

*best*  
RELIGIONSPÄDAGOGISCHE  
BEITRÄGE 57/2006

---

*Altmeyer*, Ästhetisches Lernen: Alles nur Dekoration?

*Gärtner*, Versuch einer ästhetisch orientierten Fachdidaktik

*Riegger*, Fußballspiel als Spiegel für den Religionsunterricht

*Prokopf*, Semiotische Dimension der Korrelation

*Simon*, Katholische Religionspädagogik im 20. Jahrhundert

*Kießling*, Kurzformeln des Glaubens

*Grümme*, Kindertheologie: Modethema oder Bereicherung?

*Kollmann*, (Inter)Religiöses Lernen im Kindergarten

Rezensionen

*König*, 'Neu gelesen': Jansen-Plan

---

Zeitschrift der Arbeitsgemeinschaft  
Katholische Religionspädagogik und  
Katechetik (AKRK)

# Inhalt

<i>Vorwort</i>	1
<i>Stefan Altmeyer</i> , Alles nur Dekoration? Ästhetisches Lernen im Fokus theologischer und religionsdidaktischer Zugänge	3
<i>Claudia Gärtner</i> , Religionsunterricht in der gymnasialen Oberstufe – ein brachliegendes fachdidaktisches Feld. Versuch einer ästhetisch orientierten Fachdidaktik	21
<i>Manfred Riegger</i> , Fußballspiel als Spiegel für den Religionsunterricht. Ein Beitrag zur Schulung religionsdidaktischer Urteilskraft	31
<i>Andreas Prokopf</i> , Die semiotische Dimension der Korrelation. Ergebnisse einer qualitativen Studie und religionspädagogischer Ausblick	49
<i>Werner Simon</i> , Katholische Religionspädagogik in Deutschland im 20. Jahrhundert. Schwerpunkte und Desiderate historisch-religionspädagogischer Forschung	61
<i>Klaus Kießling</i> , Kurzformeln des Glaubens	83
<i>Bernhard Grümme</i> , Kindertheologie: Modethema oder Bereicherung für die Religionspädagogik?	103
<i>Roland Kollmann</i> , Identität und interreligiöses Lernen schon im Kindergarten	119
<i>Buchbesprechungen</i>	131
<i>Klaus König</i> , 'Neu gelesen': Peter Jansen (Hg.), RU – Primarstufe. „Erfahrung und Glaube“ (1974)	159

---

## 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 (Regensburg)

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

e-mail: [rpb@theologie.uni-regensburg.de](mailto:rpb@theologie.uni-regensburg.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 57/2006 der *Religionspädagogischen Beiträge* vereint als 'offenes' Heft Artikel aus verschiedenen religionspädagogischen Arbeitsfeldern und gibt so Einblicke in die Vielfalt aktueller Forschungen des Fachs.

Einen ersten Akzent setzen zwei Beiträge, die die ästhetische Dimension religiösen Lernens fokussieren. *Stefan Altmeyer* beschreibt und analysiert die Wechselwirkung von Wahrnehmung und Gestaltung als den beiden elementaren Prozessen ästhetischen Lernens und formuliert Leitlinien für eine ästhetisch dimensionierte Praxis religiösen Lernens. *Claudia Gärtner* lenkt die Aufmerksamkeit auf ein bisher brachliegendes Forschungsfeld und legt den Entwurf einer ästhetisch orientierten Fachdidaktik für den Religionsunterricht in der gymnasialen Oberstufe vor, der zugleich Brücken schlägt zwischen fachdidaktischen Ansätzen des Kunst- und des Religionsunterrichts.

Brücken zu semiotischen Ansätzen schlagen die zwei folgenden Beiträge. *Manfred Riegger* greift die Metapher des Fußballspiels auf und spiegelt in ihr die Konturen einer die symbolische Kommunikation in den Mittelpunkt rückenden Religionsdidaktik, die sich zugleich als Element einer symbolisch-kritischen Praktischen Theologie versteht. *Andreas Prokopff* bezieht sich auf die Ergebnisse einer qualitativ-empirischen Untersuchung und verdeutlicht die semiotische Dimension korrelationsdidaktisch konzipierter Lernprozesse. Er entfaltet an einem Beispiel der gymnasialen Oberstufe Grundlagen einer semiotisch-korrelativen Unterrichtsplanung.

Dem Bereich der Historischen Religionspädagogik ist der Forschungsbericht zuzuordnen, in dem *Werner Simon* Ergebnisse und Desiderate historisch-religionspädagogischer Untersuchungen zur Geschichte der katholischen Religionspädagogik in Deutschland im 20. Jahrhundert bündelt und pointiert. *Klaus Kießling* erinnert an die bleibende Herausforderung des im letzten Drittel des 20. Jahrhunderts initiierten Programms der 'Kurzformeln des Glaubens'. Er erschließt empirische sowie systematisch-, biblisch- und praktisch-theologische Zugänge zu dem in diesem Konzept beschlossenen religionsdidaktischen Entwurf einer Elementarisierung des Glaubens. Das aktuell intensiv und breit erprobte Programm einer 'Kindertheologie' ist Thema des Beitrags von *Bernhard Grümme*. Er bündelt und problematisiert Erträge der bisherigen Forschung und ordnet diese in einen integrierenden Ansatz einer Theologie von, mit und für Kinder(n) ein. *Roland Kollmann* thematisiert Herausforderungen und Dringlichkeiten einer Identität in einem kulturell und religiös pluralen Kontext fördernden interreligiösen Lernens in konfessionellen Kindertageseinrichtungen und ruft so einen Lernort in Erinnerung, der religionspädagogische Aufmerksamkeit verdient.

In der Rubrik „Neu gelesen“ bespricht *Klaus König* den unter Leitung von *Peter Jansen* erarbeiteten Lehrplan für den katholischen Religionsunterricht in der Grundschule in Nordrhein-Westfalen „Erfahrung und Glaube“ (1971/1974), in dem seinerzeit im katholischen Bereich zum ersten Mal Vorgaben der Curriculum-Theorie und einer erfahrungsorientierten Religionsdidaktik konsequent umgesetzt wurden.

Wiederum werden auch in diesem Heft in 14 Rezensionen 17 neuere wissenschaftliche Fachveröffentlichungen vorgestellt, die wir Ihrer Aufmerksamkeit empfehlen.

Mainz / Münster, im April 2007

*Werner Simon und Burkard Porzelt*

*Anschriften der Autorin und der Autoren*

- Altmeyer*, Dr. Stefan (Universität Bonn), Fritz-Tillmann-Str. 2, 53113 Bonn  
*Gärtner*, Dr. Claudia (Universität Münster), Im Drostebusch 29b, 48155 Münster  
*Grümme*, Prof. Dr. Bernhard (Päd. Hochschule Ludwigsburg), Eichenweg 16, 48317 Drensteinfurt  
*Kießling*, Prof. DDr. Klaus, Philosophisch-Theologische Hochschule St. Georgen, Offenbacher Landstr. 224, 60599 Frankfurt/Main  
*Kollmann*, Prof.em. Dr. Roland, Könzgenstr. 27, 48249 Dülmen  
*König*, Klaus (Universität Eichstätt), Clara-Staiger-Str. 63, 85072 Eichstätt  
*Prokopf*, Dr. Andreas, Heresbachstr. 46, 40223 Düsseldorf  
*Riegger*, Dr. Manfred (Universität Augsburg), Finkengasse 6, 83671 Benediktbeuern  
*Simon*, Prof. Dr. Werner (Universität Mainz), Ahornweg 7, 55457 Gensingen

*Anschriften der Rezensentin und der Rezensenten*

- Arzt*, Dr. Silvia (Universität Salzburg), Echingerstraße 7, A-5111 Bürmoos  
*Benk*, Prof. Dr. Andreas (Päd. Hochschule Schwäbisch Gmünd), In der Krummen 4, 73527 Schwäbisch Gmünd  
*Bitter*, Prof.em. Dr. Gottfried, Tannenweg 2, 53424 Remagen-Oberwinter  
*Grethlein*, Prof. Dr. Christian, Evangelisch-Theologische Fakultät, Universität Münster, Universitätsstr. 13-17, 48143 Münster  
*Kalbheim*, Dr. Boris, Martin-Luther-Str. 44, 97447 Gerolzhofen  
*Ketzer*, Dr. Johannes, Universität Wien, Institut für Praktische Theologie, Schenkenstr. 8-10, A-1010 Wien  
*Kropač*, Prof. Dr. Ulrich (Universität Eichstätt), Schmiedfeldweg 2a, 93109 Wiesent  
*Lesch*, apl.Prof. Dr. Karl Josef (Hochschule Vechta), An der Unlandsbäke 7, 49393 Lohne  
*Mendl*, Prof. Dr. Hans (Universität Passau), Jägerwirth 17g, 94081 Fürstenzell  
*Niehl*, Franz W., Morgenweg 7, 54296 Trier  
*Prokopf*, Dr. Andreas, Heresbachstr. 46, 40223 Düsseldorf  
*Schwendemann*, Prof. Dr. Wilhelm (Evangel. Fachhochschule Freiburg), Brucknerstr. 5, 79104 Freiburg/Br.  
*Theis*, Prof. Dr. Joachim (Universität Trier), Neuwiese 31, 54317 Kasel  
*Zisler*, Prof. Dr. Kurt (RPA Graz), Straßgangerstr. 8, A-8020 Graz

## Alles nur Dekoration?

### *Ästhetisches Lernen im Fokus theologischer und religionsdidaktischer Zugänge<sup>1</sup>*

Ein altes, wenig vorteilhaftes Klischee religiösen Lernens in Schule und Gemeinde lautet – zuweilen genährt von verschwommenen Erinnerungen und erzählten Erfahrungen – in etwa so: In Religionsunterricht und Katechese wird erstaunlich oft gemalt, werden Bilder betrachtet, Gedichte analysiert und geschrieben, wird gesungen und gebastelt. Ein einziger Blick auf eine per Zufall aufgeschlagene Seite eines beliebig ausgewählten Religionsbuchs irgendeiner Schulstufe genügt, um dieses Bild zu bestätigen. In welchem anderen Fach gehören Lieder, Bilder, Gedichte usw. so selbstverständlich dazu, und zwar keineswegs nur als Dekoration, sondern zum inhaltlichen Kernbestand? Ist es, so muss man weitergehend fragen, ein positives oder negatives Markenzeichen, dass der Religionsunterricht nicht nur im Klischee, sondern auch in der Realität als ein anderes, ein 'alternatives' Fach erlebt wird: z.B. als Raum, einmal ganz ruhig zu werden und Stille wahrzunehmen oder einen gefühlvoll vorgetragenen poetischen Text in aller Ruhe auf sich wirken zu lassen?

Warum all diese, ja nicht ganz ungefährlichen, aber leicht ergänzbaren Beispiele? Soll am Ende die religiöse Bildung unter Betonung ihrer Andersartigkeit aus der allgemeinen Bildung herausgetrieben werden? Ist dies alles vielleicht – das Malen, Dichten, Bilder Anschauen und Meditieren – eben nur schön und gut und nett und am Ende wunderbar beliebig und verzichtbar? Diese provozierende, aber ernstzunehmende Frage verbirgt sich auch hinter der Leitfrage dieses Beitrags, nämlich der Frage nach der ästhetischen Dimension von Glauben und Lernen. Was lernen Schüler/innen genau, wenn gemalt, gedichtet, betrachtet, gesungen wird? Oder allgemeiner formuliert: Was ereignet sich, wenn Menschen ästhetisch tätig werden?

Wenn ich hier von der 'ästhetischen Dimension' spreche, meine ich solche menschlichen Handlungen, die durch eine besondere Sinnesaktivität gekennzeichnet sind. Hier stehen nicht so sehr kognitive (also verstandesorientierte) oder pragmatische (also handlungsorientierte) Fragen im Vordergrund, obwohl es sehr wohl um menschliches Erkenntnishandeln geht. Ästhetik soll hier beschrieben werden als die theoretische Reflexion der sinnlichen Erkenntnistätigkeit des Menschen.<sup>2</sup> Wenn Menschen mit ihren Sinnen wahrnehmen oder ihre Wahrnehmungen sinnlich zum Ausdruck bringen, ist das Teil ihres Erkenntnishandelns. Man kann rezeptive und produktive ästhetische Handlungen unterscheiden: Entweder verhalten wir uns rezeptiv ästhetisch, indem wir etwas mit unseren Sinnen wahrnehmen, oder wir verhalten uns produktiv ästhetisch, indem

<sup>1</sup> Überarbeitete Fassung eines Gastvortrags, den ich im Sommersemester 2006 in Bonn und Köln gehalten habe.

<sup>2</sup> Zum Überblick über die Fülle historischer und aktueller Ästhetikbegriffe vgl. umfassend und aktuell: *Karlheinz Barck / Jörg Heiningen / Dieter Kliche*, *Ästhetik/ästhetisch*, in: *Karlheinz Barck u.a. (Hg.), Ästhetische Grundbegriffe (AGB) Bd. 1*, Stuttgart 2000, 308–400. Zur genaueren ästhetischen und theologischen Begründung des hier vorgeschlagenen Verständnisses vgl. *Stefan Altmeyer, Von der Wahrnehmung zum Ausdruck. Zur ästhetischen Dimension von Glauben und Lernen*, Stuttgart 2006, bes. 135–159.

wir einen ästhetischen Gegenstand gestalten, z.B. ein Bild malen oder ein Gedicht schreiben. Gleichzeitig sind aber beide Dimensionen nicht strikt voneinander zu trennen, denn jede Wahrnehmung ist immer auch produktiv: *Diseer Staz zum Biepseil wrid breites im Akt der Warhnheunmg zu eniem sninvloten Blid vreaarebiett*. Und gleichzeitig ist jeder Ausdruck zugleich rezeptiv, indem er etwa von früheren Wahrnehmungen lebt. Man kann also zusammenfassen: Ästhetik ist die theoretische Reflexion der miteinander verflochtenen rezeptiven und produktiven sinnlichen Erkenntnistätigkeiten des Menschen.

Nach dieser ersten Arbeitsdefinition können Ziel und Aufbau dieses Beitrags genauer formuliert werden. Religionspädagogik hat es immer gleichzeitig mit zwei komplementären Polen zu tun: mit Religion auf der einen und Pädagogik auf der anderen Seite, mit Glauben hier und Lernen dort.<sup>3</sup> Deshalb ist auch die Aufgabe der Beschreibung und Begründung einer ästhetischen Dimension religiösen Lernens und religiöser Bildung in zwei komplementäre Fragekreise zu zerlegen. (1) Wie gehört diese ästhetische Dimension, wie gehören diese spezifischen Sinnestätigkeiten zum christlichen Glauben (theologischer Fokus)? (2) Was kann über die ästhetische Dimension des Lernens im Allgemeinen und des Glaubenslernens im Besonderen (*religionspädagogischer Fokus*) ausgesagt werden?

## 1. Fokus Theologie: Glauben in ästhetischer Dimension

Es geht nun also im ersten Schritt um die ästhetische Dimension des christlichen Glaubens. Wie lässt sich diese genauer erfassen und in elementaren Kategorien beschreiben? Um an eine Antwort auf diese Frage heranzukommen, ist wohl zuerst die Frage etwas genauer zu erläutern.

Wenn ich von einer ästhetischen Dimension des Glaubens spreche, so liegt die Vermutung nahe: Es gibt noch andere Dimensionen, die für eine vollständige Beschreibung des Phänomens 'Glauben' wichtig sind. Glauben insgesamt kann als ein Beziehungsgeschehen beschrieben werden, an dem unterschiedliche Dimensionen beteiligt sind.<sup>4</sup> Im Kern steht die Beziehung eines Menschen zu Gott: Der Mensch antwortet auf das Beziehungsangebot Gottes. Dies ist gewissermaßen die Kernzelle des Glaubens. Eine Person, egal welchen Alters, entdeckt die Anwesenheit Gottes in ihrem Leben und entscheidet sich frei, sich auf diese Beziehung einzulassen. Aber es kommen weitere Elemente hinzu: Glauben ist nie etwas Einsames, sondern geschieht in Gemeinschaft. Christlicher Glaube ist nicht nur da, wo einer in der Einsamkeit betet, sondern dort, wo sich Menschen zusammenfinden, die an den gleichen Gott glauben und ihr Leben nach ihm ausrichten möchten. Und Glaube hat natürlich drittens auch eine inhaltliche Dimension. Er ist nicht einfach nur ein Gefühl, sondern ist erkennbar in einer konkreten Tra-

<sup>3</sup> Vgl. *Friedrich Schweitzer*, Religionspädagogik – Begriff und wissenschaftstheoretische Grundlagen, in: NHRPG (2002) 46–49. Dieser einem Fernglas vergleichbare doppelte Fokus der Religionspädagogik (*Reinhold Boschki*) wurde maßgeblich im sog. Konvergenzmodell des *Würzburger Synodenbeschlusses zum Religionsunterricht* grundgelegt (vgl. dazu: *Gottfried Bitter*, Religionsunterricht nach dem Würzburger Synodenbeschluss, noch immer aktuell?, in: LKat 24 (2/2002) 68–74).

<sup>4</sup> Vgl. *Karl Rahner*, Grundkurs des Glaubens. Einführung in den Begriff des Christentums, Freiburg/Br. 1976, 122-132; *Joseph Ratzinger*, Einführung in das Christentum. Vorlesungen über das Apostolische Glaubensbekenntnis, München 1968, 52f.

dition. Glauben ist eben auch das Glaubensbekenntnis, die sichtbare Zugehörigkeit zur Kirche oder die überlieferte Glaubenserfahrung in der Heiligen Schrift. Glauben ist also ein vielfältiges Beziehungsgeschehen: ist Beziehung zu Gott, Beziehung zwischen Menschen und äußerlich erkennbare Beziehung zu einer bestimmten Tradition.<sup>5</sup> Glauben ist deshalb nicht unveränderlich oder statisch. Er verändert sich in jeder individuellen Lebensgeschichte, er ist kulturell abhängig, und er verändert sich in der Geschichte.

Wie ist nun die ästhetische Dimension des Glaubens mit seinen anderen Dimensionen ins Verhältnis zu setzen? Ein Blick auf das Beziehungskonzept kann weiterhelfen. Beziehungen sind nicht einfach vorhanden, sondern man kann sie auch sehen: Wie Menschen sich anschauen, wie sie sich die Hände geben, wie sie miteinander reden und umgehen. Beziehungen sind also wahrnehmbar. So ist es auch mit Glauben als Beziehungsgeschehen: Er ist wahrnehmbar in den Formen, wie Menschen ihrem Glauben Ausdruck geben.<sup>6</sup> Deshalb lautet die genaue Frage, die hier untersucht werden soll: Wie bringen Menschen unter bestimmten individuellen, historischen und soziokulturellen Bedingungen ihren (mit anderen geteilten) Glauben authentisch sowie evangeliumsgemäß zum Ausdruck? Nun ist dies wahrlich eine komplexe theologische Frage, die in diesem Rahmen nicht annähernd erschöpfend zu beantworten ist.<sup>7</sup> Ich möchte deshalb einen elementarisierenden Weg gehen und einige zentrale Aspekte anhand eines Beispiels aufzeigen.

### 1.1 Beispiel: Das Loblied des Simeon

In welchen Formen drückt sich also christlicher Glaube aus? Was fällt auf, wenn wir unseren Glauben auf die Eigenschaften seiner Ausdrucksformen untersuchen? Als Kronzeuge dieser Frage wähle ich ein wohlbekanntes Beispiel:

*„Nun, Herr, entlässt du deinen Knecht nach deinem Wort in Frieden; denn meine Augen haben dein Heil gesehen, das du bereitet hast im Angesicht aller Nationen: ein Licht zur Offenbarung für die Nationen und zur Herrlichkeit deines Volkes Israel.“ (Lk 2,29-32, rev. Elberfelder Übersetzung)*

Mit dem *Loblied des Simeon*, das uns im *Lukasevangelium* überliefert ist und als *„Nunc dimittis“* seit dem 5. Jahrhundert im Abendgebet seinen festen Platz hat, haben wir eine der bekanntesten oder vorsichtiger der bekannteren Ausdrucksformen des christlichen Glaubens vor uns. Es ist ein Beispiel sowohl biblischer als auch liturgischer Ausdrucksformen: Christlicher Glaube also, wie er uns in ästhetischer Form als Bibeltext und li-

<sup>5</sup> Ausführlich zum Beziehungsansatz in religionspädagogischer Perspektive vgl. *Reinhold Boschki*, „Beziehung“ als Leitbegriff der Religionspädagogik. Grundlegung einer dialogisch-kreativen Religionsdidaktik, Ostfildern 2003.

<sup>6</sup> Vgl. *Stefan Altmeyer / Joachim Theis*, Sensibilisieren und Einladen. Kommunikationstheoretische Grundlegung einer Spiritualitätsdidaktik alltäglicher Lebensformen, in: Stefan Altmeyer u.a. (Hg.), *Christliche Spiritualität lehren, lernen und leben* (FS Gottfried Bitter), Bonn 2006, 85-99. Hier auch eine detaillierte Auseinandersetzung mit handlungstheoretischen Glaubensmodellen.

<sup>7</sup> Als Ansatz einer (praktisch-)theologischen Ästhetik halte ich auch heute für wegweisend: *Rudolf Bohren*, *Daß Gott schön werde. Praktische Theologie als theologische Ästhetik*, München 1975. Die aktuelle Diskussion maßgeblich bestimmen die Arbeiten von *Albrecht Grözinger* (vgl. *ders.*, *Praktische Theologie und Ästhetik. Ein Beitrag zur Grundlegung der Praktischen Theologie*, München 1987; *ders.*, *Praktische Theologie als Kunst der Wahrnehmung*. Gütersloh 1995) und *Joachim Kunstmann* (vgl. *ders.*, *Religion und Bildung. Zur ästhetischen Signatur religiöser Bildungsprozesse*, Gütersloh - Freiburg 2002). Zur Diskussion der aktuellen Ansätze vgl. *Altmeyer* 2006 [Anm. 2], 31-159 (Lit.!).

turgischer Gesang begegnet. Dieses Beispiel soll uns als Entdeckungsort der ästhetischen Dimension des Glaubens dienen.

Denkt man an die oben formulierte Arbeitsdefinition von Ästhetik als der theoretischen Reflexion der rezeptiven und produktiven sinnlichen Erkenntnistätigkeit des Menschen zurück, so fällt auf, wie stark in dieser kurzen Passage die Sinne am Geschehen beteiligt sind.<sup>8</sup> Gleich sechs Wörter verweisen insbesondere auf den Sehsinn, und zwar im wörtlichen wie im übertragenen Sinn. An manchen Stellen ist nicht klar, ob tatsächliche sinnliche Wahrnehmung gemeint ist oder metaphorisch gesprochen wird. Es ist von *Augen* die Rede, die das Heil *gesehen* haben. Aber ist 'Heil' ein Gegenstand, ein Objekt, das man mit einer Kameralinse aufnehmen kann? Was für ein Sehsinn ist hier gemeint? Diese Frage verschärft sich noch, wenn es weiter heißt: Gott hat dieses Heil *im Angesicht* aller Nationen bereitet. D.h. alle können es sehen, es ist wahrnehmbar für alle Menschen – aber wiederum lautet die kritische Frage: Mit welchen Augen, durch welche Brille sieht man dieses Heil? Im nächsten Satz wird es dann weiter charakterisiert, und wiederum wird dazu die visuelle Metaphorik benutzt: Zu sehen ist ein *Licht*, das etwas *offenbar macht*. Hier hat Offenbarung selbst eine ästhetische Konnotation. Das Wort bedeutet nicht nur, etwas oder sich selbst bekannt zu machen oder mitzuteilen, sondern hat auch den Sinn: Etwas wird für alle *sichtbar*, d.h. für die Sinne wahrnehmbar gemacht.<sup>9</sup> Und schließlich ist dann noch von *Herrlichkeit* die Rede. Auch hier ist es hilfreich, eine ästhetische Bedeutungsnuance aufzudecken, die zum biblischen Sprachgebrauch gehört, uns aber heute kaum bekannt ist.<sup>10</sup> In der jüdischen Glaubenstradition, z.B. in den Psalmen, bezeichnet die 'Herrlichkeit Gottes' ('*kābôd*') dasjenige, was von dem transzendenten Gott in der Welt vom Menschen sinnlich erfahren werden kann, die 'Wucht' (*Hans Urs von Balthasar*), mit der Gott dem ganzen Menschen begegnet.<sup>11</sup> Im Neuen Testament können wir an die Verklärungsszene denken (Lk 9,28-36 par.): Hier heißt es, dass Jesus strahlend weiß in seiner Herrlichkeit sichtbar wird. Das bedeutet äußerst zugespitzt: Hier wird die einzigartige Beziehung Gott-Jesus sichtbar und damit letztlich das, was Gott für die Menschen sein will.<sup>12</sup> Auch der Begriff Herrlichkeit trägt also in jüdisch-christlicher Tradition eine ästhetische Konnotation: Hier wird etwas von Gott in der Welt sichtbar und ist für wache Augen und ansprechbare Herzen wahrnehmbar.<sup>13</sup>

<sup>8</sup> Zu einer detaillierten Exegese, die hier nicht angezielt ist, vgl. z.B. *François Bovon*, Das Evangelium nach Lukas. EKK 3,1, Zürich u.a. 1989, 143–146, wo allerdings der hier hervorgehobene Sinnenaspekt nur am Rande thematisiert wird.

<sup>9</sup> Auf diese ästhetische Dimension von Offenbarung als dem Sichtbarwerden von Gottes Wirklichkeit in Welt, Mensch und Geschichte hat immer wieder *Edward Schillebeeckx* aufmerksam gemacht: „Offenbarung ist eine im Wort ausgedrückte *Erfahrung*; sie ist Gottes Heilshandeln, als erfahren und zur Sprache gebracht *durch Menschen*.“ (*ders.*, Christus und die Christen. Die Geschichte einer neuen Lebenspraxis. Freiburg/Br. u.a. 1977, 39)

<sup>10</sup> Aufgrund dieser ästhetischen Dimension wird Herrlichkeit für *Hans Urs von Balthasar* zum Schlüsselbegriff seiner theologischen Ästhetik (vgl. *ders.*, Herrlichkeit. Eine theologische Ästhetik. 3 Bde, Einsiedeln 1961–69).

<sup>11</sup> Vgl. ebd., Bd. III/2, Teil 1, 31–79.

<sup>12</sup> Vgl. *Bovon* 1989 [Anm. 8], 487–504, 495.

<sup>13</sup> Vgl. *Josef Wohlmuth*, Schönheit/Herrlichkeit, in: NHTG 5 (1991) 17–25.

## 1.2 Erste ästhetische Fähigkeit: Wahrnehmung

Aus der Analyse dieses kurzen Beispiels kann also bereits ein vorsichtiger Schluss gezogen werden, der allerdings noch tieferer Begründungen bedürfte als sie hier möglich sind. Die Schlussfolgerung lautet: *Zum Glauben gehört offensichtlich eine erste ästhetische Fähigkeit, die ich mit Wahrnehmung bezeichnen möchte.* Wahrnehmung heißt, dass die menschliche Sinnesstätigkeit in ihrer rezeptiven Dimension maßgeblich beteiligt ist.<sup>14</sup> Im Beispiel ist von Menschen die Rede, die mit ihren Augen etwas sehen, genauer: eine Glaubenswirklichkeit wahrnehmen und aufnehmen. Aber auch die anderen Sinne können im Glauben involviert sein: „Der Glaube kommt vom Hören“ (Röm 10,17), sagt *Paulus*.<sup>15</sup> Oder: „Kostet und seht, wie gut der Herr ist“ (Ps 34,9), beten wir in der Liturgie mit der Stimme des Psalmisten. Schließlich heißt es im Prolog des *1. Johannesbriefs*: „Was von Anfang an war, was wir gehört haben, was wir mit unseren Augen gesehen, was wir geschaut und was unsere Hände angefasst haben, das verkünden wir: das Wort des Lebens.“ (1 Joh 1,1) Insgesamt kann als erstes Ergebnis festgehalten werden: Glauben braucht die Fähigkeit der Wahrnehmung mit allen Sinnen: „Je lebendiger [religiöse] Vollzüge sind, um so deutlicher ist auch das Sinnliche.“<sup>16</sup> Dies ist eine erste ästhetische Dimension des Glaubens, die es aber noch weiter zu untersuchen gilt.

Bei der Analyse des Beispiels sind bereits einige Probleme deutlich geworden: Ist denn etwa 'das Heil' etwas, was man mit den Augen sehen kann, wie man einen Apfel, ein Bild oder ein Gebäude sehen kann? Hier scheint doch, wenn nicht sogar von gänzlich unterschiedlichen Dingen, so doch von unterschiedlichen Ebenen die Rede zu sein. Der Wahrnehmungsbegriff ist daher in sich noch einmal deutlich zu differenzieren. Ich schlage dazu vor, Wahrnehmung in drei Bereiche zu unterscheiden, die allerdings untrennbar zusammengehören. Die drei Bereiche sind (1) äußere Wahrnehmung, (2) innere Wahrnehmung und schließlich ein dritter Bereich, den ich metaphorisch als „drittes Auge“ (*Hubertus Halbfas*) bezeichnen möchte. Wie lassen sich diese drei Bereiche genauer charakterisieren?

Unter *äußerer Wahrnehmung* können solche menschliche Tätigkeiten verstanden werden, in denen der Mensch über die natürlichen Sinne Welt in sich aufnehmen kann. Man spricht hier auch von physiologischer oder gegenständlicher Wahrnehmung. Auf der einen Seite steht der Mensch, der mittels seiner Sinne Zeichen unterschiedlichster

<sup>14</sup> Vgl. die historisch orientierte Zusammenstellung verschiedener ästhetischer Wahrnehmungskonzepte: *Martin Fontius*, Wahrnehmung, in: Karlheinz Barck u.a. (Hg.), *Ästhetische Grundbegriffe*. Bd. 6, Stuttgart 2005, 436–461. Ein kritischer Vergleich der in der Praktischen Theologie derzeit kursierenden Wahrnehmungskonzepte liegt demnächst vor in: *Stefan Altmeyer*, Welche Wahrnehmung? Kontexte und Konturen eines praktisch-theologischen Grundbegriffs, in: Reinhold Boschki / Matthias Gronover (Hg.), *Junge Wissenschaftstheorie der Religionspädagogik*, ersch. 2007.

<sup>15</sup> Eine genaue Interpretation des *paulinischen* 'fides ex auditu' kann interessanterweise zum Grundsatz einer theologischen Ästhetik führen, die rezeptive und produktive Aspekte miteinander vereint (vgl. *Stefan Altmeyer*, Die Ausdrucksgeschichte des Wortes Gottes fortschreiben. Die Musik Arvo Pärtis im Kontext theologischer Ästhetik, in: TThZ 116 (2/2007) im Erscheinen).

<sup>16</sup> *Karl Rahner*, Zur Theologie der religiösen Bedeutung des Bildes, in: ders., *Schriften zur Theologie* 16 (1984) 348–363, 350. Vgl. bspw. die klassisch zu nennende Abhandlung *Ernst von Dobschuetz*, Die fünf Sinne im Neuen Testament, Leipzig 1929, bzw. das weitergehende und bereits die Kirchenväter bewegende Thema der „geistlichen Sinne“ (vgl. *Karl Rahner*, Die geistlichen Sinne nach Origenes, in: ders., *Schriften zur Theologie* 12 (1975) 111–136, *ders.*, Die Lehre von den 'geistlichen Sinnen' im Mittelalter, in: ebd., 137–172).

Art gewahren kann. Auf der anderen Seite steht die Welt als Summe der Gegenstände, die der Mensch mit seinen Sinnen wahrnimmt. Mithilfe solcher Sinneswahrnehmungen konstruiert sich der Mensch die bzw. genauer seine Welt und seine Identität. Menschen können nicht getrennt werden von dem, was sie mit den Augen sehen, mit den Ohren hören, mit dem Mund schmecken, dem Geruchsinn riechen und der Haut ertasten. Die elementare Fähigkeit, die mit diesem Bereich verbunden ist, nennen wir *Sinnlichkeit*.

Muss man sich aber den Menschen wie eine Kamera vorstellen? Sind die Sinne das Objektiv, durch das äußere Zeichen in das menschliche Bewusstsein wie auf einen Film eins zu eins übertragen werden? Solche Vorstellungen, die es in der Geschichte durchaus gegeben hat (etwa im Sensualismus eines *John Locke*), sind heute kaum mehr haltbar. Viele, zum Teil bis heute nicht ganz aufgeschlüsselte unbewusste Prozesse laufen im Menschen ab, bevor so etwas wie ein Bild der Welt im Bewusstsein entsteht.<sup>17</sup> Und die Frage, ob die Welt wirklich so aussieht, wie wir sie sehen, oder ob die Bilder, die jeder von uns von der Welt hat, überhaupt übereinstimmen, ist auch heute kaum erschöpfend zu beantworten. Aber abgesehen von diesen schwer aufklärbaren physiologischen Prozessen und den verschiedenen Erklärungsmodellen ist auf jeden Fall festzuhalten: Äußere Wahrnehmung deckt nur einen Teil dessen ab, was unter Wahrnehmung insgesamt zu verstehen ist.

Hier schließt der Bereich an, den ich *innere Wahrnehmung* genannt habe. Ich möchte ihn anhand eines Beispiels erklären, das bereits *Immanuel Kant* in ähnlicher Weise gebraucht hat.<sup>18</sup> Wenn ich an einem schönen Maitag einen frisch ergrüneten Baum wahrnehme, so kann ich dies auf zweierlei Weise tun. Ich kann einerseits nüchtern und objektiv feststellen, dass dieser Baum grün ist und nicht braun. Punkt. In diesem Fall beuge ich mich innerhalb der ersten Wahrnehmungsdimension der äußeren Wahrnehmung. Ich kann diesen frisch ergrüneten Baum aber auch anders wahrnehmen, indem ich bspw. darauf achte, was bei mir in der Wahrnehmung des Baumes ausgelöst wird. Was empfinde ich, wenn ich diesen grünen Baum sehe? Ist es ein angenehmes Gefühl oder ein unangenehmes, 'Frühlingsgefühle' vielleicht, woran werde ich erinnert, was sind Assoziationen, die unbewusst ausgelöst werden?

Was zeigt dieses Beispiel? Wahrnehmung kann sich offensichtlich nicht nur auf äußere Gegenstände richten, sondern der Mensch kann in gewisser Weise auch nach innen sehen: 'spüren'.<sup>19</sup> Er kann seine Gefühle und Empfindungen, Assoziationen und Gedanken wahrnehmen, die von einem Gegenstand der sinnlichen Wahrnehmung ausgelöst werden. Der Mensch kann sich also selbst bei der sinnlichen Wahrnehmung zuschauen und danach fragen, was diese in seinem Innern auslöst. Ich nenne diese für den religiösen Bereich besonders wichtige Ebene die innere Wahrnehmung und die dazu gehörende Fähigkeit *Sensibilität*. Im Bereich der inneren Wahrnehmung sensibel sein heißt, die

<sup>17</sup> Vgl. *Fontius* 2005 [Anm. 14], 437–440.

<sup>18</sup> Vgl. *Immanuel Kant*, Kritik der Urteilskraft, hg. v. Wilhelm Weischedel (Immanuel Kant: Werke in zwölf Bänden, Bd. 10), Frankfurt/M. 1977, 119.

<sup>19</sup> Vgl. *Ulrich Pothast*, Philosophisches Buch. Schrift unter der aus der Entfernung leitenden Frage, was es heißt, auf menschliche Weise lebendig zu sein, Frankfurt/M. 1988, 43–61, der hier besonders auf die Differenz der beiden 'Wahrnehmungsweisen', die ich innere und äußere Wahrnehmung genannt habe, hinweist.

subjektiven Welten, die mit der objektiv sichtbaren Welt zusammenhängen, zu kennen und sie sich bewusstmachen zu können.<sup>20</sup>

Der *dritte Bereich der Wahrnehmung* führt unmittelbar in Richtung Religion und Glaube, ist allerdings nicht damit identisch. Ich habe ihn das „dritte Auge“ genannt. Hiermit ist an eine Symbolfähigkeit des Menschen gedacht, die mit den beiden genannten Bereichen der inneren und äußeren Wahrnehmung unmittelbar zusammenhängt.<sup>21</sup> Das dritte Auge sieht nichts Anderes als das 'erste': Es sieht nämlich, um im Beispiel zu bleiben, einen grünen Baum. Gleichzeitig sieht es auch das, was das 'zweite', innere Auge sieht: Was nämlich von diesem grünen Baum in meinem Inneren angesprochen wird. Das dritte Auge meint nun die Fähigkeit, beide Wahrnehmungsweisen miteinander zu verbinden, d.h. zum Beispiel den grünen Baum als ein Symbol des Lebens zu sehen: als Ausdruck einer Kraft, die immer wieder aus Altem Neues, aus Verdorrttem Keimendes und aus Totem Lebendiges wachsen und werden lässt. Ganz wichtig ist, und deshalb betone ich es noch einmal: Das dritte Auge sieht keine Gespenster, es nimmt nichts anderes wahr als die äußeren und inneren Sinne. Aber es kann beide über eine dritte, symbolische Größe miteinander in Verbindung bringen.

### 1.3 Zweite ästhetische Fähigkeit: Ausdruck

Wir haben Wahrnehmung als erste ästhetische Fähigkeit des Glaubens kennengelernt und in drei miteinander in Wechselbeziehung stehende Bereiche unterschieden. Lassen sich neben dieser ersten ästhetischen Fähigkeit noch weitere entdecken? Werfen wir einen Blick zurück auf unser Referenzbeispiel, das *Loblied des Simeon*. Wiederum sind allerdings die Beobachtungen zunächst sehr einfacher Art, ja fast selbstverständlich, sodass man sie leicht übersehen könnte. Ich möchte sie hier Schritt für Schritt illustrieren:

*Erste einfache Beobachtung:* Der Text, den wir als Beispiel analysiert haben, steht in der direkten Rede. Es gibt also einen Menschen, der diese Worte spricht, vielleicht genauer, der sie dichtet oder betet oder singt. Diese Ausdrucksform des Glaubens ist verbunden mit einem Menschen, der seine Erfahrungen zum Ausdruck bringt. Unter Berücksichtigung des vorhin Erarbeiteten können wir noch genauer sagen: Hier ist ein Mensch, der bestimmte äußere und innere Wahrnehmungen in poetischer Form *zum Ausdruck bringt* und darin die dritte Ebene symbolischer Wahrnehmung für sich realisiert und Anderen zugänglich macht.

*Zweite einfache Beobachtung:* Tritt man einen Schritt aus der unmittelbaren Textebene zurück und schaut sozusagen über den Rand des Buches hinaus, wird eine zweite Per-

<sup>20</sup> Vgl. Klaus Mollenhauer, Über die bildende Wirkung ästhetischer Erfahrung, in: Dieter Lenzen (Hg.), Verbindungen. Vorträge anlässlich der Ehrenpromotion von Klaus Mollenhauer an der FU Berlin am 15.1.1993, Weinheim 1993, 17-36, 22.

<sup>21</sup> Es ist hier nicht der Ort, die inzwischen zahlreichen religionspädagogischen und praktisch-theologischen Symboltheorien zu diskutieren (vgl. Georg Hilger, Symbollernen, in: ders. / Stephan Leimgruber / Hans-Georg Ziebertz (Hg.), Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf, München 2001, 330-339). Es ist jedoch anzumerken, dass ich die 'Symbolfähigkeit' hier bewusst als dritte Dimension der Wahrnehmung einführe und damit nicht im zweiten Bereich der religiösen Ausdrucksfähigkeit. Damit stehe ich dem Verständnis von Hubertus Halbfas näher, der das Symbollernen als eine grundlegende religiöse Sehschule versteht und eine 'Symbolkunde' ablehnt (vgl. ders., Das dritte Auge. Religionsdidaktische Anstöße, Düsseldorf<sup>5</sup>1992).

son sichtbar, die an dieser Ausdrucksform des Glaubens beteiligt ist: der Verfasser des *Lukasevangeliums*. Er selbst gibt uns im Prolog seines Evangeliums (Lk 1,1-4) ein Bild davon, welche Rolle er hier spielt. *Lukas* sammelt das ein, was ihm über Jesus zugetragen wurde, überprüft und ordnet, und schreibt es für einen konkreten Leser nieder, damit dieser sich von der Tragfähigkeit des Glaubens überzeugen kann. Der Schriftsteller *Lukas* will also, dass die Glaubenserfahrungen, die in der Überlieferung niedergelegt sind, in seinem Leser lebendig werden. Anders formuliert: Mit seiner ästhetischen Ausdrucksform will er *Wirkung* erzielen.<sup>22</sup>

Die *dritte einfache Beobachtung* erkennen wir, wenn wir der Stelle ein wenig Kontext hinzufügen. Unmittelbar vor unserer Stelle steht zu lesen:

„Und Simeon kam durch den Geist in den Tempel. Und als die Eltern das Kind Jesus hereinbrachten, um mit ihm nach der Gewohnheit des Gesetzes zu tun, da nahm auch er es in seine Arme und lobte Gott und sprach ...“ (Lk 2,27f)

Damit ist die Situation angegeben, in die das Lied eingebettet ist: Simeon sieht das Kind, und diese Wahrnehmung lässt ihn dieses spontane Loblied anstimmen. Dieses Sehen ist gewiss eine Wahrnehmung auf der dritten, symbolischen Ebene, denn in dem Kind sieht Simeon das Heil Gottes für die Menschen. Man kann es auch anders herum formulieren: Das Kind *ist Ausdruck für* das, was Gott für die Menschen sein will.

Was ist in diesen drei Beobachtungen deutlich geworden? *Zur ersten – rezeptiven – Fähigkeit der Wahrnehmung scheint eine zweite – produktive – Fähigkeit zu gehören: Ich möchte sie mit Ausdruck bezeichnen.*<sup>23</sup> Glauben heißt nicht nur, Welt, Mensch und Geschichte im Licht der Gottesbeziehung zu sehen, sondern diese spezifischen Erfahrungen und Wahrnehmungen auch zum Ausdruck zu bringen: D.h. sie zum Beispiel wie Simeon in einem Gebet oder Lobgesang (oder einer Geste: Lk 2,28!) hörbar (und sichtbar) zu machen, oder wie *Lukas*, sie in einem Text für Andere niederzulegen, oder allgemein: Sie weiterzusagen und Andere zu diesen Erfahrungen einzuladen. Ausdruck ergänzt also als zweite ästhetische Fähigkeit des Glaubens komplementär die erste der Wahrnehmung. In den drei einfachen Beobachtungen am Beispiel des Nunc dimittis ist ein Weiteres deutlich geworden: Die Fähigkeit des Ausdrucks kann ähnlich wie Wahrnehmung wiederum in drei Dimensionen unterteilt werden.

Ausdruck kann erstens in der Bedeutung von *Ausdrucksakt* gebraucht werden. In einer Verbform formuliert: Ausdrücken oder Ausdruck geben. Im Beispiel haben wir gesehen: Simeon drückt seine Glaubenserfahrungen in einem Lied aus, *Lukas* drückt das, was er seiner Gemeinde vom Glauben erzählen möchte, in einer Geschichte aus. Und auch Kinder, die bspw. diese Geschichte im Unterricht nachspielen, geben ihren Erfahrungen mit dieser Geschichte Ausdruck.

Zweitens ist an *Ausdruckswirkung* zu denken, in dem Sinne, dass jemand oder etwas Ausdruck hat. Hier ist zum Beispiel an die Rezeptionsgeschichte des Textes zu denken. Warum hat dieses Lied eine solche Wirkungsgeschichte hervorgerufen? Warum ist es

<sup>22</sup> Vgl. dazu das ungewöhnliche, aber inspirierende Lukasbuch: *Klaas Huizing*, Lukas malt Christus. Ein literarisches Porträt, Düsseldorf 1996.

<sup>23</sup> Zum Gebrauch des Konzepts 'Ausdruck' in der philosophischen Ästhetik vgl. *Hans Ulrich Gumbrecht*, Ausdruck, in: Barck u.a. 2000 [Anm. 2], 416–431. Den hier vorgestellten theologisch-ästhetischen Ausdrucksbegriff habe ich entwickelt und begründet in: *Altmeyer* 2006 [Anm. 2], 232–308.

ihm nicht so ergangen wie vielen anderen Bibelstellen, die wesentlich weniger bekannt sind? Und wo kommt diese Wirkung her? Aus der besonderen sängerischen Begabung des Simeon oder dem außergewöhnlichen schriftstellerischen Talent des *Lukas*? In der Antwort auf diese Frage wird ein wichtiges Kennzeichen christlicher Ausdrucksformen deutlich: Ihre Wirkung schöpfen sie nie ganz aus sich selbst oder aus einer außergewöhnlichen menschlichen oder rhetorischen Begabung. Christlich gesehen ist diese Wirkung, die zum Glauben der Zuhörer führt, immer eine Wirkung des göttlichen Geistes, der im Menschen die Freude des Glaubens entfacht. Dies sagt im Übrigen auch *Lukas* in unserem Beispiel sehr deutlich, indem er gleich zu Beginn wie im Nebenbei, sodass man es leicht als Floskel überlesen kann, erwähnt, dass der Geist Gottes auf Simeon ruht (Lk 2,25).<sup>24</sup>

Die dritte Möglichkeit ist, bei Ausdruck an eine *Ausdrucksform* zu denken, oder verbal: Ausdruck sein. Eine Umarmung kann bspw. Ausdruck einer besonderen Beziehung zwischen zwei Personen sein. Oder das Wort 'Stammtisch' ist ein sprachlicher Ausdruck für eine ganz spezielle Kommunikationsform. In unserem Beispiel ist das gesamte Lied eine solche Ausdrucksform. Aber auch das Kind! Für Simeon bringt es die Liebe Gottes zu den Menschen zum Ausdruck. Man kann sogar so sagen: Weil Gott sich selbst in Jesus Christus offenbart, ist das Kind, ist der Mensch Jesus Ausdruck Gottes, Sprache Gottes in menschlichen Worten.<sup>25</sup>

#### 1.4 Die Wechselbeziehung von Wahrnehmung und Ausdruck

Ich fasse jetzt noch einmal zusammen. Am Beispiel des *Loblieds des Simeon* aus dem *Lukasevangelium* wurden zwei elementare ästhetische Fähigkeiten des Glaubens herausgearbeitet. Entsprechend der Definition von Ästhetik als Theorie der rezeptiven und produktiven sinnlichen Erkenntnistätigkeit des Menschen handelt es sich dabei um eine rezeptive und eine produktive Fähigkeit: um Wahrnehmung und Ausdruck. In der Wahrnehmung nehmen Menschen mit ihren Sinnen äußere und innere Wirklichkeiten wahr, die eine religiöse Bedeutung erlangen können. Wir sprachen außerdem von einem „dritten Auge“, das diese alltäglichen Wahrnehmungen als religiöse Symbole zu sehen vermag. Aber sinnliche Wahrnehmung ist gewissermaßen nur die eine Seite der Medaille. Wir könnten über den Glauben gar nicht sprechen, wenn nicht eine produktive ästhetische Fähigkeit hinzukäme: Die Glaubenserfahrungen, die wir erleben und wahrnehmen, gelangen erst durch Ausdrucksakte aus dem Innern des Menschen in den Raum zwischenmenschlicher Beziehungen und Kommunikationen. Glauben ist immer auch Ausdruckhandeln von Menschen, die in bestimmten Ausdrucksformen ihre Glaubenserfahrungen bezeugen und damit andere Menschen zu eben diesem Glauben einladen.

<sup>24</sup> Rudolf Bohren nennt dieses wechselseitige Zueinander von göttlicher Gabe und menschlicher Begabung, von Charisma im theologischen und ästhetischen Sinn, „theonome Reziprozität“: So wie der Geist in den Geistbegabten manifest werde, so manifestieren diese den Geist in der Welt; und wie der Geist in den Christen sichtbar werde, so mache der Geist den Christen als solchen kenntlich (vgl. Bohren 1975 [Anm. 7], 67–76). François Bovon (1989 [Anm. 8], 136) schreibt zur Stelle: „Bewegung entsteht erst durch den Geist“.

<sup>25</sup> Was hier nur angedeutet werden kann, hat *Hans Urs von Balthasar* in einer breiten 'Christoästhetik' entfaltet, deren Kernaussage in der Rede von Christus als dem Ausdruck Gottes kulminiert (vgl. ders. 1961ff. [Anm. 10], Bd. I, 26ff.). *Balthasars* Christoästhetik habe ich ausführlich besprochen in *Altmeier* 2006 [Anm. 2], 254–265.

Wahrnehmung und Ausdruck sind also komplementär, sie gehören untrennbar zusammen und ergänzen sich wechselseitig. Diese beiden elementaren ästhetischen Fähigkeiten zusammen bilden ein wichtiges Element lebendiger Glaubenstradition: Glaube tradiert sich dort weiter, wo die christliche Grunderfahrung „Jesus ist Ausdruck der Liebe Gottes zu den Menschen“ je individuell wahrgenommen und authentisch zum Ausdruck gebracht wird. In diesem elementaren Sinne ist der charakteristische Wechsel zwischen Wahrnehmung und Ausdruck in jeder Situation aufzufinden, in der Glaube tradiert, d. h. weitergegeben und angeeignet, wird.

## 2. Fokus Lernen: Religiöses Lernen in ästhetischer Dimension

In diesem zweiten Teil ist nun der Blick auf die Praxis des religiösen Lernens zu richten. Welche Bedeutung spielt hier die ästhetische Dimension, und welche religionsdidaktischen Leitlinien lassen sich in diesem Lernbereich formulieren?<sup>26</sup> Die genaue Leitfrage lautet also: Wie kann ein Mensch dazu befähigt werden, unter bestimmten individuellen, historischen und sozio-kulturellen Bedingungen seinen Glauben zu entdecken und auszudrücken in kritisch-kreativer Wechselbeziehung mit dem tradierten Glauben der Tradition und mit dem intersubjektiv geteilten Glauben der Kirche? Einige Antwortversuche auf diese komplexe Frage möchte ich an einem kleinen Gedankenexperiment illustrieren.

### 2.1 Ein Gedankenexperiment: „Rede an die Menschheit“

In dem Gedankenexperiment, dass bei *Rainer Oberthür* nachzulesen ist<sup>27</sup>, werden Schüler/innen bspw. einer vierten Klasse (ich habe es auch mehrfach erfolgreich mit Studenten ausprobiert) vor die Aufgabe gestellt, eine „Rede an die Menschheit“ zu schreiben. Sie sollen sich vorstellen, diese werde über Radio, Fernsehen und Internet in alle Erdteile übertragen. Ich stelle hier vor, was daraufhin David (4. Klasse Grundschule) am 14. Januar 2004 geschrieben hat:

*„Hört mir zu, ihr Menschen aus Europa, Amerika, Afrika, Asien und Australien! Die Menschen von euch, die Kriege, Streiks, Revolutionen und Probleme auslösen, sollen bitte damit aufhören, damit sich jeder Mensch etwas besser fühlt. Wenn ein Land mit einem anderen Krieg hat und einen Frieden möchte, soll das andere den Frieden annehmen.*

*Die Reichen sollen den Frierenden, Hungern und Kranken helfen. Sie brauchen Kleidung, Essen, Trinken und Medikamente. Obdachlose sollen ein Zuhause finden. Blinde sollen wieder sehen. Stumme sollen wieder sprechen. Arbeitslose sollen einen Beruf finden. Kinder, die nicht in die Schule gehen können, sollen rechnen, schreiben und lesen lernen.*

*Die Diebe auf der Welt sollen aufhören zu stehlen. Alle Waffen, die es auf der langen, hohen, runden und weiten Welt gibt, sollen zerstört werden. Jetzt möchte ich noch sagen, dass alle Menschen, die*

<sup>26</sup> Ästhetische Lernen ist in der religionspädagogischen Diskussion der letzten nahezu zwanzig Jahre zu einem viel beachteten Feld geworden. Fast alle aktuellen Lexika und Lehrbücher enthalten inzwischen entsprechende Stichworte. Deshalb mag hier der Hinweis auf die m.E. wichtigsten Artikel zum Thema genügen: *Gottfried Bitter*, Ästhetische Bildung, in: NHRPG (2002) 233–238; *Gert Otto / Gunter Otto*, Ästhetische Erziehung, Ästhetisches Lernen, in: LexRP 1 (2001) 12–18; *Georg Hilger*, Ästhetisches Lernen, in: ders. / Leimgruber / Ziebertz 2001 [Anm. 21], 305–318; *Günter Lange*, Ästhetische Bildung im Horizont religionspädagogischer Reflexion, in: Hans-Georg Ziebertz / Werner Simon (Hg.), Bilanz der Religionspädagogik, Düsseldorf 1995, 339–350.

<sup>27</sup> Vgl. *Rainer Oberthür*, Kinder fragen nach Leid und Gott. Lernen mit der Bibel im Religionsunterricht, München 1998, 133–139.

ihre Familie verloren haben, sich dafür nicht umbringen sollen. Jeder Mensch, der betrügt, soll damit aufhören. Ich finde es gut, dass die meisten Menschen ein Haus haben und den anderen helfen. Zum Schluss möchte ich sagen, dass ich hoffe, dass meine Wünsche in Erfüllung gehen.“

Es lohnt sich, diesen Text genauer zu untersuchen: Welche Themen sind dem Kind wichtig? Auf welche Erfahrungen nimmt es Bezug? Wie benutzt es religiöse Ausdrucksformen? Als Themen, die hier für das Kind bedeutsam sind, wären u.a. zu nennen: Krieg und Frieden, Unrecht und Benachteiligung, Familie und ein Zuhause, Gerechtigkeit und Hilfsbereitschaft. Zu den Erfahrungen, die man hinter dem Text vermuten kann, gehören: ein Gefühl der Bedrohung, vielleicht ausgelöst durch Berichterstattung in den Medien über Krieg und Gewalt; ein Gefühl des Mitleids mit Benachteiligten und Armen. Positive Erfahrungen klingen dort an, wo es als gut und wichtig erscheint, in die Schule gehen zu können und eine Familie zu haben. Außerdem hat das Kind die Erfahrung gemacht, dass die meisten Menschen durchaus hilfsbereit sind und dass Wünsche, um die man intensiv bittet, auch in Erfüllung gehen können. Interessant ist, wie David religiöse Ausdrucksformen in seine eigene Rede wie selbstverständlich einbaut: Im zweiten Abschnitt kommen deutlich Elemente aus der Bergpredigt und die bei *Matthäus* und *Lukas* aus *Jesajazitaten* zusammengesetzte Antwort Jesu an Johannes den Täufer zur Sprache: „Blinde sehen wieder, und Lahme gehen; Aussätzige werden rein, und Taube hören; Tote stehen auf, und den Armen wird das Evangelium verkündet.“ (Mt 11,5 par.) Dass diese Bibelstellen dem Kind überhaupt bekannt sind, ist das Eine. Noch aufschlussreicher ist die Beobachtung, dass sie wie selbstverständlich benutzt und mit Beispielen aus der eigenen Erfahrungswelt kombiniert werden: Arbeitslose arbeiten wieder, alle Kinder können zur Schule gehen.

An dieser Kinderrede kann man vorsichtig ablesen: Das Kind spürt, dass es Situationen gibt, in denen Themen des Glaubens ihm wichtig werden und in denen Ausdrucksformen der Tradition hilfreich sind, diese Dinge zur Sprache zu bringen. Diese Situation wurde in diesem Beispiel künstlich herbeigeführt durch die Aufgabe, eine Rede an die Menschheit zu schreiben. Das Kind wird also in die Situation versetzt, Dinge zum Ausdruck zu bringen, die ihm ganz besonders am Herzen liegen und die es für alle Menschen wichtig hält.

Dieses Unterrichtsbeispiel soll jetzt in einen größeren theoretischen Rahmen gestellt werden. Die Frage lautet: Inwiefern ist die ästhetische Dimension religiösen Lernens angesprochen? Ich stelle zwei religionsdidaktische Entwürfe vor, die sich gegenseitig ergänzen wollen.<sup>28</sup> Im ersten dieser beiden Ansätze wird auch das gerade analysierte Beispiel der „Reden an die Menschheit“ wieder zur Sprache kommen.

## 2.2 Von den Ausdrucksformen der Schüler/innen ausgehen: Rainer Oberthür

Für Rainer Oberthür ist ein religiöser Lernprozess wie eine ‘Doppelbewegung’ (*Friedrich Schweitzer*) zwischen Schülern und Inhalten. Diese Doppelbewegung kann einmal aus Sicht der Lernenden beschrieben werden: Zuerst geht es darum, dass die Lernenden ihre eigenen Fragen und Erfahrungen wahrnehmen. Dann können sie diese Fragen vielleicht in den Ausdrucksformen der Tradition wiederentdecken. Dieses Wiedererkennen kann Identifikations- und Entwicklungsmöglichkeiten anstoßen. Was passiert umgekehrt

<sup>28</sup> Vgl. hierzu im Detail *Altmeyer* 2006 [Anm. 2], 377–388.

aus der Perspektive der Inhalte, wenn es zu einer aneignenden Begegnung kommt? Die Frage- und Erfahrungsprozesse, die zu den Ausdrucksformen der Tradition geführt haben, werden fortgesetzt. Es geht darum, dem Wahrnehmen und Wachhalten der Fragen nach Gott im Fragen und Erfahren heute einen Weg zu bereiten.

Diese Doppelbewegung versucht *Oberthür* in der Gestaltung der Lernprozesse zu deren treibendem Motor zu machen, indem er durch ein 'umkreisendes Verstehen' (*Franz W. Niehl*) einen ständigen Wechsel der Bewegungsrichtungen etabliert. Ausdrucksakte und -formen der Lernenden wechseln beständig mit den Ausdrucksformen der Tradition ab, wobei beide Seiten in methodisch ganz unterschiedlicher Weise zum Thema werden können. *Oberthür* nennt die zwei elementaren Lernschritte, die für ihn wichtig sind: erstens 'Wahrnehmen und Bedenken' und zweitens 'Gestalten und Zum-Ausdruck-Bringen'.<sup>29</sup> Im Kern stehen also gerade die beiden ästhetischen Fähigkeiten des Wahrnehmens und des Ausdrückens und ihre wechselseitig reflexive Beziehung.

Am Beispiel einer Unterrichtsreihe zu 'Propheten'<sup>30</sup> kann man diesen Prozess des Wechsels zwischen eigener und fremder Ausdrucksform verdeutlichen. Die folgende Abbildung zeigt im Überblick, wie das Lernen als eine ständige Wechselbewegung zwischen eigenen Ausdrucksakten und der Wahrnehmung fremder Ausdrucksformen organisiert ist.

<i>eigener Ausdruck</i>	<i>fremder Ausdruck</i>
1. Rede an die Menschheit	2. Elementare Prophetenworte (der Anklage bzw. des Trostes)
3. Bild zu den Worten oder der Rede	4. Prophetenbilder von Künstlern
5. Assoziationen, was solche Menschen tun (Verben)	6. Sachhintergründe
7. Kombinationen der bisherigen Gestaltungen; Schülervorträge	8. Exemplarische Prophetengeschichte
9. Eigenes Prophetenbild	
10. Gibt es heute noch Propheten?	

Am Anfang steht das Beispiel, das wir eben durchgespielt und analysiert haben. Der Unterricht wird – ohne dass etwa das Thema Propheten angekündigt würde – ganz unvermittelt mit den 'Reden an die Menschheit' (1) eröffnet. Im Vorbereiten, Schreiben, Verlesen und Besprechen der Reden werden Gedanken und Gefühle angeregt und zum Teil thematisiert, die zu den Prophetenworten hinführen, die im zweiten Schritt eingespielt werden (2): Welches Wort passt zu meiner Rede? Nach einer Verarbeitung der bisher gemachten Erfahrungen in wiederum eigenen kreativen Ausdrucksakten (3) kommen nun künstlerische Darstellungen von Propheten ins Spiel (4), zu denen die Schüler/innen Tätigkeitswörter assoziieren (5). Jetzt erst kommt der Moment, in dem der Begriff Prophet eingeführt wird (6), zu einem Zeitpunkt also, wo die Lernenden

<sup>29</sup> Vgl. *Rainer Oberthür*, *Kinder und die großen Fragen. Ein Praxisbuch für den Religionsunterricht*, München 1995, 137–161.

<sup>30</sup> Vgl. *Oberthür* 1998 [Ann. 27], 132–167.

bereits selbst wie ein 'Prophet' agiert haben (Reden) und sich vorstellen können, was Propheten tun, denken und fühlen (Verben, Zitate, Bilder).

Ohne dass hier der gesamte Entwurf bis zum Ende vorgestellt werden könnte, ist doch bereits erkennbar, dass die eigenen Ausdrucksakte der Schüler, insbesondere der 'starke Anfang', eine zentrale Rolle einnehmen. In ihnen werden wesentliche Erfahrungen, die in den fremden Ausdrucksformen der Tradition stecken, bereits in elementarisierter Form antizipiert. Das Thema wird darin ausdrücklich erfahren, ohne dass es benannt oder 'eingeführt' würde. Am Anfang der Lernprozesse werden also „zunächst Kontexte, Fragehorizonte, situative Einbindungen, Lernzusammenhänge [geschaffen], in die hinein die biblischen Geschichten bzw. Worte der Bibel gestellt werden und von denen her die Kinder mögliche Bedeutungen, Verstehenszugänge und auch Botschaften entdecken, heraushören und verinnerlichen können.“<sup>31</sup>

Dieser Ansatz geht also von den Ausdrucksformen der Lernenden aus, lässt sie zuerst zu Wort kommen. Indem hierbei ganz ähnliche Situationen konstruiert werden wie bspw. in bestimmten biblischen Texten, wird der Raum vorbereitet, in dem diese Texte verständlich werden und ästhetisch wirken können. Im Verlauf des Unterrichts wechseln deshalb beständig Wahrnehmung vorgegebener Medien und eigene kreative Ausdrucksformen der Lernenden ab.

### 2.3 *Ausdrucksformen des Glaubens wirken lassen*: Hans Schmid

Die zweite religionsdidaktische Theorie (mit Schwerpunkt Sekundarstufe) geht in gewisser Weise umgekehrt vor. Hier stehen die Ausdrucksformen der Tradition in ihrer eigenen Fremdheit und Wirkung im Mittelpunkt. *Hans Schmid* denkt in seiner Religionsdidaktik<sup>32</sup> von den spezifischen Bedingungen her, die eine Unterrichtsstunde vorgibt: Lernprozesse müssen von deren Zeitstruktur her konzipiert werden, die mit verschiedenen Phasen der Aufmerksamkeit der Schüler/innen korreliert. Seine Didaktik ist deshalb im Wesentlichen an einer Dramaturgie des Unterrichtsaufbaus orientiert.<sup>33</sup> Ins Zentrum dieser Dramaturgie, die in die Hauptphasen Motivation, Erarbeitung/Wahrnehmung, Sicherung/Vertiefung und Gestaltung/Ausdruck eingeteilt ist, stellt *Schmid* ein einziges sog. Hauptmedium. Medien sind für *Schmid* alle Gegenstände sinnlicher Wahrnehmung, in denen den Lernenden ein verschlüsselter Gehalt entgegentritt, zu dessen Verstehen es eines Erarbeitungs- und Erschließungsprozesses bedarf. Man muss hierbei also nicht nur an audiovisuelle Medien im engeren Sinn denken, sondern auch eine Bibelstelle oder ein Lehrtext können als Medien in diesem Sinne gelten. Gemeinsames Kennzeichen dieser Unterrichtsgegenstände ist, dass sie den Schülern als etwas Fremdes entgegentreten, das Aufmerksamkeit beansprucht und zunächst einer verlangsamten Wahrnehmung bedarf, bevor überhaupt die Erschließungsarbeit im engeren Sinn beginnen kann. Dieses Fremde ist zuerst *wahrzunehmen*, in der Wahrnehmung zu erschließen und schließlich in eigenem *Ausdruck* anzueignen. Deshalb fordert *Schmid* die Konzentration auf *ein* Hauptmedium als Zentrum des Unterrichts. Nur durch solche Kon-

<sup>31</sup> Ebd., 185.

<sup>32</sup> Vgl. *Hans Schmid*, *Die Kunst des Unterrichtens. Ein praktischer Leitfaden für den Religionsunterricht*, München 1997.

<sup>33</sup> Vgl. ebd., 21–69.

zentration und verlangsamte Wahrnehmung wächst den Lerngegenständen die Chance zu, bei den Lernenden eine eindruckliche Wirkung zu erzielen. Die Religionspädagogik soll sich sowohl zur Anwältin der jungen Menschen machen als auch gleichzeitig zur Anwältin der Würde ihrer Gegenstände werden, indem sie der Eigenbedeutung und Eigenbotschaft der Ausdrucksformen Raum zum Wirken lässt, statt nur schnell über sie hinwegzugehen. Nur so sei das Bildungsziel des Religionsunterrichts zu erreichen: dass „sich das Eigene der Schüler an der Erschließung des Fremden entwickeln und 'bilden'“<sup>34</sup> kann.

Mithilfe seiner Phasenstruktur des Unterrichts versucht *Schmid* deshalb, eine Balance zwischen Innen- und Außenorientierung, zwischen Eigenem und Fremdem zu wahren.<sup>35</sup> Entsprechend steht neben dem Hauptmedium die eigenständige Auseinandersetzung der Lernenden mit ihren Lernerfahrungen im Mittelpunkt. Dies geschieht vor allem in der Ausdrucks- und Gestaltungsphase, in der die Schüler/innen ihre neuen Eindrücke und Erfahrungen in ihrer Weise zum Ausdruck bringen. Aufgabe der Lehrperson ist es, diese individuellen Möglichkeiten durch offene Angebote zu unterstützen.

#### 2.4 Die ästhetische Dimension religiösen Lernens

Was geschieht in den hier angeführten Beispielen aus der Perspektive ästhetischen Lernens? Ich möchte zusammenfassend fünf Leitlinien vorstellen, die einerseits Kennzeichen der ästhetischen Lernprozesse des Glaubens zu beschreiben versuchen und andererseits ein Werkzeug an die Hand geben möchten, anhand dessen Lernprozesse entworfen werden können, in denen die ästhetische Dimension religiösen Lernens Berücksichtigung findet.<sup>36</sup>

*1. Leitlinie: Ästhetisches Lernen allgemein ist gekennzeichnet von einer kreisenden Bewegung zwischen Wahrnehmung und Ausdruck, deren einzelne Schritte es zu berücksichtigen gilt.*

Auf dieser grundlegenden Ebene, auf der noch gar nicht von religiösem Lernen im Speziellen die Rede ist, ist davon zu sprechen, was sich bei Menschen ereignet, wenn sie ästhetisch tätig sind, sei es nun rezeptiv oder produktiv.<sup>37</sup> Ästhetische Tätigkeiten bilden einen spiralförmigen Kreislauf, in dem äußere und innere Wahrnehmungen, Ausdrückswirkungen und Ausdrucksakte wie Schritte aufeinanderfolgen.<sup>38</sup> An einer beliebigen Stelle kann man beginnen, diesen Kreislauf zu beschreiben. Ich nehme das Beispiel eines Gedichts, um daran die einzelnen Schritte zu erörtern, und beginne bei der

<sup>34</sup> Ebd., 39.

<sup>35</sup> Vgl. *Hans Schmid*, Assoziation und Dissoziation als Grundmomente religiöser Bildung, in: RpB 50/2003, 49–57.

<sup>36</sup> Vgl. insgesamt hierzu *Altmeyer* 2006 [Anm. 2], 377–388.

<sup>37</sup> Hiermit greife ich Überlegungen auf, die in der allgemeinen Theorie ästhetischer Bildung insbesondere von *Klaus Mollenhauer* vorgetragen wurden (vgl. *ders.*, Grundfragen ästhetischer Bildung. Theoretische und empirische Befunde zur ästhetischen Erfahrung von Kindern, Weinheim – München 1996, *ders.*, Bildung, ästhetische, in: Dieter Lenzen / Friedrich Rost (Hg.), Pädagogische Grundbegriffe. Bd. 1. Aggression – Interdisziplinarität, Reinbek bei Hamburg <sup>3</sup>1998, 222–229). Zum Überblick über weitere historische und aktuelle Modelle vgl. *Michael Parmentier*, Ästhetische Bildung, in: Dietrich Benner / Jürgen Oelkers (Hg.), Historisches Wörterbuch der Pädagogik, Weinheim – Basel 2004, 11–32.

<sup>38</sup> Vgl. die Abbildung *Altmeyer* 2006 [Anm. 2], 357.

*äußeren Wahrnehmung*: Ich lese oder höre das Gedicht und nehme dabei seine äußere Form wahr. Möglicherweise reizt mich eine Analyse der sprachlichen Mittel oder der Versform, oder ich denke nach über das Thema, das angesprochen ist. Kennzeichen dieser ersten Perspektive ist eine 'objektive' Sicht auf das Gedicht, in der alle interpretierenden oder auf Empfindungen zielenden Beobachtungen noch nicht tangiert sind. Kommen diese ins Spiel (und keine Wahrnehmung ist davon zu trennen), befinden wir uns auf der zweiten Ebene der *inneren Wahrnehmung*. Hier betrachte ich mich in gewisser Weise selbst beim Lesen des Gedichts. Thema sind die Empfindungen, die bei mir ausgelöst, meine Erfahrungen, die angesprochen werden. Ist die erste Wahrnehmung ein Vorgang, der sich zwischen dem Menschen und dem Gegenstand der Wahrnehmung abspielt, befinden wir uns im zweiten reflexiven Schritt ganz im subjektiven Innern des Menschen. Im *dritten, reflexiven Schritt* kommt der Gegenstand wieder ins Spiel. Hier geht es um die Frage, wie die bei mir selbst wahrgenommenen Empfindungen mit dem Gegenstand zusammenhängen. Konkret gesprochen: Was genau an dem Gedicht ist es, das bei mir zum Beispiel diese erschreckende oder befremdliche *Wirkung* hervorruft? Welches Wort oder welches Bild ist es genau, das bei mir Freude, Angst oder was auch immer *bewirkt*? Empfindungen werden hier in der Reflexion auf die gemachten äußeren und inneren Wahrnehmungen als Wirkungen des Gegenstands erkannt und bewusst. Die Spirale schließt sich, wenn im *letzten Schritt* diese bislang unkonkreten Wahrnehmungen im subjektiven Innern des Menschen wieder in kommunikativen *Ausdruck* münden. Wenn ich z.B. jemand anderem meine Beobachtungen mitteile oder eine Form des ästhetischen Ausdrucks wähle, kann der Kreislauf wieder von vorne beginnen, und zwar mit der Wahrnehmung dieser neuen Ausdrucksform.

Diese vier Schritte sind in allen Prozessen ästhetischen Lernens zu berücksichtigen: Es muss die äußere Wahrnehmung geschult werden, d.h. die Sinnlichkeit, genauso wie die innere Wahrnehmung, d.h. die Sensibilität. Gleichfalls sollte eingeübt werden, die inneren Wahrnehmungen mit dem konkreten Gegenstand reflexiv in Beziehung zu setzen, genauso wie die eigene Ausdrucksfähigkeit der intensiven Übung und Schulung bedarf.

*2. Leitlinie: Den Ausdrucksformen des Glaubens sollte der nötige Raum geschaffen werden, dass sie ihre eigene Wirkung entfalten und den Lernenden somit zum Beziehungsangebot werden können.*

Hier ist der Grundsatz ausgesprochen, der hinter dem religionsdidaktischen Konzept von *Hans Schmid* steht. „Die großen Gegenstände des Glaubens und des Lebens“ sollen so in die Dramaturgie des Unterrichts eingebaut werden, dass „sie im Unterricht auch in ihrem Eigengewicht lebendig werden können.“<sup>39</sup> Im religiösen Lernsetting ist dann eine Wahrnehmungskultur zu entwickeln, die solche Wirkungen zulassen kann. Die Wirkung ist auch schon in den Zeugnissen der Tradition selbst angelegt. Diese sind ja nichts anderes als zum Ausdruck gebrachte religiöse Erfahrung aufgrund spezifischer Selbst- und Weltwahrnehmung von Menschen. Sie wurden verfasst mit dem Anspruch, andere Menschen zu eigenen Glaubenserfahrungen einzuladen. *Schmid* meint: Wenn wir den Ausdrucksformen des Glaubens genügend Raum geben und sie geschickt in die

<sup>39</sup> *Hans Schmid*, Von der Logik des Unterrichtens, in: KBl 131 (3/2006) 216–220, 219.

Dramaturgie des Unterrichts einbauen, können sie auch dort diese einladende Wirkung ausüben.

*3. Leitlinie: Die eigenen Ausdrucksakte und -formen der Lernenden sollten gestärkt und darin den Erfahrungen und Verstehensversuchen der Lernenden Priorität eingeräumt werden.*

*Hans Schmid* hat Recht, wenn er sagt, dass man den Ausdrucksformen der Tradition nicht zu wenig zutrauen sollte. Wichtig ist aber auch die Einsicht *Oberthürs*, die wir am Beispiel der Rede an die Menschheit analysiert haben: Die eigenen Ausdrucksakte der Lernenden sind von ebenso großer Bedeutung. Deshalb hat in allen religiösen Lernprozessen das selbstständige Verstehen und Ausdrücken der eigenen Fragen und Erfahrungen Priorität. Aber natürlich ist auch in einem solchen Lernverständnis eine Entwicklung möglich und nötig, nur geschieht sie weniger durch (verbale) Lenkung, sondern durch Eröffnung neuer Fragen, nicht zuletzt auch in der Interaktion der Lerngruppe. Auch hinter allen religiösen Ausdrucksformen stecken solche Fragen. In einer langen Geschichte sind sie entstanden aus den Fragen und Erfahrungen von Menschen mit Gott. Deshalb sind sie offen für Menschen jeder Zeit und deren eigenes Fragen und Erfahren. Wenn Kinder gleiche oder ähnliche Fragen selbst entdecken, sind diese eine wesentliche Basis einer produktiven Wirkung der Tradition. Nimmt man die beiden Ansätze von *Schmid* und *Oberthür* zusammen, folgt daraus die:

*4. Leitlinie: Religiöses Lernen in ästhetischer Dimension geschieht in einer ständig wechselnden Doppelbewegung in zwei Lernrichtungen, nämlich (1) durch Antizipation fremder Erfahrungswelten durch eigenen Ausdruck und (2) durch Assoziation eigener Erfahrungswelten in der Wahrnehmung überlieferter Ausdrucksformen.*

Die erste Lernrichtung haben wir in den Beispielen gesehen, wo eigene Ausdrucksformen der Schüler/innen den Weg zu noch unbekanntem Themen und Inhalten vorbereiten. Indem die Lernenden den mit der Entstehungssituation religiöser Ausdrucksformen verbundenen Frage- und Erfahrungszusammenhang durch eigene Ausdrucksakte vorwegnehmen, können die überlieferten Ausdrucksformen in diesem Raum ihre Wirkung entfalten. D.h. konkret am Beispiel: Wenn Kinder zuerst in der Aufgabe, eine Rede an die Menschheit zu schreiben, eine Situation erleben, die derjenigen eines Propheten ähnlich ist, finden sie später einen natürlichen Zugang zu diesem Thema. Ein Prophet ist ihnen nicht mehr fremd. Sie können sich einen Menschen 'wie du und ich' darunter vorstellen und nicht eine verstaubte Requisite aus dem religiösen Museum oder eine skurrile Figur einer Science-Fiction-Welt.

Die zweite Lernrichtung bildet die komplementäre Ergänzung in umgekehrter Blickrichtung: In der Wahrnehmung überlieferter Ausdrucksformen können die Lernenden eigene Erfahrungswelten assoziieren. Indem sie ihre Erfahrungen mit Wahrnehmungen wirkungsvoll eingeführter, erschlossener und gedeuteter Ausdrucksformen auf eigene Weise artikulieren, geschieht der produktive Übergang von den überlieferten Formen zu eigenen Ausdrucksformen. Zu denken wäre bspw. an einen Kirchenbesuch mit einer Schulklasse. Hier kann es in einer geschickt inszenierten Kirchenführung, die nicht reine kunsthistorische Wissensvermittlung ist, durchaus gelingen, dass von dem Kirchen-

raum eine prägende Wirkung ausgeht. Ich fasse abschließend die vorgestellten Ergebnisse in einer letzten Leitlinie zusammen:

**5. Leitlinie: Religiöses Lernen in ästhetischer Dimension umfasst deshalb**

- a) *Sensibilisierung für das, was für den Menschen und seine Welt sinngebend sein kann: Wahrnehmung,*
- b) *Befähigung zum Ausdrücken-Können der Beziehung des Menschen zum sinngebenden Grund seines Daseins als Erfahrungen mit diesen Wahrnehmungen: Ausdruck*

Ziel dieses Beitrags war es, zu begründen, warum es durchaus sinnvoll sein kann, dass in Religionsunterricht und Katechese mehr gesungen, gedichtet, gemalt wird und mehr Bilder betrachtet werden als in anderen Unterrichtsfächern. Dabei ist deutlich geworden, dass diese ästhetischen Unterrichtsformen keinen Selbstzweck darstellen, nur der Unterhaltung dienen oder beliebig einzusetzen sind. Sie müssen vielmehr im Dienst der Entwicklung einer Wahrnehmungs- und Ausdrucksfähigkeit stehen, die sowohl zum Glauben gehört als auch zur menschlichen Lebenspraxis allgemein.

zum einen geradezu Witzig wurde. Ich habe überhaupt die Möglichkeit, mich in einer solchen Situation zu befinden.

Es ist ein sehr interessantes Thema, das ich hier behandeln möchte. Ich werde mich auf die wichtigsten Punkte beschränken.

Die erste Frage, die sich stellt, ist die Frage nach der Bedeutung der Arbeit. Arbeit ist ein zentraler Bestandteil des menschlichen Lebens. Sie ist die Grundlage für das Überleben und die Entwicklung der Menschheit. In der Antike wurde Arbeit oft als notwendiges Übel angesehen, während sie heute als Quelle der Selbstverwirklichung und des Wohlstands betrachtet wird.

Die zweite Frage betrifft die Arbeitsbedingungen. Diese haben sich in den letzten Jahrzehnten erheblich verbessert. Dennoch gibt es immer noch viele Menschen, die unter schlechten Bedingungen arbeiten müssen. Es ist wichtig, die Rechte der Arbeitnehmer zu schützen und für eine gerechtere Verteilung der Arbeitsfrüchte zu sorgen.

Die dritte Frage ist die Frage nach der Zukunft der Arbeit. Durch die Automatisierung und die Digitalisierung werden viele Arbeitsplätze verloren gehen. Es ist wichtig, die Bildung und die Umschulung der Arbeitnehmer zu fördern, um sie auf die Anforderungen der Zukunft vorzubereiten.

Die vierte Frage ist die Frage nach der Bedeutung der Arbeit für die Gesellschaft. Arbeit ist nicht nur eine Frage der individuellen Existenz, sondern auch eine Frage der sozialen Gerechtigkeit. Eine gerechte Arbeitswelt ist die Grundlage für eine stabile und prosperierende Gesellschaft. Es ist wichtig, die soziale Verantwortung der Arbeitgeber zu betonen und für eine faire Verteilung der Ressourcen zu sorgen.

Die fünfte Frage ist die Frage nach der Bedeutung der Arbeit für die Umwelt. Die Arbeit ist ein wesentlicher Faktor für den Umweltschutz. Durch die Förderung von nachhaltigen Arbeitspraktiken und die Reduzierung des Ressourcenverbrauchs kann die Arbeit dazu beitragen, die Umwelt zu schützen und die Lebensqualität zu verbessern.

## Religionsunterricht in der gymnasialen Oberstufe – ein brachliegendes fachdidaktisches Feld.

### 1 Versuch einer ästhetisch orientierten Fachdidaktik

#### 1. Religionsunterricht in der gymnasialen Oberstufe – Blitzlichter auf die aktuelle Situation

Der Religionsunterricht in der Sekundarstufe II fristet seit geraumer Zeit ein bescheidenes Dasein. Eine aktuelle auf die gymnasiale Oberstufe ausgerichtete umfassende Fachdidaktik ist zurzeit nicht in Sicht.<sup>1</sup> Religionspädagogische Impulse, die in der Primar- und teilweise auch in der Sekundarstufe I innovativ aufgegriffen werden, finden weder auf curricularer noch auf fachdidaktischer oder unterrichtspraktischer Ebene in der Sekundarstufe II ihren nachhaltigen Niederschlag. Allein das in vielen Bundesländern in den letzten Jahren eingeführte Zentralabitur führt zu Unruhe im Religionsunterrichtsbetrieb der gymnasialen Oberstufe. Inwiefern die hierdurch ausgelösten Veränderungen aus fachdidaktischer Sicht zu begrüßen sind, sei dahingestellt. Eine Sichtung der zentral vorgegebenen prüfungsrelevanten Pflichtthemen lässt befürchten, dass ein fachdidaktisch wenig reflektierter, einseitig an der Fachwissenschaft ausgerichteter Religionsunterricht gefördert wird.<sup>2</sup> Zwar haben im Verlauf der Jahre in dem primär wissenschaftspropädeutisch ausgerichteten Religionsunterricht Impulse aus der Korrelationsdidaktik dazu geführt, dass eine gewisse Orientierung an der Lebenswelt der Schüler/innen vorgesehen ist. Aber die Lehrpläne für die Sekundarstufe II erinnern trotz der angestrebten Verschränkung mit Fragen und Interessen der Schüler/innen weitgehend an ein theologisches Kurzstudium – mit biblischen und systematisch-theologischen Schwerpunkten. Daran ändert auch der aktuelle *Grundlagenplan für den Religionsunterricht in der gymnasialen Oberstufe* wenig.<sup>3</sup> Die dort angestellten fachdidaktischen Reflexionen sind exemplarisch sowohl für die gegenwärtig verbreitete Fachdidaktik der Sekundarstufe II als auch für weite Teile der unterrichtspraktischen Publikationen. Daher soll hier ein kurzer

<sup>1</sup> Zu den wenigen wissenschaftlichen Monografien, die sich explizit der Fachdidaktik der Sekundarstufe II widmen, zählen *Hermann Pius Siller*, *Handbuch der Religionsdidaktik*, Freiburg/Br. u.a. 1991; *Michael Wermke / Gottfried Adam / Martin Rothgangel* (Hg.), *Religion in der Sekundarstufe II. Ein Compendium*, Göttingen 2006. Ergänzt werden diese Überlegungen durch vereinzelte fachdidaktische Reflexionen in Einleitungen zu Schulbuchreihen, so z.B. *Georg Bubolz*, *Das didaktisch-methodische Konzept des Unterrichtswerkes für die Sekundarstufe II. Akzente Religion*, in: ders. / *Ursula Tietz* (Hg.), *Methodenhandbuch. Grundlagen – Sequenzen – Klausuren*, Düsseldorf 2001, 6-38, 6-16.

