denn erst das Recht ermöglicht ein wirklich menschliches Zusammenleben, das frei ist von Willkür und Gewalt und von einem einseitigen Recht des Stärkeren. Nur das Recht will und kann sowohl die Freiheit des Einzelnen schützen wie auch den Frieden und die Eigenart einer Gemeinschaft von Menschen wahren. Deshalb gilt: Wenn Schule und Religionsunterricht mit den geistigen Überlieferungen unserer Kultur vertraut machen, dann gehört zur Ausbildung von Religionslehrer/innen auch ein grundlegendes Wissen über das Kirchenrecht, in dem zum Ausdruck gebracht wird, welche der prägenden geistigen Überlieferungen für die katholische Kirche so zentral sind, dass sie zu einem Rechtsgut erklärt worden sind.

- *Anthropologisch:* Recht gehört zur Lebenswelt jedes Menschen, ja ist ein Teil seiner Lebenswelt. Denn der Mensch muss sich bestimmter Rechte sicher sein, damit er sich in seiner personalen Natur als Freiheitswesen selbst verwirklichen kann. Welche Rechte muss also der Mensch haben und welche kann er haben? Welche Pflichten folgen daraus als Kehrseite? Welcher Gebote und Verbote bedarf er? Wie sind seine Rechtsansprüche zu sichern, durchzusetzen? Welche Verfahrensregeln sind hier nötig und welche möglich? In der Art und Weise, wie eine Rechtsordnung diese Fragen beantwortet, kommt zum Ausdruck, welches Menschenbild ihr zugrunde liegt, und das heißt wiederum, welches Menschenbild in einer bestimmten Gemeinschaft tragend ist. Deshalb gilt: Wenn Schule und Religionsunterricht jungen Menschen zur Selbstwerdung verhelfen sollen, indem sie durch die Fragen nach dem Sinn-Grund dazu beitragen, die eigene Rolle und Aufgabe in der Gemeinschaft und im Leben angemessen zu sehen und wahrzunehmen, dann gehört zur Ausbildung von Religionslehrer/innen ein grundlegendes Wissen über die Chancen und Gefahren von Recht in Gesellschaft und Kirche und die entsprechende Fähigkeit, verantwortungsbewusst und kreativ mit (kirchen)rechtlichen Normen umzugehen, sodass das Recht dem Menschen dient und nicht der Mensch dem Recht dient.

- *Gesellschaftlich:* Recht sichert die Freiheit, begrenzt aber auch diese Freiheit am Recht des Anderen und am Anspruch der Gemeinschaft. Allerdings umfasst Recht stets mehr als nur die bestehenden Gesetze. Demzufolge kann rechtliches Handeln nicht nur auf eine Buchstabengerechtigkeit und einen Gesetzesgehorsam reduziert werden, son-

¹¹ Vgl. Beschluss: Der Religionsunterricht in der Schule, in: Ludwig Bertsch u.a. (Hg.), Gemeinsame Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland. Beschlüsse der Vollversammlung. Offizielle Gesamtausgabe I, Freiburg/Br. u.a. 1976, 123–152, 131.

dern muss mit Hilfe von übergeordneten Rechtsprinzipien wie Gerechtigkeit, Zweckmäßigkeit, Heil des Menschen den Sinn eines Gesetzes auf die konkrete Situation anwenden. Nur so kann Recht den Anforderungen des Lebens gerecht werden. Deshalb gilt: Wenn die Schule und der Religionsunterricht sich nicht zufrieden geben können mit der Anpassung der Schüler/innen an die verwaltete Welt und deshalb auf die Relativierung unberechtigter Absolutheitsansprüche angelegt sind, auf Proteste gegen Unstimmigkeiten und auf verändernde Taten, dann gehört zur Ausbildung von Religionslehrer/innen auch ein grundlegendes Wissen über die Möglichkeiten und Grenzen der verschiedenen Rechtsquellen und Prinzipien der Rechtsanwendung. Denn nur so kann ein kritisches Bewusstsein dafür entstehen, welche Rolle das Recht für das Leben der Einzelnen wie für die Gemeinschaft spielt, spielen muss und spielen darf.

4. Das Angebot der Disziplin Kirchenrecht in der universitären Ausbildung der Religionslehrer/innen

In den Veranstaltungen des Faches Kirchenrecht wird an zentralen und/oder aktuellen Beispielen des kirchlichen Lebens aufgezeigt, analysiert und kritisch reflektiert, dass das Gebäude des Kirchenrechts sich aus vier Ebenen zusammensetzt, die aufeinander aufbauen, nämlich den Rechtsvorschriften (I.), den theologischen Grundlagen (II.), den Rechtsprinzipien (III.) und der Rechtsanwendung (IV.). Demzufolge kann und darf eine Rechtsvorschrift bzw. ein Gesetz (= I. Ebene) nicht einfach nur befolgt und angewendet werden; andernfalls ist der Vorwurf einer rein positivistischen Rechtsanwendung zu erheben, die nur und direkt den Buchstaben des Gesetzes befolgt und damit von der I. Ebene direkt auf die IV. Ebene springt, ohne die II. und III. Ebene beachtet zu haben. Denn ein recht verstandener Rechtsgehorsam verlangt nicht einfach unkritische Annahme der Rechtsvorschrift, sondern eine kreative Auseinandersetzung mit ihr unter der Fragestellung, ob und inwieweit sie zu Frieden und Freiheit beiträgt, der Zweckmäßigkeit dient und das Wohl der Gemeinschaft und des/der Einzelnen fördert. Voraussetzung dafür ist natürlich, dass der/die Gläubige „eine entsprechende Offenheit und Wahrnehmungsbereitschaft für das [hat], was wirklich notwendig erscheint.“¹² Deshalb ist jede Rechtsvorschrift vor ihrer Rechtsanwendung stets mit den übergeordneten Rechtsprinzipien der höheren Gerechtigkeit, der sog. Metaebene des Rechts und des Kirchenrechts in Verbindung zu bringen. Es ist also eine präpositive Rechtsanwendung (= III. Ebene) notwendig, die zu einem verantworteten Gehorsam bzw. Ungehorsam führt. Speziell im Kirchenrecht muss aber der präpositiven Rechtsanwendung noch die theologische Rückbindung vorgeschaltet werden, muss noch eine weitere Metaebene des Rechts, nämlich die theologische Grundlegung des Gesetzes beachtet werden. Deshalb kann hier gleichsam von einer theologisch rückgebundenen präpositiven Rechtsanwendung (= II. Ebene) gesprochen werden. Sie ist notwendig, weil die Eigenart des Kirchenrechts nur dann zum Tragen kommen kann, wenn stets danach gefragt wird, welches theologische Anliegen hinter den Rechtsbestimmungen steht und ob dieses theologische Anliegen durch die konkreten Rechtsnormen hinreichend Geltung erlangt oder ob diese oder jene Rechtsnorm im

¹² Johannes Gründel, „Autorität und Gehorsam. Theologisch-ethische Perspektiven mündigen Christseins“, in: der. / Richard Heinzmann / Medard Kehl (Hg.), *Zwischen Loyalität und Widerspruch. Christsein mit der Kirche*, Regensburg 1993, 73–96, 80.

Interesse der Theologie verändert werden muss und dementsprechend bereits jetzt bei der konkreten Rechtsanwendung modifiziert werden muss (= IV. Ebene). Natürlich müssen solche theologisch rückgebundenen Überlegungen nicht bei jedem kirchlichen Lebensbereich im gleichen Ausmaß angewendet werden und auch nicht bei jeder Einzelnorm erfolgen. Hier gibt es eindeutig ein qualitatives Gefälle. Das zeigen folgende Beispiele. So ist etwa das kirchliche Verfassungs-, Verkündigungs- und Sakramentenrecht wesentlich mehr auf seine theologischen Grundlagen und Grenzen zu befragen als etwa das kirchliche Vermögens- und Prozessrecht. Andererseits ist z.B. die vermögensrechtliche Grundnorm, dass alle Gläubigen „verpflichtet [sind], für die Erfordernisse der Kirche Beiträge zu leisten, damit ihr die Mittel zur Verfügung stehen, die für den Gottesdienst, die Werke des Apostolats und der Caritas sowie für einen angemessenen Unterhalt der in ihrem Dienst Stehenden notwendig sind“¹³, theologisch wichtiger als manche Einzelnorm aus dem Verkündigungsrecht wie etwa die des c.765 CIC, dass „zur Predigt vor Ordensleuten in ihren Kirchen oder Kapellen [...] die Erlaubnis des nach Maßgabe der Konstitutionen zuständigen Oberen erforderlich“ ist. Generell ist aber festzuhalten: Nur wenn die kirchlichen Gesetze kontinuierlich in den größeren Zusammenhang der Sendung der Kirche gestellt und auf ihre theologische Sinnhaftigkeit hin überprüft werden, ist Recht nicht primär ein rekonstruierendes, sondern auch ein gestaltendes Element¹⁴, hinkt Recht nicht nur der Wirklichkeit hinterher, sondern kann auch den Lebensprozess der Kirche aktiv mitvollziehen und Entwicklungen in der Kirche aktiv mittragen.¹⁵ Nur durch die theologische Überprüfung kann sichergestellt werden, dass alle kirchlichen Gesetze wenigstens mittelbar im Dienst an der Sendung der Kirche stehen und nicht zu einer unsachgemäßen Verrechtlichung des kirchlichen Lebens beitragen.¹⁶ In diesem Sinn hat die theologisch rückgebundene, präpositive Rechtsanwendung konsequent dem theologischen Fundament des Kirchenrechts dadurch gerecht zu werden, dass jede Rechtsvorschrift (= I. Ebene) an den zentralen Glaubensüberzeugungen und Lehren der katholischen Kirche (= II. Ebene) gespiegelt und überprüft wird wie z.B. an den Glaubenslehren von der Kirche als Heilsgemeinschaft Gottes und der Menschen, vom Glaubenssinn aller Gläubigen, vom gemeinsamem und besonderem Priestertum. Werden dabei theologische Fragwürdigkeiten oder Widersprüche festgestellt, sind diese im Sinne der Theologie zu lösen. Erst die theologisch rückgebundene Gesetzesvorschrift (I. und II. Ebene) wird mit den übergeordneten Rechtsprinzipien (= III. Ebene), also der Metaebene des Rechts konfrontiert, um im Anschluss daran das Recht entsprechend anzuwenden (= IV. Ebene). Dabei sind gegebenenfalls für die konkrete Situation die theologischen Rechtsprinzipien der Dispens, der Kanonischen Billigkeit oder der Epikie anzuwenden; langfristig sind gesetzliche Verbesserungsmöglichkeiten und Reformmodelle zu entwickeln, indem z.B. bestehende Gesetze geändert, gestrichen oder auch neue hinzugefügt werden. Schematisch lässt sich dies folgendermaßen darstellen:

¹³ c.222 §1 iVm. c.1261 §2 CIC.

¹⁴ Richard Potz, Die Geltung kirchenrechtlicher Normen. Prolegomena zu einer kritisch-hermeneutischen Theorie des Kirchenrechts, Wien 1978, 268.

¹⁵ Vgl. Hubert Müller, Das Gesetz in der Kirche zwischen amtlichem Anspruch und konkretem Vollzug. Annahme und Ablehnung universalkirchlicher Gesetze als Anfrage an die Kirchenrechtswissenschaft, München 1978, 4f.

¹⁶ Vgl. L. Müller 1999 [Anm. 8], 330.

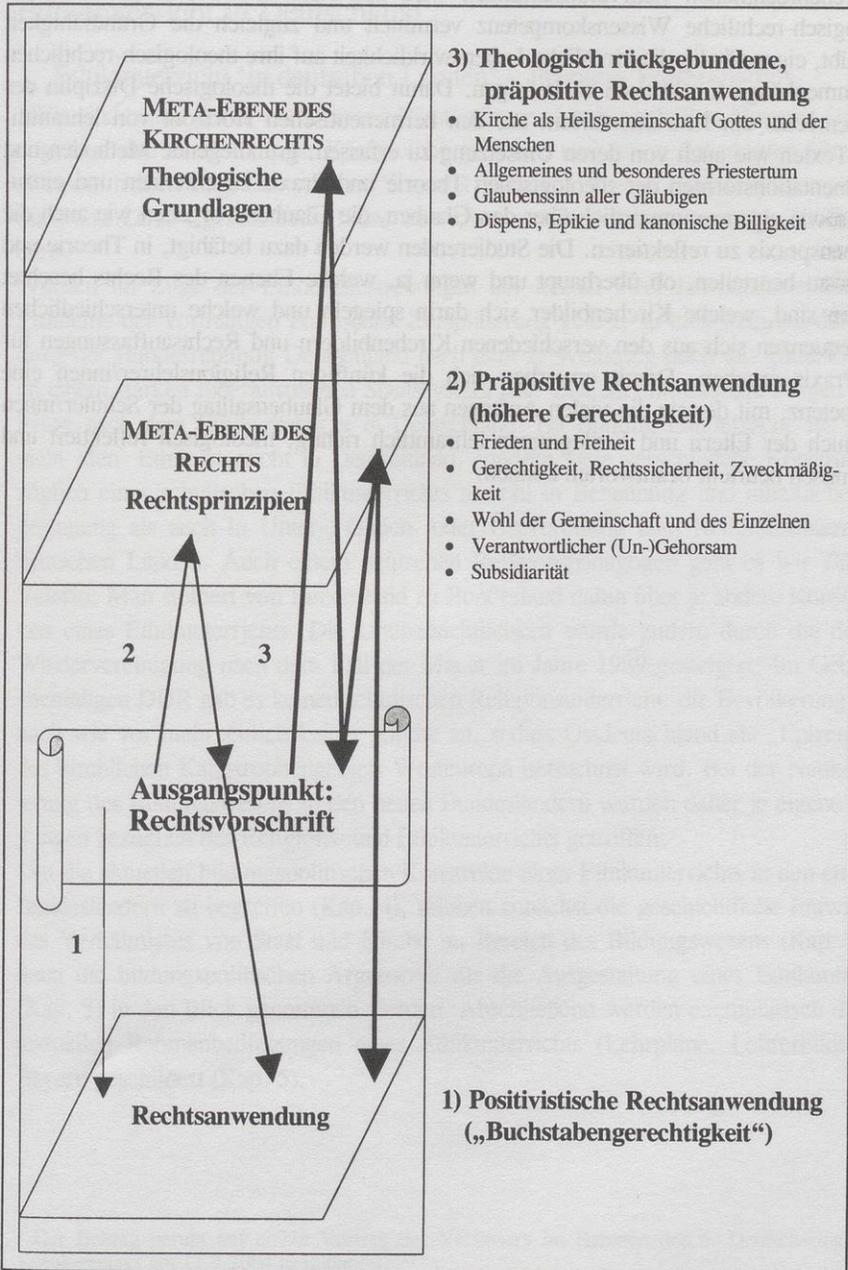


Abbildung: Von der Rechtsvorschrift zur Rechtsanwendung

In kirchenrechtlichen Lehrveranstaltungen wird auf diese Weise eine grundlegende theologisch-rechtliche Wissenskompetenz vermittelt und zugleich die Grundfähigkeit eingeübt, eigenständig die kirchliche Lebenswirklichkeit auf ihre theologisch-rechtlichen Zusammenhänge hin kritisch zu befragen. Damit bietet die theologische Disziplin des Kirchenrechts ein Instrumentarium an, den hermeneutischen Horizont von lehramtlichen Texten wie auch von deren Umsetzung zu erfassen, grundlegende Methoden und Argumentationsformen der theologischen Theorie und Praxis zu erkennen und einzuüben sowie eigenverantwortlich über den Glauben, die Glaubensvorgaben wie auch die Glaubenspraxis zu reflektieren. Die Studierenden werden dazu befähigt, in Theorie und Praxis zu beurteilen, ob überhaupt und wenn ja, welche Ebenen des Rechts beachtet worden sind, welche Kirchenbilder sich darin spiegeln und welche unterschiedlichen Konsequenzen sich aus den verschiedenen Kirchenbildern und Rechtsauffassungen für die Praxis ergeben. Damit erwerben sich die künftigen Religionslehrer/innen eine Kompetenz, mit der sie die vielen Anfragen aus dem Glaubensalltag der Schüler/innen wie auch der Eltern und Kolleg/innen lehramtlich richtig, theologisch reflektiert und authentisch beurteilt beantworten können.

1. Ethikunterricht 'in deutschen Landen' – Problem Föderalismus

„Wir sind schon durch ein Dutzend Fürstentümer, durch ein halbes Dutzend Großherzogtümer und durch ein paar Königreiche gelaufen, und das in der größten Übereilung in einem halben Tag, und warum?“² spottet Valerio in *Georg Büchners* Lustspiel „Leonce und Lena“ (geschrieben 1836) über die deutsche Kleinstaaterei des 19. Jahrhunderts.

Wurden im Zuge der Einheitsbestrebungen der letzten zwei Jahrhunderte vielfältige Probleme der vormaligen politischen Zersplitterung gelöst, so hielt man bei der Gründung der Bundesrepublik Deutschland nach dem 2. Weltkrieg doch aus guten Gründen an einem starken föderalistischen Staatssystem fest. Das hat unmittelbare Folgen für die Frage nach dem Ethikunterricht in Deutschland. Da Bildung Ländersache ist, gibt es nicht 'den' Ethikunterricht in Deutschland, sondern viele verschiedene Konstrukte bezüglich eines schulischen Ethikunterrichts sowohl in Benennung und inhaltlicher Ausgestaltung als auch in Unter-, Gleich- oder Überordnung zum Religionsunterricht in deutschen Landen. Auch einem deutschen Religionspädagogen geht es wie *Büchners* Valerio: Man stolpert von Bundesland zu Bundesland dahin über je andere Konstellationen eines Ethikunterrichts. Die Unübersichtlichkeit wurde zudem durch die deutsche Wiedervereinigung nach dem Fall der Mauer im Jahre 1989 gesteigert: Im Gebiet der ehemaligen DDR gab es keinen schulischen Religionsunterricht; die Bevölkerung gehört nach wie vor mehrheitlich keiner Kirche an, sodass Ostdeutschland als „Epizentrum“³ des kirchlichen Katastrophengebiets Westeuropa bezeichnet wird. Bei der Neukonstituierung des Bildungswesens in den neuen Bundesländern wurden daher je eigene Festlegungen bezüglich des Religions- und Ethikunterrichts getroffen.

Um die aktuellen bildungspolitischen Konstrukte eines Ethikunterrichts in den einzelnen Bundesländern zu begreifen (Kap. 4), müssen zunächst die geschichtliche Entwicklung des Verhältnisses von Staat und Kirche im Bereich des Bildungswesens (Kap. 2) und dann die bildungspolitischen Argumente für die Ausgestaltung eines Ethikunterrichts (Kap. 3) in den Blick genommen werden. Abschließend werden exemplarisch die kontextuellen Rahmenbedingungen eines Ethikunterrichts (Lehrpläne, Lehrerbildung) in Bayern geschildert (Kap. 5).

¹ Der Beitrag beruht auf einem Vortrag des Verfassers im Rahmen des 6. Deutsch-Ungarischen Theologentags am 17.2.2004 in Budapest.

² *Georg Büchner*, Werke und Briefe, München ⁸1987, 104 (Leonce und Lena. Ein Lustspiel, II. Akt, 1. Szene).

³ *Eberhard Tiefensee*, Religiös unmusikalisch? Folgerungen aus einer weithin krisenfesten Areligiosität, in: KBl 125 (2/2000), 88-95, 88f.

2. Kirche, Gesellschaft und Bildung

Vorweg bemerkt: Die geschichtliche Entwicklung des deutschen Bildungssystems ist geprägt vom schrittweise schwindenden Einfluss der Kirche auf die schulische Bildung. Einzelne Stationen können hier nicht detailliert nachgezeichnet werden.⁴

Im Mittelalter waren die Klöster die zentralen Bildungseinrichtungen. In den Genuss kirchlich organisierter Bildung kam jedoch nur eine Minderheit der Bevölkerung. In der Reformations- und Gegenreformationszeit wurde schulische Bildung stark forciert, allerdings mit einer ausdrücklich konfessionellen Intention und Engführung: Es gab entweder katholische oder evangelische Schulen. In der Religionspädagogik bezeichnet man diese Form der Einführung in das Christentum als 'Verschulung der Katechese', in die ethische Fragestellungen im Sinne eines Lebens aus dem Glauben integriert wurden. Ab der Einrichtung einer 'Schule für alle' – eine wesentliche Forderung der aufklärerischen Bemühungen – im 19. Jahrhundert wurde der Einfluss der Kirchen auf die öffentliche Schule zunehmend zurückgedrängt. Der Staat hatte nunmehr die Schulhoheit – das war damals auch die Geburtsstunde des bayerischen Kultusministeriums. Freilich galt im Volksschulbereich auf lokaler Ebene nach wie vor weithin noch die sogenannte „geistliche Schulaufsicht“, welche endgültig erst mit der *Weimarer Verfassung* im Jahre 1919 abgeschafft wurde.⁵ Ab dieser Zeit wurde auch verstärkt die grundsätzliche Aufteilung des Schulwesens in katholische oder evangelische 'Bekenntnisschulen' in Frage gestellt. Diese sollten durch sogenannte 'christliche Simultanschulen' – Schulen ohne bekenntnismäßige Trennung – ersetzt werden. Erst in der Zeit der Nationalsozialismus wurde diese Forderung nach 'Gemeinschaftsschulen' mit dem entsprechenden Druck flächendeckend umgesetzt, wie überhaupt die Nationalsozialisten die Kirchen aus den Schulen hinauszudrängen versuchten (Entlassung kirchlicher Lehrer, Kreuzifixstreit, Eliminierung des Religionsunterrichts). Die Folge: Nach dem Trauma der NS-Zeit galten religiöse Bildung, verantwortet von den großen Kirchen, und der Rückgriff auf Strukturen vor 1933 als Garanten gegen den Totalitarismus. Der konfessionelle Religionsunterricht wurde deshalb 1949 im *Grundgesetz* an hervorgehobener Stelle bei den Grundrechten verankert:

*„Der Religionsunterricht ist in den öffentlichen Schulen mit Ausnahme der bekenntnisfreien Schulen ordentliches Lehrfach. Unbeschadet des staatlichen Aufsichtsrechtes wird der Religionsunterricht in Übereinstimmung mit den Grundsätzen der Religionsgemeinschaften erteilt. Kein Lehrer darf gegen seinen Willen verpflichtet werden, Religionsunterricht zu erteilen.“*⁶

Ausgenommen war über die sogenannte „Bremer Klausel“⁷ das Land Bremen und das unter Vier-Mächte-Status stehende Land Berlin.⁸

⁴ Ausführlich zur Geschichte des katholischen Schulwesens: *Christoph Kronabel* (Bearb.), *Zur Geschichte des katholischen Schulwesens* (Handbuch katholische Schule; Bd. 3), Köln 1992; *Ernst Christian Helmreich*, *Religionsunterricht in Deutschland. Von den Klosterschulen bis heute*, Hamburg – Düsseldorf 1966.

⁵ *Art 144 WRV 1919.*

⁶ *Art 7,3 GG.*

⁷ *Art 141 GG:* „Artikel 7 Absatz 3 Satz 1 findet keine Anwendung in einem Lande, in dem am 1. Januar 1949 eine andere landesrechtliche Regelung bestand.“

Außerdem hat man das Schulwesen nach dem 2. Weltkrieg erneut nach dem Modell der Bekenntnisschulen strukturiert. Bedingt durch die konfessionelle Vermischung und die zunehmende Säkularisierung wurde dieses Konzept aber zunehmend kritisiert. Ende der 1960er Jahre wurden die Bekenntnisschulen zum Teil über Volksentscheide abgeschafft. In Bayern sind seit 1968 die Grund- und Hauptschulen so genannte christliche Gemeinschaftsschulen⁹ – aber selbst das ist aus dem Bewusstsein der Bevölkerung weitestgehend geschwunden. Was man nicht vermuten würde: Interessanterweise gibt es heute noch in Niedersachsen und Nordrhein-Westfalen zahlreiche öffentliche katholische Bekenntnisschulen.

Sowohl Grundgesetz (*Art 7,4 GG*) als auch Landesverfassungen (z.B. in Bayern *Art 134 BV*) räumten das Recht zur Gründung von Privatschulen ein. Nach Abschaffung der Bekenntnisschulen wurde davon vor allem von den Kirchen verstärkt Gebrauch gemacht. Derzeit besuchen ca. 5% aller Schüler in Deutschland Privatschulen, mehr als die Hälfte davon (2,8%) Schulen in katholischer Trägerschaft; die Tendenz ist steigend, auch in den neuen Bundesländern sind Plätze in kirchlichen Schulen sehr begehrt.¹⁰

Trotz der verfassungsrechtlichen Verankerung geriet der Religionsunterricht Ende der 1960er Jahre zunehmend in die Krise; er galt in seiner ausschließlich innerkirchlich-katechetisch ausgerichteten Konzeption als rückständig und war entsprechend unbeliebt, wie über empirische Studien nachgewiesen wurde. Die Abmeldezahlen stiegen drastisch an. Die *Würzburger Synode* griff diese Problematik offensiv auf. Der *Synodenbeschluss „Der Religionsunterricht in der Schule“* aus dem Jahre 1974 stellte eine bedeutende Wende hin zu einem diakonischen Religionsunterricht dar: Religionsunterricht wird nun verstanden als selbstloser Dienst der Kirche an der öffentlichen Schule innerhalb einer pluralen Gesellschaft; er ist theologisch und pädagogisch begründet, für unterschiedlich religiös sozialisierte und interessierte Schüler konzipiert und versucht Glauben und Le-

⁸ In der *Landesverfassung Bremens* heißt es in *Art 32*: „Die allgemeinbildenden öffentlichen Schulen sind Gemeinschaftsschulen mit bekenntnismäßig nicht gebundenem Unterricht in Biblischer Geschichte auf allgemein christlicher Grundlage.“ Die „Bremer Klausel“ gilt auch für das Bundesland Berlin. Bis zum Abschluss des „*Vertrags über die abschließenden Regelungen in Bezug auf Deutschland*“ (1990) hatte die Stadt Berlin Vier-Mächte-Status. Das am 26.06.1948 vom Magistrat der Stadt verabschiedete *Schulgesetz für (Groß-)Berlin* bestimmt, dass Religionsunterricht Sache der Kirchen und Religionsgemeinschaften ist und von Personen erteilt wird, die von diesen beauftragt werden. Er wird in Räumen der Schule erteilt, ist aber nicht Teil der Stundentafel, also kein „ordentliches Lehrfach“. Die *Verfassung der Deutschen Demokratischen Republik von 1949* und die *ostdeutschen Länderverfassungen* sahen analoge Regelungen des Religionsunterrichts vor. Nach dessen Verdrängung aus den Schulen und nach Ersatz der Länder durch die Bezirksorganisation enthielt die *Verfassung der Deutschen Demokratischen Republik von 1974* keine Bestimmung zum Religionsunterricht mehr.

⁹ Vgl. *Art 135 BV*.

¹⁰ Vgl. *Arbeitsgemeinschaft Freier Schulen* (Hg.), *Handbuch Freie Schulen. Pädagogische Positionen, Träger, Schulformen und Schulen im Überblick*, Reinbek 1997, 541; *Rainer Winkel*, *Freie Schulen, Kirchliche Schulen. 1. Evangelische Schulen*, in: *LexRp I* (2001) 603-606; *Carl Josef Reitz*, *Freie Schulen, Kirchliche Schulen. 2. Katholische Schulen*, in: *LexRp I* (2001) 606f.

¹¹ *Der Religionsunterricht in der Schule*, in: *Gemeinsame Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland*. Beschlüsse. Offizielle Gesamtausgabe I, Freiburg/Br. u.a. 1976, 123-152.

ben aufeinander zu beziehen.¹¹ Mit diesem 'Dokument einer Wende' wurde der konfessionelle Religionsunterricht im Fächerkanon der öffentlichen Schulen salonfähig. Gleichzeitig hält man bis heute bei aller ökumenischen Offenheit ('konfessionell-kooperativer Religionsunterricht') an einem konfessionellen Religionsunterricht fest.¹² Wie jüngere empirische Untersuchungen zeigen, ist der Religionsunterricht in Deutschland gesellschaftlich akzeptiert und gehört vor allem in der Grundschule zu den beliebtesten Fächern.¹³ Die Öffnung des Religionsunterrichts auf Schüler und Gesellschaft hin führte freilich auch dazu, dass die Konturen zwischen ihm und den je eigenen Formen von Ethik-Unterricht gelegentlich verschwimmen.

Man muss diese facettenreiche Beziehungsgeschichte zwischen Kirche und Staat im Bereich des Schulwesens darstellen, weil nur vor diesem Hintergrund plausibel der Stellenwert und die Gestalt des Ethikunterrichts erläutert werden können.

3. Ethikunterricht und Gesellschaft

3.1 Aufklärung

Der Verlust des Weltdeutungsmonopols des Christentums in der Moderne schlägt sich seit der Aufklärung in der Forderung nach einer von kirchlicher Bevormundung abgelösten ethischen Erziehung nieder. *Johann Amos Comenius* hatte bereits in seiner „Pampaedia“ (vor 1670) einen eigenständigen Ethikunterricht vorgeschlagen.¹⁴ Die aufklärerischen Pädagogen und Philanthropen wie *Johann Bernhard Basedow* und *Christian Gotthilf Salzmann* konzipierten schließlich eine 'allgemeine Sittenlehre', eine praktische Philosophie für alle Stände, die allein aus Einsicht und mit Vernunft gewonnen werden sollte. Diese allgemeine Sittenlehre enthielt sowohl philosophische als auch lebenskundlich-praktische Anteile und war durchaus kompatibel mit religiöser Erziehung als Propädeutik einer induktiven Gotteslehre angelegt.

Ein Moralunterricht in Entgegensetzung und als Alternative zur religiös fundierten ethischen Erziehung wurde erst Ende des 19. Jahrhunderts eingefordert, als die Einheit zwischen Kirche und Staat zunehmend brüchig wurde: Im Zuge der so genannten 'moralpädagogischen Bewegung' konzipierte man einen darwinistisch geprägten Moralunterricht; die Bremer Lehrerschaft beispielsweise plädierte im Jahre 1905 für eine Abschaffung des dogmatisch geprägten Religionsunterrichts zugunsten eines allgemeinen mit religionsgeschichtlichen Inhalten angereicherten Sittenunterrichts.¹⁵

¹² *Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz* (Hg.), *Die bildende Kraft des Religionsunterrichts. Zur Konfessionalität des katholischen Religionsunterrichts*, Bonn 1996.

¹³ Vgl. *Anton Bucher*, *Religionsunterricht zwischen Lernfach und Lebenshilfe. Eine empirische Untersuchung zum katholischen Religionsunterricht in der Bundesrepublik Deutschland*, Stuttgart u.a. 2000.

¹⁴ Vgl. zur Geschichte: *Heinz Schmidt*, *Ethikunterricht*, in: *LexRP I* (2001) 489-494, 490; *Christine Reents*, *Zu den Wurzeln des selbständigen Ethikunterrichts in der deutschen Schulgeschichte. Wozu diente der Ethikunterricht – wozu soll er dienen?*, in: *Die Christenlehre* 47 (3/1994) 106-114; *Alfred Seiferlein*, *Ethikunterricht. Religionspädagogische Studien zum außerordentlichen Schulfach*, Göttingen 2000.

¹⁵ Vgl. *Seiferlein* 2000 [Anm. 14], 36-40.

3.2 Weimarer Republik

In der *Weimarer Reichsverfassung* von 1919 wurde der Religionsunterricht als ordentliches Lehrfach verankert. Zugleich gab es hier erstmals ein Suspensionsrecht für Lehrer und Schüler. Damit stellte sich nun die Frage nach einem Ersatzfach für die Schüler, die sich vom Religionsunterricht abmeldeten. Unter den Bezeichnungen „Moralunterricht“, „Lebenskunde“ oder „Sittenlehre“ wurden in der Folge, nicht flächendeckend und regional unterschiedlich konsequent, entsprechende Fächer mit Wahl- oder Pflichtcharakter eingeführt. Die inhaltliche Ausrichtung war sehr disparat; als gemeinsame Merkmale können eine vernunftethische und antidogmatische Ausrichtung sowie die Berücksichtigung religionsgeschichtlicher und lebenskundlicher Inhalte ausgemacht werden.

3.3 Nationalsozialismus, DDR

Dass ethische Bildung auch in Staats- und Gesellschaftsformen, die in bewusster Distanz zum Christentum angelegt sind, als wichtig erachtet wird, zeigen beide diktatorischen Regierungsformen des letzten Jahrhunderts in Deutschland: Im Nationalsozialismus wurden einerseits Religionsunterricht und Kirche aus den Schulen verdrängt und andererseits der gesamte Unterricht zum Weltanschauungsunterricht im Sinne der nationalsozialistischen Ideologie umfunktioniert.¹⁶ In der DDR gab es das zentrale Fach der „Staatsbürgerkunde“ – ein sehr gesellschaftsprägendes und nachhallendes Gebilde. Auch hier bestand das Ziel in der Erziehung zur staatstragenden Moral, nämlich der kommunistischen Ideologie.

Beide Phasen der deutschen Geschichte sind insofern auch für die Frage der Bedeutsamkeit und der Verankerung eines Religions- und Ethikunterrichts grundlegend, weil seitdem eine gewisse Skepsis mitschwingt, was die Kompetenz des Staates bei der Fundierung ethischer Grundsätze betrifft.¹⁷

Der vielzitierte Satz des früheren Verfassungsrichters *Ernst-Wolfgang Böckenförde* lautet: „Der freiheitliche, säkularisierte Staat lebt von Voraussetzungen, die er selbst nicht garantieren kann.“¹⁸ Für den Religionsunterricht ist dies insofern mustergültig gelöst, als er als staatliches Schulfach zwar allen rechtlichen Bedingungen schulischen Unterrichts entsprechen muss, inhaltlich aber in der Verantwortung der Religionsgemeinschaften liegt. Insofern ist die Begründbarkeit eines Ethikunterrichts ein ständig diskutiertes Thema, wie auch der Streit um das Fach „Lebensgestaltung – Ethik – Religionskunde“ (LER) in Brandenburg zeigt.

¹⁶ Vgl. *Irene von Kutzschenbach / Marianne Sporer (Bearb.)*, „Alltag, der nicht alltäglich war“. Passauer Schülerinnen erinnern sich an die Zeit zwischen 1928 und 1950, Passau 2000, 50f. [Aufsatzthemen aus dem Deutschunterricht der Oberrealschule 1937/38].

¹⁷ Vgl. *Seifertlein* 2000 [Anm. 14], 50: Der Staat gilt seit dem II. Weltkrieg als „moralisch diskreditiert“.

¹⁸ *Ernst-Wolfgang Böckenförde*, Die Entstehung des Staates als Vorgang der Säkularisation, in: ders., *Recht, Staat, Freiheit. Studien zur Rechtsphilosophie, Staatstheorie und Verfassungsgeschichte*, Frankfurt/M. 1991, 92-114, 112. Erstmals erschienen in: *Säkularisation und Utopie. Ebracher Studien* (FS Ernst Forsthoff), Stuttgart u.a. 1967, 75-94.

3.4 Aktuelle konzeptionelle Begründungsmuster und Probleme

Fazit: Die Einführung eines Ethikunterrichts in Deutschland ist von pluriformen Strömungen gespeist. Man kann aufklärerische, proletarisch-sozialistische, liberal-deutschnationale, nationalsozialistische, deutschgläubige und auch religiös motivierte Varianten ausmachen.¹⁹

Diese Pluriformität muss aber auch im Sinne einer Problemanzeige betrachtet werden: Wie lässt sich Ethik in Pluralität begründen?

Unbestritten aber ist, dass ethische Erziehung zu den Grundfunktionen von Schule gehört.²⁰ Schulische Bildung beschränkt sich nicht auf Wissensvermittlung und Qualifizierung, um nur zwei Funktionsbereiche zu benennen, ihr wurden immer schon über alle Ideologien hinweg und auch international²¹ erzieherische und ethisierende Aufgaben zugesprochen. Auch in der aktuellen bildungspolitischen Diskussion ist man sich darüber einig, dass Schule Bildungs- und Erziehungsaufgaben zu erfüllen hat. Unter dem plakativen Stichwort eines „Muts zur Erziehung“²² wird gefordert, dass Schule nicht nur Wissen, sondern ebenso ethische und soziale Kompetenzen zu vermitteln habe. Begründet wird dies mit Verweis auf die landesverfassungsrechtlichen Erziehungsziele (z.B. Ehrfurcht vor Gott, Achtung vor der Würde des Menschen, Bereitschaft zum sozialen Handeln, Achtung vor der Überzeugung des anderen usw.).²³ Rückenwind bekommt dieser Ansatz zusätzlich durch Berichte über Gewalttaten an Schulen (Erfurt, Coburg), aber auch durch entsprechend medial aufbereitete Katastrophentheorien des Kindes- und Jugendalters (Schulschwänzer, Bekleidungsfragen, Konsumdaten).

In allen bundesdeutschen Lehrplänen sind deshalb der Beschreibung fachspezifischer Lernziele und -inhalte allgemeine Bildungs- und Erziehungsaufgaben vorgeschaltet; diese umfassen ein breites Spektrum von allgemeiner Persönlichkeitsentwicklung über Wertorientierung bis hin zu differenzierten Feldern der Familien- und Sexualerziehung, Freizeiterziehung, Gesundheits- und Medienerziehung usw. Diese Bildungs- und Erziehungsaufgaben sollen die allgemeinbildende Basis aller Fächer darstellen und die pädagogische Kultur von Schule prägen.

Darüber hinaus ist die thematische Bündelung ethischer Fragen in einem eigenen Fach innerhalb der Stundentafel aller Schularten, abgesehen von konsequent integrativ angelegten reformpädagogischen Schulmodellen, unbestritten, was durchaus ambivalent gedeutet werden kann: Die ganze Palette erzieherischer Felder, wie sie in den Lehrplänen aufgelistet sind, kann über die einzelnen Unterrichtsfächer und von Fachlehrern nicht systematisch durchdrungen werden. Der Stellenwert ethischer Erziehung wird demgegenüber so hoch eingeschätzt, dass ein eigenes Unterrichtsfach als unabdingbar er-

¹⁹ Vgl. *Reents* 1994 [Anm. 14], 112.

²⁰ Vgl. *Gottfried Adam / Friedrich Schweitzer* (Hg.), *Ethisch erziehen in der Schule*, Göttingen 1996.

²¹ Vgl. im knappen Überblick: *Schmidt* 2001 [Anm. 14], 491; breiter: *Barbara Brüning*, *Ethikunterricht in Europa*, Leipzig 1999.

²² Z.B. *Eva Zeltner*, *Mut zur Erziehung*, München 1997.

²³ Vgl. *Seiferlein* 2000 [Anm. 14], 86-96.

scheint.²⁴ Dies entspricht auch der klassischen Begründung einer Eigenständigkeit der praktischen Philosophie neben der theoretischen Philosophie seit dem 12. Jahrhundert.²⁵ Im Umkehrschluss bedeutet diese hohe Wertigkeit eines eigenen ethischen Faches aber auch, dass der Religionsunterricht ebenfalls einen ethisierenden Charakter haben muss; denn, wie wir im Folgenden sehen werden, in den meisten Ländern ist das Fach Ethikunterricht nur für diejenigen Schüler verpflichtend, die nicht am konfessionellen Religionsunterricht teilnehmen.²⁶

Befürworter des Ethikunterrichts plädieren darüber hinaus für einen Ethikunterricht für alle, weil die Aufspaltung von Klasseneinheiten und ihre Neuzusammensetzung in verschiedene Religions- und Ethik-Gruppierungen vor allem dem Ziel eines gemeinsamen sozialen Lernens im Klassenverbund zuwiderlaufen. Ihr Interesse verbindet sich mit dem Anliegen der Stundenplangestalter, für die die Organisation des Religions- und Ethikunterrichts besondere Schwierigkeiten (Stundenplangestaltung, Klassenbildung, Lehrereinsatz ...) bereitet.

