

theol

RELIGIONSPÄDAGOGISCHE BEITRÄGE

54/2005

Benk/Erb/Immerfall/Quesel, Fächerübergreifende Kooperation

Porzelt, Die Religion (in) der Schule

Domsgen, Performativer Religionsunterricht

Bergold, Gehirn – Religion – Bildung

Riegel, Im Schnittpunkt von Handeln und Erzählen

Weirer, Bologna – und was nun?

Sauer, Spiritualität im Lehramtsstudium Religion

Rezensionen

Theis, 'Neu gelesen': Bruno Dreher

Zeitschrift der Arbeitsgemeinschaft
Katholische Religionspädagogik und
Katechetik (AKRK)

ISSN 0173-0339

ZA 4253

Inhalt

<i>Vorwort</i>	1
<i>Andreas Benk / Roger Erb / Stefan Immerfall / Carsten Quesel</i> , Religionsunterricht und naturwissenschaftlicher Unterricht. Eine empirische Untersuchung zur fächerübergreifenden Kooperation und ihren Grundlagen	3
<i>Burkard Porzelt</i> , Die Religion (in) der Schule. Eine religionspädagogische und theologische Herausforderung	17
<i>Michael Domsgen</i> , Der performative Religionsunterricht – eine neue religionsdidaktische Konzeption?	31
<i>Ralph Bergold</i> , Gehirn – Religion – Bildung. Die neuen Hirnforschungserkenntnisse und ihre religionspädagogische Bedeutung für religiöse Bildungsprozesse	51
<i>Ulrich Riegel</i> , Sich selbst finden im Schnittpunkt von Handeln und Erzählen. Religiöse Identität als interaktive und narrative Selbstverortung	69
<i>Wolfgang Weirer</i> , Bologna – und was nun? Zum 'Aufbau eines Europäischen Hochschulraumes' aus theologisch-religionspädagogischer Perspektive	91
<i>Ralph Sauer</i> , Spiritualität in der Ausbildung von Studierenden des Lehramtes Katholische Theologie. Impulse für eine zu führende Diskussion	105
<i>Buchbesprechungen</i>	109
<i>Joachim Theis</i> , 'Neu gelesen': Bruno Dreher, Die biblische Unterweisung im katholischen und evangelischen Religionsunterricht (1963)	129

RELIGIONSPÄDAGOGISCHE BEITRÄGE

Begründet von *Günter Stachel* und *Hans Zirker*

Fortgeführt durch *Herbert A. Zwergel*

Herausgeber: Arbeitsgemeinschaft Katholische Religionspädagogik und Katechetik (AKRK)

Vorsitzender: Univ.Prof. Dr. Herbert Zwergel (Kassel)

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

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

e-mail: rpb@uni-muenster.de; Tel.: 06131 / 39-22458

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

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

Druckvorlagen: B. Porzelt / Druck: WP-Verlag Darmstadt / RpB im Internet: www.religionsunterricht.de

Vorwort

Die Artikel der vorliegenden Ausgabe der *Religionspädagogischen Beiträge* lassen sich nicht unter einem gemeinsamen Oberthema zusammenfassen. Sie spiegeln gleichwohl aktuelle Forschungsschwerpunkte der Disziplin.

Die drei ersten Beiträge lenken den Blick auf das religionsdidaktische Handlungsfeld des schulischen Religionsunterrichts. *Andreas Benk*, *Roger Erb*, *Stefan Immerfall* und *Carsten Quesel* präsentieren Ergebnisse eines interdisziplinären empirischen Forschungsprojekts zur fächerübergreifenden Kooperation von Religionsunterricht und naturwissenschaftlichen Fächern. Sie diskutieren mit Blick auf den empirischen Befund didaktisch relevante Modelle des Verhältnisses von Theologie und Naturwissenschaften und markieren Defizite und Desiderate der Ausbildung. *Burkard Porzelt* fragt problematisierend nach der Struktur der „Religion (in) der Schule“ und damit nach der konstitutiven Bedeutung des Kontextes Schule für die Bestimmung des Inhalts und des Modus der Darstellung und Vermittlung von Religion und christlicher Tradition im Unterricht. Er benennt Aporien und konturiert vier elementare Modi schulischer Vermittlung von Religion. *Michael Domsgen* rekonstruiert und analysiert das kategoriale Gerüst, die erkenntnisleitenden Motive und die Diskursebenen der religionsdidaktischen Diskussion des Ansatzes eines 'performativen Religionsunterrichts'. Er prüft Reichweite und Grenzen des Ansatzes und beschreibt Herausforderungen, denen sich Religionsdidaktik im Zusammenhang der vorgetragenen Problemsicht zukünftig stellen sollte.

Zwei weitere Beiträge behandeln Fragestellungen der Fundamental Religionspädagogik. *Ralph Bergold* thematisiert die religionspädagogische Bedeutung neuer Erkenntnisse der Hirnforschung für religiöse Bildungsprozesse und setzt damit die in RpB 49/2002 und RpB 51/2003 eröffnete Diskussion zu diesem Problemfeld fort. In vier exemplarischen Zugängen gewinnt er Perspektiven und konkrete Handlungsorientierungen für religiöse Lehr- und Lernprozesse, die die Bedeutung des subjektiven Aneignungsmodus und eines förderlichen Lernkontextes für erfolgreiches Lernen akzentuieren. *Ulrich Riegel* rekonstruiert den theologischen, (religions)psychologischen und (religions)soziologischen Diskurs über den für die religionspädagogische Theoriebildung zentralen Begriff der Identität. Die konzeptuellen Klärungen konvergieren in einem Modell religiöser Identität als interaktiver und narrativer Selbstverortung, dessen religionspädagogische Anschlussfähigkeit diskutiert und geprüft wird.

Im Kontext aktueller Diskussionen über eine Reform der theologischen Studiengänge widmen sich zwei weitere Beiträge hochschuldidaktischen Fragen. *Wolfgang Weirer* untersucht in einer theologisch profilierten kritischen Analyse den in diesem Zusammenhang relevanten Bologna-Prozess zum Aufbau eines Europäischen Hochschulraums sowie dessen einzelne Instrumente. Er plädiert für einen Perspektivenwechsel in der aktuellen Diskussion, der ein verengtes Bildungsverständnis aufbricht und den Problemhorizont weitet. *Ralph Sauer* fragt in einem Impulsbeitrag nach dem Stellenwert von Spiritualität in der Ausbildung künftiger Religionslehrer/innen.

In der Rubrik 'Neu gelesen' unterzieht *Joachim Theis* die 1963 veröffentlichte Untersuchung „Die biblische Unterweisung im katholischen und evangelischen Religionsunterricht“ von *Bruno Dreher* einer Relecture. Diese forschungsgeschichtlich bedeutsame

Veröffentlichung der Bibeldidaktik dokumentiert zugleich einen frühen Beitrag zu einer konfessionell vergleichenden Religionspädagogik.

In diesem Heft der *Religionspädagogischen Beiträge* werden wiederum zehn wissenschaftliche Fachveröffentlichungen in *Rezensionen* vorgestellt und besprochen.

Mainz / Münster, im August 2005

Werner Simon und Burkard Porzelt

Anschriften der Autoren

Benk, Prof. Dr. Andreas (Päd. Hochschule Schwäbisch Gmünd, Institut für Theologie und Religionspädagogik), In der Krummen 4, 73527 Schwäbisch Gmünd

Bergold, PD Dr. Ralph, Maria Montessori-Allee 38, 53229 Bonn

Domsgen, PD Dr. Michael, Evangelisch-Theologische Fakultät, Universität Münster, Universitätsstr. 13-17, 48143 Münster

Erb, Prof. Dr. Roger (Päd. Hochschule Schwäbisch Gmünd, Institut für Naturwissenschaften), Beurener Str. 80, 73540 Heubach

Immerfall, Prof. Dr. Stefan (Päd. Hochschule Schwäbisch Gmünd, Institut für Soziologie und Politikwissenschaft), Lautensackstr. 23, 94474 Vilshofen

Porzelt, Prof. Dr. Burkard (Universität Münster), Hammer Str. 81, 48153 Münster

Quesel, Prof. Dr. Carsten, Päd. Hochschule Solothurn, Abteilung für Forschung und Entwicklung, Obere Sternengasse 7, Postfach 1360, CH-Solothurn

Riegel, Dr. Ulrich (Universität Würzburg), Sendelbachstr. 28, 97209 Veitshöchheim

Sauer, Prof.em. Dr. Ralph, Bussardstr. 3a, 49377 Vechta

Theis, Prof. Dr. Joachim (Theologische Fakultät Trier), Am Talweiher 9, 55765 Birkenfeld/Nahe

Weirer, Dr. Wolfgang (Universität Graz), Bergstr. 20, A-8062 Kumberg

Anschriften der Rezensentinnen und Rezensenten

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

Fleckenstein, Prof. Dr. Wolfgang (Centre chrétien d'éducation des adultes Luxembourg), Talstr. 22, 67487 St. Martin

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

Jakobs, Prof. Dr. Monika (Universität Luzern), Obergütschstr. 12, CH-6003 Luzern

Rickers, Prof.i.R. Dr. Folkert, Ludgeriplatz 21, 47057 Duisburg

Schmid, Prof. Dr. Bruno (Päd. Hochschule Weingarten), Turmstr. 31, 88281 Unterankenreute

Schwillus, PD Dr. Harald, Holsteinische Str. 5, 12163 Berlin

Spiegel, Prof. Dr. Egon (Hochschule Vechta), Regerstr. 6, 49377 Vechta

Wuckelt, Prof. Dr. Agnes (Kathol. Fachhochschule NRW, Abteilung Paderborn), Mühlenstr. 17, 33165 Lichtenau

Zwergel, Prof. Dr. Herbert (Universität Kassel), Tannenheckerweg 11c, 34127 Kassel

1 Eine empirische Untersuchung zur fächerübergreifenden Kooperation und ihren Grundlagen

Längst ist es ein Gemeinplatz geworden, dass wir in einer technisch-naturwissenschaftlich geprägten Welt leben und dass auch das menschliche Selbstverständnis maßgeblich durch naturwissenschaftliche Erkenntnisse beeinflusst wird. Da für die Theologie der Mensch und seine Welt einen notwendigen Bezugspunkt darstellen, ist sie damit unvermeidlich auf eine konstruktive Auseinandersetzung mit den Naturwissenschaften angewiesen.¹ Aufgrund der nachhaltigen Kontroversen zwischen katholischer Kirche und neuzeitlichen Naturwissenschaften gelang es der Theologie freilich erst in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts, ihr Verhältnis zu den Naturwissenschaften zu normalisieren und zu klären. Auf evangelischer Seite ist heute die schroffe Trennung von Theologie und Naturwissenschaft, die bestenfalls ein höfliches, aber zugleich auch beziehungsloses Nebeneinander beider Wissenschaften gewährleisten konnte, weitgehend überwunden; auf katholischer Seite ist die Naturwissenschaft endlich aus kirchlicher Bevormundung entlassen und ihre Autonomie akzeptiert. Es besteht in der gegenwärtigen Theologie ein nahezu einhelliger Konsens darüber, dass theologische Einsichten und naturwissenschaftliche Erkenntnisse nicht in Konkurrenz zueinander stehen, sondern sich gegenseitig ergänzen können und müssen.² Unbeschadet der Eigenständigkeit der Naturwissenschaften können deren Erkenntnisse theologisch gedeutet werden, d.h. die Welt, die etwa Physik und Biologie mit ihren Methoden erforschen, ist ein und dieselbe Welt, die die Theologie als Schöpfung Gottes zum Thema macht.

Mit der Theologie ist auch der Religionsunterricht herausgefordert, den Dialog mit den in der Schule vertretenen Naturwissenschaften zu suchen und zu pflegen. „Soll es in der religiösen Erziehung um Befähigung zur Bewältigung gegenwärtiger und künftiger Lebenssituationen gehen“, schreibt der Religionspädagoge *Albert Biesinger*, „dann ist es offensichtlich notwendig, sich mit der naturwissenschaftlichen Denkweise kompetent auseinanderzusetzen.“³ Dieses Anliegen trifft sich mit der pädagogischen Forderung nach fächerübergreifendem und fächerverbindendem Lehren und Lernen, das Zusammenhänge über Fächergrenzen hinweg aufdecken und bei Schüler/innen vernetztes Denken ermöglichen soll. Entsprechend sehen die Lehr- und Bildungspläne der vergangenen Jahre zunehmend die Kooperation zwischen den Schulfächern vor. Darüber hinaus werden zum Beispiel in baden-württembergischen Schulen anstelle der bisherigen

¹ Als Beleg sei hier nur der evangelische Theologe *Hans Weder* zitiert: „Kosmologische und anthropologische Aussagen des Glaubens verlangen, wenn sie wissenschaftlich ernst genommen werden sollen, eine theologische Auseinandersetzung mit den Naturwissenschaften, namentlich der Physik und der Biologie, die gegenwärtig den wichtigsten naturwissenschaftlichen Zugang zur Kosmologie und Anthropologie darstellen. Die Theologie ist deshalb vital am Dialog mit den Naturwissenschaften interessiert“ (*Hans Weder / Jürgen Audretsch*, Kosmologie und Kreativität. Theologie und Naturwissenschaft im Dialog, Leipzig 1999, 10).

² Vgl. dazu z.B. die Beiträge evangelischer und katholischer Theologen in: *Wilhelm Gräß* (Hg.), Urknall oder Schöpfung? Zum Dialog zwischen Theologie und Naturwissenschaft, Gütersloh 1995.

³ *Albert Biesinger / Hans-Bernd Strack*, Gott, der Urknall und das Leben. Was Glaube und Naturwissenschaft voneinander lernen können, München 1996, 9.

Einzelfächer neue „Fächerverbünde“ eingerichtet, die projektorientiertes Unterrichten nicht mehr zur Ausnahme, sondern zum alltäglichen Normalfall werden lassen sollen. Soweit das theologisch, religionspädagogisch und pädagogisch zweifellos gut begründete Programm, das im Übrigen keineswegs völlig neu ist – wie aber verhält es sich tatsächlich an unseren Schulen mit dem diesbezüglichen Unterricht? Sehen sich Lehrer/innen in ihrem Studium und Referendariat ausreichend für das von ihnen geforderte fächerverbindende und fächerübergreifende Lehren vorbereitet? Halten sie die Kooperation zwischen naturwissenschaftlichen Fächern und dem Religionsunterricht überhaupt für sinnvoll? In welchem Ausmaß werden solche Kooperationen tatsächlich auch durchgeführt? Welches Verhältnis von Theologie und Naturwissenschaften legen die jeweiligen Lehrer/innen dabei zu Grunde? Da diesbezügliche Studien bislang kaum vorliegen⁴, untersuchte diese Fragen jetzt das interdisziplinäre Forschungsprojekt „Naturwissenschaft und Religion – Orientierung in einer komplexen Welt“, das von der Pädagogischen Hochschule Schwäbisch Gmünd in Kooperation mit der Pädagogischen Hochschule Solothurn unter Beteiligung von Physikern, Soziologen und Theologen durchgeführt wurde.

1. Stichprobe und Fragebogen

Grundlage der Untersuchung war die Auswertung einer im Frühjahr 2004 durchgeführten Umfrage an 200 Schulen, die unter den insgesamt rund 1900 staatlichen Gymnasien, Real- und Hauptschulen in Baden-Württemberg zufällig ausgewählt wurden. Dazu wurden in diesen Schulen Fragebögen an alle Lehrer/innen verteilt, die in der Sekundarstufe I ein naturwissenschaftliches Fach (Physik, Biologie oder Chemie) bzw. evangelische oder katholische Religionslehre unterrichten. Insgesamt wurden 1920 Fragebögen ausgegeben, von denen 516 (dies entspricht einer Rücklaufquote von 27%) bearbeitet, zurückgeschickt und ausgewertet wurden. Gut die Hälfte dieser Fragebögen stammt von Lehrkräften an der Hauptschule (52%), rund ein Viertel von Lehrkräften an der Realschule (26%) und ein starkes Fünftel von Lehrkräften am Gymnasium (22%). Von den Lehrer/innen, deren Fragebögen ausgewertet wurden, studierten 143 Biologie, 100 Chemie, 90 Physik, 106 evangelische und 116 katholische Religion. Damit ergeben sowohl das Verhältnis der Schularten wie die zahlenmäßige Verteilung der Fachlehrkräfte ein weitgehend repräsentatives Abbild der tatsächlichen Situation in Baden-Württemberg. Dies gilt auch für die Altersverteilung der Stichprobe: Über die Hälfte der Lehrer/innen ist älter als 50 Jahre (53%), weniger als ein Fünftel ist 35 Jahre alt

⁴ Eine seltene Ausnahme bildet das interdisziplinäre Forschungsprojekt Schule Ethik Technologie (SET), das in den Jahren 1996 bis 1999 von der Universität Tübingen in Kooperation mit der Pädagogischen Hochschule Heidelberg durchgeführt wurde. Dabei ging es um die schulische Vermittlung von ethischer Urteilskompetenz als didaktische und methodische Aufgabe am Beispiel der Gentechnik, vgl. dazu *Michael Schallies u.a.*, Interdisziplinarität in der Praxis – Ergebnisse aus dem Forschungsprojekt Schule Ethik Technologie (SET), in: Anneliese Wellensiek / Hans-Bernhard Petermann (Hg.), Interdisziplinäres Lehren und Lernen in der Lehrerbildung, Weinheim – Basel 2002, 188-200. Da sich fächerübergreifende Kooperation von Naturwissenschaften und Religion aus Sicht der Theologie nicht auf ethische Fragestellungen begrenzen darf, sondern u.a. auch erkenntnistheoretische Reflexionen sowie kosmologische und anthropologische Themen aufgreifen sollte, umfasst die hier vorgestellte Untersuchung allerdings einen ausgedehnteren Themenbereich.

oder jünger (18,5%). Der Fragebogen enthielt Items zum fächerübergreifenden Unterricht und zum Verhältnis von Theologie und Naturwissenschaft (s.u.).⁵

2. Defizite in der Ausbildung

Immer wieder wird von Lehrer/innen bei Fortbildungsveranstaltungen vorgebracht, die Lehrpläne verlangten von ihnen zwar fächerverbindendes und fächerübergreifendes Unterrichten, sie seien dafür in ihrer rein fachbezogenen Ausbildung aber nicht ausgebildet worden. Die Studie belegt, dass dieses Urteil von einer großen Mehrheit der befragten Lehrkräfte geteilt wird. Auf die Frage „Wie wurden Sie auf fächerverbindendes bzw. fächerübergreifendes Lehren und Lernen in Ihrer Aus- bzw. Weiterbildungszeit vorbereitet?“ antworteten zwei Drittel (67,7%) bezüglich ihres *Studiums* auf einer vierteiligen Skala mit „überhaupt nicht“ und nicht einmal jeder Zehnte mit „sehr gut“ (2,2%) oder gut (7,5%; vgl. Tabelle 1).

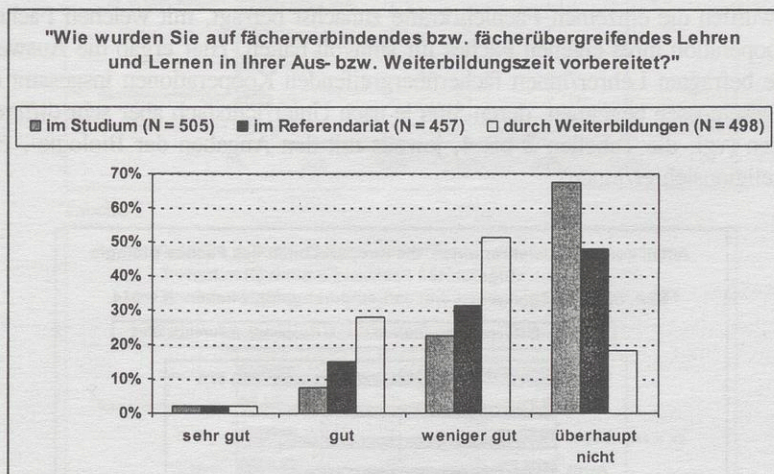


Tabelle 1

Besonders deutlich fällt dabei das Urteil bei den gymnasialen Lehrkräften aus (89,0% „überhaupt nicht“) und bei allen, die schon länger als 20 Jahre unterrichten (78,3% „überhaupt nicht“). Etwas positiver ist dagegen das Resultat bei den Lehrkräften in der Hauptschule (aber auch hier noch 61,3% „überhaupt nicht“) und bei allen, die weniger als fünf Jahre unterrichten (42,9% „überhaupt nicht“). Die sich hier zaghaft andeutende bessere Beurteilung des Studiums könnte unter anderem darauf zurückzuführen sein, dass in den vergangenen Jahren an den baden-württembergischen Pädagogischen Hochschulen ein für alle Lehramtsstudierenden verpflichtender Studienbereich „Interdisziplinäres Lehren und Lernen“ neu aufgenommen wurde.⁶

⁵ Der gesamte Fragebogen sowie weitere hier nicht abgedruckte Auswertungstabellen können eingesehen werden unter <http://katholische-theologie.ph-gmuend.de>.

⁶ Dieser Studienbereich wurde in den Prüfungsordnungen inzwischen durch ein Studium zu den „Grundlagen des Fächerverbands“, den die Studierenden jeweils gewählt haben, abgelöst.

Obwohl auch im *Referendariat* die Vorbereitung auf fächerübergreifenden oder fächerverbindenden Unterricht insgesamt deutlich negativ beurteilt wird (31,1% „weniger gut“ und 51,9% „überhaupt nicht“), zeichnet sich hier bei den jüngeren Lehrkräften eine positive Wende ab: Nur noch 16,7% derjenigen, die seit weniger als 5 Jahren unterrichten, urteilen hier mit „überhaupt nicht“, dagegen 32,1% mit „gut“ und 8,3% sogar mit „sehr gut“. Zudem konnte ein nicht unerheblicher Anteil der Lehrer/innen offensichtlich die Defizite in Studium und Referendariat durch *Weiterbildungen* beheben: Bezüglich des Weiterbildungsangebots beantworteten 28,1% der Lehrkräfte die Frage mit „gut“ und 2,0% mit „sehr gut“.

3. Biologie spielt Schlüsselrolle bei fächerübergreifenden Kooperationen

Fächerübergreifender Unterricht wird von den Lehrplänen schon lange gefordert, es gab aber bislang noch keine Untersuchungen, ob und ggf. mit welchen Kooperationsfächern ihn diejenigen, die ihn durchführen sollen, auch für sinnvoll erachten. Im Fragebogen wurden die einzelnen Fachlehrkräfte zunächst befragt, mit welchen Fächern sie eine Kooperation ihres eigenen Faches für sinnvoll halten. Hier ergab die Auswertung, dass die befragten Lehrer/innen fächerübergreifenden Kooperationen insgesamt durchaus aufgeschlossen begegnen, deren Sinn je nach Unterrichtsfach aber sehr differenziert beurteilen (vgl. die Tabellen 2 bis 4, jeweils mit den Angaben der Biologie-, Physik- bzw. Religionslehrer/innen).

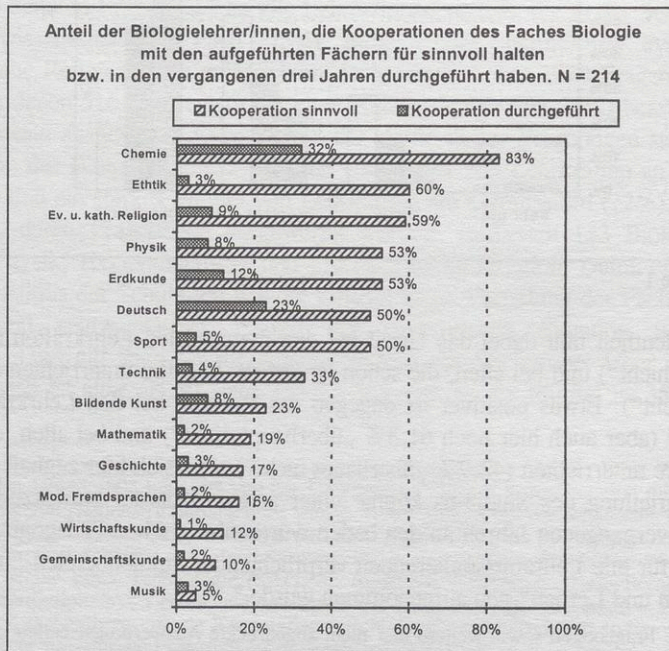


Tabelle 2

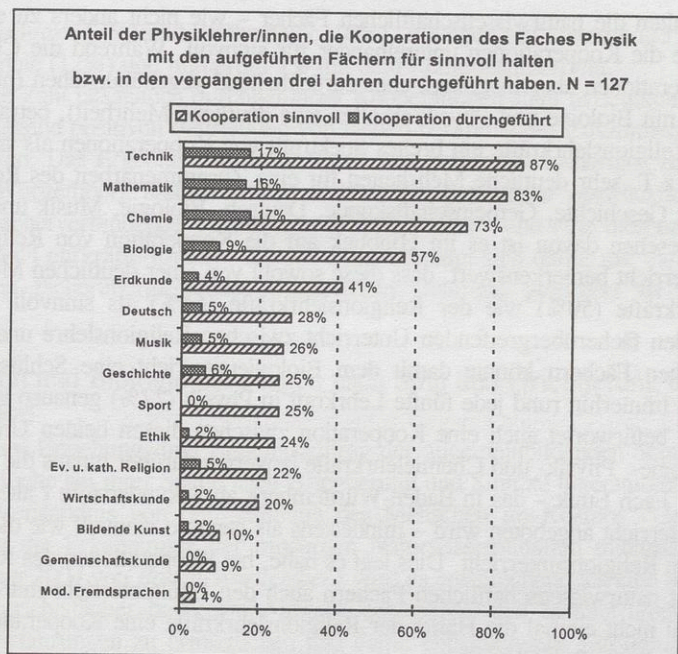


Tabelle 3

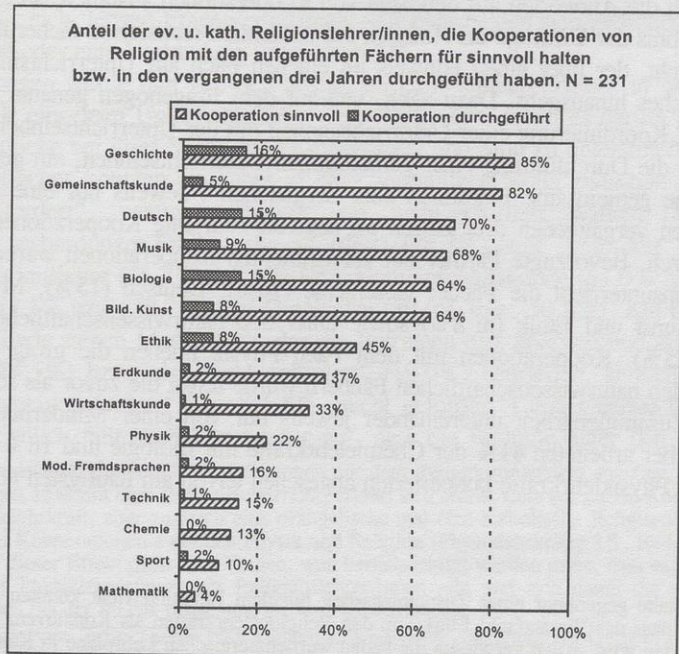


Tabelle 4

Demnach halten die naturwissenschaftlichen Fächer – wie nicht anders zu erwarten – insbesondere die Kooperationen untereinander für sinnvoll. Während die Chemielehrkräfte Kooperationen aber insgesamt eher zurückhaltend gegenüberstehen (nur die Kooperationen mit Biologie und Physik erhalten eine deutliche Mehrheit), betrachten Biologie- und Religionslehrkräfte ein breites Spektrum von Kooperationen als sinnvoll. So gibt es hier z.T. sehr deutliche Mehrheiten für eine Zusammenarbeit des Religionsunterrichts mit Geschichte, Gemeinschaftskunde, Deutsch, Biologie, Musik und Bildende Kunst. Abgesehen davon ist es im Hinblick auf die Kooperation von Religions- und Biologieunterricht bemerkenswert, dass diese sowohl von einer deutlichen Mehrheit der Biologielehrkräfte (59%) wie der Religionslehrkräfte (64%) als sinnvoll qualifiziert wird. Für den fächerübergreifenden Unterricht zwischen Religionslehre und naturwissenschaftlichen Fächern könnte damit dem Biologieunterricht eine Schlüsselfunktion zukommen. Immerhin rund jede fünfte Lehrkraft in Physik (22%) genauso wie in Religion (22%) befürwortet auch eine Kooperation zwischen diesen beiden Unterrichtsfächern. Biologie-, Physik- und Chemielehrkräfte bewerten darüber hinaus die Kooperation mit dem Fach Ethik – das in Baden-Württemberg ab Sekundarstufe I alternativ zum Religionsunterricht angeboten wird – mindestens als genauso sinnvoll wie die Kooperation mit dem Religionsunterricht. Dies legt es nahe, bei Kooperationen des Religionsunterrichts mit naturwissenschaftlichen Fächern auch den Ethikunterricht mit einzubeziehen, obwohl nicht einmal die Hälfte der Religionslehrkräfte eine Kooperation mit diesem Fach als sinnvoll angibt.⁷

So erfreulich die Antworten auf den Sinn von Kooperationen ausfallen, so ernüchternd ist das Ergebnis der Umfrage im Hinblick auf tatsächlich realisierten fächerübergreifenden Unterricht, der über einen Hinweis im eigenen Fach auf Unterrichtsinhalte eines anderen Faches hinausgeht. Dazu zählt, wie auf dem Fragebogen genauer ausgeführt wurde, die „Koordinierung einer Unterrichtseinheit mit der Unterrichtseinheit des anderen Faches, die Durchführung einer gemeinsamen Unterrichtseinheit, ein gemeinsames Projekt, eine gemeinsame Exkursion oder dergleichen“. Jeweils nur eine Minderheit führte in den vergangenen drei Jahren als sinnvoll beurteilte Kooperationen auch tatsächlich durch. Bevorzugte Partner bei verwirklichten Kooperationen waren dabei für den Religionsunterricht die Fächer Geschichte (16%), Deutsch (15%), Musik (9%), Bildende Kunst und Ethik (je 8%) sowie unter den naturwissenschaftlichen Fächern Biologie (15%). Kooperationen mit dem Fach Physik blieben die große Ausnahme (2%). Bei den naturwissenschaftlichen Fächern wurde selbst die zuvor als sehr sinnvoll beurteilte Zusammenarbeit untereinander jeweils nur von einer Minderheit realisiert, immerhin aber arbeiteten 41% der Chemielehrkräfte mit Biologie und 18% mit Physik zusammen. Physiklehrkräfte kooperierten abgesehen davon am häufigsten noch mit den

⁷ Die Vorbehalte gegenüber einer Zusammenarbeit mit dem Ethikunterricht könnten ihre Ursache darin haben, dass das 'Ersatzfach' Ethik von den Religionslehrkräften als Konkurrenz zum eigenen Fach empfunden wird. Auch verwiesen die baden-württembergischen Lehrpläne in Katholischer Religionslehre von 1994 bei den einzelnen Lehrplaneinheiten zwar auf Bezüge zu allen anderen Schulfächern, aber bedauerlicherweise nicht auf das Fach Ethik.

Fächern Technik (17%) und Mathematik (16%), Biologen mit Deutsch (23%), Erdkunde/Geographie (12%) und immerhin 9% mit dem Religionsunterricht.⁸

Die geringe Zahl tatsächlich durchgeführter Kooperationen steht in deutlichem Kontrast zur überwiegend positiven Beurteilung von fächerübergreifender Zusammenarbeit durch die Befragten. Das Ergebnis überrascht auch, weil bereits die bisherigen Bildungspläne in Baden-Württemberg ähnlich wie in anderen Bundesländern ausdrücklich für jeden Jahrgang fächerverbindende Themen zur Auswahl stellen und eine diesbezügliche Absprache aller Lehrkräfte fordern. Einmal mehr bestätigt sich damit mit dieser Untersuchung, dass fächerübergreifendes Unterrichten „häufiger gefordert als praktiziert“⁹ wird.

4. Religion und Biologie bei Fragen nach Sinn und Orientierung besonders gefordert

Es zählt zum Erziehung- und Bildungsauftrag der allgemeinbildenden Schulen, Kinder und Jugendliche bei ihrer Suche nach Orientierung und Sinn zu unterstützen. Ein orientierendes Verständnis von der „Stellung des Menschen im Kosmos“ (*Max Scheler*) muss heute die Erkenntnisse der modernen Naturwissenschaften miteinschließen. Im *Bildungsplan 2004* von *Baden-Württemberg* wird es entsprechend als eine nicht auf einzelne Unterrichtsfächer begrenzte Aufgabe bezeichnet, den Schüler/innen bestimmte prägende Erfahrungen zu ermöglichen und damit entsprechende Einstellungen zu fördern. „Schülerinnen und Schüler lernen“, so ist dort als zehnte und letzte Einstellung aufgeführt, „sich ‘letzten Fragen’ zu öffnen – sie entscheiden sich zwischen Aufklärung und Glaube oder eine Verbindung von beiden.“¹⁰

Im Fragebogen wurde nun von den beteiligten Lehrer/innen erfragt, in welchem Umfang sie die einzelnen Unterrichtsfächer gefordert sehen, wenn es darum geht, Kinder und Jugendliche bei ihrer Suche nach Orientierung und Sinn zu unterstützen. Bezüglich aller Schulfächer konnten sie dabei in einer vierteiligen Skala zwischen „sehr gefordert“, „gefordert“, „weniger gefordert“ und „nicht gefordert“ wählen. Die Befragten sehen hier insbesondere Ethik „sehr gefordert“ (78,3%) oder „gefordert“ (18,3%), ebenso Religionslehre (75,2% bzw. 19,3%), Gemeinschaftskunde (64,0% bzw. 32,7%), Deutsch (57,5% bzw. 38,2%) und Geschichte (39,0% bzw. 50,8%). Am unteren Ende der Skala Ende stehen Mathematik, das die Befragten hier überwiegend als „wenig gefordert“ (44,5%) bzw. als „nicht gefordert“ (19,0%) beurteilen, ähnlich wie Physik (46,0% „wenig gefordert“ bzw. 11,8% „nicht gefordert“) und Chemie (44,7% bzw. 12,3%). Freilich fällt auch hier wieder auf, dass die Biologie unter den naturwissen-

⁸ Dass Biologielehrkräfte zu 9% Kooperationen mit dem Religionsunterricht angeben, Religionslehrkräfte dagegen 15% mit dem Biologieunterricht, erklärt sich damit, dass bei diesen Kooperationen oft eine Biologielehrkraft, aber zugleich eine evangelische und eine katholische Religionslehrkraft beteiligt sind. Bei Kooperationen zwischen Physik und Religion (Physiklehrkräfte 5%, Religionslehrkräfte 2%) kommt dieser Effekt nicht zum Tragen, weil berücksichtigt werden muss, dass es insgesamt sehr viel weniger Physiklehrer/innen als Religionslehrer/innen gibt und sich damit die durchgeführten Kooperationen bei der Physik prozentual stärker niederschlagen.

⁹ *Reinhard Thurow*, Zehn Thesen zum fächerübergreifenden Unterricht am Gymnasium, in: *Lehren und Lernen* 14 (6/1988), 42-55, 42.

¹⁰ *Hartmut von Hentig*, Einführung in den Bildungsplan 2004, in: *Kultus und Unterricht* vom 21.01.2004., 7-19, 12.

schaftlichen Fächern eine Sonderrolle einnimmt: 28,3% beurteilen dieses Schulfach im Hinblick auf die Unterstützung von Kindern und Jugendlichen auf der Suche nach Sinn und Orientierung als „sehr gefordert“ und 54,6% als „gefordert“. Bei der Rangfolge der Mittelwerte (vgl. Tabelle 5) folgt Biologie gleich auf Geschichte und Deutsch, weit vor den anderen naturwissenschaftlichen Fächern. Noch deutlicher fällt das diesbezügliche Ergebnis unter den Lehrkräften aus, die selbst Biologie studiert haben: Sie sehen ihr eigenes Fach hier sogar zu 41,1% als „sehr gefordert“ und zu 51,8 % als „gefordert“. Entsprechendes gilt allerdings auch für die anderen Fächer: Die Lehrkräfte sehen das von ihnen studierte und unterrichtete Fach deutlich stärker in Pflicht genommen als dies aus fachfremder Sicht geschieht (vgl. Tabelle 6).

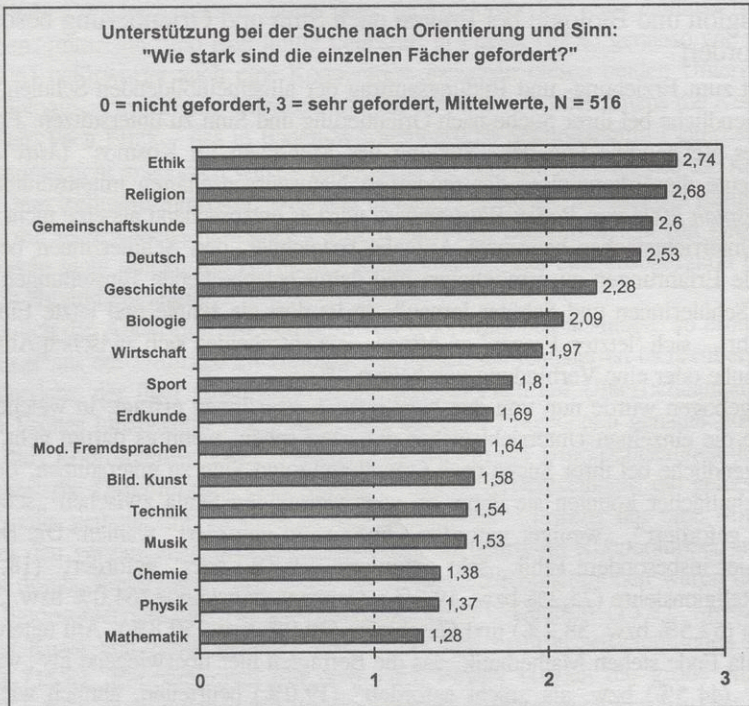


Tabelle 5

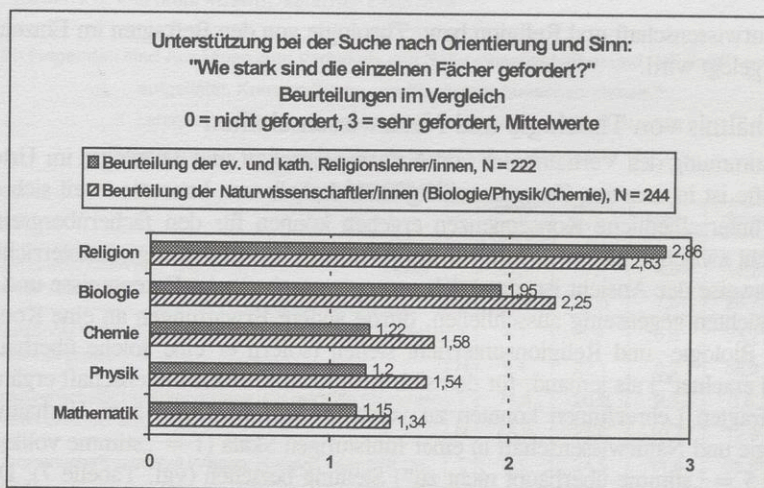


Tabelle 6

Vergleicht man darum die Beurteilungen von naturwissenschaftlichen Lehrer/innen mit denen von Religionslehrer/innen, so verändert sich die Rangfolge zwischen Religion und naturwissenschaftlichen Fächern zwar nicht, aber die Abstände verschieben sich: Aus Sicht der naturwissenschaftlichen Lehrkräfte sind Biologie, Physik und Chemie bei Fragen nach Sinn und Orientierung wesentlich stärker gefordert als im Urteil der Religionslehrkräfte.¹¹ Insbesondere Biologie steht hier Religion kaum noch nach, während die entsprechenden Werte für Chemie und Physik noch immer deutlich hinter demjenigen für Religion zurückbleiben.

Dies besagt, dass die hier in Frage stehende Bildungsaufgabe von den Lehrkräften verschiedener Fächer nicht einfach einander zugeschoben wird, sondern dass die Lehrer/innen jeweils ihr eigenes Fach selbst stärker in der Pflicht sehen, als es von fachfremden Lehrkräften in Pflicht genommen wird. Aus Sicht der Religionspädagogik ist es darüber hinaus auch bemerkenswert, dass bei Fragen nach Orientierung und Sinn von allen Lehrkräften neben dem Ethikunterricht (noch immer) vorrangig an den Religionsunterricht gedacht wird, verweist das doch implizit auch auf die Bedeutung dieses Unterrichts. Es stellt sich aber auch die Frage, was die Gründe dafür sind, dass Fächer wie Physik, Chemie und mit Einschränkungen auch Biologie deutlich weniger als zuständig für Fragen nach Sinn und Orientierung betrachtet werden. Drückt sich hier die Überzeugung aus, bei Naturwissenschaft und Religion handele es sich um zwei voneinander getrennte Bereiche mit je eindeutiger Aufgabenverteilung, der zufolge naturwissenschaftliche Erkenntnis wertneutrales Wissen vermittelt, Religion dagegen für Sinn und Orientierung zuständig ist?¹² Damit stellt sich aber die Frage, welches Verhältnis

¹¹ Auch Mathematiker/innen sehen sich selbst etwas stärker gefordert (N = 185, Mittelwert 1,46), als sie es aus Sicht von Naturwissenschaftler/innen sind (Mittelwert 1,34).

¹² Über die Hälfte der Befragten stimmt der Aussage zu: „Naturwissenschaft vermittelt Wissen, Religion vermittelt Orientierung“ (vgl. Tabelle 7).

von Naturwissenschaft und Religion bzw. Theologie von den Befragten im Einzelnen zu Grunde gelegt wird.

5. Verhältnis von Theologie und Naturwissenschaften

Die Bestimmung des Verhältnisses von Naturwissenschaft und Theologie im Urteil der Lehrkräfte ist in unserem Zusammenhang auch deshalb von Interesse, weil sich daraus jeweils unterschiedliche Konsequenzen ergeben können für den fächerübergreifenden Unterricht zwischen naturwissenschaftlichen Fächern und dem Religionsunterricht. Wer beispielsweise der Ansicht ist, dass sich naturwissenschaftliche Erkenntnisse und religiöse Einsichten gegenseitig ausschließen, dürfte andere Erwartungen an eine Kooperation von Biologie- und Religionsunterricht stellen (sofern er eine solche überhaupt für sinnvoll erachtet¹³) als jemand, für den sich Religion und Naturwissenschaft ergänzen. Die befragten Lehrer/innen konnten zu verschiedenen Aussagen zum Verhältnis von Theologie und Naturwissenschaft in einer fünfstufigen Skala (1 = „stimme vollkommen zu“ bis 5 = „stimme überhaupt nicht zu“) Stellung beziehen (vgl. Tabelle 7). Die einzelnen Items wurden dabei so formuliert, dass sie sich den wichtigsten in der Literatur aufgeführten möglichen Modellen des Verhältnisses Theologie – Naturwissenschaft zuordnen lassen¹⁴.

- (1) dem Konfrontations- oder Konkurrenzmodell, biblizistisch oder szientistisch begründet, das naturwissenschaftliche Erkenntnisse und religiöse Einsichten für unvereinbar erklärt (vgl. die Items c, f, h, und j),
- (2) dem Trennungsmodell, das naturwissenschaftliche und theologische Aussagen zwei voneinander getrennten Bereichen zuordnet (vgl. Item a, bedingt auch d und e),
- (3) dem Ergänzungsmodell, bei dem sich theologische und naturwissenschaftliche Aussagen gegenseitig ergänzen (vgl. Items b und g), und
- (4) dem Überschreitungsmodell, das Grenzüberschreitungen der einen Wissenschaft in den Bereich der anderen zumindest partiell zulässt (vgl. Item i, bedingt auch f).¹⁵

Zunächst ist bemerkenswert, dass die Voten der Religionslehrkräfte hier bei keinem einzigen Item signifikante Unterschiede zwischen evangelischen und katholischen Lehrkräften erkennen lassen. In Anbetracht des Stellenwerts einer 'natürlichen Theologie' in der katholischen Tradition oder zum Teil biblizistischer Tendenzen in pietistisch geprägten Regionen Baden-Württembergs wären hier konfessionelle Unterschiede nicht weiter verwunderlich gewesen. Stattdessen erweisen sich die Stellungnahmen von evangelischen und katholischen Religionslehrkräften nahezu als deckungsgleich. Jeweils rund neun von zehn Befragten stimmen allen Aussagen nicht oder eher nicht zu, die

¹³ Tatsächlich zeigte sich, dass der Anteil derjenigen, die eine Kooperation zwischen Religionsunterricht und naturwissenschaftlichem Unterricht für sinnvoll erachten, unter denen, die ein Ergänzungsmodell von Theologie und Naturwissenschaft vertreten, annähernd doppelt so groß ist, wie unter denen, die ein Trennungsmodell bevorzugen.

¹⁴ Vgl. dazu z.B. *Viggo Mortensen*, Theologie und Naturwissenschaft, Gütersloh 1995; *Veit-Jakobus Dieterich*, Glaube und Naturwissenschaft. Lehrerheft 2, Stuttgart 1996, 40f.

¹⁵ Die einzelnen Modelle müssen sich nicht gegenseitig ausschließen: Das Trennungsmodell lässt sich sowohl mit dem Konfrontationsmodell als auch mit dem Ergänzungsmodell verbinden; das Ergänzungsmodell wiederum kann auch mit dem Überschreitungsmodell kombiniert werden.

„Im Folgenden sind Aussagen zum Verhältnis von Naturwissenschaften und Religion/Theologie aufgelistet. Kreuzen Sie an, wie Sie zu den Aussagen stehen.“						
T: Lehrer/innen, die evang. oder kath. Theologie studiert haben, N = 222						
N: Lehrer/innen, die Biologie, Chemie oder Physik studiert haben, N = 245						
Angaben in %						
		stimme überhaupt nicht zu	stimme eher nicht zu	unentschieden	stimme eher zu	stimme vollkommen zu
a) Naturwissenschaften und Theologie befassen sich mit zwei getrennten Bereichen.	T	41,5	32,7	4,6	15,2	6,0
	N	22,9	27,5	7,5	26,7	15,4
b) Naturwissenschaftliche Erkenntnisse und religiöse Einsichten ergänzen einander.	T	4,1	5,9	6,8	33,2	50,0
	N	9,4	22,1	8,2	36,9	23,4
c) Naturwissenschaftliche Erkenntnisse und religiöse Einsichten schließen einander aus.	T	71,8	20,9	2,3	3,6	1,4
	N	45,9	25,8	10,7	12,3	5,3
d) Naturwissenschaft vermittelt Wissen, Religion vermittelt Orientierung.	T	9,1	24,5	11,8	38,6	15,9
	N	9,8	20,9	12,7	41,4	15,2
e) Ein naturwissenschaftlicher Gottesbeweis ist grundsätzlich unmöglich	T	8,7	14,7	6,9	18,8	50,9
	N	6,1	8,2	11,1	23,4	51,2
f) Die fortschreitende Einsicht in die kausalen Zusammenhänge unserer Wirklichkeit macht religiöse Vorstellungen zunehmend verzichtbar.	T	79,0	16,4	0,9	1,4	2,3
	N	46,1	34,3	8,6	6,9	4,1
g) Naturwissenschaftliche Erkenntnisse sind offen für religiöse Deutungen.	T	3,3	7,0	9,8	41,9	38,1
	N	14,0	19,0	16,5	35,5	14,9
h) Da Religion heute kaum mehr eine tragfähige Orientierung bieten kann, müssen sich die Naturwissenschaften verstärkt dieser Aufgabe annehmen.	T	59,5	30,9	5,0	3,6	0,9
	N	30,7	41,0	10,7	13,9	3,7
i) Bestimmte naturwissenschaftliche Phänomene lassen sich am besten mit der Annahme Gottes erklären.	T	22,3	28,4	19,1	18,1	12,1
	N	39,7	31,0	11,6	13,2	4,5
j) Angesichts des heutigen naturwissenschaftlichen Wissens kann den biblischen Schriften nur noch historische Bedeutung zukommen.	T	70,9	24,5	0,5	2,7	1,4
	N	33,3	27,2	10,7	18,5	10,3
k) Theologie ist keine Wissenschaft	T	60,4	23,0	6,9	7,4	2,3
	N	34,3	34,7	13,5	8,2	9,4

Tabelle 7

einem *Konfrontations-* oder *Konkurrenzmodell* zugeordnet werden können: Der Aussage, dass sich naturwissenschaftliche Erkenntnisse und religiöse Einsichten ausschließen, können nur 1,4% vollkommen bzw. 3,6% bedingt zustimmen, naturwissenschaftlich reduktionistische bzw. expansive Vorstellungen finden unter Religionslehrkräften genauso wenig Zustimmung (vgl. Ergebnisse zu den Items f, h und j). Für die große Mehrheit steht auch der wissenschaftliche Status der Theologie außer Frage: 60,4% stimmen der Aussage, dass Theologie keine Wissenschaft sei, überhaupt nicht zu, 23% stimmen ihr eher nicht zu. Eine nicht ganz so deutliche Ablehnung wie das Konfrontationsmodell erfährt bei Religionslehrer/innen das *Trennungsmodell*: Doch drei von vier Befragten (78,8%) können der Aussage nicht zustimmen, dass sich Naturwissenschaften und Theologie mit zwei getrennten Bereichen befassen. Dagegen findet das *Ergänzungsmodell* bei rund vier

von fünf Befragten Zustimmung: Die Hälfte stimmt der Aussage, dass sich naturwissenschaftliche Erkenntnisse und religiöse Einsichten ergänzen, vollkommen zu (50,0%) und ein Drittel stimmt hier „eher zu“ (33,2%). Während weniger als ein Fünftel derjenigen, für die sich Religion und Naturwissenschaft ergänzen, zugleich auch das Trennungsmodell befürwortet (19,2%), stimmen 82,5%, die das Ergänzungsmodell bejahen, auch der Formulierung zu, dass naturwissenschaftliche Erkenntnisse für religiöse Deutungen offen sind. Schließlich äußert sich ein Viertel der befragten Religionslehrkräfte zustimmend zu Aussagen, die einem *Überschreitungsmodell* zugeordnet werden können: 23,4% lehnen die Aussage ab, dass ein naturwissenschaftlichen Gottesbeweis unmöglich sei, 30,2% stimmen der Aussage zu, dass sich bestimmte naturwissenschaftliche Phänomene am besten mit der Annahme Gottes erklären lassen. Ein vergleichsweise hoher Anteil von 19,5% ist bei diesem letzten Punkt noch unentschlossen. Insgesamt ist das Ergänzungsmodell dieser Befragung zufolge das von Religionslehrkräften eindeutig favorisierte Modell der Zuordnung von Theologie und Naturwissenschaft.

Die Stellungnahmen der Religionslehrkräfte zum Verhältnis von Theologie und Naturwissenschaft entsprechen damit weitgehend den Positionen, die heute in der diesbezüglichen theologischen Fachliteratur konfessionsübergreifend vertreten werden: Ablehnung eines schroffen Konfrontationsmodells, statt dessen Bevorzugung eines Ergänzungsmodells, das es ermöglicht, naturwissenschaftliche Erkenntnisse in einen theologischen Deutungsrahmen einzuordnen. Allerdings ist ein nicht unerheblicher Anteil der befragten Religionslehrkräfte anfällig für theologisch und naturwissenschaftlich fragwürdige Grenzüberschreitungen zwischen Theologie und Naturwissenschaft, die angesichts ungelöster naturwissenschaftlicher Fragen Gott ins Spiel zu bringen versucht.¹⁶

Bei den naturwissenschaftlichen Lehrkräften fällt zunächst auf, dass keine signifikanten Unterschiede zwischen den Stellungnahmen von Biologie- und Physiklehrkräften festzustellen sind. Die immer wieder geäußerte Behauptung, in der Biologie sei das Ressentiment gegenüber der Theologie stärker ausgeprägt als in der Physik¹⁷, lässt sich mit dieser Erhebung nicht belegen. Auffallend ist dagegen, dass bei den naturwissenschaftlichen Lehrkräften der Anteil der Unentschlossenen mit durchschnittlich 11,1% bei diesen Items deutlich höher ist als bei den Religionslehrer/innen (6,8%). Während bei den Religionslehrkräften eindeutig das Ergänzungsmodell dominiert, ist die Situation hier uneinheitlicher.¹⁸ Fasst man diejenigen naturwissenschaftlichen Lehrkräfte zusammen, die den entsprechenden Items „eher“ bzw. „vollkommen“ zustimmen, dann ergibt sich, dass das Ergänzungsmodell von rund 60%, das Trennungsmodell von gut 40%, das Konfrontations- bzw. Konkurrenzmodell von knapp 20% und das Überschreitungsmodell

¹⁶ Dazu hat schon *Dietrich Bonhoeffer*, Widerstand und Ergebung, München ¹⁵1994, 162f, bemerkt, dass „man Gott nicht als Lückenbüsser unserer unvollkommenen Erkenntnis figurieren lassen darf [...]. In dem, was wir erkennen, sollen wir Gott finden, nicht aber in dem, was wir nicht erkennen“.

¹⁷ Vgl. *Carl Friedrich von Weizsäcker*, Notizen zum Gespräch über Physik und Religion, in: ders., Der Garten des Menschlichen. Beiträge zur geschichtlichen Anthropologie, Frankfurt/M. 1980, 328f., 328: „Meinem Eindruck nach sind bewusst antireligiöse Überzeugungen bei Physikern seltener als bei Biologen und viel seltener als bei Soziologen. Dies mag daran liegen, dass die Zeit des Streits mit der Kirche bei der Physik schon am weitesten zurückliegt.“

¹⁸ Dies wirkt sich bei fast allen Items zur Verhältnisbestimmung von Naturwissenschaft und Theologie durch eine deutlich höhere Standardabweichung bei naturwissenschaftlichen Lehrkräften aus.

dell von ebenfalls annähernd 20% vertreten wird.¹⁹ Gegenseitige Grenzüberschreitungen von Theologie und Naturwissenschaft werden aber eindeutiger als von Religionslehrkräften zurückgewiesen: Drei Viertel (74,6%) halten einen naturwissenschaftlichen Gottesbeweis grundsätzlich für unmöglich, mehr als zwei Drittel (70,7%) lehnen es ab, bestimmte naturwissenschaftliche Phänomene mit der Annahme Gottes zu erklären.

6. Zusammenfassung und Folgerungen

Als wesentliche Ergebnisse der Untersuchung ergeben sich damit:

- Die befragten Lehrkräfte beklagen fast unisono eine ungenügende Ausbildung im Hinblick auf fächerübergreifendes Lehren und Lernen: Dies gilt in erster Linie für das Studium, kaum weniger aber auch für das Referendariat.
- Fächerübergreifende Kooperation in der Schule wird sehr differenziert beurteilt: Während die Zusammenarbeit der naturwissenschaftlichen Fächer untereinander von einer großen Mehrheit der Lehrkräfte als sinnvoll betrachtet wird, gilt dies nur eingeschränkt für Kooperationen zwischen naturwissenschaftlichen Fächern und Religionsunterricht. Die Zusammenarbeit von Biologie- und Religionsunterricht beurteilen beide Seiten überwiegend als sinnvoll, die Zusammenarbeit von Physik- und Religionsunterricht hält nur eine Minderheit für sinnvoll.
- Die befragten Lehrkräfte praktizieren auch kaum solche Kooperationen, die von ihnen als sinnvoll erachtet werden; dies gilt insbesondere auch wieder für Kooperationen zwischen Religionsunterricht und naturwissenschaftlichen Fächern. Eine Kooperation zwischen Religionsunterricht und Physik- bzw. Chemieunterricht kommt in der Praxis nur in Ausnahmefällen vor.
- Naturwissenschaftliche Lehrkräfte und Religionslehrkräfte sind sich darin einig, dass vor allem die Fächer Religionslehre, Ethik, Gemeinschaftskunde und Deutsch zur Orientierungshilfe von Schüler/innen beitragen müssen, dass dagegen Physik, Chemie und Mathematik hier deutlich weniger gefordert sind. Das Fach Biologie nimmt für die befragten Lehrkräfte unter den naturwissenschaftlichen Schulfächern eine Sonderrolle ein: Deutlich mehr als Physik und Chemie wird dieses Fach als gefordert beurteilt, wenn es um Fragen nach Orientierung und Sinn geht.
- Die große Mehrheit derjenigen unter den Befragten, die Theologie studiert haben, ist sich in den Fragen, die sich auf das Verhältnis von Theologie und Naturwissenschaften beziehen, weitgehend einig und auf dem Stand der gegenwärtigen Theologie. Insbesondere bevorzugen mehr als vier Fünftel von ihnen ein Ergänzungsmodell von Theologie und Naturwissenschaft. Unter denjenigen, die ein naturwissenschaftliches Fach studiert haben, fallen hier die Stellungnahmen deutlich uneinheitlicher aus. Rund 40% können dem Ergänzungsmodell nicht zustimmen und das Konfrontations- oder Konkurrenzmodell findet unter annähernd einem Fünftel der naturwissenschaftlichen Lehrkräfte Zuspuch.

Die hier vorgestellte empirische Erhebung bewegt sich auf einem Gebiet, für das noch kaum Vergleichstudien vorliegen. Von daher sind weitere Untersuchungen zur Validie-

¹⁹ Da sich die Modelle nicht gegenseitig ausschließen [vgl. Anm. 15] ergeben sich hier insgesamt mehr als 100%.

rung der aufgeführten Ergebnisse notwendig.²⁰ Doch bereits die vorliegende Studie legt einige weiterführende Überlegungen und Folgerungen nahe:

Zunächst steht außer Zweifel, dass die Ausbildung im Hinblick auf fächerübergreifenden Unterricht so gestaltet werden muss, dass die für solchen Unterricht notwendigen spezifischen pädagogischen, fachdidaktischen und fachwissenschaftlichen Kenntnisse in Studium und Referendariat vermittelt werden müssen. Schon im Lehramtsstudium muss dabei allen Studierenden deutlich werden, welchen Beitrag die naturwissenschaftlichen Fächer bei der Orientierungs- und Sinnsuche von Schüler/innen leisten können – und welchen nicht. Fragen der Wissenschaftsethik, Fragen der gesellschaftlichen und weltanschaulichen Konsequenzen naturwissenschaftlicher Erkenntnisse, Fragen der wissenschaftstheoretischen Grenzen naturwissenschaftlicher Forschung etc. müssen in dieses Studium integriert werden. Werden diese Themenbereiche dagegen ausgeklammert, darf man sich nicht wundern, wenn später naturwissenschaftliche Lehrkräfte für solche Fragen kaum als zuständig betrachtet werden.

