

*heut*  
RELIGIONSPÄDAGOGISCHE  
BEITRÄGE 55/2005

---

*Buschmann*, Die Verlagerung des Heiligen in die Werbung

*Englert*, Kompetenzen von (Religions)Lehrer/innen

*Schambeck*, Mehr als Kompetenzen und Qualifikationen

*Kaupp*, Religiöse und geschlechtliche Identität junger Frauen

*Kießling*, Taufkatechese

*Currò*, Die Pädagogik der Spur

*Boschki*, Anamnnetische Kultur

*Mazzarello*, Glaubensvermittlung heute in der Kirche in Italien

*Zwergel*, Kulturelles Gedächtnis in den Religionen

Rezensionen

*Kropač*, 'Neu gelesen': Religionspädagogik als Wissenschaft

---

Zeitschrift der Arbeitsgemeinschaft  
Katholische Religionspädagogik und  
Katechetik (AKRK)

*202*  
ISSN 0173-0339

# Inhalt

<i>Vorwort</i>	1
<i>Gerd Buschmann</i> , Die Verlagerung des Heiligen in die Werbung. Religiöse Zitate und Anspielungen in der Print-Werbung – eine statistisch-empirische Untersuchung in religionspädagogischer Absicht	3
<i>Rudolf Englert</i> , Welche Kompetenzen brauchen (Religions)Lehrer/innen heute? Ein Überblick über den Stand der erziehungswissenschaftlichen Diskussion	21
<i>Mirjam Schambeck</i> , Bildung ist mehr als Kompetenzen und Qualifikationen. Ein religionspädagogischer Diskussionsbeitrag zur Debatte um Bildungsstandards	37
<i>Angela Kaupp</i> , Religiöse und geschlechtliche Identität in autobiographischen Interviews – am Beispiel junger Frauen	51
<i>Klaus Kießling</i> , Taufkatechese. Statistische Daten, theologische Grundierung, konsequente Praxis	69
<i>Salvatore Currò</i> , Die Wiedererlangung der Erinnerung in der religiösen Erziehung. Die Pädagogik der Spur	89
<i>Reinhold Boschki</i> , Bedingungen und Möglichkeiten einer anamnetischen Kultur in Europa. Individuelle, gesellschaftliche und religionspädagogische Aspekte des Gedenkens	99
<i>Maria Luisa Mazzarello</i> , Glaubensvermittlung heute in der Kirche in Italien. Ein Überblick	113
<i>Herbert A. Zwergel</i> , Kulturelles Gedächtnis in den Religionen im Horizont eines vereinten Europa	129
<i>Buchbesprechungen</i>	143
<i>Ulrich Kropač</i> , 'Neu gelesen': Alex Stock (Hg.), Religionspädagogik als Wissenschaft (1975)	175

---

## 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](mailto: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](http://www.religionsunterricht.de)

## Vorwort

Das vorliegende Heft 55/2005 der *Religionspädagogischen Beiträge* gibt wiederum Einblicke in die Vielfalt religionspädagogischer Forschungen und Arbeitsfelder.

Den Reigen der Beiträge eröffnet *Gerd Buschmann*. Er stellt die Ergebnisse einer statistischen Untersuchung von religiösen Zitaten und Anspielungen in Werbeanzeigen vor und verdeutlicht deren religionsdidaktische Relevanz im Kontext eines kulturhermeneutisch profilierten Ansatzes religionspädagogischen Handelns.

Die beiden folgenden Beiträge setzen die in *RpB 53/2004* begonnene Diskussion über Bildungsstandards und Kompetenzmodelle fort. *Rudolf Englert* gibt einen Überblick zum Stand des in der Erziehungswissenschaft und in der Pädagogischen Psychologie geführten Diskurses über 'Lehrerkompetenzen' und schlägt Brücken zu den fachspezifischen Kompetenzen von Religionslehrer/innen. *Mirjam Schambeck* macht das im Rekurs auf *Meister Eckhart* gewonnene theologisch akzentuierte Bildungsverständnis als kritisches Potenzial für die gegenwärtige Bildungsdiskussion fruchtbar. Sie formuliert als These: „Bildung ist mehr als Kompetenzen und Qualifikationen“.

Einen Beitrag zur religionspädagogischen Gender-Forschung dokumentieren die Ergebnisse der empirischen Studie von *Angela Kaupp*. Ausgehend von autobiographischen Interviews mit jungen Frauen untersucht sie das in diesen Interviews zu Tage tretende Verhältnis von religiöser und gesellschaftlicher Identität.

*Klaus Kießling* wendet sich in seinem Beitrag zur Taufkatechese einem Aufgabenfeld der Katechetik zu. Mit Blick auf aktuelle situative Herausforderungen und auf der Grundlage einer theologischen Vergewisserung gewinnt er handlungsorientierende Perspektiven für die katechetische Praxis.

Dem Kontext des 14. Deutsch-Italienischen Religionspädagogentreffens, das vom 18. bis 22. September 2005 in Berlin stattfand, entstammen die vier folgenden Beiträge. Das Treffen stand unter dem Thema „Kulturelles Gedächtnis in den Religionen im Horizont eines vereinten Europa“. *Salvatore Currò* entwickelt im Anschluss an Überlegungen von *Emmanuel Levinas* das Konzept einer „Pädagogik der Spur“, das er in einer Hermeneutik der Erinnerung grundlegt und verankert. *Reinhold Boschki* fragt nach den Bedingungen und Möglichkeiten einer „anamnetischen Kultur“. In einem Mehrebenenmodell entfaltet er individuelle, soziale und politische Aspekte einer Kultur des Erinnerns und gewinnt in diesem Zusammenhang Perspektiven und Optionen für das (religions)pädagogische Handeln. *Maria Luisa Mazzarello* informiert über neuere religionspädagogische Entwicklungen und Ansätze in Italien angesichts von Herausforderungen durch kulturelle Veränderungen, die überkommene Formen der Tradierung des Glaubens in Frage stellen. Sie verweist auf die Bedeutung der Kunst als eines privilegierten Mediums erinnerungsgeleiteten Lernens. *Herbert Zwergel* verknüpft in seinem Tagungsbericht wissenschaftsgeschichtliche und grundsätzliche Überlegungen zum 'kulturellen Gedächtnis in den Religionen' mit einer zusammenfassenden Bündelung der Vorträge und Diskussionen des Treffens.

Auch dieses Heft der *Religionspädagogischen Beiträge* enthält einen umfangreichen Rezensionsteil. 16 Rezensent/innen besprechen 17 wissenschaftliche Fachveröffentlichungen.

In der Rubrik „Neu gelesen“ unterzieht *Ulrich Kropač* den von *Alex Stock* herausgegebenen Sammelband „Religionspädagogik als Wissenschaft“ einer Relecture, welcher die Beiträge des AKK-Kongresses von 1974 zum Thema „Religionspädagogische Wissenschaftstheorie“ dokumentiert. Die Gegenüberstellung mit dem AKRK-Kongress von 2002 zum gleichen Thema macht in erhellender Weise Kontinuitäten und Entwicklungen unseres Faches sichtbar.

Mainz / Münster, im März 2006

*Werner Simon und Burkard Porzelt*

Die Anschriften der Autor/innen und Rezensent/innen finden sich auf Seite 180.

Gerd Buschmann

## Die Verlagerung des Heiligen in die Werbung,

(*Religiöse Zitate und Anspielungen in der Print-Werbung – eine statistisch-empirische Untersuchung in religionspädagogischer Absicht*<sup>1</sup>)

Der folgenden Studie geht es nicht um die exemplarische Inhaltsanalyse<sup>2</sup> einer religiösen Anspielung in einer Werbeanzeige. Sie dokumentiert vielmehr die statistisch-empirischen Ergebnisse eines Kleinforschungsprojekts im Fach Evangelische Religionspädagogik an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg, das fünf Jahrgänge des Magazins DER SPIEGEL im Hinblick auf religiöse Zitate und Anspielungen in dort geschalteten Werbeanzeigen aus den Jahren 1995 bis 1999 analysierte. Dabei wurden mehr als 500 zumeist ganzseitige Werbeanzeigen ausgewertet.

### 1. Die Vorgehensweise der statistisch-empirischen Untersuchung

Die exakt 517 Werbeanzeigen aus dem Wochenmagazin DER SPIEGEL 1995-1999 und ihre Erfassung ist in einer gesonderten Excel-Tabelle dokumentiert. Die Erfassung erfolgte in folgenden Kategorien: *Formal*: Jahrgang (1995-1999) / Heftnummer (1-52) / Seite und Seitenzahl (Einzelseite, Doppelseite, Cliffhanger<sup>3</sup>) / Name des werbenden Unternehmens / Branche. *Kategorial*: 1: funktional-religiös oder substanzuell-religiös<sup>4</sup> / 2: Art der Religion, wenn substanzuell-religiös (Christentum, Buddhismus, Hinduismus, sonstige Religion, pan-religiös, Judentum, Islam) / 3: Thema (Himmel, Hilfe/Rettung/Bewahrung, Sinnfrage, Wünsche/Bedürfnisse/Sehnsüchte, Glaube/Faith/Belief, Symbole, Bibel, Mythos/Sage, Afrika/Naturreligionen, Kasualien, Feste/Kirchenjahr, Christliche Kunst/Architektur, kirchliche Amtsträger, Gott als Begriff, Philosophie, religiöse Praktiken, Kirchengeschichte etc.) / 4: Unterthema, z.B. Sicherheit oder Freiheit als Unterkategorie von Wünsche/Bedürfnisse/Sehnsüchte oder Regenbogen, Engel, Taube als Unterkategorie von Symbol.

<sup>1</sup> Ich danke für die überaus fleißige Mitarbeit den studentischen Hilfskräften *Judith Mühleisen* und *Matthias Holwein*, ohne die diese Studie nicht zustande gekommen wäre. Beide sind mittlerweile als Religionspädagogen in der schulischen Praxis tätig. – Ich widme diesen Beitrag meinem Kollegen und Freund *Dr. Thomas Bickelhaupt* aus dem Fach Kunst, mit dem mich nicht nur das Interesse an Werbung verbindet.

<sup>2</sup> Z.B. *Uwe Böhm* / *Gerd Buschmann*, Religion in der Werbung und Werbung als Religion. Teil 1, in: *Medienimpulse* 37/2001, 61-64; Teil 2: Fröhliche Weihnachten – Engel in der Werbung, in: *Medienimpulse* 38/2001, 81-85; Teil 3: Von Engeln und Teufeln in den Medien, in: *Medienimpulse* 39/2002, 75-80; Teil 4: Funktionen von Religion in der Werbung und die Religionspädagogik, in: *Medienimpulse* 40/2002, 58-62.

<sup>3</sup> Der Begriff meint ursprünglich den effektvollen, Spannung hervorrufenden Schluss der Folge einer Fernseh- oder Hörfunkserie, der Neugier auf die Fortsetzung wecken soll. In der Print-Werbung wird derselbe Effekt durch Umblättern erzielt.

<sup>4</sup> Zur Unterscheidung von funktionalem und substanzuellem Religionsbegriff vgl. u.a.: *Manfred L. Pirner*, Fernsehmythen und religiöse Bildung. Grundlegung einer medienerfahrungsorientierten Religionspädagogik am Beispiel fiktionaler Fernsehunterhaltung, Frankfurt/M. 2001, 93-95; *Regina Polak*, Lebensweltliche Versöhnungen? Zum Verhältnis von Religiosität und Wissenschaft, in: *dia*. (Hg.), *Megatrend Religion? Neue Religiositäten in Europa*, Ostfildern 2002, 266-297, 272f.; *Maria Widl*, „Megatrend Religion?“ Überlegungen zu einem gesellschaftlich und kirchlich angemessenen Religionsbegriff aus praktisch-theologischer Sicht, in: ebd., 448-461, 448f.; *Christian Friesl* / *Regina Polak*, Theoretische Weichenstellungen, in: ebd., 25-106.

## 2. Die Zielsetzungen der statistisch-empirischen Untersuchung

### 2.1 Empirische Untermauerung inhaltsanalytischer, kulturhermeneutisch-religionspädagogischer Arbeiten

Nachdem Theologie und Religionspädagogik sich in den vergangenen Jahren grundsätzlich wieder verstärkt der Kultur<sup>5</sup>, insbesondere auch der Populärkultur<sup>6</sup> (Film, Fernsehen, Popmusik, Comics etc.), in kulturhermeneutischer und medien- und religionspädagogischer Perspektive zugewendet haben und die populäre Kultur zunehmend als eine 'Ersatzreligion' begreifen, ist auch die Religion in der Werbung bzw. die Werbung mit ihren religionsäquivalenten Elementen<sup>7</sup> verschiedentlich in die Aufmerksamkeit vor allem inhaltsanalytischer Studien<sup>8</sup> geraten. Solche Inhaltsanalysen sind zwar religionspädagogisch und -didaktisch aufschlussreich und können sehr wohl auch qualitative Aussagen über (massen)kulturelle Erscheinungen wie die Werbung machen, es mangelt ihnen aber an empirischer Beweiskraft, z.B. für die Vermutung, dass Werbung sich gezielt, bewusst und auch quantitativ zunehmend religiös auflädt, um die eigenen Ziele zu erreichen.

### 2.2 Empirische Ableitungen religiöser Bedeutungsfelder aus der Popkultur in Relevanz für die Religionspädagogik

Wenn sich – exemplarisch an religiös aufgeladenen Werbeanzeigen – die Vermutung empirisch belegen lässt, dass das Heilige sich aus den klassischen Institutionen der Religionen wesentlich in Bereiche der populären Kultur verlagert, dann ist es für eine an die Lebenswelten von Schüler/innen anknüpfende Religionspädagogik<sup>9</sup> von elementarer Bedeutung, diesen (säkularisierten) Bereichen und Themenfeldern des Heiligen in der Popkultur nachzuspüren. Oder anders ausgedrückt: Wenn Schüler/innen heute deutlich mehr religiöse Themenfelder, Anspielungen und Versatzstücke in der sie alltäglich umgebenden Massenkultur begegnen als durch Kontakt zu den klassischen Vermittlern von Reli-

<sup>5</sup> Vgl. exemplarisch jüngst: *Karl-Heinz Bieritz*, Grenzgebiet. Praktische Theologie zwischen Kultur und Kirche, Münster 2005. – Einführend: *Peter Biehl*, Kultur, in: LexRP I (2001) 1133-1139; *ders.* / *Klaus Wegenast* (Hg.), Religionspädagogik und Kultur. Beiträge zu einer religionspädagogischen Theorie kulturell vermittelter Praxis in Kirche und Gesellschaft, Neukirchen-Vluyn 2000.

<sup>6</sup> Einführend: *Hans-Martin Gutmann*, Populäre Kultur, in: LexRP II (2001) 1534-1538; *Wolfgang Klepper*, Populäre Kultur, in: Christoph Auffarth / Jutta Bernard / Hubert Mohr (Hg.), Metzler Lexikon Religion. Gegenwart – Alltag – Medien. Band 3, Stuttgart 2000, 43-48. – *Film*: *Inge Kirsner*, Erlösung im Film. Praktisch-theologische Analysen und Interpretationen, Stuttgart 1996; *Hans-Martin Gutmann*, Der Herr der Heerscharen, die Prinzessin der Herzen und der König der Löwen. Religion lehren zwischen Kirche, Schule und populärer Kultur, Gütersloh 1998 – *Fernsehen*: *Manfred L. Pirner*, Fernsehmythen und religiöse Bildung. Grundlegung einer medienerfahrungsorientierten Religionspädagogik am Beispiel fiktionaler Fernsehunterhaltung, Frankfurt/M. 2001 – *Popmusik*: *Gotthard Fermor*, Ekstasis. Das religiöse Erbe in der Popmusik als Herausforderung an die Kirche, Stuttgart 1999; *Uwe Böhm* / *Gerd Buschmann*, Popmusik – Religion – Unterricht. Modelle und Materialien zur Didaktik von Populärkultur, Münster <sup>2</sup>2002 – *Comics*: *Frank Thomas Brinkmann*, Comics und Religion. Das Medium der „Neunten Kunst“ in der gegenwärtigen Deutungskultur, Stuttgart 1999.

<sup>7</sup> Einführend: *Manfred L. Pirner*, Werbung, in: TRE XXXV (2003) 621-623; *Gerd Buschmann*, Werbung I. Begriff und ethisch, in: RGG<sup>4</sup> VIII (2005) 1457-1459.

<sup>8</sup> Vgl. u.a. *Gerd Buschmann* / *Manfred L. Pirner*, Werbung, Religion, Bildung. Kulturhermeneutische, theologische, medienpädagogische und religionspädagogische Perspektiven, Frankfurt/M. 2003; *Thomas Klie* (Hg.), Spiegelflächen. Phänomenologie – Religionspädagogik – Werbung, Münster 1999; *Andreas Mertin* / *Hartmut Futterlieb*, Werbung als Thema des Religionsunterrichts, Göttingen 2001.

<sup>9</sup> Vgl. *Gerd Buschmann*, Unterwegs zu einer lebenswelt-orientierten Religionspädagogik – oder: Was aus religiösen Elementen in Musik-Videos zu lernen wäre, in: ZPT 50 (2/1998) 188-203.

gion, dann muss eine lebensweltorientierte Religionspädagogik diese Bereiche verstärkt in ihre Reflexion aufnehmen. Exemplarisch für die Massenkultur stellt die Werbung eine Art imaginäres Museum der Religion dar. Die Entwicklung verläuft damit parallel zu anderen kulturellen Bereichen, z.B. der Kunst. So wie ein Großteil der Bevölkerung heute Kunst nicht mehr primär vor dem Original oder im Museum wahrnimmt, sondern das Repertoire an Wahrnehmung bildender Kunst heute wesentlich durch Kunstzitate in der Werbung<sup>10</sup> geprägt wird und wir deshalb (in Anspielung an *André Malraux*<sup>11</sup>) von einem imaginären Museum der Kunst in der Werbung sprechen können<sup>12</sup>, so können wir analog von einer imaginären Kirche der Religion in der Werbung sprechen. So wie die Venus von *Sandro Botticelli* heute eher in Gestalt von *Marianne Sägebrecth* als Werbeträgerin für American Express Card daherkommt<sup>13</sup>, so scheint das Exodus-Motiv des freigemachten Weges für das unterdrückte Volk Israel heute eher als Werbung für die Volks- und Raiffeisenbanken vertraut zu sein: „Wir machen den Weg frei“<sup>14</sup> – oder das biblische Wunder-Motiv kehrt unversehens in Form des Toyota-Slogans wieder: „Nichts ist unmöglich“<sup>15</sup> – oder Paradies, Verführung und Schlange prägen die Renault-Clio-Werbung: „Renault – Made in Paradise“<sup>16</sup>. So wie Kunst heute nicht mehr primär im Museum wahrgenommen wird, so werden Religion und Heiliges nicht mehr primär in der Kirche wahrgenommen; Kunst und Religion haben sich in die Popkulturen und in die Werbung verlagert. Die schulische Religionspädagogik hätte dann ihre inhaltlichen Themenfelder auch vor dem Hintergrund von religiösen Anspielungen in der Werbung neu zu überprüfen, wenn sie denn gewillt ist, einen kulturhermeneutischen, medienpädagogischen und ideologiekritischen Beitrag zur schulischen Bildung zu leisten.

### 2.3 Empirische Begründung für die religiöse Selbstaufladung der Werbung quasi Religionsersatz

Die Zielsetzung einer statistisch-empirischen Untersuchung zu religiösen Versatzstücken in Werbeanzeigen würde aber zu kurz greifen, wenn sie nur auf religionspädagogische Relevanz ausgerichtet wäre. Denn es geht ja nicht nur um ‘Religion in der Werbung’,

<sup>10</sup> Vgl. *Thomas Bickelhaupt*, Kunst für's Volk. Kunstgeschichtliche Zitate in der Werbung der Printmedien. Qualitative und quantitative inhaltsanalytische Untersuchung am Beispiel des Wochenmagazins „DER SPIEGEL“ von 1991-2000, München 2005.

<sup>11</sup> *André Malraux*, *Le musée imaginaire*, Genf 1947 (deutsch: *Psychologie der Kunst. Das imaginäre Museum*, Hamburg 1957).

<sup>12</sup> *Thomas Bickelhaupt*, Das imaginäre Museum in der Werbung – eine Anwendung der qualitativen Inhaltsanalyse auf die Bildwelten des kunstgeschichtlichen Zitats in der Werbung, in: Philipp Mayring / Michaela Gläser-Zikuda (Hg.), *Praxis der qualitativen Inhaltsanalyse*, Weinheim 2005, 145-157.

<sup>13</sup> Vgl. das Titelbild von *Bickelhaupt* 2005 [Anm. 10] sowie ebd., 200. – Die Werbeanzeige findet sich u.a. in: *DER SPIEGEL*, Ausgabe 3/1991 vom 14.01.1991, 39.

<sup>14</sup> Vgl. *Gerd Buschmann*, Das Exodus- und Weg-Symbol in der Werbung. Zur religiösen Grundierung der Warenästhetik, in: *Medien praktisch* 25 (2/2001) 54-59.

<sup>15</sup> Vgl. Gen 18,14 („Ist beim Herrn etwas unmöglich?“); Jer 32,17 („Du hast Himmel und Erde erschaffen [...] Nichts ist dir unmöglich.“); Mk 10,27 („Für Menschen ist das unmöglich, aber nicht für Gott; denn für Gott ist alles möglich.“); Lk 1,37 („Denn für Gott ist nichts unmöglich.“).

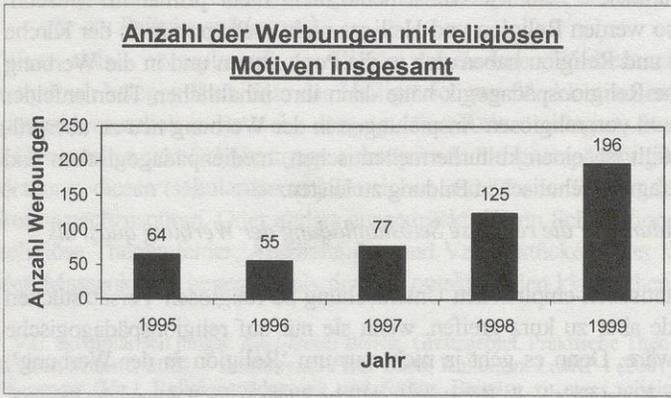
<sup>16</sup> Vgl. *Franz Josef Röhl*, Mythen und Symbole in populären Medien. Der wahrnehmungsorientierte Ansatz in der Medienpädagogik, Frankfurt/M. 1998, 93 (Abb.) und 241f.: „Die Utopie vom Paradies“; *Hartmut Heuermann*, Medien und Mythen. Die Bedeutung regressiver Tendenzen in der westlichen Medienkultur, München 1994, 87-110 und Anhang Abb. 2; *Andreas Hirseland*, Verreibung ins Paradies. Eine zeichenpraktische Bildlektüre, in: Hans A. Hartmann, / Rolf Haubl (Hg.), *Bilderflut und Sprachmagie. Fallstudien zur Kultur der Werbung*, Opladen 1992, 224-243.

sondern auch um 'Werbung als Religion(sersatz)', d.h. die medien- und ideologiekritische Perspektive muss einbezogen werden. Wenn die Religionskritik gemäß dem bekannten Diktum *Karl Marx*' auch bereits mit *Ludwig Feuerbach* im Wesentlichen als abgeschlossen betrachtet werden darf<sup>17</sup>, so wäre die Religionskritik doch in neuer Weise auf die Werbung anzuwenden, wenn denn die Werbung Religionsäquivalenzen übernimmt. Oder anders ausgedrückt: Die Religionskritik mag für die Religion im eigentlichen Sinne abgeschlossen sein, die Anwendung der Religionskritik auf die Massenmedien steht hingegen noch aus.

### 3. Die Ergebnisse der statistisch-empirischen Untersuchung

#### 3.1 Deutliche quantitative Zunahme der Anzahl religiöser Motive im Untersuchungszeitraum

Zunächst ist grundsätzlich festzustellen, dass die Beliebtheit religiöser Motive im fünfjährigen Untersuchungszeitraum von 1995 bis 1999 signifikant zugenommen hat, wie die folgende Grafik belegt:



Die Jahre 1996 bis 1999 zeigen einen linearen und deutlichen *Anstieg* der Anzahl religiöser Motive in den Werbeanzeigen. Das belegt gleichermaßen die vielfältig beschworene sog. *Wiederkehr des Religiösen* in der Gesellschaft<sup>18</sup> wie die Verlagerung von Religion in

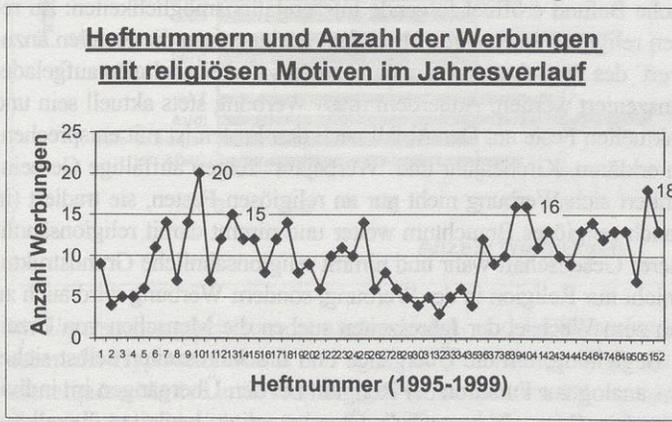
<sup>17</sup> *Karl Marx*, Zur Kritik der Hegelschen Rechtsphilosophie, 1844: „Für Deutschland ist die Kritik der Religion im wesentlichen beendet, und die Kritik der Religion ist die Voraussetzung aller Kritik.“ (Karl Marx / Friedrich Engels, Werke (MEW), Bd. 1, Berlin 1961, 378)

<sup>18</sup> Vgl. z.B. *Regina Polak* (Hg.), Megatrend Religion? Neue Religiositäten in Europa, Ostfildern 2002 (vgl. dazu die Rezension von *Gerd Buschmann*, in: ThLZ 128 (5/2003) 488f. sowie: *Manfred L. Pirner*, Megatrend Religion? Auseinandersetzung mit einem wichtigen Buch aus religionsitäts-theoretischer Perspektive, in: Theo-Web-Wissenschaft 1 (2/2002); *Michael Nüchtern*, Die (un)heimliche Sehnsucht nach Religiösem, Stuttgart 1998; *Hubert Knoblauch*, Die Verflüchtigung der Religion ins Religiöse, in: Thomas Luckmann, Die unsichtbare Religion, Frankfurt/M. 1991, 7-41; *Hubert Knoblauch*, Populäre Religion. Markt, Medien und die Popularisierung der Religion, in: Anne Honer / Ronald Kurt / Jo Reichertz (Hg.), Diesseitsreligion. Zur Deutung der Bedeutung moderner Kultur (FS: Hans-Georg Soeffner), Konstanz 1999, 201-222.

Lebenswelten und Alltagskulturen.<sup>19</sup> Wenn sich die Religionspädagogik als lebensweltorientiert verstehen möchte, dann muss sie religiöse Motive in der Werbung schon allein auf Grund der quantitativen Fülle stärker in ihre Überlegungen einbeziehen. Die gestiegene Anzahl an Werbeanzeigen mit religiösen oder religionsäquivalenten Gehalten verweist dabei zugleich auf die Dialektik der Werbung<sup>20</sup>, wenn sie zugleich religiöse und christliche Motive und Elemente weitertradiert, sie dabei aber zugleich transformiert und verfremdet.<sup>21</sup> Wir haben es also religiös gesehen weniger mit einem Traditionsabbruch als mit einer Traditionstransformation zu tun. Und eine religionspädagogische Kulturhermeneutik hätte diese Transformationsprozesse aufzuarbeiten, d.h. mit Schüler/innen ausgehend von ihrer Lebenswelt den Weg zurück zu gehen von Toyota zu Gott, vom Créateur d' automobiles (Renault) zum Schöpfer der Welt, vom angeblich freimachenden Kleinkredit der Volksbanken zur Befreiung des Exodus. „Durch ihre ‘Verfremdung’ (Brecht) in der Werbung können die religiösen Symbole möglicherweise neu wahrgenommen werden und neu Bedeutung für heutige Menschen gewinnen.“<sup>22</sup> „Indem der Religionsunterricht die religiösen Symbole in der Werbung zum Thema macht, kann er im Sinne einer ‘Didaktik der doppelten Verfremdung’ die Chance nutzen, ihre kritische und expressive Lebenskraft und Wirksamkeit neu freizulegen.“<sup>23</sup>

### 3.2 Kalender- und kirchenjahrabhängiger Gebrauch religiöser Motive in der Werbung

Es gibt Zeiträume, in denen verstärkt religiöse Motive in der Werbung eingesetzt werden. Religiöse Motive in der Werbung verteilen sich wie folgt über das Jahr:



<sup>19</sup> Vgl. Wolf-Eckart Failing / Hans-Günter Heimbrock, *Gelebte Religion wahrnehmen. Lebenswelt – Alltagskultur – Religionspraxis*, Stuttgart 1998; Kristian Fechtner / Michael Hasper (Hg.), *Religion in der Lebenswelt der Moderne*, Stuttgart 1998.

<sup>20</sup> Manfred L. Pirner, „Nie waren sie so wertvoll wie heute“. Religiöse Symbole in der Werbung als religionspädagogische Herausforderung. Sieben Thesen, in: Buschmann / Pirner 2003 [Anm. 8], 55-70.

<sup>21</sup> Es ist ein wesentliches Anliegen und Verdienst der Studie meines Kollegen und Freundes Thomas Bickelhaupt 2005 [Anm. 10], die überaus vielfältigen Verfremdungsmöglichkeiten detailliert aufgezeigt zu haben, die Werbung im Hinblick auf kunstgeschichtliche Zitate in der Werbung anwendet, bes. 196-248: Werbetechnische Veränderungen (des kunstgeschichtlichen Zitats), z.B. Entlehnung, Einbindung des Produkts in das Kunstwerk, Kompositionsänderung, Unschärfe, Rahmung etc.

<sup>22</sup> Pirner 2003 [Anm. 20], 69 (These 6).

<sup>23</sup> Ebd., 70 (These 7).

Der Befund zeigt deutlich, dass zu folgenden Zeiten verstärkt religiöse Motive in der Werbung auszumachen sind:

- Heftnummern 9-15: Ostern
- Heftnummern 39-40: Erntedank
- Heftnummern 51-52: Weihnachten

Jeweils vor und nach den einzelnen Festen<sup>24</sup> zeigt sich fast durchgehend ein starker Abfall in der Anzahl. Das erklärt sich am ehesten mit (der Bewahrung vor) Abnutzungserscheinungen durch allzu intensive Verwendung. Auch lässt sich ein 'Sommerloch' (Heftnummern 26-35) ausmachen, vor und nach dem sich signifikant mehr Werbungen mit religiösen Motiven finden. Bei einzelnen Festen findet sich – analog zur geringeren gesellschaftlich-kulturellen Bedeutung – ein schwächerer Anstieg der Anzahl der Werbungen mit religiösen Motiven, z.B. Heftnummern 21-23: Pfingsten. Es lässt sich sogar zu einzelnen Festen, die emotional eher negativ besetzt sind, eine gewisse Verringerung religiöser Motive in der Werbung beobachten, vgl. Heftnummern 46-47: Buß- und Bettag / Totensonntag. Auffällig ist ebenfalls, dass zum Jahreszeitenwechsel verstärkt religiöse Motive auftreten: Heftnummer 12 (Frühlingsanfang), Heftnummer 25 (Sommeranfang), Heftnummer 39 (Herbstanfang) und Heftnummer 52 (Winteranfang). Allerdings fallen diese Jahreszeitenwechsel in der Regel mit religiösen Festen zusammen (Ausnahme: Heftnummer 25 und 39). Jahreszeitenwechsel sind von jeher mit religiösen Traditionen verwoben worden.

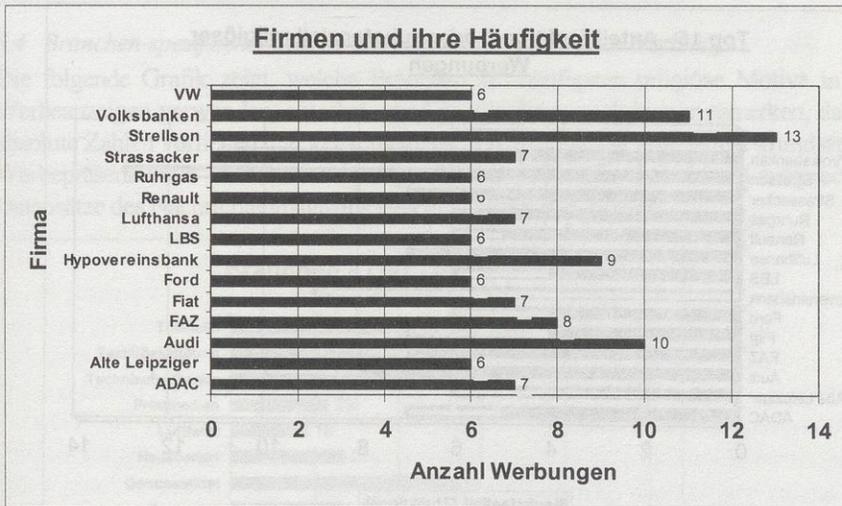
Der statistisch-empirische Befund eröffnet folgende Interpretationsmöglichkeiten: Zu religiösen Festen scheinen religiöse Werbungen besonders geeignet, um die Kunden anzusprechen. Der 'Mehrwert' des Produktes kann in einer sowieso bereits religiös aufgeladenen Zeit noch besser inszeniert werden. Außerdem muss Werbung stets aktuell sein und knüpft an die jeweils aktuellen Feste an. Der Abfall nach den Festen ist mit entsprechender 'Übersättigung' zu erklären. Kirchenjahr und 'Werbejahr' zeigen auffällige Gemeinsamkeiten. Dabei orientiert sich Werbung nicht nur an religiösen Festen, sie tradiert (in säkularisierter Form) auch religiöses Brauchtum weiter und nimmt damit religionsähnliche Funktionen in unserer Gesellschaft wahr und nimmt religionsähnliche Grundstrukturen an: Es findet sich nicht nur Religion in der Werbung, sondern Werbung wird auch zu Religion(sersatz). Denn zum Wechsel der Jahreszeiten suchen die Menschen von Urzeiten an nach religiöser Begleitung, um die Übergänge und die Jahreszeiten selbst sicher bewältigen zu können – analog zur Funktion der Religion bei den Übergängen im individuellen Leben des Menschen ('rites de passages'). Übergangsriten begleiten überall auf der Welt die Geburt von Kindern (Taufe), den Übergang von Kindern zu Erwachsenen (Firmung / Konfirmation), die eheliche Verbindung mit einem Partner (Ehe) und den Tod. Durch den Übergangsritus wird nicht nur in allgemein bekannter Form die Veränderung angezeigt, sondern der Übergang wird auch für den Betroffenen erleichtert. Das gilt auch für den Jahreskreislauf. Die Werbebranche beerbt diese Aspekte bewusst oder unbewusst. Dabei stehen allerdings die großen, kommerziell beerbbaren Feste wie Ostern und Weihnachten im Vordergrund. Auch hier gilt die Dialektik der Werbung; einerseits

<sup>24</sup> Nicht berücksichtigt sind hierbei die Feste der anderen Weltreligionen (Judentum, Islam, Hinduismus, Buddhismus).

bewahrt und tradiert sie religiöse Versatzstücke aus Jahreskreislauf und Kirchenjahr, andererseits transformiert und verfremdet sie sie.

### 3.3 Unternehmensspezifischer Gebrauch religiöser Motive in der Werbung

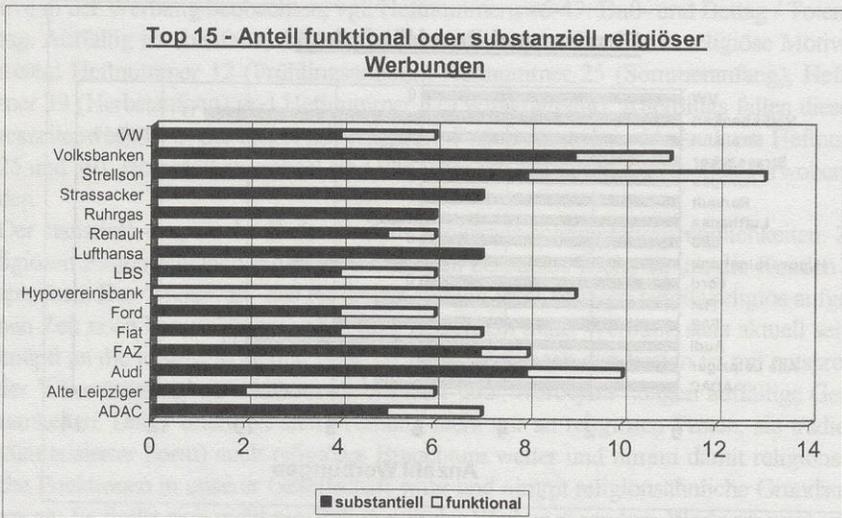
Zunächst ist zu klären, welche Unternehmen (im Untersuchungszeitraum) besonders häufig mit religiösen Motiven geworben haben. Einschränkend ist allerdings anzumerken, dass hier nur absolute Zahlen vorliegen und keine relativen, d.h. unberücksichtigt ist die grundsätzliche Werbepresenz eines Unternehmens im Anzeigenteil des SPIEGEL; dazu hätten entsprechende Datensätze des Nachrichtenmagazins abgeglichen werden müssen. Es können also keine Aussagen zur Relation von grundsätzlich geschalteter Werbeanzeigenzahl zu darin dann vorkommenden Anzeigen mit religiösen Motiven gemacht werden. Es handelt sich um die 15 Unternehmen mit den meisten religiösen Motiven in ihren Anzeigen, aber nur in absoluter, nicht in relativer Hinsicht:



Im Untersuchungszeitraum benutzten Volks- und Raiffeisenbanken, Audi und Strellson neben der Hypovereinsbank und der FAZ (Frankfurter Allgemeine Zeitung) am häufigsten religiöse Motive in ihren Anzeigen (Unternehmen mit weniger als 5 Anzeigen sind in diesem Schaubild nicht berücksichtigt). Das erklärt sich zum einen aus bestimmten Kampagnen, die werbestrategisch schon langjährig vom Unternehmen benutzt werden wie z.B. der Exodus-/Weg-frei-Kampagne der Volks- und Raiffeisenbanken oder des Herrenausstatters Strellson, der mit (religiöser) Toleranz und Vielfalt wirbt und dabei auf unterschiedlichste Religionen abhebt. Zum anderen erklärt es sich aus bestimmten Werbezielen heraus, z.B. wenn eine Bank wie die Hypovereinsbank selbstverständlich einen funktional-religiösen Aspekt wie „Sicherheit“ in der Kategorie 'Wünsche/Bedürfnisse/Sehnsüchte' in den Mittelpunkt ihres Werbeverhaltens rückt.

Erhellend ist auch die Frage, ob die Unternehmen eher mit substanziiell- oder eher mit funktional-religiösen Motiven werben. Der Befund ist auch hier eindeutig:

- Einzelne Unternehmen werben entweder nur substantiell- oder nur funktional-religiös (Hypovereinsbank, Strassacker, Ruhrgas, Lufthansa), was sich wiederum von den Werbezielen her deuten lässt: Eine Bank (Hypo) wirbt mit einem funktional-religiösen Wert wie Sicherheit, eine Fluggesellschaft (Lufthansa) mit substantiell-religiösen Motiven aus den weltweit begegnenden Religionen.
- Insgesamt ist aber ein Verhältnis substantiell – funktional von 2:1 festzustellen. Das zeigt sich in den Top 15 mit 80 substantiellen und 35 funktionalen Werbungen ebenso wie bei der Untersuchung aller Werbungen mit 338 substantiellen und 179 funktionalen Motiven. Das aber bedeutet, dass die als so weltoffen, modern und fortschrittlich geltende Werbebranche keinerlei Berührungspunkte mit substantiell-religiösen Motiven hat. Oder anders ausgedrückt: Wenn in Werbeanzeigen nicht selten das Gebetsmotiv auftaucht, dann sollte sich die Religionspädagogik erst recht nicht zieren, Gebet zu thematisieren.<sup>25</sup> Ähnliches gilt für das Motiv der Bibel in der Werbung.<sup>26</sup>

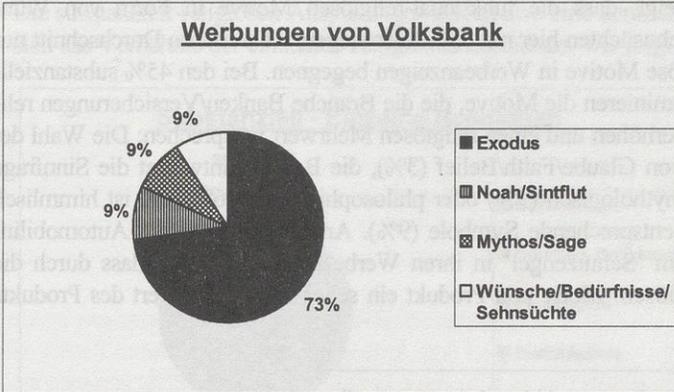


Einzelne Unternehmen verwenden seit Jahrzehnten kontinuierliche Kampagnen mit gleich bleibenden Grundmotiven und inszenieren eine inhaltliche Verbindung zwischen Produkt und religiösem Motiv wie z.B. die Volks- und Raiffeisenbanken mit ihrem Exodus-Motiv „Wir machen den Weg frei!“<sup>27</sup>. Dann stellt sich das verwendete religiöse Motivmaterial recht monoton dar:

<sup>25</sup> Vgl. dazu Gerd Buschmann, Gebetshaltungen in Werbeanzeigen. Materialien für einen alternativen Zugang zum Thema Gebet im Religionsunterricht, in: ders. / Pimer 2003 [Anm. 8], 207-220.

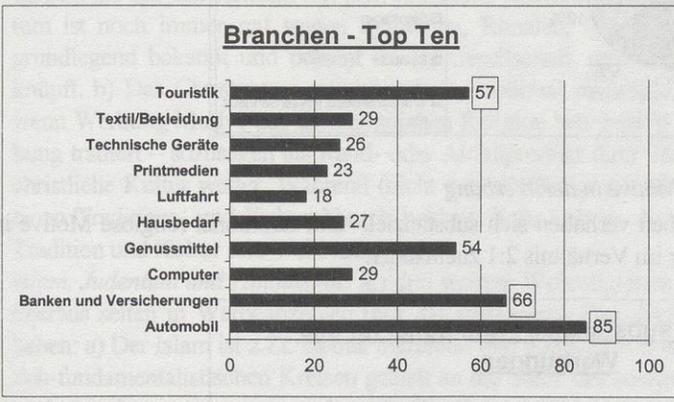
<sup>26</sup> Vgl. dazu Gerd Buschmann, Die Bibel in der Cannes- bzw. Kann-Rolle der Werbung. Ein ungewöhnlicher Zugang zum Thema Bibel im Religionsunterricht der Sekundarstufe I, in: ebd., 181-191.

<sup>27</sup> Vgl. Gerd Buschmann, Das Exodus- und Weg-Symbol in der Werbung. Zur religiösen Grundierung der Warenästhetik, in: ebd., 193-206.



#### 3.4 Branchen-spezifischer Gebrauch religiöser Motive in der Werbung

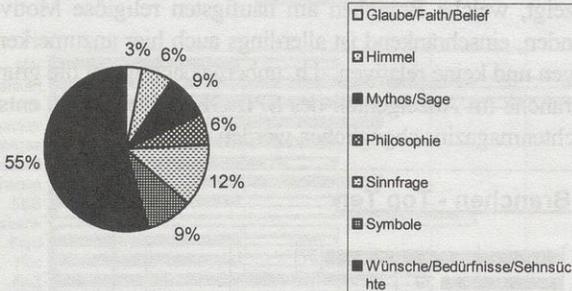
Die folgende Grafik zeigt, welche Branchen am häufigsten religiöse Motive in ihren Werbeanzeigen verwenden, einschränkend ist allerdings auch hier anzumerken, dass nur absolute Zahlen vorliegen und keine relativen, d.h. unberücksichtigt ist die grundsätzliche Werbepresenz einer Branche im Anzeigenteil des SPIEGEL; dazu hätten entsprechende Datensätze des Nachrichtenmagazins abgeglichen werden müssen:



Die Branchen Touristik, Automobil und Banken/Versicherungen verwenden am häufigsten religiöse Motive in ihrer Anzeigenwerbung. Dabei vereinigen die 10 häufigsten Branchen 79% aller untersuchten Werbungen auf sich. Insgesamt wurden 28 Branchen unterschieden. Die Tourismus-Industrie verwendet selbstverständlich gern Motive aus den regional vertretenen (Welt)Religionen. Zusammen mit der Luftfahrt-Industrie begegnen hier auffällig häufig die Weltreligionen, die sonst eher selten vorkommen. Banken/Versicherungen werben zum einen häufig mit funktional-religiösen Werten wie Sicherheit, Glück oder Freiheit, zum anderen stellen sie sich als eher konservative, bewahrende Institutionen nicht ungern mit traditionell-bewahrenden und sinnstiftenden Werten

wie Religion in eine Reihe und werten sich gern auch substantiell-religiös auf. Die folgende Grafik aber zeigt, dass die funktional-religiösen Motive in Form von Wünschen/Bedürfnissen/Sehnsüchten hier mit 55% überwiegen, während im Durchschnitt nur 35% funktional-religiöse Motive in Werbeanzeigen begegnen. Bei den 45% substantiell-religiösen Motiven dominieren die Motive, die die Branche Banken/Versicherungen religiös aufladen bzw. überhöhen und einen religiösen Mehrwert versprechen: Die Wahl der Bank ist eine Frage von Glaube/Faith/Belief (3%), die Bank beantwortet die Sinnfrage (12%), sie läßt sich mythologisch (9%) oder philosophisch auf (6%), sie ist himmlisch (6%) und verwendet entsprechende Symbole (9%). Analog läßt sich die Automobilindustrie häufig mit dem 'Schutzengel' in ihren Werbe-Anzeigen auf, sodass durch die Verbindung von religiösem Motiv und Produkt ein scheinbarer Mehrwert des Produkts entsteht.

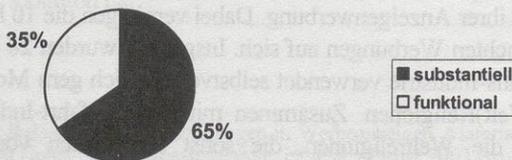
### Branche "Banken und Versicherungen" und die religiösen Motive in ihren Werbeanzeigen



### 3.5 Inhalte religiöser Motive in der Werbung

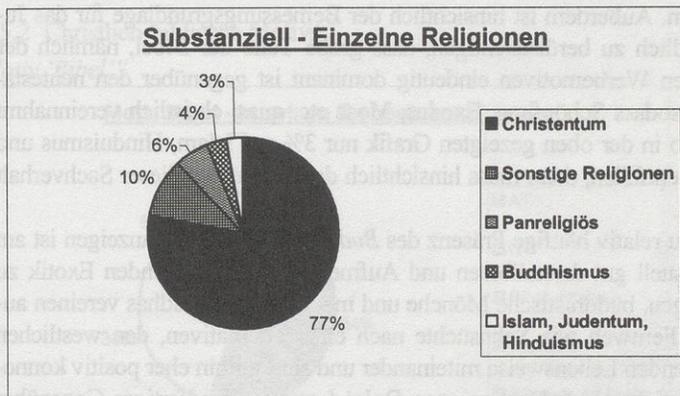
Wie schon oben gesehen verhalten sich substantiell- und funktional-religiöse Motive in der Werbung ungefähr im Verhältnis 2:1 zueinander.

### Verhältnis substantiell - funktional für alle Werbungen



### 3.5.1 Die Weltreligionen

Die substanzuell-religiösen Anspielungen bilden also eine deutliche Mehrheit. Dabei stellt sich das Verhältnis der einzelnen Religionen zueinander wie folgt dar:



Im substanzuell-religiösen Bereich dominiert das *Christentum* als die unsere Kultur zentral prägende Weltreligion inhaltlich die Werbeanzeigen mit religiösen Motiven. Das umfasst selbstverständlich inhaltlich auch Motive aus der Hebräischen Bibel, dem Alten Testament, die das Christentum mit dem Judentum verbindet. Das bedeutet: a) Das Christentum ist noch immer mit seinen Symbolen, Ritualen, Repräsentanten und Inhalten so grundlegend bekannt und präsent in der Gesellschaft, dass Werbung daran gerne anknüpft. b) Das Christentum muss letztlich emotional mehrheitlich positiv besetzt sein, wenn Werbung Motive aus der christlichen Religion bereitwillig verwendet. c) Die Werbung tradiert – sozusagen als Rand- oder Abfallprodukt ihrer Tätigkeit – auf ihre Weise christliche Kultur weiter. Während (nicht nur) die Religionspädagogik ansonsten häufig einen Traditions- und Kulturabbruch beklagt, ließe sich an diese Weitertradierung von Tradition und Kultur sehr wohl anschließen.

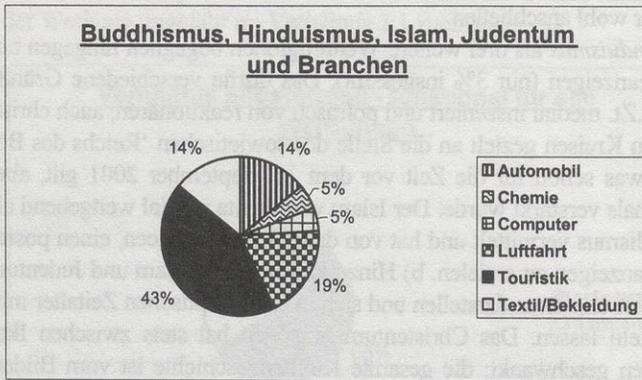
*Islam, Judentum und Hinduismus* als drei weitere Weltreligionen begegnen hingegen nur überaus selten in Werbeanzeigen (nur 3% insgesamt). Das dürfte verschiedene Gründe haben: a) Der Islam ist z.Zt. medial inszeniert und politisch von reaktionären, auch christlich-fundamentalistischen Kreisen gezielt an die Stelle des sowjetischen 'Reichs des Bösen' gerückt worden – was schon für die Zeit vor dem 11. September 2001 gilt, aber durch nine eleven nochmals verstärkt wurde. Der Islam wird heute medial weitgehend als islamischer Fundamentalismus vermittelt und hat von daher kaum Chancen, einen positiven Mehrwert in Werbeanzeigen zu erzielen. b) Hinzu kommt, dass Islam und Judentum strikt bilderfeindliche Weltreligionen darstellen und sich in einem optischen Zeitalter mithin auch wenig vermitteln lassen. Das Christentum hingegen hat stets zwischen Ikonoklasten und Ikonodulen geschwankt; die gesamte Kirchengeschichte ist vom Bilderstreit und seinen wechselvollen Ausgängen durchzogen. In der Gegenwart scheint sich aber der bilderfreundliche Zug durchzusetzen, wie jedenfalls die mediale Inszenierungskompetenz des päpstlichen Katholizismus seit *Johannes Paul II.* verdeutlicht; der Papst –

und selbst ein ursprünglich so scheuer wie *Benedikt XVI.* – als Pop-Ikone! Ähnliches könnte gelten für die mediale Inszenierung von *Mutter Theresa*, – an der Seite von *Lady Diana ...*<sup>28</sup> c) Judentum und Hinduismus schließlich erscheinen in unserer Gesellschaft – aus sehr unterschiedlichen Gründen! – so wenig präsent, dass Werbung daran offenbar wenig anknüpfen kann. Außerdem ist hinsichtlich der Bemessungsgrundlage für das Judentum selbstverständlich zu berücksichtigen, dass große Teile der Bibel, nämlich der hebräische Teil, in den Werbemotiven eindeutig dominant ist gegenüber den neutestamentlichen Motiven, sodass Schöpfung, Exodus, Mose etc. quasi christlich vereinnahmt erscheinen. Wenn also in der oben gezeigten Grafik nur 3% auf Islam, Hinduismus und Judentum zusammen entfallen, dann muss hinsichtlich des Judentums dieser Sachverhalt berücksichtigt werden.

Die im Vergleich dazu relativ häufige Präsenz des *Buddhismus* in Werbeanzeigen ist am ehesten mit seiner visuell gut darstellbaren und Aufmerksamkeit erzielenden Exotik zu erklären; Tempelanlagen, buddhistische Mönche und meditierende Buddhas vereinen außerdem touristisches Fernweh wie Sehnsüchte nach einer alternativen, den westlichen Stress hinter sich lassenden Lebensweise miteinander und sind mithin eher positiv konnotiert, was noch durch einen medial inszenierten *Dalai Lama* als friedfertiges Gegenüber zum kommunistischen China bekräftigt wird.

Religionspädagogisch könnte dieser Befund bedeuten: Der Religionsunterricht sollte das *Christentum* weiterhin in den Mittelpunkt seiner Bemühungen stellen, und – analog zur Werbung – viel selbstbewusster und selbstverständlicher die christliche Kultur und Tradition vertreten und würdigen. Insbesondere der *Islam* und das *Judentum* dürfen aber nicht vernachlässigt werden – wie es etwa in der Werbung geschieht. Auch der *Buddhismus* sollte von der Religionspädagogik stärker (auch inhaltlich) thematisiert werden, damit er sich nicht in oberflächlichen – und von Werbeanzeigen geförderten – Assoziationen wie Reisen, Urlaub und Meditieren verliert.

Die vier Weltreligionen (ohne Christentum) begegnen besonders häufig in folgenden Branchen:

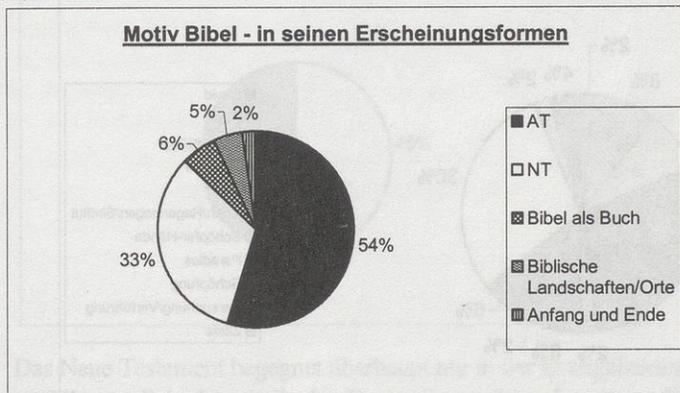


<sup>28</sup> Vgl. *Thomas Bickelhaupt / Gerd Buschmann*, Moderne Heilige und Märtyrerin in der Postmoderne. Lady Diana – Klassische Bildkonvention, religiöse Symbolik und Opfermythen im Dienst der Popkultur, in: *Medien praktisch* 23 (2/1999) 43-48.

Es ist unmittelbar einleuchtend, dass die Branchen Touristik (43%) und Luftfahrt (19%) am häufigsten mit den Weltreligionen werben; mit Weltreligionen lassen sich Weltreisen gut assoziieren. Auch die Branchen Textil/Bekleidung und Automobil (je 14%) haben eine Affinität zum Thema Reisen.

### 3.5.2 Christlich-biblische Motive

#### Motiv 'Bibel'“



Schon die Bibel an sich, die Bibel als Buch begegnet nicht gänzlich selten in Werbeanzeigen (6%), wie ich bereits exemplarisch inhaltsanalytisch habe zeigen können.<sup>29</sup> Die Bibel kann mithin – wenn sie denn sogar in der Werbung begegnet – gar nicht so antiquiert und verstaubt sein, wie nicht wenige Religionspädagog/innen behaupten und in der Schule eine gewisse Angst davor entwickeln, die Bibel oder biblische Inhalte unterrichtlich zu thematisieren.

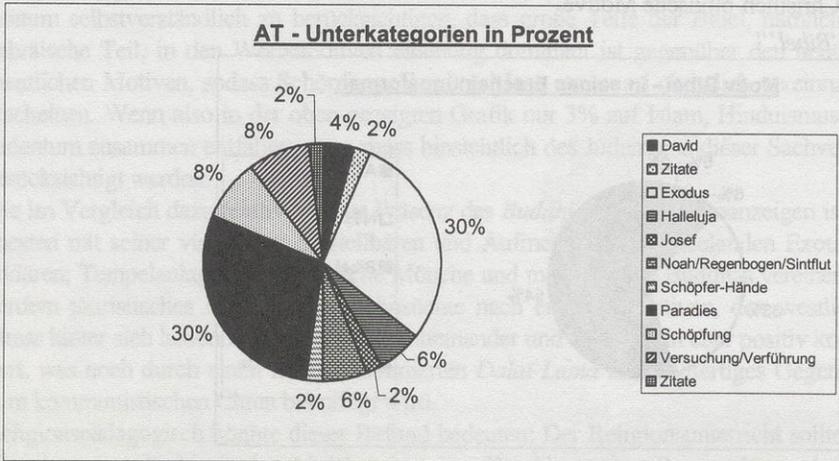
#### Alttestamentliche Motive

Auffällig häufig begegnen in der Werbung Motive aus dem Alten Testament, das mit 54% aller Werbemotive zum Thema Bibel vertreten ist, das Neue Testament hingegen nur mit 33%. Freilich ist dabei der deutlich größere Umfang des Alten Testaments gegenüber dem Neuen Testament in Rechnung zu stellen. Insofern ist – auf inhaltlicher Motivebene – natürlich das Judentum sehr wohl in Werbeanzeigen präsent, denn die Hebräische Bibel ist gemeinsame Tradition von Judentum und Christentum. Außerdem ist das Alte Testament – nicht nur aufgrund seines anthropomorphen Gottesbildes – sehr viel konkreter und anschaulicher als das Neue Testament und enthält eine Reihe klassischer Mythen (Schöpfung, Paradies etc.) und mit Personen verbundener spannender Erzählungen (Noah und die Sintflut / Josef und seine Brüder / Mose und der Exodus / David und Goliath etc.), die unser kulturelles Gedächtnis tief prägen und an die die Werbung mithin hervorragend anknüpfen kann. Das bedeutet religionspädagogisch zugleich, dass stärker eine (ganz)biblische Theologie in den Mittelpunkt rücken sollte und eine einseitige Be-

<sup>29</sup> Gerd Buschmann, Die Bibel in der Cannes- bzw. Kann-Rolle der Werbung. Ein ungewöhnlicher Zugang zum Thema Bibel im Religionsunterricht, in: Medienimpulse 42/2002, 45-50. Als PDF-Download unter: [www.mediamanual.at/mediamanual/themen/pdf/werbung/42\\_buschmann.pdf](http://www.mediamanual.at/mediamanual/themen/pdf/werbung/42_buschmann.pdf).

zugnahme auf den in der Religionspädagogik allgegenwärtigen (pseudo-historischen) Jesus in Frage zu stellen wäre, oder: Mehr Mut zur ganzen Bibel!

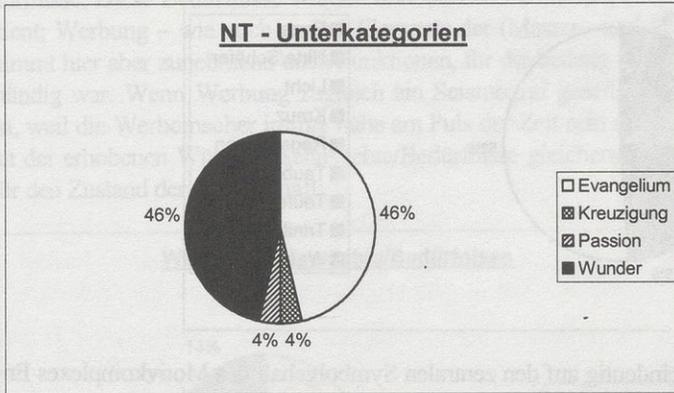
Wenn man die einzelnen verwendeten Motive des Alten Testaments genauer analysiert, so kommt man zu folgendem Ergebnis:



Die Motive Paradies und Exodus machen 60% aller religiösen Werbungen mit alttestamentlichen Motiven aus. Dabei überwiegt in der Breite des Vorkommens das Paradies, weil das Exodus-Motiv besonders durch die Volksbanken-/Raiffeisen-Kampagne transportiert wird. Das Paradies zeigt als Motiv eine natürliche Affinität zur Werbung auf: Es geht um Verführung (zum Produktkauf), es geht um die Erfüllung paradiesischer Zustände (durch den Produktkauf). Es geht um Adam (den Konsumenten), Eva und die Schlange (die Werbung) und den Apfel (das Produkt). Innerhalb der Urgeschichte (Gen 1-11) machen die spezifische Schöpfung und der weitere Noah/Regenbogen/Sintflut-Zyklus im Vergleich dazu eher mit einem geringen Anteil innerhalb der Werbe-Szenerie aus. Religionspädagogisch käme es darauf an, Schüler/innen angesichts des massenkulturell (nicht nur in der Werbung) überaus häufig begegnenden Motivkomplexes Paradies/Verführung die ursprüngliche Aussageabsicht der Paradies-Erzählung innerhalb der gesamten Schöpfungserzählung jenseits massenkultureller Klischees freizulegen. Zugleich wären massenkulturelle Adaptionen alttestamentlicher Motive (aus der Werbung) verstärkt in den Religionsunterricht aufzunehmen, nicht nur um einer Kulturhermeneutik willen, sondern auch, um das Verfremdungspotenzial didaktisch zu nutzen, ganz gleich, ob das nun alttestamentliche Zitat-Anspielungen wie die Gebote sind oder Darstellungen von Noah, Mose, Josef oder David in der Werbung – z.B. wenn Mose für die Marke Kryptonite mit einem entsprechenden Fahrrad-Schloss in der Hand posiert unter der Überschrift: Du sollst nicht stehlen.

### Neutestamentliche Motive

Neutestamentliche Motive und Anspielungen finden sich im Untersuchungszeitraum im angegebenen Untersuchungsmaterial wie folgt:



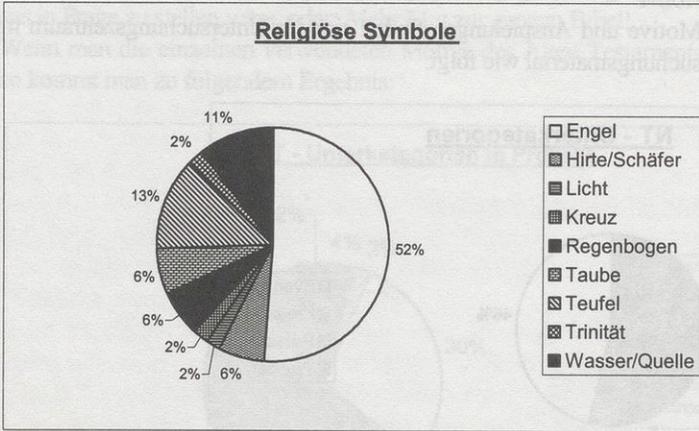
Das Neue Testament begegnet überhaupt nur in der Evangelientradition, die Briefliteratur entfällt gänzlich. Innerhalb der Evangelientradition begegnen Kreuzigung und Passion (8%), vor allem aber Wunder-Motive. Das wiederum verwundert nicht: Für die Werbung ist alles 'wunder'-bar, vor allem die angepriesenen Produkte und Images. Und: Dem Werbenden und dem mit dem Produkt ausgestatteten Beworbenen ist nichts unmöglich: Nichts ist unmöglich – Toyota ... Religionspädagogisch bedeutet dieser Befund, dass eine intensivere Auseinandersetzung mit der Thematik Wunder als notwendig erscheint, z.B. wäre der Mut-Mach-Charakter neutestamentlicher Wundererzählungen vor dem Hintergrund und unter Einbeziehung von Werbeanzeigen zur Thematik noch stärker zu betonen. Darüber hinaus zeigt die Werbung abermals die Bedürfnisse der Menschen seismografisch auf: Sie hoffen auch in der Postmoderne auf ein 'Wunder' oder die 'frohe Botschaft' (und verdrängen gerne Leiden und Tod).

### (Christlich-)Religiöse Symbole

In meinen inhaltsanalytischen Arbeiten zu religiösen Motiven in der Popkultur<sup>30</sup> habe ich immer wieder eingefordert, dass eine zeitgemäße Symboldidaktik zum einen auch neuere Symbole und Symbolwelten mit einbeziehen sollte, um den klassischen Kanon der immer gleichen Symbole im Sinne von *Hubertus Halbfas* wie Hand, Haus, Baum, Weg etc. aufzubrechen, und zum anderen auch massenkulturelle Symbolverwendungen aufnehmen sollte, um die Symbole mit den gegenwärtigen Lebenswelten unmittelbar in Beziehung zu setzen.

Die im untersuchten Material vorfindlichen religiösen Symbole verteilen sich wie folgt:

<sup>30</sup> Z.B. *Gerd Buschmann*, *Unterwegs zu einer Lebenswelt-orientierten Religionspädagogik*. Oder: was aus religiösen Elementen in Musik-Videos zu lernen wäre, in: *Böhm / Buschmann 2002* [Anm. 6], 11-26.



Der Befund verweist eindeutig auf den zentralen Symbolgehalt des Motivkomplexes Engel(52%)/Teufel(13%), der mit insgesamt 65% also annähernd 2/3 aller religiösen Symbole in Werbeanzeigen ausmacht, was auch inhaltsanalytisch bereits beobachtet worden ist z.B. unter Überschriften wie 'Die Wiederkehr Satans', aber vielleicht doch nicht in dieser Deutlichkeit zu erwarten stand.<sup>31</sup> Werbung hat – wie bei Paradies/Verführung/Schlange – von sich aus eine Grund-Affinität zum Thema Engel/Teufel; denn die beworbenen Produkte sind natürlich entweder engelgleich und/oder höllisch gut. Der Teufel bringt den Aspekt der Verführung hinein; das beworbene Produkt darf – um der Aufmerksamkeit willen – nicht zu brav und bieder daherkommen: Himmlisch, teuflisch, jedenfalls verführerisch gut ist das beworbene Produkt. Als geradezu klassisch in diesem Zusammenhang sind die Werbeanzeigen von West (Test it) und Ford Fiesta mit jeweils Engel und Teufel zu bezeichnen.<sup>32</sup> Religionspädagogisch bedeutet das: Die Symboldidaktik muss die Wiederkehr von Engel und Teufel wahr- und ernstnehmen und religionspädagogisch fruchtbar machen. Entgegen einer vor allem im evangelischen Religionsunterricht weit verbreiteten Vergessenheit von Engel und Teufel müssen diese wieder stärker auch in die Bildungspläne aufgenommen werden.

Die theologisch so überaus bedeutsamen Symbole Kreuz (2%) oder Trinität (2%) bleiben deutlich hinter allgemein-verständlicheren und grund-menschlichen Symbolen wie Wasser/Quelle (11%) und Hirte/Schäfer (6%) zurück.

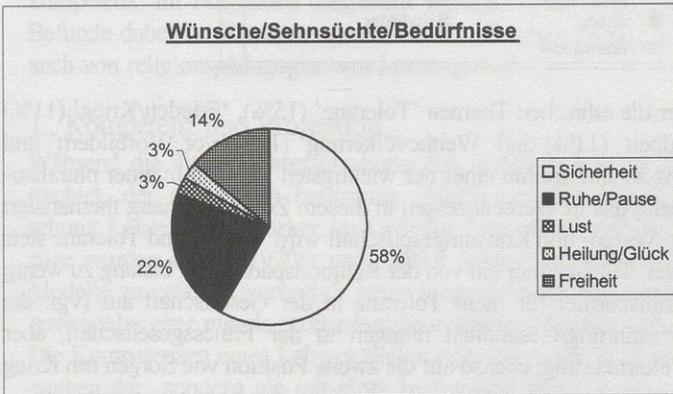
<sup>31</sup> Vgl. Böhm / Buschmann 2002 [Anm. 2], Teil 3. Ausführlicher: Uwe Böhm / Gerd Buschmann / Manfred L. Pirner, Himmlisch zart und höllisch gut. Engel und Teufel im Spie(ge)l der Werbung, in: Buschmann / Pirner 2003 [Anm. 8], 221-235; Heuermann 1994 [Anm. 16], 272-282; Die Wiederkehr Satans; Mertin / Futterlieb 2001 [Anm. 8], 119ff.; Norbert Bolz / David Bosshart, Kult-Marketing. Die neuen Götter des Marktes, Düsseldorf<sup>2</sup>1995, 287-311: Die Renaissance des Bösen.

<sup>32</sup> Vgl. die Abb. bei: Böhm / Buschmann / Pirner 2003 [Anm. 31], 228f. (West); Oskar Cöster, Ad' Age – Der Himmel auf Erden. Eine Theodizee der Werbung, Hamburg 1990, 210f. (Ford Fiesta).

### 3.5.3 Funktional-religiöse Motive

#### *Das Motivfeld 'Wünsche/Sehnsüchte/Bedürfnisse'*

Werbung spiegelt und bedient zugleich grundlegende menschliche Sehnsüchte und Bedürfnisse. Diese Bedürfnisse wurden und werden traditionell auch von der Religion bedient; Werbung – wie auch andere Elemente der (Massen- und Pop-)Kulturen<sup>33</sup> – übernimmt hier aber zunehmend auch Funktionen, für die bislang wesentlich die Religion zuständig war. Wenn Werbung zugleich ein Seismograf gesellschaftlicher Entwicklungen ist, weil die Werbemacher immer nahe am Puls der Zeit sein müssen, dann ist das Resultat der erhobenen Wünsche/Sehnsüchte/Bedürfnisse gleichermaßen aufschlussreich auch für den Zustand der Gesellschaft:

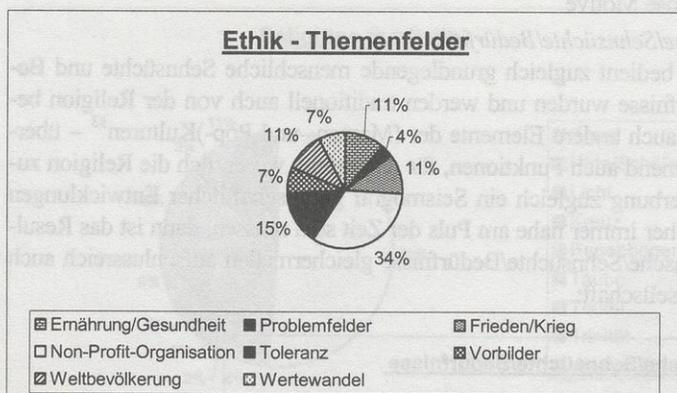


Über die Maßen groß ist das Bedürfnis nach Sicherheit (58%), das zugleich anzeigt, wie (ver)unsicher(t) sich Menschen in dieser Gesellschaft fühlen müssen, gefolgt vom Bedürfnis nach Ruhe/Pause (22%) inmitten einer zunehmend ruhe- und pausenlosen Dauerproduktion und inmitten hektischer Arbeits-, Alltags- und mittlerweile auch Freizeitwelten. Auch das Bedürfnis nach Freiheit (14%) – vgl. früher: Peter Stuyvesant – spiegelt eine womöglich tatsächlich erlebte Unfreiheit. Wenn Werbung die elementaren Bedürfnisse der Konsumenten aufgreift, dann zeigt sie, dass neue Bedürfnisse im Mittelpunkt stehen: In einer unsicheren Welt wünschen die Menschen sich Sicherheit und die Möglichkeit einer Pause im hektischen Alltag. Hier wird Werbung für die Religionspädagogik bedeutsam, weil sie seismografisch aufzeigt, wo die elementaren Bedürfnisse der Menschen zu finden sind.

#### *Das Motivfeld 'Themenfelder der Ethik'*

In diesem Bereich muss auf die Bedeutung von werbenden Non-Profit-Organisationen verwiesen werden, deren Anteil an diesem Resultat beachtlich ist (34%). Aber auch kommerzielle Unternehmen werben mit ethischen Themenbereichen. Und hier wird deutlich:

<sup>33</sup> Z.B. wird der Bereich der Ekstase, der traditionell mit bestimmten religiösen Kulturen und Ritualen in Verbindung steht, in neuerer Zeit von Rock-Konzerten übernommen, vgl. dazu: *Gotthard Fermor*, Ekstase. Das religiöse Erbe in der Popmusik als Herausforderung an die Kirche, Stuttgart 1999.



Insgesamt rangieren hier die ethischen Themen 'Toleranz' (15%), 'Frieden/Krieg' (11%) und 'Ernährung/Gesundheit' (11%) und 'Weltbevölkerung' (11%) vor 'Vorbildern' und 'Wertewandel'. Toleranz scheint mithin eines der wichtigsten Themen in einer pluralistischen Gesellschaft zu sein, das in Werbeanzeigen in diesem Zusammenhang thematisiert wird. Eine pluralistische Waren- und Konsumgesellschaft wird Vielfalt und Toleranz stets auf ihre Fahnen schreiben. Tut sich hier ein von der Religionspädagogik bislang zu wenig wahrgenommener Bündnispartner für mehr Toleranz in der Gesellschaft auf (vgl. die Strellson-Werbung)?! Ernährung/Gesundheit drängen in der Fitnessgesellschaft, aber auch im Kontext der Welternährung, ebenso auf die zweite Position wie Sorgen um Krieg und Frieden.

#### 4. Fazit und religionspädagogischer Ausblick

Religiöse Motive, insbesondere auch aus der jüdisch-christlichen Tradition, sind der Werbung bei wachem und sensiblen Hinsehen sehr viel präsenter als vielleicht angenommen. Auf ihre Weise wirkt die Werbung insofern am kulturellen gesellschaftlichen Gedächtnis mit. Religion und Christentum sind auch in diesem Massenmedium vielfältig anzutreffen; viele Zeitgenossen – auch Kinder und Jugendliche – nehmen Mose oder die Gebote deutlich häufiger über Werbeanzeigen wahr als durch die kirchlich-religiöse Verkündigung oder den schulischen Religionsunterricht.

Damit steht die Religionspädagogik vor einer dreifachen Aufgabe: 1) Zunächst muss sie sich massenmedial alphabetisieren, um die vorfindlichen religiösen Motive überhaupt erst einmal sensibel wahrzunehmen; das gilt für andere Bereiche der Massenkultur gleichermaßen: Videoclips, Fernsehen, Computerspiele etc. 2) Dann muss sie auf didaktisch-methodisch geschickte Art und Weise versuchen, diese in der Lebenswelt unserer Schüler/innen vorfindlichen religiösen Bezüge und Symbole als Anknüpfungspunkte zu nutzen, um Lebenswelt und religiöse Tradition miteinander in Korrelation zu bringen. 3) Dabei darf sie sich weder flach den Massenmedien ausliefern noch diese nur oberflächlich kulturpessimistisch kritisieren, sondern sollte die Dialektik, die die Werbung mit ihrer religiösen Aufladung bietet, konstruktiv-kritisch für religionspädagogische Ziele nutzen.

## Welche Kompetenzen brauchen (Religions)Lehrer/innen heute?

### *Ein Überblick über den Stand der erziehungswissenschaftlichen Diskussion*

Die Literatur zum Thema 'Lehrerkompetenz' lässt sich kaum noch überschauen. Dies hat nicht nur mit der großen Zahl einschlägiger Publikationen zu tun. Der Hauptgrund für die Unübersichtlichkeit der Diskussion ist vielmehr die Vielfalt der den diversen Untersuchungen zugrundeliegenden konzeptionellen Modelle und theoretischen Kategorien. Immerhin lassen sich drei zentrale Fragerichtungen ausmachen: 1. Kompetenz und Profession, 2. Kompetenz und Unterrichtsqualität und 3. Kompetenz und Berufsbiographie. Entlang dieser Fragerichtungen soll der Diskussionsstand zum Thema 'Lehrerkompetenz' im Folgenden dargestellt werden. Auch wenn erziehungswissenschaftliche Befunde dabei im Zentrum stehen, wird hoffentlich immer wieder deutlich, dass diese auch von religionspädagogischem Interesse sind.

#### 1. Kompetenz und Profession

Während die ältere Lehrerforschung den 'guten Lehrer' als individuellen Akteur betrachtet, der sich durch bestimmte Fähigkeiten auszeichnet, nimmt die neuere Forschung Lehrer/innen stärker im Geflecht ihrer verschiedenen Bezüge wahr. Diese Bezüge wurden in den 1970er und 1980er Jahren hauptsächlich durch rollentheoretische Modelle zu erfassen versucht<sup>1</sup>; heute hingegen wird der systemische Kontext des Lehrerhandelns eher mittels professionstheoretischer Modelle zum Ausdruck gebracht.<sup>2</sup> Die Kompetenzen eines Lehrers stellen sich von daher nicht primär als individuelle Eigenschaften dar, sondern als mit einer bestimmten Profession verbundene Standards. Die Auffassungen darüber, inwieweit der Beruf des Lehrers tatsächlich als Profession bezeichnet werden kann, sind allerdings kontrovers. Nach *Wolfgang Nieke* unterscheidet sich professionelles Handeln vom Alltagshandeln durch seine wissenschaftliche Fundierung und seine methodische Kontrolle.<sup>3</sup> Demnach wäre der Lehrberuf fraglos als Profession zu bezeichnen. *Ewald Terhart* dagegen meint, dass der Lehrerberuf aus berufssoziologischer Sicht nicht zu den Professionen gerechnet werden könne: „kein hochspezialisiertes Wissen, kein hochgeachtetes Klientel, Klientelversorgung in Gruppen, Abhängigkeit vom Staat, ganzheitlich-diffuse Rollenbeziehung zu den Klienten, zu viele

<sup>1</sup> Vgl. speziell für Religionslehrer/innen: *Michael Raske*, Rollenkonflikte des Religionslehrers, in: KBl 103 (2-3/1978) 110-124; *Bernhard Schach*, Der Religionslehrer im Rollenkonflikt. Eine religionssoziologische Untersuchung, München 1980; *Ulrich Schneider*, Rollenkonflikte des Religionslehrers. Bedingungen ihrer Entstehung und Aspekte ihrer Bearbeitung, Frankfurt/M. 1983; *Karin Kürten*, Der evangelische Religionslehrer im Spannungsfeld von Schule und Religion. Eine empirische Untersuchung, Neukirchen-Vluyn 1987.

<sup>2</sup> Vgl. z.B. *Arno Combe / Werner Helsper* (Hg.), Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns, Frankfurt/M. 1996; *Stefan Heil / Gabriele Faust-Siehl*, Universitäre Lehrerbildung und pädagogische Professionalität im Spiegel von Lehrenden. Eine qualitative empirische Untersuchung, Weinheim 2000; *Arno Combe / Werner Helsper*, Professionalität, in: Hans-Uwe Otto / Thomas Rauschenbach / Peter Vogel (Hg.), Erziehungswissenschaft: Professionalität und Kompetenz, Opladen 2002, 29-48.

<sup>3</sup> Vgl. *Wolfgang Nieke*, Kompetenz, in: Otto / Rauschenbach / Vogel 2002 [Anm. 2], 13-27, 22.

Frauen etc.“<sup>4</sup> Dass ihr Beruf nur einen semi-professionellen Charakter beanspruchen könne, gelte ganz besonders für Grundschullehrkräfte. Die Aufgabe, kleinen Kindern die Kulturtechniken beizubringen, ihnen einen verobjektivierten, sachlichen Weltzugang zu eröffnen, sie an institutionelle Regeln und Gruppenregeln zu gewöhnen etc., werde als nicht besonders spezifische, sondern eher ganzheitliche, quasi-laienhafte, typisch weibliche Arbeit betrachtet.<sup>5</sup>

Was trägt die Professionalitätsdiskussion nun aus zur Beantwortung der Frage nach dem spezifischen Anforderungsprofil des Lehrerberufs? Auf's Erste, so scheint es, wenig. Indirekt aber doch einiges. Denn zum einen ermöglicht es die Kategorie der pädagogischen Professionalität, „die Einheit pädagogischen Handelns in der Differenz unterschiedlicher Handlungsformen und -felder zu rekonstruieren“<sup>6</sup> und die Aufgabe des Lehrers in einen größeren Zusammenhang zu stellen. Und zum anderen und in Verbindung damit legt diese Kategorie einen Vergleich pädagogischer Berufe mit den klassischen Professionen (z.B. des Arztes, des Anwalts oder des Priesters) nahe; dabei werden spezifische Besonderheiten und Anforderungen pädagogischer Berufe deutlich. So zeigt sich, hier wiederum bezogen auf das Beispiel des Lehrers: Lehrer/innen verfügen, jedenfalls in der Wahrnehmung der gesellschaftlichen Öffentlichkeit, weitaus weniger als etwa Ärzte über das für klassische Professionen charakteristische „geachtete und ‘geheime’ Wissen“<sup>7</sup>, sie werden nicht geschützt durch den Nimbus unbestreitbarer Expertenschaft, sie können nicht davon ausgehen, dass ihre Klienten eine hohe eigene Motivation in die Kooperation mit ihnen einbringen, die Autonomie ihrer Entscheidungen ist eingeschränkt durch den Instanzenzug der Schulbürokratie usw. Das heißt in der Summe vor allem eines: Lehrer/innen arbeiten gewissermaßen vor ‘offenem Fenster’; trotz der ihnen – sicher nicht zu Unrecht – nachgesagten Abschottungsneigung z.B. gegenüber kollegialem Einblick ist, was sie tun und entscheiden, von allen Seiten her kritisierbar und nach allen Seiten hin rechtfertigungspflichtig. Die genervten Ausrufe „Ständig muss man alles erklären!“, „Nie kann man es allen recht machen!“, sind für medizinische und juristische Berufe weitaus weniger typisch als eben für pädagogische. Gerade weil in vielen pädagogischen Handlungssituationen so wenig klar ist, was richtig wäre, trotzdem aber auf die eine oder andere Weise verfahren werden muss, ist der Lehrer immer wieder Zweifeln und auch Selbstzweifeln ausgesetzt. Von daher ist mit pädagogischen Tätigkeiten ein erheblicher Begründungsaufwand verbunden, der einigen Stress auslösen kann und mit dem umzugehen gelernt sein will. Insofern verlangt gerade ein semi-professioneller Beruf wie der des Lehrers nach einer besonderen Begründungskompetenz.

<sup>4</sup> Ewald Terhart, Professionsforschung im Primarbereich, in: Jahrbuch Grundschulforschung, Bd. 1 (hg. v. Edith Glumpler / Sigrid Luchtenberg), Weinheim 1997, 44-61, 47.

<sup>5</sup> Vgl. ebd..

<sup>6</sup> Werner Helsper, Pädagogische Professionalität als Gegenstand des erziehungswissenschaftlichen Diskurses, in: ZfPäd 50 (2004) 303-308, 304.

<sup>7</sup> Terhart 1997 [Anm. 4], 46.

## 2. Kompetenz und Unterrichtsqualität

In der Literatur findet sich eine große Zahl unterschiedlicher Kompetenztheorien, die nur selten aufeinander Bezug nehmen. Der Begriff 'Kompetenz' beinhaltet zwei voneinander zu unterscheidende, wenn auch nicht zu trennende Komponenten: die Komponente der *Befähigung* und die Komponente der *Berechtigung*. Kompetent kann zum einen genannt werden, wer sich aufgrund seiner Befähigung in der Lage zeigt, eine bestimmte Aufgabe angemessen zu erfüllen; kompetent kann aber auch genannt werden, wer sich aufgrund seiner formalen Berechtigung als zuständig erweist, eine bestimmte Aufgabe auszuführen. Im Folgenden wird in erster Linie nach der nötigen *Befähigung* von Lehrer/innen gefragt werden.

Auf welche Art von Befähigung bzw. auf welche Kompetenzen kommt es bei der Tätigkeit von Lehrer/innen nun entscheidend an? Als geradezu klassisch kann man das im Kern auf *Heinrich Roth* zurückgehende Kompetenz-Quartett „Sachkompetenz“, „Methodenkompetenz“, „Sozialkompetenz“ und „Selbstkompetenz“ bezeichnen.<sup>8</sup> Seit dem Erscheinen von *Roths* „Pädagogische Anthropologie“ (1966/1971<sup>9</sup>) sind immer wieder neue Versuche unternommen worden, die für den Lehrerberuf erforderlichen Kompetenzen zu benennen und ihren inneren Zusammenhang zu beschreiben. Dabei sind die zwischen diesen Versuchen bestehenden Differenzen häufig vor allem terminologischer Art – und können in Anbetracht der im Wesentlichen gleich bleibenden Anforderungen an eine schulische Lehrtätigkeit in der Substanz auch kaum stark differieren. Natürlich sind Gesellschaft, Kindheit und Schule in einem ständigen Wandel begriffen, der die Arbeitsbedingungen und auch das Aufgabenverständnis von Lehrer/innen erheblich verändern kann; dennoch hat es der Lehrer stets mit einer *Institution* zu tun, mit deren gesellschaftlichen Funktionen und organisatorischem Regelwerk er sich arrangieren muss; er hat es stets mit einer asymmetrischen Art von *Interaktionen* zu tun, in denen er Heranwachsenden gegenüber erzieherische Verantwortung wahrzunehmen hat; und er hat es stets mit fachlichen *Inhalten* zu tun, die er auf eine Weise didaktisch-methodisch zu erschließen versuchen muss, welche dem Anspruch der Sache wie dem Verstehensvermögen der Schüler/innen gerecht wird.

So enthalten die verschiedenen Kompetenzmodelle einen sich oft nur in der Begrifflichkeit unterscheidenden Katalog von mindestens in ihrem Kernbestand gleichen oder ähnlichen Anforderungen. Ich beschränke mich hier auf acht Komponenten. Diese können als zentrale Voraussetzungen dafür betrachtet werden, dass ein Lehrer seine Aufgaben erfolgreich zu bewältigen vermag, insbesondere jene Aufgabe, in der im Allgemeinen das 'Kerngeschäft' des Lehrerberufs gesehen wird: den Unterricht.

a) *Personale Kompetenzen*. Diese standen in der einschlägigen Literatur lange Zeit im Vordergrund. Immer wieder genannt wurden und werden: Kontaktfreudigkeit und positive Ausstrahlung, geistige Wachheit und Einfühlungsvermögen, psychische Belastbarkeit und Selbstkontrolle, Geduld und Humor. In der „Essener Untersuchung“ nannten Religionslehrer/innen an Grundschulen als die für ihre Tätigkeit wichtigste personale

<sup>8</sup> Vgl. dazu *Nieke* 2002 [Anm. 3], 15; vgl. a. *Andreas Frey*, Die Kompetenzstruktur von Studierenden des Lehrerberufs. Eine internationale Studie, in: *ZfPäd* 50 (2004) 903-925.

<sup>9</sup> *Heinrich Roth*, Pädagogische Anthropologie (2 Bde.), Hannover 1966/1971.

