

RELIGIONSPÄDAGOGISCHE BEITRÄGE

59/2007

Ritter, Leid und Gott – didaktisch reflektiert

Porzelt, Lob des Zweifel(n)s?

Mette, Ökumene im Religionsunterricht

Langenhorst, Aus Geschichte(n) lernen?

Platzbecker, Quo vadis Religionspädagogik?

Montisci, Katechese und Religionspädagogik in Italien

Riegel, Literaturbericht zur aktuellen Religionspädagogik

Rezensionen

Kalloch, 'Neu gelesen': Klaus Wegenast

Zeitschrift der Arbeitsgemeinschaft
Katholische Religionspädagogik und
Katechetik (AKRK)

Inhalt

<i>Vorwort</i>	1
<i>Werner H. Ritter, Leid und Gott – didaktisch reflektiert</i>	3
<i>Burkard Porzelt, Lob des Zweifel(n)s? Ein Movens religiösen Lernens im Spiegel aktueller Herausforderungen</i>	17
<i>Norbert Mette, Ökumene im Religionsunterricht. Impulse von Richard Schlüter zu einer nachkonfessionalistischen Religionspädagogik und -didaktik</i>	29
<i>Georg Langenhorst, Aus Geschichte(n) lernen? Kritisch-konstruktive Anmerkungen zur Kirchengeschichtsdidaktik</i>	43
<i>Paul Platzbecker, Quo vadis Religionspädagogik? Ein Zwischenruf zur Orientierung in religionspädagogischer Landschaft</i>	61
<i>Ubaldo Montisci, Ein Blick auf Tendenzen im Bereich der Katechese und der Religionspädagogik in Italien</i>	83
<i>Ulrich Riegel, Schwerpunkte aktueller religionspädagogischer Forschung im deutschsprachigen Raum. Ein Literaturbericht</i>	93
<i>Buchbesprechungen</i>	109
<i>Christina Kalloch, 'Neu gelesen': Klaus Wegenast, Der biblische Unterricht zwischen Theologie und Didaktik (1965)</i>	139

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; Tel.: 06131 / 39-22458

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

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

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

Vorwort

Die vorliegende Ausgabe der *Religionspädagogischen Beiträge* ist ein 'offenes' Heft. Es lenkt den Blick auf verschiedene Forschungsfelder und Aufgabenbereiche des Faches und verdeutlicht so die Vielfalt aktuellen religionspädagogischen Arbeitens.

Den Reigen eröffnen Beiträge, die zwei existenziell bedeutsame Grenzphänomene fokussieren und ihre Relevanz für religiöses Lernen und religionsdidaktisches Handeln aufweisen. *Werner H. Ritter* entwickelt und begründet elementare didaktische Grundsätze für eine Beschäftigung mit dem Thema 'Leid und Gott' im Religionsunterricht, die den gewandelten Voraussetzungen auf Seiten der Schüler/innen Rechnung tragen und so für ein kontextbewusstes religionsdidaktisches Handeln leitend werden können.

Burkard Porzelt pointiert die Bedeutung des Zweifel(n)s als eines Movens religiösen Lernens. Er bestimmt den theologischen Ort und untersucht den Gestaltwandel des Gotteszweifels im Kontext der Moderne. Zweifel(n) erweist sich vor diesem Hintergrund als ein bedeutsamer „Ort der Kommunikation“ im Religionsunterricht.

Georg Langenhorst formuliert „kritisch-konstruktive Anmerkungen“ zu gegenwärtigen Ansätzen der Kirchengeschichtsdidaktik und diskutiert den Modus eines religiös relevanten Lernens in der Begegnung mit Kirchengeschichte im schulischen Religionsunterricht. Er verdeutlicht in diesem Zusammenhang die didaktischen Chancen, die literarische Zeugnisse für ein erinnerungsgeleitetes Lernen im Religionsunterricht bereithalten und eröffnen. *Norbert Mette* untersucht und expliziert die systematisch relevanten Implikationen des Ansatzes eines „ökumenischen Lernens“ im schulischen Religionsunterricht, den *Richard Schlüter* in der Kontinuität zahlreicher grundlegender Forschungsbeiträge entwickelte und entfaltete. Er gewinnt so wichtige Impulse für eine 'nachkonfessionalistische Religionspädagogik und -didaktik'. „Quo vadis Religionspädagogik?“ – unter diese Frage stellt *Paul Platzbecker* seine kritisch bilanzierenden Ausführungen, in denen er positionell kontrovers diskutierte Ansätze gegenwärtiger Religionsdidaktik insbesondere unter der Fragestellung untersucht, wie in ihnen der Erfahrungsbezug religiösen Lernens hermeneutisch und (religions)didaktisch zur Geltung kommt.

Bausteine zu einer international vergleichenden Religionspädagogik stellen die Beiträge von *Ubaldo Montisci* und *Ulrich Riegel* bereit, die auf dem 15. deutsch-italienischen Religionspädagogentreffen vorgetragen wurden, das im September 2007 in Florenz stattfand. *Montisci* beschreibt Entwicklungen der italienischen Katechese und Religionspädagogik der vergangenen Jahre. *Riegel* analysiert und bündelt den Ertrag der aktuellen religionspädagogischen Forschung im deutschsprachigen Raum.

Auch dieses Heft der *Religionspädagogischen Beiträge* informiert in einem Rezensionsteil über aktuelle wissenschaftliche Fachveröffentlichungen. In 14 Besprechungen werden 16 Buchpublikationen vorgestellt und bedacht.

In der Rubrik „Neu gelesen“ unterzieht *Christina Kalloch* das 1965 veröffentlichte Buch „Der biblische Unterricht zwischen Theologie und Didaktik“ von *Klaus Wegenast* einer Relecture. Die in diesem Werk thematisierte Frage nach einer gleichermaßen theologisch wie didaktisch begründeten Bibeldidaktik ist bis heute aktuell und bedeutsam. So bleiben uns schließlich noch zwei Hinweise in eigener Sache:

Um mit den gestiegenen Sachkosten Schritt halten zu können, sieht sich die Schriftleitung leider gezwungen, den RpB-Preis mit dem Jahrgang 2008 maßvoll anzuheben. Zuletzt war dies 2004 der Fall. Ab 2008 kostet das Jahresabonnement 20,50 €, Einzelhefte sind für 11,50 € erhältlich (jeweils zuzüglich Porto). Dank der Publikation im Eigenverlag sind die *Religionspädagogischen Beiträge* aber auch weiterhin im Vergleich zu anderen Fachzeitschriften konkurrenzlos günstig. Damit dieses Modell auch in Zukunft tragfähig bleibt, wären wir Ihnen, den Leser/innen, außerordentlich dankbar, wenn Sie die Zeitschrift lebhaft weiterempfehlen könnten!

Dankbar für eine Fülle eingehender Manuskripte weist die Schriftleitung darauf hin, dass selbige in aller Regel nur geprüft werden können, wenn sie gemäß den formalen Vorgaben gestaltet sind, die auf der vorletzten Seite jeden Heftes abgedruckt sind.

Mainz / Regensburg, im März 2008

Werner Simon und Burkard Porzelt

Anschriften der Autorin und der Autoren

Kalloch, Prof. Dr. Christina (Universität Hannover), Hans-Böckler-Weg 20, 31141 Hildesheim

Langenhorst, Prof. Dr. Georg (Universität Augsburg), Taubenstraße 3a, 90530 Wendelstein

Mette, Prof. Dr. Dr.h.c. Norbert (Universität Dortmund), Liebigweg 11a, 48165 Münster
Montisci, Prof. Dr. Ubaldo, Istituto di Catechetica, Università Pontificia Salesiana, Piazza Ateneo Salesiano 1, I-00139 Roma

Platzbecker, Dr. Paul, Grebertstr. 2b, 65307 Bad Schwalbach

Porzelt, Prof. Dr. Burkard (Universität Regensburg), Zur Schönen Gelegenheit 14, 93047 Regensburg

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

Ritter, Prof. DDr. Werner H. (Universität Bayreuth), Steinwaldstr. 2, 95448 Bayreuth

Anschriften der Rezensentinnen und Rezensenten

Altmeyer, Dr. Stefan (Universität Bonn), Fritz-Tillmann-Straße 2, 53113 Bonn

Bäumer, Prof. Dr. Franz-Josef (Universität Gießen), Erphostraße 36, 48145 Münster

Hasberg, Prof. Dr. Wolfgang (Universität Köln), Röttgensweg 64, 51107 Köln

Hemel, apl. Prof. Dr. Ulrich (Universität Regensburg), Bleichwiese 3, 89150 Laichingen

Kabus, Dr. Andrea (Universität Bamberg), Seeblick 20, 96170 Lisberg-Trabelsdorf

Kropač, Prof. Dr. Ulrich (Universität Eichstätt), Schmiedfeldweg 2a, 93109 Wiesent

Lames, Dr. Gundo, Birkenweg 34, 54426 Breit

Leimgruber, Prof. Dr. Stephan (Universität München), Werner-Egk-Bogen 60, 80939 München

Meyer, Prof. Dr. Guido (Techn. Hochschule Aachen), Gemehret 69, B-4701 Eupen

Missalla, Prof. em. Dr. Heinrich, Max-Fiedler-Straße 16, 45128 Essen

Prettenhaler Dr. Monika (Universität Graz), Steirergasse 25, A-8010 Graz

Reilly, Dr. George, Burgstr. 82b, 52074 Aachen

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

Sajak, Prof. Dr. Clauß Peter (Universität Münster), Burgunderweg 12c, 55130 Mainz

1. Relevanz des Themas 'Leid und Gott' für Heranwachsende

Die Sache mit Gott und dem Leid ist ein wichtiges und brisantes Thema, aber nicht *das* Thema des Religionsunterrichts. Keine Frage: In unserer Welt liegt vieles im Argen; das können wir tagtäglich sehen, lesen, hören: Naturkatastrophen, menschliche Massaker, Terrorismus, Kinderschändung, der Unfalltod von (jungen) Menschen, das grausame Sterben von Krebspatienten – eine Aufzählung, die sich schier endlos fortsetzen ließe. Solches Leiden macht viele sprachlos, andere zornig, weil das in ihren Augen nicht mit einem Gott zusammenpasst, der allmächtig, gütig und barmherzig sein soll, aber dem Augenschein nach nichts tut, um solchem Elend ein Ende zu bereiten.¹

Mit Blick auf die Wichtigkeit des Themas 'Leid und Gott' hat unsere jüngst vorgelegte Studie „Leid und Gott. Aus der Sicht von Kindern und Jugendlichen“², zugespitzt formuliert, zwei grundsätzliche Erkenntnisse erbracht, die im Kontrast zueinander stehen: Zum einen erscheint danach das Thema Theodizee in den Fachdiskursen von Theologie, Philosophie und Religionspädagogik der letzten zwei Jahrzehnte als hoch relevant.³ Speziell im Bereich der Religionspädagogik sieht eine bemerkenswerte Zahl von Forschern die Theodizee als (mit)ursächlich für den Verlust des Gottesglaubens bei Heranwachsenden an.⁴ Zum anderen zeigen unsere im Winter 2002/03 erhobenen empirischen Befunde in Nürnberg und in Leipzig, dass Kinder und Jugendliche heute die Theodizeefrage bei Weitem nicht so hoch veranschlagen, wie man es aufgrund der wissenschaftlichen Beschäftigung damit annehmen müsste. Während viele Fachleute unterschiedlicher weltanschaulicher Couleur und wissenschaftlicher Disziplinarität den Konnex 'Gott – Leid – Böses' als das Grundproblem jeder menschlichen Lebensorientierung sehen⁵, lautet unsere empirisch basierte zentrale These, dass die Frage der Theodizee für Kinder und Jugendliche heute keinen so hohen Stellenwert mehr hat wie ehemals.⁶ Mit anderen Worten: Die Theodizeeproblematik scheint in jüngster Zeit nicht zur großen „Einbruchsstelle“ für den christlichen Glauben bzw. für den Verlust des Gottesglaubens bei Kindern und Jugendlichen zu werden. Bei jüngeren Menschen im Alter von 10 bis etwa 18 Jahren, wie den von uns befragten, erscheint die Bindungsintensität an den christlichen Glauben abgeschwächt⁷ und das bis in die 1980er/90er Jahre hinein immer

¹ Vgl. exemplarisch dazu Jan Bauke, Gottes Gerechtigkeit? Hinweise zur Theodizeeproblematik, in: ZThK 102 (3/2005) 333-351, v.a. 333ff.

² Werner H. Ritter / Helmut Hanisch / Erich Nestler / Christoph Gramzow, Leid und Gott. Aus der Perspektive von Kindern und Jugendlichen, Göttingen 2006.

³ Vgl. zum Überblick ebd., 29ff.

⁴ Vgl. ebd., 55ff.

⁵ Vgl. dazu ausführlich Ingolf U. Dalferth, Leiden und Böses. Vom schwierigen Umgang mit Widersinnigem, Leipzig 2006.

⁶ Vgl. Ritter u.a. 2006 [Anm. 2], 155.

⁷ Wir möchten gleichwohl nicht der 'Abkopplungsthese' folgen, weil nach unserer Auffassung sich Religiosität in Deutschland immer noch weithin auf der Basis des Christentums, auch des kirchlichen Christentums vollzieht, in welcher Ferne und Nähe auch immer. Von Abkopplung ist erst dann zu reden, wenn der christliche Sinnkosmos in der Bundesrepublik Deutschland weitgehend durch einen anderen ersetzt wäre; vgl. ebd., 162ff.

noch gegebene stark theistisch-personale Gottesverständnis (wonach Gott eingreift, barmherzig und allmächtig ist) reduziert. Dies hat zur Folge, dass bei Heranwachsenden diese Frage, warum Gott nicht handelt, eher selten auftaucht, auf jeden Fall nicht erwartungsgemäß auftauchen muss und offensichtlich auch nicht als *das* Grundproblem menschlichen Gottesglaubens empfunden wird.

Für Menschen meiner Generation (1950er Jahre) ist das insofern sehr erstaunlich, weil wir mit relativ klaren Vorstellungen von einem barmherzigen, eingreifenden Gott religiös erzogen und sozialisiert wurden. Hier scheinen sich deutliche Veränderungen anzubahnen bzw. schon angebahnt zu haben.⁸

Es sieht auf der Basis unserer qualitativen Erhebungen nicht nur danach aus, dass die Theodizee nicht (mehr) zu den dringlichen Problemen von Kindern und Jugendlichen gehört, sondern auch danach, dass sich Heranwachsende heute sehr häufig die klassischen Attribute der Gotteslehre nicht (mehr) zu Eigen machen. Dieser Befund ernüchtert und verlangt nach sach- und schülergemäßen didaktischen Schlussfolgerungen und entsprechenden unterrichtlichen Maßnahmen. Von welchem Gott sprechen wir eigentlich im christlichen Religionsunterricht?⁹

Damit ergibt sich: Die Sache mit Gott und dem Leid ist, so ernst und wichtig sie ist, heute offenkundig *ein*, nicht *das* Thema von Kindern und Jugendlichen, kann folglich auch nicht *das* Thema des Religionsunterrichts sein. Hier tut, belehrt durch sensible Wirklichkeitswahrnehmung, ein wenig theologische Selbstrelativierung not.

2. Einige grundsätzliche didaktische Vorbemerkungen zur Sache

Didaktik kann kategorial als *Berufswissenschaft* von Lehrkräften und formal (von der entsprechenden Doppelbedeutung des altgriechischen Wortes διδασκεῖν her) als *Wissenschaft vom Lehren und Lernen* verstanden werden.¹⁰ Letzteres erscheint mir für Unterricht generell und hier speziell bei der Behandlung des Themas 'Leid und Gott' bedeutungsvoll. Es zeigt nämlich an, dass Unterrichtende wie Schüler beides sind – sicher in unterschiedlicher Gewichtung –, nämlich Lehrende *und* Lernende. Dies gilt in unserem Zusammenhang vornehmlich für das Thema 'Leid und Gott', darüber hinaus aber prinzipiell für jedes andere unterrichtliche Thema. Außer dieser grundsätzlichen für Unterricht bedeutsamen Einsicht erscheinen mir des Weiteren im Wesentlichen vier Aspekte didaktisch wichtig.

2.1 Didaktische Legitimation des Themas

Warum und wozu soll das Thema Gott und das Leid bzw. Theodizee im Religionsunterricht vorkommen? Was legitimiert uns angesichts der oben vorgestellten veränderten Wertigkeiten und Dringlichkeiten, dieses Thema dennoch unterrichtlich zu behandeln?

⁸ Vgl. dazu ausführlicher ebd., 162ff.

⁹ Eine persönliche Anmerkung in diesem Zusammenhang am Rande: Je länger, desto mehr bin ich davon überzeugt, dass an der Valenz und Relevanz religiös-theologischer Vorstellungen für den Einzelnen – also hinsichtlich dessen, was für ihn plausibel und passfähig ist – in hohem Maße die subjektive Sinngebungsarbeit beteiligt ist, die in der Regel immer soziokulturell, geschichtlich und erfahrungsprozessual mitbedingt ist.

¹⁰ So beispielsweise Josef Derbolav und Josef Dolch in den 1950er Jahren, aber auch heute wieder, beispielsweise bei Herbert Gudjons, Allgemeine Didaktik, in: JRP 18 (2002) 3-20.

Es gibt im Wesentlichen zwei Gründe, dies zu tun, zum einen einen schülerbezogenen, anthropologischen und zum anderen einen sachlichen, theologisch-fachlichen Grund. *Anthropologisch* gesehen ist festzustellen, dass Schülerinnen und Schüler¹¹ früher oder später leidvolle Erfahrungen machen werden. Ist es aber die Aufgabe von Schule und Unterricht im Allgemeinen, von Religionsunterricht hier speziell, die Wirklichkeit in einer sinnorientierten und wertgebundenen Weise zu erschließen, dann müssen Kinder und Jugendliche auch zum Umgang mit Leid angeleitet werden. Von der *Sache* der Theologie her gesehen soll der Religionsunterricht als Unterrichtsfach zur „Orientierung in einem Lebensbereich“¹² beitragen und Heranwachsende in ihren Bemühungen um religiöse Bildung unterstützen, also auch in ihrem Umgang mit dem Leid. Konkret erfordert dies fachwissenschaftliche und fachdidaktische Überlegungen ebenso wie die Reflexion auf die entsprechenden Relevanzzuschreibungen seitens der Schüler. ‘Leid und Gott’ ist ein Kernthema christlicher Theologie. Die Reflexion dieses Themas ist im besten Sinne des Wortes elementare Theologie, weil sie die Lebenswelten unserer Kinder und Jugendlichen tangiert und ein theologisch zentrales Thema betrifft.¹³ Die große Aufgabe, vor der heutige Religionspädagogik und Religionsdidaktik stehen, lautet: Die hohe Bedeutung, die der Theodizeefrage bislang fachwissenschaftlich wie religionspädagogisch in der Theorie beigemessen wurde und ihre reduzierte bzw. transformierte faktische Bedeutsamkeit für Kinder und Jugendliche heute müssen im Blick behalten bzw. zum Ausgleich gebracht werden.

2.2 Anbahnung religiöser Kompetenz

In anthropologischer wie in fachlicher Hinsicht ist die Anbahnung religiöser Kompetenz im Umgang mit dem Leid für Lernen und Bildung konstitutiv. Dies schließt den Aufbau religiösen Wissens mit ein, das die notwendige Basis dafür darstellt, dass Kinder und Jugendliche religiös deutungs- und handlungsfähig werden. Schüler sind zwar an begrifflicher Reflexion und gedanklicher Klärung oft wenig interessiert. Gleichwohl halte ich es für schul- und religionspädagogisch unverzichtbar, dass Religionsunterricht Kinder und Jugendliche nicht kognitiv unterfordert. Es ist ja das Wesen kognitiver und begrifflicher Arbeit, dass sie lernende Subjekte in die Lage versetzt, die Wirklichkeit, in der sie leben, auch geistig ordnen und verstehen zu können. Kognitive und begriffliche Auseinandersetzung bestimmen dabei, „was und wie viel von der Wirklichkeit erfahren wird, wie Phänomene wahrgenommen und eingeordnet werden.“¹⁴ Als *gebildete Religion* denkt der christliche Glaube über Gott und das Leid nach und sucht – soweit wie

¹¹ Im Folgenden spreche ich der Einfachheit halber immer von „Schülern“.

¹² Günter R. Schmidt, Einführung in Begriff und Problemstellung der Didaktik, in: Erich Feifel / Robert Leuenberger / Günter Stachel / Klaus Wegenast (Hg.), Handbuch der Religionspädagogik. Bd. 2, Gütersloh u.a. 1974, 23-33, 32.

¹³ Elementare Theologie bedeutet, wie ich an anderer Stelle gezeigt habe, dass ein bestimmtes Unterrichtsthema im Leben ‘der Leute’ vorkommt und zum Kernbestand christlicher Theologie gehört, dass es mit anderen Worten *christentums- und alltagstheoretisch* bildungsrelevant ist, weil es theologisch wie lebensweltlich zum „Not-wendigen“ (Ingo Baldermann) gehört. Vgl. Werner H. Ritter, Elementare Theologie!, in: Arbeitshilfe Nr. 36 (1/2003), hg. von der Gymnasialpädagogischen Materialstelle der Evangelisch-Lutherischen Kirche in Bayern, 39-51.

¹⁴ Thomas Bernhard Seiler / Wolfgang Wannenmacher, Begriffs- und Bedeutungsentwicklung, in: Rolf Oerter / Leo Montada, Entwicklungspsychologie, Weinheim ²1987, 463-505, 473.

möglich – nach Erkenntnis und gedanklicher Klärung, um mit dem Kontingenten umgehen zu lernen.

Um dies bewerkstelligen zu können, muss der Religionsunterricht für aktives religiöses Wissen sorgen, das dann auch in bestimmten Situationen arbeitet. Lernprozesse müssten so angelegt sein, dass deklaratives Verfügungswissen („Wissen, dass“) in prozedurales Handlungswissen („Wissen, wie“) überführt wird.¹⁵ Mit *Franz E. Weinert* wird man am bestehenden Wissens- und Bildungssystem vor allem kritisieren, dass es zu sehr inhaltsbezogen und zu wenig verständnisintensiv ist; dass zwar Wissen vermittelt wird, aber zu wenig die Fähigkeit, mit diesem Wissen selbstständig zu operieren.¹⁶ Entscheidend ist auf jeden Fall, dass die Schere zwischen dem, was akademisch etwa in Sachen Theodizee auf hohem Niveau und apart von Verwendungssituationen gelehrt wird, und dem, was im Schulunterricht für Kinder und Jugendliche wirklich wichtig ist, sich nicht noch weiter öffnet. Theologie muss auch verbraucherfreundlich sein bzw. an Subjekten orientiert betrieben werden. Auf unser Thema bezogen heißt das: Religiöses Lernen und Wissensaufbau in Sachen ‘Gott und Leid’ dürfen dann nicht einfach durch einen Kanon fixer, traditionaler und abstrakt-theologischer Themen bestimmt werden, sondern müssen auch daran orientiert sein, was Kinder und Heranwachsende wirklich *brauchen*. Insofern ist für den Religionsunterricht in Sachen ‘Gott und Leid’ sicher ein bewahrenswerter Kern an Wissen und Können, Fertigkeiten und Kompetenzen notwendig, den eine Gesellschaft als ihre ‘Kultur’ weitergeben und bewahrt wissen will; allerdings darf dies nicht dazu führen, dass zu viele Inhalte vorgeschrieben werden, die an den Erfahrungen von Kindern und Jugendlichen heute vorbeigehen. Wenn es nicht gelingt, die lebensweltliche Relevanz von theologischen Aussagen (hier: in Sachen ‘Leid und Gott’) deutlich zu machen, werden sie auch nicht angeeignet.

2.3 Korrelationsdidaktischer Ansatz

Am besten vollzieht sich m.E. die unterrichtliche Behandlung des Themas ‘Gott und das Leid – die Theodizee’ auf der Basis eines korrelationsdidaktischen Ansatzes. *Korrelation* meint den „unabschließbare[n] Versuch, Glaubensaussagen und heutige Erfahrungen so miteinander ins Gespräch [zu] bringen, daß sie sich wechselseitig erhellen“¹⁷. Dementsprechend sind in Sachen ‘Gott und das Leid’ die Lebens- und Glaubenserfahrungen der Schüler mit entsprechenden Gehalten der jüdisch-christlichen Erfahrungstradition in ein fruchtbares Gespräch zu verwickeln. Beides muss im Unterricht in seiner jeweiligen Besonderheit zur Geltung kommen.

¹⁵ *Alexander Renkl*, Träges Wissen: Wenn Erlerntes nicht genutzt wird, in: *Psychologische Rundschau* 47 (2/1996) 78-92, 82f.

¹⁶ *Franz E. Weinert*, Neue Unterrichtskonzepte zwischen gesellschaftlichen Notwendigkeiten pädagogischen Visionen und psychologischen Möglichkeiten, in: *Wissen und Werte für die Welt von morgen. Dokumentation zum Bildungskongress des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht, Kultus, Wissenschaft und Kunst*, München 1998, 101-125, 109.

¹⁷ *Franz W. Niehl*, Korrelation, in: *Gottfried Bitter / Gabriele Miller (Hg.)*, *Handbuch religionspädagogischer Grundbegriffe*. Bd. 2, München 1986, 750-754, 750; vgl. grundsätzlich auch *Burkard Porzelt*, *Jugendliche Intensiverfahrungen. Qualitativ-empirischer Zugang und religionspädagogische Relevanz*, Graz 1999, 265ff.

2.4 Anforderungen an Religionslehrkräfte

Erforderlich erscheint uns dafür auf Seiten der Religionslehrkräfte zweierlei: Zum einen benötigen sie ein noch höheres Maß an theologischer Kompetenz als zu Zeiten traditioneller religiöser Stoffvermittlungsprozesse mit einem christlich-theistischen Gottesverständnis, also durchaus eine andere Theologie, die aber nicht weniger anspruchsvoll ist. Zum anderen braucht es eine hohe Wahrnehmungs- und Deutungskompetenz hinsichtlich der religiösen und theologischen Produktivität von Kindern und Jugendlichen. Religionslehrkräfte müssen also die Äußerungen von heutigen Heranwachsenden zur Theodizeefrage genauso kundig lesen und interpretieren können wie die überlieferten und klassischen.

3. Drei didaktisch relevante Dimensionen des Themas 'Leid und Gott'

Ich beginne mit einer religionspädagogisch bedeutsamen und herausfordernden Situation, die eine Problemanzeige bzw. eine Fragestellung enthält.

„Unser ältester Enkel war als Fünffähriger krank, er lag mit Fieber und Schmerzen im Bett. Wir saßen in der Küche, als er plötzlich die Tür aufriss, weinend hereinkam und schrie: 'Der Scheißgott! Ich habe zu ihm gebetet, dass er mir die Schmerzen wegnehme, und er hat es nicht getan.' Diese Geschichte habe ich einmal in einem Vortrag erzählt. Anschließend fragte mich eine Dame: 'Was haben Sie ihm denn gesagt, und wie haben Sie Ihrem Enkel erklärt, dass Gott trotzdem die Gebete erhört?' Ich habe der Dame geantwortet: [...]“¹⁸

Dieser Text zeigt eine privat-familiäre Situation, keine explizit unterrichtliche. Ungeachtet dieses Unterschieds stellt er gleichwohl eine religionspädagogische bzw. religionsdidaktische Herausforderung dar. Wie würden Sie als Religionslehrkraft in der angegebenen Situation reagieren bzw. agieren? Was erscheint Ihnen didaktisch wichtig und geboten?

Bevor ich weiterfahre, will ich etwas dazu anmerken, welche Vorstellungen die in der geschilderten Situation auftretende Dame von einer Didaktik religiösen Lernens hat. Da gibt es offenkundig welche, die religiös-theologisch unwissend sind (= Schüler), und welche, die fix und fertige Antwort auf ein Problem haben (= Erwachsene, am besten theologisch geschulte natürlich). Letztere haben Kinder bzw. Jugendliche wie leere Container zu befüllen – Frager und Antworter, Fragen und Antworten. So sieht die didaktische Vorstellung jener Dame aus – und nicht nur die von ihr. Die Frage ist aber, ob dies eine gute Didaktik religiöser Lernprozesse sein kann. Genau genommen stellt übrigens das im Text von *Fulbert Steffensky* erwähnte Kind in dieser Episode eigentlich gar keine Frage, es macht vielmehr eine Aussage, ein Bekenntnis. Soweit meine Anmerkung zu diesem Beispiel.¹⁹

¹⁸ *Fulbert Steffensky*, Lehrer sein heißt, zeigen, was man liebt, in: *Amet Bick* (Hg.), *Gott gibt die Fischstäbchen. Erfahrungen mit religiöser Erziehung*, Berlin 2004, 15-26, 23.

¹⁹ Bei *Steffensky* heißt es dann weiter so: „Ich habe der Dame geantwortet: Zunächst hat Gott das Gebet ja nicht erhört. Und dem Enkel habe ich gesagt, ich wüsste nicht, warum ihm Gott die Schmerzen nicht wegnehme. 'Haben Sie als Theologe nicht mehr gewusst?', hat die Dame geantwortet. Nein, ich habe als Theologe nicht mehr gewusst. Ich habe nicht, wie wir es oft tun, auf vorschnelle Weise die Frage des Kindes erledigt und gesagt: Gott hätte das Gebet schon erhört, aber auf höhere und edlere Weise, als wir uns das vorstellen. Das Kind wollte ja nicht auf höhere Weise er-

Worauf also muss es uns (religions)didaktisch beim Thema 'Leid und Gott' *grundsätzlich* ankommen? Meines Erachtens obliegt es didaktischer Reflexion, wesentliche Aspekte eines Themas – hier: Leid und Gott – sowohl von der Sache als auch von den Schülern her zu beleuchten. Vor aller konkreten Unterrichtsplanung dient also didaktische Reflexion dazu, dass sich Religionslehrkräfte das Thema sachgerecht *und* schülerbezogen erschließen im Sinne wechselseitigen Aufeinanderbezogenseins von Sache und Schüler. Diese Einsicht aufnehmend, will ich differenzierend im Folgenden drei Dimensionen von 'Leid und Gott' didaktisch unterscheiden, bearbeiten und aufeinander beziehen.²⁰

3.1 *Erster didaktischer Grundsatz: Schüler ihre subjektiven Vorstellungen zu Leid und Gott entwickeln lassen und sie unterrichtlich wahrnehmen und berücksichtigen*

Im Sinne eines grundlegenden Perspektivenwechsels²¹ muss in Religionspädagogik und Religionsdidaktik von den Kindern und Jugendlichen als *Subjekten* her gedacht werden. Dementsprechend sind diese auch in Sachen 'Gott und das Leid' als Wesen zu sehen, die mittels ihrer Imaginations- und Denkmöglichkeiten eigene Antworten auf Glaubens- und Lebensfragen finden können. Sie sind insofern Expert/innen bzw. Interpret/innen ihrer Lebens- und Glaubenswelt. Als Theolog/innen²² entwickeln sie religiöse Verarbeitungs- und Interpretationsmuster, die immer wieder von erstaunlichem Einfallsreichtum zeugen. Diese sind gegenüber dem, was Erwachsene generell, studierte Theolog/innen speziell denken, nicht einfach defizitär, wohl aber oft anders. Mit Blick auf unser Thema heißt das: Kinder und Jugendliche sind als religiös und theologisch produktive Subjekte wahr- und ernstzunehmen. Denn wenn Theologie als Reflexion des Glaubens zu verstehen ist, „dann 'produziert' jeder, der über Religion und Glauben nachdenkt, so etwas wie Theologie.“²³

In Sachen 'Gott und das Leid' haben Heranwachsende in diesem Sinne einen mehr oder weniger konsistent ausgearbeiteten (Lebens)Glauben, der sie orientiert. Dieser spiegelt oft genug ihre eigenen theologischen Vorstellungen mit entsprechenden Erfahrungen, Problemen und Themen wider, die sehr häufig – so die Befunde unserer Untersuchung – nicht mit den klassischen theologischen Theodizeevorstellungen koinzidieren. Daher haben wir die Äußerungen unserer Schüler als Zeugnisse ihres eigenen, mehr oder weniger reflektierten Glaubens, aber auch ihres Nicht-Glaubens gelesen und zu verstehen versucht. Kinder und Jugendliche erweisen sich dabei nicht einfach als sprachlos. Auch wenn ihre Artikulations- und Darstellungsweisen nicht den traditionellen theologischen

hört werden, es wollte seine Schmerzen los sein. Ich bin erst einmal bei dem Kind mit seiner Frage geblieben. Ich hatte ihm keine Antwort voraus.“ (ebd., 23).

²⁰ Vgl. zu dieser wegweisenden grundsätzlichen Unterscheidung die Ausführungen von *Friedrich Schweitzer*, Was ist und wozu Kindertheologie?, in: JBKTh 2 (2003) 9-18, 18.

²¹ Vgl. dazu *Synode der EKD*, Aufwachsen in schwieriger Zeit – Kinder in Gemeinde und Gesellschaft, Gütersloh 1995, v.a. 49ff.

²² Vgl. dazu *Anton A. Bucher*, Kindertheologie: Provokation? Romantizismus? Neues Paradigma?, in: JBKTh 1 (2002) 7-27; *Schweitzer* 2003 [Anm. 20]; *Friedrich Schweitzer*, Auch Jugendliche als Theologen? Zur Notwendigkeit, die Kindertheologie zu erweitern, in: ZPT 57 (1/2005) 46-53.

²³ *Henning Luther*, Religion und Alltag. Bausteine zu einer Praktischen Theologie des Subjekts, Stuttgart 1992, 13; vgl. dazu auch *Gottfried Orth*, Systematische Theologie, Stuttgart 2002, 151ff.

Sprachspielen entsprechen, heißt das nicht, dass ihre Äußerungen und Anschauungen gehaltlos sind, sondern dass sie eine eigene theologische Sprache sprechen – was auch ein Indiz für den Plausibilitätsverlust der dogmatischen Sprache sein kann. Das aber meint: Wer Heranwachsenden weder religiöse Ansprechbarkeit noch Artikulationskraft zutraut, der wird diese auch nicht entdecken können; wer aber mit einer offenen und lernfähigen Erwartungshaltung an sie herantritt, der kann in der Tat auch mit und von ihnen lernen. Dementsprechend sollte Unterricht so geplant werden, dass Kinder und Jugendliche in Sachen ‘Gott und das Leid’ ihre Deutungen einbringen. Unterricht und Unterrichtsplanung können in dem Maße gelingen, wie sich Religionslehrkräfte auf die Sichtweisen der Heranwachsenden einzulassen vermögen, die ihre eigene Dignität haben und nicht bloß als ‘Sprungbrett fürs Eigentliche’ zu sehen sind. Demnach kann als *erster didaktischer Grundsatz* gelten, dass wir uns bei der Beschäftigung mit dem Thema ‘Leid und Gott’ von der religiösen und theologischen Produktivität der Kinder und Jugendlichen leiten lassen.

Für die Lebens- und Glaubenserfahrungen von Schülern heißt dies: Man kann sie unterrichtlich – wie in unserer Erhebung mittels einer unterrichtlich eingespielten Leidgeschichte²⁴ – unmittelbar zu evozieren suchen, man kann aber auch – mit *Burkard Porzelt* gesprochen – auf indirektes Korrelieren setzen, d.h. ihnen existenziell bedeutsame Erfahrungen mit Gott und Leid zeigen, „mit denen sich die Schüler *identifizierend auseinandersetzen* und anhand derer sie eigene Erlebnisse und Deutung *behutsam thematisieren* können, ohne sich genötigt zu sehen, Details und Aspekte kundtun zu müssen, die sie für sich selbst als sensibel und privat einstufen.“²⁵

Des Weiteren zur Problemerschließung geeignet sind neben biblischen Texten (v.a. Psalmen, Hiob, aber auch sog. Wundergeschichten) vor allem Kinder- und Jugendbücher²⁶, die person- und handlungsbezogenen Hilfen im Umgang mit Leid anbieten. Kinder und Jugendliche werden am Beispiel altersgleicher Personen – z.B. im Tagebuch der Anne Frank oder im Buch „Wir treffen uns wieder in meinen Paradies“ von *Christel und Isabell Zachert*²⁷ – in die Auseinandersetzung mit dem Leid hineingenommen.

3.2 *Zweiter didaktischer Grundsatz: Elementare theologische Erkenntnisse und Einsichten zu ‘Leid und Gott’ entdecken und in den Lernprozess einbringen*

Als schulisches Unterrichtsfach muss der Religionsunterricht Heranwachsenden unverzichtbar auch bedeutsame Gesichtspunkte zu Gott und Leid aus der theologischen Tradition und Gegenwart erschließen helfen. Dies kann zwar den Gedanken an ein problematisches deduktiv-theologisches Vermittlungsdenken nahelegen, was jedoch hier nicht intendiert ist, weil es sich nicht mit dem vereinbaren lässt, was heute unter Theologie von Kindern und Jugendlichen verstanden wird. Gleichwohl braucht es, damit es bei Schülern zu weiterführenden religiösen Lernprozessen kommen kann, Perspektiven aus der theologischen Tradition und Gegenwart, wie das wieder erwachte Interesse an ei-

²⁴ Abgedruckt in *Ritter u.a.* 2006 [Anm. 2], 83f.

²⁵ *Porzelt* 1999 [Anm. 17], 264.

²⁶ Vgl. *Hans Mendl*, Leidverarbeitung im Kinder- und Jugendbuch, in: KBl 121 (4/1996) 274-281.

²⁷ *Christel Zachert / Isabell Zachert*, Wir treffen uns wieder in meinem Paradies, Bergisch Gladbach 1993; vgl. dazu *Ritter u.a.* 2006 [Anm. 2], 202ff.

nem (religiösen) Stoff- oder Bildungskanon zeigt. Den aber gibt es nicht, ohne bestimmte 'Inhaltlichkeit', die zunächst nicht dem Individuum entstammt, sondern 'Objektivierung' menschlicher Kultur und/oder Religion ist.²⁸

Auch in Sachen 'Gott und das Leid' besteht der eminente Vorzug geschichtlich übermittelter, Gestalt gewordener 'objektiver' Religion genau darin, dass sie die Einzelnen entlastet, diesbezüglich alles selbst verantworten zu müssen. Sie stellt Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen ein gesammeltes, erfahrungsgesättigtes Deuterereservoir und ein vielschichtiges, differenziertes Rollenangebot zum Bestehen und Gestalten des Lebens coram Deo über selbstreferenzielle oder ich-fixierte Religiosität hinaus zur Verfügung. Die große Mehrzahl der Individuen braucht dies, denn nur die wenigsten von ihnen sind „religiöse Virtuosen“ (*Max Weber*), die keiner Anleitung und Tradition bedürfen.

Wie in Sachen Religion „keiner lediglich auf sich selber steht“²⁹, so sind Glaube und Religiosität beim Thema 'Gott und das Leid' speziell auf 'die vor uns' angewiesen – von ihnen können Heranwachsende und Lehrkräfte sich anregen, inspirieren, bereichern und auch korrigieren lassen. Die überlieferten Bestände christlicher Religion – auch in Sachen 'Gott und das Leid' – können zur subjektiv plausiblen Auslegung, Gestaltung und Aneignung beitragen: die biblisch-theologische Überlieferung als Medium religiöser Selbstverständigung.³⁰ In diesem Sinne kommt es theologisch darauf an, „dialogisch und ohne Herrschaftsanspruch“³¹ relevante Aussagen zum Thema 'Gott und das Leid' als *regulative Ideen*³² für religiöse Lernprozesse heute zu ermitteln und der Praxis entsprechende *Vorschläge* zu machen.

Kinder und Jugendliche ändern und erweitern nämlich ihre mitgebrachten Vorstellungen mutmaßlich dann, wenn diese sich als ungeeignet und ungenügend erweisen und sie sich selbst am Aufbau neuer Sichtweisen beteiligen können, die ihnen als plausibler und aussagekräftiger erscheinen. Was man als Charakteristikum vor allem biblischer Gottesbilder bezeichnen kann – Gottes Ferne und Unnahbarkeit *sowie* seine Nähe und Zugewandtheit, sein Offenkundigsein in Jesus Christus *und* seine Unerforschlichkeit (Röm 11,33) –, das muss sich auch im Thema 'Gott und das Leid' abbilden. Diesbezüglich gehaltvolle überlieferte theologische Vorstellungen sind näherhin weniger in ihrer Normativität als in ihrer Kausativität zu sehen: Sie zeigen und schaffen Kindern und Jugendlichen thematisch Wichtiges, das auch für sie relevant sein bzw. werden kann, und bieten religiöse 'Wachstumsanreize'.

Solche elementaren theologischen Einsichten zu Leid und Gott gewinnen wir, wie eben schon angedeutet, (1) aus der Bibel (und der weiteren theologischen Tradition), (2) aus

²⁸ Vgl. *Wolfgang Klafki*, Die Bedeutung der klassischen Bildungstheorien für ein zeitgemäßes Konzept allgemeiner Bildung, in: ders., *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik*, Weinheim 1991, 15-41, 21.; zum Kanon-Gedanken vgl. *Heinz-Elmar Tenorth*, „Alle alles zu lehren“. Möglichkeiten und Perspektiven Allgemeiner Bildung, Darmstadt 1994, 13.

²⁹ *Ernst Troeltsch*, Religiöser Individualismus und Kirche (1911), in: ders., *Gesammelte Schriften*. Bd. 2 [Neudruck der 2. Aufl. Tübingen 1922], Aalen 1981, 109-130, 130.

³⁰ Vgl. *Orth* 2002 [Anm. 23], 152ff; *Wilhelm Gräb*, Auf den Spuren der Religion, in: *Zeitschrift für Evangelische Ethik* 39 (1/1995) 43-56.

³¹ *Gerhard Büttner*, „Jesus hilft!“ Untersuchungen zur Christologie von Schülerinnen und Schülern, Stuttgart 2002, 24.

³² Vgl. ebd., 26.

christlich inspirierten literarischen, biografischen Texten und Zeugnissen und (3) aus der theologischen Reflexion.

3.2.1 Bibel

Die Frage nach Gott und seiner Gerechtigkeit wird angesichts des Leidens in der Welt sowohl im Alten als auch im Neuen Testament vielfach zum Thema, z.B. in der *Geschichte von Isaaks Opferung* (Gen 22), in den *Psalmen*, im *Hiobbuch*, in der *Passionsgeschichte Jesu Christi*. Es ist also keineswegs so, dass Menschen in biblischer Zeit für dieses Problem noch kein Gespür gehabt hätten. Angesichts menschlichen Leids ringen in biblischen Texten Menschen mit Gott („Warum?“, „Wie lange?“), sie fragen, bitten, erinnern ihn, harren, warten und hoffen auf ihn, sie klagen vor ihm, klagen ihn an und (ver)zweifeln auch an ihm (vgl. Ps 88,6ff.). Im Unterschied zur neuzeitlichen Theodizee, die zu Gott (und dem Bösen) auf Distanz geht, „bleiben“ biblische Menschen „dennoch“ an ihm dran (vgl. Ps 73,23), wenden sich also nicht von Gott ab, sondern liegen ihm angesichts des Leids ‘in den Ohren’. Im Alten Testament wie im Neuen Testament finden zum einen vielfältigste *Erklärungsversuche bzw. Vorstellungen* und zum anderen *Umgangs- bzw. Bewältigungsmodelle* für Leid³³: Kontingentes, unverschuldetes Leid stellt hier eine enorme Herausforderung dar. Da der Gedanke des Zufalls biblisch unbekannt ist, hat in der Regel alles, was geschieht, einen Konnex und einen Sinn, den es jeweils zu erforschen und zu erkennen gilt.³⁴ Hierbei kommt der Religion eine weit- aus größere Bedeutung zu als in der Moderne.

Zu den gedanklichen *Erklärungsversuchen* ist zu rechnen, wenn Leid z.B. auf menschliche Schuld zurückgeführt wird (Gen 3,16ff.); wenn die Hinnahme guter und böser Tage aus JHWHs Hand vorgeschlagen wird (Koh 3; Ijob 1,21); wenn ‘weisheitliche’ Autoren das altorientalische Modell des ‘Tun-Ergehen-Zusammenhangs’ verwenden. Im *Hiobbuch* steht die Vorstellung, Gott prüfe und/oder erziehe den Gerechten durch Leiden (so die Rahmenerzählung), neben dem Bekenntnis zu Gott, der in der Schöpfung mächtig und überwältigend (Ijob 38-42) entgegenkommt und an dem trotz aller Leiderfahrungen festgehalten werden kann. Im *Hiobbuch*, aber auch bei *Kohélet* sowie in einigen *Psalmen* (Ps 37; 49; 73) kommt eine eher kritische Weisheit zu Wort, die den vorausgesetzten Tun-Ergehen-Zusammenhang mit widersprechenden Erfahrungen konfrontiert und so auch problematisiert. Manche Schriftstellen sehen Leid als direkt oder indirekt von JHWH gewirkt: als „Versuchung“ (vgl. Gen 22; Ijob), bei der sich Gottes ‘dunkle Seiten’³⁵ zeigen, als Sühnestrafe für Abkehr von Gott oder Gesetzesübertretungen. Spitzenaussagen finden sich bei *Amos* („Ist ein Unglück in der Stadt, das der Herr nicht tut?“; Am 3,6) und *Jesaja* („Ich bin es, der ich Unheil schaffe“; Jes 45,7).³⁶ Un-

³³ Vgl. Werner H. Ritter, Leiden, in: Rainer Lachmann / Gottfried Adam / Werner H. Ritter, Theologische Schlüsselbegriffe. Biblisch – systematisch – didaktisch, Göttingen 2004, 218-225, insb. 218f. Siehe auch Ritter u.a. 2006 [Anm. 2], 37ff. und 176ff.

³⁴ Vgl. Eckart Otto, Magie – Dämonen – göttliche Kräfte. Krankheit und Heilung im Alten Orient und im Alten Testament, in: Werner H. Ritter / Bernhard Wolf (Hg.), Heilung – Energie – Geist. Heilung zwischen Wissenschaft, Religion und Geschäft, Göttingen 2005, 208-225.

³⁵ Vgl. Walter Dietrich / Christian Link, Die dunklen Seiten Gottes. Band 1: Willkür und Gewalt, Neukirchen-Vluyn 1995.

³⁶ Walter Groß / Karl-Josef Kuschel, „Ich schaffe Finsternis und Unheil!“ Ist Gott verantwortlich für das Übel?, Mainz 1992.

beschadet aller 'Ursachenforschung' überlässt die Bibel die Antwort auf die Leid-Frage aber letztlich doch dem 'Geheimnis Gottes'.³⁷

Unter *Umgangs-* bzw. *Bewältigungsmodellen* für das Leid verstehe ich konkrete Maßnahmen bzw. Handlungsvorschläge, wie Menschen konkret mit Leidenssituationen umgehen bzw. mit ihnen zurechtkommen können. Besonders expressive Beispiele dafür haben wir in den *Psalmen*. Hier finden sich Klage, Anklage, Bitte, Gebet und (vorgezogenes) Lob, das Gott an seine früheren Barmherzigkeiten erinnert. Beschwichtigungs-resistent („Meine Seele lässt sich nicht trösten“; Ps 77,3) wird Gott gefragt, angeklagt: „Mein Gott, mein Gott, warum hast du mich verlassen?“ (Ps 22,2). So wird Gott auch in seinen 'dunklen Seiten' erkannt und 'ausgehalten' (vgl. Hiob; Jes 45,7), z.B. wenn *Jeremia* infolge seines Gottesglaubens massiv ins Leiden gezogen wird (Jer 15,18; 20,14f.).

Im *Neuen Testament* gehört Leid zu *Jesus*. Er selbst wendet sich Leidenden zu (vgl. Lk 11,20), erbarmt sich, heilt exemplarisch und zeichenhaft, macht die Welt aber nicht leidensfrei. Nach *Jesus* und *Paulus* ist das Leid der Schöpfung nicht von Gott gewollt, sondern Hinweis darauf, dass sie 'gebrochen ist' und ihrer Vollendung noch entgegengeht (Röm 8,19ff.). Die Leiden dieser Zeit stehen dabei in keinem Verhältnis zur künftigen Herrlichkeit (vgl. Röm 8,18; 2 Kor 4,17). *Paulus* wird, obwohl er inständig darum bittet, von seinem Leiden ebenso wenig befreit (vgl. 2 Kor 12,8), wie der Leidenskelch an *Jesus* vorübergegangen ist (Mk 14,36). Wenn Gottes Kraft „in Schwachheit zur Vollendung“ (2 Kor 12,9) kommt, muss Leiden weder Strafe Gottes sein noch ein Leben fern von Gott bedeuten, sondern kann als Chance verstanden werden.³⁸ Auch den Leidenden kann – weil Gott *Jesus* nicht im Grab ließ – eine Zukunft verheißen sein, in der Gott „alle Tränen von ihren Augen abwischen wird und der Tod nicht mehr sein wird“ (Offb 21,4).

Insgesamt zeigt sich: Die Frage nach Gott und dem Leid ist in beiden Testamenten vorhanden und wird – wenn auch nicht im Sinne der neuzeitlichen *Leibnizschen* Theodizee mit ihrer Vernunftbetonung, so doch der *Sache* nach – polyvalent verhandelt. Neben den gedanklichen Bewältigungen bzw. Erklärungen des Leids sind meines Erachtens die biblisch-theologischen *Umgangsmöglichkeiten* besonders zu beachten. Auffällig ist hierbei dies: Viele biblische Texte, die Leid vor Gott bringen, sind *konfessorische, narrative Erfahrungsniederschläge*, wie Menschen im Leid mit Gott umgehen. Sie tun dies vor allem so, dass sie sich vor Gott aussprechen und Andere in einen erzählerischen Vollzug hineinnehmen, weil bezüglich des Leidens dies offensichtlich eher weiterzuhelfen vermag als abstrakte Ratio und Logik: Gebet, Bitte, Klage, Bekenntnis und Narration, nicht rationale Argumentation sind biblisch erprobte Modi, der Frage nach Gott und dem Leid nachzugehen und mit ihr umzugehen.

3.2.2 Literarische und biografische Zeugnisse

Es erscheint uns für die Gegenwart und Zukunft der Heranwachsenden wichtig, dass ihnen im Religionsunterricht z.B. in Gestalt biografischer oder literarischer Zeugnisse

³⁷ Vgl. Otto 2005 [Anm. 34], 225.

³⁸ Vgl. Ulrich Heckel, Schwachheit und Gnade. Trost im Leiden bei Paulus und in der Seelsorgepraxis heute, Stuttgart 1997.

Menschen begegnen, die angesichts großen Leides mit Gott gerungen und schließlich bei ihm Trost und Hilfe gefunden haben.³⁹ Für die Schüler können solche Beispiele eine Anregung sein, ihre Konzepte bezüglich 'Gott und Leid', von denen sie sich bislang haben leiten lassen, zu ergänzen, zu modifizieren oder vielleicht sogar zu revidieren. Dabei ist es eine theologische Frage grundsätzlicher Art, welchen Gott wir Heranwachsenden im Zusammenhang mit dem Leid vorstellen und zeigen wollen: den ohnmächtigen und hilflosen Gott, den heute viele für den einzig vermittelbaren halten, oder einen, der 'ganz anders' ist und mehr vermag *contra experientiam*, als wir ihm zutrauen. Weil hier die abstrakte Logik nicht wirklich weiterhilft, sondern sich eher in Aporien verstrickt, greifen christlicher Glaube und christliche Theologie in Sachen 'Gott und das Leid' immer wieder auf biblische wie außerbiblische Geschichten und Gegengeschichten zurück, die Leid als überwindbar, zumindest als aushaltbar erscheinen lassen – Geschichten, die oft nicht direkt argumentieren, aber uns mit ihren Bildern und Szenen in ihren Bann ziehen.

3.2.3 Eigenständige theologische Reflexion

Vier Aspekte will ich hier kurz ansprechen. In einem theologischen Verständnis von Theodizee geht es *erstens nicht* darum, Gott als Inbegriff von 'Sinntotalität' zu *begreifen*. Mit dem Anspruch auf prinzipielle Erkennbarkeit Gottes und des Ganzen der Wirklichkeit würden sich Glaube und Vernunft übernehmen. Für das jüdisch-christliche Gottesbild ist gerade die erfahrene Spannung von Gottes abgründiger *Verborgenheit* (vgl. Ijob 37,23; Hebr 10,31) und seinem innigen *Nahesein* (vgl. Ps 139; Mt 6,8) konstitutiv und darf nicht ausgespart werden.

Für den christlichen Glauben und die Theologie ist *zweitens* entscheidend, dass es keine Gotteslehre an und für sich gibt, sondern diese durch die *Christologie* 'gebrochen' wird: Gott erfahren und kennen wir in Jesus Christus, er ist das „Ebenbild Gottes“ (Kol 1,15; 2 Kor 4,4), in ihm zeigt sich Gott und ist offenbar. Gott ist inkarnations- und kreuzestheologisch in Jesus Christus der fleischgewordene „Immanuel“ (Mt 1,23: „Gott-mit-uns“), der im Leiden sein erfahrbares Da- und Dabei-Sein zusagt, dessen konkrete Form und Gestalt freilich offenbleibt (vgl. Ex 3,14: „Ich werde da sein, als der ich da sein werde“). Sie kann reichen von der Zusage des Herrn „Meine Gnade genügt dir, denn meine Kraft kommt in den Schwachen zur Vollendung“ (2 Kor 12,9) über das Mitleiden Christi bzw. Gottes selbst mit den Leidenden, auch im Modus der „Compassion“⁴⁰, also der 'tätigen Mitleidenschaft' und des Beistands von Christ/innen in Situationen des Leids, bis zur konkreten Rettung, Hilfe und Heilung.

Solches Offenbarsein schließt *drittens* ein, dass Gott gleichwohl *Geheimnis* ist und seine Wege 'unerforschlich' sind (vgl. Röm 11,33ff.; Jes 40,13); darum können wir Gottes Handeln nicht in allem verstehen. Leid kann uns immer wieder ratlos, auch gottlos machen. Angesichts des Leidens von, mit und zu Gott zu sprechen kann zeigen, dass Leid nicht immer, aber oft genug unerklärlich ist, aber vor ihn gebracht werden kann. Mit der reformatorischen Tradition fliehen wir hierbei vom 'deus absconditus' zum 'deus

³⁹ Vgl. dazu auch den Abschnitt 3.1 meiner Ausführungen.

⁴⁰ Vgl. Johannes Baptist Metz / Lothar Kuld / Adolf Weisbrod (Hg.), *Compassion*. Weltprogramm des Christentums, Freiburg/Br. 2000.

revelatus'. Dabei kann nicht vorab von einem generellen 'Sinn' des Leidens, der sich durch die Vernunft oder den Glauben erschließt, gesprochen werden. Wir können zwar darauf hoffen, dass sich uns und Anderen der Sinn des Leidens eröffnet, aber die Erkenntnis dieses Sinnes gibt es weder vorab im Konstrukt noch grundsätzlich und verallgemeinerbar. Der Sinn des Leids erschließt sich den von Leid betroffenen Menschen selbst, ergibt sich also in aller Regel erst im Nachhinein in der betrachtenden Rückschau.⁴¹

Viertens ist schließlich der Blick auf die *Allmacht Gottes* zu lenken. (Wie) Kann man im Leiden vom allmächtigen Gott sprechen?⁴² Keine Frage: Oft genug ist im Leiden nichts von Gottes (All)Macht zu sehen oder zu spüren. Was heißt theologisch Allmacht Gottes? Pointiert formuliert, geht es dabei darum, „daß es mit den Tatsachen der Welt noch nicht getan ist“⁴³, sich also Christen nicht einfach mit dem ungerechten, unheilen Status quo abfinden müssen. Vielmehr setzt der christliche Glaube – gerade angesichts des Leids – auf einen letztlich 'starken' Gott, von dessen „Liebe zu Jesus Christus“ uns nichts scheiden kann, „weder Tod noch Leben, weder Engel noch Fürstentümer noch Gewalten, weder Gegenwärtiges noch Zukünftiges, weder Hohes noch Tiefes noch eine andere Kreatur“ (Röm 8,38f.). Näherhin ist das (nicht triumphalistisch) gemeinte Allmachtsprädikat – ursprünglich im Alten und Neuen Testament von leidenden und bedrängten Menschen in Situationen der Angst, der Verfolgung, der Feindbedrängnis gewonnen und gesprochen⁴⁴ – im Sinne eines Härte- und Qualitätstests zu verstehen: Der christliche Glaube schweigt angesichts extremer Leidsituationen im Blick auf Gott gerade nicht, sondern gibt extreme, extravagante, d.h. über das normale Maß hinausgehende, bis ins Äußerste ausgreifende Antworten. Gott ist nicht nur in guten Tagen ein allmächtiger, barmherziger und gütiger Gott, sondern er wird gleichsam in bösen Tagen so benannt und in Anspruch genommen. Entscheidend dabei ist das rechte Verständnis dieser Allmachts-Aussage. Gott als allmächtig zu bezeichnen, ist nicht feststellende, definierende oder abbildende (Fakten)Sprache, auch geht es nicht um eine abstrakte oder rein spekulativ gewonnene Eigenschaft Gottes, vielmehr: Auf positiven Erfahrungen mit der rettenden, heilenden Macht Gottes (die sicher auch oft genug ausbleibt!) beruhend, ist die Allmachts-Aussage poetisch-metaphorische, doxologische, eschatologische und im Bekenntnis 'auf Dauer' gestellte Rede. Sie ist Ausdruck der Hoffnung und des Vertrauens, dass es letztlich eine große Macht gibt, die stärker ist als alle uns bekannten Mächte der Welt:

„Gott ist die Kraft der Hoffnung gegen alle Hoffnung. Und das Bekenntnis zu seiner Allmacht, das Bekenntnis zu ihm als dem Schöpfer aller Dinge ist nicht einfach Feststellung von etwas, was unbestreitbar vorhanden wäre, sondern Ausdruck der Hoffnung und des Vertrauens auf die Über-

⁴¹ Vgl. *Wilfried Härle*, *Dogmatik*, Berlin – New York 1995, 450.