<sup>2</sup> Exemplarisch wird dies bei den Anforderungen für das Zentralabitur in Hessen deutlich. Zum einen fordert der Lehrplan: „Soll Religionsunterricht nicht dem Kognitiven verhaftet bleiben, muss er auch affektive Zugänge ermöglichen, sollte spirituelle Akzente setzen, soziale und handlungsorientierte Lernziele anstreben. Dazu ist aber ein Erfahrungsbezug zur mehrdimensional und eschatologisch bestimmten Wirklichkeit der Jugendlichen unabdingbar.“ (*Hessisches Kultusministerium* (Hg.), *Lehrplan Katholische Religionslehre*, Wiesbaden 2002, 8f.) Zum anderen wird beim Zentralabitur die biographisch-lebensweltliche Perspektive der Schüler/innen explizit ausgeblendet, die Perspektive von Kirche und Theologie ist thematisch hingegen besonders stark vertreten. (Vgl. *Hessisches Kultusministerium*, *Hinweise zur Vorbereitung auf die Abiturprüfung 2007*. Erlasse vom 16. Juni 2005 und 13. Oktober 2005, 34.)

<sup>3</sup>Vgl. *Grundlagenplan für den katholischen Religionsunterricht in der gymnasialen Oberstufe / Sekundarstufe II*, hg. v. *Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz*, Bonn 2003.

Blick auf den fachdidaktischen Ansatz des *Grundlagenplans* geworfen werden. Dieser betont, dass die „Perspektive von Kirche und Theologie“<sup>4</sup> und die „biographisch-lebensweltliche Perspektive der Schülerinnen und Schüler“<sup>5</sup> konstitutiv sind. Eine genauere Analyse lässt aber skeptisch werden, welche Bedeutung die Perspektive der Schüler/innen tatsächlich besitzt. Denn laut *Grundlagenplan* sollen die Erfahrungen der Jugendlichen „so *berücksichtigt werden*, dass sie in die Perspektive des christlichen Glaubens *gerückt werden können*.“<sup>6</sup> Diese Aussage impliziert zweierlei: Zum einen scheinen Lebens- und Glaubenswelt zwei verschiedene Aspekte zu sein, die sich nicht selbst gegenseitig korrelativ erschließen, sondern deren korrelative Verschränkung (von den Lehrenden?) hergestellt wird. Zum anderen ist der Ausgangspunkt des Religionsunterrichts der christliche Glaube, in dessen Horizont die Erfahrungen der Jugendlichen gerückt werden. Entsprechend ist es Aufgabe des Religionsunterrichts, auf religiös bedeutsame Fragen der Schüler/innen, „eine *Antwort* [...] mit Hilfe der christlichen Offenbarung und Tradition zu erarbeiten.“<sup>7</sup> Ähnlich heißt es bei der Themenauswahl, der Glaube der Kirche und die Theologie sollten jedes (!) Thema prägen<sup>8</sup>, wohingegen bei der Themenfindung „die Erfahrungen und Fragen, die die Jugendlichen und jungen Erwachsenen aus ihrer Lebenswelt mitbringen, *berücksichtigt werden*.“<sup>9</sup> Daher ist es nicht überraschend, dass auch die fünf Gegenstandsbereiche aus der Systematischen Theologie abgeleitet werden.<sup>10</sup> Damit krankt der *Grundlagenplan* an ähnlichen Symptomen, die auch die Korrelationsdidaktik insgesamt schwächen<sup>11</sup>: Die primär theolo-

<sup>4</sup> Ebd., 35.

<sup>5</sup> Ebd., 36.

<sup>6</sup> Ebd., 34 [kursiv C. G.].

<sup>7</sup> Ebd., 15 [kursiv C. G.].

<sup>8</sup> Vgl. ebd., 35.

<sup>9</sup> Ebd., 36 [kursiv C. G.].

<sup>10</sup> Es deuten sich auch aufschlussreiche Parallelen zu *Wermke / Adam / Rothgangel* 2006 [Anm. 1] an, ein Kompendium, das sich primär auf den evangelischen Religionsunterricht der Sekundarstufe II bezieht. Auch hier sprechen sich die Grundlagenartikel deutlich für eine Verschränkung von Lebenswelt- und Fachwissenschaftsorientierung aus (vgl. z.B. *Michael Wermke / Martin Rothgangel*, Wissenschaftsprädeutik und Lebensweltorientierung als didaktische Kategorien, in: ebd., 13-40; *Peter Biehl / Martin Rothgangel*, Konzeptionen und Strukturen, in: ebd., 183-218, bes. 215f). Die didaktischen Perspektiven werden dann jedoch inhaltlich strukturiert und entfaltet, wobei sie sich deutlich an den klassischen theologischen Disziplinen orientieren. Die jeweiligen Kapitel zu den „großen Themen“ (so die Kapitelüberschrift 219) sind ebenfalls stark theologisch geprägt und lassen auch in ihrer konkreten didaktischen Ausrichtung eine Vorherrschaft der Fachwissenschaft erkennen. Pointiert wird dies bei der Christologie deutlich: „Deshalb führt der Weg theologischen Arbeitens zur Christologie von Wahrnehmungen in der Lebenswirklichkeit der Schüler/innen über den langen Klärungsprozess theologischer Reflexion, biblischer Kriterienbildung, des Kennenlernens dogmatischer Entscheidungen und der Wahrnehmung und des Bedenkens Jesu in anderen Kulturen, Religionen und Weltanschauungen hin zu Lebens- und Handlungsmöglichkeiten der Jugendlichen.“ (*Gottfried Orth*, Annäherungen an Jesus Christus, in: ebd., 228-236, 230f.) Lebensweltorientierung wird hier zum Aufhänger für eine ansonsten strikt theologisch ausgerichtete Unterrichtsreihe. Vgl. ebenso die entsprechenden Zielsetzungen ebd., 236. Auch die vorgeschlagenen Methoden orientieren sich primär an der wissenschaftlichen Erschließung von Texten. Vgl. ebd., 234; *Hartmut Rupp*, Die Frage nach Gott, in: ebd., 237-244, 241ff.

<sup>11</sup> Vgl. zur mittlerweile umfassenden Kritik an der Korrelationsdidaktik exemplarisch *Bernd Bescher*, Zurück zur Fragwürdigkeit! Der Rücktritt der Korrelationsdidaktik. Ein religionspädagogischer Fortschritt?, in: RpB 34/1994, 33-61; *Rudolf Englert*, Korrelation(sdidaktik). Bilanz und Perspektiven, in: RpB 38/1996, 3-18; *George Reilly*, Süß, aber bitter. Ist die Korrelationsdidaktik noch praxistüchtig?, in: Georg Hilger / George Reilly (Hg.), Religionsunterricht im Abseits? Das Span-

gisch überzeugende Durchdringung von Glaubens- und Lebenswelt, von Offenbarung und Erfahrung erweist sich in der Praxis häufig als 'Topf-Deckel-Pädagogik'. Auf den 'Topf' der (Systematischen) Theologie wird ein passender 'Erfahrungsdeckel' gesetzt. Oder umgekehrt: Zu den vielfältigen 'Erfahrungsdeckeln' heutiger Lebenswelten werden mühselig passende 'Töpfe' gesucht, die mit religiöser Tradition gefüllt sind. Damit werden Glaube und Leben als zwei getrennte Bereiche betrachtet, die dennoch zusammenpassen sollen. So kann die Vermittlung von Erfahrung und Glaubensinhalten „zu selten eingelöst werden. Normalfall in der konkreten Unterrichtspraxis ist eher Scheitern, nicht zuletzt wegen des mangelnden Bezugs der meisten Schüler zur Praxis des gelebten Glaubens“<sup>12</sup>. Da der *Grundlagenplan* die curriculare Entwicklung und damit auch den Religionsunterricht in den nächsten Jahren prägen wird und andere fachdidaktische Ansätze kaum in Sicht sind, behält wahrscheinlich auch das folgende Zitat weiterhin seine Gültigkeit: „Am wenigsten didaktisch reflektiert und nahezu ausschließlich inhaltlich orientiert bleiben die gymnasialen Lehrpläne. Gymnasiasten sind aber nicht mit Diplomtheologen zu verwechseln.“<sup>13</sup>

Lässt sich insgesamt für den Religionsunterricht feststellen, dass einheitliche umfassende Konzeptionen fehlen, so kristallisieren sich im Gegenzug insbesondere in der Primarstufe und der Sekundarstufe I eine Vielzahl von fachdidaktischen Prinzipien und Strukturen heraus, die im lockeren Verbund den Religionsunterricht prägen. Dabei erweist sich ästhetisches Lernen als ein zentrales religionspädagogisches, näherhin religionsdidaktisches Prinzip. Teilweise wird Ästhetik sogar als primäre Bezugswissenschaft benannt: „Die moderne philosophische Ästhetik ist der wissenschaftliche Partner Nummer eins für eine zeitgemäße Religionspädagogik.“<sup>14</sup> Demzufolge wäre dann „auch die christliche Religionsdidaktik konsequent auf ästhetische Erfahrungen einzustellen.“<sup>15</sup> Sichtet man einschlägige religionspädagogische resp. religionsdidaktische Ansätze, so fällt jedoch auf, dass die aus der Ästhetik abgeleiteten Kategorien und Begrifflichkeiten sehr unterschiedlich und zumeist vage gefüllt werden. Ästhetisches Lernen im Religionsunterricht erscheint somit zeitgemäß, dabei aber zugleich relativ profillos.

## 2. Eine ästhetisch orientierte Fachdidaktik – das Habilitationsvorhaben

Aus den bislang aufgezeigten Beobachtungen versuche ich in einer Habilitationsschrift die Konsequenz zu ziehen und eine ästhetisch orientierte Fachdidaktik für die gymnasiale Oberstufe zu entwerfen. Diese verstehe ich als spezifisch ausgerichteten fachdidaktischen Ansatz, der situativ mit anderen Ansätzen oder didaktischen Prinzipien ver-

nungsfeld Jugend – Schule – Religion, München 1993, 16-27; Rudolf Englert, Die Korrelationsdidaktik am Ausgang ihrer Epoche. Plädoyer für einen ehrenhaften Abgang, in: ebd., 97-110; Georg Hilger / Ulrich Kropač, Ist Korrelationsdidaktik 'out'?, in: JRP 18 (2002) 52-62.

<sup>12</sup> Georg Hilger, Korrelationsdidaktik, in: LexRP 1 (2001) 1106-1111, 1109.

<sup>13</sup> Herbert Stettberger / Stephan Leimgruber, Was wird gelernt? – Inhaltsbereiche des Religionsunterrichts, in: Georg Hilger / Stephan Leimgruber / Hans-Georg Ziebertz (Hg.), Religionsdidaktik. Ein Leitfadens für Studium, Ausbildung und Beruf, München 2001, 168-179, 176.

<sup>14</sup> Joachim Kunstmann, Zwischen allen Stühlen. Religionspädagogik als interdisziplinäres Fach, in: Friedrich Schweitzer / Thomas Schlag (Hg.), Religionspädagogik im 21. Jahrhundert, Gütersloh – Freiburg/Br. 2004, 240-251, 246.

<sup>15</sup> Joachim Kunstmann, Religionspädagogik, Tübingen 2004, 340.

beschränkt oder ergänzt werden kann.<sup>16</sup> Dabei verfolge ich insbesondere zwei Zielsetzungen: Zum einen möchte ich das mittlerweile umfangreiche Forschungsfeld zum ästhetischen Lernen sichten und das zu Grunde liegende z.T. disparate und vage Verständnis ästhetischer Lernformen und Begrifflichkeiten strukturieren und schärfen. Ästhetisches Lernen im Religionsunterricht soll dadurch stärker profiliert werden. Zum anderen will ich das im Bereich der gymnasialen Oberstufe konstatierte fachdidaktische Defizit bearbeiten und einen Beitrag zur Entwicklung einer spezifischen Fachdidaktik leisten. Dazu suche ich auch den Dialog mit der Kunstpädagogik und deren Fachdidaktik. Ein solcher interdisziplinärer Zugang wurde bislang von Seiten der Religionspädagogik nur ansatzweise oder selektiv geführt. Neuere Entwicklungen der Kunstpädagogik haben m.E. bislang im religionsdidaktischen Diskurs kaum ihren Niederschlag gefunden. Dieser Dialog dient sowohl der Schärfung und Strukturierung vorhandener Überlegungen zu ästhetischem Lernen im Religionsunterricht als auch der Inspiration für neue ästhetische Lernformen und didaktische Prinzipien. Darüber hinaus sondiert die Arbeit zum einen die unterschiedlichen Ansätze ästhetischen Lernens im Religionsunterricht, zum anderen aktuelle Herausforderungen und Bedingungsfaktoren einer ästhetisch orientierten Fachdidaktik der gymnasialen Oberstufe. Der vor diesem Hintergrund entworfene fachdidaktische Ansatz wird abschließend anhand exemplarischer Unterrichtsbausteine auf seine schulpraktische Relevanz hin geprüft. Dieser bislang eher formale Überblick über das Forschungsprojekt soll im Folgenden anhand erster Ergebnisse inhaltlich ausformuliert werden.

### 3. Ästhetisches Lernen im Kunstunterricht

Dass der interdisziplinäre Dialog mit der Kunstpädagogik nur ansatzweise und selektiv geführt wird, liegt nicht (allein) an der Selbstgenügsamkeit der Religionspädagogik. Es ist vielmehr schwierig, entsprechende Dialogpartner zu finden. Denn „Konfusion und Diffusion beherrschen die Szene. Kunstpädagogische Theorie und Praxis befinden sich in einem beklagenswerten Zustand.“<sup>17</sup> Scharf, aber dennoch treffend urteilen daher Kunstpädagogen über ihre eigene Disziplin: „Insbesondere wird dies bei vielen kunstpädagogischen Schriften deutlich, die nicht produktiv in der Lage sind, Positionen zu rekonstruieren und zu kritisieren, sondern stattdessen alles mit allem verbinden und völlig inkompatible Ansätze miteinander vermengen, was ein deutliches Kennzeichen für die Auflösung der Disziplin ‘Kunstpädagogik’ ist.“<sup>18</sup> Entsprechend schwer ist es für die Religionsdidaktik, Anknüpfungspunkte für einen interdisziplinären Austausch zu finden. Zugleich sieht ein Blick von außen manchmal auch Dinge schärfer, die aus der Binnenperspektive verschwommen erscheinen. Ein solcher Blick kann m.E. fünf verschiedene

<sup>16</sup> Vgl. Hilger / Leimgruber / Ziebertz 2001 [Anm. 13], 303f. („Religionsdidaktische Prinzipien: Hinführung“); Peter Biehl, Didaktische Strukturen des Religionsunterrichts, in: JRP 12 (1996) 197-223.

<sup>17</sup> Karin S. Richter-Reichenbach, Ästhetische Bildung. Grundlagen ästhetischer Erziehung, Aachen 1998, o.S..

<sup>18</sup> Michael Lingner / Pierangelo Maset Zwischen Reiz und Regel liegt die Lust. Dialog zur ästhetischen Bildung, in: Jochen Bauer u. a. (Hg.), Schnittmengen ästhetischer Bildung. Zwischen Künsten, Medien, Wissenschaften und ihrer Didaktik, München, 2000, 123-131, 123.

Tendenzen in der Kunstpädagogik erkennen, die sich für den Dialog mit der Religionspädagogik als fruchtbar erweisen können.

(1) Eine erste kunstpädagogische Richtung konzentriert sich auf das Erkenntnispotenzial von Kunstwerken.<sup>19</sup> Dieses soll anhand vielfältiger, oftmals aus der Kunstgeschichte und -theorie abgeleiteter Methoden erschlossen werden. Leitend ist dabei ein methodischer Dreischritt von subjektiver Perception, Erschließung des bildnerischen Konzepts und abschließender Allocation, die das Kunstwerk im Kontext außerkünstlerischer Faktoren zu begreifen sucht.<sup>20</sup> Das Unterrichtsgeschehen wird als weitgehend planbar betrachtet und ist an klar formulierten Lernzielen ausgerichtet.

(2) Die zweite Tendenz lässt sich unter dem Stichwort 'ästhetische Rationalität' zusammenfassen.<sup>21</sup> Dieser kunstpädagogische Ansatz betrachtet ästhetische Rationalität als eigenen Erkenntnismodus, in dem subjektive und rational begründbare Dimensionen miteinander verbunden sind. Ästhetische Erfahrung wird dabei zur zentralen Kategorie ästhetischer Erziehung. In einem fächerübergreifenden Lernbereich, in dem der Kunstunterricht integriert ist, soll dieser Modus der Rationalität eingeführt und erprobt werden.

(3) Der Ansatz der 'ästhetischen Alphabetisierung' hingegen geht von der Unvereinbarkeit von ästhetischer Erfahrung und Unterricht aus.<sup>22</sup> Denn solche Erfahrungen könnten nicht im Unterricht vermittelt werden, sie liefen vielmehr einem auf planbare Lernziele ausgerichteten Unterrichtsgeschehen zuwider. Daher konzentriert sich 'ästhetische Alphabetisierung' darauf, Schüler/innen zu befähigen, ästhetische Objekte umfassend zu rezipieren und somit die Voraussetzungen für potenzielle ästhetische Erfahrungen zu schaffen. 'Ästhetische Alphabetisierung' betrachtet sich in diesem Sinne als Grundlagenarbeit für ästhetische Bildung.

(4) Die vierte Tendenz richtet ihren Fokus auf subjektorientierte, ästhetische (Vor)Erfahrungen.<sup>23</sup> Im Zentrum steht die ästhetische Bildung der Subjekte, die sie in

<sup>19</sup> Hierunter sind insbesondere die kunstpädagogischen Entwürfe des 'frühen' *Gunter Otto* und die von ihm inspirierten Schriften zu zählen. Vgl. bes. *ders.*, Kunst als Prozeß im Unterricht, Braunschweig 1964/1969; *ders.* / *Maria Otto*, Auslegen. Ästhetische Erziehung als Praxis des Auslegens in Bildern und des Auslegens von Bildern, Velber 1987.

<sup>20</sup> Vgl. *Gunter Otto*, Über Bilder sprechen lernen, in: Kunst + Unterricht 77 (1983), 10-19.

<sup>21</sup> Hierzu zählen die Werke des 'späten' *Otto*. Vgl. bes. *ders.*, Rationalität kann ästhetisch sein. Über Ästhetische Erziehung im Kontext der Erziehungswissenschaft und im Blick auf ästhetische Rationalität, in: *ders.*, Lehren und Lernen zwischen Didaktik und Ästhetik. Bd. 1 Ästhetische Erfahrung und Lernen, Seelze 1998, 69-78; *ders.*, Ästhetische Rationalität. Erste Annäherung an einen neuen Horizont des Kunstunterrichts, in: Wolfgang Zacharias (Hg.), *Schöne Aussichten? Ästhetische Bildung in einer technisch-medialen Welt*, Essen 1991, 145-161; *Gert Otto* / *Gunter Otto*, Ästhetische Erziehung, Ästhetisches Lernen, in: *LexRp* 1(2001) 11-18.

<sup>22</sup> Vgl. *Klaus Mollenhauer*, Ästhetische Bildung zwischen Kritik und Selbstgewißheit, in: *ZfPäd* 36 (4/1990) 481-494; *ders.*, Schwierigkeiten mit der Rede über Ästhetik, in: Lutz Koch / Winfried Marotzki / Helmut Peukert (Hg.), *Pädagogik und Ästhetik*, Weinheim 1994, 160-170; *Klaus Mollenhauer*, Die vergessene Dimension des Ästhetischen in der Erziehungs- und Bildungstheorie, in: Dieter Lenzen (Hg.), *Kunst und Pädagogik. Erziehungswissenschaft auf dem Weg zur Ästhetik?*, Darmstadt 1900, 3-17.

<sup>23</sup> *Gert Selle* kann hierfür als exemplarischer Vertreter benannt werden. Vgl. *ders.*, Das ästhetische Projekt. Plädoyer für eine kunstnahe Praxis in Weiterbildung und Schule, Unna 1992; *ders.*, Kunstpädagogik und ihr Subjekt. Entwurf einer kunstpädagogischen Praxis, Oldenburg 2003; *ders.*, Gebrauch der Sinne. Eine kunstpädagogische Praxis, Hamburg 1988; vgl. a. die von ihm inspirierten Schriften *ders.* (Hg.), *Experiment ästhetische Bildung. Aktuelle Beispiele für Handeln und Verste-*

nicht steuerbaren rezeptiven und produktiven ästhetischen Projekten erlangen können. In ästhetischen Projekten geht es dabei um eigene sinnliche Erfahrungen in konkreten Schaffensprozessen wie um die subjektive Aneignung von Kunstwerken. Wie auch die Vertreter der ästhetischen Alphabetisierung geht dieser Ansatz davon aus, dass solche Erfahrungen nicht im Kunstunterricht vermittelt und als Lernziele erfüllt werden können. Daher wendet sich dieser Ansatz sowohl zeitlich als auch organisatorisch freieren Lernformen zu und zieht sich konsequenterweise aus der schulischen Fachdidaktik zurück.

(5) Der fünfte und aktuellste Ansatz versucht unter der Überschrift 'künstlerische Bildung' Kunst- und Subjektorientierung zu verbinden.<sup>24</sup> Im gestalterischen Tun und in der Auseinandersetzung primär mit zeitgenössischer Kunst soll sowohl den Interessen und Bedürfnissen der Schüler/innen als auch dem spezifischen Potenzial der Kunst nachgegangen werden. In umfassenden Arbeitsprozessen, die sich an (methodische) Verfahren der Kunst anlehnen, werden subjekt- und objektorientierte Verfahren ebenso miteinander verschränkt wie Produktion, Rezeption und Reflexion.

Die Bündelung des inhomogenen Forschungsfeldes in fünf verschiedene Tendenzen ist insbesondere in der hier vorgestellten Kürze holzschnittartig und dient primär der groben Orientierung. Eine nähere Analyse würde darüber hinaus zeigen, dass keine der angeführten Richtungen letztendlich umfassend überzeugen kann. Je nach Unterrichtsinhalt und -intention sind die unterschiedlichen Ansätze zu bevorzugen. In der Habilitationsschrift strebe ich an, die jeweiligen Stärken und Schwächen differenziert zu benennen und diese für einen fruchtbaren Dialog mit der Religionspädagogik aufzuarbeiten.

#### 4. Ästhetisches Lernen im Religionsunterricht

Blickt man auf das Forschungs- und Praxisfeld ästhetischen Lernens im Religionsunterricht, so lässt sich eine ähnlich große Spannweite an unterschiedlichen Ansätzen wie in der Kunstpädagogik finden. Auch diese lassen sich – wenn auch vereinfachend – grob unter gemeinsamen Stichworten subsumieren.

(1) Unter 'kunstorientierter Ansatz' lassen sich diejenigen Überlegungen zusammenfassen, die Bilder resp. Kunstwerke in den Mittelpunkt ihres Interesses stellen. Kunst wird dabei als *locus theologicus* und als Seismograph des Zeitgeistes betrachtet und

hen, Reinbek 1990; *ders.* / *Wolfgang Zacharias* / *Hans-Peter Burnmeister* (Hg.), Anstöße zum ästhetischen Projekt. Eine neue Aktionsform kunst- und kulturpädagogischer Praxis?, Loccum 1994; *Y. Hackmann u.a.* (Hg.), *das loch / des // nützes*. Ästhetisches Projekt im Tagebaurestloch, Oldenburg 1996.

<sup>24</sup> Unter diesem Stichwort lassen sich die kunstpädagogischen Forschungen von *Helga Kämpf-Jansen*, *Joachim Kettel* oder *Carl-Peter Buschkühle* einordnen. Vgl. zur Künstlerischen Bildung *Joachim Kettel* (Hg.), *Künstlerische Bildung nach PISA*. Neue Wege zwischen Kunst und Bildung, Oberhausen 2004; *ders.*, *SelbstFREMDheit*. Elemente einer anderen Kunstpädagogik, Oberhausen 2001; *Carl-Peter Buschkühle* (Hg.), *Perspektiven künstlerischer Bildung*. Texte zum Symposium 'Künstlerische Bildung und die Schule der Zukunft', Köln 2003; *ders.* / *Jutta Felke* (Hg.), *Mensch Bilder Bildung*, Oberhausen 2005; *Helga Kämpf-Jansen*, *Ästhetische Forschung*. Wege durch Alltag, Kunst und Wissenschaft. Zu einem innovativen Konzept ästhetischer Bildung, Köln 2001.

kann auch katechetische Funktionen besitzen.<sup>25</sup> Der Zugang zu Kunst ist dabei primär theologisch oder spirituell fokussiert. Das Unterrichtsgeschehen ist darauf ausgerichtet, die Kunstwerke zumeist in einem mehrschrittigen, Objekt- und Subjektebene miteinander verschränkenden Verfahren zu erschließen. Insgesamt fällt die Schüler/innenorientierung dabei jedoch relativ gering aus.

(2) Der so genannte 'wahrnehmungsorientierte Ansatz' nimmt sinnlich Wahrnehmbares zum Ausgangspunkt ästhetischen Lernens, das primär auf der Analogie von ästhetischer und religiöser Erfahrung aufbaut.<sup>26</sup> Dabei bleibt das Verständnis von Ästhetik recht weit und teilweise vage. Leiblich-sinnliches Lernen der Schüler/innen steht im Vordergrund, das die Wahrnehmungsfähigkeit als Fundament des religiösen Lernens schulen solle. Dieser Ansatz ist primär subjekt- und erfahrungsorientiert, das Unterrichtsgeschehen demzufolge offen und prozesshaft ausgerichtet. Verlangsamung und Wahrnehmungsübungen avancieren zu zentralen methodischen Prinzipien.

(3) Eine dritte Tendenz lässt sich unter der Überschrift 'performativ ästhetisches Lernen' zusammenfassen. Hierzu können auch die Ansätze der so genannten 'performativen Religionspädagogik' gezählt werden, die gerade in ihrem ästhetischen Fundament Gemeinsamkeiten aufweisen.<sup>27</sup> Sie gehen ebenfalls von einem weiten Ästhetikbegriff aus, begrenzen ihren religionspädagogischen Fokus jedoch auf ästhetische Objekte gelebter raum-leiblicher Religion. Angesichts des Traditionsabbruchs sollen Schüler/innen die Gelegenheit erhalten, mit diesen Objekten umzugehen und sich Religion auf diesem Wege anzueignen. Dabei reichen die Zielsetzungen performativ ästhetischen Lernens von der Fortschreibung bis zur subjektiven Transformation der christlichen Religion. Auch methodisch ergibt sich eine Spannweite von begrenztem, inszeniertem Aufenthalt

<sup>25</sup> Vgl. exemplarisch hierfür die primär systematisch-theologischen Arbeiten von *Alex Stock*, *Reinhard Hoeps* und *Johannes Rauchenberger*. Stärker religionsdidaktisch geprägt sind z.B. die Publikationen von *Günter Lange*, *Rita Burrichter*, *Claudia Gärtner*. Vgl. exemplarisch *Günter Lange*, Umgang mit Kunst, in: *Gottfried Adam / Rainer Lachmann* (Hg.), *Methodisches Kompendium für den Religionsunterricht*, Göttingen 1993, 247-261; *Günter Lange*, Bilder zum Glauben. Christliche Kunst sehen und verstehen, München 2002; *Claudia Gärtner*, Kunstwerke im Religionsunterricht – „Orte“ unsichtbarer Religiosität, in: *engagement. Zeitschrift für Erziehung und Schule* (1/2000), 30-37; *dies.*, Zerbrochene, verflüchtigte Ichs. Anthropologische Spurensuche in zeitgenössischer Kunst, in: *JRP* 20 (2004) 9-25; *dies.*, Kunst auf der Suche nach dem „REAL LIFE“, in: *KBl* 127 (5/2002) 354-361; *Rita Burrichter*, Theologische Kunstvermittlung – fundamentaldidaktische Überlegungen, in: *JRP* 13 (1997) 163-186; *dies.*, Bildwelten erschließen – Bilderfahrungen machen, in: *JRP* 18 (2002) 144-157; *dies.*, Kunst und Religionspädagogik, in: *LexRP* 1 (2001) 1139-1144.

<sup>26</sup> Vgl. hierzu insbesondere die Arbeiten von *Peter Biehl*, *Georg Hilger*, *Albrecht Grözinger*, *Wolf-Eckart Failing* und *Hans-Günter Heimbrock*. Vgl. mit religionsdidaktischem Schwerpunkt *Georg Hilger*, Ästhetisches Lernen, in: *ders. / Leimgruber / Ziebertz* 2001 [Ann. 13], 305-318; *Georg Hilger*, Prinzipielle religionsdidaktische Grundregeln I, in: *Engelbert Groß / Klaus König* (Hg.), *Religionsdidaktik in Grundregeln. Leitfaden für den Religionsunterricht*, Regensburg 1996, 9-29; *Peter Biehl*, Wahrnehmung und ästhetische Erfahrung. Zur Bedeutung ästhetischen Denkens für eine Religionspädagogik als Wahrnehmungslehre, in: *Albrecht Grözinger / Jürgen Lott* (Hg.), *Gelebte Religion. Im Brennpunkt praktisch-theologischen Denkens und Handelns*, Rheinbach-Merzbach 1997, 380-411; *Peter Biehl*, Religionspädagogik und Ästhetik, in: *JRP* 5 (1988) 3-44.

<sup>27</sup> Vgl. *Thomas Klie / Silke Leonhard* (Hg.), *Schauplatz Religion. Grundzüge einer Performativen Religionspädagogik*, Leipzig 2003; *Performative Religionspädagogik* (Themenheft): rhs 45 (1/2002); der performativen Religionspädagogik nahestehend sind auch die Monografien *Silke Leonhard*, *Leiblich lernen und lehren. Ein religionsdidaktischer Diskurs*, Stuttgart 2006; *Dorothea Bähr*, *Zwischenräume. Ästhetische Praxis in der Religionspädagogik*, Münster 2001.

in religiösen 'Probewelten' bis hin zu performativer Aneignung religiöser Formen und Objekte.

## 5. Ästhetisches Lernen im Kunst- und Religionsunterricht

Vergleicht man ästhetisches Lernen im Kunst- und Religionsunterricht, so fallen Gemeinsamkeiten auf, die ebenso für die Entwicklung einer ästhetisch orientierten Fachdidaktik von Bedeutung sein können wie die zu konstatierenden Unterschiede. Exemplarisch seien im Folgenden einige Beobachtungen skizziert.

Der so genannte kunstorientierte Ansatz ist deutlich von der erstgenannten kunstpädagogischen Tendenz inspiriert. Beide Ausrichtungen besitzen ihre besondere Stärke in der Erarbeitung des spezifischen Potenzials von Bildern, weisen aber auch ähnliche Grenzen auf. So greifen die dort ausgewählten Methoden der Bildanalyse primär bei gegenständlicher Kunst. Kognitiv zu erschließende Aspekte der Kunstwerke stehen im Vordergrund, wobei die Schüler/innenorientierung geringer ausgeprägt ist. Parallel dazu ist der Unterricht relativ planbar und an evaluierbaren Lernzielen ausgerichtet.

Ästhetische Erfahrungen gelten sowohl bei dem religionspädagogischen wahrnehmungsorientierten Ansatz als auch bei dem in der Kunstpädagogik entworfenen subjektorientierten Ansatz sowie bei der ästhetischen Alphabetisierung als Kern ästhetischer Bildung. Während jedoch die kunstpädagogischen Reflexionen dem Einbezug oder gar der Vermittlung ästhetischer Erfahrungen im Unterricht äußerst skeptisch gegenüberstehen, zielt der wahrnehmungsorientierte Ansatz im Religionsunterricht unter anderem hierauf ab. Eine ästhetisch orientierte Fachdidaktik muss sich daher fragen, ob sie tatsächlich zeitlich, organisatorisch und fachlich kompetent Lernziele anstreben kann, die selbst von Seiten der Kunstpädagogik als nicht plan- und vermittelbar eingestuft werden. Ähnlichkeiten weisen auch performativ ästhetische Lernformen im Religionsunterricht mit den kunstpädagogischen Überlegungen zur künstlerischen Bildung auf. Beide pädagogischen Tendenzen zeichnen sich durch komplexe prozessorientierte Unterrichtsverfahren aus, die ihren Fokus auf die Verknüpfung von produktiven, rezeptiven und reflexiven Unterrichtsverfahren legen. Sie gehen davon aus, dass in der – zumeist praktisch-ästhetischen – Auseinandersetzung mit ästhetischen Objekten performativ Wirklichkeit inszeniert oder transformiert wird, was als Unterrichtsgeschehen nicht planbar ist. Kunstwerke resp. Religion werden hier in einem offenen Prozess 'aufs Spiel gesetzt' und müssen ihre Relevanz für die Subjekte erweisen. Diese kunst- und religionspädagogischen Ansätze stehen erst am Anfang ihrer Entwicklung, umfangreiche Praxiserprobungen stehen ebenso aus wie intensive fachwissenschaftliche Diskussionen. Bislang zeichnet sich allerdings schon ab, dass beide Ansätze ihre Stärken im methodischen Bereich besitzen. Um einen umfassenderen fachdidaktischen Anspruch erheben zu können, fehlen jedoch weitgehend noch präzise Reflexionen bezüglich der spezifischen Intentionen, Aufgaben und Inhalte eines solchen didaktischen Unterfangens. Darüber hinaus deutet sich an, dass die angestrebten Unterrichtsverfahren und –konzeptionen hohe Anforderungen an das Reflexionsvermögen der Schüler/innen stellen, wenn sie nicht zu einer naiven oder verkürzten Ingebrauchnahme von ästhetischen oder religiösen Objekten verkommen wollen.

## 6. Ausblick auf eine ästhetisch orientierte Fachdidaktik (für die gymnasiale Oberstufe)

Aus diesen hier nur kurz skizzierten Überlegungen zeichnen sich bereits Anregungen und Konsequenzen für eine ästhetisch orientierte Fachdidaktik ab, die noch spezifischer auf die gymnasiale Oberstufe zugespißt werden müssen. Erstens deutet sich an, dass die Bezugnahme auf ästhetische Erfahrung präziser reflektiert werden muss. Die mittlerweile – insbesondere in der Systematischen Theologie herausgestellte – Analogie von ästhetischer und religiöser Erfahrung ist nicht problemlos auf die Religionsdidaktik zu übertragen. Denn zum einen sind (ästhetische) Erfahrungen im Unterricht nicht vermittelbar, sie müssen von den Schüler/innen eigenständig gemacht werden – und dies setzt bei ästhetischen Erfahrungen insbesondere anhand von Kunstwerken auch ein hohes Maß an ästhetischer Alphabetisierung resp. Sensibilisierung voraus. Es könnte daher eine Möglichkeit sein, Religionsunterricht stärker auf das ‘Vorfeld’ ästhetischer Erfahrungen auszurichten, ganz im Sinne einer ästhetischen Alphabetisierung. Zum anderen stellt sich die Frage, wie die Analogie von ästhetischer und religiöser Erfahrung mit den Schüler/innen zu reflektieren ist. Wie können diese Erfahrungen im Horizont der konkreten christlichen Religion thematisiert werden? Wie wird hierbei auch das spezifische Christliche deutlich? Oder nähert sich der Religionsunterricht dadurch nicht einer ästhetischen Religiosität oder einem religiös aufgeladenen Ästhetizismus? Diese Anfragen verdeutlichen, dass gerade im Bezug auf das weite – und wie der kurze Einblick in die Kunstpädagogik exemplarisch aufgezeigt hat – auch vielfach sehr vage Feld der Ästhetik und ästhetischen Erziehung Differenzierungen nötig sind. Daher ist es m.E. vordringlich, den Begriff der ästhetischen Erfahrung auszudifferenzieren, z.B. zwischen leiblich-sinnlichen Erfahrungen im weiten und ästhetischen Erfahrungen im engeren Sinne, zwischen produktionsorientierten künstlerischen Erfahrungen und rezeptiven Kunsterfahrungen. Damit wird deutlicher, was ästhetisches Lernen im Religionsunterricht genauer umfassen und leisten kann.

In diesem Zusammenhang scheint es auch sinnvoll, die unterschiedlichen Ansätze in Hinblick auf die mannigfaltigen Zielsetzungen, Aufgaben und Themenbereiche des Religionsunterrichts hin zu reflektieren. Denn die nachweislichen Schwächen eines jeden Ansatzes resultieren zumeist aus der unsachgemäßen Verallgemeinerung auf den Gesamtbereich ästhetischen Lernens. Eine Schärfung der jeweiligen Ansätze in Form einer Beschränkung auf Teilbereiche ästhetischen Lernens kann deren spezifische Stärken produktiv nutzen. Dies setzt jedoch nicht nur einen präzisen Blick auf die unterschiedlichen Ziele, Aufgaben und Themenbereiche des Religionsunterrichts voraus, sondern auch eine differenzierte Kenntnis sowohl des breiten Ästhetikfeldes als auch spezieller des Kunstbereichs. Nur so kann ästhetisches Lernen der Gefahr entgehen, entweder als profil- oder harmlose sinnliche Wald- und Wiesenpädagogik betrachtet oder ausschließlich auf Methodik reduziert zu werden. Dies erscheint umso dringlicher, als der Religionsunterricht (nicht nur) in der gymnasialen Oberstufe durch äußere Rahmenbedingungen wie zentrale Abschlussprüfungen erhöhtem Evaluationsdruck ausgesetzt ist. Auch eine ästhetisch orientierte Fachdidaktik muss diese Bedingungsfaktoren reflektieren,



Manfred Riegger

## Fußballspiel als Spiegel für den Religionsunterricht.

*Ein Beitrag zur Schulung religionsdidaktischer Urteilskraft<sup>1</sup>*

Vor ca. 13 Jahren ereignete sich auf der jährlichen Tagung der an bayerischen Universitäten tätigen Religionsdidaktiker das Folgende: Im Eingangsbereich des Tagungshauses lag eine Tageszeitung. Ein Assistent studierte die Fußballergebnisse des Vortages. Dabei wurde er von einem altgedienten Professor beobachtet. Mit verächtlichem Blick wandte dieser sich ab und seinen Kollegen zu, wobei er lautstark über den Zerfall der Sitten in der wissenschaftlichen Theologie im Allgemeinen und in der Religionsdidaktik im Speziellen klagte, da es nun Assistenten gäbe, die sich mit dem Proletensport Fußball beschäftigten. Seine Kollegen stimmten in diese Klage mit ein. Auch wenn sich die Zusammensetzung der wissenschaftlich tätigen Religionspädagog/innen heute geändert hat und das Thema Fußball durchaus wissenschaftsfähiger geworden ist, bleibt die Frage: Warum beschäftige ich mich mit Fußball in Verbindung mit dem Religionsunterricht? Auf dem Hintergrund des geschilderten Erlebnisses kann man sich vorstellen, dass ich es nicht nur aus aktuellem Anlass thematisiere, also wegen der Fußballweltmeisterschaft. Vielmehr tue ich es aus guten wissenschaftlichen Gründen, weil dadurch etwas verdeutlicht werden kann, das sonst kaum zu leisten ist.

Zum Aufbau des Beitrags: Da jedem Spiel ein Vorspiel eigen ist, grenze ich darin im ersten Teil zunächst solche Aspekte aus, auf die ich nicht ausführlich eingehe, lege sodann meinen wissenschaftstheoretischen Standort und die Form der symbolisch-kritischen Kommunikation offen, von wo aus ich die Thematik inklusive der positiv wie negativ gefärbten Fußball-Vorerfahrungen angehe. Im zweiten Teil betrachte ich einzelne Aspekte, die man entdecken kann, wenn man in den Spiegel Fußballspiel blickt.

### 1. Präludium: Standortbestimmung und Vorgehen

#### 1.1 Fußball und Religionsunterricht bzw. Religion

Was haben *Gerald Asamoah*, *Cacao* und *Zé Roberto* gemeinsam? Sie sind Fußballspieler und bekennende Christen.<sup>2</sup> In einer fußballbegeisterten Religionsgruppe arbeitete ich mit diesen Vorbildern, dass diese tatsächlich an einen Gott glauben und warum sie es tun.<sup>3</sup> Für manche Schüler/innen ist es sehr motivierend, wenn sie erfahren, dass bekannte Spieler an Gott glauben. Mit Hilfe dieser Fußballspieler können ebenso Themen wie Fairness<sup>4</sup> und Gerechtigkeit<sup>5</sup> im Fußball und im Leben für manche Schüler/innen an

<sup>1</sup> Überarbeitete Fassung meines Vortrags zum Antritt als Privatdozent für Religionsdidaktik, Religionspädagogik und Katechetik an der Philosophisch-Theologischen Hochschule der Salesianer Don Boscos in Benediktbeuern am 29.05.2006.

<sup>2</sup> Vgl. u.a. *David Kadel*, Fußball Gott. Erlebnisberichte vom heiligen Rasen, Asslar 2006; *ders.* / *Christian Roth*, Hände zum Himmel. Bekenntnisse unterm Lattenkreuz (DVD), Asslar 2005.

<sup>3</sup> Vgl. a. *Marcus Leitschuh* / *Paulus Terwite* / *Klaus Vellguth* (Hg.), Play & Pray. Das Jugendgebetbuch zur Fußball-WM 2006, Kevelaer 2005.

<sup>4</sup> Vgl. z.B. *Mathias Kessler*, Fairness im Fußball – Fairness in der Schule, in: *entwurf* 1/2006, 17-21.

<sup>5</sup> Vgl. die Don Bosco Aktion „Fußball für Straßenkinder“. Das Materialpaket mit Informationen über die Lage der Straßenkinder in Brasilien, Aktionsvorschlägen und Darstellungen von konkreten Projekten ist zu beziehen unter der Adresse: Sträßchenweg 3, 53113 Bonn, Tel. 0228/5396570.

Attraktivität gewinnen. Auch wenn eine solche Aufbereitung interessant sein könnte, verfolge ich dieses Thema hier nicht weiter, weil ich einen anderen Schwerpunkt wähle. Ferner weise ich hier nur auf die Zusammenhänge in unserer Gesellschaft hin, die zwischen Fußball einerseits und religiösen bzw. kulturellen Entwicklungen andererseits auffindbar und für den Religionsunterricht von Bedeutung sein könnten.<sup>6</sup> Innerhalb einer solchen Herangehensweise könnte man feststellen, dass die Sprache der Religion auf den Fußballsport angewendet wurde: 'Das Wunder von Bern' am 4. Juli 1954 mit Torwart *Turek* als 'Fußballgott' in der Kommentierung von *Herbert Zimmermann*, 'der heilige Rasen' usw.

Neben dieser syntaktischen Ebene ließen sich auch der Sache nach zwischen Fußball und Religion Analogien ausfindig machen: Z.B. beim Übergangsritus Hochzeit, bei dem sich das Brautpaar mit umgelegtem Fanschal als Zeichen seiner Zusammengehörigkeit innerhalb des Fanclubs fotografieren lässt.<sup>7</sup> Letzterer „doppelte identifikatorische Ritus (Zusammengehörigkeit des Paares – Gemeinschaft der Eheleute mit der Fangemeinde)“<sup>8</sup> erinnert an den kirchlichen Ritus. Der Priester legt die Stola um die Hände der Brautleute, was die Gemeinschaft der Brautleute untereinander, ihre Zugehörigkeit zur Kirche und deren Schutz und Segen versinnbildlicht.<sup>9</sup> Vergleicht man beides, könnte man feststellen, dass das nämliche Ritual jeweils dieselbe Sozialfunktion erfüllt, nur in je verschiedenen institutionellen Kontexten: einerseits Kirche und andererseits Fußballverein. Eine solche Bewertung würde dann auf der Linie eines funktionalen Religionsbegriffs<sup>10</sup> liegen, der substantziellen Kriterien weitgehend enthoben wäre.

Die Bedeutung von inhaltlichen Kriterien wird ersichtlich, wenn konstatiert werden könnte, dass die Abnahme kirchlich verfasster Religionsausübung und die Zunahme der Ritualisierung im Umkreis des Fußballs hoch korrelieren, d.h. dass z.B. die Verminderung des Singens von Kirchenliedern und die Zunahme des Singens von Fangesängen hoch korrelieren. Wäre dies aber das einzige Kriterium, so würde man einer Vereinfachung unterliegen, die Ergebnissen der Analysen der Fansemantik widerspricht, nach denen die Sportidole nicht um Schutz und Hilfe angegangen oder gar angebetet werden<sup>11</sup> – es sei denn in einem offenkundig parodistischen Sinn, wie das „Fußball-unser“-

<sup>6</sup> Vgl. z.B. *Andreas Prokopf*, Die Relevanz von kulturalogem, rituellem Handeln am Beispiel des Fußballfans, in: PThI 18 (2/1998) 387-403.

<sup>7</sup> Vgl. *Michael Prosser*, 'Fußballverrückung' beim Stadionbesuch, in: Markwart Herzog (Hg.), Fußball als Kulturphänomen. Kunst – Kult – Kommerz, Stuttgart u.a. 2002, 269-292, 287.

<sup>8</sup> *Markwart Herzog*, Von der 'Fußlümmelei' zur 'Kunst am Ball', in: ders. 2002 [Anm. 7], 11-43, 25.

<sup>9</sup> Vgl. *Rupert Berger*, Neues Pastoralliturgisches Handlexikon, Freiburg/Br. 1999, 514.

<sup>10</sup> Ein solcher wird mit Bezug auf *Émile Durkheim* beispielsweise vertreten von *Gunter Gebauer*, Fernseh- und Stadionfußball als religiöses Phänomen. Idole, Heilige und Ikonen am 'Himmel' von Fangemeinden, in: Herzog 2002 [Anm. 7], 305-314 und *Berthold Happel*, Der Ball als All. Mythos und Entzauberung des Fußballspiels, Münster 1996, bes. 61f. mit Verweis auf *Roger Caillois* von *Peter Becker / Gunter A. Pilz*, Die Welt der Fans. Aspekte einer Jugendkultur, München 1988, 71-75 sowie von *Christoph Bausenwein*, Geheimnis Fußball. Auf den Spuren eines Phänomens, Göttingen 1995 und *Reinhard Kopiez*, Alles nur Gegröle? Kultische Elemente in Fußball-Fangesängen, in: Herzog 2002 [Anm. 7], 293-303.

<sup>11</sup> Vgl. dazu z.B. *Christian Bromberger*, Le match de football. Ethnologie d'une passion partisane à Marseille, Naples et Turin, Paris 1995; *Christiane Eisenberg*, Einführung, in: dies. (Hg.), Fußball, soccer, calcio. Ein englischer Sport auf seinem Weg um die Welt, München 1997, 7-20.

Buch der *Süddeutschen Zeitung* verdeutlicht. Dieses gleicht zwar in der Aufmachung einem Gebetbuch, inhaltlich versammelt es jedoch lediglich allerlei nötiges und unnötiges Wissen zum Thema Fußball.<sup>12</sup> Wir können festhalten: Nicht Fußballer oder Trainer, sondern Gott und die Heiligen werden angerufen, damit diese den Sportlern beistehen.<sup>13</sup> Deutlich wird somit: Zwischen der temporalen Ordnung des Lebens, die ein geregelter Spielbetrieb stiftet (Fußballfan: „Wenn Bundesliga ist, dann weiß ich, was ich am Samstagnachmittag mache!“) und einer Orientierung über den (‘Spiel’)Tag hinaus, welche die Religion zu leisten vermag, besteht ein bleibender Unterschied. Nur die Religion vermag nämlich Fragen nach dem Woher und Wohin des Daseins auf der Grundlage der Gestaltung des Lebensvollzugs als ein Sinn Ganzes zu beantworten.

Die hier knapp skizzierten Vergleiche und Kontrastierungen machen m.E. deutlich, dass diese zwar legitim und notwendig sind, dass wir jedoch weitere Studien in diesem Bereich benötigen, um ein klareres Bild der Zusammenhänge zwischen Fußball und Religion erarbeiten zu können. Ein Bild, das den komplexen Umständen in unserer pluralen Welt im Brennpunkt spieltheoretischer<sup>14</sup>, (inter)kultureller<sup>15</sup>, wirtschaftlicher<sup>16</sup>, politischer<sup>17</sup>, gesellschaftlicher<sup>18</sup>, naturwissenschaftlicher<sup>19</sup> und pastoraler<sup>20</sup> Interessen gerecht zu werden im Stande ist.

## 1.2 Wissenschaftstheoretische Position

Gewöhnlich werden drei wissenschaftstheoretische Grundpositionen unterschieden: empirisch-analytische, hermeneutische und kritische Theorieansätze. Ich wähle einen vierten, den v.a. in der Pastoraltheologie entwickelten symbolisch-kritischen Ansatz.<sup>21</sup> Die

<sup>12</sup> *Eduard Augustin* u.a. (Hg.), *Fußball unser*, München 2005.

<sup>13</sup> Vgl. dazu beispielsweise *Jochen Dohm*, *Kirche am Ball. Die Kapelle in der Veltinsarena*, in: *Engagement* 1/2006, 32-36 und auch die riesigen Opferkerzen in der Kapelle des Klosters Andechs.

<sup>14</sup> Hier ist besonders der Versuch zu erwähnen, Religionsunterricht aus der Perspektive verschiedener Spieltheorien zu betrachten: *Martin Rothgangel*, *Religionsunterricht als Spiel*, in: *Hans-Ferdinand Angel* (Hg.), *Tragfähigkeit der Religionspädagogik*, Graz u.a. 2000, 97-115.

<sup>15</sup> Vgl. z.B. *Klaus Hock*, *Religion und Fußball. Ein interkultureller Vergleich*, in: *Praktische Theologie* 41 (2/2006) 85-90 und die Umwandlung von Fußballspielen in Gedichte unter: [www.poesie-automat.zeit.de](http://www.poesie-automat.zeit.de).

<sup>16</sup> Vgl. dazu z.B. *Dieter Hintermeier / Udo Rettberg*, *Geld schießt Tore. Fußball als globales Business – und wie wir im Spiel bleiben*, München 2006 und *Dirk Schümer*, *Gott ist rund. Die Kultur des Fußballs*, Frankfurt/M. 1998, bes. 99-155.

<sup>17</sup> Vgl. dazu z.B. das Themenheft „Fußball – mehr als ein Spiel“: Informationen zur politischen Bildung Nr. 290/2006; Themenheft „Fußball & Politik“: kursiv. *Journal für politische Bildung* 3/2005, Themenheft „Sport und Politik“: *Politische Bildung* 38 (2/2005) und *Werner Lang*, *Von der Politisierung des Sports zur Versportlichung der Politik: Der Fall Berlusconi*, in: *Wolfgang Schlicht / Werner Lang* (Hg.), *Über Fußball. Ein Lesebuch zur wichtigsten Nebensache der Welt*, Schorndorf 2000, 126-151.

<sup>18</sup> Vgl. z.B. *Wilhelm Hopf* (Hg.), *Fußball. Soziologie und Sozialgeschichte einer populären Sportart*, Münster u.a. 1994.

<sup>19</sup> Vgl. das Themenheft „Universum Fußball“: *Bild der Wissenschaft* 5/2006 und *Armin Himmelrath*, *Macht Köpfen dumm? Neues aus der Fußball-Feldforschung*, Freiburg/Br. 2006, bes. 50-73.

<sup>20</sup> Vgl. z.B. Themenheft „Fußball“: *Brennpunkte Gemeinde. Impulse für missionarische Verkündigung und Gemeindeaufbau* 59 (2/2006) und Themenheft „Die Religion des Fußballs“: *Praktische Theologie* 41 (2/2006).

<sup>21</sup> Vgl. dazu v.a. *Walter Fürst* (Hg.), *Pastoralästhetik. Die Kunst der Wahrnehmung und Gestaltung in Glaube und Kirche*, Freiburg/Br. 2002, darin besonders *ders.*, *Mit den Augen des Glaubens. Präliminarien und Strukturelemente einer theologisch verantworteten Ästhetik des pastoralen Handelns*, 131-165 und ebenso *Karl Bopp*, *Barmherzigkeit im pastoralen Handeln der Kirche. Eine symbolisch-*

Konsequenzen, welche sich aufgrund eines solchen Verständnisses für empirische Forschungsvorhaben ergeben, verdeutlichte ich bereits mehrfach.<sup>22</sup> Hier mache ich diesen Ansatz für die Lehre einer wissenschaftlichen Religionsdidaktik fruchtbar.

Auf der Basis von *Immanuel Kants* Begriff der Urteilskraft entwickelte *Walter Fürst* den Begriff der „praktisch-theologischen Urteilskraft“, der „communional“ und „dialogisch“ konstituiert ist.<sup>23</sup> Diese Urteilskraft kann durchaus als reflexes Analogon des „Sensus fidei fidelium“ bzw. der „christlichen Weisheit“ (*sapientia christiana*)<sup>24</sup> begriffen werden. Dabei schließt sie die genuin ästhetische Dimension des pastoralen Handelns im Allgemeinen und des religionsdidaktischen Handelns im Besonderen mit ein und vermag dieses Handeln auch zu beurteilen, weil die Urteilskraft auf Geschmack als Gemeinsinn gründendes Vermögen zum situativ stiftenden Weltbezug angesehen werden kann. Der Gebrauch des Geschmackssinns erfolgt symbolisch, d.h. durch indirekte Verknüpfung des konkret Sinnlichen mit dem Übersinnlichen.<sup>25</sup> Für eine symbolisch-kritisch ausgerichtete Praktische Theologie, innerhalb derer die Religionsdidaktik ein Element ist, ist das Interesse an „Handlungsgestalten und Handlungsformen“ im Kontext von „sozialen und ekklesialen Signaturen der Zeit“<sup>26</sup> erkenntnisleitend. Damit ist im Allgemeinen eine doppelte Aufgabe verbunden: Zum einen geht es um die kritische Reflexion der Beziehungen, die zwischen dem christlichen Symbolzusammenhang und dem kulturellen Symbolzusammenhang sowie den zugrunde liegenden Interessen und Intentionen bestehen.<sup>27</sup> Zum anderen geht es um ein Praktisch-Werden „solcher Sprech- und Verhaltensweisen, die geeignet sind, selbst Symbol des christlichen Hoffnungsgutes zu werden.“ Es handelt sich also um eine „wechselseitige Kritik, die als praktischer Prozess zu denken ist“, ohne den die wissenschaftliche, regelgeleitete Reflexion allgemein bleibt und in Bezug auf die konkrete Situation als nicht relevant erscheint. Für uns bedeutet dies, dass Religionsdidaktik und schulischer Religionsunterricht in kritischem Dialog stehen müssen, um der doppelten Aufgabe gerecht zu werden, nämlich „die Symbole der erhofften Freiheit zu deuten sowie deren je neue Symbolisierung anzuregen“<sup>28</sup>.

kritische Handlungstheorie zur Neuorientierung kirchlicher Praxis, München 1998; *Heribert Wahl*, Glaube und symbolische Erfahrung, Freiburg/Br. 1994; *Andreas Witrahm / Ulrich Feeser-Lichterfeld* (Hg.), Dem Christsein Gestalt geben. Mit den Augen des Glaubens sehen (Themenhefte Gemeindearbeit 65), Aachen 2005 sowie, mit etwas anderer Akzentsetzung, *Don S. Browning*, A Fundamental Practical Theology. Descriptive and strategic Proposals, Minneapolis 1996 und *Norbert Mette*, Zwischen Handlungs- und Wahrnehmungswissenschaft – zum handlungs-theoretischen Ansatz der Praktischen Theologie, in: PTH 22 (1-2/2002) 28-31.

<sup>22</sup> Vgl. *Manfred Riegger*, Compassion: Learning and Doing. A Study on the Implementation of the Compassion Project at a State School in Germany, in: JET 16 (2/2003) 5-32 sowie *ders.*, Wahrnehmen von Gottesbildern als forschend-evaluierendes Lernen. Reflexive Religionslehrerbildung an der Hochschule auf der Grundlage des symbolisch-kritischen Ansatzes, in: IJPT 10 (1/2006) 91-112.

<sup>23</sup> *Walter Fürst*, Praktisch-theologische Urteilskraft. Auf dem Weg zu einer symbolisch-kritischen Methode der Praktischen Theologie, Zürich u.a. 1986. Zur Einführung vgl. bes. 1-32.

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

<sup>25</sup> Vgl. *Walter Fürst*, Urteilskraft II. Praktisch-theologisch, in: LThK<sup>3</sup> X (2001) 494.

<sup>26</sup> *Walter Fürst*, Symbolisch-kritischer Ansatz der Praktischen Theologie als Wissenschaft – Bausteine einer künftigen Pastoralästhetik, in: PTH 20 (2/2000) 28-31, 28.

<sup>27</sup> Vgl. *Fürst* 1986 [Anm. 25], 648.

<sup>28</sup> Alle Zitate ebd., 648f.

Ein Aufgabenfeld einer so verstandenen symbolisch-kritischen Religionsdidaktik umfasst dann Wahrnehmung und Gestaltung – was jeweils Akte der Beurteilung beinhaltet – der faktischen Ausdrucksgestalt von Religionsunterricht bzw. der authentisch, christlich fundierten (Lebens)Form der am Religionsunterricht Beteiligten und zwar in Lehre und Praxis. Die Schwierigkeit besteht darin, dass solche Urteile über die Praxis des Religionsunterrichts – wie jedes ästhetische Urteil – immer Geschmacksurteile sind. Nach Kant basiert das Geschmacksurteil nicht auf einem *bestimmten*, sondern auf einem „*unbestimmten*“ Begriffe (nämlich vom übersinnlichen Substrat der Erscheinungen)<sup>29</sup>. Auf den Religionsunterricht bezogen könnte dies insofern konkretisiert werden, als dieses Urteil auf der gefühlten Idee eines schönen Religionsunterrichts basieren kann. Diese Idee wird manchmal von Schüler/innen zum Ausdruck gebracht, wenn sie nach dem Religionsunterricht sagen: „Heute war es schön!“ Festzuhalten ist damit, dass sich über Geschmack und somit über schönen Religionsunterricht zwar streiten lässt, nicht aber begründet diskutieren, da keine exakte Deduktion aus Allgemeinbegriffen möglich ist. Aufgrund dieser Schwierigkeit sind in der Religionsdidaktik Wege der Auseinandersetzung um einen schönen Religionsunterricht zu suchen, welche wissenschaftlich fundiert wahrzunehmen, ggf. zu initiieren und zu begleiten sind. Eine so verstandene ästhetisch fundierte Religionsdidaktik hat das Ziel, religionsdidaktische Wahrnehmungs- wie Gestaltungskompetenz zu fördern und zugleich „jene ‘Instanz’ zu suchen, welche die handelnde Vergegenwärtigung der geschichtlich erschienenen Heilsgestalt (also Jesus) unter dem Anspruch der Situation [...] zu beurteilen erlaubt“<sup>30</sup>, und zwar ästhetisch im Sinne des Glaubens wie der Religionsdidaktik, wobei Ästhetik hier sinnliche Wahrnehmung und Gestaltung meint. Gefragt werden kann also glaubensästhetisch<sup>31</sup>, ob eine konkrete Gestalt von Religionsunterricht im Sinn und Geist der Reich-Gottes-Hoffnung bzw. Jesu und damit botschaftsgemäß und situationsgerecht ist oder nicht, sowie – wenn der Blick unmittelbarer auf religionsdidaktisch relevante Praxis in ihrem ganzen Umfang gerichtet wird – ob Religionsunterricht im Sinne einer ästhetisch fundierten Religionsdidaktik botschaftsgemäß und situations-, sowie adressaten- und institutionengerecht ist oder nicht. Damit plädiere ich dafür, die spannungsreiche Einheit von Theologie und Religionsdidaktik beizubehalten, eine Einheit, welche sich bei der Gestaltung dialogischer religionsdidaktischer Arrangements auswirkt, denn die Theologie lässt sich von der religionsdidaktischen Frage nach der *Vermittelbarkeit* und *Relevanz* ihrer Inhalte für bestimmte Adressat/innen in bestimmten institutionellen Zusammenhängen ebensowenig suspendieren, wie die Religionsdidaktik der Wahrheitsfrage enthoben werden kann.

Ich fasse zusammen: Gewöhnlich hört man: „Der Religionsunterricht war gut!“ – oder schlecht – im besten Fall beurteilt aus einer abstrakten, distanzierten, logisch begründeten Perspektive. *Religionsunterricht* kann natürlich gut oder schlecht sein. Er *muss* auch – schon aus schulpolitischen Gründen – so beurteilt werden. Doch er muss ebenso – vielleicht sogar v.a. – *ansprechen*, nicht nur das *Denken* und *Wollen*, sondern die ganze Person und damit auch das *Fühlen*. In diesem Sinne wird Religionsunterricht als schön

<sup>29</sup> Immanuel Kant, Kritik der Urteilskraft (hg. v. Heiner F. Klemme), Hamburg 2003, 238f.

<sup>30</sup> Fürst 2002 [Anm. 21], 31-54, 54.

<sup>31</sup> Vgl. dazu Hermann M. Stenger, Das Sichtbarwerden des Unsichtbaren. Von der Glaubensästhetik Aloys Goergens zur Pastoralästhetik, in: Fürst 2002 [Anm. 21], 91-102.

beurteilt, wenn er gefällt, wenn er nicht nur den Kopf, nicht nur das Herz ergreift, sondern wenn Inhalt und Form, Gehalt und Gestalt übereinstimmen. Folglich bekommt es die Religionsdidaktik nicht nur mit Praxis schulischer, wissensvermittelnder, schulseelsorglicher u.a. Art zu tun, sondern immer zugleich mit deren Form und ihrer Wahrnehmung durch ein gewisses 'ästhetisches' Sensorium, einer – so möchte ich formulieren – religionsdidaktischen Urteilskraft, die gebildet werden will. Dies kann u.a. als Geschmacksbildung erfolgen, die alle am Religionsunterricht direkt oder indirekt Beteiligten wie Interessierte angeht. Daraus folgt für die wissenschaftliche Religionsdidaktik die Aufgabe, Kommunikationsformen zu entwickeln, welche eine entsprechende Geschmacksbildung ermöglichen und befördern, die auch – aber nicht nur – die Experten in die Pflicht nimmt, *damit Religionsunterricht 'überzeugend' wirkt*, auf Schüler/innen, Eltern, Staat, Kirche usw.

### 1.3 *Symbolische Kommunikation*

Die skizzierte wissenschaftstheoretische Position scheint die Suche nach möglichen Kommunikationsformen in den Bereich der Symboldidaktik zu verweisen. Nun ist die Symboldidaktik ein sehr ausdifferenziertes religionsdidaktisches Feld, das hier nicht umfassend beleuchtet werden kann. Gleichwohl ist es notwendig, einige Grundlinien aufzuzeigen, weil nur so das Spezifische der getroffenen wissenschaftstheoretischen Entscheidung verständlich wird.

Der Beginn der Symboldidaktik kann mit *Norbert Weidinger* wohl im Jahr 1977 ausgemacht werden<sup>32</sup>, in welchem *Erich Feifel* Grundstrukturen einer Symboldidaktik entwickelt hat<sup>33</sup>. Diesen Ansatz entwickelte *Georg Baudler* unter Einbeziehung der Korrelationsdidaktik weiter.<sup>34</sup> Stellt man die Symboldidaktik des „dritten Auges“ nach *Hubertus Halbfas* und die kritische Symbolkunde nach *Peter Biehl* gegenüber, so kann – unter Vernachlässigung manch anderer Unterschiede – die grundlegende Differenz darin ausgemacht werden, dass *Halbfas* nach wie vor an dem Vorrang der archetypischen Hermeneutik vor der geschichtlichen Hermeneutik<sup>35</sup> festhält. Letztere erhält hier das ihr zustehende Gewicht. Während für *Hans-Martin Gutmann* die Symbole von sich aus wirkmächtig ihre Erkenntnis- und Verstehensmöglichkeiten selbst mitbringen und daher keiner Hermeneutik bedürfen,<sup>36</sup> hätte nach *Michael Meyer-Blanck* eine semiotisch revidierte Symboldidaktik lediglich das Ziel die „Verständigung und Selbstverständigung von symbolisierenden Subjekten“<sup>37</sup> und nicht das Verstehen von Symbolen zu fördern, womit er Symbolhermeneutik durch Symbolisierungshermeneutik ersetzt. Zwischen diesen beiden Positionen verfolgt *Biehl* einen dritten Weg, indem er nämlich Symboli-

<sup>32</sup> Vgl. *Norbert Weidinger*, Elemente einer Symboldidaktik (RU abS), Bd. 1: Elemente einer Symbolhermeneutik und -didaktik, St. Ottilien 1990, 485.

<sup>33</sup> Vgl. *Erich Feifel*, Symbolerfassung als Weg zur Glaubenserfahrung, in: ders. (Hg.), *Welterfahrung und christliche Hoffnung*, Donauwörth 1977, 11-43.

<sup>34</sup> Vgl. z.B. *Georg Baudler*, Einführung in symbolisch-erzählende Theologie, Paderborn u.a. 1982 sowie *ders.*, *Korrelationsdidaktik. Leben durch Glauben erschließen*, Paderborn u.a. 1984.

<sup>35</sup> Vgl. *Hubertus Halbfas*, Das dritte Auge. Religionsdidaktische Anstöße, Düsseldorf 1989, 84-141, bes. 105-107.

<sup>36</sup> Vgl. *Hans-Martin Gutmann*, *Symbole zwischen Macht und Spiel*, Göttingen 1996, 49f.

<sup>37</sup> *Michael Meyer-Blanck*, *Vom Symbol zum Zeichen. Symboldidaktik und Semiotik*, Hannover 1995, 89.

sierungshermeneutik und Symbolhermeneutik als gleichursprünglich und zusammengehörig ansieht.<sup>38</sup> Damit wird Symboldidaktik zugleich als Symbolisierungsdidaktik verstanden. Berücksichtigt man den Streit um die Rezeption der Symboltheorie *Paul Ricoeurs* in die Didaktik,<sup>39</sup> so ist daran festzuhalten, dass eine direkte Transformation jedweder Symboltheorie in die Religionsdidaktik nicht möglich ist, da eine eigenständige religionsdidaktische Reflexion nötig erscheint. Exemplarisch habe ich dies anhand der Symboltheorie *Heribert Wahls*<sup>40</sup> unternommen.<sup>41</sup>

Auf diesem Hintergrund ist die bei *Paul Tillich*, *Paul Ricoeur*, *Alfred Lorenzer* u.a. vorfindbare Entgegensetzung von Symbol und Zeichen nicht haltbar, da Symbole eine bestimmte Zeichensorte näher beschreiben, nämlich „*Zeichen mit einem mehrfachen Sinn*.“<sup>42</sup> Insofern spricht man korrekt von Symbol-Zeichen. Diese sind Träger potenzieller Bedeutung, wobei die Bedeutung erst im Kommunikationsprozess selbst durch den Gebrauch der Symbol-Zeichen aufgeht. Dieser Vorgang könnte präzise als „symbolische Kommunikation“<sup>43</sup> bezeichnet werden. Mit Bezug auf die kritisch-kommunikative Didaktik von *Klaus Schaller*, *Rainer Winkel*, *Karl-Hermann Schäfer* u.a.<sup>44</sup> kann diese spezifische Weise der Kommunikation prinzipiell stützend-fordernd, tragend-haltend, ermutigend-befreiend oder kritisch-konfrontierend und in Frage stellend sein. Weil – wie oben bereits herausgearbeitet – die Religionsdidaktik der Wahrheitsfrage verpflichtet ist, ist das kritische Moment der Unterscheidung zwischen wahr und falsch, möglich und wirklich herauszustellen.

Eine so verstandene symbolische Kommunikation über schönen Religionsunterricht ist nicht lediglich auf die Frage nach der Übersetzbarkeit umgangssprachlicher Kommunikation in religionsdidaktische Fachsprache zurückzuführen, da das Problem der Vermittlung nicht auf der linguistischen Ebene als primär dialektisch<sup>45</sup>, sondern eigentlich „*dialogisch im Sinn von umfassender personaler Interaktion*“<sup>46</sup> zu lösen ist. Insofern benötigen wir ein Medium, das Verstehen zwischen der Lebenswelt und der Welt der Religionsdidaktik vermittelnd ermöglichen hilft, und zwar so, dass die bleibende Differenz nicht nivelliert wird. Dieses Medium kann als Phänomen betrachtet werden, das der Lebenswelt angehört. Wird dieses „Phänomen wahrgenommen, zeigt es sich mir subjektiv in der situativen Jeweiligkeit.“<sup>47</sup> Unter bestimmten situativen Bedingungen,

<sup>38</sup> *Peter Biehl*, Festsymbole. Zum Beispiel: Ostern. Kreative Wahrnehmung als Ort der Symboldidaktik, Neukirchen-Vluyn 1999, 19.

<sup>39</sup> Vgl. z.B. *Anton A. Bucher*, Symbol – Symbolbildung – Symbolerziehung. Philosophische und entwicklungspsychologische Grundlagen, St. Ottilien 1990.

<sup>40</sup> Vgl. *Wahl* 1994 [Anm. 21].

<sup>41</sup> Vgl. *Manfred Riegger*, Erfahrung und Glaube ins Spiel bringen, Stuttgart u.a. 2002.

<sup>42</sup> *Biehl* 1999 [Anm. 38], 15.

<sup>43</sup> Ebd.

<sup>44</sup> Vgl. z.B. *Karl-Hermann Schäfer*, Kommunikation und Interaktion. Grundbegriffe einer Pädagogik des Pragmatismus, Wiesbaden 2005.

<sup>45</sup> Vgl. dazu *Helmut Peukert*, Bemerkungen zur Theorie der Übersetzung und zum Verhältnis von umgangssprachlicher Kommunikation und Fachsprache der Theologie, in: János S. Petöfi / Adalbert Podlech / Eike von Savigny (Hg.), Fachsprache – Umgangssprache. Wissenschaftstheoretische und linguistische Aspekte der Problematik, sprachliche Aspekte der Jurisprudenz und der Theologie, maschinelle Textverarbeitung, Konberg/Ts. 1975, 303-315.

<sup>46</sup> *Fürst* 2002 [Anm. 21], 135.

<sup>47</sup> *Biehl* 1999 [Anm. 38], 18.

nämlich in Interaktionen, kann sich eine neue Bedeutung erschließen, nämlich durch die Bewegung vom ersten zum zweiten, übertragenen Sinn. In diese Bewegung werden die Betroffenen einbezogen und zugleich müssen sie den übertragenen Sinn durch Symbolisierung selbst schaffen.

Hier kommt Fußball ins Spiel, denn Fußball kennt jede/r. Fußball scheint eines der letzten gemeinsamen Erlebnisse bzw. Erfahrungen in einer ansonsten individualisierten Welt zu sein. Und dies gilt nicht nur für Deutschland, sondern für die ganze Welt. Mit Fußball scheint ein Symbolsystem vorzuliegen, das prinzipiell universell verstanden wird.

#### 1.4 Emotional gefärbte Fußball-Vor-Erfahrungen

Fragt man Menschen nach ihrer Meinung zu Fußball, so hat jede/r eine solche, wobei man idealtypisch wohl zwei Einstellungen unterscheiden kann: Zustimmung und Ablehnung.

Bei den einen löst Fußball wahre Begeisterungstürme aus: „die Brillanz purer Aktion, der offene Ausgang, berauschend schöne Spielzüge, schnelle Ballstaffetten, unberechenbarer Kombinationsfluss, traumhaft sichere, raumgreifende Pässe, das Zufällige, das der Hermeneutik der Reflexion sich verschließende Kontingente.“<sup>48</sup>

Die anderen lehnen Fußball ab. 22 Spieler rennen hinter einem Ball her und versuchen diesen in eines der zwei Tore zu schießen. Dummheit. Einzig mit diesem Begriff kann die ästhetische, ideologische, medizinische und intellektuelle Unzulänglichkeit dieses Sports erfasst werden.

Jetzt sind wir an einem schwierigen Punkt angelangt: Bei Fußball handelt es sich um ein universelles Phänomen.<sup>49</sup> Jede/r kann Fußball mehr oder weniger verstehen, Millionen sind davon begeistert. Aber wir wissen, dass Fußball unsinnig ist. Das aufgeklärte Bewusstsein kommt gegen dieses einfache Vergnügen nicht an. Was ist hier zu tun? Ich nehme Zuflucht zum Scharfsinn mittelalterlicher Theologie bzw. Philosophie: zu *Nicolaus Cusanus*.

*Nicolaus*, geboren in Kues an der Mosel, das rund 100 km vom Betzenberg und damit vom Stadion des 1. FC Kaiserslautern entfernt ist, befand sich in einer ähnlich ausgeweglosen Lage. Er stand vor der schwierigen Frage: Wie kann man mit Gegensätzen umgehen? *Nicolaus* kam zu der Einsicht, die später als Dialektik bekannt wurde: Widerspruch ist nicht auszuschließen, sondern zuzulassen, um so zur höheren Wahrheit zu kommen.<sup>50</sup> Ausgangspunkt seiner Methode des Erforschens sind gewöhnlich „mathematische Figuren wie Linie, Dreieck, Kreis und Kugel.“<sup>51</sup> Eine Kugel ist auch das Spielgerät im Globusspiel<sup>52</sup>, das er erfand und über das er einen Traktat schrieb. Wenn

<sup>48</sup> Herzog 2002 [Anm. 8], 38.

<sup>49</sup> Vgl. *Fabian Brändle / Christian Koller*, Gooool!!! Kultur- und Sozialgeschichte des modernen Fußballs, Zürich 2002; *Franklin Foer*, How Soccer Explains the World. An Unlikely Theory of Globalization, New York 2005.

<sup>50</sup> Vgl. *Josef Stallmach*, Der „Zusammenfall der Gegensätze“ und der unendliche Gott, in: Klaus Jakobi (Hg.), *Nikolaus von Kues*, Freiburg/Br. – München 1979, 56-73, 56.

<sup>51</sup> *Karl Bormann*, *Nikolaus von Kues*, in: Wulff D. Rehms (Hg.), *Handwörterbuch Philosophie*, Göttingen 2003, 165-168, 166.

<sup>52</sup> Dieses Spiel ist in Zusammenarbeit mit dem Institut für Cusanus-Forschung Trier von *Harald Goldschmidt*, Marburg 1983 neu herausgegeben sowie von *Bernhard Dietrich* und *Bernhard Böttge*

man bedenkt, dass wohl eine Wurzel des modernen Fußballs in Italien, im Florenz der Medici liegt<sup>53</sup>, und etwa zur gleichen Zeit die Abfassung der Gespräche über das Globusspiel (*Dialogus de ludo globi*) einzuordnen ist, so könnte diese Schrift als erste intellektuelle Auseinandersetzung mit dem Fußball angesehen werden.

Entstanden ist das Globusspiel im Gespräch mit *Johannes*, Herzog von Bayern, und *Albrecht IV.* von München<sup>54</sup>, die während des Gesprächs etwas über 15 Jahre alt waren. Das Kugelspiel<sup>55</sup> besteht aus einer gekrümmten Oberfläche mit neun Kreisen und einer Mitte, gleichsam dem zehnten Kreis im Zentrum, die Gott darstellt, der alles in sich schließt und zusammenhält. Die Kugel bewegt sich im Kreis. Mit Hilfe dieses Kugelspiels entwickelt *Nicolaus* eine Theorie über das Universum und über die Stellung des Menschen in ihm. Insofern die Kugel vollkommen zu denken ist, ist sie für *Nicolaus* das Abbild des Geheimnisses der Vollkommenheit Gottes. Aber die Kugel hat auch eine kleine 'Delle' als Zeichen irdischer Unvollkommenheit. Wir haben es also auch in diesem Spiel mit dem bekannten 'Zusammenfall der Gegensätze (*coincidentia oppositorum*)'<sup>56</sup> zu tun: Vollkommenheit und Unvollkommenheit in der Gestalt der Kugel! Wenn wir also im Sinne von *Nicolaus* die Wahrheit beschreiben wollen, dann können wir dies in Form einer Kugel, eines Balles tun.

Vergleichen wir die beiden Phänomene Kugelspiel des *Nicolaus* und Fußballspiel, so können durchaus Ähnlichkeiten festgestellt werden, insofern beispielsweise jeweils ein umgrenztes 'Spielfeld' mit einer Kugel – einmal aus Holz und einmal i.d.R. aus Leder – vorhanden ist, wobei deren Bewegung durch Menschen beeinflusst wird, nicht jedoch eindeutig vorherbestimmbar ist. Unterschiede lassen sich z.B. insofern ermitteln, als der Mittelpunkt im Kugelspiel des *Nicolaus* den Endpunkt, der 'Mittelpunkt' des Fußballspielfeldes aber lediglich den Anstoßpunkt für bestimmte Situationen des Spiels darstellt. Diese Vergleiche mögen ausreichen, um konstatieren zu können: Im Fußball fallen das Dumme und das Philosophische, das Verrückte und das Normale zusammen. Die fußballkritischen Einwände werden damit als treffend anerkannt, aber sie beinhalten lediglich die eine Seite der Erkenntnis, die im Fußball in eins fallen. Den Unsinn dieses Spiels müssen wir im Hinterkopf behalten, wenn wir im Folgenden – wie es der Gesprächspartner des *Nicolaus*, *Johannes*, nahelegt – das Fußballspiel als „Spiegelung ho-

für die heutige Zeit didaktisch fruchtbar gemacht worden. Vgl. zum Ganzen auch: *Rainer Oberthür*, „...andere Fächer erklärt ja der Lehrer, Religion erklären wir Kinder selbst!“. Erfahrungen mit einer Didaktik der Aneignung im Religionsunterricht, in: Matthias Bahr / Ulrich Kropač / Mirjam Schambeck (Hg.), *Subjektwerdung und religiöses Lernen. Für eine Religionspädagogik, die den Menschen ernst nimmt* (FS Georg Hilger), München 2005, 203-217, insb. 209-211.

<sup>53</sup> Nach *Rainer A. Müller*, Fußballspiel in der Frühen Neuzeit. Soziokulturelle Voraussetzungen und sportliche Spezifika, in: Herzog 2002 [Anm. 7], 47-66, 62f. wird die italienische Variante des Fußballspiels (*Calcio*) 1470 in Florenz in einem Gedicht erstmals erwähnt.

<sup>54</sup> Vgl. Gespräch über das Globusspiel (*Dialogus de ludo globi*), übersetzt und mit Anmerkungen versehen von Gerda von Bredow, in: *Nicolaus von Kues*, Philosophisch-theologische Werke, Bd. 3, Hamburg 2002, 145 und 156.

<sup>55</sup> Vgl. zum Folgenden *Karl-Hermann Kandler*, *Nicolaus von Kues. Denker zwischen Mittelalter und Neuzeit*, Göttingen 1995, 73.

<sup>56</sup> Vgl. dazu besonders: *Die belehrte Unwissenheit (De docta ignorantia)*, übersetzt und mit Anmerkungen versehen von Paul Wilpert und Hans Gerhard Senger, in: *Nicolaus von Kues*, Philosophisch-theologische Werke, Bd. 1, Hamburg 2002, I, n. 4, n. 10, n. 11 und *Stallmach* 1979 [Anm. 50].

her Gedanken (speculationis figuratio)<sup>57</sup> betrachten. Wir verwenden also das Fußballspiel als Spiegel, als Spiegel für den Religionsunterricht. Dieser Spiegel fungiert – ähnlich wie es *Nicolaus* nahe legt – nicht lediglich als Ausgangspunkt für eine spekulative Theorie, sondern dient dem Aufspüren von Wegen, die zu einer umfassenderen Sicht, zu einem besseren Verstehen führen können.<sup>58</sup> Was aber sind die Spezifika dieses so ermittelten Spiegels?