Kompetenz, dass man in der Lage sein sollte, „den Kindern das Gefühl menschlichen Angenommenseins geben [zu] können“<sup>10</sup>. Im diachronen Vergleich gibt es in der Frage, welche Persönlichkeitsmerkmale einen guten Lehrer auszeichnen, allerdings erhebliche Unterschiede. Erschienen Tugendstrenge und (Selbst)Disziplin noch Anfang des vergangenen Jahrhunderts als unerlässliche Voraussetzungen für einen ‘ordentlichen’ Lehrer, so gelten heute eher menschliche Wärme und Toleranz als unverzichtbar. Insgesamt sind personale Kompetenzen in der Lehrerforschung, in dem Maße wie man sich von der Vorstellung des ‘geborenen Lehrers’ verabschiedet hat, gegenüber fachlichen und methodischen Kompetenzen etwas in den Hintergrund getreten. Doch trotz dieser Ablösung vom „Persönlichkeitsparadigma“<sup>11</sup> ist die Bedeutung des Faktors ‘Lehrerpersönlichkeit’ unbestritten. Besondere Beachtung verdient empirischen Studien zufolge die sog. „Selbstwirksamkeitsüberzeugung“ (Albert Bandura) von Lehrer/innen: die Zuversicht, dass man auftretende Probleme durch den Einsatz adäquater Mittel zu bewältigen vermag.<sup>12</sup> Es ist anzunehmen, dass eine niedrige Selbstwirksamkeitsüberzeugung mit geringer Frustrationstoleranz, rascher Demotivierung, relativ geringer Berufszufriedenheit und erhöhtem Burnout-Risiko positiv korreliert.

b) *Organisation unterrichtlicher Prozesse.* Die Initiierung, Anleitung und Begleitung fachlichen Lernens ist die zentrale Aufgabe von Lehrer/innen. Dabei sind vor allem didaktisch-methodische Kompetenzen erforderlich. Besondere Beachtung hat in der Lehrerforschung die Frage gefunden, welche Voraussetzungen auf Seiten des Lehrers einen fachlich effizienten Unterricht ermöglichen.<sup>13</sup> Die Untersuchungen machen deutlich, dass unterrichtliche Effizienz vor allem durch folgende Merkmale positiv beeinflusst wird: „ausgeprägte Aufgabenorientierung, effiziente Klassenführung, Passung des Unterrichts an die Lernvoraussetzungen der Schüler und kontinuierliche Diagnose ihres Lernfortschritts, klare Strukturierung des Lernstoffs sowie Engagement (‘enthusiasm’) des Lehrers“<sup>14</sup>. Es hat sich allerdings herausgestellt, dass unterrichtliche Effizienz und überhaupt unterrichtliche Qualität eine stark bereichsspezifische Komponente hat; das heißt, dass Aktivitäten des Lehrers, die das mathematische Denken von Schüler/innen fördern, nicht unbedingt auch geeignet sind, ihr religiöses Urteil entwickeln zu helfen.<sup>15</sup> Von daher seien noch drei Fähigkeiten genannt, die gerade für die Förderung *religiösen* Lernens bedeutsam erscheinen: (1) Die Fähigkeit, Schüler/innen für ein Thema zu interessieren. Mitunter werden die Schüler/innen für eine Thematik nicht so sehr durch die Erläuterung ihrer – zu diesem Zeitpunkt noch

<sup>10</sup> Vgl. Rudolf Englert / Ralph Giuth (Hg.), „Kinder zum Nachdenken bringen“. Eine empirische Untersuchung zu Situation und Profil katholischen Religionsunterrichts an Grundschulen, Stuttgart u.a. 1999, 105.

<sup>11</sup> Vgl. Rainer Bromme, Kompetenzen, Funktionen und unterrichtliches Handeln des Lehrers, in: Enzyklopädie der Psychologie (Hg. v. Franz Emanuel Weinert), Göttingen 1997, 177-212, 183ff.

<sup>12</sup> Vgl. Herbert Hertrampf / Ulrich Herrmann, „Lehrer“ – eine Selbstdefinition. Ein Ansatz zur Analyse von Lehrerpersönlichkeit und Kompetenzgenese durch das sozial-kognitive Modell der Selbstwirksamkeitsüberzeugung, in: Jahrbuch für Lehrerforschung 2 (1999) 49-71

<sup>13</sup> Sehr aufschlussreich, besonders für den Primarbereich, ist die *Scholastik-Studie: Franz Emanuel Weinert / Andreas Helmke* (Hg.), Entwicklung im Grundschulalter, Weinheim 1997.

<sup>14</sup> Andreas Helmke / Friedrich-Wilhelm Schrader, Determinanten der Schulleistung, in: Detlef H. Rost (Hg.), Handwörterbuch Pädagogische Psychologie, Weinheim 2001, 81-91, 86.

<sup>15</sup> Vgl. Weinert / Helmke 1997 [Anm. 13].

nicht nachvollziehbaren – sachlichen Relevanz zu interessieren sein als vielmehr durch den Enthusiasmus des Lehrers für diese Thematik. „Befunde zur Kovariation zwischen dem Enthusiasmus des Lehrers für den Unterrichtsstoff und dem Lernerfolg (besonders bei älteren Schülern) unterstreichen diesen Zusammenhang“<sup>16</sup>. (2) Die Fähigkeit, Schüler/innen zu eigenständigem Arbeiten zu animieren. Nach *Anton Bucher* ist kein anderer Faktor für die Lebensrelevanz und die bildende Kraft des Religionsunterrichts so entscheidend wie die Fähigkeit von Lehrer/innen, ihre Schüler zu vielfältigen Aktivitäten anzuregen.<sup>17</sup> *Bucher* sieht darin „eine, wenn nicht *die* Schlüsselqualifikation von ReligionslehrerInnen“<sup>18</sup>. (3) Die Fähigkeit den Unterricht so zu rhythmisieren, dass eine persönliche Auseinandersetzung der Schüler/innen mit religiösen Zeugnissen in Gang kommt. In der Religionspädagogik war es vor allem *Hans Schmid*, der herausgestellt hat, wie wichtig Unterrichtsdramaturgie und Zeitstruktur für das Gelingen korrelativer Prozesse sind.<sup>19</sup> Bei den letzten beiden Punkten sind Lehrer/innen nicht so sehr in ihrer klassischen Rolle als Vermittler gefragt, sondern als Arrangeure von Lerngelegenheiten. Bislang allerdings hat diese Komponente der Lehrtätigkeit in der stark effizienz- und produktorientierten Unterrichtsforschung noch keine große Rolle gespielt.<sup>20</sup>

c) *Fachliches Wissen*. Das Zentrum fachlichen Wissens ist sicherlich die Vertrautheit des Lehrers mit den Inhalten und Methoden der jeweiligen *Bezugswissenschaft*, in unserem Falle vor allem mit der Theologie. Dabei ist allerdings zu berücksichtigen, dass das für den Religionsunterricht heute erforderliche fachwissenschaftliche Wissen über die klassischen Themen des bekannten theologischen Fächerkanons hinausreicht und zum Beispiel auch religionswissenschaftliche Kenntnisse und 'cross-over'-Fragestellungen beinhaltet wie zum Beispiel die Rezeption theologischer Motive in literarischen Texten oder die Relevanz christlichen Glaubens für Grenzfragen medizinischer Ethik. Fachliches Wissen umfasst aber auch noch eine Reihe anderer Komponenten<sup>21</sup>, nämlich: (1) *Curriculares Wissen* – das heißt ein Wissen um die schul- und jahrgangsgerechte Portionierung und Aufarbeitung von Themengebieten. Diese Kompetenz dürfte mit der bildungspolitisch beabsichtigten Deregulierung der heute vorwiegend auf Bundes- und Länderebene vorgenommenen 'Stoffverteilung' zukünftig noch erheblich an Bedeutung gewinnen. (2) Ein Wissen um die *Philosophie des Schulfaches* – das heißt Kenntnisse darüber, „wofür der Fachinhalt nützlich ist und in welcher Beziehung er zu anderen Bereichen menschlichen Lebens und Wissens steht“<sup>22</sup>. Gerade im Blick auf die ja keineswegs unumstrittene Stellung des Religionsunterrichts ist die Fähigkeit von Lehrer/innen, 'ihr' Fach von seiner individuellen, schulischen, gesellschaftlichen und kultu-

<sup>16</sup> *Bromme* 1997 [Anm. 11], 191.

<sup>17</sup> Vgl. *Anton Bucher*, ReligionslehrerInnen: missionarisch wie Paulus, systematisch wie Thomas von Aquin, menschenfreundlich wie Maria Montessori?, in: Hans Mendl (Hg.), *Netzwerk ReligionslehrerInnen-Bildung*, Donauwörth 2002, 14-34, 27.

<sup>18</sup> *Ebd.*, 15.

<sup>19</sup> Vgl. *Hans Schmid*, *Die Kunst des Unterrichtens. Ein praktischer Leitfaden für den Religionsunterricht*, München 1997.

<sup>20</sup> Vgl. *Wolfgang Einsiedler*, Unterrichtsqualität in der Grundschule, in: *Grundschule* 30 (1998) 56-58.

<sup>21</sup> Vgl. *Bromme* 1997 [Anm. 11], 196f.

<sup>22</sup> *Ebd.*, 196.

rellen Bedeutung her einigermaßen plausibel begründen zu können, außerordentlich wichtig. (3) Schließlich *fachdidaktisches Wissen* – das heißt ein Vertrautsein mit fachdidaktisch begründeten Strategien der Erschließung unterrichtlicher Inhalte, in unserem Falle also etwa mit Konzepten der Korrelations- und Symboldidaktik oder der religionspädagogischen Elementarisierung<sup>23</sup>, aber auch mit bereichsspezifischen Erschließungsansätzen, also etwa mit bibeldidaktischen Zugängen, mit Formen der Bilddidaktik, mit einer Didaktisierung anthropologischer Problemlagen usw.

d) *Pädagogisches Ethos*. Mitte der 1980er Jahre sprach *Wolfgang Brezinka* vom „vergessenen Berufsethos der Lehrer“<sup>24</sup> und meinte, der Sinn für diese Dimension des Lehrerberufs habe einen Tiefstand erreicht, „den es in der Geschichte der Lehrerbildung noch nie gegeben habe“<sup>25</sup>. Wenige Jahre später kann von einer völligen Vergessenheit des Themas ‘Ethos’ nicht mehr die Rede sein<sup>26</sup>, auch wenn es für die Frage nach Lehrer-Kompetenzen insgesamt marginal bleibt. Die meisten Beiträge aus neuerer Zeit liefern allerdings gerade keine konkreten Anhaltspunkte für ein materiales Lehrer-Ethos. Vielmehr zeigen sie, explizit oder implizit, warum sich ein solches verbindliches Berufsethos in Anbetracht des dafür eigentlich nötigen, aber faktisch fehlenden Werte- und Orientierungskonsenses eben nicht mehr restaurieren lässt; es geht jetzt eher darum, die ethischen Implikationen pädagogischen Handelns in einem größeren Kontext zu reflektieren – in Anbetracht gesellschaftlicher Widersprüche<sup>27</sup>, institutioneller Zwänge (z.B. einer ‘Verbetrieblichung’<sup>28</sup> der Lehrertätigkeit), pädagogischer Antinomien<sup>29</sup> und professioneller Standards<sup>30</sup>. Heißt das in der Summe, dass es aussichtslos ist, noch so etwas wie ein pädagogisches Ethos formulieren zu wollen? Dass sich in diesem Feld keine verbindlichen Anforderungen mehr definieren lassen? Hat die Professionalisierung des Lehrerberufs so etwas wie ein Ethos vielleicht sogar entbehrlich gemacht?<sup>31</sup> Oder be-

<sup>23</sup> Vgl. *Friedrich Schweitzer u.a.*, Religionsunterricht und Entwicklungspsychologie. Elementarisierung in der Praxis, Gütersloh 1995; *Hans Mendl*, Elementarisieren lernen, in: JRP 18 (2002), Neukirchen-Vluyn 2002, 63-73; *Friedrich Schweitzer*, Elementarisierung im Religionsunterricht. Erfahrungen, Perspektiven, Beispiele, Neukirchen-Vluyn 2003.

<sup>24</sup> *Wolfgang Brezinka*, Erziehung in einer wertunsicheren Gesellschaft. Beiträge zur Praktischen Pädagogik, München 1986, 172.

<sup>25</sup> Ebd., 197.

<sup>26</sup> Vgl. *Hermann Giesecke*, Pädagogik als Beruf. Grundformen pädagogischen Handelns, Weinheim 1987; *Hans Jochen Gamm*, Pädagogische Ethik. Versuch zur Analyse der erzieherischen Verhältnisse, Weinheim 1988; *Jürgen Oelkers*, Professionsmoral oder pädagogisches Ethos? Eine historische Kritik, in: Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik 62 (1986) 487-506; *Fritz Oser*, Ethos – die Vermenschlichung des Erfolgs. Zur Psychologie der Berufsmoral von Lehrpersonen, Opladen 1998.

<sup>27</sup> Vgl. *Gamm* 1988 [Anm. 26].

<sup>28</sup> Vgl. *Herbert Altrichter*, Schulentwicklung und Professionalität. Bildungspolitische Entwicklung und neue Anforderungen an LehrerInnen, in: Johannes Bastian u.a. (Hg.), Professionalisierung im Lehrerberuf. Von der Kritik der Lehrerrolle zur pädagogischen Professionalität, Opladen 2000, 145-163.

<sup>29</sup> *Werner Helsper*, Antinomien des Lehrerhandelns in modernisierten pädagogischen Kulturen. Paradoxe Verwendungsweisen von Autonomie und Selbstverantwortlichkeit, in: Combe / Helsper 1996 [Anm. 2], 521-569.

<sup>30</sup> Vgl. *Hermann Giesecke*, Die Berufsethik des Lehrers ist seine Professionalität, in: Die Deutsche Schule 82 (1/1990) 21-24.

<sup>31</sup> Dazu: *Oelkers* 1986 [Anm. 26].

steht die Berufsethik des Lehrers, wie *Hermann Giesecke* meint, gerade in seiner Professionalität?<sup>32</sup> *Giesecke* will damit wohl sagen: Nachdem es in der Lehrerschaft lange Zeit eine Berufsmoral ohne professionellen Habitus gab (die emphatische Rede vom pädagogischen Verhältnis!), sind die Verhältnisse nun eher umgekehrt: Lehrer/innen bilden einen professionellen Habitus ohne ein Berufsethos aus. Demgegenüber käme es darauf an, die berufsethischen Implikationen recht verstandener Professionalität zu begreifen. Diese sieht *Giesecke* gerade im Bewusstsein des Lehrers von der Begrenztheit seiner pädagogischen Aufgabe: in der „Partikularisierung der Verantwortung für das Aufwachsen der Kinder“<sup>33</sup>. Es ist dies als deutliche Kritik an Tendenzen zu verstehen, die Schule mit immer neuen Aufgaben zu überfrachten und den Beruf des Lehrers zu ‘sozialpädagogisieren’.

e) *Kommunikative Kompetenz*. Diese Kompetenz weist Überschneidungen mit den schon genannten personalen Kompetenzen und mit der Kompetenz zur Organisation unterrichtlicher Prozesse auf. Es handelt sich um eine fachunspezifische Fähigkeit zu verständigungsorientiertem Handeln. Dabei geht es nicht primär um die didaktische Vermittlung kultureller Inhalte, sondern um die Aushandlung pädagogisch relevanter Situationen: Inwieweit sind Lehrer/innen in der Lage, die Intentionen von Schüler/innen zu erfassen, eigene Intentionen darzustellen und zu begründen, mit konfligierenden Intentionen angemessen umzugehen? Kommunikative Kompetenz ist sowohl im Umgang mit Einzelnen gefordert (in erster Linie mit einzelnen Schüler/innen, aber auch im Umgang mit einzelnen Kolleg/innen oder mit Eltern) als auch in unterrichtlichen Situationen. Besonders hohe Anforderungen an die kommunikative Kompetenz von Lehrer/innen stellt der Umgang mit Unterrichtsstörungen.<sup>34</sup> Derartige ‘Disziplinprobleme’ können gerade Berufsanfänger/innen ziemlich zu schaffen machen.<sup>35</sup> Doch auch berufserfahrene Lehrer/innen stellen fest, dass die Quote als ‘schwierig’ oder gar ‘verhaltensauffällig’ einzuschätzender Schüler/innen stark zugenommen hat.<sup>36</sup> Von daher ist es in vielen Fällen schwierig, auch nur die elementaren Voraussetzungen für einigermaßen effizienten Unterricht zu schaffen. In Verbindung damit ist die Beanspruchung der Lehrer/innen durch kommunikative und erzieherische Arbeit enorm gewachsen. *Arno Combe* und *Sylvia Buchen*, die Fallstudien zu alltäglichen Formen der Lehrerbelastung angestellt haben, meinen, es sei die „unsichtbare Beziehungsarbeit, die die eigentümliche Anstrengung heutiger Lehrertätigkeit ausmacht“<sup>37</sup>. Ständig müsse versucht werden,

<sup>32</sup> Vgl. *Giesecke* 1990 [Anm. 30], 21.

<sup>33</sup> Ebd., 24.

<sup>34</sup> Vgl. *Barbara Jürgens*, Schwierige Schüler?, Hohengehren 2000; *Gabriele Kreter*, Jetzt reicht's: Schüler brauchen Erziehung, Seelze 2001; *Hans-Peter Nolting*, Störungen in der Schulklasse, Weinheim 2002; *Gert Lohmann*, Mit Schülern klarkommen, Berlin 2003; *Walter Kowalczyk / Klaus Otlich*, Die Selbstdisziplin stärken - das Klassenklima entwickeln, Berlin 2004.

<sup>35</sup> Vgl. *Hans-Peter de Lorent*, Praxisschock und Supervision. Auswertung einer Umfrage bei neu eingestellten Lehrern, in: *Pädagogik* 44 (9/1992) 22-25, 24.

<sup>36</sup> Vgl. *Maria Fölling-Albers*, Schulkinder heute. Auswirkungen veränderter Kindheit auf Unterricht und Schulleben, Weinheim 1992; *Englert / Güth* 1999 [Anm. 10], 70f.

<sup>37</sup> *Arno Combe / Sylvia Buchen*, Belastung von Lehrerinnen und Lehrern. Fallstudien zur Bedeutung alltäglicher Handlungsabläufe an unterschiedlichen Schulformen, Weinheim 1996, 66.

ein „Arbeitsbündnis“ (*Combe/Buchen*) herzustellen oder aufrecht zu erhalten, damit an die Klärung von Sachen<sup>38</sup> überhaupt zu denken sei.

f) *Pädagogisches Handlungsrepertoire*. Was gute Lehrer/innen von weniger guten unterscheidet, ist in vielen Fällen gar nicht so leicht bestimmbar: Gute Lehrer/innen können sehr unterschiedliche personale Voraussetzungen mitbringen und ihr theoretisches Wissen muss dem ihrer Kolleg/innen nicht unbedingt überlegen sein. Was wirkliche Expert/innen aber in besonderer Weise auszeichnet, ist offenbar ihre Fähigkeit, pädagogische Interaktionen und unterrichtliche Prozesse zu 'lesen', sie in ihrer inneren Komplexität und Dynamik in wenigen Augenblicken zu durchschauen und einzuschätzen.<sup>39</sup> Diese spezifische Urteilsfähigkeit erinnert an *Johann Friedrich Herbarts* Überlegungen zum „pädagogischen Takt“, einem im Zusammenspiel zwischen praktischen Erfahrungen und theoretischer Reflexion gewonnenen situierten Wissen.<sup>40</sup> Zu einem solchen situierten Wissen muss dann allerdings auch eine flexible Reaktionsfähigkeit hinzukommen: die Verfügung über ein breites und sicher einsetzbares Spektrum pädagogischer Handlungs- und methodischer Verfahrensmöglichkeiten und das Geschick, seine Interventionen und Pläne auch auf unvorhergesehene Entwicklungen abzustimmen. Dieses hier als 'pädagogisches Handlungsrepertoire' angesprochene Expertenwissen ist allerdings hochgradig individualisiert<sup>41</sup> und nur bedingt kommunikabel. Es ist nicht ohne weiteres in einen Katalog praktischer Empfehlungen umsetzbar, die man Berufsanfänger/innen mit auf den Weg geben könnte. Offensichtlich wird ein solches Handlungsrepertoire vor allem im reflektierten Vollzug beruflicher Praxis selbst gewonnen und lässt sich außerhalb beruflicher Anwendungssituationen entsprechend schwer ausbilden. Der Einsatz von Konzepten situierten Lernens<sup>42</sup> in der Lehrerbildung weist allerdings darauf hin, dass es durchaus Möglichkeiten gibt, den Anwendungsbezug pädagogischen und didaktischen Wissens noch zu optimieren.<sup>43</sup> Ob allerdings mit solchen Konzepten vielfach verbundene Formen eines Lehrlings-Lernens („apprenticeship learning“) bzw. einer Meister-Lehre für die Kompetenzentwicklung zukünftiger Lehrer/innen wirklich zielführend sein können, erscheint sehr zweifelhaft.<sup>44</sup>

g) *Diagnostische Kompetenz*. Die diagnostische Kompetenz ist in der Lehrerforschung, ähnlich wie die berufsethische Kompetenz auch, lange Zeit eher randständig behandelt worden. Seit einiger Zeit ist jedoch, gerade im Zusammenhang mit der Diskussion über

<sup>38</sup> Vgl. *Hartmut von Hentig*, Die Menschen stärken, die Sachen klären, Stuttgart 1985.

<sup>39</sup> Vgl. *Falko Rheinberg / Rainer Bromme*, Lehrende in Schulen, in: *Andreas Krapp / Bernd Weidenmann* (Hg.), Pädagogische Psychologie. Ein Lehrbuch, Weinheim 2001, 295-332, 303.

<sup>40</sup> Vgl. *Johann Friedrich Herbart*, Rede bei Eröffnung der Vorlesungen über Pädagogik, in: *ders.*, Pädagogische Vorlesungen (bes. v. *Josef Esterhues*), Paderborn 1957 (1802), 143-153.

<sup>41</sup> Vgl. *Rheinberg / Bromme* 2001 [Anm. 39], 316.

<sup>42</sup> Vgl. *Karl Josef Klauer*, Situiertes Lernen, in: *Rost* 2001 [Anm. 14], 635-641.

<sup>43</sup> Vgl. *Maria Fölling-Albers / Andreas Hartinger / Dzenana Mörtl-Hafizovic*, Situiertes Lernen in der Lehrerbildung, in: *ZfPäd* 50 (2004) 727-747.

<sup>44</sup> Vgl. *Rudolf Englert*, Die Präsentation von „Meisterstücken“ – Perspektive für zukünftige Lehrerausbildung oder Rückfall in religionspädagogisches Kunsthandwerk, in: *Im Zeichen einer veränderten Kindheit. Religionsunterricht an Grundschulen* (Bensberger Protokolle 86), Bensberg 1996, 147-168.

Bildungsstandards, eine deutliche Steigerung des Interesses festzustellen.<sup>45</sup> Die diagnostische Kompetenz umfasst eine Reihe von Fähigkeiten bzw. Standards. Eine besondere Rolle spielt dabei die Leistungsbeurteilung von Schüler/innen. Gerade Religionslehrer/innen tun sich damit oft schwer. Inwieweit können religiöse Lernfortschritte in Anbetracht der sehr persönlichen Natur solchen Lernens überhaupt ein Gegenstand vergleichender Bewertung sein? Soll man sich für einen solchen Vergleich eher an individuellen oder an sozialen Bezugsnormen orientieren, also an der Lernbiographie des Einzelnen und den in ihr sichtbar werdenden Entwicklungen oder am Leistungsniveau der Lerngruppe bzw. dem erwarteten Leistungsniveau einer bestimmten Jahrgangsstufe? Und was heißt 'kompetente' Leistungsbewertung, wenn Lehrer/innen einerseits der Selektionsfunktion von Schule Rechnung zu tragen haben (was die Orientierung an sozialen Bezugsnormen nahelegt), andererseits aber erwiesen ist, „dass Lehrer mit starker sozialer Bezugsnormorientierung ungünstige Motivationseffekte insbesondere bei den lernschwächeren Schülern ihrer Klasse erzeugen“<sup>46</sup>? Diagnostische Kompetenz bezieht sich aber auf weitaus mehr als nur die formelle Leistungsbewertung. Es geht darüber hinaus darum, die individuellen Lernfortschritte der Schüler/innen einzuschätzen, ihre jeweiligen Lernprobleme wahrzunehmen, geeignete Fördermaßnahmen zu ergreifen und vor allem auch ein gezieltes und konstruktives Feed-back zu geben. Gerade die *Scholastik-Studie* hat gezeigt, wie wichtig solche individuellen Rückmeldungen für Motivation, Leistungsentwicklung und Fähigkeitsselbstbild von Schüler/innen sind.<sup>47</sup> Zur diagnostischen Kompetenz gehört schließlich auch: (1) Dass Lehrer/innen ihre Einschätzung der Schüler/innen kritisch reflektieren und kontrollieren. (2) Dass sie sich darüber im Klaren sind: Erwartungen an Schüler/innen werden oft auch unbewusst kommuniziert. (3) Dass sie darum wissen, welche Effekte Lehrer-Erwartungen bei den Schüler/innen hervorrufen können (vgl. dazu die Forschungen zum sog. 'Pygmalioneffekt'). (4) Und dass sie sich fragen, inwieweit die Erwartungen, die sie an Schüler/innen haben, wiederum damit zusammenhängen, wie sie sich deren Leistung erklären (z.B. durch Begabung, Anstrengungsbereitschaft, soziale Herkunft usw.; vgl. dazu die Forschungen zur sog. 'Kausalattribution').

*h) Reflexive Kompetenz.* In der Diskussion um die Professionalität von Lehrer/innen ist die Fähigkeit zur Selbstreflexion immer wieder als eine zentrale Komponente hervorgehoben worden. *Sabine Reh* und *Carla Schelle* bringen dies auf die Formel „Professionalität durch Reflexivität“<sup>48</sup>. Zu solcher Reflexivität gehört, seine eigene Praxis selbstkritisch zu prüfen, in kollegialem Austausch Schwierigkeiten zum Thema zu machen, Misserfolge einzugestehen und aus ihnen zu lernen, sich mit innovativen Konzepten auseinanderzusetzen und in Fortbildungsveranstaltungen seine Kompetenzen gezielt zu erweitern. Nur wer bereit und fähig ist, seine beruflichen Erfahrungen in dieser Weise

<sup>45</sup> Vgl. z.B. *Franz Emanuel Weinert* (Hg.), *Leistungsmessungen in Schulen*, Weinheim 2001; *Dzenana Mörtl-Hafizovic*, Diagnostische Kompetenzen im Lehrberuf, in: *Grundschule* 36 (6/2004) 17-20; *Marianne Horstkemper*, Diagnosekompetenz als Teil pädagogischer Professionalität, in: *Neue Sammlung* 44 (2004) 201-214.

<sup>46</sup> *Rheinberg / Bromme* 2001 [Anm. 39], 314.

<sup>47</sup> Vgl. *Weinert / Helmke* 1997 [Anm. 13].

<sup>48</sup> *Sabine Reh / Carla Schelle*, Biographie und Professionalität. Die Reflexivität biographischer Erzählungen, in: *Bastian u.a.* 2000 [Anm. 28], 107-124, 108.

kritisch auszuwerten, ist in der Lage, sich auf Gegebenheiten einzustellen, die beständigem Wandel unterliegen – etwa was die Schülerschaft, was das Verständnis von Schule, was den fachwissenschaftlichen Erkenntnisstand oder auch die leitenden fachdidaktischen Konzepte anbelangt. Gerade weil pädagogisches Handeln ein „letztlich planmäßig nicht zu strukturierendes Geschehen ist, [...] verlangt dies soziale Räume für Dispute über den Eigensinn der Arbeit und ständige Auseinandersetzungen über ihre Bedingungen, Handlungsgrundlagen und Handlungsmöglichkeiten“<sup>49</sup>. Es ist wichtig, dass solche reflexive Kompetenz bereits in der Ausbildung und besonders im Referendariat entwickelt wird – in einer berufsbiographischen Phase, in der das berufliche Selbstbild noch im Aufbau begriffen ist, Tätigkeiten noch nicht routinisiert sind und man in Gestalt von Mentor/innen und anderen erfahrenen Kolleg/innen mit unterschiedlichen Modellen beruflicher Praxis konfrontiert ist. Mit Recht wird Reflexivität als „eine Art Schlüsselkompetenz“<sup>50</sup> betrachtet, denn sie entscheidet maßgeblich darüber, wie die Lernentwicklung auch in anderen Kompetenzbereichen verläuft.

In ihren Anfängen beschäftigte sich die Lehrerforschung sehr stark mit der Frage: „Was kennzeichnet einen guten Lehrer?“ (sog. „Persönlichkeitsparadigma“). Später änderte sich die Fragerichtung. Jetzt wollte man wissen: „Was kennzeichnet guten Unterricht?“ Im Fokus stand nicht mehr die Persönlichkeit des Lehrers, sondern der Prozess des Lehrens und Lernens. In diesem Zusammenhang versuchte man einzelne Elemente der Lehrertätigkeit zu isolieren (z.B. Klassenführung, Fragetechnik, Reaktion auf Schüleräußerungen usw.) und auf ihre Bedeutung für die Effizienz und das Gelingen von Unterricht hin zu untersuchen (sog. „Prozess-Produkt-Paradigma“<sup>51</sup>). Auf diese Weise wurden eine Fülle wertvoller Befunde erzielt. Gleichzeitig aber zeigte sich: Guter Unterricht darf nicht einfach als die Summe einer Reihe guter Einzelelemente gedacht werden. Und: Gute Lehrer/innen dürfen nicht einfach als die Summe einer Reihe wertvoller Einzelkompetenzen betrachtet werden. Lehrer/innen können auf durchaus sehr unterschiedliche Weise ‚gut‘ und ‚erfolgreich‘ sein, und viele von ihnen sind dies offenbar sogar auf eine Weise, die mit den im Rahmen der Prozess-Produkt-Forschung gewonnenen Erkenntnissen und Postulaten keineswegs in allen Einzelzügen kompatibel ist. Offensichtlich hat Unterricht so etwas wie ‚Gestaltcharakter‘. Das heißt: Über die diversen Einzelzüge hinaus muss ihm eine innere Stimmigkeit, eine individuelle Authentizität zukommen, eine Qualität jedenfalls, welche die Einzelzüge zu etwas Ganzem integriert. Dieser Qualität hat man in der Lehrerforschung auf unterschiedliche Weise auf die Spur zu kommen versucht. Man kann das, was die verschiedenen Einzelkompetenzen zusammenhält, das „berufliche Selbstkonzept“<sup>52</sup> nennen, man kann vom Lehrer als „kompetentem Experten für die Kunst des Unterrichtens“<sup>53</sup> sprechen, der in seiner

<sup>49</sup> Arno Combe / Werner Helsper, Einleitung: Pädagogische Professionalität. Historische Hypothesen und aktuelle Entwicklungstendenzen, in: dies. 1996 [Anm. 2], 9-48.

<sup>50</sup> Reh / Schelle 2000 [Anm. 48], 108; s.a. Stefan Heil / Hans-Georg Ziebertz, Reflexivität als Schlüsselkompetenz, in: Hans-Georg Ziebertz / Stefan Heil / Hans Mendl / Werner Simon, Religionslehrausbildung an der Universität. Profession – Religion – Habitus, Münster 2005, 78-95.

<sup>51</sup> Vgl. Rheinberg / Bromme 2001 [Anm. 39], 299ff.

<sup>52</sup> Z.B. Nieke 2002 [Anm. 3], 21.

<sup>53</sup> Vgl. Bromme 1997 [Anm. 11], 186.

Person ein „kohärentes Ensemble von Wissen und Können“<sup>54</sup> vereinigt, man kann vom „professionellen Selbst“<sup>55</sup> sprechen. Ein solches professionelles Selbst hat genau jene integrierende und strukturierende Funktion im Blick auf Kompetenzen und Handlungsrepertoires, von der gerade die Rede war. Die Frage ist, wie sich dieses professionelle Selbst entwickelt.

### 3. Kompetenz und Berufsbiografie

Lange Zeit war die Genese der für die Tätigkeit von Lehrer/innen wichtigen Kompetenzen bzw. die Genese dessen, was man mit *Karl-Oswald Bauer* das „professionelle Selbst“ eines Lehrers nennen kann, in der Lehrerforschung kaum ein Thema. Wie Lehrer/innen Kompetenzen entwickeln, war allenfalls in Verbindung mit Überlegungen zur Reform der universitären Lehrerbildung eine Frage. Dies hat sich geändert. Gerade die Forschungen zur Berufsbiographie von Lehrer/innen<sup>56</sup> haben gezeigt, dass Kompetenzgenese in der Perspektive eines „life-span-development“ (*Paul B. Baltes*) betrachtet werden muss und dass die einzelnen Phasen der Lehrerbildung in diesem größeren Ganzen und damit auch in ihrer jeweils begrenzten Funktion gesehen werden müssen.

Der Ertrag dieser und anderer für das Thema ‘Kompetenzentwicklung von Lehrer/innen’ relevanter Studien kann hier allerdings nur in äußerst reduzierter Form eingeholt werden. Es soll dies durch einen Katalog von theseartig formulierten Befunden geschehen. Meines Erachtens sind alle diese zur Genese pädagogischer Handlungskompetenz erzielten Ergebnisse – mit den erforderlichen Spezifikationen – auf die Genese auch religionspädagogischer Handlungskompetenz übertragbar.

- (1) Die Entwicklung (religions)pädagogischer Handlungskompetenz kann „als individuelle Bearbeitung und Lösung allgemeiner Entwicklungsaufgaben“<sup>57</sup> begriffen werden. Das heißt: „Die Anzahl der Entwicklungsaufgaben ist begrenzt, doch die individuellen Deutungen und Bearbeitungsstrategien sind vielfältig“<sup>58</sup>.
- (2) Die Entwicklung (religions)pädagogischer Handlungskompetenz lässt sich nicht monokausal erklären. „Erst durch das Zusammenspiel verschiedener persönlicher Dispositionen und verschiedener (berufs-)biographischer Erfahrungen entstehen die spezifischen Kompetenzbündel“<sup>59</sup>.

<sup>54</sup> Ebd., 187.

<sup>55</sup> *Karl-Oswald Bauer / Andreas Kopka / Stefan Brindt*, Pädagogische Professionalität und Lehrerbearbeit. Eine qualitativ empirische Studie über professionelles Handeln und Bewusstsein, Weinheim 21999.

<sup>56</sup> Vgl. *Gertrude Hirsch*, Biographie und Identität des Lehrers. Eine typologische Studie über den Zusammenhang von Berufserfahrungen und beruflichem Selbstverständnis, Weinheim 1990; *Geert Kelchtermans*, Die berufliche Entwicklung von Grundschullehrern aus einer biographischen Perspektive, in: *Pädagogische Rundschau* 44 (1990) 321-332; *Ewald Terhart* (Hg.), Unterrichten als Beruf. Neuere amerikanische und englische Arbeiten zur Berufskultur und Berufsbiographie von Lehrern und Lehrerinnen, Köln u.a. 1991; *Michael Huberman*, Der berufliche Lebenszyklus bei Lehrern, in: ebd., 249-267; *Ewald Terhart*, Berufsbiographien von Lehrern und Lehrerinnen, Frankfurt/M. 1994.

<sup>57</sup> *Uwe Hericks / Ingrid Kunze*, Entwicklungsaufgaben von Lehramtsstudierenden, Referendaren und Berufseinsteigern. Ein Beitrag zur Professionalisierungsforschung, in: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 5 (2002) 401-416, 403.

<sup>58</sup> Ebd.

<sup>59</sup> *Hertramph / Herrmann* 1999 [Anm. 12], 50.

- (3) (Religions)Pädagogische Handlungskompetenz entwickelt sich nicht nur da, wo dies ausdrücklich intendiert ist. So zeigen etwa berufsbiographische Studien, dass viele Studierende vor und neben dem Studium Fähigkeiten erwerben, die sich für ihre berufspraktische Bewährung als außerordentlich nützlich erweisen<sup>60</sup>, z.B. Nachhilfeunterricht, Hausaufgabenbetreuung, die Mitarbeit in einer Theatergruppe, das Engagement in Jugendarbeit oder Sportvereinen usw. Gerade Erfahrungen in der Jugendarbeit bilden in vielen Fällen „die Ausgangsbasis für ein ‘Grundvertrauen’, später mit Schülern zurechtkommen zu können“<sup>61</sup>.
- (4) Der Beitrag der universitären Lehrerbildung zur Entwicklung berufspraktisch relevanter Kompetenzen wird von ihren Absolvent/innen fast durchweg als gering eingeschätzt.<sup>62</sup> „Als problematisch aus Sicht der Studierenden erweist sich [...] die oft fehlende Möglichkeit, Erlerntes in der Praxis umzusetzen, d.h. praktisches Handeln kann nur selten reflektiert werden, Rückbezüge zur erlernten Theorie kommen zu kurz“<sup>63</sup>.
- (5) Für die Entwicklung (religions)pädagogischer Handlungskompetenz und darüber hinaus für die berufsbiographische Entwicklung überhaupt gelten Referendariat und Berufseingangsphase als besonders kritische wie auch als besonders prägende Phasen.<sup>64</sup> Gleichwohl steht bislang nur relativ wenig gesichertes Wissen darüber zur Verfügung, welche Bedingungen und Faktoren die Entwicklung von Handlungskompetenz in der Situation des Referendariats fördern und welche sie eher behindern.
- (6) Über die (religions)pädagogische Kompetenzentwicklung im mittleren und späteren Berufsleben lassen sich jenseits eher normativ geprägter Modelle (z.B. der Unterscheidung von „survival stage“, „mastery stage“ und „routine stage“, wie sie *Frances F. Fuller* und *Oliver H. Brown* vornehmen<sup>65</sup>) kaum verallgemeinerungsfähige Aussagen machen. Dafür gibt es zu viele intervenierende Variablen. Eine erhebliche Rolle für die weitere Entwicklung beruflicher Professionalität spielen etwa die persönlichen Lebensumstände (z.B. Krisenerfahrungen, Schuleintritt der eigenen Kinder<sup>66</sup>, außerberufliche Tätigkeiten<sup>67</sup>), aber auch die innere Dynamik der jeweiligen Berufsbiographie (die nach *Michael Huberman* schließlich entweder zu einem gelassenen oder einem resignativen „Desengagement“<sup>68</sup> führt).

<sup>60</sup> Vgl. *Hericks / Kunze* 2002 [Anm. 57], 410.

<sup>61</sup> *Herbert Hertrampf*, Lehrer-werden - ein Drahtseilakt? Von der Selbstdefinition zur Ko-Konstruktion beruflichen Handelns, in: Bernhard Sieland / Birgit Reißland (Hg.), *Qualitätssicherung in der Lehrerbildung: Bedingungsfaktoren und Qualitätskriterien*, Hamburg 2000, 191-214, 196.

<sup>62</sup> Vgl. z.B. *Englert / Güh* 1999 [Anm. 10], 64f.

<sup>63</sup> *Alexander Nolle*, Pädagogisches Wissen und Können von Lehramtsstudierenden. Eine Untersuchung zu Stand und Entwicklung ihrer Fach- und Sozialkompetenz, in: *Journal für LehrerInnenbildung* 3 (2003) 20-30, 27.

<sup>64</sup> Vgl. *Hericks / Kunze* 2002 [Anm. 57], 405.

<sup>65</sup> Vgl. *Terhart* 1994 [Anm. 56], 23f.

<sup>66</sup> Vgl. *Patricia J. Sikes / Lynda Measor / Peter Woods*, Berufslaufbahn und Identität im Lehrerberuf, in: *Terhart* 1991 [Anm. 56], 231-248.

<sup>67</sup> Vgl. *Huberman* 1991 [Anm. 56].

<sup>68</sup> Ebd., 249.

- (7) Als ein wichtiger Schlüssel für das Verständnis (religions)pädagogischer Kompetenzentwicklung ist die sog. „Selbstwirksamkeitsüberzeugung“ zu betrachten. „Sie kann als personale Bewältigungsressource begriffen werden, die durch ihre motivationale Struktur (mit-)bestimmt, inwieweit ein Individuum bereit und in der Lage ist, Schwierigkeiten aktiv in Angriff zu nehmen“<sup>69</sup>.
- (8) Eine ebenfalls zentrale Voraussetzung für lebenslange Kompetenzentwicklung ist die Bereitschaft und die Fähigkeit zur kontinuierlichen Reflexion der eigenen Arbeit und der ihr zugrunde liegenden Interpretationsmuster. Solche (Selbst)Reflexivität ist die Voraussetzung dafür, dass Lehrer/innen es schaffen, individuelle Ansprüche und professionelle Standards immer wieder neu miteinander auszubalancieren.<sup>70</sup>
- (9) Die Weiterentwicklung (religions)pädagogischer Handlungskompetenz kann durch institutionalisierte Feed-back-Strukturen gefördert werden. Leider fehlt vielen berufserfahrenen Lehrer/innen ein solcher „Anreiz zur Kompetenzgenese“<sup>71</sup>.

Schließlich sei noch ein Punkt angesprochen, in dem die Meinungen auseinandergehen: die curriculare Planbarkeit der Ausbildung (religions)pädagogischer Handlungskompetenz. *Herbert Hertramph* bezeichnet die Vorstellung, die Kompetenz-Entwicklung von Lehrer/innen ließe sich in Gestalt einer sachlogisch geordneten Sequenz einzelner Ausbildungsabschnitte gezielt planen, als irrig. „Richtig ist, daß sich die Berufsbiographie des Lehrers in Phasen unterteilen läßt, die einen je eigenen Charakter haben.“<sup>72</sup> Doch „der Lernprozeß nimmt dabei keineswegs den linearen Verlauf, den die Gestalter der Lehrerausbildung so gern voraussetzen, günstigstenfalls kann von Wellenbewegungen, weit eher noch von ‘Zick-Zack-Kurven’ oder ‘Rückschlaufen’ gesprochen werden“<sup>73</sup>. Illusionär sei besonders auch die Vorstellung, „mit Hilfe der Ermittlung von Qualifikationsprofilen und -anforderungen für Lehrerhandeln ließe sich eine Ausbildung konzipieren und durchführen, die eine berufsalltags-orientierte Berufsvorbereitung bzw. -einführung sicherstellen könnte“<sup>74</sup>. Denn es gebe „keine Möglichkeit, eine Berufstätigkeit vor oder unabhängig von den Kontextbedingungen und Handlungsvollzügen ihrer Ausübung zu lernen“<sup>75</sup>.

Demgegenüber gibt es von anderer Seite sehr wohl Bemühungen, genau dies zu versuchen: die Berufsbiographie von Lehrern als eine in aufeinander aufbauenden Stufen erfolgende Kompetenzentwicklung darzustellen.<sup>76</sup> *Ursula Carle* orientiert sich an den Erkenntnissen der Wissenspsychologie, insbesondere an der sog. Experten-Novizen-

<sup>69</sup> *Hertramph / Herrmann* 1999 [Anm. 12], 57.

<sup>70</sup> Vgl. *Sabine Reh*, Abschied von der Profession, von der Professionalität oder vom Professionellen. Theorien und Forschungen zur Lehrerverprofessionalität, in: *ZfPäd* 50 (2004) 358-372, 364.

<sup>71</sup> *Hertramph / Herrmann* 1999 [Anm. 12], 64.

<sup>72</sup> *Hertramph* 2000 [Anm. 61], 196.

<sup>73</sup> Ebd.

<sup>74</sup> *Ulrich Herrmann / Herbert Hertramph*, Reflektierte Berufserfahrung und subjektiver Qualifikationsbedarf, in: *Jahrbuch für Lehrerforschung* 1 (1996) 139-163, 140.

<sup>75</sup> Ebd.

<sup>76</sup> Vgl. etwa *Ursula Carle*, Was bewegt die Schule? Internationale Bilanz, praktische Erfahrungen, neue systemische Möglichkeiten für Schulreform, Lehrerbildung, Schulentwicklung und Qualitätsteigerung, *Baltmannsweiler* 2000, 485ff.

Forschung<sup>77</sup>, und geht davon aus: „Jede zielstrebige Tätigkeit setzt eine Unterscheidung zwischen einem frühen Zustand der Unvollkommenheit, einem späteren der relativen Vollkommenheit und den dazwischenliegenden Stufen voraus.“<sup>78</sup> So könne man für die Entwicklung didaktisch-pädagogischer Kompetenz durchaus von Lernstufen sprechen, die nacheinander zu durchlaufen seien. Das Bewusstsein von einem solchen Stufenkontinuum helfe „z.B. bei der zeitlichen Planung (zur Vermeidung allzu schnellen, oberflächlichen Vorgehens), unterstützt das Meisterschaftsprinzip und die Diagnose der nächsten Entwicklungsstufe“<sup>79</sup>.

Die hier vorgestellten Befunde und Konzepte zum Thema 'Lehrerkompetenz' wären sicherlich nach mindestens zwei Richtungen hin weiter zu differenzieren: zum einen hinsichtlich schulartspezifischer Kompetenz-Profile<sup>80</sup> und zum anderen hinsichtlich fachspezifischer Profile. Dass von Lehrer/innen in unterschiedlichen Fächern nicht einfach dieselben, sondern jeweils auch besondere Qualitäten gefordert sind, kann nicht zweifelhaft sein (hier sei, für den Bereich der Grundschule, noch einmal an die Ergebnisse der *Scholastik-Studie* erinnert<sup>81</sup>). Das Erfordernis spezifischer Qualitäten gilt a fortiori für Religionslehrer/innen, die es ja mit einem in verschiedener Hinsicht eigenartigen Fach zu tun haben (Bekennnisbezug, Gespräche mit hochgradig selbstimplikativem Charakter, vielfach ergebnisoffene Lernprozesse usw.).

#### 4. Kompetenz und Religionsunterricht

Es wurde bereits oben an verschiedenen Stellen versucht, Hinweise zu einer fachspezifischen Konkretisierung der erziehungswissenschaftlichen Kompetenzdiskussion zu geben. In Fortführung und Ergänzung dessen seien abschließend noch einige Bemerkungen speziell zu religionspädagogischer Kompetenz gemacht. Dabei kann ich mich auf eine gegenwärtig sehr produktive religionspädagogische Lehrerforschung stützen. Auch wenn die Fragen nach Wesen, Umfang und Genese religionspädagogischer Kompetenz dort bisher nicht im Vordergrund standen (sondern vor allem die Berufszufriedenheit, die konzeptionellen Präferenzen und die Ausbildung der Religionslehrerschaft), gibt es von daher doch eine Reihe wichtiger Anknüpfungspunkte.<sup>82</sup> Im Folgenden sollen in bewusster Beschränkung allerdings nur jene Aspekte herausgestellt werden, die für das

<sup>77</sup> Vgl. *Andreas Dick*, Vom unterrichtlichen Wissen zur Praxisreflexion. Das praktische Wissen von Expertenlehrern im Dienste zukünftiger Junglehrer, Bad Heilbrunn <sup>2</sup>1996.

<sup>78</sup> *Carle* 2000 [Anm. 76], 486.

<sup>79</sup> Ebd.

<sup>80</sup> Für die Grundschule vgl. *Ewald Terhart*, Lehrerkompetenzen für die Grundschule. Kontext, Entwicklung und Bedeutung, in: *Grundschule* 36 (6/2004) 10-12.

<sup>81</sup> *Weinert / Helmke* 1997 [Anm. 13].

<sup>82</sup> Vgl. etwa *Stefan Heil / Hans-Georg Ziebertz*, Kompetenzen der Profession Religionslehrer/in, in: *Ziebertz / Heil / Mendl / Simon* 2005 [Anm. 50], 65-77; *Folkert Doedens / Dietlind Fischer*, Kompetenzen von Religionslehrer/innen. Anregungen für eine berufsfeldbezogene Fortbildung, in: *Martin Rothgangel / Dietlind Fischer*, Standards für religiöse Bildung? Zur Reformdiskussion in Schule und Lehrerbildung, Münster 2004, 148-155; *Hans Mendl / Peter Freudenstein / Christiane Stollwerck*, Spurensucher. Religionspädagogische Profilbildung von LehrerInnen. Ergebnisse einer Feldstudie, in: *Mendl* 2002 [Anm. 17], 47-83, insb. 71ff.; *Nadja Ringel*, „Was ich nicht alles können muß ...“. Religionspädagogische Handlungskompetenzen von Religionslehrer/innen an Grundschulen, Essen 2001.

Verständnis und die Entwicklung religionspädagogischer Kompetenz in der gegenwärtigen Situation besonders bedeutsam erscheinen:

1. *Religionslehrer/innen sollten immer wieder neu in eine wirklich lebendige Beziehung zur jüdisch-christlichen Tradition eintreten können.* Dabei ist nicht etwa an ein bestimmtes konfessorisches Soll gedacht, sondern lediglich an das Bemühen, sich von dieser Tradition immer wieder neu ansprechen zu lassen und ihr auch in den fast unausweichlichen Phasen einer größeren inneren Distanz eine ernsthafte Revitalisierungs-Chance zu geben. Auch wenn die Beziehung zwischen gelebter und gelehrter Religion alles andere als linear ist<sup>83</sup>, gilt doch: Was einem selbst nicht wichtig ist, wird man Anderen schwerlich nahe bringen können.<sup>84</sup>

2. *Religionslehrer/innen sollten in der 'Philosophie' ihres Faches bewandert sein.* Religion ist „mehr als Ethik“<sup>85</sup>, das dürfte keine bloße Behauptung bleiben, sondern sollte im Religionsunterricht auch erfahren werden können. Damit ist nicht eine Konzentration auf ein enggefasstes Proprium gemeint, sondern die Fähigkeit, zu verdeutlichen, was den spezifischen Weltzugang der Religion ausmacht<sup>86</sup>, zu zeigen, inwiefern die Arbeit an vorfindlichen und eigenen Ausprägungen von Religion und Religiosität zum Weltwissen heutiger Heranwachsender etwas beiträgt, das nicht verloren gehen darf.

3. *Religionslehrer/innen sollten religiöse Fragen auch in ungewohnten Metamorphosen entdecken können.* „Die Mysterien finden im Hauptbahnhof statt“, so steht auf einem Blatt von *Joseph Beuys* zu lesen. Die Kunst ist, sie dort zu entdecken. Eine entsprechend geschulte religiöse Wahrnehmungskompetenz, das haben vor allem *Georg Hilger* und *Martin Rothgangel* herausgestellt<sup>87</sup>, gehört zum Eignungsprofil heutiger Religionslehrer/innen. Wer religiöse Fragen nicht in der Tiefe gelebten Alltags selbst aufbrechen kann, sondern nur da relevant werden sieht, wo dies evident ist (in heiligen Büchern, theologischen Texten usw.), sieht nicht genug.

4. *Religionslehrer/innen sollten religiöse Lernprozesse strukturieren können.*<sup>88</sup> Auch der Religionsunterricht muss heute zeigen können, dass er messbare Erkenntniszuwächse erzielt.<sup>89</sup> Ob dies gelingt, hängt offenbar in hohem Maße von der Fähigkeit der Leh-

<sup>83</sup> Vgl. dazu 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.

<sup>84</sup> Vgl. dazu auch *Anton Buchers* Überlegungen zum Stichwort „Berufung“: *ders.* 2002 [Anm. 17], 33f.

<sup>85</sup> *Albert Biesinger / Joachim Hänle* (Hg.), Gott – mehr als Ethik. Der Streit um LER und Religionsunterricht (QD 167), Freiburg/Br. u.a. 1997.

<sup>86</sup> Vgl. die Betonung dieses Aspekts durch *Dietrich Benner*, Erziehung-Religion, Pädagogik-Theologie, Erziehungswissenschaft-Religionswissenschaft. Systematische Analysen zu pädagogischen, theologischen und religionspädagogischen Reflexionsformen und Forschungsdesiderata, in: Engelbert Groß (Hg.), Erziehungswissenschaft, Religion und Religionspädagogik, Münster 2004, 9-50, insb. 43.

<sup>87</sup> Vgl. *Georg Hilger / Martin Rothgangel*, Wahrnehmungskompetenz für religiös-relevante Äußerungen als hochschuldidaktische Herausforderung, in: RpB 42/1999, 49-65.

<sup>88</sup> Vgl. dazu etwa *Hilbert Meyer*, Was ist guter Unterricht?, Berlin 2004, 25ff.

<sup>89</sup> Vgl. *Rudolf Englert*, Wie lehren wir Religion – unter den Bedingungen des Zerfalls ihrer vertrauten Gestalt?, in: KBl 130 (5/2005) 366-375.

rer/innen ab, das rechte Maß an Dynamik in Lernprozesse hineinzubekommen: durch effiziente Klassenführung, durch Konzentration auf die inhaltliche Arbeit, durch das Kenntlichmachen roter Fäden, durch die Vernetzung von Wissensbausteinen, durch eine für die ganze Lerngruppe erkennbare Orientierung an Zielsetzungen, die nicht zu eng, aber vor allem auch nicht zu vage sind. Gerade weil der Religionsunterricht weniger noch als andere Fächer einer zwingenden Sachlogik verpflichtet ist (erst dieses, dann jenes), bedarf seine Strukturierung besonderer Aufmerksamkeit.

5. *Religionslehrer/innen sollten religiöse Fragestellungen durch eine Vielfalt methodischer Zugänge möglichst intensiv ausschöpfen können.* Vielleicht lassen sich religionsunterrichtlich bewährte Formen verlangsamer Annäherung<sup>90</sup> und umkreisenden Verstehens<sup>91</sup> mit Formen strukturierten und kumulativen Lernens am besten verbinden, wenn man sich an das 'non multa, sed multum'-Prinzip hält: Also nicht vielerlei antippen, sondern eher Weniges intensiv bearbeiten. Die gewünschte Intensität stellt sich allerdings nur ein, wenn Religionslehrer/innen ein breites Repertoire methodischer Zugänge einzusetzen wissen, sodass religiöse Fragen und Phänomene in ein immer wieder neues Licht rücken und eine polyperspektivische Auslegung<sup>92</sup> erfahren können.

An diesen wenigen, aber anspruchsvollen Kompetenzen scheint mir viel zu hängen. Ihre Realisierung dürfte Religionslehrer/innen nur in seltenen Fällen von Anfang an gelingen. Deshalb ist eine berufsfeldbezogene Fortbildung so wichtig, die Kompetenzen gezielt zu verbessern und zu erweitern versucht.<sup>93</sup> Damit solche Fortbildung freilich auch an den richtigen Stellen Unterstützung leisten kann, ist wiederum eine kritische Evaluation der eigenen Praxis erforderlich bzw. die Fähigkeit zur Selbstreflexion, die sich damit auch hier noch einmal als Schlüsselkompetenz erweist.<sup>94</sup>

<sup>90</sup> Vgl. Georg Hilger, Für eine Verlangsamung im Religionsunterricht, in: KBl 119 (1/1994) 21-30.

<sup>91</sup> Vgl. Franz Wendel Niehl, Das offene Land vermessen. Über die innere Form des Religionsunterrichts, in: Georg Hilger / George Reilly (Hg.), Religionsunterricht im Abseits? Das Spannungsfeld Jugend - Schule - Religion, München 1993, 87-96.

<sup>92</sup> Vgl. Werner Tzscheetzsch, Was macht die Qualität von Religionsunterricht aus?, in: Eckhard Nordhofen / Klaus Schimmöller/ Thomas Sternberg (Hg.), Religionsunterricht macht Schule stark. Qualität entwickeln in Schule und Religionsunterricht, Münster 2001, 15-20, 15.

<sup>93</sup> Vgl. Doedens / Fischer 2004 [Anm. 82].

<sup>94</sup> Vgl. Heil / Ziebertz 2005 [Anm. 50].

Mirjam Schambeck

## Bildung ist mehr als Kompetenzen und Qualifikationen.

*Ein religionspädagogischer Diskussionsbeitrag zur Debatte um Bildungsstandards*

### Zur Problemanzeige: Bildungsstandards als neues Zauberwort?

Seit der PISA-Untersuchung sind die Begriffe 'Standard', 'Kompetenzen', 'Leistungsmessung' in aller Munde. Es hat den Anschein, dass sie auch nicht weiter hinterfragt werden, warum durch sie Bildungsreformen möglich werden könnten bzw. warum die Umstellung von inhaltsorientierten zu kompetenz- und standardorientierten Lehrplänen zu einer Verbesserung der Institution Schule und damit zu einer verbesserten Bildung der Schüler/innen führen soll.

Mitten in der gegenwärtigen Bildungsdebatte, in der Diskussion, wie Deutschland angesichts von PISA wieder im und für den internationalen Vergleich fit gemacht werden kann, stellt sich die Frage, ob beim Ausschauhalten nach Instrumentarien, Bildung zu messen, Kompetenzen zu steigern, Bildungsinstitutionen zu reformieren, nicht der grundlegende Blick verlorengelassen oder zumindest in den Hintergrund geraten ist, was wir meinen, wenn wir von Bildung sprechen, worauf es in der Schule und anderen Bildungsinstitutionen ankommen soll, worauf Bildung überhaupt zielt.

Die folgenden Ausführungen verstehen sich als ein Beitrag in dieser Diskussion. Es geht darum, die Frage, was Bildung ist bzw. worauf sie zielt, wieder in den Vordergrund zu rücken und das auf Standards, Kompetenzen und Qualifikationen verengte Bildungsverständnis zu erweitern. Das wird aus theologischer Perspektive versucht. Damit ist eine Standortbestimmung der folgenden Ausführungen bezeichnet. Die religionspädagogische Disziplin, die sich als Theorie religiöser Lern- und Bildungsprozesse versteht<sup>1</sup>, ist das hervorragende Feld, auf dem diese Diskussion in der Theologie auszugetragen ist.

In einem ersten Punkt soll in einer Problemanzeige das Spektrum der gegenwärtigen Debatte um Bildungsstandards umrissen werden. Es geht darum, aufzuzeigen, was mit Standards und Kompetenzen gemeint ist und welche Desiderate sich damit verbinden. Zugleich soll auf implizite Annahmen, die der Diskussion innewohnen, aufmerksam gemacht werden.

In einem zweiten Punkt wird das Potenzial, das dem Bildungsbegriff von seinem klassischen Erbe her innewohnt, zumindest skizziert, um Anfragen für die gegenwärtige Debatte zu artikulieren.

Drittens gilt es schließlich, ausgehend von einem *theologisch* akzentuierten Bildungsverständnis, das das Spektrum des klassischen Erbes aufgenommen hat, Dimensionen von Bildung zu formulieren, die helfen können, von einem erweiterten Bildungsverständnis aus Bildungsreformen anzudenken. Wie das zu konkretisieren ist, soll exemplarisch an religiösen Bildungsprozessen angedeutet werden.

<sup>1</sup> Vgl. Rudolf Englert, Wissenschaftstheorie der Religionspädagogik, in: Hans-Georg Ziebertz / Werner Simon (Hg.), Bilanz der Religionspädagogik, Düsseldorf 1995, 147-174, 157.

## 1. Zur Bedeutung von Standards, Kompetenzen und Leistungsmessung in der gegenwärtigen Bildungsdiskussion

Nach der *PISA-Studie* von 2000<sup>2</sup> und der Veröffentlichung von *PISA-E* im Jahr 2001<sup>3</sup> ist der Ruf nach bundesweit vergleichbaren Bildungsstandards nicht mehr verstummt.<sup>4</sup> Baden-Württemberg ist das erste Bundesland, das die Umstellung auf standard- und kompetenzorientierte Lehrpläne nicht nur für die Kernfächer vorgenommen hat, sondern für alle Fächer, einschließlich des Religionsunterrichts.<sup>5</sup>

Im Folgenden soll der Blick darauf gerichtet werden, was überhaupt den Ruf nach Bildungsstandards auslöste, was mit Bildungsstandards und Kompetenzen gemeint ist, was sie leisten sollen und welche Anfragen sich daraus ergeben.

### 1.1 Ungleiche Bildungschancen als Ursache für den Ruf nach Bildungsstandards

Die *PISA-Studien* haben gezeigt, dass die unterschiedlichen Bildungssysteme nach den von *PISA* angelegten Kriterien unterschiedliche Leistungsfähigkeit zeigen.<sup>6</sup> Die Leistungen von 15-jährigen Deutschen in Bezug auf die Kompetenzen für mathematische, naturwissenschaftliche und für Lese-Aufgaben sind im Vergleich zu Heranwachsenden anderer Staaten unterdurchschnittlich. Das hat die Politik dazu veranlasst, nach Bildungsstandards zu rufen, die als Richtwerte gelten sollten für das, was Schüler/innen in der Schule zu lernen haben. Intendiert war eine *Vergleichbarkeit* und *Überprüfbarkeit* der Bildungssysteme in der Bundesrepublik (Entwicklung nationaler Bildungsstandards). Im Hintergrund stand die Hoffnung, dass mit Bildungsstandards die 'Beliebigkeit' des Angebots der Schulen und auch der Bewertung von Leistungen relativiert wird.

### 1.2 Bildungsstandards und Kompetenzen – Annäherungen und Anfragen

Auch wenn die Begriffe Bildungsstandards, Kompetenzen, Kerncurricula etc. in aller Munde sind, lohnt es, genauer hinzusehen, wie sie in der Bildungsdebatte zur Zeit Verwendung finden.

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

<sup>3</sup> *Jürgen Baumert u.a. (Hg.)*, *PISA 2000 – Die Länder der Bundesrepublik im Vergleich. PISA-E Zusammenfassung zentraler Befunde, Opladen 2002*; vgl. a. *Heike Schmoll u.a.*, *PISA-E und was nun? Bilanz des innerdeutschen Schulvergleichs*, St. Augustin 2002.

<sup>4</sup> Vgl. *Dietlind Fischer*, *Bildungsstandards und Kompetenzen*, in: *ZPT* 56 (3/2004) 205-212, 205. Auswirkungen sind z.B. der Beschluss der *Kultusministerkonferenz* vom 23./24.5.2002 mit der Forderung nach „nationalen Bildungsstandards“ in Kernfächern, das sog. *Klieme-Gutachten* von 2003 [vgl. Anm. 7], das aufzeigt, wie Bildungsstandards und Kompetenzmodelle anzuwenden sind, und schließlich der Beschluss der *Kultusministerkonferenz* vom 4.12.2003, Bildungsstandards für den Mittleren Schulabschluss zu entwickeln. Die *Deutsche Bischofskonferenz* verabschiedete am 23.09.2004 „Kirchliche Richtlinien zu Bildungsstandards für den Katholischen Religionsunterricht in den Jahrgangsstufen 5-10/Sekundarstufe I (Mittlerer Schulabschluss)“.

<sup>5</sup> Vgl. *Ministerium für Kultus, Jugend und Sport, Baden-Württemberg* (Hg.), *Bildungsplan 2004: Grundschule. Der „Bildungsplan“ ist mit dem Schuljahr 2004/2005 in Kraft getreten und soll schrittweise die geltenden Lehrpläne ablösen. Er ist konzipiert für die Grundschule, die Hauptschule/Werkrealschule, die Realschule und das Gymnasium.*

<sup>6</sup> Das methodische Verfahren bei *PISA*, *TIMSS* und *IGLU* ist so sehr verfeinert und ausdifferenziert worden, dass Abwertungen der Ergebnisse aufgrund scheinbar unzureichender Messinstrumentarien nicht mehr als redlich gelten können.

### 1.2.1 Bildungsstandards und was damit gemeint ist

Bildungsstandards sind die erste Ebene der Bildungspläne. In der Expertise für die *Kultusministerkonferenz* 2003, dem sogenannten *Klieme-Gutachten*,<sup>7</sup> wird eine Reihe von Erwartungen aufgelistet, die durch Bildungsstandards zufriedengestellt werden sollen.<sup>8</sup> Es wird von Mindeststandards ausgegangen im Gegensatz zu Regel- oder Exzellenzstandards.<sup>9</sup> Ohne diese hier einzeln aufzulisten, wird durch sie das Ziel verfolgt, „verbindliche Anforderungen an das Lehren und Lernen in der Schule“<sup>10</sup> aufzuzeigen und damit das, was in der Schule passiert, vergleich- und überprüfbarer zu machen und damit auch leichter zu verbessern. Mit anderen Worten formulieren Bildungsstandards, was Schüler/innen bis zu einem bestimmten Zeitpunkt in einem bestimmten Fach mindestens gelernt haben sollen.<sup>11</sup>

Die *Lernergebnisse* sollen klar beschrieben werden. Die gegenwärtige Diskussion nimmt hier ein Moment der Curriculumdiskussion aus den 1970er Jahren wieder auf. Auch damals ging es darum, den Output, also das, was bei den Lernenden ankommt, in den Blick zu nehmen und nicht so sehr den Input von Seiten der Lehrenden zu betonen.<sup>12</sup>

Bildungsziele werden aufgegriffen, wie z.B. der *Bildungsplan für die Grundschule in Baden-Württemberg* für das Fach Katholische Religionslehre ausführt, wenn er schreibt, dass „die Frage nach Gott zu stellen und sie aus der Erfahrung der kirchlichen Glaubenstradition zu erschließen“<sup>13</sup> ist.

### 1.2.2 Kompetenzen und was damit gemeint ist

In der *Expertise* wird weiterhin empfohlen, diese Standards in Form von zu erreichenden Kompetenzen auszudrücken und so näherhin zu konkretisieren. Kompetenzen werden nicht nur im Sinne von Fähigkeiten und Fertigkeiten verstanden, sondern auch als mit Einstellungen, Werthaltungen und Interessen verbunden gesehen.

Insgesamt zeigen sich Kompetenzmodelle als wissenschaftliche Konstrukte, die in Zusammenarbeit von Pädagogik, Psychologie und Fachdidaktik entwickelt werden, mit dem Ziel, Qualifikationen anzudenken, die mittels „passender Aufgaben [...] empirisch überprüft werden können.“<sup>14</sup> Gegenüber den Bildungsstandards stellen sie sozusagen eine zweite, konkretere Ebene dar, die auch empirisch mittels Testaufgaben überprüft werden kann. Wiederum ein Beispiel aus dem *Bildungsplan für die Grundschule in Ba-*

<sup>7</sup> Vgl. Eckhard Klieme u.a., Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise (hg. vom Bundesministerium für Bildung und Forschung), Bonn 2003.

<sup>8</sup> Vgl. ebd., 9f.

<sup>9</sup> Vgl. zur Differenzierung auch Dietrich Benner, Bildungsstandards und Qualitätssicherung im Religionsunterricht, in: RpB 53/2004, 5-19, 16.

<sup>10</sup> Klieme u.a. 2003 [Anm. 7], 9.

<sup>11</sup> Vgl. Benner 2004, [Anm. 9], 8.

<sup>12</sup> Vgl. Georg Hilger, Religionsunterricht als offener Lernprozess, München 1975, 31-81.

<sup>13</sup> Ministerium für Kultus, Jugend und Sport, Baden-Württemberg 2004 [Anm. 5], 32.

<sup>14</sup> Klieme u.a. 2003 [Anm. 7], 22. Wichtig ist in diesem Zusammenhang anzumerken, dass „die von der KMK im Dezember 2003 verabschiedeten Bildungsstandards für Deutsch, Mathematik und Fremdsprache zum Abschluss der Sekundarstufe I [...] diesen Anspruch nicht [erfüllen]“. Sie wurden vielmehr auf dem Erfahrungshintergrund des Schulalltags entwickelt und sind als 'fachspezifisch definierte Kompetenzmodelle' zu verstehen (Fischer 2004 [Anm. 4], 208, Anm. 2).

den-Württemberg. Dort werden genannt: die religiöse Kompetenz, die Fachkompetenz, die personale und soziale Kompetenz, die Methodenkompetenz.<sup>15</sup>

Weitere, jeweils konkretere im Sinne von operationalisierbaren Ebenen sind die Ebenen des Kern- und des Schulcurriculums, der Niveauekonkretisierung bzw. der Kontingenzstufentafel.

Insgesamt zeigt sich, dass der Begriff der Kompetenzen zwar in aller Munde ist, eine theoretische Definition oder Klassifikation letztlich aber nicht auszumachen ist.<sup>16</sup> Franz Emanuel Weinert schlägt deshalb vor, Kompetenzen v.a. praxisnah als 'Fähigkeiten' im weitesten Sinn zu verstehen, die dem Individuum helfen, sich in der Gesellschaft zu recht zu finden und Gesellschaft zu gestalten. Kompetenzen befähigen das Individuum, „den eigenen Lernprozess als einen vom Lernen aus gesteuerten Lebenslauf zu gestalten“<sup>17</sup>.

### 1.2.3 Anfragen an das Modell der Bildungsstandards und das Kompetenzmodell

Diesem pragmatischen Kompetenzmodell hat sich die Expertenkommission angeschlossen, die den Beschluss der *Kultusministerkonferenz* vom Dezember 2003 vorbereitete. Die Frage ist nun, ob nicht mittels Kompetenz- und Bildungsstandardmodellen, wie eben vorgestellt, der utopische Überschuss, der die Diskussion über Bildungsziele notwendig kennzeichnet, ausgeschlossen wird. Mit anderen Worten ist zu fragen, ob die Strukturierung von 'Bildungsplänen' mittels Bildungsstandards und Kompetenzen nicht vorschnell suggeriert, dass Bildung als etwas Beschreibbares, Habhaftbares, Verfügbares anzusehen ist. Oder nochmals anders gesagt: Können Bildungsstandard- und Kompetenzmodelle das Uneinholbare von Bildung und damit die Unverfügbarkeit des Menschen überhaupt noch vernehmbar machen? Oder arbeiten sie schließlich einer Ideologie zu, in der auch der Mensch berechenbar, automatisierbar, auf bestimmte, vorher festgelegte (von wem?) Ziele reduziert wird?

Die Gefahr ist sicher da. Ein Bildungsbegriff, der sich seiner Wurzeln bewusst wird, könnte dieser Gefahr entgegenarbeiten und zugleich das Sinnvolle in den Blick rücken, das in der Rede von Kompetenzen als konkreteren, operationalisierbaren Weisen von Bildung zum Ausdruck kommt.

Die Anfragen theoretischer Natur werden durch pragmatische Einwände ergänzt. PISA beispielsweise fokussierte die Bereiche Mathematik, Lesen und Naturwissenschaft. Bei den Bildungsstandards für den Sekundarschulabschluss erfolgte dies für die Bereiche Mathematik, Deutsch und Fremdsprache. Werden dadurch andere Bereiche nicht vorschnell ausgeschlossen bzw. andere Fächer noch stärker als bisher in der Schule an den Rand gedrückt (s. Stufentafel)? Obwohl diese Anfrage entkräftet werden kann, indem

<sup>15</sup> Vgl. *Ministerium für Kultus, Jugend und Sport, Baden-Württemberg* 2004 [Anm. 5], 32f.

<sup>16</sup> Vgl. Franz Emanuel Weinert, *Concept of Competence: A Conceptual Clarification*, in: Dominique S. Rychen u.a., *Defining and Selecting Key Competencies*, Seattle u.a. 2001, 45-65. Auch die Definition in den *Kirchlichen Richtlinien zu Bildungsstandards für den katholischen Religionsunterricht* [Anm. 4], 13, bleibt vage, wenn es dort heißt: „Im katholischen Religionsunterricht werden mit Kompetenzen die Fähigkeiten und die ihnen zugrunde liegenden Wissensbestände bezeichnet, die für einen sachgemäßen Umgang mit dem christlichen Glauben, anderen Religionen und der eigenen Religiosität notwendig sind.“

<sup>17</sup> Heinz Elmar Tenorth, *Bildungsziele, Bildungsstandards und Kompetenzmodelle – Kritik und Begründungsversuche*, in: *Recht der Jugend und des Bildungswesens* 51 (2003) 156-161, 160.

man z.B. auch für das Fach Religion versucht, Kompetenzen zu formulieren, so bleibt dennoch das Misstrauen, dass die Kompetenzen von Fächern wie Religion wegen der größeren Bedeutung künftiger Evaluationen in den Kernfächern noch mehr in den Hintergrund rücken.

#### 1.2.4 Leistungsmessung – Ein zweischneidiges Schwert

Neben den Standards und den Kompetenzen spielen die Leistungsmessung bzw. die in Zukunft vermehrt durchgeführten Testverfahren in der Debatte eine große Rolle. Aus den USA und aus England ist bekannt, dass das 'teaching-to-the-test' eine verbreitete Folge der vielen Testverfahren ist. Dabei wird nicht, wie intendiert, die Wettbewerbsfähigkeit der Schüler/innen erhöht, sondern die soziale Ungerechtigkeit verschärft.<sup>18</sup>

Auch wenn Bildungsstandards insgesamt die Qualität schulischer Bildung zu verbessern suchen, die Vergleichbarkeit schulischer Abschlüsse garantieren wollen und die Durchlässigkeit der Bildungssysteme sichern sollen, so zeigt sich doch, wie zweischneidig die Leistungsmessung als Weise der Überprüfung von Bildungsstandards ist.

Insgesamt wird deutlich, dass in der deutschen Schulgeschichte nicht 'Bildungsstandards' neu sind, sondern die Umstellung der Kontrollmechanismen von Aufsicht auf Datenerhebung.<sup>19</sup> Die derzeitige Reform setzt darauf, durch Tests eine Vergleichbarkeit der Bildungssysteme zu erreichen. Die mehr als zehnjährigen Erfahrungen im angelsächsischen Bereich zeigen gerade das Gegenteil. Außerdem stellen sich Schüler/innen auf Tests ein und reagieren nicht so, wie das Testkonstruktoren erwarten.<sup>20</sup>

Damit stellt sich die Frage, ob nicht die größere Durchsichtigkeit und Vergleichbarkeit der Bildungssysteme mittels der Bildungsstandards durch die Einführung der Tests gerade in das Gegenteil verkehrt werden. Eine Verbesserung der schulischen Bildung durch Tests ist kaum zu erwarten. Die Frage ist deshalb, ob nicht eher ein Verzicht auf strikte Kontrollen und die Ermöglichung eines größeren Freiraums für die am Lernprozess Beteiligten (Lehrkräfte, Schüler/innen, Eltern, Schule als Institution) hier mehr erreichen würde.

#### 1.2.5 Eine erste kritische Zusammenfassung

Insgesamt fällt auf, dass didaktische, bildungstheoretische und schultheoretische Problemstellungen in der Debatte um Bildungsstandards weitgehend ausgeklammert werden.<sup>21</sup> Von so hohem diagnostischen Wert PISA auch ist, es stellt sich doch die Frage, ob nicht die Probleme der Schule (die Frage nach der Bedeutung der Lehrerpersönlichkeit und ihrer Rollen sowie der Schüler/innen, das hidden-curriculum, der schulalltägli-

<sup>18</sup> Vgl. z. B. die Erfahrungen aus den USA, wo die Regierung versuchte, durch einen Wettbewerbsdruck auf Lehr-Lern-Prozesse die ökonomische Produktivität zu erhöhen. Afrikanische Amerikaner und Latinos fielen dabei sogar hinter ihre Leistungen zurück. Vgl. dazu *Gary Orfield / Mindy L. Kornhaber* (Hg.), *Raising Standards or Raising Barriers? Inequality and High-Stakes Testing in Public Education*, New York 2001.

<sup>19</sup> Vgl. *Jürgen Oelkers*, *Bildungsstandards auf dem Hintergrund der Schulgeschichte*, in: *ZPT* 56 (3/2004) 195-205, 204.

<sup>20</sup> Vgl. *Harold F. O'Neil u.a.*, *Monetary Incentives for Low-Stakes Tests*, in: *Thilo Fitzner* (Hg.), *Bildungsstandards. Internationale Erfahrungen – Schulentwicklung – Bildungsreform*, Bad Boll 2004, 164-201, 164f.

<sup>21</sup> Vgl. *Dietrich Benner*, *Die Struktur der Allgemeinbildung im Kerncurriculum moderner Bildungssysteme*, in: *ZfPäd* 48 (1/2002) 68-90, 72.

che Kontext), für die die Messinstrumente von PISA blind sind, genauso wichtig sind für die Verbesserung von Bildungsanlässen und damit auch von Bildungssystemen und letztlich von Bildung wie die Gegebenheiten, die von PISA in den Vordergrund gerückt wurden (Erwerb von Kompetenzen und Standards).

Weiter ist zu fragen, ob durch die vorgeschlagenen Evaluationen von erworbenen Kompetenzen wirklich das erfasst werden kann, was humane Bildung ist.<sup>22</sup>

Drittens bleibt anzumerken, dass empirische Untersuchungen wie PISA nicht schultheoretische und bildungstheoretische Diskussionen darüber ersetzen können, was an Schulen überhaupt gelehrt und gelernt werden soll, was Bildung ist und worauf der Bildungsauftrag der Schule zielt.

PISA setzt v. a. auf Leistungsvergleiche, die wiederum nur empirisch durchführbar sind, wenn Kompetenzen gemessen werden. Die Frage ist, ob damit nicht einem Verständnis zugearbeitet wird, das Bildung als etwas Habhaftbares, ganz und gar Beschreibbares auffasst und damit auch indirekt den Menschen vornehmlich von den Kategorien seiner Funktionalität und Leistungsfähigkeit her definiert. Es ist unbestreitbar, dass die gegenwärtige Debatte um Bildungsstandards dem Kontrollieren und Taxieren eine große Bedeutung beimisst, also dem 'Objektiven' bei 'Vorsicht' gegenüber dem Subjektiven den Vorrang einräumt. Dem entspricht auch, dass der Kanon der Bildungsgüter implizit (nur auf anderer Ebene) wieder eingeführt wird als Kanon der Kompetenzen. Es bleibt aber zu fragen, ob die Outputorientierung, also eine Betonung der Lernergebnisse, nicht zu einseitig ist und Bildung zu sehr reduziert.<sup>23</sup>

Diese kritischen Anfragen sollen nicht bedeuten, sich aus dem mühsamen Geschäft herauszunehmen, Bildungspläne zu entwerfen, die eine größere Vergleichbarkeit der Bildungssysteme zulassen, bzw. Kompetenzen zu formulieren, die ein Fach kennzeichnen und die als aufeinander aufbauend gedacht werden können.<sup>24</sup> Auch der Religionsunterricht z.B. zielt auf den Erwerb von Kompetenzen.<sup>25</sup> Außerdem sind 'Bildungsstandards' notwendig, um das Fach vor Erwartungen zu schützen, die überzogen sind.<sup>26</sup> Es kann ferner nicht sein, dass sich beispielsweise der Religionsunterricht von der Umorientierung der Lehrpläne distanziert. Das würde ihn letztlich aus der öffentlichen Schule kaputtieren. Bildungsstandards können eine Weise sein, den Religionsunterricht in der

<sup>22</sup> Vgl. *Bernhard Dressler*, Bildung – Religion – Kompetenz, in: ZPT 56 (3/2004) 258-263, 259.

<sup>23</sup> Vgl. dazu auch *Rudolf Englert*, Bildungsstandards für 'Religion'. Was eigentlich alles wissen sollte, wer solche formulieren wollte, in: RpB 53/2004, 21-32, 23f.

<sup>24</sup> Vgl. dazu die Feststellung *Rudolf Englerts* (ebd., 24f.), dass für das Fach Religion sowohl deutlich gemacht werden müsste, welche Kompetenzen relevant sind (Kompetenzfrage), als auch wie der Vermittlungs- und der Aneignungsprozess so zu arrangieren sind, dass Kompetenzen aufeinander aufbauend und aneinander anknüpfend entwickelt werden können (Konsektivitätsfrage).

<sup>25</sup> Vgl. den *Synodenbeschluss* „Der Religionsunterricht in der Schule“ (in: Ludwig Bertsch u.a. (Hg.), *Gemeinsame Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland. Beschlüsse der Vollversammlung. Offizielle Gesamtausgabe I*, Freiburg/Br. u.a. 1976, 123-152, 139f.), der davon ausgeht, dass der Religionsunterricht Schüler/innen dazu befähigt, sich zu den Fragen des Glaubens verantwortungsvoll zu verhalten. Vgl. a. *Englert* 2004 [Anm. 23], 26.

<sup>26</sup> Vgl. *Benner* 2004 [Anm. 9], 7.

öffentlichen Schule weiterhin zu legitimieren, indem sie aufzeigen helfen, was der Religionsunterricht in der Schule einbringen kann.<sup>27</sup>

Dennoch begleiten die Debatte Annahmen, die zumindest bis jetzt kaum reflektiert wurden und die für eine wirkungsvolle Reform des Bildungswesens entscheidend sind.

Ein Blick in die Geschichte klassischer Bildungstheorien kann helfen, die Weite des Bildungsbegriffs aufzuzeigen. Damit kann das Potenzial angedeutet werden, das Bildung innewohnt und das es letztlich auch in der gegenwärtigen Debatte um Bildungsstandards einzuholen gilt. Im Folgenden wird die reiche Tradition nur auf *Meister Eckhart* als den 'Begründer' des deutschen Bildungsdenkens befragt.

## 2. Zum Bildungsbegriff *Meister Eckharts* - Inspirationen für heute

### 2.1 Bildung als „Einbildung“ Gottes in den Menschen und umgekehrt

*Meister Eckhart* (1260 - ca. 1328) hatte nicht nur durch seine kirchenpolitischen Tätigkeiten – er war als Dominikaner Lehrer an der Universität in Paris und bekleidete schließlich wichtige Ämter in der Leitung seines Ordens<sup>28</sup> – sondern v.a. durch seine Predigtätigkeit enormen Einfluss auf das theologische Denken seiner Zeit. Grundworte seiner Mystik wie Abgeschiedenheit, Gelassenheit, Armut und Demut, Seelengrund, Geburt des Sohnes in der Seele oder auch die Rede vom Überbildetwerden durch Gott sind zu wichtigen Aussageweisen in der Mystik überhaupt geworden. Daran hat auch die Verurteilung *Eckharts* im Jahr 1329, die er nicht mehr erlebte, nichts geändert.

*Eckhart* artikuliert sein grundlegendes theologisch-mystisches Anliegen, nämlich das Ineinander von Gott und Mensch, die unbedingte Bezogenheit von Schöpfer und Geschöpf mittels des Bildbegriffs. Dazu lassen sich in seinem Denken zwei Stränge ausmachen.

#### 2.1.1 Die Gottebenbildlichkeit als Motiv des Bildungsdenkens

*Eckhart* greift das althochdeutsche 'bildunga', Bildnis, Gestalt, Schöpfung auf (die Wurzel 'bil' deutet auf ein magisches Bildzeichen hin<sup>29</sup>) und bindet es zurück an den biblischen Bildgedanken, der von der Gottebenbildlichkeit, von der 'Bildung' des Menschen nach dem Bild Gottes – verstanden als „imago Dei“ (Gen 1,26f.) – spricht bzw. davon, dass der Mensch die „Herrlichkeit des Herrn wie in einem Spiegel“ schaue und dadurch in sein Bild verwandelt werde (2 Kor 3,18).<sup>30</sup> Damit ist die Geburtsstunde des deutschen Bildungsbegriffs markiert.

<sup>27</sup> Ebd., 9-12 arbeitet *Dietrich Benner* folgende Möglichkeiten heraus, die das öffentliche Interesse am schulischen Religionsunterricht haben kann: 1. Religion wird nicht einfach tradiert. Sie ist ähnlich wie die Kulturtechniken des Lesens, Schreibens und Rechnens auf schulische Vermittlung angewiesen. 2. Das öffentliche Interesse an der Tradierung von Religion kann „religionszivilisierend“ angelegt sein, d.h., Religion und damit ihre Anhänger vor einer Fundamentalisierung zu schützen, sie kann „aufklärend erinnernd“ sein und „innovatorisch“.

<sup>28</sup> Vgl. *Udo Kern*, *Eckhart, Meister*, in: TRE IX, 1993, 258-264, 259.

<sup>29</sup> Vgl. *Joachim Kunstmann*, *Religion und Bildung. Zur ästhetischen Signatur religiöser Bildungsprozesse*, Gütersloh – Freiburg/Br. 2002, 135.

<sup>30</sup> Vgl. dazu a. *Horst F. Rupp*, *Religion – Bildung – Schule. Studien zur Geschichte und Theorie einer komplexen Beziehung*, Weinheim<sup>2</sup>1996, 29.

### 2.1.2 Die neuplatonisch-dualistische Anthropologie als Motiv des Bildungsdenkens

*Eckharts* Bildbegriff wird aber auch von seiner anthropologischen Vorstellung her formuliert, die einen neuplatonisch-dualistischen Zug kennt und einen bestimmten, auch missverständlichen Begriff vom Materiell-Körperlichen und Geistig-Ideellen transportiert. Bildung erstreckt sich nach *Eckhart* auf den seelisch-geistigen Menschen und ist zu verstehen als Emanation göttlicher Kräfte in die Seele des Menschen. Ziel von Bildung ist es, alles Körperliche und Materielle, schließlich auch alle „Bilder“ zurückzulassen, um „weiselos“ Gottes inne zu werden.

Diese „weiselosigkeit“ ist nicht als ein vordergründiges Abstreifen oder als eine Negation aller Bilder gemeint. Es geht vielmehr darum, von allem Kreatürlich-Kontingentem frei zu werden um über das Kreatürliche hinaus, und zwar verstanden als das Potenzial ausschöpfend, das durch das Kreatürliche eröffnet wird, Gottes inne zu werden. Man könnte auch sagen, dass es darum geht, durch die Bilder hindurch und damit über sie hinaus Gottes inne zu werden. Dies geschieht nach *Eckhart* in der „vernünfticheit“, die mehr ist als die Vernunft und ein umfassendes Gewährwerden Gottes meint.<sup>31</sup>

### 2.1.3 Die Gottesgeburt als Ziel von Bildung

In der Predigt „Vom edlen Menschen“ stellt *Eckhart* diesen Weg zur „vernünfticheit“ in sechs Stufen dar.<sup>32</sup> Er ist ausgerichtet auf die Gottesgeburt. Dieser Prozess ist in zweifacher Hinsicht zu verstehen: als Gottesgeburt in der Seele des Menschen und als ‘Wieder-Eingeboren-Werden’<sup>33</sup> des Menschen in Gott.<sup>34</sup> *Eckhart* fasst dieses ‘Gottwerden’ des Menschen und ‘Menschwerden’ Gottes christologisch. Jesus Christus ist das Bild Gottes, der alle Bilder der Schöpfung gleichsam in sich trägt, somit die Grammatik aller Bilder ist. Er ist die Weise, wie sich das Bild Gottes in den Menschen einbildet und umgekehrt wie der Mensch in Gott zum Wohnen kommt. Jesus Christus ist somit Helfer auf dem Weg des Menschen, den göttlichen Ursprung zu finden.<sup>35</sup>

*Eckhart* greift in diesem Zusammenhang ein von *Origenes* entlehntes Bild auf und sieht Gottes Bild, also Gottes Sohn einem Brunnen ähnlich, auf dessen Grund dieses Bild wie ein Wasserspiegel steht. Selbst wenn es von Erde überdeckt ist, bleibt es dennoch vorhanden. Das Bemühen des Menschen muss nun ganz darauf ausgerichtet sein, dieses Bild auf dem eigenen Brunnengrund wieder freizulegen. Das konkretisiert sich, indem er alle Bilder und irdischen Dinge hinter sich lässt.<sup>36</sup>

<sup>31</sup> Vgl. *Meister Eckhart*, Vom edlen Menschen, in: ders., Die deutschen Werke 5 (hg. von Josef Quint), Stuttgart 1963, 498-504, 499f.502f.

<sup>32</sup> Diese sechs Stufen sind: 1. Leben nach dem Vorbild heiliger Leute, 2. Leben zu Gottes Ehre, 3. Leben in der Angst- und Sorgenfreiheit, 4. Leben in der Bereitschaft, Anfechtung zu erdulden, 5. Leidensfähigkeit, 5. Leben in der alles Leben überstrahlenden Ruhe.

<sup>33</sup> *Meister Eckhart*, Predigt 22, in: ders., Die deutschen Werke 1 (hg. von Josef Quint), Stuttgart 1958, 517-520, 520.