4. Ethikunterricht in den Ländern der BRD

4.1 Historische Entwicklung seit Beginn der Bundesrepublik

Schon vor der Entstehung des *Grundgesetzes* schrieben Bayern (1946), Rheinland-Pfalz (1947) und das Saarland (1947) in ihren Landesverfassungen vor, dass Schüler, die nicht am Pflichtfach Religionsunterricht teilnehmen wollten, an einem Ersatzfach, z.B. an einem „Unterricht über die allgemein anerkannten Grundsätze des natürlichen Sittengesetzes“ (Rheinland-Pfalz 1947) teilzunehmen hätten.²⁷ Das darf jedoch nicht so interpretiert werden, dass diese Länder die zunehmende Pluralisierung und Säkularisierung vorhersahen und entsprechende Maßnahmen *für* einen Ethikunterricht treffen wollten. Man wollte vielmehr prophylaktisch ein deutliches hierarchisches Gefälle zwischen dem ordentlichen Pflichtfach Religionsunterricht und einem Ethikunterricht, welchem nur ein Ersatzfach-Status zukam, errichten.²⁸ Dies zeigte sich auch realiter: Eine Installation des Ersatzfaches im Schulrecht und in der Schulpraxis erfolgte auch in diesen Ländern erst in den 1970er Jahren, als bedingt durch die Kritik am damaligen schulischen Religionsunterricht (siehe oben) und erstmals steigenden Abmeldezahlen²⁹ Handlungsbedarf bestand und die Lehrerverbände auf eine rechtliche Klärung drängten.

²⁴ Vgl. *Heinz Schmidt*, Didaktik des Ethikunterrichts I, Stuttgart u.a. 1983, 12f.

²⁵ Vgl. *ders.* 2001 [Anm. 14], 489.

²⁶ Vgl. zur gemeinsamen Aufgabe: *Karl Ernst Nipkow*, Ethik und Religion in der Schule in den Krisen der Moderne. Zum Verhältnis von Religionsunterricht und Ethikunterricht, in: Alfred K. Tremel (Hg.), *Ethik macht Schule! Moralische Kommunikation in Schule und Unterricht*, Frankfurt/M. 1994, 8-17.

²⁷ *Reents* 1994 [Anm. 14], 108.

²⁸ Z.B. *Art 136 BV*: Religionsunterricht als ordentliches Pflichtfach; *Art 137,2 BV*: „Für Schüler, die nicht am Religionsunterricht teilnehmen, ist ein Unterricht über die allgemein anerkannten Grundsätze der Sittlichkeit einzurichten.“

²⁹ Besonders hoch an Gymnasien und in Städten, z.B. hatten sich im Jahre 1970 in Schleswig-Holstein 38,18% der evangelischen Gymnasiasten vom Religionsunterricht abgemeldet. – Siehe *Seiferlein* 2000 [Anm. 14], 58.

Konkret bedeutete dies nun in Bayern: Das bereits bestehende Recht der Erziehungsberechtigten, ihre Kinder vom Religionsunterricht abzumelden, wurde nun schulrechtlich und –organisatorisch operationalisiert.³⁰

4.2 Aktuelle Gesetzeslage in den Ländern im Überblick

Wie eingangs bereits angedeutet: Der Föderalismus hat zur Folge, dass der Ethikunterricht rechtlich in den einzelnen Bundesländern unterschiedlich verankert wurde. Der nachfolgenden Tabelle sind die jeweiligen Regelungen bezüglich der Einrichtung des Ethikunterrichts und seiner Bezeichnung zu entnehmen; der Übersichtlichkeit halber wurde auf eine detaillierte Darstellung einzelner Festlegungen z.B. bezüglich unterschiedlicher Altersstufen und der differenzierten Verbindlichkeit der Fächer und Wahlmodalitäten verzichtet.³¹

In den einzelnen Landesverfassungen und Schulgesetzen wird z.T. die Bezeichnung 'Ersatzfach' ebenso wie die Bezeichnung 'Alternativfach' vermieden; in dieser Tabelle wird mit der Bezeichnung 'Pflicht-Ersatzfach' die mehr oder weniger unmittelbare Koppelung an den Religionsunterricht ausgedrückt: Wer keinen Religionsunterricht besucht, muss am ethischen Fach teilnehmen, welches rechtlich in unterschiedlichem Maße dem Religionsunterricht gleichgestellt ist.

³⁰ Vgl. einen Überblick über die gesetzlichen Bestimmungen in: *Katholisches Schulkommissariat in Bayern* (Hg.), Handreichungen zum Lehrplan Katholische Religionslehre. Materialien für den Religionsunterricht an Grundschulen, München 2002, 210-222, bes. 212.

³¹ Vgl. im Überblick: *Harald Schwillus*, Ethik-Unterricht in der Bundesrepublik Deutschland. Zusammenstellung der derzeit gültigen Regelungen für die Alternativ- bzw. Ersatzfächer für den Religionsunterricht, Berlin 2000; *ders.*, Religionsunterricht im Dialog. Der katholische Religionsunterricht auf dem Weg zur Vernetzung mit seinen affinen Fächern, Frankfurt/M. 2004, 247-327; *Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland* (Hg.), Zur Situation des Ethikunterrichts in der Bundesrepublik Deutschland. Bericht der Kultusministerkonferenz vom 10.07.1998, Bonn 1998.

Bundesland	Konfessioneller RU nach Art 7 GG ³²	Ethikunterricht	Bezeichnung
Baden-Württemberg	ordntl. Pflichtfach	ordntl. Pflicht-Ersatzfach	Ethik
Bayern	ordntl. Pflichtfach	ordntl. Pflicht-Ersatzfach	Ethikunterricht
Berlin	Wahlfach	Wahlfach ordntl. Pflichtfach	Ethik / Philosophie Philosophie (Oberstufe)
Brandenburg	Ersatz- (bei Abmeldung von LER) bzw. Wahlfach (bei Besuch von LER)	ordntl. Pflichtfach	LER (Lebensgestaltung – Ethik – Religionskunde)
Bremen	kein konfess. RU; „Bibl. Geschichte auf allgem. christl. Grundlage“	ab Kl. 7 als Pflicht-Alternativfach zur Biblischen Geschichte	Philosophie
Hamburg	ordntl. Pflichtfach ordntl. Wahlpflichtfach (ab Kl. 9)	ordntl. Wahlpflichtfach (ab Kl. 9)	Ethik (ab Kl. 9) Philosophie (Oberstufe)
Hessen	ordntl. Pflichtfach	ordntl. Pflicht-Ersatzfach	Ethik
Mecklenburg-Vorpommern	ordntl. Pflichtfach	ordntl. Pflicht-Ersatzfach	Philosophieren mit Kindern (1-10) Philosophie (Oberstufe)
Niedersachsen	ordntl. Pflichtfach	ordntl. Pflicht-Ersatzfach	Werte und Normen
Nordrhein-Westfalen	ordntl. Pflichtfach	Wahlfach (Schulversuch) ordntl. Pflicht-Ersatzfach	Prakt. Philosophie Philosophie (Oberstufe)
Rheinland-Pfalz	ordntl. Pflichtfach	ordntl. Pflicht-Ersatzfach	Ethik
Saarland	ordntl. Pflichtfach	ordntl. Pflicht-Ersatzfach	Allgemeine Ethik
Sachsen	ordntl. Pflichtfach	ordntl. Pflichtfach	Ethik
Sachsen-Anhalt	ordntl. Wahlpflichtfach	ordntl. Wahlpflichtfach	Ethikunterricht
Schleswig-Holstein	ordntl. Pflichtfach	ordntl. Pflicht-Ersatzfach (nicht in der Grundschule)	Philosophische Propädeutik / Philosophie
Thüringen	ordntl. Pflichtfach	ordntl. Pflichtfach	Ethik

Die unterschiedliche Bezeichnung für das Fach deutet auf verschiedene bildungstheoretische Begründungsmuster hin; darauf wird im folgenden Kapitel genauer eingegangen. Zunächst interessieren stärker bildungspolitisch ausgerichtete Globaltendenzen.

Die geschichtliche Entwicklung und die hohe Wertigkeit eines *grundgesetzlich* verankerten Pflichtfaches Religionsunterricht bedingte eine Etikettierung von Ethikunterricht als „Ersatzfach“ für den eigentlich ordentlichen Religionsunterricht.³³ Hier schwingt

³² Je nach Bundesland unterschiedlich sind verschiedene Religionsgemeinschaften befugt, Religionsunterricht als ordentliches Schulfach an Schulen zu erteilen, z.B. in Baden-Württemberg: Evangelische Kirche, Katholische Kirche, Alt-katholische Kirche, Syrisch-orthodoxe Kirche, Israelitische Religionsgemeinschaften Baden und Württemberg.

³³ Vgl. Jörg Ennuschat, Ersatzfach, Alternativfach, in: LexRP I (2001) 426-429; Seiferlein 2000 [Anm. 14], 75-80.

selbstverständlich eine gute Portion Abwertung mit, welche in der Praxis auch noch dadurch gesteigert wurde, dass in überwiegend christlich geprägten Gegenden Ethikunterricht für Minderheiten, z.T. jahrgangsstufenübergreifend, in Randstunden oder am Nachmittag angeboten wurde. *Grundgesetzlich* nicht unproblematisch, den faktischen Mehrheitsverhältnissen jedoch entsprechend gewinnen Ethik-Fächer zunehmend an Bedeutung und werden zunehmend faktisch und juristisch gleichrangig zum Religionsunterricht als Wahlpflichtfach angesehen, vor allem in den neuen Bundesländern. In Thüringen wird explizit darauf hingewiesen, dass Ethikunterricht kein Ersatzfach im üblichen Sinne ist, sondern dem Religionsunterricht gleichgestellt ist.³⁴ „Das hässliche Entlein hat sich gemausert und findet zunehmend Anerkennung“³⁵, formuliert *Helmut Anselm*. Auch die Bischöfe sprachen sich übrigens immer schon für die Einrichtung von Ersatzfächern aus und räumen nun auch ein, dass sich diese „von einer didaktischen Notlösung zu einem grundständigen Schulfach von Gewicht neben dem Religionsunterricht“³⁶ entwickelt hätten. *Harald Schwillus* resümiert, der Ethikunterricht habe sich „vom Ersatzfach zum Dialogpartner des Religionsunterrichts“ gewandelt.³⁷ Insgesamt aber ist die schulische Wertigkeit des Ethikunterrichts in den verschiedenen Bundesländern immer noch recht unterschiedlich; sie reicht vom Status als ordentliches Schulfach bis hin zum Status eines nicht versetzungsrelevanten Wahlfaches. In den neuen Bundesländern ist nun umgekehrt die Lage bezüglich der Einführbarkeit eines Pflichtfaches Religionsunterricht wegen der geringen Zahlen konfessioneller Schüler drastisch; in den den Religionsunterricht regelnden ministeriellen Verordnungen wird dem zum Teil dadurch Rechnung getragen, dass die Mindestzahlen für die Einrichtung von Religionsunterricht recht niedrig gehalten sind. Dies gilt vor allem für die katholische Kirche. Auch die katholischen Bischöfe sind hier realistisch genug, um in extremen Diasporagebieten eine Offenheit auf einen konfessionell-kooperativen Religionsunterricht hin bzw. auf die Ermöglichung des Gaststatus im je anderen Religionsunterricht anzudeuten.³⁸

Zwei weitere Aspekte signalisieren die Bedeutsamkeit des Faches: In manchen Bundesländern wird die Trennung von Religions- und Ethikunterricht recht konsequent verfolgt; gegenseitige Bezüge in den jeweiligen Lehrplänen sind nur spärlich angelegt bzw. fehlen völlig. In anderen Bundesländern konzipiert man eine gemeinsame Fächergruppe der ethisch-relevanten Fächer – katholischer Religionsunterricht, evangelischer Religionsunterricht, Religionsunterricht anderer Religionsgemeinschaften, Ethikunterricht

³⁴ Vgl. *Schwillus* 2000 [Anm. 31], 72. Ähnlich im Saarland (ebd., 56), wo zwar Abmeldepflicht vom Religionsunterricht besteht, aber das Fach Allgemeine Ethik nicht als Ersatz- oder Alternativfach bezeichnet wird.

³⁵ *Helmut Anselm*, Religion oder Ethik? Ein Beitrag zur Diskussion um die Zukunft von Religionsunterricht und Ethikunterricht, München 1995, 9.

³⁶ Vgl. *Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz* 1996 [Anm. 12], 73.

³⁷ Vgl. *Schwillus* 2004 [Anm. 31], 247.

³⁸ Vgl. *Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz* 1996 [Anm. 12], 60.78.

(z.B. in Mecklenburg-Vorpommern, Sachsen-Anhalt)³⁹ – und fordert wie in Schleswig-Holstein zur Kooperation und gemeinsamen Projektarbeit auf. Die katholische Kirche in Berlin plädiert übrigens auch für die Einrichtung einer solchen Fächergruppe, um einerseits endlich auch in der Bundeshauptstadt Religionsunterricht als ordentliches Lehrfach in Entsprechung zu *Art 7 GG* einzuführen und gleichzeitig der pluralen Bevölkerungszusammensetzung im Ballungsraum Berlin Rechnung zu tragen.⁴⁰

Der zweite Indikator für die Fach-Wertigkeit: Während in manchen Bundesländern Studium und Ausbildung zum Ethik-Lehrer schon längst über die entsprechenden Lehrerprüfungsordnungen geregelt sind, konnte man in anderen Ländern das Fach bis in die Gegenwart hinein nicht eigens studieren, sondern erhielt über Nach- oder Nebenqualifizierungen an Lehrerfortbildungsanstalten oder einfach deshalb, weil man sich dazu bereit erklärte, die Berechtigung zum Unterrichten von Ethik.⁴¹ In Bayern beispielsweise wird erst mit der novellierten Lehrerprüfungsordnung von 2002 das Studium für das Fach Ethik geregelt. Insgesamt setzt sich aber die Tendenz durch, dass auch die Ausbildung zum Ethiklehrer auf qualifizierte Weise möglichst bereits während des Studiums erfolgen sollte.

4.3 Bildungstheoretische Tendenzen und Begründung von Ethikunterricht

Schon die Fach-Bezeichnungen deuten auf verschiedene bildungstheoretische Konzepte hin. *Harald Schwilius* arbeitet folgende idealtypischen Akzentuierungen heraus, die in die Lehrpläne meist in unterschiedlichster Kombination eingearbeitet wurden.

- a) *Ethikunterricht als Moral-, Werte- und Tugendvermittlung*
- b) *Ethikunterricht als Kulturkunde im Sinne einer Einführung in das (jüdisch-)christliche Abendland*
- c) *Ethikunterricht als Identitätsfindung und Entwicklung von Sozialkompetenz (Lebenshilfe)*
- d) *Ethikunterricht als ethische Urteilsbildung und Reflexion über Normen und Normbegründungen*
- e) *Ethikunterricht als Philosophieren.*⁴²

Insgesamt ist die Tendenz zu beobachten, dass eine reine Moralvermittlung im Sinne der Weitergabe eines verbindlichen allgemeinen Kanons von Werten und Normen rückläufig ist. Der kleinste gemeinsame inhaltliche Nenner besteht in der *Erklärung der Menschenrechte*, im *Grundgesetz* und in den *Länderverfassungen*, sowie in der Berücksichtigung der Pluralität von Religionen und Weltanschauungen. Auf dieser Grundlage sollen dann aber durchaus auch ethische Haltungen und Tugenden vermittelt werden.

³⁹ *Schwilius* 2000 [Anm. 31], 42.62.

⁴⁰ Vgl. *Rupert von Stülpnagel*, Keine Bildung ohne Religionsunterricht, in: Rolf Busch (Hg.), *Integration und Religion. Islamischer Religionsunterricht an Berliner Schulen*, Berlin 2000, 202-210, bes. 206f; *Schwilius* 2000 [Anm. 31], 9.

⁴¹ Vgl. im Einzelnen: *Schwilius* 2000 [Anm. 31]; *Seiferlein* 2000 [Anm. 14], 282-294. – Vgl. auch die sehr differenzierte „Didaktik des Ethikunterrichts“: *Heinz Schmidt*, *Didaktik des Ethikunterrichts I-II*, Stuttgart u.a. 1983f.

⁴² *Schwilius* 2000 [Anm. 31], 7. – *Seiferlein* 2000 [Anm. 14] (155f) skizziert folgende vier Modelle: weltanschaulich-religiöses Modell, moralpädagogisches Modell, lebenskundliches Modell, Nachdenklichkeits-Modell. – *Alfred K. Tremel* (Ethik als Unterrichtsfach, in: ders. 1994 [Anm. 26], 18-29) unterscheidet zwischen (1) Praktischer Philosophie, (2) Lebenshilfe, (3) Moralerziehung und (4) Ethischer Reflexion.

Wichtiger als die Weitergabe eines moralischen Kanons erscheint die Förderung ethischer Urteilsbildung in Anlehnung an die neueren moralpsychologischen Erkenntnisse. Religion im Rahmen des Ethikunterrichts beschränkt sich meist auf Religions- und Kulturkunde. Gelegentlich werden religionswissenschaftliche, philosophische, gesellschaftswissenschaftliche und bisweilen auch theologische Fragestellungen miteinander verschränkt. Neben der grundsätzlichen Anfrage zur Begründbarkeit von Ethik ist der Umgang mit Religion der am heftigsten kritisierte Bereich innerhalb der Ethik-Fächer. Gleichsam aus der distanzierten Vogelperspektive würden Religion und Religionen betrachtet und verkürzt auf ihre gesellschaftliche Funktionalität ('Problemlösungspotenzial von Religionen und Weltanschauungen') hin ausgewertet. Gerade bei der Auseinandersetzung mit der Einführung des Faches „Lebensgestaltung – Religionskunde – Ethik“ wurde der begründete Verdacht geäußert, hier würden Religionen nur wie exotische Tiere im Zoo präsentiert.

Zentral sind in allen Lehrplänen die Themen Identitätsfindung und Sozialkompetenz; hier lassen sich problemlos Bezüge zu den entsprechenden Themen in den Religionslehrplänen herstellen.

Vor allem in der Oberstufe wird die Philosophie zur zentralen Bezugswissenschaft für den Ethikunterricht. Die aktuellen Reflexionen zur so genannten 'Kinderphilosophie' schlagen sich in Mecklenburg-Vorpommern am deutlichsten im Fach „Philosophieren mit Kindern“ nieder. Auf doppelte Weise wird in den dortigen Lehrplänen ähnlich wie in Schleswig-Holstein auf *Immanuel Kant* Bezug genommen: Philosophieunterricht will formal befähigen zur differenzierten Nachdenklichkeit (1. Selbst denken, 2. Sich an die Stelle jedes anderen denken, 3. Jederzeit mit sich selbst einstimmig denken) und orientiert sich inhaltlich an den vier *Kantischen* Fragen (Was kann ich wissen?, Was soll ich tun?, Was darf ich hoffen?, Was ist der Mensch?).⁴³ In der Bandbreite möglicher Konzepte ist dieses Modell der Förderung eigener Nachdenklichkeit und des Anregens eigenen Philosophierens am weitesten entfernt von Ansätzen, bei denen man im Ethikunterricht dezidiert einen Wertekanon weitergeben will.

Dass viele der derzeitigen Lehrpläne und auch der Ethikunterricht selbst stark von einem christlichen Humanismus geprägt sind, hängt auch mit der kirchlichen Verwurzelung zahlreicher Ethik-Lehrer sowie vieler Mitglieder von Lehrplankommissionen, Schulbuchteams und Kultusministerien zusammen.⁴⁴ Mag es auch die dezidiert kirchen- und religionskritischen Ethiklehrer und gar manche Exoten in ihren Reihen geben, in der Mehrheit haben sich von der friedlichen Koexistenz bis hin zur konstruktiven Kooperation vielfältige Formen des Miteinanders konsolidiert. Anders ist dies teilweise in den neuen Bundesländern, wo beispielsweise aus Brandenburg durchaus Spannungen zwischen LER-Lehrern und Religionslehrern berichtet werden und gelegentlich im politischen Diskurs der vergangenen 15 Jahre eine gewisse Hau-Ruck-Mentalität deutlich

⁴³ *Schwillus* 2000 [Anm. 31], 40.66f.

⁴⁴ Vgl. *Seiferlein* 2000 [Anm. 14], 171f.

wurde.⁴⁵ Aber selbst bezogen auf LER muss man immer wieder betonen, dass die erste Kultusministerin des Landes und maßgebliche Initiatorin für LER, *Marianne Birthler*, von ihrem Beruf her Katechetin war und auch der jetzige Kultusminister, *Steffen Reiche*, evangelischer Pastor und überzeugter Christ ist.

Fasst man die aktuellen Tendenzen in den neueren Lehrplänen und Unterrichtsmaterialien zusammen, so kann man feststellen, dass ein lebenswelt- und kulturhermeneutisches Konzept dominiert. Situations- und Problemanalysen sollen mit der Erarbeitung ethischer und religiöser Traditionen verbunden werden. Abgelehnt werden Konzepte, die eine reine Moralerziehung, eine einseitige kognitive Reflexion und/oder eine überzogene therapeutische Lebenshilfe anstreben.⁴⁶

Nach wie vor heikel sind die Fragen nach der Begründbarkeit eines allgemeinen Ethikunterrichts und nach der Verantwortlichkeit für dieses Fach.⁴⁷ Während man aus den genannten Gründen einer staatlichen Begründungsmöglichkeit von Ethik skeptisch gegenübersteht, scheinen faktisch überall naturrechtliche Begründungsmuster auf, die allerdings angesichts der gesellschaftlichen Pluralität von Weltanschauungen und Religionen und des ständigen Wertewandels einer Konkretisierung bedürfen. Wie bereits erwähnt sind in allen Ethiklehrplänen als Mindeststandards Rückbezüge auf das *Grundgesetz*, die konkreten Erziehungsziele in den *Länderverfassungen* und die *Menschenrechtscharta* verankert. Deren Bedeutung muss aber situativ eingelöst werden. Letztlich wird das Problem der Normbegründung auf den Unterricht selbst verlagert, welcher subjektorientiert, kommunikativ und diskursethisch angelegt sein soll. Die Schüler sollen methodisch befähigt werden zum wertheinsichtigen Urteilen und Handeln in Pluralität und zum kommunikativen Aushandeln ethischer Fragestellungen. Bei aller Fragwürdigkeit immanenter Ethiken scheint dies der formale Maximalkonsens innerhalb pluraler Gesellschaften und eines weltanschaulich neutralen Staates zu sein, in denen selbst eine an *Immanuel Kant* orientierte eurozentrisch-nachauflärerische Kulturtradition keine Selbstverständlichkeit mehr ist.⁴⁸

Barbara Brüning formuliert in ihrer beeindruckenden Studie zum Ethikunterricht in Europa folgende didaktische Strukturprinzipien für eine Neuorientierung der Lehrplangestaltung des Ethikunterrichts: Subjektivität (Orientierung am eigenen Gewissen), Sozialität (Spannung zwischen Individuum und Gesellschaft), Tugendbildung, Traditionsorientierung (Bedeutung erfahrungstranszendierender Sinnangebote), lebenspraktische Orientierung (Lebensgestaltung), Emotionalität und Reflexivität.⁴⁹

⁴⁵ So soll ein brandenburgischer SPD-Abgeordneter beim Streit um LER geäußert haben: „Was Werte sind, bestimmen wir!“ (*Rolf Wischnath*, *Geht die Kirche noch zur Schule? Erfahrungen und Anfragen aus Brandenburg*, in: *Michael Langer / Armin Laschet* (Hg.), *Wertorientierung im Wandel. Religionsunterricht und LER in der Diskussion*, Kevelaer – Aachen 1998, 36-62, 48.

⁴⁶ Vgl. *Schmidt* 2001 [Anm. 14], 493.

⁴⁷ Vgl. *Anselm* 1995 [Anm. 35], 12-14; *Seiferlein* 2000 [Anm. 14], 85f.

⁴⁸ Vgl. *Anselm* 1995 [Anm. 35], 13.

⁴⁹ *Brüning* 1999 [Anm. 21], 197-250.

5. Ethikunterricht in Bayern

Exemplarisch und in groben Zügen soll nun aufgezeigt werden, wie es um den Ethikunterricht in Bayern bestellt ist.

5.1 Ethik als ordentliches Pflichtfach

Ethik gilt in Bayern nach *Art 137 BV* im juristischen Sinn als Ersatzfach für das ordentliche Pflichtfach Religionsunterricht. Allerdings werden in allen Gesetzestexten die Bezeichnungen „Ersatzfach“ oder „Alternativfach“ vermieden.⁵⁰ Faktisch aber besteht eine Koppelung mit dem Religionsunterricht: Wer sich vom Religionsunterricht abmeldet oder einer Religionsgemeinschaft angehört, welche keinen ordnungsgemäßen Religionsunterricht durchführen kann oder darf⁵¹, muss am Ethikunterricht teilnehmen; Ausnahmeregelungen gibt es für türkische Schüler islamischen Glaubens, die z.B. im Rahmen des muttersprachlichen Unterrichts eine islamische Unterweisung erhalten und dann nicht den Ethikunterricht besuchen müssen. Die Abmeldung muss in schriftlicher Form während der ersten Schulwoche erfolgen und gilt für das laufende Schuljahr.⁵² Im ordentlichen Schulfach Ethikunterricht gibt es dann auch Noten, die versetzungsrelevant sind. Schulrechtlich und –organisatorisch ist dies seit 1972 in einer Erprobungsphase und seit 1973 endgültig geregelt.⁵³

Die Rahmenbedingungen für den Ethikunterricht (Lehrerbildung, Platzierung im Stundenplan) wurden in den letzten Jahrzehnten bedeutend verbessert, aber immer noch gilt: Der Ethikunterricht muss nicht zwingend zeitgleich mit dem Religionsunterricht angeboten werden.

5.2 Aktuelle Zahlen zum Ethikunterricht

Nach dem „Statistischen Jahrbuch für Bayern 2002“⁵⁴ sind von 1381381 Schülern in Bayern an Grundschulen, Hauptschulen, Realschulen, Gymnasien und Wirtschaftsschulen 63,1% katholisch, 23,5% evangelisch, 4,8% islamisch und 0,8% orthodox. 7,8% gehören einer anderen oder keiner Religionsgemeinschaft an.

Es war bereits die Rede von den hohen Abmeldezahlen vom Religionsunterricht in den 1960er Jahren. Demgegenüber hat sich die Lage, nicht nur in Bayern, inzwischen entspannt. Der Religionsunterricht hat sich stabilisiert.⁵⁵ In Bayern sieht dies konkret so aus:⁵⁶

⁵⁰ Vgl. *Schwillus* 2004 [Anm. 31], 262-265.

⁵¹ Teilnahmepflicht am Ethikunterricht besteht nicht für Schüler mit neapostolischem, altkatholischem, russisch-orthodoxem, israelitischem Bekenntnis und Sieben-Tage-Adventisten, wenn sie einen regelmäßigen Unterricht in ihrer Religion, auch außerhalb der Schule, besuchen (vgl. *Katholisches Schulkommissariat in Bayern* 2002 [Anm. 30], 212).

⁵² Vgl. *Art 46,4 BayEUG*. – (Bayerisches Gesetz über das Erziehungs- und Unterrichtswesen, Rechtsstand 24.12.02).

⁵³ Vgl. *Seiferlein* 2000 [Anm. 14], 59.

⁵⁴ *Bayerisches Landesamt für Statistik und Datenverarbeitung*, Statistisches Jahrbuch für Bayern 2002, München 2002, 92.

⁵⁵ Vgl. *Seiferlein* 2000 [Anm. 14], 67.

⁵⁶ Die gesamt-bayerischen Zahlen wurden dankenswerterweise vom *Kultusministerium* sowie vom *Katholisches Schulkommissariat in Bayern* mitgeteilt.

Teilnahme am Religions- bzw. Ethikunterricht in Bayern⁵⁷
(Schuljahr 2002/2003)

	Grundschule	Hauptschule	Realschule	Gymnasium
Schüler gesamt	515430	316107	198889	334779
Teilnahme am RU				
katholisch	323662	193240	138603	202811
evangelisch	127676	72325	45525	92357
israelitisch	201	52	31	286
griech.-orthodox	1721	1883	15	71
neuapostolisch	336	323	131	177
islamisch	9565	3060	-	-
sonstig	1315	542	15	24
Teilnahme am Ethikunterricht				
Abmeldung vom RU	2835	1928	1537	13840
Religionslosigkeit	19271	12210	6232	17129
weil kein RU im eigenen Bekenntnis angeboten wird	23655	27535	6571	6967
weder RU noch Ethik	5193	3009	229	1117

Die Tabelle verdeutlicht, dass der Anteil von Ethik-Schülern an allen Schularten erstaunlich gering ist; die Abmeldezahlen sind unspektakulär. Sie liegen niedriger als die Zahlen der sogenannten 'geborenen Ethiker', d.h. Schüler, die keiner Religionsgemeinschaft angehören. Vor allem an Grund- und Hauptschulen ist die Mehrzahl der Schüler im Ethikunterricht, weil für das eigene Bekenntnis kein Religionsunterricht angeboten wird.

Das unveröffentlichte Datenmaterial, welches vom *Katholischen Schulkommissariat* zur Verfügung gestellt wurde, weist in dieselbe Richtung: An Realschulen meldeten sich demnach im Schuljahr 2000/2001 0,71% der katholischen Schüler ab; dafür nahmen 0,87% nicht-katholische Schüler am katholischen Religionsunterricht teil. An Gymnasien betrug die Abmeldequote im Schuljahr 2000/2001 4,69%; in der Oberstufe (10,73%) liegt der Prozentsatz höher, in der Unterstufe (1,15%) niedriger. Allerdings nehmen auch hier nicht-katholische Schüler (0,83%) am katholischen Religionsunterricht teil. Die aktiven Abmeldezahlen sind auch in der Tendenz (seit 20 Jahren immer zwischen 3,85% und 5,6%) wenig auffällig und gelegentlich von Sekundärmotiven (Entscheidung gegen konkrete Lehrer; Druck in der Peer-group) überlagert.

Diese Tendenz ergibt sich auch für die Diözese Passau. Die Abmeldezahlen hier für das Schuljahr 2002/2003 wurden freundlicherweise vom *Bischöflichen Schulreferat Passau* zur Verfügung gestellt. Danach beträgt die Abmeldequote an Gymnasien 3,3%; an Realschulen 0,26% und an Beruflichen Schulen 1,91%. An Volksschulen (= Grund- und

⁵⁷ Die vom Verfasser erstellte Tabelle beruht auf den vom *Kultusministerium* zur Verfügung gestellten Daten; um die Übersicht zu erleichtern, beschränkt sich die Darstellung auf die vier zentralen Schularten.

Hauptschulen) haben sich insgesamt 15 (!) von 39966 Schülern und an Förderschulen (= Schulen für Behinderte) 2 von 2200 Schülern abgemeldet.

Alle Daten zeigen: Zugenommen hat die Zahl der so genannten 'natürlichen Ethiker', d.h. ungetaufte Schüler, die keiner Religionsgemeinschaft angehören und somit automatisch zunächst den Ethikunterricht besuchen müssen. Aber auch diese Zahlen sind – regional selbstverständlich unterschiedlich gelagert – recht niedrig, vor allem in eher ländlich geprägten Gegenden. So haben im Schuljahr 2002/2003 im Regierungsbezirk Niederbayern von 87717 Schülerinnen und Schülern an Volksschulen (Grund- und Hauptschulen) lediglich 4630 den Ethikunterricht besucht; dies sind 5,3%.⁵⁸

Wie die Zahlen zeigen, besucht in Bayern nach wie vor nur eine Minderheit den Ethikunterricht. Schulrechtlich ist es deshalb möglich, dass das Fach auch jahrgangsstufenübergreifend unterrichtet wird oder Schüler für den Ethikunterricht einer benachbarten Schule zugewiesen werden. Die Soll-Größe für das Zustandekommen einer Ethik-Gruppe schwankt; die Gruppenstärke sollte nicht unter 5 Schülern, im Durchschnitt der Schule bei 12 Schülern liegen.

5.3 Inhaltliche Ausrichtung in den Lehrplänen

Im *bayerischen Unterrichts- und Erziehungs-Gesetz* sind Ziel und inhaltliche Ausrichtung des Ethikunterrichts in der Schule so beschrieben: „Der Ethikunterricht dient der Erziehung der Schüler zu werteinsichtigem Urteilen und Handeln. Sein Inhalt orientiert sich an den sittlichen Grundsätzen, wie sie in der Verfassung und im Grundgesetz niedergelegt sind. Im übrigen berücksichtigt er die Pluralität der Bekenntnisse und Weltanschauungen.“⁵⁹ Lehrpläne für den Ethikunterricht wurden für alle Schularten entwickelt. In konzeptioneller Hinsicht werden materiale, philosophisch-reflektierende und verhaltensorientierte Lernebenen miteinander verschränkt. Es geht um die Thematisierung von allgemein verbindlichen Werten und Normen, um ihre Reflexion und Begründung sowie den Aufweis ihrer Verhaltensrelevanz und die Befähigung zum werteinsichtigen Urteilen und Handeln.

Im Fachprofil des neuen gymnasialen Lehrplans wird das Selbstverständnis des Ethikunterrichts so eingeleitet:

*„Das Fach Ethik unterstützt die Suche junger Menschen nach einer verlässlichen moralischen Orientierung in der Welt von heute. Es basiert auf der Grundsituation, dass Menschen für ihr Handeln auch eine ethische Entscheidungskompetenz benötigen. Ethik greift dabei auf Entwürfe zurück, in denen bewährte lebenspraktische Einsichten in einer langen Entwicklungslinie mit Hilfe philosophischer Denkweisen eine neue Deutung und Legitimierung erfahren haben. Die Jugendlichen können diese Entwürfe und Theorien mit den von ihnen selbst entwickelten Vorstellungen vergleichen und dabei entdecken, dass auch ihre eigenen Gedanken sich im Ansatz mit bestimmten Denktraditionen berühren. Überlegungen zu Moralprinzipien, die andere Menschen angestellt haben, können so zum Maßstab für eigene Überlegungen und damit zu einer Orientierungshilfe für das eigene Leben werden.“*⁶⁰

⁵⁸ Diese Zahlen wurden mir telefonisch von der Regierung von Niederbayern zur Verfügung gestellt.

⁵⁹ Art. 47,2 BayEUG.

⁶⁰ Lehrplan für das bayerische Gymnasium. Fachprofil Ethik, München 2003 [erst in der Internet-Version erhältlich].

Überblickt man die Lehrpläne der einzelnen Jahrgangsstufen, dann fällt im Vergleich mit dem Lehrplan für den Katholischen Religionsunterricht tatsächlich der Verzicht auf jede zielgerichtete Normativität und das Bemühen um eine wertorientierte weltanschauliche Neutralität jenseits des beschriebenen ethischen Minimalkonsenses ins Auge: der Schüler soll als autonomes Subjekt zur Bildung eines eigenen Wertebewusstseins und zu einem entsprechenden Handeln befähigt werden.

Explizite philosophische ethische Reflexionen werden erst in der gymnasialen Oberstufe zum Gegenstand des Unterrichts.

5.4 Lehrerprüfungsordnung

In Bayern kann jeder Lehrer im Bedarfsfall verpflichtet werden, Ethikunterricht zu erteilen; er soll jedoch nicht gleichzeitig Religion unterrichten.⁶¹ Zumeist unterrichteten bislang solche Lehrer Ethik, die sich in besonderer Weise für das Fach interessierten und die Möglichkeit erhielten, sich über Weiterbildungsveranstaltungen (regionale Fortbildungen, zentrale Bildungsmaßnahmen in den Lehrerakademien) für das Fach zu qualifizieren. Nur im Studium für ein Lehramt an Gymnasien war bisher eine Erweiterung der Prüfung mit dem Fach Philosophie möglich, jedoch nicht an allen Universitätsstandorten eingerichtet.

Ein eigenes Erweiterungsstudium des Fachs für alle Lehrämter ist erst seit der Neufassung der *bayerischen Lehramtsprüfungsordnung* (LPO I) im Jahre 2002 möglich. Man kann nun das Unterrichtsfach „Ethik“ für ein Lehramt an Grund-, Haupt- und Realschulen, beruflichen Schulen und Sonderschulen (§ 49a LPO I) und das vertiefte Fach „Philosophie / Ethik“ (§ 80 LPO I) als Erweiterungsfach studieren.

Folgende inhaltlichen Prüfungsanforderungen sind nach § 49a LPO I gefordert:

- 1) *Grundlagen und Grundzüge philosophischer Ethik* (z.B. verschiedene Disziplinen der theoretischen Philosophie, Begriff und Aufbau der Ethik in klassischen Werken)
- 2) *Angewandte Ethik* (z.B. Bioethik, Wirtschaftsethik, Umweltethik, Medienethik)
- 3) *Religion* (Religionsphilosophie und Religionswissenschaft)
- 4) *Fachdidaktik*.

Die Prüfungsanforderungen sind für das Lehramt an Gymnasien (§ 80 LPO I) in den Absätzen 2-4 ähnlich gelagert; im Unterschied zum Studium für die übrigen Lehrämter werden vertieftere Kenntnisse verlangt. Der erste Absatz von § 84 LPO I ist stärker grundsätzlich philosophisch und philosophiegeschichtlich ausgerichtet.

Abschließend soll exemplarisch angedeutet werden, inwiefern dieses Erweiterungsstudium vor Ort – in diesem Fall an der Universität Passau – konkretisiert wird:

Organisiert wird das Fachstudium Philosophie für Lehramtsstudierende über den Lehrstuhl der Philosophie, welcher an der Philosophischen Fakultät angesiedelt ist.

Die Kooperation zwischen Philosophie und Theologie läuft völlig problemlos, was sich auch in der Koordination des Lehrangebots für das Ethikstudium zeigt. Die Katholisch-Theologische Fakultät ist über den Philosophen und den Moraltheologen am Studienangebot für Lehramtsstudierende beteiligt.

⁶¹ Vgl. *Katholisches Schulkommissariat in Bayern* 2002 [Anm. 30], 214.

6. Zukunftsperspektiven

Die Problematik einer fehlenden Letztbegründung des Ethikunterrichts und die Verwiesenheit auf eine innergesellschaftliche Konsensbildung bei der Erstellung von Konzepten und Lehrplänen kann unterschiedlich angegangen werden. Sie verführt eventuell zur Haltung eines hämischen 'wir sind letztlich doch besser', weil die transzendente Verwiesenheit christlichen Gottesglaubens und die Beheimatung von Religionsunterricht in der jüdisch-christlichen Traditionsgeschichte eine fundierte Rahmenbedingung darstellen und Verhaltenssicherheit geben. Angemessener als konfrontative Eitelkeit erscheint mir allerdings die Bereitschaft zur konstruktiven Mitgestaltung zu sein. Das bereits erwähnte *Böckenförde-Zitat* „Der freiheitliche, säkularisierte Staat lebt von Voraussetzungen, die er selbst nicht garantieren kann“ wurde schon zu häufig als Argument für die Meinungsherrschaft der Kirchen verwendet, meint aber etwas anderes: Jeder einzelne Bürger mit seiner moralischen Kraft und alle gesellschaftlichen Einrichtungen sind aufgerufen, an der Mitgestaltung und ethischen Humanisierung von Staat und Gesellschaft mitzuwirken, weil der Staat dies von sich aus nicht kann und darf. Dies kann bei allen zu erwartenden Schwierigkeiten angesichts unterschiedlichster ethischer Positionen dennoch nur nach dem Muster eines herrschaftsfreien Diskurses (*Jürgen Habermas*) vonstatten gehen. Wo immer möglich, haben sich Kirchen und Theologie an diesen Prozessen zu beteiligen. Dies gilt auch für die Erarbeitung von Ethiklehrplänen und bei der Ausbildung von Ethiklehrern.⁶² Beiden Fächern – dem Religionsunterricht und dem Ethikunterricht – kommt die bedeutsame Aufgabe zu, die pädagogische Kultur der Schule zu prägen, menschliche Bildung anthropologisch zu vertiefen und zum ethisch reflektierten Denken und Handeln zu befähigen.⁶³

Derzeit sind keine Indizien ersichtlich, die bezüglich der Säkularisierung unserer Gesellschaft eine Trendwende signalisieren würden. Deshalb wage ich abschließend eine Prognose bezüglich des schleichenden Verfassungswandels⁶⁴: Die Kirchen sollten nicht strikt auf *Art 7 GG* beharren, was die Ausnahmestellung des Religionsunterrichts und die Notwendigkeit einer expliziten Abmeldung von ihm betrifft, sondern Offenheit bei der Einrichtung von Wahlpflichtbereichen Religion – Ethik signalisieren. Die Präsenz von Religionsgemeinschaften an öffentlichen Schulen kann nur dann glaubwürdig und langfristig gesichert werden, wenn es gelingt, ein Wechselspiel zwischen Identitätssicherung und Verständigung in Pluralität institutionell zu verankern. Zugleich gilt es aber auch weiterhin die föderalistische Grundstruktur der Bundesrepublik Deutschland ernstzunehmen und regional unterschiedliche Lösungen auszugestalten: Bayern ist nicht Brandenburg, Berlin ist nicht Rheinland-Pfalz und Hamburg ist nicht Thüringen.

⁶² Vgl. *Seiferlein* 2000 [Anm. 14], 204f.

⁶³ Vgl. *Nipkow* 1994 [Anm. 26], 9-10.

⁶⁴ *Seiferlein* 2000 [Anm. 14], 112.