### 1.5 Spezifika des Spiegels 'Fußballspiel'

#### 1.5.1 Spiegel: Eine physikalische Metapher

Wir alle sehen i.d.R. mehrmals am Tag in einen Spiegel. Darin reflektiert sich unser Spiegelbild. Spiegel als physikalische Metapher bedeutet also in der Grundbedeutung des Wortes „reflektieren“: „Licht – oder Schallwellen zurückwerfen“<sup>59</sup>. Der Wechselbezug zwischen Gegenstand und Phänomen des Reflexionsvorgangs findet hier in einer angenommenen zeitlichen (nacheinander) und räumlichen Struktur (Einfallswinkel des Lichts bzw. Schalls) als Bewegung (Wellen) statt, die aber statisch fixiert gedacht wird, indem sie nämlich an eine Licht- bzw. Schallquelle gebunden ist. Übertragen wir diese Erkenntnis auf unseren Zusammenhang, dann könnte es sein, dass ein Fußballer in den Spiegel schaut und vielleicht seine unzulängliche Figur sieht. Daraus lässt sich allerdings kein Erkenntnisgewinn für unsere Fragestellung ableiten, weshalb wir zur zweiten Bedeutung übergehen.

#### 1.5.2 Spiegeln: Eine Bewegungsmetapher

Spiegeln ist eine Methode, die in der Psychologie entwickelt wurde. Anstelle eines tatsächlichen Spiegels ahmt ein Mensch das Verhalten, die Sprache usw. eines anderen Menschen nach. Wird diese Methode auf unsere Fragestellung übertragen, so wird die Figur eines Beobachters eingeführt, was für den religionspädagogischen Diskurs von weitreichender Bedeutung ist. Diese Beobachterperspektive bleibt auch dann erhalten, wenn man nur von einer Person ausgeht. In diesem Fall bedeutet reflektieren (lat.: reflectere) „umwenden, sich zurückbeugen“<sup>60</sup>. 'Reflektieren' ist hier als Bewegung eines Subjektes zu verstehen, das sich 'zurückbeugt'. In Unterscheidung zur oben beschriebenen fixierten Licht- bzw. Schallquelle ist die Position des Beobachtenden nicht statisch, sondern enthält auch im Innehalten des 'Sich-zurück-Beugens' auf den Gegenstand der Reflexion eine Bewegung. Diese 'Rückwendung' des Betrachtenden auf etwas kann sowohl zeitlich zurückliegend als auch räumlich (hinter dem Rücken) verstanden werden. Beim Fußball könnten hier die Schilderungen der Spieler angeführt werden, die das mit mehr oder weniger Erfolg in Worte zu fassen versuchen, was sie zuvor (nicht) vollbracht haben.

#### 1.5.3 Spiegelung: Eine mentale Metapher

Eine Spiegelung in der von *Cusanus* verwendeten Weise ist eine bildliche Darstellung tiefdringender Betrachtung. Einschlägig ist hier also die Verwendung von 'reflektieren'

<sup>57</sup> *Nikolaus von Kues* 2002, I, n. 1.

<sup>58</sup> Vgl. ebd., I, n. 7, 2-3.

<sup>59</sup> *Friedrich Kluge*, Etymologisches Wörterbuch der deutschen Sprache, Berlin u.a. <sup>21</sup>1995, 674.

<sup>60</sup> Ebd.

als „Nach-Denken“<sup>61</sup>. Es kann in einer mentalen Wendung die Bewegung des ‘Nach-Denkens’ „in das reflektierende Subjekt hineinverlagert“<sup>62</sup> werden. Damit kann im Kontext der Religionspädagogik von einem reflektierenden Subjekt gesprochen werden, das sich zur religionspädagogischen Praxis, die hinter ihm liegt, zurückwendet und ihr im Denken nachgeht. So kommen wir zu einem Verständnis von „Reflexion als Denkbewegung“, welche in einem „zirkulären Erkenntnisvorgang den Gegenstand der Beobachtung begreift und in bzw. durch diesen Vorgang das eigene Beobachten und sich selbst begreift.“<sup>63</sup>

Wie wird nun im Folgenden der ‘Fußballspiegel’ verwendet? Ausgehend vom Fußballspiel, dem Spielgerät, dem Spielort usw. wendet sich die Gedankenführung der religionsunterrichtlichen Praxis zu. Anhand des Fußballspiels werden Darlegungen über die Religionsdidaktik veranlasst. Dabei betrachte ich solche Aspekte, deren Vergleich mit Fußball nützliche, vielleicht neue Einsichten versprechen könnten.

## 2. Man schaue in den Spiegel und auf...

### 2.1 ... das Spielgerät: Umgang mit dem Ball?

Ein mit Luft gefüllter Ball ist das Spielgerät. Wer es schon einmal ausprobiert hat, wird es bestätigen können: Das Führen eines Balles mit dem Fuß ist ungleich schwieriger als das Fangen und Werfen eines Balles mit der Hand. Wir kommen also zu der Einsicht, dass es eine Kunst ist, (gut) Fußball zu spielen. Reden Zuschauer über Fußball, könnte man meinen, dass diese Einsicht nicht (mehr) präsent ist.

Wenn man manche Eltern, Politiker und andere Personen über Religionsunterricht reden hört, beschleicht mich so manches Mal der Eindruck, dass es diesen Personen (noch) nicht bewusst ist, welche Kunst es ist, (gut) zu unterrichten, gleichgültig ob es sich um Religion oder ein anderes Fach handelt.

### 2.2 ... den Spielort: Heim- oder Auswärtsspiel?

Beinahe jeder Mensch auf der Welt dürfte von Fußball gehört haben. In einer globalisierten Welt ist Fußball vielleicht das letzte Ereignis, das von allen Menschen verstanden werden kann. Darauf deutet auch die umgangssprachlich weit verbreitete Fußballmetaphorik hin (Flächen werden in Fußballfeldern angegeben usw.), welche eine allgemeine Kenntnis der international festgelegten Regeln voraussetzt. Ob Arbeiter oder Intellektuelle, ob Deutsche oder Afrikaner, Fußball kann man spielen, anschauen, darüber (mit Händen und Füßen) reden.

Religionen sind auch weltumspannend vorhanden, aber mit unterschiedlichen Inhalten. Fast überall haben wir es heute mit unterschiedlichen Religionen zu tun. Irgendwann und von irgendwem hörten Schüler/innen etwas von Religion, von Gott usw. – oder auch nicht. Die Beziehung zwischen der Religionslehrkraft und den Schüler/innen beginnt also schon lange, bevor sie sich zum ersten Mal im Religionsunterricht begegnen.

<sup>61</sup> Ebd.

<sup>62</sup> Johannes Wildt, Reflexives Lernen in der Lehrerbildung – ein Mehrebenenmodell in hochschuldidaktischer Perspektive, in: Andrea Obolenski / Hilbert Meyer (Hg.), Forschendes Lernen. Theorie und Praxis einer professionellen LehrerInnenbildung, Bad Heilbrunn 2003, 71-84, 72.

<sup>63</sup> Ebd., 72f.

Ist das vorherrschende Verhältnis den Religionen und Konfessionen gegenüber besonders eng, neutral oder distanziert? Wie steht es um den Religionsunterricht in der öffentlichen Schule? Vergleicht man einen solchen Unterricht mit innerkirchlich abgehaltener Katechese, kann man leicht zu der Einschätzung kommen, dass es sich beim heute in unserer bundesrepublikanischen Gesellschaft zu verantwortenden Religionsunterricht – theologisch betrachtet – um ein *‘Auswärtsspiel’* handelt. Und jede/r weiß: Auswärtsspiele sind in der Regel schwerer zu bestreiten als Heimspiele.

### 2.3 ... die Zieldimension: der Ball muss ins Netz

Das Ziel eines Fußballspiels ist der Sieg, der dann erreicht wird, wenn die eigene Mannschaft regelgerecht mehr Tore als die gegnerische erzielt. Dieses Ziel ist klar und es scheint auch einfach auf den schulischen Religionsunterricht übertragbar zu sein: Das Runde – in diesem Fall das Wissen – muss ins Eckige – also in die Köpfe der Lernenden. Abzulesen ist der Erfolg bzw. Misserfolg dieses Tuns an den Noten. Doch kann religiöses Wissen wirklich (alleiniges) Ziel des Religionsunterrichts sein – oder ist es nicht ebenso wichtig, die Lebensbedeutsamkeit dieses Wissens zu eruieren?<sup>64</sup>

Beim Fußballspiel ist die Interaktion auf dem Spielfeld einerseits durch relativ stabile Handlungsorientierungen und -normen (Spielziel und -regeln) gekennzeichnet, doch andererseits ist eine hohe Variation der Anforderungen in der jeweiligen Situation erforderlich. Ein automatisiertes Bewegungsverhalten oder Befolgen von Anweisungen ist nicht ausreichend, da erst ein autonom entscheidendes Individuum, das situationsspezifisch agiert, den Ausschlag zum Erfolg gibt. Spielwitz, gelungene Pässe sind also gefragt. Erst dann gestaltet sich ein Spiel schön. Ist es in Bildungsprozessen nicht ähnlich? Wenn nur auf Effizienz geschaut wird, verliert man die Freude am Religionsunterricht.

### 2.4 ... die Zeit und das Spielgeschehen: Wer oder was bestimmt die Dramaturgie des Spiels?

Ein Fußballspiel dauert 90 Minuten, so lautet eine Fußballerweisheit, das sind zwei Halbzeiten à 45 Minuten, also zwei Schulstunden. Doch trotz Nachspielzeit beträgt die effektive Spielzeit lediglich ca. 35 Minuten.<sup>65</sup> Pausen und Durststrecken gehören dazu. Lange passiert nichts und plötzlich kommt der finale Pass. Unvorhersehbar Neues ereignet sich. Obwohl also der zeitliche und räumliche Rahmen vergleichbar ist, können Ablauf, Spielzüge, Torfolgen, Sieg oder Niederlage usw. nicht aus den Spielregeln, der Mannschaftsaufstellung, der Stärke der aufeinandertreffenden Mannschaften oder den Platzverhältnissen vorherbestimmt werden. Dem Spiel wohnt also eine Eigendynamik inne, die den Spannungsbogen vorgibt, mit ungewissem Ausgang, oftmals bis zur letzten Sekunde. „Fußball spiegelt seinen Anhängern also keine Zelebration des Harmonischen vor“<sup>66</sup>, sondern lebt von dem Kitzel, die Differenz zwischen dem zu Erwartenden und dem Gelingen immer wieder auszuhalten.

<sup>64</sup> Vgl. z.B. Anton A. Bucher, Religionsunterricht zwischen Lernfach und Lebenshilfe. Eine empirische Untersuchung zum katholischen Religionsunterricht in der Bundesrepublik Deutschland, Stuttgart u. a. 2000.

<sup>65</sup> Michael Schaffrath, Kein Spiel dauert 90 Minuten. Zeitlupen und andere Perspektiven im Sportfernsehen. Quantitative und qualitative Einschätzungen, in: Werner Faulstich / Christian Steininger, Zeit in den Medien – Medien in der Zeit, München 2002, 95-110.

<sup>66</sup> Schümer 1998 [Anm. 16], 255.

Wechseln wir vom Fußball zu Unterricht. I.d.R. ist die Dramaturgie in Form von Gliederungsschemata klar vorgegeben.<sup>67</sup> In Variationen wird das Grundmuster 'Einleitung – Hauptteil – Schluss' durchgespielt, um Lehrenden wie Schüler/innen den methodischen Ablauf des Unterrichtsprozesses einsichtig zu machen. Fatal wäre, wenn dieses Schema, das lediglich einen formalen Rahmen absteckt, mit inhaltlichen Vorgaben gleichgesetzt bzw. verwechselt würde. Schüler/innen erarbeiten vorgegebene Inhalte, interpretieren Texte mit vorgegebenem Sinn usw. Neues – unvorhergesehene Fragen, Einwände, Zustimmungen der Schüler/innen – wird nicht erwartet. Im Fußball ist dies anders. Selbst ein einziger Spieler kann den Ausgang mitbestimmen, denn lässt man den Ball rollen, ist vieles möglich, aber nichts ist sicher. Also Spannung bis zum Schluss. In welchem Unterricht wird dies zumindest angestrebt? Am ehesten im Unterricht, der nach dem Elementarisierungsmodell gestaltet wird.<sup>68</sup> Wesentlich ist hier nämlich die Suche nach der Bedeutung des Inhalts für mich, für die (anderen) Schüler/innen, für die Glaubensgemeinschaft, und zwar im Unterrichtsgeschehen selbst. Was von der Sache her gewinnt für die Subjekte so an Bedeutung, dass es als glaubwürdig und zuverlässig angesehen wird? Leuchtet das, was gesagt und getan wird, als tragfähig ein oder auch nicht? Um diese Wahrheiten sollen die Schüler/innen streiten und zugleich Anerkennung gegenüber anderen Standpunkten einüben. Damit ist ein Ziel im Blick, das *Offenheit* nicht aus-, sondern *erschließt*.

## 2.5 ... die Akteure und auf ...

### 2.5.1 ... das Gewicht des Trainers: Macht Übung den Meister?

Ein Trainer ist für das Erreichen der sportlichen Ziele zuständig. Dazu sind eine gute körperliche Verfassung und Leistungsfähigkeit der Spieler unerlässlich. Deshalb entwickelt und leitet er Übungseinheiten bezüglich Kondition, Spielzügen, Standardsituationen usw. Jedes Training erfordert Anstrengungen. Es ist wichtig, dass der Trainer das richtige Maß findet. Er soll weder zu wenig noch zu viel trainieren. Im letzteren Fall gilt er als Schleifer.

Auch im Religionsunterricht sind Anstrengungen – intellektueller und evtl. auch existenzieller Art – notwendig. Geschieht dies nicht, verkommt er zu einem unverbindlichen Austausch belangloser Meinungen (Stichwort: 'Laberfach').<sup>69</sup>

### 2.5.2 ... die Funktion des Schiedsrichters: Garant der Einhaltung fairer Spielregeln

Ohne Schiedsrichter macht Fußball keinen Sinn. Regeln bestimmen das Spiel, welche lediglich ein begrenztes Repertoire an Bewegungen zulassen, wenn ein Übertreten der

<sup>67</sup> Vgl. *Matthias Bahr*, Religionsunterricht planen und gestalten, in: Georg Hilger / Stephan Leimgruber / Hans-Georg Ziebertz, Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf, München 2001, 489-524, 510ff. und *Fritz Weidmann*, Artikulation des Religionsunterrichts, in: ders. (Hg.), Didaktik des Religionsunterrichts. Ein Leitfaden, Donauwörth <sup>8</sup>2002, 299-312.

<sup>68</sup> Vgl. zum Folgenden a. *Manfred Riegger*, Planung und Gestaltung des Religionsunterrichts konkret. Elementarisierung umgesetzt anhand der Gleichniserzählung vom barmherzigen Vater und seinen zwei Söhnen für die 3. und 7. Jahrgangsstufe, Donauwörth 2005, 10f.

<sup>69</sup> Vgl. beispielsweise die Auseinandersetzung um den Film 'Rhythm is it!' in: Heft 1 der Zeitschrift 'Die Deutsche Schule', Jg. 98 (2006): *Michael Felten*, Spaß an der Ernsthaftigkeit. 'Rhythm is it!' und die neue Sehnsucht nach Pädagogik, 100-103 und *Dieter Weiland*, 'Pädagogik' ist mehr als Disziplin! Eine Antwort auf Michael Felten's 'neue Sehnsucht nach Pädagogik', 104-106.

Regeln geahndet wird. So ist beispielsweise ein Ausweichen auf Ausdauerleistungen ('Umwege zum Tor') aufgrund der durch Regeln vorgegebenen Spielfeldgröße nur in sehr begrenztem Umfang möglich. Für die Einhaltung der Spielregeln ist der Schiedsrichter zuständig. Zuwiderhandlungen werden unterschiedlich geahndet. Der Schiedsrichter muss dafür sorgen, dass sich niemand am Ende des Spiels benachteiligt fühlt. Damit muss er sich immer neutral verhalten. Bevorzugt er den Einen oder die Andere, so bringt ihm das die bekannten Beschimpfungen ('Schieber') und ggf. Klagen ein. Ein guter Schiedsrichter beweist Autorität und Durchsetzungsvermögen.

Auch während des Unterrichts gibt es zuweilen regelwidriges Schülerverhalten. Weil mündliche Ermahnungen von einigen Schüler/innen kaum wahrgenommen werden, übernehmen manche Lehrkräfte die gelbe Karte aus dem Fußballspiel als sichtbares Zeichen der Verwarnung. Die rote Karte im Fußball als Zeichen für einen Verweis vom Spielfeld wird im Schulsystem nach wie vor i.d.R. mit Formblättern erledigt (z.B. zeitlich befristeter Schulausschluss). Doch gute Lehrkräfte, die bei den Schüler/innen Autorität und Durchsetzungsvermögen genießen, benötigen solche Maßnahmen sehr selten. Betrachtet man die Leistungsbeurteilung im Allgemeinen und die Notengebung im Besonderen, so kann man kaum von der Hand weisen, dass die Lehrkraft von der Gesellschaft eine Art Schiedsrichterfunktion zugewiesen bekommt, die über die zukünftigen Chancen der Schüler/innen in der Gesellschaft entscheiden kann. In der Schulpädagogik werden die mit dieser Aufgabe verbundenen Funktionen der Notenvergabe begrifflich als Disziplinierungs-, Sozialisierungs-, Klassifizierungs-, Selektions- und Zuteilungsfunktion bezeichnet.

### 2.5.3 Zwischenbilanz: Lehrkraft – Trainer oder Schiedsrichter?

Sind die Aufgaben einer Lehrkraft stärker mit denen eines Trainers oder stärker mit denen eines Schiedsrichters vergleichbar? Ich meine, dass manche Schwierigkeiten, denen sich Lehrkräfte in der Schule ausgesetzt sehen, verständlicher werden, wenn man annimmt, dass die Lehrkraft eine Doppelrolle einnimmt: Sie ist Trainer und Schiedsrichter in einer Person. Liege ich mit dieser Einschätzung richtig, so wäre danach zu fragen, wie das Verhältnis beider Rollen, die sich z.T. in den Erwartungen widersprechen, gestaltet ist.

Wir können uns diesbezüglich fragen: Versteht sich eine Lehrkraft mehr als Trainer oder mehr als Schiedsrichter? In welchen Situationen erfüllt die Lehrkraft eher Aufgaben eines Trainers, in welchen eher Aufgaben eines Schiedsrichters? Da die Aufgaben eines Schiedsrichters i.d.R. eher unangenehm sein dürften, könnte ein Blick auf einen weltweit populären Schiedsrichter lohnend sein: *Pierluigi Collina*.

Ein Spiel leiten, Regelverstöße ahnden und schwierige, wichtige Entscheidungen (Elfmeter, Abseits, Foul ...) treffen, mit denen er sich den Ärger der Zuschauer/innen auf den Rängen und die Wut bei einer Niederlage zuzieht: Dies sind Aufgaben eines Schiedsrichters, mit denen er sich in den Dienst derer stellt, die tatsächlich Fußball ausüben. Die Rolle scheint eindeutig festgelegt. Doch betrachten wir eine Szene aus dem WM-Finale 2002 in Japan. Das Trikot des brasilianischen Spielers *Edmilson* ist zerrissen. *Collina* bittet ihn, es zu wechseln.

„Vom Spielfeldrand wird ihm ein neues gereicht, er zieht das zerrissene aus, und nun beginnt ein merkwürdiger ‘Armtanz’ in dem Versuch, dieses Trikot überzuziehen. Denn es ‘verknötet’ sich, und aus dem Trikotwechsel wird mehr und mehr ein lustig anzusehender Kampf. Ein Versuch, zwei Versuche, nichts zu machen. Das Trikot denkt gar nicht daran, sich zähmen zu lassen, trotz der helfenden Hände einiger Mitspieler. Dann endlich schlüpft der Kopf des Spielers triumphierend durch den Kragen. Ein erleichtertes ‘Oh’ geht durchs Publikum, das sogleich in allgemeines Gelächter umschlägt; Edmilson hat das Trikot an, aber links herum. Wieder einige unsichere Momente, dann endlich steht der Spieler korrekt gekleidet auf dem Feld. Wohlwollender Applaus von den Rängen belohnt ihn, als habe er gerade einen spektakulären Fallrückzieher in den Maschen versenkt. Das Finale kann weitergehen.“<sup>70</sup>

Warum zitiere ich diese kleine Anekdote? Hätte *Collina* nämlich die Regeln buchstabengetreu angewendet, hätte der Spieler das Spielfeld verlassen müssen, um dann mit dem angezogenen neuen Trikot wieder ins Geschehen eingreifen zu können. Aber dadurch wäre seine Mannschaft bestraft und der Geist des Fairplay verraten worden. Zudem hätte eine allzu pingelige Regelauslegung die angenehme Atmosphäre zerstört. Dieses anschauliche Beispiel illustriert: *Collina* interpretiert dieses enge Rollenkorsett eines Schiedsrichters. Auf den schulischen Kontext übertragen können dabei die Grenzen des Rollenkonzeptes<sup>71</sup> deutlich und Weiterführungen expliziert werden.

2.5.4 ... die Bedeutung der ‘Mannschaft’: zusammen gegeneinander oder gemeinsam gegen andere?

Kein Mensch findet es auf Dauer vergnüglich, alleine mit einem Ball zu jonglieren. Eine Mannschaft muss gegen eine andere spielen, um sich messen zu können. Damit wird deutlich: Fußball verkörpert Wettbewerb und ein bestimmtes – von manchen als männlich kritisiertes – gesellschaftliches Lebensgefühl. Es ist nicht nur Spiel um seiner selbst willen, es ist Sport, d.h. Wettkampf. Anschaulich erlebbar wird somit u.a.:<sup>72</sup>

- auch unbedeutende Personen können berühmt werden;
- Anstrengung lohnt sich, Talent ist nicht alles;
- Cleverness und Schlitzohrigkeit führen zum Sieg, wenn sie mit Bedacht, mit Regeln und Grenzen ausgeführt werden;
- Zusammenarbeit und Teamgeist kann mangelnde Klasse wettmachen, solange TEAM nicht mit „Toll, ein Anderer macht’s“ übersetzt wird.

Gerade letzteres scheint eine Faszination auszulösen, denn die Entwicklung von einem „Haufen zur Mannschaft“<sup>73</sup> wird immer wieder unter die Lupe genommen.

Auch im Religionsunterricht kann Konkurrenz Freude machen, das sollte man nicht vergessen. Erst durch die Unterschiede zu den Anderen werden wir uns unserer Individualität bewusst. Gefragt werden kann jedoch nicht nur, ob dieses Verständnis dem Leben im Allgemeinen dienlich ist, sondern welche ‘Sport-Spiel-Spannungs-Aspekte’ für den Unterricht förderlich und welche hemmend wirken. Da es während des Religions-

<sup>70</sup> Pierluigi Collina, *Meine Regeln des Spiels. Was mich Fußball über das Leben lehrte*, München 2006, 45f.

<sup>71</sup> Vgl. z.B. *Manfred Sader*, *Psychologie der Gruppe*, Weinheim <sup>3</sup>1996, 80ff.

<sup>72</sup> Vgl. zum Folgenden: *Hartmut Rupp*, *Heilige Räume und Sportstadien*, in: *Kontakt (Informationen zum Religionsunterricht im Bistum Augsburg)* 2/2005, 18-22, 22.

<sup>73</sup> *Christoph Biermann / Ulrich Fuchs*, *Der Ball ist rund, damit das Spiel die Richtung ändern kann. Wie moderner Fußball funktioniert*, Köln 1999, 42.

unterrichts keine Ersatzbank gibt und nur in Ausnahmefällen zwei Klassen gegeneinander antreten, muss der Wettbewerbscharakter anders als im Fußballspiel ausgetragen werden. Zieht man Noten als Gradmesser heran, so kann der Konkurrenzdruck innerhalb einer Klasse enorm erhöht werden, wenn als Maßstab die *Gaußsche* Normalverteilung zugrundegelegt wird. Denn wenn es nur eine begrenzte Anzahl an 'Einsen' in einer Klasse geben darf, erhöht sich die Auseinandersetzung um diese und der Druck innerhalb einer Klasse steigert sich. Der Blick auf das, was innerhalb der gesamten Altersstufe erreicht wird und worin Auseinandersetzungen qualitativer Art notwendig sind, kann zunehmend irrelevant werden.

### 2.5.5 ... die Beteiligung der Zuschauer: Verstärkung durch den zwölften Mann

Die an der Veranstaltung beteiligten Akteure sind nicht nur die Spieler auf dem Platz, der Schiedsrichter oder der Trainer, denn auch die Zuschauer sind am Geschehen beteiligt. Die Darbietung auf dem Platz erfährt vielfältige „Begleitung durch Sprechchöre, rhythmisches Klatschen und Schlachtengesänge der Fans sowie anspruchsvolle choreographische Inszenierungen, die ambitionierte Fangruppen mit den Zuschauermassen eigens einstudieren.“<sup>74</sup> Weitgehend einig ist man sich darüber, dass solche zum Ausdruck gebrachte Unterstützung sich positiv auf das Spielgeschehen auswirken kann.

Dem Religionsunterricht wohnen zwar in den seltensten Fällen Zuschauer bei, doch scheint es mir ausgesprochen wichtig, dass in der Öffentlichkeit über denselben geredet wird, und zwar im Sinne von unterstützenden Schlachtengesängen. Ferner sollen sich die Eltern für den Religionsunterricht interessieren, der Pfarrer in der Schule präsent sein, der Bischof hinter den Religionslehrkräften stehen usw.

## 2.6 ... die Medien und auf ...

### 2.6.1 ... den Einfluss des Replay oder: Strittige Situationen noch einmal in Zeitlupe ansehen?

Selbst in einem Fußballspiel mitzumachen statt vor dem häuslichen Fernseher eines anzusehen – auf dem Sofa mit Bier und Chips – hat einen wesentlichen Nachteil: Live lassen sich die strittigen, möglicherweise spielentscheidenden Situationen nicht noch einmal in Zeitlupe ansehen.

*Beispiel:* Religionsunterricht in der Klasse 2c. Vor Ostern erzählt die Lehrerin, was Jesus am Abend vor seinem Tod getan hat. Jesus hat zu Gott, seinem Vater gebetet. Er hat auch zusammen mit seinen Jüngern gegessen. Einige Schüler/innen überlegen daraufhin, was die Jünger wohl beim letzten Abendmahl gegessen haben, andere Schüler/innen versuchen dies zu beantworten. Plötzlich sagt ein Schüler zur Lehrkraft gewendet: „Ich stelle mir Gott immer durchsichtig vor. Jesus ist doch der Sohn von Gott. Wie konnte er dann essen?“ Die Lehrkraft ist überrascht, schaut fragend, wechselt schließlich das Thema. Daraufhin verstummt der Schüler für längere Zeit.

In solchen Situationen wäre es günstig, einfach zurückspulen zu können, in Zeitlupe sich die Situation noch einmal zu vergegenwärtigen, um dann angemessen reagieren zu können. Doch dies ist live nicht möglich.

In einer anderen Hinsicht sind diejenigen, die direkt ins Unterrichtsgeschehen eingreifen, im Vergleich zu den Fußballzuschauern auf dem Sofa im Vorteil: Im Unterricht ist

<sup>74</sup> Herzog 2002 [Anm. 8], 42.

man nicht so sehr auf die Technik des Fernsehens angewiesen, da die 'Spieler', d.h. die Schüler/innen, gefragt werden können: Man kann auch ohne aufwändige Geräte zurückspulen und den Blick auf den bisherigen Verlauf richten. Wann immer man Zweifel hat, ob beispielsweise bestimmte Inhalte von den Schüler/innen verstanden wurden, kann man als Lehrkraft direkt nachfragen.

*Beispiel:* Eine Lehrerin erarbeitete mit den Schüler/innen einer fünften Klasse, wie die Menschen zur Zeit Jesu lebten (Essen, kein Strom usw.). Als Vertiefung sollten die Schüler/innen aufschreiben, was Jesus als 12-Jähriger an einem Tag zu machen hatte. Alle Schüler/innen begannen zu schreiben. Bis auf einen Schüler. Die Lehrerin geht zu ihm hin und fragt: „Warum schreibst du nicht?“ Der Schüler antwortet: „Weil es eine dumme Aufgabe ist!“ – Die Lehrerin überlegt, ob der Schüler wohl die Aufgabe nicht verstanden hat oder ob er sie gar provozieren möchte. Sie fragt dann: „Warum ist es eine dumme Aufgabe?“ Prompt kommt die Antwort: „Jesus kann doch zaubern, da muss er nichts arbeiten!“

Wieder erhebt sich die Frage: Wie soll die Lehrkraft jetzt reagieren? Zeitlupe gibt es nicht – höchstens zu Ausbildungszwecken.

### 2.6.2 ... das Video in der Ausbildung oder: Wie Deo?

Videoaufzeichnungen können Bilder früherer Spiele einer gegnerischen Mannschaft liefern. Im Voraus kann man deren Stärken, deren Schwächen usw. analysieren. Man kann sich auf die Ernstsituation vorbereiten, man kann gelungene Situationen antizipieren.

Vor allem Studierende in den ersten Semestern fragen noch ziemlich ungeniert. Z.B.: „Wie gestaltet man schönen Religionsunterricht? Woran merkt man, wenn Religionsunterricht gelungen ist?“

Nachdem man viele, viele Bücher über Theorien eines guten (Religions)Unterrichts studiert hat, indem man sich beispielsweise intensiv mit den entwicklungspsychologisch beschriebenen 'Eigenschaften' von Schüler/innen beschäftigte, beschließt man, Videoaufzeichnungen über Religionsunterricht anzusehen. Nach all dem trockenen Erarbeiten und dem mehr oder weniger staubigen Diskutieren haben sie etwas seltsam Erfrischendes (wie Deo).

Aus übergeordneter Perspektive (wie Deo=Gott?) sehen und hören, was im Religionsunterricht wirklich geschah, was Schüler/innen und Lehrkräfte taten, ändert schlagartig die Sichtweise. Mit eigenen Augen und Ohren sehen und hören verändert die Wahrnehmung: Forscher/innen stellen fest, dass Lehrkräfte in erster Linie Können/Kompetenzen im Umgang mit Schüler/innen, Inhalt usw. benötigen.<sup>75</sup> Unterrichten sei eine (zu erlernende) Kunst, die sowohl wissenschaftlich als auch pragmatisch reflexiv zu erlernen wäre. Doch wie ist eine gelungene Verbindung von pragmatischer und wissenschaftlicher Reflexion zu gestalten? Mehr Praktika? Mehr forschendes Lernen? Wie ist religionsunterrichtliche Praxis auf Wissenschaft zu beziehen? Fragen über Fragen.

<sup>75</sup> Vgl. u.a. Hans Mendl / Stefan Heil / Hans-Georg Ziebertz, Das Habituskonzept: Ein Diagnoseinstrument zur Berufsreflexion, in: KBl 130 (5/2005) 325-331.

### 2.6.3 ... die Bedeutung der fußballspezifischen Kunstform der Fußballreportage: mit Worten Gefühle erzeugen

Die Liveübertragung in Fernsehen und Radio ist vielleicht die letzte große Kunstform, in der heute die freie Oratio gepflegt wird. Im Unterschied zu einem normierten Geleiere kann man in der Reportage mit Worten Gefühle erzeugen,<sup>76</sup> wie dies beispielsweise *Günther Koch*<sup>77</sup> gekonnt praktiziert. Fußball liefert nicht lediglich objektive Berichte, sondern vermittelt „Nestwärme in einer kalten Zeit“.<sup>78</sup> Durch die prospektive und retrospektive Reportage in Zeitungen und Illustrierten wird Fußball vollends zum gesellschaftlichen Ereignis. Fußball scheint verödete Bereiche des Lebens eines Großteils der Bevölkerung für Momente zu berühren, denn wo sonst ist es heute erlaubt, öffentlich so ungeniert mitleiden und mitjubeln zu dürfen. „Fußball sprengt für Momente das eiserne Gehäuse der Existenz und überschreitet die Sperrrennen des Gefühls.“<sup>79</sup>

Auf diesem Hintergrund sei hier die Frage aufgeworfen: Benötigen wir im Religionsunterricht nicht auch solche Lehr- und Lernformen, welche Ausdruckshandlungen ermöglichen, zumindest probeweise, damit nicht lediglich ein distanziertes Zur-Kennntnis-Nehmen von religiösem Wissen, sondern auch ein Mit-Erleben ermöglicht wird (Stichwort: performativer Religionsunterricht)?

### 3. Schluss

Ein Aufsatz ist immer Einwegkommunikation. Doch daran anschließend könnte man in Diskussionen über einen schönen Religionsunterricht eintreten. Damit ein solcher Diskurs mit möglichst vielen Menschen geführt werden kann, sehe ich Fußballspiel im Sinne des hier entworfenen Spiegels als durchaus zweckdienlich an. Denn Fußball ist ein Spiel ums Ganze, auch wenn es immer noch ein Spiel bleibt.

<sup>76</sup> Vgl. dazu a. *Matías Martínez*, Nach dem Spiel ist vor dem Spiel. Erzähltheoretische Bemerkungen zur Fußballberichterstattung, in: ders. (Hg.), *Warum Fußball? Kulturwissenschaftliche Beschreibungen eines Sports*, Bielefeld 2002, 71-85.

<sup>77</sup> *Günther Koch*, *Der Ball spricht*, Frankfurt/M. 2005.

<sup>78</sup> *Schümer* 1998 [Anm. 16], 137.

<sup>79</sup> *Ebd.*, 127.

Andreas Prokopf

## Die semiotische Dimension der Korrelation.

*Ergebnisse einer qualitativen Studie und religionspädagogischer Ausblick*

### 1. Ausgangssituation: Religiosität Jugendlicher

Die Diskussion um den Vorrang von Tradition bzw. Erfahrung in religionsdidaktischen Konzeptionen hat in den letzten Jahren eine Reihe von Entwürfen hervorgebracht, die der Korrelationsdidaktik verpflichtet sind. Letztere steht in der Kritik, weil in ihr das Verhältnis von Traditions- und Erfahrungsbezug nicht geklärt zu sein scheint.

Deshalb habe ich mir in meiner Studie zur Religiosität Jugendlicher<sup>1</sup> ein zweifaches Forschungsfeld abgesteckt:

- Auf der *empirischen Ebene* habe ich untersucht, wie Jugendliche Erfahrungen mit Religion sowie ihren persönlichen Glauben thematisieren.
- *Religionspädagogisch-konzeptionell* habe ich gefragt, ob das didaktische Prinzip der Korrelation gewinnbringend im Kontext heutigen Religionsunterrichts angewandt werden kann.

Die qualitativ-empirische Analyse (Grounded Theory) von Interviews mit Jugendlichen hat gezeigt, dass die Religiosität Jugendlicher sich sowohl aus substanziell-christlicher Tradition als auch aus individuellen Entwürfen speist. Dabei scheinen beide Elemente miteinander verwoben zu sein. Individuelle Ausgestaltung von religiösen Veranstaltungen (z.B. Gottesdiensten), Authentizität im Gespräch über religiöse Inhalte und biografische Verankerung sind entscheidende Merkmale. Dabei nutzen Jugendliche den traditionell generierten Zeichenvorrat an religiösen Ausdrucksmöglichkeiten. Ihre Erfahrungen mit Religion sind eng an Traditionen gebunden, darunter auch christliche. Diese Anbindung ist jedoch nicht linear-kausal zu sehen, sondern von einer gewissen Paradoxie gekennzeichnet: Das, was die Jugendlichen unter christlicher Tradition verstehen (Kirchgang, Gebet etc.), thematisieren sie oftmals als negative Größe. Diese negative Thematisierung ist notwendig, um herauszuarbeiten, wie sie selber glauben bzw. wie sie nicht glauben.

Negation von religiösen Traditionen dient Jugendlichen nicht als Diskreditierung von Religion allgemein, sondern als Mittel der argumentativen Freisetzung der im Unbestimmten belassenen eigenen Religiosität, hat also eine positive Funktion: Tradition dient als Generator individueller Religion, sie versprachlicht die weitgehend form- und gestaltlose persönliche Erfahrung. So sind es z.B. traditionelle Kirchenräume, in denen sich Jugendliche mit ihren Sorgen, Nöten und Fragen aufgehoben fühlen. Es ist das traditionelle, institutionelle Kirchen- und Gemeindebild, von dem sie sich abgrenzen und über das sie eine eigene Position zu entwickeln suchen. Es sind traditionelle Gottesbilder, die sie herausfordern, eigene Vorstellungen über Gott zu entwickeln.

In diesem Aufsatz werde ich diese religiöse Ausgangssituation Jugendlicher mit *Roland J. Campiche* als „Dualisierung“ beschreiben, die im Zeichenprozess beobachtet werden kann (Kap. 2). Im Hauptteil skizziere ich eine semiotisch-religionsdidaktische Methodo-

<sup>1</sup> *Andreas Prokopf, Religiosität Jugendlicher: zwischen Tradition und Konstruktion; eine qualitativ-empirische Studie auf den Spuren korrelativer Konzeptionen (Dissertation 2006) [http://opus.bibliothek.uni-wuerzburg.de/opus/volltexte/2006/1770/].*

logie, die dieser Situation gerecht zu werden versucht (Kap. 3), um mit einem kurzen korrelationsdidaktischen Ausblick zu schließen (Kap. 4).

## 2. Die „Dualisierung“ der Religion im Zeichenprozess

Die eingangs beschriebenen Ergebnisse meiner Untersuchung werden von einer auf über ein Jahrzehnt angelegten, gesamtschweizerischen Studie bestätigt, die *Roland J. Campiche* jüngst vorgelegt hat<sup>2</sup>. Er lehnt die „These der Koexistenz einer klar definierten, organisierten Religion und einer diffusen, sich jedem soziokulturellem Zugriff entziehenden individuellen Religiosität ab“<sup>3</sup>. Stattdessen kommt er nach ausgedehnten empirischen Untersuchungen zu dem Schluss, dass individuell-persönliche Formen von Religiosität, die oft mit einem universalistisch-allgemeinen Akzent ausgestattet sind, immer verflochten sind mit institutionell verankerten Formen von Religion. Diese Konstellation nennt er „die Dualisierung der Religion“<sup>4</sup>. Religion ist seiner Ansicht nach lediglich in dieser Doppelgestalt fassbar.

*Universal-individuelle Religion* bezieht sich nach *Campiche* z.B. auf die Anerkennung der Existenz einer „Höheren Macht“, die Auffassung von Religion als Privatsache, die Akzeptanz des Gebets als Ausdruck der Spiritualität des Einzelnen.<sup>5</sup> *Institutionelle Religion* hat es mit Gottesdienstbesuch, Bindung an eine religiöse Gemeinschaft und Widerstand gegen die Privatisierung von Religion zu tun.<sup>6</sup> Individualisierungstheoreme, die suggerieren, dass jede und jeder seine Religion quasi nach seinem Gusto entwirft, sind nach *Campiche* einseitig, weil sie lediglich individuelle (Neu)Interpretationen von Religion ins Auge fassen: Auch *Alfred Dubach* hält diese Sicht, die zu Polarisierungen führt („Lebenswelt Jugendlicher und kirchliche Tradition haben nichts mehr miteinander zu tun“), für einseitig. Man übersehe den „Habitus“<sup>7</sup>, in welchem religiöse Einstellungen und Beheimatungen eingewoben sind: Mit Bezug auf *Pierre Bourdieu* sieht *Dubach* den religiösen Habitus als Handlungs- und Haltungskonzept, das sich in allen Situationen durchhält, und zwar unterhalb der Bewusstseinssebene. In diesem Sinne liefern u.a. institutionelle Kirchen und sowie Traditionen etc. dem Individuum das ‘Material’, sich religiös zu artikulieren<sup>8</sup>, sie liefern die Zeichen, die gesellschaftlich verwendet werden. Diese sind zu lesen, wissenschaftlich ist das Aufgabe der Semiotik. Ein semiotisch-theologischer Blick eröffnet den Horizont, das ganze Universum als Zeichenkontext zu sehen, religiös betrachtet als „Symbol für Gottes Intentionen, indem es deren Konklusionen in lebendigen Realitäten ausarbeitet“<sup>9</sup>. So kann der gesamte Prozess der Evolution

<sup>2</sup> *Roland J. Campiche*, *Die zwei Gesichter der Religion. Faszination und Entzauberung*, Zürich 2004.

<sup>3</sup> Ebd., 39.

<sup>4</sup> Ebd., 38.

<sup>5</sup> Ebd., 41f.

<sup>6</sup> Ebd., 42.

<sup>7</sup> *Alfred Dubach*, *Unterschiedliche Mitgliedschaftstypen in den Volkskirchen*, in: ders., *Die zwei Gesichter der Religion. Faszination und Entzauberung*, Zürich 2004, 129-177, 132.

<sup>8</sup> Vgl. ebd., 132f.

<sup>9</sup> *Charles Sanders Peirce*, *Collected Papers of Charles Sanders Peirce*. Band V, Cambridge/Mass. 1974, 119.

des Universums, welches „überevull [perfused] von Zeichen [...], wenn nicht ausschließlich von Zeichen zusammengesetzt ist“<sup>10</sup>, als semiotischer Prozess betrachtet werden. Semiotisches Denken in der Tradition von *Charles Sanders Peirce* geht konsequent dreistellig vor: „Der Mensch *sieht sich* (als Zweites) durch das Zeichen (als Drittes) auf etwas Erstes (in diesem Falle: Auf das für das Göttliche Stehende) *verwiesen*.“<sup>11</sup> Religiöse Zeichen sind also nicht mit ontologischer Letztgültigkeit ausgestattet. Was sie sind und auf was sie verweisen, ist durchaus etwas anderes, sie sind keine Realsymbole im sakramentalen Sinn. Sie sind immer auf den Diskurs und damit auf einen fortlaufenden Zeichenprozess verwiesen, der niemals abreißt. Unterschiedliche Generationen, verschiedene Herkunftsregionen, unterschiedliche konfessionelle Wurzeln und verschiedene Ausprägungen von Säkularisierung sind Merkmale, die diesen Zeichenprozess in jeweils anderer Weise beeinflussen. Diese Unterscheidung von Zeichen und Subjekt, die auf dem Unterschied von Wahrnehmen und Wahrgenommenem beruht, wird einem gesellschaftlichen Diskurs gerecht, welcher religiöse Zeichenkomplexe verhandelt, ohne für diese eine feste Bedeutungszuweisung zu haben. Subjekt und Sprache werden, sofern sie unterschieden bleiben, nicht gegeneinander ausgespielt, sondern in ihrer wechselseitigen Verwiesenheit ernstgenommen.<sup>12</sup> Das religiöse Subjekt, die Transzendenz, christlich gesehen Gott, wird aus semiotischer Sicht nicht der Relativität einer Tradition oder einer bestimmten lebensweltlichen Perspektive zugeschlagen: „Beim Umgang mit Religion handelt es sich ja in der Tat um eine Kommunikation, die sich auf ein außerhalb ihrer selbst liegendes, ‘dynamisches Objekt’ bezieht, das [...] immer nur über die semiotisierten ‘unmittelbaren Objekte’ kommunizieren kann.“<sup>13</sup> Theologisch wird hier eine religiöse Kommunikation vorgeschlagen, die weder allein einer individualisierten Subjektivität noch einer außer-subjektiv vorgestellten Objektivität vertraut. Indem sie sich an den „‘long-run’ der Zeichen“<sup>14</sup> hält, der sich im Verstehen erschließt, bleibt eine solche Theologie an den Wechselfällen des Lebens und der Geschichte orientiert. Sie tut dies, ohne sich auf traditionelle Modelle zu beschränken, aber auch, ohne sich dem Zeitgeist anzudienen.

Bei der Weiterentwicklung des semiotisch-korrelativen Konzepts ist die Kritik ernstzunehmen, dass dieses hinter das ursprüngliche Konzept der Korrelation zurückfalle, weil es den „Eigenwert der Tradition gegenüber der Erfahrung zu sehr abschattet“ und das „Fremde, das Andere, das Unkontrollierbare, das durchaus Irritierende, Kritische, Unausgestandene und möglicherweise kritisch Weiterführende“<sup>15</sup> ausblendet. Sie entstammt möglicherweise dem Eindruck, semiotisches Denken und Handeln finde zu leicht zu Lösungen und Modellen religionspädagogischen Handelns und registriere die „Fremdheit der Offenbarung“<sup>16</sup> nicht. Dagegen ist einzuwenden, dass ein semiotisches

<sup>10</sup> Ebd., 448.

<sup>11</sup> *Michael Meyer-Blanck*, Vom Symbol zum Zeichen. Symboldidaktik und Semiotik, Rheinbach 2002, 26.

<sup>12</sup> Vgl. ebd., 142.

<sup>13</sup> Ebd., 151.

<sup>14</sup> Ebd.

<sup>15</sup> *Bernhard Grümme*, Abduktive Korrelation als Ausweg aus korrelationsdidaktischen Aporien? Zu einem religionsdidaktischen Neuansatz, in: RpB 48/2002, 19-28, 27.

<sup>16</sup> Ebd., 27.

Festhalten an der Kontinuität des Zeichenprozesses gerade auch Diskontinuitäten sichtbar macht. Letztere wären jedoch nicht kommunikabel, wenn nicht die Zeichen für eine solche Kommunikation gegeben wären. Der Diskurs von Religion in der Schule sollte Sinn aufweisen, sollte verständlich sein. Wenn es darum geht, die 'Sperrigkeit', die 'Fremdheit', die 'Widerständigkeit', welche sicherlich von der jüdisch-christlichen Tradition ausgeht, in schulischen Bezügen zu thematisieren, dann sollte das zumindest semantisch-sprachlich in einem sinnvoll-verständlichen Kontext geschehen. Sowohl traditionell religiöse Texte als auch Erfahrungen mit Religion heute stammen aus situativen Lebensbezügen: Damit verfügen sie über Erneuerungspotenziale, „welche die bestehende Ordnung der Dinge überschreitet. Sie haben die Macht einer Neuorientierung. Ohne Neuheiten bleibt die Kommunikation über einen religiösen Text hinter den sprachlichen Möglichkeiten des Texts zurück.“<sup>17</sup> Diese Kommunikation kann durchaus Elemente von Fremdheit und Abbruch beinhalten, sie muss aber im Zeichenkontext erklärbar und verstehbar sein.

### 3. Grundlagen semiotisch-korrelativer Unterrichtsplanung

Eine semiotisch konzipierte Religionspädagogik hat zum Ziel, ausgehend von der religiösen Gestimmtheit Jugendlicher zwischen individueller Religiosität und Tradition, Lernende im Handlungsfeld Religionsunterricht zu befähigen, (religiöse) Zeichenketten zu erkennen und so einen eigenen Glaubensweg verantwortet gehen zu können. Dabei sollen sie angeregt werden, sowohl eigene Zeichen hervorzubringen als auch ihnen fremde religiöse Zeichenprozesse, die traditionell überliefert sind, interpretieren zu lernen. Damit wird zunächst eine bewusste Teilnahme am kulturell-religiösen Prozess ermöglicht. In einem weiteren Schritt sollen die Lernenden befähigt werden, sich selbst verantwortet in diesem Prozess zu positionieren bzw. sich außerhalb dieses Prozesses zu stellen. Lernen bedeutet in diesem Zusammenhang, 'in Sachen Religion' zeichenkundig zu werden. Die folgenden Schritte sind an einem Schema orientiert, anhand dessen Unterrichtseinheiten konzipiert werden können. Diese 'Grundlagen semiotischer Unterrichtsplanung' werden nachfolgend erläutert. Das Schema ist ausgerichtet auf Schüler/innen, die in der gymnasialen Oberstufe lernen.

#### *A Unterrichtsthema initiieren: Modus a (substanziell) / Modus b (Lebenswelt)*

ein Thema zu einer Syntax filtern (primäre modellbildende Zeichenketten / externe sekundäre Zeichenketten)

Problem formulieren oder Problem von Lernenden formulieren lassen (verbal / visuell / auditiv)

Lernprozess als Handlungsprozess konzipieren

#### *B Semantische Phase*

paradigmatischer Sprachwert (materiell)

Zeichen analysieren (nur aus dem Kontext des Sprachgebiets des 'Autors')

Analyse auf Denotation / Konnotation

<sup>17</sup> Hans-Joachim Sander, Von der abduktiven Korrelation religiöser Zeichen zur Abduktion des Glaubens durch semiotische Präsenz von Religion, in: Hans-Georg Ziebertz / Stefan Heil / Andreas Prokopf (Hg.), Abduktive Korrelation. Religionspädagogische Konzeption, Methodologie und Professionalität im interdisziplinären Dialog, Münster 2003, 53-66, 57.

<p><i>C Syntaktische Phase</i></p> <p>Lokalwert (formell)  Zeichen in ihrem Zusammenhang sehen  induktive und deduktive Interpretation</p>
<p><i>D Pragmatische Phase (Kontextuelle Interpretation)</i></p> <p>Umkodierung primärer in sekundäre Zeichenketten und umgekehrt  korrelative Interpretation (abduktiv)  deutender Vergleich z.B. biblischer mit eigenen Zeichenketten  Zeichenpotenzial christlichen Glaubens in uso verstehen / mitteilen / modifizieren</p>
<p><i>E Ziel semiotisch-korrelativer Religionspädagogik</i></p> <p>Teilnahme am kulturell-religiösen Prozess  Lernende sollen im Handlungsfeld Religionsunterricht (religiöse) Zeichenketten erkennen (eigene hervorbringen, fremde interpretieren)  Semiose (unabschließbarer, kommunikativer Prozess) des religiösen Überlieferungsprozesses erkennen</p>

Schema 1: Semiotisch-korrelativer Unterricht<sup>18</sup>

### 3.1 Unterrichtsthema initiieren

Das Thema des Unterrichts wird in der Regel durch die Lehrperson eingebracht. Sie tut dies anhand des vorgegebenen Lehrplans und mit Bezug auf den Stand der Klasse. Wenn die Schüler/innen zu Beginn der Stunde mit einem eigenen, zum Duktus des Lehrplans passenden 'Fall' kommen, kann dieser als Initiation verwendet werden.<sup>19</sup> In der Regel ist hier aber die Lehrerin bzw. der Lehrer gefordert, einen Anfang zu setzen, der einen religiösen Zeichen- und damit Lernprozess einleitet. Gelingt es nicht, mittels eines primären Vorwissens der Lernenden einen religiösen Zeichenprozess zu initiieren, ist die Lehrperson gefordert, externe Zeichensysteme für die Schüler/innen zu erschließen. Obwohl religiöse Zeichenprozesse die Grenze zwischen substantzieller und individuell-funktionaler Religion im Handlungsprozess 'Kommunikation' leicht überschreiten, erscheint es mir sinnvoll, externe Zeichenprozesse entweder im Kontext einer Tradition (Modus a) oder im Kontext der Lebenswelt der Lernenden (Modus b) zu beginnen.

#### 3.1.1 Modus a: Substantzielle Religion (Religion im Traditionskontext)

Die Lehrperson kann traditionell einsetzen. So ist es beispielsweise möglich, eine Unterrichtsreihe zum Thema 'Dreifaltigkeit' mit dem Thema 'Heiliger Geist' zu beginnen. Die Stunde kann mit einem Text aus der Apostelgeschichte, einem Bild von den Flammen des Heiligen Geistes oder aber mit einem Ausschnitt aus einer Firmkatechese etc. begonnen werden. In jedem Fall liefern diese Beispiele eine Fülle von Zeichen und Verweisen auf wiederum andere Zeichen. Als Beispiel ein Text aus Joh 2:

<sup>16</sup> Und ich werde den Vater bitten und er wird euch einen anderen Beistand geben, der für immer bei euch bleiben soll. <sup>17</sup> Es ist der Geist der Wahrheit, den die Welt nicht empfangen kann, weil sie ihn nicht sieht und nicht kennt. Ihr aber kennt ihn, weil er bei euch bleibt und in euch sein wird. <sup>18</sup> Ich

<sup>18</sup> Angelehnt an Dirk Rölller, Semiotik und Didaktik – Semiosen im Kern von Unterrichtsanalyse und Planung, in: Bernhard Dressler / Michael Meyer-Blanck (Hg.), Religion zeigen. Religionspädagogik und Semiotik, Münster 2003, 61-82.

<sup>19</sup> Ebd., 61.

werde euch nicht als Waisen zurücklassen, sondern ich komme wieder zu euch. [...] <sup>26</sup> Der Beistand aber, der Heilige Geist, den der Vater in meinem Namen senden wird, der wird euch alles lehren und euch an alles erinnern, was ich euch gesagt habe. <sup>27</sup> Frieden hinterlasse ich euch, meinen Frieden gebe ich euch; nicht einen Frieden, wie die Welt ihn gibt, gebe ich euch. Euer Herz beunruhige sich nicht und verzage nicht.

### 3.1.2 Modus b: Individuell-funktionale Religion (Religion in der Lebenswelt)

Das gleiche Thema kann aber aus der Lebenswelt der Schüler/innen heraus initiiert werden. Eine Möglichkeit ist es, im Kontext der Pop-Kultur 'Geist' zu untersuchen, so z.B. im Lied „Mein Prinz“ von *Tocotronic*<sup>20</sup>.

„Es ist für den, der uns begleitet  
Der unsere Schritte lenkt und leitet  
Der unser Bruder ist und Feind  
Und der uns jeden Tag erscheint  
Der unsere Stimme in sich hört  
Er gehört uns ganz und gar

Es ist für den, der uns begleitet  
Der wie ein Geist neben uns schreiet  
Der sich uns anschmiegt und uns hält  
Als wär's ein Schatten unserer selbst  
Der unsere Stimme in sich hört  
Und der sich leise selbst zerstört  
Es ist für den, der uns begleitet  
Dessen Herz sich ständig weitert

Wenn sich um uns die Luft verdichtet  
Der unsere Stimme in sich hört  
Der sich uns ganz und gar verpflichtet  
Und der sich leise selbst zerstört  
Für die Wahrheit  
Das Unendliche  
Die beständige  
Gefahr für unseren Willen  
Unser Hass  
Um ihn zu stillen  
Feinen Menschen muss man geben  
Was sie wünschen  
Es ist eben eine Pflicht  
Nichts ist wichtiger als dies  
Mein Prinz  
Gib unserem Leben Sinn  
Mein Prinz  
Wir geben uns Dir hin“

### 3.1.3 Herausarbeiten der in Texten gegebenen Zeichenketten

Die in Texten gegebenen Zeichenketten, verstanden als geordnete Wiederholungen in einem System, sind auf ihren kulturellen Kontext und Inhalt hin zu untersuchen. Interpretatorische Arbeit mit den Zeichenketten wird als „Semiose“ bezeichnet.<sup>21</sup>

In der Semiotik unterscheidet man zwischen primären und sekundären Zeichenketten.<sup>22</sup> *Primäre modellbildende Zeichenketten* entstehen im Unterrichtsgeschehen durch vorthematische Artikulation der Lernenden zu einem bestimmten Thema. Hier stammen sie aus den Interviews meiner Untersuchung: Assoziationen Jugendlicher zum Thema Geist werden in eine Zeichenkette gefasst. In dieser Zeichenkette befinden sich Ausdrücke, welche die Jugendlichen in den Interviews regelmäßig zum Thema Geist vorbrachten. Es ist auffällig, dass „Geist“ sehr stark in Gegensätzen thematisiert wird, z.B. 'Geist versus Körper'.

*Externe sekundäre Zeichenketten* sind solche, die aus anderen Quellen als der persönlichen Erfahrungswelt der Schüler/innen stammen. Sie bezeichnen somit einen Zu-

<sup>20</sup> *Tocotronic*, Album „Pure Vernunft darf niemals siegen“, 2005 [www.tocotronic.de].

<sup>21</sup> Vgl. Röller 2003 [Anm. 18], 62f.

<sup>22</sup> Vgl. ebd., 71.

satz zum schon Gewussten, schon Diskutierten. Sie erweitern den Horizont in Bezug auf ein Thema. Damit werden weitere Kontexte für den Religionsunterricht erschlossen, die hier nur angedeutet werden können. Die externen Zeichenketten können aus traditionell-christlichen Quellen (Modus a) oder aus der Lebenswelt (hier z.B. Pop-Kultur, Modus b) stammen.

- a) Primäre modellbildende Zeichenketten (Aussagen Lernende)  
Geist / Materie – Geist / Körper – geistliche Erfahrung – Geistwesen Mensch – spukende Geister – göttlicher Geist
- b) Zeichenkette extern (Modus a, Joh 2)  
Vater – Beistand – Geist – von Welt nicht erkannt – blinde Welt – Geist bleibt bei 'uns' – Waisen – Rückkehr – Lehrer – 'Erinnerer' – Frieden – nicht beunruhigen
- c) Zeichenkette extern (Modus b, Popsong „Mein Prinz“)  
Begleiter – Lenker / Leiter – Bruder / Feind – Erscheiner – Hörer – Geist – Anschmieger – Schatten – Selbstzerstörer – weitherzig – der Verpflichtete – Wahrheit – Gefahr – Willen – Hass – Sinn – Hingabe

### 3.2 Problem formulieren oder Problem von Lernenden formulieren lassen

Aus der Vielzahl von Syntaxen, die aus den verschiedenen Zeichenketten gewonnen werden können, sind nun für die einzelnen Unterrichtsstunden 'Probleme' und Fragestellungen zu ermitteln, die einen Lernfortschritt in Hinblick auf das Unterrichtsthema ermöglichen.

Zu Beginn einer Einheit über den Heiligen Geist kann eine Problemstellung, die auch in den verschiedenen Zeichenketten begründet ist, heißen: „*Die Gegenwart des Heiligen Geistes – Einbildung oder Realität?*“

Diese Frage kann aus dem Kontext der Bibel, des Popsongs und auch aus den jeweils eigenen Erfahrungen der Lernenden angegangen werden. Aus der Frage und den gegebenen Zeichenkontexten nebst den herausgearbeiteten 'Syntaxen' können nun verschiedene Themengebiete herausgebildet werden, auf die diese Frage bezogen werden kann, z.B.:

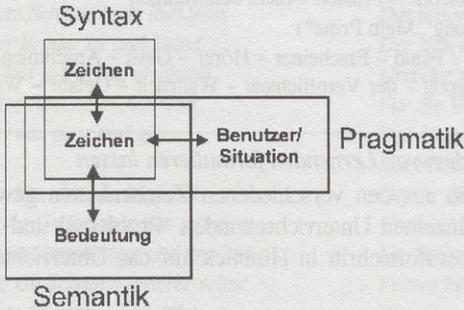
- |  |  |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• biblischer Kontext</li> <li>• persönlicher Kontext</li> <li>• Lebenswelt</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Feste / Rituale</li> <li>• Gottesdienste</li> <li>• Familie usw.</li> </ul> |
|--|--|

### 3.3 Deutung von Erfahrungs- und Traditionsfeldern: Semantik, Syntax und Pragmatik

Religionspädagogik kann auf Semiotik als allgemeine Kommunikationstheorie zurückgreifen. Semiotische Kommunikationsmodelle, die von der universalen Kategorie des Zeichens ausgehen, verweisen darauf, dass alles zur Welt der Zeichen gehört, was Gestalt annehmen kann, d.h. alles, was wahrgenommen, alles, was gehört, gelesen, gesehen, gerochen, gefühlt, geschmeckt werden – kurz, alles, was 'signifikant' werden kann<sup>23</sup> und damit für Verstehensprozesse innerhalb einer Gesellschaft von Bedeutung ist. Semiotik untersucht alle kulturellen Vorgänge und Phänomene als Kommunikationsprozesse, indem sie danach fragt, wie in einer Kultur etwas (ein Signifikant) zum

<sup>23</sup> Vgl. Wilfried Engemann, Nachwort. „Und dies habt zum Zeichen ...“ Spezifische Gesichtspunkte der Semiotik Umberto Ecos in praktisch-theologischer Engführung, in: Dressler / Meyer-Blanck 2003 [Ann. 18], 300-324.

Zeichen wird bzw. als Zeichen fungiert, d.h. inwiefern es zur Wahrnehmung bzw. zur Mitteilung von etwas Anderem (einem Signifikat) taugt, was es selbst nicht ist, aber wofür es steht.<sup>24</sup> Damit will die Semiotik nicht behaupten, Kultur und Religion gingen in Kommunikation auf, sondern sie geht davon aus, dass man beide besser verstehen kann, wenn man sie unter semiotischen Gesichtspunkten betrachtet.<sup>25</sup> Semiotik vermag innerhalb theologisch-religionspädagogischer Interpretations- und Unterrichtspraxis religiösen Sprachgebrauch auf Syntax, Semantik und Pragmatik zu analysieren, um auf dieser Basis zu einer Gestaltung religiöser Sprache für religiöse Erfahrungen zu gelangen. Wie sich die Semiotik in die Felder Syntax, Semantik und Pragmatik aufteilt, soll die folgende Grafik zeigen<sup>26</sup>:



Schema 2: Syntax, Semantik und Pragmatik<sup>27</sup>

Die Semantik befasst sich mit Sinn und Bedeutung von Sprache bzw. sprachlichen Zeichen, die sich aus den Relationen der Zeichen, Wörter, Sätze usw. untereinander im System der Sprache ergeben. Dabei wird zwischen denotativer und konnotativer Bedeutung unterschieden. Die Idee der Unterscheidung ist, dass ein Teil der Bedeutung eines Ausdrucks – die denotative Bedeutung – das Gemeinte eingrenzt, während ein anderer Teil – die konnotative Bedeutung – dazu nichts beiträgt, sondern auf Beziehungen zwischen dem Sprecher, dem Ausdruck und dem Gemeinten hinweist. So bezeichnet der Ausdruck 'Hund' ein Exemplar der Spezies canis, während der Ausdruck 'Köter' das auch tut und zugleich die niedrige Bewertung des Referenten durch den Sprecher zu verstehen gibt.

Der Syntax geht es um Muster und Regeln, nach denen Wörter zu größeren funktionalen Einheiten wie Sätzen zusammengestellt werden.

Pragmatik stellt eine Verbindung zwischen dem Denken und der Sprache her. Hier geht es vor allem um das Verstehen von Aussagen: Was passiert, wenn ein Zeichen auftaucht? Wie wird der Benutzer damit umgehen? Welche Interessen werden mit den Zeichen verfolgt? Beispielsweise kann die Aussage 'bissiger Hund' als Fakt dargestellt werden; es kann aber ebenso gut eine Warnung sein. Mitentscheidend kann für das

<sup>24</sup> Vgl. Umberto Eco, *Das offene Kunstwerk*, Frankfurt/M. 1977, 15ff.

<sup>25</sup> Ders., *Semiotik. Entwurf einer Theorie der Zeichen*, München 1991, 52; vgl. a. Wilfried Engemann, *Semiotische Homiletik. Prämissen - Analysen - Konsequenzen*, Tübingen 1993.

<sup>26</sup> Nach Charles W. Morris, *Grundlagen der Zeichentheorie*, Frankfurt/M. 1988.

<sup>27</sup> Quelle: <http://santana.uni-muenster.de/Linguistik/user/steiner/semindex/intro.html> [Juli 2005].

Verstehen eines Zeichens der Kontext sein, in dem es auftritt. Die Pragmatik kann man deshalb auch als Teil einer Handlungstheorie sehen. Sprache ist demnach die Gesamtheit der Regeln, die in einer Sprechgemeinschaft vorkommen und denen die Sprecher meist unbewusst nachkommen, wenn sie Sprechakte vollziehen.<sup>28</sup>

Damit komme ich zurück auf die Schulstunde zum Thema 'Heiliger Geist', indem ich exemplarisch semantisch, syntaktisch und pragmatisch vorgehe.

### 3.3.1 Semantik

Zunächst sind die Zeichen semantisch zu untersuchen: Aus dem Kontext der Zeichenquelle (Bibel, Popsong, biografisches Zeugnis) ist jedes Zeichen aus seinem Entstehungshorizont heraus zu analysieren. Wichtige Unterscheidungskriterien sind Denotation und Konnotation eines Zeichens: Geist ist von seiner ursprünglichen Bedeutung her nicht-stofflich und überempirisch. Wenn jemand jedoch als 'unruhiger Geist' beschrieben wird, wird damit eine bestimmte Deutung und Wertung konnotiert.

### 3.3.2 Syntaktik – Herausbildung einer Syntax

In der Syntaktik werden Zeichen in einen grammatischen, zeitgeschichtlichen und logischen Zusammenhang gestellt. Diese Zusammenhänge können entweder aus einem bestimmten Erfahrungsmoment heraus (z.B.: „Ich habe noch nie etwas vom heiligen Geist gespürt, also gibt es ihn nicht“) oder nach einem vorgegebenen Regelverständnis („Wenn es der Geist Gottes ist, wird er uns immer und überall begleiten“) hergeleitet werden. Im ersten Fall geht man induktiv, im zweiten Fall deduktiv vor.

Interpretationsarbeit lebt davon, relevante Themen zu einer Syntax zu filtern, d.h. in eine klare sprachliche Form zu bringen. Semiotisch ausgedrückt: Die in Texten gegebenen Zeichenketten sind auf ihren kulturellen Kontext und Inhalt hin zu untersuchen. Beides sollte möglichst satzhaft formuliert und somit ein sinnvoller Kommunikationsprozess ermöglicht werden. Um eine Syntax zu erhalten, sind zunächst die Zeichenketten zu untersuchen. Im Unterrichtsgeschehen kann eine Syntax zu primären und externen Zeichenketten gebildet werden, die durchaus aus mehreren, nicht kompatiblen Sätzen bestehen kann:

- a) Syntaxbildung zu primären Zeichenketten (hier Interviews, sonst im Religionsunterricht zu sammeln):

*Geist und Materie sind Gegensätze*

*Geist und Materie gehören zusammen*

*Geist und Körper sind Gegensätze*

*Geist und Körper gehören zusammen*

*Körper ist Materie*

*Geist ist Materie*

*Geistliche Erfahrung ist religiöse Erfahrung*

*Geistliche Erfahrung ist innere Erfahrung*

*Der Mensch ist (k)ein Geistwesen*

*Der Mensch ist ein Materialist*

*Der Mensch ist aus Materie*

*Geister spuken*

*Der göttliche Geist gehört zu einer höheren*

*Macht (usw.)*

- b) Syntaxbildung zu externen Zeichenketten (*Modus a (Joh 2)*):

*Gott ist Vater*

*Gott sendet Beistand*

*Gott und Geist sind verschiedene Personen*

*Die Welt ist blind*

*Die Welt ist krank und unvollkommen*

*Gottes Geist begleitet die Menschen*

<sup>28</sup> vgl. Morris 1988 [Anm. 26].

*Gott und Geist gehören zu einer Person*

*Der Geist ist unsichtbar für die Welt*

*Die Welt hat kein Interesse am Geist*

*Gott kommt zurück*

*Der Geist ist ein Lehrer*

*Der Geist bringt den Frieden (usw.)*

c) Syntaxbildung zu externen Zeichenketten *Modus b (Popsong „Mein Prinz“)*

*Es gibt einen (übersinnlichen) Begleiter für jeden Menschen*

*Es gibt jemanden, der unser Leben lenkt*

*Es gibt etwas, das unser Feind ist und zugleich Freund*

*Etwas erscheint uns*

*Etwas hört uns zu*

*Etwas wie ein Geist begleitet uns*

*Etwas wie ein Schatten begleitet uns*

*Etwas ist uns verpflichtet*

*Geist hat etwas mit Wahrheit zu tun*

*Geist hat etwas mit Gefahr zu tun (Willen, Hass, Hingabe)*

*Jemand kann unserem Leben Sinn geben (usw.)*

### 3.4 Pragmatik: Kontextuelle Interpretation

Jede der gebildeten Syntaxen eröffnet neue Zeichenkontexte, die zum Teil vom ursprünglichen Thema weg-, aber auch wieder zum Thema hinführen. Jeder dieser Zeichenkontexte bringt wiederum historische, geistes- und mentalitätsgeschichtliche, psychologische und religiöse Implikationen mit sich. Der 'Heilige Geist' wird somit thematisch weit ausgefaltet. Es ist nun Aufgabe der Lehrperson, pragmatisch die Themengebiete zu fokussieren, die am ehesten den gewünschten Erkenntnisfortschritt in Bezug auf das Thema zu bringen versprechen. Die Pragmatik untersucht den Gebrauch von sprachlichen Ausdrücken (Wörtern, Phrasen, Sätzen) und ihre tatsächliche Bedeutung in Abhängigkeit vom Kontext, in welchem sie gebraucht werden (im Gegensatz zur Semantik, welche die wörtliche Bedeutung von Ausdrücken untersucht). Kurz gesagt geht es in der Pragmatik um Fragen wie die folgenden:

- Welche Intention verfolgen wir, wenn wir etwas sagen?
- Welche Handlungen werden durch sprachliche Äußerungen vollzogen?
- Welche Bedingungen müssen erfüllt sein, damit eine Äußerung überhaupt sinnvoll ist?

Dabei wird es ein Hauptanliegen sein, Schüler/innen zur Umkodierung primärer in sekundäre Zeichenketten und umgekehrt zu befähigen: Dies soll durchaus mit kritischer Intention geschehen: So sind zum Beispiel Aussagen (Syntaxen) aus primären Zeichenketten wie:

*Geist und Körper sind Gegensätze*

*Geist und Körper gehören zusammen*

schon als solche betrachtet strittig. Pragmatisch ginge es nun darum, beide Aussagen in einen sinnvollen Kontext (z.B. religionsgeschichtlich) zu stellen. Allein dadurch könnten Grundannahmen der christlichen Dogmatik im Gegensatz zu platonischer Philosophie verdeutlicht werden.

Lernfortschritt kann durch Vergleich z.B. biblischer mit eigenen Zeichenketten erzielt werden. So kann die Syntax (Modus a):

*Gottes Geist begleitet die Menschen*

eine Deutung bzw. Umkodierung der primären Syntaxen erlauben: Wenn man diese externe Syntax für glaubwürdig hält, legt sie nahe, dass Gottes Geist den Menschen verbunden ist, auch körperlich. Eine solche Umkodierung kann aber auch aus dem Zei-

chenvorrat des Rocksongs heraus vorgenommen werden, und zwar durchaus kontrovers:

*Etwas wie ein Geist begleitet uns*

*Etwas wie ein Schatten verfolgt uns*

Die Interpretations- und Umcodierungsmöglichkeiten sind unbegrenzt. Sie sollten jedoch von der Lehrperson so gesteuert werden, dass jede Interpretationsmöglichkeit weiteres Lernen über den Unterrichtsgegenstand ermöglicht. Dabei soll das Zeichenpotenzial christlichen Glaubens in uso verstanden, mitgeteilt und auch modifiziert werden können. Welche Interpretationsmöglichkeiten mit christlichem Denken vereinbar sind und welche nicht, wird immer eine Frage der Deutung und Kommunizierbarkeit bleiben.

Wenn es gelingt, traditionelle Chiffren mit aktuellen Erfahrungen in religiöser Hinsicht kommunikativ zu erschließen (bzw. wenn der umgekehrte Fall initiiert werden kann), dann ist ein abduktiver Schluss vollzogen worden. Abduktives Schließen als Teil des semiotischen Prozesses ist eingebettet in den Zeichenprozess: „Das Neue ist auf die es hervortreibenden Strukturen zurückführbar, bzw. das zukünftig Neue ist in gewissen Spielräumen prognostizierbar.“<sup>29</sup> Kommunikative Zusammenhänge, auch Prozesse der Weitergabe und der Vermittlung von Religion, sind keine ‘tabula-rasa’-Situationen. Jede Position und Einstellung zu Religion, auch die ablehnende des Atheismus, schließt an die (zeichenhafte) Tradition des bisherigen, geschichtlich hervorgebrachten religiösen Diskurses an. Aktuelle religiöse Aussagen, so sehr sie auch individuell geprägt sein mögen, stellen sich immer vor dem Hintergrund einer Matrix des Vorangegangenen ein.

Lernen anhand einer Problem- und Fragestellung, die aus einer Semiose herausgewachsen ist, eröffnet idealerweise einen kommunikativen Prozess, der den Unterrichtsgegenstand als dynamisches, immer wieder anders und in verschiedenen Kontexten dargestelltes Phänomen erscheinen lässt. Bei historisch-offenbarungstheologischen Quellen wie z.B. einem Bibeltext wären Ausdrücke wie ‘Vater’, ‘Geist’, ‘Sohn’ in ihrem zeitlich-geschichtlichen Kontext zu beleuchten. Aktuelle Aufnahmen dieser Chiffren in der Popkultur sind ihrerseits in ihrem Zeichenkontext wahrzunehmen und darzustellen. Aporien zwischen ‘alten’ und ‘neuen’ Aussagen über Geist sind kenntlich zu machen, aber auch innerhalb des ‘Alten’ wie des ‘Neuen’ sind bei genauerer Analyse Widersprüche und Ungereimtheiten zu finden, die nach neuen kommunikativen Anstrengungen verlangen. Semiotisch angelegte Unterrichtsentwürfe werden neben der Sachinformation über bestimmte Texte immer auch darauf aufmerksam machen, dass Semiosen in einem unabschließbaren kommunikativen Prozess befindlich sind und dass Tradition und Erfahrung durch gegenseitige Interpretation entstehen.

<sup>29</sup> Jo Reichertz, Aufklärungsarbeit. Kriminalpolizisten und Feldforscher bei der Arbeit, Stuttgart 1991, 111.

#### 4. Chancen semiotisch informierter Korrelationsdidaktik

Semiotisch-korrelativ können zwei Felder (persönlicher Glaube und Tradition) bearbeitet werden, die in den herkömmlichen Konzepten der Korrelationsdidaktik oftmals als entgegengesetzte Pole wahrgenommen werden:

Da ist auf der einen Seite der Teil von religiöser Kommunikation, der sich mit substantiellen Anteilen von Religion beschäftigt: Von der Architektur und Ausstattung der Kirchen, dem Traditionsgut der Konfessionen einschließlich entsprechender theologischer Modelle über Lieder, kirchliche Gewänder und Rituale bis hin zu Predigt, Gottesdienst, Unterricht usw. – der permanente Zeichengebrauch ist aus dem Zusammenhang mit anderen Zeichen und Verweissystemen nicht herauszulösen sowie stets mit der Herausbildung neuer bzw. der semantischen ‘Abnutzung’ geläufiger Zeichen verbunden.<sup>30</sup> Zum anderen gehören kulturelle Vorgänge und Erscheinungen im engeren Sinn zum Reflexionsbereich semiotisch-korrelativer Didaktik: Sie hat sich mit Sprache, mit ‘Symptomen’, ‘Signalen’, ‘Symbolen’, ‘Trends’ der Gesellschaft, mit Medien, mit Präsentationsformen bestimmter Lebensmilieus usw. zu befassen – kurz: mit allem, was aufgrund seiner Zeichenhaftigkeit zum Verstehen gesellschaftlicher Kommunikationsprozesse taugt. Beide Reflexionsperspektiven sind unerlässlich sowohl für eine praxisrelevante religionspädagogische Theoriebildung als auch für die Verortung religionspädagogischen Handelns in der Gegenwart. Das Hauptaugenmerk in der Diskussion um die Korrelationsdidaktik liegt in dieser semiotisch-abduktiven Perspektive nicht mehr auf der zweipoligen Dichotomie zwischen Erfahrung und Tradition, sondern auf dem beide verbindenden Zeichenkontext.

Das zu reflektierende Aufgabenspektrum beschränkt sich in diesem Zusammenhang nicht nur darauf, das christliche Zeichenrepertoire (Begriffe, liturgische Handlungen, Einrichtungsgegenstände des Gottesdienstraums usw.) zu vermitteln. In stärkerem Maße kommt es darauf an, mit den Lernenden „den Gebrauch von Zeichen zu studieren, zu probieren und [...] zu kritisieren.“<sup>31</sup> Es liegen schon semiotische Entwürfe vor, die diesem Anliegen gerecht werden<sup>32</sup>, vornehmlich im protestantischen Bereich. Der oftmals mit ‘katholischem Stallgeruch’ daherkommenden Korrelationsdidaktik täte eine semiotische Reformation gut.

<sup>30</sup> Vgl. *Wilfried Engemann*, *Semiotik und Theologie – Szenen einer Ehe*, in: ders. / *Rainer Volp* (Hg.), *Gib mir ein Zeichen: Zur Bedeutung der Semiotik für theologische Praxis- und Denkmodelle*, Berlin – New York 1992, 4-28, 4.

<sup>31</sup> *Michael Meyer-Blanck*, *Der Ertrag semiotischer Theorien für die Praktische Theologie*, in: *Berliner Theologische Zeitschrift* 14 (1997) 190-219, 203.

<sup>32</sup> vgl. *Dressler / Meyer-Blanck* 2003 [Anm. 18].

# Katholische Religionspädagogik in Deutschland im 20. Jahrhundert. *Schwerpunkte und Desiderate historisch-religionspädagogischer Forschung*<sup>1</sup>

## 1. Religionspädagogik im Kontext von Theologie und Pädagogik

Blickt man auf die geschichtliche Entwicklung der deutschen katholischen Religionspädagogik im 20. Jahrhundert, so erweisen sich die Jahrhundertgrenzen der Jahre 1900 und 2000 als willkürliche Einschnitte. Sie sind nicht Grenzen *einer* einheitlichen und in sich abgeschlossenen Epoche. Versuche, die Entwicklungen in diesem Zeitraum epochal zu gliedern, orientieren sich in der Regel an der Abfolge der in einzelnen Zeiträumen dominierenden religionspädagogischen Konzeptionen. Die Ungleichzeitigkeit gleichzeitig vertretener Ansätze führt dabei notwendigerweise zu Überschneidungen und zu Unschärfen bei der zeitlichen Abgrenzung. In diesem Zusammenhang werden in der Regel vier Epochen unterschieden, die aufeinander folgen und einander ablösen:

- (1) die Epoche der neuscholastischen Katechetik: dokumentiert z.B. in den Überarbeitungen der neuscholastischen Katechismen von *Joseph Deharbe* (1847ff.) durch *Jakob Linden* (1900ff.) und durch *Theodor Mönnichs* (1925)<sup>2</sup>;
- (2) die Epoche der katechetischen Reformbewegungen (Münchener / Wiener Methodenbewegung, Arbeitsschul- und Wertpädagogik): dokumentiert z.B. in den Beiträgen und Beschlüssen der *Katechetischen Kongresse in Wien* (1912)<sup>3</sup> und in *München* (1928)<sup>4</sup>;
- (3) die Epoche der Materialkerymatik: dokumentiert z.B. in der Programmschrift „Die Frohbotschaft und unsere Glaubensverkündigung“ von *Josef Andreas Jungmann* (1936)<sup>5</sup>, im „*Katholischen Katechismus der Bistümer Deutschlands*“ (1955)<sup>6</sup> und im „*Rahmenplan für die Glaubensunterweisung*“ (1967)<sup>7</sup>;
- (4) die Epoche erfahrungsorientierter Ansätze der Religionspädagogik: dokumentiert z.B. in den religionspädagogisch relevanten Beschlüssen und Arbeitspapieren der *Gemeinsamen Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland* (1971-

<sup>1</sup> Vorlage zum Jahrestreffen des *Arbeitskreises für historische Religionspädagogik* (Wuppertal, 17.-19.3.2006), das unter dem Thema „Religionspädagogische Wegmarken des 20. Jahrhunderts“ stand.

<sup>2</sup> Vgl. *Wilhelm Busch*, *Der Weg des deutschen katholischen Katechismus von Deharbe bis zum Einheitskatechismus. Grundlegende Studien zur Katechismusreform*, Freiburg/Br. 1936.

<sup>3</sup> Vgl. *Emerich Holzhausen* (Red.), *Referate des Kongresses für Katechetik*, 3 Hefte, Wien 1912; *ders.* (Red.), *Berichte über die Verhandlungen des Kongresses für Katechetik*, Wien 1912, 2 Teile, Wien 1913.

<sup>4</sup> Vgl. *Karl Schrems* (Hg.), *Zweiter Katechetischer Kongreß München 1928*, Donauwörth 1928.

<sup>5</sup> *Josef Andreas Jungmann S.J.*, *Die Frohbotschaft und unsere Glaubensverkündigung*, Regensburg 1936.

<sup>6</sup> *Katholischer Katechismus der Bistümer Deutschlands*, Freiburg/Br. [u.a.] 1955. Vgl. a. *Hubert Fischer* (Hg.), *Einführung in den neuen Katechismus. Referate des Katechetischen Kurses zu München vom 16.-18.6.1955*, Freiburg/Br. 1955.

<sup>7</sup> *Rahmenplan für die Glaubensunterweisung mit Plänen für das 1.-10. Schuljahr*, hg. von den katholischen Bischöfen Deutschlands durch den Deutschen Katecheten-Verein, München 1967. Vgl. a. *Hubert Fischer* (Hg.), *Einführung in den Rahmenplan*, München 1967.

1975)<sup>8</sup> sowie in den *Zielfelderplänen* (1973, 1977)<sup>9</sup> und den *Grundlagenplänen* (1984, 1998)<sup>10</sup> für den katholischen Religionsunterricht.

Auffallend ist die Pendelbewegung zwischen stärker theologisch akzentuierten und stärker pädagogisch/psychologisch akzentuierten Ansätzen. Sie spiegelt unterschiedlich akzentuierte Begründungsfiguren der sich im Spannungsfeld von Theologie und Pädagogik konstituierenden Religionspädagogik.<sup>11</sup>

Maßgeblich für die theologische Grundlegung sind das jeweilige Verständnis von Offenbarung und die aus diesem erwachsenden Konsequenzen für die theologische Anthropologie (Verhältnisbestimmung von Natur und Gnade, von Erfahrung und Glaube) und für die Hermeneutik der Glaubenserschließung und der Glaubensvermittlung.