<sup>34</sup> Vgl. *Meister Eckhart*, Predigt 64 und 65, in: ders., Die deutschen Werke 3 (hg. von Josef Quint), Stuttgart 1976, 519-523.

<sup>35</sup> Wichtig ist in diesem Zusammenhang, dass *Eckhart* den Mittler Jesus Christus nicht von der Inkarnation her versteht, sondern als reinste Verkörperung des Geistes Gottes und damit dem „Geistfunken“ des Menschen besonders ähnlich. Vgl. dazu *Rupp* 1996 [Anm. 30], 30.

<sup>36</sup> Vgl. *Meister Eckhart* 1963 [Anm. 31], 500f.

Damit ist nochmals ausgedrückt, was mit der 'Entbildung'<sup>37</sup> in *Eckharts* Denken gemeint ist. Es geht nicht um eine Destruktion der Bilder, sondern dass der Mensch aufgerufen ist, durch die Bilder hindurchzudringen, sie zu verinnerlichen, ohne durch sie verklavt zu werden. Der Mensch soll Gott gleich werden und nicht einem Bild, das er sich von Gott gemacht hat. Entbildung ist als Verneinung der Verneinung aller Bilder gemeint und spricht insofern von einer Bildbejahung. Gott soll ganz und nicht nur als Abbild in sein Bild eingehen.<sup>38</sup>

Insgesamt wird damit ein Verständnis von Schöpfung, von Mensch und Gott bei *Eckhart* erkennbar, das von einer unsagbar großen Würde des Menschen und der Schöpfung ausgeht. Die Schöpfung ist „vestigium creatoris“ und bleibt auf ihn hingebunden. Der Mensch ist aufgerufen, in den Dingen ihren tieferen Grund zu erkennen, den *Eckhart* in Gott selbst ausmacht. Es geht um 'Entbildung' bzw. um das 'Überbildetwerden'<sup>39</sup> in Gott hinein als Kern der religiösen Erfahrung.

## 2.2 Konturen des Bildungsbegriffs von seinen Wurzeln her

Versucht man also die Gedanken *Eckharts* in Bezug auf sein Bildungsverständnis zusammenzufassen und Akzente für die heutige Bildungsdebatte herauszufiltern, so zeigt sich Folgendes:

- 1) Der Bildungsgedanke ist Ausdruck eines positiven Schöpfungsverständnisses, insofern der Mensch und mit ihm die gesamte Kreatur die Möglichkeit hat, das Göttliche, das in ihm bzw. in ihr wohnt, herauszubilden. Das geschieht nach *Eckhart* mittels des Vorgangs der „Entbildung“, also der Entäußerung all dessen, was nicht Gott gleich ist. Es ist gebunden an den Mittler Jesus Christus, der die Grammatik aller Bilder vorgibt, indem alle Bilder in ihm gesammelt sind.
- 2) Wichtig bleibt in diesem Zusammenhang, dass *Eckhart* den Bildungsvorgang, den er als Inbegriff der religiösen Reifung und Erfahrung des Menschen versteht, als jedem Menschen zugehörig begreift. Bildung ist nicht einer Elite, etwa den Mönchen oder sonst einer bestimmten Gruppierung vorbehalten. Bildung ist auch nicht auf das intellektuelle Vermögen beschränkt. Bildung ist vielmehr die Weise, die das Innwerden Gottes beschreibt wie auch das Ankommen Gottes im Menschen und die so alle Dimensionen des Menschen betrifft.
- 3) Auch wenn das „Überbildetwerden“ durch Gott geschieht, in dem alle Bilder wurzeln, braucht es die antwortende Bewegung des Menschen. Bildung meint also auch die Selbsttätigkeit des Menschen, selbst wenn sie hier noch anders verstanden wird, als das die Zeit nach der Aufklärung begreifen wird.
- 4) Schließlich kommt *Eckhart* zu der Aussage, dass die Einbildung des Menschen in das Bild Gottes die Selbstbildung des Menschen selbst ist. Bildung, Reifung, Wachsen

<sup>37</sup> Das Wort 'Entbildung' aus der *Eckhartschen* Terminologie wird hier als Übersetzung für folgende Aussage bei *Eckhart* verwendet: „daz der mensche ledic werde sin selbes und aller dinge.“ (*ders.*, Predigt 53, in: *ders.*, Die deutschen Werke 2 (hg. von Josef Quint), Stuttgart 1971, 528-541, 528; vgl. dazu a. *Meister Eckhart* 1963 [Anm. 31], 500.

<sup>38</sup> Vgl. *Kunstmann* 2002 [Anm. 29], 140f.

<sup>39</sup> *Meister Eckhart*, Predigt 16B, in: *ders.*, Die deutschen Werke 1 (hg. von Josef Quint), Stuttgart 1958, 492-495, 492f; vgl. dazu a. *Meister Eckhart* 1963 [Anm. 31], 500.

des Menschen ist nach *Eckhart* ein theologisches Phänomen, das die Rückbindung bzw. die Kultivierung der Beziehung zu Gott braucht und proportional zu ihr geschieht.

5) Als Themen bzw. als Anlässe von Bildung im *Eckhartschen* Sinn zeigen sich die Fragen nach dem Woher und Wohin des Menschen, nach Sinn, nach einem erfüllten Leben, nach dem Ich, dem Du und dem Wir. Anders gesagt wird das Leben selbst und das, was es ausmacht, zum Anlass von Bildung.<sup>40</sup>

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass *Bildung*

- ein theologischer Prozess ist, weil von Gott initiiert und von ihm getragen;
- ein christologischer Prozess ist, weil Jesus Christus die Weise ist, wie die Entbildung des Menschen und die Einbildung in Gott geschehen kann;
- ein anthropologischer Prozess ist, der Synonym für die Menschwerdung des Menschen ist;
- in diesem Sinn ein passiv-aktives Geschehen meint, in dem Wirken Gottes und Antwort des Menschen einander prägen, in dem die Selbsttätigkeit des Menschen gefördert wird, verstanden als Antwort auf das Ausgreifen Gottes auf den Menschen;
- mitten in der Schöpfung und für sie geschieht, weil die Einbildung des Menschen in Gott auch Auswirkungen auf die gesamte Schöpfung hat.

### 2.3 Potenzial für die gegenwärtige Bildungsdebatte

Inspirierend für die gegenwärtige Bildungsdebatte sind m.E. folgende Akzente:

- Durch den *Eckhartschen* Bildungsbegriff wird deutlich, dass Bildung auch ein unverfügbares Geschehen ist. Die Unverfügbarkeit wird bei *Eckhart* durch zwei Seiten garantiert. Einerseits durch den Gottesbezug und andererseits durch die freie Aktivität und Antwort des Menschen. Bildung ist ein Transformationsprozess, der im Menschen geschieht und von seiner Freiheit abhängt.
- Durch den *Eckhartschen* Bildungsbegriff wird der Blick auch darauf gelenkt, wie es möglich sein kann, Anlässe zu schaffen, die bildend wirken, die also den Menschen einladen, sich dem Transformationsprozess zu stellen, in ein je eigentlicheres und tieferes Menschsein hineinzuwachsen.
- Damit wird weiterhin deutlich, dass Bildung ein umfassendes Geschehen ist, das den Menschen selbst meint und nicht nur auf die Bildung irgendeines Vermögens des Menschen zielt, z.B. der Rationalität.

Für die gegenwärtige Bildungsdebatte kann das heißen,

- die Offenheit von Bildung neu zu thematisieren;
- zu fragen, wer diese Offenheit und Unverfügbarkeit garantiert, bzw. kritisch zu überlegen, ob diese Offenheit nicht vorschnell zugunsten eines überprüfbaren und autoritativ festgelegten Bildungskanonens aufgegeben und indirekt von einem technokratischen Machbarkeits-Weltbild dominiert wird.
- Drittens kann überlegt werden, was ein Bildungsverständnis als Bildung des Menschen und damit der Menschheit für Lehr- und Lernprozesse und deren Arrangement bedeuten kann.

<sup>40</sup> Vgl. *Meister Eckhart* 1976 [Anm. 34], 592-599.

- Viertens gilt es zu prüfen, inwieweit Bildung auf alle Vermögen des Menschen zielt oder vornehmlich die Bildung der Rationalität des Menschen meint.

### 3. Zum Beitrag eines *theologisch* akzentuierten Bildungsverständnisses

Die erfolgten Ausführungen zeigten, dass das klassische Erbe ein sehr weites Verständnis von Bildung kennzeichnet. Bildung ist Weise, immer mehr Mensch zu werden und damit auch die Welt immer humaner zu gestalten. Sie ist Selbsttätigkeit des Menschen und also etwas Unverfügbares. Sie repräsentiert auch das, was über den Menschen hinausweist.

Zugleich stellen sich aber folgende Fragen: Wer garantiert die Unverfügbarkeit des Menschen? Wer schützt ihn vor Funktionalisierungstendenzen? Was lässt den Menschen immer mehr Mensch werden und die Gesellschaft humaner und wie ist dies näherhin vorzustellen?

Genau an diesem Punkt könnte ein *theologisch* akzentuierter Bildungsbegriff Entscheidendes beitragen.

Obwohl ein Verweis auf ein allgemeines Bildungsverständnis, also ein noch nicht *theologisch* akzentuiertes, hier schon Weitreichendes einbringen könnte<sup>41</sup>, will ich im Folgenden den Blick darauf eingrenzen, welchen Beitrag die Religionspädagogik und mit ihr die Theologie angesichts der gegenwärtigen Bildungsdebatte leisten kann und leisten will.

Hier ist nun nicht der Ort, in einem enzyklopädischen Sinn verschiedene religionspädagogische Entwürfe als klassische Orte dieser Frage daraufhin abzuklopfen, welche Intentionen sie im Einzelnen verfolgen und was sie für das Thema 'Bildung' einbringen. Es würde auch zu weit führen, eine theologische Anthropologie zu skizzieren und daraus Impulse für die Bildungsdebatte zu formulieren.

Der Blick soll vielmehr auf zweierlei gerichtet werden.

Erstens sollen Konturen eines *theologisch* akzentuierten Bildungsverständnisses vorgestellt werden. Inspiriert durch den weiten Bildungsbegriff *Meister Eckharts* können damit sowohl Dimensionen von Bildung artikuliert als auch jene Fragen aufgegriffen werden, die z.B. die humanistische und nach-aufklärerische Tradition letztlich unbearbeitet lassen musste, etwa die Frage, wie die Offenheit von Bildung als das 'unbekannte Etwas' zu garantieren sei.<sup>42</sup>

Zweitens soll am Beispiel der religiösen Bildung zumindest angedeutet werden, wie sich dieser weite, *theologisch* akzentuierte Bildungsbegriff auf Bildungsprozesse auswirken könnte.

<sup>41</sup> Vgl. z.B. das Bildungsverständnis *Wilhelm von Humboldts*, *Friedrich Schleiermachers* oder auch *Friedrich Schillers*. Vgl. *Dietrich Benner*, Wilhelm von Humboldt und Friedrich Schleiermacher, in: *Heinz-Elmar Tenorth* (Hrsg.), *Klassiker der Pädagogik*. Bd. 1, München 2003, 144-159; vgl. a. *Ernst Lichtenstein*, *Zur Entwicklung des Bildungsbegriffs von Meister Eckhart bis Hegel*, Heidelberg 1966.

<sup>42</sup> Vgl. dazu z.B. die Aporie bei *Wilhelm von Humboldt* oder auch *Jean-Jacques Rousseau*. Vgl. *Wilhelm von Humboldt*, *Werke* [Akademie-Ausgabe]. Bd. 2, Berlin 1903, 325.

### 3.1 Bildung - theologisch akzentuiert

#### 3.1.1 Dimensionen eines theologisch akzentuierten Bildungsverständnisses

Das Erbe der Klassiker aufnehmend und den theologischen Standpunkt ausformulierend ergeben sich folgende Dimensionen eines theologisch akzentuierten Bildungsverständnisses: Bildung ist zu verstehen als Geschehen,

- das offen ist;
- das den Menschen in seiner Vieldimensionalität ernst nimmt;
- das zum Ausdruck bringt, dass es hier um mehr als Kompetenzen und Qualifikationen geht und damit den Menschen vor Funktionalisierungstendenzen schützt;
- das als Selbsttätigkeit des Menschen zu begreifen ist und damit auch etwas Unverfügbares darstellt;
- das ein produktives Umgehen mit dem Spannungsverhältnis zwischen Ich und Du, zwischen Ich und Welt bezeichnet und somit die Bedeutung der Kommunikation von Tradition ernst nimmt;
- das begreifbar wird als Sensorium für die Welt, als „Sensibilität“<sup>43</sup> für die Wirklichkeit auch in ihrer Tiefendimension, als Achtsamkeit für das Leben und als Befähigung zu je neuer Verortung inmitten der Welt;
- das nach produktiven Anlässen Ausschau hält und sie zu ermöglichen sucht, die für den Menschen zum Impuls werden, immer mehr der zu werden, der er unterwegs ist zu werden;
- das die Frage nach dem Schutz des Menschen vor Funktionalisierungstendenzen aus theologischer Perspektive beantwortet, d.h. Gott als Garanten der Freiheit des Menschen versteht.

#### 3.1.2 Potenzial für die gegenwärtige Bildungsdebatte

Damit klingt inmitten der gegenwärtigen Bildungsdebatte an, dass Bildung weit mehr meint als die Aneignung von Bildungswissen. Das heißt auch, dass Bildung nicht auf einen bestimmten Bildungskanon eingeengt werden darf. Damit ist zudem ausgesagt, dass Bildung nicht so sehr als Geschehen zu verstehen ist, das ein konkretes, genau überprüfbares Ziel im Auge hat, sondern das einen Horizont beschreibt, der theologisch als Verwirklichen der Gottebenbildlichkeit gedeutet wird. Bildung eignet auch deshalb der Charakter der Offenheit und Unverfügbarkeit an. Das, was *Wilhelm von Humboldt* im Anschluss an *Jean-Jacques Rousseau* in Form des Desiderats der „Unbestimmtheit der menschlichen Bildsamkeit“<sup>44</sup> postulierte, letztlich aber in die Gefahr der Beliebigkeit entlassen musste, wird hier eingelöst durch die Rede von der Ausgerichtetheit des Menschen auf Gott, die es im Leben immer mehr zu verwirklichen gilt. Der Gottesbezug als Garant der Freiheit des Menschen ermöglicht, Bildung als etwas Offenes zu denken.

Das zeigt ferner, dass Bildung nach der Bedeutung des Subjekts fragt und damit auch die Frage artikuliert, woher der Wert und die Würde des Subjekts begründet sind und

<sup>43</sup> *Hans-Georg Gadamer*, Verlust der sinnlichen Bildung als Ursache des Verlustes von Wertmaßstäben, in: *Der Mensch ohne Hand oder Die Zerstörung der menschlichen Ganzheit. Ein Symposium des Werkbundes Bayern*, München 1979, 15-28, 24.

<sup>44</sup> *Benner* 2003 [Anm. 41], 148.

wie sie geschützt werden können. In einem theologisch akzentuierten Bildungsverständnis wird auch das durch den Gottesbezug erreicht. Gott ist derjenige, der die Freiheit des Menschen begründet und schützt. Durch den Gottesbezug ist der Mensch herausgenommen aus dem Zirkel, sich auf Vorletztes festzuschreiben bzw. sich durch Sekundäres wie z.B. die Arbeit, die Leistungsfähigkeit etc. definieren zu lassen. Durch den Gottesbezug wird explizit, dass der Mensch mehr ist als seine Effizienz und seine überprüfbareren Fähigkeiten. Bildung bleibt damit in ihrer Offenheit garantiert.

Das bedeutet ferner, den Zusammenhang von Ich und Du, von Ich und Welt zu artikulieren. Dies vollzieht sich in *theologischer* Perspektive als Ernstnehmen der Bezogenheit des Einzelnen auf das Du, als Begreifen der Welt als Mitwelt.

Bildung ist in diesem Zusammenhang zu verstehen als 'Sensorium' für die Wirklichkeit, d.h. als Fähigkeit, je neu der Wirklichkeit gewahr zu werden und mit ihr umzugehen. Das zeitigt Handlungen, durch die Welt immer menschlicher gestaltet wird. Für Bildungsprozesse bedeutet dies, dass sie darauf angelegt sind, den Menschen immer mehr an gutem und erfüllten Leben zu ermöglichen (vgl. Joh 10,10).

Damit wird auch die Frage aufgegriffen, wie es überhaupt zu Bildung kommen kann. Wenn als Ziel von Bildung die Subjektwerdung des Menschen und – theologisch akzentuiert – das je deutlichere Verwirklichen der Gottebenbildlichkeit des Menschen aufscheint, dann muss in erster Linie danach gefragt werden, welche Anlässe von Bildung eröffnet werden können und wie diese produktiv zu begleiten sind.

### 3.2 Zur bildenden Kraft von religiösen Erfahrungen

Dabei zeigen sich für den Bereich der religiösen Bildung zwei grundsätzliche Möglichkeiten:

Die eine entspricht ganz der Tradition der bisherigen Religionspädagogik.<sup>45</sup> Hier würde man versuchen, eine an rationalen Zielen orientierte Bildungstheorie zu verfolgen. Die Inhalte des Glaubens, das Objektivierbare stünde dabei im Mittelpunkt der Bildungsbemühungen. Die Tradition des Christlichen würde in erster Linie im Diskurs bzw. in ihrer Inhaltsdimension aufgegriffen werden. Erst von hier kommen die Erfahrungen und die Gestalt des christlichen Glaubens in den Blick.

Eine andere Tendenz ergäbe sich daraus, religiöse Elemente und religiöse Erfahrungen in ihrer bildenden Kraft wahrzunehmen und deutlicher als Bildungsgeschehen in den Vordergrund zu rücken.<sup>46</sup>

Diese Tendenz findet Protagonisten in Religionspädagogen wie *Joachim Kunstmann*, *Bernhard Dressler* und den Mitarbeitern des Loccumer Instituts oder katholischerseits in

<sup>45</sup> Vgl. dazu die Entwürfe beispielsweise von *Karl Ernst Nipkow* oder *Peter Biehl*, die sich wohl am deutlichsten in der Religionspädagogik mit der Bedeutung von Bildungstheorien auseinander gesetzt haben. Exemplarisch seien hier erwähnt: *Karl Ernst Nipkow*, *Bildung als Lebensbegleitung und Erneuerung*. Kirchliche Bildungsverantwortung in Gemeinde, Schule und Gesellschaft, Gütersloh <sup>2</sup>1992; *ders.*, *Grundfragen der Religionspädagogik* (3 Bde.), Gütersloh <sup>4</sup>1990, <sup>4</sup>1990, <sup>3</sup>1992; *ders.* / *Fritz Bohnsack*, *Verfehlt die Schule die Jugendlichen und die allgemeine Bildung?*, Münster 1991; *Peter Biehl*, *Erfahrung, Glaube und Bildung. Studien zu einer erfahrungsbezogenen Religionspädagogik*, Gütersloh 1991; *ders.*, *Symbole geben zu lernen. Einführung in die Symboldidaktik anhand der Symbole Hand, Haus und Weg*, Neukirchen-Vluyn <sup>2</sup>1991.

<sup>46</sup> Vgl. *Kunstmann* 2002 [Anm. 29], 117-119.

*Rudolf Englert, Burkard Porzelt und Hans Schmid.*<sup>47</sup> Letztlich wird diese Richtung von all denen vorgeschlagen, die angesichts des Tradierungsabbruchs danach fragen, wie die Relevanz von Religion für die Lebensdeutung der Menschen eingebracht werden kann, und eine Antwort darin sehen, die Erfahrungsdimension von Religion, also auch die Weisen, in denen sich Religion artikuliert (hier gibt es Extreme: *Ingrid Schoberth, Thomas Ruster*, aber auch vermittelnde Ansätze wie z.B. die Ausführungen um den performativen Religionsunterricht bei *Englert, Porzelt, Schmid* u.a.), als Weise in den Blick zu nehmen, religiöse Bildung heute zu denken.

Damit ist nicht einer Gegenüberstellung von Gehalt und Gestalt von Religion im Sinne einer Ausschließlichkeit das Wort geredet. Es wird aber das Augenmerk darauf gerichtet, dass anders als bisher die Gestalt von Religion deutlicher für Bildungsprozesse in den Blick kommen müsste. Das heißt auch, die subjektiven Weisen von Religion, also die Religiosität, ebenso wie das Erfahrungsmoment von Religion angesichts der Bedeutung des Gehalts von Religion, sprich der christlichen Überlieferung, noch deutlicher einzuholen. Schließlich müsste versucht werden, Bildung als Geschehen zu akzentuieren, das sich zwischen dem Gehalt und der Gestalt von Religion ereignet und beide umgreift.

Das bedeutete auch, dass die Religionspädagogik ihr Bemühen eher auf 'Anlässe' und mögliche Dimensionen für Bildung richten müsste als auf Erziehungs- bzw. Sozialisationsziele. Damit wird die gegenwärtige Bildungsdebatte, die vorrangig auf überprüfbare und konkret operationalisierbare Bildungsziele setzt, freilich auf den Kopf gestellt.

<sup>47</sup> Vgl. ebd.; *Bernhard Dressler*, Darstellung und Mitteilung. Religionsdidaktik nach dem Traditionsabbruch, in: rhs 45 (1/2002) 11-19; *ders.*, Religion ist mehr als Worte sagen können, in: *Glaube und Lernen* 13 (1998) 50-58; *ders.* / *Michael Meyer-Blanck* (Hg.), Religion zeigen. Religionspädagogik und Semiotik, Münster 1998; *Thomas Klie* (Hg.), Der Religion Raum geben. Kirchenpädagogik und religiöses Lernen, Münster 1998; *ders.* / *Silke Leonhard* (Hg.), Schauplatz Religion. Grundzüge einer performativen Religionspädagogik, Leipzig 2003; *Rudolf Englert*, Der Religionsunterricht nach der Emigration des Glauben-Lernens, in: *KBl* 123 (1/1998) 4-12; *ders.*, 'Performativer Religionsunterricht!?' Anmerkungen zu den Ansätzen von Schmid, Dressler und Schoberth, in: rhs 45 (1/2002) 32-36; *Burkard Porzelt*, Die Religion (in) der Schule. Eine religionspädagogische und theologische Herausforderung, in: *RpB* 54/2005, 17-29; *Hans Schmid*, Mehr als Reden über Religion, in: rhs 45 (1/2002) 2-10; *ders.*, Assoziation und Dissoziation als Grundmomente religiöser Bildung. Zur Frage nach dem 'Wozu' religiöser Bildung heute, in: *RpB* 50/2003, 49-57.

## Religiöse und geschlechtliche Identität in autobiographischen Interviews † am Beispiel junger Frauen

„Also, ich denke ich hätte ein ganz anderes Leben geführt, wenn ich ein Junge gewesen wär“ (Karin<sup>1</sup> 817f.). Da Frau- und Mannsein so unterschiedlich empfunden werden und es Menschsein nicht ungeschlechtlich gibt, ist es verwunderlich, dass über Jahrhunderte hinweg weder die Unterschiede zwischen einem Leben als Junge bzw. Mann und als Mädchen bzw. Frau noch die Sozialisationsprozesse für Mädchen oder Jungen in der wissenschaftlichen Forschung eine Rolle spiel(t)en. Erst in den letzten Jahrzehnten führte die Tatsache, dass sich Frauen und Männer in vielen gesellschaftlichen Zusammenhängen unterschiedlich verhalten, in der Wissenschaft zur Rezeption der Dimension des Geschlechts. Im Folgenden soll zunächst die Forschungslage zur Dimension Geschlecht im Bereich der deutschsprachigen Praktischen Theologie skizziert werden (Kap. 1). Im Anschluss daran werden das Forschungsdesign und die konzeptionelle Anlage der Untersuchung zur Religiosität junger Frauen<sup>2</sup> vorgestellt (Kap. 2), deren Ergebnisse in Kapitel 3 präsentiert werden. Als Fazit werden zum Schluss einige Forschungsdesiderate benannt (Kap. 4).

### 1. Zur Perspektivenverschränkung von *Gender* und Religion in der Praktischen Theologie

#### 1.1 Begriffliche Differenzierung: sex, sex category und gender

Im Alltag scheint das Geschlecht (*sex*) eine natürliche Kategorie zu sein. Erst durch die Diskussion, welche Aspekte des Geschlechts angeboren und welche in Sozialisationsprozessen erworben sind, werden diese Naturgegebenheit fraglich und in der wissenschaftlichen Diskussion anthropologischer Basiskategorien die Begriffe *sex* und *gender* unterschieden. Auch im deutschsprachigen Raum hat sich die englische Begrifflichkeit weitgehend etabliert, um den Unterschied zwischen biologischem/physiologischem (*sex*) und sozialisiertem/kulturellem Geschlecht (*gender*) bzw. zwischen Geschlechtskörper und Geschlechtsrolle zu bezeichnen. Diese Differenzierung hebt die Annahme eines kausalen Zusammenhangs zwischen biologischem und sozio-kulturellem Geschlecht auf und wendet sich gegen biologistische Begründungen, die bestimmte Eigenschaften oder Rollen auf das biologische Geschlecht (*sex*) zurückzuführen versuchen.<sup>3</sup>

<sup>1</sup> Aus Gründen des Personenschutzes wurden Namen und Ortsangaben anonymisiert.

<sup>2</sup> Angela Kaupp, Junge Frauen erzählen ihre Glaubensgeschichte. Eine qualitativ-empirische Studie zur Rekonstruktion der narrativen religiösen Identität katholischer junger Frauen, Ostfildern 2005; dies., Narrative religiöse Identität junger katholischer Frauen. Dokumentation der Einzelfallanalysen. Freiburg 2005, Online-Ressource: [www.freidok.uni-freiburg.de/volltexte/1600/](http://www.freidok.uni-freiburg.de/volltexte/1600/).

<sup>3</sup> Die Unterscheidung ist ursprünglich in der medizinisch-psychiatrischen Sexualforschung entstanden (vgl. Uta Pohl-Patalong, Gender, in: Elisabeth Gössmann u.a. (Hg.), Wörterbuch der Feministischen Theologie, 2002, 216-221. Häufig wird Simone de Beauvoirs Aussage „man kommt nicht als Frau zur Welt, man wird es“ (dies., Das andere Geschlecht, Reinbek 1960; frz. Originalausgabe: Le Deuxième Sexe 1949) als eine erste Unterscheidung zwischen *sex* und *gender* zitiert. In Feuilletons oder popularwissenschaftlicher Literatur ist festzustellen, dass häufiger ein biologisch begründeter Zusammenhang zwischen *sex* und *gender* angenommen wird (Beispiele hierfür sind Geo Wissen 26/2000, Frau & Mann. Alte Mythen – neue Rollen, Hamburg 2000 oder Allan Pease / Barbara

*Candace West* und *Don Zimmerman*<sup>4</sup> entwickelten ein noch differenzierteres Modell und unterscheiden zwischen *sex*, *sex category* und *gender*: Sie gehen davon aus, dass ein bestimmtes geschlechtsspezifisches Rollenverhalten bzw. eine geschlechtsspezifische Erscheinungsweise (*sex-typed appearance*) zwar nicht notwendig Rückschluss auf das biologische Geschlecht (*sex*) erlaubt, jedoch zu einer geschlechtsbezogenen (*gendered*) Interpretation führt, wie am Beispiel von Transvestiten gezeigt werden kann. Daher schlagen *West* und *Zimmerman* zur Beschreibung der geschlechtsspezifischen Erscheinungsweise den Begriff *sex category* vor. Im Unterschied zu *sex* ist *sex category* auch sozial konstruiert und fungiert sozusagen als Bindeglied zwischen *sex* and *gender*, wie folgendes Beispiel illustrieren kann: Obwohl Gott meist als männliche Person dargestellt wird, ist sein Rollenverhalten häufig nicht als männlich (Dimension *gender*) zu qualifizieren. Entsprechend der christlichen Theologie ist er in die Kategorie *sex* nicht einzuordnen, er ist weder männlich noch weiblich oder beides. Aber er wird häufig so dargestellt, als sei er ein Mann, d.h. entsprechend der *sex category* männlich.<sup>5</sup>

### 1.2 Die Kategorie *gender* in der Theologie

Die Kategorie *gender* findet in der wissenschaftlichen Theologie erst seit kurzem Beachtung.<sup>6</sup> In der Praktischen Theologie wird unter Bezugnahme auf die *gender*-Diskussion in den Human- und Sozialwissenschaften die Berücksichtigung von *gender* als Strukturkategorie gefordert.<sup>7</sup> Eine philosophisch-fundamentaltheologische Diskussion der Kate-

*Pease*, Warum Männer nicht zuhören und Frauen schlecht einparken. Ganz natürliche Erklärungen für eigentlich unerklärliche Schwächen, München 2001. Es ist zu prüfen, ob hierdurch gegebene Geschlechterverhältnisse verfestigt oder gesichert werden sollen.

<sup>4</sup> *Candace West / Don Zimmerman*, Doing Gender, in: *Gender and Society* 1 (2/1987) 125-151.

<sup>5</sup> Vgl. ausführlich dazu *Ulrich Riegel / Angela Kaupp*, God in the Mirror of Sex Category and Gender. An Empirical-Theological Approach to Representations of God, in: *Journal of Empirical Theology* 18 (1/2005) 90-115.

<sup>6</sup> *Ursula King* (*Religion and Gender*, Oxford UK – Cambridge USA 1995, 24) stellte vor einigen Jahren fest: „The study of women is still marginalized in the study of religion, and the comprehensive study of *gender* as a category with even larger connotations has hardly begun“. Im anglo-amerikanischen Raum gibt es häufig religionsgeschichtliche Veröffentlichungen, die sich nicht nur auf christliche Religion beziehen vgl. den Literaturüberblick von *Darlene Juschka*, *The Category of Gender in the Study of Religion*, in: *Method & Theory in the Study of Religion* 11 (1999) 77-105. Zusammenfassend zum gegenwärtigen Forschungsstand in der christlichen Theologie vgl. *Uta Pohl-Patalong*, 2002 [Ann. 3]; *Christl Maier*, Theologie, in: *Christina von Braun*, / *Inge Stephan* (Hg.), *Gender Studien. Eine Einführung*, Stuttgart 2000, 247-261; *Leonore Siegele-Wenschkewitz*, Die Rezeption und Diskussion der Genus-Kategorie in der theologischen Wissenschaft, in: *Hadumod Bußmann / Renate Hof* (Hg.), *Genus. Zur Geschlechterdifferenz in den Kulturwissenschaften*, Stuttgart 1995, 60-112. Aus theologischer und religionswissenschaftlicher Sicht vgl. *Irene Dingel* (Hg.), *Feministische Theologie und Gender-Forschung. Bilanz – Perspektiven – Akzente*, Leipzig 2003; *Stephanie Böhm / Elmar Klinger / Theodor Seidl* (Hg.), *Der Körper und die Religion. Das Problem der Konstruktion der Geschlechterrollen*, Würzburg 2000; *Bernhard Heijinger u.a.* (Hg.), *Geschlechterdifferenz in religiösen Symbolsystemen*, Münster 2003; *ders. / Stephanie Böhm / Ulrike Sals* (Hg.), *Machtbeziehungen, Geschlechterdifferenz und Religion*, Münster 2004. Aus religionssoziologischer Perspektive vgl. *Ingrid Lukatis / Regina Sommer / Christof Wolf* (Hg.), *Religion und Geschlechterverhältnis*, Opladen 2000.

<sup>7</sup> Vgl. *Sandra Büchel-Thalmaier*, *Dekonstruktive und Rekonstruktive Perspektiven auf Identität und Geschlecht. Eine feministisch-religionspädagogische Analyse*, Münster 2005; *Monika Jakobs*, *Feminismus, Geschlechtergerechtigkeit und Gender in der Religionspädagogik*, in: *theo-web.de* 2 (2/2003) 74-94; *Helga Kohler-Spiegel*, *Christ- und Christinwerden im Kulturwandel. Geschlechterbewusste Perspektiven wahrnehmen*, in: *Thomas Schreijäck* (Hg.), *Christwerden im Kulturwandel. Analysen*,

gorien fehlt in den meisten theologischen Ansätzen – mit Ausnahme von Theorieentwürfen, die der feministischen Theologie zuzuordnen sind. Die vorsichtige Rezeption erklärt sich z.T. aufgrund der Herausforderungen, vor denen die Theologie angesichts der *gender*-Diskussion steht: Erstens müssen sozialwissenschaftliche Konzepte auf ihre Kompatibilität mit theologischen Kategorien geprüft werden. Zweitens macht die Rezeption der Kategorie *gender* es letztlich erforderlich, eine über 2000-jährige Philosophie- und Theologietradition und ihre jeweiligen Begriffe von Geschlecht bzw. von Frau- und Mannsein einer kritischen *relecture* zu unterziehen.<sup>8</sup> Die Rezeption der Kategorie *gender* in der theologischen Wissenschaft bedeutet, dass es nicht mehr nur um die Ergänzung einer vorrangig männlich geprägten Theologie durch 'Frauthemen' geht, sondern um die tiefgreifende Veränderung von Interpretationsmustern, die sich auch im Verhältnis von Religion und Gesellschaft niederschlagen. Dieses Unterfangen ist begrifflich und methodologisch nicht einfach und „gewinnt an Schärfe vor dem Hintergrund postmoderner Strömungen, die den Tod des abendländischen Subjekt(begriff)es proklamieren“<sup>9</sup>. Bisher liegen kaum theoretische Entwürfe vor, wie die Kategorie *gender* mit einem theologisch angemessenen Reden von Gott und Mensch korreliert und wie theologisches Reden von einengenden Geschlechterrollenzuweisungen befreit werden kann.

### 1.3 Die Forschungslage: Gender und Religiosität in der deutschsprachigen Praktischen Theologie

Eine umfassende Theoriediskussion zur Wechselwirkungen zwischen *sex / gender* und religiösen Bildungs- bzw. Sozialisationsprozessen angesichts gesellschaftlicher Veränderungsprozesse in Deutschland befindet sich aus mehreren Gründen noch in einem Anfangsstadium: Religionspädagogische Theorieentwicklung berücksichtigt erst seit kur-

Themen und Positionen für Religionspädagogik und Praktische Theologie. Ein Handbuch, Freiburg/Br. u.a. 2001, 330-354; *Andrea Lehner-Hartmann*, Natur oder Kultur im Geschlechterverhältnis, in: KBl 123 (6/1998) 364-369; *dies.* / *Erich Lehner*, Verstehens- und Deutungshilfen aus der Genderforschung für (religiöse) Erziehung und Bildung, in: Ferdinand Angel (Hg.), Tragfähigkeit der Religionspädagogik, Graz u.a. 2000, 188-214; *Pohl-Patalong* 2002 [Ann. 3]; *Susan A. Ross*, Geschlecht, Kultur und christliche Glaubenserziehung, in: *Concilium* 38 (4/2002) 385-396; *Agnes Wuckelt*, Gender als Konzept religionspädagogischen Handelns, in: KBl 123 (6/1998) 370-373. Bisher verwenden nur wenige empirisch angelegte Untersuchungen ein mehrdimensionales Geschlechtskonzept als Analyse-kategorie (vgl. z.B. *Leslie J. Francis*, The Psychology of Gender Differences in Religion: A Review of Empirical Research, in: *Religion*, 27 (1997) 81-96; *Ulrich Riegel*, Gott und Gender. Eine empirisch-religionspädagogische Untersuchung nach Geschlechtsvorstellungen in Gotteskonzepten, Münster 2004. Eine explizite Männerforschung fehlt in der Theologie weitgehend. Ausnahmen sind *Paul M. Zulehner / Rainer Volz*, Männer im Aufbruch. Wie Deutschlands Männer sich selbst und wie Frauen sie sehen. Ein Forschungsbericht, Ostfildern <sup>2</sup>1999; *Hans Prömper*, Emanzipatorische Männerbildung. Grundlagen und Orientierungen zu einem geschlechtsspezifischen Handlungsfeld der Kirche, Ostfildern 2003.

<sup>8</sup> Zur Diskussion der *gender*-Kategorie in der Philosophie vgl. *Cornelia Klinger*, Beredtes Schweigen und verschwiegenes Sprechen: Genus im Diskurs der Philosophie, in: *Bußmann / Hof* 1995 [Ann. 6], 36-59; *Andrea Maihofer*, Geschlecht als Existenzweise. Macht, Moral, Recht und Geschlechterdifferenz, Frankfurt/M. 1995.

<sup>9</sup> *Hedwig Meyer-Wilmes*, Rebellion auf der Grenze. Ortsbestimmung feministischer Theologie, Freiburg/Br. u.a. 1990, 122.

zem die geschlechtsspezifische Dimension von Religiosität.<sup>10</sup> Feministische Theologie erforschte bisher die Religiosität / gelebte Religion erwachsener Frauen, nicht Jugendlicher.<sup>11</sup> Dies gilt – mit wenigen Ausnahmen – auch für die wenigen Publikationen zu beiden Geschlechtern und Religion.<sup>12</sup> Auf Untersuchungen außerhalb der praktisch-theologischen Forschung kann nur selten zurückgegriffen werden, da die allgemeine Jugendforschung zwar zunehmend geschlechtsspezifische Aspekte thematisiert<sup>13</sup>, jedoch

<sup>10</sup> Die häufig rezipierten Stufentheorien religiöser Entwicklung (vgl. *Fritz Oser / Paul Gmünder*, *Der Mensch – Stufen seiner religiösen Entwicklung. Ein strukturgenetischer Ansatz*, Gütersloh 1988; *James W. Fowler*, *Stufen des Glaubens. Die Psychologie der menschlichen Entwicklung und die Suche nach Sinn*, Gütersloh 1991) lassen die Dimension des Geschlechts außer Acht. Die Tendenz, Geschlecht nicht als Untersuchungskategorie in den Blick, zu nehmen ist bis heute in einer Vielzahl religionspädagogischer Publikationen anzutreffen. Eine stärkere Berücksichtigung findet Geschlecht seit den 1990er Jahren. Dabei werden vor allem die Ergebnisse differenziert, nicht jedoch das Forschungsvorgehen (vgl. z.B. *Dietlind Fischer / Albrecht Schöll*, *Lebenspraxis und Religion. Fallanalysen zur subjektiven Religiosität von Jugendlichen*, Gütersloh 1994; *Kalevi Tamminen*, *Religiöse Entwicklung in Kindheit und Jugend*, Frankfurt/M. u.a. 1993; *Helmut Hanisch*, *Die zeichnerische Entwicklung des Gottesbildes bei Kindern und Jugendlichen. Eine empirische Vergleichsuntersuchung mit religiös und nicht-religiös Erzogenen im Alter von 7-16 Jahren*, Stuttgart – Leipzig 1996; *Hartmut Beile*, *Religiöse Emotionen und religiöses Urteil. Eine empirische Studie über Religiosität bei Jugendlichen*, Ostfildern 1998). Die Bedeutung der Kategorie 'Geschlecht' untersuchen bisher vor allem Publikationen zur weiblichen religiösen Sozialisation (vgl. *Donate Pahnke*, *Geschlechtsspezifische religiöse Sozialisation im Spiegel weiblicher Autobiographien*, in: *Walter Sparr* (Hg.), *Wer schreibt meine Lebensgeschichte?*, Gütersloh 1990, 256-267; *Sybille Becker / Ilona Nord* (Hg.), *Religiöse Sozialisation von Mädchen und Frauen*, Stuttgart u.a. 1995; *Stephanie Klein*, *Gottesbilder von Mädchen. Bilder und Gespräche als Zugänge zur kindlichen religiösen Vorstellungswelt*, Stuttgart u.a. 2000; *Nicola Slee*, *Women's Faith Development. Patterns and Processes*, Aldershot 2004). Gottesvorstellungen unter der Perspektive beider Geschlechter untersuchen *Georg Hilger / Anja Dregeyli*, *Gottesvorstellungen von Jungen und Mädchen – ein Diskussionsbeitrag zur Geschlechterdifferenz*, in: *Anton A. Bucher* u.a. (Hg.), *Mittendrin ist Gott – Kinder denken nach über Gott, Leben und Tod*, Stuttgart 2002, 69-78 und *Riegel* 2004 [Anm. 7]. Zum Forschungsstand vgl. *Sybille Becker*, *Geschlechtsspezifische religiöse Sozialisation*, in: *NHRPG* (2002) 460-463; *Agnes Wuckelt*, *Mädchen/Junge*, in: *Gössmann* u.a. 2002 [Anm. 3], 388-390; *Christine Lehmann*, *Heranwachsende fragen neu nach Gott. Anstöße zum Dialog zwischen Religionspädagogik und Feministischer Theologie*, Neukirchen-Vluyn 2003.

<sup>11</sup> Z.B. *Pahnke* 1990 [Anm. 10]; *Ulrike Wagner-Rau*, *Zwischen Vaterwelt und Feminismus. Eine Studie zur pastoralen Identität von Frauen*, Gütersloh 1992; *Monika Maaßen*, *Biographie und Erfahrung. Ein feministisch-theologischer Beitrag zur Relevanz der Biographieforschung für die Wiedergewinnung der Kategorie Erfahrung*, Münster 1993; *Stephanie Klein*, *Theologie und empirische Biographieforschung. Methodische Zugänge zur Lebens- und Glaubensgeschichte und ihre Bedeutung für eine erfahrungsbezogene Theologie*, Stuttgart u.a. 1994; *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 u.a. 1998; *Kristina Augst*, *Religion in der Lebenswelt junger Frauen aus sozialen Unterschichten*, Stuttgart u.a. 2000; *Edith Franke / Gisela Matthiae / Regina Sommer*, *Frauen Leben Religion. Ein Handbuch empirischer Forschungsmethoden*, Stuttgart u.a. 2002; *Annegret Reese*, „Ich weiß nicht, wo da Religion anfängt und aufhört“. Eine empirische Studie zum Zusammenhang von Lebenswelt und Religiosität von Singlefrauen, Freiburg/Br. u.a. 2006.

<sup>12</sup> Vgl. z.B. *Lukatis / Sommer / Wolf* 2000 [Anm. 6]. Ausnahmen sind z.B. *Hans-Georg Ziebertz / Boris Kalbheim / Ulrich Riegel*, *Religiöse Signaturen heute. Ein religionspädagogischer Beitrag zur empirischen Jugendforschung*, Freiburg/Br. – Gütersloh 2003; *Riegel* 2004 [Anm. 7];

<sup>13</sup> Z.B. *Eva Breitenbach*, *Mädchenfreundschaften in der Adoleszenz. Eine fallrekonstruktive Studie von Gleichaltrigengruppen*, Opladen 2000; *Karin Flaake / Vera King* (Hg.), *Weibliche Adoleszenz. Zur Sozialisation junger Frauen*, Frankfurt/M. – New York 1992; *Carol Hagemann-White*, *Sozialisation: weiblich – männlich?*, Opladen 1984; *Vera King*, *Die Entstehung des Neuen in der Adoleszenz. Individuation, Generativität und Geschlecht in modernisierten Gesellschaften*, Opladen 2002; *Mechtild Oechsle / Birgit Geissler* (Hg.), *Die ungleiche Gleichheit. Junge Frauen und der Wandel im Ge-*

jugendliche Religiosität bzw. die religiöse Entwicklung weitgehend außer Acht lässt<sup>14</sup>. Psychologische (Entwicklungs)Theorien haben häufig weder die geschlechterdifferente noch die religiöse Dimension im Blick.<sup>15</sup>

Die bisherige Forschung, die sich vor allem mit weiblicher Religiosität beschäftigte, kam zu folgenden Ergebnissen: Historische Untersuchungen zur religiösen Situation im 19. Jahrhundert belegen einen Zusammenhang von Frausein und bestimmten Ausprägungen von Religiosität.<sup>16</sup> Erste praktisch-theologische Untersuchungen ermöglichen dennoch, einige Verknüpfungen von weiblicher Geschlechterrolle (*gender*) und Religiosität dazustellen. Dabei wird die Annahme zugrunde gelegt, dass Rollenverhalten durch Interaktionsprozesse mit der Umwelt erlernt werden; d.h. es werden keine Vermutungen über eine – wissenschaftlich nicht zu belegende – angeborene typisch weibliche Religiosität formuliert.

Insgesamt erlebten Frauen ihre religiöse Sozialisation ambivalent. Religiöse Erziehung verstärkte einerseits überkommene Vorstellungen von Weiblichkeit, bot aber auch positive Erfahrungen: Frauen erinnern sich häufig an ihre ersten religiösen Erfahrungen z.B. beim Abendritual, den Liedern oder der Atmosphäre im Gottesdienst und schöpfen daraus heute Kraft, ihre Religiosität zu gestalten. D.h. die Möglichkeit und Fähigkeit, religiöse Erfahrungen zu machen und zu deuten, ist davon abhängig, ob die Frauen überhaupt religiös sozialisiert wurden.<sup>17</sup> Bestimmte Mädchen- und Frauenbilder spielen auch bei kirchlichen Feiern wie Erstkommunion oder Firmung eine wichtige Rolle. Mädchen wurden und werden stärker als Jungen mit Geschlechterstereotypen konfrontiert: Das weiße Erstkommunionkleid oder die Frisur spielt(e) früher wie heute eine große Rolle. Einerseits bekommen die Mädchen dadurch eine alltagsenthobene Rolle, andererseits wird von ihnen ein alters-untypisches Verhalten als 'kleine Frau' erwartet.<sup>18</sup>

schlechterverhältnis, Opladen 1998; *Klaus-Jürgen Tillmann* (Hg.), *Jugend weiblich – Jugend männlich. Sozialisation, Geschlecht, Identität*, Opladen 1992.

<sup>14</sup> Vgl. *Deutsche Shell* (Hg.), *Jugend 2000*. 13. Shell Jugendstudie (2 Bde.), Opladen 2000; *Deutsche Shell* (Hg.), *Jugend 2002*. Zwischen pragmatischem Idealismus und robustem Materialismus, Frankfurt/M. 2002.

<sup>15</sup> Vgl. als Ausnahme *Ruth Schumann-Hengstler / Hanns Martin Trautner* (Hg.), *Entwicklung im Jugendalter*, Göttingen 1996.

<sup>16</sup> Vgl. *Irmtraud Götz von Olenhusen*, *Die Feminisierung von Religion und Kirche im 19. und 20. Jahrhundert. Forschungsstand und Forschungsperspektiven*, in: dies. (Hg.), *Frauen unter dem Patriarchat der Kirchen. Katholikinnen und Protestantinnen im 19. und 20. Jahrhundert*, Stuttgart u.a. 1995, 9-21; *Rebekka Habermas*, *Weibliche Religiosität – oder: Von der Fragilität bürgerlicher Identitäten*, in: *Klaus Tenfelde / Hans-Ulrich Wehler* (Hg.), *Wege zur Geschichte des Bürgertums*, Göttingen 1994, 125-148; *Lucian Hölscher*, „Weibliche Religiosität“? Der Einfluss von Religion und Kirche auf die Religiosität von Frauen im 19. Jahrhundert, in: *Margret Kraul / Christoph Lüth* (Hg.), *Erziehung der Menschen-Geschlechter. Studien zur Religion, Sozialisation und Bildung in Europa seit der Aufklärung*, Weinheim 1996, 45-62.

<sup>17</sup> Vgl. *Andreas Heller / Therese Weber / Oliva Wiebel-Fanderl* (Hg.), *Religion und Alltag. Interdisziplinäre Beiträge zu einer Sozialgeschichte des Katholizismus in lebensgeschichtlichen Aufzeichnungen*, Wien – Köln 1990; *Klein* 1994 [Anm. 11]; *Silber* 1996 [Anm. 11]; *Sommer* 1998 [Anm. 11]; *Augst* 2000 [Anm. 11]; *Franke / Matthiae / Sommer* 2002 [Anm. 11].

<sup>18</sup> Vgl. *Heller / Weber / Wiebel-Fanderl* 1990 [Anm. 17]; *Silber* 1996 [Anm. 11].

## 2. Junge Frauen: Identität und Religiosität – Das Konzept der empirischen Untersuchung:

### 2.1 Forschungsfrage

Die beschriebene Forschungslage führte zur Frage, wie sich die Religiosität in der Lebensgeschichte katholischer junger Frauen im Kontext einer christlich bzw. christentümlich geprägten modernen Gesellschaft entfaltet. Ziel der Arbeit war es, anhand konkreter Lebensgeschichten Wechselwirkungen zwischen religiöser und geschlechtlicher Identitätsentwicklung im Rahmen von Sozialisationsprozessen zu erhellen.<sup>19</sup> Mit Hilfe von Einzelfallstudien wurde analysiert, wie die jungen Frauen Religiosität und Geschlechtsidentität im Interview darstellen und welche Rückschlüsse auf die Konstruktion von Geschlecht im Sinne von *doing gender* in der Lebensgeschichte möglich sind. Außerdem wurden Wechselwirkungen zwischen den Prozessen des *doing gender* und der gelebten bzw. dargestellten Religiosität erforscht. Schließlich wurde der Einfluss der Institution Kirche und ihrer Sozialisationsinstanzen einschließlich ihrer Leitungs- und Sprachformen im Blick auf die Identitätsentwicklung untersucht.

### 2.2 Die Untersuchungsgruppe

Um das Untersuchungsspektrum zu spezifizieren, wurde die Untersuchungsgruppe unter folgenden Gesichtspunkten eingeschränkt:

- Es wurden nur weibliche Jugendliche und junge Frauen untersucht, wodurch eine Vergleichbarkeit innerhalb der Untersuchungsgruppe bzw. mit Ergebnissen weiblicher Sozialisationsforschung gewährleistet wurde.
- Das Alter der Befragten lag zwischen 16 und 25 Jahren, um entwicklungsmäßig die Fähigkeit zur Reflexion der eigenen Lebensgeschichte voraussetzen zu können.
- Alle Mädchen und Frauen haben eine religiöse Sozialisation im Rahmen der katholischen Kirche durchlaufen (Taufe, Kommunion, Firmung, Religionsunterricht), wodurch bei der Analyse mögliche konfessionell-bedingte Sozialisationsunterschiede ausgeschlossen werden konnten.
- Die Interviewpartnerinnen stammen aus den westlichen Bundesländern, da die Bedingungen religiöser Sozialisation und Entwicklung in den östlichen Bundesländern eigens zu untersuchen wären.

Aufgrund des Alters, der Entwicklung und der gesellschaftlichen Bedingungen stehen die jungen Frauen auf der Schwelle zwischen Mädchen- und Frausein. Deshalb ist anzunehmen, dass die Auseinandersetzung mit der eigenen Geschlechtsidentität und -rolle eine zentrale Entwicklungsaufgabe ist.

### 2.3 Das Forschungsdesign

Die qualitativ-empirische Untersuchung stützte sich wissenschaftstheoretisch und methodologisch auf Ansätze der sozialwissenschaftlichen und psychologischen Biographie-

<sup>19</sup> Die Ergebnisse verstehen sich ausdrücklich nicht als Beschreibungen einer spezifisch weiblichen Religiosität, da hiermit die Gefahr verbunden wäre, einen möglicherweise erworbenes religiöses Rollenverhalten biologisch begründen zu wollen.

forschung und arbeitet mit dem Instrumentarium 'narrativer Interviews'.<sup>20</sup> Es wird zugrundegelegt, dass die Stegreiferzählungen der sozialen Realität gerecht werden, dass sich vergangene Ereignisse aufgrund der Erinnerungsbilder des Gedächtnisses wieder in Erlebnisfolgen verflüssigen und ehemalige Orientierungen und Perspektiven zum Ausdruck kommen.<sup>21</sup> Darüber hinaus dienen die Stegreiferzählungen in erheblichem Maß der Selbstvergewisserung der eigenen Identitätsveränderung. In der Erzählung sind biographische und soziale Prozesse ineinander verflochten, die Narrationen zeigen so die Wechselwirkungen auf. Stegreiferzählungen bringen die „existenz- bzw. lebensweltliche Totalität“<sup>22</sup> zum Ausdruck und spiegeln Erinnerungslücken, Vereinfachungstendenzen und Ausblendungen wider. Die Erzählungen spiegeln bewusste und unbewusste Darstellungsziele der Erzählerin, die mit Hilfe der Analyse sprachlicher und parasprachlicher Ausdrucksformen herausgearbeitet werden können.<sup>23</sup>

Das methodische Vorgehen gliedert sich in folgende Schritte:

- Erhebung und wörtliche Transkription autobiographischer Interviews;
- Auswahl der Interviews nach der Maßgabe des maximalen Kontrastes;
- Strukturell-sequentielle Analyse und wörtliche Feinanalyse. Die Auswertung stützt sich methodisch auf die Erzählanalyse (*Fritz Schütze*), die um die Ansätze der Narrationsanalyse (*Gabriele Rosenthal / Wolfram Fischer-Rosenthal*) und der Rekonstruktion narrativer Identität (*Arnulf Deppermann / Gabriele Lucius-Hoene*)<sup>24</sup> erweitert wurde;
- Einzelfallrekonstruktion;
- Vergleich der Fälle untereinander und mit Forschungsergebnissen der Religionspädagogik und Jugendforschung.

<sup>20</sup> *Fritz Schütze*, Biographieforschung und narratives Interview, in: *Neue Praxis. Kritische Zeitschrift für Sozialarbeit und Sozialpädagogik*, 13 (3/1983) 283-293; *ders.*, Das narrative Interview in Interaktionsfeldstudien I. Kurseinheit 1, Kassel 1987; *Hans-Jürgen Glinka*, Das narrative Interview. Eine Einführung für Sozialpädagogen, Weinheim – München 1998, 87f; *Harry Hermanns*, Narratives Interview, in: Uwe Flick u. a. (Hg.), *Handbuch Qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen*, Weinheim <sup>2</sup>1995, 182-185; *Wolfram Fischer-Rosenthal / Gabriele Rosenthal*, Analyse narrativ-biographischer Interviews, in: Uwe Flick / Ernst von Kardoff / Ines Steinke (Hg.), *Qualitative Sozialforschung. Ein Handbuch*, Reinbek 2000, 456-468; *Gabriele Rosenthal*, Erlebte und erzählte Lebensgeschichte. Gestalt und Struktur biographischer Selbstbeschreibungen, Frankfurt/M. – New York 1995; *Gabriele Lucius-Hoene*, Konstruktion und Rekonstruktion narrativer Identität, in: *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum Qualitative Social Research* (Online Journal: [www.qualitative-research.net/fqs-texte/2-00/2-00lucius-d.htm](http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/2-00/2-00lucius-d.htm) [6.3.06]); *ders. / Arnulf Deppermann*, Rekonstruktion narrativer Identität. Ein Arbeitsbuch zur Analyse narrativer Interviews, Opladen 2002.

<sup>21</sup> Vgl. *Schütze* 1987 [Anm. 20], 37-47.

<sup>22</sup> Ebd., 43.

<sup>23</sup> Vgl. *Fritz Schütze*, Kognitive Figuren des autobiographischen Stegreiferzählens, in: *Martin Kohli / Günther Robert* (Hg.), *Biographie und soziale Wirklichkeit. Neue Beiträge und Forschungsperspektiven*, Stuttgart 1984, 78-117; *Glinka* 1998 [Anm. 20], 87f.; *Lucius-Hoene / Deppermann* 2002 [Anm. 20], 36.

<sup>24</sup> Vgl. die Literaturverweise in Anm. 20.

## 2.4 Konzeptionelle Vorannahmen

### 2.4.1 Das Konzept der 'narrativen Identität'

Um zwischen der tatsächlich gelebten oder erlebten Lebensgeschichte und der erzählten zu unterscheiden<sup>25</sup>, wird unter Bezugnahme auf das Konzept der 'narrativen Rekonstruktion von Identität' von *Gabriele Lucius-Hoene* und *Arnulf Deppermann* der Begriff 'narrative Identität' verwendet. Er dient der Unterscheidung zwischen dem *Ich, das erzählt* und dem *Ich, von dem erzählt wird*, wie die folgende Skizze<sup>26</sup> (vgl.) verdeutlicht:



Abb. 1 Erzähltes und erzählendes Ich

Es ist offensichtlich, dass die erzählte Lebensgeschichte nicht in allen Einzelheiten mit der historischen Wirklichkeit übereinstimmen wird. *Gabriele Lucius-Hoene* definiert 'narrative Identität' als „Lösung der Handlungsaufgabe für den Erzähler [...], in einer bestimmten sozial bedeutsamen Situation seine Person in seiner Lebenserzählung verstehbar und plausibel her- und darzustellen.“<sup>27</sup> Dieser Zugang kann strategische Ziele der Selbstpräsentation, Widersprüche oder Beziehungen zwischen dem Ziel der Erzählung und der sprachlichen Darstellung aufzeigen. Die Stärke narrativer Interviews und ihrer Analyse liegt darin, Erkenntnisse über innere Vorgänge zu gewinnen, die oft über andere Medien nicht zugänglich sind.<sup>28</sup>

### 2.4.2 Das Konzept der 'Prozessstrukturen' in lebensgeschichtlichen Erzählungen

In biographischen Interviews können spezifische Muster biographischer Verarbeitung („Prozessstrukturen“<sup>29</sup>) als „grundsätzliche Haltungen gegenüber lebensgeschichtlichen Ereignissen“<sup>30</sup> identifiziert werden. *Fritz Schütze* unterscheidet:

<sup>25</sup> *Donald E. Polkinghorne*, *Narrative Psychologie und Geschichtsbewusstsein. Beziehungen und Perspektiven*, in: *Straub, Jürgen (Hg.)*, *Erinnerung, Identität und historisches Bewusstsein. Die psychologische Konstruktion von Zeit und Geschichte*, Frankfurt/M. 1998, 12-45.

<sup>26</sup> *Lucius-Hoene / Deppermann* 2002 [Anm. 20], 25.

<sup>27</sup> *Lucius-Hoene* 2000 [Anm. 20].

<sup>28</sup> Vgl. *Schütze* 1987 [Anm. 20], 51-57; *Hermanns* 1995 [Anm. 20], 185.

<sup>29</sup> *Schütze* 1984 [Anm. 23], 92 [im Original z.T. kursiv]; vgl. *ders.* 1983 [Anm. 20], 283-292.

<sup>30</sup> *Schütze* 1984 [Anm. 23], 92.

- „1) Biographische Handlungsschemata: Sie können vom Biographieträger geplant sein, und der Erfahrungsablauf besteht dann in dem erfolgreichen oder erfolglosen Versuch, sie zu verwirklichen.
- 2) Institutionelle Ablaufmuster der Lebensgeschichte: Sie können [...] vom Biographieträger [...] erwartet sein, und der Erfahrungsablauf besteht dann in der rechtzeitigen, beschleunigten, verzögerten, behinderten, gescheiterten Abwicklung der einzelnen Erwartungsschritte.
- 3) Verlaufskurven: Die lebensgeschichtlichen Ereignisse können den Biographieträger übermächtig überwältigen, und er kann zunächst nur noch auf diese 'konditionell' reagieren, um mühsam einen labilen Gleichgewichtszustand [...] zurückzugewinnen.
- 4) Wandlungsprozesse: [...] Ihre Entfaltung ist im Gegensatz zu Handlungsschemata überraschend, und der Biographieträger erfährt sie als systematische Veränderung seiner Erlebnis- und Handlungsmöglichkeiten.“<sup>31</sup>

Untersucht wird, welche Prozessstruktur die jeweilige Lebensgeschichte abbildet und ob diese sich auch in der dargestellten Religiosität spiegelt.

#### 2.4.3 Das Konzept des *doing gender*

Das soziale Geschlecht (*gender*) wird als Konstruktionsprozess (*doing gender*) verstanden. Der von *Candace West* und *Don Zimmerman* geprägte Begriff des *doing gender* beschreibt diesen Prozess als „creating the difference between girls and boys and women and men, differences that are not natural, essential or biological“<sup>32</sup>. *Doing gender* ist „die wiederkehrende, routinisierte, methodische Reproduktion von *gender*“<sup>33</sup> in alltäglichen Interaktionen. Ziel der Analyse ist nicht die Beschreibung des biologischen Mann- oder Frauseins, sondern der alltäglichen Zuschreibungen, Wahrnehmungs- und Darstellungsmuster, in denen die Wirklichkeit von Geschlechtszugehörigkeit bzw. -identität und Geschlechterbeziehungen aufgebaut wird.<sup>34</sup> Diese Routinen können über die Struktur der Wahrnehmung erklärt werden<sup>35</sup>: Das Konzept der Zweigeschlechtlichkeit strukturiert die Wahrnehmung von Menschen ebenfalls binär und identifiziert Menschen als Frau oder Mann. Durch diese Identifizierung werden Geschlechtsstereotype wirksam und verknüpfen die Zuschreibungen von 'typisch weiblich' oder 'typisch männlich' mit (Rollen)Erwartungen an die Person. Diese Logik der Wahrnehmung dient der Reduktion der Komplexität und ist daher ein sozial sehr erfolgreiches Ordnungsmuster. *Helga Kotthoff* unterscheidet fünf Ebenen, auf denen Prozesse des *doing*

<sup>31</sup> Ebd. Zur Prozessstruktur der „Verlaufskurve“ vgl. *ders.*, Verlaufskurven des Erleidens als Forschungsgegenstand der interpretativen Soziologie, in: Heinz-Hermann Krüger / Winfried Marotzki (Hg.), Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung, Opladen 1995, 116-157. Im Anschluss an *Schütze* wendet *Peter Alheit* (Religion, Kirche und Lebenslauf – Überlegungen zur „Biographisierung“ des Religiösen, in: *Theologia Practica* 21 (2/1986) 130-143, 141) das Konzept der Verlaufskurve mit Verweis auf Sektenkarrieren auf Religiosität an: 'Biographische Tiefpunkte' können 'Einlassschleusen' für religiöse Aktivität sein.

<sup>32</sup> *West / Zimmerman* 1987 [Anm. 4], 137.

<sup>33</sup> *Sabine Wesely* (Hg.), *Gender Studies in den Sozial- und Kulturwissenschaften*. Einführung und neuere Erkenntnisse aus Forschung und Praxis, Bielefeld 2000, 38; ausführlicher vgl. *Helga Kotthoff*, Was heißt eigentlich *doing gender*? Differenzierungen im Feld von Interaktion und Geschlecht, in: *Freiburger FrauenStudien*. Zeitschrift für Interdisziplinäre Frauenforschung 12 (2003) 125-161.

<sup>34</sup> Vgl. *Regina Becker-Schmidt / Gudrun-Axeli Knapp*, *Feministische Theorien zur Einführung*, Hamburg 2000, 75.

<sup>35</sup> Vgl. *Pohl-Patalong* [Anm. 3], 218, im Anschluss an *Ursula Pasero*, Wahrnehmung – ein Forschungsprogramm für Gender Studies, in: *Friederike Braun* (Hg.), *Wahrnehmung und Herstellung von Geschlecht*. Perceiving and Performing Gender, Opladen 1999, 13-20.

*gender* relevant werden: a) *doing gender* in Stimme und Prosodie; b) differente Gesprächsstile; c) *doing gender* als Element der Etikette und der Stilisierung des Körpers; d) lokale Geschlechtsneutralität (i.S. der Irrelevanz des Geschlechts für die Handlung), e) Medienrezipienz als omnipräsente *gender*-Folie.<sup>36</sup>

Die 'Geschlechterdifferenz', d.h. die Unterscheidung im Rahmen des Konzeptes der Zweigeschlechtlichkeit, wird immer wieder um- und neuformuliert. Im Unterschied zu 'Geschlechterdifferenz' wird 'Geschlechteridentität' als die biologische und soziale Zuordnung von Individuen zu einem der beiden Geschlechter definiert.<sup>37</sup>

#### 2.4.4 Das Konzept des *doing religion*

Das Begriffsspektrum 'Religion' wird folgendermaßen differenziert: a) Religion als verobjektivierte Form, b) Religiosität als subjektive Form, c) Kirchlichkeit und d) (christlicher) Glauben.

Im Anschluss an *James W. Fowler* wird außerdem Glaube als *faith* von Glaube als *belief* abgehoben. *Faith* bedeutet gelebte Religiosität oder Glauben bzw. Vertrauen als Haltung, während *belief* den inhaltlich qualifizierten Glaube an etwas beschreibt. In der theologischen Biographieforschung spiegelt der häufig verwendete Begriff 'gelebte Religion' eine (religions)soziologische Betrachtungsweise, die danach fragt, welche Funktion die institutionalisierte Religion im Alltag der Subjekte hat.<sup>38</sup> Vor dem Hintergrund der Differenzierung zwischen Religion, Religiosität und Glauben scheint der Begriff 'gelebte Religion' unpräzise, denn es wird weniger Religion, als vielmehr Religiosität oder „religiöse Performanz“<sup>39</sup> beschrieben, die sich in der Interaktion mit Religion als institutionalisiertem Deutungsmuster entwickelt. Deshalb werden hier die Begriffe 'gelebte Religiosität' oder 'gelebter Glaube'<sup>40</sup> verwendet. In Anlehnung an den Begriff des *doing gender* kann gelebte Religiosität als *doing religion* bezeichnet werden, da sie sich ebenfalls in Abhängigkeit von den individuellen und sozialen Bedingungen ausprägt.

#### 2.4.5 Zusammenfassung

Identität, Religiosität und Geschlecht (*gender*) werden als narrative Konstruktionen im Rahmen der Interviews verstanden. Das Konzept der „Positionierung“<sup>41</sup> macht es möglich, teilweise implizit formulierte sprachliche Praktiken zu analysieren, mit denen Menschen sich selbst darstellen und andere in Relation zu sich setzen. Dieser Zugang gibt den Blick frei zum Selbst- und Fremdbild und zu spezifischen Charakteristika der erzählenden Person. Dies gilt gleichermaßen für den Zugang zur individuellen Religio-

<sup>36</sup> Vgl. *Kotthoff* 2003 [Anm. 33], 134-146. Die sprachlichen Muster des *doing gender* werden umfassend in der Monographie von *Anja Gottburgsen*, Stereotype Muster des sprachlichen *doing gender*. Eine empirische Untersuchung, Wiesbaden 2000 untersucht.

<sup>37</sup> Vgl. *Becker-Schmidt / Knapp* 2000 [Anm. 34], 16f.

<sup>38</sup> Zu den Wechselwirkungsprozessen zwischen Religion und Biographie vgl. *Armin Nassehi*, Religion und Biographie. Zum Bezugsproblem religiöser Kommunikation in der Moderne, in: *Monika Wohlrab-Sahr* (Hg.), Biographie und Religion. Zwischen Ritual und Selbstsuche, Frankfurt/M. - New York 1995, 103-126 und *Alheit* 1986 [Anm. 31].

<sup>39</sup> *Ulrich Hemel*, Glaube und Religiosität: eine theologische Reflexion, *theo-web.de* 1 (2/2002) 32-41, 33.

<sup>40</sup> Zum Begriff 'faktisch gelebter Glaube' vgl. *Klein* 1994 [Anm. 11].

<sup>41</sup> Vgl. *Lucius-Hoene / Deppermann* 2002 [Anm. 20], 196-212.

sität und *sex category / gender*. Die narrative religiöse Identität wurde unter den Dimensionen religiöse Sensibilität, religiöse Inhaltlichkeit, religiöses Ausdrucksverhalten, religiöse Kommunikation und religiös motivierte Lebensgestaltung<sup>42</sup> untersucht. Die analysierten Sozialisationsinstanzen sind Familie, kirchliche Jugendarbeit, Religionsunterricht und Gemeindekatechese.

### 3. Zentrale Ergebnisse

Die Einzelfallstudien stellen die Lebensgeschichte von fünf Interviewpartnerinnen vor: Tanja (17 Jahre, Realschülerin); Michaela, Karin und Ursula (alle 19 Jahre und Abiturientinnen), Barbara (24 Jahre, Studentin). Die Ergebnisse werden im Folgenden durch Interviewzitate illustriert, um den Leser/innen einen Einblick in die Darstellungsweisen der Erzählerinnen zu geben. Einschränkend ist darauf hinzuweisen, dass die Darstellungslinie der jeweiligen Erzählerin nur in der sequentiellen Abfolge des Gesamtinterviews zum Ausdruck kommt.<sup>43</sup>

#### 3.1 Die religiöse Identität steht in einem Zusammenhang mit der dargestellten Struktur der Lebensgeschichte

Die Lebensgeschichten werden weitgehend in chronologischer Reihenfolge in den Lebensabschnitten 'Vorschulzeit', 'Grundschulzeit', 'Pubertät/Jugend' und 'aktuelle Situation' geschildert. Trotz der Ähnlichkeit des chronologischen Aufbaus unterscheiden sich die Darstellungen hinsichtlich der 'Prozessstrukturen des Lebenslaufs'<sup>44</sup>:

Tanja und Michaela präsentieren ihre Lebensgeschichte weitgehend in Form eines 'institutionellen Handlungsmusters'<sup>45</sup>: Sie versuchen, den Erwartungen zu genügen, die Eltern oder Schule an sie richten. Im Vordergrund steht der Versuch, Erwartungen Anderer nacheinander abzuarbeiten. Karins Darstellung der frühen Kindheit und der heutigen Lebenssituation entspricht weitgehend dem Modell des 'biographischen Handlungsschemas'. Sie präsentiert sich als Subjekt ihrer Lebensgeschichte, das den Anforderungen gewachsen ist, die von außen an sie herangetragen werden. Als Einschub liegt dazwischen die Phase der späten Kindheit und frühen Jugend, die in der Prozessstruktur einer 'Verlaufskurve' geschildert wird: Die Geschichte läuft auf einen Umzug der Familie zu, der als tiefe Krise empfunden wird (s.u.), aus der sich die Erzählerin erst mühsam wieder befreien kann, um zu einem neuen Gleichgewichtszustand zu gelangen. In Ursulas und Barbaras Erzählungen sind Elemente von 'Wandlungsprozessen' aufzuspüren. Barbara schildert zwei aktuelle Erfahrungen fast in der Gattung religiöser Bekehrungserlebnisse:

*„Ich hatte auch so'n bisschen Panik wegen Uni und allem, und hab einfach mal angefangen so ja zu beten. Das hab ich ewig nicht mehr gemacht. und das hat tatsächlich geholfen also ich hab mich danach viel besser gefühlt, ich hab auch richtig gut geschlafen, ja (lacht*

<sup>42</sup> Vgl. Ulrich Hemel, Ziele religiöser Erziehung, Frankfurt/M. u.a. 1988; ders., Die Bedeutung des Verständnisses von Religiosität für die heutige Religionspädagogik, in: theo-web.de 1 (1/2002) 6-11.

<sup>43</sup> Zur Gesamttranskription vgl. Kaupp 2005 [Anm. 2], Online-Ressource.

<sup>44</sup> Vgl. Schütze 1984 [Anm. 23].

<sup>45</sup> Vgl. ebd., 92.

*bewegt/verlegen?) das war ganz ganz toll. (lacht) das totale Erlebnis. das mach ich seitdem auch wieder öfter.“ (Barbara, 110/114)*

Aktuell und im Blick auf ihre Zukunft stellen sich alle Erzählerinnen weitgehend als aktive Gestalterinnen ihres Lebens dar (vgl. 'biographisches Handlungsschema').

An den Prozessesstrukturen des Lebenslaufs lässt sich ablesen, dass die jungen Frauen erst auf eine relativ kurze Lebensspanne zurückblicken; daher können in den Interviews zwar Tendenzen, aber noch keine durchgehende Haltung gegenüber lebensgeschichtlichen Ereignissen eruiert werden. Meines Wissens gibt es bisher noch keine Forschungsergebnisse dazu, in welchem Alter sich Prozessesstrukturen als stabil ausprägen.

### 3.2 *Lebensgeschichtlich bedeutsame Phasen und Ereignisse spiegeln sich in einer veränderten Religiosität*

Die Themen der jugendlichen Alltagswelt und die Dimension 'Religion' scheinen auf den ersten Blick weitgehend getrennt nebeneinander zu existieren, wie auch andere Jugenduntersuchungen behaupten.<sup>46</sup> Obwohl der Lebensalltag und die religiöse Lebensgeschichte zunächst kaum Berührungspunkte aufweisen, entsprechen die Prozessesstrukturen der Interviews<sup>47</sup> den religiösen Prozessen in der Lebensgeschichte. Ebenso stimmen religiöse Schlüsselerzählungen mit biographisch bedeutsamen Erfahrungen überein, wie folgende Beispiele zeigen:

Die Pubertät wird als Krise erfahren<sup>48</sup> und in den Interviews sind entwicklungstypische Überlegungen zur eigenen Positionsbestimmung zu finden. Interessanterweise werden die Herausforderungen zu Beginn der Pubertät von den Frauen nicht als Element des eigenen Entwicklungsprozesses dargestellt, sondern als Herausforderung, die von außen kommt.

*„Ja und dann kam die Pubertät, und da hat sich das dann schlagartig umgedreht, also da konnte ich dann mit Kirche nicht mehr viel anfangen.“ (Barbara, 45/47).*

Andere Prägende Ereignisse (z.B. Krankheit, Umzug) werden als Wendepunkte geschildert. Diese Erfahrungen und Entwicklungsprozesse werden von den Erzählerinnen z.T. auch als Auslöser für religiöse Wandlungsprozesse gewertet, die von einem kindlichen zu einem jugendlichen Weltbild führen.

*„Das ist dann seit dem Umzug irgendwie schlagartig verloren gegangen. [...] Da hab ich halt alle meine Freunde auf einen Schlag verloren, war in der neuen Stadt, und ich fand das alles ganz schrecklich und wollt immer wieder zurück. [...] und das war auch so ein Einschnitt, was so innere Religiosität angeht, da hab ich damit eigentlich gar nichts mehr zu tun gehabt.“ (Karin, 128/133)*

<sup>46</sup> Deutsche Shell 2000 [Anm. 14]; Deutsche Shell 2000 [Anm. 14].

<sup>47</sup> Vgl. Schütze 1984 [Anm. 23], 78-117.

<sup>48</sup> Vgl. Erik H. Erikson, Jugend und Krise. Die Psychodynamik im sozialen Wandel [Originalausg. 1959], Frankfurt/M. u.a. 1981; Helmut Fend, Identitätsentwicklung in der Adoleszenz. Lebensentwürfe, Selbstfindung und Weltaneignung in beruflichen, familiären und politisch-weltanschaulichen Bereichen, Bern - Stuttgart 1991; Tillmann 1992 [Anm. 13]; Karl Haußer, Identitätspsychologie, Berlin u.a. 1995; Karin Flaake, Weibliche Adoleszenz - Neue Möglichkeiten, alte Fallen? Widersprüche und Ambivalenzen in der Lebenssituation und den Orientierungen junger Frauen, in: Oechsle / Geissler 1998 [Anm. 13], 43-65; Lothar Krappmann, Soziologische Dimensionen der Identität. Strukturelle Bedingungen für die Teilnahme an Interaktionsprozessen, Stuttgart <sup>9</sup>2000.

### 3.3 Religiosität dient der Identitätsentwicklung im Rahmen eines religiösen 'Kommunikationsmilieus'

Die Religiosität der jungen Frauen unterscheidet sich einerseits inhaltlich von christlichen Traditionsbeständen, speist sich jedoch auch aus ihnen.<sup>49</sup> Daher ist zu unterscheiden hinsichtlich dessen, was geglaubt wird (Glaubensinhalt) und wie geglaubt wird (gelebte Religiosität, Glaubenspraxis).

- a) Religiöse Sensibilität: Alle Interviewten bezeichnen sich selbst als religiös oder gläubig, im Sinne von *faith*. Persönliche Religiosität wird vor allem als (innere) Sicherheit oder Beheimatung geschildert.

„Ja, den Glauben oder Gott hab ich halt immer so als Stütze erfahren, da konnte ich mich hin zurückziehen.“ (Ursula, 66f)

- b) Religiöse Inhalte: Die Analyse der religiösen Inhalte zeigt eine offensichtliche Spannung zwischen der christlichen Dogmatik und der inhaltlichen Vorstellungen der jungen Frauen. So wird das trinitarische Gottesbild in Richtung der Vorstellung von Gott als nur einer Person aufgelöst.

„Ich hatte eigentlich schon ziemlich das Gefühl, dass Gott ziemlich viel lenkt, aber mehr als Person, also auch so ein Übermensch und nicht als irgendein Geist.“ (Michaëla, 733/737).

Die christliche Auferstehungshoffnung wird nicht geteilt. Die Bibel wird eher als Geschichtenbuch, weniger als Wort Gottes verstanden. Diese erheblichen Unterschiede zwischen der christlichen Tradition und den eigenen Vorstellungen scheinen den Frauen nicht unbedingt bewusst zu sein; zumindest ist kaum eine Notwendigkeit zu erkennen, eigene Glaubensvorstellungen Anderen gegenüber zu begründen. Lediglich die Auseinandersetzung mit der Bibel wird z.T. argumentativ vertreten.

- c) Religiöse Kommunikation und religiöses Ausdrucksverhalten: Andere Menschen sind als Bezugspersonen wichtig. Ihre kommunikativen Fähigkeiten stehen im Vordergrund. Dies impliziert nicht notwendigerweise, dass die Inhalte unwichtig sind, sie werden jedoch im Rahmen spontaner Erzählungen weniger erinnert. Als Kommunikationspartner/innen in religiösen Fragen sind neben Mutter und Vater weitere Familienmitglieder, Priester und Religionslehrer/innen und Gesprächspartner/innen in der Jugendarbeit oder bei religiösen Einzelveranstaltungen von großer Bedeutung. Entscheidend sind deren Authentizität und Bereitschaft, sich mit kritischen Fragen auseinanderzusetzen. Personen und Kommunikationsgelegenheiten kommt für die religiöse Sozialisation wesentlich größere Bedeutung zu als konkreten örtlichen Gegebenheiten. Die Atmosphäre und die Ästhetik religiöser Kommunikationsräume werden stärker erinnert als die Inhalte der Liturgie oder religiöser Lehr-/Lernsituationen.<sup>50</sup> Wichtige Kommunikationsräume sind die kirchliche Jugendarbeit und (Groß)Ereignisse (Taizé, Weltjugendtage etc.), die im Sinne eines *events* erfahren werden und die Möglichkeit zur Kommunikation mit Gleichaltrigen bieten.

<sup>49</sup> Vgl. ähnliche Ergebnisse bei Ziebertz / Kalbheim / Riegel 2003 [Anm. 12].

<sup>50</sup> Dies korreliert mit Regina Sommers Feststellung, dass die Frauen im Erwachsenenalter an Erinnerungen und Rituale anknüpfen, die sie als Kind erlebten. Vgl. *dies.* 1998 [Anm. 11], 292-298.

„Wir waren dann ziemlich oft in Taizé und das hat mir [...] irgendwie echt viel gebracht. Ich kam da immer zu irgendwelchen ((schmunzelnd)) tollen Erkenntnissen für mich selbst und fand die Atmosphäre einfach so toll und die Gottesdienste und wollte gar nicht mehr weg.“ (Karin, 173/177)

Auch in Religionsunterricht und Gemeindekatechese kommt der Atmosphäre eine nicht zu unterschätzende Bedeutung zu.

Vergleicht man die Beispiele der narrativen Religiosität mit der von *Peter Alheit* beschriebenen Typologie der Religiosität als Handlungsmuster<sup>51</sup>, so erscheint die Religiosität der jungen Frauen schwerpunktmäßig im biographischen Handlungsmuster eines 'Kommunikationsmilieus'. Religiosität befriedigt ein 'spezifisches Aktivitäts- und Kommunikationsbedürfnis', d.h. für Religiosität sprechen 'gute persönliche Gründe'. Für den Eintritt in dieses Kommunikationsmilieu sind nach *Peter Alheit* weniger „familienzyklisch orientierte religiöse Sozialisationsprozesse“ als vielmehr „Entwicklungen auf lebenszyklischem Niveau“<sup>52</sup> wichtig. In diesem Fall ist nicht die religiöse Institution als solche die Kraft der Integration, sondern die Möglichkeit eines Kommunikationsprozesses, die von den Subjekten als persönlich wichtig erachtet wird.

### 3.4 Der Zusammenhang zwischen Lebensgeschichte und Religiosität am Beispiel des Gottesbildes

Die Analyse der Interviews und des falltranszendierenden Vergleichs erbrachte eine thematische Konstanz der Gottesvorstellung trotz der Veränderungen im Laufe der Jahre. Der Grundgedanke des dargestellten Gottesbildes ist in der jeweiligen Lebensgeschichte von der Kindheit bis heute gleich geblieben: als Freund und Stütze, als Gesprächspartner oder letzter Halt.<sup>53</sup> Es ist eine interessante Forschungsfrage, ob die Gottesvorstellungen und die Art der Gottesbeziehung auch im weiteren Lebenslauf unverändert bleiben.

Die Analyse der Interviews zeigte eine spezifische Stärke der Methodik narrativer Interviews: Auf der Basis der Interviews konnte auch eine inhaltliche Nähe zwischen den erzählten Gottesbildern und den jeweiligen Lebensthemen und Darstellungsabsichten der Erzählerin herausgestellt werden: Für Tanja z.B. ist Gott Hüter des Gesetzes und sie beschäftigt sich, u.a. aufgrund des Unfalltodes einer Freundin mit anschließender Gerichtsverhandlung, mit den Fragen von Recht und Unrecht. Karin, die Gott recht abstrakt darstellt, präsentiert sich als Kind als eine kleine Philosophin und vertieft sich auch heute gerne in Gedankengebäude und Diskussionen. Ein Vergleich mit den Le-

<sup>51</sup> *Alheit* 1986 [Anm. 31], 139f. Aus soziologischer Perspektive sieht *Peter Alheit* die Bedeutung von Religiosität heute in der Funktion weniger einer normativen Orientierung als vielmehr eines biographischen Handlungsmusters. Er beschreibt drei Idealtypen religiöser Biographisierung: Religiosität als „biographische Rahmung“ weist der Religion besonders am Anfang und Ende des Lebens Bedeutung zu; Religiosität als „Kommunikationsmilieu“ befriedigt ein Kommunikationsbedürfnis, während bei Religiosität als „Verlaufskurve“ der Religiosität in einer schwierigen Lebenssituation in Form einer radikalen religiösen Bekehrung eine lebensordnende Funktion zukommt.

<sup>52</sup> Ebd.

<sup>53</sup> Die Nähe Gottes in Verbindung mit den Emotionen Glück und Dankbarkeit konnte auch *Beile* 1998 [Anm. 10], 144-151 in den Interviews mit Jugendlichen finden.

bensthemen und den Gottesvorstellungen von männlichen Jugendlichen könnte Hinweise auf mögliche Geschlechterdifferenzen geben.

### 3.5 Die Perspektive der Geschlechtsidentität (gender identity)

Bei der Analyse der Interviews war festzustellen, dass die Befragten in der Haupterzählung kaum die Fragen des Geschlechts thematisierten. Das psychologische Modell des 'spontanen Selbstkonzepts'<sup>54</sup> kann hierüber Aufschluss geben. Das 'spontane Selbstkonzept' entscheidet darüber, welche Aspekte der eigenen Person in einer gegebenen Situation besonders hervorgehoben werden. Die jungen Frauen legten in der Interviewsituation mehr Wert darauf, ihr Erwachsensein zu betonen als ihr Frausein. Dies hängt möglicherweise damit zusammen, dass in der Interviewsituation sowohl die Interviewerin als auch die Interviewten weiblich waren. Als Folge wurde evtl. bei Themen, die sich explizit mit *gender* auseinandersetzen, ein unausgesprochenes Verstehen vorausgesetzt und die Themen erschienen daher kaum erzählwürdig.

Im zweiten Teil der Interviews stellen die Frauen auf Nachfrage folgende Aspekte der eigenen Geschlechtsidentität dar: Im Rückblick auf die Geschlechtsidentität als Mädchen zeigen die Interviews, dass sich die Frauen in ihrem Leben zum Teil mit geschlechtlicher Diskriminierung auseinandersetzen mussten ('ich sollte eigentlich ein Junge sein') oder sich über eine (zeitweilige) Abgrenzung gegenüber dem eigenen Geschlecht beschreiben ('ich wäre lieber ein Junge gewesen'<sup>55</sup> oder 'ich war kein typisches Mädchen')<sup>56</sup>. Die eigene soziale Anerkennung wird durch den Kontakt zu Jungen gesichert.

*„Also, ich hatte auch viel mehr Freunde als Freundinnen, und ja war auch in so einer Bande drin, wo sonst nur Jungs, also so halt unter Nachbarskindern, das war immer ganz toll.“ (Karin, 821/823).*

Die Frauen reproduzieren so in ihrer narrativen Darstellung die gesellschaftlich geltende Geschlechterhierarchie, ohne sich dessen bewusst zu sein oder dies zu reflektieren.

Die aktuelle Geschlechtsidentität als Jugendliche wird von mehreren Frauen als eine Entwicklung vom schüchternen Mädchen zu einer selbstbewussten jungen Frau beschrieben.

*„Dann plötzlich, ich weiß auch nicht, woher dieser (((schmunzelnd))) Selbstbewusstseinschub da kam [...], habe ich mich endlich mal getraut was zu sagen: und dann auch mal gemerkt, hey, du kannst ja.“ (Michaela, 968/974).*

<sup>54</sup> Bettina Hannover, Spontanes Selbstkonzept und Pubertät. Zur Interessenentwicklung von Mädchen koedukativer und geschlechts-homogener Schulklassen, in: *Bildung und Erziehung* 45 (1/1992) 31-46.

<sup>55</sup> Die Abgrenzung gegenüber dem eigenen Geschlecht wird als 'tomboyism' bezeichnet. Vgl. dazu Ines Woltemate / Gabriele Lucius-Hoene, „An mir sei ein Bub verlorengegangen“. Rhetorische Gestalten des „tomboy“-Topos in weiblichen Lebenserzählungen, in: Elisabeth Cheauré u.a. (Hg.), *Geschlechterkonstruktionen in Sprache, Literatur und Gesellschaft. Gedenkschrift für Gisela Schoenthal*, Freiburg/Br. 2002, 305-334.

<sup>56</sup> Breitenbach 2000 [Anm. 13], 308; Rose Marie Beck / Claudia Nikodem, „Jedenfalls will ich kein Junge sein“. Anmerkungen zu Interviews und Interviews, in: *Beiträge zur feministischen Theorie und Praxis* 22 (1999) 13-34.

Das Selbstbild des schüchternen Mädchens bestätigt die Forschungsergebnisse zur spezifischen Krise der weiblichen Adoleszenz, die mit einem geringen Selbstwertgefühl zu Beginn der Pubertät verbunden ist.<sup>57</sup>

Die künftige Geschlechtsidentität spiegelt sich in der antizipierten Frauenrolle: Es werden verschiedene Modelle einer zukünftigen Verbindung von Beruf und Familie als Ziel gewählt. Insgesamt liegt diese Zukunft in unbestimmter Ferne und eine konkrete Entscheidung ist noch nicht nötig. Erst in den Phasen des Berufseintritts und der Familiengründung wird die Auseinandersetzung mit traditionellen Rollenbildern konkret. Dies bestätigen sozialwissenschaftliche Ergebnisse, die eine zunehmende Vielfalt weiblicher Lebensentwürfe aufzeigen.<sup>58</sup>

### 3.6 Der Zusammenhang von Religion und gender

Der Einfluss der Kirche und ihrer Sozialisationsinstanzen auf die religiöse und geschlechtliche Entwicklung ist geringer geworden. Interessant ist jedoch folgende Beobachtung: Die Frauen nehmen einerseits geschlechtsspezifische Unterschiede im Umgang mit männlichen und weiblichen Jugendlichen in der Kirche wahr, sie negieren jedoch eine persönliche Relevanz („*meine Freundin erlebt das, ich persönlich nicht*“, Ursula, 858f.). Eine kritische Auseinandersetzung mit hierarchischen Rollenmustern findet kaum statt und es fällt auf, dass die Befragten das Frauenbild der Kirche seltener kritisierten als z.B. den kirchlichen Umgang mit Geld. Es kann angenommen werden, dass die Lernorte des Glaubens Mädchen heute selten offensichtlich benachteiligen, aber implizit traditionelle Rollenvorstellungen verfestigen.