Des Weiteren stehen die programmatischen Äußerungen der gegenwärtigen Theologie zur Notwendigkeit eines intensiven Austausches von Theologie und modernen Naturwissenschaften in keinem Verhältnis zur bescheidenen Rolle, die die Zusammenarbeit des Religionsunterrichts mit naturwissenschaftlichen Fächern in der Schule tatsächlich spielt. In der Religionslehrerausbildung muss künftig die theologisch begründete Unverzichtbarkeit eines diesbezüglichen kooperativen Unterrichts wesentlich stärker als bislang zur Sprache kommen. Im derzeitigen Theologiestudium führt der Themenbereich Theologie und Naturwissenschaft in der Regel ein Schattendasein – eine fatale Folge davon, dass dieser Themenbereich quer steht zur traditionellen Fächerstruktur der Theologie und von einzelnen theologischen Disziplinen oft nur nebenbei vertreten wird. Schließlich zeigte die hier vorgestellte Studie, dass das Bild, das viele naturwissenschaftliche Lehrkräfte von der Theologie besitzen, sich nicht mit dem Selbstverständnis der gegenwärtigen Theologie deckt. Wenn Religionslehrkräfte heute eine Unterrichtseinheit gemeinsam mit einer Kollegin oder einem Kollegen aus dem naturwissenschaftlichen Fächerbereich durchführen, müssen sie buchstäblich mit allem rechnen und auf alles vorbereitet sein: zum Beispiel auf die Meinung, dass Theologie keine Wissenschaft sei, genauso wie auf die Überzeugung, naturwissenschaftliche Erkenntnisse und religiöse Einsichten schlossen sich aus. Das belegt, dass es der gegenwärtigen Theologie bislang noch nicht gelungen ist, im Dialog mit den modernen Naturwissenschaften überzeugend nachzuweisen, dass sie „das moderne Bewusstsein vollzogen“²¹ hat. Der Religionsunterricht hat hier im Austausch mit naturwissenschaftlichen Fächern eine wichtige Vermittlungsaufgabe vor sich. Er ist mit dieser Aufgabe aber völlig überfordert, wenn er dabei nicht ungleich stärker als bislang von theologischer und religionspädagogischer Seite in der Aus- und Weiterbildung unterstützt wird.

²⁰ Die Projektgruppe in Schwäbisch Gmünd bereitet derzeit eine die vorliegende Studie ergänzende Schülerbefragung zu fächerübergreifenden Themen von Religionsunterricht und naturwissenschaftlichem Unterricht vor. Außerdem ist beabsichtigt, zur Kooperation von Religion und naturwissenschaftlichen Fächern spezielle Unterrichtskonzepte zu entwickeln und zu evaluieren.

²¹ Weizsäcker 1980 [Anm. 17], 329.

‘Religion in der Schule’. Diese Umschreibung ‘in der Schule’ klingt vertraut. Sie klingt gewohnt. Sie lenkt die Aufmerksamkeit auf Religion als *Thema* schulischen Lehrens und Lernens. Religion also als Gegenstand, der in unterschiedlichen Schulfächern auftaucht. Beispielsweise im Geschichts-, Kunst-, Deutsch- oder Musikunterricht. Besonders aber im Religionsunterricht als jenem Schulfach, in dem die Auseinandersetzung mit Religion im Mittelpunkt steht.

‘Die Religion der Schule’ klingt befremdlicher. Was soll gemeint sein? Ist diese Genitivkonstruktion ‘Religion der Schule’ ein sprachlicher Kunstgriff der Religionspädagogik? Ein Kunstgriff, um sich wichtig zu machen und Aufmerksamkeit zu erheischen?

Dass dem nicht so ist, dass die Rede von der ‘Religion der Schule’ ein zentrales Problem markiert, will ich in diesem Beitrag skizzieren.

Dabei konzentriere ich mich auf das Schulfach Religion, also auf den Religionsunterricht. Wie in einem Brennglas wird hier deutlich, was ‘die Religion der Schule’ bedeutet und wieso diese ‘Religion der Schule’ eine Herausforderung darstellt.

Um wiederum den Religionsunterricht zu beleuchten, gilt es zunächst eine Schneise zu schlagen. Es gilt einen Einblick zu geben, in welchem hermeneutischen und inhaltlichen Kontext Religion im Religionsunterricht zur Sprache kommt.

1. Zum Stellenwert von Religion im schulischen Religionsunterricht

Wer Auskunft über den Religionsunterricht geben will, der muss die Karten aufdecken. Er muss offenlegen, welches Konzept von Religionsunterricht er vertritt. Denn unterschiedliche Konzeptionen bergen unterschiedliche Bestimmungen, was im Religionsunterricht auf welche Weise behandelt und verhandelt werden soll.

Jene Konzeption, die ich im Folgenden zu Grunde lege, ist die eines korrelativen Religionsunterrichts. Was ‘Korrelation’ bedeutet, will ich knapp resümieren.

Der Begriff der ‘Korrelation’ fasst religiöses Lernen im Kern als einen Dialog von Erfahrungen.

Und zwar als wechselseitiges Gespräch zwischen heutigen Lebens-Erfahrungen und jenen Glaubens-Erfahrungen, die in der jüdisch-christlichen Überlieferung ‘aufgehoben’ sind.

Lebenserfahrung begegnet Glaubenserfahrung, und zwar in einem Dialog, der auf gleicher Augenhöhe geführt wird, in dem beide Partner das Recht haben, das Gegenüber kritisch auf die Probe zu stellen. Korrelation also als wechselseitiger Dialog, der darauf zielt, dass sich der eigene Standpunkt und der eigene Horizont in der Begegnung mit fremden Erfahrungen weiten, bereichern und läutern kann.

Ich will nun einen genaueren Blick auf dieses dialogische Geschehen werfen, das im Religionsunterricht angezielt ist. Ein Schaubild (Abb. 1) soll dabei als Lesehilfe dienen.

Der Religionsunterricht als 'vielstimmiges' Korrelationsgeschehen

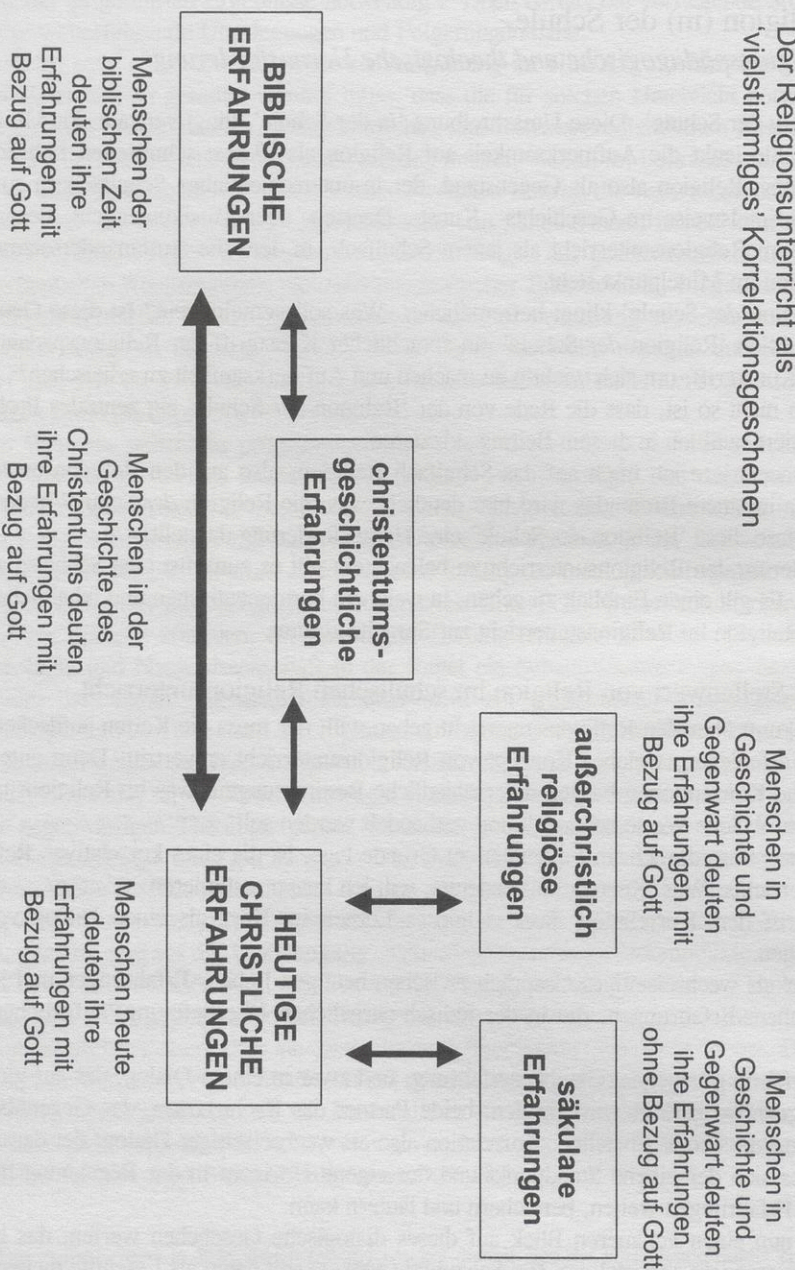


Abb. 1: Der Religionsunterricht als 'vielstimmiges' Korrelationsgeschehen

Im Schaubild finden sich eine ganze Reihe an Doppelpfeilen. Diese bezeichnen Korrelationen. Das inhaltliche Geschehen des Religionsunterrichts vollzieht sich also in einer Vielzahl unterschiedlicher Erfahrungsdialoge.

Am Begegnungspunkt der Pfeile – rechts unten – wird deutlich, dass religiöses Lernen hier vom Standpunkt einer bestimmten Religion aus nachgezeichnet wird. Nämlich vom Standpunkt der christlichen Religion. Ein solcher Standpunkt ist zumindest für den konfessionellen Religionsunterricht kennzeichnend.

Ein Doppelpfeil ist dick hervorgehoben. Er kennzeichnet das Gespräch mit den Erfahrungen der biblischen Zeit. Diese biblischen Erfahrungen sind für die christliche (wie für die jüdische) Tradition von entscheidender, von ausschlaggebender Wichtigkeit. Ihnen kommt kanonische Bedeutung zu.¹ Deshalb ist die Begegnung mit biblischen Erfahrungen grundlegend für religiöses Lernen im christlichen Sinne.

Nun erschöpft sich religiöses Lernen aber keineswegs in dieser Begegnung mit den Erfahrungen der biblischen Zeit. Es wird ergänzt, es wird vervollständigt durch weitere Erfahrungsdialoge.

Und zwar zunächst durch das Gespräch mit den Erfahrungen der Christentumsgeschichte. Die biblische Botschaft von Gott und von Jesus Christus gelangte ja zu uns nur über eine gut zweitausendjährige Wirkungsgeschichte. In dieser Zeit haben Menschen ihre Wirklichkeit immer wieder neu auf den biblisch geoffenbarten Gott bezogen. Ohne Beachtung dieser Geschichte bliebe die christliche Religion unverständlich und blass.

Zwei weitere Dialogpartner sind zu nennen. Zum einen die Wirklichkeitsdeutungen anderer Religionen. Ganz selbstverständlich und offensichtlich sind wir heute damit konfrontiert, dass andere Menschen ihr eigenes Leben im Horizont fremder Religionen deuten. Verantwortetes religiöses Lernen wird sich dem Gespräch mit diesen außerchristlichen religiösen Erfahrungen nicht entziehen dürfen.

Zuletzt sei hingewiesen auf die säkulare, die weltliche Variante, das eigene Leben zu interpretieren. Diese säkulare, weltliche Variante verzichtet gänzlich darauf, Gott oder das Göttliche ins Spiel zu bringen. Säkulare Deutungen des Lebens, der Wirklichkeit und der Welt sind wohl die größte Herausforderung für heutiges religiöses Lernen. Für einen Gutteil der Schüler/innen besitzen sie fraglose Stimmigkeit und selbstverständliche Geltung. Der Dialog mit diesen säkularen Erfahrungen ist somit entscheidend für die Zukunft religiösen Lernens.

Das Modell, das ich hier vorlege, will die Komplexität der Erfahrungsdialoge verdeutlichen, die im Religionsunterricht an der Tagesordnung sind.

Ohne den Standort des konfessionellen Religionsunterrichts in Frage zu stellen, ließe sich allerdings einwenden – und dies markiert eine Grenze dieses Modells –, ob es nicht sinnvoller, ob es nicht plausibler wäre, an Stelle der 'heutigen christlichen Erfahrungen' die reale Position der Schüler/innen als archimedischen Punkt zu bestimmen, auf den sich die unterschiedlichen Dialoge beziehen. Allerdings tritt hier die Schwierigkeit auf, dass sich die reale Position, der reale Standpunkt der Schüler/innen nur schwerlich einheitlich bestimmen lässt. In der Regel dürfte der Standpunkt der Schüler/innen zwar

¹ Eine ebenso knappe wie luzide Umschreibung des Sachverhaltes und Problems der Kanonizität liefert: *Hans Zirker*, *Lesarten von Gott und Welt. Kleine Theologie religiöser Verständigung*, Düsseldorf 1979, 43f.

mehr oder weniger säkular geprägt sein.² Doch finden sich im Religionsunterricht eben auch Schüler/innen, die im heutigen Christentum beheimatet sind. Oder andere, die sich einer fremden Religion zurechnen.

Was ich hier zu skizzieren versucht habe, lässt sich mit dem *Grundlagenplan für den katholischen Religionsunterricht in der Grundschule* von 1998 als „vielstimmiges Gespräch zwischen heutiger Lebenswirklichkeit und christlichen Überlieferungen“³ bezeichnen.

Dieses „vielstimmige Gespräch“ berührt unterschiedliche Inhaltsbereiche (vgl. Abb. 2). Nämlich biblische, christentumsgeschichtliche, gegenwartschristliche, 'weltreligiöse'⁴ und schließlich lebensthematische Inhalte.

Ich will im Folgenden der Frage nachgehen, in welcher Weise die christliche Religion im schulischen Religionsunterricht zur Geltung kommt. Drei der angeführten Themenfelder rücken damit in den Vordergrund. Nämlich die biblischen, die christentumsgeschichtlichen und die gegenwartschristlichen Inhalte. Wenn ich nach der 'Religion der Schule' frage, konzentriere ich mich also auf die Vergegenwärtigung der christlichen Tradition im schulischen Religionsunterricht.

Deutlich herauszustreichen ist allerdings, dass die Vergegenwärtigung der christlichen Tradition nur einen Teilaspekt eines Religionsunterrichts darstellt, der korrelativ ausgerichtet ist. Nur durch die konstitutive Berücksichtigung fremdreligiöser, vor allem aber lebensthematischer Inhalte bleibt der Religionsunterricht davor gefeit, eine Sonderwelt des Glaubens zu konstruieren, die mit dem Alltag der Schüler/innen nichts gemein hat. In einem Religionsunterricht, der korrelativ konzipiert ist, bilden heutige, zumeist säkular gedeutete Lebenserfahrungen den ebenbürtigen Gesprächspartner für die christliche Glaubensüberlieferung. Auf welche Weise solche lebensthematischen Erfahrungen im Unterricht sinnvoll und angemessen zur Geltung kommen können, diese Frage werde ich im Folgenden aussparen. Auch wenn sie für das Schulfach Religion ebenso dringlich ist wie jene nach der 'Religion der Schule', welcher ich mich nun zuwenden will.

² Qualitative und quantitative Studien unterschiedlicher Provenienz untermauern die Einschätzung, dass es für die Mehrheit der Heranwachsenden verzichtbar geworden ist, zur Deutung des eigenen Lebens und der Wirklichkeit auf erkennbar (!) religiös geprägte Vokabeln, Vorstellungen und Vollzüge zu rekurrieren. Im Gegenzug gewinnen innerweltliche Interpretamente an Bedeutsamkeit. Vgl. bspw. Carsten Wippermann, Religiöse Weltanschauungen – Zwischen individuellem Design und traditionellem Schema, in: Rainer K. Silbereisen / Laszlo A. Vaskovics / Jürgen Zinnecker (Hg.), *Jungsein in Deutschland. Jugendliche und junge Erwachsene 1991 und 1996*, Opladen 1996, 113-126, insb. 114-117; Burkard Porzelt, Jugendliche Intensivverfahren. Qualitativ-empirischer Zugang und religionspädagogische Relevanz, Graz 1999, insb. 256-258; Werner Fuchs-Heinritz, Religion, in: Deutsche Shell (Hg.), *Jugend 2000. 13. Shell Jugendstudie. Band 1* [Quantitative Studie], Opladen 2000, 157-180, insb. 162.180; Richard Münchmeier, Jugend – Werte, Mentalitäten und Orientierungen im Lichte der neueren Jugendforschung, in: *deutsche jugend* 52 (9/2004) 371-380, 379f.

³ *Zentralstelle Bildung der Deutschen Bischofskonferenz* (Hg.), *Grundlagenplan für den katholischen Religionsunterricht in der Grundschule*, München 1998, 63; vgl. a. ebd., 62.

⁴ Wobei eine Grenze dieser Bezeichnung darin liegt, dass sie kulturelle Religionsformen (etwa die 'Religion der Philosophen') ausspart.

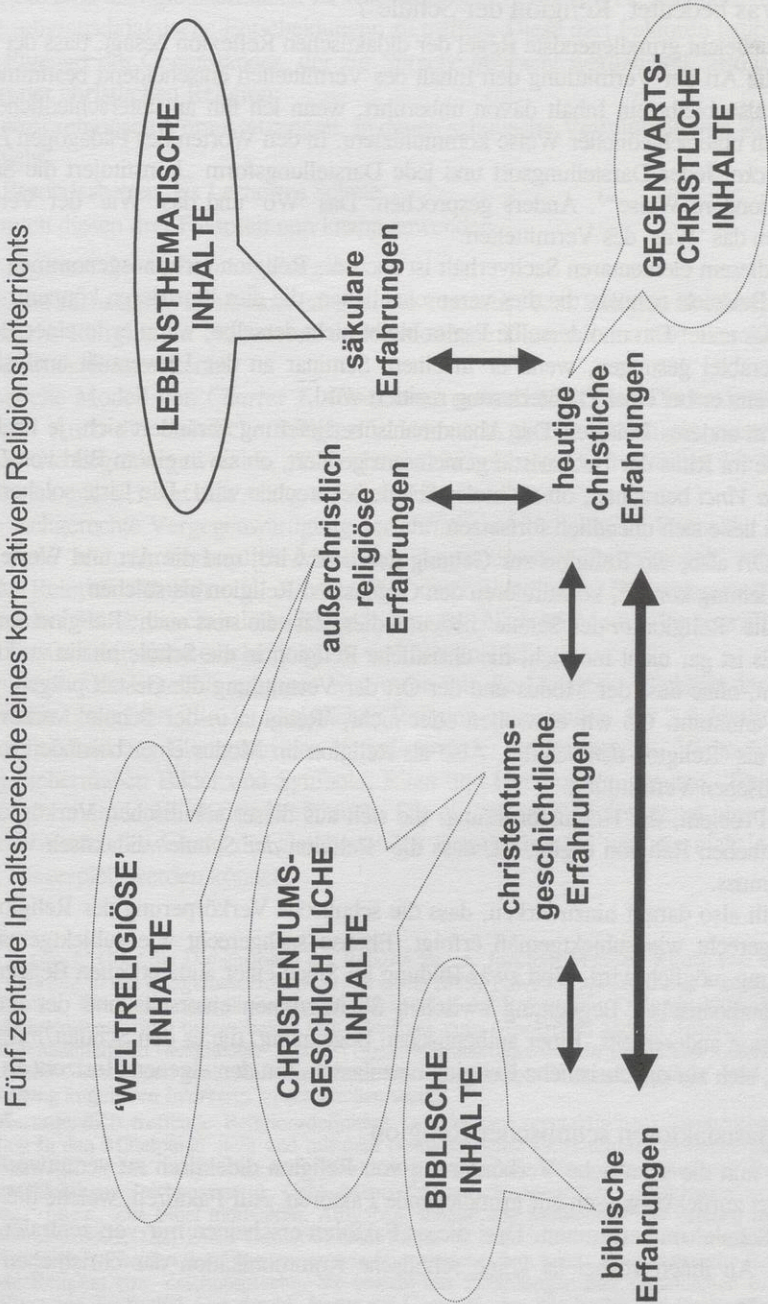


Abb. 2: Fünf zentrale Inhaltsbereiche eines korrelativen Religionsunterrichts

2. Was bedeutet 'Religion der Schule'?

Die vielleicht grundlegendste Regel der didaktischen Reflexion besagt, dass der Kontext und die Art der Vermittlung den Inhalt des Vermittelten entscheidend bestimmen. Niemals also bleibt ein Inhalt davon unberührt, wenn ich ihn an unterschiedlichen Orten oder in unterschiedlicher Weise kommuniziere. In den Worten des Pädagogen *Hermann Giesecke*: Jeder Darstellungsort und jede Darstellungsform „konstituiert die Sache auf je besondere Weise“⁵. Anders gesprochen: Das 'Wo' und das 'Wie' der Vermittlung prägen das 'Was' des Vermittelten.

Von diesem elementaren Sachverhalt ist auch die Religion nicht ausgenommen. Ich will zwei Beispiele nennen, die dies veranschaulichen, die dies illustrieren können:

- Das erste: Ein und derselbe Psalm bleibt nicht derselbe, wenn er in einer Benediktinerabtei gesungen, wenn er in einem Seminar an der Universität analysiert oder wenn er bei einer Dichterlesung rezitiert wird.
- Ein anderes Beispiel: Die Abendmahlsüberlieferung verändert sich, je nachdem ob sie im Ritus der Eucharistie gemeinsam gefeiert, ob sie in einem Bild von *Leonardo da Vinci* betrachtet, ob sie in der Schule besprochen wird. Die Liste solcher Beispiele ließe sich unendlich fortsetzen.

Der Ort also, wo Religion zur Geltung gebracht wird, und die Art und Weise, wie sie zur Geltung kommt, konstituieren den Gegenstand Religion als solchen.

Für die 'Religion *in* der Schule' bedeutet dies, dass sie stets auch 'Religion *der* Schule' ist. Es ist gar nicht möglich, die christliche Religion in die Schule hinein zu kommunizieren, ohne dass der Modus und der Ort der Vermittlung die Gestalt prägen, die Religion annimmt. Ob wir es wollen oder nicht, 'Religion *in* der Schule' verkörpert sich stets als 'Religion *der* Schule'. Also als Religion im Modus einer besonderen, nämlich schulischen Vermittlung.

Das Problem, die Herausforderung, die sich aus dieser schulischen Verkörperung der christlichen Religion ergibt, ist, dass die 'Religion *der* Schule' didaktisch verantwortet sein muss.

Es gilt also darauf hinzuwirken, dass die schulische Verkörperung der Religion ebenso sachgerecht wie subjektgemäß erfolgt. Ebenso sachgerecht wie subjektgemäß, damit Bildung möglich wird. Und zwar Bildung im Sinne einer authentischen Begegnung. Einer authentischen Begegnung zwischen Schüler/innen einerseits und der christlichen Religion andererseits. Einer authentischen Begegnung, die es den Schüler/innen ermöglicht, sich auf die christliche Religion einzulassen, um den eigenen Horizont zu weiten.

3. Basisfaktoren schulischer Religion

Wer nun die schulische Verkörperung von Religion didaktisch zu verantworten sucht, der ist zurückverwiesen auf grundlegende Faktoren. Auf Faktoren, welche die 'Religion *der* Schule' mitbestimmen. Drei dieser Faktoren erscheinen mir von zentraler Wichtigkeit. An ihnen vorbei ist keine schulische Kommunikation der christlichen Religion

⁵ *Hermann Giesecke*, Pädagogik als Beruf. Grundformen pädagogischen Handelns, Weinheim – München 2000, 81.

möglich. Sie sind also gleichermaßen zu würdigen, gleichermaßen zu beachten, um begründete religionsdidaktische Entscheidungen zu treffen. Diese drei Faktoren lauten:

- (1) die Eigenart des Gegenstandes, der zur Sprache gebracht werden soll, also die Eigenart der christlichen Religion;
- (2) die sozioreligiösen Voraussetzungen, in denen schulische Vermittlung von Religion geschieht;
- (3) die Besonderheiten des Lernortes Schule.

Ich will mich diesen drei Faktoren nun knapp zuwenden.

3.1 Zur Eigenart der christlichen Religion

Entscheidend für unseren Zusammenhang ist die Tatsache, dass Religion überhaupt und die christliche Religion im besonderen unterschiedliche Dimensionen und verschiedenartige Ausdrucksformen kennt.

Das klassische Modell von *Charles Y. Glock* etwa unterscheidet fünf Dimensionen des Religiösen.⁶ Auch die christliche Religion ist demnach gleichermaßen ein existenziell erfahrendes wie kognitiv gewusstes, sie ist ebenso ein bekenntnisthaft geteiltes wie betendes, feierndes und sich auf den Alltag auswirkendes Geschehen.

Für eine sachgerechte Vergegenwärtigung der christlichen Religion im Raum der Schule setzt diese Mehrdimensionalität Maßstäbe. Angemessen widergespiegelt wird die christliche Religion nämlich nur, insofern ihre unterschiedlichen Dimensionen gegenwärtig werden. Käme die christliche Religion ausschließlich im Modus des begrifflichen Wissens zur Geltung, dann erschiene sie in verkürztem Licht.

Zu einem ähnlichen Ergebnis gelangen wir, wenn wir die Unterschiedlichkeit der Ausdrucksformen betrachten, die der christlichen Religion innewohnen. Ihr Zeichenfundus⁷ besteht nicht allein aus Elementen der Verbal- und der Schriftsprache. Vielmehr umfasst er gleichermaßen Bilder und Symbole, Riten und Handlungen, Bauten, Töne und sogar Düfte – man denke an den Weihrauch. Die christliche Religion kennt also unterschiedliche Ausdrucksweisen, die gleichermaßen konstitutiv sind und die nicht gegeneinander ausgespielt werden können.

⁶ *Charles Y. Glock*, Über die Dimensionen der Religiosität, in: Joachim Matthes, Kirche und Gesellschaft. Einführung in die Religionssoziologie II, Reinbek 1969, 150-168, vgl. a. *Stefan Huber*, Zentralität und Inhalt. Ein neues multidimensionales Messmodell der Religiosität, Opladen 2003. *Hubers* empirisches Instrumentarium unterscheidet sich allerdings vom *Glockschen* Modell dadurch, dass er die Konsequenzdimension 'ausgliedert' (ebd., 114), die Ritualdimension in Gebet und Gottesdienst „ausdifferenziert“ (ebd.) und schließlich die Dimension des religiösen Wissens 'indirekt' (ebd., 134) durch Erfassung kognitiven Interesses zu erschließen sucht.

⁷ Eine außerordentlich treffende Religionsdefinition, welche den (syntaktischen) Zeichencharakter von Religion in den Mittelpunkt stellt und mit dem (semantischen) Kriterium der Referenz auf eine als 'Gott' oder 'Göttliches' benennbare letzte Wirklichkeit verknüpft, liefert *Gerd Theißen*: „Religionen sind geschichtliche Zeichensysteme, Gebäude aus Zeichen, die Menschen erbaut haben, um Gott zu verehren.“ (*ders.*, Zur Bibel motivieren. Aufgaben, Inhalte und Methoden einer offenen Bibeldidaktik, Gütersloh 2003, 122) Diese Definition lässt Raum für unterschiedlichste Ausdrucksformen von Religion, sodass *Theißen* das Christentum wie folgt umschreiben kann: „Die christliche Religion ist wie jede Religion eine Zeichensprache. Sie besteht aus Erzählungen und sprachlichen Bildern, dazu aus Riten wie Taufe und Abendmahl, ferner aus Gegenständen wie Kreuz und Buch, Altar und Kirche. [...] Alle diese religiösen Zeichen und Zeichenformen bilden zusammen eine Art 'Sprache', mit der Menschen den Kontakt zu Gott aufnehmen.“ (ebd., 131)

Erneut zeigt sich also: Eine angemessene Widerspiegelung im Raum der Schule bedarf der Berücksichtigung dieser unterschiedlichen Ausdrucksformen. Käme die christliche Religion ausschließlich im begrifflichen Ausdruck zur Geltung, dann mutierte die 'Religion der Schule' zu einem Zerrbild von Religion.

Dies zusammenfassend ergibt sich also für die 'Religion der Schule' die Notwendigkeit, sich nicht auf eine Religion des Wissen, sich nicht auf eine Religion des Wortes zu verengen. Sondern Raum zu eröffnen für die strukturelle Vielfalt und Vielstimmigkeit des christlichen Glaubens.

3.2 Zum sozio religiösen Kontext

Man kann – knapp gesprochen – feststellen, dass die Schule hierzulande – zumindest was die jüngere Generation betrifft – inzwischen die kirchlichen Gemeinden als wichtigsten Ort religiöser Kommunikation abgelöst hat.⁸ Aus Sicht der Schüler/innen bedeutet dies, dass sie die christliche Religion weithin einzig und alleine im Modus einer 'Religion der Schule' kennenlernen.

Diese einseitige Verlagerung der religiösen Kommunikation in die Schule bürdet gerade dem Religionsunterricht eine schwerwiegende Herausforderung auf. Nämlich die Aufgabe, einen Phänomenbereich begreifbar und nachvollziehbar zu machen, den die Schüler/innen von innen her nicht kennen.

Für die Mehrheit der Schüler/innen ist die 'Religion der Schule' offensichtlich der einzige und der letzte Modus, in dem ihnen die christliche Religion überhaupt zugänglich wird. Damit aber stellt sich die Frage, ob und inwieweit schulisches Lehren und schulisches Lernen in der Lage sind, die Aufgabe zu meistern, die christliche Religion in ihren unterschiedlichen Dimensionen, in ihren unterschiedlichen Ausdrucksformen nachvollziehbar werden zu lassen.

3.3 Zur Besonderheit der Schule als religiösem Lernort

Wer ausloten will, in welcher Weise die christliche Religion in der Schule angemessen zur Geltung kommen kann, muss die Eigenart dieses Lernortes in Rechnung stellen. Als hervorstechende Besonderheit ist dabei herauszuheben, dass die öffentliche Schule säkular, dass sie weltlich geprägt ist.

Diesem Umstand zollte die katholische Kirche in ihrem epochalen Dokument zum Religionsunterricht, nämlich im *Synodenbeschluss* zum „*Religionsunterricht in der Schule*“ von 1974 Tribut.⁹ Der *Synodenbeschluss* markierte und besiegelte einen klaren Abschied vom Konzept einer Schul-Katechese. Oder in evangelischer Terminologie gesprochen: Religionsunterricht wurde nicht mehr gefasst als „Kirche in der Schule“¹⁰.

⁸ Vgl. insb. *Andreas Feige / Bernhard Dressler / Wolfgang Lukatis / Albrecht Schöll*, 'Religion' bei ReligionslehrerInnen. Religionspädagogische Zielvorstellungen und religiöses Selbstverständnis in empirisch-soziologischen Zugängen. Berufsbiographische Fallanalysen und eine repräsentative Meinungserhebung unter evangelischen ReligionslehrerInnen in Niedersachsen, Münster u.a. 2000, 445-447.

⁹ *Gemeinsame Synode* der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland, Beschluß: Der Religionsunterricht in der Schule [1974], in: Ludwig Bertsch et al. (Hg.), *Gemeinsame Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland. Beschlüsse der Vollversammlung*. Offizielle Gesamtausgabe I, Freiburg/Br. u.a. 1976, 123-152.

¹⁰ *Martin Rang* nach Bernd Weber, Aspekte zu einer Sozialgeschichte des (evangelischen und katholischen) Religionsunterrichts, in: Anneliese Mannzmann (Hg.), *Geschichte der Unterrichtsfächer II*.

Vielmehr wurde klar herausgestellt, dass sich der Religionsunterricht „den Zielen der Schule zuordnet“¹¹. Er wurde gefasst als ein ‘spezifisch schulisches’¹² Unterrichtsfach. Mit dieser schultheoretischen Verankerung legte sich der Religionsunterricht zugleich eine Selbstbeschränkung auf. Als „ordentliches Lehrfach“¹³ in der „‘Schule für alle’“¹⁴ verzichtet er darauf, den Schüler/innen ein aktives Bekenntnis zum christlichen Glauben abzufordern.¹⁵

Dass sich der schulische Religionsunterricht im Gegensatz zu den Kirchengemeinden als wichtiger Ort religiöser Kommunikation behaupten konnte, beruht maßgeblich auf diesem Verzicht. Auf dem Verzicht, den Schüler/innen implizit oder explizit ein aktives Bekenntnis abzunötigen. Würde der Religionsunterricht eine Bejahung des Glaubens einfordern, dann würde er zum sektenartigen Randfach, das sich letztlich in der öffentlichen Schule nicht behaupten könnte.

4. Aporien schulischer Vermittlung von Religion

Ich will nun beleuchten, wie die betrachteten drei Faktoren zusammenwirken, wenn es darum geht, die christliche Religion im schulischen Religionsunterricht authentisch zu kommunizieren.

Wie ich aufzuzeigen versuchte, kann eine solche authentische Vergegenwärtigung nur gelingen, insofern erkennbar, insofern nachvollziehbar wird, dass sich die christliche Religion nicht auf eine ‘Lehrbuchreligion’ beschränkt. Dass die christliche Religion sich nicht erschöpft in reflexivem Wissen. Dass sie sich nicht beschränkt auf Buchstaben, auf Worte, auf Sätze.

Soll also die christliche Religion im Modus ihrer schulischen Vermittlung angemessen zur Geltung kommen, dann muss die Vielfalt ihrer Ausdrucksformen und Dimensionen zugänglich, begreifbar werden. Die christliche Religion angemessen verstehen kann demnach nur, wer ein Bewusstsein entwickelt hat, dass sie sich nicht nur aus der Quelle des Wissens speist. Sondern ebenso aus den Quellen des persönlichen Erlebens, des liturgischen Vollzuges, des Bekenntnisses und Bekennens und des ethischen Handelns.

Wie aber kann solches möglich werden, wenn man in Rechnung stellt, dass der Großteil der Schüler/innen ein religiöses Erleben, Feiern und Bekennen sowie ein erkennbar religiös motiviertes Alltagshandeln jenseits der Schule kaum kennt? Wie kann Religion im schulischen Raum, der säkular geprägt ist, zur Geltung kommen, ohne die Säkularität dieses Lernortes zu leugnen? Wie kann man begreifen, was es heißt, Gott zu loben, Gott zu danken, auf Gott zu hoffen, im schulischen Raum, wo Gebet, wo Bekenntnis, wo Gottesdienst weithin ausgeschlossen bleiben?

Geschichte, Politische Bildung, Geographie, Religion, Philosophie, Pädagogik, München 1983, 108-176, 163.

¹¹ *Gemeinsame Synode* 1976 [Anm. 9], 132.

¹² Ebd., 131, 148.

¹³ Art 7,3 GG [1949].

¹⁴ *Gemeinsame Synode* 1976 [Anm. 9], 135.

¹⁵ Positiv gesprochen heißt dies: Die Zielsetzung des schulischen Religionsunterricht ist primär *hermeneutischer* Natur. Angezielt ist Verstehen und eigene Entscheidung. *Nicht aber* Bejahung und eigene religiöse Praxis.

Wie erkennbar wird, tun sich im Verhältnis der drei betrachteten Faktoren Brüche, Spannungen und Widersprüche auf. Diese kulminieren in der Frage:

Wie kann der Religionsunterricht, der auf die Grenzen des Lernortes Schule verwiesen ist, jene Aspekte der christlichen Religion zugänglich und verstehbar machen, welche die Möglichkeiten des Lernortes Schule überschreiten?

Wie also kann der Religionsunterricht Religion in ihren unterschiedlichen Dimensionen und Ausdrucksformen zugänglich und begreifbar werden lassen, ohne zur Kirche zu werden? Wie kann er sie zugänglich und begreifbar werden lassen und gleichzeitig schulischer Unterricht bleiben?

5. Vier Modi einer schulischen Vermittlung von Religion

Die Frage, wie sich die unterschiedlichen Dimensionen und Ausdrucksformen der christlichen Religion innerhalb der Grenzen und Möglichkeiten der öffentlichen Schule kommunizieren lassen, beschäftigt die aktuelle religionsdidaktische Diskussion in beträchtlichem Maße.

Und ich sage gleich voraus: Einen spannungsfreien Königsweg, der inneren Vielfalt der christlichen Religion gerecht zu werden und zugleich die Besonderheit der öffentlichen Schule zu achten, erkenne ich dabei nicht.

Allerdings werden meiner Beobachtung nach vier Modi einer schulischen Vermittlung deutlich, die es weiterzuverfolgen lohnt. Zu Abschluss meines Beitrags will ich diese vier Ansätze, die sich ergänzen und teilweise auch überschneiden, zumindest anklingen lassen.

5.1 Religiöses 'Probearbeiten' im Unterricht

Unter dem Stichwort eines 'performativen Religionsunterrichts'¹⁶ wird derzeit von unterschiedlicher Seite ein Weg gesucht, den aufgezeigten Aporien zu begegnen. Das Wort 'performativ' signalisiert, dass hier Handlungsvollzüge im Mittelpunkt stehen.

Zugrunde liegt der nüchterne Befund, dass wesentliche Handlungen der christlichen Religion wie Feiern, Meditieren oder Beten den Schüler/innen unbekannt sind. Zugleich ist die Überzeugung leitend, dass ohne Vertrautheit mit diesen Handlungen kein angemessenes Verstehen der christlichen Religion möglich ist. Der Ausweg aus diesem Dilemma wird nun darin gesucht, Vollzüge der christlichen Religion, die ursprünglich im kirchlichen Raum beheimatet waren, nun in den Religionsunterricht hineinzuholen. Der Religionsunterricht selbst wird also zum Ort religiöser Praxis. Allerdings vollzieht sich diese religiöse Praxis unter didaktischem Vorzeichen.¹⁷ Das heißt,

¹⁶ Vgl. insb. *Bernhard Dressler*, Darstellung und Mitteilung. Religionsdidaktik nach dem Traditionsabbruch, in: rhs 45 (1/2002) 11-19; *Rudolf Englert*, 'Performativer Religionsunterricht!?' Anmerkungen zu den Ansätzen von Schmid, Dressler und Schoberth, in: rhs 45 (1/2002) 32-36; *Hans Schmid*, Assoziation und Dissoziation als Grundmomente religiöser Bildung. Zur Frage nach dem 'Wozu' religiöser Bildung heute, in: RpB 50/2003, 49-57; *Andreas Verhülsdonk*, „Die erste Sprache des Glaubens kann und muss im Religionsunterricht gelernt werden“ [Interview mit Martin W. Ramb], in: Informationen für Religionslehrerinnen und Religionslehrer – Bistum Limburg 32 (4/2003) 235-239.

¹⁷ Dies gilt zumindest im Blickwinkel religionspädagogisch akzeptabler Konzepte performativen Religionsunterrichts. Zur genaueren Differenzierung vgl. *Burkard Porzelt*, Neuerscheinungen und Entwicklungen in der deutschen Religionspädagogik, in: rhs 47 (2/2004) 57-71, 66-68.

sie gestaltet sich als überschaubares, als zeitlich begrenztes 'Probehandeln'. Ein 'Probehandeln', das in jedem Falle freiwillig erfolgen muss. Und das durch nachträgliche Reflexion eingeholt werden muss.

Dieser performative Ansatz birgt zweifellos wichtige und denkwürdige Impulse. Gerade für jüngere oder behinderte Schüler/innen ist es unausweichlich, praktische Vollzüge zu erproben. Nichtsdestoweniger wirft der performative Ansatz auch kritische Fragen auf.

Zum einen besteht das Risiko, dass der Möglichkeitsrahmen der öffentlichen Schule überdehnt, dass er überspannt wird. Es droht die Gefahr, dass unter dem Deckmantel einer modernen Religionsdidaktik eine Rekatechisierung des Religionsunterrichts stattfindet. Wäre dies der Fall, würde die schulische Begründung des Religionsunterrichts und dessen Verankerung im schulischen Fächerkanon dauerhaft untergraben.

Zudem ist aus theologischer Sicht zu fragen, ob und inwieweit sich genuin religiöse Akte überhaupt 'probehalber' vollziehen lassen. Religiöse Vollzüge implizieren schließlich unbedingte Ernsthaftigkeit. Nur sehr eingeschränkt lassen sie sich deshalb ins didaktische Feld übertragen und dort punktuell 'ausprobieren'. Beten oder Gott feiern lässt sich nicht einfach auf Probe! Werden einzelne Elemente der Glaubenspraxis in den Unterricht integriert, dann müssen sie jedenfalls außerordentlich sorgsam ausgewählt und aufbereitet werden – auch und gerade unter theologischen Gesichtspunkten.

5.2 Wechsel des Lernortes

Dieser Ansatz besteht darin, außerschulische Orte der Religion oder des religiös motivierten Handelns aufzusuchen. Zwei Konzepte eines solchen Lernortwechsels haben in den letzten Jahren in der Religionspädagogik für Aufmerksamkeit gesorgt. Nämlich einerseits die Kirchenraumpädagogik. Und andererseits das so genannte 'Compassion-Projekt'.

- Die Kirchenraumpädagogik¹⁸ entdeckte, dass dem sakralen Raum eine Ausstrahlung innewohnt, die unterschiedlichste Dimensionen und Ausdrucksformen des christlichen Glaubens aufschließt und erschließbar macht.
- Das Compassion-Projekt¹⁹, das als mit dem Unterricht vernetztes Sozialpraktikum gestaltet ist, zielt darauf, den Schüler/innen eigene Erfahrungen im mitmenschlichen Handeln zu eröffnen. Und zwar Erfahrungen, die Anlass geben können, die eigene ethische Intuition und Reflexion zu schulen.

Beide Konzepte – die Kirchenraumpädagogik wie das Compassion-Projekt – beruhen auf der Erkenntnis, dass außerschulische Lernorte ein hohes Potenzial bieten, um religiös relevante Erfahrungen zugänglich zu machen.

Doch darf die Bedeutung des Lernortwechsel für die schulische Vermittlung von Religion keinesfalls überschätzt werden. So wichtig und so wertvoll es ist, die besondere Plausibilität außerschulischer Lernorte für die schulische Annäherung an die christliche

¹⁸ Einen profunden Überblick liefert: Werner Simon, [Sammelrezension zur Kirchenraumpädagogik], in: TThZ 109 (4/2000) 329-334; vgl. a. Martina Gelsinger, KirchenRaumPädagogik als Disziplin der TheologInnen? Querschnitt durch Publikationen eines sich rasch ausbreitenden Arbeitsfeldes, in: ThPQ 151 (3/2003) 292-297.

¹⁹ Einen knappen Einblick eröffnet: Lothar Kuld, Das Compassion-Projekt, in: KBl. 125 (6/2000) 418-421.

Religion fruchtbar zu machen, letztlich bleibt sie doch beschränkt auf ausgewählte Gelegenheiten. Würde – polemisch gesprochen – die ‘Flucht aus dem Klassenzimmer’ zur Norm, dann würde sich das Fach Religion dauerhaft aus dem schulischen Lern-, Lebens- und Arbeitsraum verabschieden.

5.3 Erkundung religiöser Zeugnisse im Unterricht selbst

Dieser dritte Ansatz ist im Religionsunterricht selbst verortet. Ihm geht es darum, aussagekräftige Fragmente der christlichen Tradition in ihrer eigenen Sprache zum Sprechen zu bringen. Und zwar – und dies ist entscheidend – sie in einer Weise zum Sprechen zu bringen, die Raum lässt für den Überschuss, für den Mehrwert an Sinn und Bedeutung, der sich nicht auflösen und nicht einholen lässt in diskursivem und reflexivem Wissen. Grundlegend ist also die Erkenntnis, dass mannigfache Ausdrucksformen der christlichen Religion – mit *Hubertus Halbfas* gesprochen – „nicht verbal ‘erklärt’“²⁰ und nicht „durch rationale Begrifflichkeit“²¹ ersetzt werden können. Beispielsweise gilt dies für Bilder, für Symbole oder Erzählungen. Um solche Ausdrucksformen der Religion sachgerecht zu erschließen, bedarf es didaktischer Wege, die Raum lassen für das Ästhetische, Spielerische²² und Uneindeutige, ohne dass auf solide gedankliche Reflexion und handfestes Wissen verzichtet wird.

Glücklicherweise gibt es für diesen erkundenden Vermittlungsmodus in der Religionsdidaktik eine Fülle profunder Konzeptionen. Zu nennen ist besonders *Hans Schmid*s „Kunst des Unterrichtens“.²³ Aber auch vielfältige Beispiele etwa aus der Bild-, Erzähl- oder Bibeldidaktik. Besonders bedeutsam sind hier nach wie vor solche ‘Altmeister’ der Religionsdidaktik wie *Franz W. Niehl*, *Hans Zirker*, *Günter Lange*, *Alex Stock*, *Walter Neidhart*, *Dietrich Steinwede* oder eben *Hubertus Halbfas*.²⁴

²⁰ *Hubertus Halbfas*, Auf dem Weg zu einer Symboldidaktik, in: ders., Das dritte Auge. Religionsdidaktische Anstöße, Düsseldorf 1982, 84-141, 123; vgl. insb. *Franz W. Niehl*, Der Schatz im Acker. Eine Einführung in den Dialogischen Bibelunterricht, in: Katechetisches Institut des Bistums Trier (Hg.), Leben lernen mit der Bibel. Einführung in den Dialogischen Bibelunterricht. Teil I, Trier 1998, 5-19, 5.15; *Anke Pfeifer*, Wie Kinder Metaphern verstehen. Semiotische Studien zur Rezeption biblischer Texte im Religionsunterricht der Grundschule, Münster u.a. 2002, 19 mit Bezug auf *Max Black*.

²¹ *Halbfas* 1982 [Anm. 20], 123.

²² Vgl. *Martin Leutzsch*, Gleichnisse, in: LexRP, 2001, 724-726 mit Bezug auf *Georg Eichholz*.

²³ *Hans Schmid*, Die Kunst des Unterrichtens. Ein praktischer Leitfaden für den Religionsunterricht, München 1997.

²⁴ Vgl. insb. *Niehl* 1998 [Anm. 20]; *Hans Zirker*, Bibel-Lesen. Zur Methode, in: ders. et al., Zugänge zu biblischen Texten. Eine Lesehilfe zur Bibel für die Grundschule. Neues Testament, Düsseldorf 1980, 17-28; *Günter Lange*, Zur Methodik der Erschließung von Bildern der Kunst im Religionsunterricht, in: rhs 27 (5/1984) 279-283; *ders.*, Bilder in der Glaubensvermittlung – Drei Ratschläge, in: Bernhard Nacke (Hg.), Dimensionen der Glaubensvermittlung. In Gemeinde, Erwachsenenbildung, Schule und Familie, München 1987, 364-373; *Alex Stock*, Strukturelle Bildanalyse, in: Manfred Wichelhaus / *Alex Stock*, Bildtheologie und Bilddidaktik. Studien zur religiösen Bildwelt, Düsseldorf 1981, 36-43; *Walter Neidhart*, Vom Erzählen biblischer Geschichten, in: ders. / *Hans Eggenberger* (Hg.), Erzählbuch zur Bibel. Theorie und Beispiele, Zürich u.a. 1975, 13-113; *Dietrich Steinwede*, Erzählen, in: Wolfgang Langer (Hg.), Handbuch der Bibelarbeit, München 1987, 257-262; *Hubertus Halbfas*, Magister narrans oder Der Lehrer als Erzähler, in: ders., Religionsunterricht in der Grundschule. Lehrerhandbuch 2, Düsseldorf 1984, 40-48.

5.4 Religionskundliche Phasen und Elemente im Unterricht

Der vierte und letzte Modus, die innere Vielstimmigkeit der christlichen Religion authentisch zur Sprache zu bringen, ist der religionskundliche Zugang. Allerdings ist der Begriff und das Konzept der Religionskunde ein beliebter Angriffspunkt für kirchenamtliche und auch religionspädagogische Attacken.²⁵ Meist wird dabei eine Karikatur, ein Pappkamerad gezeichnet, der mit den Anliegen einer profunden Religionskunde wenig gemein hat. In der ablehnenden Außenperspektive wird Religionskunde oftmals verkürzt auf die „abstrakte“²⁶ Vermittlung baren Sachwissens. Wenn aber einerseits die Annahme zutreffend ist, dass das Christentum selbst für zahlreiche Schüler/innen eine Fremdreigion darstellt, wenn andererseits Religionskunde verstanden wird als achtsame und bedachtsame Aneignung von elementaren Kenntnissen, dann führt an religionskundlichen Elementen und Phasen auch im konfessionellen Religionsunterricht kein Weg vorbei. Der Modus der religionskundlichen Vermittlung liefert eine ebenso unverzichtbare wie wertvolle Basis einer authentischen Vergegenwärtigung der christlichen Religion in der Schule.²⁷

6. Schluss und Ausblick

Ich gelange zum Schluss. Ich habe versucht, das Thema der 'Religion der Schule' in knapper, aber hoffentlich in grundlegender Weise zu ordnen und zu erörtern.

Dass die Religionspädagogik allein die authentische Widerspiegelung der christlichen Religion am Lernort der Schule nicht zu schultern vermag, dürfte deutlich geworden sein. Sämtliche theologischen Disziplinen sind aufgefordert, das theologische 'Auswärtsspiel' mitzugestalten, welches die Kommunikation der christlichen Religion in der öffentlichen Schule darstellt.

²⁵ Vgl. etwa Sekretariat der *Deutschen Bischofskonferenz* (Hg.), *Die bildende Kraft des Religionsunterrichts. Zur Konfessionalität des katholischen Religionsunterrichts*, Bonn 1996, 18.78; *Ingo Baldermann*, *Einführung in die Biblische Didaktik*, Darmstadt 1996, 40.

²⁶ *Deutsche Bischofskonferenz* 1996 [Anm. 25], 78.

²⁷ Ein pointiertes, durchaus denkwürdiges Plädoyer zugunsten des Begriffs und Konzepts einer 'Religionskunde' formuliert: *Gert Otto*, *Religionskunde*, in: *LexRP*, 2001, 1687-1691, insb. 1689f. Allerdings steht der religionskundliche Ansatz hier in strenger Opposition zum konfessionellen Religionsunterricht; eine Integration religionskundlicher Elemente und Phasen in einen (mono- oder inter)konfessionellen Religionsunterricht scheint ausgeschlossen.

Der performative Religionsunterricht – eine neue religionsdidaktische Konzeption?¹

Evangelische Religionsdidaktik hat in den vergangenen Jahrzehnten immer wieder neue Konzeptionen hervorgebracht. Stichworte wie „Evangelische Unterweisung“, „hermeneutischer Religionsunterricht“, „problemorientierter Religionsunterricht“ oder „Symboldidaktik“ markieren wichtige Stationen ihrer Entwicklung. Dabei wurden im Bemühen um einen zeitgemäßen – pädagogisch und theologisch begründeten – Religionsunterricht wichtige Einsichten gewonnen, die auch für heutige Theoriebildung und Praxis von bleibender Bedeutung sind.²

Seit einiger Zeit scheint dieses Spektrum religionsdidaktischer Konzepte um einen neuen Ansatz reicher geworden zu sein. Die dazu geäußerten Überlegungen werden unter dem Begriff des performativen Religionsunterrichts zusammengefasst.³

Im Folgenden soll es darum gehen, diesen Ansatz näher zu untersuchen, ihn gewissermaßen religionsdidaktisch unter die Lupe zu nehmen, um so seine Stärken und Begrenzungen deutlich werden zu lassen. Dabei gehe ich entsprechend der Themenformulierung meines Beitrags vor. Zuerst sollen die Überlegungen zum performativen Religionsunterricht kurz vorgestellt werden (Kap. 1), danach wird nach dem Neuen dieser Ausführungen gefragt (Kap. 2), um anschließend zu untersuchen, ob es sich hier überhaupt um einen religionsdidaktischen Ansatz (Kap. 3) und, noch grundsätzlicher gefragt, um eine religionsdidaktische Konzeption handelt (Kap. 4). Überlegungen zu den damit gegebenen Herausforderungen zukünftiger Religionsdidaktik (Kap. 5) schließen den Beitrag ab.

1. Was verbirgt sich hinter dem Begriff des performativen Religionsunterrichts?

Der Terminus des Performativen ist über mehrere Wege in die Religionspädagogik gelangt.

Rudolf Englert verweist in einer ersten Zusammenfassung (in einem Themenheft von rhs) auf die Sprechakttheorie. Ihr Begründer *John L. Austin* hatte zwischen konstativen und performativen Sätzen unterschieden. Letztere waren für ihn Äußerungen, mit denen nicht nur etwas gesagt, sondern auch getan wird.⁴ Performativ, so *Englert*, „könnte man in diesem Sinne einen Unterricht nennen, der die Dinge nicht nur ‘bespricht’ und im Übrigen lässt wie sie sind, sondern darauf abzielt, etwas in Bewegung zu bringen und die Situation selbst zu verändern“⁵.

¹ Leicht überarbeitete Fassung meines Vortrages im Rahmen des Habilitationsverfahrens an der Evangelisch-Theologischen Fakultät der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster am 14.7.2004.

² Vgl. dazu die knappe, aber sehr informative Zusammenfassung bei *Christian Grethlein*, Fachdidaktik Religion. Evangelischer Religionsunterricht in Studium und Praxis, Göttingen 2005, 234-264.

³ Vgl. das Themenheft rhs 45 (1/2002) sowie den Aufsatzband von *Thomas Klie / Silke Leonhard* (Hg.), Schauplatz Religion. Grundzüge einer Performativen Religionspädagogik, Leipzig 2003.

⁴ Vgl. *John L. Austin*, Zur Theorie der Sprechakte, Stuttgart ¹1979, 25-34 et passim.

⁵ *Rudolf Englert*, „Performativer Religionsunterricht!?“ Anmerkungen zu den Ansätzen von Schmid, Dressler und Schoberth, in: rhs 45 (1/2002), 32-36, 32.

Allerdings ist der Bezug auf die Sprechakttheorie wenig hilfreich, weil bereits *Austin* und später seinem Schüler *John R. Searle* die Unterscheidung zwischen konstativen und performativen Sätzen immer fragwürdiger wurde und sich letztlich als nicht haltbar herausstellte.⁶ Darüber hinaus lässt sich unterrichtliches Geschehen nicht hinreichend in den Kategorien der Sprechakttheorie abbilden. Sprachlich realisierbare Akte vollziehen sich dort gerade auch nicht-sprachlich.

Vielleicht auch deshalb bleiben *Silke Leonhard* und *Thomas Klie* etwas ungenau in der Ableitung des Begriffs 'performativ'. In dem von ihnen herausgegebenen – bisher einzigen – Aufsatzband zum performativen Religionsunterricht verweisen sie ganz allgemein auf „die Kommunikationswissenschaften“, die eine sprachliche Handlung als performativ bezeichnen, „bei der mit dem Verlauten bereits eine Wirklichkeit mitgesetzt ist“⁷. Hier deutet sich ein Bezug zur Sprechakttheorie an – zumindest bei der Übernahme des Begriffs. Aber dabei bleibt man nicht stehen, sondern verweist deutlich auf den Bereich des Theaters, wo „performative Sprech-Akte“ ihren „klassischen Ausdruck finden“⁸. Dort werden mit den Mitteln der Inszenierung Texte in Sprech-Akte verwandelt. „Inszenierung ist also ein Vorgang, bei dem etwas 'in Form' kommt; sie wirkt durch ihre Performanz“, schreiben die Autoren und fügen hinzu: „Es macht durchaus Sinn, Inszenierung und [...] *Performance* synonym zu verwenden“⁹. Der Religionsunterricht wird hier – wie jeder andere Unterricht auch – als „inszenatorisches Handeln“¹⁰ verstanden und ist insofern performativ, „als er die ihm aufgegebenen Inhalte durch eine bestimmte Form (latein.: *per formam*) in Szene setzt“¹¹. Damit hängt eine verstärkte Aufmerksamkeit gegenüber Räumen und Körpern zusammen, denn „erst räumlich wahrnehmbare und leiblich vermittelte Inhalte können überhaupt als bedeutsam erkannt und moduliert werden.“¹².

Diese Aspekte kommen besonders klar zur Geltung bei *Harald Schroeter-Wittke*, der den Begriff des Performativen aus den Kulturwissenschaften ableitet. Dort ist vom sog. *performative turn* die Rede, der besagt, „dass es nicht in erster Linie Texte oder Monumente sind, die uns Auskunft geben über das Leben von Kulturen, sondern Aufführungen, Rituale, bewegliche Darstellungen, also etwas, was mit Prozessen, mit Dramaturgie und Inszenierung zu tun hat“¹³. Diese Prozesse vollziehen sich in vier Aspekten und Horizonten als Performance, Inszenierung, Korporalität und Wahrnehmung. Damit wird der bereits bei *Klie* und *Leonhard* betonte Aspekt der Einbeziehung von Raum und Körper im Prozess der Inszenierung noch einmal deutlich herausgestellt.

⁶ Vgl. dazu *Angelika Linke / Markus Nussbauer / Paul R. Portmann*, Studienbuch Linguistik. Tübingen 2001, 183-195.

⁷ *Silke Leonhard / Thomas Klie*, Performative Religionspädagogik. Religion leiblich und räumlich in Szene setzen, in: *Klie / Leonhard* 2003 [Anm. 3], 7-16., 7.

⁸ Ebd.

⁹ Ebd.

¹⁰ Ebd., 8.

¹¹ Ebd., 10.

¹² Ebd.

¹³ *Harald Schroeter-Wittke*, Performance als religionsdidaktische Kategorie. Prospekt einer performativen Religionspädagogik, in: *Klie / Leonhard* 2003 [Anm. 3], 47-66, 48.

Gleichzeitig geht *Schroeter-Wittke* aber einen bedeutenden Schritt weiter und entfernt sich damit von den meisten der anderen Vertreter einer performativen Religionsdidaktik. Für ihn bedeutet performativer Religionsunterricht nicht nur ein In-Szene-Setzen bestimmter „ihm aufgebener Inhalte“¹⁴. Ein solches Vorgehen bleibt für ihn „in der Expressivität hängen“¹⁵ und trägt nicht genügend der Tatsache Rechnung, dass Wiederholung „immer zu anderen Ergebnissen, zum Nicht-Identischen“¹⁶ führt. Dieses Wiederholen jenseits des Kontrollierbaren – er nennt es im Anschluss an *Jacques Derrida* Iteration – bedingt nun, dass die Unbestimmtheit zum Konstitutivum eines performativen Religionsunterrichts wird. Für *Schroeter-Wittke* lässt „die Performance die Religion der daran beteiligten Subjekte allererst entstehen und zur Darstellung kommen“¹⁷.

*Hier knüpft er an Erkenntnisse an, die zu einer Wende zur performativen Ethnologie geführt haben, dass nämlich „kein Mitglied einer Gesellschaft die ‚Ideen‘ einer kulturellen Ordnung als Konzepte im Kopf auf Abruf deponiert hat, daß vielmehr Wissen über das kulturelle Repertoire durch Handlungen performativer Natur, also reflektierter und damit inszenatorisch ausgeführter Handlungen, angeeignet und dargestellt wird, und daß Bedeutungen erst in der Praxis selbst und ihrer nachträglichen reflexiven Aneignung entstehen, in den Modi von Diskurs und Performanz.“*¹⁸

Die Konsequenz ist ein Unterricht, der insgesamt „weder plan- noch kontrollierbar“¹⁹ ist. *Schroeter-Wittke* ist sich dieser Tatsache voll bewusst, spricht deutlich von der darin liegenden „Brisanz“²⁰ und propagiert einen „grundsätzlich experimentell[en]“²¹ Unterrichtsstil. Ein performativer Unterricht inszeniere seiner Meinung nach „die Zumutung der Unbestimmtheit“²². Damit geht er deutlich über das hinaus, was *Klie* und *Leonhard* in ihren grundsätzlichen Überlegungen formuliert haben.

