

Heed

RELIGIONSPÄDAGOGISCHE BEITRÄGE

53/2004

'Im Blickpunkt':

Standards und Evaluationen religiöser Bildung

Benner, Bildungsstandards im Religionsunterricht

Englert, Bildungsstandards für 'Religion' formulieren

Heizer, Kraml, Scheidler, Wiedmaier,

Statements: „Welche Evaluationen braucht religiöse Bildung?“

Helbling, Ketzer, Klein, Aktuelle Forschungsprojekte

Grümme, Vom Anderen eröffnete Erfahrung

Thorday, Religions- und Ethikunterricht in Ungarn

Lesch, Bernard Overbergs Bedeutung für die Bibelbewegung

Baudler, Karl Rahners Bedeutung für die Religionspädagogik

Rezensionen

Scheidler, 'Neu gelesen': Adolf Exeler

Zeitschrift der Arbeitsgemeinschaft
Katholische Religionspädagogik und
Katechetik (AKRK)

ISSN 0173-0339

21

Inhalt

<i>Vorwort</i>	3
----------------	---

'Im Blickpunkt': Standards und Evaluationen religiöser Bildung

<i>Dietrich Benner</i> , Bildungsstandards und Qualitätssicherung im Religionsunterricht	5
<i>Rudolf Englert</i> , Bildungsstandards für 'Religion'. Was eigentlich alles wissen sollte, wer solche formulieren wollte	21
<i>Martha Heizer</i> , Zur Evaluierung von theologischen qualitativ-empirischen Forschungsprozessen	33
<i>Martina Kraml</i> , Welche Evaluation braucht religiöse Bildung – 'braucht' (religiöse) Bildung Evaluation?	38
<i>Monika Scheidler</i> , Kriterien zur Evaluierung der interkulturellen Qualität der Gemeindekatechese	44
<i>Manuela Wiedmaier</i> , Zur Evaluation von Malprozessen. Ein Beitrag aus der Forschungspraxis	48

Aktuelle Forschungsprojekte

<i>Dominik Helbling</i> , Religiöse Kompetenz und Lebenswelt	55
<i>Johannes Ketzer</i> , Implizite Religionspädagogik ...?	59
<i>Stephanie Klein</i> , Erkenntnis und Methode in der Praktischen Theologie	63

Allgemeine Beiträge

<i>Bernhard Grümme</i> , Vom Anderen eröffnete Erfahrung. Der alteritätstheoretische Erfahrungsbegriff als Beitrag zur Debatte um die Pluralismusfähigkeit der Religionsdidaktik	67
--	----

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 zugewandene 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

<i>Atila Thorday</i> , Religions- und Ethikunterricht in Ungarn	87
<i>Karl Josef Lesch</i> , Die Bibel – „ein unerschöpflicher Schatz der heilsamsten Wahrheiten“. Bernard Overbergs Bedeutung für die katholische Bibelbewegung	97
<i>Georg Baudler</i> , Die Bedeutung Karl Rahners für die neuere Religionspädagogik	109
<i>Buchbesprechungen</i>	119
<i>Monika Scheidler</i> , 'Neu gelesen': Adolf Exeler, Wesen und Aufgabe der Katechese (1966)	137

Vorwort

‘*Im Blickpunkt*’ des vorliegenden Heftes der *Religionspädagogischen Beiträge* steht die Frage nach *Standards und Evaluationen religiöser Bildung*. Dokumentiert werden, soweit der Schriftleitung vorliegend, die Hauptreferate und Statements, die auf dem gemeinsamen wissenschaftlichen Kongress von AfR (Arbeitskreis für Religionspädagogik) und AKRK (Arbeitsgemeinschaft Katholische Religionspädagogik und Katechetik) vorgetragen wurden, der vom 17. bis 19. September 2004 in Berlin stattfand.

Dietrich Benner begründet in einer Verschränkung bildungstheoretischer und religionspädagogischer Überlegungen die Bedeutung von Bildungsstandards für die Qualitätssicherung von Religionsunterricht an öffentlichen Schulen und entfaltet modellhaft die in diesem Zusammenhang anzustrebende religiöse Kompetenz. *Rudolf Englert* bestimmt die Koordinaten, die bei der Vermessung des Problemfeldes Beachtung finden müssen, und benennt vier „Baustellen“, an denen im Zusammenhang der religionspädagogischen Diskussion von Bildungsstandards ein Beitrag zur fachlichen Weiterentwicklung geleistet werden sollte.

„Welche Evaluationen braucht religiöse Bildung?“ – auf diese Frage antworten vier Statements, die aus den Perspektiven verschiedener Handlungsfelder vorgetragen wurden. *Martha Heizer* thematisiert die Eigenart der Evaluierung von theologisch qualifizierten qualitativ-empirischen Forschungsprozessen. *Martina Kraml* akzentuiert ein „dramatisch-kommunikatives Verständnis von religiösen Bildungsprozessen“. *Monika Scheidler* skizziert Kriterien zur Evaluierung der interkulturellen Qualität gemeindekatechetischer Lernprozesse. *Manuela Wiedmaier* verdeutlicht an einem Beispiel aus der Forschungspraxis Möglichkeiten der Evaluierung religionspädagogisch relevanter Malprozesse von Kindern.

Drei Kurzbeiträge von *Dominik Helbling*, *Johannes Ketzer* und *Stephanie Klein* präsentieren aktuelle Forschungsprojekte, die mittels wissenschaftlicher Poster auf der ‘Forschungsbörse’ des Kongresses vorgestellt wurden.

Die folgenden Beiträge entstammen nicht dem Kongresszusammenhang. *Bernhard Grümme* greift die in den vergangenen Heften der RpB geführte Grundsatzdiskussion auf und entfaltet einen alteritätstheoretischen Erfahrungsbegriff als Beitrag zur Grundlegung einer pluralitätsfähigen Religionsdidaktik. *Attila Thorday* informiert über aktuelle Entwicklungen des Religions- und des Ethikunterrichts in Ungarn und stellt so einen weiteren Baustein für eine international vergleichende Religionspädagogik bereit. Zwei weitere Beiträge können der historischen Religionspädagogik zugeordnet werden. *Karl Josef Lesch* erörtert und veranschaulicht die maßgebliche Bedeutung *Bernard Overbergs* für die katholische Bibelbewegung im 19. und 20. Jahrhundert. *Georg Baudler* reflektiert die Bedeutung *Karl Rahners* für die Entwicklung der neueren katholischen Religionspädagogik.

In der Rubrik ‘*Neu gelesen*’ bespricht *Monika Scheidler* die für die wissenschaftliche Verortung der Katechetik wichtige Untersuchung „Wesen und Aufgabe der Katechese“ (1966) von *Adolf Exeler* und zeigt deren wirkungsgeschichtliche Reichweite auf.

Wiederum werden in neun Rezensionen neuere wissenschaftliche Fachveröffentlichungen vorgestellt.

Aufgrund von Absprachen zwischen Vorstandsmitgliedern von AfR und AKRK wurden Erstfassungen von im vorliegenden Heft publizierten Kongressbeiträgen auch andernorts zugänglich gemacht. Aus Sicht der Schriftleitung bleibt dies eine singuläre Ausnahme. Auch zukünftig legen die RpB höchsten Wert darauf, ausschließlich Originalbeiträge zu veröffentlichen.

Mainz / Münster, im März 2005

Werner Simon und Burkard Porzelt

Anschriften der Autorinnen und Autoren

Baudler, Prof.em. Dr. Georg, Walheimerstr. 113, 52076 Aachen

Benner, Prof. Dr. Dietrich, Humboldt-Universität Berlin, Institut für Erziehungswissenschaft, Unter den Linden 6, 10099 Berlin

Englert, Prof. Dr. Rudolf (Universität Duisburg-Essen), Rathenastr. 63, 45527 Hattingen

Grümme, Prof. Dr. Bernhard (Päd. Hochschule Ludwigsburg), Eichenweg 16, 48317 Drensteinfurt

Heizer, Dr. Martha (Universität Innsbruck), Feldweg 14, A-6060 Absam

Helbling, Dominik (Universität Luzern), Schachenstr. 32, CH-6010 Kriens

Ketzer, Dr. Johannes (Universität Wien), Zentagasse 42/3, A-1050 Wien

Klein, PD Dr. Stephanie, Universität Salzburg, Fachbereich Praktische Theologie, Universitätsplatz 1, A-5020 Salzburg

Kraml, Dr. Martina, Universität Innsbruck, Institut für Katechetik und Religionspädagogik, Karl-Rahner-Pl. 1/II, A-6020 Innsbruck

Lesch, apl.Prof. Dr. Karl Josef (Hochschule Vechta), An der Unlandsbäke 7, 49393 Lohne

Scheidler, Prof. Dr. Monika (Techn. Universität Dresden), Stollestr. 34a, 01159 Dresden

Thorday, Dr. Attila (Katholische Universität Pázmány Péter Budapest), Zugligeti út 56/1, H-1121 Budapest

Wiedmaier, Manuela, Fasanenstr. 1a, 97299 Zell am Main

Anschriften der Rezensentin und der Rezensenten

Angel, Prof. Dr. Hans-Ferdinand (Universität Graz), Frühlingstr. 36, A-8053 Graz

Boehme, Dr. Katja (Päd. Hochschule Freiburg), Unteres Grün 11, 79117 Freiburg

Halbfas, Prof.em. Dr. Hubertus, Gräfin-Sayn-Str. 6, 57489 Drolshagen

Kollmann, Prof.em. Dr. Roland, Könzgenstr. 27, 48249 Dülmen

Lentzen-Deis, Prof.em. Dr. Wolfgang, Trevererstr. 6, 54295 Trier

Mendl, Prof. Dr. Hans (Universität Passau), Jägerwirth 17g, 94081 Fürstenzell

Prokopf, Andreas, Hardstr. 59, CH-8004 Zürich

Rendle, Ludwig, Bischöfliches Ordinariat Augsburg, Hauptabteilung Schulischer Religionsunterricht, Hoher Weg 14, 86152 Augsburg

Schmid, Dr. Hans (Priesterseminar Bamberg), Am Gründla 9, 91074 Herzogenaurach

Dietrich Benner

Bildungsstandards und Qualitätssicherung im Religionsunterricht

– Günter Biemer zum 75. Geburtstag –

Für die Einladung, auf der gemeinsamen Tagung von AfR und AKRK zu sprechen, möchte ich eingangs herzlich danken. Es ist dies das fünfte Mal, dass mir die Ehre einer solchen Einladung in einem religionspädagogisch-theologischen Kontext zuteil wird. Die Anfänge meiner Beschäftigung mit religionspädagogischen Fragen fallen in Freiburger Semester, in denen ich gemeinsam mit *Günter Biemer* an einer curricularen Konzeption für den (katholischen) Religionsunterricht arbeitete.¹ Im letzten Jahrzehnt habe ich dann aus allgemein-pädagogischer Sicht Beziehungen zwischen Religion und Bildung, Religion und Ethik, Religion und Schulunterricht, Erziehung-Religion, Pädagogik-Theologie, Erziehungswissenschaft-Religionswissenschaft sowie zuletzt Aufgaben und Probleme einer künstlichen Tradierung religiöser Erfahrungen und Reflexionsformen untersucht.² In den religionspädagogischen Fachdiskussionen haben diese Überlegungen eine überwiegend freundliche Aufnahme gefunden, was nicht selbstverständlich ist, da ich ja weder Theologe noch Religionspädagoge und -didaktiker bin. Nun hoffe ich, dass dies auch bei dem heutigen Vortrag der Fall sein wird und dass das Vorhaben, auf das ich mich in ihm beziehe, das Interesse und Wohlwollen der prüfenden DFG-Gutachter findet.

Dass ich über das Thema „Bildungsstandards und Qualitätssicherung im Religionsunterricht“ spreche, steht nicht nur im Kontext der bereits angesprochenen Begegnungen: zuerst im Rahmen des 10. Münsterschen Gesprächs über Themen der wissenschaftlichen Pädagogik (1992), dann in der 4. Werner-Reihlen-Vorlesung an der Theologischen Fakultät der Humboldt-Universität zu Berlin (1995), danach auf einer religionspädagogischen Tagung evangelischer und katholischer Akademien in Stuttgart-Hohenheim (2001), schließlich auf der „Ökumenischen Frühjahrstagung katholischer und evangelischer Religionspädagogen“ in Passau (2003) und zuletzt in einer zu Beginn dieses Jahres durchgeführten Fachtagung an der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe

¹ Vgl. *Günter Biemer / Dietrich Benner*, Elemente zu einer curricularen Strategie für den Religionsunterricht in der Sekundarstufe II, in: *Pädagogische Rundschau* 27 (1973) 798-822.

² Vgl. meine folgenden Beiträge: Zur Bedeutung von Religion für die Bildung. Thesen für das Podium des 10. Münsterschen Gesprächs, in: *Johannes Schneider* (Hg.), *Bildung und Religion*, Münster 1993, 99-108; Die Rolle der Religion im Rahmen der ethischen Erziehung und Unterweisung. Statement zur Podiumsdiskussion II im Rahmen des Symposions „Ethik ohne Religion?“, in: *Christof Gestrich* (Hg.), *Ethik ohne Religion? Beiheft zur Berliner Theologischen Zeitschrift* 13 (1996) 133-136; Bildung und Religion. Überlegungen zu ihrem problematischen Verhältnis und zu den Aufgaben eines öffentlichen Religionsunterrichts heute, in: *Achim Batke / Thilo Fitzner / Rainer Isak / Ulrich Lochmann* (Hg.), *Schulentwicklung – Religion – Religionsunterricht. Profil und Chance von Religion in der Schule der Zukunft*, Freiburg/Br. u.a. 2002, 51-70; Erziehung – Religion, Pädagogik – Theologie und Erziehungswissenschaft – Religionswissenschaft. Systematische Analysen zu pädagogischen, theologischen und religionspädagogischen Reflexionsformen und Forschungsdesiderata, in: *Engelbert Groß* (Hg.), *Erziehungswissenschaft, Religion und Religionspädagogik*, Münster 2004, 9-50; Pädagogik – Ethik – Religion. Zu Problem und Aufgabe, in bildungstheoretischer Hinsicht zwischen den Propria von Religion und Ethik zu vermitteln und zu unterscheiden, in: *Lothar Kuld* (Hg.), *Pädagogik – Ethik – Religion* [Arbeitstitel, in Vorbereitung]; siehe auch *Dietrich Benner*, Erziehung und Tradierung. Grundprobleme einer innovatorischen Theorie und Praxis der Überlieferung, in: *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik* 80 (2/2004) 163-181.

(2004).³ Für das folgende Referat sind darüber hinaus zwei weitere Erfahrungen bedeutsam, ohne die der vorzutragende Text nicht zustande gekommen wäre. Die eine hängt mit einer – für mich und andere – irritierenden Erfahrung zusammen, die ich im wissenschaftlichen Beirat der Evangelischen Kirche Berlin-Brandenburg gemacht habe, die andere mit der nun bereits über ein Jahr andauernden Zusammenarbeit mit *Rolf Schieder* von der Theologischen Fakultät der Humboldt-Universität zu Berlin, in die auch die Wissenschaftlichen Mitarbeiter *Henning Schluß* und *Joachim Willems* einbezogen sind. Die Arbeit in diesem Team gehört zu den schönsten fakultätsübergreifenden Erfahrungen, die ich in den letzten 14 Jahren an der Humboldt-Universität habe machen können.

Im wissenschaftlichen Beirat der Evangelischen Kirche Berlin-Brandenburg hatte ich mich als Kritiker der in Berlin, durch Landesverfassung und Schulgesetz mitbedingt, immer noch zu beobachtenden Übertragung gemeinde-katechetischer Konzepte auf den öffentlichen Religionsunterricht an allgemeinbildenden Schulen betätigt und trotz des guten Willens aller Beiratsmitglieder dann als unfähig erwiesen, etwas Konstruktives zur Formulierung einer neuen Rahmenkonzeption beizutragen. Das führte dazu, dass ein Mitglied des Beirates mich nach mehreren diskursiv und aporetisch verlaufenen Sitzungen, als es galt, eine konkrete Verständigung über die Aufgaben des evangelischen Religionsunterrichts an allgemeinbildenden Schulen herbeizuführen, mit der Frage konfrontierte, ob ich nicht merke, dass meine akademischen Einlassungen die Arbeit am Text zunehmend behinderten und zur Erstellung des von der Kirche erwarteten Papiers unmittelbar nichts beitragen. Ich erwähne diesen Vorfall nicht, um den geschätzten Kollegen einer ungerechtfertigten Kritik zu bezichtigen, sondern um an dieser Stelle zu wiederholen, was ich anderen Orts bereits gesagt habe, dass nämlich mein Kritiker durchaus Recht hatte, auch wenn in dem schließlich im Beirat mehrheitlich verabschiedeten Papier noch keine allgemein überzeugende Antwort für die von mir angesprochenen Probleme eines öffentlichen Religionsunterrichts gefunden werden konnte.

Die genannte Irritation führte dazu, dass mich die Fragen und Probleme einer zeitgemäßen Legitimation eines an Schulen zu erteilenden öffentlichen Religionsunterrichts bis heute immer weiter beschäftigt haben. Die Begegnungen mit Religionspädagogen beider christlichen Konfessionen und Gespräche mit *Fritz Oser* über dessen Studien zur Unverzichtbarkeit negativer Erfahrungen für (nicht nur moralische) Entwicklungs- und Bildungsprozesse trugen schließlich dazu bei, dass ich mich in den vergangenen Jahren mit meiner negativen Erfahrung im wissenschaftlichen Beirat der Evangelischen Kirche Berlin-Brandenburg eingehender auseinandersetzen und ansatzweise konstruktive Perspektiven ausarbeiten konnte.

Vorläufige Ergebnisse dieser Bemühungen sind zusammen mit Überlegungen der anderen Antragsteller inzwischen in einen DFG-Antrag eingemündet, den *Rolf Schieder*, *Joachim Willems*, *Henning Schluß* und ich gemeinsam ausgearbeitet haben und den wir

³ Neben den in Anm. 1 genannten Tagungsbänden nenne ich der Vollständigkeit wegen eine weitere Begegnung im Rahmen einer Tagung der Katholischen Akademie Bayern am 26.2.2003. Mein Vortrag zum Thema „Moral und Bildung“ wurde nicht in den Tagungsband der Akademie aufgenommen; er erscheint in einer überarbeiteten Fassung in dem von Roland Reichenbach hg. Band „Am Ende der Pädagogik“ [Arbeitstitel; in Vorbereitung].

hier in einigen seiner grundlegenden Annahmen zur Diskussion stellen wollen, um gemeinsam mit Ihnen zu prüfen, ob die gewählten Argumentationen diskutabel und tragfähig sind.⁴ Nachdem *Rolf Schieder* bereits einige allgemeinpädagogischen Aspekte des öffentlichen Religionsunterrichts und seiner Standards erörtert hat, werde ich im Folgenden zu Fragen der Bildungsstandards und der Qualitätssicherung aus bildungstheoretischer und religionspädagogischer Sicht Stellung nehmen.

Mein Vortrag gliedert sich in einen einleitenden Teil mit Thesen zur Bedeutung von Bildungsstandards für die Qualitätssicherung von Religionsunterricht, in einen zweiten, über das genannte DFG-Vorhaben informierenden Teil sowie in Schlussüberlegungen, die nach den Konsequenzen des in den PISA-Projekten gewählten Forschungsansatzes für religionspädagogische und -didaktische Forschungs- und Reformprobleme fragen.⁵

1. Zur Notwendigkeit von Bildungsstandards für religiöse Erziehung und Religionsunterricht an öffentlichen Schulen: Drei Thesen

Die erste These lautet: *Bildungsstandards für den Religionsunterricht sind notwendig, um dieses Fach vor überzogenen eigenen wie fremden Erwartungen zu schützen.*

In Begründungen, die den Religionsunterricht in den vergangenen Jahrzehnten mit Verweis auf historisch-gesellschaftliche Probleme oder eine überrational-transzendente Eigenlogik zu legitimieren versucht haben, finden sich zuweilen Forderungen und Aussagen, die den Wert des Unterrichtsfaches Religion danach bemessen, welchen Beitrag es zur Thematisierung und Klärung epochaler Schlüsselprobleme zu leisten vermag. Für eine solche Justierung spricht, dass religiöse Betrachtungsweisen, Texte, Rituale u.a.m. Bezüge und Hinweise zu Fragen der Ordnung der Schöpfung, des Friedens sowie individueller und sozialer Gerechtigkeit enthalten, die heute u.a. in ökologischen, ethischen und politischen Kontexten diskutiert werden. Welchen Beitrag Religion und religiöse Bildung zu einer sachgemessenen Erörterung solcher Fragen und Probleme erbringen können, lässt sich jedoch aus der beunruhigenden Tatsache, dass für Schlüsselprobleme Antworten gesucht werden sollen, nicht schlussfolgern. Versuchte man beispielsweise aus religiöser Sicht Antworten mit Verweis auf transrationale Begründungen zu geben und Problemlösungen beispielsweise unmittelbar durch das Gebet herbeizuführen oder zu stiften, so geriete man in die Verlegenheit, in all den Fällen, in denen Gebete nicht erhört werden, schlussfolgern zu müssen, die beklagenswerte ökonomische Widrigkeit, das ethische Zerwürfnis oder die weltpolitische Krise seien deshalb durch Gebete nicht aufgeklärt, gelindert oder gelöst worden, weil Lehrer und Schüler in den fraglichen Fällen nicht richtig oder genug, sondern falsch und zu wenig gebetet hätten.

⁴ *Dietrich Benner / Rolf Schieder / Henning Schluß / Joachim Willems*, DFG-Antrag: Qualitätssicherung und Bildungsstandards für den Religionsunterricht an öffentlichen Schulen, am Beispiel des Evangelischen Religionsunterrichts, 2004.

⁵ Zu letzterem vgl. allgemein *Dietrich Benner*, Die Struktur der Allgemeinbildung im Kerncurriculum moderner Bildungssysteme, in: *ZfP* 48 (1/2002) 68-90; *Lutz Koch*, Allgemeinbildung und Grundbildung, Identität oder Alternative?, in: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 7 (2/2004) 183-191; *Aloysius Regenbrecht*, Sichern Bildungsstandards die Bildungsaufgabe der Schule?, in: *Schule heute* 6/2004, 10-13 und 7/2004, 13-20; *Heinz-Elmar Tenorth*, Stichwort: „Grundbildung“ und „Basiskompetenzen“. Herkunft, Bedeutung und Probleme im Kontext allgemeiner Bildung, in: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 7 (2/2004) 169-182.

Auf 1 Kor 13,2 können sich solche Konzepte nicht berufen. Denn dort wird nicht behauptet, dass der Glaube Berge versetzen könne, sondern gesagt, dass selbst ein Glaube, der Berge versetzen könnte, 'nichts wäre', wenn ihm die „Liebe“ fehlte. Weder dem Gemeinten noch dem Gesagten nach kann daher aus christlichen Glaubenssätzen gefolgert werden, dass Beten Berge versetzen könne und dass ein Glaube, der historisch konkrete ökologische, ethische oder politische Schwierigkeiten nicht aufzulösen versteht, deshalb ein halbherziger, zögerlicher oder gar falscher Glaube sei.

Bildungsstandards sollen der Überprüfung der Leistungen dienen, die Erziehung, Unterricht und Schule im Bildungssystem erbringen. Sie messen nicht nur Kenntnisse, sondern auch die Fertigkeit, mit diesen bei der Beantwortung von Fragen umzugehen. Sofern die Formulierung von Bildungsstandards mit den Aufgaben und Möglichkeiten schulischer Erziehung und Unterweisung abgestimmt und bildungstheoretisch abgesichert ist, stellen sie ein hilfreiches Instrumentarium zur Erforschung der Leistungsfähigkeit von Bildungssystemen bereit. Darüber hinaus können sie dazu beitragen, einzelne Unterrichtsfächer an fachspezifischen Aufgaben zu orientieren. Bildungsstandards dafür, wie ein Glaube Berge versetzt, kann und wird es nicht geben, ebenso keine, die messen, wie Religionsunterricht epochale Schlüsselprobleme löst. Wohl aber sind Bildungsstandards denkbar, die die Möglichkeiten und Aufgaben von Religionsunterricht fachbezogen sowie alters- und schulstufenspezifisch beschreiben und ihre Verfehlung oder Einlösung in schulischen Bildungsprozessen kontrollieren helfen.

In dieser zweiten Funktion setzen Bildungsstandards alle Unterrichtsfächer und -bereiche dem Legitimationszwang aus, die Möglichkeiten und Leistungen fachlichen Unterrichts als solche im Bereich öffentlicher Erziehung auszuweisen. Es versteht sich von selbst, dass eine solche Legitimation durch beliebige Setzungen von Bildungsstandards nicht erreicht werden kann. Vielmehr kommt es darauf an, die Standards fach- und altersbezogen so zu definieren, dass sie Aufgaben öffentlicher Erziehung beschreiben. Das leitet zur zweiten einleitenden These über.

Die zweite These lautet: *Bildungsstandards für den Religionsunterricht können hilfreich sein, um diesen Unterricht als Fachunterricht im Kontext öffentlicher Erziehung und Unterweisung zu legitimieren.*

Religionsunterricht an öffentlichen Schulen wird in Deutschland immer wieder mit Verweis auf die einschlägigen Artikel des *Grundgesetzes* legitimiert. Zur Legitimation von Religionsunterricht an öffentlichen Schulen reicht eine solche Begründung, so hilfreich sie in bestimmten Kontexten sein mag, nicht aus. Religionsunterricht ist mit Verweis auf das *Grundgesetz* ebensowenig als Teil öffentlicher Erziehung legitimierbar, wie Mathematikunterricht durch eine Verankerung im *Grundgesetz* legitimiert werden könnte.

Wie für die Begründung jedes anderen Unterrichtsfachs folgt hieraus für die Verankerung von Religionsunterricht an öffentlichen Schulen, dass religiöse Erziehung und Unterweisung dadurch legitimiert werden müssen, dass ein öffentliches Interesse erkennbar

wird.⁶ Was aber könnte ein öffentliches Interesse an religiöser Erziehung und Unterweisung sein?

Die Inhalte und Sachverhalte einer historischen Offenbarungsreligion und das Interesse einer empirischen Kirche oder Konfession sind hierfür zwar eine *conditio sine qua non*, reichen für sich genommen jedoch nicht aus, um ein solches Interesse überzeugend zu begründen. Gäbe es keine Religion, wäre die Frage nach ihrer schulischen Tradierung ebenso vermeidbar wie überflüssig. Um als im öffentlichen Interesse schulischer Erziehung und Unterweisung liegend ausgewiesen zu werden, müssen die Gründe nicht nur auf eine religiös motivierte Interessenlage, sondern darüber hinaus auf eine nicht hintergehbare Notwendigkeit schulischer Erziehung und Unterweisung abheben. Was ohne schulische Erziehung und Unterweisung vermittelbar ist, wie z.B. die Muttersprache, der Gebrauch von Computern, die Heranwachsende in der Regel besser beherrschen als Lehrer, oder die Kommunikation mit den Nachbarn, gehört nicht zu den zentralen Sachverhalten schulischer Erziehung und Unterweisung. Aufgaben und Inhalte eines schulisch und öffentlich organisierten Lehrens und Lernens sind vielmehr solche, die nur in dieser Form, nicht aber im unmittelbaren gesellschaftlichen Zusammenleben der Menschen tradiert werden können. Es wäre müßig, an Elementarschulen eine Muttersprache tradieren oder Kindern das Gehen und Laufen beibringen zu wollen. Zu den Aufgaben der Elementarschule gehört darum seit ihren Anfängen die gemeinsame Vermittlung der Kulturtechniken des Lesens und Schreibens, Rechnens und Zeichnens, die als Basistechniken und -kompetenzen auf eine schulische Form der Vermittlung angewiesen sind. *Immanuel Kant* und *Friedrich Daniel Ernst Schleiermacher* glaubten – so lässt sich einigen Ihrer Andeutungen entnehmen –, einer alphabetisierten Erwachsenengeneration werde es möglich sein, ihren Kindern das Lesen, Schreiben und Rechnen zu Hause beizubringen. Die genannten Elementartechniken blieben jedoch auf eine schulische Vermittlung auch dann noch angewiesen, als der Alphabetisierungsprozess in der Generation der Erwachsenen abgeschlossen war.

Aus denselben Gründen, aus denen *Schleiermacher* von einem historisch zu erwartenden Verschwinden schulisch organisierter Alphabetisierung sprach, setzte er gelegentlich auch auf eine künftige Institutionalisierung religiöser Erziehung, Unterweisung und Sozialisation außerhalb der Schulen in den Familien und Religionsgemeinschaften.⁷ Auch hier bestätigte die Geschichte diese Erwartung nicht. Religiöse Erziehung und Unterweisung sind gegenwärtig – stärker noch als damals – auf öffentliche Erziehung und schulischen Unterricht angewiesen, weil ihre Tradierung in den Herkunftsfamilien und Religionsgemeinschaften allein immer weniger gelingt.

In dem paradoxen Sachverhalt, dass Religion sich heute – wie die Beherrschung der Schriftsprache – nicht von selbst tradiert, haben wir einen ersten Grund gefunden, der unter der Perspektive einer schulischen Allgemeinbildungstheorie für eine Institutionalisierung von Religionsunterricht an öffentlichen Schulen spricht. Öffentliche Erziehung

⁶ Vgl. hierzu *Johannes Bellmann*, Religion ist ordentliches Lehrfach. Begründungsfiguren religiöser Bildung an öffentlichen Schulen [unveröffentlichtes Manuskript], 2004.

⁷ Vgl. *Christiane Ehrhardt*, Religion, Bildung und Erziehung bei Schleiermacher. Eine Analyse der Beziehungen und des Widerstreits zwischen den „Reden über die Religion“ und den „Monologen“ [Dissertation an der Philosophischen Fakultät IV der Humboldt-Universität zu Berlin], 2004.

führt nachwachsende Generationen überall dort künstlich und kunstvoll in Elementaria, Kenntnisse, Fertigkeiten und Handlungsfelder ein, wo Gesellschaften auf eine solche Tradierung angewiesen sind. Weil moderne Gesellschaften die geschichtliche Mnemosyne⁸ nicht im unmittelbaren Zusammenleben der Menschen tradieren können, ist schulischer Geschichtsunterricht notwendig und sinnvoll. Weil sich unter den Bedingungen einer zunehmend verwissenschaftlichten Arbeitswelt und Zivilisation das Erlernen der Anfangsgründe der neuzeitlichen Wissenschaften nicht im Arbeiten und Zusammenleben der Menschen von selbst vollzieht, gibt es naturwissenschaftlichen Unterricht an öffentlichen Schulen. Religionsunterricht befindet sich, so gesehen, also in bester Gesellschaft. Religion bedarf wie das Lesen und Schreiben, Rechnen und Zeichnen, wie Geschichte und Naturwissenschaft, Fremdsprache u.a.m. einer schulischen Vermittlung.

Hieraus zu folgern, dass alles, was nicht in einer Einheit von Leben und Lernen tradiert werden kann, schulisch zu vermitteln sei, wäre freilich ein Fehlschluss. Die Knüpftechniken von Teppichen tradieren sich in Gesellschaften mit Teppichkaufhäusern, in denen industriell gefertigte Waren oder handgeknüpfte aus Übersee verkauft werden, nicht von selbst; auch werden sie nicht durch das Krabbeln und Gehen auf Teppichen erlernt. Und dennoch kommt niemand auf die Idee, solche Techniken zum Inhalt der Lehrerbildung oder gar des schulischen Unterrichts zu erheben. Religionsunterricht als Teil öffentlicher Unterweisung bedarf daher einer weiteren Legitimation, die nicht nur darauf abhebt, dass Religion auf eine künstliche Tradierung durch öffentliche Schulen angewiesen ist, sondern darüber hinaus zeigt, dass eine solche Tradierung auch im öffentlichen Interesse moderner Gesellschaften liegt.

Worin könnte aber ein wohlbegründetes öffentliches Interesse an der Tradierung von Religion liegen?

Die dritte These lautet: *In modernen Gesellschaften kann das öffentliche Interesse an der Tradierung von Religion dreifach, nämlich erstens religionszivilisierend, zweitens aufklärend erinnernd und drittens innovatorisch ausgelegt werden.*

Das öffentliche Interesse an der Tradierung von Religion kann in rechtsstaatlich und freiheitlich verfassten Gesellschaften mit ausdifferenzierten Gesellschaftssystemen und Handlungsbereichen erstens darin begründet sein, dass bestimmte Formen des Religiösen das gemeinsame und öffentliche Leben der Menschen stören und beeinträchtigen. Gesellschaften, in denen ein Teil der Heranwachsenden unter dem Einfluss einer fundamentalistischen Religion aufwächst, sind gerade bei dieser Gruppe auf eine durch öffentliche Erziehung und Unterweisung geförderte Aufarbeitung religiöser Erfahrungen und eine reflexive Vermittlung von Kenntnissen und Fähigkeiten angewiesen. Durch öffentliche Erziehung kann versucht werden, in die fraglichen Religionen etwas hineinzu bringen – z.B. Toleranz, Selbstbegrenzung und Verständigung untereinander sowie mit außerreligiösen Instanzen und Bereichen –, was in diesen fehlt. Hierauf verweisen in unseren Traditionen die Begründungen, die *Johann Amos Comenius* zum Zeitpunkt der europäischen Bürger- und Religionskriege für eine religiöse Erfahrungstatbestände

⁸ Siehe *Joachim Ritter*, Die Aufgabe der Geisteswissenschaften in der modernen Gesellschaft, Münster 1963 [erstmal erschienen 1961].

einbeziehende und erweiternde allgemeine und öffentliche Erziehung und Unterweisung gegeben hat, ebenso wie die verschiedenen Konzepte zur „Zivilisierung von Religion“, die Rolf Schieder in seinen einschlägigen Abhandlungen untersucht und systematisiert hat.⁹

Eine zweite mögliche Begründung steht im Zusammenhang damit, dass nicht-fundamentalistische Religionen sich in ihren eigenen Institutionen heute nicht mehr ohne Weiteres zu tradieren vermögen, sodass an ihre Stelle fundamentalistische Sekten oder quasi-religionsfreie Räume und Lebensformen treten, in denen etwas, was in unserer Tradition zur *conditio humana* gehört, verloren geht. Auch in dieser Hinsicht befindet sich Religionsunterricht heute in guter, d.h. schlechter Gesellschaft. So wie in unserer Gesellschaft, in der es für Teile der Bevölkerung keine Arbeit mehr gibt, die Bereitschaft, Fähigkeit, Fertigkeit und Selbstverständlichkeit, zu arbeiten, nicht mehr allgemein im Kontext der Familien und des Zusammenlebens der Menschen erlernt wird, sondern künstlich und kunstvoll tradiert werden muss, so muss dort, wo eine Generation von Erwachsenen ohne Religion aufgewachsen ist, die Fähigkeit zu religiöser Tradierung durch öffentliche Erziehung künstlich wiederhergestellt werden. Vergleichbares gilt auch für den Bereich des Politischen. Wird dieser auf die Institutionalisierungs- und Organisationsformen parlamentarischer Demokratien oder nicht einmal demokratisch legitimer Zentraleinrichtungen wie der Europäischen Kommission verkürzt, so lassen sich die Kenntnisse, Techniken und Fertigkeiten des politischen Streits und der politischen Verständigung nur mehr im Raum schulisch institutionalisierter Erziehung und Unterweisung erwerben und tradieren. Wissenschaft und Geschichte, Arbeit und Politik und zunehmend auch Moral und Religion sind heute auf solche Formen einer erinnernden und aufklärenden Tradierung angewiesen. Ihre Aufgabe ist es, in modernen Gesellschaften Formen von Kultur zu erhalten, die in diesen selbst unmittelbar nicht auf Dauer gestellt werden können.

Damit entsprechende Formen der Vermittlung im öffentlichen Interesse liegen, muss eine dritte Legitimationsform hinzukommen. Die Angewiesenheit von Kenntnissen, Fertigkeiten und Fähigkeiten auf künstliche Tradierung reicht für sich genommen ebenso wenig zur Rechtfertigung einer schulischen Institutionalisierung in der Form öffentlich organisierter edukativer Lehr-Lern-Prozesse aus wie die Angewiesenheit der Gesellschaft auf eine solche Tradierung. Als dritter Legitimationsgrund müssen bildungstheoretische Argumente hinzukommen, die deutlich machen, dass im geselligen und gesellschaftlichen Leben der Menschen etwas Grundlegendes fehlen würde, wenn bestimmte Kenntnisse, Fertigkeiten, Fähigkeiten und Praxisformen gegenwärtig oder künftig von der intergenerationellen Tradierung ausgeschlossen würden. Es ist dies die Ebene einer bildungstheoretisch-religionspädagogischen Legitimation von Religionsunterricht als Bestandteil öffentlicher Erziehung und Unterweisung. Sie hebt nicht nur auf die Angewiesenheit bestimmter Religionsgemeinschaften und Gesellschaftskonstellationen auf eine künstliche Tradierung religiöser Praktiken und Reflexionsformen durch

⁹ Siehe Rolf Schieder, *Civil Religion. Die religiöse Dimension der politischen Kultur*, Gütersloh 1987; *ders.*, Über Zivilreligion, die Zivilisierung der Religion und politische Religionskompetenz, in: Hans-Joachim Höhn (Hg.), *Krise der Immanenz. Religion am Ende der Moderne*, Frankfurt/M. 1996, 72-90.

schulische Institutionen ab, sondern ergänzt solche Begründungen durch den Hinweis auf die bildungstheoretische Unverzichtbarkeit kategorial entsprechend ausdifferenzierter Lehr-Lern-Prozesse und ihre Bedeutung im Kontext einer innovativen Tradierung.¹⁰ Die bildungstheoretisch-theologisch-religionspädagogische Betrachtungsweise und Legitimation des Religionsunterrichts an öffentlichen Schulen tritt zu den beiden zuerst genannten als eine dritte hinzu, in der die Frage der Eigenlogik religiösen Denkens und Handelns thematisiert wird. In Formulierungen *Schleiermachers*, die sich in dessen „Glaubenslehre“ und in seinen Reden „Über die Religion“ finden, bestimmt sie das Proprium des Religiösen als Erfahrung, Kultivierung und Reflexion des Gefühls „schlechthinniger Abhängigkeit“¹¹ des Endlichen vom Absoluten und als eine Lebensform, in der Menschen eingedenk dieser Abhängigkeit „alles mit Religion [...], nicht aus Religion“¹² tun. In den christlichen Religionen wird Ersteres als Abhängigkeit des Menschen von Gott in Vorstellungen eines ‚Reiches Gottes‘ thematisiert, das weder mit den anderen Bereichen menschlicher Praxis identisch noch jenseits derselben angesiedelt ist, sondern eine Reflexionsform und einen Praxisraum meint, die zu Ethik, Pädagogik, Politik und Kunst in einem nicht-hierarchischen Verhältnis stehen und insofern antifundamentalistisch zu definieren sind.

Die genannten drei Begründungen für Religionsunterricht als Teil öffentlicher Erziehung und Unterweisung sind nicht aufeinander rückführbar und ergänzen einander, ohne ein fertiges Ganzes auszumachen. Sie markieren Eckpunkte, die für die Formulierung von Bildungsstandards für öffentlichen Religionsunterricht bedeutsam sind. Als vorläufiges Ergebnis lässt sich damit festhalten: *Öffentlicher Religionsunterricht bedarf, um in dem aufgezeigten Sinne öffentlich legitimiert zu werden, einer dreifach begründeten Standardsetzung, von der her nicht nur seine Legitimation diskutabel ausgewiesen, sondern auch seine Qualität überprüft werden kann.*

2. Kurze Vorstellung des beantragten DFG-Projekts „Qualitätssicherung und Bildungsstandards für den Religionsunterricht an öffentlichen Schulen, am Beispiel des evangelischen Religionsunterrichts“

Aus Zeitgründen verzichte ich bei der Skizze auf eine Einbettung in die religionspädagogische Diskussion.

Bildungsstandards für schulische Erziehung und Unterweisung sind, wie *Rudolf Engler* in seinem die gesamte Thematik ordnenden Einführungsreferat gezeigt hat¹³, alters- und schulstufenspezifisch so zu formulieren, dass sie an empirisch beobachtbaren Lehr-Lern-Prozessen überprüft und zu deren Qualitätssicherung eingesetzt werden können. Sie sind nicht nur Standards für Unterricht, sondern auch für das, was im Unterricht vermittelt werden soll. Für den Religionsunterricht bedeutet dies, dass Bildungsstan-

¹⁰ Vgl. *Benner* 2004 („Erziehung und Tradierung“) [Anm. 2].

¹¹ *Friedrich Schleiermacher*, *Der christliche Glaube. Nach den Grundsätzen der evangelischen Kirche im Zusammenhange dargestellt*. Band 1, Berlin 1960, 28.

¹² *Ders.*, „Über die Religion. Reden an die Gebildeten unter ihren Verächtern“, Göttingen 1967, 60.

¹³ Auf S. 21-32 des vorliegenden Heftes findet sich der Text des besagten Referates von *Rudolf Engler*, welches unter dem Titel „Bildungsstandards für ‚Religion‘. Was eigentlich alles wissen sollte, wer solche formulieren wollte“ stand.

dards zugleich Standards dafür sind, was in öffentlichem Religionsunterricht als Schulreligion gelten und vermittelt werden soll.

Das von Mitgliedern der Abteilungen für Allgemeine Erziehungswissenschaft und für Religionspädagogik und -didaktik an der Humboldt-Universität vorbereitete Projekt will Bildungsstandards über die bisher in PISA erfassten Fächer hinaus auch für den Religionsunterricht als Fach an öffentlichen Schulen aufstellen. Die Standards sollen zunächst für die Altersstufe der auch in PISA untersuchten Fünfzehnjährigen, darüber hinaus aber auch für Abiturienten ausgearbeitet und für den evangelischen Religionsunterricht konkretisiert sowie zur Ermittlung der Qualität dieses Unterrichts eingesetzt werden. Für den Fall der Bewilligung des Projekts ist an eine spätere Ausweitung auch auf den katholischen und jüdischen sowie ggf. auf den islamischen Religionsunterricht gedacht. Die Erprobung der Standards soll, soweit dies von den Altersgruppen her möglich ist, unter Einbeziehung von Vergleichen zu Schülerleistungen im brandenburgischen Unterrichtsfach LER (Lebensgestaltung – Ethik – Religionskunde) und zu Messungen der Lesekompetenz mit Hilfe der in PISA entwickelten Verfahren erfolgen.

Durch die Berücksichtigung der Altersgruppen der Fünfzehnjährigen und der Abiturienten hoffen wir zu aussagekräftigen Aussagen über die Leistungsfähigkeit des deutschen Bildungssystems zu gelangen, dessen Leistungsspitze nicht bei Fünfzehnjährigen, sondern erst in der Abiturstufe ermittelt werden kann.

<i>Teilkompetenzen:</i>	<i>I Deutungskompetenz</i>		<i>II Partizipationskompetenz</i>
	I,1 religiöses Erfahrungswissen		II,1 Reflexion erworbener religiöser Partizipationserfahrungen
	I,2 religionskundliche Grundkenntnisse		II,2 Kenntnisse religiöser Organisations- und Kommunikationsformen
	I,3 hermeneutische Fähigkeiten		II,3 selbstständige Stellungnahmen zu religiösen Problemen
<i>Differenzierungen</i>	<i>A Dimensionen</i>	<i>B Zeitpunkte</i>	<i>C Niveaustufen</i>
	- Bezugsreligion / -konfession		- Mindeststandard
	- andere Religionen	- 15-Jährige Ende Sek I	- Regelstandard
	- außerreligiöse Bereiche	- Abiturient/innen Abiturstufe	- Exzellenzstandard

Religiöse Kompetenz: Teilkompetenzen, Dimensionen und Differenzierungen

Wie aus dem abgebildeten Schema hervorgeht, sollen die Bildungsstandards für eine an öffentlichen Schulen zu vermittelnde religiöse Kompetenz formuliert und überprüft werden, die

- sich aus einer Deutungs- und einer Partizipationskompetenz zusammensetzt,
- beide Teilkompetenzen auf religiöse Erfahrungen, religionskundliches Wissen und hermeneutische Reflexivität bezieht,
- die so ausgerichteten Teilkompetenzen jeweils auf die evangelische Religion als die Bezugsreligion des Unterrichts, auf andere Religionen und auf außerreligiöse Bereiche und Handlungsfelder auslegt
- und die Leistungen der Lehr-Lern-Prozesse nach drei Kompetenzniveaus differenziert.¹⁴

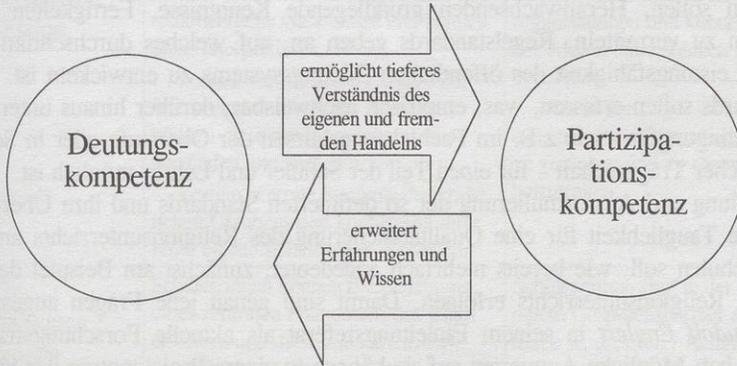
Die Ausdifferenzierung religiöser Kompetenz in die Teilkompetenzen Deutungs- und Partizipationskompetenz steht in enger Beziehung zu der zweifachen Ausrichtung schulischer Erziehung und Unterweisung seit Beginn der Einführung moderner öffentlicher Schulen Ende des 18., Anfang des 19. Jahrhunderts. Deren Aufgabe ist es nach einer auf *Johann Friedrich Herbart* zurückgehenden Zweckbestimmung, die Welterfahrung der Heranwachsenden um wissenschaftliche und ästhetische Weltdeutungen und ihren zwischenmenschlichen Umgang zu Politik und Religion zu erweitern. Für die religiöse Bildung folgt hieraus, dass die öffentliche Schule die nachwachsende Generation in religiöse Weltdeutungen einführen und in ihnen über eine solche Deutungskompetenz hinaus die Fähigkeit entwickeln muss, zwischenmenschliche Umgangsformen nicht nur im Horizont von Moral und Politik, sondern auch in religiösen Bereichen und unter religiösen Aspekten zu erlernen.

Für den Unterricht gilt in Bezug auf beide religiöse Teilkompetenzen, was für jeden erfahrungs- und umgangserweiternden Unterricht gilt. Damit Welterfahrung und Menschenumgang unterrichtlich und schulisch erweitert werden können, bedarf es zunächst einmal grundlegender Welt- und Umgangserfahrungen. Wo diese Voraussetzung nicht durch vorschulische Erziehung und Sozialisation gesichert ist, muss sie zum Zwecke einer nachfolgenden unterrichtlichen Erweiterung im Medium öffentlicher Erziehung und Unterweisung zunächst einmal künstlich mit Hilfe schulischer Erkundungen, Hospitationen, Exkursionen und Übungen gestiftet und gesichert werden. Aufgabe der eigentlichen religionsunterrichtlichen Erweiterung der Welterfahrung ist es, in den Heranwachsenden eine Weltdeutungskompetenz zu entwickeln, die diese in die Lage versetzt, zwischen verschiedenen Weltbegriffen zu unterscheiden und Natur nicht nur als einen szientifisch zu erklärenden und technisch zu beherrschenden Sachverhalt, sondern auch als Schöpfung sowie Geschichte nicht nur als von Menschen gemachte Geschichte, sondern auch als Heilsgeschichte zu thematisieren und zu reflektieren. Eine analoge Aufgabenstellung ergibt sich für den Bereich der religiösen Kompetenzentwicklung im Medium öffentlicher Erziehung und Unterweisung. Sie soll über Umgangsformen aufklären und in sie einführen, in denen eine Auseinandersetzung mit der Endlichkeit und der Abhängigkeit der menschlichen Existenz und Koexistenz kultiviert wird und stattfindet, die für sich keinerlei Primat gegenüber den anderen Formen menschlichen Han-

¹⁴ Auf die Notwendigkeit einer Thematisierung der Welt-Religionen im religionsgebundenen Unterricht haben *Günter Biemer* und seine Schüler mehrfach hingewiesen; vgl. *ders.* / *Albert Biesinger*, Christ werden braucht Vorbilder. Beiträge zur Neubegründung der Leitbildproblematik in der religiösen Bildung und Erziehung, Mainz 1983.

delns beansprucht, zu diesen jedoch als eine durch sie nicht zu ersetzende und in sie nicht zu überführende hinzutritt.

Schulische Kompetenzförderung in den Bereichen religiöser Weltdeutungen und Interaktionsformen verweisen aufeinander und setzen sich, wie das folgende Schema aus dem Projektantrag zu verdeutlichen sucht, gegenseitig voraus.



Schulische Kompetenzförderung in der Wechselwirkung von religiösen Weltdeutungen und religiösen Interaktionsformen unterscheidet sich von kirchlicher Kompetenzförderung in beiden Teilbereichen dadurch, dass sie weder unmittelbar im Medium eines Glaubens stattfindet noch unmittelbar in Glaubenspraxis einmündet. Sie muss gleichwohl, um die Entwicklung religiöser Kompetenzen zu unterstützen, den Horizont einer bloß allgemeinen Entwicklung von Deutungs- und Partizipationskompetenzen überschreiten. Die Besonderheit gegenüber kirchlichen Lehr- und Interaktionsformen und die Ausrichtung auf religiöse Deutungen und Partizipationen haben wir in unserem DFG-Antrag dadurch zum Ausdruck zu bringen versucht, dass wir Deutung und Partizipation in die drei Dimensionen einer ausgewiesenen Bezugsreligion des Unterrichts, anderer Religionen sowie außerreligiöser Bereiche und Handlungsfelder ausdifferenzieren. Unter Bezugsreligion wird dabei nicht die Religion der Schülerinnen und Schüler, sondern die Bezugsreligion des Religionsunterrichts, im Projekt also die des evangelischen Religionsunterrichts, verstanden. Analog werden unter anderen Religionen nicht fremde Religionen, sondern mögliche Bezugsreligionen eines anderen Religionsunterrichts angesprochen, die in jedem allgemeinbildenden und öffentlichen Religionsunterricht im Ausgang von der jeweiligen Bezugsreligion mit thematisiert werden sollen.

Die beiden Messzeitpunkte werden auf das Alter der 15-Jährigen als das in vielen Ländern für das Ende der gemeinsamen Pflichtschulzeit geltende Alter sowie das Alter der Abiturienten angesetzt, zu dem das deutsche Schulsystem seine spezifische Leistungsfähigkeit, wenn es eine solche haben sollte, unter Beweis stellen muss. Eine Ausdehnung der Messzeitpunkte auch auf das Ende der Grundschule war aus kapazitiven Gründen nicht möglich und wäre auch mit dem Problem belastet gewesen, dass es – in Berlin jedenfalls – verschiedene Übergänge von einer 4- bzw. 6-jährigen Grundschule in die Sekundarstufe gibt.

Um die Breite der Leistungen des Religionsunterrichts erfassen und bis in die Abiturstufe differenziert präsentieren zu können, haben wir im Antrag auf den Streit, ob Standards als Mindest- oder Regelstandards zu definieren seien, so reagiert, dass wir zwischen Mindest-, Regel- und Exzellenzstandards unterscheiden. Mindeststandards sollen überall gelten und müssen erreicht werden, wenn öffentliche Schulen ihrer Aufgabe gerecht werden sollen, Heranwachsenden grundlegende Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen zu vermitteln. Regelstandards geben an, auf welches durchschnittliche Niveau die Leistungsfähigkeit des öffentlichen Bildungssystems zu entwickeln ist. Exzellenzstandards sollen erfassen, was, empirisch nachweisbar, darüber hinaus unter besonderen Bedingungen – wie z.B. im Fachleistungskursen der Oberstufe oder in Schulen in kirchlicher Trägerschaft – für einen Teil der Schüler und Lehrer möglich ist.

Die Entwicklung und Ausformulierung der so definierten Standards und ihre Überprüfung auf ihre Tauglichkeit für eine Qualitätssicherung des Religionsunterrichts an öffentlichen Schulen soll, wie bereits mehrfach angedeutet, zunächst am Beispiel des evangelischen Religionsunterrichts erfolgen. Damit sind genau jene Fragen angesprochen, die *Rudolf Englert* in seinem Einleitungsreferat als aktuelle Forschungsfragen ausgewiesen hat. Mögliche Antworten auf sie können in einem Projektantrag nur hypothetisch entworfen, nicht jedoch schon ausformuliert werden. Die Struktur möglicher Antworten kann allenfalls in der Form exemplarischer Skizzen umschrieben werden.

Ich verweise an dieser Stelle auf zwei Skizzen aus dem Projektantrag. Die eine präsentiert eine hypothetische und exemplarische Formulierung von Bildungsstandards für 15-Jährige und ordnet diese nach den horizontal ausgewiesenen Feldern Deutungskompetenz und Partizipationskompetenz sowie den vertikal angeordneten Feldern Bezugsreligion, andere Konfession/Religion sowie außerreligiöse Bereiche. Die andere entwirft analoge Bildungsstandards für das Lebensalter von Abiturienten. Mit ihnen schließt der zweite Teil meiner Überlegungen. Die Skizzen leiten zugleich zu der angekündigten Schlussbemerkung über.

Hypothetische und exemplarische Skizze für Bildungsstandards bezogen auf das Lebensalter von 15-Jährigen, noch ohne Differenzierung nach Niveaus:

	<i>Deutungskompetenz</i>	<i>Partizipationskompetenz</i>
<i>Bezugsreligion / -konfession</i>	<p>Schüler/innen kennen ausgewählte neutestamentliche Gleichnisse und können diese interpretieren.</p> <p>... kennen verschiedene Ansätze der Interpretation biblischer Texte und können diese situationsangemessen anwenden und auslegen.</p> <p>... kennen zentrale Symbole des christlichen Glaubens und können mit ihrer Hilfe eigene Erfahrungen darstellen.</p>	<p>Schüler/innen kennen kirchliche Hilfsorganisationen und können sich an einer Aktion einer solchen Einrichtung beteiligen.</p> <p>... sind in der Lage, sich in einem evangelischen Gottesdienst angemessen zu verhalten und zu seinem Gelingen beizutragen.</p>
<i>andere Konfessionen / Religionen</i>	<p>Schüler/innen können die Bedeutung eines zentralen Phänomens des Islam erläutern und diese zur Lebenswirklichkeit von Muslimen in Deutschland in Beziehung setzen.</p> <p>... wissen, wie sich Judentum, Christentum und Islam in konkreten Sachverhalten zueinander verhalten.</p>	<p>Schüler/innen sind in der Lage, mit einem Gesprächspartner aus einer anderen Konfession / Religion einen Dialog über Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Religionen zu führen.</p> <p>... sind in der Lage, sich im Gottesdienst einer anderen Konfession / Religion angemessen zu verhalten.</p>
<i>außerreligiöse Bereiche / Handlungsfelder</i>	<p>Schüler/innen können in der Werbung Anspielungen auf religiöse Motive erkennen und ihren Gebrauch im Ursprungs- und im Verwendungszusammenhang identifizieren und vergleichen.</p>	<p>Schüler/innen können Aufgaben im Rahmen der Klassen- und Schulgemeinschaft übernehmen und dies mit religiösen Vorstellungen eines gelingenden Zusammenlebens in Beziehung setzen.</p>

Hypothetische und exemplarische Skizze für Bildungsstandards bezogen auf das Lebensalter von Abiturienten, noch ohne Differenzierung nach Niveaus:

	<i>Deutungskompetenz</i>	<i>Partizipationskompetenz</i>
<i>Bezugsreligion / -konfession</i>	<p>Schüler/innen kennen zentrale neutestamentliche Gleichnisse und können diese interpretieren.</p> <p>... können zentrale Lehren der evangelischen Kirche darstellen und erläutern, auch wenn sie diese selbst nicht teilen sollten, und sind in der Lage, offenzulegen, welche Bedeutung sie diesen für sich zuerkennen / nicht zuerkennen.</p> <p>... können Kritiken an Lehren und Praktiken der Kirche in solche 'von innen' und 'von außen' unterscheiden und darüber nachdenken, inwieweit sie diese teilen bzw. nicht teilen.</p>	<p>Schüler/innen sind in der Lage, zu Aktivitäten in diakonischen Einrichtungen Stellung zu nehmen und sich an diesen – z.B. ehrenamtlich – zu beteiligen.</p> <p>... sind in der Lage, zu unterschiedlichen Konzeptionen von Gottesdiensten Stellung zu nehmen und mit Anderen einen evangelischen Gottesdienst z.B. hinsichtlich Themenfindung, Formulierung von Fürbitten, Auswahl von Liedern zu gestalten.</p>
<i>andere Konfessionen / Religionen</i>	<p>Schüler/innen können sich probeweise in die Situation von Muslimen verschiedener religiöser, sozialer und politischer Herkunft in Deutschland hineinversetzen und im Kursverband deren mutmaßlichen Standpunkte zu aktuellen Themen darstellen.</p> <p>... können zentrale Gemeinsamkeiten und Unterschiede von evangelischem und katholischem Christentum aus deren jeweiliger Sicht beschreiben, in den historisch-gesellschaftlichen Entstehungskontext einordnen und im Hinblick auf Probleme der Weiterentwicklung des Glaubens einschätzen.</p>	<p>Schüler/innen können mit Muslimen religiöse und ethische Fragen erörtern und dabei zwischen ihrer eigenen Meinung, unterschiedlichen christlichen sowie unterschiedlichen muslimischen Perspektiven unterscheiden.</p> <p>... können sich an religiösen Orten anderer Konfessionen und Religionen so verhalten, dass sie im Rückgriff auf ihre Kenntnisse von der jeweils anderen Religion / Konfession ihr Verhalten und das der anderen beobachten und weder ihren eigenen Überzeugungen zuwiderhandeln noch andere beleidigen.</p>
<i>außerreligiöse Bereiche / Handlungsfelder</i>	<p>Schüler/innen können unterschiedliche bioethische Ansätze darstellen und die Entwicklung der Biotechnologie unter ökonomischen, ethischen, politischen und religiösen Perspektiven kontrovers diskutieren.</p> <p>... kennen christliche und andere sozialethische Ansätze und den Einfluss, den diese auf die Entwicklung der Verfassung und Rechtsordnung der BRD ausgeübt haben. Sie können zu ihnen unter theologischen und gesellschaftspolitischen Perspektiven Stellung nehmen.</p>	<p>Schüler/innen sind in der Lage, sich an gesellschaftlichen Debatten – z.B. in der Form des Schreibens von Leserbriefen, der Mitwirkung an Bürgerinitiativen, in NGOs oder parteipolitischen Engagement – zu beteiligen und dabei religiöse Argumente zu berücksichtigen sowie Spannungen zwischen diesen und anderen (ökonomischen, politischen u.a.m.) Argumentationsweisen zu erkennen.</p>

3. Schlussbemerkungen

Wir sind uns sehr wohl bewusst, dass die Schemata unseres Projekts noch weitgehend aus leeren Feldern und dreidimensionalen Räumen bestehen. Sie werden begrenzt durch die drei Koordinaten

- (1) Teilkompetenzen: „Deutungskompetenz“ und „Partizipationskompetenz“,
- (2) ihre Binnengliederung in „erworbene Erfahrungen“, „religionskundliche Kenntnisse“ und „hermeneutische Fähigkeiten“ sowie
- (3) die Dimensionen „Bezugsreligion“, „andere Konfession/Religion“ und „außerreligiöse Bereiche“.

Sie gilt es

- (4) inhaltlich für die Altersgruppe der 15-Jährigen und der Abiturienten zu konkretisieren und
- (5) für die genannten drei Niveaus auszuweisen.

In seiner Forschungslogik folgt das vorgestellte Projekt dem in PISA gewählten Ansatz der Unterscheidung, Definition, Messung und Optimierung von Kompetenzniveaus. In seiner systematischen und problemgeschichtlichen Ausrichtung versucht es diesen Ansatz so für den Bereich sprachlich-hermeneutisch-reflexiver Kompetenzen zu modifizieren, dass neben entwicklungslogischen auch bildungstheoretische, religionspädagogische und theologische Argumentationsformen und Reflexionstraditionen zur Geltung kommen.

Die Schlussthese lautet daher, *dass die Pädagogik und Didaktik des öffentlichen Religionsunterrichts und die empirische Bildungsforschung gleichermaßen auf eine Weiterentwicklung und Zusammenführung ihrer Ansätze zum Zwecke der Thematisierung und Erforschung der im Bereich der öffentlichen Erziehung und Unterweisung zu fördernden Entwicklung hermeneutisch-reflexiver Kompetenzen angewiesen sind.*

Eine solche Erweiterung kann, wie in unserem Projekt angestrebt, nur in der Form eines interdisziplinären Vorhabens erfolgreich sein. Daher möchten wir Sie abschließend zu einer kritischen und konstruktiven Zusammen- und Mitarbeit einladen. Von ihr wird abhängen, ob es uns gelingen kann, Aufgaben, Möglichkeiten und Grenzen des Religionsunterrichts als eines an Bezugsreligionen zurückgebundenen Unterrichtsfaches an öffentlichen Schulen am Beispiel des evangelischen Religionsunterrichts ein Stück weit zu klären und einen Ansatz auszuarbeiten, der auch für die Justierung des öffentlichen Religionsunterrichts in anderen Bezugsreligionen und -konfessionen bedeutsam ist.

3. Schlussfolgerungen

Wir sind uns wohl bewusst, dass die folgenden Überlegungen keine wissenschaftlichen Aussagen darstellen, sondern lediglich die eigenen Erfahrungen der Autoren wiedergeben.

Die drei Kernthesen sind:

- (1) Ein Qualitätsmanagement ist ein Prozess, der sich über die gesamte Lebensdauer eines Produktes oder einer Dienstleistung erstreckt.
- (2) Ein Qualitätsmanagement ist ein Prozess, der sich über die gesamte Lebensdauer eines Produktes oder einer Dienstleistung erstreckt.
- (3) Ein Qualitätsmanagement ist ein Prozess, der sich über die gesamte Lebensdauer eines Produktes oder einer Dienstleistung erstreckt.

Die Kernthesen sind:

- (4) Ein Qualitätsmanagement ist ein Prozess, der sich über die gesamte Lebensdauer eines Produktes oder einer Dienstleistung erstreckt.
- (5) Ein Qualitätsmanagement ist ein Prozess, der sich über die gesamte Lebensdauer eines Produktes oder einer Dienstleistung erstreckt.

Die Kernthesen sind:

- (6) Ein Qualitätsmanagement ist ein Prozess, der sich über die gesamte Lebensdauer eines Produktes oder einer Dienstleistung erstreckt.
- (7) Ein Qualitätsmanagement ist ein Prozess, der sich über die gesamte Lebensdauer eines Produktes oder einer Dienstleistung erstreckt.

Die Kernthesen sind:

- (8) Ein Qualitätsmanagement ist ein Prozess, der sich über die gesamte Lebensdauer eines Produktes oder einer Dienstleistung erstreckt.
- (9) Ein Qualitätsmanagement ist ein Prozess, der sich über die gesamte Lebensdauer eines Produktes oder einer Dienstleistung erstreckt.

Die Kernthesen sind:

- (10) Ein Qualitätsmanagement ist ein Prozess, der sich über die gesamte Lebensdauer eines Produktes oder einer Dienstleistung erstreckt.
- (11) Ein Qualitätsmanagement ist ein Prozess, der sich über die gesamte Lebensdauer eines Produktes oder einer Dienstleistung erstreckt.

Die Kernthesen sind:

- (12) Ein Qualitätsmanagement ist ein Prozess, der sich über die gesamte Lebensdauer eines Produktes oder einer Dienstleistung erstreckt.
- (13) Ein Qualitätsmanagement ist ein Prozess, der sich über die gesamte Lebensdauer eines Produktes oder einer Dienstleistung erstreckt.