In der Analyse fällt jedoch auf, dass sich die Kommunikationsinhalte und -formen je nach *sex* der Person unterscheiden: Religiöse Ausdrucksformen (mit Ausnahme des Gottesdienstbesuchs) werden v.a. durch Frauen vermittelt. Die kommunikativen und beziehungsorientierten Fähigkeiten, die Frauen zugeschrieben werden, spiegeln sich auch in der religiösen Praxis. Obwohl die Befragten großen Wert auf die Beziehungsfähigkeit religiöser Ansprechpartner/innen und auf die Atmosphäre religiös qualifizierter Orte legen, reflektieren sie nicht, ob das Geschlecht einer für sie im religiösen Bereich relevanten Person eine Bedeutung hat.

Das eigene Gottesbild wird weitgehend mit männlichen Attributen beschrieben. Eine personale Beziehungsstruktur ist auch im Jugendalter zu finden. Dies markiert einen Unterschied zu anderen Untersuchungen, die vor allem die Entwicklung abstrakter Gottesbilder betonen.<sup>59</sup> Möglicherweise ist es notwendig, zwischen dem Gottesbild und der Gottesbeziehung zu unterscheiden, denn die Gottesbeziehung ähnelt zum Teil einer

<sup>57</sup> Vgl. ähnlich Lyn M. Brown / Carol Gilligan, *Die verlorene Stimme. Wendepunkte in der Entwicklung von Mädchen und Frauen* [Originalausg.: 1992], Frankfurt a.M. – New York 1994.

<sup>58</sup> Ähnlich vgl. *Deutsche Shell 2000* [Anm. 14]; *Ulrike Popp*, „Heiraten – das kann ich mir noch nicht vorstellen“ – Das psychosoziale Moratorium bei Jungen und Mädchen in der Oberstufe, in: Tillmann 1992, [Anm. 13], 51-64; *Wolfgang Kraus*, *Das erzählte Selbst. Die narrative Konstruktion von Identität in der Spätmoderne*, Pfaffenweiler 1996, 202-204; *Carmen Leccardi*, *Biographische Zeitperspektive und Lebensplanung junger Frauen*, in: Oechsle / Geissler 1998 [Anm. 13], 201-215; *Günter Mey*, *Adoleszenz, Identität, Erzählung. Theoretische, methodologische und empirische Erkundungen*, Berlin 1999, 318.

<sup>59</sup> Vgl. z.B. *Lothar Kuld*, *Das Entscheidende ist unsichtbar. Wie Kinder und Jugendliche Religion verstehen*, München 2001, 72f.

Freundschaft zur 'besten Freundin' und damit einer zentralen Beziehungsform weiblicher Jugendlicher.<sup>60</sup>

#### 4. Fazit und Ausblick

Die Untersuchung leistet einen Einblick in die narrativen Konstruktionsleistungen weiblicher Jugendlicher und in deren Identität und Religiosität. Die jungen Frauen beschreiben ihre Religiosität innerhalb des christlich-geprägten Sprachspiels und distanzieren sich zugleich von traditionellen religiösen Orientierungsmustern. In kirchlichen Vergemeinschaftungsformen wird vor allem ein 'Kommunikationsmilieu' gesehen, das den eigenen Bedürfnissen nach Kommunikation oder Status (z.B. als Oberministrantin) dient. Erfüllt es diese Rolle nicht, wenden sich die Befragten von der Gemeinschaft ab. Die Ergebnisse illustrieren, wie eine Unterscheidung oder Diskrimination aufgrund des Geschlechts in (religiösen) Sozialisationsprozessen heute subtiler wirkt und von den Betroffenen nur teilweise wahrgenommen wird. Junge Frauen fühlen sich in Familie, Schule, Ausbildung und Kirche selten offensichtlich benachteiligt, dennoch werden gesellschaftliche Geschlechtsrollenerwartungen auch in der religiösen Praxis reproduziert und die Frauen beteiligen sich an einigen Stellen an der Abwertung des eigenen Geschlechts.

Aufgrund der dargestellten Ergebnisse legen sich folgende Untersuchungsperspektiven für die religionspädagogische Forschung nahe: Die Erforschung des Zusammenhangs von Familie und Religiosität unter der Perspektive von Kommunikation und Atmosphäre könnte Aufschluss darüber geben, wie sich die Kommunikationsstrukturen in einer Familie auf die religiöse Kommunikation auswirken. Auch der Einfluss der (religiösen) Atmosphäre in einer Familie auf religiöse Traditionsprozesse wäre zu untersuchen. Die Erforschung der (geschlechterdifferenten) Beziehungsformen, in denen sich Glaubensvorstellungen ausdrücken, ist ebenfalls weitgehend terra incognita. Insgesamt sind weitere Forschungsarbeiten nötig, die neben den Glaubensinhalten insbesondere (geschlechterdifferente) Ausdrucksformen des christlichen Glaubens in der Lebenswelt heutiger Menschen erforschen.

<sup>60</sup> Ausführlich zu diesem Zusammenhang vgl. *Riegel / Kaupp* 2005 [Anm. 5]; zur Bedeutung von Mädchenfreundschaften vgl. *Breitenbach*, [Anm. 13]; *Petra Kolip*, Freundschaften im Jugendalter. Mädchen und Jungen im Vergleich, in: *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie* 14 (1/1994), 20-37.

Die Identität der Familie wird durch die Interaktion der Mitglieder der Familie bestimmt. Die Identität der Familie ist ein dynamischer Prozess, der sich über die Zeit hinweg verändert.

Die Identität der Familie wird durch die Interaktion der Mitglieder der Familie bestimmt. Die Identität der Familie ist ein dynamischer Prozess, der sich über die Zeit hinweg verändert.

Die Identität der Familie wird durch die Interaktion der Mitglieder der Familie bestimmt. Die Identität der Familie ist ein dynamischer Prozess, der sich über die Zeit hinweg verändert.

Die Identität der Familie wird durch die Interaktion der Mitglieder der Familie bestimmt. Die Identität der Familie ist ein dynamischer Prozess, der sich über die Zeit hinweg verändert.

Die Identität der Familie wird durch die Interaktion der Mitglieder der Familie bestimmt. Die Identität der Familie ist ein dynamischer Prozess, der sich über die Zeit hinweg verändert.

1. ...

2. ...

3. ...

4. ...

5. ...

6. ...

(1) *Statistische Daten, theologische Grundierung, konsequente Praxis*

Im katholischen Religionsunterricht an einer sächsischen Schule äußert sich eine Schülerin mit Namen Daniela<sup>1</sup> auf meine Fragen hin wie folgt:

*„Ich hörte, dass es hier an der Schule Religion gibt, und da dachte ich, oh Gott, Religion, jetzt musst Du auch noch Religion machen und ... weiß nicht ... die Bibel lesen oder was die da haben, und beten, obwohl da doch keiner ist, der das hört, also zu dem man beten könnte, also ich hab' jedenfalls noch nichts gemerkt, dass da einer wäre, weiß nicht. Und in die Kirche muss man auch noch, hab' ich gedacht, und sich vorschreiben lassen, was man glauben soll, na klasse, dabei sollte das hier doch vorbei sein. Aber weiß nicht, irgendwie kam das anders. Unser Lehrer, der schaut, was uns so interessiert, und wir haben eigentlich alle keine Ahnung jetzt so ... weiß nicht ... vom Christentum und so. Also gut, also eine, die Katharina, die ist da in meiner Klasse, die ist getauft, katholisch oder so, aber die anderen, die sind nicht katholisch oder so 'was, weiß nicht, die sind nichts, aber die Katharina eben, die kennt sich aus, die weiß auch genau, was wo steht in der Bibel, die hilft mir auch, und ... weiß nicht ... die ist irgendwie anders, also als das Hochwasser war, die war da voll im Einsatz, also die Katharina macht auch mit, wenn unser Lehrer so Andachten macht in der Schule. Ich lass' mich da zu nichts zwingen, aber ich geh' da gern hin, also ich bet' da jetzt nicht laut mit, das ist mir alles extrem fremd, aber interessant find' ich das schon, und ich find' auch gut, dass wir da mitmachen können in den Andachten, wer will halt, dass wir gefragt werden überhaupt, also Ideen, wie die Andacht laufen kann und so. Also inzwischen denk' ich ... weiß nicht ... bin ich ganz froh, dass wir so 'was Exotisches hier haben, also nicht jetzt nur die Andachten und was die Katharina so macht, sondern auch der Unterricht, unser Lehrer, der rattert nicht nur seinen Lehrplan 'runter, sondern der schaut halt, was wir brauchen, und der tickt irgendwie anders. Aber so kriegt man halt auch neue Gedanken, weil zuhause, da redet doch keiner über so was mit einem, und hier, da kann man dann plötzlich auch gut mit.“*

Dieser exemplarische Einblick in die Welt einer jungen Sächsin mag für sich sprechen, aber Daniela spricht nicht nur für sich, sondern zugleich für viele ihrer ebenfalls ungetauften Mitschüler/innen. Ich werde auf sie zurückkommen – im Gefolge von drei Schritten, welche die Überschrift stichwortartig ankündigt: Zunächst sollen über diese Einzelaussage hinaus aktuelle statistische Daten vorgestellt werden (Kap. 1), Taufzahlen aus Ost- und Westdeutschland, Statistiken nicht nur aus der katholischen, sondern auch aus der evangelischen Kirche, jüngste Entwicklungen um die Taufe in verschiedenen Lebensaltern. Diesem ersten Schritt folgt eine theologische, näherhin mystagogische Grundierung zur Taufkatechese (Kap. 2), mündend in die Frage nach der Berechtigung der Säuglingstaufe, mit der der zweite Schritt zum Abschluss kommt. Aus den statistischen Entwicklungen und den theologischen Zugängen zum Thema resultiert in einem dritten Schritt eine Praxis der Taufkatechese (Kap. 3), die sich anhand der unterschied-

<sup>1</sup> Die im Text genannten Schülerinnen, die ich im Rahmen meiner Arbeit am Tübinger Institut für berufsorientierte Religionspädagogik kennenlernen konnte, haben ihre Codenamen, unter denen sie hier erscheinen, selbst bestimmt und einer in diesem Sinne anonymisierten Veröffentlichung zugestimmt.

lichen Lebensalter der 'Täuflinge' ausdifferenzieren lässt zugunsten von Säuglingen, von Erwachsenen und von Jugendlichen.<sup>2</sup>

## 1. Statistische Daten

Das *Referat Statistik der Deutschen Bischofskonferenz* überließ mir aktuelle Daten zur Taufe.<sup>3</sup> Die jüngsten unter den verfügbaren Erhebungen stammen aus dem Jahr 2003. 205.904 katholische Taufen haben in jenem Jahr stattgefunden, während es zwölf Jahre zuvor, also 1991, noch 299.504 gewesen waren. In absoluten Zahlen lässt sich für diesen Zeitraum also ein drastischer Rückgang um fast ein Drittel verzeichnen. Ein anderes Bild ergibt sich aber, wenn ich diese Zahlen ins Verhältnis setze zur Zahl der Geburten von Kindern mit einem oder zwei katholischen Elternteilen; darin eingeschlossen sind auch Geburten von nichtehelichen Kindern mit katholischer Mutter: Das Jahr 1991 weist 385.223 Geburten aus bei – wie bekannt – 299.504 Taufen, davon 4.887 in den neuen Bundesländern. Das Jahr 2003 führt nur noch 276.486 Geburten an bei – wie bekannt – 205.904 Taufen, davon 3.975 in den neuen Bundesländern. Diese zu berücksichtigenden Relationen fasse ich nun in Prozenten: Gemessen an der Zahl der Geborenen mit im beschriebenen Sinne katholischer Herkunft wurden im Jahr 1991 77,7% getauft, 2003 waren es 74,5%, und in den Jahren dazwischen bewegen sich die Prozentwerte allesamt in diesem schmalen Bereich zwischen 74,5% und 77,7%. Was zunächst absolut drastisch erscheint, wirkt nun relativ stabil, freilich mit abnehmender Tendenz, wenn immer nur drei von vier Kindern katholischer Herkunft zur Taufe kommen und zudem die Zahl der jährlichen Kirchenaustritte konstant hoch ist.<sup>4</sup>

Weitere Differenzierungen ergeben sich angesichts des Alters derer, die getauft wurden. Die rückläufige Zahl von Säuglingstauen wird kontrastiert durch die leicht ansteigende Zahl der Taufen von Erwachsenen und Kindern im Mindestalter von 7 Jahren. Sie liegt bei 10.766 im Jahr 2003, also bei 5,2% aller katholischen Taufen. Dazu zählen auch Erwachsenentaufen, definitionsgemäß ab einem Alter von 14 Jahren; 2003 sind es 3.411 und damit knapp 1,7% aller katholischen Taufen. Die Zahl der katholischen Taufen im Alter zwischen 7 und 13 Jahren liegt im gleichen Jahr bei 7.355 bzw. knapp 3,6%. Mit anderen Worten: Die Säuglingstaufe ist statistisch nach wie vor unumstritten 'normal', und im Alter zwischen 7 und 13 Jahren wurden etwa doppelt so viele Menschen getauft wie im Mindestalter von 14 Jahren aufwärts.

Analoge Zahlen liegen mir für 1997 vor.<sup>5</sup> Damals waren insgesamt 262.891 Taufen zu verzeichnen, darunter 6.779 Kinder und Jugendliche, die mindestens 7 und höchstens 13 Jahre alt waren, also einen Anteil von 2,6% an allen katholischen Taufen dieses Jahres ausmachen, und 3.691 Erwachsenentaufen ab 14 Jahren, die einen Gesamtanteil von

<sup>2</sup> Bei diesem Beitrag handelt es sich um eine Ausarbeitung dessen, was ich im Rahmen des von *Ansgar Wucherpfennig SJ* im Sommersemester 2005 an der Philosophisch-Theologischen Hochschule Sankt Georgen angebotenen Seminars zur Geschichte der Taufe aus der Perspektive meiner eigenen Disziplin eingebracht und zur Diskussion gestellt habe.

<sup>3</sup> Am 17. Juni 2005 wurden mir die nachfolgend genannten statistischen Daten zugeschiedt.

<sup>4</sup> Vgl. *Ernst Werner*, Daten zum Erwachsenenkatechumenat, in: *Lebendige Seelsorge* 51 (4-5/2000) 253–256.

<sup>5</sup> Vergleichbare Daten existieren leider nicht für das Jahr 1991, da die Altersgrenze in der Definition von Erwachsenentaufen ab 1997 neu festgelegt wurde.

1,4% ergeben. Im Vergleich der Jahre 1997 und 2003 zeigt sich, dass die Zahl der Getauften zwischen 7 und 13 Jahren absolut (von 6.779 auf 7.355) und relativ (von 2,6% auf 3,6%) zugenommen hat. Für die Erwachsenentaufen zeichnet sich lediglich relativ ein leichter Anstieg von 1997 nach 2003 ab.

Zudem liegen für das Jahr 2003 Zahlen aus den *einzelnen Bistümern* vor. Erwachsenentaufen waren relativ zu den Taufzahlen des Bistums am häufigsten in Magdeburg (8,8%), gefolgt von Berlin (7,1%) und Dresden-Meißen (6,0%), am seltensten aber in Eichstätt (0,9%), Augsburg (1,0%) und Würzburg (1,0%). Die Zahlen der Taufen im Alter zwischen 7 und 13 Jahren sind am höchsten in Berlin (8,0%) und am niedrigsten in Passau (1,4%).

In der Regel verzeichnen die Bistümer weniger Erwachsenentaufen als Taufen zwischen 7 und 13 Jahren. Ausnahmen bilden Dresden-Meißen, Erfurt und Magdeburg sowie Passau und Regensburg.

Das *Referat Statistik beim Kirchenamt der Evangelischen Kirche Deutschlands*<sup>6</sup> teilte mir ebenfalls Taufzahlen mit. Im Zeitraum von 1991 bis 2003 geht die Gesamtzahl der Taufen von 322.142 auf 227.024 zurück, die Entwicklung verläuft also auf etwas höherem Niveau ähnlich. Die Zahl der Erwachsenentaufen nimmt allerdings zu – langsam, aber kontinuierlich – und liegt bei beachtlichen 10,0%. Eine Aufschlüsselung nach westlichen und östlichen Gliedkirchen ergibt 8,9% für die westlichen und 18,9% für die östlichen Kirchen. Im einzelnen sind mit Erwachsenentaufen relativ am stärksten vertreten die Gliedkirchen Anhalt (22,0%), Pommern (21,7%), Berlin-Brandenburg (21,6%) und Schlesische Oberlausitz (21,6%).

Daraus resultiert folgendes Fazit: Die Zahl der Taufen ist in beiden Kirchen rückläufig. Am beliebtesten ist nach wie vor die Säuglings- bzw. Kleinkindtaufe. Erwachsenentaufen sind auf evangelischer Seite deutlich populärer als auf katholischer Seite. Katholischerseits ist darüber hinaus auffällig, dass die Zahl derer, die sich im Alter zwischen 7 und 13 Jahren taufen lassen, merklich größer ist als die Zahl der Erwachsenentaufen.

Die Kindertaufen im Alter zwischen 7 und 13 Jahren mögen im Kontext der Erstkommunion eine, nicht aber unbedingt die einzige Erklärung finden. Für die *Erwachsenentaufe*<sup>7</sup> aber lassen sich in Deutschland vier Gruppen von Bewerber/innen ausmachen:

- Ungetaufte aus dem sogenannten nachchristlichen Milieu, also Frauen und Männer, die nicht zwingend ohne religiöse Erziehung aufwuchsen, deren Eltern sich aber aus verschiedenen Gründen nicht zur Taufe ihrer Kinder entschlossen haben: Weil das konfessionsverschiedene Paar sich nicht auf die Konfessionszugehörigkeit ihrer Kinder verständigen konnte; weil biographisch negative Erfahrungen mit der Kirche einer Taufe im Wege standen; weil die Eltern diese Entscheidung ihren Kindern überlassen wollten;
- Menschen aus dem nichtchristlichen Milieu der ostdeutschen Bundesländer, also in einer Bevölkerung mit insgesamt lediglich etwa 25% getaufter Christ/innen, wobei der katholische Anteil an der ostdeutschen Gesamtbevölkerung bei nur etwa 5%

<sup>6</sup> Am 15. Juni 2005 wurden mir die nachfolgend genannten statistischen Daten zugeschickt.

<sup>7</sup> Vgl. *Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz* (Hg.), *Erwachsenentaufe als pastorale Chance. Impulse zur Gestaltung des Katechumenats*, Bonn 2001, 11–14.

liegt, sodass Erwachsenentaufen zumindest häufiger als in westdeutschen Ländern vorkommen, wie die statistische Übersicht zeigte;

- Aussiedler/innen aus den Gegenden des früheren Ostblocks, insbesondere Russlanddeutsche, die als Großfamilie in für sie fremder Umgebung leben und mitunter als Kinder von der Großelterneneration getauft wurden, ohne dass die Betreffenden darum wissen;
- Ausländer/innen sowie Menschen, die Asyl beantragt haben oder eingewandert sind, also Personen, die aus anderen Kulturkreisen und damit meist aus anderen Religionen stammen, sich aber aus unterschiedlichen Gründen an Kirchengemeinden wenden.

Anlässe und Motive differieren ebenfalls. Sie können biographisch bedingt sein, im Gefolge des Übersiedelns oder Einwanderns stehen oder von Lebenskrisen und Erkrankungen ausgelöst sein. Sie können auch sozial veranlasst sein – durch Freund- und Partnerschaften mit Christ/innen sowie durch den Wunsch nach Integration. Spezifisch kirchliche Anlässe sind Eheschließung und Taufe oder Erstkommunionvorbereitung eines Kindes sowie Gottesdienste, die Menschen in ihrer religiösen Suchbewegung ansprechen und anstiften.

Auch ein Blick über Deutschland hinaus ist aufschlussreich: Im laizistisch geprägten *Frankreich*<sup>8</sup> lebt seit rund vier Jahrzehnten ein Erwachsenenkatechumenat. Im Jahr 2000 sind nahezu 10.000 Katechumenen unterwegs, vorwiegend im Alter zwischen 18 und 40 Jahren, vorwiegend Frauen, vorwiegend Menschen aus städtischen Räumen und solche, die zuvor nicht an eine andere, sondern an gar keine Religion gebunden waren, übrigens mit einem überdurchschnittlich hohen Anteil an arbeitslosen Menschen. Die Lebendigkeit des französischen Katechumenats markiert die eindrucksvolle Zahl von über 10.000 Begleiter/innen der Taufbewerber/innen.

## 2. Theologische Grundierung

Dieser statistischen Übersicht soll eine theologische Grundierung der Taufkatechese folgen, und zwar zunächst anhand zentraler Begriffe: 'Katechese', 'Mystagogie' und 'Taufe'. Deren Gehalt werde ich danach als 'mystagogische Taufkatechese' zu bündeln versuchen, bevor die Säuglingstaufe ausdrücklich zum Thema wird.

### 2.1 *Katechese*

Katechese meint eine Einführung in den Glauben<sup>9</sup> bzw. eine Befähigung zur Lebensgestaltung aus dem Glauben<sup>10</sup>. Ziel katechetischen Wirkens ist es, „dem Menschen zu helfen, daß sein Leben gelingt, indem er auf den Zuspruch und den Anspruch Gottes ein-

<sup>8</sup> Vgl. *Werner* 2000 [Anm. 4].

<sup>9</sup> Vgl. *Claudia Hofrichter*, *Leben Bewußtwerden Deuten Feiern. Rezeption und Neuformulierung eines katechetischen Modells am Beispiel „Taufgespräche in Elterngruppen“*, Ostfildern 1997, 42.

<sup>10</sup> Vgl. *Günter Biemer*, *Katechetik der Sakramente. Kleines Handbuch der Sakramentenpädagogik*, Freiburg/Br. 21987, 40, und *ders.*, *Symbole des Glaubens leben – Symbole des Lebens glauben. Sakramentenkatechese als Lernprozeß. Taufe – Firmung – Eucharistie*, Ostfildern 1999, 63: „Katechese gehört zu den Grundvollzügen im Leben der Kirche; denn in der Katechese erschließen sich die Mitglieder der Kirche die Offenbarung Gottes.“

geht“<sup>11</sup>. „Man sollte“ zur Erreichung dieses Ziels „in der Katechese nicht von vorgegebenen Glaubensinhalten ausgehen, um sie sozusagen nachträglich in ihrer Lebensbedeutung zu erschließen. Es empfiehlt sich in der Regel vielmehr, mit der Situation des Menschen und seinen Problemen zu beginnen, um dann die sich hier ergebenden Fragen als Fragen nach Gott bewußtzumachen“<sup>12</sup>. Als Zielgruppe der Katechese spielen bei Säuglingstausen die Eltern eine herausragende Rolle. Orte solcher Erwachsenenkatechese mit den Eltern sind das Taufgespräch mit dem Taufspender<sup>13</sup> bzw. Taufgespräche in Elterngruppen. Dabei fungiert als Trägerin der Katechese die Gemeinde – angeregt durch den Impuls des *Zweiten Vatikanischen Konzils*, dass alle Getauften und Gefirmten am kirchlichen Verkündigungsauftrag teilhaben.<sup>14</sup>

„Es ist notwendig, gute Katecheten – Pfarrkatecheten, Lehrer und Eltern – heranzubilden, die sich um eine Vervollkommnung in dieser hohen und unerlässlich notwendigen Kunst der religiösen Unterweisung bemühen.“<sup>15</sup>

Dabei geht es nicht um ‘Glaubensweitergabe’ im wörtlichen Sinn, einem Paket gleich, das alles Lebensnotwendige enthält und nur weitergegeben zu werden braucht, sondern um eine katechetische Begleitung, die hilft, dass den Suchenden etwas aufgehen kann, was sie unbedingt angeht. Dies gilt für die Elternkatechese im Kontext von Säuglingstausen genauso wie für die Katechese von Jugendlichen und Erwachsenen, die sich auf die eigene Taufe vorbereiten.

## 2.2 Mystagogie

Mystagogische Traditionen reichen in vorchristliche Zeit zurück.<sup>16</sup> Mystagogie war die Einführung in die Geheimnisse der Mysterienkulte. Da waren die Mysten, die in eine Kultgemeinschaft aufgenommen werden wollten, und da waren die Mystagogen, die als Führer oder Begleiter der Mysten diese mit dem jeweiligen Kult vertraut machten.

Mystagogische Traditionen lebten in altchristlicher Zeit fort. Aufgrund der frühchristlichen Arkandisziplin, die Lehre und Bräuche der Gemeinschaft vor Außenstehenden geheimhielt, wurden die Neugetauften erst nach dem sakramentalen Vollzug ihrer Initiati- on in der Osternacht über die Bedeutung von Taufe, Firmung und Eucharistie unterrichtet. Diese Einweisung in die christlichen Geheimnisse und ihre Symbolik hieß ‘Mysta-

<sup>11</sup> Sekretär der Gemeinsamen Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland Dr. Josef Hom-  
meyer (Hg.), Das katechetische Wirken der Kirche. Ein Arbeitspapier der Sachkommission IV der  
Gemeinsamen Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland, Bonn 1974, A.3.

<sup>12</sup> Ebd., A.3.1.

<sup>13</sup> Vgl. dazu die empirischen Zugänge von Markus Schwaigkofler, Das Drama der Mißverständnisse.  
Zur Grammatik kirchlichen Begegnungshandelns im Kontext der Taufpraxis der Katholischen Kirche  
Vorarlbergs, Wien 2005.

<sup>14</sup> Im Dekret über das Laienapostolat „*Apostolicam actuositatem*“ heißt es dazu: „Pflicht und Recht  
zum Apostolat haben die Laien kraft ihrer Vereinigung mit Christus, dem Haupt. Denn durch die  
Taufe dem mystischen Leib Christi eingegliedert und durch die Firmung mit der Kraft des Heiligen  
Geistes gestärkt, werden sie vom Herrn selbst mit dem Apostolat betraut.“ (AA 3 = Karl Rahner /  
Herbert Vorgrimler (Hg.), Kleines Konzilskompendium, Freiburg/Br. 1985, 391f., 391.)

<sup>15</sup> Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hg.), Apostolisches Schreiben Evangelii Nuntiandi  
Seiner Heiligkeit Papst Pauls VI. an den Episkopat, den Klerus und alle Gläubigen der Katholischen  
Kirche über die Evangelisierung in der Welt von heute, 8. Dezember 1975, Bonn 1975, Nr. 44.

<sup>16</sup> Vgl. Herbert Haslinger, Was ist Mystagogie? Praktisch-theologische Annäherung an einen strapa-  
zierten Begriff, in: Stefan Knobloch / Herbert Haslinger (Hg.), Mystagogische Seelsorge. Eine le-  
bensgeschichtlich orientierte Pastoral, Mainz 1991, 15–75.

gogie'. Mystagogische Texte liegen aus dem vierten Jahrhundert von *Cyrrill von Jerusalem* vor.<sup>17</sup> Neben Katechesen, die der Vorbereitung der Katechumenen dienten, sind dort solche überliefert, die ausdrücklich als mystagogische Katechesen ausgewiesen sind und nachträglich – nach dem Vollzug der Initiation – das Geschehen erläuterten.

*Aetheria*, eine fromme adlige Dame<sup>18</sup>, erwähnt in ihrem Bericht von einer Reise als Pilgerin in das Heilige Land mystagogische Katechesen:

„Während der Bischof alles einzeln erläutert und erzählt, erheben sich so starke Stimmen der Beifallspender, daß man ihre Stimmen sogar weit außerhalb der Kirche hört. Wahrlich, er erklärt alle Mysterien so, daß es keinen gibt, der nicht erschüttert würde über das, was er so erklärt hört“<sup>19</sup>.

Die Hinführung zu den christlichen Mysterien muss in bewegender Weise erfolgt sein, und das Erleben der Initiationsriten war den mystagogisch-katechetischen Erläuterungen vorgeschaltet. Chronologisch und hermeneutisch genoss das Erleben, das Sammeln von Eindrücken Vorrang vor der Wissensvermittlung. Anliegen der Mystagogie war es, die Katechumenen darin zu unterstützen, dass sie zu den sakramentalen Vollzügen zunächst eine persönliche Beziehung entwickeln und diese danach reflektierend erschließen konnten – nicht umgekehrt!

Mystagogische Traditionen greift im zwanzigsten Jahrhundert insbesondere *Karl Rahner* auf. Schon in einer Veröffentlichung aus dem Jahr 1959 deutet er inhaltlich an, welche Bedeutung dem Begriff der Mystagogie in seinen späteren Arbeiten zukommen wird. Er spricht von der Hebammenkunst, der „Maieutik eines individuellen Christentums von innen her“<sup>20</sup>. Daran knüpft er an, wenn er in „Einübung priesterlicher Existenz“<sup>21</sup> schreibt:

„Wir müssen zugeben, daß wir Theologen und wir katholische Christen von heute trotz allen Redens von Gott eigentlich wenig Hermeneutik und Mäeutik für diese ursprünglichere, in der Wurzel des Daseins gegebene Gotteserfahrung haben und praktizieren [...]. Halten Sie einmal still! Suchen Sie nicht möglichst Vielerlei und möglichst Kompliziertes zu denken. Lassen Sie einmal diese ursprünglicheren Wirklichkeiten des Geistes emporkommen: das Schweigen, die Angst, das unsagbare Verlangen nach Wahrheit, nach Liebe, nach Gemeinsamkeit, nach Gott. Stellen Sie sich der Einsamkeit, der Angst, der Nähe zum Tod! Lassen Sie solche letzten Grunderfahrungen des Menschen vor-kommen, beschwätzen Sie sie nicht, machen Sie darüber keine Theorien, sondern halten Sie diese Grunderfahrungen aus. Dann kann doch so etwas von einem ursprünglichen Wissen um Gott hervortreten [...]. Wenn wir nicht in dieser Weise langsam, mehr und mehr lernen, mit Gott umzugehen [...], dann reden wir über Gott, als ob wir ihm gleichsam schon auf die Schulter geklopft hätten, dann fühlen wir uns den Menschen gegenüber als die Landräte des lieben Gottes, die ungefähr dasselbe sind wie er [...]. Daß diese Dinge so platt für uns bleiben, daß diese ursprünglichere, namenlose und unthematische Erfahrung durch unseren Alltagsbetrieb, durch all das, was wir sonst mit Menschen und Dingen zu tun haben, scheinbar ganz verdrängt und verschüttet ist, daß dieses ursprünglichere religiöse Gottesverhältnis sogar durch unser theologisches, asketisches und frommes Geschwätz und Gerede noch einmal verschüttet werden kann, das beweist zwar, wie sehr wir in einem echteren, religiöseren Le-

<sup>17</sup> Vgl. *Cyrrill von Jerusalem*, Katechesen. Aus dem Griechischen übersetzt und mit einer Einleitung versehen von Dr. Philipp Haeuser (Bibliothek der Kirchenväter; Bd. 41), München 1922, 361–391.

<sup>18</sup> Vgl. *Aetheria*, Eine Pilgerfahrt in das Heilige Land (Peregrinatio Aetheriae). Eingeleitet und erklärt von Hélène Pétré. Übersetzt von Karl Vretska, Klosterneuburg bei Wien 1958, 5.

<sup>19</sup> Ebd., 255.

<sup>20</sup> *Karl Rahner*, Über die heilsgeschichtliche Bedeutung des einzelnen in der Kirche, in: ders., Sendung und Gnade, Innsbruck u.a. 1959, 89–128, 122.

<sup>21</sup> Ders., Einübung priesterlicher Existenz, Freiburg/Br. 1970.

*ben immer wieder dieses ursprüngliche Verhältnis zu Gott freikämpfen müssen, gleichsam immer wieder ausgraben müssen, aber es beweist gerade, wie ursprünglich ein Verhältnis des Menschen zu Gott ist*<sup>22</sup>.

Aus diesen Wahrnehmungen um die Gotteserfahrung zieht *Rahner* Konsequenzen:

*„In diesem Massenzeitalter, dessen Signatur gar nicht das Christentum als solches in seiner amtlichen Öffentlichkeit, heilsgeschichtlich gesehen, sein kann, muß dann der Priester viel mehr als früher der Mystagoge einer personalen Frömmigkeit sein.*“<sup>23</sup>

*Rahner* betont die „Notwendigkeit einer neuen Mystagogie“<sup>24</sup> – zugunsten einer „Erfahrung, in der der Mensch es immer schon mit dem absoluten Geheimnis, Gott genannt, zu tun hat, bevor er in reflexer Weise diese Gotteserfahrung in den sogenannten Gottesbeweisen abstrakt thematisiert“<sup>25</sup>.

Diese Notwendigkeit einer neuen Mystagogie malt *Rahner* weiter aus:

*„Wenn einer es heute fertig bringt, mit diesem unbegreiflichen, schweigenden Gott zu leben, den Mut immer neu findet, ihn anzureden, in seine Finsternis glaubend, vertrauend und gelassen hineinzureden, obwohl scheinbar keine Antwort kommt als das hohle Echo der eigenen Stimme, wenn einer immer wieder den Ausgang seines Daseins freiräumt in die Unbegreiflichkeit Gottes hinein, obwohl er immer wieder zugeschüttet zu werden scheint durch die unmittelbar erfahrbare Wirklichkeit der Welt, ihrer aktiv von uns selbst zu meisternden Aufgabe und Not und von ihrer immer noch sich weitenden Schönheit und Herrlichkeit, wenn er dies fertig bringt ohne die Stütze der ‘öffentlichen Meinung’ und Sitte, wenn er diese Aufgabe als Verantwortung seines Lebens in immer erneuter Tat annimmt und nicht nur als gelegentliche religiöse Anwendung, dann ist er heute ein Frommer, ein Christ [...]. Um [...] den Mut eines unmittelbaren Verhältnisses zum unsagbaren Gott zu haben und auch den Mut, dessen schweigende Selbstmitteilung als das wahre Geheimnis des eigenen Daseins anzunehmen, dazu bedarf es freilich mehr als einer rationalen Stellungnahme zur theoretischen Gottesfrage und einer bloß doktrinären Entgegennahme der christlichen Lehre. Es bedarf einer Mystagogie in die religiöse Erfahrung [...], einer Mystagogie, die so vermittelt werden muß, daß einer sein eigener Mystagoge werden kann.*“<sup>26</sup>

Die Betonung der Notwendigkeit des Erfahrungsbezugs christlichen Glaubens ignoriert nicht die Bedeutung der Inhalte des Glaubens. Glaubenspraxis (‘fides qua creditur’) und Glaubenslehre (‘fides quae creditur’) spielen zusammen: Die Glaubenslehre lässt sich bestimmen als geronnene Glaubenserfahrung; vor aller lehrhaft formulierten Glaubensüberzeugung stehen die menschlichen Erfahrungen, die später die Gestalt etwa des Glaubensbekenntnisses angenommen haben. Dieses Zueinander von Praxis und Lehre findet in der Mystagogie die ihm entsprechende Gewichtung.

In diesen Zusammenhang gehört auch das vielleicht berühmteste Wort *Karl Rahners*:

*„Der Fromme von morgen wird ein ‘Mystiker’ sein, einer, der etwas ‘erfahren’ hat, oder er wird nicht mehr sein, weil die Frömmigkeit von morgen nicht mehr durch die im voraus zu einer personalen Erfahrung und Entscheidung einstimmige, selbstverständliche öffentliche Überzeugung und religi-*

<sup>22</sup> Ebd., 18–21.

<sup>23</sup> Ebd., 166.

<sup>24</sup> *Ders.*, Die grundlegenden Imperative für den Selbstvollzug der Kirche in der gegenwärtigen Situation, in: Franz X. Arnold u.a. (Hg.), Handbuch der Pastoraltheologie. Band II/1, Freiburg/Br. 1966, 256–276, 269.

<sup>25</sup> Ebd.

<sup>26</sup> *Karl Rahner*, Frömmigkeit früher und heute, in: *ders.*, Schriften zur Theologie. Band VII, Einsiedeln u.a. 1966, 11–31, 21f.

öse Site aller mitgetragen wird, die bisher übliche religiöse Erziehung also nur noch eine sehr sekundäre Dressur für das religiös Institutionelle sein kann.<sup>27</sup>

### 2.3 Taufe

Sakramente sind Sakramente des Glaubens. Wie ist heute ein verantwortlicher Umgang mit Sakramenten möglich? Restriktiv mit Mt 7,6: „Gebt das Heilige nicht den Hunden, und werft eure Perlen nicht den Schweinen vor“ – oder völlig lax bis dahin, dass die Sakramentenspendung zu einem auf Wunsch abrufbaren Automatismus verkommt?

Bei der Erörterung dieser Frage<sup>28</sup> möchte ich zunächst den neutestamentlichen Befund<sup>29</sup> sichten, der drei verschiedene Taufformeln aufweist.

In einer ersten Formel erfolgt die Taufe ausdrücklich ‘auf den Namen Jesu (Christi)’, beispielsweise in Apg 2,38 („Kehrt um, und jeder von euch lasse sich auf den Namen Jesu Christi taufen zur Vergebung seiner Sünden; dann werdet ihr die Gabe des Heiligen Geistes empfangen.“) und 1 Kor 6,11 („Aber ihr seid reingewaschen, seid geheiligt, seid gerecht geworden im Namen Jesu Christi, des Herrn, und im Geist unseres Gottes.“).<sup>30</sup>

Eine weitere Taufformel findet sich bei Paulus:

„Wisst ihr denn nicht, dass wir alle, die wir auf Christus Jesus getauft wurden, auf seinen Tod getauft worden sind? Wir wurden mit ihm begraben durch die Taufe auf den Tod; und wie Christus durch die Herrlichkeit des Vaters von den Toten auferweckt wurde, so sollen auch wir als neue Menschen leben. Wenn wir nämlich ihm gleich geworden sind in seinem Tod, dann werden wir mit ihm auch in seiner Auferstehung vereinigt sein.“ (Röm 6,3-5)

Hinzu kommt eine dritte, eine ‘trinitarische’ Taufformel, die sich in den letzten Versen des *Matthäus-Evangeliums* findet – im Bericht von der Aussendung der Jünger durch den Auferstandenen in alle Welt: „Darum geht zu allen Völkern, und macht alle Menschen zu meinen Jüngern; tauft sie auf den Namen des Vaters und des Sohnes und des Heiligen Geistes“ (Mt 28,19). Diese Formel verweist auf die Geisttaufe. Während Johannes nur mit Wasser taufte (Mk 1,8), taufen die christlichen Gemeinden mit Wasser und Geist (Joh 3,5). Freilich können Menschen den Heiligen Geist auch unabhängig von der Taufe empfangen (Apg 10,47). Allmählich ersetzt diese dritte Taufformel alle Alternativen.

Sakramente sind Sakramente des Glaubens. Taufe und Glauben hängen also zusammen. Diese Beziehung lässt sich nach neutestamentlichem Befund dreifach gestalten. In einem

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

<sup>28</sup> Vgl. Stefan Knobloch, Verschleudern wir die Sakramente? Die Feier der Sakramente als lebensgeschichtliche Mystagogie, in: Knobloch / Haslinger 1991 [Anm. 16], 106–125, und Stefan Knobloch, Was von der Taufe zu halten ist. Ein Beitrag zur Klärung einer schwierigen pastoralen Frage, in: ebd., 126–155.

<sup>29</sup> Vgl. Friedrich Avemarie, Die Tauferrzählungen der Apostelgeschichte. Theologie und Geschichte, Tübingen 2002.

<sup>30</sup> Vgl. a. Apg 8,16-17 („Sie waren nur auf den Namen Jesu, des Herrn, getauft. Dann legten sie ihnen die Hände auf, und sie empfangen den Heiligen Geist.“), Apg 10,48 („Und er ordnete an, sie im Namen Jesu Christi zu taufen.“), Apg 19,4-6 („Paulus sagte: Johannes hat mit der Taufe der Umkehr getauft und das Volk gelehrt, sie sollten an den glauben, der nach ihm komme: an Jesus. Als sie das hörten, ließen sie sich auf den Namen Jesu, des Herrn, taufen. Paulus legte ihnen die Hände auf, und der Heilige Geist kam auf sie herab.“) sowie Gal 3,26f. („Ihr seid alle durch den Glauben Söhne Gottes in Christus Jesus. Denn ihr alle, die ihr auf Christus getauft seid, habt Christus (als Gewand) angelegt.“).

ersten Modell führt der Weg vom Glauben zur Taufe: „Wer glaubt und sich taufen lässt, wird gerettet werden.“ (Mk 16,16) Daneben kann die – bei der Säuglingstaufe allerdings unmögliche – Erinnerung an die vollzogene Taufe zum Glauben anstiften: „Wisst ihr denn nicht, ...?“ (Röm 6,3). In einem dritten Modell schließlich führt die Taufe direkt ins Licht des Glaubens, wenn beispielsweise der Verfasser des *Hebräerbrieves* Getaufte anspricht als „Menschen, die einmal erleuchtet worden sind“ (Hebr 6,4).

Taufe und Glauben sind – auf verschiedene Weise – miteinander verknüpft. Dabei taufen die ersten Gemeinden in der Überzeugung, dass die Taufe Jesu durch Johannes in ihrem Erfahrungsgehalt verlängert werden dürfte in ihre eigene Situation hinein. „Du bist mein geliebter Sohn, an dir habe ich mein Wohlgefallen gefunden“ (Mk 1,11; Lk 3,22; Mt 3,17). Die Stimme aus dem Himmel, die diese Erfahrung der Sohnschaft Gottes ins Wort bringt, sollte auch vernehmbar, spürbar sein bei den Taufen in den ersten Gemeinden. Die Neugetauften durften sich als geliebte Söhne, als geliebte Töchter verstehen und ihre Gotteskindschaft im Vollzug der Taufe verlautbaren.

In der frühen Kirche üben sich die Taufbewerber/innen während einer mehrjährigen Vorbereitungszeit (Katechumenat) in eine christliche Lebens- und Glaubenspraxis ein: Die Taufe bedeutet eine Lebenswende.

In Folge der Konstantinischen Wende (313) zerfällt das altkirchliche Katechumenat, das Christentum wird zur Staatsreligion. Zuvor bedeutete die Taufe eine radikale Lebenswende von Erwachsenen, während nun das Hineinwachsen von Kindern ins Christsein in den Vordergrund rückt. Die Kindertaufe wird allmählich zur vorherrschenden Praxis.

Spätere Akzentuierungen einer Theologie der Taufe trauen ihr – in wechselnder Gewichtung – eine dreifache Wirkung zu: Die Taufe lässt ihre Empfänger/innen zu Gliedern Christi werden, sie fügt sie in den Leib der Kirche ein, und sie schenkt Vergebung der (Erb- und persönlichen) Schuld.<sup>31</sup> Diese dreifache Wirkung wird der Taufe ausdrücklich zugeschrieben in der *Allgemeinen Kirchenversammlung zu Florenz* (1438–1445). Das *Konzil von Trient* (1545–1563) betont in seinen Lehrsätzen<sup>32</sup> u.a. die Heilsnotwendigkeit der Taufe und die Legitimität der Kindertaufe. Spätere Katechismen weisen erneut die Vergebung der Erbsünde<sup>33</sup>, die Eingliederung in die Kirche und die Erlangung der Gotteskindschaft als Wirkungen der Taufe aus. Die lange Zeit vorrangige reinigende Bedeutung der Taufe wirkt noch heute in einem Drängen nach, die Taufe möglichst frühzeitig zu vollziehen, um nicht den Tod eines dann noch von der Erbsünde belasteten Kindes zu riskieren. Heute zielt die Taufe jedoch primär auf die Eingliederung des Täuflings in die christliche Gemeinde. Daraus resultiert im Falle der Kindertaufe die – manchmal bange – Frage, ob die Eltern am Gemeindeleben überhaupt interessiert oder gar beteiligt sind. Taufkatechetische Problemlagen liegen auf der Hand: Gemeindliches Engagement der Eltern als Messlatte für ihren Glauben? Glauben als

<sup>31</sup> Vgl. Josef Neuner / Heinrich Roos (Hg.), *Der Glaube der Kirche in den Urkunden der Lehrverkündigung*, Regensburg 121986, Nr. 528–531.

<sup>32</sup> Vgl. ebd., Nr. 532–545.

<sup>33</sup> Vgl. *Alexandre Ganoczy*, *Unendliche Weiten ... . Naturwissenschaftliches Weltbild und christlicher Glaube*, Freiburg/Br. 1998, 159–162.

Voraussetzung der Taufe – welche Inhalte sind unerlässlich? Auf diese Fragen, die mitunter zu fragwürdigen Konsequenzen führen, werde ich zurückkommen.

Erst im Gefolge des *Zweiten Vatikanischen Konzils* gelingt die Entwicklung eines eigenständigen Kindertaufritus. Dazu heißt es in der *Liturgiekonstitution* „*Sacrosanctum concilium*“:

*„Der Ritus der Kindertaufe soll überarbeitet und der tatsächlichen Situation der Kinder angepaßt werden; überdies sollen im Ritus selbst die Rolle der Eltern und Paten und ihre Pflichten deutlicher hervortreten.“*<sup>34</sup>

Im Unterschied zur Erwachsenentaufe ist die Säuglingstaufe kein Zeichen, das der Täufling selbst erbitten und vollziehen könnte. Bei der Taufe des Säuglings sind heute konsequenterweise die Eltern angesprochen.

Die *Liturgiekonstitution* und andere Konzilstexte lassen die Gotteskindschaft im Zusammenhang mit der Taufe mehrfach zu Wort kommen<sup>35</sup>.

Nach einer Annäherung an die Begriffe ‘Katechese’, ‘Mystagogie’ und ‘Taufe’ unternehme ich den Versuch, diese zusammenzubinden.

#### 2.4 *Mystagogische Taufkatechese*

„Von Geburt an bin ich geworfen auf dich, vom Mutterleib an bist du mein Gott.“ (Ps 22,11) Diese Erfahrung bringt die Verwiesenheit des Menschen auf Gott von allem Anfang an ins Wort. Und wenn Gott uns Menschen immer schon nahe ist, so geht es in der Taufvorbereitung darum, eine Bewegung in Gang zu setzen, die nach Spuren des Glaubens im Leben der Taufbewerber/innen oder im Leben der Eltern sucht, die ihr Neugeborenes taufen lassen möchten. Ich erinnere an die Tauferfahrung Jesu – „Du bist mein geliebter Sohn“ –, die Erfahrung der Liebe Gottes, die *Karl Rahner* wie folgt charakterisiert:

*„Ist aber diese Liebe Gottes zu den einzelnen Menschen eine solche von je göttlicher Einmaligkeit, schenkt sich Gott nicht so im allgemeinen als für jedermann gleiche und gleichmäßig zugängliche und an alle vergebene Wirklichkeit her, ist vielmehr der Akt der Selbstmitteilung Gottes an den einzelnen Menschen das je neue unableitbare und immer wieder einmalige Wunder einer allerpersönlichsten Liebe von göttlicher Radikalität und Einmaligkeit, dann ist der Geliebte selber durch diese Liebe in aller Wahrheit ein absolut Einmaliger. Es ist wirklich wahr, daß Gott jeden bei seinem Namen gerufen hat.“*<sup>36</sup>

„Ich habe dich bei deinem Namen gerufen“ (Jes 43,1) – bei Gott hat jeder Mensch einen Namen, bevor er selbst sich einen Namen ‘gemacht’ hat; auch dann, wenn er für viele Mitmenschen ein ‘nobody’ bleibt. Wenn wir von Geburt an auf Gott geworfen sind und Gott immer schon in unserer Nähe weilt, so können wir die Spurensuche hoffnungsvoll aufnehmen – danach, ob wir nicht in den Höhen und Tiefen unseres Lebens die Spur der Geschichte Gottes mit uns erahnen können. In der Vorbereitung der Eltern auf die Taufe ihres Kindes geht es darum, die Eltern mit ihrer Lebensgeschichte, mit sich selbst zu konfrontieren – mit ihren Fragen, mit ihren Antworten. Es geht nicht ein-

<sup>34</sup> SC 67 = *Rahner / Vorgrimler* 1985 [Anm. 14], 73.

<sup>35</sup> Ich nenne exemplarisch SC 6 (= ebd., 53f.), die *Kirchenkonstitution* „*Lumen Gentium*“ in LG 32 und 40 (= ebd., 162f. und 170f.) sowie das *Missionsdekret* „*Ad Gentes*“ in AG 14 (= ebd., 623f.).

<sup>36</sup> *Karl Rahner*, Über die heilsgeschichtliche Bedeutung des einzelnen in der Kirche, in: ders. 1959 [Anm. 20], 89–128, 99f.

fach um menschliche Fragen einerseits und Antworten aus der Offenbarung, die diese Fragen gleichsam 'deckeln', andererseits – damit sind weder die Fragen noch die Antworten ernst genommen –, sondern darum, den reichen Erfahrungsschatz, den die Eltern mitbringen, zu heben und die darin bereits entwickelten Antworten auf Spuren der Wirklichkeit Gottes hin zu untersuchen. Entsprechendes gilt für taufbereite Jugendliche und Erwachsene.

Wenn Gott aber von unserem Anfang an mit uns ist, was 'bewirkt' dann noch die Taufe? *Karl Rahner* charakterisiert die Taufe als ein Zeichen göttlicher Gnade, in der sich Gott selbst dem Menschen anbietet – als Kraft des Glaubens, der Hoffnung und der Liebe.<sup>37</sup> Die Taufe verlaublich diese Gnade, aber 'bewirkt' die Taufe die Gnade auch (ursächlich)? *Rahner* diskutiert diese Frage anhand folgender Überlegung:

*„Wie ist es, wenn einer, der jemand anderen von Herzen liebt und dann auch, obwohl ihm das vielleicht aus irgendwelchen Gründen gar nicht leicht fällt, das entscheidende Wort seiner Liebe dem anderen sagt? Dieses Wort ist Äußerung und Entscheidung seiner Liebe, und dennoch verwirklicht sich diese Liebe in ihrer ganzen Intensität und Endgültigkeit durch dieses Wort, sie wäre nicht einfach dieselbe, wenn sie sich nicht in dieser ihrer Verlaublich ausdrücken und so sich selber verwirklichen würde. Insofern kann man dieses Wort als Zeichen dieser Liebe durchaus auch als ihre Ursache verstehen, weil diese Liebe sich durch diese – an sich von ihr verschiedene – Verlaublich selber verwirklicht. Wenden wir diese Überlegung auf die Taufe des schon gerechtfertigten Täuflings an. Er bringt die in Freiheit schon angenommene göttliche Begnadigung zur Taufe mit. Aber eben diese Gnade will sich selbst in diesem Taufvorgang geschichtlich (raumzeitlich – leibhaftig) und gesellschaftlich (kirchlich) verlaublich, und indem sie sich so verlaublich, wird sie selber auch in den Dimensionen der Leibhaftigkeit und Gesellschaftlichkeit des Täuflings gegenwärtig. Die Taufe ist so die Wirkung der Gnade, daß durch sie diese Gnade sich selber voll verwirklicht, und insofern ist die Taufe auch die Ursache der Gnade.“*<sup>38</sup>

Die Erfahrung, dass ich mir selbst nicht genüge, die Erfahrung, dass mich etwas unbedingt angeht, die Erfahrung, dass ich von Geburt an auf Gott geworfen und verwiesen bin, all diese Erfahrungen sind es wert, in der Taufvorbereitung im Sinne der Hebammenkunst ans Licht der Welt gebracht zu werden. Diese Erfahrungen sind für den Vollzug der Taufe grundlegend, insofern zur Taufe ein Glauben gehört, dass jeder Mensch einmalig (und) auf Gott verwiesen ist. Die Taufe bringt ans Licht, was es mit diesem Leben auf sich hat: „Du bist mein geliebter Sohn“, „Du bist meine geliebte Tochter“!

Die Gotteskindschaft zu verlaublich und zu übernehmen – für die eigene Person sowie für die Kinder und ihre Erziehung –, ist der Sinn der Taufe. Die Frage nach der Bindung an die christliche Gemeinde verlangt dann keinen zusätzlichen, keinen zweiten Schritt, wenn die Kirche von sich aus als die Zusammenkunft all derer in Erscheinung tritt, die sich von Gott gerufen, auf Gott verwiesen wissen. Daraus resultiert das Plädoyer, in der Taufe die Gotteskindschaft ins Zentrum des Geschehens zu rücken. Dann brauchen Katechet/innen und Seelsorger/innen angesichts der Bitte um eine Säuglingstaufe weniger ihrer Sorge nachzugehen, wie es um den Kontakt der Eltern zur Gemeinde steht, vielmehr können sie ihre Aufmerksamkeit darauf richten, dass die Eltern ihr Kind taufen lassen möchten. Und das ist nicht nichts, denn fast alle Eltern wollen in

<sup>37</sup> Vgl. *Karl Rahner*, Taufe und Taufenerneuerung, in: ders., Schriften zur Theologie. Band XVI, Zürich u. a. 1984, 406–417, 410.

<sup>38</sup> Ebd., 412.

ihrem Hoffen und Sorgen, das sich auf ihren Sprössling richtet, doch das Beste für ihr Kind. Dieser Wunsch drückt sich auch im Taufwunsch aus. Eine in der Erzdiözese Salzburg durchgeführte empirische Untersuchung zu Motiven von Eltern, ihr Kind taufen zu lassen, zeigt, dass ausschlaggebend für ihre Entscheidung nicht die Konvention und die damit verbundene Familienfeier sind, sondern der Wunsch, das Kind in die christliche Gemeinschaft aufnehmen zu lassen, und die Absicht, es religiös zu erziehen, zumal den meisten Eltern an ihrem eigenen Glauben wichtig ist, dass er Halt, Schutz und Trost gibt. Diese Schutzfunktion soll, so der Wunsch der Eltern, ihrem Kind, ihren Kindern zugute kommen.<sup>39</sup>

Dabei ist mir die Sorge der Verantwortlichen um das gemeindliche Leben sehr gut nachvollziehbar, aber ich bin überzeugt, dass die Konzentration auf mögliche Defizite im Kontakt der Eltern mit 'ihrer' Gemeinde zu deren Behebung weniger beiträgt als das vorgeschlagene Vorgehen, nämlich dem Taufwunsch der Eltern Aufmerksamkeit zu schenken und die Gotteskindschaft ins Zentrum des Geschehens zu stellen. Das Taufmotiv, das sich herauskristallisiert, erlaubt dann, gleichsam dem Glauben (und nicht dem Unglauben) der Eltern auf die Spur zu kommen. Die Lebenswende Geburt – mit allen Freuden und Belastungen – ist nicht dazu angetan, Eltern auf Mängel in ihrer Glaubenspraxis hinzuweisen, sondern verlangt nach tragfähiger Unterstützung, danach, dem Geheimnis des Lebens auf die Spur zu kommen, also einen mystagogischen Weg einzuschlagen. Unsere Aufgabe als Christ/innen ist es, allmählich in das Geheimnis unserer Geschichte mit Gott hineinzuwachsen – allmählich im Sinne der Gradualität eines jeden Weges; und für Jugendliche und Erwachsene taugt diese Umschreibung sowohl für die Zeit vor als auch für die Zeit nach ihrer Taufe.

Das Erschließen der Taufe von der Gotteskindschaft her missachtet weder die Eingliederung in die Kirche noch die Tilgung der Erbsünde. Taufe als Verlautbarung und Übernahme der Gotteskindschaft kann eine Kraft entfalten, die schon *Paulus* im Brief an die Galater anspricht:

*„Ihr seid alle durch den Glauben Söhne Gottes in Christus Jesus. Denn ihr alle, die ihr auf Christus getauft seid, habt Christus (als Gewand) angelegt. Es gibt nicht mehr Juden und Griechen, nicht Sklaven und Freie, nicht Mann und Frau; denn ihr alle seid 'einer' in Christus Jesus.“ (Gal 3,26-28)*

In den hier anklingenden Formen ethnischer, gesellschaftlicher und biologischer Diskriminierung wird die Ursünde manifest; die Taufe vermag sie zu unterlaufen – und zu reinigen von Trübheit und Schlamm, die die Seele ersticken.

Im Blick auf die Gotteskindschaft kann uns noch mehr aufgehen:

*„Denn alle, die sich vom Geist Gottes leiten lassen, sind Söhne Gottes. Denn ihr habt nicht einen Geist empfangen, der euch zu Sklaven macht, sodass ihr euch immer noch fürchten müsstet, sondern ihr habt den Geist empfangen, der euch zu Söhnen macht, den Geist, in dem wir rufen: Abba, Vater! So bezeugt der Geist selber unserem Geist, dass wir Kinder Gottes sind.“ (Röm 8,14-16)*

Das Kreuzzeichen auf die Stirn des Täuflings löst bei Eltern eines Säuglings oft ambivalente Gefühle aus; in der Antike machte das Sklavenmal der Sklaven deutlich, wem ein Sklave gehörte, wer sein Besitzer war. Doch das Kreuzzeichen heißt nicht: Du gehst in

<sup>39</sup> Vgl. *Georg Ritzer*, Taufmotive: Zwischen Initiation und Konvention. Einblicke in die Motivation, ein Kind taufen zu lassen, in die Religiosität von Eltern und in religiöse Primärsozialisation, Graz 2001.

den Besitz der Kirche über! Es heißt nicht: Du gehst in den Besitz der Gemeinde über! Es heißt nicht: Du gehst in den Besitz der Gesellschaft über! Es heißt nicht: Du gehst in den Besitz Deiner Eltern über! Vielmehr heißt es: Du gehörst niemandem! Du bist irdischen Mächten entrissen! Du gehörst Gott! Du bist – bei aller Bedrohtheit Deines Lebens – berufen in die Freiheit, in die Gott Dich freigesetzt hat! Du bist frei!

Sakramente sind Sakramente des Glaubens. Und Sakramente heute sind Sakramente des Glaubens heute. Die Wahl zwischen restriktiver Handhabung der Taufzulassung – keine Perlen vor die Schweine – und laxem Nachwerfen eines festlichen Rahmens für Taufkonsumenten bietet lediglich falsche Alternativen. Das Einschlagen eines mystagogischen Weges jedoch verlangt einen behutsamen katechetischen Prozess. Er versucht den Erfahrungsschatz zu heben, den Eltern und ihr geliebter Sohn oder ihre geliebte Tochter sowie ihrerseits taufbereite Jugendliche und Erwachsene mitbringen, und sie mit dem Geheimnis ihres Lebens vertraut zu machen. Dieser kann kaum in einem einzelnen Taufgespräch vollzogen werden, und die Hauptamtlichen einer Gemeinde werden diese Aufgabe – schon aus zeitlichen Gründen – sicherlich nicht allein übernehmen können. Möglichkeiten, die sich dabei abzeichnen, werden vorgestellt werden, nachdem die Frage nach der Berechtigung der Säuglingstaufe eigens angegangen wurde.

## 2.5 Säuglingstaufe?

Ich setze nochmals mit *Paulus* an:

„Denn ihr alle, die ihr auf Christus getauft seid, habt Christus (als Gewand) angelegt. Es gibt nicht mehr Juden und Griechen, nicht Sklaven und Freie, nicht Mann und Frau; denn ihr alle seid 'einer' in Christus Jesus.“ (Gal 3,27f.)

Wenn die Taufe derart weitreichende Konsequenzen zeitigt, können Eltern es dann überhaupt verantworten, stellvertretend<sup>40</sup> für ihr Kind über das Erbitten der Taufe zu entscheiden? Manche Eltern wollen ihrem Kind die Entscheidung zu einem Leben als Christ/in mit den Folgen, die daraus erwachsen, überlassen, bis es selbst erwachsen und imstande ist, eigenständige Entscheidungen zu treffen. Säuglingstaufe – ja oder nein?<sup>41</sup>

Das Neue Testament spricht weder direkt noch indirekt von der Kindertaufe. Ihre rasche Verbreitung fand sie bekanntermaßen mit *Kaiser Konstantin*, und die auf *Augustinus* (354–430) zurückgehende Erbsündenlehre begünstigt diese Entwicklung, wenn sie davon ausgeht, dass menschliches In-der-Welt-sein von allem Anfang an mit einer Schuld belastet ist, noch bevor ein Mensch selbst gesündigt hat. Während *Papst Innozenz I.*, dessen Pontifikat die Jahre 402–417 umfasst, es für einen horrenden Irrtum hält anzunehmen, Kleinkinder könnten auch ohne die Gnade der Taufe mit dem Lohn des ewigen Lebens beschenkt werden<sup>42</sup>, steht heute der allgemeine Heilswille und nicht die Erbsünde im Zentrum dieser Diskussion. Die Taufe Unmündiger bildet dann nicht die Regel, sondern die Ausnahme, wenn in der Formulierung von *Bischof Franz Kamphaus* die Erwachsenentaufe die Grundgestalt der Taufe ist.<sup>43</sup>

<sup>40</sup> Vgl. *Joseph Ratzinger*, Taufe, Glaube und Zugehörigkeit zur Kirche, in: *Communio* 5 (1976) 218–234, 232ff.

<sup>41</sup> Vgl. zum Folgenden *Norbert Scholl*, Taufe, in: *LexRP*, 2001, 2083–2090.

<sup>42</sup> Vgl. ebd., 2086.

<sup>43</sup> Vgl. ebd.

Rückläufige Zahlen bei den Säuglingstufen und auch dank der deutschen Wiedervereinigung in den Blick kommende Alternativen wie Jugendlichen- und Erwachsenentaufe zeigen die Vielfalt an Zugängen zur Taufe und zum christlichen Glauben.

In meinen Augen sind es starke pädagogisch-psychologische Gründe, die für eine Säuglingstaufe sprechen. Denn Kinder bringen Ererbtes mit, wachsen in spezifischen Umwelten auf, orientieren sich an Überzeugungen und Haltungen ihrer Eltern. Sie können gar nicht ohne Vorentscheidungen leben, die Andere für sie treffen, und selbst eine wie auch immer geartete religiös neutrale Erziehung müsste ja existentielle Fragen gleichsam ausklammern. Zum einen kann ich mir eine solche Neutralität ganz praktisch gar nicht vorstellen, weil Kinder ihrerseits mit Fragen aufwarten, die auf Antworten drängen, auch wenn diese oft hilflos bleiben und der Tiefe der Kinderfragen nicht gerecht zu werden vermögen; und zum anderen könnte ein solches Ausklammern von letzten Fragen zu einer Gleichgültigkeit erziehen, die weder lebensstüchtig macht noch verhindert hat, dass Eltern Vorentscheidungen treffen. Auch mit dem Erlernen der Muttersprache ist ja eine Vorentscheidung getroffen, die unerlässlich ist und zugleich die Chance offen hält, im Laufe von Jahren noch andere Sprachen zu erlernen und sich darin zu bewegen.

Erziehung gelingt nur als Beziehung, und ich kehre in theologische Zusammenhänge zurück: In Beziehungen stehen auch Erwachsene füreinander ein, in menschlichen Grenzsituationen auch für den Glauben eines Mitmenschen, wenn dieser keinen Mut zum Glauben findet oder biografisch bedingt seinen Glauben nicht mehr als tragend erlebt, sondern im Leben vieles zu tragen hat und auch seinen Glauben als Last empfindet. Menschen in Krisen berichten, wenn und sofern sie sie durchgestanden haben, davon, dass nicht ihr eigenes Glauben, sondern Glauben und Fürsprache Anderer sie durch Lebenswenden getragen haben. Die Analogie zur Taufe liegt nun nicht darin, dass Kinder keinen Glauben hätten, sondern darin, dass zeitenweise Andere, vorzugsweise die Eltern, auch Pat/innen, mit ihrem Glauben für das ihnen anvertraute Kind sprechen, bis es für sich selber sprechen kann. Kann sich die Taufe nicht gerade darin als ein Zeichen göttlicher Gnade erweisen, in welcher Gott sich selbst dem Menschen anbietet – als Kraft des Glaubens, der Hoffnung und der Liebe?

Und wenn Erziehung nur als Beziehung gelingt, dann stehen die Chancen doch besonders gut, wenn diese Erziehung in den größtmöglichen Beziehungszusammenhang gestellt wird, wie er sich beziehungsreich und beziehungs dicht im Namen des Vaters, des Sohnes und des Heiligen Geistes ausdrückt. Kinder haben schließlich ein Recht auf Religion, mit den griffigen und treffenden Worten *Albert Biesingers*: „Kinder nicht um Gott betrügen“<sup>44</sup>!

### 3. *Konsequente Praxis*

Bereits mehrfach war von verschiedenen Zugängen zur Taufe die Rede. Diese sollen nun auf Möglichkeiten einer konsequenten Praxis hin befragt werden. Im unmittelbaren Anschluss an die Diskussion um die Säuglingstaufe wird es zunächst um erprobte und bewährte Wege der Taufkatechese in Elterngruppen gehen. Hernach sollen auch die

<sup>44</sup> *Albert Biesinger*, Kinder nicht um Gott betrügen. Anstiftungen für Mütter und Väter. Ein Ratgeber, Freiburg/Br. 102000.

bisher weniger häufig eingeschlagenen Wege der Katechese mit taufbereiten Erwachsenen und schließlich mit Heranwachsenden angegangen werden.

### 3.1 ... in der Taufkatechese mit Elterngruppen

Für einen solchen Weg bietet sich eine Folge von mehreren Gesprächen oder der Rahmen eines Seminars mit den Taufeltern an. Eltern, die selbst schon ihre Kinder haben taufen lassen, können möglicherweise für die Gestaltung der Taufkatechese gewonnen werden – neben anderen ehrenamtlichen sowie hauptamtlichen Mitarbeiter/innen einer Gemeinde –, sodass es zu einer „‘Conspiratio’ von Amtsträgern und Laien“<sup>45</sup> kommt. Als eine Form der Erwachsenenkatechese wurden darum die Taufgespräche in Elterngruppen ‘geboren’, insbesondere in der *Diözese Rottenburg-Stuttgart*.<sup>46</sup> Katechese erfolgt als Anleitung zur Selbstanleitung – als Hilfe, den mystagogischen Prozess der Erschließung der Gottesbeziehung<sup>47</sup> selbst weiterzuführen. Zugleich realisieren Taufgespräche in Elterngruppen eine Katechese, die die Gemeinde als Trägerin des katechetischen Wirkens versteht.

Taufgespräche in Elterngruppen orientieren sich an der Lebenswende Geburt. Eltern können entdecken, dass ihr Alltag und die Erfahrungen, die sie mit ihrem Kind sammeln, in ihre Geschichte mit Gott hineingehören. Dabei erweist es sich als sehr sinnvoll, wenn der Taufspender die Eltern aufsucht, nach ihren Erfahrungen fragt und diese in der Tauffeier zur Sprache bringt. Die Eltern können dazu angeregt werden, die Tauffeier mitzugestalten, sodass ihr „Konzelebrationscharakter“<sup>48</sup> zukommt. Auch die schon angeführte Untersuchung<sup>49</sup> zu Taufmotiven von Eltern macht deutlich, dass sie sich an dieser Feier gern mit eigenen Beiträgen beteiligen. Schließlich vermögen die Symbole der Taufe die Ambivalenz aufzugreifen, die die Eltern während der Lebenswende Geburt emotional erleben:

*„Die Eltern ‘ersäufen’ nun tatsächlich ihr Kind symbolisch im Wasser [...]. Gleichzeitig handelt es sich aber auch um einen zärtlich-pflegenden Badevorgang, bei dem man dem Kind seine Zuneigung und Liebe zeigt. Wenn sie ihr Kind waschen, dann geschieht damit Reinigung von allen Maken, mit denen sie, die Eltern, es im geheimen versehen haben (‘Eindringling’, ‘Lebenshindernis’), Schuld wird bearbeitet. Indem sie das Kind dem Wasser übergeben, bringen sie ihren vollzogenen Umkehrprozeß zum Ausdruck, das Kind nicht als ‘Eigentum’ zu betrachten und seinen eigenen Weg gehen zu lassen. Und bei all dem ‘wiederholen’ sie noch einmal eine Geburt, sie erhalten ihr Kind als Geschenk aus dem Wasser zurück.“<sup>50</sup>*

Im ‘Untergehen’ und ‘Auftauchen’ spielen die Ängste und Hoffnungen auf, die die Eltern bewegen; darin kündigt sich zugleich eine Deutung auf Tod und Auferstehung Jesu

<sup>45</sup> Günter Biemer, Die theologische Bedeutung existentieller Glaubensvermittlung. Theologie des Volkes nach John Henry Newman, in: RpB 14/1984, 119–140, 133.

<sup>46</sup> Vgl. dazu und zum Folgenden Claudia Hofrichter / Ernst Werner, Wir möchten, daß unser Kind getauft wird. Eine Handreichung für Taufgespräche in Elterngruppen, München 1995.

<sup>47</sup> Vgl. Albert Biesinger / Christoph Schmitt, Gottesbeziehung. Hoffnungsversuche für Schule und Gemeinde. Handbuch, Freiburg/Br. 1998.

<sup>48</sup> Alexandre Ganoczy, Einführung in die katholische Sakramentenlehre, Darmstadt <sup>2</sup>1984, 112.

<sup>49</sup> Vgl. Ritzer 2001 [Anm. 39], insb. 219.

<sup>50</sup> Isidor Baumgartner, Pastoralpsychologie. Einführung in die Praxis heilender Seelsorge, Düsseldorf 1990, 640f. Dabei gilt: „Nicht die Geburt soll metaphorisch durch die Taufe, sondern die Taufe soll mit dem Bild der Geburt qualifiziert werden!“ (Heribert Wahl, Glaube und symbolische Erfahrung. Eine praktisch-theologische Symboltheorie, Freiburg/Br. 1994, 564.)

Christi an.<sup>51</sup> Eltern können in der Taufe Entlastung finden: von ihrem Anspruch, für ihr Kind alles sein zu müssen, wenn sie erfahren, dass Gott mit ihrem Kind ist, dass ihr Kind ein Kind Gottes ist – auch im Glauben daran, dass Gott selbst als Kind zur Welt gekommen ist.

Sinnvoll ist es ferner, wenn die Eltern, die miteinander eine Gesprächsgruppe bilden, auch eine gemeinsame Tauffeier vollziehen können, etwa an einem mancherorts schon eingeführten Taufsonntag. Der Aufbau von Taufgesprächen in Elterngruppen lässt sich durch eine Predigtreihe zu diesem Thema vorbereiten und erleichtern, auch durch eine Vorstellung des Vorhabens durch dazu bereite Katechet/innen.

Frauen und Männer, die anbieten, an der Taufvorbereitung katechetisch mitzuwirken, übernehmen eine verantwortungsvolle Aufgabe – sinnvollerweise zu zweit pro Elterngruppe. Sie verdienen und brauchen dazu Unterstützung und Begleitung. Die Kompetenz, Taufgespräche zu führen, können sie erwerben im Blick auf

- (1) ihre eigene Person: indem sie offenlegen, was sie dazu bewegt, sich katechetisch zu engagieren; indem sie ihre eigene Gotteskindschaft neu entdecken und lernen, davon zu erzählen;
- (2) die Elterngruppe: indem sie sich sensibilisieren lassen für die Wahrnehmung der Lebenswende Geburt und den Wunsch der Eltern, ihr Kind taufen zu lassen;
- (3) die Gesprächsinhalte: indem sie inhaltliche, insbesondere theologische Fragen aufwerfen und zu klären versuchen – beispielsweise in der Auseinandersetzung mit den obengenannten biblischen Texten;
- (4) die Gesprächsgestaltung: indem sie den Umgang mit verschiedenen Kommunikationssituationen einüben und Selbstsicherheit in der Leitung von Gruppen gewinnen; indem sie sich in der Hebammenkunst üben, einen mystagogischen Weg der Taufkatechese gehen zu können;
- (5) den gesamten Prozess: indem sie nicht nur auf ihre katechetische Arbeit vorbereitet, sondern auch währenddessen begleitet werden.

Dabei werden die zukünftigen Katechet/innen – übend und reflektierend – sich zumindest einigen der Fragen widmen, die die genannten fünf Bereiche aufwerfen können im Blick auf

- (1) ihre eigene Person: Was ist mir aus meiner eigenen Erfahrung als Mutter, als Vater meines Täuflings besonders in Erinnerung geblieben? Wenn ich an meine katechetische Mitwirkung denke: Was nehme ich mir vor? Welche Befürchtungen verbinde ich damit? Was erwarte ich von der Gruppe derer, die ebenfalls katechetisch wirken wollen, was nicht?
- (2) die Elterngruppe: Was fällt mir ein, wenn ich mich selbst an die Zeit der Schwangerschaft, der Geburt und der Monate danach erinnere – und wenn ich an die Erfahrungen Anderer denke? Was verbinde ich, was verbinden Andere mit dem Taufwunsch?
- (3) die Gesprächsinhalte: Wozu braucht es die Taufe? Welche Berechtigung schreibe ich der Kindertaufe zu? Welche biblischen Texte sind mir dabei wichtig? Was be-

<sup>51</sup> Vgl. Dieter Emeis, *Eingetaucht zu neuem Leben. Fastenpredigten über die Taufe*, Freiburg/Bz. 1995.

deutet mir die Stimme aus dem Himmel: „Du bist mein geliebter Sohn!“ – „Du bist meine geliebte Tochter!“?

- (4) die Gesprächsgestaltung: Auf welche Erfahrungen in Gesprächen ganz unterschiedlicher Art kann ich bauen? Welcher Gesprächsrahmen mag hilfreich sein, sodass Menschen mit dem Geheimnis ihres Lebens in Berührung kommen können?
- (5) den gesamten Prozess: An welchen Stationen der katechetischen Begleitung wurden mir hilfreiche Bedingungen eines mystagogischen Prozesses bedeutsam? Kam es zu schwierigen Situationen? Wie habe ich darauf reagiert? Worin glaube ich der Elterngruppe geholfen zu haben? Gab es Momente, in denen ich im nachhinein lieber anders reagiert hätte? Worauf möchte ich im nächsten Elterngespräch besonders achten?

Ein Flexibilitätstraining bietet die Einübung in jeweils mehrere der fünf Bereiche. Dazu kann einer der folgenden Sätze ausgewählt und vorgetragen werden, sodass die künftigen Katechet/innen sich in ihrer eigenen Flexibilität im Umgang damit erleben und diese steigern können. Dazu eignen sich beispielsweise Aussagen, die Mitglieder der Elterngruppe mitunter an ihren Katecheten, ihre Katechetin richten – sodass es sinnvoll ist, wenn letztere sich schon zuvor damit auseinandersetzen: „Ich weiß nicht, wie Sie uns auf die Taufe unseres Kindes vorbereiten wollen, Sie sind ja schließlich nicht der Pfarrer.“ – „Was muss ich glauben, damit mein Sohn zur Taufe zugelassen werden kann?“ – „Später will ich meine Tochter in den katholischen Kindergarten nebenan schicken. Wenn ich sie nicht taufen lasse, werde ich bestimmt keinen Platz für sie bekommen.“ – „Die Großeltern unseres Sprösslings erwarten, dass wir ihn taufen lassen. Darum sind wir hier.“ – „Was sollen wir hier? Wir widersagen dem Teufel und glauben an Gott. Reicht das etwa nicht?“ – „Wir haben schon eine Patin gefunden. Sie ist zwar aus der Kirche ausgetreten, aber das stört uns nicht.“

Das Flexibilitätstraining erlaubt den künftigen Katechet/innen, sich in Ruhe auf vielleicht unerwartete Anfragen und Herausforderungen einzustellen und miteinander verschiedene Reaktionsmöglichkeiten auszuprobieren und zu erörtern.

Die Taufgespräche selbst lassen sich grob in vier Bereiche einteilen<sup>52</sup>:

- (1) „Unser Bub ist da!“ – „Unsere Tochter ist da!“

Zu einer Vorstellungsrunde können die Eltern ein erstes Bild ihres Säuglings mitbringen. Alle Bilder liegen in der Mitte und sollen den richtigen Eltern zugeordnet werden. Damit kann ein erster Erfahrungsaustausch zur Lebenswende Geburt beginnen, zu dem Thema, das alle Anwesenden miteinander verbindet.

- (2) „Wir wollen unser Kind taufen lassen!“

Dabei werden viele Fragen und Themen berührt werden, die in diesem Beitrag aufgeworfen wurden. Wie können Eltern die Gotteskindschaft praktisch übernehmen – für sich selbst sowie für ihr Kind? Wichtig ist dabei nicht allein der Austausch innerhalb der Elterngruppe als ganzer, sondern zuvor das Zwiegespräch der beiden Elternteile darüber, was ihnen die Taufe jeweils bedeutet und was sie motiviert

<sup>52</sup> Vgl. Hofrichter / Werner 1995 [Anm. 46], 61–138, mit einer Fülle von detailliert geschilderten Gestaltungsvorschlägen.

(oder zurückhält), ihr Kind taufen zu lassen. Wie kann die Taufe „Sakrament der Würde“<sup>53</sup> sein?

(3) „Wir wollen die Taufe feiern!“

Hier geht es darum, mit den einzelnen Schritten der Tauffeier und ihrer reichen Symbolik vertraut zu werden und Möglichkeiten der Mitgestaltung durch die Eltern, die Pat/innen sowie die Großeltern zu bedenken – sodass Katechese und Liturgie wirklich zusammenhängen und die liturgische Feier nicht nur der Katechese angehängt wird.<sup>54</sup>

(4) „Wie kann es weitergehen?“

Wie kann es nach der Taufe weitergehen, wenn das Kontaktfeld sich räumlich auf die Reichweite des Kinderwagens und zeitlich auf die Gegebenheiten des Stillrhythmus beschränkt? Welche Möglichkeiten bietet die Gemeinde an: Familienkreise, Gesprächsreihen zu religiöser Erziehung, Eltern-Kind-Gruppen, Krabbelgottesdienste? Welche Eigeninitiativen können die Eltern angehen: in der Gemeinde, in ihren Familien, im weiteren Umgang mit Taufsymbolen, mit Licht, das wärmt und hell macht, aber auch Gefahren birgt, sowie mit Wasser, das reinigt und infiziert, belebt und tötet, gebiert und zurücknimmt, verwandelt und vernichtet?

### 3.2 ... in der Erwachsenen Katechese

Zu einer konsequenten Praxis gehören nicht nur katechetische Wege zur Säuglingstaufe, sondern auch der Erwachsenen Katechumenat, faktisch mehr in ostdeutschen als in westdeutschen Diözesen, wie die Statistiken zeigen. Die Deutschen Bischöfe bezeichnen die „Erwachsenentaufe als pastorale Chance“<sup>55</sup> und knüpfen mit ihren Impulsen an der Praxis der frühen Kirche an. Dieser Weg umfasst drei Phasen, die Übergänge von einer Phase zur nächsten werden gottesdienstlich gestaltet.

Der erste Wegabschnitt versteht sich als Erstverkündigung, als Zeit erster Begegnungen mit Christ/innen und des Kennenlernens ihres Glaubens. Der Übergang vollzieht sich als Feier der Aufnahme in den Katechumenat.

Der zweite Wegabschnitt gestaltet sich als umfassender Lernprozess christlichen Glaubens und Lebens in Gruppen, die während eines Jahres durch Gemeindemitglieder begleitet werden – nicht nur mit dem Ziel, ein zuvor fixiertes Lernpensum zu absolvieren, sondern zugunsten der Erschließung der Gottesbeziehung.

*„Wer selbst in der Katechese tätig ist, weiß: Der eigene Glaube entzündet sich am Glauben anderer, sei es derer, die unsere Zeitgenossen sind, sei es anderer, die uns vorangegangen sind. Darum ist auch der Glaube jener, die selbst andere katechetisch unterweisen, mitgetragen vom Glauben aller in der Kirche.“*<sup>56</sup>

<sup>53</sup> Ferdinand Kerstiens, *Neuer Wein in alte Schläuche. Sakramente der Befreiung*, Düsseldorf 1994, 16.

<sup>54</sup> Vgl. Franz-Peter Tebartz-van Elst, *Die Eingliederung in die Kirche – ein Sakrament*, in: ders. (Hg.), *Öffne uns den Brunnen der Taufe. Die Feiern der Eingliederung in die Kirche*, Stuttgart 1995, 13–20, 19.

<sup>55</sup> Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz 2001 [Anm. 7]; vgl. Franz-Peter Tebartz-van Elst, *Handbuch der Erwachsenentaufe. Liturgie und Verkündigung im Katechumenat*, Münster 2002.

<sup>56</sup> Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hg.), *Katechese in veränderter Zeit*, Bonn 2004, 8.

Menschen können einander zum Glauben reizen. Auf die feierliche Zulassung zur Taufe folgt eine intensive Vorbereitung auf den Empfang der Sakramente des Christwerdens, also die Feier der Taufe, der Firmung und der Eucharistie. Der Empfang dieser Sakramente bildet den Übergang zum dritten Wegabschnitt.

Er nennt sich mystagogische Vertiefung im Sinne einer Entfaltung, Vertiefung und Bezeugung dessen, was in den Sakramenten gefeiert worden ist – im Alltag, in der Gemeinde, in Kirche und Gesellschaft. Vorbild für diese Phase sind die mystagogischen Katechesen der Kirchenväter.

### 3.3 ...in der Taufkatechese mit Heranwachsenden

Ich knüpfe nochmals an den einleitend genannten Statistiken an. Deutlich ist die insgesamt sinkende Zahl der Säuglingstaufern; deutlich ist auch der Umstand, dass die Zahl derer, die sich im Alter zwischen 7 und 13 Jahren taufen lassen, die Zahl der Erwachsenentaufen übersteigt. Und wenn die Zahl der Säuglingstaufern weiter sinkt, könnte die Zahl taufbereiter Heranwachsender zunehmen. Darum verlangen nicht nur die Säuglings- und die Erwachsenentaufe nach geeigneten Zugängen, sondern auch die Taufe im Jugendalter. Motive, an die zu denken die Befunde der Jugendforschung<sup>57</sup> Anlass geben, liegen in der wachsenden Fremdheit des christlichen Glaubens, von der ja auch eine eigene Attraktivität ausgehen kann. Exemplarisch zeigt dies das Interview mit Daniela, jener eingangs im Originalton vernehmbaren sächsischen Schülerin: „Interessant find’ ich das schon, und ich find’ auch gut, dass wir da mitmachen können in den Andachten, wer will halt, dass wir gefragt werden überhaupt, also Ideen, wie die Andacht laufen kann und so. Also inzwischen denk’ ich ... weiß nicht ... bin ich ganz froh, dass wir so ’was Exotisches hier haben ...“ Daniela äußert aber auch: „Und sich vorschreiben lassen, was man glauben soll, na klasse, dabei sollte das hier doch vorbei sein.“ Diese Passage zeigt, wie sehr Jugendliche – und auch Erwachsene – davor zurückschrecken, sich vereinnahmen zu lassen, sich eingliedern zu lassen in eine gesellschaftliche Sinnagentur. Gerade Erfahrungen in Ostdeutschland zeigen, dass christliche Feiern auch in schulischem Zusammenhang Anklang finden, wenn auch Nichtchrist/innen sich an Vorbereitung und Gestaltung beteiligen können<sup>58</sup> – auch wenn die Taufzahlen darum nicht gleich in die Höhe schnellen werden. Schüler/innen erleben die Gemeinschaft im Religionsunterricht mitunter eher als eine Gruppe Suchender und Fragender, als dass sie mit Kirchengemeinden in Berührung kämen, sodass die Frage auftaucht: Taufkatechumenat in der Schule?<sup>59</sup>

<sup>57</sup> Vgl. Helmut Hanisch / Detlef Pollack, Religion – ein neues Schulfach. Eine empirische Untersuchung zum religiösen Umfeld und zur Akzeptanz des Religionsunterrichts aus der Sicht von Schülerinnen und Schülern in den neuen Bundesländern, Stuttgart – Leipzig 1997, und Werner Tzscheetzsch, Eingliederung oder Identifizierung: Taufe im Jugendalter, in: KBl 128 (2003) 92–96, sowie Klaus Kießling, Zur eigenen Stimme finden. Religiöses Lernen an berufsbildenden Schulen, Ostfildern 2004, insb. 156f.

<sup>58</sup> Vgl. Eberhard Tiefensee, Homo areligiosus, in: Hadwig Müller (Hg.), Freude an Unterschieden – Kirchen in Bewegung. Joie des différences – Églises en mouvement, Ostfildern 2002, 20–35, 35.

<sup>59</sup> Vgl. Agnes Steinmetz, Taufkatechumenat in der Schule? Reflexionen über die Hinführung zur Taufe im Religionsunterricht und die Taufe während eines Schulgottesdienstes, in: Gottfried Bitter / Albert Gerhards (Hg.), Glauben lernen – Glauben feiern. Katechetisch-liturgische Versuche und Klärungen, Stuttgart u.a. 1998, 137–141.

Mit der Taufe beginnt die Mitgliedschaft in der Kirche, und darin liegt wohl ihre bekannteste 'Funktion'. Diese drängt aber eine Theologie der Taufe ins Abseits, die auf das göttliche 'bene-dicere', das 'Gut-sagen', den Segen, die göttliche Zusage setzt, das Böse und den Tod zu überwinden. Hier komme ich nochmals auf unser Nachbarland zu sprechen, und zwar auf das *französische Bischofswort* „*Proposer la foi dans la société actuelle*“<sup>60</sup> und seine Rezeption in Deutschland<sup>61</sup>. Der Religionssoziologe *Jean-Marie Donegani* setzt in diesem Zusammenhang Identifizierung gegen Eingliederung, personal angeeignete und getragene Identifizierung gegen institutionell auferlegte Eingliederung und Zugehörigkeit, eine Pastoral des Vorschlagens gegen eine Pastoral des Einschärfens von Normen und Werten:

„Die Vermittlung des Glaubens kann nicht mehr in der alten Weise der Zustimmung zu einer Lehre erfolgen. Sie muß sich mehr als früher im Subjektivsten verankern und in ein Zeugnis einschreiben: in die Aussage der Wahrheit in der ersten Person.“<sup>62</sup>

Glaubenskommunikation ereignet sich im Kontext menschlicher Lernprozesse, aber Glaubenslernen zielt nicht auf die Übernahme eines vorgegebenen, fertigen Glaubensgefüges, vielmehr geschieht Glaubenslernen aus Erfahrung<sup>63</sup> – als Angegangenwerden von Zeug/innen, als Verstricktwerden in ihr Zeugnis: „Wahrheit, die mich existentiell angeht, kommt auf zwei Beinen.“<sup>64</sup> Nur so wird Kirche zum „Ereignis, das die Menschen im Namen Christi versammelt“<sup>65</sup>. Die mit der Taufe gegebene Zusage Gottes wird so zu einer Zusage, die sich in jene Brüchigkeit und jene Ambivalenz hineinspricht, worin die Suchenden leben, und mit dieser Zusage verbindet sich die Gewissheit, dass Gott bei den Suchenden bleibt.