Sowohl für die Epoche der neuscholastischen Katechetik als auch für die Epoche der katechetischen Reformbewegungen bleibt das neuscholastische Offenbarungsverständnis der verbindliche Auslegungshorizont. Offenbarung wird verstanden im Instruktionsmodell: Gott offenbart die zur Erlangung des Heils notwendigen Glaubenswahrheiten. Die Vorlage dieser Glaubenswahrheiten erfolgt autoritativ durch das kirchliche Lehramt im Modus der Glaubenslehre, die im Dogma ihre verbindliche Gestalt gewonnen hat. Ihre Aneignung erfolgt im Modus des Glaubensgehorsams. Der Katechismus als Modell einer autoritativen Lehrvorlage profiliert das didaktische Konzept des Religionsunterrichts als Religionslehre.

Der Reformansatz der 'Verkündigungstheologie' erschließt einen neuen Auslegungshorizont auch für die Katechese. Er unterstreicht den soteriologisch-heilsgeschichtlichen Charakter der Offenbarung und den kerygmatischen Charakter der Botschaft vom Kommen des Reiches Gottes. Die materialkerygmatische Reformbewegung gewinnt vor diesem Horizont Kriterien für eine inhaltliche Reform des Katechismus. Sie akzentuiert

<sup>8</sup> Vgl. *Ludwig Bertsch u.a.* (Hg.), *Gemeinsame Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland. Beschlüsse der Vollversammlung* (Offizielle Gesamtausgabe I), Freiburg/Br. 1976; *ders. u.a.* (Hg.), *Gemeinsame Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland. Ergänzungsband: Arbeitspapiere der Sachkommissionen* (Offizielle Gesamtausgabe II), Freiburg/Br. 1977.

<sup>9</sup> *Zielfelderplan für den katholischen Religionsunterricht in den Schuljahren 5-10 (Sekundarstufe I)*. Erarbeitet von einer Kommission des Deutschen Katecheten-Vereins e.V. in Zusammenarbeit mit der Bischöflichen Hauptstelle für Schule und Erziehung: *Grundlegung*, München 1973; *Themenfeldskizzen der Schuljahre 5/6, 7/8, 9/10*, 3 Hefte, München 1974; *Zielfelderplan für den Katholischen Religionsunterricht in der Grundschule*: Teil 1: *Grundlegung*, hg. im Auftrag der Bischöflichen Kommission für Erziehung und Schule von der Zentralstelle Bildung der Deutschen Bischofskonferenz, München 1977; Teil 2: *Unterrichtsplanung. Hilfen zur Unterrichtsplanung für das 1., 2., 3., 4. Schuljahr*, hg. von der Zentralstelle Bildung der Deutschen Bischofskonferenz, 4 Hefte, München 1978-1980.

<sup>10</sup> *Grundlagenplan für den katholischen Religionsunterricht im 5.-10. Schuljahr (Lernfelder des Glaubens)*. *Revidierter Zielfelderplan*, hg. von der Zentralstelle Bildung der Deutschen Bischofskonferenz, München 1984; *Grundlagenplan für den katholischen Religionsunterricht in der Grundschule*, hg. von der Zentralstelle Bildung der Deutschen Bischofskonferenz, München 1998. Vgl. ferner: *Grundlagenplan für den katholischen Religionsunterricht an Beruflichen Schulen*. Erarbeitet im Auftrag der Bischöflichen Kommission für Erziehung und Schule in Zusammenarbeit mit dem Deutschen Katecheten-Verein e.V. und dem Verband Katholischer Religionslehrer an berufsbildenden Schulen e.V. Hg. von der Zentralstelle Bildung der Deutschen Bischofskonferenz, München 1980; *Grundlagenplan für den katholischen Religionsunterricht an Schulen für Lernbehinderte / Förderschulen*, hg. von der Zentralstelle Bildung der Deutschen Bischofskonferenz, München 1991; *Grundlagenplan für den katholischen Religionsunterricht an Schulen für Geistigbehinderte*, hg. von der Zentralstelle Bildung der Deutschen Bischofskonferenz, München 1999.

<sup>11</sup> Vgl. *Hans Schilling*, *Grundlagen der Religionspädagogik. Zum Verhältnis von Theologie und Erziehungswissenschaft*, Düsseldorf 1970.

die biblisch-heilsgeschichtliche Grundlegung, eine christologische Konzentration sowie die Einführung in das Glaubensleben und die Glaubensfeier. Katechese als Unterweisung und Einübung im Glauben gewinnt so ein kerygmatisches Profil. Katecheten werden zu Verkündern, Schüler zu Hörern der Frohen Botschaft, aufgerufen zur Antwort des Glaubens.

Epochale Neansätze der Systematischen Theologie thematisieren in der 2. Hälfte des 20. Jahrhunderts das Verhältnis von Glaube und Erfahrung. Eine 'anthropologisch gewendete Theologie' (*Karl Rahner*) fragt nach den erfahrungsvermittelten Möglichkeitsbedingungen der Aufnahme der Glaubensbotschaft und des Verstehens der Glaubenslehre. Der im Selbstvollzug über sich hinausfragende Mensch steht immer schon im Horizont der Offenbarung, in der Gott nicht etwas, sondern sich selbst mitteilt. Überlieferte Glaubenserfahrungen und Erfahrungen des gegenwärtigen Lebens interpretieren und erschließen sich in einer wechselseitig kritischen 'Korrelation' (*Edward Schillebeeckx*). Ansätze einer erfahrungsorientierten Theologie eröffnen theologische Auslegungshorizonte für Ansätze einer erfahrungsorientierten Religionspädagogik und Religionsdidaktik (Korrelationsdidaktik, Symboldidaktik).

Der pädagogische Bezug der Religionspädagogik wurde in den katechetischen Reformbewegungen im 1. Drittel des 20. Jahrhunderts zur Geltung gebracht. Dies zeigt sich zum einen in dem Bemühen, die erzieherische Qualität des Religionsunterrichts durch eine 'psychologische' Methode des unterrichtlichen Lehrens und Lernens zu verbessern.<sup>12</sup> Die Vertreter der Münchener Methodenbewegung<sup>13</sup> rezipieren in diesem Zusammenhang Elemente aus der Tradition der *Herbart*-Schule (Formalstufen, Theorie des 'erziehenden Unterrichts'), die vor allem durch *Otto Willmann* (1839-1920) vermittelt wurden, der als Vertreter einer katholisch profilierten 'christlichen Erziehungswissenschaft' von seiner Herkunft her zugleich mit der Tradition der Didaktik in der Nachfolge von *Johann Friedrich Herbart* (1776-1841) und *Tuiskon Ziller* (1817-1882) vertraut war<sup>14</sup>. Dies zeigt sich zum anderen im Entwurf der Katechetik als 'Religions- und

<sup>12</sup> Vgl. a. *Rudolf Englert*, Die Lehr- und Lernbarkeit von Religion – für Katholiken kein Problem?, in: Horst F. Rupp / Reinhard Wunderlich / Manfred L. Pirner (Hg.), Denk-Würdige Stationen der Religionspädagogik (FS Rainer Lachmann), Jena 2005, 243-253. – In diesen Zeitraum fallen auch die Anfänge empirisch-religionspädagogischer Forschung im Bereich der katholischen Religionspädagogik. Vgl. *Anton A. Bucher*, Geschichte der empirischen Religionspädagogik, in: Burkard Porzelt / Ralph Güth (Hg.), Empirische Religionspädagogik. Grundlagen – Zugänge – Aktuelle Projekte, Münster 2000, 11-20.

<sup>13</sup> Vgl. *Hans-Wolfgang Offele*, Geschichte und Grundanliegen der sogenannten Münchener katechetischen Methode. Die methodische Erneuerung im katechetischen Unterricht, München o.J. [1961]. – Vgl. a. *Werner Wiater* (Hg.), Religionspädagogische Reformbewegung 1900-1933. Ausgewählte Reformdokumente zur evangelischen und katholischen Religionspädagogik, Hildesheim 1984. Als Quellentext wird u.a. in Auszügen dokumentiert und kommentiert: *Heinrich Mayer*, Religionspädagogische Reformbewegung, Paderborn 1922.

<sup>14</sup> Vgl. *Klaus Hartong*, Otto Willmann und seine Stellung in der Geschichte der pädagogischen Theorie, Diss. Göttingen 1955; *Bruno Hamann*, Die Grundlagen der Pädagogik. Systematische Darstellung nach Otto Willmann, Freiburg/Br. 1965; *Berthold Gerner*, Otto Willmann im Alter. Biographisch-systematische Untersuchungen über Leben, Wirken und pädagogisches Werk 1900-1920, Ratingen 1968. – Vgl. in diesem Zusammenhang auch das von *Otto Willmann* inspirierte und von *Ernst Max Roloff* herausgegebene *Lexikon der Pädagogik* (5 Bde., Freiburg/Br. 1913-1917).

Moralpädagogik<sup>15</sup>, d.h. als einer Theorie der gesamten religiös-sittlichen Erziehung, die im Rahmen einer – in ihren anthropologischen, axiologischen und teleologischen Grundannahmen theologisch normierten – ‘christlichen Erziehungswissenschaft’ verortet und entfaltet wird. Die wissenschaftstheoretische Reichweite der theologischen Normierung wird im Kontext der zeitgenössischen Auseinandersetzungen kontrovers diskutiert. Der Rekurs auf das theologische Axiom ‘*gratia naturam praesupponit, non destruit, sed perficit*’ ermöglicht einerseits die Entwicklung einer religionspädagogischen Theorie glaubensrelevanten religiösen Lernens. Andererseits steht dieses ‘analogische’ Beziehungsmodell von Theologie und Pädagogik jedoch auch in der Gefahr, die kategoriale Differenz von Glaube und Erziehung – sei es in einer als ‘Heilspädagogik’ ausgelegten Theologie, sei es in einer als ‘Erziehungs- und Bildungstheologie’ ausgelegten Pädagogik – zu vernachlässigen und tendenziell aufzulösen.<sup>16</sup> Eine weitere Spannung tritt im Zusammenhang der Rezeption des didaktischen Prinzips der Selbsttätigkeit des Ansatzes der Arbeitsschule zu Tage. Die mit diesem Prinzip verbundene didaktische Akzentuierung des individuellen Lernprozesses stellt das neuscholastische Instruktionsmodell der Glaubensvermittlung in Frage und fordert in seiner Konsequenz eine subjektorientierte Aneignungsdidaktik, die den normierenden Rahmen der neuscholastischen Theologie sprengen würde – eine Konsequenz, die weder im Bewusstseins- noch im Möglichkeitshorizont der katechetischen Reformbewegungen lag.<sup>17</sup>

Während die Epoche der Materialkerymatik dadurch gekennzeichnet ist, dass das katechetische Handeln vor allem als verkündendes Handeln und als Unterweisung im Glauben verstanden wird, die binnentheologisch begründet und konzipiert werden, bedeutet die in der 1. Hälfte der 1970er Jahre die religionspädagogische Diskussion maßgeblich befruchtende Vergewisserung über die Ziele und Aufgaben des schulischen Religionsunterrichts zugleich eine neue Verhältnisbestimmung von Theologie und Pädagogik. Mit Blick auf den Religionsunterricht argumentiert der Beschluss der Gemeinsamen Synode „*Der Religionsunterricht in der Schule*“ (1974):

„Der hier konzipierte Religionsunterricht liegt in der Schnittlinie von pädagogischen und theologischen Begründungen, Auftrag der öffentlichen Schule und Auftrag der Kirche. Für eine nicht positivistisch verengte oder ideologisch fixierte Pädagogik einerseits und eine weltoffene, gesellschaftsbezogene und am Menschen orientierte katholische Theologie andererseits dürfte eine solche Konvergenz der Motive möglich sein.“<sup>18</sup>

Das Modell der konvergenztheoretischen Argumentation geht von einem für die Grundlegung der Religionspädagogik maßgeblichen ‘dialogischen’ Beziehungsverhältnis von Theologie und Pädagogik aus. Es gewinnt Geltung nicht nur im Bereich der Religionsdidaktik, sondern auch für die Theoriebildung in anderen Aufgabenfeldern der Religionspädagogik.

<sup>15</sup> Vgl. *Joseph Göttler*, Religions- und Moralpädagogik. Grundriß einer zeitgemäßen Katechetik, Münster <sup>1</sup>1923, <sup>2</sup>1931.

<sup>16</sup> Vgl. *Schilling* 1970 [Anm. 11], 179-196.

<sup>17</sup> Vgl. a. *Werner Simon*, Die Reformbewegung in der katholischen Religionspädagogik, in: ders., Im Horizont der Geschichte. Religionspädagogische Studien zur Geschichte der religiösen Bildung und Erziehung, Münster 2001, 127-140 (Lit.).

<sup>18</sup> *Der Religionsunterricht in der Schule*, in: Bertsch u.a. 1976 [Anm. 8], 123-152, 131 [2.1].

Wie stellt sich nun die Forschungslage im Hinblick auf die Erforschung der Geschichte der katholischen Religionspädagogik im 20. Jahrhundert dar?

Zunächst ist festzustellen: Es fehlt weiterhin eine grundlegende, die bisher vorliegenden Erträge systematisch bündelnde Gesamtdarstellung. Es fehlen ferner repräsentative Quellen- und Textsammlungen, wie sie vergleichsweise für die evangelische Religionspädagogik des Zeitraums vorliegen.<sup>19</sup> Eine Ausnahme bildet der von *Klaus Wegenast* unter Beratung durch *Erich Feifel* 1983 in der Reihe „*Wege der Forschung*“ der Wissenschaftlichen Buchgesellschaft vorgelegte Reader, der 30 repräsentative Beiträge der im katholischen Raum geführten religionspädagogischen Diskussionen aus den Jahren 1911 bis 1979 dokumentiert.<sup>20</sup>

Andererseits liegen zahlreiche thematisch fokussierte epochenübergreifende Längsschnittuntersuchungen vor, in denen wichtige Bausteine für eine Gesamtdarstellung bereitgestellt werden.

Sie beziehen sich zum einen auf wissenschaftstheoretisch bedeutsame Grundlegungsfragen der Religionspädagogik als einer sowohl theologisch als auch pädagogisch verorteten Disziplin: die Bestimmung des Verhältnisses von Theologie und Erziehungswissenschaft<sup>21</sup>, die Bestimmung der Ziele religiöser Erziehung und religiöser Vermittlung<sup>22</sup>, das Spannungsfeld von 'offenbarungstheologischer Position' und 'pädagogischer Innovation'<sup>23</sup>, die Konsequenzen der Verhältnisbestimmung von Natur und Gnade für das Verständnis religiöser Erziehung und Bildung<sup>24</sup>, die (pastoral)theologische Aufgabenbestimmung von Katechese<sup>25</sup>, die Bedeutung eines soteriologischen bzw. heilsgeschichtlichen Ansatzes für die theologische Grundlegung religionspädagogischer Entwürfe<sup>26</sup>.

Sie beziehen sich zum anderen auf religionspädagogische bzw. religionsdidaktische Fragestellungen mit Blick insbesondere auf den schulischen Religionsunterricht: die

<sup>19</sup> Vgl. *Klaus Wegenast* (Hg.), *Religionspädagogik*. Bd. 1: *Der evangelische Weg*, Darmstadt 1981; *Dieter Stoodt*, *Arbeitsbuch zur Geschichte des evangelischen Religionsunterrichts in Deutschland*, Münster 1985; *Karl Ernst Nipkow / Friedrich Schweitzer* (Hg.), *Religionspädagogik. Texte zur evangelischen Erziehungs- und Bildungsverantwortung seit der Reformation*, Bd. 2/1 und Bd. 2/2, Gütersloh 1994; *Sebastian Müller-Rolli* (Hg.), *Evangelische Schulpolitik in Deutschland 1918-1958. Dokumente und Darstellung*, Göttingen 1999; *Rainer Bolle / Thorsten Knauth / Wolfram Weiße* (Hg.), *Hauptströmungen evangelischer Religionspädagogik im 20. Jahrhundert. Ein Quellen- und Arbeitsbuch*, Münster 2002.

<sup>20</sup> *Klaus Wegenast* (Hg.), *Religionspädagogik*. Bd. 2: *Der katholische Weg*, Darmstadt 1983.

<sup>21</sup> Vgl. *Schilling* 1970 [Anm. 11].

<sup>22</sup> Vgl. *Ulrich Hemel*, *Ziele religiöser Erziehung. Beiträge zu einer integrativen Theorie*, Frankfurt/M. 1988, bes. 504-542.

<sup>23</sup> Vgl. *Ulrich Kropač*, *Religionspädagogik und Offenbarung. Anfänge einer wissenschaftlichen Religionspädagogik im Spannungsfeld von pädagogischer Innovation und offenbarungstheologischer Position*, Berlin 2006.

<sup>24</sup> Vgl. *David Berger*, *Natur und Gnade. In systematischer Theologie und Religionspädagogik von der Mitte des 19. Jahrhunderts bis zur Gegenwart*, Regensburg 1998.

<sup>25</sup> Vgl. *Adolf Exeler*, *Wesen und Aufgabe der Katechese. Eine pastoralgeschichtliche Untersuchung*, Freiburg/Br. 1966.

<sup>26</sup> Vgl. *Theodor Filthaut*, *Das Reich Gottes in der katechetischen Unterweisung. Eine historische und systematische Untersuchung*, Freiburg/Br. 1958; *Gotfried Bitter*, *Erlösung. Die religionspädagogische Realisierung eines zentralen theologischen Themas*, München 1976; *Werner Tzschetzsch*, *Gott teilt sich mit. Heilgeschichte im Religionsunterricht*, Ostfildern 2002.

Entwicklung des Lehrplans<sup>27</sup>, das Berufsbild des Religionslehrers<sup>28</sup>, die Entwicklung der bis in die 1960er Jahre für den katholischen Religionsunterricht maßgeblichen Leitmedien des Katechismus<sup>29</sup> und der Biblischen Geschichte<sup>30</sup>, das Aufgabenfeld der Moralphädagogik<sup>31</sup>, einzelne Themen(bereiche) des Religionsunterrichts<sup>32</sup>.

<sup>27</sup> Vgl. *Edward Jack Birkenbeil*, Curriculum-Revision im Fragebereich der Religionspädagogik. Von der Lehrplananalyse des katholischen Religionsunterrichts an Grund- und Hauptschulen zu einem curricularen Neuanatz für den Religionsunterricht der Zukunft, Zürich 1972; *Erna Strempele-Anthofer*, Der katholische Religionsunterricht an der Berufsschule in Bayern. Eine Untersuchung zum Religionsunterricht an der Berufsschule unter Berücksichtigung der Lehrpläne von 1945 bis 1992, St. Ottilien 1995.

<sup>28</sup> Vgl. *Johannes Meyer*, Das Berufsbild des Religionslehrers. Eine Untersuchung der religionspädagogischen Literatur von der Neuscholastik bis heute, Zürich 1984.

<sup>29</sup> Vgl. *Karl Raab*, Das Katechismusproblem in der katholischen Kirche. Religionspädagogische Untersuchungen zu einer grundsätzlichen Lösung, Freiburg/Br. 1934; *Busch* 1936 [Anm. 2]; *Alfred Teipel*, Die Katechismusfrage. Zur Vermittlung von Theologie und Didaktik aus religionspädagogischer Sicht, Freiburg/Br. 1983; *Eugen Paul / Günter Stachel / Wolfgang Langer*, Katechismus – Ja? Nein? Wie? Drei Diskussionsbeiträge, Zürich 1982; *Friedrich Trzaskalik*, Studien zur Geschichte und Vermittlung des katholischen Katechismus in Deutschland, Köln 1984; *Werner Chrobak* (Hg.), Der Katechismus von den Anfängen bis zur Gegenwart, München 1987. Vgl. a. *Franz Trautmann*, Religionsunterricht im Wandel. Eine Arbeitshilfe zu seiner konzeptionellen Entwicklung, Essen 1990.

<sup>30</sup> Vgl. *Heinrich Kreuzwald*, Zur Geschichte des Biblischen Unterrichts und zur Formgeschichte des biblischen Schulbuches, Freiburg/Br. 1957; *Fünfzig Jahre Katholische Schulbibel 1907-1957*. Eine Schrift zum 50jährigen Jubiläum der Eckerbibel und zu ihrer Neuausgabe, Düsseldorf 1958; *Klaus Lang*, Das Alte Testament im katholischen und evangelischen Religionsunterricht vom Ausgang des Mittelalters bis zur Gegenwart. Eine theologisch-kerygmatische Studie zur Geschichte des biblischen Unterrichts, Diss. Wien 1969; *Wolfgang Langer*, Moralphädagogische Bibelinterpretation. Die ethische Aktualisierung biblischer Texte im deutschsprachigen katholischen Bibelunterricht seit dem Ende des 18. Jahrhunderts, Diss. Münster 1977. Zur Entwicklung der Bibeldidaktik: *Bruno Dreher*, Die biblische Unterweisung im katholischen und evangelischen Religionsunterricht. Eine theologisch-kerygmatische Gegenüberstellung, Freiburg/Br. 1963; *Karlheinz Sörger*, Die synoptischen Gleichnisse in der katholischen katechetischen Literatur des deutschen Sprachraums zwischen 1870 und 1969, Diss. Münster 1970; *Barbara Ort*, Die Kindheitsgeschichte Jesu nach Lukas in der Geschichte der Katechese. Eine Untersuchung der katholischen katechetischen Literatur des deutschen Sprachraums für die Zeit von 1777-1967, dargestellt an Lk 1,26-38; 2,1-20; 2,41-52, Frankfurt/M. 1977; *Franz Trautmann*, Das Weihnachtsfest als religionspädagogisches Problem. Analyse didaktischer Grundschulmaterialien und Aufarbeitung fachwissenschaftlicher Inhalte (1967-1980), Zürich 1981; *Czesława Skupień*, Biblische Erneuerung. Die bibeldidaktische Erneuerung im deutschen Religionsunterricht der 1960er Jahre und die bibelkatechetische Erneuerung in der polnischen Katechese der 1970er Jahre, Frankfurt/M. 1984. Vgl. a. *Trautmann* 1990 [Anm. 29].

<sup>31</sup> Vgl. *Langer* 1977 [Anm. 30]; *Albert Biesinger*, Die Begründung sittlicher Werte und Normen im Religionsunterricht, Düsseldorf 1979; *Michael Langer*, Katholische Sexualpädagogik im 20. Jahrhundert. Zur Geschichte eines religionspädagogischen Problems, München 1986; *Wolfgang Bartholomäus*, Glut der Begierde – Sprache der Liebe. Unterwegs zur ganzen Sexualität. München 1987, 59-137; *Hans-Georg Ziebertz*, Sexualpädagogik in gesellschaftlichem Kontext. Studien zur Konzeptentwicklung katholischer Sexualerziehung, Kampen 1993, 15-115.

<sup>32</sup> Vgl. u.a. *Ansgar Philipps*, Die Kirchengeschichte im katholischen und evangelischen Religionsunterricht. Eine historisch-didaktische Untersuchung über die Entwicklung des kirchengeschichtlichen Unterrichts von seinen Anfängen bis zur Gegenwart, Wien 1971; *Hermann Kirchhoff*, Mensch – Tier in den Lehr- und Lernbüchern für den katholischen Religionsunterricht seit 1945 (unter besonderer Berücksichtigung der biblischen Aspekte), Diss. Paderborn 1982; *Veit-Jakobus Dieterich*, Naturwissenschaftlich-technische Welt und Natur im Religionsunterricht. Eine Untersuchung von Materialien in der Weimarer Republik und in der Bundesrepublik Deutschland (1918-1985), Frankfurt/M. 1990; *Manfred Kemme*, Das Afrikabild in Religionsbüchern. Eine religionsdidaktische Untersuchung der katholischen deutschen Religionsbücher der Sekundarstufe I aus dem Zeitraum von 1965 bis 2000, Diss. Duisburg-Essen 2002; *Konstantin Lindner*, „In Kirchengeschichte verstrickt“. Zur Bedeutung biographisch akzentuierter Zugänge für die Thematisierung kirchengeschichtlicher Inhalte im Religionsunterricht, Diss. Regensburg 2006.

## 2. Religionspädagogik im Kontext zeitgeschichtlicher Umbrüche

Welche Bedeutung und welche Auswirkungen haben die epochalen zeitgeschichtlichen Einschnitte – 1918, 1933, 1945, 1989 – für die Entwicklung der deutschen katholischen Religionspädagogik im 20. Jahrhundert? Gibt es epochale Profile der katholischen Religionspädagogik in der Weimarer Republik, in der Zeit des 'Dritten Reichs', in der Bundesrepublik Deutschland, in der DDR?

Es fallen zunächst Epochengrenzen übergreifende Kontinuitäten auf:

- Die nach der Jahrhundertwende einsetzenden katechetischen Reformbewegungen prägen das gesamte 1. Drittel des 20. Jahrhunderts. Neue pädagogische Kontexte und ein Generationenwechsel setzen zwar innerhalb dieses Zeitraums neue Akzente, ohne jedoch das Paradigma der Methodenreform grundsätzlich zu verlassen.
- *Joseph Göttler*, ein Protagonist der Münchener Methodenbewegung, veröffentlicht 1917 vor dem Hintergrund der Reformdiskussionen des ersten Jahrzehnts des Jahrhunderts „*Skizzen eines zeitgemäßen Systems der religiös-sittlichen Erziehung*“<sup>33</sup>. Sie bereiten das 1923 publizierte Standardwerk der „*Religions- und Moralpädagogik*“<sup>34</sup> vor, das 1931 eine zweite, vermehrte Auflage erfährt. Das zuerst 1915 veröffentlichte „*System der Pädagogik*“<sup>35</sup>, ein Standardwerk der katholischen Pädagogik, wurde 1932 in 6., der letzten von *Göttler* selbst bearbeiteten Auflage<sup>36</sup> und 1947 in 7., von *Johann Baptist Westermayr* neu bearbeiteter und erweiterter Auflage<sup>37</sup> veröffentlicht. Die Neubearbeitung wurde 1961 zum letzten Mal, in 11. Auflage neu verlegt.
- Der 1925 veröffentlichte und 1932 neu bearbeitete '*Fuldaer Lehrplan für den katholischen Religionsunterricht an der Volksschule*'<sup>38</sup> sowie der ebenfalls 1925 veröffentlichte '*Einheitskatechismus*'<sup>39</sup> bleiben verbindliche Referenzdokumente des schulischen Religionsunterrichts auch in der Zeit des 'Dritten Reichs'.
- Die materialkerygmatische Erneuerungsbewegung der 2. Hälfte der 1930er Jahre hat Wurzeln in kirchlichen Erneuerungsbewegungen des 1. Drittels des 20. Jahrhunderts (Bibelbewegung, Liturgische Bewegung, Eucharistische Bewegung).
- Das seit 1937 in den 'Kinderseelsorgestunden' erprobte Konzept einer 'verkündenden Katechese' wird maßgeblich für die 'materialkerygmatische Erneuerung' des schulischen Religionsunterrichts nach 1945. Die Lehrplanentwicklung der Nachkriegszeit kann in diesem Zusammenhang als ein Versuch verstanden werden, die religionspädagogischen Zielsetzungen des 'erziehenden Religionsunterrichts' der 1920er Jahre mit

<sup>33</sup> KBI 43 (1917) 322-339, 387-397, 445-450, 494-507.

<sup>34</sup> *Göttler* 1923 / 1931 [Anm. 15].

<sup>35</sup> *Ders.*, *System der Pädagogik in Leitsätzen für Vorlesungen*, Kempten 1915.

<sup>36</sup> *Ders.*, *System der Pädagogik im Umriß*, 6., neu bearb. u. erw. Aufl., München 1932.

<sup>37</sup> *Ders.*, *System der Pädagogik*. Neu bearb. u. erw. von *Johann B. Westermayr*, München 1947.

<sup>38</sup> *Lehrplan für den katholischen Religionsunterricht an der Volksschule*. Hg. im Auftrag der Fuldaer Bischofskonferenz, Paderborn 1925; *Lehrplan für den katholischen Religionsunterricht an der Volksschule (Normalplan). Neubearbeitung 1932*. Hg. im Auftrag der Fuldaer Bischofskonferenz, Paderborn 1932.

<sup>39</sup> *Katholischer Katechismus für den Religionsunterricht an den Volksschulen*. Vorgeschrieben von den Bischöfen Deutschlands, Paderborn [u.a.] 1925.

den catechetischen Zielsetzungen der 'verkündenden Katechese' zusammenzudenken und zu vermitteln.<sup>40</sup>

- Die Vorarbeiten für den „*Katholischen Katechismus der Bistümer Deutschlands*“, der 1955 veröffentlicht wurde, reichen ebenfalls bis in die 1930er Jahre zurück. 1937 beauftragte die *Fuldaer Bischofskonferenz* den *Deutschen Katecheten-Verein* mit der Erarbeitung des neuen Katechismus.<sup>41</sup>

Andererseits markieren die Jahre 1918, 1933, 1945 und 1989 politische Umbrüche mit schulpolitischen Konsequenzen. Es kommt im Zusammenhang der Verfassungsdiskussionen und der Auseinandersetzungen um die Schulgesetzgebung zu Neujustierungen des Verhältnisses von Staat und Religionsgemeinschaften sowie des Verhältnisses von Religionsgemeinschaften und Schule. 'Schulkämpfe' thematisieren und problematisieren Gestalt und Form religiöser Erziehung und Bildung in der öffentlichen Schule (Bekanntmachung, Konfessionalität des schulischen Religionsunterrichts).<sup>42</sup>

Die lehramtliche Position in diesen Auseinandersetzungen verdeutlichen die in der Enzyklika „*Divini illius Magistri*“ (1929)<sup>43</sup> *Papst Pius' XI.* formulierten Grundsätze für eine 'christliche Erziehung der Jugend'. Die „*Erklärung über die christliche Erziehung*“ des *Zweiten Vatikanischen Konzils* „*Gravissimum Educationis*“ (1965)<sup>44</sup> folgt den Grundlinien dieser 'Erziehungszyklika': Koordination der Erziehungsrechte von Familie, Kirche und Staat, Ersterziehungsrecht der Eltern, Bestimmung der Rechte und Pflichten des Staates nach dem Subsidiaritätsprinzip, Recht der Kirche auf Gründung und Leitung eigener Schulen, Recht der Eltern auf freie Schulwahl.

*Oliver Kliss*<sup>45</sup> erarbeitet in seiner Untersuchung der zeitgenössischen Diskussionen des Zusammenhangs von Religion, Religionsunterricht und Schulentwicklung mit Blick auf die preußische Volksschule im Kaiserreich (1870-1918) in konfessionsübergreifender Perspektive auch die schulpolitischen Profile, die für die katholische Kirche (*Fuldaer Bischofskonferenz*), die katholischen Lehrervereinigungen (*Katholischer Lehrerverband des Deutschen Reiches*, *Verein katholischer deutscher Lehrerinnen*), die Zentrumsparterie als politische Vertretung katholischer Interessen sowie für die katholische Pädagogik und Religionspädagogik maßgeblich waren und die in der Folgezeit in den Auseinan-

<sup>40</sup> Vgl. *Birkenbeil* 1972 [Anm. 27], 65-118.

<sup>41</sup> Vgl. *Franz Schreibmayr*, Neue und zukunftssträchtige Ansätze in der Arbeit am Neuen Katechismus von 1955, in: *KBl* 100 (12/1975) 715-737.

<sup>42</sup> Vgl. *Ernst Christian Helmreich*, Religionsunterricht in Deutschland. Von den Klosterschulen bis heute, Düsseldorf / Hamburg 1966 (amerik.: *Religious Education in German Schools. A Historical Approach*, Cambridge/Mass. 1959); *Christoph Kronabel* (Bearb.), *Zur Geschichte des katholischen Schulwesens*, Köln 1992; *Müller-Rolli* 1999 [Anm. 19].

<sup>43</sup> *Die christliche Erziehung der Jugend*. Die Enzyklika „*Divini Illius Magistri*“ von Pius XI. [lat.-dtsh.]. Eingeleitet und kommentiert von Rudolf Peil, Freiburg/Br. 1959.

<sup>44</sup> *Declaratio de educatione christiana / Erklärung über die christliche Erziehung*, in: *LThK*<sup>2</sup> 13 (1967) 357-404 [lat.-dtsh. mit einem ausführlichen Kommentar]. Zur Wirkungsgeschichte: *Wilhelm Wittenbruch* (Hg.), *Vertrauen in Schule. Grundriss und Perspektive der Katholischen Schule*, Münster 2005; *Gertrud Pollak / Clauß Peter Sajak* (Hg.), *Katholische Schule heute. Perspektiven und Auftrag nach dem Zweiten Vatikanischen Konzil*, Freiburg/Br. 2006. Vgl. a. *Rafael Frick*, *Grundlagen katholischer Schule im 20. Jahrhundert. Eine Analyse weltkirchlicher Dokumente zur Pädagogik und Schule*, Baltmannsweiler 2006.

<sup>45</sup> *Oliver Kliss*, *Schulentwicklung und Religion. Untersuchungen zum Kaiserreich zwischen 1870 und 1918*, Stuttgart 2005.

dersetzungen um die Schultartikel der *Weimarer Reichsverfassung* (1919) zum Tragen kommen sollten.<sup>46</sup>

Regionalstudien untersuchen für die Zeit nach 1933 die konfliktreichen Auseinandersetzungen mit der nationalsozialistischen Schulpolitik, die im Zuge der angestrebten 'Entkonnfessionalisierung' des Schulwesens zur Auflösung der Bekenntnisschulen und zu deren Ablösung durch 'Deutsche Gemeinschaftsschulen', zum Abbau der privaten höheren Schulen in kirchlicher Trägerschaft, zum Zusammenbruch der konfessionellen Lehrerbildung, zur Verdrängung von Geistlichen als Religionslehrern aus der Schule und zu einer zunehmenden Reduktion des schulischen Religionsunterrichts führte.<sup>47</sup>

Für die Zeit nach 1945 liegen zwar zahlreiche Einzelstudien zur allgemeinen Schulentwicklung und zu den Verfassungsdiskussionen in den verschiedenen Bundesländern und auf Bundesebene vor. Es fehlt jedoch bisher eine Gesamtdarstellung der Entwicklung der schulpolitischen Positionen, die seitens der katholischen Kirche und seitens der katholischen Pädagogik und Religionspädagogik im gesellschaftlichen Diskurs über den Zusammenhang von Religion, Religionsunterricht und Schulentwicklung vertreten wurden.<sup>48</sup> Die im Kontext der allgemeinen bildungspolitischen und pädagogischen Entwicklungen vollzogene Abkehr von dem bis in die 1960er Jahre vertretenen traditionellen 'katholischen Schulideal' der öffentlichen Bekenntnisschule, die Neuverortung eines sich selbst plural ausdifferenzierenden Katholizismus in einer sich zunehmend pluralisierenden Kultur und Gesellschaft und die Neukonzeptionierung der 'katholischen Schule' in freier Trägerschaft als einer Erziehungsgemeinschaft von Eltern, Lehrern und Schülern bedürfen weiter der historischen Aufarbeitung im Hinblick auf ihre maßgeblichen Motive und die in diesem Zusammenhang zur Geltung gebrachten (religions)pädagogischen und (gesellschafts)politischen Argumente.<sup>49</sup> Die Einbindung in den For-

<sup>46</sup> Vgl. *Herbert Hömig*, Das katholische Schulwesen in der Zwischenkriegszeit, in: Kronabel 1992 [Anm. 42], 182-223; *Werner Simon*, Religionsunterricht nach der „Zeitenwende“. Auseinandersetzungen um den schulischen Religionsunterricht in Deutschland in den Jahren 1918/1919, in: ders. 2001 [Anm. 17], 147-168.

<sup>47</sup> Vgl. *Joachim Maier*, Schulkampf in Baden 1933-1945. Die Reaktion der katholischen Kirche auf die nationalsozialistische Schulpolitik, dargestellt am Beispiel des Religionsunterrichts in den badischen Volksschulen, Mainz 1983; *Günter Dörnte*, Katholische Schulen in Hamburg 1832 bis 1939. Ein Beitrag zur Geschichte des hamburgischen Unterrichtswesens, Diss. Hamburg 1984; *Manfred Köhler*, Die Volksschule Harsum im Dritten Reich. Widerstand und Anpassung einer katholischen Dorfschule, Hildesheim 1985; *Wilhelm Damberg*, Der Kampf um die Schule in Westfalen 1933-1945, Mainz 1986; *Joachim Kuropka* (Hg.), Zur Sache – Das Kreuz! Untersuchungen zur Geschichte des Konflikts um Kreuz und Lutherbild in den Schulen Oldenburgs, zur Wirkungsgeschichte eines Massenprotests und zum Problem nationalsozialistischer Herrschaft in einer agrarisch-katholischen Region, Vechta 1986; *Agnes Lange-Stuke*, Die Schulpolitik im Dritten Reich. Die katholische Bekenntnisschule im Bistum Hildesheim von 1933-1948, Hildesheim 1989; *Joachim Maier*, Das katholische Schulwesen im Nationalsozialismus 1933-1945, in: Kronabel 1992 [Anm. 42], 224-257.

<sup>48</sup> Vgl. u. a. *Burkhard van Schewick*, Die katholische Kirche und die Entstehung der Verfassungen in Westdeutschland 1945-1950, Mainz 1980; *Joachim Kuropka*, Das katholische Schulwesen im Wiederaufbau 1945-1960, in: Kronabel 1992 [Anm. 42], 258-303.

<sup>49</sup> Vgl. *Joachim Dikow*, Geschichte des katholischen Schulwesens seit den sechziger Jahren bis zur Gegenwart, in: Kronabel 1992 [Anm. 42], 304-350. Ferner: *Heinz Zimmermann*, Die religiös-christliche Dimension in der bayerischen Volksschule. Eine schulpädagogische Analyse ihrer Veränderung außerhalb des Religionsunterrichts von 1945-1980, Diss. Augsburg 1983; *Michael Klöcker*, Der Paradigmenwechsel römisch-katholischer Erziehung und Bildung, in: Franz-Xaver Kaufmann / Arnold Zingerle (Hg.), Vatikanum II und Modernisierung. Historische, theologische und soziologische Perspektiven, Paderborn 1996, 334-352; *Stefan Meißner*, Vom Schulstreit zum Marchtaler Plan.

sungszusammenhang der zeitgeschichtlichen Katholizismusforschung<sup>50</sup> und die Berücksichtigung der Auswirkungen des religionssoziologisch beschreibbaren Modernisierungsschubs in den religiös-kirchlichen Entwicklungen der Nachkriegszeit<sup>51</sup> sind dabei unerlässlich.

### 3. Religionspädagogik im Kontext zeitgeschichtlicher Epochen

#### 3.1 Entwicklungen in der Zeit von 1900 bis 1933<sup>52</sup>

Sieht man die Forschungen zur Entwicklung der katholischen Religionspädagogik im 1. Drittel des 20. Jahrhunderts, so wird zunehmend deutlich, welche Bedeutung den Diskussionen dieses Zeitraums für die Anfänge einer 'modernen' katholischen Religionspädagogik zukommt.

Friedrich Schweitzer und Henrik Simojoki<sup>53</sup> haben in ihrer konfessionsvergleichenden Untersuchung der Diskussionen, die diesbezüglich in zwei repräsentativen religionspädagogischen Zeitschriften („*Monatsblätter für den evangelischen Religionsunterricht*“, „*Katechetische Blätter*“) in den Jahren 1910 bis 1930 geführt wurden, konfessionsspezifische Profile herausgearbeitet, wie in diesem Zusammenhang der Wandel der religiösen Kultur im Prozess der Modernisierung als pädagogische und theologische Herausforderung wahrgenommen und beantwortet wurde und zu unterschiedlichen positionellen Reaktionsformen führte. Einer 'modernen' Religionspädagogik werden in dieser Hinsicht folgende Theorieleistungen abverlangt:

- „– Religionspädagogik muss für pluralisierte und individualisierte Formen von Religion offen sein. Sie muss die Plausibilität und Wirksamkeit religiöser Erziehung und Bildung unter den Voraussetzungen dieser Religionsformen belegen.
- Religionspädagogik muss ihre Integrationsfähigkeit im Blick auf unterschiedliche theologische und religiöse Positionen in Kirche, Theologie und Schule unter Beweis stellen.
- Religionspädagogik muss die vielfach empfundene Kluft zwischen religiöser Überlieferung und moderner Wissenschaft überwinden.

Die Wurzeln eines Erziehungs- und Bildungsplans in der südwestdeutschen Kirchen-, Gesellschafts- und Schulgeschichte der Jahre 1945-1967, Münster 1999.

<sup>50</sup> Vgl. Ulrich von Hehl / Konrad Reppen (Hg.), *Der deutsche Katholizismus in der zeitgeschichtlichen Forschung*, Mainz 1988; Karl-Joseph Hummel (Hg.), *Zeitgeschichtliche Katholizismusforschung. Tatsachen, Deutungen, Fragen. Eine Zwischenbilanz*, Paderborn 2004. Ferner: die Bände der beiden Reihen der „*Veröffentlichungen der Kommission für Zeitgeschichte*“ (1965ff.) sowie der Reihen „*Zeitgeschichte in Lebensbildern*“ (1973ff.), „*Quellentexte zur Geschichte des Katholizismus*“ (1988ff.) und „*Konfession und Gesellschaft*“ (1988ff.); als Bibliographien: Ulrich von Hehl / Heinz Hüter (Hg.), *Der Katholizismus in der Bundesrepublik Deutschland 1945-1980. Eine Bibliographie*, Mainz 1983; Karlies Abmeier / Karl-Joseph Hummel (Hg.), *Der Katholizismus in der Bundesrepublik Deutschland 1980-1993. Eine Bibliographie*, Paderborn 1997.

<sup>51</sup> Vgl. Karl Gabriel, *Katholizismus und katholisches Milieu in den fünfziger Jahren der Bundesrepublik: Restauration, Modernisierung und beginnende Auflösung*, in: Kaufmann / Zingerle 1996 [Anm. 49], 67-83; ders., *Christentum zwischen Tradition und Postmoderne*, Freiburg/Br. 1992; Michael N. Ebertz, *Kirche im Gegenwind. Zum Umbruch der religiösen Landschaft*, Freiburg/Br. 1997.

<sup>52</sup> Alle relevanten religionspädagogischen Veröffentlichungen des Zeitraums 1900-1932 werden bibliographisch erfasst in: Holger Appelt / Susann Beinlich / Anja Maaßen (Bearb.), *Religionspädagogische Bibliografie 1900-1932*, Münster 2006 [CD-ROM].

<sup>53</sup> Friedrich Schweitzer / Henrik Simojoki, *Moderne Religionspädagogik. Ihre Entwicklung und Identität*, Gütersloh / Freiburg/Br. 2005.

– Religionspädagogik muss für eine professionalisierte Lehrerschaft plausibel sein.<sup>54</sup>

In diesem Zusammenhang lässt sich die katholische Religionspädagogik im Vergleich zur evangelischen Religionspädagogik vor allem durch folgende Merkmale charakterisieren:

- „– Von einer Ablösung der Katechetik durch die Religionspädagogik kann auf katholischer Seite nur sehr bedingt gesprochen werden. In vieler Hinsicht wird eine veränderte Begründung und Gestaltung bzw. Erneuerung der Katechetik angestrebt, was für ein von vornherein vergleichsweise größeres Interesse an Kontinuität spricht.
- Die katholische Religionspädagogik bleibt hinsichtlich der Unterrichtsinhalte durchweg eng auf die kirchliche Lehre bezogen. Eine Modernisierung vollzieht sich vor allem hinsichtlich der Methoden, ohne dass die Frage der Inhalte tangiert werden soll.
- Aufgrund des engen Bezugs zur kirchlichen Lehre kommen in der katholischen Religionspädagogik die eben spezifisch katholischen, also eben kirchlichen Voraussetzungen nachhaltig zur Wirkung. Der Einfluss dieser Voraussetzungen beschränkt sich nicht auf einen allgemeinen Hintergrund, sondern ist in der Didaktik ebenso zu spüren wie in der religionspädagogischen Theoriebildung.
- Dem entspricht auch die lange Zeit hervorgehobene Rolle des Klerus, die umgekehrt eine Professionalisierung der Laien – also der Religionslehrerinnen und -lehrer – erst vergleichsweise spät zulässt.<sup>55</sup>

Die auch für die katholische historisch-religionspädagogische Forschung Maßstäbe setzende Untersuchung legt eine verlässliche Basis für weitere Anschlussforschungen. Als Desiderate erweisen sich in diesem Zusammenhang Studien, welche die gewonnenen Ergebnisse in die Forschungen zur Entwicklung des Katholizismus im untersuchten Zeitraum einbetten, wobei regionalspezifische Differenzierungen in das bisher gewonnene Gesamtbild eingetragen werden könnten.<sup>56</sup>

Eine Forschungslücke schließt auch die von *Ulrich Kropač* vorgelegte Untersuchung „*Religionspädagogik und Offenbarung*“<sup>57</sup>. Sie rekonstruiert die Rezeption und Transformation der Prinzipien der Anschauung und der Selbsttätigkeit in den reformkatechetischen Diskussionen der Jahre 1900 bis 1935 und verdeutlicht die systematisch relevanten theologischen und pädagogischen Argumentationsstränge, die in diesem Zusammenhang zum Tragen kamen. In differenzierten Analysen weist er nach, dass diese reformpädagogischen Prinzipien nur als implizite Kritik des theologisch normierenden neuscholastischen Offenbarungsverständnisses zur Geltung gebracht werden konnten, welches seinerseits der Entfaltung einer mehr erfahrungs- sowie schüler- und somit subjektorientierten Religionsdidaktik enge Grenzen zog.

Vergleichsweise wenig Aufmerksamkeit fanden bisher in der religionspädagogischen Geschichtsschreibung für den Zeitraum der Jahre 1918 bis 1933 außerhalb der traditionellen Strukturen von Schule und Pfarrei angesiedelte Orte religiös relevanten Lernens wie die im Kontext der Jugendbewegung entstehenden katholischen Jugendbünde und Jugendverbände. Der blinde Fleck überrascht insofern, als für diesen Bereich durchaus

<sup>54</sup> Ebd., 173.

<sup>55</sup> Ebd., 225f.

<sup>56</sup> Vgl. *Werner Simon*, Einordnung und weitere Forschungsdesiderate aus katholisch-religionspädagogischer Sicht, in: *Schweitzer / Simojoki* 2005 [Anm. 53], 261-270.

<sup>57</sup> *Kropač* 2006 [Anm. 23].

Untersuchungen vorliegen<sup>58</sup> und die biographische und sozialisierende Relevanz der in diesem Zusammenhang gewonnenen Lernerfahrungen vielfach belegt ist. Auch die friedenspädagogische Arbeit in den Gruppierungen der katholischen Friedensbewegung in der Zeit der Weimarer Republik fand bisher in der religionspädagogischen Diskussion vergleichsweise wenig Aufmerksamkeit.<sup>59</sup>

Hinzuweisen ist nicht zuletzt auf Pionierinnen, die im Kontext der katholischen Frauenbewegung sozialpädagogische und religionspädagogische Arbeits- und Berufsfelder für Frauen erschlossen, die bisher Männern vorbehalten waren. Erste Forschungsbeiträge einer historisch ausgerichteten feministischen Religionspädagogik liegen vor und regen zu weiteren Untersuchungen an.<sup>60</sup>

### 3.2 Entwicklungen in der Zeit von 1933 bis 1945<sup>61</sup>

Die Forschungen zu religionspädagogisch relevanten Entwicklungen in der Zeit des 'Dritten Reichs' konzentrierten sich bisher zum einen auf die schulpolitischen Konflikte in den Auseinandersetzungen um die 'katholische Schule' und den schulischen Religionsunterricht. Hier liegen differenzierte Untersuchungen zu den Entwicklungen in einzelnen Regionen vor, die Einblicke in die Motive, die Konfliktlagen, die Reaktionsmus-

<sup>58</sup> Vgl. u. a. *Paul Hastenteufel*, Jugendbewegung und Jugendseelsorge. Geschichte und Probleme der katholischen Jugendarbeit im 20. Jahrhundert, München 1962; *Franz Heinrich*, Die Bünde der katholischen Jugendbewegung. Ihre Bedeutung für die liturgische und eucharistische Bewegung, München 1968; *Ronald Warloski*, Neudeutschland. German Catholic Students (1919-1939), The Hague 1970; *Godehard Ruppert*, Burg Rothenfels. Ein Beitrag zur Geschichte der Jugendbewegung und ihres Einflusses auf die katholische Kirche, Rothenfels 1979; *Willi Schwank*, Kirche und Sport in Deutschland von 1848 bis 1920, Hochheim/M. 1979; *Johannes Binkowski*, Jugend als Wegbereiter. Der Quickborn 1909 bis 1945, Stuttgart 1981; *Martin Lohmann*, Aufbruch einer Jugend. Der Bund Neudeutschland von seiner Gründung bis zum Beginn des Dritten Reiches, Bonn 1988; *Paul Hastenteufel*, Katholische Jugend in ihrer Zeit. Bd. 1: 1900-1918, Bd. 2: 1918-1932, Bamberg 1988-1989; *Hans Böhmer*, Jugend unterwegs. Der Bund Neudeutschland 1925-1933. Erinnerungen, Dokumente und Erkenntnisse, hg. v. Bernadette Grawe, Arno Klönne und Christian Schüller, Paderborn 1991; *Karl Hofmann*, Eine katholische Generation zwischen Kirche und Welt. Studien zur Sturmchar des Katholischen Jungmännerverbandes Deutschlands, Augsburg 1992; *Rolf Eilers*, Konfession und Lebenswelt. 75 Jahre Bund Neudeutschland 1919-1995, Mainz 1998; *Manfred Göbel*, Katholische Jugendverbände und Freiwilliger Arbeitsdienst 1931-1933, Paderborn 2005. Vgl. a. *Martin Lechner*, Pastoraltheologie der Jugend. Geschichtliche, theologische und kairologische Bestimmung der Jugendpastoral einer evangelisierenden Kirche, München 1992.

<sup>59</sup> Vgl. *Dieter Riesenberger*, Die katholische Friedensbewegung in der Weimarer Republik, Düsseldorf 1976; *Beate Höfling*, Katholische Friedensbewegung zwischen zwei Weltkriegen. Der „Friedensbund Deutscher Katholiken“ 1917-1933, Waldkirch 1979; *Konrad Breitenborn*, Der Friedensbund Deutscher Katholiken 1918/19-1951, Berlin (Ost) 1981; *Werner Simon*, Friedenserziehung als religionspädagogische Aufgabe. Friedenerziehung im katholischen Religionsunterricht in der Zeit der Weimarer Republik (1918-1933), in: ders. 2001 [Anm. 17], 169-180.

<sup>60</sup> Vgl. *Udo Stroop*, Preußische Lehrerinnenbildung im katholischen Westfalen. Das Lehrerinnenseminar Paderborn (1832-1936), Scherfeld 1992; *Annebelle Pithan* (Hg.), Religionspädagoginnen des 20. Jahrhunderts, Göttingen 1997; *Maria Glaser-Fürst*, Franziska Werfer. Die erste katholische Theologin und Religionslehrerin im Dienst der Kirche in der Diözese Rottenburg, Weißenhorn 2001; *Dorothy Kühlem*, „Das zu werden, was sie sein soll“. Mädchen- und Frauenbildung bei Edith Stein, Buttenwies 2001; *Allmuth Rumstadt*, Margarete Ruckmich (1894-1985). Pionierin der hauptberuflichen Seelsorge durch Frauen, Würzburg 2003. Vgl. a. *Alfred Kall*, Katholische Frauenbewegung in Deutschland. Eine Untersuchung zur Gründung katholischer Frauenvereine im 19. Jahrhundert, Paderborn 1983; *Gisela Muschiol* (Hg.), Katholikinnen und Moderne. Katholische Frauenbewegung zwischen Tradition und Emanzipation, Münster 2003.

<sup>61</sup> Alle relevanten religionspädagogischen Veröffentlichungen des Zeitraums 1933-1945 werden bibliographisch erfasst in: *Anja Rinnen / Folkert Rickers* (Bearb.), Religionspädagogische Bibliografie 1933-1945, Münster 1999 [CD-ROM].

ter und die Zielkonflikte ermöglichen.<sup>62</sup> In der Konsequenz der in diesem Zusammenhang beschriebenen Entwicklungen kommt es – in Ergänzung oder als Ersatz des schulischen Religionsunterrichts – zur Ausbildung und zum Ausbau gemeindlicher katechetischer Formen der Glaubensunterweisung, der ‘Kinderseelsorgestunden’, die zentrale Motive der materialkerygmatischen Bewegung aufgreifen und programmatisch realisieren.<sup>63</sup>

Zum anderen konzentrierte sich die bisherige Forschung zu den religionspädagogischen Entwicklungen in diesem Zeitraum auf die ebenfalls konfliktreiche Geschichte der katholischen Jugendbünde und Jugendverbände, die zunächst – wenn auch zunehmend bedrängt – unter dem vorläufigen Schutz des Reichskonkordats fortbestehen konnten, dann aber im Verlauf der endgültigen Durchsetzung des Monopols der ‘Hitlerjugend’ (HJ) als Staatsjugendorganisation nur noch in der Form einer in die Strukturen der Pfarrseelsorge eingebundenen Pfarrjugend überleben konnten. Auch hier liegen materialreiche Einzelstudien und Dokumentationen vor.<sup>64</sup>

Bisher vernachlässigt wurde – sieht man von den Beiträgen von *Folkert Rickers*<sup>65</sup> und *Georg Denzler*<sup>66</sup> zu Person und Schrifttum von *Anton Stonner* (1895-1973) ab – die Untersuchung des Spektrums der Reaktionen katholischer (religions)pädagogischer Fachvertreter auf die nationalsozialistische ‘Machtergreifung’ und den mit ihr verbundenen ideologischen Herrschaftsanspruch. Wirkt sich Letzterer auf die religionspädagogische Theoriebildung aus – sei es in der Reaktionsform von Anpassung, sei es in der Reaktionsform von Widerspruch oder Resistenz? In diesem Zusammenhang müssten auch in der religionspädagogischen Diskussion der Zeit begehrende Denkfiguren wie die Figur einer ganzheitlichen und erlebnisbetonten ‘Totalitätspädagogik’ sowie die im Kontext

<sup>62</sup> Vgl. Anm. 47.

<sup>63</sup> Vgl. Anm. 40. Vgl. a. *Josef Rabl*, Kirchliche Kinderarbeit in der Zeit des Nationalsozialismus. Dargestellt aufgrund ihres Niederschlags in den Katechetischen Blättern der Jahre 1933 bis 1944, in: KBI 100 (10/1075), 585-594; *Werner Simon*, „Nicht du trägst die Wurzel, sondern die Wurzel trägt dich“ (Röm 11,18). Zur Bedeutung des Alten Testaments für den Religionsunterricht in der katechetischen Diskussion der Jahre 1933-1945, in: ders. 2001 [Anm. 17], 205-219.

<sup>64</sup> Vgl. u.a. *Heinrich Roth*, Katholische Jugend in der NS-Zeit unter besonderer Berücksichtigung des Katholischen Jungmännerverbandes. Daten und Dokumente, Düsseldorf 1959; *Klaus Gotto*, Die Wochenzeitung Junge Front / Michael. Eine Studie zum katholischen Selbstverständnis und zum Verhalten der jungen Kirche gegenüber dem Nationalsozialismus, Mainz 1970; *Barbara Schellenberger*, Katholische Jugend und Drittes Reich. Eine Geschichte des Katholischen Jungmännerverbandes 1933-1939 unter besonderer Berücksichtigung der Rheinprovinz, Mainz 1975; *Rolf Eilers* (Hg.), Löscht den Geist nicht aus. Der Bund Neudeutschland im Dritten Reich. Erlebnisberichte, Mainz 1985; *Karl-Werner Goldhammer*, Katholische Jugend Frankens im Dritten Reich. Die Situation der katholischen Jugendarbeit unter besonderer Berücksichtigung Unterfrankens und seiner Hauptstadt Würzburg, Frankfurt/M. 1987; *Christel Beilmann*, Eine katholische Jugend in Gottes und dem Dritten Reich. Briefe, Berichte, Gedrucktes 1930-1945. Kommentare 1988/89, Wuppertal 1989; *Bernd Börger / Hans Schroer* (Hg.), Sie hielten stand. Sturmchar im Katholischen Jungmännerverband Deutschlands, Düsseldorf 1989; *Georg Pahlke*, Trotz Verbot nicht tot. Katholische Jugend in ihrer Zeit, Band 3: 1933-1945, Paderborn 1995. Vgl. a. Anm. 58.

<sup>65</sup> Vgl. *Folkert Rickers*, Religionspädagogen zwischen Kreuz und Hakenkreuz. Ein historisches Kapitel zum gesellschaftlichen Bewusstsein und zur Wahrnehmung politischer Verantwortung in der Religionspädagogik, in: JRP 3 (1986) 36-68, 53-55; *ders.*, Zwischen Kreuz und Hakenkreuz. Untersuchungen zur Religionspädagogik im „Dritten Reich“, Neukirchen-Vluyn 1995, 207-209.

<sup>66</sup> Vgl. *Georg Denzler*, Widerstand ist nicht das richtige Wort. Katholische Priester, Bischöfe und Theologen im Dritten Reich, Zürich 2003, 74-82.

der bündischen Jugendbewegung begegnende Figur eines gemeinschaftszentrierten Führer- und Gefolgschaftsdenkens neu thematisiert und problematisiert werden.

### 3.3 *Entwicklungen in der Zeit nach 1945*

Auch für die Geschichte der katholischen Religionspädagogik nach 1945 gilt: Es fehlt eine Gesamtdarstellung, welche die bisherigen Ergebnisse der sektoral auf einzelne Handlungsfelder bezogenen historisch-religionspädagogischen Forschungen in einer Gesamtsicht integriert und in den Kontext übergreifender zeit-, sozial-, kirchen-, theologie- und bildungsgeschichtlicher Entwicklungen einordnet. Auch Bilanzierungen folgen weithin der vorherrschenden sektoralen Ausrichtung der Forschung.<sup>67</sup>

Ein Schwerpunkt der auf den Zeitraum 1945 bis 1989 bezogenen Untersuchungen liegt in den Bereichen der kirchlichen Jugendarbeit und der kirchlichen Erwachsenenbildung. Regionalstudien, Forschungen zur Entwicklung von Jugendverbänden und Einrichtungen der Jugendarbeit sowie eine Dokumentation relevanter Grundlagentexte ermöglichen die Rekonstruktion des Wegs der kirchlichen Jugendarbeit von einer in die pastoralen Zielsetzungen der Pfarrseelsorge eingebundenen Pfarrjugendarbeit hin zu einer sich in pluraler Trägerschaft ausdifferenzierenden und sich diakonisch definierenden kirchlichen Bildungsarbeit mit Jugendlichen.<sup>68</sup> In vergleichbarer Weise rekonstruieren Regionalstudien, Untersuchungen zu einzelnen Bildungseinrichtungen sowie eine Sammlung von Grundlagentexten den Weg der kirchlichen Erwachsenenarbeit hin zu einer lebensbegleitenden, subjekt- und lebensweltorientierten Bildungsarbeit mit Erwachsenen.<sup>69</sup> Die Entwicklung der in diesen beiden Handlungsfeldern gewonnenen

<sup>67</sup> Vgl. *Hans-Georg Ziebertz / Werner Simon* (Hg.), Bilanz der Religionspädagogik, Düsseldorf 1995; *Religionspädagogik seit 1945. Bilanz und Perspektiven*: JRP 12 (1995).

<sup>68</sup> Vgl. u.a. *Franz Schmid* (Hg.), Grundlagentexte zur katholischen Jugendarbeit (Handbuch kirchlicher Jugendarbeit; Bd. 3), Freiburg/Br. 1986; *Hans Dietrich*, Vom Jugendbund zum Jugendverband. Zur Entwicklung der kirchlichen Jugendarbeit in der Diözese Regensburg, Regensburg 1989; *Rainer Drews*, Zur Krise katholischer Jugendverbandsarbeit. Eine Lokalstudie von Strukturen kirchlicher Jugendarbeit in Berlin-West, Frankfurt/M. 1991; *Bernd Börger / Karin Kortmann* (Hg.), Ein Haus für junge Menschen. Jugendhaus Düsseldorf 1954-1994, Düsseldorf 1994; *Martin Schwab*, Kirche leben und Gesellschaft gestalten. Der Bund der Deutschen Katholischen Jugend (BDKJ) in der Bundesrepublik Deutschland und der Diözese Würzburg 1947-1989, Würzburg 1997; *Matthias Werth*, Abschied vom Rittertum. Von der Jungengemeinschaft im Bund Neudeutschland zur Katholischen Studierenden Jugend (1945-1968), Paderborn 1997; *Reiner Tillmanns*, Der Bund der Deutschen Katholischen Jugend und seine Mitgliedsverbände, Band 1/1: Der BDKJ in historischer und kirchenrechtlicher Betrachtung, Berlin 1999; *Matthias Schulze*, Bund oder Schar? – Verband oder Pfarrjugend? Katholische Jugendarbeit im Erzbistum Paderborn nach 1945, Paderborn 2001. Vgl. a. Anm. 58 und 64.

<sup>69</sup> Vgl. u.a. *Margret Fell*, Mündig durch Bildung. Zur Geschichte katholischer Erwachsenenbildung in der Bundesrepublik Deutschland zwischen 1945-1975, München 1983; *Margret Fell / Rainer Güttler* (Hg.), Katholische Erwachsenenbildung in der Bundesrepublik Deutschland. Dokumentation zu ihrer Geschichte 1945-1980, München 1984; *Bertram Blum*, Regionalgeschichte der Erwachsenenbildung in katholischer Trägerschaft am Beispiel der Diözese Eichstätt, Diss. Eichstätt 1995; *Maria Löffler*, Zeitgeschichte der Erwachsenenbildung in Rheinland-Pfalz nach 1945. Dargestellt am Beispiel des freien Trägers Katholische Erwachsenenbildung, Trier 1995; *Michael Schlagheck*, Entwicklung und Struktur der Akademiarbeit in Deutschland. Dargestellt am Beispiel der Katholischen Akademie „Die Wolfsburg“, Diss. Bonn 1995; *Stefan Weyer*, Bewahren und Erneuern. Geschichte der katholischen Erwachsenenbildung im Saarland, Weimar 1998; *Elisabeth Eicher-Dröge*, Im Dialog mit Kirche und Welt? Katholische Akademien in Deutschland. Identität im Wandel von fünf Jahrzehnten (1951-2001), Münster 2004; *Oliver M. Schütz*, Begegnung von Kirche und Welt. Die Gründung Katholischer Akademien in der Bundesrepublik Deutschland 1945-1975, Paderborn 2004. Vgl. a. zur Geschichte der katholischen Erwachsenenbildung vor 1945: *Horstwalter Heitzer*, Der Volks-

Modelle kirchlicher Bildungsmitverantwortung spiegelt zugleich die Entwicklung der Verhältnisbestimmung von Kirche und Gesellschaft im Kontext sich verändernder sozialer und kultureller Herausforderungen.

Für den Bereich der Katechese liegt mit der Studie von *Peter Scheuchenpflug*<sup>70</sup> eine zwar pastoraltheologisch verortete, gleichwohl aber auch religionspädagogisch relevante Untersuchung vor, die differenziert, materialreich und religionssoziologisch fundiert die Etappen des Wandels der für die Katechese maßgeblichen Konzepte nach 1945 bis in die 1990er Jahre rekonstruiert und kontextbezogen interpretiert. Die Periodisierung orientiert sich an den auch für den Gestaltwandel der kirchlichen Katechese folgenreichen Schüben des Modernisierungsprozesses, die sich für die Bundesrepublik Deutschland mit den Jahren 1945, 1968 und 1990 verbinden.

„Insgesamt gesehen zeigt sich im Hinblick auf die Entwicklung seit dem Ende des Zweiten Weltkriegs in Deutschland, dass der Zusammenhang von Theorie und Praxis auf der einen und der jeweiligen soziokulturellen Existenzform der Kirche auf der anderen Seite höchst evident ist. Indem Katechese dabei profilierte Orte ausbildet, erweist sie sich als kontextgebundener Vollzug.“<sup>71</sup>

Für den Bereich des schulischen Religionsunterrichts fehlt bisher eine vergleichbare Untersuchung. Die vorliegenden Übersichtsdarstellungen folgen in der Regel den konzeptionellen Entwicklungslinien des Faches.<sup>72</sup>

Eine offene Frage ist, inwieweit die Geschichte der Religionsdidaktik nach 1945 als konfessionspezifische und inwieweit sie als eine konfessionsübergreifende gemeinsame Geschichte geschrieben werden muss, in der Antworten auf gemeinsame Herausforderungen durch den religiös-kulturellen Wandel gesucht, gefunden und erprobt wurden. Konfessionsvergleichende Studien könnten zu einer Beantwortung dieser Frage beitragen.<sup>73</sup>

verein für das katholische Deutschland im Kaiserreich 1890-1918, Mainz 1979; *Franz Pöggeler*, Katholische Erwachsenenbildung. Ein Beitrag zu ihrer Geschichte 1918-1945, München 1945.

<sup>70</sup> *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. Vgl. a. *Alfons Fischer*, Pastoral in Deutschland nach 1945, 3 Bde., Würzburg 1985-1990.

<sup>71</sup> *Scheuchenpflug* 2003 [Anm. 70], 200.

<sup>72</sup> Vgl. z.B. *Georg Hilger / Ulrich Kropač / Stephan Leimgruber*, Konzeptionelle Entwicklungen, in: *Georg Hilger / Stephan Leimgruber / Hans-Georg Ziebertz* (Hg.), Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf, München 2001, 42-66.

<sup>73</sup> Vgl. *Comenius-Institut* (Hg.), Christenlehre und Religionsunterricht. Interpretationen zu ihrer Entwicklung 1945-1990, Weinheim 1998 mit Beiträgen von *Franz Georg Friemel* („Katholischer Glaubensunterricht in der DDR“, 151-166) und *Werner Simon* („Religionsunterricht im Prozeß der Individualisierung. Entwicklungen in der deutschen katholischen Religionspädagogik seit 1945“, 226-243). Zum Desiderat konfessionsvergleichender historisch-religionspädagogischer Forschung: *Friedrich Schweitzer / Werner Simon*, Religionspädagogik im ökumenischen Vergleich. Anstöße zu einer vergleichenden Betrachtung, in: Rpb 37/1996, 39-58. Vgl. in diesem Zusammenhang auch das dreibändige, in ökumenischer Kooperation erarbeitete *Handbuch der Religionspädagogik* (hg. v. *Erich Feifel / Robert Leuenberger / Günter Stachel / Klaus Wegenast*, Zürich u.a. / Gütersloh 1973-1975) sowie die die religionspädagogischen Entwicklungen seit 1965 bilanzierenden Forschungs- und Literaturberichte: *Günter R. Schmidt*, In der Zerreißprobe der Alternativen: Pluralität-Konfessionalität, Religion-Christentum, Gesellschaft-Kirche... Religionspädagogik um die Mitte der siebziger Jahre, in: Theologische Rundschau 43 (1/1978) 53-89, (2/1978) 162-200; *Klaus Wegenast*, Religionspädagogik zwischen 1970 und 1980. Ein Forschungsbericht in Kurzform, in: Theologische Literaturzeitung 106 (3/1981) 147-164; *Herlinde Pissarek-Hudelist*, Katechetik / Religionspädagogik – Zeit der

War der Fokus der katholischen religionspädagogischen Forschung vor 1989 fast ausschließlich auf die Entwicklungen in Westdeutschland gerichtet, so liegen inzwischen erste Beiträge vor, welche die Aufmerksamkeit nun auch auf religionspädagogisch relevante Entwicklungen nach 1945 in Ostdeutschland lenken.

Es handelt sich zum einen um Forschungsbeiträge, die zwar selbst nicht religionspädagogisch verortet sind, aber im Zusammenhang ihrer Untersuchungen auch für die Religionspädagogik bedeutsame Ereignisse und Problemstellungen thematisieren. So geht *Wolfgang Tischner* in seiner Studie „*Katholische Kirche in der SBZ/DDR 1945-1951*“, in der er die 'Formierung' einer katholischen 'Subgesellschaft im entstehenden sozialistischen Staat' untersucht, auch auf die für die Sozialisation in diese Subgesellschaft maßgeblichen Institutionen (Schule und Religionsunterricht, Kindergärten und Kinderheime, Katholische Jugend) sowie die Konflikte ein, die ihre Herausbildung begleiten.<sup>74</sup> *Thomas Raabe* beschreibt in seiner Untersuchung „*SED-Staat und katholische Kirche. Politische Beziehungen 1949-1961*“ in drei kirchenpolitischen Fallstudien den Kampf der SED gegen die christliche Jugendarbeit, die Konfliktfelder Schule und sozial-caritativer Bereich sowie das Konfliktpotenzial der Jugendweihe.<sup>75</sup>

Die Durchsetzung des Erziehungsmonopols des sozialistischen Staates und die allmähliche Verdrängung des Religionsunterrichts aus den Räumen der staatlichen Schule führen in ihrer Konsequenz zur Ausbildung gemeindlicher Formen eines katechetisch profilierten Religionsunterrichts und einer als konstitutives Moment der Gesamtpastoral verstandenen Kinder- und Jugendseelsorge. Sie knüpfen einerseits an die in der Zeit vor 1945 entwickelten Formen der 'Kinderseelsorgestunden' und der 'Pfarrjugendarbeit' an, verleihen diesen aber im Lauf der Zeit ein neues kontextbezogenes Profil. Aus den Kindererholungen der Caritas erwächst als religionspädagogisch profilierter Neuanatz das Modell der 'Religiösen Kinderwochen'. Die historisch-religionspädagogische Erforschung dieser im Lebensraum der Gemeinden angesiedelten Formen der religiösen Unterweisung und der kirchlichen Arbeit mit Kindern und Jugendlichen steht noch am Anfang.<sup>76</sup> Eine bisher meist übersehene Form der kirchlichen Bildungsarbeit mit Erwach-

Bilanz? Ein Problem- und Literaturbericht, in: Zeitschrift für Katholische Theologie 106 (2/1984) 123-166; *Folkert Rickers*, Religionspädagogik zwischen 1975 und 1985, in: ThPr 21 (4/1986) 343-368, 22 (1/1987) 63-70; *Klaus Wegenast*, Evangelische und katholische Religionspädagogik seit 1965. Tendenzen und Erscheinungsbild der wissenschaftlichen Verantwortung des Evangeliums in der Gesellschaft und ihren Bildungsinstitutionen, in: Materialdienst des Konfessionskundlichen Instituts Bensheim 36 (1985) 93-99; *Günter R. Schmidt*, Bleibende Spannungen: Religionspädagogik in den 80er Jahren, in: Theologische Rundschau 55 (4/1990) 424-472; *Rainer Lachmann / Godehard Ruppert*, Religionspädagogik an der Jahrhundertwende. Versuch einer Bilanz und Perspektiven für die Zukunft, in: Georg Kraus (Hg.), Theologie in der Universität. Wissenschaft - Kirche - Gesellschaft, Frankfurt/M. 1998, 225-253; *Günter R. Schmidt*, Religionspädagogik in den 90er Jahren, in: Theologische Rundschau 64 (3/1999) 277-323.

<sup>74</sup> Vgl. *Wolfgang Tischner*, *Katholische Kirche in der SBZ/DDR 1945-1951*. Die Formierung einer Subgesellschaft im entstehenden sozialistischen Staat, Paderborn 2001, 246-349.

<sup>75</sup> Vgl. *Thomas Raabe*, *SED-Staat und katholische Kirche. Politische Beziehungen 1949-1961*, Paderborn 1995, 115-209.

<sup>76</sup> Vgl. *Franz Georg Friemel*, Religiöse Unterweisung in der DDR - Eine Auskunft aus katholischer Sicht, in: RpB 26/1990, 83-95; *Wolfgang Ippolt*, Katechese in der ehemaligen Deutschen Demokratischen Republik, Lizentiatsarbeit Erfurt 1991; *Friemel* 1998 [Anm. 73]; *Andreas Wollbold*, Religionsunterricht und religiöse Unterweisung, in: Karl Gabriel u.a., Religion und Kirchen in

senen in der DDR untersucht *Peter-Paul Straube* in seiner Studie über die Bildungsarbeit der katholischen Studentengemeinden.<sup>77</sup>

#### 4. Träger des religionspädagogischen Diskurses im Fokus historisch-religionspädagogischer Forschung

Es stellt sich die Frage: Wer sind die Träger des Diskurses der katholischen Religionspädagogik im 20. Jahrhundert?

Es sind zunächst Personen, die als Religionspädagog/innen im Kontext von Theologie und Pädagogik die Theoriebildung bezüglich der Aufgaben religiöser Erziehung und Bildung grundlegen und fortentwickeln.

Zahlreiche Biogramme, die im „*Lexikon der Religionspädagogik*“<sup>78</sup> Vertreter/innen der katholischen Religionspädagogik im 20. Jahrhundert knapp vorstellen, markieren zugleich Forschungslücken. Es fehlt für den katholischen Bereich eine Darstellung ihrer ‘Klassiker’<sup>79</sup>. Es fehlen darüber hinaus umfassende Gesamtdarstellungen zum religionspädagogischen Werk maßgeblicher Protagonisten der katholischen Religionspädagogik im 20. Jahrhundert wie *Joseph Göttler* (1874-1935)<sup>80</sup> und *Josef Andreas Jungmann* (1889-1975)<sup>81</sup>.

Ost(Mittel)Europa: Deutschland-Ost, Ostfildern 2003, 63-77; *Werner Simon*, „Den Religionsunterricht halten wir im Pfarrhaus“. Ostdeutsche Entwicklungen, Probleme und Perspektiven aus katholischer Sicht, in: *Michael Domsen* (Hg.), *Konfessionslos – eine religionspädagogische Herausforderung. Studien am Beispiel Ostdeutschlands*, Leipzig 2005, 283-339 [zur Entwicklung seit 1989]. Zur kirchlichen Jugendarbeit: *Michael Wedell / Franz Georg Friemel* (Hg.), *Schwarz – Rot – Gott? Kirchliche (Jugend-)Arbeit vor und nach der Vereinigung*, Leipzig 1993; *Bernd Börger / Michael Krüsselberg* (Hg.), *Die Kraft wuchs im Verborgenen. Katholische Jugend zwischen Elbe und Oder 1945 bis 1990*, Düsseldorf 1993.

<sup>77</sup> *Peter-Paul Straube*, *Katholische Studentengemeinde in der DDR als Ort eines außeruniversitären Studium generale*, Leipzig 1996.

<sup>78</sup> *Norbert Mette / Folkert Rickers* (Hg.), *Lexikon der Religionspädagogik* 2 Bde., Neukirchen-Vluyn 2001. Vgl. a. die Personenartikel in: *Joseph Gevaert* (Hg.), *Dizionario di Catechetica*, Leumann (Torino) 1986; *Leopold Lentner* (Hg.), *Katechetisches Wörterbuch*, Freiburg/Br. 1961; *Josef Spieler* (Hg.), *Lexikon der Pädagogik der Gegenwart*, 2 Bde., Freiburg/Br. 1930-1932. Ferner: *Winfried Böhm / Walter Eykman* (Hg.), *Große bayerische Pädagogen* (FS Albert Reble), Bad Heilbrunn 1991 [mit Beiträgen u.a. zu Friedrich Wilhelm Foerster von *Klaus Kürzdörfer*, zu Joseph Götter von *Frühjof Grell*, zu Franz Xaver Weigl von *Waltraud Harth-Peter*, zu Franz-Xaver Eggersdorfer von *Früz März* und zu Romano Guardini von *Günter Henner*]; *Marian Heitger / Angelika Wenger* (Hg.), *Kanzel und Katheder. Zum Verhältnis von Religion und Pädagogik seit der Aufklärung*, Paderborn 1994 [mit einem Beitrag zu Friedrich Wilhelm Foerster von *Michael Langer*]. Vgl. a. die einschlägigen Beiträge in dem von Friedrich Wilhelm Bautz begründeten *Biographisch-bibliographischen Kirchenlexikon* (1975ff., bisher 27 Bde.).

<sup>79</sup> Vgl. für den Bereich der evangelischen Religionspädagogik / Praktischen Theologie: *Henning Schröer / Dietrich Zilleßen* (Hg.), *Klassiker der Religionspädagogik* (FS Klaus Wegenast), Frankfurt/M. 1989 [dort neben 18 Beiträgen über evangelische Religionspädagogen auch ein Beitrag über Maria Montessori von *Christine Reents* und ein Beitrag über Adolf Exeler von *Erich Fejfel*]; *Christian Grethlein / Michael Meyer-Blanck* (Hg.), *Geschichte der Praktischen Theologie. Dargestellt anhand ihrer Klassiker*, Leipzig 2000; *Michael Meyer-Blanck*, *Kleine Geschichte der evangelischen Religionspädagogik. Dargestellt anhand ihrer Klassiker*, Gütersloh 2003.

<sup>80</sup> Vgl. jedoch: *Wilhelmine Saylor*, *Joseph Götter und die christliche Pädagogik*, München 1960.

<sup>81</sup> Vgl. jedoch: *Marco Pranjic*, *Christus als Mittelpunkt der Glaubensverkündigung nach Josef Andreas Jungmann*, Zagreb 1983; die Beiträge des *Innsbrucker Gedächtnis-Symposiums zum 100. Geburtstag Josef Andreas Jungmanns: Zeitschrift für Katholische Theologie* 111 (3/1989).

- *Joseph Göttler*, seit 1911 Inhaber des neu errichteten Lehrstuhls für Pädagogik und Katechetik an der Katholisch-Theologischen Fakultät der Universität München, war von 1909 bis 1930 (bis 1920 gemeinsam mit *Heinrich Stieglitz [1868-1920]*) Schriftleiter der „*Katechetischen Blätter*“ und von 1919 bis 1929 Herausgeber des „*Jahrbuchs des Vereins für christliche Erziehungswissenschaft*“. Als ein Hauptvertreter der Münchener Katechetischen Methodenbewegung hatte er wesentlichen Einfluss auf die Entwicklung der katholischen Religionspädagogik im 1. Drittel des 20. Jahrhunderts.
- *Josef Andreas Jungmann*, von 1930 bis 1956 (mit Unterbrechung in der Zeit der Aufhebung der Fakultät 1939-1945) Professor für Pädagogik, Katechetik und Liturgiewissenschaft an der Theologischen Fakultät der Universität Innsbruck, war einer der Initiatoren des Ansatzes der ‘Verkündigungstheologie’ und ein Hauptvertreter der materialkerygmatischen Erneuerung der Katechese und der Katechetik im 2. Drittel des 20. Jahrhunderts.

In der bisherigen Forschung liegen für die 1. Hälfte des 20. Jahrhunderts Untersuchungen zum religionspädagogisch relevanten Werk von *Ludwig Auer* (1839-1914)<sup>82</sup>, *Friedrich Wilhelm Foerster* (1869-1966)<sup>83</sup>, *Anton Heinen* (1869-1934)<sup>84</sup>, *Franz Xaver Weigl* (1878-1952)<sup>85</sup>, *Franz Xaver Eggersdorfer* (1879-1958)<sup>86</sup>, *Romano Guardini* (1885-1968)<sup>87</sup>, *Linus Bopp* (1887-1971)<sup>88</sup> und *Edith Stein* (1891-1942)<sup>89</sup> sowie eine Studie zur Rezeption der Montessori-Pädagogik (*Maria Montessori [1870-1952]*) in der Religionspädagogik<sup>90</sup> vor, für die 2. Hälfte des 20. Jahrhunderts Untersuchungen zum praktisch-

<sup>82</sup> Vgl. *Stiftung Cassianeum* (Hg.), *Ludwig Auer zum 150. Geburtstag*, Donauwörth 1989; *Christiane Schloms*, *Ludwig Auer. Ein christlicher Bildungsreformer am Ende des 19. Jahrhunderts*, Donauwörth 1994.

<sup>83</sup> Vgl. *Franz Pöggeler*, *Die Pädagogik Friedrich Wilhelm Foersters. Eine systematische Darstellung*, Freiburg/Br. 1957; *Hans Rauch*, *Die politische, die anthropologisch-soziologische und die theologische Begründung der Friedensidee in der Pädagogik Friedrich Wilhelm Foersters und ihre Bedeutung für die Verkündigungs- und Erziehungsaufgabe der Kirche*, Diss. Aachen 1985. Vgl. a. *Hans-Georg Ziebertz*, *Die Foerstergefahr. F. W. Foerster und die Reform der Katechese zu Beginn des 20. Jahrhunderts*, in: *RpB* 39/1997, 195-214.

<sup>84</sup> Vgl. u.a. *Maria Jürgens*, *Das Frauenbild im Werk Anton Heinens. Ein Beitrag zur Stellung der Frau in der christlichen Erwachsenenbildung*, Diss. Bonn 1983; *Wilhelm Kuhne*, *Christliche Erwachsenenbildung. Der pädagogische und andragogische Entwurf Anton Heinens*, Paderborn 1983.