Richard Schlüter

Zum Umgang mit dem religiösen Synkretismus in der pluralen Gesellschaft.

(Optionen aus religionspädagogischer Sicht

1. Zur Problemstellung

Der Begriff Synkretismus war – besonders aus systematisch-theologischer Perspektive – lange Zeit negativ besetzt. Er stand für die Bedrohung oder den Verlust der Identität des Christentums und wurde interpretiert u.a. als Abfall gegenüber dem Eigentlichen und Eigenen, als verloren gegangene Reinheit, als Verwässerung und Verfälschung.¹ In den letzten Jahren ist über das Phänomen des religiösen Synkretismus erneut intensiver diskutiert worden – vornehmlich aus religionswissenschaftlicher, exegetisch-historischer und systematisch-theologischer Perspektive. Festzustellen ist ein tiefer greifender Bewertungswandel.² Weil es im Rahmen der pluralistischen Gesellschaften zu immer stärkeren Verflechtungen der Kulturen und Religionen unter gleichzeitiger gegenseitiger Neueinschätzung und zur Ausbildung dialogischer Strukturen gekommen ist, ist eine deutlich positivere Einschätzung des Synkretismus unverkennbar. Der Begriff Synkretismus wird heute nicht mehr als ein polemischer und statischer verwendet, sondern als eine analytische Kategorie bzw. als ein zeitdiagnostischer Begriff für die Bezeichnung bestimmter Vorgänge. So wird Synkretismus bzw. werden synkretistische Vorgänge u.a. verstanden als eine notwendige und selbstverständliche Phase im Inkulturations- und Aneignungsprozess von Religion in der Pluralität, als neue synthetische Konstruktionsmöglichkeit des Eigenen in der Begegnung mit dem Fremden, als Versuch, Differentes zusammenschauen, als Reaktion auf kulturelle und gesellschaftliche Veränderungen im umfassenden Sinn.³

Gegenüber der intensiven Diskussion des Synkretismusphänomens auf den genannten Ebenen findet eine solche auf der praktisch-theologischen und religionspädagogischen Ebene eher am Rande statt.⁴ Der Begriff steht hier vor allem deskriptiv für das gegen-

¹ Vgl. dazu *Hans Waldenfels / Bernhard Maier / Rainer Kampling / Reinhart Hummel*, Synkretismus, in: LThK³ IX (2000) 1178-1182.

² Vgl. u.a. *Hermann Pius Siller* (Hg.), Suchbewegungen. Synkretismus – Kulturelle Identität und kirchliches Bekenntnis, Darmstadt 1991; *Volker Drehsen / Walter Sparr* (Hg.), Im Schmelztiegel der Religionen. Konturen des modernen Synkretismus, Gütersloh 1996; *Ulrich Berner*, Untersuchungen zur Verwendung des Synkretismus-Begriffes, Wiesbaden 1982.

³ Vgl. dazu *Volker Drehsen*, Die Anverwandlung des Fremden. Über die wachsende Wahrscheinlichkeit von Synkretismen in der modernen Gesellschaft, in: *Johannes A. van der Ven / Hans-Georg Ziebertz* (Hg.), Religiöser Pluralismus und Interreligiöses Lernen, Kampen – Weinheim 1994, 39-69; *Hermann Pius Siller*, Synkretistisches Handeln, in: ders. 1991 [Anm. 2], 174-184; *Theo Sundermeier*, Synkretismus, in: EKL³ IV (1996), 602-607; *Gustav Mensching*, Synkretismus, in: RGG³ VI (1962), 563-566; *Fritz Stolz / Hermann von Lips / Dieter Georgi / Christoph Marksches / Walter Sparr / Albrecht Grözinger*, Synkretismus, in: TRE 32 (2001) 527-559; *Falk Wagner*, Möglichkeiten und Grenzen des Synkretismusbegriffes für die Religionstheorie, in: *Drehsen / Sparr* 1996 [Anm. 2], 72-117.

⁴ Vgl. aber *Albrecht Grözinger*, Synkretismus VII. Praktisch-theologisch, in: TRE 32 (2001) 556-559; *Friedrich Schweitzer*, Synkretismus in biographisch-psychologischer Sicht. Forschungsperspektiven und -desiderate, in: *Drehsen / Sparr* 1996 [Anm. 2], 54-71; *Hans-Georg Ziebertz*, Religion, Christentum und Moderne. Veränderte Religionspräsenz als Herausforderung, Stuttgart 1999, bes.

wärtig sich verstärkende Phänomen der Verbindung verschiedener, zum Teil heterogener Traditionselemente weltanschaulicher und religiöser Provenienz in der und für die konkrete Lebensgeschichte und in der 'gelebten Religion'.⁵ Offen und mit unterschiedlichen Akzentsetzungen wird die Frage diskutiert, wie auf dieses Phänomen religionspädagogisch reagiert und wie mit ihm praktisch umgegangen werden soll und kann. In den folgenden Überlegungen wird nach der Beschreibung von zwei religionspädagogisch bedeutsamen und im Grunde synkretistischen Vorgängen und nach einer kurz gefassten Charakterisierung ihrer wichtigsten Strukturmerkmale danach gefragt, ob und wie aus dem Selbstverständnis christlichen Glaubens selbst heraus eindeutige religionspädagogische Optionen getroffen werden können für die Hinführung zu einer adäquaten Grundhaltung in den existentiell bedeutsamen und in der Pluralität unausweichlich synkretistischen Prozessen der eigenen religiösen Selbstfindung.

2. Zur (religiösen) Identitätskonstruktion in der Pluralität

2.1 Aspekte der Identitätsfindung heute

Neuere sozialpsychologische Identitätskonzeptionen beschreiben Identitätsbildung nicht eindimensional, sondern mehrdimensional, vielfältig und dynamisch, als einen offenen Prozess. Ihnen geht es weniger um die Frage, was Identität ist – sie orientieren sich nicht an einem abstrakten Identitätsbegriff –, sondern primär um die Klärung, wie das Individuum unter den Bedingungen der Moderne Identität konstruiert – als Chance, aber auch als Risiko. *Heiner Keupp* arbeitet heraus, dass das Individuum seine Identität – definiert als „Passungsprozess zwischen Individuum und Umwelt“ bzw. als „Erfahrung von Kohärenz und lebensgeschichtlicher Kontinuität“ – aus verschiedenen sozialen Identitäten zusammensetzt. Nach ihm entstehen diese „multiplen Identitäten“ bzw. „Teilidentitäten“ weniger durch Orientierung an konventionellen Normen oder durch Identifikation mit kollektiven, traditionellen und eindimensionalen Identitäten, sondern in einem kreativen Prozess der Selbstorganisation und durch das „In-Beziehung-Treten“ zu dem signifikant Anderen. Gerade Letzteres hält *Keupp* für eine prozesshafte und offene Identitätskonstruktion für unabdingbar. Das Gefühl der Kohärenz und Kontinuität, d.h. das Gefühl, mit sich – zunächst für eine gewisse Zeit – „authentisch“ zu sein, wird narrativ durch und in individualisierten Geschichten gefunden bzw. konstruiert.⁶

Ähnlich wie *Keupp* definiert *Hans-Georg Ziebertz* Identität als eine Leistung des „dialogischen Selbst“⁷. „Moderne Lebensläufe“ erweisen sich „als Wanderungsbewegungen durch verschiedene soziale, kulturelle und religiöse Welten, sie beinhalten nicht nur eine stufenweise Verwirklichung unterschiedlicher Identitäten, sondern selbst eine paralle-

45ff; *Reinhard Wunderlich*, Pluralität als religionspädagogische Herausforderung, Göttingen 1997, bes. 314ff.

⁵ So mit *Grözinger* 2001 [Anm. 3], 556ff.

⁶ Vgl. *Heiner Keupp u.a.*, Identitätskonstruktionen. Das Patchwork der Identitäten in der Spätmoderne, Reinbek 2002, bes. 191ff., 240ff.; vgl. a. *Wolfgang Kraus*, Das erzählte Selbst. Die narrative Konstruktion von Identität in der Spätmoderne, Herbolzheim 2000.

⁷ *Ziebertz* 1999 [Anm. 4], 81.

le Komposition mehrfacher Identitäten⁸. Identität entspricht nach ihm dem Bild eines „Gewebes“⁹, sie ist ein „mobiler Zustand“¹⁰ und erfährt durch Zeichen und Fragen, durch Dialog und Interaktion in und mit der Pluralität dauernde Veränderung.¹¹ Schon diese wenigen strukturellen Hinweise lassen die Identitätsfindung als einen fort-dauernden, reflexiven und dialogischen Selbstfindungsprozess verstehen, bei dem es im Grunde um die „Anverwandlung des Fremden“¹² geht, d.h. letztlich um einen synkretistischen Vorgang insoweit, als über die Grenzen traditioneller angestammter Herkunftswelten hinausgegriffen wird. Derjenige, der in der Pluralität seine Identität sucht und konstruiert, vollzieht eine dauernde Selbstüberschreitung, sucht die Begegnung mit dem Fremden. Er wird als ‚Grenzgänger‘ eingefordert. Diese Kategorie ist nach *Yves Cattin* eine für die Befindlichkeit des Menschen genuine und im pluralen und globalen gesellschaftlichen Kontext besonders in Anschlag zu bringende: „Die Existenz des Menschen muss, um wirklich und nicht nur imaginär zu sein, ihre Grenzen anerkennen, sie auf sich nehmen, übernehmen und beanspruchen. Doch um menschlich zu bleiben, muss sie diese Grenzen auch wieder unablässig abweisen und versuchen in diesem ständigen Überschreiten zu leben.“¹³ Bezogen auf die Identitätsfindung besagt diese These, dass jeder Kontext, in dem die je eigene Identität aufgebaut wird, der „Identitätort“¹⁴, grundlegend ein „offener Ort“¹⁵ ist und sein muss. Nur als solcher „ermöglicht er eine dynamische Identität, wie ich sie mir immerfort schaffe und aneigne.“¹⁶ Er ist „immer auch zugleich ein *Beziehungsort*, offen für die Möglichkeit des anderen.“¹⁷ Für *Cattin* gibt es eine „Öffnung und Verpflichtung zum anderen“¹⁸, der Mensch steht – auch im Blick auf seine Identität – in einer „unablässigen paradoxen Bewegung des Aneignens und Enteignens“¹⁹. Eine selbstgezogene Grenze wird so zugleich zu einer Übergangsstelle. Sie kann keine Schranke sein, sie darf es nicht werden. „Die Grenze, die abgrenzt, ist also auch Durchgang“²⁰, sie ist eine „Brücke“²¹. Weil Grenze und Brücke das menschliche Dasein kennzeichnen und Abgrenzung und Grenzüberschreitung für *Cattin* Grundprinzipien menschlicher Entwicklung sind, votiert er nachdrücklich für die

⁸ Ebd.

⁹ Ebd.

¹⁰ Ebd., 82.

¹¹ Vgl. a. *Friedrich Schweitzer*, Pädagogik und Religion. Eine Einführung, Stuttgart u.a. 2003, bes. 147-158. Eine gute Übersicht über die Diskussionslage bietet *Karl Josef Lesch*, Identitätsfindung als Leitmotiv für das Theologiestudium. Ein Beitrag zur Elementarisierung, in: Raimund Lachner / Egon Spiegel (Hg.), Qualitätsmanagement in der Theologie. Chancen und Grenzen einer Elementarisierung im Lehramtsstudium, Kevelaer 2003, 57-77, bes. 61-67.

¹² Vgl. den Titel von *Drehsen* 1994 [Anm. 3].

¹³ *Yves Cattin*, Der Mensch, ein Grenzgänger, in: *Concilium* 35 (2/1999) 148-161, 148.

¹⁴ Ebd., 152.

¹⁵ Ebd.

¹⁶ Ebd.

¹⁷ Ebd.

¹⁸ Ebd.

¹⁹ Ebd., 153.

²⁰ Ebd., 155.

²¹ Ebd.

Begegnung mit dem Fremden als Weg zur Identität. Gerade in der Begegnung mit dem Anderen ereignen sich Reflexion und Selbst-Konstruktion.

Synkretismus scheint also bei der Identitätsfindung in der Pluralität eine Art biographisches Grundmuster zu sein. Ein synkretistisches Vorgehen im Prozess der Identitätsfindung dient offenbar der Selbstbehauptung, dem Wandel und der Erneuerung von Identität.²² Diese Feststellung kann untermauert werden durch einen Blick auf das Phänomen der 'gelebten Religion' als eines wichtigen Konstruktionselementes von Identität.

2.2 Zum Phänomen der 'gelebten Religion'

Schaut man sich die strukturellen und inhaltlichen Merkmale individueller Religiosität von Jugendlichen und Erwachsenen an, die in empirischen Forschungen zur religiösen Sozialisation und in kirchensoziologischen Untersuchungen vorliegen, dann ist bei aller Verschiedenheit der Typologien gegenwärtiger Religiosität insbesondere bei Jugendlichen eine synkretistische Tendenz zur „Neu- und Selbstschaffung von Religion“²³ unübersehbar. Dieses Phänomen kann zum einen als Ausdruck der „Verweigerung einer zugemuteten Identifizierung mit bestimmten etablierten (religiösen) Identitätsmustern der umgebenden Gesellschaftsstruktur“²⁴ verstanden werden, zum anderen weist es auf „kulturelle Veränderungen“ hin, die „synkretistische Religionsformen nicht als Ausnahme, sondern als Normalität einschließen.“²⁵ Dieses Faktum ist Konsequenz der Pluralisierung, Individualisierung und Privatisierung von Religion sowie von Sinn- und Lebensentwürfen allgemein. Es impliziert die Anverwandlung von Religion im Rahmen autonomer Subjektorientierung und die 'Erprobung von Religion' für die je eigene Lebensgeschichte. Dabei werden die je eigenen religiösen Identitäten im kritischen Durchgang durch normative Modelle religiöser Orientierungen, wie sie z.B. in den Kirchen manifest sind, und entsprechend den biographisch erworbenen Wahrnehmungsmustern, Wissensbeständen, Motivstrukturen und Wertorientierungen aufgebaut. Es sind vorrangig Fragen, Probleme und Themen der Führung des eigenen Lebens, die die Art und Weise der individuellen Auswahlprozesse steuern und die Kriterien der subjektiven Wahl abgeben.²⁶ Das Individuum wählt also im Grunde seine Religion selbst aus: „Das

²² Vgl. den Artikel 'Synkretismus' in der TRE [Anm. 3].

²³ Heiner Barz nach Wunderlich 1997 [Anm. 4], 303; vgl. a. Werner Tzschetzsch / Hans-Georg Ziebertz (Hg.), Religionsstile Jugendlicher und moderne Lebenswelt, München 1996; JRP 10 (1993), Neukirchen-Vluyn 1995; Hans-Georg Ziebertz / Boris Kalbheim / Ulrich Riegel, Religiöse Signaturen heute. Ein religionspädagogischer Beitrag zur empirischen Jugendforschung, Gütersloh - Freiburg/Br. 2003.

²⁴ Volker Drehsen, Vom Beat zur Bricolage. Synkretismus als jugendliches Protestverhalten, in: Wolfgang Greive / Raul Niemann (Hg.), Neu glauben? Religionsvielfalt und neue religiöse Strömungen als Herausforderung an das Christentum, Gütersloh 1990, 114-134, 118.

²⁵ Schweitzer 1996 [Anm. 4], 60.

²⁶ Vgl. nur Alfred Dubach / Roland J. Campiche (Hg.), Jeder ein Sonderfall? Religion in der Schweiz. Ergebnisse einer Repräsentativbefragung, Zürich - Basel 1993; Michael Krüggeler / Fritz Stolz (Hg.) Ein jedes Herz in seiner Sprache... Religiöse Individualisierung als Herausforderung für die Kirche. Kommentare zur Studie „Jeder ein Sonderfall?“, Zürich - Basel 1996; Urs Baumann / Bernd Jaspert (Hg.), Glaubenswelten. Zugänge zu einem Christentum in multireligiöser Gesellschaft, Frankfurt/M. 1998; Klaus-Peter Jörns, Die neuen Gesichter Gottes. Was Menschen heute wirklich glauben, München 1997; ders. / Carsten Großholz (Hg.), Was die Menschen wirklich glauben. Die soziale Gestalt des Glaubens - Analysen einer Umfrage, Gütersloh 1998; Ziebertz u.a. 2003 [Anm. 23], 386ff.

eigene Ich ist in religiöser Hinsicht die eigentliche Autorität.“²⁷ Dabei zeigt sich sehr deutlich, dass die vorhandene religiöse Vielfalt in der Gesellschaft gewissermaßen in das Individuum hinein verlagert wird. Die Folge ist: „Religiosität verändert sich von exklusiver, kirchlich geprägter zu inklusiver, synkretistisch gefärbter Religiosität, in der die Einzelnen ihre religiöse Orientierung aus verschiedenen kirchlichen wie nichtkirchlichen Quellen beziehen.“²⁸

Zeigen die exemplarischen Hinweise, dass synkretistisches Verhalten bei der Konstruktion von Identität und Religion heute ein bestimmendes und in der Pluralität wohl notwendiges und unausweichliches Phänomen ist, dann ergibt sich für die Religionspädagogik eine besondere Herausforderung, darin, Jugendliche und Erwachsene im Umgang mit religiöser Pluralität so zu unterstützen, dass sie ihre je eigene Religiosität identitätsrelevant konstruieren und diesen Prozess kommunikabel machen können.²⁹ Dabei geht es hier zunächst um die Frage nach einer adäquaten Grundhaltung in der religiösen Pluralität.

3. Zu Grundhaltungen in der religiösen Pluralität

Psychosoziale Theorien der religiösen Entwicklung und Untersuchungen zu neuen religiösen Bewegungen³⁰ lassen – stark systematisiert – drei unterschiedliche Formen von synkretistischem Verhalten (bzw. von Grundhaltungen in der religiösen Pluralität) erkennen: (1) ein konventionelles, bei dem vornehmlich eher persönlich unreflektierte religionsverbindende und -vermischende Vorgänge als Form der Anpassung oder Ablösung festzustellen sind; (2) ein dem traditions- und religionskritischen Denken entstammendes, bei dem die individuelle kritische Reflexion im Vordergrund steht und eine Begrenzung auf vorgegebene Herkunftstraditionen kein Auswahlkriterium darstellt; (3) ein Verhalten, bei dem es um eine nachkritisch-dialogische Verbindung religiöser Traditionen geht. Festzustellen ist, dass die beiden ersten Formen von Synkretismus – insbesondere bei Jugendlichen wohl auch aus entwicklungspsychologischen Gründen – verstärkt praktiziert werden, die letztere eher – auch bei Erwachsenen – selten(er) anzutreffen ist, was offenbar auch in ihrem inhaltlichen und methodischen Anspruch begründet ist.³¹ Denn: „Ein solcher dialogischer Synkretismus unterscheidet sich vom konventionellen durch das klare Bewusstsein sowohl der eigenen Herkunft als auch der Gegensätze und Widersprüche zwischen den Religionen. Und anders als der individuell-kritische Synkretismus lehnt er religiöse Traditionen nicht schon als solche ab, sondern

²⁷ Frank W. Loewe, *Glaube in Stadt und Land*, in: Jörns / Großholz 1998 [Anm. 26], 165-193, 185f.

²⁸ *Dubach / Campiche* 1993 [Anm. 26], 309; vgl. a. *Carsten Wippermann*, *Religion, Identität und Lebensführung. Typische Konfigurationen in der fortgeschrittenen Moderne. Mit einer Analyse zu Jugendlichen und jungen Erwachsenen*, Opladen 1998.

²⁹ Vgl. dazu grundlegend *Friedrich Schweitzer / Rudolf Englert / Ulrich Schwab / Hans-Georg Ziebertz*, *Entwurf einer pluralitätsfähigen Religionspädagogik*, Gütersloh – Freiburg/Br. 2002.

³⁰ Vgl. dazu nur *Schweitzer* 1996 [Anm. 4], 67ff; *Peter Beyer* (Hg.), *Religion im Prozess der Globalisierung*, Würzburg 2001; *Marianne Heimbach-Steins* (Hg.), *Religion als gesellschaftliches Phänomen. Soziologische, theologische und literaturwissenschaftliche Annäherungen*, Münster u.a. 2002.

³¹ Vgl. dazu nur *Ziebertz u.a.* 2003 [Anm. 23], 107.

betrachtet sie als historisch gewachsene Einheiten, deren Partikularität ihrem Anspruch auf Wahrheit nicht entgegensteht“³².

Nach empirischen Studien zu heutigen Religionsstilen Jugendlicher kann ebenfalls zwischen einem ‘religionsinternen Synkretismus’ und einem ‘religionsexternen Synkretismus’ unterschieden werden. Beim ersteren wird auf Inhalte verschiedener Relevanzsysteme der gleichen (christlichen) Religion, beim zweiten auf Elemente fremder Religionen integrierend oder kombinierend zurückgegriffen.³³ Auch die Jugendlichen praktizieren offensichtlich verschiedene Grundhaltungen in der religiösen Pluralität: eine exklusivistische, eine gleich-wertige und eine dialogische.³⁴ Die beiden letzteren rangieren bei ihnen – fast gleich gewichtet – vor der exklusivistischen. Die exklusivistische Haltung muss gegenüber den anderen beiden Grundhaltungen kritischer bewertet werden, weil sie aufgrund der exklusiven Behandlung der Wahrheitsfrage nur schwerlich ein unbelastetes Verhältnis der Religionen untereinander und ein offenes Umgehen mit ihnen begründen kann. In der gleich-wertigen Grundhaltung der Jugendlichen zeigt sich allerdings die Tendenz zum Relativismus oder zur Indifferenz gegenüber der Wahrheitsfrage. Religiöse Positionen und Praktiken werden im Grunde nicht nach ihrem Wahrheitsgehalt befragt oder gewertet, sondern nach ihrem Funktionswert für die Gestaltung des eigenen Lebens. Die exklusivistische und die gleich-wertige Grundhaltung stehen sich zwar polar gegenüber, beide ermöglichen aber kaum eine wirkliche Durcharbeitung der religiösen Pluralität noch befähigen sie dazu, Differenzen auszuhalten, sie konstruktiv zu nutzen und zu einer verantworteten Reflexion über Fragen der Religion in der Pluralität zu gelangen. Ist dazu die von den Jugendlichen ebenfalls optierte, aber – aufs Ganze gesehen – (noch) wenig realisierte dialogische Grundhaltung besser in der Lage? Vermag sie den Einseitigkeiten der beiden anderen zu wehren, insofern sie bei kritischer Wahrung der eigenen religiösen Position von einem relationalen Wahrheitsverständnis und der Anerkennung der Werthaftigkeit anderer Religionen aufgrund ihrer potenziellen Heilsqualität bestimmt ist? Entspricht sie sogar in besonderer Weise dem Selbstverständnis christlichen Glaubens und kann sie deshalb als besonders adäquat für religiöse Interaktion und Kommunikation in der Pluralität entsprechend der Traditionslogik des Christentums aufgewiesen werden?³⁵ Wenn ja, dann müsste die Hinführung zu einer dialogischen Grundhaltung ein besonderes Anliegen religionspädagogischen Handelns sein. Eine Beantwortung der Frage wird durch exemplarische Überlegungen zum Verständnis christlicher Konfessionalität versucht.

³² Schweitzer 1996 [Anm. 4], 70.

³³ Vgl. dazu *Erich Nestler*, „Sah aus wie’n Oberarzt...“. Zur Genese und Gestalt einer modernen Engelserscheinung im Kontext der Synkretismusforschung, in: Drehsen / Sparn 1996 [Anm. 2], 224-251.

³⁴ So mit *Ziebertz u.a.* 2003 [Anm. 23], 95ff.

³⁵ Vgl. dazu *Wagner* 1996 [Anm. 3], bes. 76-96; a. *Ziebertz u.a.* 2003 [Anm. 23], 116ff.

4. Christliche Konfessionalität – eine dialogische Größe?

In der *Denkschrift der Evangelischen Kirche in Deutschland (EKD) zum Religionsunterricht*³⁶ wird die confessio, das Bekenntnis, verstanden als ein personales, individuelles und die Freiheit des Einzelnen im Glauben achtendes Geschehen, als „dankbare Antwort des Menschen“³⁷ auf den Anruf, das Angebot Gottes in seiner konkreten Lebensgeschichte. Konfessionalität besagt hier zunächst also eine konfessorische Haltung, orientiert am Evangelium und an den reformatorischen Bekenntnisschriften. Sie ist zugleich ein Weg und eine Ausdrucksform, in der konkreten geschichtlichen Situation „die universale, christliche Wahrheit zur Geltung kommen“³⁸ zu lassen. Sie wird deshalb gesehen als eine legitime existenzielle und lehrhafte Explikation des christlichen Glaubens – neben anderen –, die wesensmäßig und notwendig im Dialog mit Anderen steht.

Obwohl theologisch das Verständnis von Konfessionalität im *Dokument der Deutschen Bischöfe zur Konfessionalität des katholischen Religionsunterrichts*³⁹ ekklesiologisch anders verortet ist, finden sich hier durchaus ähnliche Gedankengänge. Auch hier wird „Konfession“ im Sinne von ‘confessio’ interpretiert als individuelles Bekenntnis des Glaubens und als geschichtlich bestimmte „Selbstverständigung der Gemeinden“⁴⁰. Confessio als ein Bezeugen ist zugleich Bekenntnis, es bringt die Wahrheit des Evangeliums kontextspezifisch und daher perspektivisch – somit auch innovativ – zur Sprache.⁴¹ Nicht nur die geschichtliche Eingebundenheit der Konfessionalität, sondern auch die theologische Vorgabe, dass „es einen grundlegenden Zusammenhang zwischen dem Dialog und der Wahrheitsfindung im Glauben“ gibt, insofern „die göttliche Offenbarung [...] selbst eine dialogische Gestalt“⁴² hat, qualifizieren die Konfessionalität grundlegend als eine dialogische. Dialogizität ist demnach ein theologisches Grundprinzip. Insofern das Zur-Sprache-Bringen der Wahrheit des Evangeliums notwendig fragmentarisch bleibt⁴³, verweist ferner der Begriff ‘Konfessionalität’ einerseits auf die Notwendigkeit des Bekennens und Unterscheidens, andererseits auf die Fragwürdigkeit und Begrenztheit jeder konkreten inhaltlichen Form von Konfessionalität im individuellen wie im kollektiven Bereich. Daraus folgt sogar, dass die Verabsolutierung einer Form von Konfessionalität gegenüber anderen „zeit- und situationsbedingten Bezeugungen der Sache“ die Gefahr der „Häresie der eigenen Orthodoxie“⁴⁴ heraufbeschwört. Nur wenn

³⁶ *Identität und Verständigung. Standort und Perspektiven des Religionsunterrichts in der Pluralität. Eine Denkschrift der Evangelischen Kirche in Deutschland* (Hg. v. Kirchenamt der EKD), Gütersloh 1994.

³⁷ Ebd., 63.

³⁸ Ebd., 61.

³⁹ *Die bildende Kraft des Religionsunterrichts. Zur Konfessionalität des katholischen Religionsunterrichts* (Hg. v. Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz), Bonn 1996.

⁴⁰ Ebd., 46.

⁴¹ Vgl. Edmund Arens, *Bezeugen und Bekennen. Elementare Handlungen des Glaubens*, Düsseldorf 1984, 355ff.

⁴² Karl Lehmann, *Vom Dialog als Form der Kommunikation und Wahrheitsfindung in der Kirche heute* (Hg. v. Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz), Bonn 1994, 14.

⁴³ Edward Schillebeeckx, *Menschen. Die Geschichte von Gott*, Freiburg/Br. 1990, 209ff.

⁴⁴ Ders., *Glaubensinterpretation. Beiträge zu einer hermeneutischen und kritischen Theologie*, Mainz 1971, 53.

Konfessionalität wesensmäßig dialogisch gedacht wird, kann sie – in gewissem Sinn – immer wieder neu konstruiert werden, und sie muss es, insofern der kommunikative Rahmen jeweils neu hergestellt werden muss.

Weil der Dialog eine dem Verständnis von Konfessionalität und Konfession immanente Größe ist, können – so in diesem Dokument – pädagogische Zielsetzungen wie die Fähigkeit, „mit den Augen anderer Konfessionen zu sehen“⁴⁵, einen ‚Perspektivenwechsel‘ vornehmen zu können und die Bereitschaft zur „Perspektivenübernahme“⁴⁶, d.h. „neue Perspektiven dazuzugewinnen“⁴⁷, als dem Konfessionalitätsbegriff zutiefst korrespondierende benannt werden.⁴⁸ Mit dem Begriff ‚Perspektivenwechsel‘ ist zugleich ausgesagt, dass es hier um einen Prozess der Selbstbildung geht, verstanden als eine im Subjekt vollzogene Integration von verschiedenen Perspektiven. Der Konfessionalitätsbegriff wird also mit einer dialogischen Grundhaltung verbunden, die es auch erforderlich macht, Abstand nehmen zu können von der eigenen Position, den eigenen Argumenten und Überzeugungen im Sinne einer Dezentrierung (*Jean Piaget*). Sie ist eine entscheidende Bedingung für eine Kommunikation, die auf Verstehen und Verständigung hin angelegt ist. Eine solche genuine dialogische Struktur von Konfessionalität ist Voraussetzung für die Akzeptanz von Differenz⁴⁹, für die Bereitschaft zum wechselseitigen Verstehen, zur Herausforderung und Korrektur. Konfessionalität, Differenz und Dialog bedingen sich letztlich gegenseitig. Eine dialogische Konfessionalität impliziert dann eo ipso die Bereitschaft und Fähigkeit zu lernen. Lernen ist ein Inbegriff von Veränderungen durch Begegnung mit dem Fremden – personal und inhaltlich.

Wie aber kann in der Pluralität dazu befähigt werden, sich – auch im religiösen Bereich – vom Fremden wirklich betreffen zu lassen, Gegensätze gelten lassen und Widersprüche aushalten zu können, vom Fremden und mit ihm zu lernen und einen Dialog führen zu können, der die Bereitschaft zu „eine[r] Verwandlung ins Gemeinsame hinein, in der man nicht bleibt, was man war“⁵⁰, impliziert? Dazu abschließend einige Hinweise.

5. Religionspädagogische Optionen

Überlegungen, die auf eine Begründung der „Interkulturellen Pädagogik als pädagogische Theoriebildung“⁵¹ im Rahmen der Allgemeinen Pädagogik hinauslaufen⁵², gehen

⁴⁵ *Die bildende Kraft des Religionsunterrichts* (1996) [Anm. 39], 58.

⁴⁶ Ebd., 29.

⁴⁷ Ebd., 62.

⁴⁸ Vgl. ausführlicher dazu *Hermann Pius Siller*, *Menschwerden im Aufeinandertreffen und Wandel der Kulturen. Eine Problemskizze*, in: Thomas Schreijäck (Hg.), *Menschwerden im Kulturwandel. Kontexte kultureller Identität als Wegmarken interkultureller Kompetenz*, Luzern 1999, 19-40.

⁴⁹ *Carl Heinz Ratschow*, *Konfession / Konfessionalität*, in *TRE 19* (1990) 419-426, 421.

⁵⁰ *Hans-Georg Gadamer*, *Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik*, Tübingen 1975, 360.

⁵¹ So mit *Michele Borelli*, *Interkulturelle Pädagogik als pädagogische Theoriebildung: Hypothesen zu einem (neuen) Bildungsbegriff*, in: ders. (Hg.), *Interkulturelle Pädagogik. Positionen – Kontroversen – Perspektiven*, Baltmannsweiler 1986, 8-36.

⁵² Vgl. dazu *Georg Auernheimer*, *Einführung in die Interkulturelle Pädagogik*, Darmstadt 2003, bes. 103-107; *Alfred Holzbrecher*, *Wahrnehmung des Anderen. Zur Didaktik interkulturellen Lernens*, Opladen 1997, bes. 95-145; *Richard Schlüter*, *Dem Fremden begegnen – eine (religions-)pädagogische Herausforderung*, in: ders. (Hg.), *Ökumenisches und interkulturelles Lernen – eine theologische und pädagogische Herausforderung*, Paderborn – Frankfurt/M. 1994, 27-53.

u.a. von den Grundbegriffen Kultur und Fremdheit als tragende Kategorien aus. In unserem Zusammenhang ist dabei die Kategorie Fremdheit von besonderer Bedeutung. Weichen stellend ist ein Menschenbild, das Entfremdung als einen entwicklungsproduktiven, kreativen Organisator des menschlichen Seins versteht. Entfremdung von Bekanntem und Vertrautem, von gewohnter Erfahrung, wird als Ermöglichungsgrund von Denken angesehen. Denken ist dann ein Prozess, der die ständige Dezentrierung des Ichs und seiner Standpunkte erfordert und aus Differenzenerfahrungen erwächst. Diese Grundbefindlichkeit des Menschen als Denkender impliziert das beständige 'Sich-selbst-Fremdsein' und ist so das wichtigste Movens für Entwicklung und Lernen überhaupt. Denken verlangt, von eigenen Vorstellungen absehen zu können, sie als vorläufig, begrenzt, Nicht-Wissen implizierend, zu erkennen und kognitive Dissonanzen wie psychische Frustrationen nicht nur als Störungen, sondern als kreative Faktoren im dynamischen Prozess der Weiterbildung der eigenen Persönlichkeit zu werten und zu verwerfen. Eigene und fremde Fremdheit dem Denken zu eröffnen, Fremdheit als Voraussetzung jeglicher Lernprozesse zu begreifen, ist somit eine pädagogische Aufgabe und Herausforderung. Sie impliziert, Fremdheit nicht nur in und bei den Anderen zu suchen, als Sache des Anderen zu sehen, sondern in gleicher Weise als ureigene Befindlichkeit und als die Motivation für einen produktiven Dialog mit dem eigenen Selbst und dem Fremden.

Eine dialogische Grundhaltung in der Pluralität wird folglich um so besser grundgelegt, wenn möglichst schon – hier z.B. konkret im Religionsunterricht – beim Aufbau der eigenen Konfessionalität die Reflexion der eigenen und fremden Vergangenheit, der Historizität und Geschichtlichkeit im Denken und Handeln ihren Platz hat, wenn eine Befähigung zur Konfrontation mit den eigenen Denkkategorien des Urteilens und Vorurteilens angestrebt und zu einer möglicherweise notwendigen Revision der dem Denken und Handeln vorausliegenden Normatik angeleitet, d.h. wenn der Sehnsucht nach dem Absoluten gewehrt und die Achtung vor dem Unverfügbaren grundgelegt wird. Mit der eigenen Fremdheit korrespondieren ja Grundkategorien wie Offensein, Offenheit, Selbstzurücknahme bzw. 'Selbstbegrenzung'. Letztere kann als die entscheidende Kategorie einer Religionspädagogik in der Pluralität angesehen werden. Sie enthält die Entgrenzung oder Grenzüberschreitung zum Fremden hin als 'Gegenpart'. Ihr korrespondiert ein Verständnis von Bildung, das auf die Befähigung abzielt, „die Relativierung des eigenen Standpunktes nicht als Entwertung aufzufassen, sondern als Herausforderung zu neuen Relationen.“⁵³ Weil und insofern „vorgängige Gewissheiten fraglich werden durch Hinwendung zum Fremden“⁵⁴, werden der Einzelne und sein Eigenes durch das Fremde zu ständiger Veränderung, zu einer „Konversion von Identität“⁵⁵ heraus- und aufgefordert.⁵⁶

⁵³ Ursula Frost nach Wunderlich 1997 [Anm. 4], 317.

⁵⁴ Dies. nach ebd.

⁵⁵ Dies. nach ebd.

⁵⁶ Vgl. a. Wunderlich 1997 [Anm. 4], 325ff; 346ff. Ferner: Rudolf Englert, Skizze einer pluralitätstauglichen Religionspädagogik, in: Schweitzer u.a. 2002 [Anm. 29], 87-106, bes. 95ff; Hans-Georg Ziebertz, Interreligiöses Lernen und die Pluralität der Religionen, in: ebd., 121-143, bes. 121ff.

Dialogizität als theologisches und anthropologisches Grundprinzip⁵⁷ zu realisieren, erfordert wohl die Befähigung zum dialektischen und komplementären Denken. Für dieses Denken ist nicht die Logik bestimmend, die nur ein Entweder-Oder gelten lässt. Es ermöglicht, Aussagen und Positionen, die – formallogisch gesehen – wechselseitig inkompatibel sind, auch insofern sie verschiedenen Kontexten zugehören, dennoch zusammen zu sehen und zu denken. Dieses Denken befähigt zu Relationalität in strenger Abgrenzung gegen jede Art von Relativismus. Ihm liegt die Auffassung zugrunde, dass mehrere Sichtweisen, Erkenntnisse, Lebensformen und Lebenswelten zum Ganzen des Lebens und der Lebenswirklichkeit gehören.⁵⁸ Es korrespondiert – formuliert man es mit Charakteristika aus der Stufentheorie der Glaubensentwicklung nach *James W. Fowler* – mit der Fähigkeit des Verbindenden (Glaubens), des Aushaltens des Spannungsreichtums, der Anerkennung des Wertes anderer Realitätsformen von Leben und Glauben und der Erkenntnis der Grenzen der eigenen ideologischen Identifikation. Das besondere Kennzeichen dieser Stufe ist gerade ihre „Orientierung auf den ‘Fremden’ hin. Von ihrem Wissen um den Fremden in sich und um die Relativität von Ort, Sprache und Kultur der eigenen Glaubensbegriffe her gelangt die verbindende Stufe dazu, den fremden Wahrheiten anderer Religionen und kultureller Traditionen eine prinzipienorientierte Offenheit entgegenzubringen. [...] Der verbindende Glaube, der auf das Paradox und die spannungsvolle Dialektik zwischen religiösen Symbolen und allgemeiner menschlicher Erfahrung eingestellt ist, macht bereit zu einem ernsthaften und wechselseitigen Dialog mit Traditionen, die sich von der eigenen unterscheiden.“⁵⁹

Diesen Denkstrukturen und einer dialogischen Grundhaltung muss religionspädagogisch in der Pluralität auf breiter Basis gearbeitet werden. Dies kann z.B. dadurch geschehen, dass religionspädagogische Arbeit sich verstärkt mit dem postmodernen Pluralitätsparadigma positiv, d.h. in diese Pluralität einübend und sie sichernd, auseinandersetzt.⁶⁰ Didaktisch-methodisch verlangt dies u.a., mehr prozessorientiertes statt produktorientiertes Lernen zu praktizieren und dem dialektischen Lernen mehr Raum zu geben als dem akkumulierenden Lernen. Diesem kreativ-innovativen Lernen entsprechen in besonderer Weise Formen eines interaktionstheoretisch qualifizierten Lernens, die den lebensgeschichtlichen und lebensweltlichen Aspekt des Lernens unterstreichen und Lernen als kritischen Vorgang der Veränderung verstehen.⁶¹ Es impliziert ein er-

⁵⁷ So mit *Peter V. Zima*, *Theorie des Subjekts. Subjektivität und Identität zwischen Moderne und Postmoderne*, Tübingen 2000, 365ff.

⁵⁸ Zur Bedeutung und Voraussetzungen komplementären Denkens vgl. *K. Helmut Reich*, *Der Begriff der Komplementarität in Wissenschaft und Alltag*, Freiburg/Schweiz 1994; *Thomas Bornhauser*, *Gott für Erwachsene. Ein Konzept kirchlicher Erwachsenenbildung im Zeichen postmoderner Vielfalt*, Stuttgart u.a. 2000; vgl. a. die Ausführungen von *Karl Ernst Nipkow* in: *Bildung in einer pluralen Welt*, Bd. 2: *Religionspädagogik im Pluralismus*, Gütersloh 1998; *Rita Burrichter*, „Jeder ist in seiner eigenen Welt, aber meine ist die richtige“. Umgang mit Wahrheitsansprüchen als Aufgabe religiöser Bildung heute, in: *RpB* 50/2003, 27-37.

⁵⁹ *James W. Fowler*, *Glaubensentwicklung. Perspektiven für Seelsorge und kirchliche Bildungsarbeit*, München 1989, 104f; vgl. *ders.*, *Stufen des Glaubens. Die Psychologie der menschlichen Entwicklung und die Suche nach Sinn*, Gütersloh 2000, 201ff.

⁶⁰ Vgl. dazu *Schweitzer u.a.* 2002 [Anm. 29], passim.