1.1 Notwendige Differenzierungen: Performativer Religionsunterricht im engeren und weiteren Sinn

Was verbirgt sich nun hinter dem Begriff des performativen Religionsunterrichts? Genau genommen müsste zwischen einem performativen Religionsunterricht im engeren und im weiteren Sinn unterschieden werden.²³ Der Ansatz von *Schroeter-Wittke* markiert dabei Ersteres. Für ihn verlangt der Unterrichtsgegenstand nach Performance,

¹⁴ *Leonhard / Klie* 2003, [Anm. 7], 10.

¹⁵ *Schroeter-Wittke* 2003, [Anm. 13], 61.

¹⁶ Ebd., 54.

¹⁷ Ebd., 62.

¹⁸ *Klaus-Peter Köpping / Ursula Rao*, Macht und Ohnmacht des Mediums. Transformationen individueller und kollektiver Wahrnehmung durch religiöse Performanzen, in: *Erika Fischer-Lichte / Christian Horn / Sandra Umathum / Matthias Warstat* (Hg.), *Wahrnehmung und Medialität*. Tübingen – Basel 2001, 197–211, 197.

¹⁹ *Schroeter-Wittke* 2003 [Anm. 13], 51.

²⁰ Ebd.

²¹ Ebd., 63. Damit steht er in der Linie der von *Beuscher* und *Zilleßen* propagierten profanen Religionspädagogik. „Was wirklich gelernt wird, hängt nicht kausal und stringent davon ab, was gelehrt wird. Lehren und Lernen stehen in keiner unmittelbaren kausalen Beziehung. Die Lernprozesse der Schüler können letztlich nicht in der Verfügungsmacht der Lehrer, unter ihrer Kontrolle bleiben.“ (*Bernd Beuscher / Dietrich Zilleßen*, *Religion und Profanität*. Entwurf einer profanen Religionspädagogik, Weinheim 1998, 130)

²² *Schroeter-Wittke* 2003 [Anm. 13], 64.

²³ Möglich wäre auch eine Differenzierung zwischen einem performativen Religionsunterricht und performativen Elementen im Religionsunterricht. Davon jedoch sehe ich ab, weil alle Ansätze sich von ihrem Selbstverständnis her als performativ definieren.

weil Religion darin gerade erst für die Beteiligten entsteht und zur Darstellung kommt. Deshalb wird die „nicht vorher wißbare oder bestimmbar Gestaltungsarbeit“²⁴ zum Entscheidenden. Unterrichtsvorbereitung wird zur Prozessanalyse. Gefragt wird nach der Unterrichtsdramaturgie, „wie sich z.B. Bewegungsabläufe gestalten und vonstatten gehen. Dies betrifft äußere Bewegungen ebenso wie innere, denn der Religionsunterricht ist als Bühne für das Spiel des Lebens zu begreifen, was sich sowohl auf die äußere Darstellung wie auch auf die Selbstwahrnehmung bezieht“²⁵.

Gleichsam vorsichtiger und dadurch vor der Radikalität dieses Ansatzes zurückweichend agieren diejenigen, die ich als Vertreter des performativen Religionsunterrichts im weiteren Sinne bezeichnen möchte. Ihnen geht es um Inszenierung, um das In-Szene-Setzen gegebener Inhalte. Nach *Rudolf Englert* geht es darum, „heutigen Schülerinnen und Schülern in der tätigen Aneignung und Transformation vorgegebener religiöser Ausdrucksgestalten (insbesondere aus der jüdisch-christlichen Tradition) eigene religiöse Erfahrungen zu eröffnen.“²⁶ Das ist durchaus richtig, sollte aber noch in den Blick nehmen, dass es über die Präsentation, über das Zeigen und Anschauen hinaus zum Reflektieren, zum Denken und Deuten kommen soll.²⁷

1.2 Die Situationsanalyse

Hinter dem performativen Ansatz steht eine Situationsanalyse, die vor allem *Bernhard Dressler* formuliert hat. Er konstatiert einen ‘wachsenden Selbstverständlichkeitsverlust der christlichen Religion’²⁸, der dazu geführt habe, dass das Christentum für eine zunehmende Zahl von Kindern und Jugendlichen eine „Fremdreligion“ geworden ist, „die in ihren Gehalten wie in ihren Gestalten allererst gezeigt und erschlossen werden muss, jedenfalls nicht mehr umstandslos zum Gegenstand eines Diskurses ‘über’ Religion gemacht werden kann.“²⁹ Daraus resultiert die Notwendigkeit, auch in unterrichtlichen Vollzügen „Religion allererst zu zeigen“³⁰. Hier kommt also *Friedrich Daniel Ernst Schleiermachers* Einsicht zur Geltung, dass christliche Religion nicht mitgeteilt werden kann, ohne immer auch dargestellt zu werden.³¹

²⁴ *Beuscher / Zilleßen* 1998 [Anm. 21], 157.

²⁵ *Schroeter-Wittke* 2003 [Anm. 13], 64.

²⁶ *Englert* 2002 [Anm. 5], 32. Gerade an dieser Vorstellung, dass die eigenen religiösen Erfahrungen der Schüler/innen anhand vorgegebener christlicher Traditionen erst eröffnet werden müssten, macht *Schroeter-Wittke* seine Kritik fest: „Die Frage würde sich allerdings nur stellen, wenn Religionsunterricht ein Veranstaltung wäre, in der sich Gott nicht aufs Spiel setzen würde.“ (*ders.* 2003 [Anm. 13], 60).

²⁷ Vgl. die Kritik von *Leonhard und Klie* (2003 [Anm. 7], 17f.) an *Englert*: „R. Englerts Resümee [...] greift zu kurz, wenn er ‘die verschiedenen in jüngster Zeit entwickelten Ansätze’ auf die Formel eines ‘erfahrungseröffnenden Lernens’ bringt (32). Performances lassen nicht einfach nur ‘handlungsorientiert’ die Schüler etwas in Erfahrung bringen; sie erschöpfen sich auch nicht in der Forderung nach ‘experimentelle(n) Zugängen’. Das *Zeigen* und *Anschauen* von Religion ist mehr als nur eine schülernahe Reaktion auf den sog. ‘Traditionsabbruch’. Die für das Performative typische Balance zwischen tentativer Präsentation und Für-wahr-Nehmen gibt immer auch zu *denken* und zu *deuten*.“

²⁸ *Bernhard Dressler*, Darstellung und Mitteilung. Religionsdidaktik nach dem Traditionsabbruch, in: *rhS* 45 (1/2002), 11-19, 11 [wieder abgedruckt in: *Klie / Leonhard* 2003 [Anm. 3], 152-165].

²⁹ *Dressler* 2002 [Anm. 28], 13.

³⁰ *Ebd.*

³¹ Vgl. *Friedrich Schleiermacher*, Die Praktische Theologie nach den Grundsätzen der evangelischen Kirche im Zusammenhange dargestellt, Berlin – New York 1983 (Nachdruck der Ausgabe: Berlin

Dressler bringt die damit gegebene Problemlage auf den Punkt: „Der schulische Religionsunterricht kann schwerlich den Raum bieten, sich in die christliche Religion einzuwohnen – aber ohne wenigstens eine Ahnung davon zu vermitteln, dass der Glaube in einer solchen bewohnbaren Welt beheimatet ist, wird der schulische Religionsunterricht weitgehend folgenlos bleiben.“³²

Bei oberflächlicher Betrachtung könnten an dieser Stelle Anklänge an *Martin Rangs* einseitige Verortung des Religionsunterrichts als „Kirche in der Schule“³³ zu hören sein. Doch damit wird man *Dressler* ganz und gar nicht gerecht. Er versucht, die neuen Anforderungen aufzunehmen, indem im Religionsunterricht ein Raum für „Probearbeiten“ und „Probendenken“ bereitgestellt wird. „Eine solche ‘Proberealität’ trägt der Tatsache Rechnung, dass Religion nicht allein aus der Außenperspektive verstanden werden kann.“³⁴ Doch weil der Vollzug einer Religion im schulischen Rahmen und in unterrichtlichen Lernprozessen nicht unmittelbar möglich ist, betont *Dressler* die Notwendigkeit reflexiver Distanzspielräume. Im Unterricht soll also ein Probearbeiten erfolgen, ohne jedoch die christliche Religion initiieren zu wollen.³⁵

Neben der zunehmenden Ahnungslosigkeit gegenüber gelebter Religion, der *Dressler* mit der Inszenierung einer unterrichtlichen Proberealität begegnen will, ist auch ein gesteigertes ästhetisches Bewusstsein der Schüler/innen zu konstatieren.³⁶ Darauf weist *Thomas Klie* wiederum zu Recht hin.³⁷

Sowohl das Stichwort Traditionsabbruch als auch das der gesteigerten Ästhetisierung unterstreichen die Notwendigkeit einer „szenischen Ausdehnung des Unterrichts“³⁸, wie *Klie* es bezeichnet. Damit verbunden ist die Einsicht, dass nur „dargestellte, d.h. räumlich wahrnehmbare und leiblich vermittelte Inhalte als bedeutsam erkannt und moduliert werden“³⁹ können. Deshalb votiert *Klie* für eine stärkere Beachtung der „Gestaltqualität und Theatralität“⁴⁰ – auch im Religionsunterricht.

An dieser Stelle kommen – wie bereits bei der Ableitung des Begriffs des Performativen – wieder unterschiedliche Schwerpunktsetzungen zum Ausdruck. Während *Dressler* auf

1850), 71ff. Er spricht sehr prägnant von der „mitteilenden Darstellung und der darstellenden Mittheilung“ (ebd., 75).

³² *Dressler* 2002 [Anm. 28], 16.

³³ *Martin Rang*, Handbuch für den christlichen Unterricht. Theoretische Grundlegung und praktische Handreichung für die christliche Unterweisung der evangelischen Jugend. Band 1, Tübingen ²1947, 106.

³⁴ *Dressler* 2002 [Anm. 28], 14.

³⁵ Würde man das nicht beachten, „wäre Religionsunterricht eben doch Kirche in der Schule, abgesehen davon, dass Lernprozesse nicht ohne reflexive Distanz denkbar sind und Handlungsvollzüge dabei immer wieder unterbrochen werden müssen, gewissermaßen nach dem Prinzip teilnehmender Beobachtung – weder nur Teilnahme mit Haut und Haaren, noch nur Beobachtung aus sterilem Abstand.“ (ebd.)

³⁶ Vgl. dazu die knappe Skizze bei *Christian Grethlein*, Grundfragen der Liturgik. Ein Studienbuch zur zeitgemäßen Gottesdienstgestaltung, Gütersloh 2001, 46–51.

³⁷ Vgl. *Thomas Klie*, Performativer Religionsunterricht. Von der Notwendigkeit des Gestaltens und Handelns im Religionsunterricht, in: *Loccumer Pelikan* 4/2003, 171–177, 177.

³⁸ Ebd.

³⁹ Ebd. Er schreibt weiter dazu: „Inhalte, auch und gerade religiöse Inhalte, gibt es nicht ohne die sie bergenden Formen. Es gibt sie nur performativ – *per formam*. Lehrende und Lernende können so gesehen nicht *nicht* inszenieren. Wohl aber können sie ihr Lehrstück gut oder weniger gut in Szene setzen.“ (ebd.)

⁴⁰ Ebd.

Traditionsabbrüche bei Schüler/innen hinweist und daraus die Notwendigkeit einer stärkeren Verbindung von Mitteilung und Darstellung begründet, geht *Klie* primär vom gesteigerten ästhetischen Bewusstsein der Kinder und Jugendlichen aus. Beide wiederum betonen, dass Religion als Praxis auch im Unterricht Gestalt gewinnen müsse. Damit treffen sie sich mit *Schroeter-Wittke*, der jegliche aktuelle Situationsanalyse unterlässt und primär vom Gegenstand Religion her sowie von den menschlichen Grundbedürfnissen aus argumentiert.

Die bisherigen Überlegungen zeigen bereits deutlich, dass es sich beim Ansatz eines performativen Religionsunterrichts nicht um ein geschlossenes System handelt. Gemeinsam ist allen Vertretern, dass sie für eine szenische Erweiterung des Religionsunterrichts votieren und dabei bewusst auf die Kulturwissenschaften und dabei besonders auf das Theater verweisen. Ebenfalls gemeinsam ist allen die Einsicht, dass „sich die Praxis des Evangeliums nicht auf abstrakte Einsichten und Bewusstseinsphänomene“⁴¹ beschränken lässt.

Unterschiedlich jedoch sind die Konsequenzen, die sich daraus für die Gestaltung des Religionsunterrichts ergeben. Einiges davon ist bereits angeklungen. Noch deutlicher wird es, wenn man nach den Diskursen fragt, die für die Profilierung eines performativen Religionsunterrichts von Bedeutung sind, denn der „Fokus auf die leiblichen und räumlichen Aspekte“⁴² ist nicht neu. Es gibt eine Reihe von Ansätzen, die über einen nur *nachdenkenden* Religionsunterricht hinausgehen. Wenn sie jetzt kurz vorgestellt werden, geschieht das unter der Zielsetzung, dadurch den Blick für das Neue im performativen Ansatz zu schärfen. Die Leitfrage lautet also:

2. Was ist neu beim neuen Ansatz eines performativen Religionsunterrichts?

Bereits *Hubertus Halbfas* und (später) *Peter Biehl* haben in ihren symboldidaktischen Entwürfen die traditionellen textthermeneutischen Lernwege erweitert.⁴³ Bei allen Differenzen im Ansatz verfolgen sie gemeinsam das Ziel, im Religionsunterricht die ästhetische und emotionale Wahrnehmung der Schüler/innen anzusprechen. Dabei machte *Halbfas* als erster darauf aufmerksam, dass die Konzentration des Religionsunterrichts auf einen primär reflexiven Zugang zu religiösen Themen nicht mehr aufrechterhalten werden kann, weil entsprechende explizite Erfahrungen bei den meisten Kindern und Jugendlichen nicht mehr vorausgesetzt werden können. Deshalb muss ein Religionsunterricht, der sich dem didaktischen Prinzip der Anschaulichkeit verpflichtet fühlt, auch selbst religiöse Praxis ermöglichen.⁴⁴

Damit wurde Religion „als leib-räumliches Formenspiel in den Mittelpunkt des didaktischen Interesses gerückt und [...] ein intensiveres Nachdenken über die dem Religiösen

⁴¹ Ebd.

⁴² *Leonhard / Klie* 2003 [Anm. 7], 17.

⁴³ Zum Überblick über Gemeinsamkeiten und Unterschiede in den Ansätzen von *Halbfas* und *Biehl* vgl. *Anke Edelbrock*, Symboldidaktik am Beispiel von Hubertus Halbfas und Peter Biehl, in: JRP 18 (2002), Neukirchen-Vluyn 2002, 74-89.

⁴⁴ Vgl. *Christian Grethlein*, Religionspädagogik ohne Inhalt? Oder: Was muß ein Menschen lernen, um als Christ leben zu können?, in: ZThK 100 (1/2003), 118-145, 122.

entsprechenden Lernwege eingeleitet“⁴⁵. Die ästhetische Erfahrung rückte in das Zentrum des Interesses. Deutlich wurde, dass Religion nur dann zu lernen gibt, „wenn ihre Formen ernst genommen und entsprechend wahrgenommen werden“⁴⁶.

Damit liegt die Symboldidaktik in ihrer Intention ganz nahe beim performativen Religionsunterricht. Trotzdem jedoch wäre es eine unzulässige Verkürzung, würde man diesen neuen Ansatz „nur als eine Fortschreibung der herkömmlichen Symbolkunde mit anderen Mitteln verstehen“⁴⁷. Denn die Vertreter eines performativen Religionsunterrichts rezipieren die Symboldidaktik nicht unmittelbar, sondern nur über die Kritik durch die Semiotik, wie sie *Michael Meyer-Blanck* als erster vorgetragen hat.⁴⁸ Deshalb ist es nur folgerichtig, dass *Silke Leonhard* und *Thomas Klie* in ihrem Aufsatzband auf drei „Quellen“ verweisen, aus denen sich der für diesen Ansatz grundlegende Inszenierungsgedanke speist.⁴⁹ Zu nennen sind hier die eben bereits erwähnte Zeichendidaktik, die post-strukturalistische bzw. profane Religionspädagogik sowie die Gestaltpädagogik.

2.1 Erster grundlegender Diskurs: Die Zeichendidaktik

Die Zeichendidaktik versteht Religion als ein Ensemble grundsätzlich deutungsoffener Zeichen.

Gemeinsam mit der Symboldidaktik weist sie darauf hin, dass religiöses Verstehen nicht allein auf wortsprachlichen Formen basiert. Deshalb versucht sie, religiöse Erfahrung möglichst umfassend zu erschließen. Der Schwerpunkt des Religionsunterrichts liegt dabei ganz auf dem Vorgang der Aneignung.

Anders als die Symboldidaktik aber, die den Symbolen eine Repräsentationsfunktion zuschreibt, die auf einer tieferen Seinsdimension beruht, versucht die Zeichendidaktik „das Symbol aus seiner ontologischen Klammer zu lösen und es konsequent an die Deutungsinstanz zurückzubinden.“⁵⁰ Religion kommt dabei als eine kulturell verankerte Praxis in den Blick, die unterschiedliche Deutungen hervorrufen kann. Es geht also darum, „die Wahrheitsfrage nicht an Abbildungsqualitäten zu koppeln, sondern die Bewahrheits- und Evidenzerfahrung auf der Deutungsebene zu verhandeln.“⁵¹ Damit ändern sich die didaktischen Inszenierungsmuster. Ermittelt werden soll, „was für wen etwas bedeutet bzw. nach welchen Regeln dabei gespielt wird.“⁵² „Jede Interpretation kann immer auch anders ausfallen, und jede dieser Auslegungsvarianten bleibt prinzipiell strittig.“⁵³ Ziel dieses Unterrichts ist eine „religiöse Zeichenkompetenz“⁵⁴, die auch die pragmatische Dimension berücksichtigt. Damit rücken die Handlungsformen und –umstände als ästhetische Darstellung von Religion in den Blick.

⁴⁵ *Bernhard Dressler / Thomas Klie*, Zeichenspiele inszenieren. Umrisse einer semiotischen Religionspädagogik, in: JRP 18 (2002), Neukirchen-Vluyn 2002, 90-99, 95.

⁴⁶ *Klie* 2003 [Anm. 37], 173.

⁴⁷ *Leonhard / Klie* 2003 [Anm. 7], 17.

⁴⁸ Vgl. *Michael Meyer-Blanck*, Vom Symbol zum Zeichen. Symboldidaktik und Semiotik, Hannover 1995.

⁴⁹ Vgl. *Leonhard / Klie* 2003 [Anm. 7], 17-20.

⁵⁰ *Dressler / Klie* 2002 [Anm. 45], 95f.

⁵¹ Ebd., 96.

⁵² Ebd.

⁵³ Ebd., 98.

⁵⁴ *Leonhard / Klie* 2003 [Anm. 7], 18.

Zusammenfassend bleibt stichwortartig festzuhalten: Die Zeichendidaktik will religiöse Zeichen unterrichtlich zur Darstellung bringen und betont deren Deutungsoffenheit. Je nach Vorwissen und Vorerfahrungen der Schüler/innen können unterschiedliche Lesarten hervorgerufen werden. Damit wird das Inszenierungsbewusstsein der Lernenden geschärft. Dieser Ansatz wird innerhalb des performativen Religionsunterrichts besonders von *Thomas Klie* und *Bernhard Dressler* vertreten.

2.2 Zweiter grundlegender Diskurs: Die profane Religionspädagogik

Bei der Selbsttätigkeit der Schüler/innen, verbunden mit einer grundsätzlichen Deutungsoffenheit, setzt auch die maßgeblich von *Bernd Beuscher* und *Dietrich Zilleßen* formulierte poststrukturalistische bzw. profane Religionspädagogik an.⁵⁵ Sie verweist auf die Gefahr einer Manipulation bei einer funktional-instrumentellen Ausrichtung des Religionsunterrichts. Als konstruktivistische Didaktik setzt sie auf die „Demontage des dominanten normativen, mechanistisch-technologischen Paradigmas“⁵⁶. Die prägenden Vokabeln dieses Konzeptes sind deshalb diejenigen des Spiels und des Experiments. Es geht darum, „zwischen den Konventionen und Normen Verstummes und Verdrängtes zu entdecken, zu ahnen, zu spüren, zu glauben.“⁵⁷ Dahinter steht die von *Paul Tillich* herkommende Setzung, dass Religion auf Profanität angewiesen sei. Deshalb kann das Unbedingte nur im Bedingten, im Profanen gesucht werden. Thema des Konzeptes ist es, „die Uneindeutigkeiten auf allen Ebenen aufzuweisen und in ihnen religiös-profane Spuren aufzudecken“⁵⁸.

Anders als in der Zeichendidaktik geht es allerdings nicht darum, religiöse Zeichen zu lesen, um deren Sinn festzustellen. Vielmehr soll der Sinn im Fluss gehalten werden, denn eine „einigende Wahrheit kann nur eine [...] unverfügbare, immer kommende Wahrheit“⁵⁹ sein.

*„Ohne Formulierung, das heißt ohne ästhetische Präsentation ist Religion nicht wahrnehmbar. Aber sie ist nicht die Formulierung selbst, sondern mehr zwischen dem Formulierten, den ästhetischen Formen. Sie zeigt sich ästhetisch, aber immer auch als das Andere der identifizierbaren Gestalt. Insofern kommt der ästhetischen Wahrnehmung etwas Unverfügbares zu“*⁶⁰.

In den religiösen Zeichen selbst liegt eine Differenz, die dazu führt, dass jede Deutung vage, vorläufig und brüchig bleibt.⁶¹

⁵⁵ Vgl. *Beuscher / Zilleßen* 1998 [Anm. 21].

⁵⁶ *Horst Siebert*, Pädagogischer Konstruktivismus. Lernzentrierte Pädagogik in Schule und Erwachsenenbildung, Weinheim – Basel 2005, 134. Zur Anwendung dieses Ansatzes innerhalb der Religionsdidaktik vgl. *Dietrich Zilleßen*, Die Freiheit religiöser Didaktik, in: JRP 18 (2002), Neukirchen-Vluyn 2002, 216-229.

⁵⁷ *Reinhard Dross*, Profane Religionspädagogik, in: LexRP II (2001) 1565-1568, 1567. „Der Stil dieser Didaktik ist zögerlich, suchend, probierend, vor allem streitend partnerschaftlich, nämlich auf Kooperation angewiesen, aber nicht moralisierend, vereinnahmend, vielleicht ein wenig ängstlich, weil er die Angst kennt, 'die vom Anderen (mit großem A) ausgeht dadurch, daß es nicht ein Ähnliches ist'.“ (*Beuscher / Zilleßen* 1998 [Anm. 21], 152)

⁵⁸ *Dross* 2001 [Anm. 57], 1566.

⁵⁹ *Zilleßen* 2002 [Anm. 56], 224.

⁶⁰ *Beuscher / Zilleßen* 1998 [Anm. 21], 115.

⁶¹ Vgl. *Klie* 2003 [Anm. 37], 174; *Leonhard / Klie* 2003 [Anm. 7], 19. *Zilleßen* vermerkt dazu: „Ein Terminus kann 'nicht etwas bezeichnen und zugleich bezeichnen, dass er es bezeichnet'. Es gibt keine reine Mittelung, keine reine Performanz. Jedes Sprechen ist ein Versprechen.“ (*ders.*, Raumbe-

So bleibt zusammenfassend festzuhalten: Die profane Religionspädagogik will im Dialog mit der religiösen Tradition den Zugang zu einer sinnhaften Religion arrangieren. Im Experiment und Spiel sollen Uneindeutigkeiten aufgewiesen werden, um in ihnen religiöse Spuren aufzudecken. Vertreten wird diese Linie innerhalb eines performativen Religionsunterrichts vor allem von *Harald Schroeter-Wittke* und *Dietrich Zilleßen*.

2.3 Dritter grundlegender Diskurs: Die religionspädagogische Rezeption der Gestaltpädagogik

In der Inszenierung, im kreativen Gestalten liegt schließlich ein Verbindungspunkt zum dritten Diskurs, der für einen performativen Religionsunterricht von Bedeutung ist und der Bezug auf die Gestaltpädagogik nimmt und sich in besonderer Weise mit dem Namen *Christoph Bizer* verbindet. Allerdings unterscheidet sich dieser Ansatz deutlich von den beiden vorherigen, weil *Bizer* explizit von einer besonderen Qualität der Bibel ausgeht, die er deshalb konsequent Heilige Schrift nennt. Diese besondere Wesenseigenschaft ist für ihn von größter Bedeutung. Deshalb unterscheidet er zwischen Leuten, „die die Bibel als Heilige Schrift ansehen“, und Leuten, „die die Bibel als Sammlung von Texten ansehen“⁶². Beide „haben zwar mit dem gleichen Wortlaut zu tun, aber mit total anderen Büchern, Bezugsrahmen, Fragehinsichten, Interpretationen.“⁶³ Auf den Punkt gebracht wird dieser Gedankengang durch die Zuspitzung: „*Heilige Schrift minus Heiligkeit ergibt Text*.“⁶⁴

Lernen bedeutet für ihn „Gestalt hervorbringen. Das ist das Gegenteil von Reproduzieren, Kombinieren und Transferieren von *vorgegeben-Angeeignetem*.“⁶⁵ Im Religionsunterricht lernen bedeutet deshalb, dass die Schüler/innen „*Heilige Schrift körperlich-sprachlich um sich herum Räume bilden lassen, zu denen sich die Wahrnehmenden verhalten können*“⁶⁶. Dabei entsteht „der religiös christliche Raum [...], wo religiöse Formen, Wortlaute der Heiligen Schrift [...] wahrnehmend und auf Wahrnehmung hin entfaltet werden“⁶⁷.

Die Bibel soll also ihrer Heiligkeit angemessen im Religionsunterricht gebraucht werden. Das geschieht, wenn sie expressiv nachbuchstabiert und gestaltet wird. Christliche Religion wird für *Bizer* primär über „Begehungen“ gelernt. Die Schüler/innen betreten einen inszenierten Raum, an dem sie mitbauen, „weil man nur im Probieren lernt. Das Probieren bleibt ein Probieren in Freiheit: jeder, jede bestimmt, wie nah oder wie fern

schreitungen. Wie Didaktik der Religion bei Sinnen ist, in: Klie / Leonhard 2003 [Anm. 3], 67-91, 90)

⁶² *Christoph Bizer*, Die Schule hier – die Bibel dort. Gestaltpädagogische Elemente in der Religionspädagogik, in: ders., Kirchgänge im Unterricht und anderswo. Zur Gestaltwerdung von Religion, Göttingen 1995, 31-50, 35.

⁶³ Ebd.

⁶⁴ Ebd.

⁶⁵ Ebd., 37.

⁶⁶ *Christoph Bizer*, Kirchliches. Wahrnehmungen – sprachlich gestaltet – zum Wahrnehmen, in: Klie / Leonhard 2003 [Anm. 3], 23-46, 27.

⁶⁷ Ebd., 33.

er innerlich der Begehung bleiben will. Begehungen können auch mit großem Abstand inszeniert werden.“⁶⁸

Damit gelangen auch liturgische Verläufe in den Religionsunterricht. Sie unterstreichen: Christliche Religion gehört in den Bereich der Handlungen, des Tuns, der Lebenspraxis.⁶⁹

Allerdings sind dabei deutliche Grenzen für angemessene Inszenierungen zu beachten. Dorothea Bähr resümiert: „Die mangelnde Unterscheidung zwischen pädagogischen Ritualen, didaktischen Inszenierungen und authentischer religiöser Praxis führt dann zum Verschwimmen der ästhetisch-theologischen Aussage und kann schnell in Kitsch und Folklorisierung von Religion umschlagen. Bei der Suche nach kreativer Gestaltung kann die Suche nach inszenierter Religion zum respektlosen Funktionalisieren authentischer Alltagsreligion und derer Rituale werden, so z.B., wenn die jüdische Passafest ‘nachgespielt’ wird, was oft mit der Illusion verbunden ist, sich in schneller Weise in eine fremde Religion hineinversetzen zu können“⁷⁰.

Zusammenfassend bleibt festzuhalten: Die religionspädagogische Rezeption der Gestaltpädagogik will christliche Religion in einem Prozess ästhetischer Produktivität inszenieren. „Immer geht es darum, für die Beteiligten das Fremde, das Andere, vielleicht auch das subjektiv zunächst Uninteressante oder auch historisch Abständige auf eine solche Weise zur Darstellung zu bringen, dass es hier und jetzt Kraft und Bedeutung gewinnen kann. Die Seite des Gegenständlich-Inhaltlichen wird angemessen durch den ‘Gestalt’-Begriff zugänglich.“⁷¹ Neben Christoph Bizer wird dieser Ansatz innerhalb des performativen Religionsunterrichts von Ingrid Schobert und Hans-Martin Gutmann vertreten.

2.4 Zusammenfassung: Was ist also neu am neuen Ansatz eines performativen Religionsunterrichts?

Der Blick auf die drei grundlegenden Diskurse verrät: Es ist vor allem der Begriff der Performance. Alle drei Ansätze treffen sich – trotz aller auffälligen und durchaus gewichtigen Unterschiede – in diesem Punkt.

Von besonderer Bedeutung scheint dabei – auch zeitlich gesehen – der gestaltpädagogische Beitrag Christoph Bizers zu sein. Bereits 1991 hatte er – ganz im Sinne eines performativen Religionsunterrichts – betont, dass nur „gestaltaktive Wahrnehmung“⁷² Sinn hervorbringe. Auch verweist er auf die Bedeutung der Körperlichkeit.

Performance, so formuliert Thomas Klie, „ist zunächst einmal ganz allgemein eine Art Ausdruckshandlung.“⁷³ Gerade die Weite dieses Begriffs ermöglicht ein Zusammenkommen von solch unterschiedlichen Ansätzen wie der profanen Religionspädagogik

⁶⁸ Christoph Bizer, Begehung als eine religionspädagogische Kategorie für den schulischen Religionsunterricht, in: ders., Kirchgänge im Unterricht und anderswo. Zur Gestaltwerdung von Religion, Göttingen 1995, 167-184, 183.

⁶⁹ Bizer schreibt: „Unter der religionspädagogischen Kategorie der ‘Begehung’ rückt das christlich-Konkrete ins Äußerliche, in den Bereich des Gemachten. Gegensatz: es kommt weg von Gemüt und Überzeugung. Es ist eine fatale Ansicht, Glauben sei eine feste innere Überzeugung; sie hat die Ununterrichtbarkeit der christlichen Religion zwangsläufig mit sich geführt.“ (ebd., 184)

⁷⁰ Dorothea Bähr, Zwischenräume. Ästhetische Praxis in der Religionspädagogik, Münster – Hamburg 2001, 83.

⁷¹ Hans-Martin Gutmann, Der Flow-Kanal und der Weg zur guten Gestalt. Zum Verhältnis von Ritual und Inszenierung – Zugleich: eine Hommage an Christoph Bizer, in: Klie / Leonhard 2003 [Anm. 3], 92-113, 110.

⁷² Bizer 1995 [Anm. 62], 39.

⁷³ Klie 2003 [Anm. 37], 171.

von *Beuscher* und *Zilleßen* und der gestaltpädagogisch bestimmten Religionspädagogik eines *Christoph Bizer*.

Allerdings hat diese Integrationsleistung auch ihren Preis. Das wurde bereits im ersten Gedankengang deutlich, als ich den Begriff des performativen Religionsunterrichts näher bestimmt habe und eine Differenzierung zwischen dem performativen Religionsunterricht im engeren und im weiteren Sinne einführen musste.

Die integrative Kraft wird mit begrifflichen Unschärfen bezahlt, ohne sie jedoch immer zu benennen.⁷⁴ Deutlich wird das vor allem an den Überlegungen von *Harald Schroeter-Witke*, der als einziger auf nicht miteinander vereinbare Differenzen innerhalb eines performativen Religionsunterrichts hinweist.⁷⁵

Das Spezifikum des performativen Ansatzes liegt in der Bestimmung des Religionsunterrichts als inszenatorisches Handeln. Der Unterrichtsgegenstand Religion soll zur Darstellung gebracht werden. „Unterricht ist wie das Theater ein leibhaftes und raumgreifendes Geschehen.“⁷⁶

Dieser Bezug zum Theater ist nicht neu. Bereits 1959 hat *Gottfried Hausmann* eine Untersuchung zur „Didaktik als Dramaturgie des Unterrichts“ vorgelegt, in der er darauf hinweist, dass „die allgemeinen Erkenntnisse des Dramatischen und des Dramaturgischen“⁷⁷ unentbehrlich für die Grundlegung und den Ausbau der didaktischen Theorie sind. Allerdings hat sich dieser Gedanke in den darauf folgenden Jahrzehnten nicht weiter durchgesetzt. Erst der Hinweis auf die performative Bedeutung der Inszenierung im Zuge des hier zu untersuchenden Ansatzes verleiht ihm neue Aktualität.

Dabei weisen die Vertreter des performativen Religionsunterrichts übereinstimmend darauf hin, dass es nicht um die Initiierung von Religion, sondern um deren Performance gehe. Der Unterschied liegt im Verhältnis von Darstellung und Reflexion, also in der Haltung. „Wir können Handlungen ausführen, ohne darüber nachzudenken, aber sobald wir darüber nachdenken, entsteht ein Bewusstsein, das ihnen die Qualität von Performance gibt.“⁷⁸

Dressler weist darauf hin, dass „der Vollzug von Religion in der Schule und in unterrichtlichen Lernprozessen [...] nicht unmittelbar möglich“ sei, „nicht ohne reflexive Distanzspielräume“⁷⁹. Weiterhin spricht er von „Probeaufenthalte[n] in religiösen Welten“⁸⁰ und einer „probeweise[n] Ingebrauchnahme einer religiösen Sprachform“⁸¹. Hier spiegelt sich der Gedanke des Rollenspiels wider. Schüler/innen spielen probenhalber eine bestimmte Rolle. Dabei bleibt jedoch zu fragen, ob ein solches

⁷⁴ Dabei spiegeln sich auch die unterschiedlichen Begründungszusammenhänge wider: beim performativen Religionsunterricht im weiteren Sinn der Bezug auf das Theater und beim performativen Religionsunterricht im engeren Sinn der Bezug auf die Kulturwissenschaften, besonders auf die Ethnologie.

⁷⁵ *Schroeter-Witke* 2003 [Anm. 13], insb.: 59-62.

⁷⁶ *Leonhard / Klie* 2003 [Anm. 7], 8.

⁷⁷ Vgl. *Gottfried Hausmann*, *Didaktik als Dramaturgie des Unterrichts*, Heidelberg 1959, 79. Er bezeichnet das Dramatische und Dramaturgische als „didaktische Urphänomene“ (ebd., 74) und die Dramaturgie als „Schlüssel zur Didaktik“ (ebd., 60). Vgl. dazu *Thomas Klie*, *Zeichen und Spiel. Semiotische und spieltheoretische Rekonstruktion der Pastoraltheologie*, Gütersloh 2003, 425-427, 447, 449.

⁷⁸ *Marvin Carlson*, nach *Schroeter-Witke* 2003 [Anm. 13], 58.

⁷⁹ *Dressler* 2002 [Anm. 28], 14.

⁸⁰ Ebd.

⁸¹ Ebd., 18.

*Rollenspiel für Kinder und Jugendliche im schulischen Kontext überhaupt möglich ist. Hier zeigen sich also deutliche Grenzen in der Verbindung von Darstellung und Reflexion.*⁸²

So bleibt zusammenfassend festzuhalten: Neu am Ansatz eines performativen Religionsunterrichts ist die Integration deutlich voneinander zu unterscheidender Diskurse unter dem Begriff der Inszenierung, worunter ein Vorgang zu verstehen ist, „bei dem etwas ‘in Form’ kommt“⁸³. Der Religionsunterricht ist so zu gestalten, dass Anlässe für solche Ausdruckshandlungen geschaffen und organisiert werden, durch die „Akteure, Mitspielende und ggf. Zuschauende [...] dem spielerisch Inszenierten performativ Bedeutung“⁸⁴ zumessen.

Die Vertreter eines performativen Religionsunterrichts nehmen für sich in Anspruch, religionsdidaktische Überlegungen zu vertreten. *Thomas Klie* und *Silke Leonhard* gehen sogar noch weiter. Sie geben ihrem Aufsatzband den Untertitel „Grundzüge einer performativen Religionspädagogik“. Was stimmt nun: Religionsdidaktik oder Religionspädagogik oder gar beides nicht? Auf alle Fälle sind Klärungen vonnöten. Diese sind nur zu erreichen, indem die Begrifflichkeiten bestimmt und anschließend als Maßstab angelegt werden. Das alles geschieht unter der Frage:

3. Ist der performative Religionsunterricht ein *religionsdidaktischer* Ansatz?

Definiert man Religionspädagogik im Anschluss an *Christian Grethlein* als Theorie religiöser Bildung, Erziehung und Sozialisation⁸⁵ kann sich religionspädagogisches Nachdenken nicht auf den Lernort Schule beschränken.⁸⁶ Denn religiöse Bildung, Erziehung und Sozialisation geschehen an unterschiedlichen Lernorten: Neben der Schule ist hier auf Familie, Gemeinde und Medien zu verweisen.⁸⁷ Vergegenwärtigt man sich diese Begriffsbestimmung, ist es genau genommen nicht gerechtfertigt, von einer performativen Religionspädagogik zu reden, wie es *Klie* und *Leonhard* im Untertitel ihres Aufsatzbandes tun. Zum einen konzentrieren sich die Überlegungen auf den Lernort Schule. Zum anderen ist die für diesen Lernort wichtige Unterscheidung zwischen *doing religion* und *performing religion*⁸⁸ an den Lernorten Gemeinde und Familie nicht angemessen. Das Schaffen von Distanzspielräumen sowie die Verbindung von Darstellung

⁸² So bemerkt *Grethlein* (2005 [Anm. 2], 279f.): „Es erscheint mir [...] fraglich, ob für einen solchen Religionsunterricht der Begriff ‘Probehandeln’ als religionsdidaktische Kategorie angemessen ist. Sein Recht liegt darin, dass die Praxis von Religion im Religionsunterricht von der Lehrkraft inszeniert werden muss. Und er hebt implizit ins Bewusstsein, dass solche Unterrichtssequenzen einer besonderen räumlichen und atmosphärischen Gestaltung bedürfen. Aber er berücksichtigt auf der einen Seite unzureichend, dass schulischer Unterricht für die Kinder und Heranwachsenden (und Lehrkräfte) ein Stück ihrer Lebenswelt ist, auf der anderen Seite, dass Heranwachsende auch außerhalb der Schule Freiräume benötigen, um Einstellungen und Verhaltensweisen zu erproben. Das Handeln hier, etwa beim Formulieren eines Gebets, aber auch in den anderen Lernformen, ist unmittelbares Leben – ohne doppelten Boden und Absicherung.“

⁸³ *Leonhard / Klie* 2003 [Anm. 7], 7.

⁸⁴ *Klie* 2003 [Anm. 77], 143.

⁸⁵ Vgl. *Christian Grethlein*, Religionspädagogik, Berlin – New York 1998, 215.

⁸⁶ Damit folgt man einem weiten Begriff von Religionspädagogik. Ursprünglich war die Bezeichnung auf den schulischen Religionsunterricht bezogen. Vgl. *Godwin Lämmermann*, Grundriß der Religionsdidaktik. Stuttgart, u.a. 21998. 127; zur genauen Rekonstruktion des Begriffs vgl. *Grethlein* 1998 [Anm. 85], 1-136.

⁸⁷ Bei der Benennung der Lernorte richte ich mich nach ebd., 307-541.

⁸⁸ Vgl. *Schroeter-Wittke* 2003 [Anm. 13], 58.

und Reflexion von Religion sind beispielsweise im Gottesdienst nicht primäres Ziel. Auch in der Familie, deren Spezifikum gerade in der Nichtintentionalität der sich dort abspielenden Lernprozesse liegt, wäre eine solche Unterscheidung nicht anzustreben.⁸⁹ Ein Probehandeln von Eltern würde das Lernen am Modell erschweren.

Schon diese kurzen Anmerkungen zeigen, wir haben es hier nicht mit einer performativen Religionspädagogik zu tun, sondern mit religionspädagogischen Überlegungen zum Lernort Schule, genauer: zum Religionsunterricht. Die hier zuständige Wissenschaft ist die Religionsdidaktik als die Theorie des schulischen Religionsunterrichts. Ich folge hier also ganz bewusst einer engen Definition von Religionsdidaktik, weil nur so die Spezifik des Lernorts Schule zum Tragen kommen kann. Bei einer weiten Definition – etwa im Sinne einer Wissenschaft vom Lehren und Lernen generell – bestünde zum einen die Gefahr der Formulierung von wenig fruchtbaren allgemeinen Prinzipien und zum anderen die Gefahr einer unzulässigen Gleichmacherei der Lernorte.

Auch die Definition von Didaktik als „wissenschaftliche Reflexion von organisierten Lehr- und Lernprozessen“⁹⁰ ist noch nicht präzise genug, weil neben dem Lernort Schule auch am Lernort Gemeinde organisierte Lehr- und Lernprozesse stattfinden, diese sich jedoch deutlich voneinander unterscheiden (beispielsweise durch die Abgrenzung einer Schulstunde von 45 Minuten oder die Notengebung).

Die religionsdidaktische Grundfrage nach der Auswahl der Inhalte klingt bereits bei *Christian Gotthilf Salzmann* an. Bei ihm geht es nicht mehr um die Vermittlung feststehender Inhalte. Aus der Perspektive der Kinder, ihres Erlebnishorizonts, stellt sich die Frage nach für die Persönlichkeitsentwicklung geeigneten Inhalten.⁹¹ Bei der Planung von Unterricht sind deshalb die Auswahlkriterien für die zu unterrichtenden Inhalte zu benennen.⁹²

Das jedoch geschieht beim Ansatz des performativen Religionsunterrichts kaum.⁹³ Die didaktische Grundfrage wird nicht explizit reflektiert, sodass die Auswahlproblematik

⁸⁹ Vgl. *Michael Domsgen*, Familie und Religion. Grundlagen einer religionspädagogischen Theorie der Familie, Leipzig 2004.

⁹⁰ *Herbert Gudjons*, Allgemeine Didaktik. Ein Überblick über die gegenwärtige Diskussion, in: JRP 18 (2002), Neukirchen-Vluyn 2002, 3-20, 3.

⁹¹ Allerdings ist es problematisch, *Salzmann* als den Begründer der Religionsdidaktik zu bezeichnen, weil es einen Religionsunterricht im heutigen Sinn zu seiner Zeit nicht gegeben hat. Bei ihm spielt die Familie eine entscheidende Rolle in der religiösen Erziehung. Dadurch bekommen seine Überlegungen eine deutlich schulkritische Spitze. Die explizite Begegnung mit Gott erfolgt nicht im Unterricht, sondern in der Familie. „Die für religiöses Lernen notwendige Glaubwürdigkeit stellt sich durch den langen familiären Kontakt gleichsam von selbst ein.“ (*Grethlein* 2005 [Anm. 2], 41f)

⁹² *Grethlein* schreibt zur Bestimmung von Religionsdidaktik: „Vordringliche Aufgabe der Didaktik ist es, schulischen Unterricht inhaltlich zu orientieren, wobei weder eine nur historische Legitimation noch eine konkret-inhaltliche Bestimmung möglich erscheinen.“ (ebd., 110)

⁹³ *Martin Rothgangel* verweist in seiner Rezension des von *Klie* und *Leonhard* herausgegebenen Aufsatzbandes auf die Ausführungen von *Carolin Schaper* („Es war, als hätte der Himmel ...“ Ein Beispiel für gestaltpädagogisches Arbeiten im Religionsunterricht, in: *Klie / Leonhard* 2003 [Anm. 3], 326-344, 328f.) mit einem Unterrichtsbeispiel für gestaltpädagogisches Arbeiten, die keine Überlegungen zur Auswahl des Unterrichtsstoffes bieten. Auf der anderen Seite kann *Johannes Goldenstein* (Resonanzräume des Heiligen. Religion in Klanggestalt, in: *Klie / Leonhard* 2003 [Anm. 3], 283-307) „in anwendungswissenschaftlicher Manier nahezu übergangslos von fachwissenschaftlichen zu methodischen Überlegungen übergehen (vgl. bes. 290-307), ohne hinreichend didaktische Überlegungen anzustellen.“ (*Martin Rothgangel*, [Rezension zu:] *Thomas Klie / Silke Leonhard* (Hg.), *Schauplatz Religion. Grundzüge einer Performativen Religionspädagogik*, Leipzig 2003, in: *ThLZ* 129 (5/2004) 577-579, 579.

konkreter Inhalte des Religionsunterrichts merkwürdig unbestimmt bleibt. Die Inhalte werden in der Regel „gesetzt“, „nicht aber mit didaktischen Kriterien wie Exemplarität, Gegenwarts- und Zukunftsbedeutsamkeit begründet. Warum sollen aber *welche* Aspekte gelebter Religion für Schüler und Schülerinnen eines bestimmten Alters und einer bestimmten Sozialisation inszeniert werden?“⁹⁴, fragt deshalb *Martin Rothgangel* zu Recht.⁹⁵

Eine Ausnahmestellung innerhalb des performativen Religionsunterrichts nimmt hier der von der profanen Religionspädagogik herkommende *Harald Schroeter-Wittke* ein. Zwar liefert auch er keine Situationsanalyse der Schüler/innen (im Gegensatz zu *Bernhard Dressler* und den Ansätzen dazu bei *Thomas Klie*), aber er sieht zumindest das Problem, dass Schüler/innen etwas *vorgegeben* wird, das sie unterrichtlich inszenieren sollen.⁹⁶

Die didaktische Grundfrage wird bei *Schroeter-Wittke* unter Verweis auf die Überlegungen der profanen Religionspädagogik implizit bedacht. Er verweist auf die „Einsamkeit des Sterbens als Grundangst des Lebens“, die nur dann zu einem „Lebensimpuls“ werden könne, „wenn sie nicht bewältigt, sondern angenommen wird“⁹⁷. Mit *Beuscher* und *Zilleßen* betont er: „Diese Angst muß ins Spiel kommen, ins Spiel des Lebens, ins Theater des Lebens. Nur wenn diese schicksalhafte Lebensangst angenommen wird, erscheint es möglich, die krankhaften Ängste und ihre sozialen Bedingungen zu verändern, zu wandeln, zu verwandeln“⁹⁸.

Dieser Ansatz verwehrt es ihm, konkrete Unterrichtsinhalte festzulegen. Diese müssen von den Schüler/innen selbst gewonnen werden, das Heilige ist im Profanen zu suchen, aber nicht als Abschluss. Das „pädagogische Spiel ist [...] unendlich [...]. Lebenslanges Lernen beinhaltet [...] die Kompetenz, einmal gewonnene Positionen wieder aufgeben zu können, um vorübergehend neue Positionen einzunehmen.“⁹⁹

Sind die Überlegungen zum performativen Religionsunterricht nun ein religionsdidaktischer Ansatz? *Rothgangel* formuliert den „Eindruck, dass das Potential des performativen Ansatzes primär in ‚religionsmethodischer‘ Hinsicht liegt“¹⁰⁰, weil die didaktischen

⁹⁴ Ebd.

⁹⁵ Vgl. auch die in dieselbe Richtung gehende Kritik von *Grethlein* 2003 [Anm. 44]. Ausgeführt wird sie in seiner Religionsdidaktik: „Es ist nicht ganz leicht, eine klare Zielformulierung für dieses Konzept zu erkennen. Zwar wird ausführlich beschrieben, dass und wie Religion ‚gezeigt‘ werden soll, doch nur beiläufig teilt Dressler das Ziel dessen hinsichtlich der Schüler mit. Es geht bei religiöser Bildung darum, ‚den Kindern und Jugendlichen die Möglichkeit der praktischen Ingebrauchnahme von Religion zu eröffnen‘. Bei näherem Hinsehen gilt diese Zurückhaltung bei der Formulierung von Zielen auch den Inhalten. Hier scheint vermittelt durch den Begriff der ‚Wahrnehmung‘ als religionsdidaktisch grundlegend die Performative Religionspädagogik hinsichtlich der Diffusität der Inhalte das Erbe des thematisch-problemorientierten Religionsunterrichts anzutreten. Die Fülle möglicher Themen [...] ist groß [...], ohne dass sie didaktisch begründet ... werden.“ (*Grethlein* 2005 [Anm. 2], 262f.)

⁹⁶ Vgl. *Schroeter-Wittke* 2003 [Anm. 13], 60 in Kritik der Ausführungen von *Dressler* 2002 [Anm. 28], *Ingrid Schobert*, Glauben heißt eine Sprache lernen. Exemplarisch durchgeführt an einer Performance zu Psalm 120, in: rhs 45 (1/2002), 20-31, *Hans Schmid*, Mehr als Reden über Religion, in: rhs 45 (1/2002), 2-10 und *Englert* 2002 [Anm. 5].

⁹⁷ *Schroeter-Wittke* 2003 [Anm. 13], 62.

⁹⁸ *Beuscher / Zilleßen* 1998 [Anm. 21], 139.

⁹⁹ *Schroeter-Wittke* 2003 [Anm. 13], 63.

¹⁰⁰ *Rothgangel* 2004 [Anm. 93], 579.

Überlegungen zu Auswahl und Begründung der Inhalte nicht vorgenommen werden. „So berechtigt der Verweis auf das Unplanbare und die Prozesshaftigkeit des Unterrichtsgeschehens ist – die ‘dramatische Vorlage’ will didaktisch verantwortet sein und nicht einfach als ‘vorgegebener Stoff’ methodisch eingespielt werden.“¹⁰¹

Rothgangs Kritik ist im Großen und Ganzen berechtigt – zumindest was den performativen Religionsunterricht im weiteren Sinn angeht. Beim performativen Religionsunterricht im engeren Sinn ist die Sache schwieriger. Hier werden durchaus didaktische Überlegungen angestellt, aber die bleiben sehr allgemein. Doch im Ganzen dieses von der profanen Religionspädagogik herkommenden Ansatzes sind sie plausibel und passen in den Duktus des Gedankenganges. Deshalb sei hier die These gewagt, dass der performative Religionsunterricht im engeren Sinne durchaus ein religionsdidaktischer Ansatz ist. Aber ist er auch eine religionsdidaktische Konzeption?

4. Ist der performative Religionsunterricht eine religionsdidaktische Konzeption?

Auch an dieser Stelle steht und fällt die Antwort mit der begrifflichen Klärung. Doch die ist nicht leicht. *Norbert Mette* und *Friedrich Schweitzer* bemerken nach der Durchsicht einschlägiger religionsdidaktischer Lehrbücher, dass der Begriff zwar weit verbreitet sei, aber eine „genauere Klärung, was denn eigentlich unter einer ‘Konzeption’ zu verstehen sei, [...] nicht gegeben“¹⁰² werde. „Es wird mehr oder weniger vorausgesetzt, dass einzelne einflussreiche religionspädagogische Autoren oder Autorengruppen ein bestimmtes, in sich mehr oder weniger stimmiges und geschlossenes Verständnis von Religionsdidaktik aufweisen.“¹⁰³ Eine erste Erwähnung findet der Begriff bei *Wilhelm Sturm*. Dort wird er narrativ eingeführt, ohne ihn jedoch zu klären.¹⁰⁴

Ohne den Anspruch einer letztgültigen Klärung erheben zu wollen, sei darauf verwiesen, dass sich grundsätzliche religionsdidaktische Überlegungen zu bestimmten Punkten äußern müssen, wenn sie als Konzeption – und nicht nur als religionsdidaktischer Ansatz – bezeichnet werden sollen. Dazu gehören Äußerungen zu Zielen, Inhalten, Medien und Methoden des Religionsunterrichts sowie zur Rolle der Lehrerin bzw. des Lehrers. All diese Punkte müssen in einem Zusammenhang gesehen werden.

Am Beispiel des hermeneutischen Religionsunterrichts sei das ganz kurz illustriert: Ziel des Religionsunterrichts ist ein Verstehensprozess, der Hindernisse beseitigt, Vorurteile korrigiert und ein neues sachgemäßes Verständnis biblischer Texte eröffnet. Verstanden werden soll das kulturelle Erbe, wozu die christliche Überlieferung maßgeblich gehört. Inhalt des Religionsunterrichts ist die christliche Überlieferung, insbesondere die Bibel. Der Text ist das maßgebliche Medium. Die Arbeit mit Texten, insbesondere unter Zuhilfenahme der historisch-kritischen Exegese steht im Mittelpunkt. Der Lehrer hat die Rolle eines Hermeneuten der christlichen Überlieferung. Er soll Verstehen ermöglichen helfen.

¹⁰¹ Ebd.

¹⁰² *Norbert Mette / Friedrich Schweitzer*, Neuere Religionsdidaktik im Überblick, in: JRP 18 (2002), Neukirchen-Vluyn 2002, 21–40, 22.

¹⁰³ Ebd.

¹⁰⁴ Vgl. *Wilhelm Sturm*, Religionsunterricht – gestern – heute – morgen. Der Erziehungsauftrag der Kirche und der Religionsunterricht an öffentlichen Schulen, Stuttgart 1971.

Letztlich stellt sich in der Frage nach der Konzeption die Frage nach der Möglichkeit einer unterrichtlichen Konkretion eines religionsdidaktischen Ansatzes im Raum der Schule.

Der Vorteil einer solchen Definition des Konzeptionsbegriffs besteht auch in der Abwehr des Missverständnisses, eine Konzeption löse die andere ab, weil sie gewissermaßen überholt sei. Einem solchen Verständnis halten Georg Hilger, Stephan Leimgruber und Hans-Georg Ziebertz zu Recht entgegen, dass „angesichts der Komplexität religionsdidaktischer Entscheidungen auf verschiedenen Ebenen und in verschiedenen Situationen nicht alles Bedenkens- und Beachtenswerte“ einer einzigen Konzeption untergeordnet werden könne. Sie verzichten deshalb auf den Konzeptionsbegriff und sprechen lieber von „Prinzipien“, die „in ihrer Reichweite und Komplexität begrenzter als ‘Konzeptionen’ sind. Religionsdidaktische Prinzipien können durch ihre Begrenzung konkreter und situationsangemessener sein.“¹⁰⁵ Auch Norbert Mette und Friedrich Schweitzer argumentieren auf dieser Ebene und benutzen deshalb den von Peter Biehl geprägten Begriff der „Struktur“, um „die geschichtliche Entwicklung der Religionsdidaktik mit ihrer inneren Gestalt zu verknüpfen, um so zu einem weiterreichenden kontextuellen Verständnis zu gelangen“¹⁰⁶. M.E. schließen sich die Verwendung des Begriffs der Konzeption sowie die durchaus berechtigte Suche nach unverzichtbaren Dimensionen, ‘Strukturen’ oder auch ‘Prinzipien’ nicht aus, wenn der Konzeptionsbegriff in erster Linie die Schulförmigkeit eines religionsdidaktischen Ansatzes bezeichnet. Voraussetzung dafür wäre jedoch eine präzise Unterscheidung zwischen religionsdidaktischen und religionsmethodischen Überlegungen sowie zwischen religionsdidaktischen Ansätzen und religionsdidaktischen Konzeptionen.

Wird der performative Religionsunterricht im engeren Sinne als religionsdidaktische Konzeption in den Blick genommen, liegen die Schwierigkeiten vor allem in der Beschreibung der Lehrerrolle. Mit *Rudolf Englert* ist zu fragen, ob die hier anvisierte Form „eines auf Entgrenzung und Destabilisierung gedanklicher Ordnungssysteme hin angelegten Religionsunterrichts nicht nach Virtuosen“¹⁰⁷ verlangt, was eine Überforderung der meisten Lehrer/innen darstellt. Auch ist zu fragen, wie es bei einer auf Lehren und Lernen bezogenen Wissenschaft wie der Religionsdidaktik um die „eigene Lehr- und Lernbarkeit“¹⁰⁸ bestellt ist. „Droht man Lehramts-StudentInnen, Lehramts-AnwärterInnen und BerufsanfängerInnen, die sich noch am Anfang ihrer professionellen Entwicklung befinden, mit solchen Perspektiven nicht zu überfordern?“¹⁰⁹

Nicht klar festgelegt ist der performative Religionsunterricht auch in seiner Zielbestimmung. Wozu soll eigentlich Religion gezeigt, dargestellt, inszeniert und reflektiert werden? Um durch die Performance „die Religion der daran beteiligten Subjekte allererst entstehen und zur Darstellung kommen“¹¹⁰ zu lassen, sagt *Schroeter-Wittke*. Doch was heißt das genau? Und welche Inhalte sollen das ermöglichen? Hier stellt sich also die

¹⁰⁵ *Georg Hilger / Stephan Leimgruber / Hans-Georg Ziebertz*, Religionsdidaktik. Ein Leitfadens für Studium, Ausbildung und Beruf, München 2001, 303.

¹⁰⁶ *Mette / Schweitzer* 2002 [Anm. 102], 27.

¹⁰⁷ *Rudolf Englert*, Auffälligkeiten und Tendenzen in der religionsdidaktischen Entwicklung, in: JRP 18 (2002), Neukirchen-Vluyn 2002, 233-248, 246. *Englert* bezieht sich hier nicht explizit auf den performativen Religionsunterricht, sondern auf den dekonstruktivistischen Ansatz der profanen Religionspädagogik.

¹⁰⁸ Ebd.

¹⁰⁹ Ebd., 246f. Zu erinnern ist hier an den grundsätzlich experimentellen religionsdidaktischen Stil und den Verweis darauf, dass Lehren und Lernen in keiner unmittelbaren kausalen Beziehung zueinander stünden.

¹¹⁰ *Schroeter-Wittke* 2003 [Anm. 13], 62.

Frage nach der Schulförmigkeit und damit die nach der Überprüfbarkeit und Bewertbarkeit des im Religionsunterricht Vermittelten. Zwar formuliert *Schroeter-Wittke* durchaus Zielvorstellungen, doch sind sie nur schwer in die Schulwirklichkeit zu übersetzen.

Diese Fragen stellen sich auch, wenn man Vertreter des performativen Religionsunterrichts im weiteren Sinne befragt. Dressler teilt kurz mit, dass es darum gehe, „den Kindern und Jugendlichen die Möglichkeit der praktischen Ingebrauchnahme von Religion zu öffnen.“¹¹¹ Doch was genau dazu gehört, wird nicht ausgeführt.

Diese Anfragen zeigen, dass es beim performativen Religionsunterricht nur sehr eingeschränkt gerechtfertigt ist, von einer Konzeption im hier verwendeten Sinn des Wortes zu sprechen.¹¹² Es fehlt die Gesamtheit der Reflexionen. Der Ansatz leidet unter einer fehlenden präzisen Zielangabe. Wozu soll denn Religion inszeniert, d.h. gezeigt und angeschaut, bedacht und gedeutet werden? Auch bleibt die Rolle der Lehrerin bzw. des Lehrers unbestimmt, vor allem dann, wenn genauer nachgefragt wird, beispielsweise nach ihrer Anbindung an die Kirche oder nach ihrer Rolle als Inszenator religiöser Lernprozesse.

Auch Rothgangel und Biehl sehen in ihren Rezensionen zum Aufsatzband von Klie und Leonhard im performativen Religionsunterricht keine Konzeption (wobei allerdings nicht klar ist, was sie genau unter einer Konzeption verstehen). Bei Ersterem lässt sich das indirekt erschließen, wenn er schreibt: „Diese Kritikpunkte [Festlegung der Unterrichtsinhalte und Formulierung von Zielen für den Religionsunterricht; M.D.] gewinnen dann an Gewicht, wenn die Grenzen des performativen Ansatzes nicht klar gesehen und er als eine religionsdidaktische Konzeption verstanden würde.“¹¹³ Letzterer schreibt ganz deutlich: „Bei der ‘Performativen Religionspädagogik’ handelt es sich nicht um eine Gesamtkonzeption, die alle Bereiche der Disziplin abdeckt“¹¹⁴.