Die Kernthesen sind:

- (14) Ein Qualitätsmanagement ist ein Prozess, der sich über die gesamte Lebensdauer eines Produktes oder einer Dienstleistung erstreckt.
- (15) Ein Qualitätsmanagement ist ein Prozess, der sich über die gesamte Lebensdauer eines Produktes oder einer Dienstleistung erstreckt.

Die Kernthesen sind:

- (16) Ein Qualitätsmanagement ist ein Prozess, der sich über die gesamte Lebensdauer eines Produktes oder einer Dienstleistung erstreckt.
- (17) Ein Qualitätsmanagement ist ein Prozess, der sich über die gesamte Lebensdauer eines Produktes oder einer Dienstleistung erstreckt.

Die Kernthesen sind:

- (18) Ein Qualitätsmanagement ist ein Prozess, der sich über die gesamte Lebensdauer eines Produktes oder einer Dienstleistung erstreckt.
- (19) Ein Qualitätsmanagement ist ein Prozess, der sich über die gesamte Lebensdauer eines Produktes oder einer Dienstleistung erstreckt.

Die Kernthesen sind:

- (20) Ein Qualitätsmanagement ist ein Prozess, der sich über die gesamte Lebensdauer eines Produktes oder einer Dienstleistung erstreckt.
- (21) Ein Qualitätsmanagement ist ein Prozess, der sich über die gesamte Lebensdauer eines Produktes oder einer Dienstleistung erstreckt.

Bildungsstandards für "Religion"

|| Was eigentlich alles wissen sollte, wer solche formulieren wollte

„Was wissen sollte, wer formulieren wollte“ ... Die Formulierung meines Themas mag vielleicht ein wenig an *Wilhelm Busch* erinnern. Die Sache jedoch, um die es dabei geht, ist, wie bei *Busch* ja vielfach auch, gerade *nicht* amüsierlich. In unserem Fall geht es um die Wahrnehmung eines fachlichen Defizits: Dass nämlich der Religionsdidaktik eine Reihe grundlegender Kenntnisse, auf die man bei der Ausarbeitung von Bildungsstandards eigentlich zurückgreifen können müsste, zur Zeit noch fehlt. Ich will versuchen, die aus meiner Sicht wichtigsten Fehlbestände anzusprechen und da und dort einen Vorschlag für die weitere Diskussion zu machen.

Mein Erfahrungshintergrund ist unter anderem die Mitarbeit in einer von der *Deutschen Bischofskonferenz* eingerichteten Kommission zur Formulierung religionsunterrichtlicher Bildungsstandards.¹ Die Situation, die zur Einrichtung dieser und vieler ähnlicher Kommissionen geführt hat, dürfte im wesentlichen bekannt sein. Da ist vor allem die *PISA-Studie* von 2001² und der von ihr bei vielen heraufbeschworene Eindruck, man müsse 40 Jahre nach *Georg Pichts* bekanntem Mahnruf erneut von einer „deutschen Bildungskatastrophe“ sprechen; da sind die zahlreichen Soforthilfe-Experten, die sich zwar in vielen Punkten widersprechen, aber in einem doch fast durchweg einig sind, nämlich der Forderung nach einer pragmatischeren Gestalt und einer höheren Verbindlichkeit schulischer Anforderungsprofile; da ist der Beschluss der *Kultusministerkonferenz* von 2002³, es sollten in Kernfächern „nationale Bildungsstandards“ erarbeitet werden; da ist das auf diesem Hintergrund in Auftrag gegebene sogenannte 'Klieme-Gutachten' von 2003, welches das Konzept der Bildungsstandards und seine Voraussetzungen und Implikationen genauer umreißt⁴; und da ist schließlich der Beschluss der *Kultusministerkonferenz*⁵, wonach mit diesen Standards nun tatsächlich ernst zu machen sei, genauer gesagt: Dass die fachlichen Anforderungen für den Mittleren Schulabschluss in den Fächern Deutsch, Mathematik und der Ersten Fremdsprache mit Beginn des Schuljahres 2004/2005 länderübergreifend an Bildungsstandards zu orientieren seien. Wenn man in Rechnung stellt, dass Bildungssysteme „träge Tanker“⁶ sind, kann man die Geschwindigkeit, die hier gefahren wird, nur 'rasant' nennen. Bei hohem

¹ Aus der von dieser Kommission erarbeiteten Vorlage wurde im Herbst 2004 ein Beschluss der *Deutschen Bischofskonferenz* mit dem Titel „Kirchliche Richtlinien zu Bildungsstandards für den katholischen Religionsunterricht in den Jahrgangsstufen 5-10 / Sekundarstufe I (Mittlerer Schulabschluss)“, inzwischen erhältlich als Heft 78 der vom Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz hg. Reihe „Die deutschen Bischöfe“.

² *Deutsches PISA-Konsortium* (Hg.), PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich, Opladen 2001.

³ Bildungsstandards zur Sicherung von Qualität und Innovation im föderalen Wettbewerb der Länder (Beschluss der *Kultusministerkonferenz* vom 24.5.2002).

⁴ *Eckhard Klieme u.a.*, Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise (hg. vom Bundesministerium für Bildung und Forschung), Bonn 2003.

⁵ Vereinbarung über Bildungsstandards für den Mittleren Schulabschluss (Jahrgangsstufe 10) (Beschluss der *Kultusministerkonferenz* vom 4.12.2003).

⁶ So PISA-Koordinator *Andreas Schleicher* anlässlich der Verleihung des Theodor-Heuss-Preises 2003; zit. n. „Zweite Chance für die KMK“. GEW-Stellungnahme, o.O. o.J (2003), 7.

Tempo ist es allerdings doppelt wichtig, sich von der Richtigkeit des Kurses zu überzeugen. Dazu sollte man zunächst einmal fragen: Was genau sind eigentlich Bildungsstandards? Und vor allem: Welche Folgen hat es, wenn diese Standards tatsächlich das Gelenkstück einer nationalen Bildungsreform werden?

1. Was sind Bildungsstandards?

Wenn man sich bei der Beantwortung dieser Frage an der Expertise „Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards“, also dem *‘Klieme-Gutachten’*, orientiert, erfährt man: Bildungsstandards legen verbindlich fest, welche Kompetenzen Schüler/innen in einem bestimmten Fach zu einem bestimmten Zeitpunkt erworben haben sollen. Wobei dabei meist im Sinne von *‘Mindeststandards’* gemeint ist: Was zu einem bestimmten Zeitpunkt *mindestens* gelernt worden sein sollte. Und zwar nicht fächerübergreifend im Sinne von Schlüsselqualifikationen, sondern fachbezogen im Sinne von auf einen bestimmten Wirklichkeitsbereich bezogenen Kompetenzen. Das Standard-Konzept ist in diesem Punkt sehr stark von der vor allem mit dem Namen *Franz Emanuel Weinerts* verbundenen kognitionspsychologischen Einsicht geprägt, „dass die Entwicklung fächerübergreifender Kompetenzen das Vorhandensein gut ausgeprägter fachbezogener Kompetenzen voraussetzt“⁷. Das heißt: Wer Standards für den Religionsunterricht formulieren wollte, brauchte ein Modell religiöser Kompetenzen, und zwar ein Modell, das erkennen lässt, wie diese Kompetenzen sukzessive zu entwickeln sind.

Was ist nun das Besondere an den Bildungsstandards? Was unterscheidet sie von bisher gebräuchlichen Steuerungsinstrumenten wie Bildungszielen oder Lehrplänen? Das *‘Klieme-Gutachten’* sagt: Fachbezogene Standards machen allgemeine Bildungsziele nicht überflüssig, sondern wollen diese konkretisieren. Grundsätzliche Überlegungen, was eine gute Schule ist, aber auch konzeptionelle Überlegungen, was guter Fachunterricht ist, sollen durch die Standards nicht *ersetzt*, sondern *umgesetzt* werden. Das heißt, wer Standards für den Religionsunterricht formulieren möchte, müsste zunächst einmal –(1.) an konsensfähigen allgemeinen Bildungszielen Maß nehmen und brauchte dann –(2.) vor allem das, was das Gutachten eine *‘Philosophie des Schulfaches’*⁸ nennt; und dazu wiederum gehörte nicht nur ein wohlfeiles Legitimationsmuster, sondern vor allem auch eine Vision guten Religionsunterrichts.

Lehrpläne hingegen sollen durch die Standards tatsächlich weitgehend *ersetzt* werden. Das ist in mehrfacher Hinsicht belangvoll: Im Unterschied zu Lehrplänen nämlich sollen sich die Standards auf ein Kerncurriculum beschränken; damit erlegen sie den Schulen die Freiheit, aber auch die Anforderung auf, darüber hinaus erforderliche Verbindlichkeiten für ihren Geltungsbereich selbst zu regeln. Eine Auflistung von Standards hätte also deutlich schlanker zu sein als die bisherigen Lehrpläne. Wer Standards für den Religionsunterricht formulieren wollte, brauchte mithin stärker noch als die bisherigen Lehrplanmacher eine sehr klare Vorstellung von den Prioritäten religionsdidaktischer Arbeit. Welche religiösen Kompetenzen sind im Ganzen dessen, was man sich

⁷ *Klieme u.a.* 2003 [Anm. 4], 77.

⁸ Vgl. *ebd.*, 10.15.

vorstellen und wünschen könnte, heute vorrangig wichtig? Und an welchen religionsunterrichtlichen Inhalten lassen sich diese Kompetenzen vorzugsweise entwickeln?

Anders auch als die bisher geltenden Lehrpläne sollen die Standards so formuliert sein, dass sie die erwünschten Lernergebnisse klar und unmissverständlich beschreiben. Hier zeigt sich eine zentrale Intention des neuen Steuerungsinstruments: Es ist nicht mehr an der Beschreibung des Inputs von Seiten der Lehrenden orientiert, sondern an der Präzisierung des Outputs auf Seiten der Lernenden. Damit wird ein wichtiger Faden der Curriculumtheorie wieder aufgenommen, den man in den 1970er Jahren fallen gelassen hatte. Die Präzisierung des Outputs und also des in einem Fach zu einem bestimmten Zeitpunkt verbindlich und mindestens zu bewältigenden Lernertrags ist die Voraussetzung dafür, dass die Standards auch als Kriterien der Leistungsmessung dienen können. Und zwar als Kriterien der Leistungsmessung gar nicht einmal so sehr der Schüler/innen, sondern vor allem der Schulen. Das heißt, die Qualität von Schulen soll zukünftig wesentlich auch daran gemessen werden, wie groß der Anteil ihrer Schüler/innen ist, der den in den Standards beschriebenen Leistungsanforderungen tatsächlich gerecht wird.

Dieser letzte Punkt lässt besonders deutlich den bildungspolitischen Willen erkennen, die Diskussion um schulische Qualität von den Höhen der Abstraktion herunterzuholen, auf die Zentralaufgabe von Schule, den Unterricht, zu fokussieren und an verbindlichen Evaluationskriterien festzumachen. Im Sinne dieser politischen Vorgaben kann von fachlichen Bildungsstandards nur da die Rede sein, wo nicht nur Aspirationen beschrieben werden, sondern auch konkrete Evaluationsmöglichkeiten aufgezeigt werden. Das heißt, es müssen Testverfahren konzipiert und bis in konkrete Musteraufgaben hinein ausgearbeitet werden, mittels derer sich messen lässt, in welchem Umfang die angezielten Kompetenzen tatsächlich auch erreicht wurden. Wer sich die in der *PISA-Studie* eingesetzten Aufgaben einmal angesehen hat, wird sicherlich eine Ahnung davon haben, wie schwierig es sein dürfte, zu überprüfen, ob Schüler/innen in „authentischen Anwendungssituationen“⁹ in der Lage sind, eine bestimmte religiöse Kompetenz auf dem erwarteten Niveau zu realisieren. Eben dies aber wäre zu leisten, wenn man das Konzept der Bildungsstandards auf den Religionsunterricht umsetzen wollte.

2. Brauchen wir Bildungsstandards?

An diesem Punkt stellt sich natürlich mit Nachdruck die Frage: Inwieweit *muss* der Religionsunterricht überhaupt auf das Konzept der nationalen Bildungsstandards einschwenken? Welche Pläne verfolgt die Bildungspolitik im Blick auf die sogenannten 'weichen Fächer'? Standards sollten zunächst einmal ja nur für die sogenannten 'Kernfächer' ausgearbeitet werden. Darüber hinaus fragt sich aber natürlich auch: Inwieweit *kann* sich der Religionsunterricht überhaupt auf dieses Konzept einlassen? Welche Implikationen hätte dies für sein Selbst- und Aufgabenverständnis? Inwieweit ist der Religionsunterricht überhaupt 'standardisierbar'?

Brauchen wir also Bildungsstandards auch für den Religionsunterricht? Ist es denkbar, dass es an einer zukünftigen Schule Fächer gibt, die an verbindlichen Standards orien-

⁹ Deutsches PISA-Konsortium 2001 [Anm. 2], 19.

tiert sind, und solche, für die dies nicht gilt? Liefere dies nicht auf eine schulpädagogische Zwei-Klassen-Gesellschaft hinaus, mindestens dann, wenn diese Differenz nicht noch einmal bildungstheoretisch solide begründet werden könnte? Die religionspädagogische Diskussion dieser Fragen ist eben erst in Gang gekommen. Und wenn ich recht sehe, sind die Auffassungen darüber, wie zu verfahren sei, ziemlich kontrovers. Die einen befürchten, das Fach 'Religion' könnte von der allgemeinen Entwicklung überrollt werden, wenn es sich auf die für die Kernfächer bereits verbindlich geltenden Maßgaben nicht seinerseits zügig einstelle; und das heißt: Wenn es nicht bald dem Konzept der Standards entsprechende fachliche Zielvorgaben entwickle. Andere meinen, sich auf das Konzept der Standards einzulassen, bedeute die Besiegung einer sich bereits seit längerer Zeit anbahnenden bildungstheoretischen Kapitulation. Damit nämlich würden über den Tag und das aktuell Brauchbare hinausreichende Visionen kritisch-reflexiven Bildungsdenkens endgültig preisgegeben, und zwar für das Linsengericht einer Effizienzsteigerung im Bereich geistigen Handwerkertums. Außerdem würden Fächer wie Religion, in denen die Vermittlung handwerklichen Know-Hows keine so starke Rolle spiele, strukturell benachteiligt, wenn schulische Bildung zukünftig auf Mindeststandards und Musteraufgaben hin evaluiert werde.

Ich selbst fühle mich in dieser Frage sehr gespalten. Einerseits habe ich große Mühe, Forderungen nach Outputorientierung, Standardisierung und einheitlicher Leistungsmessung mit wichtigen Grundgedanken der pädagogischen Tradition zusammenzubringen. Das schmeckt mir zu einseitig nach *Johann Friedrich Herbart* und zu wenig nach *Friedrich Daniel Ernst Schleiermacher*, zu einseitig nach *Saul B. Robinsohn* und zu wenig nach *Martin Wagenschein*. *Dietrich Benner* und andere haben zu Recht darauf aufmerksam gemacht, dass die von internationalen Schulleistungstudien wie PISA ausgehenden Reformbemühungen, und dazu gehört maßgeblich auch das Projekt der Entwicklung nationaler Bildungsstandards, einseitig auf die curriculare Dimension schulischer Lernprozesse fixiert seien. Darüber würde der größere Implikationszusammenhang vernachlässigt, in welchem das Curriculum steht, also Fragen wie: Was wollen wir eigentlich unter Allgemeinbildung verstehen? Was ist eine gute Schule? Was ist guter Unterricht?¹⁰ Das alles trägt nicht gerade dazu bei, sich dem politisch so stark forcierten Konzept der Standards mit Euphorie zu nähern.

Andererseits halte ich es in Anbetracht der bereits in großer Breite in Gang gekommenen Entwicklung für fatal, wenn sich die Religionspädagogik als bildungspolitischer Sonderfall gerieren und einen einsamen Sonderweg beschreiten wollte. Meines Erachtens enthält das Standard-Konzept keine normativen Festlegungen, denen ein kritischer Religionsdidaktiker grundsätzlich widersprechen müsste. Zwar gibt es einiges, das einen bedenklich stimmen könnte: Versuche einer politischen Funktionalisierung des Konzeptes, bildungstheoretisch problematische Ausblendungen, die Gefahr, dass es unbeabsichtigte, aber weitreichende Nebenfolgen für die didaktische Kultur unserer Schulen haben könnte usw. Aber ich sehe keinen Grund, sich der Mitarbeit an seiner weiteren Entwicklung grundsätzlich zu verweigern; zumal mit der Erarbeitung religionsun-

¹⁰ Vgl. *Dietrich Benner*, Die Struktur der Allgemeinbildung im Kerncurriculum moderner Bildungssysteme, in: *ZfPäd* 48 (1/2002) 68-90, 79.

terrichtlicher Bildungsstandards eine wirkliche Chance für die fachliche Weiterentwicklung verbunden ist. Denn dadurch ist man zur Klärung einer Reihe wichtiger fachdidaktischer Fragen genötigt, denen man bislang vielleicht nicht direkt ausgewichen ist, die man aber auch nicht sehr konsequent und zielführend verfolgt hat. Dies gilt ganz besonders (1.) für die Kompetenzfrage; also: Welche Kompetenzen sollen in den vom Religionsunterricht angestoßenen Lernprozessen eigentlich genau gewonnen werden? Und es gilt (2.) für die Konsektivitätsfrage, das heißt: Wie lässt sich dieser Vermittlungs- und Aneignungsprozess als ein begründet gestuftes Geschehen beschreiben, sozusagen als eine durchdachte Aufschichtung von Kompetenzniveaus? Kurz: Aus meiner Sicht müsste es darum gehen, die Grenzen und auch die Problematik des Standard-Konzeptes klar zu sehen, gleichwohl aber auch die mit diesem Konzept für die Entwicklung des Faches verbundenen Chancen zu begreifen und wahrzunehmen.

3. Die Standard-Diskussion zur fachlichen Weiterentwicklung nutzen!

Wenn man sich zu dieser Einstellung einmal entschlossen hat, zeigt sich schnell: (1.) Die von der Standard-Diskussion her auf die Fachdidaktik Religion ausgeübte Nötigung, schultaugliche Modelle religiöser Kompetenzentwicklung zu erarbeiten, ist hochgradig produktiv! Es ergeben sich viele Fragen und eine ganze Reihe interessanter Forschungsperspektiven. Man spürt aber eben (2.) auch, wo überall für die Abfassung von Bildungsstandards eigentlich erforderliche fachliche Grundlagen fehlen und wie schwach die Solidität der eigenen Argumentationsbasis in wichtigen Punkten noch ist. Gleichzeitig, und das schafft nun (3) eine erhebliche Verlegenheit, steht man bei der Bearbeitung dieser Fragen unter erheblichem Zeitdruck. Denn auch wenn es, was die sogenannten 'weichen Fächer' anbelangt, von politischer Seite noch keine klaren Vorgaben gibt, ist doch überall spürbar, dass man in den Startlöchern steht und keinesfalls zu spät kommen möchte. Von daher ergibt sich – dies kann ich aus eigener Kommissions-Erfahrung sagen – eine ziemlich unerquickliche Situation. Im Bild gesprochen: Man soll auf einem dünnen Fundament einen hohen Turm bauen und zwar in möglichst kurzer Zeit und ohne sich dabei ständig von der dumpfen Ahnung stören zu lassen, dass dieses Bauwerk später einmal vielleicht konkrete Leute erschlagen könnte.

Das also ist die Situation zur Zeit: Die Dynamik der Gesamtentwicklung hat einen starken Druck entstehen lassen, auch für das Fach Religion möglichst umgehend Mindeststandards für bestimmte Jahrgangsklassen vorzulegen. Von fachlicher Seite her jedoch müsste man eigentlich sagen, dass eine Reihe von für diese Arbeit nötigen Grundlagen fehlt oder allenfalls in Ansätzen verfügbar ist. Diese Einschätzung ist der Ansatzpunkt meiner weiteren Überlegungen. Ausgehend davon, dass sich die Religionsdidaktik der Mitarbeit bei der Entwicklung nationaler Bildungsstandards stellen sollte, möchte ich fragen: Was müssten wir unbedingt wissen, welche Fragen müssten wir mindestens geklärt haben, wenn diese Mitarbeit auf einer einigermaßen gediegenen Grundlage stattfinden soll? Im Anschluss an das zum Charakter und zur Funktion von Bildungsstandards Gesagte sehe ich vor allem vier Baustellen, an denen die religionspädagogische Reflexions- und Forschungsarbeit einzusetzen hätte. Diese möchte ich nun im einzelnen etwas näher beschreiben:

3.1 Erste Baustelle: Die Arbeit am Konzeptions-Problem

Es ist evident, dass gerade über konzeptionelle Fragen in der Religionspädagogik sehr viel nachgedacht wurde und wird. Wohl kein anderes Schulfach war so sehr genötigt wie der Religionsunterricht, seine gesellschaftliche und individuelle Relevanz zu erweisen und in diesem Zusammenhang auch seine 'Philosophie' herauszustellen. In kaum einer anderen Fachdidaktik dürfte über die Grundanlage des Faches so anhaltend und so kontrovers gestritten worden sein wie in der Religionsdidaktik: ob Religionsunterricht eher bibelorientiert oder eher problemorientiert sein sollte, ob konfessionell, ökumenisch, interreligiös oder religionskundlich, ob korrelationsdidaktisch oder nicht, ob deduktiv, induktiv oder eher abduktiv usw. Wenn man sich vor diesem Hintergrund nun guten Mutes an die Ausarbeitung von Bildungsstandards macht, zeigt sich aber, dass diese zweifellos nötigen Diskussionen und die vielen in ihrem Zusammenhang getroffenen wichtigen Klärungen dabei nicht sehr viel weiterhelfen. Ich fürchte: Die bisher erarbeiteten und ja nicht anders als in vielerlei Varianten vorliegenden Ansätze zu einer 'Philosophie' des Religionsunterrichts sind zu sehr ideenpolitisch-programmatischer Natur, als dass sie ein über positionelle Differenzen hinwegtragendes, verbindliches Fundament für die Begründung religionsunterrichtlicher Bildungsstandards bieten könnten. Von daher fragt sich: Ist es möglich, die bisher vorliegenden Ansätze um ein Konzept zu erweitern, das einen stärkeren Bezug zwischen der Programmatik des Religionsunterrichts und den dort zu entwickelnden Kompetenzen herstellt?

Ich meine, man könnte hier eine Spur aufnehmen, die die *PISA-Studie* selbst gelegt hat. In seinen theoretischen Grundüberlegungen sagt das *PISA-Konsortium*: Der Horizont moderner Allgemeinbildung lässt sich nicht durch einen wie auch immer inhaltlich ausgefüllten Kanon von Themen, Fächern oder Schlüsselproblemen bestimmen.¹¹ Dieser Horizont und die Struktur eines daraufhin zu entwickelnden Kerncurriculums zeigten sich vielmehr in der Reflexion auf die unterschiedlichen „Modi der Welterfahrung“¹²; diese verschiedenen Erfahrungs-Modi könnten sich nicht wechselseitig substituieren, seien also, wo von Allgemeinbildung die Rede sei, allesamt unverzichtbar. Im wesentlichen ginge es dabei „um die Orientierungswissen vermittelnde Begegnung mit kognitiver, moralisch-evaluativer, ästhetisch-expressiver und religiös-konstitutiver Rationalität“¹³. Es ist dies eine Sichtweise, die in der Reflexion auf unterschiedliche Formen des Weltverhältnisses sehr deutlich Fäden aus der bildungstheoretischen Tradition aufnimmt, die von *Wilhelm von Humboldt* bis *Dietrich Benner* reichen.

Diese Perspektivik könnte einen wichtiger Ansatzpunkt für die Ausarbeitung religionsunterrichtlicher Bildungsstandards darstellen. Die Frage wäre dann: Welche Kompetenzen muss mindestens erworben haben, wer mit dem für die religiöse Welterfahrung konstitutiven Rationalitätsmodus einigermaßen zurechtkommen können soll? Diese noch sehr abstrakte Fragestellung wird schon konkreter, wenn man aus der Kognitionswissenschaft erfährt, dass sich ein eigenständiger Wirklichkeitszugang durch folgende vier

¹¹ Vgl. *Deutsches PISA-Konsortium* 2001 [Anm. 2], 21.

¹² Ebd.

¹³ Ebd.

Merkmale auszeichnet¹⁴: (1.) den Gebrauch eigenständiger Fundamentalkategorien; im Falle des religiösen Weltzugangs wäre dies insbesondere die Kategorie 'Gott'; (2.) die Einführung bestimmter Erklärungs- bzw. Deutungsmuster; in unserem Falle wären dies beispielsweise Deutungsmuster wie 'Schöpfung', 'Gnade', 'Heil'; (3.) die Entwicklung bestimmter kausaler oder interpretativer Zusammenhänge sowie (4.) die Integration der verschiedenen Kategorien, Deutungsmuster und Zusammenhänge in ein halbwegs konsistentes System. Auch wenn diese Merkmale sicherlich ihrerseits Fragen aufwerfen, lassen sie doch erkennen, wie mindestens die kognitive Dimension des religiösen Weltzugangs etwas fassbarer gemacht und in eine Theorie religiöser Kompetenz eingebracht werden könnte.

Wenn wir mit diesem Ansatz davon ausgehen, dass man es bei der Religion mit einem spezifischen, das heißt weder durch Wissenschaft substituierbaren noch auf Ethik oder Ästhetik reduzierbaren Weltzugang zu tun hat und dass dieser Weltzugang sich durch einen eigenständigen Rationalitätsmodus auszeichnet, einen Rationalitätsmodus, dessen Erfordernissen der Einzelne in der individuellen Gestaltung seines religiösen Weltverhältnisses in unterschiedlichem Maße Rechnung tragen kann, dann schließt sich hier unmittelbar die Frage an: Was muss jemand gelernt haben, dem man ein *hohes* Maß an Kompetenz in der Gestaltung seines religiösen Weltverhältnisses attestieren können soll? Bzw.: Was muss jemand *mindestens* gelernt haben, um die für dieses Weltverhältnis spezifische Rationalität in authentischen Anwendungssituationen zum Tragen bringen zu können? Ich gebe zu: Das hört sich zunächst einmal sehr artifiziell und ziemlich 'verkopft' an und scheint mit der Realität faktisch gelebter Religion nicht viel zu tun zu haben. Trotzdem meine ich, dass sich der Versuch lohnte, von einem solchen, wie soll man sagen: 'transzendentalpragmatischen' oder 'bildungstheoretischen' Ansatz aus auf die Kompetenzfrage zuzusteuern.

3.2 Zweite Baustelle: Die Arbeit am Kompetenzen-Problem

Bildungsstandards dürfen nicht auf eine Auflistung von Mindestlernzielen reduziert werden. Bestimmte Output-Erwartungen müssen vielmehr bezogen sein auf fachlich begründete Kompetenz-Modelle. Es muss deutlich werden, warum bestimmte einzelne im Unterricht zu entwickelnde Kenntnisse, Fähigkeiten, Haltungen usw. dazu beitragen, mit einem bestimmten Weltverhältnis bzw. einem bestimmten Wirklichkeitszugang zu-rechtzukommen. Natürlich gibt es auch zum Kompetenzen-Problem in der Religionspädagogik bereits wichtige Arbeiten. Erinnerung sei hier insbesondere an das von *Ulrich Hemel* im Anschluss an *Charles Y. Glock* ausgearbeitete¹⁵ und zum Beispiel von *Hans-Ferdinand Angel* immer wieder aufgegriffene¹⁶ Modell der Dimensionierung von Religiosität, ein Modell, von dem ausgehend sich dann auch bestimmte religiöse *Kompeten-*

¹⁴ Vgl. *Robert S. Siegler*, Das Denken von Kindern, München ³2001, 440; s.a. *Henry M. Wellman / Susan A. Gelman*, Cognitive Development: Foundational Theories of Core Domains, in: Annual Reviews of Psychology 43 (1992) 337-375.

¹⁵ Vgl. *Ulrich Hemel*, Religionspädagogik im Kontext von Theologie und Kirche, Düsseldorf 1986, 54ff.

¹⁶ Vgl. etwa *Hans-Ferdinand Angel*, Die Religionspädagogik und das Religiöse. Überlegungen zu einer 'Theorie einer anthropologisch fundierten Religiosität', in: *Ulrich Körtner / Robert Schelander* (Hg.), GottesVorstellungen. Die Frage nach Gott in religiösen Bildungsprozessen, Wien 1999, 9-34.

zen unterscheiden lassen. Allerdings gibt das Modell als solches noch keine Auskunft darüber, welchen Kompetenzen im Blick auf die am Lernort Schule gegebenen besonderen Dringlichkeiten und Möglichkeiten welches Gewicht gegeben werden sollte. Dafür bedarf es weiterer Klärungen und Entscheidungen. *Werner Tzscheetzsch* etwa hat sich dafür ausgesprochen, dass sich der Religionsunterricht vor allem auf die Dimensionen der religiösen Sensibilität und der religiösen Inhaltlichkeit konzentrieren solle.¹⁷ Wie auch immer: Ein von den Dimensionen menschlicher Religiosität abgeleitetes Kompetenzen-Modell kann per se noch keine religionsunterrichtlichen Bildungsstandards begründen. Um hier weiterzukommen, müssten aus meiner Sicht mindestens zwei Fragen einigermaßen einvernehmlich geklärt sein:

Erste Frage: Ist der pädagogisch geeignetste Weg für die Ausbildung religiöser Kompetenzen auch unter den Bedingungen weltanschaulicher Pluralität noch die Auseinandersetzung mit einem konkreten Traditionszusammenhang oder nicht? Die Beantwortung dieser Frage hat weitreichende Konsequenzen für die Bestimmung religiöser Bildungsstandards. Wenn etwa der Umgang mit der jüdisch-christlichen Tradition auch heute als der geeignetste Generierungszusammenhang für religiöse Kompetenzen betrachtet wird, muss der Religionsunterricht anderes leisten, als wenn diese Kompetenzen etwa durch die Herstellung einer Art religiöser Unmittelbarkeit gewonnen werden sollen – indem man Schüler/innen etwa für die Tiefendimension ihrer eigenen Erfahrungen zu sensibilisieren versucht. Ich selber bin der Überzeugung, dass die beiden Wege sich ergänzen können, ja müssen, dass aber der Weg über einen konkreten Traditionszusammenhang nach wie vor bestimmend sein sollte und grundsätzlich unentbehrlich ist.

Zweite Frage: Ausgehend von der gerade markierten Position könnte man nun weiter sagen: In der Auseinandersetzung mit einer substanziellen religiösen Tradition sollen Kinder und Jugendliche im Religionsunterricht lernen, wie sie ihr eigenes religiöses Weltverhältnis produktiv gestalten können. Elementare Basiskompetenzen wären dann genau solche Kenntnisse, Fähigkeiten, Haltungen usw., die Heranwachsenden ein solches produktives Verhältnis zur religiösen Dimension der Wirklichkeit ermöglichen. Unter dieser Voraussetzung fragt sich nun, wie sich die beiden für den Religionsunterricht konstitutiven Momente genau zueinander verhalten sollen – nämlich zum einen die Erschließung einer konsistenten religiösen Tradition und zum anderen die Befähigung zu deren individueller Aneignung. Dazu finden sich in der gegenwärtigen Religionspädagogik höchst unterschiedliche Auffassungen: Die einen sehen sich durch das Konzept der Bildungsstandards darin ermutigt, den Religionsunterricht wieder stärker auf konkrete Glaubensinhalte zu beziehen und als eine Art Christentumskunde zu konzipieren; andere bestimmen den Religionsunterricht ganz von der Aufgabe her, die religiöse Autonomie der Schüler/innen zu fördern, und greifen zu diesem Zweck auf die jüdisch-christliche Tradition nur noch sehr auswahlweise zurück.

Ich selbst begreife die jüdisch-christliche Tradition im schulischen Kontext vor allem als eine religiöse Seh-, Sprach- und Reflexionsschule im Dienste der Heranwachsenden. Die Vertrautheit mit mindestens einer konkreten religiösen Tradition ist aus meiner

¹⁷ Vgl. *Werner Tzscheetzsch*, Der Religionsunterricht in der „neuen“ Schule. Überlegungen zu „Kompetenzen“ und „Schlüsselqualifikationen“, in: *Kirche und Schule* 25 (110/1999) 1-12, 7.

Sicht eine unabdingbare Voraussetzung für die Möglichkeit, so etwas wie religiöse Autonomie entwickeln zu können. Vor diesem Hintergrund möchte ich ein Kompetenzmodell skizzieren, das versucht, 'objektive' und 'subjektive' Religion, wie man mit *Richard Kabisch* sagen könnte, gleichermaßen zu ihrem Recht kommen zu lassen¹⁸; in eine gute Balance also zu bringen sind zum einen das Eindringen in eine zunächst vielleicht sehr fremde religiöse Tradition und zum anderen die individuelle Aneignung dieser Tradition für die Bearbeitung eigener Problemlagen. Dieses Kompetenzmodell enthält folgende fünf Dimensionen:

- (1) *Religiöses Orientierungswissen*: Die Schüler/innen sollen mit der zentralen Botschaft, den Grundbegriffen, den wichtigsten Texten und der geschichtlichen Wirkung mindestens einer substanziellen religiösen Tradition in ihren Grundzügen vertraut sein und für sich in der Fülle des Einzelnen so etwas wie einen 'roten Faden' entdecken können.
- (2) *Theologische Frage- und Argumentationsfähigkeit*: Die Schüler/innen sollen die zentralen theologischen Deutungsmuster mindestens einer religiösen Tradition sachgerecht gebrauchen, ansatzweise mit anderen religiösen Traditionen vergleichen und sich für ihre eigene Auseinandersetzung mit den großen Fragen der Menschheit zunutze machen können.
- (3) *Spiritueller Wahrnehmungs- und Ausdrucksvermögen*: Schüler/innen sollten etwas von den verschiedenen, für das religiöse Weltverhältnis charakteristischen Sprach- und Kommunikationsformen verstehen und in der Lage sein, ihrem eigenen Verhältnis zur Welt einen im weitesten Sinne spirituellen Ausdruck zu geben.
- (4) *Ethische Begründungsfähigkeit*: Schüler/innen sollten religiös inspirierte Modelle ethischen Handelns kennen, in der Lage sein, ethische Konflikte im Lichte religiöser Überzeugungen zu interpretieren, und über Grundfragen des Verhältnisses von Religion und Moral ein begründetes Urteil abgeben können.
- (5) *Lebensweltliche Applikationsfähigkeit*: Schüler/innen sollen die vom christlichen Glauben beanspruchte Relevanz für das Leben des Einzelnen kennen, diesen Anspruch im Blick auf unterschiedliche Lebens- und Problemfelder kritisch würdigen und in der Auseinandersetzung mit zeitgenössischen Ausprägungen menschlichen Lebensglaubens diskutieren können.

Soweit diese Skizze eines speziell auf den Religionsunterricht hin konkretisierten Modells religiöser Kompetenzen. Auch wenn sie in dieser äußerst reduzierten Form vermutlich Anlass zu mancherlei Missverständnis bietet, lässt sie vielleicht doch erkennen, in welche Richtung bei der Ausarbeitung religiöser Bildungsstandards weitergearbeitet werden könnte.

3.3 Dritte Baustelle: Die Arbeit am Konsekutivitäts-Problem

Für die Erarbeitung religiöser Bildungsstandards reicht es nicht aus, verschiedene Komponenten religiöser Kompetenz zu unterscheiden; ein brauchbares Kompetenzmodell muss vielmehr auch erkennen lassen, welche verschiedenen Niveaus religiöser Kompetenz zu unterscheiden sind, und zwar – natürlich – bezogen auf die einzelnen

¹⁸ Vgl. *Richard Kabisch*, *Wie lehren wir Religion? Versuch einer Methodik des evangelischen Religionsunterrichts für alle Schulen auf psychologischer Grundlage*, Göttingen ⁵1920 [1910], insb. 101.

Komponenten. Das Grundproblem ist dabei, wie die Anordnung von Kompetenzstufen so getroffen werden kann, dass sie sowohl der Logik der Sache als auch der Entwicklungslogik der Subjekte angemessen Rechnung trägt. Auch dazu gibt es in der Religionsdidaktik sehr hilfreiche Vorschläge und Konzepte. Besonders hervorzuheben sind der strukturgenetische Ansatz von *Fritz Oser*¹⁹ und *Anton Bucher*²⁰, die Untersuchungen der Tübinger Forschungsgruppe um *Friedrich Schweitzer*, *Karl Ernst Nipkow* und *Gabriele Faust-Siehl* zu entwicklungspsychologischen Erfordernissen religionsdidaktischer Elementarisierung²¹ oder *Hubertus Halbfas'* Versuch, seine Forderung nach einem gründlich auf vertikale Konsekutivität hin durchdachten Lehrplan in seinem eigenen Schulbuchwerk umzusetzen.²²

Aus diesen Arbeiten lässt sich für die Arbeit am Konsekutivitäts-Problem in vielfältiger Weise Gewinn ziehen. Doch so nützlich all das ist, was hier erarbeitet wurde: Es bleibt vieles offen, was eigentlich geklärt sein müsste, wenn man sich an die Erarbeitung von Bildungsstandards begibt. Ich will dies an einem Punkt etwas näher konkretisieren.

Es geht dabei um die Entwicklung einiger für religiöse Lernprozesse besonders wichtiger kognitiver Strukturen. Wann verfügen Schüler/innen über die kognitiven Voraussetzungen für metaphorisches Verstehen, für den sachgerechten Umgang mit biblischer Bildsprache, für analoges Schließen, für das Verständnis abstrakter ikonischer Zeichen usw.? Zu all diesen Punkten gibt es offene Kontroversen. In Anbetracht dessen fällt es schwer zu entscheiden, welche Anregungen, Modelle und Perspektiven aus dem großen Bestand jüdisch-christlicher Tradition an welchem Punkt der religiösen Entwicklung zu einem 'fruchtbaren Moment' (*Friedrich Copei*²³) führen könnten. Tendenziell scheint es so zu sein, dass sehr stark von ihrer eigenen Praxis her denkende Religionspädagogen wie zum Beispiel *Hubertus Halbfas* oder *Rainer Oberthür* zu frühzeitiger Zumutung raten²⁴, während sich auf empirische Befunde stützende Kolleg/innen wie, was Gleichnisse anbelangt, *Anton Bucher*²⁵, was Wundergeschichten betrifft, *Hans-Joachim Blum*²⁶, oder, was die Bilddidaktik angeht, *Christina Kalloch*²⁷, eher vor Überforderung warnen. Dies könnte damit zu tun haben, dass die entsprechenden empirischen Untersuchungen noch sehr stark auf *Piagetschen* Voraussetzungen basieren, die durch neuere

¹⁹ Vgl. insb. *Fritz Oser / Paul Gmünder*, *Der Mensch – Stufen seiner religiösen Entwicklung*. Ein strukturgenetischer Ansatz, Zürich 1984; *Fritz Oser*, *Wieviel Religion braucht der Mensch? Erziehung und Entwicklung zur religiösen Autonomie*, Gütersloh 1988.

²⁰ Vgl. *Anton Bucher / K. Helmut Reich* (Hg.), *Entwicklung von Religiosität*. Grundlagen, Theorieprobleme, Praktische Anwendung, Freiburg/Schweiz 1989.

²¹ Vgl. *Friedrich Schweitzer / Karl Ernst Nipkow / Gabriele Faust-Siehl / Bernd Krupka*, *Religionsunterricht und Entwicklungspsychologie*. Elementarisierung in der Praxis, Gütersloh 1995.

²² Vgl. *Hubertus Halbfas*, *Das dritte Auge*. Religionsdidaktische Anstöße, Düsseldorf 1982, 39ff.

²³ Vgl. *Friedrich Copei*, *Der fruchtbare Moment im Bildungsprozeß*, Heidelberg 1960 [1930].

²⁴ Vgl. z.B. *Rainer Oberthür*, „Das ist ein zweifaches Bild.“ Wie Kinder Metaphern verstehen, in: *KBl* 120 (12/1995) 820-831.

²⁵ Vgl. *Anton Bucher*, *Gleichnisse verstehen lernen*. Strukturgenetische Untersuchungen zur Rezeption synoptischer Parabeln, Freiburg/Schweiz 1990.

²⁶ Vgl. *Hans-Joachim Blum*, *Biblische Wunder – heute*. Eine Anfrage an die Religionspädagogik, Stuttgart 1997.

²⁷ Vgl. *Christina Kalloch*, *Bilddidaktische Perspektiven für den Religionsunterricht der Grundschule*. Eine Auseinandersetzung mit den Grundschulwerken von G. Lange und H. Halbfas, Hildesheim 1997.

Konzepte bereichsspezifischen Denkens mindestens teilweise in Frage gestellt sind. Eine Reihe von Studien haben deutlich gemacht, dass nicht nur bereichsübergreifende Strukturen die Rezeption fachlicher Inhalte beeinflussen, sondern dass die Entwicklung solcher Rezeptionsstrukturen ihrerseits sehr stark auch vom Ausmaß des jeweils verfügbaren fachlichen Wissens abhängt. Ich zitiere den Pädagogischen Psychologen *Wolfgang Schnotz*: „Neuere Ansätze gehen von domänenspezifischen Umstrukturierungsprozessen aus, die auf eine Zunahme des betreffenden Domänen-Wissens und nicht auf eine Zunahme allgemeiner logischer Fähigkeiten zurückzuführen sind.“²⁸ Ich kann die Probleme damit nur andeuten. Um hier weiterzukommen, müssten wir Forschungsarbeiten initiieren, die sich auf den Aufbau bereichsspezifischer Denk- und Verstehensstrukturen richten. Es müssten dies Arbeiten sein, die nicht nur von punktuellen Schülerbefragungen ausgehen, sondern möglichst den Charakter längerfristiger Lehr-Lern-Forschungsprojekte haben.

Ich sagte schon: Dies ist nur ein Beispiel für das, was an dieser Baustelle an Arbeit auf die Religionsdidaktik wartet. Ebenfalls unbedingt weiter klärungsbedürftig sind darüber hinaus die Frage, inwieweit der Aufbau religiöser Reflexionsfähigkeit korrespondieren muss mit dem Aufbau religiösen Erfahrungswissens, ein Problem, auf das etwa *Bernhard Dressler* verschiedentlich hingewiesen hat.²⁹ Es scheint mir dies eine der gegenwärtig am lebhaftesten diskutierten religionsdidaktischen Fragen zu sein: Inwieweit ist eine Hermeneutik des Religiösen angewiesen auf die persönliche Vertrautheit mit religiösen Erfahrungen? Und: In welcher Form und welchem Umfang können und sollen solche Erfahrungen nötigenfalls auch im schulischen Kontext eröffnet werden? Bezogen auf das Konsekutivitätsproblem müsste man dann weitergehend bedenken, ob und wie der Aufbau eines entsprechenden Erfahrungswissens ebenfalls stufenförmig gedacht werden kann. Etliche Unklarheiten stehen auch noch im Raum, was den Aufbau interreligiösen Verstehensvermögens angeht. Auch hier scheint es so zu sein, dass empirische Befunde hochfliegende Aspirationen eher dämpfen als beflügeln – ich denke etwa an die einschlägige Unterrichtsforschung von *Barbara Asbrand*.³⁰ Gerade für religiöse Bildungsstandards aber benötigen wir realistische Zielperspektiven.

3.4 Vierte Baustelle: Die Arbeit am Evaluations-Problem

Das Konzept der Bildungsstandards sieht einerseits vor, dass anvisierte Lernergebnisse erkennen lassen, wie in ihnen eine bestimmte Vorstellung fachlicher Kompetenz zum Tragen kommt; es zwingt andererseits aber auch dazu, solche Leistungsanforderungen so präzise zu formulieren, dass sie klare Anhaltspunkte für die Evaluation von Schule und Unterricht bieten. Obwohl es dabei zunächst einmal nicht um die Messung und Bewertung der Leistungen von Schüler/innen, sondern von Schulen geht, ist zu erwar-

²⁸ Vgl. *Wolfgang Schnotz*, Conceptual Chance, in: Detlef H. Rost (Hg.), Handwörterbuch Pädagogische Psychologie, Weinheim 2001, 75-81, 76.

²⁹ Vgl. z.B. *Bernhard Dressler*, Religion ist mehr als Worte sagen können, in: Glaube und Lernen 13 (1/1998) 50-58.

³⁰ Vgl. *Barbara Asbrand*, Zusammen leben und lernen im Religionsunterricht. Eine empirische Studie zur grundschulpädagogischen Konzeption eines interreligiösen Religionsunterrichts im Klassenverband der Grundschule, Frankfurt/M. 2000.

ten, dass die Einführung von Bildungsstandards faktisch weitreichende und teilweise auch nicht beabsichtigte Konsequenzen auf die Leistungskultur einer Schule, das Leistungsverständnis eines Faches und die Benotung von Schülerleistungen haben wird. In diesem Zusammenhang stellen sich eine ganze Reihe von Problemen, zum Beispiel: Steht nicht die verbindliche Festlegung von allen Schüler/innen zu erreichender Mindeststandards in einer starken Spannung mit der Multidirektionalität religiöser Lernwege? Gibt es nicht eine ganze Reihe von Kompetenzen, die für das Voranschreiten religiöser Bildungsprozesse zwar unbestritten wichtig sind, sich einer Messbarkeit durch standardisierte Verfahren aber weitgehend entziehen? Und werden Kompetenzen, die auf jene Weise nicht testierbar sind, durch ein so stark evaluationsorientiertes Bildungskonzept nicht zwangsläufig an den Rand gedrängt werden? Was ist beispielsweise mit Kompetenzen wie existentielle Aufmerksamkeit, spirituelle Tiefe oder prosoziales Empfinden? Wird ein lange Zeit für kritische Nachdenklichkeit sorgender Religionsunterricht damit nicht unter der Hand mehr und mehr reduziert auf eine 'Sachkunde Religion'? Wird es möglich sein, auch für den Bereich religiöser Kompetenz einen Pool anwendungsorientierter Aufgaben zu erstellen – ähnlich wie dies PISA vor allem für die Lesekompetenz vorexerziert hat? Und welcher Art hätten Aufgaben zu sein, im Umgang mit denen Schüler/innen tatsächlich demonstrieren könnten, in welchem Grade sie mit dem für die religiöse Welterschließung spezifischen Rationalitätsmodus vertraut sind?

Mit dem Stichwort der religiösen Welterschließung komme ich nun, nach einem Gang über die Baustellen, wieder zum Ausgangspunkt meiner Überlegungen zurück. Ich meine, alles in allem brauche sich die Religionsdidaktik, was ihre Standardisierungsreife angeht, vor den anderen Fachdidaktiken nicht zu verstecken. Zwar haben wir einigen Fächern gegenüber einen gewissen Rückstand im Bereich empirischer Unterrichtsforschung, dafür sind wir in anderen Punkten vielleicht sogar eher weiter. Von daher gibt es weder Grund zur Selbstzufriedenheit noch Grund zur Selbstbeichtigung. Es gibt vor allem viel Arbeit.

Martha Heizer

Zur Evaluierung von theologischen qualitativ-empirischen Forschungsprozessen

Zu den Bereichen, in denen wir unsere Studierenden ausbilden, gehört auch die Forschung. Evaluierung von Bildungsprozessen meint deshalb auch Evaluierung von Forschungsprozessen. Wann schätzen wir ein Forschungsprojekt tatsächlich als 'gut' ein? Was sind unsere Standards, nach denen wir uns richten? Welche Kriterien müssen erfüllt sein, damit wir eine Forschungsarbeit akzeptieren, sie als gelungen bezeichnen? (Ihr möglicherweise sogar einen Preis verleihen?)

Es wäre eine sträfliche Missachtung des Themas, wenn ich versuchen wollte, in den mir zu Verfügung stehenden zehn Minuten zu Forschungsevaluation insgesamt eine halbwegs ausreichende Antwort zu geben. Ich beschränke mich auf Blitzlichter, auf Andeutungen von Fragestellungen, die jene qualitativen Forschungsmethoden betreffen, die ihr Material durch *Kommunikation* generieren (vermutlich nicht ganz unerwartet, wo ich doch an einem Institut arbeite, das „Kommunikative Theologie“ entwickelt). Ich beziehe mich also auf Forschungsprojekte, deren vorrangiges Instrument, zu Grundlagen des wissenschaftlichen Erkennens zu kommen, das Gespräch mit einzelnen Menschen oder mit und in Gruppen ist.

„Was Menschen erzählen, wenn ihnen aufmerksam zugehört wird, sind Geschichten und Geschichten, voll von eigenen Deutungen und Erklärungsmustern, voll auch von Widersprüchen, Verzerrungen, Ausblendungen, eingebettet in ein Netz von Beziehungen, deren Intensität und Bedeutung nicht immer auf die Spur zu kommen ist. Was sie erzählen, ist Ausdruck dessen, wie sie ihr Leben sehen, was sie im Laufe ihrer Geschichte gelernt haben, wie sie heute damit umgehen. Eine Annäherung an Verstehen ist mühsame Knochenarbeit. Allzu Glattes muss hinterfragt, allzu Verworrenes muss zumindest in Ansätzen ent-wickelt werden, wenn dabei ein latentes Orientierungsmuster dieses/r Menschen deutlich werden soll.“¹

Auch wenn es der Theologie immer schon um den Menschen gegangen ist, weil sie mit der ungeteilten Aufmerksamkeit Gottes für jeden einzelnen Menschen rechnet (und das will ich ihr jetzt freundlicherweise unterstellen, ist es doch klar, dass die Methoden der qualitativen Sozialforschung nicht von der Theologie entwickelt wurden, ja auch nicht besonders schnell und begeistert aufgenommen wurden. Wir sind heute in der Situation, dass wir bereits Geleistetes übernehmen, von den vielen Vorarbeiten, von der intensiven wissenschaftlichen Auseinandersetzung profitieren können. Die Standards, die von Soziolog/innen entwickelt, diskutiert und weitergetrieben worden sind, müssen selbstverständlich auch unsere Standards sein. Wir können nicht hinter dem derzeitigen Stand von Qualitätskriterien zurückbleiben. Ich halte mich dabei gerne an die 13 Säulen qualitativen Denkens, die *Philipp Mayring*² zusammengestellt hat.

Aber, und das ist der kritische Punkt, *damit ist es noch nicht getan*. Nicht hinter die Standards der qualitativen Sozialforschung zurückfallen – das ist eine sehr selbstverständliche Forderung. Aber die Ergebnisse dann eben nicht nur der Theologie, der Re-

¹ Martha Heizer, Forschung geschieht nicht im luftleeren Raum, in: Matthias Schärer / Martina Kraml (Hg.), Vom Leben herausgefordert. Praktisch-theologisches Forschen als kommunikativer Prozess, Mainz 2003, 31–52, 48.

² Philipp Mayring, Einführung in die qualitative Sozialforschung, Weinheim 1999.

ligionspädagogik zu unterbreiten, ihr sozusagen zur Verfügung zu stellen, damit sie sie in ihrer Arbeit nützen kann, sondern grundsätzlich und von Anfang an sowohl die Fragestellung als auch den Arbeitsprozess theologisch zu reflektieren, zu untermauern und zu begründen, und das nicht nur thematisch, sondern auch methodisch: Das ist eine Herausforderung. Für dieses Vorgehen gibt es (noch?) keine Anleitungen, keine Richtlinien, keine Hilfestellungen, es muss immer an der konkreten Arbeit entlang entwickelt werden. Wie dann evaluieren?

Ich taste mich an diese Frage mit dem Bild von den beiden großen Straßengräben heran, in die man bei theologischer qualitativer Sozialforschung fallen kann: zu viel Theolog/in zu sein oder ganz die Theologie zu vergessen.

Ich möchte das an einem wichtigen Postulat qualitativer Sozialforschung deutlich machen:

Christa Hoffmann-Riem, die leider schon 1990 verstorbene große Sozialforscherin, hat bereits 1980 neben Kommunikation die *Offenheit dem Untersuchungsgegenstand gegenüber* als das Hauptprinzip interpretativer Forschung beschrieben.³

„Der Forschungsprozess muss so offen dem Gegenstand gegenüber gehalten werden, dass Neufassungen, Ergänzungen und Revisionen sowohl der theoretischen Strukturierungen und Hypothesen als auch der Methoden möglich sind, wenn der Gegenstand dies erfordert“. *„In jeder Forschung geschieht Unerwartetes, nicht Vorhergesehenes. Auf theoretischer Ebene kritisiert dieses Postulat allzu strenge Hypothesengeleitetheit, die neu auftauchende interessante Aspekte der Forschungsfrage nicht mehr in den Blick nimmt. In methodischer Hinsicht verlangt Offenheit, dass die Vorgangsweise der Forschung auch während des Prozesses immer überprüft und möglicherweise geändert werden kann, sollte sich herausstellen, dass wichtige Inhalte nicht erfasst werden können.“*⁴

Gerade die Theologie hat gute Voraussetzungen, ideologischen Verengungen und zu schnellen Lösungsansätzen zu widerstehen, denn:

*„Das Absolute bleibt kritische Herausforderung, den Blick zu weiten und der interessegeleiteten Fokussierung der Wahrnehmung zu widerstehen, Mechanismen der Blickverengung und des Auseinanderreißen, Blockaden der Wahrnehmung und des Vorstellungsvermögens zu überwinden“*⁶.

Dennoch bleibt eine Reihe von Fragen offen.

*„Können TheologInnen, die (im Regelfall) ein bestimmtes Orientierungsmuster für sich übernommen haben, die gelernt haben, die Wirklichkeit unter einer bestimmten Prämisse zu deuten, überhaupt offen genug sein, ‘alle möglichen’ Interpretationen wahrzunehmen, als für die Betroffenen gültig zuzulassen, um sie im Verständnisrahmen der Befragten – und erst anschließend darüber hinaus – zu analysieren? Der Biographie und den (religiösen) Deutungsmustern eines Menschen kann nicht einfach mit angelegerten theologischen Inhalten begegnet werden. Schon immer davon auszugehen, dass man versteht, was die einzelnen Äußerungen bedeuten, gar weiß, welche Schlüsse daraus zu ziehen sind, hieße, den gesamten gegenseitigen Kommunikationsprozess zunichte zu machen und sich in eine außenstehende Expertinnenrolle zurückzuziehen.“*⁷

³ *Christa Hoffmann-Riem*, Die Sozialforschung einer interpretativen Soziologie; in: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 32 (1980), 339-386.

⁴ *Mayring* 1999 [Anm. 2], 17.

⁵ *Heizer* 2003 [Anm. 1], 49.

⁶ *Jürgen Werbick* nach *Matthias Scharer / Bernd Jochen Hilberath*, Kommunikative Theologie, Mainz 2002, 26.

⁷ *Heizer* 2003 [Anm. 1], 49.

Das meine ich mit 'zu viel Theolog/in sein': Zu schnell, zu eindeutig mit den eigenen Erklärungsmodellen parat zu sein.

Damit kommt das Problemfeld von Nähe und Distanz im Forschungsprozess ins Spiel. Es ist ein Weg voller Entscheidungen, sich als Forscher/in betreffen zu lassen, sich einzulassen auf das Gegenüber, Parteinahme zu signalisieren (und ja nicht nur zu spielen!) – und andererseits sich doch genügend zurückzunehmen, um die Fähigkeit zur distanzierten Reflexion nicht zu verlieren.

„Kann man als TheologIn theologische Forschung betreiben mit den Ansprüchen von Kommunikation und Offenheit und damit Flexibilität, ohne selbst immer wieder radikal an Grenzen zu kommen? Auch an Grenzen des eigenen 'Glaubensgerüsts'? Was, wenn dieses Gerüst fragil und störfähig ist? Was, wenn dieses Gerüst 'betoniert' ist und nicht mehr veränderbar? In beiden Fällen sind die Postulate qualitativer Sozialforschung gefährdet. Wenn ich mich also als Forscherin in einen Verständigungsprozess mit einer Interviewpartnerin / einem Interviewpartner einlasse, habe ich nicht nur damit zu rechnen, dass mich diese Interaktion selbst verändert, sondern auch, dass sich die theologischen Inhalte, mit denen ich bisher als gesichert gerechnet habe, für mich verändern. Ist es einer Forscherin / einem Forscher wirklich zuzumuten, sich immer wieder auch existentiell in Frage stellen zu lassen?“⁸

Wie viel Offenheit ist wirklich zumutbar? Für den Evaluierungsprozess: Wie viel Offenheit darf erwartet werden?

Und der andere Straßengraben ist der, die Theologie eigentlich zu vergessen: Daten zu generieren über ein kirchliches, kirchensoziologisches, auch ein theologisches Thema, aber weder Vorgangsweise noch Erkenntnisse theologisch zu reflektieren. 'Was tue ich denn da gerade? Welche theologischen Implikationen hat denn meine Methode? Stimmt das, was ich mache, mit meinem theologischen Ethos überein?' Alle Überlegungen über Würde der Person, über Respekt und Behutsamkeit, über unzulässige Manipulation z.B. gehören hier herein. Wird der/die Interviewpartner/in 'benutzt', damit die erwünschten Daten zustande kommen? Wie sehr wird das Arbeiten als Kommunikations-/Beziehungsgeschehen aufgefasst, in dem es zum Dialog zwischen Forscher/innen und 'Beforschten' kommen kann? Kann diese 'Trennlinie' zwischen Forscher/innen und Beforschten so weit wie möglich aufgehoben, zumindest aber herrschaftsfrei werden, eben: geschwisterlich?

Aber auch die Frage, in welchem theologischen Feld ich mich überhaupt bewege, muss immer wieder neu diskutiert werden – möglichst in einer Gruppe von Expert/innen (dazu sollte das Forschungsseminar gut sein!). Denn selbstverständlich ist es entscheidend für die Blickrichtung des gesamten Forschungsprojektes, ob ich mich meiner Fragestellung z.B. eher schöpfungstheologisch oder eher ekklesiologisch annähern möchte. Aber trotz einer klaren theologischen Positionierung ist die gesamte Bandbreite der Theologie nicht aus den Augen zu verlieren ... Wie kann dann aber Kommunikation über den Glauben in dieser Spannung stattfinden: Nämlich dass sie „Partizipation am Kommunikationsprozess ermöglicht und gleichzeitig das 'Verstehen' von Prozessen fördert“⁹, und zugleich auch die Hermeneutik der Tradition in ihrer interaktiven Wirkung nicht übersieht? Denn wenn der Ansatz der Kommunikativen Theologie ernstgenommen wird, der besagt, dass der Kontext die Theologie ständig verändert, wo werden dann

⁸ Ebd., 50.

⁹ Scharer / Hilberath 2002 [Anm. 6], 30.

die Grenzen zur persönlichen Beliebigkeit gezogen? Wie *Ulrike Greiner* das so pointiert ausgedrückt hat: „Wer sagt stopp?“¹⁰

Schließlich müssen die *Ergebnisse* der Untersuchung intensiv theologisch reflektiert werden. Was heißt das, was ich erforscht habe, jetzt theologisch?¹¹ Die grundsätzliche Perspektive, die die Theologie – z. B. gegenüber anderen Wissenschaften – einbringt, ist die Frage nach ‘Heil’, nach Glück, nach der unglaublich wohltuenden, aber auch herausfordernden Dimension, die Gottesbeziehung im Leben und nach dem Leben bedeuten kann. Eine erste grundlegende Frage an eine theologisch orientierte religionspädagogische Arbeit wäre die Frage, inwiefern die Arbeit sich innerhalb dieser theologisch-kriteriologischen Fragestellung situert und sich mit ihr auseinandersetzt.

Weitere grundlegende Fragen:

Wie sehr geht die Arbeit vom konkreten Leben aus, inwieweit versucht sie, ein Stück konkretes Leben in den Blick zu bekommen? Und umgekehrt: Wie sehr lassen sich die Ergebnisse wieder kontextualisieren, wieder mit und in der konkreten Gesellschaft fruchtbar machen – im Sinne des größeren Heils, also einer Verbesserung der Situation? Wie sehr sind die Forscher/innen (partizipativ und prozessorientiert) im Beziehungskreis gesellschaftlich-kirchlicher Kontext – Forschungsgruppe – eigene Lebensgeschichte(n) – Forschungskontext verankert und wie sehr werden diese Beziehungen reflektiert?

Sind die Ergebnisse sehr ‘glatt’ oder sieht man ihnen an, dass sie mit einer differenzierten Wahrnehmung entstanden sind, die möglichst viel von dem in den Blick bekommen will, was aktuell noch nicht gesehen werden kann? In welchem Ausmaß trachtet die Arbeit, ‘lose Fäden’ (offene Stellen) nicht abzuschneiden, nicht als störend darzustellen, sondern als Entdeckungschance wahrzunehmen? Inwiefern werden Brüche und Ungleichgewichte thematisiert? Ist die Studie offen für das Andere und Fremde? Lässt sie Vertrautes fremd werden? Wie wird mit Tabuisierungen und Ausblendungen umgegangen? Inwiefern lässt sie Raum für eine ‘andere Seite’?

Und schließlich: Was bedeuten die Ergebnisse für die Theologie (z. B. für die Religionspädagogik) selber? Am geläufigsten ist noch die Frage, ob sie neue Handlungsmöglichkeiten eröffnen. Aber es geht auch darum, ob sie vielleicht bisherige Postulate verändern. Stellen sie bisherige Sicherheiten in Frage? Ergibt sich aus den Ergebnissen ein zumindest nuanciertes, aber vielleicht sogar wirklich neues theologisches Denken?

Wenn ich also eine theologisch qualitativ-empirische Arbeit zu beurteilen habe, dann habe ich diese Fragen im Blick. Das bedeutet natürlich, dass eine standardisierte Evaluierung womöglich von außen sehr schwer möglich ist. Ich muss mich als Beurteilende immer auf den ganzen Prozess einlassen, der während der Erhebung und der Diskussion der Fragestellung in Gang kommt. Dazu aber muss ich in den Entstehungsprozess einer Arbeit involviert sein oder, wenn das nicht möglich ist, mich rückblickend sehr genau damit befassen. Das fällt umso leichter, je genauer der/die jeweilige Forschende den Werdegang der Studie und damit verbunden seinen/ihren eigenen wissenschaftli-

¹⁰ Auf dem Kongress für Kommunikative Theologie „Wahrheit in Beziehung“, Februar 2003.

¹¹ Diese Frage stellt das eigentliche Kernthema unserer Forschungskommunikation am Institut dar. Beteiligt sind daran *Matthias Scharer*, *Martina Kraml*, *Christoph Drexler* und *Teresa Peter*. Die folgenden Fragen beschäftigen uns gemeinsam.

chen Weg entlang der Arbeit dokumentiert hat. Ein 'schnelles Wissen', nach *Ulrike Greiner* ein „leichtes Wissen“¹², das ich mir anhand eines fertigen Forschungsprojektes mühelos aneigne, zumute, ist nicht möglich und unangemessen.¹³

¹² *Ulrike Greiner*, *Bleibende Fremdheit: Religionspädagogische Anmerkungen zum Streit um schweres und leichtes Wissen in der Wissens-Kommunikations-Gesellschaft*; in: *Scharer / Kraml 2003* [Anm. 1], 201-221.

¹³ Das würde ich auch gerne all jenen Universitätspolitikern zu bedenken geben, die immer *noch mehr* 'auswärtige' Gutachten zu den einzelnen Arbeiten vorschreiben!

Martina Kraml

Welche Evaluation braucht religiöse Bildung – "braucht" (religiöse) Bildung Evaluation?¹

Wenn ich während des letzten Jahres zwei- oder dreimal mit *Michael Hochschild*² sowohl über die Qualitätsdiskussion wie auch über methodologische Probleme der Sozialwissenschaften geredet habe, hat er fast beschwörend mit der Formel „bottom up, nicht top down“ auf mich eingewirkt. Ich habe zunächst den Nachdruck, mit dem er „bottom up“ einforderte, nicht ganz verstanden. In letzter Zeit – zum Teil auf der AfR/AKRK-Tagung, dann aber auch durch den Umstrukturierungsprozess, der an der Universität Innsbruck im Gange ist – hat mich *Michael Hochschilds* Bemerkung wieder eingeholt und mir ist deren Bedeutung so klar wie selten vor Augen geführt worden: „Bottom up, nicht top down“, zu einer Zeit, wo sehr vieles neuerdings wieder zu „top down“ tendiert!?