⁶¹ Vgl. dazu *Hans-Günter Heimbrock*, *Vom Kontext zur Lebenswelt. Theologische, bildungstheoretische und religionspädagogische Überlegungen im Horizont kultureller Pluralität*, in: *Thomas Schrei-*

weitertes Verständnis von Bildung: Bildung auch als „Wahrnehmung und Anerkennung des Anderen“⁶², die sich an konfliktbeladener, dialogischer, sich selbst überprüfender und verändernder Praxis orientiert. Ziel dieser Bildung ist nicht vorrangig die Aneignung der Wissensbestände, Interpretationen und Regeln einer gegenwärtig bestehenden Lebensform, sondern vielmehr die Befähigung dazu, diese Lebensform – wegen geänderter Rahmenbedingungen – in ihren Strukturen und ihren herrschenden Regeln auch transformieren zu können. Bildung als „Wahrnehmung und Anerkennung des anderen“ verlangt neben einer intensiveren Praxis des Begegnungslernens, des Lernens am und aus dem Konflikt und des partizipatorischen Lernens auch eine nachhaltige Erziehung zur Toleranz. Diese kann nicht nur darauf abzielen, dass sich jemand in einer bestimmten religiösen Tradition beheimaten kann, ohne damit gleichzeitig andere Traditionen und religiöse Ausdrucksformen abwerten zu müssen, sondern ihr Ziel muss in gleicher Weise auch die Ausbildung von Ich-Stärke und die Befähigung zur Unterscheidung sein sowie zum Sich-treffen-lassen vom Fremden.⁶³ Dieser Zielsetzung würden vor allem Formen eines dialogischen Religionsunterrichts entsprechen, die auf evangelischer und katholischer Seite in den letzten Jahren angedacht und teilweise praktiziert werden.⁶⁴

jäck (Hg.), Religion im Dialog der Kulturen. Kontextuelle religiöse Bildung und interkulturelle Kompetenz, Münster u.a. 2000, 203-230.

⁶² So mit *Helmut Peukert*, Bildung als Wahrnehmung des Anderen. Der Dialog im Bildungsdenken der Moderne, in: Ingrid Lohmann / Wolfram Weiße (Hg.), Dialog zwischen den Kulturen. Erziehungshistorische und religionspädagogische Gesichtspunkte interkultureller Bildung, Münster u.a. 1994, 1-14, 11; vgl. *ders.*, Reflexionen über die Zukunft von Bildung, in: *ZfPäd* (4/2000) 505-524.

⁶³ Vgl. *Karlo Meyer*, Zeugnisse fremder Religionen im Unterricht. „Weltreligionen“ im deutschen und englischen Religionsunterricht, Neukirchen-Vluyn 1999.

⁶⁴ Vgl. dazu *Thorsten Knauth / Wolfram Weiße*, Dialogischer Religionsunterricht, in: *LexRP I* (2001) 332-335; *Wolfram Weiße* (Hg.), Wahrheit und Dialog. Theologische Grundlagen und Impulse gegenwärtiger Religionspädagogik, Münster u.a. 2002.

Zur Gegenwartsbedeutung der Rechtfertigungsbotschaft für Religionspädagogik und kirchliche Bildungsarbeit

Im Oktober 2002 fand in Wittenberg ein gemeinsames Symposium des Evangelisch- und des Katholisch-Theologischen Fakultätentages statt, das dem Thema „Im Licht der Gnade Gottes. Zur Gegenwartsbedeutung der Rechtfertigungsbotschaft“ gewidmet war. Die vor allem exegetisch und systematisch-theologisch ausgerichteten Vorträge liegen inzwischen in publizierter Form vor, während die Arbeitsgruppen des Symposiums, die u. a. religionspädagogischen Fragen gewidmet waren, nur in Form knapper Berichte in den Dokumentationsband aufgenommen werden konnten.¹

Der vorliegende Text geht zum Teil auf die von uns gemeinsam – aus katholischer und evangelischer Perspektive – vorbereitete Arbeitsgruppe zur Bedeutung der Rechtfertigungsbotschaft in Religionsunterricht und kirchlicher Unterweisung zurück, zum Teil wurde er von uns im Anschluss an das Symposium ausgearbeitet. Wie sich rasch herausstellte, ist es erforderlich, breiter anzusetzen und nicht nur, wie von den Veranstaltern vorgesehen, nach Religionsunterricht und kirchlicher Unterweisung zu fragen. Es geht beim Thema Rechtfertigung für die Religionspädagogik ebenso um den Elementarbereich oder um Bildungsprozesse im Erwachsenenalter, die sich kaum als Unterricht oder Unterweisung bezeichnen lassen. Daher sprechen wir von Religionspädagogik und kirchlicher Bildungsarbeit und verzichten auf weitere Einschränkungen, auch wenn im Folgenden durchaus der Religionsunterricht besonders berücksichtigt werden soll.

Der vorliegende Beitrag versteht sich nicht als ein Bericht über das Symposium oder eine Arbeitsgruppe. Er bietet vielmehr unsere eigenen Stellungnahmen, in deren weiterer Ausarbeitung Bezüge und Fragen aus der Diskussion eingegangen sind.²

A. Religionspädagogische Aspekte in evangelischer Perspektive (*Friedrich Schweitzer*)

1. Grundsätzliche Überlegungen

Auch wenn dies nicht auf den ersten Blick erkennbar ist, spielt die Rechtfertigungsbotschaft in evangelischer Perspektive durchweg eine zentrale Rolle und muss vor allem eine solche Rolle spielen, wenn Religionsunterricht und kirchliche Bildungsarbeit als evangelisch erkennbar sein sollen. Damit verbindet sich allerdings zugleich eine besondere Herausforderung im Blick auf die Kommunizierbarkeit der Rechtfertigungsbotschaft, die sich insbesondere für Kinder und Jugendliche nicht ohne weiteres erschließt. Auf diese grundsätzlichen Überlegungen ist zunächst Bezug zu nehmen.

(1) Die Rechtfertigungsbotschaft war und ist Motiv, Voraussetzung und Maß der evangelischen Religionspädagogik. Als Motiv kann die Rechtfertigungsbotschaft bereits

¹ Vgl. *Wlfrid Härle / Peter Neuner* (Hg.), *Im Licht der Gnade Gottes. Zur Gegenwartsbedeutung der Rechtfertigungsbotschaft. Gemeinsames Symposium des Evangelisch- und Katholisch-Theologischen Fakultätentages Lutherstadt Wittenberg, Oktober 2002, Münster u. a. 2004*, 247ff.

² Den Teilnehmer/innen an der ökumenisch zusammengesetzten Arbeitsgruppe sei an dieser Stelle ausdrücklich für ihre Anregungen gedankt.

historisch insofern angesprochen werden, als das mit dieser Botschaft verbundene veränderte Verständnis von Glaube und Kirche die pädagogischen bzw. religionspädagogischen Bemühungen auf evangelischer Seite in der Reformationszeit erst in Gang gesetzt hat und – prinzipiell gesprochen – bis heute in Gang hält. Eine Unterweisung jedes Einzelnen (Kindes, Jugendlichen oder Erwachsenen) ist aus evangelischer Sicht deshalb erforderlich, weil der Glaube jedes Einzelnen unvertretbar und eine entsprechende Reform der Kirche von darauf bezogenen Lern- bzw. Bildungsvoraussetzungen abhängig ist.³ Der historische Verlauf der Reformation sowie die damit verbundenen pädagogischen und religionspädagogischen Bemühungen zeigen, dass dieser Sachzusammenhang damals auch so wahrgenommen wurde und erhebliche Anstrengungen zur praktischen Umsetzung unternommen wurden – man denke nur an *Martin Luthers* eigene Katechismen, aber auch an seine sog. Schulschriften, in denen er sich für die Einrichtung und Gewährleistung allgemeiner Bildungsangebote einsetzt.⁴ Diese Bemühungen um Bildung und religiöse Unterweisung lassen sich unschwer auf das neue Verständnis der Rechtfertigungsbotschaft zurückführen.

Als systematische Voraussetzung der evangelischen Religionspädagogik kann die Rechtfertigungsbotschaft insofern angesprochen werden, als sie ein auf Bildung und Lernen angewiesenes Glaubensverständnis entbindet. Der Rechtfertigungsglaube ist Christusglaube und beruht als solcher auf der Heiligen Schrift, die gehört, gelesen und vor allem verstanden sein will. Was zunächst als ein historisches Motiv angesprochen wurde, kann insofern als bleibendes sachliches Voraussetzungsverhältnis aufgefasst werden – mit Folgen bis hinein in die Gestaltung von Lehr- und Unterrichtsprozessen, auf die nun noch etwas genauer einzugehen ist.

Die Rechtfertigungsbotschaft gibt der Religionspädagogik ihr Maß, indem sie entscheidende Implikationen für die Ziele und dann auch für die Wege des Lernens in sich schließt. Aus der Rechtfertigungsbotschaft erwächst einerseits die Notwendigkeit des Lernens, andererseits eine prinzipielle Grenze für die Lehrbarkeit des Glaubens. Ohne Lernen ist der christliche Glaube nicht möglich, zugleich ist der Glaube durch Lernen nicht verfügbar. Oder, wie ich gerne formuliere: Nur solange der Glaube durch Lernen nicht verfügbar ist, kann er christlicher Glaube bleiben. Aber es gilt auch: Nur solange der Glaube Verstehen und Lernen einschließt, kann er christlicher Glaube heißen.⁵

Die Einschränkung hinsichtlich der Lehrbarkeit des Glaubens ist ein kennzeichnendes Merkmal der gesamten evangelischen Tradition in der Religionspädagogik. Hier liegt auch ein wichtiger Unterschied zum katholischen Verständnis, demzufolge die Lehrbarkeit des Glaubens keine solche Grenze kennt.⁶ Bei dem katholischen Religions- und

³ Die entsprechenden Quellentexte sind in leicht zugänglicher Form dokumentiert bei *Karl Ernst Nipkow / Friedrich Schweitzer* (Hg.), *Religionspädagogik. Texte zur evangelischen Erziehungs- und Bildungsverantwortung seit der Reformation*. Bd. 1: Von Luther bis Schleiermacher, München 1991, 45ff.

⁴ Ebd., 46ff.

⁵ *Friedrich Schweitzer*, *Zwischen Theologie und Praxis - Unterrichtsvorbereitung und das Problem der Lehrbarkeit von Religion*, in: *JRP* 7 (1990), Neukirchen-Vluyn 1991, 3-41, 7f.; dort auch weitere Literaturhinweise zur Frage der Lehrbarkeit von Religion.

⁶ Die im Blick auf die Grenzen der Lehrbarkeit des Glaubens vor allem bei *Martin Luther* und *Friedrich Schleiermacher* formulierten Einsichten sollten nach angesichts der von *Richard Kabisch* u.a. im

Moralpädagogen *Joseph Göttler* heißt es bezeichnenderweise: „Lehrbar ist also auch Religion nicht schlechthin, lehrbar sind nur religiöse Vorstellungen und deren Formulierungen, auch gewisse äußere Betätigungen. Die religiöse Überzeugung [...] ist nicht lehrbar im eigentlichen Sinne, aber erziehbar, d.h. durch erziehliche Beeinflussungen bestimmbar“⁷. In evangelischer Sicht ist das Lehrbarkeitsproblem gerade nicht als Unterscheidung zwischen Lehren und Erziehen auflösbar. Die prinzipielle Einschränkung der Lehrbarkeit von Religion oder Glaube bedeutet umgekehrt nicht, dass aus evangelischer Sicht die Aufgaben der Religionspädagogik vernachlässigt werden dürften. Angemessen ist vielmehr, dass ein von menschlich nicht zu realisierenden Lernzielen entlastetes religionspädagogisches Bewusstsein zu einer angemessenen – nachhaltigen – Wahrnehmung solcher Aufgaben befähigen sollte.⁸

(2) Das Thema der Rechtfertigung bzw. der Rechtfertigungslehre wird vergleichsweise selten direkt als Bildungsinhalt aufgenommen, wirkt jedoch indirekt als allgemeine Norm aller Bildungsinhalte des evangelischen Religionsunterrichts (oder sollte dies jedenfalls tun). Darüber hinaus wird die Rechtfertigungsbotschaft vielfach im Rahmen anderer Themen aufgenommen und kann insofern als ein zentrales Thema des evangelischen Religionsunterrichts angesprochen werden.

Die Beobachtung, dass Rechtfertigung im Religionsunterricht indirekt thematisiert wird oder als Norm für Bildungsinhalte wirkt, ist insbesondere bei der Behandlung der Reformationsgeschichte leicht nachvollziehbar sowie bei Themen im Umkreis von Amt und Gemeinde (Kirche), Glaube und Sakramentenlehre. In allen diesen Fällen ist die Darstellung zumindest implizit vom evangelischen Verständnis der Rechtfertigung geprägt, auch wenn dies nicht ausdrücklich gesagt wird.

Da die Rechtfertigungsbotschaft oder gar die darauf aufbauende Rechtfertigungslehre in den Lehrplänen für den schulischen oder kirchlichen Religionsunterricht vergleichsweise selten direkt angesprochen werden, kann deren Bedeutung für diesen Unterricht leicht unterschätzt werden. Kriterium für diese Bedeutung kann jedoch nicht die direkte Thematisierung der Rechtfertigungsbotschaft oder die Verwendung des Begriffs ‘Rechtfertigung’ sein, sondern allein deren tatsächliche Wirksamkeit als Norm für das Gesamt der Bildungsinhalte des evangelischen Religionsunterrichts, die diesem Kriterium entsprechen müssen (wobei über diese Frage zwischen Religionspädagogik und Systematischer Theologie im Einzelfall, aber auch in weiterreichenden Kontroversen immer wieder gestritten werden kann bzw. gestritten worden ist). Daneben bleibt auch eine direkte

20. Jahrhundert auf psychologischer Grundlage entwickelten Erwartungen, eben doch Religion zu lehren bzw. lehren zu können, nicht aus dem Blick geraten.

⁷ *Joseph Göttler*, Skizze eines zeitgemäßen Systems der religiös-sittlichen Erziehung, in: KBl 43 (1917) 322-339, 387-397, 445-450, 494-507, hier 327.

⁸ In systematisch-theologischer Sicht unterscheidet *Wolfgang Iser*, Dogmatik, Berlin – New York 1995, 69ff., zwischen der „Unverfügbarkeit des Glaubens“, der er eine „zentrale, ja unaufgebbare Bedeutung“ beimisst (69), und den „äußeren Entstehungsbedingungen des Glaubens“: „Jedenfalls als Jugendliche und Erwachsene werden Menschen *nicht nur* von einem vorgegebenen Lebenszusammenhang geprägt, sondern können *auch* (in begrenztem Umfang) *wählen*, welchen Botschaften sie sich aussetzen und welchen sie sich entziehen“ (70). Weder für sich selbst noch für andere kann der Glaube aber pädagogisch oder sonst einfach herbeigeführt werden.

Thematisierung der Rechtfertigungslehre im Unterricht möglich, was allerdings besondere Anstrengungen einschließt (s. dazu noch unten).

Insgesamt ist festzuhalten, dass die indirekte Aufnahme der Rechtfertigungsbotschaft im Rahmen anderer Themen theologisch und religionspädagogisch sachgemäß ist. Eine beständige ausdrückliche Thematisierung ist nicht erforderlich und könnte kontraproduktiv wirken. Darüber hinaus sind Einsichten der Entwicklungspsychologie zu bedenken, die von vornherein dagegen sprechen, komplexe theologische Zusammenhänge allzu früh im Religionsunterricht aufzunehmen.⁹

(3) Die Rechtfertigungslehre wird vielfach qua Analogie auf der Ebene pädagogischer Beziehungen in Anspruch genommen, vor allem in der Gestalt einer erfahrbar zu machenden Annahme. In dieser Bedeutung wird die Rechtfertigungslehre auch deutlich über den Religionsunterricht hinaus etwa im Elementarbereich (Kindergarten usw.) als wichtige profilgebende Voraussetzung für Pädagogik in evangelischer Verantwortung angesehen.¹⁰ Dabei kann die Rechtfertigungsbotschaft auch eine gleichsam institutionelle Verkörperung im Sinne von Konsequenzen beispielsweise im Blick auf institutionelle Regelungen, Aufnahmebedingungen für Kindergärten oder Schulen usw. annehmen. Aktuelle Brisanz besitzt dies etwa im Bereich der Sozialpädagogik (hier ist auch an die durch *Johann Hinrich Wichern* begründete Tradition zu erinnern, die Aufnahme verwahrloster oder krimineller Jugendlicher ausdrücklich als einen Akt der Vergebung zu deuten) sowie bei der Arbeit mit Menschen mit Behinderung.¹¹

2. Aktuelle Zuspitzungen und Probleme

Grundsätzliche Überlegungen der genannten Art sind hilfreich im Blick auf prinzipielle Klärungen. Hinsichtlich der religionspädagogischen Praxis sind jedoch weitere Zuspitzungen erforderlich und treten zugleich Probleme zutage.

(1) Die Rechtfertigungslehre wird heute auch im evangelischen Bereich vielfach als unverständlich oder als existentiell irrelevant wahrgenommen. Insofern markiert sie ein Problem der Elementarisierung, und es ist nach erfahrungsbezogenen Erschließungsmöglichkeiten zu suchen. Dabei bietet sich insbesondere die Identitätsproblematik bzw. die Leistungs- und Selbstwertthematik an, bei der die Bedeutung der Rechtfertigungslehre auch für heutige Kinder und Jugendliche greifbar wird. Weitere Möglichkeiten liegen in einem narrativen Rückgang auf die biblischen Zusammenhänge, die gleichsam vor der ausformulierten Lehre liegen und insofern leichter zugänglich sind.¹²

⁹ Vgl. dazu grundlegend *Friedrich Schweitzer / Karl Ernst Nipkow / Gabriele Faust-Siehl / Bernd Krupka*, Religionsunterricht und Entwicklungspsychologie. Elementarisierung in der Praxis, Gütersloh 21997.

¹⁰ Beispiele finden sich etwa in dem Band *Christoph Th. Scheilke / Friedrich Schweitzer* (Hg.), Das ist aber ungerecht! Mit Kindern Gerechtigkeit erfahren, Gütersloh – Lahr 2000.

¹¹ Zur Pädagogik *Johann Hinrich Wicherns* sowie zur Arbeit mit Menschen mit Behinderung vgl. im vorliegenden (religionspädagogischen) Zusammenhang: Bildung und Diakonie. Themenheft ZPT 54 (1/2002).

¹² Besonders eindrücklich ist hier die Elementarisierungsstudie von *Karl Ernst Nipkow*, Rechtfertigung – elementarisierende Erschließung mit Jesus und Paulus, in: *Friedrich Schweitzer* (Hg.), Elementarisierung im Religionsunterricht. Erfahrungen, Perspektiven, Beispiele, Neukirchen-Vluyn 2003, 115-132.

Die Suche nach erfahrungsbezogenen Erschließungsmöglichkeiten muss jedoch weiter fortgesetzt werden. Auf's Ganze gesehen gelingt es derzeit offenbar nicht in wünschenswertem Maße, Jugendlichen oder auch Erwachsenen die konstitutive Bedeutung der Rechtfertigungsbotschaft und der Rechtfertigungslehre vor Augen zu stellen. Eigene empirische Untersuchungen sind dazu zwar nicht verfügbar, Alltagsbeobachtungen in Gemeinden belegen m.E. gleichwohl diesen Eindruck.¹³ Es ist daher auch eine wichtige Frage, ob das Thema Rechtfertigung nicht beispielsweise im Religionsunterricht der Sekundarstufe II ausdrücklich zum Thema gemacht werden kann oder soll.

(2) Wird einerseits über Unverständlichkeit oder Irrelevanz der Rechtfertigungslehre geklagt, so steht dem auf der anderen Seite das Problem einer Verwechselbarkeit und Verflachung gegenüber. Dieses Problem tritt insbesondere dort auf, wo Rechtfertigung rasch mit der eher psychologisch verstandenen Forderung nach 'Akzeptanz' identifiziert wird. Die spannungsvolle Dynamik des Rechtfertigungsgeschehens wird damit deutlich unterboten. Rechtfertigungstheologisch geht es nicht um den mehr oder weniger passablen Umgang mit eigenen Schwächen oder um die Freundlichkeit, mit der Andere auf diese Schwächen reagieren (sollen) – es geht vielmehr um das Ganze der menschlichen Existenz, deren Sinn und Ausrichtung, wie sie vor Gott in Frage stehen. Hier wird künftig nach Möglichkeiten zu suchen sein, wie die als solche zu begrüßende Absicht einer pädagogisch-praktischen Elementarisierung der Rechtfertigungslehre durch entsprechende Impulse in eine auch theologisch verantwortbare Form überführt werden kann.

(3) Erfahrungen mit konfessionell-kooperativem (evangelisch-katholischem) Religionsunterricht, wie sie etwa im Tübinger Forschungsprojekt „Gemeinsamkeiten stärken – Unterschieden gerecht werden“¹⁴ in empirischer Hinsicht gesammelt werden konnten, verweisen darauf, dass die durch die Rechtfertigungslehre markierten Unterschiede u.a. im Blick auf das Glaubensverständnis auch in der Praxis von Religionsunterricht nach wie vor wirksam sind und gewichtige Unterschiede zwischen den Konfessionen bedingen. Beispielsweise wurde im katholischen Religionsunterricht Maria als Fürsprecherin beschrieben, deren Fürbitte helfend zwischen den Gläubigen und Gott eintreten kann bzw. eintreten soll, während die Evangelischen sich direkt an Gott wenden. Bei solchen Beobachtungen ist freilich die Unterscheidung zwischen (1) römisch-katholischer Lehre, (2) akademischer Theologie und (3) dem gelebten Katholizismus als Volksreligion zu bedenken (was aus evangelischer Sicht freilich immer wieder schwer fällt). In der katholischen Theologie wird eine solche Mariologie nicht mehr ohne weiteres unterstützt – sie erscheint deshalb als Ausdruck eines volksreligiösen Katholizismus (über dessen

¹³ Ähnlich wie Margit Eckholt (s.u.) vertrete auch ich die Auffassung, dass das Bemühen um erfahrungsbezogene Erschließungsmöglichkeiten theologischer Inhalte bzw. in der eher katholischen Terminologie Korrelationsbemühungen auch in Zukunft keineswegs überflüssig sind. Die herkömmliche *Korrelationsdidaktik* mag tatsächlich an ihr Ende gekommen sein – eine Alternative zum Ansatz einer *korrelativen Theologie* gibt es gleichwohl nicht. Auch in Zukunft müssen Tradition und Situation, Überlieferung und Gegenwart usw. miteinander ins Gespräch gebracht werden.

¹⁴ Friedrich Schweitzer / Albert Biesinger u.a., *Gemeinsamkeiten stärken – Unterschieden gerecht werden. Erfahrungen und Perspektiven zum konfessionell-kooperativen Religionsunterricht*, Freiburg/Br. – Gütersloh 2002.

tatsächliche Reichweite und Verbreitung auf Grund unserer Studie im übrigen keine Aussagen getroffen werden können). Beide, Theologie und Volksreligion, müssen dabei auch nicht mit der offiziellen römisch-katholischen Lehre übereinstimmen.

Solche Beobachtungen aus dem konfessionell-kooperativen Religionsunterricht machen deutlich, was beim konfessionellen Religionsunterricht leicht übersehen wird – nämlich dass die konfessionellen Prägungen auch im Sinne der evangelischen Sicht von Rechtfertigung in der Praxis durchaus eine Rolle spielen, was allerdings erst in der Begegnung mit einer anders (hier: katholisch) geprägten Religionspädagogik erfahrbar wird und vor Augen tritt.

Wichtig ist mir dabei, ausdrücklich darauf hinzuweisen, dass Unterschiede im Kirchenverständnis und in der Theologie sowie in der Praxis von Religionsunterricht die Kooperation zwischen evangelischer und katholischer Religionspädagogik keineswegs sinnlos machen. Im Gegenteil: Nur wenn es um beides geht – um Gemeinsamkeiten *und* Unterschiede –, ist die Kooperation tatsächlich eine Herausforderung, die zur wechselseitigen Bereicherung und Klärung führen kann. Demgegenüber steht ein gleichsam flaches oder weiches Ökumeneverständnis, das ganz auf Gemeinsamkeiten ausgerichtet ist, in der Gefahr, rasch langweilig zu werden.

B. Systematisch-theologische Aspekte in katholischer Perspektive (Margit Eckholt)

1. Zwei einleitende Thesen

Die folgenden Anmerkungen zur Gegenwartsbedeutung der Rechtfertigungsbotschaft für Religionspädagogik und Bildungsarbeit sind in Auseinandersetzung mit den Impulsen von *Friedrich Schweitzer* formuliert. Sie verstehen sich nicht als explizit religionspädagogische Überlegungen aus katholischer Perspektive, sie setzen vielmehr systematisch-theologisch an.

Zwei Thesen leiten die Anmerkungen:

(1) Ausgangspunkt ist der in der *Gemeinsamen Erklärung zur Rechtfertigungslehre*¹⁵ festgestellte 'Grundkonsens' in Fragen der Rechtfertigung. Die 'Rechtfertigung allein aus Gnade und nicht aus Werken des Gesetzes' – um eine Formulierung aus der Reformationszeit aufzugreifen – ist zum 'articulus stantis et cadentis' der Kirchen der Reformation geworden, zu dem Moment, an dem sich die 'Identität' des Protestantismus festgemacht hat. Auf seiner Basis kam es zu dem großen Bruch in der Kirche; es wurden sowohl auf protestantischer als auch katholischer Seite Lehrverurteilungen ausgesprochen, die der anderen Kirche absprachen, in der 'wahren' Tradition Jesu Christi zu stehen. In der *Gemeinsamen Erklärung zur Rechtfertigungslehre* wird nun von einem „Konsens in Grundwahrheiten der Rechtfertigungslehre“¹⁶ gesprochen. Die Rechtfertigungslehre wird nicht nur als ein Spezifikum des Protestantismus gesehen, sondern ge-

¹⁵ *Gemeinsame Erklärung zur Rechtfertigungslehre* 1997, in: Bernd Jochen Hilberath / Wolfhart Panzenberg (Hg.), *Zur Zukunft der Ökumene. Die „Gemeinsame Erklärung zur Rechtfertigungslehre“*, Regensburg 1999, 164-175.

¹⁶ Ebd., 175 (Nr. 43).

meinsam wird erklärt, dass sie „in besonderer Weise auf die Mitte des neutestamentlichen Zeugnisses von Gottes Heilshandeln in Christus“¹⁷ verweise. „Darum ist die Lehre von der Rechtfertigung, die diese Botschaft aufnimmt und entfaltet, nicht nur ein Teilstück der christlichen Glaubenslehre. Sie steht in einem wesenhaften Bezug zu allen Glaubenswahrheiten, die miteinander in einem inneren Zusammenhang zu sehen sind. Sie ist ein unverzichtbares Kriterium, das die gesamte Lehre und Praxis der Kirche unablässig auf Christus hin orientieren will.“¹⁸ Wenn die Rechtfertigungsbotschaft als ‚Maß‘ für das religionspädagogische Handeln der Kirche im Religionsunterricht oder der Erwachsenenbildung bezeichnet wird und dies auch aus katholischer Perspektive aufgegriffen werden kann, dann steht diese Formulierung der *Gemeinsamen Erklärung* im Hintergrund: Von ihren frühen Anfängen an war das Maß christlicher Erziehung Jesus Christus selbst, der – so *Augustinus* – „Magister“, der auf seinem Weg der „humilitas“ das Maß für ‚gelingendes‘ Menschsein gegeben hat. Alle Gestalten christlicher Erziehung in der Geschichte, von den Klosterschulen der Antike, den Universitäten des Mittelalters zu den öffentlichen Schulen seit Beginn der frühen Neuzeit, haben sich daran orientiert: an der Gestalt der Freiheit, zu der Jesus Christus befreit hat und die in der Tiefe letztlich immer Geschenk bleibt. Dabei sind alle Bestrebungen der Erziehung aber auch getragen von der Verheißung des Heiligen Geistes, „der unsere Herzen erneuert und uns befähigt und aufruft zu guten Werken“¹⁹.

(2) Dieser „Konsens in Grundwahrheiten der Rechtfertigungslehre“ führt zu einer Freiheit im Umgang mit dem Begriff der ‚Rechtfertigung‘: Sicher gibt es Begriffe und Worte, auf die die Religionspädagogik und Erwachsenenbildung nicht verzichten können, wenn jemand nach dem christlichen Glauben fragt: Gott, Jesus Christus, Heiliger Geist, Gnade, Glaube, Schöpfung usw. Gefragt werden kann, ob Rechtfertigung – gerade angesichts der Belastetheit des Begriffs – zu diesen Begriffen zählt. Hinterfragt wird in jüngeren Arbeiten oftmals das Bild der Gerichtsszene, des strafenden und zornigen Gottes, das über den Begriff der ‚Rechtfertigung‘ insinuiert ist; feministisch-theologische Ansätze kehren das Geschehen der Rechtfertigung um, setzen bei der Schöpfungsverheißung und nicht bei der Sündhaftigkeit des Menschen an.²⁰ Angesichts der unvergleichlichen historischen Bedeutung des Rechtfertigungsbegriffes – dafür steht bis heute der hohe Stellenwert der Pauluslesungen in der Liturgie und auch die Identität der evangelischen Kirchen, die sich gerade an diesem Terminus festmacht – bedeutet

¹⁷ Ebd., 168 (Nr. 17).

¹⁸ Ebd. (Nr. 18); vgl. den Gesamtband *Hilberath / Pannenberg* 1999 [Anm. 15] sowie die Artikel in: *Una Sancta* 55 (3/2000): Rechtfertigung – Diskussion ohne Folgen?

¹⁹ *Gemeinsame Erklärung zur Rechtfertigungslehre* 1997, in: *Hilberath / Pannenberg* 1999 [Anm. 15], 168 (Nr. 15). Zur Geschichte der christlichen Erziehung vgl.: *Romano Guardini*, *Grundlegung der Bildungslehre*, Würzburg 1955; *Michael Schmaus*, *Christus als Urbild des Menschen*, Regensburg 1949.

²⁰ Vgl. zur Auseinandersetzung mit dem Motiv des zornigen Gottes: *Ralf Miggelbrink*, *Der zornige Gott. Die Bedeutung einer anstößigen biblischen Tradition*, Darmstadt 2002. Zur feministisch-theologischen Kritik: *Elisabeth Moltmann-Wendel*, *Das Land, wo Milch und Honig fließt. Perspektiven einer feministischen Theologie*, Gütersloh 21987, v.a. 155-169; ein befreiungstheologischer und feministisch-theologischer Zugang zur Rechtfertigung: *Elsa Támez*, *Gegen die Verurteilung zum Tod. Paulus oder die Rechtfertigung durch den Glauben aus der Perspektive der Unterdrückten und Ausgeschlossenen*, Luzern 1998.

der Verzicht auf den Begriff jedoch einen Verzicht auf Geschichtsbewusstsein. Das heißt dann, dass das Thema der Rechtfertigung auf jeden Fall aufzugreifen ist, wo es – in theologischem oder kulturgeschichtlichem Zusammenhang – erörtert werden muss, um Geschichte verstehen zu lassen. Auch darf nicht übersehen werden, dass ökumenische Verständigung zwischen der römisch-katholischen und den reformatorischen Schwesterkirchen bei einem Verzicht auf Wort und Begriff 'Rechtfertigung' aufs höchste gefährdet wird. Diese Überlegung muss auch Schüler/innen sowie den Teilnehmern der kirchlichen Erwachsenenbildung zugemutet werden.

In den ökumenischen Dialogen zur Rechtfertigungsbotschaft und -lehre befreit die *Gemeinsame Erklärung* dabei zu einer Freiheit im Umgang mit dem Begriff der 'Rechtfertigung'. Religionspädagogik und Dogmatik befruchten sich dabei gegenseitig: Systematisch-theologische Arbeit muss sich heute je mehr vom konkreten Blick auf das Glaubensleben, auf die Lebens- und Identitätsprozesse junger oder auch älterer Menschen anleiten lassen. Lebensgeschichten in ihrer Fragmentarität, Verwundbarkeit, ihren Fragen und Suchbewegungen sind ernst zu nehmen. Religionspädagogisches Arbeiten ist insofern nicht nur ein 'Anwendungsfeld' systematisch-theologischer Begriffsarbeit; diese hat sich hier vielmehr zu bewähren und muss sich auch kritischen Anfragen stellen.²¹ Umgekehrt darf Religionspädagogik jedoch nicht das 'Maß' der Rechtfertigungsbotschaft unterbieten. Stein des Anstoßes bleibt gerade in Zeiten eines Unschuldswahns oder auch einfacher Entschuldigungsmechanismen die Botschaft, dass der Mensch schuldig werden kann und nicht aus sich gerecht ist bzw. letzte Gerechtigkeit schaffen kann. Dass er zu dieser Einsicht kommen kann, wenn ihm je mehr die Liebe Gottes und die Schönheit der Schöpfung aufgehen, ist dabei – angesichts der Fixierung auf Kreuz und Gericht – eine wichtige Umkehrung der Perspektive und Aufgabe systematisch-theologischer Arbeit, zu der gerade ein interdisziplinäres Gespräch zwischen Religionspädagogik, Pastoraltheologie und Dogmatik beitragen kann.

Diese beiden Thesen werden im Folgenden durch einen kurzen Blick auf Lehrpläne bzw. Religionsbücher zum katholischen Religionsunterricht veranschaulicht²²; davon

²¹ Ebenso: *Bernd Jochen Hilberath*, Die Gemeinsame Erklärung zur Rechtfertigung aus römisch-katholischer Sicht, in: ders. / Pannenberg 1999 [Anm. 15], 79-99, 94: „Und ich denke, dass sowohl das bischöfliche (und päpstliche) Lehramt wie das akademische Lehramt der Theologen stärker darauf achten müßten, wie sich das, was wir mit Rechtfertigung beschreiben, im Leben der Menschen darstellt.“ Vgl. dazu auch: *Burkhard Neumann*, Ein Versuch über die Konsequenzen der Gemeinsamen Erklärung zur Rechtfertigungslehre, in: *Una Sancta* 55 (3/2000) 230-246.

²² Herangezogen wurden Lehrpläne für den katholischen Religionsunterricht an bayerischen Schulen und einzelne Religionsbücher. Die Auswahl kann und will nicht vollständig sein. Sie bezieht sich auf Materialien, die im Januar 2003 vorlagen. Es sollen nur einzelne Beobachtungen angestellt werden.

- *Katholisches Schulkommissariat in Bayern* (Hg.), Lehrplan für Katholische Religionslehre an den bayerischen Grundschulen. Jahrgangsstufen 1 mit 4, München 2000;

- *Katholisches Schulkommissariat in Bayern* (Hg.), Lehrplan für Katholische Religionslehre an den bayerischen Hauptschulen. Jahrgangsstufen 5 mit 10, München 1998;

- *Katholisches Schulkommissariat in Bayern* (Hg.), Lehrplan für Katholische Religionslehre an den bayerischen Realschulen. Jahrgangsstufen 5 mit 10, München 2001;

- *Katholisches Schulkommissariat in Bayern* (Hg.), Lehrplan für das bayerische Gymnasium. Fachlehrplan für Katholische Religionslehre. Jahrgangsstufen 5 mit 13, München 1992.

ausgehend wird nochmals ein Blick auf die Rechtfertigungsbotschaft als 'Maß' religionspädagogischen Arbeitens geworfen.

2. Ein cursorischer Blick auf einzelne Lehrpläne für den katholischen Religionsunterricht

(1) Der Begriff der Rechtfertigung hat im Religionsunterricht der verschiedenen Schularten seinen Ort in Unterrichtseinheiten, die die Reformation (*Martin Luther*) zum Thema machen, als Aspekt der Kirchengeschichte oder der Ökumene und der Frage nach der Einheit der christlichen Kirchen. Ziel ist vor allem eine Vermittlung von 'Informationen' und das Kennenlernen der verschiedenen christlichen Konfessionen. Im Religionsunterricht der Klasse 4 an Grundschulen, Klasse 8 der Realschule oder Klasse 11 an Gymnasien in Bayern wird darauf eingegangen. Mit ähnlicher Zielstellung sind im Zusammenhang der *Gemeinsamen Erklärung* Bausteine zur Arbeit mit der Rechtfertigungsthematik im Religionsunterricht entworfen worden; ihr Anliegen ist darüberhinaus, aus ökumenischer Perspektive die Sinnmitte der Rechtfertigungsbotschaft für heute zu erschließen.²³

(2) In den einführenden Überlegungen zum *Lehrplan für den Religionsunterricht an Grundschulen in Bayern* heißt es: „Diese Botschaft des Angenommen- und Geliebtseins soll die Schüler darin unterstützen, sich der Würde jedes Menschen bewußt zu werden, Selbstvertrauen zu gewinnen und sich verständnisvoll und fair zu verhalten.“²⁴ Hier wird versucht, den Bildungsauftrag der Schule aus der Sinnmitte des christlichen Glaubens heraus zu formulieren. Auch ohne dass explizit auf die Rechtfertigungsbotschaft zurückgegriffen wird, ist sie in dem in der *Gemeinsamen Erklärung* formulierten Sinn im Blick. Auch in den Lehrplänen der anderen Schultypen wird versucht, die einzelnen Themen des Religionsunterrichts von dieser Sinnmitte her zu erschließen. Sie wird dabei in den Kontext der Prozesse der Identitätsfindung junger Menschen gestellt.²⁵ Die Suche nach der Sinnmitte des Glaubens wird explizit im *Lehrplan für den Religionsunterricht in Klasse 9 an bayerischen Gymnasien* formuliert:

„Im Lauf der Schuljahre mag es Schülern vorkommen, als handle es sich beim Glauben um eine zunehmend umfangreichere Summe von Einzelwahrheiten. Die Besinnung auf die innere Mitte, von der aus sich alles entfaltet, soll einem solchen Mißverständnis entgegenwirken. Die Schüler beginnen einzusehen, daß jeder Glaubensaspekt seinen Sinn erst erhält, wenn er auf das Ganze bezogen wird. Solche Orientierungen helfen ihnen, die heilsamen und dem Menschen im Grunde seines Wesens wohlthuenden Lebensimpulse

Als Lehrbücher vgl.: *Werner Wiater* (Hg.), *Kennzeichen C. Leben – Glauben – Lernen*. Unterrichtswerk für den katholischen Religionsunterricht am Gymnasium, 10. Jahrgangsstufe, Donauwörth 2002; *Georg Hilger / Elisabeth Reil* (Hg.), *Reli 7*. Unterrichtswerk für katholische Religionslehre an Hauptschulen in den Klassen 5-9, München 1999; *Hubertus Halbfas*, *Religionsbuch für das siebte und achte Schuljahr*, Düsseldorf 1990.

²³ Vgl. z.B. die Unterrichtsmaterialien zum Thema „Rechtfertigung – Freispruch vom Tod“ im Heft 2/2001 der Zeitschrift „Religion betrifft uns, erarbeitet von *Alfred Kall*.

²⁴ *Lehrplan für Katholische Religionslehre an den bayerischen Grundschulen* [Anm. 22]: Kapitel II B Fachprofil Katholische Religionslehre, 26.

²⁵ In diesem Zusammenhang sei verwiesen auf die Dissertation von *Wolfgang Steffel*, *Identität im Glauben. Eine systematisch-theologische Reflexion auf die Subjektkonstitution von Jugendlichen in der Postmoderne*, Stuttgart 2002.

der jüdisch-christlichen Überlieferung zu erkennen. Im Vergleich mit der Heilssuche anderer Religionen lernen sie schließlich, das Eigene des christlichen Glaubens klarer von jenen Religionen zu unterscheiden.“²⁶

Die Unterrichtseinheit, die diese Sinnmitte thematisiert, orientiert sich am Grundgeschehen von Gnade und Rechtfertigung, auch ohne – so der *Lehrplan* – den Begriff der Rechtfertigung zu erwähnen: Dem Leistungsdenken des Menschen wird Gottes „Gegenprogramm“ gegenübergestellt: „Glaube ist nicht Leistung, sondern letztlich Geschenk.“ „Gott hat uns zuerst geliebt“ (1 Joh 4,19).²⁷ Darauf aufbauend wird in Klasse 10 – auch ohne Rückgriff auf den Begriff der Rechtfertigung – auf das Erlösungs- und Befreiungsgeschehen in Jesus Christus, auf Schuld und Sünde und die Suche nach Wegen der Umkehr und Versöhnung eingegangen. Hier wird deutlich, dass der Religionsunterricht um die Sinnmitte des Glaubens ringt und dass diese als das Grundgeschehen von Gnade und Rechtfertigung bestimmt wird.