In der Summe sollte man also beim performativen Religionsunterricht nicht von einer Konzeption, sondern besser von einer ‘Sensibilisierungsstrategie’¹¹⁵ sprechen, so wie *Rudolf Englert* das ganz allgemein mit Blick auf neuere Tendenzen innerhalb der Religionsdidaktik tut, oder aber von einer „Dimension“¹¹⁶, wie *Peter Biehl* es vorschlägt. Darin wird deutlich, dass der performative Ansatz durchaus Bedeutsames zu sagen hat, an dem eine um „Pünktlichkeit“¹¹⁷ bemühte Religionsdidaktik nicht vorbeigehen darf. Gleichzeitig zeigen sich die Grenzen bei der Übertragung in den schulischen Alltag, wo es auf Überprüfbarkeit und Bewertbarkeit des im Unterricht Gelernten ankommt.

¹¹¹ Dressler 2002 [Anm. 28], 14.

¹¹² Dabei ist das Problem einer verminderten ‘Schulförmigkeit’ nicht gering zu achten. Gerade der performative Religionsunterricht im engeren Sinn verfehlt die „durch den Lernort Schule gegebene Besonderheit des religiösen Lernens im Religionsunterricht, wozu Zielgerichtetheit und damit Überprüfbarkeit gehören.“ (Grethlein 2005 [Anm. 2], 28 im Hinblick auf den dekonstruktivistischen Ansatz von Zilleßen)

¹¹³ Rothgangel 2004 [Anm. 93], 579.

¹¹⁴ Peter Biehl, [Rezension zu:] Thomas Klie / Silke Leonhard (Hg.), *Schauplatz Religion. Grundzüge einer Performativen Religionspädagogik*, Leipzig 2003, in: ZPT 56 (1/2004) 88-90, 90.

¹¹⁵ Vgl. Englert 2002 [Anm. 107], 236.

¹¹⁶ Biehl 2003 [Anm. 114], 90.

¹¹⁷ Vgl. Rudolf Englert, Plädoyer für „religionspädagogische Pünktlichkeit“. Zum Verständnis von Glaubensgeschichte, Lebensgeschichte und Bildungsprozess, in: KatBl 113 (3/1988) 159-169.

Damit stellt sich abschließend die Frage nach den Herausforderungen, denen sich die Religionsdidaktik angesichts des performativen Religionsunterrichts zukünftig zu stellen hat.

5. Welchen Herausforderungen sollte sich religionsdidaktisches Denken angesichts des performativen Religionsunterrichts zukünftig stellen?

Der performative Religionsunterricht legt sein Augenmerk besonders auf die Inszenierung unterrichtlichen Handelns. *Hans-Martin Gutmann* bringt die grundlegende Erkenntnis für alles didaktische Arbeiten auf den Punkt, indem er in Entsprechung zu einer bekannten Formulierung *Paul Watzlawicks* formuliert: „Ich kann nicht *nicht* inszenieren.“¹¹⁸

Das gilt auch für den Religionsunterricht und verdient zweifelsohne einer stärkeren Beachtung als bisher. Dadurch rückt die leibräumliche Dimension des Lehrens und Lernens in den Blick. Gleichzeitig schärft sich der Blick auf den Unterrichtsgegenstand: auf die Religion. *Schleiermachers* grundlegende Erkenntnis, dass Darstellung und Mitteilung von Religion zusammengehören, wird auf diese Weise neu betont und unterrichtlich konkretisiert. Schon das ist ein äußerst bedeutsames Verdienst des performativen Religionsunterrichts.

Allerdings bedingt diese Erkenntnis auch offene Fragen, die sich als Herausforderungen zukünftiger Religionspädagogik stellen.

Zum einen ist es das Problem einer genauen Situationsanalyse. Der von *Dressler* konstatierte Traditionsabbruch ist richtig und gleichzeitig auch falsch.¹¹⁹ Auf einige Schüler/innen trifft er zu, auf andere wieder nicht. Die Situation ist zu pluriform, als dass sie so vereinfachend beschrieben werden könnte. Gerade weil der performative Religionsunterricht die Selbsttätigkeit der Kinder und Jugendlichen betont und besonders in der Line der profanen Religionspädagogik auf die manipulative Gefahr einer funktional-instrumentellen Ausrichtung des Unterrichts hinweist, sollten die Schüler/innen deutlicher in den Blick genommen werden. *Peter Biehl* hat zu Recht seiner Verwunderung darüber Ausdruck verliehen, „dass kein Interesse an den Raumerfahrungen von Kindern und Jugendlichen besteht, obwohl es doch phänomenologische Beschreibungen und empirische Untersuchungen gibt“¹²⁰.

Damit hängen aufs engste auch die noch ausstehende Profilierung der Unterrichtsinhalte sowie die Beschreibung der Zielsetzung des Religionsunterrichts zusammen.

Zu klären ist der Zusammenhang zwischen dem im Unterricht Dargestellten und der außerunterrichtlichen Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen. Darauf hat *Christian Grethlein* zu Recht hingewiesen.¹²¹ *Stephan Weyer-Menhoff* bringt das Problem auf

¹¹⁸ *Gutmann* 2003 [Anm. 71], 99. Er formuliert dies in Entsprechung zu *Watzlawicks* Formulierung „Man kann nicht nicht kommunizieren.“

¹¹⁹ Dass die These vom Traditionsabbruch differenziert werden muss, zeigt auch ein Blick auf die Situation in Ostdeutschland. Vgl. dazu die Beiträge bei *Michael Domszen* (Hg.), *Konfessionslos – eine religionspädagogische Herausforderung. Studien am Beispiel Ostdeutschlands*, Leipzig 2005.

¹²⁰ *Biehl* 2004 [Anm. 114], 90.

¹²¹ Vgl. *Grethlein* 2003 [Anm. 44], 124.

den Punkt, wenn er unter Bezug auf *Bizers* Ansatz betont, dass eine Setzung vollzogen wird.

*„Diese katechetische Voraus-Setzung beansprucht darum auch keinen größeren Geltungsbereich als den des Unterrichts. Die christliche Religion wird unterrichtlich als Religion vorausgesetzt, nicht lebensweltlich und nicht konfessorisch, weder bei den Lehrenden noch bei den Lernenden. Die dogmatische Voraussetzung der Gegebenheit christlicher Religion im Bekenntnis ‘Jesus Kyrios’ wird katechetisch in Geltung gesetzt und zugleich in Grenzen gebracht: sie gilt nicht allgemein, sondern nur unter den spezifischen Bedingungen des Unterrichts. Nur zum Zwecke des Unterrichts christlicher Religion wird diese als Religion vorausgesetzt. Gleichsam hypothetisch wird die christliche Religion in ihrem Unterricht in Geltung gesetzt.“*¹²²

Damit droht die Gefahr, dass genau das fortgesetzt und verstärkt wird, was man eigentlich nicht verstärken möchte, nämlich die Marginalisierung von Religion und deren Unbedeutsamkeit für die Gestaltung des alltäglichen Lebens. Hier rücken die anderen Lernorte des Glaubens – insbesondere die Familie – in das Blickfeld des Interesses. Ein religionsdidaktischer Ansatz sollte sich heute immer im Kontext der weiteren Religionspädagogik vergewissern, wie das, was im Unterricht gelernt wird, auch außerunterrichtlich relevant sein kann. Notwendig sind also religionsdidaktische Überlegungen im Zusammenhang einer noch zu erarbeitenden Lernorththeorie, die nach der Profilierung und Zuordnung der lebensgeschichtlich relevanten Lernorte fragt.¹²³

Der performative Religionsunterricht hat dazu durchaus Bedeutsames beizutragen, weil er die für Religion unabdingbare pragmatische Dimension neben der kognitiven und affektiven deutlich betont und unterrichtlich relevant macht. In der jetzigen Form liefert dieser Ansatz vor allem für den religionsmethodischen Part wichtige Impulse. Notwendig wäre ein genaueres Durchdenken in religionsdidaktischer Perspektive. Dann könnte dieser Ansatz deutlich mehr Gewicht bekommen.

¹²² *Stephan Weyer-Menkhoff*, Wozu wird christliche Religion unterrichtet? Ein Diskurs zur Notwendigkeit ästhetischer Vermittlung, Münster u.a. 1999, 355.

¹²³ Vgl. dazu die Überlegungen bei *Domsgen* 2004 [Anm. 89], 293-303.

(1) *Die neuen Hirnforschungserkenntnisse und ihre religionspädagogische Bedeutung für religiöse Bildungsprozesse*

1. Einleitung

In seinem Science-Fiction-Roman „Der futurologische Kongress“ beschreibt *Stanislaw Lem*² eine Gesellschaft des Jahres 2039, in der das Zeitalter der Pharmakokratie angebrochen ist. Die Menschen stehen unter dem Einfluss hochspezifischer Halluzinogene, die den wirklichen Untergang der Gesellschaft durch den Aufbau von Scheinwelten verdrängen. Die Menschen sehen dort blühende Landschaften, wo sich in Wahrheit Ödnis und Verfall ausbreiten. Wenn man eine Reise machen möchte, nimmt man „Karitin“ oder „Hawaian“ ein. An die Stelle von Lernen und schulischer Entwicklung tritt die direkte chemische Manipulation des Gehirns. Um die Pubertät einzuleiten, erhalten Jugendliche das Mittel „Revoltal“, die spätere Reifung wird dann durch „Integrien“ herbeigeführt. „Freudian“ beseitigt den Ödipus-Komplex. Es gibt keine Wirklichkeit mehr, die nicht chemisch manipuliert wäre.

2. Die populistischen Erkenntnisse der Hirnforschung

Lems wunderbare Satire ist nun gar nicht so weit entfernt von dem Bild, das wir uns neuerdings vom Menschen und seiner Welt machen. Es scheint sich um eine Scheinwelt zu handeln, um eine Matrix, die von unseren Gehirnen erzeugt wird. Wollen wir wissen, wie die wirkliche Wirklichkeit ist, dann müssen wir uns von den modernen Naturwissenschaften aufklären lassen.

Eine Flut von populärwissenschaftlichen Artikeln belehrt uns derzeit über die neuronalen Grundlagen unseres Erlebens, einschließlich des religiösen Erlebens, des Verhaltens und des Lernens. Da wird etwa das Weihnachtsfest neurobiologisch erklärt.³ Es ist in Wahrheit das dopamingesteuerte Belohnungssystem unseres Gehirns, das uns feiern, Geschenke austauschen und Lieder singen lässt.

Die Hirnforschung sagt uns, dass an bestimmten Orten des Gehirns Prozesse der Wahrnehmung, des Entscheidens, des Sprechens, des Erlebens und des Empfindens stattfinden. Im Gehirn wird die gesamte Welt produziert, die wir erleben. „Die Wirklichkeit“, so der Bremer Hirnforscher *Gerhard Roth*, „ist nur ein Konstrukt des Gehirns“⁴.

2.1 Gehirnforschung und Religion

Doch damit nicht genug: Die Neurowissenschaft, so lesen wir in aktuellen Presseerzeugnissen⁵, ist auch auf der Suche nach den biologischen Grundlagen menschlicher

¹ Überarbeitete Fassung meiner Antrittsvorlesung zum Privatdozenten für Religionspädagogik an der Universität Bamberg am 17.12.2004.

² *Stanislaw Lem*, *Der futurologische Kongress*. Aus Ijon Tichys Erinnerungen, Frankfurt/M. 2004.

³ *Manfred Spitzer*, *Gehirnforschung zum Weihnachtsfest*, in: *Nervenheilkunde* 10/2002, 535.

⁴ *Gerhard Roth*, *Aus Sicht des Gehirns*, Frankfurt/M. 2003; *ders.*, *Das Gehirn und seine Wirklichkeit. Kognitive Neurobiologie und ihre philosophischen Konsequenzen*, Frankfurt/M. 2000.

⁵ Vgl. das FAZ Wissens-Dossier vom 24.2.2004 „Bewusstsein und freier Wille“ (www.faz.net); *Zeitschrift Gehirn&Geist*, 4/2004 und 1/2005; *Martin Urban*, *Ich ist ein anderes*, in: *SZ* vom 22.10.2004.

Religiosität und scheint in einem bestimmten Gehirnareal fündig geworden zu sein. Religiöses Erleben, Transzendenzphänomene, meditatives Entrücken, Erscheinungen und sog. Nach-Todes-Erlebnisse lassen sich im rechten Schläfenlappen lokalisieren und sogar durch elektrische Impulse evozieren. So wird in der boomenden populärwissenschaftlichen Zeitschrift „Geist und Gehirn“ darüber diskutiert, ob Gott vielleicht im rechten Schläfenlappen sitzt und somit als reines Hirngespinnst entlarvt werden kann.⁶ Der in Kalifornien lehrende Neurobiologe *Vilaynur Ramachandran*⁷ spricht von einem Gottesmodul im menschlichen Gehirn.

Ist menschliche Religiosität, Gotteserfahrung, ja Gott selbst, also lediglich ein gehirnphysiologischer Vorgang und damit ein Konstrukt unseres Gehirns?⁸

Neurobiologen, überwiegend aus dem amerikanischen Raum, beschäftigen sich in der letzten Zeit verstärkt mit Themen, die man vorher von Naturwissenschaftlern nie erwartet hätte, nämlich mit Gott, mit religiösen Erlebnissen und übernatürlichen Phänomenen. Diese, mitunter sehr populistisch aufgemachten Berichte und Bücher scheinen einen Markt hier in Deutschland gefunden zu haben.

Übernatürliche Erfahrungen, bei denen das Jenseits momenthaft in das Diesseits einbricht, spielten ja eine wichtige Rolle bei der Entstehung von Religion. Denken wir an die Auferstehungserlebnisse der Jünger Jesu, das Damaskuserlebnis des Paulus oder die Visionen des Mohammed.

Naturwissenschaftler bestreiten nun nicht mehr, dass es derartige Erlebnisse tatsächlich gibt, im Gegenteil, sie untermauern entsprechende Berichte noch mit objektiver Hirnphysiologie. Ja sie lösen 'übernatürliche Erfahrungen' durch bestimmte Gehirnreizungen sogar gezielt auf natürlichem Wege aus. So hat beispielsweise der kanadische Hirnforscher *Michael Persinger* einen Helm entwickelt, der mittels Elektroden unregelmäßige Impulse von elektromagnetischen Feldern auf bestimmte Gehirnregionen aussendet. Die Testpersonen berichten nach etwa 20 Minuten von Eindrücken der Gegenwart eines anderen Bewusstseins in ihrer Nähe, dass sie fühlen konnten, wie sie berührt oder manipuliert wurden. *Persinger* korreliert diese Beobachtung mit Berichten von Personen, die ein Gehirntraumata erlitten hatten und von Besuchen von Göttern, Dämonen oder einer Entführung durch Außerirdische erzählten. Einige berichteten, dass Gott zu ihnen gesprochen habe. *Persinger* kommt damit zu der kühnen Hypothese, dass religiöse und mystische Erfahrungen lediglich Produkte von Gehirnfunktionen seien, die im Labor jederzeit simuliert werden können.⁹

Ein neuer Wissenschaftszweig hat sich aufgetan, der sich 'Neurotheologie' nennt und den Versuch darstellt, Religiosität von ihrer neurobiologischen Grundlage her zu ver-

⁶ Vgl. *Hans-Ferdinand Angel* / *Andreas Krauß*, Der interdisziplinäre Gott, in: *Gehirn&Geist* 4/2004, 68-72.

⁷ Vgl. *Vilaynur S. Ramachandran* / *Sandra Blakeslee*, Die blinde Frau, die sehen kann. Rätselhafter Phänomene unseres Bewusstseins, Reinbek 2001.

⁸ Der Radiologe *Andrew Newberg*, ebenfalls ein Amerikaner, gab seinem im letzten Jahr erschienenen Buch den provozierenden Titel: „Der gedachte Gott. Wie Glaube im Gehirn entsteht“. (*Andrew Newberg* / *Eugene D'Aquili* / *Vince Rause*, Der gedachte Gott. Wie Glaube im Gehirn entsteht, München 2003).

⁹ Vgl. *Michael A. Persinger*, *Neuropsychological Bases of God Beliefs*, New York 1987.

stehen.¹⁰ Der Begriff 'Neurotheologie', der 1984 von dem Evangelikalen *James Ashbrook*¹¹ geprägt wurde, ist jedoch irreführend, denn wer religiöse Bewusstseinszustände durch hirnbildende Verfahren erfassen will, betreibt neurologisch orientierte Religionsforschung, aber keine Theologie.

Interessant ist nun, insbesondere auch aus soziologischer Sicht, dass diese ja doch eher populärwissenschaftlichen Erkenntnisse der Gehirnforschung über die neurologischen Grundlagen unseres Bewusstseins, unseres Glaubens und unseres Willens eine so große Begeisterungswelle und eine so hohe Nachfrage erfahren, auch gerade hier in Deutschland. Kritisch ist zu fragen: Spiegelt sich hier eine neue Renaissance einer Wissenschaftsgläubigkeit und einer Ideologie menschlicher Machbarkeit wider in einer pluralen und orientierungsbedürftigen Gesellschaft?

Problematisch erscheint mir auch die Tatsache, dass diese Flut populärneurologischer Aussagen die Seriosität und den Wissenschaftsanspruch der Hirnforschung gefährdet. Im Rückblick auf die Wissenschaftsgeschichte der Neurologie hat die Gehirnforschung zusammen mit anatomischen Konzepten einen wichtigen Beitrag für die sogenannte Lokalisationswissenschaft geleistet, die zu den großen therapeutischen Erfolgen bei Gehirnkrankungen oder -verletzungen wie beispielsweise bei Epilepsie, Schizophrenie oder Traumataheilung geführt haben. Doch gab es immer schon Hirnforscher, die weiter gingen als ihre Kollegen und aus dem experimentellen Ausschnitt, in welchem sich ihnen der Mensch zeigte, Fundamentalaussagen über die menschliche Natur ableiten wollten. Und gerade diese spektakulär und verlockend klingenden Aussagen und Ableitungen bleiben wiederum in den Gehirnen der Menschen hängen und lösen Interesse an Themen aus, die etwas mit Gehirnforschung zu tun haben.

Gießt man all diese Aussagen durch ein Sieb, so gewinnt man im Extrakt die Schlussfolgerung, dass jeder menschliche Bewusstseinsakt eine neurophysiologische Grundlage hat. Dies gilt auch für religiöses Erleben. Dieser Sachverhalt kann sicherlich mit Hilfe der Gehirnforschung hirnexperimentell differenzierter nachgezeichnet werden. Aber führen Versuche, religiöse Gefühle in bestimmten Hirnarealen zu lokalisieren, zu einem optimierten Verstehen von Glaubensvorstellungen?

2.2 Gehirnforschung und Pädagogik

Die heutige Neurobiologie ist aber noch auf einem anderen Bereich tätig und das ist der Bereich der Pädagogik. In einer längeren Debatte in der Wochenzeitschrift *DIE ZEIT*¹² wurden die Hirnforschungsergebnisse im Hinblick auf Lernprozesse diskutiert. Hirnforscher, so scheint es, helfen inzwischen den Pädagogen bei der Entwicklung neuer Lernstrategien und gerade nach den PISA-Ergebnissen wirken manche Bildungspolitikern erleichtert, dass nun richtige Forscher statt Pädagogen die Sache der Bildung in die Hand nehmen und erklären, wie Didaktik funktioniert und Kinder zu unterrichten seien.

¹⁰ Vgl. *Rhawn Joseph* (Hg.), *NeuroTheology. Brain, Science, Spirituality, Religious Experience*, San Jose 2002.

¹¹ Vgl. dazu: *James B. Ashbrook / Carol Rausch Albright*, *The humanizing brain. Where religion and neuroscience meet*, Cleveland 1997.

¹² Vgl. *DIE ZEIT – Lernspezial*: www.zeit.de/wissen/lernspezial_48; www.zeit.de/2003/39/Neurodidaktik.

„Lernrezepte aus dem Hirnlabor“¹³, so war treffend ein DIE ZEIT-Artikel zum Thema Neurodidaktik überschrieben. Alle Lehrer sollen mehr über das Gehirn wissen, so appelliert der Ulmer Neuromediziner *Manfred Spitzer*.¹⁴ Und die riesige Flut der Ratgeber zur Frühförderung sorgt mit Hilfe der Unterfütterung durch Erkenntnisse der neuen Hirnforschung für entsprechenden Druck. ‘Jetzt oder nie’, so ruft uns die stetig anwachsende Anzahl von neuropädagogischen Ratgebern¹⁵ zu. Oder ‘Die Zukunft ihres Babys liegt in ihren Händen’. Und wer will für sein Kind nicht nur das Beste?

Hinzu kommt, dass die bunten Fotos von aktiven Gehirnarealen, die in den Gehirnsclannern geschossen werden, den Eindruck vermitteln, man könnte alle Leistungen des Gehirns – Denken, Entscheiden, Lernen, Fühlen und Erleben – eindeutig lokalisieren und ebenso eindeutig auch die Veränderungen nachweisen.

Forscher sind nun in der Lage, dem ungeöffneten Gehirn beim Lernen oder bei anderen Aktivitäten zuzusehen. Die Scannerbilder zeigen uns, wo gelernt wird, wo moralisch entschieden wird, wo Wissensinhalte gespeichert werden. Damit sind wir nicht mehr Marionetten dieses so komplexen und geheimnisvollen Steuerorgans, sondern haben die Möglichkeit, selbst steuernd durch entsprechende Förderungsmaßnahmen und Erziehungskonzeptionen einzugreifen und Veränderungen im Gehirn zu erwirken.

3. Gehirnforschung und Religionspädagogik

Wenn also die Gehirnforschung aufgrund ihrer Erkenntnisse einerseits Aussagen über das Feld Religion, Religiosität, religiöses Erleben macht und andererseits Rezepte für richtiges Lernen und moderne Konzeptionen der Pädagogik entwickelt, dann horcht ein Religionspädagoge natürlich auf; hat doch gerade er etwas mit Religion und Pädagogik zu tun. Zu seiner Profession gehört doch unmittelbar die Frage, was religiöses Lernen ist, wie ein religiöser Bildungsprozess zu verstehen ist, wie er gestaltet werden soll und, ganz wichtig und entscheidend, wie er gelingen kann.

Wie, so ist nun aus der Sicht der Religionspädagogik zu fragen, ist der Umgang mit diesen Erkenntnissen, Aussagen und Deutungen der modernen Gehirnforschung umzugehen?

Wie so oft gibt es zwei Wege, die man beschreiten kann:

Man kann zum einen in einen interdisziplinären Disput eintreten, wie wir ihn beispielsweise zwischen Naturwissenschaft und Theologie, Evolutionsbiologie und Schöpfungstheologie, Erkenntnistheorie und Ontologie kennen. Ziel dieses Weges ist das Festlegen einer Grenze zwischen beiden Feldern, der Gehirnforschung und der Religionspädagogik. Man wird herausarbeiten, dass religiöses Lernen nicht nur kognitives Lernen ist, dass religiöse Lern- und Bildungsprozesse in Gemeinde, Schule und Erwachsenenbildung viele Dimensionen aufweisen und nicht nur auf Gehirnvorgänge oder Gehirnleistungen reduziert werden dürfen, dass die populistisch-mediale Darbietung der neurologischen Erkenntnisse den eigentlichen Erkenntnisgrad bei weitem überschreitet. Es soll-

¹³ Jochen Paulus, Lernrezepte aus dem Hirnlabor, in: DIE ZEIT Nr. 38, vom 11.9.2003.

¹⁴ Vgl. *Manfred Spitzer*, Lernen. Gehirnforschung und die Schule des Lebens, Heidelberg 2002.

¹⁵ Vgl. *Linda Acredolo / Susan Goodwyn*, Baby Brain. Spielerisches Lerntraining für Ihr Baby, Kreuzlingen – München 2001.

te nämlich nicht übersehen werden, dass die Hirnforscher in ihren Forschungen immer noch viel mehr mit Nichtwissen als mit Wissen konfrontiert sind.

Oder man weist auf die Grenze hin, dass sich die neurobiologische und neurophysiologische Forschung ja nicht auf Religion *an sich* oder auf Bildung *an sich* bezieht, sondern auf die Ausprägung menschlicher Religiosität und Bildsamkeit, und dabei ist der Sachverhalt, dass dies anthropologische Gegebenheiten der Gattung Mensch sind, nun gar nicht mehr so spektakulär.

Der vor einigen Jahren verstorbene Göttinger Neurophysiologe *Otto Creutzfeldt* hat seinen prinzipiellen Zweifel an der Erklärungsweite neurobiologischer Erkenntnisse wie folgt geäußert:

*„Denken ist also zwar gebunden an den Apparat des Gehirns mit seinen uns bekannten und von uns immer verstandenen Mechanismen, aber es ist damit nicht hinreichend erklärt. Denn Denken setzt Symbole der Wirklichkeit voraus und kombiniert diese Symbole nach Gesetzen, die dieser Symbolwelt inhärent sind. Weder die Symbole dieser Welt noch die Logik ihrer Kombination sind aber durch neuronale Strukturen festgelegt. Kein Hirnmechanismus meines Erkenntnisapparates hindert mich daran, eine rote Rose grün zu nennen.“*¹⁶

Natürlich wird man auch darauf hinweisen, dass bei der Beantwortung der Frage, ob Gott existiert, die Neurobiologie nicht weiter helfen kann. Denn entweder es gibt keinen Gott, dann existiert er weder im Hirn noch sonst wo, auch wenn es mit Gehirnvorgängen einhergehende religiöse Erlebnisse gibt. Oder aber es gibt einen Gott, dann existiert er unabhängig davon, ob er gelegentlich Menschen in mit Gehirnvorgängen einhergehenden religiösen Erlebnissen erscheint. Aber auch ein tiefergehendes religiöses Erlebnis schafft noch keine religiösen Inhalte. Damit aus ihm Glaube oder gar eine auch andere Menschen überzeugende Religion wird, muss es geistig so verarbeitet werden, dass das mitgeteilte Erleben auch von ihnen überzeugend nachvollzogen und grundsätzlich auch erlebt werden kann. Hier kann aus der Perspektive der Religionspädagogik eine eindeutige Grenze gezogen werden.

Ich will es bei diesen Andeutungen belassen. Der beschriebene Weg der interdisziplinären Auseinandersetzung hat aus meiner Sicht zwei Nachteile. Zum einen werden aus Abgrenzungsüberlegungen in der Regel keine neuen Erkenntnisse gewonnen, die uns beispielsweise bei der hier vorliegenden Thematik weiterbringen, zum anderen erfolgt eine solche Auseinandersetzung auf einem eher populärwissenschaftlichen Niveau. Dieses wird der Hirnforschung und ihren Erkenntnissen aber im Eigentlichen nicht gerecht und führt im weiteren Dialog eher zu einer Degradierung.

Es gibt noch einen anderen Weg der religionspädagogischen Auseinandersetzung mit der Gehirnforschung, den ich persönlich aus religionspädagogischer Perspektive überaus interessant finde. Auf diesem Weg geht es weniger um Abgrenzungen oder um das Ausloten eines harmonischen Miteinanders beider Disziplinen, als vielmehr um eine impulsierende Herausforderung.

Könnten, so wäre meine Frage, Erkenntnisse der Gehirnforschung eine Hilfe darstellen für religionspädagogische Überlegungen zur heutigen Form und Gestalt religiöser Bildungsprozesse in Gemeinde, Schule und Erwachsenenbildung?

¹⁶ *Otto Creutzfeldt* nach Michael Hagner, *Homo cereбрalis*, in: Christian Geyer (Hg.), *Hirnforschung und Willensfreiheit. Zur Deutung der neuesten Experimente*, Frankfurt/M. 2004, 250-254, 253.

Die derzeit größte Herausforderung für die Religionspädagogik ist aus meiner Sicht der Umgang mit dem Pluralismus, in dem es nicht nur unterschiedliche sondern auch unvereinbare Grundüberzeugungen gibt, und die Frage ist ja, wie angesichts dieser Situation postmoderner Pluralität religiöse Erziehung und religiöse Bildung möglich sind. Weiterhin besteht das Problem, dass in den Lebenswelten der Kinder, der Schüler/innen und bei den Erwachsenen oftmals keine oder nur fragmentarische religiöse Vollzüge oder Beziehungserfahrungen vorliegen, an die z.B. die Katechese, der Religionsunterricht oder die theologische Erwachsenenbildung anknüpfen können.

Mein erkenntnisleitendes Interesse ist also die Frage, ob sich bei den Erkenntnissen der Hirnforschung Anregungen oder Impulse finden lassen, die vielleicht ein neues Licht auf die religionspädagogische Reflexion über religiöse Lern- und Bildungsprozesse werfen. Dabei lasse ich die eher populärwissenschaftlichen Aussagen der Gehirnforschung im Bereich Religion und Pädagogik beiseite und beschränke mich auf die neurologischen Untersuchungsergebnisse, die weniger spektakulär, dafür aber nicht weniger interessant für die Frage nach der Gestaltung religiöser Bildungsprozesse sind.

4. Religiöses Lernen – eine Grundfrage der Religionspädagogik

Eine wesentliche und immer wieder neu zu stellende Frage der Religionspädagogik ist, wie religiöses Lernen geschieht. Religiöses Lernen unterscheidet sich ja vom allgemeinen Lernen. Nicht allein die Inhalte oder Lehren sind es, die religiöses Lernen oder Bildung ausmachen. Wer Religion verstehen und sich aneignen will, muss ihre Symbole, ihre Bilder und Rituale verstehen und nachvollziehen können. Aber genau da liegt in der heutigen Zeit die Schwierigkeit. Katechet/innen, Religionslehrer/innen, Erwachsenenbildner/innen, wer von ihnen wünscht sich nicht ab und zu einmal mit einem chemischen Botenstoff, wie in dem eingangs erwähnten Science-Fiction-Roman, oder mit einem katechetischen oder religionsstiftenden Motorradhelm wie dem *Persinger*-Helm eine religiöse Grundstimmung zu evozieren, die eine gute Voraussetzung für den religiösen Lern- und Bildungsprozess schafft? Wie aber wird ein Mensch religiös? Wie entsteht religiöses Interesse?

Wirkliche Einsicht, ohne die es keine echte Religion gibt, kann kaum direkt gelehrt werden, sie erfolgt viel eher subjektiv sehr verschieden nach Situation und Vorerfahrung, oft auch spontan und ungeplant. Wie also soll religiöses Lernen geschehen? Wie sehen die Möglichkeiten und Wege der Aneignung aus?

Schaut man sich die Erkenntnisse der Gehirnforschung an, dann entdecke ich einige Aspekte, die für diese religionspädagogischen Grundfragen einen neuen Impuls geben können. Ich möchte im Folgenden exemplarisch vier Aspekte näher beleuchten und dabei die religionspädagogisch relevanten Spuren nachzeichnen.

5. Religionspädagogisch relevante Erkenntnisse der Gehirnforschung

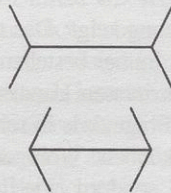
5.1. Die Musterbildung

Die Neurobiologie belehrt uns, dass das menschliche Gehirn kein Aktenstrank ist. Lernen ist ein hochkomplexer Vorgang, der etwas mit Vernetzung zu tun hat. Unser Gehirn ist also nicht einfach ein großer Speicher, sondern ein riesiges Netzwerk.

Jede Nervenzelle ist mit bis zu 10000 anderen verbunden und tauscht mit ihnen elektrische Impulse aus. Aber – und das ist neu: Lernen bedeutet nicht Aufbau und Zuwachs von Vernetzung, sondern Abbau! Bei der Frage, wie das Wissen der Welt in unser Gehirn gelangt und dort verankert wird, hat man bei Untersuchungen festgestellt, dass unser Gehirn Muster bildet, um der Reizüberflutung zu entgehen. In sogenannten Ereignisfeldern im Gehirn werden Bedeutungskarten angelegt. Spuren werden nachhaltig gebildet. Man kann sich das vorstellen wie bei einem Bildhauer, der etwas aus dem Stein schlagen muss, Furchen anlegt, um etwas entstehen zu lassen.

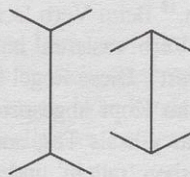
Diese Musterbildungen basieren auf Erfahrungen. Das Gehirn wird nicht als statisches Organ mit Wissen und Inhalten gefüllt, sondern es passt sich selbst dynamisch an Erfahrungen an. Es werden Gedächtnisspuren angelegt, Landkarten, Muster, die für unser Lernen und unsere Erkenntnis prägend sind. So kommt es beispielsweise zu dem Phänomen, dass wir nur das sehen, was wir schon gesehen haben.

Zur Verdeutlichung soll folgendes Beispiel dienen: Es handelt sich hierbei um eine optische Täuschung.



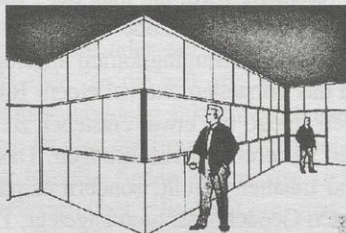
Wir haben beim Vergleich der beiden Strichlängen den Eindruck, dass der obere Strich länger ist. In Wirklichkeit sind jedoch beide Striche gleich lang. Wie kommt dieser Eindruck zustande?

Drehen wir die Striche aus der Vertikalen in die Horizontale, dann wird dies verständlicher. Nun erhalten die Striche eine perspektivische Eigenschaft. Der linke Strich könnte die hintere Ecke eines Raumes sein, in die man hineinblickt. Der rechte Strich zeigt eine hervorstehende Wand.



Wir unterliegen dieser Täuschung, da wir in einer Umgebung mit Ecken und Kanten großgeworden sind. Wir wissen, dass man bei einer hervorstehenden Wand gegen die Ecke stößt – hier geht es nicht weiter – dass sich hingegen bei einer nach hinten verlaufenden Wand ein Raum auftut, in den man hineingehen kann. Das Gehirn interpretiert:

Der eine Strich liegt hinten, während der andere Strich vorn liegt. Der hinten gelegene Strich muss daher im Vergleich zum vorderen größer sein. Deutlich wird dieser Sachverhalt bei folgender Abbildung¹⁷:



Interessant ist, dass Menschen, die in anderen Umgebung heranwachsen, z.B. in Rundhütten, wie man sie aus einigen Gegenden in Afrika kennt, nicht dieser Täuschung unterliegen. Beim Betrachten der beiden Striche im ersten Bild sehen sie zwei gleich lange Striche.

Dieses Beispiel der optischen Täuschung zeigt: Das Gehirn legt entsprechend der Umwelt bestimmte Strukturen an, die für immer bestehen bleiben.

Wenn das Gehirn nun also in Lernprozessen Landkarten, Spuren anlegt, so stellt sich aus religionspädagogischer Sicht die Frage, wie in religiösen Lern- und Bildungsprozessen religiöse Spuren angelegt werden können. Wohlgemerkt – es geht hier nicht um die Frage einer religiösen Indoktrination, sondern, wie in der räumlichen Orientierung, um religiöse Orientierung.

Zunächst einmal ist wichtig festzuhalten, und das zeigen die neuro- und kognitionswissenschaftlichen Erkenntnisse, dass Wissen grundsätzlich, und das gilt eben auch für religiöses Wissen, nicht übertragen werden kann (beispielsweise von der Lehrperson zur Lernperson), sondern im Gehirn eines jeden Lernenden neu geschaffen werden muss. Das Gehirn, so die Hirnforscher, bildet seine Regeln selbst. D.h. der Schüler lernt das Allgemeine nicht abstrakt, sondern dadurch, dass er Beispiele verarbeitet und aus den Beispielen Regeln selbst produziert.

So generiert beispielsweise jedes Kind beim Sprachlernen unbewusst die Grammatik der Muttersprache ohne Grammatikunterricht. Etwa die Regel, dass Verben auf '-ieren' das Partizip Perfekt ohne 'ge-' bilden.¹⁸ Beim Verb 'schneiden' sagen wir z.B. 'ich habe mir die Haare geschnitten'. Beim Verb 'rasieren' hingegen sagen wir nicht 'ich habe mir den Bart gerasiert', sondern 'rasiert'. Diese Regel haben wir nicht irgendwo aufgeschnappt und wie eine Excel-Datei im Kopf abgespeichert, sondern diese allgemeine Regel haben wir selbst generiert. Das gilt als Text auch für Verben, die es gar nicht gibt. Nehmen wir als Beispiel die Verben 'ratteln' und 'talgieren'. So 'rattelt' der Leser diesen Text und sagt am nächsten Tag zu seinem Bekannten: 'Gestern habe ich einen interessanten Text 'gerattelt''. Wenn er hingegen den Text 'talgiert', sagt er zu seinem

¹⁷ www.wasistzeit.de/gfx/ot/optischet15.jpg.

¹⁸ Dieses Beispiel ist entnommen aus einem Interview von Ellen Norten mit Manfred Spitzer beim BR-Alpha-Forum: www.br-online.de/alpha/forum/vor0403/26040319_i.shtml [11.6.2005].

Bekannten: 'Gestern habe ich einen interessanten Text ...' nicht 'getalgiert', sondern eben 'talgiert'. Den Versuch kann man auch mit Vorschulkindern etwa ab 5 Jahren machen.

Diese Regel hat uns keiner beigebracht. Das Gehirn bildet selbstständig solche Strukturen, Muster heraus, und dabei ist das Umfeld wichtig, aus dem das Gehirn solche Regeln ableitet.

Übertragen wir diese Erkenntnis auf den religionspädagogischen Kontext, dann wird deutlich, wie entscheidend das Umfeld beispielsweise für katechetische oder religiöse Lernprozesse ist. Der Tübinger Religionspädagoge *Albert Biesinger* geht in seinem Buch mit dem Titel „Kinder nicht um Gott betrügen“¹⁹ davon aus, dass Kinder von innen heraus religiöse Menschen sind. In dieser grundlegenden religiösen Befindlichkeit werden Muster gebildet, religiöse Spuren gelegt, nicht durch Wissensvermittlung, sondern zunächst und grundlegend, indem wie bei der Sprache eine Grammatik des Glaubens generiert wird. Wer sich beispielsweise als Vater oder Mutter mit seinen Kindern auf die Beziehung mit Gott einlässt, der bietet einen Kontext, in dem Kinder religiöse Spuren anlegen können.

Es kommt also auf das kontextuelle Umfeld an. Wer mit Kindern katechetisch arbeitet, muss auch begleitend die Eltern im Blick haben. Kinderkatechese ohne gleichzeitige Elternbildung wird auf Dauer, wenn sie erfolgreich sein soll, nicht mehr möglich sein. Hier entsteht eine neue Chance, wie auch Institutionen der Katechese und der Erwachsenenbildung wieder neu in einen Zusammenhang kommen.

Exemplarisches Lernen darf nicht heißen, an einem Beispiel alles lernen, sondern an vielen Beispielen das Eine lernen. Die Gehirnforschung macht uns z.B. für katechetische Prozesse Mut zur Redundanz. Wir brauchen nicht ständig neue Angebote, neue Modelle, neue Konzeptionen! Wiederholungen, das immer wieder Reden von der Zusage Gottes, für uns Menschen da zu sein, hier heraus können religiöse Muster gebildet werden. Das darf aber natürlich, wie ich schon sagte, nicht als religiöse Indoktrination missverstanden werden.

Hier öffnet sich ein weites und religionspädagogisch spannendes Feld, das noch bearbeitet werden muss. Wir müssen wegkommen von dem Anspruch und der Perspektive, in religiösen Lern- und Bildungsprozessen den Menschen dort abholen zu wollen, wo er steht. Aufgrund der pluralen und pluriformen Standorte ist das gar nicht mehr leistbar. Aber wir sollten Kontexte schaffen, die den Menschen, egal wo sie stehen, eine Chance bieten, zu folgen.

Und was bedeutet dies für religiöse Lern- und Bildungsprozesse in der Schule? Religionsdidaktisch folgt daraus, dass es im Religionsunterricht maßgeblich um Beispiele und nicht um abstrakte Inhalte gehen muss. Was Kinder und Schüler/innen brauchen, sind Beispiele und Vorbilder. Lernen, religiöses Lernen erfolgt an Beispielen, immer wieder kehrende gute und richtige Beispiele.

Das religiöse Lernen anhand von Vorbildern (nicht nur die großen Heiligen oder Stars, sondern auch die „Local Heroes“, wie der Passauer Religionspädagoge *Hans Mendl* sie

¹⁹ *Albert Biesinger*, *Kinder nicht um Gott betrügen*, Freiburg/Br. ¹²2001.

bezeichnet und z.B. in einer Datenbank der sog. kleinen Heiligen im Alltag auflistet²⁰⁾ bietet eine Hilfe zur Selbstkonstruktion des Glaubens.

Es braucht eine stärkere Kontextualisierung der Inhalte und nicht so sehr eine didaktische Reduzierung, wie sie oftmals in den Unterrichtsplanungen vorgenommen wird. In das Curriculum müssen stärker biografische Lernansätze Eingang finden. Lernen an Lebensbeispielen kann religiöse Orientierungsmuster generieren, aus denen, und das zeigt die Gehirnforschung, die entsprechenden Kenntnisse gewonnen werden.

So wie Kinder die Muttersprache nicht vermittelt bekommen, sondern sie sich erschließen, so lernt man z.B. im schulischen Religionsunterricht nicht die religiös erschlossene Welt, sondern man lernt das Erschließen der religiösen Welt. Die Gehirnforschung mit ihren Erkenntnissen des musterbildenden und Regel generierenden Gehirns ermutigt uns in religiösen Lern- und Bildungsarrangement auf diesen selbstbildenden Effekt zu vertrauen.

5.2 Kritische Fenster

Die Hinforschung zeigt, dass das junge Gehirn eine größere Plastizität als das eines Erwachsenen hat. Der Grund liegt darin, dass bereits vor der Geburt zwar alle rund 100 Millionen Nervenzellen im Gehirn ausgebildet, aber nur wenige miteinander verbunden sind. In einem ersten Schritt bildet sich auf eine zufällige Art eine Vielzahl von Verbindungen. Die Verknüpfung verfolgt dabei zunächst kein spezielles Ziel: Wichtig ist nur, möglichst viele Verknüpfungen herzustellen. Bei diesem Durcheinander setzt dann in einem zweiten Schritt ein Prozess ein, der das Netz wieder lichtet. Nur die Verbindungen bleiben erhalten und werden ausgebaut, die auch häufig benutzt werden.

Mit rund 18 Jahren existiert dann ein weniger dichtes, dafür aber ein schnelles und leistungsfähiges Netzwerk. Allerdings sind die Bahnen, auf denen wir denken und lernen, damit weitgehend festgelegt. Neue Fähigkeiten oder Sachverhalte lernen wir jetzt wesentlich schwerer.

Hirnforscher sprechen hier von 'kritischen Fenstern'. So haben z.B. Babys noch das Potenzial, alle Laute sämtlicher Sprachen dieser Welt zu hören und von sich zu geben. Sie wachsen jedoch in einer Umgebung auf, in der sie meistens nur die Laute einer bestimmten Sprache hören. In ihrem Gehirn werden damit lediglich die für diese Laute notwendigen Nervenverbindungen ausgebaut. Schließlich hat sich die Netzstruktur so gefestigt, dass der erwachsene Mensch nur noch die ihm vertrauten Laute wahrnimmt und nicht mehr die fremden.

In der chinesischen Sprache gibt es z.B. keine Worte, die zwischen einem l und einem r unterscheiden. Als Folge nimmt ein Chinese diesen Unterschied nicht wahr und kann den r-Laut dementsprechend auch nicht aussprechen. Nun gibt es innerhalb der Hirnforschung die Diskussion, wie kritisch, d.h. abgeschlossen, die Fenster sind.

In unserem Zusammenhang wirft aber der Aspekt des Kontextes ein neues, oder besser ein stärkeres Licht auf die Frage der Lehr- und Lernbarkeit von Religion. Der Glaube selbst ist aus theologischen Gründen heraus nicht lehrbar. Er kann immer nur unter den kulturell gebräuchlichen Zeichen, nämlich Sprache, Symbolen etc. kommuniziert werden, also in der *Gestalt* von Religion. Zu dieser sichtbaren Religion aber kann erzogen

²⁰ Vgl. www.ktf.uni-passau.de/institutionen/mendl/local_heroes.

werden. Wo keinerlei religiöses Wissen, religiöses Leben und religiöse Praxis bekannt sind, können kaum religiöse Identifikationen stattfinden.

Die neurowissenschaftlichen Erkenntnisse über 'kritische Fenster' bei der Entwicklung von Lernen sind auch religionspädagogisch relevant. Die Frage ist: Bieten wir in unseren religionsdidaktischen Settings die zeitgemäßen Symbole, Bilder, Erzählungen, Inhalte an? Ein Mensch, der in seiner Biografie in frühen Jahren keine Verknüpfung beispielsweise des Gottesbildes mit seinen Vater- oder Elternerfahrungen und damit mit seinem Eltern- oder Vaterbild vornehmen konnte, wird es später schwer haben, ein tragfähiges umsorgendes väterliches oder elterliches Gottesbild aufzubauen.

Es gibt auch für die religiöse Entwicklung kritische Zeitfenster, die man später nicht einfach wieder öffnen kann. Nun darf man dieses sicherlich nicht überbewerten unter dem Motto: 'Was Hänschen nicht lernt, lernt Hans nimmermehr'. Aber es macht darauf aufmerksam, dass wir die religiöse Entwicklungsgeschichte differenzierter sehen müssen.

Der Religionsunterricht kann nicht kompensatorische Funktionen für eine nicht erfolgte religiöse Erziehung in der Familie oder in der Gemeinde übernehmen. Ausfälle von Religionsunterricht in bestimmten Schulstufen haben unter dieser Zeitfenster-Perspektive mitunter gravierende Folgen. Manches kann nur schwer oder gar nicht wieder aufgeholt werden. Gerade in der theologischen Erwachsenenbildung werden oft die Erfahrungen gemacht, dass das religiöse Kreuzworträtsel der Menschen nicht nur viele offene Felder, sondern auch falsch eingetragene Felder aufweist, die nur schwer zu korrigieren sind.

Für religionspädagogische Konzeptionen wiederum heißt das, stärker als bisher die Entwicklung der Gestalt von Religiosität beim Menschen in den Blick zu nehmen. In der theologischen Erwachsenenbildung braucht es daher immer wieder neu eine Verge-
wässerung, welche Gestalten erwachsener Religiosität vorliegen und entsprechend welche Sprache, Bilder und Methoden zum Einsatz kommen sollen. In kritischen Zeitfenstern sind das Bild von Gott, das Verständnis von Sünde und Schuld, die Erfahrung des Angenommenseins und vieles andere mehr in sehr unterschiedlichen Weisen generiert worden, woran z.B. in der Bildungsarbeit mit Erwachsenen anzuknüpfen ist, ansonsten bleibt die religiöse Sprache unverstanden. Glaube ist nicht nur geschichtlich, sondern auch lebensgeschichtlich zu begreifen. Die Gehirnforschung zeigt uns dabei, wie wichtig lebenswelt- und lebensgeschichtlich-orientierte religiöse Bildungs- und Lernkonzeptionen sind.

5.3 Phantasie

Unsere herkömmliche Vorstellung von der Entwicklung des Denkens beruht auf einer Vereinfachung, die den eigentlichen Vorgängen im Gehirn nicht gerecht wird. Wir gehen meistens davon aus, dass die Instinkte des Kindes, also die angeborenen Reaktionen auf äußere Reize, im Laufe der Entwicklung vom Vorstellungsvermögen und vom abstrakten Denken abgelöst werden.

Die Gehirnforschung zeigt uns jedoch, dass unser Gehirn nicht nach dem Prinzip kausaler Logik arbeitet und streng genommen unser Denken gar nicht rational ist. Der ameri-

kanische Hirnforscher *Antonio Damasio*²¹ hat gezeigt, dass die Trennung von Gefühl und rationalem Verstand Illusion ist. Das Gefühl ist keine Störung des Denkens, wie man z.B. bei *Immanuel Kant*, in der abendländischen philosophischen Tradition oder in der alten Pädagogik noch hörte, sondern der Verstand ist auf die Fähigkeit angewiesen, Gefühle zu empfinden. Emotionen funktionieren wie Erkenntnis- und Entscheidungsfilter, die die Vorstellungen einer objektiven Rationalität als überholt erscheinen lassen. *Damasio* kommt zu diesen faszinierenden Einsichten durch die Untersuchung von Hirnverletzungen, bei denen Menschen zwar die Fähigkeit des Sehens, Sprechens und Denkens behalten, dagegen die Fähigkeit verlieren, Entscheidungen zu treffen. Die Patienten sind oft emotionslos und sehr sachlich; sie wägen stundenlang Argumente hin und her, ohne zu einer Folgerung zu gelangen. Wahrnehmungen und Erinnerungen werden – und das ist entscheidend – emotional codiert.

Und dies ist eine Bestätigung der neueren pädagogischen Auffassung, nach der eine stimmige Atmosphäre, sinnliche Wahrnehmung und Erfahrungsbezug die Grundlage gelingender Lernprozesse bilden.

Die Hirnforschung hat herausgefunden, überwiegend durch Tierversuche, wie Lernen – und das bedeutet Gedächtnisbildung – sich im Gehirn vollzieht. Eine wichtige Rolle spielt dabei der sog. Hippocampus, eine beim Menschen am inneren Rand der Schläfenlappen gelegene Struktur, der – vereinfacht gesagt – dafür sorgt, dass das Gelernte sich konsolidiert, d.h. im Gedächtnis bleibt.

Dieser Hippocampus steht unter direkter Kontrolle des Mandelkerns und des Limbischen Systems, die wiederum für die Ausbildung negativer und positiver Gefühle, wie Furcht, Abneigung, aber auch Antrieb und Begeisterung, nötig sind. Das Limbische System bewertet eingehende Reize und steuert die emotionale Tönung unserer Wahrnehmung. Bevor das Gehirn etwas lernt, bewertet es beispielsweise die jeweilige Information in Bezug auf ihre persönliche Relevanz und den Neuigkeitswert. Diese Bewertung, so die Hirnforscher, erfolgt in weiten Teilen unbewusst. Interessantes oder persönlich Relevantes wird besser und schneller gelernt als Inhalte, mit denen wir nichts verbinden, weil sie zu abstrakt sind oder weil das entsprechende Vorverständnis fehlt.

Und weiter Interessantes hat die Gehirnforschung herausgefunden: Die Gedächtnisbildung ist komplexer, als wir bisher angenommen haben. Es gibt nicht 'das' Gedächtnis, sondern völlig unterschiedliche Gedächtnissysteme, z.B. für Faktenwissen (wie Vokabellernen, den Wortlaut der Zehn Gebote, die Apostelnamen). Es gibt aber auch ein Gedächtnis für biografisches Wissen (z.B. die Erinnerung an den letzten Urlaub, an die eigene Erstkommunion, an die Exkursion im Religionsunterricht etc.). Und es gibt schließlich ein Gedächtnis für Fertigkeiten (wie z.B. Fahrradfahren).

Letztlich bedeutet dies, dass das Gehirn mit Informationen, in weitestem Sinne verstanden, sehr unterschiedlich verfährt, und dass Faktenwissen vom Gehirn anders verarbeitet wird als beispielsweise eine Konfliktsituation während des Unterrichts. Diese unterschiedlichen Gedächtnisse stehen wiederum in einer engen Beziehung zueinander.

Was heißt das für religiöse Bildungsprozesse?

²¹ *Antonio R. Damasio*, Looking for Spinoza. Joy, sorrow, and the feeling brain, New York 2003.

Wenn es beim religiösen Lernen nicht nur um kognitives, um reines Faktenwissen geht, dann müssen die Inhalte im Bildungs- und Lernprozess so aufbereitet werden, dass sie mehrere Gedächtnisformen ansprechen, und dieses sollte in einem emotional positiven Umfeld geschehen. Formen des ganzheitlichen Lernens, wie sie beispielsweise von *Es-ther Kaufmann* oder *Franz Kett* entwickelt wurden, dürfen nicht nur in der Kinderkatechese oder im Grundschulbereich Anwendung finden. Die Religionspädagogik konnte sich bislang eher damit begnügen, Erfahrungen, die sie voraussetzte, zu interpretieren. Worauf es aber gegenwärtig ankommt, ist, Erfahrungen zu machen. Gerade im Religionsunterricht der weiterführenden Schulen lernen Schüler/innen oftmals nach dem sogenannten 'Oberkellner-Prinzip'. Wenn ein Tisch abgeräumt ist, wird alles vergessen, damit Platz ist für die nächsten Gäste. Hier braucht es mehrere ganzheitliche Verknüpfungen, damit auch religiöse Inhalte dauerhaft im Gehirn verankert werden.

Wahrnehmungen sind vom Gehirn in der Regel nur verwertbar, wenn sie als bekannt bzw. vertraut eingestuft werden können, andernfalls werden sie aussortiert. Das Gehirn lernt leichter, wenn Ordnung erkennbar und Kompetenzen erreichbar sind. Dabei werden Stimmung und Atmosphäre durch bestimmte Botenstoffe im Gehirn mitverarbeitet.

Emotionen werden mitunter aber als störend empfunden. Cool zu sein ist zur Mode geworden, dabei sind Emotionen und Gefühle die Basis einer gesunden, wirklich auf den Menschen bezogenen Bildung. Wenn also, wie *Rudolf Engler*²² sagt, Religionspädagogik nicht einfach die Vermittlung einer vorgegebenen Glaubensgestalt, sondern Förderung religiöser Selbstbestimmung ist, dann bedarf es eines stärker erlebnisorientierten Lernansatzes, was die Überlegungen über die Bereitstellung von Erlebnis- und Emotionskontexten bei religiösen Lern- und Bildungsprozessen notwendig macht. Erfahrungen müssen also die Grundlage bewusster religiöser Lernprozesse sein. Religionsdidaktisch gilt es, bedeutsame Erfahrungen aufzuspüren, anzubieten, anzubahnen, zu gestalten und zu reflektieren, beispielsweise durch den Einsatz von Bildern, Medien, z.B. Filmen und Symbolen.

Dieser neurologische Zusammenhang von Kognition und Emotion macht aber auf einen weiteren religionspädagogisch relevanten Faktor aufmerksam: Und das ist die Phantasie. Ihr kommt m.E. eine Schlüsselrolle zu. Ein Hauptproblem der heutigen Religionsdidaktik ist doch die Frage, wie christliche Inhalte Bedeutung gewinnen und für die Personen plausibel und erfahrbar werden können, wenn die christlichen Inhalte nicht mehr selbstverständlich sind, nicht mehr praktiziert werden und oft nicht einmal mehr bekannt sind. Für entsprechende Bedeutungserfahrungen ist die Phantasie (ich verstehe sie dabei als Imaginationsfähigkeit oder Einbildungskraft) von großer Wichtigkeit. Phantasie ist derjenige Bereich des Lernens, der die von außen kommenden Wahrnehmungen und Eindrücke mit den eigenen Vorerfahrungen, Verstehenskategorien und Bedeutungsgehalten verknüpft, sodass sie zu einem subjektiv eigenständigen Lern- und Erfahrungsgesamt werden.

Religion ist der Bereich umfassendster Bedeutungen. In keinem anderen Bereich des Lebens, allenfalls in der Kultur, werden so intensive Bedeutungserfahrungen tradiert

²² Vgl. *Rudolf Engler*, Religionspädagogik, in: LThK³ VIII (1999) 1062-1064, 1063.

und kommuniziert wie in der Religion: Sie ist darum mehr als andere Bereiche auf eine leistungsfähige Phantasie angewiesen. Förderung und Anregung der Phantasie ist darum ein Grundgeschäft der Religionsdidaktik. Und die Gehirnforschung belegt diese Schwerpunktsetzung durch den Zusammenhang von Kognition und Emotion.

Religiöses Lernen muss mehr sein als ein Gang durch das Mausoleum der Religion, es muss eine Bedeutung erhalten, d.h. es geht um die innere Beteiligung, damit es zu nachhaltigen Musterbildungen kommen kann.

Lernen können wir von den Kindern. Gerade für die religiöse Entwicklung ist der Bereich der Emotion grundlegend. Gewissheit und Urvertrauen müssen gelernt werden, aber dies kann nur emotional vermittelt werden, nicht durch Argumente. Der evangelische Religionspädagoge *Karl Ernst Nipkow* stellt hierbei eine wichtige Frage:

„Wie verbinden sich unsere religionspädagogischen Hilfen mit der inneren Geschichte des Kindes? Für eine am Lebenslauf orientierte, die individuelle religiöse Lebenslinie ernstnehmende Religionspädagogik ist dies eine der religionspädagogischen Kardinalfragen.“²³

Die Gehirnforschung mit den Erkenntnissen über die Bedeutung der Emotion bei Lernprozessen weist in die Richtung, in der Antworten auf diese Kardinalfrage gefunden werden können. Die Phantasie bildet die Verbindung zwischen dem Bekannten und dem Neuen und knüpft an der inneren Lebensgeschichte an. Märchen, Sagen, Geschichten können solche 'Übergangsobjekte' darstellen. Sie stimulieren die Phantasie, lösen Emotionen aus und erleichtern die Musterbildung für das Gelernte. Die Phantasie verbindet Dinge und Eindrücke mit persönlichen Bedeutungen und baut sich so ihre eigenen bildhaften Sinnwelten und Erfahrungen auf.

Das gilt nicht nur für Kinder, sondern auch für Erwachsene bis in das hohe Alter hinein. Die Gehirnforschung ermutigt zu mehr Einsatz von sogenannten Phantasiereisen, von Märchen und religiösen Geschichten im Rahmen von Katechese und Religionsunterricht.

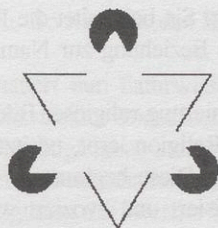
5.4 Beziehungen

Ich habe eben die Plastizität des Gehirns angesprochen. Das Gehirn kommt nicht als fertiger Apparat auf die Welt, sondern entwickelt sich in und an der Umwelt. Unsere Begriffe und Symbole, mit denen wir die Welt z.B. sprachlich erfahren, haben wir ursprünglich von anderen Menschen übernommen. Ohne Kommunikation, ohne das Angesprochenwerden können wir nicht zu Selbstbewusstsein gelangen. Die soziale Umwelt bildet und verändert fortlaufend das Gehirn. Das Gehirn ist wesentlich ein soziales und geschichtlich gebildetes Organ. Es ist ein Organ, das durch seine Sozialität gebildet wird, durch die Beziehung zum Anderen. Ja, es stellt aufgrund dieser Besonderheit selbst Beziehungen her. Man spricht hier von einem Transformationsorgan. Reize werden zu Erregungsmustern umgesetzt, die wir dann als ganzheitliche Gestaltungen und Gestalten wahrnehmen.

Folgendes Beispiel²⁴ veranschaulicht diesen Effekt:

²³ *Karl Ernst Nipkow*, *Erwachsenwerden ohne Gott? Gotteserfahrung im Lebenslauf*, München 1987, 40 [ohne die Hervorhebungen des Originals].

²⁴ www.uebi.de/images/opt_10.gif.