„Bottom up“ würde u.a. bedeuten: Zum Festlegen von Standards gehören unabdingbar die normativ ausgerichtete Grundsatzdiskussion (die Auseinandersetzung mit den verschiedensten vorhandenen Bildungsverständnissen, den Kompetenzbegriffen, den Leitungsverständnissen³ etc.) und die Auseinandersetzung mit dem konkreten lokalen Kontext. Wohin „top down“ führen kann, das hat sich für mich – früher als erwartet – schon am Sonntagvormittag beim Vortrag von *Prof. Fritz Oser*⁴ gezeigt. Dort hat mich – ähnlich wie es in der Diskussion auch von Teilnehmer/innen formuliert wurde – ein beklemmendes Gefühl erfasst. Mir hat sich schlagartig das Bild aufgedrängt, wie wohl der am Samstagvormittag⁵ unter anderem Blickwinkel angesprochene, beinharte Analytiker von Macht und Kontrolle, *Michel Foucault*, auf diese Erörterung von Bildungsstandards blicken würde.

1. Bildung – Bilder – Träume – Sehnsüchte

Bildung hat meines Erachtens zuallererst mit normativen Vorstellungen, mit Bildern, Sehnsüchten, Träumen, Hoffnungen vom guten, gelingenden und erfüllten Leben zu tun. Aber – und davon reden wir seltener – sie brechen sich am alltäglichen Leben, an

¹ Zur Qualitätsentwicklung vgl. v.a. auch: *Wolfgang Weirer*, Qualität und Qualitätsentwicklung theologischer Studiengänge. Evaluierungsprozesse im Kontext kirchlicher und universitärer Anforderungen aus praktisch-theologischer Perspektive, Münster 2004.

² Vgl. z.B.: *Michael Hochschild*, Religion in Bewegung. Zum Umbruch der katholischen Kirche in Deutschland, Würzburg 2001.

³ Bei der Durchsicht der verschiedensten Standardformulierungen fällt mir die mangelnde Grundsatzauseinandersetzung auf. Aus meiner Sicht fehlt die Anbindung der Standards an das grundsätzliche normativ-optionenbezogene Verständnis. Hier scheint für mich die Illusion durch, es gäbe ein 'neutrales' Verständnis. Besonders deutlich zeigt sich mir die Problematik am Beispiel Leitung. Leitung kann ganz verschieden aufgefasst und wahrgenommen werden. Das aber wird zumeist nicht thematisiert. Meist wird sie – unreflektiert und implizit – als eine Art Moderation verstanden und dieses Verständnis fließt dann – wiederum unreflektiert und implizit – in die Standardformulierungen ein. Genau dieses Problem – scheint mir – hatten wir schon einmal: in der Curriculumsphase.

⁴ Prof. Dr. *Fritz Oser*: „Standards in der LehrerInnenbildung“ (Vortrag beim AfR/AKRK-Kongress 2004 in Berlin).

⁵ Prof. Dr. *Rolf Schieder* / Prof. Dr. *Dietrich Brenner*: „Eigenlogik religiöser Bildung. Bildungsstandards und Qualitätssicherung im Religionsunterricht“ (Vortrag ebd.; der Text des Beitrages von *Dietrich Benner* findet sich auf S. 5-19 des vorliegenden Heftes).

Erniedrigungen, Entbehungen, Verletzungen, Enttäuschungen und Brüchen. Bildungskonzepte enthalten implizit oder explizit Träume vom Aufbruch, vom anderen, besseren Leben, von einer anderen, besseren Welt, auch Träume vom Himmel auf Erden und stehen damit in einer Spannung zum konkreten, endlichen Lebensalltag. Ich versuche im Folgenden einige solcher Bildungsbilder und –träume zu charakterisieren:

- Bildung erfolgsorientiert, sozusagen auch auf gut *aristotelisch*: Das Leben gelingt, wenn man sich bemüht, wenn man die richtigen 'Praktiken' beherrscht.
- Ein immer wiederkehrender Traum, den schon *Plato* geträumt hat: Bildung als Aufstieg, als Ausweg aus der Gefangenschaft, der Materie, dem Dunkel hin zu Licht und Geist, hin zur Erleuchtung.
- Bildung als Weg zur Unverwundbarkeit; das charakterisiert den *stoischen* Ausweg aus dem Lebensdilemma: Der einzelne Mensch muss – will er ein glückliches Leben haben – danach trachten, so unempfindlich wie möglich gegen das Widerfahrnis zu werden.
- Oder: Bildung als Emanzipation, als Ausweg aus der selbstverschuldeten Unmündigkeit, als Aufbrechen aus dem mühsamen, verknechteten Dasein in eine neue – erträumte – Unabhängigkeit, eine Besserstellung.⁶
- Bildung als Ausbruch aus dem konfessionellen Gefängnis, als Ort wo der Mensch – auf keinen Gott angewiesen – allein von der Vernunft bestimmt, sich entfalten kann. „Weder Gott noch einem Herrn“ dienen zu müssen, diese Überzeugung ist es, welche – so *Paul Veyne*⁷ – den Menschen von heute so faszinierend erscheint.
- Bildung als Ergebnis optimistisch-pädagogischen Handelns: Seht, wir machen einen neuen Menschen – nach unserem Bilde.
- Bildung als Mittel, um ein Drinnen und Draußen mit klaren Bewertungen zu erzeugen und zu stabilisieren. Bildung als Mittel, um andere auszuschließen, als soziales Kampfmittel, als Mittel, um sich Wettbewerbsvorteile zu verschaffen und so den Konkurrenzkampf zu überleben.
- Aber auch: Bildung und der Traum von Egalität – Bildung als Mittel, um soziale Unterschiede aufzulösen.
- Bildung als leichtes Gut⁸, als leicht zugängliche und problemlos zu erwerbende Ware, als Mittel zur Effizienzsteigerung, zur schnellen Erfassung, Kategorisierung und Zuschreibung.
- Und andererseits – wohl damit zusammenhängend – Bildungsmüdigkeit, Bildungsdepression. Das Wort 'Bildung' entfacht keinen Zauber mehr, löst keine leuchtenden Augen mehr aus. Es kommt in der populären Kultur eigentlich kaum mehr vor. Ein

⁶ Ein Beispiel dazu: „Geigenspiel, Gesangs- und Malunterricht sind drei Versuche, aus dem Enkel einen bedeutenden Mann zu machen oder ihm wenigstens die Flucht aus dem sozialen Elend zu ermöglichen“, so *Franz Haas* in der *NZZ* vom 11.9.2004 über die Bildungsauffassung des Großvaters von *Thomas Bernhard*.

⁷ *Concordia*, Internationale Zeitschrift für Philosophie Nr. 28 (1995), Klappentext.

⁸ *Ulrike Greiner*, Bleibende Fremdheit: Religionspädagogische Anmerkungen zum Streit um schweres und leichtes Wissen in der Wissens-Kommunikations-Gesellschaft, in: *Matthias Scharer / Martina Kraml* (Hg.), Vom Leben herausgefordert. Praktisch-theologisches Forschen als kommunikativer Prozess, Mainz 2003, 201-221.

Großteil der Bildung wird längst nicht mehr für und schon gar nicht mit den Betroffenen geplant, eine neue Form, eine Art Quasi-Bildung, zeigt sich. Sie wird bequem konsumiert und das längst schon woanders als in und von konventionellen Bildungseinrichtungen. Es gibt eine 'Bildungs-Schattenwirtschaft', die in der Werbung, in der Wellness- und Gesundheitsindustrie, am Schneidetisch der Fernseh- und Filmstudios agiert und die die mehr oder weniger 'offiziellen' Bildungs- und Standarddiskussionen ins Leere laufen bzw. absurd erscheinen lässt.

2. Die theologische Perspektive⁹

2.1 Wie 'sieht' die Theologie?

Mit den Schlussüberlegungen des letzten Abschnittes sind wir mitten in der theologischen Fragestellung: Welcher Art sind alle diese Bilder? Was liegt ihnen für eine Konzeption vom Menschen und vom Leben grundsätzlich zu Grunde? Was versprechen sie? Glück und Heil? Wie schaut dieses Glück aus? Welche Züge hat es? Von welcher Welt ist dieses Glück? Wie wird die Spannung zwischen Begehren und Erfüllung bewältigt? Welchen Stellenwert haben die 'dunklen', gefährlichen, zerstörerischen, lebensfeindlichen Seiten wie Zerstörung, Gewalt? Wie gehen Bildungsbilder und dann auch Bildungskonzeptionen mit dem Scheitern, der Entbehrung und der Erfolglosigkeit um? Wird in ihnen die romantische und idealistische Illusion sichtbar, dass Scheitern und Erfolglosigkeit, aber auch Gewalt und Zerstörung grundsätzlich überwunden, ausgeschaltet werden können/müssen? Dass man sich gerade mit Bildung gegen sie wappnen kann? In diesem Sinne thematisiert, expliziert die Theologie, was die Bildungsverständnisse und das Bildungshandeln (implizit) leitet und inwiefern darin der Lebensentfaltung – u.U. gerade durch die Auseinandersetzung mit den zerstörerischen Seiten – Raum gegeben werden kann oder nicht. Die Spannungen zwischen Träumen und Verwirklichungsmöglichkeiten, zwischen Illusion und Alltag, das Einbeziehen-Müssen von Scheitern, Gewalt und Zerstörung in die Bildungs- und Lebenskonzepte ist damit angesprochen.

„Nicht hier und nicht jetzt, erst Dann-und-Dort gibt es, was menschliches Sehnen und Streben immer schon möchte: den unstörbaren Einklang von Wunsch und Wirklichkeit, Können und Wollen. Griechisch-heidnische Weisheitslehre, die die irdische Inkongruenz von Begehren und Erfüllung durch die ausgleichende Kunst kluger Selbstkultur harmonisieren oder durch stoische Weltabstanz dämpfen möchte, setzt die Augustinische Predigt mit grausamer Härte die unaufhebbare Erfahrung des Scheiterns entgegen. In diesem hiesigen Leben, so wiederholt Augustinus über Dutzende von Seiten, kann niemand, auch nicht der im paganen Sinne Tugendhafte, das höchste Gut und eigentliche Glück des 'wahren Friedens' erreichen.“¹⁰

⁹ Roman Siebenrock verdanke ich wichtige Erkenntnisse über das Material- und Formalobjekt der Theologie.

¹⁰ Georg Kohler, Die „Gottesstadt“ (und eine Nachbemerkung zur „Höhle“). Zu Idee und Begriff des Utopischen, in: ders., Die Melancholie des Detektivs. Essays, Wien 1994, 97-118, 107.

2.2 Kristallisationskerne¹¹ der theologischen Reflexion

An welchen 'Punkten' verdichtet sich theologische Reflexion? Was sind die 'Zentren' bzw. 'Kristallisationskerne', um die sich theologisches Denken bewegt? Im Folgenden sollen einige dieser Kristallisationskerne aufgezählt werden:

- der Stellenwert, der dem einzelnen und konkreten Menschen mit seinem je eigenen Lebenstempo zugemessen wird Hier wird die Perspektive der Gnadentheologie relevant: Der einzelne und konkrete Mensch ist – vor aller Leistung – ein von Gott Angeregter und Angenommener¹²;
- die Gemeinschaft, das Wir, die Beziehungen, in denen wir als Menschen leben mit allen Freuden- und Schattenseiten und die Sicht auf dieses Wir als geschenktes und nicht pädagogisch-didaktisch-methodisch machbares. (Perspektive Trinitäts- und Inkarnationstheologie: Gott in Beziehung, Kirche);
- das Annehmenkönnen einer unheilen Welt, voll von Brüchen, Frustrationen, Angst, Gewalt, Leid, Zerstörung und Tod (Kreuzestheologie). Das Ertragen von ganz grundsätzlicher Frustration, Einsamkeit, Leere und Fremdheit, von grundsätzlicher Kommunikationslosigkeit, von grundsätzlichem Schweigen rückt in den Blick;
- der Glaube an die Nicht-Machbarkeit von Heil und an die Verwandelbarkeit von Brüchen, Zerstörung und Tod;
- die Integration von Ausgeblendetem, Abgespaltenem, Tabuisiertem bei sich selber und bei anderen;
- das Umgehen mit der Unmöglichkeit der Kongruenz von Begehren und Erfüllung, der offene Himmel und die Notwendigkeit des eschatologischen Vorbehalts.

3. Qualität und Evaluation aus theologischer Perspektive

Gnaden- oder Bilanzperspektive?¹³ – Ein Entweder-Oder ist nicht möglich, ein gegenseitiges Ergänzen und ein Anzielen von Balance aber unbedingt notwendig. Aber: Wird unter Bildungstheoretiker/innen und Bildungspolitiker/innen eine Balance zwischen Gnaden- und Bilanzierungsperspektive angezielt? Sie wird immer wieder angezielt, dennoch meine ich, dass die Bilanzperspektive zurzeit zu stark und die Gnadenperspektive zu schwach ist. Der theologische Blick soll gerade die Gnadenperspektive bewusst machen, stärken und dadurch die Machbarkeits-, die Bilanzperspektive relativieren. Im Hinblick auf Qualitätsentwicklung und Evaluierung würde das bedeuten, dass die Auseinandersetzung über die normativen Implikationen von Bildungshandeln und Bildungskonzeptionen nicht tabuisiert werden darf, sondern intensiviert werden sollte, dass Qualitätsentwicklung und Evaluierung verschränkt werden und kontextualisiert und partizipativ vor sich gehen, so dass eins ins andere einfließen kann. Nicht der Außenstandpunkt garantiert 'Objektivität' und 'Qualität', sondern eine möglichst differenzierte und

¹¹ Christine Lehmann danke ich für das Wort „Kristallisationskerne“.

¹² Vgl. Herbert Vorgrimler (Hg.), Karl Rahner – Sehnsucht nach dem geheimnisvollen Gott. Profil, Bilder, Texte, Freiburg/Br. 1990.

¹³ Zu dieser Unterscheidung vgl. die im Internet abrufbare Rede des Dekans der Innsbrucker Theologischen Fakultät, Józef Niewiadomski, anlässlich einer akademischen Feier an der Universität Innsbruck (<http://theol.uibk.ac.at/leseraum/fak/447.html>).

vorsichtige partizipative, prozessorientierte und gut dokumentierte Außen-Innen-Wahrnehmung.¹⁴

Leitperspektiven für die Evaluierung von Bildungshandeln und Bildungskonzepten (ich glaube, dass diese Leitperspektiven für beide Ebenen gelten können) könnten daher u. a. sein:

- *dramatisch-kommunikatives* Verständnis von religiösen Bildungsprozessen¹⁵, das – in Anlehnung an TZI¹⁶ – folgende Fokuse umfasst:
 - 1) die lokalen und weltweiten gesellschaftlichen und kirchlichen Zusammenhänge; auch die dramatische Geschichte dieser jeweiligen Kontexte und die damit zusammenhängenden ‘großen’ Erzählungen sowie deren Problematik, das, was diese hervorheben, worauf sie sich stützen, aber vor allem auch das, was sie verdrängen;
 - 2) die individuellen Lebensgeschichten; die ‘kleinen’ (identitätsstiftenden) Erzählungen, v. a. auch die Ambivalenzen, Brüche und Ausblendungen, die sich darin zeigen;
 - 3) die Beziehungen zwischen den Menschen (und Tieren und Dingen) und ihre Kontexte und die diese Beziehungen konstituierenden, reflektierenden und deutenden ‘gemeinsamen’ Erzählungen und deren Problematik;
 - 4) die begrifflich-darstellenden Modelle, die Sprache und die anderen Symbolsysteme;
- *Prozessorientierung* im Sinne eines Aufeinanderbeziehens dieser Fokuse, eingeschlossen darin das Bemühen um Rollenklarheit, klare partizipative Leitung, die prinzipielle Umkehrbarkeit der Beziehung Lehrende – Lernende;
- *Ausrichtung auf Offenheit und Unabgeschlossenheit, auf mögliche Ausblendungen, mit den Leitfragen:* Was sehe ich? Wie könnte ich zusammen mit anderen lernen, noch mehr zu sehen, als ich/wir aktuell sehe/n;
- *Entschleunigung* – meiner Ansicht nach die wichtigste Rahmenbedingung, um Nachhaltigkeit zu sichern. Ich weiß, dass diese Forderung dem Mainstream entgegensteht.

4. Fazit für die empirische Evaluation

Der Ruf nach Qualität und Evaluation ist ambivalent. Er hat berechnete Teile. Andererseits aber zeigt sich die große Gefahr der Überbestimmung. Und diese Überbestimmung spiegelt sich in der Sehnsucht nach Vorweisbarkeit, Greifbarkeit, Messbarkeit, Vergleichbarkeit und Verwertbarkeit, auch in einer Formalisier- und Generalisierbarkeitsform, die an längst vergangene curriculare Zeiten erinnert. Diese Sehnsucht kann aus

¹⁴ Dieses Qualitäts- und Evaluierungsverständnis aber steht dem gängigen ökonomistischen Verständnis entgegen, es verstört in diesem Kontext. Das bedeutet aber auch: Es hat eine prophetische Kraft, es kann zum Sauerteig werden und von einer anderen Botschaft künden.

¹⁵ Ein dramatisch-kommunikatives Verständnis sieht Leben grundsätzlich als Spannungsfeld, in dem es geglückte aber auch gestörte oder zerbrochene Beziehungen gibt. Kooperation und Solidarität, aber auch Konkurrenz, Neid und Zerstörung werden bewusst thematisiert.

¹⁶ Themenzentrierte Interaktion: www.tzi.ch/aktuell.php; vgl. a. *Matthias Scharer*, *Begegnungen Raum geben*, Mainz 1995.

theologischer Perspektive nicht schnell und nicht wirklich nachhaltig befriedigt werden. Zuviel steht dem entgegen. Dennoch gilt es, sich dem nicht zu entziehen, sondern zu schauen, wie man den theologischen Optionen durch – theologisch neu bedachte und ergänzte – Qualitätsentwicklungs- und Evaluierungsverfahren gerecht werden könnte: Gesucht werden müsste nach Verfahren, die partizipativer sind, viel mehr von konkreten Menschen, konkreten Gruppen und ihren Beziehungen ausgehen, lokale Bedingungen viel stärker berücksichtigen; in diesem Sinne auch viel flexibler sind, sozusagen besser auf die jeweiligen Kontexte eingehen und noch differenzierter und diskreter wahrnehmen können, was sich entlang dieser Fokusse ICH-WIR-ES-KONTEXT¹⁷ abspielt. Es müsste mehr ein Weg von unten denn von oben gefunden werden, bei dem man in der Auseinandersetzung im Prozess zu inhaltlichen und nicht nur zu formalen Kriterien kommt.

¹⁷ Vgl. ebd.

Kriterien zur Evaluierung der interkulturellen Qualität der Gemeindekatechese

Bei der Evaluation von Lehr-Lernzusammenhängen geht es um die Beurteilung von Prozessen, Erträgen oder Programmen mit dem Ziel, didaktische Maßnahmen zu überprüfen und ggf. zu verbessern oder darüber zu entscheiden.¹ Grundlegende Schritte für die Planung einer Evaluation – sowohl des schulischen Religionsunterrichts als auch der Gemeindekatechese und anderer religionspädagogischer Praxiszusammenhänge – sind die Zielexplication, die Entwicklung von Bewertungskriterien bzw. Standards und die Operationalisierung mit den dazu gehörenden Entscheidungen zu Evaluationsdesign und Auswertungsverfahren.² Weil die Sondierung der Ziele und Bewertungskriterien für die Durchführung einer Evaluation von ebenso hoher Bedeutung ist wie für die Planung und Durchführung von Lernprozessen, geht es im Folgenden exemplarisch um Kriterien für die Evaluierung gemeindekatechetischer bzw. gemeindepädagogischer Prozesse und um Möglichkeiten der Operationalisierung. Am Beispiel von Lehr-Lern-Prozessen in zunehmend multikulturellen Situationen christlicher Gemeinden werden Evaluationskriterien vorgestellt, die zum großen Teil auch auf interkulturelle und interreligiöse Lernprozesse in Schulen und speziell im Religionsunterricht übertragbar sind.

In den zunehmend multikulturellen Bistümern Deutschlands kommt es – sofern vor Ort keine starke, strukturelle Außendifferenzierung von Ortsgemeinden und Migrantengemeinden wirksam ist – immer häufiger vor, dass z.B. bei der Erstkommunionkatechese deutsche Kinder und Migrantenkinder gemeinsam in einer Gruppe lernen. In entsprechenden Elterngruppen treten die Kulturdifferenzen meistens noch deutlicher zu Tage als in den Kindergruppen und die Verständigungsschwierigkeiten zwischen der ersten Migrantengeneration und den Einheimischen sind erheblich größer als in der nachwachsenden Generation. Nicht nur für die Planung und Durchführung katechetischer Prozesse in solchen Situationen, sondern auch für die Evaluation gilt es zunächst die Frage nach den Kriterien zu klären: Nach welchen Kriterien sollen katechetische Prozesse mit Christen unterschiedlicher kultureller Herkunft – z.B. mit Einheimischen und Spätaussiedlern aus Polen, Arbeitsmigranten aus Italien und Bürgerkriegsflüchtlingen aus Kroatien – geplant, durchgeführt und nicht zuletzt evaluiert werden?

Ausgehend von den Kategorien der didaktischen Analyse lässt sich auch im Blick auf Lernprozesse in multikulturellen Gemeinden ein Kriterienkatalog entwickeln, der im Schnittfeld von interkultureller Pädagogik und Theologie verortet ist.³ Weil die Fragestellungen der didaktischen Analyse⁴ sich hinsichtlich der verschiedenen Bereiche

¹ Vgl. *Heinrich Wottowa*, Lehrbuch Evaluation, Bern ²1998, 13f; *Matthias Wesseler*, Evaluation und Evaluationsforschung, in: Rudolf Tippelt (Hg.), Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung, Opladen 1994, 671-686, bes. 672f.

² Vgl. *Wottowa* 1998 [Anm. 1], 124-144.

³ Vgl. *Monika Scheidler*, Interkulturelles Lernen in der Gemeinde. Analysen und Orientierungen zur Katechese unter Bedingungen kultureller Differenz, Ostfildern 2003, 355-447.

⁴ Vgl. *Wolfgang Klafki*, Probleme einer Neukonzeption der didaktischen Analyse, Düsseldorf 1977; *ders.*, Zur Unterrichtsplanung im Sinne kritisch-konstruktiver Didaktik, in: *ders.*, Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik, Weinheim ⁵1996, 251-284; *Dieter Emeis*, Didaktische Analyse von

und Aufgaben menschlicher Bildung konkretisieren lassen, sind sie auch zur Vorbereitung, Reflexion und Evaluation katechetischer Prozesse geeignet.

Der folgende Kriterienkatalog kann z.B. für einen Selbsttest zur Bewertung eigener katechetischer Konzepte, Projekte, Modelle und Entwürfe im multikulturellen Feld dienen.⁵ Er kann bestehende religionspädagogische und katechetische Praxis kritisieren und dazu beitragen, die Qualität interkultureller Lernprozesse in Gemeinden zu verbessern.

1. Individuelle Voraussetzungen

- 1.1 Werden die unterschiedlichen kulturellen Prägungen der Teilnehmenden berücksichtigt?
- 1.2 Wird dem möglichen Plural von Glaubensvorstellungen, kulturspezifischen Wertmustern und Verhaltensweisen im katechetischen Prozess Raum gegeben?
- 1.3 Werden die Schwierigkeiten/Blockaden der Teilnehmenden in multikulturellen Begegnungssituationen abgebaut und Zugänge zum interkulturellen Lernen ermöglicht?

2. Institutionelle Rahmenbedingungen

- 2.1 Werden die Bedingungen des Lebens und Lernens im multikulturellen Kontext berücksichtigt?
- 2.2 Werden Einheimische und Migranten eingeladen, gemeinsam an katechetischen Prozessen teilzunehmen? Inwiefern beteiligen sie sich?
- 2.3 Sind die gewählten Organisationsformen der Katechese förderlich für interkulturelle Lernprozesse? Ermöglichen sie (a) Begegnungen in gemischt kulturellen Gruppen? (b) kulturspezifische Lernräume (zumindest phasenweise) für homogene Gruppen?
- 2.4 Sind die Räumlichkeiten für die Katechese so ausgestattet, dass sie auch für Angehörige ethnischer Minderheiten attraktiv sind? Verstärkt die Ausstattung der Räume den Assimilationsdruck?
- 2.5 Gibt es unter den katechetischen Mitarbeiter/innen (proportional zum Anteil der Migranten in der Gemeinde) auch Zugewanderte?
- 2.6 Wird die katechetische Arbeit im multikulturellen Feld durch Supervisionsangebote und interkulturelle Fortbildungsmaßnahmen unterstützt? Werden entsprechende Angebote von den Mitarbeiter/innen angenommen?

3. Ziele

- 3.1 Ist der katechetische Prozess darauf ausgerichtet, den Teilnehmenden zu helfen, dass ihr Leben unter den Bedingungen kultureller Differenz gelingt, indem sie auf den Zuspruch und Anspruch Gottes eingehen?
- 3.2 Tragen die katechetischen Ziele zur Identitätsbildung in der Spannung von Beheimatung und interkultureller Begegnung bei?
- 3.3 Sind die Zielentscheidungen der Katechese darauf ausgerichtet, Gemeinsamkeiten zwischen Menschen unterschiedlicher kultureller Prägung zu stärken und kulturelle Besonderheiten wahrzunehmen?
- 3.4 Fördern die Zielentscheidungen Formen wechselseitiger Integration zwischen Angehörigen der Mehrheitskultur und der Minderheitskultur? Oder verstärken sie den Assimilationsdruck der Mehrheit?

Themen und Texten. Schritte der Vorbereitung auf Katechese und Religionsunterricht, Bildungsarbeit und Predigt, München 1997.

⁵ Vgl. zum Folgenden *Scheidler* 2003 [Anm. 3], 441-557; *James Banks*, Multicultural Education. Program Evaluation Checklist, in: ders., *Multiethnic Education*, New York ³1994, 314-319; *David C. Berliner / Nathaniel L. Gage*, *Educational Psychology*, Boston 1998, 166; *Wolfgang Hinze-Rommel*, *Interkultureller Selbsttest*. Checkliste für die berufliche und ehrenamtliche Praxis sozialer Arbeit, Stuttgart 1994, 5-10.

- 3.5 Tragen die Zielentscheidungen auf der mittleren und unteren Ebene dazu bei, dass die Teilnehmenden interkulturelle Kompetenz erwerben? Werden sie befähigt (a) zur Anerkennung der Anderen? (b) zum konstruktiven Umgang mit kulturellen Differenzen und Konflikten? (c) zu antirassistischem Handeln?

4. *Inhalte*

- 4.1 Ist Interkulturalität eine grundlegende Dimension der katechetischen Arbeitseinheiten oder gibt es wenigstens interkulturelle Schwerpunktthemen?
- 4.2 Werden kulturelle Differenzen im Sinne reflexiver Interkulturalität angemessen thematisiert oder zu häufig?
- 4.3 Kommen elementare Inhalte christlichen Glaubens als gemeinsame Tradition zur Sprache, die Christen unterschiedlicher kultureller Prägung verbindet?
- 4.4 Werden Zusammenhänge zwischen biblisch tradierten interkulturellen Erfahrungen und den Erfahrungen heutiger Lernender aufgedeckt?
- 4.5 Wird den Teilnehmenden eine vertrauensvolle Gottesbeziehung erschlossen?
- 4.6 Wird das Bewusstsein der Teilnehmenden von ihrer (und jedes Menschen) Würde als Ebenbild Gottes geweckt und gefördert? (*schöpfungstheologische Perspektive*⁶)
- 4.7 Geht die Erschließung des Indikativs der unbedingten Anerkennung der eigenen Person durch Gott dem Imperativ konsequent voraus? (*gnadentheologische Perspektive*)
- 4.8 Wird die Kernstruktur der Menschwerdung Gottes in Jesus Christus so erschlossen, dass auch die Wertschätzung des Anderen gefördert wird? (*inkarnationstheologische Perspektive*)
- 4.9 Werden Vorstellungen von multikultureller, katholischer Gemeinde erschlossen oder dominieren monokulturelle Vorstellungen? (*ekklesiologische Perspektive*)
- 4.10 Werden elementare Inhalte christlichen Glaubens als Inspirations- und Kraftquelle für interkulturelles Engagement und den Umgang mit Enttäuschungen erschlossen? (*eschatologische und ethische Perspektive*)

5. *Methoden und Medien*

- 5.1 Wird Katechese als Prozess angelegt, in dem Menschen unterschiedlicher kultureller Herkunft einen produktiven Austausch über Erfahrungen, Glaubensvorstellungen und religiöse Praxis haben können, sodass sie miteinander leben und glauben lernen?
- 5.2 Fördern die gewählten Arbeits- und Sozialformen das Beziehungslernen zwischen den teilnehmenden Einheimischen und Migranten?
- 5.3 Werden nonverbale Aktionsformen angeregt und sprachliche Verständigungsschwierigkeiten abgefedert?
- 5.4 Wird Mehrsprachigkeit im katechetischen Prozess berücksichtigt und gefördert?
- 5.5 Werden neben Medien, die Einstellungen und Verhaltensweisen der Mehrheitskultur präsentieren, auch Bilder, Symbole, Texte und Zeugnisse verwendet, die Wertvorstellungen von Minderheitsangehörigen vorstellen?

6. *Evaluation*

- 6.1 Werden für die Evaluation der interkulturellen Qualität der Gemeindegatechese mehrperspektivische Zugänge gewählt, mit denen unterschiedliche Einschätzungen von Migranten und Einheimischen erfasst werden können?

Dieser Fragenkatalog zur interkulturellen Qualität der Gemeindegatechese kann einerseits die Planung katechetischer Prozesse im multikulturellen Kontext unterstützen und andererseits bei der Auswertung solcher Prozesse sowohl Gelungenes deutlich werden lassen als auch blinde Flecken identifizieren. An dieser Konkretisierung von Fragen der

⁶ Zu theologischen Perspektiven der Evaluierung religionspädagogischer Praxis vgl. den Beitrag von Martina Kraml auf S.38-43 in diesem Heft.

didaktischen Analyse für die Auswertung katechetischer Prozesse im multikulturellen Feld wird deutlich, dass es für die Evaluation religionspädagogischer Praxis entscheidend darauf ankommt, theologische und humanwissenschaftliche Kriterien zu integrieren – vor allem im Bereich der Ziele und Inhalte. *Insbesondere, wenn* die Entscheidungen im Ziel-Inhalt-Zusammenhang religionspädagogischer Konzepte, Projekte und Modelle die *Option Jesu* aufnehmen, vorrangig den Armen, Benachteiligten und Anderen den Anbruch des Reiches Gottes zu verkünden⁷, ergeben sich daraus auch *optionale Konsequenzen* für die Entwicklung kritischer Evaluationsfragen hinsichtlich der individuellen Voraussetzungen, der institutionellen Rahmenbedingungen und Organisationsformen sowie der Methoden und Medien von Lernprozessen.

In der vorliegenden Form eignet sich der Fragen- bzw. Kriterienkatalog vor allem zur Evaluation der Konzeptqualität und der Strukturqualität katechetischer Prozesse im multikulturellen Kontext. Zur Evaluierung der Prozess- und Ergebnisqualität müssen auf der Basis des Leitfadens noch speziellere Erhebungsinstrumente entwickelt werden. Die Evaluationsfragen können in der vorliegenden Form als Skalierungsfragen z.B. in einer quantitativen Untersuchung zur interkulturellen Qualität katechetischer Prozesse in den Gemeinden eines Bistums verwendet werden. Für qualitative Untersuchungen lässt sich anhand der Fragen aber auch ein Leitfaden für Interviews entwickeln⁸ – z.B. für Auswertungsgespräche mit haupt- und ehrenamtlichen katechetischen Mitarbeiter/innen. In modifizierter Form kann der Fragenkatalog auch zur Messung der interkulturellen Qualität pädagogischer und religionspädagogischer Praxis in anderen Handlungsfeldern genutzt werden – z.B. im Kindergarten, in der Schule und im Religionsunterricht. In jedem Fall ist es bei der Durchführung von Evaluationen in multikulturellen Handlungsfeldern wichtig, Erhebungsinstrumente zu entwickeln, mit denen nicht nur die Einschätzungen von Einheimischen, sondern auch die möglicherweise anderen Einschätzungen von Migranten erfasst werden.

Statt in Bistümern und Landeskirchen angesichts der massiven Sparzwänge willkürlich Mittel und Stellen zu kürzen, können theologisch und humanwissenschaftlich fundierte Konzept- und Strukturevaluationen nicht zuletzt den Entscheidungsträgern wichtige Anhaltspunkte für sachlich begründete Entscheidungen über das Maß der weiteren Förderung der verschiedenen religionspädagogischen und katechetischen Bemühungen liefern.⁹ In erster Linie sollten solche Evaluierungen jedoch die Praktiker/innen unterstützen, die Qualität des eigenen pastoralen, katechetischen und religionspädagogischen Handelns zu optimieren.

⁷ Scheidler 2003 [Anm. 3], 407f.

⁸ Zur Kombination von quantitativen und qualitativen Evaluationsmethoden bei der Konzeption, Durchführung und Auswertung von Lernprozessen am Beispiel der Evaluierung einer hochschuldidaktischen Weiterbildung in der Theologie vgl. *Monika Scheidler*, Evaluierung einer hochschuldidaktischen Weiterbildung mit Theologinnen und Theologen, in: dies. / Bernd Jochen Hilberath / Johannes Wildt (Hg.), *Theologie lehren. Hochschuldidaktik und Reform der Theologie (QD 197)*, Freiburg/Br. 2002, 57-80.

⁹ Vgl. *Paul M. Zulehner*, *Kirche umbauen – nicht totsparen*, Ostfildern 2004, 23. 34-39, bes. 36.

1. Einleitung

Der folgende Beitrag aus der Forschungspraxis¹ bezieht sich in zweifacher Hinsicht auf das Thema dieser Tagung. Einerseits kann anhand der Erforschung von Malprozessen mit zur Aufgabe gestelltem religiösem Thema der kritische Bezug zu einer vor allem im Religionsunterricht der Grundschule sehr häufigen und wichtigen Unterrichtsmethode hergestellt werden. Andererseits stellt die vorgestellte Forschung eine phänomenologisch orientierte Grundlagenforschung zur Frage nach religiösen Vorstellungen und religiösen Bildungsprozessen von Kindern dar. Diese Grundlagen sind zugleich Voraussetzungen für die subjektorientierte Evaluation von Religionsunterricht.

Die Idee, sich den religiösen Vorstellungen von Kindern anhand von Kinderbildern anzunähern, ist keineswegs neu.² In der hier zugrundeliegenden Studie richtet sich das Hauptaugenmerk jedoch auf die Malprozesse. Diese Idee entstand aus der Erkenntnis, dass die Erforschung religiöser Kinderbilder nur unter Miteinbeziehung der Entstehungsprozesse dieser Bilder aufschlussreich sein kann.³

2. Wie sollten Malprozesse evaluiert werden?

Das Wichtigste geschieht nebenbei und unbemerkt

Malprozesse sollten so evaluiert werden, dass sie die Perspektive auf das eröffnen, was in Forschung und Unterricht schwer sichtbar zu machen ist, weil es unbeobachtet verläuft, ungeplant, nebenbei und vor allem viel zu schnell.

Die Evaluationsmethode sollte geeignet sein, den komplexen Prozess radikal zu verlangsamen und Detail für Detail wahrzunehmen. Hierbei sollte in Gruppen interpretiert und interdisziplinär gearbeitet werden, insbesondere kunstdidaktische Kompetenz ist für die Arbeit mit Kinderbildern unerlässlich.

Malprozesse als Momentaufnahmen religiöser Bildungsprozesse

Sequenzanalysen gefilmter Malprozesse können ermöglichen, auf das WAS, auf die assoziierte Thematik der entstehenden Bilder, auf Fragmente religiösen Wissens, religi-

¹ Die für das Folgende zugrundeliegende Studie ist als Dissertationsvorhaben im Rahmen des interdisziplinären Pilotforschungsprojekts „Religiöse Kinderbilder im Prozess des Entstehens“ in Bielefeld entstanden und wird von Prof. Heinz Streib und Prof. Klaus-Ove Kahrmann (Kunstdidaktik) betreut. Im Rahmen dieser Publikation kann das Thema nur stark gekürzt dargestellt werden. Die ungekürzte Ausarbeitung des Tagungsbeitrags findet sich in der Internet-Zeitschrift www.theo-web.de.

² Dazu verweise ich auf einen Forschungsüberblick von Christine Lehmann, *Heranwachsende fragen nach Gott. Anstöße zum Dialog zwischen Religionspädagogik und Feministischer Theologie*, Neukirchen-Vluyn 2004.

³ Zur Kritik an Kinderbildinterpretationen dieser Art vgl. u.a. Norbert Neuf, *Symbolische Verarbeitung von Medienerlebnissen in Kinderzeichnungen*, in: Johannes Fromme / Jürgen Mansel / Sven Kommer / Klaus-Peter Treumann (Hg.), *Selbstsozialisation, Kinderkultur und Mediennutzung*, Opladen 1999, 183-199, 189f.; Hans-Günter Heimbrock, *Vom Abbild zum Bild. Auf der Suche nach neuen Zugängen zur Religiosität von Kindern*, in: Dietlind Fischer / Albrecht Schöll (Hg.), *Religiöse Vorstellungen bilden. Erkundungen zur Religion von Kindern über Bilder*, Münster 1999, 19-39, 24f.

öser Erfahrungen und Fragen zu schließen. Um auch über religiöse Bildung nachzudenken, wie sie sich in Malprozessen ereignen kann, ist es erforderlich, neben dem WAS auch das WIE der thematischen Auseinandersetzungen zu beleuchten. Sozusagen in Momentaufnahmen können die Spuren und Hinweise von religiösen Bildungsprozessen dokumentiert und interpretiert werden.

Auf der Spur von (Selbst)Sozialisation – ‘Abmalen’ erwünscht:

Die Kinder sollten nicht allein, sondern mit Kindern malen, mit denen sie befreundet sind und regelmäßig Zeit verbringen.⁴ Dadurch können die Kommunikation, die gegenseitige Inspiration, die Aneignungs- und Abgrenzungsprozesse unter Kindern wahrgenommen werden. Dieses fördert nicht nur die Selbstinterpretation der Kinder als wertvolle Möglichkeit, der Problematik des Fremdverstehens zu begegnen. Es bietet zudem einen Weg, sich empirisch den Prozessen von Selbstsozialisation in Peergroups anzunähern, wie sie überall, aber eben auch am Rande eines vorgegebenen Themas stattfinden können.

Malprozesse von Kindern, das sind Mädchen und Jungen

Evaluation religiöser Bildung braucht einen Geschlechterverhältnisse und Geschlechtsunterschiede reflektierenden Blick auf die Beschäftigung mit Gott und die Bedeutung von Gottes Geschlecht.⁵

3. Ein Beispiel aus der Forschungspraxis: Ausschnitte aus dem Malprozess von Lena und Sarah⁶

3.1 Informationen zu den Mädchen und der Forschungssituation

Die zeichnenden Mädchen sitzen mit der teilnehmend beobachtenden Forscherin an einem Gruppentisch und werden von einer oberhalb des Tisches installierten Kamera gefilmt.

Es zeichnen die beiden sechsjährigen Mädchen, Lena und Sarah, miteinander. Sie bezeichnen sich als Freundinnen und haben sich gegenseitig als Malpartnerin ausgewählt. Trotz aller Planung und Vorbereitung wurden die Maltreffen nicht zu einer Laborsituation, sondern unterlagen spontanen Änderungen, bedingt durch die ‘Unbekannten des Feldes’. So nahm ein sechsjähriges Mädchen als Gast teil.

3.2 Zur Methode der Interpretation

Für diese bislang erste Studie mit religiösen Malprozessen mussten neue methodische Zugangsweisen entwickelt werden. Die Säulen dieser Methode sind:

- Gedächtnisprotokoll direkt im Anschluss;
- Transkriptionstabelle des Malprozesses (in Zehnskunden-Schritte unterteilt);

⁴ Vgl. *Stephanie Klein*, Gottesbilder von Mädchen. Bilder und Gespräche als Zugänge zur kindlichen religiösen Vorstellungswelt, Stuttgart u.a. 2000, 64. *Stephanie Klein* legt die Wichtigkeit von gemeinsamen Lebens- und Erfahrungszusammenhängen und der hierbei zu erwartenden gemeinsam entwickelten Bedeutungsstrukturen für die Anregung der Interaktion der miteinander zeichnenden Kinder dar.

⁵ Dies geschieht u.a. mit Hilfe von geschlechtshomogen zusammengesetzten Malgruppen.

⁶ In dem diesem Beitrag zu Grunde liegenden Kurzvortrag wurde an dieser Stelle ein Filmausschnitt mit der Anfangssequenz eines Malprozesses gezeigt.

- Interpretation in einer Interpretationsgruppe (nach der Sequenzanalyse von *Ulrich Oevermann*⁷ mit Unterstützung der Kunstdidaktik);
- das Filmmaterial des vorausgegangenen Malprozess wird hinzugezogen (Formenrepertoire, individueller Malstil, Verhalten, Interaktion);
- Hintergrundinformationen werden eingeholt (Fragebogen an die Eltern).

4. Ausgewählte Ergebnisse aus der Interpretation des Malprozesses

4.1 Könige im Himmel(reich)

Im Fall von Lena und Sarah ist zunächst interessant, wie die beiden Mädchen den Beginn ihres Malprozesses synchronisieren. Große Unterschiede zeigen sich jedoch im Malstil, insb. bei Geschwindigkeit und Linienführung.

Auf Lenas Bild entsteht zunächst die Kontur eines Hutes. Gleichzeitig kommentiert Lena ihr Bild: „Ich male .. jetzt einfach das Himmelreich.“⁸ (1.20) Lenas Hut-Kontur erinnert an die Hüte der Clown-Figuren auf der Tischdecke.⁹

Lena unterbricht die Figur direkt nach Fertigstellung der Kopfkontur unterhalb des Hutes und entscheidet sich im nächsten Moment, dass Gott eine Krone haben muss. Ein Übermalen kommt für sie aus ästhetischen Gründen nicht in Frage. So beginnt sie mit einer neuen Person. Die Figur mit Hut verbleibt auf dem Bild und wird von Lena gedeutet. Sie ist zunächst „Urahn“ Gottes (1.40).¹⁰

Auch die erste Figur mit Krone unterbricht Lena und skizziert eine weitere Figur mit Krone. Ihr beiläufiger Kommentar „Das ist der Sohn von Gott“ (2.10) lässt es dabei offen, welche Figur gemeint ist. Im Verlauf des Malprozesses wird sich hier eine Klärung entwickeln.

Im Blickpunkt von Lenas Interesse steht offenbar nicht die Gestaltung einer einzelnen Figur sondern das Gesamtgeschehen auf ihrem Bild. Sie zeichnet Gott in einer harmonischen Dreiergruppe. Die inhaltliche Beziehung Gottes zu seinem Sohn und zu einem Urahn und die ästhetische Dynamik des Bildaufbaus bedingen sich dabei in untrennbarer Weise gegenseitig. Diese sehr freundlichen Regenten verbinden märchenhaft anmutende Vorstellungen von einem Königreich mit der Gestaltung christlicher Symbolsprache und Theologie. So stellt Lenas Bild Gott in die Spannung von Einheit und Vielfalt (Gott als herrschender Vater und König und Jesus im Himmel als sein Mitregent).

4.2 Was hat Pinocchio in Himmel zu suchen?

Nach einer Pause – verunsichert von Sarah – zeichnet sie schnell in die noch ohne Gesicht verbliebene Kopfkontur zwischen den beiden Königs-Köpfen, in analoger Malwei-

⁷ Vgl. *Ulrich Oeverman / Tilman Allert / Elisabeth Konau / Jürgen Krambeck*, Die Methodologie einer 'objektiven Hermeneutik' und ihre allgemeine forschungslogische Bedeutung in den Sozialwissenschaften, in: Hans-Georg Soeffner, (Hg.), *Interpretative Verfahren in den Sozial- und Textwissenschaften*, Stuttgart 1979, 352-434.

⁸ Damit drückt sie Erleichterung („einfach“), Ungeduld („jetzt“ geht es endlich los) und insbesondere den Wunsch nach Absicherung aus, dass es in Ordnung ist, kein Bild von Gott im engeren Sinne zu zeichnen.

⁹ Die Forscherin hatte den Gruppentisch für das Mittagessen im Hort mit Tischdekoration unverändert übernommen.

¹⁰ Die Themen Herkunft und Alter Gottes werden später weiter bearbeitet.

se ein Gesicht. Allerdings unterscheidet sich das Hakenschema dieser Nase von denen der anderen Nasen durch eine längere Bogenlinie. Im selben Moment, in dem sie die Nasenlinie beendet, benennt Lena die Figur um: „Das ist Pinocchio“ (2.40), sagt sie und fügt hinzu: „Pinocchio ist ja auch schon gestorben.“ (2.50) Sie wirkt amüsiert und verlegen und ist sich sehr wahrscheinlich der Tatsache bewusst, dass die Idee von Pinocchio im Himmelreich zwischen Gott und Jesus unkonventionell ist.

Neben anderen denkbaren Möglichkeiten, wie Lena auf die Assoziation Pinocchio gekommen sein könnte (lange Nase, Clowns auf der Tischdecke, Hut der angefangenen Figur), nennt sie eine wichtige inhaltliche Assoziation selbst: „Pinocchio ist ja auch schon gestorben.“ Die anderen Figuren im Himmelreich, d.h. bislang der Urahn Gottes, Gott und Jesus sind tot.

In jedem Fall dürfte *Carlo Collodis* Kinderbuchklassiker¹¹ „Pinocchio“ Lena sehr präsent sein und in ihren Gedanken sozusagen ‘oben auf’ gelegen haben (Pinocchio wurde in der Schule vorgelesen, ist multimedial präsent durch Hörspiele, Fernsehserie, Videos etc.).

Pinocchio hat seinen Weg ins Bild gefunden, weil er aktuelles, interessantes symbolisches Material ist. Diese Identifikationsfigur für Kinder bietet zahlreiche potenzielle und mit religiösen Motiven¹² gespickte Anknüpfungspunkte zu der Frage nach Gott und dem Himmelreich. Pinocchio hat für Lena seinen Ort nicht nur im Himmel in größter Nähe zu Gott und zu Jesus, sondern er stellt Verbindung zum Menschen her. Lena drückt in Bild und Wort eine Vorstellung von Gott aus, die nicht zuletzt an die Güte und Macht der helfenden Fee¹³ in der Geschichte von Pinocchio erinnert. Der alles andere als perfekte Pinocchio wird selbstverständlich im Himmelreich aufgenommen¹⁴ und Gott bzw. Jesus nehmen sich seiner an. Dies betont Lena in nachdrücklichem Tonfall, nachdem sie die Hände der beiden Figuren in enger Verbindung gezeichnet hat¹⁵, „der nimmt Pinocchio an die Hand, der König“ (6.40). So gestaltet sie eine Vorstellung von der Verbindung zwischen Mensch und Gott.

Anhand der medialen Vorlage Pinocchio wird sehr deutlich, wie Lena symbolisches Material unterschiedlichster Herkunft in subjektiver Deutung für die Bearbeitung ihres Themas verwendet und in ihr Bildgeschehen integriert.¹⁶

¹¹Vgl. *Carlo Collodi*, Pinocchio, Hamburg 2001. Bereits im Jahr 1883 erschienen *Collodis* „Avventure di Pinocchio“ erstmals als Buch.

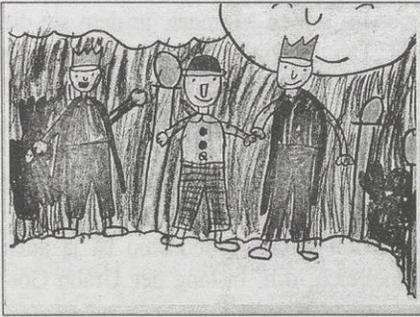
¹² Der Deutung der religiösen Motive in der Geschichte Pinocchios widmet *Giacomo Kardinal Biffi* eine eigene Abhandlung, die zu jedem der 36 Kapitel von *Collodis* Werk eine katholische Interpretation bietet. Vgl. *Giacomo Kardinal Biffi*, Pinocchio oder die Frage nach Gott, Augsburg 2000.

¹³ *Kardinal Biffi* deutet die Figur der Fee als das weibliche Prinzip. Vgl. *ders.* 2000 [Anm. 12], 97.

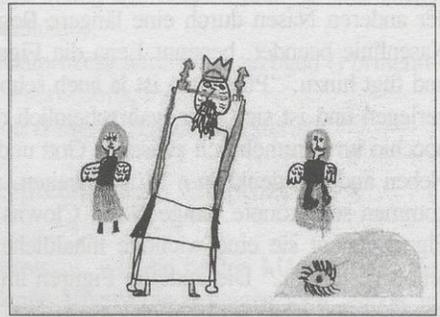
¹⁴ Im Folgenden betont Lena noch einmal, dass Pinocchio im Himmel, genauer im Baumhimmel (3.20) sei (als trostspendende Vorstellung in Verlust von Menschen oder Tieren).

¹⁵ In Anbetracht von Lenas sehr gut entwickelter Feinmotorik und ihrer Fähigkeit, die Formen ihres Bildes zueinander zu organisieren, ohne dass sich Überschneidungen ergeben, kann von einem bewussten Aneinanderzeichnen der Hände ausgegangen werden.

¹⁶ Auf die religionsproduktive Subjektivität der Kinder bei der Deutung und Verarbeitung medialer Vorlagen in ihren Malprozessen hat bereits *Heinz Streib* hingewiesen: *Ders.*, Kanalisierung des Heiligen oder Ermöglichung religiöser Subjektivität? Kinderbilder als Gestaltung medial vermittelter Subjektivität, in: Fromme u.a. 1999 [Anm. 3], 231-247, 240f.



Lenas Bild



Sarahs Bild

4.3 Ausblick: Die weiblichen Elemente des Himmels

Im weiteren Malprozess setzen sich die Mädchen mit der Frage nach dem Geschlecht Gottes auseinander.

In starkem Kontrast zu dem alten, unbeweglich auf seinem Thron sitzenden Gott stehen die beiden Engel, die Sarah Gott zur Seite stellt. Sie haben Flügel und im Fall des rechten Engels auch Arme (im Gegensatz zu Gott), wirken jung und sind, das betont Sarah sehr deutlich in Wort und Bild, weiblich (28.50f.).

Auch Lena gefallen diese Engel sehr gut und sie reproduziert sie mit denselben weiblichen Attributen gleich mehrmals.¹⁷ Ihren ersten eigenen Engel muss sie jedoch als Reaktion darauf, beim „Abmalen“ ertappt zu worden zu sein, zu einem Vogel werden lassen, zu „Gottes buntem Vogel“. Dieser inspiriert beide Mädchen gleichermaßen und an seinem Beispiel entwickelt Sarah eine Aufgabe dieses Wesens: „Das kann einer sein, der immer zu dem hinfliegt und dem Regen Bescheid sagt“ (21.00). Dabei illustriert Sarah, ihren Stift wie eine Dirigentin bewegend, wie der Vogel den Regenfall beginnen lässt.

Nach den weiblichen Engeln, die mit auffälliger Regelmäßigkeit auch in anderen Malprozessen dieser Studie im Anschluss an die Gestaltung von männlichen Gottes-Figuren ergänzt werden, zeichnet Sarah ein weiteres Bildelement, das sie ebenfalls als weiblich definiert. Auffällig ist, wie wichtig es Sarah ist, dass dieses Element wahrgenommen wird. Im Gegensatz zu ihrer ansonsten zurückhaltenden Art der Forscherin gegenüber weist sie diese erstmals eigens auf ein Element ihres Bildes hin. „Guck mal!“ (32.10f.) sagt sie und zeigt auf das lang bewimperte Auge, das sie auf ihren Mond gezeichnet hat. Als die Forscherin das Auge daraufhin lobt: „Schöne Augen der Mond“, korrigiert Sarah sie in einem sehr nachdrücklichen, beinahe triumphierenden Tonfall: „Die Mön-din“.

Die Figur des Königs im Himmel ist unveränderlich männlich. Die diesbezügliche Anfrage der Forscherin am Ende des Malprozesses scheint den Mädchen geradezu albern

¹⁷ Sie zeichnet sie, ebenfalls mit langem blondem Haar und in Rosa-Tönen, zunächst auf ihrem Bild und später noch einmal auf der Rückseite ihres Bildes.

vorzukommen. Dennoch scheint es das Bedürfnis zu geben, der männlichen Dominanz auf dem Bild durch das Hinzufügen weiblicher Bildelemente etwas entgegenzusetzen.¹⁸ Auffällig ist im Fall von Sarah, dass es die ergänzten weiblichen Figuren sind, die im Gegensatz zu dem thronenden Gott, dessen Handlungsfähigkeit Sarah sich nicht sicher zu sein scheint, wichtige Aufgaben erfüllen. Es sind die Engel, die die Verbindung zu den Menschen herstellen und die, im Falle des Regenvogels, Gottes Werk ausführen. „Die Möndin“ erinnert an das in Bilderbüchern und Schlafliedern sehr verbreitete Motiv des über die geborgenen, schlafenden Kinder wachenden, guten Mondes. Es scheint, als nehme sie dem thronenden Gott die Aufgabe ab, ein freundlich wachsameres Auge auf die Menschen zu haben.

5. Fazit

In ihrem Malprozess gestalteten die Mädchen ihre Bilder bei aller Unterschiedlichkeit anhand eines gemeinsamen Anfangsimpulses, der aller Wahrscheinlichkeit nach dem von beiden Mädchen bearbeiteten Themenkomplex Gott als König im Himmel bzw. im Himmelreich entspricht. Ausgehend von diesem klassisch anmutenden Gottesbild bearbeiten die Mädchen assoziativ und aufeinander Bezug nehmend eine Fülle von theologischen Fragestellungen.

Im Verlauf der Auseinandersetzung mit dem mächtigen, männlichen König und Welter-schaffer Gott, der mit seinem prachtvollen Thron im fernen Himmelreich weit entfernt von der Lebenswirklichkeit der Mädchen zu sein scheint, suchen und finden beide Mädchen Verbindungen zwischen Welt und Gott. Sarah tut dies, indem sie im Gespräch Möglichkeiten erörtert, wie dieser Gott, der in ihrem Bild keine Arme hat, Einfluss auf die Welt haben kann. In der Sprache ihres Bildes überträgt sie den weiblichen Engeln und der „Möndin“ verbindende Funktionen zwischen Gott und Welt. Lena stellt das Himmelreich von Beginn an als einen in seiner Freundlichkeit einladenden Ort dar. Anhand des Beziehungsgeschehens zwischen Gott und Jesus und der zentralen Identifikationsfigur Pinocchio deutet Lena, wie Gott in Beziehung zu den Menschen steht. Daneben lässt sie durch die Integration von Laternen bzw. Sternen sowie von Engel und Engels-Vogel das Himmelreich in Verbindung zu den Menschen treten.

Der betrachtete Malprozess kann sich dem annähern, wie zwei Mädchen, von einem traditionellen patriarchalen Gottesbild ausgehend, die Spannung von Nähe und Distanz zu Gott gestalterisch bearbeiten und durch die Kombination und Verarbeitung des assoziierten symbolischen Materials deuten. Darin qualifiziert sich dieser Malprozess als religiöser Bildungsprozess.

Die dargestellten Überlegungen können freilich nicht den vollständigen Gang des Interpretationsprozesses zeigen. Es konnte aber hoffentlich klarer werden, wie vielschichtig

¹⁸ *Stephanie Klein* hat darauf hingewiesen, dass Mädchen einerseits weit häufiger als Jungen Gott weiblich darstellen, dass sie Gott aber andererseits in keinem bekannten Fall in ihren Bildkommentaren auch als weiblich benennen. Dieses Verhalten der Mädchen, das auch im Rahmen der Studie mit Malprozessen bei anderen Fällen bereits aufgefallen ist, deutet *Klein* vor dem Hintergrund der Schwierigkeiten, die die Dominanz männlicher Gottesbilder in der christlichen Tradition für Mädchen bedeuten können. „In ihrer unmittelbaren Erfahrung und Beziehung zu Gott scheinen sie sich an ein Du zu wenden, das ihrer eigenen, auch geschlechtlichen Wirklichkeit entspricht. Die zur Verfügung stehende Sprache läßt aber nur eine männliche Benennung zu.“ (*Klein* 2000 [Anm. 4], 173).

und dynamisch ein Malprozess ist. Die untrennbare Verflechtung von Interaktion, gestalterischen Entscheidungen, religiösen Vorstellungen und den Kindern präsentem symbolischem Material verbietet jede 1:1-Übersetzung eines Gottes-Bildes mit Bindestrich in ein Gottesbild ohne Bindestrich. Die Evaluation von Malprozessen erfordert Genauigkeit und den Blick ins Detail, wenn hierbei religiöse Bildungsprozesse in den Blick kommen sollen.

Die Malerei ist ein Prozess, der sich über die Zeit erstreckt und in dem der Maler mit dem Material interagiert. In diesem Malprozess gestalten die Maler ihre Bilder bei aller Unmittelbarkeit anhand eines gesteuerten Kulturwissens, der aller Wahrnehmbarkeit nach den von ihnen mit dem Material interagierten. Die Malerei ist ein Prozess, der sich über die Zeit erstreckt und in dem der Maler mit dem Material interagiert.

3. FAZIT

In einem Malprozess gestalten die Maler ihre Bilder bei aller Unmittelbarkeit anhand eines gesteuerten Kulturwissens, der aller Wahrnehmbarkeit nach den von ihnen mit dem Material interagierten. Die Malerei ist ein Prozess, der sich über die Zeit erstreckt und in dem der Maler mit dem Material interagiert.

Die Malerei ist ein Prozess, der sich über die Zeit erstreckt und in dem der Maler mit dem Material interagiert. In diesem Malprozess gestalten die Maler ihre Bilder bei aller Unmittelbarkeit anhand eines gesteuerten Kulturwissens, der aller Wahrnehmbarkeit nach den von ihnen mit dem Material interagierten.

Die Malerei ist ein Prozess, der sich über die Zeit erstreckt und in dem der Maler mit dem Material interagiert. In diesem Malprozess gestalten die Maler ihre Bilder bei aller Unmittelbarkeit anhand eines gesteuerten Kulturwissens, der aller Wahrnehmbarkeit nach den von ihnen mit dem Material interagierten.

Die Malerei ist ein Prozess, der sich über die Zeit erstreckt und in dem der Maler mit dem Material interagiert. In diesem Malprozess gestalten die Maler ihre Bilder bei aller Unmittelbarkeit anhand eines gesteuerten Kulturwissens, der aller Wahrnehmbarkeit nach den von ihnen mit dem Material interagierten.

Die Malerei ist ein Prozess, der sich über die Zeit erstreckt und in dem der Maler mit dem Material interagiert. In diesem Malprozess gestalten die Maler ihre Bilder bei aller Unmittelbarkeit anhand eines gesteuerten Kulturwissens, der aller Wahrnehmbarkeit nach den von ihnen mit dem Material interagierten.

Die Malerei ist ein Prozess, der sich über die Zeit erstreckt und in dem der Maler mit dem Material interagiert. In diesem Malprozess gestalten die Maler ihre Bilder bei aller Unmittelbarkeit anhand eines gesteuerten Kulturwissens, der aller Wahrnehmbarkeit nach den von ihnen mit dem Material interagierten.

1. Religionspädagogische Problemanzeige

Angesichts neuer gesellschaftlicher Herausforderungen (multikulturelle Gesellschaft, Wertpluralismus) wird in verschiedenen Kantonen der Schweiz ein Religionsunterricht auf der Primar- und Sekundarstufe geplant und in den nächsten Jahren eingeführt, der vom Staat verantwortet und deshalb überkonfessionell respektive interreligiös gestaltet werden soll. Das Fach wird unterschiedliche Namen wie „Religion und Kultur“ im Kanton Zürich (Einführung 2007) oder „Ethik und Religion“ im Kanton Luzern (Einführung 2005) tragen.² Die Vermittlung wird den vom Staat angestellten Lehrpersonen obliegen, die ihrerseits an den neu entstandenen Pädagogischen Hochschulen dafür qualifiziert werden sollen. Ähnliche Modelle werden auch in anderen europäischen Ländern umgesetzt.³

Unter diesen neuen bildungspolitischen Vorgaben scheint die Aufgabenteilung zwischen dem kirchlichen und dem staatlichen Religionsunterricht noch ungeklärt. Welcher Unterricht verfolgt welche Ziele? Welche Inhalte werden darin behandelt? Bislang wurde die Verständigung zwischen den verschiedenen Verantwortungsträgern für den Religionsunterricht dadurch erschwert, dass keine für beide Seiten nachvollziehbaren Zieldefinitionen vorhanden waren. Es war deshalb bislang nicht möglich, den je eigenen Beitrag des kirchlich-konfessionellen und des staatlich-überkonfessionellen Religionsunterrichts zur Erreichung eines gemeinsamen Bildungsziels auszuweisen. Ähnliche Verständigungsschwierigkeiten sind zwischen Pädagogik und Religionspädagogik auszumachen: Während sich nur wenige aus der ersten Disziplin um das Thema Religion und Religionsunterricht kümmern, bleiben die Zieldefinitionen in der zweiten oft geprägt von einer religiösen Sprache.

2. Hypothesen und Fragestellungen

Religionsunterricht muss eine von Seiten der Pädagogik wie auch der Religionspädagogik verständliche Zieldefinition aufweisen, damit sich die beiden Bezugswissenschaften verständigen können und damit eine Aufgabenteilung zwischen staatlichen und kirchlichen Verantwortungsträgern möglich ist. Der Begriff *religiöse Kompetenz* vermag diese Anforderungen zu erfüllen, weil er anschluss- und entwicklungsfähig ist. Damit der Begriff als Zieldefinition praxisrelevant sein kann, muss er lebensweltlich legitimiert sein, sich also auf Erfahrungen seines Zielpublikums beziehen und wiederum auf diesen Horizont hin befähigen können. M.a.W.: *Religiöse Kompetenz* muss auf Herausforde-

¹ Es handelt sich bei diesem Artikel um ein Exposé meines Forschungsprojektes 'Religiöse Kompetenz und Lebenswelt', das als Dissertation an der Theologischen Fakultät der Universität Luzern / Schweiz angelegt ist.

² Vgl. *Andréa Belliger*, Staatlicher und kirchlicher Religionsunterricht an den öffentlichen Schulen der deutschschweizer Kantone (unveröffentlichte Studie des Instituts für Kommunikation und Kultur, Universität Luzern), Luzern 2002, 36-38.71-75.

³ So in Dänemark, Lebensgestaltung – Ethik – Religionskunde (LER) in Deutschland, partiell in England und Wales, Island, Norwegen, Schweden. Vgl. *Peter Schreiner* (Hg.), *Religious Education in Europe. A collection of basic information about RE in European countries*, Münster 2000.

rungen rund um den Themenkreis Religion antworten, denen Schüler/innen der jeweiligen Stufe begeben.

Aus diesen Hypothesen ergeben sich folgende Fragestellungen:

- Ist der Begriff *religiöse Kompetenz* als Zieldefinition für staatlichen wie auch kirchlichen Religionsunterricht tauglich und darüber hinaus sowohl für Pädagogik als auch für Religionspädagogik anschlussfähig?
- Ist der Begriff *religiöse Kompetenz* praktisch relevant, oder anders formuliert: Begegnen Schüler/innen⁴ religiösen Fragestellungen oder Herausforderungen und – falls ja – welchen? Wo würden sie welche Kompetenzen benötigen?
- Wie beeinflussen die empirischen Erkenntnisse zur Lebenswelt von Jugendlichen und jungen Erwachsenen den Begriff der *religiösen Kompetenz*?
- Ist *religiöse Kompetenz* unter der Perspektive neuer bildungspolitischer Vorgaben und gesellschaftlicher Herausforderungen eine taugliche Zieldefinition für Religionsunterricht?
- Welche Konsequenzen ergeben sich daraus für Unterrichtskonzeptionen?