(3) Angeregt durch Impulse zum konfessionell-kooperativen Religionsunterricht – so die Studien an der katholisch-theologischen und evangelisch-theologischen Fakultät der Universität Tübingen²⁸ – werden in jüngerer Zeit Bausteine für ökumenische Kooperationen entwickelt. Zur Rechtfertigungsbotschaft hat das *Religionspädagogische Zentrum Heilsbronn* in Zusammenarbeit mit einem *ökumenischen Arbeitskreis der Diözese Augsburg* ein interessantes Modell vorgelegt.²⁹ ‘Rechtfertigung’ ist nicht mehr ein konfessionsstrennendes Thema, sondern wird zu einem konfessionsverbindenden: Für Systematische und Ökumenische Theologie ist diese Formulierung von nicht zu unterschätzender Brisanz. Gerade in der theologischen Tiefe des ‘Bruches’ der Kirche wird angesetzt; ekklesiologische Arbeiten und systematisch-theologische Begriffsarbeit könnten von hier ausgehend neue Wege gehen. Formen des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts dienen so dem besseren gegenseitigen Verstehen, sie vermindern und verhindern Projektionen und fördern ‘versöhnte Verschiedenheit’ in gegenseitiger Anerkennung.

3. Die Rechtfertigungsbotschaft als ‘Maß’ religionspädagogischen Handelns
Folgende über den sicher recht kursorischen Blick auf einzelne Lehrpläne an bayerischen Schulen aufgezeigten drei Momente lassen sich gewiss auch auf anderen Ebenen religionspädagogischen Handelns finden; für den Umgang mit der Rechtfertigungsthematik sind sie bezeichnend:

- Der Begriff der ‘Rechtfertigung’ ist im Sinne der angesprochenen Wahrung des Geschichtsbewusstseins nicht aufzugeben. Er war und ist – in für alle christlichen Konfessionen verändertem Sinn – ‘Stein des Anstoßes’, die Sinnmitte des Glaubens zu buchstabieren. So ist es auch heute notwendig, die Tradition der Entstehung der Rechtfertigungslehre und die Widerstände gegen sie kennenzulernen. Es ging allen

²⁶ Lehrplan für das bayerische Gymnasium, Fachlehrplan für Katholische Religionslehre, Jahrgangsstufe 9 [Anm. 22], 47 (Themenbereich 2: Grundeinsichten des Glaubens).

²⁷ Ebd., 47f.

²⁸ Vgl. *Schweitzer / Biesinger u.a.* 2002 [Anm. 14]; *Monika Scheidler*, Didaktik ökumenischen Lernens – am Beispiel des Religionsunterrichts in der Sekundarstufe, Münster u.a. 1999.

²⁹ *Religionspädagogisches Zentrum Heilsbronn* (Hg.), Gemeinsame Erklärung zur Rechtfertigungslehre. Anregungen für den Unterricht, Heilsbronn 2000.

‘Parteien’ gerade um diese Sinnmitte des Glaubens. Eine gut fundierte Information über die Schwesterkirche ist eine wichtige Basis für gelebte Ökumene.

- Auf der Basis der *Gemeinsamen Erklärung* kann der Rückgriff auf den Begriff der ‘Rechtfertigung’ jedoch in einer neuen Freiheit vorgenommen werden. Die Erklärung setzt gerade auch die Suche nach neuen ‘Bildern’ frei, um das in der Rechtfertigungsbotschaft formulierte Geschehen von Erlösung und Befreiung in Jesus Christus, die Hineinnahme in die Lebensgemeinschaft mit Gott, Schüler/innen und den Teilnehmer/innen an der kirchlichen Erwachsenenbildung ihren jeweiligen Lebenssituationen, Fragen und Suchbewegungen entsprechend nahezubringen. Die Lebensnähe der verschiedenen religionspädagogischen Felder kann der systematisch-theologischen Arbeit wichtige Impulse geben.
- Diese Rückbindung an die Sinnmitte des Glaubens und die Freiheit im Umgang mit dem Begriff der Rechtfertigung stellen die Basis für vielfältige ökumenische Kooperationen auf den verschiedenen Feldern religionspädagogischen Handelns dar. Dabei können zum einen sicher konfessionelle Grenzen deutlich werden und die Verschiedenheiten im Sinne des ‘differenzierten Konsenses’ als bereichernd erfahren werden.³⁰ Zum anderen kann aber auch deutlich werden, wie sich diese ursprünglich konfessionstrennenden Grenzen verschoben haben; Grenzen im Zugang zum Verstehen und im Verstehen des Geschehens der Rechtfertigung verlaufen nicht mehr zwischen, vielmehr in den Konfessionen selbst: Jugendliche und Erwachsene, Männer und Frauen buchstabieren die Erfahrung von Gnade und Rechtfertigung auf je eigene Weise. Der Pluralismus im Innern der eigenen Konfession wird zum konfessionsverbindenden Moment und zum Ausgangspunkt eines Lernens zu „wechselseitiger Perspektivenübernahme“³¹.

Für die Religionspädagogik bleibt der Dialog mit der Dogmatik von Bedeutung: Jede Suche nach Ausdrucksformen für das Geschehen der Rechtfertigung, das die verschiedenen Lebenssituationen und –geschichten im Blick hat, muss sich immer am ‘Maß’ der Rechtfertigungsbotschaft orientieren und darf nicht zu einer ‘Verharmlosung’ ihrer mit Recht wehtuenden Spitze führen. Gottes Gnade ist nicht – so *Dietrich Bonhoeffer* – „billig“, sie ist ein „teures“ Gut, und gerade darin nimmt sie den Menschen ernst.³²

Wenn das Geschehen der Rechtfertigung so als Maß und Kriterium für religionspädagogisches Handeln bestimmt werden kann, hat dies erhebliche Konsequenzen für die Gestalt des Religionsunterrichtes. Über das Geschehen der Rechtfertigung kann nicht nur ‘informiert’ werden; sicher ist für ökumenisches Lernen Information ein erster und wichtiger Baustein; von der ‘Sache’ her wird jede Information über ‘Rechtfertigung’ jedoch auf ein umfassendes Glauben- (und Leben-)Lernen hin aufgesprengt. Religionsunterricht, der sich am ‘Maß’ der Rechtfertigung orientiert, kann darum nicht nur In-

³⁰ Neumann 2000 [Anm. 21], 235: „Das hat natürlich weitreichende Folgen für die Identität der diesen Dialog führenden Partner. Denn sie können sich nun endgültig nicht mehr in Abgrenzung vom anderen bestimmen, sondern nur positiv im Sinne einer legitimen Vielfalt, die einander nicht ausschließt, sondern ergänzt und bereichert.“ Zum „differenzierten Konsens“: ebd., 236.

³¹ Scheidler 1999 [Anm. 28], 66f.

³² *Dietrich Bonhoeffer*, Die teure Gnade, in: *ders.*, Nachfolge (Hg. von Martin Kuske und Ilse Tödt), Gütersloh²1994, 29-43.

formation über die Geschichte des Christentums als Bestandteil der Kulturgeschichte beinhalten, er kann so nicht bloß religions- und kulturwissenschaftlich ausgerichtet sein. Auch bei allen Schwierigkeiten angesichts einer postmodernen Jugendkultur kann damit nicht Abschied vom Modell der Korrelation im Religionsunterricht genommen werden.³³ Eher umgekehrt sollte die gegenwärtige Situation Ausgangspunkt für einen neuen, kreativen Umgang mit den Grundfragen des Glaubens darstellen. Ziel religionspädagogischen Handelns ist es, zu einem Hineinwachsen in die je eigene Glaubensbiographie anzuleiten. Korrelation ist in diesem Sinn nicht bloß Methode, sondern das je neue Aufdecken des Existenzvollzugs als christlichen Existenzvollzugs, der sich an der „humilitas“ des „Magister“ Jesus Christus orientiert. Korrelation und Rechtfertigung sind darin aufeinander bezogen, dass jeglicher Freiheitsvollzug in den Raum einer größeren Freiheit, der Gnade Gottes, eingebettet ist. Jesus Christus ist der „Lehrer“, der zu dieser Gemeinschaft mit Gott anleitet. An seine Spuren zu rühren und auf seinen Spuren zu gehen, ist darum das Wegzeichen religionspädagogischen Handelns.

Aus katholischer Perspektive kann dabei sicher darauf aufmerksam gemacht werden, dass Bildung und Erziehung Prozesse sind, die zwar den einzelnen im Blick haben – Glaube ist gewiss ‘unvertretbar’ –, dass Glaubenlernen sich vor allem aber auch in Gemeinschaft und im kritischen und vorurteilsfreien Miteinander vollzieht. Damit wird die Kirche dem Geschehen der Rechtfertigung nicht vorgeordnet, sie selbst hat sich auch an deren ‘Maß’ zu orientieren. Aber genau dieses ‘Maß’ ermutigt zu einem neuen, befreiten Blick auf die Kirche als „Zeichen und Werkzeug für die innigste Vereinigung mit Gott wie für die Einheit der ganzen Menschheit“³⁴.

³³ Vgl. zur Diskussion um die Gestalt des Religionsunterrichtes: *Christina Kalloch*, Plädoyer für einen ehrenhaften Abgang? Religionspädagogische Konzepte des zwanzigsten Jahrhunderts und ihre Bedeutung für die Gegenwart, in: RpB 48/2002, 29-42. Zur ‘Korrelation’ merkt *Kalloch* an: „Korrelation beschreibt ihrer Sache nach christlichen Existenzvollzug und verdeutlicht, wie Glauben sich ereignet, wie Glauben also ‘geht’. Der Begriff ‘Korrelation’ selbst meint keine didaktische oder gar methodische Kategorie, ist aber vorschnell und unter Ausblendung möglicher Schwierigkeiten in eine solche überführt worden.“ (ebd., 34)

³⁴ *Lumen Gentium* 1; vgl. a. *Hilberath* 1999 [Anm. 21], 97: „Ich denke, daß dort hinzugehört, was im Durchgang durch die einschlägigen Texte, auf welche sich die Gemeinsame Erklärung bezieht, wieder deutlich geworden ist: die absolute Priorität des Handelns Gottes auch als Primat in der Kirche.“

Katechese und Religionsunterricht in Italien heute // Möglichkeiten, Probleme, Perspektiven¹

Vorbemerkung

Es ist nicht leicht, eine zugleich positive und problematisierende Darstellung der italienischen Situation von Katechese und Religionsunterricht vorzulegen und zudem noch hypothetisch einige Zukunftsperspektiven auf der Grundlage einiger Trends bzw. einiger aktuell wahrnehmbarer Tendenzen zu entwickeln. In diesem Reflexionsbeitrag werden zwei logische Schritte versucht:

- von der Analyse der Situation (Möglichkeiten und Probleme) hin zur Verdeutlichung der hauptsächlichen Herausforderungen, welche die Gegenwart bringt;
- von den Herausforderungen, die zum Vorschein kommen, hin zur Verdeutlichung von tendenziellen Perspektiven, wobei der Blick zu schärfen ist für die Zukunft der Katechese und des Religionsunterrichts in Italien in den nächsten Jahren.

Zu den Präliminarien gehört auch eine Pflichtbemerkung darüber, dass man in Italien – wie anderswo – zur Unterscheidung zwischen Katechese und Religionsunterricht gelangt ist, die sich auch etabliert hat – auch wenn es nostalgische Identifikationen gibt, die im Religionsunterricht eine Art eingeschränkter Katechese² sehen, oder positiver eine Möglichkeit der erzieherischen Verbindung und wechselseitigen Verknüpfung mit dem Ziel, die Einzigartigkeit einer integralen Erziehung³ zu bewahren, immer unter Beachtung der Autonomie beider Bereiche.

1. Die Situation

Katechese und Religionsunterricht sind selbstverständlich im Zusammenhang mit dem kulturellen und kirchlichen Klima in Italien zu sehen. Entsprechend ist die nationale Situation eingebunden in das europäische Umfeld und in den weltweiten Zusammenhang. Vor diesem Horizont sind Konstanten und Variablen zu registrieren, Prozesse der Globalisierung und der Differenzierung, die es weder erlauben, die italienische Situation völlig vom Rest der Welt zu isolieren, noch sie voll und ganz mit der Situation in anderen Ländern gleichzusetzen.

Die Analyse der Religiosität im nationalen Bereich macht hier keine Ausnahme. Im Rahmen einer 'allgemeinen Neigung zur Religiosität' sind im Einzelnen doch Widersprüche gegen eine Religion der Mehrheit auffällig: Im Grunde taucht die Tendenz zu einer immer deutlicheren pluralistischen und subjektiven Interpretation des Glaubens auf. Als deren Folge kommen wachsende und bedeutende Meinungsverschiedenheiten

¹ Ich danke *Emilio Alberich*, *Cesare Bissoli* und *Giuseppe Morante* für ihre Anregungen. – Die Schriftleitung dankt *Horst Herion* herzlich für die Übersetzung des vorliegenden Beitrages!

² Es ist anzumerken, dass in Europa, besonders in einigen Nationen Osteuropas, außer den beiden Modellen eines lehrplanmäßigen Pflichtunterrichts und eines Unterrichts gemäß konkordatären Bestimmungen auch das 'Modell der konfessionellen Katechese' in der Schule vertreten ist. Vgl. dazu: *Flavio Pajer*, *Scuola e istruzione religiosa. Nuova cittadinanza europea*, in: *Il Regno/Attualità* 47 (2002) 915/12, 774-788.

³ Vgl. die jüngsten Anmerkungen von *Thomas Groome*, *Educazione catechetica integrale*, in: *Concilium* 38 (4/2002) 114-126.

zwischen dem kirchlichen Lehramt und breiten Teilen der Bevölkerung bei Themen auf, die mit Religion und vor allem mit Moral zu tun haben; hinzu kommt das auffällige Nachlassen kirchlicher Praxis bzw. der Teilnahme am kirchlichen Leben. Angesichts der Religion einer Mehrheit, die sich als katholisch versteht, sammelt sich eine 'militante Minderheit' (*minoranza militare*)⁴, die es nicht erlaubt, sich auf den Lorbeeren auszu-ruhen, wie es der bekannte italienische Soziologe *Franco Garelli* in einem resümierenden Artikel bestätigt:

„Wir haben es nicht mehr mit einem einzigen religiösen Italien zu tun, sondern mit mehreren Italien des Glaubens. Auch im Innern des katholischen Raumes finden wir verschiedene religiöse Ausdrucksformen. Der Beobachtung nach sind zumindest drei zu unterscheiden: die Mehrheitsreligion, die Minderheitsreligion der praktizierenden Katholiken und – innerhalb der letzteren – der Raum der Militanten (Angehörige religiöser Bewegungen; Menschen, die für die Kirche eine wichtige Unterstützung darstellen in grundlegenden religiösen Aktivitäten). Der Bestand der katholischen Religion in der heutigen Gesellschaft hängt auch von der Fähigkeit der Kirche ab, das eigene Angebot zu differenzieren, sich mit den verschiedenen religiösen Richtungen ('sensibilità') zu verbinden, die im Lande präsent sind. Und dies auch, wenn sie es in vielen Fällen mit der Ambivalenz und Widersprüchlichkeit der Situationen zu tun hat.“⁵

Auf diesem Hintergrund von Überlegungen, von Ambivalenz und Differenzierung sind Katechese und Religionsunterricht zu sehen. Sie sind offensichtlich betroffen von diesem Szenario, nicht nur deswegen, weil es sich gegenüber mehr oder weniger zurückliegenden Zeiten geändert hat, sondern auch deswegen, weil es Gegenstand dauernder Veränderung ist. Das kirchliche Bewusstsein einer solch allgemeinen Lage ist vorhanden, sodass es auch in den *Pastoralen Orientierungen der Italienischen Bischofskonferenz* für die Jahre 2001-2010 auftaucht, „*Comunicare il Vangelo in un mondo che cambia*“ (Das Evangelium mitteilen in einer sich wandelnden Welt). Wenn dies somit einerseits kodifiziert erscheint, ausgedrückt durch den Titel der Schrift und auch zum Teil durch den Inhalt des Dokumentes, so wirft dies doch andererseits das Problem des effektiven Bewusstseins auf und – damit zusammenhängend – die Notwendigkeit, Folgerungen für die Praxis zu ziehen. Wenn der Titel nicht rein schmückend ist, sondern von inhaltlicher Bedeutung, dann müsste das Dokument dieses Wahrnehmungsgespür auch ausdrücken. Es spricht tatsächlich nicht davon, der Kontext habe sich geändert (*cambiato*), sondern er ändere sich (*cambia*), um auf einen Prozess hinzuweisen, auf eine Bewegung, die im Gang ist und die es zu begreifen gilt, um nicht stehen zu bleiben und dann als Konsequenz sich rückwärts zu wenden.⁶

⁴ Die eben vorgelegten Wendungen orientieren sich an *Franco Garelli*, *Le diverse Italie della fede*, in: *Il Mulino* 40 (5/1991) 859-871, 859.861.864-866. Vgl. *ders.*, *La religiosità in Italia tra maggioranza, minoranza e militanza*, in: *Tuttogiovani notizie* 12 (45/1997) 13-20.

⁵ *Ders.* 1991 [Anm. 4], 870. *Garelli* bezieht sich auf sein Werk: *Religione e Chiesa in Italia*, Bologna 1991, auch eingeflossen in: *Religione e modernità: il caso italiano*, in: *Danièle Hervieu-Léger / Franco Garelli / Salvador Giner et al.*, *La religione degli europei. Fede, Cultura religiosa e modernità in Francia, Italia, Spagna, Gran Bretagna, Germania e Ungheria*, Torino 1993, 11-99. Auch wenn weniger zur Auslotung der Situation von Katechese und Religionsunterricht geeignet, vgl. a.: *Giuseppe Brunetta / Antonio Longo (Hg.)*, *L'Italia cattolica. Fede e pratica religiosa negli anni novanta*, Firenze 1991; *Versch. Autoren*, *La religiosità in Italia*, Milano 1995 und die jährlichen Untersuchungen, durchgeführt von *Eurisko*.

⁶ Vgl. *Quale evangelizzazione oggi?* Editorial, in: *La Civiltà Cattolica* 152 (2001) II/3622, 319-332. Ähnlich der italienischen ist auch die französische Wahrnehmung, wie kürzlich auf einem Kongress deutlich wurde: vgl. z.B. *Rinaldo Paganelli*, *La sorpresa del Vangelo*, in: *Il Regno/Attualità* 48 (2003) 921/6, 159-161.

Wenn es in der Vergangenheit leichter möglich war, den Rahmen einer bestimmten Epoche zu umreißen (auch wenn diese Illusion immer schon von den Zeitgenossen und den Späteren heftig der Kritik unterzogen wurde), so scheint es heute ein stärkeres Bewusstsein dafür zu geben, dass man in einer Welt dauernder Verwandlung lebt, die eine aufmerksame Beachtung der Phänomene erfordert, ebenso wie eine entsprechende immer neue und innovative Anpassungsarbeit.

Auf dem internationalen Feld der Pädagogik hat sich dieser Gesichtspunkt der Beobachtung und Interpretation der Realität 'in fieri' ausreichend etabliert, auch wenn man nicht mit genügender Sicherheit behaupten kann, dass sich diese Aufmerksamkeit in eine weite und breite Haltung übersetzt hätte. Der *Erziehungsbericht der UNESCO* von 1997 scheint diese Forderung aufzunehmen, wenn er die 'neue' Erziehung für das 21. Jahrhundert mit folgenden Begriffen vorschlägt:

„Da das kommende Jahrhundert Mittel für die Kommunikation, für die Verbreitung und die Vorstellbarkeit von Informationen in einer noch nicht da gewesenen Weise hervorbringen wird, erlegt es der Erziehung zwei Imperative auf, die auf den ersten Blick widersprüchlich erscheinen könnten. Die Erziehung muss – wirksam und massiv – eine wachsende Quantität von technischem Wissen und technischen Kenntnissen in beständiger Entwicklung übermitteln, angepasst an eine Zivilisation, die auf Wissen beruht, denn genau dieses bildet die Grundlage der Kompetenzen für die Zukunft. Gleichzeitig muss sie jene Bezugspunkte finden und auf sie hinweisen, die einerseits den Individuen das Gefühl geben, nicht in der Flut der Informationen unterzugehen, die zumeist ephemere sind und in die öffentliche und private Sphäre eindringen, andererseits sollten sie bewusst auf die Entwicklung der Einzelnen und der Gesellschaft als ihr Ziel ausgerichtet sein. Erziehung muss sozusagen gleichzeitig die Landkarte einer komplexen, sich in ständiger Bewegung befindlichen Welt liefern und den Kompass, der es den Individuen ermöglicht, ihren eigenen Kurs zu finden.“⁷

1.1 Die kirchliche Katechese

Wie in anderen breiteren (europäischen und weltweiten) Zusammenhängen ist die heutige Katechese häufig Gegenstand von Klagen seitens kirchlicher Organe und von Seiten nostalgischer und konservativer Kreise gewesen.⁸ Die Wahrnehmung der auffälligen Problematik, in der sich die heutige Pastoral befindet, hat zur Folgerung geführt, die Ursache dafür liege allen vor Augen und verdanke ihre Ursache einer 'sterilen' und 'ineffektiven' Katechese.⁹ Ehrlich gesagt: Auch innerhalb derjenigen, die Katechese praktisch ausüben, und unter denen, die darüber reflektieren, erheben sich Stimmen verbreiteten Unbehagens und eines allgemeinen Misstrauens gegenüber der Glaubensverkündigung. – Sie tun dies aber aufgrund sorgfältiger Analyse, nicht vereinfachend und einli-

⁷ Vgl. Jacques Delors (Hg.), *Nell'educazione un tesoro, Rapporto all'UNESCO della Commissione Internazionale sull'Educazione per il XXI secolo*, Roma 1997, 79.

⁸ Exemplarisch dafür ist der Neudruck des Katechismus von Pius X. in den zwei Heften von *Dottrina Cristiana*, beigelegt der Zeitschrift „30 Giorni“ Ende 2000 / Anfang 2001. Vgl. *Daniele Rocchetti / Eliana Zanoletti / Roberto Vinco / Cristina Simonelli / Enzo Biemmi*, *Ritorniamo al Catechismo di S. Pio X?*, in: *Evangelizzare* 32 (3/2002) 149-172 [Dossier].

⁹ Der letzte Internationale Katechetische Kongress (Rom, 8-11 Oktober 2002) zeigt in diese Richtung: vgl. die Dokumentation und die Beobachtungen von *Giuseppe Biancardi*, *La catechesi ha sbagliato tutto (o quasi)?*, in: *Catechesi* 72 (2/2003) 3-11. Hinsichtlich einiger Aspekte macht hier auch keine Ausnahme – wenngleich zurückhaltender im Ton – die jüngste einführende Rede von *Kardinal Camillo Ruini* zur 51. Generalversammlung der italienischen Bischofskonferenz, Roma, 19 März 2003, Nr. 6 (momentan nur elektronisch greifbar: www.chiesacattolica.it).

nig.¹⁰ In mehr positiver Weise weist man auf das Bemühen um Identität von Seiten der Katechese hin und auf ein positives Sich-Ausstrecken nach einem Ausweg aus der Krise.¹¹ Es geht nicht ums Übertreiben und nicht ums Untertreiben, sondern darum, die Realität so objektiv wie möglich zu begreifen. Um nicht im Allgemeinen und – schlechter – im Unbestimmten zu bleiben, sollen einige neuralgische Punkte der heutigen Situation angesprochen werden.

Der katechetische Plan (*Progetto catechistico*) der *Italienischen Bischofskonferenz*, hat die Anstöße des 2. *Vatikanischen Konzils* und der vielfältigen Reflexion und Realisation im Anschluss daran aufgegriffen. Außer der Redaktion eines Basisdokuments (Documento Base) wurde auch eine überzeugende Serie von Katechismen für die verschiedenen Altersstufen vorgelegt¹²; mit diesen Aktivitäten hat man beabsichtigt, eine neue Mentalität in Katechese und Pastoral zu fördern, um damit ein neues Bild von Kirche zu realisieren, das Wachstum der christlichen Gemeinschaften zu begünstigen und das Reifen der erwachsenen Christen im Glauben zu befördern. Das Projekt, das einen langen Prozess von 1967 bis 1997 auf den Weg gebracht hat, ist das Resultat einer gelungenen Zusammenar-

¹⁰ Die Ausdrücke stammen von *Gianni Colzani*, I catechismi e il movimento catechistico italiano, in: *La Rivista del Clero Italiano* 77 (7-8/1996) 496-505, 498. Verschiedene Artikel haben versucht, eine Bilanz zum Gesundheitszustand der italienischen Katechese zu ziehen. Chronologisch geordnet: *Aldo Del Monte*, Dieci anni di cammino della catechesi in Italia, in: *Catechesi* 49 (3/1980) 37-42; *Cesare Nosiglia et al.*, Catechesi oggi in Italia. A dieci anni dal Documento Base, in: *Evangelizzare* 5 (6/1980) 323-362; *Roberto Giannatelli*, Il „progetto catechistico“ italiano. Interpretazione e verifica di un cammino percorso. Orientamenti per gli anni '80, in: *Catechesi* 50 (1/1981) 5-15; *L. Sartori*, Le projet catéchétique de l'église italienne, in: *Lumière et Vie* 33 (1984) 33-44; *Giulio Villani*, Libro bianco della catechesi italiana, in: *Il Regno/Attualità* 31 (1986) 561/20, 533-537; *Luigi Guglielmoni*, Luci e ombre nella catechesi. Riflessioni sulla situazione italiana/1, in: *Catechesi* 56 (1/1987) 19-26; *Antonio Ambrosiano*, Dove va la catechesi italiana?, in: *Catechesi* 57 (1/1988) 4-10; 2, pp. 4-12; *Cesare Nosiglia*, Le scelte di fondo del progetto catechistico italiano, in: *Crederci* oggi 9 (5/1989) 68-78; *Sergio Pintor*, Progetto catechistico e pluralità di tipologie catechistiche, in: *Presenza Pastorale* 60 (7-8/1990) 77-92; *Egidio Caporello*, La catechesi in Italia nell'ultimo ventennio, in: *Catechesi* 60 (1/1991) 11-14; *Cesare Bissoli*, Il progetto catechistico italiano: memoria e verifica, in: *Notiziario UCN* 25 (4/1996) 18-22; *Franco Giulio Brambilla*, L'ambito della catechesi, in: *Versch. Autoren*, *Progetto pastorale e cura della fede*, Milano 1996, 47-84; *Umberto Casale*, 25 anni alle spalle, il nuovo millennio di fronte. Richiami alle tappe del cammino catechistico in Italia: da Documento Base al nuovo Catechismo degli Adulti, in: *Catechesi* 65 (1/1996) 32-36; *Giuseppe Coia*, Il progetto catechistico italiano. Verifica e rilancio, in: *Notiziario UCN* 25 (4/1996) 67-71; *Piersandro Vanzan*, Il progetto catechistico italiano: situazione tardomoderna (= chiaroscuri) e indicazione per un discernimento (= prospettive), in: *Notiziario UCN* 25 (4/1996) 23-38; *Bassano Padovani*, Appunti per una riflessione sulla catechesi italiana, in: *Notiziario dell'UCN* 27 (1/1998) 42-50; *Walter Ruspi*, Il cammino della catechesi in Italia, in: *Evangelizzare* 29 (6/2000-2001) 6, pp. 379-381; *Luciano Meddi*, Catechesi in Italia. Il già e il non ancora, in: *Orientamenti Pastoral* 49 (2/2001) 25-33; *Walter Ruspi*, Una nuova proposta di catechesi oggi in Italia?, in: *Orientamenti Pastoral* 49 (2/2001) 43-46; *Luciano Meddi*, La catechesi oltre. Il servizio catechistico nella prospettiva missionaria ed evangelizzatrice, in: *Euntes Docete* 55 (2/2002) 113-141.

¹¹ Vgl. *Emilio Alberich*, L'educazione religiosa oggi: verso un chiarimento concettuale e terminologico, in: *Orientamenti Pedagogici* 44 (2/1997) 311-333; *Andrea Fontana*, La catechesi oggi: alla ricerca di una identità perduta, in: *Catechesi* 72 (1/2003) 21-27; *Istituto di Catechetica [Università Pontificia Salesiana]* (Hg.), *Nuova qualità dell'educazione religiosa e dell'evangelizzazione*, in: *Orientamenti Pedagogici* 48 (4/2001) 728-739.

¹² Die umfassendste Studie zu diesem Thema ist diejenige von *Giorgio Ronzoni*, *Il progetto catechistico italiano. Identità e sviluppo dal Concilio Vaticano II agli anni '90*, Leumann-Torino 1997. Das *Ufficio Catechistico Nazionale* hat die Herausgabe des folgenden Werkes besorgt: *Incontro ai Catechismi. Itinerario per la vita cristiana*, Roma 2000; beigelegt ist eine CD mit den Texten des Basisdokuments und der nationalen Katechismen.

beit zwischen lehramtlichen Stellen, wissenschaftlichen Beiträgen der Theologie und der Katechese. War die Intention stark und prägnant, so waren die konkreten Ergebnisse nicht immer auf der Höhe der ursprünglich innovativen Vorstellungen.

Die *Situation der Diözesen* erscheint vielfältig und bunt, sowohl was die reflexive und planende Anpassung angeht als auch die logistisch-organisatorische Seite. Bei den Besprechungen im *Ufficio Catechistico Nazionale* muss jedes Mal Bilanz gezogen werden wegen der unterschiedlichen Situation von Region zu Region, von Diözese zu Diözese. Es gibt lokale Fälle, in denen man genau die neue Mentalität aufgegriffen und den Weg mit Anstrengung und Ausdauer gegangen ist und so zu einer Situation gelangte, deren Probleme und Schwachpunkte nicht verborgen bleiben, die aber zu reagieren versteht und sich als vorwärtsstrebend erweist. Im Gegensatz dazu existieren noch Fälle einer ziemlich rückständigen und wenig vorwärtsweisenden Realität.¹³

Durch das *Ufficio Catechistico Nazionale*¹⁴ wurde, in Übereinstimmung mit einigen lehramtlichen Orientierungslinien (s. z.B. das *Allgemeine katechetische Direktorium*), eine nicht unbedeutende Anstrengung auf dem Gebiet des *Katechumenats* und der *christlichen Initiation* unternommen.¹⁵ Dieser Bereich wird außergewöhnlich stark beachtet. Drei Dokumente haben diesen letztgenannten Weg bezeichnet, und zwar mit der hauptsächlichlichen Absicht, die Erfahrungen von katechumenaler Katechese zu reflektieren und Orientierungen zu bieten: *L'iniziazione cristiana. Orientamenti per il catechumenato degli adulti* (20.03.1997), *L'iniziazione cristiana. Orientamenti per l'iniziazione cristiana dei fanciulli e dei ragazzi dai 7 ai 14 anni* (23.05.1999) und *L'iniziazione cristiana. Orientamenti per il risveglio della fede e il completamento dell'iniziazione cristiana in*

¹³ Zu diesem Phänomen, das wohl nicht nur für Italien von Interesse ist, vgl. *Flavio Pajer*, Les Églises européennes et la crise de la catéchèse paroissiale, in: *Lumen Vitae* 55 (3/2000) 291-304. Im Unterschied zum Religionsunterricht fehlen jedoch Bedingungen und geeignete Formen eines Monitoring der italienischen Realität. Die verschiedenen Beiträge und Untersuchungen auf dem Feld der Diözesen kommen nicht immer zu einem zufriedenstellenden Ergebnis; vgl. z.B.: *Presentazione della rilevazione della prassi formativa dei catechisti nelle regioni ecclesiastiche*, in: *Quaderni della Segreteria generale CEI* 3 (1999) 23,7-51. Der jüngste Versuch einer Prüfung (*Segreteria Generale CEI, Verifica degli Orientamenti pastorali per gli anni '90 „Evangelizzazione e testimonianza della carità“*. Sussidio per la riflessione nelle diocesi, Leumann-Torino 1998) hat nicht genügend Daten erbracht, um ein zusammenfassendes Dossier zu erstellen, eine Durchleuchtung der italienischen Pastoral zu erbringen – im Sinn einer realistischen Bilanz.

¹⁴ Vgl. *Giorgio Ronzoni*, Il contributo dell'Ufficio Catechistico Nazionale al rinnovamento della catechesi in Italia, in: *Quaderni della Segreteria generale CEI* 2 (11/1998) 61-91. Die jährlichen Konferenzen der Uffici Catechistici der Diözesen (der letzte des Jahres 2003 fand in Rocca di Papa, 16.-19. Juni 2003, statt mit dem Thema „Il primo annuncio in Parrocchia“), koordiniert vom nationalen Ufficio Catechistico, unterstützt durch Reflexion und Beratung des Nationalrats, legen Rechenschaft ab vom bis jetzt zurückgelegten Weg und von den Themen, mit denen man sich beschäftigte. Um eine Ahnung von Organisation und Kurs des Ufficio Nazionale zu gewinnen, empfiehlt sich der Besuch von www.chiesacattolica.it.

¹⁵ Besonders ist hinzuweisen auf die Tätigkeit des Servizio Nazionale per il Catechumenato, zusammen mit den „Incontri europei sul catechumenato“, über die einer der wichtigsten Promotoren berichtet, nämlich der derzeitige Direktor des Ufficio Catechistico Nazionale: *Walter Ruspi*, Il catechumenato in Italia. Un primo quadro della situazione, in: *La Scuola Cattolica* 127 (1/1999) 5-32. Vgl. außerdem *ders.*, Il catechumenato oggi in Italia, in: *Via, Verità e Vita* 44 (1995) 152, 76-81; *ders.*, Il catechumenato oggi in Italia, in: *Notiziario UCN* 25 (4/1996) 43-46; *ders.*, Il catechumenato permanente in Italia, in: *Notiziario UCN* 22 (6/1993) 419-424; *ders.*, L'istituzione del catechumenato oggi in Italia: quali prospettive, criteri e condizioni? in: *Orientamenti Pastoralis* 42 (4-5/1994) 97-108.

età adulta (08.06.2003).¹⁶ Die orientierenden Texte genügen allerdings nicht: Es bedarf der ständigen Ermunterung zu einem Übergang von einer Mentalität der Information zu einer solchen der Initiation. Dabei sollte bevorzugt an den Bereich der Arbeit mit Erwachsenen gedacht werden, auch wenn dieses Feld sich minoritär darstellt (sicher in quantitativer Hinsicht, aber auch qualitativ), und zwar im Hinblick auf die Initiation der Kinder und Jugendlichen; allerdings liegen zahlreiche Appelle des Lehramts vor, der christlichen Bildung der Erwachsenen Priorität einzuräumen. Eine solche Perspektive der Initiation erfordert nicht so sehr die Rückkehr zum vom 2. *Vatikanum* favorisierten antiken Katechumenat, sondern den Blick auf die heutige kulturelle Situation. Diese ist dadurch geprägt, dass sie einerseits das Gewicht der christlichen Tradition und der sogenannten 'Taufscheinchristen' gemindert hat, dass sie andererseits dauernd angefragt ist durch die Präsenz bedeutender Gruppen anderer Religionen und christlicher Konfessionen, die ausdrücklich verlangen, in das lebendige Gewebe der kirchlichen Gemeinschaft eingebunden zu werden oder die sich oft genug stillschweigend auf Struktur und Themen der antiken Tradition berufen in Bezug auf ihre Identität und das Bewusstsein, zum christlichen Glauben zu gehören. Bei einer solchen Perspektive zwingt der neue Kontext die kirchliche Pastoral und die Katechese, das System des Christ-Werdens nicht einfach zu retuschieren oder oberflächlich neu anzustreichen, sondern es gründlich neu zu bedenken und ihm einen entsprechend neuen Ausdruck von Erfahrung und Sprache zu geben.

Auch die *Bildung der Katecheten und der Ausbilder* wurde neuerdings als ein dringendes Erfordernis herausgestellt. Auf der Grundlage einiger Erhebungen auf nationaler Ebene¹⁷ hat sich gezeigt: Wir verfügen über eine beträchtliche Reserve an Katecheten (in sehr großer Zahl weiblich, hauptsächlich mit Kindern und Jugendlichen arbeitend), es sollte aber immer wieder auf die Qualität¹⁸, auf eine Neuverteilung der Ressourcen geachtet werden – nicht ohne entsprechende Bildung der Katecheten und ihrer Ausbilder.¹⁹

¹⁶ Dem zweiten genannten Dokument angefügt ist der Führer für den katechumenalen Weg der Jugendlichen, „Guida per l'itinerario catecumenale dei ragazzi“ (7-14 anni), in: Quaderni della Segreteria CEI 5 (10/2001), zugleich besorgt vom *Ufficio Liturgico Nazionale* und dem *Ufficio Catechistico Nazionale*. Hinsichtlich der christlichen Initiation der jüngeren Generationen: *Emilio Alberich*, Come e quando si diventa cristiani in Italia oggi. Per un ripensamento del processo di iniziazione cristiana, in: *Orientamenti Pedagogici* 33 (1/1986) 102-113, und die neueste Veröffentlichung: Il futuro della catechesi dell'iniziazione cristiana. Alla ricerca di un nuovo modello, in: *La Scuola Cattolica* 129 (3/2001) 541-557; *Giuseppe Morante*, L'iniziazione cristiana dei ragazzi oggi in Italia. Riflessione in margine a documenti ufficiali e prassi ecclesiale, in: *Salesianum* 64 (3/2002) 475-511; *Walter Ruspi*, Disagi e prospettive nella prassi pastorale italiana dell'iniziazione cristiana dei fanciulli e dei ragazzi, in: *Orientamenti Pastorali* 47 (1/1999) 45-57.

¹⁷ Vgl. die neueste Untersuchung: *Giuseppe Morante*, I Catechisti parrocchiali in Italia nei primi anni '90, *Leumann-Torino* 1996. Derselbe Autor besorgte, zusammen mit *Vito Orlando*, beide Dozenten an der Università Pontificia Salesiana in Rom, die statistischen und interpretatorischen Aktualisierungen.

¹⁸ Vgl. besonders den Band: *Cesare Bisoli / Joseph Gevaert* (Hg.), *La formazione dei catechisti. Problemi di oggi per la catechesi di domani*, *Leumann-Torino* 1988 und die Artikel *Ubaldo Gianetto*, I catechisti in Italia negli ultimi cento anni, in: *Catechesi* 50 (3/1981) 3-21, sowie: *Lucio Soravito*, La formation des catéchistes en Italie aujourd'hui. Expériences, problèmes, propositions, in: *Lumen Vitae* 52 (1/1997) 53-64.

¹⁹ Vgl. *Rinaldo Paganelli*, *Formare i formatori dei catechisti. Valori e itinerari sottesi al processo formativo*, *Bologna* 2002.

Einige *Grenzsituationen und neue Erfordernisse*, wie z.B. „primo annuncio“ (Erstverkündigung) oder „diventare cristiani in parrocchia“ (Christ werden in der Pfarrei) sind jüngst Gegenstand der Reflexion und des operativen Bedenkens der katechetischen Praxis und der Pastoral geworden. Die verschiedenen Abteilungen des *Ufficio Catechistico Nazionale* (Katechumenatsdienst, Biblisches Apostolat, Katechese für Behinderte) entwickeln eigene, entsprechende Programme für die Weiterführung der Katechese in Italien.

Das *Istituto di Catechetica dell'UPS di Roma*, die *Facoltà di Scienze dell'Educazione „Auxilium“*, ebenfalls in Rom und das *Istituto Teologico S. Tommaso di Messina* betreiben schon seit Jahren mit Kursen auf Universitätsniveau den Dienst der Ausbildung von katechetischen Experten.²⁰ Auch die *Katechetischen Zentren*, angeregt von Ordensangehörigen (Dehonianern, Schulbrüdern, Paulinern, Salesianern) bringen besondere Initiativen der katechetischen Bildung und Innovation hervor; die speziellen Zeitschriften, die an diesen Zentren beheimatet sind, stellen wahre Laboratorien der Ideen, der Orientierungen und Erfahrungen dar; dabei fehlt auch nicht die Auseinandersetzung mit transalpinen Modellen und die Übertragung deren Reichtums in unseren Kontext.²¹

Kirchliche Bewegungen und Vereinigungen bringen nicht immer leicht zu klassifizierende pastorale und katechetische Formen hervor²², die Beifall bei den Leuten, besonders bei Jugendlichen und Erwachsenen, ernten und sich bisweilen als Alternative zu den pastoralen Angeboten der Pfarreien verstehen. Dieses Phänomen der 'Parallelen' führt öfters zu Reibungen und Unmut.²³

1.2 Der Religionsunterricht

Innerhalb des sehr weiten europäischen und weltweiten Panoramas²⁴ hat auch für die italienische Schule ein breiter *Reformprozess*²⁵ begonnen mit einer entsprechenden Neuordnung der Curricula. Der Religionsunterricht in Italien lebt, so gesehen, seit einigen

²⁰ Zahlreich sind die Aktivitäten dieser Zentren. Hier soll nur der wertvolle Dienst des römischen Zentrums erwähnt werden, der mit der „Rassegna delle Riviste“ geleistet wurde, seit 1998 erschienen als: „Annale. Rassegna annuale di studi di Catechetica e di Pedagogia Religiosa“; dieses Jahrbuch zeigt katechetische Studien auf internationaler Ebene an. Zu erwähnen ist auch: *J. Gevaert (Hg.)*, *Dizionario di Catechetica*, Leumann-Torino 1986, und jüngst: *Religio. Enciclopedia tematica dell'educazione religiosa*, besorgt von *Zelindo Trenti, Flavio Pajer, Lino Prenna, Giuseppe Morante, Luis Gallo*, Casale Monferrato (AL) 1998.