Da werden drei Ausschnitte durch ihre Anordnung und Beziehung als Dreieck wahrgenommen. Oder ein anderes sehr eindrückliches Beispiel²⁵:



Die zunächst wahllos angeordneten Flecken werden zu der Wahrnehmung eines Dalmatinerhundes in Beziehung gebracht. Es wird eine Gestalt entwickelt und man sieht nun nicht mehr die einzelnen Flecken, sondern die Flecken in ihrer Beziehung zueinander. Das Gehirn hat sich beim Erkennen dieses Tieres neuronal verändert, sodass man künftig immer bei dieser Darstellung ebendieses Tier sieht.

Dieses neuronale Zusammensetzen des Gehirns, dieser in Beziehung setzende und damit Gestalt gewinnende könnte einen neuen Impuls für die Frage nach den Prozessen religiösen Lernens in Gemeinde, Schule und Erwachsenenbildung geben. Einen Schritt in diese Richtung geht der Versuch des Bonner Religionspädagogen *Reinhold Boschki*²⁶, der ein Beziehungskonzept für religiöse Lernprozesse entwickelt hat. Religiöses Lernen, so seine These, gelingt besser, wenn es in Beziehung geschieht. Im Unterschied zum Begriff der Interaktion gehört zum Verständnis von Beziehung für *Boschki* die emotionale Dimension des Respekts, der Achtung und des Vertrauens. Bildung ist zwar immer Selbstbildung, das Subjekt bildet sich selbst, aber eben immer in Beziehung zu Anderen, zur Tradition, zur Überlieferung, zur Welt und zur Wirklichkeit. Beziehung könnte zum *Grundbegriff* oder *Grundprinzip* religiöser Bildung werden. Religionspädagogik ist dann als Beziehungslernen neu zu begreifen.

²⁵ www.panthertec.de/Optische_Tauschung/Optische_Tauschung_Teil_III_Bi/1.jpg.

²⁶ *Reinhold Boschki*, „Beziehung“ als Leitbegriff der Religionspädagogik. Grundlegung einer dialogisch-kreativen Religionsdidaktik, Ostfildern 2003.

Dabei ist Beziehung mehrschichtig. Sie beinhaltet die Beziehung zu sich selbst, die Beziehung zu den Mitmenschen, die Beziehung zur Natur, Kultur, Geschichte und Welt, und die Beziehung zu Gott.

Für die Gestaltung und Konzeptionierung religiöser Bildungsprozesse heißt das: Solange jemand nur etwas über Gott und Religion lernt, besitzt er zwar Wissen, hat aber noch keine eigentliche religiöse Bildung. Diese beginnt erst dort, wo die Frage nach der eigenen Beziehung zu Gott thematisiert und evoziert wird. Dann scheint nämlich eine neue Qualität auf, die man mit dem Begriff 'Bedeutung' bezeichnen kann. So wie die Flecken in der Beziehung zueinander in der Gestalt des Dalmatinerhundes eine Bedeutung erhalten, so werden religiöse Wissens Elemente für das Kind, den Schüler, den Erwachsenen bedeutsam.

Für die Verantwortlichen religiöser Lernprozesse heißt dies, in der didaktischen Überlegung auf Beziehungsmöglichkeiten zu achten und solche anzubieten. Hier tun sich neue Chancen für die Korrelationsdidaktik auf. Dabei spielt der Aspekt der Subjektivität eine große Rolle. Es ist die Subjektivität, das Erleben in der 1. Person, die uns ermöglicht, die inneren Zustände Anderer in eigenes Erleben zu übersetzen. Dichtungen, Erzählungen sind ja Versuche, die Subjektivität menschlicher Welten zu erfassen. Dies ist ein Erkennen nicht durch objektive Analyse, sondern durch Nachahmung, Einfühlung, durch Beziehung.

Während dieses Prinzip z.B. in der Initiationskatechese und im schulischen Religionsunterricht in Ansätzen ja schon umgesetzt wird, müsste dieses Beziehungskonzept jedoch verstärkt auch für die religiöse Bildung in der außerschulischen Jugendpastoral und in der Erwachsenenbildung diskutiert und entwickelt werden.

6. Schluss

Insgesamt weist die Gehirnforschung auf eine neue Perspektive bei der Konzeptionierung von religiösen Lehr- und Lernprozessen. Es geht nicht primär um Vermittlung, nicht um die Frage, wie bekomme ich den Inhalt 'rüber'. Wir müssen wegkommen von der Fokussierung der religionsdidaktischen Überlegungen auf die didaktische Konzeption der Aufbereitung und Vermittlung religiöser Inhalte. Wir müssen stärker den Blick auf die subjektive Befindlichkeit richten, auf die Ermöglichung des Aufbaus, der Konstruktion einer religiösen Bildsamkeit durch die Bereitstellung von Kontexten. So spielt die Lernumgebung, der Raum, das Klima und die Beziehung auf die Innerlichkeit des Menschen eine entscheidende Rolle. Schon *Ignatius von Loyola* sagte: „Nicht das Vielwissen sättigt die Seele und gibt ihr Genüge, sondern das Fühlen und Kosten der Dinge von innen.“²⁷

Nun erweist sich abschließend, dass die religionspädagogische Rezeption der Erkenntnisse der Gehirnforschung gar nicht gänzlich Neues hervorbringt. Die neuere Gehirnforschung zeigt eigentlich den bekannten Sachverhalt, dass Lernen eben ein komplexer Vorgang ist. Die neueren Forschungsergebnisse zeigen, dass Pädagog/innen wie beispielsweise *Maria Montessori* oder *Johann Amos Comenius* mit ihren Vermutungen und

²⁷ *Ignatius von Loyola*, Die Exerzitien (übertragen von Hans Urs von Balthasar), Einsiedeln 1956, 7.

mit vielen Aussagen Recht hatten. So hat z.B. das Bedürfnis des Kindes nach Struktur schon *Montessori* erkannt.

Die neue Hirnforschung untermauert nun naturwissenschaftlich die Auffassung, dass jedes Individuum eine eigene Denkstruktur konstruiert. Wenn aber Lernen ein subjektiver Vorgang ist, mit individuellen Zugängen, individuellem Niveau und unterschiedlichen Verknüpfungen mit je anderen Denkinhalten, dann hat z.B. die alte Schule, in der alle Schüler zur gleichen Zeit möglichst das Gleiche lernen sollten, wirklich ausgedient. Nicht zeitliche Linearität, sondern musterbildende Komplexität müsste das neue didaktische Grundprinzip schulischen, aber auch religiösen Lernens sein. Das menschliche Gehirn ist genetisch auf Komplexität ausgelegt. Es bildet Eindrücke nicht einfach ab, sondern konstruiert selbst ein Gesamtbild in einer komplexen Welt.

Und auf die Religiosität bezogen: Gott sitzt weder im rechten Schläfenlappen noch wird der Glaube im Gehirn produziert, aber: Die Gehirnforschung zwingt uns, noch einmal neu darüber nachzudenken, wie religiöses Wissen in religionspädagogischen Prozessen, in Familie, Gemeinde, Schule und Erwachsenenbildung vermittelt werden kann. Und dazu braucht es die bewusste Wahrnehmung. Weder biochemische Beeinflussung unseres Gehirns von außen noch eine elektrische Reizung eines bestimmten Hirnareals kann das Bild des Dalmatiners in uns festlegen. Wir müssen diese bewusst wahrnehmen, und d.h. für den Bereich der Religion: Wir müssen diese bewusst wahrnehmen. So wird es niemals ein auf unser Gehirn wirkendes Medikament geben, das unsere Lebensgeschichte, die Geschichte mit uns selbst, mit unseren Mitmenschen, mit Gott umschreiben kann, weder ein „Freudian“, noch ein „Amnesian“, noch ein vielleicht von uns Religionspädagogen manchmal heiß ersehntes ‘Gott soll’ oder ‘Religsam’.

In den letzten Jahrzehnten avancierte der Begriff der Identität zur übergreifenden Leitidee religiöser Erziehung. Sowohl in kirchlichen Dokumenten¹ als auch in religionspädagogischen Arbeiten² wird das elementare Ziel religiösen Lernens im Aufbau von Selbstbewusstsein und Handlungsfähigkeit im Blick auf religiöse Traditionen bestimmt. Anlass dieser Hinwendung zum Identitätsbegriff ist die zunehmende Säkularisierung und Pluralisierung, wie sie seit Mitte der 1960er Jahre erfahren werden konnte³ und auch gegenwärtig eine Herausforderung religiösen Lernens darstellt⁴. Angesichts der lebensweltlichen Vielfalt religiöser Sinnangebote ist es zu einer offenen Frage geworden, welche religiöse Tradition dem eigenen Leben Sinn, Halt und Sicherheit vermittelt. Dabei fällt auf, dass mit Identität unterschiedliche Bedeutungen verbunden werden.⁵ Die vorliegende Abhandlung will einen Identitätsbegriff entwickeln, der den Bedingungen einer religiös pluralen Gesellschaft gerecht wird. Dazu wird zuerst das Beziehungsgefüge zwischen Religion und Identität bilanziert, wie es sich in theologischen, (religions)psychologischen und (religions)soziologischen Untersuchungen darstellt (Kap. 1). Dann werden idealtypische Positionen im Diskurs der Identität beschrieben und zueinander in Beziehung gesetzt (Kap. 2). Im Rückgriff auf diese konzeptuelle Klärung des Identitätsbegriffs wird ein Modell von Identität als interaktiver und narrativer Selbstverortung herausgearbeitet (Kap. 3) und in seiner religionspädagogischen Anschlussfähigkeit diskutiert (Kap. 4).

¹ Vgl. Ulrich Kropač, Ziele und Aufgaben des Religionsunterrichts im Spiegel kirchlicher Dokumenten, in: Georg Hilger / Stephan Leimgruber / Hans-Georg Ziebertz, Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf, München 2001, 297-302.

² Vgl. Rudolf Englert, Glaubensgeschichte und Bildungsprozess. Versuch einer religionspädagogischen Kairologie, München 1985; Hans-Jürgen Fraas, Glaube und Identität. Grundlegung einer Didaktik religiöser Lernprozesse, Göttingen 1983; Stefan Gärtner, Identitätsbildung durch Glauben? Zur religiösen Kommunikation mit Kindern und Jugendlichen, in: RpB 48/2002, 53-67; Norbert Mette, Identität ohne Religion? Eine religionspädagogische Herausforderung, in: Edmund Arens (Hg.), Habermas und die Theologie. Beiträge zur theologischen Rezeption, Diskussion und Kritik der Theorie kommunikativen Handelns, Düsseldorf 1989, 160-178; ders., Identitätsbildung heute – im Modus des christlichen Glaubens, in: KBl 124 (6/1999) 397-405; Sieben Miedema / Gert Biesta, Instruction or educating for Life? On the aims of religiously-affiliated schools and others, in: International Journal of Education and Religion 4 (1/2003) 81-96; Friedrich Schweitzer, Identität und Erziehung. Was kann der Identitätsbegriff für die Pädagogik leisten?, Weinheim u.a. 1985; Hans-Georg Ziebertz, Wozu religiöses Lernen? Religionsunterricht als Hilfe zur Identitätsbildung, in: Hilger / Leimgruber / Ziebertz 2001 [Anm. 1], 123-135.

³ Vgl. Ludwig Volz, Einleitung, in: Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz, Der Religionsunterricht in der Schule. Ein Beschluß der Gemeinsamen Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland, Bonn o.J., 3-12.

⁴ Karl Gabriel / Hans Hobelsberger (Hg.), Jugend, Religion und Modernisierung, Opladen 1994; Friedrich Schweitzer / Rudolf Englert / Ulrich Schwab / Hans-Georg Ziebertz, Entwurf einer pluralitätsfähigen Religionspädagogik, Gütersloh – Freiburg/Br. 2002; Hans-Georg Ziebertz, Gesellschaftliche Herausforderungen der Religionsdidaktik, in: Hilger / Leimgruber / Ziebertz 2001 [Anm. 1], 67-87; Herbert Zwergel, Identität und Sinnstiftung in der (post-)modernen Lebenswelt. Herausforderung an den Religionsunterricht, in: RpB 45/2000, 43-58.

⁵ Friedrich Schweitzer, Entwicklung und Identität, in: NHRPG (2002) 188-193, 189.

1. Identität und Religion

Identität ist seiner Abstammung nach ein soziologisches und psychologisches Konzept, das jedoch sehr schnell Aufmerksamkeit in der Theologie gefunden hat. Im Folgenden wird der Zusammenhang zwischen Identität und Religion skizziert, wie er sich in theologischen, (religions)soziologischen und (religions)psychologischen Studien darstellt. Unter Identität wird dabei im Sinn einer ersten Arbeitsdefinition der individuelle Selbstentwurf eines Menschen verstanden. Ein knappes Fazit beschließt diesen Abschnitt.

1.1 Identität und Religion theologisch

Identität ist kein Begriff, der in der Bibel oder der traditionellen Theologie heimisch wäre. Allerdings lassen sich viele innertheologische Bezüge zur und auf die Identitätsthematik finden.⁶ Die diesbezügliche Diskussion ist vor allem durch zwei Fragenkomplexe geprägt: Welchen Beitrag leistet eine biblisch fundierte Anthropologie zur Identitätsdiskussion? Und: Welchen Beitrag leistet der Glaube zur Identitätsentwicklung?

Mit dem ersten Fragenkomplex ist ein sensibles Thema angesprochen, denn im klassischen philosophischen Diskurs erwächst Identität aus einem Prozess, in dem der Mensch ganz zu sich selbst kommt.⁷ Innerhalb der christlichen Theologie wird der Mensch dagegen stets im Horizont des Heilshandelns Gottes begriffen. Angesichts seiner Geschöpflichkeit ist jegliche Autonomie des Menschen im eigentlichen Sinn Theonomie.⁸ Hinsichtlich der Frage, welche Freiheit dem Menschen innerhalb dieses Verhältnisses zukommt, unterscheidet *Gisbert Greshake* zwei Antwortmöglichkeiten.⁹ Der sog. transzendentaltheologische Ansatz denkt den Menschen als Subjekt der Selbstoffenbarung Gottes. Ruf Gottes und Antwort des Menschen stehen in einem wechselseitigen Verhältnis und bedingen sich gegenseitig. An dieser relativen Autonomie des Menschen entzündet sich die Kritik der zweiten Position, die den Menschen als Adressaten der Selbstoffenbarung begreift. Bei diesem Ansatz kommt dem Ruf Gottes ein objektiver Charakter zu, der unverrückbare Maßstäbe setzt, auf die der Mensch nur reagieren kann. Unabhängig davon, welche der beiden Lesarten man gelten lässt, kommt der Mensch in der christlichen Anthropologie erst ganz zu sich, wenn er sich auf Gott einlässt und sich an dessen Ruf bindet. Die Theologie legt damit einen Identitätsbegriff nahe, der sich selbst am und im Anderen gewahr wird und dort auch realisiert. Identität ereignet sich in der Übereignung an die Instanz, die den Menschen ganz in seine Freiheit entlässt, ist somit immer auch Differenz.¹⁰ Theologisch bestimmt sich Identität als theonom, d.h. als relational bzw. dialogisch.

Der zweite Fragenkomplex wird hauptsächlich innerhalb der Praktischen Theologie diskutiert. Grundtenor ist die Frage, wie ein Glaube, der an Gott und die Gemeinschaft der

⁶ Vgl. *Hans-Günther Heimbrock*, „Religious Identity”: Between home and transgression, in: *International Journal of Education and Religion* 2 (1/2001) 63-78.

⁷ Die aktuelle philosophische Diskussion ist dagegen durch die Dekonstruktion des Identitätsbegriffs – und analoger Konzepte wie etwa dem des Subjekts – gekennzeichnet (vgl. *Peter Zima*, *Theorie des Subjekts. Subjektivität und Identität zwischen Moderne und Postmoderne*, Göttingen 2000).

⁸ *Ernst Haag*, *Anthropologie. B. Als Thema der Theologie. I.* In der Exegese, in: *LThK³ I* (1993) 725f.

⁹ *Gisbert Greshake*, *Anthropologie. B. Als Thema der Theologie. II. Systematisch-theologisch*, in: *LThK³ I* (1993) 726-731, 726-729.

¹⁰ Vgl. *Henning Luther*, *Religion und Alltag. Bausteine zu einer Praktischen Theologie des Subjekts*, Stuttgart 1992, 62-182.

Gläubigen rückgebunden ist, die Entwicklung des Menschen zu einer eigenverantwortlichen Persönlichkeit stützen und befördern kann. Die größte Aufmerksamkeit innerhalb dieser Diskussion hat wohl das Identitätskonzept *Erik H. Eriksons* gefunden.¹¹ Als globales Konzept menschlicher Entwicklung bietet es sich sowohl an, um die religiöse Selbstfindung entlang des Lebenslaufs nachzuvollziehen¹², als auch, um religiöse Identität als spezifische Entwicklungsaufgabe des Jugendalters auszuarbeiten¹³. Inhaltlich können beide Ansätze auf ein großes Spektrum an Beiträgen des Glaubens zur Identitätsentwicklung zurückgreifen. So korrespondiert das Gefühl, von Gott unbedingt angenommen zu sein, mit dem Urvertrauen, das zu Beginn des Lebens aufgebaut werden muss; die Erfahrung echter Versöhnung ermöglicht im Kleinkindalter einen Aufbau einer Autonomie, die sich selbst nicht absolut setzt; die Figur Gottes als liebender Vater etabliert einen Zugang zur Initiativkraft im Spielalter, die Machbarkeit mit Liebe kombiniert; im Schöpfergott stellt der Glaube dem Schulkind ein Bild vor Augen, bei dem Leistung in den Zusammenhang der Schöpfung eingebunden ist; in der Person Jesu Christi finden Jugendliche ein Vorbild, bei dem Ich-Stärke aus der Perspektive der Solidarität heraus erwächst; usw.¹⁴ Gemeinsam ist diesen Bezügen zu *Erikson*, dass sie sein Modell rezipieren und mit hermeneutisch-systematischen Mitteln in den eigenen Diskurs einfügen.

Neben dem Modell *Eriksons* werden in jüngster Zeit verstärkt plurale und dialogische Ansätze der Identitätsdiskussion rezipiert.¹⁵ Sie reagieren auf die Erfahrung religiöser Vielfalt im Alltag und deren Konsequenzen für die Identitätskonstruktion. An die Stelle einer zentrierten und potenziell stabilen Identität tritt in diesen Ansätzen der Gedanke eines dynamischen Gewebes verschiedener Ich-Positionen, das sich in Abhängigkeit von der konkreten Lebenslage immer wieder neu konfiguriert (vgl. Kap. 2.1.2). Der inhaltliche Beitrag des christlichen Glaubens zur Identitätsentwicklung bleibt durch die Rezeption derartiger Modelle – soweit gegenwärtig absehbar – unberührt, weil sie sich in erster Linie in der Art und Weise, wie religiöse Überzeugungen in der Erziehung zur Sprache gebracht werden, niederschlagen.¹⁶

Einen eigenständigen Beitrag zum Zusammenhang von Religion und Identität trägt die theologische Genderforschung bei, die sich auf die Wirkungen des christlichen Symbol-

¹¹ Joachim Kunstmann, Religionspädagogik, Tübingen 2004, 70-72; Godwin Lämmermann / Elisabeth Naurath / Uta Pohl-Patalong, Arbeitsbuch Religionspädagogik, Gütersloh 2005, 75f.; Elisabeth Reil, Schülerinnen und Schüler im RU, in: Fritz Weidmann (Hg.), Didaktik des Religionsunterrichts, Donaauwörth 1997, 100-128, 115-121; Ziebertz 2001 [Anm. 2], 124-127.

¹² Vgl. Wolfgang Esser, Gott reift in uns. Lebensphasen und religiöse Entwicklung, München 1991.

¹³ Vgl. Bernhard Grom, Religionspädagogische Psychologie des Kleinkind-, Schul- und Jugendalters, Düsseldorf 2000.

¹⁴ Vgl. Jürgen Werbeck, Glaube im Kontext. Prologomena und Skizzen zu einer elementaren Theologie, Zürich u.a. 1983, 179-520.

¹⁵ Vgl. Hans Alma / Hetty Zock, I and Me. The Spiritual Dimension of Identity Formation, in: International Journal of Education and Religion 3 (1/2002) 1-15; Heimbrock 2001 [Anm. 6]; Hubertus Hermans, Conceptions of Self and Identity: Towards a Dialogical View, in: International Journal of Education and Religion 2 (1/2001) 41-62; Paul Vermeer / Johannes van der Ven, Religious identity formation: An educational approach, in: International Journal of Education and Religion 2 (2/2001) 107-125; Ziebertz 2001 [Anm. 2], 127-132; ders., Religion, Christentum und Moderne. Veränderte Religionspräsenz als Herausforderung, Stuttgart u.a. 1999, 70-87.

¹⁶ Vgl. Ziebertz 2001 [Anm. 2], 132-135.

systems auf die Biografie von Frauen konzentriert.¹⁷ Die verschiedenen Untersuchungen konvergieren im Nachweis der Kategorie 'Geschlecht' als eines wirksamen Faktors im Beziehungsgefüge von Religion und Identität: Die starke Androzentrizität zentraler religiöser Symbole steht weiblicher Identitätsarbeit vielfach im Wege. Es spielt also eine Rolle, ob Identitätsarbeit von einer Frau oder einem Mann geleistet wird. Identität ist kein geschlechtsloses Konzept.

1.2 Identität und Religion (religions)soziologisch

Aus soziologischer Perspektive entfaltet die formale Zugehörigkeit zu einer religiösen Gemeinschaft bei jungen Menschen kaum noch identitätsstiftende Kraft. Prägt Kirchenzugehörigkeit noch das Selbstkonzept älterer Menschen, spielt sie für die Selbstentwürfe von Jugendlichen praktisch keine Rolle mehr.¹⁸ Diese Beobachtung ist in einen Prozess der Auflösung konfessioneller Milieus eingebettet. Mit ihnen schwindet der sinnstiftende Rahmen für religiöse Inhalte und Praktiken. Eine Ausnahme von dieser allgemeinen Beobachtung bilden Angehörige religiöser Minderheiten. Viele Moslems und Juden, die in Deutschland im Alltagsbewusstsein als Fremde wahrgenommen werden, finden in den Traditionen ihrer Religion und im Leben ihrer religiösen Gemeinschaften einen äußeren Rahmen für ihren individuellen Selbstentwurf. Allerdings suchen sich auch hier vor allem junge Menschen eine Lebensperspektive außerhalb dieser institutionalisierten Religiosität.¹⁹ Es bleibt also festzuhalten, dass die Bedeutung der Religionszugehörigkeit für die Identitätsentwürfe in einer modernen Gesellschaft schwindet.

Allerdings ist der Bedeutungsverlust institutionell gestützter Religiosität nicht mit einer Erosion des Religiösen gleichzusetzen.²⁰ An die Stelle konfessioneller Milieus ist ein Feld vielfältiger religiöser Angebote getreten. Diese religiöse Pluralisierung korrespondiert mit einer veränderten Bedeutung von Religion für die Identitätsbildung in einer modernen Gesellschaft. Religion ist dann relevant, wenn sie in der eigenen Biografie oder der sozialen Bezugsgruppe einen nachvollziehbaren Beitrag leistet.²¹ So nehmen nach wie vor viele Menschen an den kirchlichen Sakramenten teil, die einen Übergang im Lebenslauf markieren. Sie tun dies in der Regel wegen der persönlichen Bedeutung,

¹⁷ Birgit Hoyer, Lebensbilder kinderloser Frauen als fruchtbare Dialogräume für Pastoral und Pastoraltheologie, Münster 1999; Angela Kaupp, Religiöse Identität in der Postadoleszenz. Eine qualitativ-empirische Studie zur Rekonstruktion der narrativen religiösen Identität katholischer junger Frauen, Ostfildern 2005; Ursula Silber, Zwiespalt und Zugzwang. Frauen in Auseinandersetzung mit der Beichte, Würzburg 1996; Regina Sommer, Lebensgeschichte und gelebte Religion von Frauen. Eine qualitativ-empirische Studie über den Zusammenhang von biographischer Struktur und religiöser Orientierung, Stuttgart 1998.

¹⁸ Vgl. Michael Ebertz, Erosion der Gnadenanstalt? Zum Wandel der Sozialgestalt von Kirche, Frankfurt/M. 1998.

¹⁹ Vgl. Fred-Ole Sandt, Religiosität von Jugendlichen in der multikulturellen Gesellschaft. Eine qualitative Untersuchung zu atheistischen, christlichen, spiritualistischen und muslimischen Orientierungen, Münster u.a. 1996.

²⁰ Karl Gabriel, Christentum zwischen Tradition und Postmoderne (QD 141), Freiburg/Br. 1993; Ziebertz 1999 [Anm 15]; ders. (Hg.), Erosion des christlichen Glaubens? Umfragen, Hintergründe und Stellungnahmen zum „Kulturverlust des Religiösen“, Münster 2004.

²¹ Karl Gabriel (Hg.), Religiöse Individualisierung oder Säkularisierung. Biographie und Gruppe als Bezugspunkte moderner Religiosität, Gütersloh 1996; Hans-Georg Ziebertz / Boris Kalbheim / Ulrich Riegel, Religiöse Signaturen heute. Ein religionspädagogischer Beitrag zur empirischen Jugendforschung, Gütersloh – Freiburg/Br. 2003, 235-262.

die dieser rituelle Rahmen für sie entfaltet.²² Inneres Kennzeichen dieses veränderten Zugriffs auf religiöse Sinnangebote ist die Betonung individueller Autonomie auch in religiösen Angelegenheiten.²³ Äußerer Ausdruck ist die Vielfalt religiöser Selbstentwürfe, die sich oftmals als Patchwork verschiedenster religiöser Traditionen erweisen.²⁴ Religiosität bleibt somit in einer modernen Gesellschaft relevant für die Identitätsbildung. Ihre Bedeutung erschließt sich jedoch nicht mehr über ihre institutionelle Gestalt, sondern über ihre Plausibilität im Leben der bzw. des Einzelnen.

Dieser religiöse Formwechsel wirkt sich auf die Rolle des religiösen Umfelds für individuelle Selbstentwürfe aus. Individualisierte Religiosität bleibt in das kulturelle Umfeld verwoben, nimmt dieses aber vor allem als Angebot wahr. Auf makrosoziologischer Ebene zeigt sich dieser Zusammenhang darin, dass die herkömmlichen Religionen nach wie vor das dominante Reservoir an Sinnangeboten und Symboliken zur Bewältigung des täglichen Lebens zur Verfügung stellen.²⁵ Ohne diese Ressource fehlten den Menschen signifikante Erzählungen und Symbole, in denen sie ihre Identitätsarbeit ausdrücken könnten. Auf mikrosoziologischer Ebene zeigt sich besagter Formwechsel in der Rolle kleiner sozialer Netzwerke mit hoher Verbindlichkeit. Neben dem Aufblühen charismatischer Kirchen bilden sich innerhalb der beiden etablierten Kirchen verstärkt Familienkreise, Bibelkreise oder neue Jugendverbände, in denen die Menschen nach dem Sinn der christlichen Botschaft fragen und nach Wegen suchen, sie im eigenen Leben umzusetzen.²⁶ Ihnen ist gemeinsam, dass sie in ihrer Mitgliederstruktur überschaubar sind und somit der bzw. dem Einzelnen ein personales Netzwerk als Stütze der eigenen religiösen Orientierung bieten. Durch den hohen Verpflichtungscharakter ihrer Mitglieder gewinnen diese Gruppen an Glaubwürdigkeit.

1.3 Identität und Religion (religions)psychologisch

Ungeachtet der relativ langen Geschichte gegenseitiger Ablehnung zwischen Theologie und Psychologie²⁷ gilt Religion innerhalb der Psychologie als eine mögliche Ressource gelingender Identitätsbildung. Religiosität wirkt sich normalerweise positiv auf das Selbstwertgefühl eines Menschen und dessen Bedeutungszuschreibung an das eigene Leben aus.²⁸ Allerdings schwankt sowohl der Grad an Signifikanz als auch die Stärke

²² Vgl. *Georg Ritzer*, Taufmotive: Zwischen Initiation und Konvention. Empirische Einblicke in die Motivation, ein Kind taufen zu lassen, in: *die Religiosität von Eltern und in religiöse Primärsozialisation*, Graz 2001; *Ziebertz / Kalbheim / Riegel* 2003 [Anm. 21], 158-198.

²³ Ebd., 381-413.

²⁴ *Alfred Dubach / Roland Campiche*, Jede(r) ein Sonderfall? Religion in der Schweiz, Zürich 1993; *Karl Gabriel*, Wandel des Religiösen im Umbruch der Moderne, in: *Werner Tzschentzsch / Hans-Georg Ziebertz* (Hg.), *Religionsstile Jugendlicher und moderne Lebenswelt*, München 1996, 47-64; *Carsten Wippermann*, Religion, Identität und Lebensführung. Typische Konfigurationen in der fortgeschrittenen Moderne. Mit einer empirischen Analyse zu Jugendlichen und jungen Erwachsenen, Opladen 1998; *Ziebertz / Kalbheim / Riegel* 2003 [Anm. 21], 381-413.

²⁵ Vgl. *Heinz Döring*, Synkretismus oder kreative Integration?, in: *Günter Riße u.a.* (Hg.), *Wege der Theologie. An der Schwelle zum dritten Jahrtausend* (FS Hans Waldenfels), Paderborn 1996, 433-445.

²⁶ Vgl. *Fritz Daiber*, Religiöse Gruppenbildung als Reaktionsmuster gesellschaftlicher Individualisierungsprozesse, in: *Gabriel* 1996 [Anm. 21], 86-100.

²⁷ Vgl. *Anton Bucher*, Religionspädagogik und Psychologie, in: *Hans-Georg Ziebertz / Werner Simon* (Hg.), *Bilanz der Religionspädagogik*, Düsseldorf 1995, 119-136, 119f.

²⁸ *Benjamin Beit-Hallahmi / Michael Argyle*, *The Psychology of religious behaviour, belief and experience*, London 1997, 163.187-189; *Bernhard Grom*, Religiosität und das Streben nach positivem

des Zusammenhangs stark zwischen den einzelnen Untersuchungen. Mit Blick auf das Selbstwertgefühl gibt *Bernhard Grom* zu bedenken, dass es in der Regel aus Generalisierungen von wenigen Selbstbewertungen in Einzelbereichen entsteht. Religiosität ersetzt also eine Arbeit am Selbstkonzept nicht.²⁹ Ähnliches gilt für das Gefühl, ein sinnvolles Leben zu führen. Religion ist eine klassische Quelle für Sinnangebote, allerdings gibt es auch Sinnquellen, die keinen religiösen Bezug aufweisen, und es lassen sich auch Formen von Religiosität finden, die nicht in eine Bedeutungszuschreibung an das eigene Leben münden. Nach einer explorativen Studie *Peter Halamas* bedarf es für die Sinngebung des eigenen Lebens aus religiösen Quellen heraus einer intrinsischen Motivation für die eigene Religiosität, einer hohen Übereinstimmung mit den grundlegenden Überzeugungen der betreffenden Religionsgemeinschaft und der Bereitschaft, die Werte dieser Gemeinschaft im eigenen Leben umzusetzen.³⁰ Überhaupt erweist sich *Gordon W. Allports* Unterscheidung zwischen einer extrinsischen und einer intrinsischen Religiosität als fruchtbar für einschlägige Untersuchungen. Sie legen es nahe, dass Menschen mit einer extrinsischen Religiosität eher Vorurteile, Dogmatismus, autoritäre Persönlichkeitszüge und eine externe Kontrolle zeigen, während Menschen mit einer intrinsischen Religiosität sich eher als sozial interessiert, verantwortungsbewusst, leistungsorientiert und selbstdiszipliniert erweisen.³¹

Unterstützung finden diese Ergebnisse durch Untersuchungen zum Zusammenhang zwischen individueller Religiosität und dem Identitätsstatus einer Person.³² Demnach beten Jugendliche mit einer erarbeiteten Identität überdurchschnittlich oft, zeigen einen entschiedenen Glauben und bekennen sehr häufig, eine religiöse Erfahrung mit einem transzendenten Wesen gemacht zu haben. Auch Jugendliche mit einer übernommenen Identität beten überdurchschnittlich oft, greifen aber hauptsächlich auf tradierte Gebete zurück. Sie hegen kaum einen Zweifel an der Existenz Gottes. Jugendliche, die sich in einer Identitätsdiffusion befinden, beten kaum, bezweifeln die Existenz Gottes überdurchschnittlich und stellen die relativ größte Gruppe derer, die noch keine Transzendenz-Erfahrung gemacht haben. Bei Jugendlichen im Identitätsmoratorium finden sich noch viele offene Fragen in ihrem Glauben an die Existenz Gottes. Fasst man diese Befunde zusammen, ist eine lebendige Religiosität vor allem bei Jugendlichen anzutreffen, die bereits einen für sie gültigen Identitätsentwurf gefunden haben. Dieser Schluss wird

Selbstwertgefühl, in: Gunther Klosinski (Hg.), Religion als Chance oder Risiko. Entwicklungsfördernde und entwicklungshemmende Aspekte religiöser Erziehung, Bern u.a. 1994, 102-110; *Eva Nanistova / Julia Halamova*, Relationships as sources of forming self in the religious groups, in: Archiv für Religionspsychologie 24 (2003) 202-217.

²⁹ *Grom* 1994 [Anm. 28], 108.

³⁰ *Peter Halama*, On the relationship between religiosity and life meaningfulness, in: Archiv für Religionspsychologie 24 (2003) 218-233.

³¹ *Beit-Hallahmi / Michael Argyle* 1997 [Anm. 28], 173-175; *Ernst Plaum*, Religion aus persönlichkeitspsychologischer Sicht, in: Edgar Schmitz (Hg.), Religionspsychologie. Eine Bestandsaufnahme des gegenwärtigen Forschungsstandes, Göttingen 1992, 25-64, 39.

³² *Dominic Verhoeven / Dirk Hutsebaut*, Identity Status and Religiosity. A Research among Flemish University Students, in: JET 8 (1/1995) 46-64. Beide Autoren beziehen sich auf die Typologie *James Marcias*, der zwischen vier Zuständen unterscheidet: Erarbeitete Identität, Identitätsmoratorium, Identitätsdiffusion, und übernommene Identität (*ders.*, Identity in Adolescence, in: Joseph Adelson (Hg.), Handbook of Adolescent Psychology, New York 1980, 159-187).

von einer Folgeuntersuchung gestützt, in der *Dirk Hutsebaut* die vier Identitätstypen mit vier kognitiven religiösen Stilen verglichen hat.³³ Wiederum zeigen Jugendliche mit einer erarbeiteten oder einer übernommenen Identität ein religiöses Profil, Jugendliche im Identitätsmoratorium oder in der Identitätsdiffusion sind dagegen skeptisch bis kritisch religiösen Angeboten gegenüber.

Eng mit der Unterscheidung verschiedener Identitätszustände ist die eher alltagspsychologische Annahme verbunden, Jugendliche im Status der Identitätsdiffusion würden sich vermehrt fundamentalistischen Gruppen und Jugendreligionen sowie okkulten Sekten anschließen. In diesen religiösen Gruppen würden sie die fehlende Ich-Identität mit der symbiotischen Anlehnung an einen Guru kompensieren und die Unübersichtlichkeit des religiösen Pluralismus durch ein holzschnittartiges Gut-Böse-Raster bewältigen.³⁴ Einschlägige empirische Untersuchungen vor allem zum Jugendokkultismus kommen jedoch zu dem Ergebnis, dass die Teilnahme Jugendlicher an spiritistischen Sitzungen eher experimentellen Charakter hat und die dominierenden Motive der Teilnahme Neugier und die Suche besonderer Reize sind.³⁵

1.4 Religion und Identität: ein erstes Fazit

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass sich Religion und Identität gegenseitig beeinflussen können. Religion stellt in ihren Erzählungen und Symbolen nach wie vor eine mögliche Ressource individueller Identitätsarbeit dar, wie sich auch der Status des aktuellen Selbstentwurfs auf die religiöse Orientierung auswirken kann. Allerdings unterliegt dieses Beziehungsgefüge den Rahmenbedingungen der Moderne. Religion ist kein notwendiger Bezugspunkt für Identität mehr, weil in einer strukturell differenzierten Gesellschaft Religion nur ein Lebensbereich neben anderen ist. Identität selbst erweist sich dabei als relationales und dynamisches Phänomen. In keiner der drei wissenschaftlichen Disziplinen wurde Identität im Sinne eines absolut autonomen Egos verstanden, das unabhängig von seiner Umwelt sich selbst verwirklicht. Identität war stets auf ein Gegenüber verwiesen, das Gott, Mitmensch oder Kultur genannt werden konnte. Auch beruhten die obigen Überlegungen auf der Einsicht, dass Identität kein stabiler Zustand ist: Die einzelnen Identitätszustände blieben in gewisser Weise fragmentarisch und kontextuell verwoben. Offen bleibt jedoch die Frage, welches Verständnis von Identität einer modernen Gesellschaft angemessen ist. Hier liegt noch konzeptueller Klärungsbedarf.

³³ *Dirk Hutsebaut*, Identity Statuses, Ego-Integration, God Representation and Religious Cognitive Styles, in: JET 10 (1/1997) 39-54; vgl. *Claudia Appel / Dirk Hutsebaut*, Einstellungen zu Religion – Vorschläge für die Anwendung der Post-Critical-Belief-Skala im deutschen Sprachraum, in: Archiv für Religionspsychologie 24 (2003) 97-120.

³⁴ *Bucher* 1995 [Anm. 27], 131.

³⁵ *Werner Helsper*, Okkultismus: Die neue Jugendreligion? Die Symbolik des Todes und des Bösen in der Jugendkultur, Opladen 1992; *Johannes Mischo*, Okkultismus bei Jugendlichen. Ergebnisse einer empirischen Untersuchung, Mainz. 1991; *Heinz Streib*, Jugendokkultismus. Überblick über die Ergebnisse empirischer Forschung, in: *Werner Ritter / Heinz Streib* (Hg.), *Okkulte Faszination. Symbole des Bösen und Perspektiven der Entzauberung. Theologische, religionssoziologische und religionspädagogische Annäherungen*, Neukirchen-Vluyn 1997, 15-24.

2. Der Diskurs der Identität

Der Diskurs der Identität ist ein Phänomen der Moderne, denn in einer Gesellschaft ohne überwölbende „Metaerzählung“ (*Jean-François Lyotard*) ist die Frage 'Wer bin ich?' ohne eindeutige Antwort. Identität „ist niemals zum Problem 'geworden', sie konnte überhaupt nur als Problem existieren, sie war von Geburt an ein 'Problem'“³⁶. Im Folgenden wird unterschieden, ob Identität vor allem als Produkt oder als Prozess aufgefasst wird. Diese grobe Unterscheidung führt zu zwei klassischen Positionen des Identitätsdiskurses, die beide in den letzten Jahren nochmals vor dem Hintergrund der Pluralität der Moderne hinterfragt wurden.

2.1 Identität als Produkt

Eine typische Position im Diskurs der Identität ist die Auffassung, Identität resultiere aus einem Personkern, der im Lauf des Lebens entfaltet wird. Das Individuum gilt als autonomes Subjekt, das mit Vernunft, Bewusstsein und Handlungsvermögen begabt ist. Diese Anlagen befähigen das Individuum, eine in sich zentrierte Identität aufzubauen, die in ihren wesentlichen Zügen durch das weitere Leben trägt.

2.1.1 Identität als zentrierter Selbstentwurf

Erik H. Eriksons Modell menschlicher Entwicklung verkörpert diese Auffassung in charakteristischer Weise.³⁷ Gemäß der psychoanalytischen Tradition begreift er Identität als eine aktive Syntheseleistung des Individuums. Eine gesunde Persönlichkeit meistert ihre Umwelt aktiv, zeigt dabei eine gewisse Einheitlichkeit und ist imstande, die Welt und sich selbst richtig zu erkennen.³⁸ Es gelingt ihr, die täglichen Selbst-Erfahrungen in den vorliegenden Bestand an Erfahrungen zu integrieren, ohne das Gefühl von Kontinuität und Konsistenz zu verlieren. Identität entwickelt sich nach *Erikson* somit im Spannungsfeld psychischer und sozialer Kontexte.

*„Das bewusste Gefühl, eine persönliche Identität zu besitzen, beruht auf zwei gleichzeitigen Beobachtungen: der unmittelbaren Wahrnehmung der eigenen Gleichheit und Kontinuität in der Zeit, und der damit verbundenen Wahrnehmung, dass auch andere diese Gleichheit und Kontinuität erkennen.“*³⁹

Besagtes Gefühl bildet sich im Durchlauf biografisch definierter Entwicklungsphasen. Gemäß dem „epigenetischen Prinzip“, demnach „alles, was wächst, einen Grundplan hat, dem die einzelnen Teile folgen“⁴⁰, gliedert sich die menschliche Entwicklung in *Eriksons* Modell in acht Stufen. Jede dieser Stufen ist durch einen typischen Konflikt gekennzeichnet, der vom Individuum gelöst werden muss. Dabei hängen die acht Entwicklungsstufen in zweifacher Weise miteinander zusammen. Zum einen ist „jedes [...] Problem der gesunden Persönlichkeit *systematisch mit allen anderen verbunden*“⁴¹: Die Lösung eines epochentypischen Konflikts hängt auch davon ab, wie die typischen Konflikte im Vorfeld gelöst wurden. Zum anderen existiert „jedes Problem in irgendeiner

³⁶ *Zygmunt Baumann* nach Heiner Keupp u.a., Identitätskonstruktionen. Das Patchwork der Identitäten in der Spätmoderne, Reinbek 1999, 27.

³⁷ *Erik Erikson*, Identität und Lebenszyklus. Drei Aufsätze, Frankfurt/M. 41977.

³⁸ Ebd., 57.

³⁹ Ebd., 18.

⁴⁰ Ebd. 51.

⁴¹ Ebd. 59.

Form schon [...], bevor es normalerweise in seine entscheidende, kritische Zeit eintritt.“⁴² Für Erikson sind alle Entwicklungsaufgaben zu jeder Zeit präsent, wobei auf jeder Stufe der Entwicklung die Bearbeitung der typischen Aufgabe die Bearbeitung der anderen deutlich überlagert. Somit lassen sich im Säuglings- und Kleinkindalter Frühformen von Identität beobachten, die durch die Bearbeitung des entwicklungstypischen Konflikts beeinflusst werden, ohne dass sie im Vordergrund der Auseinandersetzung stehen.

Identität ist also nicht nur ein Thema des Jugendalters, sondern auf allen Stufen menschlicher Entwicklung präsent. Es stellt jedoch in der Adoleszenz das beherrschende Thema dar. Hier münden die Erfahrungen mit den vorangegangenen Hauptkrisen in die „Überzeugung [...], dass man auf eine erreichbare Zukunft zuschreitet, dass man sich zu einer bestimmten Persönlichkeit innerhalb einer nunmehr verstandenen sozialen Wirklichkeit entwickelt.“⁴³ Die Herausforderung des Jugendalters liegt darin, ein Selbstbild zu entwickeln, auf dessen Basis die eigene Zukunft selbstsicher gestaltet werden kann. Es wird in der Auseinandersetzung mit den für den Identitätskonflikt typischen Polen der Identität und Identitätsdiffusion entwickelt. Der Pol der Identität ist dabei durch das Gefühl gekennzeichnet, die Erfahrungen mit sich selbst in einen in sich stimmigen Zusammenhang gebracht zu haben, wobei die Kontinuität zu den bisherigen Selbsterfahrungen gewahrt bleibt und das auch von der Umwelt so gesehen wird. Identität steht also für eine zentrierte Selbsterfahrung, in der die verschiedenen Facetten harmonisch aufeinander bezogen sind. Der Gegenpol der Identitätsdiffusion repräsentiert in der Folge das Gefühl, keinen hermetischen Punkt zu finden, von dem aus die Erfahrungen mit sich selbst in schlüssiger Weise gedeutet werden können. Eine zukunftssträchtige Lösung des Konflikts zwischen Identität und Identitätsdiffusion ist dann gefunden, wenn ein relatives Gleichgewicht zwischen beiden Polen erreicht ist. Nach Erikson ist dieses Gleichgewicht dann erreicht, wenn die bzw. der Einzelne ein zentriertes Ich entwickelt hat, das im Bewusstsein potenzieller Identitätsdiffusion nicht starr ist, sondern flexibel auf neue Herausforderungen reagieren kann, ohne dabei die Ansprüche an Kontinuität und Konsistenz zu verletzen.

2.1.2 Identität als Gewebe pluraler Ich-Positionen

Das Konzept eines zentrierten bzw. ausbalancierten Personkerns, wie es von Erikson in charakteristischer Weise formuliert wird, wurde in den letzten Jahrzehnten einer grundsätzlichen Kritik unterzogen. Ausgehend von den divergenten Erfahrungen innerhalb einer strukturell differenzierten Gesellschaft wurde angefragt, ob es überhaupt noch möglich sei, diesen Plural an Selbst-Erfahrungen zu einem zentrierten Personkern zu verschmelzen.⁴⁴ Im Verlauf dieser Diskussion wurde die Vorstellung einer ausbalancier-

⁴² Ebd.

⁴³ Ebd. 107.

⁴⁴ Lothar Krappmann, Die Identitätsproblematik nach Erikson aus einer interaktionistischen Sicht, in: Heiner Keupp / Renate Höfer (Hg.), Identitätsarbeit heute, Frankfurt/M. 1998, 66-92; Florian Strauss / Renate Höfer, Entwicklungslinien alltäglicher Identitätsarbeit, in: ebd., 270-307.

ten Identität durch das Konzept einer Identität als plurales Gewebe verschiedener Ich-Positionen ersetzt.⁴⁵

Charakteristische Vertreter dieser Position sind *Hubertus Hermans* und *Harry Kempen*.⁴⁶ Den Ausgangspunkt ihres Modells eines dialogischen Selbst nehmen sie bei *Mikhail Bakhtins* Konzept der „polyphonic novel“⁴⁷. In der polyphonen Erzählung treten verschiedene Akteure auf, die alle ihre eigene Perspektive, Interessen und Strategien in die Geschichte einbringen. Eine polyphone Erzählung ist somit eine Komposition unterschiedlicher Standpunkte und Blickwinkel, bei der es keinen zentralen und allwissenden Autor mehr gibt. Ihre Erzählinhalte lassen sich nur in ihrem Verhältnis zueinander erschließen. Ihren besonderen Wert für den Ansatz *Hermans'* und *Kempens* erhält die polyphone Erzählung, weil sie es erlaubt, intrapsychische Prozesse als Dialoge autonomer Personen darzustellen. Im Rückgriff auf *William James'* klassische Unterscheidung zwischen „I“ und „Me“ begreifen sie das Ich als Autor und das Selbstbild als Akteur einer Autobiografie.⁴⁸ Demnach verfasst das I eine Geschichte über sich selbst, in der das Me die Hauptrolle spielt. Polyphon gewendet besteht diese Autobiografie jedoch aus verschiedenen Akteuren – nämlich einzelnen Mes – mit jeweils individuellen und relativ autonomen Blickwinkeln und Standpunkten – nämlich verschiedenen Is.

*„In the polyphonic translation of the self there is not an overarching I organizing the constituents of the Me. Instead [...] it leads to the supposition of a decentralized multiplicity of I positions that function like relatively independent authors, telling their stories about their respective Me's actors.“*⁴⁹

Identität im Modell des dialogischen Selbst besteht somit aus verschiedenen Ich-Positionen, die jeweils ein relativ autonomes Handlungszentrum innerhalb des Identitätsgewebes bilden. Jede dieser Ich-Positionen hat eine eigene Geschichte und verfolgt ihre eigenen Interessen und Strategien. Untereinander können die verschiedenen Ich-Positionen in Beziehung treten.

*„Moreover [...] the different authors, localized at different positions in the imaginal landscape, may enter into dialogical relationships with one another, agreeing or disagreeing with each other.“*⁵⁰

Hermans und *Kempen* denken das dialogische Selbst also dynamisch, aber nicht harmonisch.⁵¹ Angestoßen durch eine konkrete Situation werden verschiedenen Ich-Positionen aktiviert. Sie treten in einen Dialog, wobei jede Ich-Position bemüht ist, den eigenen Blickwinkel durchzusetzen. Inwieweit ihr das gelingt, hängt davon ab, welches Gewicht ihr im Verhältnis zu den anderen Ich-Positionen in Abhängigkeit von der konkreten Situation zukommt, und den Allianzen, die sie mit anderen Ich-Positionen einzugehen vermag. Im Dialog verändert sich somit die Konstellation des Selbst. Ehedem dominante Ich-Positionen können im Dialog ihre Bedeutung verlieren, andere sich in den Vordergrund schieben.

⁴⁵ *Helga Bilden*, Das Individuum – ein dynamisches System vielfältiger Teil-Selbste. Zur Pluralität in Individuum und Gesellschaft, in: Keupp / Höfer 1998 [Anm. 44], 227-249; Keupp u.a. 1999 [Anm. 36].

⁴⁶ *Hubertus Hermans / Harry Kempen*, The Dialogical Self. Meaning as Movement, San Diego 1993.

⁴⁷ Ebd. 39-44.

⁴⁸ Ebd. 44-47.

⁴⁹ Ebd. 47.

⁵⁰ Ebd.

⁵¹ Ebd. 72-88.

„The activity of dialogue may reorganize the self and create a high degree of discontinuity over time.“⁵²

Für die Kohärenz im dialogischen Selbst zeichnet nach *Hermans* und *Kempen* ein sog. „Self“ verantwortlich.⁵³ Innerhalb des dialogischen Selbst wirkt das Bemühen der einzelnen Ich-Positionen, ihre Autonomie zu wahren, wie die Zentrifugalkraft auf einen rotierenden Körper. In ihren empirischen Studien stellten *Hermans* und *Kempen* jedoch fest, dass sich im Dialog verschiedener Ich-Positionen mit der Zeit eine Art Metaposition einstellt, die die Beziehung der Dialogpartner in den Blick nimmt. Aus dieser Position heraus ist es möglich, die Standpunkte der kommunizierenden Ich-Positionen gegeneinander abzuwägen und eine gemeinsame Haltung zu formulieren. Die Metaposition ist eine „synthesizing activity“⁵⁴. Die Autoren nennen diese Metaposition „Self“ und begreifen sie als Ich-Position mit der Fähigkeit, andere Ich-Positionen miteinander in Beziehung zu setzen. Um im Bild zu bleiben fungiert das Self als Zentripetalkraft innerhalb des dialogischen Selbst und setzt einen Gegenpol zu den Autonomiebestrebungen der anderen Ich-Positionen. Allerdings reicht die integrierende Kraft dieses Self nach *Hermans* und *Kempen* nicht aus, eine dauerhafte stabile Einheit innerhalb des dialogischen Selbst herzustellen. Unter Umständen ist es sogar möglich, dass das Self von einer anderen Ich-Position dominiert wird, sodass sich Letztere in der Interaktion durchsetzt.

„In sum, the Self represents a metaposition that is actively oriented to synthesize the self as a whole. In this process, the different characters never give up their relative autonomy and, therefore, resist any final unification.“⁵⁵

An die Stelle *Eriksons* zentrierter und potenziell stabiler Identität tritt in diesem Ansatz der Gedanke eines dynamischen Gewebes verschiedener Ich-Positionen, das sich in Abhängigkeit von der konkreten Lebenslage immer wieder neu konfiguriert.

2.2 Identität als Prozess

Neben der Auffassung, Identität wurde im geistbegabten Subjekt, findet sich im Diskurs der Identität auch die Auffassung, Identität verdanke sich sozialer Interaktion. Im Umgang mit seinen Mitmenschen bekomme das Individuum Auskunft darüber, wer es eigentlich sei. Identität ereignet sich nach dieser Auffassung im Zusammenleben der Menschen.

2.2.1 Identität als symbolische Interaktion

Ein klassischer Vertreter dieses Ansatzes ist *George Herbert Mead*, nach dem Identität in symbolischer Interaktion gründet.⁵⁶ Individuen kommunizieren mittels 'signifikanter Symbole', d.h. Gesten, Worten oder Zeichen, denen von den Interagierenden eine analoge Bedeutung zugeschrieben wird.⁵⁷ In der Auseinandersetzung mit Anderen erhält das Individuum durch derartige Symbole ein vielfältiges Feedback. Die Menschen sei-

⁵² Ebd. 87.

⁵³ Ebd. 88-100.

⁵⁴ Ebd. 92.

⁵⁵ Ebd. 95.

⁵⁶ *George Mead*, *Mind Self and Society*. From the standpoint of a social behaviourist, Chicago 1947.

⁵⁷ Ebd. 68-75.

nes Umfelds teilen ihm mit, wie sie es erleben, welche Erwartungen sie an es stellen und welche Rollen es einnehmen soll. In diesem persönlichen Feedback erfährt die bzw. der Einzelne, wie sie oder er auf Andere wirkt und welche Bedeutungen sein Umfeld ihr bzw. ihm zuschreibt. Diese soziale Erfahrung ist nach *Mead* unabdingbar für den Aufbau einer persönlichen Identität.

*„We cannot realize ourselves except in so far as we can recognize the other in his relation to us. It is as he takes the activity of the other that the individual is able to realize himself as a self. [...] When a self does appear it always involves an experience of another; there could not be an experience of a self simply by itself.“*⁵⁸

In der symbolischen Interaktion entsteht ein Selbstbild, das *Mead* das „Me“ nennt.

Diesem Me steht nach *Mead* ein „I“ gegenüber. Das Individuum reagiert nicht nur auf seine Umwelt, sondern verortet sich aktiv in ihr. Es nutzt den Gestaltungsspielraum, den ihm die Erwartungen und Rollenzuschreibungen seiner Interaktionspartner eröffnen. In dieser individuellen Selbstbestimmung äußert sich das I. Es ist nach *Mead* pure Aktivität, derer man nicht habhaft werden kann. Es artikuliert sich als unmittelbare Äußerung in einer Situation und wird mittels Selbstreflexion bzw. sozialen Feedbacks in das Selbstbild integriert. Insofern das I immer nur rekonstruktiv als Me erfahren wird, ist es nicht kontrollierbar. Das I ist eine vorbewusste Aktivität. Sie ist für den kulturellen Fortschritt verantwortlich, denn in dieser Aktivität gründen die kleinen Veränderungen, die das Individuum in der Übernahme der Erwartungen und Rollen aus seiner Umwelt vollzieht. Signifikante Symbole werden auf diese Weise nicht nur reproduziert, sondern fortgeschrieben.

Identität entsteht im symbolisch-interaktiven Ansatz somit im Zusammenspiel von I und Me.⁵⁹ Dem I kommt in diesem Zusammenspiel die Funktion des Impulses zu, der eine Interaktion antreibt und ausrichtet. Das Me steht dagegen für die Formvariable, die den individuellen Ausdruck sozial verstehbar macht. Normalerweise liegen beide Momente von Identität im Widerstreit. Das Me kontrolliert das I und das I treibt das Me vorwärts. In bestimmten intensiven Momenten fusionieren I und Me aber auch, sodass sich beide Facetten von Identität gegenseitig verstärken. In diesen Momenten fühlt sich der Mensch besonders lebendig, ruht in sich selbst und ist mit sich selbst im Reinen.⁶⁰ Für *Mead* sind etwa religiöse Erfahrungen ein klassisches Feld dieser Fusion von I und Me. Zusammenfassend sind I und Me für *Mead* also die beiden Facetten, in deren Beziehungsgefüge sich die bzw. der Einzelne als einzigartig und individuell erfährt. Beider Facetten wird sich das Individuum erst in der Auseinandersetzung mit seiner Umwelt und mit den Mitteln dieser Umwelt gewahr. Dieser soziale Prozess ist für *Mead* primär, Identität ist stets aus ihm abgeleitet.

*„Mead's endeavour is to show that mind and the self are without residue social emergents.“*⁶¹

⁵⁸ Ebd. 194f.

⁵⁹ Ebd. 209-222.

⁶⁰ Ebd. 273-281.

⁶¹ *Chris Morris*, Introduction, in: *Mead* 1947 [Anm. 56], IX-XXXV, XIV.

2.2.2 Identität als narrative Selbstvergewisserung

Der Ansatz einer Identitätskonstruktion über signifikante Symbole wird in einer modernen Gesellschaft durch die Pluralität an Bedeutungszuschreibungen zugespitzt. Das Zusammenspiel von I und Me ereignet sich in einem Umfeld, in dem signifikante Symbole ihre relative Eindeutigkeit verloren haben. Angesichts der Vielfalt an Sinnpotenzialen, die mit bestimmten Worten, Gesten oder Zeichen verbunden werden, erschließt sich ihre jeweils aktuelle Bedeutung aus ihren Bezügen zum Kontext. Identitätskonstruktion erfolgt somit in der Einschreibung situativ schlüssiger signifikanter Symbole in den neuen Kontext der eigenen Lebensgeschichte.⁶²

Ein exemplarischer Vertreter dieser Position ist *Paul Ricoeur*, der die Konstruktion personaler Kohärenz und Kontinuität als narrative Selbstvergewisserung begreift.⁶³ Für Ricoeur steht die bzw. der Einzelne vor der Herausforderung, in der Vielfalt alltäglicher Ereignisse die Treue zu sich selbst zu erhalten und zu kommunizieren. Das kann auf der einen Seite dadurch geschehen, dass man als die bzw. der Selbe erkennbar ist, als die bzw. der man durch das Umfeld erinnert wird.⁶⁴ Diese Seinsweise der „Idem-Identität“ ist jedoch nur in relativ stabilen und überschaubaren Lebenslagen möglich. Ereignen sich bedeutsame Veränderungen im eigenen Leben oder im Umfeld, gilt es, die Selbstheit der eigenen Identität im Wandel zu entwickeln.⁶⁵ Das geschieht mittels der (auto)biografischen Narration.⁶⁶ In einer Erzählung wird der Heterogenität täglicher Ereignisse ein roter Faden eingeschrieben, denn sie ordnet Personen und Handlungen in einen Sinnzusammenhang ein.

„Erzählen bedeutet zu sagen, wer was getan hat, wie und warum – indem man die Verknüpfung zwischen diesen Gesichtspunkten in der Zeit ausbreitet.“⁶⁷

Der Zusammenhang eines Lebens beruht somit in wesentlicher Weise auf seiner narrativen Konfiguration.

Dass es sich hierbei nicht um einen nachträglichen Akt der Rekonstruktion vorgegebenen Sinns handelt, wird daraus ersichtlich, dass sich die Bedeutung der einzelnen Ereignisse einer Biografie erst aus ihrer Stellung innerhalb dieser Biografie erschließen lässt. Umgekehrt kann ein und dasselbe Ereignis seine Bedeutung für die bzw. den Einzelnen verändern, wenn es einen neuen Platz innerhalb der Lebensgeschichte zugewiesen bekommt. In diesem Sachverhalt kommt die Dialektik zwischen Interaktion und Narration zum Tragen, denn ein Ereignis zwingt als Geschehnis zur narrativen Integration in das bisher Geschehene, erschließt sich in seiner Bedeutung aber erst auf der Grundlage dieser narrativen Integration. „Die als Figur der Erzählung begriffene Person ist keine von ihren ‘Erfahrungen’ verschiedene Entität.“⁶⁸ In diesem Sinn bildet sich eine Identität im Tun aus, indem dieses Tun reflexiv auf sich selbst bezogen wird. Die narrative Identität

⁶² Werner Kraus, *Das erzählte Selbst. Die narrative Konstruktion von Identität in der Spätmoderne*, Herbolzheim 2000, 122-184; Robert Perinbanayagam, *The Presence of Self*, Oxford 2000, 83-181.