⁴² Vgl. dazu Weiteres in *Ritter u.a.* 2006 [Anm. 2], 16ff. und 49ff. sowie *Werner H. Ritter / Reinhard Feldmeier / Wolfgang Schoberth / Günter Almer*, *Der Allmächtige. Annäherungen an ein umstrittenes Gottesprädikat*, Göttingen ²1997.

⁴³ *Ludwig Wittgenstein*, *Tagebücher 1914-1916*, in: ders., *Schriften Bd. 1. Tractatus logico-philosophicus. Tagebücher 1914-1916. Philosophische Untersuchungen*, Frankfurt/M. 1960, 85-185, 167.

⁴⁴ Vgl. Einzelheiten bei *Reinhard Feldmeier*, *Nicht Übermacht noch Impotenz. Zum biblischen Ursprung des Allmachtsbekenntnisses*, in: *Ritter u.a.* 1997 [Anm. 42], 13-42.

macht der göttlichen Liebe über alles Grauen und alle Absurdität dieser Welt, ja auch über den Tod, dass uns nichts scheiden kann von der Liebe Gottes.“⁴⁵

Näherhin ist die Rede von Gott dem Allmächtigen theologisch nicht immer richtig und auch nicht immer angebracht. Authentisch und legitim ist sie, wenn sie aus dem Mund von Leidenden und Opfern kommt, nicht aber aus dem der Täter. Pervertiert wird sie, wenn sie zur Rechtfertigung oder Absegnung von Leid und Unrecht dient. In diesem Sinne verlangt das Allmachtsprädikat nach sinnvollem und sparsamem Gebrauch.⁴⁶

Mein *zweiter didaktischer Grundsatz* lautet damit: *Bei der Beschäftigung mit dem Thema 'Leid und Gott' sollen wir uns von biblischen Traditionen leiten und von (christlichen) literarischen und biografischen Zeugnissen inspirieren lassen.* Wichtig wird weiter, Heranwachsende im Rückgriff auf *elementare Einsichten theologischer Fachwissenschaft* und in der Auseinandersetzung mit ihnen zu eigenständiger theologischer Reflexion anzuleiten. Auf diese Weise gewinnen wir für Schüler Modelle und Perspektiven, an denen sie sich in ihrer gedanklichen Auseinandersetzung sowie beim Umgang mit konkretem Leiden orientieren können.

3.3 *Dritter didaktischer Grundsatz: Gemeinsam mit den Schülern Fragen und Antworten zum Thema Gott und Leid suchen und finden*

Schließlich geht es didaktisch darum, dass Kinder, Jugendliche und Lehrkräfte gemeinsam ihre Fragen, Probleme, ihre Deutungen und Argumente vorbringen können, man sich gegenseitig ernstnimmt und nicht gleich normierend korrigiert oder belehrt. Es kommt also darauf an, dass alle Beteiligten mittels Einsichten, Beobachtungen und Argumenten zu weiterführenden eigenen religiös-theologischen Ansichten gelangen können und eine eigene Position finden. Sich in Sachen 'Gott und Leid' immer wieder auch als gemeinsam Fragende und Suchende erleben zu können, ist eine wichtige Erfahrung – für Schüler, aber auch für die Lehrkräfte. Ein entsprechendes Verständnis von Lernen und Lehren im Sinne einer offenen Prozessdidaktik und einer (gemäßigten) konstruktivistischen Didaktik verändert herkömmliche Vorstellungen von Unterricht und Lernen qua Container-Pädagogik (*Paolo Freire*), sodass man von einem Perspektivenwechsel sprechen kann: Sosehr wir im Religionsunterricht (wie in jedem anderen Unterricht) auf Mitteilung tradierten Glaubens- und Erfahrungswissens angewiesen sind, genügen fertige Wahrheiten, Belehrungen und abgepackte Überzeugungen alleine nicht. Vielmehr braucht es auch das konstruktive Gespräch, die Kommunikation, den Austausch, die Mit-Teilung und die Eigen-Aktivität des lernenden Subjekts, welches in, mit und unter der Tradition eigenständig auf Wahrheitssuche geht. Religiöse Wahrheiten und Überzeugungen müssen in Interaktionsvorgängen 'ausgehandelt', errungen, auch erlitten

⁴⁵ *Wolfhart Pannenberg*, Wie kann heute glaubwürdig von Gott geredet werden?, in: Friedebert Lorenz (Hg.), *Gottesfrage heute*, Stuttgart 1969, 51-64, 55. Für *Hans Kessler* (*Das Leid in der Welt – ein Schrei nach Gott*, Würzburg 2007, 119) ist Gott „ein Wort des Protestes und der aktiven Hoffnung gegen das Leid“.

⁴⁶ Die Theodizeefrage stellt sich – so der Eindruck in unserer Studie – als Problem offensichtlich (nur) dort, wo Gott theistisch-personal verstanden wird. Wo Menschen Gott aber nicht länger als allmächtig, barmherzig und gütig verstehen, auch nicht mehr glauben, dass er in die Welt eingreift und leidverursachende Bedingungen beseitigt, in dem Maß, in dem also das Gottesbild nicht mehr so stark theistisch-personal konnotiert ist, reduziert und relativiert sich das Theodizeeproblem. Was heißt das für unser (theistisch-personales) Reden von Gott bzw. wie gehen wir theologisch und religionsdidaktisch mit einer womöglichen „Theismuskrisis“ (*Hans-Georg Ziebertz*) um?

werden. „Vermutlich hängt“, schreibt *Jürgen Werbick*, „die Weitergabe des Glaubens an die nächste Generation entscheidend davon ab, ob es gelingt, Kommunikationsprozesse zu initiieren, in denen solche Fragen laut werden können und in denen ihnen Raum gegeben wird; in denen die Beteiligten einander mitteilen, welche Bedeutung dies oder jenes Symbol des Glaubens auf dem Hintergrund je ihrer Erfahrung gewinnt und wozu es herausfordert“⁴⁷. Denn zu einer persönlichen religiösen Position und zu einem persönlichen Glauben kommt man, wenn man sich gegenseitig seine Geschichten, Erfahrungen und Deutungen zu Gott und dem Leid erzählt, diese erörtert und sie von Zeit zu Zeit von den ganz anderen Geschichten des christlichen Glaubens belichten und beleuchten lässt.

Als *dritter didaktischer Grundsatz* kann also gelten: In Sachen ‘Leid und Gott’ machen sich Schüler und Lehrkräfte immer wieder auch zusammen auf den Weg. Sie lernen mit- und voneinander; und sie lernen, sich in ihrer unterschiedlichen Auffassung von Leid und Gott auszuhalten.

Summa summarum: Diese drei didaktisch relevanten Dimensionen des Themas ‘Leid und Gott’ im Blick zu haben, fördert religiöse Lernprozesse und guten Religionsunterricht – sicher mehr als eine (reine) Frage-Antwort-Didaktik.⁴⁸

4. Schlussbemerkungen

Als didaktische Quintessenz des Ganzen formuliere ich drei ‘Schluss-Lichter’.

- Wie der christliche Glaube hat der Religionsunterricht in Sachen ‘Leid und Gott’ keine befriedigende Problemlösung, aber er benennt und thematisiert ein kapitaless Problem. Dies ist eine Voraussetzung, um überhaupt damit umgehen zu können.
- Im Religionsunterricht können wir als Lehrende *und* Lernende zugleich entdecken und selbst erproben, wie Menschen ihr Leid gedanklich mit Gott zusammengebracht (Erklärungsmodelle) und es vor Gott herausgeschrien, geklagt, gelobt, gedankt haben (Umgangsmodelle). Diesen Wegen des Umgangs mit dem Leid können wir nachdenken und nachgehen.
- Den letzten Schleier vor dem Geheimnis ‘Leid und Gott’ können wir weder theologisch noch didaktisch und unterrichtlich lüften. Und das hat wohl auch sein Gutes, denn die „interessantesten Fragen“, schreibt der französische Schriftsteller *Eric-Emmanuel Schmitt* in einer Erzählung über einen krebserkrankten Jungen, „bleiben immer Fragen. Sie bergen ein Geheimnis. Jeder Antwort muss man ein ‘vielleicht’ hinzufügen. Nur uninteressante Fragen haben eine endgültige Antwort.“⁴⁹ Leid ist eine offene Frage und ein Stachel im Fleisch des christlichen Glaubens.

Was wir aber in Sachen Theodizee gleichwohl schon heute brauchen, sind einsichtige Überlegungen sowie begehbbare und lebhbare Erfahrungen, damit wir im Leiden leben, denken und glauben können.

⁴⁷ *Jürgen Werbick*, Religionsdidaktik als „theologische Konkretionswissenschaft“. Zum theologischen Rang des Didaktischen – aus fundamentaltheologischer Perspektive, in: KBl 113 (2/1988) 82-99, 89.

⁴⁸ Siehe dazu das in Kapitel 3 eingangs erwähnte Beispiel [vgl. Anm. 18].

⁴⁹ *Eric-Emmanuel Schmitt*, Oskar und die Dame in Rosa, Zürich 2003, 94.

Wer immer weiß
zu welchem Gott er betet
wird nie erhört
Erich Fried²

1. Zweifel(n) ist grundmenschlich

Handlungsfähig sind wir nur auf Basis von individuellen wie kollektiven Gewissheiten. Vieles muss fraglos sein, damit wir Überschaubares bewältigen können.³ Unsere Gewissheiten jedoch sind und sie bleiben brüchig. Sie sind bedroht durch alternative oder – wie im Wort ‘Zwei-fel’ selbst anklingt⁴ – durch ‘zweite’ Möglichkeiten. Dessen wir gewiss sind, könnte „auch anders“⁵ sein. Die andere, neue, zweite Möglichkeit untergräbt unsere erste, alte Überzeugung. Das bislang Fraglose wird erschüttert. Das vordem Selbstverständliche wird fraglich.

Zweifel(n) also gehört zur Konstitution des Menschen.⁶ Menschsein erschöpft sich nicht in Zwangsläufigkeit. Auch wenn der Mensch eingeeignet wird durch materielle und ideologische Repressionen, ihm bleibt ein Rest an Wahl.⁷ Die Notwendigkeit, sich zu entscheiden, definiert menschliche Freiheit. Unsere Entscheidungen sind jedoch niemals für die Ewigkeit. Stets sind sie vorläufig. In der wechselhaften Geschichte des Einzelnen und der Gemeinschaft müssen sie sich als tragfähig und tauglich bewähren. Solche Bewährung bedarf des Zweifel(n)s. Was wir für tragfähig und tauglich hielten, wird in je neuen Situationen auf die Probe gestellt. Die Plausibilität des vordem Bewährten muss schwinden, damit sich herausstellen kann, was zukünftig tragen wird.

Zweifelnde Erschütterung kennt unterschiedliche Ausprägungen. Als methodischer Zweifel ist sie ein nüchternes Werkzeug, um bisherige Erkenntnisse auf neue Möglichkeiten hin zu überschreiten.⁸ Skeptischer Zweifel dagegen kennzeichnet eine Grundhal-

¹ Antrittsvorlesung an der Universität Regensburg am 06.06.2007. Die Wendung „Lob des Zweifels“ entstammt einem Gedichttitel von Bertolt Brecht (Die Gedichte von Bertolt Brecht in einem Band, Frankfurt/M. 1986, 626). Das gleichnamige Buch von Luciano de Crescenzo (Lob des Zweifels. Philosophische Betrachtungen, München 1996) ist im italienischen Original schlicht mit „Il dubbio“ überschrieben, im Werk selbst findet sich besagte Umschreibung ein einziges Mal (ebd., 44).

² Erich Fried, Gesammelte Werke. Gedichte 1, Berlin 1994, 338.

³ Vgl. insb. Alfred Schütz / Thomas Luckmann, Strukturen der Lebenswelt. Band 1, Frankfurt/M. 1979, 25-37.

⁴ Vgl. Melanie Beiner, Zweifel [systematisch-theologisch], in: TRE XXXVI (2004) 767-772, 767.

⁵ Ingolf U. Dalferth, Zweifel, in: Erwin Fahlbusch (Hg.), Taschenlexikon Religion und Theologie. Band 5, Göttingen 1983, 325-328, 326 sowie Jürgen Werbick, Gebetsglaube und Gotteszweifel, Münster 2005, 21.

⁶ Vgl. insb. Dalferth 1983 [Anm. 5], 326: „In seiner Grundform ist der Zweifel der natürliche Zwillingsbruder menschlichen Wissens und endlicher Freiheit auf dem Weg zu gültiger Erkenntnis und zu verantwortlicher Selbstbestimmung.“

⁷ Vgl. insb. Carl R. Rogers, Freiheit und Engagement. Personenzentriertes Lehren und Lernen, München 1984, 222 mit Bezug auf Viktor E. Frankl.

⁸ Vgl. insb. Jan P. Beckmann, Zweifel [philosophisch], in: LThK³ X (2001) 1512f., 1513 mit Bezug auf Charles Sanders Peirce und Karl R. Popper.

tung, welche die Möglichkeit von Gewissheit überhaupt leugnet – eine Einstellung, die sich alltagspraktisch niemals konsequent durchtragen ließe. Zweifel(n) kann schließlich umschlagen in Verzweiflung. Die Erschütterung einzelner Gewissheiten verdichtet sich zur absoluten Bedrohung des Daseins.

Im Folgenden will ich die genannten Extreme aussparen. Im Mittelpunkt meiner Überlegungen steht jener Zweifel, den *Paul Tillich* als „existentiellen“ bezeichnet. Er richtet sich „auf die grundlegende Orientierung über Sinn und Ziel menschlichen Lebens“⁹. Solch existenzieller Zweifel umfasst emotionale wie kognitive Momente, er erschöpft sich jedoch nicht in ihnen. Zur Disposition stehen unsere basalen Lebensgewissheiten. Was unser Leben letztlich trägt und ausmacht, wird im existenziellen Zweifel(n) erschüttert und auf die Probe gestellt.

2. Verdikt gegen den Zweifel oder Sympathie mit den Zweifelnden?

Wie steht es nun um das Verhältnis von Zweifel(n) und religiösem Glauben? Ein Blick in die jüdisch-christliche Tradition ergibt ein durchaus zwiespältiges Bild.

Einerseits stehen Glaube und Zweifel(n) in eindeutiger Opposition. „*Glaubt ihr nicht, so bleibt ihr nicht*“ schleudert *Jesaja* dem König *Ahas* im Auftrag JHWHs entgegen¹¹ – oder mit *Josef Schreiner* übersetzt: „Wenn ihr nicht glaubt, habt ihr keinen Bestand.“¹²

Nur wer dem Willen JHWHs bedingungslos folgt, kann dessen Unterstützung gewiss sein. Der Gott Israels fordert absolutes, er fordert uneingeschränktes Vertrauen. Für Unsicherheit, für Kritik und Verneinung scheint hier kein Spalt breit Raum. Manch ausdrückliche Belege für die Ächtung des Zweifel(n)s finden sich zudem im Neuen Testament.¹³ Hier wie in der nachfolgenden Christentumsgeschichte hat der Zweifel – *Hans Zirker* zufolge – „keinen guten Ruf; er scheint geradezu ein *Widerpart des Glaubens* zu sein, denn dieser gilt als ‘Zuversicht auf das Erhoffte und Überzeugung von dem, was man nicht sieht’ (Heb 11,1 – in *Luthers* Übersetzung wird hier der Glaube ausdrücklich ein ‘Nicht-zweifeln’ genannt). Demgegenüber scheint jemand, der noch Vorbehalte und Einwände äußert, an Bedenken festhält, in seiner Zustimmung zögert und der Unsicherheit Raum gibt, vom rechten Vertrauen weit entfernt. ‘Wer bittet, soll aber voll Glauben bitten und nicht zweifeln; denn wer zweifelt, ist wie eine Welle, die vom Wind im Meer hin und her getrieben wird’ (Jak 1,7).“¹⁴

Offensichtlich ist es geradezu kennzeichnend für die jüdisch-christliche Tradition, dass sie ein absolutes Vertrauen auf Gott als den Souverän der Schöpfung, Geschichte und Endzeit einfordert – ein Vertrauen, dem jegliches Zweifeln diametral entgegenzustehen scheint. Selbige Tradition, die den Zweifel oftmals scharf verurteilt, hegt indessen höchste Sympathie für die Zweifelnden. *Abraham*, der seinen Sohn widerspruchslos zur

⁹ *Paul Tillich*, *Wesen und Wandel des Glaubens*, Berlin 1961 [überarbeitete Fassung der amerikanischen Originalausgabe von 1957], 30.

¹⁰ *Beiner* 2004 [Anm. 4], 767.

¹¹ Jes 7,9; vgl. insb. Jes 28,16.

¹² Vorlesungshandout vom Sommersemester 1988.

¹³ Vgl. bspw. Mk 11,23 par Mt 21,21 oder Röm 4,20.

¹⁴ *Hans Zirker*, *Religionskritik – Zweifel*, in: Werner Böcker / Hans-Günter Heimbrock / Engelbert Kerkhoff (Hg.), *Handbuch Religiöser Erziehung*. Band 2, Düsseldorf 1987, 530-541, 530.

Schlachtbank führt¹⁵, erscheint im Personal der biblischen Bücher als Ausnahme. Im Regelfall sind die biblischen Akteure große Zweifler, immer wieder hadern sie mit Gott, klagen ihn an, ringen sie mit seinen Plänen und Weisungen.¹⁶ Die Liste dieser Zweifelnden ist schier unermesslich, zu denken ist beispielsweise an *Mose*, *Jeremia* oder *Jona*¹⁷ und sogar an *Jesus von Nazaret* selbst mit seinem Aufschrei am Kreuz: „*E-loi, Eloi, lema sabachtani?*, das heißt übersetzt: *Mein Gott, mein Gott, wozu hast du mich verlassen?*“¹⁸

Vielleicht die eindrücklichsten Zeugnisse für die Legitimität des Gotteszweifels bergen die Klagepsalmen. Gerade „angesichts menschlichen Leids ringen in biblischen Texten Menschen mit Gott [...], sie fragen, bitten, erinnern ihn, harren, warten und hoffen auf ihn, sie klagen vor ihm, klagen ihn an und (ver-)zweifeln auch an ihm“¹⁹. *Psalm 13* beispielsweise fasst die Dramatik solchen Gotteszweifels in die Worte:

„Wie lange noch, Herr, vergisst du mich ganz? / Wie lange noch verbirgst du dein Gesicht vor mir? / Wie lange noch muss ich Schmerzen ertragen in meiner Seele, / in meinem Herzen Kummer Tag für Tag? / Wie lange noch darf mein Feind über mich triumphieren?“²⁰

3. Der Zweifel als Gefährte des Glaubens

Dass die großen Glaubenden in Bibel wie Christentumsgeschichte zumeist auch als ernsthafteste Zweifler in Erscheinung treten, ist kein bedauerlicher Betriebsunfall der Glaubensüberlieferung. Zu Tage tritt vielmehr eine unlösliche innere Verwandtschaft zwischen Glaube(n) und Zweifel(n), eine Verbundenheit, die letztlich darin gründet, dass der Glaube ein Akt menschlicher Freiheit ist. Als Akt menschlicher Freiheit ist der Glaube weder rational zwingend noch biographisch unausweichlich.²¹ Wer in religiösem Sinne glaubt, der verankert sein Dasein in einem als unbedingt vertrauenswürdig er-

¹⁵ Gen 22,1-19. Zum religionsdidaktisch verantworteten Umgang mit diesem Text vgl. insb. *Lena Rohling*, *Dunkle Seiten Gottes. Die Bindung Isaaks als religionsdidaktische Herausforderung*, Münster (unveröffentlichte Staatsexamensarbeit) Sommersemester 2006.

¹⁶ In brillanter Klarheit zeigt *Klaus von Stosch* (Religiöser Glaube und Zweifel, in: Winfried Löffler / Paul Weingartner (Hg.), *Knowledge and Belief. Papers to the 26th International Wittgenstein Symposium*, Kirchberg 2003, 334-336, 335) auf, „dass in biblischer Tradition der existentielle Zweifel an epistemisch basalen Elementen des religiösen Weltbildes innerhalb des religiösen Weltbildes artikuliert werden kann“ – die biblischen Protagonisten bejahen in ihrer Gebetszuwendung die Existenz ebenjenes Gottes, dessen Präsenz sie radikal bezweifeln.

¹⁷ Vgl. insb. *Norbert Lohfink*, *Von der Last der Propheten*, Meitingen – Freising 1975, 6, 10 und 22.

¹⁸ Mk 15,34 par Mt 27,46 mit Bezug auf Ps 22,2. Im Rekurs auf sprachwissenschaftliche Befunde *Diethelm Michels* stellt *Christoph Dohmen* (Wozu, Gott? Biblische Klage gegen die Warum-Frage im Leid, in: Georg Steins (Hg.), *Schweigen wäre gotteslästerlich. Die heilende Kraft der Klage*, Würzburg 2000, 113-125, 120) heraus, dass das für die biblische Klage einschlägige Frageadverb *מָה* zu treffend mit 'wozu' übersetzt werden müsste: „Nicht nur die berühmte Eröffnung von Ps 22 ist folglich [...] durch 'Mein Gott, mein Gott, wozu hast du mich verlassen?' zu übersetzen, sondern grundsätzlicher ist zu beachten, dass die Warum-Frage [...] im Psalter kein einziges Mal begegnet; alle Gebete orientieren sich vielmehr an einem 'Sinn göttlichen Handelns'“.

¹⁹ *Werner H. Ritter / Helmut Hanisch / Erich Nestler / Christoph Gramzow*, *Leid und Gott. Aus der Perspektive von Kindern und Jugendlichen*, Göttingen 2006, 38. Vgl. insb. *Zirker* 1987 [Anm. 14], 531.

²⁰ Ps 13,2f. Ein sprachmächtiges Zeugnis moderner Gottesanklage, dessen Nachvollziehbarkeit und (damit zusammenhängend auch) religionspädagogische Rezeption mit dem rundum positiv zu bewertenden Schwinden repressiver religiöser Sozialisation verklungen ist, ist *Istmann Mosers* „Gottesvergiftung“ (Frankfurt/M. 1980 [erstmalig erschienen 1976]).

²¹ Vgl. insb. *Werbick* 2005 [Anm. 5], 20.

kannten Sinngrund. Solch glaubendes Vertrauen steht in der Pflicht, sich durch 'gute Gründe' gegenüber der Vernunft auszuweisen. Niemals jedoch kann eine Begründung des Glaubens alternativlos sein, dies würde der Freiheitlichkeit des Glaubensaktes widersprechen. Sehr wohl hingegen muss die Legitimation des Glaubens rational einsichtig und nachvollziehbar sein und sich im konkreten Leben „praktisch bewähren“²², um als Begründung gelten und standhalten zu können. Insofern die Glaubensentscheidung niemals alternativlos ist, hat sie stets den Zweifel zum Begleiter, der abweichende Optionen in die Waagschale wirft. Zum Glauben, der stets Alternativen hat, gehört der Zweifel, der diese Alternativen stark macht. Mit *Paul Neuenezzeit* gesprochen: „Insofern beim Glauben an einen transzendenten Gott sichere Erkenntnis Kriterien ausgeschlossen sind, ist das Zweifeln der natürliche Bruder des Glaubens.“²³

Mit der Tatsache, dass der Glaube den Zweifel nicht abschütteln kann, ist längst nicht geklärt, wie dieser Gefährte des Glaubens einzuschätzen und wie mit ihm umzugehen ist. Denkbar wäre, den Zweifel als Feind des Glaubens anzusehen, der beständig zu bekämpfen ist. Oder ihn als lästigen Verwandten zu betrachten, den man nach Möglichkeit ignorieren sollte. Eine dritte Option wäre, den Zweifel bei aller Mühe, die er bereitet, als hilfreichen Begleiter des Glaubens wertzuschätzen. Nur auf Basis solch positiver Wertschätzung des Zweifels wäre ein 'Lob des Zweifel(n)s' theologisch wie religionspädagogisch gerechtfertigt. Diese dritte Prämisse will ich mir im Folgenden begründet zu eigen machen.

4. Religionspädagogisches 'Lob des Zweifel(n)s'

Dass die Erschütterung individueller wie kollektiver Gewissheiten höchst schmerzvoll und bedrohlich sein kann²⁴, soll nicht verschwiegen werden. Nichtsdestotrotz bedarf die persönliche wie gemeinschaftliche Glaubengewissheit des Zweifels.²⁵ Glaube ist auf Zweifel(n) angewiesen, um sich entwickeln, korrigieren und läutern zu können.²⁶ Das Zweifeln ist ein Movens religiösen Lernens, insofern es den Glauben davor schützt, gegenüber den Standards individueller wie sozialer Argumentation zurückzufallen und sich abzukapseln gegenüber den Herausforderungen der inneren wie der äußeren Welt. Das Zweifeln ist ein Movens religiösen Lernens, insofern es den Glauben zwingt, sich zu öffnen und Schritt zu halten mit sich wandelnden Erfahrungen. Der Zweifel bewahrt den Glauben vor Erstarrung, er sorgt für Tuchfühlung mit den persönlichen wie gemeinschaftlichen „Zeichen der Zeit“²⁷. In diesem Sinne – als Wächter notwendigen

²² Armin Kreiner, Das wahre Antlitz Gottes – oder was wir meinen, wenn wir Gott sagen, Freiburg /Br. u.a. 2006, 507.

²³ Paul Neuenezzeit, zweifeln, in: HRP (1986) 407-411, 407; vgl. insb. Tillich 1961 [Anm. 9], 28 und 30.

²⁴ Vgl. James W. Fowler, Stufen des Glaubens. Die Psychologie der menschlichen Entwicklung und die Suche nach Sinn, Gütersloh 2000 [erstmalig erschienen 1981 (amerikanische Originalausgabe)], 291.

²⁵ Zur doppelten – individuellen wie kollektiven – Produktivität des Zweifels vgl. Beiner 2004 [Anm. 4], 772.

²⁶ Vgl. insb. Werbeck 2005 [Anm. 5], 27f.

²⁷ Gaudium et spes 4; vgl. Lk 12,56.

Wandels – ermöglicht der Zweifel das Überleben des Glaubens in je neuen Situationen. Als „Triebfeder der Vergewisserung“²⁸ ist der Zweifel „des Glaubens Schmied.“²⁹ Religionspädagogisch gebührt den kognitiven Stufentheorien das bleibende Verdienst, die Notwendigkeit des Zweifels für religiöses Lernen bestechend plausibilisiert zu haben. Den Entwicklungsmodellen von *Fritz Oser* und von *James W. Fowler* zufolge konstruieren wir unsere Glaubensvorstellungen auf Basis kognitiver „Tiefenstrukturen“³⁰, die über Jahre und evtl. Jahrzehnte hinweg stabil bleiben. Ein Grundschulkind beispielsweise wird sein Verhältnis zum Letztgültigen primär im Modus des wechselseitigen Gebens und Nehmens zwischen Mensch und Gott konstruieren. Solche Tiefenstrukturen religiöser Wirklichkeitskonstruktion vermögen sich im Lebenslauf zu wandeln, und zwar hin auf Deutungsmuster mit höherer Autonomie und Komplexität.³¹ Auch wenn jede Stufe des religiösen Denkens ihre eigene unantastbare Würde hat, erscheint es doch religionspädagogisch sinnvoll, den Menschen eine Fortentwicklung zu komplexeren und autonomen Stufen zu ermöglichen – alleine schon, damit die religiöse Wirklichkeitsdeutung nicht hinter das Niveau anderer Lebensbereiche zurückfällt, damit religiöser Glaube nicht zum kindlichen Fremdkörper im erwachsenen Denken wird. Eine neue, autonomer wie komplexer ‘gestrickte’ Plattform religiösen Denkens stellt sich jedoch niemals automatisch ein. Vielmehr muss die bestehende Art und Weise, das Letztgültige zu denken, als unzureichend, als unzulänglich erlebt werden. Die Krise des bestehenden Denkens ist Motor der religiösen Entwicklung. Nur wenn sich meine bisherige Vorstellung vom Göttlichen als zweifelhaft herausstellt, kann ich deren Grenzen erkennen und zu einer umfassenderen Vorstellung voranschreiten. In den Worten von *James W. Fowler*: „Nur mit dem Tod unseres früheren Bildes kann ein neues und adäquateres Bild entstehen. Deshalb ist der ‘echte Zweifel’ ein Teil des Glaubenslebens.“³² Nehmen wir diesen Grundgedanken der Religionspsychologie auf, dass der krisenhafte Zweifel an der bisherigen Glaubensvorstellung die Möglichkeitsbedingung für religiöses Lernen darstellt, so liegen die Konsequenzen für religionspädagogische Praxis auf der Hand. Synchron zur Aufgabe, die vorhandenen Glaubensvorstellungen der Schüler/innen zu achten, muss der Religionsunterricht in durchaus taktvoller, aber wirksamer Weise ein Hort des Glaubenszweifels sein.³³ Eine der Kernaufgaben der Religionslehrer/innen besteht darin, in sensibler Weise und ohne ‘mit der Tür ins Haus zu fallen’

²⁸ *Dalferth* 1983 [Anm. 5], 326.

²⁹ *Nils G. Holm*, Einführung in die Religionspsychologie, München – Basel 1990, 107 mit Bezug auf *Gordon W. Allport*.

³⁰ *Fritz Oser / Paul Gmünder*, Der Mensch. Stufen seiner religiösen Entwicklung. Ein strukturalistischer Ansatz, Gütersloh 1996 [erstmalig erschienen 1984; unveränderter Nachdruck der Überarbeitung 1988], 41–43.

³¹ *Fritz Oser / Anton Bucher*, Religiosität, Religionen und Glaubens- und Wertegemeinschaften, in: *Rolf Oerter / Leo Montada* (Hg.), Entwicklungspsychologie, Weinheim 2002, 940–954, 943.

³² *Fowler* 2000 [Anm. 24], 52 mit Bezug auf *Normann Lamm*.

³³ Zu den epochalen Errungenschaft des *Synodenbeschlusses „Der Religionsunterricht in der Schule“* (in: *Ludwig Bertsch u.a.* (Hg.), Gemeinsame Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland. Beschlüsse der Vollversammlung. Offizielle Gesamtausgabe I, Freiburg/Br. u.a. 1976, 123–152) gehört, dem Zweifel der Schüler/innen (139 [2.5.1]) wie Lehrer/innen (147 [2.8.3]) ein legitimes ‘Wohnrecht’ im Religionsunterricht verschafft zu haben.

jene Glaubenszweifel zu unterstützen, die in den Schüler/innen selbst wachwerden.³⁴ Die Religionslehrer/innen werden zum Anwalt des Glaubenszweifels, nicht um den Glauben zu zerstören, sondern um ihm Atemluft zu verschaffen, damit er Schritt hält mit der Entwicklung der Heranwachsenden, damit er Stand hält mit deren Selbst- und Welterfahrungen.³⁵

5. Gotteszweifel in der Krise

Vor rund 20 Jahren hätte mein Beitrag an dieser Stelle seinen Abschluss gefunden. Er wäre im Appell gemündet, dem Glaubenszweifel im Religionsunterricht Raum zu verschaffen, damit sich die Schüler/innen von erreichten Glaubensstufen lösen und neue, umfassendere Formen entwickeln können, das eigene Leben zu zentrieren.

Blicken wir auf die aktuelle religionspädagogische Literatur, so verwundert, dass der Glaubenszweifel im Gegensatz zu den 1980er Jahren momentan weitgehend ausgeblendet wird.³⁶ Woher rührt diese Leerstelle? Gelten die jahrzehntealten Erkenntnisse und Maximen zum Glaubenszweifel unverändert fort? Ich bezweifle dies. Meiner Einschätzung nach ist mit Blick auf den Glaubenszweifel ein gravierender Wandel eingetreten, der die Religionspädagogik zu neuem Nachdenken nötigen müsste. Der Gotteszweifel selbst ist in die Krise geraten! Um dies aufzuzeigen, gilt es zunächst kurz auf die anthropologischen Prämissen des Zweifels zu blicken.

So verwunderlich es klingen mag. Um ernsthaft an einer Erkenntnis, Überzeugung oder Vorstellung zweifeln zu können, muss ich besagter Erkenntnis, Überzeugung oder Vorstellung zunächst einmal bewusst und ihrer sicher sein. „Nur das auf einer Gewissheit basierende und im Modus von Aussagen bestehende Wissen kann bezweifelt werden.“³⁷

Einfacher gesprochen: Zu bezweifeln vermag ich nur, was mir bekannt und bedeutsam, was mir vertraut und wichtig ist. Was ich weder kenne noch wertschätze, das vermag ich nicht ernsthaft anzuzweifeln. Religiöser Zweifel hat somit letztlich einen identifizierbaren Glauben zur Voraussetzung – einen Glauben, der überhaupt zum Gegenstand

³⁴ Vgl. insb. *Fritz Oser / Helmut Reich*, Nicht zurück zum alten Mann mit Bart, sondern vorwärts zum eigenständigen Kind. Zu Bernhard Groms Replik auf Anton A. Buchers Plädoyer für die 'Erste Naivität', in: KBl 115 (3/1990) 170-176, 172 und 174.

³⁵ Vgl. insb. *Rudolf Englert*, Plädoyer für 'religionspädagogische Pünktlichkeit'. Zum Verhältnis von Glaubensgeschichte, Lebensgeschichte und Bildungsprozess, in: KBl 113 (3/1988) 159-169, 167: „Es ist [...] damit zu rechnen, daß jeder Christ im Zuge seiner glaubensgeschichtlichen Entwicklung, wenn sie denn wirklich fortschreitet, früher oder später auf die eine oder andere Weise eine Plausibilitätskrise zu bewältigen hat. In deren Verlauf kommen ihm Fragen nach der theoretischen Vernunft des Glaubens und nach der praktischen Vernunft der Kirche. Die Aufgabe einer religionspädagogischen Begleitung des glaubensgeschichtlichen Prozesses wird es in dieser Phase sein, dem einzelnen zu helfen, daß er seine Fragen und Zweifel nicht zerstreut, sondern ernst nimmt, nicht verleugnet, sondern aushält; ja mehr noch: Es wird darauf ankommen, zu Fragen nach der Vernunft des Glaubens geradezu zu animieren – denn solche Zweifel sind gewissermaßen die Geburtswehen eines reflexiven Glaubens.“

³⁶ Bezeichnenderweise sparen beide aktuellen Nachschlagewerke, nämlich das *Lexikon der Religionspädagogik* (2001) und das *Neue Handbuch religionspädagogischer Grundbegriffe* (2002), das Stichwort 'Zweifel' aus, während selbiges in den Überblickswerken der 1980er Jahre von *Paul Neuenzeit* 1986 [Anm. 23] und *Hans Zirker* 1987 [Anm. 14] differenziert und profund beleuchtet worden war.

³⁷ *Beiner* 2004 [Anm. 4], 770 mit Bezug auf *Ludwig Wittgenstein*.

kritischer Befragung werden kann.³⁸ Mit *Ludwig Wittgenstein* gesprochen: „Der Zweifel kommt *nach* dem Glauben.“³⁹ Inwieweit aber können wir realistisch davon ausgehen, dass identifizierbare Glaubensüberzeugungen als Voraussetzung religiösen Zweifel(n)s bei heutigen Schüler/innen real vorfindbar sind?

Wie vielfach aufgezeigt, zeugen unterschiedlichste empirische Studien qualitativer wie quantitativer Prägung davon, dass eine Vertrautheit mit der christlich-religiösen Sprach-, Bild- und Symbolwelt und erst recht eine Lebensbedeutsamkeit des christlichen Glaubens bei heutigen Schüler/innen ein Minderheitsphänomen darstellt. Die *Shell-Studie 2000* beispielsweise bilanziert, dass „seit Mitte der 1980er Jahre“ bei deutschen Jugendlichen „die Kirchlichkeit [...] zurückgegangen“ sei und „die religiöse Grundhaltung im Leben [...] stark an Boden verloren“⁴⁰ habe. *Carsten Wippermanns* quantitative Analyse von 1996 arbeitet heraus, dass die Mehrheit der befragten Jugendlichen bei der Deutung des Kosmos wie des eigenen Lebens gänzlich ohne erkennbar christliche Interpretamente auskommt.⁴¹ Auf Basis einer aktuellen qualitativen Erhebung⁴² stellt *Holger Oertel* fest: „Religion ist im Verständnis der Jugendlichen in Ost und West überwiegend nicht subjektiv anerkennungsfähig als eine Form der Auseinandersetzung, welche die eigene Wirklichkeit und Person erschließt.“⁴³

Wenn dem so ist, dass die Grammatik des christlichen Gottesglaubens bis weit in den Kreis der Getauften hinein⁴⁴ an Bekanntheit und an Plausibilität verloren hat, dann hat dies eminente Folgen für ein religiöses Lernen, das auf den Zweifel baut.

Knapp gesprochen: Wo der Gottesglaube unbekannt und bedeutungslos wird, da erübrigt sich der Gotteszweifel. Wo aber der Gotteszweifel versandet, besteht kein Anlass zur kritischen Fortentwicklung eigener Gottesvorstellungen. Wo persönliche Gottesvorstellungen erstarren, da schwindet das Verständnis für den Gottesglauben anderer Men-

³⁸ Vgl. insb. von *Stosch* (2003) 336: „Ohne feststehendes Bezugssystem hätte der Zweifel gar keinen Angriffspunkt“.

³⁹ *Ludwig Wittgenstein*, Über Gewißheit, Frankfurt/M. 1970, 49 (Nr. 160).

⁴⁰ *Werner Fuchs-Heinritz*, Religion, in: Deutsche Shell (Hg.), Jugend 2000. 13. Shell Jugendstudie. Band 1 [Quantitative Studie], Opladen 2000, 157-180, 180. Die jüngste *Shell-Studie 2006* untermauert diese Einschätzung, indem sie dem medial forcierten Eindruck einer „Aufwertung oder ‘Renaissance’ der Religion“ widersprechend feststellt: „Nimmt man alle verfügbaren Daten der letzten Jahre zusammen, dann zeigt sich eine im Wesentlichen unveränderte Einstellung Jugendlicher zur Religion.“ (*Shell Deutschland Holding* (Hg.), Jugend 2006. Eine pragmatische Generation unter Druck, Frankfurt/M. 2006, 27)

⁴¹ *Carsten Wippermann*, Religiöse Weltanschauungen – Zwischen individuellem Design und traditionellem Schema, in: Rainer K. Silbereisen / Laszlo A. Vaskovics / Jürgen Zinnecker (Hg.), Jungsein in Deutschland. Jugendliche und junge Erwachsene 1991 und 1996, Opladen 1996, 113-126, 114-117.

⁴² *Holger Oertel*, „Gesucht wird: Gott?“. Jugend, Identität und Religion in der Spätmoderne, Gütersloh 2004 [Erhebungsdatum 1999/2000].

⁴³ Ebd., 365. Zu einem ähnlichen Ergebnis gelangte meine qualitativ-empirische Untersuchung jugendlicher „Intensiverfahrungen“ (vgl. *Burkard Porzelt*, Jugendliche Intensiverfahrungen. Qualitativ-empirischer Zugang und religionspädagogische Relevanz, Graz 1999, insb. 256-258).

⁴⁴ Beispielsweise erfährt die Aussage „Es gibt einen persönlichen Gott“ der *Shell-Studie 2006* zufolge bei katholischen Jugendlichen keine mehrheitliche Zustimmung (*Thomas Gensicke*, Jugend und Religiosität, in: *Shell Deutschland Holding 2006* [Anm. 40], 203-239, 210). Sogar ein Religionsunterricht, der ausschließlich katholische Schüler/innen anspricht, muss davon ausgehen, dass sich lediglich eine – wenn auch beträchtliche – Minderheit der Schüler/innen das theologisch zentrale Attribut der Personalität Gottes zu eigen macht.

schen und die Möglichkeit einer eigenen, mündigen Glaubensentscheidung. Umgekehrt formuliert: Religiöse Erzählungen, Reflexionen, Symbole und Riten müssten präsent und relevant sein, damit sich jener Zweifel 'loht', der eine altersgerechte Entwicklung religiöser Vorstellungen ermöglicht, die wiederum religiöse Toleranz und Entscheidungsfähigkeit hervorbringt.

Die jüngst unter dem Titel „Leid und Gott“ erschienene Studie, die *Werner Ritter* und *Helmut Hanisch* mit Mitarbeiter/innen in Ost- und Westdeutschland erarbeitet haben⁴⁵, zeigt eindrucksvoll, dass das Schwinden des Gotteszweifels kein hypothetisches Problem darstellt. Ging man vor 20 Jahren noch fest davon aus, dass Heranwachsende beim Thema 'Leid' die Theodizeefrage starkmachen⁴⁶, bleibt solch kritische Anzweiflung Gottes beim Großteil der aktuell befragten Schüler/innen aus. Bilanzierend stellen die Autoren fest: Wir können „davon ausgehen, dass das Gotteskonzept vieler Schülerinnen und Schüler nicht im herkömmlichen theistischen Plausibilitätskontext verankert ist. Sie verbinden Gott – von wenigen Ausnahmen abgesehen – nicht mit den traditionellen Attributen wie zum Beispiel 'gerecht', 'barmherzig' oder 'gütig'. Daher erübrigt es sich für die Betreffenden, nach der Theodizee zu fragen.“⁴⁷

Dass Gottesvorstellungen tatsächlich stagnieren, dass sie erstarren, wenn eine zweifelnde Auseinandersetzung mit expliziter Religion ausfällt, hat *Helmut Hanisch* vor einigen Jahren überzeugend aufgezeigt.⁴⁸ Er verglich bildliche Gottesdarstellungen von religiös und nicht-religiös sozialisierten Kindern und Jugendlichen. Heranwachsende, denen lebensgeschichtlich religiöse Einflüsse versagt blieben, tendierten mehrheitlich dazu, ein märchenhaftes Gottesbild zu konservieren, das hinter der eigenen geistigen Entwicklung zurückbleibt und willkommener Angriffspunkt wird für eine aggressive Religionskritik.⁴⁹ Wer sich noch im Erwachsenenalter Gott undifferenziert als alten Mann mit Bart vorstellt, der tut sich leicht, den Gottesglauben in toto als kindlich abzustempeln! Heranwachsende hingegen, die in Familie, Gemeinde und Schule mit Religion in Berührung kamen, tendierten überwiegend dazu, ihr ursprüngliches, anthropomorphes Gottesbild zu überwinden und abstrakte Gottesvorstellungen zu entwickeln, deren Komplexität dem Erwachsenenalter angemessen ist. Offensichtlich erleichtert ein Umfeld, das den Gottesglauben kommuniziert und ihn wertschätzt, die Bezweiflung, Überwindung und Transformation persönlicher Gottesvorstellungen. Wo hingegen keine Kommunikation und Wertschätzung des Gottesglaubens stattfindet, bleiben persönliche Gottesvorstellungen mit hoher Wahrscheinlichkeit unbezweifelt und somit auch primitiv.

⁴⁵ *Ritter u.a.* 2006 [Anm. 19] [Erhebung: 2002/03].

⁴⁶ Vgl. insb. *Karl Ernst Nipkow*, Die Gottesfrage bei Jugendlichen – Auswertung einer empirischen Umfrage, in: Ulrich Nembach (Hg.), *Jugend und Religion in Europa*, Frankfurt/M. u.a. 1987, 233–259, 238 [Erhebungsdatum 1982/83].

⁴⁷ *Ritter u.a.* 2006 [Anm. 19], 119f.; vgl. insb. ebd., 153–156.

⁴⁸ *Helmut Hanisch*, Die zeichnerische Entwicklung des Gottesbildes bei Kindern und Jugendlichen. Eine empirische Vergleichsuntersuchung mit religiös und nicht-religiös Erzogenen im Alter von 7–16 Jahren, Stuttgart – Leipzig 1996 [Erhebungsdatum 1992]. Zum Folgenden vgl. insb. die Grafiken in ebd., 213f. sowie die vergleichende Bilanzierung in ebd., 222–229.

⁴⁹ Vgl. insb. *Oertel* 2004 [Anm. 42], 361: „Je weniger es im Lebensumfeld konkrete Beispiele für religiöse Lebensformen und Alltagspraktiken gibt, desto anfälliger scheint der Bereich insgesamt für aggressiv-diminuierende Projektionen.“

6. Zweifel(n) als „Ort der Kommunikation“ im Religionsunterricht

Wo die überlieferte Gottessemantik verdunstet, indem sie unbekannt und irrelevant wird, da stirbt der Gotteszweifel.⁵⁰ Wo der Gotteszweifel stirbt, da entfällt ein wesentliches Movens religiösen Lernens. Was ich weder kenne noch schätze noch zu versprachlichen weiß, das brauche ich nicht zu bezweifeln. Was ich nicht bezweifle, das erstarrt und bleibt stehen. Wie kann ein Religionsunterricht, dem die altersgerechte Entwicklung religiöser Vorstellungen am Herzen liegt, auf diesen Teufelskreis reagieren?

Wer zu dieser Frage Stellung nimmt, der muss sich zunächst der Eigenart und Grenzen des Religionsunterrichts vergewissern. Strikt abzuwehren wäre der Anspruch, der Religionsunterricht solle den Präsenz- und Relevanzverlust aufwiegen, den die christlich-religiöse Semantik hierzulande erleidet. Was gesellschaftlich und kulturell, was kirchlich und familiär an religiöser Tradierung ausfällt, das kann der Religionsunterricht nicht zurückholen! Er muss sich realistische Ziele setzen – Ziele zumal, die mit seinem Bildungsauftrag als Unterrichtsfach der öffentlichen Schule hundertprozentig kompatibel sind.

Nichtsdestotrotz bleibt die Frage: Wie kann, wie soll der Religionsunterricht dem Versiegen des religiösen Zweifels begegnen, welches das religiöse Lernen bedroht. Ich kann zum Abschluss dieser meiner Antrittsvorlesung lediglich skizzenhaft zwei Wege andeuten, die der schulische Religionsunterricht mit Blick auf das angezeigte Problem einschlagen könnte. Schließlich muss es ja noch etwas zu bedenken, zu erproben, zu erforschen geben in all den Jahren, die ich in Regensburg tätig sein will.

Der erste Weg, den der Religionsunterricht mit Blick auf den versiegenden Zweifel einschlagen kann, ist jener der *Simulation*. Religionsunterricht würde versuchen, jene Schüler/innen, die selbst nicht affiziert sind von der Bedeutsamkeit der Gottesfrage, probeweise in den vielstimmigen Gottesdiskurs der jüdisch-christlichen Überlieferung hineinzunehmen wie in ein fremdes Buch oder in einen fremden Film. Strikt wäre dabei darauf zu achten, dass den Schüler/innen keine Glaubensbejahung abgenötigt wird, zu der sie nicht selbst stehen.⁵¹ Der innere Nachvollzug des überlieferten Ringens mit Gott und um Gott stößt freilich an Grenzen. Wird dieser Weg der Simulation isoliert gegangen, so führt er in die Sackgasse einer religiösen Sonderwelt, in eine 'künstliche Realität' also, welcher der Draht zur alltäglichen Erfahrungswelt der Schüler/innen abgeht.⁵²

⁵⁰ Die Möglichkeit, sich qua Konversion konsequent in eine andere religiöse Semantik hineinzubegeben, deren Bewährtheit und Komplexität mit der des Christentums vergleichbar ist, fällt hierzulande empirisch nicht ins Gewicht (vgl. *Karl-Fritz Daiber*, Religiöse Gruppenbildung als Reaktionsmuster gesellschaftlicher Individualisierungsprozesse, in: Karl Gabriel (Hg.), *Religiöse Individualisierung oder Säkularisierung. Biographie und Gruppe als Bezugspunkte moderner Religiosität*, Gütersloh 1996, 86-100, 94).

⁵¹ Vgl. *Burkard Porzelt*, Neuerscheinungen und Entwicklungen in der deutschen Religionspädagogik, in: rhs 47 (2/2004) 57-71, 67f. Vgl. a. *Klaus König*, Reden über Religion. Eine Stellungnahme zu Hans Mendls Plädoyer für einen performativen Religionsunterricht, in: *Religionsunterricht heute. Informationen des Dezernates Schulen und Hochschulen im Bischöflichen Ordinariat Mainz* 34 (3-4/2006) 22-30, 27.

⁵² Die Aporien eines Religionsunterrichts, welcher die biblische Überlieferung dualistisch und überhöhend als 'bessere Wirklichkeit' zu inszenieren sucht, wurden im Diskurs um *Thomas Rusters* entsprechende Postulate eingehend erörtert. Vgl. *Hubertus Halbfas*, Thomas Rusters 'fällige Neubegründung des Religionsunterrichts'. Eine kritische Antwort, in: rhs 44 (1/2001) 41-53, insb. 47-50

Ziel jeglicher Bildung sind aber gerade die erhellenden Verknüpfungen zum eigenen Leben und Erleben⁵³, im Falle des Religionsunterrichts also die produktiven Brückenschläge zwischen Gottesüberlieferung und persönlichen Daseinsdeutungen – ganz unabhängig davon, ob sich Schüler/innen nun für oder gegen den Gottesglauben entscheiden.⁵⁴

Der zweite Weg, den der Religionsunterricht mit Blick auf den versiegenden Zweifel einschlagen kann, ist jener der *Korrelation*. Während der Gotteszweifel hierzulande vielfach versiegt, bleibt der anthropologische, der grundmenschliche Zweifel bei heutigen Schüler/innen weiterhin ganz oben auf der Tagesordnung. Kinder und Jugendliche fragen, zweifeln und staunen unverändert ob der Höhen und Tiefen, der Kontingenz und Dramatik, welche Ihnen das Leben beschert. Korrelative Didaktik würde versuchen, dieses Fragen, Zweifeln und Staunen angesichts des eigenen Lebens medial vermittelt in ein ehrliches, ebenbürtiges und ergebnisoffenes Gespräch zu bringen mit dem Fragen, Zweifeln und Staunen der religiösen Überlieferung.⁵⁵ Dass sich die religiöse Tradition in ihrem Fragen, Zweifeln und Staunen vielfach anderer Worte, Bilder und Symbole bedient als heutige Schüler/innen, markiert die Schwierigkeit, aber auch den Reiz dieses Gesprächs. Wenn einer der Probanden meiner qualitativ-empirischen Dissertation angesichts des Todes seiner Mutter fragt „*warum eig'ntlich die ganze 's ganze Leben so ungerecht is*“⁵⁶, so ist dies sein ureigener und unbedingt ernstzunehmender Ausdruck des Zweifels. Die biblische Tradition formuliert in analogem Zusammenhang: „*Was ist unser Leben, / wie vergänglich hast du alle Menschen erschaffen!*“⁵⁷ Ein Religionsunterricht, der beiden Artikulationen des Zweifels Wohnrecht gibt, um sie schätzen und verstehen zu lernen, könnte überlieferte Gotteszweifel gleichrangig mit heutigen Lebenszweifeln in ihrer je eigenen Logik und ihren Grenzen zu erkunden und erhellen suchen. Was den Gotteszweifel ausmacht, könnte sich am Gegenüber des Lebenszweifels schärfen. Vice versa könnte sich der Lebenszweifel am Gegenüber des Gotteszweifels seiner selbst vergewissern. Den Schüler/innen würde die Möglichkeit eröffnet, sich im verständigen Wissen um beide Formen menschlicher Daseinsdeutung kundig und eigenständig zu positionieren.

und 52f.; Rudolf Englert, Schief gewickelt? Zur theologischen Kritik an der gegenwärtigen Religionspädagogik, in: engagement. Zeitschrift für Erziehung und Schule 1/2001, 11-22, insb. 14-20.

⁵³ Vgl. insb. Burkard Porzelt, Bibeldidaktik in posttraditionalen Zeiten, in: RpB 49/2002, 33-48, 35 mit Bezug auf Wilhelm von Humboldt.

⁵⁴ Treffend verdeutlicht Gerd Theißen (Zur Bibel motivieren. Aufgaben, Inhalte und Methoden einer offenen Bibeldidaktik, Gütersloh 2003, 110) diese bildungstheoretische Pointe schulischen Religionsunterrichts, indem er aus bibeldidaktischem Blickwinkel formuliert: „Das Ziel wäre nicht Einverständnis in Form eines Bekenntnisses, sondern Verständnis für das Bekenntnis – auch bei denen, die es nicht nachsprechen. Ziel wäre Achtung vor dem Glauben des anderen und ein besseres Verständnis der eigenen Haltung. Nicht Glaube ist das Ziel des Bibelunterrichts, sondern Verstehen und Achtung.“

⁵⁵ Zur Ausgestaltung korrelativer Didaktik im Sinne einer 'respektierenden Konfrontation', die überlieferte ebenso wie heutige Erfahrungen im Klassenraum 'indirekt' über Erfahrungszeugnisse kommunizierbar macht, vgl. Porzelt 1999 [Anm. 43], 261-269.

⁵⁶ Ebd., 205.

⁵⁷ Ps 89,48.

Joseph Ratzinger, dessen spätere katechetischen Äußerungen und Projekte von einem inhaltsbefrachteten Vollständigkeitsideal und einer einbahnigen Hermeneutik geprägt sind⁵⁸, hat in seiner „Einführung in das Christentum“ von 1968 einen Umgang mit dem Zweifel(n) angedeutet, welcher dem hier postulierten korrelativen Ideal recht nahe kommt. Er schrieb:

*„Der Glaubende wie der Ungläubige haben, jeder auf seine Weise, am Zweifel und am Glauben Anteil, wenn sie sich nicht vor sich selbst verbergen und vor der Wahrheit ihres Seins. Keiner kann dem Zweifel ganz, keiner dem Glauben ganz entinnen; für den einen wird der Glaube gegen den Zweifel, für den andern durch den Zweifel und in der Form des Zweifels anwesend. Es ist die Grundgestalt menschlichen Geschicks, nur in dieser unbeendbaren Rivalität von Zweifel und Glaube, von Anfechtung und Gewißheit die Endgültigkeit seines Daseins finden zu dürfen. Vielleicht könnte so gerade der Zweifel, der den einen wie den anderen vor der Verschließung im bloß Eigenen bewahrt, zum Ort der Kommunikation werden. Er hindert beide daran, sich völlig in sich selbst zu runden, er bricht den Glaubenden auf den Zweifelnden und den Zweifelnden auf den Glaubenden hin auf, für den einen ist er seine Teilhabe am Geschick des Ungläubigen, für den andern die Form, wie der Glaube trotzdem eine Herausforderung an ihn bleibt.“*⁵⁹

Ende der 1960er Jahre war kaum zu erahnen, dass mit der versiegenden Tradierung des christlichen Glaubenssemantik, die inzwischen oftmals die dritte Generation erreicht hat⁶⁰, der Gotteszweifel vieler areligiöser Zeitgenossen gänzlich verstummen könnte.