²¹ Die italienischen katechetischen und katechistischen Zeitschriften sind: „Catechesi“, „Catechisti parrocchiali“, „Dossier Catechista“, „Evangelizzare“, „Notiziario dell'Ufficio Catechistico Nazionale/Quaderni della Segreteria Generale CEI“, „Redemptoris missino“, „Sussidi per la catechesi“, „Via, verità e vita“.

²² Vgl. dazu den Band: *Emilio Alberich / Ambroise Binz*, *Forme e modelli di catechesi con gli adulti*, Leumann-Torino 1995.

²³ Vgl. die neue Ausgabe von *Catechesi 72* (3/2003), die sich diesem Problem widmet, in Besonderheit der Artikel von *Luciano Meddi*, *Catechesi in parrocchia o nei movimenti?*, 54-62.

²⁴ Vgl. die Weißbücher „Crescita, competitività, occupazione“ (1993), „La politica sociale europea“ (1994), und „Insegnare ad apprendere: verso la società cognitiva“ (1995), sowie das „Libro Verde sull'innovazione (1995), Comunicazione della Commissione Europea n. 563/97 (12 novembre 1997).“

²⁵ Vgl. *Osservatorio Giuridico Legislativo (Hg.)*, *La riforma della scuola*, in: *Quaderni della Segreteria Generale della CEI / Notiziario dell'Ufficio Nazionale per l'Educazione, la Scuola e l'Università* 4 (4/2000) 91-106. Zu den rechtlichen Aspekten des Religionsunterrichts und der den Religionsunterricht Erteilenden in Italien vgl. *Sergio Cicatelli*, *L'evoluzione amministrativa dell'IRC*, in: *Notiziario dell'Ufficio Catechistico Nazionale / Quaderni della Segreteria CEI* 30 (2/2001) 73-95; *ders. / Michele Manzo*, *Problematiche amministrative e giuridiche dell'insegnamento della religione cattolica*, in: *Notiziario dell'Ufficio Catechistico Nazionale / Quaderni della Segreteria CEI* 31 (1/2002) 89-118.

Jahren in einem provisorischen Klima der Aussetzung, des Übergangs vom Verlassen eines Schulsystems (zurückreichend zur *Riforma Gentile* von 1923) über reformerische Nachbesserungen, herbeigewünscht oder auch verwirklicht in den vergangenen Jahrzehnten (man zählt bis heute 34 Reformversuche) bis hin zur Neugestaltung durch die *Riforma Moratti* (derzeitige Ministerin für die öffentliche Erziehung). Letzere ersetzt das *Projekt Berlinguer* (Minister für öffentliche Erziehung in der letzten Legislaturperiode), ad acta gelegt durch die derzeitige Regierung *Berlusconi*.

Die Nagelprobe wird sich in der *Qualität und Effektivität der durchzuführenden Dekrete* zeigen. Erste Aufgabe ist es dabei, den Übergang vom alten zum neuen Schulsystem zu bewerkstelligen. Die dafür vorgesehenen Zeiträume sind genügend lang und die ökonomischen Grundlagen stehen nicht immer unmittelbar zur Verfügung. Die Neuerungen der *Riforma Moratti*, wie sie die Zeitungen berichten (Rückkehr des Tutoren-Lehrers, erste Fremdsprache und Informatik in der Grundschule, dualer Weg der gymnasialen und beruflichen Bildung, Verhaltensnote, bewertetes Portfolio ...) sind sekundäre Elemente; zu klären und zu erklären sind die Lehrpläne, die Inhalte und Methodologien, damit die italienische Schule als innovativ und bedeutend bezeichnet werden kann.

Das *Prinzip der Autonomie*²⁶, das nicht nur Auswirkungen ausschließlich verwaltungsmäßiger und ökonomischer Art mit sich bringt, sondern den gesamten schulischen Bildungshorizont betrifft, hat nicht wenig Polemik hervorgerufen, es hat auch besonders Schwachpunkte der italienischen Schule beleuchtet und dabei wiederum besonders die Grundfrage, die voll den qualitativen Aspekt der Reform betrifft, nämlich dass sie sich vor allem auf das Erzieherische richten und auf den typisch schulischen Orientierungsrahmen konzentriert sein soll. In der Tat dient die Schule der vollen Entwicklung der Subjekte als menschliche Personen, Bürger und Berufstätige, damit sie ihren eigenen Lebensplan und zusammen mit den anderen ein friedliches demokratisches Zusammenleben verwirklichen können. Hier ist der Religionsunterricht zusammen mit den anderen Fächern aufgerufen, sich zu prüfen und auf die Suche zu machen. Ähnlich wie die anderen Fächer, aber mit zusätzlichen Schwierigkeiten²⁷ behaftet, sieht sich der Religionsunterricht vor die dringliche Aufgabe einer Neudefinition gestellt.

Im italienischen Kontext gilt das *Konkordatsmodell*. Beim gegenwärtigen Stand der Dinge muss sich der Religionsunterricht innerhalb des *Konkordats* zwischen dem Hl. Stuhl und dem italienischen Staat (1984) sowie der *Vereinbarung* zwischen der italienischen Bischofskonferenz und dem italienischen Staat (1985)²⁸ bewegen, welche den curricularen Charakter sichern und die Freiwilligkeit für die Schüler, sich dessen zu bedienen; garantiert wird durch diese Vereinbarung auch das Kennzeichen 'katholisch' – mit

²⁶ Das Gesetz 59/97 („*Legge Bassanini*“ über die Dezentralisierung der Staatsverwaltung) sieht den Vollzug der schulischen Autonomie im Artikel 21 vor. Als Folge wurde eine Serie von Verordnungen mit Wirkung vom 1. September 2000 an erlassen.

²⁷ Vgl. *Carmelina Chiara Canta*, *L'ora debole. Indagine sull'insegnamento della religione cattolica nella Sicilia Centrale*, Caltanissetta – Roma 1999; *Guglielmo Malizia / Zelindo Trenti (Hg.)*, *Una disciplina al bivio*, Torino 1996; *Lino Prenna (Hg.)*, *Assicurata ma facoltativa. La religione incompiuta nella scuola italiana*, Roma 1997. Vgl. außerdem den Band: *Emilio Damiano / Ruggero Morandi (Hg.)*, *Cultura Religione Scuola. L'insegnamento della religione nella trasformazione culturale e nell'innovazione scolastica in prospettiva europea*, Milano 2000.

²⁸ Hier ist auch darauf hinzuweisen, dass der italienische Staat weitere Vereinbarungen abgeschlossen hat, z.B. mit der Kirche der Waldenser.

integrierten Informationen über andere Religionen. Dieses 'Privileg' bzw. diese 'Konzession' wird dadurch gestärkt, dass sich momentan der Alternativunterricht (Ethik, Religionsgeschichte ...) in einer misslichen Lage befindet, der örtlichen Planung überlassen und de facto missachtet.²⁹

Gerade in dieser Atmosphäre des Exodus und des Aufschubs, die gleichzeitig Erwartungen nährt, Unbehagen akzentuiert und Fragen aufkommen lässt wegen des Ausgangs der Reform und der leitenden Rolle der Autonomie, in dieser Atmosphäre muss die Aufmerksamkeit auf einige neuralgische Punkte gerichtet werden, welche die erzieherisch neue Situation ('novità educativa') charakterisieren, in der die italienische Schule aufgerufen ist, sich zu entwickeln und in deren Kontext der Religionsunterricht sich wieder einen Ort suchen soll.

Die *zweijährige Erprobungsphase* auf nationaler Ebene, besorgt vom Nationalen Dienst für den Religionsunterricht unter Einbeziehung von etwa 120 Religionslehrerinnen und -lehrern jeder Art – in geeigneter Weise supervidiert,³⁰ war ein bedeutender Anstoß, dessen Auswirkungen allerdings noch nicht registriert werden können, weil ein ähnliches Vorgehen der anderen Fächer noch nicht zu verzeichnen ist. Der Unterbau, auf dem die Erprobung sich entwickeln konnte und auf dem aller Wahrscheinlichkeit nach auch die neuen Lehrpläne für den Religionsunterricht geschrieben werden, ist jener der eigenen Zielsetzung der Schule (schulischer Charakter), wobei der normative Rahmen des *Konkordats* zu beachten ist, der (zumindest jetzt) einen Unterricht in Katholischer Religionslehre (Konfessionalität) vorsieht – und nichts anderes.

Analog zu dem, was hinsichtlich der Katechese gesagt wurde, ist darauf hinzuweisen, dass es *spezielle Zeitschriften* gibt, allerdings weniger an der Zahl (im Vergleich zur Katechese). In ihnen werden auftretende Probleme, Debatten sowie Themen der didaktischen Orientierung und Vertiefung vorgelegt. Die Leser erhalten zudem Kenntnis von didaktischen Erprobungen und Erfahrungen im nationalen und transalpinen Kontext.³¹

Der *rechtliche Status der Lehrer und Lehrerinnen für Religion*, lange Zeit vor Ort ungesichert, hat sich als eine schwere Belastung für die Beteiligten bemerkbar gemacht im Hinblick auf das Ungleichgewicht gegenüber den anderen Kollegen. Die Zulassung zum Unterricht wird bekanntermaßen erteilt auf der Grundlage eines kirchlich orientierten Lebenslaufs und vorbehaltlich der Äußerung über die Eignung durch den zuständigen

²⁹ Vgl. *Norberto Galli*, L'insegnamento della religione nella scuola di stato. Problemi generali e specifici aperti dal nuovo Concordato, in: *Religione e Scuola* 15 (10/1986-1987) 10, pp. 504-514; *Ulrich Hemel*, Was können wir voneinander lernen? Religionsunterricht in Italien, Frankreich und Spanien, in: *Katechetische Blätter* 114 (12/1989) 886-891, 888-890; *Zelindo Trenti*, Una disciplina al bivio. Ricerca sull'insegnamento della religione cattolica in Italia a dieci anni dal Concordato, in: *Orientamenti Pedagogici* 43 (6/1996) 1241-1262; *ders.*, L'insegnamento della religione a dieci anni dal Concordato. Precarietà organizzativa e richiamo culturale, in: *Orientamenti Pedagogici* 42 (3/1995) 419-429.

³⁰ Vgl. die Dokumentation und die Reflexionen in: *Giuseppe Ruta* (Hg.), L'insegnamento della religione cattolica e i suoi esiti formativi. Riforma, sperimentazione e valutazione, Messina 2000 und die letzte Vorlage des Dokumentes über die Ausbildung der Religionslehrkräfte der Scuola media inferiore und der Scuola secondaria superiore in: *Notiziario UCN / Quaderni della Segreteria Generale CEI* 31 (5/2002). Im Moment ist eine Arbeitsgruppe des „Servizio per l'Insegnamento della Religione Cattolica“ dabei, ein Profil für den Religionsunterricht für Kinder zu erarbeiten, das für das Schuljahr 2003/04 fertiggestellt sein soll.

³¹ Als Zeitschriften seien genannt: „Documenta“, „Insegnare religione“, „L'ora di religione“, „Religione e Scuola“.

Ortsbischof. Nach langen und ausführlichen Diskussionen sowie nach verschiedenen Gesetzesvorlagen wurde von der Abgeordneten-Kommission für Arbeit (24.09.2002) der entsprechende Text für die Lehrer und Lehrerinnen für das Fach Katholische Religionslehre verabschiedet – nach Einfügung der vorgelegten Erweiterungen (C. 2480).³² Das endgültige Gesetz über die Normen, den rechtlichen Status derjenigen betreffend, die katholische Religion an den Instituten und an Schulen jeder Art unterrichten (2480-B), wurde am 15. Juli 2003 (ddl n. 1877) verabschiedet und sieht die Überarbeitung des Bildungscurriculums vor, außerdem die mögliche Übernahme ins Beamtenverhältnis. Die *jährliche Anmeldung* für den schulischen Religionsunterricht, darauf hat schon seit zehn Jahren der Servizio Nazionale der italienischen Bischofskonferenz³³ für den Religionsunterricht beständig hingewiesen, bringt zwar einerseits ein Moment der Instabilität mit sich, gibt aber auch einen Anstoß, erbringt einen wertenden Zustimmungs-Index durch die Abnehmer, den man sich jährlich verdienen muss.³⁴ Es ist ein substanzieller Bestand derer zu vermelden, die den Religionsunterricht wählen (93,2%) – mit einem Rückgang der Zahlen in der Oberstufe gegenüber früheren Erhebungen.

2. Problempunkte und Herausforderungen

Generell zeigt sich bei einem ersten Überblick ein weitverbreitetes Phänomen: Zur andauernden und löblichen Lebendigkeit einiger Bereiche gesellen sich bisweilen Ermüdung und Stagnation in den Ideen und in der Verwirklichung von Katechese und Religionsunterricht, die nicht nur auf kritische Angriffe antworten, sondern die sich auch auf der Höhe der spezifischen Aufgaben und Ziele zeigen und hier Prophetie und Kreativität beweisen.

Auch wenn es um unterschiedliche Bereiche geht, lassen sich doch – am Ende dieses ersten Schrittes – die Problempunkte herausstellen, die mit Katechese und Religionsunterricht verbunden sind und die für beide auch momentan – und wohl auch für die Zukunft – Herausforderungen sind.

Die erste Herausforderung besteht in der *Fähigkeit (capacità)*, sich in die nationale und europäische Kultur einzufügen, indem angemessen zwischen [inhaltlichen] Ressourcen und [äußeren] Bedingungen unterschieden wird.³⁵ Die differenzierte Beanspruchung durch die Inkulturation des Glaubens und die interkulturelle und interreligiöse Ausrichtung, die von der kulturellen Umgebung heute von Katechese und Religionsunterricht gefordert werden, erfordern eine Neubesinnung und eine kreative Präsenz im gegenwärtigen Wandel. Die traditionellen Positionen zu halten, genügt nicht, und man kann weder in Italien noch in anderem Kontext einen ruhigen Schlaf pflegen, braucht

³² Vgl. *Cicatelli / Manzo* 2002 [Anm. 25], 103-109.

³³ Hier bedient man sich der Beratung und Datenerarbeitung durch den Dienst „Osservatorio Socio-Religioso del Triveneto“, der pünktlich jedes Jahr die statistischen Daten vorlegt: Vgl. *Annuario 2002* (nona edizione).

³⁴ Die Frage sei erlaubt: Warum ist nur der Religionsunterricht von einem solchen Referendum betroffen, nicht aber die anderen Unterrichtsfächer? Unterliegen sie nicht grundsätzlich derselben kulturellen Legitimation? Wenn gleiche Bedingungen gelten, sollte dann nicht der Einzelne (oder die Familie) entscheiden, ob sie den Unterricht in Italienisch, in Philosophie oder in Mathematik in Anspruch nehmen wollen?

³⁵ Vgl. *Julián López-García*, El cambio cultural en la Europa occidental y su incidencia en la educación de la fe, in: *Sinite* 43 (2002) 130, pp. 153-277; *Peter Schreiner*, Europa, in: *LexRP I* (2001) 494-499.

aber nicht in lähmendes Bangemachen oder erheblichen Optimismus zu verfallen. Wenn man in der Tat die Widerstände gegen Kontakt und Konfrontation mit den vom Evangelium vorgelegten Werten betrachtet (das Gewicht des Habens und des Scheins des Daseins – im Gegensatz dazu der Kult des Wohlergehens, die emphatische Bewertung von Freiheit und Autonomie, die Unfähigkeit, über die 'großen Warum' des Lebens nachzudenken³⁶), dann muss man sehen, dass sie [die Widerstände] bei einer intensiveren Reflexion sich mit anderen Möglichkeiten berühren (Qualität haben und hervorbringen als Ausdruck des Daseins; die zentrale Rolle des Subjekts und der Person; die pädagogischen und kommunikativen Gelegenheiten, die andere Ebenen spiritueller und reflexiver Tiefe bieten können). Die heutige kulturelle Situation stellt für Katechese und Religionsunterricht eine Möglichkeit dar, nicht nur ein Problem.

Die zweite Herausforderung besteht in der *Glaubwürdigkeit (credibilità) der Handelnden und der zugehörigen Gemeinschaften*. Vor allem für die Katechese, und zwar besonders hinsichtlich der betonten Priorität der Erwachsenenkatechese und des Katechumenats, scheint der originale Humus einer Kommunität und der Glieder unabdingbar, die Bedeutungsträger des Evangeliums und der Kultur sein sollen. Der italienische Katholizismus ist noch zu sehr individualistisch und irrelevant für das soziale Leben. Ohne Gemeinschaften von Erwachsenen und erwachsenen Zeugen ist es unmöglich, dass die neue Katechese und die neue Ausrichtung des Religionsunterrichts gelingen können. Trotz seiner spezifisch schulischen Ausrichtung ist nämlich auch der Religionsunterricht nicht frei von dem persönlichen Einfluss derjenigen, die dort beruflich tätig sind; sie sind [im Rahmen der Schule] *kulturelle* Mittler der Glaubenserfahrung, die in den kirchlichen Gemeinschaften lebt und die als eine *geschichtliche* unmöglich wird, wenn man sie aus diesem [Gemeinde-]Kontext herauslöst. Glaubwürdigkeit ist etwas anderes als Unfehlbarkeit: Glaubwürdigkeit bedeutet Transparenz, die nicht in deutlich widersprüchliche Bezeugungen zerfällt; sie versucht, in sich eine positive Spannung herzustellen, die sie – einfach und bestimmt – zu tieferen, fortgeschrittenen Ebenen menschlicher und evangelischer Reife führt. Unter solchen Bedingungen werden Katechese und Religionsunterricht fähig, immer wieder Neues hervorzubringen, sie werden auch intergenerativ bedeutsam sein.

Die dritte Herausforderung besteht in der *Mittelbarkeit (comunicabilità) eines lebendigen christlichen Glaubens* und des kulturellen Erbes, das durch den Glauben die Jahrhunderte hindurch geprägt wurde bis hin zur heutigen Kultur. Es ist keine Frage allein der Orthodoxie oder der Orthopraxie. In Italien mit seiner geographischen Nähe zum römischen Zentrum bemerkt man – wie vermutlich in anderem, weiteren Kontext auch – das Aufbrechen eines Neo-Doktrinalismus. Das Gute daran ist die Wiedergewinnung der kognitiven Dimension und ihrer wirksamen Wertschätzung; andererseits führt dies zu einer Rückwendung, die mit viel Nostalgie die Vergangenheit betrachtet, nicht aber mit Hoffnung in die Zukunft schaut. Es handelt sich hier weder um eine Diskussion allein um die Inhalte noch allein um die Methoden, sondern um eine breit entfaltete Diskussion, die auch die Motivation der Beteiligten und kulturelle Dynamismen mit einschließt und in kommunikativer Pragmatik durchgeführt wird, bedeutend und effektiv.

³⁶ Vgl. Quale evangelizzazione oggi? Editoriale [Anm. 6], 331f.

Mit diesen drei Problembereichen, diesen drei 'c' [capacità, credibilità, comunicabilità], müssen sich Katechese und Religionsunterricht alsbald auseinandersetzen, in einer Bemühung des Überdenkens und der Neuformulierung, indem sie zugleich Ergebnisse aus den theologischen und pädagogischen Disziplinen und aus der Kommunikationswissenschaft miteinander verknüpfen.

3. Die spezifischen Tendenzen des Ausblicks in die Zukunft

3.1 *Der Blick auf die Katechese*

Für die Zukunft der Katechese in Italien ergibt sich die Aufgabe einer Neubesinnung und einer Neudefinition, wobei einerseits eine Ausweitung zu vermeiden ist (Katechese bedeutet alles) – mit organisatorischen Konsequenzen (das *Ufficio Catechistico* erledigt alle pastoralen Aufgaben) –, andererseits aber auch ein Reduktionismus zu vermeiden ist (die Katechese bedeutet wenig bis gar nichts) – mit einem Aufsaugen des Spezifikums von Katechese durch das Gesamt der kirchlichen Pastoral (das *Ufficio Catechistico* ist nur Nebeneffekt der anderen Uffici und seiner ihm eigenen Identität beraubt).

Im Besonderen ist die Katechese aufgerufen, aus ihrer Isolation im Hinblick auf die gesamte Pastoral der italienischen Kirche herauszutreten, indem sie solide und nützliche Verbindungen mit anderen Einrichtungen knüpft, die auf andere kirchliche Funktionen bezogen sind (z.B. Liturgie und Diakonie), indem sie dabei gemeinsame Überlegungen und gemeinsame pastorale Aktivitäten anstößt.³⁷ Diese Orientierung basiert nicht auf extrinsischer Motivation oder gar auf dem Motiv des Überlebenwollens, sondern auf der grundsätzlichen Ausrichtung des italienischen katechetischen Plans³⁸ (Gemeinschaft als Subjekt, Priorität der Erwachsenenkatechese, katechumenale Richtung, Katechese für das christliche Leben ...).

Indem die vorhandenen Ressourcen gehoben werden – auf dem Gebiet der 'Militanten', im Bereich der Optimierung der dialektischen Harmonie zwischen Pfarreien und Gemeinschaften – kann man in Zukunft in größerer Weise das Subjekt der Katechese – die Gemeinschaft – sichtbar machen, und zwar als interpersonalen Kontext, in dem sich die verschiedenen und differenzierten Vorschläge für eine angemessene Bildung und Erziehung des Glaubens angleichen, in einer dauernden Anpassung an die Welt im Wandel – mehr als dies den einzelnen Subjekten möglich wäre.

Als Zielscheibe und Nutznießer der juristischen, sozio-politischen und kulturellen Herausforderungen erscheint eher der Religionsunterricht; im Vergleich dazu scheint die italienische Katechese weniger dynamisch und in einem Ruhezustand begriffen. Teilweise lebt man von der Rückschau, teilweise lebt man vom Ertrag, und vielleicht fehlt der Mut, mehr zu wagen und neue Wege der Glaubenskommunikation zu finden. Wenn die Katechese traditionell immer den Blick auf den schulischen Bereich gerichtet und

³⁷ Speziell katechetische Themenkreise beginnen in pastorale Bereiche einzudringen: Vgl. *Trasmisione della fede e progetto culturale. Atti del seminario di studio* (Roma, 24-25 marzo 2001), in: *Notiziario del Servizio Nazionale per il Progetto Culturale / Quaderni della Segreteria Generale CEI* 5 (5/2001). Eine gewisse Verbindung mit dem *Ufficio Catechistico Nazionale* garantiert *Francesco Lambiasi*, der Präsident der Bischöflichen Kommission für Glaubenslehre, Verkündigung und Katechese, aber es sollte dennoch eine dauerhafte Bindung angestrebt werden.

³⁸ S. oben 1.1: *progetto catechistico italiano*.

deren Methodologien und Lehrstile für sich abgewandelt hat, so muss Katechese – auch wenn der konfrontierende Kontakt [mit dem Religionsunterricht] seine Früchte bringen kann – doch ihren eigenen Weg finden, wobei sie sehr die kognitive Dimension im Auge behalten muss, verbunden mit den weiten Bildungsaufgaben ethischen und religiösen Charakters, der Förderung eines erwachsenen Glaubens und der Integration von Glaube und Kultur.

3.2 Der Blick auf den Religionsunterricht

Die Zukunft des Religionsunterrichts ist zum einen an die Qualifikation eines professionellen Dienstes für die ganzheitliche Förderung der Schüler gebunden. Dabei trägt er besonders zum Erwerb humaner und religiöser Kompetenzen bei, indem er eine schulische Annäherung an das Phänomen des Religiösen als wichtige Dimension der menschlichen Person ausarbeitet.³⁹ Zum anderen hängt diese Zukunft vom Weg des Religionsunterrichts in seiner besonderen Identität ab (als organische und systematische Hinführung zum Sinn der christlichen Erfahrung und ihrer konstitutiven, wesentlichen und originären Elemente) und sie hängt ab von seiner Offenheit und Flexibilität (mittels Entwicklung dialogischer und kommunikativer Formen auf ökumenischem, interreligiösem und interkulturellem Feld sowie in der Beziehung zu verschiedenen Positionen – auch jenen, die im Gegensatz und Kontrast zur Erfahrung und zu den Werten des Christentums stehen). Wenn der Charakter des Faches Religionsunterricht derzeit eher introvertiert scheint – verbunden mit dem konkordatären Rahmen –, so erscheinen im europäischen Rahmen die Orientierungslinien eher nach außen gewendet – wie jüngst *Flavio Pajer* beobachtet hat.⁴⁰

Der institutionellen Absicht, „allen Schülern eine gleiche Basis gemeinsamer Werte und Kenntnisse zu garantieren, einschließlich derer, die sich auf das Phänomen des Religiösen beziehen, als vorgängige Bedingung für ein demokratisches und tolerantes Zusammenleben verschiedener Identitäten“⁴¹ entspricht eine doppelte Tendenz, nämlich entweder diejenige der Selbstmarginalisierung (autoemarginazione), wenn man sich nämlich nicht der Notwendigkeit offener Regelung bewusst ist, oder diejenige der Marginalisierung von außen (eteroemarginazione), die schon im Gang ist, bestärkt durch die Verhältnisse von Reform und Autonomie. Wenn man überlegt, dass in Italien eine „diskrete Plausibilität des Faktischen“ herrscht, die verbunden ist mit einem offensichtlich wachsenden Verschleiß der „Glaubwürdigkeit des Prinzips“⁴², dann sind die Perspektiven – wie man sich leicht vorstellen kann – nicht rosig, auch wenn in anderem

³⁹ Zur Überwindung von Vorurteilen und Verdächtigungen im Bereich der Psychologie der Religion vgl. *Klement Polacek*, L'apporto della religione allo sviluppo umano, in: *Orientamenti pedagogici* 47 (3/2000) 495-504.

⁴⁰ Vgl. *Pajer* 2002 [Anm. 2]. Er meint (777): „Der Gebrauch des Instrumentes Konkordat scheint in einer Atmosphäre fortgeschrittener Demokratie und eines verbreiteten Pluralismus evident und unumkehrbar zu sein.“ Vgl. *Stefano Ceccanti*, Una libertà comparata: libertà religiosa, fondamentalismi e società multiculturale, Bologna 2001; *Gaetano Dammacco*, Diritti umani e fattore religioso nel sistema multiculturale mediterraneo, Bari 2001.

⁴¹ *Pajer* 2002 [Anm. 2], 774. Vgl. dazu: *Roberto De Vita / Fabio Berti* (Hg.), La religione nella società dell'incertezza. Per una convivenza solidale in una società multireligiosa, Milano 2001; *Emilio Alberich / Raffaele Laporta* (Hg.), Educare al senso della vita nella scuola di Stato, Milano 2001.

⁴² Ebd., 777.

Kontext, z.B. dem französischen, der Religionsunterricht von mehreren Seiten in die Schule gerufen wird – als wirkungsvolles Abschreckungsmittel zur Überwindung besorgniserregender kultureller Phänomene, wie desjenigen des religiösen Analphabetismus und des ununterschiedenen und abwegigen Marktes von Glaubensüberzeugungen. In verschiedenen über Italien verstreuten kulturellen Zirkeln gibt es mahrende und vorwegnehmende Zeichen für einen multireligiösen Religionsunterricht, in gewisser Weise auch für einen überkonfessionellen Religionsunterricht für alle⁴³, Zeichen, die der aktuellen dominierenden Richtung des Religionsunterrichts im Sinne des Konkordates widersprechen.

Schluss

An der Wende zweier Jahrhunderte und zweier Jahrtausende haben verschiedene Autoren versucht, mit Blick auf Katechese und Religionsunterricht⁴⁴ Bilanz zu ziehen und Vorstellungen einer zukünftigen Katechese und eines zukünftigen Religionsunterrichts auszuarbeiten. Ziel dieses Artikels ist es nicht, solche Versuche näher zu betrachten und die interessantesten Aspekte herauszugreifen. Ich beschränke mich nur darauf zu behaupten, dass sie zwar einerseits die dunklen Seiten zum Vorschein bringen, andererseits aber, ausgehend von den lichtvollen Aspekten, das Voranschreiten anstoßen.

Ich schließe mit einem Bild, das eine bereits angesprochene Publikation beschworen hat, um die Reflexion anzustoßen und zur zukünftigen Suche zu ermutigen: Die religiöse Erziehung befindet sich, sowohl in ihrer Ausformung als Katechese als auch in ihrer Strukturierung als Religionsunterricht an einem Scheideweg. Genau so wie der Held der griechischen Mythologie Herkules ist sie vor eine Wahl gestellt: Entweder den sehr einfachen und resignierenden Weg des Überlebens einzuschlagen – mit der Illusion, damit lange leben zu können –, oder die schwierigere und unvorhersehbare Straße der Intensität zu gehen – mit der Hoffnung auf Wirksamkeit durch Erneuerung.

Auch das Evangelium ist bestückt mit ähnlichen Ambivalenzen, so die enge Pforte (vgl. Mt 7,13; Lk 13,24), die einen Kontrast darstellt zu wirklichen oder hypothetischen Alternativen, die zwar kurz und bequem sind, auf lange Sicht aber Verderben bringen. Es ist eine Wette um alles oder nichts.

⁴³ Es mag genügen, z.B. die letzten Jahrgänge der Zeitschrift „Religione e Scuola“ heranzuziehen, um den Pulsschlag dieser neuen Sinnesrichtung zu spüren.

⁴⁴ Die Zukunftsvisionen der Katechese sind zahlreich und überzeugend: *Emilio Alberich*, La catechesi alla fine di un secolo: crisi e speranze, in: *Orientamenti Pedagogici* 46 (6/1999) 1097-1108 [Zusammenfassung in: *ders.*, *Catechesi. Considerazioni sul futuro*, in: *Il Regno/Attualità* 45 (2000) 857/8, 225-227]; *Cesare Bissoli*, Quale catechesi per gli anni 2000?, in: *Settimana* 35 (2/2001) 8f.; *Enrique García Ahumada*, La catequética ante el comienzo del nuevo milenio, in: *Catecheticum* 1 (1998) 9-16; *Alvaro. Ginel*, ¿Dónde está hoy la catequesis? Aproximación a los aspectos más sensibles de la catequesis actual, in: *Teología y Catequesis* 19 (2000) 93-116; *Luciano Meddi*, Catechesi in Italia. Il già e il non ancora, in: *Orientamenti Pastoral* 49 (2/2001) 25-33; *ders.*, La catechesi oltre. Il servizio catechistico nella prospettiva missionaria ed evangelizzatrice, in: *Euntes Docete* 55 (2/2002) 113-141. Zum Religionsunterricht vgl. *Pajer* 2002 [Anm. 2] und die Fülle der vorgelegten Hinweise (787f.). Zudem, auch wenn zeitlich zurückliegend: *Luciano Borello et al.*, Dove va l'insegnamento della religione?, in: *Religione e Scuola* 9 (10/1980-1981) 473-488; *Norbert Mette*, Formazione religiosa nella scuola – potenzialità e limiti, in: *Concilium* 38 (4/2002) 41-54; *Jean Joncheray*, L'enseignement de la religion catholique dans l'école d'état en Italie: une matière scolaire qui cherche sa voie, in: *Catéchèse* 31 (1991) 95-99; *Luciano Pazzaglia et al.*, Quale religione nella scuola di domani? L'ipotesi del doppio binario, in: *Religione e Scuola* 10 (1981/1982) suppl. 10, 1-48.

Werner Tzschetzsch

Religiöse Erziehung im Pluralismus der Religionen und Kulturen,

(Das deutsch-italienische Treffen der Religionspädagoginnen und Religionspädagogen vom 21.–25.09.2003 in Messina/Italien)

Zum 13. Mal trafen sich deutsche und italienische wissenschaftliche Religionspädagog/innen zum Austausch ihrer Ansätze und Positionen: Vom 21. bis 25. September 2003 war im wunderschön gelegenen Istituto Teologico „S. Tommaso d'Aquino“ in Messina auf Sizilien die Möglichkeit geboten, über den Pluralismus der Kulturen und Religionen als Herausforderung für die religiöse Erziehung aus italienischer und aus deutscher Perspektive ins Gespräch zu kommen.¹ Die gelungene Organisation lag in den Händen von *Cyril de Souza* vom Istituto di Catechetica delle Facoltà dell' Educazione dell' Università Salesiana di Roma.

1. Die Konkurrenz der Deutungsmuster: Auf der Suche nach Formen des interreligiösen Lehrens und Lernens

Rudolf Engert eröffnete die Tagung mit einem grundlegenden Vortrag über die „Religionspädagogik im Pluralismus der Religionen und Kulturen“. *Engert* sieht die religiöse und kulturelle Pluralität eingebettet in die global wirksamen Selbstbehauptungszwänge des Marktes: Global vereinheitlichte Warenangebote gehen einher mit kultureller Pluralität, Differenzen wachsen, andere nehmen ab. Vor diesem Hintergrund ist eine perspektivische (also kontextuelle und situationsspezifische) Wahrnehmung kultureller und religiöser Pluralität gewissermaßen die Konsequenz: Zwischen fundamentalistischer Verengung und postmoderner Orientierungsvirtuosität agieren Menschen, wobei *Rudolf Engert* die aufrüttelnde Frage stellt, ob die Religionspädagogik nicht gerade jene Menschen auch in den Blick zu nehmen hätte, die sich durch die religiöse Pluralität überfordert fühlen.

Religionspädagogisch resultieren aus der Situationsanalyse vier Grundaufgaben: (a) das Desiderat eines interreligiösen Lernens (vor allem in der Schule). Dieses Lernen soll von der unverstandenen religiösen Pluralität zu einer wenigstens im Ansatz reflexiv durchdrungenen religiösen Pluralität führen. (b) Nicht vorschnelles Verstehen und ein vorschnelles Konsensverständnis sollen in interreligiösen Lernprozessen gefördert werden, sondern das vertiefte Verstehen gerade der Differenzen muss intendiert werden. (c) Die Religionspädagogik muss sich mit den neuen Formen von Religion und Religiosität auseinandersetzen, die sich aus der Individualisierung der Religiosität und ihrer Verflüssigung in säkulare Bereiche hinein ergeben. (d) Als zentrale Kompetenzen, die in religiösen Lehr-/Lern- und Bildungsprozessen herauszubilden sind, benennt *Rudolf Engert* die Fähigkeit, die religiöse Identität auszubilden, und die Fähigkeit zum Verstehen und zur Akzeptanz Andersgläubiger.

Diese zentralen Grundaufgaben, über die in der Religionspädagogik wohl kaum Differenzen bestehen, wecken eine Reihe von Fragen, die noch der Beantwortung harren: Wie können „wirklich alltagstaugliche Praxisformen interreligiösen Lernens“ aussehen?

¹ Eine umfassende italienischsprachige Dokumentation der Tagung findet sich in: Itinerarium. Rivista multidisciplinare dell'Istituto Teologico „S. Tommaso“ Messina 26/2004, 17-117.

Wie kann der konfessionelle Religionsunterricht in Deutschland (der sich weiter behauptet) auf andere Religionen hin geöffnet werden? Liegt die Zukunft nicht doch in einem ökumenisch verantworteten Religionsunterricht mit interreligiöser Kompetenz (ein Modell, dem *Englert* zur Zeit keine realistische Realisierungschance einräumt)? Welche Konsequenzen aus diesen interreligiösen Lern desideraten ergeben sich für das Theologiestudium als dem Ausbildungsort für die zukünftigen Religionslehrerinnen und Religionslehrer, die ihrerseits zunächst oft nur mit rudimentären Kenntnissen ihrer eigenen Religion das Studium aufnehmen? Und schließlich: Welche Auswirkungen wird die steigende religiöse Pluralität auf das Glaubensbewusstsein und das Glaubensleben der Kirchenmitglieder haben?

In Deutschland sind vier verschiedene Deutungsmuster der Situation religiöser Pluralität erkennbar: (a) Das Deutungsmuster des 'Bazars', auf dem das Christentum als ein Anbieter unter vielen anderen agiert und auf dem ein „fröhlicher Polytheismus“ gepflegt wird. (b) Das Deutungsmuster „Wurzelwerk“, das die Gemeinsamkeiten der Religionen im Blick auf ihre Hoffnungen und ethischen Weisungen unter Vernachlässigung der Unterschiede herausstreicht. (c) Das Deutungsmuster des „Exils“, das die Minderheitensituation der Christen betont und die interreligiöse Herausforderung als Möglichkeit der 'Bewährung' und des 'Bekenntnisses' konturiert. (d) Das Deutungsmuster der „Feuerprobe“: Das Christentum muss im Kontext der religiösen Pluralität die 'falschen Götter' entlarven und sich mit den Formen der in der Gesellschaft anzutreffenden Religiosität offensiv auseinandersetzen. Wie die katholische Kirche in Deutschland die Fragen interreligiösen Lehrens und Lernens beantworten werde, hängt nach *Englert* ganz entscheidend vom Deutungsmuster ab, das an die Gegenwartssituation angelegt wird.

2. Herausforderung: Kulturelle Pluralität

Cyril de Souza versteht den kulturellen Pluralismus als ein ambivalentes Phänomen, das Entwicklung, aber auch Konflikt und Dissens in der Gesellschaft evoziert. In seinem Vortrag „Katechese und katholischer Religionsunterricht im religiösen und kulturellen Pluralismus in Italien“ beschreibt er den Pluralismus in Italien als Konsequenz der Migrationsprozesse, die dazu geführt haben, dass Menschen aus 60 – 70 verschiedenen Ländern in Italien anzutreffen sind, wobei 18% der gesamten ausländischen Bevölkerung Kinder und Jugendliche sind. Im Blick auf Katechese und Religionsunterricht stellen sich für die italienische Kirche folgende Aufgaben: die Situation in ihrer Komplexität wahrzunehmen, das „Zusammenspiel“ zwischen christlichen Traditionen mit der kulturellen und religiösen Vielfalt zu überprüfen und zu lernen, bei Wahrung der eigenen Identität auf Anerkennung und Respekt vor anderen religiösen und kulturellen Identitäten hinzuwirken. Und schließlich sind entsprechende Leitlinien für die Katechese und den schulischen Religionsunterricht zu entwickeln.

Cyril de Souza referiert in erster Linie die Dokumente der italienischen Bischofskonferenz, in denen die faktische Pluralität der Religionen und der Kulturen thematisiert wird. Die italienischen Bischöfe versuchen, Chancen und Gefahren in der Spannung zwischen religiösem Indifferentismus und der religionsproduktiven gesellschaftlichen Grundstimmung zu benennen. Sie konstatieren eine neue Suche nach Sinn, die nicht

zuletzt durch die Erkenntnisse moderner Naturwissenschaften mitverursacht wird. So steigt auch in Italien die Zahl derer, die sich als keiner Religion zugehörig bezeichnen, was als Zeichen eines neuen religiösen Analphabetismus gedeutet wird. Für die italienischen Bischöfe ist die Herausforderung durch den kulturellen Pluralismus größer als durch die religiöse Pluralität. Denn in der kulturellen Pluralität wachsen die Tendenzen zu naturalistischen und materialistischen Sichtweisen menschlichen Lebens, die die Transzendenz ausblenden und deshalb auch die Würde des Menschen in neuer Weise bedrohen. Deshalb ist eine verstärkte anthropologische Diskussion in der italienischen Gesellschaft gefordert, die die Dimension der Transzendenz nicht ausschließen darf, sondern neu erarbeiten muss. Die Katechese muss der Gefahr des Verschwindens der religiösen Frage aus dem Bewusstsein der Menschen begegnen. Ähnlich wie in Deutschland entdeckt die italienische Kirche die Perspektive der Mission wieder – nun mit einem Schwergewicht auf der Frage, wie denn das Evangelium in eine plurale gesellschaftliche Grundsituation zu inkulturieren sei. Auch in Italien steht noch eine anstrengende Entwicklungsarbeit entsprechender interreligiös angelegter didaktischer Modelle bevor.