⁶³ Paul Ricoeur, *Das Selbst als ein Anderer*, München 1996.

⁶⁴ Ebd. 144-147.

⁶⁵ Ebd. 32-24.

⁶⁶ Ebd. 173-200.

⁶⁷ Ebd. 181.

⁶⁸ Ebd. 182.

resultiert aus den Interaktionen des Individuums, indem sie Letztere in einen Sinnzusammenhang einordnet, der das bisherige Leben in die Gegenwart hinein fortschreibt und auf diese Weise einen Standpunkt für die Zukunft eröffnet.

Nach *Ricoeur* bleibt das Individuum in seiner narrativen Selbstvergewisserung immer in den situativen Kontext verwoben und kulturellen Mustern unterworfen. Die bzw. der Einzelne ist nicht absolut handlungsmächtig, sondern selbst Gegenstand der Handlungen Anderer. Diese Erfahrung schlägt sich auch in der eigenen Biografie nieder, denn die narrative Integration des eigenen Handelns muss die Grenzen, die das Handeln Anderer dem eigenen Handeln setzt, in den eigenen Lebenszusammenhang einordnen – und zwar auf eine Art und Weise, dass die Integration von den Anderen akzeptiert wird. Die Erzählung des eigenen Lebens vermittelt dieses Leben mit dem Leben Anderer so, dass es vor dem Anspruch der Anderen besteht. Interaktion und Narration konstruieren somit das Selbst am Anderen. Darüber hinaus setzt sich das Besondere der individuellen Biografie aus dem Allgemeinen der verschiedenen Erzählgattungen und -figuren zusammen. Das Individuum rezipiert in seiner Lebensgeschichte vorgegebene Erzählmuster und bleibt so in seiner biografischen Erzählung an die vorliegende symbolische Ordnung rückgebunden. Die soziale und symbolische Verankerung der Identitätskonstruktion, wie sie in *Meads* Beziehungsgefüge von I und Me grundgelegt ist, wird im Konzept einer Identität als narrativer Selbstvergewisserung also aufgenommen und im Blick auf die Vielschichtigkeit alltäglicher Bedeutungszuschreibungen zugespitzt. In der (Auto)Biografie werden alltägliche Erfahrungen so in die eigene Lebensgeschichte eingeordnet, dass sie die Treue des Individuums zu sich selbst durch alle Veränderungen hindurch nachvollziehbar machen, und zwar für die bzw. den Einzelnen selbst wie auch für das soziale Umfeld.

2.3 Identität als interaktive und narrative Selbstverortung

In der Zusammenschau erfuhren beide idealtypischen Zugänge zu Identität unter den Bedingungen einer modernen Gesellschaft markante Zuspitzungen, die sich als Vervielfältigung der Identitätsoptionen und als Bedeutungszuwachs des situativen Kontextes äußern. Zum einen differenziert sich die zentrierte Identität *Eriksons* ebenso in das plurale Gewebe verschiedener Ich-Positionen *Hermans'* und *Kempens* aus wie die relative Eindeutigkeit signifikanter Symbole *Meads* in die Vielfalt der Bedeutungsoptionen derartiger Symbole bei *Ricoeur*. Zum anderen erschließen sich die Bedeutungen einer Konstellation an Ich-Positionen im Sinn *Hermans'* und *Kempens* und der Lebensgeschichte nach *Ricoeur* aus der Interaktionssituation heraus, in der sie entstanden, während *Eriksons* zentrierte Identität und *Meads* Me vor allem an die kulturellen Standards des sozialen Umfelds gebunden sind.

Mit der Vervielfältigung der Identitätsoptionen und dem Bedeutungszuwachs konkreter Interaktionen gerät die situative Identitätskonstruktion selbst in den Blick.⁶⁹ Konzepte übergreifender Selbstentwürfe scheinen ihre erklärende Kraft für konkretes Verhalten einzubüßen. Vor dem Hintergrund einer strukturell differenzierten Gesellschaft versprechen Konzepte verschiedener Teil-Identitäten, die untereinander in Beziehung stehen, diesbezüglich ein höhere Passung. Darüber hinaus erweist sich das Beziehungsgefüge

⁶⁹ Vgl. *Keupp u.a.* 1999 [Anm. 36].

dieser Teil-Identitäten als flexibel und dynamisch. In Abhängigkeit von der konkreten Situation und von den individuellen Darstellungsmöglichkeiten lassen sich unterschiedliche Konfigurationen der Teil-Identitäten beobachten. Identität erschließt sich somit als individuelle Selbstverortung innerhalb konkreter Interaktionen.⁷⁰

Im Anschluss an den skizzierten Diskurs der Identität eignet dieser individuellen Selbstverortung eine interaktive und eine narrative Komponente. Die bzw. der Einzelne ist in sozialen Interaktionen herausgefordert, Stellung zu beziehen. Jede Handlung und jede Äußerung ist dabei ein potenzieller Kandidat für die Identitätskonstruktion, denn sie lassen sich daraufhin hinterfragen, inwieweit sie ins bisherige Selbstbild bzw. ins Bild des Interaktionspartners passen. Identität konstituiert sich somit zum einen interaktiv. Kohärenz und Kontinuität ergeben sich in Interaktionen jedoch nicht notwendig aus dem Handeln selbst heraus, denn jede Aktion ist polyvalent und bedarf der stimmigen Integration in die individuelle Lebensgeschichte. Identität konstituiert sich somit zum anderen narrativ. Nach Ricoeur sind Interaktion und Narration dabei konstitutiv aufeinander bezogen. In der Summe legt der Diskurs der Identität eine Vorstellung von Identität nahe, die sich aus der interaktiven und narrativen Selbstverortung des Individuums erschließt.

3. Religiöse Identität als interaktive und narrative Selbstverortung

Die Vorstellung einer Identität als interaktiver und narrativer Selbstverortung lässt sich problemlos auf das Konstrukt einer religiösen Identität übertragen. Wie in Kapitel 1 gesehen, stellt Religion eine mögliche Ressource der Identitätsarbeit dar, auf die vor allem im Modus der Individualisierung zugegriffen wird: Religiosität erschließt sich zunehmend durch die individuelle Plausibilität der Inhalte und Vollzüge. Damit ist jedoch die Grundkonstellation gegeben, die zum konzeptuellen Blick auf die situativen Identitätskonstruktionen geführt hat. Darüber hinaus ergeben sich aufgrund der nach wie vor starken Verwurzelung der beiden christlichen Kirchen in der deutschen Gesellschaft viele durch Religion legitimierte Situationen, in denen die bzw. der Einzelne Stellung beziehen muss. So etwa in Taufgesprächen, der Vorbereitung auf die Kommunion, Firmung oder Konfirmation oder im Religionsunterricht. In allen diesen Fällen geschieht eine interaktive und narrative Selbstverortung, die potenziell identitätsrelevant ist – und sei es, um in den geschilderten Situationen ‘das Gesicht zu wahren’. Im Folgenden soll deshalb die Vorstellung einer religiösen Identität als interaktive und narrative Selbstverortung konzeptualisiert werden.

3.1 Voice, Audience und Scripts

Gemäß der Auswertung des Diskurses der Identität erfolgt die Konzeptualisierung der Vorstellung religiöser Identität als interaktive und narrative Selbstverortung auf der Basis des sog. ‘narratory principle’. Demnach ist jede Bedeutung in eine narrative Struktur eingebettet, die einer Interaktion durch ihr spezifisches Arrangement Sinn zuspricht.⁷¹ Überträgt man diesen Ansatz auf den Bereich von Religion, gilt jede Interaktionssituati-

⁷⁰ Vgl. Glynis Breakwell, *Coping with threatened identities*, London 1986; Jerome Bruner, *Actual Minds, Possible Worlds*, Cambridge 1986; ders., *Acts as Meaning*, Cambridge 1990.

⁷¹ James Day / Mark Tappan, *The narrative approach to moral development: From the epistemic subject to dialogical selves*, in: *Human Development* 39/1996, 67-82, 69f.

on als religiös relevant, die in eine Erzählung integriert wird, die auf religiöse Traditionen Bezug nimmt. So ist etwa ein Taufgespräch durch das institutionelle Setting, das in der christlichen Tradition gründet, religiös aufgeladen, während der mittlerweile klassische Zigarrenstummel aus *Leonardo Boff's* „Kleiner Sakramentenlehre“ seine religiöse Ladung durch die narrative Zuordnung zum christlichen Konzept des Sakraments erhält.⁷²

Nimmt man die heuristische Perspektive des narratory principle auf, werden in derartigen Interaktionen – seien sie real oder imaginiert – verschiedene Sinnpotenziale aktiviert, die im kulturellen Gedächtnis eines sozialen Feldes existieren und je nach Bekanntheit bzw. Vertrautheit dem Individuum zur Konstruktion einer situationsadäquaten Erzählung zur Verfügung stehen. Folgt man *James Wertsch* in Anlehnung an *Mikhail Bakhtin*, erlebt das Individuum die Sinnpotenziale als „voices“⁷³. Es nimmt Stimmen wahr – wiederum real oder imaginiert –, die einen bestimmten Handlungs- und/oder Erzählimpuls beinhalten. Jede Voice steht somit für eine spezifische Perspektive auf die betreffende Situation. In Abhängigkeit vom kulturellen Gedächtnis des sozialen Feldes und der individuellen Sozialisation und Erziehung weist jede Voice einen spezifischen Bezug zu religiösen Traditionen auf. Nimmt man die Situation religiöser Pluralität ernst, werden in religiös geladenen Interaktionen nicht nur mehrere Voices aktiviert, auch folgen die Bezüge dieser Voices auf religiöse Traditionen nicht notwendig institutionellen Grenzziehungen. So wird in Deutschland etwa das fernöstliche Konzept der Wiedergeburt oft mit der eher christlichen Wertschätzung des Lebens verknüpft.⁷⁴ Die vielfältigen, z.T. auch widersprüchlichen Voices müssen vom Individuum bei der Konstruktion seiner bedeutungstiftenden Handlung und Erzählung gegeneinander abgewogen und aufeinander bezogen, einzelne eventuell auch unterdrückt werden.

Innerhalb der Voices kann zwischen solchen unterschieden werden, die vom Individuum selbst stammen, und solchen, die von den Interaktionspartnern geäußert werden. Stimmen des Individuums selbst können im Sinn des Konzepts von *Hermans* und *Kempen* als Ich-Positionen begriffen werden. Sie stehen jeweils für eine Teil-Identität des Individuums, die durch die Interaktionssituation aktiviert wurde und nun ihre spezifische Perspektive auf die Situation beisteuert. Das Verhältnis dieser Ich-Positionen zueinander ist durch die bisherige Lebensgeschichte bestimmt. So kann angenommen werden, dass einige Ich-Positionen lebensgeschichtlich miteinander verknüpft sind. Für einige Frauen ist etwa die Beichte eng mit einem Ohnmachtsgefühl gegenüber dem männlichen Priester verknüpft.⁷⁵ In konzeptueller Hinsicht bedeutet das, dass mit der Aktivierung einer Position aus einem derartigen Verband auch die anderen Positionen dieses Verbandes aktiviert werden. Lebensgeschichtlich verknüpfte Ich-Positionen sind durch eine performative Spur aneinander gebunden, was sich auf der narrativen Ebene

⁷² *Leonardo Boff*, *Kleine Sakramentenlehre*, Düsseldorf 1984, 27-33.

⁷³ *James Wertsch*, *Voices of the Mind. A sociocultural approach to mediated action*, Cambridge 1991.

⁷⁴ *Rainer Sachau*, Individueller Synkretismus als Lebensform moderner Religiosität. Westliche Reinkarnationsvorstellungen im Kontext neuzeitlichen Christentums, in: *Kristian Fechtner / Friederike Benthous-Apel* (Hg.), *Religion in der Lebenswelt der Moderne*, Stuttgart 1998, 67-87.

⁷⁵ *Silber* 1996 [Anm. 17].

in einem relativ stabilen Erzählfaden niederschlägt. Allerdings können nach *Hermans* und *Kempen* derartige Verbände in der Interaktion auch aufgelöst und neu konfiguriert werden.

Dieser Input an Neuem wird u.a. durch die Voices veranlasst, die von den Interaktionspartnern beigesteuert werden. Kehrt man zur heuristischen Perspektive des narratory principle zurück, bleibt jede Handlung und Erzählung in das situative Beziehungsgeflecht verwoben. Handlung ist immer 'situated action' und die konkrete Gestalt einer Erzählung hängt auch von ihren Adressaten ab. *James Day* und *Mark Tappan* fassen diese strukturierende Funktion der Situation als „audience“, wobei sie betonen, dass es keine Rolle spielt, ob die Hörer/innen der Erzählung konkret anwesend sind oder vom Individuum imaginiert werden.⁷⁶ Übertragen auf das Konzept der Voices stellt die Audience damit die Stimmen, die von den Interaktionspartnern formuliert werden. Auch sie stellen eine spezifische Perspektive auf die Situation dar, die jedoch in die Lebensgeschichte des Interaktionspartners verwoben ist. Zusammen mit den Ich-Positionen des Individuums konstituieren sie das Sinnpotenzial der Interaktionssituation. Insofern sind Audiences Kandidaten für die Aneignung durch das Individuum, denn dieses kann sie in die eigene Lebensgeschichte integrieren. Gleichzeitig formuliert die Audience aber auch die Plausibilitätsanforderungen für die Erzählung des Individuums. So zeigten die Debatten um das Kreuz im Klassenzimmer, dass christliche Symbole nicht mehr selbstverständlich von den Schüler/innen und deren Eltern akzeptiert werden und es je nach Elternschaft einer eigenen Erklärung bedarf. Die Struktur der vorliegenden Situation, die wesentlich durch die Interaktionspartner, d.h. die Audience, bestimmt ist, prägt die Gestalt der interaktiven und narrativen Selbstverortung. Der Audience kommt somit eine doppelte Funktion im konzeptuellen Modell zu: Sie ist sowohl ein Teil des Sinnpotenzials der Interaktionssituation als auch der Maßstab für die Plausibilität der interaktiven und narrativen Selbstverortung.

Ein letzter konzeptueller Impuls des narratory principle liegt im Verweis auf den kulturellen Rahmen, der eine situated action prägt. Die Sinnpotenziale, die eine Interaktionssituation kennzeichnen, erwachsen nicht aus dem Ereignis selbst, sondern werden ihm in Anlehnung an den kulturellen Kontext eingeschrieben. Er stellt die möglichen Handlungs- und Erzählmuster zur Verfügung, die sich in den Voices als Sinnpotenziale realisieren. Um im Bild zu bleiben, bildet der kulturelle Kontext das Reservoir an 'scripts', die sowohl sozialer Art sein können (im Sinn eines Handlungsmusters) als auch symbolischer (im Sinn eines Erzählmusters). In diesen Scripts sind die bisherigen Erfahrungen des sozialen Felds niedergelegt, die von den aktuellen Akteuren in ihren Interaktionen – in Abhängigkeit von der individuellen Vertrautheit mit den einzelnen Scripts – abgerufen werden können. So gibt es bestimmte Verhaltensregeln beim Besuch eines Gotteshauses, die – nimmt man aktuelle Veröffentlichungen derartiger Regelkataloge als Maßstab – von vielen jungen Menschen nicht mehr selbstverständlich abgerufen werden.⁷⁷ Umgekehrt mutet eine Kniebeuge auf offener Straße kurios an. Eine Voice im Speziell-

⁷⁶ *Day / Tappan* 1996 [Anm. 71], 69f.

⁷⁷ *August Heuser*, Manieren in Kirchenräumen? Kleiner römisch-katholischer Knigge, in: *RU-Kurier* 25/2004, 18-21.

len und die Interaktionssituation im Allgemeinen blieben ohne ihren kulturellen Hintergrund also bedeutungslos, weil ein Referenzrahmen fehlt, in Bezug auf den sich ihre Bedeutung erschließen ließe.

Fasst man den Gang entlang des narratory principle zusammen, ergibt sich folgendes konzeptuelles Modell einer Identität als interaktive und narrative Selbstverortung:

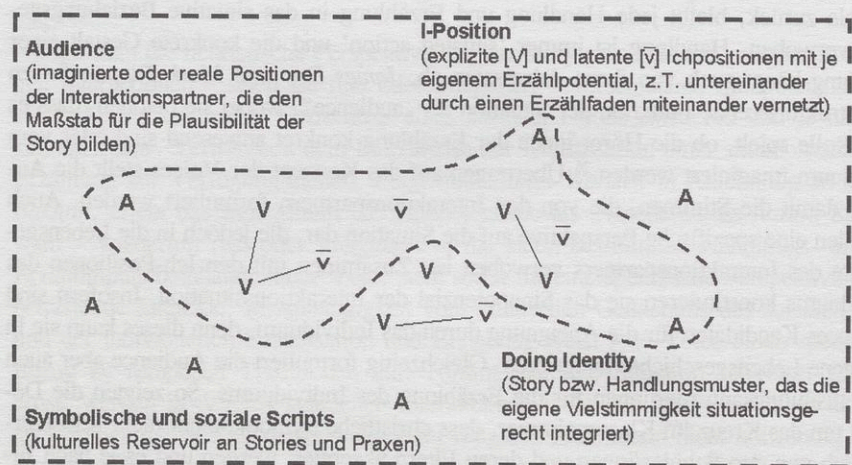


Abb. 1: Konzeptuelles Modell interaktiver und narrativer Selbstverortung

Jede identitätsrelevante Interaktion verläuft innerhalb eines kulturellen Settings, das als symbolisches und soziales Reservoir von Scripts erfahren wird (Abb. 1: gestrichelter Kasten). Dieses Setting deckt die Gesamtheit aller in der betreffenden Situation möglichen Sinnpotenziale, d.h. Handlungs- und Erzählmuster ab. Im Fall der religiösen Identität handelt es sich bei diesem Setting um die Summe aller Bezüge auf religiöse Traditionen, die in der konkreten Interaktion möglich sind. Innerhalb dieses Settings aktiviert die konkrete Situation verschiedene Voices, die sowohl vom Individuum selbst (Abb. 1: V und v) als auch von den Interaktionspartnern (Abb. 1: A) stammen können. Jede dieser Voices steht für einen eigenständigen Zugang zur vorliegenden Situation, der sich gemäß dem Ansatz von *Hermans* und *Kemp* aus der individuellen Geschichte der betreffenden Voice ergibt (vgl. Kap. 2.1.2). Im Fall der Ich-Positionen ist es denkbar, dass einige von ihnen aufgrund der bisherigen Lebenserfahrungen des Individuums durch einen Erzählfaden miteinander verknüpft sind. Mit Blick auf die Identitätsarbeit bedeutet das, dass alle narrativ verknüpften Ich-Positionen in einer Situation aktiviert werden, sobald eine von ihnen aktiviert wird. Auch zeigen sie eine gewisse Widerspenstigkeit, wenn dieser Erzählfaden in der narrativen Integration der Ich-Positionen aufgelöst werden soll. Die interaktive und narrative Selbstverortung des Individuums innerhalb der vorliegenden Situation geschieht dann durch die narrative Integration der aktivierten Voices, woraus sich ein Handlungsmuster ergibt. Bei dieser Integration müssen nicht alle Voices eine Rolle spielen. So können sowohl Positionen der Audience als auch Ich-Positionen in der ausschlaggebenden Erzählung unberücksichtigt bleiben. Ebenso liegt

es nahe, dass die ausschlaggebende Erzählung aus Positionen der Audience und des Individuums besteht (Abb. 1: gestrichelte Linie). Maßstab der Selbstverortung ist in jedem Fall das vorliegende Beziehungsgeflecht zwischen Ich-Positionen und Audience. Im Fall der religiösen Identität bedeutet die interaktive und narrative Selbstverortung die situativ stimmige Konstruktion einer Erzählung, die das gezeigte Verhalten schlüssig in die aktivierten religiösen Handlungs- und Erzählmuster einordnet.

3.2 Dualität als Grundbedingung religiöser Identität

Mit der Konzeptualisierung religiöser Identität als interaktiver und narrativer Selbstverortung liegt der Schwerpunkt der Aufmerksamkeit auf der Konstruktion identitätsrelevanter Handlungen und Erzählungen. Die Situation religiöser Pluralität, die diesen Perspektivenwechsel angestoßen hat, prägt dabei auch den Konstruktionsprozess selbst. Das lässt sich an den identitätsspezifischen Herausforderungen des Realitätsbezugs, der Kohärenz, der Kontinuität, der Individualität und der Identifikation nachvollziehen.⁷⁸

(1) *Realitätsbezug*: Das zentrale Konzept des vorliegenden Ansatzes ist die interaktive und narrative Selbstvergewisserung des Individuums. In der Lebensgeschichte wird den Ereignissen, die das eigene Leben und das Zusammenleben mit den Anderen prägen, eine Bedeutung zugeschrieben. Erst auf der Grundlage dieser Narration kann die Bedeutung eines einzelnen Ereignisses erschlossen werden. Die Bedeutung des eigenen Lebens gründet somit in der Narration. Allerdings erfolgt dieses Erzählen nicht unabhängig von den sozialen Interaktionen. In den Ereignissen und in ihrer zeitlichen Abfolge liegt eine Kontur vor, die von der Erzählung berücksichtigt werden muss, um glaubwürdig zu bleiben. Ferner sind Erzählungen selbst stets interaktiv eingebettet, sie stellen eine besondere Form von sozialer Interaktion dar. Narration und Interaktion sind in der Lösung des Realitätsproblems also konstitutiv aufeinander bezogen und konvergieren in der Vorstellung einer Identität als narrativ integrierter Interaktivität. Im Fall der religiösen Identität handelt es sich dabei um die Erzählungen, die den persönlichen religiösen Ausdrucksformen einen Platz in der eigenen Lebensgeschichte zuweisen und somit das eigene Tun und Handeln im Zusammenleben mit Anderen in den Kategorien der betreffenden religiösen Traditionen nachvollziehbar machen.

(2) *Kohärenz*: Identität wird im vorliegenden Ansatz als plurales Gewebe gedacht, das aus einer Vielzahl von Ich-Positionen besteht. Sie vertreten einen jeweils eigenständigen Standpunkt und verhalten sich im Dialog wie strategische Akteure, da sie bestrebt sind, ihren eigenen Blickwinkel beizubehalten. Allerdings wird Vielfalt als aufeinander verwiesenes Gewebe begriffen, dem das Potenzial zu zeitlich begrenzten Zentrierungen innewohnt. Die einzelnen Teil-Identitäten stehen miteinander in Beziehung und ihre Autonomie bestimmt sich relativ zur synthetisierenden Kraft des Dialogs. Insgesamt konvergieren Vielfalt und Einheit in der Lösung des Kohärenzproblems in der Vorstellung einer Identität als flexibel-dynamischen Gewebes, das sich in zeitlich begrenzten und situativ abgestimmten Beziehungsgefügen zwischen verschiedenen Positionen realisiert. Im Fall der religiösen Identität handelt es sich dabei um eine zeitlich begrenzte Konfigu-

⁷⁸ Vgl. Hans-Peter Frey / Karl Haußer, Entwicklungslinien sozialwissenschaftlicher Identitätsforschung, in: dies. (Hg.), *Identität*, Stuttgart 1987, 3-26, 16-19.

ration religiöser Überzeugungen, die sich in einem situativ anschlussfähigen, d.h. narrativ integrierbaren Interaktionsmuster äußert.

(3) *Kontinuität*: Mit zeitlich begrenzten Zentrierungen des Identitätsgewebes ist das Kontinuitätsproblem berührt. Auf der einen Seite erwartet das soziale Umfeld, dass die interaktive und narrative Selbstverortung des Individuums im Rahmen dessen erfolgt, was aufgrund der Vorerfahrungen mit diesem Individuum erwartet werden konnte. Auf der anderen Seite bleibt die bzw. der Einzelne in der Selbstverortung an die situativen Gegebenheiten rückgebunden, die u.U. eine größere Anpassungsleistung verlangen. Stabilität und Dynamik stellen somit zwei wesentliche Merkmale von Identitätsarbeit dar. Sie konvergieren in einer Vorstellung von Identität, die den Anspruch auf Stabilität in sich trägt, welcher jedoch immer wieder neu und situationsgerecht eingelöst werden muss. Im Fall religiöser Identität handelt es sich dabei um situationsgerechte Selbstverortungen in religiös relevanten Interaktionsprozessen, die schlüssig und nachvollziehbar in die bisher gültigen narrativen Selbstentwürfe eingepasst werden können.

(4) *Individualität*: Im vorliegenden Ansatz spielt der kulturelle Rahmen für die Identitätsarbeit eine entscheidende Rolle. Er stellt nicht nur das Material für die Selbstentwürfe zur Verfügung, sondern macht der bzw. dem Einzelnen auch konkrete Vorgaben für diesen Entwurf und bildet den Referenzrahmen für die Rückmeldungen, ohne die Identitätsarbeit nicht möglich ist. Das Individuum ist in seiner Identitätsarbeit an diese Kontextbedingungen gebunden. Allerdings ereignet sich die Beziehung des Individuums zu seiner Umwelt nicht nur als bloße Rollenübernahme bzw. Reproduktion des Vorgegebenen. In der Auseinandersetzung mit den Erwartungen und Modellen der Umwelt kann das Individuum eigene Akzente setzen, seien es Variationen der Vorgabe, sei es die Rebellion gegen sie. Reproduktion kultureller Muster und deren originelle Variation bilden somit zwei Eckpunkte von Identitätsarbeit, die in der Vorstellung einer Identitätskonstruktion konvergieren, die im Rahmen der Möglichkeiten, die das soziale Umfeld einräumt, kreativ mit den Erwartungen und Rollenzuschreibungen umgeht. Individuelles wird mit den Mitteln der Umwelt zum Ausdruck gebracht, indem kulturell tradierte Stilmuster gemäß den individuellen Bedürfnissen zu einem einzigartigen Selbstentwurf kombiniert werden. Im Fall der religiösen Identität werden Anleihen vorfindlicher religiöser Muster zu einem individuell stimmigen religiösen Stil adaptiert.

(5) *Identifikation*: Es ist charakteristisch für den Identitätsansatz interaktiver und narrativer Selbstvergewisserung, dass Identität aus sozialen Interaktionen und deren narrativer Reflexion erwächst und sich derart in die Person der bzw. des Einzelnen einschreibt. Identität ereignet sich in den kulturell vorliegenden Identitätsmustern, die im Gegenüber konkret vorliegen und in ihrer Relevanz für das Selbst in der Interaktion mit dem Gegenüber an diesem selbst aufscheinen. Damit gründen Identitätsentwürfe jedoch in Fremdem und Allgemeinem. Allerdings markiert der eigene Identitätsentwurf einen besonderen Ort im allgemeinen Diskurs, aus dem sein personaler Charakter als Eigenes erwächst. Im Ausprobieren verschiedener Identitätsmuster in sozialen Interaktionen werden nicht nur individuelle Konstellationen des Allgemeinen erzeugt, sondern durch die narrative Integration auch mit Bedeutung belegt. In dieser Bedeutungszuschreibung wird das Fremde zum Eigenen. Fremdes und Eigenes sind somit konstitutiv aufeinander

bezogen und konvergieren in der Vorstellung einer interaktiven und narrativen Selbstverortung innerhalb kulturell definierter Identitätsmuster, die in ihrem Verpflichtungscharakter, der aus der Selbstverortung erwächst, zum Eigenen wird. Im Fall religiöser Identität handelt es sich dabei um die Auseinandersetzung mit verschiedenen religiösen Sinnpotenzialen, die durch ihre Ansprüche an das individuelle Verhalten zu eigenen Glaubensüberzeugungen und -vollzügen werden.

Zusammenfassend spielt sich die interaktive und narrative Selbstverortung jeweils zwischen zwei Polen ab, die konstitutiv aufeinander bezogen sind: Narrativität versus Interaktivität, Einheit versus Vielfalt, Stabilität versus Dynamik, Originalität versus Reproduktion und Eigenes versus Fremdes. Alle diese Spannungsfelder lassen sich nicht im Sinn eines Entweder-oder lösen.⁷⁹ Die Logik des Entweder-oder beruht auf der Denkfigur der Dichotomie, in der sich zwei Zustände gegenseitig ausschließen. Eine derartige Logik wird sozialen Zusammenhängen nicht gerecht. Statt dessen bedarf es einer Logik der Dualität, um die skizzierten Problemlagen zu lösen.

Unter Dualität wird dabei „a single conceptual unit“ verstanden „that is formed by two inseparable and mutually constitutive elements whose inherent tension and complementarity give the concept richness and dynamism.“⁸⁰

Dualität ist eine Grundbedingung der interaktiven und narrativen Selbstverortung der bzw. des Einzelnen.

4. Ausblick: Religionspädagogische Perspektiven

Das hier vorgestellte Modell einer Identität als interaktiver und narrativer Selbstverortung wurde vor allem außerhalb der Theologie entwickelt. Im Folgenden sollen seine Anschlussfähigkeit an den Diskurs der Religionspädagogik kurz diskutiert werden.

4.1 Theoretische Anschlussfähigkeit

In theoretischer Hinsicht weist das hier entwickelte Identitätsmodell eine hohe Passung mit dem Menschenbild der theologischen Anthropologie auf. In beiden Fällen wird Identität als relationales und dynamisches Konzept begriffen. Im Begriff der Audience ist die Position des Gegenübers ein fester Bestandteil der Systematik des vorliegenden Modells, die sich auch einer Anwendung auf Gott nicht verschließt. Insofern die Audience vom Individuum als Voice erfahren wird, ist das Modell geeignet, den theologischen Topos des Anrufs durch Gott in seinen identitätsrelevanten Aspekten auszudeuten.

Darüber hinaus schließt obiges Identitätsmodell durch seine konstruktionistische Grundlegung an die zentrale Stellung des Subjektbegriffs innerhalb der Praktischen Theologie an. Als dezidiert verstehender Zugang zur Wirklichkeit, der sein Erkenntnisobjekt aus der situated action ableitet, weist er den handelnden Subjekten einen zentralen Platz im Erkenntnisgewinn zu. Identitätsrelevante Theoriebildung wird nicht über die Subjekte hinweg, sondern mit ihnen gewonnen. Damit löst das Modell die Forderungen inner-

⁷⁹ Vgl. Barbara Stauber, *Junge Frauen und Männer in Jugendkulturen. Selbstinszenierungen und Handlungspotenziale*, Opladen 2004, 37–40.

⁸⁰ Etienne Wenger nach Stauber 2004 [Anm. 79], 39.

halb der Praktischen Theologie ein, die den Menschen in den Mittelpunkt des Erkenntnisgewinns stellen wollen.⁸¹

Drittens schließlich eröffnet es einen Zugang zur Religiosität der Menschen, der im Schnittpunkt von tradierter und individueller Religion liegt. Religiöse Identität im Sinn interaktiver und narrativer Selbstverortung geschieht als individueller Rückgriff auf eine kulturell präsente soziale und symbolische Ordnung. Im konzeptuellen Modell kommt diese Verschränkung durch den kulturellen Rahmen, der notwendig zum Modell gehört, zum Ausdruck. In der theoretischen Entwicklung schlägt sich diese Verschränkung in den Dualitäten nieder.

4.2 *Praktische Anschlussfähigkeit*

Mit dem Bezug zu tradierter Religiosität ist ein praktischer Anschluss an den religionspädagogischen Korrelations-Diskurs gegeben. Religionsunterricht und Katechese stehen zunehmend vor der Frage, auf welche Art und Weise die historisch bewährten Geschichten und Überzeugungen des Christentums bei Kindern und Jugendlichen ins Spiel gebracht werden können. Das vorliegende Identitätsmodell impliziert ein kommunikatives Verfahren. Demnach wirken die Sinnpotenziale religiöser Traditionen nur in der interaktiven und narrativen Integration in die eigene Lebensgeschichte. Im Sinn des skizzierten Modells geschieht diese Aneignung in der gemeinsamen Auseinandersetzung um die Bedeutung des angesprochenen Traditionsstücks. Die Lehrerin bzw. der Lehrer stellen aus Sicht der Lernenden in dieser Auseinandersetzung eine (oder mehrere) Position(en) der Audience dar, ebenso wie die Beiträge der Mitschüler/innen.

Ferner lenkt das Identitätsmodell die Aufmerksamkeit über die kognitiven Prozesse hinaus auf das Beziehungsgeschehen in den Lerngruppen. Die Audience repräsentiert nicht nur einen inhaltlichen Beitrag zum Diskussionsgegenstand, sondern sie prägt auch die Plausibilitätsstruktur, innerhalb derer sich Bedeutung entwickelt. Angesichts der religiösen Heterogenität, die Schulklassen und Katechesegruppen faktisch auszeichnet, sind die Beiträge der Lernenden nicht einfach richtig oder falsch, sie definieren vielmehr die Position der bzw. des Sprechenden innerhalb der Gruppe. Darüber hinaus sind die einzelnen Beiträge durch die Beziehung, die die Hörenden zur bzw. zum Sprechenden haben, gewichtet. Das skizzierte Modell rückt diese Prozesse in den Fokus der Aufmerksamkeit.

⁸¹ Hans Mendl, Im Mittelpunkt der Mensch. Prinzipien, Möglichkeiten und Grenzen eines schülerorientierten Religionsunterrichts, Winzer 2004; Hans-Georg Ziebertz, Im Mittelpunkt der Mensch? Subjektorientierung der Religionspädagogik, in: RpB 45/2000, 27-42.

„Zum ‘Aufbau eines Europäischen Hochschulraumes’ aus theologisch-religionspädagogischer Perspektive“¹

Einleitung und Vorbemerkungen

Der Titel des Beitrages – „Bologna – und was nun?“ – braucht eine nähere Erläuterung und Einordnung in den Zusammenhang meiner Tätigkeit als Religionspädagoge. Im Herbst des Jahres 2003 erhielt ich als Studienkommissionsvorsitzender für Theologie an der Universität Graz eine Email der Stabsstelle für Lehrentwicklung mit dem lapidaren Inhalt: „Gerade habe ich die Information erhalten, dass der Heilige Stuhl die Bologna-Erklärung unterzeichnet hat. Könnte dies bedeuten, dass demnächst auch in der Katholischen Theologie das Bak. und Mag. Modell eingeführt wird?“

Der Vatikan, d.h. der Heilige Stuhl, ist tatsächlich am 19. September 2003 in Berlin im Rahmen des Treffens der europäischen Hochschulminister/innen formell dem so genannten Bologna-Prozess beigetreten und hat sich somit bereit erklärt, auch im eigenen Bereich die Ziele dieses Prozesses zu verfolgen und umzusetzen.²

Die mit dem Stichwort ‘Bologna-Prozess’ bezeichnete Bildung eines Europäischen Hochschulraumes in diesem Jahrzehnt hat wohl wie kaum eine andere bildungspolitische Maßnahme für Diskussionen gesorgt und bereits Veränderungen in der europäischen Hochschul- und Bildungslandschaft ausgelöst – meist genanntes Schlagwort ist das der Bachelor- (Bakkalaureats-) und Masterstudien, die einzuführen sind. Insgesamt ist mit diesem Prozess aber sehr viel mehr als nur eine umstrukturierende Maßnahme gemeint und intendiert.

Weil der Vatikan dem Bologna-Prozess beigetreten ist, liegt die Frage nahe: Was heißt dieser Veränderungsprozess in der europäischen Bildungslandschaft für theologische Studiengänge, was bedeutet ein Europäischer Hochschulraum insgesamt für Theologie an der Universität? Bevor ich auf das Theologiestudium zu sprechen komme, werde ich zunächst fragen, was *insgesamt* mit der Umgestaltung der europäischen Hochschullandschaft verbunden ist, die ja bereits seit einigen Jahren im Gange ist, und wie diese Trends aus einer theologischen Perspektive zu bewerten sind.

Als Gliederung meines Beitrags ergibt sich daher folgender Dreischritt: Im ersten Kapitel werde ich wichtige Aspekte des Bologna-Prozesses skizzieren; im zweiten Kapitel folgt eine theologische Analyse dieser Aspekte; im dritten Kapitel werde ich nach strukturellen Konsequenzen v.a. für die Theologischen Fakultäten und für die Weiterentwicklung theologischer Studiengänge fragen.

¹ Der Beitrag beruht auf dem Habilitationsvortrag des Verfassers am 9. März 2004 in Innsbruck.

² Vgl. *Berlin-Kommunique*. „Den Europäischen Hochschulraum verwirklichen“. Communiqué der Konferenz der europäischen Hochschulministerinnen und -minister am 19. September 2003 in Berlin, 10 (www.hrk-bologna.de).

1. Wichtige Aspekte des Bologna-Prozesses

1.1 Zur Geschichte der Idee eines 'Europäischen Hochschulraumes'

Im Mai 1998 unterzeichneten die Bildungsminister von Frankreich, Italien, Großbritannien und Deutschland in Paris die so genannte *Sorbonne-Erklärung*³ zur Schaffung eines gemeinsamen Rahmens für die Europäischen Bildungssysteme. Diese Erklärung löste – vor allem durch die Verwendung des Begriffs 'Harmonisierung der Hochschulsysteme' – heftige Diskussionen unter den Akteuren der Hochschulbildung in ganz Europa aus, stieß aber auch auf reges Interesse – vor allem bei der Bildungspolitik. Deshalb unterzeichneten im Juni 1999 die Bildungsminister/innen von 29 Staaten im Rahmen einer Konferenz in Bologna die so genannte *Bologna-Erklärung*⁴, die dem Bologna-Prozess seinen Namen verlieh. Deklariertes Ziel der *Bologna-Erklärung* ist die Schaffung eines 'Europäischen Hochschulraums' bis 2010 und die Stärkung der weltweiten Wettbewerbsfähigkeit Europas als Bildungsstandort.

Die erste Bologna-Nachfolgekonferenz fand 2001 in Prag statt. Am Ende dieser Konferenz wurden die Bologna-Ziele durch etliche Teilziele und Instrumentarien zu deren Erreichung konkretisiert.⁵ Die bis dato letzte Minister/innenkonferenz fand – wie bereits erwähnt – am 18./19. September 2003 in Berlin statt.

Bis Mai 2005 (wenn die nächste Minister/innenkonferenz in Bergen/Norwegen stattfinden soll) werden vor allem die Schwerpunkte Qualitätssicherung, Forcierung eines gestuften Studiensystems und Anerkennung der Studienabschlüsse und -abschnitte als konkrete Bologna-Instrumentarien verfolgt werden.

1.2 Intentionen und Instrumentarien des 'Bologna-Prozesses'

Grundintention und Generalthema des Bologna-Prozesses ist also die Errichtung eines (halbwegs homogenen) 'Europäischen Hochschulraumes' bis 2010. Folgende konkrete Teilziele sind diesem Generalthema untergeordnet: Es geht im Bologna-Prozess um die

- Stärkung der Mobilität von Studierenden und Lehrenden,
- die Stärkung der Beschäftigungsfähigkeit der Absolvent/innen,
- die Stärkung der Attraktivität und der Wettbewerbsfähigkeit der Hochschulen und Hochschulsysteme in Europa und
- die Stärkung und Verbreitung aller Verfahren der Qualitätssicherung.

Diese Ziele sollen durch eine ganze Reihe verschiedener Instrumentarien realisiert werden. Exemplarisch möchte ich nennen:

- Die Einführung eines Systems leicht verständlicher und vergleichbarer Studienabschlüsse in der Form von gestuften Studiengängen. Dieses System stützt sich im Wesentlichen auf einen Zyklus, der einen ersten Abschluss ermöglicht und mindestens drei Jahre dauert (bekannt unter dem Stichwort Bakkalaureatsstudium), und ei-

³ Vgl. *Sorbonne-Erklärung*. Gemeinsame Erklärung der Bildungsminister zur Harmonisierung der Architektur der europäischen Hochschulbildung. Paris-Sorbonne 25. Mai 1998 (www.hrk-bologna.de).

⁴ Vgl. *Bologna-Erklärung*. Der Europäische Hochschulraum. Gemeinsame Erklärung der Europäischen Bildungsminister, Bologna 19. Juni 1999 (www.hrk-bologna.de).

⁵ Vgl. Auf dem Wege zum europäischen Hochschulraum. Communiqué des Treffens der europäischen Hochschulministerinnen und Hochschulminister am 19. Mai 2001 in Prag (www.hrk-bologna.de).

nen zweiten Zyklus nach dem ersten Abschluss (wie etwa das Magisterstudium). Entscheidend dabei: Der nach dem ersten Zyklus erworbene Abschluss attestiert eine für den europäischen Arbeitsmarkt relevante Qualifikationsebene. Solche Studien werden zukünftig wesentlich durch die 'Modularisierung' von Studienteilen – also einer Art Bausteinkastensystem – charakterisiert sein.

- Zugleich soll ein Leistungspunktesystem eingeführt werden (wie etwa das ECTS – European Credit Transfer System), das die Arbeitsleistung der Studierenden und nicht die Inputleistung der Lehrenden misst und das in Zukunft die relevanten Maßzahlen für die Gestaltung von Curricula liefern soll.
- Drittens möchte ich die intensiven Bestrebungen zur Entwicklung von Verfahren der Qualitätssicherung nennen. Jedes Land, das am Bologna-Prozess teilnimmt, hat bis 2005 ein nationales Qualitätssicherungssystem für die universitäre Bildung zu errichten, das die Akkreditierung und Evaluierung von Studiengängen und Institutionen zum Ziel hat. Diese Qualitätssicherungssysteme sind auf Europa-Ebene zu vernetzen und haben gemeinsame Normen und Richtlinien zu berücksichtigen.

1.3 Trends in der Entwicklung eines Europäischen Hochschulraumes

Welche Trends lassen sich generell erkennen, wenn man diese Intentionen und Maßnahmen in ihrem Kontext betrachtet?

Es geht einerseits klar um eine Erhaltung bzw. Stärkung der 'Wettbewerbsfähigkeit' des Europäischen Hochschulraumes – auch im Vergleich zu anderen Studiensystemen. Der Blick richtet sich selbstredend primär in Richtung Vereinigte Staaten. Die *Bologna-Erklärung* formuliert: „Wir müssen sicherstellen, dass die europäischen Hochschulen weltweit ebenso attraktiv werden wie unsere außergewöhnlichen kulturellen und wissenschaftlichen Traditionen.“⁶

Zugleich – und dieser Aspekt wird erst in letzter Zeit betont – wird auch die soziale Dimension in den Blick genommen.

Aus dem Berlin-Kommunique: „Die Ministerinnen und Minister bekräftigen erneut die Bedeutung der sozialen Dimension des Bologna-Prozesses. Die Notwendigkeit, die Wettbewerbsfähigkeit zu verbessern, muss mit dem Ziel, der sozialen Dimension des Europäischen Hochschulraumes größere Bedeutung zu geben, in Einklang gebracht werden; dabei geht es um die Stärkung des sozialen Zusammenhalts sowie den Abbau sozialer und geschlechtsspezifischer Ungleichheit auf nationaler und europäischer Ebene.“⁷

In diesem Zusammenhang haben sich die europäischen Bildungsminister/innen ausdrücklich dafür ausgesprochen, dass die Hochschulen ihre Verantwortung wahrnehmen müssen, ihre Studierenden für den Arbeitsmarkt zu qualifizieren. Das ist also ein neues Moment: In der Tradition der europäischen Universitäten hatte man sich ja bisher auf die 'wissenschaftliche Berufsvorbildung' als Aufgabe der Universität geeinigt. Es kommt also die Frage der Berufsqualifizierung wissenschaftlicher Studiengänge wesentlich stärker ins Blickfeld – deutlich etwa durch die Anforderungen, die das (mittlerweile schon nicht mehr in Kraft befindliche) österreichische *Universitäts-Studiengesetz* aus dem Jahre 1997 vorsah, in dem für die Einführung von Bakkalaureats-Studien Gutach-

⁶ *Bologna-Erklärung* 1999 [Anm. 4], 3.

⁷ *Berlin-Kommunique* 2003 [Anm. 2], 1.

ten von Arbeitgeberinstitutionen zur jeweiligen Arbeitsmarktsituation notwendig waren.⁸

Weiter geht es deklariertmaßen um eine 'Vereinheitlichung'. Dieses Ziel steht sicherlich in einer gewissen Konkurrenzsituation mit der gegebenen Vielfalt im Europäischen Hochschulraum und wird aus diesem Grunde auch entsprechend kritisch bewertet – v.a. auch durch Geisteswissenschaftler/innen.

Insgesamt stehen wohl ökonomische Gründe – weitgehend unbenannt – hinter den Bestrebungen: Es ist kein Zufall, dass gerade in einer Zeit knapper werdender Ressourcen der Bildungsbereich auf Wettbewerbsfähigkeit, Anwendungsorientierung und Autonomisierung der Strukturen getrimmt werden soll.

2. Theologische Analyse

Bologna – was nun? Ich komme zum zweiten Kapitel, der 'theologischen Analyse'. Ich möchte diese Analyse wiederum in einem Dreischritt vornehmen:

Zuerst möchte ich einen Blick auf die Rolle der Theologie innerhalb der Institution Universität und damit im universitären Bildungssystem werfen – inwiefern ist es legitim und wieso ist es notwendig, dass sich die Theologie – und mit ihr die Religionspädagogik – 'einmisch'? Und: Aus welcher – theologischen – Perspektive soll der Bologna-Prozess 'beleuchtet' werden? Zweitens will ich das Gesamt des Bologna-Prozesses in seinen Grundintentionen und drittens exemplarisch einige Schwerpunkte dieses Prozesses theologisch 'würdigen', analysieren und kritisieren.

2.1 Wieso mischt sich Theologie ein – und aus welcher Perspektive?

Wie kommt die Religionspädagogik, wie komme ich als Religionspädagoge dazu, diese Thematik aufzugreifen? Und: Wieso mischt sich Theologie an der Universität ein?

Religionspädagogik ist in Relation zu anderen theologischen Sparten eine sehr junge Disziplin, und es gibt eine breite Palette von Möglichkeiten, diese einzuordnen, abzugrenzen und zu definieren.

Ich verstehe Religionspädagogik nicht auf schulische und außerschulische Religionsdidaktik konzentriert, obwohl diese selbstverständlich entscheidende Teilgebiete darstellen. Vielmehr hat m.E. Religionspädagogik sämtliche Bildungsbereiche zum Gegenstand, in denen sich auch 'religiöse Bildung' i.w.S. ereignet. Zudem verstehe ich Religionspädagogik explizit als theologische Disziplin, deren Aufgabe es ist, *Bildungsprozesse insgesamt* aus einer theologischen Perspektive zu beleuchten und auch zu hinterfragen – befähigt dazu aus der Kommunikation mit anderen theologischen Disziplinen. Insofern verstehe ich die Thematik meines Beitrags durchaus als Teil des *Kerngeschäftes* der akademischen Disziplin Religionspädagogik.

Wieso mischt sich Theologie an der Universität ein? Theologie – die theologische Fakultät – ist konstitutives Gründungsmitglied der Universität im deutschen Sprachraum. Wissenschaftliche Theologie, so wie sie im modernen Kontext verstanden und betrieben wird, ist mit der Universität entstanden und hat deren Stil gleichzeitig entscheidend mit-

⁸ Vgl. *Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur* (Hg.), *Universitäts-Studiengesetz (UniStG)*. Textausgabe, Wien 2001. Zur Notwendigkeit der Arbeitsmarktgutachten siehe vor allem § 12 (in der Textausgabe 30f).

geprägt.⁹ Als solche hat sie von jeher die Aufgabe, nicht nur im 'Konzert der universitären Fächer und Disziplinen' mitzuspielen, sondern auch die Rolle eines „prophetischen Stachels“¹⁰ im öffentlichen Diskurs einzunehmen.

Diese Rolle spielt sie nicht als einzige Disziplin, und sie wird auch nicht immer als Prophetin gefragt sein. Dennoch hat Theologie von jeher und auch in der gegenwärtigen Situation eine kritische Funktion auszuüben. Um in einem anderen Bild zu sprechen: Ich möchte die Aufgabe von Theologie in gewissem Sinn als 'Sand im Getriebe' des – mit dem Öl von Wirtschaftsinteressen geschmierten – universitären Systems charakterisieren. Diese Aufgabe kommt der Theologie nicht 'aus sich heraus' zu, sondern sie hat wesentlich mit der Verbindung von Theologie und Kirche und einem Verständnis von Theologie als kirchlichem Handeln an der Universität zu tun. Kirche ist es aufgetragen, 'in der Welt' zu sein, die „Zeichen der Zeit“¹¹ zu erkennen und gleichzeitig eine prophetische Rolle in der Gesellschaft zu übernehmen. In diesem Sinne ist Theologie Repräsentantin von Kirche am gesellschaftlichen Ort Universität. *Siegfried Wiedenhofer* hat zu Recht darauf hingewiesen, dass Theologie im Kreis der wissenschaftlichen Disziplinen als „Glaubenswissenschaft“ zwar eine Sonderstellung einnehme, dass aber gerade diese Sonderstellung dazu führe, dass die Theologie über ihre auf die Kirchen bezogene Funktion hinaus eine spezifische wissenschaftliche und gesellschaftliche Funktion hat. Diese Funktion besteht laut *Wiedenhofer* darin, dass in der Theologie in den beiden wichtigsten wissenschaftstheoretischen Grundlagenfragen, in den Fragen der Voraussetzungshaftigkeit der Wissenschaft und in den Fragen der Funktion der Wissenschaft, die Karten auf den Tisch gelegt sind.¹²

Theologie hat – im Unterschied zu anderen universitären Disziplinen – eine spezifische Sicht von Welt und Mensch. Prophetischer Stachel im Kontext des universitären Bildungssystems zu sein müsste somit etwa den Einwurf beinhalten: 'Achtet darauf, was hier geschieht, was hier getan wird, wie, warum und aus welcher 'Geisteshaltung' heraus diese oder jene Entscheidungen getroffen werden!' In diesem Sinn kann durch den 'Sand' die Schnelllebigkeit des universitären Getriebes fallweise auch produktiv verlangsamt werden.

Wie gelange ich zu theologischen Kriterien, die es möglich machen, die mit dem Bologna-Prozess intendierten Phänomene kritisch zu beleuchten und zu bewerten?

Ein Bildungsprozess – und ich begreife universitäre Studiengänge jedenfalls als Bildungsprozesse – hat es mit Menschen im Rahmen eines umfassenden Erfahrungs- und Reflexionsprozesses zu tun.

In erster Linie ist daher nachzufragen bei einer Theologischen Anthropologie und Bezug auf sie zu, auch wenn diese als expliziter dogmatischer Traktat eher ein Schattendasein führt. Das heißt, es geht um die Frage: Welches Bild vom Menschen, welches theolo-

⁹ Vgl. *Franz-Xaver Kaufmann*, Theologie zwischen Kirche und Universität, in: *Theologische Quartalschrift* 171 (4/1991), 265-277, 270.

¹⁰ *Maria Elisabeth Aigner*, Dient Gott der Wissenschaft? Praktisch-theologische Perspektiven zur diakonischen Dimension von Theologie, Münster 2002, 201.

¹¹ Vgl. GS 4.

¹² Vgl. *Siegfried Wiedenhofer*, Theologie als Wissenschaft. Eine theologische Revision, in: *Albert Franz (Hg.)*, Bindung an die Kirche oder Autonomie? Theologie im gesellschaftlichen Diskurs, Freiburg/Br. 1999, 90-124, 104f.

gisch begründete Menschenbild ist auf die Frage nach der Ausgestaltung von Bildungsprozessen – normativ – anzulegen?

Der Linzer Dogmatiker *Franz Gruber* nennt in seinem jüngst erschienenen Band „Das entzauberte Geschöpf. Konturen des christlichen Menschenbildes“¹³ folgende zentrale Eckpunkte einer Theologischen Anthropologie:

- (1) Der Mensch – als Mann und Frau – ist *als* Gottes Bild geschaffen.
- (2) Zugleich ist der Mensch auch in seiner Ambivalenz in den Blick zu nehmen: Er ist aus Staub vom Erdboden genommen und dazu verurteilt, zum Staub zurückzukehren. D.h. der Mensch ist vergänglich, und das gehört genauso wie die Gottebenbildlichkeit konstitutiv zum Menschsein.
- (3) Der Mensch wird in eine vergängliche Welt hineingeboren; und er wird sehr bald schuldig. Angesichts der Dramatik der Sünde und der Macht des Bösen erweist sich Gott als ein Gott des Lebens. Der Mensch ist und bleibt für ihn sein erwähltes und geliebtes Geschöpf. Er ist der von Gott Gesuchte, Gefundene, Geliebte und – mit *Paulus* – zur Freiheit Berufene.
- (4) Über diese Eckpunkte eines biblischen Menschenbildes hinaus kommt spätestens an der Wende zur Neuzeit die Entdeckung der Subjektivität des Menschen, seiner Selbst- und Fremdbestimmung, zu den großen Themen einer Anthropologie hinzu.
- (5) *Gaudium et spes* verknüpft die Solidarität Gottes mit dem Menschen mit der Solidarität der Menschen untereinander:

„Freude und Hoffnung, Trauer und Angst der Menschen von heute, besonders der Armen und Bedrängten aller Art, sind auch Freude und Hoffnung, Trauer und Angst der Jünger Christi. Und es gibt nichts wahrhaft Menschliches, das nicht in ihren Herzen seinen Widerhall fände.“¹⁴

- (6) Als wesentliche Weiterentwicklung katholischer Theologie seit dem *II. Vatikanum* ist die Wende hin zur sozialkritischen Konkretion des Menschseins zu bezeichnen, indem der leidende Mensch in den Blick genommen wird, angestoßen durch die Politische Theologie und die Theologie der Befreiung. „Die Erinnerung der Leidenden und die Option für die Armen werden in diesen Theologien die eigentlichen Bewährungsfelder einer christlich-biblischen Rede vom Menschen.“¹⁵

Spätestens aufgrund der beiden letztgenannten Aspekte ist darauf hinzuweisen, dass der Mensch nicht nur als Einzelindividuum Thema der Theologischen Anthropologie ist, sondern dass er als Verwobener in Beziehungen und Strukturen, als Gestalter/in und Opfer dieser Strukturen in den Blick genommen wird.

Aus dieser knapp zusammengefassten theologischen Perspektive möchte ich nun zuerst die Grundthematik und die Grundintentionen des Bologna-Prozesses insgesamt bzw. die Tendenzen, die im (universitären) Bildungskontext derzeit beobachtet werden können, punktuell ‘kritisch würdigen’. Im dritten Teilkapitel sollen sodann einzelne Instrumentarien und Thematiken dieses Prozesses bedacht werden.

¹³ *Franz Gruber*, Das entzauberte Geschöpf. Konturen des christlichen Menschenbildes, Kevelaer 2003.

¹⁴ GS 1.

¹⁵ *Gruber* 2003 [Anm. 13], 80.

2.2 Zum Gesamt des Bologna-Prozesses

Der Bologna-Prozess bzw. die Transformationen im Europäischen Hochschulraum, die mit Bologna verbunden werden, stehen primär für 'Wettbewerbsfähigkeit', 'Attraktivität', 'Effizienz angesichts knapp werdender Ressourcen', 'Vereinheitlichung' und 'Mobilität', zugleich rückt die 'soziale Dimension' dieses Prozesses zunehmend ins Interesse.

2.2.1 Wettbewerbsfähigkeit und Attraktivität

Im Jahr 2000 wurde in Lissabon das Ziel formuliert, Europa bis zum Jahr 2010 zum „wettbewerbsfähigsten, dynamischen, wissensbasierten Wirtschaftsraum der Welt“¹⁶ zu machen.

In Bezug auf die Wettbewerbsfähigkeit des Europäischen Hochschulraumes ist aus theologischer Perspektive zu fragen: Wer sind die Opfer?

'Wettbewerbsfähigkeit' impliziert immer ein Spiel nach den Gesetzen des freien Marktes, und in diesem Spiel gibt es Gewinner und Verlierer. Wenn der Europäische Hochschulraum attraktiv und wettbewerbsfähig gestaltet werden soll, so geschieht das auf Kosten anderer Länder. Ich sehe die Gefahr, dass globale Aspekte in dieser Entwicklung aus dem Blick geraten. Auch innerhalb Europas ist das Tempo, mit dem der Bologna-Prozess realisiert wird, nicht für alle Länder gleich gut durchzuhalten. Es stellt sich die Frage: Was geschieht mit Institutionen, die die Kriterien nicht (oder noch nicht, man denke etwa an Entwicklungen in den EU-Beitrittsländern) erfüllen? Das in einer Theologischen Anthropologie fundierte Menschenbild ist ein universales und ist nicht auf die Teilmenge von Menschen einer bestimmten Region zu reduzieren (wie es der Europäische Hochschulraum wäre). Die intendierte Attraktivität konkurriert zumindest tendenziell mit der benannten 'sozialen Dimension', die zwar eingefordert, aber – zumindest soweit ich sehe – nicht konkreter definiert wird. In *Trends III*, einem Vorbericht zur *Berliner Ministerkonferenz*, wird mit einem Satz erwähnt, dass der soziale Motivationsstrang die „Notwendigkeit zur Zusammenarbeit und Solidarität zwischen gleichen und ungleichen Partnern“, zu „flexiblem Hochschulzugang“ und die „Rücksichtnahme auf individuelle Lebensumstände“ inkludiere.¹⁷ Jedoch ist über diese sehr vagen Absichtserklärungen, die explizit den 'ambivalenten Aspekt' von Bologna bezeichnen, wenig in Bezug auf diese soziale Komponente wahrnehmbar.

Aufgabe der Theologie im universitären Kontext wäre es, Anwältin des Aspektes der Solidarität unter den Menschen zu sein und auf diesen – auch mit Bezug auf die einschlägigen Dokumente – hinzuweisen.

2.2.2 Effizienz und Verwertbarkeit

Insgesamt scheint sich das europäische Hochschulsystem derzeit und in Zukunft noch stärker an Effizienz und Verwertbarkeit der jeweiligen Studiengänge zu orientieren. Dies ist einerseits zu begrüßen, werden damit doch ein transparenterer Studienaufbau und klarere Ziele eines Studiums angestrebt. Zugleich ist aus theologischer Perspektive darauf hinzuweisen, dass angesichts eines stark an Effizienz und Nützlichkeit orientier-

¹⁶ *Bologna-Erklärung* 1999 [Anm. 4], 2.

¹⁷ *Trends III*. Fortschritte auf dem Weg zum Europäischen Hochschulraum, 17 (www.bologna-berlin2003.de/pdf/trends_III_neu.pdf).

ten Bildungssystems die Persönlichkeitsentwicklung von Studierenden, die Entfaltung ihrer Begabungen und Interessen, nicht zugunsten eines gesellschaftlichen Nutzens verkürzt werden darf. Personale Begegnungsmöglichkeiten dürfen nicht durch die vorwiegende Orientierung an der Verwertbarkeit von Studieninhalten behindert werden. Bei allem Verständnis für den effizienten Einsatz knapper werdender Ressourcen: Theologie als 'prophetischer Stachel' am Ort Universität hätte die Aufgabe, ihre Stimme dafür zu erheben, dass die in Bildungsprozessen beteiligten – zur Freiheit berufenen – Personen mit ihren individuellen Voraussetzungen und Bedürfnissen nicht einem utilitaristischen Diktat und seinen Strukturen zum Opfer fallen.