3. Methodisches Vorgehen

3.1 Begriffsklärung

Grundlegend ist zunächst die pädagogische Diskussion um den Kompetenzbegriff.⁵ Auf dieser Basis wird seine religionspädagogische Bedeutung erschlossen. Im Anschluss daran soll die bisherige Verwendung des Begriffs der *religiösen Kompetenz* in der Religionspädagogik referiert und mit den Ergebnissen aus der Pädagogik in Beziehung gesetzt. Daraus ergibt sich ein vorläufiger und entwicklungsfähiger Begriff der *religiösen Kompetenz*.

3.2 Empirische Studie

Die qualitativ-empirische Studie prüft, ob der Begriff der *religiösen Kompetenz* praxisrelevant ist. Dazu werden Jugendliche und junge Erwachsene am Ende ihrer Schul- und Ausbildungszeit nach erlebten Situationen gefragt, die religiöse Themen berühren und von denen sie sich herausgefordert fühlten. Im Vordergrund steht nicht die Frage nach dem Glauben der Befragten, sondern nach ihren Konfrontationserfahrungen rund um das Thema Religion. Dazu werden acht bis zwölf semistrukturierte Interviews qualitativ ausgewertet.

⁴ In der Studie werden dafür exemplarisch Jugendliche und junge Erwachsene befragt, die am Ende ihrer Schul- oder Ausbildungszeit stehen.

⁵ Vgl. dazu *Heinrich Roth*, Pädagogische Anthropologie. Band II. Entwicklung und Erziehung, Hannover 1971; *Dieter-Jürgen Löwisch*, Kompetentes Handeln. Bausteine für eine lebensweltbezogene Bildung, Darmstadt 2000.

4. Erste Ergebnisse und Perspektiven

Die bisherige Verwendung des Begriffs *religiöse Kompetenz* in der Religionspädagogik ist gekennzeichnet durch eine binnenreligiöse Sprache, die auf den Begriff der Religiosität fokussiert.⁶ Dadurch wird die Kommunikation zwischen Religionspädagogik und Pädagogik und in der Folge auch zwischen kirchlichen und staatlichen Verantwortungsträgern für Religionsunterricht teilweise erschwert. Der Begriff weist dennoch das Potenzial einer übergeordneten Zieldefinition für Religionsunterricht auf.

Die bisher durchgeführten Interviews zeigen, dass Jugendliche und junge Erwachsene am Ende ihrer Schulzeit in ihrem Alltag mit vielfältigen Herausforderungen konfrontiert sind, die Religion betreffen. Sie signalisieren einen deutlichen Bedarf an Kompetenz im Umgang mit der eigenen und mit der Religion Anderer in alltäglichen Situationen wie dem Lesen der Zeitung, der Begegnung mit einem Andersgläubigen oder der Erfahrung des Sterbens. Diese können Anknüpfungspunkte für einen lebensweltlich ausgerichteten und an Kompetenzen orientierten Religionsunterricht sein.

Zur Verdeutlichung soll hier ein Ausschnitt aus dem Interview mit dem zwanzigjährigen Bruno aus N-Dorf wiedergegeben werden:

„Also, was ich herausgefunden habe, das war bei der Arbeit gewesen vor allem, wir kochen immer über Mittag, und mit mir zusammen arbeitet ein Tamile, und unter anderem auch ein Marokkaner und eine Ex-Jugoslawin, und Marokkaner und Ex- sind Moslem, von wegen Schweinefleisch und so (.) essen, und äh ja einfach (.) also der Tamile ist sehr drauf (2) 'heut machen wir Schweinekoteletts und da mischen wir noch Speck unter alles rein, damit es auch, ja überall irgendwie nach Schwein stinkt' und so (.) und (.) ja ich meine, also er hasst vielleicht den Marokkaner persönlich (.) das ist vielleicht einmal ein Grund, und was aber eher noch so (.) erschreckender ist eigentlich, dass zwar vom (.) also speziell vom Marokkaner die Meinung vertreten wird, 'ich esse kein Schweinefleisch, ich bin strikt und hart' und so, und umgekehrt komme ich mit einem Hot Dog mit einem Wienerli drin, was garantiert Schweinefleisch enthält, komm ich gelaufen und er will unbedingt einen Bissen von diesem Hot Dog. Und äh, ja, isst auch Zeugs, das Schwein enthält, und Salami ist halt doch fein, vor allem, wenn man Hunger hat und noch eine Pizza herum liegt von gestern Abend und irgend so. Also, das ist noch so (.) ja, irgendwo (.) finde ich es noch krass, dass er eigentlich (2) und sagt 'ich vertrete strikt, dass ich Moslem bin, ich mache Ramadan' und so weiter, 'ich halte das alles ein' (.) ähm, ja, und wir dürfen dann auch ja nichts sagen gegen ihn und Zeugs und Sachen, aber dass er dann eben doch (.) Schwein isst, zum Beispiel.“

Der Gesprächsausschnitt zeigt beispielhaft, worum es geht: Ungeachtet ihres persönlichen Glaubens erleben junge Menschen in ihrem Alltag Situationen, in denen religiöse Fragestellungen präsent sind. Auf dem Hintergrund dieser ersten Sichtung der Interviews und der theoretischen Klärung des Begriffs der *religiösen Kompetenz* schlage ich folgende vorläufige Definition vor: *Religiöse Kompetenz* kann als Fähigkeit beschrieben

⁶ Als Beispiel diene hierfür: Ulrich Hemel, Ziele religiöser Erziehung. Beiträge zu einer integrativen Theorie, Frankfurt/M. 1988.

werden, „die eigene Religion und Kultur und die anderer verstehen“⁷ und sich aktiv und verantwortet dazu in Beziehung setzen zu können. Die weitere Auswertung der Interviews wird zeigen, in welche Richtung sich diese Begriffsbestimmung noch stärker konturieren lässt. Praxisrelevanz und der dem Kompetenzbegriff inhärente Handlungsfokus erfordern, die Lebenswelt von Schüler/innen noch stärker zum Ausgangs- und Zielpunkt für Lernprozesse im Religionsunterricht zu machen.

⁷ Monika Jakobs, Religiöse Kompetenz als Ziel religiöser Grundbildung. Überlegungen aus dem Kontext Schweiz, in: Martin Rothgangel / Dietlind Fischer (Hg.), Standards für religiöse Bildung? Zur Reformdiskussion in Schule und Lehrerbildung, Münster 2004, 179-188, 183.

1. Eine kurze Meditation über das Falten

Was gefaltet ist, hat ein Innenleben, das von außen nicht sichtbar ist. Nicht jede Faltung ist so geheimnisvoll wie jene der Stoffservietten an der Tafel des (österreichischen) Bundespräsidenten, wenn dieser zu einem Staatsbankett lädt. Nur zwei oder drei Damen beherrschen gleichzeitig die – korrekt „Brechung“ genannte – Faltung dieser Servietten. Die Überlieferung dieser Prozedur geht ausschließlich mündlich vor sich – wie es war bei Kaisers, so auch jetzt bei *Fischers* und solange diese Republik besteht.¹

2. Repräsentationen impliziter Religion

Dass Fußball ein religiöses Innenleben hat, das zumindest auf den ersten Blick nicht erkennbar ist, kann inzwischen als so etwas wie ein wissenschaftlicher Topos bezeichnet werden: „Die Fußballwelt umfaßt eine Fußballgemeinde, die sich in regelmäßigen Rhythmen zum zentralen Ritual versammelt und die sich auf dieses Ereignis selbstverständlich sorgfältig vorbereitet.“² Zu diesen Vorbereitungen gehören auch Gegenstände, die der Welt des Religiösen entlehnt sind: Kleidung, Schmuck mit Vereinsfarben bei den Fans, Trikots bei den Spielern. Gestaltet sich die Anreise der Spieler möglichst unauffällig, kommen die Fans „in mehr oder weniger großen Prozessionen zum Ort des Erlebens“. Während in den Kabinen (vor dem Spiel) „jene unruhige Gespanntheit [herrscht], die man auch in der Sakristei beobachten kann“, sorgen auf den Straßen und auf den Rängen des Stadions die „klassischen Instrumente der Ekstasetechnik“ für jene Atmosphäre, die bei Beginn des Spieles „überwältigen“ soll.³

Das trifft in besonderer Weise auf die im 14. Wiener Gemeindebezirk beheimatete Traditionsmannschaft Rapid zu. „Rapid ist eine Religion“ lässt sich an mancher Hausmauer lesen und der Journalist *Wolfgang Weisgram* geht mit seinem Bekenntnistext noch einen gewaltigen Schritt weiter: „Rapid ist eine Religion, und in der 76. Minute wird damit begonnen, ihr Hochamt zu zelebrieren: [...] Einen Kult hat diese Religion auch. [...] Das Religiöse an Rapid hängt durchaus zusammen mit dem Glauben an Gott, so wenig vordergründig dieser Glaube auch daherkommt. Aber Glaube hat eben sehr viel – bis alles – zu tun mit Vertrauen. [...] Das Vertrauen zu sich selbst ist ja nur die Rückseite des Gottesvertrauens, sozusagen die in ein ballesterisches System gebrachte Weisheit, dass Gott nur jenen hilft, die bereit sind, sich selbst zu helfen.“⁴

¹ *Josef Cachee*, Die Hofkueche des Kaisers. Die k. u. k. Hofküche, die Hofzuckerbäckerei und der Hofkeller in der Wiener Hofburg, Wien 1985, 39. Vgl. auch www.bavaria-film.de/pdf/produktionen/Trenck_Pressemappe.doc [15.11.2004].

² So etwa *Manfred Josutis*, „Fußball ist unser Leben“. Über implizite Religiosität auf dem Sportplatz, in: Kristian Fechtner u. a. (Hg.), Religion wahrnehmen (FS Karl-Fritz Daiber), Marburg 1996, 211-218, 212.

³ Ebd.

⁴ *Wolfgang Weisgram*, Rapid ist eine Religion, in: Der Standard vom 8.5.1996, 94. Zitiert nach *Katharina Fessl*, Fußball als Religion. Ein Vergleich zweier Welten und deren Integration in den Religionsunterricht, Wien (Dipl.-Arb.) 2001, 7-8. Die 76. Minute bezieht sich auf die sogenannte Rapidviertelstunde, das rhythmische Einklatschen der letzten 15 Spielminuten, in denen Rapid nicht nur einmal den Spielstand zu seinen Gunsten umdrehen konnte. Vgl. *Karl P. Koban / Johann Skocek /*

Auch die religiösen Implikationen des (kommerziellen) Mainstream-Films wurden in den letzten zehn Jahren fast schon penetrant vor Augen geführt⁵ und für religionsunterrichtliche Zwecke fruchtbar gemacht.⁶

Religiöse Deutungsmuster bestimmen auch die Interpretation unserer Gesellschaft im Ganzen, wenn es darum geht, die kapitalistische Grundordnung darzustellen. Es sind immer noch *Norbert Bolz* und *David Bosshart*, die mit den griffigsten Formulierungen dieses Phänomen illustrieren: „*Marketing ist Gottesdienst am Kunden, man verführt ihn mit Fettschen, verstrickt ihn in Produktliebe. [...] Die postmoderne Werbung übernimmt die Funktion der Religion. Sie entfaltet die Spiritualität des Konsums. [...] Das Ideal des Marketings ist die religiöse Ikonenverehrung. [...] Der Kunde soll nicht einfach kaufen und verbrauchen, sondern eine rituelle Handlung vollziehen.*“⁷ „Der Kapitalismus im Stadium gesättigter Konsummärkte wird zur ultimativen ‘letzten’ Religion dieser Welt.“⁸

Dass soviel ‘Frömmigkeit’ Widerspruch hervorruft, wundert nur den, der keine traditionelle religiöse Sozialisation genossen hat. Wie die andere Seite der Verehrung des Göttlichen dessen totale Verachtung ist, so ruft auch die Religion des Kapitalismus die Himmelsstürmer/innen auf den Plan. Eine von ihnen ist *Naomi Klein*, die sich mit ihrem im Jahr 2000 im englischen Original erschienenen Buch das folgende Ziel gesetzt hat: „Wenn immer mehr Leute die dunklen Geheimnisse des globalen Markennetzes entdecken, wird ihre Empörung der Antrieb für die nächste große politische Bewegung, eine gewaltige Welle des Widerstands, die sich frontal gegen die multinationalen Kon-

Wolfgang Weisgram, 100 Jahre Rapid. Geschichte einer Legende, Wien ²1999, 29.43.63.78. Der eigentliche Mythos Rapid geht jedoch auf eine ‘vorletzte’ Viertelstunde zurück: Am 22. Juni 1941 steht Rapid im Berliner Olympiastadion im Finale der Deutschen Meisterschaft und liegt noch in der 60. Minute mit 0:3 gegen Schalke 04 im Rückstand: „61. Minute [...] 3:1. In der kommenden Viertelstunde erleben die hunderttausend Zuschauer ein Wunder.“ (Ebd., 76) In der 75. Minute führt Rapid 4:3: „Es ist das legendäre Tor des legendären Spiels, das einen Titel bringt, der Österreich auf ewig an die schwärzeste Zeit seiner Geschichte erinnert.“ (Ebd., 79)

⁵ Eine besonders übersichtliche (weil knappe) Zusammenfassung solcher ‘Undercover-Religion’ findet sich bei *Marianne Skarics*, Popularkino als Ersatzkirche? Das Erfolgsprinzip aktueller Blockbuster, Münster 2004, 361-371. Dort fehlt auch nicht der Hinweis, dass der besondere Erfolg mancher Filme darauf zurückzuführen ist, dass sie religiöse Bedürfnisse weiter Bevölkerungsschichten bedienen (vgl. ebd., 375). Dass von Seiten der Theologie hinsichtlich derartiger Betrachtungsweisen noch Rezeptionsbedarf besteht, lässt sich an Hand der Rezension von *Skarics’* Opus sehr schön zeigen. Wenn *Michael Harnischmacher* (Rezension zu: *Skarics Marianne*, Popularkino als Ersatzkirche? Das Erfolgsprinzip aktueller Blockbuster, in: *Communicatio Socialis* 37 (2004) 204) ihre Grundthese, dass die mythische Grundstruktur der Blockbuster einer der Hauptgründe für ihren Erfolg ist, bezweifelnd diesen in „mit riesigem Budget ausgeführten Marketing-Kampagnen“ sieht, ignoriert er das unter Filmmachern durchaus präzente Bewusstsein, dass die effiziente Vermarktung eines Films und seiner Stars die Menschen zwar in die Kinos lockt, wirklicher Erfolg basiere aber nicht auf besonders gutem Marketing, sondern auf Mundpropaganda: „Kennzeichen eines Kassenschlagers ist es jedoch, dass die Zuschauer ihn weiterempfehlen“ (*Ari Hiltunen*, *Aristoteles in Hollywood*. Das neue Standardwerk der Dramaturgie, Bergisch Gladbach 2001, 19). Auch im Zeitalter der Massenkommunikation sprechen Menschen noch miteinander und befinden dadurch über Erfolg oder Misserfolg eines Medienprodukts. Wer hätte das gedacht.

⁶ So etwa: *Inge Kirsner*, Religion und Kino, Mythos und Wirklichkeit, in: dies. / *Michael Wermke* (Hg.), Religion im Kino. Religionspädagogisches Arbeiten mit Filmen, Göttingen 2000, 12-40.

⁷ *Norbert Bolz* / *David Bosshart*, Kult-Marketing. Die neuen Götter des Marktes, Düsseldorf ²1995, 206f.

⁸ Ebd., 22.

zerne richtet, und zwar besonders gegen solche, die stark mit einer Marke identifiziert werden.“⁹

Es war längst überfällig, dass zwanzig Jahre nach dem Hereinbrechen der Flut von Gourmet-Literatur und der damit verbundenen gastrosophischen Aufrüstung der gewerblichen wie privaten gastronomischen Landschaft endlich ein Buch erscheint, das Kochen und Essen als implizite Religion dekuviert: „Wie ChristInnen im Mittelalter ihr Leben auf die Hingabe an Christus ausrichten und dies im Fasten ausdrücken konnten [...], genau so können Personen [...] ihr Leben auf Freundschaft und auf FreundInnen ausrichten und dies in gemeinsamen Mahlzeiten ausdrücken, in denen diese Sinnstiftung an Autorität gewinnt und erlebbar wird.“¹⁰

3. Texturen expliziter und impliziter Religion

Nun sind es aber meines Erachtens weniger die als (eigentlich) religiös entlarvten Strukturen mundaner Prozesse, die intensiverer religionspädagogischer Wahrnehmung bedürfen: „Kontinuität stellt [...], wenn sie aufgespürt werden kann, die wahrscheinlich sehr viel größere Herausforderung für die Tradierung des Christentums dar.“¹¹

In nativitate Domini sollemnitatis steht an zweiter Stelle in der Hierarchie der Feste des Kirchenjahres¹² und ist daher als eindeutig explizit religiöse Angelegenheit zu qualifizieren. Am selben Tag feiert die gesamte westliche Welt das wichtigste Fest des ganzen Geschäftjahres: Weihnachten. Es ist jedoch nicht die Tatsache, dass ohne Weihnachten das strukturelle Überleben des Schmuck-, Spielwaren- und Buchhandelsgewerbes nicht gesichert wäre und der Gastronomie ein willkommenes Zubrot entginge, die den religionspädagogisch motivierten Blick auf dieses alte Fest richtet. Weihnachten, so wie es als bürgerliches Hochfest gefeiert wird, repräsentiert Werte, die durchaus theologische Dignität aufweisen, die aber nicht immer und überall als solche anerkannt werden: die ausladende Feier des Lichtes, das die Dunkelheit erhellt, die familiäre (Mahl)Gemeinschaft, die in den Geschenken zum Ausdruck gebrachte gegenseitige Wertschätzung, die auch von NGOs sehnlich erwartete Ausdehnung der liebevollen Zuwendung auf diejenigen, die im Dunkeln stehen: „Die Bausteine der heiligen Weihnachtsatmosphäre sind nicht ‘das Heilige’, aber sie bedeuten es. Und sie bedeuten es für jeden verständlich, im direkten Nachvollzug erlebbar, in der Anschauung beeindruckend, für groß und klein denkwürdig [...], das Einstimmen in eine symbolisch aufgeladene Festatmosphäre ermöglicht die Integration unterschiedlichster Menschen mit unterschiedlichem religiösen Wissen, mit unterschiedlichen individuellen Glaubensbekenntnissen und Lebensstilen.“¹³

⁹ Naomi Klein, *No Logo! Der Kampf der Global Players um Marktmacht. Ein Spiel mit vielen Verlierern und wenigen Gewinnern*, München 2001, 17.

¹⁰ Adrian Portmann, *Kochen und Essen als implizite Religion. Lebenswelt, Sinnstiftung und alimentäre Praxis*, Münster 2003, 270f.

¹¹ Hans-Georg Ziebertz / Werner Tzschetzsch, *Religiöse Suchbewegungen in modernen Religionsstilen*, in: dies. (Hg.), *Religionsstile Jugendlicher und moderne Lebenswelt*, München 1996, 7-19, 12.

¹² Vgl. *Ordo missae celebrandae et divini officii persolvendi secundum calendarium Romanum generale pro anno liturgico 2004-2005*, Città del Vaticano 2004, 3.

¹³ Matthias Morgenroth, *Weihnachts-Christentum. Moderner Religiosität auf der Spur*, Gütersloh 2003, 142f.

Auch bekennende Agnostiker begeben sich in Kirchen, wenn sie während des hektischen Alltags zur Ruhe kommen wollen. Wallfahrten boomen ebenso wie die dazu passende Literatur, wenn sie nur exotisch genug sind. Menschen unterschiedlichster religiöser Orientierung besuchen als Touristen getarnt prominente kirchliche Gebäude in solchen Mengen, dass Denkmalschutzbeauftragte ob deren sudativen, spirativen und thermischen Emissionen in Angst um die historische Substanz versetzt werden. So verweist der Wiener Stephansdom, was Besucherzahlen betrifft, die touristischen Highlights Schloss Schönbrunn und Hohensalzburg locker auf die Plätze, auch wenn er mangels Eintrittskontrolle an diesem Bewerb nur außer Konkurrenz teilnehmen kann. Während die (kunst)historische Erschließung durchaus ansprechend organisiert ist, erwartet man pastorale an Touristen gerichtete Programme nicht nur an diesem Ort vergeblich. So verwundert es ganz und gar nicht, wenn sich der Bischof von Magdeburg im Geleitwort zu *Birgit Neumanns* und *Antje Röseners* Kirchenpädagogik wundert, dass „sich so viele Menschen in Kirchbau- und Fördervereinen engagiert haben, die noch gar nicht zu unserer Kirche gehören“, um dann doch einen Aspekt anzusprechen, der die Bedeutung des Kirchenraumes erweitert: „Wie sind die Kirchenräume außer für den Gottesdienst auch für Besucher zum Anschauen und zum stillen Gebet zu öffnen? Wie kann es gelingen, dass das durch Architektur, Skulpturen und Gemälde sichtbar gewordene Wort Gottes für Kirchenferne und -fremde hör- und verstehbar gemacht wird?“¹⁴

4. Auf dem Weg zu einer impliziten Religionspädagogik?

Geradezu organische Verbindungen von expliziter und impliziter Religion und Religiosität, wie sie in den beschriebenen Beispielen zum Ausdruck kommen, dürften keine und schon gar keine zufälligen Einzelfälle darstellen. Eine großflächige Suche nach und Wahrnehmung und Beschreibung von solchen und ähnlichen Phänomenen, deren Systematisierung, aber auch Bewertung, könnte eine durchaus lohnende religionspädagogische Herausforderung darstellen.

Die Anerkennung individueller Religiosität oder auch Nicht-Religiosität bildet die dafür unabdingbare Voraussetzung. Sie könnte man in Anlehnung an und teilweiser Weiterführung von *Ulrich Hemels*¹⁵ Begriffsrepertoire als 'subjektive Religionskompetenz' bezeichnen. Diese äußert sich in der Art und Weise, wie sich der Einzelne explizit religiösen Manifestationen gegenüber wie auch immer verhält. Die religionspädagogische Aufgabe besteht darüber hinaus darin, dieser eine 'objektive Religionskompetenz' gegenüberzustellen, die sich als Reflexionsfähigkeit individueller Religiosität oder Nicht-Religiosität definiert.

Eine auf impliziter Religionspädagogik beruhende Didaktik müsste dann so gestaltet sein, dass sie den sozialen und individuellen Gegebenheiten ebenso gerecht wird wie den Ansprüchen des christlichen Glaubens.

¹⁴ Axel Noack, Geleitwort, in: Birgit Neumann / Antje Rösener, Kirchenpädagogik. Kirchen öffnen, entdecken und verstehen. Ein Arbeitsbuch, Gütersloh 2003, 7.

¹⁵ Ulrich Hemel, Ermutigung zum Leben und Vermittlung religiöser Kompetenz – Ziel des Religionsunterrichts in der postmodernen Gesellschaft, in: Hans-Ferdinand Angel (Hg.), Tragfähigkeit der Religionspädagogik, Graz 2000, 63-76.

Das Leben der Menschen ist einmalig, vielfältig, lebendig und in steter Veränderung. Die Wahrnehmung und Deutung der Menschen ist individuell und subjektiv. Die menschliche Praxis ist damit von völlig anderer Beschaffenheit als die Wissenschaft, die nach allgemeingültigen objektiven Erkenntnissen strebt. Wie gelangt die Praktische Theologie, die sich als 'Theorie der Praxis' versteht, zu Theorien, die dem Leben angemessen und zugleich wissenschaftlich, objektiv und allgemeingültig sind? Diese Frage ist für die Praktische Theologie als Wissenschaft zentral. Sie verweist einerseits auf erkenntnistheoretische, andererseits auf methodologische und empirisch-praktische Grundfragen und steht damit im Schnittpunkt von Philosophie, Humanwissenschaften und Theologie.

1. Methodische Wege in der Entwicklung Praktischer Theologie

Bislang ist die Frage nach der wissenschaftlichen Theoriegenerierung über die Praxis in der Praktischen Theologie noch nicht hinreichend bearbeitet worden. Ein Grund dafür liegt darin, dass sie überhaupt erst mit dem neuen Selbstverständnis der Praktischen Theologie als einer eigenständigen Wissenschaft zentral wurde, das sich seit den 1960er Jahren durchzusetzen begann. Vorher war die evangelische Praktische Theologie von der Dialektischen Theologie, die katholische von der neoscholastischen Theologie beeinflusst und wurde weithin als Anwendungswissenschaft betrieben. In der katholischen Praktischen Theologie waren Impulse des *II. Vatikanischen Konzils* für das neue Selbstverständnis richtungsweisend, in der evangelischen Praktischen Theologie die Lösung aus dem Bann der Dialektischen Theologie. In den 1970er Jahren band die Arbeit an der Konzeptionalisierung der Praktischen Theologie als einer eigenständigen Handlungswissenschaft die Kräfte und ließ kaum Raum für die Bearbeitung der Methodenfragen. Seit Mitte der 1980er Jahre entwickelt sich eine Vielfalt von theoretischen Ansätzen, die jeweils ihrer eigenen Begründung bedürfen. Methoden, Analysen und Theorien werden aus anderen Wissenschaften rezipiert. Die notwendige Methodenfundierung und -reflexion in der Praktischen Theologie wird zwar immer wieder eingefordert, aber nicht wirklich angegangen.

Während in der evangelischen Praktischen Theologie in den 1960er Jahren begonnen wurde, mit empirischen Methoden zu arbeiten (in der katholischen Praktischen Theologie verstärkt seit den 1990er Jahren), haben sich in der katholischen Praktischen Theologie zwei eigene Grundstrukturen des methodischen Vorgehens durchgesetzt. Der sog. 'Dreischritt: Sehen – Urteilen – Handeln' wurde von *Joseph Cardijn* in den 1920er Jahren zu einer Bildungsmethode der Christlichen Arbeiterjugend (CAJ) entwickelt und hat dort bis heute seinen Ort. Bei der Transformation zu einer Erkenntnistheorie der wissenschaftlichen Praktischen Theologie kam es allerdings zu Verkürzungen und Veränderungen, die nicht hinreichend reflektiert worden sind. Eine eigene Entwicklung erfuhr der Dreischritt in der lateinamerikanischen Theologie der Befreiung, in der er theo-

¹ Vgl. *Stephanie Klein*, Erkenntnis und Methode in der Praktischen Theologie, Stuttgart u.a. 2005.

gisch reflektiert und in verschiedenen Varianten weiterentwickelt wurde. Eine unmittelbare Übertragung dieser Varianten in die europäische Praktische Theologie ist jedoch nicht möglich; die Rezeption bedarf einer gründlichen Reflexion. Ein anderes Verfahren, das den Anschluss an den interdisziplinären Diskurs ermöglichen sollte, hat *Rolf Zerfuß* in einem Regelkreis-Modell entwickelt, das jedoch nicht weiterentwickelt wurde. Um einen Beitrag zur überfälligen Methodenfundierung und -entwicklung in der Praktischen Theologie zu leisten, greife ich einige Grundlagen aus anderen Wissenschaften auf und führe sie für die Praktische Theologie weiter. Dazu hier nur einige Schlaglichter.

2. *Edmund Husserl*: Wissenschaftliche Erkenntnis ist subjektiv konstituiert

Für die Entwicklung von Methoden der Theoriebildung über die Sozialwelt stellen die Erkenntnisse des Phänomenologen *Edmund Husserl* wichtige epistemologische Grundlagen dar. *Husserl* geht, in Weiterführung der Transzendentalphilosophie *Immanuel Kants*, der Frage nach, wie sich die im Alltag wahrgenommene Welt im Bewusstsein des Menschen konstituiert, und untersucht, wie sich die Gültigkeit der subjektiven Wahrnehmung zur Gültigkeit der objektiven wissenschaftlichen Theorie verhält. Er kommt zu dem Ergebnis, dass die wissenschaftliche Theorie ihren Boden in der subjektiven Lebenswelt hat. Wenn dieses lebensweltliche Fundament gekappt wird, um die allgemeine Gültigkeit und Anwendbarkeit der Theorie sicherzustellen, kommt es zu Verschiebungen zwischen dem Ursprungssinn und dem Anwendungssinn der Theorie, die in der Konsequenz zu einer Krise der Wissenschaft und Kultur führen. Für die praktisch-theologische Theoriebildung folgt aus den Erkenntnissen *Husserls*, dass das Subjekt einen konstitutiven Ort in der Methode haben und dass auf die Zusammenhänge zwischen der Theorie und ihrem lebensweltlichen Ursprungsort reflektiert werden muss.

3. *Alfred Schütz*: Wissenschaftliche Erkenntnis ist gesellschaftlich konstituiert

Der Sozialphänomenologe *Alfred Schütz* schlägt eine Brücke zwischen Philosophie und Soziologie und verbindet die phänomenologischen Erkenntnisse *Husserls* mit den handlungswissenschaftlichen Theorien *Max Webers*. *Schütz* untersucht, wie die gemeinsame Sozialwelt im Bewusstsein kommunikativ konstituiert wird und wie das Verstehen fremder Handlungen und Bewusstseinsabläufe möglich ist. Im gemeinsamen Handeln wird objektiver, gesellschaftlich geteilter Sinn aufgebaut. Für ein angemessenes Fremdverstehen der sozialen Welt und eine Theoriebildung über sie ist es notwendig, die Prozesse der subjektiven Sinngebung und der gemeinsamen Sinnkonstruktion nachzuvollziehen. Deshalb bedarf es Methoden, die die Prozesse der Handlungsabläufe und der subjektiven Sinngebung zu rekonstruieren vermögen.

4. *Georges Devereux*: Wissenschaftliche Erkenntnis wird von der Wechselseitigkeit zwischen lebendigen Wesen bestimmt

Was bedeutet die subjektive und gesellschaftliche Konstitution der Erkenntnis nun konkret für die Praxis der Forschung? Der Ethnopschoanalytiker *Georges Devereux* schlägt eine Brücke zur Forschungspraxis, indem er die vielfältige Verwobenheit der forschenden Person in ihre Forschung und Ergebnisse systematisch aufarbeitet. Die Lebendigkeit der forschenden Person und der Sozialwelt sowie die wechselseitige Verwobenheit durch Ängste, Zuschreibungen und Erwartungen bestimmen die Theoriebildung über die Sozialwelt. Der Weg zur wissenschaftlichen Erkenntnis über die Sozialwelt ist es, diese Verwobenheit anzuerkennen und die eigene Menschlichkeit als Weg zur Erkenntnis über andere Menschen zu nutzen.

5. Die Grounded Theory: Methode einer Theoriebildung, für die die Subjektivität und Lebendigkeit konstitutiv sind

Die Grundstrategie eines methodischen Vorgehens, das den dargelegten Erkenntnissen entspricht, haben die amerikanischen Soziologen *Barney G. Glaser* und *Anselm L. Strauss* entwickelt. Die „Grounded Theory“ trägt der Subjektivität und Lebendigkeit der forschenden Person und der Personen in der Sozialwelt Rechnung und nutzt sie zur Theoriebildung. Sie gelangt zu gegenstandsbezogenen Theorien, die die Lebendigkeit und Subjektivität der Menschen in der Sozialwelt zur Geltung bringen, ihre subjektiven Sinn- und Handlungskonstitutionen rekonstruieren, den Bezug zur Lebenswelt wahren sowie einen Zusammenhang zwischen dem ursprünglichen Entstehungssinn und dem Anwendungssinn der Theorie herstellen.

6. Die Frage nach der Wissenschaftlichkeit und der Ethik

Wenn die Ergebnisse der Forschung über die Sozialwelt von der Subjektivität der forschenden Person und den Interaktionen in der Sozialwelt abhängig sind, stellt sich die Frage nach der Wissenschaftlichkeit der Theorien, und es werden zudem ethische Fragen aufgeworfen. Die aus den Naturwissenschaften entlehnten Kriterien der Wissenschaftlichkeit Reliabilität, Verallgemeinerung und Validität werden der Sozialwelt, die durch Sinnstrukturiertheit und permanente Veränderung gekennzeichnet ist, und den Zielen der Erforschung menschlicher Praxis, nämlich die sozialen Prozesse zu verstehen, zu deuten und dadurch Mittel zu erhalten, sie zu verändern, nicht gerecht. Sie lassen sich aber im Hinblick auf die Eigenheiten der Sozialwelt modifizieren. Für die interaktive Forschung in der Sozialwelt, die diese unumgänglich bereits während der Feldforschung verändert, müssen ethische Kriterien diskutiert werden. Hier hat die Theologie ein eigenes Potenzial, das sie in die interdisziplinäre Diskussion einbringen kann.

7. Perspektiven

Um sich konstruktiv am interdisziplinären Dialog über das Leben der Menschen zu beteiligen, wäre es wichtig, weiter an der Fundierung der Methoden in der Praktischen Theologie zu arbeiten. Praktische Theologie als Theorie der Praxis kommt zu angemessenen

senen Theorien, wenn sie die Subjektivität der forschenden Person und die Lebendigkeit und Wechselseitigkeit der Menschen in der Praxis angemessen berücksichtigt. Diese Dimensionen werden einen konstitutiven Ort bei der Entwicklung von Methoden in der Praktischen Theologie haben müssen.

Bernhard Grümme

Vom Anderen eröffnete Erfahrung.

Der alteritätstheoretische Erfahrungsbegriff als Beitrag zur Debatte um die Pluralismusfähigkeit der Religionsdidaktik

Angesichts der Pluralisierung der Lebenswelten, Sinnkonzepte und biographischen wie gesellschaftlich-kulturellen Selbstdefinitionen wird die Pluralismusfähigkeit zu dem wohl schwerwiegendsten „Schlüsselproblem“¹ gegenwärtiger Religionsdidaktik. *Rudolf Englert* votiert angesichts einer von „Religionsbereitschaft geradezu dampfenden Welt“², die in einer Zeit der religionsfreudigen „Gotteskrise“³ Religion kompensatorisch hervorbringt, aber die Botschaft vom biblischen Gott zurückdrängt, für einen religionspädagogischen Paradigmenwechsel vom Säkularisierungsparadigma zu einem Pluralismusparadigma. Statt der prinzipiellen Negation des Pluralismus, die letztlich auf nichts anderes als auf einen Regress in vormodern-heteronomes Glaubenlehren hinauslief, bildet die Anbahnung einer kritisch reflektierten religiösen und weltanschaulichen Wahrnehmungs-, Kommunikations- und mündigen Urteilsfähigkeit der Schüler/innen inmitten des Pluralismus das wohl entscheidende Ziel der Religionsdidaktik.⁴

Indessen hat man der Korrelationsdidaktik eine solche Pluralismusfähigkeit abgesprochen. *Ulrich Kropač* meint zwar in einer dekonstruktivistischen Fortschreibung immerhin am Korrelationskonzept festhalten zu können, während Korrelation als didaktisches Prinzip zu Recht fragwürdig geworden sei. Daneben gibt es Positionen, die über die dezidierte Absage an die Korrelationsdidaktik hinaus den Korrelationsgedanken selber auf grundlagentheoretisch-hermeneutischer Ebene grundsätzlich in Frage stellen, weil dieser – so *Thomas Ruster* – unter Gefährdung der Substanz der Glaubensbotschaft den Pluralismus überaffirmiere oder – so *Ulrike Greiner* – den Pluralismus durch ein geheimes Identitätsdenken dementiere. Muss also eine pluralismusfähige Religionsdidaktik auf grundlagentheoretischer Ebene jenseits des Korrelationsgedankens oder gar in Opposition zu ihm entworfen werden, um Einheit und Vielheit in einer dem Prozess des Glaubenlehrens und Glaubenlernens angemessenen Weise zu konzipieren? Wie aber sähe dann eine pluralismusfähige Religionsdidaktik aus? Im Folgenden soll die These vertreten werden, dass der Korrelationsgedanke auf grundlagentheoretischer Ebene selber und damit die Denkform der Korrelationsdidaktik Probleme aufwirft, ohne den Korrelationsgedanken vollends negieren zu dürfen. Will folglich eine Religionsdidaktik pluralismusfähig sein, so muss sie ihre Denkform und damit den zugrundeliegenden

¹ *Rudolf Englert*, Dimensionen religiöser Pluralität, in: Friedrich Schweitzer / Rudolf Englert / Ulrich Schwab / Hans-Georg Ziebertz, Entwurf einer pluralitätsfähigen Religionspädagogik, Gütersloh – Freiburg/Br. 2002, 17-50, 18.

² *Wolfgang Frühwald*, Theologie als Wissenschaft. Zum Streit der Fakultäten in der modernen Universität, in: Rainer Kaczynski (Hg.), 500 Jahre herzogliches Georgianum. Jubiläumsfeier 10-14.12.1994, München 1995, 39-53, 50.

³ *Johann Baptist Metz*, Gotteskrise. Versuch zur „geistigen Situation der Zeit“, in: ders. u.a., Diagnosen zur Zeit, Düsseldorf 1994, 76-92, 77.

⁴ Vgl. *Hans-Georg Ziebertz*, Grenzen des Säkularisierungstheorems, in: Schweitzer u.a. 2002 [Anm. 1], 51-74, 67. „Pluralitätsfähigkeit im Sinne religiöser und weltanschaulicher Urteilsfähigkeit gehört deshalb zu den konstitutiven Zielen pluralitätsfähiger Religionsdidaktik“: *Friedrich Schweitzer*, Schule und Religionsunterricht, in: ebd., 159-171, 162.

Begriff der Erfahrung auf grundlagentheoretisch-hermeneutischer Ebene kritisch reflektieren und Erfahrung vom Ereignis des Anderen her im kategorialen Horizont einer asymmetrischen Dialogizität als alteritätstheoretische Erfahrung denken.

Um dies nun im Einzelnen zu erläutern und zu verifizieren, müssen zunächst die Korrelationsdidaktik (Kap. 1) und sodann der Korrelationsgedanke (Kap. 2) in ihrer Problematik herausgearbeitet werden, um im Lichte dessen Suchbewegungen nach einer pluralismusfähigen Religionsdidaktik zu umreißen (Kap. 3). Aus deren Diskussion heraus gilt es sodann das Konzept einer asymmetrischen Dialogizität als Basis eines alteritätstheoretischen Erfahrungsbegriffs zu entwickeln (Kap. 4) und in seiner Tragweite für eine sich hieraus ergebende Alteritätstheoretische Didaktik auszuweisen (Kap. 5).

1. Ein aporetischer Erfahrungsbegriff als Ursprung der Probleme der Korrelationsdidaktik?

Rudolf Englert, der bekanntlich das „Ende der korrelationsdidaktischen Ära des Religionsunterrichts“⁵ konstatiert hat, plädiert sogar für den Auszug des Glaubenlernens aus dem Religionsunterricht in die Gemeindekatechese, weil aus dem Konzept der Korrelation „das beste Konzept zur falschen Zeit“ (bzw. am falschen Ort)⁶ geworden sei. Hier ist nun nicht der Ort einer detaillierten Rekonstruktion der Debatte um die Korrelationsdidaktik. Inzwischen hat die Forschung unterschiedliche Katalogisierungen dieser Vorwürfe vorgenommen. Überblickt man die Fülle der Argumente, so nimmt die Kritik im Wesentlichen drei, natürlich nur heuristisch voneinander zu unterscheidende Bereiche ins Visier:

- (1) den Bereich der Subjekte des Glaubenlehrens und Glaubenlernens, ihrer Lebenswelten und Beziehungen sowie der kontextuellen Rahmenbedingungen des Glaubenlernens,
- (2) den Bereich des Korrelationsgedankens und
- (3) den Bereich der Methodik und Didaktik.⁷

Diese Schwierigkeiten der Korrelationsdidaktik kulminieren freilich in dem dort vorausgesetzten Verständnis von Erfahrung. Der korrelationsdidaktische Erfahrungsbegriff, bleibt „diffus, gewinnt keine rechte Signifikanz“⁸. Indem die Korrelationsdidaktik blind für die multidimensionalen Faktoren der Unterrichtswirklichkeit und die Komplexität der menschlichen Erfahrungen wird, droht diese Didaktik nach *Georg Hilger* dadurch ideologisch zu werden, dass sie einen lediglich formalen Erfahrungsbegriff

⁵ *Rudolf Englert*, Die Korrelationsdidaktik am Ausgang ihrer Epoche. Plädoyer für einen ehrenhaften Abgang, in: *Georg Hilger / George Reilly* (Hg.), *Religionsunterricht im Abseits? Das Spannungsfeld Jugend – Schule – Religion*, München 1993, 97-110, 98.

⁶ *Ebd.*, 102.

⁷ Vgl. die Systematisierungen bei *Franz W. Niehl*, *Korrelation*, in: *HRP 2* (1986) 750-754; *Jürgen Werbeck*, *Glaubenlernen aus Erfahrung. Grundbegriffe einer Didaktik des Glaubens*, München 1989, 207ff; *Gottfried Bitter*, *Plädoyer für eine zeitgemäße Korrelationsdidaktik. Sieben friedfertige Thesen*, in: *LebKat 18* (1/1996) 1-8; *Georg Hilger*, *Korrelationsdidaktik*, in: *LexRP 1* (2001) 1106-1111; *Reinhold Boschki*, *Dialogisch-kreative Religionsdidaktik. Eine Weiterentwicklung der korrelativen Hermeneutik und Praxis*, in: *KBl 123* (1/1998) 13-23; *Gabriele Miller*, *Korrelation. II. Praktisch-theologisch*, in: *LThK³ VI* (1997) 389; *Georg Hilger / Ulrich Kropač*, *Ist Korrelationsdidaktik „out“?*, in: *JRP 18* (2002), *Neukirchen-Vluyn 2002*, 52-62.

⁸ *Englert 1993* [Anm. 5], 102.

zugrunde legt, der selber keine kritischen Kriterien für Erfahrung mehr besitzt. So lässt sie sich für die unterschiedlichsten, durchaus gegenläufigen weltanschaulichen Positionen vereinnahmen und kann damit am Ende sogar dazu missbraucht werden, gegen die eigenen Intentionen einer christlichen Religionspädagogik gekehrt zu werden.⁹

Klaus Hemmerle hat diese Diagnose im Blick auf die neuzeitliche Wende zum Subjekt und die postmoderne Pluralität des Denkens selber noch weiter radikalisiert und von einem neuerlichen Paradigmenwechsel gesprochen. Stand am Anfang der Korrelationsdidaktik noch die Unkorreliertheit von Erfahrung und Glaube, so gilt es jetzt, die biographische wie gesellschaftliche „Unkorrelierbarkeit zwischen Erfahrung und Glaube“¹⁰ zu konstatieren, in der jedoch bereits die „Unkorrelierbarkeit des Subjekts mit sich selbst“¹¹ und seinen Lebens- und Sinnentwürfen einzusetzen begonnen hat, ja wo mit dem Ende eines philosophisch-idealistischen Einheitsdenkens etwa in *hegelscher* Tradition die „Korrelierbarkeit der Wirklichkeit zu sich selbst“¹² fraglich geworden ist.

Damit aber gerät das Korrelationsprinzip selber in die bis an seine Identität rührende Kritik, auf problematischen Grundannahmen zu beruhen, die dann in der Korrelationsdidaktik durchschlagen. *Erich Feifel* hat darauf aufmerksam gemacht, wie stark sich philosophische wie theologische Vorentscheidungen als Axiome und Begriffssysteme in den Konzeptionen der Religionspädagogik auswirken. Sie „treten als Prinzipien, Werte oder Normen in Erscheinung und haben dabei immer auch eine pädagogische und didaktische Funktion“¹³.

Schon zu Beginn seiner Entstehung sah sich der Korrelationsgedanke aus dem Horizont einer dialektisch angeschärften Theologie dem Verdacht der anthropologischen Reduktion des Gottesgedankens und der Offenbarung ausgesetzt. So äußerte *Franz W. Niehl* unter Bezug auf *barthianische* Kategorien den Verdacht, die korrelative Methode verkürze die Unbegreiflichkeit Gottes „auf einleuchtende und handhabbare Einsichten“¹⁴. Nun radikalisiert sich dies zum prinzipiellen Verdacht, sich kurzschlüssige, zu optimistische, kriterienlose Axiome vorzusetzen, die weder dieser Unkorrelierbarkeit noch den Brüchen und der Multiperspektivität der subjekthaften Erfahrungen, weder der Transzendenz Gottes und der Würde der Tradition in ihrem Eigenwert noch der Bedeutung der Subjekte gerecht werden. Doch wie ist der hier ins Visier der Kritik geratene Erfahrungsbegriff präziser zu fassen?

⁹ *Georg Hilger*, Korrelation als theologisch-hermeneutisches Prinzip, in: KBI 118 (12/1993) 828-830, 829.

¹⁰ *Klaus Hemmerle*, Der Religionsunterricht als Vermittlungsgeschehen. Überlegungen zum Korrelationsprinzip, in: KBI 119 (5/1994) 304-311, 308.

¹¹ Ebd.

¹² Ebd., 309.

¹³ *Erich Feifel*, Didaktische Ansätze in der Religionspädagogik, in: Hans-Georg Ziebertz / Werner Simon (Hg.), Bilanz der Religionspädagogik, Düsseldorf 1995, 86-110, 90. Ähnliches hat *Harry Noormann* für die „kaum versöhnbare Fehde“ (*Norbert Mette*) innerhalb der Symboldidaktik aufgezeigt: *Harry Noormann*, Religionspädagogik 1994. Ein Situations- und Literaturbericht, in: JRP 11 (1994), Neukirchen-Vluyn 1995, 213-246, 235.

¹⁴ *Niehl* 1986 [Anm. 7], 752; vgl. *Reinhold Boschki*, „Beziehung“ als Leitbegriff der Religionspädagogik. Grundlegung einer dialogisch-kreativen Religionsdidaktik, Ostfildern 2003, 394-397.

2. Verarbeitetes Erleben. Profilierung des korrelationsdidaktischen Erfahrungsbegriffs

Nach *Karl Lehmann* geht es in der Erfahrung um eine „eigene Art höchster Gewißheit von unwiderstehlicher Evidenz“¹⁵, die sich als Form der Erkenntnis weder dem reinen apriorischen Denken, weder dem geschichtlich tradierten noch dem autoritätsmäßig Angenommenen, sondern dem Empfang von Wirklichkeit verdankt. Erfahrung ist eine Art Grundwort „für den komplexen Modus der Genese menschlicher Einsichten“¹⁶. Erfahrung ist also die Weise, in der sich „Wirklichkeit zeigt und in ihrer Wahrheit erschließt“¹⁷. Sie unterscheidet sich vom Erlebnis und von einer Einzelwahrnehmung dadurch, dass sie bereits deren erste, wenngleich vorbegriffliche Synthese darstellt. Nimmt man die geschichtliche und gesellschaftlich-interkommunikative Situiertheit des Subjekts hinzu, kann folglich Erfahrung verstanden werden als die „jeweilige geschichtliche Weise der praktischen Welthabe und des Wirklichkeitsverständnisses“¹⁸. Damit wird ‚Erfahrung‘ zu einem „umfassenden Begriff“¹⁹, der die Wirklichkeitsbegegnung in verschiedenen Vollzugsformen bezeichnet. Jede partielle Definition von Erfahrung, die nur bestimmte Erfahrungsformen etwa ästhetischer, moralischer oder technischer Art zuließe, würde sich dem offenen und prozesshaften Charakter von Erfahrung verweigern.

Im Erfahrungsbegriff ist der Erfahrungsvorgang als Prozess von der Erfahrenheit als dem Resultat der verschiedenen Erfahrungsvorgänge abzuheben. Im Erfahrungsprozess wiederum spielen die drei Momente Erfahrungssubjekt, Erfahrungsgegenstand und subjektiver Interpretationsrahmen in dialektischer Wechselwirkung ineinander, so dass für *Peter Biehl* die Erfahrung eine „fundamentale Begegnungskategorie“²⁰ darstellt. Erfahrungssubjekt und Erfahrungsobjekt verändern sich in dieser Dialektik. Das Subjekt nimmt das Erfahrungsobjekt wahr, deutet es vor dem Hintergrund seines Interpretationsrahmens und eignet es sich produktiv an, was wiederum auf diesen Interpretationsrahmen zurückwirkt, das Subjekt selber verwandeln und auch das Erfahrungsobjekt in einem anderen Licht erscheinen lassen kann. Wie insbesondere *Edward Schillebeeckx*

¹⁵ *Karl Lehmann*, Erfahrung, in: HTTL 2 (1972) 164-168, 164. In dieser Absetzung von Tradition und Autorität liegt auch die besondere Disposition des Erfahrungsbegriffs begründet, zu einem der leitenden Paradigmen der Neuzeit zu werden: vgl. *Lutz Danneberg*, Erfahrung und Theorie als Problem moderner Wissenschaftsphilosophie in historischer Perspektive, in: Jürg Freudiger (Hg.), Der Begriff der Erfahrung in der Philosophie des 20. Jahrhunderts, München 1996, 12-41; *Peter Biehl*, Erfahrung, Glaube und Bildung. Studien zu einer erfahrungsbezogenen Religionspädagogik, Gütersloh 1991, 16f.

¹⁶ *Dietmar Mieth*, Annäherung an Erfahrung – Modelle religiöser Erfahrung im Christentum, in: Werner Haug / Dietmar Mieth (Hg.), Religiöse Erfahrung. Historische Modelle in christlichen Traditionen, München 1992, 1-16, 1.

¹⁷ *Peter Biehl*, Erfahrungsbezug und Symbolverständnis. Überlegungen zum Vermittlungsproblem in der Religionspädagogik, in: ders. / Georg Baudler (Hg.), Erfahrung – Symbol – Glaube. Grundfragen des Religionsunterrichts, Frankfurt/M. 1980, 37-122, 42.

¹⁸ *Walter Kasper*, Glaube im Wandel der Geschichte, Mainz 1970, 135.

¹⁹ *Leo Karrer*, Erfahrung als Prinzip der Praktischen Theologie, in: Herbert Haslinger u.a. (Hg.), Handbuch Praktische Theologie, Bd. 1: Grundlegungen. Mainz 1999, 199-219, 202. Hier liegt die Voraussetzung für einen ganzheitlichen Erfahrungsbegriff, der kognitiv-emotionale, volitive, affektive, praktisch-handlungstheoretische wie mystisch-spirituelle Dimensionen in sich birgt.

²⁰ *Biehl* 1980 [Anm. 17], 42.

herausgearbeitet hat, können Einzelerfahrungen wiederum den Interpretationsrahmen verändern.²¹ Erfahrung prägt so jede neue Erfahrung jeweils wieder mit. Erfahrung ist also als Erfahrung des geschichtlichen Subjekts geschichtlich unabschließbar, auf Zukunft hin offen und nicht vollständig kommunizierbar. Erfahrung ist folglich „ein unabschließbarer dialektischer Prozess, in dem Subjekt und Objekt in wechselseitiger Beziehung stehen und sich verändern“²². Dabei impliziert Erfahrung „gleichermaßen Aktivität wie Passivität, ‘Widerfahrnis’ wie ‘Leistung’“²³. Der Interpretationsrahmen ist für die Erfahrung schlechthin essentiell, weil ohne ihn das Erlebte und Wahrgenommene nicht im bisherigen Erfahrungszusammenhang erschlossen, angeeignet oder auch an andere mitgeteilt werden kann.²⁴ Eine wahrgenommene Wirklichkeit wird erst als ein ins Bewusstsein gehobenes und in einen „umfassenden Deutungs- und Erfahrungshorizont integriertes ‘gedeutetes’ Erleben“²⁵ zur Erfahrung.

Folglich kann dieser Interpretationsrahmen insofern problematisch werden, als er den Weg zur Erfahrung öffnen oder versperren kann, je nachdem ob er bestimmte Dimensionen von Erfahrung wie Kreativität, Spontaneität und Imagination erschließen oder positivistisch-empiristisch aus dem Erfahrungsbegriff ausschließen will. So kann es geschichtliche Situationen und Zustände geben, die die Erfahrungsfähigkeit behindern und damit aber auch die Möglichkeit von Gotteserfahrungen verdunkeln.²⁶ Denn gerade die religiöse Erfahrung bildet keinen Sonderbereich der Erfahrung. Sie stellt vielmehr eine Erfahrung dar, „die wir mit der Erfahrung machen und machen müssen“²⁷. Religiöse Erfahrung geschieht inmitten und unter der Alltagserfahrung in „Erschließungssituationen“ (*Ian T. Ramsey*), in „Schlüsselerfahrungen“²⁸, die vom Subjekt durch den in persönlicher Entscheidung übernommenen religiösen Interpretationsrahmen gedeutet und in charakteristischen religiösen Sprachformen vollzogen wird.²⁹

Doch so sehr schon auf einer phänomenologischen Ebene Differenzierungen zwischen Alltagserfahrungen, religiösen Erfahrungen und christlichen Erfahrungen vorzunehmen sind³⁰, so bleibt doch die Strukturgleichheit der verschiedenen Erfahrungen von besonderer Bedeutung. Sowohl die Strukturelemente der Erfahrung wie Endlichkeit, Offenheit und Geschichtlichkeit sind allen Formen gemeinsam als auch die Dialektik aus

²¹ Vgl. *Edward Schillebeeckx*, Offenbarung, Glaube und Erfahrung, in: KBI 105 (2/1980) 84-95, 86.

²² *Biehl* 1991 [Anm 15], 17.

²³ *Werner H. Ritter*, Glaube und Erfahrung im religionspädagogischen Kontext. Die Bedeutung von Erfahrung für den christlichen Glauben im religionspädagogischen Verwendungszusammenhang, Göttingen 1989, 187.

²⁴ Vgl. *Peter Biehl*, Erfahrung, in: LexRP 1 (2001) 421-426, 422-424.

²⁵ *Ritter* 1989 [Anm. 23], 185; vgl. *Karrer* 1999 [Anm. 19], 202.

²⁶ Vgl. *Ronald D. Laing*, Phänomenologie der Erfahrung, Frankfurt/M. 1969, 11ff.

²⁷ *Eberhard Jüngel*, Unterwegs zur Sache. München 1972, 132.

²⁸ *Peter Biehl*, An Schlüsselerfahrungen lernen. Schlüsselerfahrungen in hermeneutischer, theologischer und religionspädagogischer Perspektive, in: JRP 16 (1999), Neukirchen-Vluyn 2000, 1-52, 24. *Burkard Porzelt* arbeitet dies an jugendlichen Intensiverfahrungen heraus: *ders.*, Jugendliche Intensiverfahrungen. Qualitativ-empirischer Zugang und religionspädagogische Relevanz, Graz 1999.

²⁹ Vgl. *Bernhard Casper*, Alltagserfahrung und Frömmigkeit, in: CGG XXV, Freiburg/Br. 1980, 39-72, 53; *Patric C. Höring*, Vom Schwund des Alltäglichen und der Dominanz des Besonderen. Grenzerfahrungen als religionspädagogisches Konzept?, in: Rpb 49/2002, 79-84.

³⁰ Vgl. *Wolfgang Lentzen-Deis*, Erfahrung. IV. Praktisch-theologisch, in: LThK³ III (1995) 756f.; *Biehl* 1991 [Anm. 15], 18ff.

„Wahrnehmung und Deutung“³¹ in einem bestimmten Referenzrahmen, die erst Erfahrung konstituiert. Damit ist jeder Begriff von Erfahrung notwendig ein Konstrukt, das aus Reflexionen und Wahlentscheidungen resultiert und deshalb „nicht am Anfang, sondern am Ende einer Philosophie“³² steht. Erfahrung ist so „geprägt von der selektiven Tätigkeit des Subjekts aus Vorverständnis und Interpretation“³³.

Was demnach hier im Mittelpunkt unseres Interesses stehen muss, weil hierin die eigentlichen Aporien des in der Korrelationsdidaktik zugrunde gelegten Erfahrungsbegriffs zu liegen scheinen, ist weniger die Ebene des Erfahrungsgegenstandes und des Erfahrungssubjekts oder des Verhältnisses von Erfahrung und Glaube.³⁴ Insofern Korrelation primär als „eine hermeneutische Kategorie“ betrachten werden muss, „die letztlich verankert ist in der Reflexion des sich in seiner Welt auslegenden Menschen“³⁵, geht es vielmehr um die in diesem Interpretationsrahmen wirksame hermeneutische Tätigkeit des Subjekts der Erfahrung, die zumindest begriffslogisch dieser Ebene noch vorausliegt. So sehr die Wirklichkeitszufuhr die als ganzes uneinholbare Welt in der Erfahrung eröffnet³⁶, so ist es in der unabschließbaren Dialektik von Subjekt und Objekt doch „das Subjekt, das Wirklichkeit wahrnimmt und verarbeitet“³⁷. Es ist „der Grund bzw. Ort für die Polarität von Subjekt und Objekt und deren gegenseitige Beziehung“³⁸. Die zentrale Aporie der Korrelationsdidaktik scheint mithin nicht in einer Phänomenologie von Erfahrung, sondern im Erfahrungsbegriff in seiner hermeneutisch-erkenntnistheoretischen Grundlegung zu liegen. Für *Hartmut Lenhard* hat sich der religionspädagogische Erfahrungsbezug als „Verifikationsinstanz“ etabliert, insofern das Reden von Gott in den Horizont symbolisch verdichteter Erfahrungen gestellt werde, die man mit den eigenen abgleichen, mit denen man sich identifizieren oder von denen man sich distanzieren könne. So „wirkt die Kategorie der Erfahrung wie ein Filter, die nur das zulässt, was den Bedürfnissen des Menschen adäquat ist und was er in seinen eigenen Referenzrahmen einzubauen gewillt“³⁹ ist.

In vergleichbarer Stoßrichtung argumentiert *Klaus Hemmerle*. Er will unter Rückgriff auf ein christologisch-offenbarungstheologisch angeleitetes Vermittlungsmodell von

³¹ *Werner H. Ritter*, Der Erfahrungsbegriff — Konsequenzen für die enzyklopädische Frage der Theologie, in: ders. / *Martin Rothgangel* (Hg.), *Religionspädagogik und Theologie. Enzyklopädische Aspekte* (FS Wilhelm Sturm), Stuttgart u.a. 1998, 149-166, 164; vgl. a. *Ritter* 1989 [Anm. 23], 183-189.

³² *Bernard Quelquejeu / Jean-Pierre Jossua*, Erfahrung, in: *NHthG* 1 (1991) 349-359, 351. Vgl. *Boschki* 2003 [Anm. 14], 338-348.

³³ *Dietrich Zilleßen*, Erfahrung. V. Religionspädagogisch, in: *TRE X* (1982) 136-141, 138. Vgl. ähnlich *Erich Feifel*, Die Bedeutung der Erfahrung für religiöse Bildung und Erziehung, in: *HRP* 1 (1973) 86-107, 88.

³⁴ Vgl. hierzu die typologische Unterscheidung bei *Ritter* 1989 [Anm. 23], 184ff von disjunkten, relationalen und integrierten Modellen.

³⁵ *Herbert A. Zwergel*, Hermeneutik und Ideologiekritik in der Religionspädagogik, in: *Ziebertz / Simon* 1995 [Anm. 13], 10-27, 19; vgl. *Zilleßen* 1982 [Anm. 33], 136ff. Dies wird mit erkenntnistheoretischer Betonung auch bei *Gottfried Bitter* ersichtlich: *ders.* 1996 [Anm. 7], 5.

³⁶ Vgl. hierzu *Richard Schaeffler*, Erfahrung als Dialog mit der Wirklichkeit. Eine Untersuchung zur Logik der Erfahrung, Freiburg/Br. – München 1995, 298-320.

³⁷ *Karrer* 1999 [Anm. 19], 207.

³⁸ *Ebd.*

³⁹ *Hartmut Lenhard*, Mit Schülerinnen und Schülern von Gott reden – eine unmögliche Aufgabe?, in: *ders.* (Hg.), *Arbeitsbuch Religionsunterricht. Überblicke — Impulse — Beispiele*, Gütersloh³1996, 269-280, 274.

Einheit und Vielfalt ermöglichen, dass in einer „Perspektive der ausgehaltenen Ratlosigkeit“⁴⁰ sowohl die Pluralität als auch die Identität, die Fremdheit und das Eigene gewahrt werden, ohne zu einer letzten begrifflichen Einheit zusammengebracht zu werden. In Überwindung eines idealistischen Einheitsdenkens soll Korrelieren als „Aushalten, Zusammenhalten, Konzentrieren“⁴¹ verstanden werden, dessen hermeneutischer Schlüssel im „Ausgehaltensein von Gott“⁴² in seiner trinitarisch-geschichtlichen Liebe liegt.

Im Bemühen um eine religionspädagogische Theorie des Fremden kommt *Ulrike Greiner* auf dieser Linie, dabei noch radikalisiert durch das Denken *Emmanuel Levinas*, zu einer Negation des Korrelationsgedankens selber. Indem die subjekthafte Erfahrung im Korrelationsgedanken als eine in die Grunderfahrung des Subjekts hinein interpretatorisch integrierte und vermittelte Erfahrung verstanden werde, zeige der Erfahrungsbegriff seine innere Nähe zum Deutschen Idealismus durch das Modell der begrifflichen Subsumtion des Besonderen unter das Allgemeine. Indem „das, was es an ‘Unreduzierbarem in der Erfahrung gibt: Übergang und Ausgang zum Anderem’, [...] eine Öffnung auf Gott hin und von Gott her“⁴³ ist, hat dieser Erfahrungsbegriff jede „Andersheit“ (*Levinas*), jede Singularität und damit das Unendliche in seiner eigenen Dignität dadurch verloren, dass er stets im „Fremden das Eigene“⁴⁴ wiederfindet. Wenn Erfahrung auf der Ebene eines hermeneutisch-erkenntnistheoretischen Erfahrungsbegriffs nie von außen, „sondern innerhalb eines übergeordneten (gemeinsamen) Wirklichkeitsbezuges“⁴⁵ erfolgt, liegt der Korrelation im strikten Gegensatz zu der von *Greiner* angestrebten „Differenzhermeneutik“ eine „Verschmelzungshermeneutik“ zu Grunde, die jede Andersheit „als ‘gewalttätige’ [...] Versöhnung“⁴⁶ in sich aufhebt. Deshalb fordert *Bernd Beuscher* gerade die „Verabschiedung vom Modell der verfügungsrationalen Vernunft“ zugunsten des „in jeder Feststellung Verstellten, Verdeckten, Fremden, Anderen“⁴⁷.

Wenn man nun einwendete, der Korrelationsgedanke beruhe doch grundlagentheoretisch auf einer dialogisch-symmetrischen Zuordnung von Subjekt und Objekt, so weist dies keinen Ausweg aus den Schwierigkeiten, sondern markiert eigentlich das zentrale Problem. Wie *Emmanuel Levinas* am Dialogischen Denken *Martin Bubers* gezeigt hat, sprengt die dialogische Wechselseitigkeit von Ich und Du, von Subjekt und Objekt letztlich nicht den totalisierenden, alles Besondere am Ende einbergenden wie marginalisierenden Einheitstrieb der Vernunft.⁴⁸ Ein streng reziproker Dialogismus kann Alterität

⁴⁰ Hemmerle 1994 [Anm. 10], 310.

⁴¹ Ebd.

⁴² Ebd.

⁴³ *Ulrike Greiner*, *Der Spur des Anderen folgen? Religionspädagogik zwischen Theologie und Humanwissenschaften*, Münster 2000, 271.

⁴⁴ Ebd., 258.

⁴⁵ *Hans-Georg Ziebertz*, *Religionspädagogik als empirische Wissenschaft. Beiträge zu Theorie und Forschungspraxis*, Weinheim 1994, 81.

⁴⁶ *Greiner* 2000 [Anm. 43], 290.

⁴⁷ *Bernd Beuscher*, *Postmoderne Moderne*, in: *LexRP 2* (2001) 1538-1543, 1542.

⁴⁸ Vgl. *Emmanuel Levinas*, *Totalität und Unendlichkeit. Versuch über die Exteriorität*, München 1987, 91ff.

im Erfahrungsbegriff nicht hinreichend würdigen. Die reziproke Dialogizität steht ebenso in der Gefahr, die unverwechselbare, irreduzible Singularität des Subjekts zu marginalisieren wie sie die Autorität und uneinholbare, nicht in Allgemeinheit subsumierbare Andersheit des Nicht-Ichs für das Subjekt untergräbt. Sind Subjekt und Objekt in das Verhältnis einer „Austauschbeziehung“⁴⁹ gebracht, tritt sowohl der Rang des Subjekts wie die Würde und die Bedeutung des Objekts für das Subjekt zurück. Mit *Bernhard Waldenfels* zugespitzt formuliert, handelt es sich dabei letztlich um einen „Monolog mit verteilten Rollen“⁵⁰.