<sup>85</sup> Vgl. *Hans Gärtner*, *Reformpädagogik exemplarisch: Franz Xaver Weigl*, Donauwörth 1971.

<sup>86</sup> Vgl. *Reinhold Weinschenk*, *Franz Xaver Eggersdorfer (1879-1958) und sein System der Allgemeinen Erziehungslehre. Biographisch-systematische Untersuchung über Leben, Wirken und die grundlegenden Fragen seiner wissenschaftlichen Pädagogik*, Paderborn 1972.

<sup>87</sup> Vgl. u.a. *Thomas Schreijäck*, *Bildung als In-Existenz. Elemente einer theologisch-anthropologischen Propädeutik zu einer religionspädagogischen Bildungstheorie im Denken Romano Guardinis*, Freiburg/Br. 1989; *Dorothee Fischer*, *Wort und Welt. Die Pneuma-Theologie Romano Guardinis als Beitrag zur Glaubensentdeckung und Glaubensbegleitung*, Stuttgart 1993; *Josef Kreiml*, *Die Selbstverbarung Gottes und der Glaube des Menschen. Eine Studie zum Werk Romano Guardinis*, St. Ottilien 2002.

<sup>88</sup> Vgl. *Jörg Lichtenberg*, *Ein- und Durchblicke in Leben und Gesamtwerk des Freiburger Pastoraltheologen Linus Bopp (1887-1971)*, Würzburg 1997; *Philipp Müller*, *Dem Leben dienen. Das Seelsorgeverständnis von Linus Bopp (1887-1971) im Kontext heutiger Seelsorgekonzeptionen*, Würzburg 1997.

<sup>89</sup> Vgl. *Kühlem* 2001 [Anm. 59]. Vgl. a. *Maria Petermeier*, *Die religiöse Entwicklung der Edith Stein. Eine Untersuchung zur Korrelation von Lebens- und Glaubensgeschichte*, Frankfurt/M. 1998.

<sup>90</sup> Vgl. *Andrea Kabus*, *Zur Rezeption der Montessori-Pädagogik in der Religionspädagogik*, Würzburg 2001. Vgl. a. *Kyung-Sun Koo*, *Kind und Religion bei Maria Montessori. Eine kritisch-*

theologischen Ansatz von Franz-Xaver Arnold (1898-1969)<sup>91</sup>, zum reformkatechetischen Ansatz des Schweizer 'Grenchner Arbeitskreises zur Erneuerung des Religionsunterrichts' (Karl Stieger [1908-1993], Fritz Oser [geb. 1937] u.a.)<sup>92</sup>, zum religionspädagogischen Ansatz von Adolf Exeler (1926-1983)<sup>93</sup>, zum religionshermeneutischen Ansatz von Hubertus Halbfas (geb. 1932)<sup>94</sup> und zum jugendpastoralen Ansatz von Klaus Hemmerle (1929-1994)<sup>95</sup>.

Den soziobiographischen Hintergrund religionspädagogischer Theoriebildung verdeutlichen die autobiographischen Beiträge der drei von Rainer Lachmann und Horst F. Rupp herausgegebenen Bände „Lebensweg und religiöse Erziehung“<sup>96</sup>. Das konfessionsübergreifend angelegte Werk sammelt 51 professionsbezogene Autobiographien repräsentativer Religionspädagog/innen der 2. Hälfte des 20. Jahrhunderts, unter ihnen 20 katholischer Fachvertreter/innen. Der von Annebelle Pithan herausgegebene Sammelband „Religionspädagoginnen des 20. Jahrhunderts“ porträtiert in 20 Darstellungen Frauen als Pionierinnen der Religionspädagogik, unter ihnen 6 katholische Religionspädagoginnen.<sup>97</sup> Reinhold Boschki und Monika Scheidler dokumentieren unter dem Titel „Wahrheit ist biographisch“ ein am Leitfaden der Lebensgeschichte orientiertes Interview mit Gabriele Miller (geb. 1923) als Zeitzeugin wichtiger Etappen der deutschen katholischen Religionspädagogik in der 2. Hälfte des 20. Jahrhunderts.<sup>98</sup>

Der professionsorientierte (auto)biographische Zugang verweist auf ein weiteres Feld historisch-religionspädagogischer Forschung: die Erforschung der Institutionalisierung des religionspädagogischen Diskurses in der Öffentlichkeit und in der wissenschaftlichen Lehre und Forschung.

Maßgebliche Kommunikationsmedien des religionspädagogischen Diskurses im 20. Jahrhundert sind die religionspädagogischen Zeitschriften und Buchveröffentlichungen, ferner Kongresse und Kurse, die aktuelle Probleme und Fragestellungen der religionspädagogischen Diskussion aufgreifen und thematisieren, sowie Katechetische bzw. Religionspädagogische Institute als Zentren der Theoriebildung im Praxiskontext religionspädagogischer Fort- und Weiterbildung. Darüber hinaus sind auch Vereinigungen

systematische Untersuchung über den Zusammenhang von Religion und Erziehung in der Montessori-Pädagogik, Seoul 1998 (Diss. Bonn 1996).

<sup>91</sup> Vgl. Meinrad Sauter, „Dienst am Glauben“. Annäherungen an Person und Werk von Franz-Xaver Arnold (1898-1969), Diss. Bonn 2005

<sup>92</sup> Vgl. Regina Schnell, Erfahrung und Erlebnis in der religiösen Erziehung, Zürich 1984.

<sup>93</sup> Vgl. Ana Filipovic, Religiöse Erziehung als Hilfe zur Menschwerdung. Eine Untersuchung zur Religionspädagogik Adolf Exelers (1926-1983), Münster 2004. Ferner: Jan Heiner Schneider (Hg.), Schritte zu befreitem Leben. Erinnerung an Adolf Exeler, Münster 1984; Gottfried Bitter / Norbert Mette (Hg.), Glauben macht lebendig. Zur Erinnerung an Adolf Exeler, München 2006.

<sup>94</sup> Vgl. Matthias Mittelbach, Religion verstehen. Der theologische und religionspädagogische Weg von Hubertus Halbfas, Zürich 2002.

<sup>95</sup> Vgl. Klaus Ritter, Im Angesicht Jugendlicher Glauben lernen. Impulse zur Jugendpastoral nach Klaus Hemmerle, Ostfildern 2004.

<sup>96</sup> Rainer Lachmann / Horst F. Rupp (Hg.), Lebensweg und religiöse Erziehung. Religionspädagogik als Biographie, 3 Bde., Weinheim 1989-2000.

<sup>97</sup> Pithan 1997 [Anm. 60].

<sup>98</sup> Reinhold Boschki / Monika Scheidler (Hg.), Wahrheit ist biographisch. Mit Gabriele Miller im Gespräch, Ostfildern 2002.

und Verbände als relevante Orte der fachbezogenen Selbstvergewisserung und der fachbezogenen Interessenvertretung in den Blick zunehmen.

Für die Zeit vor 1945 wurden die Geschichte der katholischen Lehrer/innenvereinigungen (*Verein katholischer deutscher Lehrerinnen* [gegr. 1885], *Katholischer Lehrerverband des Deutschen Reiches* [gegr. 1889]) vergleichsweise intensiv<sup>99</sup>, die Geschichte des *Deutschen Katecheten-Vereins* (gegr. 1887; bis 1921: *Münchener Katecheten-Verein*) zumindest ansatzweise<sup>100</sup>, die Geschichte des *Vereins für christliche Erziehungswissenschaft* (gegr. 1906, 1931 verschmolzen mit dem *Deutschen Institut für wissenschaftliche Pädagogik*<sup>101</sup>) bisher noch nicht bearbeitet. Der in den „*Katechetischen Blättern*“ als repräsentativer religionspädagogischer Fachzeitschrift geführte Diskurs findet in den jüngeren Untersuchungen zunehmend Beachtung und Berücksichtigung.<sup>102</sup> Forschungen zur wissenschaftsorganisatorischen Etablierung der katholischen Religionspädagogik als einer eigenständigen Disziplin an den wissenschaftlichen Hochschulen und an den Lehrerausbildungsstätten fehlen.

Für die Zeit nach 1945 wurden die Geschichte der 1968 gegründeten *Arbeitsgemeinschaft Katholischer Katechetik-Dozenten* (AKK) (seit 2002: *Arbeitsgemeinschaft Katholische Religionspädagogik und Katechetik* [AKRK]) und ihrer im zweijährigen Turnus stattfindenden Kongresse<sup>103</sup> sowie die Geschichte des *Deutschen Katecheten-Vereins*

<sup>99</sup> Vgl. *Elisabeth Mleinek*, *Der Verein katholischer deutscher Lehrerinnen im Kampf gegen den Nationalsozialismus*, Berlin 1948; *Josef Tymister*, *Die Entstehung der Berufsvereine der katholischen Lehrerschaft in Deutschland. Beiträge zur Schul- und Standespolitik katholischer Lehrerschaft im 19. Jahrhundert*, Diss. Köln 1964; *Ernst Cloer*, *Sozialgeschichte, Schulpolitik und Lehrerfortbildung der katholischen Lehrerverbände im Kaiserreich und in der Weimarer Republik*, Ratingen 1975; *Heinrich Küppers*, *Der Katholische Lehrerverband in der Übergangszeit der Weimarer Republik zur Hitler-Diktatur. Zugleich ein Beitrag zur Geschichte des Volksschullehrerstandes*, Mainz 1975; *Marilone Emmerich* (Hg.), *Der Zeit gestellt – 100 Jahre Verein katholischer deutscher Lehrerinnen*, Essen 1985.

<sup>100</sup> Vgl. das von *Ulrich Hemel* anlässlich des 100jährigen Jubiläums konzipierte Themenheft „100 Jahre Deutscher Katecheten-Verein – 100 Jahre Katechese“: KBl 112 (5-6/1987) sowie die in der Rubrik „Zurückgeblättert: 125 Jahre KatBl“ erschienenen Kurzbeiträge von *Reinhard Göllner*: KBl 125 (1/2000) 56f., (2/2000) 134f., (3/2000) 208f., (4/2000) 282f., (5/2000) 360f., (6/2000) 441-443 [*Reinhard Göllner / Wilhelm Albrecht*]. Eine ausführliche Fassung dieser Beiträge wurde seinerzeit auf der Homepage der *Katechetischen Blätter* veröffentlicht ([www.katechetenverein.de/dkv/Infos/DKV-Geschichte](http://www.katechetenverein.de/dkv/Infos/DKV-Geschichte)). Ferner: *Johann Baptist Hartmann* (Hg.), *Festschrift zum 25jährigen Bestehen des Münchener Katecheten-Vereins 1887-1912*, Kempten o.J. [1912]; *Die Jahre zwischen 1950 und 1971. Erinnerungen von Hubert Fischer*, München 1990.

<sup>101</sup> Zur Geschichte des 1922 auf Initiative des *Vereins katholischer deutscher Lehrerinnen* und des *Katholischen Lehrerverbands des Deutschen Reiches* gegründeten *Deutschen Instituts für wissenschaftliche Pädagogik*: *Otto Kreis*, *Das Deutsche Institut für wissenschaftliche Pädagogik zu Münster in Westfalen. Eine Untersuchung über die gesellschaftlichen Bedingungen bei der Gründung (1922), Liquidierung (1938), Wiederbegründung (1948), Umstrukturierung (1963), Neukonstituierung (1971) und Auflösung (1980) mit einer Darstellung seiner Arbeitsbereiche und Veröffentlichungen*, Diss. Münster 1989. Vgl. in diesem Zusammenhang auch das vom Deutschen Institut für wissenschaftliche Pädagogik unter Federführung von *Josef Spieler* herausgegebene *Lexikon der Pädagogik der Gegenwart (Spieler 1930-1932* [Anm. 78]).

<sup>102</sup> Vgl. auch das Themenheft „*Zum Abschluß des 100. Jahrgangs*“: KBl 100 (12/1975). Ferner: *Ernst R. Hauschka*, *Kritische Strukturanalyse der „Katechetischen Blätter“ 1909-1930 und Typologie einer Fachzeitschrift*, Diss. München 1957.

<sup>103</sup> Vgl. *Alfred Gleißner*, *Die Arbeitsgemeinschaft Katholischer Katechetik-Dozenten*, in: *Eugen Paul / Alex Stock* (Hg.), *Glauben ermöglichen. Zum gegenwärtigen Stand der Religionspädagogik* (FS Günter Stachel), Mainz 1987, 11-17; *Günter Stachel*, *Notizen zur Geschichte der AKK*, in: *RpB* 27/1991, 175-193.

und seiner religionspädagogischen Jahrestagungen und Katechetischen Kongresse<sup>104</sup> bisher allenfalls anfangshaft aufgearbeitet. Dies gilt auch für die in den Fachorganen dieser beiden Vereinigungen – den „*Religionspädagogischen Beiträgen*“ (1/1978ff.)<sup>105</sup> und den „*Katechetischen Blättern*“ – geführten und dokumentierten religionspädagogischen Diskurse.

Abschließend sei auf drei weitere Desiderate hingewiesen, deren Aufarbeitung mit Blick auf die Geschichte der katholischen Religionspädagogik in der 2. Hälfte des 20. Jahrhunderts dringlich und hilfreich wäre:

- Während für die Epoche der neuscholastischen Katechetik und für die Epoche der katechetischen Reformbewegungen inzwischen binnendifferenzierende Einzeluntersuchungen vorliegen, fehlt eine solche binnendifferenzierende Darstellung des religionspädagogischen Diskurses in der Epoche der Materialkerygmatik.
- Die Wirkungsgeschichte der Beratungen und Beschlüsse des *Zweiten Vatikanischen Konzils* (1962-1965) und der *Gemeinsamen Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland* (1971-1975) als Impulse bzw. Katalysatoren für religionspädagogische Neuorientierungen wurde bisher erst in wenigen Einzeluntersuchungen nachgezeichnet und ausgewertet.<sup>106</sup>
- Das Konzept der seit den 1970er Jahren für die katholische Religionsdidaktik maßgeblichen Korrelationsdidaktik hat sich im Lauf des letzten Drittels des 20. Jahrhunderts ausdifferenziert. Seine Tragfähigkeit wird seit den 1990er Jahren kontrovers diskutiert. Es fehlte bisher eine differenzierte Rekonstruktion der historischen Genese und der schrittweisen Entfaltung dieses Ansatzes im Kontext der Lehrplanentwicklung und der

<sup>104</sup> Vgl. die Dokumentation der religionspädagogischen Jahrestagungen in den „*Katechetischen Blättern*“ sowie die Dokumentationen der Katechetischen Kongresse: *Deutscher Katecheten-Verein* (Hg.), „Miteinander glauben lernen in Familie, Gemeinde, Schule“. Dokumentation des Deutschen Katechetischen Kongresses 1983, München 1984; *ders.* (Hg.), Erzähl mir deine Geschichte. Deutscher Katechetischer Kongreß Freiburg 1983, München 1984; *ders.* (Hg.), In vielen Sprachen einmütig. Dokumentation des Europäischen Katechetischen Kongresses 1987, München 1988; *ders.* (Hg.), Stimmen der Sehnsucht. Dokumentation des Katechetischen Kongresses 1997. 19.-22. Mai 1997 in Würzburg, München 1998.

<sup>105</sup> Vgl. *Karl Dienst*, Tendenzen der neueren katholischen Religionspädagogik im Spiegel der „Religionspädagogischen Beiträge“, in: JRP 5 (1988) 169-179; *Richard Schlüter*, Zur Pünktlichkeit der Religionspädagogik. Die 'Religionspädagogischen Beiträge' seit 1988, in: RpB 47/2001, 111-123.

<sup>106</sup> Vgl. zum Synodenbeschluss „*Der Religionsunterricht in der Schule*“ (1974): *Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz* (Hg.), RU 20 Jahre nach dem Synodenbeschluss. Dokumentation des Symposiums vom 23. bis 25. März 1993 in Bergisch Gladbach / Bensberg, Bonn 1993. Zum Synodenbeschluss „*Ziele und Aufgaben kirchlicher Jugendarbeit*“ (1975): *Hans Hobelsberger / Martin Lechner / Werner Tzschetzsch* (Hg.), Ziele und Aufgaben kirchlicher Jugendarbeit. Bilanz und Auftrag 20 Jahre nach dem Synodenbeschluss, München 1996; *Hartmut Heidenreich*, Personales Angebot als Kernkonzept praktisch-theologischer Handelns. Zu seiner Rekonstruktion, Rezeption und Interpretation nach dem Würzburger Synodenbeschluss von 1975, Münster 2004. Ferner: *Hans Joachim Kupka*, Neues Sprechen von Kirche. Eine Rezeptionsanalyse der neuen Kirchentheologie in der religionspädagogischen Literatur, St. Ottilien 1986; *Cyprian Rogowski*, Die Entwicklung der katholischen Religionspädagogik in Polen und in der Bundesrepublik Deutschland nach dem II. Vatikanischen Konzil. Eine vergleichende Untersuchung, Paderborn 1995; *Guntram Czauderna*, Sakramente im Religionsunterricht. Rezeption der Sakramententheologie des Zweiten Vatikanischen Konzils im schulischen Kontext, Altenberge 1998; *Boguslaw Krzysztof Swiderski*, Die Vorbereitung der Kinder auf die Erstkommunion im deutschsprachigen katholischen Raum zwischen 1965 (Ende des II. Vatikanischen Konzils) und 1989 (Fall des „Eisernen Vorhangs“) mit besonderer Berücksichtigung der Gemeindekatechese, Diss. Graz 2001; *Wittenbruch* 2005 [Anm. 44]; *Pollak/Sajak* 2006 [Anm. 44].

Erarbeitung von Unterrichtswerken für einen Religionsunterricht, der sich einer 'erfahrungsorientierten' Hermeneutik der christlichen Glaubensüberlieferung und einer 'erfahrungsorientierten' Didaktik ihrer Erschließung im Unterricht verpflichtet weiß. Einen wichtigen Beitrag zur Schließung dieser Forschungslücke leistet die jüngst abgeschlossene Studie von *Christiane Thuswaldner*<sup>107</sup>, die „Wege, Abwege und Perspektiven des Korrelationsprinzips in der Religionspädagogik“ untersucht.

Nicht zuletzt möchte ich auf eine Leerstelle der Forschung aufmerksam machen, auf die der leider so früh verstorbene Promotor einer katholischen historisch-religionspädagogischen Forschung *Eugen Paul* bereits vor zwei Jahrzehnten hingewiesen hatte: die Erforschung der realen religiösen Erziehung und religiösen Sozialisation und der für diese maßgeblichen Rahmenbedingungen.<sup>108</sup> Hierfür bedürfte es einer gezielten Sichtung von Erfahrungszeugnissen in überlieferten Quellen und der Befragung von Zeitzeug/innen. Erste Ansätze für eine solche 'erfahrungsbasierte' Rekonstruktion lebensgeschichtlicher Lern- und Bildungswege sind vielversprechend.<sup>109</sup> Die Ausarbeitung einer theoriegeleiteten Auswertung dieser Zeugnisse bedarf freilich weiterer methodologischer Reflexion und methodischer Erprobung.

<sup>107</sup> Vgl. *Christiane Thuswaldner*, Das Anliegen der Korrelation ist unaufgebbar. Wege, Abwege und Perspektiven des Korrelationsprinzips in der Religionspädagogik, Diss. Salzburg 2005.

<sup>108</sup> Vgl. *Eugen Paul*, Geschichte christlicher Erziehung und Sozialisation – Zu einem Stiefkind der Forschung, in: *Theologische Revue* 80 (3/1984) 177-186; *ders.*, Historische Religionspädagogik: Leerfelder der Forschung und Darstellung, in: *RpB* 23/1989, 186-188; *ders.*, Historische Religionspädagogik, in: *Ziebertz/Simon* 1995 [Anm. 66], 79-85. Vgl. a. *ders.*, Religiös-kirchliche Sozialisation 1800-1918, in: *Walter Brandmüller* (Hg.), *Handbuch der bayerischen Kirchengeschichte*, Bd. 3, St. Ottilien 1991, 681-702; *ders.*, Religiös-kirchliche Sozialisation 1918-1950, in: *ebd.*, 703-711. Umfangreiche Literatur für historisch-religionspädagogische Forschungen zur christlichen Erziehung und religiös-kirchlichen Sozialisation nicht nur im 20. Jahrhundert erschließt: *ders.*, *Literaturdatenbank Historische Religionspädagogik*. Stand: Februar 1995, 4 Disketten, Augsburg 1995. Vgl. in diesem Zusammenhang auch: *Bernd Weber*, Aspekte zu einer Sozialgeschichte des (evangelischen und katholischen) Religionsunterrichts, in: *Anneliese Mannzmann* (Hg.), *Geschichte der Unterrichtsfächer*, Bd. 2, München 1983, 108-176; *Hans Mendl*, Katholischer Religionsunterricht – ein Längsschnitt, in: *Rainer Lachmann / Bernd Schröder* (Hg.), *Geschichte des evangelischen Religionsunterrichts in Deutschland*. Ein Studienbuch, Neukirchen-Vluyn 2007, 331-364; ferner den weiterhin gültigen und problemanzeigenden Beitrag von *Hans-Ferdinand Angel*: Zum Profil historisch-religionspädagogischer Forschung, in: *ders. / Ulrich Hemel* (Hg.), *Basiskurse im Christsein* (FS Wolfgang Nastainczyk), Frankfurt/M. 1992, 190-211.

<sup>109</sup> Vgl. *Bernhard Jendorff* (Hg.), *Katholischer Religionsunterricht: Wohin? Visionen aus Erfahrungen mit einem bewegten Fach*, Donauwörth 1996; *Michael Langer / Eckhard Nordhofen* (Hg.), *Erlebte Religion*. Biographische Skizzen, Frankfurt/M. 2003. Ferner: *Andreas Heller / Therese Weber / Oliva Wiebel-Fanderl* (Hg.), *Religion und Alltag*. Interdisziplinäre Beiträge zu einer Sozialgeschichte des Katholizismus in lebensgeschichtlichen Aufzeichnungen, Wien 1990; *Michael Klöcker*, *Katholisch – von der Wiege bis zu Bahre*. Eine Lebensmacht im Zerfall?, München 1991; *Oliva Wiebel-Fanderl*, *Religion als Heimat? Zur lebensgeschichtlichen Bedeutung katholischer Glaubensstraditionen*, Wien 1993. Vgl. in diesem Zusammenhang auch: *Lothar Kuld*, *Glaube in Lebensgeschichten*. Ein Beitrag zur theologischen Autobiographieforschung, Stuttgart 1997; *Anton A. Bucher*, *Psychobiographien religiöser Entwicklung*. Glaubensbiographien zwischen Individualität und Universalität, Stuttgart 2004.

## 1. Was sind Kurzformeln des Glaubens?

„Schon oft habe ich mich gefragt, wie man einem Menschen von heute, der kein Christ ist und keinen christlichen Religionsunterricht genossen hat, ganz kurz sagen könne, was eigentlich das Christentum sei [...]. Offenbar [...] kann man zu diesem Zweck heute nicht mehr einfach das apostolische Glaubensbekenntnis rezitieren und ein klein wenig erläutern. [...] Wenn das Christentum eine Heilslehre ist, die an sich alle meint und für alle notwendig ist, wenn seine Verkündigung wirklich auch die erreichen soll, die keine Zeit für lange theoretische Studien haben, dann müßte man doch vermutlich darüber nachdenken, wie man heute einem 'Heiden' einen ganz kurzen Inbegriff des Christentums vermitteln könne, der seinem Verständnishorizont entspricht“<sup>1</sup>.

Diese einleitenden Sätze stammen von Karl Rahner, also von einem der berühmtesten Theologen während des Zweiten Vatikanischen Konzils.<sup>2</sup> Und seitdem reift in der katholischen Theologie des deutschsprachigen Raums ein auffälliges Interesse an sogenannten Kurzformeln des Glaubens, mit anderen Worten ein Interesse an dem Versuch, möglichst knapp das Herzstück des Glaubens zu umschreiben und zu verlautbaren. Dieses Interesse wächst in Zeiten, in denen auch gesellschaftliche, kulturelle und religiöse Pluralisierung zunimmt – und damit der Druck, in prägnanter Gestalt Auskunft geben zu können, worin das Christentum sich von anderen Sinnangeboten unterscheidet. Diese Verpflichtung zur Rechenschaft stellt sich jedoch nicht nur nach außen hin, etwa zugunsten eines werbend missionarischen Zeugnisses gegenüber Nichtchrist/innen, sondern auch im Binnenraum von Kirche und christlicher Gemeinschaft zugunsten der Selbstverständigung und Selbstvergewisserung darüber, worin die entscheidende Mitte, die eine alte und neue Wahrheit in den vielen Aussagen des Glaubens liegt. Wenn ich das Glaubensbekenntnis durchgehe, ist mir jeder Satz gleichermaßen wichtig, gleichermaßen zugänglich, geht mir jeder Satz gleichermaßen leicht über die Lippen?

„Schwierigkeiten mit dem Apostolicum“<sup>3</sup> diagnostiziert im Jahr 1968 Joseph Ratzinger. Seine Vorlesungen über das Apostolische Glaubensbekenntnis finden Eingang in seine vielfach aufgelegte „Einführung in das Christentum“<sup>4</sup>. Auslegungen des Credo bieten in

<sup>1</sup> Karl Rahner, Kurzer Inbegriff des christlichen Glaubens für „Ungläubige“. Ein Versuch, in: Geist und Leben 38 (1965) 374–379, 374.

<sup>2</sup> Vgl. Albert Raffelt / Hansjürgen Verweyen, Karl Rahner, München 1997, 98.

<sup>3</sup> Joseph Ratzinger, Schwierigkeiten mit dem Apostolicum: Höllenfahrt – Himmelfahrt – Auferstehung des Fleisches, in: Peter Brunner / Gerhard Friedrich / Karl Lehmann / Joseph Ratzinger, Veraltetes Glaubensbekenntnis?, Regensburg 1968, 97–123; vgl. a. Gerhard Friedrich, Schwierigkeiten mit dem Apostolicum: Sohn Gottes, empfangen vom Heiligen Geist, geboren von der Jungfrau Maria, in: ebd., 65–95.

<sup>4</sup> Joseph Ratzinger, Einführung in das Christentum. Vorlesungen über das Apostolische Glaubensbekenntnis, München 1968, und völlig unveränderte, mit einer neuen Einführung versehene Neuauflage 2000; vgl. Siegfried Wiedenhofer, Joseph Ratzinger – „Einführung in das Christentum. Vorlesungen über das Apostolische Glaubensbekenntnis“ (1968), in: Mariano Delgado (Hg.), Das Christentum der Theologen im 20. Jahrhundert. Vom „Wesen des Christentums“ zu den „Kurzformeln des Glaubens“, Stuttgart u.a. 2000, 174–185.

jener Zeit auch *Walter Kasper* mit seiner „Einführung in den Glauben“<sup>5</sup> und *Karl Lehmann* mit seinem Buch „Gegenwart des Glaubens“<sup>6</sup>. Den Arbeiten von *Ratzinger*, *Kasper* und *Lehmann*, von drei Männern also, die inzwischen alle zu Kardinälen ernannt wurden, folgt in den achtziger Jahren eine weitere Auslegung des Apostolischen Glaubensbekenntnisses, und zwar durch *Theodor Schneider*, unter dem Titel: „Was wir glauben“<sup>7</sup>. Die Diagnose „Schwierigkeiten mit dem Apostolicum“ ruft also zweierlei Therapieangebote hervor: zum einen auslegende Kommentare zum Credo, zum anderen die Entwicklung von Kurzformeln des Glaubens.

Während der 1980er und 1990er Jahre wird es – zumindest nach meinem Überblick – still um Kurzformeln, und die von *Karl Rahner* ausgelöste nachkonziliare Kurzformelwelle scheint abzuebben, offenbar aber nur vorübergehend. Denn in jüngerer Zeit legt *Hans Küng* in Kooperation mit Publik-Forum eine Auslegung des Glaubensbekenntnisses vor – „Für Zeitgenossen des 21. Jahrhunderts“<sup>8</sup>, die aufgefordert sind, jeweils ihr persönliches Credo zu verfassen. Zudem erscheint im Jahr 2000 ein von *Mariano Delgado*<sup>9</sup> herausgegebener Band zur Diskussion um Kurzformeln des Glaubens.

Und: Lehrer/innen wünschen sich dieses Thema<sup>10</sup>. Dabei ist mir die Auseinandersetzung damit zweifach erleichtert: zum einen durch den Umstand, dass mich die damit einhergehenden Fragen erneut mit *Rahner* konfrontierten, der mir schon in vielen anderen theologischen Fragen wegweisend und praxisleitend war, zumal ja sein eigenes philosophisches und systematisch-theologisches Denken allemal von ganz praktischen Fragen angetrieben war; zum anderen durch meinen theologischen Doktorvater *Leo Karrer*, der nicht nur Assistent von *Rahner* in Münster war, sondern zu Kurzformeln des Glaubens seine Habilitationsschrift<sup>11</sup> verfasste.

Nachfolgend kommen Kurzformeln in religionspädagogischem Kontext ins Spiel. Zunächst sollen in einem empirischen Zugang zum Thema zwei Jugendliche im Originalton zu Wort kommen, hernach zwei Religionslehrkräfte an berufsbildenden Schulen (Kap. 2).<sup>12</sup> Zeichnen sich angesichts der Einblicke in ihre Welt Kurzformeln ihres Glaubens ab, ohne dass ich Schüler/innen und Lehrer/innen ausdrücklich danach ge-

<sup>5</sup> *Walter Kasper*, Einführung in den Glauben, Mainz 1972; vgl. *Peter Walter*, Gottes Gottsein als Ermöglichung des Menschseins des Menschen – Walter Kaspers „Einführung in den Glauben“, in: Delgado 2000 [Anm. 4], 259–268.

<sup>6</sup> *Karl Lehmann*, Gegenwart des Glaubens, Mainz 1974.

<sup>7</sup> *Theodor Schneider*, Was wir glauben. Eine Auslegung des Apostolischen Glaubensbekenntnisses, Düsseldorf 1985; vgl. *Bernd Jochen Hilberath*, Theodor Schneider – „Was wir glauben“, in: Delgado 2000 [Anm. 4], 197–206.

<sup>8</sup> *Hans Küng*, „Credo“. Für Zeitgenossen des 21. Jahrhunderts, zusammengefaßt von Jean-Louis Gindt, Oberursel 1998, basierend auf *Hans Küng*, Credo. Das Apostolische Glaubensbekenntnis – Zeitgenossen erklärt, München 1992; vgl. *Leo Karrer*, Orientierung und Hoffnung – Hans Küngs „Credo für Zeitgenossen“, in: Delgado 2000 [Anm. 4], 186–196.

<sup>9</sup> Delgado 2000 [Anm. 4].

<sup>10</sup> Dieser Beitrag bietet eine Ausarbeitung dessen, was ich im Rahmen eines Seminars für Religionslehrer/innen an berufsbildenden Schulen am 11. und 12.02.2005 am Pädagogischen Zentrum der Bistümer im Lande Hessen in Wiesbaden-Naurod vorgetragen und zur Diskussion gestellt habe.

<sup>11</sup> *Leo Karrer*, Der Glaube in Kurzformeln. Zur theologischen und sprachtheoretischen Problematik und zur religionspädagogischen Verwendung der Kurzformeln des Glaubens, Mainz 1978.

<sup>12</sup> Vgl. *Klaus Kießling*, Zur eigenen Stimme finden. Religiöses Lernen an berufsbildenden Schulen, Ostfildern 2004.

fragt hätte? Danach versuche ich in einem systematisch-theologischen Zugang zum Thema zu präsentieren, wie *Karl Rahner* sich dazu verhält (Kap. 3), sodann biblisch-historische Traditionen von Kurzformeln aufzuzeigen (Kap. 4) und hernach praktisch-theologisch zu erarbeiten, welchen Bedarf an Kurzformeln ich sehe (Kap. 5).

## 2. Ein empirischer Zugang zu Kurzformeln

Ich stelle zunächst zwei Jugendliche vor, denn ihnen soll die religionspädagogische Diskussion um Kurzformeln ja letztlich zugute kommen. Sie werden zuerst das Wort haben, bisweilen im O-Ton, der mir trefflich vorkommt, manchmal gar unübertrefflich.

### 2.1 *Peter, Industriemechaniker und Feuerwehrmann, der auf Nervenkitzel und Hilfsbereitschaft aus ist*

Peter, 20 Jahre, katholisch, lebt gern im Elternhaus, in welchem für ihn eine eigene Wohnung eingerichtet ist. An einem westdeutschen Berufskolleg befindet er sich derzeit in Ausbildung zum Industriemechaniker. In seiner Freizeit ist er bei der Feuerwehr und im Kampfsport engagiert: *Ich brauch' schon so den Kick*. Wichtige Bezugspersonen sind ihm seine Clique, deren Mitglieder *ehrlich zueinander* sind, seine Freundin und seine Eltern, die ihm Halt und Orientierung geben: *Das ist eigentlich schon positiv, weil ich hab' ziemlich viele Freunde, die mit ihren Eltern nicht so reden können*.

Ich konfrontiere Peter mit existenziellen Fragen. *Einen Sinn in meinem Leben? Das ist eine gute Frage. Ich meine, wenn man so nach dem Leben geht: geboren, aufwachsen, arbeiten gehen, irgendwann sterben, wo ist da der große Sinn? Ich versuche halt, so viel Spaß mitzunehmen, den ich kriegen kann. Nervenkitzel irgendwo, weiß nicht. Vor allen Dingen finde ich es gut, wenn ich anderen Menschen helfen kann*.

An der Frage nach einem Leben nach dem Tod entspinnt sich ein Dialog. *Glaub' ich daran? Ja und nein. Ja, einerseits, wär' ja cool. Kein Stress mehr, einfach locker, flockig in den Tag leben. Ich frage nach. Ja, wär' ja schon lustig, wenn ich den ganzen Tag relaxen könnte, schlafen bis zum Geht-nicht-mehr und dann aufstehen, Spaß haben, schlafen gehen, anstatt arbeiten zu gehen oder so 'was, sich andauernd Sorgen drum zu machen: Wie krieg' ich die Kohle rein? Ich bringe in Erinnerung, dass Peter die Frage nach einem Leben nach dem Tod mit „Ja“ und „Nein“ beantwortete: Warum also „Nein“? *Weiß nicht, ob das geht. Vielleicht geht es irgendwo schon weiter, nur ich kann mir halt nicht vorstellen, wie*.*

Unser Gespräch führt zu Erfahrungen, die Peter gleichsam mit und ohne Gott sammelte. *Also eine krasse Situation war – ein ehemaliger Klassenkamerad von mir hatte halt einen Autounfall, ist dabei gestorben, und da hab' ich halt auch gefragt: „Wo bist Du gewesen, warum konntest Du das nicht verhindern?“* Zugleich sind ihm aber auch andere Situationen in Erinnerung, *wenn etwas großartig gelingt, wenn ich Glück gehabt habe. Es ist schon vorgekommen, dass ich tierisch Probleme hatte, wo ich halt teilweise nicht mit anderen Leuten unbedingt drüber sprechen konnte, und dann hab' ich aber doch irgendwie dann geschafft, da 'rauszukommen. Und da hab' ich dann doch 'mal gedacht, dass da Unterstützung von woanders kam*.

*Ehrlichkeit* und *Hilfsbereitschaft* zeichnen Peter zufolge einen guten Menschen aus. Damit identifiziert er sich vorbehaltlos. Als religiös bezeichnet er sich dank seiner Got-

tesbeziehung; einschränkend weist er jedoch auf seine Distanz zu kirchlichen Institutionen hin.

Bei Peter kommt Begeisterung auf, als er auf die Geschichte von David und Goliath zu sprechen kommt: ... *dass also kleine Leute in Sachen David auch Großes vollbringen können. Und ich versuch' halt irgendwie jüngere Leute jetzt anzusprechen. Ich meine, ich will irgendwann die Jugendgruppe jetzt von der Feuerwehr übernehmen, um halt den Jugendlichen, die jetzt noch so bei mir im Ort 'rumlaufen, halt zu vermitteln: „Hier, damit kannst Du 'was vollbringen. Du zeigst, dass Du hilfsbereit bist und so.“ Und das finde ich halt schon gut, dass man sich für andere Menschen halt einsetzt.*

Auch seinem aktuellen Religionslehrer lässt Peter ein hohes Maß an Anerkennung zukommen: *Ich mein', ich will jetzt nicht schleimen, aber der macht schon guten Unterricht. Vor allen Dingen, der ist locker, lässig drauf. Und der macht halt auch Witze mit den Schülern und versucht halt auch, auf die Schüler einzugehen. Aber er kann – andererseits kann er auch 'mal hart durchgreifen, wenn es sein muss. Und der Unterricht ... ich freu' mich fast schon drauf. ... Er versucht den Unterricht also richtig interessant für Jugendliche zu gestalten.* Dazu führt Peter aus: *Wir haben jetzt Sex vor der Ehe, die Themen zum Beispiel. Oder 'was Jugendliche sonst so interessiert. Ich mein', die ganze Zeit über Jesus reden ist auch vielleicht gerade nicht so interessant für Jugendliche in meinem Alter.* Inhaltlich spricht er dem Religionsunterricht eine vorrangig informierende Aufgabe zu, insbesondere bei der Vermittlung von Kenntnissen verschiedener Religionen. Er plädiert für Persönlichkeitsbildung, Lebenshilfe und soziales Lernen. Der Zusammenhang zur beruflichen Bildung erscheint ihm beispielsweise für Altenpfleger/innen wichtig, weniger aber für Industriemechaniker. Im Religionsunterricht kann sich unter günstigen Bedingungen eine Diskussionskultur entwickeln; die daran Beteiligten können voneinander lernen und Brücken zwischen ihren verschiedenen Positionen bauen. Diese Worte beschreiben nicht fromme Wünsche, sondern Peters Erfahrung. In dieser Gestalt schätzt er den Religionsunterricht an berufsbildenden Schulen als zukunftsfähig ein.

Ich nehme Peter wahr als einen jungen Mann, der zum einen seinen *Nervenkitzel* und seinen *Kick* braucht, zum anderen aber auf Hilfsbereitschaft setzt. In dieser Mischung halte ich ihn für einen idealen Feuerwehrmann.

Was macht seinen Glauben aus? Bietet Peter eine Kurzformel an? Mir imponiert, wie er schildert, was ihm imponiert: ... *dass also kleine Leute in Sachen David auch Großes vollbringen können.*

## 2.2 Jutta, Krankenpflegerin und bekennende Christin, die in ihrer Suche nach dem Sinn des Lebens Stärkung durch sterbende Patienten erfährt

Jutta, 24 Jahre, ist Krankenpflegeschülerin an einer ostdeutschen Ersatzschule in katholischer Trägerschaft. Sie lebt mit ihrem Freund zusammen und schätzt ihn als Halt und Orientierung gebend, nicht jedoch in religiösen Fragen. Er ist aus der evangelischen Kirche ausgetreten und möchte seinen Glauben nicht kommunizieren. Jutta selbst ist bewusst bekennende evangelische Christin aufgrund eigener Entscheidung, begünstigt durch den Pfarrer, der sie konfirmierte und mit einer Mischung aus klarem Standpunkt

und Offenheit allen Fragen und Fragenden gegenüber beeindruckte. *Ehrlichkeit* zeichnet einen guten Menschen aus, *Überzeugung* einen religiösen Menschen. Jutta distanziert sich zugleich von religiösen Strömungen, die ihr etwa in der Christengemeinschaft ihrer Großeltern begegnen, *wenn dann Scheuklappen aufgesetzt werden und der Blick für das Drumherum verloren geht*. Glauben, was nützt das? Das ist schwierig. Aber ich denke, Gott soll auch nicht unbedingt helfen. Gott soll da sein irgendwo, dass man selber sein Herz ausschütten kann, dass man selber sich besinnen kann und nach Lösungswegen suchen kann.

Religionsunterricht begegnet ihr an dieser Schule erstmals. Er trägt zur Allgemeinbildung bei, vertieft das Wissen um andere Konfessionen und Religionen, schenkt Raum für Gespräche zu existenziellen Themen, die ihr – ohne Religionsunterricht – fehlen würden.

Jutta wünscht sich einen Religionsunterricht *mit christlicher Grundausrichtung und mit offenem Winkel*: Konfessionelle Unterschiede sollen darin zum Zuge kommen, Jugendliche, die dem Islam angehören, sollen sich daran beteiligen können. Wenn sie Religionslehrerin wäre, würde sie – wie ihr Lehrer – nach den Interessen der Schüler/innen fragen, sie würde aber die *ermüdende* Präsentation des Kirchenjahrs umgestalten und nicht *Daten herunterrasseln*, womöglich auf Zensuren verzichten und gerade im Kontext sozialer Berufe den Religionsunterricht auf den Ausbildungsgang beziehen; hier verspürt sie den größten Änderungsbedarf.

Sehr wichtig ist ihr der Umgang mit den Fragen nach einem Lebenssinn und einem Leben nach dem Tod, insbesondere in ihrer beruflichen Arbeit mit Sterbenden. *Die wissen viel mehr, als wir es je erahnen, und lassen das eben dann in ihren letzten Stunden auch so durchblicken. Das ist für mich eigentlich immer so eine Erfahrung, wo ich sage: „Wow, da gibt's noch mehr, da muss irgendwas sein.“* Ich bitte Jutta zu versuchen, dieses *Mehr* noch weiter zu umkreisen und zu umreißen. *Ja, einfach, oh Gott, wie soll ich das jetzt ausdrücken? Dass wir eigentlich irgendwo nicht allein sind und das aber eigentlich gar nicht realisieren. Dass eben diesen Menschen, die so kurz vor ihrem Lebensende stehen, das vergönnt ist, das wahrzunehmen. Und dass das dann für mich so eine Bestätigung ist: Da ist wirklich 'was. Weil diese Leute, die haben wirklich Vorahnungen und entwickeln Kräfte, da würde man so als Normaler gar nicht drauf kommen, und schon gar nicht ich als junger Mensch.* Der Kontakt zu Sterbenden bestärkt sie auf ihrem religiösen Weg: *Wir werden unser Leben lang begleitet.*

Was macht Juttas Glauben aus, etwa in einer Kurzformel? Ich wiederhole ihre letzten Sätze: *Dass wir eigentlich irgendwo nicht allein sind* und vor allem: *Wir werden unser Leben lang begleitet.*

Nach Peter und Jutta möchte ich gern eine Kollegin und einen Kollegen vorstellen.

### 2.3. Michael, nachdenklicher, humorvoller und hoffnungsfroher Diakon

Michael, 53 Jahre, unterrichtet als Diakon an einer norddeutschen berufsbildenden Schule gewerblich-kaufmännischer Fachrichtung katholische Religion. *Es werden alle Schüler christlichen Bekenntnisses gemeinsam beschult, entweder von einem katholischen Kollegen oder von einem evangelischen Kollegen.* Sind muslimische Jugendliche

daran interessiert, am Religionsunterricht teilzunehmen, fragt Michael ausdrücklich nach, *ob die Eltern damit einverstanden sind.*

Michael denkt gern an seinen Religionslehrer am Gymnasium zurück, einen Priester, der noch heute mit vielerlei Qualitäten beeindruckt: mit seinem *Humor* zuerst, dann in seiner Selbstkundgabe, in der er *ohne Verbissenheit* Zeuge seines Glaubens ist, schließlich mit seinem *Sinn für Gerechtigkeit*, seiner *Ernsthaftigkeit*, seiner *Pünktlichkeit* und seiner *Zugänglichkeit*.

Stolz oder – mehr noch – nachdenklich macht Michael in seiner eigenen Tätigkeit, dass viele seiner Schüler/innen ihn auch nach der Schulzeit noch kennen, auch wenn sie *kirchenfern* sind. Er schöpft daraus die Hoffnung, *dass vielleicht viel mehr hängen bleibt bei dem einzelnen, gerade bei einem Fach, das so eher als Nebenfach läuft.*

Er versteht sich als Schulseelsorger, jedoch bedauert er, dass ihm für die intensive persönliche Betreuung einzelner Jugendlicher zu wenig Zeit bleibt. Auch als *Nothelfer* kann er *nicht heilen, was familiär oder sonst gesellschaftlich versaut worden ist.* Unbedingt mitgeben möchte er ihnen die *Frohe Botschaft, dass sie lebensgestaltend sein kann, aber auch Sinn und Hoffnung geben kann* – Michael zeigt ein Strahlen im Gesicht, während er diese Aussage trifft. *Und ich halte es grundsätzlich schon für wichtig, dass junge Menschen auch eine Bindung haben.* Er umschreibt sie als christlich-humanistisch: *Ich füge das zweite bewusst hinzu, weil ich ja auch eine zunehmende Zahl habe an nichtkonfessionellen Schülern – dann, denke ich, ist schon viel erreicht.*

Welche Lernintentionen verfolgt Michael? Am stärksten gewichtet er zweierlei: zum einen das Lernen, gegen Ungerechtigkeiten in der Welt einzutreten – er stellt *ein deutliches christliches Nein aller Konfessionen* heraus, das er im Kontext des Kriegs im Irak wahrnimmt –, und zum anderen das Entdecken von Zusammenhängen zwischen Religionsunterricht und Beruf: *Wie sollte ein Mit-, ein Zueinander im Betrieb aussehen? Hat der Auszubildende, darum geht es ja jetzt, die Möglichkeit, sich einzubringen, oder wird er nur als Laufbursche gesehen?* Michael möchte Jugendlichen nicht nur zusprechen können: *Du bist für Gott ganz wichtig!*, sondern ihnen erfahrbar machen, dass sie gebraucht und unterstützt werden – trotz schlechter beruflicher Aussichten.

Michael favorisiert das diakonische Lernen, und dies nicht nur in klassischen Handlungsfeldern, sondern *in jedem Beruf und mitten in der Gesellschaft.* Auch für das Zusammenwirken von Schule und Gemeinde engagiert sich Michael in seinem Bistum – er selbst ist an beiden Orten beruflich tätig.

Es sind viele Fragen, die ihn bewegen: *Kommt auch herüber, dass das, was Du mit den jungen Leuten besprichst, mit Befreiung zu tun hat? Oder kommt nur das Dunkle und Düstere zur Sprache? Und welche Rolle spielt für Dich Christus? Ist Christus für Dich jemand, der Dein Leben auch prägen kann? Der Dir auch ein guter Freund sein kann?*

Sinn für Gerechtigkeit, Ernsthaftigkeit und Humor zeichnen Michaels Religionslehrer aus – und sind ganz offenbar auch Michael selbst wichtig, auch für ihn charakteristisch: *Das hab' ich nicht bei ihm abgeguckt, sondern einfach auch gemerkt.*

Was prägt Michaels Glauben? Er setzt auf die Beziehung zu Christus, darauf, dass das Evangelium Sinn und Hoffnung schenkt und befreiend wirkt: in der Lebensgestaltung, im Berufsleben und mitten in der Gesellschaft als diakonischer Lernprozess: *Kommt*

auch herüber, dass das, was Du mit den jungen Leuten besprichst, mit Befreiung zu tun hat?

2.4. Zita, diakonisch motivierte Verfechterin emotionalen Lernens, darauf zielend, dass Jugendliche sich von letzten Fragen angehen lassen

Es folgt Zita, 55 Jahre, seit drei Jahrzehnten im Schuldienst. Sie arbeitet an einer westdeutschen berufsbildenden Schule als katholische Religions- und Fachlehrerin. Ihre Klientel beschreibt sie als sehr heterogen, und dies in wachsendem Maße: Das Altersspektrum erweitert sich nach oben, und der Anteil ungetaufter und muslimischer Jugendlicher unter ihren Schüler/innen nimmt zu, auch im konfessionellen Religionsunterricht, an dem nichtchristliche Jugendliche freiwillig teilnehmen *zu meiner Freude*: So bietet sich die Chance, nicht nur über, sondern mit Vertreter/innen anderer Religionen ins Gespräch zu kommen.

Zita denkt an ihre eigene Schulzeit zurück und erinnert sich an zwei Religionslehrkräfte: Da war eine *unnahbar und düster* wirkende Volksschullehrerin mit ihren *Stunden zur Heiligen Dreifaltigkeit*: *Sie sprach ganz bedeutungsschwer von der Trinität, ich verstand sie nicht, wagte aber nicht nachzufragen, und es quälte mich die Sorge, ich könnte zu dumm sein zum Glauben*. Da war aber auch ein *ganz aufrechter und unerschütterlicher* Lehrer an einer weiterführenden Schule, dessen Spiritualität und politisch-diakonischer Einsatz sie bleibend beeindruckte, auch *seine Sympathie nicht nur für die dem Herrn lauschende Maria, sondern auch für die tatkräftige Martha*.

Zitas Entscheidung, Lehrerin an einer berufsbildenden Schule zu werden, war *eine ganz bewusste Wahl*, da sie die Arbeit mit ihren Jugendlichen, etwa im Berufsvorbereitungsjahr, als *diakonischen Dienst* versteht, als *Chance, ein wenig Lebensmut und Lebentüchtigkeit zu entwickeln* unter ihren Schüler/innen. *Viele fühlen sich von Gott und der Welt verlassen, auch von ihrer eigenen Familie, sind ohne Perspektive im Beruf und überhaupt im Leben, ohne Hoffnung. Sie brauchen uns vielleicht am dringendsten. Darum bin ich in die Berufsschule gegangen*. Diese Motivation verbindet sie wohl mit ihrem eigenen Religionslehrer, der sie, wie sie schildert, nachhaltig prägte.

Ganz im Gegensatz zu ihrer Volksschullehrerin liegt Zita sehr an einem emotionalen Zugang zu ihren Jugendlichen – *denn bei denen kann ich nicht landen, wenn die nicht mein Interesse für sie persönlich spüren* – und an einem Verständnis von Lehr- und Lernprozessen, das auf deren emotionale Qualität konzentriert ist, und zwar allen Schwierigkeiten zum Trotz: Die Möglichkeiten des Religionsunterrichts sind dabei beschränkt, ihre Berufsschule nennt Zita darum eine *Demutsschule*.

Auch wenn Zita als Katholikin andere Positionen vertritt als ihre Schüler/innen – zumal dann, wenn sie ungetauft sind oder dem Islam angehören –, so liegt doch in ihrer eigenen Konfessionalität eine große Stärke: *Da können die sich dran reiben, und in Sternstunden ringen sie miteinander um Positionen zu Lebensthemen*. Viele von ihnen wollen sich aus Fremdbestimmung und aus ihrer Herkunftsfamilie lösen, manche andere dagegen geben ihrem Hang nach, sich fremdbestimmen zu lassen, um sich letzten Fragen nicht selber aussetzen und sich der eigenen Verantwortung nicht stellen zu müssen. Und doch kommt es Zita darauf an, dass Jugendliche gerade *in Verzweiflung und tiefgreifen-*

der Verunsicherung aus ihrer Lethargie gerissen werden beziehungsweise zur eigenen Stimme finden.

Um diesem Anspruch in einer für beide Seiten befriedigenden Weise zu entsprechen, meldet sie von sich aus großen Supervisionsbedarf an. *Nach ersten ermutigenden Erfahrungen damit verspreche ich mir da viel davon, gerade als Interaktionshilfe, wenn Konflikte da sind zwischen ihnen und mir oder untereinander.* Wenn Zita von unzureichenden Materialien spricht, so denkt sie nicht in erster Linie an *Lehrmittel für Themeneinheiten, auch wenn es nett wäre, wenn es eine Stelle im Netz gäbe, die zu allen relevanten Themen aktualisierten Stoff bereithält*, sondern an Unterrichtsprotokolle, *an denen man die Interaktion studieren könnte – und viel dran lernen.* Zita plädiert ausdrücklich für Unterrichtsprozessforschung.

Was zeichnet Zitas Glauben aus? Mir fällt ihre Sympathie für Martha auf, ihre Demut und ihr Mut, so mit ihren Jugendlichen in Beziehung zu treten, dass diese ihrerseits Lebensmut finden, zur eigenen Stimme finden – *beziehungsweise zur eigenen Stimme finden.*

Damit beschließe ich die Einblicke in die Welten von Peter und Jutta, von Michael und Zita.

### 3. Ein systematisch-theologischer Zugang zu Kurzformeln

#### 3.1. „Kurzer Inbegriff des christlichen Glaubens für ‘Ungläubige’. Ein Versuch“

Zum Thema äußert sich *Karl Rahner* schon vor 40 Jahren – unter dem Titel „Kurzer Inbegriff des christlichen Glaubens für ‘Ungläubige’. Ein Versuch“<sup>13</sup>, dem weitere folgen werden<sup>14</sup>. Darin heißt es im Anschluss an die schon zitierte Einleitung weiter:

*„Hier soll ein solcher Versuch gewagt werden. Es versteht sich wohl von selbst, daß so etwas ein wenig abenteuerlich ist, den meisten wohl unverständlicher klingt, als die ihnen gewohnten Formulierungen der christlichen Botschaft, daß ein solcher Versuch einen europäischen Verständnishorizont voraussetzt, der nicht der anderer Kulturen und Völker ist. Dieser Versuch wird nur mit allen Vorbehalten gemacht, damit das Problem gesehen werde und andere besser solche Kurzaussagen versuchen.“*<sup>15</sup>

*Rahners* Versuch erstreckt sich auf sechs Seiten, ansetzend dabei, dass der Mensch, „ob er sich das ausdrücklich sagt oder nicht, ob er diese Wahrheit vorkommen läßt oder niederhält, [...] auf ein heiliges Geheimnis als den Grund seines Daseins verwiesen“<sup>16</sup> sei. Dieses Geheimnis, dieser Gott umfängt den Menschen in radikaler Liebe, die sich selbst mitteilt in Gnade. Gnade<sup>17</sup> ist als Schlüsselbegriff *Rahnerscher* Theologie der sich mitteilende Gott selbst.

Die Annahme dieser Selbstzusage entfaltet sich als Glaube, Hoffnung und Liebe. Sie wird zwar durch die Schuld des Menschen durchkreuzt und verdunkelt, doch Gottes

<sup>13</sup> *Rahner* 1965 [Anm. 1].

<sup>14</sup> Als Ringen um Kurzformeln verstehe ich auch noch *Karl Rahner*, Erfahrungen eines katholischen Theologen, in: Karl Lehmann (Hg.), Vor dem Geheimnis Gottes den Menschen verstehen. Karl Rahner zum 80. Geburtstag, München 1984, 105–119.

<sup>15</sup> *Rahner* 1965 [Anm. 1], 374.

<sup>16</sup> Ebd.

<sup>17</sup> Vgl. *Karl Rahner*, Über die Erfahrung der Gnade, in: ders., Schriften zur Theologie, Bd. 3, Einsiedeln 1956, 105–109.

Liebe ist mächtiger als das Geheimnis menschlicher (Selbst)Verweigerung.<sup>18</sup> Und weiter *Rahner*:

„Insofern Gott in seiner Selbstmitteilung immer das heilige unfassbare Geheimnis bleibt, sich verschonend seine Göttlichkeit nicht verliert, nennen wir ihn den Vater. Insofern Gott uns sich selbst als unser eigentlichstes, ewig gültiges Leben mitteilt in der vergöttlichenden Gnade im Grund unseres Daseins, nennen wir ihn Heiligen Geist. Insofern er als die eigentliche Wahrheit unseres Daseins im Gottmenschen geschichtlich erscheint, nennen wir ihn das Wort und den Sohn Gottes.“<sup>19</sup>

Wer Gott so erfährt, will und muss ihn bekennen. Daran anknüpfend, stellt *Rahner* den Bezug zur Kirche und zu ihren Sakramenten her.

„So wie der Mensch in seinem persönlichen Leben Worte kennt, die ihn ganz engagieren und das offenbar werden lassen, was gerade geschieht, indem sie gesagt werden – Worte der letzten Liebe, der Vergebung zum Beispiel –, so ähnlich kennt die Kirche in ihrem Bereich Worte, in denen sie sich selbst dem Menschen in dem zusagt, was sie ist: das Zeichen des Erbarmens und der Liebe Gottes für alle.“<sup>20</sup>

### 3.2. „Rangordnung oder ‘Hierarchie’ der Wahrheiten“

*Rahner*<sup>21</sup> weist in der Auseinandersetzung mit Kurzformeln des Glaubens insbesondere auf zwei Texte des *Konzils* hin.

Zum einen geht es um das *Dekret über den Ökumenismus* „*Unitatis redintegratio*“, das eine wichtige Unterscheidung trifft:

„Beim Vergleich der Lehren miteinander soll man nicht vergessen, daß es eine Rangordnung oder ‘Hierarchie’ der Wahrheiten innerhalb der katholischen Lehre gibt, je nach der verschiedenen Art ihres Zusammenhangs mit dem Fundament des christlichen Glaubens.“<sup>22</sup>

Der Begriff der Hierarchie wird hier aus seiner ausschließlich institutionellen Verankerung gelöst und aus ökumenisch- sowie praktisch-theologischen Motiven auf die gewichtige Zuordnung von Glaubenswahrheiten übertragen.<sup>23</sup> Diese Hierarchie der Wahrheiten fungiert als Prinzip theologischer Konzentration: Der jeweilige Rang hängt

<sup>18</sup> „Diese Geschichte des Sich-Selbstfindens des im Grunde seiner Existenz (wenigstens in der Weise des Angebotes) vergöttlichten Menschen, die Geschichte der raumzeitlichen Greifbarkeit dieses Sich-Selbstfindens in Gott (beides immer in der Kraft dieser göttlichen Selbstzusage, Gnade genannt) erreicht ihren geschichtlichen Höhepunkt und ihr unüberbietbares Ziel, das im geheimen diese ganze geschichtliche Bewegung von Anfang an trägt, in dem, den wir den Gottmenschen schlechthin in der Mitte der vergöttlichten Menschheit nennen. Jeder sucht ihn, unausdrücklich, aber wirklich, wenn er danach verlangt, daß die letzte Grunderfahrung der radikalen Frage seines Daseins und seiner Todgeweitheit sowie der letzten Angenommenheit dieser Frage durch Gott auch in der Greifbarkeit seiner Geschichte erscheine und so ganz da-sei und endgültig bestätigt werde. Insofern ist für uns jeder seinem Gewissen getreue Mensch ein Christ des Advents, der Ausschau nach dem einen Menschen, in dem die eigene Frage (die wir sind und nicht nur willkürlich stellen) und Gottes Zusage eins und einer geworden sind und endgültig erscheinen. Wir Christen haben den Mut, diesen Gesuchten als gefunden zu glauben.“ (*Rahner* 1965 [Anm. 1], 376)

<sup>19</sup> Ebd., 377.

<sup>20</sup> Ebd., 378.

<sup>21</sup> Vgl. *Karl Rahner*, Intellektuelle Redlichkeit und christlicher Glaube, in: ders., Schriften zur Theologie, Bd. 7, Einsiedeln u.a. 1966, 54–76.

<sup>22</sup> *UR 11* (Karl Rahner / Herbert Vorgrimler, Kleines Konzilskompendium. Sämtliche Texte des Zweiten Vatikanums, Freiburg/Br. 1985, 239f, 240).

<sup>23</sup> Vgl. *Karrer* 1978 [Anm. 11], 89; vgl. a. *ders.*, Kurzformeln des Glaubens, in: LThK<sup>3</sup> VI (1997) 544–545, sowie *ders.*, Kurzformeln des Glaubens, in: LexRP 1 (2001) 1144–1150, und *ders.*, Glaubensbekenntnis als Kurzformel des Glaubens, in: Lebendige Seelsorge 53 (2002) 37–40.

von der Nähe zum Fundament des Glaubens ab, zur Person Jesu in Beziehung zum Vater und zum Geist.

Zum anderen schlägt das *Konzil* selbst in seinem *Dekret über die Missionstätigkeit der Kirche „Ad gentes“* eine Kurzformel vor, jedenfalls für die Initiation eines Katechumenen: Dieser müsse verstanden haben, „daß er, der Sünde entrissen, in das Geheimnis der Liebe Gottes eingeführt werde, der ihn zu seiner persönlichen Gemeinschaft in Christus ruft“<sup>24</sup>.

Aber auch *Rahner* selbst bietet im Jahr 1966 eine Kurzformel an, die diesen Namen verdient:

„Christentum ist das ausdrückliche und gesellschaftlich (‘kirchlich’) verfaßte Bekenntnis dazu, daß das absolute Geheimnis, das in und über unserem Dasein unausweichlich waltet und Gott genannt wird, als vergebend und vergöttlichend sich uns in der Geschichte des freien Geistes mitteilt und daß diese Selbstmitteilung Gottes in Jesus Christus geschichtlich und irreversibel siegreich in Erscheinung tritt.“<sup>25</sup>

### 3.3. Kurzformeln „theologisch“, „soziologisch“ und „futurolologisch“

Schließlich legt *Rahner* im Jahr 1970 in seinen „Reflexionen zur Problematik einer Kurzformel des Glaubens“<sup>26</sup> drei Kurzformeln vor: eine theologische, eine soziologische und eine futurolologische. Dabei denkt er nicht mehr ausschließlich an Ungläubige, sondern auch an Getaufte:

„Man sagt mit Recht, daß dem christlichen Laien, der kein Fachtheologe zu sein brauche, aber dennoch seinen Glauben in seiner nichtchristlichen Umwelt verantworten müsse, eine solch kurze, auf das Wesentliche orientierte Formulierung seines Glaubens und seines Bekenntnisses zu Gebote stehen müsse.“<sup>27</sup>

Im Sinne der Hierarchie der Wahrheiten wird klar, dass nicht alles, was wahr ist, deswegen auch als gleichermaßen bedeutsam gelten müsse. Eine Kurzformel braucht also nicht alles Wahre zu verlautbaren, sondern nur das fundamental Bedeutsame – doch: fundamental bedeutsam für wen? *Rahner* unterscheidet „zwischen einer objektiven und einer situativ-existentiellen Hierarchie der Wahrheiten“<sup>28</sup>. Eine Kurzformel, die sich als eine unter vielen versteht, darf ihr „Schwergewicht auf die Aussage des situativ und existentiell richtigen und wirksamen Zugangs- und Ausgangspunktes für das Ganze des Glaubensinhaltes legen“, also vor allem darin bestehen, „was für den betreffenden Hörer einen ersten, aber Erfolg bietenden Ausgangspunkt bedeutet für das Verständnis des ganzen christlichen Glaubens“<sup>29</sup>.

Es folgen die angekündigten drei Kurzformeln.

Die *theologische* Kurzformel – sich beziehend auf die Selbstmitteilung Gottes – lautet:

<sup>24</sup> *AG 13* (Rahner / Vorgrimler 1985 [Anm. 22], 622f, 623).

<sup>25</sup> *Rahner* 1966 [Anm. 21], 66. Im Jahr 1967 veröffentlicht *Rahner* seinen Versuch erneut, allerdings in stilistisch und inhaltlich modifizierter und mit einer erweiterten Einleitung versehener Form: *ders.*, Die Forderung nach einer „Kurzformel“ des christlichen Glaubens, in: *ders.*, Schriften zur Theologie, Bd. 8, Einsiedeln u. a. 1967, 153–164, sowie in: *Concilium* 3 (1967) 202–207.

<sup>26</sup> *Karl Rahner*, Reflexionen zur Problematik einer Kurzformel des Glaubens, in: *ders.*, Schriften zur Theologie, Bd. 9, Einsiedeln 1970, 242–256.

<sup>27</sup> *Ebd.*, 242.

<sup>28</sup> *Ebd.*, 248.

<sup>29</sup> *Ebd.*

„Das unumfaßbare Woraufhin der menschlichen Transzendenz, die existentiell und ursprünglich nicht nur theoretisch oder bloß begrifflich vollzogen wird, heißt Gott und teilt sich selbst existentiell und geschichtlich dem Menschen als dessen eigene Vollendung in vergebender Liebe mit. Der eschatologische Höhepunkt der geschichtlichen Selbstmitteilung Gottes, in dem diese Selbstmitteilung als irreversibel siegreich offenbar wird, heißt Jesus Christus.“<sup>30</sup>

Die soziologische Kurzformel – sich beziehend auf die Einheit von Gottes- und Nächstenliebe als Grund und Wesen von Kirche – lautet:

„Der Mensch kommt nur wirklich in echtem Selbstvollzug zu sich, wenn er sich radikal an den anderen wegwagt. Tut er dies, ergreift er (unthematisch oder explizit) das, was mit Gott als Horizont, Garant und Radikalität solcher Liebe gemeint ist, der sich in Selbstmitteilung (existentiell und geschichtlich) zum Raum der Möglichkeit solcher Liebe macht. Diese Liebe ist intim und gesellschaftlich gemeint und ist in der radikalen Einheit dieser beiden Momente Grund und Wesen der Kirche.“<sup>31</sup>

Die futurologische Kurzformel – sich beziehend auf die absolute Zukunft des Menschen – lautet:

„Das Christentum ist die Offenhaltung der Frage nach der absoluten Zukunft, die sich als solche selbst in Selbstmitteilung geben will, diesen ihren Willen in Jesus Christus eschatologisch irreversibel festgemacht hat und Gott heißt.“<sup>32</sup>

Nochmals: Das unumfassbare Woraufhin der Transzendenz meint den Vater. Der Gott, welcher sich in Jesus Christus als Mensch zum Raum radikaler Zwischenmenschlichkeit macht, meint den Sohn. Die in freiem geschichtlichem Walten sich mitteilende absolute Zukunft des Menschen meint den Geist Gottes. Es ist das Bekenntnis zum dreieinen Gott, das das Herzstück des christlichen Glaubens ausmacht.<sup>33</sup> Auch die Kollegin Zita erinnert noch die Bedeutungsschwere, die während ihrer eigenen Schulzeit über der Trinität lag und lastete. Nur war ihr damit leider zugleich der Zugang zu diesem Herzstück des Glaubens erschwert. Und so oder so sind damit nicht alle Fragen beantwortet, schon gar nicht diejenigen, die das Unermessliche menschlichen Leidens aufwirft; doch zum Glauben gehört die Hoffnung, mit dem Tod Jesu in den Abgrund Gottes zu fallen, in dem unsere eigene Endgültigkeit, unsere endgültige Heimat und ewiges Leben gründen.<sup>34</sup>

In allem Mühen um Kurzformeln drängt sich die Frage auf, ob diese dem Glaubensgut gerecht werden können oder es verkürzen und verletzen. Ist eine Konzentration theologischer Aussagen aufgrund der vom *Zweiten Vatikanum* anerkannten Hierarchie der Wahrheiten gerechtfertigt? Welcher Befund zeichnet sich biblisch-historisch ab?

<sup>30</sup> Ebd., 250.

<sup>31</sup> Ebd., 252.

<sup>32</sup> Ebd., 254.

<sup>33</sup> Vgl. Paul Schladoth, Das Bekenntnis zum dreifaltigen Gott. Die „Summe des christlichen Glaubens“, in: KBI 123 (3/1998) 196–203.

<sup>34</sup> Vgl. Helmut Hoping, Ein transzendentaltheologischer Begriff des Christentums – Rahners Kurzformeln des Glaubens, in: Delgado 2000 [Anm. 4], 235–245.

## 4. Ein biblisch-historischer Zugang zu Kurzformeln

### 4.1. Altes Testament

Kurzformeln<sup>35</sup> finden sich schon in biblischen Texten, so das Urbekenntnis Israels, das die Befreiung der Moseschar aus dem staatskapitalistischen Machtbereich kundtut: „Jahwe hat uns aus Ägypten geführt.“ Die Herausführung ist vielfach bezeugt, so schon im Mirjam-Lied (Ex 15,21). Die Formel selbst findet sich in den Sprüchen des Sehers Bileam (Num 23,22 und 24,8) und zu Beginn des Dekalogs (Ex 20,2 und Dtn 5,6). Israel hält dieses Zeugnis in wechselnden Kontexten durch, so in den Psalmen (z.B. Ps 78,13), die *Herausführungsformel* wird zur entscheidenden Aussage des Glaubensbekenntnisses Israels (Dtn 6,12 und 26,8), und die Propheten greifen darauf zurück (z.B. Jes 10,26 und Jer 2,6).

Neben dieser Kurzformel steht ein Bekenntnis der Gottesbeziehung: „Höre, Israel! Jahwe, unser Gott, Jahwe ist einzig.“ (Dtn 6,4)

Was im *Sch'ma Israel* zum Ausdruck kommt, thematisiert auch die *Bundesformel*: „Ich nehme euch als mein Volk an und werde euer Gott sein.“ (Ex 6,7)

Hinzu kommt das sogenannte *kleine geschichtliche Credo* in Dtn 6,20–25 und Dtn 26, 5b–9, das den Weg der Väter aus der Heimatlosigkeit in die ägyptische Knechtschaft und weiter zur Befreiung und Führung durch die Wüste weist in das „Land, in dem Milch und Honig fließen“ (Dtn 26,9).

Diesen alttestamentlichen Kurzformeln füge ich Peters Hoffnung hinzu, *dass also kleine Leute in Sachen David auch Großes vollbringen können*.

### 4.2. Neues Testament

Nicht nur das Alte Testament kennt mit den Herausführungsformeln, dem Sch'ma Israel, der Bundesformel und dem kleinen geschichtlichen Credo vielfältige Kurzformeln, auch das Neue Testament kennt sie in Fülle:

Da sind zunächst vielfältige *Hoheitstitel*, die die an ihn glaubenden Jüdinnen und Juden ihrem Propheten, Rabbi, Meister und Lehrer, dem Messias, dem Sohn Davids, dem Menschensohn verleihen, und jene Titel, die griechische Heidenchrist/innen dem Sohn Gottes, dem Wort Gottes, dem Retter und Herrn zusprechen.<sup>36</sup> Ich erinnere an Michaels Fragen: *Ist Christus für Dich jemand, der Dein Leben auch prägen kann? Der Dir auch ein guter Freund sein kann?*

Neben die Hoheitstitel treten *Homologien*, Anrufe an den erhöhten Herrn. Ihnen kommt kultischer Charakter zu, sie begegnen insbesondere in der Tauf liturgie: „Denn wenn du mit dem Mund bekennt: ‘Jesus ist der Herr’ und in deinem Herzen glaubst: ‘Gott hat ihn von den Toten auferweckt’, so wirst du gerettet werden.“ (Röm 10,9)

Da sind schließlich *Bekenntnisformeln*, also keine direkten Anrufe, sondern inhaltliche Bestimmungen des Glaubens: „Wer bekennt, daß Jesus der Sohn Gottes ist, in dem bleibt Gott, und er bleibt in Gott.“ (1 Joh 4,15) Ich denke an Jutta und ihre Erfahrung: *Wir werden unser Leben lang begleitet*.

<sup>35</sup> Vgl. zum folgenden Karrer 1978 [Anm. 11], 39–69.

<sup>36</sup> „Das Bekenntnis ‘Jesus ist der Christus’ ist die Kurzformel des christlichen Glaubens, und Christologie ist nichts anderes als die gewissenhafte Auslegung dieses Bekenntnisses.“ (Walter Kasper, *Jesus der Christus*, Mainz 1974, 14)

Schließlich führe ich das ebenfalls in der Liturgie beheimatete Christuslied des Philipperbriefs (2,6–11) an:

*„Er war Gott gleich, hielt aber nicht daran fest, wie Gott zu sein, sondern er entäußerte sich und wurde wie ein Sklave und den Menschen gleich. Sein Leben war das eines Menschen; er erniedrigte sich und war gehorsam bis zum Tod, bis zum Tod am Kreuz. Darum hat ihn Gott über alle erhöht und ihm den Namen verliehen, der größer ist als alle Namen, damit alle im Himmel, auf der Erde und unter der Erde ihre Knie beugen vor dem Namen Jesu und jeder Mund bekennet: ‘Jesus Christus ist der Herr’ – zur Ehre Gottes, des Vaters.“*

Muss nicht, so frage ich, die hier vollzogene Übertragung göttlicher Prädikate auf Jesus das Nachsinnen über seine Göttlichkeit nahegelegt und den Weg zu den *Ökumenischen Konzilien* gebahnt haben, also zu den Glaubensbekenntnissen in *Nizäa* (325) und *Konstantinopel* (381), in *Ephesus* (431) und *Chalcedon* (451)?

#### 4.3. Apostolisches Glaubensbekenntnis

Das Apostolische Glaubensbekenntnis ist entgegen seiner Bezeichnung nicht apostolischen Ursprungs, seine Entstehung in seiner ältesten Form als altrömisches Taufsymbollässt sich in die Zeit des zweiten oder dritten Jahrhunderts<sup>37</sup> datieren, bevor es, unter starkem morgenländischem Einfluss inhaltlich angereichert, im gallisch-fränkischen Raum ab dem 7. Jahrhundert mehr und mehr in Übung kommt und sich im Zuge der karolingischen Liturgievereinheitlichung wenigstens als Taufbekenntnis durchsetzt.<sup>38</sup>

#### 4.4. „Eyn kurz form des Glaubens“

Bemerkenswert finde ich in dieser historischen Perspektive den Umstand, dass *Martin Luther* einen Bedarf an Kurzformeln artikuliert, wenn er im Jahr 1520 unter dem Titel „Eyn kurz form des Glaubens“<sup>39</sup> die drei Artikel des Apostolicums auslegt in der Absicht, dass

*„für war alles, was in der schrift stett und ymer geprediget werden mag, auch alles, was eym Christen nott ist zu wissen, grundlich und uberflüssig begriffen ist, und mit solcher kurz und leychte voffasset, das niemant clagen noch sich entschuldigen kan, es sey zuvill odder zuschweer zu behalten, was yhm nott ist zur selickeyt“<sup>40</sup>.*

Die zumindest in einigen zentralen Linien umrissene Geschichte der ‘Glaubensbekenntnisse’ bietet, so schließe ich, die Ermächtigung zu heutigen Kurzformeln des Glaubens. Die Diskussion um Kurzformeln bringt explizit ans Licht, was implizit immer gegeben war – die Möglichkeit, lebendige Suchbewegungen des Glaubens voranzutreiben. Sie verdienen nicht argwöhnisch als Weg in theologischen Minimalismus gebrandmarkt zu werden, sie kommen vielmehr einer theologischen Konzentration zugute, die keineswegs in eine theologische Schmalspur münden und darin enden muss.

*„Auch bisher hat der Mensch nicht einfach und schlechthin alles geglaubt. In der Geschichte der Kirche ist manche Glaubenswahrheit für längere Zeit verdunkelt gewesen; jeder Einzelne hat außerdem so etwas wie einen persönlich abgewandelten Glaubensschatz, eine Art von geistlich religiösem*

<sup>37</sup> Vgl. *Peter Brunner*, Wesen und Funktion von Glaubensbekenntnissen, in: ders. u.a. 1968 [Anm. 3], 7–64, 21, und *Ratzinger* 1968 / 2000 [Anm. 4], 74.

<sup>38</sup> Vgl. *Karl Lehmann*, Bedarf das Glaubensbekenntnis einer Neufassung?, in: Brunner u.a. 1968 [Anm. 3], 125–186, 128–131, und *Lehmann* 1974 [Anm. 6], 109–142, 111f.

<sup>39</sup> *Martin Luther*, Werke (Kritische Gesamtausgabe), 7. Bd., Weimar 1897, 204–229, insb. 214–220.

<sup>40</sup> Ebd., 204.

'Haushalt', der durchaus und immer schon aus dem Ganzen des kirchlichen Glaubens auswählt. Vermutlich wären empirische Untersuchungen über solche privaten Dimensionierungen des kirchlichen Glaubensverständnisses höchst aufschlußreich<sup>41</sup>, meint Karl Lehmann.

Empirische Analysen zum Apostolischen Glaubensbekenntnis liegen inzwischen vor.<sup>42</sup> Dazu ließ sich das Credo in 19 Teilaussagen gliedern, die jeweils auf ihre Zustimmungsfähigkeit hin untersucht wurden. Zusätzlich wurde das Maß an Zustimmung zum Credo als Ganzem erfragt. Zunächst unternahm das *Allensbacher Institut für Demoskopie* eine Repräsentativbefragung unter westdeutschen Katholik/innen sowie Protestant/innen. Hernach fand eine zusätzliche Befragung *aktiver* Kirchenmitglieder im Frankfurter Raum statt. Diese Gruppe der 'Kirchenaktiven' unterscheidet sich von der repräsentativen durch ihren höheren Frauenanteil und das vergleichsweise fortgeschrittene Alter. Aus der Erhebung resultieren vier Profile, die über das Maß an Zustimmung jeder der vier Gruppen insgesamt Auskunft geben. Dabei zeigen sich ganz erhebliche Streuungen, und das sowohl innerhalb der einzelnen Profile als auch im Vergleich der vier Teilstichproben untereinander. Es fällt auf, dass die vier Profile auf unterschiedlichem Niveau nahezu parallel verlaufen. Das höchste Maß an Zustimmung bringen die aktiven Katholik/innen auf, es folgen die aktiven Protestant/innen, dann die Befragten der Repräsentativuntersuchung, zunächst wiederum die Katholik/innen und zuletzt die Protestant/innen. Alle vier Stichproben treffen sich in sieben am ehesten zustimmungsfähigen Aussagen: Es sind die vier erstgenannten zu Gott-Vater sowie drei der Sätze zu Jesus Christus, sodass sich als Minimalkonsens ergibt: „Ich glaube an Gott, den Vater, den Allmächtigen, den Schöpfer des Himmels und der Erde, und an Jesus Christus, seinen eingeborenen Sohn, unseren Herrn – gelitten unter Pontius Pilatus, gekreuzigt, gestorben und begraben.“ Das geringste Maß an Zustimmung findet – wiederum übereinstimmend in allen vier Teilstichproben – die Empfängnis durch den Heiligen Geist. Interessant erscheint darüber hinaus das Maß an Zustimmung zum Credo als Ganzem. Es ergibt sich die schon bekannte Reihung, allerdings so, dass die Zustimmung unter den Kirchenaktiven ihrer durchschnittlichen Zustimmung zu den Einzelaussagen entspricht, während sich die repräsentativen Stichproben in der Gesamteinschätzung offenbar vergleichsweise stark an den wenig akzeptierten Einzelaussagen des Apostolicums orientieren.<sup>43</sup>

## 5. Ein praktisch-theologischer Zugang zu Kurzformeln

Welche Typen von Kurzformeln lassen sich unterscheiden? Wie verhalten sie sich zu traditionellen Glaubensbekenntnissen? Und wie kann der Bezug der Kurzformeln zu

<sup>41</sup> Karl Lehmann, Zum Problem einer Konzentration der Glaubensaussagen, in: ders. 1974 [Anm. 6], 143–174, 150.

<sup>42</sup> Vgl. *Institut für Demoskopie Allensbach*, Das Glaubensbekenntnis. Ergebnisse einer Repräsentativbefragung im Auftrag der Zeitschrift P.M. Perspektive, Allensbach 1989, und *Christian Zwingmann / Helfried Moosbrugger / Dirk Frank*, Der gemeinsame Glaube der Christen: Empirische Analysen zum Apostolischen Glaubensbekenntnis, in: Helfried Moosbrugger / Christian Zwingmann / Dirk Frank (Hg.), Religiosität, Persönlichkeit und Verhalten. Beiträge zur Religionspsychologie, Münster – New York 1996, 37–57.

<sup>43</sup> Vgl. ebd., 45.

christlichem Handeln gewahrt bleiben, sodass ihnen eine verändernde Kraft zugetraut werden kann?

### 5.1. Typen von Kurzformeln

Heute lassen sich verschiedene Typen von Kurzformeln<sup>44</sup> unterscheiden: *Fundamentalformeln* wollen eine theologische Magna Charta der Glaubensmitte formulieren, so *Karl Rahner* mit seinen ersten Versuchen. Christliches *Leitmotiv* oder *Lebensmotto* sind Formeln, die eigene Lebensoptionen artikulieren und die Gestaltung des persönlichen und gesellschaftlichen Lebens aus dem Glauben thematisieren, so die Jugendlichen *Peter* und *Jutta*. Formeln bleiben, weil sie Formeln sind, auf ihren Kontext angewiesen. Verbände, Gruppen, Gemeinden bilden Leitbilder aus, *Identifikationsformeln*, die sie erkennbar machen. Die Liturgie kennt *Bekennnisformeln*. Dabei sind *Credos* gesamt-kirchlich aufgenommene Bekenntnisformeln. Altersspezifische, milieu- und bildungsabhängige Kurzformeln mögen *katechetische Formeln* sein. *Roman Bleistein*<sup>45</sup> schließlich unterscheidet *Initiationsformeln*, die mit den situationsbezogenen katechetischen Formeln verwandt sind, und *Kontaktformeln*, die darauf aus sind, bei den Voraussetzungen der Adressat/innen, bei ihren Grundfragen anzusetzen: Wie werde ich Mensch in einer unmenschlichen Welt? Kurzformeln konzentrieren sich auf das Spezifische des Christentums und wollen dies adressatengemäß zur Sprache bringen, so etwa die beiden Lehrkräfte *Michael* und *Zita*. *Bleistein* stellt viele Entwürfe von Kurzformeln zusammen<sup>46</sup>, darunter auch das Credo aus dem Politischen Nachtgebet von *Dorothee Sölle* und *Fulbert Steffensky*<sup>47</sup>.