2.2.3 Vereinheitlichung/Uniformität versus Vielfalt

Eine der Grundintentionen des Bologna-Prozesses ist die 'Vereinheitlichung' der Hochschulsysteme, es geht ferner um 'Zusammenarbeit der Länder bei Curriculumentwicklung und Qualitätssicherung': Eine derartige Zusammenarbeit bzw. Harmonisierung ist nur durch top-down-Prozesse erreichbar. Es stellt sich die Frage nach den – normativen – Grundlagen dessen, was denn europaweit in Zukunft unter Qualität im Bildungsbereich und unter den strukturellen Grundlagen zu verstehen ist. Universitäre Bildungsprozesse haben bzw. hatten bislang auch einen stark kontextuell geprägten Charakter, haben wesentliche Bedeutung für die jeweilige Region und tragen auch das regionale Kolorit mit. Die Kontextualität universitärer Bildungsprozesse und die Einbeziehung der individuellen Biografien und Identitäten von Lehrenden und Studierenden werden durch Vereinheitlichungstendenzen dramatisch in Frage gestellt. Die Kirche und damit auch katholische Theologie hat Erfahrung mit dieser Spannung von 'gemeinsamen Strukturen', sogar weltweit, und regionaler Vielfalt sowie mit den entsprechenden Bewältigungsstrategien. Diese Erfahrungen könnte Theologie in den Diskussionsprozess einbringen, um eine nicht notwendige Verengung und Uniformität hintanzuhalten und die Individualität der im Studienprozess beteiligten Subjekte zu stärken.

2.2.4 Lebenslanges Lernen

Ein Grundsatz des Bologna-Prozesses, den ich noch nicht genannt habe, ist die Förderung lebenslangen Lernens.

Einer der – herausragenden – Vertreter der Praktischen Theologie, die sich (evangelischerseits) mit Fragen der Bildung auseinander gesetzt hat, war *Henning Luther*. Auf der Basis eines theologischen Menschenbildes weist er in seinen Überlegungen zu „Fragment und Identität“ darauf hin, dass Bildungsprozesse insgesamt prinzipiell unabgeschlossen sind bzw. sein müssen. Wenn als Ziel von ganzheitlichen Bildungsprozessen etwa Identitätsbildung genannt wird, so ist davon auszugehen, dass unter 'Identität' kein Zustand verstanden werden kann, der zu einem bestimmten Zeitpunkt erreicht ist: „Identitätsentwicklung als Bildungsaufgabe kann nicht als zu einem bestimmten Lebensstadium erreichte oder erreichbare angesehen werden.“¹⁸ Diese Diagnose von Henning Luther hat starke Konvergenzen zur Tendenz, den Menschen nicht nur für die Dauer

¹⁸ *Henning Luther*, Identität und Fragment. Praktisch-theologische Überlegungen zur Unabschließbarkeit von Bildungsprozessen, in: ders., Religion und Alltag. Bausteine zu einer Praktischen Theologie des Subjekts, Stuttgart 1992, 160-182, 177.

seiner universitären Ausbildung in den Blick zu nehmen, sondern das lebenslange Lernen zu fordern und zu fördern.

2.3 Zu einzelnen Instrumentarien

Wer 'Bologna-Prozess' hört, assoziiert in den meisten Fällen zuerst: Bachelor/Master-Studiengänge. Meines Erachtens zu Unrecht. Zwar ist die Einführung von gestuften Studiengängen, so der korrekte Terminus, sicherlich die einschneidendste strukturelle Maßnahme im Gefolge des Bologna-Prozesses. Dennoch möchte ich mich für diese Analyse exemplarisch auf zwei andere Instrumentarien beziehen (Qualitätssicherung / ECTS), vor allem deswegen, weil bezüglich der Einführung gestufter Studiengänge sehr unterschiedliche – auch konkurrierende – Konzepte auf dem Tisch liegen, sodass es schwierig ist, diese generell zu beurteilen.

2.3.1 Qualitätssicherung

Zuerst zu den Instrumentarien der Qualitätssicherung: Aus theologischer Perspektive ist jede Bemühung um Qualitätssicherung, Qualitätsentwicklung, oder welchen Terminus man auch immer verwenden mag, zu begrüßen, geht es doch vordergründig darum, 'möglichst gute' Bildungsprozesse an den Universitäten anzubieten. Zugleich drängen sich hier kritische Nachfragen auf: Was ist denn unter 'möglichst gut', was denn unter 'Qualität im Bildungsbereich' zu verstehen? Vielfach wird ein Einverständnis darüber vorausgesetzt, obwohl in der Regel bereits bei wenigen Vertretern einer Fachrichtung kein einheitliches Verständnis von Qualität in Bildungsprozessen zu finden ist.

Einschlägige Dokumente und Äußerungen im Kontext des Bologna-Prozesses stellen zwar klar, dass es um das Finden von gemeinsamen Kriterien und Methoden der Qualitätssicherung im Europäischen Hochschulraum gehe. Was aber unter Qualität zu verstehen ist, wird in diesen Dokumenten nicht thematisiert, geschweige denn beantwortet. Letzteres finde ich auch begrüßenswert. Dennoch: Die Diskussion darüber, was unter Qualität verstanden wird, gehört konstitutiv zu einem Qualitätsentwicklungs- bzw. Qualitätssicherungsprozess. Ansonsten entsteht sehr schnell die Gefahr, dass ein implizit oder explizit vorhandenes Verständnis von Qualität aus anderen Kontexten (etwa aus dem Bereich der Ingenieurwissenschaften oder der Betriebswirtschaft, wie es gegenwärtig vielfach der Fall ist) maßgeblich für Prozesse im Bildungsbereich wird.

Theologie hätte hier eine 'ideologiekritische' Funktion wahrzunehmen:

Vor zehn Jahren war die Frage nach Qualitätsentwicklung und Evaluierung im universitären Kontext noch weitgehend unbekannt.

Angesichts drängender Ressourcenknappheit wird gegenwärtig sehr schnell auf 'Erfolg bzw. Abhilfe versprechende' Vorgangsweisen und Methoden aufgesprungen, die sich in anderen Bereichen bewährt haben, ohne dass eine Reflexion des entsprechenden Instrumentariums und der Werte und Ideologien, die diesem zugrunde liegen, stattfindet. Die Beschäftigung mit Grundsatzfragen, die eigentlich zum ureigensten universitären Repertoire gehört, steht, wenn es um die Weiterentwicklung der Universität selbst geht, weitestgehend aus.

Insgesamt ist es bei vielen dieser rasanten Reformentwicklungen so, dass mit Methoden und Instrumentarien – ungefragt und unreflektiert – Werthaltungen und Menschenbilder

Eingang in den universitären Kontext finden, die der universitären Grundidee nicht in jeder Hinsicht entsprechen.

Theologie hätte die Chance und die Aufgabe, diese Fragen zu thematisieren und an die Beschäftigung mit den dahinter liegenden Grundsatzfragen zu erinnern. Es geht in einem ersten Schritt gar nicht darum, neue Entwicklungen und Einflüsse zu bewerten, sondern darum, das, was geschieht, offenzulegen und nicht durch eine vorschnelle pragmatische Debatte um die einfachere Operationalisierbarkeit von Instrumenten zu verschleiern.

Theologie als Wissenschaft, die ihre normative Basis explizit offenlegt und in den Diskurs einbringt, stellt an dieser Stelle die Frage: Und wo bleibt der Mensch? Der Mensch – die Studierenden und Lehrenden – ist nicht 'Ressource', 'Material', 'Kunde' in einem Lehr-/Lernprozess, der möglichst rasch zur Berufseingliederung befähigt. Qualitative Bildungsprozesse sind Prozesse, die primär dem Menschen gerecht werden und nicht der Marktwirtschaft.

2.3.2 ECT-System

Wichtig erscheint mir der mit der Einführung des ECT-Systems einhergehende *Perspektivenwechsel* und somit die substanzielle Restrukturierung von Studien. Kernpunkte von ECTS sind eine Orientierung an den zu erwerbenden Kompetenzen wie Lernergebnissen von Studierenden, eine Zugrundelegung der Arbeitsbelastung von Studierenden und eine Anerkennung erworbener Kompetenzen an unterschiedlichen hochschulischen Einrichtungen. Die Studienleistung der Studierenden rückt somit – in Relation zu der Leistung der Lehrenden – verstärkt in den Blickpunkt.

Wenn es darum geht, diesen Paradigmenwechsel theologisch zu würdigen, so ist aus den kurz umrissenen Grundlinien einer Theologischen Anthropologie die Orientierung der Studiengangskonzeption an allen daran Beteiligten zu begrüßen. Bislang war die Konzeption von Studiengängen doch stark an den einzubringenden Leistungen der Lehrenden orientiert – nun rückt zusätzlich die Leistung der Studierenden, die bislang vornehmlich bei der Konzeption von Prüfungsordnungen im Blick war, von vornherein in den Mittelpunkt des Interesses.

Aus der Perspektive der Theologischen Anthropologie: Bildung betrifft den ganzen Menschen – Kopf, Herz und Hand / Theorie und Praxis. Wenn die – individuelle – Leistung von Studierenden und nicht der Input von Lehrenden das 'Normmaß' des Studiums ist, dann kann die Art der 'Aneignung' von Wissen viel mehr den individuellen und ganzheitlichen Schwerpunkten von Studierenden angepasst werden,

Dennoch sehe ich auch Gefahren: Die *Individualität* der Studierenden kann angesichts der normierenden Vorgabe von ECTS, wie hoch der 'workload', d.h. der in Zeitstunden ausgedrückte erwartete studentische Arbeitsaufwand, ist, und damit der Suche nach dem 'Durchschnittsstudierenden' unter die Räder kommen.

3. Strukturelle Konsequenzen, vor allem für die Theologischen Fakultäten und für die Weiterentwicklung theologischer Studiengänge

Theologie hat nicht nur den Bologna-Prozess insgesamt kritisch zu begleiten und zu bewerten – als *eine* normative Instanz –, sondern fragt natürlich auch für die eigene Situation: Was bedeuten die europäischen Entwicklungen für die Situierung und Weiterentwicklung theologischer Studiengänge an den europäischen Universitäten? Ganz nüchtern und pragmatisch ist vorweg festzuhalten: Wenn Theologie weiter an staatlichen Universitäten vertreten sein will, wie es im deutschen Sprachraum ja beinahe ein weltweites Spezifikum ist, so hat sie wohl gar keine anderen Möglichkeiten, als bei diesem Prozess aktiv mit dabei zu sein – das war wohl auch eine der ausschlaggebenden Intentionen für den Vatikan, dem Bologna-Prozess offiziell beizutreten. Aber: Es kann nicht sinnvoll sein und ist auch nicht notwendig, jedem Trend unreflektiert und unbesehen zu folgen. Die Frage: 'Was ist das Eigene der Theologie und welche unverrückbaren Konsequenzen ergeben sich daraus?' ist zu stellen. Ich plädiere dafür, die Anstöße von außen, gegeben durch den Prozess des Europäischen Hochschulraumes, auch als Chance zur inneren Weiterentwicklung zu begreifen und aufzunehmen.

Was ist also aufgrund der Bologna-Entwicklungen für die Theologischen Fakultäten zu erwarten und zu befürchten? Worauf wird – aus religionspädagogischer Perspektive – zu achten sein?

Ich möchte diese Thematik exemplarisch behandeln – und zwar anhand der intendierten Einführung eines dreistufigen Bildungssystems:

Wie erwähnt, bedeutet die Einführung ja nicht lediglich eine strukturelle Maßnahme, sondern wesentlich auch eine Zielbestimmung universitären Bildungshandelns überhaupt (etwa im Sinn verstärkter Berufsorientierung). Es ist nicht egal, welche Organisationsform für einen Studiengang gewählt wird, das hat auch inhaltliche Konsequenzen. Ein Knackpunkt scheint mir zu sein, inwiefern für Absolvent/innen eines BA-Studiums entsprechende Berufe gefunden werden können, da ja das BA-Studium nicht nur 'stepping stone' für das MA-Studium sein soll (wie es *Klaus Landfried* in einem Referat beim Deutschen Fakultätentag zu dieser Thematik formulierte¹⁹), sondern auch ein berufsqualifizierendes 'Standalone'-Studium. Ein ganz wesentlicher Aspekt in diesem Zusammenhang scheint mir zu sein, dass Absolvent/innen eines BA-Studiums nicht Aufgaben übernehmen, für die bislang der Abschluss eines theologischen Diplomstudiums notwendig war. Hier wäre der 'qualitätsentwickelnde Aspekt' karikiert. Konkret würde ich es als fatal einschätzen, wenn etwa für Laientheolog/innen im pastoralen Dienst in Zukunft der BA-Abschluss reichen würde, die Priesterausbildung – gesichert durch römische Normen – aber einen MA-Abschluss voraussetzen würde. In den Pfarren und an anderen pastoralen Orten würde durch eine derartige Situation ein vielfach ohnehin bestehendes ekklesiales Ungleichgewicht noch weiter verstärkt werden.

¹⁹ *Klaus Landfried*, Europäische Mobilität / Globale Mobilität: Herausforderungen für die Katholische Theologie als Wissenschaft in Deutschland. Referat auf der Jahresversammlung des Katholisch-Theologischen Fakultätentages am 28. Jänner 2002, in: Dokumentation des Studentages 'Der Prozess von Bologna und Prag und seine Bedeutung für die Katholische Theologie in den Universitäten' am 28. Jänner 2002 in Freising, 23.

Zugleich ergeben sich durch die Einführung gestufter Studiengänge auch Chancen, neue 'Adressat/innen' zu erreichen, etwa durch Kombinationen mit Wirtschaftswissenschaften, Publizistik, Psychologie o.ä. Was mir weiters bedenkenswert erscheint, ist die interdisziplinäre Verzahnung der Theologie im Kontext anderer universitärer Disziplinen. Hier sehe ich eine der ganz wichtigen Chancen des neuen Studiensystems: Auf ein BA-Studium der Theologie ein MA-Studium eines anderen Faches aufzusetzen und evtl. auch in die andere Richtung, das würde allerdings ganz spezifische MA-Studien der Theologie benötigen, die mit dem, was derzeit der 2. Studienabschnitt in Theologie ist, in keiner Weise vergleichbar sind.

Aus spezifisch religionspädagogischer Sicht i.e.S. erscheint es mir wesentlich, das Problem der Entwicklung der Lehramtsstudiengänge anzusprechen. In Österreich derzeit noch kein Thema, zeigt uns die Entwicklung in Deutschland gerade am Beispiel der Diskussionen um das Lehramtsstudium, wie unterschiedlich die Vorgaben der *Bologna-Erklärung* interpretiert und für die je eigenen Zwecke verwendet werden können. In einigen deutschen Bundesländern, vorweg ist Nordrhein-Westfalen zu nennen, wurde von politischer Seite dekretiert, dass die Lehramtsausbildung nach folgendem Grundmuster erfolgen soll: BA-Studium als primär fachwissenschaftlich orientierte 'Grundausbildung', darauf aufbauend die berufsqualifizierende MA-Ausbildung, die neben einer fachwissenschaftlichen Vertiefung schwerpunktmäßig Fachdidaktik und Pädagogik beinhaltet. *Friedrich Buchberger* (Linz) hat zu Recht – im Anschluss an bedeutende Erziehungswissenschaftler des gesamten deutschen Sprachraumes – festgestellt, dass mit dieser Entwicklung gut eineinhalb Jahrzehnte der Lehrerbildungsforschung ignoriert werden. Für die Theologie bzw. das LA-Studium Religion würde dies bedeuten: Religionsdidaktik (als theologische Disziplin) stünde in der akuten Gefahr, durch derartige Entwicklungen wiederum zu einer 'Anwendungsdisziplin' par excellence zurückgestuft zu werden, die die Aufgabe hat, in Form eines 'Kunsthandwerks' das, was an 'essentials' im BA-Studium fachwissenschaftlich vermittelt wurde, auf den konkreten beruflichen Kontext hin zu transformieren, ohne dass die ersten Schritte von Interdisziplinarität zwischen Religionsdidaktik und anderen theologischen Disziplinen weitergeführt werden könnten.

Ich erlebe persönlich die beginnende Verquickung der einzelnen Stränge im LA-Studium von Anfang an – auch aufgrund vieler Rückmeldungen von Studierenden – als unbedingt wahrzunehmende Chance universitärer Lehrer/innenbildung. Viele Studierende behaupten, nach ihren ersten reflektierten und begleiteten schulpraktischen Erfahrungen das Studium aus einer ganz anderen Perspektive zu betreiben.

4. Zusammenfassung

Versteht man Religionspädagogik als Disziplin, deren Aufgabe es u.a. ist, Bildungsprozesse aus einer explizit-theologischen Perspektive kritisch zu analysieren, so ermöglicht das einen Perspektivenwechsel in der aktuellen bildungspolitischen Diskussion.

Hartmut von Hentig schreibt im Vorwort seines neuen Buches „Wissenschaft. Eine Kritik“: „Wo heute öffentlich von Bildung und Wissenschaft geredet wird, geht es um Maßnahmen und Einrichtungen, Behauptungen und Bestreitungen, die mit der Auf-

rechterhaltung dieser beiden gesellschaftlichen Ideen zu tun haben, nicht um die Klärung und Bestimmung der mit ihnen verbundenen Ideen.“²⁰

Theologie als ‘prophetischer Stachel’ im universitären Bildungskontext – und mit ihr die Religionspädagogik – hat die Chance, die Frage nach einer inhaltlichen Beschreibung von Bildung wach zu halten und aus einer – normativen – Position Antwortversuche anzubieten, indem sie eine theologische Sicht des Menschen und seiner Bestimmung in eine derzeit fast ausschließlich pragmatisch und struktural geführte Debatte einbringt. Und das nicht nur für die ‘eigenen’ Lehr/Lernprozesse, sondern auch als kritische Instanz für Bildungsprozesse insgesamt.

1547/48 hat das *Konzil von Trient* zwei Sitzungsperioden in *Bologna* abgehalten – die Kirche hat sich also schon einmal nach *Bologna* bewegt ..., allerdings notgedrungen aufgrund einer Epidemie am Tagungsort Trient.

Ich wünsche uns, dass dieser ‘erneute Bologna-Gang’ nicht als Notwendigkeit aufgrund der Gefahr einer Epidemie empfunden, sondern als Chance der Weiterentwicklung des Bildungswesens im Allgemeinen und theologischer Studiengänge im Besonderen verstanden wird.

²⁰ Hartmut von Hentig, *Wissenschaft. Eine Kritik*, München – Wien 2003, 13.

Spiritualität in der Ausbildung von Studierenden des Lehramtes Katholische Theologie/

(Impulse für eine zu führende Diskussion

Eine Vorbemerkung: Wenn der Direktor des Münchner Büros der Unternehmensberatung McKinsey, *Thomas von Mitschke*, von der katholischen Kirche erwartet, dass sie ein deutliches Profil zeige und vor allem die Spiritualität betonen müsse, dann können wir, die wir in der Bildung und Ausbildung von künftigen Religionslehrer/innen stehen, uns diesem Auftrag nicht entziehen.

1. Was verstehe ich unter Spiritualität?

An dieser Stelle kann nicht eine wissenschaftlich abgerundete Darstellung über den Begriff der Spiritualität stehen. In aller Kürze verstehe ich unter Spiritualität die geistliche Dimension der christlichen Existenz, die im dreifaltigen Gott eingewurzelt ist, der in Jesus Christus uns Menschen nahe gekommen ist. Seine Gegenwart erfahren wir auf besondere Weise in der Gemeinschaft der Glaubenden. Man kann auch sagen: Spiritualität ist das Leben aus den Impulsen des Heiligen Geistes; denn das biblische Adjektiv πνευματικός meint: dem Geist gemäß. Erst um 1900 gewann das Substantiv spiritualité im französischen Katholizismus Raum und wurde als Lehre vom religiösen bzw. geistlichen Leben verstanden. Spiritualität ist kein Sonderbereich des christlichen Lebens, sondern eine unsere ganze Existenz prägende Dimension. Ihr eignet immer auch eine mystische Dimension, wobei ich unter Mystik die Einwurzelung des Christen im Geheimnis des dreifaltig einen Gottes verstehe; dabei kommt es gerade nicht auf außergewöhnliche geistliche Erfahrungen an. Zur Mystik gehört stets der Erfahrungsbezug. Mystik erstreckt sich auch auf die zwischenmenschlichen Beziehungen, ist doch Gott ein beziehungsreicher Gott, ein Wir. Ferner schließt Spiritualität den gesellschaftlichen-politischen Bereich mit ein. Sie vollzieht sich im Raum der Gemeinschaft der Glaubenden, hat also einen kirchlichen Bezug, dadurch unterscheidet sie sich von der neureligiösen Spiritualität in Gestalt der Esoterik, die heute eine weite Verbreitung gefunden hat. Ja, Spiritualität ist heute geradezu zu einem Modewort geworden, sie bleibt meistens aber auf die reine Innerlichkeit und Welt der Gefühle beschränkt und kann sich so nicht im gesellschaftlichen Raum auswirken und fruchtbar werden. Das Wort Spiritualität hat heute weitgehend das Wort Religion ersetzt, das zeigt schon ein Gang in eine beliebige Buchhandlung.

2. Die Spiritualität der Ausbilder

Bevor wir uns Gedanken machen, wie wir der Ausbildung eine spirituelle Note verleihen können, müssen wir zunächst bei uns selbst anfangen und uns nach unserer eigenen Spiritualität fragen. Wo ist der Brunnen, aus dem wir schöpfen, wo ist die Quelle, aus der wir trinken? Uns muss die Frage umtreiben, die den 22-jährigen *Sören A. Kierkegaard* bewegte und die er in seinem Tagebuch festhielt:

„Das war es, was mir fehlte: ein vollkommen menschliches Leben zu führen, und nicht bloß eins der Erkenntnis, um dadurch so weit zu kommen, daß ich meine Gedankenentwicklung nicht gründete auf – ja auf etwas, was man 'objektiv' nennt – [...], sondern auf etwas, was mit der tiefsten Wurzel meines

Daseins zusammenhängt, wodurch ich sozusagen im Göttlichen eingewachsen bin¹. „Es gilt, eine Wahrheit zu finden, die Wahrheit für mich ist, die Idee zu finden, für die ich leben und sterben will. [...] Was nützte es mir, daß ich die Bedeutung des Christentums entwickeln und viele einzelne Erscheinungen erklären könnte, wenn es für mich selbst und mein Leben keine tiefere Bedeutung hätte?“²

Im Mittelalter wurden fast alle großen Theologen als Heilige verehrt. Diese waren nicht nur theologische Lehrer, sondern auch geistliche Lehrmeister. Erst im späten Mittelalter kam es zu einer folgenschweren Entfremdung zwischen Wissenschaft und Mystik, so wurde die Theologie immer abstrakter und schulmäßiger, sodass die Einheit von Theologie und Spiritualität sich auflöste. Um diese Einheit hat sich *Karl Rahner* zeitlebens bemüht, er wollte eine „Theologie der Exerzitien“, bzw. eine „Dogmatik der Exerzitien“ des *hl. Ignatius von Loyola* schreiben, kam leider aber über Anfänge nicht hinaus. Für die von *Kierkegaard* angesprochene tiefere Bedeutung des christlichen Glaubens bieten sich uns unterschiedliche Quellen an. So könnte der Gebetskontakt ein solcher Quellgrund sein, oder die Feier des Gotteslobes am Sonntag oder das Versenken in die Heiligen Schriften bis hin zum diakonischen Dienst. In all diesen Lebensvollzügen der Kirche vermögen wir Kraft für unsere eigene Spiritualität zu schöpfen, die wir dann auch an Andere weitergeben können. Wir sollten z.B. die uns anvertrauten Studierenden in unser Gebet hineinnehmen, besonders vor gemeinsamen Veranstaltungen. Wenn wir selbst keine spirituellen Menschen sind, wird der Funke auch nicht auf Andere überspringen, können wir Andere nicht für die Sache Jesu und der Kirche begeistern.

3. Spiritualität in der Ausbildung von Theologie Studierenden

Wenn Spiritualität unser ganzes Dasein als Christen prägt, dann kann ich ihre Pflege auch nicht der kategorialen Seelsorge in Gestalt der Studentenseelsorge oder Hochschulgemeinde ausschließlich zuordnen, auch wenn sie dort bevorzugt gepflegt werden sollte. Jeder mit der Ausbildung von Studierenden des Lehramtes Katholische Theologie Betraute muss sich darum bemühen, die spirituelle Dimension in der Ausbildung zu betonen. Seit Jahrzehnten diskutieren wir im Kreise der Lehrenden an beiden Hochschulstandorten (Vechta und Osnabrück) diese These auf kontroverse Weise. Bislang habe ich in dieser Hinsicht eine Minderheitenposition vertreten. Mir wurde vorgehalten, unsere Aufgabe an einer wissenschaftlichen Ausbildungsstätte bestünde in der fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Qualifizierung der künftigen Religionslehrer/innen, die spirituelle Komponente sei Aufgabe der Studentenseelsorge. Abgesehen von der Problematik dieser Kompetenzaufteilung erweist sie sich schon als fragwürdig angesichts der Tatsache, dass nur ein Bruchteil unserer Studierenden am Leben der Hochschulgemeinde teilnimmt, und was geschieht mit den übrigen 90-95 Prozent? Überlassen wir sie ihrem Schicksal in der Hoffnung, dass sie vielleicht in ihrer Pfarrgemeinde auf spirituelle Angebote stoßen werden, vorausgesetzt, dass sie in einer Gemeinde beheimatet sind? Hier soll das neu eingeführte oder demnächst einzuführende Mentorat Abhilfe schaffen.

Wie könnte nun konkret die Beachtung der spirituellen Dimension bei der Ausbildung von Religionslehrer/innen bzw. von Theologie Studierenden aussehen? Hier kann ich nur

¹ Sören A. Kierkegaard, Die Tagebücher. Erster Band. Herausgegeben, neugeordnet und übersetzt von Hayo Gerdes, Düsseldorf – Köln 1962, 17f. [1.8.1835].

² Ebd., 16f.

einige Überlegungen vortragen, die eine Frucht meiner langjährigen Tätigkeit als Hochschullehrer sind.

Die spirituelle Dimension müsste in unserer Lehre ständig präsent sein, wo immer sie sich aufdrängt. Hierfür bietet sich das mystagogische Lernen an, das Menschen bei der Erschließung der christlichen Geheimnisse begleitet, indem deren existenzieller Bezug zum eigenen Leben im Sinne von *Kierkegaard* in den Vordergrund gerückt wird. In einem Artikel des „Rheinischen Merkur“ hatte sich vor vielen Jahren ein Theologiestudent bitter beklagt, dass in den von ihm besuchten Veranstaltungen die Theologieprofessoren mit einer Ausnahme nie von ihrem persönlichen Glauben gesprochen hätten. Wir sollten dort, wo es sich anbietet, wenn auch sehr behutsam, gelegentlich von unserem eigenen Glauben, aber auch von unseren Glaubensanfechtungen sprechen in dem Wissen darum, dass unser Glaube immer nur ein Glaube im Fragment ist; allerdings sollten wir dabei einen geistlichen Striptease vermeiden. Ich kann nicht objektiv über Gott sprechen, immer bin ich davon persönlich betroffen, daher kann ich nur von ihm sprechen als einer, der mit ihm ganz persönliche Erfahrungen gemacht hat, an denen ich mit dem nötigen Maß der Klugheit Anderen Anteil gebe. Beispiel: Wenn ich mögliche Wege der Gotteserfahrung behandle, werde ich den Studierenden zu erkennen geben, welche Spur mich besonders fasziniert hat, z.B. das Gewissen und das Kind als Spuren Gottes, oder die Bibel als Gotteswort im Menschenwort, die Feier der Liturgie. Bei der Frage: Warum bzw. wozu lässt uns der allmächtige, gerechte und gute Gott leiden, muss ich offen mein Nichtwissen bekunden und bekennen, dass ich darunter leide, wie es *Romano Guardini* auf seinem Sterbebett *Walter Dirks* bekannt hat. Warum hat Gott uns mit einer Freiheit ausgestattet, die so viel Unheil über andere Menschen gebracht hat, warum gibt es so viel Elend und Ungerechtigkeit in der Welt? Fragen, die sich angesichts der Schoah unerbittlich stellen und die uns verstummen lassen. Der heute bei Theologen speziell bei Religionspädagogen favorisierte Verweis auf die menschliche Freiheit führt uns in Sackgassen, schon *Augustinus* wählte vergeblich diese Ausflucht. Der Traktat über die Kirche gibt uns Gelegenheit, über unser persönliches Verhältnis zu der uns tragenden Glaubensgemeinschaft zu sprechen, aber auch über die Schwierigkeiten, die wir zeitweilig mit ihr haben. Allerdings sollten wir uns von der heute beliebten allgemeinen Kirchenverdrossenheit bis hin zur Indifferenz gegenüber der Kirche hüten, das ist für die Studierenden alles andere als hilfreich. Verschweigen dürfen wir aber auch nicht, dass für uns die Kirche nicht nur die heilige, sondern auch die sündige ist, die ständig der Reform bedarf, und dass wir unter dem Zentralismus und dem gegenwärtigen massiven Reformstau leiden.

Sollen wir mit unseren Studierenden beten, so wie es *Gisbert Greshake* in Wien seinerzeit getan hat und dafür von vielen Fachkollegen belächelt worden ist? Eine heikle Frage, auf die es keine eindeutige Antwort gibt. Sicher sollten wir nicht, wie ich es in meiner Theologenausbildung bei den Jesuiten in Frankfurt St. Georgen erlebt habe, zu Beginn und am Ende einer Vorlesung stets ein Gebet sprechen, das ist genau so problematisch wie im Religionsunterricht, weil dann dem Gebet mehr der pädagogische Charakter einer Einrahmung der Religionsstunde bzw. der Vorlesung zufallen würde, dieses Gebet erwächst nicht aus der Veranstaltung und wird funktionalisiert. Denkbar wäre es dagegen, dass, wenn ein persönliches gravierendes Missgeschick einen oder eine Anwesende ereilt hat,

ein Unglücksfall oder Todesfall, oder angesichts einer aktuellen bedrohlichen Situation wie am 11. September 2001, dies ein Anlass sein könnte, in dieser Situation eine Gebetsstille eintreten zu lassen, in der laut oder leise gebetet wird. Grundsätzlich sollten wir, wie schon oben angedeutet wurde, die uns anvertrauten Studierenden in unser Gebet einschließen. Einige Religionspädagogen haben Seminare zur Meditation angeboten und stießen dabei auf gute Resonanz. Dazu ist sicher nicht jeder von uns befähigt, man könnte dazu auch Meister des geistlichen Lebens im Rahmen eines Lehrauftrages einladen. Man könnte mit den Studierenden sich für eine Zeit in ein Kloster begeben und dort am Leben der Mönche teilnehmen, mit ihnen ins Gespräch kommen und so etwas vom Geist des Ordens in unserer Zeit verspüren lassen. Ich habe mit meinen Studierenden an der Internationalen Wallfahrt nach Chartres um Pfingsten teilgenommen und bin mit einigen von ihnen zwei Mal nach Taizé 'gepilgert'; der Besuch in Taizé verleiht unserer Spiritualität eine ökumenische Note.

Wenn zur Spiritualität auch der zwischenmenschliche Bereich gehört, wenn das geistliche Leben im Zeichen des beziehungsreichen Gottes steht, dann erstreckt sich die Spiritualität auch auf den Umgang der Lehrenden untereinander und mit den Studierenden. In den Sprechstunden sollte es uns nicht nur um Fachfragen gehen, sondern, wo es sich anbietet, sollten die Studierenden auch die Möglichkeit haben, über ihr persönliches Leben und vielleicht auch über ihren geistlichen Lebensweg mit seinen Schwierigkeiten zu sprechen. Zumindest sollten sie den Eindruck haben, dass wir für diese Fragen offen sind und ihnen dabei behilflich sein wollen.

Wenn sich die Spiritualität auch auf das gesellschaftlich-politische Leben erstreckt, dann darf auch dieser Aspekt nicht aus unseren Veranstaltungen ausgeklammert werden. An Stichworten wie Option der Kirche für die Armen oder Compassion lässt sich die gesellschaftspolitische Dimension der christlichen Spiritualität festmachen. *Roger Schutz* hat von Kampf und Kontemplation gesprochen, *Johann Baptist Metz* von Mystik und Politik, beziehungsweise von den geöffneten Augen. Und die *Diözesansynode von Rottenburg-Stuttgart* hat die einprägsame Formel ausgegeben: "Je mystischer wir Christen sind, um so politischer werden wir sein."³ Das Umgekehrte müsste allerdings auch gelten.

Zu Beginn des Semesters könnte man in Absprache mit dem Studentenseelsorger einen Eröffnungsgottesdienst feiern, wenn dieser nicht in Konkurrenz zum Semestereröffnungsgottesdienst der Studentengemeinde tritt. Wenigstens sollten wir aber am Tage der Verabschiedung der Examenssemester mit ihnen und ihren Angehörigen einen Gottesdienst feiern. Einmal bin ich darum von Studierenden gebeten worden, leider ist bei uns daraus keine dauernde Einrichtung geworden. Bei dieser Gelegenheit erleben die Studierenden uns von einer anderen Seite, als Mitfeiernde, die zusammen mit ihnen in das gemeinsame Gotteslob einstimmen.

Das wären aus meiner Sicht und auf Grund langjähriger Erfahrungen an der Universität bzw. Hochschule Überlegungen, der Ausbildung von Theolog/innen spirituelle Impulse zu verleihen. Sicherlich bedürfen diese knappen Ausführungen der Ergänzung bzw. der Korrektur, sie könnten den Anstoß für eine breitere Diskussion unter Kollegen bilden.

³ *Bischöfliches Ordinariat Rottenburg* (Hg.), *Beschlüsse der Diözesansynode Rottenburg-Stuttgart 1985/86. Weitergabe des Glaubens an die kommende Generation*, Ostfildern 1986, 94 (IV,11).

Peter Biehl / Karl Ernst Nipkow, *Bildung und Bildungspolitik in theologischer Perspektive* (Schriften aus dem Comenius-Institut; Bd. 7), Münster u.a. (LIT) 2003 [276 S.; ISBN 3-8258-6558-4]

Bei der vorliegenden Publikation handelt es sich um einen Sammelband, der zwei bisher andernorts veröffentlichte Beiträge erneut zugänglich macht und zwei Beiträge als Erstveröffentlichung vorlegt.

1. P. Biehl, Die Gottebenbildlichkeit des Menschen und das Problem der Bildung. Zur Neufassung des Bildungsbegriffs in religionspädagogischer Perspektive. Eine systematische Studie, 9-102 (Erstveröffentlichung 1991). 2. K.E. Nipkow, Die Bildungsfrage der Kirche nach innen und außen im Spiegel der bildungstheoretischen Reflexionen Peter Biehls, 103-110 (Erstveröffentlichung 1999 in der FS Biehl).

Die Studie *Biehls*, monographisch konzipiert, ist so komplex wie ihr Titel, weshalb *Nipkow* sie (in der Festgabe für *Biehl*) mit Recht als „große Studie“ (103) bezeichnet. Diese erschließt ihren komplexen Reichtum nur einer konzentrierten Lektüre: Voraussetzung aller Bildung ist das in der Gottebenbildlichkeit begründete Personsein des Menschen. Darin kommen Theologie und Pädagogik überein: Sowohl Glaube als auch Menschsein sind unverfügbar. „Dem Menschen ist zu seinem Besten die Verantwortung für sein Personsein, für das Gott einsteht, entzogen. *Er ist dafür verantwortlich, dass er ein erfahrungs- und handlungsfähiges Subjekt in Individualität, Sozialität und Mitgeschöpflichkeit wird.*“ (56) Darin sind (religions)pädagogische Begleitungsmöglichkeiten des Subjektwerdens markiert, welche *Biehl* als Bildungsaufgaben im Kontext von Symbolisierungsprozessen buchstabiert.

Nipkows akzentuiert-knappe Bilanz erschließt hilfreich die Grundzüge der Argumentation *Biehls* und verweist zugleich auf deren Problemstellen für eine moderne Pädagogik: Diese kann das Personsein, obgleich auch von ihr vorausgesetzt, nicht mehr in Gottebenbildlichkeit begründet sehen. Bildung folgt keineswegs nur aus dem Glauben, weshalb *Biehls* Sätze nicht normierend, sondern als Interpretationen (vgl. 107) zu verstehen sind. Mit diesem Hinweis wird eine etwas überdehnte Selbstbezogenheit des Bildungsdiskurses aufgebrochen und in den von *Nipkow* selbst eingebrachten Pluralismuskontext gestellt.

3. P. Biehl, Die Wiederentdeckung der Bildung in der gegenwärtigen Religionspädagogik. Ein Literaturbericht (Folkert Rickers zum 65. Geburtstag), 111-152.

Biehls Literaturbericht begrüßt zunächst die Wiederentdeckung der Religion in der Pädagogik (Wolfgang Klafki, Helmut Peukert, Dietrich Benner, Hartmut von Hentig, Jürgen Oelkers; 111-116), referiert aber auch Elmar Tenorths Vorbehalt gegen diese Interpretation (116f.). In deren übereinstimmender „Ablehnung der Konfessionalität [des Religionsunterrichts, Erg. H.Z.], die bis zur Aufgabe der Fachlichkeit führt“ (119), vermisst *Biehl* einen sachgemäßen Umgang „mit engagiert vorgetragenen Wahrheitsansprüchen“ (147). Gegenüber dialektisch-theologischer Bildungskritik und deren Dialogverweigerung zur Pädagogik entdecken Systematische Theologie (Christoph Schwöbel, Wilfried Härle, Dietrich Korsch; 119-126) das oben explizierte Verhältnis von Personsein und Subjektwerden in Bildungsprozessen (126f.) – mit Dialogmöglichkeiten zwischen Theologie und Pädagogik: Unterscheidung von Grund und Gegenstand der Bildung; kritischer Bezug von in der Rechtfertigungslehre verankertem Freiheitsverständnis und pädagogischem Autonomieverständnis; Glaube als Korrektiv im Bil-

dungsprozess (127). Neben pluralismusfähigen religionspädagogischen Konzept-Skizzen (*Godwin Lämmermann, Horst F. Rupp, Hans-Jürgen Fraas, Karl Ernst Nipkow* 129-133; *Friedrich Schweitzer* 138f.; *Joachim Kunstmann* 142-147) stehen Exkurse zur Bildungs-Metaphorik (133f.), zum Pluralismus-Begriff (139f.) und zum Verständnis dialogischer Wahrheit (139f.) sowie eine Zwischenbemerkung zur 'narrativen Identität' bei *Paul Ricoeur* (135f.). Die breitere Auseinandersetzung mit *Kunstmann* – Nähe im Verständnis ästhetischer Wahrnehmung, Differenz darin, dass die komplexe Situation in den religionspädagogischen Handlungsfeldern nicht durch ein Konzept bewältigt werden kann (vgl. 147) – zeigt eine Standortbestimmung *Biehls* im Übergang von der „Gott-ebenenbildlichkeit“ (1991) zu 2002: Vorrang des Wahrnehmungsbegriffs vor dem Erfahrungsbegriff, Entdeckung des „Zusammenhang[s] von Bildung, Kultur, Lebensstil und Lebensform“ und Verankerung religiöser Bildung in „gelebter Religion“ (148).

4. *K.E. Nipkow*, Zur Bildungspolitik der evangelischen Kirche. Eine historisch-systematische Studie, 153-262.

Die historisch-systematische Studie „zur Bildungspolitik der evangelischen Kirche vom Ende der Staatskirche bis zur Gegenwart“ (154-208) umgreift die Weimarer Republik, den Zerfall einer 'Bildungspolitik' von 1933-45 und realisiert die ideologiekritische Dimension der Religionspädagogik unter Einbezug bis dahin eher vernachlässigter Verwendungsinteressen und Machtverhältnisse (vgl. 157). Die Rekonstruktion der Nachkriegsentwicklung bis heute enthält auch Blicke auf die katholische Kirche. „Als Christen in der sozialistischen Gesellschaft verantwortlich vor Gott leben“ (185-194) und „Aufbruch zu einer kritisch-konstruktiven evangelischen Bildungsmitverantwortung und Bildungspolitik in der DDR“ (194-199) stehen gegen Vergessen der DDR-Situation. Für die Zeit nach der Wende steht die *Denkschrift „Identität und Verständigung“* (1994) (199-208). – Die kommentierende Analyse der *Denkschrift der EKD* (2003) „*Maße des Menschlichen. Evangelische Perspektiven zur Bildung in der Wissens- und Lerngesellschaft*“ (208-229) zeigt: Warnung, die Kirchen dürften nicht „dem Hochmut verfallen anzunehmen, sie allein träten für den Menschen als Menschen ein“ (217); differenzierte Einbettung in die PISA-Diskussion, mit einem deutlich die PISA-Bildungsdimensionen korrigierend-erweiternden Konzept (Kap. 4 als bildungstheoretisches Schwerpunktkapitel). – Im Kontext der bisherigen Arbeit *Nipkows* konkretisiert der Entwurf einer zukunftsfähigen Religionspädagogik als Testfall evangelischer Bildungspolitik (229-251) den Beitrag von Religionspädagogik und Religionsunterricht: Kirchenbindung und Zukunftsfähigkeit der Religionspädagogik (233); „Geschichte der Religionspädagogik“ als Beitrag zur Zukunftsfähigkeit (237); Religionspädagogik und Qualitätssicherung, auch international (238f.); didaktisch konturierte Qualitätssicherung des Religionsunterrichts (242ff.), unter Einbezug von Schulentwicklung (248ff.).

Die deutlich evangelische Positionierung hätte im Titel markiert werden können. Die Themen, Analysen und Wünsche als wichtige Schritte nicht nur auf eine zukunfts- und pluralitätsfähige, sondern auch gesellschafts- und politikfähige Religionspädagogik gehen gleichwohl evangelische wie katholische Religionspädagogen an.

Vorwort (7f.), Sach- und Personenregister (263-276) helfen, die Publikation zu erschließen.

David Biesinger, Muss Kinderfernsehen gottlos sein? Bedeutung, Chancen und Grenzen des Kinderfernsehens in Deutschland für die religiöse Sozialisation. Eine religionspädagogische Untersuchung unter Berücksichtigung sozial- und medienwissenschaftlicher Erkenntnisse (Religion – Medien – Kommunikation; Bd.2), Münster (LIT) 2004 [434 S.; ISBN 3-8258-7156-8]

Die heutige Welt ist einem fortschreitenden Prozess einer immer schnelleren Differenzierung und Segmentierung unterworfen. Einfache Erklärungs- und übergreifende Deutungsmuster sind hier fehl am Platz. Besonders allerdings bemächtigt sich das Alltags- und Leitmedium Fernsehen dieser Weltvereinfachung allzu oft in geradezu unverblümter Weise und reduziert Nachrichten-Ereignisse rund um den Globus auf 1 Minute 30 und ein ganzes Menschenleben auf 45 Minuten. Müsste man dabei nicht als Theologe und Religionspädagoge geradezu glücklich sein, wenn das Fernsehen sich nicht auf diese Art und Weise der Simplifizierung dem Thema 'Gott' nähert und Fragen von Religion und Christentum geradezu ausblendet?

Doch die Bedeutsamkeit der Fragestellung verändert sich sofort grundlegend, wenn man sich klar macht, dass das Fernsehen neben Familie, Kindergarten und Gemeinde heute einen wesentlichen Sozialisationsfaktor darstellt, das fördernden oder hemmenden Einfluss auf die Persönlichkeitsentwicklung von Kindern ausübt (vgl. 16).

Dieser Tatsache, dass das Medium Fernsehen immer größere Bedeutung für die kindliche Sozialisation gewinnt, sucht diese „Untersuchung“ dadurch Rechnung zu tragen, dass sie die spezifische Bedeutung des Kinderfernsehens für religionspädagogische Lehr- und Lernprozesse anfragt. Letztendlich will diese Dissertation Brücken bauen zwischen Religionspädagogik einerseits und Sozial- und Medienwissenschaften andererseits – unter dem Hauptaspekt der Persönlichkeitsentwicklung.

Nach einer knappen Einleitung, die die Problemstellung, die Ziele und die Methode der Arbeit klärt, gliedert sich diese Veröffentlichung in drei große Teile: Das erste Kapitel nimmt eine quantitative und qualitative Bestandsaufnahme zum Kinderfernsehen vor (26-133). Das zweite Kapitel erarbeitet sozialwissenschaftliche Kriterien zur Bewertung des Kinderfernsehens (134-261) unter dem besonderen Aspekt der Kommunikation während des Sozialisationsprozesses. Davon ausgehend werden in einem dritten Kapitel die wesentlichen Fragen des Glauben-Lernens in Beziehung zu den Chancen und Defiziten des Kinderfernsehens gesetzt (262-395), um in einem abschließenden Kapitel die wichtigsten Ergebnisse kurz zusammenzufassen (396-406).

Der Autor weiß, wovon er spricht, ist er doch selbst als Theologe und Journalist (in der Fernseharbeit und im Hörfunk) Wanderer zwischen zwei Welten. Seine Studie ist ein wichtiger Schritt hin zu einem Ernstnehmen der Medien in der Alltagsrealität der Menschen gerade im Bereich der Praktischen Theologie.

Aufgrund der Programmviefalt des Kinderfernsehens muss eine einschränkende Perspektive gewählt werden, wobei das Hauptaugenmerk auf den öffentlich-rechtlichen Sendeanstalten liegt. ARD und ZDF werden dabei an ihrem eigenen Anspruch gemessen, ein Vollprogramm für Kinder anzubieten, bei dem allerdings der religiöse Anteil weitgehend fehlt. Kinder fragen aber gerade in den ersten Lebensjahren nach religiösen Deutungen des eigenen Lebens und der Welt (vgl. 103), daher dürfte dieser Aspekt

nicht im Kinderfernsehprogramm ausgeblendet bleiben. Dies hat Auswirkungen auf die Identitätsbildung, was durch das Heranziehen einzelner Identitätskonzepte (von *George Herbert Mead*, *Erik H. Erikson*, *Jürgen Habermas* und *Lothar Krappmann*) punktuell hinterfragt wird (190-234).

Diese Veröffentlichung, die in manchen Teilen für den Nicht-Medienfachkundigen bedenkenswerte Einblicke gewährt, verbleibt unterm Strich an vielen Stellen zu sehr im Appellativen. Ist es wirklich das Ziel des Fernsehens, von den tatsächlichen Wirkungen einmal abgesehen, entwicklungsfördernd zu wirken? Hier werden positiv mögliche Neben-Effekte vermutet, aber erst klare Bewertungsmaßstäbe lassen den Einfluss auf die Persönlichkeitsentwicklung einordnen. Dabei müssten stärker ebenso die Gefahren des Kinderfernsehens für die (religiöse) Sozialisation im Blick sein.

Genügt es, das Kinderfernsehen als gesellschaftlich eben gegebenen Sozialisationsfaktor festzustellen? Bei den öffentlich-rechtlichen Sendeanstalten mag man hier sogar auf verantwortungsvolle Ohren stoßen. An dieser Stelle wird diese Studie allerdings durch die faktische Nutzung der Privatsender zu einer Scheuklappenfalle. Dort liegt eben heute das Hauptgewicht bei der Rezeption so genannter Kinderprogramme. Diese Perspektive hätte, exemplarisch-kontrastierend gezogen, der Diskussion an Schärfe verliehen.

Die Grundschwierigkeit dieser „Untersuchung“ besteht m.E. darin, dass das sozialisationstheoretische Konzept in der Verwobenheit von Fremd- und Selbstsozialisation, das ebenso für die religiöse Selbstwerdung gilt, für das Fernsehen folgert, es dürfte deshalb religiöse Aspekte nicht ausklammern. Aber das Fernsehen verweigert sich offenkundig. Die Frage muss also tatsächlich noch einmal zugespitzt werden: „Darf Kinderfernsehen gottlos sein?“ (13) Dabei können dann sowohl lebens- wie glaubensfördernde Aspekte im Blick auf die Inhalte und die Rahmenbedingungen des Kinderfernsehens kritisch (exemplarisch) unter die Lupe genommen werden. Doch diese Untersuchung steht noch aus. Hier liegt eine durchaus wichtige Vorstudie dazu vor.

Wolfgang Fleckenstein

Reinhold Boschki, „Beziehung“ als Leitbegriff der Religionspädagogik. Grundlegung einer dialogisch-kreativen Religionsdidaktik (Zeitchiken; Bd. 13), Ostfildern (Schwabenverlag) 2003 [504 S.; ISBN 3-7966-1122-2]

In seiner von der Katholisch-Theologischen Fakultät der Universität Tübingen angenommenen Habilitationsschrift entwirft *Reinhold Boschki* – vor dem Hintergrund eines Plädoyers für „Beziehung“ als Leitbegriff der Religionspädagogik – eine dialogisch-kreative Religionsdidaktik. In seiner dreiteiligen, auf die Beziehungswelten von Kindern und Jugendlichen fokussierten Arbeit sucht er zunächst einen phänomenologischen, sozialwissenschaftlich-empirischen sowie erziehungswissenschaftlichen Zugang zu Beziehungen von Kindern und Jugendlichen (1. Teil), arbeitet sodann mit Blick auf jüdische und christliche Überlieferungen beziehungstheologische Elementaria heraus und vergleicht diese mit sozialwissenschaftlichen (2. Teil), um sich schließlich vor diesem Hintergrund für eine grundlegende Beziehungsorientierung in der Religionspädagogik sowie Religionsdidaktik auszusprechen (3. Teil).

Im Rahmen seines *phänomenologischen* Zugangs arbeitet *Boschki* Beziehung als ein mehrdimensionales (durch Beziehung zu sich selbst, zu Anderen, zur Zeit, zur umgebenden Welt und zu Gott geprägtes) Grundphänomen des Lebens heraus. *Sozialwissenschaftlich-empirisch* ist ihm die Feststellung wichtig, dass Kinder heute weniger als Entwicklungswesen denn als Beziehungswesen zu sehen sind und ihren Gottesbildern Beziehungserfahrungen zu Grunde liegen. *Erziehungswissenschaftlich* stellt er Erziehung als „Selbstbildung in Beziehung“ (374) heraus. In *biblischer* Sicht sind Kinder in das Gott verdankte und deshalb unverfügbare, fragile menschliche Beziehungsgesamt integriert und in die als theologisches Geheimnis charakterisierte Gottesbeziehung mit hineingenommen. Da sich Gottesbeziehung im lebensweltlichen Beziehungsgeflecht realisiert, muss sich theologische Anthropologie „ihre eigene Perspektive von den humanwissenschaftlichen Elementaria erweitern lassen“ (327). Das sozialwissenschaftliche Beziehungsverständnis wird durch den Deutungsüberschuss der biblischen Sicht vertieft und erweitert. Weil religiöses Lehren und Lernen immer in Beziehung(en) geschieht, ist eine *religionspädagogische Hermeneutik der Beziehung* zu entwickeln und dabei „Beziehung“ zum Leitbegriff der Religionspädagogik zu erheben. Dem trägt *Boschki* mit einem „eigenständigen religionsdidaktischen Ansatz“ und dem darauf basierenden Entwurf einer „dialogisch-kreativen Religionsdidaktik“ Rechnung (405).

Da religiöse Bildungsprozesse *nur* beziehungsorientiert initiiert werden können, *muss* Religionspädagogik, so das Resümee *Boschkis*, „insgesamt beziehungsorientiert verfasst sein und vorgehen“ (459). Unter dieser Voraussetzung und vor dem Hintergrund nachfolgender Untersuchungen kann sich seines Erachtens in den nächsten Jahren erweisen, „ob sich der Terminus ‘Beziehung’ von einem Leitbegriff zu einem Grundbegriff der Religionspädagogik und Religionsdidaktik entwickelt“ (ebd.).

Der Titel seiner Arbeit unterstreicht, wofür *Boschki* mit Nachdruck plädiert: für eine wesentlich von Beziehung her und auf Beziehung hin zu verstehende und zu konzipierende Religionspädagogik und Religionsdidaktik. Dabei avanciert „Beziehung“ nicht etwa nur zu *einem* Leitbegriff der Religionspädagogik, sondern – das Risiko eines reduktionistischen Missverständnisses von Religionspädagogik nicht ausgeschlossen –

zum Leitbegriff schlechthin. Nach der einer entwicklungspsychologischen Matrix verpflichteten 'Religionspädagogik der Beziehung' aus der Feder von *Wolfgang G. Esser*¹, einer abstiegstheologisch bestimmten 'Religionspädagogik der Beziehung' von *Waltraud Außerleitner*² und der induktiven, soziotheologisch orientierten 'Religionspädagogik der Beziehung' von *Egon Spiegel*³ gebührt *Boschki* das Verdienst, in seiner Habilitationsschrift dem Anliegen einer beziehungsorientierten Religionspädagogik erneut Aufmerksamkeit geschenkt zu haben und es publizistisch zu protegieren. Vorgehensweise und Aufbau der Arbeit orientieren sich an der schon von *Spiegel* gewählten dreiteiligen Struktur von 1. sozialwissenschaftlicher Hinführung, 2. theologischer Orientierung und 3. religionspädagogischer/-didaktischer Folgerung. Die ebenso grundlegende wie wegweisende Arbeit von *Esser* wird vom Autor nicht aufgegriffen und bleibt unerwähnt.

Kernproblematik einer beziehungsorientierten Religionspädagogik ist die Bestimmung des Verhältnisses von Gottesbeziehung und zwischenmenschlicher Beziehung. Dieses ist bei *Boschki* vornehmlich durch *begriffliches Nebeneinander* oder *hierarchische Zuordnung*, weniger durch ein *genuines Ineinander* bestimmt, wie es sich etwa bei *Martin Buber* oder *Carter Heyward* in einem (inkarnatorischen) Verständnis von Beziehung als Ort der Epiphanie Gottes bzw. als Realisierung göttlicher Wirkmacht ausdrückt. Aus dem Blickwinkel einer Hermeneutik des Differenten wird die biblisch tradierte Welt von der aktuellen Lebenswelt qualitativ abgehoben. Dies könnte sich korrelationsdidaktisch als eine nur schwer zu überwindende Hürde auswirken. *Boschki* selbst hat in und mit seiner Arbeit auf die Notwendigkeit weiterer Untersuchungen hingewiesen. Sie werden vor allem theologisch weiter vordringen müssen und – in symboldidaktischem Interesse – zwischenmenschliches Beziehungshandeln (im Sinne eines organischen Ineinander) auf ein beziehungsstiftendes Wirken göttlicher Dynamis hin zu reflektieren haben.

Egon Spiegel

¹ *Wolfgang G. Esser*, *Gott reift in uns. Lebensphasen und religiöse Entwicklung*, München 1991.

² *Waltraud Außerleitner*, *In Ihm leben wir. Eine beziehungstheologische und beziehungsdynamische Sicht religiöser Entwicklung*, Bern u.a. 1994.

³ *Egon Spiegel*, *In Beziehungen Gott erfahren und Gott vertrauen. Grundlagen einer Religionspädagogik der Beziehung*, Münster (unveröffentlichte Habilitationsschrift) 1997.

Elmar Fiechter-Alber, Welche Ethik in der Schule? Grundlagen ethischen Lehrens und Lernens (Reihe Kommunikative Theologie), Mainz (Matthias-Grünewald-Verlag) 2004 [220 S.; ISBN 3-7867-2481-4]

Die Einführung des Ethikunterrichts in Österreich im Schuljahr 1997/98 bildet den Hintergrund für die als didaktische Dissertation an der Theologischen Fakultät in Innsbruck eingereichte Untersuchung. Ihre *Problemstellung* ist die prekäre theoretische Basis dieses Unterrichtsfachs: Der weltanschaulich neutrale Staat kann nicht, wie es die Religionsgemeinschaften tun, ein Werte- und Normenfundament für dieses Fach vorgeben; die multikulturelle und multireligiöse Gesellschaft hat zur Folge, dass Schüler/innen und Lehrer/innen ihre je individuelle Ethik in diesen Unterricht einbringen. „Welche Ethik kann also“, fragt der Autor, „in der Schule zum Tragen kommen in dem Sinn, dass sie wirklich die Prozesse ethischen Lehrens und Lernens fundieren könnte?“ (13) Gibt es ein Fundament, das als Grundlage für ethische Erziehung in staatlicher Trägerschaft dienen könnte, oder kann die Schule gleichsam nur ein Angebot verschiedener ethischer Konzepte und Traditionen präsentieren, aus dem die Schüler/innen dann wählen können?

Mit diesem *Erkenntnisinteresse* sind gesellschaftliche, ethiktheoretische, schulpädagogische und ethikdidaktische Zusammenhänge angesprochen. Der Autor bearbeitet sie in vier Kapiteln, die in der genannten Reihenfolge aufeinander aufbauen. Die öffentliche Diskussion in Österreich um die Einführung des Ethikunterrichts aufgreifend, zeichnet er im *ersten Kapitel* („Die gesellschaftliche Relevanz ethischer Erziehung“; 19-32) vier Argumentationsfiguren nach, die aus unterschiedlichen politisch-weltanschaulichen Positionen zur öffentlichen Moralerziehung in der Schule Stellung nehmen. Als zentrales Problem erkennt er das der „Wertegrundlage einer Gesellschaft“, genauer: „wie eine Gesellschaft zu ihren ethischen Grundannahmen gelangt oder auf welche bestehende sie sich stützt“ (30).

Die impliziten Moralphilosophien, die sich hinter den Argumentationsfiguren verstecken, werden im *zweiten Kapitel* erschlossen; die Überschrift lautet: „Wovon sprechen wir, wenn wir im Zusammenhang mit dem Ethikunterricht von ‘Ethik’ sprechen?“ (33-105) Auf einen kurzen Abriss der in einer pluralistischen Gesellschaft gegebenen Schwierigkeiten moralischer Verständigung („Ethik nach Babel“; 41-46) werden drei Grundverständnisse von Ethik näher beleuchtet: die Naturrechtslehre (als „Suche nach objektiven Kriterien“; 48-62), die Diskursethik (als „Einbeziehung des Anderen“; 63-77) und der Kommunitarismus (als „Einbettung in die [lebendige] Tradition“; 77-97). Zusammenfassend hebt der Autor zum einen die kommunikative Intention aller drei Modelle, zum andern die Differenz zwischen Ethik-Theorie und Ethik-Unterricht hervor.

Die Notwendigkeit, Ethik in ihrem jeweiligen Kontext zu verstehen, ist Gegenstand des *dritten Kapitels*: „Wofür ist die Schule (nicht) da?“ (107-141) In kritischer Auseinandersetzung mit Schultheorien der Gegenwart (z.B. *Hermann Giesecke*, *Hartmut von Hentig*) fordert der Autor, „das Leben des lernenden Subjekts innerhalb seiner konkreten intersubjektiven Beziehungen als Ausgangspunkt für ethisches Lehren und Lernen

zu betrachten“; sein Anliegen ist eine „stärkere Verbindung der Schule mit der gesellschaftlichen regionalen und globalen Lebenswelt“ (141).

Der Umsetzung dieser Forderung widmet sich das *vierte Kapitel*: „Ethisch lehren und lernen im Bildungskontext Schule“ (143-197). In der Themenzentrierten Interaktion sieht der Autor ein exemplarisches Modell für den Zusammenhang zwischen ethischer Theorie und dem Lernen ethischen Handelns. Resümierend fordert er, achtsam zu sein auf die biografisch-subjektive Ethik von Lernenden und Lehrenden, auf die konkret gelebte Ethik in der Klasse, auf den schulischen und den gesellschaftlich-globalen Kontext, auf die nachdenkliche Beschäftigung mit den Ethik-Konzepten der Tradition und schließlich auf die „un-ethischen“ Rahmenbedingungen ethischen Lernens (195-197).