3. Einheit und Vielheit

Fundamentaltheologisch wurde die Thematik durch *Wolfgang Pauly* vertieft. Seine „Fundamentaltheologischen Aspekte zum Phänomen des Pluralismus in Religion und Kultur“ bieten einen Einblick in die Philosophiegeschichte mit dem Ziel, den Verfall des Einheitsdenkens und die damit verbundene Sinnkrise zu skizzieren, die in der „Dialektik der Aufklärung“ ihre zutreffende Charakterisierung fand. Das Weltbild eines Menschen ist die Summe seiner Deutungs- und Interpretationsmöglichkeiten – also mehr als Faktenwissen. Unterschiedliche Weltbilder werden durch unterschiedliche Einordnungen und Strukturierungen konstituiert. Das (west)europäische Denken versuchte eine Hierarchisierung bzw. Rückführung auf ein einziges Prinzip. Der Gedanke der Einheit und Uniformität ist philosophiegeschichtlich aber als sekundär einzustufen. Und doch ist dieser Gedanke für die Theologie leitend geworden, sie hat sich der rationalen Totalitätserklärung nicht verschlossen. Durch die Prozesse der Modernisierung bricht das alte Totalitätsdenken auf, weil für viele neu entstehenden Fragen die herkömmlichen Antworten nicht mehr hinreichend sind. Letztbegründungen verlieren ihre Dignität. Das ‘eine’ Weltbild wird fraglich und zwar gerade durch den Erkenntnisprozess, der es als ‘Weltbild’ (neben anderen möglichen) in Erscheinung treten lässt.

Der Verfall des traditionellen Weltbildes provoziert Reaktionen: Exemplarisch verweist Pauly auf die *Enzyklika „Fides et ratio“* von Papst Johannes Paul II. und auf Konsensstheorie und Konziliarismus als zeitgemäße Formen einer (theologischen) Wahrheitsfindung. Der Papst registriert aufmerksam die steigende Bruchstückhaftigkeit des Wissens und die damit einhergehende Sinnkrise. Dagegen setzt er auf eine erneuerte Metaphysik, von der eine klare Orientierung erwartet wird. Die Inkulturation des Christentums ins griechisch-lateinische Denken und damit in diese philosophische Denkfigur war theologisch mit dem Preis der Abstraktion und Erfahrungslosigkeit gekoppelt. In der Konsequenz wird deshalb das Plurale nach seiner Fähigkeit, sich metaphysisch ein-

und unterordnen zu lassen, beurteilt. Dieses Vorgehen erscheint für den Umgang mit der modernen Pluralität nicht mehr hinreichend. *Pauly* plädiert deshalb für eine Neubestimmung der Begriffe 'Transzendenz' und 'Offenbarung' und dafür, sie eben nicht als Verlängerung von begründendem Denken zu verstehen. Im Rückgriff auf Konsensstheorie und Konziliarismus sieht *Wolfgang Pauly* die (geschichtlich begründete) Möglichkeit, die Vielfalt und die Einheit so dialektisch miteinander zu verbinden, dass die lebensweltliche Pluralität möglicher Erfahrungen diskursiv aufgegriffen wird, um in diesem Prozess die Wahrheitsfindung menschenfreundlich (weil das einzelne Subjekt wertschätzend) und auseinandersetzungsfreundlich weiterzuführen.

4. Italien: Neubestimmung von Katechese und Religionsunterricht

„Probleme und Perspektiven von Katechese und Religionsunterricht in Italien heute“ erörterte der in Messina lehrende *Giuseppe Ruta*.² Er stellt die Situation in Italien in den Horizont der Modernisierungsprozesse (Globalisierung und Differenzierung), die auch in Italien zur subjektiven Interpretation der Glaubensinhalte und zu einem Rückgang kirchlicher Praxis führen. Dies führt zur Kritik an der Katechese, die nach Ansicht eher konservativer Kreise ihrer Aufgabe nicht mehr nachkomme. Innovativen Bemühungen wie dem *Progetto catechistico della Conferenza Episcopale Italiana (1967-1997)* war es zu verdanken, dass die Zusammenarbeit zwischen kirchlichem Lehramt und theologischer Wissenschaft deutlich gefördert wurde. Gleichwohl war dem Projekt nicht immer der gewünschte Praxiserfolg beschieden. Dem katechumenalen Weg sowie der Ausbildung der Katechetinnen und Katecheten wird neue Aufmerksamkeit gewidmet: Sowohl in Rom wie auch in Messina werden Katechetinnen und Katecheten auf Universitätsniveau ausgebildet.

Im Bereich des schulischen Religionsunterrichts müssen die auch in Italien begonnenen schulischen Reformbemühungen (Autonomisierung der Schulen auch in Bildungsfragen) berücksichtigt werden. Für den Religionsunterricht steht in Italien in diesem Kontext dringlich eine Neubestimmung an. Der rechtliche Status der Religionslehrer/innen (Eignungsfeststellung durch den Ortsbischof) und die durch die jährliche Anmeldenotwendigkeit bedingte Instabilität des Religionsunterrichts an italienischen Schulen führen zu ständigen Bewährungsproben, die der Religionsunterricht aber weitgehend besteht. So wählen 93,2% der Schüler/innen (mit abnehmender Tendenz in der Oberstufe) den Religionsunterricht als Fach.

Ruta plädiert dafür, die gegenwärtige Situation als Chance für Katechese und Religionsunterricht wahrzunehmen. Dazu sind aber drei Herausforderungen zu bestehen: (a) Der italienische Religionsunterricht muss sich in nationale und europäische Kultur so einfügen, dass er die dem Evangelium entgegengebrachten Widerstände produktiv aufgreift und sie eben nicht ausschließlich als 'Problem' definiert. (b) Der im italienischen Katholizismus anzutreffende Individualismus ist zugunsten glaubwürdiger Gemeinschaften mit den ihnen eigenen sozial-kommunikativen Möglichkeiten auszuweiten. Und (c) ist die Mittelbarkeit des christlichen Glaubens im Blick auf seine Möglichkeiten zur Inkultura-

² Die deutschsprachige Fassung des Referates von *Giuseppe Ruta* findet sich auf S. 91-104 des vorliegenden Heftes.

tion neu und kreativ zu prüfen. Für die Bewältigung dieser Herausforderungen müssen Theologie, Pädagogik und Kommunikationswissenschaften eng zusammen arbeiten. Für Italien steht als Aufgabe eine Neudefinition von Katechese an, die die bisherige Isolation der Katechese von anderen Bereichen aufbricht, welche die kirchlichen Selbstvollzüge zur Aufgabe haben. Für den Bereich des Religionsunterrichts müssen die lokal begrenzten Entwicklungen zu einem überkonfessionellen bzw. multireligiösen Religionsunterricht sorgfältig beachtet werden, um seine Identität nicht durch die normative Kraft des Faktischen einzelner praktizierter Modelle zu gefährden und seine Weiterentwicklung im Blick auf seine Pluralitätsfähigkeit zu behindern.

5. Deutschland: Auf der Suche nach einem angemessenen Begriff religiöser Bildung

Die Entwicklungen in der deutschen Religionspädagogik führte *Burkard Porzelt* vor.³ Er stellt fest, dass der schulische Religionsunterricht im Zentrum der Aufmerksamkeit deutscher Religionspädagogik steht, zumal der Religionsunterricht weitgehend die kirchlichen Gemeinden als Orte religiöser Kommunikation abgelöst hat. Dabei ist insofern eine gewisse Lähmung zu beobachten, als die deutschen Bischöfe sich in der Frage so positioniert haben, dass weitgehende konfessionell-kooperative Modelle noch nicht entwickelbar scheinen. Insofern ist eine Strukturdebatte über eine zukünftig tragfähige Konzeption des Religionsunterrichts 'auf die lange Bank' geschoben.

Als wissenschaftlich bedeutsame Ereignisse in Deutschland markiert *Porzelt* das Erscheinen des Lexikons für Religionspädagogik und des Neuen Handbuchs religionspädagogischer Grundbegriffe. Beide Publikationen verdeutlichen die Konsolidierung der Religionspädagogik als wissenschaftlicher Disziplin, die die Monokonfessionalität überwunden hat.

Mit den Stichworten Situation, Korrelation, Rezeption, Konstruktion und Realisation charakterisiert *Porzelt* zentrale wissenschaftliche Diskussionen: Unter das Stichwort „*Situation*“ stellt er die Forschungsbemühungen um eine realistische Einschätzung religiöser Lehr- und Lernprozesse angesichts der Pluralisierung der Lebenswelten, der Enttraditionalisierung und der Säkularisierung. Dass die einschlägigen Forschungen nicht schnell zu einem Konsens führen werden, verdeutlicht er am Beispiel der Diskussion um einen der Religionspädagogik angemessenen Religionsbegriff.

Korrelation: Die Korrelationsdidaktik ist auf einen andauernden Prüfstand gestellt. Zum einen ist die didaktische Praktikabilität des Konzepts neu zu erweisen, zum anderen ist zu fragen, ob dieses Konzept überhaupt den gegenwärtigen Herausforderungen gewachsen ist. Das Konzept der „*abduktiven Korrelation*“ ist für *Porzelt* kritisch danach zu befragen, ob es sich nicht auf die Wiedererkennung der Tradition im Eigenen beschränkt und damit weder die Schüler/innen mit ihrem eigenen Lebens- und Erfahrungshorizont noch die Tradition mit ihrer sperrigen Fremde ernst nimmt und so religiöse Bildung, die das kritisch-produktive Potenzial der Erfahrungen der Schüler/innen und der Tradition zu berücksichtigen hat, gar nicht möglich macht.

³ Unter dem Titel „*Neuerscheinungen und Entwicklungen in der deutschen Religionspädagogik*“ wurde die deutschsprachige Version des Referates von *Burkard Porzelt* publiziert in: rhs 47 (2/2004) 57-71.

In bibeldidaktischer Perspektive wird die Frage nach der Rezeptionsmöglichkeit der Leser/innen bzw. Schüler/innen neu reflektiert (*Rezeption*). Ebenfalls die Adressaten im Blick hat die „Kindertheologie“ – also die Theologie, die von Kindern selbst betrieben und entwickelt wird (*Konstruktion*). Die veränderte Situation spiegelt sich auch in den religionspädagogischen Konzepten wider, die den Religionsunterricht als Ort religiöser Praxis in den Blick nehmen, wobei die Balance zwischen einer didaktisch angemessenen Berücksichtigung und der Beschädigung des Faches im Sinne einer „Kirche in der Schule“ gefunden werden muss (*Realisation*). Die entscheidende Zukunftsfrage konturiert sich für *Porzelt* in der gegenwärtigen Diskussion über Sinn und Inhalt religiöser Bildung.

6. Italien und Deutschland: Vergleich in den Gruppendiskussionen⁴

Die Diskussion in den Arbeitsgruppen zeigte, dass sowohl in Italien wie in Deutschland der Traditionsabbruch unaufhaltsam im Gange ist. Gleichzeitig werden neue Ausdrucksformen der subjektiven Religiosität ausgeprägt, die nur noch schwach den christlichen Glauben aufgreifen. Dennoch verbietet sich eine Vereinheitlichung der Wahrnehmung der religiösen Situation, weil in beiden Ländern eine große Ungleichzeitigkeit religiöser Ausdrucksformen zu registrieren ist und die Differenzierungen auch territorial erfolgen: So sind in Italien deutliche Unterschiede zwischen dem Norden (laizistische Tendenz), dem Centro (eher kirchenfeindliche Tendenz) und dem Süden (Tendenz in Richtung Volksfrömmigkeit) zu beobachten, in Deutschland die Unterschiede zwischen West und Ost. Von der italienischen Seite wurde beklagt, dass die offizielle Kirche diese Unterschiede kaum beachte, von deutscher Seite aus angemerkt, dass die genannten Fakten zu wenig bewusst sind – beim ‘Kirchenvolk’ und den offiziellen Stellen.

Das Gespräch in den Gruppen diene der wechselseitigen Verständigung über die unterschiedlichen Ansätze des schulischen Religionsunterrichts in Italien und Deutschland. Während in Italien der Religionsunterricht in der Perspektive eines Kulturunterrichts weitergedacht wird, ist in Deutschland seine konfessionelle Ausprägung (nicht zuletzt durch LER) in Frage gestellt worden, gleichzeitig wird aber die Konfessionalität neu unterstrichen. Sehr deutlich wurde in den Diskussionen herausgearbeitet, dass trotz ähnlicher Signaturen die gesellschaftliche Situation in Italien deutlicher als in Deutschland – kulturell verankert – religiös geprägt ist. In beiden Ländern trägt der Pluralismus zur Verständigung über die Identität der christlichen Kirchen bei. In Italien wie in Deutschland ist der Versuch zu beobachten, Ziele und Inhalte der Katechese neu zu bestimmen. Dabei fiel auf, dass die Trennung zwischen Religionsunterricht und Gemeindegemeinschaft mehr in der Theorie und in Dokumenten (*Synodenbeschluss* über den Religionsunterricht in der Schule, *italienisches Konkordat* von 1983) existiert, in der Praxis allerdings in dieser analytischen Klarheit weniger wahrzunehmen ist. Dass der Religionsunterricht von kirchlicher Seite oft eher kirchlich-theologisch legitimiert wird, führt zu der Schwierigkeit, dass die Verständigung mit anderen Disziplinen erschwert wird. Wenn dagegen der Religionsunterricht stärker bildungstheoretisch und pädagogisch begründet wird, erweist er sich als bildungstheoretische Herausforderung und kann dann im Dia-

⁴ Für die zusammenfassenden Aufzeichnungen der Gruppendiskussionen danke ich *Horst Herion*.

log mit anderen Disziplinen selbstbewusster und pluralitätsfähiger wahrgenommen werden.

Im Kontext dieser Überlegungen wurde der Religionsunterricht als Beitrag zur Identitätsfindung des jungen Menschen diskutiert. In dieser Perspektive entfaltet der Religionsunterricht aber nur dann nachhaltige Wirkung, wenn die Dimensionen des Kognitiven, des Affektiv-Relationalen und der Erfahrung berücksichtigt werden. Fällt eine dieser Dimensionen aus, ist die bildsame Wirkung des Religionsunterrichts in Frage zu stellen. Kann und soll der Religionsunterricht alle drei Dimensionen in gleicher Weise betreffen? Zu bedenken ist jedenfalls, dass Religionsunterricht (und religiöse Erziehung insgesamt) nur 'anfanghaft' sein können und sich der Prozesshaftigkeit des Lehrens/Lernens bewusst sein müssen.

Im Blick auf die Ausbildungsinstitution der Religionslehrer/innen wurde in der Ausbildung an der Universität in Deutschland ein gewisser Vorteil darin gesehen, dass hier ein Austausch mit anderen theologischen Disziplinen und der Theologie mit anderen Disziplinen stattfinden kann, wobei allerdings auch zu vermerken ist, dass sich diese Vorstellung nach wie vor eher als Desiderat denn als praktizierte Wirklichkeit darstellt. Da in Deutschland die Ausbildung in erster Linie an staatlichen Fakultäten erfolgt, ist eine positiv-kritische und selbstreflexive Positionierung der Studierenden eher zu erwarten als in der italienischen Ausbildung an kirchlichen Fakultäten.

Da in Deutschland der Religionsunterricht nach *GG 7 (3)* ordentliches Lehrfach ist, erscheint er gesicherter und stabiler als in Italien, wo sich die Schüler/innen jährlich neu zu diesem Unterricht (ohne Versetzungsrelevanz) anmelden müssen.

Ein Ausflug nach Taormina mit Besichtigung des dortigen Amphitheaters trug zur freundschaftlichen Atmosphäre des Treffens ebenso bei wie die Gespräche am Abend und in der Nacht. Das nächste Treffen 2005 soll in Berlin stattfinden. Als mögliche Themen für dieses nächste Treffen wurden genannt: Erwachsenenbildung – der Bologna-Prozess und seine Auswirkungen auf die Lehrerbildung – Zukunft der Religionslehrer/innenausbildung.

Uwe Böhm, Ökumenische Didaktik. Ökumenisches Lernen und konfessionelle Kooperationen im Religionsunterricht deutschsprachiger Staaten (Arbeiten zur Religionspädagogik; Bd. 19), Göttingen (Vandenhoeck & Ruprecht) 2001 [404 S.; ISBN 3-525-61469-1]

„Wer konfessionell kooperiert, verlangt nach einer ökumenischen Didaktik für den Religionsunterricht in der Schule.“ (5) *Uwe Böhm*s aus der Begleitung von Projektversuchen mit konfessionell-kooperativem Religionsunterricht in Württemberg erwachsene und von der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg als Dissertation angenommene Untersuchung begründet und konturiert die Konzeption eines „Ökumenischen Lernens im schulischen Kontext“. Die in ihrem methodischen Ansatz hermeneutisch angelegte Studie konzentriert sich dabei auf die historisch-konzeptionelle Grundlegung, die fachdidaktische Profilierung und die Entfaltung der Konzeption auf der Lehrplanebene. Die für die Urteilsbildung maßgeblichen Orientierungen basieren auf einer breiten und problembewussten Auswertung der Literatur sowie auf umfangreichen und differenzierten Analysen vorliegender Lehrpläne und Stellungnahmen von Kirchen und Verbänden.

Aufbau und Gliederung der Untersuchung sind transparent und konsequent.

Kapitel 1 (17-98) rekonstruiert die Entwicklung der Konzeption „Ökumenisches Lernen“ im Kontext der ökumenischen Bewegung sowie die Weiterentwicklung der zunächst vor allem gemeindepädagogisch rezipierten Konzeption in Ansätzen eines „Ökumenischen Lernens im schulischen Kontext“. Konfessionsvergleichend wird die zuerst von *Richard Schlüter* herausgearbeitete Konvergenz der Konzeptionen „Ökumenisches Lernen“ und „Evangelisatorische Erziehung“ in Erinnerung gerufen.

Kapitel 2 (99-134) entfaltet das Profil einer „ökumenischen Didaktik“ in zwölf „Zielsetzungen“, die als „spezifisch religionspädagogische Leitintentionen“ (102) fachdidaktisch vertieft und präzisiert werden. *Böhm* postuliert: „Die 12 ökumenischen Zielsetzungen sind als Ziele und Inhalte in die Lehrplaneinheiten oder Themenfelder der Lehrpläne bzw. Rahmenpläne aufzunehmen.“ (135)

Kapitel 3 (135-240) untersucht, inwiefern sich diese Zielsetzungen in vorliegenden Lehrplänen für den evangelischen und den katholischen Religionsunterricht der Primar- und der Sekundarstufe I in der Bundesrepublik Deutschland, der Schweiz und Österreich wiederfinden lassen. Vergleichende Analysen, die in Text und Anhang (334-402) gut nachvollziehbar dokumentiert werden, fördern vielfältige Entsprechungen zu Tage, die mögliche Anknüpfungspunkte für ein Konfessionen verbindendes ökumenisches Lernen bieten. Der Ländervergleich thematisiert erfahrungsbezogen Probleme bei der Einführung und Umsetzung eines gemeinsam verantworteten Religionsunterrichts (Schweiz) und bei der Umsetzung in einer Diasporasituation (Österreich).

Kapitel 4 (241-294) referiert und kommentiert bildungspolitische Stellungnahmen der Kirchen und verschiedener Verbände bzw. Zusammenschlüsse in ihren für die Konzeption ökumenischen Lernens relevanten Aussagen. *Böhm* skizziert auf der Basis einer vergleichenden Analyse als weithin konsensfähiges Konvergenzmodell einen konfessionell-kooperativ gestalteten Religionsunterricht, der bei „gleichzeitige[r] Orientierung an Identität(sfindung) und Pluralität(skompetenz) bzw. am konfessorischen Selbstverständ-

nis und an der ökumenischen Verständigung“ (293) zugleich in der Theologie seine erste Bezugswissenschaft findet.

Kapitel 5 (295-311) beschreibt Konsequenzen für die Lehrplanentwicklung und für die Lehrer(aus)bildung. Ein spiralcurricular angelegtes „Strukturgitter“ konkretisiert die Zielsetzungen des ökumenischen Lernens in einem Themenplan für die Klassenstufen 1 bis 10.

Böhms Untersuchung referiert materialreich und umfassend die vorliegenden Studien und Beiträge zum Thema und bündelt problembewusst deren Ergebnisse. Sie gewinnt in diesem Zusammenhang wichtige Impulse auch für über den bisherigen Diskussionsstand hinausführende Frage- und Problemstellungen. Sie bereichert – nicht zuletzt durch ihren konfessionell und regional vergleichenden Ansatz – die Forschung und gelangt darüber hinaus vor allem im Kontext der konkreten Lehrplananalysen zu vielfältigen didaktisch-methodischen Anregungen und Hinweisen für die Unterrichtsgestaltung. Das selbstgesetzte Ziel – „sowohl eine schulbezogene Didaktik ökumenischen Lernens zu begründen und weiterzuführen als auch die Umsetzbarkeit dieser ökumenischen Didaktik aufgrund von Lehrplanvorgaben und bildungspolitischen Stellungnahmen zu ergründen und zu entfalten“ (14) – wird weithin erreicht. Gleichwohl markiert die einer deduktiv-normativen Logik folgende Anlage der Arbeit auch eine innere Grenze. Den Anforderungen einer differenziellen Religionsdidaktik, denen auch eine „ökumenische Didaktik“ Rechnung tragen muss, wird die bisherige Entfaltung erst ansatzweise gerecht. Psychologisch zu würdigende Voraussetzungen der Schüler (Entwicklung des sozialen Verstehens) sowie die Chancen und Grenzen der verschiedenen Lernorte (unterrichtlich / außerunterrichtlich, schulisch / gemeindlich / gemeinwesenorientiert) erfordern differenzierende Akzentsetzungen und eine entsprechende Binnendifferenzierung des vorliegenden Ansatzes. Weitere Herausforderungen erwachsen aus der von *Böhm* selbst thematisierten Relativierung der Fächergrenzen in Konzeptionen einer ‚inneren Schulreform‘ sowie aus der wachsenden Zahl muslimischer sowie konfessionell nicht gebundener Schüler. Die vorliegende Untersuchung legt für Anschlussstudien verlässliche und tragfähige Grundlagen.

Werner Simon

Dietlind Fischer / Volker Elsenbast / Albrecht Schöll (Hg.), *Religionsunterricht erforschen. Beiträge zur empirischen Erkundung von religionsunterrichtlicher Praxis*, Münster u.a. (Waxmann) 2003 [260 S.; ISBN 3-8309-1283-8]

Angestoßen durch diverse 'Zug- und Druckkräfte' (z.B. die internationalen Vergleichsstudien zu Schülerleistungen), letztendlich aber mit der Motivation, durch fachdidaktische Forschung den schulischen Religionsunterricht zu optimieren, fand sich am Comenius-Institut in Münster ein zeitlich befristeter „Arbeitskreis Religionsunterrichtsforschung“ zusammen. Sein Thema: Grundfragen, Zielsetzungen, Methoden und Erfahrungen der Erkundung des schulischen Religionsunterrichts. Antworten auf die Frage, wie Religionsunterricht „angemessen, gehaltvoll und intersubjektiv überprüfbar erforscht“ werden kann, sollen für die Lehrerbildung nutzbar gemacht werden. Dabei wurden Forschungsmethoden exemplarisch vorgestellt und ihre Möglichkeiten und Grenzen kritisch bedacht. Begrüßenswert, dass nicht nur die wissenschaftliche Qualität sondern auch die Praktikabilität bezüglich des Aufwandes und der Anwendbarkeit ins Auge gefasst wurde (wenn auch nicht bei allen vorgestellten Verfahren überzeugend).

Der vorliegende Band stellt Ergebnisse aus diesem Arbeitskreis vor. Insgesamt repräsentieren die Beiträge zur empirisch-analytischen Erforschung des Religionsunterrichts vor allem qualitative Forschungsmethoden und interpretative Ansätze.

Die Leistung quantitativer Verfahren mit ihrem Hypothesen prüfenden Ansatz wird von *Heinrich Bauersfeld* für das Ziel, das Unterrichten grundlegend zu verbessern, ausdrücklich angefragt. Er mahnt (sich auf *Franz E. Weinert* beziehend) im Hinblick auf Bildungspolitik und Lehrplanrevisionen an, den dominierenden Stellenwert von Schulorganisation gegenüber der Unterschätzung der Rolle der Lehrerqualität zu überprüfen. Die einführende Übersicht von *Stefan Heil* über den aktuellen Stand und die Richtungen religionsunterrichtlicher Forschung bietet dem Leser eine gute Landkarte, um die nachfolgenden Beiträge einzuordnen (13-35). *Bernhard Dressler* (51-61) wendet sich der „Gestaltqualität“ des Religionsunterrichts als sinnvollem Forschungsgegenstand zu, nachdem die über sprachlich-diskursive Unterrichtsformen hinausweisenden Formen symbolischer Kommunikation (Gesten, Symbolhandlungen, Bilder) im Religionsunterricht und in Aussagen von Religionslehrkräften immer größere Bedeutung erlangten. Bei mehreren Beiträgen steht der Ansatz der Grounded Theory im Hintergrund. Hierbei werden Theorien in Auseinandersetzung mit dem konkreten empirischen Datenmaterial entwickelt (grounded – gegenstandsbezogen). *Barbara Asbrand* erörtert die Möglichkeiten der teilnehmenden Beobachtung und der qualitativen Inhaltsanalyse von Unterrichtssequenzen. Sie zeigt, wie man Unterricht beschreibend dokumentiert, analysiert und interpretiert (66-84). *Martin Rothgangel* und *Judith Saup* liefern eine knappe Beschreibung der Grounded Theory, wenden das Verfahren (beispielhaft) an einer Unterrichtssequenz an und zeigen seine Möglichkeiten an einer Schülerprofilanalyse auf. Die Stärke dieses Ansatzes sehen sie darin, dass man mit dieser praxisbezogenen Methode durch ständiges Pendeln zwischen Datensammlung und Analyse praxisbezogene Theorien zu verschiedenen Aspekten des Unterrichts generieren kann. *Stefan Heil* und *Hans-Georg Ziebertz* (103-119) demonstrieren an einem Unterrichtssegment das Verfahren der Abduktion mit den Schritten zur Hypothesenfindung bzw. -begründung. *Dietlind Fischer* (120-142) zeigt exemplarisch an einem Unterrichtsprotokoll Reichweite und

Ertrag einer Sequenzanalyse nach der Methode der 'Objektiven Hermeneutik' auf. Durch die Analyse der Handlungsmuster der Unterrichtsgestaltung seitens der Lehrkraft und der Schüler/innen soll eruiert werden, inwiefern Lernchancen für die Schüler/innen im didaktischen Arrangement insgesamt begründet sind. Mit ähnlichem Ansatz (strukturelle Hermeneutik) analysiert *Albrecht Schöll* zwei Unterrichtsstunden zur gleichen Dilemmageschichte, aber gehalten von zwei verschiedenen Lehrkräften mit unterschiedlichem Steuerungsverhalten. *Norbert Collmar* stellt zwei Formen von Interaktionsanalyse vor. Dem Verfahren der quantitativen Interaktionsanalyse (*H. Schuh* 1976) stellt er eine interpretative Analyse der Phänomene der Interaktion gegenüber mit der differenzierten Analyse vieler kleiner Einzelsequenzen (158-170). *Gerhard Büttner* untersucht in einem quasi experimentellen Unterrichtsarrangement die Deutungskonzepte zur Passion Jesu bei Schüler/innen (172-187). *Anna-Katharina Szagun* geht in zwei Fallbeispielen den religiösen Entwicklungen von Schülerinnen nach, die eine unterschiedliche religiöse Sozialisation im familiären Hintergrund erleben. Angesichts der Tatsache, dass immer mehr Kinder mit einer defizitären religiösen Sozialisation den Religionsunterricht besuchen, erscheint die Fragestellung dieser Analyse vielversprechend (188-206). Das gilt auch für die Untersuchung von *Ulrike Baumann*, bei der es um Schülerinteressen, Motivation und Lernchancen geht und wie sie unterrichtlich angeregt werden können (209-225). Besondere Erwartung dürfte bei Leserinnen und Lesern der Titel „Was ist gelingender Religionsunterricht?“ von *Rudolf Englert* (226-242) wecken. Die Antwort besteht in Ansichten und Erfahrungen von Anwärter/innen für das Lehramt an Grundschulen. Die resümierten Punkte (vom Ansatz her subjektiv) sind eine gute Diskussionsgrundlage für ähnliche Zielgruppen. Ebenfalls aus dem Blickwinkel der Unterrichtenden wird eine Religionsstunde kommentiert in dem Bericht von *Rudolf Biewald* (243-260).

Das Ausgangsmaterial des analysierten Unterrichts ist in Form von Fallanalysen, Unterrichtsprotokollen und Bildern als CD beigelegt. Zusammen mit weiteren beigelegten 24 Unterrichtsprotokollen¹ ein reiches Material für weitere Analysen.

Alle Beiträge belegen, dass der empirische Zugriff auf konkrete unterrichtliche Praxis große Akribie verlangt. Die vorgestellten Verfahren bieten dem Leser in ihrer Kürze keine Anleitung zur eigenen Anwendung. Dabei können allenfalls die reichlich gebotenen Literaturhinweise weiterhelfen. Schwer abzuschätzen bleibt bei den meisten Versuchen auch der zu erwartende Ertrag für die Optimierung von Religionsunterricht oder für die Lehrerfortbildung. Anzufragen wäre schließlich – angesichts der wachsenden Anzahl von Problemschülern, Disziplin Konflikten und überforderten Lehrkräften –, dass keine Untersuchung sich ausdrücklich diesem Problemkreis stellt. Am ehesten tangieren die Beiträge von *Heil/Ziebertz*, *Szagun* und *Baumann* diese Fragen.

Bleibt zu wünschen, dass dieser Band zu weiteren kleinen und großen empirischen Untersuchungen des Religionsunterrichts anregt, um von einem breiteren Hintergrund her fundierte Anhaltspunkte zur Optimierung von Religionsunterricht und Lehreraus- und -fortbildung zu gewinnen.

Hans Schuh

¹ Aus: *Gabriele Faust-Siehl u. a.*, 24 Stunden Religionsunterricht, Münster (Comenius-Inst.) 1995.

Guido Meyer, Bilder, Bildung und christlicher Glaube. Eine Auseinandersetzung mit den Grundlagen einer religionspädagogisch verantworteten Bildtheorie (Profane Religionspädagogik; Bd. 6), Münster u.a. (LIT) 2002 [184 S.; ISBN 3-8258-6082-5]

Symboldidaktik, Bilddidaktik und Bibeldidaktik spielen nicht nur im Theoriekonzept, sondern auch in der unterrichtlichen Praxis des Religionsunterrichts der Gegenwart eine herausragende Rolle. Auf umso größeres Interesse sollte die als Habilitationsschrift an der Universität zu Köln angenommene Monographie des an der RWTH Aachen lehrenden Religionspädagogen *Guido Meyer* stoßen, gelingt es ihm doch, auf dem Hintergrund einer philosophisch-psychoanalytisch inspirierten Anthropologie einen gemeinsamen Plausibilitätsgrund der genannten didaktischen Entwürfe zu erhellen: Welcher Grundbestimmtheit des Menschen tragen Bild-, Symbol- und Textauseinandersetzungen derart Rechnung, dass eben diese Bestimmtheit nicht verdeckt, sondern vielmehr für das religiöse Verhältnis von Kindern und Jugendlichen in religionspädagogischen Vermittlungs- und Aneignungsszenarien fruchtbar gemacht werden können?

Im Anschluss an die von dem aus dem belgischen Eupen stammenden *Guido Meyer* intensiv zur Kenntnis genommene frankophone psychoanalytische und (religions)philosophische Tradition (z.B. *Jacques Lacan* und *Emmanuel Lévinas*) sieht der Autor den Menschen durch ein „Begehren“ (frz. *désir*) bestimmt, das wiederum auf einen fundamentalen Mangel (frz. *manque*) zurückgeht: „Menschsein heißt deshalb Begehren. Aus diesem Grund möchten wir [...] das Leben an sich als ein unaufhörliches Suchen nach unserem verborgenen Bild, nach dem, was wir einst glaubten zu sein und doch nie waren, bestimmen. Über die Erfahrungen der Bedürfnisbefriedigung und Lust hinaus treibt uns das Begehren an, weiterzugehen und nach dem zu suchen – wie P. Tillich schreibt –, ‘was uns unbedingt angeht’. Die Suche nach und die Begegnung mit diesem tiefsten Urgrund unseres Seins, darin liegt der innere Antrieb für den ‘homo religiosus’.“ (99)

Das „Begehren“ oder, anders und gängiger übersetzt, der „Wunsch“ erinnern in ihrer psychoanalytischen Fassung an die Konzeption der „Sorge“ bei *Martin Heidegger* oder auch an jenes Streben, das uns solange umtreibt, bis wir Ruhe finden in Gott (*Augustinus*). Klar abzuheben ist das unstillbare Begehren vom jeweils stillbaren, aber auch immer wieder neu anhebenden Bedürfnis (*besoin*). Im genauen religionspädagogischen Aufmerksamkeit reklamierenden „Begehren“ des Menschen artikuliert sich ein unbedingter, uns von ihm selbst her „angehender“ Anspruch (*demande*).

Guido Meyer präsentiert seine um dieses Kernphänomen kreisende Untersuchung in fünf übersichtlichen Teilen, die er auf nur 172 Textseiten ausbreitet und so Respekt vor der Lese- und Lebezeit der Leser und Leserinnen zollt: Einer zeitdiagnostischen Einführung, die sich u.a. den Alltagsbildern in der Postmoderne zuwendet, folgt die Konturierung eines philosophisch-anthropologischen Bildverständnisses auf psychoanalytischem Weg. Die religionspädagogischen Überlegungen und die zusammenfassenden Schlussfolgerungen ziehen praxisanleitende Konsequenzen aus dem argumentativen Duktus der Untersuchung.

Sehr instruktiv ist *Guido Meyers* Schema (93) der drei komplementären Symbolisierungsmodi: Der senso-motorische, der bildlich-vorstellende und der verbale Modus

wird jeweils in Art, Genese und Funktion dargestellt und mit den anderen in Beziehung gesetzt, sodass sich eine Zuordnung zu *Susanne K. Langers* breit rezipierter Unterscheidung von präsentativer und diskursiver Symbolik ergibt. *Guido Meyer* zeigt so, dass symbolische Transformationsprozesse sich nicht auf das in seiner Untersuchung vorrangig analysierte Phänomen Bild beschränken, sondern auch Sprach- und Symbolverhalten im engeren Sinn umgreifen.

Wird der psychoanalytischen Theoriebildung auch mitunter vorgehalten, dass sie eine Kritik gesellschaftlicher Verhältnisse zu wenig oder zumindest nur unzureichend einbezieht, so lässt sich dieser Vorwurf keinesfalls gegenüber *Guido Meyer* erheben: Sein wohl verstandener (religions)pädagogischer Impetus artikuliert sich in einer scharfen Kritik postmoderner Bilderflut, die u.a. auch durch die in der kindlichen und jugendlichen Lebenswelt zunehmende Verbreitung der neuen digitalen – manipulativer Verfälschung durch Anbieter und Rezipienten ausgesetzter – Medien verstärkt wird: „Da die postmoderne Erlebnisgesellschaft intensiv den Mangel verdrängt, bleibt zwangsläufig auch die Verbindung zwischen dem Begehren und seinen Bildern verborgen. Praktische Theologie muss deshalb diesen Zusammenhang offen legen und gleichzeitig aufzeigen, dass die letzte nicht hintergehbare Tiefe des Begehrens bilderlos ist.“ (168) Die Tendenz zum Bild ist in seiner Mehrdeutigkeit (vgl. dazu auch den kurzen, instruktiven sich u. a. auf *Erich Zenger*, *Christoph Dohmen* und *Eckhard Nordhofen* stützenden Abschnitt über das biblische Bilderverbot in exegetischer Sicht) wohl durch alle Zeiten hindurch bestimmend. Allerdings darf gefragt werden, ob diese Ambivalenz in der postmodernen Situation so eindeutig negativ entschieden ist, dass die Möglichkeiten, die in den neuen digitalen Lehr- und Lernmedien liegen, durch den Autor kaum gewürdigt werden.

Die Monographie enthält für den Rezensenten ein immenses Anregungspotential: Zu wünschen ist der im LIT-Verlag erschienen und von *Dietrich Zilleßen* und *Bernd Beuscher* in der Reihe „Profane Religionspädagogik“ herausgegebenen Monographie, dass sie – nicht nur durch *Guido Meyer* – viele, auch empirische Studien nach sich zieht und dazu beiträgt, die religionspädagogische Rezeption höchst anregender Konzepte aus der französischen Sprach- und Denkwelt für die bundesrepublikanische religionspädagogische Situation fruchtbar zu machen.

Bernd Trocholepczy

Klaus Petzold, Religion und Ethik hoch im Kurs. Repräsentative Befragung und innovative Didaktik, Leipzig (Evangelische Verlagsanstalt) 2004 [208 S.; ISBN 3-374-02076-3].

Klaus Petzold legt mit „Religion und Ethik hoch im Kurs“ ein Florilegium zu seinem didaktischen Ansatz vor. Im Bewusstsein, dass in einer säkularen Gesellschaft ein vor allem an Begriffen aus der christlichen Tradition orientierter Religionsunterricht ohne lebensweltlichen Referenzpunkt bleibt, grenzt er sich von einer als Methodenlehre verstandenen Religionspädagogik ab und plädiert für einen Ansatz, der die gesamte Person in ihrem pädagogischen und theologischen Habitus erfasst. Die Bildungsangebote einer derartigen Religionspädagogik sollten gleichzeitig schüler-, themen- und praxisbezogen sein (15). Diese Programmatik veranschaulicht *Petzold* im vorliegenden Band durch Beispiele aus einer Befragung thüringischer Schülerinnen und Schüler sowie Angeboten der Aus- und Weiterbildung.

Der Band ist auf zehn Kapitel angelegt. Sie sind nicht durch weitere Überschriften geordnet, folgen jedoch den drei Schwerpunkten ‘Aufklärung über den Ausgangspunkt der Befragung’, ‘empirische Befunde’ und ‘Beispiele innovativer Didaktik’. Im ersten Kapitel verortet *Petzold* die Befragung in seinem didaktischen Ansatz und der Situation des Religions- und Ethikunterrichts in Thüringen, im zweiten beschreibt er die Anlage der empirischen Untersuchung. Hier fallen zwei Argumentationslinien besonders ins Auge: Zum einen die Rechtfertigung, dass Urteile von Schülerinnen und Schülern für eine innovative Didaktik von Belang sind, zum anderen die Betonung der Partnerschaftlichkeit, mit der Kirche und ein an sie rückgebundener Religionsunterricht dem Menschen begegnen sollen. Da beide Aspekte für unbefangene Leserinnen und Leser eher naheliegend erscheinen, wäre es spannend zu erfahren, gegen welche Interessen sich *Petzold* hier abgrenzt.

Die empirischen Befunde zum Religions- und Ethikunterricht referiert *Petzold* in den Kapiteln drei bis sieben. Es wurden 1455 Schülerinnen und Schüler aus Gymnasium und Regelschule der Klassen neun mit zwölf zu ihren Erfahrungen mit dem Religions-/Ethikunterricht, seinen Themen und den verwendeten Methoden befragt. Ferner wurden die thematischen und methodischen Wünsche der Jugendlichen erhoben. In der Summe bestätigt diese Befragung analoge Bestandsaufnahmen der Vergangenheit: Religion und Ethik sind leidlich beliebt, der Schwerpunkt der tatsächlichen Themen liegt auf kirchengeschichtlichen und dogmatischen Inhalten, gewünscht werden dagegen stärker Themen, die das eigene Leben betreffen, die angewendeten Methoden werden als stark lehrerzentriert erlebt, im Kontrast zum Wunsch nach stärker kreativen Möglichkeiten der inhaltlichen Auseinandersetzung. Im Detail fällt auf, dass der Religionsunterricht im Ranking der Fächer in Thüringen besser abschneidet als in *Anton Buchers* Erhebung über dem gesamten Bundesgebiet (2000)¹. Er wird in Thüringen jedoch auch nur von einem Drittel der Schülerinnen und Schüler eines Jahrgangs besucht (26). Besuchen also nur christlich aufgeschlossene Jugendliche den Religionsunterricht? Diese Frage muss offen bleiben, weil nähere Informationen über soziodemographische Merkmale der Probanden nicht gegeben werden.

¹ *Anton Bucher*, Religionsunterricht zwischen Lernfach und Lebenshilfe. Eine empirische Untersuchung zum katholischen Religionsunterricht in der Bundesrepublik Deutschland, Stuttgart u.a. 2000.

Die letzten drei Kapitel des Bandes legen drei Beispiele aus der religionspädagogischen Praxis in Jena vor. Dabei handelt es sich um das Blockseminar „Werkstatt Bibel“, das interdisziplinäre „Zentrum für Didaktik“ an der Friedrich-Schiller-Universität und eine Studienfahrt nach Auschwitz. Mit diesen drei Beispielen sind drei exemplarische Felder ganzheitlicher Didaktik benannt: ganzheitliches Lernen innerhalb des eigenen Faches (Werkstatt), ganzheitliches Lernen und Forschen zwischen den Fachdisziplinen (Didaktisches Zentrum) und ganzheitliches Lernen zwischen den einzelnen Ausbildungsphasen (Studienfahrt). In allen drei Kapiteln beschreibt *Petzold* nicht nur die didaktische Konzeption der Maßnahmen, sondern dokumentiert deren Umsetzung durch Verfahrenspläne.