Münzen wir Ratzingers Diktum vom Zweifel als „Ort der Kommunikation“ in umfassenderen Sinne auf das spannungsreiche Gespräch zwischen jüdisch-christlichem Gotteszweifel einerseits und heutigen säkularen Lebenszweifeln andererseits, dann weist dies einen lohnenden Weg für religiöses Lernen. Nur ein Religionsunterricht, in dem gleichermaßen säkulares wie religiöses Zweifeln Ausdruck gewinnt, vermag sich als Ort religiösen Lernens zu bewähren. Ein solcher Ort, wo alte Vorstellungen von Gott wie vom Leben erkannt, erschüttert, überwunden und auf neue, umfassendere Überzeugungen hin geweitet werden können, ist in der öffentlichen Schule unverzichtbar.

⁵⁸ Vgl. zuletzt die Mahnungen Papst Benedikts XVI. zum schulischen Religionsunterricht (*ders.*, Ansprache bei der gemeinsamen Audienz der 1. Gruppe der deutschen Bischöfe bei ihrem Ad-limina-Besuch am 10. November 2006 im Vatikan, in: Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hg.), Ansprachen von Papst Benedikt XVI. und Grußworte aus Anlass der Ad-limina-Besuche der deutschen Bischöfe im November 2006, Bonn 2006, 15-21, 17f.), in welchen sich jene dogmatische Blickverengung auf religiöse Lehr- und Lernprozesse nahtlos fortsetzt, die bereits Ratzingers religionspädagogisch vielfach kritisierte Frankreichrede von 1983 gekennzeichnet hatte. Zur eingehenden Auseinandersetzung vgl. insb. Richard Schlüter, Die Religionspädagogik heute im Urteil von Kardinal Ratzinger und Walter Kasper – Anmerkungen zu Begründung und Interesse ihrer Bewertungen, in: RpB 18/1986, 152-172. Vgl. a. Werner Simon, [Rezension zu:] Joseph Kardinal Ratzinger, Die Krise der Katechese und ihre Überwindung. Rede in Frankreich, in: rhs 26 (5/1983) 326f.

⁵⁹ Joseph Ratzinger, Einführung in das Christentum. Vorlesungen über das Apostolische Glaubensbekenntnis, München ⁸1968, 24.

⁶⁰ Vgl. insb. Oertel 2004 [Anm. 42], 181 und 250.

1. Religionsunterricht – konfessionell oder ökumenisch?

Mit zwei Zitaten als Einstieg soll die Richtung der folgenden Ausführungen angezeigt werden: Das erste Zitat:

„Vieles, was in der persönlichen Lebensgeschichte große Bedeutung gewonnen hat, darf nicht vergessen werden, weil sonst der Verlust der Selbstwertschätzung und des Identitätsgefühls droht. Dasselbe gilt auch von der Geschichte, die vor dem eigenen Leben gelaufen ist und das Leben geprägt hat: die gewachsene Tradition, die gelebten Erfahrungen, die Vorstellungen von einem guten Leben, die Vorstellungen vom kommenden Reich und vom möglichen Scheitern des Lebensziels. Wie auch immer man dies theologisch beurteilt, diese Geschichte prägt die Kirchenmitglieder konfessionell unterschiedlich, obgleich sie in keine Lehre gefasst ist. Gerade affektiv besetzte Vorstellungen, z.B. Verfehlung und Schuld, sind in der Lehre und dem Lebensgefühl der beiden Konfessionen nicht völlig gleich. [...] Nochmals sei es gesagt: Es geht dabei nicht um ein erneutes Aufreißen von Differenzen, sondern um das Verständnis und Aufarbeiten von religiös unterschiedlich geprägten Identitäten. Diese Unterschiede der Identitäten sind einfach nicht zu überspringen. Die unterschiedlich geprägten konfessionellen Kulturen halten sich auch noch im säkularen Bewusstsein durch. [...] Die Kircheninstitutionen sind durch die Geschichte unterschiedlich geworden; sie werden in ihrer theologischen Bedeutung unterschiedlich verstanden und in den Binnenerfahrungen der Kirchenmitglieder nachhaltig anders erlebt. Hier drücken sich verschiedene Lebensauffassungen aus, die nicht übertragen werden können. Wenn Konfession der Inbegriff einer bestimmten kirchlichen Lebenswelt mit ihrer eigenen Kultur des Glaubens ist, steht dahinter nicht zuletzt die Einsicht, daß Einübung in den Glauben und religiöse Sozialisation ein bestimmtes Gefüge und einen konkreten Lebensraum brauchen, der konfessionell bestimmt ist. Es kann deshalb in der religiösen Erziehung keinen unspezifischen ökumenischen Lebensraum geben, sondern nur das Hineinwachsen und Hineingeführtwerden des Kindes in eine konkrete kirchliche Gemeinschaft.“

Das zweite Zitat:

„Darf und kann angesichts dessen, daß in der gegenwärtigen Schülergeneration das Ende des konfessionellen Zeitalters bewußtseinsmäßig zu konstatieren ist, weiterhin von der didaktisch konsequenzenreichen Vorstellung ausgegangen werden, der Weg zur christlichen (konfessionellen) Identifikations- und Identitätsbildung der Schülerinnen und Schüler beginne in einer 'schicksalhaften' konfessionellen Verwurzelung, um dann zu einem ökumenischen Bewußtsein heranzuwachsen? Verläuft der Weg nicht immer mehr tendenziell und idealtypisch genau umgekehrt? Müßte folglich ein 'ökumenisch gesinnter' Religionsunterricht heute nicht eher seinen Ausgangspunkt nehmen von der zugleich bedrohten und möglichen Lebensgemeinschaft aller in dem einen Haushalt der bewohnten Erde? Müßte er nicht einen Lernprozeß in Gang setzen, in dem die Grundwünsche an das Leben mit der Sprache des Glaubens verbunden werden, wie es m.E. im konziliaren Prozeß geschehen ist? Hat ein ökumenisch qualifizierter Religionsunterricht also heute nicht Wichtigeres zu tun, als vornehmlich traditionelle ökumenische Kontro-

¹ Festvortrag anlässlich der Verabschiedung von Prof. DDr. Richard Schlüter in den Ruhestand am 16. November 2006 an der Universität Siegen. Abgesehen von der Einfügung von Zwischenüberschriften wurde die Vortragsform belassen.

verstehen zu behandeln, müssten in ihm nicht 'in ekklesiologischer Selbstlosigkeit' die wirklichen 'konfessionellen' Fragen nach dem Verbindlichen, Verlässlichen, Sinngebenden aufbrechen und zu allererst behandelt werden?"

Das erste Zitat ist entnommen aus der *Erklärung der deutschen Bischöfe „Die bildende Kraft des Religionsunterrichts“* aus dem Jahr 1996.² Das zweite Zitat stammt von *Richard Schlüter* aus seinem Beitrag „Religionspädagogik im Kontext ökumenischen Lernens“, der 1995 in der von *Hans-Georg Ziebertz* und *Werner Simon* herausgegebenen „Bilanz der Religionspädagogik“ erschienen ist.³

Unverkennbar ist die Spannung, wenn nicht Kontradiktion, die zwischen den beiden Texten besteht. Das soll im Folgenden zum Anlass genommen werden, das Thema „Ökumene im Religionsunterricht“ zu erörtern, und zwar in grundsätzlicher Weise der Frage nachgehend, ob und inwiefern der schulische Religionsunterricht von seiner konfessionellen in eine ökumenische Gestalt überführt werden kann und es möglicherweise auch sollte. Ich lasse mich dazu von den vielfältigen Beiträgen anregen, die *Richard Schlüter* zu dieser Problematik in den letzten Jahren und Jahrzehnten verfasst hat, und versuche, die darin zum Ausdruck kommende Position zu resümieren. Hier und da werde ich sie auch im Originalton zu Wort kommen lassen.

2. Religionsunterricht und Katechese in ökumenischer Gesinnung

Thema der folgenden Ausführungen ist also nicht so sehr die Frage, wie Ökumene im Religionsunterricht inhaltlich behandelt werden kann oder soll. In der Forderung, dass dieses Schulfach sowohl auf evangelischer als auch auf katholischer Seite nicht konfessionalistisch verengt, sondern im Geiste der Ökumene erteilt werden soll und dass darum die Ökumene eine durchgängige Dimension dieses Faches zu bilden hat, also bei allen Themen zu berücksichtigen ist, kommen beide Großkirchen in Deutschland überein und sie ist entsprechend auch in ihren offiziellen Erklärungen zum Religionsunterricht zu finden. Für die katholische Kirche insgesamt ist dies im Apostolischen Schreiben „*Catechesi tradendae*“ aus dem Jahre 1979 von der obersten kirchlichen Autorität, damals *Papst Johannes Paul II.*, bekräftigt worden. Im Abschnitt 32 heißt es:

„Die Katechese darf von dieser ökumenischen Dimension nicht absehen; denn alle Gläubigen sind aufgerufen, sich je nach ihrer Fähigkeit und Stellung in der Kirche in die Bewegung zur Einheit hin einzureihen.“⁴

Die Katechese sei ökumenisch ausgerichtet, so erläutert der Papst weiter⁵, wenn sie die der katholischen Kirche in Fülle teilhaftig gewordenen Lehre „mit aufrichtigem Respekt in Wort und Tat“ gegenüber den nicht in voller Gemeinschaft mit dieser Kirche leben-

² *Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz* (Hg.), *Die bildende Kraft des Religionsunterrichts. Zur Konfessionalität des Katholischen Religionsunterrichts*, Bonn 1996, 54f.

³ *Richard Schlüter*, *Religionspädagogik im Kontext ökumenischen Lernens*, in: *Hans-Georg Ziebertz / Werner Simon* (Hg.), *Bilanz der Religionspädagogik*, Düsseldorf 1995, 176-192, 189.

⁴ Zur Freude des Glaubens hinführen. Apostolisches Schreiben „Über die Katechese heute“ *Papst Johannes Pauls II.* Mit einem Kommentar von *Adolf Exeler*, Freiburg/Br. 1980, 52.

⁵ Vgl. ebd., 52-54; vgl. auch *Exeler* 1980 [Anm. 4], 113-162, 151-154; *Richard Schlüter*, Anmerkungen zum religionspädagogischen Stellenwert von ökumenischem Lernen aus römisch-katholischer Sicht, in: *Klaus Goßmann / Annette Pithan / Peter Schreiner* (Hg.), *Zukunftsfähiges Lernen? Herausforderungen für Ökumenisches Lernen in Schule und Unterricht*, Münster 1995, 29-36, 31f.

den kirchlichen Gemeinschaften vortrage, die anderen Kirchen und kirchlichen Gemeinschaft „korrekt und loyal“ darstelle und sie als von Christus benutztes „Mittel zum Heil“ würdige, „ein echtes Verlangen nach Einheit“ wecke und nähre, „ernsthafte Anstrengungen“ auf die vollkommene Einheit hin anrege und die Katholiken darauf vorbereite, „im Kontakt mit Nichtkatholiken zu leben und dabei ihre katholische Identität mit Respekt vor dem Glauben der anderen zu wahren“. Im folgenden Abschnitt (33) gesteht der Papst zu, dass unter bestimmten Umständen sogar ein gemeinsamer schulischer Religionsunterricht für Katholiken und Nichtkatholiken geboten erscheinen könne, mit Einschluss der entsprechenden Handbücher, Stundenpläne usw., und er räumt ein, dass auch ein solcher Unterricht „seine ökumenische Bedeutung“ habe, „wenn er die christliche Lehre loyal“ darstelle. Er sei allerdings nur vertretbar, wenn „auf andere Weise mit um so größerer Gewissenhaftigkeit eine wirklich katholische Katechese gesichert“ sei.

3. Erst Identität, dann Verständigung

In dieser päpstlichen Position kommt eine Grundauffassung zum Ausdruck, die bis heute in der katholischen Kirche und abgeschwächt auch in der evangelischen Kirche bestimmend ist, nämlich dass durch eine konfessionelle Gestalt der Glaubensvermittlung nicht nur in der Kirche, sondern auch in der Schule gewährleistet werden solle, dass die Adressaten zunächst einmal in ihrer eigenen kirchlichen Heimat verwurzelt werden sollten, um von einer so gewonnenen Identität aus befähigt zu werden, sich mit anderen kirchlichen – und im weiteren auch sonstigen religiösen und weltanschaulichen – Identitäten verständigen zu können. Während dabei von katholischer Seite aus von restriktiv gehandhabten Ausnahmen abgesehen an der sogenannten ‘konfessionellen’ Trias festgehalten wird, was bedeutet, dass im katholischen Religionsunterricht sowohl die Lehre als auch die Lehrerschaft sowie die Schülerschaft katholisch ausgerichtet zu sein haben, ist die evangelische Kirche in dem Punkt der Schülerschaft offener. In der *EKD-Denkschrift „Identität und Verständigung“* aus dem Jahre 1994 heißt es dazu:

„In den evangelischen Religionsunterricht sind [...] auch Schüler anderer Konfessionen (und Konfessionslose) eingeladen, wie umgekehrt evangelischen Schülern aus dem gleichen Grund der größtmöglichen Transparenz und Kompetenz eine pädagogische Begegnung mit anderen Positionen offen stehen sollte.“⁶

Doch die *Denkschrift* räumt nicht nur die Möglichkeit einer solchen Öffnung des Religionsunterrichts mit Blick auf die teilnehmende Schülerschaft ein. Sie plädiert darüber hinaus entschieden für eine verstärkte Kooperation vorab der beiden großen Konfessionskirchen in diesem Fach – wozu aus gut unterrichteten Kreisen zu hören war, dass das zu gewissen Störungen in der zwischenkirchlichen Diplomatie geführt habe. Dieses ihr Plädoyer für einen konfessionell-kooperativen Religionsunterricht begründet die *Denkschrift* wie folgt:

„Es wäre problematisch, wenn der Religionsunterricht der beiden Konfessionen hinter dem Stand der theologischen wissenschaftlichen Diskussion zurückbleiben würde; das interkonfessi-

⁶ *Kirchenrat der EKD* (Hg.), *Identität und Verständigung. Standort und Perspektiven des Religionsunterrichts in der Pluralität. Eine Denkschrift der Evangelischen Kirche in Deutschland*, Gütersloh 1994, 64f.

onelle Gespräch hat viele frühere 'Verwerfungen' aus dem Reformationszeitalter aufklären und trennende Barrieren abbauen können. Der Religionsunterricht verfehlt aber auch die Wirklichkeit, wenn er eine Gemeinsamkeit voraussetzt, die es noch nicht gibt. Das zweiseitige Problem ist im Laufe der Schulzeit konstruktiv in eine *pädagogische* Aufgabe zu überführen: das Trennende und das Gemeinsame in Rede und Gegenrede, durch differenzierenden und kooperierenden Unterricht, in getrennten Lehrgängen und durch gemeinsame Lehrformen [...] so ökumenisch-interdisziplinär anzugehen, wie es längst bereits in den Theologien der beiden Kirchen angegangen wird.⁷

Als unabdingbar dafür wird eine 'neue ökumenische Hermeneutik' angegeben, die nicht von vornherein die zwischenkirchlichen Verständigungsbemühungen darauf verpflichte, um jeden Preis jeweils einen Konsens zu erzielen, sondern auch die Feststellung und Anerkennung von Differenzen zuzulassen.

Unter dem didaktischen Motto „*Gemeinsamkeiten stärken – Unterschieden gerecht werden*“ ist dazu an Schulen im Tübinger Raum ein Modellversuch durchgeführt worden⁸, dessen positiven Ergebnisse dazu geführt haben, dass zwischen den evangelischen Landeskirchen und den katholischen Bistümern in Baden-Württemberg mit Zustimmung des Kultusministeriums eine Vereinbarung getroffen worden ist, dass unter bestimmten Voraussetzungen der Religionsunterricht in gemeinsamer Verantwortung erteilt werden kann, indem evangelische und katholische Lehrkräfte räumlich und zeitlich befristet miteinander nach Art des Teamteachings kooperieren. Mit der zeitweise erfolgenden Bildung gemischt-konfessioneller Lerngruppen werde darauf abgezielt, so heißt es in der *Vereinbarung vom 1. März 2005* wörtlich, „ein vertieftes Bewusstsein der eigenen Konfession zu schaffen, die ökumenische Offenheit der Kirchen erfahrbar zu machen und den Schülerinnen und Schülern beider Konfessionen die authentische Begegnung mit der anderen Konfession zu ermöglichen.“⁹

So sehr die *Vereinbarung* als ein weiterführender religionspädagogischer und -didaktischer Schritt zu begrüßen ist, so lässt die Zielbestimmung doch aufhorchen: Von einem Beitrag des Religionsunterrichts zur Erlangung einer Einheit der Kirchen untereinander ist zumindest ausdrücklich nicht die Rede. Vielmehr gewinnt man den Eindruck, dass von einer Fortdauer der Konfessionen ausgegangen wird und dass es deswegen darauf ankomme, dass jeweilige konfessionelle Profil den Schüler/innen ausdrücklicher, als es ihnen in der Regel vertraut sein dürfte, zu vermitteln. Die Ökumene wird auf eine Offenheit der Kirchen füreinander reduziert. Im Grunde bleibt es bei dem Denkmuster: Den Schüler/innen muss zunächst eine konfessionelle Identität vermittelt werden, um sie von dieser Basis aus zu einer qualifizierten Verständigung mit anderen konfessionellen Identitäten zu befähigen.

⁷ Ebd., 72.

⁸ Vgl. Friedrich Schweitzer / Albert Biesinger, *Gemeinsamkeiten stärken – Unterschieden gerecht werden. Erfahrungen und Perspektiven zum konfessionell-kooperativen Religionsunterricht*, Freiburg/Br. – Gütersloh 2002; dies. / Jörg Conrad / Matthias Gronover, *Dialogischer Religionsunterricht. Analyse und Praxis konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts im Jugendalter*, Freiburg/Br. 2006.

⁹ Vereinbarung zwischen der Evangelischen Landeskirche in Baden, der Evangelischen Landeskirche in Württemberg, der Erzdiözese Freiburg und der Diözese Rottenburg-Stuttgart zur Konfessionellen Kooperation im Religionsunterricht an allgemein bildenden Schulen vom 1. März 2005 (www.ordinariat-freiburg.de/download/schule-interko.pdf), 2.

4. Schulen im „nachkonfessionellen Zeitalter“

Genau dieses Denkmuster in Frage zu stellen und aufzubrechen, kann als das Grundanliegen von *Richard Schlüter* der Förderung der ökumenischen Zusammenarbeit zwischen den Kirchen insgesamt sowie speziell im und durch den Religionsunterricht angeführt werden. Dass dieses Denkmuster in der Tat fragwürdig ist, dafür führt er verschiedene Gründe an. Zunächst einmal macht er, wie es in dem eingangs angeführten Zitat von ihm zu entnehmen war, empirische Gründe geltend:

„Sozialwissenschaftliche Erhebungen zeigen, daß die meisten SchülerInnen wenig bis kein Interesse für ökumenische Fragen im engeren Sinn aufbringen. Sie sehen in ihnen keinen Bezug zu ihrem persönlichen Leben und werten die Bemühungen um die Einheit der Christen als einen rein innerkirchlichen Nachholprozeß. Im Blick auf den RU scheint sich diese Situation so auszuwirken, daß allein schon der Versuch, konfessionelle Unterschiede zu erklären und überzeugend die sich daraus ergebenden innerkirchlichen Konsequenzen einsichtig zu machen, bei vielen jugendlichen SchülerInnen dazu führt, ihre Entfremdung zur Kirche zu fördern.“¹⁰

In der heranwachsenden Generation, so interpretiert *Schlüter* diesen Befund, komme besonders deutlich zum Vorschein, dass schon längst ein neues „nachkonfessionelles Zeitalter“¹¹ begonnen habe, das durch Pluralisierungs- und Individualisierungsprozesse auch im religiösen Bereich gekennzeichnet sei. Die konfessionellen Grenzen und Eigenarten hätten ihren verbindlichen regulierenden Charakter für die in der Alltagswelt gelebte Religiosität verloren. Bei den Jugendlichen zeige sich sehr deutlich, dass die vorhandene religiöse Vielfalt in der Gesellschaft gewissermaßen in das Individuum hinein verlagert werde. Vorrangig seien es Fragen, Probleme und Themen der Führung des eigenen Lebens, die die Art und Weise der individuellen Auswahlprozesse aus den vorliegenden religiösen und weltanschaulichen 'Angeboten' steuern und die Kriterien der subjektiven Wahl vorgeben würden.¹²

Nun könnte man einwenden, dass es angesichts dieser Situation erst recht angezeigt sei, im Religionsunterricht wieder auf die Herausstellung eines konfessionellen Profils abzu zielen und damit dem Trend zu einem alles relativierenden religiösen Synkretismus entgegenzuwirken. Dass angesichts der verbreiteten Ahnungslosigkeit in religiösen Dingen Bemühungen um so etwas wie eine religiöse Alphabetisierung durchaus sinnvoll sind, braucht keineswegs abgestritten zu werden. Die Frage ist nur, ob das auf dem Wege einer verstärkten konfessionellen Profilierung zum einen überhaupt zu bewerkstelligen ist und ob diese zum anderen theologisch notwendig ist.

¹⁰ *Richard Schlüter*, Ökumenische Perspektiven eines bekenntnisgebundenen RU, in: KBI 118 (12/1993) 810-814, 812. – Nach den Studien zum Modellversuch zum konfessionell-kooperativen Religionsunterricht (vgl. Anm. 8) hat sich ergeben, dass zwar diese Unterrichtsform von den Schülern und Schülerinnen für interessant gehalten wird, dass sich jedoch ihrer Meinung nach daraus kaum Rückwirkungen auf die Bedeutung ihrer konfessionellen Zugehörigkeit für ihr Leben ergeben (vgl. *Schweitzer u.a.* 2006 [Anm. 8], 34-61).

¹¹ *Richard Schlüter*, Konfessioneller Religionsunterricht heute? Hintergründe – Kontroversen – Perspektiven, Darmstadt 2000, 117.

¹² Vgl. ebd., 115-117.

5. Zum Stand der zwischenkirchlichen Verständigungen

Es ist eine Stärke von *Richard Schlüter*, dass er nicht nur Religionspädagoge, sondern auch Ökumenischer Theologe ist. Wie kaum ein anderer Vertreter bzw. eine andere Vertreterin der katholischen Religionspädagogik im deutschsprachigen Raum kennt er sich im Bereich des interkonfessionellen und ökumenischen Dialogs zwischen den Kirchen aus und verfolgt er die Weiterentwicklungen in diesem Bereich. Kompetenter als andere vermag er darum auch einzuschätzen, welche Konsequenzen sich aus dem erreichten Stand der ökumenischen Verständigung für Theorie und Praxis der Religionspädagogik und speziell des schulischen Religionsunterrichts ergeben.¹³

Nach *Schlüter* führt eine Durchsicht der verschiedenen aus dem interkonfessionellen Dialog nach dem *Zweiten Vatikanischen Konzil* hervorgegangenen Dokumente – dies macht er im Einzelnen am bilateralen Dialog zwischen römisch-katholischer und evangelisch-lutherischer Kirche fest – zu folgendem klaren Ergebnis:

„Das Erreichte ist beachtlich. Die konstatierten Übereinstimmungen sind nach Auffassung der Kommissionen – und sicherlich auch nach den gestuften Kriterien der Einheit, wie sie von den Dokumenten selbst formuliert werden, z.B. dem Theorem der 'Hierarchie der Wahrheiten' – so grundlegend, dass eine Kirchengemeinschaft heute theologisch verantwortbar und vollziehbar erscheint bzw. die Aufrechterhaltung der Trennung nicht mehr einfachhin begründbar ist.“¹⁴

Diese Feststellung, so führt er weiter aus, korrespondiere mit Bewertungen, die von katholischen Theologen und Ökumenikern bereits in den 1970er Jahren angesichts der damals erreichten Konsense getroffen worden seien. Er verweist dafür auf *Karl Rahner*, *Peter Lengsfeld*, *Heinrich Fries* und *Peter Neuner*. Alle kommen darin überein, dass in den Grundsätzen des Glaubens eine Übereinstimmung erzielt worden sei. Die verbliebenen Kontroversen würden nicht länger die Frage des Ziels tangieren, sondern die der kirchlichen Vermittlung.

Wenn demnach, so schlussfolgert *Schlüter*, eine fundamentale Übereinstimmung in den dogmatischen „Grundsätzen der Religionsgemeinschaften“ festzustellen sei, bedeute das, dass auch und gerade von dieser Formulierung im *Grundgesetz* her (Art. 7,3) „die Zusammenarbeit der Kirchen im Religionsunterricht heute viel weiter gehen könnte und müsste als bisher möglich und praktiziert. Dem ökumenischen Willen der Kirchen würde es wohl widersprechen, wenn diese von den gleichen Kriterien und Voraussetzungen abhängig gemacht würde, die für die Realisierung der Abendmahls- und Kirchengemeinschaft aufgestellt werden.“¹⁵

6. Kein Vorankommen in der Debatte über das Konfessionsprinzip

Die Frage drängt sich auf, warum vonseiten der Kirchen, vorab der katholischen Kirche, dieser Schlussfolgerung praktisch nicht stattgegeben wird. Im Gegenteil, nach der Beobachtung von *Schlüter* ist mit Blick auf die letzten dreißig Jahre in der religionspä-

¹³ Dass *Richard Schlüter* darüber hinaus auch die innerkirchliche Bildungsarbeit in den Gemeinden usw. im Blick hat, zeigt sein Buch: *Ökumenisches Lernen in den Kirchen – Schritte in die gemeinsame Zukunft*, Essen 1992.

¹⁴ *Schlüter* 2000 [Anm. 11], 17.

¹⁵ Ebd., 18.

dagogischen Debatte um die Handhabung des Konfessionsprinzips nicht nur nicht ein Fortschritt zu verzeichnen, sondern vielmehr ein „Sich-Drehen im Kreis“¹⁶, wenn nicht gar ein Rückschritt. Vor allem die kirchenoffiziellen Erklärungen aus diesem Zeitraum seien sehr viel rigoroser ausgefallen, als es bei der fachwissenschaftlichen Diskussion der Fall gewesen sei. In letzterer würde nicht so sehr auf die Übernahme bestimmter konfessioneller Glaubenstraditionen und auf die Eingliederung in die konfessionellen Glaubensgemeinschaften als Zielsetzungen des Religionsunterrichts abgehoben, als viel mehr auf die Unterstützung der Schüler/innen bei ihrer Suche nach einer eigenständigen religiösen Orientierung, die nur dialogisch geleistet werden könne.¹⁷

Ohne darauf hier detaillierter eingehen zu können, war nach Einschätzung *Schlüters* in dieser Hinsicht auch der *Würzburger Synodenbeschluss „Der Religionsunterricht in der Schule“*¹⁸ von 1974 nur bedingt ein „Schritt nach vorne“¹⁹. Habe er doch, so argumentiert er, prinzipiell an der bisherigen Praxis der konfessionellen Gebundenheit und Geschlossenheit dieses Faches festgehalten, dieses allerdings nicht mehr aus einer als konfessionalistisch zu bezeichnenden Einstellung heraus, sondern in ausdrücklicher Verbindung mit ökumenischer Offenheit. Auch der *Synodenbeschluss* sei der Maxime gefolgt: Erst der Erwerb eines konfessionellen Identitätsbewusstseins befähige für die Öffnung und den Dialog mit anderen Konfessionen. Die *Synode* habe die Chance vertan, die wesentlich aufgeschlosseneren ökumenische Haltung, wie sie Eingang in das *Synodendokument „Pastorale Zusammenarbeit der Kirchen im Dienst an der Einheit“*²⁰ gefunden und dieses insgesamt geprägt habe, so konsequent wie etwa für die Erwachsenenbildung auch für den Religionsunterricht anzuwenden. Denn dann hätte auch für ihn das in diesem *Synodenbeschluss* übernommene sogenannte „Lund-Prinzip“ geltend gemacht werden müssen, das die Kirchen dazu verpflichtet, überall dort zusammenzuarbeiten, wo die Voraussetzungen dafür gegeben seien, d.h. wo Übereinstimmung in den Grundlagen und in der Zielsetzung bestehe und nicht Gründe des Glaubens dem entgegenstünden.²¹ Während die katholischen Bischöfe in dem eingangs erwähnten Dokument *„Zur bildenden Kraft des Religionsunterrichts“* weiterhin auf einer rigiden Auslegung des Konfessionsprinzips bestanden hätten²², hätte – so die Analyse von *Schlüter* – die eben-

¹⁶ Ebd., 1.

¹⁷ Vgl. ausführlicher ebd., 1-6.

¹⁸ *Gemeinsame Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland*, Beschluss: Der Religionsunterricht in der Schule, in: Ludwig Bertsch u.a. (Hg.), *Gemeinsame Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland. Beschlüsse der Vollversammlung. Offizielle Gesamtausgabe I*. Freiburg/Br. u.a. 1976, 123-152.

¹⁹ Ebd., 91. – Vgl. zum Folgenden ebd., 91-97; *Richard Schlüter*, Der Religionsunterricht und das Konfessionsprinzip. Kritische Anmerkungen in weiterführender Absicht zwanzig Jahre nach dem Würzburger Synodenbeschluss, in: RPB 32/1993, 74-88, bes. 75-80; *ders.*, Konfessionalität und Konfessionalismus. Zur Funktion des Konfessionsprinzips im Religionsunterricht, in: Peter Längsfeld (Hg.), *Ökumenische Theologie. Ein Arbeitsbuch*, Stuttgart 1980, 155-165, bes. 163f. Grundlegend dazu *Richard Schlüter*, Zwischen Konfessionalismus und Konfessionalität. Eine Studie zur Funktion und Modifikation des Konfessionsprinzips im Religionsunterricht heute, Frankfurt/M. 1983.

²⁰ *Gemeinsame Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland*, Beschluss: Pastorale Zusammenarbeit der Kirchen im Dienst an der christlichen Einheit, in: Bertsch u.a. 1976 [Anm. 18], 774-806.

²¹ Vgl. *ders.*, Ökumenischer Religionsunterricht, in: Längsfeld 1980 [Anm. 19], 389-393, bes. 389f.

²² Vgl. *Schlüter* 2000 [Anm. 11], 126-133.

falls bereits erwähnte *EKD-Denkschrift* in diesem Punkt eine weiterführende Öffnung mit sich gebracht, auch wenn der Text in seinem Verständnis von Konfession nicht ganz eindeutig sei.²³ Darauf wird zurückzukommen sein.

7. Warum kein Vorankommen?

Warum also, um auf die bereits gestellte Frage zurückzukommen, zieht die katholische Kirche für den schulischen Religionsunterricht nicht die Schlussfolgerung, die sich vom erreichten theologischen Stand der ökumenischen Verständigung her aufdrängt? Die Vermutung liegt nahe, dass dafür nicht-theologische Faktoren maßgeblich sind. Um dieser Vermutung analytisch nachzugehen, greift *Schlüter* auf die von *Peter Lengsfeld* in die Ökumenische Theologie eingeführte Kollusionstheorie zurück. Diese besagt in aller Kürze, dass aus sozialpsychologischer Perspektive davon auszugehen sei, „dass“ – ab hier zitiere ich *Schlüter* – „ökumenische Prozesse zwischen den Konfessionskirchen nicht nur von der Frage nach der Wahrheit bewegt und bestimmt werden, d.h. von der Suche nach einer Übereinstimmung in der Lehre des Glaubens, sondern – bewusst oder unbewusst – von Fragen nach der je eigenen Sozialgestalt und Identität. Die berechtigte Sorge um Wahrung der Sozialgestalt und des je eigenen Profils und Eigenlebens, der Identität, und umgekehrt die Angst vor der Verflüssigung oder Aufweichung der Grenzen und Strukturen, die diese sichern, können hiernach als kollusive Wirkmächtigkeit der Art angesehen werden, dass sie Ergebnisse auf der Ebene der Lehre und deren Umsetzung in die Praxis nicht nur beeinflussen, sondern vielleicht sogar verhindern können. Diese These gewinnt an Plausibilität, wenn neuestens die vorrangige Aufgabe der Ökumenischen Theologie in der ‘Transformierung konfessioneller Identität’ gesehen wird, d.h. praktisch, die Konfessionskirchen zum Wandel der je eigenen konfessionellen Identität zu befähigen, weil dieser die Grundvoraussetzung für einen Fortschritt im Bereich der Ökumene sei.“²⁴ In seiner Analyse der katholisch-kirchenamtlichen Reaktionen auf die erzielten theologischen Übereinkünfte, die – gelinde gesagt – sehr zurückhaltend ausgefallen sind, einerseits²⁵ und der im Vorhergehenden bereits zur Sprache gekommenen Argumentationen in den katholisch-kirchenoffiziellen Erklärungen zum Religionsunterricht andererseits²⁶ kommt *Schlüter* zu dem Ergebnis, dass die Kollusionstheorie in der Tat erklärungsträchtig ist: Immer wieder erweist sich das Interesse an der Wahrung der eigenen konfessionellen Identität als ausschlaggebend dafür, dass ein theologisch schon möglicher weitergehender Vollzug zwischenkirchlicher Gemeinschaft praktisch nicht umgesetzt wird.²⁷ In diesem Befund spiegelt sich seiner Meinung nach die gegenwärtige Situation der Ökumene wieder, die insgesamt durch Stagnation, wenn nicht Regression gekennzeichnet sei.

Will man weiterkommen, bedarf es – so betont *Schlüter* zu Recht – „einer tief greifenden ekklesialen Metanoia“, eines Wandels also, der keineswegs „Minimalisierung oder

²³ Vgl. ebd., 118-126. Vgl. a. ders., Kirchliche Argumentationsmuster in der Diskussion um eine Modifikation des Konfessionsprinzips im Religionsunterricht, in: RPB 37/1996, 3-15, bes. 3-7.

²⁴ *Schlüter* 2000 [Anm. 11], 28; vgl. ausführlicher ders. 1983 [Anm. 19].

²⁵ Vgl. ders. 2000 [Anm. 11], 31-85.

²⁶ Vgl. ebd., 85-150.

²⁷ Vgl. ebd., 150f.

gar Eliminierung des Eigentlichen“²⁸ bedeute. Im Gegenteil, sowohl der Rückbezug auf die Identitätsmodelle, wie sie dem Neuen Testament entnommen werden können, als auch ein Durchgang durch die Trennungsgeschichte der Konfessionskirchen unter besonderer Berücksichtigung der jeweiligen Angaben der spezifischen Identitäten mitsamt den sie sichernden Symbolen lassen nach *Schlüter* eindeutig dafür sprechen, dass ein solcher Wandel zu einer vertieften gemeinsamen christlichen Identität der Kirchen nicht nur möglich, sondern auch angezeigt ist.

8. Fällige Neuakzentuierungen des Verständnisses von Konfession und Ökumene

Um in Richtung dieses Ziels weiterzukommen, müssen zwei zentrale theologische Topoi einer Revision unterzogen werden, nämlich das Verständnis von Konfession bzw. Konfessionalität und das Verständnis von Ökumene. Zu beiden Punkten finden sich in den Schriften von *Schlüter* wiederum erhellende und weiterführende Anregungen.

Zunächst zum Verständnis von Konfession: Von den Kirchentrennungen rührt es her, dass unter Konfession – wie es im eingangs zitierten Abschnitt aus dem *Bischofswort* „Die bildende Kraft des Religionsunterrichts“ heißt – „der Inbegriff einer bestimmten kirchlichen Lebenswelt mit ihrer eigenen Kultur des Glaubens“²⁹ verstanden wird. Das hat ursprünglich damit zu tun, dass die reformatorischen Kirchen ihre jeweilige Eigenart durch die Berufung auf bestimmte Bekenntnisschriften angaben und angeben und die katholische Kirche daraufhin mit dogmatischen Verwerfungen reagiert hat. Diesem die Kirchen eher voneinander abgrenzende Konfessionsbegriff wohnt eine Tendenz zum Konfessionalismus inne, der die Abgrenzungen verabsolutiert. Neben diesem konfessionskundlichen und kirchenorganisatorischen Verständnis gibt es – und es liegt diesem voraus und ist theologisch bedeutsamer – ein konfessorisches Verständnis von Konfession. Nach *Schlüter* ist davon auszugehen, „daß Bekenntnis (confessio) im neutestamentlichen Verständnis die personale Antwort des Glaubens auf den Anspruch Jesu Christi ist; dessen Heilsbedeutung wird im Bekenntnis in verschiedener Weise reflektiert, gedeutet und bezeugt. Verschiedenheit des Bekenntnisses bedeutet im NT nicht einfachhin Geschiedenheit im Glauben, sondern sie ist Zeichen der Geschichtlichkeit jedes Bekenntnisses und Konsequenz aus der Geschichtlichkeit von Offenbarung und Glauben überhaupt. Form und Inhalt des Bekenntnisses des Glaubens sind abhängig von der einer Gemeinde in einem bestimmten soziokulturellen und religiösen Umkreis gegebenen Einsicht in die geglaubte und bezeugte Offenbarung. Sie macht die Verschiedenheit der Konfessionalitäten des einen Glaubens aus. [...] Wie das NT zeigt, stehen verschiedene Konfessionalitäten des einen Glaubens dem Bewußtsein von der Einheit im Glauben nicht im Wege.“³⁰ Man wird sagen müssen, dass der eine Glaube sich zwangsläufig in Konfessionen oder Konfessionalitäten entfaltet, wenn er wirklich inkulturiert sein soll.

²⁸ Ebd., 151.

²⁹ Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz 1996 [Anm. 2], 55.

³⁰ *Schlüter* 1980 [Anm. 19], 156.

Dieses konfessorische Verständnis von Konfession im Sinne einer „legitime[n] existentielle[n] und lehrhafte[n] Explikation des christlichen Glaubens“, im Sinne also eines möglichen ganzheitlichen „Lebensvollzug[s] des Glaubens – neben anderen – sowohl des Einzelnen wie einer Glaubens-(Konfessions-)gemeinschaft, die daher wesensmäßig und notwendig im Dialog mit anderen steht“³¹, sieht *Schlüter* – wenn auch nicht einheitlich, so doch markant – in der *EKD-Denkschrift „Identität und Verständigung“* grundgelegt.³² Aber auch in dem eindeutig auf das Konfessionsprinzip des Religionsunterrichts beharrenden *Bischofsdokument „Die bildende Kraft des Religionsunterrichts“* entdeckt er Spuren in diese Richtung.³³

Dieses prozessuale und dialogische Konfessionalitätsverständnis, das dazu anhält, die Identität des christlichen Glaubens nicht prinzipiell durch Ausschließung von Differenzen, sondern unter Einschluss von ihnen zu bestimmen, zeitigt auch Auswirkungen auf das Ökumeneverständnis. „Ökumene“, so sei wiederum *Schlüter* zitiert, „ist in diesen Überlegungen nicht mehr nur oder in erster Linie ein Zustandsbegriff, sondern vor allem ein Beziehungswort, Ausdruck von vorgegebenen und wahrgenommenen Zusammenhängen zwischen Kirchen und Kirchen, Kirchen und Kulturen, zwischen Menschen in ihrer unendlich großen Vielfalt. Ökumene lässt nach einer neuen ökumenischen Hermeneutik für den theologischen Dialog und die Realisierung der sichtbaren Einheit der Kirchen in Vielfalt fragen.“³⁴ In der Tat laufen seit einiger Zeit ökumenische Verständigungsbemühungen darauf hinaus, die Einheit der Kirche „nicht als Einheitlichkeit, sondern als Bezogensein von Unterschieden in Gemeinschaft“³⁵ zu verstehen und zu konzipieren, also nicht länger, wie traditionell, die Vielfalt von der Einheit her zu denken, sondern umgekehrt die Einheit von der Vielfalt her.

Eine erste religionspädagogische Konsequenz sei bereits angedeutet: Ein solches dialogisches Konfessionalitäts- und dialektisches Ökumeneverständnis impliziert die Bereitschaft und die Fähigkeit zu lernen.³⁶

9. Stiftung einer solidarischen Weltgesellschaft als christlicher und kirchlicher Auftrag

Doch bevor darauf näherhin eingegangen wird, muss noch auf einen weiteren, an das gerade Erläuterte anschließenden Akzent im Ökumeneverständnis hingewiesen werden. Es erweist sich nach jahrzehntelangen Verständigungsbemühungen immer deutlicher: Solange ein einseitig ekklesiologisches Verständnis von Ökumene vorherrscht, solange die Kirchen also nur auf die bestehenden Differenzen zwischen ihnen fixiert sind und ihr Augenmerk sich darauf richtet, ob und wie diese in Richtung der von ihrem Gründer so leidenschaftlich beschworenen Einheit (vgl. Joh 17,11) überwunden werden können, stellen sich offensichtlich immer wieder Aporien ein. Die Kirchen drehen sich nur

³¹ *Ders.*, Christliche Konfessionalität – prozessual und dialogisch, in: Thomas Schreijäck (Hg.), Christwerden im Kulturwandel, Freiburg/Br. 2004, 379-394, 380.

³² Vgl. ebd., 378f; ausführlicher *ders.* 1996 [Anm. 23], 3-7.

³³ Vgl. *ders.* 2004 [Anm. 31], 360f.

³⁴ Ebd., 382.

³⁵ Ebd., 383.

³⁶ Vgl. ebd., 384.

um sich selbst; und im Zweifelsfall ist jeder das eigene vertraut Gewordene doch so lieb und teuer, dass sie es als unaufgebbar ausweist. Vergessen zu werden droht, wozu die Kirchen gesandt sind, nämlich – um es mit der *Kirchenkonstitution des Zweiten Vatikanischen Konzils* zu formulieren – „in Christus gleichsam das Sakrament, das heißt Zeichen und Werkzeug für die innigste Vereinigung mit Gott wie für die Einheit der ganzen Menschheit“³⁷ (1) zu sein. Eine in sich zerrissene Christenheit spiegelt genau jene immer unüberbrückbarer werdende Spaltung wieder, die mit tragischen, nämlich für einen Großteil tödlichen Folgen die derzeitige Lage der Menschheit kennzeichnet – ganz abgesehen von dem Raubbau, der mit der Umwelt betrieben wird. Das Verhängnisvolle ist, dass dem diese Christenheit keine hoffnungs- und motivationsstiftende Alternative entgegensetzen hat. Das wird seit einiger Zeit in der ökumenischen Bewegung wahr- und ernst genommen und hat einen „Paradigmenwechsel“ eingeleitet³⁸: Die ekklesiologische Perspektive ist um die schöpfungstheologische, die auf den unbedingten Bundesschluss Gottes mit der ganzen Welt abhebt, die christologische, die die solidarische Praxis Jesu herausstellt, und die eschatologische, die darauf hoffen lässt, dass das Reich Gottes sich immer mehr durchsetzt, zu ergänzen.³⁹ Von daher haben sich ökumenische Bemühungen nicht nur auf die Einheit der christlichen Kirchen zu richten, sondern „auf die Stiftung einer solidarischen Weltgesellschaft“⁴⁰. In der Verpflichtung der Christ/innen und ihrer Kirchen zu einem konziliaren Prozess für Gerechtigkeit, Frieden und Bewahrung der Schöpfung kommt dieses konkret zum Ausdruck.

Welche Sprengkraft diesen revidierten Verständnissen von Konfession und Ökumene für die Auslegung des Konfessionsprinzips des Religionsunterrichts innewohnt, hat *Schlüter* prägnant wie folgt umrissen:

- „Ein bekenntnisgebundener RU, der sich selbst beim Wort nimmt, ist demnach von innen heraus ein ‘konfessions-transzendierender’ Unterricht.“⁴¹ Als ersten Schritt dazu gibt er an: „Je mehr in der gegenwärtigen Diskussion um die Konfessionalität des RU darauf abgezielt würde, die konfessorische Komponente im konfessionsgebundenen RU in umfassender Weise zu ihrem Recht kommen zu lassen, desto grundlegender würde dieser RU von sich aus ökumenisch relevanter.“⁴²
- „Ökumenisch qualifiziert ist er“, der Religionsunterricht, „grundlegend dann, wenn er der Einheit der Menschen aus Impulsen des christlichen Glaubens und so – gleichsam in einem zweiten Schritt – auch der Kirche und ihrer Einheit dient.“⁴³

³⁷ *Lumen Gentium* I nach Karl Rahner / Herbert Vorgrimler, Kleines Konzilskompendium. Sämtliche Texte des Zweiten Vatikanums mit Einführungen und ausführlichem Sachregister, Freiburg/Br. 1986, 123.

³⁸ Vgl. dazu programmatisch *Konrad Raiser*, Ökumene im Übergang. Paradigmenwechsel in der ökumenischen Bewegung, München 1989.

³⁹ Vgl. *Schlüter* 1995 [Anm. 3], 185.

⁴⁰ Ebd., 183.

⁴¹ Ders. 1993 [Anm. 10], 811.

⁴² Ebd.

⁴³ Ebd., 814.

10. Korrespondierende Einsichten in Pädagogik und Philosophie

Richard Schlüter hat es nicht nur bei diesen für die Gestalt des schulischen Religionsunterrichts sehr weit reichenden Postulaten belassen, sondern ihm war und ist es auch darum zu tun, Wege zu ihrer praktischen Einlösung aufzuzeigen.

Sehr grundsätzlich hat er sich dazu mit den „pädagogischen Voraussetzungen und Grundhaltungen einer dialogischen Konfessionalität“⁴⁴ auseinandergesetzt, was hier nicht im Einzelnen nachgezeichnet werden kann. Einsichten zum Umgang bzw. besser zum Umgehen-Können mit Andersartigkeit und Fremdheit, wie sie etwa in der ‘Interkulturellen Pädagogik’ gewonnen werden, sind für die Konzeptionierung eines ökumenischen Lernens ebenso hilfreich wie erkenntnistheoretische Überlegungen dazu, wie Verschiedenheit so wahrgenommen werden kann, dass sie nicht dem Prinzip der Gleichheit untergeordnet wird. An Ansätzen, die von der Religionspädagogik stärker zur Kenntnis genommen und aufgearbeitet werden müssen, zieht *Schlüter* weiterhin die Dialogphilosophie von *Martin Buber*, den Symbolischen Interaktionismus von *George Herbert Mead* und weitergeführt von *Lothar Krappmann* sowie das postmoderne Konzept der ‘transversalen Vernunft’ von *Wolfgang Ivers* heran.

Für alle diese Positionen hält er resümierend fest, „dass sie ein Denken implizieren, das in seiner Struktur nicht nur dialektisch, sondern insbesondere auch komplementär ist. Für sie ist ja nicht die Logik bestimmend, für die nur ein Entweder-Oder gilt. Komplementäres Denken ist dadurch charakterisiert, daß Aussagen getroffen und Positionen bezogen werden bzw. sich finden, die einerseits nicht aufeinander reduzierbar und voneinander ableitbar und andererseits dennoch nicht voneinander völlig unabhängig sind. Sie unterscheiden sich grundlegend und sind gleichzeitig aufeinander bezogen. Sie sind formallogisch gesehen wechselseitig inkompatibel, da sie verschiedenen Kontexten zugehören, dennoch müssen sie zusammengesehen, zusammengedacht werden. Weil in den herangezogenen Positionen komplementäres Denken subsumiert wird – offenbar als bestimmende Denkstruktur für den Dialog, für die dialogische Haltung in der Begegnung mit dem Fremden –, kann folglich in ihnen auch auf Relationalität in strenger Abgrenzung von jeder Art von Relativismus abgehoben werden. Damit wird zugleich auch von der Auffassung ausgegangen, daß mehrere Sichtweisen, Erkenntnisse, Lebensformen und Lebenswelten zum Ganzen des Lebens und der Lebenswirklichkeit gehören, das – als Gegenteil von homogener Ganzheit – wesensmäßig den Charakter eines Gewebes von Beziehungen hat. Diese Grundauffassung liegt m.E. auch dem ökumenischen Lernen zugrunde, das als verknüpfendes Lernen gerade die Verknüpfungen, das Bezogensein aufeinander, die Einheit in der Vielfalt entdecken helfen soll.“⁴⁵

11. Didaktische Grundprinzipien ökumenischen Lernens

Was ergibt sich nun aus diesen theoretischen Höhenflügen für die konkrete Arbeit in den praktischen Niederungen? *Schlüter* – ich sagte es bereits – ist ein Experte in der Ökumenischen Theologie. Als solcher kennt er nicht nur die kirchlichen Verlautbarungen zum Religionsunterricht, die innerhalb der Religionspädagogik einschlägig bekannt sind, sondern auch dort eher unbekannte Texte, die seines Erachtens jedoch berner-

⁴⁴ *Ders.* 2004 [Anm. 31], 385. Vgl. zum Folgenden ebd., 385-390; *ders.*, Dem Fremden begegnen – eine (religions-)pädagogische Problemanzeige, in: *ders.* (Hg.), Ökumenisches und interkulturelles Lernen – eine theologische und pädagogische Herausforderung, Paderborn – Frankfurt/M. 1994, 27-53.

⁴⁵ Ebd., 44.

kenswerte Aspekte für eine stärker ökumenisch fundierte und orientierte Religionspädagogik und -didaktik enthalten. Es handelt sich um das 1993 vorgelegte *Studiendokument der Gemeinsamen Arbeitsgruppe der römisch-katholischen Kirche und des Ökumenischen Rates der Kirchen zum 'Ökumenischen Lernen'*⁴⁶, weiterhin die *Arbeitshilfe der EKD „Ökumenisches Lernen. Grundlagen und Impulse“*⁴⁷ aus dem Jahr 1985 und schließlich das Konzept der „Evangelisatorischen Erziehung“ wie es seit Ende der 1960er Jahre insbesondere in der katholischen Kirche Lateinamerikas ausgearbeitet worden ist.⁴⁸ Besonders griffig für die praktische Orientierung sind die vier didaktischen Grundprinzipien, wie sie *Schlüter* diesen Dokumenten und der an sie anschließenden religionspädagogischen Diskussion entnimmt und die – diese Überlegungen zur Ökumene im Religionsunterricht abschließend – noch zur Sprache kommen sollen:

- (1) „*Das Globale im Lokalen entdecken*“⁴⁹. Leitende Annahme ist, dass das die globalen Herausforderungen unserer Zeit ihre Korrespondenz jeweils 'vor Ort' finden, sodass von dem vertrauten oder eben nicht so vertrauten Nahbereich ausgegangen werden kann, um in immer umfassendere Horizonte hinein vorzustoßen.
- (2) „*Lernen in Beziehungen*“⁵⁰. Ökumene ist nicht vorrangig über theologische Texte, sondern in der und durch die Begegnung mit den Christ/innen der anderen Konfession zu lernen.
- (3) „*Sich selbst mit den Augen der anderen sehen*“⁵¹. Voraussetzung für eine Verständigung mit Menschen anderer sozialer, kultureller und religiöser Herkunft ist die Fähigkeit zum Perspektivenwechsel und zur Empathie, die es darum zu erlernen gilt. Dazu gehört auch die Bereitschaft zur Infragestellung der eigenen Identität, sodass die Begegnung mit Anderen zu einer gemeinsamen Bereicherung werden kann.
- (4) „*Lernen in Konflikten und solidarischer Praxis*“⁵². Es versteht sich von selbst, dass ein Sich-auf-andere-Einlassen zur Folge haben kann, dass unterschiedliche Sichtweisen und Positionen in Widerstreit gegeneinander geraten. Es gilt also zu lernen, das aushalten und durcharbeiten zu können in der Grundannahme einer letztlich bestehenden solidarischen Verbundenheit.

„Ökumenisches Lernen in diesem Sinn“ – so sei *Schlüter* noch einmal im Originalwortlaut wiedergegeben – „besagt, dass der Bezugsrahmen der Religionspädagogik und des Religionsunterrichts nicht mehr vorrangig der binnenkirchliche oder innerchristliche Raum sein kann und darf, sondern die Ökumene im umfassenden Sinn sein muss. Ökumenisches Lernen ist ein auf Zukunft von Kirche und Welt bezogenes Lernen, ein spezifisch religionspädagogischer Beitrag zu der umfassenden pädagogischen Aufgabe,

⁴⁶ Ökumenisches Lernen – Ökumenische Überlegungen und Vorschläge der Gemeinsamen Arbeitsgruppe der römisch-katholischen Kirche und des Ökumenischen Rates der Kirchen, in: *Ökumenische Rundschau* 42 (1993) 487-495.

⁴⁷ *Kirchenamt der EKD* (Hg.), *Ökumenisches Lernen. Grundlagen und Impulse*, Gütersloh 1985.

⁴⁸ Vgl. dazu *Schlüter* 2000 [Anm. 11], 169-179.

⁴⁹ Ebd., 164.

⁵⁰ Ebd.

⁵¹ Ebd., 165.

⁵² Ebd., 168.

zum Leben in einer multikulturellen und postmodern geprägten Gesellschaft zu verhelfen. Es ist auch ein Weg, Pluralismusfähigkeit innerhalb und zwischen den Kirchen zu fördern. Ökumenisches Lernen eröffnet Dimensionen, die auf Verantwortung im lokalen wie globalen Rahmen zielen, eine Verantwortung, die in jüdisch-christlicher Tradition in besonderer Weise getragen werden kann durch die zentrale und aktive Hoffnung auf das Reich Gottes. Es ist bestimmt von der Erkenntnis, dass der Dialog und die Wahrnehmung des anderen nicht nur für die Bildung des Menschen konstitutiv ist, sondern auch für eine auf den lebendigen, unverfügbaren Gott bezogene Theologie. Ökumenisches Lernen als Unterrichtsprinzip und nicht Unterrichtsgegenstand des Religionsunterrichts verlangt im Grunde eine didaktische Elementarisierung im Religionsunterricht und ein neues Kerncurriculum, das sich auf die ethische [sc. und theologische, NM] Grundlagenproblematik, die Herausforderungen des kulturellen, weltanschaulichen und religiösen Pluralismus und die Frage nach der individuellen und gesellschaftlichen Bedeutung von Religion beziehen sollte. In einem didaktisch so ausgerichteten Religionsunterricht kommt der Frage nach der Handhabung des Konfessionsprinzips eine höchst sekundäre Bedeutung zu.⁵³

⁵³ Ebd., 168f.

1. Religiöses Lernen als erinnerungsgeleitetes Lernen

Lernen aus Geschichte, lernen aus Geschichten?¹ Welche Bedeutung kommt erinnerungsgeleitetem Lernen im Kontext der Postmoderne und im Rahmen des religiösen Lernens allgemein zu? Was sind die spezifischen Schwierigkeiten, was die konkreten Chancen derartiger Lernprozesse? Und wie lässt sich das Verhältnis des Lernens an Fakten (Historie) zum Lernen an Fiktion (Literatur) in diesem Zusammenhang bestimmen und fruchtbar machen? Diese Leitfragen sollen die folgenden Ausführungen bestimmen, verstanden als kritisch-konstruktive Anmerkungen zum Feld der Kirchengeschichtsdidaktik.

Nicht zuletzt von den evangelischen Glaubensgeschwistern haben Katholiken gelernt, dass der Weg zur christlichen Selbstvergewisserung grundsätzlich über die Bibel erfolgen muss. Schauen wir also zunächst hinein ins Alte, ins Erste Testament: Im 32. *Kapitel des Buches Deuteronomium* findet sich ein Lied des Mose, konzipiert als programmatische, den Pentateuch abschließende testamentartige Bündelung, die nicht zufällig die Bedeutung der Erinnerung betont. Eine Kernpassage daraus lautet wie folgt:

*„Denk an die Tage der Vergangenheit,
lerne aus den Jahren der Geschichte!
Frag deinen Vater, er wird es dir erzählen,
frag die Alten, sie werden es dir sagen.“²*

„Lerne aus den Jahren der Geschichte!“ – damit ist das Thema dieser Ausführungen benannt, doch mehr noch, hier wird auch eine Methode vorgeschlagen: „Frag deinen Vater“, „frag die Alten“ – „er wird es dir erzählen“, „sie werden es dir sagen“. Unser Text führt uns also zurück in eine Epoche, in der Geschichtserinnerung oral vermittelt wurde, und nicht zuletzt aus dem Ablauf des Pessachmahles wissen wir, dass diese Koppelung von Fragen und Antworten nicht nur spontan verlief, sondern ritualisierte Verfahren der Stiftung und Sicherung kollektiver Identität kannte.