In der Perspektive einer solchen Kritik wäre der der anthropologischen Wende entlehnte Erfahrungsbegriff zu harmonisch, zu identitätslogisch, zu sehr vom Subjekt aus monologisch konstruiert, als dass er dem Fremden, Nichtassimilierbaren, Nichtobjektivierbaren in der Erfahrung hinreichend genügen würde. Jede Alterität stünde im Lichte eines solchen Erfahrungsbegriffs immer schon unter Assimilierungsdruck. So würde dies die Fremdheit und damit die Identität der biblischen Botschaft ebenso zugunsten einer Reduktion im Rahmen der gegenwärtigen subjekthaften wie gesellschaftlich-kulturellen Erfahrungshorizonte untergraben wie es die Gebrochenheit der subjekthaften Erfahrungen sowie die Gegenerfahrungen gegen herrschende Plausibilitäten überformen würde.⁵¹

Insofern stellt sich als das eigentliche Problem des Korrelationsgedankens die grundlagentheoretische Konzeption des Erfahrungsbegriffs heraus, genauer: die zugrundeliegende Denkform. Dieser grundlagentheoretische Erfahrungsbegriff liegt allen phänomenologischen wie analytischen Bemühungen um ein Erfahrungsverständnis prägend voraus. *Thomas Pröpfer* hat die kriteriologische Relevanz von Denkformen für die dogmatische Theoriebildung reflektiert.

*Danach handelt es sich bei Denkformen „niemals um leere, inhaltslose Formen, sondern durchaus um Gefüge von Gehalten [...], die miteinander verbunden sind und sich gegenseitig bestimmen. Denkformen sind bereits [...] bestimmte Auslegungen von Wirklichkeit, die dann als Vorverständnis bei allem weiteren Verstehen von Wirklichkeit fungieren. Und es ist eben die schon interne Bestimmtheit eines Denkens, durch die alle Inhalte, die es aufnimmt, ihrerseits bestimmt werden, so wie es umgekehrt durch sie weiterbestimmt und möglicherweise auch als ganzes zur Modifikation veranlasst wird“*⁵².

Auf die grundlagentheoretische Ebene der religionspädagogischen Theoriebildung bezogen besagt dies⁵³, dass die dialogisch-reziproke Denkform des Korrelationsgedankens

⁴⁹ *Stéphane Mosès*, System und Offenbarung. Die Philosophie Franz Rosenzweigs, München 1985, 93.

⁵⁰ *Bernhard Waldenfels*, Der Stachel des Fremden, Frankfurt/M. 1990, 44.

⁵¹ Nach *Erich Feifel* liegt der Korrelationsdidaktik ein auf Beheimatung abzielendes Erfahrungsverständnis zugrunde: vgl. *ders.*, Was ist ästhetische Erfahrung? Prolegomena einer religionspädagogischen Ästhetik, in: Rpb 30 /1992, 3-18, 11.

⁵² *Thomas Pröpfer*, Freiheit als philosophisches Prinzip der Dogmatik. Systematische Reflexionen im Anschluss an W. Kaspers Konzeption der Dogmatik, in: Eberhard Schockenhoff / Peter Walter (Hg.), Dogma und Glaube. Bausteine für eine theologische Erkenntnislehre (FS Walter Kasper), Mainz 1993, 165-192, 173.

⁵³ *Rudolf Englert* hat mit der fundamental-theologischen Grundlagentheorie, der mittleren Ebene einer religionspädagogischen Kairologie und einer situationsbezogenen Ebene einer religionspädagogischen Praxeologie drei Aussageebenen religionspädagogischer Theoriebildung unterschieden. Diese Überlegungen würden sich also auf der grundlagentheoretischen Ebene einordnen: vgl. *ders.*, Wissenschaftstheorie der Religionspädagogik, in: Ziebertz / Simon 1995 [Ann. 13], 147-174, 159f.

mit seiner Wechselseitigkeit von Subjekt und Objekt den Korrelationsgedanken selber angesichts des Pluralismus in erhebliche Schwierigkeiten bringt, weil er Subjekt und Objekt, Identität und Differenz, Einheit und Vielheit nicht in hinreichendem Maße miteinander vermittelt.

Doch führen kritische Fortschreibungen der Korrelationsdidaktik in dieser Situation weiter? Die Herausforderung der eben erarbeiteten Diagnose für die religionspädagogische Theoriebildung darf nicht unterschätzt werden. Sie liegt darin, dass noch so ambitionierte Fortschreibungen, noch so tief ansetzende hermeneutische Veränderungen so lange wenig weiterführen, so lange sie im Horizont dieses problematischen grundlagentheoretisch-hermeneutischen Erfahrungsbegriffs formuliert werden. Insofern gilt es diese Suchbewegungen nach einer pluralismusfähigen Religionsdidaktik in näheren Augenschein zu nehmen.

3. Suchbewegungen nach einer pluralitätsfähigen Religionsdidaktik

Im Spektrum des gegenwärtigen religionsdidaktischen Diskurses zeichnen sich zwei gegenläufige Antworten auf die Herausforderungen des Pluralismus ab: eine aneignungsorientierte Antwort auf der einen Seite, die sich an den Erfahrungen des Subjekts ausrichtet, und eine vermittlungsorientierte Antwort auf der anderen Seite, die sich auf die Vermittlung von Glaubensinhalten fokussiert.

Hans-Georg Ziebertz sieht die zentrale Herausforderung dieser pluralen Religionspräsenz darin, christliche Traditionen und ihre transformierte, neue Bedeutung und pragmatische lebensweltliche Einbettung „aufzudecken“⁵⁴. An diesem Punkt liegt der methodisch-hermeneutische Ausgangspunkt seiner Abduktiven Korrelationsdidaktik.⁵⁵ Es gelte die sich in der individuellen Semantik der Jugendlichen aussprechende „‘Quest’-Religiosität“⁵⁶ als eine Form des Suchens, der fragenden Skepsis gegenüber vorschnelenden Antworten in einer ‚Hermeneutik-des-noch-nicht-gegebenen-Einverständnisses‘ (*Karl Ernst Nipkow*) zu kultivieren in einer Kommunikation, die nicht instrumentell Inhalte transportiert und damit die Subjekte in ihren Erfahrungen überspielt, sondern die dem Verstehen und der Verständigung dient und Sinn generiert. Sie wendet sich den subjektiven Erfahrungen mit den dort bereits in kleinen Korrelationen vorhandenen Spuren der tradierten Religion als Ausgangspunkt des Glaubenlehrens und Glaubenlernens zu, um damit die starre Dichotomie induktiver und deduktiver Konzepte zu überwinden. Hermeneutisch spielt hier die These einer engen Kohärenz von Religion und Kultur hinein.⁵⁷

Doch lässt sich die unlösbare Verschränkung von Religion und Kultur angesichts der prophetischen Dimensionen des Christentums religionspädagogisch durchhalten? Wird

⁵⁴ *Stefan Heil / Hans-Georg Ziebertz*, Neues aus Altem deuten. Abduktive Korrelation, in: *Kirche und Schule* 126/2003, 3-14, 5.

⁵⁵ Vgl. *Hans-Georg Ziebertz / Stefan Heil / Andreas Prokopff* (Hg.), *Abduktive Korrelation. Religionspädagogische Konzeption, Methodologie und Professionalität im interdisziplinären Dialog*, Münster 2003.

⁵⁶ *Hans-Georg Ziebertz*, Hungry for heaven? Was glauben Schülerinnen und Schüler?, in: *Engelbert Groß / Klaus König*, (Hg.), *Religiöses Lernen der Kirchen im globalen Dialog*, Münster 2000, 375-383, 380.

⁵⁷ Vgl. ebd., 380-383.

hier nicht der kritische, befreiende, unterbrechende Impuls des Gottesgedankens tendenziell aufgelöst in der umgarnenden Beliebigkeit religionsfreudiger Pluralität?⁵⁸

Thomas Ruster dagegen hat in Aufsehen erregenden Thesen für die Entflechtung von Christentum und Religion und in der Konsequenz mit einer Repristinierung *barthianischer* Theologie für die Diastase von Gottesgedanke und Kultur plädiert und dies mit der gesellschaftlich-kulturell herrschenden Religion des Kapitalismus begründet. Inmitten der Pluralität religiöser Erfahrungen widerspricht *Ruster* dem Erfahrungsbezug der Religionspädagogik fundamental deshalb, weil die Erfahrungen der Schüler/innen durch die Einflüsse der gesellschaftlich dominierenden kapitalistischen Religion eingefärbt seien und „uns an die falsche Religion“ verweisen oder – „wo jemand noch Christ ist“ – sogar „das rechte Unterscheiden zwischen Gott und den Göttern“⁵⁹, zwischen Gott und Götzen verhindern. Stattdessen will er Religionspädagogik als Einführung in das biblische Wirklichkeitsverständnis neu begründen.⁶⁰

Wolfgang Frühwald sieht nun die wesentlichen Aufgaben von Theologie und Kirche darin, in der gegenwärtigen Religionsfreudigkeit eine „rationale Bindung sonst irrational aufbrechender religiöser Energien“⁶¹ zu gewährleisten. Auf den Prozess des Glaubenlehrens und Glaubenlernens bezogen nimmt dies die Religionspädagogik aus ihrem Mündigkeitspostulat und ihrem Bildungsanspruch heraus in die Pflicht, den Jugendlichen eine Unterscheidung in ihrer subjektiven Religion zu ermöglichen. Wenn in Zeiten der privatisierten Religion das „Religiöse als Bindungs- und Rückbindungserlebnis“ eine große Rolle bei Jugendlichen spielt, „ohne dass sie für diese Dimension ihres Lebens Hilfen von außen bekommen“⁶², wird deutlich, dass gerade ein so verstandener Religionsunterricht dem schulischen Erziehungsauftrag dient, in Auseinandersetzung mit Werten, Wertsystemen und Orientierungsmustern „tragfähige Antworten auf die Fragen nach dem Sinn des eigenen Lebens zu finden“⁶³. *Ruster* ist deshalb durchaus Recht darin zu geben, die Botschaft des Glaubens kritisch einzuspielen, um subjektive Religion über sich selber in ihren gelungenen wie gefährlichen, den Menschen selbst entfremdenden, entmündigenden Aspekten aufzuklären.⁶⁴ Eine allein aus den Bedürfnissen des Subjekts gespeiste Religion überantwortete dieses den gesellschaftlich herrschenden Plausibilitäten und Ideologien.⁶⁵ Wer allerdings hier wie *Ruster* die Erfahrungswelt der Jugendlichen überspielen will,

⁵⁸ Vgl. *Bernhard Grümme*, Abduktive Korrelation als Ausweg aus korrelationsdidaktischen Aporien, in: Rpb 48/2002, 19-28.

⁵⁹ *Thomas Ruster*, Der verwechselbare Gott. Theologie nach der Entflechtung von Christentum und Religion (QD 181), Freiburg/Br. 2000, 200.

⁶⁰ Vgl. *ders.*, Die Welt verstehen „gemäß den Schriften“. Religionsunterricht als Einführung in das biblische Wirklichkeitsverständnis, in: rhs 43 (3/2000) 189-203.

⁶¹ *Frühwald* 1995 [Anm. 2], 50.

⁶² *Dieter Baacke*, Die stillen Ekstasen der Jugend, in: JRP 6 (1989), Neukirchen-Vluyn 1990, 3-27, 5.

⁶³ *Richtlinien und Lehrpläne für die Sekundarstufe II – Gymnasium/Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen Katholische Religionslehre* 1999, XII.

⁶⁴ Vgl. etwa *Burkard Porzelt*, Individualisierte Religiosität, in: NHRPG, 2002, 275-279; *Bernhard Grümme*, Körperkult und Fitnesswahn als Zeichen eines veränderten Menschenbildes? Eine Unterrichtssequenz zur Würde des Menschen im Zeitalter seiner „technischen Reproduzierbarkeit“ (W. Benjamin), in: rhs 45 (3/2002) 175-181.

⁶⁵ Vgl. *Werbick* 1989 [Anm. 7], 191.

läuft nicht nur Gefahr, sich von seinem Erziehungsauftrag zu verabschieden und den Religionsunterricht gesellschaftlich wie kulturell zu ghettoisieren. Er vereinnahmt die Jugendlichen mit Hilfe der institutionellen Zwänge der Schule und degradiert sie in kaum verhohlener Rückwendung zu vormodernen Traditionen eines heteronomen Autoritarismus zu Objekten des Glaubenlernens und Glaubenlehrens, der Pluralität im Ansatz negiert.⁶⁶

Bietet sich in dieser Situation nun vielleicht eine Religionsdidaktik an, die sich in Kategorien postmoderner Theoriebildung ausformuliert? Denn gerade Theoretiker der Postmoderne wollen doch in ganz besonderem Maße pluralitätsfähig sein, weil sie sich einer einheitlichen, uniformen Wirklichkeitssicht und universal gültigen und kontextlosen Prinzipien verweigern. So meint *Ulrich Kropač* unter Rückgriff auf Jacques Derrida, postmoderne Kategorien religionspädagogisch fruchtbar machen zu können. Seine in den Bahnen des Dekonstruktivismus angelegte Religionsdidaktik will im Sinne *Hegels* die Korrelationsdidaktik aufheben, d.h. sie „zugleich ab[zu]schaffen, [zu] bewahren und [zu] überbieten“⁶⁷. Er will das Verhältnis zwischen Glaube und Leben, von Glaubensüberlieferung und Gegenwartserfahrung nicht mehr als Korrelation, sondern mit veränderter Akzentsetzung nun vielmehr „– postmodern inspiriert – als eine *wechselseitige Dekonstruktion* von Text und Subjekt“⁶⁸ verstehen. Bibeldidaktisch konkretisiert hat dies eine Annäherung an den Bibeltext zur Folge, die spiralförmig in immer neuen Fragen die jeweilig gefundenen Antworten aufs Neue wiederum destruiert und andererseits die aus dem Text erhobenen Sinnpostulate zu je neuen Sinngebilden konstruktiv zusammensetzt.⁶⁹ Während der Korrelationsdidaktik oft formale Starrheit unterstellt wird, meint *Kropač* im Prozess der Dekonstruktion eine „unaufhörliche Dynamik“⁷⁰ zu eröffnen. In dieser Dynamik der Dekonstruktion würde nach *Kropač* die Fremdheit des Bibeltextes besser als in der kritisch-produktiven Wechselwirkung von Glaube und Leben in der Korrelationsdidaktik gewahrt, weil nämlich „ihr destruktives Moment stärker ist als das kritische, ihr konstruktives stärker als das produktive in korrelativen Prozessen“⁷¹. Mir scheint allerdings, dass im fortwährenden wechselseitigen Dekonstruktionsprozess die Autorität fremder Erfahrungen und die kritische Wucht fremder Traditionen aufgelöst werden, wenn aus

⁶⁶ Vgl. *Bernhard Grümme*, Religionsförmigkeit als heimliche Pointe der Korrelationsdidaktik? Zum Begriff der Erfahrung in einer Zeit gottvergessener Religionsförmigkeit, in: ThG 1 (2002) 13-29. Dies gilt auch für den Versuch, die Freiwilligkeit des Kommunikations- und Erfahrungsaustauschs innerhalb jugendlicher Peer-Groups im Religionsunterricht in didaktisch-methodischen Schritten aufzubauen: vgl. *Porzelt* 1999 [Anm. 28], 261-265; *ders.*, Respektierende Konfrontation. Konturen korrelativer Religionsdidaktik in nachchristlichem Kontext, in: TThZ 109 (4/2000) 308-328, 327. Zur Anschlussfähigkeit von christlicher Tradition und Moderne unter den Bedingungen der subjekt- und biographieorientierten Anerkennung der Begründungsverpflichtung vgl. *Judith Könemann*, „Ich wünschte, ich wäre gläubig, glaub' ich.“ Zugänge zu Religion und Religiosität in der Lebensführung der späten Moderne, Opladen 2002, 370ff.

⁶⁷ *Ulrich Kropač*, Dekonstruktion: ein neuer religionspädagogischer Schlüsselbegriff? Ein Beitrag zur Diskussion um das Korrelationsprinzip, in: RpB 48/2002, 3-18, 16.

⁶⁸ Ebd., 13.

⁶⁹ Vgl. *ders.*, Bibelarbeit als Dekonstruktion: Neue Perspektiven für das biblische Lernen, in: KBI 128 (5/2003) 369-375.

⁷⁰ *Ders.* 2002 [Anm. 67], 17.

⁷¹ Ebd.

einem Text erhobene Sinnpotentiale lediglich „probeweise und spielerisch“⁷² zur Geltung gebracht werden.

So sehr also diese im Einzelnen beeindruckenden religionsdidaktischen Aufbrüche sich am Pluralismusproblem abarbeiten, so bleibt prekär, wie sich Gott und Religion, Glaube und Leben, Offenbarung und Erfahrung miteinander ins Gespräch bringen lassen, ohne einerseits die Intelligibilität und Kommunikabilität der Botschaft von Gott zu verlieren und dabei doch auch dem Pluralismus gerecht zu werden, ohne andererseits diese Botschaft vollends dem Sog dieser Religionsfreundlichkeit auszuliefern, die am Ende deren Substanz selbst auflöst. Pluralitätsfähige Religionsdidaktik müsste daher ebenso „subjektorientiert“ wie an der Sache der biblischen Botschaft ausgerichtet sein.⁷³ Bezogen auf den grundlagentheoretisch-hermeneutischen Erfahrungsbegriff als ihre vorausgesetzte Denkform hätte eine solche Religionsdidaktik insofern die Subjektseite zu reflektieren, als sie den existentiellen Ernst markieren wie auch die subjektiven Möglichkeitsbedingungen für den Sinn und die Geltung einer Offenbarung in den Blick zu nehmen hätte. Daneben wäre aber zugleich jene Alterität (*Levinas*) im Erfahrungsbegriff zu sichern, die die Uneinholbarkeit der biblischen Botschaft vor jeder subjektlogischen religionsförmigen Plausibilisierung garantiert. Es gilt also einen Erfahrungsbegriff zu formulieren, der die Alterität gegenüber einer ungebrochenen Subjektzentrierung stark macht, und doch das Ankommenkönnen dieser Alterität im Subjekt bedenkt. Berücksichtigt man die Geschichtlichkeit der Offenbarung und des Subjekts, müsste dieser Begriff zugleich die Erfahrung in Kategorien geschichtlich-dialogisch situierter Freiheit fassen. Ein solcher Erfahrungsbegriff hätte deshalb seine dialogische Grundstruktur als das Erbe des Korrelationsgedankens nicht preiszugeben, ohne diese freilich im Muster einer streng reziproken Symmetrie formulieren zu dürfen. Hier könnte nun die Denkform einer asymmetrisch grundierten Dialogizität als Basis für einen alteritätstheoretischen Erfahrungsbegriff weiterführen.

4. Konturen eines alteritätstheoretischen Erfahrungsbegriffs

Saskia Wendel hat mit großer Plausibilität das Konzept einer strengen Reziprozität in der Beziehung von Ich und Anderem gerade gegen die Gefahren ins Feld geführt, wie sie von einer radikalen Asymmetrie in dieser Beziehung her drohen.⁷⁴ Aus der Perspektive des Subjekts gedacht bestehen im Falle einer Objektzentrierung der Subjekt-Objekt-Beziehung unüberwindbare Schwierigkeiten insbesondere in einer inhärenten Heteronomietendenz sowie in der Kommunizierbarkeit von Objekt und Subjekt. Namentlich am Alteritätsdenken von *Levinas* kann die Plausibilität dieser Kritik an einer solchen Subjektlosigkeit nachgewiesen werden.⁷⁵ Aus der Objektperspektive gedacht würde eine

⁷² Ebd., 16.

⁷³ *Rudolf Englert*, Haben wir die Theorien, die zu unserer Geschichte passen? Religionspädagogische Konzepte vor dem Hintergrund glaubensgeschichtlicher Erfahrungen, in: Detlev Dormeyer / Herbert Mölle / Thomas Ruster (Hg.), *Lebensgeschichte und Religion*, Münster 2000, 221-236, 236.

⁷⁴ Vgl. *Saskia Wendel*, Affektiv und inkarniert. Ansätze Deutscher Mystik als subjekttheoretische Herausforderung, Regensburg 2002, 298-303.

⁷⁵ Vgl. ebd., 298-303; *Paul Ricoeur*, Das Selbst als ein Anderer. München 1996, 408; *Jörg Splitt*, Gotteserfahrung im Antlitz des Anderen? Im Gespräch mit Emmanuel Levinas, in: *MThZ* 45 (1/1994), 49-62, 59ff; *Bernhard Grümme*, Was ist der Mensch ohne den Anderen? Überlegungen zur

ungebrochene Subjektzentrierung all jene Marginalisierungen des Nicht-Ichs heraufführen, wie sie *Saskia Wendel* als vehemente Verfechterin eines wenn auch bei ihr phänomenologisch zugespitzten transzendentalen Denkens selber beklagt.⁷⁶

Dementsprechend hält auch das hier vertretene Konzept dezidiert an der Wechselseitigkeit, also eben an der Dialogizität der Beziehung von Subjekt und Objekt fest. Es ist gerade diese Wechselseitigkeit, die das Ich vor einem hypertrophen Solipsismus und einer objektvergessenen subjektivistischen Geschichtslosigkeit bewahrt oder das Objekt in eine Ferne rückt, durch die es nicht mehr kommunikabel sein kann und deren Nähe sich als eine gewaltförmige Heteronomie entfaltet. Gerade die Wechselseitigkeit gewährleistet die Eigenständigkeit von Ich und Du, von Subjekt und Objekt.⁷⁷ Andererseits stellt *Bernhard Casper* gegenüber einer streng reziproken Dialogizität unter Rückgriff auf *Levinas* in zeittheoretischen Begriffskategorien die kritisch-herausfordernde, korrektivische Wucht der uneinholbaren Fremdheit des begegnenden Anderen für das Subjekt heraus. Alterität kann in Dialogik nicht aufgehen.⁷⁸

Franz Rosenzweig bietet eine Möglichkeit, die Einsichten der Begegnungsphilosophie in die Bedeutung der Dialogik zu bewahren, ohne deren Aporien zu unterliegen. Er entfaltet seine Dialogik aus den Grundfesten seines Neuen Denkens heraus, das „vom Wechselverhältnis von Ich und Du ausgeht, statt wie alles frühere Denken vom Es oder vom Ich“⁷⁹, einer Philosophie, die sich als antwortendes Denken, als „erfahrende Philosophie“⁸⁰ versteht, weil sie sich um die schenkende Erfahrung von radikaler, darin Geschichte erst begründender Andersheit herum gruppiert. Die Pointe seines Neuen Denkens liegt in dessen konstitutiver, dialogischer Abhängigkeit von diesem sich ereignenden Ereignis der Alterität, also „im Bedürfen des Anderen, und, was dasselbe ist, im Ernstnehmen der Zeit“⁸¹.

Aus seiner für sein Denken schlechthin integralen Interpretation des Liebesdialogs im biblischen Hohen Lied entwickelt er ein dialogisch-intersubjektives Ich-Du-Verhältnis, das jedoch vom transzendenten Anderen her vorgängig eröffnet wird und daher von einer grundlegenden, begrifflich unauslotbaren Asymmetrie getragen wird.⁸² Zugleich

theologischen Debatte um das Subjekt, in: *Freiburger Zeitschrift für Philosophie und Theologie* 45 (1998) 1-19.

⁷⁶ Vgl. *Wendel* 2002 [Anm. 74], 292-203.

⁷⁷ Vgl. *Dorothea Sattler*, Beziehungsdenken in der Erlösungslehre. Bedeutung und Grenzen, *Freiburg/Br.* 1997, 266-299.

⁷⁸ Vgl. *Bernhard Casper*, Denken im Angesicht des Anderen. Zur Einführung in das Denken von Emmanuel Levinas, in: Hans Hermann Henrix (Hg.), Verantwortung für den Anderen und die Frage nach Gott. Zum Werk von Emmanuel Levinas, Aachen 1984, 28; vgl. *Bernhard Casper*, Religion der Erfahrung. Einführungen in das Denken Franz Rosenzweigs, Paderborn 2004, 193-205.

⁷⁹ *Franz Rosenzweig*, Der Mensch und sein Werk. Bd. III, Haag-Dordrecht 1984, 230.

⁸⁰ *Ders.*, Das neue Denken. Einige nachträgliche Bemerkungen zum „Stern der Erlösung“, in: *ders.* 1984 [Anm. 79], 139-161, 150.

⁸¹ *Ebd.*, 151f.

⁸² Vgl. *Franz Rosenzweig*, Der Stern der Erlösung. Mit einer Einführung von R. Mayer und einer Gedenkrede von G. Scholem, Frankfurt/M. 1990, 221-228. Weil dieser Dialog sich in der Sprache der Liebe vollzieht, in der „der Unterschied von ‚Immanenz‘ und ‚Transzendenz‘ erlischt“ und so das „Ich und Du der innermenschlichen Sprache ohne weiteres auch das Ich und Du zwischen Gott und Mensch ist“ (*ebd.*, 222), kann *Rosenzweig* in diesem Liebesdialog seine Erfahrungskonzeption entfalten, ohne die absolute Transzendenz Gottes anzutasten.

aber begründet die Sprache als das dem Ich und dem Anderen gemeinsame Organon ihrer Beziehung und ihrer Erkenntnis das Ankommenkönnen des Anderen sowie das Hören des Ich. Die Sprache in ihrer gleichnishaften Transparenz- und Begegnungsstruktur, in der Göttliches, Menschliches, Weltliches, Außen und Innen, Subjekt und Objekt zueinandertreten und die als anthropologisches Grundelement den beim Namen gerufenen Menschen erst zum Menschen werden lässt, fungiert somit als Möglichkeitsbedingung und Ort realer Erfahrung.⁸³

Im Widerspruch zur Dialogik *Bubers* bricht *Rosenzweig* durch die primordiale Vorordnung des Anderen im Dialog mit der strengen Wechselseitigkeit der Dialogik. Erfahrung wird von Andersheit je vorgängig gestiftet, so sehr sie auch vom Ich erfahren und zugeeignet werden muss. Diese Vorordnung des Du vor dem Ich imprägniert dem Dialog eine asymmetrische Tinktur. Dieses Konzept wäre als asymmetrische Dialogizität zu kennzeichnen. Die reziproke Dialogik basiert auf einer Asymmetrie, die ihr je schon als begründende, initiiierende Tiefenstruktur zu Grunde liegt. Die Asymmetrie setzt folglich die Dialogik keinesfalls außer Kraft, desavouiert, marginalisiert oder negiert sie. Dies unterscheidet sie von *Levinas*.⁸⁴ Sie trägt jedoch in die Dialogik eine konstitutive Unabgeschlossenheit ein, eine unauslotbare Tiefe, eine offene, nie zu schließende Flanke. Immer durchwirkt die Wechselseitigkeit ein fortwährendes Eröffnetsein von einer Alterität her und auf ein Außerhalb hin, das jedes Innerhalb nochmals aufsprengt. Sie durchwirkt aber damit zugleich ein Gefälle, eine nicht umzukehrende und damit zu beschwichtigende, verharmlosende Richtung, die die Vorgängigkeit, die Autorität und die inmitten aller Präsenz doch uneinholbare Ferne des Objekts im Dialog verbürgt. In dieser asymmetrisch grundierten Dialogizität geht Alterität nie in den vermittelnden Prozessen der Reziprozität auf.⁸⁵

Diese Struktur einer asymmetrischen Dialogizität begründet einen Begriff dialogischer Erfahrung, in der Subjekt und Objekt durchaus in dialogischer Wechselseitigkeit zueinander stehen. Erfahrung wird zuteil, wird vom Anderen je vorgängig gestiftet, wird durch den Einbruch des Anderen eröffnet. Dieser Einbruch ist weder denkerisch noch durch vorhergehende Erfahrung zu erwarten. Zugleich aber geht das Subjekt der Erfahrung erkenntnistheoretisch, subjekttheoretisch wie praktisch unlösbar in den Erfahrungsprozess ein. Am Subjekt vorbei gibt es keine Erfahrung, wohl flüchtige Erlebnisse und Gefühle.⁸⁶ Nie darf das Subjekt der Erfahrung überspielt werden, nie darf es zum reinen Objekt der Erfahrung herabgewürdigt werden, gehören doch die Erfahrungen zur Identität des Subjekts selber. Mit seinen Verstehensvoraussetzungen konstituiert das Subjekt wesentlich die Erfahrung mit. Subjekt und Objekt vermitteln sich in der Erfahrung wechselseitig miteinander.

⁸³ Vgl. ebd., 122f.167; zu Begründungen vgl. *Casper* 2004 [Anm. 78], 143-154. Zur „Transzendentalität des Hörens“, die sich eine „transzendente Hermeneutik der Sprache“ voraussetzt: *Adam Zak*, Vom reinen Denken zur Sprachvernunft. Über die Grundmotive der Offenbarungsphilosophie Franz Rosenzweigs, Stuttgart u.a. 1987, 128.117.

⁸⁴ Vgl. *Bernhard Grümme*, „Noch ist die Träne nicht weggewischt von jeglichem Angesicht“. Überlegungen zur Rede von Erlösung bei Karl Rahner und Franz Rosenzweig, Altenberge 1996, 352-368.

⁸⁵ Zu Begründungen vgl. *Grümme* 2002 [Anm. 66], 26-28.

⁸⁶ Vgl zu dieser Unterscheidung *Edward Schillebeeckx*, Menschen. Die Geschichte von Gott, Freiburg/Br. 1990, 15ff; *Biehl* 1991 [Anm. 15], 15-31.

Gleichwohl aber gehen weder das Objekt der Erfahrung, das Nicht-Ich oder der Andere, noch das Subjekt in dieser Dialogizität auf. Gewiss lag eine der wesentlichen Entdeckungen auch bereits der Dialogphilosophie in der Anerkennung dieser Irreduzibilität von Ich und Du, von Subjekt und Objekt im Dialog. Es gehört wesentlich zur Einsicht in die identitätsstiftende Kraft der Begegnung für das Ich mit dem Du, dass die Erfüllung der dialogischen Beziehung von Ich und Du zugleich in der „Akzeption der Anderheit“⁸⁷ des Du besteht. Doch während die Dialogphilosophie diese Irreduzibilität durch die „All-Gegenseitigkeit“⁸⁸ des Dialogs von Ich und Du sichern will – und dabei eben problematisch bleibt –, beansprucht der alteritätstheoretische Erfahrungsbegriff seinerseits, Subjekt und Objekt als diese selbst und in ihrer wechselseitigen Dependenz zu sichern. Bei aller Subjektverhaftetheit der Erfahrung, bei aller dialogisch-kommunikativen Vermitteltheit der Erfahrung gehen Subjekt und Objekt für den alteritätstheoretischen Erfahrungsbegriff nicht in ihrer wechselseitigen Vermittlung auf. Für *Henning Luther* sprengt die konkrete Individualität des Anderen den „egalisierenden Rahmen bloßer Wechselseitigkeit“⁸⁹, auch wenn *Luther* gerade um des Anderen in seiner Zerbrechlichkeit, Fremdheit und Not willen die Rede vom Subjekt und von Individualität für unverzichtbar hält. Das Erfahrungsobjekt kann nicht durch den erkennenden wie erfahrenden Zugriff des Erfahrungssubjekts begrifflich verobjektiviert werden. Jede erfahrene Wirklichkeit sperrt sich so gegen deren Assimilation in die Verstehensvoraussetzungen des Subjekts. Der alteritätstheoretische Zugriff öffnet auf diese Weise die Erfahrung ins Unabschließbare. Nie kommt die Erfahrung an ihr Ende, nie lässt sie sich still stellen. Immer bleibt in der Erfahrung noch etwas zu erwarten. So gesehen ist mit dem alteritätstheoretischen Erfahrungsbegriff inmitten aller reflexiven Bemühungen doch zugleich ein Plädoyer für eine begrifflich unverarbeitete Erfahrung verbunden, in der sich nach *Dietrich Zilleßen* gerade die „Spur des Anderen“⁹⁰ wahrnehmbar macht. Erfahrung ist immer auch Differenz Erfahrung.

Mit dieser Akzentuierung der Alterität in der Erfahrung ist zugleich inmitten der Würdigung der subjekthaften Verstehensleistungen der Widerfahrnischarakter der Erfahrung eingeschärft. Eine kommunikativ-dialogische Bestimmung stellt die Wechselseitigkeit von „Erwähltwerden und Erwählen, Passion und Aktion in einem“⁹¹ heraus. Denn das „Du begegnet mir. Aber ich trete in die unmittelbare Beziehung mit ihm“⁹². Demgegenüber verschärft der alteritätstheoretische Erfahrungsbegriff das Moment der Passion.

⁸⁷ *Martin Buber*, Werke Bd. 1: Schriften zur Philosophie, München – Heidelberg 1962, 421; vgl. *Thorsten Habbel*, *Der Dritte stört*. Emmanuel Levinas – Herausforderung für Politische Theologie und Befreiungsphilosophie, Mainz 1994, 46-67; *Sattler* 1997 [Anm. 77], 284-291.

⁸⁸ *Buber* 1962 [Anm. 87], 88.

⁸⁹ *Henning Luther*, *Religion und Alltag*. Bausteine zu einer Praktischen Theologie des Subjekts, Stuttgart 1992, 81. Für *Christoph Lienkamp* ist in der dialogischen Philosophie kein Zugang zum fremden Anderen zu finden: vgl. *ders.*, *Der/die/das Andere bzw. Fremde im sozialphilosophischen Diskurs der Gegenwart – Eine Herausforderung der theologischen Sozialethik*, in: *Jahrbuch für christliche Sozialwissenschaften* 35 (1994) 150-166; vgl. auch *Greiner* 2000 [Anm. 43], 324ff.

⁹⁰ *Dietrich Zilleßen*, *Elementarisierung theologischer Inhalte oder elementares religiöses Lernen? Ein religionspädagogischer Grundkonflikt*, in: *Hilger / Reilly* 1993 [Anm. 5], 28-42, 37. Vgl. *Luther* 1992 [Anm. 89], 68-73.

⁹¹ *Buber* 1962 [Anm. 87], 85.

⁹² *Ebd.*

Aktion und Passion stehen in Wechselbeziehung zueinander. So sehr aber das Subjekt sich bemüht, Erfahrungen zu machen, Erfahrungen zu erwerben, so sehr dies auch bereits wesentlich zum Vollzug von Erfahrungen gehört, bleibt doch Erfahrung im letzten Zueignung. Erfahrung ist die Vergegenwärtigung dessen, was der Mensch sich nicht geben, was er nicht machen kann. Sie beruht auf der Eröffnung durch eine Alterität. Insofern diese Eröffnung damit auch als Gabe, als Geschenk verstanden werden kann, dokumentiert dies die Anschlussfähigkeit des alteritätstheoretischen Erfahrungsbegriffs an die reflexive Erörterung religiöser oder christlicher Erfahrungen.

5. Ausblick auf eine Alteritätstheoretische Didaktik

Oben wurde auf Schwierigkeiten der Korrelationsdidaktik in dem Bereich der Subjekte, im Bereich der Didaktik und Methodik und im Bereich der religionspädagogischen Konzeptionierung des Korrelationsgedankens aufmerksam gemacht. Allerdings haben wir herausgearbeitet, dass die zentralen Aporien auf der Ebene der Denkform liegen. Erst von dort her artikulieren sie sich in jenen drei genannten Defiziten. Wenn hier nun einer reziproken Zuordnung von Subjekt und Objekt in der Konzeptualisierung von Erfahrung ein alteritätstheoretischer Erfahrungsbegriff entgegengesetzt wurde, dann müsste dieser nun auch weiterführende Perspektiven für jene genannten drei Problembereiche eröffnen. Daraus ergeben sich Leitlinien für eine Alteritätstheoretische Didaktik, die hier in kurzen Umrissen schlaglichtartig angedeutet werden sollen.

5.1 Subjekte: Kritische Subjektorientierung

Die Option für einen alteritätstheoretischen Erfahrungsbegriff würde jenes für die Religionspädagogik und Religionsdidaktik integrale Prinzip der Subjektorientierung nachhaltig verändern, das die Schüler/innen zu Subjekten ihres Glaubenlernens erhebt. Diese avancieren in ihren Erfahrungen und ihrer „unsichtbaren Religion“ (*Thomas Luckmann*) zu Mitlehrenden, insofern sie „an der Produktion von *Bedeutungen* beteiligt werden“⁹³. Die Befürworter dieser Subjektorientierung verwahren sich dabei gegen den Vorwurf einer Verabsolutierung des Subjekts als „neuen Fetisch“⁹⁴. So sehr nur über subjektorientierte Lernprozesse lebensbedeutsames Glaubenlernen möglich sei, so sehr religiöse Bildung „immer Selbstbildung“⁹⁵ bedeute, so sehr religiöse Bildung daher „Selbstbildung in Beziehung“⁹⁶ sei, so führe dies dennoch nicht zur Auflösung des Evangeliums in individuelle Beliebigkeit hinein.⁹⁷

Unter Zugrundelegung des Begriffs einer vom Anderen her eröffneten dialogischen Erfahrung eröffnet sich dem Prinzip der Subjektorientierung hingegen ein Weg aus der skizzierten Schwierigkeit. Er kann die unauslotbare Transzendenz des in der biblischen Botschaft verkündeten Gottes markieren, ohne wie in *Rusters* subjektvergessener Erfah-

⁹³ *Hans-Georg Ziebertz*, Im Mittelpunkt der Mensch? Subjektorientierung in der Religionspädagogik, in: RpB 45/2000, 27-42, 37.

⁹⁴ Ebd., 39.

⁹⁵ *Georg Hilger*, Prinzipielle religionsdidaktische Grundregeln, in: Engelbert Groß / Klaus König (Hg.), Religionsdidaktik in Grundregeln. Leitfaden für den Religionsunterricht, Regensburg 1996, 9-29, 18. Vgl. *Boschi* 2003 [Anm. 14], 213-219.

⁹⁶ Vgl. ebd., 374.

⁹⁷ *Ziebertz* 2000 [Anm. 93], 32.

rungskonzeption die geschichtliche, intersubjektiv vermittelte Kommunizierbarkeit Gottes einzubüßen und unter Heteronomieverdacht zu geraten. So kann die gegenwärtig so überaus fremd gewordene Erfahrung des biblischen Gottes eingebracht werden, um die „eigenen Sprach-Selbstverständlichkeiten“⁹⁸ der Schüler/innen aufzusprengen, gesellschaftliche und lebensweltliche Plausibilitäten zu durchbrechen und ihnen im Interesse ihrer Autonomie eine Unterscheidung in ihrer ‘unsichtbaren Religion’ zu ermöglichen, ohne sie jedoch zu Marionetten der Glaubensverkündigung herabzuwürdigen. Steht erfahrungsgesättigtes, subjektorientiertes Reden von Gott „unvermeidlicherweise“⁹⁹ in der Gefahr, das Befremdliche, Überraschende der Gottesherrschaft in liebgewordene Hoffnungen hinein einzuebnen, so würde diese Bagatellisierungstendenz durch die hier vertretene Verschärfung der Subjektorientierung unterbrochen. Insofern wäre hier von einer Kritischen Subjektorientierung zu reden. Kritisch ist diese Subjektorientierung deshalb, weil sie das Erbe der anthropologischen Wende unter dem Eindruck des Alteritätstheorems kritisch zu radikalieren und fortzuschreiben versucht, ohne mit ihm zu brechen; weil sie wegen ihrer Verwurzelung in Kategorien interkommunikativ-praktischer Freiheit auch geschichtlich-gesellschaftlich nicht folgenlos bleibt; und kritisch ist sie überdies darin, dass sie die Subjektorientierung nicht allein auf die gegenwärtigen Subjekte oder die zukünftigen Subjekte bezieht¹⁰⁰, sondern konstitutiv ebenfalls auf die Subjekte der Vergangenheit und deren Ansprüche und Provokationen an die gegenwärtigen Subjekte.¹⁰¹

Wenn also *Klaus Hemmerle* die der Religionspädagogik gegenwärtig mit besonderer Dringlichkeit gestellte Aufgabe darin gesehen hat, die Unkorrelierbarkeit des Subjekts mit sich selber konzeptionell nachhaltig zu würdigen,¹⁰² wenn zugleich die Unabschließbarkeit und Vieldimensionalität der Bildungsprozesse zu markieren wäre, dann wäre die Kritische Subjektorientierung ein Ansatzpunkt dazu.

5.2. Konzepte: Alteritätstheoretische Radikalisierung der Korrelation

Eine aus dem alteritätstheoretischen Erfahrungsbegriff entwickelte Alteritätstheoretische Didaktik bricht nicht prinzipiell mit der Korrelationsdidaktik, stellt sich also in die Linie ihrer diversen Fortschreibungsversuche. Nur glaubt sie deren Intentionen gerade unter den Bedingungen der Pluralisierung der Lebenswelten besser realisieren zu können durch die Radikalisierung der grundlagentheoretischen Dialogizität hin zu einer alteritätstheoretischen Fundierung.¹⁰³

⁹⁸ Jürgen Werbick, „Rette uns davor, eine Beute des Bösen zu werden“ (Mt 6, 13). Die Bitte um Erlösung in der Sprachnot gegenwärtiger Glaubenserfahrung, in: rhs 43 (2/2000) 96-102, 97.

⁹⁹ Werbick 1989 [Anm. 7], 212

¹⁰⁰ Vgl. die Nachweise bei *Ottmar Fuchs*, Ein praktisch-theologischer Versuch zum Verhältnis von Altem Testament bzw. Judentum und der Pastoraltheologie, in: Peter Hünermann / Thomas Söding (Hg.), Methodische Erneuerung der Theologie. Konsequenzen der Wiederentdeckten jüdisch-christlichen Gemeinsamkeiten (QD 200), Freiburg/Br. 2003, 212-263, 218f.

¹⁰¹ Vgl. *Ottmar Fuchs*, Doppelte Subjektorientierung in der Memoria Passionis – ein vergessener Zusammenhang? Elemente einer Pastoraltheologie nach Auschwitz, in: ders. u.a. (Hg.), Zugänge zur Erinnerung. Bedingungen anamnetischer Erfahrung. Studien zu einer subjektorientierten Erinnerungsarbeit, Münster 2001, 309-345.

¹⁰² Vgl. *Hemmerle* 1994 [Anm. 10], 307ff.

¹⁰³ Daher ist beispielsweise die große Wertschätzung der beeindruckenden Arbeit *Reinhold Boschki* zum Beziehungsbegriff doch mit dem grundlegenden Verdacht verbunden, *Boschki* habe den Ansatz

Denn die gegenwärtige Religionspädagogik steht angesichts der Pluralität vor einem Paradigmenwechsel, insofern sie „heute – im Sinne eines grundlegenden ‘*Perspektivenwechsels*’ – von den Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen ‘als Subjekten’ her denken“¹⁰⁴ muss. Neben hermeneutischen und phänomenologischen Methoden werden dabei empirische Methoden der qualitativen und quantitativen Sozialforschung ebenso angewandt wie das Gespräch mit den Humanwissenschaften, insbesondere mit der Biographieforschung und Entwicklungspsychologie, einen integralen Rang gewonnen hat. Es liegt gerade wegen ihres Prinzips der Kritischen Subjektorientierung in der inneren Logik der Alteritätstheoretischen Didaktik, sich diesem weitgefächerten Ansatz anzuschließen. Dennoch weist die Alteritätstheoretische Didaktik mit ihrer Differenzhermeneutik darüber hinaus. Indem sie wegen ihrer kritischen Rezeption dialogischen Denkens die Kommunikabilität von Subjekt und Objekt wahrt, kann sie durch das Konzept der asymmetrischen Dialogizität weitaus radikaler Differenz wahrnehmen als dialogische Konzeptionen, deren inhärente Tendenz zu einer Beschwichtigung von Differenz immer neu das eigene Postulat einer hinreichenden Würdigung von Subjekt und Objekt im Dialog und damit entgegen der Behauptung einer pluralitätsfähigen Religionspädagogik „die prophetisch-kritische Anstößigkeit christlicher Visionen“¹⁰⁵ faktisch doch unterläuft. Insbesondere das Korrektivische im Korrelationsgeschehen würde deutlicher artikuliert und religiöse Bildung stärker als „kommunikativ asymmetrisch“¹⁰⁶ qualifiziert.

In der Alteritätstheoretischen Didaktik würde damit Differenz grundlegend gewürdigt, ohne die Relevanz von Identität und Kommunikation zu dementieren. In dem Maße, in dem die Alteritätstheoretische Didaktik dadurch Pluralität und Einheit, Partikularität und Allgemeinheit im Glaubenlehren und Glaubenlernen veranschlagt, in dem Maße würde sie nach den oben entwickelten Kriterien pluralitätsfähiger Religionspädagogik ihr Potenzial gegenüber dialogischen Konzeptionen der Religionspädagogik angesichts der gegenwärtig drängenden Herausforderungen der Pluralisierung und der religionsfreudigen Gotteskrise einbringen können.

Überdies bricht die Alteritätstheoretische Didaktik wegen der ihr innewohnenden Theorie-Praxis-Dialektik grundsätzlich mit jener eindimensionalen Kategorisierung von Religionspädagogik, die in ihr nicht mehr als lediglich eine Anwendungswissenschaft sehen will. Mit ihrem Votum für die Intelligibilität der Praxis übernimmt sie von der religionspädagogischen Handlungstheorie die Bestimmung eines in interkommunikativer Praxis situierten Subjekts und den im Zuge einer Theorie-Praxis-Dialektik konturierten kritisch-normativen Begriff religionspädagogischen Handelns.¹⁰⁷ Doch bezieht sie diesen

einer Dialogisch-kreativen Religionsdidaktik hinsichtlich des zugrunde gelegten dialogischen Erfahrungsbegriffs nicht radikal genug durchgeführt: vgl. etwa *ders.* 2003 [Anm. 14], 16-19.

¹⁰⁴ Friedrich Schweitzer, Schlüsselerfahrungen — ein neues religionspädagogisches Konzept?, in: JRP 16 (1999), Neukirchen-Vluyn 2000, 191-214, 193.

¹⁰⁵ Rudolf Englert, Skizze einer pluralitätsfähigen Religionspädagogik, in: Schweitzer u.a. 2002 [Anm. 1], 89-106, 103.

¹⁰⁶ Hermann Pius Siller, Religiöse Bildung in einer fragmentierten Lebenswelt, in: RpB 50/2003, 59-72, 70.

¹⁰⁷ Vgl. auch Karrer 1999 [Anm. 19], 218.

Handlungsbegriff, seinerseits nochmals angeschärft durch das Alteritätstheorem, aus dem Interesse an der mündigen Handlungs- und Urteilsfähigkeit der Subjekte kritisch-normativ auf die empirisch wie phänomenologisch wahrgenommenen Lebenswelten in ihrer nicht mehr zu systematisierenden Pluriformität.

5.3. Didaktik: Für eine vulnerable Didaktik zwischen Aneignungs- und Vermittlungsparadigma

Dies wirkte sich bis in die fachdidaktische Gestaltung von Lehr- und Lehrprozessen aus, auch wenn die Reichweite fachdidaktischer Ansätze nicht überschätzt werden darf.¹⁰⁸

Eine Alteritätstheoretische Didaktik könnte jenes schematisch-polare Missverständnis der Korrelationsdidaktik umgehen, das durch die kurzschlüssige Didaktisierung des theologischen Korrelationsgedankens entstanden und – als Grundlage von Richtlinien und Lehrplänen mit normativer Kraft ausgestattet – die Unterrichtspraxis nachhaltig belastet.

Durch ihr Prinzip der Kritischen Subjektorientierung würde diese Alteritätstheoretische Didaktik das fachdidaktische Axiom der Schülerorientierung aller Lehr- und Lernprozesse präzise profilieren. Aus ihr heraus wäre die Konzeption eines pluralitätsfähigen Religionsunterrichtes zu entwickeln, in dem die Schüler/innen je nach Alter und Entwicklung in die Zielstellung, Themenfindung und methodische Gestaltung konstitutiv einzubinden sind. Gegenüber exogenistischen Lerntheorien würden hier Formen entdeckenden, forschenden, selbstständigen, handlungsorientierten, ganzheitlichen und projektförmigen Lernens angezielt.

In der Auseinandersetzung zwischen einem Vermittlungsparadigma und einem Aneignungsparadigma hat sich inzwischen eine „Dialektik von Aneignung und Vermittlung“¹⁰⁹ durchgesetzt, die gleichwohl wegen der aktiv-rekonstruierenden Rolle der Subjekte beziehungstheoretisch grundiert werden muss.¹¹⁰ Die Alteritätstheoretische Didaktik teilt dieses beziehungstheoretische Anliegen. Gleichwohl könnte die Denkfigur der asymmetrischen Dialogizität dabei stärker die Unhintergebarkeit der Subjekte, das Moment des Offenen, des Kommenden, des Nichtplanbaren, des Unsystematisierbaren und nicht in eindimensional zielorientierten Lernprozessen Aufgehenden betonen. Sie könnte in der Interaktion zwischen Lehrenden und Lernenden die Wahrheit individueller Lernwege, kreativer, innovativer Umwege oder auch differierender Lerntempi stärker würdigen, könnte das Recht der Kinder und Jugendlichen auf eigene Glaubensbilder ausgeprägter wahren und konzeptionell verankern, dass diese selber Mitakteure und „Glaubensquelle“¹¹¹ sind. Sie könnte aber auch fremde Erfahrungen einspielen, wie sie aus dem Horizont der zumeist eben nicht mehr überwiegend kirchlich sozialisierten Schüler/innen in der Begegnung mit konkreten Formen gelebter kirchlicher Religion

¹⁰⁸ Vgl. Rudolf Englert, Auffälligkeiten und Tendenzen in der religionsdidaktischen Entwicklung, in: JRP 18 (2002), Neukirchen-Vluyn 2002, 233-248, 236.

¹⁰⁹ Boschki 2003 [Anm. 14], 392.

¹¹⁰ Vgl. neben Boschkis Werk auch Egon Spiegel, Beziehungsverhalten und -handeln von Jugendlichen als Manifestationsformen sublimierender Religiosität. Theologische Deutung und religionspädagogische Konsequenz, in: RpB 39/1997, 165-194.

¹¹¹ Hemmerle 1994 [Anm. 10], 306.

möglich sind. Insofern die Alteritätstheoretische Didaktik in ihrer konstitutiven Unabschließbarkeit jeden Anspruch einer umfassenden Didaktisierbarkeit von Wirklichkeit konterkariert, indem sie sich also in ihrem Anspruch vom Anderen her verwunden lässt, wäre sie als vulnerable Didaktik zu charakterisieren. Sie wäre als eine Didaktik auszuarbeiten, die Raum gibt für das Unplanbare, für das plötzlich sich Einstellende, für die Unterbrechung einer Schule und Gesellschaft prägenden Kultur der Leistung, der Machbarkeit und der Zweckrationalität.

Jedoch hat der schulische Religionsunterricht als Bestandteil des Fächerkanons innerhalb der öffentlichen Schule den vom schulischen Erziehungs- und Bildungsauftrag her ergehenden Leistungs-, Qualifizierungs- und Zertifizierungsanforderungen zu entsprechen. Es ist die Grundfigur der asymmetrischen Dialogizität, die es der Alteritätstheoretischen Didaktik erlaubt, stärker das Moment von Verbindlichkeit, inhaltlicher Prägnanz, nicht jeweils neu zu relativierender Konkretion einzubringen. Von hier aus wäre durchaus der didaktische Hintergrund evaluierbarer, überprüfbarer und in inhaltlicher wie methodischer Lernprogression curricular eingebundener lernzielorientierter Lehr-Lern-Prozesse auszuformulieren, aber auch gegenüber eindimensionalen Verengungen im Bildungsbegriff zu profilieren. Hiermit könnte eine Alteritätstheoretische Didaktik sich durchaus offensiv einschalten in die gegenwärtigen Debatten um Leistungsanforderungen und Bildungsstandards im Religionsunterricht nach PISA.¹¹² Statt am Ideal gesellschaftlicher Plausibilitäten und Normen ausgerichtet zu sein, wäre ein solcher Religionsunterricht insofern diakonisch, als er im Dienste der Bildung der Schüler/innen steht.

So versucht also die Alteritätstheoretische Didaktik beides zusammenzuhalten: einerseits als vulnerable Didaktik die Verletzlichkeit durch das Unvorhergesehene und andererseits die didaktische Grundlegung eines Raums des Glaubenlernens und Glaubenlehrens, wo in der unterrichtlichen Kommunikation eigene Erfahrungen dechiffriert und mit fremden Erfahrungen konfrontiert werden, wo Erfahrungen und Einsichten erschlossen werden, die möglicherweise von den Schüler/innen zu Wegen der Hoffnung werden können, in denen im Vertrauen auf das unerwartete Ereignis einer „Erfahrung mit der Erfahrung“ (*Eberhard Jüngel*) stets auf mehr gesetzt wird, als sich je didaktisch konzipieren, operationalisieren und evaluieren lässt.¹¹³

¹¹² Zu aktuellen Diskussion nach PISA um Leistung, Bildungsstandards im Religionsunterricht vgl. *Bernhard Grümme*, Zwischen allen Stühlen? Die Religionspädagogik im Kontext der gegenwärtigen Bildungsdebatte, in: Guido Hunze / Klaus Müller (Hg.), *TheoLiteracy. Impulse zu Studienreform – Fachdidaktik – Lehramt in der Theologie*, Münster 2003, 11-29; *Volker Elsenbast / Dietlind Fischer / Peter Schreiner*, Zur Entwicklung von Bildungsstandards. Positionen, Anmerkungen, Fragen, Perspektiven für kirchliches Bildungshandeln, Münster 2004.

¹¹³ Insofern widerstreitet die Alteritätstheoretische Didaktik hauptsächlich bereits aus theologischen Gründen jener „Sehnsucht nach einer integrationsfähigen Super-Didaktik, die es angesichts der Komplexität pädagogischer Prozesse nicht geben kann“: *Peter Orth*, Ästhetischer Religionsunterricht, in: *KBI 128 (4/2003) 249-254, 254.*

1. Vorgeschichte

Der Nationalheilige Ungarns, der *heilige Stephan*, hat eine interessante moralpädagogische Schrift mit dem Titel „De institutione morum ad Emericum Ducem“ („Sittliche Ermahnungen an Prinzen Emerich“; gegen 1030) verfasst.² Zwar sind die Ermahnungen des *heiligen Stephan* selbstverständlich patriarchalisch fundiert, zugleich aber plädiert der Vater auch in seiner auf Autorität beruhenden Argumentation auf die eigene Einsicht des Sohns. Sprachanalytisch betrachtet stechen die Zeitwörter in dieser Ermahnung hervor; sie verraten den appellativen und durchaus gefühlvollen Charakter dieser Schrift: Ich rate, ich schlage vor, ich möchte, ich befehle, ich wünsche, ich verbiete; hüte dich, siehe dich vor, höre aufs Wort, halte dich, folge meinen Sitten ... „Ich schäme mich auch nicht, mein Sohn, dir noch in meinem Leben Lehren, Gebote, Ratschläge, Vorschläge zu geben, damit du mit ihrer Hilfe die Lebensweise sowohl deiner selbst als auch deiner Untertanen verzierst, wenn du in der Zukunft – falls es die Oberste Macht erlaubt – herrschen wirst.“³

Bis zur Herausgabe der „Ratio Educationis“ im Jahre 1777 gab es keinen Religions- oder Ethikunterricht als eigenständiges Unterrichtsfach an Mittelschulen, sondern Religion und Ethik waren selbstverständlich integrativer Bestandteil der einzelnen Unterrichtsfächer. Die 1806 eingeführte zweite „Ratio Educationis“ schrieb dann bereits einen Ethik einschließenden Religionsunterricht (zwei Stunden pro Woche) sowohl in den staatlichen als auch in den kirchlichen Gymnasien vor.⁴ Dieses System überdauerte fast anderthalb Jahrhunderte bis 1948.

In den ersten Jahrzehnten des 20. Jahrhunderts wurde – ähnlich wie in anderen Ländern Europas – auch in Ungarn ein vom konfessionellen Religionsunterricht unabhängiger Ethikunterricht gefordert. So argumentiert *János Waldapfel* in seinem Werk „Az etika oktatása közoktatásunk rendszérében“ („Ethikunterricht in dem System unseres Schulwesens“, 1918): Es gebe keine sittliche Handlung ohne ethische Orientierung; das ethische Wissen müsse einerseits allgemein, andererseits angewandt sein. Im Hinblick darauf, dass der Religionsunterricht in der Schule keine ethische Bildung für die ganze Klasse ermögliche, brauche man einen „von der Religion unabhängigen“ Ethikunterricht, denn „es gibt eine von der Religion unabhängige, autonome, ohne die Sanktion der Religion auch gültige Moral“. Dieses Fach müsse das ganze Schulwesen umfassen – von der Volksschule bis zur Universität, einschließlich der Berufsausbildung. Gelegentlich stoße man auf ethische Elemente während des schulischen Unterrichts, aber es reiche nicht, da man „einen zusammenhängenden Kurs braucht“⁵.

¹ Der Beitrag beruht auf einem Vortrag des Verfassers im Rahmen des 6. Deutsch-Ungarischen Theologentags am 17.2.2004 in Budapest. Übersetzung ins Deutsche: *Martin Hegyi*.

² *Szent István király Intelmei és Törvényei* [Ermahnungen und Gesetze des Heiligen Stephanus], Budapest 2003.

³ Ebd., 19.

⁴ Den Berufsstand der hauptberuflichen Religionslehrer gibt es seit 1882; damals waren in Budapest 75 Priester und 100 Laien tätig.

⁵ *János Waldapfel* nach Nándor Horánszky, *Erkölcsei nevelés – vallásoktatás – etikaoktatás, in: Támasz és talpkő. Tanulmányok az erkölcstan tanításához*, Budapest 1995, 133-155, 133.

Sofort nach der kommunistischen Machtübernahme (1948) wurden fast alle kirchlichen Schulen verstaatlicht⁶ sowie das gesamte Schulwesen zu einem einheitlichen System umgestaltet: acht Jahre Grundschule, vier Jahre weiterführende Schule. Von 1950 an gab es praktisch 40 Jahre lang weder einen schulischen Religionsunterricht noch einen Ethikunterricht. Zwei Generationen wuchsen ohne eine religiös-sittliche Grundbildung in der Schule auf. Der hinter die Mauern der Kirchen zurückgedrängte Religionsunterricht erreichte insgesamt nur 5-10% der 6-9-jährigen (Unterstufe), 3-5% der 10-13-jährigen Schüler und 1% der Oberschüler.

Nach der Systemwende im Jahre 1989 wurde das Schulwesen wieder umgestaltet. Es stand den Schulen frei, sich auf ein System von 4+8 oder 6+6 Klassen umzustellen. Das höhere Schulwesen wird mit dem Facharbeiterzeugnis oder Abitur abgeschlossen.

2. Die gegenwärtige Lage des Religionsunterrichts – kirchliche Schulen

Nach der Volkszählung 2000 hatte Ungarn eine Bevölkerungszahl in Höhe von 10,2 Millionen. 56% der Bevölkerung sind katholisch, 23% reformiert und 3% evangelisch. Diese drei größeren Konfessionen interessieren im Folgenden, auf die kleineren Konfessionen und Religionsgemeinschaften wird nicht weiter eingegangen.⁷

Einen für alle Schüler verbindlichen Religionsunterricht gibt es nur in den kirchlichen Schulen (zwei Stunden pro Woche in allen Klassen). Allerdings spielen im Schulwesen die erwähnten drei sogenannten 'historischen Kirchen' eine bedeutende Rolle. Die folgenden Zahlen beziehen sich auf das Jahr 2003:

Die *katholische* Kirche in Ungarn unterhält 100 Grundschulen (27.000 Schüler), 55 Gymnasien (15.700 Schüler), 37 Berufsschulen (1.800 Schüler) – mit insgesamt 44.500 Schülern. In den katholischen Schulen unterrichten 264 Mönche, Nonnen und Pfarrer – ungefähr die Hälfte von ihnen sind qualifizierte Religionslehrer.⁸

Die ungarische *evangelische* Kirche unterhält sieben Grundschulen (2.400 Schüler) und 12 Mittelschulen (6.000 Schüler)⁹; ich habe keine genauen Angaben vom „Református Egyház Zsinati Irodája“ („Synodales Büro der Reformierten Kirche“) erhalten, aber in der Trägerschaft der *reformierten* Kirche befinden sich ungefähr 50 Grundschulen und etwa genauso viele Mittelschulen. In diesen Schulen sind die Hälfte der Lehrer, die Religionsunterricht erteilen, Geistliche, die anderen sind qualifizierte Religionslehrer.¹⁰

3. Gemeindeschulen und Pfarreien

Fakultativen konfessionellen Religionsunterricht gibt es auch in den Gemeindeschulen und den stiftungsmäßigen Schulen, meistens in einer Unterrichtsstunde pro Woche vor

⁶ Es blieben acht katholische Gymnasien, um den Anschein der Religionsfreiheit zu erwecken.

⁷ Nach Angaben des *Központi Statisztikai Hivatal* („Zentrales Statistisches Amt“).

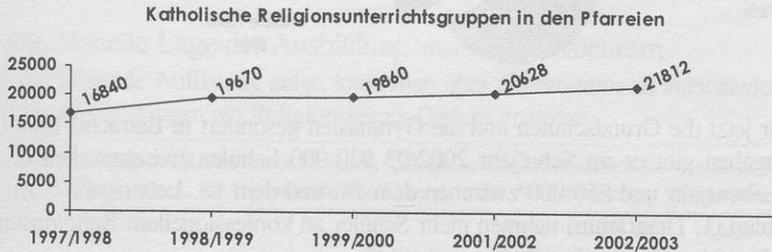
⁸ Nach einer Mitteilung des *Katolikus Pedagógiai Szervezési és Továbbképzési Intézet* („Katholisches Pädagogisches Organisations- und Fortbildungsinstitut“).

⁹ Nach einer Mitteilung der *Evangélikus Egyház Oktatási Főosztálya* („Unterrichtshauptabteilung der Evangelischen Kirche“).

¹⁰ Angaben des *Magyarországi Református Egyház Zsinati Oktatásügyi Irodája* („Unterrichtsbüro der Reformierten Kirche“), aufgrund eines Briefes von *Papp Kornél* vom 10.1.2004 (Regist.-Nr. 8.2004).

oder nach dem sonstigen Unterricht (früh am Morgen oder nachmittags).¹¹ Ca. zwei Drittel der Unterrichtsstunden werden im Schulgebäude und ein Drittel in den speziell für den Religionsunterricht eingerichteten Räumen der Pfarreien abgehalten.

Die Zahl der katholischen Religionsunterrichtsgruppen hat in den letzten Jahren deutlich zugenommen, wie die unten stehende Grafik zeigt¹²:



Im Schuljahr 2002/03 gab es insgesamt 21.812 Gruppen (20.500 in Grundschulen bzw. Pfarreien und 1.312 in Mittelschulen) mit durchschnittlich 12 Personen, d.h. mehr als 250.000 Schüler nahmen am katholischen Religionsunterricht teil.¹³ Wenn wir zu dieser Zahl auch die Zahl der Schüler addieren, die in einer kirchlichen Schule den Religionsunterricht besuchten (44.500), ergibt das ca. 275.000 Schüler¹⁴, die am katholischen Religionsunterricht teilgenommen haben. Den Religionsunterricht anderer Konfessionen besuchten etwa 130.000 Schüler. Insgesamt haben also 28% der ungarischen Schüler (1.480.000) an einem Religionsunterricht teilgenommen.¹⁵

Anzahl katholischer Schüler im Schuljahr 2002/03		
Lebensjahr	In den Pfarreien oder Gemeindeschulen	In kirchlichen Schulen
6-14	255.000	27.000
14-18	10.000	17.500

Anzahl evangelischer und helvetischer Schüler im Schuljahr 2002/03		
Lebensjahr	In den Pfarreien oder zur Gemeinde gehörenden Schulen	In kirchlichen Schulen
6-14	110.000	15.600
14-18	8.000	13.800

¹¹ Nur einzelne Fälle sind bekannt, wo die Leitung der Schule angesichts der großen Anzahl von Schülern, die am Religionsunterricht teilnehmen wollten, einen in den Stundenplan eingefügten konfessionellen Religionsunterricht ermöglicht hat.