Nimmt man den Band als ganzen in den Blick, hinterlässt er vielfältige Eindrücke aus der religionspädagogischen Praxis in Jena. Mit den beschriebenen empirischen Befunden bewegt sich *Petzold* in demoskopischer Tradition, denn die Befunde beruhen auf Häufigkeitsauszählungen und wenigen Mittelwertvergleichen. Informationen zur Skalenbildung und zur Signifikanz der diskutierten Zusammenhänge werden leider nicht geliefert. Den stärksten Eindruck hinterlässt der Band, wenn er die spezifische Situation Thüringens reflektiert. Auf der einen Seite scheint der Religionsunterricht stark durch die katechetischen Erwartungen herausgefordert, die sich aus der Tradition der Christenlehre speisen. Auf der anderen Seite bewegt er sich in einem gesellschaftlichen Umfeld, in dem die elementarsten Begriffe der christlichen Tradition kaum verstanden werden. Hier verdichten sich in Thüringen zwei gegenwärtig aktuelle Diskussionsstränge unseres Faches: die Frage nach der katechetischen Dimension des Religionsunterrichts und die Möglichkeit eines Religionsunterrichts in der sog. Postmoderne. In beiderlei Hinsicht vertritt *Klaus Petzold* mit seinem didaktischen Ansatz eine inspirierende Position.

Ulrich Riegel

Angela Volkmann, „Eva, wo bist du?“ Die Geschlechtsperspektive im Religionsunterricht am Beispiel einer Religionsbuchanalyse zu biblischen Themen (Forum zur Pädagogik und Didaktik der Religion. Neue Folge; Bd. 2), Würzburg (Königshausen und Neumann) 2004 [312 S.; ISBN 3-8260-2641-1]

„Frauen und Mädchen spielen keine Rolle, und dass sie keine Rolle spielen, spielt auch keine Rolle.“ (199) Noch immer genügen gängige Schulbücher nicht den Kriterien einer geschlechtsspezifisch sensibilisierten Religionspädagogik. Die als Dissertation an der Universität Würzburg angenommene Arbeit von *Angela Volkmann* hat sich zum Ziel gesetzt, diesen Missstand zu benennen und Wege aus der diesbezüglichen Ignoranz aufzuzeigen. Den theoretischen Bezugsrahmen bilden klassische Ansätze feministischer Befreiungstheologie, etwa von *Carter Heyward*, *Rosemary Radford Ruether*, *Luise Schottroff*, *Elisabeth Schüssler-Fiorenza* und *Dorothee Sölle*.

Die Autorin hat mehrere Jahre als Gymnasiallehrerin gearbeitet; und diese Verbundenheit mit der schulischen Praxis und der jugendlichen Lebenswelt ist durchgängig wahrnehmbar. Etwa, wenn eigene Erfahrungen beim Arbeiten mit „geschlechtsgebundene[n] Sichtweisen im Religionsunterricht“ reflektiert werden und *Angela Volkmann* feststellt, „dass sich meine Zielgruppen sehr polarisierten, wobei die ‘Totalverweigerer‘ keineswegs nur dem männlichen Geschlecht angehörten“ (29).

Die Arbeit hat fünf Hauptteile. In einem *ersten Teil* stellt die Autorin Ergebnisse aus der geschlechtsspezifischen Sozialisationsforschung vor – hier geht es um die „kleinen Helden in Not“ und um die fürsorglichen Mädchen aus den moralpädagogischen Untersuchungen von *Carol Gilligan*. Im Anschluss daran wird in Feministische Theologie anhand von Schlüsselbegriffen (Feminismus, Emanzipation, Patriarchat etc.) eingeführt.

Ein *zweiter Teil* erläutert Kriterien zur Schulbuchanalyse, die dann im *dritten und vierten Teil* angewendet werden. Diese beiden analytischen Kapitel bilden den Kern des Buchs. Die Autorin konzentriert sich auf drei neuere Unterrichtswerke, die in den Jahrgangsstufen 5 und 6 des Gymnasiums eingesetzt werden: *Erleben / Fragen. Evangelische Religionslehre 5. Jahrgangsstufe Gymnasium* (1996), *Kursbuch Religion 2000 5/6. Arbeitsbuch für den Religionsunterricht im 5./6. Schuljahr mit Lehrband* (1997) und *SpurenLesen. Religionsbuch für die 5./6. Klasse mit Werkbuch* (1996.1997). Innerhalb dieser Schulbücher nimmt sie die beiden großen Themen „Schöpfung“ und „Darstellung von Person und Botschaft Jesu“ in den Blick. Die Analysekriterien werden offengelegt (90-92) und in einer Art beschreibendem Verlaufskommentar an die Schulbücher herangetragen.

Der *fünfte Teil* schließlich bietet einen Ausblick auf mögliche geschlechtergerechte Gestaltungen des Religionsunterrichts. In mehreren „Orientierungspunkten“ geht die Autorin dabei weit über die Schulbuchanalyse hinaus bis zur fachdidaktischen Reflexion etwa bibliodramatischer Arbeit oder von Impulsen aus TZI und Gestaltpädagogik.

Dabei hat *Angela Volkmann* die Schüler/innen ebenso im Blick wie die Lehrer/innen, die Schulbücher häufig zur eigenen Fachinformation nutzen (79). Sie fragt nach Geschlechtergerechtigkeit, ökonomischer Gerechtigkeit und den Fallen antijüdischer Stereotype. Ihre kritische Sensibilität zeigt sich z.B. dort, wo sie die Selbstverständlichkeit kritisiert, mit der *Erleben / Fragen* von „uns“ als Wohlsituierten spricht, die „sich teure

technische Geräte anschaffen“ (144). Aber auch dort, wo die Autorin dem wohlmeinenden Vorschlag des Nachfeierns eines jüdischen Festes, des Neujahrsfestes der Bäume, das Fehlen von Bewusstsein für die Problematik eines solchen Vorgehens zumal in einem deutschen Klassenzimmer nach 1945 attestiert (159).

Die Ergebnisse der Einzeluntersuchungen der Schulbücher sind nicht ermutigend. Zwar finden sich immer wieder auch positive Ansätze, die die Autorin im Einzelnen hervorhebt. Der Gesamtblick auf die drei Unterrichtswerke aber vermag keine hoffnungsvollen Aussichten zu bieten: „Was die drei [...] verbindet, ist ein gemeinsames grundlegendes Desinteresse an Belangen und Beiträgen feministisch orientierter Theologie und Religionspädagogik.“ (185)

Solche Einsichten sind spannend und hilfreich für weiteres feministisches Arbeiten. Es bleibt aber auch ein sehr kritischer Eindruck zurück: *zu viel*. Der weite Bezugsrahmen des Buchs ist meines Erachtens auch seine Schwachstelle. Von den Axiomen der TZI über die Mittäterschaftstheese *Christina Thürmer-Rohrs* bis zu exegetischen Basisinformationen zu Gen 2-3: Hier werden die Ergebnisse hoch komplexer Diskussionen (teilweise in leser/innenunfreundlichen Exkursen) allzu knapp zusammengefasst. Wer etwa erste Informationen zu Protagonistinnen und zentralen Themen Feministischer Theologie aus den 80er und 90er Jahren des vergangenen Jahrhunderts sucht, findet im ersten Teil einen guten Anhaltspunkt. Aber ist ein solcher Überblick innerhalb einer nicht der Einführung in Feministische Theologie gewidmeten Arbeit 2004 wirklich noch nötig?

Die Konzentration auf einige wichtige Aspekte sowohl der feministischen als auch der exegetischen Diskussion als Bezugswissenschaften der Religionspädagogik wäre da wohl besser gewesen. Und auch im Schlussteil hätte ich mir eine stärkere Bezugnahme auf jene Forderungen gewünscht, die sich aus der Schulbuchanalyse herleiten lassen.

Diese Kritik kann jedoch weder das Interesse für die Ergebnisse der Schulbuchanalyse noch den Respekt für die klare, parteiliche und der Lebenswelt der Schüler/innen verpflichtete Sensibilität der Analyse verstellen. Das Buch begleitet auf dem Weg dahin, „feministische Aspekte nicht als ein spezielles ‘Sonderthema‘ an ‘normale‘ Stoffgebiete ‘ergänzend‘ anzuhängen“, sondern die Schülerinnen und Schüler „auch in Religion mit Informationen aus der Perspektive beider Geschlechter“ (246) zu konfrontieren.

Ilse Müllner

Wolfgang Weirer, Qualität und Qualitätsentwicklung theologischer Studiengänge. Evaluierungsprozesse im Kontext kirchlicher und universitärer Anforderungen aus praktisch-theologischer Perspektive (Kommunikative Theologie – interdisziplinär. Communicative Theology – Interdisciplinary Studies; Bd. 2), Münster u.a. (LIT) 2003 [408 S.; ISBN 3-8258-7267-X]

Das anzuzeigende Buch von *Wolfgang Weirer*, Assistenzprofessor am Institut für Katechetik und Religionspädagogik an der Katholisch-Theologischen Fakultät der Universität Graz, ist eine Habilitationsschrift, die in Innsbruck eingereicht und von *Matthias Scharer* begleitet wurde. Sie ist seiner kommunikativen Theologie verpflichtet und daher in der Reihe „Kommunikative Theologie – interdisziplinär“ als 2. Band erschienen. Erwachsen ist sie aus der Arbeit des katechetisch/religionspädagogischen Forschungsseminars in Innsbruck (13) und aus der Tätigkeit als Vorsitzender der Studienkommission an der Grazer theologischen Fakultät, die sich auch seit dem österreichischen Universitätsstudienengesetz (UniStG) von 1997 dem Studienreformprozess an den Hochschulen stellen muss (15f.).

Ziel der wissenschaftlichen Untersuchung ist „die Überprüfung gängiger Qualitäts- und Evaluierungskriterien auf ihre Tauglichkeit im Kontext der Qualitätsentwicklung theologischer Studiengänge an staatlichen Universitäten“ (18). Da *Weirer* das staatliche Theologiestudium auch „als Bildungshandeln der Kirche am konkreten Ort Universität“ (18, 256f.) versteht, werden zunächst im ersten Hauptteil (33-83) die im universitären Bildungsprozess aufeinandertreffenden Qualitätsvorstellungen von kirchlicher und staatlicher Seite analysiert, die an Evaluierungs- und Akkreditierungsverfahren von Studiengängen im Vollzug des Bologna-Prozesses dargestellt werden. Die Leitkategorie „Qualität“, ein schillernder Begriff aus dem wirtschaftlichen Management, erweist sich für den Bildungsbereich als wenig adäquat; dennoch sollte sich das Theologiestudium der Frage nach Qualitätskriterien stellen. Die kirchlichen Qualitätsindikatoren orientieren sich an den Inhalten der Tradition: an der Allgemeingültigkeit des normierten Fächerkanons und an der organischen Darlegung der vollständigen katholischen Lehre (38). Im Gegensatz dazu fragt die staatliche Hochschulreform nach schneller Anwendbarkeit, Effizienz und Nutzen (58). Die Untersuchung zeigt, dass es durchaus weitreichende Gemeinsamkeiten, jeweils prioritär einseitige Vorstellungen und unauflösbare Widersprüche gibt (252).

Der zweite Hauptteil (85-252) untersucht das Studium der katholischen Theologie in Österreich und bezieht auch die westeuropäische Situation, vor allem die Diskussion in der deutschen katholischen und protestantischen Theologie ein (u. a. *Karl Rahner*, *Norbert Mette*, *Hans-Martin Gutmann*, *Martina Blasberg-Kuhnke*, *Hans-Günter Heimbrock*). Die gesellschaftlichen, kirchlichen und universitären Rahmenbedingungen unterscheiden sich kaum. Auf der Grundlage einer empirisch-biographischen Studie ist das wesentliche Interesse auf die Subjekte des Theologiestudiums gerichtet: die Studierenden und Lehrenden (211ff.). Wie sie mit ihrer Lebensgeschichte in das Studium einbezogen werden, das bildet ein entscheidendes Qualitätskriterium des Studiums.

Für die Qualitätsentwicklung und Evaluierungsprozesse werden im dritten Hauptteil (253-354) theologische Optionen aus vier Themenkreisen geboten: Bildungshandeln der

Kirche (unter dem Aspekt der *Communio-Theologie*), Kontextualität (der Theologie in der Welt), „*lebensgeschichtliche*“ Verankerung (Lernende als Subjekte) und Theologie als „*praktische Glaubenswissenschaft*“ (aller theologischer Disziplinen). Sie sollen die Qualität in theologischen Bildungsprozessen bestimmen. Die Argumentation soll nicht nach gut oder schlecht, positiv oder negativ entscheiden, sondern partizipative, integrative und exemplarische Formen des Lernens und Lehrens aufsuchen – z.B. Kennzeichen einer kommunikativen Theologie wie „*Wahrnehmungskompetenz*“ (*Georg Hilger, Martin Rothgangel*) und „*theologische Aufmerksamkeit*“ (*Matthias Scharer*). Dennoch wird der Theologie in der Bildungsreformdiskussion eine kritische Funktion zugeschrieben, „*Sand im Getriebe*“ (338ff.) zu sein. So sei den schnellen Effekten und dem erfolgreichen Dienstleistungsbetrieb der Ausbildung mit einer theologisch fundierten Bildung, der Entwicklung der Persönlichkeit durch Mitbeteiligung und mit Verlangsamung zu begegnen.

Unter den „*Elementarparametern der Qualitätsentwicklung*“ im vierten Teil (355–369) wird der Diskurs über die Offenlegung der Verstehensvoraussetzungen und der Optionen sowie über den Findungsprozess der Kriterien und Verfahren zusammengefasst.

Die Untersuchung eröffnet einen weiten und anregenden Diskursrahmen, der die bisherigen Studiengänge für das Priester- und Lehramt kritisch befragt, aber in ihren kirchlich geforderten Vorgaben belässt. Deshalb finden sich keine Konzeptentwürfe für die Umstrukturierung des Theologiestudiums oder exemplarische Modelle für modularisierte Studiengänge. Es wird nicht gezeigt, wie das Einbeziehen der Praxis und der Lebenswelt in die theologischen Disziplinen erfolgt und „*exemplarisches und partizipatives Lernen*“ (316) die Studienstruktur verändert, sodass *Karl Rahners* Anregung, das theologische Studium nach anderen Prinzipien als denen der Forschung zu organisieren (282), noch nicht eingelöst ist. Es bleibt offen, wie sich die Theologie in die postmoderne Welt einbringt, ohne ihr Profil zu verlieren. Doch die Untersuchung lädt ein, die Wege der Evaluierung zur Qualitätsentwicklung in theologischen Lehr- und Lernprozessen zu beschreiten, und bietet dafür ein differenziertes Instrumentarium an.

Raimund Hoenen

Hans-Georg Ziebertz / Stefan Heil / Andreas Prokopf (Hg.), *Abduktive Korrelation. Religionspädagogische Konzeption, Methodologie und Professionalität im interdisziplinären Dialog (Empirische Theologie; Bd. 12)*, Münster u.a. (LIT) 2003 [278 S.; ISBN 3-8258-6264-X]

Zurückgehend auf eine interdisziplinäre Tagung in Würzburg im Dezember 2001 umfasst der Band sechzehn Beiträge, in denen die Autoren jeweils von ihrem Fachgebiet aus zur abduktiven Korrelation in der Religionspädagogik Stellung nehmen. Die Beiträge sind nach drei Gesichtspunkten geordnet: Zuerst geht es um den Begriff der Abduktion in der Religionspädagogik, dann um deren Beziehung zur empirischen Methodologie und schließlich um ihre Anwendung im professionellen Handeln. Die Beiträge sind stark durch die jeweils vertretene wissenschaftliche Disziplin geprägt; sie überschneiden sich vielfach und fügen sich nur lose in die vorgegebene Gliederung ein.

Es ist nicht möglich, in einer kurzen Zusammenfassung diesen differenzierten Beiträgen gerecht zu werden. Bezogen auf die Religionspädagogik schält sich insgesamt Folgendes heraus: Die Autoren, insbesondere die Herausgeber, gehen davon aus, dass die herkömmliche Korrelationsdidaktik in ihrer Zielsetzung, im Unterricht einen kritisch-produktiven Dialog zwischen der Lebenserfahrung der Schülerinnen und Schüler und der christlichen Glaubensüberlieferung herzustellen, in dieser 'nackten' Zweipoligkeit scheitern muss. Der Unterricht fällt immer wieder in ein deduktives oder ein induktives Arbeiten auseinander. Trotz der postmodernen Pluralisierung und Individualisierung der Lebensstile sind jedoch in den sprachlichen Äußerungen der Schülerinnen und Schüler und in ihrem Umgang mit Symbolen immer schon auch Elemente der Glaubensüberlieferung enthalten, die es aufzudecken und zu erklären gilt. Es geht nicht darum, eine Korrelation *herzustellen*, sondern sie durch kreative Hypothesen, d.h. durch abduktives Schließen, *aufzudecken*. Ein Schüler lässt ein 'Gott sei Dank' in sein Reden einfließen. Glaubt er entsprechend der biblischen Tradition an einen persönlichen Gott, dem er in dankbarer Haltung gegenübersteht? Ein Buddhist könnte diese Redewendung nicht benutzen. Ein Mädchen hängt sich ein kleines silbernes Kreuz um dem Hals. Was bedeutet für sie dieses Kreuz? Steht es in einer Beziehung zur Passion Jesu? Das sind gewiss „gewagte Hypothesen“ im Sinne des Beitrags von *Albrecht Schöll* (153-167), aber sie können doch zum Nachdenken sowohl über die aufgedeckten Elemente der christlichen Tradition als auch über die eigene Lebenshaltung und Lebenssituation anregen.

Allerdings stellen sich hier auch schon die kritischen Fragen, wie sie besonders *Rudolf Englert* in seinem Beitrag artikuliert (67-78; hier: 76-78): Was ist letztlich die Zielsetzung eines Religionsunterrichts in abduktiver Korrelation? Was sollen die Schülerinnen und Schüler *lernen*? Geht es um sprach- und kulturgeschichtliche Zusammenhänge oder um einen kreativen Gedankenaustausch mit denjenigen, deren sprachliche Äußerungen analysiert werden? Tritt hier nicht eine „Einzelfallarbeit mit stark therapeutischem Einschlag“ (*Englert*, 77) an die Stelle gemeinschaftlichen Lernens, wie es den schulischen Unterricht kennzeichnet? Über *Englert* hinaus ist zu fragen: Kann es in dieser Art von Religionsunterricht nicht auch zu einer Trivialisierung der christlichen Glaubensüberlieferung kommen (wenn ich etwa an das 'Vaterunser des FC St. Pauli' denke)? Vor allem aber: Tritt hier nicht an die Stelle eines religionskundlichen Unterrichts, der die existen-

ziellen Dimensionen ausklammert, ein diese Dimensionen ebenso ausklammender sprach- und kulturgeschichtlicher Unterricht? Darin liegt meiner Ansicht nach das Grundproblem heutiger Religionspädagogik und Praktischer Theologie. Es geht nicht mehr um die Frage der Jahre nach 1970, aus der heraus sich damals die Korrelationsdidaktik entwickelt hat, 'Wie können Lebenssituation und Glaubensüberlieferung miteinander verbunden werden?', sondern darum, wie in einer pluralen schulischen Gesprächssituation der christliche Glaube nicht nur von *außen* – religionskundlich oder kulturgeschichtlich –, sondern von *innen*, in seiner Binnenperspektive, unverkrampft zur Sprache kommen kann.

Fragen dieser Art sind in dem Band nicht gelöst. Sie scheinen mir aber im Konzept abduktiver Korrelation doch grundsätzlich lösbar. Denn Sprache und Symbolverhalten sind das Haus, in dem der Mensch wohnt und zwar zusammen mit den anderen Menschen seiner Sprache. Seine Sprache ist niemals nur allein *seine* Sprache; und er kann auch gegenüber seinen eigenen Sprachgewohnheiten und seinem Symbolverhalten nicht auf eine unbeteiligte Distanz gehen. Die Korrelationsdidaktik muss bezogen auf die heutige Schulsituation weiterentwickelt werden. Die abduktive Korrelation ist dazu ein möglicher Ansatz.

Georg Baudler

Hans-Georg Ziebertz / Boris Kalbheim / Ulrich Riegel, Religiöse Signaturen heute. Ein religionspädagogischer Beitrag zur empirischen Jugendforschung (Religionspädagogik in pluraler Gesellschaft; Bd. 3), Freiburg/Br. (Herder) – Gütersloh (Chr. Kaiser – Gütersloher Verl.-Haus) 2003 [443 S.; ISBN 3-451-28069-8 (Herder) / 3-579-5292-6 (Chr. Kaiser – Gütersloher Verl.-Haus)]

Zu Zweierlei möchte dieses Buch beitragen: zum einen zur empirischen Jugendforschung, in der die Frage nach der Religion bzw. Religiosität Jugendlicher erst allmählich die Beachtung findet, die ihr von der Realität her zukommt; zum anderen zu einer Religionspädagogik des Jugendalters, die die Situation der Heranwachsenden so, wie sie ist, ungeschminkt wahrnimmt und davon ihren Ausgang für konzeptionelle Überlegungen nimmt.

Gegliedert ist diese Studie in fünf Teile: Zunächst wird die theoretische Basis für die nachfolgende empirische Untersuchung grundgelegt, indem die einzelnen Bereiche (Jugend in der Modernität, Wandel von Religion und Religiosität, unterschiedliche Ebenen von Religion) angesprochen und so operationalisiert werden, dass ein adäquater empirischer Zugriff darauf ermöglicht wird. Für die Auswertung standen aus einem aus verschiedenen europäischen Ländern (Großbritannien, Niederlande, Österreich und Deutschland) zusammengesetzten Forschungsverbund (quantitativ erhobene) Daten von insgesamt knapp 2000 befragten Jugendlichen zur Verfügung; ergänzt wurden sie um 21 qualitative Interviews, die an Würzburger Gymnasien durchgeführt wurden. Die Tatsache, dass die Stichproben mit Blick auf die Kirchenzugehörigkeit sehr unterschiedlich zusammengesetzt waren, wird bei der Auswertung differenziert berücksichtigt, um vorschnelle generalisierende Schlussfolgerungen zu vermeiden. Ein Anspruch auf Repräsentativität wird nicht erhoben, wohl aber, dass die Studie klare und hilfreiche Einblicke in die verschiedenen Bezüge heutiger Jugendlicher zu Weltanschauung und Religion, zu Kirche und Glaube, zu institutioneller und individueller Religiosität eröffnet.

In den Teilen II bis IV wird unter verschiedenen inhaltlichen Schwerpunktsetzungen die Auswertung vorgenommen: die Wahrnehmung und Beurteilung des Verhältnisses von Religion und moderner Welt seitens der befragten Jugendlichen (II), ihre Wahrnehmung und Einschätzung der institutionell vermittelten Religion, vorrangig also der Kirchen (III) und schließlich die Aufdeckung der religiösen Einstellungsmuster, die die persönlich-individuellen Glaubensüberzeugungen der Jugendlichen selbst betreffen (IV). Folgende Trends konnten (u.a.) festgemacht werden: eine ambivalente und teilweise leicht negative Beurteilung des Verhältnisses von Religion bzw. Kirche und Moderne; eine positive Einstellung zur Pluralität im sozial-kulturellen Bereich; eine Geringschätzung von kirchlich vermittelter religiöser Praxis (kein notwendiger Zusammenhang zwischen Glaube und Kirche); eine relativ hohe Akzeptanz von Kasualien (kirchliche Riten zur Feier von Lebensübergängen); hohe Zustimmung zu einem religionskundlich-existenziell konzipierten Religionsunterricht (gegen eine katechetische Ausrichtung dieses Faches); eine zurückhaltende Offenheit für eine Bedeutung von Religion für das eigene Leben; eine hohe Wertschätzung der eigenen Autonomie; eine eher schwach ausgeprägte Faszination für okkulte Praktiken; eine überwiegende Zustimmung zu Vorstellungen von Gott als höherer Macht bzw. immanent im Menschen wirkender Kraft. Am

Schluss der einzelnen Auswertungsteile werden jeweils weiterführende religionspädagogische Überlegungen angestellt. In Teil V wird versucht, die bisher vorgenommenen Einzelanalysen zu einer Typologie der Religiosität heutiger Jugendlicher zusammenzufassen. Mithilfe einer Clusteranalyse konnten fünf Typen gewonnen werden, deren jeweiliges Profil nacheinander skizziert wird: der kirchlich-christliche Typ, der christlich-autonome Typ, der konventionell-religiöse Typ, der autonom-religiöse Typ und der nicht-religiöse Typ. Als entscheidend für die Abgrenzungen haben sich interessanterweise zwei Strukturmerkmale erwiesen, die in sichtlicher Spannung zueinander stehen: die praktische Kirchenbindung und die religiöse Selbstbestimmung. Daraus legt sich als Schlussfolgerung nahe: Nur eine Kirche, die Raum lässt für religiöse Selbstbestimmung und sie geradezu forciert, die also den Zusammenhang von Glaube und Freiheit einlöst, dürfte zukunftsfähig sein.

Völlig überzogen ist die Kritik von *Heiner Barz*¹, wenn er der Studie vorhält, sie sei methodologisch so angelegt, dass unweigerlich falsche Befunde gewonnen würden, und wenn er unterstellt, dass es sich dabei um eine typische kirchliche Auftragsarbeit handle, die eben keine anderen als für sie noch einigermaßen erträgliche Ergebnisse zulasse. Richtig ist, dass die fränkische Situation, die die Studie teilweise durchschimmern lässt, alles andere als für Deutschland insgesamt repräsentativ ist. Aber dies wird, wie vermerkt, auch gar nicht beansprucht. In methodologischer Hinsicht ist der Studie ein hohes Maß an Transparenz zu bescheinigen. Das benutzte Forschungsinstrumentarium ist in dieser Differenziertheit bisher einmalig und vorbildlich für weitere Studien. Die Befunde geben Stoff zum Nachdenken, die religionspädagogischen Kommentare anregende Impulse. Fazit: Die eingangs aufgeführten zwei Ziele, die sich die Studie gesetzt hat, sind auf gehaltvolle Weise eingelöst worden.

Norbert Mette

¹ *Heiner Barz*, Jugend und Religion. Bemerkungen zum religionssoziologischen Forschungsstand, in: Annette Scheunflug / Alfred K. Teml (Hg.), In Gottes Namen: Religion (edition ethik kontrovers; Bd. 11), Seelze 2003, 25-30.

Martin Stallmann (1903-1980) wirkte als evangelischer Religionspädagoge an den Pädagogischen Hochschulen in Lüneburg (1946-1961) und Göttingen (1961-1968). Seine Monographie „Christentum und Schule“ erschien 1958. Das Buch avancierte zu einer Programmschrift des hermeneutischen Religionsunterrichts.² Ohne diese zurückliegende Bedeutung zu schmälern, steht der gegenwärtige Leser doch vor der Frage, welche Impulse „Christentum und Schule“ für heutiges wissenschaftliches Nachdenken über religiöse Bildung und Religionsunterricht in sich birgt. Diese Frage, nicht die historische Würdigung des Werkes, steht im Zentrum der folgenden Relecture. Um der aktuellen Relevanz von „Christentum und Schule“ auf die Spur zu kommen, gilt es, inhaltliche Grundlinien dieses Buches nachzuzeichnen.

1. Krise der Tradition

Der Gegenwartsbefund, den *Stallmann* zugrundelegt, erscheint erstaunlich aktuell. *Stallmann* konstatiert nämlich eine fundamentale Krise des Überlieferns und der Überlieferung. Die fraglose Verbindlichkeit, die überlieferten Orientierungen in vergangenen Zeiten zugemessen wurde, ist erloschen. *Stallmann* umschreibt denn auch den von ihm diagnostizierten „Traditionsverlust“ als einen „Verlust an Autorität, den das Überlieferte erlitten hat. Der Tradition fehlt dasjenige, was eben echte Autorität auszeichnet: daß sie sich uns gegenüber von selbst zur Geltung bringt“ (22f.). Diese Entwertung des Überkommenen ist für *Stallmann* eine notwendige Konsequenz der Verselbstständigung des Subjektes, die mit der Moderne zum Durchbruch gekommen ist. Folglich lässt sich der Bedeutungsschwund der Tradition auch nicht rückgängig machen. Geschichtlich ist er unumkehrbar: „Die Verbindung von *traditio* und *auctoritas* ist nicht wiederherzustellen.“ (73)

Die christliche Tradition ist von dieser Krise nicht ausgenommen. Als *religiöse* Überlieferung, in welcher „der Mensch den Anruf zur Personalität von einer Wirklichkeit *außerhalb seiner selbst* erwartet“ (87³), ist sie sogar in zugespitzter Weise vom Verdikt der Moderne betroffen. „Wie alle Tradition, so hat auch die christliche ihre Selbstverständlichkeit verloren“ (111).

2. Verstehende Begegnung mit der Tradition um der Autonomie willen

Stallmann sieht deutlich, dass der Tradition in der Gegenwart außerordentliches Misstrauen entgegenschlägt. Sie „erscheint nun geradezu als Ballast, der den einzelnen hindert, sein eigenes Leben zu leben“ (20). Ein Weg, diesem Misstrauen zu begegnen, wäre der restaurative Versuch, die verlorengegangene Fraglosigkeit der Tradition wiederbeleben zu wollen. Diesem Weg stellt sich *Stallmann* klar entgegen. Und zwar nicht

¹ *Martin Stallmann*, Christentum und Schule, Stuttgart 1958. Die im Haupttext des hiesigen Beitrages angeführten Seitenzahlen verweisen auf dieses Werk.

² Vgl. insb. *Klaus Wegenast*, Religionspädagogik im Wandel. Zur Geschichte des Fachs zwischen Verkündigung und interreligiösem Dialog, in: Rpb 51/2003, 5-20, 10.

³ [Hervorhebung: B.P.]

nur, weil er aussichtslos wäre. Sondern vor allem, weil die in der Moderne errungene Autonomie des Subjektes von unhintergehbarem Wert ist. „Um der Verantwortung willen müssen wir die Selbständigkeit wollen, aber es ist dieselbe Selbständigkeit, welche [...] die Überlieferung erlöschen läßt.“ (12) *Stallmann* bejaht die Autonomie des modernen Subjektes. Hinter sie gibt es keinen Weg zurück. Zugleich aber weigert er sich hartnäckig, die Tradition als solche verloren zu geben. Über weite Strecken der Monographie ringt er um eine pädagogische Legitimation der Überlieferung. Und zwar um eine Legitimation, welche der Selbstständigkeit des Einzelnen Rechnung trägt. Anders gesprochen: Er sucht nach einem begründeten Sowohl-als-auch von Autonomie einerseits und Überlieferung andererseits.

Die Brücke, die ihm zu einer Lösung verhilft, ist die Geschichtlichkeit des Subjekts. Nur wenn der Mensch um diese Geschichtlichkeit weiß, vermag er sich als Subjekt verantwortet zu entfalten. Den Zugang zur Geschichtlichkeit aber birgt für *Stallmann* die Überlieferung. Sie ist es, „die uns in unsere geschichtliche Aufgabe finden hilft“ (206). Tradition wird somit zum Vademecum geschichtlich verantworteter Subjekthaftigkeit. Um der Autonomie willen ist es aus *Stallmanns* Sicht unabdingbar, sich mit der Überlieferung auseinanderzusetzen, in die man selbst verwoben ist. „Mit der Überlieferung so umzugehen, daß sie den Menschen zu sich selbst bringt, das ist das eigentliche Anliegen der Bildung.“ (51)

Die bildende Begegnung, die *Stallmann* einfordert, ist von besonderer Art. „Ihr ist es nicht genug, mit der Tradition vertraut zu machen und sie lebendig zu vergegenwärtigen. Erst recht genügen ihr nicht angehäuften Kenntnisse.“ (51) Nicht die Zeugnisse der Überlieferung als solche vermögen uns für die eigene Verantwortlichkeit zu sensibilisieren. Sondern nur die Zeugnisse, insofern sie interpretierend angeeignet werden. „Die Tradition bedarf der Auslegung, damit sie uns in die Verantwortung für unsere Geschichte und uns selbst somit in unser geschichtliches Wesen finden läßt.“ (44)

3. Schroffe Unterscheidung von Tradition und Glauben

Nachdem er die These entfaltet hat, dass verantwortetes Subjektsein der verstehenden Begegnung mit der Tradition bedarf, wendet sich *Stallmann* der spezifisch christlichen Überlieferung zu. In der theologischen Erörterung, was diese ausmacht und kennzeichnet, relativiert er nun aber den Stellenwert von Überlieferung in gravierender Weise.

Stallmann unterscheidet deutlichst zwischen der christlichen Tradition, die er auch als „Christentum“ bezeichnet, und dem christlichen Glauben. Der christliche Glaube ist seiner Überzeugung nach keinesfalls mit der christlichen Tradition ineinzusetzen. Einzig der Glaube, in dem der Mensch unmittelbar vom Gotteswort getroffen wird, trifft das Proprium des Christlichen. Die Überlieferung hingegen wird dem Glauben klar nachgeordnet. „Die Kunde von einem Geschehen kann man überliefern, und den Bericht darüber kann man auslegend sich vergegenwärtigen, aber ein Geschehen wie das des Wortes kann man nicht überliefern.“ (92)

Mit der schroffen Trennung von Tradition und Glauben einher geht eine ebenso klare Grenzziehung zwischen Unterricht und Verkündigung. Nur das verkündigende Wort, das den Zuhörer in seinen Bann zieht und „über ihn Gewalt hat“ (94), vermag für

Stallmann den Glauben zu wecken. Erziehung, Bildung und Unterricht hingegen sind dem Glauben gegenüber machtlos. Sie „können wohl die Tradition weitergeben, aber sie können den, an den der Glaube glaubt, nicht überliefern, er ist in der Tradition nicht eingefangen, und der Glaube wird durch die Tradition nicht entzündet, sondern nur durch die Person, die sich dem Glauben schenkt und in eins damit den Glauben weckt.“ (132)

Die steile Verkündigungstheologie, die *Stallmann* hier vertritt, weist jegliche pädagogische Bemühung mit Blick auf den Glauben in ihre Grenzen. Glaube ist nach *Stallmanns* Überzeugung in keiner Weise pädagogisch induzierbar. Er ist weder lehrbar noch lernbar. „Der christliche Glaube ist sich selbst ein Wunder. Die biblischen Schriften wissen nichts von einer Vorbereitung auf ihn, sie kennen keine methodische Anleitung für Anfänger und keine Weiterbildung für Fortgeschrittene. Der Mensch des Glaubens entsteht durch eine neue Geburt, nicht durch Erziehung oder Bildung, nicht durch eine Höherentwicklung der natürlichen Möglichkeiten des Menschen.“ (134)

4. Religionsunterricht im Dienste schulischer Bildung

Die anthropologische Hochschätzung und theologische Skepsis gegenüber der Tradition, die *Stallmann* entfaltet hat, münden in eine Profilbestimmung schulischen Religionsunterrichts.

Stallmann tritt vehement dafür ein, dass im Kontext einer Schule, die ihre ureigene Aufgabe darin findet, die Tradition „als Aufruf zur verantwortlichen Entscheidung zur Sprache [zu] bringen“ (207), die christliche Überlieferung ein konstitutives Bildungsgut darstellt. Das Christentum lässt sich nämlich nicht heraustrennen aus dem geschichtlichen Erbe, welchem die Schule in auslegender Weise verpflichtet ist. Somit bedarf die Schule eines Faches, das „der Eigenart der christlichen Überlieferung gerecht zu werden“ (186) sucht. Ein solcher Religionsunterricht gliedert sich in den schulischen Bildungsauftrag ein, die Selbstständigkeit der Schüler/innen zu fördern.

Auch aus theologischen Gründen gelangt *Stallmann* zum Resümee, dass die Verankerung des Religionsunterrichts im „geschichtlichen Auftrag der Schule“ (188) wohlbe-gründet sei. Da der christliche Glaube ausschließlich im verkündigenden Wortgeschehen wurzelt und jeglicher Unterricht daran scheitern muss, einen existenziellen Zugang zur christlichen Offenbarung zu eröffnen, ist es nur folgerichtig, dem Religionsunterricht keine Aufgabe aufzubürden, die er gar nicht zu erfüllen vermag, wenn er seiner Eigenart als schulischer Unterricht treu bleibt.

Verkündigung im Religionsunterricht ist für *Stallmann* ein Widerspruch in sich, denn „Gott selbst als Inhalt dieser [christlichen] Offenbarung kann nicht zum Gegenstand des Unterrichts gemacht werden“ (132). „Schule bleibt nur Schule, und Kirche bleibt Kirche für den, der begreift, daß schulischer Unterricht und kirchliche Predigt etwas sehr Verschiedenes sind.“ (5) Dies bedeutet letztendlich, dass „im Religionsunterricht [...] keine religiösen Lehrsätze, keine Glaubenssätze und keine verbindlichen Normen eingepägt werden [können]. In unserer Schule handelt es sich allenthalben um das Erschließen eines Verständnisses und um verstehende Auslegung.“ (199)

Der Verkündigung hingegen bleibt es vorbehalten, auf die gläubige Aneignung der christlichen Botschaft hinzuwirken. Schlimm genug, dass sie diese Aufgabe vielfach verfehlt. Denn *Stallmann* zufolge ist „der Ursprung der christlichen Tradition [...] das Geschehen des göttliche Wortes in der Verkündigung des Evangeliums.“ (201)

5. Anfragen und Ertrag

Manches wirkt befremdlich, wenn der heutige Leser sich in *Stallmanns* Argumentation vertieft. Nur schwerlich nachvollziehbar ist – zumindest für den katholischen Theologen – sein beinahe schon magisches Verständnis von Verkündigung, das zudem liturgische und ästhetische Komponenten vollkommen ausspart. *Stallmanns* strikte Scheidung zwischen Bildung und Verkündigung, die in eine radikale Ablehnung jeglicher Lernbarkeit des Glaubens mündet, erscheint wenig differenziert und schöpfungstheologisch unterbeleuchtet. Und schließlich bleibt *Stallmann* auch nicht gefeit vor jener weitgehenden Ausblendung der Eigenperspektive von Schüler/innen, die dem hermeneutischen Religionsunterricht letztendlich zum Verhängnis wurde.

All diese Einwände wiegen meines Erachtens jedoch wenig im Vergleich zu *Stallmanns* hellstichtigen Erkenntnissen, die sich im heutigen religionspädagogischen Diskurs mehr denn je als treffend und bedeutsam erweisen.

Zum einen ist da die nüchterne Diagnose einer weitgreifenden religiösen Enttraditionalisierung, die den soziokulturellen Ausgangspunkt heutigen religionspädagogischen Reflektierens und Intervenierens präzise umschreibt⁴, auch wenn sie kunstvoll zu verschleiern noch immer gängiger religionspädagogischer Brauch ist.

Zum zweiten sticht hervor, dass *Stallmann* mit der Frage nach der pädagogischen Bedeutsamkeit der christlichen Tradition jenes Thema ins Zentrum seiner Überlegungen stellt, das in unseren Tagen zur Schlüsselfrage einer Religionspädagogik geworden ist, die den besonderen Beitrag der christlichen Religion für Erziehung und Bildung in den außerkirchlichen, säkularen Raum hinein verständlich machen will.

Und schließlich erweist sich die Profilierung eines Religionsunterrichts, dessen Identität eindeutig schulisch bestimmt ist, gerade heute als konzeptioneller Meilenstein, der dieses Unterrichtsfach nicht nur vor illusorischen Anforderungen bewahrt, sondern zugleich die Möglichkeitsbedingung darstellt, es überzeugend im Bildungsauftrag der öffentlichen Schule zu verankern.⁵

⁴ Wie in einem jüngst erschienenen Beitrag von *Richard Münchmeier* deutlich wird, dient „Enttraditionalisierung“ auch in der aktuellen Jugendforschung als Schlüsselkonzept, um den Wandel jugendlicher Lebensorientierungen verstehbar werden zu lassen (*ders.*, Jugend – Werte, Mentalitäten und Orientierungen im Lichte der neueren Jugendforschung, in: *deutsche jugend* 52 (9/2004) 371-380, 375).

⁵ Deshalb wird auch vollkommen zu Recht kritisiert, dass das im *Synodenbeschluss* zum „*Religionsunterricht in der Schule*“ von 1974 getroffene Votum für einen dezidiert schulisch begründeten Religionsunterricht, der sich von der identifikatorischen Glaubenspraxis unterscheidet, im *Bischofswort* „*Die bildende Kraft des Religionsunterrichts*“ von 1996 substanziiell ausgehöhlt wird.