Fragen – Antworten: Wenn es heute so leicht wäre, bräuchte es keine ausgefeilten Mühen der Geschichtshermeneutik. Wir leben längst in einem gesellschaftlichen Rahmen, in dem die orale Tradition zurückgedrängt ist, ersetzt durch Schrift und im postmodernen Kontext mehr und mehr durch ästhetisch aufbereitete Bilder. Fragen – Antworten: Diese orale Tradition ist in unserer Gesellschaft letztlich durch kein gleichwertiges Instrumentarium zur Sicherstellung kollektiver Erinnerung und Identitätssicherung ersetzt worden. Das mag eines der Grundprobleme von Geschichtsdidaktik allgemein sein – entsprechend verschärft der Kirchengeschichtsdidaktik. Verschärft, denn eine eben geschichtliche Religion wie das Christentum, die sich zunächst in den Offenbarungen Gottes in der Schöpfung und der konkreten Heilsgeschichte des Volkes Israel, dann in der historischen Gestalt des Jesus von Nazaret und der sich auf ihn berufenden Kirche im

¹ Antrittsvorlesung an der Katholisch-Theologischen Fakultät der Universität Augsburg, 03.05.2007. Überarbeitete Fassung. Der mündliche Duktus wurde beibehalten.

² Dtn 32,7.

Laufe ihrer Geschichte manifestiert, kann gar nicht anders, als anamnetisch ausgerichtet zu sein: *anámnesis*, lateinisch *memoria* meint ja im Sinne *Platons* die beständige „Wieder-Erinnerung von bereits Gewusstem oder auch die Vergegenwärtigung von früher Erlebtem“³. Dieser Grundzug prägt das christliche Selbstverständnis. Die kognitiv wie affektiv identitätssichernden Aspekte derartiger Prozesse werden noch einmal anders sichtbar, wenn wir uns mit den Worten des lateinamerikanischen Schriftstellers *Eduardo Galeano* in einem weiteren Punkt etymologisch belehren lassen: „Erinnern“ – so erklärt er das Motto seines geschichtsbewahrenden „Buches der Umarmungen“ – „spanisch *recordar*, vom Lateinischen *re-cordis*, wieder durch das Herz leiten“⁴.

2. Kirchengeschichtsdidaktik – ein ungeliebtes Feld

Lerntheoretisch und vor allem lernpraktisch beginnen die konkreten Probleme jedoch genau hier. So sehr erinnerungsgeleitetes Lernen einen fundamentalen Grundzug religiöser Lehr- und Lernprozesse darstellt, so schwierig und ungeliebt ist die konzeptionelle Planung und praktische Durchführung von Kirchengeschichte im Unterricht. Lapidar stellt *Rudolf Englert* in einer 2005 veröffentlichten Religionsdidaktik fest: „Die Kirchengeschichte spielt im Religionsunterricht heute im Allgemeinen keine große Rolle.“⁵ Eines ist deutlich: Der Graben zwischen gestern und heute ist breiter und tiefer, die Trennung zwischen geschichtlich gewachsenem Glaubensgut und heutiger Lebenserfahrung oder Weltdeutung ist radikaler als je zuvor. Wie also kann man den Graben überbrücken, Getrenntes zusammenfügen? Wo liegt das besondere Problem gerade der Kirchengeschichtsdidaktik? Warum verschärfen sich allgemeine religionsdidaktische Fragestellungen noch einmal im Blick auf die Vermittlung oder Erschließung von Kirchengeschichte?

Ein Grundproblem liegt darin, dass sich ein Großteil der Jugendlichen in immer größerer Distanz zur Institution Kirche sieht. Davon zeugen nicht nur die regelmäßig erscheinenden *Shell-Jugendstudien* oder die umfangreichen jugendsoziologischen Studien von *Hans-Georg Ziebertz*⁶. Die jüngst veröffentlichte und vielbeachtete *Sinus-Milieu-Studie*⁷ hat nachgewiesen, dass die offizielle katholische Kirche nur noch in vier von zehn derzeit existierenden gesellschaftlichen Milieus überhaupt Gehör findet, bei den dort so genannten „Konservativen“, den „Traditionsverwurzelten“, in der „Bürgerlichen Mitte“ und mit Einschränkungen bei den „Postmateriellen“. Und weil in der Datenerhebung dieser Studie nur über 20-Jährige mit einbezogen wurden, kommt noch verschärfend hinzu: Nur ein geringer Anteil von Jugendlichen fühlt sich selbst diesen vier Mi-

³ *Stephan Leimgruber*, Erinnerungsgesleitetes Lernen, in: *Stephan Leimgruber / Georg Hilger / Hans-Georg Ziebertz*, Religionsdidaktik. Ein Leitfadens für Studium, Ausbildung und Beruf, München 2001, 340-348, 341.

⁴ *Eduardo Galeano*, Das Buch der Umarmungen, Wuppertal 1991, 5.

⁵ *Rudolf Englert*, Christen im Dilemma – geschichtliches Lernen, in: *Ulrike Baumann / Rudolf Englert / Birgit Menzel / Michael Meyer-Blanck / Agnes Steinmetz*, Religionsdidaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II, Berlin 2005, 169-182, 169.

⁶ Vgl. zuletzt: *Hans-Georg Ziebertz / William K. Kay* (Hg.), Youth in Europe II. An international empirical Study about Religiosity, Berlin 2006.

⁷ Vgl. *Milieuhandbuch „Religiöse und kirchliche Orientierungen in den Sinus-Milieus 2005“*, München 2006; vgl. a. Themenheft „Kirche in (aus) Milieus“: Lebendige Seelsorge 57 (4/2006).

lieus zugehörig. Auch die Milieustudie zeichnet so ein düsteres, ein realistisches Bild im Hinblick auf die Zugehörigkeit von Jugend und Kirche. Nach Erhebungen von Ziebertz u.a. lassen sich nur noch 16,7% aller Jugendlichen dem „kirchlich-religiösen Typ“ zuordnen, der „eine religiöse Orientierung repräsentiert, die sich eng an den kirchlich verfassten Glauben und seine Ausdrucksformen anlehnt.“⁸ Alle anderen Jugendlichen sehen die Institution entweder neutral oder in unterschiedlicher Abstufung kritisch. Sicherlich gibt es dabei im Zuge fortschreitender Pluralität und der Gleichzeitigkeit unterschiedlichster Lebensstile gravierende regionale Unterschiede, die Grundtendenz aber ist auch hier eindeutig: Jugend und Kirche sind zwei Bereiche, die immer weniger miteinander zu tun haben. Das aber verschärft die Grundfrage, der sich bislang keine Studie der Kirchengeschichtsdidaktik explizit stellt: *Warum soll man sich für die Geschichte einer Institution interessieren, der man sich selbst nicht oder nur in Grenzen zugehörig fühlt?*⁹ Gewiss, Kirchengeschichte erschließt „die abendländische Kultur“¹⁰, wie es in einem noch im Jahr 2004 veröffentlichten christentumsgeschichtlichen Gesamtüberblick selbstbewusst heißt – aber ist das eine Dimension, die Jugendlichen einsichtig oder wichtig ist?

Immer mehr Kinder und Jugendliche kommen vor allem oder ausschließlich im Religionsunterricht mit der Realität von Religion in Kontakt. Diese Beobachtung steigert freilich dessen Bedeutung. Die 2005 veröffentlichte Erklärung der Deutschen Bischofskonferenz *„Der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen“* schließt sich dem genannten Befund an, wenn sie konzediert: Für die meisten Kinder und Jugendliche ist „der Religionsunterricht in der Schule der wichtigste Ort der Begegnung mit dem christlichen Glauben.“¹¹ Die grundlegenden Prozesse des erinnerungsgeleiteten und dadurch identitätssichernden Lernens müssen also, wenn überhaupt, dann im schulischen Religionsunterricht verankert werden.

Ist das aber realistisch? Empirische Untersuchungen mahnen zu nüchterner Selbsteinschätzung. In den Studien *Anton Buchers*, im Jahr 2000 unter dem Titel „Religionsunterricht zwischen Lernfach und Lebenshilfe“ veröffentlicht, werden einzelne Faktoren des Unterrichts beleuchtet. Konzentrieren wir uns hier auf relevante Werte im Blick auf die Sekundarstufe I. In der Frage nach der *Häufigkeit* von 15 zentralen Themenfeldern rangiert die „Geschichte der Kirche“ nach Angabe der Schüler/innen auf Rang zehn.¹² Anteilsmäßig ist dieser Kernbereich erinnerungsgeleiteten Lernens also nicht so schlecht

⁸ Hans-Georg Ziebertz / Boris Kalbheim / Ulrich Riegel, Religiöse Signaturen heute. Ein religionspädagogischer Beitrag zur empirischen Jugendforschung, Gütersloh – Freiburg/Br. 2003, 395.

⁹ Vgl. aber in diesem Sinne: Konrad Fikenscher, Zuviel Kirchengeschichte? Zu wenig Kirchengeschichte? Anmerkungen zu einem Problemfall des Religionsunterrichts, in: Werner Haußmann / Irma Traud Schröttel / Wolfram Schröttel (Hg.), Kirchengeschichte und Schule (FS Gerhard Schröttel), Neuendettelsau 1997, 24-34, 25: „Wie soll sich jemand für die *Geschichte* einer Institution interessieren, wenn diese Institution selbst außerhalb des Interesses liegt?“

¹⁰ Rüdiger Kaldewey / Aloys Wener, Das Christentum. Geschichte – Politik – Kultur, Düsseldorf 2004, 7.

¹¹ Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hg.), Der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen, Bonn 2005, 14.

¹² Vgl. Anton Bucher, Religionsunterricht zwischen Lernfach und Lebenshilfe. Eine empirische Untersuchung zum katholischen Religionsunterricht in der Bundesrepublik Deutschland, Stuttgart – Berlin – Köln 2000, 84.

vertreten. Ein anderes Bild ergibt sich, wenn man die Angaben zur „Wichtigkeit“ dieser Themenfelder hinzuzieht. Welche dieser 15 Themenbereiche sind den 10- bis 16-jährigen Schüler/innen ihrer eigenen Einschätzung nach wichtig? Ernüchterndes Ergebnis für unsere Fragestellung: Der Bereich „Geschichte der Kirche“ landet mit Abstand auf dem letzten Platz.¹³

Auffällig: Diese *Ergebnisse* werden in kirchengeschichtsdidaktischen Ansätzen grundsätzlich *systematisch ausgeblendet*. Von diesem Faktum eines radikalen „motivationalen Defizits kirchengeschichtlicher Themen“¹⁴ aus müssen jedoch sämtliche kirchengeschichtsdidaktischen Konzeptionen erfolgen. Jegliche beschwichtigende Rede davon, dass Kirchengeschichte im Unterricht „wieder gefragt“¹⁵ sei, verschleiert die Realität. Jegliches rhetorisch durchschaubare Beteuern, dass man etwa im Unterricht „durchaus auch auf Interesse an kirchengeschichtlichen Themen stoßen“¹⁶ könne, jegliche theoretisch ehrenwerte, aber völlig unrealistische Zielvorgabe, Schüler/innen im Kirchengeschichtsunterricht zum „Mitgestalten der Kirche heute motivieren“¹⁷ zu wollen, nehmen die empirisch belegbaren Bedingungen schulischen Lernens nicht ernst.

Der Befund verschärft sich noch einmal durch folgende Beobachtung: Kirchengeschichtliche Themen sind bei Jugendlichen keineswegs grundsätzlich ‘out’: In Form von Thrillern, wie etwa dem „Da Vinci Code“ oder den „Illuminati“, üben sie eine deutliche Faszination aus. Die „Branche der historischen Romane“¹⁸ boomt und der Anteil an jugendlichen Lesenden ist im Fall der Mischung von Crime, Sex und Suspense hoch. Beschäftigung mit der Geschichte in Roman oder Film – so „oberflächlich“¹⁹ sie auch sein mag – hat vor allem dann nichts an Spannung verloren, wenn es um vermeintliche Machenschaften, Skandale, Intrigen und die kriminelle Energie der vorgeblich ‘düsteren Institution Kirche’ geht. Daneben treten historisch verankerte Kirchenkrimis²⁰ wie *Ellis Peters* Reihe um den mittelalterlichen Mönchsdetektiv „Bruder Cadfael“, die durchaus warmherzige Darstellungen von kriminalistisch begabten Ordensleuten und Priestern zeigen. Es wäre überaus spannend nachzuforschen, wie viele kirchengeschichtliche Zerrbilder und Stereotypen über Mönche, Nonnen und Prälaten, über Bischöfe und

¹³ Vgl. ebd., 87.

¹⁴ *Heidrun Dierk*, Kirchengeschichte elementar unterrichten – an Kirchengeschichte elementar lernen. Theologische und religionsdidaktische Reflexionen zur Eröffnung neuer Zugänge, in: *Glaube und Lernen* 22 (1/2007) 34-45, 34.

¹⁵ Vgl. *Bernhard Jendorff*, Kirchengeschichte – wieder gefragt! Didaktische und methodische Vorschläge für den Religionsunterricht, München 1982. Dieser Befund stimmte schon 1982 nicht, war eher Ergebnis interessengeleiteter Datenauswertung. Vgl. dazu: *Wolfgang Hasberg*, Denkform Kirchengeschichte – oder Geschichte einer Wallfahrt, in: *Kontakt. Informationen zum Religionsunterricht im Bistum Augsburg*, Heft 2/2003, 6-14.

¹⁶ *Godehard Ruppert / Jörg Thierfelder*, Umgang mit Geschichte. Zur Fachdidaktik kirchengeschichtlicher Fundamentalinhalte, in: *Gottfried Adam / Rainer Lachmann* (Hg.), *Religionspädagogisches Kompendium*, Göttingen 1997, 295-326, 304.

¹⁷ So *Günther Staudigl*, Inhalte des Religionsunterrichts, in: *Fritz Weidmann* (Hg.), *Didaktik des Religionsunterrichts. Ein Leitfaden*, Donauwörth 2002, 213-257, 237 [„3. Das Lernfeld ‘Kirchengeschichte’ im Religionsunterricht“: 235-242].

¹⁸ *Annegret Langenhorst*, Die Päpstin Johanna beim Friseur, in: *KBI* 128 (6/2003) 413-418.

¹⁹ So in der Analyse mit Recht, in der unterschwellige Erwartung fragwürdig *Hans Reinhard Seeliger*, Kirchengeschichtsunterricht in postmodernen Zeiten?, in: *RpB* 22/1988, 3-15, 5.

²⁰ Vgl. *Lutz Lemhöfer / Kurt-Helmuth Eimuth* (Hg.), *Pfarrer, Rabbis, Detektive ... Über Religion im Kriminalroman*, Frankfurt/M. 2001.

Päpste in den Köpfen heutiger Jugendlicher herumschwirren, die von solchen Romanen und Filmen angeregt sind.²¹ Zu befürchten ist, dass sich solche Zerrbilder als weit nachhaltiger erweisen als jeder noch so gute erinnerungsgeleitete Religionsunterricht. Im Feld der Kirchengeschichtsdidaktik lässt sich nun schon seit Jahrzehnten die Tendenz feststellen, dass immer wieder wortreich und dennoch erstaunlich stereotyp beklagt wird, dass der Kirchengeschichtsunterricht „zu den schwierigen und unliebsamen Inhalten des Religionsunterrichts“²² gehöre, „eine Randexistenz“ führe, ein „Stiefkind“, ‚Mauerblümchen‘ oder ‚Aschenbrödel‘²³ sei, „eher stiefmütterlich behandelt werde“²⁴, „weniger gefragt“ und „nur äußerst selten erteilt“²⁵ werde, und entsprechend die Kirchengeschichtsdidaktik ein marginalisiertes, kaum bestelltes Feld sei.²⁶ Bei genauem Hinsehen stimmen gleich beide Befunde nicht: Im Blick auf die Häufigkeit der Themen wurden aktuelle Daten bereits genannt, im Blick auf die didaktischen Studien und Beiträge lassen sich umfangreiche, stets weiter wachsende allgemein kirchengeschichtsdidaktisch ausgerichtete Bibliographien von Monographien²⁷, Fachaufsätzen²⁸ und The-

²¹ Vgl. Joachim Valentin (Hg.), *Sakrileg. Eine Blasphemie? Das Werk Dan Browns kritisch gelesen*, Münster 2007.

²² Wolfgang Hasberg, *Zur Aktualisierung von Kirchengeschichtsunterricht und Kirchengeschichtsdidaktik*, in: KBl 120 (11/1995) 744-754, 744.

²³ So Jendorff 1982 [Anm. 15], 13.

²⁴ Rainer Lachmann / Herbert Gutschera / Jörg Thierfelder, Vorwort, in: dies., *Kirchengeschichtliche Grundthemen. Historisch – systematisch – didaktisch*, Göttingen 2003, 7-9, 7.

²⁵ Godehard Ruppert, „... uninteressant und langweilig ...“. *Kirchengeschichtsdidaktik – Eine Bestandsaufnahme*, in: KBl 115 (4/1990) 230-237, 230.

²⁶ Vgl. etwa Dieter Haas, *Ein Stiefkind der Religionspädagogik. Überlegungen zur Kirchengeschichte im Religionsunterricht*, in: Hans Maaß / Peter Müller / Gerd Presler (Hg.), *Leben im Dialog* (FS Eugen Engelsberger), Karlsruhe 1996, 89-98.

²⁷ Auswahl aus jüngerer Zeit: Godehard Ruppert, *Zugang zur Kirchengeschichte. Entwurf einer elementaren Propädeutik für Religionspädagogen*, Hannover 1990; Wolfgang Hasberg, *Kirchengeschichte in der Sekundarstufe I. Analytische, kontextuelle und konstruktiv-pragmatische Aspekte zu den Bedingungen und Möglichkeiten der Kooperation von Geschichts- und Religionsunterricht im Bereich der Kirchengeschichte. Dargestellt am Beispiel der Kreuzzugsbewegung*, Trier 1994; Bernhard Gruber, *Kirchengeschichte als Beitrag zur Lebensorientierung. Konzept und Modelle für einen aktualisierenden Kirchengeschichtsunterricht*, Donauwörth 1995; Uwe Hauser, *Lebendige Vergangenheit. Ein Beitrag zu einer narrativen Didaktik der Kirchengeschichte*, Heidelberg (Diss.) 1998; Heidrun Dierk, *Kirchengeschichte elementar. Entwurf einer Theorie des Umgangs mit geschichtlichen Traditionen im Religionsunterricht*, Münster 2005; Konstantin Lindner, „In Kirchengeschichte verstrickt“. *Zur Bedeutung von Biographien für die Thematisierung kirchengeschichtlicher Inhalte im Religionsunterricht*, Göttingen 2007 – diese Arbeit lag bei Verfassen dieses Aufsatzes noch nicht vor.

²⁸ Vgl. exemplarisch: Seeliger 1988 [Anm. 19]; Gudrun Münch-Labacher, *Kirchengeschichtsdidaktik. Überlegungen zur Aktualisierung der Diskussion*, in: RpB 34/1994, 107-118; Bernhard Jendorff, *Kirchengeschichtsdidaktische Grundregeln*, in: rfs 38 (1995), 282-298; Klaus König, *Lernen in der Begegnung mit Geschichte*, in: Hans-Georg Ziebertz / Werner Simon (Hg.), *Bilanz der Religionspädagogik*, Düsseldorf 1995, 351-367; Klaus König, *Kirchengeschichtsdidaktische Grundregeln*, in: ders. / Engelbert Groß (Hg.), *Religionsunterricht in Grundregeln. Ein Leitfaden für den Religionsunterricht*, Regensburg 1996, 182-202; Bernhard Mestel, *Kirchengeschichte – auch heute noch konstitutiver Bestandteil des Religions- und Geschichtsunterrichts?*, in: Haufmann u.a. 1997 [Anm. 9], 66-95; Peter Biehl, *Die geschichtliche Dimension religiösen Lernens. Anmerkungen zur Kirchengeschichtsdidaktik*, in: JRP 18 (2002) 135-143; Albrecht Rieder, *Kirchengeschichte*, in: Iris Bosold / Peter Kliemann (Hg.), „Ach, Sie unterrichten Religion?“ *Methoden, Tipps und Trends*, Stuttgart – München 2003, 290-294; Albrecht Geck, *Kirchengeschichte und Lebenswelt*, in: Michael Wernke / Gottfried Adam / Martin Rothgangel (Hg.), *Religion in der Sekundarstufe II. Ein Kompendium*, Göttingen 2006, 263-270; Heidrun Dierk, *Konstruktion – Rekonstruktion – Dekonstruktion. Zur Viabilität genuin historischer Methoden im Kontext einer konstruktivistischen Kirchengeschichtsdidaktik*, in:

menheften²⁹ zusammenstellen. Auffällig ist eher, dass sich immer wieder dieselben Protagonisten diesem Thema widmen (im katholischen Bereich vor allem *Herbert Gutschera*, *Godehard Ruppert*, *Bernhard Jendorff*, *Bernhard Gruber* und *Klaus König*; im evangelischen Bereich *Peter Biehl*, *Jörg Thierfelder*, *Ursula Früchtel* und zuletzt *Heidrun Dierk*), allesamt von Kirchengeschichte begeistert und deshalb häufig zu Überhöhung und einseitiger Betrachtung ihres Themas neigend. Durch diese Konzentration auf immer wieder dieselben Autor/innen – oft genug auf immer wieder verwendete Textbausteine – wird eine Breitenwirkung eher verhindert als gefördert.

3. Kirchengeschichtsdidaktik: Eigener Lernbereich oder Teilfeld religiösen Lernens?

In immer größerer Ausdifferenzierung wurde so innerhalb der Religionsdidaktik versucht, aktuelle Konzepte einer trotzig-trutzigen Kirchengeschichtsdidaktik vorzulegen, die zuletzt in einer gründlichen Studie der evangelischen Religionspädagogin *Heidrun Dierk* unter dem Titel „Kirchengeschichte elementar“ übersichtlich dargestellt und ausgewertet wurden. Hier finden sich umfassende und hilfreiche Anregungen für einen zugleich schülergerechten wie traditionsorientierten Unterricht. Diese Hinweise sollen hier weder kommentiert noch differenziert werden. Vielmehr möchte ich den Versuch unternehmen, das Feld der Kirchengeschichte von einem ganz anders gelagerten Schwerpunkt meines eigenen wissenschaftlichen Arbeitens aus zu betrachten – von der Begegnung von Theologie und Literatur³⁰, von Religionsdidaktik und Literaturdidaktik: Wie kann man nicht nur aus *Geschichte*, sondern aus *Geschichten* lernen? Wie Geschichte und Geschichten zusammen fruchtbar machen? Anders gewendet: Was kann Kirchengeschichte und Kirchengeschichtsdidaktik gewinnen, wenn sie sich dem Bereich der Literatur öffnet?

Dieses bislang weitgehend unbearbeitete Feld möchte ich im Folgenden an einem Beispiel konkretisieren und dann auf seine möglichen Beiträge zu einer allgemeinen Didaktik des erinnerungsgeleiteten Lernens befragen. Doch zunächst einige allgemeine kirchengeschichtsdidaktische Vorbemerkungen:

(1) Es geht dabei *nicht* um den Versuch einer Wiederbelebung der guten traditionellen Methode der ‘Geschichtserzählung’, einer didaktisch-fiktiv aufbereiteten Lerngattung, der ganz zu Recht der Geruch nach hausbacken-überkommener Unterrichtsmethodik anhaftet.³¹ Dass deren Zeit vorbei oder zumindest deren Reichweite begrenzt ist,

Gerhard Büttner (Hg.), *Lernwege im Religionsunterricht. Konstruktivistische Perspektiven*, Stuttgart 2006, 132-144; *Harmjan Dam*, Mit Kirchengeschichte Kompetenzen vermitteln – am Beispiel Reformation, in: JRP 22 (2006) 215-228.

²⁹ Etwa: „Kirchengeschichte“: KBl 128 (6/2003)394-425; „kirchen geschichte gestalten“: Kontakt. Informationen zum Religionsunterricht im Bistum Augsburg 2/2003; „Sprechende Orte“: RL. Zeitschrift für Religionsunterricht und Lebenskunde 2/2004; „Lernort Geschichte“: Glaube und Lernen 22 (1/2007).

³⁰ Vgl. allg. *Georg Langenhorst*, Theologie und Literatur. Ein Handbuch, Darmstadt 2005, 176-190.

³¹ Diese Version wird von *Wolfgang Hasberg* zu Recht kritisch betrachtet. Dem Blick auf Literatur im Sinne autonomer Dichtung gibt er freilich keinen Raum. Vgl. *ders.*, Klio im Geschichtsunterricht. Neue Perspektiven für die Geschichtserzählung im Unterricht?, in: *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht* 48 (12/1997) 708-726.

hat *Godwin Lämmermann* in einem grundlegenden Aufsatz über Kirchengeschichtsdiaktik³² schon vor 20 Jahren dargelegt. Vielmehr geht es um den interdisziplinären Brückenschlag zwischen Kirchengeschichte und Literaturwissenschaft, zwischen Religionsdidaktik und Literaturdidaktik am Beispiel der Kirchengeschichte.

(2) Kirchengeschichtsdiaktik allgemein wird im Kontext der postmodernen Pluralität nur in einen Rahmen eingespannt plausibel sein, der sowohl binnenchristlich ökumenisch³³ als auch weltoffen interreligiös ausgestaltet ist. Bei aller konfessionellen Profilierung, die sich gerade im Bereich einer perspektivisch ausgerichteten Kirchengeschichte einstellen wird, verortet sich die heutige religionspädagogische Diskussion in der Spannung von Identität in Pluralität.³⁴

(3) Der in fast allen kirchengeschichtsdiaktischen Arbeiten zu findende Appell zur Kooperation mit der allgemeinen Geschichtsdiaktik³⁵ ist hingegen zwar gut gemeint, aber nur wenig hilfreich. Praktisch wird sich diese Kooperation im Organisationsgeflecht von Schule grundsätzlich nur selten, und wenn, dann vor allem in Projektform verwirklichen lassen. Sicherlich ist es darüber hinaus sinnvoll, den chronologischen Fortschritt im Geschichtsunterricht zu beachten und wo immer möglich Anknüpfungen herzustellen. Aber auch hier bilden die konkreten Verschränkungen eher die Ausnahme. Die „koordinierte Behandlung gleichartiger Lerninhalte“ bleibt – bei aller theoretisch sinnvollen Postulierung – im Unterrichtsalltag genau so Utopie wie das Aufbauen und Anknüpfen eines effektiven Kirchengeschichtsunterrichts „auf entsprechenden und fundierten allgemeingeschichtlichen Kenntnissen“³⁶, deren Erhebung immer wieder zu äußerst nüchternen Ergebnissen führt.

(4) Auch die geschichtsdiaktische Theorie kann nur Anregungen für Kirchengeschichtsdiaktik geben, manchmal im Sinne klarer Abgrenzung. Sie bedient ein eigenes Unterrichtsfach, das sich über Schuljahre hinweg systematisch entfalten und eigene Zielsetzungen und didaktische Grundprinzipien umsetzen kann. Das kann Kirchengeschichtsdiaktik nicht. In den engen Zeitfenstern der Stundentafel bleiben nur wenige exemplarisch auszufüllende Räume. Und selbst die Lehr- und Lernprozesse dort haben sich den allgemeinen didaktischen Vorgaben religiösen Lernens unterzuordnen.

Über die Konsequenzen aus diesem Befund muss man streiten. *Wolfgang Hasberg*, als Geschichtsdiaktiker immer wieder interessiert auch am Bereich der Kirchengeschichte und deshalb ein herausfordernder Gesprächspartner, stellt zunächst zutreffend fest: „Eine Kirchengeschichtsdiaktik als mehr oder minder eigenständiger Zweig der Religionspädagogik hat sich bislang nicht etablieren können“.³⁷ In der Bewertung folge ich *Hasberg* freilich nicht. Was er wortreich beklagt und einfordert, ist schlicht unrealistisch und gar nicht wünschenswert: Kirchengeschichtliches Lernen hat – darin grund-

³² Vgl. *Godwin Lämmermann*, Anmerkungen zum kirchengeschichtlichen Unterricht, in: *Theologia Practica* 21 (4/1986) 327–342.

³³ In dieser Beziehung vorbildlich: *Lachmann u.a.* 2003 [Anm. 24].

³⁴ Vgl. *Friedrich Schweitzer / Rudolf Englert / Ulrich Schwab / Hans-Georg Ziebertz*, Entwurf einer pluralitätsfähigen Religionspädagogik, Gütersloh – Freiburg/Br. 2002.

³⁵ Die dazu am gründlichsten argumentierende und differenzierende Studie ist wohl: *Hasberg* 1994 [Anm. 27].

³⁶ *Mestel* 1997 [Anm. 28], 95.

³⁷ *Hasberg* 1995 [Anm. 22], 744.

verschieden vom Bereich der Geschichtsdidaktik allgemein – keinen eigen bestimmten Lernraum, muss sich vielmehr in einen Gesamtkontext religiösen Lernens einordnen.³⁸ Diese konzeptionelle Schlussfolgerung ist freilich umstritten: Liegt nicht die viel beklagte Misere der Kirchengeschichtsdidaktik genau in dieser Einzwangung in einen ihr fremden Rahmen begründet? *Hasberg*: „Mit dem Siegeszug der Korrelationsdidaktik seit Mitte der 70er Jahre kam es zu einer weitgehenden Auflösung der Kirchengeschichte im Religionsunterricht.“³⁹

Die Beobachtung wird stimmen – aber die Wertung? Gewiss, *Hasberg* fordert im Verbund mit manchen kirchengeschichtlichen Vertreter eigenständige Kurse in Sachen Kirchengeschichte im Religionsunterricht, argumentiert dabei freilich ausschließlich von fachwissenschaftlicher Perspektive aus. Sein grundsätzlich sympathisches Plädoyer für die verstärkte „Notwendigkeit einer engeren Kooperation mit der Geschichtsdidaktik und dem Geschichtsunterricht“⁴⁰ entpuppt sich so bei näherem Hinsehen als Versuch, die eigene Hermeneutik dem ganz anders bestimmten Fach Religionsunterricht überzustülpen. *Heidrun Dierk* moniert so 2005 mit Recht, diese Konzeption sei „problematisch“ und „schwer realisierbar“ vor allem im Blick auf mögliche „unterrichtspraktische Konsequenzen“⁴¹.

4. Von Geschichten lernen? Kirchengeschichte und Literatur

Wenn ich mich auf das Feld der Berührung von Historie und Fiktion wage, dann nähere ich mich einem Tabubereich. *Godehard Ruppert* erwähnt in einem kleinen Überblick über „Kirchengeschichtliche Inhalte in literarischen Werken“ die Auffassung, dass jeder echte Historiker Reserven im Blick auf historisierende Belletristik haben müsse. Er stellt uns dort den einflussreichen katholischen Kirchengeschichtler *Erwin Iserloh* vor Augen. Dieser habe in seinen Vorlesungen vehement gewarnt vor „der ‘parfümierten Geschichte’ jener Romanschreiber, die sich mit historischen Themen beschäftigen. Derlei läse ein zukünftiger (Kirchen-)Historiker nicht! Es verderbe die notwendige Distanz zum Thema.“⁴²

Diese Position teilen weder *Ruppert* noch ich. Im Gegenteil: Ich möchte nachdrücklich dafür plädieren, die Chancen der Fiktion als Zugang zu Fakten zu nutzen, ohne die Differenz zwischen beiden verwischen zu wollen. Natürlich ist ein historisches Dokument etwas anderes als ein Jahrhunderte später phantasievoll erdachter Roman. Ein motivational offener Zugang zu Geschichte lässt sich aber vielleicht am besten in einer Kombination aus beiden Gattungen erreichen. Im innovativen und deshalb umstrittenen geschichtshermeneutischen Modell des Amerikaners *Hayden White* finden sich anschlussfähige Gedanken, die in diese Richtung weisen. *White* spricht in seinen einflussreichen Studien über „Die Fiktion des Faktischen“ provokativ von der strukturellen Nähe zwi-

³⁸ Vgl. *König* 1996 [Anm. 28], 185: Grundregel „Kirchengeschichte auf religiöses Lernen ausrichten“.

³⁹ *Wolfgang Hasberg*, Kirchengeschichte oder ancilla theologiae? Kirchengeschichte im Gymnasium in Nordrhein-Westfalen, in: *RpB* 34/1994, 119-137, 119.

⁴⁰ Ebd., 120.

⁴¹ *Dierk* 2005 [Anm. 27], 102.

⁴² *Godehard Ruppert u.a.*, Kirchengeschichtliche Inhalte in literarischen Werken, in: *KBl* 115 (4/1990) 293-297, 293.

schen Geschichtsschreibung und belletristischer Literatur als zwei auf einer nachträglich konstruierten Plotstruktur beruhenden Formen der Fiktionsbildung. White postuliert, dass „der Diskurs des Historikers und der des Autors fiktionaler Literatur sich überschneiden, Ähnlichkeiten aufweisen und einander entsprechen“⁴³. Denn tatsächlich: Klio dichtet. Klio, die griechische Muse der Geschichtsschreibung, wird üblicherweise mit einer Papyrusrolle dargestellt, gelegentlich auch mit einem Griffel. Sie ist Symbol dafür, dass „die Historie nicht allein eine“ – objektive, vorgeblich interessenlose – „Wissenschaft ist, sondern die Kunst der Darstellung des Vergangenen umgreift“⁴⁴, und dies stets eben auch poetisch, fiktiv, gestalterisch. Der französische Schriftsteller *André Gide* hat den Zusammenhang einmal wie folgt benannt: „Geschichte ist Dichtung, die stattgefunden hat. Wohingegen Dichtung Geschichte ist, die hätte stattfinden können.“⁴⁵ Die Verbindung von Geschichte und Geschichten – ein heikles Gelände!⁴⁶ Wagen wir uns an ein Beispiel.

5. Ulla Hahn: Das verborgene Wort (2001)

Kaum ein Buch wurde im Jahre 2001 so kontrovers und heftig diskutiert wie *Ulla Hahns* Roman „Das verborgene Wort“⁴⁷. Im Folgejahr wurde es mit dem renommierten „Deutschen Bücherpreis“ ausgezeichnet. Im März 2008 wurde eine äußerst gut gelungene zweiteilige Fernsehverfilmung des Romans unter dem Titel „Teufelsbraten“ ausgestrahlt. *Hahn*, Jahrgang 1946 und die wohl bekannteste und erfolgreichste deutschsprachige Gegenwartslyrikerin, schildert in diesem Roman in kunstvoller fiktionaler Verkleidung ihre Kindheit und frühe Jugend im rheinischen Monheim. Wie in wenigen Werken zuvor wird hier das Aufwachsen im Nachkriegsdeutschland im kleinbürgerlichen Milieu einer rheinisch-katholischen Provinz beschrieben. Zwei zentrale Momente kennzeichnen das Aufwachsen von „Hildegard Palm“ – so der Name des Mädchens im Buch. Zum einen die besondere Rolle der Sprache: Über Sprache beginnt sich Hildegard aus ihrem Milieu zu lösen; Literatur wird ihr zur Entdeckung von Individualität; mit dem Lesen und Schreiben formt sich die Persönlichkeit. Selten zuvor hat ein Roman in so feinfühligster Schilderung diesen Prozess nachgezeichnet. Doch Sprache ist eng geknüpft an Religion. Im Bereich der Kirche – die sehr wohl kritisch betrachtet, alles andere als idealisiert, in aller Differenziertheit ausgeleuchtet wird – findet Hildegard Anregungen, Stütze, Förderung. Gerade die Sprachformen der Liturgie, der Bibel, des religiösen Alltagslebens fördern den benannten Wachstumsprozess. In erstaunlicher Offenheit hat sich *Ulla Hahn* zu dieser Verwurzelung bekannt: In einem Interview mit

⁴³ *Hayden White*, Auch Klio dichtet oder Die Fiktion des Faktischen. Studien zur Topologie des historischen Diskurses, Stuttgart 1986, 145.

⁴⁴ *Hasberg* 1997 [Anm. 31], 708.

⁴⁵ Zit. nach: *Irvin D. Yalom*, Und Nietzsche weinte. Roman, München – Zürich 2006 [1992], 448.

⁴⁶ Vgl. die harsche Rückweisung von *Wolfgang Hasberg*, Von Literaten historisches Denken lernen? Eine Erwiderung auf M. Töcher neue Erwägungen zum Erzähleinsatz im Geschichtsunterricht, in: Informationen für Geschichts- und Gemeinschaftskundelehrer 63/2002, 59-63, 62f: „Völlig ungeeignet“ seien fiktionale Werke „um historische Informationen zu vermitteln“: Die als normative Vorgabe gesetzte „Triftigkeitsanalyse“ könne man „nicht von den Literaten, das kann man nur von Historikern lernen!“

⁴⁷ *Ulla Hahn*, Das verborgene Wort. Roman, Stuttgart – München 2001.

dem „Spiegel“ wird sie kritisch befragt, ob denn eine solche Schilderung nicht „eher untypisch“ sei? Darauf *Hahn*: „Nein. Die Kirche war in so einer armseligen Dorfgemeinschaft der Kulturträger. Wo habe ich zum ersten Mal einen schönen Raum gesehen, Überfluss, schöne Gewänder, Kerzen? Wo zum ersten Mal Musik gehört? Worte, die nicht nur zum Schimpfen da waren? In der Kirche. Das war ungeheuer wichtig.“⁴⁸ Greifen wir aus dem Roman eine Szene heraus, die auch *Ulla Hahn* zentral wichtig ist. Im März 2007 las sie im Rahmen der „Literarischen Woche“ zum Thema „Katholizismus und Literatur“ in der Katholischen Akademie in Bayern aus dem „Verborgenen Wort“ und kommentierte Entstehungsprozess, Ziele und Rezeptionswege. Mit Absicht, so die Autorin, habe sie einem ehemaligen Pfarrer ihrer Gemeinde – „die einzige Figur in diesem Roman, die auch wirklich authentisch ist“ – ein literarisches „Denkmal setzen“⁴⁹ wollen.

1950er Jahre: Eine rheinische Großfamilie sitzt um den nachmittäglich-feierlichen Kaffeetisch anlässlich der Wiedereinweihung der im Krieg zerstörten Pfarrkirche. Das Gespräch wendet sich bald hierhin, bald dorthin. Dann seufzt die Tante: „Wenn dat der Böhm noch erläv hätt“⁵⁰. Schon ist man mitten im Gespräch über Pfarrer Böhm, einen aufrechten Widerstandskämpfer gegen die Nazis. Alle tragen Erinnerungen zusammen. Doch wo die eine meint, „dar wor eine Hellije“, da erinnert sich der andere missbilligend daran: „ävver mit de Pollake hät dä et jehale“. Wo einer sich an dessen aufrechte Predigten erinnert: „Wenn se alle so jewese wöre“, erzählen andere von einem jetzigen Kirchenvorstandsmitglied, damals erbitterter Gegner des Pfarrers, verantwortlich für dessen Auslieferung an die Nazis. Mitten im Gottesdienst hätten sie den Pfarrer ob seines unerschrockenen Eintretens für Freiheit und Recht abholen wollen, schwer misshandelt habe er ihnen jedoch die Tür gewiesen: „Meine Herren, hät he jesät, Sie werden dieses Haus wohl respektieren, wenn Sie schon meine Person nicht respektieren.“ Nur ein kurzer Aufschub, das weitere Schicksal von Pfarrer Böhm bleibt unerzählt. So die einander ergänzenden, korrigierenden, collageartig zusammengefügte Berichte. Zwischen all dem das Mädchen Hildegard, staunend zuhörend, halbverstehend, immer wieder mit Fragen unterbrechend. Was nicht erzählt wird: Aus dem deutschen Martyrologium des 20. Jahrhunderts ist überliefert, dass der Monheimer Pfarrer Hans Böhm in das Konzentrationslager Dachau eingeliefert und dort ermordet wurde.⁵¹

Im Folgenden soll der Versuch unternommen und ausbuchstabiert werden, anhand dieser hier nur knapp umgerissenen literarischen Szene aufzuzeigen, warum und wie das Lernen aus Geschichte über das Lernen aus Geschichten möglich sein kann. Dazu werden einige allgemeine religionsdidaktische Prinzipien genannt und im Blick auf das Beispiel veranschaulicht.

⁴⁸ „Das Intimste formulieren“ in: Der Spiegel 34/2001, 181f., 182. *Hahns* Roman ist ein sehr eindrückliches Beispiel für die „Neue Unbefangenheit“ heutiger Schriftsteller im Umgang mit Religion und Konfession. Vgl. *Georg Langenhorst*, Neue Unbefangenheit. Religion und die Gottesfrage bei SchriftstellerInnen der Gegenwart, in: HerKorr 56 (5/2002) 227-232.

⁴⁹ Mitschnitt.

⁵⁰ *Hahn* 2001 [Anm. 47], 90.

⁵¹ Vgl. *Helmut Moll*, Die katholischen deutschen Märtyrer des 20. Jahrhunderts. Ein Verzeichnis, Paderborn u.a. 1999, 7.

5.1 Substitution

Die beschriebene Szene aus dem Roman von *Ulla Hahn* liest sich – bei genauerem Hinsehen – wie eine Illustration der eingangs zitierten Verse aus dem Buch *Deuteronomium*: „Lerne aus den Jahren der Geschichte! / Frag deinen Vater, er wird es dir erzählen, / frag die Alten, sie werden es dir sagen“ – genau eine solche Situation legt *Hahn* vor. Da eine solche Konstellation unmittelbar-direkter Oralität jedoch im Alltag immer seltener zu finden ist, braucht es ersatzweise die schriftliche Fixierung, die zudem fiktiv verkleidet und in den Roman integriert wird. Dort wo eigenes Erleben fehlt, braucht es Zugänge zu geronnener, stellvertretender Erfahrung. Literatur ersetzt, substituiert, komprimiert und gestaltet hier also Erfahrung.

5.2 Exemplarität

Nur zu gut sind sich Religionsdidaktiker bewusst, dass Auswahl, Reduktion, Elementarisierung notwendige Grundgebote für schulische Lehr- und Lernprozesse sind. So schön es wäre, einen auch nur ansatzweise repräsentativen chronologischen Überblick der Kirchengeschichte vom Anfang bis in die Gegenwart im Unterricht zu verankern, das tatsächlich zur Verfügung stehende Unterrichtsvolumen lässt das nicht zu. Einige Theoretiker träumen zwar nach wie vor von der Verankerung von „Knotenpunkten und großen Linien von Kirchengeschichte“⁵², entwerfen immer wieder neu einen breit ausgefalteten „kirchengeschichtlichen Mindestkanon“⁵³, formulieren im Blick auf die Ziele ehrenwerte, aber völlig überzogene Postulate wie „die kontinuier- und sinnstiftende Rekonstruktion der allgemeinen Christentumsgeschichte zum Aufbau eines individuellen religiösen Bewusstseins“ auf der einen, die „Ausbildung eines kritisch-konstruktiven Geschichtsbewusstseins“⁵⁴ auf der anderen Seite. All das aber ist vom Stunden- und Lehrplan her schon theoretisch unrealistisch. *Klaus König* hält so als eine der von ihm aufgestellten „Grundregeln der Kirchengeschichtsdidaktik“ fest: „Den chronologischen Überblick als Anordnungsprinzip aufgeben und durch thematische Fallstudien ersetzen.“⁵⁵

Nach welchen Prinzipien aber sollten solche Fallstudien ausgewählt werden? In der allgemeinen Geschichtsdidaktik plädiert man stark für das Prinzip der 'Repräsentativität'. Zeitgeist und Zeitentwicklungen sollen anhand typischer, eben repräsentativer Beispiele erkennbar und reflektierbar werden. Die Religionsdidaktik hält sich mit guten Gründen an ein anderes Prinzip, das der Exemplarität. Angesichts des viel geringeren Zeitbudgets lassen sich repräsentative Darstellungen nur selten einsetzen. Eher setzt man auf besondere, herausragende, ungewöhnliche Gestalten. Das darf und muss nicht die Form hagiographischer oder harmonisierend-verfälschender Heldenverklärung annehmen, vielmehr soll hier am herausragenden Beispiel das im Normalfall andere Verhalten der Mehrheit deutlich werden. Geschichtliches Denken wird hier also nur dann gefördert,

⁵² *Konrad Fikenscher*, Kirchengeschichte im neuen Lehrplan, in: *Gymnasialpädagogische Materialstelle der Evangelisch-Lutherischen Kirche in Bayern* (Hg.), *Arbeitshilfe für den evangelischen Religionsunterricht an Gymnasien* 1/1993, Erlangen 1993, 15.

⁵³ *Lachmann u.a.* 2003 [Anm. 24], 7.

⁵⁴ *Lämmermann* 1986 [Anm. 32], 330. Diese Formulierung ist inzwischen freilich bereits über 20 Jahre alt.

⁵⁵ *König* 1996 [Anm. 28], 198.

wenn die lebensgeschichtliche Darstellung die „komplexen geschichtlichen, sozialen und kulturellen Zusammenhänge“⁵⁶ mit berücksichtigt, so eine Forderung von *Peter Biehl*.

Genau das findet sich in dem Roman von *Ulla Hahn*: Der dort auftretende Pfarrer Böhm wird gerade nicht als repräsentativ, sondern eindeutig als Ausnahme, wenn auch nicht als Einzelfall geschildert. Im Spiegel des Beispiels wird Zeitgeschichte in Differenziertheit und Vielschichtigkeit spürbar.

5.3 *Personalität*

Ein drittes didaktisches Schlagwort schließt sich daran an: Personalität oder „Personorientierung“⁵⁷. Um ein Sich-Hineinversetzen in fremde Traditionen und Lebenswelten zu ermöglichen, wählen Schriftsteller/innen fast stets den Zugang über wenige zentrale Zugangsfiguren. In der freiwilligen Identifikation mit diesen Personen wird die Welt, in der sie leben, fühlbar, schmeckbar, spürbar. In literarischen Werken, die psychologisch entfalten und sinnlich-ästhetisch ausschmücken können, wo historische Quellen oft nüchtern faktisch bleiben müssen, ist gerade dieser Prozess einer ganzheitlichen, in der Phantasie der Lesenden beheimateten Annäherung anders möglich. Lernenden öffnet sich so ein tieferer Zugang, als dies über bloße ‘Information über’ möglich wäre. Kirchengeschichte lässt sich so – in Anlehnung an *Klaus König* – als „Beziehungsgeschichte wahrnehmen“⁵⁸.

5.4 *Authentizität*

Eine weitere, über Literatur eigens mögliche Gewinndimension liegt darin, dass in gelungenen Texten Authentizität spürbar werden kann. Nicht in dem Sinne, dass die Schriftsteller/innen sich auf eine lückenlose historische Quellenlage verlassen könnten oder selbst zwangsläufig alle erscriebenen Positionen teilen müssten, wohl aber darin, dass die Qualität guter Literatur sich unter anderem gerade darin spiegelt, wie authentisch und überzeugend sich Schriftsteller/innen in andere Lebensgefühle fiktiv hineinversetzen können. Diese Authentizität bestimmt sich zunächst also nicht durch faktenhistorische Stimmigkeit, sondern durch ästhetische Qualität. *Ulla Hahns* Pfarrer Böhm – der Autorin zufolge ja „die einzige Figur in diesem Roman, die auch wirklich authentisch ist“ – mag de facto den Schilderungen entsprochen haben oder nicht: Sein literarisches Porträt ist stimmig und überzeugend. Von diesem Porträt her legt sich die Spurensuche nach dem tatsächlich Pfarrer *Hans Böhm* nahe, der im Erzbistum Köln als Märtyrer verehrt wird, Namenspatron mehrerer Straßen und einzelner kirchlicher Einrichtungen ...

5.5 *Multiperspektivität*

Die Stimmigkeit des literarischen Porträts liegt unter anderem daran, dass es ja nicht objektiv oder auktorial präsentiert wird. Sein Bild setzt sich aus mehreren, von unterschiedlichen Positionen aus vermittelten Bruchstücken der Erinnerungen zusammen.

⁵⁶ *Biehl* 2002 [Anm. 28], 140.

⁵⁷ *Hildegard König*, Mit Herz und Hirn – Versuch über das Lehren und Lernen von Kirchengeschichte, in: Margit Eckholt / Marianne Heimbach-Steins (Hg.), Im Aufbruch – Frauen erforschen die Zukunft der Theologie, Ostfildern 2003, 190.

⁵⁸ *König* 1996 [Anm. 28], 182.

Auch darin spiegelt sich eine geschichtshermeneutische Erkenntnis: Es gibt schlicht keinen absolut objektiven Zugang zu politischen oder historischen Konstellationen. Jede Beschäftigung mit Konflikten und Prozessen ist perspektivisch⁵⁹ durch die eigene Prägung und das eigene Erkenntnisinteresse mitbestimmt. Gute Literatur ermöglicht das perspektivische Hineinschlüpfen in verschiedene Standpunkte. Die Beschäftigung mit Literatur macht deutlich, dass jeder einzelne Zugang, jede Erinnerung, jedes Aufrufen oder Verschweigen von Geschichte und Geschichten durch perspektivische Vorgaben geprägt ist. Der Kirchengeschichtler *Hans Reinhard Seeliger* hat ein dementsprechendes Ziel seiner Wissenschaft benannt als „Demonstration von Alternativen und damit der Verflüssigung des Selbstverständlichen“⁶⁰.

Amos Oz, israelischer Schriftsteller und 1992 mit dem Friedenspreis des deutschen Buchhandels ausgezeichnet, hat das in seiner Preisrede wie folgt ausgedrückt: „Wenn ich feststelle, dass ich mit mir selbst hundertprozentig übereinstimme, schreibe ich keine Geschichte, sondern einen wütenden Artikel.“⁶¹ Dichtung jedoch verweigert sich solcher ethischer Eindeutigkeit. *Oz* weiter: „Wenn ich hingegen nicht nur ein einziges Argument in mir spüre, nicht nur eine Stimme, kommt es bisweilen vor, dass sich diese unterschiedlichen Stimmen zu Gestalten entwickeln, und dann weiß ich, dass ich mit einer Geschichte schwanger gehe.“⁶² Die Konsequenz, poetologisch eindeutig zugespitzt: „Geschichten schreibe ich genau dann, wenn ich mich mit verschiedenen, einander widersprechenden Forderungen identifizieren kann, mit einer Vielzahl moralischer Standpunkte, widerstreitender Gefühle.“⁶³ Multiperspektivität⁶⁴: Ein Grundprinzip, das moderne (Kirchen)Geschichtsdidaktik und Literatur teilen.

5.6 Beitrag zur Lebensorientierung

Das Zitat von *Amos Oz* weist bereits auf ein weiteres didaktisches Grundprinzip: Der Ort von Kirchengeschichte im Unterricht lässt sich – wie bei allen anderen Fachwissenschaften auch – nicht allein vom Selbstanspruch der Wissenschaft bestimmen, sondern im Blick darauf, welcher Beitrag damit für die Bildung von Schüler/innen erfolgt. Kirchengeschichtliches Lernen muss sich in den Gesamtkontext religiösen Lernens einordnen⁶⁵, in dem die historische Perspektive wichtig ist – aber als eine von mehreren. Vor allem *Bernhard Gruber* hat in seiner Dissertation den Standpunkt stark gemacht, Kirchengeschichte müsse einen „Beitrag zur Lebensorientierung“ – so der Titel – geben. Zentral gehe es so darum, Kirchengeschichte zu aktualisieren, im Blick auf heutige geschichtliche und ethische Probleme transparent zu machen. „Historische Themen [...] gewinnen ihre Relevanz [...] durch ihren Bezug zur gegenwärtigen (und soweit voraus-

⁵⁹ Vgl. die Grundregel „Kirchengeschichtsunterricht perspektivisch gestalten“, in: *König* 1996 [Anm. 28], 189.

⁶⁰ *Seeliger* 1988 [Anm. 19], 15.

⁶¹ *Amos Oz*, Ansprachen aus Anlass der Verleihung [des Friedenspreises des deutschen Buchhandels], Frankfurt/M., 62.

⁶² Ebd.

⁶³ Ebd., 62f.

⁶⁴ *Hasberg* 2003 [Anm. 15], 11.

⁶⁵ Vgl. *König* 1996 [Anm. 28], 185.

sehbar zukünftigen) Lebenswelt der Schüler/innen“⁶⁶, so die Grundthese. Das Mädchen in *Ulla Hahns* Roman fragt nicht aus rein historischem Interesse nach den Ereignissen um Pfarrer Böhm, sondern um die jetzige Gegenwart, die Reaktionen und Haltungen der Menschen in seinem privaten Umfeld besser einordnen zu können.

Kritische Einwände gegen das damit angerissene Konzept bemängeln, hier liege die Gefahr nahe, dass die Geschichte „zum Fundus anschaulicher Beispielfälle degeneriert“⁶⁷. Diese Gefahr liegt freilich doch wohl nur dann vor, wenn Geschichte ausschließlich aktualisierend betrachtet wird. Dass sie eben auch moralische Probleme und Dilemmata⁶⁸ veranschaulichen kann, stärkt ihre didaktischen Einsatzmöglichkeiten.

5.7 Regionalität

Ein weiterer Aspekt: Vor allem *Hubertus Halbfas* hat in seiner 1989 erschienenen kirchengeschichtsdidaktischen Studie „Wurzelwerk“⁶⁹ darauf hingewiesen, dass Kirchengeschichte dann nach wie vor auf Interesse, Engagement und nachhaltige Lernchancen stoßen könne, wenn sie regional verankert sei.⁷⁰ Diese Beobachtung und Forderung wird inzwischen in allen neueren kirchengeschichtsdidaktischen Werken erhoben, ohne sie zu verabsolutieren – auch die Geschichte des zeitlich und regional Fremden hat selbstverständlich ihren Ort. Bei *Ulla Hahn* wird Regionalität zum poetologischen Gestaltungsprinzip. Ein Teil des Romanes ist bewusst in rheinischem Dialekt gehalten – für damit unvertraute Lesende nicht immer leicht zu entschlüsseln. Das ist jedoch eben nicht bloße Folklore oder künstlerische Ausschmückung, sondern prägt die Lebenswelt des Erzählten entscheidend mit. Die Geschichte hat ihren genauen Ort und Kontext, ist eben nicht verallgemeinerbar. Der Roman wird sich so für mit dem Dialekt und seiner Region Vertraute anders lesen als für 'von außen Hineinlesende'.

Didaktisch verortet: *Hans Mendl* hat in den letzten Jahren ein bemerkenswertes Forschungsprojekt aufgebaut, ausdifferenziert, immer wieder vorgestellt und diskutiert – die so genannten „local heroes“⁷¹. Dabei geht es im Kern darum, Menschen aus der Region vorzustellen, die sich in ihrer Alltäglichkeit vorbildlich benehmen und dadurch ethische Lernprozesse anregen können. Pfarrer Böhm wäre ein Beispiel für einen solchen literarisch zugänglichen „local hero“.

5.8 Berücksichtigung der Alltagsgeschichte

Eine weitere Forderung der aktuellen Kirchengeschichtsdidaktik liegt darin, nicht ausschließlich die Herrschergeschichte zu betrachten, das Leben der Monarchen und Fürsten, der Päpste und Bischöfe, sondern das Alltagsleben. Die Darstellung des Alltagslebens in historischen Epochen erlebt geradezu eine Hochkonjunktur. So auch in dem

⁶⁶ Gruber 1995 [Anm. 27], 95.

⁶⁷ So die pauschalisierende Kritik in Hasberg 2003 [Anm. 15], 11.

⁶⁸ Vgl. Lothar Kuld / Bruno Schmid, Lernen aus Widersprüchen. Dilemmageschichten im Religionsunterricht, Donauwörth 2001.

⁶⁹ Hubertus Halbfas, Wurzelwerk. Geschichtliche Dimensionen der Religionsdidaktik, Düsseldorf 1989, 263-304.

⁷⁰ Vgl. a. Ruppert / Thierfelder 1997 [Anm. 16], 311; Harald Schroeter-Wittke / Gesine Drons, Kirchengeschichte(n) am Wohnort. in: KBl 128 (6/2003) 406-412.

⁷¹ Vgl. Hans Mendl, Lernen an (außer-)gewöhnlichen Biographien. Religionspädagogische Anregungen für die Unterrichtspraxis, Donauwörth 2005.

vorgestellten Roman von *Ulla Hahn*: Die Autorin schildert eben nicht das Schicksal eines der großen bekannten Widerstandskämpfer der Nazidiktatur, sondern das eines kleinen, fast vergessenen rheinischen Dorfpfarrers, an den nur noch Straßennamen in seinem rheinländischen Wirkkreis erinnern. Damit kommt sie ungeahnt der didaktischen Forderung einer Behandlung der – vermeintlichen – „kirchengeschichtlichen ‚Verlierer‘“⁷² und der Option für die Perspektive der Opfer nach.