In der Beziehung der beiden Schülerinnen, von denen eine eingangs zu Wort kam, deutet sich die Bedeutung Gleichaltriger an, die ja auch als Begleiter/innen auf dem Weg der Taufvorbereitung füreinander in Frage kommen, und hier beziehe ich mich auf das *Dekret über das Laienapostolat* „*Apostolicam actuositatem*“: „Junge Menschen selbst müssen die ersten und unmittelbaren Apostel der Jugend werden und in eigener Verantwortung unter ihresgleichen apostolisch wirken“<sup>66</sup>. Dann braucht es neben herkömmlicher Katechese personale Netzwerke, schlicht Räume religiöser Kommunikation, die unerlässliche Voraussetzung ist für eigenständige religiöse Entscheidungen – bei Katharina und Daniela und allen anderen auch.

<sup>60</sup> Vgl. *Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz* (Hg.), *Den Glauben anbieten in der heutigen Gesellschaft. Brief an die Katholiken Frankreichs von 1996*, Bonn 2000, oder *Die französischen Bischöfe*, „Den Glauben vorschlagen in der heutigen Gesellschaft“. Der „Brief an die Katholiken in Frankreich“, in: Hadwig Müller / Norbert Schwab / Werner Tzscheetzsch (Hg.), *Une espérance qui parle – une Église en devenir. Proposer la foi dans la société actuelle*, Ostfildern 2001, 16–74.

<sup>61</sup> Vgl. Müller / Schwab / Tzscheetzsch 2001 [Anm. 60] und Müller 2002 [Anm. 58], sowie *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*, Würzburg 2003, 382–386.

<sup>62</sup> *Jean-Marie Donegani*, *Inkulturierung und Vorschlagen des Glaubens in einem Säkularisierungskontext*, in: Müller 2002 [Anm. 58], 52–63, 62.

<sup>63</sup> Vgl. *Jürgen Werbick*, *Glaubenslernen aus Erfahrung. Grundbegriffe einer Didaktik des Glaubens*, München 1989.

<sup>64</sup> *Adolf Exeler*, *Der Religionslehrer als Zeuge*, in: KBl 106 (1981) 3–14, 6.

<sup>65</sup> *Donegani* 2002 [Anm. 62], 62.

<sup>66</sup> AA 12 = *Rahner / Vorgrimler* 1985 [Anm. 14], 403f.

## 1. Die Problematik der Erinnerung und die Anfragen an die Religionspädagogik

Jeden Tag stoßen wir auf *Spuren* von Geschichte, die für unser Leben in allen Bereichen bezeichnend sind: vom Persönlichen zum Vertrauten, vom Gesellschaftlichen zum Religiösen und Kulturellen. Es sind Spuren, die Vergangenes heraufbeschwören und eine Erinnerung bewahren, uns von Zeit zu Zeit herausfordern oder von deren Herausforderung wir uns gewissermaßen nicht befreien können, insofern sie uns an eine Verpflichtung erinnern, Dankbarkeit hervorrufen oder eventuell auch Schuldgefühle. Es sind Spuren verschiedener Art: das alte Foto von einer Person, die uns liebte, ein Denkmal der Befreiung oder zur Erinnerung an die Gefallenen eines Krieges, ein altes Schloss, ein altes Buch, das auf dem Dachboden wiedergefunden wurde, eine romanische oder gotische Kirche, ein etruskisches Grab, eine Inschrift oder ein Mosaik, wiederentdeckt in einer antiken Katakombe, ein nationalsozialistisches Konzentrationslager, ein Mosaik, das die Apsis einer Basilika oder den Kreuzgang eines Klosters verschönert. Es sind – jedes auf seine Art und Weise – Spuren einer Vergangenheit, die zwar war und nicht mehr ist, gleichzeitig aber gegenwärtig ist, weil sie Empfindungen auslöst, die Gegenwart beeinflusst (dann, wenn sie dazu provoziert, Stellung zu nehmen oder sich zu distanzieren) und auch auf die Zukunft ausrichtet (dann, wenn sie dazu antreibt, die Fehler einer Zeit nicht zu wiederholen). Es sind Spuren, die uns in einer Tradition positionieren, Spuren, die in uns das Gefühl aufsteigen lassen, *verwurzelt* zu sein, das Gefühl, nolens volens Kinder unserer Vorfahren zu sein.

Die aktuelle Kultur unterschätzt ab und zu das Gefühl der Verwurzelung und hat Mühe, sich mit dem echten Sinn von Tradition abzufinden. Tradition und Fortschritt scheinen einander notwendigerweise auszuschließen – gemäß einer Mentalität, die den Fortschritt verherrlicht. Die Freiheit scheint ein Subjekt zu implizieren, das sich selbst setzt, als ob der Ursprung des Lebens und der Geschichte in ihm selbst sei, einem Subjekt ohne Vergangenheit. Die gegenwärtige Mentalität scheint von einem Wind durchweht zu sein, der die Gegenwart einebnet. Die sozialen Kommunikationsmittel lassen die Entfernungen schwinden – die geografischen und die historischen: Fakten, Orte, Ereignisse (der Gegenwart, aber auch der Vergangenheit und in einer gewissen Weise auch der Zukunft) sind verfügbar geworden, allerdings virtuell, d.h. dass sie auf der einen Seite die Konkretheit menschlicher Beziehung überwinden und auf der anderen Seite auch genau den Sinn für Geschichte. Paradoxerweise kann das Bewusstsein für die menschlichen Probleme wachsen, während sich zugleich die effektiven Möglichkeiten vermindern, in Beziehung zu treten; es kann die Kenntnis der Geschichte wachsen, während genau der Sinn für Geschichte schwindet.

Die Kirche betont, wie wichtig es ist, die Verbindung mit der Vergangenheit und der besseren Tradition lebendig zu erhalten. Sie hat sich dafür eingesetzt, wieder die christ-

<sup>1</sup> Die Schriftleitung dankt *Horst Herion* herzlich für die Übersetzung dieses Beitrages!

lichen Wurzeln Europas anzuerkennen (man denke an die Interventionen von *Johannes Paul II.* und an die Debatten um die *Europäische Verfassung*), und zwar in der Überzeugung, es sei undenkbar für die westliche Gesellschaft, eine ihr würdige Zukunft aufzubauen und dabei die Vergangenheit zu vergessen.<sup>2</sup> Im Bereich der Pastoral und der religiösen Erziehung bemerkt man als großes Hindernis die Tendenz zum Verlust der Erinnerung<sup>3</sup>, feststellbar vor allem bei den Jugendlichen. Die italienischen Bischöfe heben in ihren *Orientamenti pastorali per il primo decennio del 2000* hervor, eines der großen Probleme, denen man sich stellen müsse, sei die *schwache Übermittlung der geschichtlichen Erinnerung*.<sup>4</sup> Dennoch sind einige positive Erfahrungen des Glaubenswachstums mit der Wiederentdeckung von Spuren der christlichen Geschichte verbunden. Man denke an die Wiederentdeckung von Pilgerfahrten zu Basiliken und bedeutenden Heiligtümern der christlichen Tradition, an die Wiederentdeckung alter Klöster als Orte spiritueller Sammlung, an das Festhalten (auch durch Jugendliche) an der Praxis alter religiöser Volksfrömmigkeit (Prozessionen, Kreuzweg, Rosenkranzgebet...) – etwas, was manchmal anziehender ist als die offizielle Liturgie – und an die Verbreitung von Glaubenskursen zur Erschließung christlicher Kunstwerke. Diese Signale scheinen einen Bedarf auszudrücken, sich in der Tradition zu *positionieren* oder vielleicht auch den Sinn dafür, dass das den Geist Erfüllende den Geschmack des Antiken hat. Andererseits verbindet sich in der aktuellen Suche nach neuen religiösen Erfahrungen das Bedürfnis nach Neuem mit dem Bedürfnis, aus alten religiösen Traditionen zu schöpfen.

Diese Signale scheinen eine religiöse Erziehung in Frage zu stellen, die dem Neuen zu sehr und in oberflächlicher Weise nachläuft, im Grunde die Beziehung mit der Tradition für sekundär ansieht und die primär oder fast ausschließlich Maß nimmt am Primat des Subjekts, an seinen Sinn-Fragen oder Sinn-Erwartungen. Die Wiederentdeckung der Tradition wird, wenn sie vorhanden ist, auf jeden Fall im Sinn-Horizont betrieben, als ob Tradition, um Glaubwürdigkeit zu erlangen, sich notwendigerweise vor das Tribunal

<sup>2</sup> Kardinal Ratzinger, jetzt Papst Benedikt XVI., zögert nicht, nicht nur das Vergessen der Wurzeln anzuprangern, sondern vielmehr geradezu von „einem Hass des Westens auf sich selbst“ zu sprechen, „der eigenartig ist und den man nur als etwas Pathologisches verstehen kann; der Westen versucht so in lobenswerter Weise, sich mit vollem Verständnis fremden Werten zu öffnen, liebt sich selbst aber nicht mehr; von seiner Geschichte sieht er nur mehr das, was tadelnswert und destruktiv ist, während er nicht mehr imstande ist, das wahrzunehmen, was groß und rein ist. Europa braucht eine neue – sicher kritische und demütige – Annahme seiner selbst, wenn es wirklich überleben will.“ (*Joseph Ratzinger, Europa. I suoi fondamenti spirituali ieri, oggi e domani*, in: Marcello Pera / Joseph Ratzinger, *Senza radici. Europa, relativismo, cristianesimo, islam*, Milano 2004, 47-72, 70f.)

<sup>3</sup> Vgl. Mario Pollo, *Le sfide educative dei giovani d'oggi*, Leumann-Torino 2000, 32.

<sup>4</sup> Vgl. *Conferenza Episcopale Italiana [CEI], Comunicare il Vangelo in un mondo che cambia. Orientamenti pastorali dell'Episcopato italiano per il primo decennio del 2000*, Roma 2001, n. 42: Das Dokument betont: „Es ist dringlich, die Verantwortung für das geduldige Übermitteln des Sinns für das uns Vorangegangene zu übernehmen, der Traditionen und Ereignisse, ohne die wir nicht das wären, was wir heute sind; nicht um uns zurückzuwenden und uns auf die Vergangenheit zu versteifen, sondern um den Geist zu vermitteln, auch wenn die Formen notwendigerweise geändert werden müssen. In diesem Sinn müssen wir Christen darauf bestehen, dass Italien auch seine christliche Tradition zu würdigen und zu vermitteln weiß: Das christliche Erbe ist auch ein geschichtliches, ein kulturelles, ein künstlerisches Erbe, den Glaubenden und Nichtglaubenden gemeinsam, und niemand kann weise voranblicken, ohne ernsthafte Konfrontation mit der eigenen Vergangenheit“.

von Sinn-Frage bzw. Sinn-Erwartung des Subjekts begeben müsste.<sup>5</sup> Ist es vielleicht nicht nötig, das Subjekt – gerade das Subjekt, das Sinn sucht oder erwartet – schon als Teilnehmer einer lebenden Tradition zu betrachten, schon positioniert auf den Spuren des Vergangenen, die es geheimnisvoll ansprechen? Und weiter: Ist es möglich, auf eine religiöse Erziehung zu setzen, die sich mehr auf die Herausforderung durch die Spuren der Tradition stützt als auf die Erforschung des Subjekts?

## 2. Der Begriff 'Spur': auf der Grenze zwischen Hermeneutik und Ereignis, zwischen Begreifen und Umkehr

Um diese Möglichkeit zu sondieren, kann uns der Begriff der *Spur* Hilfestellung bieten. Ich entnehme diesen Begriff dem philosophischen Umfeld, besonders den Überlegungen von *Emmanuel Levinas* und *Paul Ricoeur*; ich greife frei einige Eindrücke auf und richte sie religionspädagogisch aus.<sup>6</sup> Der Begriff *Spur* hat eine Bedeutung im Bereich der Erkenntnis, hat aber auch eine ethische Bedeutung. In diesem Sinn unterscheidet sich die *Spur* vom *Zeichen*, oder vielmehr: Sie kann nicht auf das *Zeichen* zurückgeführt

<sup>5</sup> Verschiedene aktuelle Ansätze von religiöser Erziehung und Katechese versuchen unter dem Einfluss der Hermeneutik eine Beziehung von Gegenseitigkeit und Zirkelförmigkeit zwischen Tradition und Erfahrung des Subjekts zu umreißen. Allerdings wird die Tradition sehr oft auf eine Sammlung von Inhalten reduziert, über die man verfügen kann und die so ihren Charakter als lebendige Tradition verliert. So verschwindet der Reichtum des Begriffs der Tradition, der dagegen im hermeneutischen Sinn viel tiefer ist (und vor allem im Klassiker der Hermeneutik: *Hans-Georg Gadamer, Verità e metodo* [übers. von Gianni Vattimo], Milano 2000; deutsch: *Wahrheit und Methode* (Erstausgabe 1960)). Jedenfalls bleibt in den religionspädagogischen Thematisierungen der Beziehung zwischen Tradition und Erfahrung die Erfahrung des Subjekts der Ort der Erarbeitung des Sinns. Ich bringe dazu zwei Beispiele mit Bezug auf zwei Aufsätze: a) *Gilles Routhier, Une catéchèse pour adultes*, in: Henri Derroite (Hg.), *Théologie, mission et catéchèse*, Bruxelles – Montreal 2002, 33-45; b) *Zelindo Trenti, La fede dei giovani. Linee di un progetto di maturazione alla fede dei giovani*, Leumann-Torino 2003.

a) *Routhier* behauptet, dass die Tradition „nicht einfach ein Repertoire von überzeitlichen Antworten und fertigen Gebäuden ist, sondern der Ort, in dem sich andere spirituelle Anliegen, andere Kräfte und Versuche ausdrücken, zur Wahrheit zu gelangen“ (*ders.* 2002 [s.o.], 43). Dies schließe für das Subjekt ein, dass es sich selbst aus dem Zentrum nehme und in einen Dialog eintrete „mit Standpunkten, die ihm gegenüber verschieden sind – in diachroner oder synchroner Hinsicht“ (ebd.). Dennoch wird der Primat der Freiheit nicht in Frage gestellt. In der Tat – so schließt *Routhier* – „wird diese Dezentralisierung nicht erfolgreich sein, wenn das Individuum überzeugt ist, es wirke nur um den Preis der Absage an seinen Status als freies Subjekt“ (ebd.). Diese Dezentralisierung bei *Routhier* bleibt schwach; in Wirklichkeit handelt es sich nicht um ein wirkliches Dezentrieren und die Grundansicht bleibt der unbestrittene Primat der Freiheit.

b) *Trenti* setzt entschieden eine religiöse Erziehung, die auf das Subjekt und seine Erfahrung konzentriert ist (und insofern auf seine 'innere Zustimmung') einer traditionellen religiösen Erziehung entgegen, die zentriert ist auf die Lehre und auf die vorausgehende Bejahung Gottes; dies als „objektive Gegebenheit, von der aus man rational eine ganze Palette konsequenter Überlegungen ableiten konnte, auch solche zwingender und rigoroser Art“ (*ders.* 2003 [s.o.], 110). Aus methodologischer Sicht gebe es eine Alternative: „für ein existenzielles Vorgehen optieren und so den Kurs radikal ändern; dies bedeutet im Verhältnis zur Tradition, sich auf eine andere und alternative Seite zu begeben. Sich vorzustellen, dass es um Akzentuierungen oder Nachbesserungen auf den Spuren der Tradition gehen könne, ist illusorisch“ (ebd., 111). Einige Fragen ergeben sich: Ist es wirklich von Nutzen, die aktuelle Erziehung und die Erziehung der Vergangenheit ineinander radikal entgegenzusetzen? Ist es wirklich wahr, dass die traditionelle Erziehung voraussetzt, dass die Lehre (der Bejahung Gottes) im Zentrum steht? Darf der Begriff 'Tradition' auf die Mittelpunktstellung der Lehre reduziert werden? Wo ist dieses Subjekt positioniert, das mehr am Menschen als an Gott interessiert ist?

<sup>6</sup> In besonderer Weise lege ich zugrunde: *Emmanuel Levinas, La trace de l'autre*, in: *ders.*, *En découvrant l'existence avec Husserl et Heidegger*, Paris 1988, 187-202; *Paul Ricoeur, Tempo e racconto*, Bd. 3: *Il tempo raccontato* [übers. von *Giuseppe Grampa*], Milano 1988, bes. 189-191.

werden. Das Zeichen verweist auf ein Bezeichnetes und ist angesiedelt im Horizont der Erforschung der Bezeichneten. Die Spur hingegen, die zwar auch auf ein Bezeichnetes verweist, ist Trägerin eines *Mehr*. Nicht eines *Mehr*, das im Horizont des Begreifens oder einer Hermeneutik bleibt, die immer offen für neue Bedeutungen ist, sondern eines *Mehr*, das die Hermeneutik durchbricht und einen neuen Horizont eröffnet, der radikaler ist, gekennzeichnet – mehr als von der Erforschung des Sinnes – vom *Anruf*, der *Verantwortung*, des *Dankes*, der *Aufrichtigkeit*, des Mutes zum *Gehorsam*, des *Vertrauens*. Wir könnten es *Horizont der Alterität und des Geschenks* nennen.<sup>7</sup> Es ist der Horizont von Sinn, allerdings einer, der von einem *Anderen* kommt, eher geschenkt als gesucht, auftauchend nicht dort, wo Suche herrscht, sondern dort, wo sie zerbricht ist, wo Aufnahme und Bereitschaft herrschen, eine Bereitschaft, die in gewisser Weise dem Erfassen des Sinnes vorausgeht oder es möglich macht, es echt macht.

Aber in welcher Weise provoziert die Spur den *Bruch* der Hermeneutik? Wie positioniert sie die Erforschung des Sinns und die Annäherung an den Glauben im Horizont der Alterität und des Geschenks, jenseits des Begreifens und der Hermeneutik?

Die Spur eines Ereignisses liegt – noch bevor sie das Begreifen des Ereignisses eröffnet – im Ereignis selbst, denn wir leben schon mit ihm. Eine Kathedrale, die ich zufällig betrete oder aus Neugier, oder um zu beten oder aus Interesse an der Kunst, ist die Spur von Ereignissen, die mich überragen: Spur von Abertausenden von Personen, die über Jahrhunderte hinweg hier gebetet haben, Spur ihrer Freuden und Leiden, Spur der Künstler, die hier gearbeitet haben, Spur der kirchlichen und bürgerlichen Vorkommnisse, die mit der Kathedrale in tausendfacher Weise verbunden sind, Spur davon, wie zu verschiedenen Zeiten der Glaube an Jesus Christus interpretiert und gelebt wurde, Spur davon, wie das Geheimnis Gottes und des Lebens uns bestimmt ... Jedes Gemälde, jede Säule, jede Einzelheit spricht von all dem. Und dies spricht auch von mir: Es sagt mir, woher ich komme, es erzählt mir meine Geschichte, meine Kultur, das, wovon ich lebe. Es sagt mir nicht nur etwas von mir, sondern in gewisser Weise *es sagt mich mir* bzw. mir meinen wahren Sinn: Es gibt mir das Gefühl, woandersher zu kommen, von Anderem und verdankt von Anderen zu leben. Die Spur verbindet in der Tat mit der lebendigen Tradition: Sie gibt mir zuerst das Gefühl, Sohn (oder Tochter) zu sein, vor dem Gefühl, Subjekt mit dem Anfang in sich selbst zu sein; zuerst das Gefühl, mir selbst anvertraut zu sein, vor dem Gefühl, Subjekt der Freiheit zu sein; gezeichnet mit einer Erinnerung, die jeder Zukunftsplanung vorausgeht und mich als *geschichtliches Wesen* definiert.

In diesem Sinn ist Erinnerung nicht das Ergebnis einer Bewusstseinsaktivität, sie ist nicht ineinzusetzen mit dem *Gedächtnis*; sie ist vielmehr der *Wurzelgrund* der Aktivität des Bewusstseins und die Bedingung für eine echte Zukunftsplanung.<sup>8</sup> Wir leben von Erinnerung. Wir planen unter der Bedingung des *Situiert-Seins*.

<sup>7</sup> Ich habe versucht, diesen Horizont in meiner Abhandlung *Il dono e l'altro*. In dialogo con Derrida, Levinas e Marion, Roma 2005, zu untersuchen, auf die ich zur Vertiefung hinweise.

<sup>8</sup> *Gadamer* behauptet deutlich: „Behalten und Vergessen und Wiedererinnern gehören der geschichtlichen Verfassung des Menschen an und bilden selbst ein Stück seiner Geschichte und seiner Bildung. Wer sein Gedächtnis wie eine bloße Fähigkeit übt – und alle Technik des Gedächtnisses ist solche Übung – der hat es noch nicht als das, was sein Eigenstes ist. [...] Es wäre Zeit, das Phänomen des Gedächtnisses aus seiner vermögenspsychologischen Nivellierung zu befreien und es als einen We-

Diese Aussagen bezeichnen schon ein Überschreiten des Bewusstseinshorizontes, sei es der Bewusstwerdung, sei es der Ausübung von Freiheit. Aus der Erinnerung zu leben, verweist auf die Annahme seiner *selbst*<sup>9</sup>, auf das Erkennen, das schnell zur dankbaren Anerkennung wird<sup>10</sup>; dies verweist auch auf das Gefühl, verpflichtet und verantwortlich zu sein für das, was man erhalten hat. Dieser Verweis – mit dem religiöse Erziehung vielleicht zu sehr agiert – ist mehr als Erforschung oder Entdeckung oder Bewusstwerdung von Sinn. Es ist der Verweis auf jenen Horizont, den *Levinas* als *Ethik jenseits des Seins* bezeichnet, und den wir – in biblischen Begriffen – als Umkehr bezeichnen können. Nicht Umkehr als Konsequenz von Bewusstwerdung, sondern Umkehr, welche die Bewusstwerdung möglich macht, Umkehr als *Ort* der Bewusstwerdung.

### 3. Die Spur bewohnen oder durchlaufen: Geschehnis von Geschöpflichkeit und Verantwortlichkeit

Könnten die Spuren des Christus-Ereignisses außerhalb dieses Horizontes begriffen werden? Ist es nicht so, dass die Spuren sprechen, insofern sie *bewohnt oder durchlaufen* sind? Und ist es vielleicht nicht wahr, dass das Bewohnen oder Durchlaufen der Spur mehr von Umkehr weiß als von Bewusstsein?

Betrachten wir den Zugang zu einer biblischen Spur. Es wäre eine Reduktion, wenn der Zugang nur beschränkt wäre auf ein korrektes Begreifen des Textes oder auf die Beziehung zwischen dem Sinn der Botschaft und der Erfahrung. Das biblische Stück wird in gewisser Weise *bewohnt*. In ihm finde ich mich selbst wieder, und ich finde mehr als

senzug des endlich-geschichtlichen Seins des Menschen zu erkennen“ (*ders.* 2000 [Anm. 5], 54). *Gadamer* verknüpft dann intensiv die authentische Erinnerung (das geschichtliche Sein) und das authentische Vergessen (Bedingung des Planens) und verbindet das Gedächtnis mehr mit dem Vergessen als mit der Erinnerung: „Dem Verhältnis von Behalten und Sich-Erinnern gehört in einer lange nicht genug beachteten Weise das Vergessen zu, das nicht nur ein Ausfall und ein Mangel, sondern, wie vor allem F. Nietzsche betont hat, eine Lebensbedingung des Geistes ist. Nur durch das Vergessen erhält der Geist die Möglichkeit der totalen Erneuerung, die Fähigkeit, alles mit frischen Augen zu sehen, sodass das Altvertraute mit dem Neugesesehenen zu vielschichtiger Einheit verschmilzt“ (ebd.). Auf diesem Hintergrund ist auch die zweite unzeitgemäße Betrachtung *Friedrich Nietzsches* zu sehen: *Sull'utilità e il danno della storia per la vita*, Milano 1999; deutsch: *Unzeitgemäße Betrachtungen*, Zweites Stück: Vom Nutzen und Nachtheil der Historie für das Leben (Erstausgabe 1874).

<sup>9</sup> Der Bezug reicht hier nicht nur in das Psychologische, sondern tiefer, in eine anthropologische Bedingtheit und zum tieferen Sinn des Menschseins. Eine bestimmte philosophische Reflexion müht sich um ein Verständnis des Menschen über die Metaphysik des Subjekts hinaus: sie denkt, eher als in den Begriffen von Ich oder Subjekt, im Begriff des Selbst. *Ricoeur* verlagert den Akzent vom Idem auf das Ipse (dies ist eine der Grundorientierungen von *Sé come un altro*, Milano 1993; vgl. insb. 77f.); *Levinas* spricht von einer Subjektivität im Modus des Akkusativ vor dem Modus des Nominativs (z.B. in: *Autrement qu'être ou au-delà de l'essence*, Paris 1978, 173-179); *Jean-Luc Marion* versteht das Subjekt vor allem als etwas zum Geschenk Empfangenes oder 'Gewidmetes' (*Étant donné. Essai d'une phénoménologie de la donation*, Paris 1997; Teil V ist genau so überschrieben: „l'adonné“).

<sup>10</sup> *Ricoeur* sieht eine tiefe Verbindung zwischen Erinnern und Erkennen: „Ich halte das Erkennen für ein kleines Wunder der Erinnerung. Als Wunder kann es ihr allerdings auch fehlen. Wenn es aber entsteht, unter den Fingern, die ein Fotoalbum durchblättern oder während einer unerwarteten Begegnung mit einer bekannten Person oder im stillen Herbeirufen eines – vielleicht für immer – Abwesenden, dann ertönt der Ruf: Er ist's! Er ist's! Und derselbe Gruß begleitet immer mehr, mit weniger lebendigen Einfärbungen, ein erinnertes Ereignis, ein wiedergewonnenes Können, einen Zustand von Dingen, die neuerlich zur Wiedererkennung kommen. Das gesamte Erinnern-Lassen wird so zusammengefasst im Erkennen.“ (*ders.*, *La memoria, la storia, l'oblio*, Milano 2003, 703f.).

mich selbst. Ich finde mich aber in ihm wieder durch ein Öffnen mehr des Herzens als des Geistes, mehr durch eine mutige Entscheidung und Annahme als durch eine vorausgehende Bewusstwerdung des Sinns, mehr durch eine Unterwerfung unter einen *Anruf* als durch eine bedächtige Wahl. Ich befinde mich in der Situation, als ob dieses biblische Stück schon immer in geheimnisvoller Weise von mir gesprochen hätte, als ob ich schon immer Teil des Ereignisses gewesen wäre, von dem die Schrift Zeugnis gibt. Und die Schrift legt Zeugnis vom Geschehen ab, indem sie es nicht außerhalb dieses Geschehens tut, sondern daran teilnimmt, es aktualisiert, wirklich Spur davon ist.<sup>11</sup>

Wenn ich mich z.B. einem der vielen biblischen Texte nähere, die sich auf die Grundgeschehnisse beziehen (Befreiung von der Knechtschaft, Exodus, Gesetzesübergabe, Tod und Auferstehung Jesu ...), bin ich in gewisser Weise schon auf der Spur des Geschehens. Dies war ich schon, bevor ich mich physisch dem Text genähert habe. Ich bin bereits ein Befreiter, bevor ich davon Kenntnis genommen habe oder es mit Hilfe des Textes begriffen habe; täglich lebe ich im Dilemma, ob ich im Land der Sklaverei bleiben soll oder ausziehen soll in ein gelobtes, aber unbekanntes Land; ich lebe dauernd das Dilemma – auch wenn mein Bewusstsein versuchen kann, es zu verschweigen –, mich auf die Seite des Todes oder des Lebens zu stellen, an mich selbst zu denken oder zu lieben, indem ich mich selbst für die Anderen verliere. All dies positioniert mich in gewisser Weise in den biblischen Text: Ich war schon im Text, bevor ich mich ihm angenähert habe; ich war auch schon dort, als das Volk aus Ägypten auszog; ich war auch schon unter dem Kreuz.<sup>12</sup>

Sagen zu können 'Auch ich war schon dort!', und das Gefühl in einer lebendigen Erinnerung zu leben, ist nicht möglich auf dem Weg des Begreifens, noch setzt es notwen-

<sup>11</sup> *Jean-Luc Marion* unterstreicht, auch wenn er behauptet, dass der Text des Evangeliums „sich nicht tatsächlich mit dem Geschehen deckt“, dass er „Spuren hinterlässt, so wie das Schweißbuch der Veronika die Züge Christi bewahrt [...]. Die Texte des Evangeliums fixieren schriftlich die Ereignisse, die sinngemäß und in der Erinnerung von den Zeugen eines unvorstellbaren, unerhörten, unvorhersehbaren – und in gewisser Sinn auch unsichtbaren – Einbruchs wahrgenommen wurden. Das Christusereignis hat seine eigenen Spuren in den Texten hinterlassen, so wie eine Kernexplosion Brandmale und Schatten auf den Mauern hinterlässt: eine unerträgliche Strahlung“ (*ders.*, *Dio senza essere*, Milano 1984, 175). In der Anmerkung fügt *Marion* hinzu: „Also muss man von einer Art heiligem textlichen Schweißbuch sprechen oder anders von einem literarischen Schleier der Veronika: der Abdruck, zurückgelassen von der paradoxerweise sichtbaren Herrlichkeit Gottes auf einem Schweißbuch von unbeweglichen Worten, von toten Buchstaben“. Allerdings ist klar, dass dies nicht Auffassungen entschuldigend darf, die gewissermaßen magisch den Text sakralisieren. *Marion* unterstreicht in diesem Zusammenhang die Distanz oder den Unterschied zwischen Ereignis und Spur: „Der Text fällt also nicht einfach mit dem Ereignis zusammen und er erlaubt auch nicht, zu ihm [dem Ereignis (Anm. H.H.)] zurückzukehren, denn er ist ja abgeleitet. Der fixierte Schatten der Lampe reproduziert sie nicht – außer als Negativ. Der Text bietet uns eher ein Negativ des Ereignisses, welches das einzige Original ist. Diesen Unterschied kann man sich auch so vorstellen wie den Unterschied zwischen dem Zeichen und dem Bezugspunkt“ (ebd.). Ist es wirklich so, dass der Text nicht auf ein Zeichen reduziert werden kann, das (im Bewusstsein des Subjekts) auf das Geschehen hinweist; es hat Teil am Geschehen und ruft demnach auf, provoziert ... geheimnisvoll, außerhalb des Bewusstseins bleibend, eben: für das Bewusstsein ist es ein Geschehen.

<sup>12</sup> In einer Methodologie der Annäherung an die Bibel ist es sehr wichtig, ohne zu vielen Erklärungen überzugehen, Empfindungen dieser Art zu wecken: 'Diese Schrift, so viele Jahre vor mir geschrieben, scheint für mich geschrieben!', 'Ich habe das Gefühl, dass, wer sie geschrieben hat, an mich gedacht hat!', 'Ich verstehe nicht recht wie, aber in dieser biblischen Geschichte bin auch ich da ...!' Auf eine Methodologie dieser Art setzt das Buch: *Salvatore Currò / Roberto Dimonte* (Hg.), *Giovani in cammino con la Bibbia*, Cinisello Balsamo 2001.

digerweise ein Glaubensbewusstsein voraus; man verwirklicht es vielmehr durch eine Art Sprung: durch ein Sich-Gehen-Lassen, durch den Mut zu lieben, durch Vertrauen, durch eine Art *Übergabe*. Hier taucht in vollem Sinn die ethische Dimension der Spur auf. Sie taucht auf als geschichtliche Spur, außerhalb von mir, wenngleich zuinnerst verbunden (sie ist Bestandteil des Geschehens selbst) mit der *Spur, die in mir ist*, die meinem Bewusstsein von mir vorausgeht. Es ist die Spur der *Kreatürlichkeit* und der *Verantwortlichkeit*, Erhabenheit im innersten Herzen, Geschenk, das mein Besitzrecht und den Primat der Freiheit auf den Kopf stellt, beständiger Protest (in positiver Weise) gegen meine Subjektivität.

Bevor ich Subjekt bin, bin ich Geschöpf. Ich übe meine Subjektivität und meine Freiheit unter der Bedingung der Kreatürlichkeit aus. Ich übe den Besitz über eine Erde aus, die mir nicht gehört und mir geschenkt ist. Ich selbst gehöre mir nicht selbst. Vielmehr gehöre ich mir in der Weise der Antwort, der Verantwortung: Ich bin für mich selbst verantwortlich, ich empfangen mich als Geschenk. Jedes Mal, wenn ich sage: 'Ich' oder 'Dies gehört mir', sage ich es, indem ich ein geschenktes Land bewohne. Vielleicht ist dies der radikalste Sinn des 'Zakhor': 'Erinnere dich!', 'Vergiss nicht!'<sup>13</sup>

Die Spur des Geschenks ist aber gleichzeitig Spur der Verantwortung für den Anderen. Keine Verantwortung als Ergebnis der Wahl oder rationaler Ausübung der Freiheit, sondern eine Verantwortung *nicht aus Wahl*. Bevor ich frei dem Bruder zugeteilt bin, bin ich für ihn verantwortlich; ja, die Wahrheit oder die Aufrichtigkeit meiner Subjektivität liegt in nächster Nähe und wird an ihr gemessen. Es ist, als ob ich an meinen Bruder gebunden wäre, bevor ich ihn kenne und wähle.

Eine Spur des Geschenks und der Verantwortung ist in mir, gehört zu mir, kommt aber nicht von mir. Sie ist anders. Dennoch definiert sie mich. Das mir Wesentliche ist ge-

<sup>13</sup> Im folgenden Text taucht in bemerkenswerter Weise die Verkettung von Geschenk und Ethik auf – typisch für den 'Zakhor', die Verkettung von Erinnerung an das Vergangene und Appell an das Gegenwärtige: 'Dann nimm dich in acht und vergiss den Herrn, deinen Gott, nicht, missachte nicht seine Gebote, Rechtsvorschriften und Gesetze, auf die ich dich heute verpflichte. Und wenn du gegessen hast und satt geworden bist und prächtige Häuser gebaut hast und sie bewohnst, wenn deine Rinder, Schafe und Ziegen sich vermehren und Silber und Gold sich bei dir häuft und dein gesamter Besitz sich vermehrt, dann nimm dich in acht, dass dein Herz nicht hochmütig wird und du den Herrn, deinen Gott, nicht vergisst, der dich aus Ägypten, dem Sklavenhaus, geführt hat. [...] Dann nimm dich in acht und denk nicht bei dir: Ich habe mir diesen Reichtum aus eigener Kraft und mit eigener Hand erworben. Denk vielmehr an den Herrn, deinen Gott: Er war es, der dir die Kraft gab, Reichtum zu erwerben, weil er seinen Bund, den er deinen Vätern geschworen hatte, so verwirklichen wollte, wie er es heute tut. Wenn du aber den Herrn, deinen Gott, vergisst und anderen Göttern nachfolgst, ihnen dienst und dich vor ihnen niederwirfst – heute rufe ich Zeugen gegen euch an: dann werdet ihr völlig ausgelilgt werden. Wie die Völker, die der Herr bei eurem Angriff austilgt, so werdet auch ihr dafür ausgelilgt werden, dass ihr nicht auf die Stimme des Herrn, eures Gottes, gehört habt.' (*Dtn 8, 11-20*).

Hinsichtlich des 'Zakhor' behauptet Ricoeur mit Bezug auf den hebräischen Philosophen Franz Rosenzweig (und besonders mit Bezug auf „Der Stern der Erlösung“, The Hague 1981; ital.: *La stella della redenzione*, Casale Monferrato 1985): „Ich vermute, dass das hebräische Gebot 'Zakhor' eine sehr spezielle Erinnerungsarbeit bezeichnet, die darauf abzielte, etwas als Ereignis geschehen zu lassen, das es so nie gewesen ist – so gesehen uns vorausgehend. Mit solchen Wendungen spricht Franz Rosenzweig im 'Stern der Erlösung' von der Schöpfung. Der Verfasser fügt sorgfältig den Untertitel ein 'Schöpfung oder das andauernde Fundament der Dinge'. In diesem Sinn hört die Schöpfung nicht auf, hinter uns zu sein, da der Beginn kein vergangener Anfang ist, sondern ein Beginn, der sich unaufhörlich fortsetzt“ (*Paul Ricoeur, Ricordare, dimenticare, perdonare. L'enigma del passato*, Bologna 2004, 101).

schehen ohne mich.<sup>14</sup> Ein Vergangenes, das nicht mir gehört und mich doch betrachtet, definiert mich. Es ist *nicht erinnerbares Vergangenes*<sup>15</sup>, Vergangenes also, das nie mehr präsent wird, das nicht mehr an sich erinnern kann, das vielmehr untergeht mit der Aktivität des Bewusstseins, aber positiv, denn es situiert dieses und macht es wahr. Auch der Bruch mit der Erinnerung ist positiv: Das nicht erinnerbare Vergangene öffnet die vergangene Geschichte und versöhnt mit ihr, wie es auch eine gesunde Zukunftsplanung erlaubt. Und überhaupt nährt sich das nicht erinnerbare Vergangene nicht von Erinnerungen, sondern vom Durchlaufen der Spuren von Geschehenem; streng genommen nährt es sich vom Vergessen: vom Vergessen des Selbst, vom Bruch mit der Sorge um sich selbst, von der Übergabe an das Geschenk. Es existiert ein geheimnisvolles Band zwischen Erinnerung und Vergessen<sup>16</sup>, das uns an die Grenze, an die Kreuzung oder an den Bruchpunkt zwischen dem Horizont der Bewusstwerdung und dem ethischen Horizont des Geschenks bringt.

#### 4. Eine neue Aufgabe und neue Anfragen an die religiöse Erziehung

Die derzeitige Aufgabe der religiösen Erziehung ist vielleicht zu denken in Bezug auf die Beziehung – auf die paradoxe Beziehung zwischen diesen beiden Horizonten (wir könnten sagen, indem wir einen Ausdruck von *Jacques Derrida* abändern: Beziehung ohne Beziehung, d.h. eine wahre Beziehung, aber zwischen Polen, die sich nicht aufeinander zurückführen lassen). Religiöse Erziehung bemüht sich um den *Durchbruch* der Suche, um das Zerbrechen (positiv) der Betriebsamkeit; sie stärkt das religiöse Interesse dabei, sich im Horizont des Ethischen und des Geschenks zu *positionieren*, wo nur die Religion – zumindest die Offenbarungsreligion – etwas bedeuten kann; sie bestärkt darin, Gott zu suchen – sich dabei radikal betreffen lassend, d.h. während man lernt zu danken und während man verantwortlich wird; sie bestärkt in der Wendung von der Suche nach Gott zum Sich-Finden-Lassen auf seinen Spuren; sie verhilft, während

<sup>14</sup> Dies lässt denken an die Worte Gottes an Ijob: „Wo warst du, als ich die Erde gegründet? Sag es denn, wenn du Bescheid weißt.“ (*Ijob* 38, 4).

<sup>15</sup> Der Ausdruck stammt von *Levinas*: siehe z.B.: *ders.*, *Dieu, la mort et le temps*, Paris 1993, 233.

<sup>16</sup> Diese Beziehung ist gut wahrgenommen bei *Nietzsche* 1999 [Anm. 8]. *Ricoeur* spricht von einem aktiven Vergessen, verbunden mit dem Verzeihen, das für eine wahre Reinigung des Erinnerns öffnet. Das Verzeihen – so *Ricoeur* – ist eine Art des „aktiven Vergessens, das sich jedoch nicht auf die Ereignisse an sich wendet, deren Spur im Gegenteil akkurat zu schützen ist, sondern auf die Schuld [...]“. Der Gegenstand des Vergessens ist nicht das vergangene Ereignis, der kriminelle Akt, sondern sein Sinn und sein Platz in der gesamten Dialektik des geschichtlichen Bewusstseins. Mehr noch, im Unterschied zum flüchtigen Vergessen bleibt das Verzeihen nicht verschlossen in einer narzisstischen Beziehung zwischen Selbst und Selbst, denn es setzt die Vermittlung eines anderen Bewusstseins voraus, jenes des Opfers, das allein befugt ist zu verzeihen. Der Hauptakteur der Ereignisse, welche die Erinnerung verletzen – der Urheber der Qualen – kann nur um Vergebung bitten; er muss riskieren, zurückgewiesen zu werden. In diesem Sinn muss das Verzeihen vor allem dem Nicht-Verzeihbaren gegenübergestellt werden. Diese Möglichkeit muss uns allerdings achtsam sein lassen gegenüber dem leichtfertigen Verzeihen: Wenn es zur Heilung einer verletzten Erinnerung beitragen soll, muss es sich notwendigerweise der Kritik leichtfertigen Vergessens gestellt haben“ (*ders.* 2004 [Anm. 13], 110f.).

Wie delikata die Verbindung von Erinnerung und Vergessen ist und wie sehr das Erinnern eine tiefe ethische Dimension aufweist, ist unter anderem in der Debatte über die 'Reinigung der Erinnerung' aufgetaucht, die von *Johannes Paul II.* anlässlich des Jubiläumsjahrs 2000 angestoßen wurde; dazu besonders: *Commissione Teologica Internazionale*, *Memoria e riconciliazione*, in: *Il Regno. Documenti XLV* (2000) 137-152.

sie für Gott öffnet, zur Lauterkeit der Subjektivität, die schon vom Ruf und vom Geschenk lebt, eine Lauterkeit, die notwendig ist für den, der auf den Wegen Gottes wandeln will.

Die religiöse Erziehung arbeitet mit den Spuren der christlichen Tradition: den biblischen, den liturgischen, denen der Kunst-Tradition, der Literatur und der Kultur, denen der Heiligkeit der Christen, aber auch mit den Spuren des Geschaffenen, der aktuellen Geschichte, der Lebensfakten. Alle Spuren verdienen Wertschätzung, und alle können Stützen auf dem Weg des religiösen Wachstums sein. Das aber, was den Weg qualifiziert, ist die Annäherung an die Spur, die Spur solcher Art, dass sie ihre ganze Tragweite des Geschehens verbreiten kann; dies impliziert, dass sich gleichzeitig das über das Subjekt Hinausgehende – das *Mehr* – im Subjekt verströmt. Wie in einem Netzwerk von Spuren.

Wenn die Religionspädagogik aufgefordert ist, einen Sprung zu tun, könnte dies als Sprung von der Logik des Zeichens zur Logik der Spur führen. Das Zeichen bleibt noch Gefangener des Primates des Erkennens (oder des Bewusstwerdens) und hält im Grunde das Ich in seinem Recht auf Eigenheit fest (in seinem Begreifen oder dem Greifen des Bewusstseins). Die Spur hingegen versucht, Rechenschaft abzulegen von der biblischen Herausforderung, bezogen auf den Primat der Initiative Gottes, Rechenschaft auch von der Tatsache, dass man nur in der Umkehr (laienhaft ausgedrückt: sich in aller Lauterkeit einnehmen lassen) den Glauben begreift. *Jesus* zitiert *Jesaja* und erinnert mahnd an die Tatsache, dass man begreifen kann, ohne zu begreifen, wenn das Herz 'verhärtet' ist (vgl. Mt 13,14-15).

Wenn man es sich genau überlegt, wird die bewährte erzieherische Praxis in Frage gestellt, die dem Ablauf folgt: Vom Aufnehmen (oder der Kenntnisnahme oder der Bewusstwerdung) des Sinnes des Evangeliums über das Feiern (danken, beten, die Sakramente wertschätzen) bis zum Leben gemäß dem Evangelium (im Leben die Glaubenswahl und die ethische Dimension ausdrücken).<sup>17</sup> Der Akzent wird vielmehr auf eine

<sup>17</sup> Die gesamte Erneuerung der Katechese hat sich doch innerhalb dieser Logik abgespielt, ohne sie radikal in Frage zu stellen. Von diesem Gesichtspunkt aus gibt es keinen radikalen Unterschied zwischen anthropologischer und biblischer Katechese, liturgischer und existenzieller Katechese ... Auch einige aktuelle Versuche, die den Akzent mehr auf das Kerygma oder die Liturgie setzen statt auf die Erfahrung, bleiben gefangen im Primat des Erkennens. So auch der Versuch von *Denis Villepelet* in: *L'avenir de la catéchèse*, Paris 2003. *Villepelet* behauptet: „Die kritische Situation, in der sich die Katechese heute sieht, lädt dazu ein, den Prozessen der Übermittlung des Evangeliums eine eher kerygmatische als anthropologische Orientierung zu verleihen. Diese beiden Pole stellen die zwei extremen Enden des katechetischen Bogens dar, der seine Spannung bekommt in Funktion zum Gewicht, das ihnen zugewiesen ist. [...] Diese Herausforderung lädt dazu ein, von einer Katechese, die einen schon bestehenden Glauben erhält und bestärkt, zu einer Katechese überzugehen, die das Verlangen nach dem Evangelium hervorruft und das radikal Neue des Evangeliums betont. Man kann nicht so tun, als ob diese Frohe Botschaft schon bekannt und natürlicherweise eingeschrieben wäre im kulturellen Gedächtnis der Individuen“ (ebd.). Und weiter (ebd., 35ff.) interpretiert *Villepelet*, ausgehend von einem Artikel von *Joseph Doré* (Annoncer le Dieu de Jésus-Christ dans un monde d'indifférence, in: *Catéchèse* 110-111(1988) 107-130) die Aufgaben von Katechese im Horizont der beiden möglichen 'großen Wege': den 'aufsteigenden Weg' (von der Erfahrung zum Wort) und den 'absteigenden Weg' (von der Verkündigung zur Erfahrung). Der Horizont ist jedoch beschränkt. Die Alterität Gottes, die Diskontinuität seiner Initiative im Bezug auf die Erfahrung ist nicht begreifbar innerhalb der Polarität des aufsteigenden Wegs (anthropologisch) und des absteigenden Wegs (kerygmatisch). Bei dieser Polarität, die im Primat des Horizontes des Erkennens verbleibt, wird in Wirklichkeit die Transzendenz Gottes bzw. der tiefe Sinn des Menschlichen missachtet.

sehr entscheidende Frage gelegt: Unter welchen Bedingungen kann das Evangelium verstanden werden? Oder noch besser: Von welcher *Position* aus, unter welchem *Horizont* kann das Evangelium verstanden werden? Wenn das Evangelium in den Horizont des Wissens (des Verstehens) eintritt, lässt es dies von innen heraus explodieren. Obwohl verstanden, bleibt es noch zu verstehen, und es erwartet, sich dem *anderen* Horizont zu stellen, damit es weiter verstanden wird.

Man muss aber noch radikaler fragen: Was heißt es, das Evangelium zu verstehen? In welchem Sinn kann man vom Verständnis des Evangeliums oder der Heilsgeschichte sprechen? Und – in erzieherischer Hinsicht: In welchem Sinn kann man das Christus-Geschehen mitteilen? In verschiedenen kirchlichen Erfahrungen werden die narrativen Wege bevorzugt: Es ist zu beobachten, dass die Heilsgeschichte im Grunde nur *erzählt* werden kann<sup>18</sup>; so befreit sie sich auch von apologetischen Problemen (einschließlich des Problems, koste es was es wolle zeigen zu müssen, welche Bedeutung die Erzählung für das Leben hat). Die Erzählung erhält in der Tat letztlich ihre Kraft nicht so sehr im Horizont der Mitteilung des Sinns, sondern vielmehr davon, dass sie eine lebendige Tradition verlängert: Alte Spuren leben auf; hier lädt sie einander ein, diese Spuren noch einmal zu durchlaufen; hier spornt sie dazu an, Raum zu geben für die Spur von Geschenk und Verantwortung, die im Herzen eines jeden Menschen ist.

Der Ort des Sinns des Evangeliums ist zuerst das *Herz* (im biblischen Sinn), dann erst der Verstand. Im Grunde kann man zu Recht sagen, dass man das Evangelium, eher als dass man es begreifen kann, im Herzen bewahren kann ..., man kann es *auswendig lernen*. Zwischen Herz und Erinnerung besteht ein geheimnisvoller Zusammenhang: Die Sprache bewahrt deren Spur, z.B. im englischen 'by heart' oder im französischen 'par coeur'.<sup>19</sup> Müssen wir vielleicht das Auswendiglernen neu entdecken? Müssen wir im Bereich der religiösen Erziehung das Lernen neu bewerten? Müssen wir daran arbeiten, das Lernen im Herzen und im Gedächtnis zu positionieren?

<sup>18</sup> Ein einfacher und tiefer Hinweis auf diesen Weg findet sich im *Deutschen Erwachsenenkatechismus*: „Wenn wir uns also fragen oder wenn wir gefragt werden: Wer ist das eigentlich – Gott?, dann brauchen wir keine komplizierten Spekulationen anzustellen. Wir brauchen uns auch nicht auf ein unbestimmtes Gefühl zu berufen. Noch weniger ist unser Gottesglaube eine Projektion unserer Wünsche und Sehnsüchte. Er ist die Antwort auf Gottes Geschichte mit den Menschen. Wir können deshalb auf die gestellte Frage nicht anders antworten, als indem wir die Geschichte Gottes mit den Menschen erzählen und sagen: Seht da, unser Gott!, der Abraham geführt, Israel befreit, Jesus Christus von den Toten auferweckt, uns in seine Gemeinschaft berufen hat und der kommt, uns zu erlösen (vgl. Lk 21,28). *Der Glaube an Gott lebt aus der Erinnerung und Vergegenwärtigung dieser Geschichte, die ein für allemal geschehen ist* (vgl. Röm 6,10). *Sie ist die Quelle und die Norm unseres Sprechens von Gott und der Grund unserer Hoffnung.*“ (*Deutsche Bischofskonferenz* (Hg.), *Katholischer Erwachsenenkatechismus*. Das Glaubensbekenntnis der Kirche. Erster Band, Bonn 1985, 39 [Hervorhebung: S.C.]). Im italienischen Kontext war es vor allem *Riccardo Tonelli*, der zu einer Glaubenserziehung in der Perspektive der Narration aufgerufen hat (*ders.*, *La narrazione nella catechesi e nella pastorale giovanile*, Leumann-Torino 2002).

<sup>19</sup> *Jacques Derrida* unterstreicht bei seiner Kommentierung der Bergpredigt und besonders der Aussage „Dein Vater, der auch das Verborgene sieht, wird es dir vergelten“ (mehrmals wiederholt: *Mt 6,4.6.18*), dass dies eine Aussage sei, die nicht zu wissen, sondern auswendigzulernen sei. Sie präsentiert sich als eine „Wahrheit zum Auswendiglernen“, wie „eine Art dunkles Sprichwort, das man weitergeben und befördern kann, ohne es zu verstehen, wie eine versiegelte Botschaft, die von Hand zu Hand weiter gereicht wird oder die heimlich vom Mund ins Ohr geflüstert wird“. „Es geht darum, *auswendig zu lernen* (par coeur), jenseits des Sinns“ (*ders.*, *Donare la morte*, Milano 2002, 128f.).

## Bedingungen und Möglichkeiten einer anamnetischen Kultur in Europa<sup>1</sup>.

### *Individuelle, gesellschaftliche und religionspädagogische Aspekte des Gedenkens*

#### 1. Erinnerungsverweigerung als politische Handlung

Ohne Erinnerung könnten wir nicht leben. Die Erinnerung prägt so sehr das, was wir denken, tun, glauben und hoffen, dass menschliches Leben unter den Bedingungen von Kultur und Geschichte nicht möglich wäre, gäbe es nicht individuelle und kollektive Momente des Gedächtnisses. Auch Religion ist ohne Erinnerung nicht denkbar: Überlieferung und Tradition sind andere Worte für Erinnerung, denn die Weitergabe der Glaubenserfahrungen – zunächst in erzählter, dann in schriftlicher Form – kann nur erfolgen, wenn sich die Nachfahren an das erinnern, was sie von früheren Generationen übermittelt bekamen. Wer sich der Erinnerung verweigert, schneidet sich bewusst von einer bestimmten Tradition oder Kultur ab, stellt sich außerhalb eines gesellschaftlichen, politischen oder religiösen Kontextes.

Erinnerungsverweigerung ist eine bewusste Aktion, eine bewusste Re-aktion. Die skandalöse Verweigerung der Teilnahme an einer Gedenkminute für die Opfer des Nationalsozialismus im Landtag des Bundeslandes Sachsen durch die gesamte Fraktion der rechtsradikalen „Nationaldemokratischen Partei Deutschlands“ im Januar 2005 ist ein offener Affront gegen die demokratische Kultur eines Landes, das in besonderer Weise von den Schatten der Vergangenheit geprägt ist. Wer das Gedenken verweigert, will damit brüskieren und verletzen. Erinnerungsverweigerung hat eine politische Stoßrichtung, ist ein politischer, in diesem Fall re-aktionärer Akt.

Wenn ich im Folgenden von Erinnerung, Gedenken und weiter unten auch von 'anamnetischer Kultur' spreche, dann meine ich in erster Linie das Gedenken an die Opfer der Judenvernichtung im Nationalsozialismus. Es geht mir also um eine spezifische Form der Erinnerung, um das Gedenken an eine spezielle Gruppe von Opfern, an die in einer noch zu erläuternden 'Kultur des Erinnerns' in spezieller Weise gedacht werden muss. Dies schließt keineswegs aus, sondern notwendig mit ein, dass die Erinnerungskultur eines Landes oder ganz Europas bestimmte Orte und Zeiten für verschiedene Opfer der Gewalt in Geschichte und Gegenwart schaffen muss. Darauf und auf die Frage, was eine Erinnerungskultur darüber hinaus zu leisten hat, werde ich weiter unten zurückkommen.

Zunächst wähle ich die 'via negationis': Um zu klären, was Erinnerung bedeutet, sollen kursorische Beispiele für die bewusste Entscheidung gegen die Erinnerung aufgeführt werden. Derlei Formen von Erinnerungsverweigerung gibt es in allen europäischen Ländern:

- Ein Land, das 60 Jahre benötigt, bis es ein zentrales, politisch bedeutsames Mahnmal einweiht, um an die Opfer einer bestimmten Phase seiner Geschichte zu erinnern, hat offensichtlich ein Problem mit der Erinnerung. Wie schnell waren die so genannten

<sup>1</sup> Vortrag beim 14. Deutsch-Italienischen Treffen von Religionspädagog/innen, Berlin, 18.-22.9. 2005.

‘Heldengedenkstätten’ in allen Dörfern und Städten errichtet, auf denen alle Namen der im Krieg gefallenen deutschen Soldaten verzeichnet sind? Aus den gleichen Dörfern und Städten sind oft Dutzende, ja Hunderte von Juden deportiert und ermordet worden. Doch es dauerte Jahrzehnte, bis es erste würdige Gedenktafeln und Gedenkfeiern für sie gab. Bis heute gibt es nur selten eine öffentliche Darstellung der Namen der Verschwundenen. Die jahrzehntelange Debatte um die Errichtung einer Holocaust-Gedenkstätte zeigt, wie schwierig es ist, Konsens über die Art und Weise *dieser* Erinnerung an die Vergangenheit herzustellen. Dabei geht es nicht nur um die äußere Form, architektonische Gestaltung und Ausführung des Gesamtprojekts. Jahrelang ging es immer wieder um die Frage, ob wir in Deutschland ein solches Mahnmahl überhaupt brauchen. Im Gegensatz dazu gibt es beispielsweise in den USA schon seit Jahrzehnten an zentralen Stellen so genannte Holocaust-Gedenkmuseen, beispielsweise in Washington D.C., Florida („St. Petersburg“), Philadelphia, Los Angeles usw. Die meisten von ihnen haben ein umfangreiches dokumentarisches, wissenschaftlich-historiographisches ebenso wie pädagogisches Konzept, was insbesondere Bildungsarbeit für Schulen, Jugendgruppen, Universitäten und für den Bereich der Erwachsenenbildung impliziert. Man organisiert wissenschaftliche Tagungen, Wanderausstellungen für Schulen und Städte, gibt Hilfen für die Organisation kommunaler Gedenkfeiern zu bestimmten Gedenktagen usw. Ich rede von den USA, nicht von Deutschland und nicht von Italien. Es scheint in diesen und weiteren europäischen Ländern (beispielsweise Österreich, der Schweiz, Polen) ungleich schwerer zu sein, sich für die Erinnerung an die Gräueltaten der Nationalsozialisten zu engagieren.

- Es gibt weitere Beispiele für verweigerte Erinnerung: Dörfer, politische Gemeinden, Städte verweigern die Erinnerung an Gräueltaten, die auf ihrem Gebiet geschehen sind und in die manche ihrer Bürger, vielleicht sogar namhafte und einflussreiche Bürger oder gar die Stadtführung verwickelt waren. Traurig-berühmtes Beispiel ist der Mord an 42 Juden in der polnischen Provinzstadt Kielce im Juli 1946 (!). Dieses schlimmste antijüdische Pogrom *nach* dem Zweiten Weltkrieg ist auch seit der demokratischen Wende von 1989 weder politisch noch von der Justiz, schon gar nicht von der ortansässigen Bevölkerung wirklich aufgearbeitet.
- Ähnliche Beispiele lassen sich zuhauf aus Deutschland berichten. Nach Ende des Nationalsozialismus war es jahrzehntelang unmöglich bzw. äußerst schwierig, die Reste der zerstörten Synagogen oder die Orte, an denen sie ehemals standen, zu würdigen. In manchen Städten fand man nichts als beispielsweise ein Schild „Zum Gedenken an die Opfer der Gewalt 1939-1945“, so beispielsweise in der Universitätsstadt Tübingen. Zu ‘diesen Opfern der Gewalt’ rechneten nicht wenige, die dieses Schild sahen, auch die Soldaten, die heimatvertriebenen Deutschen und die getöteten SS-Angehörigen. Völlig undifferenzierte Erinnerung bewirkt Unklarheit und Vermischung der Opfer, was zu einer Verwischung der Opfer-Täter-Differenz beiträgt. Des Weiteren: An zahlreichen Orten ging die Zerstörung der ehemaligen Synagogen nach 1945 in anderer Form weiter. Insbesondere im süddeutschen Raum, in dem anders als im nördlichen Deutschland vor allem das so genannte ‘Landjudentum’ stark war (die Juden wurden dort seit der frühen Neuzeit aus den Städten vertrieben und durften nur in Dörfern leben, wo sie sich

v.a. in handwerklichen, geschäftlichen und im landwirtschaftlichen Gewerbe betätigen durften), gab es zahlreiche kleine Synagogen.<sup>2</sup> Manche Gebäude wurden nach 1945 als landwirtschaftliche Lagerhallen benutzt, als Handwerksbetrieb oder als Wohnhaus umgebaut, sodass nichts mehr an die ehemalige Synagoge erinnerte; oder sie wurden einfach abgerissen.<sup>3</sup> Oft war die Politik der Städte und Gemeinden klar: Die Juden sind verschwunden, wir wollen durch nichts mehr an sie erinnert werden, schon gar nicht durch die Reste ihrer Synagogen. In vielen Fällen nämlich waren die ortansässigen NS- und SA-Trupps an der Zerstörung der Synagoge und später an der Deportation der Juden in die Vernichtungslager beteiligt. In vielen Städten konnten die ehemaligen Synagogen nur durch die private Initiative eines kleinen Kreises von Menschen restauriert, als Gedenkstätte oder als Museum hergerichtet und damit gerettet werden – vielfach gegen den Widerstand der Öffentlichkeit und der örtlichen Verwaltung.

- Auch in Italien gibt es unaufgearbeitete Vergangenheit. Nur erwähnen möchte ich, dass Geschichtswissenschaftler den italienischen und insbesondere den südtiroler Behörden bis heute vorwerfen, die eigene NS-Vergangenheit, d.h. die Zeit der Kollaboration mit den deutschen NS-Kriegsverbrechern in der Zeit des italienischen Faschismus zu verdrängen oder nur ungenügend aufzuarbeiten. Eine Art Verweigerung der Erinnerung findet sich z.B. im Zusammenhang mit der Internierung von Juden im KZ Bozen, mit der Deportation der Juden von Bozen und von Meran etc. Damit sei keineswegs gesagt, dass die italienische Bevölkerung den Juden nicht geholfen hätte, im Gegenteil: „Die Italiener leisteten den Juden entschiedener Hilfe als die meisten anderen Völker im Zweiten Weltkrieg.“<sup>4</sup> Dennoch ist deutlich zu sehen, dass die schrecklichen ‘Erfolge’ der von Deutschen initiierten Judenverfolgung in Italien vor allem auf die Hilfe italienischer Kollaborateure zurückzuführen ist und dass Tausende von Juden von der italienischen faschistischen Partei festgenommen wurden, bevor sie dann von *Himmlers* SS-Einheit deportiert und ermordet wurden. Italien wird vorgeworfen, diese faschistischen Verbrechen (ebenso wie die in Afrika und auf dem Balkan) nur zum Teil aufgearbeitet zu haben, meist mit dem Hinweis auf die viel schlimmeren Nazi-Verbrechen der Deutschen. Auch dies, scheint mir, ist ein Beispiel für die Verweigerung bzw. Verzögerung der Erinnerung in Europa. Erst jetzt, im August 2005, hat die Stadt Rom beschlossen, ein Holocaust-Museum zu eröffnen (in der Nähe der ehemaligen Residenz von Mussolini; in dem Museum sollen Erinnerungsstücke, Foto- und Film-Dokumente zur deutschen Besatzungszeit präsentiert werden. Dabei gehe es um die Verfolgung von Juden, und anderer Gruppen wie Roma, politischer Oppositioneller oder Homosexueller).

- Ähnliche Erinnerungsverweigerung und –verzögerung ließe sich zur Kollaborationspolitik des ‘Vichy-Frankreich’ berichten und zu dessen aktiver Mitwirkung an der Deportation von Tausenden von Juden in die Vernichtungslager. Auch hier kam es

<sup>2</sup> Z.B. im schwäbischen Hechingen, Baisingen, Rexingen, im Bodensee-Raum oder in zahlreichen badischen Städtchen wie Kippenheim, Ettenheim, Altdorf, Rust, Schmieheim, Orschweier – zum Überblick: *Joachim Hahn*, Synagogen in Baden-Württemberg, Stuttgart 1987.

<sup>3</sup> Beispielsweise in Bad Rappenau-Grombach wurde 1963 das Rathaus auf den Resten der ehemaligen Synagoge errichtet; in Horb-Rexingen wurde das Synagogen-Gebäude 1952 zu einer evangelischen Kirche umgebaut.

<sup>4</sup> *Israel Gutman u.a.* (Hg.), Enzyklopädie des Holocaust. Die Verfolgung und Ermordung der europäischen Juden. Bd. 2, München – Zürich <sup>2</sup>1998, 653.

Jahrzehnte nach der Befreiung Europas vom Nationalsozialismus nur schleppend zu einer öffentlichen Debatte über die Vergangenheit; meist blockierte eine besondere Form der Erinnerungsverweigerung von Seiten der französischen Behörden und des französischen Staates den Diskurs.

Ich belasse es bei diesen Andeutungen und komme wieder auf 'mein Land', auf Deutschland zurück:

- die mangelnde offene Auseinandersetzung mit der NS-Vergangenheit in der *Adenauer-Ära*;
- die Unfähigkeit der Tätergeneration, mit der nachfolgenden Generation über die Taten zu sprechen<sup>5</sup>;
- die völlig mangelhafte Bearbeitung der Zeit des Nationalsozialismus und des Holocaust in den Schulen bis weit in die 1970er Jahre hinein (ich selbst hatte dies noch hautnah im Geschichtsunterricht so erlebt);
- der so genannte „Historikerstreit“ in den 1980er Jahren um die Frage der Historisierung des Nationalsozialismus<sup>6</sup>;
- die 'Goldhagen-Debatte', also der Aufschrei, der durch Deutschland ging angesichts der Veröffentlichung des Buches „Hitlers willige Vollstrecker“ des amerikanischen Politologen *Daniel Goldhagen*<sup>7</sup>;
- die Diskussionen um die „Wehrmachtsausstellung“<sup>8</sup>;
- und schließlich um das Berliner Holocaust-Mahnmal<sup>9</sup> ...

... all diese und die oben angedeuteten, unvollständigen Beispiele zeigen: Wir sind in Deutschland – vielleicht in ganz Europa – weit entfernt von einer 'Kultur der Erinnerung', die sich offen und in allen Dimensionen (Gesellschaft, Kultur, Bildung, Religion) der Aufarbeitung der Vergangenheit stellt und die, wie ich meine, die Voraussetzung einer wirklich demokratischen Kultur darstellt.

Was heißt jedoch 'Kultur der Erinnerung', was macht sie aus, welche Elemente sind vonnöten?

Ich orientiere mich im Folgenden an dem Konzept einer 'anamnetischen Kultur', wie es *Johann Baptist Metz* in die Diskussion eingebracht hat.<sup>10</sup> *Metz*, der sich als politischer Theologe bezeichnet, also eine Theologie vertritt, die ganz bewusst von dem politischen

<sup>5</sup> Vgl. z.B. *Harald Welzer / Sabine Moller / Karoline Tschuggnall*, „Opa war kein Nazi“. Nationalsozialismus und Holocaust im Familiengedächtnis, Frankfurt/M. 2002.

<sup>6</sup> Vgl. 'Historikerstreit' – Die Dokumentation der Kontroverse um die Einzigartigkeit der nationalsozialistischen Judenvernichtung, München 1987; *Dan Diner* (Hg.), Ist der Nationalsozialismus Geschichte? Zu Historisierung und Historikerstreit, Frankfurt/M. 1987.

<sup>7</sup> *Daniel Jonah Goldhagen*, Hitler's Willing Executioners, New York 1996 [deutsche Ausgabe: Hitlers willige Vollstrecker: Ganz gewöhnliche Deutsche und der Holocaust, Berlin 1996]; vgl. *Michael Schneider*, Die „Goldhagen-Debatte“: Ein Historikerstreit in der Mediengesellschaft, in: Archiv für Sozialgeschichte 37(1997) 460-481; *Johannes Heil* (Hg.), Geschichtswissenschaft und Öffentlichkeit. Der Streit um Daniel J. Goldhagen, Frankfurt/M. 1998.

<sup>8</sup> Vgl. *Hans-Günther Thiele*, Die Wehrmachtsausstellung: Dokumentation einer Kontroverse, Bonn 1997.

<sup>9</sup> Vgl. *Jan-Holger Kirsch*, Nationaler Mythos oder historische Trauer? Der Streit um ein zentrales „Holocaust-Mahnmal“ für die Berliner Republik, Köln 2003; *Michael S. Cullen* (Hg.), Das Holocaust-Mahnmal: Dokumentation einer Debatte, Zürich – München 1999.

<sup>10</sup> *Johann Baptist Metz*, Für eine anamnetische Kultur, in: Hanno Loewy (Hg.), Holocaust: Die Grenzen des Verstehens. Eine Debatte über die Besetzung der Geschichte, Reinbek 1992, 35-41.

Kontext *her* und auf die politische Situation *hin* denkt. Die so verstandene Rede von einer 'Kultur der Erinnerung' hat im Anschluss an Metz und über ihn hinaus individuelle, kollektive, politische, pädagogische und religionspädagogische Aspekte. Im dritten Abschnitt werde ich gesellschaftlich-politische und religionspädagogische Konsequenzen ziehen.

## 2. Dimensionen einer Kultur der Erinnerung

### 2.1 Was will eine 'anamnetische Kultur'?

Als Metz im Jahre 1992 erstmals ausführlicher von einer 'anamnetischen Kultur' sprach, gingen Jahrzehnte seiner Beschäftigung mit dem Theologoumenon des Eingedenkens, der *memoria passionis*, der Theologie nach Auschwitz und dem eher philosophischen Gedanken einer 'anamnetischen Vernunft' voraus.<sup>11</sup> Unter 'anamnetischer Kultur' versteht Metz eine gesellschaftliche Kultur der Erinnerung an das historisch einmalige Verbrechen von Auschwitz.

*„Im Blick auf Auschwitz bleibt für mich freilich die Frage, wie ein Grauen, das sich der historischen Anschauung immer wieder zu entziehen droht, gleichwohl im Gedächtnis behalten werden kann. Das gelingt vermutlich nur einer Historiographie, die ihrerseits von einer anamnetischen Kultur gestützt ist“<sup>12</sup>.*

Damit ist ein *erstes Kennzeichen* der Kultur der Erinnerung benannt: Kultur der Erinnerung ist mehr als geschichtswissenschaftliche Vergewisserung. Das Gedächtnis des Leidens ist mehr als „die Abstraktion der ausschließlich historisierenden Vergegenständlichung dieses Grauens“<sup>13</sup>, aber – ein *zweites Kennzeichen* – auch mehr als eine „moralische Entrüstungs- oder Betroffenheitsrhetorik im Umgang mit dem Holocaust“<sup>14</sup>. Beide Gefahren also müssen vermieden werden: die der Objektivierung und die der Moralisierung, wobei wiederum nicht gesagt werden darf, dass keine objektiven Fakten des historischen Geschehens erforscht werden sollten (im Gegenteil!) oder dass keine moralischen Konsequenzen gezogen werden sollten (auch hier: im Gegenteil!). Geschichtswissenschaft und politische Ethik sind gleichermaßen Verbündete einer anamnetischen Kultur. Jedoch, Auschwitz zu reduzieren auf Zahlen und Fakten auf der einen Seite oder auf Moral auf der anderen Seite, wäre beides eine illegitime Verkürzung.

Wer nun könnte Träger einer Erinnerungskultur sein? Noch einmal Metz: „Indes, eine solche Kultur fehlt uns weithin in Europa, weil uns (seit langem) der Geist fehlt, der in Auschwitz endgültig ausgelöscht werden sollte. Schließlich ist der jüdische Geist der privilegierte Träger einer solchen Kultur.“<sup>15</sup> Hier wird in aller Eindringlichkeit ein *drit-*

<sup>11</sup> Vgl. Johann Baptist Metz, Erinnerung, in: Hermann Krings / Hans-Michael Baumgartner / Christoph Wild (Hg.), Handbuch philosophischer Grundbegriffe, Bd. 1, München 1973, 386-396; ders., Glaube in Geschichte und Gesellschaft. Studien zu einer praktischen Fundamentaltheologie, Mainz 1977; ders., Ökumene nach Auschwitz. Das Verhältnis von Christen und Juden in Deutschland, in: Eugen Kogon / Johann Baptist Metz (Hg.), Gott nach Auschwitz. Dimensionen des Massenmords am jüdischen Volk, Freiburg/Br. u.a. 1986, 121-144; ders., Anamnetische Vernunft, in: Axel Honneth u.a. (Hg.), Zwischenbetrachtungen im Prozeß der Aufklärung (FS: Jürgen Habermas), Frankfurt/M. 1989, 733-738.

<sup>12</sup> Metz 1992 [Anm. 10], 36.

<sup>13</sup> Ebd.

<sup>14</sup> Ebd.

<sup>15</sup> Ebd.

tes Kennzeichen genannt: Eine anamnetische Kultur kann nur im Dialog mit jüdischem Geist, das heißt mit jüdischer Tradition und Gegenwart realisiert werden. „Wir kommen“, schreibt Metz an anderer Stelle, „theologisch nicht mehr hinter Auschwitz zurück. Über Auschwitz hinaus jedoch nur zusammen mit den Opfern von Auschwitz.“<sup>16</sup> Nur eine konsequente Theologie im Horizont des christlich-jüdischen Dialogs kann uns Wege in eine Kultur des Eingedenkens eröffnen. Weiter nennt Metz noch – *viertens* – die Bildungsarbeit, die – *fünftens* – enge Kontakte zu Literatur und bildender Kunst pflegen muss. Gerade in Kunst und Literatur, beispielsweise in den literarischen Bearbeitungen des Holocaust durch *Elie Wiesel*, *Paul Celan*, *Nelly Sachs*, *Ruth Klüger*, *Imre Kertész* und so viele mehr, ist ein anderes Gedenken am Werk als in der Historiographie. *Sechstens* müssen Kirche und Theologie ihre Rolle als Träger einer Erinnerungskultur neu finden und definieren und schließlich – *ein siebtes Kennzeichen* – kann eine anamnetische Kultur nur im ‘Eingedenken fremden Leids’ erfolgen, das heißt im konsequent geführten, ernsthaften Gespräch mit anderen Kulturen und Religionen und deren je spezifischem Leidensgedächtnis.

Metz erwähnt in diesem kleinen Mosaik einer anamnetischen Kultur die ‘Bildungsarbeit’ angesichts von Auschwitz nur knapp. Bildungsarbeit jedoch ist meiner religionspädagogischen Überzeugung nach – neben der politischen Aufarbeitung – *der zentrale Schlüssel* für eine Kultur der Erinnerung. Wie wir alle wissen, hat als einer der ersten der Philosoph *Theodor W. Adorno* die Erziehung nach Auschwitz als zentrale Aufgabe aller Erziehung bezeichnet.

*Er versteht darunter „zwei Bereiche: einmal Erziehung in der Kindheit, zumal der frühen; dann allgemeine Aufklärung, die ein geistiges, kulturelles und gesellschaftliches Klima schafft, das eine Wiederholung [von Auschwitz] nicht zulässt“<sup>17</sup>.*

Unter diesem geistigen, kulturellen und gesellschaftlichen Klima ist eine pädagogische und politische ‘Kultur der Erinnerung’ zu verstehen, die sich offen und bewusst mit der Vergangenheit auseinandersetzt und die Konsequenzen für Gegenwart und Zukunft zieht.

Im Anschluss an Metz und Adorno und auf dem Hintergrund der neueren Literatur zu den vielfältigen Aspekten des Gedenkens schlage ich vor, dass eine anamnetische Kultur auf verschiedenen Ebenen realisiert werden muss. Dabei steht das sozial-ökologische Konzept des amerikanischen Sozialtheoretikers *Urie Bronfenbrenner* im Hintergrund, der soziale Prozesse in einem Mehrebenen-Modell zu erklären versucht, welches die Mikro-, Meso-, Exo- und Makroebene umfasst.<sup>18</sup>

## 2.2 Die Mikroebene einer ‘anamnetischen Kultur’: individuelle Aspekte

Dass Erinnern für den einzelnen Menschen eine besondere Qualität hat, liegt auf der Hand. Schon das Kleinkind lernt, sich an bestimmte Personen, Vorgänge und Räumlichkeiten zu erinnern. Nur im Vertrauten fühlt es sich wohl, in fremder Umgebung und mit fremden Menschen wird es unsicher und bekommt Angst. Erinnerung an Personen,

<sup>16</sup> Metz 1986 [Anm. 11], 124.

<sup>17</sup> *Theodor W. Adorno*, Erziehung nach Auschwitz (1966), in: ders., Erziehung zur Mündigkeit, Frankfurt/M. 1971, 88-104, 91.

<sup>18</sup> Vgl. *Urie Bronfenbrenner*, Die Ökologie der menschlichen Entwicklung, Stuttgart 1989.

Situationen, Erfahrungen und an kognitive Inhalte bestimmen menschliche Lernprozesse das gesamte Leben lang. Die Gedächtnisforschung hat die Bedeutung der Erinnerung für das Menschsein unter anderem auf die Formel gebracht: „Wir sind Erinnerung“<sup>19</sup>. Erinnerung ist ein wesentlicher Teil unserer Identität. Wir sind die, die wir sind, weil wir uns an unsere Kindheit, an Jugenderfahrungen, an biographische Begegnungen in ganz bestimmter Weise erinnern. Identität formt sich aus unserer Lebensgeschichte, also *den* Geschichten unseres Lebens, die wir erinnern, während wir andere verdrängen oder vergessen.

Dabei ist ein besonderes Merkmal der Erinnerung bereits im individuellen Bereich offenkundig: *Erinnerung ist gleichzeitig Deutung*. Selbst wenn Menschen ähnliche Kindheits- oder Jugenderlebnisse erinnern, immer werden sie in bestimmter Weise wahrgenommen, gefiltert und somit ‘tendenziell’ wiedergegeben. Autobiographie ist gedeutete Biographie, keineswegs objektiver Tatsachenbericht. Stets sind wir im Begriff, unsere Erlebnisse zu werten, in ein bestimmtes Licht zu rücken, zu sortieren, zu deuten und umzudeuten. Neue Erlebnisse werden in einer bestimmten, je individuellen Hermeneutik in unser Selbstkonzept eingebaut und als gedeutetes Erlebnis schließlich zur Erfahrung, zur ‘Lebenserfahrung’.

Dabei fallen einige Erlebnisse aus unserer Biographie unter den Tisch, werden verdrängt – bewusst oder unbewusst. Oft sind es unangenehme bis hin zu traumatischen Situationen. Oder Situationen, die nicht so recht in unser Selbstkonzept passen und die wir deshalb lieber ausklammern, verfälscht weitererzählen, verdrängen, vergessen. Diese Form der Erinnerungsverweigerung ist durchaus menschlich, kann aber auch gefährliche Folgen für das Individuum haben: Unverarbeitetes macht krank, Verdrängtes kommt in bestimmten Momenten wieder ans Tageslicht und kann Schaden anrichten – für den Einzelnen und für seine Beziehungen.

### 2.3 Die Mesoebene: Soziale Aspekte des Erinnerns

Identität jedoch ist keine rein individuelle Größe. Der bedeutende Sozialpsychologe (und Überlebende der NS-Vernichtungslager) *Henri Tajfel* hat dafür den Terminus der ‘sozialen Identität’ geprägt.<sup>20</sup> Damit ist gemeint, dass der und die Einzelne sich immer in einem Geflecht von Beziehungen wahrnimmt und darüber definiert. Ich bin nicht nur für mich allein, ich gehöre zu dieser und jener Familie, zu einer Clique, zu einem Verein, zu einer Institution, zu einer Ethnie, zu einem Land, mit denen ich mich jeweils mehr oder weniger stark identifiziere oder gegen sie abgrenze. Ein beträchtlicher Teil unseres Selbstkonzepts wird über Gruppenzugehörigkeit definiert. Die Eigengruppe wird dabei stets eher positiv, die Fremdgruppe eher negativ eingeschätzt (‘Ethnozentrismus’).

Jede Gruppe hat ihre bestimmten Formen der Erinnerung. Das „kollektive Gedächtnis“<sup>21</sup> prägt das Lebensgefühl innerhalb einer fest gefügten Gemeinschaft, es ist verantwortlich für gewisse Sichtweisen und Deutungen von Welt und Geschichte. Die Inter-

<sup>19</sup> *Daniel L. Schacter*, *Wir sind Erinnerung. Gedächtnis und Persönlichkeit*, Reinbek 2001.

<sup>20</sup> Vgl. *Wolfgang Stroebe / Klaus Jonas / Miles Hewstone* (Hg.), *Sozialpsychologie. Eine Einführung*, Berlin u.a. 2002, 559ff.

<sup>21</sup> *Maurice Halbwachs*, *Das kollektive Gedächtnis*, Frankfurt/M. 1985.

pretation historischer Ereignisse ist entscheidend für die Bildung von Gruppenzugehörigkeit, was sich beispielsweise im Judentum an der Erinnerung des Auszugs aus Ägypten im Seder-Mahl festmachen lässt. Deshalb ist in vielen Kulturen und Religionen Erinnerung ein zentrales Moment der Erziehung.<sup>22</sup>

In Zeiten der Pluralisierung und der sich auflösenden kulturellen und religiösen Milieus sind jedoch die Begriffe des 'kollektiven Gedächtnisses' oder des 'kulturellen Gedächtnisses'<sup>23</sup> nicht mehr eindeutig. Wer ist beispielsweise in der deutschen oder italienischen Gesellschaft das 'Kollektiv' oder der Träger einer eindeutigen 'Kultur'? Aus diesem Grunde scheint mir die Rede von einem 'kommunikativen Gedächtnis' des Sozialpsychologen und Soziologen *Harald Welzer* weiterführend<sup>24</sup>, der sich in seiner Forschung intensiv mit der Erinnerung an die NS-Zeit auseinandergesetzt hat. Er bezieht in sein Konzept die Ergebnisse der neueren neurobiologischen Gedächtnisforschung ebenso mit ein wie die kulturell-historische Forschung (*Jan Assmann*) und die Sozialpsychologie. Seine zentralen Aussagen lauten: Das Gedächtnis des Einzelnen bildet sich in einem kommunikativen Prozess, also in Austausch mit dem in der Familie Erfahrenen (insbesondere dem intergenerationellen Gespräch), dem gesellschaftlich und kulturell vorgegebenen (z.B. durch das Bildungsgut, das in der Schule tradiert wird) und den Erinnerungsspuren, die durch die Auseinandersetzung mit Medien (z.B. Filmen) in die eigenen Gedächtnisinhalte importiert werden. Dies geschieht in aktiver Weise, das heißt das Individuum ist Akteur bzw. Subjekt seines eigenen Gedächtnisses, das es in dialogisch-konstruktiver Weise selbst bildet. Und ein zweites Punkt ist für *Welzer* besonders wichtig: Entscheidend für die Erinnerung ist die „emotionale Einbettung“<sup>25</sup>. Die Emotionen sind bei der Bildung des eigenen Gedächtnisses entscheidend, da sie die Erinnerung und die Kommunikation über Erinnerung emotional markieren und damit auf Dauer abspeichern und abrufbar machen. Wir erinnern uns an das, was emotional für uns bedeutsam ist.

*„Das kommunikative Gedächtnis ist mithin ein emotionales Gedächtnis. Es bildet sich in sozialen Austauschprozessen, die aus multimodalen Dialogen bestehen. [...] Emotionen sind die zentralen Motoren, mit deren Hilfe wir Erfahrungen als gut, schlecht, neutral usw. bewerten und entsprechend in unserem Gedächtnis abspeichern.“*<sup>26</sup>

Diese Erkenntnisse sind meines Erachtens entscheidend für bildungsbezogene Konsequenzen.

#### 2.4 Die Makroebene: Politische Aspekte und staatliche 'Kultur des Erinnerens'

Neben individuellen und sozialen Faktoren ist für die Erinnerungskultur eines Landes der politische und staatliche Umgang mit der Vergangenheit entscheidend. Die staatlichen Organe können die Erinnerung an bestimmte (insbesondere schmerzliche) Ereignisse unterdrücken, können Erinnerung verdrehen und für ihre eigenen politischen

<sup>22</sup> Vgl. z.B. *Astrid Greve*, *Erinnern lernen. Didaktische Entdeckungen in der jüdischen Kultur des Erinnerens*, Neukirchen-Vluyn 1999.

<sup>23</sup> *Jan Assmann*, *Das kulturelle Gedächtnis. Schrift, Erinnerung und politische Identität in frühen Hochkulturen*, München 2000.

<sup>24</sup> *Harald Welzer*, *Das kommunikative Gedächtnis. Eine Theorie der Erinnerung*, München 2002.

<sup>25</sup> Ebd., 35 und 111ff.

<sup>26</sup> Ebd., 136.

Zwecke instrumentalisieren (z.B. die Nazis die Erinnerung an den Versailler Vertrag von 1919). Mit Erinnerung wird Politik gemacht. Mit Erinnerung kann man ein Volk gegen das andere aufhetzen. Erinnerung ist immer hoch-politisch!

In Deutschland wurde die oben angesprochene Erinnerungsverzögerung erst durch die Folgen der 1968er-Bewegung, die fortschreitende Liberalisierung und Demokratisierung, die Diskussionen um den „Eichmann-Prozess“ in Jerusalem, die Ausstrahlung von Filmen zum Thema 'Holocaust' etc. langsam aufgebrochen. Von staatlicher Seite setzte die wirkungsgeschichtlich bedeutsame Rede von Bundespräsident *Richard von Weizsäcker* zum 8. Mai 1985 eindeutige Marksteine. Bundespräsident *Roman Herzog* hat im Jahre 1996 diese Linie weitergeführt, indem er den 27. Januar zum nationalen Gedenktag an die Befreiung von Auschwitz erklärt hat, was inzwischen reichhaltige Aktivitäten an Schulen und in öffentlichen Einrichtungen bewirkt. Und zum 8. Mai 2005, 60 Jahre nach Kriegsende, hat Bundespräsident *Horst Köhler* in seiner Rede unzweideutig formuliert: „Es gibt keinen Schlussstrich“<sup>27</sup> unter die Erinnerung an den Nationalsozialismus und seine Opfer!

Auch auf der Ebene der Parlamente und der Bundesländer gibt es inzwischen zahlreiche Gesten, Erklärungen und politische Programme für eine 'Kultur der Erinnerung'. Bildungspolitisch und pädagogisch bedeutsam sind beispielsweise die Arbeiten der 'Landeszentralen für politische Bildung', die zusammen mit ihrer Bundeszentrale wesentliche Beiträge zur NS-Aufarbeitung leisten. Auch Städte, Dörfer, Gemeinden haben zunehmend die Erinnerung z.B. an den 9. November 1938 als politisch relevanten Faktor erkannt. Inwieweit die Reden und Gesten jedoch nur ritualisierte Formen der 'political correctness' darstellen, muss im Einzelfall geprüft werden. Denn dies ist die große Gefahr einer staatlichen Erinnerungskultur: dass sie in äußerlichen Riten und leeren Formeln erstarrt. Deshalb muss sie von einer pädagogischen und gesellschaftlich-kulturellen Anstrengung für die Erinnerung getragen werden.

Als gesellschaftlich relevante Größen fungieren auch die Kirchen. Deshalb abschließend zu diesem Punkt einige Aspekte kirchlich-theologischen Erinnerns.

### 2.5 *Theologische und kirchliche Aspekte des Erinnerns auf Mikro-, Meso- und Makroebene*

Phänomenologisch gesehen sind die Kirchen bedeutende Träger der Erinnerungskultur an die NS-Vergangenheit. Obwohl es in Kirche und Theologie bis heute wesentliche Blockaden bei der Aufarbeitung der eigenen Schuld-Geschichte gibt<sup>28</sup>, sind die Kirchen in Deutschland auf nationaler Ebene und vor Ort in vielen Städten und Gemeinden Akteure an Gedenktagen, für Gedenkinitiativen, zum Erhalt und zur konstruktiven Nutzung von Gedenkortern (z.B. ehemaligen Synagogen). Nicht nur den zahlreichen Erklärungen (z.B. in der katholischen Kirche seit der *Würzburger Synode* mit ihrem Be-

<sup>27</sup> „Begabung zur Freiheit“ - Rede von Bundespräsident *Horst Köhler* bei der Gedenkveranstaltung im Plenarsaal des Deutschen Bundestages zum 60. Jahrestag des Endes des Zweiten Weltkrieges in Europa, Berlin 08.05.2005 (Internetpublikationen des Bundespräsidialamts).

<sup>28</sup> Vgl. z.B. *Rainer Bendel* (Hg.), *Die katholische Schuld? Katholizismus im Dritten Reich - Zwischen Anpassung und Widerstand*, Münster 2002.

schluss „Unsere Hoffnung“ 1975<sup>29</sup>), sondern vor allem den Initiativen von Kirchengemeinden ist es zu verdanken, dass diejenigen nicht vergessen werden, um die es in einer anamnetischen Kultur zentral gehen muss: die Opfer, die Verschwundenen, die Ermordeten.