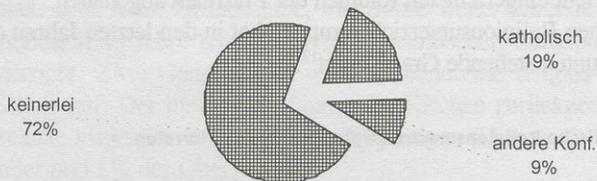
¹² Die Zahlen wurden mitgeteilt vom *Püspöki Konferencia Püspökkari Titkársága* („Episkopatssekretariat der Bischofskonferenz“).

¹³ Die Zahlen wurden mitgeteilt von der *Országos Hitoktatási Bizottság* („Landeskommission Religionsunterricht“).

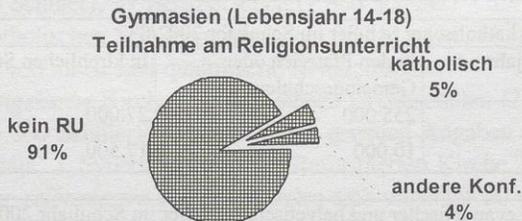
¹⁴ Da ungefähr die Hälfte der Schüler, die an kirchlichen Schulen am Religionsunterricht teilnehmen, auch in den Pfarreien den Religionsunterricht besuchen, haben wir von der Gesamtzahl 20.000 abgezogen.

¹⁵ Angabe des *Központi Statisztikai Hivatal* („Zentrales Statistisches Amt“).

Insgesamt verteilte sich die (Nicht)Teilnahme am Religionsunterricht im Jahre 2002/03 folgendermaßen¹⁶:



Ziehen wir jetzt die Grundschulen und die Gymnasien gesondert in Betracht! Laut offiziellen Angaben gibt es im Schuljahr 2002/03 930.000 Schüler zwischen dem 6. und dem 14. Lebensjahr und 550.000 zwischen dem 14. und dem 18. Lebensjahr.¹⁷ An den Grundschulen (1. Diagramm) nehmen mehr Schüler an konfessionellem Religionsunterricht teil als an den Gymnasien (2. Diagramm).¹⁸



Zusammenfassend können wir feststellen, dass sich seit der politischen Systemwende 1989 die Zahl derer, die am Religionsunterricht teilnehmen, verdreifacht hat, und sie nimmt nach wie vor zu.

Weniger ermutigend ist aber die Teilnahme-Quote, wenn man die Altersklassen berücksichtigt. Am Religionsunterricht der Gemeindeschulen und der Pfarreien beteiligen sich 42% der 6-14jährigen, aber nur 9% der 14-18jährigen.

Ziehen wir die Anzahl der zu den verschiedenen Konfessionen gehörenden Schüler in Betracht, so ist es auffällig, dass der prozentuale Anteil der Schüler, die den katho-

¹⁶ Angabe der *Országos Hittoktatási Bizottság* („Landeskommission Religionsunterricht“).

¹⁷ Angabe des *Központi Statisztikai Hivatal* („Zentrales Statistisches Amt“).

¹⁸ Die nachfolgend angeführten Prozentzahlen gehen ebenfalls zurück auf das *Központi Statisztikai Hivatal* („Zentrales Statistisches Amt“).

schen Religionsunterricht besuchen, in der Altersklasse von 6-14 größer ist als in der von 14-18. Während die Anzahl der Schüler, die den katholischen Religionsunterricht besuchen, auf 1/6 gesunken ist (von 31% auf 5%), ist die Anzahl der Schüler der protestantischen Konfessionen 'nur' auf 1/3 (d.h. von 11% auf 4%) gesunken. Das kann auch mit der relativ großen Anzahl der reformierten und (hauptsächlich) der evangelischen Schulen erklärt werden.

4. Die aktuelle Lage der Ausbildung von Religionslehrern

Wie die folgende Auflistung zeigt, kann man über ein Studium an verschiedenen akkreditierten Einrichtungen ein Religionslehrer-Diplom erwerben:

Die durch die <i>Magyar Akkreditációs Bizottság</i> („Ungarische Akkreditations-Kommission“) anerkannten Institutionen, die Diplome für den Unterricht der Altersklasse von 10-18 erteilen:			
Institution	Ort	(Aufgerundete) Zahl der Absolventen im Jahre 2003	(Aufgerundete) Gesamtzahl der Absolventen zwischen 1993 und 2003
Katholische Universität Pázmány Péter, Theologische Fakultät	Budapest, Szeged	35	300
Reformierte Universität Károli Gáspár, Theologische Fakultät	Budapest	20	100
Debrecener Reformierte Theologische Universität	Debrecen, Szeged	15	100
Evangelische Theologische Universität	Budapest	5	20

Lehrerausbildung an den Hochschulen (Institutionen, die Diplome für den Unterricht der Altersklasse von 6-14 erteilen):			
Kath. Univ. Pázmány Péter, Theol. Fak., Fernstudium	Budapest	100	1.000
Lehrerbildungsanstalt „Apor Vilmos“	Zsámbék, Budapest	50	400
Theol. Hochschule Szeged, Vollzeit- und Fernstudium	Szeged	50	400
Theol. Hochschule Pécs	Pécs	10	80
Theol. Hochschule Eger	Eger	20	200
Theol. Hochschule Győr	Szombathely	10	40
Griechisch-Katholische Hochschule Nyíregyháza	Nyíregyháza	30	300
Theol. Hochschule Veszprém	Veszprém	10	300
Ref. Univ. Károli Gáspár, Pädagogische Hochschulfakultät	Nagykőrös	200	1.000
Ref. Lehrerbildungsanstalt „Kölcsey Ferenc“	Debrecen	10	70
Ev. Theol. Univ. Hochschulfakultäten	Nyíregyháza, Győr, Kaposvár	40	230

Zusammenfassend kann man feststellen, dass während der letzten 10 Jahre 485 Personen einen höherwertigeren Universitäts- und 3.690 Personen einen Hochschulabschluss erworben haben, zwei Drittel von ihnen, 2.970, sind katholisch.

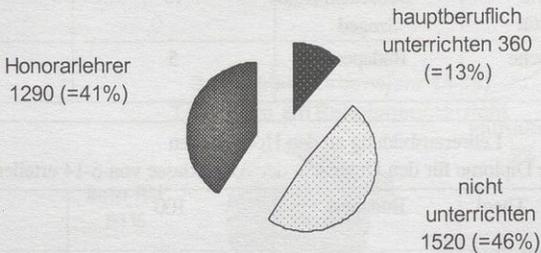
Außerdem gab es in fast allen größeren Städten in Ungarn – oft von mehreren Konfessionen getragen – durch die ungarische Akkreditierungskommission nicht anerkannte Lehrgänge, aber diese sind wenig stabil und lösen sich allmählich wieder auf. Den gewöhnlich dreijährigen Lehrgang an etwa 15 Orten absolvierten ca. 3.000 Personen. 10% von ihnen (d.h. etwa 300 Personen) erwarben später ein anerkanntes Diplom – sie sind in der obigen Tabelle eingeschlossen.

5. Die Anerkennung der Religionslehrer

Der Arbeitgeber der katholischen Religionslehrer ist die Behörde der zuständigen Diözese. Aufgrund des Vorschlags des zuständigen Pfarrers erwerben sie die *missio canonica* jeweils für ein Jahr. Ihr Gehalt beziehen sie im Rahmen der 'religiösen Ausbildung' von der Diözese.¹⁹ Die Finanzierung ist über staatliche Zuschüsse gesichert.²⁰

Als hauptberufliche(r) Religionslehrer(in) können relativ wenige Absolventen eine Arbeitsstelle finden (landesweit ca. 360 Personen)²¹, während als Honorarlehrer ziemlich viele (insgesamt ca. 1.290 Personen)²² einen unersetzlichen Dienst zugunsten der Kirche und der ganzen ungarischen Gesellschaft leisten.²³

Die Beschäftigung der katholischen Religionslehrer



Angesichts der Tatsache, dass die ungarische katholische Kirche insgesamt 2.970 qualifizierte Religionslehrer hat, ist es erfreulich zu sehen, dass zumindest die Mehrheit von

¹⁹ 900-1200 Ft [3-4 € pro gehalten Stunde] brutto, von der Qualifikation abhängig. Zur genaueren Einschätzung dieser Vergütung: Ein Religionslehrer hält maximal zwei bis drei Stunden pro Tag; Ferien werden nicht bezahlt (also: 6-12 € pro Tag, 120-240 € im Monat während der Schulzeit). Zum Vergleich: ein staatlicher Lehrer verdient anfangs ungefähr ganzjährig 200-250 € pro Monat.

²⁰ Die 1950 verstaatlichten Grundstücke müssen gemäß einem 1990 in Kraft getretenen Gesetz dem rechtmäßigen Besitzer zurückgegeben werden oder die Kirchen müssen Zinsen entsprechend dem geschätzten Wert jener Grundstücke als Unterstützung Jahr für Jahr erhalten.

²¹ Die Angaben einiger Diözesen – Pécs: 49, Nyíregyháza: 33, Eger: 81, Szeged: 19, Szombathely: 64, Székesfehérvár: 30, Veszprém: 45, Győr: 93 (Quelle: *Konferenz über die derzeitige Lage der Religionslehrausbildung und die Aufgaben der Religionslehrer*, Sapientia Theologische Ordenshochschule, Budapest, 29.05.2003).

²² Die Angaben einiger Diözesen – Pécs: 218, Nyíregyháza: 61, Eger: 240, Szeged: 157, Szombathely: 71, Székesfehérvár: 110, Veszprém: 66, Győr: 85 (Quelle: ebd.).

²³ Angaben (für das Jahr 2002) nach ebd.

ihnen die Möglichkeit hat, ihr erworbenes Wissen im kirchlichen Dienst umsetzen zu können.²⁴

6. Die Zukunft der Religionslehrer

Wie geht es weiter? Die kirchliche Beschäftigung der während der nächsten Jahre absolvierenden Studenten wird nach wie vor ziemlich eingeschränkt sein. Eine Ausweitung der hauptberuflichen Arbeitsplätze kann nicht erwartet werden. Die zur Zeit Angestellten sind jung; die neuankommenden Absolvierten könnten lediglich als Honorarlehrer an die Stelle der ca. 200 nicht qualifizierten Religionslehrer treten. Es scheint notwendig zu sein, dass die Laien zusätzlich über einen Beruf verfügen, mit Hilfe dessen sie sich eine Existenz aufbauen können, sodass der Mangel an kirchlichen Beschäftigungsmöglichkeiten für sie nicht existenzbedrohlich wird. Das hat allerdings auch Vorteile: Die so gewonnene innere Freiheit verstärkt die Authentizität des Dienstes. Angesichts der Tatsache, dass einerseits der schulische Religionsunterricht fakultativ ist (die Anzahl der Gruppen ist deswegen gering, der Unterricht kann dementsprechend nur in kleineren Gruppen abgehalten werden), andererseits aber die Erziehung zum Glauben eine pädagogisch anspruchsvolle Tätigkeit ist, ist es am besten, wenn diese Tätigkeit im Auftrag der Kirche ausgebildete christliche Pädagogen ausüben. Es scheint unentbehrlich zu sein, dass in Zukunft alles dafür getan wird, dass die Studenten, die das Fach 'Lehramt Theologie' absolvieren möchten, auch ein weiteres Fach absolvieren, mit dem sie sich diplomieren: Dies ermöglicht, dass sie anerkannte Mitglieder des Lehrerkollegiums werden und sich als öffentlich Angestellte eine bescheidene Existenz aufbauen können.

7. Blick über den Zaun: Internationale Einbettung

Bedingt durch die politischen Ereignisse der letzten Jahre wurden auch in den meisten Nachbarländern Ungarns Schulreformen durchgeführt, bei denen konfessioneller Religionsunterricht oder ein alternativer Ethikunterricht in das Schulsystem eingebaut wurden. Man muss sich in der Regel zu Beginn des jeweiligen Schuljahres für das Fach einschreiben lassen. Die Lehrer werden von der Kirche delegiert, aber sie sind Vollpersonen des Lehrerkollegiums; ihr Gehalt beziehen sie vom Staat gemäß der Lohntabelle der Lehrer.

Wo Religions- und Ethikunterricht als Wahlpflichtfach eingeführt sind, erhalten alle Schüler zwischen dem 6. und 14. bzw. 16. Lebensjahr sittlich-religiöse Kenntnisse im Umfang von zumindest einer Unterrichtsstunde pro Woche. Das ist in der Slowakei, in Rumänien, Kroatien und Serbien so.

Es muss als positives Resultat beurteilt werden, dass die Mehrheit der Schüler konfessionellen Religionsunterricht wählt²⁵ und auch die anderen geordnete Kenntnisse über

²⁴ Man muss allerdings auch darauf aufmerksam machen, dass landesweit immer noch mehr als 200 Honorarlehrer tätig sind, die keine entsprechende Ausbildung haben (Quelle: ebd.).

²⁵ Laut Angaben von *Tóth László* (Direktor der *Szlovákiai Magyar Hitoktatási Központ* - „Zentralstelle des Religionsunterrichts der Ungarn in der Slowakei“) nehmen 500.000 von den insgesamt 600.000 Schülern (zwischen dem 6. und 14. Lebensjahr) am konfessionellen Religionsunterricht teil. In der Slowakei ist der prozentuale Anteil der am Religionsunterricht teilnehmenden Schüler fast doppelt so hoch (83 %) wie in Ungarn (42%)!

ethische Fragen erhalten. Jedoch ist es bedauerlich, dass der Religionsunterricht in den Pfarreien infolge des schulischen Unterrichts keine gewichtige Rolle mehr hat – obwohl diese Unterrichtsform im Hinblick auf ihre spezifischen Zwecke ebenfalls unentbehrlich ist.²⁶

8. Ethik als Schulfach

„Wozu anständig sein? Werde sowieso aufgebahrt werden!

Warum nicht anständig sein! Werde sowieso aufgebahrt werden!“ (Attila József)

8.1 Die gesetzliche Regelung des Ethikunterrichts

Die 1997 verabschiedete Version des nationalen Grundlehrplans enthält folgende allgemeine Zielsetzung: Die sittliche Erziehung muss die Ganzheit des Schullebens durchdringen. Der Schüler muss den Begriff des Guten und des Schlechten erkennen. Die Handlungen muss er an Normen messen. Umgesetzt wird dies in neuen Unterrichtsfächern, die im *Magyar Közlöny*²⁷ (2000/95/II) bekannt gegeben und damit in Kraft gesetzt wurden: Dementsprechend wurden mit einer Stunde pro Woche in der 7. Klasse das Fach „Menschen- und Gesellschaftskunde und Ethik“ und in der 11. Klasse „Menschenkunde und Ethik“ eingeführt. Diese Fächer haben die Persönlichkeitsentwicklung und die Ausbildung des moralischen Bewusstseins zum Ziel.²⁸

Leider hat die derzeitige Regierung den während der *Orbán*-Regierung (1998-2002) ausgearbeiteten Rahmenlehrplan als fakultativ belassen und damit weitere Unsicherheit geschaffen. Allerdings wurde festgelegt, dass Kenntnisse in Bezug auf „Menschenkunde“ obligatorisch unterrichtet werden müssen. Vom Schuljahr 2003/04 an müssen solche Kenntnisse in den Lehrplan aller Schulen eingefügt werden – aber nicht unbedingt als eigenständiges Schulfach. Unsere kirchlichen Schulen können selbstverständlich ausweisen, dass solche Themen im Rahmen des Religionsunterrichts erörtert werden. Andere Schulen, die ebenfalls kein eigenständiges Schulfach „Menschenkunde und Ethik“ eingeführt haben, reihen die entsprechenden Kenntnisse in den Geschichts- oder Biologieunterricht ein.

Obwohl *Viktor Orbán* auf einer Konferenz („Die Kirche als Geist des Landes“, 2001) die Idee eines Religions- und Ethikunterrichts als Wahlpflichtfach für das gesamte Schulsystem vorgestellt hat, fungiert das Schulfach Ethik nach der Absicht der derzeitigen Bildungspolitik nicht als Alternative zum konfessionellen Religionsunterricht, sondern es soll ein obligatorisches Schulfach für alle Schüler sein.

²⁶ Vgl. die Verhältnisbestimmung von Religionsunterricht und Katechese im „Allgemeinen Direktorium für die Katechese“, in: Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hg.), Allgemeines Direktorium für die Katechese, Bonn 1997, Nr. 73-76.

²⁷ „Ungarischer Anzeiger“, die offizielle Zeitschrift des Staates. Ein Gesetz tritt mit seiner Erscheinung im *Magyar Közlöny* in Kraft [Anmerkung des Übersetzters].

²⁸ Vgl. Az alapfokú nevelés-oktatás kerettantervei, Oktatási Minisztérium, Budapest 2000, 368-371 und A középfokú nevelés-oktatás kerettantervei I (Gimnázium), Oktatási Minisztérium, Budapest 2000, 456-458.

8.2 Ethikunterricht und Ausbildung der zukünftigen Lehrer

Einstweilen kann zwar jeder Pädagoge beauftragt werden, Ethik zu unterrichten²⁹, aber laut Erlass des Bildungsministeriums dürfen von 2006 an nur die über ein entsprechendes Diplom verfügenden Lehrer dies tun. Die Ausbildung der zukünftigen Lehrer hat bereits begonnen. Erstmals ist es der Universität in Veszprém gelungen, das Fach Ethik anerkennen zu lassen. Außerdem hat die Hochschule „Sapientia“ (Budapest) eine fachspezifische Fortbildung organisiert. Vom kommenden Schuljahr an nimmt die fachspezifische Weiterbildung der Lehrer auch an der Theologischen Hochschule in Szeged und der Hochschule Apor Vilmos in Vác ihren Anfang (4 Semester, Fernstudium). Außerdem hat unsere Fakultät in Budapest, die Theologische Fakultät an der Katholischen Universität Pázmány Péter, die Ausgestaltung eines entsprechenden Fachstudiums konzipiert, da die Schulen Ethik unterrichtende Lehrer brauchen, die sich persönlich der Weitergabe der ewigen menschlichen Werte verschreiben. So könnte man das Fach Ethik sowohl als mit dem Studiengang „Lehramt Theologie“ verbindbares Grundfach als auch als Fortbildung für diejenigen, die bereits über ein theologisches Diplom verfügen, anerkennen lassen.

Die reformierte und die evangelische Kirche haben bislang keine Ethiklehrerausbildung geplant. Nach Aussagen ihrer Leiter müsse man sich auf die je erfolgreichere Durchführung des Religionsunterrichts konzentrieren.

8.3 Die Ausgestaltung von Lehrbüchern

Man braucht für ordentliche Unterrichtsfächer auch entsprechende Schulbücher. Mehrere Buchreihen sind erschienen, die den konfessionellen Religionsunterricht fördern, hier aber nicht aufgezählt werden können.³⁰ Neuerdings hat die Ungarische Katholische Bischofskonferenz wegen des besonderen Charakters des schulischen Religionsunterrichts die Entscheidung getroffen, im Frühling 2004 einen Wettbewerb für die Ausgestaltung einer Buchreihe auszuschreiben. Die Reihe soll für einen zeitgemäßen Religionsunterricht im Umfang von zwei Stunden pro Woche geeignet sein. Momentan stehen den Lehrern viele Bücher mit unterschiedlichen Ausrichtungen und Themen zur Verfügung³¹, auch wurden Hilfsbücher zusammengestellt³². Es ist zweckmäßig, audiovisuelle Geräte zu benutzen, weil damit der Unterricht in seiner Gestaltung komplexer wird. Mit Hilfe moderner Methoden und Medien wird die Bearbeitung von Themen interessanter, bunter und authentischer.³³

Von katholischer Seite aus kann auf zwei Bücher aufmerksam gemacht werden, die sowohl im Rahmen des Religions- als auch des Ethikunterrichts gut anwendbar sind.

²⁹ Nach meiner Kenntnis waren die ersten „Gesellschaftskunde und Ethik“ unterrichtenden Personen Lehrer, die im allgemeinen das Fach Geschichte oder das Fach Philosophie absolviert haben.

³⁰ Ausführlich siehe *Éva Bernolák*, *Hittansztori?*, Budapest 1994.

³¹ Z.B. *István Kamarás*, *Íme, az ember*, Oktatókutató Intézet, Budapest 1990; *ders.*, *Emberkép – embertan*. *Tanulmányok, esszék*, Budapest 1993.

³² *András Bohár*, *Antropológiai és etikai vázlatok*, Budapest 1999; *Janos Dörömbözi*, *Erkölcsei alapismeretek*, Budapest 2001; *Enikő Göncöl*, *Én és a többiek*. *Társadalomismeret*, Budapest 1999.

³³ Zugleich ergibt das auch die Möglichkeit, die Schüler auf die Gefahren der Massenmedien aufmerksam zu machen – nämlich dass sie manipulieren bzw. Konsum angewöhnen können.

Der Band „Emberismeret és etika“ („Menschenkunde und Ethik“) ist ein Werk von elf namhaften ungarischen Theologen. Der Band wurde von *Ferenc Berán* entsprechend dem Rahmenlehrplan in 37 Kapiteln geordnet.³⁴

Das andere Buch ist ein Werk von *Carlo Fiore*, einem italienischen Salesianer, der die Fragen, die die Jugend betreffen, ausdrücklich von ihrer Lebenswelt her aufgreift und recht sinnenreich darstellt.³⁵

9. Abschließende Beurteilung der gegenwärtigen Lage des Religions- und Ethikunterrichts – Zukunftsperspektiven

In Ungarn ist also eine spezielle Situation entstanden. Im Vergleich zu den umgebenden Staaten ist der konfessionelle Religionsunterricht zu keinem schulischen Wahlpflichtfach geworden. Nach wie vor nehmen nur wenige Schüler daran teil (Schüler zwischen dem 6. und 14. Lebensjahr: 42%, zwischen dem 14. und 18. Lebensjahr: 9%, d.h. 29% aller Schüler). Als problematisch erscheint, dass die Schüler, die keinen Religionsunterricht wählen (58% bzw. 91%, insgesamt 71%) keine geordneten sittlich-religiösen Kenntnisse erhalten. Folgende Aufgaben stehen für die Zukunft an:

Während der vergangenen Jahre hat sich das System des katholischen Schulwesens entwickelt. Das Niveau unserer Schulen wird, verglichen mit dem Durchschnitt der staatlichen Schulen, als höher eingeschätzt. Es bleibt zu fragen, ob die positive Tendenz bewahrt werden kann, sodass die kirchlichen Schulen zum bestimmenden Faktor des gesamten ungarischen Schulwesens werden.

Wie kann man den schulischen Religionsunterricht und die Katechese in den Pfarreien so gestalten, dass sie sich gegenseitig ergänzen und die Jugend auch am Religionsunterricht an den Pfarreien in möglichst großer Zahl teilnimmt?

Was kann das für nicht mehr als nur zwei Schuljahre eingeführte und für alle Schüler obligatorische Schulfach „Menschenkunde und Ethik“ bewirken? Können sich in seinem Unterricht auch die Verantwortung für die aufwachsende Jugend auf sich nehmenden katholischen Pädagogen einschalten?

³⁴ *Ferenc Berán* (Hg.), *Emberismeret és etika*, Budapest 2002.

³⁵ *Carlo Fiore*, *Etica per giovani*, Torino 1999, auf Ungarisch: *Fiatlók etikája*, Budapest 2002.

Karl Josef Lesch

Die Bibel – „ein unerschöpflicher Schatz der heilsamsten Wahrheiten“.

|| *Bernard Overbergs Bedeutung für die katholische Bibelbewegung*

1. Bibel – heute

Die Bibel ist längst zu einem Bestseller geworden. Sie ist inzwischen in fast 400, in einzelnen Teilen sogar in ca. 2000 Sprachen übersetzt. Auf dem deutschen Buchmarkt gibt es ein unüberschaubares Angebot von Bibelausgaben, preisgünstige Ausgaben der Einheits- und der Lutherübersetzung, kostbar illustrierte Ausgaben, moderne Bibelübersetzungen wie die Gute Nachricht, Kinder- und Jugendbibeln. Die Bibel ziert so manches Bücherregal oder so manchen Wohnzimmerschrank. Und gelegentlich weist eine Familie mit Stolz auf eine alte Bibelausgabe aus Großvaters Zeiten hin.

Wer aber liest heute noch die Bibel? Natürlich hat die Bibel im Gottesdienst und im schulischen Religionsunterricht ihren festen Platz. Wie aber sieht es mit der Bibellektüre zu Hause im stillen Kämmerlein aus? Welchen Stellenwert hat die Bibel in unserem Alltag? Nach einer Umfrage des evangelischen Magazins „chrismon“ lesen in Deutschland 7% der Befragten regelmäßig in der Bibel und geben an, daraus Halt für den Alltag zu schöpfen.¹ 20% der Befragten dient die Bibel lediglich als Nachschlagewerk. 14% finden die Bibel stellenweise interessant und lesen gelegentlich in ihr. Ebenfalls 14% haben die Bibel ungelesen im Regal stehen und 13% haben sie aus bloßer Neugier ganz oder teilweise gelesen. 6% fanden sie früher wichtig, können heute jedoch nichts mehr mit ihr anfangen. Interessant ist es, einmal einen Blick auf die verschiedenen Altersgruppen zu werfen. Von den befragten Jugendlichen zwischen 14 und 29 Jahren lesen 1% regelmäßig und 11% öfter einmal in der Bibel. Dagegen lesen 15% der über 60jährigen regelmäßig und 20% öfter in der Bibel.²

Diese Zahlen machen deutlich, dass noch bibelpastoraler Handlungsbedarf besteht. Seit dem *Zweiten Vatikanischen Konzil* hat es eine Fülle von Initiativen und Bemühungen gegeben, die Christen mit der Bibel vertraut zu machen. In Bibelkreisen und auf Bibeltagen oder –wochen hat man versucht, das Interesse für die Bibellektüre zu wecken und zu steigern. Im Jahr der Bibel 2003 gab es eine Fülle kreativer Formen, Zugänge zur Bibel zu schaffen.

Was hat *Bernard Overberg* mit unseren heutigen bibeldidaktischen Bemühungen zu tun? Um das beurteilen zu können, müssen wir zunächst einen Blick auf die Geschichte des Umgangs mit der Bibel werfen.

2. Der Stellenwert der Bibel im Laufe der Geschichte

Anlässlich einer ökumenischen Bibelwoche lernte ich bei einem Bibelgespräch eine Gruppe älterer evangelischer russlanddeutscher Männer und Frauen kennen, deren Bi-

¹ *Chrismon* „Umfrage des Monats“: Wie gehen Sie mit der Bibel um?: www.chrismon.de/ctexte/2003/1/1-Umfrage.html [13.03.2005].

² Ähnliche Ergebnisse lieferte die 13. Jugend-Shell-Studie. Danach lesen 1% aller befragten Jugendlichen sehr oft, 2% oft, 19% selten und 79% nie in der Bibel (*Werner Fuchs-Heinritz*, Religion, in: Deutsche Shell (Hg.), Jugend 2000. Bd. 1, Opladen 2000, 157-180, 167).

befestigkeit mich erstaunen ließ. Sie konnten eine Fülle biblischer Texte auswendig. Während der Stalin-Ära waren sie wegen ihres Glaubens verfolgt und ihre Bibeln verbrannt worden. Um die für sie kostbaren Texte der Bibel weiter tradieren zu können, lernten sie die wichtigsten Texte der Bibel auswendig. Diese Christen aus dem fernen Sibirien spürten, wie wichtig die Bibel für ihr Leben war. Deswegen scheuten sie keine Mühe, dieses kostbare Gut zu bewahren, auch wenn ihnen der gedruckte Text genommen wurde.

Die Geschichte der Bibel ist ebenso wie die Geschichte des Christentums eine wechselvolle Geschichte mit Höhen und Tiefen. Aus den ersten Jahrhunderten n. Chr. sind uns Zeugnisse großer Wertschätzung der Bibel überliefert.³ Nicht nur ihre Lektüre, sondern schon ihr Besitz war für die Christen von Bedeutung. In Zeiten der Verfolgung galt dieser Besitz der Heiligen Schrift als Ausweis des Christseins, und die Auslieferung der Schrift wurde mit Abfall vom christlichen Glauben gleichgesetzt. Der wichtigste Ort für die Begegnung mit der Heiligen Schrift war der Gottesdienst.⁴ Eine weitere Möglichkeit, die Bibel kennenzulernen, war die Unterweisung der Katechumenen. Den Christen wurde empfohlen, auch in der Familie die Heilige Schrift zu lesen. Sich in die Bibel vertiefen, bedeutete soviel wie in das Paradies eintreten. Der Kirchenlehrer *Johannes von Damaskus* (um 650-vor 754) ermutigte die Christen, an den Toren dieses Paradieses anzuklopfen.⁵

Die Bibellektüre wurde als bedeutsam für die Bewältigung des alltäglichen Lebens angesehen: „Wir brauchen den ständigen Trost und die Aufmunterung der Heiligen Schrift immer.“⁶ So formulierte es der Kirchenlehrer und berühmte Prediger *Johannes Chrysostomus* (349/350-407). Wir stehen im alltäglichen Kampf ums Überleben in vorderster Schlachtreihe und können nicht verhindern, verwundet zu werden. Deswegen, so folgert er, brauchen wir Heilmittel, um die Wunden zu heilen.

Wie sehr man im *Früh- und Hochmittelalter* die Bibel als Heilige Schrift und als Wort Gottes schätzte und verehrte, können wir heute noch an den überlieferten kostbaren Evangelien erkennen. In klösterlichen Schreibstuben verbrachten Mönche viele Jahre ihres Lebens damit, die Texte der Bibel zu schreiben und mit herrlichen Initialen und Ornamenten auszustatten. Der weit verbreitete Analphabetismus und die hohen Herstellungskosten von Bibeln erlaubten nur wenigen das Studium der Heiligen Schrift, in der Regel nur Mönchen und Klerikern.⁷ Anhand von Bilderbibeln (Bible moralisée und Biblia pauperum) und von Wand- und Glasmalereien mit biblischen Szenen in zahlrei-

³ Zum Folgenden vgl. *Heinrich Karpp*, Bibel IV. Die Funktion der Bibel in der Kirche, in: TRE VI (1980) 48-93; *Karl Josef Lesch*, Den Tisch des Wortes bereiten. Franz Oberthür als Förderer des Bibellesens, in: Würzburger Diözesangeschichtsblätter 62/63 (2000/2001) 475-502, 478ff.

⁴ Vgl. *Karpp* 1980 [Anm. 3], 56f.; *Paul-Gerhard Müller*, Die römisch-katholische Bibelbewegung und ihre Vorgeschichte, in: Teresa Berger / Erich Geldbach (Hg.), Bis an die Enden der Erde. Ökumenische Erfahrungen mit der Bibel, Zürich - Neukirchen-Vluyn 1992, 38-69, 42-45.

⁵ *Johannes von Damaskus*, Darlegung des orthodoxen Glaubens, 4,17. Hier zitiert nach: *Alfons Heilmann* (Hg.), Texte der Kirchenväter. Bd. 4, München 1964, 317f., 318.

⁶ *Johannes Chrysostomus*, Homilien über Lazarus, 3,1-2. Hier zitiert nach: *Heilmann* 1964 [Anm. 5], 331-333, 332.

⁷ Für die Herstellung eines Bibelexemplars benötigte man die Häute von ca. 200 Tieren. Vgl. *Arnold Angenendt*, Geschichte der Religiosität im Mittelalter, Darmstadt 2000, 180.

chen Kirchen konnten sich Christen ohne Lesefähigkeit mit zentralen Inhalten der biblischen Heilsgeschichte vertraut machen.

Im Laufe des 12. und 13. Jahrhunderts kam es im Zuge der Armutsbewegung zu heftigen Auseinandersetzungen um den Gebrauch der Bibel. Anhänger des *Petrus Waldes* studierten die Bibel in französischer Sprache und forderten in ihren Predigten ein Leben nach dem Evangelium. Zum Problem wurde das, als diese das Armutsideal zum Kriterium für die Legitimität der Ausübung des kirchlichen Amtes machten; sie erkannten nur die Priester als rechtmäßig an, die ein evangeliumgemäßes Leben führten, d.h. die in Armut lebten. Nun sah sich die Amtskirche genötigt, einzuschreiten. 1199 wandte sich *Papst Innozenz III.* gegen die Praxis von Laien, die französischen Bibelübersetzungen als Grundlage für religiöse Gespräche und Predigten zu gebrauchen.⁸

Im Laufe der Auseinandersetzung sprachen sich mehrere Regionalsynoden in Frankreich und Spanien gegen den Gebrauch von Vollbibeln durch Laien aus. Erlaubt waren nur der Psalter und die Perikopen aus dem Brevier. Und selbst diese Bücher durften Laien nicht in der Landessprache besitzen.⁹ Wer eine Bibel in der Landessprache besaß, machte sich der Häresie verdächtig.¹⁰ „Es ist gefährlich, Kindern das Messer in die Hand zu geben, um sich selbst Brot zu schneiden, denn sie können sich verwunden.“¹¹ So argumentierte im Spätmittelalter der Straßburger Prediger *Geiler von Kaisersberg* (1445-1510), um das Verbot, den Laien eine muttersprachliche Bibel an die Hand zu geben, zu rechtfertigen.

Die Erfindung der Buchdruckerkunst und der Papierherstellung gab der Verbreitung und der Lektüre der Bibel einen enormen Auftrieb. Bereits vor *Luthers* Bibel erschienen 18 deutschsprachige Vollbibeln.¹² Von herausragender Bedeutung war *Martin Luthers* (1483-1546) sprachgewaltige Bibelübersetzung; sie stieß nicht nur im Zeitalter der Reformation auf große Resonanz, sondern hat ihre Bedeutung bis in die Gegenwart nicht eingebüßt. *Luther* gestattete nicht nur die Lektüre der ganzen Bibel in der Landessprache, sondern betonte ausdrücklich, dass jeder Christ in der Lage sei, die Bibel zu interpretieren.

Das *Konzil von Trient* (1545-1563) als Antwort auf die Reformation rief den katholischen Christen in Erinnerung, dass es allein Aufgabe des Lehramtes der Kirche sei, die Bibel zu interpretieren.¹³ Wer die Bibel in der Landessprache lesen wollte, benötigte dazu eine Erlaubnis von Seiten der römischen Inquisition.¹⁴ Erst zwei Jahrhunderte spä-

⁸ Brief *Papst Innozenz' III.* „Cum ex iniuncto“ an die Einwohner von Metz, 12. Juli 1199. Vgl. Heinrich Denzinger, *Kompendium der Glaubensbekenntnisse und kirchlichen Lehrentscheidungen* (Hg. von Peter Hünemann) [im Folgenden: *DH*], Freiburg/Br. ³⁷1991, 337-339 (Nr. 770-771).

⁹ Konzil von Toulouse (1229), cap. 14. Vgl. *Johannes Dominicus Mansi* (Hg.), *Sacrorum conciliorum nova et amplissima collectio*. Bd. 23, Paris 1903, unveränd. Nachdruck Graz 1961, 197.

¹⁰ Synode von Tarragona (1234), cap. 2. Vgl. *Mansi* 1961 [Anm. 9], 329.

¹¹ *Geiler von Kaiserberg* nach Müller 1992 [Anm. 4], 48.

¹² Vgl. *Angenendt* 2000 [Anm. 7], 180.

¹³ Konzil von Trient, Dekret über die Vulgata-Ausgabe der Bibel und die Auslegungsweise der Heiligen Schrift, 8. April 1546. Vgl. *DH* 1991 [Anm. 8], 497-498, 498 (Nr. 1507).

¹⁴ „Tridentinische Regeln“ für das Verbot von Büchern, bestätigt in der Konstitution „*Dominici gregis custodiae*“ *Papst Pius' IV* vom 24. März 1564, Regula IV. Vgl. *DH* [Anm. 8], 584-587, 585 (Nr. 1854).

ter, im Jahre 1757, änderte *Papst Alexander VII.* das Bibelleseverbot; er erlaubte es, kirchlich approbierte Bibeln in der Landessprache zu lesen.¹⁵

3. Die Bedeutung der Bibel in der katholischen Kirche zur Zeit *Overbergs*

In der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts bahnte sich eine Entwicklung an, die der Bibel eine größere Bedeutung für Theologie und Glaube beigemessen hat. Ein besonderer Förderer des Bibellesens war der bekannte Pastoraltheologe *Johann Michael Sailer* (1751-1832). Er empfahl Priestern und Laien das eifrige Studium der Heiligen Schrift, nicht nur das wissenschaftliche Studium, sondern auch das „praktische Schriftforschen“, wie er es nannte, d.h. das Bibelgespräch in kleinen Gruppen und die meditative Betrachtung biblischer Texte. „Wollte Gott, es herrschte auch unter den Katholiken die schöne Gewohnheit, das[s] sie täglich im Evangelium läsen.“¹⁶ Diesen Wunsch äußerte *Sailer* in einem Brief an *Eleonore Auguste Gräfin zu Stolberg-Wernigerode*. Die Beschäftigung mit dem Evangelium führt zu einer lebendigen Begegnung mit Christus, davon war *Sailer* zutiefst überzeugt. Die Allgäuer Erweckungsbewegung, deren geistiger Vater *Johann Michael Sailer* war, hatte sich eben diese lebendige Beziehung zu Christus zum Ziel gesetzt. *Sailer* vertraute auf die Kraft, die vom Wort Gottes ausgeht. So wie dieses einst Tote erweckt habe, so sei es auch heute in der Lage, Menschen neues Leben zu schenken und Schwache zu stärken.

Zu Beginn des 19. Jahrhunderts entstanden in Deutschland sowohl auf evangelischer als auch auf katholischer Seite Bibelgesellschaften, die sich für den Druck und die Verbreitung von landessprachlichen Bibeln sowie für das Bibellesen einsetzten. Zu den bedeutendsten katholischen Vertretern zählen der genannte *Johann Michael Sailer*, sein Schüler *Joseph Franz von Allioli* (1783-1873), der Regensburger Regens des Priesterseminars und spätere Generalvikar und Weihbischof *Georg Michael Wittmann* (1760-1833) sowie *Johann Heinrich van Eß* (1772-1847).¹⁷

Das Bibellesen sollte nicht nur in der Familie, sondern auch in der Schule gefördert werden. Der schlesische Schulreformer *Johann Ignaz von Felbiger* (1724-1788), der zusammen mit seinem Mitstreiter *Benedikt Strauch* (1724-1803) die bahnbrechende Wiener Reform des Schulwesens in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts inspiriert und vorangetrieben hatte, hat die Weichen für einen regelmäßigen Bibelunterricht in der Schule gestellt. *Felbiger* war wie *Overberg* ein herausragender Organisator des Schulwesens. Beide wussten die Bedeutung der Biblischen Geschichte für die religiöse Unterweisung zu schätzen. Im Unterschied zu *Overberg* wusste *Felbiger* noch nicht die Biblische Geschichte in ihrem Zusammenhang als Heilsgeschichte zu würdigen. Ihm diente sie vielmehr dazu, einzelne Glaubenwahrheiten biblisch zu untermauern.¹⁸ Er

¹⁵ Vgl. Müller 1992 [Anm. 4], 50.

¹⁶ *Johann Michael Sailer*, An *Eleonore Auguste Gräfin Stolberg-Wernigerode*. 6. November 1798. Hier zitiert nach: *Hubert Schiel* (Hg.), *Johann Michael Sailer. Leben und Briefe*. Bd. 2: Briefe, Regensburg 1952, 176-177 (Nr. 169), 176.

¹⁷ Vgl. *Peter Scheuchenpflug*, *Die Katholische Bibelbewegung im frühen 19. Jahrhundert*, Würzburg 1997.

¹⁸ Vgl. *Heinrich Kreuzwald*, *Zur Geschichte des Biblischen Unterrichts und zur Formgeschichte des biblischen Schulbuches*, Freiburg/Br. 1957, 58ff.

benutzte sie, um „lebendige und rührende Beispiele“¹⁹ zu sammeln. Für *Felbiger* stand der Bibelunterricht noch weitgehend im Dienste des Katechismusunterrichts.

Benedikt Strauch brachte die erste Schulbibel in deutschen Landen auf den Markt mit dem Titel: „Kern der biblischen Geschichte Alten und Neuen Testaments“ (Bamberg / Würzburg 1777). Er gab sich nicht wie *Felbiger* mit einzelnen biblischen Beispielen als Belegstellen für Aussagen des Katechismus zufrieden, vielmehr waren ihm zusammenhängende Erzählungen und Geschichten wichtig. Er wies darauf hin, dass Kinder gern Märchen und Erzählungen aufnehmen und deswegen Freude an biblischen Texten empfinden.²⁰ *Strauch* machte diese pädagogische Erkenntnis für den Religionsunterricht nutzbar, auf die bereits *Aurelius Augustinus* hingewiesen hatte, die aber in späteren Zeiten aus dem Bewusstsein vieler christlicher Erzieher verschwunden war.

4. *Overbergs* Bedeutung für die Förderung des Bibellesens

Schon in seiner berühmten „Anweisung zum zweckmäßigen Schulunterricht für die Schullehrer“ aus dem Jahre 1793 unterstreicht *Bernard Overberg* die Bedeutung des Bibellesens für die religiöse Unterweisung.²¹ Von unschätzbarem Wert waren schließlich die beiden Bände seiner Biblischen Geschichte, die im Jahr 1799 im Druck erschienen. Bis zum Jahr 1888 erlebte die *Overberg*-Bibel 33 Auflagen mit insgesamt 153800 Exemplaren.²² Neben diesen von *Overberg* selbst geschriebenen und revidierten Ausgaben erschienen noch eine Reihe von Bearbeitungen der *Overberg*-Bibel, darunter die 1873 publizierte Bearbeitung von *Wilhelm Erdmann*.²³ Diese erlebte bis 1900 20 Auflagen mit 180250 Exemplaren. Eine weitere Bearbeitung von *Schumacher* und *Linne-mann*²⁴ erlangte von 1894 bis 1912 34 Auflagen mit insgesamt 560000 Exemplaren und erschien 1918 in letzter Auflage.

Für *Overberg* sind die Schriften der Bibel „ein unerschöpflicher Schatz der heilsamsten Wahrheiten“²⁵. In dieser prägnanten Umschreibung kennzeichnet *Overberg* die Bibel als Lebensbuch:

- Die Bibel - ein *Schatz*: d.h. etwas Begehrtes, etwas, das wir suchen, das wir lieb gewonnen haben, was wir nicht vermissen möchten. Wenn wir diesen Schatz

¹⁹ *Johann Ignaz von Felbiger*, Vorrede zum Schlesischen Katechismus (Sagan 1766). Hier zitiert nach: *Kreuzwald* 1957 [Anm. 18], 61.

²⁰ Vgl. *Benedikt Strauch*, Kern der biblischen Geschichte Alten und Neuen Testaments mit beygesetzten kurzen Sittenlehren, Bamberg – Würzburg 1777, Vorwort. Hier zitiert nach: *Kreuzwald* 1957 [Anm. 18], 91.

²¹ Vgl. *Bernard Overberg*, Anweisung zum zweckmäßigen Schulunterricht für die Schullehrer im Fürstenthum Münster, Münster 1825 [1793], §§ 80 und 82.

²² Vgl. *Gottfried Kruchen*, Die Bibel Bernhard Overbergs. Ein Beitrag zur Geschichte der Religionspädagogik im Bistum Münster, Diss. theol. Münster 1955; als Mikrofiches: Egelsbach u.a. 1992, 282ff.; *Erwin Iserloh*, Bernard Overberg – Leben und Werk. Festvortrag im Overberg-Kolleg gehalten am 16.10.1985 zum 25-jährigen Schuljubiläum. [Maschinenschr. Manuskript: Diözesanbibliothek Münster/Westf.: Kl 13150], 16.

²³ Biblische Geschichte des Alten und Neuen Testaments von *Bernard Overberg*. Aufs neue für Volksschulen bearbeitet von *Wilhelm Erdmann*, Münster 1873.

²⁴ Biblische Geschichte für katholische Volksschulen. Bearbeitet nach *Bernhard Overbergs* Geschichte des Alten und Neuen Testaments. Von Seminardirektor *Schumacher* und Seminaroberlehrer *Linne-mann*, Münster 1894.

²⁵ *Bernard Overberg*, Die Geschichte des alten und neuen Testaments, Teil I und II, Münster 1799. Hier: Teil I, VI.

entdeckt haben, sind wir glücklich. Diesen Schatz zu besitzen bedeutet Bereicherung unseres Lebens.

- Die Bibel – ein *unerschöpflicher* Schatz: Die Bibel bietet eine Vielfalt von Schriften, eine Vielfalt literarischer Formen, eine Vielfalt von Themen, eine Vielfalt von menschlichen Fragen und eine Vielfalt von Antworten auf diese Fragen. Dieser Reichtum an Formen und Inhalten macht die Bibel zu einem interessanten und spannenden Buch, dessen Reichtum es immer wieder neu zu entdecken gilt.
- Die Bibel eröffnet *Wahrheiten*: Nicht um Wahrheiten im naturwissenschaftlichen Sinn handelt es sich dabei, sondern um Wahrheiten, die für unser Leben wichtig sind, um Lebensweisheiten, die auf vielfältigen Erfahrungen beruhen. Es geht in der Bibel nicht um unverbindliche Geschichten, Erzählungen, sondern um Erinnerungen an Gottes Heilstaten am Menschen. In ihnen offenbart Gott sich als ein mit den Menschen solidarischer Gott, als Gott für uns.
- Die Bibel erschließt *heilsame* Wahrheiten: Wer die Bibel liest und meditiert, erwirbt nicht nur biblisches Wissen, sondern ringt in der Auseinandersetzung mit den Erfahrungen biblischer Gestalten um die rechte Gestaltung seines eigenen Lebens, er macht sich mit ihnen auf die Suche nach Heil und Glück und nach einem gelingenden Leben. Die Bibel stellt uns Menschen vor, die die Höhen und Tiefen menschlichen Lebens durchwandert haben, die die Nähe Gottes verspürt und unter der Gottferne gelitten haben. Mit ihnen dürfen wir Gott loben und danken, ihm unsere Bitten vortragen und vor ihm unsere Klagen ausbreiten.

Overbergs Bibel hebt sich wohltuend von manchen moralisierenden Bibelausgaben der Aufklärung ab. Er hatte eine stärker heilsgeschichtliche Sicht der Bibel. Die Geschichte von Gottes heilbringendem Handeln am Menschen beginnt mit der Schöpfung, sie setzt sich fort in der Führung des Volkes Israels durch seine wechselvolle Geschichte, offenbart sich im Leben, Sterben und in der Auferstehung Jesu Christi und gelangt in der Wiederkunft Christi an ihr Ziel. Deswegen bilden die Bücher des Alten und Neuen Testaments eine Einheit.

Diese Einheit der Heilsgeschichte des Alten und Neuen Bundes wird an zwei Abbildungen auf den Titelseiten der beiden Teile der Biblischen Geschichte eindrucksvoll demonstriert. Sie zeigen die Erhöhung der ehernen Schlange durch Mose (AT²⁶) und die Kreuzigung Christi (NT).

Auf dem ersten Bild blicken Mose und die Israeliten zu der Schlange an dem Kreuz empor. Der Blick zu der ehernen Schlange sollte sie, wie der Herr ihnen versprochen hatte, vor dem Gift der Schlangen schützen. Die Bildunterschrift schlägt den Bogen zum Neuen Testament: „Und wie Mose die Schlange in der Wüste erhöht hat, so muss der Menschensohn erhöht werden“ (Joh 3,14).

Das zweite Bild zeigt Jesus am Kreuz und ist mit dem Vers aus Jesaja versehen: „Er ist aufgeopfert worden, weil Er Selbst gewollt hat.“ (Jes 53,7?)

Die Parallele zwischen der Erhöhung der Schlange (Num 21,6-9) und der Erhöhung Jesu Christi am Kreuz ist häufig gezogen worden, um die Einheit der Heilsgeschichte des Alten und Neuen Testaments deutlich zu machen. In mittelalterlichen Handschrif-

²⁶ Vgl. Num 21,1-9.

ten ist die Eherne Schlange oft als Illustration von Joh 3,14 dargestellt worden. Seit dem 12. Jahrhundert ist eine Vorliebe für die typologische Gegenüberstellung der Ehernen Schlange und der Kreuzigungsszene feststellbar. Seit dem 16. Jahrhundert wurde die Eherne Schlange aber auch als Sinnbild für das gesamte Alte Testament verwandt, so wie der Gekreuzigte zum Sinnbild für das Neue Testament wurde.²⁷ Derselbe Gott, der die Israeliten durch die eherne Schlange vor dem Gift der Schlangen bewahrt hat, befreit die Menschheit von der Macht der Sünde und des Todes durch das Kreuz Jesu Christi. Am Fuße des Kreuzes sehen wir den Schädel Adams, des Repräsentanten der gesamten Menschheit. Durch Jesus Christus kommt nicht nur Heil für Israel, sondern für die gesamte Menschheit. Gleichzeitig wird aber deutlich: Der Erlöser stammt aus dem Volk der Juden. Er vollendet das, was Mose begonnen hat, für die gesamte Menschheit. Er bleibt nicht im Tod, sondern geht ein in die Herrlichkeit des Vaters, wie der Strahlenkranz um sein Haupt deutlich macht.

Overbergs Bibel ist eine Auswahlbibel. Er wählte solche Texte aus, die sich in sein heilsgeschichtliches Konzept einfügten und für die Leser von besonderer Bedeutung waren. Denjenigen, die die Zeit und die Fähigkeit dazu haben, die ganze Bibel zu lesen, empfahl er, sich nicht mit seiner Biblischen Geschichte zu begnügen, sondern den gesamten Text der Bibel zu studieren.

Bei der damals wie heute umstrittenen Frage, ob man sich eng an die biblische Sprache halten oder besser möglichst frei formulieren soll, entschied sich *Overberg* für eine möglichst wortgetreue Beibehaltung der biblischen Sprache. Als Gründe dafür führte er den inspirierten Charakter der Heiligen Schrift, die Schönheit der biblischen Sprache und die Erfahrungen an, dass Kinder empfänglich für die Sprache der Bibel sind. Die Sprache der Bibel spreche nicht nur den Verstand, sondern auch das Herz des Lesers an.²⁸

In jüngster Zeit hat die Bibeldidaktik die Schönheit der biblischen Sprache wiederentdeckt und für den Bibelunterricht fruchtbar gemacht.²⁹ Die herrliche Bildsprache der Psalmen spricht nicht nur den Verstand des Menschen, sondern auch sein Herz und seine Sinne an. So heißt es beispielsweise in Ps 22,15: „Ich bin hingeschüttet wie Wasser“. Oder in Ps 30,12: „Da hast du mein Klagen in Tanzen verwandelt, hast mir das Trauergewand ausgezogen und mich mit Freude umgürtet.“

Overberg hatte ein besonderes Gespür für die Erzähl-Texte der Bibel entwickelt. Kinder sind besonders empfänglich für solche Erzählungen. Diese Entdeckung hat *Overberg* schon als Student gemacht. Während der Ferien baten ihn Bauersleute aus der Nachbarschaft, ihren Töchtern Kommunionunterricht zu erteilen. Die beiden Mädchen waren aufgrund mangelnder Katechismuskennntnisse nicht zur Erstkommunion zugelassen worden und hatten inzwischen bereits die Schule verlassen. *Overberg* erteilte ihnen den gewünschten Katechismusunterricht nach der damals üblichen Methode. Er erklärte den Mädchen die Katechismusfragen und -antworten und verpflichtete sie, diese auswendig

²⁷ Vgl. *U. Graepler-Diehl*, Eherne Schlange, in: Engelbert Kirschbaum (Hg.), Lexikon der christlichen Ikonographie. Sonderausgabe. Bd. 1, Freiburg/Br. u.a. 1994, 583-586.

²⁸ Vgl. *Overberg* 1799 [Ann. 25], I,VIII.

²⁹ Vgl. z.B. *Ingo Baldermann*, Wer hört mein Weinen? Kinder entdecken sich selbst in den Psalmen, Neukirchen-Vluyn ³1995.

zu lernen. Er hatte jedoch so wenig Erfolg dabei, dass er schon frustriert den Unterricht aufgeben wollte. Da kam er auf die Idee, den Kindern eine Geschichte zu erzählen. Und siehe da, er hatte Erfolg damit. Die Mädchen waren aufmerksam und motiviert, sie stellten Fragen und verstanden plötzlich viel mehr von ihrem Glauben.³⁰ „Da lernte ich“, so berichtet er, „einsehen, was bei dem Unterrichte nötig war. Zu Everswinkel fuhr ich mit dieser Methode fort, und ich habe sie noch immer als die beste befunden“³¹.

Mit der Hinwendung zum Erzählen von biblischen Geschichten nahm *Overberg* wie auch andere zeitgenössische Theologen eine alte Tradition der religiösen Unterweisung auf. Aus dem 5. Jahrhundert stammt die berühmte Schrift des *Augustinus*, „De catechizandis rudibus“, in der er das Erzählen biblischer Texte als bedeutsam für die religiöse Unterweisung herausstellte.³² Ein Diakon namens *Deogratias* hatte sich an *Augustinus* gewandt mit der Bitte, ihm einige methodische Hinweise für die Erteilung des Unterrichts für Taufbewerber zu geben. *Augustinus* erteilte diesem den Rat, einerseits die biblische Heilsgeschichte kurz und exemplarisch zusammenzufassen und andererseits, den Adressaten der biblischen Botschaft im Blick zu haben, auf seine individuellen und soziokulturellen Voraussetzungen zu achten. Es ist wichtig zu wissen, wie *Augustinus* formuliert, „ob es ein gebildeter oder ein einfacher Geist ist, ein Bürger oder ein Zugewanderter, ein Reicher oder ein Armer, [...] aus der oder jener Altersstufe, Mann oder Frau, aus der oder jener Philosophenschule, aus der oder jener weit verbreiteten Irrlehre.“³³

Overberg schrieb seine Biblische Geschichte für ältere Schülerinnen und Schüler sowie für Erwachsene, für Lehrerinnen und Lehrer, für Väter und Mütter.³⁴ Jugendlichen und Erwachsenen genügt nicht mehr die geringe Auswahl biblischer Texte, mit denen sie als Kinder vertraut gemacht worden sind. Sie sollen jetzt zur Vertiefung ihres Glaubens weitere biblische Geschichten kennenlernen. Dadurch erlangen sie „wahre Gottesfurcht und Andacht“³⁵, ohne die kein Heil und keine Seligkeit erlangt werden können. Die Eltern ermuntert *Overberg*, die Kinder und die übrigen Hausgenossen anzuleiten, eine gottesfürchtige Haltung einzunehmen. Dies werde ihnen Glück, Segen und Freude bringen, „denn wo Gottesfurcht und Andacht, da ist auch Friede und gegenseitige Lie-

³⁰ „Auf einmal waren die Kinder ganz verändert, ihr Gesicht heiterte sich auf, sie hörten ihm mit Aufmerksamkeit zu und faßten die Lehren, welche er an die Geschichte knüpfte. Er fragte über das Erzählte nach, und seine Schüler antworteten mit Leichtigkeit“ (*Caspar Franz Krabbe*, Leben *Bernard Overberg's*, Münster 1896, 16).

³¹ *Josef Reinermann*, *Bernard Overberg*, in seinem Leben und Wirken dargestellt von einem seiner Angehörigen, Münster 1829, 17. Hier zitiert nach: *Richard Stapper*, *Overberg* als Katechet, in: ders. (Hg.), *Bernard Overberg* als pädagogischer Führer seiner Zeit. Festschrift zum Hundertjahrgedächtnis seines Todestages (9. Nov. 1826), Münster 1926, 80-141, 96.

³² Zur Rezeption der *Augustinischen* Schrift „De catechizandis rudibus“ durch die katholische Aufklärungstheologie vgl. *Karl Josef Lesch*, Die Rezeption von Augustins Schrift „De catechizandis rudibus“ durch die katholische Religionspädagogik der Aufklärungszeit, in: Adolar Zumkeller / Achim Krümmel (Hg.), *Traditio Augustiniana*. Studien über Augustinus und seine Rezeption (FS Willigis Eckermann), Würzburg 1994, 315-337.

³³ *Augustinus*, *De catechizandis rudibus*, 23. Hier zitiert nach: *Aurelius Augustinus*, Vom ersten katechetischen Unterricht (neu übersetzt von Werner Steinmann, bearb. von Otto Wermelinger) (Schriften der Kirchenväter; Bd. 7), München 1985, 52.

³⁴ Vgl. *Overberg* 1799 [Anm. 25], I, IX-XI.

³⁵ Ebd., XI.

be.³⁶ Der Begriff „Gottesfurcht“ ist nicht zu verwechseln mit Angst vor Gott. Gottesfurcht bedeutet ergriffen sein von der Größe und dem unaussprechlichen Geheimnis Gottes. Der Gottesfürchtige erkennt die Transzendenz, das Anderssein Gottes an und weiß um seine eigene Begrenztheit und Unzulänglichkeit. Diese Haltung bewahrt ihn vor Überheblichkeit und befähigt ihn zu einem achtsamen und liebevollen Umgang mit seinen Mitmenschen.

Overberg gebraucht ein herrliches Bild, um dem Leser die Bibel näher zu bringen. Er vergleicht sie mit einem Brief, den Gott mit Hilfe seiner Diener verfasst und den er zu unserem Heil an uns gesandt hat. Die Botschaft dieses Briefes weckt in dem Leser die Tugenden des Glaubens und der Ehrfurcht.³⁷

Unsere Seele braucht ebenso wie unser Leib immer wieder neue Nahrung. Das *Zweite Vatikanische Konzil* spricht vom „Tisch des Wortes“³⁸, von dem wir unsere Nahrung erhalten wie vom Tisch des Leibes Christi. In ähnlicher Weise spricht *Overberg* vom „Brod der Seelen, welches [...] zur Erhaltung des Lebens der Seele [...] nothwendig“³⁹ ist. Um sich von diesem Seelenbrot zu nähren, empfiehlt *Overberg*, jeden Abend bei der gemeinsamen Abendandacht im Kreis der Familie ein Kapitel aus der Biblischen Geschichte zu lesen. Befolgt man diesen Rat, so kann man die gesamte Biblische Geschichte im Laufe eines Jahres lesen und dann wieder von neuem beginnen. Durch das wiederholte Lesen biblischer Texte prägen sich, dessen ist sich *Overberg* bewusst, die biblischen Geschichten in Verstand und Gedächtnis ein. Das eifrige Lesen biblischer Texte führt zu einem vertieften Verständnis der sonntäglichen Predigten und christlichen Lehren.⁴⁰

Overberg warnt davor, die Bibel nur aus Vorwitz, aus Neugier, zu lesen, um sich mit dem dadurch erworbenen Wissen zu brüsten. Solche Besserwisserei verstärke die eigene Blindheit und Kaltherkigkeit. Statt dessen mahnt er, die biblischen Weisheiten für sich selbst fruchtbar zu machen. „Suche das, was du liest, dir klar zu machen, dir recht ans Herz zu legen ohne es auf andere zu deuten. Denke, daß Gott dich dadurch belehren, warnen, und zum Guten erwecken wolle.“⁴¹ Die Lektüre der Bibel soll in uns die Hoffnung auf Gottes Verheißungen wecken und uns zu einem tugendhaften Leben motivieren. „Wer Licht mittheilen will, muß zuerst selbst Licht haben; wer Herzen rühren will, muß zuerst selbst in seinem Herzen gerührt seyn.“⁴²

Um die rechte Haltung für das Bibellese zu erwerben, erteilt *Overberg* einen praktischen Rat: Er empfiehlt, zu Beginn und am Ende ein Gebet zu sprechen:

Vor dem Lesen der Bibel: „Erfülle o mein Gott, durch das Lesen Deines h. Wortes meinen Verstand mit Deiner Wahrheit und mein Herz mit deiner Liebe, damit ich ver-

³⁶ Ebd., XI.

³⁷ Vgl. ebd., XIII.

³⁸ *Zweites Vatikanisches Konzil*, Dogmatische Konstitution über die göttliche Offenbarung „*Dei Verbum*“, Art. 21.

³⁹ *Bernard Overberg*, *Christkatholisches Religions-Handbuch*, um sich und andere zu belehren. Bd. 2, Münster 1854 [1804], 507f.

⁴⁰ Vgl. *Overberg* 1799 [Anm. 25], XII-XIII.

⁴¹ Ebd., XIV.

⁴² Ebd., XV.

abscheue und meide, was Dir mißfällt; liebe und thue, was Dir gefällt, durch Jesum Christum unsern Herrn. Amen.“⁴³

Nach dem Lesen der Bibel: „Ach laß es doch nicht zu, mein Gott, daß der Teufel den Samen Deines h. Wortes von meinem Herzen wegnehme, oder daß die Dörner der Welteitelkeit und Weltsorgen ihn ersticken, sondern gib, daß er zu Deiner Ehre und zu unserm Heile hundertfältige Frucht bringe, durch Jesum Christum unsern Herrn. Amen.“⁴⁴

5. Beispiele aus *Overbergs* Biblischer Geschichte

„In der h. Schrift haben wir den besten Vorrath von Beyspielen“⁴⁵, stellt *Overberg* fest. Für ihn ist die Bibel nicht einfach ein Buch mit Erzählungen aus fernen Zeiten. Nein, sie ist ein Buch fürs Leben, ein Buch, das uns Orientierung gibt für die Bewältigung des Alltags. Deswegen mahnt er: „*Wenn ihr passende biblische Exempel habet, so ziehet diese allen übrigen vor.*“⁴⁶ Exemplarisch seien hier einige Beispiele angeführt:

(1) Die Bereitschaft Abrahams, seinen einzigen Sohn Isaak zu opfern, wertet *Overberg* als Beweis wahrer Gottesfurcht.⁴⁷ *Overberg* spannt hier den heilsgeschichtlichen Bogen vom Alten zum Neuen Bund, indem er die Aufopferung Isaaks mit der Aufopferung Jesu am Kreuz in Beziehung setzt. So wie Abraham bereit war, seinen Sohn zu opfern, so ist auch der himmlische Vater bereit, seinen Sohn am Kreuz zu opfern. „Isaac ist der Eingeborne, der Geliebte seines Vaters; Jesus auch. Isaac trug das Holz, auf dem er sterben sollte; Jesus auch. Isaac war auf dem Opferaltare an Händen und Füßen gefesselt; Jesus auch. Isaac sollte auf der Höhe des Berges Moria, welche[r] nachher Calvarienberg genannt ist, (wie viele dafür halten) geopfert werden; Jesus auch. Isaac war bereitwillig, aus Gehorsam eines gewaltsamen Todes zu sterben; Jesus auch. Aber [...] Isaac wird durch Gottes Barmherzigkeit vom Tode errettet; Jesus stirbt. Was Gott nie von einem Vater auf Erden verlangt hat, das vollbringt Er, zu unserer Rettung, an Seinem Eigenen Sohne! Er übergibt ihn als Sühneopfer dem Tode!“⁴⁸

(2) *Overberg* zeigt eine gewisse Vorliebe für die neutestamentlichen Gleichnisse. Er benutzt die lukanischen Gleichnisse vom verlorenen Schaf, von der verlorenen Drachme und vom verlorenen Sohn (Lk 15), um den Leser zur Umkehr aufzurufen: „Du, o unbußfertiger Sünder, bist das verlorne Schäflein, der verlorne Groschen, der verlorne Sohn. Der Hirt, der dich sucht, ist dein Heiland; die Frau mit der Lampe, die Kirche deine Mutter; der Vater, der dich mit offenen Armen und Herzen wieder aufnehmen will, dein Gott. Wie kannst du's doch verschieben, diese alle sammt dem ganzen Himmel durch deine Bekehrung zu erfreuen, verschieben mit der größten Gefahr, ewig verloren zu seyn!“⁴⁹

⁴³ Ebd., XVII.

⁴⁴ Ebd., XVIII.