### 5.2. Kurzformel und/oder Symbolum

Wie verhalten sich Kurzformeln zu den traditionellen Glaubensbekenntnissen? Gerade weil durch letztere „sich in unüberbietbarer Weise der Glaube der Gesamtkirche ausspricht, vor allen Spaltungen und Trennungen durch das Symbolum zusammengehalten“<sup>48</sup>, kommt ihnen ein normativer Wert für Kurzformeln des Glaubens in der Gegenwart zu. Eine Kurzformel des Glaubens aber birgt kritisches Potenzial, wenn sie auf das unterscheidend Christliche, die entscheidend bindende Mitte des Glaubens verweist, wenn sie nicht nur Wirklichkeit beschreibt und real existierendes Christentum fest-schreibt, sondern verändernd wirkt. Es braucht also beides, das Credo und (weitere) Kurzformeln. Apostolicum und Kurzformeln erweisen sich als falsche Alternativen: Dem Apostolicum kommt in Theologie und Liturgie eine vorrangige Stellung zu, und der Suche nach Kurzformeln ist ein reformerischer Zug eigen, denn diese Suche gilt der radikalen Mitte des Glaubens – und dem Protest dagegen, dass Sekundäres sich vor

<sup>44</sup> Vgl. *Karrer* 2001 [Anm. 23], 1148.

<sup>45</sup> Vgl. *Roman Bleistein*, Kurzformel des Glaubens I: Prinzip einer modernen Religionspädagogik, Würzburg 1971, 150–158.

<sup>46</sup> Vgl. *ders.*, Kurzformel des Glaubens II: Texte, Würzburg 1971.

<sup>47</sup> Vgl. *ders.* 1971 [Anm. 45], 118f; *Dorothee Sölle / Fulbert Steffensky*, Politisches Nachtgebet in Köln, Stuttgart u.a. 1969, 26f; vgl. *Uwe Seidel / Diethard Zils*, Aktion Politisches Nachtgebet, Wuppertal – Düsseldorf 1971, sowie *Hedwig Meyer-Wilmes*, Dorothee Sölles Credo als Kurzformel des Glaubens oder Zwischen Gebet und Gedicht – Dorothee Sölles Ansatz einer Theopoiesie, in: *Delgado* 2000 [Anm. 4], 222–234.

<sup>48</sup> *Karl Lehmann*, Kurzformeln des christlichen Glaubens, in: *ders.* 1974 [Anm. 6], 175–199, 196.

Primäres schiebt.<sup>49</sup> Kurzformeln protestieren gegen das bloß theoretische Zerfallen des Glaubensgutes in gleich-gültige Einzelwahrheiten, denn so fällt die geballte Kraft der Glaubenshoffnung auseinander, sie schwindet und verschwindet. Aus dem *Symbolum* wird ein *Diabolum*.

Kurzformeln in religionspädagogischem Zusammenhang bilden also keine kleine Dogmatik aus, die sich dem Verdacht der Indoktrination ausgesetzt sieht. Kurzformeln sind keine tödlichen Fallen für kreative Lernprozesse, ihre Legitimität hängt nicht daran, ob sie alle Wahrheiten des Glaubens vollständig in sich begreifen, denn was sie nicht eigens aussagen, leugnen sie darum ja nicht. Wenn *Rahner* in seinen Kurzformeln die Gottesmutter nicht nennt, so will er damit kein definiertes Dogma leugnen oder auch nur vertuschen, vielmehr sind Kurzformeln heute Bekenntnisformeln. Als solche bedeuten sie einen personalen Vollzug, und dieser ist nicht nur auf die Logik eines Inhalts verpflichtet, sondern auch auf die Logik personaler Beziehungen.<sup>50</sup> Der Religionsunterricht ist nicht nur einer Sache, sondern dieser Sache in Beziehung zu den Schüler/innen verpflichtet. Lehrer/innen treiben nicht einfach elementare, sondern elementarisierende Theologie. Denn Elementarisierung zielt nicht nur auf eine theologische Bündelung, sondern umschreibt das pädagogische Anliegen, diese theologische Bündelung in der Beziehung zu Schüler/innen ins Spiel zu bringen, in diese Beziehung einzubringen.

Denn ein Destillat reinen Christentums hat es noch nie gegeben, auch nicht in biblischen Zeiten. Christliches Glauben ist immer schon in die Welt eingegangen – als der Welt Fremdes und zugleich als ihr Eigenes. Jene Angst vor der Lebensmacht der Geschichte im christlichen Glauben ist eine gänzlich „unchristliche Phobie“<sup>51</sup>.

### 5.3. Kurzformeln in Beziehung

Wie kann der Bezug der Kurzformeln zu christlichem Handeln gewahrt bleiben, sodass ihnen eine verändernde Kraft zugetraut werden kann?

Glauben lässt sich „nicht mehr primär als Akt intellektueller Zustimmung zu einzelnen von der Kirche als von Gott geoffenbart verkündigten Satzwahrheiten“ verstehen, sondern „als Überantwortung der eigenen Existenz an die in Jesus Christus greifbar gewordene Solidarität und Liebe Gottes zu uns Menschen“<sup>52</sup>. Dadurch werden einzelne Satzwahrheiten nicht überflüssig, sondern in Jesus Christus verankert. Und weil jede Formel Formel einer Wahrheit sein muss und weil diese Wahrheit nur wahr ist, wenn sie getan wird, ist die kürzeste Formel des christlichen Glaubens jene Liebe<sup>53</sup>, jene Sorge, jene Demut<sup>54</sup> Zitas, die ihre Berufsschule als *Demutsschule* charakterisiert, jene Frage Michaels: *Kommt auch herüber, dass das, was Du mit den jungen Leuten be-*

<sup>49</sup> Vgl. *Mariano Delgado*, Das Christentum der (deutschsprachigen) Theologen im 20. Jahrhundert: Wesen des Christentums, Auslegung des Apostolischen Glaubensbekenntnisses, Kurzformeln des Glaubens, in: ders. 2000 [Anm. 4], 9–13, 12.

<sup>50</sup> Religionspädagogische Lernintention ist dabei nicht primär das Bekennen, sondern die Einsicht, dass Glauben Bekenntnischarakter zukommt; vgl. *Karrer* 1978 [Anm. 11], 213.

<sup>51</sup> *Lehmann* 1974 [Anm. 6], 166.

<sup>52</sup> *Karrer* 1978 [Anm. 11], 93.

<sup>53</sup> Vgl. *Frank Meier*, Das religiöse Doppelgesicht der Liebe, in: Pastoralblatt für die Diözesen Aachen, Berlin, Essen, Hamburg, Hildesheim, Köln, Osnabrück 56 (2004) 46–53.

<sup>54</sup> Vgl. *Rosemarie Nürnberg*, Demut – eine Kurzformel des Glaubens. Zur mystagogischen Praxis bei Augustinus und Karl Rahner, in: Wissenschaft und Weisheit 51 (1988) 1–25.

sprichst, mit Befreiung zu tun hat?, jener Trost Juttas, dass wir eigentlich irgendwo nicht allein sind, jene Hoffnung Peters, dass also kleine Leute in Sachen David auch Großes vollbringen können, jene Hand, die hier und jetzt einem Menschen gereicht wird. Glauben erweist sich als eine Beziehungsqualität, und zwar als eine theologisch höchst qualifizierte:

„Die drei Personen, die es in Gott gibt, sind ihrem Wesen nach – so Augustin und die spätantike Theologie – Relationen, Beziehungen. Sie sind also nicht Substanzen, die nebeneinander stehen, sondern sie sind wirkliche, reale Beziehungen, nichts anderes als das. Ich glaube, dieser Gedanke der späten Theologie der Väterzeit ist sehr wichtig. Person heißt in Gott Relation. Die Relation, das Bezogensein, ist nicht etwas zur Person Hinzukommendes, sondern sie ist die Person selbst, die Person besteht ihrem Wesen nach hier überhaupt nur als Beziehung.“<sup>55</sup>

Der innergöttliche Beziehungsreichtum öffnet sich auf die Menschen und die Schöpfung hin. Diese Öffnung vollzieht sich mit der Menschwerdung Gottes in die Solidarität mit den Menschen. Die sich selbst mitteilende Liebe nimmt die Gestalt der Selbstentäußerung an: Im Menschen Jesus liefert der Gottessohn sich der Macht der Sünde und des Todes aus; aber in dieser Selbstentäußerung offenbart die Liebe ihre totenerweckende und die Sünde überwindende Kraft. Der Vater, der den Sohn im Heiligen Geist auferweckt, überwindet die Beziehungsfeindlichkeit der Sünde, die Beziehungsunfähigkeit des in sich gekrümmten Menschen und den Beziehungsabbruch im Tod: Der auferweckte Gekreuzigte ist das Beziehungsangebot Gottes an die Menschen in Person.

Die Öffnung des innertrinitarischen Beziehungsreichtums auf die Menschen hin geschieht schließlich im Heiligen Geist, um ihnen für die Selbstmitteilung Gottes in Jesus Christus die Augen zu öffnen, um sie in der Gemeinschaft der Glaubenden zu heiligen und schließlich als neue Schöpfung zu vollenden, indem der Heilige Geist, der heilende und befreiende Geist sie in das göttliche Beziehungsgeschehen einbezieht und sie gerade so zu sich selbst kommen lässt.

Wenn Gott Beziehung ist, kann es nicht lästerlich sein zu glauben, dass Beziehung Vorrang hat vor inhaltlichen Fragen, in der Sprache theologischer Überlieferung: *fides qua creditur* hat Vorrang vor *fides quae creditur*.<sup>56</sup> Dabei sollen mit dieser Vorrangstellung Inhalte und Unterrichtsthemen nicht als sekundäre Größen (dis)qualifiziert werden; vielmehr kommt es darauf an, durch Beziehung den Boden zu schaffen, auf dem Inhalte wachsen und bewegt werden können.<sup>57</sup>

Glauben lässt sich differenzieren in *fides qua creditur* und *fides quae creditur*, mit anderen Worten in einen Du- und einen Dass-Glauben, d.h. einen Du-Glauben, der Raum schafft und in dem der Dass-Glaube gründet, und einen Dass-Glauben, der den Du-Glauben artikuliert.<sup>58</sup> In der Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden spielt der Du-Glaube eine hervorragende Rolle, denn er kann die Erfahrung vermitteln: „Einer

<sup>55</sup> Joseph Ratzinger, *Dogma und Verkündigung*, München – Freiburg/Br. 1973, 211.

<sup>56</sup> Vgl. Lehmann 1974 [Anm. 6], 154.

<sup>57</sup> Seine kommunikationspsychologische Grundlage findet dieser Zusammenhang bei Paul Watzlawick / Janet H. Beavin / Don D. Jackson, *Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien*,<sup>8</sup> Bern u.a. 1990, 53–56.

<sup>58</sup> Vgl. Max Seckler / Christoph Berchtold, Glaube, in: *NHthG* 2 (1984) 91–109, 104, und Heinrich Fries, *Fundamentaltheologie*,<sup>2</sup> Graz u.a. 1985, 23.

glaubt an mich.“ Es kann auch um einen stellvertretenden Du-Glauben gehen: „Auch wenn ich nicht glauben kann – einer glaubt doch an mich, allem Scheitern zum Trotz.“ ‘Der Glaube’ kann im Unterricht nur in der Ich-Form zum Zuge kommen, also personbezogen, nicht monologisch und ‘belehrend’. Darin liegt der Grund dafür, dass das eingangs genannte Buch von *Theodor Schneider* „Was wir glauben“ mitunter umbenannt wird: „Was wir Schneider glauben“<sup>59</sup>. Darin wird die Beziehungsqualität des Glaubens offenbar, auch der Umstand, dass eine Botschaft, eine Kunde nicht als solche lebt, sondern dank eines Kundschafters, dank einer Kundschafterin, die sich kundig macht, sich und diese Kunde gibt, Selbstkundgabe übt.

Gern denke ich an den eindrucksvollen Film „Rhythm is it“<sup>60</sup>: *Royston Maldoom*, erfahrener Leiter von Tanzprojekten an sozialen Brennpunkten, glaubt an seine Kinder und Jugendlichen: Darum nehmen sie die Zumutungen an, denen er sie aussetzt. Darum lassen sie sich von ihm an ihre eigenen Grenzen führen. Sein Glaube an sie setzt in ihnen ungeahnte Kräfte frei. „Niemand kann den Glauben an Gott und Christus verkünden, der nicht Treue zum Menschen übt und keinen Glauben an ihn hat.“<sup>61</sup>

Ich komme zum Schluss und damit zum Anfang zurück: zu Peter und seinem Glauben, *dass also kleine Leute in Sachen David auch Großes vollbringen können*, zu Jutta und ihrer Überzeugung, *dass wir eigentlich irgendwo nicht allein sind* und vor allem: *Wir werden unser Leben lang begleitet*, zu Michael, der auf Beziehung setzt, auf die Beziehung zu Christus und ein Ja auf die Frage: *Kommt auch herüber, dass das, was Du mit den jungen Leuten besprichst, mit Befreiung zu tun hat?*, und schließlich zu Zita, der es darauf ankommt, dass Jugendliche gerade *in Verzweiflung und tiefgreifender Verunsicherung aus ihrer Lethargie gerissen werden beziehungsweise zur eigenen Stimme finden* – beziehungsweise!

Daran knüpfe ich an: Denn ohne die Fragen und Nöte meiner Schüler/innen im Ohr zu haben, gelingt mir keine Konzentration christlichen Glaubens. ‘Orthodoxie’ allein ohne solche Solidarität hört nur halb<sup>62</sup> oder wird ganz taub, letztlich gar taubstumm. Und Menschen kennen Erfahrungen, die nur handelnd ihre volle Evidenz gewinnen.<sup>63</sup> Wenn sie in stiller Solidarität an einer Gewissensentscheidung festhalten, die unbelohnt bleibt, die nicht lohnenswert erscheint, die von niemandem gesehen wird, haben sie dann nicht

<sup>59</sup> Hilberath 2000 [Anm. 7], 197.

<sup>60</sup> 250 Berliner Kinder und Jugendliche aus 25 Nationen tanzen *Igor Strawinskys* „Le Sacre du Printemps“, choreographiert von *Royston Maldoom*, der seit drei Jahrzehnten Tanzprojekte leitet, und begleitet von den Berliner Philharmonikern mit ihrem Chefdirigenten *Sir Simon Rattle*. Der Film begleitet drei jugendliche Protagonisten während ihrer drei Monate umfassenden Probenzeit: Marie, die noch um ihren Hauptschulabschluss bangt; Olayinka, der erst vor kurzem als Kriegswaise aus Nigeria nach Deutschland kam; Martin, der mit seinen eigenen inneren Barrieren zu kämpfen hat. Hartnäckig und liebevoll begleiten *Royston Maldoom* und sein Team die jungen Tänzer/innen, die mit klassischer Musik bisher kaum vertraut waren, bei ihren ersten Schritten. Im Verlauf der Proben lernen sie alle Höhen und Tiefen kennen, Unsicherheit, Selbstbewusstsein, Zweifel und Begeisterung. Dabei werben die Regisseure *Thomas Grube* und *Enrique Sánchez Lansch* die Workshops gekonnt mit den Proben der Berliner Philharmoniker, die ihre Arbeit in gesellschaftliche Räume außerhalb des Konzertsaals tragen ([www.rhythmisit.com](http://www.rhythmisit.com)).

<sup>61</sup> *Elmar Klinger*, Der Glaube an den Menschen – eine dogmatische Aufgabe. Karl Rahner als ein Wegbereiter des Zweiten Vatikanischen Konzils, in: *Theologie und Glaube* 75 (1985) 229–238, 237.

<sup>62</sup> Vgl. *Lehmann* 1974 [Anm. 6], 167.

<sup>63</sup> Vgl. ebd., 172.

eine zentrale Wahrheit *getan*, eine Wahrheit, die sich von selbst in die Tiefe des Daseins einlenkt und zu ihrer Zeit zu Wort kommt? Dagegen bleibt doch jedes rein gedankliche Verhältnis zur Sache des Glaubens allzu leicht in der Unwahrheit.

## 6. Nochmals: Was sind Kurzformeln des Glaubens?

Kurzformeln sind keine Traumkurzformeln, die so perfektioniert sind, dass sie keiner Erklärung mehr bedürften. Kurzformeln sind keine All-round-Kurzformeln, keine Rundumschläge, die ausnahmslos jede und jeden angehen und damit niemanden wirklich berühren. Kurzformeln sind keine Formel 1-Formeln, die wie Rennwagen rasend werden, um auf sich selbst aufmerksam zu machen. Kurzformeln sind keine Hecken-scheren, mit denen man das Christentum auf ein paar dürre Abstrakta reduziert, sondern Versuche, die von sich weg auf Anderes, auf Andere hinweisen. Kurzformeln sind keine Grenzpfähle, die sich gegen jemanden richten, und keine Barrikaden, hinter denen sich eine verängstigte Besatzung verschanzt, sondern Brücken und Wegweiser in spezifischer Umgebung und zu spezifischer Zeit, die Menschen unterwegs einen Wink geben mögen. Kurzformeln bezeugen die Wandlungsfähigkeit des Glaubens und bezeugen den Glauben daran, dass Wandlung geschehen mag. Kurzformeln leben in der Spannung zwischen der Treue zu Herzstücken des Glaubens und der Treue zum jeweiligen Lebens- und Erfahrungszusammenhang. Kurzformeln sind nicht 'der Glaube', sondern Schlüssel für Menschen, die „weder das 'Geheimnis' ihres Glaubens verstummen noch ihren Glauben gegenüber der Welt erblinden lassen wollen“<sup>64</sup>.

Kurzformeln glauben nicht an etwas, an dieses oder jenes, Kurzformeln drücken aus: Ich glaube an Dich! Kurzformeln lassen sich nicht wie ein Privatbesitz horten, sondern drängen nach Fruchtbarkeit in Liebe und Solidarität. So lassen sich Lehrer/innen dazu ermuntern, Kurzformeln des Glaubens zu bilden – um ihrer Selbstvergewisserung willen sowie um ihrer Schüler/innen willen.<sup>65</sup>

Was also sind Kurzformeln des Glaubens? Kurzformeln des Glaubens sind Kurzformeln des Glaubens an unsere Schüler/innen.

<sup>64</sup> Karrer 1978 [Anm. 11], 258.

<sup>65</sup> Vgl. Rudolf Laufen, Wie buchstabieren wir unseren Glauben neu? Von der bleibenden Bedeutung der Kurzformeln des Glaubens, in: Pastoralblatt für die Diözesen Aachen, Berlin, Essen, Hamburg, Hildesheim, Köln, Osnabrück 55 (2003) 355–364.



## Kindertheologie: Modethema oder Bereicherung für die Religionspädagogik?

„Wie seine Rippe schief, schuf Adam die Eva“, meinte ein fünfjähriger Junge; oder ein sechsjähriges Mädchen kommentiert die Stelle Joh 1,14 aus dem Johannesprolog höchst ablehnend. Denn es könne nicht stimmen, dass Gott unter uns gewohnt hat, „weil da doch Familie Meier wohnt“. *Anton Bucher* hat eindringlich davor gewarnt, Kinderzitate wie diese lediglich als schmückendes Beiwerk theologischer Systeme zu benutzen oder sich gar aus der Attitüde einer umfassenden theologischen Entmythologisierung heraus an der in ihnen scheinbar zu Tage tretenden kindlichen Naivität zu belustigen. Im Gegenteil: In solchen Kinderaussagen würden nicht nur die Kinder sich als Subjekte ihres Glaubens artikulieren. Nein, hier würden die Kinder selber theologisieren und damit auch den Erwachsenen für deren eigene Glaubensbiographie zu lernen und zu denken geben.<sup>1</sup> Unter dem Label 'Kindertheologie' hat dies inzwischen auch begrifflich klarer umrissene Gestalt gewonnen. Gemessen an der Zahl der religionspädagogischen Produktionen der letzten Jahre scheint eine solche Kindertheologie zu einem der derzeit virulentesten Bereiche der Religionspädagogik, ja möglicherweise zu einem neuen Leitbild zu avancieren.<sup>2</sup>

Hatte *Ernst Bloch* in seinem „Prinzip Hoffnung“ einst der Kindheit utopisches Potenzial zugesprochen<sup>3</sup>, so hat es manchmal den Anschein, als ob sich die Religionspädagogik mit ihrem leidenschaftlichen Bemühen um eine Kindertheologie eine Art Frischzellenkur genehmigen würde inmitten der Prozesse von Pluralisierung und Posttraditionalität, die eben mitunter die Religionspädagogik ziemlich alt aussehen lassen.<sup>4</sup>

Andererseits mangelt es nicht an Vorbehalten. Einige wollen die Kindertheologie lediglich für eine Etappe wechselnder modischer Vorlieben religionspädagogischer Konzeptualisierungen halten. Manche warnen gar vor einer ebenso romantisierenden wie 'naivisierenden Tendenzwende'. Die Kindertheologie verdanke sich mehr einer projizierten Sehnsucht der Erwachsenen nach Ganzheit, nach Unberührtheit, nach natürlicher Sinn-

<sup>1</sup> *Anton A. Bucher*, Kindertheologie: Provokation? Romantizismus? Neues Paradigma; in: JBKTh 1 (2002) 9-27, 23-26. Es wäre entwicklungspsychologisch allemal eine Untersuchung wert, wie denn große Theologen wie *Gisbert Greshake* oder *Karl Rahner* selber, die maßgeblich mit ihrer Hermeneutik eschatologischer Aussagen zur Entmythologisierung theologischer Weltbilder beigetragen haben, als Kinder über Himmel, Hölle, Schöpfung gedacht hätten. Vgl. *Anton A. Bucher*, „Wenn wir immer tiefer graben... kommt vielleicht die Hölle“. Plädoyer für die Erste Naivität; in: KBl 114 (9/1989) 654-662, 654.

<sup>2</sup> *Henning Schluß*, Ein Vorschlag, Gegenstand und Grenze der Kindertheologie anhand eines systematischen Leitgedankens zu entwickeln; in: ZPT 57 (1/2005) 23-35, 23.

<sup>3</sup> Insofern in sie jene vermisste Heimat hineinscheine, „worin noch niemand war“ (*Ernst Bloch*, Das Prinzip Hoffnung (Gesamtausgabe Bd. 5), Frankfurt/M. 1959, 1628).

<sup>4</sup> Dabei geht es nicht primär um die Ausweitung eines religionspädagogischen Programms der Aneignung aus dem Bereich der theologischen Erwachsenenbildung und der Religionsdidaktik der Sekundarstufen in den Grundschul- und in den Elementarbereich hinein. Für *Martin Schreiner*, mit *Anton A. Bucher* und anderen einer der maßgeblichen Initiatoren und Herausgeber des Jahrbuchs für Kindertheologie, sollte im gegenwärtigen religionspädagogischen Diskurs nicht über derzeit grassierende religiöse Verelendung oder Traditionsabbruch geklagt werden, sondern „es sollten vielmehr mit aller Kraft die religionspädagogischen Schätze gehoben werden, die ein 'Theologietreiben' mit Kindern verspricht.“ (*Martin Schreiner*, „Wir haben's einfach vergessen“. Zur religiösen Situation von Kindern heute; in: Religion heute 36 (1998) 218-221, 221)

lichkeit und ungetrübter Religiosität, als dass sie den Gegebenheiten einer Kindheit im 21. Jahrhundert gerecht werde.<sup>5</sup>

Handelt es sich also, so die im Folgenden erörterte Fragestellung, bei der Kindertheologie um ein oberflächliches Modethema oder stellt sie eine wesentliche Bereicherung der Religionspädagogik dar?

Um diesem Fragekomplex nachzugehen, bietet es sich an, zunächst die Entstehungsfaktoren der Kindertheologie in den Blick zu nehmen. Sodann gilt es im 2. Kapitel deren Ansatz und Grundzüge darzulegen und zu erläutern, woraus dann freilich die im 3. Kapitel zu diskutierende Frage nach ihrem theologischen Profil erwächst. Ertrag und mögliche Problemüberhänge diskutiert schließlich ein 4. Kapitel.

Mit dem Begriff 'Kind' beziehe ich mich auf den Lebensabschnitt des Menschen von der Geburt bis etwa zur Vorpupertät, und dabei insbesondere auf die Hauptphase der Kindheit ab dem dritten Lebensjahr. Der zentrale Referenzbereich liegt dabei im Elementar- und Grundschulbereich.<sup>6</sup>

## 1. Entstehungsfaktoren

Die Kindertheologie resultiert aus einer Gemengelage verschiedener Bedingungsfaktoren. Auf die geistesgeschichtlichen Wurzeln kann ich hier nicht näher eingehen. Hier sind insbesondere die Betonung des Eigenwertes der Kindheit durch *Jean-Jacques Rousseau* gegenüber der Abwertung der Kindheit etwa bei *René Descartes* zu nennen, für den die Triebe die Vernunft überlagerten, und vor allem die geradezu emphatische Würdigung von Kindheit gerade auch in religiöser Hinsicht in der Romantik, die eben – hier im Gegensatz zu *Rousseau* – religiöse Erziehung nicht für Götzendienst hielt.<sup>7</sup> Statt diesen historischen Wurzeln nachzugehen, konzentriere ich mich auf die religionspädagogischen Faktoren, auf den Einfluss der Humanwissenschaften sowie auf die Kinderphilosophie.

<sup>5</sup> *Elisabeth Naurath*, Kindheit; in: Godwin Lämmermann u.a. (Hg.), Arbeitsbuch Religionspädagogik. Ein Begleitbuch für Studium und Praxis, Göttingen 2005, 107-134, 120. Auch sei die „Hypostasierung und damit Überbewertung kindlichen Glaubens [...] kontraproduktiv“. Denn „so sehr Kinder in ihrem altersspezifischen Horizont selbstständig theologisch denken und als Subjekte ernst zu nehmen sind, so verschieden ist doch der lebensgeschichtliche Kontext erwachsener Religiosität“. Mehr noch: es gelte, den Niederschlag des romantischen Kinderbildes analytisch freizulegen, das Vorstellungen von Ganzheit, von Unberührtheit, von natürlicher Sinnlichkeit und ungetrübter Religiosität den Defizienzmodellen der Aufklärung entgegengehalten hat, die heute noch untergründig im Programm der Kindertheologie mitschwingen: ebd.; vgl. *Heiner Ullrich*, Das Kind als schöpferischer Ursprung. Studien zur Genese des romantischen Kindbildes und zu seiner Wirkung auf das pädagogische Denken, Bad Heilbrunn 1999; *Anton A. Bucher*, An wirklichen Kindern vorbei, und doch unersetzbar: Kinderbilder; in: JRP 20 (2004) 62-73. Kindertheologie stünde dann in der Gefahr jener monomanischen Vereinseitigungen, die *Franz-Josef Bäumer* in Kindheitsvorstellungen innerhalb der Religionspädagogik bereits Ende der 1980er Jahre diagnostizieren wollte(*ders.*, Religionspädagogische Vorstellungen vom Kind im Spiegel didaktischer Entwicklungen; in: RpB 25/1990, 110-125, 119f.; vgl. a. *Heinz Schmidt*, Kinderfrage und Kindertheologie im religionspädagogischen Kontext; in: Gerhard Büttner / Hartmut Rupp (Hg.), Theologisieren mit Kindern, Stuttgart u.a. 2002, 11-20, 12.

<sup>6</sup> Vgl. *Rainer Lachmann*, Kind; in: TRE 18 (1989) 156-176, 156; *Anton A. Bucher*, „Ein Kind – das ist man lang“. Kindheit und Kindsein aus der Sicht von Kindern und Jugendlichen; in: EvErz 44 (3/92) 214-227.

<sup>7</sup> Vgl. hierzu *Bucher* 2002 [Anm. 1], 11-13.

### 1.1 Religionspädagogische Faktoren

Wenn die *Fuldaer Bischofskonferenz* 1924 in Absetzung von Reformpädagogik und vom Arbeitsschulgedanken betonte, dass es die Aufgabe der Katecheten sei, den Kindern das „Glaubensgut zu bringen“<sup>8</sup>, nicht aber Aufgabe der Kinder, es zu erarbeiten, wenn *Werner Loch* noch 1964 die „Verleugnung des Kindes“<sup>9</sup> in der Religionspädagogik beklagte, dann wird die Radikalität jenes Perspektivenwechsels deutlich, den die neuere Religionspädagogik in ihrer Abkehr von einer „Schwarzen Katechese“<sup>10</sup> und ihrer Hinwendung zum Subjekt vollzogen hat. Für diesen nicht zuletzt auch aus der anthropologischen Wende der Theologie gespeisten religionspädagogischen Paradigmenwechsel sind Kinder nicht mehr nur leere Gefäße, in die dann in einem merkwürdigen didaktischen Exogenismus die Inhalte einzugießen wären, sind also nicht mehr nur passive Empfänger der Botschaft. Sie werden aber auch nicht in ihrem Glaubenlernen als Ergebnisse eines rein endogenen Reifungsprozesses gedacht, wie dies etwa die Reformpädagogin *Ellen Key* in ihrer Pädagogik vom Kinde aus gefordert hat.<sup>11</sup>

Vielmehr werden die Kinder als Subjekte und Akteure ihres Glaubens gewürdigt, die sich die vermittelten Inhalte selber konstruktiv aneignen.<sup>12</sup> So wie die Kinder nicht allein aus der Perspektive der Erwachsenen wahrzunehmen sind, so ist der Glaube der Kinder folgerichtig nicht als Vorstufe zum Glauben der Erwachsenen anzusehen, sondern muss als „eigene, vollwertige Glaubensstufe“<sup>13</sup> anerkannt werden. Religionspädagogik beginnt, aus der Sicht der Kinder zu denken und dabei gewissermaßen jene Praxis des markinischen Jesus programmatisch aufzunehmen, in der Jesus das Kind in die Mitte stellt (Mk 9,36).<sup>14</sup> Daher wird das derzeit in einer kaum noch zu überblickenden Zahl an Untersuchungen erkennbare gesteigerte Interesse daran verständlich, Gottesvorstellungen, Weltbildentwicklung, Schöpfungsglauben, christologische Vorstellungen oder auch Bibelverständnis der Kinder und Jugendlichen empirisch zu erheben und entwicklungspsychologisch einzuordnen.<sup>15</sup>

Die Kindertheologie nimmt diese Impulse der subjektorientierten Religionspädagogik auf. Das Spezifische an ihr liegt aber darin, dass sie diese Impulse noch verschärft, indem nun die Kinder nicht nur in ihren Erfahrungen und religiösen Vorstellungen ge-

<sup>8</sup> *Helmut Fox*, *Kompendium Didaktik: Katholische Religion*, München 1986, 149.

<sup>9</sup> *Werner Loch*, *Die Verleugnung des Kindes in der evangelischen Pädagogik*, Essen 1964.

<sup>10</sup> *Bucher* 2002 [Anm. 1], 20. Vgl. *ders.*, *Kinder als Subjekte*; in: *Concilium* 32 (2/96) 141-147.

<sup>11</sup> Vgl. *Friedrich Schweitzer*, *Das Recht des Kindes auf Religion: Ermutigungen für Eltern und Erzieher*, Gütersloh 2000, 100ff.

<sup>12</sup> Vgl. *Bucher* 1996 [Anm. 10], 142ff.; *Norbert Mette*, *Religionsdidaktik in der Grundschule – Stand der Entwicklung und Perspektiven*; in: *RpB* 46/2001, 49-62.

<sup>13</sup> *Judith Brunner*, „Der Jesus kann auch gut mit Kindern umgehen“. *Christologie der Vorschulkinder*; in: *Gerhard Büttner / Jörg Thierfelder* (Hg.), *Trug Jesus Sandalen? Kinder und Jugendliche sehen Jesus Christus*, Göttingen 2001, 27-71, 70.

<sup>14</sup> Vgl. als instruktive Überblicke: *Petra Freudenberger-Lötz*, *Religiöse Bildung in der neuen Schuleingangsstufe. Religionspädagogische und grundschulpädagogische Perspektiven*, Stuttgart 2003, 216-220; *Hans-Dieter Bastian u.a.*, *Kind und Glaube*, Heidelberg 1964; *Norbert Mette*, *Voraussetzungen christlicher Elementarerziehung. Vorbereitende Studien zu einer Religionspädagogik des Kleinkindalters*, Düsseldorf 1983, 353-357.

<sup>15</sup> Vgl. exemplarisch für die Christologie *Gerhard Büttner*, „Jesus hilft!“ *Untersuchungen zur Christologie von Schülerinnen und Schülern*, Stuttgart 2002; als Überblick und zugleich als Prolegomena zu den diversen Bänden des JBKTh vgl. *Bucher* 2002 [Anm. 1], 15-21.

würdigt werden, sondern dass man diesen Vorstellungen nun selber theologische Dignität zugesteht und folgerichtig die Kinder als eigenständige Theologen betrachtet. Insofern handelt es sich in der Kindertheologie um eine Radikalisierung dieses religionspädagogischen Perspektivenwechsels.<sup>16</sup> Eine solche Radikalisierung lässt auch eine Theologie über Kinder weit hinter sich, wie sie sich etwa bei *Karl Rahner* findet, der immerhin als einer der wenigen Systematischen Theologen sich diesem Thema widmete und im Unterschied zu anderen Systematikern nicht immer schon Kindschaft mit Gotteskindschaft kurzschloss, sondern die Kinder selber in ihrem jeweiligen Entwicklungsstand ernst nahm.<sup>17</sup>

### 1.2 Humanwissenschaften: Entwicklungspsychologie

Humanwissenschaftlich wird insbesondere die Entwicklungspsychologie für die Genese der Kindertheologie bestimmend. Vor allem die strukturgenetischen Modelle, und dabei vor allem die Forschungen *Jean Piagets* zum Aufbau der Wirklichkeitserkenntnis und zur Entstehung des Weltbildes beim Kinde, heben die konstitutiven Leistungen des Subjekts in seiner je spezifischen Stufe seiner Entwicklung hervor. Das Kind baut in der Dialektik von Assimilation, Akkomodation und Äquilibration auf jeder seiner Entwicklungsstufe seine eigene kognitive Struktur und damit seine eigene Wirklichkeit auf, die sich eben etwa durch animistische, magische, anthropomorphe wie artifizielle Grundannahmen von der der Erwachsenen unterscheidet.<sup>18</sup> Gewiss hat die neuere Entwicklungspsychologie erhebliche Zweifel an Elementen des *Piagetschen* Theoriengebäudes angemeldet, und doch lässt sich die Kindertheologie gleichsam mit *Piaget* über *Piaget* hinaus von diesem inspirieren. Kenntnisse und Fähigkeiten, die *Piaget* erst in einem weitaus späteren Entwicklungsstadium annahm, wie die Unterscheidung von belebten und unbelebten Objekten oder das Verständnis von Kausalität, sind durchaus in einem Alter nachzuweisen, das *Piaget* noch der präoperationalen Phase zuordnete. Wo *Piaget* noch eine formale Entwicklung der Denkstrukturen annahm, wird heute eher eine bereichsspezifische, domänenbezogene Entwicklung angenommen. Danach entwickeln Kinder bereits sehr früh domänenbezogene intuitive Alltagstheorien, die sie selber überprüfen. Bildungsprozesse zielen demnach darauf ab, diese Konzeptbildung in ihrem Wandel zu begleiten und durch Impulse zu unterstützen.<sup>19</sup>

Vor allem wird die immanente Tendenz der strukturgenetischen Modelle zur Abwertung der je vorhergehenden Stufe durch ein Kompetenzmodell zu unterlaufen versucht. Während *Piaget* den Animismus für ein zu überholendes Stadium in der Entwicklung des Kindes hält, arbeitet neuere Psychologie das animistische Denken in seinem Eigen-

<sup>16</sup> Vgl. *Bucher* 2004 [Anm. 5], 71.

<sup>17</sup> Vgl. *Bernhard Grümmé*, Eine Theologie der Kindheit bei Karl Rahner. Ein Gespräch zwischen systematischer Theologie und Religionspädagogik; in: *Orientierung* 21 (2004) 231-234. *Wlfrid Härle* spricht vom „Vergessen der Kinder in der Theologie“ (*ders.*, Was haben Kinder in der Theologie verloren. Systematisch-theologische Überlegungen zum Projekt einer Kindertheologie; in: *JBKTh* 3 (2004) 11-28, 14. Vgl. dagegen *Herbert Vorgrimler*, Was weiß die Theologie vom Kind?, in: *ders.*, Wegsuehne. Kleine Schriften zur Theologie I, Altenberge 1997, 242-250.

<sup>18</sup> Vgl. etwa *Jean Piaget* / *Bärbel Inhelder*, Die Psychologie des Kindes, München <sup>5</sup>1993.

<sup>19</sup> Vgl. *Gerhard Büttner*, Religion als evolutionärer Vorteil?!, in: *KBl* 130 (1(2005) 14-21, 19ff.; *ders.*, Naive Theologie als besondere Kompetenz der Kinder; in: *KBl* 127 (4/2002) 286-292; *Claudia Mähler*, Weiß die Sonne, dass sie scheint?, Münster – New York 1995.

wert als eine Art metaphorischen Redens heraus. Bereits vierjährige Kinder können zwischen Realität und Fiktion unterscheiden, ja in ihrer Phantasie Reales ins Fiktive wandeln und umgekehrt.<sup>20</sup> Für *Paul Harris* haben Kinder mit bereits vier Jahren ein Konzept von Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft und können zwischen aktuellen, hypothetischen oder imaginären Ereignissen unterscheiden.<sup>21</sup> Neuere Forschungen aus der Kognitionswissenschaft haben als Elemente für einen spezifischen Wirklichkeitszugang der Kinder vier Elemente festgehalten: (1) Die Verwendung von Fundamentalkategorien, (2) die Einführung von Deutungsschemata, (3) die Generierung interpretativer oder kausaler Zusammenhänge sowie (4) die Integration der Kategorien, Argumentationsmuster und Zusammenhänge in einen größeren, mehr oder weniger kohärenten systemischen Zusammenhang.<sup>22</sup> Sicherlich liegt hier kein systematisch-begriffliches, sondern imaginativ-bildliches, narratives Denken vor.<sup>23</sup> Animismus wie Artifizialismus sind zu verstehen als entwicklungsgerechte „spekulative Entwürfe eines eher philosophischen Nachdenkens“<sup>24</sup>, wie *Gerhard Büttner* herausarbeitet. Wo Kinder sich dem Anschein nach naiv zu Fragen von Welt und Gott äußern, wo sie selber ‘Große Fragen’ nach Sinn und Herkunft der Welt, nach Sterben und Tod, nach Gott, nach gutem und richtigem Leben aufwerfen<sup>25</sup>, dort liegen also bereits Denkleistungen im Sinne eines solchen Wirklichkeitszuganges (einer domain) vor, und zwar auch in einem religiösen Bereich, wenn man denn mit *Paul Tillich* an einem weiten Religionsbegriff festhalten will. Kinder konstruieren durchaus eigene ‘intuitive religiöse Theorien’, indem sie sich fremdes Wissen im Horizont ihrer Denkkategorien aneignen und dadurch auch sich selber im Lichte ihrer Denkmöglichkeiten konzeptualisieren.<sup>26</sup>

Die Relevanz für die Kindertheologie liegt auf der Hand, insofern durch diese Impulse aus der Entwicklungspsychologie die Konstruktionsleistungen des Subjekts wie der je-

<sup>20</sup> Vgl. *dies.*, Naive Theorien im kindlichen Denken; in: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie 29 (1999) 53-66.

<sup>21</sup> Vgl. *Paul L. Harris*, On Not Falling Down to Earth. Children’s Metaphysical Questions; in: Karl S. Rosengren / Carl N. Johnson / Paul L. Harris (Hg.), *Imaging the Impossible. Magical, Scientific and Religious Thinking in Children*, Cambridge 2000, 157-178, 160ff.

<sup>22</sup> Vgl. *Robert S. Siegler*, Das Denken von Kindern, München <sup>3</sup>2001, 440. *Rudolf Englert* rekonstruiert daraus Ansätze für einen spezifischen religiösen Weltzugang (vgl. *ders.*, Bildungsstandards für ‘Religion’. Was eigentlich alles wissen sollte, wer solche formulieren wollte; in: RpB 53/2004, 21-32, 26ff.).

<sup>23</sup> Vgl. *Manfred L. Pirner*, John M. Hull – Pionier einer Religionspädagogik im Pluralismus; in: Hartmut F. Rupp u.a. (Hg.), *Denk-Würdige Stationen der Religionspädagogik* (FS Rainer Lachmann), Jena 2005, 443-462, 451. *Hull* spricht hinsichtlich des Argumentationsvermögens unter Zugrundelegung strukturalistischer Modelle der Entwicklungspsychologie von einer vorargumentativen Stufe in der frühen Kindheit und der single-reason-Argumentation der mittleren Kindheit (vgl. *ebd.*, 452).

<sup>24</sup> *Büttner* 2005 [Anm. 19], 20.

<sup>25</sup> Vgl. *Rainer Oberthür*, *Kinder und die großen Fragen. Ein Praxisbuch für den Religionsunterricht*, München 1995; *ders.*, *Kinder fragen nach Leid und Gott. Lernen mit der Bibel im Religionsunterricht*, München 1998.

<sup>26</sup> *Thomas B. Seiler* / *Stefried Hoppe-Graf*, Stufentheorien, Strukturgenese und die Emergenz einer intuitiven religiösen Theorie; in: Anton A. Bucher / K. Helmut Reich. (Hg.), *Entwicklung von Religiosität. Grundlagen – Theorieprobleme – Praktische Anwendungen*, Freiburg/Schweiz 1989, 77-102, 99f; vgl. *Petra Freudenberger-Lötz*, Einblicke in die Forschungswerkstatt ‘Theologische Gespräche mit Kindern’; in: *Theo-web* 2 (2004) 76-95, 78. Möglicherweise liegt hier eine Anschlussfähigkeit zur Theorie der religiösen Einbildungskraft, wie sie *Lothar Kuld* von *John Henry Newman* her entwickelt; vgl. *Lothar Kuld*, *Lerntheorie des Glaubens. Religiöses Lehren und Lernen nach J.H. Newmans Phänomenologie des Glaubensakts*, Sigmaringendorf 1989; vgl. a. *Oberthür* 1995 [Anm. 25], 157f.

weilige Eigenwert jeder Phase menschlicher Entwicklung grundlegend gewürdigt werden.

### 1.3. Kinderphilosophie

Daneben freilich wurde bereits mit den Großen Fragen jene Kinderphilosophie berührt, die sich inzwischen sogar als ordentliches Schulfach in Mecklenburg-Vorpommern und in anderen Bundesländern als Wahl-Schulfach etabliert hat,<sup>27</sup> und die für die Kindertheologie von einem derart entscheidendem Einfluss ist, dass in den Augen mancher Forscher die Unterscheidung zwischen Kinderphilosophie und Kindertheologie nicht immer leicht zu fällen ist.<sup>28</sup> Zurückgehend auf reformpädagogische Erfahrungen, aber nicht minder auf Einflüsse aus dem Pragmatismus von *John Dewey* oder aus den Erziehungsprogrammen der Aufklärung, geht es darum, die Kinder als Subjekte des Philosophietreibens anzusehen, sie in ihrer Eigenaktivität zu befördern und dabei entgegen einer instruierenden Vermittlung philosophischen Wissens den kommunikativen, dialogischen wie prozessuralen Charakter des Philosophierens zu betonen. Das kindliche Staunen, die kindlichen Fragen, die sich zu den Großen Fragen ausfalten, sie dienen nicht etwa als Haltepunkte für die Vermittlung philosophischer Antworten oder werden lediglich als Vorstufe des Denkens bewertet. Für *Hans-Ludwig Freese*, neben *Ekkehard Martens* und *Gareth B. Matthews* einer der Initiatoren einer Kinderphilosophie, sind dieses kindliche Staunen und die kindlichen Fragen bereits als eigenständige Denkleistungen ernst zu nehmen, in denen sich jene Fragen artikulieren, die auch schon die Metaphysik *Platons* und *Aristoteles'* bewegt haben.<sup>29</sup> Durch eine bestimmte Maieutik, die sich für die je größere Wahrheit offen hält und nicht nur eine bereits vorhandene Wahrheit vermitteln soll, durch Geschichten, Aktionen, Märchen, Texte, Dilemmadiskussionen, auch durch biblische Texte oder Kinderbücher sollen die Sinneswahrnehmung geschult, Staunen, Zweifel und Fragen eröffnet und darin dann – insbesondere im kinderphilosophischen Ansatz von *Ekkehard Martens* – philosophisches Denken als eine bestimmte Haltung, ein bestimmter Inhalt und eine bestimmte Methode eingeübt werden. Das aber verlangt auch den Erwachsenen eine veränderte Rollendefinition insofern ab, als sie bereit sein müssen, sich irritieren zu lassen und scheinbar Vertrautes aus der Perspektive der Kinder neu anzusehen.<sup>30</sup> Vor dem Hintergrund der entwicklungspsychologischen Forschungen machen Vertreter der Kinderphilosophie deutlich, dass Kinder in

<sup>27</sup> Vgl. *Hans-Bernhard Petermann*, Wie können Kinder Theologen sein? Bemerkungen aus philosophischer Perspektive; in: Büttner / Rupp 2002 [Anm. 5], 95-127, 96.

<sup>28</sup> Vgl. *Schweitzer* 2000 [Anm. 11], 92f. Zur Unterscheidung eines analytisch-formalen (*Matthew Lipman*), einer literarischen (*Gareth B. Matthews*) und eines lebensorientierenden Konzeptes der Kinderphilosophie vgl. *Ekkehard Martens*, Philosophieren mit Kindern. Eine Einführung in die Philosophie, Stuttgart 1999, 9-30; zu dem neuerdings von *Martens* vertretenen 'dritten Weg' vgl. *ders.*, Kinderphilosophie und Kindertheologie – Familienähnlichkeiten; in: JBKTh 4 (2005) 12-28, 23-28.

<sup>29</sup> Für *Martens* ist Philosophie von drei Elementen geprägt: von einer philosophischen Haltung, einem philosophischen Thema im Sinne der Großen Fragen und einer philosophischen, d.h. für ihn vor allem maieutischen Methode (*ders.* 1999 [Anm. 28], 11-15).

<sup>30</sup> Vgl. *Schweitzer* 2000 [Anm. 11], 91ff. Von *Theodor W. Adorno* her wäre dies freilich noch kulturkritisch zuzuspitzen: „Ich glaube, dass [...] wir eigentlich als Kinder alle Philosophen sind und dass uns in der Tat durch unsere offizielle Bildung, die sich ja immer schon in den vergegenständlichten, branchenmäßigen Formen abspielt, die Philosophie eigentlich ausgeprägt wird.“ (*ders.*, Vorlesung zur Einleitung in die Erkenntnistheorie, Universität Frankfurt/M. 1957/1958 [Nachschrift], 141f.; vgl. *Martens* 1999 [Anm. 28], 49).

ihrer eigenen Logik konsequent und dabei eben nicht schlechter als die Erwachsenen, sondern eben anders denken.

Anhand von großen Kinderfragen wie „Warum können Tiere nicht sprechen?“ oder „Haben Engel auch Ferien?“ oder „Was hat Gott gemacht, bevor er die Welt ‘erfunden hat’?“ werden die Schwierigkeiten einer genauen Abgrenzung zwischen Kinderphilosophie und Kindertheologie deutlich.<sup>31</sup> Weiterführend scheint hier die Unterscheidung *Karl Ernst Nipkows* zu sein, wonach es in einem Philosophieren mit Kindern darum gehe, „was ‘Gott’ sein mag“, und in theologischen Gesprächen eher darum, „wer ‘Gott’ für einen selbst ist“<sup>32</sup>. Doch worin liegt dann genauer das Proprium einer Kindertheologie?

## 2. Ansatz und Grundzüge einer Kindertheologie

### 2.1. Kindertheologie als „von Kindern selber hervorgebrachte Theologie“ (*Anton Bucher*)

Eine in diesen Quellen verwurzelte Kindertheologie würde sich selbst missverstehen, würde sie sich als eine Art ‘Theologie light’ präsentieren, als eine Häppchentheologie, die Glaubenstradition für Kinder mit einer Vollständigkeitsattitüde mundgerecht zubereitet und die Kinder dementsprechend zu Minitheologen heranzubilden beabsichtigt.<sup>33</sup> Die Kindertheologie, die erkennbar einen gemäßigten pädagogischen wie religionspädagogischen Konstruktivismus rezipiert, vollzieht stattdessen ebenso den Abschied von einer eindimensionalen, subjektlosen Vermittlungsdidaktik wie von einem inhaltsfixierten religionspädagogischen Materialismus. Sie versteht sich vielmehr – mit *Bucher* gesprochen – als „von Kindern selber hervorgebrachte Theologie“<sup>34</sup>. Diese Kindertheologie mit ihren anthropomorphen Gottesvorstellungen sei nicht als defizitär anzusehen, weil sie ein zu überwindendes Gottesbild artikuliere oder lediglich kindliche Doppelungen von sozialisatorisch vermittelten Gottesvorstellungen darstelle. Vielmehr seien diese als Eigenkonstruktionen in ihrer „Imaginationskraft und theologischen Kompetenz“<sup>35</sup> gerade deshalb anzuerkennen, weil Kinder sich im Lichte ihrer Denkkategorien und Vorstellungsschemata theologisch artikulieren. Insofern Kindertheologie dies auch exegetisch fruchtbar machen will, sind die Kinder überdies als eigenständige „Interpreten der Texte“<sup>36</sup> wahrzunehmen.

<sup>31</sup> Der Pädagoge *Jürgen Oelkers* sieht beide in einem engen Zusammenhang, der mit dem Charakter der Frage zusammenhängt. Der Gott der Kinder entstehe als eine Frage, an der alle Antworten scheitern. Auf die Radikalität dieser Kinderfragen bleibe der Mensch auch als Erwachsener in seinem Glauben angewiesen; vgl. *Schweitzer* 2000 [Anm. 11], 93f.

<sup>32</sup> *Karl-Ernst Nipkow*, Bildung in einer pluralen Welt, Bd. 2, Gütersloh 1998, 222.

<sup>33</sup> Noch 1990 schreiben *Fritz Oser* und *Helmut Reich*: „Immer noch herrscht anscheinend die Doktrin vor, die ‘richtigen’ Inhalte dem Kind zu vermitteln und es so zu einem Minitheologen ausbilden zu wollen.“ (*dies.*, Nicht zurück zum alten Mann mit Bart, sondern vorwärts zum eigenständigen Kind; in: KBl 115 (3/1990) 170-176, 175)

<sup>34</sup> *Bucher* 2002 [Anm. 1], 9.

<sup>35</sup> Ebd.

<sup>36</sup> *Peter Müller*, „Da mussten die Leute erst nachdenken...“. Kinder als Exegeten – Kinder als Interpreten biblischer Texte; in: JBKTh 2 (2003) 19-30, 30. Im Hinblick auf die Dementierung großer Erzählungen in der Postmoderne will *Anton A. Bucher* auch in exegetischer Hinsicht am Paradigma des Strukturalismus festhalten, „insbesondere am genetischen Strukturalismus“ (*ders.*, Verstehen postmoderne Kinder die Bibel anders?; in: Godwin Lämmermann / Christoph Morgenthaler / Kurt Schori /

Doch läuft die Kindertheologie damit nicht lediglich auf die unkritische Affirmation kindlicher Zugänge zur Religion hinaus? Darf der Lehrer, dürfen Eltern und Erzieher die Kinder in ihrem Theologisieren korrigieren? Obliegt es dem Lehrer, in das Theologisieren der Kinder neue Perspektiven einzubringen, um neue Selbstkonstruktionsprozesse anzubahnen? Birgt also das Programm der Kindertheologie nicht doch ein Element intentionaler Erziehung? Wäre dies nicht der Fall, würde die Kindertheologie bereits im Ansatz jener eingangs erwähnten naivisierenden Tendenz unterliegen, die sie eben gerade nicht als Beitrag zur Mündigkeit der Kinder erscheinen lassen könnte. Wenn ich recht sehe, gewinnt mit dieser Frage die Debatte um eine Erste und Zweite Naivität innerhalb der Religionspädagogik zwischen *Anton Bucher* und *Bernhard Grom* aus den 1990er Jahren erhebliche Aktualität. Sie deutet eindrucksvoll darauf hin, dass es nicht damit getan sein kann, die Kinder in ihrer Ersten Naivität lediglich anzuerkennen, sondern sie auch den Schritt in eine reflektierte Religiosität der Zweiten Naivität gehen zu lassen.<sup>37</sup> *Bucher* hat dies inzwischen deutlicher ausformuliert.<sup>38</sup> Er klärt allerdings nicht genau, wie die Erste Naivität zu schützen ist, ohne das Recht der Kinder auf eine Zweite Naivität zu dementieren.<sup>39</sup> Weiterführend wäre hier eine Unterscheidung, die ich mit *Friedrich Schweitzer* aus der Kinderphilosophie übernehme. Es geht um die Unterscheidung einer Theologie *der* Kinder, einer Theologie *mit* Kindern sowie einer Theologie *für* Kinder, die aber, soviel sei vorweggenommen, diakonisch-integrativ zusammenzuführen sind.<sup>40</sup>

## 2.2. Diakonisch-integrative Kindertheologie

Eine Kindertheologie beinhaltet dann zunächst eine Theologie *der* Kinder. Kinder werden hier in ihren religiösen Äußerungen behutsam wahr- und unbedingt ernstgenommen. *Rainer Oberthür* entfaltet seinen einflussreichen Ansatz im Ausgang von den Großen Fragen der Kinder, in denen die Kinder über die eigene Identität, über Probleme

Philipp Wegenast (Hg.), *Bibelidaktik in der Postmoderne* (FS Klaus Wegenast), Stuttgart 1999, 135-147, 147; vgl. a. *Anke Pfeifer*, *Wie Kinder Metaphern verstehen. Semiotische Studien zur Rezeption biblischer Texte im Religionsunterricht der Grundschule*, Münster u.a. 2003; *Gerhard Büttner / Jörg Thierfelder*, *Handwerkszeuge kindlicher Bibeldeutung*; in: *Loccumer Pelikan* 3/2005, 106-110).

<sup>37</sup> Vgl. *Bucher* 1989 [Anm. 1], 654-662; *Bernhard Grom*, *Zurück zum alten Mann mit Bart?* Zu Anton A. Buchers Plädoyer für die „Erste Naivität“; in: *KBI* 114 (11/1989) 790-793; *Rainer Oberthür*, *Die „Erste Naivität“ ist in der „Zweiten“ aufgehoben*; in: *KBI* 115 (3/1990) 176-179; *Lothar Kuld*, *Kinder denken anders. Anmerkungen zur Kontroverse um die „Erste Naivität“*; in: *KBI* 115 (3/1990) 180-185; *Klaus Wegenast*, *Wie ernst sollen wir die Naivität von Kindern nehmen. Zu Anton A. Buchers Plädoyer für die „Erste Naivität“*; in: *KBI* 115 (3/1990) 185-190. Bilanzierend auch *Anton A. Bucher*, *Religion in der Kindheit*; in: *NHRPG* (2002) 194-198, 198.

<sup>38</sup> *Bucher* votiert stärker dafür, die Kinder eben gerade nicht auf ihre Erste Naivität zu fixieren. Sie hätten ein Recht auf ihre Theologie wie auf religiöse Bildung und Erziehung. Er setzt dem Recht des Kindes auf die Erste Naivität eine Grenze, insofern diese autoritätslogisch oder ideologisch instrumentalisiert oder wenn ein dämonisches Gottesbild die Kinder einschränken oder gar krank machen würde (*ders.* 2002 [Anm. 1], 24f.).

<sup>39</sup> Vgl. *ebd.*, 21-27.

<sup>40</sup> Vgl. *Martens* 1999 [Anm. 28], 9ff; *Friedrich Schweitzer*, *Was ist und wozu Kindertheologie?*; in: *JBKTh* 2 (2003) 9-18, 11ff; *Schluß* 2005 [Anm. 2], 23.

des Zusammenlebens, über ein Leben nach dem Tod nachzudenken beginnen und darin die Gottesfrage thematisieren.<sup>41</sup>

Eine Theologie *mit* Kindern hingegen legt den Akzent auf eine gemeinsame theologische Denkbewegung von Erwachsenen und Kindern. Der englische Religionspädagoge *John Hull* hat aus den Erfahrungen mit seinen eigenen Kindern beeindruckende, höchst lesenswerte Zeugnisse dafür veröffentlicht, wie aus dem Gespräch heraus die Kinder zu neuem theologischen Nachdenken angeregt wurden, wenngleich fraglich bleibt, wie dies in der schulischen Unterrichtswirklichkeit mit ihren institutionellen Bedingungen umgesetzt werden kann.<sup>42</sup> Hier werden die Kinder nicht einfach in ihrem Denken korrigiert und belehrt. Sie werden zu eigenen Denkleistungen, weiterführenden Fragen und Einsichten auf ihrer jeweiligen Entwicklungsstufe ermutigt, aber auch in ihrer Entwicklung kindgerecht gefördert.

Eine Theologie *für* Kinder, also eine Theologie, die Tradition ins Spiel bringt, soll nun einer unkritischen Affirmation einer Theologie der Kinder entgegenreten.<sup>43</sup> Gleichwohl darf diese Theologie für Kinder nicht dazu verleiten, die beiden anderen Momente einer Theologie der Kinder und der Theologie mit Kindern zu dementieren. Beispielsweise exerzieren dies *Marc Gellmann* und *Thomas Hartmann* ziemlich umstandslos, wenn sie festhalten: „Viele Kinder denken anfangs, dass Gott ein alter Mann mit einem langen weißen Bart ist, der über den Wolken wohnt und alles sieht, was wir tun. Diese Vorstellung von Gott ist falsch, weil Gott, wie wir ja schon wissen, unsichtbar ist und keine Grenzen hat.“<sup>44</sup> *Oberthür* entwickelt dagegen eine korrelative Didaktik der kritisch-konstruktiven Doppelbewegung zwischen Vermittlung und Aneignung. Inhalte werden in Kommunikationsprozesse eingebracht, in denen und aus denen heraus sich die Kinder ihre Theologie konstruieren. Und dabei bleibt stets bewusst, dass ohne diese Irritationen und Stimulationen durch die mitunter fremden Traditionen „der Prozess der Aneignung nicht in Gang gesetzt worden“<sup>45</sup> wäre.

Vor dem Hintergrund der gegenwärtigen Pluralitätsdiskussion wäre freilich ein weiteres Argument für eine Theologie für Kinder anzuführen. Gewiss nimmt die gegenwärtige Religionspädagogik in weiten Teilen Abstand von einer zuweilen massenmedial inszenierten Katastrophensemantik der Kindheit im 21. Jahrhundert.<sup>46</sup> Kindheit heute bedeutet eben nicht nur Terminkindheit, Scheidungskindheit, Vereinzlungskindheit oder

<sup>41</sup> Bereits in diesen Fragen findet sich religiöses Verstehen auch im Sinne theologisch relevanter Denkprozesse, insofern Fragen für *Rainer Oberthür* nicht allein die Vorstufe oder gar das Gegenteil von Antworten sind, „sondern Ausdruck eines Ringens um Erkenntnis.“ (*ders.* 1995 [Anm. 25], 16)

<sup>42</sup> Vgl. *John M. Hull*, Wie Kinder über Gott reden. Ein Ratgeber für Eltern und Erziehende, Gütersloh 1997, 36f. Siehe auch neben seinen einschlägigen Arbeiten *Rainer Oberthür*, „... andere Fächer erklärt ja der Lehrer, Religion erklären wir Kinder selbst!“. Erfahrungen mit einer Didaktik der Aneignung im Religionsunterricht, in: *Matthias Bahr / Ulrich Kropač / Mirjam Schambeck* (Hg.), *Subjektwerdung und religiöses Lernen. Für eine Religionspädagogik, die den Menschen ernst nimmt* (FS Georg Hilger), München 2005, 203-217, 216f.

<sup>43</sup> Vgl. *Schweitzer* 2003 [Anm. 40], 14f.

<sup>44</sup> *Marc Gellmann / Thomas Hartmann*, *Wo wohnt Gott? Fragen und Antworten für Eltern und Kinder*, Hamburg 1997, 42f.

<sup>45</sup> *Oberthür* 1998 [Anm. 25], 173.

<sup>46</sup> Für *Bucher* sind Kinder der Gegenwart solche, die als „Integrationskünstler“ inmitten gesellschaftlich-kultureller Zwänge sich einrichten, spielen und imaginierend ganze Welten erschaffen (*ders.* 2002 [Anm. 25], 195).

stärker medienpädagogisch ausgedrückt: Kindheit im „Belagerungszustand“<sup>47</sup>. Doch in diesem Kontext plädiert *Norbert Mette* für eine „Befähigung zur ‘Unterscheidung der Geister’“ und damit für die erste Anbahnung religionskritischer Kompetenz. Denn auch die Heranwachsenden seien doch in Form von Werbung, Leistungsideologie und Konsumfetischismus Tendenzen von Verdinglichung und damit theologisch gesehen einer Katechese im Geiste jener Götter ausgesetzt, die dem Gott der jüdisch-christlichen Tradition entgegenstünden.<sup>48</sup> Was nützt es, so *Mette*, „für das Recht des Kindes auf eine *erste Naivität* zu plädieren, wenn die erlebnismäßigen Voraussetzungen dafür immer weniger zur Verfügung stehen.“<sup>49</sup> Empirische Forschung hat überdies herausgestellt, dass schon acht- bis neunjährige Schüler/innen zu zwei Dritteln bejahen, jeder solle glauben, was er für richtig hält.<sup>50</sup> Kindertheologie für Kinder stünde damit im Dienste der Mündigkeit der Kinder.

Insgesamt gesehen wäre damit die Kindertheologie als eine dienende Theologie anzulegen, die alle drei genannten Aspekte integriert. Diese sind wohl analytisch voneinander abzuheben. Sie greifen aber im Lernprozess ineinander und ergänzen sich. Eine solche Kindertheologie könnte folglich als diakonisch-integrative Kindertheologie bezeichnet werden. Sie lokalisiert sich zwischen der Idealisierung der Kinder einerseits und der Kritik an religiöser Erziehung als Indoktrination andererseits. Sie bietet den Kindern eine Sprache für ihre Fragen und Erfahrungen an, hält aber auch Impulse und tragfähige Angebote zur Weiterentwicklung ihrer religiösen Entwicklung bereit, indem sie an der je persönlichen Theologie der Kinder, ihren Denkmustern und ihren biographischen Erfahrungen anknüpft, jedoch die religiösen Lernprozesse konstitutiv offen hält. Als solche kann sie das Eigenrecht des Kindes auf seine Religion und seine Theologie wahren und zugleich die Mündigkeit der Kinder anzielen.<sup>51</sup> Kinder haben demnach ein „Anrecht auf religiöse Bildung“<sup>52</sup>. *Lothar Kuld* hat hier gerade aus bildungstheoretischem Interesse heraus darauf insistiert, dass Kinder die Begegnung auch mit Erwachsenen brauchen, die ihre Art zu denken verstehen und respektieren und deshalb in der Lage sind, den „vom Kind selbst vorangetriebenen Prozeß der Ausdifferenzierung von Ich und Außenwelt zu unterstützen.“<sup>53</sup>

Für den Pädagogen *Jürgen Oelkers* sind die ‘Großen Fragen’ der Kinder bereits Artikulation „natürlicher Religion“<sup>54</sup>, wodurch sie sich bereits, wie er sagt, als „geborene Theisten“<sup>55</sup> darstellen. Aber sind sie Theologen?

<sup>47</sup> *Friedrich Schweitzer*, Postmoderner Lebenszyklus und Religion. Eine Herausforderung für Kirche und Theologie, Gütersloh 2003, 36.

<sup>48</sup> *Norbert Mette*, Kindheit und Jugend; in: JRP 12 (1995) 115-130, 129.

<sup>49</sup> *Ders.*, Macht Sozialisation Sinn? – Kindheit in der Risikogesellschaft; in: EvErz 44 (3/92) 199-210, 205.

<sup>50</sup> *Bucher* 2002 [Anm. 37], 194.

<sup>51</sup> Dieses Recht kommt „ihm jenseits seines Entwicklungsstandes und seiner Leistungen immer“ zu: *Friedrich Schweitzer*, Lebensgeschichte und Religion. Religiöse Entwicklung und Erziehung im Kindes- und Jugendalter Gütersloh 2004, 164.

<sup>52</sup> *Bucher* 2002 [Anm. 1], 25. Vgl. *Oberthür* 1998 [Anm. 25], 34; zur Relevanz des postmodernen Lebenszyklus vgl. *Schweitzer* 2003 [Anm. 47], 54ff.

<sup>53</sup> *Kuld* 1990 [Anm. 37], 184.

<sup>54</sup> *Jürgen Oelkers*, Die Frage nach Gott. Über die natürliche Religion von Kindern; in: Vreni Merz (Hg.), Alter Gott für neue Kinder? Das traditionelle Gottesbild und die nachwachsende Generation, Freiburg/Schweiz 1994, 13-22, 13.

### 3. Treiben Kinder Theologie?

Theologie als wissenschaftliche Reflexion des Glaubens, als „Glaubenswissenschaft“<sup>56</sup>, die also den im wissenschaftlichen Diskurs geltenden Minimal Kriterien des Satzpostulats, des Kohärenzpostulats und des Kontrollierbarkeitspostulats entsprechen würde<sup>57</sup>, kann Kindertheologie aufgrund ihrer spezifischen Methoden und ihres spezifischen Erkenntnisinteresses nicht sein. Dennoch muss sie mehr sein als das Artikulieren kindlicher Erfahrungen, religiöser Vorstellungen, Interpretations- oder Ausdrucksformen, und der Umgang mit Kindertheologie mehr als deren respektierendes und interessiertes Wahrnehmen und behutsames kommunikatives Fördern.<sup>58</sup> Dutzende von Studien belegen, so die Beobachtung *Buchers*, „dass Kinder theologische Deutungsmuster und Vorstellungen eigenständig gestalten, zwar weniger begrifflich-abstrakt als vielmehr ikonisch und narrativ-mythisch.“<sup>59</sup> Wenn Kindertheologie wirklich die Verschärfung des religionspädagogischen Perspektivenwechsels zum Kind sein will, dann birgt erst ein zugespitzter, enger Begriff der Kindertheologie die entscheidenden Impulse und Herausforderungen für die religionspädagogische Praxis. Oder um es pointiert mit *Ekkehard Martens* zu sagen: „Was heißt es eigentlich mit Kindern zu philosophieren oder zu theologisieren im Unterschied dazu, dass man mit ihnen nachdenkt, diskutiert, interessante Gespräche führt oder mit ihnen bloß herumlabert?“<sup>60</sup> Es geht dabei nicht um die Reputation des Faches Theologie, sondern, so *Martens* wohl zu Recht, darum, das Potenzial der Kinder und das der Theologie „unverkürzt zum Wohl der Kinder auszuschöpfen“<sup>61</sup>. Ganz folgerichtig unternehmen Vertreter kindertheologische Ansätze deshalb die rühri- gen Versuche einer theologischen Beheimatung. Unter Hinweis darauf, dass sich ein Theologiebegriff nicht mit einem wissenschaftlichen Theologiebegriff identifizieren lässt, fungieren etwa *Karl Rahner* wie *Siegfried Wiedenhofer* als Kronzeugen dafür, dass der Unterschied zwischen der Theologie der Professionellen und jener der Laien „allenfalls graduell, nicht aber essentiell“<sup>62</sup> sei. Denn wenn nach *Rahner* der Glaube als solcher schon „ein Reflexionsmoment in sich hat, das in der Theologie expliziert wird“<sup>63</sup>, wenn nach *Wiedenhofer* jede gläubige religiöse Rede zugleich „eine theologische Rede“ ist, insofern der „glaubende Mensch zugleich denkender Mensch ist, der

<sup>55</sup> Ebd., 17.

<sup>56</sup> *Max Seckler*, Theologie als Glaubenswissenschaft; in: Walter Kern / Hermann J. Pottmeyer / Max Seckler (Hg.), Handbuch der Fundamentaltheologie. Bd. 4. Traktat Theologische Erkenntnislehre, Freiburg/Br. u.a. 2000, 132-184, 132.

<sup>57</sup> Vgl. *Harald Wagner*, Dogmatik, Stuttgart 2003, 42-44.

<sup>58</sup> Weiterführend *Georg Hilger*, Kinder bilden ihre Gottesvorstellungen – Ausdruck einer Kindertheologie; in: Erwin Möde / Thomas Schieder (Hg.), Den Glauben verantworten. Bleibende und neue Herausforderungen für die Theologie zur Jahrtausendwende (FS Heinrich Petri), Paderborn u.a. 2000, 297-308.

<sup>59</sup> *Bucher* 2002 [Anm. 1], 27.

<sup>60</sup> *Martens* 2005 [Anm. 28], 18

<sup>61</sup> Ebd.

<sup>62</sup> *Bucher* 2002 [Anm. 1], 11.

<sup>63</sup> *Karl Rahner*, Art.: Theologie; in: ders. (Hg.), Herders Theologisches Taschenlexikon. Bd. 7, Freiburg/Br. u.a. 1973, 239-241, 240.

immer vor Fragen steht“<sup>64</sup>, dann gelte dies – so die Schlussfolgerung *Buchers* – doch auch für Kinder.<sup>65</sup>

*Friedrich Schweitzer* hält freilich unter kritischer Weiterentwicklung seiner eigenen Position diesen Begriff von Theologie für unterbestimmt, weil die spezifische Denkleistung der Kinder nicht deutlich werde. Über religiöse Vorstellungen und Denkleistungen hinausgehend müsse den Kindern eine ihren kognitiv-entwicklungspsychologischen Voraussetzungen gemäße „gleichsam selbstreflexive Form des Denkens über religiöses Denken zugetraut“<sup>66</sup> werden. *Martens* hat kürzlich auch für die Kindertheologie einen Vorschlag gemacht, der die von *Schweitzer* angemahnte Selbstreflexivität des Denkens auf bestimmte methodische Zielvorstellungen hin konkretisiert und dabei die entwicklungspsychologischen Ausgangsdaten zu berücksichtigen versucht. Es geht kindertheologisch darum, etwas genau beschreiben zu können (phänomenologisch), sich selbst und einen anderen zu verstehen (hermeneutisch), begrifflich und argumentativ zu klären, was verstanden wurde (analytisch), nachzufragen und zu widersprechen (dialektisch) und zu phantasieren, wie es sein könnte (spekulativ).<sup>67</sup>

Wie aber sollen Kinder diese geforderte Selbstreflexivität ihres religiösen Denkens leisten können? *Schweitzer* verdeutlicht seine These anhand verschiedener Beispiele aus der Kindertheologie *John Hulls* oder der Tübinger Unterrichtsforschung mit Kindern einer 3. Klasse. Gespräche dienen dazu, die Kinder zum Nachdenken über ihr eigenes religiöses Denken anzuregen, Vorstellungen zu bestätigen, weiterzudenken, zu überdenken, zu korrigieren, nach angemessenen Deutungsschemata zu suchen, erneut anzufragen.<sup>68</sup> So wird insgesamt bei *Hull* wie bei *Schweitzer* nicht nur der theologische Rang didaktischer Aspekte der Kindertheologie deutlich.<sup>69</sup> Sie können zeigen, inwiefern hier Kinder sich im Lichte ihrer Verstehens- und Denkleistungen in einem theologischen Denkprozess bewegen, der selbstreflexiv noch einmal das eigene Denken zum Thema macht und damit überdies in jene Tradition des Theologietreibens einzuordnen ist, die *Max Seckler* als „Verstehenwollen“<sup>70</sup> des Glaubens bezeichnet hat. Dennoch bleibt präzisierungsbe-

<sup>64</sup> *Siegfried Wiedenhofer*, Theologie; in: LThK<sup>3</sup> IX (2000) 1435-1444, 1435.

<sup>65</sup> *Bucher* 2002 [Anm. 1], 27.

<sup>66</sup> *Schweitzer* 2003 [Anm. 40], 10. Seine theologischen Gespräche mit Kindern lassen *John M. Hull* seinerseits zu der Unterscheidung kommen zwischen einer abstrakten und einer konkreten Theologie. Auch Kinder als konkrete Denker könnten über Gott „anspruchsvoll“ nachdenken (*Pirner* 2005 [Anm. 23], 451).

<sup>67</sup> Vgl. *Martens* 2005 [Anm. 28], 21

<sup>68</sup> Vgl. *Schweitzer* 2003 [Anm. 40], 13-14. Daher erscheint die Unterscheidung zwischen einer bereits dem Kind möglichen Reflexion auf der Objektebene und einer erst in der Adoleszenzphase anzusetzenden Mittelreflexion, wie sie *Reto Luzius Fetz* trifft, nicht überzeugend (vgl. *ders.* Der Kinderglaube. Seine Eigenart und seine Bedeutung für die spätere Entwicklung; in: Engelbert Groß (Hg.), *Der Kinderglaube. Perspektiven aus der Forschung für die Praxis*, Donauwörth 1995, 22-35, 26; vgl. a. *Büttner* 2002 [Anm. 15], 84).

<sup>69</sup> Vgl. dazu *Jürgen Werbick*, Religionsdidaktik als 'theologische Konkretionswissenschaft'. Zum theologischen Rang des Didaktischen – aus fundamentaltheologischer Perspektive; in: KBl 113 (2/1988) 82-99, 89ff. *Oberhür* 1995 [Anm. 25], 157 akzentuiert in diesem Zusammenhang die Unablösbarkeit der theologischen Reflexion von alltäglicher Kommunikation.

<sup>70</sup> *Seckler* 2000 [Anm. 56], 137. *Seckler* unterscheidet zwischen einer Theologie als Gottkünden, einer Theologie als Vernunftinteresse und einer Theologie als Verstehenwollen (vgl. ebd., 135-137). Im Interesse ihrer theologischen Qualifizierung wäre es sicherlich reizvoll, die Kindertheologie im Horizont der loci theologici *Melchior Canos* durchzubuchstabieren.

dürftig, wie denkerische Verstehensleistungen und Vernetzungen, wie die Konzeptualisierung von Theorien und die Selbstreflexivität bei Kindern genauer zu begreifen sind.

#### 4. Kindertheologie als Modethema? Fazit und Ausblick

*Linus Hauser* und *Matthias Werner* haben kürzlich jenes Konzept eines Religionsunterrichts auf das Heftigste kritisiert, in dem vor allem „individuelle Bastlerreligiösitäten ventilert“ und „christliche Tradition nicht als Korrektiv, sondern allenfalls als geschichtliche Vergewisserung“<sup>71</sup> in Anspruch genommen würde, und haben sich dabei auf das Theologisieren mit Kindern im Religionsunterricht berufen. Im Blick auf jenen diakonisch-integrativen Begriff von Kindertheologie, wie ich ihn hier vertreten habe, liegt hier wohl eher ein karikierendes Missverständnis vor

Die Leistung, aber eben auch die Provokation der Kindertheologie liegt vor allem in der Respektierung der Kinder in ihren ureigenen Denkleistungen.

Kinder als Theologen zu begreifen, bedeutet für die Religionspädagogik, sich von ihnen ungewohnte Fragen zumuten, neue Perspektiven eröffnen zu lassen, Umwege zu gehen, vorgeblich konsistente didaktische Planungen und theologische Gedankengebäude noch einmal dekonstruieren zu lassen. Wo sonst wenn nicht hier hätte sich Religionsdidaktik als ‚vulnerable Didaktik‘ zu artikulieren, die sich stets für Ungeplantes offen hält, ohne sich als Didaktik aufzulösen?

Für eine religionspädagogisch assimilierte Entwicklungspsychologie bedeutet das radikale Ernstnehmen der Kinder in ihrer jeweiligen Individualität die Dekonstruktion der verallgemeinernden Systemlogik strukturgenetischer Modelle durch Partikularität.<sup>72</sup>

Und in theologischer Hinsicht kann *Wilfried Härle* die Frage nach der Rolle der Kinder in der Theologie am Ende umdrehen zu der Frage, was denn die Theologie selber verliert, wenn sie die Kinder in ihrem Theologietreiben nicht achtet.<sup>73</sup> Wegen der Elementarität und Leiblichkeit ihres Denkens, der Radikalität des Fragens und vor allem in der „Verfremdung des Vertrauten“<sup>74</sup> müsste die Theologie der Kinder den Erwachsenen, ja der Theologie insgesamt zu lernen und zu denken geben. Man hat hier von einer „alltagspraktischen Theologie“<sup>75</sup> gesprochen, die nicht neben einer wissenschaftlichen Theologie stehe, sondern durchaus konstruktiv auf diese beziehbar sei. Hier zeige sich ein weisheitliches Element, durch das man einen rein szientistischen Wissenschaftsbegriff durch Bezug auf eine vorwissenschaftliche Lebenswelt vor der Sterilität des Elfenbeinturms bewahre.<sup>76</sup> *Stephanie Klein* kommt am Ende ihrer Untersuchung zu Gottesbildern von Mädchen zu folgendem Ergebnis, das meines Erachtens Zustimmung ver-

<sup>71</sup> *Linus Hauser / Matthias Werner*, Philosophie und Philosophieren mit Kindern im Religionsunterricht; in: Informationen für Religionslehrerinnen und Religionslehrer im Bistum Limburg 33 (2/2004) 72-78, 77.

<sup>72</sup> Vgl. *Schluß* 2005 [Anm. 2], 25ff.

<sup>73</sup> Vgl. *Härle* 2004 [Anm. 17], 27.

<sup>74</sup> Ebd., 26; Für *Härle* ist die Kindertheologie als eine Art Laientheologie der Getauften auszuweisen (vgl. ebd., 24-26).

<sup>75</sup> *Büttner* 2002 [Anm. 15], 90.

<sup>76</sup> Vgl. die Unterscheidung von 1., 2. und 3. Theologie bei *Oswald Bayer*, „Jeder Mensch ist Theologie“ – also auch Kinder? [Interview], in: ZPT 57 (1/2005) 3-11, 5ff. Hier wäre eine Annäherung an eine Theologie des Volkes möglich (vgl. *Werbick* 1988 [Anm. 69], 89ff.). *Petermann* hat von einem „dialogisch-interaktiven Verständnis von Theologie“ gesprochen (*ders.* 2002 [Anm. 27], 100).

dient: „Die Fragen, Vorstellungen und Bilder der Kinder können den theologischen Diskurs und das kirchliche Leben bereichern und verhindern, dass die religiöse Sprache, Metaphorik und Symbolik der Kirchen verarmt und dass ein Bruch zwischen den Fragen, Problemstellungen und Ausdrucksweisen der wissenschaftlich betriebenen Theologie und der Alltagstheologie entsteht.“<sup>77</sup>

Andererseits indiziert *Hausers* Polemik gegen eine angeblich überbordennde Pluralitätsaffirmation einen nicht zu unterschätzenden Problemüberhang der Kindertheologie. Hauptsächlich in drei Bereichen sehe ich Klärungsbedarf.<sup>78</sup> Ich bündele damit meine soeben bereits partiell geäußerte Kritik und versuche daraus abschließend Desiderate für die weitere Forschung zu umreißen.

#### 4.1 Das Verhältnis von Aneignung und Vermittlung

Wenn Aneignung ohne Vermittlung leer und Vermittlung ohne Aneignung heteronom und folgenlos bleibt<sup>79</sup>, dann kommt die Kindertheologie nicht umhin, diese Frage vor allem konzeptionell durchzubuchstabieren. Auf der Ebene der religionspädagogischen Konzeptbildung scheint man sich freilich, wie die Beispiele *Oberthür* und *Schweitzer* gezeigt haben, mit den Konzepten der Korrelationsdidaktik bzw. Elementarisierungsdidaktik zufriedenzugeben, ohne die Grenzen dieser Konzepte hinreichend zu reflektieren, geschweige denn grundsätzlich die Frage zu problematisieren, ob etwa die Korrelationsdidaktik nicht unter der Hand strukturell dazu neigt, das Andere, das Fremde, das Umwegige in religiösen Lernprozessen tendenziell abzuwerten. Eine solche Frage wäre auch bildungstheoretisch für eine Kindertheologie in Zeiten eines traditionsvergessenen Pluralismus immer auch in dem religionskritischen Sinne zentral, wie *Mette* dies gefordert hat. Es wäre zu diskutieren, wie Vermittlung und Aneignung so zu vermitteln sind, dass Kindertheologie (insbesondere als Theologie mit und für Kinder) sowohl subjektorientiert wie unter dem Zu- und Anspruch von Tradition betrieben werden kann.

#### 4.2 Praxis der Kindertheologie

Hier beschränke ich mich auf drei Aspekte. Nicht hinreichend geklärt ist

(a) die Frage, wie theologisches Denken der Kinder vor sich geht, wie in der religionspädagogischen Praxis neue Konstruktionsprozesse angestoßen werden können, ohne die

<sup>77</sup> *Stephanie Klein*, Gottesbilder von Mädchen. Bilder und Gespräche als Zugänge zur kindlichen religiösen Vorstellungswelt, Stuttgart 2000, 199.