Als *Hauptthese des Werkes* wird das Postulat erkennbar, Ethikunterricht in enger Anbindung an den Lebensraum Schule und die in ihm gegebenen Kommunikationsprozesse zu konzipieren. Diesem Anliegen kann der Autor praktisch durch die Berufung auf vielfältige Schulerfahrung, theoretisch durch die Verortung im Ansatz einer ‘Kommunikativen Theologie’ seines Lehrers *Matthias Scharer* glaubwürdig Ausdruck geben. Wie er selbst anmerkt (200f.), bleiben in seinem Plädoyer „für ein stark regionalisiertes Konzept ethischen Lehrens und Lernens“ (173) *viele Fragen offen*. Angesichts des gegenwärtigen *Forschungsstandes* zum Ethikunterricht betreffen sie vorrangig die Sachstruktur: Decken die in Kap. 2 vorgestellten drei Grundverständnisse von Ethik die Vielfalt gegenwärtiger Ethik-Typen hinreichend ab? Gibt es nicht Sachstrukturen, die unabhängig von kontextuellen Perspektiven ein Unterrichtsfach grundlegend prägen? Müssten z.B. nicht wenigstens die deontologische und die konsequentialistische Argumentationslinie in ihrer Bedeutung für ethisches Lehren vorgestellt und erörtert werden? – Ein zweiter Fragenkreis, der offen bleibt, ist die Auseinandersetzung mit den Ergebnissen der Kognitionspsychologie: Gibt es nicht – unbeschadet der Prägung durch das ‘Regionale’ – universale Strukturen ethischen Lernens, wie sie von der *Kohlberg*-Schule erforscht wurden?

Bruno Schmid

Thorsten Knauth, Problemorientierter Religionsunterricht. Eine kritische Rekonstruktion (Arbeiten zur Religionspädagogik; Bd. 23), Göttingen (Vandenhoeck & Ruprecht) 2003 [397 S.; ISBN 3-8525-61491-8]

Es lässt sich „das Urteil wagen, dass die problemorientierte Konzeption nicht an ihren inneren konzeptionellen Schwächen oder Aporien scheiterte, sondern daran, dass ihr Anliegen, ihre Stoßrichtung einer gesellschaftskritischen didaktischen Konzeption nicht mehr gewünscht war“ (309). Es ist eine steile These, die *Thorsten Knauth* in seiner vom Fachbereich Erziehungswissenschaft der Universität Hamburg im Jahr 2001 angenommenen Habilitationsschrift vertritt. Habe der Religionsunterricht durch seinen problemorientierten Zuschnitt Anschluss an die im Horizont emanzipatorischer Erneuerung hoch dynamisierten gesellschaftlichen wie kulturellen Modernisierungsprozesse gewonnen, indem er selber theologische, erziehungswissenschaftliche, kirchenpolitische, gesellschaftliche und bildungspolitische Aspekte zusammengehalten und damit sich zugleich selber reformiert habe, so sei sein Ende durch einen neokonservativ wie liberal getönten Wandel der Einsicht in die Grenzen „des Wachstums, die Möglichkeiten der Systemveränderung und die hartnäckige Resistenz gesellschaftlicher Strukturen“ (292) bedingt. Wenn aber zum Abschluss der eigentlichen Ära des problemorientierten Religionsunterrichts, die *Knauth* für den Zeitraum der Jahre 1965 bis 1975 ansetzt, dennoch ein „reifes Konzept“ (316) vorgelegen habe, dann – so seine Schlussfolgerung – wären doch dessen eigentliche Möglichkeiten noch gar nicht voll zur Geltung gebracht worden. Entgegen der historisierenden Verabschiedung des problemorientierten Religionsunterrichts, wie sie vor allem in religionsdidaktischen Handbüchern erfolge, will *Knauth*, „das unabgeglichene Potenzial problemorientierten Religionsunterrichts“ (317) für die heutige Religionspädagogik einbringen. Dessen kritische Rekonstruktion dient diesem Anliegen, das sich in seinem Referenzbereich bewusst auf die evangelische Religionspädagogik beschränkt.

Ein solcher thematischer Zugriff macht inhaltliche wie methodische Prämissen, die *Knauth* im einleitenden Teil I (11-50) klärt. Jenseits einer Historisierung zielt sein Rekonstruktionsverfahren auf „Neukonstruktion“ (20) von Tradition im Interesse ihrer Fortschreibung in die Zukunft hinein. Insofern werden diachrone Rekonstruktion mit systematischer Diskussion verschränkt (17), wobei der aus der Generationensoziologie veränderte entlehnte Begriff der Konstellation die präformierenden Wirkungen von sozialhistorischen Faktoren für Denken und Handeln freilegen soll. Der umfanglichste Teil II (51-316) erhebt in einer faszinierend, ja geradezu spannend zu lesenden Analyse den zeitgeschichtlichen wie bildungspolitischen Kontext (54-83) sowie die Voraussetzungen innerhalb der Religionspädagogik (86-101), der Theologie (102-125) sowie der Pädagogik (126-145) und lässt damit das partizipatorische wie diskursorientierte Bezugsfeld deutlich werden, das wesentlich den religionspädagogischen Wandel zum problemorientierten Religionsunterricht stützte. Die minutiöse Rekonstruktion, das Kernstück der Untersuchung (153-316), nimmt dann eine diachrone, fünfgliedrige Phasierung vor: der Phase der Vorformen und der Initialphase (1966-1969), der Phase von Konsolidierung, Aufschwung und Pluralisierung (1969-1972) folgen schließlich eine der Reflexionen und Bilanzierungen (1972-1975) sowie des Abschwungs (ab 1975). *Knauth* gelingt in diesem Teil nicht weniger als die Dekonstruktion so mancher eingeschliffener Urteile. Entgegen einer an-

geblichen Antagonistik beider Ansätze weist er die Integration wesentlicher Motive des hermeneutischen Religionsunterrichts in einem „thematisch-problemorientierten Religionsunterricht im biblischen Kontext“ (316) nach. Und in einer meisterhaften Analyse der exemplarisch behandelten Konzepte des PTI Kassel, der Religionspädagogischen Projektentwicklung Norddeutschland (RPN) sowie der Religionspädagogische Projektforschung Baden-Württemberg (RPF) arbeitet er sehr wohl deutliche Unterschiede etwa in der Schülerorientierung (PTI) oder Traditionsorientierung (RPF) heraus.

Unter den gegenwärtig veränderten gesellschaftlich-kulturellen Bedingungen der Pluralisierung sieht Teil III (317-354) schließlich das unabgeborgene Potenzial des problemorientierten Religionsunterrichts darin, dessen emanzipatorisches Projekt unter den leitenden Perspektiven von Gerechtigkeit und Anerkennung weiterzuführen und die gesellschafts- wie strukturbezogene Beschränkung zu weiten auf eine kulturbezogene Sicht (351). Damit würde eine Problemorientierung religiösen Lernens gewonnen, die gewissermaßen „quer“ (354) zu den systematisch verschränkten Konzepten biblisch-hermeneutischen, symboldidaktischen wie interreligiösen Lernens verläuft.

Die Fülle an Gedanken, der Materialreichtum, die Breite und Vielschichtigkeit der Aspekte, die Differenziertheit der eröffneten Einsichten: sie können hier nicht einmal annäherungsweise benannt werden. Abgesehen von formalen Mängeln (etwa Druckfehler 73, 101; mehrmals fehlerhafte Kapitelnummerierungen als Verweise im Text wie z.B. 29; fehlende Nachweise wie z.B. 56, Anm. 3) und auch wenn das Inhaltsverzeichnis im Interesse seiner Handhabbarkeit deutlich feiner zu gliedern gewesen wäre: *Knauth* gelingt im besten Sinne ein Stück Theologiegeschichte, die als 'kritische Erinnerung' vor allem gegenüber derzeit im religionspädagogischen Diskurs gelegentlich vertretenen Engführungen ästhetischen Religionsunterrichts weiterführende, kritische Virulenz besitzt. Dabei unterstreicht seine Kritik an traditionsvergessenen, an der Dialektik der Aufklärung vorbei gehenden Positionen des problemorientierten Religionsunterrichts (150f) nur die Plausibilität seiner Argumentation. Gleichwohl erhebt sich eine grundsätzliche Anfrage. Kommt nicht die (wie z.B. in 22, 49, 292, 316) mehrfach wiederholte These einer kontextuell und eben nicht inhaltlich-konzeptionell bedingten Beendigung des problemorientierten Religionsunterrichts einer Selbstimmunisierung gleich, insofern der Frage nicht nachgegangen wird, warum etwa einstige Protagonisten wie *Klaus Wegenast* oder *Hubertus Halbfas* zunehmend auf Distanz gingen? *Knauth*, der doch selber diese Wende nachzeichnet (306-308), greift hier deutlich zu kurz. Dies mag mit einer gewissen Verabsolutierung seiner Methodik der Konstellation zu tun zu haben, vielleicht auch damit, dass der Rang wahrnehmenden, performativen Lernens trotz der erwähnten kulturbezogenen Ausrichtung abgeblendet wird (vgl. aber 309f.), anstatt dieses stärker in kritischer Interdependenz auf seinen „gesellschaftsbezogenen Ansatz von Religionsunterricht“ (15) zu beziehen.

Insgesamt freilich liegt hier eine höchst aufschlussreiche, weiterführende Arbeit vor, die das Zeug zum Standardwerk über den problemorientierten Religionsunterricht hat und überdies ihren besonderen Charme noch dadurch erhält, dass mit *Horst Gloy* und *Hans Bernhard Kaufmann* wesentliche Initiatoren des problemorientierten Religionsunterrichts ein Vorwort beige-steuert haben.

Andrea Lehner-Hartmann, Wider das Schweigen und Vergessen. Gewalt in der Familie. Sozialwissenschaftliche Erkenntnisse und praktisch-theologische Reflexionen, Innsbruck u.a. (Tyrolia) 2002 [296 S.; ISBN 3-7022-2429-7]

Andrea Lehner-Hartmann greift eine nicht nur gesellschaftlich, sondern vor allem kirchlich und theologisch gleichermaßen aktuelle wie drängende Themenstellung auf; ist doch ihrer Einschätzung Recht zu geben, dass familiäre Gewalt in den „idealtypischen Beschreibungen von Familien, wie sie in Lehrschreiben und theologischen Reflexionen aufzufinden sind“ (7) kaum Beachtung findet. Um Bedrohungsmomente der Gewalt bewusst zu machen, gilt es ein komplexes Themenfeld transdisziplinär zu bearbeiten, wobei die Darstellung und Diskussion sozialwissenschaftlicher Forschungsergebnisse den größten Raum einnimmt (8). Dabei ist es das Anliegen der Autorin, das Thema „Gewalt in Familien“ differenzierter als ‘Gewalt gegen Frauen und Kinder’ wahrzunehmen“ (7).

Nach einem Einblick in die Diskussion des Gewaltbegriffs (10-19) setzt sich *Lehner-Hartmann* daher in Teil 2 mit „Gewalt in der Partnerschaft: Gewalt gegen Frauen“ (20-87) sowie in Teil 4 mit der „Gewalt gegen Kinder“ (99-194) auseinander. In beiden Teilaspekten richtet sie den Blick auf physische, psychische und sexuelle Gewalt. Als eine der psychischen Auswirkungen von Gewalt auf die Opfer wird die Traumatisierung näher beleuchtet (Teil 3; 88-98). In der Darstellung der Problemfelder belegt die Autorin eine fundierte Kenntnis der Diskussion von Fragestellungen und Forschungsergebnissen sowohl aus dem deutschsprachigen Bereich als auch im internationalen Kontext. Insbesondere bezieht sie sich auf die angloamerikanische Diskussion sowie auf jene in den skandinavischen Ländern. Eigene Untersuchungsergebnisse kann *Lehner-Hartmann* nicht präsentieren; sie nimmt als Theologin jene „hin-hörende“ (8) und „hinschauende“ (8) Rolle ein, die sie der Theologie als Wissenschaft zuweist. Spezifisch und neu ist ihr Versuch, die Forschungsergebnisse miteinander zu verbinden und sie – auf Basis des sozioökologischen Modells von *Urie Bronfenbrenner* – auf der Metaebene „auf gemeinsame Auffälligkeiten hin zu untersuchen und zu deuten“ (8). Das Ergebnis dieser Zusammenschau wird in Teil 5 „Gemeinsamkeiten von Gewalt gegen Frauen und Gewalt gegen Kinder unter sozioökologischer Perspektive“ (195-218) dargestellt. Die hier erörterten Aspekte schärfen den Blick insbesondere dafür, dass Gewalt und traditionelle Werte von Ehe und Familie signifikant mit Gewaltvorkommen gegen Frauen und gegen Kinder korrelieren (211-216). Dass traditionelle Vorstellungen und Verhaltensweisen von Frauen und Männern immer noch ihre Auswirkungen auf die Gestaltung von Beziehungen zeitigen, ist sowohl das „Produkt verschiedener Umwelteinflüsse“ (212) als auch auf „normative Vorgaben von Gesellschaft und Kirche“ (213) zurückzuführen.

Auf diesem Hintergrund stellt sich die Frage nach adäquatem „theologischen Reden und Handeln angesichts familiärer Gewaltvorkommen“ (Teil 6; 219-267). Sowohl im Blick auf die Opfer als auch auf die Täter sind mit dieser Frage hohe Erwartungen verknüpft. Diese werden insofern erfüllt, als *Lehner-Hartmann* eine gut nachvollziehbare theologische Grundeinstellung einfordert: „Jesu Leben, Leiden und Sterben bezeugen bis zuletzt seinen Kampf gegen Ungerechtigkeiten und die Sinnlosigkeit von Leid. Der Tod Jesu kann als eine bleibende Mahnung gegen sinnloses Leid und als bleibende Mahnung zur

Veränderung von Unrechtsverhältnissen gelesen werden“ (225). Die damit verbundene „gefährliche Erinnerung“ verlangt „Erinnerungsarbeit“; dazu beruft sich *Lehner-Hartmann* auf *Johann-Baptist Metz* (der Autorin scheint nicht bekannt zu sein, dass die Methode der „Erinnerungsarbeit“ bereits in den 1980er Jahren von *Frigga Haug* entwickelt wurde). Die Autorin versteht unter Erinnerungsarbeit „den Dienst an den Opfern familiärer Gewalt“ (227) und das „Benennen der Sünde“ (231) der Gewalt sowie der sie evozierenden und stützenden Strukturen (227-237). „Christliche Erinnerungsarbeit“ (264-267) ist geeignet, in Kontinuität mit biblischen / historischen Leidenserfahrungen eine Option für die Schwachen und Unterdrückten zu treffen und Leiden(de) präsent zu halten – und auf diese Weise den Weg zu einer gerechteren Gesellschaft zu weisen.

Offen bleiben allerdings Fragen nach adäquatem konkretem Handeln: Wie lässt sich die methodische Kompetenz der Erinnerungsarbeit erwerben? Welche Kompetenz benötigen Seelsorger/innen, um die „große Verantwortung“ (258) wahrnehmen und entsprechend beraten zu können? Angesichts der zuvor geschilderten psychischen Auswirkungen von Gewalt bis hin zur Traumatisierung stellt sich darüber hinaus die Frage etwa nach Möglichkeiten der Zusammenarbeit von Seelsorger/innen mit Therapeut/innen oder die nach rechtlichen Zusammenhängen.

Insgesamt gelingt es der Autorin jedoch, ihre Leser/innen für die Komplexität familiärer Gewalt zu sensibilisieren und durch ihr Plädoyer für „Erinnerungsarbeit“ zu ermutigen, dem Problem familiärer Gewalt nicht auszuweichen.

Agnes Wuckelt

Matthias Mittelbach, Religion verstehen. Der theologische und religionspädagogische Weg von Hubertus Halbfas, Zürich (TVZ) 2002 [243 S.; ISBN 3-2901-7237-6]

Was geschieht, wenn ein reformierter Theologe aus Basel einen katholischen Religionspädagogen aus dem Sauerland zu verstehen versucht? Wenn der reformierte Theologe so neugierig, so gescheit und so verstehensstark ist wie *Matthias Mittelbach*, und der katholische Religionspädagoge so ergiebig wie *Hubertus Halbfas*, kann eine solche Begegnung zu einem wirklichen religionspädagogischen Bildungserlebnis werden.

Mittelbach fragt: Kann die „Halbfas-Pädagogik“ (16) helfen, einem interkonfessionell organisierten Religionsunterricht wie in Basel schulisches Profil zu verleihen? Er erhofft sich Aufklärung über diese Fragen, indem er *Halbfas*' 'Wurzelwerk' aufspürt und den Weg 'seines Autors' vom Beginn dessen wissenschaftlicher Tätigkeit an rekonstruiert. Der Schwerpunkt liegt dabei auf dem Frühwerk der 1960er Jahre.

Schon im „Handbuch der Jugendseelsorge und Jugendführung“ von 1960 findet *Mittelbach* Charakteristika, die auch *Halbfas*' spätere Bemühungen kennzeichnen: eine die Defizite vorfindlicher Praxis schonungslos ansprechende Bestandsaufnahme; eine Theorie, die sich dem Anspruch stellt, einen „geschlossenen Überblick über das Ganze“ (52) zu bieten; Anforderungen an die (religions)pädagogisch verantwortlichen Akteure, die an einem außerordentlich hohen Ideal Maß nehmen.

Mittelbach macht gut deutlich, wie sich *Halbfas* in seiner weiteren Entwicklung (insbesondere in der Dissertation „Jugend und Kirche“ von 1964 und in „Der Religionsunterricht“ von 1965) mehr und mehr von der zu dieser Zeit immer noch stark prägenden, aber eben nicht mehr wirklich tragenden deduktiven Systemtheologie entfernt. Beschleunigt wird diese Entwicklung durch die Rezeption von *Hans-Georg Gadamer*'s philosophischer Hermeneutik, von *Rudolf Bultmann*'s existenzialer Interpretation der Bibel und der dadurch angestoßenen Konzeption des hermeneutischen Religionsunterrichts (*Martin Stallmann*, *Gert Otto* u.a.). Auch *Paul Tillich* und *Karl Rahner* werden wichtige Gewährsleute. Mit *Rahner* versteht *Halbfas* den religiösen Akt nun als „das Sicheinlassen des Menschen auf die Transzendenz seines eigenen Wesens und darin das Annehmen des Anspruchs, den er in dieser Tiefe hört“ (124). Damit, so *Mittelbach*, sei ein folgenreicher Übergang markiert: „von einer mehr biblisch-material-kerygmatischen Begrifflichkeit zu einer eher strukturell-philosophischen“ (123).

Die wirkungsgeschichtlich entscheidende Zeit sind sicherlich die Jahre zwischen 1967 und 1969 mit dem Erscheinen der „Fundamentalkatechetik“ (1968) und den dadurch ausgelösten Auseinandersetzungen um *Halbfas*' Rechtgläubigkeit. *Mittelbach* sieht die „Fundamentalkatechetik“ in starker Kontinuität zu *Halbfas*' Frühwerk und hält sie für „ein zutiefst katholisches Buch“, dessen Tragik darin bestünde, „dass sich *Halbfas* letztendlich mit seinem katholischen Anliegen bei seiner Kirche nicht verständlich machen konnte“ (129). Die schließlich mit dem Entzug der Lehrerlaubnis endende Kontroverse wird von *Mittelbach* sorgfältig nachgezeichnet.

Dem Konzept seiner „Fundamentalkatechetik“ legt *Halbfas* einen allgemeinen Religionsbegriff zugrunde, im Sinne einer „Erschlossenheit für die Dimension der Tiefe im Menschen“ (157). Damit eröffnet er „ein neues Kapitel in der Geschichte der Religionsdidaktik nach dem Zweiten Weltkrieg“ (154). *Mittelbach* setzt sich ausführlich und kritisch mit diesem für *Halbfas*' Werk bis heute grundlegenden Religionsbegriff ausein-

ander. Bei aller Kritik konzidiert er jedoch, „dass Halbfas’ didaktisches Grundprinzip, das ‘Verstehen von Religion’ anzubahnen, auf der einen Seite die nötige Weite enthält, die Halbfas mit seinem Entwurf intendierte, dass es aber sehr wohl auch spezifisch christlich interpretierbar ist“ (182). Denn „obwohl konzeptionell im Hintergrund der [...] ontologisch-anthropologische Religionsbegriff als Grundlegung fungiert, geht die Didaktik konsequent vom Grundsatz aus *Religion ist gelebte Religion* und begegnet durchgängig als konkret-geschichtliche Erfahrung.“ (193)

Mit seinem Buch „Aufklärung und Widerstand“ von 1971 sucht *Halbfas* die der Fundamentalkatechetik vorgehaltene individualistische Verengung zu überwinden. Unter der Wirkung seiner amtskirchlichen Diskriminierung trägt er in dieser Zeit allerdings auch Thesen vor, die er später bedauerte – etwa zu einem multikonfessionellen Religionsunterricht oder zu einer religionswissenschaftlich fundierten Religionspädagogik. Das „Dritte Auge“ von 1982 schließlich rundet „einen in seiner Art einzigartigen konzeptionellen Entwurf ab, der in seiner Ganzheitlichkeit seinesgleichen sucht und im Unterrichtswerk einen in Umfang und Inhalt adäquaten Ausdruck gefunden hat“ (196). Den bisher vorgelegten auf das Verstehen der Bibel, des Daseins und der Religionen zielenden Didaktiken werde nun eine Didaktik des göttlichen Geheimnisses als eines Weges zur Mitte angegliedert. *Mittelbach* entdeckt hier allerdings die gleichen Verengungen und Einseitigkeiten wie im Frühwerk: Kulturpessimismus, eine einseitig idealistische Bildungstheorie, Geringschätzung empirischer Erkenntnis, einen Mangel an dialektischem Denken und einen zu geringen Stellenwert kritischer Vernunft.

Im Blick auf seine Ausgangsfrage nach der Basel-Tauglichkeit der „Halbfas-Pädagogik“ gelangt *Mittelbach* zu einem differenzierten Ergebnis: Mit den *Halbfas*-Büchern lasse sich im Sinne eines kritischen Bildungsbegriffs nur arbeiten, wenn deren „starke objektiv-stoffliche Seite durch einen ebenso starken Begriff von Subjektivität ergänzt und damit dialektisch verschränkt“ (220) werde. In diesem Sinne hält er „die didaktischen Strukturen des Unterrichtswerks von Hubertus Halbfas gesamthaft für ein fruchtbares Komplement zu Didaktiken aus evangelischer Tradition.“ (228)

Die Baseler Dissertation bietet eine sorgfältige und wirklich erhellende Analyse der Wurzeln von *Halbfas*’ theologischem und didaktischem Denken. *Mittelbach* geht dabei nicht auf alles und jedes ein, was sich zu *Halbfas*’ reichhaltigem Werk sagen ließe, sondern konzentriert sich auf dessen theologische und bildungstheoretische Grundlinien. Wenn man auf diese Weise die Oberflächenebene der jeweils verhandelten Themen auf die darunter liegenden Denkformen durchdringt, zeigt sich, wie stark die sich durch *Halbfas*’ Arbeit hindurchziehenden Grundmotive sind. So erhält auch das Verständnis von *Halbfas*’ Religionsbuchwerk im Lichte der Interpretation seiner frühen Schriften zusätzliche Tiefenschärfe.

Mittelbach gelingt insgesamt eine ausgewogene und faire Würdigung des „theologischen und religionspädagogischen Weges von Hubertus Halbfas“ (Untertitel). Er sieht sehr deutlich, von welch bahnbrechender Bedeutung *Halbfas* für die religionspädagogische Entwicklung gewesen ist, aber er wird über seiner von wohlwollendem Verstehensbemühen getragenen Rekonstruktionsarbeit nicht einfach zu einem gläubigen Jünger. Ein zu eigener religionspädagogischer Urteilsbildung herausforderndes Buch!

Peter Scheuchenpflug, Katechese im Kontext von Modernisierung und Evangelisierung. Pastoralsoziologische und pastoraltheologische Analysen ihres Umbruchs in Deutschland vom Ende des Zweiten Weltkrieges bis zur Gegenwart (Studien zur Theologie und Praxis der Seelsorge; Bd. 57), Würzburg (Echter) 2003 [436 S.; ISBN 3-429-02563-X]

Katechese aus der Sicht eines Pastoraltheologen kann nicht anders verstanden werden denn als Teil des pastoralen Handelns der Kirche. Dieses Handeln ist in doppelter Weise als geschichtlich qualifiziert: Zum einen, weil es auf soziokulturelle Veränderungen reagiert, zum anderen, weil sich auch theologische Entwicklungen in dieser Praxis niederschlagen. Die hier thematisierte Katechese beschränkt sich nicht auf *einen* genuine Ort, sondern äußert sich als katechetische Dimension in verschiedenen kirchlichen Handlungsvollzügen. *Scheuchenpflug* will aufzeigen, dass nicht das Säkularisierungs-, sondern das Modernisierungsparadigma zukunftsweisend sein kann und den Weg bereitet für das „Evangelisierungsparadigma“ (14, 372 et passim), unter dem die Katechese betrachtet werden soll. Das erstaunt, denn der Ruf nach der Evangelisierung ist nur zu verstehen auf dem Hintergrund des Kulturpessimismus der Säkularisierungsthese und der Trennung zwischen weltlicher Kultur und Glauben.

Die in drei Teile gegliederte Arbeit beschreibt zunächst den Wandel in der Katechese von den 1950er Jahren bis zum Ende des 20. Jahrhunderts. Es wird aufgezeigt, wie sich die Katechese unter den Bedingungen der Nachkriegszeit verändert hat und wie in den 1970er und 1980er Jahren der Befund der Tradierungskrise zu einer Neuorientierung in der Gemeindekatechese geführt hat. Im zweiten Teil bezieht sich *Scheuchenpflug* auf die Ergebnisse der Pastoralsoziologie. Die Darstellung, insbesondere im Hinblick auf Modernisierung und Individualisierung, orientiert sich über weite Strecken an *Karl Gabriel* und *Michael N. Ebertz*. Vom Einzelnen wird die Kompetenz im Umgang mit gesellschaftlicher Pluralität gefordert und von der Kirche der Abschied vom Wunschenken eines katholischen Milieus alter Prägung. Hier bekennt sich der Autor deutlich zum Modernisierungsparadigma. Der vielfältige Wandel kann nicht auf den einfachen Nenner einer Glaubensverdunstung gebracht werden. Die Perspektiven für eine Katechese, die diesen Herausforderungen gewachsen ist, stellt *Scheuchenpflug* im dritten Teil dar. Der Schlüsselbegriff dafür lautet: Evangelisierung. Er versucht nun nachzuweisen, und darin liegt die Originalität der Arbeit, dass Evangelisierung auch auf dem Hintergrund von Modernisierung gedacht werden kann. Die Verwendung und Diskussion von Evangelisierung, ausgehend von *Evangelii Nuntiandi*, ist nicht ohne kirchenpolitische Färbung abgelaufen, was der Klärung des Begriffes keineswegs zuträglich war. Der Autor lässt diese Gegensätze bestehen und versucht keine – wahrscheinlich auch aussichtslose – Harmonisierung. Das Potenzial des Begriffes sieht er in der Weise, wie *Karl-Heinz Schmitt* dies vorgeschlagen hat. Evangelisierung wird in dreifacher Weise verstanden: als Selbstevangelisierung der Kirche, als Evangelisierung der Kultur und als Prozess des Christwerdens. Selbstevangelisierung bezieht sich auf die verschiedenen Ebenen kirchlicher Vergemeinschaftung und zeigt an, dass katechetisches Handeln auch innerkirchlich notwendig ist. Mit „Evangelisierung der Kultur“ soll der in *Evangelii Nuntiandi* und anderen Papieren bzw. Äußerungen hervorgehobene Gegensatz zwischen Glaube und Welt, Kirche und Kultur überwunden werden, indem die Erfahrungen der

Menschen in dialogischer Weise in einen katechetischen Prozess einbezogen werden und sich Katechese ausdrücklich in einen Bezug zur herrschenden Kultur setzt. Dies wird als diakonisch verstanden. Der Prozess des Christwerdens, auf den sich Katechese klassischerweise bezogen hat, wird unter dem Aspekt der Evangelisierung als gestuft und biografisch angesehen. Als exemplarisch hierfür sieht *Scheuchenspflug* die neuen Entwicklungen um das Erwachsenenkatechumenat an.

Das Buch bietet über weite Strecken eine detaillierte Bestandsaufnahme von Katechese, der pastoralsoziologischen Erkenntnisse wie auch der Diskussion um die Evangelisierung. Unter den Details wie auch Doppelungen und Redundanzen verschwinden aber gelegentlich die großen gedanklichen Linien, was die Lektüre etwas erschwert, ebenso wie ein ausgeprägter Nominalstil. Erst gegen Schluss der Arbeit wird der Fokus deutlich, indem eine zentrale Kategorie der Arbeit, die Evangelisierung, dargestellt wird.

Der Autor hält ein deutliches Plädoyer dafür, vor den gesellschaftlichen Realitäten in der Pastoral die Augen nicht zu verschließen, und sieht eine Pluralität von Orten jenseits der Ortsgemeinde auch für Katechese. Evangelisierung steht bei ihm für eine Öffnung katechetischen Handelns im Hinblick auf verschiedene Generationen wie auch vielfältige Befindlichkeiten gegenüber der Kirche und kann auch unter den Bedingungen des Modernisierungsparadigmas bestehen. Bedauerlicherweise bleibt diese These etwas blass. Eine pointiertere Darstellung der zugrundeliegenden Diskussionen und eine Konkretisierung von Inhalten, Zielen und Methoden hätten ihr mehr Profil verleihen können.

Aus religionspädagogischer Sicht muss die Frage erlaubt sein, ob durch den Rahmen der Evangelisierung nicht das spezifisch katechetische Handeln an Trennschärfe verliert, indem es mit Pastoral weitgehend gleichgesetzt wird, insbesondere unter dem Vorzeichen der Diakonie. Hat sich eine theologisch-inhaltliche Bestimmung der Katechese wirklich überlebt, oder muss nicht gerade jenseits eines Katechismusedenkens und angesichts biografischer Orientierung neu darüber nachgedacht werden?

Monika Jakobs

Thomas Schreijäck (Hg.), Religionsdialog im Kulturwandel. Interkulturelle und interreligiöse Kommunikations- und Handlungskompetenzen auf dem Weg in die Weltgesellschaft, Münster u.a. (Waxmann) 2003 [324 S.; ISBN 3-8309-1208-0]

Um Religionsdialog im Sinne von Dialog zwischen Religionen geht es in dem Sammelband von 18 z.T. sehr unterschiedlichen Beiträgen so wenig wie um interkulturelle oder interreligiöse Verständigung (vgl. aber die Beiträge von *Katja Heidemanns* und *Pero Sudar* [s.u.]); nur marginal auch wird der Leser 'auf den Weg in die Weltgesellschaft' gewiesen (vgl. aber den Beitrag von *Luis Zambrano* [277ff.; bes. 285f.]). Zur Hauptsache geht es vielmehr um Beschreibungen von Religion bzw. ganz überwiegend von christlicher Religion und ihrer jeweiligen gesellschaftlichen Stellung in verschiedenen Ländern/Kulturen der Erde, also um ein Phänomen, das gemeinhin als *Inkulturation* bezeichnet wird (121–296). Hier ist der Band allerdings stark; denn er richtet den Blick des Lesers auf Länder, die sonst vollkommen außerhalb des Blickwinkels deutscher Theologie, Religionssoziologie oder Religionspädagogik liegen, nämlich auf Russland und auf einige osteuropäische Länder, auf China und Indien sowie auf Afrika (Kamerun) und auf den südamerikanischen Kontinent. Während die Religionsverhältnisse in Lateinamerika durch die Rezeption der Befreiungstheologie in vielfacher Weise in den Horizont der deutschen Theologie der letzten Jahrzehnte vermittelt worden sind, muss man insbesondere für den asiatischen Raum weitgehend Fehlanzeige erstatten. Interesse beanspruchen können deshalb vor allem jene Beiträge des Bandes, die die Religionsverhältnisse in Gesellschaften beschreiben, die als globale Mächte weltpolitisch gesehen immer stärker in den Vordergrund drängen, nämlich Russland, China und Indien. Kann das Christentum – so lautet die allgemeine Leitfrage der hier engagierten Autoren – in den jeweiligen starken gesellschaftlichen Umbrüchen etwas Hilfreiches anbieten und bewirken?

Für *Russland* arbeitet *Vladimir Fedorov* heraus, dass die orthodoxe Kirche, Staatsreligion vor 1917, durch die 70-jährige kommunistische Herrschaft in quantitativer wie qualitativer Hinsicht zwar erheblich gelitten hat, aber nicht zerstört worden ist. Mit der Perestroika habe sich vielmehr eine neue religiöse Dynamik entfaltet. Gegenüber 1988 mit 809 Gemeinden habe sich die Zahl mittlerweile auf 19.000 erhöht. Auch werde der orthodoxen Kirche im öffentlichen Leben erheblicher Einfluss eingeräumt (z.B. im Fernsehen), ohne dass sie wieder in den Rang einer Staatskirche erhoben worden sei. Aber die Kirche müsse ihren Weg noch finden zwischen demütiger Selbstkritik an ihrer staatskirchlichen Vergangenheit vor 1917, nationalistischen und fundamentalistischen Ansprüchen an sie in der Gegenwart sowie der von vielen Seiten erwünschten Vermittlung des christlichen Ethos in einer säkularisierten Gesellschaft, erstmals in ihrer tausendjährigen Geschichte sich einrichten müssend in einer Demokratie. Vor einer gänzlich anderen Situation stehen die Christen, hier insbesondere die katholischen, in der *Volksrepublik China* (2% der Bevölkerung), wie sie *Maria Ko Ha Fong* beschreibt (183ff.). Nachdem auch hier die Kirche die jahrzehntelange Unterdrückung überstanden habe, richte sie jetzt ihre Hoffnung auf die allgemeine, vor allem ökonomische und weltpolitische Öffnung des Landes und hoffe auf weitere Fortschritte bei den Menschenrechten und in der Religionsfreiheit. Das könne auch zu einem besseren Verständ-

nis des Christentums führen, dem in China – bedingt vor allem durch seine enge Verbindung mit Kolonialismus und Imperialismus – bis heute der „Charakter der Fremdheit“ (187) anhafte; denn anders als bei Buddhismus, Konfuzianismus und Taoismus sei es ihm nicht gelungen, sich adäquat zu inkulturieren. Die Beharrung darauf, einzig wahre Lehre zu sein, tat dazu ein Übriges. Im Zusammenhang des wachsenden Interesses an Religion in China – man spreche gar von einem „Religionsfieber“ – komme es nun in einem neuen Anlauf darauf an, mit dem christlichen Glauben auch das „Herz“ der Chinesen zu erreichen. Wiederum ganz anders stellt sich die Situation des Christentums in *Indien* dar (195ff.). *Felix Wilfred* weist auf die Besonderheit hin, dass die Wirkung des Christentums durch indische Selbstaneignung größer ist als durch die missionarische Predigt der letzten Jahrhunderte. So sei z.B. das Christentum für führende Persönlichkeiten des öffentlichen Lebens wie *Mahatma Gandhi* u.a. in ihrem sozialen, politischen und religiösem Wollen von grundsätzlicher Bedeutung gewesen. Im Besonderen habe es dazu beigetragen, im starren Kastenwesen den Gedanken der Egalität geltend zu machen, vor allem in der Etablierung eines – mit der Mission verbundenen – neuen Erziehungswesens. Im Eintreten für die Marginalisierten könnte – so hofft der Autor – der wesentliche Beitrag des Christentums für die weitere Entwicklung der indischen Gesellschaft liegen, dabei zusammenwirkend mit anderen „Pilger[n] auf dem Weg der Ethik“ (207). Solches Engagement werde „erwartet“ (204) und sei die Basis für die weitere Akzeptanz des Christentums.

Nicht minder aufschlussreich sind die Analysen der Religionsverhältnisse in den anderen Beiträgen. Der Leser begegnet hier z.T. nicht nur ganz fremden, in der Regel entfernt liegenden Welten und Kulturen, sondern wird zugleich herausgefordert, über die Rolle der Religion bzw. des christlichen Glaubens in der eigenen Erfahrungswelt wie in der zukünftigen Weltgesellschaft neu nachzudenken.

Aktuelles Interesse können die unter dem Zwischentitel „Die Abrahami(ti)schen Religionen“ zusammengefassten Beiträge beanspruchen, signalisiert dieser doch in geradezu programmatischer Weise interreligiöse Kommunikation. Doch wird dieses Kriterium nur in dem Beitrag von *Pero Sudar* erfüllt (153ff.), in dem der Autor für die gegenwärtige Situation in *Bosnien und Herzegowina* die Notwendigkeit eines Dialogs zwischen den vier maßgeblichen Religionen des Landes geradezu programmatisch herausarbeitet. Das Land könne darin zum Modellfall für Europa werden: Im interreligiösen Verständigungsprozess werden die Religionen dem modernen Menschen Gott nur dann glaubwürdig bezeugen können, „wenn sie nicht untereinander um ihn kämpfen“ (160).

Folkert Rickers

Klaus-Joachim Ziller, Gemeinsame Verantwortung der evangelischen und katholischen Kirche für den Religionsunterricht in Ostdeutschland. Eine Untersuchung aus evangelischer Perspektive anhand religionspädagogischer und kirchlicher Stellungnahmen und evangelischer und katholischer Lehrpläne (Schriften aus dem Comenius-Institut; Bd. 10), Münster u.a. (LIT) 2004 [267 S.; ISBN 3-8258-7416-8]

Angesichts der besonderen Situation, in der sich der schulische Religionsunterricht im Osten Deutschlands befindet, geht *Klaus-Joachim Ziller* Fragen nach seinen angemessenen Formen und Inhalten nach. Seine Studie, die 2003 von der Philosophischen Fakultät der Technischen Universität Dresden als Dissertation angenommen wurde, versteht sich zugleich „als Plädoyer für die bereits vielfach geforderte Schülerorientierung. Sie geht dabei von der These aus, dass eine konsequente Schülerorientierung eine Zusammenarbeit der Konfessionen nötig macht.“ (12) Ihren methodischen Schwerpunkt hat die Arbeit in der Auswertung kirchlicher Dokumente sowie der differenzierten und übersichtlichen Analyse von Lehr- und Rahmenplänen für den evangelischen und katholischen Religionsunterricht in den neuen Ländern der Bundesrepublik Deutschland.

Kapitel 1 (8-17) führt knapp in Fragestellung und methodischen Ansatz der Studie ein, bevor zunächst die schulischen, rechtlichen, kirchlichen und gesellschaftlichen Bedingungen eines schülerorientierten Religionsunterrichts in Ostdeutschland dargestellt werden (Kapitel 2), um daraus Schlüsse und Perspektiven für eine mögliche gemeinsame Verantwortung beider Konfessionen für dieses Fach zu ziehen (Kapitel 3 und 4).

Kapitel 2 (18-163) gibt einen informativen und gebündelten Überblick über die Situation des Religionsunterrichts im Osten Deutschlands, der unter den Bedingungen einer weitgehend nicht kirchlich gebundenen Gesellschaft stattfindet. Der vom Verfasser mit dem Jahr 2001 beendete Untersuchungszeitraum kann neuere Entwicklungen – wie in Brandenburg – nicht mehr berücksichtigen. Ein Blick auf den an über 30 Berliner Schulen seit Mitte der 1990er Jahre durchgeführten Schulversuch Ethik/Philosophie fehlt hier leider. Ausführlich stellt *Ziller* die Geschichte des evangelischen und katholischen Religionsunterrichts in der DDR und dessen Entwicklung seit 1990 in den neuen Bundesländern dar, um die besondere Situation zu beschreiben, in der sich das Fach hier im Spannungsfeld von Schule und Gemeinde befindet. Die Bedeutung der Subjektorientierung und der Bildungsaufgabe dieses Unterrichts, wie sie in kirchlichen Dokumenten und Religionslehrplänen zu finden ist, arbeitet er deutlich heraus. Der Religionsunterricht wird als ein Fach verstanden, das im schulischen Kontext einen Dienst an allen Schüler/innen – nicht nur an den konfessionsgebundenen – zu leisten hat: „Die hoch differenten Situationen und Voraussetzungen der am RU teilnehmenden Schüler/innen erfordern eine Elementarisierung, die sowohl denjenigen mit religiöser Sozialisation, als auch denen ohne jegliche Vorkenntnisse und -erfahrungen gerecht wird.“ (118) *Ziller* favorisiert damit deutlich das Modell eines diakonisch ausgerichteten Religionsunterrichts.

Kapitel 3 (164-238) zieht aus der Situationsanalyse Schlüsse für die Bedeutung der Konfessionen im Religionsunterricht und entwickelt didaktische Perspektiven im Blick auf Inhalte, Lehrpläne sowie die schulischen Rahmenbedingungen. *Ziller* wirbt in diesem material- und kenntnisreichen Kapitel unter Berücksichtigung der bestehenden konfessi-

onellen Sichtweisen für ein „reflexives Theologieverständnis mit kommunikativer Dimension“ (183), das wiederum den Dienst- bzw. diakonischen Charakter eines – aus evangelischer Perspektive – für alle Schüler/innen offenen schulischen Religionsunterrichts (189) hervorhebt. Grundlage hierfür bildet das sehr weite Ökumeneverständnis von *Ralf Koerrenz* (190f.), das als Basis für eine gemeinsame Verantwortung der Kirchen in diesem Bereich in Betracht gezogen wird. *Ziller* konkretisiert seine Überlegungen didaktisch anhand von drei Lerndimensionen: schülerorientiertes Lernen an Situationen, Begegnungslernen im Dialog und konziliares Lernen. Angesichts der bestehenden theologischen, schulischen und juristischen Bedingungen zieht er ein adäquates Fazit: „Gemeinsam verantworteter Religionsunterricht kann als schulisches Lernfeld Impulse in die Schulkultur und -profilentwicklung einbringen. Gegenwärtig bietet das Konzept der Fächergruppe eine realistische Option für die gemeinsame Verantwortung der Kirchen im Religionsunterricht.“ (237)

Die materialreiche Studie fasst die Bedingungen, unter denen der Religionsunterricht im Osten Deutschlands stattfindet, übersichtlich und problembewusst zusammen. Ganz in der Linie der *EKD-Denkschrift „Identität und Verständigung“* (1994) begründet sie ihn im Rahmen einer Fächergruppe. Sie kann daher als gelungene Fortschreibung dieses Ansatzes unter spezifischen regionalen Bedingungen gelten. Durch ihr vergleichendes Vorgehen liefert sie eine gründliche Bestandsaufnahme für die evangelische und katholische Religionspädagogik und bereichert die Forschung durch ihren konfessionell vergleichenden Ansatz. Es ist zu wünschen, dass ihr weitere Untersuchungen folgen. Anregend ist insbesondere ihr klares Bekenntnis zu einer schulischen und schülerorientierten Begründung des Religionsunterrichts – auch unter schwierigen gesellschaftlichen Bedingungen. Sie bildet einen hervorragenden Ausgangspunkt für Studien und Untersuchungen zum Status von schulischem Religionsunterricht in Kirchengemeinderäumen, wie sie als Modellversuche in Thüringen eingerichtet wurden (87), wie auch zur Bedeutung und Tragweite der von *Ziller* favorisierten weiten Ökumene, die unter anderen lokalen und regionalen Gegebenheiten auch auf muslimische Schüler/innen Bezug nehmen müsste.

Harald Schwillus

‘Neu gelesen’: Bruno Dreher, Die biblische Unterweisung im katholischen und evangelischen Religionsunterricht (1963)¹

1963 veröffentlichte *Bruno Dreher* (*24.12.1911 in Leinzell/Schwäbisch Gmünd, +22.08.1971 in Schwäbisch Gmünd) seine Habilitationsschrift. Sie trägt den Titel „Die biblische Unterweisung im katholischen und evangelischen Religionsunterricht. Eine theologisch-kerygmatische Gegenüberstellung“. *Dreher* verfolgt in seiner Forschung das Ziel, „mitten im heutigen Aufbruch biblischer Wissenschaft und biblischer Verkündigung den Eigengehalt und die Eigengestalt der biblischen Unterweisung im katholischen Religionsunterricht der Schule näher zu bestimmen.“ (2) Dabei steht der biblisch-exegetische Inhalt im Blickpunkt, um „die theologische Materie der biblischen Katechese“ (2) für den katholischen Religionsunterricht fruchtbar zu machen und „das Wort der Schrift selbst zum Reden“ (2) zu bringen. Dieses Projekt geht *Dreher* in zwei Schritten an. In einem ersten Gang stellt er die geschichtliche Entwicklung des biblischen Unterrichts in der katholischen und der evangelischen Unterweisung dar (Kap. 1 und 2). Aus einer Gegenüberstellung von katholischer und evangelischer Bibelkatechese (bis etwa Mitte des 20. Jahrhunderts) entwickelt er sein Konzept eines materialkerygmatisch geprägten biblischen Unterrichts (Kap. 3 und 4).

Dieses Anliegen erhält eine besondere Note auch dadurch, dass *Dreher* seine Arbeit um 1960 verfasste – zu einer Zeit also, in der die biblische Unterweisung noch sehr stark dem Katechismusunterricht in den katholischen Schulen zugeordnet war und in der die Bekenntnisschulen beider christlichen Konfessionen in starker Konkurrenz standen.

Die breit angelegte Forschungsgeschichte im ersten Teil der Arbeit teilt sich in zwei Hauptstränge. In einem ersten Schritt bespricht *Dreher* den evangelischen und katholischen Bibelunterricht von der Mitte des 19. Jahrhunderts bis zum Beginn des 20. Jahrhunderts. Dann folgt die Darstellung der Entwicklung seit 1930.

Dreher setzt mit der Entwicklung des biblischen Unterrichts in der evangelischen Theologie ein. Nach einer theologischen Grundlegung werden Handbücher und ‘Präparationswerke’ zum biblischen Unterricht in der evangelischen Kirche ausgewertet. Er beginnt mit der Darstellung des liberalen Kulturprotestantismus um die Jahrhundertwende als Ausdruck der liberalen Leben-Jesu-Forschung. Hier erhält der dogmatische Christus als zentraler Inhalt eine Absage und die Gestalt Jesu rückt ins Zentrum biblischer Unterweisung: „Jesus in seiner vollen sittlichen Kraft und Mannesleistung“². Das Ziel eines solchen Religionsunterrichts war es, im Schüler das Verständnis für die Macht des Christentums und für die Bedeutung, die es für die „Menschenseele und Kultur“³ hat, zu wecken. *Dreher* kommt zu dem Schluss, dass in den letzten Jahrzehnten des 19. Jahrhunderts der evangelische Bibelunterricht durch ein humanethisches Missverständnis der Offenbarung

¹ *Bruno Dreher*, Die biblische Unterweisung im katholischen und evangelischen Religionsunterricht. Eine theologisch-kerygmatische Gegenüberstellung (Untersuchungen zur Theologie der Seelsorge; Bd 18), Freiburg/Br. u.a. 1963. Bei den folgenden Bezügen auf dieses Werk werden die Seitenzahlen direkt in den Haupttext eingefügt.

² *August Reukauf / Ernst Heyn*, Evangelischer Religionsunterricht. Band 1: Didaktik des evangelischen Religionsunterrichts in der Volksschule, Leipzig ²1906, 165.

³ *Kurt Kessler / Wilhelm Oppermann / Bruno Schremmer*, Religionskundliches Unterrichtswerk. Ausgabe B. 5. Teil, Leipzig ¹⁵⁻¹⁷1929, IV.

des Alten und Neuen Testaments geprägt war. Der diesen Bibelunterricht ablösende Erlebnisunterricht (z.B. *Friedrich Niebergall*) mit seinem Schwerpunkt der erlebnispsychologischen Betrachtung der Religion blieb einem „immanenten“ und „humanistischen“ (32) Christentum treu. So sah *Richard Kabisch* das Wesen des Christentums im Gefühl. Es kam nun zu einer Verbindung zwischen enthusiastischem Deutschtum und Christentum. Nach dem Ersten Weltkrieg diagnostiziert *Dreher* sowohl auf katholischer als auch auf evangelischer Seite einen eigentümlichen, antiintellektualistischen und pädagogischen „Aktivierungsgeist“ (34). Dabei benennt er zwei Richtungen:

- a) Bibelunterricht, der auf Religionsgeschichte und Religionspsychologie aufbaut;
- b) Bibelunterricht unter der Prämisse einer theologisch-kerygmatischen Besinnung.

Der katholische Bibelunterricht – so *Dreher* – entwickelte sich in einem anderen Kontext. Um 1850 prägte die Neuscholastik die katholische Theologie. Kirchliche Katechismusdogmatik 'schirmte' den katholischen Bibelunterricht gegen den Einfluss der Moderne ab. Dogmatische Sicherung war das entscheidende Kennzeichen. Dabei hatte die Bibel die Aufgabe, dogmatische Einsichten zu belegen und moralische Belehrungen zu geben. Mit Recht betont *Dreher*, dass der Zweck der Bibel fälschlicherweise immer wieder in der Untermauerung dogmatischer und moraltheologischer Einzelargumentationen gesehen wird. Und in der Tat, oft liegt auch heute noch das Problem im real existierenden katholischen Religionsunterricht im dogmatisierenden, moralisierenden, historisierenden, 'erbauenden' und verengenden Einsatz biblischer Texte. Der Autor kommt zu dem Ergebnis: „Wenn für die Mitte des 19. Jahrhunderts von einem 'Durchbruch des biblischen Geschichtsunterrichtes' in der katholischen Schulkatechese gesprochen wird, dann gilt dies vor allem in methodischer Hinsicht auf das unglaublich unkindliche, analytische Katechismustraktieren der Vorzeit mit seinen rationalistischen, offenbarungs- und bibelfremden, 'sokratisch' gekünstelten Begriffserklärungen.“ (45)

Mit der *Ecker-Bibel* scheint eine erste Verbesserung dieser Situation aufzutreten, da diese dem Urtext nahe steht und eine starke Verbindung mit der biblischen Welt zeigt. Im entsprechenden Handbuch zur katholischen Schulbibel⁴ zeigt sich aber, dass auch bei *Jakob Ecker* „Biblische Geschichte“ nur den Sinn hat, dogmatische und moralpädagogische Anliegen des Katechismus zu unterstützen.

Dreher fasst die Entwicklung der katholischen biblischen Katechese bis 1920 zusammen:

- Es gab kein Bedürfnis nach dem ursprünglichen Wort Gottes.
- Die Bibel galt nicht als Quelle des Glaubens.
- Die Bibel war dem Katechismus unter- und zugeordnet.

Im zweiten Teil der reichhaltigen Forschungsgeschichte wendet sich *Dreher* nochmals der evangelischen Lehre und Forschung zu. Wieder beginnt er mit einer theologischen Grundlegung und weist nach, wie sehr *Karl Barth* und *Rudolf Bultmann* auch die biblische Unterweisung durch ihre theologischen Ansätze geprägt haben. Er zeigt, wie sehr die Hermeneutik der formgeschichtlichen Schule die katechetische Praxis bestimmte. Die Verkündigung des Wortes Gottes in der Bibel rückt nun immer stärker in ihr Zentrum. Die evangelische Bibelunterweisung (z.B. *Helmuth Kittel*) bestimmte als Mitte das „Hö-

⁴ *Jakob Ecker*, Handbuch zur katholischen Schulbibel (Große Ausgabe), 2 Teile, Trier 1907f.

ren von Gottes Wort in Jesu Christi Wort und Werk“ (93). Wichtig wird nun, dass die Bibelkatechese stets aus der Exegese erwächst.

Der Um- und Aufbruch seit Anfang des 20. Jahrhunderts führte auch auf katholischer Seite zu einer neuen Bestimmung des Ortes der Bibel im Religionsunterricht. Einen ersten vorsichtigen Schritt in diese Richtung machte der *Wiener Katechetische Kongress* (1912). Dort wurde die Trennung von biblischer Unterweisung und Katechismusunterricht gefordert. Überall bemühte man sich nun um die Belebung der biblischen Katechese. Gemeinsam mit der Erneuerung der abstrakten, formalistischen Katechismuskatechese durch die *Münchener Methode* ging die Bemühung um einen selbstständigen biblischen Geschichtsunterricht. Jedoch brachte auch die Münchener Katechismusmethode keine inhaltliche Neuorientierung. Biblische Perikopen waren sehr häufig nichts anderes „als isolierte Einzelgeschichten zur Erarbeitung einzelner isolierter katechismusmäßiger Lehrpunkte“ (39). Einen Neubeginn konstatiert *Dreher* im Rückgriff auf den Ansatz von *Johann Baptist Hirscher* (1788-1865) und seine Forderung, die biblischen Geschichten und ihre „Heilswahrheiten“ (58) im Religionsunterricht neu zu entdecken. Jedoch war es besonders *Franz Xaver Arnold* (1898-1969), der eine Katechese aus der Mitte der Heilsgeschichte forderte und so einen Wandel in der katholischen Bibelkatechese prägte. Der Blick wird nun auf den theologisch-kerygmatischen Gehalt der Bibeltexte gerichtet und die Frage nach einer altersgemäßen Differenzierung gestellt. Möglich wurde diese Neuorientierung auch durch die *Enzyklika „Divino afflante Spiritu“* von *Pius XII.* (1943).

Der zweite Hauptteil des Buches beginnt mit der Gegenüberstellung von katholischer und evangelischer Bibelkatechese Ende der 1950er Jahre. *Dreher* stellt die inhaltliche Neubestimmung auf das Evangelium als unverwechselbare Heilsbotschaft als die zentrale Gemeinsamkeit beider Konfessionen heraus. Es ist die „theologische Besinnung auf die 'Sache' das Primäre“ (168); es muss also „heute der Inhalt der Botschaft in der Mitte allen Unterrichtsbemühungen stehen [...]: das Mysterium der Erlösung in Jesus Christus.“ (168) Den Unterschied erkennt er im evangelischen aktuellen Verständnis der Schrift, das einen dialektischen Gegensatz kennt. Dagegen wird im katholischen Verständnis das geschichtlich gewordene Wort Gottes zugleich „in seiner ganzen Totalität als ein inspiriertes Gotteswort begriffen, das nicht nur hic et nunc der Hörende in einem personalen Akt begreift, sondern das in der Kirche als ein bleibendes und sich immer selbst gleich bleibendes depositum fidei durch die lebendige Tradition bewahrt und durch das Lehrwort der Kirche zum Glauben vermittelt wird.“ (177)

Aus dieser Gegenüberstellung leitet *Dreher* das Ziel einer zeitgemäßen katholischen Bibelkatechese ab: Sie „soll aus ihrer Überlastung durch Katechismusaufgaben zu ihrer eigenständigen biblisch-exegetischen und biblisch-theologischen Verkündigung stärker zurückgeführt werden.“ (195) Dazu bestimmt er Funktion und Aufgabe des Bibelunterrichts in Relation zum Katechismus und fordert eine „äußere Trennung“ (199), ohne dabei die innere Verbindung von Bibel- und Katechismusunterweisung zu verlieren. Dem 'Bibelkatecheten' kommt dabei die Aufgabe zu, Anwalt der Exegese zu sein und mit großer biblischer Sachkenntnis den Unterricht zu gestalten. Die bibelwissenschaftliche Fundierung wird erstes Kennzeichen eines solchen Unterrichts. Entschieden fordert *Dreher* eine inhaltliche und methodische Trennung zwischen Katechismus- und Bibelunterricht. Daraus

– so zeigt er – ergeben sich Konsequenzen im praktischen Bereich, z.B. in der Form der Schulbibeln, dem Aufbau der Handbücher, der Auswahl der Bibeltexte usw.

Im engen Anschluss an den Grundtext der Heiligen Schrift soll es um die Vermittlung des Kerygmas gehen, das aus den biblischen Texten mit exegetischer Kenntnis abzuleiten ist. „Ist die Sinnmitte der Textauslegung getroffen und sichergestellt, dann kann und darf eine Entfaltung der theologischen Auslegung im ganzen Umkreis der biblischen Hauptthematik erfolgen.“ (254) Die Auswahl der zu vermittelnden Texte geschieht unter der Prämisse des katholischen Glaubensverständnisses. „Immer erfolgt im katholischen Bibelunterricht die Schriftauslegung von der Kirche her als der Schrift zugeordneten Autorität.“ (262) Dieses „Auslegungsprinzip“ gewährleistet für *Dreher*, dass „bibelkerygmatische Verkündigung [...] die lebendige Christusbegegnung und umfassende Christusnachfolge“ anzielen kann. (268) „Die zentrale Katechese vom Mysterium Christi und unserer Erlösung sollte immer wieder sammelnde und ausstrahlende Mitte sein.“ (289)

Fazit: Das Werk markiert einen wichtigen Einschnitt in der katholische Bibelkatechese. *Dreher* entdeckt die historisch-kritische Methode in der Theologie und macht sie für die Vermittlungsaufgabe fruchtbar. Konzeptionell grenzte er sich dabei sowohl von einem liberalen Kulturprotestantismus als auch von reformpädagogischen Entwürfen ab. Ebenfalls wandte er sich entschieden gegen eine Bibelkatechese, die nur zur Illustration und Begründung des Katechismus missbraucht wurde. Unmittelbare Schriftauslegung und die Verkündigung des Kerygmas stehen in seiner Konzeption im Zentrum.

Jedoch beachtet eine kerygmatisch orientierte Katechese nicht, dass Vermittlung in einem dialogischen und kommunikativen Prozess steht. Dabei darf eben nicht nur der zu vermittelnde Gegenstand im Mittelpunkt sein, sondern es muss auch der Adressat der Botschaft in gleicher Weise bedacht werden. Eine zeitgemäße Bibeldidaktik beachtet, dass der die Bibel lesende oder lernende Mensch je eigene Zugänge und Verstehenswege hat. Zwar hat auch *Dreher* im Anschluss an *Arnold* eine altersgemäße Vermittlung gefordert und eine deduktive Katechismuskatechese abgelehnt, doch führt er diesen Gedanken nicht weiter aus. Für ihn hat der Bibeltext sozusagen einen objektiv feststellbaren Sinn, auf den die Lernenden hinzuführen sind. Daher gilt sein Interesse dem biblisch geprägten Kerygma, das dann 'von oben' übertragen wird. *Dreher* steht mit dieser Arbeit an der Schwelle einer Theologie, die auch den Menschen als eine theologische Größe erkennt. Eine biblische Vermittlung kann heute hinter diese Erkenntnis nicht mehr zurück.

Obwohl *Dreher* nicht weiter auf die Voraussetzungen der Adressaten eingeht, habe ich diese Arbeit mit Gewinn gelesen. Insbesondere der forschungsgeschichtliche Teil, der sowohl evangelische als auch katholische Autoren bespricht, gibt einen sehr guten Einblick in die Entwicklung des Bibelunterrichts und macht methodisch darauf aufmerksam, wie wichtig ein forschungsgeschichtlicher Rückblick ist. Zugleich stellt er an die heutige Religionspädagogik recht unbequeme Fragen: Weshalb sind die dargestellten Modelle aus dem ausgehenden 19. und beginnenden 20. Jahrhundert noch immer im Umlauf und werden in Unterrichtsmodellen praktiziert? Was sind die Gründe dafür, dass es der akademischen Religionspädagogik nicht gelungen ist, ihre aktuellen Konzeptionen so zu vermitteln, dass sie in der Praxis auch in der Breite zur Anwendung kommen?