⁴⁵ *Overberg* 1825 [Anm. 21], 138 [§ 80].

⁴⁶ Ebd.

⁴⁷ Vgl. *ders.* 1799 [Anm. 25], I, 58.

⁴⁸ Ebd., 59. *Overberg* greift hier auf eine seit dem frühen Mittelalter und im Hochmittelalter besonders verbreitete Typologie zurück. Vgl. *Elisabeth Lucchesi Palli*, Abraham, in: Kirschbaum 1994 [Anm. 27], 1994, 20-35, 28ff.

⁴⁹ *Overberg* 1799 [Anm. 25], II, 113.

(3) Wie sehr *Overberg* biblische Modelle und Vorbilder als bedeutsam für die Lebensgestaltung des Christen zu schätzen weiß, zeigt die Tatsache, dass er am Ende seiner gesamten Biblischen Geschichte als Anhang an das Neue Testament sechs 'lehrreiche Geschichten'⁵⁰ aus dem Alten Testament anfügt, nämlich die Erzählungen von Job, Ruth, Jona, Tobias, Judith und Esther: Job als „Beispiel der Geduld“⁵¹, Ruth als „Beispiel kindlicher Liebe gegen Schwiegerältern“⁵², Jona als „Beispiel der göttlichen Barmherzigkeit“⁵³, Tobias als „Beispiel einer gesegneten Familie“⁵⁴, Judith als „Beispiel eines heldenmüthigen Vertrauens auf Gott“⁵⁵ und Esther als „Beispiel eines kindlichen Gehorsams gegen Pfliegerältern“⁵⁶.

6. Wirkungsgeschichte *Overbergs*

In der wechselvollen Geschichte des Bibellesens gehört *Overberg* in die Reihe derer, die entscheidende Impulse für die Bibellektüre gegeben haben. Er hat die Bedeutung des Bibellesens als Bereicherung unseres Glaubens und als Orientierung für die christliche Lebensgestaltung herausgestellt. Die von ihm verfasste Biblische Geschichte des Alten und Neuen Testaments ist ein bedeutsames biblisches Lesebuch, das im Laufe des 19. Jahrhunderts noch zahlreiche Auflagen erlebt hat und lange Zeit vor allem im Münsterland verbreitet war.

Leider, so muss man heute feststellen, hat später im katholischen Raum die Wertschätzung der Bibel wiederum Einbußen erlitten. Die Beschäftigung mit der Bibel stand gegen Ende des 19. Jahrhunderts erneut im Schatten des Katechismusunterrichts. Der Münsteraner Theologe *Norbert Peters* stellte vor knapp 100 Jahren mit Bedauern fest, dass die Handpostille von *Leonhard Goffiné*⁵⁷ und die Betrachtungen der *Anna Katharina Emmerich*⁵⁸ in westfälischen Familien mehr verbreitet waren als das Neue Testament.⁵⁹

Erst die Liturgische Bewegung des 20. Jahrhunderts hat dann erneut die Impulse aufgegriffen, die von der Bibelbewegung zu Beginn des 19. Jahrhunderts ausgingen. Der ehemalige Münsteraner Studentenpfarrer *Hans Werners* berichtete, er habe durch Vertre-

⁵⁰ *Overberg* 1799 [Anm. 25], I, Anhang einiger lehrreichen Geschichten aus dem alten Testamente, nämlich von Job, Ruth, Jonas, Tobias, Judith und Esther.

⁵¹ Ebd., III.

⁵² Ebd., XIV.

⁵³ Ebd., XX.

⁵⁴ Ebd., XXIV.

⁵⁵ Ebd., XLII.

⁵⁶ Ebd., LIV.

⁵⁷ Gemeint ist die Handpostille von *Leonhard Goffiné*, die bis in die Mitte des 20. Jahrhunderts mehr als 120 Auflagen erlebte: Handpostille oder christkatholische Unterrichtungen auf alle Sonn- und Festtage des ganzen Jahres, Mainz 1690 u.ö. Vgl. *Karl Josef Lesch*, Ein Seelsorger im Dienste der tridentinischen Reform. Leben, Wirken und Frömmigkeit des Prämonstratensers *Leonhard Goffiné* (1648-1719), in: Johannes Meier (Hg.), *Clarholtensis Ecclesia*, Paderborn 1983, 127-146; *Kurt Küppers*, *Goffiné*, *Leonhard*, in: *LThK³ IV* (1993), 817f.

⁵⁸ Vgl. Das bittere Leiden unsers Herrn Jesu Christi: nach den Betrachtungen der gottseligen *Anna Katharina Emmerich* nebst dem Lebensumriß dieser Begnadigten [aus den religiösen Schriften *Clemens Brentanos* hg. und mit einem Nachwort versehen von Theo Rody], Aschaffenburg ¹¹1978 [Sulzbach ¹1833].

⁵⁹ Vgl. *Norbert Peters*, Kirche und Bibellesen oder Die grundsätzliche Stellung der katholischen Kirche zum Bibellesen in der Landessprache, Paderborn 1908, 48.

ter der Liturgischen Bewegung, wie *Romano Guardini* und *Heinrich Kahlefeld* einen Zugang zur Heiligen Schrift erhalten. Diese hätten es verstanden, das Wort der Schrift in die Liturgie einzubinden. Eine weitere wichtige Erfahrung war prägend für sein inniges Verhältnis zur Heiligen Schrift, seine Begegnung mit der Bibel in der sowjetischen Gefangenschaft. In einem Gefangenlager in Rumänien hatte er im Winter 1944/45 von einem evangelischen Theologen ein kleines Neues Testament in der Lutherübersetzung erhalten. „Diese Bibel wurde kostbarer Besitz für eine Anzahl von Jahren, nicht nur für mich.“⁶⁰ Als die Überlebenden in ein Lager nach Russland verlegt wurden, wurde ihnen bei einer ‘Filzung’ alles abgenommen. Die Bibel konnte *Hans Werners* dadurch retten, dass er sie einem jüdischen Aufseher übergab, dessen Angehörige in Majdanek umgebracht worden waren. Dieser sollte sie für ihn aufbewahren. Nach einigen Wochen gab dieser ihm tatsächlich die Bibel zurück. „Dem unerwarteten hochherzigen Verstehen dieses jüdischen Mannes aus der Karpatho-Ukraine verdanke ich das Neue Testament, das ich später noch durch viele andere Gefährdungen bis zum letzten Tag der Gefangenschaft retten konnte. Der Umgang mit dieser Bibel, als dem einzigen uns zur Verfügung stehenden Buch, gab mir die Einsicht, was es heißt, vom Wort Gottes zu leben, ja, daß es fast auch eine spürbare physische Kraft vermittelte. [...] Es bildeten sich mit der Bibel immer wieder eigenartige Gemeinden; sie standen den Gemeinden im Neuen Testament sehr nahe. Diese Erfahrung mit der Bibel hat dem späteren Schriftstudium Freude und neues Verstehen geschenkt.“⁶¹ Bischof *Franz Kamphaus*, wie *Overberg* und *Werners* Priester des Bistums Münster, bekennt anerkennend von dem Bibelkenner *Werners*: „Ich bin wenigen Menschen begegnet, die so in der Heiligen Schrift zu Hause sind wie er.“⁶² Ganz in der christozentrischen Tradition *Sailers* und *Overbergs* basierte die Theologie und Spiritualität von *Hans Werners* in Jesus Christus gemäß dem Grundsatz des heiligen Paulus: „Einen anderen Grund kann niemand legen als den, der gelegt ist: Jesus Christus“ (1 Kor 3,11).

Ein besonderer Motivationsschub für das Studium der Bibel ging von der *Offenbarungskonstitution* des *Zweiten Vatikanischen Konzils* aus. Viele der dort angeführten Gedanken und Anregungen wurden von einzelnen katholischen Theologen der Aufklärung schon 150 Jahre früher formuliert. Ihre Stimme verhallte jedoch im Laufe des 19. Jahrhunderts.

Der Blick auf diese wechselvolle Geschichte mahnt zur Wachsamkeit, damit die Wertschätzung der Bibel nicht erneut Schaden leidet. Auch heute sind wir eingeladen, uns am Tisch des Wortes Gottes mit dem „Brot der Seelen“ zu stärken, wie *Bernard Overberg* und die Konzilsväter uns empfohlen haben, und das Wort des *Hieronymus* zu beherzigen, das die Konzilsväter aufgegriffen haben, nämlich: „Die Schrift nicht kennen, heißt Christus nicht kennen.“⁶³

⁶⁰ *Hans Werners*, Theologie für die Gemeinde – Theologie aus der Gemeinde, in: Rose-Marie Dütz / Reinhold Waltermann (Hg.), Glaubenszeugnis im Kontext bewegter Zeiten. Beiträge von Hans Werners, Altenberge 1994, 242-253, 249.

⁶¹ Ebd., 250.

⁶² *Franz Kamphaus*, Zur Person, in: ebd., XI-XIII, XI.

⁶³ *Hieronymus*, Commentarii in Isaiam Prophetam, Prologus, 2. Vgl. *Jacques-Paul Migne* (Hg.), Patrologia Latina, Bd. 24, Paris 1845, 17. Ferner: *Zweites Vatikanisches Konzil*, Dogmatische Konstitution über die göttliche Offenbarung „Dei Verbum“, Art. 25.

1. Der curriculare Neuansatz

Die neuere Religionspädagogik entwickelte sich aus den praktischen Schwierigkeiten, denen der Religionsunterricht an der Schule seit der Studentenrevolution von 1968 vor allem durch die überall plötzlich auftretende und sich epidemisch ausbreitende Austrittswelle ausgesetzt war. Zur Bewältigung dieser Schwierigkeit griff man zunächst auf pädagogische Theorien zurück. Dazu bot sich vor allem die ebenfalls in diesen Jahren aufkommende, von *Saul B. Robinsohn* und *Doris Knab* entwickelte Curriculumtheorie an. Vor allem *Wolfgang Langer* und *Günter Stachel* haben an der Rezeption dieser Theorie in der Religionspädagogik gearbeitet. Die Orientierung an dieser Theorie legte sich nahe, weil die Austritte der Schüler aus dem Religionsunterricht vor allem durch deren Desinteresse an den in diesem Unterricht vorwiegend behandelten biblischen und kirchlichen Themen bedingt war, während die Curriculumtheorie von den Lebenssituationen der Schüler ausging, dann nach den Qualifikationen fragte, die ein Schüler erwerben müsse, um in diesen Situationen bestehen zu können, und die Unterrichtsinhalte nach dem Kriterium auswählte, ob und wie stark sie zum Erwerb dieser notwendigen Qualifikationen beitragen können. Nicht mehr die theologische Wichtigkeit eines Themas, sondern dessen Bedeutsamkeit für den Schüler und dessen Lebenssituation war auf diesem Weg ausschlaggebend für die Auswahl des Unterrichtsthemas. Man konnte hoffen, durch die Gestaltung des Religionsunterrichts nach der Curriculumtheorie das Interesse der Schüler an diesem Unterricht zurückzugewinnen. Tatsächlich gelang es auf diese Weise, die Abmeldewelle zum Abklingen zu bringen.

Kirchenamtliche Stellen und neuscholastisch orientierte Theologen empfanden diesen curricularen Neuansatz der Religionspädagogik als höchst problematisch. Aus ihrer Sicht bestand die Aufgabe der Katechetik – dies war für sie nur der stärker kirchlich orientierte Ausdruck für Religionspädagogik – gerade darin, den Menschen aus seiner erbsündlich verdorbenen Natur und seinen weltlichen Lebensverhältnissen herauszurufen und ihn in das Leben der Gnade und Übernatur sowie in die Denkwelt der biblischen Heilsgeschichte zu integrieren. Für viele von ihnen galt noch die Konzeption des Religionsunterrichts als einer kirchlichen Veranstaltung in der Schule mit dem Ziel der Verkündigung des biblischen Kerygmas und der Einführung in das kirchliche Leben und Denken. Die Orientierung dieses Unterrichts an den Fragen und Problemen der Schüler und an ihren weltlichen Lebenssituationen erschien ihnen als Preisgabe des biblischen und kirchlichen Auftrags.

Die kerygmatische Konzeption des Religionsunterrichts wurde vor allem durch das 1936 in Regensburg erschienene Buch *Josef Andreas Jungmanns Die Frohbotschaft und unsere Glaubensverkündigung* begründet. *Karl Rahner* war Ordensbruder *Jungmanns* im Innsbrucker Jesuitenkolleg und sein Mitarbeiter in der Redaktion der *Zeitschrift für Katholische Theologie*. Er unterstützte *Jungmanns* Anliegen, in der Verkündigung den „heutigen Menschen und seine Glaubensnot“¹ zu finden und anzusprechen. Zwar wollte

¹ *Karl Rahner*, Kerygmatische Theologie, in: LThK² V (1960) 126.

er nicht, dass die herkömmliche Schultheologie durch eine kerygmatische Theologie ersetzt wird², doch in der Zusammenarbeit mit *Jungmann* schält sich hier schon das bleibende pastoraltheologische Anliegen *Rahners* heraus, die Theologie so zu gestalten und zu artikulieren, dass sich in ihren Aussagen der konkrete, dem Glauben entfremdete Mensch unserer Tage selbst wiederfinden kann. *Rahner* sah die Glaubenslosigkeit des neuzeitlichen Menschen nicht allein und nicht primär in dessen schuldhaftem Sich-Verschließen gegenüber der Offenbarung begründet, sondern wesentlich auch darin, dass die neuscholastische Theologie ihre Arbeit in einer Art Ghetto vollzog und dabei zunehmend eine Sprache entwickelte, die nur noch dem Insider verständlich war. Wenn er auch selbst in seinen Schriften eine komplizierte, vielfach verschachtelte, nur mit Mühe und Anstrengung zu lesende Sprache vollzog, so ist hier doch die Schwierigkeit hauptsächlich grammatikalischer Art. Es kommt in ihr die *Anstrengung* zum Ausdruck, die der Autor eben mit dem Ziel auf sich nimmt, ohne Preisgabe der schultheologischen Inhalte deren Bedeutung für den Menschen sichtbar zu machen. Besonders beim Hören seines mündlichen Vortrags wurde diese gleichzeitig der Sache und dem Hörer geltende Anstrengung unmittelbar spürbar und sie bewirkte, dass man trotz der schwierigen Satzbildungen ohne zu ermüden lange Zeit zuhören konnte. Sein äußerlich gesehen durchwegs monologischer Sprachstil war, das spürte man, in seiner Intention dialogisch. Man fühlte sich persönlich angesprochen.

So war schon in der kerygmatischen Wende der Theologie, die *Rahner* gleich zu Beginn seiner Innsbrucker theologischen Laufbahn zusammen mit *Jungmann* vollzog, jene Hinwendung zum Menschen vorgezeichnet, die Jahrzehnte später – wesentlich auch unter dem Einfluss *Rahners* – das *Zweite Vatikanische Konzil* prägte und zur anthropologischen Wende in der katholischen Theologie führte. In der neueren Religionspädagogik wurde diese Wende von den praktischen Schwierigkeiten, die im schulischen Religionsunterricht auftauchten, gewissermaßen erzwungen.

Diese pastorale Hinwendung zum Menschen rechtfertigte allerdings noch keinen curricularen Religionsunterricht, der ja nicht nur auf den Schüler und seine Lebenssituation zugeht, sondern von dieser Situation *ausgeht* und die Ziele und Inhalte des Unterrichts von ihr her bestimmt. *Rahner* hat sich in seiner Arbeit bemüht, *alle* Inhalte der Schultheologie – von der Jungfrauengeburt über den Monogenismus bis hin zur päpstlichen Unfehlbarkeit – den Zeitgenossen verständlich und annehmbar zu machen. Bezogen auf die Schule würde das einen (kerygmatisch ausgerichteten) Katechismusunterricht bedeuten, der die Glaubensinhalte systematisch behandelt – und der wesentlich zur eingangs erwähnten, die Existenz des Schulfaches gefährdenden Austrittswelle vom Religionsunterricht geführt hat.

2. Offenbarung und Gnade im konkreten menschlichen Leben

Mit der pastoralen Hinwendung zum Menschen ist jedoch bei *Rahner* von Anfang an ein Verständnis von Gnade und Offenbarung verbunden, das ebenfalls in das *Zweite Vatikanische Konzil* einging und das einen auf systematische Vollständigkeit bedachten Katechismus- und Bibelunterricht überwindet. Das *Erste Vatikanische Konzil* arbeitete

² Vgl. *Herbert Vorgrimler*, Karl Rahner. Gotteserfahrung in Leben und Denken, Darmstadt 2004, 50.

noch wesentlich mit einem gegenständlichen Offenbarungsbegriff. Die Rede ist von den „göttlichen Dingen“³ und den „göttlichen Gütern“⁴, die die Einsicht des menschlichen Geistes übersteigen, sowie von den „Dekreten seines Willens“⁵, die Gott in seiner Gnade dem Menschen mitgeteilt hat. *Rahner* dagegen spricht schon in seiner ersten gedruckten Veröffentlichung von der „Selbstmitteilung Gottes“, in der sich seine Offenbarung vollzieht.⁶ *Herbert Vorgrimler*, der aufgrund seiner lebenslangen Zusammenarbeit mit *Rahner* ihn und seine Theologie wohl am gründlichsten kennt, bezeichnet „in Abstimmung mit *Rahner*“⁷ die Selbstmitteilung Gottes als den Zentralbegriff der *Rahnerschen* Theologie.

Zwar schließt diese Bestimmung, wie *Rahner* schon in seinem frühesten theologischen Werk, in *Hörer des Wortes*, ausführt⁸, keineswegs eine kategoriale geschichtlich-gegenständliche Offenbarung aus, doch es erschließt sich von ihr aus ein Weg, der zur Offenbarung hinführt, ohne schon im Ansatz das kategoriale Offenbarungsgut als solches anzuzielen. Die Rede des *Zweiten Vatikanischen Konzils* von der *Hierarchie der Wahrheiten*, die *Rahner* in den *Schriften zur Theologie* mehrfach aufgreift und weiterführt zu einer auch möglichen subjektiven Rangordnung, gehen in die gleiche Richtung. Auch im Programm einer *Kurzformel des Glaubens* sieht *Rahner* die Möglichkeit, mit Nicht-Glaubenden ins Gespräch zu kommen, ohne diese schon im Ansatz mit aufgelisteten Glaubenswahrheiten zu überfallen und abzuschrecken. So hat er z.B. für das Gespräch mit den Marxisten die sogenannte *Futurologische Kurzformel des Glaubens* entwickelt, die gezielt die marxistische Frage nach der Aufgabe menschlicher Zukunftsgestaltung in den Mittelpunkt stellt und dieser Frage gegenüber den christlichen Glauben artikuliert.⁹ Auf diese Weise öffnete *Rahners* Theologie den Weg zu einem erfahrungs- und problemorientierten Religionsunterricht, der inhaltlich und organisatorisch von der gemeindlichen Katechese als der Einführung in die kategorialen Glaubenswahrheiten und in das kirchliche Leben unterschieden ist und hauptsächlich das Ziel verfolgt, in der säkularisierten, weltanschaulich-pluralen Gesellschaft, wie sie sich prototypisch in der Schulklasse darstellt, den christlichen Glauben situationsbezogen verständlich und sinnvoll zu artikulieren und in das Gespräch zu bringen. *Rahners* Mitarbeiter aus dieser Zeit, *Roman Bleistein*, hat das Programm einer *Kurzformel des Glaubens* als mögliches „Prinzip“ für die neuere Religionspädagogik ausgearbeitet.¹⁰

Ohne diese theologische Vorarbeit hätte die *Würzburger Synode* nicht den Religionsunterricht beschließen können, wie er in dem Dokument *Der Religionsunterricht in der*

³ *Erstes Vatikanisches Konzil*, Lehrbescheid über den katholischen Glauben [1870], Kapitel 2. Hier zitiert nach *Josef Neuner / Heinrich Roos*, *Der Glaube der Kirche in den Dokumenten der Lehrverkündigung* (neu bearb. von Karl Rahner / Karl-Heinz Weger), Regensburg ¹⁰1979, 44 (Nr. 29).

⁴ Ebd. (Nr. 30).

⁵ Ebd. (Nr. 28).

⁶ Nach Vorgrimler 2004 [Anm. 2] 167, Anm. 76.

⁷ Ebd. 167.

⁸ Vgl. *Karl Rahner*, *Hörer des Wortes. Zur Grundlegung einer Religionsphilosophie*. Neu bearbeitet von *Johann Baptist Metz*, München 1963, 91-104.

⁹ *Karl Rahner*, *Reflexionen zur Problematik einer Kurzformel des Glaubens*, in: ders., *Schriften zur Theologie IX*, Einsiedeln u.a. 1970, 242-256, 254-256.

¹⁰ *Roman Bleistein*, *Kurzformel des Glaubens. Prinzip einer modernen Religionspädagogik*, Würzburg 1971: Bd. I: Grundlegung; Bd. II: Texte.

Schule angesichts der eingangs genannten praktischen Schwierigkeiten dieses Schuljahres verabschiedet wurde. Zwar werden in diesem Dokument, obwohl es gleich zu Anfang Religionsunterricht und gemeindliche Katechese inhaltlich unterscheidet und auch organisatorisch voneinander trennt, dem Religionsunterricht doch auch noch katechetische Elemente zugewiesen, auch wird an der Konfessionalität des Religionsunterrichts festgehalten, doch die Erfahrungs- und Problemorientierung dieses Unterrichts steht eindeutig im Mittelpunkt.

Dabei wird ein Begriff von Religion zugrundegelegt, der in seiner weiten Bedeutung dieser Neuorientierung entspricht. Dem Sinn und dem Wortlaut nach ist dieser Religionsbegriff dem Denken des evangelischen Theologen *Paul Tillich* entnommen, der Religion als das bestimmt „was den Menschen unbedingt angeht“. Diese Formulierung findet sich sogar wörtlich im *Synodentext*. Im Abschnitt über die Inhalte des Religionsunterrichts werden die individuellen und gesellschaftlichen Situationen und Erfahrungen, „die zur Sinndeutung herausfordern“ und deshalb im Religionsunterricht behandelt werden sollen, in dem Satz zusammengefasst: „Die ganze Tagesordnung der Welt kann [...] ‘unbedingt angehen’“¹¹. Das Zitat steht in Anführungszeichen, aber der Name des Autors wird nicht genannt. Natürlich kannte ihn jeder. Vielen ist aber nicht bewusst, dass sich dieser Begriff von Religion und religiösem Leben auch bei *Karl Rahner* findet. Er ist bei ihm verbunden mit dem Begriff des ‘übernatürlichen Existenzials’, der nach neueren Forschungen schon 1939 bei einem Aufenthalt *Rahners* im Oratorium Leipzig entstanden ist und sich schon seit den frühen 1940er Jahren verschiedentlich auch in seinen Texten findet.¹²

Schon 1937 entstand im Zusammenhang seiner Vorträge im Rahmen der Salzburger Hochschulwochen sein frühes Werk *Hörer des Wortes*, nach dem der Mensch in seiner konkreten Existenz von innen her auf den möglicherweise sich selbst mitteilenden Gott hingerrichtet ist, sodass sich sein existenzielles Handeln immer schon in diesem religiösen Horizont vollzieht. Um – im Rahmen der Auseinandersetzungen um die sogenannte ‘nouvelle théologie’ – den Geschenkcharakter der heilsgeschichtlich in Jesus tatsächlich erfolgten Selbstmitteilung Gottes zu wahren, bestimmte *Rahner* die existenzielle Ausrichtung des Menschen auf dieses Wort Gottes hin als gnadenhaftes, heilsgeschichtliches Ereignis und sprach vom ‘übernatürlichen Existenzial’. Während die Arbeiten *Paul Tillichs* stärker religionsphilosophisch ausgerichtet sind und auf eine Theologie der Kultur hinzielen, bleibt *Rahner* in seinen Ausführungen streng im Bereich der Theologie. Die Übernahme des *Tillichschen* Religionsbegriffs im *Synodenbeschluss* und in der gesamten katholischen Religionspädagogik wäre nicht möglich gewesen, wenn nicht *Karl Rahner*, streng von der scholastischen Theologie herkommend, schon vorher innerhalb

¹¹ *Gemeinsame Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland*, Beschluss: Der Religionsunterricht in der Schule [1974], 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, 134 (Kap. 2.3.2).

¹² Vgl. *Nikolaus Schwertfeger*, *Gnade und Welt. Zum Grundgefüge von Karl Rahners Theorie der „anonymen Christen“*, Freiburg/Br. 1982, 164–211 sowie die Rezension *Siegfried Hübners* zu *Paul Rulands*, *Menschsein unter dem An-Spruch der Gnade. Das übernatürliche Existenzial und der Begriff der natura pura* bei Karl Rahner, Innsbruck – Wien 2000, in: ThLZ 127 (2002) 806–809, 808f.

der katholischen Theologie das konkrete existenzielle Erleben des Menschen in seiner theologischen und heilsgeschichtlichen Bedeutung herausgearbeitet hätte.

Es ist zwar nicht so 'rund' und eingängig formuliert wie bei *Paul Tillich*, aber es klingt doch wie die theologische Begründung und Rechtfertigung eines Religionsunterrichts, der von den konkreten Lebenssituationen, Problemen und Erfahrungen des Schülers ausgeht, wenn *Rahner* in seinem *Grundkurs des Glaubens* schreibt: „Wenn wir als solche Subjekte von transzendentaler Unbegrenztheit in der banalsten Alltäglichkeit unseres Daseins, im profanen Umgang mit irgendwelchen Wirklichkeiten einzelner Art sind, dann ist prinzipiell gegeben, dass die ursprüngliche Erfahrung Gottes auch in seiner Selbstmitteilung so allgemein, so 'unreligiös' sein kann, dass sie überall vorkommt – namenlos, aber wirklich – wo wir überhaupt unser Dasein treiben.“¹³ *Rahner* führt diesen Ansatz konkret aus, indem er z.B. ein Vorwort zu einem Buch über die Beatles schreibt, in dem es heißt: „Denn sind nicht eben, dank der Gnade Gottes, die überall ist, auch Liebe, Einsamkeit und alles, was sich in diesen Platten aussagt, näher bei dem, was wir meinen, wenn wir 'Gott' sagen, als wir zunächst denken, vorausgesetzt, dass wir Gott nicht zwingen wollen, auf unseren Wegen allein zum Menschen zu kommen.“¹⁴ Die Religionslehrer, die – oft mit großem Erfolg – Rock- und Popmusik sowie Schlagertexte im Religionsunterricht einsetzen¹⁵, wissen zumeist wohl nicht, dass sie sich dabei auf den wahrscheinlich bedeutendsten katholischen Theologen des 20. Jahrhunderts berufen können.

3. Zur Symboldidaktik

In Schlagertexten und der zu ihnen gehörigen Musik treten für die Jugendlichen, auch wenn es sich dabei nicht um große Kunstschöpfungen handelt, doch Lebenssituationen, von denen sie selbst betroffen sind, in einer symbolisch verdichteten Weise zutage. Das Symbol ist die Sprache, in der sich existenzielles Erleben ausdrückt. Das hat vor allem *Paul Tillich* in seinen religionsphilosophischen Arbeiten ausgeführt. Auch *Karl Rahner* hat sehr grundsätzliche und tiefeschürfende Arbeiten zum Symbol und zu der in symbolischer Sprache sich ausdrückenden mystischen Erfahrung verfasst¹⁶, blieb dabei aber doch im engeren theologischen Bereich. *Roman Bleistein* hat den pastoraltheologischen Ansatz einer von *Rahner* ins Spiel gebrachten 'Mystagogie' katechetisch und religionspädagogisch ausgearbeitet¹⁷, was hauptsächlich in der katholischen Jugendarbeit wirksam wurde. Die Symboldidaktik, wie sie besonders in den unteren schulischen Jahrgangsstufen – häufig anhand der von *Hubertus Halbfas* verfassten Religionsbücher und

¹³ *Karl Rahner*, *Grundkurs des Glaubens*, Freiburg/Br. u.a. 1976, 138.

¹⁴ Nach *Gottfried Heindl*, *Unsere Show läuft schon viel länger – oder: Die Kirche und ihre Diener in Anekdoten*, Wien 1984, 161.

¹⁵ Die von *Arthur Thömmes* im Katechetischen Institut des Bistums Trier erstellte und 1993 vom Deutschen Katecheten-Verein hrg. Arbeitsmappe „Endsieg des Ellbogens. Rocksongs für den Religionsunterricht. Ein Arbeitsheft mit Liedtexten und methodisch-didaktischen Hilfen“ (auch eine Kasette mit den in der Mappe behandelten Liedern ist erschienen) gehörte zeitweise zu den begehrtesten Materialien in der Ausleihe der Katechetischen Institute.

¹⁶ Vgl. z.B. *Karl Rahner*, *Zur Theologie des Symbols*, in: ders., *Schriften zur Theologie IV*, Einsiedeln u.a. 1960, 275-311, sowie im selben Band: *Das Wort der Dichtung und der Christ*, 441-454.

¹⁷ Vgl. *Roman Bleistein*, *Hinwege zum Glauben*, Würzburg 1973.

Lehrerkommentare – vielfach praktiziert wurde und noch wird, kann sich jedoch nicht unmittelbar auf die Theologie *Karl Rahners* stützen. Hier haben *Paul Tillich* und die Tiefenpsychologie (vor allem *Carl Gustav Jung*) Pate gestanden.

David Berger überschreibt in seiner berühmt-berüchtigten Dissertation¹⁸, in der er die neuere Religionspädagogik und als deren theologische Grundlage die Theologie *Karl Rahners* als modernistische Häresie kritisiert, einen relativ umfangreichen Abschnitt seiner Arbeit mit dem Titel „Hubertus Halbfas: Der Rahner der Religionspädagogik“¹⁹. Wenn er *Halbfas* eng mit *Rahner* verbindet – das war wohl seine Überlegung – kann er mit seiner Kritik an *Halbfas* gleichzeitig auch *Rahner* desavouieren, indem er aufzeigt, zu welch häretischen Positionen die Theologie *Rahners* in der Religionspädagogik geführt hat. *Halbfas* bezieht sich zwar in seiner „Fundamentalkatechetik“²⁰ häufig auf die Gnadentheologie *Karl Rahners*, vor allem auf das ‘übernatürliche Existenzial’, aber er weiß natürlich selbst, dass er sich in der von ihm geforderten Emanzipation der Religionspädagogik und der gesamten wissenschaftlichen Theologie aus den kirchlichen Bindungen nicht auf *Rahner* beziehen kann. So war es nur folgerichtig, dass *Rahner*, als er von der Studentenschaft der Pädagogischen Hochschule Reutlingen (wo *Halbfas* lehrte) aufgefordert wurde, öffentlich zur umstrittenen Position von *Halbfas* Stellung zu nehmen, gleich einleitend sagte: “Ich habe in Rom Schillebeeckx durch dick und dünn verteidigt, weil ich ihn für einen katholischen Theologen halte, gegen dessen Kirchlichkeit nichts einzuwenden ist. Ich kann dasselbe den deutschen Bischöfen gegenüber in Sachen *Halbfas* nicht tun“²¹.

Karl Rahner nimmt nicht ausdrücklich zu religionspädagogisch-didaktischen Positionen Stellung. Doch die distanzlose religionspädagogische Erarbeitung der Tiefendimension der Welt und des Lebens anhand des in ihnen sich findenden Symbolgehalts, wie *Hubertus Halbfas* sie in seiner Symboldidaktik versucht, bewirkt eine symbiotische Weltbeheimatung, wie sie für polytheistische Religionen kennzeichnend ist. Das aber, sagt *Rahner*, ist die ‘ewige Versuchung’, „Gott nur das sein zu lassen, was die Welt ist, Gott zu machen nach dem Bild des Menschen“, ihn zu verstehen als „innere Verklärung“ der Welt, als ihren ‘geheimen Absolutheitsschimmer’, der den Blick auf das eine Ganze der Weltwirklichkeit verstellt und nicht jene Freiheit ihr gegenüber zulässt, von der aus sich der Mensch erst wirklich liebend der Welt zuwenden kann.²²

Wenn – was *Halbfas* ablehnt – die Symboldidaktik mit dem Korrelationsprinzip verbunden ist, ist die genannte Gefahr gebannt, weil dem Schüler in der Glaubenstradition eine geschichtliche und gesellschaftliche Wirklichkeit begegnet, die im monotheistischen Gott einen ‘archimedischen Punkt’ außerhalb der Welt gefunden hat, von dem aus sie den trügerischen „Absolutheitsschimmer“ als menschliche Vergöttlichung der Weltphä-

¹⁸ *David Berger*, Natur und Gnade. In systematischer Theologie und Religionspädagogik von der Mitte des 19. Jahrhunderts bis zur Gegenwart, Regensburg 1998.

¹⁹ Ebd., 364.

²⁰ *Hubertus Halbfas*, Fundamentalkatechetik. Sprache und Erfahrung im Religionsunterricht, Düsseldorf 1968.

²¹ *Karl Rahner*, Kritisches Wort. Aktuelle Probleme in Kirche und Welt, Freiburg/Br. u.a. 1970, 146 [Hervorhebung von *Rahner*].

²² *Karl Rahner*, Die ignatianische Mystik der Weltfreudigkeit, in: ders., Schriften zur Theologie III, Einsiedeln u.a. 1957, 329-348, 338; vgl. a. im selben Band: Passion und Askese, 73-104, 104.

nomene durchschauen und auch noch das *Nicht*-Symbol eines Gekreuzigten als 'Sohn Gottes' bekennen kann.

4. Zum Korrelationsprinzip

Das Korrelationsprinzip ist religionsphilosophisch durch *Paul Tillich* und theologisch durch *Edward Schillebeeckx* grundgelegt. *Schillebeeckx* hat vom Theologischen her schon 1971 eine Korrelationsmethode zurückgewiesen, die in der religionspädagogischen Diskussion um die Korrelationsdidaktik etwas burschikos 'Topf-Deckel-Methode' genannt wurde: Die Glaubensüberlieferung gibt als solche, sagt *Schillebeeckx*, keine 'Antwort' auf heute sich stellende Lebensfragen und Zeitprobleme. Sie beinhaltet vielmehr selbst ein in *ihrer Zeit* spielendes Frage-Antwort-Geschehen, das ein ebensolches Geschehen anlässlich der Fragen und Probleme *unserer Zeit* anstoßen kann, ohne aber dafür Lösungen vorzugeben.²³ *Schillebeeckx* begleitete 1979 eine ganze Woche lang die Jahrestagung des Deutschen Katecheten-Vereins, die ganz dem Thema der Korrelation gewidmet war. Er gab dabei der neueren Religionspädagogik wichtige Impulse. Mittelbar gingen diese Impulse jedoch auch von der Gnadentheologie *Karl Rahners* aus, insofern *Schillebeeckx* entschieden dafür eintrat, dass – auch wenn dies, sagte er, „wie eine Gotteslästerung“ klinge – „Kritik aus neuen Erfahrungen am Evangelium sinnvoll möglich ist.“²⁴ Dieses radikale Ernstnehmen gegenwärtiger Erfahrungen war nur möglich auf der Basis der von *Rahner* in die Theologie eingebrachten These vom 'übernatürlichen Existenzial' des Menschen. Aufgrund dieses Existenzials bilden die existenziellen Erfahrungen des Menschen, gültig zwar nur für diesen selbst, eine individuelle Offenbarungsquelle, aus der heraus er *für sich* und für *seine* Überzeugung sinnvoll Kritik an der geschichtlichen, 'amtlichen' Offenbarung üben kann und darf. Der amerikanische Religionspädagoge *Gabriel Moran* hat diesen auf *Rahner* zurückgehenden Ansatz – unter ausdrücklichem Rückbezug auf *Rahner* – weiterentwickelt zu einem Verständnis von Offenbarung als einem gegenwärtigen Geschehen.²⁵ *Eberhard Rolinck* hat dieses Offenbarungsverständnis im deutschen Sprachraum in die Diskussion gebracht.²⁶ Die Frage ist allerdings, ob die vom Schüler – wenn überhaupt – in den Unterricht eingebrachten Erfahrungen die existenzielle Tiefe haben, in der das 'übernatürliche Existenzial' wirksam wird, sodass sich Offenbarung als gegenwärtiges Geschehen ereignen kann. Jedenfalls aber gründet die für die Korrelationsdidaktik wesentliche Möglichkeit der *wechselseitigen Kritik* von eigener gegenwärtiger Erfahrung und kirchlich-geschichtlicher Überlieferung auf der Basis der These *Rahners* vom 'übernatürlichen Existenzial'.

²³ Vgl. *Edward Schillebeeckx*, Glaubensinterpretation, Mainz 1971, 83-109 (Kap. „Die Korrelation von menschlicher Frage und christlicher Antwort“).

²⁴ *Ders.*, Offenbarung, Glaube und Erfahrung, in: KBl 105 (2/1980) 84-95, 90 (Abdruck des Brixener Hauptreferats).

²⁵ *Gabriel Moran*, Theology of Revelation, New York 1966; *ders.*, Catechesis of Revelation, New York 1966; *ders.*, The Present Revelation, New York 1972.

²⁶ *Eberhard Rolinck*, Offenbarung – Erfahrung – Gemeinschaft. Die religionspädagogische Konzeption *Gabriel Morans*, in: KBl 103 (8/1978), 646-652; dazu: *Georg Baudler*, Religiöse Erziehung heute. Grundelemente einer Didaktik religiösen Lernens in der weltanschaulich pluralen Gesellschaft, Paderborn u.a. 1979, 211-237.

5. Zur theologischen und religionspädagogischen Problematik des 'übernatürlichen Existenzials'

Hier liegt jedoch auch der Punkt, an dem die Gnadentheologie *Karl Rahners* eine Weiterentwicklung verlangt. Das Problem besteht darin, dass in dieser Theologie das 'übernatürliche Existenzial' flächendeckend und zeitübergreifend in *jede* menschliche Existenz eingesenkt ist, beginnend beim Frühmenschen der südostafrikanischen Savanne (wobei schon fraglich ist, ob schon vom 'homo erectus' an oder erst ab dem 'homo sapiens'?) über *Adolf Hitler* bis zum meditierenden Zen-Buddhisten im heutigen Japan. *David Berger* sagt in seiner oben zitierten *Rahner-kritischen* Dissertation, in *Rahners* Theologie würden Übernatur und Gnade „nach dem Gießkannenprinzip“²⁷ ausgeteilt. Das ist zwar sehr despektierlich gesprochen, markiert aber den kritischen Punkt: Setzt ein Gnadengeschenk nicht seinem Wesen nach die freiwillige Annahme voraus? Zwingt Gott dem Menschen das 'übernatürliche Existenzial' auf? Ist es dann noch Gnade? Es müssten auch beim Fehlen dieses Existenzials „Sinn und Daseinsmöglichkeit“²⁸ des Menschen weiter bestehen bleiben, denn sonst wäre dieses Existenzial von der menschlichen Existenz notwendig gefordert und also nicht übernatürliche Gnade, sagt *Rahner* selbst. Dennoch nennt er es einige Zeilen vorher die „innerste Mitte“²⁹ jeder konkreten menschlichen Existenz, sodass die 'reine Natur' des Menschen ein irrealer Restbestand ist, der übrig bleibt, wenn ich mir das 'übernatürliche Existenzial' vom konkreten Menschen wegdenke (in der Realität kommt dieses Fehlen nach *Rahner* nicht vor). Ist aber mit der bloßen *Denkbarkeit* einer *nicht* übernatürlich begnadeten Natur des Menschen (genauer: der Bereitschaft, sie zu denken) schon die *faktische* Ungeschuldetheit und Gnadenhaftigkeit der übernatürlichen Berufung des Menschen, wie das kirchliche Lehramt sie gegenüber der 'nouvelle théologie' anmahnt³⁰, als gegeben gewährleistet? Kann die geforderte Realität durch eine bloße Definition geschaffen werden?

Das Anliegen *Karl Rahners*, das ihn mit der 'nouvelle théologie' verbindet, nämlich das neuscholastische Zwei-Stockwerk-Denken hinsichtlich des Verhältnisses von Natur und Gnade zu überwinden und das reale Leben des Menschen in die Theologie einzubeziehen (ein Anliegen, das sich schon in „*Hörer des Wortes*“ zeigte), ist, wie oben aufgezeigt, die theologische Grundlage für die neuere Religionspädagogik. Durch die strenge Definition der im menschlichen Leben wirksamen existenziellen Dynamik als von der menschlichen Natur getrennter übernatürlicher Gnade bleibt jedoch die scharfe Trennung von Natur und Gnade letztlich doch erhalten. Wenn im Religionsunterricht von – an sich für die Schüler 'interessanten' – Problemen und Erfahrungen gesprochen wird, an denen sich für den Religionslehrer das Wirken des 'übernatürlichen Existenzials' zeigt, und er versucht, dieses Wirken herauszuarbeiten, kann schnell für den Schüler der Eindruck entstehen, es werde doch bloß wieder – wenn auch sozusagen 'eingeführt durch die Hintertür' – kirchliche Theologie betrieben.

²⁷ *Berger* 1998 [Anm. 18], 322.

²⁸ *Karl Rahner*, Über das Verhältnis von Natur und Gnade, in: ders., Schriften zur Theologie I, Einsiedeln u. a. ³1958, 323-345, 340.

²⁹ Ebd.

³⁰ Vgl. Rundschreiben Papst Pius' XII. „*Humani generis*“ [1950]. Hier zitiert nach *Neuner / Roos* 1979 [Anm. 3], 526 (Nr. 890).

Gegenüber der Zeit *Karl Rahners* hat die Säkularisierung der Gesellschaft heute ein Ausmaß erreicht, wie es damals noch kaum absehbar war. *Marcel Reich-Ranicki* schrieb in seiner Autobiographie im Jahre 2000, er könne sich, obwohl polnischer Jude und in der Zeit des Nationalsozialismus extremen Situationen und Gefahren ausgesetzt, „an keinen einzigen Augenblick in seinem Leben“³¹ erinnern, in dem er an Gott geglaubt hätte. Dabei empfand er sich aber auch nicht als Atheist. Die Gottesfrage war für ihn einfach ‘ad acta gelegt’, sie interessierte ihn nicht mehr. Das ist das Bewusstsein und Lebensgefühl vieler heutiger Schüler, besonders in den östlichen Bundesländern. „Für die meisten Ostdeutschen“, schreibt der Erfurter Philosoph *Eberhard Tiefensee*, „dürfte Gott überhaupt kein Thema sein“³². Jugendliche, auf dem Leipziger Hauptbahnhof danach gefragt, ob sie sich als Christen, als religiös oder als areligiös einstufen würden, konnten mit diesen drei Begriffen nichts mehr anfangen. Ihre Antwort war: „Ich bin normal.“³³ *Erich Loest* bezeichnet sich in seiner Autobiographie diesem Bewusstsein und Lebensgefühl entsprechend als „Untheist“³⁴.

Wie äußert sich beim ‘Untheisten’ das ‘übernatürliche Existenzial’? Ist hier schon das eingetreten, was *Karl Rahner*, als er 1966 in einem Seminar auf die anthropologische Bedeutung des Wortes ‘Gott’ zu sprechen kam, als denkbar hinsichtlich der fortschreitenden Säkularisierung der Gesellschaft ausführte: Nämlich dass sich der Mensch „zurückkreuzt zum findigen Tier“³⁵, das zwar zum Mond fliegen kann und sonst viele Kunststücke vollbringt, mit dem Wort ‘Gott’ gleichzeitig aber auch sein Menschsein verloren hat? *Tiefensee* betont, dass der in Ostdeutschland auftretende extreme religiöse Indifferentismus keineswegs mit einem Werteverfall verbunden ist. Untersuchungen an Thüringer Schulen haben gezeigt, dass bei religiös indifferenten Schülern keine „signifikante Desorientierung“ und kein „Sinndefizit“ festzustellen ist.³⁶

Das ‘übernatürliche Existenzial’ ist nicht denkbar als genau bestimmbare anthropologische Größe, die bei einem Menschen entweder gegeben ist oder nicht gegeben ist. Die mit dem geschichtlichen Auftreten Jesu und mit der überlieferten Bezeugung des Gekreuzigten als des Christus gegebene Begnadung des Menschseins wirkt sich als bestimmte, je unterschiedliche ‘Färbung’ seines Lebens aus, mit der aber religionsdidaktisch nicht gearbeitet werden kann. Religionspädagogisch ist das konkrete Leben des Menschen mit seinem je unterschiedlichen Lebensgefühl, sowie mit seinen je unterschiedlichen Freuden und Schwierigkeiten als seine *Natur* zu nehmen, aus der, auch wenn sie begnadet ist, weder positiv noch negativ ein bewusster Gottesbezug abgeleitet werden kann. Der „Untheist“ realisiert vielleicht nur die absolute Unmöglichkeit einer Vergegenständlichung des umgreifenden Daseinsgrundes (wie dies ähnlich ja auch im Buddhismus geschieht; Buddhisten sind ‘Untheisten’).

³¹ *Marcel Reich-Ranicki*, *Mein Leben*, München 2000, 56f.

³² *Eberhard Tiefensee*, *Homo areligiosus? Zur umstrittenen Natur des Menschen*, in: Thomas Brose (Hg.), *Umstrittenes Christentum. Glaube – Wahrheit – Toleranz*, Berlin 2004, 167-191, 186.

³³ Ebd., 188.

³⁴ *Erich Loest*, *Durch die Erde ein Riß. Ein Lebenslauf*, München 1999, 36.

³⁵ Eigene Seminarmitschrift.

³⁶ *Tiefensee* 2002 [Anm. 32], 184.

Diese hier angedeutete mögliche Weiterentwicklung der *Rahnerschen* Gnadentheologie, die sich angesichts der heutigen religionpädagogischen Situation nahelegt, könnte Raum schaffen für das, was im katholischen Bereich unter dem Stichwort 'natürliche Theologie' verhandelt wird. Der Religionslehrer, der sich im Unterricht mit Lebensfragen der Schüler oder mit Zeitproblemen befasst, arbeitet zwar vordergründig auf dem Feld der Ethik, aber gerade wenn er die ethischen Normen nicht als biblisch geoffenbart und in kirchlicher Tradition überliefert und somit feststehend als auf steinerne Tafeln geschrieben behandelt, sondern sie im freien Diskurs zu erarbeiten und zu erhellen sucht, aktiviert er unweigerlich bei seinen Gesprächsteilnehmern das Phänomen des Gewissens. „Die Gedanken klagen sich gegenseitig an und verteidigen sich“, schreibt *Paulus* (Röm 2,15); sie lassen dabei – reflektiert oder unreflektiert – eine Grundlage erkennen, die diesen Diskurs der Gedanken ermöglicht und trägt. Äußerlich gleicht dieser Unterricht der im Lande Brandenburg praktizierten Lebensgestaltung – Ethik – Religionskunde (LER), diese kann ihrer Ausrichtung und ihrer Zielsetzung nach aber als *christliche* LER, d.h. als natürliche Theologie, verstanden werden. Es bleibt dabei offen, ob in den behandelten, sicher oft banalen Alltags- und Lebensfragen unreflektiert und ungenannt auch schon das Element der Gnade wirksam ist.

Der Religionslehrer bräuchte in diesem Unterricht nicht mehr krampfhaft nach einem Bibeltext Ausschau halten, den er in Korrelation zu den behandelten Lebensfragen einbringen könnte. Wohl sollte und müsste ein *christlicher* LER-Unterricht auch das beinhalten, was *Wolfgang Esser*, als 1970 die Neuorientierung des Religionsunterrichts notwendig wurde, „Traditionsunterricht“ nannte und dem lebenskundlichen „Daseinsunterricht“ als zweiten „Grundtyp“ des Religionsunterrichts zur Seite stellte.³⁷ Da die Glaubenswelt dem Schüler unserer Tage wirklich so fremd geworden ist wie die in Science-Fiction-Romanen beschriebenen fremden Planeten³⁸, könnte eine Einführung in die biblische Welt und in deren unbekannte Erzählungen tatsächlich wieder eine gewisse Aufmerksamkeit finden. Vielleicht würden dann die Schüler selbst da und dort Parallelen oder Gegensätze, d.h. Korrelationen, zwischen den heutigen Erfahrungen und den biblisch überlieferten Erzählungen feststellen.

³⁷ *Wolfgang Esser*, Religionsunterricht = Traditionsunterricht? Daseinsunterricht in Korrelation, in: ders (Hg.), *Zum Religionsunterricht morgen. Perspektiven künftiger Religionspädagogik*, München – Wuppertal 1970, 212-236, 226.

³⁸ Vgl. *Thomas Ruster*, Den Schicksalsmächten widerstehen, in: *Engagement* 1/2000, 3-11, 7.

Petrus Canisius, Der Große Katechismus. Summa doctrinae christianae (1555). Ins Deutsche übertragen und kommentiert von *Hubert Filser* und *Stephan Leimgruber* (Jesuitica. Quellen und Studien zur Geschichte, Kunst und Literatur der Gesellschaft Jesu im deutschsprachigen Raum; Bd. 6), Regensburg (Schnell & Steiner) 2003 [375 S.; ISBN 3-7954-1624-8]

Die Herausgeber nennen drei Gründe für diesen Band der „Jesuitica“: Erstens soll „eine maßgebliche Quelle der katholischen Tradition“ (9) erschlossen, zweitens der geschichtliche Wandel in Theologie, Katechese und Religionspädagogik seit der „Summa doctrinae christianae“ bis zum Zweiten Vatikanischen Konzil verdeutlicht und drittens „zu weiteren historischen Studien im Bereich der Theologie und Religionspädagogik“ (9) ermutigt werden. *Herbert Stettberger* leitet den ersten Teil mit einer kurzen Biographie des *Petrus Canisius* ein, die das Ansehen und die Popularität des ‚zweiten Apostels der Deutschen‘ bis in die heutige Zeit hinein hervorhebt. *Hubert Filser* beschreibt die literarische Gattung ‚Katechismus‘, die schon vor *Canisius* bedeutende evangelische und katholische Beispiele kennt. *Rita Haub* stellt die Methode des Katechismus-Lernens und Abfragens in den Zusammenhang des damaligen Erziehungskonzepts der Gesellschaft Jesu und vergleicht die „Ratio studiorum“ von 1599 mit den Leitlinien *ignatianischer* Pädagogik, wie sie in neuerer Zeit für Jesuitenschulen formuliert wurden nach der Devise: „Mut machen für das Leben“ (48). Zum Abschluss des einleitenden Teils würdigt *Filser* den „Großen Katechismus“ des *Canisius* als dogmatisches und ethisches Kompendium. Er sieht dessen Erfolg begründet in der einfachen Sprache, den prägnanten Formulierungen und den dichten theologischen Aussagen. Der Katechismus habe damals Glaubenswissen für die Bildung und Belehrung des Volkes vermittelt.

Der zweite Hauptteil (*Filser* und *Stephan Leimgruber*) bietet nach einer Einführung in die Entstehung des Katechismus und einer knappen Darlegung der „Übersetzungsgrundsätze“ (59) eine deutsche Übersetzung des Katechismus von 1555 zusammen mit dem lateinischen Originaltext nach der kritischen Ausgabe von *Friedrich Streicher* (die auf S. 59 auf das Jahr 1933, im Vorwort auf S. 9 auf 1934 datiert wird). Eine neue deutsche Übersetzung erschien den Herausgebern notwendig, weil die erste, im Jahre 1556 bei *Michael Zimmermann* in Wien publizierte und von *Canisius* selbst approbierte Übertragung des Hofpredigers *Bonaventura Zimmermann* wahrscheinlich verloren gegangen sei (vgl. 58 bzw. 9).¹ Die im 19. Jahrhundert viermal aufgelegte Übersetzung des St. Gallener Theologielehrers und Münchener Dompredigers *Herenäus Heid*² wird nicht erwähnt. Die Frage, warum nur die Fassung von 1555 und nicht etwa ein Vergleich mit der durch *Canisius* nach dem *Konzil von Trient* überarbeiteten und erweiterten Ausgabe von 1566 für die Edition ausgewählt wurde, wird von den Herausgebern und Autoren nicht diskutiert. Hier ergäben sich vielleicht Anregungen zu gewünschten „weiteren historischen Studien“.

Im dritten Hauptteil wird der „Große Katechismus“ inhaltlich unter dogmatischen, ethisch-religiösen, religionsdidaktischen und ökumenischen Aspekten kommentiert. Dabei weisen die Autoren aus heutiger Sicht auf die theologischen Grenzen und Schwä-

¹ *Otto Braunsberger* (Entstehung und erste Entwicklung der Katechismen des seligen Petrus Canisius aus der Gesellschaft Jesu, Freiburg/Br. 1893, 127) nennt stattdessen einen *Bonaventura Thoma*.

² Vgl. *Braunsberger* 1893 [Anm. 1], 48.

chen des *canisianischen* Werks hin: Dogmatisch untermauerte es etwa die Vorbehalte gegenüber „den Juden und den Heiden“ (306) sowie den reformatorischen Kirchen, deren kritische Anliegen kaum aufgenommen wurden (*Filser*). Religiös-ethisch liege die auffälligste Differenz zu heutiger ethischer Bildung in der „Erziehung zum Gehorsam und zur Unterwerfung“ (320; *Leimgruber*). Religionsdidaktisch wird kritisch angemerkt, der Katechismus stehe „im Dienste der Dogmatik“ (328) ohne adressatenorientierte Elementarisierung (*Stettberger*). *Canisius* sei auch kein Ökumeniker im heutigen Sinn, der auf Annäherung und Wiedervereinigung der Konfessionen und Religionen hinarbeitete (*Leimgruber*). Solche, aus heutiger Perspektive berechtigten Feststellungen dürfen nicht anachronistisch außer Acht lassen, dass das pädagogische Konzept des *Canisius* und des frühen Jesuitenordens in einen religiösen Lebenszusammenhang eingeordnet war und von dem in der damaligen Gesellschaft vorherrschenden christlich und kirchlich geprägten Gottes- und Weltbild ausging. Der Katechismus-Unterricht war „in ein selbstverständlich vorausgesetztes und geübtes Glaubensleben“³ (*Eugen Paul*) und in eine ganzheitliche religiöse Erziehung eingebettet. Neben diesem ganzheitlichen Erziehungsaspekt kann die auf wesentliche und konstitutive Glaubensinhalte zugespitzte „Summa doctrinae christianae“ die heutige Jugend- und Schulseelsorge bzw. Katechese auch auf die unverzichtbare regulative und kritische Funktion christlicher Glaubenswahrheiten aufmerksam machen, die helfen können, in der aktuellen Lebenswirklichkeit übersehene und vergessene Fragestellungen, Kriterien und Perspektiven neu zu entdecken.⁴ Auch deshalb ist das Unternehmen, *Petrus Canisius*, seinen „Großen Katechismus“ und seine religionspädagogische Relevanz heute wieder in den Blick zu rücken, verdientvoll und dankbar zu begrüßen.

Wolfgang Lentzen-Deis

³ *Eugen Paul*, *Petrus Canisius als Katechet und Pädagoge*, in: Julius Oswald / Peter Rummel (Hg.), *Petrus Canisius. Reformator der Kirche*, Augsburg 1996, 194-201, 199.

⁴ Vgl. *Wolfgang Lentzen-Deis*, Was hat *Petrus Canisius* der Religionspädagogik heute zu sagen? Erwägungen anlässlich seines 400. Todestages, in: TThZ 106 (4/1997) 288-300.

Carola Fleck, Ganzheitliche religiöse Erziehung, Eine kritische Auseinandersetzung mit der „Religionspädagogischen Praxis“ (Forum Theologie und Pädagogik; Bd. 8), Münster (LIT) 2004 [240 S.; ISBN 3-8258-7194-0]

Angesichts der umfassenden Verbreitung und der oft geradezu begeisterten Verwendung der von *Franz Kett* und *Sr. Esther Kaufmann* entwickelten ganzheitlichen Methoden, wie sie v.a. in der „Religionspädagogischen Praxis (RPP)“ dargelegt werden, ist es ein großes Verdienst von *Carola Fleck*, sich auf der Grundlage gegenwärtiger pädagogischer und religionspädagogischer Reflexion mit Ansatz und Arbeitsweise der RPP auseinanderzusetzen.

Zunächst widmet sich die Arbeit der Erhellung des pädagogischen Fragehorizonts religiöser Erziehung sowie dem Beitrag der Religionspädagogik (Kap. I).

Die dargestellten elementarpädagogischen Konzepte religiöser Erziehung bieten das pädagogische Koordinatensystem, um die RPP einordnen zu können. Dabei werden Bezugspunkte zu Montessori- und Gestaltpädagogik in den Blick genommen (Kap. II).

Nach der Erörterung eines korrelativen didaktischen Lernansatzes erfolgt die Untersuchung der RPP vor dem Hintergrund v.a. des Elementarisierungskonzeptes.

Als exemplarisch werden am Thema „Jesus von Nazareth“ in textinterpretierender Weise die verschiedenen didaktischen Fragestellungen der RPP bearbeitet (Kap. III).

Die Vorgehensweise führt zu einer konzeptionellen Einordnung und Auswertung der didaktischen Reflexion (Kap. IV) und zu exemplarischen Vorschlägen für konkretes ganzheitlich religionspädagogisches Arbeiten in der angezielten korrelativen Art und Weise (Kap. V).

In intensiver Zusammenarbeit von *Franz Kett*, *Sr. Esther Kaufmann* und weiteren Mitarbeiter/innen entstand der Weg der RPP, zunächst für den Elementarbereich, später auch ausgeweitet auf die Primarstufe und katechetische Prozesse. Von Erzieher/innen und Lehrer/innen wird die Praxisnähe, gute Verständlichkeit und Anschaulichkeit lobend hervorgehoben und geschätzt. Auch wenn nach Aussage von *Franz Kett* die RPP nicht in Anlehnung an eine bestimmte pädagogische Theorie entstanden ist, sind doch Verbindungslinien zur Gestaltpädagogik und zur Montessoripädagogik festzustellen. Der Methode der Veranschaulichung in Form von Bodenbildern steht ein reichhaltiges Materialangebot, das sog. Legematerial zur Verfügung, z.B. verschiedenfarbige Tücher, Bausteine, Muggelsteine, Legestäbe aus Holz usw. Ebenso werden in der RPP viele Lieder, Kanones und Liedrufe entwickelt oder Tänze zu festlichen oder anderen Anlässen. Mit diesen 'ganzheitlichen' Methoden werden religionspädagogische Erziehung im Kindergarten und in der Grundschule anschaulicher und lebendiger, deshalb erfreuen sie sich auch einer so hohen Wertschätzung.

Es ist Verdienst von *Carola Fleck*, dass über die reichlich beschriebenen Methoden der RPP hinaus nach dem didaktischen Hintergrund gefragt wird, um allgemeine pädagogische, religionspädagogische und konzeptionelle Aussagen über diesen Weg treffen zu können.

Im Vergleich zu allgemein konsensfähigen Konzepten wie der Korrelationsdidaktik oder dem Konzept der Elementarisierung konstatiert die Autorin bei der RPP Defizite und

Differenzen, die vor allem auf dem Verständnis der Rolle des Kindes (oder Jugendlichen) als lernendem Subjekt in einer pluralistischen Gesellschaft beruhen.

Die ernstzunehmenden Anfragen an die RPP lassen sich kurz zusammenfassen:

- (1) „Der Blick ist auf die christlich-kirchliche Gruppe konzentriert, für sie werden gezielt Deutungen geboten, ohne dass der gemeinsame Gruppenprozess besonders berücksichtigt wird.“ (189) Es besteht die Gefahr, dass eine zusätzliche „Sonderwelt“ oder sogar eine „kirchlich-religiöse Binnenwelt“ (187) geschaffen wird.
- (2) Zunächst wurde in der RPP mit Materialien aus dem Bereich des Kindergartens gearbeitet. Mittlerweile hat sich das Materialangebot sehr spezialisiert und „verselbständigt“, es ist über den RPA-Verlag käuflich zu erwerben und von hohem ästhetischen Wert. Diese Materialien sind geeignet, eine künstliche Welt zu schaffen, die der Lebens- und Spielwelt der Kinder nicht entspricht, die auch die Entdeckungsmöglichkeiten der Kinder beschränkt, da die Bedeutung einzelner Elemente festgelegt ist.
- (3) „Die undurchschaute Selbstverständlichkeit“, mit der Antworten gegeben werden, lässt sich mit Blick auf die RPP beanstanden. „Wie die Inhalte so liegen auch die Antworten (aus der kirchlichen Tradition heraus) bei diesem Ansatz fest. Fragen, die in den gemeinsamen Arbeitsprozess mit einfließen und ihn verändern, werden nirgends erwähnt.“ (192)
- (4) „Manche Einschätzungen der kindlichen Religiosität scheinen eher auf Wunschenken als auf sorgfältige Beobachtungen zurückzuführen sein.“ (194) Besonders im Blick auf Wundererzählungen wird deutlich: „Entwicklungspsychologische Faktoren [...] werden in der RPP nicht aufgegriffen, was ein weiterer Hinweis auf mangelhafte Adressaten- und starke Inhaltsorientierung ist, die sich u.a. in einer sehr bekennnishaften Sprache niederschlägt.“ (195)
- (5) Im Bezug auf biblische Texte wird der RPP vorgeworfen, weder die damalige zeitgeschichtliche Einbettung der Texte noch die heutigen Lebenserfahrungen in den Blick zu nehmen. „Insofern ist festzuhalten, dass Korrelation in der RPP weder auf der Ebene der Inhalte noch der Adressaten stattfindet.“ (201)

Diese wertvolle Arbeit von *Carola Fleck* löst ein Desiderat ein: Kritische Religionspädagog/innen hegen schon lange ein Unbehagen gegenüber einer überaus beliebten und weit verbreiteten Praxis, die als besonders kindgemäß gilt, die aber doch einer religiösen Sonderwelt verhaftet bleibt und gegenüber den Anforderungen einer modernen Religionspädagogik nicht unerhebliche Defizite aufweist.

Die kritische Auseinandersetzung mit RPP gibt nicht nur einen guten Überblick über wesentliche Ansätze der modernen Pädagogik und Religionspädagogik, sie vermag den kritischen Reflexionsprozess gegenüber der RPP nachhaltig zu unterstützen. Manche methodischen Vorschläge lassen sich dabei vermutlich aus dem Konzept der mit der RPP verbundenen Implikationen lösen und unter anderen Prämissen in neue Kontexte retten.

Klaus Kießling, *Zur eigenen Stimme finden. Religiöses Lernen an berufsbildenden Schulen* (Zeitzeichen; Bd. 16), Ostfildern (Schwabenverlag) 2004 [524 S.; ISBN 3-7966-1152-4]

Klaus Kießling hat sich in seiner Habilitationsschrift viel vorgenommen. Im Ton und in der sehr breiten Anlage der Arbeit klingt der Anspruch heraus, ein bisher fehlendes Gesamtkonzept einer Religionsdidaktik an berufsbildenden Schulen vorzulegen. Zwei von ihm durchgeführte bundesweite empirische Untersuchungen bringt er mit pädagogischen und theologischen Ansätzen zusammen und formuliert daraus religionspädagogische Konsequenzen, die „zu einer veränderten und verändernden Praxis an berufsbildenden Schulen Anlass“ (25) geben sollen.

Genauerhin bestimmt er das religiöse Lernen als *diakonisch-mystagogisches Lernen in einer kulturell pluralen Welt*: „Diejenigen, die noch nicht mit ihren Gotteserfahrungen in Berührung gekommen sind“ werden eingeladen, „ihre Lebensspur als von der Gottesspur durchzogen wahrzunehmen.“ (383) Darüber hinaus betont er religiöses Lernen als *Selbstkundgabe*: Die Selbstkundgabe der Lehrer/innen „wirkt wiederum, wenn sie glückt, derart, dass Schülerinnen und Schüler sich mit ihrem Wissen und ihren je eigenen Haltungen ins Spiel bringen, also ebenfalls Selbstkundgabe praktizieren“ (452). Es geht ihm darum, dass Lehrer und Schüler in diesem Sinne *zur eigenen Stimme finden*.