In der theologischen Wissenschaft ist seit den Arbeiten zu einer „Theologie nach Auschwitz“ im Kontext der Politischen Theologie von *Johann Baptist Metz*, *Dorothee Sölle* und *Jürgen Moltmann* die Kategorie der Erinnerung für alle theologischen Disziplinen eingefordert. Dies heißt, dass sie sich nicht nur in allgemeiner Weise mit der Frage nach dem Leiden beschäftigen, sondern sich konkreten historischen Leidenssituationen zuwenden müssen – in Deutschland in erster Linie der Shoah, der Massenvernichtung der Juden im Nationalsozialismus. Hier geht es nicht zuerst um eine pädagogische oder ethische Fragestellung, sondern um die Gottesfrage selbst. Gott selbst steht zur Debatte, nicht in seiner Existenz, sondern in dem Bild, das wir uns von ihm machen. Damit wird „Auschwitz der Anlass für eine radikale Rückfrage des Christentums und der Theologie nach sich selbst“<sup>30</sup>. Diese Rückfrage betrifft alle theologischen Disziplinen, insbesondere die Theorie und die Praxis des christlich-jüdischen Dialogs.<sup>31</sup>

Doch innerhalb der wissenschaftlichen Theologie zeigt sich die Verweigerung der Erinnerung subtiler als in manchen gesellschaftlichen Diskursen. Sie erfolgt eher implizit, indem theologisch gedacht wird, ohne sich von dem historischen Schrecken, der Auschwitz auf uns legt, erschüttern oder irritieren zu lassen; indem Theologie getrieben wird, die sich zwar an das allgemeine ‘Leiden der Menschheit’ erinnert, aber dem konkreten Gesicht der Opfer, der geschundenen Männer, Frauen und Kinder nicht standhält. Auch hier gilt: Die konkrete Erinnerung schmerzt, irritiert die Selbstgewissheit, verunsichert ein fertiges System an Glaubenssätzen und lässt Theologie eher als fragmentarische Suche nach Gottes Wirklichkeit in einer „Landschaft aus Schreien“ (*Nelly Sachs*) zurück. Doch gerade darin kann sie ihre Kraft und Demut beweisen.

Inzwischen kam es zu einer breiteren Diskussion über die Bedingungen einer anamnetisch sensiblen Theologie.<sup>32</sup> Dabei ist deutlich geworden:

- Erinnerung ist eine theologische Basiskategorie;
- Erinnerung ist theologisch in erster Linie Gedächtnis der Opfer und Besiegten der Geschichte, die von Gott niemals vergessen werden;
- *Memoria Iesu Christi* ist gleichermaßen *memoria passionis* wie *memoria resurrectionis*;
- Erinnerung ist eine elementare Handlung des Glaubens;

<sup>29</sup> Beschluss „Unsere Hoffnung“, in: Ludwig Bertsch u.a. (Hg.), *Gemeinsame Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland. Beschlüsse der Vollversammlung. Offizielle Gesamtausgabe I*, Freiburg/Br. u.a. 1976, 84–111, insb. 108f.

<sup>30</sup> Metz 1986 [Anm. 11], 130.

<sup>31</sup> Vgl. u.a. *Manfred Görg / Michael Langer* (Hg.), *Als Gott weinte. Theologie nach Auschwitz*, Regensburg 1997.

<sup>32</sup> Vgl. *Katharina von Kellenbach / Björn Krondorfer / Norbert Reck* (Hg.), *Von Gott reden im Land der Täter. Theologische Stimmen der dritten Generation seit der Shoah*, Darmstadt 2001; *Paul Petzel / Norbert Reck* (Hg.), *Erinnern. Erkunden zu einer theologischen Basiskategorie*, Darmstadt 2003.

- die Eucharistie ist Ort einer liturgischen Erinnerungskultur („Tut dies zu meinem Gedächtnis“), aber Erinnerung darf kirchlich nicht auf die Eucharistie beschränkt bleiben;
- Erinnerung im Christentum muss theologisch immer die Erinnerung an die jüdischen Wurzeln und an die jüdische Gegenwart umfassen;
- Erinnerung ist kirchlich und theologisch gesehen ein Akt des Einzelnen (vor Gott), der Gemeinde (liturgisch und im Tun), sowie der größeren Gemeinschaft (Kirche und Theologie in Staat und Gesellschaft), das heißt sie ereignet sich gleichermaßen auf Mikro-, Meso- und Makroebene.

Einen Aspekt der neueren Diskussion, der von erheblicher praktischer Relevanz ist, möchte ich herausgreifen. Wenn anamnetische Vernunft vor allem das Eingedenken des Leidens bedeutet und die Opfer und Besiegten in den Mittelpunkt des Erinnerungsakts stellt, dann darf Erinnerung nicht halbiert werden. Denn die menschliche Geschichte besteht nicht nur aus Leiden, sondern auch aus der Befreiung von Leiden und aus kulturellen Leistungen, die zur Humanität wesentlich dazu gehören. Der Religionsphilosoph *Heinz Robert Schlette* schreibt hierzu:

*„Dies würde erfordern, dass die im Laufe der Geschichte manifest gewordene Kreativität des Menschengeschlechts in die Anamnese einbezogen wird.“<sup>33</sup>*

Was dies für die konkrete, praktische Erinnerungsarbeit bedeutet, werde ich nun in einem kurzen, thesenartigen dritten Abschnitt erläutern.

### 3. Handlungsperspektiven für eine anamnetische Kultur

Aus den bislang angesprochenen Dimensionen und Ebenen der Erinnerung ergeben sich zwangsläufig konkrete Handlungsoptionen, die ich nun thesenartig zur Diskussion stelle. Ich sehe mehrere ‘Schlüssel’ für eine breite Kultur der Erinnerung in Deutschland – und vielleicht in ganz Europa:

- *Schlüssel 1:* Eine ‘Kultur der Erinnerung’ muss auf allen Ebenen etabliert werden, der individuellen, sozialen, gesellschaftlich-politischen und religiösen Ebene. Sie muss von vornherein der Gefahr der Verstarrung und bloßen Ritualisierung widerstehen.
- *Schlüssel 2:* Staatliche Gedenktage und offizielle Gedenkfeiern sind wichtig, aber sie müssen ergänzt und gestützt werden durch eine bildungspolitische und pädagogische Erinnerungskultur, die von staatlicher und kirchlicher Seite ideell und finanziell gefördert wird.
- *Schlüssel 3:* Wichtig ist eine *differenzierte* Erinnerungskultur. Für jede Opfergruppe muss es Orte und Zeiten geben, an und in denen speziell ihrer gedacht wird. Das Leiden der einen darf nicht gegen das der anderen ausgespielt werden.
- *Schlüssel 4:* Das gegenwärtige Judentum ist Träger und Gesprächspartner einer Erinnerungskultur an Auschwitz in Europa. Das impliziert Dialog mit dem Judentum auf allen Ebenen und fordert insbesondere das Element der Begegnung. Begegnung mit Juden darf allerdings keineswegs nur als Begegnung mit der Leidensgeschichte der Juden in Europa gedeutet und geführt werden. Insbesondere in pädagogischen Prozessen ist

<sup>33</sup> *Heinz Robert Schlette*, Erinnerung – Zweifel – Affirmation. Anmerkungen zur „anamnetischen Vernunft“, in: Petzel / Reck 2003 [Anm. 32], 203-210, 208.

darauf zu achten, dass das Judentum nicht nur in Leidenskategorien wahrgenommen, sondern dass an die religiös, kulturell, geistig und menschlich bedeutsamen Errungenschaften der Geschichte und der Gegenwart des Judentums in Europa angeknüpft wird.

• *Schlüssel 5:* Die von *Adorno* geforderte „Erziehung nach Auschwitz“ muss heute in eine allgemeine „Unterweisung ins Eingedenken“<sup>34</sup> münden, die die Bedingungen einer pluralen und multikulturellen Gesellschaft zur Grundlage hat.<sup>35</sup> Das 'Eingedenken fremden Leids' bedeutet, wie oben schon gesagt, ein konsequent geführtes, ernsthaftes gesellschaftliches Gespräch mit anderen Kulturen und Religionen und deren je spezifischem Leidensgedächtnis.

• *Schlüssel 6:* Erinnerung an die Schrecken der Geschichte geschieht nicht in erster Linie aus pädagogischen Gründen und im Blick auf Erziehung und Zukunft, sondern ist zweckfrei und gedenkt der Opfer um ihrer selbst willen.

• *Schlüssel 7:* Trotzdem ist 'Bildung' eine zentrale Voraussetzung und gleichzeitig ein Ergebnis der Erinnerungskultur. 'Anamnetische Bildung' muss sich zwischen den didaktischen Brennpunkten von 'Erinnerung' und 'Begegnung' vollziehen (Symbol Ellipse). Die Auseinandersetzung mit der Leidensgeschichte des Judentums muss *vor* und *in* der Begegnung mit dem in Deutschland und Europa lebendigen Judentum geschehen. Beispielsweise können Synagogenbesuche, die gut pädagogisch vorbereitet, interaktiv und nicht nur als passive 'Synagogenführung' gestaltet werden, das Bewusstsein von der Gegenwart jüdischen Lebens vertiefen.

• *Schlüssel 8:* Eine pädagogische Erinnerungskultur muss eine doppelte Subjektorientierung umfassen.<sup>36</sup> Das bedeutet, dass sie sowohl auf die Subjekte der Vergangenheit konzentriert sein muss (konkrete Biographien von Opfern, z.B. von Deportierten und Ermordeten aus der eigenen Stadt) als auch auf die Subjekte der Gegenwart (Zugänge und Blockaden der heutigen jungen Generation zur Erinnerung). Dabei müssen aktuelle Forschungen zum Geschichtsbewusstsein von Jugendlichen in Deutschland und Europa<sup>37</sup>, zum Umgang mit Nationalsozialismus und Holocaust durch die zweite, dritte und vierte Generation<sup>38</sup> sowie zum intergenerationellen Gespräch<sup>39</sup> berücksichtigt werden.

<sup>34</sup> *Micha Brumlik*, *Gerechtigkeit zwischen den Generationen*, Berlin 1995, 89ff.

<sup>35</sup> Vgl. *Bernd Fechler / Gottfried Kößler / Till Liebertz- Groß* (Hg.), „Erziehung nach Auschwitz“ in der multikulturellen Gesellschaft. Pädagogische und soziologische Annäherungen, Weinheim 2000.

<sup>36</sup> Vgl. *Otmar Fuchs / Reinhold Boschki / Britta Frede* (Hg.), *Zugänge zur Erinnerung. Bedingungen anamnetischer Erfahrung. Studien zu einer subjektorientierten Erinnerungsarbeit*, Münster 2001.

<sup>37</sup> Vgl. *Jörn Rüsen* (Hg.), *Geschichtsbewusstsein. Psychologische Grundlagen, Entwicklungskonzepte, empirische Befunde*, Köln u. a. 2001; *Bodo von Borries*, *Das Geschichtsbewusstsein Jugendlicher. Erste repräsentative Untersuchung über Vergangenheitsdeutungen, Gegenwartswahrnehmungen und Zukunftserwartungen von Schülerinnen und Schülern in Ost- und Westdeutschland*, Weinheim – München 1995; *ders.*, *Jugend und Geschichte. Ein europäischer Kulturvergleich aus deutscher Sicht*, Opladen 1999.

<sup>38</sup> Vgl. *Johanna Pütz*, *In Beziehung zur Geschichte sein. Frauen und Männer der dritten Generation in ihrer Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus*, Frankfurt/M. 1999; *Dan Bar-On / Konrad Brendler / A. Paul Hare* (Hg.), „Da ist etwas kaputt gegangen an den Wurzeln“. Identitätsformen deutscher und israelischer Jugendlicher im Schatten des Holocaust, Frankfurt/M. – New York 1997; *Michael Kohlstruck*, *Zwischen Erinnerung und Geschichte. Der Nationalsozialismus und die jungen Deutschen*, Berlin 1997. Zum Überblick: *Ulrike Bechmann*, Was denken eigentlich die 'Subjekte der Erinnerungskultur'? Analyse und Interpretation von Jugendstatements, in: *Fuchs / Boschki / Frede* 2001 [Anm. 36], 57-91.

- *Schlüssel 9:* Pädagogische Arbeit im Kontext der Erinnerung an die NS-Zeit muss die „emotionale Einbettung“ (Welzer) der Erinnerung berücksichtigen und pädagogische Arrangements so gestalten, dass die emotionale Seite des Lernens an Erinnerung stark gemacht wird.<sup>40</sup> Dies kann insbesondere in der Begegnung mit Zeitzeugen oder deren Nachfahren und in Auseinandersetzung mit literarischen und künstlerischen Bearbeitungen des Holocaust geschehen. Dazu gehört auch das Lernen an Gedenkstätten.
- *Schlüssel 10:* In Schulen muss ein handlungsorientierter Unterricht zu Erinnerung den kognitiv orientierten Unterricht notwendig ergänzen, auch im Religionsunterricht. Dies kann z.B. in der Arbeit mit Gedenkstätten erfolgen, die sinnvoll vorbereitet, begleitet und nachbereitet werden muss.<sup>41</sup> Dabei erfordern verschiedene Orte des Gedenkens verschiedene pädagogische Konzepte: Gedenkstätten nationalsozialistischen Unrechts (ehemalige KZs); nationales Mahnmal mit Infozentrum in Berlin; Orte jüdischer Geschichte und jüdische Museen; Begegnung mit dem gegenwärtigen Judentum in jüdischen Gemeinden und Synagogen.
- *Schlüssel 11:* Da für Jugendliche die Theodizeefrage eine „Einbruchsstelle für den Verlust des Glaubens an Gott“<sup>42</sup> darstellt (Karl Ernst Nipkow), ist die religiöse Dimension der Erinnerung unbedingt mit zu berücksichtigen. Die Gottesfrage angesichts des Schreckens von Auschwitz kann an den Orten des Gedenkens authentisch gestellt werden; sie kann durch literarische Texte (z.B. von *Elie Wiesel*) stimuliert und durch kreative Auseinandersetzung von den jungen Menschen bearbeitet werden (eigene Gedichte, Gebete, Klagepsalmen etc.).
- *Schlüssel 12:* Eine kirchliche Erinnerungskultur kann die staatliche ergänzen und vertiefen, da sie liturgische Formen des Erinnerns entwickeln kann, die Frage nach Schuld und Vergebung nicht leichtfertig beantwortet, sondern offen hält, die Frage nach der menschlichen Fähigkeit zum Bösen mit der Gottesfrage verbindet und den Blick unablässig auf die Leidensgeschichte der Opfer richtet.

#### 4. Schluss: Die Krankheit des Vergessens

Der Auschwitzüberlebende *Elie Wiesel* hat seinen Roman „Der Vergessene“ selbst als seinen traurigsten und deprimierendsten bezeichnet.<sup>43</sup> Warum? Die zentrale Figur Elchanan, selbst Überlebender der Vernichtungslager, leidet im Alter an einer für ihn fürchterlichen Krankheit: Alzheimer. Er merkt, wie er mehr und mehr vergisst, was er und die Juden seiner Heimat erlebt und erlitten hatten. Verzweifelt erzählt er seinem Sohn Malkiel alle Einzelheiten, an die er sich noch erinnern kann – immer wieder und immer wieder. Malkiel tritt das Gedächtnis-Erbe bewusst an und reist sogar in die Stadt

<sup>39</sup> Vgl. *Welzer / Moller / Tschuggnall* 2002 [Anm. 5]; *Harald Welzer / Robert Montau / Christine Plaf* (Hg.), „Was wir für böse Menschen sind!“ Der Nationalsozialismus im Gespräch zwischen den Generationen, Tübingen 1997.

<sup>40</sup> Vgl. *Albrecht Lohrbächer / Helmut Ruppel / Ingrid Schmidt / Jörg Thierfelder* (Hg.), Schoa. Schweigen ist unmöglich. Erinnern, Lernen, Gedenken, Stuttgart 1999.

<sup>41</sup> Vgl. *Helmut Ruppel / Ingrid Schmidt* (Hg.), Warum soll ich trauern? Gedenkstättenbesuche vorbereiten und begleiten, Berlin 2002.

<sup>42</sup> *Karl Ernst Nipkow*, Erwachsenwerden ohne Gott? Gotteserfahrung im Lebenslauf, München 1987, 56.

<sup>43</sup> *Elie Wiesel*, Der Vergessene, Freiburg/Br. u.a. 1990.

der Kindheit seines Vaters, aus der die Juden in die Vernichtungslager deportiert wurden, um die Erinnerung zu vervollständigen. Auf dem dortigen Friedhof legt er den Schwur ab: „Ich werde an seiner Statt Zeugnis ablegen, werde für ihn reden.“<sup>44</sup> Kirche, Theologie und Religionspädagogik, die die Erinnerung an konkrete Leidensgeschichten wachhalten wollen, müssen sich zur Aufgabe machen, an Statt der Opfer Zeugnis abzulegen, um der Erinnerungsverweigerung und dem Vergessen zu widerstehen.

<sup>44</sup> Ebd., 296.

## Glaubensvermittlung heute in der Kirche in Italien<sup>1</sup>.

### Ein Überblick

#### Einige Vorbemerkungen

1. Das Anliegen dieses Beitrages ist es, die Situation in Italien zu beschreiben. Es geht darum, Rechenschaft zu geben über die auftretenden Probleme und die neuen Perspektiven, welche die durch den kulturellen Wandel gesetzten Impulse der Glaubensvermittlung in Italien geben. Keine leichte Aufgabe aufgrund der Komplexität der Aspekte, die durch die eintretenden Veränderungen berührt werden. Die Variablen sind zahlreich. Es muss darauf hingewiesen werden, dass bereits vor zwei Jahren beim Treffen in Messina Giuseppe Ruta einen guten und weiterhin gültigen Vortrag über die Situation der religiösen Erziehung gehalten hat.<sup>2</sup>

2. Will man über die Situation der Glaubensvermittlung in Italien informieren, so verlangt dies eine doppelte Aufmerksamkeit: zum einen hinsichtlich der Glaubenserziehung im kirchlichen Umfeld, zum anderen hinsichtlich des Religionsunterrichts im schulischen Umfeld. Ich werde einerseits Rechenschaft geben über den Ansatz der christlichen Initiation, wie er sich aus den Rückmeldungen ergibt, die aus den realen Erfahrungen in den Kirchengemeinden gewonnen wurden, zum anderen werde ich über die neuen Entwicklungen informieren, die durch die Schulreform für den Religionsunterricht angestoßen wurden.

3. Schließlich werde ich mich mit einigen Projekten beschäftigen, aus denen man die Bedeutung ableiten kann, die dem 'Schaffen von Erinnerung' (*fare memoria*) in der Glaubensvermittlung zukommt. Es handelt sich um didaktische Projekte, die sich der christlichen Kunst als eines Textes bedienen, um den Glauben in der Spur der christlichen Tradition zu vermitteln. Und dies sowohl in der Katechese als auch im Religionsunterricht.

4. Wir gehen heute von einer Unterscheidung und einer Komplementarität von Katechese in der Kirchengemeinde und schulischem Religionsunterricht aus. Während die Katechese darauf zielt, die Glaubenszustimmung in einer Erfahrung ermöglichenden und ganzheitlichen Atmosphäre anzuregen und zur Reife zu bringen, steht der Religionsunterricht allen offen, weil es ja seine Aufgabe ist, in die Kultur einzuführen, mit den anderen Schulfächern zusammenzuarbeiten und zu einer Reifung im Respekt und im Dialog mit anderen Glaubensbekenntnissen und Weltanschauungen beizutragen.

## 1. Die Antwort auf die kontextuellen Herausforderungen an die Glaubensvermittlung

### 1.1 Eine Situation im Umbruch und die Auswirkungen auf die religiöse Erziehung

Ich werde mich nicht damit aufhalten, die sozial-kulturellen Phänomene zu erläutern, sondern auf die Auswirkungen hinweisen, die diese innerhalb der Kirche in Italien ha-

<sup>1</sup> Übersetzung: Stephanie Schöber und Werner Simon.

<sup>2</sup> Vgl. Giuseppe Ruta, *Catechesi e insegnamento della religione cattolica oggi in Italia: risorse, problemi e prospettive*, in: *Itinerarium* 12 (26/2004) 95-112 (deutsch: *Katechese und Religionsunterricht in Italien heute: Möglichkeiten, Probleme, Perspektiven*, in: *RpB* 52/2004, 91-104).

ben, um zu verdeutlichen, wieviel geschieht, um die Glaubensvermittlung sowohl im kirchlichen Umfeld als auch im schulischen Umfeld neu zu beleben.

Italien muss einerseits dem Laizismus Rechnung tragen, der immer mehr und immer aggressiver um sich greift, andererseits der Konfrontation mit einem religiösen Markt, der gespeist wird durch Immigrationswellen von Menschen verschiedener Kultur und verschiedenen religiösen Bekenntnisses. Relevant, auch im Licht neuer Untersuchungen, ist, was *Papst Johannes Paul II.* im Apostolischen Schreiben „*Ecclesia in Europa*“ (2003) feststellt: Wie inzwischen generell ganz Europa ist auch Italien „zu jenen traditionell christlichen Gebieten zu rechnen, in denen außer einer Neuevangelisierung in bestimmten Fällen eine Erstevangelisierung nötig erscheint.“<sup>3</sup>

Wie sich an einigen Studien aufzeigen lässt<sup>4</sup>, treten Tendenzen hervor, die sich kontinuierlich auf die durch Auswirkungen des Säkularismus, des Utilitarismus und des Relativismus verwüstete religiöse Situation auswirken und die darauf zielen, das Christentum zum Verschwinden zu bringen. Davon sind vor allem die Bereiche der Familie und der Jugendlichen betroffen. Es ist mittlerweile nur allzu evident, dass die Glaubensvermittlung an die nächsten Generationen in einem hohen Prozentsatz der Kernfamilien unterbrochen ist und sich in der Konsequenz eine dauerhafte missionarische Situation herausbildet.

Die christlichen Gemeinden nehmen sich Jahr für Jahr immer bewusster vor, sich dem dringenden Problem zu stellen, wie der Glaube zu vermitteln sei, nachdem sich erweist, dass heute das tridentinische Modell der Glaubensvermittlung nicht mehr ausreicht, um ‘Christen zu schaffen’ (*fare i cristiani*): ein Modell, das sich auf die schulische Unterweisung in der christlichen Lehre konzentriert und das dabei der Sakramentalisierung viel Raum gibt, ohne dass eine erste angemessene Evangelisierung stattfindet. Gerade die christliche Initiation der Kinder und der Jugendlichen kann jedoch nicht auf Fixpunkte setzen, d.h. auf Bedingungen, die gestuft die Hoffnung auf positive Ergebnisse nähren, wenn sie nicht selbst gut durchgeführt wird, d.h., wenn sie nicht die Bedeutung der Erwachsenen als der ersten Adressaten der Katechese berücksichtigt und vor allem die Erstverkündigung des Evangeliums akzentuiert.

Zu Recht ist die *eine* Frage, die sich alle bei Zusammenkünften und Seminaren auf nationaler Ebene<sup>5</sup>, in Publikationen<sup>6</sup> und in Überlegungen auf diözesaner Ebene<sup>7</sup> stellen,

<sup>3</sup> *Papst Johannes Paul II.*, Apostolisches Schreiben *Ecclesia in Europa* [28.6.2003], Nr. 43 (hier zitiert nach: *Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz* (Hg.), Nachsynodales Apostolisches Schreiben *ECCLESIA IN EUROPA* von Papst Johannes Paul II., Bonn 2003, 46).

<sup>4</sup> Ich beziehe mich auf zwei Untersuchungen, in denen der italienischen Realität breit Raum gegeben wird: *Renzo Gubert*, *Giovani, società, educazione nell' Europa del 2000*, Perugia 1998; *Laura Paoletti* (Hg.), *L'identità in conflitto dell' Europa*. Cristianesimo, laicità, laicismo, Bologna 2005.

<sup>5</sup> Vgl. z.B. *Servizio Nazionale del Catecumenato*, *L'iniziazione cristiana*. 1. Orientamenti per il catecumenato degli adulti, 2. Orientamenti per l'iniziazione cristiana dei fanciulli e dei ragazzi. Atti dei Seminari di Studio 1998-2000 = Quaderni CEI 29 (13/2000); *Commissione Episcopale per la Dottrina della fede*, *L'annuncio e la catechesi*. La prassi ordinaria di iniziazione cristiana: nodi problematici e ricerche di nuove vie. Atti del Seminario Nazionale - Roma 10-12 aprile 2002 = Quaderni CEI 31 (17/2002); *Ufficio Catechistico Nazionale*, *Il primo annuncio in parrocchia*. Atti del Convegno Nazionale dei Direttori degli Uffici Catechistici diocesani (Rocca di Papa 16-19 giugno 2003) = Quaderni CEI 32 (6/2003); *Dass.*, *La parrocchia vive la domenica*. Atti del Convegno Nazionale dei Direttori degli Uffici Catechistici, Liturgici e Caritas diocesani (Lecce 14-17 giugno 2004) = Quaderni CEI 33 (4/2004).

zu einem 'Leitmotiv' geworden: Sind unsere Pfarrgemeinden noch in der Lage, das Evangelium zu vermitteln, dass Jesus Christus das Fundament des Lebens sein kann? Diese Frage ruft weitere hervor: Wie setzen wir die Pfarrgemeinden in die Lage, den so dringend gewordenen Mentalitätswandel zu vollziehen, sodass sich das Evangelium kontinuierlich auf das soziale Geflecht auswirkt und dass unsere religiöse Erziehung in der Lage ist, 'neue Christen zu schaffen' (fare nuovi cristiani)? Wie schafft man es, das Modell der *christlichen Initiation* wirksam werden zu lassen und in die jeweiligen Kontexte zu übersetzen, das in drei Veröffentlichungen der *Italienischen Bischofskonferenz (CEI)* zum Ausdruck gebracht wird: „*Der Katechumenat der Erwachsenen*“ (1997), „*Orientierungen für die christliche Initiation der Kinder und der Jugendlichen im Alter von 7 bis 14 Jahren*“ (1999), „*Orientierungen für die Wiedererweckung des Glaubens und die Vollendung der christlichen Initiation im Erwachsenenalter*“ (2003)<sup>8</sup>

Aus dem Kern der 'Orientierungen' der CEI erwächst die Notwendigkeit, die Vorstellung von der Katechese innerhalb der Pfarrgemeinden neu zu formulieren: als einer Katechese, die sich entschieden ausrichtet auf eine wirkliche Initiation, die zu einer persönlichen und gemeinschaftlichen Beziehung mit Jesus Christus führt.

Aber wie kann man ein Bewusstsein vom christlichen Leben besitzen, wenn eine Evangelisierung fehlt? In der Tat haben in Italien viele die Taufe als Säuglinge empfangen, aber ohne später evangelisiert worden zu sein.

In diesem Kontext steht die vierte Veröffentlichung der CEI: „*Das ist unser Glaube*“ (2005)<sup>9</sup>, die ganz der *Erstverkündigung* gewidmet ist, im Bewusstsein, das es keine 'Wiedergeburt' geben kann, wenn nicht die Verkündigung des Evangeliums gesichert ist. Es handelt sich um Orientierungen, die alle in die Richtung gehen, einen neuen Impuls zu setzen für eine Wiederbelebung der Orte und eine adressatenbezogene Ordnung der Inhalte der Verkündigung des Evangeliums. Diesbezüglich hat sich die CEI auch in dem Pastoral Schreiben „*Das missionarische Gesicht der Pfarreien in einer Welt, die sich wandelt*“ (2004)<sup>10</sup> geäußert.

Daraus ergibt sich als erste Fragestellung: Welche Beziehung besteht zwischen den pastoralen Orientierungen und der Praxis? Der Moment scheint gekommen zu sein, an dem

<sup>6</sup> Vgl. *Walter Ruspi*, Disagi e prospettive nella prassi pastorali italiana dell' iniziazione cristiana dei fanciulli e dei ragazzi, in: *Orientamenti pastorali* 47 (1/1999) 45-57; *Emilio Alberich*, Il futuro della catechesi dell' iniziazione cristiana. Alla ricerca di un nuovo modello, in: *Scuola Cattolica* 129 (3/2001) 541-557; *Giuseppe Morante*, L' iniziazione cristiana dei ragazzi oggi in Italia. Riflessioni in margine a documenti ufficiali e prassi ecclesiale, in: *Salesianum* 64 (3/2002) 475-511; *Luciano Meddi* (Hg.), *Diventare cristiani. La catechesi come percorso formativo*, Napoli 2002; *Approfondimenti: le tre Note della CEI* [Dossier], in: *Catechesi* 73 (1/2004) 8-64.

<sup>7</sup> Die Berichte über die diözesanen Treffen sind zahlreich, sodass ich nur auf die jüngeren hinweise: *Ufficio Catechistico Regionale Calabro*, Come si diventa cristiani oggi, in Calabria: primo annuncio e iniziazione cristiana. Atti del Convegno regionale (Campora S. Giovanni 1-4 luglio 2003), Reggio Calabria 2004; *Giorgio Ronzoni* (Hg.), *Iniziazione cristiana: invito alla speranza*. Atti del Convegno Regionale del Triveneto (Padova 2 giugno 2004), Padova 2004.

<sup>8</sup> Vgl. *Conferenza Episcopale Italiana*, L' iniziazione cristiana. 1. Catechumenato degli adulti, 2. Catechumenato dei fanciulli e dei ragazzi, 3. Itinerari per il risveglio della fede cristiana, Leumann-Torino 2004 (Textsammlung der drei Veröffentlichungen, die vom Ufficio Catechistico Nazionale herausgegeben wurde).

<sup>9</sup> *Conferenza Episcopale Italiana*, *Questa è la nostra fede*, 2005.

<sup>10</sup> *Conferenza Episcopale Italiana*, *Il volto missionario delle parrocchie in un mondo che cambia*, 2004.

man sich nicht mehr nur mit Zielsetzungen zufrieden geben kann, sondern entschieden neue Wege suchen will, die auf relevanten Erfahrungen beruhen, in Richtung eines gestuften und fortschreitenden Veränderungsprozesses, wie ihn die gesellschaftlichen Herausforderungen verlangen.

Die zweite Fragestellung betrifft den schulischen Religionsunterricht. Gerade im Respekt vor einer recht verstandenen 'Laizität' der Schule teilt dieser Unterricht die Ziele der Schulreform und leistet seinen Beitrag zu ihrer Verwirklichung im Zusammenhang der „Spezifischen Lernziele des Unterrichts“<sup>11</sup>. Der schulische Kontext hat – auch mit seinen Einschränkungen und seinen weltanschaulichen Instrumentalisierungen – die kulturelle Bildungsaufgabe des schulischen Religionsunterricht hinsichtlich der Beziehung von Glaube und Kultur nicht in Frage gestellt.

Beide Fragestellungen, die wir nun beleuchten werden, sind komplementär. Sie ergänzen sich, um so sicherzustellen, dass das Evangelium mit seinen Lebenswerten auch weiterhin die Kultur und den Lebensstil der Nation durchwirkt. Dies ist keine leichte Aufgabe, wie auch die italienischen Bischöfe erklären, die mutig neue Wege eröffnen und im Hinblick auf die Basis oft eine Vorreiterrolle übernehmen, insbesondere mit Blick auf die Orte einer Volksreligiosität, die in einem mittlerweile überholten Lebensstil verankert sind.

### 1.2 Der Ansatz der christlichen Initiation und seine Ergebnisse

Wir rufen nur kurz einige Elemente des Konzepts der christlichen Initiation in Erinnerung, wie sie aus den Veröffentlichungen der CEI hervorgehen. Die christliche Initiation ist ein umfassender Prozess, durch den man Christ wird. Es handelt sich um einen Weg, der in der Zeit verläuft und der geprägt wird durch das Hören des Wortes Gottes, durch die Feier und durch das Zeugnis der Jünger des Herrn. Er ist ein dynamischer Prozess, durch den der Glaubende eine umfassende Ausbildung im christlichen Leben erhält, in dem er sich um eine Glaubensentscheidung und ein Leben als Sohn bzw. als Tochter Gottes bemüht und durch die Taufe, die Firmung und die Eucharistie dem österlichen Geheimnis Christi in der Kirche angeglichen wird.

Die christliche Initiation lässt sich also nicht auf nur eines dieser zahlreichen pastoralen Felder reduzieren. Sie ist vielmehr ein inspirierendes und paradigmatisches Modell.

Wie steht es um die Ergebnisse, die bis heute (wir beschränken uns auf die letzten drei Jahre) erreicht wurden, wenn wir das Verhältnis von idealem Ziel, eingesetzten Ressourcen und erlangten Resultaten betrachten? Wir wollen versuchen, auf diese Frage eine Antwort zu finden. Dabei fassen wir uns kurz, indem wir die offiziellen veröffentlichten Zusammenfassungen der pastoralen Versuche auswerten, die durch den italienischen Episkopat angeregt wurden.

Auch wenn es noch viel zu früh ist, Ergebnisse der in den Blick genommenen Veränderungen festzuhalten, so ist doch relevant, was von den Teilnehmern des letzten Treffens des *Ufficio Catechistico Nazionale* (Acireale, 20.-23. Juni 2005) als eine gemeinsam erlebte Erfahrung miteinander geteilt wurde: eine allgemeine Suche, Wege für eine

<sup>11</sup> *Obiettivi specifici di apprendimento* – Die „Spezifischen Lernziele des Unterrichts“ beschreiben Intentionen und Leistungsstandards für den Unterricht in den einzelnen Schulfächern und beziehen sich dabei auf die fachübergreifenden Ziele des schulischen Unterrichts der reformierten italienischen Schule.

neue Evangelisierung zu finden, als Ausdruck einer neuen Weise, 'Kirche zu sein, in einer Welt, die sich wandelt', wie es *Enzo Biemmi* in einer Relecture dieses Treffens gut beschrieben hat.<sup>12</sup>

Es lässt sich als eine allgemeine Erfahrung festhalten, dass sich an den komplexen und lebendigen Baustellen der christlichen Initiation etwas Wichtiges abzeichnet. Das positive Signal kommt aus der so wertvollen wie seltenen Konvergenz pastoraler Überlegungen, bischöflicher Bestätigungen und der in die Tat umgesetzten Modellversuche. Das Neue, das zu unterstreichen ist, ist, dass nicht mehr von oben her neue Wege der katechetischen Pastoral vorgeschrieben werden, sondern dass sich eine Kirche zeigt, die bereit ist, ein großes 'Laboratorium des Glaubens' in Gang zu setzen, wie es bereits *Papst Johannes Paul II.* erhofft hatte, in dem man bereit ist, die eigenen Überzeugungen in Treue zur Tradition in den Dialog mit der Kultur einzubringen, mit dem Ziel eines bis an die Wurzeln reichenden Wandels der Art und Weise, zum Glauben zu erziehen, so wie dies vom sozial-kulturellen Kontext her gefordert ist.

Meiner Überzeugung nach wird dies durch eine Pastoral der christlichen Initiation erfolgen, die aufmerksam ist auf die Bedeutung der Kommunikation als eines der 'Zeichen unserer Zeit': In Netzwerke einzutreten, um zu kommunizieren, zu interagieren, miteinander zu teilen, Lebensstile zu ändern.

#### 1.2.1 Einige Konstanten, die sich aus den aktuellen Erfahrungen herauslösen lassen

Wenn wir die Daten, die bis zum Treffen von Acireale veröffentlicht wurden, zusammenfassen, so können wir sagen, dass im Spannungsfeld von Krisen und Fortschritten, von Hindernissen und Dringlichkeiten inzwischen einem hohen Prozentsatz der italienischen Diözesen die Notwendigkeit deutlich geworden ist, die Bedingungen für einen fortschreitenden und dauerhaften Veränderungsprozess zu schaffen.<sup>13</sup> In diesem Zusammenhang heben wir einige Konstanten hervor, die sich in denjenigen Diözesen abzeichnen, die sich dafür entschieden haben, sich auf den Weg zu machen, um neue Möglichkeiten der katechetischen Pastoral zu suchen:

- Das Problem ist nicht, neue Strategien und Methoden zu finden, um die Situation zu verbessern, sondern vor allem der Kirche ihr Wesen zurückzugeben, 'Mutter im Glauben' zu sein.
- Die Aufmerksamkeit verlagert sich von den Kindern auf die Erwachsenen, insbesondere auf die Familie. Das augenscheinlichste Element scheint diese den Erwachsenen entgegengebrachte Aufmerksamkeit zu sein.
- Ein neues Datum ist die immer mehr Bedeutung gewinnende Präsenz von Erwachsenen, die sich in Freiheit dafür entscheiden, den katechumenalen Weg zu gehen, um die Taufe zu empfangen. Die Pfarreien müssen sich auf den Weg machen zu einer Erstverkündigung an diejenigen, die die Taufe noch nicht empfangen haben, um ihnen eine persönliche Antwort zu ermöglichen.

<sup>12</sup> Vgl. *Enzo Biemmi*, *Lettura interpretativa e visione progettuale derivante dei lavori del Convegno (Acireale 23 giugno 2005)*, Manuskript.

<sup>13</sup> Vgl. *Walter Ruspi*, *L' iniziazione cristiana: recenti orientamenti della CEI*, in: *Ronzoni 2004* [Anm. 7], 27-47; *Enzo Biemmi*, *Diocesi que ripartano: alcuni punti fermi*, in: *Evangelizzare 34* (1/2004) 32-35; *Andrea Fontana*, *La grande sfida: l' iniziazione cristiana oggi. Qual è il problema?*, in: *Catechesi 74* (1/2005) 3-22.

- Im Prozess der christlichen Initiation ist der Ansatz des katechumenalen Lernstils bedeutsam. Er zielt darauf, wichtige Erfahrungen machen zu lassen, die von Zeichen begleitet werden, welche die für die 'traditiones' und 'redditiones' geforderten Rhythmen akzentuieren und die in eine Glaubenserfahrung hineinführen, die alle Dimensionen der Person betrifft.

- Der katechumenale Ansatz stellt wieder die richtige Beziehung zwischen der Verkündigung des Wortes Gottes und den Sakramenten her. Zu den Sakramenten gelangt man durch eine gestufte Initiation, die Wert auf die Bedeutung legt, die jedem einzelnen sakramentalen Zeichen für die Evangelisierung zukommt. Darüber hinaus bemüht man sich, wenn auch zurückhaltend, angeregt durch die Veröffentlichung der *CEI* zur christlichen Initiation der Kinder und der Jugendlichen, die richtige Abfolge der Sakramente und ihre einheitliche Feier (in der Osternacht) wiederzugewinnen.

- Die eucharistische Feier des 'Tages des Herrn' wird wieder zum privilegierten Ort der Verkündigung und der Feier.

- Die traditionelle Vorstellung vom katechetischen Mitarbeiter entwickelt sich weiter: vom für den Prozess der christlichen Initiation allein verantwortlichen Katecheten zur Präsenz einer Vielfalt von Personen, insbesondere der Familie und der begleitenden Gruppe mit unterschiedenen Rollen; vom Katecheten, der unterrichtet, zum Katecheten, der in den Prozessen der christlichen Initiation begleitet.

- Schließlich: Die Gruppe der Katecheten wird immer mehr zum privilegierten Ort für Erprobungen und Überprüfungen des Stils eines 'Laboratoriums des Glaubens'.

### 1.2.2 Einige Schwierigkeiten, die mit der Mühe der Veränderung verbunden sind

Es zeigen sich praktische Probleme. Ich liste diejenigen auf, die am meisten auffallen:

- Es zeigen sich Widerstände seitens der Pfarrer. Oft handelt es sich dabei um Müdigkeit, um Mangel an theologischer Fortbildung, um mentale Einstellungen.

- Es gibt Schwierigkeiten seitens der Eltern. Man kann nicht aufdrängen, ohne zu begründen, ohne Zeit zum Verstehen zu geben und ohne in gestufter Weise vorzugehen.

- Auch seitens der Katecheten gibt es Widerstände, vor allem wenn es sich um ältere Personen handelt. Diese Katecheten wissen nicht, wie sie mit Erwachsenen reden sollen, und es wird ihnen dabei auch nicht geholfen.

- Die Diözesen sind nicht entsprechend ausgestattet, um die Erprobung zu begleiten. Es ist notwendig, gemeinsam zu planen, schrittweise zu erproben und schließlich die gemachte Erfahrung zu evaluieren, um neu anzusetzen.

- Es fehlt in den Diözesen eine Ausbildung der Katecheten, die auf eine Mentalität der Veränderung hin ausgerichtet ist. Noch immer wird zu wenig auf die Ausbildung geachtet.

- Oft gibt man sich damit zufrieden, praktizierende Christen auszubilden, und geht nicht darüber hinaus weiter, um Vorschläge zu machen, die geeignet sind, den Weg einer 'Re-Initiation' zu fördern.

Wir können die Frage, die uns geleitet hat, also dahingehend beantworten, dass eine neue Beziehung zwischen Theorie und Praxis zu entstehen beginnt. Die italienische *Katechetische Bewegung* (*Movimento catechistico italiano*), die nach dem Enthusiasmus in

Folge des Konzils in einen Zustand der Depression gefallen war, erlebt in der Zeit, die wir jetzt durchleben, eine neues Wiedererwachen der Hoffnung, die genährt wird von der Leidenschaft für das Evangelium und für die Welt, die Jesus Christus braucht.

### 1.3 Die Bedeutung der „Spezifischen Lernziele des Unterrichts im Fach Katholische Religion“

Die Glaubensvermittlung an die kommenden Generationen geschieht in Italien auch durch die Schule mittels des Religionsunterrichts.

In Übereinstimmung mit den Festlegungen des Konkordats (1984) findet der Religionsunterricht im Prozess der Schulreform, der sich augenblicklich in der Abschlussphase befindet, einen wohlwollenden Kontext im Hinblick auf die vielen erzieherischen Möglichkeiten, welche die Schule hat.

Für einen Überblick über die Schulreform verweise ich erneut auf den Vortrag von *Giuseppe Ruta*<sup>14</sup>. Ich beziehe mich hier nur auf die jüngsten Ereignisse, d.h. auf die Veröffentlichung der „Spezifischen Lernziele des Unterrichts“ (*Obiettivi specifici di apprendimento [OSA]*), welche die Lehrpläne von 1986/1987 ersetzen.

Wie auch die anderen Fächer ist der Religionsunterricht in den offiziellen Dokumenten mit seinen 'spezifischen' Lernzielen vertreten, die auf die verschiedenen Schulstufen hin zugeschnitten sind. Augenblicklich sind bereits die „Spezifischen Lernziele“ für die Vorschule (*scuola dell' infanzia*; 3.-6. Lebensjahr)<sup>15</sup>, die Primarschule (*scuola primaria*; 6.-11. Lebensjahr)<sup>16</sup> und die Mittelschule (*scuola secondaria di primo grado*; 11.-13. Lebensjahr)<sup>17</sup> approbiert, während sich diejenigen für die Oberschule (*scuola secondaria di secondo grado*) noch in der Bearbeitung befinden.

Die *OSA* beschreiben wesentliche Leistungsstandards für einen Unterricht, der es durch vorher festgelegte *Kenntnisse* und *Fähigkeiten* einem jeden Schüler ermöglicht, die eigenen Vermögen zu entwickeln und gemeinsam geteilte *Kompetenzen* zu erwerben. Besondere Aufmerksamkeit gilt dabei dem Aufbau eines zusammenhängenden Wissens. Deshalb muss der Interdisziplinarität ein weiter Raum gegeben werden.

Verdeutlichen wir nun die von den *OSA* vorgesehenen spezifischen Kenntnisse und Fähigkeiten und heben wir einige Besonderheiten hervor, aus denen man folgern kann, wie der schulische Religionsunterricht in einem weiten Umfang dazu beiträgt, das '*Gedächtnis der italienischen Kultur*' (*memoria della cultura italiana*) an die nächsten Generationen zu 'vermitteln', einer Kultur, die ihre Wurzeln im Christentum hat.

#### 1.3.1 Kenntnisse

Die *OSA* des Religionsunterrichts wurden für die verschiedenen Schulstufen erarbeitet und sichern elementare Kernthemen und Quellentexte, unter Beachtung dessen, was für die jeweilige Schulstufe und den jeweiligen Jahrgang vorgesehen ist. Diese Gesichtspunkte können im Hinblick auf die Formulierung der Kenntnisse einzeln entfaltet werden. Die theologischen Aspekte, die in den *OSA* zum Tragen kommen, werden in der Regel wie folgt akzentuiert:

<sup>14</sup> Vgl. *Ruta* 2004 [Anm. 2], 103-106.

<sup>15</sup> Vgl. *DPR* Nr. 121 vom 30. März 2004.

<sup>16</sup> Vgl. *DPR* Nr. 122 vom 30. März 2004.

<sup>17</sup> Die Approbation erfolgte am 26. Mai 2004.

- die heilsgeschichtliche Dimension, die in den traditionellen Kernthemen zum Ausdruck kommt: Gott und der Mensch (Ursprung, Eschatologie und Geschichte in jüdisch-christlicher Sicht), Jesus Christus (sein Geheimnis in der biblischen Offenbarung und in der Glaubensgeschichte der Kirche), die Kirche (Geheimnis und Geschichte: kritische Aspekte und positive Zeugnisse), das christliche Handeln (der Sinn des menschlichen Lebens in der Geschichte und der Weg zum ewigen Leben);
- die Quellen des Christentums, mit besonderer Beachtung der Bibel und der Tradition mit ihren Übersetzungen in die jeweilige Zeit;
- die Öffnung zum Vergleich und zur Zusammenarbeit mit den anderen Fächern;
- der 'Respekt' vor und der 'Dialog' mit anderen Formen von Religiosität und anderen religiösen Bekenntnissen (Religiosität und Religionen).

### 1.3.2 Fähigkeiten

Wir beschränken uns hier darauf, einige Kategorien von 'Fähigkeiten' aufzuzeigen, die offensichtlich eine gute Praxis zu beeinflussen scheinen. In den OSA für den Religionsunterricht können die dort bezeugenden Fähigkeiten in folgenden Kernkompetenzen gebündelt werden:

- '*heuristische Fähigkeit*': Zeichen wahrnehmen, entdecken;
- '*Erkenntnis- und Interpretationsfähigkeit*': wissen, die Bedeutung verstehen, Verbindungen herstellen;
- '*Ausdrucksfähigkeit*': die Symbolsprache verwenden, darstellen, erklären, rekonstruieren, ausarbeiten, dokumentieren;
- '*Methodenfähigkeit*': Methoden anwenden, Untersuchungen durchführen, Informationen nutzen;
- '*Bewertungsfähigkeit*': kritisch vergleichen.

Wertschätzung erfahren methodische Beiträge anderer Fächer, wie z.B. die Beachtung der Methoden der literarischen Analyse, der historischen Analyse, der exegetische und der hermeneutische Zugang zum biblischen und zum literarischen Text. Es handelt sich hierbei nur um Beispiele, die Raum lassen für viele weitere Möglichkeiten, die anderer fachspezifischer Instrumente bedürfen.

### 1.3.3 Ziele

Angesiedelt innerhalb der Schule, trägt der Religionsunterricht zum Erreichen der Ziele der Schule bei und teilt die Intentionen, die in Artikel 1 des *Gesetzes 53/2005* zum Ausdruck gebracht werden:

- das Wachstum und die *Wertschätzung der menschlichen Person* zu fördern, indem die Bildung in der religiösen und wertbezogenen Dimension ergänzt wird;
- die Rhythmen der Entwicklungsstufen zu berücksichtigen, indem *didaktische Lehrgänge* vorgelegt werden, die nach dem Prinzip eines zyklischen Fortschreitens gegliedert sind;
- die Identität jedes einzelnen Schülers zu respektieren, indem die *Unterschiede* auch des religiösen Charakters *berücksichtigt werden* in einem didaktischen Entwurf, der für die Begegnung und den Dialog offen ist;

- die Zusammenarbeit zwischen Schule und Familie zu fördern, indem die Kenntnis des *geschichtlichen, kulturellen und humanen Erbes, das durch den Religionsunterricht angeboten wird*, als eine Bereicherung für die Bildung der Kinder betrachtet wird;
- den *Religionsunterricht einzubetten in den didaktischen Ansatz jeder einzelnen Schule* im Respekt vor der Autonomie jeder einzelnen schulischen Einrichtung.

Um diesen Punkt abzuschließen, der die neuen Veränderungen des Religionsunterrichts in der italienischen Schule betrifft, erscheint es als wichtig, daran zu erinnern, dass sich die Religion in der Schule weiterhin in der Konvergenz von zwei Instanzen ausgestaltet: der Schule und der Kirche. Einerseits gewinnt ein Religionsunterricht Bestand, der durch seine kulturelle Bedeutung einen wirklichen Beitrag zum Erreichen der Ziele der Schule leistet, d.h. er ist pädagogisch der Zielsetzung, den Inhalten und den 'spezifischen Methoden des schulischen unterrichtlichen Lernens nicht fremd. Andererseits steht diese besondere Art, das Studium der katholischen Religion zu betreiben, auch nicht im Gegensatz zum Christentum. Sie tritt vielmehr wieder ein in die Sendung der Kirche zur Evangelisierung, die ihrer Natur nach ein Dienst an der Kultur und an der Gesellschaft ist.

## 2. Modelle der Glaubensvermittlung

Unsere Aufmerksamkeit richtet sich nun auf die Texte und Hilfsmittel für die religiöse Erziehung. Sie sind zahlreich: sowohl diejenigen, welche sich auf die Katechese beziehen<sup>18</sup>, als auch diejenigen, die den Religionsunterricht im Blick haben<sup>19</sup>.

In den Veröffentlichungen der letzten Jahre haben Bildmedien eine herausragende Bedeutung gewonnen. Man kann sagen, dass unter den verschiedenen Sprachen die Sprache der Kunst besonderen Anklang findet. Dies verweist auf die bildende Kunst als einen Ausdruck des christlichen Glaubensbekenntnisses im Gedächtnis der Jahrhunderte (*traditio ut visio*). Die Herausforderung, die von den verschiedenen Autoren wahrgenommen wird, ist, dieses 'Gedächtnis' (*memoria*) wiederaufblühen zu lassen und so die christliche Identität zu finden oder wiederzufinden. Die Werke der Kunst, insofern sie Dokumente des Glaubens und Ausdruck der lebendigen Tradition der Kirche in der jeweiligen Zeit sind, sind ein privilegierter Weg, um eine Kontinuität des Glaubens zu begründen mit denen, die uns vorangegangen sind. Dies ist ein äußerst wichtiger Auftrag heute in einer Epoche des vorherrschenden Relativismus. All dies erfordert eine 'Pädagogik der Erinnerung' (*pedagogia della memoria*), die, um gut zu funktionieren, sich nicht in der Vergangenheit verschließen darf, sondern sich der Gegenwart und der

<sup>18</sup> Der Ansatz der christlichen Initiation erfordert eine Revision des *Catechismo per la vita cristiana*, der von der *Italienischen Bischofskonferenz* in den Jahren 1991-1997 neu herausgegeben wurde. Seine neuen Bände wurden bereits unter den geforderten Gesichtspunkten verbessert: Ausrichtung der Katechese auf die Evangelisierung, Mystagogie und Reifung des christlichen Lebens. Diesbezüglich kann man von einer umfangreichen Produktion von Texten und Arbeitshilfen sprechen.

<sup>19</sup> Die Textbücher für den schulischen Religionsunterricht benötigen für die Veröffentlichung das Nihil obstat der *Italienischen Bischofskonferenz*. Dieses wird erteilt, wenn außer der Orthodoxie auch die besonderen Erfordernisse der Schule gemäß den „*Spezifischen Lernzielen für den Unterricht im Fach Katholische Religion*“ berücksichtigt werden, mit besonderer Aufmerksamkeit darauf, dass ein [auch fächerverbindend] zusammenhängendes Wissen erworben werden kann.

Zukunft öffnen muss.<sup>20</sup> Diesbezüglich ist die Kunst nicht nur eine Wiedergewinnung der 'Erinnerung', sondern ein Horizont, der sich erschließt und Ressourcen der Evangelisierung in Zeit und Raum erahnen lässt.

„Die Kunst hat“ – wie *Papst Johannes Paul II.* Künstlern gegenüber äußerte – „eine ganz eigene Fähigkeit, den einen oder anderen Aspekt der Botschaft aufzunehmen und ihn in Farben, Klängen und Formen zu übersetzen, welche die Intuition dessen, der betrachtet oder zuhört, unterstützen.“<sup>21</sup>

### 2.1 Die bildende Kunst: eine immer neue Ressource, um die 'Erinnerung' des Christentums lebendig zu halten

Für die Jugendlichen ist 'Sehen' appetitanregender als 'Lesen'. Aber 'Sehen lassen' bedeutet nicht, die Glaubensinhalte zu reduzieren, sondern vor allem helfen, sie zu durchdringen, um sie zu verstehen und in Lebenswerte zu transformieren.

Als Bestätigung dessen, was gerade ausgeführt wurde, kommt uns die Veröffentlichung des *Direktoriums über die sozialen Kommunikationsmittel*<sup>22</sup> der CEI zu Hilfe. Das Anliegen des Dokuments ist der Wille, den Glauben zu vermitteln unter Wertschätzung der neuen Sprachen, damit die Botschaft alle erreicht. Neben dem Hinweis auf das Nutzen der Medien ist hochbedeutsam der Hinweis auf die Kunst als einen Weg der Glaubenskommunikation, in Anerkennung, dass „die künstlerische Erinnerung die Tradition des christlichen Volkes und seinen Glauben dokumentiert“<sup>23</sup>.

Die Idee, die sich aus zahlreichen Hinweisen des Dokuments<sup>24</sup> herauslesen lässt, kann wie folgt zusammengefasst werden: Die Bilder verkünden die gleiche Botschaft, welche die Heilige Schrift durch das Wort vermittelt, und begründen einen privilegierten Weg, die Heilsereignisse im Gedächtnis zu verankern. Bild und Wort beleuchten sich so wechselseitig. Die Kunst 'spricht' immer, zumindest implizit, vom Göttlichen, von der unendlichen Schönheit Gottes, wie sie sich besonders in der Ikone widerspiegelt: Jesus Christus, Bild des unsichtbaren Gottes. Die 'heiligen Bilder' sind in ihrer Schönheit auch eine Verkündigung des Evangeliums und bringen den Glanz der christlichen Wahrheit zum Ausdruck, indem sie in hervorragender Weise die Harmonie aufzeigen, die zwischen dem Guten und dem Schönen besteht, zwischen der *via veritatis* und der *via pulchritudinis*. Während sie die säkulare und fruchtbare Tradition der christlichen Kunst bezeugen, spornen sie Glaubende und Nicht-Glaubende an, den unerschöpflichen Zauber des Geheimnisses der Erlösung zu entdecken und zu betrachten, das dem lebendigen Prozess seiner Inkulturation in der Zeit immer wieder neue Impulse gegeben hat.

### 2.2 Modelle und Methoden der Glaubenskommunikation durch die Kunst

Das Interesse an der Kunst konkretisiert sich in lebendigen Erfahrungen, die inzwischen gesammelt werden konnten. Aus diesen lassen sich drei Modelle gewinnen, die zeigen,

<sup>20</sup> Vgl. *Tullio Citrini*, I monumenti dell' arte come fonte di teologia e strumento della tradizione, in: *Arte cristiana* 78 (1990), fasc.737-738, 83-86.

<sup>21</sup> *Papst Johannes Paul II.*, Lettera agli artisti [Brief an die Künstler], Bologna 1999, Nr. 12.

<sup>22</sup> Vgl. *Conferenza Episcopale Italiana*, Comunicazione e missione. Direttorio sulle comunicazioni sociali nella missione della chiesa, Roma 2004.

<sup>23</sup> Ebd., Nr. 50.

<sup>24</sup> Über die Kunst als Quelle des Glaubens und der Kultur spricht das Dokument direkt oder indirekt in den Abschnitten Nr. 50-51, 58-59, 98, 108, 124, 155, 168, 183.

wie sich eine Pädagogik und eine Didaktik der 'Erinnerung' durch die Kunst auszubilden beginnen: das Modell des 'Kunstdokuments' (*documento-arte*), das Modell der 'Wertschätzung der kulturellen Güter' und das Modell 'Medienvermittelte Erzählung der Geschichte des Christentums'.

### 2.2.1 Das Modell der Pädagogik des 'Kunstdokuments'

Dieses Modell ist in Feldforschung entstanden. Seit 1997 hat ein Versuch begonnen, das Modell 'Kunstdokument' in der Primarschule einzuführen. Der Versuch, der vom *Istituto di Catechetica* der *Università Pontificia Salesiana* (Rom) ausging, hat sich schnell auf viele Regionen Italiens ausgeweitet, auch im Zusammenhang der Fortbildung der Religionslehrer, die die Methode auch in der Sekundarschule angewendet haben.

Die Untersuchung wird konkret dargestellt in der Veröffentlichung der Reihe „*Religion mit Kunst unterrichten*“, die fünf Texte umfasst, die fünf Kernthemen entsprechen, die für den christlichen Glauben grundlegend sind.<sup>25</sup> Sie beziehen sich auf die Schöpfung, Jesus Christus (sein Leben und sein Pascha), die Kirche und das christliche Handeln.

Die Wahl des Kunstwerkes als eines Kenntnis generierenden Kerns basiert auf einigen Überzeugungen, die das didaktische Handeln orientieren. Während sich das Schriftdokument durch Begriffe ausdrückt und unter der Berücksichtigung der Erzählkategorien von Raum und Zeit voranschreitet, drückt sich die christliche Kunst in einer ganz eigenen Weise aus: Sie besitzt eine symbolische Ordnung; sie bringt die Inhalte der christlichen Quellen neu im Bild zur Sprache; sie teilt sich in Ausdrucksformen der Schönheit mit; sie erzählt, indem sie in der gleichen Szene Ereignisse, Orte und Zeiten, die sehr weit voneinander entfernt liegen, zusammenrückt; sie setzt das Glaubensbekenntnis der ersten christlichen Gemeinden gegenwärtig; sie begründet ein historisch-kulturelles Erbe, das es wiederzuentdecken gilt; sie ist ein Ort der 'Erinnerung', in der die Wurzeln der christlichen Identität gründen.

Das Modell schlägt eine kulturelle Annäherung an das Christentum vor, wie es vom schulischen Religionsunterricht gefordert wird. Dementsprechend nimmt es Grundmotive der Reform auf:

- Es sieht den Text 'Kunst' als ein Quelldokument, das offen ist für eine Integration mit anderen Sprachen und weiteren Dokumenten in einem interdisziplinären Kontext.
- Es fördert neue Gelegenheiten des Dialogs zwischen Religion und Kultur durch die Lektüre des Kunsterbes des Umfelds (christliche 'Zeichen' des Umfeldes).
- Es steht im Einklang mit den Reformdokumenten, die das Visuelle als bedeutsamen Weg des Lernens wertschätzen.
- Es fördert die Ausbildung mentaler Strukturen durch die Beobachtung und die Analyse der konstitutiven Elemente des Textes 'Kunst', in dem die Sprache der Zeichen und der Symbole auf religiöse Bedeutungen verweist, die es aufzuspüren und zu entdecken gilt.

<sup>25</sup> Vgl. *Maria Luisa Mazzarello / Maria Franca Tricarico* (Hg.), *Il mistero dell' Incarnazione* [1] – *La missione di Gesù* [2] – *Il mistero della Pasqua* [3] – *La chiesa nel tempo. La narrazione dell' architettura sacra* [4] – *La creazione* [5] (im Druck), Leumann-Torino 2002-2005.

Die Annäherung an die Kunstdokumente erfolgt in den Veröffentlichungen auf drei Ebenen: der Lektüre des Textes 'Kunst' und seiner symbolischen Interpretation, der biblisch-theologischen Reflexion, den Hinweisen für das didaktische Handeln.

Jede Arbeitseinheit wird entwickelt, indem folgende Momente präsent gehalten werden:

- *Präsentation und Betrachtung des Kunstwerkes*: Man spornt die Kinder an, mit Aufmerksamkeit alle in dem vorgestellten Kunstwerk enthaltenen Elemente zu betrachten und diese aufzulisten (präikonographische Beschreibung).
- *Übergang von der Werkbeschreibung zur symbolischen Interpretation*: Man spornt die Kinder an, zu entdecken, dass alle in den Werken der verschiedenen Epochen enthaltenen Elemente eine bestimmte Aussageabsicht haben, und eine Interpretation zu versuchen; man provoziert Fragen, die es erlauben, Bedeutungshypothesen zu formulieren, die im Licht verschiedener Quellen, insbesondere des biblischen Textes als privilegierter Quelle, Bestätigung finden können. All dies, um die Bedeutungselemente zu entdecken, deren Träger der Text 'Kunst' ist (ikonographische Analyse und ikonologische Interpretation).
- *Erneuter Ausdruck der durch das Kunstwerk vermittelten Inhalte vermittelt einer Produktion der Kinder*: Es handelt sich dabei um eine Überprüfung der erworbenen Kompetenzen hinsichtlich der Lektüre und des Verstehens des Kunstwerkes, insofern dieses immer aus einer biblisch-theologischen Idee heraus entsteht, die sich in Personen, Formen, Farben, Ausdehnung, räumlichen Anordnungen usw. materialisiert. Die Kinder werden eingeladen, folgende Haltungen einzunehmen: schweigende Imagination, Äußerungen der eigenen Ideen, Austausch im Dialog, individuelle Produktion und/oder Produktion in der Gruppe. Auf diese Weise konstituiert sich die Klasse als 'Künstlerwerkstatt', in der die Vorstellungskraft und die Kreativität durch Neuinterpretation und Neuarbeitung verstärkt werden.

Der Kontext Schule, in dem das Modell angesiedelt ist, dürfte dazu beitragen, eine Kultur der 'Erinnerung' zu fördern, die sich nicht darauf beschränkt, traditionelle Modelle zu wiederholen, die vielmehr eine intensive Zusammenarbeit vor Ort anregt, um so das Kunsterbe kennenzulernen und es zu bewahren.

### 2.2.2 Das Modell 'Wertschätzung der kulturellen Güter'

Dieses Modell entstand aus dem Bewusstsein heraus, dass die Kirche zur Vermittlung der ihr von Christus anvertrauten Botschaft die Kunst benötigt. Deshalb begründet das in Italien präsenste Kunsterbe eine große Ressource, um das Christentum kennenzulernen und zu überliefern. Diese Idee wurde in katechetische Erprobungen übersetzt, die sich des Mediums des 'Schönen' (bellezza) und des 'Guten' (bontà) der Kunstwerke bedienen.<sup>26</sup>

Schon 1997 hat die *Bischofskonferenz der Toskana* ein Pastoralschreiben veröffentlicht mit dem Titel „*Die Kommunikation des Glaubens durch die Kunst*“<sup>27</sup>. Davon ausgehend hat die *Erzdiözese Florenz* anlässlich des Heiligen Jahres 2000 die Arbeitshilfe „*Kunst*,

<sup>26</sup> Vgl. *Timoty Verdon* (Hg.), *Arte e catechesi. La valorizzazione dei beni culturali in senso cristiano*, Bologna – Firenze 2002.

<sup>27</sup> Vgl. *Conferenza Episcopale della Toscana*, *La Comunicazione della fede attraverso l'arte*, 1997.

*Glaube, Geschichte: Führer zum christlichen Florenz*“ (2000)<sup>28</sup> vorbereitet. Während das Schreiben der Bischöfe der Toskana die theologischen und kirchlichen Motive der katechetischen Methode aufwies, zeigt der Führer die Grundlinien ihrer Anwendung auf.<sup>29</sup>

Es handelt sich hierbei um ein Modell, das die Kunst wertschätzt, die sich im lokalen Bereich befindet, das aber zugleich auf dem ganzen nationalen Gebiet Anwendung finden kann. In der Tat verfügt Italien über ein reiches Kunsterbe, das noch heute den Glauben der christlichen Gemeinde widerhallen lässt.<sup>30</sup> Offensichtlich ermöglicht es in diesem Zusammenhang nicht nur die Kunst der Vergangenheit, 'Erinnerung zu schaffen', vielmehr kann auch die zeitgenössische Kunst das Unsichtbare sichtbar machen.<sup>31</sup> Das Modell wurde in Projekten konkretisiert, die sich Methoden bedienen, die von der 'Lektüre' von Bildern ausgehen, wie sie in speziellen Studien zur Didaktik des Visuellen ausgearbeitet und überprüft sowie mit Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen erprobt wurden. Die Adressaten, die bisher dabei Berücksichtigung fanden, sind die Stadtgemeinde, die Schulen und der Tourismus.<sup>32</sup>

- *Das Projekt für die Stadtgemeinde:* Es geht darum, jährliche Zyklen von Vorträgen an einem bedeutenden Ort der Stadt (z.B. Kathedrale, Dom, Piazza) zu organisieren und die Ereignisse der Geschichte des Christentums und der Kunst zu vergegenwärtigen, die man dort betrachten kann, um so als Bürger der Stadt die Geschichte des christlichen Glaubens der eigenen Umgebung wiederzuentdecken.
- *Das Projekt für die Schule:* Es geht darum, Erprobungen einzuleiten, um mit Hilfe des Religionsunterrichts wie auch der anderen Schulfächer eine Methode der 'didaktischen Lektüre' von Werken der christlichen Kunst der jeweiligen Stadt zu erarbeiten. Das Anliegen der Initiative ist es, die Kinder und Jugendlichen anzuleiten, das Kunsterbe der eigenen Stadt zu entdecken.<sup>33</sup>
- *Das Projekt für den Massentourismus:* Dieses Projekt betrifft die großen Städte der Kunst. Es will den vielen Touristen, die durch Europa reisen, helfen, sich wieder das Alphabet der Bilder anzueignen, um die Werke der christlichen Kunst in ihrer wahren Bedeutung zu verstehen.

Auch wenn der Ansatz Lob verdient und Zustimmung findet, so muss doch auch gesagt werden, dass er verbessert werden kann, indem man die Idee lebendig und wirksam werden lässt, dass das 'Erinnerung schaffen' sich nicht nur auf die Vergangenheit bezieht. Es muss Vorsorge dafür getragen werden, dass immer auch ein konstanter Bezug zu den Problemen im Zusammenhang der zeitgenössischen Kultur besteht, damit man sich den Prozess der Inkulturation des Glaubens durch die Kunst auch jeweils neu zu eigen macht.

<sup>28</sup> Vgl. *Guida alla Firenze cristiana*, Firenze 2000.

<sup>29</sup> Vgl. *Silvano Piovaneli*, Introduzione, in: Verdon 2002 [Anm. 26], 7-10.

<sup>30</sup> Vgl. *Massimo Naro* (Hg.), *Una sorta di contagio. La tradizione nella chiesa locale e l'IRC*, Caltanissetta - Roma 2004.

<sup>31</sup> Vgl. *Maria Franca Tricarico*, La dimensione religiosa dell' arte contemporanea, in: *Religione e Scuola* 33 (3/2005) 65-74.

<sup>32</sup> Vgl. *Verdon* 2002 [Anm. 26], 27-30.

<sup>33</sup> Vgl. *Vittorio Pranzini / Donatella Mazza* (Hg.), *Visibilità. Immagine e messaggio nei mosaici ravennati*, Ravenna 1995.

### 2.2.3 Das Modell 'Medienvermittelte Erzählung der Geschichte des Christentums'

Wir beschränken uns, auf dieses Modell nur hinzuweisen, das sich noch auf dem Weg der Verwirklichung befindet. Die Idee stammt von *Roberto Giannatelli*. Sie wird realisiert durch ein Expertenteam, das sich die Aufgabe gestellt hat, unter Wertschätzung des medialen Wegs ein Fernsehprojekt auf *Sat 2000* unter dem Titel: „*Christen in der Geschichte*“ gezielt vorzubereiten.<sup>34</sup>

Das Projekt möchte eine wenn auch nur teilweise Antwort geben auf zwei Probleme: Wie kann man heute einen Christen bilden? Und mit welcher kommunikativen Strategie? Es handelt sich um eine Serie von Erzählungen, die die geschichtliche Zeitspanne vom 13. bis zum 20. Jahrhundert abdecken. Bis zum jetzigen Zeitpunkt wurde die erste Serie (13.-14. Jahrhundert) gesendet, innerhalb derer charismatische Gestalten auftreten: *Franz und Klara von Assisi*, *Katherina von Siena*. Es werden kulturelle Veränderungen aufgezeigt wie der Anfang der Universitäten, die Beziehung zwischen den Kulturen, die Erfahrung des Schmerzes und die Attraktion des Schönen. Es sind Seiten der Geschichte, die in der Sprache des Fernsehens erzählt werden, die reich an Kontrasten und intensiven Farben ist. Gewiss, es kann die Gefahr eintreten, dass die Suggestion der Bilder über die Wahrheitsfindung die Oberhand gewinnt und die Hagiographie den Sieg über die Geschichte davonträgt. Nichtsdestotrotz ist die Idee, die das Modell trägt, berechtigt, dass es nämlich notwendig ist, auch mediale Wege zu gehen, um mit professionell tadellosen Produktionen dazu beizutragen, den Christen Europas von heute die 'Erinnerung' an ihre zweitausendjährige Tradition zurückzugeben und sie Teilnehmer am großen 'kulturellen Gedächtnis' werden zu lassen, dessen Erbe sie sind.<sup>35</sup>

In Kürze wird das Projekt auch in der Form einer DVD mit einem Leitfaden für die religiöse Erziehung Katechetten und Religionslehrern zur Verfügung gestellt werden.

### 3. Zum Schluss

Aus dem bisher Gesagten ergibt sich, dass in Italien die Suche nach einer Pädagogik der Glaubensvermittlung im Entstehen begriffen ist, die dazu beiträgt, dass die Geschehnisse, die 2000 Jahre Geschichte mit Zeichen versehen haben, in der Erinnerung fortdauern.

Auf vielfältige Weise, auch durch Versuche, die mehr oder weniger gelingen, ermutigen die Bischöfe dazu, den pastoralen Ansatz der christlichen Initiation anzunehmen, der die christlichen Gemeinden verpflichtet, Energien und Kreativität für eine erneuerte Glaubensvermittlung einzusetzen. Besondere Aufmerksamkeit gilt dabei den Orten des gewöhnlichen Zusammenkommens: der Familie, der Kirchengemeinde, der Schule.

Es folgen einige zusammenfassende Hervorhebungen, die sich im Bezug auf die Praxis ergeben. Sie müssen sowohl in der Katechese als auch im schulischen Religionsunterricht Berücksichtigung finden.

1. Wenn auch einerseits das, was sich bewegt, ermutigt und die Hoffnung eines neuen Frühlings für die Evangelisierung und die Katechese weckt, so kann man auf der ande-

<sup>34</sup> Das Team, welches das Projekt durchführen wird, besteht aus: *Roberto Giannatelli*, *Marco Bartoli*, *Leandro Castellani* und *Pierpaolo De Luca*.

<sup>35</sup> Vgl. *Roberto Giannatelli*, *Memoria del cristianesimo e mass media*, in: *Catechesi* 70 (1/2001) 10-22.

ren Seite nicht ignorieren, dass es nicht an Widerständen gegenüber einem Mentalitätswandel mangelt, sowohl seitens der Katecheten als auch seitens der Religionslehrer. Es ist für viele nicht leicht zu akzeptieren, dass die 'doktrinale' Lehrkatechese nicht mehr in der Lage ist, Kinder und Jugendliche zum Glauben zu erziehen. Oder auch, was den schulischen Religionsunterricht betrifft, ist es für viele nicht leicht, in der Schule mit den neuen von der Schulreform vorgegebenen kulturellen Instrumenten zu arbeiten.

2. Man kämpft oft mit objektiven Schwierigkeiten, welche die geforderte pastorale 'Bekehrung' behindern. Es handelt sich dabei oft um eine 'kulturell' bedingte Schwierigkeit, die geforderten Veränderungen anzunehmen. Viele (auch junge) Priester zeigen einen geringen Einsatz bei der Vorbereitung der Katecheten. Das Aufgeben der 'doktrinalen' Lehrkatechese zugunsten eines Prozesses der Evangelisierung wird aber nicht das gewünschte Ergebnis zeigen, wenn es keine Vorbereitung gibt. Die Ausbildung der pastoralen Mitarbeiter ist ein Knoten, den das *Ufficio Catechistico Nazionale* seit einigen Jahren zu lösen versucht, auch in Zusammenarbeit mit der Vereinigung der italienischen Katecheten (*Associazione dei Catecheti Italiani [AIC]*).<sup>36</sup> Es geht dabei um ein fortlaufendes Studium mit Feldversuchen, um Katecheten auszubilden, die offen sind für die geforderte Veränderung.<sup>37</sup>

3. Dank der immer häufigeren und gut strukturierten Erprobungen und Erfahrungen setzt sich eine Mentalität der christlichen Initiation im Stil des 'Katechumenats' durch. Das heißt, es wächst die Überzeugung, dass die Glaubenserziehung nicht nur eine Schule ist, um elementare Kenntnisse zu vermitteln, sondern die Erfahrung eines Weges, der in Etappen voranschreitet. Diese Erfahrung, die bei sehr vielen Katecheten Kreativität und erzieherische Phantasie weckt, trifft jedoch im Hinblick auf den erzieherischen Erfolg auf ein nicht zu vernachlässigendes Hindernis: die Tatsache, dass der 'Weg' noch fast immer auf das Ziel des Empfangs der Sakramente (Erstkommunion und Firmung) beschränkt bleibt und nicht zu einer wirklichen Aufnahme des Glaubens führt.

4. Neue Anreize und neue Impulse für die Katechese und den Religionsunterricht gehen von den Bildern der Kunst aus. Auch wenn wir noch keine konsolidierte 'Pädagogik des Bildes' besitzen, muss man doch einräumen, dass hinsichtlich des schulischen Religionsunterrichts die Kunst dazu beiträgt, diesem Unterricht in der staatlichen Schule Ansehen zu verschaffen, indem Wege für interdisziplinäre Studien eröffnet werden, die zu beachtlichen Arbeitsergebnissen führen. Im Bereich der religiösen Erziehung lenkt die Kunst die Aufmerksamkeit auf den *Weg der Schönheit (via pulchritudinis)* als einen gültigen Zugang zur kontemplativen Erfahrung und so zur Tiefe der Glaubenserfahrung. Dieser Weg, der im Dokument „*Kommunikation und Mission*“ (2004) der CEI mit Nachdruck vertreten wird, findet eine vielversprechende Aufnahme bei den Katecheten und den Religionslehrern. Auch der 'Weg des Erzählens' erscheint den Katecheten als diesem Weg geistesverwandt (dank der Massenmedien!). Diese beiden Ansätze können vielleicht der Schlüssel sein, um der Glaubensvermittlung in Italien neue Wege zu er-

<sup>36</sup> Vgl. *Savino Calabrese*, *Catechesi e formazione a servizio della fede?*, Leumann-Torino 2004.

<sup>37</sup> Vgl. *Rinaldo Paganelli*, *Formare i formatori di catechisti. Valori e itinerari sottesi al processo formativo*, Bologna 2002; *Giancarla Barbon*, *Nuovi percorsi formativi nella catechesi. Metodi e itinerari*, Bologna 2003; *Enzo Biemmi*, *Compagni di viaggio. Laboratorio di formazione degli animatori, catechisti dei adulti e operatori pastorali*, Bologna 2003.

öffnen, wenn sie klug, ausreichend unterstützt und in einer Weise eingeführt werden, dass Katecheten und Religionslehrer sie konkret verstehen und ausführen können.

5. Die Hoffnung auf eine raschere und entschiedenerne Erneuerung der Evangelisierung und der Katechese beruht auch auf der Tatsache, dass (auch unter den Pfarrern) immer mehr zur Kenntnis genommen wird, dass jegliche Art von Katechese keine Früchte tragen kann, wenn die Kinder nicht eine Kirche von Jugendlichen und Erwachsenen vor sich sehen. Dies fordert eine verstärkte Bereitschaft zu einer Evangelisierung, die sich an die Erwachsenen wendet als diejenigen, welche die Eltern der kleinen und großen Kinder sind. Es geht noch immer darum, zu verstehen, dass gerade diese Erwachsenen nicht berufen werden können, einen 'Weg des Glaubens' zu gehen, nur weil ihre Kinder die Sakramente der Eucharistie und der Firmung empfangen sollen. Vielmehr ist es erforderlich, eine Pastoral zu initiieren, die in der Lage ist, sie mit dem Angebot eines 'Wiedererweckens des Glaubens' zu erreichen, das sie dazu anregt, die Verbindung mit Jesus Christus und zum Leben der Kirche in den Blick oder wieder in den Blick zu nehmen.

6. Ein dringliches Problem, das vor allem den Religionsunterricht betrifft, besteht darin, einen Beitrag dazu zu leisten, dass die Jugendlichen die Fähigkeit ausbilden, sich in die europäische Kultur zu integrieren, ausgehend von einer gefestigten persönlichen und kulturellen Identität. In diesem Sinne muss der Religionsunterricht im Kontext eines wachsenden kulturellen und religiösen Pluralismus die Errungenschaften bewahren, die ihn als schulische Veranstaltung qualifizieren und seine Besonderheit ausmachen. Ein Charakteristikum der *OSA* für das Fach Religion ist die Aufmerksamkeit, die der Beziehung zwischen Katholizismus und anderen christlichen Konfessionen sowie anderen Religionen, besonders dem Judentum und dem Islam, zukommt. Die in diesem Zusammenhang zu stärkende Beziehung wird nicht derart sein, dass sie die Unterschiede nivelliert, sondern derart, dass sie die wechselseitigen Identitäten stärkt in einem Kontext, der die 'Heilsangebote' der verschiedenen Religionen als wertvoll anerkennt. Die Aufmerksamkeit sollte derart sein, dass zum Beispiel der katholische Religionsunterricht nicht mit einer allgemeinen Einführung in die Religionen oder einer oberflächlichen Religionsgeschichte verwechselt werden kann.

Ich fasse zusammen: Einerseits ist eine Bewegung in Gang, die sich charakterisieren lässt durch die Suche und den Dialog seitens derer, die sich auf den Weg gemacht haben, um eine neue Art zu 'erfinden', Katechet in der Kirchengemeinde zu sein, und eine neue Art, weiterhin Religionslehrer zu sein in der Schule der Reform. Andererseits muss gleichzeitig eingestanden werden, dass auch, wenn sich einiges bewegt, noch immer vieles stillsteht. Gleichwohl gibt es sehr viele Gründe zur Hoffnung. Diese sind zu finden in der Entschlossenheit vieler Diözesen, eine Antwort auf die radikale Herausforderung zu geben, die durch die sozial-kulturellen Veränderungen an unsere Pastoral gestellt wird. Das Modell der 'Laboratorien des Glaubens' für die kirchliche Katechese und das Modell der 'Laboratorien der Didaktik' für die Religionslehrer haben eine Bewegung entstehen lassen, die Bildung und Veränderung anstrebt und dabei den Vergleich von Erfahrungen und den Dialog fördert. Dies ist die neue Art, Kirche zu sein, die wir heute brauchen, damit der 'Wandel' ermöglicht werden kann.

## Kulturelles Gedächtnis in den Religionen im Horizont eines vereinten Europa<sup>1</sup>

Das 14. deutsch-italienische Treffen 2005 befragte, anknüpfend an vergangene deutsch-italienische Treffen (Venedig 1995: Identität des christlichen Glaubens angesichts der Pluralität der Religionen<sup>2</sup>; Messina 2003: Religiöse Erziehung im Pluralismus der Religionen und Kulturen)<sup>3</sup>, unter dem Stichwort 'kulturelles Gedächtnis' die religionspädagogisch zu stützende Rolle der Religionen in schwierigen multiethnischen und multireligiösen Integrationsprozessen.

### 1. Zum Begriff 'kulturelles Gedächtnis'

Die Entwicklung des Begriffs des kollektiven Gedächtnisses aus dem Begriff der 'mémoire collective' des französischen Soziologen *Maurice Halbwachs*, der seinerseits in den 1920er/1930er Jahren auf *Emile Durkheims* Begriff des Kollektivbewusstseins zurückgegriffen hat, zeigte bereits im Ansatz eine interdisziplinäre Verflechtung im Begriffs-Feld 'kulturelles Gedächtnis'. *Jan Assmann* entwickelte in historisch-soziologisch motivierter Perspektive den Begriff des 'kollektiven Gedächtnisses', das sich im Spannungsfeld zwischen 'kommunikativem' und 'kulturellem Gedächtnis' manifestiert: 'Kommunikatives Gedächtnis' lebt aus den Erinnerungen von Zeitzeugen, mit denen diese Erinnerungen auch vergehen. Die so kommunizierte Erfahrung stirbt mit ihren Trägern aus, während im 'kulturellen Gedächtnis' sich Erinnerung und Kultur an anderen Medien als der persönlichen Mitteilung manifestieren.<sup>4</sup>

Die für dieses Aussterben von *Assmann* angenommene kritische Schwelle von 40 Jahren ist im Blick auf die Ereignisse von vor 60 Jahren und früher inzwischen überschritten. Ansätze von 'oral history' suchen über diese kritische Schwelle hinaus das Zeugnis von Zeitzeugen zu erhalten, wobei wegen der wissenschaftlich orientierten Rekonstruktionsprozesse freilich die Ergebnisse kaum noch in Alltagskommunikation einfließen, Vor-

<sup>1</sup> Das 14. Deutsch-Italienische Treffen 18.-22. September 2005 in Berlin wurde von der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG; Gesamtfinanzierung) und dem Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Fahrtskostenzuschuss) gefördert. Wissenschaftliche Koordinatoren: Prof. Dr. Cyril de Souza, Universität Salesiana Roma, Prof. Dr. Herbert A. Zwergel, Universität Kassel. Diesem Beitrag liegen Antrag und Bericht an die DFG zugrunde.

<sup>2</sup> Vgl. die Beiträge in RpB 37/1996 von *Eugenio Fizzjotti* (Die neuen Religionen in Italien. Pädagogische und katechetische Konsequenzen, 87-101) und *Lino Prenna* (Die Begegnung zwischen dem Christentum und den [anderen] Religionen unter pastoralem und katechetischem Blickwinkel, 103-118).

<sup>3</sup> Vgl. die Beiträge in RpB 52/2004 von *Giuseppe Ruta* (Katechese und Religionsunterricht in Italien heute: Möglichkeiten, Probleme, Perspektiven, 91-104) und *Werner Tzschetzsch* (Religiöse Erziehung im Pluralismus der Religionen und Kulturen. Das deutsch-italienische Treffen der Religionspädagoginnen und Religionspädagogen vom 21.-25.09.2003 in Messina/Italien, 105-111).

<sup>4</sup> Vgl. insgesamt: *Jan Assmann*, Das kulturelle Gedächtnis. Schrift, Erinnerung und politische Identität in frühen Hochkulturen, München 1997; *Claudia Fraas*, Begriffe – Konzepte – kulturelles Gedächtnis. Ansätze zur Beschreibung kollektiver Wissenssysteme, in: Horst D. Schlosser (Hg.), Sprache und Kultur. Frankfurt 2000, 31-45; *dies.*, Vom kollektiven Wissen zum vernetzten Vergessen? Neue Medien zwischen kultureller Reproduktion und kultureller Dynamik, in: Ulla Kleinberger / Günther Kleinberger / Franc Wagner (Hg.), Neue Medien - Neue Kompetenzen? Texte produzieren und reproduzieren im Zeitalter digitaler Medien, Frankfurt/M. u.a. 2003, 6-32.

aussetzung für Handlungsorientierung der lebenden Generation. Von hier aus ist verständlich, dass der Diskurs um 'kulturelles Gedächtnis' derzeit geführt werden muss, freilich nicht in einem museal-archivierenden Interesse, sondern im Interesse von Orientierungsfähigkeit für Gegenwart und Zukunft.

Wenn Erinnerung nicht mehr über Zeitzeugen erschlossen wird, sondern Vermittlungsmedien braucht, geht kommunikatives in kulturelles Gedächtnis über: Kulturelles Gedächtnis als „institutionell geformte und gestützte Erinnerung“<sup>5</sup>. *Claudia Fraas* formulierte das Problem treffend: Im Konzept des kulturellen Gedächtnisses wird die kognitivistische Fragestellung nach den individuellen Erinnerungsprozessen erweitert durch die Frage, wie Wissen in Gemeinschaften weitergegeben wird.<sup>6</sup>

Im Zusammenhang von Traditionsabbruch und Schweigespirale – eine Wirklichkeit, die nicht besprochen wird, geht verloren (*Peter L. Berger*), es wird vergessen, was in der Gegenwart keinen Bezugsrahmen mehr hat (*Jan Assmann*) – im Bereich von christlichen Traditionen und Kirchen stellt sich somit auch die Frage, ob die darin beschlossenen 'Orientierungsbestände' für gesellschaftliches Handeln bereits vom kommunikativen ins kulturelle Gedächtnis abgesunken sind und welcher 'Hermeneutiken' es bedarf, um das darin beschlossene Wissen wieder für gegenwärtiges gesellschaftliches und persönliches Handeln anschlussfähig werden zu lassen.

Im Zuge der Erweiterung der EU nach Osten, vor allem aber im Blick auf den Beitrittsantrag der Türkei wird auch der für die Konzepte 'kollektives Bewusstsein' und 'kulturelles Gedächtnis' konstitutive Begriff der 'Kultur' überdacht: Bisher beruhte der Kulturbegriff auf der Vorstellung von Nationalitäten und nationalstaatlich organisierten gesellschaftlichen Strukturen, innerhalb derer Gemeinschaften interagieren und ihr Wirklichkeitsmodell aufbauen. Dieses Konzept vermag den Kommunikationshorizont und die Verständigungsnotwendigkeiten multinationaler Gebilde und multiethnischer wie multikultureller Gemeinschaften nicht mehr abzubilden. Was bisher eher nationalstaatlich an sozial verbindlichen Interpretationen, emotionalen Besetzungen und normativen Bewertungen des Wirklichkeitsmodells einer Gesellschaft geleistet worden ist, muss jetzt in übergreifenden Zusammenhängen gesichert werden.<sup>7</sup>

Auch nach *Aleida Assmann* ist der Begriff der Kultur an die Konstruktion von Erinnerungsräumen gebunden. „Sie erschließen je spezifische Rahmen gemeinsamer Werte, Erinnerungen und Erwartungen, in denen Individuen über Generationen hinweg auf einander hören und sich als einander zugehörig begreifen können.“<sup>8</sup> Wenn aber, wie vor allem vor einem möglichen Beitritt der Türkei, vielfältige konkrete, meist aber eher diffuse Ängste auftreten, zeigt dies, dass die Kommunikationsdimensionen und vor allem -formen bisher nicht angemessen ausgelotet und entfaltet sind: Es zeigt sich für viele Zeitgenossen in der EU noch nicht, wie ein übergreifendes gemeinsames, emotional

<sup>5</sup> *Fraas* 2003 [Anm. 4], 222 (im Anschluss an *Jan Assmann*).

<sup>6</sup> Vgl. *Fraas* 2000 [Anm. 4].

<sup>7</sup> *Siegfried J. Schmidt*, Medien: Die Kopplung von Kommunikation und Kognition, in: Sybille Krämer (Hg.), Medien Computer Realität. Wirklichkeitsvorstellungen und Neue Medien, Frankfurt/M. 2000, 55-72; vgl. a. *Fraas* 2003 [Anm. 4].

<sup>8</sup> *Aleida Assmann*, Zeit und Tradition. Kulturelle Strategien der Dauer, Köln 1999, 89.

positiv besetztes Wirklichkeitsmodell für alle, erst recht nicht, wie ein heterogenitätsverträgliches gemeinsames Modell aussehen könnte.