5.9 Genderbewusste Geschichtsbetrachtung

Nicht nur von feministischer Seite wird eine weitere Forderung erhoben, die der „Beseitigung geschlechtsspezifischer Defizite“⁷³ in der Geschichtsbetrachtung und –darstellung. Ein genderbewusstes Lehren und Lernen gehört in der Tat zu den Grundforderungen an alle didaktischen Konzeptionen, die zukunftsfähig sein wollen. Übertragen auf unser Beispiel: Das Eingangszitat aus dem Buch *Deuteronomium* entstand in einer weitgehend patriarchal strukturierten Gesellschaft: „Frag deinen Vater, er wird es dir erzählen.“ Im Roman ist es nicht zufällig ein Mädchen, das die Geschichte und die Geschichten erfragt und erinnernd rekonstruiert. Und es sind nicht zufällig gerade die Frauen der Großfamilie, welche die meisten der Erinnerungsfragmente zusammentragen, während die Männer bestenfalls knurrende Kommentare beisteuern, eher floskelhafte Ausflüchte äußern. „Frag deine Mutter, sie wird es dir erzählen“ – als Ergänzung, nicht als Ersetzung wird diese Perspektive von *Ulla Hahns* Roman aus möglich.

5.10 „Gefährliche Erinnerung“

Bei all den genannten didaktischen Prinzipien geht es nicht um Nebensächliches. Geschichtsdeutung und Geschichtsforschung dienen der Gestaltung der Zukunft. Das hat etwa der Dichter und Sänger *Wolf Biermann* auf seiner 1999 erschienenen CD „Paradies uff Erden“ noch einmal nachhaltig betont. Der für unser Thema zentrale Song „Im Steinbruch der Zeit“⁷⁴ kreist um die Verse:

„Ich atme Staub im Steinbruch der Zeit
Die Zukunft wird nämlich entschieden
Im Streit um die Vergangenheit“.

Um Vergangenheit muss man streiten. Der Streit entscheidet die Zukunft. Im Sinne von *Johann Baptist Metz* kann die Besinnung auf Geschichte dabei zur „gefährlichen Erinnerung“⁷⁵ werden, wenn der Blick zurück zur kritisch-herausfordernden Kontrastfolie der Gegenwart wird. *Ulla Hahns* Erzählepisode um Pfarrer Böhm dient so der Besinnung auf die Erzählgegenwart der 1950er Jahre, in der das eigene Verhalten kritisch hinterfragt wird. „Wenn dat der Böhm noch erläv hätt“ ...

⁷² Ruppert / Thierfelder 1997 [Anm. 16], 317.

⁷³ Ebd., 316; vgl. a. *Magdalena Bußmann*, Die Stellung der Frau in der Geschichte der Kirche – ein Beitrag zu einer nicht geschriebenen Kirchengeschichte, in: RpB 10/1982, 64-85; *Regine Oberle* / *Michael Raske*, Übersehen und übergangen. Frauen in kirchengeschichtlichen Unterrichtswerken, in: KBl 115 (4/1990) 261-267.

⁷⁴ *Wolf Biermann*, CD „Paradies uff Erden“. Ein Berliner Bilderbogen 1999.

⁷⁵ *Johann Baptist Metz*, Glaube in Geschichte und Gesellschaft. Studien zu einer praktischen Fundamentalthologie 1977, Mainz ⁵1992, 112.

6. Ausblick

Ein kurzes Resümee, ein knapp gehaltener perspektivischer Ausblick: Kirchengeschichtliches Lernen auch durch Fiktion, durch Literatur – das ist kein Patentrezept, gewiss nicht. Aber es ist zum einen ein Aufgreifen des Appells von *Klaus König*, dass die Kirchengeschichtsdidaktik „den Kreis ihrer Bezugswissenschaften zu erweitern“⁷⁶ habe, zum anderen tatsächlich eine zu selten genutzte Variante in Ausbildung und Unterricht. Es ist gewiss nicht *der* Hauptweg historischer Forschung und geschichtlichen Unterrichts, aber eine Ergänzung, die angesichts der didaktischen Chancen vor allem dem empirisch belegten Motivationsdefizit entgegensteuern kann. Ob sich die Beliebtheitswerte in Sachen Kirchengeschichte durch den Einbau solcher literarischer Unterrichtsbausteine tatsächlich verändern würden, bleibt dabei natürlich ungewiss.

Beispiele und Anwendungsbereiche⁷⁷ dazu finden sich – neben dem Blick auf die Rolle der Kirche in der Nazidiktatur über *Ulla Hahns* Romanszene oder *Rolf Hochhuths* berühmte-berüchtigte Drama „Der Stellvertreter“ (1963) – jedenfalls in Fülle. Nur wenige möchte ich abschließend nennen:

- im Blick auf die Missionierung Lateinamerikas⁷⁸ eine Passage aus *Reinhold Schneiders* Erzählung „Las Casas vor Karl V.“;
- im Blick auf *Franziskus* ein oder zwei Gedichte aus einer jüngst zusammengestellten Anthologie⁷⁹, die allein seit 1900 mehr als 70 deutschsprachige Gedichte über Franziskus präsentiert;
- eine Annäherung an *Johanna von Orleans* als Repräsentantin der Heiligenverehrung⁸⁰ über den im Jahr 2006 veröffentlichten Roman „Johanna“ von *Felicitas Hoppe*;
- ein Blick auf *Thomas Morus*⁸¹ und die Märtyrerproblematik⁸² mit Hilfe von *T. S. Eliots* Drama „Mord im Dom“ (1935);
- eine Annäherung an die Reformation⁸³ über das Drama „Luther“ von *John Osborne* (1961) oder den Wiedertäuferroman „Kristus“ des Österreicherers *Robert Schneider* (2004);
- ein Blick auf die Veränderungen im alltagspraktischen Leben von Katholiken im Gefolge des *Zweiten Vatikanischen Konzils* mit Hilfe der auch brillant verfilmten Erzählung „Katholiken“ (1972) des Iro-Kanadiers *Brian Moore* oder den im Jahre

⁷⁶ König 1995 [Anm. 28], 363.

⁷⁷ Zahlreiche Anregungen in: *Georg Langenhorst* (Hg.), *Christliche Literatur für unsere Zeit*. 50 Leseempfehlungen, München 2007, 178–182.

⁷⁸ Vgl. *Annegret Langenhorst*, *Der Gott der Europäer und die Geschichte(n) der Anderen*. Die Christianisierung Amerikas in der hispanoamerikanischen Literatur der Gegenwart, Mainz 1998.

⁷⁹ *Jürgen Werinhard Einhorn* (Hg.), *Franziskus im Gedicht*. Texte und Interpretationen deutschsprachiger Lyrik 1900–2000, Kvelaer 2004.

⁸⁰ Vgl. *Gisbert Kranz* (Hg.), *Heiligenlob moderner Dichter*. Eine Anthologie, Regensburg 1975.

⁸¹ Vgl. *Friedrich-Karl Unterweg*, *Thomas-Morus-Dramen vom Barock bis zur Gegenwart*. Wesensmerkmale und Entwicklungstendenzen, Paderborn u.a. 1990.

⁸² Vgl. *Gerhard Büttner / Jörg Thierfelder*, *Warum heute das Thema „Märtyrer“ in der Schule?*, in: *Glaube und Lernen* 22 (1/2007) 70–80.

⁸³ Vgl. *Kurt Aland*, *Martin Luther in der modernen Literatur*. Ein kritischer Dokumentarbericht, Witten – Berlin 1973; *Hartmut Laufhütte*, *Martin Luther in der deutschen Literatur des 19. und 20. Jahrhunderts*, Passau 1984.

2004 erschienenen Priesterroman „Gottesdiener“ von *Petra Morsbach*⁸⁴ und und und ...

Aus Geschichte lernen, aus Geschichten lernen? Die interdisziplinäre Forschung im Brennspiegel von Kirchengeschichte, Literaturwissenschaft und Religionsdidaktik hat fraglos noch zahlreiche reizvolle Felder vor sich. Das Ausarbeiten konkreter Lernprozesse müsste sicherlich noch einmal neu die Problematik von Literaturdidaktik im Zeitalter wachsenden Widerstands gegen das Lesen und wachsender Unfähigkeit zum Lesen literarischer Texte bedenken. Zudem bedarf das Verhältnis von Fiktion und Faktenorientierung der systematisierenden Klärung. Des Weiteren ginge es darum, die Matrix der genannten zehn didaktischen Grundprinzipien realistisch und produktiv mit den Bildungsbedürfnissen heutiger Lernender zu korrelieren. Grundsätzlich könnte dieser interdisziplinäre Ansatz einen Anstoß dazu geben, die stereotypen Auseinandersetzungen um Sinn, Reichweite, Bedeutung und Eigenstand von Kirchengeschichtsdidaktik neu anzuregen.

⁸⁴ Vgl. Langenhorst 2007 [Anm. 77], 247-251 bzw. 312-316.

Quo vadis Religionspädagogik?

Ein Zwischenruf zur Orientierung in religionspädagogischer Landschaft

„Venio Romam iterum crucifigi.“ „Ich gehe nach Rom, um mich erneut kreuzigen zu lassen.“ Das ist die Antwort des Herrn auf die Frage des Petrus, als er ihm auf seiner Flucht aus Rom begegnet und die berühmte Frage stellt, die uns in den apokryphen Petrusakten begegnet: „Quo vadis, Domine?“ „Wohin gehst Du?“

Mit dem Hinweis auf den legendären Hintergrund des Titels ist weder angedeutet, dass der Religionspädagogik das Martyrium droht, noch, dass sie sich auf der Flucht befindet. Sie erfährt sich in ihrer theoretischen Grundlegung und in ihrer praktischen Umsetzung allenfalls in Bedrängnis – sie sucht nach Halt und Orientierung. Wie und wohin soll es angesichts immer ‘neuer Herausforderungen’ weitergehen? In einer Kapelle auf der Via Appia befinden sich als ‘Illustration’ der legendären Begegnung die ‘Fußstapfen des Herrn’. Sie zeigen in eine klar bestimmbare Richtung. So etwas findet sich in der Religionspädagogik derzeit leider nicht, die Wegmarken zeigen vielmehr in verschiedene Richtungen – das macht die Orientierung nicht eben leichter.

1. Zum Status quo der Religion zwischen ‘Verdunstung’ und ‘Renaissance’

Der faktische Stellenwert von Glaube und Religion kann derzeit angesichts der sich beschleunigenden Veränderungen in der gesellschaftlichen und religiösen Situation der Kinder und Jugendlichen kaum einhellig bestimmt werden. Konsens herrscht in der Religionspädagogik allenfalls hinsichtlich der Tatsache, dass sich die Heranwachsenden durch eine zunehmende Bezugslosigkeit zu Glaube und Kirche und durch einen Mangel an religiöser Erziehung auszeichnen. Dissens herrscht hingegen in der Einschätzung, wie weit der Säkularisierungsprozess tatsächlich gediehen ist. Leben wir bereits im ersten ‘heidnischen Jahrhundert nach Christus’ (Gotthard Fuchs), in dem die kirchliche Religion nicht nur, aber besonders im öffentlichen Raum gänzlich ‘verdunstet’ ist? Oder ist Religion lediglich ‘abgetaucht’, unsichtbar geworden, sodass sie ab und an zu einer medial verstärkten ‘Renaissance’ wieder auftauchen kann?

Angesichts einer solchen Unsicherheit erhebt eine *empirische Forschung*, wie sie vor allem am religionspädagogischen Lehrstuhl in Würzburg von Hans-Georg Ziebertz, Stefan Heil, Ulrich Riegel u.a. betrieben wird, den Anspruch einer Klarheit verschaffenden ‘Grundlagenforschung’. Wie Riegel darlegt, weisen – freilich nur begrenzt repräsentative – Studien daraufhin, dass statt von einer ‘vollständigen Säkularisierung’ eher von einer radikalen „Pluralisierung der Religiosität Jugendlicher mit stark individualisiertem Grundzug“¹ gesprochen werden muss. Der Jugend sei Gott also keineswegs abhanden gekommen; sie sei sich nur nicht sicher, ob sie selber mit ihm Erfahrungen machen möchte. Aus jeglichen althergebrachten Traditionen freigesetzt sähe sie Religion allerdings immer weniger in Zusammenhang mit einer Kirche, die für immer weniger ‘modernitätsfähig’ gehalten werde.

¹ Ulrich Riegel, Jugend ohne Gott? Eckdaten zur Religiosität Jugendlicher, in: Informationen für Religionslehrerinnen und Religionslehrer – Bistum Limburg 36 (1-2/2007) 15-21.

Nun vermag empirische Forschung – ungeachtet ihrer methodischen Schwierigkeiten² – nicht den Anspruch zu erheben, Wirklichkeit als solche abzubilden. Sie stellt vor allem ein kritisches Wahrnehmungsinstrumentarium zur Verfügung, das wie die von Ziebertz und Riegel erstellte Typologie dazu dient, je andere Lerngruppen differenziert zu beschreiben.³

Eine auf hohem Niveau stagnierende Säkularisierung, Enttraditionalisierung und Individualisierung sind Charakteristika, die in unterschiedlicher Ausprägung die Religionslehrenden faktisch vor immer noch größere Herausforderungen stellen. Diese werden durch die aktuellen schulreformerischen Bemühungen post PISAm noch erhöht. Der Druck steigt, kritische Fragen stellen sich: Kann und soll der auch nicht mehr auf eine Synergie mit dem Lernort Gemeinde vertrauende Religionsunterricht in seiner zunehmenden Monopolstellung nun auch noch den Ausfall religiöser Sozialisation ansatzweise kompensieren, während er gleichzeitig ein solides Grundwissen auf hohem Niveau vermittelt? Gerät ein zunehmend an 'Unterrichtsqualität' und 'Unterrichtseffizienz' orientierter Religionsunterricht in staatlicher Organisation nicht in Gefahr, religiöse Lernprozesse anzustoßen, die als (bildungs)standardisierter 'Output' an der je eigenen Lebenswirklichkeit und an den Fragen der Schüler/innen vorbeigehen?

Der Religionsunterricht soll die Intelligibilität und die Kommunikabilität der christlichen Botschaft wahren und entwickeln; er hat so mit klarem Profil der radikalen Pluralität gerecht zu werden. Es ist nicht leicht zu sagen, wie der Religionsunterricht angesichts der skizzierten Gemengelage seine 'bildende Kraft' entfalten soll. Hinweise zur Standortbestimmung tun Not.

2. Zur Fragestellung

Der aufgeworfene Fragekomplex lässt sich auf eine zentrale und seit einigen Jahren geführte Diskussion hin ausrichten. Es ist die um die Korrelationsdidaktik als das einst vorherrschende, nun aber fragwürdig gewordene Modell religionspädagogischen Handelns. Wenn tatsächlich die (wie zu verstehenden?) religiösen (Grund)Erfahrungen auf Seiten der Schüler/innen als Korrelat ausfallen, dann werden Ausrichtung, Gestaltung und Zielsetzung des Religionsunterrichts grundsätzlich zur offenen Frage.

Diese Frage wird im Folgenden an drei Ansätze gestellt, die gegenwärtig in der religionspädagogischen Landschaft kritisch erörtert werden. Für das zentrale Problem des Ausfalls von anschlussfähigen Schülererfahrungen bietet sie drei unterschiedliche, recht originelle Lösungen an. Während ein erster Ansatz in den lebensweltlichen Erfahrungen der Schüler/innen nach Spuren sucht, möchte ein zweiter Ansatz selbst erste religiöse Erfahrungen ermöglichen. Der dritte Ansatz sieht schließlich aus grundsätzlichen Erwägungen völlig von einer korrelativen Anknüpfung ab. Die hier an den drei Ansätzen geäußerte Kritik möge einer weiteren reflexiven Orientierung dienen.

² Wie Fragen der repräsentativen Reichweite, Begriffsinstrumentarium, Hermeneutik der Auslegung etc.

³ Vgl. Riegel 2007 [Anm. 1], 18f.

3. In 'Erfahrungen Spuren des Religiösen freilegen': der Ansatz der abduktiven Korrelation

Die Rede von der Krise der überkommenen Korrelationsdidaktik geht davon aus, dass die Kluft zwischen der Erfahrung heutiger Schüler/innen und der Glaubenstradition immer größer wird. Der diese Annahme stützenden Prognose eines gänzlichen Verschwindens von Religiosität stellt sich das am religionspädagogischen Lehrstuhl in Würzburg unter der Leitung von *Hans-Georg Ziebertz* entwickelte Konzept einer *abduktiven Korrelation* insofern entgegen, als es davon ausgeht, dass in den pluralen Erfahrungswelten der Jugendlichen und in deren eigener individueller Semantik Glaubens-tradition je schon korrelativ eingeschmolzen ist.⁴ *Ziebertz* und seine Schüler begründen ihre Annahme mit Ergebnissen ihrer qualitativ-empirischen Forschung, die 'Bruchstücke' bzw. Spuren von Religion in 'transformierter Form' „strukturell sozialpsychologisch im menschlichen Bewusstsein“⁵ (immer noch) nachzuweisen vermag. M.a.W.: Religion muss weder erst offenbarungstheologisch deduziert noch erfahrungsgeleitet induziert werden. Gegenüber einer antagonistischen, dialektischen Verhältnisbestimmung von Tradition und Erfahrung wird gleichsam ein 'dritter Weg' mit dem Anspruch einer 'Neukonzeptionierung' der Korrelationsdidaktik beschrieben. Dieser geht eben davon aus, dass Religion im Unterricht nicht 'vermittelt' werden muss, sondern individuell bereits latent als „zeichenhaft-habituelle Komponente der christlichen Tradition“⁶ vorliegt. Aufgabe religiöser Bildung sei es von daher nicht, eine quasi fremd gewordene Tradition neu zu lehren, die Beziehung zwischen Tradition und Erfahrung also (erst wieder neu) aufzubauen, sondern vielmehr „das vorhandene habituelle Zeichen- und Traditionsreservoir, das auch heute im alltäglichen Vollzug [wie verdeckt auch immer; PP] angewandt wird, wahrzunehmen und der kritischen Reflexion zugänglich zu machen.“⁷ Die je schon in den Schülererfahrungen internalisierten korrelativen Spuren werden also bewusst gemacht und dadurch auch mit alternativen Deutungsmöglichkeiten der christlichen Tradition konfrontiert.

Zu denjenigen, die den Ansatz der abduktiven Korrelation kritisch anfragen, gehören u.a. *Bernhard Grümme* und *Burkard Porzelt*.

⁴ Vgl. *Andreas Prokopff* / *Hans-Georg Ziebertz*, Abduktive Korrelation – Eine Neuorientierung für die Korrelationsdidaktik?, in: *RpB* 44/2000, 19-50.

⁵ Vgl. ebd., 46. s.a. das Würzburger Forschungsprojekt „Korrelation von christlich-religiöser Tradition und individueller religiöser Semantik“. Vgl. *Bernhard Grümme*, Abduktive Korrelation als Ausweg aus korrelationsdidaktischen Aporien? Zu einem religionsdidaktischen Neuansatz, in: *RpB* 48/2002, 19-28, 21.

⁶ *Prokopff* / *Ziebertz* 2000 [Anm. 4], 34. Das abduktive Korrelationskonzept glaubt das Vorhandensein von Spuren tradierter Glaubensinhalte (Allgemeines) in der individuellen Semantik (Allgemeinheit des Besonderen) und den zeichenhaft zu denkenden Erfahrungen der Jugendlichen rekonstruieren zu können. Jede Wahrnehmung, jede Erkenntnis artikuliere sich wesensnotwendig im Rückgriff auf den im semiotischen Transformationsprozess angereicherten Zeichenvorrat, in den eben wesentlich Elemente tradierter Glaubensinhalte eingegangen seien. Um diese Spuren zu entziffern, biete sich der Ansatz der literaturwissenschaftlich beheimateten Objektiven Hermeneutik *Ulrich Oevermanns* an, der seinerseits die pragmatische Semiotik von *Charles Sanders Peirce* und dessen Abduktionsprinzip rezipiert. Vgl. ebd., 30.

⁷ Ebd., 34.

Grümme sieht im vorgestellten Ansatz induktive Tendenzen, die – entgegen dessen Absicht – den „Eigenwert der Tradition gegenüber der Erfahrung“⁸ abschwächen. Die von *Ziebertz u.a.* unterstellte harmonische Zuordnung von Tradition und Erfahrung beruht auf einem unter Berufung auf *Émile Durkheim*, *Max Weber* und *Niklas Luhmann* entwickelten religionssoziologischen Verständnis von Religion, das gegenüber einem herkömmlich verbreiteten ‘substanziellen Religionsbegriff’ „die organische Verbundenheit von Gesellschaft und Religion“⁹ durch die Leistungen der Religion für das Zusammenleben der Menschen und deren Selbstverständnis behauptet. Zwar kann man mit diesem Religionsverständnis nach *Grümme* entsprechende Spuren in den Zeichensystemen der Subjekte freilegen, gleichzeitig blende es aber wichtige Aspekte überlieferter Religion aus. So komme das kritisch-prophetische, widerständige (eben das Unkorrelierbare, *Klaus Hemmerle*) und ‘irritierende’ Potenzial der Tradition zu kurz. Sofern keine eindeutigen Kriterien für die Sicherung dieses kritischen Gehaltes der Tradition gegen ihre tendenziell ‘religionsförmige’ Assimilation an die lebensweltlichen Erfahrungen der Schüler/innen angegeben würden, bliebe auch die Unterscheidung zwischen gelingenden und zerstörerischen Aspekten in deren ‘erhobener’ Religiosität fraglich. Auch darin erweise sich die Artikulation des religiösen Lernens im abduktiven Ansatz als defizitär.¹⁰

Porzelt weist mit seiner Kritik in dieselbe Richtung. Allerdings sieht er durch diesen Ansatz nicht nur die konstitutive Fremdheit der Tradition ausgeblendet, die ‘sperrige Eigenart’ gleich beider Gesprächspartner – also auch die eigenen und eigenartigen Erfahrungsdeutungen heutiger Jugendlicher – blieben hier ausgespart. Denn religiöse Bildung beschränke sich auf das bloße Wiedererkennen des ‘Fremden im Eigenen’: „Was aber ist für einen Schüler damit gewonnen, wenn ihm vor Augen geführt wird, dass in der christlich-abendländischen Tradition irgendjemand ähnlich gedacht, gefühlt und gedeutet hat, wie er dies hier und heute tut?“¹¹ Beide, Tradition und Schülererfahrung, würden um ihr kritisch-produktives Potenzial gebracht, das Bildung im eigentlichen Sinne erst ermöglicht.

Es handelt sich hier zweifelsohne um einen innovativen Versuch der Fortschreibung des Korrelationsgedankens in ‘Krisenzeiten.’ Folgerichtig sehen die Vertreter des Ansatzes einen zunehmenden „Bedarf an Lehrerinnen und Lehrern mit einer abduktiven Qualifikation“¹². Man darf gespannt sein, inwieweit das in seinen Grundlagen weit ausholende und recht komplexe Konzept (*Grümme*) angesichts der noch offenen Fragen den Weg aus dem religionspädagogischen Labor in die realen Klassenzimmer schafft.

⁸ *Grümme* 2002 [Anm. 5], 27.

⁹ *Prokopff / Ziebertz* 2000 [Anm. 4], 29.

¹⁰ Vgl. *Grümme* 2002 [Anm. 5], 20, 27. Diese Assimilationen drohen *Grümme* zufolge, die „Substanz der Gottesrede und damit auch das Glaubenslehren und Glaubenslernen von innen heraus zu überformen“ (ebd., 20).

¹¹ *Burkard Porzelt*, Neuerscheinungen und Entwicklungen in der deutschen Religionspädagogik, in: *rhS* 47 (2/2004) 57-71, 63. Ausgerechnet dieses Modell falle „entscheidend hinter das Problembewusstsein der 1970er Jahre zurück.“ (ebd.)

¹² *Prokopff / Ziebertz* 2000 [Anm. 4], 48.

4. 'Primäre Erfahrungen möglich machen': der performative Ansatz

Eine andere Art, auf das Problem mangelnder explizit religiöser Erfahrungen auf Seiten der Schüler/innen zu reagieren, bietet der Ansatz des *performativen Religionsunterrichts*. Seine Vertreter, *Hans Mendl*¹³ ist einer ihrer renommiertesten auf katholischer Seite, möchten das weitere Auseinanderdriften von „objektiver und subjektiver Religion“¹⁴, von Erfahrungs- und Glaubenswissen durch das zumindest anfanghafte Ermöglichen primärer religiöser Erfahrungen verhindern. Zwar in deutlicher Abgrenzung zum konfessionalistisch eng geführten, missionarischen Katechismus vergangener Tage, aber doch durchaus in *präkatechumenaler* Absicht, soll nicht nur 'über', sondern 'in' Religion unterrichtet werden. Nicht wenige Religionspädagog/innen – auch und vor allem auf evangelischer Seite – unterstützen inzwischen das performative Konzept und treiben es mit unterschiedlichen Akzenten selber voran.¹⁵

Nach ersten, eher vagen Andeutungen in „*Die bildende Kraft des Religionsunterrichts*“¹⁶ hatten die katholischen Bischöfe bekanntlich in „*Der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen*“ das „Vertrautmachen mit Formen des gelebten Glaubens“¹⁷ zu einer der Hauptaufgaben des Religionsunterrichts erhoben.¹⁸ Schon zuvor hatte sich *Andreas Verhülsdonk* vom Referat Religionspädagogik im Arbeitsbereich Glaube und Bildung des Sekretariats der Deutschen Bischofskonferenz dezidiert dafür ausgesprochen, dass der Religionsunterricht „als Erstbegegnung mit [der] Tradition, als Einführung in eine [...] fremde religiöse Sprach- und Gedankenwelt und als Hinführung zu einer religiösen Praxis“¹⁹ konzipiert werden müsse.

Ein Fülle von hier nicht wiederzugebenden Argumenten scheinen das performative Konzept dabei inzwischen nicht nur zu stützen, sondern geradezu 'notwendig' zu ma-

¹³ *Hans Mendl*, Religionsunterricht inszenieren und reflektieren. Plädoyer für einen Religionsunterricht, der mehr ist als „reden über Religion“, in: *Ludwig Rendle* (Hg.), *Mehr als reden über Religion*. 1. Arbeitsforum für Religionspädagogik 21. bis 23. März 2006 [Dokumentation], Donauwörth 2006, 10-37; vgl. *Hans Mendl*, Religion(s)unterricht inszenieren – eine Gratwanderung, in: *Informationen für Religionslehrerinnen und Religionslehrer* – Bistum Limburg 36 (1-2/2007) 27-34.

¹⁴ *Mendl* 2006 [Anm. 13], 18f.; vgl. *Rudolf Englert*, Religion reflektieren – nötiger denn je, in: *Kirche und Schule*. Mitteilungen der Hauptabteilung Schule und Erziehung im Bischöflichen Generalvikariat Münster 139/2006, 9-14.

¹⁵ Vgl. den Sammelband von *Thomas Klie / Silke Leonhard* (Hg.), *Schauplatz Religion. Grundzüge einer Performativen Religionsdidaktik*, Leipzig 2003; vgl. a. den kritischen Überblick von: *Michael Domsgen*, Der performative Religionsunterricht – eine neue religionsdidaktische Konzeption?, in: *RpB* 54/2005, 31-49. *Rudolf Englert* stellt fest, dass der Ansatz eher in der „wort- und textbezogen geltenden protestantischen Tradition“ entwickelt wurde (*ders.*, „Performativer Religionsunterricht!?“ Anmerkungen zu den Ansätzen von Schmid, Dressler und Schoberth, in: *rhs* 45 (1/2000) 32-36, 34.

¹⁶ *Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz* (Hg.), *Die bildende Kraft des Religionsunterrichts* – Zur Konfessionalität des katholischen Religionsunterrichts, Bonn 1996.

¹⁷ *Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz* (Hg.), *Der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen*, Bonn 2005. 25.

¹⁸ Während *Die bildende Kraft des Religionsunterrichts* lediglich davon spricht, dass es über das Bescheidwissen über Religion hinaus immer auch um Ermöglichung von Religion und Glaube gehen müsse (vgl. *Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz* 1996 [Anm. 16], 16f.), spitzen die 'Neuen Herausforderungen' zu: „Ohne die Begegnung mit gelebtem Glauben kann die Lebensbedeutung des gelehrten Glaubens nicht erschlossen werden.“ (*Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz* 2005 [Anm. 17], 24).

¹⁹ *Andreas Verhülsdonk*, Der Religionsunterricht der Zukunft – überkonfessionell und interreligiös?, in: *Informationen für Religionslehrerinnen und Religionslehrer* – Bistum Limburg 30 (3/2001) 186-194.

chen: *Mendl* nennt und bündelt in seinen jüngsten Beiträgen lerntheoretische, religionsdidaktische und sprachphilosophische Aspekte. Zentral ist die These, dass der Religionsunterricht nach dem weitgehenden Ausfall der religiös-kirchlichen Sozialisation seiner Schüler/innen die christliche Tradition nicht mehr allein 'diskursiv', sondern vielmehr handlungs- und erfahrungsorientiert erschließen soll. Die kognitive Verengung eines aus *Mendl*s Sicht längst zur Religionskunde depravierten Religionsunterrichts müsse aufgebrochen werden, an *Dietrich Benner* anschließend: Die nur auf Basis von Erfahrungswerten aufzubauende Reflexionskompetenz sei zu ergänzen durch eine auszubalancierende Partizipationskompetenz.²⁰ Schon aus dem Wesen des Religiösen selbst, aus dem illokutionär-performativen Charakter seiner Sprache, aus dem zu seinem Inhalt gehörenden Überschuss seiner Form etc. ergebe sich die Notwendigkeit eines „mehr als reden über“²¹. Wer wissen und erfahren wolle, „worum es sich bei der Religion handelt, braucht mehr als nur Begriffe, um sie zu begreifen“²², unterstützt *Eckhard Nordhofen*. Religion kann „nur verständlich werden, wenn sie auch *inszeniert* wird“²³, spitzt *Mendl* zu. Es bedürfe ihrer szenischen, gestischen, leiblichen und räumlichen Darstellung, konkretisieren *Thomas Klie* und *Silke Leonhard*.²⁴ Realistischerweise kann man dabei nach *Mendl* unter den gegebenen schulischen Bedingungen lediglich ein immer nur punktuelles und „spielerisches Probehandeln“ erwarten. Alle Formen der Inszenierung von Religion seien von daher „ernsthafte, aber unverbindliche Tatversuche“, eben ein einladendes und offenes „Kennen lernen der für viele Schüler fremd gewordenen Konkretion von Religion“²⁵. Eine dauerhafte bzw. nachhaltige 'existenzielle Haltung' sei dabei ebenso wenig zu erwarten wie das „Erlangen einer konfessionellen Identität“ bzw. die „vollständige Eingliederung in die Kirche“ als Globalziel des Religionsunterrichts überhaupt wünschenswert sei.²⁶ Obwohl *Mendl* seinen religionspädagogischen Ansatz deutlich vom kirchlichen Traditionsgut her konzipiert, will er weder theologisch noch erst recht didaktisch seine Orientierung am Subjekt aufgeben. Das Ziel Gottes sei der Mensch und von daher der erste Erfahrungsgegenstand der Kinder und Jugendlichen sie selbst.²⁷

²⁰ Vgl. *Mendl* 2007 [Anm. 13], 30f; vgl. a. *Dietrich Benner*, Bildungsstandards und Qualitätssicherung im Religionsunterricht, in: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 3 (2/2004) 22-36, 30.

²¹ Vgl. *Mendl*. 2006 [Anm. 13], 20f., 34. Den Bezug zur analytischen Sprachphilosophie stellt in diesem Zusammenhang auch *Eckhard Nordhofen* her. Vgl. *ders.*, „Das muss ja jeder selber wissen.“ Der Religionsunterricht zwischen Wahrheitsanspruch und Beliebigkeitstendenz, in: *Rendle* 2006 [Anm. 13], 97-109, 98.

²² *Ebd.*, 99. Seit längerem schon fordert *Nordhofen* vor allem für den Bereich der Grundschule einen Religionsunterricht, in dem Kinder und Jugendliche unter Anleitung eines Mystagogen „das Mysterium erleben und erfahren“ (*ders.*, Mystagogie – warum wir sie brauchen, in: Informationen für Religionslehrerinnen und Religionslehrer – Bistum Limburg 33 (4/2003) 228, These IX).

²³ *Mendl* 2006 [Anm. 13], 21 [Herv. P.P.]; vgl. a. *ders.*, 2007 [Anm. 13], 23f.

²⁴ Vgl. *Thomas Klie / Silke Leonhard*, Performative Religionspädagogik – Religion leiblich und räumlich in Szene setzen, in: *dies.* 2003 [Anm. 15], 7-22, 7ff.

²⁵ *Mendl* 2006 [Anm. 13], 31. Mit Widerspruch und Ablehnung könne der mit Ambiguitäts-Toleranz ausgestattete Lehrer gut umgehen (vgl. *ebd.*, 35).

²⁶ Vgl. *ebd.*, 33. Guter Religionsunterricht ziele nicht „ausschließlich und nicht einmal primär auf konfessionellen Glauben“, so die Einschätzung *Mendl*s (*ebd.*, 19).

²⁷ Vgl. *ebd.*, 25. Didaktisch gibt er sich als ein Vertreter der konstruktivistischen Lerntheorie zu erkennen.

Gegenüber den verschiedenen Ansätzen eines performativen Religionsunterrichts intervenieren Vertreter eines Unterrichts einer eher diskursiven Prägung. So wehrt sich *Klaus König* in seiner direkten Erwiderung auf *Mendls* Donauwörther Beitrag nicht ganz zu Unrecht gegen die pauschale Gleichsetzung des 'Redens über Religion' mit distanzierter Religionskunde.²⁸ Wer vorschnell ein 'Mehr als Reden' fordert, sollte in der Tat – je nach Lerngruppe und Schulform – die Möglichkeiten und (Lern)Chancen, wie sie z.B. in hermeneutischen, phänomenologischen und dialektischen Gesprächsstrukturen stecken, zuvor ausgeschöpft haben.²⁹ Dies nicht nur wegen der auch von *Mendl* für unverzichtbar erklärten 'diskursiv-distanzierenden Reflexion der Erfahrung' – wenn auch seine Grundformel „Was macht das mit mir?“ (*Michael Meyer-Blanck*) im Hinblick auf die Ermöglichung religiöser Dialog- und Entscheidungsfähigkeit wohl noch ergänzt werden müsste, um nicht nur eine Plausibilisierung des Glaubens zu leisten, sondern auch vor Fehlformen der Praxis oder bedrohlichen Gottesbildern (*König*) Schutz bieten zu können.³⁰ Des Weiteren nennt *König* nicht nur gute Gründe dafür, dass dem praktischen Erproben bzw. Inszenieren 'das Reden über' mitunter auch vorangehen sollte, sondern er weist zugleich daraufhin, dass die diskursive Bearbeitung religiöser Themen selbst eine Erfahrungsform darstellt, die wiederum neue, innovative Praxisformen zu initiieren hilft.³¹ Schließlich formuliert er die Grundzüge eines 'erweiterten Praxisbegriffs', der es erlaubt, bisher weniger beachtete Spuren des Christentums als „aufgelöste Religion“³² wahrzunehmen, um sie dann diskursiv-korrelativ fruchtbar zu machen.

Neben den oben genannten werden weitere Argumente von den Vertretern des Ansatzes herangezogen, um die Legitimität, ja die Notwendigkeit einer die Schüler/innen aktiv involvierenden Performanz zu begründen. Schulpädagogisch wird damit argumentiert, dass Schule als „gesellschaftliches Zwangsaggregat“ die Schüler/innen zu Erfahrungen veranlasse bzw. zwingt, die „sie möglicherweise freiwillig nicht angehen würden“, die Erwachsene „aber für sinnvoll erachten“³³. Lernzieltheoretisch wird angeführt, dass der Religionsunterricht, genauso wie der Fremdsprachen- oder der Sportunterricht, auf praktische Anwendung des Gelernten, eben auf die genannte Partizipationskompetenz, abzielen müsse.³⁴ Lernpsychologisch wird schließlich ergänzt, dass das „Wissen durch Erfahrungen“³⁵ zu erweitern und zu vertiefen sei. Aber werden diese plausibel klingenden Gründe auch theologischen Einwänden gegen eine nahezu 'unumschränkte Inszenierung' gerecht? Muss nicht kritisch geprüft werden, in welchem der von *Mendl* vor-

²⁸ Vgl. *Klaus König*, Reden über Religion – Eine Stellungnahme zu Hans Mendls Plädoyer für einen performativen Religionsunterricht, in: *Religionsunterricht heute. Informationen des Dezernates Schulen und Hochschulen im Bischöflichen Ordinariat Mainz* 34 (3-4/2006) 22-30, 22ff.

²⁹ Vgl. ebd., 28.

³⁰ Vgl. ebd., 22f.; vgl. *Mendl* 2007 [Anm. 13], 33.

³¹ Vgl. *König* 2006 [Anm. 28], 24, 28.

³² Ebd., 24f. In einer gewissen Analogie zum 'abduktiven Ansatz' gehe es darum, „nachwirkende kulturelle Bewusstseinsformen“ zu erforschen (vgl. ebd., 25).

³³ *Mendl* 2006 [Anm. 13], 31; vgl. *ders.* 2007 [Anm. 13], 32.

³⁴ Vgl. ebd. Auf dieses Argument spielt auch *Verhülsdonk* 2001 [Anm. 19], 192 an.

³⁵ Vgl. *Mendl* 2006 [Anm. 13], 18. Wenn zu 'Kopf, auch Herz und Hand' dazukommen, ist dies bekanntlich der Idealfall des Lernens.

gestellten 'Inszenierungsfelder' die 'Grenzen des Verbalismus' (*Nordhofen*) überschritten werden dürfen? So macht es beispielsweise einen Unterschied, ob Schüler/innen sich „in biblische Geschichten verwickeln lassen“, „Orten und Vertretern anderer Religionen begegnen“ an „fremden Biographien lernen“ etc. oder ob sie „ein Gebet, einen Segen, ein Lobpreis“ experimentierend vollziehen müssen (um deren Bedeutung zu verstehen) – oder gar sakramentale und liturgische Symbolhandlungen in „ihrer wohltuenden und Heil bringenden Wirkung“ erst im Tun selbst erfahren.³⁶ Solche heiligen „Riten müssen getan werden, um verstanden zu werden“³⁷, unterstreichen auch die deutschen Bischöfe. Zweifelsohne! Aber ist der Religionsunterricht der richtige Ort dafür? Eben aus theologischen Gründen fragt *Burkard Porzelt* „ob und inwieweit sich genuin religiöse Akte überhaupt 'probehaltig' vollziehen lassen.“³⁸ Wird ein 'Probieren' dem Charakter der Gottesbeziehung gerecht? Kann man Gott gleichsam vor noch 'geschlossenen Vorhang' aufs Spiel setzen? Wird seine Existenz z.B. bei der 'meditativen Vorerfahrung' eingeklammert? „Das Formulieren eines Gebetes ist unmittelbares Leben“ – so *Christian Grethlein* – „ohne doppelten Boden und Absicherung.“³⁹ Aufgrund ihrer unbedingten Ernsthaftigkeit lassen sich religiöse Vollzüge nach *Porzelt* „nur sehr eingeschränkt [...] ins didaktische Feld übertragen und dort 'punktuell' ausprobieren. Beten und Gott feiern lässt sich nicht auf Probe!“⁴⁰ Wie gesagt, die hier geäußerte Skepsis gegenüber einer möglichen Grenzüberschreitung⁴¹ nährt sich nicht aus einer Desinteresse kaschierenden Distanz, sondern gerade aus 'religiös-theologischen Skrupeln'. Werden die hier als 'problematisch' bezeichneten performativen Vollzüge aus dem Raum des Religionsunterrichts verlagert in den Bereich der Schulpastoral, der Einkehrtage etc. bzw. wird auch bewusst der Kontakt zu außerschulischen Lernorten gesucht, so käme dies den Bedenken entgegen. Im Aufbrechen und Erweitern des 'eingekapselten Lehr-raums Schule' liegen Perspektiven, die manche Bedenken zerstreuen würden.⁴²

Generell fordern *Martin Rothgangel* und *Michael Domsgen* eine klarere Zielbestimmung für performative Konzepte. Statt die Inhalte ohne ausreichende Angabe ihrer 'Gegenwarts- und Zukunftsbedeutsamkeit' einfach zu setzen, sollte geklärt werden, *warum* und *welche* Aspekte gelebter Religion für Schüler/innen eines bestimmten Alters und einer bestimmten Sozialisation inszeniert werden.⁴³ Sehr deutlich formuliert auch

³⁶ Ebd., 27ff.

³⁷ Sekretariat der Deutsche Bischofskonferenz 2005 [Anm. 17], 25.

³⁸ *Burkard Porzelt*. Die Religion (in) der Schule. Eine religionspädagogische und theologische Herausforderung, in: RpB 54/2005, 17-29, 27.

³⁹ *Christian Grethlein*, Fachdidaktik Religion. Evangelischer Religionsunterricht in Studium und Praxis, Göttingen 2005, 279f. Es fragt sich auch, ob ein mehr oder weniger erfolgreiches 'Probieren' gerade dem 'Überschuss der Form' noch gerecht wird.

⁴⁰ *Porzelt* 2005 [Anm. 38], 27.

⁴¹ Streng genommen handelt es sich um eine doppelte Grenzüberschreitung: Analog könnte man Heranwachsende im Sinne der nötigen Entwicklung von Partner- und Liebesfähigkeit dazu anhalten, entsprechende 'leiblichen' Ausdrucksformen auszuprobieren. Auch hier würde gleich zweifach, die Grenze 'anderer Freiheit' überschritten.

⁴² Diese Vernetzung und Kooperation fordern ausdrücklich *Verhülsdonk* und *Nordhofen*. Vgl. *Verhülsdonk* 2001 [Anm. 19], 192; *Nordhofen* 2003 [Anm. 22], 228; ders. 2006 [Anm. 21], 100f.

⁴³ Vgl. *Martin Rothgangel*, Rezension zu Thomas Klie / Silke Leonhard (Hg.), *Schauplatz Religion. Grundzüge einer Performativen Religionspädagogik*, in: ThLZ 129 (5/2004) 579; *Domsgen* 2005 [Anm. 15], 46f.

Mendl, dass die geforderte Erfahrungsorientierung nicht auf Kosten eines vor der 'Verantwortung verantwortbaren Urteils in Fragen der Religion' gehen dürfe. Im Sinne dieses Urteils sollten u.a. dann auch die Ziele, die Grenzen und Möglichkeiten sowie der genaue Ort performativen Unterrichtens weiter ausgelotet und präziser bestimmt werden.

5. 'Von Erfahrungen gänzlich absehen': der Ansatz von *Thomas Ruster*

Für *Thomas Ruster*, Systematischer Theologe an der Universität Dortmund, ist der eingangs konstatierte Rückgang des Christentums keineswegs mit einem Verschwinden der Religion gleichzusetzen. Aus seiner Sicht sind wir vielmehr umstellt von 'Religion' – da er diese aber kritisch sieht, ist auch die Rede von einer 'Renaissance' derselben für ihn kein Anlass zu religionspädagogischer Freude.

In der religionspädagogischen Landschaft hat *Ruster* mit seinen nicht unumstrittenen Thesen teilweise heftige Reaktionen und scharfe Kritik ausgelöst. Da diese Thesen Implikation seiner umfassenden systematisch-theologischen Grundierung sind, ist auch diese im Folgenden ausführlicher zu betrachten. Zunächst soll angedeutet werden, was die ebenfalls wohl kaum zu leugnende Attraktivität der systematisch-theologischen Überlegungen *Rusters* für Religionspädagogen ausmacht.

5.1 Was fasziniert an *Rusters* Überlegungen?

Es sind höchst unterschiedliche Interessen, die in der Begegnung mit *Ruster* zu einem Aufmerken führen. Dies betrifft u.a. ...

- jene, die das herrschende Wirtschaftssystem „als alles bestimmende Wirklichkeit“⁴⁴, d.h. die Macht des monetär Faktischen als kaum noch zu zügelnde und wenig humanisierbare Größe kritisieren oder gar ablehnen;
- jene, die sich in unserer Zeit gemeinhin eine stärkere *Profilierung* des Christlichen, genauer des Katholischen, wünschen, bzw. jene, die eine deutlichere *Unterscheidbarkeit* von Kirche und Welt⁴⁵, von Unterricht in Religion und Unterricht in anderen Fächern etc. fordern;
- jene, die eine nach *Karl Rahner* sich gleichsam verselbstständigende anthropologische Wende in der Theologie und das entsprechende Festhalten an symboldidaktischen und korrelativen Zugängen kritisieren und demgegenüber die *Alterität* des biblischen Gottes und seiner zeichenhaften 'Vergegenwärtigung' betonen; also mitunter auch
- jene die das „Erfahrungsdogma“⁴⁶ der Religionspädagogik revidiert sehen wollen und stattdessen auch im Religionsunterricht auf den 'Output' eines auf geradem Wege erreichbaren, abprüfbareren, (bildungs)standardisierten Wissens bzw. entsprechender Kompetenzen setzen.⁴⁷

Diese freilich auf unterschiedlichen Ebenen angesiedelten Interessen (ver)führen zu einem „höchst originellen Ansatz“⁴⁸, der zweifelsohne um äußerste innere Stringenz be-

⁴⁴ *Thomas Ruster*, Der verwechselbare Gott. Theologie nach der Entflechtung von Christentum und Religion (QD 181)], Freiburg/Br. u.a. 2000, 128.

⁴⁵ Bis hin zu den jeweiligen Bildungsangeboten kirchlicher und weltlicher Institutionen.

⁴⁶ *Ruster* 2000 [Anm. 44], 198f.

⁴⁷ Als Hochschullehrer stellt *Ruster* fest, dass auch die Theologiestudierenden immer weniger Vertrautheit mit theologischem Denken mitbringen. Wie kann der Religionsunterricht auch angesichts dessen effektiver werden? Vgl. *ders.*, Beobachten, wie die Bibel die Welt beobachtet – Der Religionsunterricht eines differenzbewussten Christentums, in: Informationen für Religionslehrerinnen und Religionslehrer – Bistum Limburg 36 (1-2/2007) 35-44, 44.

⁴⁸ So die Einschätzung von *Gregor Maria Hoff*, Gefragt nach Gründen und dem Grund – Zur fundamentaltheologischen Situation der Religionspädagogik, in: RpB 51/2003, 47-66, 55.

müht ist. Auf den ersten Blick scheint der Systematische Theologe *Ruster* damit für gleich mehrere der eingangs skizzierten religionspädagogischen Problemstellungen eine Lösung anzubieten. Neue Probleme tauchen indes beim zweiten Blick auf.

5.2 *Im Namen Gottes gegen die Religion!*

In der Spur *Barthianischer* Theologie und in deutlicher Abgrenzung zu *Paul Tillichs* Verhältnisbestimmung von Kultur und Gottesgedanke plädiert *Ruster* für eine klare Diastase dieser beiden Größen. Die die heutige Kultur und Gesellschaft beherrschende Religion sei die 'alles bestimmende Wirklichkeit' (the ultimate reality) des kapitalistischen Marktes. *Ruster* greift hier auf die kultur- bzw. kapitalismuskritischen Analysen *Walter Benjamins* und *John Maynard Keynes*' zurück. Geld sei längst zum Sakrament der bürgerlichen Gesellschaft avanciert.⁴⁹ Aus dem Kreis der so durch 'Götzen' affizierten Religionen sei das Christentum von daher zu 'entflechten'. Die theologiegeschichtlichen Versuche, auf rationalem Wege (*Justin, Anselm, Thomas*) den fremden Gott der Bibel dem jeweiligen Konzept des Wirklichkeitsverständnisses anzupassen, seien von je her ebenso verhängnisvoll wie der Versuch, religionsdidaktisch von den schon durch den Mammon gänzlich 'verdorbenen' Erfahrungen heutiger Schüler/innen auszugehen. Hier wie da führten solche Korrelationsversuche zum Problem der mangelnden Unterscheidbarkeit von „Gott und Göttern/Götzen“⁵⁰. Die konstitutive Fremdheit und provokative Dynamik des Evangeliums gingen bei diesen letztlich vergeblichen Versuchen der 'Ankopplung' verloren.

Konstitutiv für *Rusters* Ansatz ist die Systemtheorie *Niklas Luhmanns*. Stringenz, aber auch Grenzen seines Konzeptes, verdanken sich ihr. Während die Gesellschaft und ihre Subsysteme jeweils nach dem 'natürlichen' Gesetz der 'Selbsterhaltung' codiert seien, folge die biblische Wirklichkeit einem völlig anderen Code. Anders gesagt: Der biblische Gott biete eine gänzlich andere Art der Selbsterhaltung – die Gnade. Gott die Ehre zu geben und die Gnade gläubig anzunehmen, führe zu Haltungen wie Opfer, Hingabe, Nächstenliebe – eine völlige Umcodierung bzw. Durchbrechung unserer natürlichen Daseinsvorsorge. Der Religionsunterricht habe demnach keine andere Aufgabe, als in diese biblische Wirklichkeit⁵¹ einzuführen, den biblischen Code zu lehren und dessen 'Leitunterscheidungen' zu pflegen.

5.3 *Erste Anfragen*

Bereits das hier Skizzierte evoziert erste kritische Rückfragen.

Der Gedanke *Karl Barths*, dass die Menschen in der Welt „stets nur aus sich selbst und für sich selbst“⁵² leben, wird durch die Adaption der *Keynesschen* Kapitalismuskritik und durch den klar unterscheidenden Systemgedanken *Luhmannscher* Prägung zu einer

⁴⁹ *Ruster* 2000 [Anm. 44], 140, 142f.

⁵⁰ Ebd., 200. Die Mehrzahl der theologischen und philosophischen Denker in der Vergangenheit hätten die 'differentia specifica' des biblischen Gottes nicht erfasst.

⁵¹ Die christliche Teilhabe am biblischen Gott ist für *Ruster* bleibend an das Volk Israel gebunden. Dessen Religion ist für ihn entgegen *Nordhofs* Einwurf keine Religion der Buchstaben. Inkarnation ist die Fleischwerdung des Wortes Gottes, der Tora. Für dieses Judentum und Christentum unterscheidende und zugleich verbindende Verständnis kann *Ruster* sich auf die Christologie *Friedrich Wilhelm Marquardts* berufen (vgl. *Nordhofen* 2006 [Anm. 21]).

⁵² Vgl. *Karl Barth*, *Der Römerbrief*. Zweite Auflage von 1922, München 1989, 489.

düsteren Daseinsanalyse verdichtet. Eine biblische Wirklichkeit (das 'Reich Gottes') rückt von daher in unerreichbare eschatologische Ferne, eine präsentische Eschatologie scheint – wenn überhaupt auch nur anfanghaft realisierbar – auf engsten Raum reduziert zu sein. Muss es aber nicht das Ziel des Christentums bleiben, zur *alles* bestimmenden Wirklichkeit zu werden, indem sie diese nach dem Geist des Evangeliums formt?⁵³ Erscheint dies nicht aussichtslos, der Christ von daher als 'absurdes Wesen'? Die Versuche einer 'Zähmung' des kapitalistischen Systems – sei es durch Soziale Marktwirtschaft, sei es durch Projekte wie das von *Johannes Hoffmann* initiierte 'Sozial-ethische Rating'⁵⁴ – erscheinen nach *Ruster* entweder als obsolet oder als vergebliche Makulatur. *Ruster* räumt dies auch ein, wenn er in seiner aktuellen Monographie zur Eucharistielehre (!) davon spricht, dass das kapitalistische Wirtschaftssystem sich letztlich als 'transsubstantiationsresistent' erweise. M.a.W.: Es lasse sich nicht von 'innen heraus verwandeln'. Was bleibe, sei die Annihilation.

Anfragbar ist ferner, wie *Ruster* den 'Code' der biblischen Wirklichkeit bestimmt. Sein einziger Zugang zur Offenbarung ist nach eigenen Angaben 'sola scriptura', woran sich die üblichen Nachfragen richten: Ist die biblische Wirklichkeit etwa homogen?, fragt zu Recht auch *Hubertus Halbfas*.⁵⁵ *Ruster* folgt hier einerseits *Martin Luther*, für den sich die Bibel gleichsam selbst interpretiere, andererseits favorisiert er eine Auslegung ähnlich der der jüdischen Tora bzw. des Talmuds, wie sie heute noch praktiziert wird. Hier gehe es nicht um historische Einordnung oder hermeneutische Relativierungen – schon gar nicht um ein Nutzenkalkül –, sondern einzig um die Vergegenwärtigung des göttlichen Willens (der als biblischer 'Code' unbedingt zu verwirklichen sei).⁵⁶ Die historisch-kritische Methode spielt für *Ruster* daher eine vor- bzw. eher untergeordnete Rolle. *Halbfas'* Frage wird so nicht beantwortet, sie verschärft sich stattdessen noch. Denn *Rusters* Abwehr des Korrelationsgedankens kann nicht vergessen machen, dass sich der Gehalt der biblischen Botschaft bereits selbst korrelativen Prozessen verdankt. In diese Prozesse hat sich ebenso das herrschende Bewusstsein (teilweise auch der von *Ruster* eher ungeliebte Hellenismus) eingetragen, wie sich die Autorität des jeweils faktisch Geltenden (die divergierenden 'Zeitgeister' und ihre Interessen) auch in unsere Deutungs- und Überlieferungsprozesse einträgt. Angesichts des hermeneutischen Pluralismus 'damals wie heute' lässt sich eine *klare Unterscheidung* zwischen Gottes- und Götzendienst im direkten Rückgriff auf die Bibel wohl kaum vornehmen. Der unmittelbare Rekurs auf den inspirierten 'Wortlaut' biblischer Schriften erinnert an entsprechende – eben nicht unumstrittene – Auslegungen des Koran. *Gregor Maria Hoff* sieht *Ruster* hier in den Aporien eines Offenbarungspositivismus *Barthscher* Prägung. Da in diesem die „dialektische Spannungseinheit von Gottheit und Menschheit, wie sie christologisch

⁵³ So fragt auch *Gregor Maria Hoff* in: ders. 2003, [Anm. 48], 55. Wäre Christentum dann die alles bestimmende Wirklichkeit, wie würde es sich dann zur Religion verhalten? (vgl. ebd.)

⁵⁴ Vgl. *Johannes Hoffmann*, Ethisch-ökologisches Rating, Frankfurt/M. 2000.

⁵⁵ *Hubertus Halbfas*, Thomas Rusters „fällige Neubegründung des Religionsunterrichts“. Eine kritische Antwort, in: rhs 44 (1/2001) 41–53.

⁵⁶ Beispielsweise gehe es in entsprechenden Ausführungen des Talmud zum Sabbath nicht darum, was die Gebote den Gläubigen 'nützen', sondern allein darum, wie der Wille Gottes zu verstehen und zu verwirklichen sei. Siehe *Thomas Ruster*, Mit dem Talmud denken lernen – Die Welt mit biblischen Augen sehen, Köln 2003.

als Strukturgesetz unseres Sprechens von Gott festzuhalten ist“, eindeutig aufgelöst sei, werde nicht nur „das Vermittlungsproblem [...] prekär, sondern auch der notwendige Versuch, sich von (nicht zuletzt biblizistischen) Fundamentalisten zu distanzieren.“⁵⁷ *Ruster* ist zu wünschen, dass er die Distanz nicht schon unterschritten hat.

5.4 Die Unterscheidung von Natur und Gnade

Rusters Position und ihre religionspädagogischen Implikationen werden maßgeblich von seiner Sicht auf die theologisch zentrale Verhältnisbestimmung von Natur und Gnade bestimmt. Auch diese betrachtet er geschärft durch das Instrumentarium der Systemtheorie.⁵⁸ Gnade als frei geschenkte und ungeschuldete Gabe ermögliche heilswirksame Akte. Insofern sie die Verwirklichung des Reiches Gottes intendiere, indem sie die „Sorge um den morgigen Tag“ durch die aus Liebe zu Gott resultierende „Sorge um die Gerechtigkeit“⁵⁹ ersetze, widerspreche sie klar der Berechtigung des mit *Immanuel Kant* und *Thomas Hobbes* beschreibbaren natürlichen Strebens zur Selbsterhaltung bzw. Selbstdurchsetzung – auch und gerade im Bereich des kapitalistischen Marktes, der „auf dem natürlichen Willen aller zum eigenen Vorteil beruht“⁶⁰.