Herzstück seiner Arbeit ist eine bundesweite empirische Umfrage mit qualitativem Charakter. Mit Hilfe von „teilstrukturierten Interviews“ hat Kießling im Jahre 2003 140 Religionslehrer/innen sowie Schüler/innen an beruflichen Schulen befragt. Die Interviews dauerten zwischen 50 und 150 Minuten. Kießling hat diese Interviews in sogenannte „Einzelporraits“ von jeweils einer halben bis eineinhalb Seiten Länge zusammengefasst und 66 dieser Portraits in der vorliegenden Arbeit dokumentiert.

Dabei bleibt jedoch im Dunkeln, wie er von solch langen Gesprächen zu den Einzelporraits gekommen ist. Diese Zusammenfassungen stellen quasi die ‘Basissätze’ für die weitere Interpretation dar. Man muss Kießling diese Zusammenfassungen, die zugleich immer auch Interpretationen der jeweiligen Gespräche sind, ‘glauben’. Er sagt nichts Konkretes zu den Interpretationsverfahren, sondern verweist ganz allgemein auf eine „Auswertung nach bewährten sozialwissenschaftlichen Methoden“ (86). Mithin ist hier das zentrale Kriterium der *Intersubjektivität* qualitativer Sozialforschung nicht gegeben: Es muss sich nachvollziehen lassen, wie die Ergebnisse und Interpretationen zustande gekommen sind. Zumindest an einem Interview wäre dies, wenn auch nur ansatzhaft, erforderlich gewesen. Die Kurzportraits Kießlings haben daher eher den Charakter von Rezensionen, als dass sie rekonstruktiven Erfordernissen einer qualitativen Empirie gerecht würden.

Kießling greift im Titel seiner Schrift, in den Kapitelüberschriften und im Verlauf seiner Ausführungen immer wieder auf Originaltöne aus seinen Interviews zurück: „Zur eigenen Stimme finden“, „... kaum Anerkennung, weder im Betrieb noch in der Familie“, „ein zweites Standbein, das kannst du durchaus brauchen“, usw.; nie wird aber deutlich, warum er gerade jeweils diesen Satz aus dem Meer der Sätze eines Interviews auswählt und ihm solch wichtige Bedeutung verleiht. Treten in ihnen zentrale Wahrnehmung- und Orientierungsmuster eines Interviews zutage und wie sind diese empi-

risch und interpretatorisch begründet oder zeichnen sie sich vor allem durch ihre unmittelbare Wirkung aus?

In einer methodologischen Bemerkung beschreibt *Kießling* einen problematischen Umgang mit empirischen Aussagen, in welchem die interviewten Probanden „als Materiallieferantinnen oder als Selbstbedienungsladen“ verstanden werden, „aus dem geholt werden kann, wonach einem (Theologen und Fachdidaktiker) zumute ist und in dem er alles zurück lässt, was den eigenen Geschmack nicht trifft oder schwer transportabel ist“ (27). Er selbst entgeht m.E. jedoch nicht dieser Gefahr. Eben, weil es hier weniger um Geschmacksfragen geht; allermeist ist ein solch problematischer Umgang Folge von fehlender Zeit für die einzelnen Interviews. Der Feind qualitativer Forschung ist die Masse an ‘Material’. Fehlende Zeit führt zu empirischer Unduldsamkeit. 140 Interviews stellen unter qualitativen Gesichtspunkten ein empirisches Großprojekt dar, das fast nicht zu bewältigen ist; nicht von einem einzelnen Forscher; nicht in einigen Monaten. Im Frühjahr 2004 ist die Arbeit von *Kießling* erschienen. Von Anfang 2003 bis Frühjahr 2004 mussten die 140 Interviews nicht nur durchgeführt, transkribiert und interpretiert, sondern auch pädagogisch und theologisch „vernetzt“ (28) werden, um religionsdidaktische Folgerungen ziehen zu können; die Arbeit musste der Veröffentlichung zugeführt werden. Unter solchen Bedingungen besteht die Gefahr einer schnellen und damit wenig tiefgehenden Auswertung, welche ‘Vieles zurücklässt’, eben, weil sie keine Zeit hat, dieses Viele zu entdecken. Qualitative Forschung bedarf vor allem Zeit und Sorgfalt, damit die Welt eines Interviews, der Mikrokosmos eines Gesprächsganzen, zu Tage treten kann. So ist es auch nicht verwunderlich, dass die empirischen Ergebnisse der vorliegenden Arbeit eigenartig blass bleiben und in der anschließenden religionsdidaktischen Reflexion nicht wirklich einen energetischen Kern darstellen.

Das religiöse Lernen, das *Kießling* für den Religionsunterricht an beruflichen Schulen vorschlägt, ist vor allem bestimmt vom *Zeugnis*, d.h. durch „Selbstkundgabe“. M.E. führt eine solche Orientierung zu einer Überforderung der Lehrkräfte und ist mitverantwortlich für ihre von *Kießling* zurecht immer wieder betonte große Belastung. Es geht nicht nur darum, dass Religionslehrer Zeugen sind, sondern ob und wie es gelingt, die großen Erzählungen, Bilder, Lieder und Lebensfiguren des Glaubens, der Religion, des Lebens in den Unterricht einzubringen, sodass sie für die Schüler/innen wahrnehmbar werden, dass sie ihnen Eindrücke ermöglichen und ihren Horizont erweitern, dass sie schließlich zum „Zeugnis“ werden können. Gewiss, wir sind immer Zeugen der Frohen Botschaft; wir sind aber immer auch Karikaturen der Frohen Botschaft. Religiöses Lernen muss deshalb auch den unmittelbaren Kreis der Lehrer-Schüler-Beziehung öffnen zu den großen Ausdrucksformen des Glaubens. Hier beginnt sich die Frage der Religionsdidaktik ganz neu zu stellen.

Kießling zeigt in seiner Arbeit von 524 sehr klein gedruckten Seiten, wie umfassend seine Kenntnis pädagogischer, religionspädagogischer und theologischer Literatur ist; in der Literaturliste finden sich über 1000 Titel. Er schüttet auf das weite Feld seiner Ausführungen viele Hügel; im Ganzen fragt sich jedoch der geduldige Leser, wozu denn so viele und warum gerade die, und schließlich, worin denn genauerhin der notwendige Zusammenhang zwischen all den ungemein fleißig aufgeschichteten Erhebungen besteht.

Heike Lindner, Musik im Religionsunterricht. Mit didaktischen Entfaltungen und Beispielen für die Schulpraxis (Symbol – Mythos – Medien; Bd. 9), Münster u.a. (LIT) 2003 [262 S.; ISBN 3-8258-6816-8]

Die Autorin hat sich für die nicht textgebundene Musik und die Avantgarde entschieden, „da mit ihnen ungeahnte hermeneutische Zugänge gerade auch zu theologischen Themen möglich sind“ (22). Tatsächlich werden beim Leser Interesse und Geduld reich belohnt. Hier sprudelt ein Quell von religionspädagogisch-didaktischen, theologischen und musikwissenschaftlichen Einsichten. Damit auch der musikalische Laie aus der Quelle trinken kann, werden ihm die ungewohnten Werke zur kreativen Selbstaneignung schmackhaft gemacht.

In ihrer Untersuchung behandelt *Heike Lindner* das Problem, ob und wie der Religionsunterricht der Sekundarstufe II durch Musik gefördert werden kann. Was macht einen 'fächerverbindenden' und 'fachübergreifenden' Religionsunterricht notwendig und reizvoll? Lassen die bildungspolitischen Bestimmungen und Lehrpläne der Fächer Evangelische Religionslehre und Musik einen solchen Luxus zu? Sie fordern ihn sogar, wie sich aus der kritischen Analyse der gegenwärtigen pluralen und unübersichtlichen Bildungswirklichkeit und aus den Forderungen nach unentbehrlichen Schlüsselqualifikationen wie dem *vernetzten Denken* ergibt. Mit Berufung auf die Stufentheorie *James W. Fowlers* geht es nicht nur um den Umgang mit altersentsprechend ausgewählten biblischen Texten, dies auch, aber grundlegend um mehr Einfühlung in religiöse und andere Fremderfahrungen, vor allem bei Kindern und Jugendlichen. Im ersten Kapitel liegt der thematische Focus deshalb auf der These, dass ein solcher Unterricht zwischen beiden Fächern dann notwendig wird, wenn die Thematik aus der Perspektive eines Faches allein nicht zu bewältigen ist. Auf 80 Seiten wird diese Funktion von Musik im Religions- bzw. von Religion im Musikunterricht entfaltet.

Das zweite Kapitel (82–153) behandelt Musik als ästhetische Brücke zwischen Alltagserfahrung und Religionsunterricht, die eine umfassende (akustische, rhythmische, emotionale, kognitive und verbale) Wahrnehmungs- bzw. Hörerziehung unterstützen kann. Auf der Suche nach einem meta-theoretischen, beide Fächer einbeziehenden Ansatz ist die Autorin auf *Martin Wagenscheins* phänomenologisch-genetische Didaktik gestoßen, die bereits in die Musikpädagogik durch *Christoph Richter* und *Wilfried Gruhn* Eingang gefunden hat und sich gut mit der erwähnten strukturgenetischen Entwicklungspsychologie und der Religionspädagogik in Verbindung bringen lässt.

Für die praktische Umsetzung ihrer Hauptthese, Musik könne Ausdrucksform von Religiosität sein, entwickelt die Autorin zwei didaktische Grundsätze: (1) Gehe von den Sachen aus und verwandle sie zurück zum Ursprungsphänomen, damit Schüler ihm angemessen begegnen können (phänomenologisch-genetisch). (2) Schaffe einen Rahmen, in dem sich die Schüler mit dem Phänomen vertraut machen können (ästhetisch-dramaturgisch). Diese Grundsätze bilden den Ausgang für ihre fachübergreifende Didaktik und für das Verhältnis zwischen Religion und Musik. Zu ihrer These „theologische Sinnvermittlung kann auch in Musikform stattfinden“ (134) verweist sie in zwei eingeschobenen Kapiteln (II, 6f.) auf das Musikhören und die Hörerziehung, „damit Glaubensakte entstehen“ (132). Ihre *Kultur der Aufmerksamkeit* veranschaulicht sie am Stil der genetisch nachgestaltenden Erarbeitung des 3. Satzes aus *Gustav Mahlers* 1.

Sinfonie und des Eingangschores der Johannespassion von *Johann Sebastian Bach*. Mit *Richter* und *Gruhn* tritt sie ein für den „musikalischen Mehrwert“, den „Überschuss der Form“ (125), der durch elementarisierende Nachkomposition und vertieftes Verständnis eines ausgereiften musikalischen Werkes erschlossen werden kann. Dabei sollten Lehrer und Schüler nicht zu früh zum theologischen Text (z.B. bei der Passion) hinflüchten und sich damit den Zugang zum musikalischen Mehrwert versperren. Zunächst lernen die Schüler Musik als etwas Sinnstiftendes zu hören. Dies lässt sich dann mit der Weisheit des betenden Königs Salomo „Und schenke mir ein hörendes Herz“ (1 Kön 3,9) verbinden.

Das dritte Kapitel (154–235) bringt drei Beispiele und didaktische Entfaltungen, die die Autorin im eigenen Unterricht interdisziplinär erprobt hat. Sie thematisieren (1) *Musik auf der Suche nach Gott* in Verbindung mit *Wolfgang Amadeus Mozarts* 3. Satz der 'Bläuserserenade' KV 361 und *Charles Ives* 'The unanswered Question', (2) *Schöpfungsordnungen in der Musik* mit *John Cages* 'As slow as possible' sowie (3) *Tod und Erlösung in der Musik* in Verbindung mit *Arvo Pärts* 'Cantus in memoriam Benjamin Britten'. Die Autorin ist davon überzeugt, dass Musik Hörhaltungen auslösen kann, die für die Vermittlung theologischer Themen (z.B. die Gottesfrage anhand anthropologischer Transzendenzenerfahrungen) und die Gewinnung einer religiös spirituellen Haltung (z.B. erfahrungsbezogene Sehnsucht und letzter Sinn; Gott und Leid / Theodizee) unerlässlich sind. Die Themen *Schöpfung* und *Erlösung* werden ebenso wie die *Frage nach Gott* ausgehend von der Musikszene der Jugendkultur und der bürgerlichen Musikkultur entwickelt. Ziel sind Kompetenzen für beide Fächer: differenziert wahrnehmen, seinen Alltag übersteigen, sich in Beziehung setzen und offene Fragen aushalten.

Während in Forschung und Praxis immer noch das Interesse an Pop- und Rockmusik überwiegt, sollte im Musikunterricht verstärkt religiös relevante klassische Musik behandelt werden. Das Thema setzt philosophisch und theologisch tiefer gehendes Interesse voraus und in der Praxis bei Religions- und Musiklehrer/innen eine anspruchsvolle Fähigkeitskonstellation. Die Autorin scheint über beides zu verfügen. Ihre Arbeit, die von der Evangelisch-Theologischen Fakultät der Universität Bonn (Prof. Dr. *Michael Meyer-Blanck*) als Dissertation angenommen wurde, besticht wegen der glücklichen Vermittlung zwischen wissenschaftlich anspruchsvoller Reflexion und den zahlreichen Anregungen für die Praxis des Religionsunterrichts in der Sekundarstufe II, eine Fundgrube voll von religions- und musikdidaktischen Schätzen. Ihre soliden grund- und fachwissenschaftlichen Absicherungen beziehen sich auf *Gianni Vattimos* und *Peter Sloterdijks* Philosophie des Hörens, *Martin Luthers* Rechtfertigungstheologie des simul iustus et peccator, *Wagenscheins* genetische Didaktik, *Richters* und *Gruhns* Musikdidaktik, *Meyer-Blancks* Identitätslernen und Inszenierung des Evangeliums. Diese Schätze können jetzt gehoben werden von möglichst vielen Religionslehrer/innen, die ihr Unterrichtsangebot verstehen als *Enracinement* (Einwurzelung) des Gelernten in die Person, in ihr Gedächtnis, ihr Gefühl und ihre Phantasie. An der Arbeit von *Heike Lindner* wird die künftige Entwicklung der beiden Fachdidaktiken nicht vorbeigehen können.

Noch eine praktische Anregung für Musik- und Religionslehrer/innen: Fachübergreifende und fächerverbindende Themenvorschläge sind auf Seite 50 bis 56 zu finden.

Holger Oertel, „Gesucht wird: Gott?“. Jugend, Identität und Religion in der Spätmoderne (Praktische Theologie und Kultur; Bd. 14), Gütersloh (Chr. Kaiser – Gütersloher Verl.-Haus) 2004 [446 S.; ISBN 3-579-03493-6]

Welchen Beitrag kann religiöse Bildung im Prozess des Heranwachsens leisten? Stellt sie überhaupt einen „notwendigen Grundbestandteil“ (20) moderner Bildung dar?. Dies ist die Fragestellung, mit der sich *Holger Oertel* in seiner qualitativ-empirischen Studie beschäftigt.

Dieser Band besticht durch sieben ausführliche (religiöse) Fallanalysen von Jugendlichen aus den neuen und den alten Bundesländern (121-292) sowie durch die Analyse Dutzender Aufsätze, die Schüler/innen zu ihrer Auffassung von Religion geschrieben haben (293-400). *Oertel* interessiert sich dafür, ob Religion bei der Selbstfindung der Schüler/innen eine Rolle spielt (19ff.). Sollte das der Fall sein, wäre dies ein Argument für die Notwendigkeit religiöser Bildung in schulischen Bezügen. Das Individualisierungstheorem spielt als heuristischer Hintergrund der Untersuchung eine gewichtige Rolle (42ff.), wird aber gleichzeitig als Gefahr angesehen: Nicht jeder ist religiös, aber jeder mit religionsrelevanten Fragen beschäftigt, so die Grundthese (51). So widmet *Oertel* im ersten Teil des Bandes ein Kapitel dem Religionsbegriff, den er in drei Kategorien, Religion A, B und C, einteilt (87-97): A bezeichnet eine allgemeinanthropologische Tiefendimension des Daseins, B eine Religiosität im kulturellen Kontext des christlichen Abendlands und C dezidiert institutionell und traditionell verankerte christliche Religion. So offensiv Identitätskonzept und Religionsbegriff als theoretische Grundlagen der Untersuchung reflektiert werden, so defensiv stellt *Oertel* seine Methodologie vor (99-120): Wenn er sich entscheidet, qualitativ zu forschen, so begründet er dies fast apologetisch mit negativem Bezug auf die aus seiner Sicht begrenzten Möglichkeiten quantitativer Methoden (99ff.). Seine eigene Vorgehensweise zur Interpretation von Interviews, die ‚Deutungsmusteranalyse‘, die er als uneinheitlich angewandte Methode kennzeichnet, soll, in Anlehnung an eine modifizierte Objektive Hermeneutik, Selbstdeutungsmuster der Interviewten ans Licht bringen. Wie dies jedoch handwerklich genau geschieht, bleibt das Geheimnis des Autors. Er behauptet vage, dass „die individuelle Selbstdeutung [...] im Rahmen einer ‚Biographisierung‘ der Religion unmittelbaren Einfluss auf die Positionierung in diesem Gebiet ausübt“ (114). Mehr Klarheit hätte vielleicht ein konkretes Interpretationsbeispiel am Text gebracht, denn hier ersetzen inhaltlich-spekulative Postulate einen klaren methodologischen Aufriss. Die Schulaufsätze wurden inhaltsanalytisch analysiert (114ff.).

Die Ergebnisse dieser Untersuchung (401ff.) sind sehr stark an Einzelfällen orientiert und wagen keine abstrahierenden, generalisierenden Ausblicke. So fußen generelle Aussagen zur gesamten Untersuchung (z.B. Identität und Religiosität sind eng miteinander verbunden) bisweilen auf einem Einzelfall. *Oertel* entdeckt eine moderne Subjektivität, die mit dem Gedanken der Selbstschöpfung aus dem eigenen Bewusstsein spielt. Die Folge, so meint er, ist die Auflösung eines gemeinsamen Sinnhorizonts. Dies fördere aber gerade nicht Religiosität, sondern eher Gleichgültigkeit, da subjektive Religiosität sich im Dialog mit dem Anderen entwerfe. Dabei erwiesen sich religiöse Semantiken als weniger frei wählbar, wo sie fehlen, drohe Indifferenz (406f.). Insgesamt stellt er eine Tendenz zur Funktionalisierung naturwissenschaftlicher Deutungsmuster fest, die

den Prozess jugendlicher Identitätsarbeit behindere. Ein objektiv-naturwissenschaftliches Weltbild führe zur Zurückstellung der integrativen Arbeit an der eigenen Person. Die Analyse der Aufsätze (410ff.) brachte zum Vorschein, dass Jugendliche, die zum Thema Religion befragt werden, in ihrer Mehrzahl darunter eine konkrete Sozialform in Gestalt von Kirche und Gemeinde verstehen. Kirche wird oft mit negativer Autorität assoziiert. „Vom Standpunkt jugendlicher Identitätsarbeit stellt sich Kirche zusammenfassend als forciertes, projektiv besetzter Gegenpol zur aktuellen Selbst- und Umweltkonzeption dar“ (411). Insofern wirkt sie identitätsfördernd. Das Wissen um biblische Themen sei minimal, symbolisches Verstehen werde nicht entwickelt, Jugendliche bleiben eher bei einer Abgrenzung von wörtlich verstandenen Gottesbildern stehen, anstatt in die Tiefe zu gehen. Obligatorisch scheint das je eigene Bild von Gott zu sein, das sich jeder machen müsse. Gott und Religion insgesamt würden gerne als Erfindung des Menschen gedeutet.

Das Buch schließt nach 419 Seiten Fragen, Analysen und Zusammenfassungen mit acht resümierenden Seiten über das „Bildungsdilemma“ der Religionspädagogik (419ff.). Wenn fehlende Kenntnis religiöser Semantiken auf religiöse Indifferenz hinauslaufe, sei eine kritische Revision des Individualisierungstheorems vorzunehmen. Je mehr sich jemand als nicht-religiös verstehe, desto weniger werde er sich im Feld individualisierter Religion positionieren lassen. Das „Bildungsdilemma“ der Religionspädagogik umschreibt *Oertel* wie folgt: „Je mehr sie das ihr eigene christliche Bildungsangebot neu zu vermitteln versucht, desto mehr droht sie aufgrund der Strukturlogik der Individualisierungssemantik der subjektiven Anerkennungsfähigkeit ihrer Bildungsinhalte entgegen zu wirken“ (222). Religionspädagogisches Lernziel sei keine christlich-religiöse Identität, aber die Arbeit an christlichen Bekenntnissen sei sinnvoll. Individuelle, gesellschaftliche, historische und institutionelle Aspekte sollen gleichermaßen im Religionsunterricht vertreten sein, damit die Möglichkeit gegeben ist, die eigene Person unabhängig vom jeweiligen Selbstverständnis gelebter Religion her zu durchdenken. „Religionsunterricht leistet die Hermeneutik gelebter Religion“ (423). Spannend wäre an dieser Stelle ein Rekurs auf die oft erwähnten und in Interviews und Aufsätzen beobachteten religiösen Semantiken gewesen: Könnte nicht in dieser semantischen Dimension - also in den verwendeten (religiösen) Zeichen - der Ansatzpunkt, Legitimationsgrund und nicht zuletzt Bildungsauftrag eines modernen Religionsunterrichtes stecken? Hier gäbe es interessante Entwicklungsmöglichkeiten hinsichtlich eines Unterrichts, der die zu deutenden, religiösen Zeichenprozesse in den Mittelpunkt stellt. Der Band endet jedoch nicht so sehr mit einer präzisen Antwort auf die Untersuchungsfrage, sondern mit einem Glaubensbekenntnis (425): Religionsunterricht stehe für die religiöse Dimension des Menschseins ein. Er sei Beitrag zur Identitätsbildung. Identität sei geprägt von einem „gesicherten Wesenskern“, um Pluralität zu bewältigen. Wenn dies das Ergebnis der empirischen Untersuchung ist, so bleibt, bei allem Fleiß im Hinblick auf Erhebung und Analyse, doch zu fragen, ob dieses Ergebnis zwangsläufig aus den Daten entspringt, oder ob es nicht der eigentliche, schon vorher bekannte normative Kern der Untersuchung ist. Wird diese Antwort diejenigen Kritiker des Religionsunterrichts überzeugen, die nicht mit einem solchen Glaubensbekenntnis einverstanden sind?

Georg Ritzer, Reli oder Kaffeehaus. Eine empirische Spurensuche nach Einflussfaktoren zur Beteiligung am und Abmeldung vom Religionsunterricht bei über 1500 SchülerInnen, Thaur (Druck- und Verlagshaus) 2003 [218 S.; ISBN 3-85400-125-8]

Die fortschreitende Entkirchlichung führt auch in Österreich zu einer Reflexion über den Stellenwert und die Akzeptanz des Religionsunterrichts. Eine solche Diskussion ist immer mit Vorurteilen, Befürchtungen und unzulässigen Analogie-Schlüssen verbunden. So hält sich seit der *Havers*-Untersuchung in den 1970er Jahren hartnäckig das Gerücht, auch heute noch würden sich Schüler/innen vom Religionsunterricht scharenweise abmelden, weil dieser rein innerkirchlich ausgelegt und didaktisch grottenschlecht sei.¹ An diesem Punkt setzt die Studie von *Georg Ritzer* an und verdeutlicht damit auch die argumentative Bedeutung seriöser empirischer Forschung, die (um mit dem Titel der Studie zu spielen!) sich nicht auf Kaffee-Satz-Lesen beschränkt, sondern akribisch Einflussfaktoren untersucht, die zur Akzeptanz des Faches oder zu einer Abmeldung von ihm führen.

Ritzer beginnt mit einer Kontextualisierung der Fragestellung: Beschrieben wird im 1. Kapitel zunächst der rechtliche Rahmen. In Österreich können Eltern ihre Kinder unter 14 Jahren und diese sich selber ab dem 14. Lebensjahr zu Beginn des Schuljahres vom Pflichtfach Religionsunterricht abmelden; für die Abgemeldeten gibt es keinen Alternativ-Unterricht. *Ritzer* untersucht in seiner repräsentativen Studie die Altersgruppe ab 14 Jahren – also Jugendliche, die sich selber vom Religionsunterricht dispensieren konnten. Im Schuljahr 2001/2002 meldeten sich von dieser Gruppe im Bundesland Salzburg durchschnittlich 20% der Schüler/innen vom katholischen Religionsunterricht ab. Nach einer Beschreibung bisheriger Studien zum Thema skizziert *Ritzer* den Weg der Item-Gewinnung über die qualitative Methode des stummen Dialogs und die Einbeziehung anderer theoretischer Ansätze (z.B. Verständnis von 'gutem' Religionsunterricht, Schulklima, Religiosität, Theorie der kognitiven Dissonanz). Die nachvollziehbare Hypothese lautet: Die Entscheidung, am Religionsunterricht teilzunehmen, hängt stärker von intrinsischen als von extrinsischen Motiven ab.

Auf dieser Basis erstellte *Ritzer* zwei Fragebögen mit über 100 Items (Kap. 2) – den einen für die Teilnehmer/innen am Religionsunterricht, den anderen für Abmelder/innen; zumeist wurden Beantwortungen über ein semantisches Differenzial erbeten. Leider sind diese Bögen im Buch nicht abgedruckt. Insgesamt wurden 1536 Fragebögen von Schüler/innen ab 14 Jahren, die verschiedene Schultypen im Bundesland Salzburg besuchten, ausgewertet.

Zur Lesefreundlichkeit des Buches tragen die Zwischenzusammenfassungen am Ende eines jeden der folgenden Kapitel bei, da die differenzierte Darstellung der Detailergebnisse und die jeweilige methodische Reflexion zuvor insgesamt doch recht feinmaschig angelegt ist.

Ritzer bestätigt mit seiner Untersuchung Ergebnisse der Studien von *Anton Bucher* zu Akzeptanz und Stellenwert des Religionsunterrichts bei Schüler/innen: Der Religionsunterricht ist beliebter, als er wichtig ist; geschätzt wird er, wenn man sich persönlich einbringen kann, problematisch ist, wenn die Lebensrelevanz des Faches nicht deutlich

¹ Vgl. *Manfred Spitzer*, Lernen, Gehirnforschung und die Schule des Lebens, Heidelberg – Berlin 2002, Kap. 22: Religionsunterricht, 423-446.

wird. Die weiteren Ergebnisse: Religiös sozialisierte und kirchennahe Schüler/innen melden sich deutlich weniger vom Fach ab. Wer sich vom Religionsunterricht abmeldet – zumeist beim Übergang von der Unterstufe zur Oberstufe² – bleibt zumeist auch in den folgenden Jahren bei seiner Entscheidung; ähnliches gilt für diejenigen, die den Religionsunterricht besuchen. Eine Schlüsselstellung im pädagogischen Geschehen nehmen die Religionslehrer/innen ein – das ist umso verständlicher innerhalb einer rechtlichen Konstellation, die eine Abmeldung vom Fach in den ersten Schulwochen und damit eine Personentscheidung ermöglicht. Insgesamt ist also das Binnengeschehen des Religionsunterrichts – ‘guter’ Religionsunterricht! – für das Abmeldeverhalten zentral. Wichtig für die kontroverse Diskussion um die Einführung des Ethikunterrichts ist ein weiteres Ergebnis: Wo Ethikunterricht (im Versuchsstadium) eingeführt ist, trägt dies zu einer Stabilisierung des Religionsunterrichts bei, da die verlockende Alternative „Kaffeehaus“ entfällt; folglich sinkt die Abmeldequote.

Die Studie wird abschließend (Kap. 8) methodisch und inhaltlich reflektiert, die wichtigsten Ergebnisse werden gebündelt dargeboten und jeweils mit weiterführenden Überlegungen bezüglich möglicher Konsequenzen andeutungsweise religionspädagogisch geweitet.

Georg Ritzer rundet seine Studie mit einem verständlich erläuterten Evaluationsbogen ab, anhand dessen Lehrer/innen an ihrer eigenen Schule die Fragestellung empirisch überprüfen können, und motiviert so zum eigenen empirischen Arbeiten.

Wünschenswert wäre freilich, wenn die Konsequenzen der Studie für verschiedene Felder religionspädagogischen Forschens und Lehrens (z.B. Folgen für Studium und Lehrerbildung, Lehrplangestaltung) über die empirische Forschung hinaus vom Verfasser nicht nur angedeutet, sondern noch genauer skizziert würden. Mit diesem Desiderat ist jedoch eine prinzipielle Anfrage an die religionspädagogische und theologische Verortung empirischer Forschung innerhalb der Religionspädagogik angesprochen. Derzeit lässt sich über die verschiedenen neueren Studien hinweg eine eher arbeitsteilige Logik feststellen: Empirisch arbeitende Religionspädagogen präsentieren akribische quantitative und qualitative Detail- und Globalstudien und deuten in der Regel nur zusammenfassende Ausblicke für die Konzeption entsprechender religiöser Lernprozesse an. Dieses konkrete pädagogische und didaktische Feld wird dann von anderen Kollegen beackert. Die Gefahr einer Dichotomisierung der ‘science community’ in einen schwerpunktmäßig empirisch und einen eher hermeneutisch arbeitenden Zweig liegt hier auf der Hand. Es wäre aber durchaus vorstellbar, dass die Verfasser empirischer Studien ihre Ergebnisse selber stärker auf die religionspädagogische Praxis hin beziehen bzw. in Forschungsverbänden gemeinsam mit eher auf die Praxis hin ausgerichteten Kollegen die Reichweite empirischer Ergebnisse für didaktische Handlungskonzepte deutlicher ausloten würden. Der Verfasser der hier rezensierten Studie, *Georg Ritzer*, könnte als Vorsitzender der Sektion „Empirische Religionspädagogik“ innerhalb der AKRK einen solchen Klärungsprozess über die Bedeutung und die Verortung empirischer Forschung innerhalb der Religionspädagogik anregen!

Hans Mendl

² In Österreich endet die Unterstufe mit dem achten, die Oberstufe beginnt mit dem neunten Schuljahr.

Friedrich Schweitzer / Thomas Schlag (Hg.), *Religionspädagogik im 21. Jahrhundert* (Religionspädagogik in pluraler Gesellschaft; Bd. 4), Gütersloh (Chr. Kaiser – Gütersloher Verl.-Haus) – Freiburg/Br. (Herder) 2004 [324 S.; ISBN 3-451-28405-7 (Herder), ISBN 3-579-05293-4 (Chr. Kaiser – Gütersloher Verl.-Haus)]

Selbstvergewisserung bezüglich der eigenen Orientierung hat an Wendepunkten des Lebens ihren genuinen Ort. Das war selten so dicht erlebbar wie zur Jahrtausendwende. Diese war auch der formale Anlass für den von *Friedrich Schweitzer* und *Thomas Schlag* herausgegebenen Sammelband, der einen Blick auf die Religionspädagogik im 21. Jahrhundert zu öffnen beabsichtigt. Dabei ist es – wie die Herausgeber selbst konstatieren – ein ambitioniertes Unterfangen, „Herausforderungen und Zukunftsperspektiven“ dieser Religionspädagogik zu skizzieren, zumal es um „Wahrnehmungen einer Umbruchsituation“ geht sowie in deren Gefolge um grundlegende Probleme, „die neu zur Klärung anstehen“ (9).

Die Publikation ist Frucht einer Kooperation zwischen dem religionspädagogischen Lehrstuhl der Evangelisch-Theologischen Fakultät der Universität Tübingen und der Evangelischen Akademie Bad Boll. Eine Vielfalt heutiger Perspektiven und Problemlagen der deutschsprachigen (bzw. in vielen Aspekten der bundesrepublikanischen) Religionspädagogik aufzuzeigen ist dem Sammelband jedenfalls gelungen. In den versammelten, allesamt lesenswerten, Beiträgen kommen grundsätzliche Anfragen an eine zukunftsfähige Religionspädagogik ebenso zur Sprache wie die Frage nach ihrem Wissenschaftscharakter oder ihrem interdisziplinären Zuschnitt. Es finden sich ethische und bildungstheoretische Reflexionen, aber auch Überlegungen zu den traditionellen Handlungsfeldern wie Religionsunterricht und Jugendarbeit. Auffällig ist, dass dem Thema ‚Kirchlichkeit‘ (erneut) erhebliche Bedeutung zugemessen wird. Dessen ungeachtet kommt auch die komplementäre Perspektive einer über sich hinausweisenden Offenheit durchaus angemessen in den Blick – z.B. hinsichtlich religionspädagogischer Öffentlichkeitswirksamkeit (36–52) oder im Blick auf den unabdingbaren kosmopolitischen Horizont eines „globalen Lernens“ (266–279). Über die expliziten, in den Überschriften genannten Themen hinaus finden sich in den verschiedenen Beiträgen zahlreiche interessante, meist nur kurz gestreifte Einzelaspekte (z.B. zu LER, zum religionspädagogischen Programm der liberalen Theologie (108f.), zum Verhältnis „Glaube und Kultur“ (284ff.), zu „Evolution und Religiosität“ (250f.), zur Ergänzungsbedürftigkeit christlicher Religionspädagogik „um muslimische, jüdische und potentiell weitere Religionspädagogiken“ (117)). Als kleines, aber dennoch aussagekräftiges Indiz, mag registriert werden, welche unterschiedliche außertheologische Denk- und Forschungstraditionen in den Beiträgen anklängen: von *Hans-Georg Gadamer*, *Theodor W. Adorno*, *Jacques Derrida* oder *Emmanuel Levinas* bis *Antonio R. Damasio* oder *Detlef B. Linke*, von *Jean-Jacques Rousseau*, *Friedrich Daniel Ernst Schleiermacher* oder *John Dewey* über *Irenäus Eibl-Eibesfeldt* bis *Hartmut von Hentig* oder *Wolfgang Klafki*. Dass sich in den verschiedenen Beiträgen die Autor/innen nur bedingt aufeinander beziehen (können), liegt in der Logik eines Sammelbandes. Formal werden die Beiträge unter fünf Gesichtspunkten geordnet: (I) Welche Religionspädagogik ist zukunftsfähig? (15–104), (II) Religionspädagogik und Kirche (105–152), (III) Religionspädagogik und Religionen

(153–196), (IV) Religionspädagogik und die Wissenschaften (197–280) und schließlich (V) Offene Fragen (281–321). Warum allerdings lediglich die Themen einiger Beiträge unter „offene Frage“ eingeordnet werden, wird nicht schlüssig erklärt. Die in den Kapiteln I–IV behandelten Themen (z.B. „Religionspädagogik in der Schule“ oder „Vom notwendigen Kirchenbezug der Religionspädagogik“) sind keineswegs weniger offen als etwa die „Zukunft der Religionspädagogik als Religionsdidaktik“. Überhaupt könnte man sagen, dass die Beiträge markant ‘Ungelöstheit’ und ‘Offenheit’ der religionspädagogischen Situation akzentuieren, Herausforderungen benennen sowie Postulate formulieren, wenngleich durchaus konkrete Vorschläge, etwa zur Konstruktion empirischer Forschungsdesigns (209–222) oder zur Identitätsstärke beim Umgang mit fremden Kulturen (173–185) zu finden sind.

Die insgesamt drei Autorinnen und 24 Autoren des Sammelbandes sind sowohl der evangelischen wie katholischen Religionspädagogik zuzurechnen. Dies ist auch Ausdruck und Folge einer Grundorientierung der Herausgeber, die Ökumene zu den besonders bedeutsamen Parametern zählen: „Jedenfalls ist es ein geschichtliches Datum, dass wir am Beginn des 21. Jahrhunderts zwischen Evangelischer und Katholischer Religionspädagogik gemeinsam nach den Herausforderungen der Zukunft fragen können. Vor hundert Jahren hätte und hat es das noch nicht gegeben!“ (10). Bedauerlicherweise kommt die Stimme der Orthodoxie in diesem Ökumenekonzept nicht ausdrücklich zur Sprache, nicht einmal dort, wo sich der Blick auf die orthodoxe Tradition geradezu aufdrängt, etwa wenn das Diktum von der ‘europäischen Seele’ aufgegriffen und gefordert wird: „Die religiöse Dimension der europäischen Geschichte muss freigelegt und didaktisch operationalisiert werden“ (78). Der Sammelband partizipiert hier an einem Defizit der heutigen Religionspädagogik, die trotz aller Veränderungen in Europa noch immer für die christliche Orthodoxie blind ist.

Die Herausgeber sehen klar, dass „die Ökumene im Christentum nicht ausreicht, um die Herausforderungen einer multikulturellen und eben auch multireligiösen Gesellschaft angemessen aufnehmen zu können“ und sind überzeugt, dass es zu einer verstärkten Zusammenarbeit auf religionspädagogischem Gebiet „in Zukunft keine Alternative geben kann“ (10). Aus diesem Grund halte ich es für eine verpasste Gelegenheit, dass kein einziger Beitrag vorgesehen wurde, der nicht nur über die anderen Religionen spricht, sondern aus deren Innensicht heraus argumentiert. Zu den mehrfach explizit, häufig auch implizit thematisierten Fragestellungen gehört auch das Verhältnis von Theorie und Praxis. Ein aktuelles ‘Praxis-Problem’ im engeren Sinn kommt jedoch lediglich im Beitrag „Der ‘Kopftuchstreit’ als Herausforderung an die Religionspädagogik“ (312–318) zur Sprache.

Es ist Folge zugrunde liegender impliziter Theorien, dass – trotz der beachtlichen Bandbreite der vorgestellten Perspektiven – etliche Aspekte (fast) völlig fehlen, z.B. Heil- und Sonderpädagogik, religiöse Interaktion und Geschlecht, die psychologische Dimension religiöser Entwicklungs- und Lernprozesse, die wirtschaftlichen Verhältnisse – im Zeitalter der Globalisierung (!). Dass die ‘Privatwirtschaft’ immerhin genannt wird, ist bislang in der Religionspädagogik nicht selbstverständlich, wenngleich die daraus abgeleiteten „Nützlichkeitsabwägungen“ zu sehr an der Oberfläche bleiben (320f.).

Zusammenfassend kann man feststellen: Der Sammelband ist eine anregende und interessante Zusammenstellung anregender und interessanter Perspektiven. Der Titel „Religionspädagogik im 21. Jahrhundert“ ist allerdings irreführend, da er Erwartungen zu wecken in der Lage ist, die weit über das hinausgehen, was in diesem Band behandelt wurde.

Harald Schwillus, Religionsunterricht im Dialog. Der katholische Religionsunterricht auf dem Weg zur Vernetzung mit seinen affinen Fächern (Bamberger Theologische Studien; Bd. 23), Frankfurt/M. u.a. (Peter Lang) 2004 [474 S.; ISBN 3-631-52028-X]

Der konfessionelle Religionsunterricht steht spätestens seit den politischen Umwälzungen als Folge der Wende in der ehemaligen DDR in der gesellschaftlichen Öffentlichkeit zunehmend unter dem Druck, den Anforderungen einer zunehmend weltanschaulich pluralistischen und säkularen Gesellschaft Rechnung zu tragen. Mit der Zuordnung des konfessionellen Religionsunterrichts zu anderen wertorientierten Fächern wie Ethik oder Philosophie, die er in einer Fächergruppe verwirklicht sieht, gelingt es *Harald Schwillus* in seiner bei Prof. DDR. *Godehard Ruppert* (Bamberg) eingereichten Habilitationsschrift, „dieses Fach sowohl theologisch-kirchlich als auch schulisch-bildungstheoretisch“ (5) überzeugend zu begründen. Der Beschluss zum Religionsunterricht der *Würzburger Synode* (1974) durchzieht den ersten Teil seiner Abhandlung wie ein Leitfaden, da *Schwillus* hier schon die „grundsätzliche Möglichkeit einer Verortung des katholischen konfessionellen Religionsunterrichts in den Zusammenhang mit seinen affinen Fächern an der öffentlichen Schule gegeben“ (89) sieht. Für eine solche Zuordnung hält es *Schwillus* jedoch für unabdingbar, „dass sich der katholische Religionsunterricht als ein Fach erweist, das einerseits standpunktbezogen ist, andererseits jedoch den Nachweis der Dialogfähigkeit mit anderen konfessionellen, religiösen und weltanschaulichen Standpunkten erbringt.“ (5)

Den Bildungsbeitrag des Religionsunterrichts begründet *Schwillus* auch aus schulpädagogischer Perspektive: „Die Schule muss ein Ort vieldimensionaler Wirklichkeitsrepräsentanz sein, damit sie tatsächlich auf das Leben in der pluralistischen Gesellschaft vorbereitet. Um dies erreichen zu können, kann sie nicht auf wahrheits- und standpunktbezogene Fächer wie den Religionsunterricht verzichten.“ (88f.) Hierfür stellt der Verfasser den aktuellen Stand der Pluralismuskonversation, deren religionspädagogische Vertreter er jeweils benennt, ausführlich dar (116ff.) und behandelt er verschiedene Modelle der weltanschaulich-religiösen Bildung, die inzwischen für die öffentliche Schule im Pluralismus bundesweit diskutiert, erprobt oder durchgeführt werden, wie etwa das Fach Lebensgestaltung – Ethik – Religionskunde (LER) in Brandenburg oder einen „Religionsunterricht für alle“, Modelle konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts u.a. Von diesen Modellen favorisiert der Verfasser deutlich das von der Denkschrift der EKD „Identität und Verständigung“ (1994) vorgeschlagene Modell der Fächergruppe, weil dieses „die Profile der verschiedenen Arten von Religions- und Weltanschauungsunterricht in ihrer Differenz nicht verschleiern möchte und sie gerade auf der Basis dieses Differenten miteinander in Gespräch bringen will.“ (141)

Das Modell einer Fächergruppe des Religionsunterrichts mit seinen affinen Fächern in Berlin führt *Schwillus* als Beispiel für die regionale Fortschreibung der kirchlichen Grundsatzpapiere der beiden Kirchen zum Religionsunterricht, vor allem „Identität und Verständigung“ (1994) der EKD und „Die bildende Kraft des Religionsunterrichts“ (1996) der DBK (175-200) als praktisches Beispiel aus (200ff.). In einem Exkurs diskutiert der Verfasser auch derzeitige Vorschläge zu der Möglichkeit der Einrichtung eines Religionsunterrichts für Muslime an öffentlichen Schulen in Deutschland (236-245).

Durch den Wandel der Stellung des Ethikunterrichts vom Ersatzfach zum Dialogpartner des Religionsunterrichts, wie *Schwillus* im zweiten Teil seiner Studie feststellt, ist der Bezug des Ethikunterrichts zum Religionsunterricht hergestellt. Von der Einführung von Ethik-Fächern in der Schule (247-258), den fachdidaktischen Entwicklungen dieses Fachs seit den 1980er Jahren und seiner rechtlichen Stellung in der Schule schlägt der Verfasser den Bogen zu einer begründeten Zuordnung zum Religionsunterricht.

Schwillus geht den pädagogischen und bildungstheoretischen Begründungslinien eines werte- und sinnbezogenen Unterrichts an der Schule nach und konstatiert dabei mit *Aloysius Regenbrecht*, dass der Ethikunterricht in ein Dilemma gerät: „Verzichtet der Ethikunterricht auf die Frage nach Letztbegründungen moralischen Handelns, so schränkt er die Möglichkeit einer subjektiven Rechtfertigung ethischer Entscheidungen ein. Macht er sie zum Inhalt des ethischen Diskurses, überschreitet er die gebotene weltanschauliche Neutralität, da Letztbegründungen nicht rational auflösbar sind.“ (278f.) Daraus erschließt sich die „Notwendigkeit eines auf Dialog ausgerichteten Ethikunterrichts“ (289). Wie für den Ethikunterricht stellt *Schwillus* auch für den Philosophieunterricht fest, dass ein solches Fach „aufgrund seiner weltanschaulichen Neutralität eine wichtige Begründung für die Einbeziehung wahrheitsbezogener Fächer in den Diskurs an der Schule“ darstellt (326), wobei er eine „klare Eingrenzungen der Propria der Fächer Religionsunterricht, Ethik und/oder Philosophie“ fordert, „wenn eine fruchtbare Zusammenarbeit dieser affinen Unterrichtsangebote im Rahmen der Schule gelingen soll“ (294).

Mit der insbesondere seitens der EKD vorgeschlagenen Fächergruppe als Organisationsmodell zieht *Schwillus* im dritten Teil seiner Arbeit schulorganisatorische Folgerungen (329ff.), die eine „Pluralisierung und Regionalisierung des Religionsunterrichts“ (337) zulassen. Mit dem Konzept der Rezeptionsdidaktik (368ff.), das er ausführlich darstellt, verfestigt er die schultheoretische Begründung des Religionsunterrichts und begründet eine „synkritische“ Didaktik für den Diskurs in der Fächergruppe.

Harald Schwillus hat mit vorliegender Arbeit kirchliche, religionspädagogische, schulorganisatorische und didaktische Begründungszusammenhänge für die Einrichtung einer Fächergruppe erschlossen, welche die Standortbezogenheit des konfessionellen Religionsunterrichts und den Dialog mit seinen affinen Fächern in ein wechselseitiges Verhältnis stellen. Seine Habilitationsschrift ist daher als Grundlagenarbeit zur Konzeption der Fächergruppe wertorientierter Fächer an der öffentlichen Schule zu bezeichnen. Es wäre seiner Arbeit zu wünschen, dass sich ihr wissenschaftliche Untersuchungen empirischer Projekte anschließen, um das Modell der Fächergruppe für die Praxis zu untersuchen.

Ein Sach- und Personenregister und die Aufführung der Zwischenüberschriften im Inhaltsverzeichnis könnte das Arbeiten mit diesem wissenschaftlich sehr differenzierten Werk vereinfachen.

Gerd Theißen, Zur Bibel motivieren. Aufgaben, Inhalte und Methoden einer offenen Bibeldidaktik, Gütersloh (Chr. Kaiser – Gütersloher Verl.-Haus) 2003 [368 S.; ISBN 3-579-05393-0]

Auch wenn *Gerd Theißen* meint, es bedürfe keiner Begründung, dass ein Exeget eine Bibeldidaktik schreibt, da er ja biblische Texte unterrichte und Andere zu deren Lektüre motiviere und somit ständig Bibeldidaktik treibe, ist es doch ebenso erstaunlich wie begrüßenswert, dass ein angesehenen Bibeltheologe zwischendurch das Feld wechselt und eine respektable Bibeldidaktik vorlegt. Seine Motivation dafür sieht *Theißen* nicht nur in den eigenen Anfängen als Gymnasiallehrer für Religion und Deutsch, sondern mehr noch in dem niedrigen Stellenwert, den die Bibel im heutigen Protestantismus und darüber hinaus einnimmt. Indirekt schließt dies auch den Vorwurf ein, dass die religionspädagogische Fachschaft heute keine befriedigende Didaktik vorzuweisen habe: Maßstabsetzend bis heute sind die Bücher von *Ingo Baldermann* geblieben, wenn auch dessen „Grundzüge biblischer Didaktik“¹ bereits ein Vierteljahrhundert zurückliegen und außerdem jenen bildungstheoretischen Ansatz vermissen lassen, den *Theißen* mit Hermeneutik und Geschichtstheorie, Theorie der Moderne und Verständnis für moderne Mentalitätsströme wahrnimmt.

Theißen gliedert sein Buch in drei Teile: Zunächst sagt er, warum es sich lohnt, die Bibel zu unterrichten. Dann erörtert er, welche Inhalte der Bibel angesichts des Zwangs zur Auswahl unterrichtet werden sollen. Im letzten Teil fragt er, wie zu unterrichten sei.

Teil I setzt bei der kulturellen Bedeutung der Bibel an. *Theißen* argumentiert, eine elementare Kenntnis der Bibel gehöre zur Grundinformation unserer Gesellschaft, sodass kein gebildeter Mensch darauf verzichten könne, die Bibel zu kennen und in ihren wesentlichen Linien zu verstehen. Für die Bibel im schulischen Religionsunterricht greift er auf alle vier didaktischen Konzepte zurück, die im vergangenen halben Jahrhundert im unterrichtlichen Umgang mit der Bibel dominierten und einander schrittweise ablösten: Den hermeneutischen Ansatz (a) verbindet er mit Lebensorientierung und Arbeit am kulturellen Gedächtnis; der problemorientierte Ansatz (b) soll die Bibel als Lösungspotenzial nutzen unter Beachtung der damit verbundenen Grenzen; der symboldidaktische Ansatz (c) wird als Antwort auf das problemorientierte Konzept gesehen, das Gefahr lief, die Bibel zu instrumentalisieren, statt sie sprachlich in ihrem Reichtum zu öffnen; auch der kerygmatische Ansatz (d) der Evangelischen Unterweisung wird nicht übergangen, sondern als Chance gewertet, „dass ein Tropfen Ewigkeit in das menschliche Leben fällt“ (94). Damit ist ein beachtenswertes Konzept vorgelegt, von dem zu wünschen ist, dass es beibehalten wird: Didaktische Ansätze in ihrer je erarbeiteten Gültigkeit nicht zugunsten nachfolgender Akzentsetzungen aufzugeben, sondern in einem erweiterten Bewusstsein fortzuführen.

In Teil II untersucht *Theißen*, was vermittelt werden soll, um nicht im Peripheren oder Zufälligen zu verbleiben, sondern das Wesentliche zu erschließen. Er nennt für diese didaktische Analyse drei Kriterien: (a) das Fundamentale in der Bibel, d.h. ihre geistigen Grundstrukturen; (b) das Elementare in der Bibel, um aufzuzeigen, dass und inwieweit die grundlegenden Strukturen im menschlichen Leben wieder begegnen; (c) das

¹ *Ingo Baldermann*, Die Bibel, Buch des Lernens. Grundzüge biblischer Didaktik, Göttingen 1980.

Exemplarische in der Bibel, d.h. auszuwählende Texte, in denen sowohl die wesentlichen Inhalte der Bibel als auch die heute existenziellen Themen sich verdichtet finden. Schließlich wird diesem Trivium eine weitere Dimension mit der Frage zugesellt, die für alle Bildungsinhalte gilt: Nämlich ob sie das Zusammenleben der Menschen fördern oder erschweren. Darum macht *Theißen* die Dialogfähigkeit der Bibel zu einem besonderen Thema: Was in der Bibel kann uns mit anderen Menschen verbinden? Was kann den Dialog mit ihnen fördern? Und was verhindert ihn? Auf diesem Wege kommen Gottesglaube wie Erlöserglaube und säkulare Erfahrungen zur Sprache, die Bibel im Dialog mit anderen Religionen und im Dialog mit anderen Konfessionen.

Teil III widmet sich methodischen Fragen, zugespitzt auf Überlegungen, wie man zu Bibelstudium und Bibelunterricht motivieren könne. Ausgehend von allgemeinen Kategorien zur Motivation im Unterricht verengt *Theißen* das Spektrum auf Motive zum Bibelverstehen, um schließlich sehr konkrete Anreize darzustellen (Assoziations-, Konsequenz-, Modell-, Problem-, Resultat- und Selbstaktivierungsanreize).

Das Buch ist souverän geschrieben und reflektiert auf hohem Niveau. Für die meisten Religionslehrer/innen dürfte es auf dieser Ebene zu wenig praxisrelevant sein, zumal Teil III „Zur Methodik“ sich lediglich auf Motivationsmöglichkeiten beschränkt. Der Anhang „Vorschläge zur Reduzierung von Lärm in Schulklassen“ (344-353) überrascht in seinen konkreten Ratschlägen, zumal ihm eine Palette unbeachteter bibeldidaktischer Desiderate entgegengestellt werden kann. Beispielsweise findet die jeden Unterricht beschäftigende Spannung zwischen historischem Befund und theologischer Aussage keine explizite Erörterung. Das Wissen um die Eigenart biblischer Erzählformen, der Verweis auf Formgeschichte und sprachliche Gattungen bestimmt zwar das Buch durchgehend, aber eine Vermittlung dieses Wissens, also eine differenzierte biblische Sprachlehre fehlt insgesamt – und in deren Gefolge eine Anleitung, wie mit Vatersagen, Prophetensprüchen, Gleichnissen, Wunder- oder Ostergeschichten umgegangen werden kann. Auf gewisse Strecken hin verbinden sich auch exegetische Erkenntnisse mit dogmatischen Glaubensinhalten, beispielsweise bei der Erörterung der „beiden Grundaxiome des christlichen Glaubens“, Monotheismus und Erlöserglaube. Gerade für den letztgenannten Komplex wäre ein Paradigmenwechsel anzuzeigen, der das traditionelle Erlösungsverständnis nicht länger zulässt. Daneben bliebe zu erörtern, mit welchem Recht der biblische Pluralismus immer noch mit einem dogmatischen „Generalskopos“ zugedeckt werden darf (*Klaus Peter Jörns*), oder anders herum, inwieweit die bisherige Bibellexegese das tradierte Glaubensverständnis in Frage gestellt hat. Ebenfalls dürfte zu den Fundamentalklärungen einer Bibel Didaktik gehören, was es noch heißen kann, von ‘Gottes Wort’ und ‘Offenbarung’ zu sprechen.

Es bleibt einzuräumen, dass es unterschiedliche Konzeptionen für eine Bibel Didaktik gibt. Eine der Möglichkeiten hat *Gerd Theißen* realisiert und zwar, wie mir scheint, eine Lösung, die konkreteren, mehr praxisbezogenen Bibel Didaktiken vorgeordnet zu denken wäre. Dass sich die Religionspädagogik immer noch in problematischer Bibelvergessenheit befindet, ist unübersehbar. *Theißens* Buch hat dies bewusst gemacht und ist zugleich Mahnung, die unumgänglichen Hausaufgaben innerhalb des eigenen Fachgebiets im Blick auf eine bibel Didaktische Unterrichtspraxis anzugehen.

Monika Scheidler

‘Neu gelesen’: Adolf Exeler, *Wesen und Aufgabe der Katechese* (1966)¹

Adolf Exeler war von 1965-1969 Professor für Religionspädagogik und Katechetik in Freiburg und bis zu seinem plötzlichen Tod 1983 Professor für Pastoraltheologie und Religionspädagogik in Münster. An der *Würzburger Synode* war *Exeler* als Fachberater für Religionspädagogik und Katechetik beteiligt und 13 Jahre lang war er Vorsitzender des Deutschen Katecheten-Vereins. Im Folgenden soll es nicht primär um eine historische Würdigung von *Exelers* „Wesen und Aufgabe der Katechese“ gehen, sondern in Anschluss an eine kurze Präsentation des Werkes und seiner Wirkungsgeschichte werden für heutige religionspädagogische Fragestellungen und Aufgaben anregende Impulse und Perspektiven fokussiert.

Bei *Exelers* 1966 in Freiburg erschienener Habilitationsschrift handelt es sich um eine Studie zur historischen Religionspädagogik. Zugleich handelt es sich um ein grundlegendes und wissenschaftlich maßgebliches Werk, das auch kirchenamtlich gut rezipiert wurde und in der nachkonziliaren Theorie und Praxis der Religionspädagogik vor allem im deutschsprachigen Raum noch heute nachwirkt – bis dahin, dass es der aktuellen Religionspädagogik Wegweiser und Warnschilder liefert.

Exeler stellt im Rückblick auf die historische Genese des Verständnisses von „Katechese“ seit der Entstehung der Pastoraltheologie als selbständiger Universitätsdisziplin 1774 (4f) fest, dass man sich auf katholischer Seite lediglich mit der *Aufgabe* der Katechese ausführlicher befasst habe, während weitere theologische und prinzipielle Fragestellungen nach *Empfängern, Zielen und Trägern* der Katechese nur evangelischerseits gründlicher behandelt worden seien. *Exeler* entlarvt den spätestens seit dem 18. Jahrhundert vorherrschenden Begriff der Katechese als „Anfangsunterricht für Unmündige im Christentum“ (220)², der fast ausschließlich in der Schule bzw. im Religionsunterricht von Priestern und Lehrern erteilt wurde, als unzulässig verengt. Mit der Verschulung der Katechese wurde die Erlangung der Mündigkeit auf einer recht frühen Stufe der religiösen Entwicklung (Firmung oder Schulentlassung) fixiert, die Empfänger der Katechese wurden auf Schulkinder reduziert und die katechetische Aufgabe auf die kognitive Aneignung von Glaubensinhalten (7). Diese Entwicklung war mit einer „Passivierung und Infantilisierung der Laien in der Kirche verbunden. Sie waren [...] nur rezipierende Objekte der Seelsorge“³.

Im Kontext des konziliaren Verständnisses von Kirche als Volk Gottes auf dem Weg „mitten in der Welt und für die Welt“⁴ plädiert *Exeler* für ein Katecheseverständnis, das von der Wirklichkeit der Kirche als tragendem und ordnendem Grund für die katecheti-

¹ *Adolf Exeler, Wesen und Aufgabe der Katechese. Eine pastoralgeschichtliche Untersuchung*, Freiburg/Br. u.a. 1966. Bei den folgenden Bezügen auf dieses Werk werden die Seitenzahlen direkt in den Haupttext eingefügt.

² Vgl. *Linus Bopp, Katechese*, in: LThK² VI (1961) 27-31, 27.

³ *Ana Filipovic, Religiöse Erziehung als Hilfe zur Menschwerdung. Eine Untersuchung zur Religionspädagogik Adolf Exelers*, Münster 2004, 168.

⁴ *Adolf Exeler, Die Aufgabe der Katechese*, in: KBl 90 (1965) 301-313, 307.

schen Einzelaufgaben ausgeht⁵ und die elementare Bedeutung der Katechese für das Leben der Kirche konsequent berücksichtigt. *Exeler* definiert in seiner Habilitationsschrift: „Die Katechese befähigt zum Mitleben mit der Kirche. Sie interpretiert und vertieft die kirchlichen Erfahrungen der Getauften. Sie weckt und pflegt kirchliches Gemeinschaftsbewußtsein“ (166). Im Resümee legt *Exeler* schließlich einen differenzierten, weiten Katechesebegriff vor: „Katechese ist jene grundlegende Unterweisung, die die Kirche den Gläubigen über die Wirklichkeit unseres Heiles erteilt. Sie hat die Aufgabe, die Gläubigen zu Jüngern Christi heranzubilden und sie so mit dem Leben der Kirche vertraut zu machen, daß sie [...] sich als aktive Mitträger kirchlichen Lebens erweisen können. [...] Sie wendet sich an die, die in die Kirche einzutreten wünschen [...] und an alle Gläubigen, die bereits in der Gemeinschaft der Kirche leben. [...] Den Erwachsenen wird sie [...] erteilt von den amtlichen Katecheten, den Kindern in erster Linie von den Eltern, wobei die Eltern von den amtlichen Katecheten“ unterstützt werden sollen; sie richtet sich „nach der jeweiligen Entwicklungsstufe der Gläubigen“ und „muß ihnen auf allen Stufen ihrer Entwicklung helfen, ihr Christsein zu verwirklichen und am Leben der Kirche bewußt und aktiv teilzunehmen: Sie soll den Glaubensakt fördern und das Glaubensbewußtsein entfalten; sie deutet das Leben der Kirche und hilft den Gläubigen zum Gebet, zur Mitfeier des Gottesdienstes, zum Umgang mit der Heiligen Schrift, zur christlichen Lebensgestaltung und zur Erfüllung ihrer Sendung für die Welt“ (282).

Vor dem Hintergrund seiner katechese-geschichtlichen Studie hat *Exeler* mit theologisch reflektierten Zielvorstellungen maßgeblich zur Umsteuerung der nachkonziliaren Entwicklung von Katechese und Religionsunterrichts in Theorie und Praxis beigetragen. Vor allem *Exelers* Verständnis von Katechese als grundlegender Aufgabe der Gemeinde ist für die Entwicklung der Religionspädagogik/Katechetik im deutschsprachigen Raum wichtig geworden. *Exeler* initiierte bzw. verstärkte damit

- die Differenzierung von schulischem Religionsunterricht und gemeindlicher Katechese sowie ihre kooperative Vernetzung;
- die Wahrnehmung der Erwachsenen (bereits Getaufte und Taufbewerber) als primärer Zielgruppe der Katechese, ohne die Heranwachsenden zu vernachlässigen;
- die Wahrnehmung der ganzen Gemeinde als Trägerin der Katechese sowie der katechetischen Aufgaben der Eltern und anderer Erwachsener für die katechetische Arbeit mit Heranwachsenden;
- die Fokussierung der katechetischen Aufgabe hauptamtlicher pastoraler Mitarbeiter auf die Erwachsenen Katechese und die Begleitung der ehrenamtlichen Katecheten;
- die religionspädagogische Rezeption der anthropologischen Wende der Theologie im Sinne der Unterstützung eines lebendigen und reflektierten Glaubens durch die religionsdidaktische Förderung persönlich bedeutsamer Auseinandersetzung mit dem tradierten Glauben im Blick auf die konkrete Lebenssituation der Lernenden;
- die religionspädagogische Aufmerksamkeit für die religiöse Entwicklung und die Notwendigkeit altersgerechter Lehr-Lern-Zusammenhänge.

⁵ Ebd., 302.

Ein großer Teil der religionspädagogischen und katechetischen Anliegen *Exelers*, die er auf der Basis seiner katechesegegeschichtlichen Untersuchung begründet und später profiliert hat, ist in den Grundkonsens heutiger Religionspädagogik und Katechetik eingegangen. Dennoch liefert die Relecture von „Wesen und Aufgabe der Katechese“ wichtige Wegweiser und Warnsignale für die aktuelle religionspädagogisch-katechetische Diskussion⁶ und für Entscheidungen auf der Ebene der Diözesen und Gemeinden. Im Blick auf *Exelers* katechesegegeschichtliche Studie scheint es heute wichtig:

- angesichts der neuen Aufmerksamkeit für den Erwachsenen Katechumenat die katechetische Begleitung der bereits getauften Heranwachsenden und Erwachsenen im Rahmen der Gemeindegatechese nicht zu vernachlässigen;
- bei der Betonung des ganzheitlichen *Vollzugs* der Katechese die Verzahnung von Glaubensvollzug und Glaubensreflexion nicht auszublenden;
- beim Bemühen um eine Elementarisierung der Inhalte der Glaubensvermittlung die eminente Bedeutung der Elementarisierung auf der Ebene der Lernenden – im Sinne der Sondierung lebensrelevanter Erfahrungen und altersgerechter Zugänge – nicht zu übergehen;
- angesichts der neuen Aufmerksamkeit für die katechetische Dimension des Religionsunterrichts nicht hinter die Errungenschaften der Profilierung religiösen Lernens unter den Bedingungen der Schule zurückzufallen; d.h. den schulischen Religionsunterricht zwar durchaus als Vorraum gemeindlicher Katechese zu verstehen und die Kooperation der Lernorte Schule und Gemeinde weiterzuentwickeln, den Religionsunterricht aber keinesfalls als Ersatz für die gemeindliche Katechese mit Heranwachsenden zu verzwecken und zu missbrauchen;
- die in den letzten Jahrzehnten gewachsene religionspädagogische Aufmerksamkeit für die heterogenen Vorerfahrungen der Lernenden, für unterschiedliche individuelle, soziale und gesellschaftliche Voraussetzungen und die daraus resultierende differenzierte religionspädagogische Arbeit in Theorie und Praxis weiter voranzutreiben im Blick auf:
 - (a) unterschiedliche entwicklungsbedingte Voraussetzungen der Teilnehmenden,
 - (b) unterschiedliche kulturelle Prägungen der Teilnehmenden im zunehmend multi-kulturellen Kontext,
 - (c) die Anliegen geschlechtergerechter religionspädagogischer Arbeit.

Insgesamt hat *Exelers* „Wesen und Aufgaben der Katechese“ maßgeblich zur Identifizierung von jahrhundertealten blinden Flecken religionspädagogischer Theorie und Praxis beigetragen und erweist sich in der heutigen Relecture als ein Meilenstein der Religionspädagogik und Katechetik, hinter den aktuelle Entwicklungen und Entscheidungen nicht zurückfallen sollten. Wer sich angesichts knapper werdender personeller und finanzieller Ressourcen dennoch von *Exelers* weitem, ganzheitlichem Katecheseverständnis verabschiedet, kann dies – auf der Folie von „Wesen und Aufgabe der Katechese“ – nur im Bewusstsein von Ausblendungen, Verengungen und Leerstellen, die in der pluralisierten und individualisierten Gesellschaft lebensbedrohlich für die Zukunft der Kirche werden können.

⁶ Vgl. exemplarisch: *Die deutschen Bischöfe*, Katechese in veränderter Zeit, Bonn 2004.