‘Kulturelles Gedächtnis’ enthält sedimentiertes kulturelles ‘Wissen’ (in Literatur, Kunst, Bauten und Denkmälern, aber auch in Institutionen, Symbolen und Ritualen), welches in der Religionspädagogik aber nicht zum Zwecke der Archivierung gesichtet wird. Vielmehr geht es um Entzifferung der Spuren dieses Wissens, um Erinnerungsarbeit und Beseitigung von Verschüttungen (*Paul Ricoeur*: Symbolgeröll) und um Gewinn von Gegenwarts- und Zukunftsorientierung aus dieser Arbeit. Deshalb gibt es in diesem Prozess auch keinen prinzipiellen Vorrang von Vergangenem oder Gegenwärtigem. Ähnlich hatte *Tzvetan Todorov*, den die Religionspädagogik im Zusammenhang mit dem ‘Konziliaren Prozess’<sup>9</sup> und „500 Jahre Eroberung“<sup>10</sup> rezipiert hat, schon 1982 im Blick auf den Aussonderungsprozess des kollektiven Gedächtnisses gefordert, „daß man sich daran erinnert, was eintreten kann, wenn es einem nicht gelingt, den anderen zu entdecken.“<sup>11</sup> „Jeder von uns muß diese Entdeckung wieder neu beginnen, die früheren Erfahrungen entbinden uns nicht davon; aber sie können uns lehren, welche Folgen das Verkennen hat.“<sup>12</sup> „Wenn man die Geschichte nicht kennt, sagt eine Spruchweisheit, läuft man Gefahr, sie zu wiederholen; aber wenn man sie kennt, weiß man noch lange nicht, was zu tun ist.“<sup>13</sup>

## 2. Zielsetzungen des Treffens

Mit dem Thema „Kulturelles Gedächtnis in den Religionen“ stellte sich das Symposium in den Diskurszusammenhang von Erinnerungs- als Identitätsarbeit. Es ist darin zunächst der Gedanke beansprucht, dass im Potenzial der Religionen die Spannung zwischen Verscherzen, gar Verdrängen und Gelingen von Erinnerungsarbeit, zwischen Bewahrung des Vergangenen und Hoffnung auf Zukunft im Interesse der Bewältigung von Gegenwart konstruktiv für europäische Identitätsprozesse ‘genutzt’ werden kann – eine Behauptung, die angesichts der in vielen europäischen Ländern und weltweit in Religionen und religiösen Gruppen-Identitäten verbundenen Konflikten und Konfliktpotenzialen eigens zu prüfen ist.

Eine nähere Betrachtung von ‘Religionen’ zeigt, dass Religionen hier als ‘bestimmte Religionen’ verstanden werden müssen: Es geht beim Aspekt Erinnerungsarbeit z.B. der Deutschen nicht um Religion allgemein, sondern zuerst um die Rolle der christlichen Religion etwa im Kontext der nationalsozialistischen Gewaltherrschaft und des Holocaust.

Bei der Frage nach der Identität an der Schnittstelle von kulturellem und kollektivem Gedächtnis der Länder und Kulturen, die im gegenwärtigen Europa zusammengeschlossen sind, kann für die christliche Religion eine besondere Gestaltungskraft entziffert, muss aber auch eine Geschichte des Misslingens rekonstruiert werden. Gleichzeitig

<sup>9</sup> Vgl. das entsprechende Themenheft: RpB 27/1991.

<sup>10</sup> Themenheft: RpB 29/1992.

<sup>11</sup> *Tzvetan Todorov*, Die Eroberung Amerikas. Das Problem des Anderen, Frankfurt/M. 1985 (Orig. 1982), 289.

<sup>12</sup> Ebd., 291.

<sup>13</sup> Ebd., 300.

birgt das kulturelle Gedächtnis einen Reichtum an jüdischer Kultur, an islamischem Erbe und an Begegnungen, die sich heute längst nicht mehr nur an den Rändern (etwa dem Balkan) vollziehen. Statt vermeintlich klaren Disjunktionen vom 'Eigenem' und 'Anderem/Fremdem' treten Zusammenhänge von Gelingen und Scheitern und gemeinsam geteilte Ambivalenzen in den Blick. Sorgfältige Entzifferungsarbeit dieser Zusammenhänge macht wahrnehmungsfähig für Kontinuitäten und Bruchstellen, um vorurteils-, vor aber allem angstfrei werden zu können – Voraussetzung dafür, dass in der Dialektik des Eigenen und Anderen der und das Fremde statt als Bedrohung auch als Bereicherung erfahren werden kann. In der Tagungsarbeit sollten die in dieser Betrachtung beschlossenen Optionen an konkreten Zusammenhängen ausgelotet werden.

'Religionen' sind aber nur eine bedeutsame Dimension des 'kulturellen Gedächtnisses'. Eine andere, für die europäischen Identitätsfragen ebenso wichtige Dimension ist das 'Erbe der Aufklärung'. Hier begegnen dem Islam erhebliche Vorbehalte, die sich besonders unter dem Stichwort einer Ungleichzeitigkeit des Islam und islamischer Länder mit einem durch die Aufklärung hindurchgegangenen Europa artikulieren. Diese Einschätzung nimmt aber differenzierte Entwicklungen in der islamischen Welt nur unzureichend zur Kenntnis. Dagegen formuliert etwa *Stefan Wild*: „Eine Verbindung von Neubesinnung und Anknüpfung an die eigene Tradition läßt sich in der muslimischen Tradition leicht verankern.“<sup>14</sup> Er verweist auch auf die Bewegung „*Gerechtigkeit und Wohltätigkeit*“<sup>15</sup>, welche durchaus in der Lage ist, Brücken zu einem christlichen Verständnis zu schlagen.

Für die Religionspädagogik ergeben sich aus wissenschaftlich orientierten Rekonstruktionen aus dem kulturellen Gedächtnis nicht schlicht kommunikativ geteilte Identitäten bzw. Identitätsmuster. Es bedarf einer Transformation in Bildungsprozessen, in denen sich Menschen zu dem Begegnenden verhalten und es in ihrem Alltag wirksam werden lassen. Deshalb griff die Tagung nicht nur die größeren theoretischen Argumentationslinien auf, sondern buchstabierte im Interesse der Anschlussfähigkeit an Alltag und Kommunikation der Menschen (der beteiligten Länder der Tagung) die Entzifferungsarbeit auch konkret, etwa auf der Ebene von Religionsunterricht oder Gemeinden, damit deutlich und erfahrbar wird, was aus dem kulturellen Gedächtnis gewonnen und wie es von Menschen übernommen werden kann.

Eine Verknüpfung von Erinnerungs- und Vermittlungsarbeit mit gegenwärtigen Alltagsfragen kann am Beispiel Sonntag-Sabbat-Tradition gezeigt werden: Woher der Sonntag seine Sinnggebung gewonnen hat, ist vielen Zeitgenossen verborgen. Im Zuge der Globalisierung wird die Begehrlichkeit auf diesen geschützten Tag immer größer. Ohne Wissen und Bewertung der im Sonntag beschlossenen Traditionen kann dieser Begehrlichkeit kaum Widerstand entgegengesetzt werden. Betrachtet man aber die Verankerung in der alttestamentlichen Sabbat-Tradition, werden für die Bewältigung der Gegenwart Motive wiedergewonnen. Ex 34,21a „Sechs Tage sollst du arbeiten, am siebten Tag sollst du ruhen“ heißt für Israel ganz konkret: An diesem Tag wird der Zwang zur

<sup>14</sup> *Stefan Wild*, Mensch, Prophet und Gott im Koran – Muslimische Exegeten des 20. Jahrhunderts und das Menschenbild der Moderne, in: Gerda Henkel Stiftung (Hg.), Das Bild des Menschen in den Wissenschaften, Münster 2002, 77-126, 105.

<sup>15</sup> Ebd. 107.

(Sklaven)Arbeit durchbrochen und Israel erinnert sich daran, dass es von Gott aus dem Sklavenhaus Ägyptens befreit worden ist: Erinnerung an „geschenkte Freiheit“<sup>16</sup>. Vergessenes, gar Verdrängtes wiederzugewinnen und für Zukunft zu erschließen, ist im Kern ein kommunikativer Prozess, der durch weitere Kommunikationspartner zwar komplizierter wird, grundsätzlich aber auch bereichert werden kann. Die Tagung wollte in ihrer Arbeit konturieren, was erinnerungsfähige, kommunikative und pluralitätsfähige Religionspädagogik heißen kann.<sup>17</sup> Dieser geht es darum, nicht einfach aus dem kulturellen Gedächtnis Orientierungen vorzugeben, sondern über Bildungs- und Identitätsprozesse Einzelner und von Gruppen subjektverankerte Orientierungs-Fähigkeiten zu erschließen. Daraus folgt auch die Frage nach der Rolle des Christentums in Europa, vor allem im Blick auf anstehende sozial-strukturelle Veränderungen. Droht in dem Maße, wie der christliche Glaube als ein wesentlicher Teil des kulturellen Gedächtnisses Europas beschworen wird, nicht auch seine Historisierung – wird er damit nicht möglicherweise reduziert auf eine Traditionsspur, auf eine ganz und gar ungefährliche Erinnerung?

Religionspädagogik als Disziplin einer christlichen Theologie beansprucht im Zusammenhang von kulturellem Gedächtnis und ‘gefährlicher Erinnerung’ besondere, gerade mit der jüdisch-christlichen Tradition unverwechselbar verknüpfte Traditionslinien: Mit dem Rekurs auf die biblische Tradition als ‘gefährliche Erinnerung’ – etwas von dem subversiven Potenzial wurde oben im Zusammenhang des Sabbat-Streiks für Gott bereits angesprochen – wurden Impulse aus der Politischen Theologie (*Dorothee Sölle, Johann Baptist Metz*) im Konzept ‘anamnetischen Lernens’ wieder aufgegriffen, welche in der Religionspädagogik in den 1970er und 1980er Jahren deutlich die politische Dimension religionspädagogischen Handelns hervortreten ließen. Auch das intensive Eingehen auf den ‘*Konziliaren Prozess für Gerechtigkeit, Frieden und Bewahrung der Schöpfung*’ bis Mitte der 1990er Jahre war so praktisch-theologisch motiviert. Wissenschaftsgeschichtlich muss heute gefragt werden, warum diese Themen nicht nur in der Religionspädagogik, sondern vor allem gesamtgesellschaftlich im kommunikativen Gedächtnis in den Hintergrund getreten sind, obgleich sie gerade im Kontext der Globalisierung notwendig zu artikulieren wären. Die Vermutung aber, dass die Motivationen des ‘*Konziliaren Prozesses*’ vielleicht in „ATTAC“ ausgewandert sind und damit einen Transformationsprozess durchgemacht haben, erfordert eine Überprüfung der These vom Motivations- und Wertverlust in Richtung einer These des Gestaltwandels.

Eine an der Kommunikation der Menschen und ihren Identitätsmustern interessierte Religionspädagogik muss hier genau hinsehen. Sie darf bei ihrer Suche nach den ‘Schätzen des kulturellen Gedächtnisses’ nicht den Kontakt zur Lebens- und Alltagssituation der gegenwärtig lebenden Menschen verlieren. Sie sieht sich deshalb in ihrer Arbeit immer auch an die empirisch verlässlich gestützte Wahrnehmung der Situation verwiesen, weshalb – auch für die Tagung durchgängig – die Transformationsprozesse vom kultu-

<sup>16</sup> Hans Walter Wolff, *Anthropologie des Alten Testaments*, München 41984, 202.

<sup>17</sup> Vgl. *Matthias Scharer / Bernd Jochen Hilberath*, *Kommunikative Theologie. Eine Grundlegung*, Mainz 2002; *Friedrich Schweitzer / Rudolf Englert / Ulrich Schwab / Hans-Georg Ziebertz*, *Entwurf einer pluralitätsfähigen Religionspädagogik*, Gütersloh – Freiburg/Br. 2002.

rellen Gedächtnis in praktisches Handeln im Horizont empirischer Studien reflektiert wurden.

### 3. Zusammenfassende Akzentuierungen

- Es ist der *gesellschaftlich-kulturelle Horizont in Europa insgesamt* zu thematisieren und der Beitrag der Religionen auch daraufhin zu befragen, was an *Integrationskraft* aus dem kulturellen Gedächtnis der Religionen erwachsen kann, vor allem aber auch, welche konkreten Traditionsbestände in religiösen Identitäten, Gemeinschaften und Institutionen überhaupt noch wirksam sind, um die Herausforderung der Umgestaltung der gesellschaftlichen Systeme (Bildung, Gesundheit, Altersvorsorge und Arbeit überhaupt) auch unter Solidaritäts- und Gerechtigkeits-Aspekten bewältigen zu können. – Die Analyse der Situation in Italien und Deutschland dient dabei gleichsam als Modell (Wahrnehmungsschulung und Interpretation) für eine darüber hinausgehende europaweit orientierte Fragestellung.
- Es geht im Interesse der Verankerung von Erschließungsprozessen aus dem kulturellen Gedächtnis (in Religionsunterricht und Gemeinde) um wissenschaftlich begründeten Aufweis noch wirksamer und lebensweltlich verorteter/verankerter Traditionsbestände als praktizierter Lebensformen und um deren anschlussfähige Vermittlung in Bildungsprozessen.
- Welche Traditionsbestände in den in Europa vertretenen großen Religionen (Judentum, Christentum, Islam) können (*wieder*)entdeckt werden, um besonders angesichts aktueller und künftiger Solidaritäts-Anforderungen die Aufgaben bewältigen zu können? Zu denken ist hier vor allem an die bisher eher vernachlässigte Gemeinsamkeit auch mit dem Islam (Säule des Almosengebens und der Verantwortung für die Gemeinschaft/Umma).
- Die religionspädagogische Frage gewinnt *nach innen* eine weitere Dimension, insofern die Aufgabe der Erinnerungsarbeit und der Anschlussfähigkeit religiöser Traditionen im Kontext aktueller Bildungsreformbemühungen um Aufgaben von Schule und Unterricht hinsichtlich eines begründet ausweisbaren, notwendigen und verlässlichen Beitrags religiöser Bildungsprozesse konkretisiert werden muss und kann.
- Kritisch ist zu diskutieren, ob mit der Metapher 'kulturelles Gedächtnis' nicht auch Entlastungs-Risiken verbunden sind, ähnlich der Rede, dass es 'Wert-Orientierungen' braucht, in deren Gefolge dann aber die Gefahr besteht, die Verankerung in den Subjekten durch Wertfähigkeit aus den Blick zu verlieren. Für das kulturelle Gedächtnis ist also näherhin zu fragen, welche subjektiven Bedingungen über die kollektiven hinaus die Subjekte befähigen, Gedächtnis-fähig zu werden und zu bleiben und was (religions)pädagogische Prozesse dazu beitragen können.

### 4. Überblick zum Tagungsverlauf

Die Tagungsarbeit hat den systematisch abgesteckten Fragehorizont unter ausgewählten Problemstellungen konkretisiert.<sup>18</sup>

<sup>18</sup> Zitate entsprechen den vorangehend veröffentlichten Beiträgen bzw. den zugrunde liegenden Vortragsmanuskripten.

Monika Scheidler fragte im Blick auf die anstehende Integrations- als Identitätsarbeit: „Wie können Lernprozesse in einem multikulturellen Europa gelingen? Welchen Beitrag kann die christliche Religion für die anstehende Integrations- und Identitätsarbeit leisten? Wie können auch und gerade katechetische Prozesse in zunehmend multikulturellen Gemeinden mit Menschen unterschiedlicher kultureller Herkunft gelingen?“

Die Analyse deckte vier grundlegende *Akkulturationsstrategien* im multikulturellen Kontext von Gemeindeentwicklungen auf, wobei nicht nur Anpassungsleistungen der Migranten an die Denk- und Handlungsweisen der Einheimischen, sondern auch der Einheimischen an die Kultur der Migranten in den Blick kommen:

*Separation* (Segregation aus der Perspektive der Mehrheitskultur; überall dort praktiziert, wo „Strukturen für die Migrantenpastoral 10 Jahre und länger aufrecht erhalten werden, auch wenn praktisch keine neuen Migranten derselben Muttersprache nachkommen“); *Marginalisierung* („Die Gefahr der Marginalisierung droht, wenn Migranten in und zwischen den verschiedenen Kulturen inkompatible Werte entdecken, die sie nicht integrieren können.“ „Die permanenten Erfahrungen des Abgewertet-und-abgelehnt-Werdens verstärken das negative Selbstbild der Migranten und die Regression ihrer Persönlichkeitsentwicklung.“); *Assimilation* („Angehörige von Minderheitskulturen, die die Assimilationsstrategie verfolgen, wählen zur Lösung interkultureller Konflikte das Muster, ihre kulturspezifischen Bedürfnisse zu unterdrücken, sodass die dominante Kultur sich durchsetzen kann.“); *Integration* („Auf Integration ausgerichtete Migranten und Einheimische versuchen, die für sie bedeutsamen Elemente der verschiedenen Kulturen als Bereicherung aufzunehmen und eine bikulturelle Identität auszubilden.“).

Wenn die Regelstrukturen der Ortskirche die Optionen für Migrantenpastoral im Sinne von Integration aufnehmen und auf den verschiedenen Ebenen gemeindlicher Praxis realisieren, kann eine Gemeinde 'Lernschule der Pluralität' (*Ottmar Fuchs*) werden, mit Anerkennung des Anderen als Kernstruktur christlichen Glaubens.

In der *Diskussion* wurde weiter hervorgehoben, dass am problematischsten nicht die kulturelle, sondern die soziale Differenz ist, mit besonderen Herausforderungen an politisches Handeln angesichts schwieriger Soziallagen. Auch ergeben sich häufig dadurch Konflikte, dass in verschiedenen Generationen unterschiedliche Akkulturationsstrategien verfolgt werden.

Nach diesem Blick auf die Gemeindesituation stellte *Maria Luisa Mazzarello* die Aufgabe der Erinnerungsarbeit und der Anschlussfähigkeit religiöser Traditionen im Kontext aktueller Bildungsreformbemühungen um Aufgaben von Schule und Unterricht in den Mittelpunkt.<sup>19</sup> Sie fragte für Italien nach einem begründet ausweisbaren, notwendigen und verlässlichen Beitrag religiöser Bildungsprozesse im Horizont von Bildungsreform im Interesse von Glaubenskommunikation in gesellschaftlichem Kontext. Als besonderer Weg zeigt sich dabei Erinnerungsarbeit über die Kunst. „Die Werke der Kunst, insofern sie Dokumente des Glaubens und Ausdruck der lebendigen Tradition der Kirche in der jeweiligen Zeit sind, sind ein privilegierter Weg, um eine Kontinuität

<sup>19</sup> Die deutschsprachige Version des Referates von *Maria Luisa Mazzarello* ist dokumentiert auf S. 113-128 des vorliegenden Heftes.

des Glaubens zu begründen mit denen, die uns vorangegangen sind. [...] All dies erfordert eine 'Pädagogik der Erinnerung'".

Neben Parallelen zu deutschen Bildungsreformbemühungen, insbesondere um Bildungsstandards, wurde in der *Diskussion* herausgearbeitet, dass der Dialog/Trialog: Glaube/Bibel – Kunst – Gegenwart so zu führen ist, dass nicht die Kunst den Glauben (nur) kommentiert, sondern ihn durch neue Kontextualisierungen herausfordert. Damit ist als zentrales Problem die Frage nach der Hermeneutik gestellt, der sich im Anschluss an *Mazzarello* der Beitrag von *Salvatore Currò* zuwendete: Welcher 'Hermeneutiken' bedarf es, um in Traditionen beschlossenes Wissen für gegenwärtiges gesellschaftliches und persönliches Handeln anschlussfähig werden zu lassen?<sup>20</sup>

Für *Currò* führt die Frage nach der Erinnerung (*memoria*) mitten in eine gegenwarts-, darin zunächst auch subjektkritisch erscheinende Fragestellung: „Ist es möglich, auf eine religiöse Erziehung zu setzen, die sich mehr auf die Herausforderung durch die Spuren der Tradition stützt als auf die Erforschung des Subjekts?“ *Currò* übernimmt von *Emmanuel Levinas* und *Paul Ricoeur* die Kategorie „Spur“, die auf ein Mehr verweist, das nicht innerhalb einer Hermeneutik oder im Horizont des Begreifens bleibt, sondern „das die Hermeneutik durchbricht und einen neuen Horizont eröffnet, der radikaler ist, gekennzeichnet – mehr als von der Erforschung des Sinnes – vom *Anruf*, der *Verantwortung*, des *Dankes*, der *Aufrichtigkeit*, des *Mutes* zum *Gehorsam*, des *Vertrauens*. Wir könnten es *Horizont der Alterität und des Geschenks* nennen.“ Die dem Subjektsein vorauslaufende Geschöpflichkeit erschließt für das Miteinander-Leben auch Verantwortlichkeit für anvertrautes Anderes. Eine an dieser Verantwortung orientierte Religionspädagogik hätte dann nicht so sehr die Logik der Zeichen und im Umgang mit dem Fremden die Analyse und das Verstehen von Unterschieden zum Ziel, sondern das sich Hineingestellt-Sehen in Bewegungen des Verdanktseins, die die verschiedenen Religionen und Kulturen immer schon miteinander teilen – ein tragender und darin unverzichtbarer motivationaler Grund.

In der *Diskussion* wurde die Kategorie 'Spur' auch als Metapher angefragt, insofern darauf verwiesen wurde, dass Spuren als Spuren von Gewalt nicht immer nur positiv sind. Weiter wurde ein doppelter Sinn von Verstehen herausgearbeitet: Ein Verstehen, das sich ohne Kritik und Subjekt-Perspektive der Spur überlässt, kann zum Stillstand kommen, abgrenzen und feststellen. Ein Verstehen aber, das das Nicht-Verstehen integrieren will, könnte offen sein und wäre darin keineswegs nur subjektkritisch.

Während das Bild vom Bewohnen von Traditionen auf deren Unableitbarkeit und darin auch motivationale Kraft verweist, fragte *Herbert A. Zwergel* im aktuellen gesellschaftlich-kulturellen Horizont Europas, was an Integrationskraft der Religionen angesichts gesellschaftlicher Problemlagen noch wirksam ist. Wo Solidarität und Gerechtigkeit verletzt werden, braucht es neben der tragenden Tradition auch den kritisch-analytischen Blick, welcher nicht ohne kritische Theorie des Subjekts durchgehalten werden kann. Ohne eine solche Theorie, ineins mit einer 'Option für die Armen'

<sup>20</sup> Die deutschsprachige Version des Referates von *Salvatore Currò* findet sich auf S. 89-98 des vorliegenden Heftes.

kommt die politische Dimension religiös motivierten, aber bedrohten Handelns nicht in den Blick.

Angesichts der sozial-strukturellen Veränderungen in Deutschland und in Europa, noch verschärft durch die Ost-Erweiterung, vergrößert sich die Zone der 'prekären Lebensverhältnisse' (*Wilhelm Heitmeyer*), mit Folgen für die persönliche Lebensführung und die gesellschaftliche Integration. Angesichts des knappen gesellschaftlichen Guts 'Solidarität' geraten auf der Suche nach Solidaritäts-Ressourcen Gemeinsamkeiten zwischen Christentum und Judentum, aber auch mit dem Islam in den Blick, welche für die Bewältigung der Zukunftsaufgaben von großer Bedeutung sein können.<sup>21</sup> Hier zeigt sich eine durchaus unbequeme und irritierende Dialektik der Wahrnehmung des Eigenen im Anderen und des Anderen im Eigenen, welche aber nicht abstrakt und folgenlos bleiben darf. Diesen Gemeinsamkeiten ging der nachfolgende Beitrag von *Stephan Leimgruber* nach, wobei das Konzept 'anamnetischen Lernens' und die Kategorie 'gefährliche Erinnerung' durchaus im Kontext des kulturellen Gedächtnisses politisch-theologisch zu lesen sind.

An der Schnittstelle von kulturellem und kollektivem Gedächtnis der Länder und Kulturen, die im gegenwärtigen Europa zusammengeschlossen sind, entzifferte *Leimgruber* einen Reichtum an jüdischer und christlicher Kultur sowie an islamischem Erbe, von dem aus sich Begegnungen längst nicht mehr nur an den Rändern (etwa dem Balkan) vollziehen. Statt vermeintlich klaren Disjunktionen von 'Eigenem' und 'Anderem/Fremdem' treten Zusammenhänge von Gelingen und Scheitern und gemeinsam geteilte Ambivalenzen in den Blick. Die Analysen machen wahrnehmungsfähig für Kontinuitäten und Bruchstellen, um vorurteils-, vor aber allem angstfrei werden zu können – Voraussetzung dafür, dass in der Dialektik des Eigenen und Anderen der und das Fremde statt als Bedrohung auch als Bereicherung erfahren werden kann. Dabei wird besonders die (religions)pädagogische Aufgabe konturiert.

*Leimgrubers* Ansatz ist im Begriff der 'Erinnerungskultur' (*Metz*) verankert: „ein achtbares Gedenken, das Veränderungen in der Einstellung und im Handeln nach sich zieht, also kein rein äußerliches Erinnern, sondern gleichsam einen Stachel für das Subjekt-Werden, ein einführendes, aufwühlendes und folgenreiches Lernen für eine bessere Zukunft“. Hier zeigt sich die bereits vielfach angesprochene Ambivalenz in der anamnetischen Kultur: „angemessener Umgang mit der Vergangenheit, welcher sowohl Widerstand gegen das Vergessen als auch gegen die Gewöhnung an Katastrophen leistet“. In der Rekonstruktion religionsdidaktisch relevanter anthropologischer Aspekte erinnernden Lernens wurde gezeigt, dass in allen drei abrahamitischen Religionen – Judentum, Christentum, Islam – Erinnern und Gedenken (*memoria*) wesentliche Strukturmerkmale darstellen und insofern im Zusammenleben in Europa einen gemeinsamen Werthorizont erschließen können müssten. Damit dies mögliche wird, ist auch ein genaueres Hinsehen auf den Islam hinsichtlich seiner inneren Differenzierungen und hermeneutischen Entwicklungen erforderlich, damit das Stichwort von der Ungleichzeitigkeit des Islam mit dem Erbe der (europäischen) Aufklärung in seiner teilweisen Vorur-

<sup>21</sup> Das Pflichtalmosen und die Sorge für die Gemeinschaft/Umma sind im Islam sowohl theoretisch wie praktisch so konstitutiv wie im Christentum die Nächstenliebe.

teilsstruktur aufgedeckt und neuere Entwicklungen im Islam zureichend zur Kenntnis genommen werden.

Mit Begegnung als 'Begehung' stellen sich Fragen nach der Bedeutung sinnlich-ästhetischer Erfahrung im Erinnerungs- und Identitätsprozess. Darin werden Möglichkeiten aufgenommen, den akademischen Diskurs um Formen der kulturell-ästhetischen Wahrnehmung sowie der konkreten Erinnerungsarbeit an den besonderen 'Orten der Erinnerung' zu erweitern. In zwei deutsch-italienisch gemischten Gruppen – unterstützt durch Übersetzung der intensiven Kommunikation – machten die Teilnehmer der Tagung bei der Begehung des Denkmals für die ermordeten Juden Europas intensive Erfahrungen, die in der Reflexion dieser Erfahrungen kommuniziert wurden: Mitten im Lärm der Stadt ein krasser Übergang und doch Normalität, da Kinder den Ort als Spielplatz zwischen den Blöcken entdeckt haben; zugleich aber auch die Unsicherheit, ob sich jemand hinter der nächsten Ecke versteckt hat, der einem unversehens in den Weg tritt; Erfahrungen des Getrenntwerdens in den Gängen zwischen den Stelen. Die Raumerfahrung geht einher mit sehr unterschiedlichen emotionalen Verfasstheiten. In der Reflexion zeigt sich: Das „*Holocaust-Mahnmal*“ braucht als offenes Kunstwerk – die Tragödie lebt in dem Raum, den der Künstler gegeben hat – Erzählung, damit es nicht beliebig wird, braucht die konkrete Erinnerung, um das Gedenken an die Leiden der millionenfach ermordeten Juden für die Deutschen (!) wachzuhalten, weshalb es als gelungen betrachtet wird, dass der „*Ort der Erinnerung*“ das Denkmal begleitet, gleichsam 'unterlegt', verankert, ohne direkt, an der Oberfläche aufdringlich zu sein. Damit wird der antwortenden Freiheit der Menschen Raum gegeben, ohne die es keine echte Erinnerungsarbeit und keine verändernde Zukunft geben kann.

Mit dem Ziel, Bedingungen und Möglichkeiten für eine 'anamnetische Kultur' (*Metz*) in Deutschland, Italien und Gesamteuropa als Perspektive für die Zukunft zu eruieren, verfolgte *Reinhold Boschi* eine ausdrücklich religionspädagogische Fragestellung nach Konsequenzen für religiöse und ethische Bildung für Gesellschaft und Kirche.<sup>22</sup> Notwendigkeit und Chancen einer Erinnerungskultur im Kontext der Pluralität sollen gegen Ambivalenzen und Gefahren der Instrumentalisierung und Nivellierung von kulturellem Gedächtnis abgegrenzt werden.

Zentral ist dabei der Aufweis, dass Erinnerungsverweigerung den Charakter politischer Handlung besitzt und keineswegs für eine Gesellschaft folgenlos bleiben kann. Weil aber auch undifferenzierte Erinnerung „Unklarheit und Vermischung der Opfer“ bewirkt, „was zu einer Verwischung der Opfer-Täter-Differenz beiträgt“, braucht es eine differenzierte und ganzheitliche Kultur der Erinnerung in allen Dimensionen (Gesellschaft, Kultur, Bildung, Religion).

*Boschi* ging den Möglichkeiten dieser Kulturen (Plural!) der Erinnerung auf drei Ebenen nach: Auf der Mikro-Ebene erscheint das Erinnern als subjektives Deutungsgeschehen. Auf der Meso-Ebene kommen Gemeinschaftsaspekte und darin beschlossene Konstruktionsleistungen (kollektives Gedächtnis) in den Blick, einschließlich der Fragen der emotionalen Einbettung. Auf der Makro-Ebene schließlich zeigen sich die gesamtgesell-

<sup>22</sup> Die deutschsprachige Version des Referates von *Reinhold Boschi* findet sich auf S. 99-112 des vorliegenden Heftes.

schaftlichen und politischen Aspekte, einschließlich der Bildungsverantwortung des Staates.

In einer intensiven *Diskussion*, die die Erfahrungen der Begehung des Holocaust-Mahnmals einbezog, wurde hervorgehoben: Die Konfrontation mit Erinnerungsarbeit (Überwindung von Widerständen) birgt aus der Wahrnehmung von Jugendlichen eine Gefahr der Indoktrination, gar der Obsession, wenn kein Schlüssel gefunden wird, warum diese Anstrengung sie überhaupt angehen sollte. Hier könnte der Eintrag des Gedankens des Verzeihens und der Versöhnung statt der undifferenziert gefassten Schuld in der Erinnerungsarbeit weiterhelfen. Mit *Peter L. Berger* bleibt aber die Frage des 'Arguments der Verdammnis', ob es Taten gibt, die so ungeheuerlich sind, dass sie nicht verziehen werden können und dürfen. In der christlichen Theologie kann diese Frage der Versöhnung nur dadurch angegangen werden, dass es Gott selbst ist, der die Leiden der Gemordeten nicht vergisst (anamnetische Solidarität als Stachel der Erinnerung, nicht der Beruhigung). Mit der These 'Der Holocaust provoziert eine Krise des Universums' ist aber auch dieser theologische Ansatz herausgefordert, insofern Humanität neu zu buchstabieren ist. In einem gemeinsamen Horizont für Europa könnte hier im Zerschlagen alter Sicherheiten und im Entwickeln neuer Sensibilitäten für Verletzungen und gegen Strukturen der Gewalt und der Sünde ein Miteinander wachsen, welches erträgt, dass der und die Andere zwar anders, aber Mensch ist und Menschsein nur gelingen kann, wenn niemand trotz Verschiedenheiten aus der Humanitas ausgeschlossen wird. Diese ethische Grundierung der Erinnerungsarbeit wird religiös-theologisch erweitert, wo gegen menschliche Schwäche und menschliches Versagen kommunikativ wachgehalten wird: Von Gott her kann gehofft werden, dass es gelingt, dass 'Auschwitz sich nicht wiederhole'.

Mit dem abschließenden Vortrag von *Cesare Bissoli* wurde bewusst die Situation Italiens in den Blick genommen: Wie kann man in Gesellschaften mit starken multikulturellen Zügen noch so etwas wie einen gemeinsamen Erinnerungsraum konstruieren und ein gemeinsames oder auch mehrere 'kulturelle Gedächtnisse' aktivieren? Welche Rolle könnte das Christentum in Italien für Europa bei dieser Aufgabe spielen?

*Bissoli* stellt seine Überlegungen in einen multirelationalen Zusammenhang: Das Profil des neuen Europa geht deutlich über die religiöse Komponente hinaus. Viele Bereiche (sozial, ökonomisch, politisch und allgemein kulturell) haben ihre Existenzmöglichkeit durch die christliche Religion erhalten, befinden sich heute aber in Spannung dazu. Obgleich das christliche Erbe fest zur „DNA“ von Europa gehört, ist in Italien die Beziehung zwischen religiöser Inspiration und politischem Engagement wenig geklärt.

Der Beitrag der italienischen Kultur kann auf drei Ebenen gesehen werden: der *intellektuellen Reflexion* ('fides quaerens intellectum'), des *ästhetischen Ausdrucks* (Kunstobjekte in vielfältigen Facetten; „Italien ist vielleicht das weltgrößte Museum im Freien.“) und der *anthropologischen Ebene* („fruchtbare Konfluenz der vorausgehenden Ebenen, die den italienischen Menschen gebildet haben“). Der potenzielle Beitrag Italiens zum entstehenden Europa basiert deshalb auf dem kulturellen Erbe von unschätzbarem Wert, einem Erbe, das nicht nur verpflichtet, sondern auch zu genießen ist, mit einem spirituellen Schatz durch ein ausgeprägtes Ethos der Menschlichkeit: Statt eines „Zusammen-

stosses der Kulturen“ bietet Italien ein – christlich verankertes und motiviertes – Modell der „Begegnung der Gastfreundlichkeit, der Geschwisterlichkeit und des Friedens“. Mit dem Gedanken, dass Europa „kein Kontinent, der ausschließlich in seinen geographischen Grenzen begriffen werden kann, sondern ein kulturelles und historisches Konzept“ ist, dass also „Europa nicht nur ein ökonomisches Bündnis sein und eine Freihandelszone werden will, sondern eine echte Verbindung der Völker und Nationen“ werden will, rückt – mit den Worten von *Papst Johannes Paul II.* – eine umfassende Verpflichtung in den Blick: „Nicht zufällig spricht der Papst von einem ‘kulturellen und zivilen’ und nicht nur von einem ‘religiösen’ Schatz: er betrifft in der Tat auch die Kultur in einem weiteren Sinn, das heißt die Bildung und Erziehung des Menschen, den Ausdruck des Denkens und der Kunst, das soziale und ökonomische Leben, die Politik und die Institutionen.“

In der Schlussreflexion wurden einige bleibende Fragen markiert: Muss die Theodizee-Frage nach dem Holocaust neu formuliert werden? Lässt sie sich überhaupt noch beantworten? Bedeutet dies das Ende des traditionellen Gottesbildes? Ist das Bild von sich im Dialog befindenden unterschiedlichen Erinnerungskulturen in einem sich zunehmend differenzierenden Europa zu ergänzen durch ein Modell „versöhnter oder auch nur respektierender Verschiedenheit“? – Der Rekurs auf christliche Traditionen und Motivationen ist nur dort glaubhaft, wo die Kirche selbst Erinnerungsarbeit vor der eigenen Geschichte entschieden angeht. Ein Teilnehmer hat das, über propagierten Antisemitismus hinaus, dicht formuliert: Im Vatikanstaat sollte eine Tafel aufgehängt werden: „Für die verfeimten und verfolgten Theologen, die Opfer des Syllabus und des Antimodernismus wurden.“ Als Religionspädagogen und ist noch deutlicher herauszuarbeiten, wie auf der Mikro-Ebene ‘Erinnern von fremdem Leiden’ gelernt und eingeübt werden kann. Die Bemühungen um Qualitätssicherung von Schule und Unterricht lenken auch hier den Blick von den hermeneutisch gewonnenen Wünschbarkeiten zu den empirisch zu sichernden Zielerreichungen. Wer in Erinnerungsarbeit den Gedanken des Verzeihens und Versöhnens eintragen will, muss sich auch um eine Phänomenologie der Schuld bemühen.

## 5. Wissenschaftlicher Ertrag

Der wissenschaftliche Ertrag der Tagung kann annähernd erst beurteilt werden, wenn die Beiträge gedruckt vorliegen und im Kommunikationsprozess zwischen deutscher und italienischer Religionspädagogik, aber auch im darüber hinausgehenden europäischen Kontext rezipiert werden. Das Erfordernis einer solchen übergreifenden Kommunikation ist ein erstes Ergebnis der Tagung. Am Modell der deutsch-italienischen Kommunikation wird deutlich, dass Verständigung über nationale und regionale Grenzen hinweg kontinuierliche Zusammenarbeit braucht: Arbeit an Konstrukten der eigenen Geschichte, Aufdecken von Vor-Urteilen, Analyse politischer und von Bildungsinstitutionen und empirische Vergewisserung über das Leben der Menschen in Alltagssituationen.

Im Hinblick auf das Tagungsthema „*im Horizont eines vereinten Europa*“ wurde besonders in Auseinandersetzung mit dem bisher eher nationalstaatlich gefassten Begriff

der 'Kultur' deutlich: In multinationalen (Europa) und multiethnisch-multikulturellen Gebilden braucht es einen übergreifenden Horizont, der auch heterogenitätsverträglich sein muss und (trotzdem) die nötige emotionale Bindekraft freisetzen kann. Die Tagung hat hier die Idee der Humanitas herausgearbeitet, zutiefst verletzt durch Auschwitz, aber übergehend aus dem deutsch-jüdischen Verhältnis in ein Allgemein-Menschliches, von wo aus dann auch andere Verbrechen gegen die Menschlichkeit desavouiert werden, damit sie endlich, verbunden mit einem zivilisatorischen Prozess der Ächtung von Gewalt, aufhören, ohne Auschwitz zu verharmlosen. Dem humanitären Gesamthorizont ist zugeordnet das religiös fundierte Widerstandspotenzial gegen die Verdrängung der Humanisierungschancen. Diese weit gespannten Optionen brauchen eine fundierte und mit den Alltagserfahrungen der Menschen, besonders der Heranwachsenden verknüpfte bildungspolitisch gestützte Realisierung einer 'Kultur der Erinnerung'. Diese stellt sich nicht naturwüchsig her, sie ist sogar gefährdet durch vielerlei Abwehrmechanismen. Deshalb braucht es gegen individuelle und kollektive Gefahren der Ermüdung oder Beruhigung der Erinnerungsarbeit kulturelle Stützen (kulturelles Gedächtnis), um die Individuen und Gemeinschaften vor Überforderung zu schützen und zugleich immer wieder herauszufordern.

Einen 'gemeinsamen Horizont', ob gemeinsam dialogisch erarbeitet oder heterogenitätsverträglich in versöhnter Verschiedenheit gefasst, kann es nur in kommunikativen Prozessen geben. Solche Prozesse werden durch weitere Kommunikationspartner zwar komplizierter, grundsätzlich aber können sie auch dadurch bereichert werden. Zwischen Optionen und Alltagswirklichkeit liegen hier noch Aufgaben. Es muss gerade für Kirche und Religionspädagogik gelingen, die erkannten Notwendigkeiten in entschiedene Praxis umzusetzen. Dies wird nicht ressourcen-neutral zu machen sein. Gelingt dies aber den Kirchen und Religionen, wird der Beitrag der Religionen zu einem Strukturnetz in einem vereinten Europa nicht nur erkennbar, sondern über nur beanspruchte Bedeutung hinaus auch tragfähig.



*Egon Spiegel*, „Lehramt Theologie – das Studium kannste vergessen!“ Berufseffizient elementarisieren – ein hochschuldidaktischer Orientierungsrahmen (Vechtaer Beiträge zur Theologie; Bd. 7), Kevelaer (Butzon & Bercker) 2003 [204 S.; ISBN 3-7666-0482-1] *Hans Mendl* (Hg.), Netzwerk ReligionslehrerInnen-Bildung, Donauwörth (Auer) 2002 [200 S.; ISBN 3-403-03701-0]

Die theologische Hochschullehre schwankt zwischen dem Anspruch, theologische Bildung gewissermaßen ‘zweckfrei’ zu leisten, und der Notwendigkeit, eine berufsbezogene Ausbildung (für Lehrerinnen und Lehrer, für Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter im pastoralen Dienst etc.) zu vermitteln. Die beiden vorliegenden Publikationen wenden sich eindeutig der Frage der theologischen *Ausbildung* von Lehrerinnen und Lehrern zu: *Egon Spiegel* plädiert vor dem Hintergrund eines Projekts zur Optimierung des Lehramtsstudiums an der Vechtaer Hochschule für die Elementarisierung als hochschuldidaktischen Schlüssel zur ‘Konzentration auf das Wesentliche’, *Hans Mendl* stellt instruktiv die Initiativen zu einem Netzwerk der Religionslehrer/innen-Bildung an der Universität Passau zusammen und liefert so eine hochschulpraktische Illustration möglicher Synergieeffekte in der Lehrerbildung.

Zunächst aber nach Vechta: *Egon Spiegel* geht sein Projekt in der von ihm gewohnten und detailgenauen Gründlichkeit an. Nahezu alle nur denkbaren Einzelfragen, die im Zusammenhang mit der Elementarisierung im Lehramtsstudiengang zu bedenken sind, werden erörtert – von der bildungspolitischen Notwendigkeit der Elementarisierung über die hochschuldidaktischen Rahmenbedingungen bis hin zur Differenzierung der Lehrangebote reicht das Themenspektrum und wird damit dem selbst gestellten Anspruch, einen „Orientierungsrahmen“ zu bieten, gerecht. Manche der dabei auftauchenden Einzelprobleme bedürfen allerdings weitergehender Forschungsarbeit. Ein Beispiel: Die Forderung, den Studierenden ein „Kernwissen“ zu vermitteln, wird wahrscheinlich von allen theologischen Disziplinen begrüßt, die Beantwortung der Frage aber, welche Inhalte zu diesem „Kernwissen“ zu zählen sind, wird vermutlich sehr unterschiedlich ausfallen. Dieser Verdacht verweist auf eine Notwendigkeit, auf die *Egon Spiegel* lediglich in einer Anmerkung (Anm.276/S.124) hinweist: Die Ausarbeitung eines methodisch fundierten hochschuldidaktischen Elementarisierungsprozesses zur Ermittlung der elementaren Strukturen der theologischen Disziplinen im Anschluss an und analog zu den für den Religionsunterricht entwickelten Überlegungen von *Karl Ernst Nipkow*, *Friedrich Schweitzer* u.a. steht nach wie vor aus. Die in der Curriculumdiskussion der 1970er Jahre aufgeworfene Frage nach der wissenschaftlichen Begründbarkeit der Auswahl der zentralen Inhalte hat bis heute keine allgemein einleuchtende und intersubjektiv nachvollziehbare Antwort erhalten. Die damals begonnenen Überlegungen, zu einer solchen begründeten Auswahl zum Beispiel mit Hilfe von didaktischen Strukturgittern zu gelangen, sind nach einigen Versuchen wieder im Sande verlaufen.

*Egon Spiegel* konstatiert die Unverbundenheit von erster, zweiter und dritter (Aus)Bildungsphase. Diesem Manko stellt sich das Passauer Modell. *Hans Mendl* gliedert die Darstellung des Netzwerks in sechs Typen: Wissenschaftliche Forschungsbeiträge zur Situation der Religionslehrer/innen in Bayern bilden das „Meta-Netz“, Lehrende der Theologischen Fakultät an der Universität Passau skizzieren den Beitrag ihres

jeweiligen Faches zur Religionslehrerausbildung („Intra-Netz“), Mitwirkende an der Ausbildung in der ersten und zweiten Phase nehmen Stellung („Inter-Netz“) und innovative und bereits praktizierte Möglichkeiten der Qualitätsverbesserung werden vorgestellt

(„Ideen-Netz“). Schließlich beschreiben 15 Religionslehrer/innen ihre Erfahrungen mit ihrer Ausbildung („Profil-Netz“). In der Analyse der Texte kommt die Forschergruppe um *Hans Mendl* zur professionalitätstheoretischen Fragestellung, wie das spezifische Rollenverständnis der Religionslehrenden entwickelt werden kann und welchen Beitrag die Ausbildung dazu leisten kann. Stringente und transparente Lehrangebote, die den Gesellschaftsbezug der Theologie und die Herausforderungen des Religionslehrerberufs deutlich machen, sind dazu ebenso erforderlich wie Möglichkeiten der selbstreflexiven Auseinandersetzung mit Lebens- und Glaubensfragen. Alle Ebenen der Lehrerausbildung sind genauso zu vernetzen, wie die Lernbereiche Theologie, Didaktik und Berufsrolle ineinander verwoben sind.

Die in diesem Buch gesammelten Beiträge machen deutlich, dass eine qualitätssteigernde (Aus)Bildung das Engagement aller am Lehr- und Lernprozess Beteiligten erfordert und dass für die Zukunft die interdisziplinäre Zusammenarbeit in der Theologie sich ausweiten muss (ein anschauliches Beispiel dafür liefert der Beitrag des Moralthologen *Peter Fonk*). Im Zuge der Modularisierungsanstrengungen an den Hochschulen wird die Interdisziplinarität ohnehin zunehmen – es ist deshalb anregend zu lesen, wie sie ‘gehen’ kann.

Jeder und jedem Lehrenden der Theologie empfehle ich den Beitrag des Studierenden *Roland Dummer*: Er zeigt, dass es sich lohnt, die Studierendenwahrnehmung für die Verbesserung der Lehr- und Lernarrangements fruchtbar zu machen.

Das Buch von *Hans Mendl* stimuliert die Innovationen, das Buch von *Egon Spiegel* beschreibt die wünschenswerten Standards, beides wichtige Beiträge zur Qualität der Lehrerbildungsarbeit.

Werner Tzscheetzsch

*Michael Domsgen*, Familie und Religion. Grundlagen einer religionspädagogischen Theorie der Familie (Arbeiten zur Praktischen Theologie; Bd. 26), Leipzig (Evangelische Verlagsanstalt) 2004 [376 S.; ISBN 3-374-02228-6]

*Michael Domsgen* greift ein Themenfeld auf, das in religionspädagogischen Werken zwar immer mitbedacht wird, aber einer breiteren und differenzierteren religionspädagogischen Reflexion vielfach noch harrt: Familie und Religion. Diese Lücke versucht der evangelische Autor mit der vorliegenden Studie nun zu füllen.

Formal lässt sich zunächst anerkennend festhalten, dass die Arbeit einem sehr klaren und logischen Aufbau folgt. Auch bei komplexeren Sachverhalten wird man vom Autor entlang eines gut erkennbaren roten Fadens durch das Thema geleitet. Seine inhaltlichen Entscheidungen und Eingrenzungen macht er transparent und begründet sie auch plausibel. Zudem unterstützt sein in verständlicher Sprache gehaltener Schreibstil die gute Lesbarkeit des Buches und macht die Thematik dadurch nicht nur Fachwissenschaftler/innen, sondern auch einem breiterem Lesepublikum zugänglich.

Inhaltlich versucht der Autor in Teil I den Begriff 'Familie' in erster Linie über das Kriterium der Generationsbeziehungen zu fassen. Als grundlegend werden nicht bestimmte Rollenzusammensetzungen oder Familienbildungsprozesse angesehen, sondern die „Generationsdifferenzierung zwischen Mutter und/oder Vater und Kind“ (23). Zudem wird der Fokus auf Familien mit kleinen Kindern in Deutschland gelegt und nach Entwicklungen in Ost- und Westdeutschland differenziert. Methodisch rekurriert der Autor dabei vorrangig auf sozialwissenschaftliche Daten, wie sie vor allem aus dem Bereich der Familienforschung vorhanden sind, und auf Modelle aus dem Bereich der Gesellschaftstheorien, deren Thesen durchaus kritisch diskutiert werden und somit neue Denk- und Interpretationsmöglichkeiten eröffnen.

*Domsgens* Hauptthesen zeigen, dass die Familie nach wie vor die wichtigste Lebensform im privaten Bereich ist, für deren Konstituierung nicht (mehr) die Ehe, sondern die Beziehung zwischen Eltern und Kindern als wesentlich angesehen wird. Die Situation heutiger Familien charakterisieren u.a. gesellschaftliche Änderungen wie die kollektive Anhebung des Lebensstandards, die eine autonomere Lebensführung ermöglichen, die Bedeutung von Bildung, die Frauen mehr ökonomische Unabhängigkeit garantiert, und die Ausbildung eines Ideals von Partnerschaft, das auf Liebe gegründet wird und Beziehungen somit auch krisenanfälliger macht. Veränderungen im Beziehungsgefüge zeigen sich zunächst in der Eltern-Kind-Beziehung, die in einer hohen Verantwortungsbereitschaft gegenüber den Kindern, einer Veränderung der Machtbalancen in Richtung gleichberechtigten Umgangs miteinander und somit einer zunehmenden Pädagogisierung der Elternrolle bestehen. Zudem kommt es zu Änderungen in der Rollenaufteilung der Partner, wobei der Frau in der Regel die Vermittlung von Familie und Beruf allein zukommt. Trotz der hohen Wertschätzung der Familie ist es eine empirische Gewissheit, dass die Zahl der Kinder sinkt, wobei Ursachen noch genauerer empirischer Untersuchungen bedürfen.

Unter gesellschaftstheoretischer Perspektive differenzieren sich die privaten Lebensformen dahingehend aus, dass man typisierend von einem kindorientierten, einem partnerschaftsorientierten und einem individualistischen Privatheitstyp sprechen kann.

Teil II geht der Frage nach dem Verhältnis von Familie und Religion nach. *Domsgen* hält für seinen Religionsbegriff fest, dass er drei Kriterien genügen muss: familienspezifischen Charakteristika, Unterschieden zwischen ost- und westdeutschen Familien und dem pädagogischen Anliegen von Familie. Somit können substanzielle und funktionale Religionstheorien miteinander verbunden werden. Sein Modell profiliert er in kritischer Auseinandersetzung mit den Ansätzen von *Detlef Pollack* und *Charles Y. Glock*, indem er versucht, sowohl die organisationssoziologische Perspektive *Pollacks* als auch die sozialpsychologische Perspektive *Glocks* zu integrieren und weiterzuentwickeln. Empirisch stützt er seine Ausführungen auf die qualitativen Erhebungen der *Dritten EKD-Mitgliedschaftsumfrage*. *Domsgen* kann dadurch u.a. zeigen, dass die Herkunftsfamilie für den Großteil der Befragten den primären Erfahrungsraum von Religion bildet, wobei hier vor allem Müttern und Großmüttern eine besondere Rolle zukommt. Weiter wird deutlich, dass zwischen den rituellen, ideologischen, experimentellen und konsequenziellen Dimensionen von Religiosität ein enger Zusammenhang besteht, hingegen die intellektuelle Dimension davon relativ unabhängig ist. Große Bedeutung hat zudem das außerfamiliale Umfeld, das sich hemmend oder stärkend auf die Ausbildung einer Familienreligiosität auswirken kann, wie es ein Ost-West-Vergleich bezeugt.

Nach diesem sehr differenzierten Befund zur Familienreligiosität wird die Aufmerksamkeit in Teil III auf religionspädagogische Perspektiven gelenkt. Zunächst wird herausgearbeitet, dass der biblisch-theologische Befund keine normative Aussage über die Familienstruktur trifft, aber der Beziehung zwischen den Familienmitgliedern hohe theologische Relevanz zuweist. Unter lernorththeoretischer Perspektive wird Familie als herausragender Lernort für implizite und explizite religiöse Erziehung vorgestellt. Während sich die Fähigkeiten heutiger Familien zu impliziter religiöser Erziehung wesentlich verbessert haben, ist die explizite religiöse Erziehung in starkem Maße von ihrem Umfeld abhängig, wie beispielsweise Kindergarten, Schule, Gemeinde, Medien, deren Einflüsse wiederum in der Familie synthetisiert werden. Daran anknüpfend entwickelt *Domsgen* Orientierungspunkte für eine christliche Familienerziehung, die sich stichwortartig mit 'die erzieherische Kompetenz von Eltern stärken', 'die religiöse Kompetenz von Eltern und Großeltern fördern' und 'die sekundären Sozialisationsinstanzen in Unterstützung der Familie profilieren' beschrieben werden. Abschließend werden anhand dieser Orientierungspunkte vorhandene Praxismodelle untersucht und deren Stärken und Schwächen herausgearbeitet. Daraus resümierend, dass es kein Konzept gibt, das auf alle Familien passt, stellt der Autor bezugnehmend auf regionale Unterschiede grundlegende Aufgaben für West- und Ostdeutschland vor. Dieser religionspädagogische Teil macht deutlich, wie unbefriedigend die Situation bezüglich des Themenfeldes Familie und Religion auf weite Strecken ist und welch weites Feld in der Ausarbeitung tragender religionspädagogischer Konzepte, die die lebensgeschichtlichen Schwerpunkte einzelner Lernorte im Blick haben und nach deren Profilierung und Zuordnung zueinander fragen (305), sich noch auftut. *Domsgen* hat das Feld gesichtet, theoretisch die Themenfelder Religion und Familie ausführlich aufbereitet und die Grundlinien für weiterführende religionspädagogische Arbeiten vorgezeichnet.

*Andreas Feige / Werner Tzscheetzsch*, Christlicher Religionsunterricht im religionsneutralen Staat? Unterrichtliche Zielvorstellungen und religiöses Selbstverständnis von evangelischen und katholischen Religionslehrerinnen und -lehrern in Baden-Württemberg. Eine empirisch-repräsentative Befragung, Ostfildern (Schwabenverlag) – Stuttgart u.a. (Kohlhammer) 2005 [171 S.; ISBN 3-7966-1220-2 (Schwabenverlag) / 3-17-018828-3 (Kohlhammer)]

Die empirische Untersuchung von *Andreas Feige* und *Werner Tzscheetzsch* will „über die Ziele, Vorstellungen und Einstellungen“ (9) von Religionslehrer/innen in Baden-Württemberg Auskunft geben. Sie steht in der Tradition der Erhebung *Feiges* (2000) in Niedersachsen<sup>1</sup>, wobei das Befragungsinstrumentarium teilweise leicht verändert bzw. ergänzt wurde. Es werden Ergebnisse der quantitativen Untersuchung präsentiert, die Vorstellung der Interviews mit Lehrer/innen erfolgt in einer eigenen Publikation.

Nach einem Überblick über die Studie (11-21) stellen die Autoren die Ergebnisse der deskriptiven Statistik vor. Dabei präsentieren sie die Einzelitems und deren Häufigkeitsverteilungen sowie die Mittelwerte, wie sie sich durch die Antworten der 4.196 evangelischen und katholischen Lehrer/innen aller Schulstufen ergeben. Wenn sich Unterschiede in Bezug auf Geschlecht, Konfession, Schulstufe, Alter etc. zeigen, werden diese exemplarisch vorgestellt. Für ausführlichere Analysen ist auf die Internetseite „[www.rl-studie-baden-wuerttemberg.de](http://www.rl-studie-baden-wuerttemberg.de)“ verwiesen. Eine Kernaussage der Untersuchung ist, dass Religionslehrer/innen keine religiöse Emanzipation von etwas, sondern religiöse Emanzipation zu etwas anstreben, wobei besonders im Primarstufenbereich von der Absicht der Beheimatung in der Kirche gesprochen werden kann, während im Bereich der Sekundarstufen die intellektuelle Auseinandersetzung wichtiger wird. Wie schon bei der Untersuchung in Niedersachsen zeigt sich, dass für die Religionslehrer/innen Religion eng mit Kirche verbunden ist, dass Religionsunterricht aber „*keine Kirche in der Schule*“ (67) ist. Die Unterrichtsziele sind auf die Schüler/innen hin bezogen, was sich auch bei den Wünschen zu Fortbildungsschwerpunkten zeigt. Hier führt der Wunsch nach methodischen Unterrichtshilfen die Liste an, gefolgt von Items, welche die Lebensrealität der Schüler/innen im Blick haben. Gefragt, durch welche Faktoren der Religionsunterricht behindert würde, finden keine externen Faktoren Zustimmung, wie sich Religionslehrer/innen aus Baden-Württemberg mehrheitlich auch nicht psychisch müde fühlen. Die Lehrer/innen der beiden Konfessionen zeigen meist ein homogenes Bild, so auch bei der Frage nach der Gestaltung der konfessionellen Kooperation im Unterricht. Dennoch gibt es konfessionelle Akzentsetzungen im Unterricht, in denen sich evangelische und katholische Religionslehrer/innen unterscheiden.

Im Anschluss an die Darstellung der Häufigkeiten und Mittelwerte wird mittels Faktorenanalysen erforscht, welche Fragen von den Lehrer/innen strukturell als zusammengehörig betrachtet werden. Dies erfolgt getrennt für die evangelische und die katholische Stichprobe, wobei sich zeigt, dass großteils sehr ähnliche Strukturen gefunden werden. Dieses Verfahren bietet interessante Einblicke in Faktoren, die sich bilden las-

<sup>1</sup> *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.

sen, und deren Verworfenheit durch die Analyse der Nebenladungen der einzelnen Items.

Basierend auf der Faktorenanalyse werden multiple Präferenz-Skalierungen vorgenommen. Ein Verfahren, das in der empirischen Forschung der Praktischen Theologie selten Verwendung findet. Durch diese Analyse wird veranschaulicht, in welcher Nähe bzw. Distanz Zielfaktoren hinsichtlich verschiedener Teilgruppen (Geschlecht, Alter, Schulzugehörigkeit etc.) stehen.

Die Berechnungen werden mit einer finalen Faktorenanalyse abgeschlossen, in welche die Mehrzahl der gebildeten Faktoren nochmals für die Konfessionen getrennt zu Dimensionen zusammengefasst (Superfaktorenanalyse) und einer multiplen Präferenz-Skalierung unterzogen wird. Dieser Teil der Arbeit ist überschrieben mit „Wofür das Herz *am meisten* schlägt“ (137). Dabei zeigt sich, dass von Religionslehrer/innen Dimensionen wie Persönlichkeitsförderung, die Aufschließung für eine allgemeine Religiositätsdimension und kritische kognitive Auseinandersetzungen mit religiösen Inhalten als wichtige Bereiche erachtet werden. Hier gibt es jedoch unterschiedliche Bedeutungszumessungen zwischen Männern und Frauen, wie es auch einen Unterschied macht, ob Dimensionen auf Lehrer/innen der Primarstufe oder der Sekundarstufe II bezogen werden.

Das Buch endet mit einem Ausblick (167-170), in dem – beziehend auf die empirischen Ergebnisse – auf die gesellschaftliche Bedeutung des Religionsunterrichtes eingegangen wird.

Die Autoren stellen eine empirisch sehr gründlich gearbeitete Publikation vor. Die Schlussfolgerungen sind von religionspädagogischer Relevanz, auch wenn sie stellenweise datenbezogener und detaillierter ausfallen könnten. Für die Lektüre ist ein Grundwissen über statistische Verfahren (besonders der Faktorenanalyse) förderlich, aber nicht unbedingt nötig. Schade ist, dass zu den gefundenen Strukturen (Faktoren) die Beurteilung durch die Religionslehrer/innen nicht angeführt wird (Skalenwerte). Dies würde das Hin- und Herblättern für die interessierten Leser/innen ersparen, zumal der Text zu den Abbildungen durch den Verlag äußerst klein geraten ist.

Abschließend kann die von den Autoren eingangs gestellte Frage, ob sich die Anstrengungen, die mit einer derartigen empirischen Untersuchung verbunden sind, „ergebnismäßig gelohnt“ (8) haben, eindeutig mit *ja* beantwortet werden. Die Untersuchung birgt Ergebnisse, die von Verantwortlichen in der Aus- und besonders in der Fortbildung von Religionslehrer/innen nicht unbeachtet bleiben dürfen.

Georg Ritzer

*Petra Freudenberger-Lötz*, Religiöse Bildung in der neuen Schuleingangsstufe. Religionspädagogische und grundschulpädagogische Perspektiven, Stuttgart (Calwer) 2003 [368 S.; ISBN 3-7668-3849-0]

Der Religionsunterricht in der Grundschule ist kein Stiefkind mehr in der wissenschaftlichen Religionspädagogik. *Petra Freudenberger-Lötz*, Grundschul- und Hauptschullehrerin, Mitherausgeberin des „Jahrbuchs für Kindertheologie“, zurzeit als Lehrerin abgeordnet an die Pädagogische Hochschule Karlsruhe, legt mit diesem stattlichen Band ihre religionspädagogische Dissertationsschrift vor, mit der sie sich interdisziplinär mit den Reformen der Schuleingangsstufe (in Baden-Württemberg) in ihren Auswirkungen auf und den Chancen für religiöse Bildung befasst. Als Lehrerin in der Schuleingangsstufe, als Dozentin in der Lehrerbildung und als Mitglied der Modellgruppe zum baden-württembergischen Modellversuch „Schulanfang auf neuen Wegen“ kann die Autorin ihre vielseitigen Erfahrungen in den grundschul- und religionspädagogischen Diskurs einbringen.

Der interdisziplinäre Zugang wird schon deutlich in Kap. 1 (17-47), in dem der gegenwärtige Reformprozess zur Schuleingangsstufe in Baden-Württemberg differenziert und mit Wohlwollen dargelegt wird. Es stellen sich u.a. die Fragen nach der Integration des Religionsunterrichts in einen (auch fächerübergreifenden) Unterricht im Klassenverband durch die (nicht immer fachkompetente) Klassenlehrerin und so auch nach dem konfessionellen Fachunterricht. Als wohltuend empfinde ich, dass die Autorin die Integration des Religionsunterrichts in einen rhythmisierten Schulvormittag der Schuleingangsstufe nicht von den organisatorischen Rahmenbedingungen her diskutiert, sondern einbettet in „grundlegende Besinnungen“ zum Bildungsverständnis (Kap. 2), zur religiösen Bildung in interreligiöser Perspektive (Kap. 3), grundschulpädagogische und religionspädagogische Qualitätskriterien (in Kap. 4 und 5), für die Arbeit in der neuen Schuleingangsstufe (Kap. 5) in einer konvergenztheoretischen Perspektive. Für die Religionspädagogik ist es ein Gewinn, wenn an einem so konkreten ‘Fall’ ein kompetenter und engagierter Theorie-Praxis-Diskurs in einer Vielfalt von relevanten Perspektiven durchgespielt wird. Dass Dissertationen oft mit Vollständigkeitszwängen und Rücksichtnahmen auf prominente Autor/innen verbunden sind, muss dabei in Kauf genommen werden. Dennoch ist es ein Gewinn, wenn in Kap. 2 der Bildungsbegriff – wie in einer einführenden Vorlesung – auf seine theologische Tradition der Imago-Dei-Vorstellung bezogen und in seiner Aktualität dargestellt (50-68) und *Johann Amos Comenius* zum ‘Gesprächspartner’ von *Wolfgang Klafki* mit seinem Verständnis von allgemeiner Bildung gemacht wird (68-90), um vor diesem Hintergrund u.a. mit *Karl Ernst Nipkow* Brücken zwischen Pädagogik und Theologie herausarbeiten zu können (90ff.). Ähnlich einführend präsentieren sich die „Besinnungen“ zur religiösen Bildung in interreligiöser Perspektive in Kap. 3 (95-167), mit denen der Hintergrund dargelegt wird für das vermittelnde Konzept einer Beheimatung und Begegnung von Anfang an im Sinne der *EKD-Denkschrift „Identität und Verständigung“*. *Freudenberger-Lötz* favorisiert für die Schuleingangsstufe je nach den Gegebenheiten vor Ort die Kombination einer Fächergruppe Religion im Klassenverband einer multireligiösen Lerngruppe mit einem konfessionell-kooperativen Religionsunterricht in unterschiedlichen Varianten und damit das

Modell der Komplementarität von Religionsunterricht im Klassenverband und Religionsunterricht im spezifischen Fachunterricht. In Kap. 4 werden einige grundschulpädagogische Perspektiven akzentuiert: die Grundschule als Ort Grundlegender Bildung (169-172), als Schule der Vielfalt und Gemeinsamkeit (173ff.) mit ihren Aufgaben einer kindgerechten Entwicklungsbegleitung (175ff.), der Unterstützung des Konzeptwandels beim Kind (183ff.) und der Förderung von Selbstkonzept- und Identitätsentwicklung (189ff.) als entscheidenden Qualitätskriterien, die auch für einen Religionsunterricht gelten, der die religiöse Heterogenität der Kinder ernstnehmen muss, die unbedingte Anerkennung ihrer Person achtet, die Spannung von Einheit und Vielfalt, von Individualisierung und Differenzierung beachtet (213f.). Der Blick Jesu auf die Kinder (216ff.) und der gesellschaftliche Kontext (270f.) bilden den Ausgang der explizit religionspädagogischen Perspektiven (Kap. 5), welche Identitätskonzepte und Modelle der moralischen und religiösen Entwicklung in den Blick nehmen, sie befragen, um vor diesem Hintergrund zwei zentrale Qualitätskriterien hervorzuheben: Mit Kindern als Subjekten ihres religiösen Nachdenkens Theologie treiben, um damit einen Beitrag zum Konzeptwandel beim Kind zu leisten (239ff.), und das Prinzip der Elementarisierung, konkretisiert an fünf grundlegenden Lernfeldern: Fragen nach Gott, nach dem Ich, nach dem Woher und Wohin als Fragen auf der 'Lebensachse', nach der Gerechtigkeit und nach dem Anderen. Die Bilanz der bisherigen Überlegungen (Kap. 6) hebt noch einmal die Bedeutung religiöser Bildung für die Schuleingangsstufe, die Produktivität des Dialogs zwischen Religionspädagogik und Grundschulpädagogik und die Relevanz religiöser Bildung für die Grundschule hervor. Die praxisnahen Konkretisierungen und Impulse im abschließenden Kap. 7 demonstrieren u.a. beispielhaft elementarisierend, wie man existenzielle Fragen der Kinder (z.B. die Frage nach dem Tod) als elementare Erfahrungen aufnehmen und mit Kindern fachgerecht bearbeiten kann (298ff.). Hier zeigt sich eine hohe Sensibilität für einen kindgerechten und fachlich profilierten Religionsunterricht, welcher für die Persönlichkeitsentwicklung der Kinder förderlich sein soll und kann.

Wer sich für eine Reform der Schuleingangsstufe und für den Religionsunterricht in der Grundschule interessiert, wird dieses informative und inspirierende Buch gerne zur Hand nehmen.

*Georg Hilger*

*Jörn Hauf*, Familienbiographische Katechese. Unterwegs mit Familien in der Erziehungsphase (Zeitzeichen; Bd. 17), Ostfildern (Schwabenverlag) 2004 [361 S.; ISBN 3-7966-1175-3]

Das vorliegende Buch ist eine „geringfügig überarbeitete“ (XV) Dissertation.

„Inspiriert von gelingenden familienkatechetischen Praxiserfahrungen in der Gemeinde“ will *Jörn Hauf* „auf dem Hintergrund problematisierender Analysen gemeindekatechetischer Theorie- und Praxisentwicklungen, unter Berücksichtigung aktueller religionspädagogischer Forschungsbeiträge zur Neuorientierung der Gemeindekatechese und im Blick auf die gegenwärtige Diskussion um das Praxismodell ‘Kommunionweg als Familienkatechese’ vier familienwissenschaftlich profilierte, biblisch- und systematisch-theologisch vergewisserte kritisch-normative Optionen, sowie innovative Handlungsorientierungen für eine strukturell vernetzte und thematisch erweiterte familienbiographisch orientierte Katechese mit Familien in der Erziehungsphase“ (5f) entwickeln. Kurz: Intendiert ist ein an den realen Familienbiographien orientiertes, katechetisches Konzept, das über die reine Sakramentenkatechese hinausführt und als ‘integriertes Gesamtkonzept’ auch nicht-katechetisches Handeln einbezieht.

Dazu gliedert *Hauf* die Arbeit in vier große Teile plus Einleitung, Literaturverzeichnis und Anhang, in dem er seine eigene Praxiserfahrung vorstellt (335-361). *Teil 1* (23-69) stellt überblicksmäßig und themabezogen den Ist-Stand gemeindekatechetischer Entwicklungen seit dem *Zweiten Vatikanum* in Theorie und Praxis vor. Das Fazit bilden „acht Thesen für ein integratives Gesamtkonzept ‘Familienbiographische Katechese’ mit Familien in der Erziehungsphase“ (65-69). *Teil 2* beschäftigt sich ausführlich mit dem „Kommunionweg als Familienkatechese“ (71-108). Spätestens hier erweist sich *Haufs* Projekt als Weiterentwicklung des von *Albert Biesinger u.a.* vertretenen familienkatechetischen Ansatzes. Die von diesem hergeleitete vierfache „Option für die Familie als Objekt, Subjekt, Ort und thematische Dimension der Katechese“ wird „als erkenntnisleitendes Raster für die Strukturierung des religionspädagogischen Ertrags“ (108) in *Teil 3* an verschiedenen Stellen weiterentwickelt (238-247; 277-281) und zu einer „optionalen familienbiographischen Katechese“ (251) ausgebaut. Dazu wird ein breit angelegtes „Kaleidoskop familienwissenschaftlicher Forschung“ (238) aus Soziologie, (systemisch orientierter) Psychologie und Seelsorge sowie religionspädagogischer Forschung (*Ulrich Schwab, Bernhard Grom, Fritz Oser / Paul Gmünder*) angelegt (111-249). Auf dieser Grundlage fordert *Hauf* die Verabschiedung etlicher Familienmythen (Stabilität, vorindustrielle Großfamilie, Funktionsverlust (116-127)) zugunsten einer realitätsgerechten Wahrnehmung der konkreten Familienkonstellationen in ihrer Vielfalt und betont die Eigenständigkeit einer immer weniger kirchengebundenen Familienreligiosität (213-233). Die sich daran anschließende „biblisch- und systematisch-theologische Vergewisserung“ wird – im Sinne einer qualifizierten Optionalität für die theologiegenerative Bedeutung der Praxis (251-253) – ausdrücklich nicht als Prüfstein „der theologischen Dignität des bisher Gesagten, sondern als weitere hermeneutische Vertiefung auf der Grundlage biblisch-kirchlich geronnener christlicher Erfahrung“ (253) verstanden. So vorbereitet werden in *Teil 4* „Handlungsorientierungen“ zu einem „konzeptionellen Profil“ und kurzgefasste, praxisorientierte Konkretionen „diesseits und jenseits der Sakramentenpastoral“ vorgestellt (275-306).

Mit seinem Entwurf eines familienbiographisch orientierten Gesamtkonzepts ergänzt *Hauf* die Reihe neuerer wissenschaftlicher (gemeinde)katechetischer Arbeiten (*Claudia Hofrichter, Martin Friedrich Schomaker, Peter Scheuchenpflug u.a.*) um ein für die

Gemeindekatechese zentrales Thema, das gerade im katholischen Raum nicht selten idealistisch überfrachtet ist. Hier liegt ohne Zweifel die Stärke der Arbeit.

Dass ein so weitreichendes Konzept nicht ohne Beschränkungen auskommt, ist unstrittig. Mir jedoch ist unverständlich, warum *Hauf* weder die älteren (Erstkommunionkatechese seit den 1960er Jahren) noch die aktuellen familienkatechetischen Ansätze (z.B. „Mit Kindern leben, glauben, hoffen“ oder „Ein Jahr im Leben von Familie“) einbezieht. Auch die 'Familienkreise', die in den 1970er und 1980er Jahren sehr aktiv waren und viel von dem geleistet haben, was *Hauf* jetzt einfordert, bleiben ausgespart. Damit aber wird ein Erfahrungspotenzial ausgeblendet, das nicht zuletzt auf die Grenzen familienkatechetischer Unternehmungen heute aufmerksam machen könnte. Ähnlich problematisch ist die fehlende Rezeption der aktuellen Diskussion um ein zeitgemäßes Gemeindeverständnis (*Rainer Bucher, Michael N. Ebertz, Jan Hendriks, Franz-Peter Tebartz-van Elst, Jürgen Werbeck, Andreas Wollbold*). Zwar wird auf 'Seelsorgeeinheiten' eingegangen (285-290), doch 'Gemeinde' bleibt unterbestimmt, obwohl ihr eine zentrale, wenngleich subsidiäre Bedeutung für Katechese zugesprochen wird (269; 272f.). Damit mag zusammenhängen, dass eine Definition von 'Gemeindekatechese' und deren Abgrenzung gegenüber anderen Katecheseformen gleichfalls fehlen. Freilich werden auch andere Themen (z.B. „Zeitpunkt der Erstbeichte“ (299f.) oder „Sakramentalität der Ehe“ (271f.)) m.E. unangemessen kurz abgehandelt.

An vielen Stellen scheint *Hauf* hin und her gerissen zwischen der Sympathie für die Familien (gerade in ihren gebrochenen Lebenssituationen), dem kirchlichen Anspruch und seiner thematischen Vorgabe 'Katechese'. So schlägt er z.B. vor, mit Rücksicht auf diese Familien für die Erstkommunion „die verbindliche Vorbereitungszeit auf ein Maß zurückzunehmen, das ihrer [der Erstkommunion - Anm. B.L.] sakramentalen und somit auch äußerlich 'sichtbar' heilswirksamen Bedeutung für die Familien gerecht wird“ (296). Gleichzeitig aber soll „nicht länger auf die Aneignung basalen curricularen kirchlichen Grundwissens (z.B. Grundgebete, Gebote, Biblische Geschichten, ggf. auch sozialetische und systemisch-theologische Zusammenhänge etc.)“ (280) verzichtet werden, wobei „die Aneignung eines grundlegenden formal inhaltlichen Glaubenswissens gerade nicht als Ziel oder gar aber bevorzugtes Thema, sondern gewissermaßen als Voraussetzung, die unter Umständen im Vorfeld oder während eines (hier vor allem: sakramenten-)katechetischen Prozesses mitunter selbsttätig erarbeitet wird, sofern dies nicht bereits in anderen Zusammenhängen [...] geschehen ist“ (281). Ähnlich widersprüchlich scheint mir, dass *Hauf* sich zwar ausdrücklich gegen eine Katechese „von der Wiege bis zur Bahre“ (2) wendet, gleichzeitig aber anregt, Geburtsvorbereitung, Kindergarteneintritt und Einschulung, Grundschulzeit, Ministrantinnenausbildung und Einelternfamilien (303-306) katechetisch (und d.h. im Idealfall mit Familiengespräch sowie Kinder- und Elternbegleitung) zu deuten, wobei er einräumt, dass sich der „Grundschulweg“ „weniger an familienbiographischen, denn ekklesialen Situationen“ (305) orientiert. Hier wäre die im gemeindekatechetischen Bereich etablierte Unterscheidung zwischen Elternarbeit, Elternkatechese und Erwachsenenkatechese ebenso hilfreich wie eine klare (Verhältnis)Bestimmung von Katechese, Diakonie, Seelsorge und liturgischer Begleitung.

Unbeschadet der kritischen Anmerkungen leistet die vorgelegte Arbeit einen wichtigen Beitrag zur Weiterentwicklung der Familienkatechese, indem sie sich dezidiert an den „normativen und nicht-normativen Familienentwicklungsphasen und -aufgaben“ (246) orientiert (Übersicht: 187-194) und die Vielgestaltigkeit konkreter Familienkonstellationen berücksichtigt.

*Istituto di Catechetica, Facoltà di Scienze dell' Educatione, Università Pontificia Salesiana Roma, Andate e insegnate. Manuale di Catechetica, Leumann-Torino (Editrice LEDICI) 2002 [400 S.; ISBN 88-01-02443-6]*

Das Handbuch der Katechetik ist ein Gemeinschaftswerk aus dem Professorenkollegium der Päpstlichen Universität der Salesianer in Rom. Es will der katechetischen Bildung aller, die im facettenreichen kirchlichen Verkündigungsauftrag involviert sind, dienen („uno strumento al servizio della formazione catechetica“, Umschlagstext).

Ein Stichwortverzeichnis ist nicht vorhanden, das Buch ist also nicht als Nachschlagewerk gedacht, in dem man sich schnell über einen einschlägigen Begriff kundig machen kann. Es versteht sich vielmehr als „trattazione“ (Umschlagstext), als traktathafte Darlegung. In fünf Teilen wird das Feld der Katechese erschlossen.

I. „Evangelisierung und Katechese“ versucht eine Standortbestimmung des kirchlichen Verkündigungsauftrages in der heutigen sich rasch ändernden Welt, welche Ansprüche an die Kirche gestellt werden und wie die Kirche in Italien in der nachkonziliaren Aufbruchsstimmung darauf reagiert hat. Dass der Schwung erlahmt ist („adagiata in una fase di stanco“, 118), wird nicht verschwiegen.

II. „Die Katechese“ ist der umfangreichste Teil. Ein geschichtlicher Rückblick reicht von der Praxis der frühen Kirche bis zum *Allgemeinen Katechetischen Direktorium* von 1997. Letzteres ist durchgängiger Ausgangs- und Bezugspunkt der systematischen Darlegungen. Die wichtigsten Dimensionen im Bezugsfeld der Katechese werden kurz behandelt: Bibel, Liturgie, diakonischer Dienst im sozialen Engagement, Ökumene, kultureller Pluralismus der Religionen. Es folgt die Erörterung von Inhalt, Sprache (im Sinne zeitgemäßer Ausdruckformen), Gebrauch der Informationstechnologie und der Arbeitsmethoden.

III. „Der Prozess der Evangelisierung“ stellt das katechetische Wirken unter dem Blickwinkel der Pädagogik und Entwicklungspsychologie dar. Die Katechese begleitet das Wachsen und Reifen im Glauben von der Wiege bis zur Bahre – so die fein ausdifferenzierte Grundaussage. „Erstevangelisierung“ oder „Erstverkündigung“ werden in ihrer begrifflichen Unschärfe thematisiert sowie die „Katechese der Initiation für Kinder“, die oft eine „Re-initiation“ ist, und „für Jugendliche“. Ein weiteres Unterkapitel behandelt die Weiterbildung im Glauben („educazione permanente della fede“). Hier werden besonders Erwachsenenkatechese, Familienkatechese und Katechese mit (nicht ‘für’ – wird eigens betont!) Menschen in der Situation der Behinderung hervorgehoben.

IV. „Die Katechese in der Kirche vor Ort“ („nella chiesa particolare“) wendet sich organisatorischen und Zuständigkeitsfragen hauptsächlich entlang der kirchlichen Hierarchie zu.

V. „Religion und Schule“, der letzte und schmalste Teil schlägt ein ganz neues Kapitel auf. Von den etwa 340 Textseiten (Literaturangaben nicht mitgerechnet) kommt er mit 11 Seiten aus. *Cesare Bissoli*, der unermüdlige Kämpfer für die kirchliche Präsenz im Bildungsgeschehen des laizistischen italienischen Staates, informiert über die unsäglichen Mühen, das neue *Konkordat* von 1984 in die Tat umzusetzen und den katholischen Religionsunterricht (IRC: Insegnamento della Religione Cattolica) als ordentliches Lehrfach in der öffentlichen Schule zu integrieren. Bis dahin war er in der Schule wie ein elfenbeinerner Turm, eine innerkirchliche Enklave, isoliert von der schulischen Entwicklung, was ihm eine wenig geachtete Sonderstellung eingebracht hat. Jetzt gibt es

Konflikte zuhauf mit den staatlichen Behörden in ihrer trägen Routine ebenso wie mit den kirchlich Zuständigen über zu weite Öffnung zum gesellschaftlichen Leben hin.

Die Religionslehrer haben ihre rechtliche Gleichstellung mit Lehrkräften anderer Fächer in großer Zähigkeit erkämpft. IRC ist nicht kirchlicher Sendungsauftrag, sondern Vermittlung des kulturellen Erbes („patrimonio“) der italienischen Gesellschaft, das sich ohne cattolicità nicht vermitteln lässt. Der jeweilige Ortsbischof hat die Eignung der Lehrkraft (idoneità) festzustellen. Die Frage, wie denn diese idoneità für das vom Staat eingerichtete Fach IRC zu erreichen ist, d.h. die Lehrerbildung und die Beteiligung des Staates daran, hat noch keine überzeugende, einheitlich akzeptierte Antwort gefunden.

Herzenswärme, kirchliche Gesinnung, Katechismus genügen nicht mehr vor den didaktischen Standards der Schulpädagogik und der Motiv- und Interessenlage der Schülerschaft. Neben diesen unverzichtbaren Voraussetzungen sind didaktische Versiertheit und Professionalität des Unterrichtens gefordert. Die Unterscheidung – nicht Trennung – zwischen schulischem Religionsunterricht und Gemeindekatechese wurde fällig (326). Die Freiwilligkeit der Teilnahme am IRC bereitet Probleme. Ein verpflichtender Alternativunterricht wurde vom Verfassungsgericht zurückgewiesen. Da stellt sich die Frage: „Freiheit des Gewissens“ oder „Freiheit der religiösen Ignoranz“ (368)? Kann der Staat, in dem sich unterschiedliche religiöse Gruppierungen breitmachen und soziale Spannungen erzeugen, die religiöse Bildung in der Erziehung ausklammern? Ist es mit einer allgemeinen Religionskunde (IR: Insegnamento di Religione) getan? *Bissoli* bedauert, dass die so ergiebigen öffentlichen Diskussionen um IRC in den 1970er Jahren zwar nicht erloschen, aber in den Schatten getreten sind (360).

Wer in der Religionspädagogik in Deutschland tätig ist, sollte mit der Lektüre des letzten Teiles beginnen. Er wird sich unter den Kolleg/innen in Italien gleich zuhause fühlen. Die vier vorausgehenden Teile stehen unter dem Schatten des *Allgemeinen Katechetischen Direktoriums*. Katechese ist wie ein alles umfassender Begriff mit vielen Unschärfen. Er passt vorzüglich in die Welt derer, die in Freiheit ihren Glauben leben wollen, ungestört von den widerwärtigen Tendenzen in der Gesellschaft und den Verwachsungen in der kirchlichen Tradition. Die Autoren artikulieren ihr Unbehagen am traditionellen Modell des Christen, das in die Krise geraten ist. Die traditionelle Art, Christ zu sein, wird für viele Männer und Frauen von heute zu einer Quelle des Unbehagens, bar einer Sinnhaftigkeit, bedeutungslos („in-significante“, 290). Die luziden Darlegungen wirken zuweilen etwas virtuell und müssen ihre Haftpunkte in der gesellschaftlichen Realität suchen. Modale Formulierungen mit 'sollte/müsste' haben Konjunktur. Wunderbar wäre es ja, wenn die lebendige Gemeinde Subjekt der Katechese wäre oder wenn alles katechetische Bemühen von frühester Kindheit bis ins hohe Alter die Erwachsenen Katechese als Dreh- und Angelpunkt hätte.

Dieser Freiraum katechetischer Lebensgestaltung, so bescheiden er auch sein mag, ist zu erhalten und zu pflegen. Er kann als klar profilierter Lebensstil im multikulturellen Wabern der modernen Gesellschaft orientierende Signalwirkung haben, aber Evangelisierung als Durchdringung alles Kulturellen mit dem Geist des Evangeliums ist nicht zu machen. Das entbindet nicht von dem, was zu machen ist, nämlich die mitverantwortliche Teilnahme an der Realisierung des schulischen Bildungsauftrages. Die Zusammenarbeit muss darauf hinauslaufen, dass alle Disziplinen zusammenarbeiten aus Liebe zu den Kindern und dabei ehrlich den Gegebenheiten des vorfindlich Religiösen entsprechen, in dem das Christentum keine Randerscheinung ist (371).

*Angela Kaupp*, Junge Frauen erzählen ihre Glaubensgeschichte. Eine qualitativ-empirische Studie zur Rekonstruktion der narrativen religiösen Identität katholischer junger Frauen (Zeitzeichen; Bd. 18), Ostfildern (Schwabenverlag) 2005 [400 S.; ISBN 3-7966-1187-7]

Welche Eigenschaften charakterisieren Religiosität bei katholischen jungen Frauen? Welche Zusammenhänge bestehen zwischen deren Lebens- und Glaubensgeschichte? Gibt es einen Einfluss der Institution Kirche auf die weibliche religiöse Identitätsbildung? Diesen Fragen widmet sich *Angela Kaupp* in ihrer Dissertation auf ambitionierte Weise. Die Studie soll dazu beitragen, die religionspädagogische Theorieentwicklung zur Ausformung jugendlicher Religiosität um die Kategorie 'Geschlecht' zu erweitern. Die Autorin versucht dies mittels qualitativ-empirischer Methodik, indem sie mit 24 jungen Frauen narrative Interviews führt. Das Segment der befragten jungen Frauen wurde auf das Alter zwischen 17 und 24 Jahren sowie auf weibliche Jugendliche mit katholischer Sozialisation eingegrenzt. Das in der Studie angewendete Forschungsdesign der narrativen Biographieforschung gewährleistet, dass die jungen Frauen die Art und Weise der Darstellung sowie die thematische Schwerpunktsetzung weitgehend selbst bestimmen. Die in der Erzählung enthaltene Selbstinterpretation der Beforschten kann Aufschlüsse über ihre religiöse Identitätsentwicklung geben.

*Kaupp* gliedert ihre Arbeit in drei Teile und beginnt in Teil A mit einer ausführlichen Erörterung der theoretischen und methodologischen Grundlagen (22-98). Der erste Abschnitt dieses Teils widmet sich dem Verhältnis von Theologie und Human- bzw. Sozialwissenschaften (22-53). Dabei werden Religion/Religiosität sowie Geschlecht als Forschungsgegenstände beschrieben und eine Begriffsklärung für die vorliegende Studie vorgenommen. Weiterhin erörtert die Autorin wissenschaftliche Zugänge zu Identitätsbildung und Sozialisation in der Jugendphase unter den Aspekten von Religion und Geschlecht. Ziel der Studie – so legt die Autorin hier klar – „ist die Erforschung von Religiosität als 'gelebte Religiosität' bzw. 'religiöse Performanz', wie sie sich in den erzählten Lebensgeschichten darstellt.“ (53) Weiterhin wird angenommen, dass sich *gender* als sozialer Konstruktionsprozess in den Interviews spiegelt und sich auch in der Dimension gelebter Religiosität ausprägt (vgl. 53). „Durch die Verbindung der Identitätstheorien mit den Dimensionen der Religiosität und des *doing gender* werden Konturen der religiösen Identität in der Postadoleszenz bei jungen Frauen erkennbar“ (53). Im zweiten und dritten Abschnitt von Teil A werden eine methodologische Verortung in der sozialwissenschaftlichen Biographieforschung vorgenommen (54-74) und das narrative Interview als forschungspraktisches Verfahren ausführlich vorgestellt (75-98).

In Teil B (100-337) stellt die Autorin ihre empirische Untersuchung dar, wobei sie sich auf fünf Fallbeispiele beschränkt, diese aber ausführlich beschreibt und analysiert. Jede Erzählung wird in einer zusammenfassenden „Darstellung der Fallstruktur“ auf Aussagen zur Identitätsentwicklung allgemein, zur religiösen Identität und zur Geschlechtsidentität überprüft. Damit wird den Leser/innen ein guter Überblick über die dargestellten Interviews und ihre Ergebnisse geboten.