<sup>78</sup> Siehe aber auch die bei *Henning Schluß* erarbeitete Aporie: Kindertheologie geht in einer bestimmten Hinsicht einerseits von einer Symmetrie im Verhältnis zwischen Erwachsenen und Kindern aus. Mehr noch: Dort wo Kinder auch den Erwachsenen theologisch oder exegetisch zu denken geben, dort legen manche kindertheologischen Texte eine asymmetrische Vorordnung der Kinderäußerungen nahe. Andererseits setzt Kindertheologie eine umgekehrte Asymmetrie voraus, wo sie das pädagogische Verhältnis nicht auflösen will zugunsten einer unkritischen Affirmation kindlicher Äußerungen. Kindertheologie setzt also drei verschiedene Kommunikationsformen zugleich voraus. Damit befindet sie sich in einer tiefgreifenden Aporie. Diese kindertheologische Aporie sei nur aufzulösen, wenn – so der von *Schluß* im Rückgang auf neuere Kommunikationstheorien von *Paul Watzlawick* oder *Friedemann Schulz von Thun* unterbreitete Vorschlag – zwischen Inhalts- und Beziehungsebene unterschieden wird. Vor diesem Hintergrund siedelt sich die traditionelle Asymmetrie des Lehr-Lernprozesses auf der Inhaltsebene an, während die Symmetrie sich vorrangig auf der Beziehungsebene lokalisiert. Die asymmetrische Vorordnung der Kinderäußerungen würde dann eher darin liegen, eingeschlifene Vorstellungsschemata unterbrechen zu lassen; vgl. *Schluß* 2005 [Anm. 2], 24-28.

<sup>79</sup> Vgl. *Reinhold Boschki*, „Beziehung“ als Leitbegriff der Religionspädagogik. Grundlegung einer dialogisch-kreativen Religionsdidaktik, Ostfildern 2003, 392ff.

Konstruktionsleistungen des Kindes zu überspielen. So wäre noch genauer zu erforschen, wie Kinder in ihrer domänenbezogenen Kompetenz der Religion begleitet und gefördert werden können, wie man ihnen Angebote auch von Wissensbeständen machen kann, gerade wenn man ihre Beiträge als je spezifische reflexive Kompetenzleistung würdigt. Hier wäre das Gespräch mit der Entwicklungspsychologie zu suchen, insbesondere mit jener Kognitionsforschung, für die Kinder Alltagstheorien und intuitive, naive Theorien konstruieren und durch den Erwerb eines domainbezogenen Wissens von Laien zu Experten werden<sup>80</sup>, die auch die eigene Existenz und das eigene Denken nochmals im Lichte ihre kategorialen Denkvoraussetzungen reflektieren. Die Vermittlung von bereichsspezifischem Wissen trägt auch zur Herausbildung eigener argumentativer Kompetenz bei. Es ist eben auch eine Frage des Wissens, wenn – wie *Büttner* und *Bucher* berichten – Kinder im Religionsunterricht der Grundschule oft zusammenzucken, wenn sie das Wort Geist hören.<sup>81</sup>

(b) Gerade eine Theologie der Kinder fordert dem Lehrer eine besondere Sensibilität und Aufmerksamkeit ab, die insbesondere gesprächsmethodisch geschult werden muss und wesentlicher Bestandteil der drei Phasen der Lehrerbildung sein muss.<sup>82</sup> *Petra Freudenberger-Lötz* hat hierzu an der PH Karlsruhe ein Pilotprojekt zu Theologischen Gesprächen mit Kindern initiiert. Studierende werden hier in einer engen Verzahnung von Seminar und Schulpraxis auf die Interaktion in der Grundschule vorbereitet. Solche Impulse müssten weiter ausgefaltet werden.

(c) Methodisch geht die Kindertheologie nicht selten von Texten aus, auch wenn sie doch überwiegend in mündlicher Form erfolgt.<sup>83</sup> Sie arrangiert offene Lehrsituationen. Gerade Dilemmata oder kognitive Konflikte bilden entsprechend dem strukturgegenetischen Kategoriengefüge der Entwicklungspsychologie ein zentrales Element einer subjektorientierten Transformation der jeweiligen Phase religiöser Entwicklung.<sup>84</sup> Dem Eindruck einer kognitiven Engführung versuchen Vertreter der Kindertheologie durch die Betonung des ganzheitlichen, handlungsorientierten wie produktorientierten Charakters des Lernens entgegenzutreten, das überdies ästhetische Momente in integraler Weise enthält.<sup>85</sup> Dennoch bleibt aufs Ganze gesehen ein kognitives Gefälle zu konstatieren, das weder anthropologisch noch dem Profil des Glaubenlernens angemessen ist. Das kritisch-konstruktive Ineinander emotionaler, pragmatischer und kognitiver Lernprozesse wäre hier zu durchdenken. *Mirjam Schambeck* hat kürzlich zu Recht auf die Not-

<sup>80</sup> Vgl. *Mähler* 1999 [Anm. 20], 53ff.

<sup>81</sup> Vgl. *Gerhard Büttner / Anton A. Bucher*, Kindertheologie – Eine Zwischenbilanz; in: ZPT 57 (1/2005) 35-46, 40.

<sup>82</sup> Vgl. zu dem weiterführenden Projekt der Theologischen Gespräche mit Kindern *Freudenberger-Lötz* 2004 [Anm. 26], 76-95; *dies.*, Theologische Gespräche mit Kindern in der Grundschule; in: KBl 130 (5/2005) 348-351.

<sup>83</sup> Vgl. *Büttner / Bucher* 2005 [Anm. 81], 44.

<sup>84</sup> Vgl. *Bucher* 2002 [Anm. 1], 26.

<sup>85</sup> Vgl. beispielsweise die einzelnen Bände des JBKTh oder *Oberthür* 1995 [Anm. 25]. Für *Hartmut Rupp* sind es gerade mythologische Erzählungen, die wichtig sind, um „elementare Lebensfragen zumindest auf Zeit zu beantworten, Identität zu formulieren, neues Nachdenken anzustoßen.“ (*ders.*, Kinder brauchen Mythen; in: *Büttner / Rupp* 2002 [Anm. 5], 79-94, 92)

wendigkeit aufmerksam gemacht, „eine pluriforme Sprachfähigkeit zu kultivieren“<sup>86</sup>. Neben einer konstatierenden, beschreibenden, begrifflichen Sprache ist religiöses Sprechen immer zugleich auf expressive, performative, selbstexplizierende, metaphorisierende, wahrnehmende Sprache angewiesen.

### 4.3 Ideologiekritische Kontextualisierung

Gerade aus der gegenwärtigen Debatte um Konstruktionen von Kindheit, die aus der Pädagogik inzwischen in die Religionspädagogik Einzug gehalten hat, wäre erheblicher Überprüfungsbedarf hinsichtlich der verwendeten Vorstellung von Kindheit anzumelden. Es sind die Erwachsenen, die Kindheit definieren und ihnen theologische Kompetenz zutrauen. Selbst *Bucher* hat inzwischen den Einfluss des „romantischen Kindheitsmythos“<sup>87</sup> auf die Kindertheologie eingeräumt und damit die erheblichen Projektionsanteile in der Vorstellung von Kindheit selber. Von daher wäre also kindertheologisch eine Hermeneutik des Verdachts hinsichtlich der eigenen Grundkategorien zu entwickeln. Diese müsste freilich meiner Ansicht nach noch einmal hinsichtlich der kontextuellen Bedingungen ideologiekritisch zugespitzt werden. Ob die Prozesse der Verdinglichung von Kindern in Gesellschaft und Kultur, in Medien und Werbeindustrie wirklich strukturell von der Kindertheologie analytisch und reflexiv durchgearbeitet werden, darf wohl bezweifelt werden.<sup>88</sup> Daher hat die Kindertheologie sich auch den Zeugnissen gesellschaftlich marginalisierter Kinder auszusetzen, die quer zu den eingangs zitierten, zumeist anheimelnden Kinderäußerungen stehen. Solche hat *Inger Hermann* unter dem aussagekräftigen wie schönen Titel „Halts Maul, jetzt kommt der Segen“ publiziert.<sup>89</sup> Solange Kindertheologie sich diesen Äußerungen nicht stellt, solange kann sie der in ihr wirksamen romantisierenden Projektion heiterer, immer schon von Gottesseligkeit beglückter Kindheit nicht angemessen begegnen und unterliegt damit jener naivisierenden Tendenz, die ihr von ihren Gegnern attestiert wird. Erst unter dieser Bedingung, so möchte ich schließen, erweist sich, ob die Kindertheologie eine echte Bereicherung religionspädagogischer Leitbilder darstellt.

<sup>86</sup> *Mirjam Schambeck*, Wie Kinder glauben und theologisieren. Religionspädagogische Konsequenzen aus den theologischen Konstruktionen von Kindern; in: Bahr u.a. 2005 [Anm. 42], 18- 28, 25; Vgl. *Petra Freudenberger-Lötz*, „Mich kitzelt es überall und ich fühle mich nicht verlassen“ – Beten im Religionsunterricht; in: JBKTh 4 (2005) 163-167.

<sup>87</sup> Es sei bislang „unterblieben, Kinder selber zu fragen, ob sie sich als ‘TheologInnen’ verstehen, was man ihnen ohnehin operational und verständlich umschreiben müsste.“: (*Bucher* 2004 [Anm. 5], 71; vgl.a. *Friedrich Schweitzer*, Die Konstruktion des Kindes in der Bibeldidaktik; in: Lämmermann u.a. 1999 [Anm. 36], 122-133, bes. 129ff.; *Ralf Koerrenz*, Joachim Heinrich Campe und die religiöse Elementarerziehung; in: ZPT 57 (1/2005) 12-22.

<sup>88</sup> Kindertheologie müsste unbeschadet der Betonung des Subjektseins der Kinder stärker noch von einer „zu erreichenden Subjektwerdung“ ausgehen, die freilich nicht individualistisch verengt werden darf (*Friedrich Schweitzer*, Kind; in: LexRp (2001) 1000-1005, 1003). Zur Relevanz religiöser Erziehung für die Transformation gesellschaftlicher Verblendungszusammenhänge vgl. *Mette* 1995 [Anm. 48], 115-130. Zum Begriff der Verdinglichung vgl. *Axel Honneth*, Verdinglichung. Eine anerkennungs-theoretische Studie, Frankfurt/M. 2005.

<sup>89</sup> Vgl. *Inger Hermann*, „Halt’s Maul, jetzt kommt der Segen“. Kinder auf der Schattenseite des Lebens fragen nach Gott, Stuttgart 2000. *Schweitzer* fordert, die Kindertheologie bewusst auch auf Jugendliche hin auszudehnen (*ders.*, Auch Jugendliche als Theologen?; in: ZPT 57 (1/2005) 46-53, 49).

## Identität und interreligiöses Lernen schon im Kindergarten

Die wachsende Zahl der aus nicht-christlichen Religionen, vor allem dem Islam, stammenden Kinder fordert die konfessionellen Kindertageseinrichtungen zu neuen Formen der interkulturellen und interreligiösen Kooperation heraus. Wie kann allen Kindern in diesem Land eine gesunde Entwicklung ihrer Identität, zu der auch die religiöse gehört, ermöglicht werden? Im Folgenden geht es um: Erzieher/innen vor neuen Herausforderungen (Kap. 1), Identität durch Differenzlernen (Kap. 2), Identität durch religiöse Bildung (Kap. 3) und religiöse Identität durch 'Beheimatung' und 'Verständigung' (Kap. 4), Identität und Toleranz zwischen den Religionen (Kap. 5).

### 1. Erzieherinnen vor neuen Herausforderungen

#### 1.1 *Muslimische Kinder in Deutschland*

In Deutschland leben mehr als 3 Millionen Muslime, davon bis zu 450.000 mit deutscher Staatsangehörigkeit. Rund 700.000 muslimische Schüler/innen besuchen deutsche Schulen. Damit ist der Islam die zweitstärkste religiöse Kraft in Deutschland. In Großstädten wie Dortmund gibt es Schulklassen mit über 80% muslimischen Schüler/innen. In Stuttgart leben ca. 5.000 muslimische Kinder bis 7 Jahre, wovon die meisten Kinder städtische oder kirchliche Einrichtungen besuchen. Diese Kinder müssen sich in zwei Kulturen zurechtfinden. Damit sind auch die Erzieher/innen vor völlig neue Aufgaben gestellt. Hier kann nur der Dialog zwischen den Beteiligten zu einem besseren Verstehen und Verständnis muslimischer Kinder und deren Eltern beitragen. Erzieher/innen müssen verstehen, dass auch für die muslimischen Eltern die Situation nicht einfach ist. Wenn sie ihr Kind in einer Kindertageseinrichtung anmelden, wünschen sie, dass ihre Religion und Kultur im Kindergartenalltag stärker berücksichtigt wird, z.B. die islamischen Feiertage.

Von welchen Werten sind die Einstellungen der muslimischen Eltern geprägt? Es sind vorrangig die Werte ihrer eigenen religiösen Kultur. Infolgedessen „bleibt jenen muslimischen Eltern, die ihren Kindern auch eine islamische Identität anziehen wollen, keine andere Alternative als die Forderung und Einrichtung privater islamischer Kindergärten nach kirchlichem Modell“<sup>1</sup>.

Welche Erwartungen stellen sie an die katholische Kindertageseinrichtung? Sie erwarten, dass der fremde Kulturraum die eigene Identitätsfindung nicht verhindert, eigentlich die Quadratur des Kreises.

#### 1.2 *Konzepte und Ziele*

Wie kann den muslimischen Kindern in einem konfessionell katholischen Kindergarten ihre eigene Religion nahegebracht werden, ohne dass die Entwicklung ihrer muslimischen Identität behindert wird? Wie ist die Situation in den katholischen Kindertagesein-

<sup>1</sup> Ali-Özgür Özdil nach Christa Dommel, Interreligiöses Lernen im Elementarbereich: Kindertagesstätten und Kindergärten, in: Peter Schreiner / Ursula Sieg / Volker Elsenbast (Hg.), Handbuch interreligiöses Lernen, Gütersloh 2005, 434-452, 441.

richtungen zu beschreiben? Welche Modelle des miteinander Lernens haben sich bewährt? Wo muss umgesteuert werden? Was sollte erprobt werden?

Die Leitung einer Kindertageseinrichtung muss sich fragen, ob sie ein Konzept entwickelt hat, das zum besseren Verstehen muslimischer Kinder und deren Eltern beitragen und ein Klima des gegenseitigen Vertrauens und der Akzeptanz als Grundlage für interreligiöse Lernprozesse schaffen kann.

Aus christlicher und katholisch konfessioneller Perspektive wird ein solches Konzept bestimmt durch eine theologische Vorentscheidung, die festlegt, worauf das interreligiöse Lernen abzielen soll. Das Ziel ist „eine Kultur des gegenseitigen Wahrnehmens, Achtens und Verstehens, kreativen Bemühens und Streitens um die Wahrheit, aber auch gegenseitigen Ertragens und Aushaltens der Verschiedenheit“<sup>2</sup>.

### 1.3 *Der islamische Religionsunterricht*

In Deutschland sind wir von diesem Ziel interreligiösen Lernens zumindest in den Schulen immer noch weit entfernt. Die deutschen Behörden bremsen, weil das *Grundgesetz Art. 7 Abs. 3* und das Staatskirchenrecht eine kirchenähnliche muslimische Religionsgemeinschaft fordern, die es aber nicht gibt. Die innerislamischen Gegensätze zwischen den zwölf Dachorganisationen, den drei Spitzenverbänden und den Gemeinden des Milli Görüs, die unter Islamismusverdacht stehen, sind noch nicht überwunden. „Mindestens ebenso stark wie durch ideologische Konflikte wird der Dialog mit den Muslimen durch kulturelle Missverständnisse, intellektuelle Barrieren und Sprachprobleme erschwert.“<sup>3</sup>

Zur konzeptionellen Entwicklung einer interreligiösen Erziehung und Bildung können sich die Kindertageseinrichtungen an den Modellen des schulischen Islamunterrichts in den verschiedenen Ländern orientieren. Im Augenblick erproben die Bundesländer unterschiedliche Modelle, um muslimischen Schülern ihre Religion nahe zu bringen, obwohl eine ‘islamische Religionsdidaktik’ noch nicht in Sicht ist. „Sämtliche Verfahren können heute als gescheitert gelten, denn sie erfüllen alle nicht die Vorgaben der Verfassung und müssen mit den islamischen Vereinigungen und diplomatischen Vertretern islamischer Nationen neu ausgehandelt werden.“<sup>4</sup> In Nordrhein-Westfalen läuft seit 1999 das Fach „Islamkunde“ als eigenes nicht bekenntnisorientiertes Fach in Deutsch an 120 Schulen. „Trotz des Zuspruchs der Schüler hat die Landesregierung niemals die Unterstützung der islamischen Glaubensgemeinschaften für den Unterricht gewinnen können. Nun will Düsseldorf parallel zur Islamkunde auf lokaler Ebene neu beginnen. Hier sollen sich – ähnlich wie in Niedersachsen – muslimische Gemeinden und Eltern zu einer Schura (Rat) zusammenschließen. Den Beginn soll in Kürze Duisburg machen. Klappt das Experiment, können andere Städte hinzukommen, um auf diese Weise die Islamkunde Stück für Stück durch einen regulären Bekenntnisunterricht zu ersetzen.“<sup>5</sup>

<sup>2</sup> Richard Schlüter, Methoden des interreligiösen Lernens: Grundsätzliche Überlegungen, in: Schreiner / Sieg / Elsenbast 2005 [Anm. 1], 556-566, 558.

<sup>3</sup> Martin Spiewak, „Mein Gott, dein Gott“ und „Föderale Glaubensfrage“, in: DIE ZEIT Nr. 12 vom 16.03.2006, 35f., 36.

<sup>4</sup> Ebd.

<sup>5</sup> Ebd.

#### 1.4 Defizite und Chancen des interreligiösen Lernens

In der Religionspädagogik werden Modelle zur interreligiösen Erziehung und Bildung bzw. zum interreligiösen Lernen allmählich immer mehr beachtet und bearbeitet. Ihre Umsetzung gelingt – wie aufgezeigt – in den Schulen allerdings nur zaghafte. Deshalb sollten die konfessionellen Kindertageseinrichtungen ihre Chance hier entdecken und wahrnehmen.

#### 1.5 Die Kindertheologie

Eine neue, aber noch viel zu wenig genutzte Chance ist die „Kindertheologie“. In der Ausbildung der Erzieher/innen könnten die Modelle des „Philosophierens mit Kindern“ (*Ekkehard Martens, Eva Zoller, Hans-Ludwig Freese*) und der „Kindertheologie“ oder einer „Theologie für Kinder“ oder „Kinder als Theologen“ (*John M. Hull, Anton A. Bucher, Friedrich Schweitzer, Reinhold Boschki, Gerhard Büttner, Jörg Thierfelder, Hartmut Rupp, Martin Schreiner, Dietlind Fischer, Albrecht Schöll, Ulrich Schwab, Rainer Oberthür* u.a.) stärker genutzt werden. Diese Ansätze sind empirisch gut erprobt und belegt. Ein Beispiel: „Schwab untersuchte mit seinem Stab [...] die Glaubensvorstellungen von Kindergartenkindern. Im Anschluss an Hull ist er davon überzeugt, dass die Religiosität und Theologie der Kinder in sozialen Situationen verankert ist. Er ließ Kinder drei Zeichnungen anfertigen: ‘unser Haus’, ‘unsere Familie’, ‘unsere Familie in Tiergestalten zusammen mit Gott’. Anschließend wurden mit den Kindern Gespräche über ihre Zeichnungen geführt. Darin erweisen sich Kinder als Meister religiöser Ausdrucksformen – selbstverständlich auf ihre Weise.“<sup>6</sup> Neuerdings werden diese Ansätze in Fachzeitschriften und teilweise schon in Fortbildungen intensiv diskutiert.<sup>7</sup>

#### 1.6 Die Kompetenzen der Erzieher/innen

Eine weitere Chance liegt in der Ausbildung der Erzieher/innen. Es ist leider weitgehend ungeklärt, wie, wo und wann sie die geforderte „Fremdheitskompetenz“ einschließlich einer „Kultivierung von Fremdheit“<sup>8</sup> und all die anderen Kompetenzen erwerben sollen, die ‘Wahrnehmung von Diversität’, ‘vorurteilsbewusste Beziehungsgestaltung’, ‘Bereitschaft zum Begegnungslernen’, ‘Dialogfähigkeit’, ‘Toleranzfähigkeit’, ‘Konfliktfähigkeit’, ‘kulturelle Sensibilität’, ‘Fähigkeit in globalen Bezügen zu denken’. Es müssten zum Erwerb solcher Kompetenzen institutionelle Rahmenbedingungen, also Ausbildungskapazitäten für Erzieher/innen, geschaffen werden. Ein Blick auf die Schule zeigt, dass zur Erteilung eines Islamunterrichts für die 700.000 Schüler allein 4.500 Lehrer ausgebildet und zu deren Ausbildung an Hochschulen wenigstens 15 Lehrstühle eingerichtet werden müssten.<sup>9</sup> Bislang bieten nur die Universitäten Münster und Erlangen das Fach Islamische Theologie für Lehramt an. „Die ohnehin an deutschen Universitäten schwach vertretene Kleinkindpädagogik und die Träger ohne religiöse Ausrichtung scheuen bislang noch die direkte Auseinandersetzung mit dem heißen

<sup>6</sup> *Reinhold Boschki / Jan Woppowa*, Theologie der Kinder – Theologie der Kindheit, in: KBI 131 (2/2006) 94-100, 96.

<sup>7</sup> Vgl. das Themenheft „Kinder- und Jugendtheologie“: KBI 131 (2/2006).

<sup>8</sup> *Heinz Streib*, Wie finden interreligiöse Lernprozesse bei Kindern und Jugendlichen statt? Skizze einer xenosophischen Religionsdidaktik, in: *Schreiner / Sieg / Elsenbast* 2005 [Anm. 1], 230-243, 231 und 239.

<sup>9</sup> Vgl. *Spiewak* 2006 [Anm. 3], 36.

Eisen 'Religionen im Kindergarten', obwohl im Alltag nicht nur an Festen und Feiertagen wie Weihnachten oder Ramadan das Thema unausweichlich erscheint und ein großer Klärungsbedarf besteht, welchen Ort religiöse Traditionen in der Einrichtung einnehmen können.“<sup>10</sup>

## 2. Identität durch Differenzlernen in den Kindertageseinrichtungen

### 2.1 *Normal ist verschieden zu sein*

Die beiden Pole Identität und Differenzlernen bedeuten, dass jedes Kind wie jede Mutter, jeder Vater, jede/r Erzieher/in und jede/r Lehrer/in ihre/seine Identität entwickeln und mit Differenzen umgehen lernen muss. Das Hauptmerkmal des interkulturellen Konzeptes lautet: Das Andere, der Andere darf anders und das Fremde, der Fremde darf fremd sein. Die kulturelle und religiöse Andersartigkeit wird akzeptiert, weil es normal ist, verschieden zu sein. Sonst können weder die Eltern und Kinder noch die Lehrer/innen und Erzieher/innen später ihren Beitrag zur Kultur in der demokratischen Gesellschaft in Freiheit und Gleichheit leisten.

Herausgefordert wird die Identitätsentwicklung des einzelnen Kindes vor allem durch die tägliche Konfrontation mit 'Alterität', durch die chaotisch wirkende Vielzahl von Anderen, die ganz anders aufwachsen als sie selbst, durch die Differenzen zwischen den Schutz bietenden und das eigene Wachstum fördernden Lebensräumen.

Die eigene und die fremde Identität werden von vornherein als vorhanden und dennoch aufeinander bezogen erlebt. Es muss dafür gesorgt werden, dass ein muslimisches Kind und seine Eltern sich in einem katholischen Kindergarten wohlfühlen können. Zugleich muss garantiert sein, dass die Anderen in ihrer Identität respektiert werden, damit diese sich mit ihnen wohlfühlen können. Was aber macht die Identitätsfindung unter den Bedingungen der Verschiedenheit so schwierig?

### 2.2 *Individuelle und soziale Identität*

Identität ist nach innen und außen gerichtet, sie hat individuelle und soziale Akzente.<sup>11</sup> Jedes einzelne Kind soll lernen: Ich bin ich, weil ich ein Mensch wie all die anderen bin und weil ich wie jede/r andere religiös bin. Ich bin aber auch ich, weil ich mich von den Anderen unterscheide und eine eigene Identität und Religion habe. Wir selbst und unsere Religionen haben vieles gemeinsam und auch viel Eigenes.

Durch veränderte Entwicklungsbedingungen, durch Globalisierung und durch Pluralisierung ist Erziehung komplizierter geworden. Die Vorteile sind: Kinder können hier schon sehr früh lernen, mit Fremden human umzugehen, sich mit ihnen auseinanderzusetzen, nach Konflikten sich zu verständigen und gemeinsam zu spielen oder etwas zu unternehmen. Die Nachteile sind: Die hierzu erforderlichen Interaktionen können längere Zeit in Anspruch nehmen, bei den ungewohnten Entscheidungen müssen Rückfälle und Neuansätze gleichermaßen eine Chance haben.

Kinder brauchen (keine) Grenzen. Zur Identitätsgewinnung brauchen Kinder nicht nur Vorbilder, die ihr eigenes Verhalten, auch ihr religiöses, vorprägen und leiten, sondern

<sup>10</sup> Dommel 2005 [Anm. 1], 436.

<sup>11</sup> Vgl. Lothar Krappmann, Soziologische Dimensionen der Identität. Strukturelle Bedingungen für die Teilnahme an Interaktionsprozessen, Stuttgart 1979.

auch Regeln und Normen, die sie gegenüber ungünstigem oder falschem Verhalten schützen. Religion und Erziehung, Kindergartenträger und Eltern, müssen in ein Gespräch eintreten, um das Pro und Contra für bestimmte Grenzen abwägen zu können. Oft hat es die Erziehung gegenüber der Religion schwer, weil diese dazu neigt, ihre religiösen Grenzen nicht in Frage stellen zu lassen.

### 2.3 Nutzen und Schaden der Religion

Identität braucht Religion, allerdings nur eine solche, die die Gesetze der Identitätsentwicklung achtet und die Eigenständigkeit etwa der Entwicklungspsychologie nicht ignoriert. Religion schadet der Identität, wenn sie sich über diese Gesetze hinwegsetzt. Umgekehrt schadet eine Identitätsbildung sich selbst und der Religion, wenn sie sich als Selbstbehauptung absolut setzt. Für beide Seiten gibt es viele Beispiele.<sup>12</sup>

Religionen sind immer ambivalent, denn sie können trennen und verbinden, je nachdem, wie stark sie den Integrationsgedanken selbst vertreten. In den Religionen sind Integrationsgedanken ebenso wie Überlegungen zur Identitätsgewinnung bei kleinen Kindern sehr unterschiedlich entwickelt worden.

Identität braucht Sprache und Religion, also ein Ausdrucksmedium und einen Inhalt. Sprachliche Ausdrucksformen (Symbole, Geschichten ...) und religiöse Inhalte (gläubige Menschen, sakramentale Handlungen, Feste des Kirchenjahres ...) fördern die Identitätsentwicklung. Was Identitätsentwicklung fördert oder behindert, ist nicht immer klar. Hier gibt es viel gut Gemeintes, das aber sachlich falsch ist (z.B. verfrühte religiöse Forderungen wie Fasten).

### 2.4 Identität und Gruppe

Identitätsentwicklung ist von Anfang an ein gruppenspezifisches Phänomen. Das Kind muss in einer Gruppe mit unterschiedlichen anderen Menschen zurechtkommen. Hierbei können seine Identität und seine Glaubenshaltung gefördert, aber auch geschwächt werden. Für Erzieher und Lehrer ist wichtig zu wissen, dass jede religiöse Erziehung und Bildung die sozialen Beziehungen als Bedingungs-Netz brauchen.

## 3. Identität durch religiöse Bildung

### 3.1 Frühe Bildung und Identität

Heute gilt auf Grund der gesellschaftlichen Entwicklung in den letzten Jahren die These: Ohne Bildung und ohne bildungsfreundliche Umwelt keine Identität. Kinder brauchen einen leichten und gesicherten Eintritt in eine ungehinderte, Lebenschancen eröffnende Bildungsbiografie. Bildung kann als „Schlüssel zur Welt“<sup>13</sup> betrachtet werden.

Es kommt aber „gerade für Kinder und Jugendliche aus sozial benachteiligten Schichten darauf an, dass Erziehung und Bildung in Kindergarten, Schule und außerschulischer Jugendbildung bestmögliche Förderung und Unterstützung ermöglichen und den jungen Menschen genügend Zeit einräumen und Anregungen geben, ihre Begabungen zu entdecken und zu entwickeln. Um der Gefahr der Vererbung von Bildungsarmut wirksam zu begegnen, sind gute Bildungsangebote schon für die

<sup>12</sup> Vgl. *Friedrich Schweitzer*, Religiöse Identitätsbildung, in: Schreiner / Sieg / Elsenbast 2005 [Anm. 1], 294-303, 299f.

<sup>13</sup> *Marianne Heimbach-Stoins*, Schlüssel zur Welt. Bildung als sozioethische und sozialpolitische Herausforderung, in: Herder Korrespondenz 60 (3/2006) 137-141.

frühkindliche Phase dringend notwendig, und der Zugang zu ihnen sollte kostenfrei möglich sein, denn gerade in dieser Phase werden die entscheidenden Weichen für die individuelle Bildungsbiografie gestellt. Zugleich wird damit der Grund für die Sicherung beziehungsweise Steigerung eines insgesamt hohen Bildungsniveaus der Bevölkerung gelegt. Die Ermöglichung einer umfassenden Bildungsbeteiligung in der Elementarphase ist daher nicht nur im individuellen, sondern auch im allgemeinen Interesse.“<sup>14</sup>

### 3.2 Identität durch religiöse Bildung

Identität durch Bildung meint auch: Identität durch religiöse Bildung und durch interreligiöses Lernen. Was kann eine konfessionelle Kindertageseinrichtung dazu beitragen? Sie kann helfen, einen eigenen Standpunkt zu finden und die anderen Standpunkte respektieren zu lernen.

Auch der säkulare weltliche Staat lebt letztlich aus den Bindungskräften, die der religiöse Glaube seinen Bürgern vermittelt. Weil der neutrale Staat diese Kräfte aus sich selbst nicht entwickeln kann, ist er auf das religiöse Engagement seiner Bürger angewiesen und muss ihre moralische Kraft und ihr religiöses Integrationsvermögen nutzen. „Dass die katholische Kirche und die evangelischen Landeskirchen in Deutschland für diese zukunftsweisenden Aufgaben bestens geeignet sind, wird quer durch die verschiedenen politischen Lager und auch in den deutschen Medien inzwischen anerkannt.“<sup>15</sup>

Die Kindertageseinrichtung leistet einen „Beitrag“<sup>16</sup> zur religiösen Identitätsbildung und bietet einen identitätsfördernden Lebensraum, der alles enthält, was die Gesellschaft im Großen ausmacht: Geschlechter und Altersstufen, Kulturen und Religionen, Erfolge und Niederlagen, Freud und Leid, Leben und Sterben.

### 3.3 Engagement und Neutralität

Für religiös engagierte Erzieher/innen ist dies ein Arbeitsfeld, in dem sie eigene Lebensüberzeugungen voll ausleben, weitergeben können, um dadurch Erfüllung und Freude am Beruf zu finden. Für religiös Nicht-Engagierte ergibt sich hier das spezielle Problem, ob Kindern ein religiöses Engagement aus einer neutralen Haltung heraus vermittelt werden kann.

Die Bearbeitung der elementaren Sozialisationsdifferenzen soll das Ziel haben, sich mit anderen Kindern später in der Schule auf tiefere religiöse Differenzen einzulassen und dadurch die Integration als immer mündiger werdender junger Mensch mitzutragen.

Das Kind soll in einem geschützten Raum seine eigene religiöse Identität ausbilden und in diesem Schutzraum die religiöse Alterität der Anderen als gegeben und als Mehrwert anerkennen können.

### 3.4 Pluralitätsfähig werden

Religion und Glaube bieten für den Mikrokosmos Kindertageseinrichtung einen großen Schatz an Werten an: Beispielsweise ihre integrative und zivilisierende Kraft, die Gastfreundschaft (Lev 19,34) und die bedingungslose Nächstenliebe (Lk 10,37).

<sup>14</sup> Ebd., 140.

<sup>15</sup> *Clauß Peter Sajak*, Diktatur des Relativismus? Vom schulischen Umgang mit Differenzen, in: *StdZ* 224 (3/2006) 187-195, 188f.

<sup>16</sup> *Schweitzer* 2005 [Anm. 12], 300.

Kinder können hier lernen, mit Pluralität umzugehen und selbst 'pluralitätsfähig' zu werden, ohne von der Fülle der Differenzen überwältigt zu werden und einem unkontrollierten Integralismus zu verfallen (vgl. bestimmte Migranten-Milieus oder christliche Freikirchen).

Die Kinder sollen schon früh dazu qualifiziert und 'gebildet' werden, in ihrem eigenen „Sosein gemeinsam mit anderen in deren *Fremdsein* unsere Gesellschaft mitzugestalten und so zum Leben aller in Freiheit und Gleichheit beizutragen.“<sup>17</sup> Die Zielvorstellung ist, dass in der kleinen Welt der Kindertageseinrichtung das Leben in der großen Welt der Gesellschaft eingeübt wird.

Es geht um die frühe sprachliche und religiöse Bildung der zahlreichen nicht-deutschstämmigen Migranten-Kinder in unserer Gesellschaft. Gleicht diese Forderung nicht eher einem Zukunftsideal als einer Situationsbeschreibung? Was Sprachbildung und religiöse Integration dieser Kinder betrifft, ist der konkrete Umgang mit nicht-deutschstämmigen fremden Kindern in den letzten Jahrzehnten jedenfalls flächendeckend nicht gelungen.

## 4. Religiöse Identität durch 'Beheimatung' und 'Verständigung'

### 4.1 Schutzräume der religiösen Identität

In früheren Gesellschaften stand für das aufwachsende Kind eine bestimmte, religiös geprägte Lebensform (Familie, Kirche ...) bereit mit einem Heimatgefühl von Anfang an, das persönliche, soziale und auch religiöse Bestandsgarantie gab. Es war nicht schwer, ein Bild (εἶδος) von sich selbst, eine 'Identität' zu finden. Auch als Erzieher/in war man katholisch oder evangelisch als Person und als Vertreter/in der Institution Kirche. Die Identität war gesichert, aber auch – gemessen an heutigen Bedingungen – eingeschränkter. Heute wird beispielsweise die Katholizität einer Kindertageseinrichtung gemessen an der Kompetenz, die Spannung zwischen 'Heimatgefühl und Umgang mit Alterität' human ausbalancieren zu können.

Gegenwärtig hier aufwachsende Kinder brauchen zur Bildung eines Heimatgefühls erst einmal Hilfe, im Chaos der Angebote eine eigene – nicht nur sprachliche, sondern auch religiöse – Heimat zu finden. Die muss sich entwickeln durch Gespräche, Überlegungen und Diskussionen über Werte, Religion und Glaube, Gemeinde und Kirche sowie die Probleme der eigenen Zugehörigkeit.

### 4.2 Verständigung über die eigenen Wurzeln

Dies gelingt nur, wenn das Kind einen Schutzraum erlebt und lernt, dass dieser sich unterscheidet von anderen fördernden Lebenswelten, die es außer der eigenen auch noch gibt. Zugleich muss es dabei die Möglichkeit haben, die Wurzeln der eigenen Lebenswelt kennenzulernen (z.B. Bibel, kirchliche Tradition, kirchliche Feste). Nach außen hin – z.B. am Tag der offenen Tür – sollte die katholische oder evangelische Kindertageseinrichtung zeigen, aus welchen Wurzeln sie lebt. Dazu gehört auch eine gewisse Portion Selbstkritik, sofern in der Geschichte die Wurzeln des christlichen Glaubens auch oft verraten worden sind.

<sup>17</sup> Sajak 2006 [Anm. 15], 190.

Wie kann unter diesen konkurrierenden Angeboten eine Biografie grundgelegt werden und eine Identitätsentwicklung gelingen, die dem einzelnen Kind und dem Ganzen der Gesellschaft ein religiöses Fundament gibt? Entscheidend ist hier, das eine und gleiche Humanum in allen Religionen zu finden und es den Kindern zu vermitteln. Die Geschichte des Christentums geht ja auf die Wurzel des christlichen Glaubens zurück, dass als human die Nächsten- und Feindesliebe zu gelten hat und dass alle Heilsangebote an ihren Früchten zu erkennen sind (Mt 7,15-23).

#### 4.3 Pro und Contra Konfessionalität

Die Kindertageseinrichtungen sollen im Vergleich zum konfessionellen Religionsunterricht in der religionsneutralen Schule (in Deutschland seit 1919) kurz betrachtet werden: Es gibt die Katechese in der Gemeinde bei striktem Laizismus (USA, Frankreich), aber auch die Religion als staatliche Angelegenheit (England, Skandinavien), es gibt den 'konfessionsoffenen Religionsunterricht' für alle (Birmingham, Hamburg) – allerdings ohne Akzeptanz bei religiös Entschiedenen. Im Vergleich kommt man zu dem Ergebnis, dass wegen der unerwartet großen Schwierigkeiten beim interreligiösen Lernen häufig die einfachste Lösung für die richtige gehalten wird.

Zukunftsorientierte Hinweise auf den konfessionell-kooperativen und Bedenken gegen einen eng-konfessionellen Religionsunterricht finden sich auf katholischer Seite bei *Norbert Mette*<sup>18</sup>, auf evangelischer Seite bei *Barbara Asbrand*<sup>19</sup>. Der eng-konfessionelle Religionsunterricht verhindere den sinnvollen Umgang mit Alterität und produziere Fremdheit und Differenzen. *Asbrands* Gegenkonzept ist ein interreligiöser 'Religionsunterricht vom Kind aus', ähnlich dem Hamburger Modell eines 'Religionsunterrichts für alle'. *Asbrand* meint betonen zu müssen, dass hier die religionswissenschaftliche Kompetenz der Lehrer ziemlich überfordert und die religiös engagierten Kinder zu früh zu Experten ihrer Religion gemacht würden. „Die Sonderrolle der religiösen, insbesondere der muslimischen Kinder scheint unvermeidbar im interreligiösen Religionsunterricht.“<sup>20</sup> In weiteren Untersuchungen muss überprüft werden, ob die entdeckte Sonderrolle den Zielen des Religionsunterrichts widerspricht. *Friedrich Schweitzer* schlägt deshalb vor, den Kindern die Möglichkeit zur Identitätsbildung zu eröffnen, indem „Beheimatung und Begegnung miteinander verschränkt und parallel unterstützt werden.“<sup>21</sup> Dazu folgende Anregungen: (1) Bedeutung und eigene Zugehörigkeit zu einer Konfession verstehen helfen; (2) identifikatorische Sozialerfahrungen über Erwachsene anbieten; (3) das Recht des Kindes auf religiöse Kompetenz des Lehrers betonen; (4) den wertschätzenden Umgang mit religiös anders geprägten Kindern einüben; (5) sich bewusst sein, dass die konfessionelle Kooperation (Team Teaching) Sachkenntnis, Begegnung und begleitende Beobachtung fördern kann.

<sup>18</sup> Vgl. *Norbert Mette*, Dialogorientierte katholische Konzeptionen zum Religionsunterricht, in: Wolfgang Weiße (Hg.), Wahrheit und Dialog. Theologische Grundlagen und Impulse gegenwärtiger Religionspädagogik, Münster 2002, 201-230.

<sup>19</sup> Vgl. *Dietlind Fischer*, Interreligiöses Lernen in der Grundschule, in: Schreiner / Sieg / Elsenbast 2005 [Anm. 1] 453-464, 458.

<sup>20</sup> *Sajak* 2006 [Anm. 15], 193.

<sup>21</sup> Ebd.

Kindertageseinrichtungen im Sinne konfessioneller Kooperation können am ehesten dazu verhelfen, dass Kinder bei ihrer Identitätssuche unterstützt werden, „aufgrund derer sie zu angemessener Fremd- und Differenzwahrnehmung fähig und zu einem entsprechenden Umgang mit dem Fremden und Anderen willens sind.“<sup>22</sup> Die Kindertageseinrichtung kann sich neuerdings anregen lassen durch die ersten schulischen Erfahrungen mit dem Ansatz einer ‘xenosophischen Religionspädagogik’<sup>23</sup>, die dafür plädiert, die Lernprozesse einer „Kultivierung der Fremdheit“ in der Grundschule und schon früher beginnen zu lassen. Hier bildet das didaktische Konzept der Elementarisierung eine Brücke zwischen Schule und Kindergarten, weil es prinzipiell zum interreligiösen Lernen herausfordert.<sup>24</sup>

## 5. Identität und Toleranz zwischen den Religionen

### 5.1 Prozesse der Annäherung

Hier geht es um die Entwicklung der eigenen Identität im Kontext der anderen. D.h. ich muss in der Lage sein, meine eigene (religiöse) Identität auch kritisch zu überprüfen und zu kontrollieren. Jede Religion wird Interesse haben an der Identitätsentwicklung ihrer Mitglieder und dabei die Kinder besonders berücksichtigen. Sind die Religionen aber auch interessiert an der Dialogfähigkeit ihrer Mitglieder, die schon als Kinder gelernt haben sollten, mit den anderen Religionen im Leben zurechtzukommen und Gespräche über ihre eigene Identität zu führen. „Die Prozesse der Annäherung und des Dialogs zwischen Muslimen, Juden und Christen sind vielfach sehr mühsam – vor allem bei den Führern dieser Religionen. In den gemeinsamen Lebensräumen der Menschen, in Kindertageseinrichtungen, Schulen, Nachbarschaftskreisen ist man diesbezüglich vielerorts bereits bedeutend weiter.“<sup>25</sup>

### 5.2 Schwierigkeiten bei der Annäherung aus der Sicht des Judentums

In Deutschland leben 90.000 Juden in 83 Gemeinden. Ihre Einrichtungen – Kindergärten, Schulen und Synagogen – sind auf besonderen Schutz angewiesen, weil seit Jahren antisemitische Ausschreitungen und Übergriffe, Bedrohungen und Beschimpfungen zugenommen haben. „Jüdische Kindergärten stehen heute wie Synagogen unter Polizeischutz.“<sup>26</sup> Es ist in Deutschland für Juden immer noch schwierig, sich als Juden zu bekennen. *Matthias Hugoth* ist der Meinung, dass auf Grund des Holocaust in unserm Land „eine große Skepsis seitens jüdischer Mitbürger gegen alle Institutionen und Maß-“<sup>22</sup> Ebd., 194.

<sup>23</sup> Vgl. *Streib* 2005 [Anm. 8], insb. 237.

<sup>24</sup> Vgl. *Fischer* 2005 [Anm. 19], 456. Die Forscher des interreligiösen Lernens, deren Arbeiten auch didaktisch auf das interreligiöse Lernen ausgerichtet sind, seien nur kurz genannt: *Gottfried Adam, Barbara Asbrand, Christoph Bochinger, Rudolf Englert, Regine Froese, Dietlind Fischer, Eckart Gottwald, Matthias Hugoth, Martin Jäggle, Ulrich Kropač, Johannes Lähnemann, Georg Langenhorst, Stephan Leimgruber, Norbert Mette, Folkert Rickers, Christoph Th. Scheilke, Richard Schlüter, Peter Schreiner, Friedrich Schweitzer, Heinz Streib, Hans-Georg Ziebertz, Hans Zirker*. Leitend ist bei diesen Forschungen, wie Kinder aus der Begegnung mit verschiedenen Konfessionen und Religionen lernen, „mit religiöser Differenz im Alltag umzugehen, sich in Verständigung und Deutung zu üben und Bedeutsamkeiten der religiösen Orientierung zu begreifen.“ (ebd., 460)

<sup>25</sup> *Matthias Hugoth*, *Fremde Religionen – fremde Kinder? Leitfaden für interreligiöse Erziehung*, Freiburg/Br. 2003, 124.

<sup>26</sup> *Dommel* 2005 [Anm. 1], 441f.

nahmen zu spüren“ ist, die zum „Maßstab auch für Menschen aus anderen Ländern und Kulturen und mit anderen religiösen Überzeugungen gemacht werden könnten“<sup>27</sup>. Das wirke sich nicht zuletzt auf die Beziehung jüdischer Eltern zur Kindertageseinrichtung und die hier praktizierte interkulturelle und interreligiöse pädagogische Arbeit aus. Jeder Anschein einer religiösen Beeinflussung der Kinder könne vom Argwohn jüdischer Eltern bis zum Widerstand führen.

### 5.3 *Religiöse Erziehung und religiöses Lernen im Judentum*

Religiöse Erziehung und religiöses Lernen sind eng miteinander verbunden. Das Lernen des Glaubens aus den heiligen Schriften ist verbunden mit der praktischen Einübung des religiösen Lebens nach den Vorschriften der Tradition. Den Lernfortschritt bestimmt der geistige Entwicklungsstand der Kinder. Primärer Ort ist die Familie, hier erhalten die Kinder Zugang zum jüdischen Glauben und wie er im Alltag gelebt werden soll. „Dabei ist das Vorbildverhalten der Eltern von großer Bedeutung. Ferner lernen die Kinder in der Familie die Feste und Bräuche des Glaubens und die jüdischen Werte kennen.“<sup>28</sup> Hinzu kommt die Gemeinde mit dem Rabbiner, der zuständig ist für Studium und Erklärung der heiligen Schriften. Religionsmündig sind die Mädchen mit 12, die Jungen mit 13 Jahren.

### 5.4 *Praktische Hinweise*

Für die interreligiöse Erziehung ist zu beachten: Bei Mahlzeiten kein Schweinefleisch oder andere nicht koschere Speisen anbieten. Beim Beten und Singen nur solche Texte verwenden, die die jüdischen Kinder mitsprechen können (Gott als Schöpfer, gerechter und liebender Vater, Psalmen). Die neutestamentlichen Geschichten über den Kreuzestod und die Auferstehung Jesu besonders einfühlsam und mit Rücksicht auf die jüdischen Vorbehalte erzählen; Jesus als Helfer, Menschenfreund und Heiler zeigen. Texte aus dem Alten Testament sind – auch für Muslime – den Texten aus dem Neuen Testament vorzuziehen. Friedliches, solidarisches und gemeinschaftsstiftendes Verhalten gilt in allen drei Religionen. Aber auch beim dialogischen Stil dürfen ‘Fremdheit’ und ‘voreiliges Harmoniestreben’ als Konfliktpotenzial und Chance nicht übergangen werden. Mit älteren Kindern sind gemeinsame Besuche einer Synagoge und einer christlichen Kirche sehr zu empfehlen.<sup>29</sup>

### 5.5 *Kompetenz in der Sache aus christlicher Sicht*

In Westdeutschland ist die Kirchenmitgliedschaft mit 78% auf hohem Niveau. Die Kirchen sind in allen Lebensbereichen präsent. „Mehr als die Hälfte aller Tageseinrichtungen für Kinder befinden sich in der Trägerschaft der beiden großen Kirchen.“<sup>30</sup> Für alle an der Kindertageseinrichtung Beteiligten ist es dennoch schwerer geworden, sich als konfessionell gebunden zu outen oder als katholischer bzw. evangelischer Christ mit Kirchenzugehörigkeit zu bekennen. In einer Begegnung Position zu beziehen bedeutet aber nicht immer, seine Konfessionalität demonstrativ herauszustellen, oft genügt der

<sup>27</sup> Hugoth 2003 [Anm. 25], 85.

<sup>28</sup> Ebd., 93f.

<sup>29</sup> Vgl. Schlüter 2005 [Anm. 2], insb. 561f.

<sup>30</sup> Hugoth 2003 [Anm. 25], 97.

Nachweis der Kompetenz in der Sache. Worin besteht aber die Sache, um die es hier geht?

### 5.6 *Persönlichkeitsentwicklung*

Die religiöse Erziehung der Kinder und Jugendlichen unterstützt die Würde des Menschen und seine Subjektwerdung und damit auch die Entwicklung ihrer Personalität und Einmaligkeit. Sie erfolgt in der Familie, in kirchlichen Kindertageseinrichtungen, Kindergärten, Krippen, Horten und Kinderhäusern, in den offiziellen Schulen, Kirchengemeinden und in der Kinder- und Jugendarbeit. Sie bezieht sich nicht nur auf die Hinführung zum Glauben und zum religiösen Leben, nicht nur auf das Vertrautmachen mit den Inhalten, Bildern, Symbolen, Riten und Bräuchen des Glaubens, sondern auch auf das Erarbeiten und Einüben von Verhaltens- und Handlungsweisen entsprechend der christlichen Ethik und auf die Teilnahme der Kinder an christlichen Lebensformen und an den christlichen Festen.

### 5.7 *Verbindende Themen in den drei abrahamitischen Religionen*

Zahlreiche Vorstellungen, Lebensformen und Themen sind geeignet, die Prozesse der interreligiösen Erziehung und Bildung zwischen den drei abrahamitischen Religionen zu tragen und zu fördern. Folgende Themen sollten in konfessionellen Einrichtungen besondere Beachtung finden:

- Gott als Schöpfer und Erhalter der Welt, die Stellung des Menschen in der Schöpfung und sein Auftrag für die Schöpfung;
- der zuvorkommend wertschätzende Umgang Jesu mit den kleinen Leuten und mit Kindern;
- vorbildliche Persönlichkeiten und Heilige, die auch von Nicht-Christen anerkannt werden können;
- zahlreiche Bilder (Baum, Meer, Wüste ...), Symbole (Kerze, Stern ...) und Riten (Hände falten ...), die auch für andere Religionen elementar sind, wenn sie Hoffnung, Freude, Trost oder Angst, Schuld und Versagen zum Ausdruck bringen;
- ethische Themen wie Vergebung und Versöhnung, Hilfsbereitschaft, Vorurteile/ Missgunst und Freundschaft/ Zusammenstehen.

Die christliche Position der kirchlichen Kindertageseinrichtung wird von den nicht-christlichen Eltern respektiert, wenn diese sehen, dass sie als eigenständige Dialogpartner ernstgenommen und respektiert werden. Die Unterschiede zwischen den Religionen dürfen nicht nivelliert werden. Die Dominanz der christlichen Religion in einer christlichen Einrichtung ist nur zu rechtfertigen, wenn die aus der eigenen Tradition gewonnenen Einstellungen der Dialogbereitschaft, der Toleranz im Umgang mit Fremdheit und der interreligiösen Gesprächskompetenz besonders hoch eingeschätzt und zuvorkommend der anderen Seite 'zuge-mutet' werden.

Wachstum der Komplexität in der Sprache. Wichtig bleibt nicht die Sprache, sondern die

7. Die Entwicklung der literarischen Gattungen. Die Entwicklung der literarischen Gattungen

Erkenntnis. Sie erfolgt in der Familie, in kirchlichen Kreisen, in weltlichen

darfieren. Krippen, Horren und Fingerringe, in den öffentlichen Zirkeln, in den

inhalten in der Literatur, in der Geschichte. Sie besteht nicht nur aus der

ring zum Glauben und zum richtigen Leben, nicht nur aus den Vorschriften der

der höchsten, sondern auch aus den höchsten, sondern auch aus den höchsten, sondern

die Geschichte und die Geschichte, und die Geschichte, und die Geschichte, und die

christliche Ethik und die Ethik, an die Ethik, an die Ethik, an die Ethik, an die Ethik,

an den christlichen Ethik.

2.7. Die Entwicklung der literarischen Gattungen. Die Entwicklung der literarischen

Zusammenhang zwischen den verschiedenen Gattungen, die Entwicklung der

unterschiedlichen Gattungen und die Entwicklung der verschiedenen Gattungen

weisen und zu fördern. Folgende Themen sollen in den verschiedenen Gattungen

sonstige Bedeutung finden.

\* Die die Bedeutung und die Bedeutung der Welt, die Stellung der Menschen in der

Welt und die Aufgabe der Menschheit.

\* Die Entwicklung der literarischen Gattungen. Die Entwicklung der literarischen

Gattungen. Die Entwicklung der literarischen Gattungen. Die Entwicklung der

*Hans Mendl* (Hg.), *Konstruktivistische Religionspädagogik. Ein Arbeitsbuch (Religionsdidaktik konkret 1)*, Münster (LIT) 2005 [253 S.; ISBN 3-8258-8530-5]

*Gerhard Büttner* (Hg.), *Lernwege im Religionsunterricht. Konstruktivistische Perspektiven*, Stuttgart (Calwer) 2006 [256 S.; ISBN 3-7668-3983-7]

Beide Bücher bemühen sich darum, die konstruktivistische Perspektive in ihrer Leistungsfähigkeit für die Religionsdidaktik zu zeigen. Sie umfassen zahlreiche Einzelbeiträge, die vielerlei Perspektiven und Facetten entfalten, die in dieser kurzen Besprechung nicht einmal stichpunktartig genannt werden können. Vielmehr geht es darum, auf das in beiden Bänden programmatisch vorgetragene konstruktivistische Konzept aufmerksam zu machen.

Der von *Hans Mendl* herausgegebene und in wichtigen konzeptionellen Teilen selbst geschriebene Band ist im Kontext der Seminausbildung für Katholische Religion in Bayern entstanden. Dies zeigt sich auch im Bemühen um Praxisbezug und im Verweis auf zahlreiche konkrete Beispiele aus der Praxis in Religionsunterricht und Seminausbildung der Lehramtsanwärter/innen. Insgesamt versucht der Band unterschiedliche Perspektiven zu integrieren: Theoretisch wird auf einen gemäßigten, also die soziale Dimension des Lernens berücksichtigenden Konstruktivismus zurückgegriffen. Praktisch stehen Erfahrungen aus dem Unterrichtsalltag im Hintergrund, die die große Bedeutung der Schüler/innen in ihrer Individualität für erfolgreiches Lernen belegen. Für die Formulierung des eigenen Konzepts als „konstruktivistisch“ stellen die „harten“ Formen curricularer Unterrichtsplanung“ (35) den Bezugspunkt dar, von dem man sich abgrenzt.

Den meisten Ausführungen in diesem Band wird man gerne zustimmen. Das Bemühen um Schülerorientierung und damit verbunden das Plädoyer für empirische Forschung dürften wohl kaum mehr ernsthaft religionsdidaktisch bestritten werden. Allerdings kommt es dann im Einzelnen auf die konkreten Akzentuierungen an. Vor allem die Frage der Evaluation, in der Wirklichkeit des schulischen Unterrichts zugespitzt in der Notwendigkeit der Benotung, steht – wie mehrfach in erfreulicher Offenheit bekannt – in Spannung zum konstruktivistischen Ansatz. Hier sind auch gewisse Differenzen zwischen den Autoren unübersehbar. So räumt *Mendl* die größere Subjektivität bei der Bewertung der individuellen Leistungen im Vergleich zur Bewertung von (vermeintlich) Identischem ein (38). *Christian Herrmann* betont dagegen in seinem Grundsatzbeitrag zur Evaluation, dass es sich um „nachweisbare Phänomene“ (143) bei der Benotung handeln muss. Auch sonst drängt sich der Eindruck auf, dass die Differenz zur Curriculardidaktik geringer wird, je näher sich die Autoren der Konkretion von Unterricht nähern. Dies mag zum einen daran liegen, dass die ‘harten’ Formen der Curriculardidaktik jedenfalls schon lange nicht mehr im Religionsunterricht anzutreffen sind (wenn sie es jemals waren); zum anderen relativiert die – unbestreitbare und unbestrittene – Notwendigkeit von Instruktion im Unterricht den konstruktivistisch didaktischen Ansatz. Schade ist, dass offensichtlich der starke Rechtfertigungsdruck gegenüber dem römisch-katholischen Lehramt zu einer theologisch wenig ergiebigen Begründung führt.

Zum einen religionsdidaktisch weiterreichend, zum anderen aber auch konkreter auf Religionsunterricht bezogen ist der von *Gerhard Büttner* herausgegebene Band. Schon in den einleitenden Überlegungen des Herausgebers („Konstruktivistische Perspektiven für den Religionsunterricht“, 9-21) wird auf die engen Bezüge einer konstruktivistischen Religionsdidaktik zu anderen religionspädagogischen Theoriebildungen, dem Elementarisierungskonzept und der Kindertheologie, hingewiesen. Diese Spuren werden dann in den

Einzelbeiträgen immer wieder aufgenommen, wodurch das – angeblich – Neue des konstruktivistischen Ansatzes zumindest relativiert wird.

Drei einleitende Artikel, von *Veit-Jakobus Dieterich* (fälschlicherweise erst weiter hinten, 116-131, abgedruckt), *Hans Mendl* und *Christoph Selter*, führen in das neue Konzept ein. Interesse verdient dabei – über das im von *Mendl* herausgegebenen Band Erwähnte hinausgehend – der Versuch von *Dieterich*, mit einer in der Metapher von drei Welten anschaulich gemachten mehrperspektivischen Sicht von Wirklichkeit die pädagogische Leistungsfähigkeit des Konstruktivismus aufzuweisen. Für Religionspädagogen dürften dazu die Ausführungen des Mathematik-Didaktikers *Selter* einen gewissen Aha-Effekt haben, wenn dieser auch für das mathematische Lernen auf durchaus eigenständige Konstruktionen im Lösungsverhalten von Jugendlichen hinweist.

Allerdings liegt die Stärke des *Büttnerschen* Bandes wohl darin, dass hier konkret an Beispielen aus Bibel- und Kirchengeschichtsdidaktik bis in konkrete Unterrichtsvollzüge hinein exemplarisch gezeigt wird, was konstruktivistische Religionsdidaktik ist. Dabei treten neben vielem Einleuchtenden und gewiss in der Praxis des Unterrichts Anregenden zwei Problembereiche hervor, die weiterer Bearbeitung bedürfen: das Verhältnis von Instruktion und Konstruktion (z.B. 105) sowie die Spannung zwischen der durch den konstruktivistischen Ansatz gegebenen Komplexitätssteigerung bei der gleichzeitig didaktisch gegebenen Notwendigkeit der Komplexitätsreduktion (115). Hier gilt es, den erkenntnistheoretischen Zugewinn durch den Konstruktivismus noch genauer mit der didaktischen Aufgabe zu vermitteln. Die Elementarisierungsaufgabe betritt gleichsam in neuem Gewande – jetzt nicht mehr hinsichtlich dogmatischer, sondern konstruktivistischer Einsichten – die religionsdidaktische Bühne.

Ein letzter Teil umfasst Beiträge, die die technologischen Fragen der Lernweltkonstruktionen explizit aufnehmen. Hier begegnen spannende und teilweise gegensätzliche Versuche. So versucht *Horst Heinemann* an seinen in den 1970er Jahren propagierten programmierten Unterricht anzuknüpfen und auf die Chancen einer Weiterentwicklung hinzuweisen. *Christine Lehmann* dagegen untersucht die Möglichkeiten der Freiarbeit und deren Zusammenhang mit dem Konstruktivismus.

Insgesamt ist in beiden Bänden das Bemühen um einen schülerorientierten Unterricht sehr zu begrüßen und nachdrücklich zu unterstützen. Der Konstruktivismus könnte, wenn er sich für die Bedeutung der Sozialität öffnet, eine erkenntnistheoretische Basistheorie sein, von der aus eine schülerorientierte Didaktik mit ihren bereits vorliegenden Konzepten gut systematisiert werden kann. Der nächste Schritt in der Weiterarbeit wäre dann, die von *Büttner* nur genannten Berührungen, Überschritte (und dann vielleicht auch Differenzen) zum Tübinger Elementarisierungskonzept und zur Kindertheologie exakter auszuarbeiten. Pädagogisch könnte der konstruktivistische Ansatz an Differenzierungsgrad und damit auch Praxisnähe gewinnen, wenn der schulische Religionsunterricht lernorttheoretisch – gegenüber gemeindepädagogischen Angeboten, aber auch elektronisch medialen Präsentationen von Religion – profiliert würde. Dann stießen die Autoren auf die sich über viele Jahre erstreckende Sequenzialität der schulischen Lernprozesse als Besonderheit des Religionsunterrichts – die Differenz zu einer schülerorientierten und um die Unverfügbarkeit des Glaubens wissenden Curriculardidaktik würde dadurch auf jeden Fall geringer.

Religionsdidaktisch dringen schließlich beide Bände nicht zur grundlegenden Frage nach den Inhalten des Religionsunterrichts vor. *Michael Waltemathe* zitiert zu Recht die englische Didaktikerin *Catherine Twomey Fosnot*: „In reality constructivism is not a theory of teaching, it is a theory about learning.“ (153) So regen beide Bände mehr in methodischer als in grundsätzlich religionsdidaktischer Hinsicht an.

*Stefan Altmeyer, Von der Wahrnehmung zum Ausdruck. Zur ästhetischen Dimension von Glauben und Lernen (Praktische Theologie heute; Bd. 78), Stuttgart (Kohlhammer) 2006 [424 S.; ISBN 3-17-019116-0]*

Diese Arbeit, als Dissertation an der Rheinischen Friedrich-Wilhelms-Universität Bonn angenommen, setzt sich das Ziel, „Ausdruck als zur Wahrnehmung komplementären Begriff der Praktischen Theologie und Religionspädagogik zu entfalten“ und eine „praktisch-theologische Ästhetik des Ausdrucks“ (27) zu entwickeln und zu begründen. Im *ersten Hauptteil* „Die Praktische Theologie und Religionspädagogik vor der ästhetischen Wende zur Wahrnehmung“ zeichnet der Autor die Entwürfe von *Albrecht Grözinger* „Praktische Theologie als Kunst der Wahrnehmung“, den pastoralästhetischen Ansatz von *Walter Fürst* und das Konzept von *Joachim Kunstmann* von der ästhetischen Signatur religiöser Bildungsprozesse nach und reflektiert diese kritisch. Die Hinwendung zum Paradigma der Wahrnehmung führte gleichzeitig zu einer deutlichen Absetzung vom bisher leitenden Handlungsbegriff.

Gegen eine Überwertung und Universalisierung des Begriffs der Wahrnehmung richtet der Autor Wahrnehmung auf den Ausdruck hin aus. Dabei versteht der Autor „Ausdruck als gestaltgebenden Akt, der Eindruck (Wirkung) erzeugt.“ (29)

Wahrnehmung und Ausdruck sind demnach Komplementärbegriffe, die einander nicht widersprechen, sondern notwendigerweise aufeinander bezogen sind. Die Frage, wie von einer polemischen Gegenüberstellung der Begriffe ‘Wahrnehmung’ und ‘Handlung’ eine Verbindung gefunden werden kann, sieht der Autor in der „Ausrichtung der Wahrnehmung auf Ausdrucksformen und des menschlichen Wahrnehmens auf das Korrelat des Ausdrückens“ (310) beantwortet: „Eine Praxis des Ausdrückens ergänzt [...] das Wahrnehmen und verknüpft damit rezeptive und produktive Elemente.“ (310). „Ausdruck-Sein und Ausdruck-Geben, also ausdrücken sind korrelativ.“ (232)

Im *zweiten Hauptteil* entwickelt der Autor Elemente einer praktisch-theologischen Ästhetik des Ausdrucks. Dieser theologisch-ästhetische Ausdrucksbegriff wird dabei aus den Elementen der Gotteslehre *Bonaventuras*, der ästhetischen Christologie *Hans Urs von Balthasars* und dem pneumatologischen Praxisverständnis von *Rudolf Bohren* entwickelt. Dabei bezieht sich der Autor auf die anthropologische Theologie *Karl Rahners* und das korrelative Offenbarungsverständnis von *Edward Schillebeeckx*. Nach ihm gelangt die innere Erfahrung einer transzendenten Wirklichkeit mittels gestaltgebender Akte von Menschen in die Ebene des Wahrnehmbaren.

Im *dritten Hauptteil* „Von der Wahrnehmung zum Ausdruck (und zurück)“ bringt der Autor Impulse für Theologie und Religionspädagogik. Dabei stellt er den Begriff des Ausdrucks in der Ästhetik *Theodor W. Adornos* dar, um von da aus eine ästhetisch qualifizierte Theorie christlichen Ausdrucks zu entwickeln. Dies geschieht in einem ästhetisch orientierten Korrelationsschema, einer „Korrelation von Ausdrucksformen“ (345). Von der ästhetischen Dimension her ist Korrelation als dreistellige Relation zu begreifen. Sie ist „kritisch produktive Interrelation von göttlicher Offenbarung und menschlicher Erfahrung durch das ästhetische Medium von Ausdrucksformen“ (345). In einer hermeneutisch-ästhetischen Spirale von Wahrnehmung und Ausdruck zeichnet der Autor nach, was sich beim Menschen ereignet, wenn er mit ästhetischen Objekten kon-

frontiert oder selbst ästhetisch tätig wird. Der Weg geht in einem Kreislauf von Eindruck und Ausdruck von den ästhetischen Wahrnehmungen über das Wahrnehmen von Wirkungen zum Ausdruck von Wirkungen. In Abwandlung des theologischen Grundsatzes „fides quaerens intellectum“ formuliert er daher das Prinzip „fides quaerens expressum“. „Christliche Glaubenspraxis hat eine Ausdrucksdimension. Sie ist nicht nur Wahrnehmung des Praktisch-Werdens Gottes in der Welt, sondern auch Wahrnehmbar-Machen dieser Gotteswirklichkeit durch das Handeln der Menschen. Gleichzeitig ist dieses Handeln aber auch nur dann nicht überheblich, wenn es verstanden wird als Ausdruck göttlichen Handelns durch den von seinem Geist begabten Menschen. Glaubenspraxis ist deshalb Praxis des Geistes in der Praxis der Christen.“ (367) Wichtig ist es, die ästhetischen Grundakte des Wahrnehmens und Ausdrückens auf der Ebene religiöser Lern- und Bildungsprozesse aufeinander zu beziehen. Solche religiösen Lernprozesse vollziehen sich demnach immer in einer Doppelbewegung, in der „Antizipation fremder Erfahrungswelten durch eigenen Ausdruck“ und der „Assoziation eigener Erfahrungswelten in der Wahrnehmung überlieferter Ausdrucksformen“ (388). Im Schlussbild finden die Denkreflexionen ihren anschaulichen Ausdruck.

Der Autor klärt durch die profunde kritische Auseinandersetzung die Positionen bisheriger Entwürfe, gibt dem 'Ästhetik-Turn' der Praktischen Theologie und der Gesellschaft – dem Ziel der Arbeit entsprechend – durch die Dimension des Ausdrucks eine Richtung, in der viele religionspädagogische Suchbewegungen schon unterwegs sind oder ihren Weg nehmen können.

*Kurt Zisler*

*Meike Sophia Baader*, Erziehung als Erlösung. Transformationen des Religiösen in der Reformpädagogik (Beiträge zur pädagogischen Grundlagenforschung), Weinheim – München (Juventa) 2005 [303 S.; ISBN 3-7799-1263-5]

„Religion ist ein Aspekt der ‘Reformpädagogik’, der bislang viel zu wenig beachtet wurde“, vermerkten *Ralf Koerrenz* und *Norbert Collmar* in dem 1994 von ihnen herausgegebenen Buch „Die Religion der Reformpädagogen“<sup>1</sup>. *Werner Wiater* wiederum konstatierte schon 1984, dass sich nahezu alle reformpädagogischen Autor/innen zum Thema Religion und Religionsunterricht geäußert haben.<sup>2</sup> Wie erklärt sich der eigenartige Befund, dass die Reformpädagogik selbst der Frage nach Religion und Religiosität ein hohes Maß an Aufmerksamkeit widmete, während die pädagogische Historiographie dieses Faktum weitgehend ausblendete?

Die Habilitationsschrift von *Meike Sophia Baader* führt in das Zentrum dieser Problemstellung. Ziel der Studie ist es, „die religiösen Dimensionen reformpädagogischer Konzepte um 1900 und in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts zu rekonstruieren“ (8). Dazu arbeitet *Baader* auf vier analytischen Niveaus: Sie erhebt *erstens*, wie sich einzelne Reformpädagog/innen mit dem Thema ‘Religion’ persönlich auseinandergesetzt haben; sie untersucht *zweitens* den Niederschlag religiöser Terminologie in deren pädagogischen Konzepten; *drittens* wird die Stellung von Reformpädagog/innen zum schulischen Religionsunterricht erörtert; *viertens* kommt in besonderer Weise die reformpädagogische Praxis in den Blick, so zum Beispiel die Inszenierung von Symbolen, Ritualen und Feiern in Landerziehungsheimen (vgl. 12f.). Dass in der Forschung die vielfältigen Zusammenhänge zwischen Reformpädagogik und Religion bislang weitgehend unberücksichtigt blieben, führt *Baader* auf die Dominanz der Säkularisierungsthese zurück. Diese setzt – kurzschlüssig – den Rückgang kirchlicher Religion mit einem Verdunsten des Religiösen überhaupt gleich.

Genau an dieser Stelle wird der spezifische Ansatzpunkt *Baaders* deutlich. Sie arbeitet mit einem weiten Religionsbegriff, wie er u.a. der heutigen Religionspädagogik geläufig ist. Unter diesem Blickwinkel gelingt es ihr, in der Frage nach der Bedeutung von Religion für die Reformpädagogik gegenüber der gängigen pädagogischen Historiographie einen markanten Mehrwert zu erzielen, der sich in folgender Hauptthese bündeln lässt: „Die Reformpädagogik [hat] wesentliche, bisher nicht rekonstruierte Impulse aus der Auseinandersetzung mit Religion im Kontext von Modernisierungsprozessen seit der Jahrhundertwende erfahren“ (9).

Der Erweis dieser These erfolgt in drei Schritten. Diese werden gerahmt von einem Einleitungskapitel (I.), in dem die Fragestellung expliziert und der Forschungsstand referiert, und einem Schlusskapitel (V.), in dem zentrale Ergebnisse der Studie zusammengestellt werden.

In dem verhältnismäßig kurzen, für das ganze Buch aber entscheidenden II. Kapitel geht *Baader* auf die theoretischen Voraussetzungen ihrer Arbeit ein, nämlich den Religionsbegriff. Sie schließt sich an *Thomas Luckmanns* Konzept einer ‘unsichtbaren Religion’ an. Nach *Luckmann* vollziehen sich im Zusammenhang mit Modernisierungsprozessen

<sup>1</sup> *Ralf Koerrenz / Norbert Collmar* (Hg.), Die Religion der Religionspädagogen, Weinheim 1994, 4.

<sup>2</sup> *Werner Wiater* (Hg.), Religionspädagogische Reformbewegung 1900-1933. Ausgewählte Reformdokumente zur evangelischen und katholischen Religionspädagogik, Hildesheim u.a. 1984, 6.

„Transformationen des Religiösen“ (so auch der Untertitel der Studie von *Baader*): Religion in der modernen Gesellschaft verschwindet nicht, sondern nimmt neue Gestalten an, die durch Eigenschaften wie ‘vagierend’, ‘synkretistisch’, ‘diesseitig’, ‘individuell’ und ‘pluralisiert’ zu charakterisieren sind. Zusätzlich reichert *Baader* den von ihr zugrundegelegten Religionsbegriff durch Aspekte an, die sie *Niklas Luhmanns* funktionaler Theorie der Religion und der psychologischen Theorie der religiösen Erfahrung von *William James* entnimmt.

Im III. Kapitel beleuchtet die Autorin das religiöse Feld um 1900. Sie rekonstruiert die damals geführten Debatten um Religion und Religiosität, die besonders durch Arbeiten von *William James* angeregt wurden, und beschreibt Prozesse der Entkirchlichung. Vor allem aber arbeitet sie die Herausbildung neuer Formen von Religiosität heraus, die sich vielfältigen Prägungen verdanken: der Mystik, dem Nietzscheanismus, asiatischen Religionen, völkischer Religiosität, der Theosophie, Naturreligionen sowie einem evolutionären Monismus. Dabei hat offenbar die Auseinandersetzung mit dem Darwinismus bzw. dem Haeckelschen Monismus der Frage nach dem Stellenwert und der Gestalt von Religion in besonderer Weise neue Aspekte eingetragen.

Den weitaus größten Umfang der Studie nimmt das IV. Kapitel ein. In ihm geht es um eine Analyse ausgewählter reformpädagogischer Entwürfe und ihrer religiösen Implikationen. *Baader* bezieht sich dabei auf die Konzepte von *Ellen Key*, *Alwine von Keller*, *Werner Zimmermann*, *Gustav Wyneken*, *John Dewey* und *Maria Montessori*. Ferner geht sie auf die Denkschrift der Bremer Lehrervereinigung (1905), die Persönlichkeits-erziehung und Formen religiöser Praxis in den Landerziehungsheimen ein.

Auf diese Weise kann *Baader* für die Reformpädagogik schlüssig nachweisen, dass die um 1900 in westlichen Ländern stattfindenden Modernisierungsprozesse nicht einfach zu einem Verschwinden von Religion, sondern zur Entstehung neuer, und das heißt insbesondere unsichtbarer, privatistischer und synkretistischer Formen von Religiosität geführt haben. Dies lässt sich an der religiösen Haltung von Reformpädagog/innen selbst ablesen, nicht weniger aber an ihren theoretischen Konzepten und ihrer jeweiligen Praxis (vgl. 275-277). Reformpädagogisches Handeln erlangte so nicht selten den Status sakraler Vollzüge: „Erziehung als Erlösung“ – wie *Baader* im Titel ihres Buches formuliert.

*Baadere*s interessante und anregende Studie leistet, so kann resümiert werden, eine bemerkenswerte Horizonterweiterung für die Pädagogik und nicht weniger für die Religionspädagogik. Indem sie den Blick auf die Zeit um 1900 richtet, gilt ihr Interesse einer Epoche, die „besonders fruchtbar für die Erhellung des historischen Zusammenhanges von neuer Religiosität und Modernisierungsprozessen“ (34) ist. Was heute als postmoderne Bricolagereligion identifiziert wird, ist offenbar schon viel früher greifbar. Wie so oft erweist sich – auch in der (Religions)Pädagogik – die Vergangenheit als präsenter, als es auf den ersten Blick scheint!

Ulrich Kropač

*Julia Berwig*, Biografische und religionsdidaktische Außenseiterperspektiven des Jugendalters. Eine empirische Studie (Arbeiten zur Religionspädagogik; Bd. 25), Göttingen (Vandenhoeck & Ruprecht unipress) 2004 [294 S.; ISBN 3-89971-183-1]

*Julia Berwig* legt eine qualitativ-empirische Arbeit vor, die methodologisch-konzeptionell gut aufgestellt das Phänomen des Außenseitertums bei Jugendlichen bearbeitet. Ohne eine konkrete Untersuchungsfrage zu benennen, wendet sie den „Außenseiterbegriff an, um ein spezifisches soziales Phänomen der jugendlichen und pädagogischen Reflexionspraxis mit dem empirischen Zugang der qualitativen Sozialforschung aufgreifen und erfassen zu können“ (12). Dabei bleibt sie „allein auf der Ebene der analytischen Deskription“ (12) und arbeitet somit auch keine Vorschläge für (religions)pädagogisches Handeln aus. Dafür legt sie eine Analyse der religionspädagogischen Außenseiter-Diskussion seit den 1970er Jahren, vor, die von den großen gesellschaftlichen Theorien der 1968er Epoche (‘Leben in der Gruppe’, ‘Umgang mit den Fremden’) bis hin zu jesulogischen bzw. christologischen Konzeptionen reicht (z.B. ‘Jesus als der Außenseiter, der sich den Außenseitern zuwendet’). Es stellt sich heraus, dass religionspädagogische Außenseiterkonzeptionen heterogen sind: Von der Notwendigkeit, Außenseitertum zu überwinden, bis zur Position, Außenseitertum als Kennzeichen von Individualität zu betrachten, sind viele Blickwinkel vorhanden. *Berwig* erkennt eine Tendenz in neueren religionspädagogischen Entwürfen, Außenseitertum als Teil der „biografischen Herstellung sozialer Wirklichkeit“ (27) zu betrachten.

Außenseitertum als spezifische Art und Weise der Positionierung gegenüber der Umwelt bildet den theoretischen Fokus, mit dem *Berwig* den empirischen Teil ihrer Studie angeht: Sie interessiert sich dafür, wie „biografische Außenseiterkommunikation“ (91) als Persönlichkeitsdeutung und -konstruktion funktioniert. Dabei bedient sie sich einer streng systemtheoretisch verankerten Methodologie, die im Kern davon ausgeht, dass in sozialen Interaktionen Personen so erzeugt werden, dass sie zu Anknüpfungspunkten weiterer kommunikativer Ereignisse werden (vgl. 43). Menschen sind dieser Theorie zufolge unablässig in einer Theaterwelt agierend zu denken, vor Publikum auftretend und Kulissen verschiebend. Die Außenseiterposition erscheint aus dieser Perspektive nicht mehr zwingend defizitär und pathologisch, sondern ist eine Variante der biografischen Persönlichkeitskonstruktion. Knackpunkt ist die Fähigkeit, kommunikativ anschlussfähig zu bleiben. Methodologisch-systemtheoretisch geht *Berwig* davon aus, dass sie über ihre qualitativ-offenen Interviews nicht an DIE Persönlichkeit des Interviewpartners herankommt, sondern an seine/ihre Konstruktion von Biografie und Außenseitertum.

Im Kernteil ihrer Studie, der Analyse von Außenseiterbiografien im 5. Kapitel (91-224), stellt *Berwig* fünf sehr verschiedene Persönlichkeitskonstruktionen vor, von der jede auf ihre Weise das Außenseiterthema bearbeitet. In dieser Darstellung konkreter Personen(entwürfe) ist das Buch am stärksten und anschaulichsten. Es ist teils beklemmend, teils erheiternd und immer interessant, wie sich die einzelnen Interviewpartner (zwischen 14-19 Jahren) im Rückblick ihre Außenseiterrolle erklären.

Im 6. Kapitel fasst die Autorin die Ergebnisse zusammen: Eine Person sieht ihren Außenseiterstatus als „Isolation“ an, zwei sprechen von „Ausgrenzung“, zwei benennen

„kommunikative Anschlussprobleme“. Alle drei genannten Kategorien wurden vorher im methodologischen Teil aus soziologischen Außenseitertheorien abgeleitet. Das Erleben, die Bewältigung und die Einordnung der Außenseitergeschichte in die Gesamtbioografie gestaltet sich je nach Interviewpartner grundverschieden. All dies wird erläutert und aus dem Textzusammenhang interpretiert, wobei häufig vorkommende Wendungen wie: „Dann berichtet der Text“ (112) oder „der Text entwickelt“ (116) den Eindruck entstehen lassen, hier könnte es nur eine Interpretationsmöglichkeit geben. Die von *Berwig* scharf kritisierte Objektive Hermeneutik (44f.) sieht eine Vielzahl von Deutungsmöglichkeiten für verschiedene Segmente vor, da müsste eine sich systemtheoretisch verstehende Arbeit erst recht die Kontingenz von Interpretation stärker herausstellen.

Die letzten 30 Seiten der Arbeit beschäftigen sich nun endlich mit religionsdidaktischen Außenseiterperspektiven in Form von drei Unterrichtsentwürfen zu dieser Thematik: Jeder dieser Entwürfe hat einen anderen Schwerpunkt, so die schlichte Erkenntnis, zu der es keiner empirischer Untersuchung bedurft hätte. Religionspädagogisch ist der Ertrag nicht so hoch, wie es die Reichhaltigkeit der Einzelbiografieanalysen erwarten ließ, dafür endet die Arbeit mit einem programmatisch-methodologischen Paukenschlag: „Der systemtheoretisch-hermeneutische Ansatz [...] bestimmt die Aufgabe qualitativer Sozialforschung als kontingente Beobachtung der Generierung sozialer Wirklichkeit“ (276). Kontingenz als Aufgabe? Oder eine Relativierung von Empirie? Diese Arbeit macht unruhig und nachdenklich, das sind keine schlechten Voraussetzungen, über die Reichweite und Möglichkeiten von empirischen Studien überhaupt nachzudenken.

Andreas Prokopf

*Gerhard Büttner / Martin Schreiner* (Hg.), „Man hat immer ein Stück Gott in sich“. Mit Kindern biblische Geschichten deuten. Teil 1: Altes Testament (Jahrbuch für Kindertheologie; Sonderband), Stuttgart (Calwer) 2004 [207 S.; ISBN 3-7668-3879-2]

*Gerhard Büttner / Martin Schreiner* (Hg.), „Man hat immer ein Stück Gott in sich“. Mit Kindern biblische Geschichten deuten. Teil 2: Neues Testament (Jahrbuch für Kindertheologie; Sonderband), Stuttgart (Calwer) 2006 [244 S.; ISBN 3-7668-3967-5]

In der neueren religionspädagogischen Forschung tritt immer mehr hervor, dass Kinder als legitime Exegeten ernst genommen werden müssen. Sie sind schon in frühem Alter fähig, Glaubensbilder und Metaphern zu produzieren sowie theologische Einsichten zu formulieren. Dabei wird gesehen, dass der Umgang mit biblischen Texten immer durch die Verstehensbedingungen der Menschen gekennzeichnet ist. Verstehen wird als ein aktiver Vorgang gesehen. Daher kann man das Verstehen von Bibeltexten als eine Form der Interaktion zwischen Text und Kind auffassen. Es werden verschiedene Ziele, Pläne und Methoden, die die Kinder beim Verstehen des Textes verwenden, aufeinander bezogen. Einigkeit besteht in der Forschung darüber, dass Textverstehen ein Prozess ist, der sowohl aus datengeleiteten bottom-up- als auch schemageleiteten top-down-Strategien besteht. In einem so verstandenen Prozess verfolgen auch Kinder ihre je eigenen Ziele unter der Bedingung, dass ihre Verstehenspläne mit dem Text eine gemeinsame Grundlage haben. Dieser Ausgangspunkt fordert heraus, sich auf „Spurensuche zu begeben, inwiefern Kinder auch im Prozess der Auslegung biblischer Texte spezifische Zugänge und Deutungen entwickeln.“ (Bd. 1, 8) Hierin liegt auch das eigentliche Anliegen und Ziel der beiden von *Gerhard Büttner* und *Martin Schreiner* herausgegebenen Bücher. Kinder sollen als Interpret/innen biblischer Texte wahrgenommen werden. Ihre eigenen Erfahrungen, ihre jeweiligen Auffassungsstrukturen, ihr Vorwissen und ihre Emotionalität werden in nachdenkenswerter Art und Weise vorgestellt. Im Mittelpunkt stehen fünfzehn alttestamentliche und siebzehn neutestamentliche Perikopen, die aus kindertheologischer Perspektive besprochen werden.