Gewissermaßen als Schlusspunkt einer auch gnadentheologisch wechselvollen Geschichte hat bekanntlich *Karl Rahner* im Aufgreifen des Anliegens der Nouvelle Théologie das neuscholastische Zwei-Stockwerk-Denken im Hinblick auf Natur und Gnade zu überwinden versucht. Gnade ist für *Rahner* nicht irgendetwas, was hier und da in die Welt einbricht, sondern sie ist als das „Woraufhin der Dynamik allen geistigen und sittlichen Lebens“⁶¹ immer schon da, wenn auch ungegenständlich und nicht reflex erfasst. Sofern die faktische Natur nach *Rahner* nie *reine* Natur ist, sondern schon „dauernd überformt ist durch die angebotene übernatürliche Heilsgnade“⁶², d.h. eben niemals getrennt von ihrem 'übernatürlichen Existenzial' chemisch rein ist, fällt *Ruster* zufolge bei *Rahner* die Unterscheidung zwischen Natur und Gnade letztlich aus. Da aber auch nach Einschätzung *Georg Baudlers* die Gnadentheologie *Rahners* die theologische Grundlage für die neuere Religionspädagogik darstellt, von der diese – so *Ruster* – bis in „ihre korrelations- und symboldidaktischen Entwürfe“⁶³ hinein zehrt, habe *Rahners* Einreißen der Grenze zwischen Natur und Gnade für beide Disziplinen fatale Folgen. Beide wür-

⁵⁷ Hoff 2003 [Anm. 48], 55. Für *Barth* sind bekanntlich 'menschliche Vermittlungsversuche' obsolet, denn Gott, der Schöpfer, kann ausschließlich und allein durch die Offenbarung des Gottessohnes erkannt werden.

⁵⁸ *Thomas Ruster*, Die Einheit der Unterscheidung und das unterscheidend Christliche – Überlegungen zu dem Mystiker, der der Christ der Zukunft sein soll, in: David Berger (Hg), *Karl Rahner: Kritische Annäherungen*, Siegburg 2004, 43–59, 49ff.

⁵⁹ Ebd., 50.

⁶⁰ Ebd., 50f.

⁶¹ *Karl Rahner*, Über das Verhältnis von Natur und Gnade, in: ders., *Schriften zur Theologie I*, Einsiedeln u.a. 1958, 323–345. Gnade erscheint so in der Gestalt des dynamischen Woraufhin und des unthematischen Apriori allen Erkennens und sittlichen Handelns.

⁶² Ebd., 230. Der Begriff der 'natura pura' ist bekanntlich ein Abstraktionsbegriff, der zusammen mit dem Begriff des 'übernatürlichen Existenzials' dazu dient, die Ungeschuldetheit der Gnade denkbar zu halten (vgl. ebd., 235; vgl. a. *Ruster* 2004 [Anm. 58], 49f.).

⁶³ Ders. 2000 [Anm. 44], 15f; vgl. *Georg Baudler*, Die Bedeutung *Karl Rahners* für die neuere Religionspädagogik, in: *RpB* 53/2004, 109–118, 116. *Baudler* kommt allerdings zum gegenteiligen Schluss hinsichtlich der Unterscheidbarkeit von Natur und Gnade (vgl. ebd.).

den als Denksysteme damit weitgehend am Operieren gehindert, sprich: am systemischen Unterscheiden. Konkret:

- Wenn es nach *Rahner* möglich ist, dass wir in unserer „transzendentalen Unbegrenztheit“, in der „banalsten Alltäglichkeit unseres Daseins“ und im „profanen Umgang mit irgendwelchen Wirklichkeiten“ eine „ursprüngliche Erfahrung Gottes“ machen können, die „in seiner Selbstmitteilung so *allgemein*, so „unreligiös“ sein kann, dass sie *überall* vorkommt“⁶⁴, dann falle die biblische Grunddifferenz zwischen dem so in allen Religionen erfahrenen und verehrten Gott und dem *einen Gott* Israels weg.
- Wenn Christ sein nichts Anderes ist als das „Zusichselberkommen dessen, was als Wahrheit und Liebe auch *überall* sonst lebt und leben kann“⁶⁵, m.a.W., wenn der „Christ kein *Sonderfall* des Menschen überhaupt [...], sondern einfach der Mensch [ist], wie er ist“⁶⁶, dann sei zwischen dem Menschen *vor* und *nach* der Offenbarung nicht mehr zu unterscheiden, dann sei nicht mehr klar, was das *Christsein* gegenüber *anderen Gestalten* des Menschseins auszeichne.
- Wenn „die Religionsgeschichte auch außerhalb der amtlichen Offenbarungsgeschichte nicht bloß das Ergebnis von natürlicher Vernunft und Sünde, [...] sondern das Ergebnis aus natürlichem Geist, Gnade und Sünde“⁶⁷ ist, dann sei auch nicht mehr zwischen *allgemeiner Religionsgeschichte* und *amtlicher Offenbarungsgeschichte* angemessen zu differenzieren.
- So wie bei *Rahner* nicht mehr adäquat zwischen *Anthropologie* und *Theologie* unterschieden werden könne, so auch nicht zwischen theologischer Ethik und säkularer autonomer Ethik des Humanen. Schließlich: „Was bedeutet die *sakramentale Gnade* gegenüber den *normalen Wirkungen* gelebter Mitmenschlichkeit?“⁶⁸

Auch ob der Schwierigkeit, die Konturen des Christlichen klar zu bestimmen, plädiert *Ruster* dafür, die für ihre Zeit zu würdigende Theologie *Rahners* unter den Bedingungen der Moderne nun „in Frieden zu verabschieden.“⁶⁹

5.5 Weitere Anfragen

„Kein Wunder also, dass der katholische Religionsunterricht im Gefolge der transzendentaltheologischen Wende oftmals so wenig christliches Profil hat!“ – so könnte man denken, wenn man *Ruster* folgen wollte.

Weiterer Kritik an *Ruster* sei ein Hinweis zur Orientierung in der derzeitigen religionspädagogischen Landschaft vorangestellt: Die promovierte Dogmatikerin *Mirjam Schambeck* hat jüngst eine religionspädagogische Habilitation vorgestellt, in der sie ähnlich wie *Mendl* die Ermöglichung religiöser Erfahrungen im schulischen Religionsunterricht fordert.⁷⁰ Aber anders als dieser verfolgt sie ganz im Gefolge *Rahners* das Konzept

⁶⁴ *Karl Rahner*, Grundkurs des Glaubens. Sonderausgabe, Freiburg/Br. 1989, 138 [Herv. P.P.]. Der Gott der Bibel kann nach *Ruster* eben nicht in eins gesetzt werden mit dem, was 'alle Gott nennen'.

⁶⁵ *Karl Rahner*, Über die Möglichkeiten des Glaubens heute, in: ders., Schriften zur Theologie V, Einsiedeln – Zürich 1984, 11–33, 17 [Herv. P.P.]; vgl. *Ruster* 2004 [Anm. 58], 54, 58.

⁶⁶ *Rahner* 1989 [Anm. 65], 388; vgl. *Ruster* 2004 [Anm. 58], 54, 58 [Herv. P.P.].

⁶⁷ *Rahner* 1958 [Anm. 61], 228 [Herv. P.P.].

⁶⁸ *Ruster* 2004 [Anm. 58], 58.

⁶⁹ Ebd., 59. Der *Ruster-Schüler David Berger* kritisiert in seiner laut *Baudler* (2004 [Anm. 63], 114) „berühmt-berüchtigten Dissertation“ die neuere Religionspädagogik und als deren theologische Grundlage die Theologie *Karl Rahners* als modernistische Häresie. Vgl. *David Berger*, Natur und Gnade. In systematischer Theologie und Religionspädagogik von der Mitte des 19. Jahrhunderts bis zur Gegenwart, Regensburg 1998.

⁷⁰ *Mirjam Schambeck*, Mystagogisches Lernen. Zu einer Perspektive religiöser Bildung, Würzburg 2006.

einer „transzendentalen Mystagogie“⁷¹. Der Begriff ‘Mystagogie’ bringt auf den Punkt, dass der ‘homo religiosus’ nach *Rahner* ja der Entfaltung seiner Transzendenzverwiesenheit und der faktischen Einweisung in „das heilige Geheimnis“⁷² bedarf. Ausdrücklich bestimmt *Rahner* von daher die Mystagogie als eine Einübung „in die eigentliche religiöse Erfahrung“⁷³. Entsprechend stellt auch für *Schambeck* die Gottesfrage das „Kerncurriculum religiöser Bildungsprozesse“⁷⁴ schlechthin dar. Sowohl von systematisch-theologischer als auch von religionspädagogischer Seite her sei diese Frage in der Dimension der *Gotteserfahrung* virulent zu machen. D.h. im Religionsunterricht müsse die schon angelegte, aber vielleicht verschüttete Erfahrung des immer schon beim Menschen angekommenen Gottes entdeckt und reflektiert werden. Dem Lernen von Glaubenswahrheiten gehe das Angekommensein Gottes immer schon voraus.⁷⁵ Müßig darauf hinzuweisen, dass *Ruster* und *Schambeck* in der derzeitigen theologisch-religionspädagogischen Landschaft äußerste Antipoden darstellen.

Alle anderen Religionen – durch das religionssoziologische Begriffsinstrumentarium nahezu nivelliert – fallen *Rusters* Wunsch nach scharfer systemischer Unterscheidung zum Opfer. Denn seine ausschließliche Konzentration auf die Offenbarung verdrängt nicht nur alle biblisch-weisheitlichen Traditionen, auch die Schöpfungstheologie wird bei ihm vom Gottesverständnis abgekoppelt. Da er keine von dorthier begründete ‘theologia naturalis’ akzeptiert, fällt ein gemeinsamer Nenner mit anderen Religionen aus. Wie er dann die inklusivistischen Aussagen des *II. Vatikanums*, dass die „nichtchristlichen Religionen nicht selten einen Strahl jener Wahrheit erkennen lassen, die alle Menschen erleuchtet“⁷⁶, einholen will, bleibt auch für *Halbfas* fraglich. Verwunderlich ist diese Spannung nicht, auch die *Barthsche* Position führt notwendig in einen Exklusivismus.⁷⁷

Rahners Konzept ‘transzendentaler Offenbarung’ als die gleichsam anthropologische Disposition des ‘Hörers des Wortes’ darf im religionspädagogischen Kontext nicht missdeutet werden. Es hat wenig damit zu tun, was *Nordhofen* als „anthropogene Religiosität“ bezeichnet, in „der die Götter nichts weiter sind als Verlängerungen menschlicher Bedürfnisse“⁷⁸. Abgesehen davon weiß *Rahner* sehr genau um die ‘ewige Versuchung’, „Gott nur das sein zu lassen, was die Welt ist, Gott zu machen nach dem Bild

⁷¹ *Dies.* Religion lernen – Überlegungen zum mystagogischen Lernen angesichts des Fremdwerdens des christlichen Glaubens, in: Rendl 2006 [Anm. 13]. 49–66, 53.

⁷² *Rahner* 1989 [Anm. 65], 69.

⁷³ Ebd.; vgl. *Matthias Werner*, Krise der Korrelation und mystagogisches Handeln, in: Informationen für Religionslehrerinnen und Religionslehrer – Bistum Limburg 33 (4/2003) 229–232. *Werners* Beitrag ist als Plädoyer für mystagogisches Lernen in den Spuren *Rahners* zu verstehen. Und auch *Eckhard Nordhofen* formuliert an selber Stelle Thesen für eine Mystagogie im Religionsunterricht. Vgl. *ders.* 2003 [Anm. 22].

⁷⁴ *Schambeck* 2006 [Anm. 70], 49.

⁷⁵ Vgl. ebd., 49f., 53. *Karl Rahner* hatte bekanntlich dem Gläubigen der Zukunft die Rolle des ‘Mystikers’ zugeschrieben.

⁷⁶ 2. Vatikanisches Konzil, Die Erklärung über das Verhältnis der Kirche zu den Nichtchristlichen Religionen “Nostra Aetate” Art. 2.

⁷⁷ Vgl. *Halbfas* 2001 [Anm. 55], 46, 52. *Ruster* selbst will das „Wahre und Heilige“ (NA 2) in den Religionen wertschätzen. Aber kann er dies von seinem Ansatz aus?

⁷⁸ *Nordhofen* 2006 [Anm. 21], 106. Träfe *Nordhofens* Vermutung zu, so hätte *Ruster* mit seiner *Rahner*-Kritik zumindest teilweise Recht.

des Menschen“, ihn zu verstehen als „innere Verklärung“ der Welt, als ihren „geheimen Absolutheitsschimmer, der den Blick auf das eine Ganze der Weltwirklichkeit stellt und nicht jene Freiheit ihr gegenüber zulässt, von der aus sich der Mensch erst wirklich liebend der Welt zuwenden kann.“⁷⁹ Des Weiteren lässt *Rahners* Theologie der Offenbarung es gerade nicht zu, dass deren apriorisch-transzendente Seite und deren kategorial-aposteriorische Seite voneinander getrennt, dann verselbstständigt und schließlich erst nachträglich in Beziehung gesetzt werden. Dass *Rahner* beide Seiten in einem für die Heilsgeschichte konstitutiven Bedingungsverhältnis gesehen hat, darauf hat jüngst noch einmal *Hermann Pius Siller* im Hinblick auf entsprechende religionsdidaktische Unsicherheiten hingewiesen.⁸⁰

Bezeichnenderweise stört *Ruster* sich vergleichsweise wenig daran, dass bei *Rahner* nach Einführung des ‘übernatürlichen Existenzials’ nicht mehr adäquat zwischen Glaube und (natürlicher) Vernunft, zwischen Theologie und Philosophie unterschieden werden kann.⁸¹ Dies ist für eine Fundamentaltheologie ‘nach *Rahner*’ insofern prekär, als sie so kaum eine dem Glauben gegenüber (methodisch) autonome Vernunft zu dessen Verantwortung in Anschlag nehmen kann. Aber von diesem Projekt nimmt der promovierte Fundamentaltheologe *Ruster* Abstand, er sehe „keinen Sinn mehr [...] in dem Versuch, den christlichen Glauben vor dem Forum der *allgemeinen* Vernunft“⁸² zu verantworten. Seine Abwehr ‘außertheologischer (Letzt)Begründungskriterien’ hängt u.a. mit seiner Wertung außerchristlicher Philosophie zusammen. Nicht nur alle Vernunft *vor* dem Glauben – durch die Philosophiegeschichte hindurch bis hin zu *Kant*⁸³ –, sondern auch die ‘natürliche’ – aus katholischer Sicht zur Gotteserkenntnis (*I. Vatikanum*) fähige – Vernunft sieht *Ruster* samt und sonders in den Fängen einer der Selbsterhaltung dienenden ‘Zweckrationalität’. Von ihr aus sind keine Ansprüche an die Glaubensüberlieferung zu stellen. Ferner entbindet die Orientierung an *Luhmanns* Systemtheorie das Subjekt aus jeder noch denkbaren Vernunftanstrengung gegenüber dem Glauben. Denn ausgehend vom Begriff der ‘Kommunikation’ sieht die Systemtheorie von „jedem Bezug auf transzendente Komponenten, von jeder Beziehung auf ein Subjekt“⁸⁴ ab. Aber

⁷⁹ *Karl Rahner*, Die ignatianische Mystik der Weltfreudigkeit, in: ders., Schriften zur Theologie III, Einsiedeln u.a. 1957, 329-348, bes. 338. Vgl. *Baudler* 2004 [Anm. 63], 114.

⁸⁰ Vgl. *Pius Siller*, „Die bildende Kraft des Religionsunterrichts“. Eine Erinnerung, in: Religionsunterricht heute. Informationen des Dezernates Schulen und Hochschulen im Bischöflichen Ordinariat Mainz (3-4/2005) 10-13, 11. *Siller* sieht die Unsicherheit ausgehend von der durch die Würzburger Synode getroffenen Entgegensetzung von Religion als einer anthropologischen Konstante einerseits und „Auslegung von Überlieferung“ andererseits.

⁸¹ *Hansjürgen Verweyen*, Wie wird ein Existential übernatürlich? Zu einem Grundproblem der Anthropologie Karl Rahners, in: TThZ 95 (1986) 115-131. Denn die Vernunft des Menschen ist qua übernatürlicher Gnade immer schon erhellt. Glaube und Vernunft sind nicht mehr klar zu unterscheiden.

⁸² *Ruster* 2000 [Anm. 44], 17 [Herv. P.P.].

⁸³ Ist alle Vernunft gleich „Zweckrationalität“? Dies erscheint doch als arge Verkürzung der Philosophiegeschichte! Spricht *Kants* ‘Selbstzweckformel’ nicht gerade davon, dass der Andere nicht zur ‘Funktion’ meiner Selbsterhaltung reduziert werden darf?

⁸⁴ *Niklas Luhmann*, Archimedes und wir. Interviews (Hg. v. Dirk Baecker und Georg Stanitzek), Berlin 1987, 160; vgl. *Matthias Woiwode*, Heillose Religion? Eine fundamentaltheologische Untersuchung zur funktionalen Religionstheorie Niklas Luhmanns, Münster 1997, 109ff. *Luhmann* verzichtet darauf, Gesellschaft als Ansammlung handelnder bzw. kommunizierender Subjekte zu charakterisieren. Für die moderne Gesellschaft sei das Subjekt vielmehr Sinnbild für ihre Unfähigkeit, sich selbst zu beschreiben. Vgl. ebd., 109.

nicht nur eine subjektphilosophisch operierende Glaubensverantwortung bleibt ausgeschlossen. Der Anspruch einer der *einen* Wahrheit verpflichteten, gleichsam über alle 'Teilsysteme' richtenden Vernunft muss nach *Ruster* insgesamt aufgegeben werden. Jedes Subsystem unserer gesellschaftlichen Wirklichkeit verfüge stattdessen über seine je eigene Rationalität, seine je 'eigene Wahrheit'. Folglich erfolgt auch *Rusters* theologische Rechenschaft allein nach dem Wirklichkeitsverständnis des Kommunikationssystems 'Bibel'.⁸⁵ Seine Skepsis gegenüber einer außertheologischen, allgemeinen Vernunft muss ihn dann natürlich empfindlich werden lassen in Bezug auf die oben skizzierten mangelnden Unterscheidungen. Dagegen könnte beispielsweise eine von autonomer Vernunft vorgeschlagene Kriteriologie zur kritischen Prüfung der 'Heilswirksamkeit' verschiedener Religionen herangezogen werden – eine Kriteriologie, die natürlich auch für die eigene, als heilsmittlerische 'Höchstform' geglaubte, Religion anzulegen ist. Auf diese Weise kann nicht nur hermeneutischen Defiziten begegnet werden, wie sie oben für *Ruster* markiert wurden, sondern dem eigenen Glaube nach innen und außen Rechenschaft verliehen werden. Kurz: ein verantworteter Glaube, der in beide Richtungen kommunikabel ist. Da *Ruster* sich einer solchen Möglichkeit versagt, droht bei ihm nach Einschätzung *Hoffs* ein „dramatischer Kommunikationsverlust der Theologie“. „Warum man glaubt und warum man an diesen Gott glaubt, ist nicht durch eine bloß narrative Theologie zu beantworten.“⁸⁶ Es braucht neben der Narratio eben auch die Ratio.

5.6 Der Religionsunterricht und seine gesellschaftliche Rolle

Die Einführung in das biblische Wirklichkeitsverständnis und die Teilhabe an fremder Erfahrung – das ist nach *Ruster* das Hauptziel jeden Religionsunterrichts! Es gehe im Kern um die Kompetenz, die Welt in christlichen Unterscheidungen beschreiben zu können.⁸⁷ Dabei müsse der Unterrichtsstoff 'systemkonform' dargeboten, der Code gepflegt und rein gehalten werden. Denn „je rigider ein System seinen eigenen Code benutzt, um so profilierter und anregender wird es für seine Umwelt“⁸⁸. Dies läuft letztlich auf eine *Irritationsdidaktik* hinaus: Wie Israel im Bund mit seinem fremden Gott 'als Licht' die Völker (im 'Dunkeln') irritiert habe, so müsse auch ein unterscheidbares Christsein (und damit der Religionsunterricht) anregend und irritierend für die nicht-christliche Umwelt sein. Ähnlich wie ein „italienisches Restaurant inmitten von McDonalds und Burger King“⁸⁹ nicht auf den depravierten Fastfood-Geschmack der Jugendlichen vertrauen dürfe, könne man im Religionsunterricht eben auch nicht korrelativ an

⁸⁵ Vgl. *Ruster* 2000 [Anm. 44], 17. Man kann dieses Vorgehen auch als 'zirkulär' bzw. 'fideistisch' bezeichnen. Der biblisch orientierte Dogmatiker *Ruster* beschränkt sich folglich auch auf eine Rechenschaft vor dem 'forum internum'.

⁸⁶ *Hoff* 2003 [Anm. 48], 55.

⁸⁷ Dies entspricht gleichsam einer Beobachtung 'zweiter Ordnung'. Im Religionsunterricht betrachten die Schüler/innen, wie Christen die Welt beobachten. Der Lehrende ist dabei Beobachter und Beobachteter zugleich, d.h. er betrachtet sich selbst von außen, wie er innerhalb des Systems agiert.

⁸⁸ *Ruster* 2003 [Anm. 56], 6.

⁸⁹ *Thomas Ruster*, Die Welt verstehen gemäß den Schriften – Religionsunterricht als Einführung in das biblische Wirklichkeitsverständnis, in: rhs 43 (3/2000) 189-203. 198. Kirche sei nicht einfach „in der Welt“, wie es spätestens seit dem II. Vatikanum heiße, sondern eine „Welt für sich“, die ihre gesellschaftliche Umwelt irritieren müsse. (*ders.* 2007 [Anm. 47], 40)

die durch die geldbestimmte Wirklichkeit korrumpierte Lebenserfahrung der Schüler/innen anknüpfen. Die Aneignungs- und Verstehensbedingungen und erst recht die Lebensbedürfnisse der Schüler/innen brauchten, ja dürften bei der Auswahl der Inhalte und Formen der Vermittlung religiöser Traditionen keine Berücksichtigung finden. Es gehe letztlich um einen Vergleich eigener mit unableitbarer, biblischer Erfahrung – um ein Eintauchen in eine fremde Welt ähnlich einer mythischen Science Fiction-Welt. Das Ergebnis des Vergleichs müsse offen bleiben – zumal die Schüler/innen ihr Lernen mit unvorhersehbarem Erfolg selbst organisierten. Auf jeden Fall hätten die Schüler/innen aber am Ende „eine Erfahrung mit ihrer eigenen Erfahrung“⁹⁰ gemacht.

Nicht nur die herkömmliche Korrelationsdidaktik, sondern mit ihr auch die gegenwärtig praktizierte Symboldidaktik verfehle die Fremdheit des zu Lernenden. Von Symbolen und Metaphern aus könne nichts über den Gott der Bibel erschlossen werden.⁹¹ So sei es inzwischen zu einer symbolisch-korrelativen ‘Engführung’ gekommen, die mitverantwortlich sei für die Krise des Sakramentalverständnisses. Dabei bieten nach *Ruster* gerade die christlichen Sakramente als „Inszenierungen einer fremden, unerfindbaren Erfahrung“ den ‘Heidenchristen’ die Möglichkeit, an den einzigartigen fremden, biblischen Erfahrungen Anteil zu gewinnen.⁹²

5.7 Abschließende Nachfragen

Eine (Vor)Bemerkung zur weiteren Einordnung: Einer religiösen Erfahrung, die latent und gleichsam ‘gefroren’ als Ausgangspunkt einer abduktiven Korrelation angeboten wird, würde *Ruster* ebenfalls nicht trauen. Die unaufgebbare Ambivalenz der Zeichen führte für ihn zu einer inakzeptablen Verunklarung der biblischen Botschaft.

Während *Mendl* als Vertreter des performativen Ansatzes in *Rusters* Profilierung einer alteritäre Erfahrungen zugänglich machenden Sakramentendidaktik eine weitere Stärkung der eigenen Position sieht⁹³, lehnt *Ruster* umgekehrt das performative Vorgehen gänzlich ab. Ähnlich der schon vorgetragenen Kritik lässt sich für *Ruster* Religion als Begegnung mit einer fremden Wirklichkeit nicht künstlich und kontextlos inszenieren. In entsprechenden Versuchen, eine völlig anders codierte religiöse Erfahrung in den Religionsunterricht zu integrieren, sieht er einen permanenten ‘Systembruch’. Das geforderte Beobachten dürfe nicht mit Operieren verwechselt werden, diese Grenze dürfe nicht überschritten werden. *Ruster* versagt sich hier also einer möglichen Allianz. Religionsunterricht findet für ihn in klarer Abgrenzung zur Gemeindekatechese statt.⁹⁴

⁹⁰ *Ders.* 2000 [Anm. 44], 200; vgl. *ders.* 2000 [Anm. 89], 192/201. Für *Edward Schillebeeckx* z.B. sind dagegen die heutigen Erfahrungen ein unverzichtbarer hermeneutischer Schlüssel zum Verstehen der Tradition. Vgl. *ders.*, Das Korrelationskriterium: Christliche Antwort auf eine menschliche Frage?, in: *ders.*, Glaubensinterpretation – Beiträge zu einer hermeneutischen und kritischen Theologie, Mainz 1971, 83-109.

⁹¹ „Wasser, Brot, Mahlzeiten, bloß als Symbole verstanden, geben das biblische Wirklichkeitsverständnis nicht her.“ (*Ruster* 2000 [Anm. 89], 199)

⁹² Vgl. ebd. Die Sakramente ersetzen nach *Ruster*, was in Israel das Gedächtnis an die eigene Geschichte leistet.

⁹³ Bei *Mendl* ist oft von ‘Teilhabe’ bzw. ‘Geschmack finden’ an fremden Erfahrungswelten bzw. von einer fremden ‘Art des Weiterlebens und der Weltdeutung’ die Rede. Vgl. *ders.* 2007 [Anm. 13], 27ff.

⁹⁴ So *Ruster* in der Kontroverse mit *Mendl*, der von *Rusters* ablehnender Haltung gegenüber dem performativen Erfahrungsaspekt überrascht wurde (vgl. ebd., 27).

Ob mit *Rusters* Absage an das 'Erfahrungsdogma' wirklich das 'postkorrelative' Zeitalter eingeläutet ist, wie *Grümme* meint, ist fraglich. *Rusters* 'Irritationsdidaktik' bietet allenfalls noch die Möglichkeit einer 'negativen Korrelation' – eine Korrelation, die in jedem Fall davon ausgeht, dass die korrumpierten Ausgangserfahrungen durchzustreichen sind.⁹⁵ Das Problem ist hier, dass mit der Aufgabe eines allgemeinen Wahrheitsanspruches *Ruster* auch nicht mehr die Normativität der 'Irritation' (ebenso wie anderer Werte) begründen kann.

Ähnlich wie *Ruster* stellt auch *Nordhofen* Symbol- und Sakramentendidaktik einander kritisch gegenüber. Während Letztere, verstanden als 'starke Mystagogie' in die aus der biblischen Tradition heraus entwickelte „Welt der alteritären Zeichen“⁹⁶ einführe, bestünde bei der als 'schwache Mystagogie' zu bezeichnenden Symboldidaktik immer auch die Gefahr, dass hier qua allzu menschlicher „Neigung zu Aufladungen und Semantisierungen von Gegenständen“⁹⁷ Symbole zu Vehikeln der – menschliche Interessen und Bedürfnisse repräsentierenden – 'Götzen' werden. Einzig jenen, den Index des Heiligen tragenden Symbolen, die mit der „biblischen Großerzählung und ihrer Kirche“⁹⁸ in Verbindung zu bringen seien, käme ein besonderer Status zu. Sie allein seien privative Zeichen des „nicht selbst gemachten Gottes“⁹⁹, die aus dem „Fundus kreativ-kosmotheistischer Naturfrömmigkeit“¹⁰⁰ herausragten. Eine ebenfalls dem Interesse klarer Unterscheidungen folgende pauschale Gegenüberstellung von Symbol- und Sakramentendidaktik darf nicht vergessen lassen, dass eine Sakramentendidaktik wohl kaum ohne eine Symboldidaktik auskommen kann, die korrelativ von den Erfahrungen der Alltagswelt ausgeht (Wasser ⇔ Taufe). Wenn *Adolf von Harnack* damit Recht hat, dass „das Symbol das Geheimnis [ist] und das Geheimnis ohne Symbol nicht denkbar“¹⁰¹ ist, dann ist der Umgang mit einem Symbol doch mehr als ein „harmloser Sensibilisierungsprozess“¹⁰². Symbole markieren nach *Norbert Weidinger* die „Nahtstelle zwischen Erfahrung und Offenbarung, Leben und Glauben, Orthodoxie und Orthopraxis und machen diese Nahtstelle didaktisch zugänglich, helfen Korrelationsdidaktik sachgemäß umzusetzen.“¹⁰³ Eine (Über)Betonung der Alterität auch schon der Zeichen, die (nur) auf den fremden Gott verweisen, leistet einem möglichen religiösen 'Eskapismus' Vorschub und behindert ein Verstehen des zu Glaubenden, für das die Symboldidaktik eine

⁹⁵ Vgl. *Grümme* 2002 [Anm. 5], 19. Eine völlige Aufgabe des Erfahrungsbezugs käme einem Selbstwiderspruch gleich. Auch *Barth* geht bei seiner Absage von entsprechenden Erfahrungen aus – denen der NS-Zeit und des 2. Weltkrieges.

⁹⁶ *Nordhofen* 2006 [Anm. 21], 109.

⁹⁷ Ebd., 101.

⁹⁸ Ebd., 107.

⁹⁹ Ebd., 103.

¹⁰⁰ Ebd., 107. *Nordhofen* ermahnt sich gegenüber den Tüchern, den „knorrigen Ästen und ikebanischen Arrangements“ in der „Mitte unserer Stuhlkreise“ zur Mildtätigkeit! Diese nähre sich aus einem „katholisch entspannten Umgang mit der Natur“. Vgl. ebd.

¹⁰¹ *Adolf von Harnack*, Dogmengeschichte Bd. 1, Tübingen 1909, 476.

¹⁰² *Nordhofen* 2006 [Anm. 21], 103.

¹⁰³ *Norbert Weidinger*, Symboldidaktik – Auslauf- oder Zukunftsmodell?, in: Harry Noormann / Ulrich Becker / Bernd Trocholepczy (Hg.), Ökumenisches Arbeitsbuch Religionspädagogik, Stuttgart 2004, 157. Natürlich liegt in der größeren 'Offenheit' der Symbole zugleich auch eine Gefährdung: Symbole können zum Idol, Fetisch oder Klischee herabsinken. Wer diese Offenheit scheut, der sei noch einmal auf die oben angedeutete Kriterienfrage verwiesen.

Brücke bauen will. Schließlich leistet das *opus operatum* kaum schon selbst didaktische Dienste und vermag nicht zu ersetzen, „was dem *opus operantis* dauerhaft mangelt“¹⁰⁴, wie *Halbfas* gegenüber *Ruster* anmahnt.

Mit seiner sehr pointierten Aufgabenstellung schließt *Ruster* gleichzeitig Aspekte aus, die bisher als unaufgebbare schulpädagogische bzw. bildungstheoretische Gründe für den Verbleib des Religionsunterrichts als 'ordentliches Lehrfach' im schulischen Fächerkanon galten. Konkret: Die aus seiner Sicht mit der 'Wende zum Subjekt' verbundene pädagogische Fundierung des Religionsunterrichts kommt für ihn einer inakzeptablen 'Instrumentalisierung' von Religion gleich. Religionsunterricht als Werteerziehung, als Einweisung in die unsere Kultur prägenden geistigen Überlieferungen oder gar als Hilfe zur Selbst- und Menschwerdung (*Adolf Exeler*) entspreche einer 'Funktionalisierung' des Religiösen.¹⁰⁵ *Ruster* sperrt sich damit bewusst gegen kulturgeschichtliche und anthropologische Begründungsfiguren, wie sie durch die *Würzburger Synode* und die folgenden einschlägigen *Stellungnahmen der deutschen Bischöfe* vorgestellt werden. Eine Einschätzung wie die von *Halbfas*, dass der Religionsunterricht damit an „öffentlichen Schulen alle Rechte verlieren“ würde und „ins Aus gerate“¹⁰⁶, darf indes nicht übersehen, dass schulische Bildung nach *Ruster* ja *insgesamt* an der Vermittlung der skizzierten Alteritätskompetenz mitarbeiten sollte. Schule könne (nur) in Differenz zur auf ökonomische Selbsterhaltung ausgerichteten Gesellschaft überleben. Hierin käme dem Religionsunterricht dann die Rolle als „Vorbild und Beispiel einer Pädagogik [zu], die für eine andere Gesellschaft erzieht“¹⁰⁷. Der Religionsunterricht solle unbedingt an der öffentlichen Schule verbleiben – müsse er doch „Ansatz und Kristallisationspunkt für eine Schule [werden], die für eine andere, zukünftige Gesellschaft lernt.“¹⁰⁸ Die Frage bleibt, ob einem so legitimierten Religionsunterricht im öffentlichen Raum noch die faktische Möglichkeit eingeräumt wird, sein kritisch-prophetisches Potenzial verändernd einzubringen.

Zweifelsohne käme ein materialkerygmatisch gewendeter Religionsunterricht dem Interesse einer stärkeren Ausrichtung an abprüfbarem, (bildungs)standardisiertem Wissen bzw. entsprechenden Kompetenzen entgegen. Doch zu welchem Preis? *Halbfas* sieht in *Rusters* religionsdidaktischem Modell einer 'jüdischen Toraunterweisung' einen „Rückfall in heteronome, autoritäre Formen der Religionspädagogik“, die am „Modell einer vergangenen und zugleich noch repressiven Kultur“¹⁰⁹ – ähnlich einer muslimischen Koranunterweisung – Maß nehme. Schließlich resümiert der vom *Ruster*-Schüler *David*

¹⁰⁴ *Halbfas* 2001 [Anm. 55], 49.

¹⁰⁵ Das Evangelium gerinne zum 'Gesetz', zum 'Werk'. Eine 'Nützlichkeit' der Religion lasse sich nicht erweisen. Vgl. den Titel von *Rusters* Monographie. Die verlorene Nützlichkeit der Religion. Katholizismus und Moderne in der Weimarer Republik, Paderborn 1997. Die Religion habe allein die Aufgabe, Gott die Ehre zu geben.

¹⁰⁶ *Halbfas* 2001 [Anm. 55], 53.

¹⁰⁷ *Thomas Ruster*, Was ist schief an Pisa? – Sieben Thesen, in: Informationen für Religionslehrerinnen und Religionslehrer – Bistum Limburg 31 (4/2002) 248-252. 249.

¹⁰⁸ Ebd.

¹⁰⁹ *Halbfas* 2001 [Anm. 55], 51. *Grümme* (2002 [Anm. 5], 25) sieht hier eine Form „subjektlosen wie erfahrungsfernen, daher heteronom und tendenziell autoritären Glaubenslehrens und Glaubenslernens“.

Berger als „Karl Rahner der Religionspädagogik“ apostrophierte *Halbfas* seine Kritik: Die fremde Wirklichkeit, in die *Rusters* 'neo-orthodoxer Religionsunterricht' unter Ausklammerung aktueller Erfahrungen einführen wolle, sei „die Wirklichkeit eines Ghettos.“ Ein solcher Religionsunterricht verstärke die gegenseitige Entfremdung von Christentum und Gesellschaft noch und verlaufe, sich selbst irrelevant machend, „im Sektiererischen“¹¹⁰.

Wie auch immer man zu *Rusters* Initiativen stehen mag. Es kommt ihm das Verdienst zu, eingefahrene Denkweisen und allzu selbstverständliche Paradigmen angesichts verschärfter Herausforderungen auch in der Religionspädagogik zu hinterfragen. Seine stringente systematisch-theologische Grundierung zwingt dabei auch die Religionspädagog/innen als Praktische Theolog/innen, Rechenschaft hinsichtlich ihrer eigenen, sicher je anderen theologisch-systematischen Fundamente zu geben. So sich diese darauf einließen, würden auch innertheologische Sprach- und Denkbarrieren übersprungen.

6. Schluss: Offene Fragen und Desiderate

Auf höchst unterschiedliche Weise suchen die drei vorgestellten Ansätze das eingangs skizzierte Problem des scheinbaren Ausfalls korrelativ anschlussfähiger Erfahrungen auf Seiten der Adressaten zu lösen. Der *abduktive* Ansatz hinterfragt das vordergründige Fehlen jeglichen religiösen Bezugs und sucht dessen latente, vielleicht undeutlich gewordenen Spuren. Das *performative* Konzept möchte dagegen selbst konfessionell konturierte religiöse Erfahrungen anfanghaft und 'probehalber' vermitteln. In gänzlicher Abkehr von je schon 'verdorbenen' Erfahrungen setzt *Ruster* schließlich auf eine materialkerygmatische Einweisung in die biblische Wirklichkeit.

Ob und inwiefern sich diese Ansätze prägend auf Praxis und Theorie der Religionspädagogik auswirken werden, hängt nicht nur von ihrer Plausibilität, ihrer inneren Stringenz, sondern maßgeblich auch von den mit ihnen verbunden Implikationen ab. Dazu sind einige Hinweise gegeben worden. In der Auseinandersetzung mit allen drei Konzeptionen kristallisieren sich einige zentrale Fragestellungen heraus, deren Beantwortung die weitere Entwicklung der Religionspädagogik maßgeblich prägen würde.

(1) Wenn *Grümme* und *Porzelt* gegenüber der abduktiven Konzeption betonen, dass das prophetisch Widerständige der biblischen Tradition nicht abgeschliffen werden dürfe, wenn *Ruster* nicht ganz zu Unrecht moniert, dass christliche Traditionsbestände oft genug auf ihren emotionalen, ästhetischen oder therapeutischen Nährwert hin reduziert werden, dann berühren beide Einwände die Frage des Verhältnisses von Religion und Kultur und damit auch das von Kirche und Welt. Genauer: Es ist dies die Frage, inwiefern ein sich durch Fremdheit und Anstößigkeit auszeichnender Glauben in einem kulturellen und damit auch pädagogischen 'Nutzen' aufgehen darf. So der auch im Religionsunterricht vorgestellte biblische Gott mehr ist als die 'Summe aller Nützlichkeiten', stellt sich die Frage, welche 'Funktion' dieser Religionsunterricht im Fächerkanon schulischer Bildung (etwa als 'Werterziehung' o.ä.) haben darf bzw. haben sollte.

¹¹⁰ *Halbfas* 2001 [Anm. 55], 53. „*Ruster* verabschiedet sich von der Tradition, die stets bemüht war, zusammen zu halten, was zusammengehört: Gott und Schöpfer, Erfahrung und Glaube, die Einheit des Menschengeschlechts.“ (ebd.)

Der von *Ruster* u.a. im Sinne des 1. Gebotes stark gemachte Alteritätsgedanke leistet hier sicher eine wichtige kriteriologische Funktion hinsichtlich der immer bestehenden Versuchung zur Verzweckung und zum Missbrauch von Religion. Aber seine Verwendung hat auch Grenzen. So lässt sich aus dem Alteritätsgedanken weder systematisch-theologisch auf unproblematische und konsistente Weise weiter operieren (z.B. in der Christologie, in der Theodizeefrage etc.) noch kann aus ihm ohne Weiteres ein religionspädagogisch schlüssiges Konzept abgeleitet werden. So erweist sich seine religionsdidaktische Umsetzung als prekär.

(2) Die Beschäftigung mit den drei skizzierten Ansätzen zeigt, dass in der Auseinandersetzung um die Korrelationsdidaktik vor allem der *Erfahrungsbegriff* an Tiefenschärfe verloren hat. Als gesuchtes, ermöglichtes oder abgewiesenes Korrelat reicht sein Bedeutungsfeld von existenzieller Grunderfahrung über postlapsarische (religionsferne) Disposition bis hin zu religiös-konfessioneller Prägung. Hinter dem Erfahrungsbegriff steht die noch grundlegendere Verhältnisbestimmung von Natur und Gnade. Solange hier für die Religionspädagogik keine theologische Klarheit besteht, kann weder den provokativen Initiativen *Rusters* adäquat begegnet werden noch die Unhintergebarkeit der 'anthropologische Wende' zum Subjekt der Erfahrung argumentativ gewahrt bleiben.

(3) Damit ist die Frage nach dem Status der Subjektorientierung in der Religionspädagogik erreicht. Trotz klaren Bekenntnisses zum Subjekt wird sowohl bei *Ziebertz* als auch bei *Mendl* nicht mehr so recht klar, ob und inwiefern sie (noch) Religionspädagogik im anthropologischen Sinne nach *Rahner* betreiben. *Ruster* verabschiedet das Subjekt sogar völlig. Dabei ist das Prinzip der Subjektorientierung notwendiger (wenn auch noch nicht hinreichender) Schutz vor tendenziell unter Heteronomieverdacht stehenden religionspädagogischen Konzeptionen. Dass der besagte Status zumindest lerntheoretisch fraglos ist, sollten auch die zur Kenntnis nehmen, die systematisch andere Wege gehen.

(4) Die Tatsache, dass der selbstreferenzielle Widerspruch hinter der Aussage „Das muss doch jeder selber wissen“, dem 'cantus firmus' jeden Religionsunterrichts (*Nordhofen*), zumeist nicht erkannt wird, zeigt an, dass auch der Religionsunterricht schon seit Längerem im Zeitalter der 'schwachen Vernunft' (*Johannes Paul II.*) angekommen ist. Die Unverbindlichkeit wird also dauerhaft verbindlich gemacht: In einem solchen intellektuellen Klima kann und muss der radikale Relativismus ('alle Religionen und Standpunkte sind gleich') gedeihen. Unter solchen Bedingungen kann aber auch einem Fundamentalismus gleich welchen Ursprungs argumentativ nicht begegnet werden. Wenn es aber immer noch stimmt, dass uns die Glaubensvorgabe mit einem Anspruch auf universell geltende Wahrheit (und nicht mit vielen Wahrheiten) begegnet, dann kann dieser Anspruch unter den genannten Umständen wohl kaum angemessen verantwortet und geprüft werden. Das Problem ist auch in der Religionspädagogik erkannt. Die 'rationale Durchdringung' des Glaubens ist der Erklärung *Der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen* zufolge die Voraussetzung, dass der Glaube über christliche Binnenmilieus hinaus kommunikabel und angesichts faktischer Pluralität dia-

logfähig bleibt.¹¹¹ Es braucht die Verantwortung vor der Vernunft, um dem profilierten Glauben die Intelligibilität zu geben, die die Heranwachsenden auch nach *Riegels* Befund in ihrem Wunsch nach individueller Plausibilität für ihre religiöse Selbstbestimmung verlangen.

Eine Überbetonung der Alterität Gottes kann in diesem Zusammenhang kontraproduktiv sein. „Unverständlichkeit schließt Freundschaft aus“¹¹², so zitiert der Freiburger Systematiker *Magnus Striet* ein Diktum *Edmund Husserls*. Denn ohne Verstehbarkeit, die zugleich Verlässlichkeit ist, gibt es keine Freundschaft. Was zwischen Menschen gelte, das gelte auch für das Verhältnis zwischen Gott und Mensch. Dass Gott verstanden werden und verständlich gemacht werden könne, ergebe sich aus der Tatsache, dass ebenjener Gott, der im Bilderverbot auf der Unverfügbarkeit seiner Freiheit bestehe, sich aus jener Unverfügbarkeit entäußert habe – und zwar deshalb, weil er verstanden werden wolle, um so Gott *für* den Menschen, der Heilige inmitten seines Volkes sein zu können. Die Rede von der Andersheit Gottes droht für *Striet* das Proprium auch des Glaubens Jesu, seines Abba-Glaubens, zu verstellen.¹¹³

Ein korrelierendes ‘Verstehen’ Gottes – im Sinne einer ‘Horizontverschmelzung’ (*Hans-Georg Gadamer*) – ist also auch Voraussetzung für den gläubigen Mitvollzug seiner Entäußerung durch den, den er ‘bei seinem Namen ruft’ (Jes 43,1). Von daher darf und sollte das Verstehen bei dem ansetzen, der in seiner Antwort auf die ihn anrufende Glaubenswahrheit ‘unvertretbar’ ist – beim Subjekt. M.a.W.: Subjektphilosophisch kann die oben für den hermeneutischen Prozess der Überlieferung mehrfach geforderte Krieteriologie eruiert und damit eine ‘für jedermann zugängliche Vernunftebene’¹¹⁴ in Stellung gebracht werden. Hierfür bietet die Fundamentaltheologie geeignete Vorgaben, die die Religionspädagogik im Verfolgen ihrer ureigensten Anliegen aufgreifen sollte.

Der Eindruck verstärkt sich, dass die eingangs skizzierte Gemengelage die Flucht in die Auseinandersetzung mit den schulreformerischen Ansprüchen noch verstärkt. Die Legitimation des Faches, so scheint es, wird in letztlich äußeren und fachfremden Diskursen gesucht. Unsicherheiten, auch die zuletzt aufgeführten begründungstheoretischen, verstärken sich so noch. Was, wenn *Ruster* (doch) Recht hätte und es einer Neubegründung der Religionspädagogik bedürfte? Freilich in einem anderen Sinne, als es ihm vorschwebt? Worauf würde sich der ‘Neubau’ gründen? Könnte hier etwa die prominenter werdende empirische Forschung das Fundament legen? Sicher ist, eine je neue Begründung der Religionspädagogik sollte in keinem Fall an der *theologischen* Bestimmung ihres genuinen Selbstverständnisses vorbeigehen.

¹¹¹ Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz 2005 [Anm. 17], 27f.

¹¹² *Magnus Striet*, Monotheismus und Schöpfungsdifferenz – eine trinitätstheologische Erkundung, in: Peter Walter (Hg.), Das Gewaltpotential des Monotheismus und der dreieine Gott (QD 216), Freiburg/Br. 2005, 132–153, 145f.

¹¹³ Vgl. ebd.

¹¹⁴ Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz 2005 [Anm. 17], 28.

Ein Blick auf Tendenzen im Bereich der Katechese und der Religionspädagogik in Italien¹

Der vorliegende Beitrag gibt einen Überblick über die Entwicklung der kirchlichen Katechese (*Catechesi ecclesiale: CE*) und des schulischen Religionsunterrichts (*Insegnamento religioso: IR*) in Italien in den letzten Jahren.² Er beschreibt zugleich Tendenzen der Weiterentwicklung, die sich gegenwärtig abzeichnen und beobachten lassen.

1. Die Situation der kirchliche Katechesen (CE)

Zu Beginn des neuen Jahrtausends ist im Hinblick auf die kirchliche Katechese eine erneuerte Dynamik festzustellen. Besonders die letzten Jahre sind durch eine Reihe von Dokumenten gekennzeichnet, die verschiedene der für die Katechese in Italien entscheidenden Themen behandeln. Zugleich gibt es eine Reihe von Initiativen, die der Evangelisierung neue Impulse geben wollen.

Dabei scheinen sich hauptsächlich folgende Elemente herauszuschälen: Im Bereich der Erstverkündigung ist man dahin orientiert, Erfahrungen mit verschiedenen Wegen der christlichen Initiation (*Iniziazione cristiana: IC*) zu ermöglichen; weiter geht es um das verstärkte Bemühen im Bereich der Ausbildung pastoraler Mitarbeiter; sodann um das Bemühen um eine integrale Pastoral, innerhalb derer die Pfarrei die Rolle des vorrangigen Ortes der Evangelisierung übernimmt; ferner um die Wiederentdeckung und Neubewertung des erzieherischen Beitrages der Familie im Hinblick auf den Glauben; schließlich um eine verstärkte Aufmerksamkeit im Hinblick auf die heutigen Kulturercheinungen.

Der IV. Nationale Kongress der Katholischen Kirche in Italien (Verona, 16.-20. Oktober 2006) bot Gelegenheit, über die Katechese als solche nachzudenken. Dabei wurden neue pastorale Perspektiven eröffnet.

1.1 Die Auswahl der Wege christlicher Initiation (IC)

Auf theoretischer und praktischer Ebene wird die Entscheidung der Bischöfe, „die Pastoral entsprechend dem Modell der christlichen Initiation zu gestalten“³, in die Tat umgesetzt. Diese Option hat ihren Grund im Bewusstsein, dass das aus den letzten Jahrhunderten ererbte Modell der Erziehung zum christlichen Leben nach und nach zerbröckelt ist, bis es schließlich unwirksam wurde und es in der gegenwärtigen Gesellschaft den Anschein hat, dass der 'religiöse Pakt' unter den Generationen gebrochen wurde:

„Es gibt kaum noch einen natürlichen Prozess der Weitergabe des Glaubens, weder in der Familie, noch in der Schule, in den Freizeitstätten oder auf der Arbeit“⁴.

¹ Referat beim 15. deutsch-italienischen Religionspädagogentreffen (16.-20.09.2007 in Florenz).

² Vgl. a. Giuseppe Ruta, Katechese und Religionsunterricht in Italien heute. Möglichkeiten, Probleme, Perspektiven, in: RpB 52/2004, 91-104; Maria Luisa Mazzarello, Glaubensvermittlung heute in der Kirche von Italien. Ein Überblick, in: RpB 55/2005, 113-128.

³ Conferenza Episcopale Italiana (CEI), Comunicare il Vangelo in un mondo che cambia. Orientamenti pastorali dell'Episcopato italiano per il primo decennio del Duemila (CVMC), in: Il Regno documenti 46 (13/2001) 441-456, n. 59.

⁴ Conferenza Episcopale Italiana – 51ª Assemblea generale, Comunicato finale, in: Il Regno documenti 48 (11/2003) 337. Diese Überlegungen werden im Wesentlichen von einer kürzlich durchge-

Die derzeitige Anlage der Ausbildung basiert tatsächlich auf einer einfachen 'religiösen Sozialisierung', innerhalb derer die Initiation nicht als Eingang zum christlichen Erwachsenenleben, sondern eher als ein Heraustreten aus der Kindheit erscheint. Daher haben die Bischöfe die Entscheidung getroffen, ein kirchliches Projekt in drei Schritten⁵ zu erarbeiten (inzwischen ist es fertiggestellt), in welchem die Inhalte, Ziele und Vorgehensweisen der Wege christlicher Initiation aufgezeigt werden, die ähnlich wie das Modell des Katechumenats zur Reife im Glauben führen sollen.

Die konkrete Umsetzung der in der *Note der Bischöfe* enthaltenen Orientierungen hat zu einer Zeit des Experimentierens, geführt, die gute Ergebnisse verspricht, auch wenn sie derzeit nur im Bereich weniger Diözesen durchgeführt wird.⁶ Diese neuen Erfahrungen ersetzen noch nicht die klassischen Bildungswege, die auf dem Gebrauch des Katechismus aufbauen, sondern ergänzen sie. Die Verlage sind dabei, geeignete Medien zur Verfügung zu stellen, vor allem für den Bereich der Kinder und jüngeren Jugendlichen.⁷ Daneben ist festzustellen, dass auch die Vorgänge im frankophonen Ausland (Frankreich, Belgien, Kanada) aufmerksam verfolgt werden.

Das Thema der christlichen Initiation, das vom Episkopat auch auf europäischer Ebene Beachtung findet⁸ war auch Gegenstand von Untersuchungen von Seiten verschiedener katechetischer Büros und Vereinigungen. Im Berichtszeitraum fanden auf Anregung des *Ufficio Catechistico Nazionale* (UCN) ein Seminar⁹ und zwei nationale Treffen der Di-

fürten Untersuchung zum Verhältnis zwischen Jugendlichen und Religion bestätigt: Hier wird die fortschreitende Schwächung der Bedeutung deutlich, welche im Übergang zwischen den verschiedenen Generationen der Religion zugeschrieben wird. Zudem wird die matrilineare Linie der Glaubensweitergabe schwächer. Vgl. *Riccardo Grassi* (Hg.), *Giovani, religione e vita quotidiana*. Un'indagine dell'Istituto IARD per il Centro di Orientamento Pastorale, Milano 2006. Eine Zusammenfassung findet sich in: www.istitutoiard.it/data/comunicati/sintesiicei.pdf.

⁵ *Consiglio Episcopale Permanente della Conferenza Episcopale Italiana*, L'iniziazione cristiana. 1. Orientamenti per il catecumenato degli adulti, 30 marzo 1997; 2. Orientamenti per l'iniziazione dei fanciulli e dei ragazzi dai 7 ai 14 anni. Nota pastorale, 23 maggio 1999; 3. Orientamenti per il risveglio della fede e il completamento dell'iniziazione cristiana in età adulta, 8 giugno 2003. Eine zusammenfassende Vorstellung der Dokumente findet sich z.B. in: *Giuseppe Biancardi*, Per una carta d'identità delle tre „Note“ della CEI sull'iniziazione cristiana, in: *Catechesi* 73 (1/2004) 16-22; *Giovanni Cravotta*, Come si diventa cristiani. Le tre note della CEI sulla iniziazione cristiana, in: *Itinerarium* 29/2005, 183-210.

⁶ Es ist noch zu früh für eine objektive Wertung und daher ist Vorsicht geboten. „Es handelt sich um eine breite, verbreitete und untergründig wirksame Bewegung. Angesichts dieser Veränderungsbewegung ist es schwierig, klare Entscheidungen zu treffen, denn die erhobenen Daten sind noch Fragment und als Erfahrung noch nicht ausgereift.“ (*Enzo Biemmi*, L'iniziazione cristiana in Italia tra cambiamento e tradizione, in: *La Rivista del Clero Italiano* 86 (9/2005) 611)

⁷ Das „Progetto Magnificat“ und das „Progetto Emmaus“ (beide Verlag Elledici, Leumann-Torino) haben genauso wie die Vorschläge zur familialen Katechese „Lo racconterete ai vostri figli“ (Verlag Dehoniane, Bologna) eine erfreuliche Verbreitung.

⁸ Das Treffen zwischen den Bischöfen und den national Verantwortlichen für die Katechese vom 8.-11.05.2006 in der Villa Aurelia in Rom hatte die Initiation zum Thema: L'iniziazione cristiana come processo per divenire cristiano, in: *Notiziario dell'Ufficio catechistico Nazionale* 35 (5/2006).

⁹ La prassi ordinaria di iniziazione cristiana. Nodi problematici e ricerca di nuove vie, in: *Notiziario dell'UCN* 33 (2/2004). Auf regionaler Ebene weise ich hin auf: *UCR Calabria – ULR – Caritas Regionale*, Come si diventa cristiani oggi in Calabria. Primo annuncio e Iniziazione Cristiana (Convegno regionale Campora S. Giovanni, 1-4 luglio 2003), Messina 2004; *Uffici Catechistici del Nord Est*, Convegno catechistico regionale. Iniziazione cristiana: un invito alla speranza (Padova, 2 giugno 2004), Padova 2004.

rektoren der regionalen katechetischen Büros (*Uffici Catechistici Regionali: UCR*) statt¹⁰, darüber hinaus hat sich die römische Sektion der *Associazione Italiana Catecheti (AICa)* dafür entschieden, in ihren halbjährlichen Treffen entscheidende Aspekte der Fragestellung zu behandeln. Beachtung verdient die Initiative des katechetischen Institutes der *Università Pontificia Salesiana (UPS)*, das auf nationaler Ebene zwei Foren veranstaltet hat, um die leitenden pastoralen Mitarbeiter für die Fragestellung zu sensibilisieren.¹¹

Das Thema ist in einigen wichtigen Publikationen behandelt¹² und in verschiedenen Fachzeitschriften untersucht worden.¹³ Auf Seiten der theoretischen Diskussion wird vor allem die Notwendigkeit deutlich, eine Theologie auszuarbeiten, die dem Verhältnis zwischen liturgischem Ritus und pädagogischer Vermittlung angemessen Rechnung trägt sowie die Initiation der jüngeren Jugendlichen (in diesem Sinn wird die christliche Initiation in der Regel verstanden) ausgehend von der Taufe und der sich anschließenden Mystagogie (oder Post-Initiation), die heute eher schwach und unorganisch ist, auch im Hinblick auf die großen Lebensentscheidungen (Verlobung, Heirat) auszuweiten und zu vertiefen. Eine integrierte Pastoral, die in der Lage ist, den Beitrag jedes Einzelnen wertzuschätzen, erscheint immer mehr notwendig.

Im Bereich der Reflexion über die 'Erfahrungswerte' stellt man sich vor allem die Frage, welche Beziehung – Erneuerung im Sinne der Kontinuität oder des Überwindens – zwischen der *Note zur christlichen Initiation* und den katechetischen Projekten besteht,

¹⁰ „Esperienze nuove di iniziazione cristiana“. Le proposte e i loro protagonisti (La perla Ionica – Acireale – Catania, 20-23 giugno 2005), in: Notiziario dell'Ufficio Catechistico Nazionale 34 (3/2005); „Il racconto della speranza“. Annuncio e catechesi agli adulti nella Chiesa italiana in cammino verso il Convegno di Verona (Olbia, 19-22 giugno 2006), in: Notiziario dell'Ufficio Catechistico Nazionale 35 (4/2006).