Im Teil C „Konturen der Religiosität junger Frauen – Zusammenfassung und Ausblick“ (340-398) werden die Ergebnisse der Studie ausführlich interpretiert und schließlich in

zwölf Thesen zusammengefasst. Was die von den Interviewten angesprochenen Themen betrifft, so zeigt sich, dass die Schule häufig der chronologischen Strukturierung der Erzählung dient. Bei den kirchlichen und religiösen Themen werden inhaltliche und persönliche Aspekte des Religionsunterrichts, aber auch Kindergottesdienste genannt (vgl. 348). Auffallend ist, dass sogenannte 'typische Jugendthemen' wie Aussehen, Körper, Mode, Hobbys, Liebe, Partnerschaft sowie Konflikte mit den Eltern selten oder gar nicht angesprochen werden. In der Haupterzählung thematisieren die jungen Frauen die Dimension *gender* nicht, d.h. sie setzen diese Dimension von sich aus nicht in einen Zusammenhang mit ihrer (religiösen) Lebensgeschichte. Ein wichtiges Ergebnis der Arbeit ist, dass Religiosität in jeder Biographie anders konstruiert wird. Alle untersuchten Jugendlichen bezeichnen sich selbst als religiös oder gläubig, Unterschiede bestehen aber hinsichtlich dessen, was geglaubt wird und wie geglaubt wird. Obwohl also das Segment der Untersuchungsgruppe auf postadoleszente, katholisch sozialisierte junge Frauen eingegrenzt war, zeigen sich fünf völlig unterschiedliche Fallstrukturen von religiöser Lebensgeschichte. Daraus schließt *Kaupp*: „In den narrativen Lebensgeschichten spiegelt sich eine große Bandbreite von Entwicklungsprozessen wider und führt die Notwendigkeit vor Augen, in Erziehungs- und in Lehr-/Lernprozessen die entwicklungsbedingt unterschiedlichen Fähigkeiten und Bedürfnisse ernst zu nehmen“ (392).

Einen interessanten Überblick über die Ergebnisse der Arbeit geben die Thesen im 'Religionspädagogischen Ausblick' (393-398). In These 2 wird etwa gesagt, dass die religiöse Lebensgeschichte von den jungen Frauen nur selten in Verbindung mit der Lebensgeschichte insgesamt erlebt wird. Die Autorin folgert daraus, dass die „tradierten Formen einer religiösen Praxis für Jugendliche fremd [...] sind und sie folglich ihren Alltag selten explizit im Horizont einer religiös motivierten Lebensgestaltung deuten“ (393). These 3 gibt zu bedenken, dass die religiöse Lebensgeschichte und die geschlechtliche Identität junger Frauen nur wenige explizite Berührungspunkte haben (vgl. 393).

Die Studie beeindruckt durch ihre methodische Genauigkeit und die Fülle des Datenmaterials (24 Interviews!), das im Vorfeld erhoben wurde. Die regelmäßigen und guten Zusammenfassungen erleichtern den Leser/innen einen Zugang zu dieser qualitativ-empirischen Studie, die einen außerordentlich wichtigen Beitrag zum Verständnis der religiösen Identitätsbildung von jungen katholischen Frauen leistet.

*Silvia Habringer-Hagleitner*

*Martina Kraml*, Braucht das Fest einen Rahmen? Annäherung an Handlung und Kultur aus (mahl-)theologischer Perspektive (Kommunikative Theologie – interdisziplinär / Communicative Theology – Interdisciplinary Studies, Bd. 3), Münster u.a. (LIT) 2004 [240 S.; ISBN 3-8258-7481-8]

Die Eucharistie, so glauben Christen und ihre Gemeinden, ist die Lebensquelle, aus der sie wachsen, hervorgegangen aus dem Heilshandeln des göttlichen Vaters im Leben und Wirken, im Sterben und Auferwecktwerden Jesu Christi, und Lebensziel, auf das sie hinziehen in der Kraft des Heiligen Geistes. Gleichwohl ist heute die Eucharistie als Herzstück christlichen Lebens und Glaubens mitten in den allgemeinen Umbauprozessen des Christlichen und des Kirchlichen insgesamt, in den ökumenischen Gesprächen und auch in den Gestaltungsfragen eucharistischer Katechese ausdrücklich herausgefordert und zwar in ihrer theologischen Bedeutung und in ihrem liturgischen Vollzug. Darum nimmt man neugierig und erwartungsvoll ein Buch zur Hand, das neue Aspekte in die eucharistische Diskussion einzubringen verspricht.

In einer ausführlichen „Entstehungsgeschichte“ (15-29) führt *Martina Kraml* an *Zielstellung* und *Thema*, an *Anlage* und *Methode* ihrer Arbeit heran. Seit mehr als zehn Jahren entwickeln *Matthias Scharer* zusammen mit *Jochen Hilberath* und *Kraml* in Innsbruck das Projekt einer kommunikativen Theologie, sie hat ihre sozialpsychologischen Wurzeln in der themenzentrierten Interaktion von *Ruth C. Cohn* und ihre offenbarungstheologischen Wurzeln im biblischen Verständnis von der Selbstoffenbarung Gottes als Beziehungswirklichkeit in Schöpfung und Geschichte und vor allem im Leben und Wirken Jesu Christi. Anliegen dieses Neuansatzes ist es, das geglaubte kommunikative Handeln Gottes mit dem kommunikativen Handeln der Menschen untereinander und mit ihrem geglaubten Gott in einer Theorie praktisch-theologischen Handelns zusammenzuführen. Nun ist gerade im eucharistischen Geschehen ein hochintensives soziales und gottmenschliches Kommunizieren zu erkennen. Da liegt es nahe, dass *Kraml* hier ihr *Thema* findet: „die Rolle des Essens und Trinkens im eucharistischen Kontext bzw. im Kontext eucharistischer Lebenskultivierung“ (59) zu erkunden. Jedoch die *Zielintentionen* der Autorin sind wesentlich breiter aufgefächert: Ihre Arbeit möchte „keine eucharistietheologische Studie im systematisch-dogmatischen Sinn sein [...], sondern in praktisch-theologischer Absicht Vorarbeiten aus kultur- und sozialwissenschaftlicher Perspektive“ (17) liefern. Darum ist es ihr „besonderes Anliegen, den alltäglichen Vollzug von Essen und Trinken in den Zusammenhang der Mahlkatechese zu stellen“ (ebd.). In einer ersten Umschau erkennt die Autorin in der kulturwissenschaftlichen Diskussion zwei konkurrierende Ansätze: den naturalistischen und den kulturalistischen Ansatz; darum möchte sie zunächst die besonderen Affinitäten und Distanzen der beiden Ansätze zu den kommunikationstheologischen Fragen prüfen und aufdecken. Endlich nimmt *Kraml* noch ein drittes *Zielbündel* auf, nämlich hermeneutische und wissenschaftstheoretische Fragen: „Welche (Kommunikations-)Form hat das theologische Reden und Handeln? Welche Sprache spricht die Theologie als Wissenschaft? [...] Welche Eigenart hat die Glaubensrede? Welcher Kommunikationsformen bedient sie sich? Welche kommunikative Rolle und welche Wirkung ist damit verbunden?“ (27). Auf die Bedeu-

tung dieser Fragen und ihrer Antworten weist auch das Vorwort des Herausgebers der Arbeit, *Matthias Scharer*, ausdrücklich hin (5ff.).

Diesen anspruchsvollen *Zielfächer* entfaltet die Verfasserin in *zehn Kapiteln*, gerahmt von einführenden 'Situierungen' und Schlussbetrachtungen. Nach einer knappen Auseinandersetzung mit dem Naturalismus (31-39) führt Kap. 2 in kulturalistische Grundpositionen ein (41-53). Kapitel 3 „Theologische Auseinandersetzungen“ (55-60) schärft die Fragestellung: „Welche Lebensorientierungsformen [ermöglichen] ein wirklich gelingendes Leben, gelingende Beziehungen [...] und welche nicht?“ (57) An der „Rolle des Essens und Trinkens im eucharistischen Kontext“ (59) sollen diese salutologischen und soteriologischen Fragen geklärt werden. „Essen und Trinken als sozial-kulturelles Handeln“ breitet Kap. 4 aus (61-71). Kap. 5 (73-86) nimmt wieder den theologischen Faden auf und führt die kulturalistischen Stimmen als mögliche Gesprächspartner der Praktischen Theologie ein. In Kap. 6 (87-141) entwickelt *Kraml* ihren Begriff von Theologie „als praktische und grundlegende Wissenschaft aus der Perspektive christlicher Weltanschauung und christlicher Lebenskultivierung“ (106). Mit Kap. 7 beginnen die ausdrücklichen mahltheologischen Überlegungen mit Ausgriffen in die Religionsgeschichte und in aktuelle Esskulturen. Kap. 8 führt die regulative Idee ein „Das Fest braucht einen Rahmen“ (vgl. Haupttitel!) mit biblischen Exkursen (177-197). Nach der Bestimmung des Mahls als prophetische Herausforderung (199-208) erreicht in Kap. 10 „Lebenskultivierung: Das Mahl wirkt im Alltag“ (203-229) die Arbeit ihren Höhepunkt als „Einführung in eine eucharistische Lebenskultur“ (205f.) und in die Mahlkatechese als „Kunst des Wachsen-Lassen-Könnens“ (213-221).

Zu den besonderen *Stärken* dieser Arbeit von *Kraml* zählt, dass sie ihre mahlkulturelle Untersuchung im ausdrücklichen Gespräch mit kulturwissenschaftlichen Ansätzen vorantreibt; mit der Wahl ihres kulturwissenschaftlichen Dialogpartners betritt sie weithin Neuland innerhalb der Praktischen Theologie (1). Dieses Neuland wird gleich darauf vermessen aus handlungstheoretischer und kommunikativer Perspektive (2). Endlich kann die Autorin Wege zu einer Neugestaltung der Eucharistiekatechese im weiteren Sinn als Mahlkatechese weisen (3). Diesen verdienstvollen Leistungen stehen allerdings einige *Schwächen* gegenüber. Gerade weil es sich durchwegs um ein interdisziplinäres Debüt 'Theologie – Kulturwissenschaft' handelt, hätte der neue Dialogpartner 'Kulturwissenschaft' eine genauere Vorstellung verdient, denn das Aufsuchen und Anführen von kulturellen Phänomenen kann noch nicht Kulturwissenschaft genannt werden (1). Ähnliches gilt auch für den theologischen, hier den mahl- und eucharistietheologischen Part. So fruchtbar sich die gezielte Aufmerksamkeit der Untersuchung auf die Mahlgestalt im eucharistischen Kosmos erweist, so schwächend wirkt sich der exklusive Blick eben auf diese Mahlgestalt aus; der gänzliche Verzicht auf die Eucharistie als Feier der Danksagung, der Anamnese und der Prolepse dunkelt auch die Bedeutung der Mahlgestalt ein (2). Die Arbeit insgesamt ist auf einem recht schmalen Literaturfundament gebaut und zwar sowohl in ihren kulturwissenschaftlichen als auch in ihren theologischen Partien (3). – Diese Schwächen sollen nicht vergessen lassen, dass *Kraml* in ein wissenschaftstheoretisch und eucharistietheologisch komplexes und innovatives Projekt einführt, dessen Weiterbearbeitung unbedingt zu wünschen ist.

*Heike Künzel*, Die „Missio Canonica“ für Religionslehrerinnen und Religionslehrer. Kirchliche Bevollmächtigung zum Religionsunterricht an staatlichen Schulen (Münsterischer Kommentar zum Codex Iuris Canonici; Beiheft 39), Essen (Ludgerus) 2004 [138 S.; ISBN 3-87497-249-6]

Lehrer/innen, die an staatlichen Schulen katholischen Religionsunterricht erteilen, unterrichten zum einen mit staatlicher Lehrbefugnis im Rahmen des Bildungs- und Erziehungsauftrags der öffentlichen Schule, zum anderen darüber hinaus mit kirchlicher Bevollmächtigung, den Religionsunterricht auch im Namen der Kirche und so „unbeschadet des staatlichen Aufsichtsrechtes [ ... ] in Übereinstimmung mit den Grundsätzen der Religionsgemeinschaften“ (*Art. 7 Abs. 3 GG*) zu erteilen. Rechtliche Regelung findet diese kirchliche Bevollmächtigung im Rechtsinstitut der ‘Missio canonica’, das *Heike Künzel* in einer an der Katholisch-Theologischen Fakultät der Universität Münster eingereichten Lizentiats-Dissertation untersucht. Ziel der Arbeit ist es, „kirchenrechtliche Fragen im Zusammenhang mit der ‘Missio canonica’ für Religionslehrerinnen und Religionslehrer aufzuarbeiten und fundierte Informationen zu bieten“ (1). Die material- und aspektreiche Studie berücksichtigt die einschlägigen Regelungen des Staatskirchenvertragsrechts, des Kirchenrechts sowie des staatlichen Rechts. Sie konzentriert sich bei der Analyse regionaler Einzelregelungen auf die Regelungen des Bundeslandes Nordrhein-Westfalen.

Der Aufbau der Untersuchung ist transparent und stimmig. Ein knapper historischer Rückblick rekapituliert Ursprung und Entwicklung der ‘Missio canonica’ im Kontext des Ausbaus der staatlichen Schulaufsicht im 19. und 20. Jahrhundert (Kap. 1). Die zwei folgenden Kapitel orientieren über die Rechtsstellung des Religionslehrers im kirchlichen Recht des *CIC/1983* (Kap. 2) und im staatlichen Recht (Kap. 3). Einen Kern der Untersuchung markieren die Fragen nach den Rechtsgrundlagen (Kap. 4) und nach der Rechtsnatur (Kap. 5) der kirchlichen Bevollmächtigung. Es folgen detaillierte Ausführungen zu rechtspraktischen Fragen im Zusammenhang der Verleihung (Kap. 6) und des Widerrufs (Kap. 7) der ‘Missio canonica’.

*Künzel* informiert umfassend und differenziert über die geltenden Rechtsbestimmungen. Sie interpretiert diese in rechtssystematisch relevanten Bezügen und Zusammenhängen. Auf in der Literatur begegnende abweichende Interpretationen wird verwiesen. Die Ausführungen verbleiben weithin im Rahmen des positiv gesetzten Rechts, das sie auslegen und kommentieren.

*Künzel* resümiert: Die ‘Missio canonica’ ist als eine Unbedenklichkeitserklärung des Ortsordinarius zu verstehen, die die Erlaubnis beinhaltet, Religionsunterricht im Namen der Kirche zu erteilen. Sie bevollmächtigt zum „öffentlichen Zeugnis“ (35 f.), verleiht aber keine Teilhabe am kirchenamtlichen Verkündigungsdienst. Die Stellung des Religionslehrers im Verkündigungsrecht ist die eines „geprüften Zeugen“ (115). Maßgeblich für diese Bevollmächtigung sind die vom *CIC* vorgegebenen Eignungskriterien: Rechtgläubigkeit, Zeugnis christlichen Lebens, pädagogische Befähigung (c. 804 § 2 *CIC*).

Die in der vorliegenden Studie aus kirchenrechtlicher Perspektive behandelten Fragen sind auch aus religionspädagogischer Perspektive relevant. Sie thematisieren Aspekte

einer Professionstheorie der Religionslehrer an staatlichen Schulen sowie Aspekte des Konzepts eines schulischen Religionsunterrichts. Beide können allerdings nur in einer Verschränkung theologischer und pädagogischer Perspektiven gewonnen werden und setzen insofern einen interdisziplinären Austausch und eine interdisziplinäre Verständigung voraus. Dieser interdisziplinäre Bezug kommt in den Ausführungen der Studie allenfalls punktuell in den Blick und zum Tragen.

Die vom CIC vorgegebene rechtssystematische Verortung des schulischen Religionsunterrichts im Recht des Verkündigungsdienstes führt dazu, dass er als eine „schulspezifische Form der Verkündigung“ (23) wahrgenommen wird, die – im Unterschied zur Katechese – „mehr Wert auf die intellektuelle, wissensbezogene Verkündigung des Glaubens“ (22) legt. Selbst wenn man konzediert, dass der Rechtsbegriff ‘Verkündigung’ nicht ohne weiteres mit einer unterrichtlichen Handlungsform gleichgesetzt werden darf, bleibt diese Bestimmung im Hinblick auf die geforderte bildungstheoretische, schulpädagogische und fachdidaktische Bestimmung der Aufgabe des Religionsunterrichts als eines schulischen Unterrichtsfaches ungenügend.

Religionslehrer/innen tragen mit ihren professionellen Kompetenzen und Qualifikationen in spezifischer Weise zur Verwirklichung der Sendung der Kirche in der Welt bei. Welchen *theologischen* Stellenwert haben dieses berufliche Engagement und die in diesem Zusammenhang gewonnenen Erfahrungen? Worin besteht der Unterschied zwischen ‘im Namen der Kirche unterrichten’ und der Teilhabe an der kirchenamtlichen Verkündigung? Und welche Konsequenzen ergeben sich daraus für das theologische Verständnis und die rechtliche Ausgestaltung der ‘Missio canonica’? Die Einbettung des Verständnisses der kirchlichen Bevollmächtigung in den Zusammenhang eines umfassenderen Verständnisses von ‘Sendung’ (in) der Kirche scheint mir vor diesem Hintergrund geboten.

Ferner: Es mag zutreffen, dass die im *Synodenbeschluss „Der Religionsunterricht in der Schule“* akzentuierte Wechselseitigkeit der Unterstützung im Verhältnis von Bischof und Religionslehrern „keine rechtliche Bedeutung“ (78) hat. Sie besitzt gleichwohl für die Berufsmotivation und für das berufliche Selbstverständnis der ‘im Namen der Kirche’ Unterrichtenden eine nicht nur „pastoraltheologisch“ (78) zu würdigende Relevanz.

Die aufgeworfenen Fragen signalisieren einen die fachspezifischen Grenzen überschreitenden Gesprächsbedarf. Das in fachspezifischer Selbstbeschränkung konturierte Profil der vorliegenden Untersuchung markiert dankenswerterweise Problemstellungen, die in diesem Zusammenhang einer weiterführenden Klärung bedürfen.

Werner Simon

*Hans Jürgen Milchner*, Nachfolge Jesu und Imitatio Christi. Die theologische Entfaltung der Nachfolgethematik seit den Anfängen der Christenheit bis hin in die Zeit der *devotio moderna* – unter besonderer Berücksichtigung religionspädagogischer Ansätze (Religionspädagogische Kontexte und Konzepte; Bd. 11) Münster u.a. (LIT) 2004 [419 S.; ISBN 3-8258-6948-2]

Im thematischen Focus dieser Dissertation (evangelisch / Hannover) steht die Entwicklung des Begriffs der „Nachfolge“, die in unterschiedlichen Schattierungen reflektiert, gelehrt und gelebt wurde. *Lutherische* Vorbehalte überraschen nicht („rein innerkatholische Angelegenheit“, 337 u.ö.) und sind besonders gegenüber dem Verdienst-Charakter der katholischen Imitatio-Christi-Frömmigkeit historisch auch verständlich. Im Horizont der Religionspädagogischen Beiträge achtet der Rezensent im Folgenden weniger auf die theologische Entfaltung der Nachfolgethematik, sondern auf die religionspädagogischen Ansätze (besonders bei *Augustinus* und *Thomas a Kempis*), die der Untertitel eigens hervorhebt. Dabei wäre es verfehlt, aus der Vergangenheit eilige Rezepte für heute gewinnen zu wollen. Denn solche ‘Schnellschüsse aus der Hüfte’ wären wegen der postmodernen Situiertheit unserer Gegenwart im Vergleich zu den je unterschiedlichen Bedingungen der früheren Jahrhunderte wenig zielführend.

*Milchner* gliedert seine frömmigkeitsgeschichtliche Arbeit in 7 Teile. Der 1. Teil (1-6) sagt leider nichts zum Kontext der gegenwärtigen Forschungslage. Der Verfasser versteht Kirchengeschichte einseitig „als Geschichte des in der Welt fortwirkenden Christus“, denn „Christus [...] ist und bleibt Gegenstand der Kirchengeschichte.“ (4f. u.ö.) Fragwürdig ist, den Beginn der Kirche bereits vorösterlich „im Auftreten und in der Verkündigung des Jesus von Nazareth“ (5) zu datieren. Im 2. Teil werden neutestamentliche Nachfolge-Texte im Kontext Reich Gottes, Wanderradikalismus, synoptische Evangelien, (nach)Paulinische Schriften analysiert (7-20). Der 3. Teil blickt auf die Schriften der Kirchenväter *Justin*, *Ignatius*, *Polycarp*, *Klemens von Alexandrien*, *Tertullian*, *Cyprian*, *Ambrosius*, *Johannes Chrysostomos* (21-92). Der umfangreiche 4. Teil beschäftigt sich mit den Schriften *Augustins*, primär „De catechizandis rudibus“ (93-211). Hier vermisst man bei aller kenntnisreichen Literaturaufzählung die Auseinandersetzung mit bereits vorliegenden katechetischen Untersuchungen.<sup>1</sup> Um den Reflexionshorizont *Augustins* zu weiten, sucht der Verfasser ausführlich nach Ansätzen einer innovativen Imagologie in der neueren (Religions)Pädagogik (165-211): Recht unerwartet bespricht er den Roman „Das Vorbild“ von *Siegfried Lenz*, dann die bereits vielerorts gewürdigten psychologisch-pädagogischen Entwürfe und Äußerungen von (u.v.a.) *Albert Bandura*, *Erik H. Erikson*, *Maria Montessori*, auch die 14. Shell-Jugendstudie, dann wieder die antiken Philosophen *Plato* und *Sokrates*, analysiert schließlich ausführlich die bekannten Entwicklungsmodelle von *Jean Piaget* und *Lawrence Kohlberg*, auch *Fritz Oser/ Paul Gmünder* und *James W. Fowler*. Im 5. Teil wird das Verständnis von Nachfolge im frühen östlichen und westlichen Mönchtum herausgearbeitet (213-268: bes. Anachoreten, *Benedikt*). Im 6. Teil wird der imitatio-Begriff innerhalb der Mystik unter Bezugnahme auf *Gregor von Nyssa*, *Gregor d. Gr.*, Spiritualität der Benediktiner, Zisterzienser, Franziskaner, Dominikaner untersucht (269-333). Den Abschluss bildet

<sup>1</sup> U.a. *Elisabeth Reil*, Aurelius Augustinus De catechizandis rudibus. Ein religionsdidaktisches Konzept, St. Ottilien 1989.

die Beschreibung der *devotio moderna* (335-383, ohne ausdrückliche Berücksichtigung religionspädagogischer Ansätze), besonders der Erbauungsliteratur (*imitatio Christi*) bei *Thomas a Kempis*: Die Zeit nutzen – Fromme Übungen – Im Jetzt leben – Platz machen für Christus – Kreuz als königlicher Weg zum Himmel – Christus als Vorbild in Demut und Gehorsam u.a. Abschließend schematisiert der Verfasser seine Sicht der Geschichte der Nachfolgetheologie in einer umfangreichen Tabelle (41 Beispiele, 385-394) und präsentiert seine Ergebnisse (395-414).

Die Fülle der Einsichten, die der Verfasser frömmigkeitsgeschichtlich erhebt und teilweise als religionspädagogisch relevant vorträgt, lassen sich in einer Rezension nicht annähernd aufzeigen und angemessen würdigen. Die Untersuchung zeigt, dass es sich für die heutige Religionspädagogik (die sich im zunehmend säkularen Umfeld interkulturell und interreligiös ausrichtet) durchaus lohnt, sich der Mühe der theologischen Rückschau zu unterziehen. Jedoch droht die Vielzahl der hier untersuchten Personen und das Vielerlei ihrer zeitgebundenen Positionen eher zu verwirren, sodass ihre erhoffte religionspädagogische Relevanz nur bedingt nachvollziehbar wird. Wichtig jedoch ist die Vergewisserung der eigenen spirituell-theologischen Wurzeln allemal. Was den Rezensenten regelrecht irritiert, sind resolut-überscharfe Formulierungen, die das positive Gesamtbild stören, z.B.: Wirkt „immer Christus selbst“ in den heutigen Religionslehrern, „oder ist es lediglich [!] ein nicht näher zu definierendes soziales Engagement, das sie zum Unterricht kirchlicher [!] Inhalte motiviert?“ (89) „Fernöstliche Religionen, New Age, Jugendreligionen mit okkulten Spielarten fasn [!] eine Lehre (Leere), die nur ihre eigenen Interessen bestätigt und Menschen in ihren Sorgen und Abhängigkeiten überhaupt nicht wahrnimmt.“ (89f.) Und die forsche Formulierung: „Christliche Apologie ist [im heutigen RU] angesagt.“ (90) Bei der besonderen Berücksichtigung religionspädagogischer Ansätze klingen solche Formeln plakativ: „Was ist das Eigentliche am Christlichen? Antwort: Der Glaube, der durch die Liebe wirksam wird.“ (246) Auch der emphatische Ruf nach „heilige[r] Begeisterung“ (189 u.ö.) ist wenig hilfreich: „Zur Nachfolgethematik gibt es kaum eine Alternative, alles andere wäre als religiöser Job und als religiöse *second-hand-Ware* anzusehen.“ (3) Schließlich ist das Klagen über die heutigen Religionsbücher einseitig-undifferenziert, die „nur vollgestopft mit reinem Zugang zu kognitiven Prozessen [...] eine Orientierung eines jungen Lebens [...] unmöglich machen“ (246). – Fazit: Auch wenn man aus Vergangenen keine Rezepte für heute gewinnt, so gelingen dem Verfasser mit seiner historisch weit gespannten Arbeit auf jeden Fall wichtige Denkanstöße.

Das für die vorliegende Themenstellung so wichtige griechisch-neutestamentliche Wort  $\alpha\kappa\omicron\lambda\omicron\upsilon\theta\epsilon\acute{\iota}\nu$  sollte auch am Bucheinband richtig geschrieben werden.

Franz Trautmann

*Monika Pretenthaler*, Ökumene-Lernen im Religionsunterricht. Anspruch ohne Resonanz? (Didaktik in Forschung und Praxis; Bd. 20), Hamburg (Kovač) 2004 [239 S.; ISBN 3-8300-1593-3].

Diese im Jahr 2002 an der Universität Innsbruck abgeschlossene Dissertation befasst sich mit Möglichkeiten interkonfessioneller Lernprozesse im Religionsunterricht unter Berücksichtigung der spezifisch österreichischen Mehrheits-Minderheiten-Verhältnisse zwischen Katholiken (73,6%), Protestanten (4,7%) und Orthodoxen (2,2%). Weil die kirchlichen Impulse zum ökumenischen Lernen von österreichischen Religionslehrern bislang kaum rezipiert würden, geht *Monika Pretenthaler* der Frage nach, wie Lernen bezüglich der interkonfessionellen Ökumene im Religionsunterricht gefördert werden könne – im Sinne des über, von und mit Anderen Lernens. Sie spricht deshalb konsequent von 'Ökumene-Lernen' im engeren Sinn zwischenkirchlicher Ökumene statt vom 'ökumenischen Lernen' im weiten Sinn der *Arbeitshilfe der EKD*<sup>1</sup>. In Kap. 1 präsentiert *Pretenthaler* die Ansprüche einschlägiger kirchlicher Dokumente hinsichtlich der ökumenischen Dimension des Handlungsfeldes Schule. Ausgehend von eigenen Beobachtungen und religionspädagogischer Literatur beschreibt sie in Kap. 2 die aus der Situation von Schülern, Religionslehrern und Unterrichtsorganisation erwachsenden Herausforderungen hinsichtlich des Ökumene-Lernens im Religionsunterricht. Die Tendenzen zu religiöser Bricolage und abnehmendem Konfessionsbewusstsein, die mit der religiösen Individualisierung und Pluralisierung verbunden sind, werden in Anlehnung an *Friedrich Schweitzer* als Chance für Formen religiösen und ökumenischen Lernens wahrgenommen, die junge Menschen unterstützen, die heute erforderlichen eigenen Entscheidungen bezüglich Religion und Konfession in altersgemäßer Weise zu treffen.

Da *Pretenthaler* die Ergebnisse der etwa zeitgleich erschienenen Studie der *Tübinger Projektgruppe* zur konfessionellen Kooperation<sup>2</sup> nicht einbezieht, wirken ihre Überlegungen zur schwindenden Konfessionalität junger Menschen vergleichsweise blass. Ähnliches gilt für ihre Ausführungen zur Bedeutung von Konfessionalität und Ökumene für Religionslehrer. Die *Tübinger Projektgruppe* und neuerdings die *Freiburger Untersuchung* zur Konfessionalität von Religionslehrern<sup>3</sup> liefern diesbezüglich weiterführende Erkenntnisse. Aufschlussreich für den Religionsunterricht in konfessionellen Diasporasituationen sind die Beobachtungen, dass junge Menschen in einer doppelten Diasporasituation (christlich und konfessionell) ihre konfessionelle Identität eher bewahren und dass Religionslehrer der österreichischen Minderheitskirchen den nach Konfessionen getrennten Religionsunterricht gegenüber dem Modell eines gemeinsamen 'Religionsunterrichts für alle' vorziehen. Obwohl die Durchführung des konfessionellen Religionsunterrichts in Österreich viel schulorganisatorisches Geschick erfordert, ist das *Schulgesetz* sehr minderheitenfreundlich. Es beugt der Wegorganisation kleiner Kirchen aus dem schulischen Religionsunterricht vor, indem es selbst für Gruppen von drei oder vier Schülern eines Bekenntnisses, die nötigenfalls auch jahrgangs-, schul- und schulformübergreifend zusammengesetzt werden, wenigstens eine Stunde Religionsunterricht ihres Bekenntnisses pro Woche und für die Lehrer die normalen Formen staatlicher

<sup>1</sup> Vgl. *EKD* (Hg.), *Ökumenisches Lernen*, Gütersloh 1985.

<sup>2</sup> Vgl. *Friedrich Schweitzer / Albert Biesinger u.a.*, *Gemeinsamkeiten stärken – Unterschieden gerecht werden. Erfahrungen und Perspektiven zum konfessionell-kooperativen Religionsunterricht*, Gütersloh 2002.

<sup>3</sup> Vgl. *Andreas Feige / Werner Tzscheetzsch*, *Christlicher Religionsunterricht im religionsneutralen Staat? Unterrichtliche Zielvorstellungen und religiöses Selbstverständnis von evangelischen und katholischen Religionslehrerinnen und -lehrern in Baden-Württemberg. Eine empirisch-repräsentative Befragung*, Ostfildern 2005.

Bezahlung vorsieht. Infolge der komplexen Unterrichtsorganisation findet der Religionsunterricht der Minderheitskirchen allerdings auch in Österreich häufig in Randstunden, nachmittags oder samstags in einer zentral gelegenen Schule oder einem Gemeinderaum statt. Religionslehrer/innen der kleinen Kirchen unterrichten in der Regel an mehreren Schulen zwar konfessionell homogene, doch bezüglich anderer Lernvoraussetzungen extrem heterogene Lerngruppen. Außerdem haben sie einen hohen Fahraufwand und nur selten reale Möglichkeiten, mit ihren Kollegen an den verschiedenen Schulen zu kooperieren. Im Blick auf die österreichische Situation konfessioneller Diaspora stellt *Pretenthaler* fest, dass die unterrichtsorganisatorischen Bedingungen des Religionsunterrichts der Minderheitskirchen seitens der Mehrheitskirche für konfessionelle Kooperationen „ein hohes Maß an Sensibilität“ erfordern und „auf allen Seiten große ökumenische Kreativität“ (130). Kap. 3 entfaltet angesichts der beschriebenen Herausforderungen Grundstrukturen einer Differenzhermeneutik. Anschließend werden die Implikationen verschiedener Verständnisweisen des Anderen und Fremden mit Bezug auf ökumenische Lernsituationen verdeutlicht. Grundsätzlich sei jeder Verständnismodus bildungsrelevant, aber nur die Verstehensweise der Anerkennung des Anderen fördere konsequent Differenzierung statt Relativierung.<sup>4</sup>

In Kap. 4 zieht *Pretenthaler* praktische Konsequenzen, indem sie Aspekte des Ökumene-Lernen als Inhalts- und Beziehungslernen entfaltet. Von den bereits vorgestellten Verstehensmodi ausgehend werden zunächst differenzierte Fragen für die Erhebung der Verstehensvoraussetzungen und Zugänge von Schülern zur Auseinandersetzung mit ökumenisch relevanten Inhalten entwickelt. Anschließend werden Möglichkeiten des Ökumene-Lernens durch Interaktion und Kommunikation mit Mitgliedern anderer christlicher Kirchen aufgezeigt. Auch in diesem Zusammenhang betont *Pretenthaler*, dass ökumenische Kooperationen im Religionsunterricht in Situationen quantitativen Ungleichgewichts und speziell in der österreichischen Situation des Machtgefälles zwischen Katholiken, Protestanten und Orthodoxen eine minderheitenfreundliche Sensibilität seitens der Mehrheitskirche erfordere. Religionslehrer der Mehrheitskirche werden davor gewarnt, die Minderheitskirchen ausschließlich durch die Verständnismodi der Einordnung, Abgrenzung und Aneignung zu verstehen, weil dies einer „Vereinnahmung und Verzweckung der anderen für das Eigene“ (178) entspräche. Außerdem werden Religionslehrer der Mehrheitskirche ermutigt, ihrer ‘Holschuld’ hinsichtlich der Minderheitskirchen dadurch nachzukommen, dass sie konsequent die arbeitsaufwändigen ersten Schritte tun und sich auf die Möglichkeiten der Schwächeren einstellen.

Insgesamt ist *Pretenthalers* Buch ausgesprochen lesenswert für ökumenisch interessierte Praktiker/innen und Theoretiker/innen im religionspädagogischen Feld. Aufgrund der konsequent durchgehaltenen Option für die Anerkennung der jeweils schwächeren ökumenischen Partner in christlichen und speziell in konfessionellen Diasporasituationen liefert sie aufschlussreiche Überlegungen und für die Praxis hilfreiche Hinweise zur Planung und Durchführung ökumenischer Kooperationen im schulischen Religionsunterricht.

Monika Scheidler

<sup>4</sup> Einen Transfer der differenzhermeneutischen Überlegungen auf die soziale, moralische und religiöse Entwicklung leistet *Pretenthaler* in diesem Zusammenhang nicht. Bei einer für weitere Arbeiten lohnenswerten entwicklungspsychologischen Tiefenbohrung entspräche der Einordnungsmodus einem frühen Entwicklungsstadium und der Anerkennungsmodus einem ausgesprochen reifen Stadium. So könnten Hypothesen für alters- und entwicklungsgerechte Formen des Ökumene-Lernens entwickelt werden.

*Johannes Rehm*, Erziehung zum Weltethos. Projekte interreligiösen Lernens in multikulturellen Kontexten (Arbeiten zur Religionspädagogik; Bd. 20), Göttingen (Vandenhoeck & Ruprecht) 2002 [400 S.; ISBN 3-525-61490-X]

Bei diesem Band handelt es sich um die für die Drucklegung gekürzte Fassung der Habilitationsschrift des Autors im Fach Praktische Theologie, die im Jahr 2000 von der Theologischen Fakultät in Erlangen angenommen worden ist. Darin wird die These vertreten, dass das Weltethosprogramm von *Hans Küng* wichtige Impulse für die *evangelische* Theologie und Religionspädagogik im Horizont von Multikulturalität und Multireligiosität zu geben vermag. Im Sinn einer Aktualisierung religiös-ethischer Bildungspraxis in Religionsunterricht und Erwachsenenbildung angesichts des globalen Wertewandels und der Notwendigkeit des globalen interreligiösen Dialogs könne sich die Verständigung auf das *Humanum als ethisches Grundkriterium* und die gemeinsame Verpflichtung auf einen *ethischen Minimalkonsens der vier unverrückbaren Weisungen* – nicht zu töten, nicht zu stehlen, nicht zu lügen und nicht Unzucht zu treiben – für ein gelingendes Leben aller Menschen als tragfähig erweisen.

Die mit diesen Geboten angesprochenen Bereiche *Gewaltlosigkeit und Ehrfurcht vor dem Leben, Solidarität und Gerechtigkeit, Toleranz und Wahrhaftigkeit* sowie *Gleichberechtigung und Partnerschaft* strukturieren im Anschluss an einen jeweiligen historischen Überblick die breit angelegte Untersuchung religionspädagogischer Projekte und Modelle in den durch Pluralität gekennzeichneten Kontexten England, Israel und Palästina, Südafrika und Deutschland. Dabei ist die Fragestellung leitend, wie darin jeweils von Gott und vom menschlichen Handeln die Rede ist, um dann Elemente des Weltethosprogramms darin zu erheben und den Umsetzungsgrad des o.g. Minimalkonsenses zu überprüfen. Trotz informativer Analysen sind die aufgeführten Ergebnisse und Perspektiven – gerade im Blick auf den aktuellen Diskurs immerhin fünf Jahre nach Abschluss der Arbeit – wenig aussagekräftig, sind sie doch vorrangig darum bemüht, die These von der Eignung des Weltethosprogramms zu bestätigen. Dies geschieht ohne die Berücksichtigung der anstehenden Frage, ob der zweifellos wichtige Impuls, die ethische Dimension im Bereich der religiösen Bildung hoch zu veranschlagen und den Dialog einzuüben, der *Küngschen* Anregung überhaupt bedarf, zumal *Rehms* Studie mehrfach das *implizite* Vorhandensein o.g. Weisungen in religiösen Bildungsmaterialien, -programmen und Lehrplänen der untersuchten Kontexte bestätigt. Dessen ungeachtet relativiert der Autor wenig später dieses Vorhandensein, indem er den Konjunktiv dominieren lässt, d.h. die religionspädagogische Bearbeitung des Weltethosprogramms *könnte* seiner Ansicht nach im jeweiligen Kontext in unterschiedlicher Perspektive förderlich sein. Der deutschen Religionspädagogik wird dringend zu einem Neuansatz der *Weltreligionen-Didaktik* im Weltethos-Horizont geraten, ergänzt durch interreligiöses Lernen in der konkreten Begegnung. Ganz richtig wird also die verstärkte handelnde Erprobung des theoretischen Kultur- und Religionen-Wissens in der Praxis propagiert, wobei die konfessionsbezogene Profilierung mit Projekten ökumenischer Kooperationen im Rahmen des Religionsunterrichts einhergehen müsse, um Identitätsbildung und Orientierung zu ermöglichen. Der Berücksichtigung des jeweiligen *Kontextes* wird dabei zu Recht besondere Bedeutung zugeschrieben. Tröstlich sei – so der Autor – die gegen-

wärtige Entdeckung in der deutschen Religionspädagogik von *Dialog und Begegnung als Schlüsselbegriffen und Zielperspektiven*, die jedoch nicht gleichbedeutend gebraucht würden. Eine nähere Erläuterung dieses Zusammenhangs bleibt indes hier wie auch an anderen Stellen ebenso aus, wie insgesamt mangelnde begriffliche Schärfe zu beklagen ist. Angesichts der breiten Aufnahme der bildungstheoretisch orientierten Verlautbarungen von EKD und DBK wäre auch eine systematische Replik darauf im Sinn eines religionspädagogisch-bildungstheoretischen Paradigmas im Horizont von Multikulturalität und Multireligiosität wünschenswert gewesen.

Der Verdienst dieser Publikation besteht m.E. insbesondere in der Darstellung und Auswertung von Ansätzen ethisch-religiösen Lernens im religiös und kulturell pluralistischen Ausland. Allerdings kann diese Studie Ansprüchen der empirischen Forschung kaum genügen. Inzwischen sind zahlreiche Publikationen im Bereich des interkulturellen und interreligiösen Lernens in Schule und Gemeinde – auch im deutschen und explizit religionspädagogischen Kontext – erschienen, die gerade *Differenz und Konflikt im dialogischen Prozess* stärker in den Blick nehmen, als ein auf ethische Übereinstimmung ausgerichtetes Weltethos-Programm dies vermag. Zwar verweist der Autor auf die wichtige Differenzierung, dass ein Minimalkonsens im o.g. Sinne eine theologische Begründung religiöser Ethik nicht ersetzen kann, relativiert dies aber mit seinem ausdrücklich vorrangigen Anliegen, bei übereinstimmenden *Erfahrungen gelingenden Lebens* anzusetzen und nicht auf Werte und Normen zu rekurrieren. Dieser Ansatz trägt damit die Gefahr in sich, dass gerade die Konfliktpotenzial bergenden jeweiligen Werte und Normen von Religionsgemeinschaften unausgesprochen bleiben und so die heiklen Bereiche im interreligiösen Dialog systemisch ausgeblendet werden. Zudem scheint mir dieses Anliegen auch dem Verpflichtungscharakter des weltethischen Minimalkonsenses nicht gerecht zu werden – wie überhaupt nicht recht deutlich wird, worauf sich *Rehm* über die o.g. unverrückbaren Weisungen hinaus im Gesamtprojekt Weltethos bezieht. Was diese Arbeit angesichts ihrer Thematik als dezidiert *evangelischen* Beitrag auszeichnen soll, bleibt abgesehen von der Tatsache, dass beinahe keine Literatur katholischer Provenienz eingearbeitet wurde, ungeklärt.

Thomas Schreijäck

*Ulrich Riegel*, Gott und Gender. Eine empirisch-religionspädagogische Untersuchung nach Geschlechtsvorstellungen in Gotteskonzepten (Empirische Theologie; Bd. 13), Münster u.a. (LIT) 2004 [410 S.; ISBN 3-8258-7559-8]

*Ulrich Riegel* stellt, ausgehend von der feministisch-theologischen Kritik an einer Gottesrede, die in der Hauptsache maskulin geprägt ist und damit patriarchale Strukturen gesellschaftlicher Unterdrückung von Frauen unterstützt, und von Einsichten gegenwärtiger Gender-Forschung, wonach Geschlechtlichkeit keineswegs als feststehende naturhafte Dichotomie anzusehen ist, sondern als gesellschaftlich kulturell gestaltbare Geschlechterdifferenz, deren Hauptanliegen in der Herausarbeitung gerechter Geschlechterverhältnisse zu bestehen hat, die Frage, ob und inwieweit männliche und weibliche Jugendliche christlich maskulin präjudizierte Gottesbilder reproduzieren oder vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Pluralisierung und Individualisierung geschlechtsspezifische Ausprägungen eigener Gottesvorstellungen oder auch geschlechts-transzendente Gottesvorstellungen jüdisch-christlicher Glaubensüberlieferung aufweisen. Zugleich fragt er nach den geschlechtlichen Selbstbildern Jugendlicher, geschlechtsbezogener Selbstakzeptanz und den Einflüssen ihrer sozialisatorischen Umgebung darauf.

Eine erfahrungsgestützte Antwort darauf gibt seine quantitativ empirische Studie. Sie ist so angelegt, dass zunächst in systematisch-theologischer Perspektiveneinstellung die Übergeschlechtlichkeit Gottes der jüdisch-christlichen Glaubensüberlieferung herausgearbeitet wird, die es zulässt, geschlechtlich konnotiert von Gott zu reden, ohne ihn jedoch geschlechtsspezifisch zu fixieren. Dass diese Fixierung gleichwohl erfolgen kann und somit die Einsicht in die übergeschlechtliche Transzendenz Gottes und die Ausbildung einer Gottesbeziehung verhindert, schließt *Riegel* nicht aus. Umso mehr müssen die kritischen Fragen Feministischer Theologie, die diese Fixierung als Verlängerung patriarchaler Vorherrschaft und gesellschaftlicher Unterdrückung von Frauen kritisieren, und weiter, jüdisch-christliche Gottesvorstellungen böten somit lediglich für männliche Jugendliche identifikatorische Anschlussmöglichkeiten für die Ausbildung ihrer Gottesrepräsentationen und ließen weibliche Jugendliche in religiöser und geschlechtlicher „Identitätsdiffusion“ (*Erik H. Erikson*) zurück, von der Religionspädagogik, der es um eine kulturell und gesellschaftlich verantwortete Tradierung christlicher Glaubensüberlieferung geht, aufgegriffen werden. Verschärft wird diese Notwendigkeit, wenn man sich die Einsichten gegenwärtiger Gender-Forschung zu Eigen macht, wonach Geschlechtlichkeit sich in der biologischen Polarität von Männlichkeit und Weiblichkeit soziokulturell vermittelt ausprägt und keineswegs feststehende Naturwüchsigkeit darstellt.

Dem folgen nun eine ausführliche Darstellung des empirischen Verfahrens, der erhobenen Daten sowie ihre differenzierte Auswertung.

Die Ergebnisse sind beruhigend und beunruhigend zugleich. Es ist beruhigend, dass ein Großteil der männlichen und weiblichen Jugendlichen übergeschlechtliche Gottesvorstellungen entwickelt hat. Die Dominanz dieser Gotteskonzepte darf man sicher auch als Anhalt für die Annahme der 'unverbrauchbaren Transzendenz Gottes' lesen.

Beunruhigend ist, dass in der metaphorischen Ausgestaltung der übergeschlechtlichen Gottessymbolik Jugendlicher weibliche Metaphern kaum eine Rolle spielen und männli-

che geradezu selbstverständlich Verwendung finden. Aus diesem ambivalenten Befund zieht *Riegel* zu Recht u.a. zwei wichtige Schlüsse:

- (1) Gottesvorstellungen sind durchaus in die Geschlechterplausibilitäten jugendlicher Lebenswelten verwoben, irritieren sie jedoch nicht und wiederholen lediglich die bedenkliche androzentrische Praxis christlicher Gottesrede;
- (2) eine religionspädagogische Hauptaufgabe hat darin zu bestehen, Jugendlichen die weiblichen Aspekte jüdisch-christlicher Gottesrede zu erschließen, soll der Gottesglaube in der Bearbeitung der Frage der Geschlechtergerechtigkeit sein kritisch relevantes Potenzial entfalten.

*Ulrich Riegel* hat mit dieser empirischen Studie aufzeigen können, dass die Gender-Frage in das Zentrum religionspädagogischer Handlungsentwürfe gehört. Dass das möglich ist unter Einsatz anspruchsvoller religionspädagogisch-theologischer Theoriebildung, hat er selbst mit seiner Studie wegweisend aufgezeigt. Seine Arbeit ist darum nicht nur wegen ihrer empirischen Befunde von großer religionspädagogischer Bedeutung, sondern sie gibt zugleich einen ausgezeichneten diskursiven Überblick über den Stand (1) gegenwärtiger systematisch-theologischer Gottesproblematisierungen unter der Perspektive feministisch-theologischer Kritik christlich-kirchlicher Gottesrede, (2) der Gender-Forschung einschließlich ihrer diskursiven Entwicklung sowie (3) der Erforschung jugendlicher Aufwuchsbedingungen einschließlich religionspädagogischer Ansätze zur religiösen Sozialisation Jugendlicher heute.

Kritisch sei abschließend bemerkt, dass dem Rezensenten *Riegels* Rede von der „Ladung“ des Gottesbildes Jugendlicher nicht behagt. Sie ist womöglich Resultat konstruktivistisch motivierter Selbstdisziplin und lässt die Vermutung zurück, dass sich dahinter eine unaufgearbeitete Verlegenheit praktisch-theologischer Hermeneutik verbirgt.

*Franz-Josef Bäumler*

*Klaus Ritter*, Im Angesicht Jugendlicher Glauben lernen. Impulse zur Jugendpastoral nach Klaus Hemmerle (Zeitzeichen; Bd. 15), Ostfildern (Schwabenverlag) 2004 [253 S.; ISBN 3-7966-1150-8]

Ausgangspunkt dieser Studie ist die derzeitige Krise der Glaubensweitergabe an die nächste Generation. Ihr Autor ist leitend in der Jugendpastoral tätig und von daher mit der Materie, mit der er sich hier befasst, bestens vertraut. 'Weitergabe des Glaubens' bedeutet Weitergabe von etwas, was aus vergangenen Zeiten her überliefert worden ist, bedeutet also Weitergabe einer Tradition. Doch was ist unter Tradition mit Blick auf den Glauben zu verstehen? Mit dieser Frage setzt sich der Verfasser in Teil A seiner Arbeit grundlegend auseinander. Dabei arbeitet er heraus, dass es sich bei der Tradierung des Glaubens, soll er denn für ein Leben in der Gegenwart relevant werden, nicht vorrangig um das Übermitteln eines fest gelegten Glaubensgutes (*depositum fidei*) handeln kann, sondern um die Bezeugung der Geschichte, die Gott mit den Menschen eingegangen ist. Ein Theologe, der dieses gehaltvoll auf den Umgang mit der heute heranwachsenden Generation durchreflektiert hat, ist der verstorbene Aachener Bischof *Klaus Hemmerle*; sein Beitrag zu einer Theologie der Jugendpastoral wird vom Verfasser am Schluss dieses Teils A als leitende Orientierung für die weiteren Überlegungen herausgearbeitet. Als zentral in *Hemmerles* Ansatz erweist sich die Metapher des Weges: Glaube als Weg zwischen der Lebenssituation der Menschen, in diesem Falle der Jugendlichen, und dem Evangelium, ein Weg, der aus beiden Richtungen gegangen werden kann. Weiterhin hat *Hemmerle* auf einen dreifachen Vorrang bei der Weitergabe des Glaubens aufmerksam gemacht: „Glaube geschieht als Antwort auf das Christusereignis und das darin gegebene Wort, wie es uns in der Tradition (im umfassenden Sinn verstanden) entgegenkommt (Der Vorrang des 'Alten'/ des 'Gegebenen'). Wir stehen als Hörende gemeinsam vor dem einen Wort, und das konstituiert eine eigentümliche Gleichzeitigkeit der Generationen in der Verbindlichkeit dieses Wortes (Der Vorrang des 'Einen'). Der Gehalt der Botschaft, Zuwendung, Nähe und Liebe, hat Konsequenzen für die Gestalt der Weitergabe (Der Vorrang des 'Neuen'/ der Kommenden).“ (80f.)

In Teil B stellt der Verfasser die wichtigsten Befunde aus der aktuellen Jugendforschung zusammen. Ausgehend vom gesellschaftlichen Wandel werden die verschiedenen Faktoren umrissen, die für das Aufwachsen in Deutschland am Beginn des 21. Jahrhunderts kennzeichnend geworden sind. Das Jugendalter erweist sich als ein multidimensionales Phänomen. Ein eigener Abschnitt ist dem Verhältnis der Jugendlichen zur Religion gewidmet. Mit den aus diesem Teil gewonnenen Einsichten und Fragen leitet der Verfasser zum Teil C seiner Arbeit über, in dem jugendpastorale Perspektiven entwickelt werden sollen.

Eine wichtige Vorentscheidung dafür bildet nach seinem Dafürhalten die Weise, wie die Welt wahrgenommen wird, als gottlos oder als von Gottes Präsenz erfüllt. Unter der Perspektive der Gottlosigkeit gelten Jugendliche – wie die Menschen insgesamt – als eine Größe, die im Unheil leben und zum Heil geführt werden müssen; sie werden zu Objekten der Glaubensvermittlung. Ein anderer, nämlich dialogischer und partizipatorischer Umgang der Kirche mit den Jugendlichen wird möglich, wenn die zweite Per-

spektive gilt. Der Verfasser erörtert die drei dafür relevanten Faktoren: die 'Sache', die Adressaten und die Vermittler. Abschließend gibt er folgende „Kriterien für eine Jugendpastoral unter dem dreifachen Vorrang“ an:

- Jugendliche als Subjekte im Kommunikationsgeschehen,
- die Vermittlung der Botschaft als personale Begegnung,
- Glaubenskommunikation als gemeinsamer und auf längere Zeit hin angelegter Prozess,
- Glaubensweitergabe als Zeugnis aus Begeisterung heraus,
- Glauben als symbolisch-sprachlich artikulierte und immer neu zu artikulierende Erfahrung,
- Jugendpastoral als Vollzug von Kirche,
- Glaube als Geschenk Gottes.

Insgesamt gibt die Studie wertvolle Impulse zu einer theologischen Grundlegung der Jugendpastoral. Aber sie macht dem Lesenden die Lektüre schwer, da sie zu unvermittelt in die Erörterungen einsteigt, ohne die Ziele, die damit erreicht werden sollen, vorher benannt zu haben. Der Leser bzw. die Leserin kann sie allenfalls nachträglich erschließen. Hilfreich dazu sind die verschiedenen Zusammenfassungen der Gedankengänge. Es empfiehlt sich, diese vorher zu lesen, um dann die Ausführungen dazu im Einzelnen nachzulesen. Am Schluss der Arbeit würde man gerne ein wenig mehr Konkretes dazu lesen, wie denn die aufgeführten Kriterien mit Blick auf die skizzierte multidimensionale Landschaft der Jugendlichen sich ausgestalten könnten.

Norbert Mette

Peter Schreiner / Ursula Sieg / Volker Elsenbast (Hg.), Handbuch Interreligiöses Lernen, Gütersloh (Gütersloher Verl.-Haus) 2005 (740 S.; ISBN 3-579-05574-7)

Die Zeit war reif! In den letzten Jahren hat sich das 'interreligiöse Lernen' mehr und mehr als eigenständige Dimension religiöser Lehr- und Lernforschung etabliert, nachzuweisen anhand zahlreicher Publikationen. Mit diesem umfangreichen Handbuch liegt nun endlich ein groß angelegter Überblick über das Forschungsfeld vor, der den Bogen schlägt von Praxiserfahrungen bis hin zu bildungstheoretischen Konzeptionen. Die Herausgeber – angesiedelt und im Forschungsfeld etabliert am *Comenius-Institut* in Münster – geben so als Ziel an, „den bisherigen Stand theoretischer und praktischer Bemühungen im Bereich interreligiösen Lernens zusammenfassend darzustellen und Weiterentwicklungen anzuregen“ (13). Bei aller christlich-ökumenischen wie weltreligiösen Offenheit ist das Handbuch dabei – so ebenfalls transparent gekennzeichnet – vorwiegend „aus evangelischer Perspektive konzipiert“ (ebd.).

Die insgesamt 70 Beiträge stammen fast durchgängig von Verfasser/innen, die im Forschungsfeld 'Rang und Namen' erworben haben. Der Zugang erfolgt in sieben Schritten. Zunächst werden „Zusammenhänge und gesellschaftliche Perspektiven“ in einem weiten Bogen von Globalisierung, Migration bis hin zur Beschreibung der Rahmenbedingungen von 'Religiöser Bildung und Schule' dargestellt (17-112). Kap. II bündelt „theologische und philosophische Positionen“ (113-228), führt dazu neben evangelischen, katholischen, jüdischen, islamischen, alevitischen und buddhistischen Grundlagen auch Überlegungen aus der Perspektive der pluralistischen Religionstheologie oder des 'Projekt Weltethos' an. Unter der wenig prägnanten Überschrift „Zum Verständnis interreligiösen Lernens“ (229-359) finden sich dann zum einen allgemeine Ausführungen etwa zur 'religiösen Identitätsbildung' (*Friedrich Schweitzer*) oder zu 'geschlechtsspezifischen Dimensionen im interreligiösen Lernen' (*Annette Mehlhorn*), zum anderen jedoch konkrete Erfahrungen im Dialog aus der Perspektive von Angehörigen unterschiedlicher Religionen. Die Zusammenfügung beider völlig disparaten Teile unter eine Kapitelüberschrift offenbart hier konzeptionelle Unsicherheit. In Kap. IV „Elemente interreligiösen Lernens“ (361-421) werden die didaktischen Kategorien der Ziele, Inhalte, Akteure und Ergebnisse der Lernprozesse beleuchtet. Kap. V „Orte und Handlungsfelder“ (423-553) stellt – nach einem redundanten Einführungsaufsatz – die verschiedenen Praxisfelder von Elementarerziehung, den unterschiedlichen Schultypen bis zu Universität und Weiterbildungsinstitutionen vor. In „Methoden und Zugänge“ (555-620) werden konkrete Umsetzungsmöglichkeiten verdeutlicht, bevor der Blick auf „Modelle, Projekte und Initiativen“ (621-718) das weite und bunte Panorama tatsächlich erprobter Dialogunternehmen 'vor Ort' entfaltet und Kontaktaufnahme ermöglicht.

Keine Frage: Die oben genannte Zielsetzung wird auf imponierende Art und Weise erreicht. Hiermit liegt ein Standardwerk vor, von dem aus künftige Projekte, Dialogunternehmungen, Schulversuche und Forschungsansätze auszugehen haben. Es geht in diesem Handbuch dabei zielgemäß mehr um die Bündelung und Darstellung des Erreichten als um Neues. Interessierte werden sich hier so bestens informieren können. Für Insider bietet sich freilich nur wenig Unbekanntes. Gerade angesichts dieses Ziels der Bündelung vorhandener Forschung bleibt die Entscheidung der Herausgeber bedauerlich, auf eine – über die an jeden Beitrag angefügte Einzelbibliographie hinausgehen-

de – „umfassende Literaturliste zu verzichten“ (720). Das wäre ein wichtiger Beitrag zur Sichtung der Forschungslage gewesen, hätte außerdem einige offensichtliche Ausblendungen in der Literaturerfassung<sup>1</sup> verdeutlicht. Da in einigen Beiträgen naturgemäß Redundanzen und Überschneidungen zu finden sind, wäre über straffe Redaktionsarbeit Platz durchaus vorhanden gewesen.

Ohne die Leistung und Bedeutung des Handbuches schmälern zu wollen, seien im Sinne konstruktiven Anknüpfens einige weitere Rückfragen benannt. Vorreiterprojekte im interreligiösen Lernen setzen – sinnvoller Weise – fast stets an solchen Orten an, an denen Multireligiosität längst der Normalfall ist. Interreligiöse Lernmodelle setzen so häufig gerade diese Wirklichkeit als gegeben voraus. Im Kontext von Postmoderne ist das aber tatsächlich nur eine soziologische Realität neben anderen. Daneben gibt es nach wie vor weitgehend geschlossene christlich geprägte Gebiete, bei aller „Säkularisierung, Entchristlichung, Entkirchlichung“ (Michael N. Ebertz, 41). Gerade hier führt die vorrangig evangelische und vorrangig 'norddeutsch' orientierte Ausrichtung im Handbuch zu Einseitigkeiten. So wichtig die Frage nach interreligiösem Lernen in Brennpunkten Duisburgs, Hamburgs und Berlins ist – was ist mit interreligiösem Lernen in Eichstätt, Paderborn oder auf der Schwäbischen Alb? Solche Perspektiven werden in diesem Handbuch bestenfalls gestreift.

Ebenso schade wie verständlich: Das Handbuch versammelt ausschließlich, bei aller kritischen Eigenständigkeit, Befürworter des Konzeptes interreligiösen Lernens. Wo bleiben die Skeptiker, die in Einzelpunkten Querdenker; wo Befürworter des Konfessionalitätsprinzips im Religionsunterricht, die 'Dialog' für kaum möglich oder auch nur erstrebenswert erachten? Wo die intensive Reflexion darüber, dass Begegnung – immer wieder als Zauberwort beschworen – ja keineswegs automatisch Verständnis fördert, sondern oft genug Vorurteile bestätigt, verschärft, eher weckt als beseitigt? Wo Erfahrungsberichte darüber, dass bei aller möglichen Gutwilligkeit von christlicher Seite ein echter Austausch – ein gleichberechtigtes 'inter' – oft genug auf völlige Ablehnung oder auf Unverständnis stößt? Wo die systematische Einbeziehung entwicklungspsychologischer Erkenntnisse und deren empirische Überprüfung? Der Eindruck, als sei 'interreligiöses Lernen' bei aller inneren Disparität ein kaum umstrittenes Feld in Staat und Gesellschaft, in den Kirchen oder innerhalb der Religionspädagogik, geschweige denn innerhalb der anderen Religionen trifft ja keinesfalls zu. Das Handbuch hätte selbst zum Ort solcher eben auch kontroverser Diskussion werden können. Vielleicht wäre damit letztlich mehr erreicht als mit der gutwillig und breitschultrig beschworenen Programmatik.

Schließlich gilt es den zum Teil weitreichend-theoretischen Postulaten des Handbuches realistische Ist-Beschreibungen entgegenzuhalten: Mit der Formulierung einer „xenosophischen Religionsdidaktik“ (Heinz Streib, 230) etwa wird man selbst gutwillige Religionslehrende abschrecken. So lange nicht einmal rudimentäres religionskundliches Basiswissen zur Grundausrüstung theologischer und religionspädagogischer Ausbildung gehört (vgl. den Appell von Werner Haussmann, 508ff.), wird man an Schulen und in Gemeinden nicht einmal die von vielen Religionspädagogen längst als überholt verabschiedete Erststufe der vernünftig betriebenen Religionskunde erreichen können. Die Wege hin zum qualifizierten, nicht bloß eventhaften Begegnungslernen, geschweige denn zum echten dialogischen 'interreligiösen Lernen', sind vielfach an den Orten alltäglich gestalteter religiöser Lernprozesse noch nicht einmal gespürt. Bei aller Ambivalenz visionärer Vorreiterschaft: Das Handbuch macht Mut und gibt Hilfen, solche Wege kritisch auszuprobieren und zu reflektieren.

Georg Langenhorst

<sup>1</sup> Z.B. das Themenheft: „Weltreligionen in Weltliteratur“: rhs 43 (6/2000).

*Joachim Theis*, Biblische Texte verstehen lernen. Eine bibeldidaktische Studie mit einer empirischen Untersuchung zum Gleichnis vom barmherzigen Samariter (Praktische Theologie heute; Bd. 64), Stuttgart (Kohlhammer) 2005 [302 S.; ISBN 3-17-018078-9]

Die Aufgabe der traditionellen Bibeldidaktik bestand darin, exegetische Informationen für die Praxis umzusetzen. Ausgewählte biblische Texte sollten in der 'richtigen' Bedeutung, zumeist angereichert mit bibelkundlichem Wissen, an die Adressaten vermittelt werden, denen „eine passiv-rezeptive Rolle zugewiesen“ (37) wurde. Doch die Erfahrung zeigt, dass auch biblische Texte bei den Empfängern oft in einer ganz anderen Bedeutung ankommen. Aus „Johannes dem Täufer“ kann „Johannes der Teufel“ werden, und aus der Herberge, wohin der Barmherzige Samariter den Ausgeraubten brachte, ein „Kloster“ (210). Bedingt ist dies dadurch, dass auch Bibeltexte, sofern sie sinnhaft werden sollen, von den Hörer/innen je neu re-konstruiert werden müssen und die entsprechende, *subjektive* Bedeutung erlangen – und nicht die Bedeutung an sich. Bibeldidaktik muss sich mit diesen individuellen Verstehensprozessen intensiver auseinandersetzen, ja wesentlich bei ihnen ansetzen. Dies macht die Habilitationsschrift von *Joachim Theis* in einer Weise plausibel, dass der von ihm gewählte Fokus bibeldidaktischer Standard werden wird.

Die an der Katholisch-Theologischen Fakultät der Universität Bonn angenommene Habilitationsschrift setzt sich aus drei Teilen zusammen: 1. kognitions- und textpsychologische Grundlegung, 2. eine empirische Rezeptionsstudie zu Lk 10,25-37, 3. eine „elementare Bibeldidaktik“, die 'kommunikative Bibelkompetenz' zum Ziel hat.

Religionspädagogik, als Verbunddisziplin konzipiert, tut gut daran, sich in den relevanten Bezugsdisziplinen Kompetenz zu verschaffen. Da religiöse Bildungsprozesse wesentlich im Medium der Sprache bzw. mit Texten geschehen, gilt dies insbesondere für Sprach- und Textpsychologie. *Theis* breitet diese kenntnisreich und allgemeinverständlich aus, angefangen mit den Experimenten von *Frederic Charles Bartlett* (1932) über die kognitive Wende und *Jerome Bruner* bis hin zur story grammar und den aktuellen Schematheorien, gemäß denen Informationen stets an bereits generierte Schemata assimiliert werden. Immer wieder (46, 53, 83) unterstreicht er, dass Verstehen „ein schöpferischer, konstruktiver Akt“ ist.

Teil 2 beginnt mit den präzise formulierten und ambitiösen Zielen der empirischen Studie, insbesondere dem, „das Verstehen von Bibeltexten als aktiven Konstruktionsprozess zu untersuchen und zu erklären“ bzw. „die subjektiven Bedingungen des Verstehens herauszuarbeiten“ (115). Dies geschieht im Rahmen einer quantitativen Befragung von mehr als 1.100 Gymnasiast/innen in Trier, die einen umfangreichen Fragebogen zu Bibelwissen, soziodemographischen Variablen, Gottes- und Jesusbildern, religiöser Sozialisation etc. bearbeiteten, zudem Lk 10,25-37 lasen und anschließend schriftlich memorierten. Verstehen wurde operationalisiert als „Behaltensleistung“ sowie als „Interpretationsmuster“ dieser Beispielgeschichte, wobei das „humanistische“ deutlich stärker bevorzugt wurde als das „biblisch-theologische“ und „religionskritische“.

Eine Rezension kann den differenziert und leicht nachvollziehbar ausgebreiteten Ergebnissen unmöglich gerecht werden. Hervorzuheben ist, welch geringen Stellenwert die Bibel im Leben heutiger Gymnasiast/innen hat; auch ist mit nur spärlichem biblischem

Vorwissen, speziell zu dem untersuchten Gleichnis, zu rechnen (204). Die Behaltensleistung, ein maßgeblicher Indikator des Verstehens, hängt vor allem vom Geschlecht ab (Schülerinnen mehr), von der religiösen Selbsteinschätzung sowie vom Gottesbild; insbesondere Schüler/innen mit einem kosmischen Pantheismus sowie Metatheismus lieferten längere und differenziertere Nacherzählungen.

Absgeschlossen wird die Studie mit einem engagierten Plädoyer für „elementare Bibeldidaktik als Ermöglichungsdidaktik“, die nicht vorgefertigte Auslegungen aufoktroyieren, sondern die Schüler/innen ermutigen will, Bibeltexte „für sich“ (282) zu erschließen.

Insgesamt handelt es sich um eine stringent aufgebaute, methodisch einwandfrei durchgeführte, ausgesprochen kenntnisreiche Studie mit klaren und herausfordernden Konsequenzen für die Bibeldidaktik. Wünschenswert wäre gewesen, wenn auch die im Text erwähnten Tabellen sowie das Skalenbuch (190) abgedruckt worden wären, was den Umfang des Bandes zwar erheblich erweitert, aber es den Leser/innen ermöglicht hätte, die Items im Wortlaut zur Kenntnis zu nehmen bzw. die „humanistische“ Auslegung von Lk 10,25-37 konkret nachzuvollziehen. Konstruktiv kritisch ist zu fragen, ob die zu Recht angemahnte Individualität des Verstehens, das mehr ist als nur gedächtnismäßige Wiedergabe und sich ohnehin nur mittelbar erschließen, empirisch aber nicht direkt abbilden lässt, nicht auch durch qualitative Fallstudien hätte evident gemacht werden können.

Alles in allem: Eine Studie, die zur Handbibliothek jedes Bibeldidaktikers gehören sollte, sicherlich zu weiteren Rezeptionsstudien anregt und für solche ein solides textpsychologisches Fundament bildet.

Anton A. Bucher

Ulrich Kropáč

‘Neu gelesen’: Alex Stock (Hg.), Religionspädagogik als Wissenschaft (1975)<sup>1</sup>

1. Religionspädagogik als Wissenschaft – die Jahrestagung der AKK von 1974 „Religionspädagogische Wissenschaftstheorie“ – so lautete das Thema der Jahrestagung der AKK (jetzt AKRK), die vom 23.-25. September 1974 in Leifershofen bei Augsburg stattfand.<sup>2</sup> Das Buch „Religionspädagogik als Wissenschaft“ dokumentiert den Kongress, der nach angelsächsischem Vorbild – ein Hauptvortrag, dazu eine Reihe von Kurzbeiträgen – organisiert war. Entsprechend ist der Band nicht ‘aus einem Guss’, sondern enthält neben dem von *Alex Stock* gehaltenen Grundsatzreferat mit dem Titel „Wissenschaftstheorie der Religionspädagogik“ zehn ‘Papers’ verschiedener Autoren (*Hubertus Assig, Erich Hehberger, Roland Kollmann, Ralph Sauer, Herbert A. Zwergel, Heinz Rothbucher, Werner Prawdzik, Gérard Vogeleisen, Hans Schalk, Horst Scarbath*) sowie ein Resümee der Diskussionen (von *Alex Stock*).

Ziel des Kongresses war eine wissenschaftstheoretische Selbstvergewisserung der Religionspädagogik nach bewegten Zeiten. Vielfältige Herausforderungen und Aktivitäten am Ende der 1960er und zu Beginn der 1970er Jahre hatten Probleme grundsätzlicher Natur aufgeworfen wie z.B.: Welchen Umfang hat der Gegenstandsbereich der Religionspädagogik? In welchem Verhältnis stehen unterschiedliche Begründungsansätze für das Fach? Wie stellt sich die religionspädagogische Methodologie angesichts sehr heterogener Verfahrensweisen dar? Welchen Ort nimmt die Religionspädagogik im Spannungsfeld zwischen Theologie und Humanwissenschaften ein? Die AKK-Tagung stellte sich die Aufgabe, in diesen (und anderen) Fragen zu einem breiten Konsens zu kommen, um auf diese Weise der gesamten Religionspädagogik ein gemeinsam getragenes wissenschaftliches Fundament zu legen.

## 2. Konvergenzen und Differenzen in wissenschaftstheoretischen Grundfragen

Im Folgenden werden vier wissenschaftstheoretische Grundprobleme, mit denen sich die AKK-Tagung von 1974 beschäftigte, benannt. Es wird jeweils skizziert, inwieweit sich die Tagungsteilnehmer/innen auf gemeinsame Positionen verständigen konnten und wo Meinungsunterschiede zutage traten.

### (a) Gegenstandsbereich

Übereinstimmend wurde auf dem Kongress die Auffassung vertreten, dass sich die Religionspädagogik „nicht auf die Didaktik des Religionsunterrichtes reduzieren [lässt]“ (*Sauer* 58), sondern wesentlich weiter ausgreift und mindestens die Gemeindekatechese mitumfasst. So wurde erwogen, auch die „religiöse Erziehung ausserhalb und unregu-

<sup>1</sup> *Alex Stock* (Hg.), *Religionspädagogik als Wissenschaft. Gegenstandsbereich – Probleme – Methoden* (Studien zur Praktischen Theologie; Bd. 7), Zürich u.a. 1975. Der Einfachheit halber werden Belege – bestehend aus dem Familiennamen des Autors und ggf. der Seitenzahl – direkt in den Text eingefügt.

<sup>2</sup> Vgl. hierzu auch *Claus Bussmann*, *Religionspädagogische Wissenschaftstheorie. Bericht über die Jahrestagung der AKK vom 23.-25. September 1974 in Leifershofen bei Augsburg*, in: KBl 100 (1/1975) 50-55.

liert von Grossinstitutionen“ (*Stock* 13) als religionspädagogisch relevanten Bereich anzuerkennen. In jedem Fall, so die einhellige Meinung, verdiene die „ausserschulische religiöse Erziehung erhöhte Aufmerksamkeit“ (*Stock* 95). Strittig hingegen war, ob der Gegenstandsbereich der Religionspädagogik nur auf die vorfindliche erzieherische Wirklichkeit begrenzt werden solle oder ob nicht auch normative Vorgaben in eine Definition dessen, was religiöse Erziehung ausmache, einbezogen werden müssten (vgl. ebd. 96).

### (b) Theoretische Grundlegung

In der Frage, auf welchem theoretischen Boden die Religionspädagogik anzusiedeln sei, klappten die Vorstellungen weit auseinander. *Sauer* plädierte für eine Öffnung der Religionspädagogik auf fundamentaltheologisches Denken hin auf Grund ähnlicher Aufgabenstellungen in beiden Feldern. Von *Hehberger* stammte der Vorschlag, die Theorie der religiösen Erziehung auf einer Theologie der Religion und einer kritischen Kommunikationstheorie religiösen Sprechens aufzubauen. *Kollmann* wies der Religionspädagogik die Aufgabe zu, die Konstitution von religiöser Erfahrung in Kommunikationsprozessen zu untersuchen. Für eine kritisch-anthropologische Religionspädagogik trat schließlich *Zwergel* ein; diese möchte Menschen im Prozess ihrer Selbstkonstitution unterstützen, wobei sie die befreiende Praxis Jesu mit psychologischen Erkenntnissen verbindet.

### (c) Methoden

Bezüglich der Methodenfrage lassen die Texte der Tagungsdokumentation zweierlei erkennen: Zum einen wurde deutlich artikuliert, dass die Religionspädagogik auf ein breites Methodenrepertoire angewiesen ist (vgl. *Assig* 38-40; *Stock* 98f.). Dazu gehören – traditionell – hermeneutische Ansätze und – nach der von *Klaus Wegenast* 1968 angekündigten ‘empirischen Wendung in der Religionspädagogik’ – vor allem empirisch-analytische sowie ideologiekritische Verfahren. Hinzu kommen linguistische, sprachanalytische und psychologische Methoden. Zum anderen zeigte sich, dass die religionspädagogische Adaption von Arbeitsweisen aus anderen Disziplinen leicht zu „begriffliche[n] Diffusionen“ (*Stock* 99) führt. Zudem wurde kritisiert, dass das Plädoyer für einen Methodenpluralismus die konkrete Ausarbeitung einzelner Methoden für religionspädagogische Zusammenhänge in den Hintergrund treten lasse (vgl. ebd.).

### (d) Wissenschaftstheoretischer Ort

Ist die Religionspädagogik eine *theologische* Disziplin, die der Praktischen Theologie zugehört (vgl. *Sauer* 58), oder eine *anthropologische*, deren zentrale Bezugswissenschaft die Religionswissenschaft ist (vgl. *Hehberger* 50)? In der Frage nach dem wissenschaftstheoretischen Ort der Religionspädagogik konnte auf der AKK-Tagung keine Übereinstimmung erzielt werden. *Assig* (40) trat dafür ein, die Religionspädagogik „weder als ‘Didaktik der Theologie’ noch als eine religionswissenschaftliche Disziplin allein zu definieren“, sondern als eine Verbundwissenschaft, deren adäquates methodisches Instrumentarium die *Konvergenzargumentation* sei (vgl. ebd. 40-43). Einig waren sich die Kongressteilnehmer darin, dass alle Vorstellungen von Religionspädagogik als Vermittlungs- oder Applikationswissenschaft abzulehnen seien.

### 3. Relecture: Die AKK-Tagung von 1974 im Licht des AKK-Kongresses von 2002

Inwieweit hat die AKK-Tagung von 1974 Problemfelder benannt und Grundpositionen formuliert, die auch heute noch in der religionspädagogischen Diskussion bedeutsam sind? Zur Beantwortung dieser Frage bietet es sich an, einen Blick auf den Kongress der AKK zum Thema „Wissenschaftstheorie – Interdisziplinarität – Forschungspolitik“ zu werfen, der knapp 30 Jahre später, nämlich vom 15.-18. September 2002, stattfand, übrigens wiederum in Leitershofen.<sup>3</sup> Als Leitfaden für diesen Vergleich fungiert das in Abschnitt 2 verwendete Raster.

#### (a) Gegenstandsbereich

Die auf der AKK-Tagung 1974 gefundene Plattform wurde auf dem Kongress von 2002 bestätigt. Gegenstandsbereich der Religionspädagogik ist „nicht allein der Religionsunterricht an öffentlichen Schulen [...], sondern die Gesamtheit religiöser Lern- und Bildungsprozesse in Kirche und Gesellschaft“ (*Wegenast* 6). Deutlich wurde akzentuiert, dass bei der Bearbeitung dieses Feldes empirische *und* normative Aspekte zusammenspielen. Andererseits wurde beklagt, dass die Religionspädagogik *faktisch* nur geringes Interesse an außerschulischen Lernbereichen zeige (vgl. *Englert* 83f.). So ist zu bilanzieren: Seit mehr als 30 Jahren treten Religionspädagog/innen für einen weiten Gegenstandsbereich ihres Faches ein; genauso lange steht die Religionspädagogik trotz dieses Plädoyers in der Gefahr, dass sie immer mehr „zur Didaktik des schulischen Religionsunterrichts zusammenschrumpft“ (ebd. 84).

#### (b) Theoretische Grundlegung

Wie 1974 so taten sich auch 2002 die Kongressteilnehmer/innen schwer, in Grundlegungsfragen der Religionspädagogik zu gemeinsamen Positionen zu kommen. In Anlehnung an *Wolfgang Brezinkas* „Metatheorie der Erziehung“ aus den 1970er (!) Jahren schlug *Anton Bucher* (25-34) vor, drei Teildisziplinen der Religionspädagogik voneinander abzugrenzen: eine *empirisch-analytische*, eine *normative* und eine *praktische* Religionspädagogik. Damit systematisierte er Überlegungen, die die Religionspädagogik schon seit geraumer Zeit beschäftigen. Stark verändert hat sich der geistesgeschichtliche Hintergrund: Nahm die Religionspädagogik zu Beginn der 1970er Jahre zahlreiche Anleihen bei der Kritischen Theorie, so rezipiert und reflektiert sie etwa seit den 1990er Jahren intensiv den Diskurs über die Postmoderne. Der Gedanke, die Religionspädagogik auf einer Theologie der Religion zu begründen – ein wichtiger Topos auf der 1974er Tagung –, spielt heute keine Rolle mehr; dafür hat jedoch das interreligiöse Lernen breite Anerkennung als Grundkontur einer zukunftsfähigen Religionspädagogik gefunden. Bemerkenswert ist, dass auf beiden Veranstaltungen die Nähe zwischen Religionspädagogik und Fundamentaltheologie betont wurde (vgl. *Hoff*). Ebenso hält sich das Thema Sprache durch (vgl. *Frühwald*), wenn auch die Anlässe, auf die (religionspädagogische) Bedeutung von Sprache zu rekurrieren, differieren (in den 1970er Jahren: Kritische Theorie; zu Beginn des 21. Jahrhunderts: PISA-Studie).

<sup>3</sup> Der Kongress ist dokumentiert in: RpB 51/2003. Kurzbelege werden nach dem in Anm. 1 angegebenen Verfahren direkt in den Text integriert.

### (c) Methoden

Der Kongress von 2002 bekräftigte, worauf sich bereits die Teilnehmer/innen der 1974er-Tagung verständigt hatten: Dass die Religionspädagogik mit einem breiten Methodenspektrum zu arbeiten habe, das theologische und human- sowie sozialwissenschaftliche Methoden umfasse. Allerdings wurden Bedenken laut, die Religionspädagogik könne sich in der „ungeheueren Pluralität empirischer Forschungsfragen [...] verlieren“ (Greiner 85). Sie sind mit der Sorge verknüpft, theologische Perspektiven könnten in der Methodenfrage zu kurz kommen (vgl. ebd. 84, 89; Scharer 92).

### (d) Wissenschaftstheoretischer Ort

Die früher schon diskutierte Frage nach der Theologizität der Religionspädagogik bzw. nach ihrem wissenschaftstheoretischen Ort ist auch zu Beginn des 21. Jahrhunderts nicht zur Ruhe gekommen. Drehte sich am Anfang der 1970er Jahren die Kontroverse speziell darum, inwieweit die Religionspädagogik (auch) religionswissenschaftlich verstanden werden könne, steht schon seit längerem wieder das traditionelle Grundproblem im Vordergrund, wie nämlich die Beziehungen des Faches zur Erziehungswissenschaft zu bestimmen seien. Weitgehende Zustimmung dürfte auf dem Kongress die Auffassung *Wegenasts* (6) gefunden haben, „dass sich die Religionspädagogik nicht exklusiv als theologische Wissenschaft versteht, sondern als Interaktionswissenschaft, als theologische Wissenschaft, die gleichzeitig Erziehungswissenschaft und in Teilaspekten Sozialwissenschaft ist“; dies entspricht sachlich dem schon früher propionierten *Konvergenzmodell* (vgl. auch *Bucher* 25, 34f.). In der Minderheit befanden sich Stimmen, die die Religionspädagogik ausschließlich theologisch verorten wollten (vgl. *Scharer*). Was das theologische Profil der Religionspädagogik angeht, so weiß sich diese seit mehr als 30 Jahren einer anthropologisch gewendeten Theologie verpflichtet. Die Tragfähigkeit dieses Ansatzes wurde auf der Tagung im Jahr 2002 vor dem Hintergrund theologischer und anthropologischer Erwägungen zu einer Theorie des Anderen von *Ulrike Greiner* problematisiert.

## 4. Resümee

„Ein Resultat, das sich in Thesen formulieren liesse oder ein Ergebnisprotokoll, das einen wissenschaftstheoretischen Konsens irgendwelcher Art formulieren würde, hat die Tagung nicht erbracht“ – so die nüchterne Feststellung *Stocks* (95) am Ende des AKK-Kongresses von 1974. Damit scheint – zumindest *prima vista* – das Tagungsziel verfehlt worden zu sein. Indes: Dieser Eindruck bedarf einer dreifachen Korrektur:

(1) Bei dem Versuch, die Religionspädagogik als Wissenschaft zu begründen, stand der AKK 1974 die Bibelwissenschaft bzw. die historisch-kritische Methode als Ideal vor Augen (vgl. *Stock* 7, 26). Doch muss gefragt werden, ob für eine Verbundwissenschaft wie die Religionspädagogik ein derart spezifisches methodisches Instrumentarium überhaupt eine realistische Option ist. Im Übrigen ist anzumerken, dass auch die Fundamente der Bibelwissenschaft keineswegs so fest gefügt sind, wie es vor 30 Jahren schien.

Die gegenwärtige bibelwissenschaftliche Grundlagendiskussion ist hierfür ein beredtes Beispiel.<sup>4</sup>

(2) „In der Auseinandersetzung um [...] das Selbstverständnis der Katechetik/Religionspädagogik beim Kongress der Arbeitsgemeinschaft Katholische Religionspädagogik und Katechetik (AKRK) kam es zu keinem Konsens.“ Diese Bilanz zog *Matthias Scharer* (90) als Teilnehmer an der Veranstaltung 2002. Zunächst verbietet dieses Urteil, die wissenschaftstheoretischen Leistungen der vorangegangenen Generation von Religionspädagog/innen gering zu schätzen. Die Resümees *Stocks* und *Scharers* legen sodann folgenden Schluss nahe: Wird der Begriff 'Religionspädagogik' als programmatische Formel ernst genommen, dann hat es das Fach sowohl mit einer vielgestaltigen und sich wandelnden Theologie als auch mit einer nach eigenen Gesetzen operierenden und sich verändernden Pädagogik bzw. Erziehungswissenschaft zu tun. Angesichts der komplexen religionspädagogischen Aufgabe, beide Disziplinen in Kommunikation und Interaktion zu bringen, ist es unrealistisch, einfache Lösungen bzw. eine unangefochtene Übereinstimmung in wissenschaftstheoretischen Grundfragen zu erwarten.

(3) Vergleicht man die früher und die heute geführten Diskussionen über die Wissenschaftlichkeit der Religionspädagogik und zieht jeweils ein zeitbedingtes Kolorit ab, so wird erkennbar, dass die Tagung von 1974 einen Problemstand erreicht und zu Einsichten geführt hat, die das wissenschaftliche Selbstverständnis der heutigen Religionspädagogik maßgeblich geprägt haben. Insofern handelt es sich bei dem Kongress von 1974 um einen bedeutsamen Markstein auf dem Weg der immer wieder neu anzugehenden Aufgabe einer Selbstvergewisserung der Religionspädagogik als Wissenschaft.

<sup>4</sup> Vgl. *Ludger Schwienhorst-Schönberger*, Einheit statt Eindeutigkeit. Paradigmenwechsel in der Bibelwissenschaft, in: HK 57 (8/2003) 412-417.

*Anschriften der Autorinnen und Autoren*

- Boschki*, PD Dr. Reinhold, Universität Bonn, Katholisch-Theologische Fakultät, Am Hof 1, 53113 Bonn
- Buschmann*, Dr. Gerd, Pädagogische Hochschule Ludwigsburg, Institut für Philosophie und Theologie, Postfach 220, 71602 Ludwigsburg
- Curro*, Prof. Dr. Salvatore, Istituto Filosofico-Teologico Viterbese, Viale Armando Diaz 25, I-01100 Viterbo
- Englert*, Prof. Dr. Rudolf (Universität Duisburg-Essen), Rathenastr. 63, 45527 Hattingen
- Kaupp*, Dr. Angela (Universität Freiburg/Br.), Paul-Brutscher-Str. 1, 79361 Sasbach
- Kießling*, Prof. DDr. Klaus, Philosophisch-Theologische Hochschule St. Georgen, Offenbacher Landstr. 224, 60599 Frankfurt/Main
- Kropač*, Prof. Dr. Ulrich (Theologische Hochschule Chur), Schmiedfeldweg 2a, 93109 Wiesent
- Mazzarello*, Prof. Dr. Maria Luisa, Pontificia Facoltà di Scienze dell' Educazione „Auxilium“, Via Cremolino 141, I-00166 Roma
- Schambeck*, PD Dr. Mirjam (Universität Regensburg), Rüdigerstr. 2, 97070 Würzburg
- Zwergel*, Prof. Dr. Herbert A. (Universität Kassel), Tannenheckerweg 11c, 34127 Kassel

*Anschriften der Rezensentinnen und Rezensenten*

- Bäumer*, Prof. Dr. Franz-Josef (Universität Gießen), Erphostr. 36, 48145 Münster
- Birk*, Dr. Gerd, St. Pius-Kolleg, Dauthendeystr. 25, 81377 München
- Bitter*, Prof. em. Dr. Gottfried, Tannenweg 2, 53424 Remagen-Oberwinter
- Bucher*, Prof. DDr. Anton A. (Universität Salzburg), Dürnbergstr. 39, A-5164 Seeham
- Habringer-Hagleitner*, Dr. Silvia (Katholisch-Theologische Hochschule Linz), Reiterstr. 6c, A-4111 Walding
- Hilger*, Prof. i.R. Dr. Georg, Nütheimer Str. 276, 52076 Aachen
- Langenhorst*, Prof. Dr. Georg (Universität Erlangen-Nürnberg), Taubenstr. 3a, 90530 Wendelstein
- Lehner-Hartmann*, Dr. Andrea (Universität Wien), Römerstr. 111, A-2320 Mannswörth
- Lutz*, Prof. Dr. Bernd (Philosophisch-Theologische Hochschule Vallendar), An St. Adelheid 5, 51109 Köln
- Mette*, Prof. Dr. Dr. h.c. Norbert (Universität Dortmund), Liebigweg 11a, 48165 Münster
- Ritzer*, Dr. Georg (Universität Salzburg), Eduard-Macheiner-Str. 7, A-5020 Salzburg
- Scheidler*, Prof. Dr. Monika (Technische Universität Dresden), Stollestr. 34a, 01159 Dresden
- Schreijäck*, Prof. Dr. Thomas (Universität Frankfurt/M.), Staffordstr. 60a, 63303 Dreieich
- Simon*, Prof. Dr. Werner (Universität Mainz), Ahornweg 7, 55457 Gensingen
- Trautmann*, Prof. i.R. Dr. Franz, Schimmelleite 3, 85072 Eichstätt
- Tzscheetzsch*, Prof. Dr. Werner (Universität Freiburg/Br.), Scheffelstraße 9, 79102 Freiburg/Br.