Band 1 beschäftigt sich mit alttestamentlichen Texten. Vor allem die Vätertexte spielen eine besondere Rolle. Dabei bilden sieben Texte aus dem Buch Genesis den inhaltlichen Schwerpunkt des ersten Bandes. Die Vorgehensweise der einzelnen Beiträge ist in der Regel gleich. Zunächst wird in den Text eingeführt, bevor im zweiten Schritt die Kinder selbst zu Wort kommen. Im anschließenden dritten Teil werden die Überlegungen kritisch gewürdigt. Insgesamt ist eine Vielzahl unterschiedlicher Zugänge festzustellen. Besonders erfreulich ist die methodische Vielfältigkeit. Sie bietet eine Fülle von Ideen für Unterrichtskonzeptionen.

Auch Band 2, Neues Testament, stellt kindliche Zugangsweisen zu biblischen Texten in den Mittelpunkt. Die Reihenfolge der dort aufgenommenen Beiträge richtet sich nach einer fiktiven Biographie Jesu: Beginnend mit der Verkündigungsszene (Lk 1,26-38.39-56) über die Taufe im Jordan zur Passionsgeschichte und Auferstehung Jesu (Mk 16,1-8) bis hin zur Himmelfahrterzählung (Lk 24,51-53; Apg 1,9-11). Der Schwerpunkt findet sich bei den eher konkreten und narrativen Perikopen, die in den synoptischen Evangelien überliefert werden. Der Spannungsbogen führt von ethischen Forderungen bis hin zu christologischen Annäherungen. Texte, die sich mit der beginnenden Kirche

beschäftigen (Pfungsterlebnis) und die Schilderung des Endgerichts aus der Offenbarung des Johannes ergänzen die Auswahl. Die einzelnen Beiträge sind wieder in drei Gedankengänge aufgeteilt. Nach den exegetischen Einsichten beschäftigen sich die Autor/innen mit der „Kinderexegese“. Im dritten Schritt wird ein Fazit gezogen und die exegetische Diskussion mit den Erkenntnissen und Antworten der Kinder in Auseinandersetzung gebracht.

Insgesamt bieten die beiden Sammelbände eine Vielzahl von interessanten Überlegungen, die auch bzw. gerade Erwachsene anregen, exegetische Einsichten von Kindern *nach* zu denken. Die Anlage des Buches, ausgehend von einem konstruktivistischen Ansatz Fachkräfte – zumeist Wissenschaftler aus dem universitären Bereich – zu bitten, zu einzelnen ausgewählten Bibelstellen Beiträge zu schreiben, führt zu dem Ergebnis, dass hier ein abwechslungsreiches und perspektivenvielfältiges Buch vorgelegt ist. Die Gefahr, dass dabei manchmal die Tiefenschärfe aus den Augen verloren geht, ist nicht immer gebannt. Die Qualität der einzelnen Beiträge ist hoch, aber auch unterschiedlich. Dabei hätte konzeptuell eine genauere Differenzierung hilfreich sein können, die zwischen den drei kindertheologischen Perspektiven (a) Exegese *mit* Kindern, (b) Exegese *für* Kinder und (c) Kinder *als* Exegeten unterscheidet.

Der von *Büttner* und *Schreiner* begangene Weg ist sehr zu unterstützen. Er belegt anschaulich, dass Kinder sehr wohl in der Lage sind, Bibeltexte adäquat zu verstehen. Die beiden vorgelegten Bände zeigen die Notwendigkeit auf, diesen Weg weiterzugehen und den Perspektivenwechsel hin zum Kind noch stärker in den Vordergrund zu stellen. Beide Bände laden dazu ein, sich einer entwicklungs- und subjektorientierten Bibeldidaktik stärker zuzuwenden und Kinder und Jugendliche als legitime Exegeten und aktive Rezipienten biblischer Texte wahr- und ernstzunehmen.

Joachim Theis

*Rudolf Englert / Burkard Porzelt / Annegret Reese / Elisa Stams* (Hg.), *Innenansichten des Referendariats. Wie erleben angehende Religionslehrer/innen an Grundschulen ihren Vorbereitungsdienst? Eine empirische Untersuchung zur Entwicklung (religions)pädagogischer Handlungskompetenz* (Forum Theologie und Pädagogik; Bd. 14), Berlin (LIT) 2006 [486 S.; ISBN 3-8258-9189-5].

Immer wieder wurde in den vergangenen Jahren eine bessere gegenseitige Abstimmung von Lehramtsstudium und Referendariat gefordert. Aktuelle wissenschaftliche Literatur zum Referendariat liegt allerdings kaum vor. Wie aber sollen Hochschulstudium und Referendariat besser miteinander verzahnt werden, wenn über Ziele, Praxis und Probleme der Referendariatsausbildung so wenig bekannt ist? Eine Projektgruppe unter der Leitung des Essener Religionspädagogen *Rudolf Englert* ging nun der Frage nach, welche Bedeutung dem Referendariat für den Professionalisierungsprozess von Grundschullehrer/innen zukommt. Die in Nordrhein-Westfalen durchgeführte und von der DFG geförderte empirische Studie, die hier umfassend dokumentiert ist, beschränkte sich konsequent auf „Innenansichten des Referendariats“ und untersuchte, welche Erfahrungen Anwärter/innen für das Lehramt an Grundschulen machen, die vorhaben, das Fach 'katholische Religionslehre' zu unterrichten: „Was hilft ihnen bzw. was hindert sie – aus ihrer Sicht! – berufspraktische bzw. speziell religionspädagogische Handlungskompetenz auszubilden?“ (15). Die Untersuchung beabsichtigt, „zur Beantwortung der Fragen nach den Bedingungen, dem Verlauf und der Leistung des Referendariats“ (25) beizutragen, und kombinierte qualitative und quantitative Erhebungsmethoden: In drei Studienseminaren wurden je drei Lehramtsanwärter/innen während ihres zweijährigen Referendariats (2001-2003) zu vier Zeitpunkten interviewt, jeweils zeitgleich fanden in acht Studienseminaren unter 234 Lehramtsanwärter/innen Fragebogenerhebungen statt. Nach drei Fallportraits, die exemplarisch die innere Dynamik des zweijährigen Referendariats veranschaulichen und zugleich zeigen, wie unterschiedlich diese Ausbildungszeit verlaufen kann (45-103), folgen eingehende thematische Analysen, die das „Herzstück der Studie“ (27) darstellen. Interviews und Fragebogenerhebung der Referendar/innen werden ausgewertet im Hinblick auf deren *religiöse Sozialisation* (104-138), ihr *Selbstverständnis* als Religionslehrer/innen (139-235), die *Entwicklung ihrer religionspädagogischen Kompetenz* (236-310), die Beurteilung der *Ressourcen*, auf die sie in ihrer Ausbildung zurückgreifen können (fachliche Beratung, kollegiale Begleitung etc.) (311-378) und schließlich im Blick auf ihre *Zufriedenheit* mit dem Referendariat (379-427). Die Untersuchung wird abgerundet durch typologische Erkenntnisse, die auf unterschiedliche Persönlichkeitsmuster bei den Lehramtsanwärter/innen hinweisen (428-454). Wesentlich erleichtert wird die Lektüre durch die Zusammenfassungen und Diskussionen der Ergebnisse am Ende jedes Kapitels sowie durch einen abschließenden bilanzierenden Ausblick (455-474).

Insbesondere die ausführlichen sequenziellen Analysen von Schlüsselpassagen der Interviews erweisen sich als geeignete Methode, das Referendariat möglichst getreu aus Perspektive der Referendarinnen wahrzunehmen. Diese Abschnitte sind nicht allein wegen der Ergebnisse, die sie zu Tage fördern, äußerst spannend zu lesen, sondern sie sind darüber hinaus auch eine mustergültige Anleitung zum fairen Umgang mit den

Wahrnehmungen und Äußerungen Anderer. In diesen abgewogenen Analysen bewährt sich offensichtlich die Sorgfalt der Projektgruppe, die jeden einzelnen Beitrag der Veröffentlichung einer oft mehrfachen Prüfung durch die Gesamtgruppe aussetzte (11).

Im Folgenden kann selbstverständlich nur auf einige zentrale Ergebnisse der Untersuchung hingewiesen werden. So belegt sie, dass heutige Religionsreferendar/innen in ihrer religiösen Sozialisation noch überraschend stark durch Elternhaus und Gemeinde geprägt sind und sich „auf einer soliden Grundlage religiöser Prägungen einen eigenen, persönlichen Glauben“ (138) erarbeiten. Weiter ergab sich, dass die Referendar/innen durchweg hohe Anstrengungsbereitschaft, hohes Verantwortungsbewusstsein und hohen Authentizitätsanspruch zeigen (230f.). Den verschiedentlich zu hörenden Verdacht, viele Religionslehrer/innen begnügten sich wegen eines ‚gestörten Verhältnisses zum christlichen Glauben‘ mit einem religionskundlichen Unterricht, kann die Studie nicht bestätigen. Sehr vorsichtig wird dagegen die Sorge formuliert, „dass die jüdisch-christliche Tradition von manchen Referendar/innen vielleicht doch zu umstandslos in affirmativer Absicht ‚gelesen‘ und damit letztlich zu einer Art positiven Denkens mit transzendtem Überbau reduziert werden könnte“ (226). Die Untersuchung zeigt auch, „dass sich die Lehramtsanwärter/innen durch das Studium nicht wirklich gut auf die religionsunterrichtliche Praxis vorbereitet fühlen“ (291), ja dass sie allgemein „Formen theoriebezogener Wissensvermittlung für den Erwerb berufspraktischer Handlungsfähigkeit als ziemlich ineffizient“ (304) empfinden. Die Schwierigkeit, im Referendariat einen Weg zwischen Autonomie und Anpassung zu finden, bringt eine Referendarin auf die kurze Formel: „Wie kann man es jedem recht machen, ohne sich selbst wirklich völlig aufzugeben?“ (307) Während das Abhängigkeitsverhältnis gegenüber den Fachleiter/innen im Seminar von den Lehramtsanwärter/innen aufgrund der Benotungssituation als belastend empfunden wird (366f), werden die Mentor/innen an den Schulen als besonders hilfreich eingeschätzt – allerdings ist diese ‚Ressource‘ auch besonders ungleich verteilt (372). Im Hinblick auf die „Zufriedenheit“ der Referendar/innen zeichnet die Studie ein unklares Bild: Die quantitative Untersuchung ergab eine erstaunlich positive Bewertung des Referendariats, in den Interviews treten dagegen eher die negativen Erfahrungen in den Vordergrund. Jedenfalls zeigt sich aber, dass „im Referendariat die pädagogische Tätigkeit bzw. die ‚Arbeit mit den Schüler/innen‘ [...] eine entscheidende Quelle der Zufriedenheit darstellt“ (422). Es bestehe Anlass, heißt es im bilanzierenden Ausblick, „zum Optimismus [...], dass die *religiöse* Wirklichkeitsperspektive auch zukünftig durch motivierte, überzeugte und tatkräftige Fachvertreter/innen in der Grundschule präsent sein wird“ (473).

Zu Recht sieht sich diese Studie als „umfassendste Untersuchung der Referendariats-Realität [...], die in Deutschland bislang vorgelegt wurde“ (10). Wünschenswert wäre nun, dass die detaillierte „Innenansicht“ durch eine „Außenansicht“ ergänzt würde (wie sehen Mentor/innen, Rektor/innen, Studienleiter/innen etc. Lehramtsanwärter/innen und deren Ausbildung?). Da in den einzelnen Bundesländern das Referendariat unterschiedlich gestaltet wird (z.B. bezüglich Dauer, ‚bedarfsdeckenden Unterrichts‘ etc.) und auch das Lehramtsstudium anders organisiert ist (vor allem bezüglich schulpraktischer Studien und fachdidaktischer Anteile), können erst weitere (vergleichende) empirische Erhebungen klären, inwieweit die vorgelegten Untersuchungsergebnisse generalisierbar sind. Dessen ungeachtet enthält bereits die vorliegende Studie eine Fülle von Anfragen und „empirisch fundierten Theorieimpulse[n]“ (455) bezüglich der Gestaltung der beiden Phasen der Lehrerausbildung und stellt zweifellos einen wichtigen Beitrag zur aktuellen Diskussion um die Reform der Religionslehrausbildung dar.

*Michael Fricke*, 'Schwierige' Bibeltexte im Religionsunterricht. Theoretische und empirische Elemente einer alttestamentlichen Bibeldidaktik für die Primarstufe (Arbeiten zur Religionspädagogik; Bd. 26), Göttingen (Vandenhoeck & Ruprecht unipress) 2005, [616 S.; ISBN 3-89971-190-4]

Mit seiner Habilitationsschrift leistet *Michael Fricke* einen maßgeblichen Beitrag zur Bibeldidaktik. Mit dem Focus auf 'schwierige' Texte aus dem Alten Testament referiert er zunächst theoretische Grundlagen der Bibeldidaktik und untersucht im zweiten Teil seiner Arbeit, wie Kinder der Grundschule auf diese 'schwierigen' Texte reagieren. Gestützt auf ein solides theoretisches Konzept wertet er die Reaktionen der Kinder aus und gewinnt so plausible und weiterführende Grundsätze für die Bibelarbeit in der Grundschule.

Nach der Erläuterung seines Forschungsansatzes skizziert *Fricke* im ersten Teil die Geschichte der Bibeldidaktik des Alten Testaments (von 1700 bis 1975), portraitiert die geläufigen Elementarisierungskonzepte im Blick auf die Bibel und erörtert die Funktionen alttestamentlicher Texte (im Religionsunterricht). Sodann referiert er fair und einleuchtend, welche Wege die empirische Erforschung der Bibelrezeption bei Kindern bisher gegangen ist und welche Erträge sie gebracht hat. Nun untermauert der Autor die schon angeklungene Kritik mit einer kompakten Darstellung der Rezeptionsästhetik. Indem die eigenständige Rolle des Lesers beim Verstehen, d.h. bei der Konstruktion von Textbedeutung, in den Blick tritt, wird die Wahrnehmung des Bibelunterrichts geweitet. In einem eher knappen Exkurs will der Autor danach zeigen, dass es einmal innerbiblisch und zum andern in der Auslegungsgeschichte durchaus schon 'rezeptionsästhetische' Ansätze und Verfahren gegeben hat. Dann wendet er sich der Frage zu, wie die Religionspädagogik bzw. die Bibeldidaktik bisher das Konzept der Rezeptionsästhetik aufgenommen hat. Hier kann er keine nachhaltigen Siege melden, aber immerhin die Versuche einiger Wegbereiter referieren (*Anton A. Bucher, Heike Bee-Schroedter, Klaus Wegenast* und *Friedrich Schweitzer*). Erfreulich ist auch der nächste Schritt: *Fricke* erörtert den Stellenwert des Bibelunterrichts im Bildungskonzept der Grundschule und wirft darüber hinaus einen Blick auf das literarische Lernen im Deutschunterricht und auf das Programm „Philosophieren mit Kindern“. Dadurch gelingt es ihm, die Lernprozesse im Religionsunterricht zu den allgemeinen Schul- und Bildungszielen in Beziehung zu setzen und zugleich von benachbarten Lernfeldern her Impulse für den Bibelunterricht zu gewinnen. Die theoretische Grundlegung wird abgeschlossen mit einem analytischen Blick auf die verbreiteten Umgangsweisen mit Bibeltexten, die als 'schwierig' empfunden werden. Er unterscheidet acht Möglichkeiten, auf schwierige Texte zu reagieren. (Die Mehrzahl dieser Verfahrensweisen läuft auf eine Harmonisierung oder gar auf eine Verharmlosung hinaus. Es gibt offensichtlich ein seit langer Zeit kultiviertes Interesse, die Anstößigkeit biblischer Texte mit pädagogischem Aufwand zu widerrufen.)

Vor diesem Hintergrund begründet und entfaltet *Fricke* nun sein eigenes Forschungsprojekt. Dieses Unternehmen geht er auf zwei – unterschiedlich gewichteten – Wegen an: In einer Lehrerbefragung wird erhoben und analysiert, wann biblische Texte (und welche) als schwierig erscheinen. In der umfangreicheren Schülerbefragung werden

diese Texte bzw. Textgruppen (Schöpfungserzählungen; Noah und die Sintflut; Jakob; Mose und zusätzlich die Geschichte von Kain und Abel) Kindern im Grundschulalter vorgelegt und ihre Reaktion auf diese Texte wird erfasst und sehr differenziert ausgewertet. Das Projekt ist als qualitative Rezeptionsforschung angelegt. Auf der Grundlage sozialwissenschaftlicher Forschungskonzepte wählt der Autor ein geradezu modellhaftes Arrangement, das es den Kindern gestattet, möglichst unverstellt und möglichst ohne Interpretationsvorgaben auf die biblischen Texte zu reagieren. Der Königsweg dieses Verfahrens ist das Gruppengespräch, das vom Leiter nur moderiert bzw. motiviert wird und das spiegelbildlich den Kindern Raum lässt, durch eigene Fragen, durch Zeichnen und Malen, durch Gespräche untereinander ihr Verständnis des jeweiligen Bibeltextes zu entfalten.

Es ist hier nicht möglich, die Erträge dieser reichhaltigen Untersuchung angemessen zu referieren. Aber die (aus der Sicht des Rezensenten) wichtigsten Einsichten sollen festgehalten werden:

- (1) Rezeptionsästhetische Modelle bewähren sich als hermeneutische Grundlage der Bibeldidaktik und des Bibelunterrichts.
- (2) Kognitionspsychologische Stufenmodelle (z.B. *Fritz Oser / Paul Gmünder*) erweisen sich in dieser empirischen Überprüfung als problematisch und die daran orientierten quantitativen Untersuchungsverfahren als unsachgemäß; sie werden der Polyvalenz biblischer Texte ebensowenig gerecht wie den subjektabhängigen – und damit je individuellen – Interpretationsleistungen der Schüler/innen.
- (3) Analog sind geläufige Elementarisierungskonzepte zu undifferenziert für jene Lernprozesse, die einen Bibelunterricht auszeichnen, der den Schülern und dem Bibeltext in gleicher Weise gerecht werden will.
- (4) Lehrkräfte sollen ermutigt werden, 'schwierige' Bibeltexte im Unterricht zu bearbeiten und dabei der Versuchung zu widerstehen, Widerhaken und anstößige Einsichten zu glätten. Der Autor will Lehrkräfte von dem Druck befreien, dass sie die 'richtige', d.h. eine 'dogmatisch korrekte' Auslegung erarbeiten müssen. Vielmehr können sie ihren Schüler/innen Einiges zutrauen. Denn schon Grundschul Kinder akzeptieren, dass es nicht für alle Probleme, die biblische Texte aufwerfen, Lösungen gibt. Gerade das Widersprüchliche wird der Wahrheit des Lebens oft eher gerecht als das Glatte und Eingängige.

Die Vorzüge der Arbeit von *Michael Fricke* liegen auf mehreren Ebenen: Der Autor verbindet breite Literaturkenntnis mit umsichtigen Urteil. Seine Theorie ist praktisch gesichtet, und seine Praxis ist theoretisch fundiert. Er hat keine Angst vor Konkretheit. Deshalb verkündet er keine hehren Postulate, sondern zieht Folgerungen aus sensibel gewonnenen Einsichten und aus reflektierter Erfahrung. Und nicht zuletzt: Der Autor erzeugt selbst jene Haltung, die er von gutem Bibelunterricht erwartet: Nachdenklichkeit.

Franz W. Niehl

*Georg Hilger / Werner H. Ritter, Religionsdidaktik Grundschule. Handbuch für die Praxis des evangelischen und katholischen Religionsunterrichtes, München (Kösel) – Stuttgart (Calwer) 2006 [459 S.; ISBN 978-3-466-36707 (Kösel) / ISBN 978-3-7668-3913-8 (Calwer)]*

Die Autoren unterstreichen mit ihrem Buch die Bedeutsamkeit religiösen Lernens und religiöser Lernprozesse im Kontext des Erziehungs- und Bildungsauftrags der Grundschule. Lehrende sollen mit der vorliegenden Didaktik das notwendige theologisch-theoretische und praktisch-religionspädagogische Rüstzeug an die Hand bekommen, Kinder in der Klärung und Gestaltung ihrer Selbst-, Welt-, Gotteskonzepte angemessen begleiten zu können.

Vorliegende Didaktik geht von einer konsequenten ökumenischen Orientierung aus. Das mutige Verlassen konfessioneller Binnenperspektiven ist besonders hervorzuheben, was angesichts eines stark zunehmenden Anteils nicht getaufter und anders religiös orientierter Kinder im Religionsunterricht der Grundschule auch nicht verwundert. Das Buch ist in vier Hauptteile gegliedert: I. „Religion in der Grundschule – Herausforderungen und Aufgaben“; II. „Kinder und Inhalte im Religionsunterricht“; III. „Anregungen für ein lebendiges Lernen im Religionsunterricht – Lernwege“; IV. Anhang. Alle Kapitel enden mit einer kompetenten Zusammenfassung und Hinweisen auf weiterführende Literatur. Diese Didaktik ist tatsächlich eine Kunst des Unterrichts und bietet erfahrenen Lehrkräften in vielen Details kundige Anregung und Anfänger/innen im Unterricht ein systematisches Konzept, sich auf grundsätzliche Fragestellungen, Inhalte und Methoden des Religionsunterrichts so einzulassen, dass eine den Anregungen des Buches folgende Praxis Berufszufriedenheit in hohem Maß bedient.

Im I. *Hauptteil* (11-152) werden grundsätzliche Fragestellungen religiösen Lernens in der Schule und religiöser Bildung im Allgemeinen erörtert. Die Autoren gehen z.B. der Frage nach, welche Formen religiösen Lernens in der Grundschule notwendig seien, um Kindern in ihren Sinnfragen aufgrund auch einer veränderten Kindheit und Jugend (religiöse Pluralisierung, Individualisierungskonzepte) gerecht zu werden und sie so zu begleiten, dass sie sich auf dem Markt religiöser Sinnanbieter zurechtfinden, was einen vollkommen neuen Ansatz darstellt. Gerade hier habe, so die Autoren, das Fach 'Religion' eine einzigartige Chance, sowohl was die Einführung in christliches Denken und Handeln im Sinn elementarer Bildung als auch die Möglichkeiten des Faches in der Schulentwicklung angeht, wobei der Akzent auf dem Theologisieren von Kindern und mit Kindern in einem bestimmten sozialen Rahmen liegt und die Fragen gerade nicht nur im Bereich des Religionsunterrichtes gestellt werden. Aber nicht nur die Rezipient/innen und Produzent/innen von Religion und religiöser Bildung kommen in den Blick, sondern ebenso die verschiedenen Rollen der Lehrenden im Religionsunterricht und auch die Orte religiösen Lernens außerhalb von Schule. Religiöses Lernen findet jedoch nicht nur an den traditionellen Orten wie Gemeinde oder kirchliche Jugendarbeit statt, sondern ebenso an virtuellen und freizeitorientierten Orten wie z.B. Internet und Kino, Diskothek, Jugendclubs usw.; gerade an diesen Orten treten die Folgen einer veränderten Kindheit oft deutlicher zu Tage als in kirchengemeindlichen Kontexten. Mutmachend und geradezu identitätsstiftend ist m.E. das gelungene Kapitel I.8 „Religi-

onslehrerIn-Sein in der Grundschule zwischen Glaubens- und Lebenshilfe und Lernfach“ (107-121), was einerseits einen hohen didaktisch-methodischen Kompetenz-Anspruch an Lehrende formuliert und damit Kriterien zur Qualitätssicherung von Unterricht gibt, andererseits aber Lehrende dahingehend auch entlastet, sich auf vorhandene Ressourcen und Kompetenzen beziehen zu können, ohne ständig auf kirchliches Engagement schielen zu müssen.

Im II. Hauptteil (153-290) referieren die Autoren die religionspädagogische Diskussion der vergangenen 15 Jahre, die sich auf die didaktischen Leitbegriffe *Elementarisierung* und *Korrelation* konzentriert. Wohltuend ist der Umstand, dass nicht wieder 'religionspädagogische Modelle' der Vergangenheit referiert, sondern die Möglichkeiten des Elementarisierungskonzepts und des Korrelationsmodells aufgezeigt werden. Elementarisierung und Korrelation werden als dynamische Ansätze vorgestellt, die den Lehrenden erlauben, die Lebenswirklichkeit heutiger Schüler/innen und die Inhalte der biblisch-christlichen Tradition gleichermaßen in den Blick zu nehmen. Lehrende können sich auf elementare Zugänge, Wahrheiten, Erfahrungen konzentrieren und diese in Korrelation zu den Lebenswirklichkeiten der Lerngruppe setzen. Letztlich wird dabei eine kommunikations- und beziehungsorientierte Didaktik des schulischen Unterrichts verwirklicht.

Im III. Hauptteil (291-419) stellen *Hilger* und *Ritter* aus der Fülle der Möglichkeiten die elementaren Methoden des Religionsunterrichts in der Grundschule dar. Zu ihnen gehören erzählen, Stille erfahren, eigene innere Bilder entwickeln, Umgang mit Bildern, singen und musizieren, tanzen, sich bewegen, spielen, kreativ schreiben, usw. Auch mit ihren Vorschlägen, Unterricht zu evaluieren, gehen die Autoren neue Wege. Ein umfangreiches Literaturverzeichnis und ein Stichwortregister schließen das Buch ab.

Den Autoren ist die Freude am didaktischen Nachdenken über Religion und Religionsunterricht in der Grundschule deutlich abzuspüren, sodass abschließend eine uneingeschränkte Empfehlung bleibt, um selbst an der Lust und Freude, Religion zu unterrichten, partizipieren zu können.

Wilhelm Schwendemann

*Oliver Kliss*, Schulentwicklung und Religion. Untersuchungen zum Kaiserreich zwischen 1870 und 1918 (Praktische Theologie heute; Bd. 68), Stuttgart (Kohlhammer) 2005 [440 S.; ISBN 3-17-018509-8]

Ausgangspunkt der Tübinger Dissertation ist die Diskussion über den konfessionellen Religionsunterricht in der Schule im Kontext der deutschen Wiedervereinigung. Die in diesem Zusammenhang vertretene Auffassung, der konfessionelle Religionsunterricht setze eine religiös homogene Schülerschaft voraus, die heute nicht mehr gegeben sei, hinterfragt *Oliver Kliss* mit Hinweis auf die Pluralität des schulpolitischen Vorfeldes der Weimarer Republik. Seine historischen Recherchen lassen es fraglich erscheinen, „daß zur Zeit der verfassungsmäßigen Verankerung des konfessionellen Religionsunterrichts jene religiöse Homogenität gegeben gewesen sei, die diesen Unterricht legitimierte.“ (15). Darüber hinaus fragt er nach dem Zusammenhang zwischen konfessionellem bzw. interkonfessionellem Religionsunterricht auf der einen und Integration von Angehörigen verschiedener Religion und Nationalität auf der anderen Seite. Am Beispiel von Ostpreußen, wo ein hoher polnischer Bevölkerungsanteil zu verzeichnen war, zeigt er auf, dass beiden Alternativen alle Vor- und Nachteile zugesprochen wurden. Insofern stellt er zu Recht die Frage, ob die jeweiligen Funktionszuweisungen (Integration bzw. Abgrenzung) wirklich nur auf die jeweilige Organisationsform des Religionsunterrichts zurückzuführen sind.

Die Zeit des Kaiserreichs zwischen 1870 und 1918 ist für die Untersuchung besonders geeignet, weil es sich um eine schulpolitisch bewegte Zeit handelt, in der deutliche Kritik am schulischen Religionsunterricht geübt und kontrovers um die Alternative zwischen Konfessions- und Simultanschule gerungen wurde. Die strittigen Fragen um Religion, Religionsunterricht und Schulentwicklung entzündeten sich an der von allen Schüler/innen besuchten Volksschule, sodass diese Schulform sich als Gegenstand der Untersuchung anbietet.

Die historisch-systematisch angelegte Arbeit analysiert in dem genannten Zeitraum vorgelegte Konzepte für den Religionsunterricht an Volksschulen. Im Einzelnen untersucht der Verfasser Religion, Religionsunterricht und die Entwicklung der Volksschule aus der Perspektive der (katholischen und evangelischen) Kirchen (Kap. 2), der verschiedenen Lehrer/innenverbände (Kap. 3) sowie der politischen Parteien (Kap. 4). Es folgt schließlich anhand ausgewählter Vertreter die Sicht der Pädagogik, Religionspädagogik und der evangelischen Theologie (Kap. 5). *Kliss* stützt sich dabei auf einschlägige Quellen aus dem Untersuchungszeitraum sowie auf vorliegende Untersuchungen.

Bei beiden Kirchen stellt der Verfasser den Versuch fest, ihren Einfluss auf die Schulpolitik und Erziehung der Kinder zu sichern, indem sie die geistliche Schulaufsicht verteidigen. Beide halten religiöse Erziehung für unverzichtbar, formulieren jedoch kein konkretes Erziehungsziel. Sie beharren auf dem im Katechismus dargelegten Unterrichtsstoff, sind aber nicht an Methodenfragen interessiert. Beide treten für die Beibehaltung der Konfessionsschule ein. Die konfessionell-konservativen Lutheraner äußern die Befürchtung, die Simultanschule könne die Katholiken begünstigen. Diese Frage spielt in Ostpreußen mit einem hohen Anteil an katholischen (polnischen) Schüler/innen eine wichtige Rolle.

Mit Ausnahme der katholischen Lehrerinnen lehnen alle Lehrerverbände unter Hinweis auf die mangelnde Fachkompetenz die geistliche Schulaufsicht ab. Im Blick auf die übrigen untersuchten Fragen nehmen die Lehrerverbände unterschiedliche Standpunkte ein: So fordert der Deutsche Lehrerverein die Simultanschule, die weiblichen Kolleginnen sprechen sich für den Elternwillen aus und lassen sowohl die Simultan- als auch die Konfessionsschule zu. Die katholischen Lehrer/innen treten für die Konfessionsschule ein, während ihre evangelischen Kollegen/innen sich aus staatspolitischen Gründen gegen die Simultanschule aussprechen. Evangelische Lehrer messen der Person des Lehrers ein größeres Gewicht bei der Glaubensvermittlung bei als ihre katholischen Kollegen.

Die politischen Parteien zeichnen ein buntes schulpolitisches Bild. Das Meinungsspektrum reicht von völliger Trennung von Staat und Kirche (Sozialdemokratie, Linksliberale) bis zum Plädoyer für eine schulpolitische Zusammenarbeit beider Instanzen (Zentrum, Rechtsliberale), von der Forderung nach Abschaffung des schulischen Religionsunterrichts (Sozialdemokratie) bis zum Bekenntnis zum konfessionellen Religionsunterricht und zur Konfessionsschule (Zentrum).

Bei den katholischen Fachvertretern der Pädagogik und Religionspädagogik zeigt sich ein stärkeres Festhalten an der Konfessionalität als bei ihren evangelischen Kollegen. Dennoch finden sich Ablehnung und Zustimmung zur Konfessionsschule quer durch die Konfessionen. Die geistliche Schulaufsicht wird fast ausschließlich abgelehnt. Auf beiden Seiten rücken die Schüler/innen mit ihren Erlebnissen, Erfahrungen und ihrer Auffassungsgabe stärker ins Blickfeld. Dabei betonen die evangelischen Fachvertreter stärker die Religiosität des Einzelnen als ihre katholischen Kollegen.

Der historische Rückblick, so das Fazit des Verfassers, weitet den Blick des Betrachters von einer rein fachdidaktischen Sicht des Religionsunterrichts auf die hinter der schulpolitischen Diskussion stehenden Interessen und Einstellungen. Er hinterfragt heutige Positionen wie die, nur die allgemeine Grundschule (und nicht die Schule in freier Trägerschaft) sei in der Lage, die heute geforderten schulischen Integrationsbemühungen zu leisten.

In der Arbeit ist es *Oliver Kliss* nicht nur hervorragend gelungen, Religionsunterricht und Schulentwicklung im Preußen des Kaiserreichs eingehend zu beleuchten, vielmehr ist es das Verdienst der Arbeit, die historische Betrachtung für die aktuelle religionspädagogische und schulpolitische Diskussion zumindest in Ansätzen fruchtbar gemacht zu haben. Ein Desiderat für weitere Publikationen wäre es, diese Ansätze noch weiter zu entfalten. Es ist erfreulich, dass neben der evangelischen auch die katholische Seite ins Blickfeld der Untersuchung genommen wird. Dadurch tritt die von dem Verfasser vielfach angeführte Pluralität noch deutlicher zutage.

Karl Josef Lesch

Ulrich Kropač, Religionspädagogik und Offenbarung, Anfänge einer wissenschaftlichen Religionspädagogik im Spannungsfeld von pädagogischer Innovation und offenbarungstheologischer Position (Forum Theologie und Pädagogik; Bd. 13), Berlin (LIT) 2006 [384 S.; ISBN 3-8258-9091-0]

Eine kostbare Rarität gilt es anzuzeigen: eine Regensburger Habilitationsschrift zur frühen Geschichte der katholischen Religionspädagogik. Die Arbeit ist tatsächlich eine Rarität, denn (insb. für den katholischen Bereich) liegen nur wenige neuere Untersuchungen zur Wissenschaftsgeschichte und -theorie der Religionspädagogik vor.

Ulrich Kropač setzt sich zum Ziel, die Entstehungsgeschichte der sich „zu Beginn des 20. Jahrhunderts konstituierenden Disziplin Religionspädagogik“ (V) auszuleuchten und vorzustellen. Diese Zielstellung wird verfolgt unter dem konstruktiven Vor-Urteil, „daß die Hinwendung der neuscholastischen Katechetik zur Pädagogik nicht nur die Religionspädagogik als neues Fach entstehen ließ, sondern daß darin auch das entscheidende wissenschaftsbegründende Moment der neuen Disziplin gesehen wurde.“ (ebd.) Zugleich möchte die Untersuchung (für 1900–1970) aufdecken, „daß die Anliegen einer subjektorientierten Religionspädagogik, wie sie seit den 1970er Jahren Gestalt gewann, in der reformkatechetischen Bewegung im ersten Drittel des 20. Jahrhunderts erste Vorzeichen und Präfigurationen besitzt.“ (Vf.) Diesem Außenziel der Arbeit entspricht ein *Binnenziel*, das in der *Grundthese* der vorgelegten Untersuchung angegangen wird: „Daß zwischen Offenbarungstheologie und Religionspädagogik Verflechtungen bestehen, die für das (wissenschaftliche) Selbstverständnis der Religionspädagogik fundamentale Bedeutung haben“ (346, vgl. a. (Unter)Titel der Arbeit). Außerdem verfolgt die Monografie noch ein nicht unwichtiges *Nebenziel*: Die „Analysen dienen nicht allein der historischen Selbstaufklärung des Faches: Sie wollen darüber hinaus den Blick für grundlegende Positionierungen und Aufgabenstellungen einer Religionspädagogik im Kontext der Postmoderne schärfen.“ (VI)

Kropač wählt für seine Untersuchung einen *zweifachen methodischen Zugang*, die historische Recherche und Präsentation und die systematisch-kritische Analyse der aufgedeckten Fundstücke – orientiert an *zwei Thesen* (4ff.): (A) Die beiden in der Religionspädagogik entwickelten Prinzipien der Anschauung und der Selbsttätigkeit erweisen sich als „implizite Kritik an der neuscholastischen Offenbarungsdoktrin“ (4). (B) Die aus theologischen Quellen gespeiste materialkerygmatische Reform zeigt sich als explizite Kritik am neuscholastischen Offenbarungsbegriff. Der Zielsetzung und Methode entsprechend wählte der Autor eine *dreiteilige Gliederung* mit folgenden Schwerpunkten.

*Teil I* „Das Anschauungsprinzip in der Münchener Methode: eine implizite Anfrage an das neuscholastische Offenbarungsmodell“ (13-95) kann wie die Exposition der spannungsgeladenen Entwicklungsgeschichte der Religionspädagogik gelesen werden. Zuerst werden die beiden Protagonisten vorgestellt: hier das neuscholastisch geprägte und durch das *Vaticanum I* lehramtlich ausgewiesene Offenbarungsverständnis (selbige als göttliche Instruktion verstanden, darum zentriert um die Begriffe ‘Autorität und Übernatur’) und dort der Glaubensunterricht um die Wende zum 20. Jahrhundert (gebunden an den neuscholastisch geprägten Katechismus). Mitten in der Krise des schüler- und lebensfremden Katechismusunterrichts wird die von der Reformpädagogik inspirierte ‘Münchener Methode’ mit ihrer ausdrücklichen ‘Schulung’ des Verstands, des Gemüts und des Willens zum wirksamen Reformweg. Darüber hinaus steht das *Anschauungsprinzip* innerhalb der Münchener Methode für kritische Anfragen an das neuscholastische Offenbarungsverständnis; und

endlich treibt die Münchener Methode erste wissenschaftstheoretische Reflexionen zur religionsunterrichtlichen Praxis an – kreisend um die Fragen: Versteht sich die neu heranwachsende Religionspädagogik als Segment der Katechetik und damit als theologische Teildisziplin oder als pädagogische Teildisziplin oder als Brückenfach zwischen Theologie und Pädagogik (vgl. 86-91)?

*Teil II* „Das Selbstständigkeitsprinzip der Arbeitsschule – Spannungen zwischen der neuscholastischen Offenbarungstheologie und Ansätzen zu einem schülerorientierten Religionsunterricht“ (97-277) breitet nun die Geschichte der Religionspädagogik aus (wachsend aus den Wurzeln der Katechetik) als eine Geschichte von unzähligen Geschichten von Autoren und Ideen, heute längst verstaubt und vergessen. Wiederum kommen die entscheidenden Reformimpulse für katechetische und religionsunterrichtliche Praxis von außen: aus der ‘Profandidaktik’, aus der Arbeitsschulbewegung, aus der Pädagogik und ihren einflußreichen Vermittlern: *Georg Kerschensteiner* und *Hugo Gaudig*, *Franz Xaver Eggersdorfer* und *Gustav Götzl*, *Joseph Götler* und *Linus Bopp*. Detailgenau und umsichtig werden die katalysatorischen, oder genauer die fermentierenden Wirkungen des *Selbstständigkeitsprinzips* im Selbstverständnis des schulischen Religionsunterrichts und der Religionspädagogik, der Schüler- und der Lehrerrolle aufgewiesen.

*Teil III* „Die Münchener Methode und der Arbeitsschulgedanke unter dem Einfluß der Materialkerymatik: Rückgang hinter die Ansätze der religionspädagogischen Reformbewegung“ (279-317) führt die materialkerymatische Bewegung als Gegenbewegung ein (vgl. Kapitelüberschrift). In sehr knappen Stücken werden die Anliegen der ‘kerymatisch’ genannten Erneuerung skizziert: angestoßen von der Biblischen und Liturgischen Bewegung und herausgefordert vom Übergewicht der Methodenfragen in Katechese und Religionsunterricht. Sprecher der kerymatischen Bewegung sind *Franz Xaver Arnold*, *Josef Goldbrunner* und *Johannes Hofinger* – gruppiert um *Josef Andreas Jungmann*. Wie schon angedeutet ergeht auch rasch der Urteilsspruch über die Auswirkungen der Materialkerymatik für die Entwicklungsgeschichte der Religionspädagogik: „Stillstand der wissenschaftstheoretischen Diskussion“ (311), „Abgrenzung der Katechetik von der Religionspädagogik“ (312) und „Abbruch des Gesprächs zwischen Theologie und Pädagogik“ (315). Ein *Schlusskapitel* „Zusammenfassung und Ausblick“ (319-354) bündelt die wissenschaftstheoretischen Ergebnisse und benennt bedenkenswerte Desiderate einer zukünftigen Religionspädagogik.

Die durch die Monografie von *Kropač* zu gewinnenden *Einsichten* sind zahlreich und gewichtig. Den stärksten Gewinn bringt die Arbeit in ihrer präzise ausgebreiteten Entstehungs- bzw. Entwicklungsgeschichte der Religionspädagogik im Sinne einer Differenzierungsgeschichte aus den Wurzeln der Katechetik. Durch die vielen Einzelportraits erreicht diese vielstimmige Geschichte ihre besondere Dynamik und ihre wissenschaftstheoretische Kontur. Von den zahlreichen Einzeleinsichten sei nur das hier genau bestimmte Verhältnis von Bibel- und Religionsunterrichts besonders hervorgehoben (231-241). Auch einige *Anfragen* stellen sich ein. Angesichts des Titelthemas „Offenbarung und Religionspädagogik“ wäre ein fundamentaltheologischer Exkurs zum Leitbegriff ‘Offenbarung’ als erkenntnis- und interpretationstheoretischer Kategorie wünschenswert; auch die durchgehaltene Negativfolie ‘Neuscholastik’ hätte ein wenig Tiefenstruktur verdient. Die Verknüpfung von historischen und systematischen Forschungsinteressen erweist sich unbestritten als sehr fruchtbar, aber das sich ergebende monokausale Deutungsmuster ‘instruierende Offenbarungs-Theologie’ hier und ‘inspirierende Reform-Pädagogik’ dort ist wohl doch zu grobmaschig, wie *Teil III* nur zu deutlich belegt. Hier stehen das umsichtige Aufnehmen und Deuten der Quellen noch aus – samt einer abschließenden Beurteilung. Trotzdem bleibt es dabei: Eine kostbare Rarität gilt es anzuzeigen – für die Geschichte der Religionspädagogik und ihr wissenschaftstheoretisches Selbstverständnis.

*Manfred L. Pirner / Thomas Breuer* (Hg.), Medien – Bildung – Religion. Zum Verhältnis von Medienpädagogik und Religionspädagogik in Theorie, Empirie und Praxis. (Medienpädagogik interdisziplinär; Bd. 2), München (kopaed) 2004 [272 S.; ISBN 3-938028-12-2]

*Manfred L. Pirner*, Religiöse Mediensozialisation? Empirische Studien zu Zusammenhängen zwischen Mediennutzung und Religiosität bei SchülerInnen und deren Wahrnehmung durch LehrerInnen (Medienpädagogik interdisziplinär; Bd. 3), München (kopaed) 2004 [124 S.; ISBN 3-938028-13-0]

Dass die Wahrnehmung von Religion, was immer von wem auch im Einzelnen mit diesem Wort gemeint werden mag, jenseits einer Institutionalisierung durch historische Legitimierung und/oder gesetzliche Anerkennung gegenwärtig kaum angesagter sein könnte, lässt sich nicht einmal mit Mühe übersehen. Dass solche Wahrnehmung mit gegenwärtiger Medienkultur korreliert, kann ebenso wenig ignoriert werden, sind doch 'religiöse' Funktionen, Strukturen und Inhalte im engen wie im weiten Sinne in ihr erkennbar: „In der Medienkultur scheint sich unter anderem kompensatorisch das Bedürfnis des Menschen auszudrücken, bestätigt zu bekommen, dass er mehr ist als ein animal rationale oder ein Homo faber.“ (*Pirner/Breuer* 12)

Nicht nur Ethnologie, Kulturosoziologie, Literatur-, Kommunikations-, Wirtschafts-, Kunst- und Religionswissenschaften, auch Philosophie und Theologie und insbesondere die Religionspädagogik haben dazu ihre literarischen Beiträge abgeliefert.

Eine religionspädagogische Medienpädagogik hingegen ist nicht nur ein wenig anmutiges Wortungetüm, sondern auch eine wissenschaftspraktische Lücke, die zumindest ein wenig zu schließen *Manfred L. Pirner* mittels der an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg im Herbst 2003 in Kooperation von Theologie sowie Medienpädagogik und Medienforschung durchgeführten Tagung „Medien – Bildung – Religion. Medienpädagogik und Religionspädagogik im Gespräch“ angetreten ist. Da der 2004 erschienene Tagungsband (*Pirner/Breuer*) auch einen Vorausbbericht über eine von *Pirner* 1999/2000 durchgeführte quantitative Studie (*Pirner*) enthält, erscheint eine Doppelrezension angemessen.

Im Sinne einer Verwirklichung des Dialoggedankens sind es daher auch immer (mindestens) ein Religionspädagoge und ein Medienpädagoge, die sich im Duett (Terzett) Grundsatzfragen, möglichen Feldern der Zusammenarbeit zwischen Medienpädagogik und Religionspädagogik und dem weiten Feld der Symboldidaktik widmen.

So möchte *Horst Niesyto* einer mit tauschwertorientiertem Erfolgs- und Gewinnstreben einhergehenden medialen Aufmerksamkeitserregung eine von narzisstischen Selbstdarstellungszwängen befreite Kultur der Achtsamkeit entgegensetzen; *Bernd Beuscher* setzt sich in neun Miniatur-Feuilletons mit dem Verhältnis von Mensch und Maschine auseinander und erwartet von zukünftigen Religionspädagog/innen die Gelassenheit von „Experten für die Gestaltung existentieller Kommunikations- und Organisationssituationen im Kontext lebenslangen Lernens“ (*Pirner/Breuer* 76); *Matthias Wörther* entwickelt Elemente einer Theologie der Kommunikation, in deren Horizont Sakramente „als wirkende Zeichen zu erschließen und aus ihrer Rolle als oberflächliche traditionelle Rituale zu befreien“ (ebd., 81) sind. *Wolfgang Fleckenstein* erkennt in aktiver Medienarbeit

einen symboldidaktischen Ansatz, während *Franz Josef Röhl* mittels aktiver, reflexiver und handlungsorientierter Imagination Kompetenzerfahrungen im Umgang mit Bildern und Symbolen ermöglichen will. Die potenziellen Felder der Zusammenarbeit zwischen Medien- und Religionspädagogik beackern *Gerhard Tulodziecki* und *Eckart Gottwald* dann doch eher separativ als kooperativ.

Faszinierend die Vielfalt und Buntheit der Projekte aus der Praxis: *Matthias Wörther* erklärt mittels *Peter Weirs* „Fearless“ (USA 1993) das Konzil von Chalkedon; *Thomas Breuer* erzählt, wie religiös wenig alphabetisierte Studierende durch *Wolfgang Panzers* „Broken Silence“ (CH 1995) auf „zentrale Fragen der Identitätsfindung und der Verortung in unserer Welt“ (ebd., 185) gestoßen werden; *Margret Weschke* findet in Gruppenarbeiten zu *Star Wars* (USA 1977-2005) reichliche Möglichkeiten für die Thematisierung existenzieller Fragen; Und *Inge Kirsner* möchte mit Filmgottesdiensten eine liturgische Form schaffen, welche die „verschiedenen Wirklichkeits- und Fiktionalitätsebenen sichtbar macht, aus denen unsere alltägliche Wahrnehmung besteht“ (ebd., 232) ...

Aus der Forschung berichten *Maya Götz* und *Julia Knöller* über Rezeptionsverhalten von Kindern angesichts der BR-alpha-Serie „Anschlitz und Karl-Heinz“, und wie sie vor allem daraus Gewinn gezogen haben, dass sie über die Sendung reden konnten „und damit Räume [bekamen], die eigenen Gedanken und Bedeutungszuweisungen zu artikulieren“ (ebd., 133). Oder *Christoph Scholtz*, der sich in einem Selbstversuch „Zelda“, einem „Klassiker der Computerspiele“ gewidmet und dabei die Erfahrung gemacht hat, dass „ausgehend von der grundsätzlichen Wirkung von Religion [...] sich feststellen [lässt], dass sowohl Computerspiele als auch Religion die Tendenz haben, den Alltag in seinem Ablauf zu stören bzw. sie können Distanz zum Alltag herstellen“ (ebd., 149f.) ...

*Manfred L. Pirner* selbst erforschte an Konfirmand/innen des Dekanates Bamberg den Zusammenhang zwischen religiöser und Mediensozialisation. Religionslehrer/innen aus drei Bundesländern wurden befragt, inwieweit sie diese Zusammenhänge wahrnehmen bzw. medienpädagogische Aspekte – also Medienerfahrungen von Schüler/innen – in ihren Religionsunterricht integrieren. Konkret „zeigten sich zahlreiche z.T. sehr deutliche Zusammenhänge zwischen den Fernsehpräferenzen der Jugendlichen und ihren religiös-weltanschaulichen Einstellungen“ (*Pirner 72*). *Pirner* will mit dieser Arbeit aber bloß den ersten Schritt zu weiter- und tiefergehenden Untersuchungen „religiöser Mediensozialisation“ gesetzt wissen (vgl. ebd., 74), wofür er dank der umfangreichen Dokumentation des Forschungsdesigns auch vielerlei Ansatzpunkte bietet.

Johannes Ketzer

*Annegret Reese*, „Ich weiß nicht, wo da Religion anfängt und aufhört“. Eine empirische Studie zum Zusammenhang von Lebenswelt und Religiosität bei Singlefrauen (Religionspädagogik in pluraler Gesellschaft; Bd. 8), Gütersloh (Gütersloher Verl.-Haus) – Freiburg/Br. (Herder) 2006 [ 582 S.; ISBN 3-579-05298-5 (Gütersloher Verl.-Haus) / 3-451-28951-2 (Herder)]

Geradezu fassungslos waren Studierende bei der Lektüre des vatikanischen Schreibens „über die Zusammenarbeit von Mann und Frau in der Kirche und in der Welt“ aus dem Jahr 2004<sup>1</sup>: In diesem Schreiben über Anthropologie kamen sie nicht vor – die Singles, die sich weder im Modell der Jungfräulichkeit noch in dem der Elternschaft wiederfanden. Viele gehören zu dieser bisher religionspädagogisch kaum beachteten Gruppe, die *Annegret Reese* in ihrer Studie in die Mitte stellt: Menschen, die ohne eine feste Partnerschaft leben und keine Kinder haben. Dabei konzentriert sie sich in der empirischen Studie auf die Gruppe alleinlebender kinderloser Frauen um die 40 Jahre, die nicht die Mehrheit der Singles bildet (das sind die über 60-jährigen Frauen), aber „im besonderen Maße einen hochgradig individualisierten Lebensentwurf repräsentiert“ (14). Die zentrale Fragestellung ihrer Arbeit sind die „Traditionen, Sinnressourcen, Lebensgestaltungskompetenzen und Deutungsmuster, die diese Frauen innerhalb ihrer Lebensgeschichte ausgebildet haben und mit deren Hilfe sie den Alltag, aber auch Hoch-Zeiten und Krisenzeiten im Leben gestalten und bewältigen.“ (17)

Im *Teil A* (Theoretische Hinführung, 37-154) stellt sie die bisherige soziologische und psychologische Forschung zu Singles differenziert dar – Singlesein erscheint weniger als Lebensmodell denn als ambivalente Lebensphase mit Chancen und Risiken. Vor allem die Ressourcen der Singles werden thematisiert und die Frage wird deutlich, ob auch Religion eine der Ressourcen darstellt.

Im *Teil B* (Methodologische Hinführung, 157-190) begründet sie ausführlich ihren multiperspektivischen qualitativen Zugang, der biographische Erzählung, explizite mündliche Befragung, von den Befragten erstellte Fotos wichtiger Orte und die graphische Darstellung eines 'Zeitkuchens' kombiniert, was sich als kraftraubend, aber gewinnbringend erweist.

Den Hauptteil des Buches bildet die empirische Studie (*Teil C*, 189-393). Die Feinanalyse jeweils zweier Schlüsselstellen aus drei Interviews zeigen die zentralen Lebensthemen der Befragten auf. Die folgende thematisch-reduktive Analyse stellt die Lebensgestaltungs- und Bewältigungsmuster der Singlefrauen dar. Auch hier stehen vor allem die Ressourcen der Frauen im Mittelpunkt: soziale (Freund/innen), ökologische (Erwerbsarbeit, Orte und Zeit 'für sich', Bedeutung von Festen und besonderen Tagen), personale (Selbstsorgekompetenz) und ideelle (Sinnressourcen und Deutungsmuster). Beeindruckend ist die große Achtsamkeit und Wertschätzung, die die Frauen dem Leben gegenüber ausdrücken – ihrem eigenen, aber auch dem der ihnen in ihrem Beruf anvertrauten und anderen Menschen. Dass dies so deutlich werden kann, ist sicherlich auch auf das Forschungsdesign zurückzuführen. Deutlich wird, dass (nur) mithilfe eines funktionalen Religionsbegriffs Religiosität bzw. religiöse Äquivalente in den biographischen Erzählungen der Frauen sichtbar werden (naturmystische Erlebnisse, Erfahrun-

<sup>1</sup> *Kongregation für die Glaubenslehre*, Schreiben an die Bischöfe der Katholischen Kirche über die Zusammenarbeit von Mann und Frau in der Kirche und in der Welt vom 31. Juli 2004, Bonn 2004.

gen des Beschenktwerdens, Gebet als innerer Dialog mit Gott, Gott als „Sicherungsleine“ u.a.m.). Die Frauen pflegen eine alltagsbezogene Religiosität ohne Gemeinschaftsbezug. Die explizite Reflexion auf die Begriffe Religiosität und Religion führt die Frauen nach der Abgrenzung von einem 'kirchlichen' Religionsbegriff zu Definitionen von Religionsbegriffen, nach denen sie sich selbst als religiös begreifen können – die Interviews selbst stellen ein biographisches religionspädagogisches Bildungsgeschehen dar. Im *Teil D* (Zusammenfassung, Diskussion und Ausblick, 395-549) werden die Ergebnisse der empirischen Studie gekonnt mit vielen derzeit wichtigen religionspädagogischen Diskursfäden verknüpft: der Frage nach Kriterien für 'erwachsene Religiosität' und nach dem Religionsbegriff – der wie bei *Franz-Xaver Kaufmann* unbestimmbar bleibt, dem aber die ideologiekritischen Fragen nach dem Ort und Ziel des Sprechens von Religion an die Seite gestellt werden; Fragen nach Begründung und Gestalt religiöser Bildung Erwachsener; das Verhältnis biographisch orientierter Bildungsarbeit und gemeindeorientierter Katechese; nach dem Umgang mit Pluralität in- und außerhalb der Kirche(n); nicht zuletzt die Verknüpfung mit Erkenntnissen zur geschlechtsspezifischen religiösen Sozialisation und der feministischen Theologie, die eine Vielfalt an weiblichen (und männlichen) Lebensmöglichkeiten anstrebt. In Anknüpfung an viele Arbeiten vor allem *Rudolf Englerts* webt *Annegret Reese* – um hier ein Bild aus der Studie modifizierend aufzugreifen – aus zentralen religionspädagogischen Fäden einen Teppich derzeit gängigen religionspädagogischen Wissens und Fragens, auf dem künftige Forschungsarbeiten und künftiges Nachdenken über die religiöse Bildung Erwachsener gut stehen können.

Wie die Autorin selbst anmerkt, leidet auch diese Studie am Problem aller qualitativen Studien: der Ambivalenz von Datenvielfalt und Leser/innenfreundlichkeit (182). Rund 200 Seiten 'Mühsal' werden hier aber (und das zeichnet diese Studie unter vielen anderen qualitativen Studien aus) mit gut 150 Seiten hervorragender Zusammenfassung der wichtigsten Ergebnisse und Rückbindung an den religionspädagogischen Diskurs 'belohnt'.

Silvia Arzt

Sylvia Thonak, Religion in der Jugendforschung. Eine kritische Analyse der Shell Jugendstudien in religionspädagogischer Absicht (Junge Lebenswelt; Bd. 2), Münster u.a. (LIT) 2003 [332 S.; ISBN 3-8258-6898-2]

Die *Shell-Jugendstudien* gelten in Deutschland als die wichtigsten Untersuchungen zu Befindlichkeit, Interessen und Perspektiven Jugendlicher. Gerade in der Politik sind sie hoch geschätzt und haben Auswirkungen über den wissenschaftlichen Diskurs hinaus. Die Studien nehmen für sich in Anspruch, einen vorurteilsfreien Blick auf die Jugend in Deutschland zu richten. Doch ein solcher Anspruch muss kritisch hinterfragt werden; dazu untersucht die vorliegende Sekundärstudie auf mehr als 300 Seiten das Verständnis von Religion, das diesen Studien zugrunde liegt.

Für die *Shell-Studien* von 1992, 1997 und 2000<sup>1</sup> untersucht Sylvia Thonak detailliert die Genese der Items zu religiösen Themen, die Darstellung der Ergebnisse und die Einbeziehung religiöser Items in das Gesamtkonzept der Studie.

Ein grundlegendes Problem der *Shell-Studien* ist ihr enger Religionsbegriff. Bis 1992 benutzte sie eine rein kirchlich orientierte Fragebatterie, die seit 1953 unverändert geblieben war; 2000 öffnet die *Shell-Studie* zwar den Blick in Richtung auf den Islam, aber sie nimmt diese Öffnung nicht zum Anlass, ihren Religionsbegriff zu hinterfragen. In der Untersuchung von 1997 fehlen die meisten religiösen Items, die Autoren dieser Studie bezeichnen dies als Versehen. So bleibt die Untersuchung der Religion vor allem auf rituelle Handlungen beschränkt. Daher ist es kein Wunder, dass in den *Shell-Studien* immer wieder ein Sinken der Religiosität Jugendlicher festgestellt wird.

Insgesamt spricht die Autorin von einem „Interpretationsdogma“ (300) der *Shell-Studie* in Bezug auf die Religion: eine Verfallsgeschichte des Christentums und die starke religiöse Bindung muslimischer Jugendlicher. Um diese Vorgaben empirisch wiederzufinden, werden die Ergebnisse zum Teil mangelhaft und verfälschend präsentiert, einige Aussagen werden nicht belegt und die Ergebnisse der Kapitel über die Religion widersprechen zum Teil den Ergebnissen, die außerhalb dieser Kapitel vorgelegt werden.

In Kontrast zu der einförmigen quantitativen Analyse zeigen die Portraits und Kurzportraits der Jugendlichen eine große Bandbreite an Aussagen über religiöse Themen sowie an Bedeutungsnuancen von Religion für das tägliche Leben. Zur Interpretation dieser Aussagen benutzt die Autorin einen erweiterten funktionalen Religionsbegriff, den sie von der dreifachen Gestalt des Christentums in der Neuzeit her entwickelt. Angewandt auf die Portraits christlicher und muslimischer Jugendlicher erkennt sie eine starke Differenzierung in der Bedeutung von Religion für christliche Jugendliche, aber auch einen starken Säkularisierungsschub bei muslimischen Jugendlichen. Diese nähere Untersuchung haben die Autoren der *Shell-Studien* nicht durchgeführt, sie bleiben daher im Rahmen einer überholten Verfallstheorie des Religiösen – mit Absicht, wie die Autorin befürchtet.

Als Ergebnis für die theologische und religionspädagogische Forschung bleibt in den Augen der Autorin nur die Möglichkeit, eigene Untersuchungen im Bereich der Jugend-

<sup>1</sup> Vgl. *Jugendwerk der Deutschen Shell* (Hg.), Jugend '92. Lebenslagen, Orientierungen und Entwicklungsperspektiven im vereinigten Deutschland [4 Bände], Opladen 1992; *Jugendwerk der Deutschen Shell* (Hg.), Jugend '97. Zukunftsperspektiven, Gesellschaftliches Engagement, Politische Orientierungen [Haupt- und Ergänzungsband], Opladen 1997; *Deutsche Shell* (Hg.), Jugend 2000. 13. Shell Jugendstudie [2 Bände], Opladen 2000.

forschung zu entwickeln, die sozialwissenschaftliche Standards einhalten und das Phänomen Religion mit der ihm angemessenen Differenziertheit zu beschreiben. Insgesamt bemüht sich die Autorin um eine möglichst exakte Darstellung des Umgangs mit dem Phänomen 'Religion' in den *Shell-Studien*. Dabei zitiert sie lange Passagen aus den Primärstudien; diese Zitate hätten oft zusammengefasst werden können, denn so ist die Lektüre ihrer Untersuchung manchmal ermüdend. Sie zeigen aber den Aufwand, den die Autorin treibt, um die *Shell-Studie* zumindestens der Unterlassung einer genaueren und selbstkritischen Begegnung mit der Religion Jugendlicher zu überführen. In der jüngst erschienenen Studie<sup>2</sup> scheint das von der Autorin angesprochene Problem übrigens weiterhin zu bestehen.

Boris Kalbheim

<sup>2</sup> Vgl. *Shell Deutschland Holding* (Hg.), Jugend 2006. Eine pragmatische Generation unter Druck, Frankfurt/M. 2006.

*Dietrich Zilleßen*, Gegenreligion. Über religiöse Bildung und experimentelle Didaktik (Profane Religionspädagogik; Bd. 1), Münster (LIT) 2004 [196 S.; ISBN 3-8258-4843-4]

Differenzerfahrung, Beunruhigung, Unverfügbarkeit, Überschreitung – das sind die Reizworte, die das Konzept einer „Gegenreligion“ von *Dietrich Zilleßen* kennzeichnen. Dieser meidet den vorschnellen Gang in die religionsdidaktische Praxis und stellt vielmehr gängige religionspädagogische Konstrukte in Frage. Man muss die einzelnen Kapitel jeweils von möglichen alternativen Denkansätzen her lesen. Schon die einzelnen Beiträge des ersten Kapitels dienen einer „Perturbation“ des Gewohnten. So erscheint die einleitende Definition von Religionspädagogik („Religionspädagogik ist eine experimentelle Weise, darüber nachzudenken, wie sich leben lässt, und der Versuch, entsprechende Erfahrungen zu ermöglichen“, 9) unter wissenschaftlichen Ansprüchen als unzureichender Versuch, das Fachgebiet auf den Punkt zu bringen; ‚auf den Punkt‘ bringen ist aber auch nicht *Zilleßens* Ziel. Er will verstören. So kann dann die Maßgabe „Didaktik ist Umgang mit dem Fremden, sie stiftet Beziehung zum Fremden“ (11) als die Bildungsperspektive gelten, die das gesamte Werk auf verschiedenen Ebenen durchzieht.

Im einleitenden Beitrag des ersten Kapitels entwirft *Zilleßen* seine Didaktik religiöser Bildung als eine, die das Fragmentarisch-Offene des Lebens und der Gegen-Religion als Herausforderung für religiöses Lernen begreift. Der Religionsunterricht befähigt, mit dem Dunklen und Widerständigen zu experimentieren. Religiöse Bildung zielt auf „Differenzkompetenz“ (27). Entgegen einer Ontologisierung der Symbole entwirft er im folgenden Kapitel („Der Duft der Rose. Symboldidaktik der Zeichenwelt“) ein Konzept von Symboldidaktik und eines Umgangs mit der Gottesfrage, das simplen symboldidaktischen Ansätzen entgegenläuft und vielmehr ein sehr dynamisches Verständnis im Umgang mit vieldeutigen Symbolwelten impliziert. Unterricht wird dann erfolgreich sein, wenn Jugendliche selber in symbolischen Welten unterwegs sein können. Als Gegenfolie des nächsten Kapitels muss man eine vorschnelle Moralerziehung im Namen Gottes sehen: Die Achtung vor dem Unverfügbaren ist die Grundlage jeder Beziehungskultur; dies verhindert eine unmittelbare theonome Begründung von Moral – eine Thematik, die im vierten Kapitel noch didaktisch vertieft wird.

Mit der Zeit liest man sich ein: Auch bei den „Perspektiven religiöser Bilddidaktik“ werden zunächst die entsprechenden Warnschilder entgegen univoken Deutungsmustern und einer didaktischen Vereinnahmung von Kunst aufgestellt, die aber weit über die Ebene eines Umgangs mit Bildern hinausgehen: „Religionsunterricht beschäftigt sich mit Erfahrungen, über deren Grund er nicht verfügen kann“ (54). Diese Grunderkenntnis macht beispielsweise die empirische Erforschung von Unterrichtsprozessen so problematisch! Vom Bild „Auf der Kippe“ inspiriert formuliert *Zilleßen* dann folgendes Lernverständnis: „Lernen passiert in Übergängen, auf der Kippe, beim Schwanken. Lernen geschieht in Erfahrungen mit Kipp Situationen“ (56). Grundgelegt wird dies durch einen Religionsbegriff, der stark an *Henning Luthers* Entwurf von Religion als Welt-Abstand<sup>1</sup> erinnert: „Christliche Religion bestätigt nicht Bedürfnisse, sichert nicht Moral, Vernunft und Logik, sie entschert sie.“ (56) Kunst müsse als „offene verdichte-

<sup>1</sup> *Henning Luther*, Religion als Weltabstand, in: ders., Religion und Alltag. Bausteine zu einer Praktischen Theologie des Subjekts, Stuttgart 1992, 22-29.

te Erfahrung“ (66) verstanden werden, was der Autor an zwei Kunstwerken von *Joseph Beuys* und *Jürgen Brodewolf* verdeutlicht. In ähnlicher Weise problematisiert *Zilleßen* eine vorschnelle gesellschaftliche und politische Moralisierung im Religionsunterricht und entwickelt eine allerdings arg metatheoretisch und wirklichkeitsabgelöst wirkende Bestimmung von Kunst und Politik als didaktische Operationen – man ist versucht, einen Vergleich mit *Paulo Freires* weit deutlicher situiertem Werk „Der Lehrer ist Politiker und Künstler“<sup>2</sup> anzustellen. Eine Thematik, die *Zilleßen* mehrfach aufgreift, ist dann die Frage nach den Bedingungen für den Umgang mit Pluralität auch auf der interreligiösen Ebene: Entgegen vorschnellen Konsonanzen bestimmt *Zilleßen* den Wahrheitsanspruch der eigenen Positionalität als Ausgangspunkt für Dialog und Pluralitätsfähigkeit. Auch in der populären Kultur, die *Zilleßen* mit schönen cineastischen Beispielen durchstreift, macht er entgegen dem Eindeutigen, Ausschließlichen und Klischeehaften das Andere, die Sehnsucht und die Grenzüberschreitung aus.

Das zweite Kapitel betrachtet die Felder der Humanität, der Sexualität und der Spiritualität: *Zilleßen* bietet hier eine fundierte philosophische und theologische Basis für eine zur Zeit ja in der Religionspädagogik boomende Alteritäts-Didaktik und folgert mit *Emmanuel Levinas*: „Globale Verantwortung ist [...] unendliche Verantwortung für den unverfügbaren Anderen“ (107). Die gemeinsame Bestimmung von Erotik und Religion sieht er in der Grenzüberschreitung und dem heimatlosen Unterwegs-Sein. Religion ist dann spirituell, wenn sie nicht als Bedürfnis-, sondern als Fremdreligion eine Leidenschaft für den fremden Gott ins Spiel bringt; eine entsprechende Didaktik ist keine Verfügungs-Didaktik, sondern als offene Didaktik immer eine spirituelle Didaktik.

Im dritten Kapitel vertieft *Zilleßen* sein Konzept einer Gegenreligion an der Körperthematik und am kräftigen Symbol des Bergsteigens als grundlegendem Exempel für die Religionspädagogik; dies mündet dann in biblische Reisegeschichten. Das letzte Teilkapitel „Fährt Gott Fahrrad? Gottesbilder ohne Ende“ klingt schmissig; die kritische Position gegenüber den Hypothesen zu anthropomorphistischen Gottesbildern und einem kindlichen Realismus führt allerdings ins Leere, weil die aktuelle Diskussion zu einer Kinder- und Jugendtheologie keine Berücksichtigung findet.

Der Blick ins Literaturverzeichnis verdeutlicht, dass *Dietrich Zilleßen* ein Grenzgänger ist, der seinen Ansatz vor allem in der Auseinandersetzung mit philosophischer, psychologischer und kulturwissenschaftlicher Literatur konturiert; die Rezeption religionspädagogischer Literatur beschränkt sich auf Symboldidaktik, Semiotik und Phänomenologie. Wer eine unmittelbare religionspädagogische Nutzenanwendung sucht, wird mit dem Werk seine Schwierigkeiten haben. Der Sitz im Leben könnte eher die kapitelweise Lektüre beim Tagesausklang sein. Der essayistische und aphoristische Stil lädt zu einem verweilenden, nachdenklichen Leseakt ein. So verstanden kann das Buch gerade in seiner Transfunktionalität höchst funktional, weil verwirrend sein!

Hans Mendl

<sup>2</sup> *Paulo Freire*, *Der Lehrer ist Politiker und Künstler*. Neue Texte zu befreiender Bildungsarbeit, Reinbek 1981.

Klaus König

‘Neu gelesen’: Peter Jansen (Hg.), RU – Primarstufe. „Erfahrung und Glaube“ (1974)<sup>1</sup>

Schon der erste Blick auf das seltene DIN A5-Querformat signalisiert, dass es sich um ein besonderes Buch handelt. Tatsächlich ist es kein Werk aus dem unmittelbaren Wissenschaftsbereich, sondern ein amtlicher Lehrplan des Landes *Nordrhein-Westfalen* für den katholischen Religionsunterricht in der Grundschule. Eine theologische Einführung von *Peter Jansen*, eine thematische Übersicht, zwei ausgearbeitete Unterrichtsentwürfe von *Hildegard Kölker* sowie eine Darstellung zu Medien im Religionsunterricht der Grundschule von *Karl Lindlar* flankieren das Zentrum des Buches, das ungemein strukturierte und detailreiche Lehrpläne für vier Grundschuljahre präsentiert. Insgesamt versteht sich das Buch also als eine Handreichung zum Lehrplan, die einige Lesehilfen und Hinweise für die praktische Umsetzung bietet. Die Arbeiten am Plan wurden im September 1973 – also noch vor der *Gemeinsamen Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland* – abgeschlossen. Sie bilden eine grundlegende Bearbeitung eines Vorgängers, der – ebenfalls unter der Leitung von *Peter Jansen* – schon 1971 unter dem programmatischen Titel „Erfahrung und Glaube“ herausgegeben wurde.<sup>2</sup> Beide Pläne/ Handreichungen markieren insofern einen Meilenstein in der religionspädagogischen Lehrplanentwicklung für die Grundschule, als sie zum ersten Mal die bisherigen, noch materialkerygmatisch orientierten Rahmenpläne durch eine Konzeption ersetzen, die Vorgaben der Curriculumtheorie für den Religionsunterricht konsequent und grundlegend umsetzen. Es spricht für die Qualität dieser neuen Ausrichtung, dass sie sowohl intensive Diskussionen anregte<sup>3</sup> als auch eine lange Wirkungsgeschichte entfaltete<sup>4</sup>.

## 1. Die curriculare Ausrichtung

„Der Plan ist in erster Linie lernzielorientiert. Er kann dementsprechend erst dann richtig verstanden werden, wenn er von den Lernzielen her gelesen wird.“ (18) Der Primat der Ziele fordert und verspricht eine Hinordnung unterschiedlicher Inhalte zu intendierten Fähigkeiten und Kenntnissen, die im Mittelpunkt religiöser Lernprozesse stehen. Von den vielen damit verbundenen Chancen und Problemen greife ich zwei heraus – Sequenzierung und Ziel-Inhalt-Relation – und schaue auf die Lösungen des Plans.

<sup>1</sup> RU – Primarstufe. „Erfahrung und Glaube“. Pläne, theologische Reflexionen und didaktische Hilfen für den Religionsunterricht in der Grundschule. Herausgegeben von *Peter Jansen* unter Mitarbeit von *Karl-Theo Gabriel*, *Hildegard Kölker* und *Karl Lindlar*, Zürich – Hannover 1974. Die im Haupttext dieses Beitrages angeführten Seitenzahlen verweisen auf dieses Werk.

<sup>2</sup> Erfahrung und Glaube. Handreichung zu einem Lehrplan für den katholischen Religionsunterricht an Grundschulen. Herausgegeben von *Peter Jansen*, Zürich – Hannover 1971. Die Arbeiten am Lehrplan selbst begannen schon 1969 im Auftrag des nordrhein-westfälischen Kultusministeriums.

<sup>3</sup> Vgl. die Dokumentation einer Debatte um die 1. Fassung des Plans durch *Georg Hilger*, Kritik zum Lehrplan „erfahrung und glaube“. Bericht über Wochentagungen des Instituts für Lehrerfortbildung in Essen-Werden, in: KBl 96 (1971) 548-555.

<sup>4</sup> Auffällig sind z.B. strukturelle Parallelen zum curricularen „Lehrplan Katholische Religionslehre Grundschule“ in Bayern, der 1979 veröffentlicht wurde und in Jahrgang 4 bis zum Ende des Schuljahres 2003/04 gültig war.

- Die zeitgenössische curriculare Theorie sieht eine Hierarchie der Lernziele vor, die z.B. vom Allgemeinen zum Konkreten verläuft. Damit wird es möglich, verschiedene Inhalte auch über längere Zeiträume hinweg miteinander zu vernetzen. Das gelingt, wenn sie stringent den Zielen zugeordnet sind und die Ziele sich ihrerseits abgestuft aufeinander beziehen. Im vorliegenden Plan wird diese Anforderungen exemplarisch durchgeführt: Das 1. und 2. sowie das 3. und 4. Schuljahr stehen unter je einem Globalziel (36, 78), das pro Schuljahr in ein Gesamtthema transformiert und in drei Unterthemen bearbeitet wird. Die Unterthemen gliedern sich durch abgestufte Lernziele, die in ihrer hierarchischen Struktur gelesen werden müssen, damit ihr perspektivischer Bezug zum Globalziel erkennbar wird. Selbstverständlich steckt hier der Teufel im Detail, d.h. es lässt sich diskutieren, ob und in welcher Weise einzelne Formulierungen eine erkennbare Verknüpfung zur übergeordneten Lernzielebene besitzen. Insgesamt stellt die Lernzielstruktur eine Vernetzung der Inhalte her, die didaktischen Überlegungen und nicht nur biblischen oder systematisch-theologischen Vorgaben entspringt. Dabei akzentuiert der Plan die horizontale Sequenzierung, er betont also die Möglichkeit aufbauenden Lernens innerhalb eines Schuljahres. Die vertikale, jahrgangsüberschreitende Sequenzierung deutet sich nur sehr zart an, indem ein Globalziel jeweils für zwei Jahrgänge gilt.
- Der Plan profiliert die Eigenständigkeit der Lernzielebene gegenüber den Inhalten so, „dass u.U. im Plan genannte Inhalte durch andere ersetzt werden können.“ (18) Da der Plan Lernziele mit unterschiedlichem Abstraktionsgrad gegenüber Inhalten aufführt, kommt er in ein Dilemma, das die Frage nach dem grundsätzlichen Wert von Zielformulierungen für den Religionsunterricht in der Primarstufe stellt: Auf den höheren, allgemeinen Lernzielenebenen kann die intendierte Unabhängigkeit von bearbeitbaren Inhalten zu abstrakten und/oder komplexen Formulierungen führen, die entweder dem Unterricht keine Richtung geben oder kaum zu realisieren sind. In seiner bearbeiteten Form entgeht der vorliegende Plan dieser Gefahr weitgehend, weil die Erprobung sowie die Kritik des Vorgängers<sup>5</sup> zu konkreten und inhaltlich ambitionierten Formulierungen geführt haben. Damit aber gleichen sich die Zielformulierungen immer stärker den Themen- und Inhaltsangaben an, was den Zielen die postulierte Eigenständigkeit gegenüber den Inhalten nimmt und sie ihren „unterrichtsbestimmenden“ (18) Charakter verlieren lässt. Sie gewinnen ihre Bedeutung aber auf dem Gebiet der Qualifikationsangaben: Wenn von den 31 kursiv gedruckten Lernzielen der mittleren Ebene im 1. und 2. Schuljahr 30 Ziele Verben wie beschreiben, erkennen, wissen, bewusstwerden und verstehen beinhalten – sie also eindeutig aus dem kognitiven Bereich stammen –, dann erhält der schulische Religionsunterricht ein deutliches, abgegrenztes Profil. Der Bruch mit der kerygmatischen Vergangenheit wird auf der Lernzielebene prägnant vollzogen.

## 2. Erfahrung und Glaube

Die inhaltliche Neuorientierung des Plans macht Erfahrung zu einem zentralen Begriff religiösen Lernens. Wenn „Offenbarung aus dem Glauben gedeutete Erfahrung“ (13) ist, bedarf es der Bearbeitung von Erfahrung, um für Offenbarung einen Ort zu finden.

<sup>5</sup> Vgl. dazu viele Passagen bei Hilger 1971 [Anm. 3].

„Unverbunden mit der Erfahrung würden Glaubensaussagen in der Luft schweben. Da, wo keine Fragen aus der Wirklichkeit gestellt werden, sind ja auch Antworten fehl am Platz.“ (13) Religionsunterricht stellt den Antwortcharakter von Offenbarung heraus, dafür müssen aber zuerst die Fragen gefunden werden. Sie kommen aus der Bearbeitung von Erfahrungen, die die Lernenden gegenwärtig machen und die den Zeugnissen der christlichen Tradition zugrunde liegen. Für die Gegenwart gilt allerdings, dass jede Erfahrung „mit Antworten auf den Sinn bereits erfüllt ist.“ (16) Da sich diese Füllung von den Sinngebungen und Antworten der biblisch-kirchlichen Tradition unterscheidet, gibt es zwei Ebenen, die im Religionsunterricht aufeinander bezogen werden müssen: Heutige Erfahrung mit unterschiedlichen Sinndeutungen und die christliche Offenbarung, die situative Erwartungen gläubiger Menschen erfüllt. Um in der Gegenwart eine Beziehung von Erfahrung und Glaube herzustellen, werden demnach zunächst heutige Erfahrungen analysiert, um dann ähnliche Erfahrungen aus der biblisch-christlichen Tradition mit ihren Antworten zu bearbeiten. So wird der junge Mensch „in seiner Fragehaltung ernst genommen und die Antwort des Christentums ist nicht aufgezwungen.“ (17) Dieses Nacheinander prägt den Lehrplan so, dass alle drei Unterthemen pro Jahrgang mit einem Teil A „Allgemeine Erfahrungen“ beginnen und durch einen Teil B „Aus dem Glauben gedeutete Erfahrungen“ fortgesetzt werden. Die Verknüpfungen zwischen beiden Teilen stellen parallele Erfahrungsweisen her, z.B. „Entscheidungen im Leben des Kindes (Teil A) – Menschen begegnen Jesus und entscheiden sich (Teil B)“ oder „Menschen warten und hoffen auf etwas (Teil A) – Jüdische Heils- und Zukunftsvorstellungen (Teil B)“ (22-25). Die Frage, welche Erfahrungen im Vordergrund stehen, beantwortet der Plan unterschiedlich – es sind Erfahrungen, die Kinder aktuell machen, und die im Teil B religiös bearbeitet werden, dann aber werden zunehmend Erfahrungshintergründe biblischer Perikopen wichtig, für die moderne Entsprechungen gesucht und behandelt werden. Durch diese Konstruktion gelingt es dem Plan tatsächlich, alle religiösen Inhalte konsequent auf Erfahrungen zu beziehen und deren Bearbeitung als Verstehensvoraussetzung der Inhalte in den Religionsunterricht wirksam zu integrieren.

### 3. Ein bewegter Plan im Übergang

Schon der Umfang der Bearbeitung seiner 1. Auflage, die nur drei Jahre vorher erschien, zeigt, welche Bewegungen der Neuanfang ausgelöst hat und wie revisionsfähig die Autoren gewesen sind. Herausgekommen ist ein Plan, der vor allem durch seine didaktische Systematisierung beeindruckt. Zu ihr gehören nicht nur die dezidierte curriculare und erfahrungsbezogene Ausrichtung, sondern auch das Bemühen, die bis dahin vorherrschende methodische Fixierung auf einlinige Formen von Malen, Singen und Erzählen durch vielfältige Anregungen in einer eigenen Spalte aufzubrechen. Bei allen zeitgenössischen Details, die sich vorwiegend in den Inhaltsformulierungen und Erfahrungsverknüpfungen sowie in den Zwängen der aufgenommenen Curriculumstheorie zeigen, bleibt der Plan auf zwei Ebenen anregend:

- Die Angabe von Kenntnissen, Fähigkeiten und Haltungen mit einem kognitiven Schwerpunkt machen im Verbund mit methodischer Offenheit und Vielfalt deutlich,

dass der Religionsunterricht der Grundschule den Schüler/innen ein ernsthaftes Reflexionsangebot über Fragen und Erfahrungen sowie ihrer Bearbeitung durch Religion macht. Weniger sollte Religionsunterricht auch nicht sein.

- Gegenüber systematisch-theologisch dominierten Standards oder allzu flink inszenierten konfessionellen Praktiken erhebt der stringente Erfahrungsbezug dieses Lehrplans einen gewichtigen Einspruch. Selbstverständlich ist inzwischen das ausschließliche Nacheinander von allgemeiner und aus dem Glauben gedeuteter Erfahrung differenzierter Verhältnis- und Begriffsbestimmungen gewichen, was jedoch dem Einspruch eine noch größere Plausibilität verleiht.