¹¹ Das VI. Forum catechetico (Rom, 23.-25.06.2006) hatte als Thema: Come fare iniziazione cristiana dei ragazzi oggi in Italia. Informazioni, indicazioni operative, proposte; in Fortsetzung dessen beschäftigte sich das VII. Forum catechetico (Rom, 18.-20.06.2007) mit: Come fare iniziazione cristiana dei ragazzi oggi in Italia. Pedagogia, tappe sacramentali, itinerari catechistici, organizzazione, wobei es um die Frage der Anwendung ging.

¹² Unter den jüngsten Veröffentlichungen zum Thema weise ich hin auf: *Matias Augé*, L'iniziazione cristiana. Battesimo e confermazione, Roma 2004; *Guido Benzi / Tarcisio Giungi* (Hg.), Diventare cristiani. L'iniziazione cristiana tra problemi e ricerca di nuove vie, Leumann-Torino 2004; *Pierpaolo Caspani / Paolo Sartor*, L'iniziazione cristiana oggi. Linee teologiche e proposte pastorali, Milano 2005; *Henri Derrotte* (Hg.), Catechesi e iniziazione cristiana, Leumann-Torino 2006 [Übersetzung von Catéchèse et initiation, Brüssel 2005]. Indirekt wird das Thema in den Blick genommen auch in: *Zelindo Trenti*, La fede dei giovani. Linee di un progetto di maturazione alla fede dei giovani, Leumann-Torino 2003; *Emilio Alberich / Ambroise Binz*, Adulti e catechesi. Elementi di metodologia catechetica dell'età adulta, Leumann-Torino 2004.

¹³ In verschiedenen Beiträgen wurde dabei das Problem der christlichen Initiation in fortgeschrittenem Alter angesprochen: *Andrea Fontana*, La grande sfida: l'iniziazione cristiana oggi. Qual è il problema?, in: Catechesi 74 (1/2004-2005) 3-20; *Denis Villepelet*, Catechesi come iniziazione. Quali conseguenze per l'azione catechetica?, in: Catechesi 74 (2/2004-2005) 3-18; La cresima, Themenheft: Catechesi 74 (4/2004-2005) 16-64; Catechesi per una fede matura, Themenheft: Catechesi 75 (3/2005-2006) 13-64; Il sacramento nella catechesi, Themenheft: Catechesi 75 (1/2005-2006) 12-64; Iniziazione cristiana, Dossier di „Evangelizzare“ 34 (1/2004) 21-44.

die auf das *Documento Base*¹⁴ Bezug nehmen, das seinen Ausdruck in der Veröffentlichung des *Catechismo per la vita cristiana* (1991-1997)¹⁵ gefunden hat.

1.2 Erstverkündigung in einem missionarischen Umfeld

Durch verschiedene vom *Ufficio Catechistico Nazionale* (UCN) geförderte Initiativen vorbereitet¹⁶ wurde 2005 die pastorale *Handreichung über die Erstverkündigung*¹⁷ veröffentlicht. Die Handreichung versucht eine Orientierung zu geben und konkret zu helfen, das in die Tat umzusetzen, was die Bischöfe schon verschiedentlich im Hinblick auf die auch in unserem Land erforderliche erneuerte Anstrengung bei der Verkündigung des Glaubens gesagt hatten.

Das Bewusstsein, in einem Kontext zu leben, der auch gegenüber der jüngeren Vergangenheit entscheidende Veränderungen ausweist, ist im Hinblick auf die Vermittlung des Evangeliums ein entscheidender Schritt. Um nicht der 'Magie' des Wortes zu erliegen, das hohe Erwartungen weckt, aber schlussendlich nur unbedeutende Ergebnisse liefert, bedarf das Konzept sicherlich noch weitergehender Klärungen in biblischer, theologischer und katechetischer Hinsicht und im Hinblick auf eine genauere Einordnung in den Prozess der Evangelisierung.

Mit dieser Thematik eng verbunden ist auch das Thema des Katechumenates, das, nicht zuletzt Dank des starken Impulses von Seiten des *Servizio Nazionale per il Catecumenato* und seiner ihm eigenen Dynamik in den italienischen Diözesen immer mehr zum Alltag gehört.¹⁸ Zu den tragenden Ideen gehört:

- einen Glaubensweg fördern, der von den Fragen und Problemen der Menschen ausgeht;

¹⁴ *Conferenza Episcopale Italiana*, *Catechismo per la vita cristiana*, vol. 1. Il rinnovamento della catechesi (RdC), Roma 1970.

¹⁵ Im Hinblick auf die Beziehung zwischen den beiden Projekten (ob sie eine Fortsetzung oder einen Bruch darstellen; ob es sich um eine natürliche Entwicklung oder um ein Verlassen der Wege handelt) gibt es widersprüchliche Wertungen. Ich kann in dieser Hinsicht der Einschätzung von *Ciro Sarnataro* zustimmen: L'iniziazione cristiana delle nuove generazioni. Dal Catechismo della CEI alla Guida per l'itinerario catecumenale, in: *Associazione Italiana Catecheti*, *Formazione e comunità cristiana*. Un contributo al futuro itinerario (hg. von Luciano Meddi), Roma 2006, 157-175. Der Autor verteidigt die Qualität dessen, was im katechetischen Projekt vorgesehen ist, und bezieht diesbezüglich auch die Meinung anderer maßgeblicher Wissenschaftler mit ein. Er ist der Meinung, dass die derzeitige Krise vorwiegend an der mangelhaften Rezeption der Grundlagen liegt (vgl. ebd., 168). Eine jüngere Publikation des UCN scheint sich in Richtung auf eine Wertung als Entwicklung einzuordnen: La formazione dei catechisti nella comunità cristiana. Formazione dei catechisti per l'iniziazione cristiana dei fanciulli e dei ragazzi, del 4 giugno 2006. Hier steht unter anderem, dass das „katechetische Projekt Italiens [...] in den drei Noten des Ständigen Bischofsrates zur Umsetzung des Ritus der christlichen Initiation für Erwachsene [Rito de'li iniziazione cristiana degli adulti, Città del Vaticano 1992] seine Fortsetzung findet“ (n. 12) und dass „der Vorschlag gemacht wird, die Erneuerung fortzusetzen, die in der Nachkonzilszeit begonnen wurde und im Grundlegendokument zum Ausdruck kommt“ (n. 11).

¹⁶ Der XXXVII. Nationalkongress der Direktoren des UCD (Rocca di Papa, 16.-19. Juni 2003) hatte zum Thema: Il primo annuncio in parrocchia, in: *Notiziario dell'UCN* 32 (6/2003); es folgte eine Studientagung mit Pfarrern, Il primo annuncio in parrocchia. Dalle esperienze al progetto (Verona, 8-10 marzo 2004), in: *Notiziario dell'UCN* 33 (3/2004).

¹⁷ CEI – *Commissione Episcopale per la Dottrina della fede, l'annuncio e la catechesi*, *Questa è la nostra fede*. Nota pastorale sul primo annuncio del Vangelo, Bologna 2005.

¹⁸ Vgl. z.B. *Walther Ruspi*, Il Catecumenato oggi in Italia, in: *Notiziario dell'UCN* 35 (2/2006) 25-42. Diese Nummer der Zeitschrift enthält die Dokumentation des nationalen Kongresses über das Katechumenat in der Kirche Italiens: Gesù si mise a camminare con loro (Roma, 6-7 febbraio 2006).

- Unterwegssein in einer kleinen Gruppe, die ihr erlöstes Leben feiert und dadurch die christliche Gemeinschaft neu belebt.

Da es sich hier um eine neue Erfahrung handelt, müssen auch Probleme gelöst werden. Dazu gehört die Frage nach den Begleitern der Katechumenen und nach der Eingliederung der Katechumenen in die Gemeinschaft der Getauften.

Auch das Bemühen, die Bibel zu verbreiten, verdient es, hier erwähnt zu werden. Vor allen Dingen im Hinblick auf die Erwachsenen bleibt eine vertiefte Kenntnis der Schrift der wichtigste Weg zu einer Reifung im Glauben. Zu den wichtigsten Erfahrungen gehören die in den Diözesen Florenz und Verona.¹⁹

1.3 Zentralität der Pfarrei in einer sich wandelnden Welt

Am 30. Mai 2004 wurde eine *Note über die Pfarreien*²⁰ publiziert, die einige untereinander koordinierte pastorale Möglichkeiten vorstellt. Zu den bedeutsamsten Entscheidungen gehört die, der Pfarrei einen missionarischen Charakter zu geben:

„Am Anfang steht die Erstverkündigung des Evangeliums, welche in einer immer mehr entchristlichten Gesellschaft als hauptsächliche Tätigkeit der Kirche wieder zu entdecken ist (Nr. 6). Aus der Aufnahme der Verkündigung geht der Weg christlicher Initiation hervor, der hier sowohl im Hinblick auf die Kinder als auch auf die Erwachsenen betrachtet wird (Nr. 7). Höhepunkt des Initiationsweges ist die Erfahrung der Eucharistie, welche die Pfarrei am Tag des Herrn feiert (Nr. 8). Danach wird zu Überlegungen übergegangen, in welcher Richtung die Pfarrei sich verändern muss, um der Situation der Erwachsenen gerecht zu werden, besonders im Hinblick auf das affektive Leben – und daher in erster Linie im Hinblick auf die Familie –, auf die Arbeit und die Erholung (Nr. 9). Aus der Verbindung zwischen der Pfarrei und dem Territorium gehen Hinweise im Hinblick auf das caritative, soziale und kulturelle Engagement hervor (Nr. 10). Sodann wird die 'integrierte Pastoral' vorgestellt: in der Diözese, zwischen den Pfarreien – mit Bezug auf die pastoralen Einheiten – und andere kirchliche Wirklichkeiten (Nr. 11). Schließlich beschäftigt sich der Text mit den Protagonisten der Mission in der Pfarrei: den Priestern, besonders dem Pfarrer, den Diakonen, den Ordensleuten, den Laien (Nr. 12). Der letzte Abschnitt fasst einige grundlegende Haltungen zusammen, die gepflegt werden sollen, um aus der Pfarrei ein Haus werden zu lassen, das ein Bild der 'Wohnung Gottes unter den Menschen' sein kann (Nr. 13).“²¹

Es handelt sich um ein Dokument, das auf die italienische Realität große Auswirkungen hat.²² Einige Aspekte sind dabei für das vertiefte Nachdenken von besonderem Interesse:

- die Absicht, *Bildungswege* für die ganze christliche Gemeinschaft zu erarbeiten;
- die spezifische und organische Aufmerksamkeit für die *Familie* (vor allem dies zeigte sich in der Praxis), auch wenn diese sich in sehr verschiedenen Situationen befinden kann;
- die Bestätigung der Entscheidung, dass die *Erwachsenen* die erstrangigen Adressaten der Evangelisierung sind.

¹⁹ Eine kurze Vorstellung, wie Bibelgruppen gestaltet werden könnten, findet sich in: *Serena Noceti*, I gruppi biblici. L'esperienza della Diocesi di Firenze, in: *Notiziario dell'UCN* 35 (4/2006) 50-54; *Enzo Biemmi*, La „Scuola della Parola“ nella Diocesi di Verona: un'esperienza di lettura partecipata della Parola di Dio, in: *Pio Zuppa* (Hg.), *La catechesi eco della parola e interprete di speranza. Educazione alla fede e questione ermeneutica*, Città del Vaticano 2007, 43-53.

²⁰ *Conferenza Episcopale Italiana*, *Nota pastorale Il volto missionario delle parrocchie in un mondo che cambia*, Milano 2004.

²¹ Ebd., Einleitung.

²² Vgl. z.B. Dokumentation: *La parrocchia vive la domenica*. Convegno unitario (Lecce, 14-17 giugno 2004), in: *Notiziario dell'UCN* 33 (4/2004).

1.4 Die Ausbildung der pastoralen Mitarbeiter

Eine Untersuchung auf nationaler Ebene hat es ermöglicht, die Situation der Katecheten genauer in den Blick zu nehmen²³, wobei Licht und Schatten ihres Einsatzes und ihrer Ausbildung zum Vorschein gekommen sind. Die *Associazione Italiana Catecheti (AICA)* hat es unternommen, vertieft über diese Problematik nachzudenken.²⁴

Kürzlich wurde, nach einer Experimentierphase von fünf Jahren, eine Note publiziert, die sich vor allen Dingen an die älteren Katecheten der christlichen Initiation richtet.²⁵ Im Bereich der Ausbildung besteht die wirkliche Neuheit im Modell des Laboratoriums²⁶, das sich in Italien immer weiter ausbreitet und Bestätigung erfährt. Ein weiteres Charakteristikum dieser Zeit ist die besondere Aufmerksamkeit für die Ausbildung der Ausbilder der Katecheten.

Im Hinblick auf die konkreten Umsetzungen scheint der Vorschlag der Zeitschrift „Evangelizzare“ und des *Ufficio Catechistico Nazionale (UCN)* interessant, auf nationaler Ebene eine zweijährige „Schule für Ausbilder im Bereich der Evangelisierung und der Katechese“ ins Leben zu rufen. Interessant ist auch die Erfahrung der im Sommer durchgeführten „Bildungswoche für Begleiter Erwachsener“, die in Siusi stattfindet.²⁷ Unter den Publikationen verdient die Loseblattsammlung *Scuola per catechisti* (Katechetenschule) besondere Erwähnung.²⁸

1.5 Der IV. Nationale Kongress der Katholischen Kirche in Italien

Die Aufmerksamkeit der kirchlichen Öffentlichkeit wurde von der Vorbereitung und Durchführung des IV. Nationalen Kongresses der Katholischen Kirche (Verona, 16.-20. Oktober 2006) besonders in Anspruch genommen.²⁹

Während der Kongresstage gab es häufig Bezugnahmen auf den Themenbereich der Katechese, auch wenn sie nicht speziell thematisiert wurde. Jedenfalls wurden die Wei-

²³ Giuseppe Morante / Vito Orlando, *Catechisti e catechesi all'inizio del terzo millennio. Indagine socio-religiosa nelle diocesi italiane*, Leumann-Torino 2004.

²⁴ Diesem Thema, das teilweise schon früher behandelt wurde, widmeten sich zwei Kongresse auf nationaler Ebene, deren Dokumentation enthalten ist in: Savino Calabrese (Hg.), *Catechesi e formazione. Verso quale formazione a servizio della fede?*, Leumann-Torino 2004; Luciano Meddi (Hg.), *Formazione e comunità cristiana. Un contributo al futuro itinerario*, Città del Vaticano 2006. Das Jahr 2005 war dem Nachdenken in Bereich der Regionen gewidmet. Diesbezüglich fanden sieben Seminarveranstaltungen statt, welche verschiedene Aspekte des weiten Themas untersucht haben.

²⁵ *Ufficio Catechistico Nazionale (UCN)*, *La formazione dei catechisti nella comunità cristiana. Formazione dei catechisti per l'iniziazione cristiana dei fanciulli e dei ragazzi (FdC) del 4 giugno 2006*, Leumann-Torino 2006.

²⁶ Die theoretischen Elemente dieser Methode finden sich in: Rinaldo Paganelli, *Formare i formatori dei catechisti. Valori e itinerari sottesi al processo formativo*, Bologna 2002; Giancarla Barbon, *Nuovi processi formativi nella catechesi. Metodo e itinerari*, Bologna 2003; Enzo Biemmi, *Compagni di viaggio. Laboratorio di formazione per animatori, catechisti di adulti e operatori pastorali*, Bologna 2003. Die Note [Anm. 25] umschreibt das Laboratorium als „eine Praxisschule, in der man durch das Tun lernt, eine 'Baustelle' zur aktiven Erfahrung (Nr. 39). Im Laboratorium arbeiten Ausbilder, welche die Fähigkeit besitzen, konstruktive Vorschläge zu machen.“

²⁷ Vgl. www.dehoniane.it/periodici/eva_scu.html; www.dehoniane.it/periodici/eva_form.html.

²⁸ *Centro Evangelizzazione e Catechesi*, *Scuola per catechisti. Schede per la formazione personale e di gruppo*, Leumann-Torino 2005.

²⁹ Die wichtigsten Beiträge finden sich in: IV Convegno ecclesiale nazionale: Testimoni di Gesù risorto, speranza del mondo (Verona, 16-20 ottobre 2006), in: *Il Regno Documenti* 51 (19/2006). Die Dokumente und weitere nützliche Hinweise kann man finden auf der Website www.convegnoverona.it.

sungen der Bischöfe im Hinblick auf eine pastorale Umkehr der Gemeinschaften bestätigt³⁰: Gebraucht wird eine missionarische Pastoral, die in besonderer Weise die christliche Initiation im Kontext der Erstverkündigung im Blick hat, eine integrierte Pastoral, die im Dienst der Person steht.

Es sind aber auch neue Perspektiven und Hinweise zutage getreten, welche die Katechese verpflichten, neu über ihre grundlegenden Fragen nachzudenken: Besonders gilt dies im Hinblick auf die methodischen Fragen und die inhaltlichen Schwerpunkte, bei denen der Akzent weniger auf der Integration von Glaube und Leben (in Treue zu Gott und den Menschen) lag, sondern es eher um Diskontinuität, um Differenz, um das 'Fremde-Sein' ging. Es geht um eine 'prophetische' Art und Weise, in der die Kirche heute Beziehung zu einer Welt aufnimmt, die als Ort begriffen wird, an dem die Begegnung zwischen Gott und den Menschen bereits stattgefunden hat. Man spürt das Bedürfnis, im Zeichen der Hoffnung eine neue anthropologische Gestalt zu erarbeiten, die auf einer Identität gründet, die weniger auf den absoluten Vorrang der Freiheit und des Selbst-Entwerfens ausgerichtet ist und mehr von der Geschöpflichkeit ausgeht, die – von der empfangenen Gnade ausgehend – sich als Geschenk entgegennimmt. Folglich ist die Evangelisierung gehalten, Distanzen zu überwinden, aber auch das 'unterscheidend Christliche' zu schützen, wenn sie wirklich evangelisieren und eine Hoffnung bringen will.³¹

Vor einigen Wochen wurde die pastorale Note veröffentlicht, in welcher die herausragenden Themen des Kongresses aufgelistet und unterstrichen werden. Dabei findet sich eine Art kopernikanischer Wende: das Evangelium innerhalb des Umfeldes des konkret gelebten Lebens der Menschen anbieten.³²

1.6 Aufmerksamkeit für die aktuellen kulturellen Tendenzen

In der letzten Zeit wuchs die Aufmerksamkeit für die Herausforderungen der gegenwärtigen Kultur an den christlichen Glauben. In dieser Linie stehen etwa die letzten beiden nationalen Kongresse der *Associazione Italiana Catecheti (AICA)*: der schon erwähnte „La catechesi eco della parola e interprete di speranza. Educazione alla fede e questione ermeneutica“³³, der dem Dialog zwischen Glauben und Kultur breiten Raum eingeräumt hat, und der Kongress, der demnächst in Torre Annunziata stattfinden wird: „Pluralità di linguaggi e cammino di fede“ (Die Vielfalt der Sprachen und der Glaubensweg).

Um ehrlich zu sein, wurde bisher versäumt, die notwendige Synergie zu formen – welche die Katechese einbezieht – im Hinblick auf das so genannte „Progetto culturale orientato in senso cristiano“ (Christlich ausgerichtetes Kulturprojekt), das die *Conferenza Episcopale Italiana (CEI)* Mitte der 1990er Jahre angestoßen hat. Die bedeutendste Er-

³⁰ Vgl. *Conferenza Episcopale Italiana* 2001 [Anm. 3], n. 57.

³¹ Vgl. *Salvatore Currò*, Il convegno ecclesiale di Verona. Quali provocazioni per la catechesi e per la catechetica?, in: *Catechesi* 76 (3/2006-2007) 1-8.

³² „Rigenerati per una speranza viva“ (1 Pt 1,3): Testimoni del grande „Sì“ di Dio all'uomo. Nota pastorale dell'Episcopato Italiano dopo il 4° Convegno Ecclesiale Nazionale, in: *Notiziario CEI* (4/2007) 143-172.

³³ Die Katechese, Echo des Wortes und Interpret der Hoffnung. Erziehung zum Glauben und Fragen der Hermeneutik: Eremo di Lecceto, 24-26 settembre 2006.

rungenschaft ist bisher ein jährliches Forum³⁴, aber die Vorschläge bleiben zunächst weitgehend auf den Kreis der Teilnehmer beschränkt.

Einen wichtigen Beitrag im Bereich der Dokumentation stellt die *Annale. Rassegna annuale di studi di Catechetica e di Pedagogia Religiosa* dar, die vom Katechetischen Institut der *Università Pontificia Salesiana (UPS)* herausgegeben wird. Nebenbei bemerkt, hat das Institut 2004 auf die ersten 50 Jahre seines Bestehens zurückgeblickt.

2. Die Situation des Religionsunterrichts (IR)

Es ist eine anerkennenswerte Tatsache, dass die Teilnahme am Religionsunterricht, die bei uns freiwillig ist, bei über 80% liegt, wobei die Kurve Richtung weiterführende Schulen – wenn auch leicht – abfällt. Ein Grund liegt sicher darin, dass die Alternative zum Religionsunterricht die Freistunde ist.

2.1 Positive Ergebnisse

Der im *Konkordat* vereinbarte Religionsunterricht geht weiter und stabilisiert sich, auch Dank der juristischen Anerkennung der Stellung der Religionslehrer. Ein entsprechendes Gesetz wurde am 18. Juli 2003 verabschiedet, gefolgt von der Ausschreibung für die entsprechenden Stellen (6. Februar 2004). Am 21. und 22. April 2004 fanden die schriftlichen Prüfungen statt und die mündlichen Prüfungen erfolgten bis 2005. Auf diese Weise konnten 60-70% der ausgeschriebenen Stellen besetzt werden. Viele dieser Lehrer haben auch das Referendariat bereits hinter sich gebracht.

Heute darf man zurecht davon sprechen, dass die Professionalität der Lehrer entschieden zugenommen hat, und das nicht zuletzt Dank der Aus- und Weiterbildungsangebote der Schulabteilung der *CEI* und unter Beteiligung des katechetischen Instituts der *UPS*.³⁵

Die derzeit stattfindende und noch nicht abgeschlossene Schulreform³⁶, die sehr viele provisorische Schritte mit sich bringt, führte auch zu neuen Lehrplänen in Religion, welche die Reform in ihrem Ansatz, in ihren Zielen (an erster Stelle die Zentralität der

³⁴ Bisher haben vier solcher Foren stattgefunden. In den uns interessierenden Jahren waren dies: A quarant'anni dal Concilio (Roma, 3-4 dicembre 2004); Cattolicesimo italiano e futuro del paese (Roma, 2-3 dicembre 2005); La ragione, le scienze e il futuro delle civiltà (Roma, 2-3 marzo 2007). Die Dokumentation wurde von der EDB publiziert.

³⁵ Allgemein anerkannt wird der vom *Katechetischen Institut der UPS* in Zusammenarbeit mit dem nationalen Dienst für den Religionsunterricht der *CEI* koordinierte Masterstudiengang in Religionspädagogik: Master universitario di II livello in Pedagogia Religiosa. Er dauert zwei Jahre und hat das Ziel, die Ausbilder der Religionslehrer weiter zu qualifizieren. Das Institut veranstaltet auch jedes Jahr Weiterbildungskurse für Religionslehrer: Corso di aggiornamento per insegnanti di religione. 2007 war das Thema die religiöse Sprache: „Il linguaggio nell'educazione religiosa“ (Rom 24.-25.03.2007). Das Institut hat inzwischen auch eine Internetseite zur Weiterbildung der Religionslehrer eingerichtet: vgl. www.rivistadireligione.it. An folgende Publikationen sei noch erinnert: *Zelindo Trenti* (Hg.), *Manuale dell'Insegnante di religione. Competenze e professionalità*, Leumann-Torino 2004; *ders.* / *Roberto Romio*, *Pedagogia dell'apprendimento nell'orizzonte ermeneutica*, Leumann-Torino 2006.

³⁶ Ich denke hier an die neuen *Indicazioni per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione* (Decreto Ministeriale del 31 luglio 2007), welche die hauptsächlichen Vorgehensweisen und Kriterien zur Erreichung der Bildungs- und Lernziele festlegen. Dies bezieht sich zunächst auf das Kindesalter und den ersten Zyklus. Hiermit werden die vorherigen *Indicazioni* ersetzt, die für die Schulen vorübergehend in Kraft waren. Unter anderem wird die Zentralität des Schülers als Person bestätigt und anstelle von Englisch, Informatik und Wirtschaft wird mehr Wert auf Italienisch, Mathematik, Geschichte und Geografie gelegt.

Person, der Primat der Erziehung, das Kriterium der Autonomie) und in der von ihr gewollten didaktischen Vermittlung (u.a. geht es um den Primat des Lernens, die Pflege der Kompetenz, die Planung des Bildungsangebotes) aufgreift.

Ich verweise besonders auf die geänderten Lehrpläne, die jetzt als Ziele bezeichnet werden³⁷ und zwei Zyklen umfassen: erster Zyklus (Kindheit, Grundschule, weiterführende Schule 1. Grades, die frühere Mittelschule) und zweiter Zyklus (weiterführende Oberschule).³⁸ Es entstanden in diesem Zusammenhang Lehrpläne, in denen der Begriff 'katholisch' nicht mehr als eine formale Kategorie schulorganisatorischer Zuweisung verstanden wird, sondern als eine inhaltlich gefüllte Kategorie, die anthropologische, religiöse, biblisch fundierte, theologische und kulturell wirkungsgeschichtliche Aspekte mit Bezug auf den interreligiösen Dialog umfasst. Es geht immer um den kulturellen Aspekt und nicht um das Bekenntnis (Katechese). Die Verantwortlichen haben einen Leitfaden zur Lektüre der neuen Lehrpläne herausgegeben.³⁹

Vom *Studienzentrum für die Katholische Schule*⁴⁰ herausgegebene Umfragen geben immer wieder ein aktuelles Bild im Hinblick auf die katholische Schule in Italien.⁴¹

Im allgemeinen scheint die Sensibilität im Hinblick auf die erzieherische Problematik gewachsen zu sein.⁴²

³⁷ *Obiettivi specifici di apprendimento (OSA)*: spezifische Lernziele.

³⁸ Für jedes Fach und für die verschiedenen Bereiche des zivilen Zusammenlebens wurden die *OSA* auf der Grundlage folgender Kriterien und Charakteristiken formuliert: Sie haben das Ziel, das Mindestniveau des Unterrichts zu umschreiben, das erforderlich ist, um die Entwicklung und die Kompetenzen der Schüler zu fördern und die Einheit des Bildungssystems zu garantieren. Sie sprechen vor dem Hintergrund der Epistemologie von der Kultur, die vom jeweiligen Fachlehrer erwartet wird, und im Hinblick auf die er sich ständig weiterzubilden und seine Kenntnisse der Materie zu vertiefen hat. Sie folgen dem Prinzip der Synthese und des Hologramms. So wird der Stil des Unterrichts einerseits wesentlich und ist andererseits offen, indem er auf andere Fächer verweist, die ihren Beitrag zur Vervollständigung leisten. Sie unterstützen eine didaktische Gradualität, die zunächst einmal den Erfahrungen der Kinder und Jugendlichen eine besondere Bedeutung gibt und erst dann in die eigentliche Thematik einsteigt und organisch Kenntnisse vermittelt. In fortschreitenden Zyklen wird immer wieder das gleiche Thema behandelt, dabei aber jeweils auf verschiedene Anspruchsniveaus. Es geht dabei um Kenntnisse (Wissen) und um Fähigkeiten (wissen, wie es geht). Diese Pläne sind durch regionale *OSA* zu vervollständigen.

³⁹ *Servizio Nazionale per l'Insegnamento della Religione Cattolica*, Insegnamento della religione cattolica: il nuovo profilo. Guida alla lettura degli obiettivi specifici di apprendimento, Brescia 2006.

⁴⁰ *Centro Studi per la Scuola Cattolica (CSCS)*.

⁴¹ Seit 2004 wurden von der Editrice La Scuola (Brescia) drei Berichte über die Katholische Schule in Italien veröffentlicht: *Dirigere e coordinare le scuole* (2004); *Educazione religiosa* (2005); *Il ruolo degli insegnanti nella Scuola Cattolica* (2006). Der IX. Bericht, *In ascolto degli studenti*, ist momentan in Druck.

⁴² Convegno nazionale: Le sfide dell'educazione (Roma, 12-14 febbraio 2004), in: Notiziario dell'Ufficio Nazionale per l'Educazione, la Scuola e l'Università 31 (5/2006); L'educazione? Una sfida da vincere insieme. Nuovi cammini, promesse, impegni (I Incontro nazionale delle aggregazioni laicali e dei soggetti operanti nel campo dell'educazione e della scuola, Roma, 11-13 maggio 2007), in: Notiziario dell'Ufficio Nazionale per l'Educazione, la Scuola e l'Università 32 (6/2007); Le sfide dell'educazione, Bologna, 2007. In den Jahren 2003 und 2006 haben das Büro der *CEI* für die Erziehung, die Schulen und die Universitäten und der nationale Kulturrat ein erzieherisches Projekt angestoßen (im Hinblick auf die Verkündigung des Glaubens und ihre humanisierende Kraft). Es geht hier um einige kulturelle Prozesse von entscheidender Bedeutung für unser ziviles Zusammenleben und seine Entwicklung. Es handelte sich dabei um vier Seminare, die zu den folgenden Themen stattfanden: „Manipolazione e artificializzazione“, 28-29 marzo 2003; „La costruzione dell'identità“, 20-21 giugno 2003; „Economia e lavoro“, 26-27 settembre 2003; „Interculturalità“, 7-8 novembre 2003. Die erziehungswissenschaftliche Fakultät der *UPS* hat ihrerseits ein Seminar veranstaltet zum Thema:

2.2 Problematische Elemente

Es wird deutlich, dass auch Probleme anstehen. Das erste betrifft die Identität des Religionsunterrichts.⁴³ Muss er konfessionell (katholisch) sein, oder sollte er sich nicht mehr auf die Religionswissenschaften und die Religionsgeschichte hin öffnen? Auf europäischer Ebene gibt es eine entsprechende Tendenz, die auch bei uns anklopft, bisher aber noch keine spürbaren Auswirkungen hat. Ich glaube, dass es eine gewisse Wende geben wird, wenn wir es verstärkt mit den Angehörigen anderer Religionen, besonders des Islam, zu tun haben.⁴⁴

Ein zweites Problem betrifft die ständige Weiterbildung der Religionslehrer, die immer weiter an die Neuerungen im Schulsektor angepasst werden muss. *Roberto Romio*, der diesbezüglich die Ergebnisse der dritten und bisher letzten Umfrage über den Religionsunterricht zusammenfasst, schreibt:

„Alle verfügbaren Daten, auch die transversalen und miteinander verkreuzten, scheinen uns zu dem Ergebnis zu führen, dass der Großteil der Religionslehrer sich ohne große Mühe in der konkreten didaktischen Praxis im Bereich eines traditionellen didaktischen Modells bewegt, das objektzentriert und auf die Vermittlung ausgerichtet ist, wobei sie kleinere Korrekturen im Hinblick auf die Beteiligung der Schüler vornehmen. Dieses Modell kann aber nur mit großen Schwierigkeiten den neuen Situationen gerecht werden und auf die Erfordernisse einer Didaktik reagieren, die sich auf die Erarbeitung der religiösen Sprache gründet.“⁴⁵

Aus kirchlicher Sicht steht das Problem einer Jugendpastoral an, die sich der Jugendlichen annimmt, die in der Schule Religionsunterricht haben und nicht an der Katechese in der Pfarrei teilnehmen. Es geht darum, auch die kulturelle Bedeutung des Glaubens ernstzunehmen und Impulse für einen Glaubensweg kontextuell stimmig und angemessen zu situieren.⁴⁶

Es bleibt die Diskussion um die Wertung des schulischen Religionsunterrichts. Eine kürzlich beendete Auseinandersetzung hat dazu geführt, dass derzeit der katholische Religionsunterricht als Fach betrachtet wird, das in die Abschlussbewertung der Schüler mit eingeht. Es ist darüber hinaus wichtig, über Lösungen für Schüler nachzudenken, die nicht am Religionsunterricht teilnehmen.

A 40 anni dalla Gravissimum Educationis. A confronto con i giovani, le organizzazioni internazionali e le scienze dell'educazione (Roma, UPS, 21 ottobre 2006), in: *Orientamenti Pedagogici* 54 (2/2007).

⁴³ Eine genauere Analyse der Situation ist enthalten in: *Guglielmo Malizia / Zelindo Trenti / Sergio Ciatelli*, Una disciplina in evoluzione, Leumann-Torino 2005.

⁴⁴ Unter den etwa 8 Millionen Schülern des Schuljahres 2007/08 gibt es etwa eine halbe Million Ausländer. „Die Schüler mit nichtitalienischer Herkunft haben die Zahl von 501.494 erreicht (5,6% aller Schüler). Die Grundschulen haben dabei die höchste Zahl von Ausländern (6,8%), der Nordosten hat den größten Anteil an nichtitalienischen Schülern (9,3%), die Provinz mit dem höchsten Prozentsatz ist Mantua (14%), die Stadt mit dem großen Anteil ausländischer Schüler Mailand (14,2%)“ (www.repubblica.it [11.9.2007]).

⁴⁵ *Roberto Romio*, Elaborazione del linguaggio religioso nell'IRC, Relazione al corso di aggiornamento per Insegnanti di Religione „Il linguaggio nell'educazione religiosa“ (Roma, 24-25 marzo 2007), 4.

⁴⁶ Es mag hier hilfreich sein, darauf hinzuweisen, dass während des Kongresses „Proporre la speranza oggi“ (Roma Domus Pacis, 12-14.09.2006) offiziell ein Forum der italienischen Pastoraltheologen eingerichtet wurde. Das Statut findet sich in: *Orientamenti Pastoral* 54 (11/2006) 61f.

Schwerpunkte aktueller religionspädagogischer Forschung im deutschsprachigen Raum.

Ein Literaturbericht¹

Dieser Beitrag gibt einen Literaturüberblick über aktuelle Neuerscheinungen religionspädagogischer Forschung im deutschsprachigen Raum. Seit dem letzten Bericht *Burkard Porzelts* sind vier Jahre vergangen.² Dazwischen wurden Literaturberichte zur kirchlichen Jugendarbeit, zur Erwachsenenbildung und zur Gemeindekatechese vorgelegt.³ Dieser Bericht will herausarbeiten, was die aktuelle Religionspädagogik besonders bewegt. Es geht ihm also nicht um eine lückenlose Dokumentation sämtlicher Neuerscheinungen. Vielmehr werden die Neuerscheinungen vor allem der Jahre 2003 bis 2007 daraufhin befragt, welche Schwerpunkte sich in der religionspädagogischen Diskussion identifizieren lassen. Es liegt auf der Hand, dass ein solches Vorgehen eine Ordnung des Diskussionsstands beinhaltet. Angestrebt ist jedoch kein abschließendes Urteil, sondern ein subjektiver Blick, der zur Debatte anregen will. In diesem Sinn werden im folgenden vier Schwerpunkte religionspädagogischer Forschung anhand aktueller Erscheinungen gesichtet: die (1) Selbstvergewisserung als wissenschaftliche und theologische Disziplin, die (2) Erforschung religiösen Lernens im Lebenslauf, die (3) Reflexion auf Konzepte religiösen Lernens sowie die (4) empirische Erforschung zeitgenössischer Religiosität. Abschließend werden (5) Einzelveröffentlichungen genannt, die zwar für keinen aktuellen Forschungsschwerpunkt innerhalb der Disziplin stehen, sie aber auf wesentliche Dimensionen ihrer selbst hinweisen.

1. Selbstvergewisserung als wissenschaftliche und theologische Disziplin

Gegenwärtig liegt ein zentraler Schwerpunkt religionspädagogischer Forschung auf der Selbstvergewisserung über ihre Identität. Sichtet man ausschließlich die in den letzten Jahren erschienenen religionspädagogischen und -didaktischen Handbücher, zeichnen sich zwei gegenläufige Prozesse ab. Auf der einen Seite differenziert sich die Religionspädagogik hinsichtlich ihrer Lernorte und felder aus. Es erschienen Handbücher zum diakonisch-sozialen Lernen⁴, zum integrativen Religionsunterricht⁵, zur Friedenserziehung⁶, zur Kirchenpädagogik⁷, zum Interreligiösen Lernen⁸, zur Medienpädagogik⁹,

¹ Der Literaturbericht wurde vorgestellt im September 2007 beim italienisch-deutschen Religionspädagogentreffen in Florenz. Er bezieht sich auf den damals aktuellen Publikationsstand.

² *Burkard Porzelt*, Neuerscheinungen und Entwicklungen in der deutschen Religionspädagogik, in: rhs 47 (2/2004) 57-71.

³ *Norbert Mette*, Religionspädagogisch relevante Publikationen zur kirchlichen Jugendarbeit, in: RpB 56/2006, 27-36; *Ralph Bergold*, Religionspädagogisch relevante Publikationen zur theologischen Erwachsenenbildung, in: RpB 56/2006, 55-62; *Angela Kaupp*, Religionspädagogisch relevante Publikationen zur Gemeindekatechese, in: RpB 56/2006, 93-101.

⁴ *Gottfried Adam / Helmut Hanisch / Heinz Schmidt / Renate Zitt* (Hg.), Unterwegs zu einer Kultur des Helfens. Handbuch des diakonisch-sozialen Lernens, Stuttgart 2006.

⁵ *Annebelte Pithan / Gottfried Adam / Roland Kollmann* (Hg.), Handbuch Integrative Religionspädagogik. Reflexionen und Impulse für Gesellschaft, Schule und Gemeinde, Gütersloh 2002.

⁶ *Werner Haußmann / Hansjörg Biener / Klaus Hock / Reinhold Mokrosch* (Hg.), Handbuch Friedenserziehung. Interreligiös – interkulturell – interkonfessionell, Gütersloh 2006.

zum Religionsunterricht an berufsbildenden Schulen,¹⁰ sowie zur christlichen Altenarbeit¹¹. Jede dieser Thematiken steht für ein religionspädagogisches und -didaktisches Spezialgebiet mit jeweils eigenen Herausforderungen und Bedingungsfaktoren. Auf der anderen Seite ist in den letzten Jahren eine Vielzahl von religionspädagogischen und -didaktischen Kompendien erschienen, die einen Gesamtaufriß bieten.¹² Sie nehmen die gesamte Disziplin in den Blick und geben einen in ihre Grundlagen einführenden Überblick. Diese Kompendien stehen damit für einen Prozess der Konzentration auf den Kern des Fachs.

Differenzierung und Konzentration stellen zwei notwendige Bewegungen der Religionspädagogik in einem modernen Umfeld dar. Zum einen ruft die Pluralisierung des religiösen Felds die Aufmerksamkeit für neue Phänomene hervor. So tritt der Lernort Medien bzw. Öffentlichkeit verstärkt neben die klassischen Felder Familie, Schule und Gemeinde.¹³ Im Bereich Schule wird die Frage nach ökumenischem bzw. interreligiösem Lernen immer dringlicher¹⁴ und die Stellung des Religionsunterrichts gegenüber säkularen Alternativen wie Ethik und Philosophie steht zur Debatte.¹⁵ Zum anderen werfen die Bedingungsfaktoren einer modernen Gesellschaft die Frage nach der eigenen

⁷ Hartmut Rupp / Daniela Evers (Hg.), Handbuch der Kirchenpädagogik. Kirchenräume wahrnehmen, deuten und erschließen, Stuttgart 2006.

⁸ Peter Schreiner / Ursula Sieg / Volker Elsenbast (Hg.), Handbuch Interreligiöses Lernen. Gütersloh 2005; Stephan Leimgruber, Interreligiöses Lernen. Neuausgabe, München 2007.

⁹ Manfred L. Pirner / Thomas Breuer (Hg.), Medien – Bildung – Religion. Zum Verhältnis von Medienpädagogik und Religionspädagogik in Theorie, Empirie und Praxis, München 2004.

¹⁰ Gesellschaft für Religionspädagogik / Deutscher Katechetenverein (Hg.), Neues Handbuch Religionsunterricht an berufsbildenden Schulen (BRU-Handbuch), Neukirchen-Vluyn 2005.

¹¹ Martina Blasberg-Kuhnke / Andreas Wittram (Hg.), Altern in Freiheit und Würde. Handbuch christliche Altenarbeit, München 2007.

¹² Christian Grethlein, Fachdidaktik Religion. Evangelischer Religionsunterricht in Studium und Praxis, Göttingen 2005; Joachim Kunstmann, Religionspädagogik. Eine Einführung, Tübingen 2004; Rainer Lachmann / Reinhold Mokrosch / Erdmann Sturm (Hg.), Religionsunterricht – Orientierung für das Lehramt, Göttingen 2006; Godwin Lämmermann / Elisabeth Naurath / Uta Pohl-Patalong, Arbeitsbuch Religionspädagogik. Ein Begleitbuch für Studium und Praxis, Gütersloh 2005; Rainer Möller / Reinmar Tschirch (Hg.), Arbeitsbuch Religionspädagogik für ErzieherInnen, Stuttgart 2004; Andrea Schulte / Ingrid Wiedenroth-Gabler, Religionspädagogik, Stuttgart 2003; Friedrich Schweitzer, Religionspädagogik, Gütersloh 2006.

¹³ Z.B. Grethlein 2005 [Anm. 12], 347-385. Hans-Georg Ziebertz, Gesellschaft und Öffentlichkeit, in: Friedrich Schweitzer / Rudolf Englert / Ulrich Schwab / Hans-Georg Ziebertz, Entwurf einer pluralitätsfähigen Religionspädagogik, Gütersloh – Freiburg/Br. 2002, 204-226.

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

¹⁵ Vgl. Harald Schwilius, Religionsunterricht im Dialog. Der katholische Religionsunterricht auf dem Weg zur Vernetzung mit seinen affinen Fächern, Frankfurt/M. 2004. Vgl. ebenso die Problematik eines islamischen Religionsunterrichts: Wolfgang Bock (Hg.), Islamischer Religionsunterricht? Rechtsfragen, Länderberichte, Hintergründe, Tübingen 2006; Andreas Obermann, Religion zwischen Kirchturn und Minarett. Perspektiven für einen dialogisch-konfessionellen Unterricht der abrahamitischen Religionsgemeinschaften an berufsbildenden Schulen, Münster 2006.

Identität der Disziplin auf. Was kennzeichnet eine „moderne Religionspädagogik“¹⁶, was macht sie 'pluralitätsfähig'?¹⁷

Die Reflexion auf die Identität der Religionspädagogik ist eng verbunden mit der Bestimmung des Verhältnisses der Disziplin zu ihren Bezugswissenschaften. Unabhängig davon, ob man Religionspädagogik als Theorie religiöser Praxis, als Kulturhermeneutik oder als Wahrnehmungswissenschaft versteht,¹⁸ ist man sich einig, dass sie Theologie betreibt und damit eine eigenständige theologische Disziplin darstellt. Allerdings besteht nach wie vor keine Einigkeit im Hinblick auf die Bestimmung ihres Verhältnisses zu den anderen theologischen Disziplinen.¹⁹ Gleichzeitig nimmt die Religionspädagogik wichtige pädagogische und erziehungswissenschaftliche Aufgaben wahr, sofern man Bildung als eine den gesamten Menschen umfassende Aufgabe versteht. Wird Religion in Pädagogik und Erziehungswissenschaft eher am Rand angesprochen, setzt sich die Religionspädagogik in den letzten Jahren verstärkt mit dieser Beziehung auseinander.²⁰ Am ehesten wird man das Verhältnis zwischen Theologie und Erziehungswissenschaften/Pädagogik in der Religionspädagogik als dialogisch bestimmen können. Beide Bezugswissenschaften können sich wechselseitig ergänzen, ohne dass ihr Verhältnis widerspruchsfrei aufzulösen sein wird. Unter den Nachbardisziplinen hat das interdisziplinäre Zusammenspiel mit der Psychologie eine lange Tradition und wird auch gegenwärtig weiter gepflegt.²¹ Auch die Rezeption sozialwissenschaftlicher Theorien ist gegenwärtig selbstverständlich. So wird die Vielfalt gelebten Glaubens durchweg im Rahmen von Modernisierungs- bzw. Individualisierungstheorien gedeutet. Zukünftig wird wohl zusätzlich die Religionswissenschaft größere Bedeutung gewinnen, denn in einer sich globalisierenden Welt wird interreligiöses Lernen immer wichtiger für religiöse Bildung.²² Was kennzeichnet nun eine pluralitätsfähige Religionspädagogik? *Rudolf Englert* schlägt die folgenden Kompetenzen vor²³: (a) die gelebte Religion heutiger Menschen wahrzunehmen, (b) Religion mitteilbar zu machen, (c) in den interkonfessionellen und interreligiösen Dialog einzutreten, (d) didaktische Strukturen zu entwickeln, die innerhalb religiöser Vielfalt den Eigenwert der einzelnen Positionen sichtbar werden lassen, (e) den Anspruch und Wert christlicher Positionen herauszuarbeiten und (f) die Lernenden zu befähigen, ihren eigenen Weg innerhalb vorfindlicher Vielfalt zu entwickeln. Pointierter

¹⁶ *Friedrich Schweitzer / Henrik Simojoki*, Moderne Religionspädagogik. Ihre Entwicklung und Identität, Gütersloh – Freiburg 2005.

¹⁷ *Schweitzer u.a.* 2002 [Anm. 13].

¹⁸ Vgl. *Schweitzer* 2006 [Anm. 12], 267-271.

¹⁹ *Martin Rothgangel / Edgar Thaidigsmann* (Hg.), Religionspädagogik als Mitte der Theologie? Theologische Disziplinen im Diskurs, Stuttgart 2005.

²⁰ *Norbert Collmar*, Schulpädagogik und Religionspädagogik. Handlungstheoretische Analysen von Schule und Religionsunterricht, Göttingen 2004; *Engelbert Groß* (Hg.), Erziehungswissenschaft, Religion und Religionspädagogik, Münster 2004; *Friedrich Schweitzer*, Pädagogik und Religion. Eine Einführung, Stuttgart 2003; *Hans-Georg Ziebertz / Günter Schmidt* (Hg.), Religion in der Allgemeinen Pädagogik. Von der Religion als Grundlegung bis zu ihrer Bestreitung, Gütersloh 2006.

²¹ *Bernhard Grom*, Religionspsychologie. Neuausgabe, München 2007; *Godwin Lämmermann*, Einführung in die Religionspsychologie. Grundfragen – Theorien – Themen, Neukirchen-Vluyn 2006.

²² Vgl. *Schweitzer* 2006 [Anm. 12], 277f.

²³ *Rudolf Englert*, Skizze einer pluralitätsfähigen Religionspädagogik, in: *Schweitzer u.a.* 2002 [Anm. 13], 87-106, 99-104.

fordert *Anton Bucher* von einer zukunftsfähigen Religionspädagogik, dass sie sich als gesellschaftlich nützlich erweisen muss.²⁴ Das wird seiner Meinung nach dann der Fall sein, wenn sie ein eigenständiges Profil entwickelt, das dazu beiträgt, dass religiöse Bildung als wertvoll erfahren wird. Den inhaltlichen Kern dieses Profil bestimmt *Bucher* als die „wissenschaftliche Beschreibung und theoretische Erklärung aller Prozesse religiöser Bildung, Sozialisation und des religiösen Lernens“²⁵.

2. Religiöses Lernen im Lebenslauf

Einen weiteren Schwerpunkt der aktuellen religionspädagogischen Forschung stellen die Überlegungen dar, die sich mit religiösem Lernen unter den besonderen Bedingungen bestimmter Abschnitte im Lebenslauf beschäftigen. Obwohl es sich hierbei eigentlich um eine klassische Dimension religionspädagogischer Forschung handelt, haben sich doch spezifische Brennpunkte herausgebildet. Es sind dies die Kindertheologie, die Frage einer schulartspezifischen Didaktik und das religiöse Lernen im Alter.

Kindertheologie: Die aktuelle Bedeutung der sog. Kindertheologie belegt nicht zuletzt das „Jahrbuch für Kindertheologie“, das bislang in fünf Ausgaben und zwei Sonderbänden erschienen ist.²⁶ Sie stellt eine konsequente Lesart des Subjekt-Ansatzes in der Religionspädagogik dar, indem sie Kinder in ihren Aussagen und Denkweisen über Religion ernstnimmt. Kindern wird eine eigene theologische Kompetenz zugesprochen. Sie stellen religiös bedeutsame Fragen und beantworten sie im Horizont ihrer kognitiven, affektiven und expressiven Möglichkeiten. Drei Dimensionen lassen sich in Anlehnung an die Kinderphilosophie in der Kindertheologie unterscheiden²⁷. Eine Theologie *der* Kinder konzentriert sich auf die religiösen Äußerungen von Kindern. Sie nimmt sie wahr und ernst. Eine Theologie *mit* Kindern konzentriert sich auf das gemeinsame Nachdenken über theologische Fragen zwischen Kindern und Erwachsenen. Ziel ist die entwicklungsgerechte Förderung kindlicher Denkprozesse. Eine Theologie *für* Kinder

²⁴ *Anton Bucher*, Zukunftsfähige Religionspädagogik: Thesen, in: Friedrich Schweitzer / Thomas Schlag (Hg.), Religionspädagogik im 21. Jahrhundert, Gütersloh 2004, 319-321.

²⁵ Ebd. 320.

²⁶ *Anton Bucher / Gerhard Büttner / Petra Freudenberger-Lötz / Martin Schreiner* (Hg.), „Mittendrinn ist Gott“. Kinder denken nach über Gott, Leben und Tod (JBKTh; Bd. 1, Stuttgart 2002; *dies.* (Hg.), „Im Himmelreich ist keiner sauer“. Kinder als Exegeten (JBKTh; Bd. 2), Stuttgart 2003; *dies.* (Hg.), „Zeit ist immer da“. Kinder erleben Hoch-Zeiten und Fest-Tage (JBKTh; Bd. 3), Stuttgart 2004; *dies.* (Hg.), „Kirchen sind ziemlich christlich“. Erlebnisse und Deutungen von Kindern (JBKTh; Bd. 4), Stuttgart 2005; *dies.* (Hg.), „Vielleicht hat Gott uns Kindern den Verstand gegeben“. Ergebnisse und Perspektiven der Kindertheologie (JBKTh; Bd. 5), Stuttgart 2006; *Gerhard Büttner / Martin Schreiner* (Hg.), „Man hat immer ein Stück Gott in sich“. Mit Kindern biblische Geschichten deuten. Teil 1: Altes Testament (JBKTh; Sonderband), Stuttgart 2004; *dies.* (Hg.), „Man hat immer ein Stück Gott in sich“. Mit Kindern biblische Geschichten deuten. Teil 2: Neues Testament (JBKTh; Sonderband), Stuttgart 2006. Siehe auch: *Albert Biesinger / Hans-Jürgen Kerner / Gunther Klosinski / Friedrich Schweitzer* (Hg.), Brauchen Kinder Religion? Neue Erkenntnisse – Praktische Perspektiven, Weinheim 2005; *Petra Freudenberger-Lötz*, Theologische Gespräche mit Kindern. Untersuchungen zur Professionalisierung Studierender und Anstöße zu forschendem Lernen im Religionsunterricht, Stuttgart 2007; *Bernhard Grümm*, Kindertheologie: Modethema oder Bereicherung für die Religionspädagogik, in: RpB 57/2006, 103-118; *Henning Schluss*, Ein Vorschlag, Gegenstand und Grenze der Kindertheologie anhand eines systematischen Leitgedankens zu entwickeln, in: ZPT 57 (1/2005) 23-35; *Gerhard Büttner / Anton Bucher*, Kindertheologie – eine Zwischenbilanz, in: ZPT 57 (1/2005) 35-46.

²⁷ Vgl. *Friedrich Schweitzer*, Was ist und wozu Kindertheologie?, in: *Bucher u.a.* 2003 [Anm. 26], 9-18.

schließlich bringt das christliche Proprium ins Spiel und lädt die Kinder zur Auseinandersetzung mit diesem Angebot ein. Sie will die induktiven Zugänge der Kinder durch die Tradition herausfordern. In der Kindertheologie stehen diese drei Dimensionen nicht unvermittelt nebeneinander, sondern werden im Lernprozess aufeinander bezogen. Die Kindertheologie hat somit das Potenzial, bei Kindern eine religiöse Mündigkeit anzubahnen. Das scheint umso bedeutsamer, als in Zeiten individualisierter Religiosität Glauben stark von der bzw. dem Einzelnen verantwortet werden muss. Entscheidend für das Gelingen dieses Ziels wird sein, dass Kinder in ihrer konkreten, nur selten einem romantischen Ideal entsprechenden Lebenslage ernstgenommen werden.²⁸

Schulartspezifische Didaktik: Nach wie vor virulent ist die Frage, inwieweit didaktische Entwürfe der Schulart, in der Religionsunterricht stattfindet, Rechnung tragen müssen. Innerhalb der religionspädagogischen Forschung herrscht Einigkeit darin, dass die Grundschule ein eigenständiges didaktisches Bedingungsfeld darstellt. Diese Einigkeit wird sicher auch dadurch gestützt, dass sich in diesem Fall Schulart und entwicklungspsychologische Einordnung weitgehend decken. Religiöses Lernen in der Grundschule genießt nach wie vor große Aufmerksamkeit in der religionspädagogischen Forschung,²⁹ deren praktische Bedeutung durch das jüngst erschienene Handbuch „Religionsdidaktik Grundschule“ betont wurde.³⁰ Komplexer stellt sich die Lage bei den weiterführenden Schulen dar. Zum einen bilden sie aus entwicklungspsychologischer Sicht zwei relativ einheitliche Gruppen, die durch die Begriffe „Sekundarstufe I“ und „Sekundarstufe II“ gekennzeichnet sind. Dem trägt das Handbuch „Religionsdidaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II“ Rechnung.³¹ Zum anderen sind die einzelnen Schularten durch ein spezifisches Lernprofil gekennzeichnet, welches die Frage nach einer charakteristischen Didaktik aufwirft. Beim Blick auf die religionspädagogischen Publikationen der letzten Jahre sticht die Berufsschule heraus.³² Das mag zum einen an der Gründung des Tübinger „Institut[s] für berufsorientierte Religionspädagogik“ liegen, in dem die Reflexion auf religiöses Lernen in der Berufsschule eine institutionelle Heimat gefunden hat. Zum anderen steht die Berufsschule aber auch für ein breites Altersspektrum und eine Vielfalt kognitiver Kompetenzen, welche es so in anderen Schularten nicht gibt. Für den Religionsunterricht in der Berufsschule besteht somit

²⁸ Vgl. Grümme 2006 [Anm. 26], 118.

²⁹ Petra Freudenberger-Lötz, Religiöse Bildung in der neuen Schuleingangsstufe. Religionspädagogische und grundschulpädagogische Perspektiven, Stuttgart 2003; Christhard Lütk, Religionsunterricht an der Grundschule. Studien zur organisatorischen und didaktischen Gestalt eines umstrittenen Schulfaches 2002; Christian Grethlein / Christhard Lütk, Religion in der Grundschule. Ein Kompendium, Göttingen 2006.

³⁰ Georg Hilger / Werner H. Ritter, Religionsdidaktik Grundschule. Handbuch für die Praxis des evangelischen und katholischen Religionsunterrichts, München – Stuttgart 2006.

³¹ Ulrike Baumann / Rudolf Englert / Birgit Menzel / Michael Meyer-Blanck / Agnes Steinmetz, Religionsdidaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II, Berlin 2005.

³² Gesellschaft für Religionspädagogik / Deutscher Katechetenverein 2005 [Anm. 10]; Helmut Göbel / Andreas Obermann (Hg.), Unterwegs in Sachen Religion. Zum Religionsunterricht an berufsbildenden Schulen, Münster 2006; Klaus Kießling, Zur eigenen Stimme finden. Religiöses Lernen an berufsbildenden Schulen, Ostfildern 2004; Jochen Sautermeister, Religionsunterricht an der berufsbildenden Schule. Eine exemplarische Studie zur Wahrnehmung und Einschätzung des Faches Religion durch Schülerinnen und Schüler, Norderstedt 2006; Ferdinand Herget, Einsichtiges Lernen im Religionsunterricht an beruflichen Schulen, Münster 2000.

ein gesteigerter didaktischer Reflexionsbedarf. Letzteres gilt allerdings auch für den Bereich der Förderschulen. Auch hier unterscheiden sich die Lernenden sehr stark, ohne dass das gegenwärtig zu einschlägiger religionspädagogischer Forschung führt. In den letzten Jahren ist zwar das „Handbuch Integrative Religionspädagogik“ erschienen³³, weitere Forschung hat sich aber (noch?) nicht in jüngeren Veröffentlichungen niederschlagen. Bei den anderen Schularten stellt sich die Frage, inwieweit ihr individuelles Profil eine eigenständige Didaktik notwendig macht. Die Frage nach einer schulartspezifischen Didaktik bleibt also auch weiterhin virulent.

Religiöses Lernen im Alter: Größere religionspädagogische Aufmerksamkeit erfährt mittlerweile auch der Glaube älterer Menschen. Empirische Untersuchungen zeigen auf, dass die religiöse Individualisierung auch vor Senioren nicht Halt macht.³⁴ Das Bild der alten Frau, die ihren Glauben in der kirchlichen Praxis aufgehoben und gestützt sieht, deckt nur einen Bruchteil der Religiosität in der zweiten Lebenshälfte ab. Letztere ist vielmehr durch die eigene Lebensgeschichte nachhaltig geprägt, denn die Brüche und Hochzeiten des Lebens haben sich in den Glauben der bzw. des Einzelnen eingeschrieben. Dieser Individualität des Glaubens älterer Menschen gilt es Rechnung zu tragen, indem Senioren als Subjekte religiöser Lern- und Begleitprozesse ernstgenommen werden³⁵. *Walter Fürst* und *Ulrich Feeser-Lichterfeld* plädieren in diesem Zusammenhang zu einem neuen Blick auf die Bedeutung des Lebenslaufs für religiöses Lernen: Statt sich auf die jeweilige Entwicklungsstufe der Lernenden zu konzentrieren, fordern sie die Hinwendung zur gesamten Lebensspanne.³⁶ Religionspädagogische Pünktlichkeit zeichnet sich demnach auch dadurch aus, dass sie ein Gespür für die Bedeutung der Vorgeschichte entwickelt. Es geht ihnen somit nicht um die Ablösung der Einsichten entwicklungspsychologischer Stufenmodelle, sondern um deren Einbettung in die Dynamik des individuellen Lebens.

3. Konzepte religiösen Lernens

Traditionell gehören Überlegungen zum besonderen Profil religiösen Lernens zum Kern religionspädagogischer Forschung. In den letzten Jahren dominierte die Auseinandersetzung mit den politischen Vorgaben der Modularisierung der Studiengänge und der Einführung deutschlandweiter Bildungsstandards sowie mit der Pluralisierung des religiösen Felds.

3.1 Universität: Modularisierung und Professionalisierung

Angeschoben durch den sog. „Bologna-Prozess“ sieht sich auch die Theologie zur Modularisierung ihrer Studiengänge herausgefordert. Bei den Lehramtstudiengängen sucht die Religionspädagogik, diesen Prozess zu einer Neubestimmung universitären Lernens

³³ *Pieth u.a.* 2002 [Anm. 5].

³⁴ *Annette Lamprecht*, Christlicher Glaube im Alter. Eine Untersuchung zu Bedeutung und Funktion, Münster 2006; *Walter Fürst* / *Andreas Wittrahm* / *Ulrich Feeser-Lichterfeld* / *Tobias Kläden* (Hg.), „Selbst die Senioren sind nicht mehr die alten ...“. Praktisch-theologische Beiträge zu einer Kultur des Alterns, Münster 2003.

³⁵ *Blasberg-Kuhnke* / *Wittrahm* 2007 [Anm. 11].

³⁶ *Walter Fürst* / *Ulrich Feeser-Lichterfeld*, „Je älter, desto religiöser?“ Pluralisierung und Dynamik der Glaubensentwicklung in der zweiten Lebenshälfte als Aufforderung zu einer „Pastoral der Lebensspanne“, in: *Theologie der Gegenwart* 45 (4/2002) 263-271.

mit Blick auf das spätere Berufsfeld Schule zu nutzen. Bislang liegen vor allem Erfahrungen aus Nordrhein-Westfalen vor,³⁷ die mit religionspädagogischen Initiativen zur Qualitätssicherung der Bildung von Religionslehrer/innen korrespondieren.³⁸ Zentral ist die Frage nach einer besseren Verschränkung zwischen Theorie und Praxis. Auf inhaltlicher Ebene wird diese Verschränkung z.B. durch die Kombination fachwissenschaftlicher Information und religionsdidaktischer Reflexion innerhalb der einzelnen Module angestrebt. Auf formaler Ebene werden zunehmend Formen selbstbestimmten Lernens ausprobiert (z.B. Forschendes Lernen und das sog. „Portfolio“). Die Studierenden sollen bereits an der Universität die Kompetenzen erwerben, die später von ihnen in der Schule gefordert werden.

Eng mit dieser Neubestimmung universitären Lernens ist der Begriff der Professionalisierung verbunden.³⁹ Bei ihm geht es darum, religionspädagogische und -didaktische Standards situationsgerecht im Unterrichtsgeschehen anwenden zu können. Die Studierenden sollen so auf ihre spätere Tätigkeit vorbereitet werden, dass sie die gelernten Wissensbestände nicht nur automatisch abrufen können, sondern so neu arrangieren, dass sie der Situation der Lernenden und dem Unterrichtsprozess gerecht werden. Professionelles Handeln im Religionsunterricht ist somit durch die Fähigkeit gekennzeichnet, Routinen und das Neue, das religiöse Pluralität in sich birgt, sinnvoll aufeinander zu beziehen. Dies kann im Unterricht nur gelingen, wenn das In-Beziehung-Setzen verinnerlicht wird. Es geht in der Universität somit darum, die Grundlagen eines professionellen religionspädagogischen Habitus zu legen.⁴⁰

3.2 Konzeptuelle Neubestimmungen des Religionsunterrichts

Verstärkte Aufmerksamkeit erfuhr auch die Reflexion dessen, was den Religionsunterricht ausmacht. Im Mittelpunkt steht dabei die Frage, wie sich in einer Gesellschaft, in der die soziale Bedeutung des Christentums immer stärker relativiert wird, alltägliche Erfahrung und christliche Deutungsmuster zueinander in Beziehung setzen lassen. Drei Diskussionsstränge haben dabei eine größere Aufmerksamkeit innerhalb der deutschsprachigen religionspädagogischen Forschung erfahren: die abduktive Korrelation, der performative und der mystagogische Religionsunterricht sowie schließlich der konstruktivistische Religionsunterricht.

³⁷ Burkard Porzelt, Modularisierte Lehramtsstudien Religion. Die aktuelle Reform theologischer Lehre im Spiegel konkreter Erfahrung aus Nordrhein-Westfalen, in: MThZ 56 (4/2005) 355-372; Egon Spiegel, „Lehramt Theologie – das Studium kannst du vergessen!“ Berufseffizient elementarisieren – ein hochschuldidaktischer Orientierungsrahmen, Kevelaer 2003; Raimund Lachner / Egon Spiegel (Hg.), Qualitätsmanagement in der Theologie. Chancen und Grenzen einer Elementarisierung im Lehramtsstudium, Kevelaer 2003.

³⁸ Hans Mendl (Hg.), Netzwerk ReligionslehrerInnen-Bildung, Donauwörth 2002; Wolfgang Weirer, Qualität und Qualitätsentwicklung theologischer Studiengänge. Evaluierungsprozesse im Kontext kirchlicher und universitärer Anforderungen aus praktisch-theologischer Perspektive, Münster 2003.

³⁹ Stefan Heil, Strukturprinzipien religionspädagogischer Professionalität. Wie Religionslehrerinnen und Religionslehrer auf die Bedeutung von Schülerzeichen schließen. Eine empirisch-fundierte Berufstheorie, Münster 2006; Hans-Georg Ziebertz / Stefan Heil / Hans Mendl / Werner Simon, Religionslehrerbildung an der Universität. Profession, Religion, Habitus, Münster 2005.

⁴⁰ Stefan Heil, Was ist und wie erlangen Lehrer/innen religionspädagogische Professionalität? Elemente einer Berufstheorie, in: JRP 22 (2006) 79-92; Hans Mendl, Handwerker, Künstler, Meister. Eine Problemstudie zum Erwerb eines professionellen Habitus, in: JRP 22 (2006) 65-78.

Abduktion: Vor einigen Jahren stellten *Hans-Georg Ziebertz*, *Stefan Heil* und *Andreas Prokopf* eine abduktive Relecture des Korrelationskonzepts vor.⁴¹ Im seinem Kern verschiebt dieser Ansatz den Schwerpunkt von der Dualität von Tradition und Lebenswelt auf das Zeichen, in dem sich traditionelle und lebensweltliche Assoziationen aufeinander beziehen lassen. Es geht also weniger um das Gegenüber von Tradition und Lebenswelt als um das Beziehungsgefüge beider Größen im jeweils verhandelten Zeichen. Die Frage ist, wie sich die vorliegenden Zugänge gegenseitig ergänzen, stützen, ausschließen, hinterfragen, usw. Voraussetzung für diesen Ansatz ist die Annahme, dass sich die Zeichen des Religionsunterrichts so verstehen lassen, dass die verschiedenen Zugänge entweder durch die christliche Tradition oder durch das kulturelle Umfeld der Schüler/innen gedeckt sind. Wie diese Zugänge dann zueinander in Beziehung stehen, gilt es in der konkreten Unterrichtssituation stets neu zu klären. Das Konzept einer abduktiven Korrelation wurde kontrovers diskutiert.⁴² Grundsätzlich wird man ihm zustehen können, dass es ihm gelingt, das Zueinander von traditionellen und lebensweltlichen Zugängen zu den Gegenständen des Religionsunterrichts von innen heraus zu denken.⁴³ Damit wird es der Situation stark individualisierter Religiosität gerecht, in der die Grenze zwischen Tradition und Lebenswelt verschwimmt. Die Bedeutung des Konzepts für den Religionsunterricht wird davon abhängen, ob es gelingt, das Konzept in Unterrichtsentwürfe bzw. in konkrete Handlungsstrategien zu übersetzen.

Performativer und mystagogischer Religionsunterricht: Einen anderen Weg schlagen die beiden Konzeptionen des performativen und des mystagogischen Religionsunterrichts ein. Beide gehen davon aus, dass nur noch wenige Schüler/innen genuin christliche Erfahrungen machen. Derartige Erfahrungen seien jedoch notwendig, wenn alltägliche Erfahrungen im Licht christlicher Deutungsmuster erhellt werden sollen. Deshalb zielen beide Ansätze darauf ab, den Schüler/innen religiöse bzw. christliche Erfahrungen zu ermöglichen. Im performativen Religionsunterricht sollen sich die Lernenden deshalb auf neue Erfahrungen einlassen, indem sie Vollzüge aus dem Angebot christlicher Tradition ausprobieren.⁴⁴ Es geht um den punktuellen Kontakt mit erlebter Religion und die

⁴¹ *Hans-Georg Ziebertz / Stefan Heil / Andreas Prokopf* (Hg.), *Abduktive Korrelation. Religionspädagogische Konzeption, Methodologie und Professionalität im interdisziplinären Dialog*, Münster 2003; s.a. *Stefan Heil / Andreas Prokopf / Hans-Georg Ziebertz*, *Schülerorientierung und korrelative Professionalität. Konsequenzen einer abduktiven Korrelationsdidaktik*, in: *Hans Mendl / Markus Schiefer Ferrari* (Hg.), *Tradition – Korrelation – Innovation. Trends der Religionsdidaktik in Vergangenheit und Gegenwart* (FS Fritz Weidmann), Donauwörth 2001, 162-174; *Andreas Prokopf / Hans-Georg Ziebertz*, *Abduktive Korrelation – eine Neuorientierung für die Korrelationsdidaktik?*, in: *RpB* 44/2000, 19-50.

⁴² *Bernhard Grümmel*, *Abduktive Korrelation als Ausweg aus korrelationsdidaktischen Aporien? Zu einem religionsdidaktischen Neuansatz*, in: *RpB* 48/2002, 19-28. *Georg Hilger / Ulrich Kropač*, *Ist Korrelationsdidaktik „out“?*, in: *JRP* 18 (2002) 52-62; *Rudolf Englert*, *Korrelation – Ja? Nein? Wie?*, in: *CpB* 115 (4/2002) 234-239; *Hans Mendl*, *Rezension zu „Abduktive Korrelation“*, in: *KBl* 129 (3/2004) 233.

⁴³ *Georg Baudler*, *Rezension zu „Abduktive Korrelation“*, in: *RpB* 52/2004, 125f.

⁴⁴ *Rudolf Englert*, *Performativer Religionsunterricht? Anmerkungen zu den Ansätzen von Schmid, Dressler und Schoberth*, in: *rhs* 45 (1/2002) 32-36; *Thomas Klie / Silke Leonhard* (Hg.), *Schauplatz Religion. Grundzüge einer Performativen Religionspädagogik*, Leipzig 2003; *Hans Mendl*, *Mehr als Reden über Religion. Die Bedeutung eines performativen Religionsunterrichts*, in: *Bischöfliches Ordinariat Passau. Hauptabteilung Schule und Hochschule* (Hg.), *Prisma RU. Impulse für den Religionsunterricht*, Passau 2005, 4-16; *ders.*, *Religion(s)unterricht) inszenieren – eine Gratwanderung*, in:

anschließende Reflexion dieser Erfahrungen. Der mystagogische Religionsunterricht setzt dagegen bei den alltäglichen Erfahrungen der Schüler/innen an und befragt sie auf Tiefendimensionen, die die Anwesenheit Gottes in den Blick kommen lassen.⁴⁵ Voraussetzung dieses Ansatzes ist die christliche Überzeugung, dass sich Gott jedem Menschen mitgeteilt hat. Mystagogisches Lernen deckt somit das immer schon Gegebene im eigenen Leben auf. Beide Konzepte nehmen in genuiner Weise eine elementare Dimension von Religion in den Blick: die der Erfahrung. Damit sind sie gleichzeitig nahe an der Praxis des Religionsunterrichts. Notwendig scheint jedoch eine präzise Kriterienlogik, wie christliche Praxis bzw. Deutungsmuster unter den Bedingungen des Religionsunterrichts probenhalber ins Spiel gebracht werden können. Denn vor allem beim mystagogischen Ansatz stellt sich die Frage, welche Rolle die Deutungsmuster der Lernenden spielen, die der jüdisch-christlichen Tradition skeptisch bis ablehnend gegenüber stehen.⁴⁶

Konstruktivistischer Religionsunterricht: Ein dritter Zugang zu den veränderten Lernbedingungen ist der konstruktivistische Ansatz, der vor allem von *Hans Mendl* und *Gerhard Büttner* vertreten⁴⁷ und von *Ulrich Kropač* auf die Bibeldidaktik übertragen wird.⁴⁸ Er steht für einen grundsätzlichen Wechsel von einer Didaktik der Vermittlung zu einer Didaktik der Aneignung. Der Ansatz vertraut darauf, dass die Schüler/innen das aus dem Religionsunterricht mitnehmen, was für sie 'viabel', d.h. im Horizont ihrer eigenen Lebenswelt schlüssig und machbar ist. Aufgabe der Lehrerin bzw. des Lehrers ist es, eine Lernumgebung zu gestalten, die (a) zur Dekonstruktion christlicher Angebote

Informationen für Religionslehrerinnen und Religionslehrer – Bistum Limburg, 36 (1-2/2007) 27-34; *Michael Meyer-Blanck*, Liturgie und Ritual. Kirchlicher Gottesdienst oder Inszenierung von Religion durch Jugendliche? Neue Wahrnehmungs-, Gestaltungs- und Handlungsaufgaben für den Religionsunterricht, in: Engelbert Groß / Klaus König (Hg.), *Religiöses Lernen der Kirchen im globalen Dialog*. Weltweit akute Herausforderungen und Praxis einer Weggemeinschaft für Eine-Welt-Religionspädagogik, Münster 2000, 349-358; *Michael Domngen*, Der performative Religionsunterricht – eine neue religionsdidaktische Konzeption?, in: *RpB* 54/2005, 31-50. Vgl. a. *Stefan Altmeyer*, Von der Wahrnehmung zum Ausdruck. Zur ästhetischen Dimension von Glauben und Lernen, Stuttgart 2006.

⁴⁵ *Mirjam Schambeck*, Mystagogisches Lernen. Zu einer Perspektive religiöser Bildung, Würzburg 2006; *dies.*, Mit individualisierter Religiosität umgehen. Mystagogisches Lernen als religionspädagogischer Antwortversuch, in: *RpB* 50/2003, 127-141.

⁴⁶ Vgl. *Gotthard Fuchs*, Rezension zu „Mystagogisches Lernen“, in: *RpB* 56/2006, 121f.

⁴⁷ *Hans Mendl* (Hg.), *Konstruktivistische Religionspädagogik*. Ein Arbeitsbuch, Münster 2005; *ders.*, *Konstruktivismus und Religionspädagogik*. Replik auf Büttner, in: *ZPT* 54 (2/2002) 170-184; *ders.*, *Konstruktivistische Religionspädagogik im Kontext der Diskussion um Bildungsstandards*, in: *Gerhard Büttner* (Hg.), *Lernwege im Religionsunterricht. Konstruktivistische Perspektiven*, Stuttgart 2006, 40-57. Vgl. a. den von *Büttner* hg. *Sammelband insgesamt*; *ders.*, *Wie könnte ein „konstruktivistischer Religionsunterricht aussehen?*, in: *ZPT* 54 (2/2002) 155-170; *Bärbel Husmann*, *Religionspädagogik und Konstruktivismus*, in: *rhs* 47 (2/2004) 72-78.

⁴⁸ *Ulrich Kropač*, „Da rang mit Jakob ein Mann ...“. Skizze einer dekonstruktiven Bibeldidaktik, 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, 124-134; *Ulrich Kropač*, *Biblisches Lernen*, in: *Georg Hilger / Stephan Leimgruber / Hans-Georg Ziebertz*, *Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf*, München 2007, 385-401; *Ulrich Kropač*, *Dekonstruktion: ein neuer religionspädagogischer Schlüsselbegriff?* Ein Beitrag zur Diskussion um das Korrelationsprinzip, in: *RpB* 48/2002, 3-18; *ders.*, *Bibelarbeit als Dekonstruktion. Neue Perspektiven für das biblische Lernen*, in: *KBl* 128 (5/2003) 369-374.

einlädt, um (b) eine biographisch und lebensweltlich schlüssige Rekonstruktion anzustoßen, die anschließend (c) im Forum der Lerngruppe ausgetauscht und hinterfragt wird. Konstruktivistischer Religionsunterricht verzichtet damit nicht auf eine systematische, didaktische Aufbereitung der Unterrichtsgegenstände. Er legt jedoch Wert auf die individuell schlüssige Aneignung dieser Gegenstände. Insofern wird es spannend sein, zu beobachten, welche Rolle der christlichen Tradition in diesem Konzept zugewiesen wird.

3.3 Bildungsstandards und Elementarisierung

Neben diesen konzeptuellen Überlegungen zum Charakter des Religionsunterrichts in einer pluralen Gesellschaft wurde die Religionspädagogik mit der Reflexion über Bildungsstandards konfrontiert.⁴⁹ Sie steht für den paradigmatischen Wechsel von einer Orientierung an Lernzielen zu einer Orientierung an Kompetenzen. Die aktuell diskutierten Bildungsstandards legen als Mindeststandards fachbezogen fest, welche Kompetenzen die Schüler/innen bis zu einem gewissen Zeitpunkt erworben haben sollen.⁵⁰ Um derartige Standards zu formulieren, bedarf es zuerst eines Modells religiöser Kompetenzen. *Rudolf Englert* schlägt diesbezüglich fünf Dimensionen vor, die eine Balance zwischen objektivem Orientierungswissen über die jüdisch-christliche Tradition und subjektivem bzw. gelebtem Glauben anstreben: „religiöses Orientierungswissen“, „theologische Frage- und Argumentationsfähigkeit“, „spirituelles Wahrnehmungs- und Ausdrucksvermögen“, „ethische Begründungsfähigkeit“ und „lebensweltliche Applikationsfähigkeit“⁵¹. Entlang dieser Dimensionen gilt es, sachbezogen und gemäß dem Entwicklungsstand der Lernenden aufeinander aufbauende Kompetenzstufen zu formulieren.

Das damit verbundene Problem der Elementarisierung wird gegenwärtig verstärkt nach dem Tübinger Modell vollzogen.⁵² Es hat fünf Dimensionen. Die ‘elementaren Strukturen’ fragen nach den grundlegenden Aspekten des Inhalts und ihren charakteristischen Zusammenhängen. Die ‘elementaren Zugänge’ fragen nach den entwicklungsbedingten Möglichkeiten, mit denen die Lernenden das Thema verarbeiten. Die ‘elementaren Erfahrungen’ fragen nach der Art und Weise, wie das Thema sowohl in der Lebenswelt der Lernenden als auch in der Lebenswelt, in der die im Unterricht thematisierten Glaubenszeugnisse entstanden, präsent ist. Die ‘elementaren Wahrheiten’ beziehen sich auf die Bedeutung des Themas sowohl im Blick auf die Gegenwart der Schüler/innen als auch auf den christlichen Glauben. Und die ‘elementaren Lernwege’ fragen schließ-

⁴⁹ *Volker Elsenbast / Dietlind Fischer / Peter Schreiner*, Zur Entwicklung von Bildungsstandards. Positionen, Anmerkungen, Fragen, Perspektiven für kirchliches Bildungshandeln, Münster 2004; *Martin Rothgangel / Dietlind Fischer* (Hg.), Standards für religiöse Bildung? Zur Reformdiskussion in Schule und Lehrerbildung, Münster 2004; *Clauß Peter Sajak* (Hg.), Bildungsstandards für den Religionsunterricht – und nun? Perspektiven für ein neues Instrument im Religionsunterricht, Münster 2007; *Herbert A. Zwerger*, Bildungsstandards – eine Orientierung, in: rhs 48 (4/2005) 206-215.

⁵⁰ *Eckhard Klieme u.a.*, Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise, Bonn 2003.

⁵¹ *Rudolf Englert*, Bildungsstandards für ‘Religion’. Was eigentlich alles wissen sollte, wer solche formulieren wollte, in: Rpb 53/2004, 21-32, 29.

⁵² *Manfred Schnitzler*, Elementarisierung – Bedeutung eines Unterrichtsprinzips, Neukirchen-Vluyn 2007; *Friedrich Schweitzer* (Hg.), Elementarisierung im Religionsunterricht. Erfahrungen. Perspektiven. Beispiele, Neukirchen-Vluyn 2003. Vgl. die Themenhefte zu Elementarisierung: KatBl 126 (2/2001); Rpb 47/2001; ZPT 52 (2/2000).

lich nach grundlegenden Lernformen, mit denen das Thema umgesetzt werden kann. Innerhalb dieses Modells lässt sich ein Unterrichtsthema sachbezogen und entwicklungsgemäß entfalten. Das Modell scheint aber auch geeignet, Kompetenzen sowohl sachbezogen als auch entwicklungsgemäß zu formulieren.

4. Empirische Erforschung zeitgenössischer Religiosität

Einen breiten Raum innerhalb der Religionspädagogik nimmt mittlerweile die empirische Erforschung gelebten Glaubens und religiöser Lernprozesse ein. Darin mag sich die Orientierung der Disziplin an gesellschaftlich legitimierten Forschungsparadigmen spiegeln. Wichtiger scheint mir jedoch das Bedürfnis zu sein, in einer religiös pluralen Gesellschaft die Bedingungen religiösen Lernens besser zu begreifen. Eine Disziplin, die sich stark der Subjektorientierung religiöser Lernprozesse verpflichtet weiß, kommt nicht umhin, den gelebten Glauben dieser Subjekte theoriegeleitet zu erforschen. Ordnet man die einschlägigen empirischen Veröffentlichungen grob, so richten sie sich auf den Religionsunterricht, die Religionslehrer/innen und die Schüler/innen.

Religionsunterricht: Die empirische Erforschung des Religionsunterrichts erweist sich als vielfältiges Forschungsgebiet. Vor allem die Lehr-Lern-Forschung, d.h. die Untersuchung der Lehr- und Lernprozesse verlangt komplexe empirische Designs mit einem hohen wissenschaftstheoretischen und untersuchungspraktischen Niveau.⁵³ Exemplarisch für diese Forschung sei hier die Habilitation *Stefan Heils* genannt, der in einer Kombination aus Video-Analysen und Interviews herausgearbeitet hat, wie Religionslehrer/innen Aussagen von Schüler/innen rezipieren.⁵⁴ Neben dieser Lehr-Lern-Forschung wird vor allem mit den klassischen Methoden der quantitativen Empirie nach der Beliebtheit des Religionsunterrichts gefragt.⁵⁵ Grundsätzlich gilt, dass die Beliebtheit des Faches mit zunehmendem Alter sinkt. Ist der Religionsunterricht in der Grundschule weitgehend noch sehr beliebt, findet er sich in weiterführenden Schulen im unteren Drittel des Fächerspektrums wieder. Dabei ist es nicht so, dass die Schüler/innen auf den Religionsunterricht verzichten wollen. Vielmehr wünschen sie sich einen Unterricht, der objektiv über die verschiedenen Religionen informiert und ihnen dabei hilft, Orientierung in ihrem Leben zu finden.

Religionslehrer/innen: Neben dem Religionsunterricht rückten in den letzten Jahren die Lehrkräfte verstärkt in den Mittelpunkt des Interesses. Ein Schwerpunkt dieses Interesses ist ihr berufliches Selbstverständnis.⁵⁶ Demnach verfolgt die große Mehrheit der

⁵³ Zur Vielfalt diesbezüglicher Designs siehe: *Dietlind Fischer / Volker Elsenbast / Albrecht Schöll* (Hg.), *Religionsunterricht erforschen. Beiträge zur empirischen Erkundung von religionsunterrichtlicher Praxis*, Münster 2003.

⁵⁴ *Heil* 2006 [Anm. 39].

⁵⁵ *Klaus Petzold*, *Religion und Ethik hoch im Kurs. Repräsentative Befragung und innovative Didaktik*, Leipzig 2004; *Georg Ritzer*, *Reli oder Kaffeehaus. Eine empirische Studie nach Einflussfaktoren zur Beteiligung am und Abmeldung vom Religionsunterricht bei über 1500 SchülerInnen*, Thaur u.a. 2003; *Sautermeister* 2006 [Anm. 32]; *Michael Wermke*, *Evangelischer Religionsunterricht in Ostdeutschland. Empirische Befunde zur Teilnahme thüringischer Schülerinnen und Schüler*, Jena 2006. Für einen Überblick vgl. *Ulrich Riegel*, *Gerecht – spannend – anspruchsvoll? Der ideale Religionsunterricht in den Augen von Schülerinnen und Schülern*, in: *JRP* 22 (2006) 113-123.

⁵⁶ *Anton Bucher / Helene Miklas* (Hg.), *Zwischen Berufung und Frust. Die Befindlichkeit von katholischen und evangelischen ReligionslehrerInnen in Österreich*, Wien 2005; *Bernhard Dressler / And-*

Religionslehrer/innen in ihrem Unterricht das Ziel, die Kinder und Jugendlichen zu einem individuell verantworteten Leben zu befähigen, das sich an einer christlichen Ethik orientiert. Den Lehrenden ist bewusst, dass sie ein besonderes Fach unterrichten. Das zeigt sich u.a. in der Vielfalt expressiver Methoden, die im Religionsunterricht zum Einsatz kommen. Darüber hinaus zeigen die meisten der Befragten eine hohe Motivation. Von Frustration oder einem beruflichen Burn-out wird nur relativ selten berichtet. Neben dem beruflichen Selbstverständnis ist die Aus- und Weiterbildung von Religionslehrer/innen ein weiterer Schwerpunkt der empirischen Forschung.⁵⁷ Hier liegen jedoch erst exemplarische Einsichten vor, die einer weiteren systematischen Bestätigung bedürfen. So deutet die Essener Studie an, dass die Referendar/innen dazu neigen, den christlichen Glauben affirmativ zu unterrichten.⁵⁸ Tritt hier eine nordrhein-westfälische Besonderheit zu Tage oder handelt es sich um eine Reaktion auf die besondere Struktur der Ausbildung?

Schüler/innen: Ein drittes Forschungsfeld gegenwärtiger empirischer Religionspädagogik ist die Religiosität von Kindern und Jugendlichen. Viele Studien beschäftigen sich mit dem gelebten Glauben der Schüler/innen⁵⁹ oder ihrem Weltbild⁶⁰ als Ganzem. Gemeinsam zeigen sie, dass heutiger gelebter Glaube zum einen stark individualisiert ist. Die bzw. der Einzelne will und muss selbst entscheiden, was sie bzw. er glauben kann

reas Feige / Albrecht Schöll (Hg.), Religion - Leben, Lernen, Lehren. Ansichten zur „Religion bei ReligionslehrerInnen“, Münster 2004; *Andreas Feige / Werner Tzscheetzsch*, Christlicher Religionsunterricht im religionsneutralen Staat? Unterrichtliche Zielvorstellungen und religiöses Selbstverständnis von evangelischen und katholischen Religionslehrerinnen und -lehrern in Baden-Württemberg. Eine empirisch-repräsentative Befragung, Ostfildern – Stuttgart 2005; *Christoph Gramzow*, Gottesvorstellungen von Religionslehrerinnen und Religionslehrern. Eine empirische Untersuchung zu subjektiven Gottesbildern und Gottesbeziehungen von Lehrenden sowie zum Umgang mit der Gottesthematik im Religionsunterricht, Hamburg 2004; *Christhard Lück*, Beruf Religionslehrer. Selbstverständnis - Kirchenbindung - Zielorientierung, Leipzig 2003; *Heide Liebold*, Religions- und Ethiklehrkräfte in Ostdeutschland. Ein empirische Studie zum beruflichen Selbstverständnis, Münster 2004; *Saskia Hütte / Norbert Mette*, Religion im Klassenverband unterrichten. Lehrer und Lehrerinnen berichten von ihren Erfahrungen, Münster 2003.

⁵⁷ *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, Berlin 2006; *Andreas Feige / Bernhard Dressler / Werner Tzscheetzsch*, Religionslehrerin oder Religionslehrer werden. 12 Analysen berufsbiographischer Selbstwahrnehmung, Ostfildern 2006; *Matthias Hahn*, Wende und Wandlung. Bildungsgeschichten ostdeutscher ReligionslehrerInnen in Zeiten gesellschaftlicher Umbrüche, Münster 2003.

⁵⁸ Vgl. *Rudolf Englert*, Motivation, Ziele und methodische Präferenzen der Referendar/innen. Zusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse, in: ders. u.a. 2006 [Anm. 57], 225-235, 226.

⁵⁹ *Holger Oertel*, „Gesucht wird: Gott?“ Jugend, Identität und Religion in der Spätmoderne, Gütersloh 2004; *Andreas Prokopff*, Religiosität Jugendlicher. Zwischen Tradition und Konstruktion. Eine qualitativ-empirische Studie auf den Spuren korrelativer Konzeptionen, Würzburg 2006 (<http://opus.bibliothek.uni-wuerzburg.de/volltexte/2006/1770/> [26.7.2007]); *Hans-Georg Ziebertz / Boris Kalbheim / Ulrich Riegel*, Religiöse Signaturen heute. Ein religionspädagogischer Beitrag zur empirischen Jugendforschung, Freiburg/Br. – Gütersloh 2003. Vgl.a. *Angela Kaupp*, Junge Frauen erzählen ihre Glaubensgeschichte. Eine qualitativ-empirische Studie zur Rekonstruktion der narrativen religiösen Identität katholischer junger Frauen, Ostfildern 2005.

⁶⁰ *Ulrike Kuschel*, „Ich find's einfach gut, dass ma' auf der Erde ist!“ Eine empirische Studie zur Weltdeutung von 10- bis 13-Jährigen, Münster 2006; *Hans-Georg Ziebertz / Ulrich Riegel*, Letzte Sicherheiten. Eine empirische Untersuchung zu Weltbildern Jugendlicher, Freiburg/Br. – Gütersloh 2008.

und will. Die Vielfalt individueller Lebenslagen bedarf einer Vielfalt religiöser Sinnmuster. Zum anderen belegen diese Studien aber auch die dominante Rolle – zumindest elementarer – christlicher Deutungsmuster. Der individuelle Glaube wird in der Regel im Horizont des Christentums entwickelt. Andere Religionen kommen zwar auch in den Blick der Befragten, sie bleiben insgesamt jedoch eher fremd. Ein zweiter Schwerpunkt in diesem Forschungsfeld ist die Untersuchung der Gottesvorstellungen von Kindern und Jugendlichen.⁶¹ Mit den Gottesvorstellungen ist ein zentraler Bereich des Christentums berührt, der auch heutige Kinder und Jugendliche beschäftigt. Ein gemeinsamer Nenner dieser Studien ist dabei kaum zu fassen. Zu sehr unterscheiden sie sich in ihrer Forschungsfrage und ihrem methodischen Zugang. Dieser Schwerpunkt steht damit exemplarisch für die Bedeutung von Fragestellung und Erhebungsmethode für das Ergebnis. Sie verweisen darauf, dass empirische Forschung nicht Wirklichkeit darstellt, sondern Wirklichkeit mit ihren eigenen Mitteln wahrnimmt. Weitere Einzelstudien befassen sich mit dem Jesusbild Jugendlicher⁶², mit den Selbstbildern von Außenseitern⁶³ oder der Bedeutung zeitgenössischer Medien für die Religiosität Jugendlicher.⁶⁴

Fasst man diese Studien zusammen, scheinen mir zwei Beobachtungen bemerkenswert. Erstens werden sowohl quantitative als auch qualitative Methoden benutzt, um das komplexe Feld religiöser Praxis zu erschließen. Quantitative Untersuchungen können auf eine klar definierte Methodik zurückgreifen und sind durch die Lehrstühle in Braunschweig (den Religionssoziologen *Andreas Feige*), Salzburg (*Anton Bucher*) und Würzburg (*Hans-Georg Ziebertz*) institutionell gestützt. Qualitative Untersuchungen sehen sich dagegen mit einer Vielfalt methodischer Zugänge konfrontiert. Auch gibt es derzeit keinen religionspädagogischen Lehrstuhl, der ein explizit qualitativ-empirisches Forschungsdesign vertritt. Die empirische Sektion der AKRK leistet hier zwar wertvolle Arbeit, sie kann jedoch nicht verhindern, dass sich die meisten qualitativ Forschenden als 'Einzelkämpfer' erleben. Zweitens überwiegen immer noch Schüler/innen aus

⁶¹ *Ilse Flöter*, Gott in Kinderköpfen und Kinderherzen. Welche Rolle spielt Gott im Alltagsleben zehnjähriger Kinder am Anfang des 21. Jahrhunderts? Eine qualitativ-empirische Studie, Münster 2006; *Christian Höger*, Abschied vom Schöpfergott? Welterklärungen von Abiturientinnen und Abiturienten in qualitativ-empirischer religionspädagogischer Analyse, Münster 2008; *Tobias Faix*, Gottesvorstellungen bei Jugendlichen. Eine qualitative Erhebung aus Sicht empirischer Missionswissenschaft, Berlin 2007; *Ulrich Riegel*, Gott und Gender. Eine empirisch-religionspädagogische Untersuchung nach Geschlechtsvorstellungen in Gotteskonzepten, Münster 2004; *Werner Ritter / Helmut Hanisch / Erich Nestler / Christoph Gramzow*, Leid und Gott. Aus der Perspektive von Kindern und Jugendlichen, Göttingen 2006; *Anna-Katharina Szagun*, Dem Sprachlosen Sprache verleihen. Rostocker Langzeitstudie zu Gottesverständnis und Gottesbeziehung von Kindern, die in mehrheitlich konfessionslosem Kontext aufwachsen, Jena 2006; *Manuela Wiedmaier*, Wenn sich Mädchen und Jungen Gott und die Welt ausmalen. Feinanalysen filmisch dokumentierter Malprozesse, Bielefeld 2006 (<http://bieson.ub.uni-bielefeld.de/volltextsuche/2006/994/pdf/doktorarbeitMWiedmaier.pdf> [2.8.2007]).

⁶² *Tobias Ziegler*, Jesus als 'unnahbarer Übermensch' oder 'bester Freund'? Elementare Zugänge zur Christologie als Herausforderung für Religionspädagogik und Theologie, Neukirchen-Vluyn 2006.

⁶³ *Julia Berwig*, Biografische und religionsdidaktische Außenseiterperspektiven des Jugendalters. Eine empirische Studie, Göttingen 2004.

⁶⁴ *Manfred Pirner*, Religiöse Mediensozialisation? Empirische Studien zu Zusammenhängen zwischen Mediennutzung und Religiosität bei SchülerInnen und deren Wahrnehmung durch LehrerInnen, München 2004.

Gymnasien in den Untersuchungen zur Religiosität Jugendlicher. Methodisch ist das nicht zu begründen, wie z.B. die Arbeiten zum Gottesbild von Kindern zeigen.

5. Singuläre Erscheinungen mit indikatorischem Charakter

Der bisherige Beitrag hat sich auf aktuelle Schwerpunkte der religionspädagogischen Forschung konzentriert. Veröffentlichungen, die keinem Schwerpunkt zuzuordnen sind, mussten deshalb notwendig ausgespart werden. Es liegt auf der Hand, dass damit keine Aussage über die Bedeutung dieser Arbeiten getroffen wird. Zum Schluss dieses Beitrags soll auf sieben derartige Forschungsfelder hingewiesen werden, die gegenwärtig eher durch singuläre Publikationen markiert werden. Sie belegen die Vielfältigkeit aktuellen religionspädagogischen Forschens.

Oben wurde schon bilanziert, dass der Religionsunterricht an Förderschulen kaum erforscht wird. Das „Handbuch Integrative Religionspädagogik“⁶⁵ besetzt diese Lücke. Allerdings ist der Bereich der Förderschulen in sich hochgradig komplex. Verschiedene Förderschwerpunkte in dieser Schulart treffen auf die Notwendigkeit eines hohen Grads an Differenzierung im konkreten Unterricht. Hier liegt ein weites Feld vor der Religionspädagogik, das erst ansatzhaft erschlossen ist.

Ulrich Kropač steht mit seiner Habilitationsschrift dagegen in einer Forschungsrichtung mit langer Tradition.⁶⁶ In seiner Studie, die der historischen Religionspädagogik zuzurechnen ist, zeichnet er die Ausbildung einer subjektorientierten Religionspädagogik in den Anfangsjahren des letzten Jahrhunderts nach. Kropač weist damit nach, dass die historische Selbstreflexion auf die Grundlagen der Disziplin auch für die Gegenwart wichtige Impulse geben kann.

⁶⁵ Pithan u.a. 2002 [Anm. 5].

⁶⁶ Ulrich Kropač, Religionspädagogik und Offenbarung. Anfänge einer wissenschaftlichen Religionspädagogik im Spannungsfeld von pädagogischer Innovation und offenbarungstheologischer Position, Berlin 2006. Dem historisch-religionspädagogischen Ansatz sind auch zuzurechnen: Veit-Jakobus Dieterich, Religionslehrplan in Deutschland (1870-2000). Gegenstand und Konstruktion des evangelischen Religionsunterrichts im religionspädagogischen Diskurs und in den amtlichen Vorgaben, Göttingen 2007; Anke Edelbrock, Mädchenbildung und Religion in Kaiserreich und Weimarer Republik. Eine Untersuchung zum evangelischen Religionsunterricht und zur Vereinsarbeit der Religionslehrerinnen, Neukirchen-Vluyn 2006; Elisabeth Eicher-Dröge, Im Dialog mit Kirche und Welt? Katholische Akademien in Deutschland. Identität im Wandel von fünf Jahrzehnten (1951-2001), Münster 2003; Ana Filipović, Religiöse Erziehung als Hilfe zur Menschwerdung. Eine Untersuchung zur Religionspädagogik Adolf Exlers (1926-1983), Münster 2004; Hartmut Heidenreich, Personales Angebot als Kernkonzept praktisch-theologischen Handelns. Zu seiner Rekonstruktion, Rezeption und Interpretation nach dem Würzburger Synodenbeschluss von 1975, Münster 2004; Oliver Kliss, Schulentwicklung und Religion. Untersuchungen zum Kaiserreich zwischen 1870 und 1918, Stuttgart 2005; Thorsten Knauth, Problemorientierter Religionsunterricht. Eine kritische Rekonstruktion, Göttingen 2003; Rainer Lachmann / Bernd Schröder (Hg.), Geschichte des evangelischen Religionsunterrichts in Deutschland. Ein Studienbuch, Neukirchen-Vluyn 2007; Michael Meyer-Blank, Kleine Geschichte der evangelischen Religionspädagogik. Dargestellt anhand ihrer Klassiker, Gütersloh 2003; Achim Plagwitz, Religion lehren? Eine theoriegeschichtliche Untersuchung zur liberalen Religionspädagogik im Kontext der Reformpädagogik, Hamburg 2006; Peter Scheuchenpflug, Katechese im Kontext von Modernisierung und Evangelisierung. Pastoralsoziologische und pastoraltheologische Analysen ihres Umbruchs in Deutschland vom Ende des Zweiten Weltkriegs bis zur Gegenwart, Würzburg 2003; André Schneider, „Wer die Jugend hat, hat die Zukunft“. Jugendarbeit auf dem Gebiet des heutigen Bistums Görlitz von 1945-1989, Münster 2003; Schweizer / Simojoki 2005 [Anm. 16]; Ellen Ueberschär, Junge Gemeinde in Konflikt. Evangelische Jugendarbeit in SBZ und DDR 1945-1961, Stuttgart 2003.

Eine ebenfalls klassische Forschungsrichtung repräsentieren die beiden bibeldidaktischen Studien von *Michael Fricke* und *Joachim Theis*⁶⁷. Ihnen ist gemeinsam, dass sie die Interaktion der Leser/innen mit empirischen Mitteln erfassen. Damit tragen sie zu einer weiteren Profilierung bibeldidaktischen Forschens bei.

Georg Langenhorst verweist mit seinem Handbuch „Theologie und Literatur“ auf die Bedeutung vielfältiger Quellen, wenn es um die Reflexion auf aktuelle religiöse Praxis geht.⁶⁸ Neben der Literatur sind hier auch die zeitgenössische Musik, der Film oder das Internet mit seinen verschiedenen Ausdrucksmöglichkeiten zu nennen.⁶⁹ *Langenhorst* gibt mit seinem Handbuch gleichzeitig eine Pragmatik für den Umgang mit diesen Quellen vor: Indem er die Differenz zwischen Theologie und Literatur stark macht, kann er zeitgenössische Quellen in ihrem Eigensinn ernst nehmen und als eigenständiges Korrelat traditioneller Deutungsmuster nutzen.

*Michael Domsgen*s Studie „Familie und Religion“ schließt vom soziologischen Wandel der Familie auf deren religionspädagogische Bedeutung.⁷⁰ Er betont die Notwendigkeit, die Kompetenzen der Eltern zu stärken, und zwar im Blick auf religiöse Kommunikation wie auch auf religiöse Riten. Hier stimmt *Domsgen* ein Motiv an, das für den gesamten Bereich der religiösen Erwachsenenbildung in einer pluralen Gesellschaft exemplarische Bedeutung hat: Eine Rückbesinnung auf religiöse Rituale, die jedoch von der Kompetenz der bzw. des Einzelnen her gedacht wird.⁷¹

Ein Zeichen für die Entgrenzung klassischer Begriffe ist *Anton Buchers* „Psychologie der Spiritualität“⁷². War Spiritualität ursprünglich eine Unterkategorie des Religiösen, wird dieser Begriff mittlerweile als inhaltlich offenere Alternative zu Religiosität verwendet. Empirisch fundiert zeichnet *Bucher* in seinem Handbuch die verschiedenen Facetten dieses Begriffs nach. Er öffnet der deutschsprachigen Religionspädagogik damit ein Forschungsfeld, das international bereits starke Aufmerksamkeit genießt.⁷³

⁶⁷ *Michael Fricke*, 'Schwierige' Bibeltexte im Religionsunterricht. Theoretische und empirische Elemente einer alttestamentlichen Bibeldidaktik für die Primarstufe, Göttingen 2005; *Joachim Theis*, Biblische Texte verstehen lernen. Eine bibeldidaktische Studie mit einer empirischen Untersuchung zum Gleichnis vom barmherzigen Samariter, Stuttgart 2005.

⁶⁸ *Georg Langenhorst*, Theologie und Literatur. Ein Handbuch, Darmstadt 2005.

⁶⁹ Vgl. *Peter Bubmann* / *Michael Landgraf*, Musik in Schule und Gemeinde. Grundlagen – Methoden – Ideen, Stuttgart 2006; *Ute Flink*, Rock, Pop – Amen?! Christlicher Glaube und zeitgenössische Musik, Münster 2006; *Pirner* / *Breuer* 2004 [Anm. 9]; *Martin Sander-Gaiser*, Lernen mit vernetzten Computern in religionspädagogischer Perspektive, Göttingen 2003.

⁷⁰ *Michael Domsgen*, Familie und Religion. Grundlage einer religionspädagogischen Theorie der Familie, Leipzig 2004. Vgl. *Jörn Hauf*, Familienbiografische Katechese. Unterwegs mit Familien in der Erziehungsphase, Ostfildern 2004.

⁷¹ Vgl. *Rudolf Englert* / *Stephan Leimgruber* (Hg.), Erwachsenenbildung stellt sich religiöser Pluralität, Gütersloh – Freiburg/Br., 2005.

⁷² *Anton Bucher*, Psychologie der Spiritualität. Handbuch, Weinheim 2007.

⁷³ Vgl. *Paul Heelas* / *Linda Woodhead*, The spiritual revolution. Why religion is giving way to spirituality, Oxford 2005; *Kirsi Tirri* (Hg.), Religion, Spirituality and Identity, Bern u.a. 2006; *Kenneth Pargament*, The psychology of religion and spirituality? Yes and no, in: International Journal for the Psychology of Religion 9 (1/1999) 25–33.

Schließlich ist noch die religionspädagogische Genderforschung zu nennen. Hier wurden in den letzten Jahren einige empirische⁷⁴ und konzeptuelle⁷⁵ Studien veröffentlicht. Auch findet die Rolle des Geschlechts im Lernort Schule vereinzelt Aufnahme in religionsdidaktische Kompendien.⁷⁶ Eine konsequente Durcharbeitung der verschiedenen religionspädagogischen Handlungsfelder im Blick auf die Bedeutung der Konstruktion von Geschlecht steht jedoch noch aus. Das gilt in besonderer Weise für die Männerforschung.

⁷⁴ Kaupp 2005 [Anm. 59]; Annegret Reese, „Ich weiß nicht, wo da Religion anfängt und aufhört“. Eine empirische Studie zum Zusammenhang von Lebenswelt und Religiosität bei Singlefrauen, Gütersloh – Freiburg/Br., 2006; Riegel 2004 [Anm. 61]; Wiedmaier 2006 [Anm. 61].

⁷⁵ Sybille Becker, Leib – Bildung – Geschlecht. Perspektiven für die Religionspädagogik, Münster 2005; Sandra Büchel-Thalmeier, Dekonstruktive und rekonstruktive Perspektiven auf Identität und Geschlecht. Eine feministisch-religionspädagogische Analyse, Münster 2005; Christine Lehmann, Heranwachsende fragen neu nach Gott. Anstöße zum Dialog zwischen Religionspädagogik und Feministischer Theologie, Neukirchen-Vluyn 2003; Hans Prömper, Emanzipative Männerbildung. Grundlagen und Orientierungen zu einem geschlechtsspezifischen Handlungsfeld der Kirche, Ostfildern 2003; Angela Volkmann, „Eva, wo bist du?“ Die Geschlechtsperspektive im Religionsunterricht am Beispiel einer Religionsbuchanalyse zu biblischen Themen, Würzburg 2004.

⁷⁶ Z.B. Monika Jakobs, Geschlecht und religiöses Lernen, in: Harry Noormann / Ulrich Becker / Bernd Trocholepczy (Hg.), Ökumenisches Arbeitsbuch Religionspädagogik, Stuttgart 2007, 327-331; Ulrich Riegel / Hans-Georg Ziebertz, Mädchen und Jungen in der Schule, in: Hilger u.a. 2007 [Anm. 48], 361-372.

Regine Froese, Zwei Religionen – eine Familie. Das Gottesverständnis und die religiöse Praxis von Kindern in christlich-muslimischen Familien (Religionspädagogik in pluraler Gesellschaft; Bd. 7), Gütersloh (Gütersloher Verl.-Haus) – Freiburg/Br. (Herder) 2005 [312 S.; ISBN 3-579-05297-7 (Gütersloher Verl.-Haus) / 3-451-28839-7 (Herder)]

Irka-Christin Mohr, Islamischer Religionsunterricht in Europa. Lehrtexte als Instrumente muslimischer Selbstverortung im Vergleich, Bielefeld (transcript) 2006 [310 S.; ISBN 3-89942-453-0]

Andreas Obermann, Religion unterrichten zwischen Kirchturm und Minarett. Perspektiven für einen dialogisch-konfessorischen Unterricht der abrahamitischen Religionsgemeinschaften an berufsbildenden Schulen (Christentum und Islam im Dialog. Christian-Muslim Relations; Bd. 8), Berlin (LIT) 2006 [414 S.; ISBN 3-8258-9149-6]

Die Tatsache, dass Muslim/innen unsere Nachbarn geworden sind, spiegelt sich zunehmend in der religionspädagogischen Grundlagenreflexion. Auch dass zahlreiche Muslimkinder und -jugendliche mit unseren Kindern und Jugendlichen dieselben Schulen besuchen, wirkt sich auf Schule und Religionsunterricht aus. Hier sind drei religionspädagogische Qualifikationsarbeiten aus dem evangelischen Bereich zu besprechen:

Die an der Freien Universität Berlin (Prof. *Gudrun Krämer*) angefertigte Dissertation (2006) von *Irka-Christin Mohr* über „Lehrtexte“ (Lehrpläne, Schulmaterialien) zum islamischen Religionsunterricht in Berlin, Nordrhein-Westfalen, Wien und Rotterdam; die Bonner Habilitationsschrift (Prof. *Michael Meyer-Blanck*) von *Andreas Obermann* (2005) zu einem dialogisch-konfessorischen multireligiösen Religionsunterricht für die beruflichen Schulen und *Regine Froeses* Dissertation in Tübingen (Prof. Friedrich Schweizer) über das Gottesverständnis und die religiöse Praxis von Kindern aus bireligiösen, christlich-islamischen Familien (2005). Gemeinsam ist den drei Arbeiten, dass sie die islamische Präsenz in Europa zum religionsdidaktischen Thema machen, dass sie islamische Religiosität ernstnehmen und für eine positive Ausgestaltung der Religionsfreiheit auch in gesellschaftlichen Strukturen eintreten.

Seit den 1980er Jahren sind sich die Verantwortlichen in den Schulen, in Politik und Kirchen darüber einig, dass islamischer Religionsunterricht auch in zentraleuropäischen Ländern eingeführt werden muss, um eine gerechte religiöse Bildung aller Schüler/innen zu gewährleisten. Doch vielfältig sind die Modellversuche solchen islamischen Religionsunterrichts, denn sie hängen von nationalen, theologischen und religionsdidaktischen Entscheidungen ab. Noch immer übt die Türkei massiven Einfluss auf die islamischen Verbände aus, die als Ansprechpartner für die Ausgestaltung der Schulversuche zuständig sind. Noch immer ist die Differenz zwischen Islam und Christentum trotz elementarer Gemeinsamkeiten gerade im Bereich der heiligen Schriften erheblich, und diese bilden einen zentralen Gegenstand des Religionsunterrichts. Was noch gravierender ist, der Islam kennt höchstens in Ansätzen eine didaktische Reflexion. Stattdessen werden Ethik und 'Dogmatik' des Koran im islamischen Unterricht ähnlich vermittelt, wie einst die christliche Ethik und Dogmatik in den Katechismen. Religionspädagogik, wenn überhaupt, ist dann Anwendungswissenschaft, Vermittlungsinstanz der längst feststehenden Inhalte. Hinzu kommt die Schwierigkeit, den verschiedenen Strömungen des Islams im Religionsunterricht Rechnung zu tragen.

Irka-Christin Mohr untersucht in verdienstvoller Weise vier Modelle islamischen Religionsunterrichts, der nun – analog zu Art. 7,3 des *Grundgesetzes* – in der Verantwortung der islamischen Religionsgemeinschaft im schulischen Kontext auf Deutsch erteilt werden soll.

Der vom *Zentralrat der Muslime* edierte Lehrplan (1999), der für 19 Mitgliederverbände spricht, basiert auf einem Entwurf (1986) des *Landesinstituts für Schule und Weiterbildung in Soest*, setzt sich aber zugleich hiervon ab, indem er nur inhaltlich, nicht didaktisch strukturiert ist. Das heißt, der Inhalt ist mit der Didaktik identisch wie einst in den früheren Katechismen.

Der zweite Entwurf der *Islamischen Förderung von Berlin* basiert auf demjenigen des *Instituts für Interreligiöse Pädagogik und Didaktik in Köln*, das im Jahr 2000 einen Rahmenplanentwurf für den islamischen Religionsunterricht, Primarstufe 1-4, herausgegeben hat. Er enthält 8 Themen plus entsprechende Intentionen und Lernziele, die sich auch an koranische Formulierungen anlehnen, zumeist verfasst von deutschen Frauen, die zum Islam konvertiert sind. Man spricht von einer koranischen Korrelationsdidaktik, insofern Suren mit dem Leben der Schüler/innen in Beziehung gesetzt werden sollen, was unweigerlich zur fundamentalistischen Tendenz führt, obwohl gegenüber den Hadithen Zurückhaltung geboten wird und je eigene personale Interpretationen des Koran möglich sind.

Der *Lehrplan für den islamischen Religionsunterricht in Österreich* – seit 1983 eingeführt – ist von der *Islamischen Religionspädagogischen Akademie in Wien* verfasst, welche auch die islamischen Religionslehrer/innen ausbildet. Ein vom Präsidenten der islamischen Gemeinschaft in Österreich herausgegebene Lehrplan ist in vier Schulbüchern berücksichtigt und mit didaktischen Prinzipien versehen worden, wodurch der Islamunterricht der österreichischen Unterrichtstradition angepasst werden sollte. Sie nehmen Bezug auf türkische Traditionen ebenso wie auf die Al-Azhar Universität Kairo und sind der hanafiytischen Rechtsschule verpflichtet und sunnitisch geprägt. Die fünf Säulen und die sechs Glaubensartikel sind zentral und bilden die Basis für islamischen Religionsunterricht in Wien.

Schließlich wird der seit 1989 erteilte *Islamunterricht in Rotterdam/Niederlande* untersucht. Allerdings bestehen keine festgeschriebenen landesweiten fixen Lehrpläne und keine jahrgangsbezogene Fachdidaktik. Eine lokale islamische Plattform verantwortet in Rotterdam Inhalt, Ziele und Methoden des auf Niederländisch erteilten islamischen Religionsunterrichts. Dieser ist wiederum ausgesprochen sunnitisch geprägt – es gibt eine „al-Gazhali Schule“ (223) und mittlerweile aus verschiedenen Traditionen zusammengestellte Lehrbücher. Ziel ist sowohl die Ausbildung einer islamischen Identität als auch die Integration in die europäische Gesellschaft.

Insgesamt ist europaweit eine recht große Vielfalt von Lehrplänen islamischer Didaktik festzustellen, mit gemeinsamer Einweisung in das islamische Selbstverständnis, in Gebet und Fasten. In ethisch-moralischen Fragen ist eine Adaption der Kontexte, die Bejahung der Menschenrechte sowie der demokratischen Verfassung zu beobachten. Interessant wäre der Einbezug des neuesten Lehrplans von *Harry Harun Behr* für Bayern und Baden-Württemberg mit einem ausgesprochen emanzipatorischen und korankritischen Ansatz gewesen, doch war er beim Abschluss der Dissertation wohl noch nicht veröffentlicht.

Der Entwurf *Andreas Obermanns* für die beruflichen Schulen, in multireligiösen Klassen einen konfessorischen, dialogischen Religionsunterricht aus christlicher Sicht einzuführen, dürfte an vielen Orten bereits verwirklicht sein und sich nicht nur christlicher, sondern auch – teilweise wenigstens – islamischer Akzeptanz erfreuen. Wogegen sich Muslime wenden dürften, ist eine Form bekenntnisneutraler Religionskunde ohne inne-

res Engagement. Das widerspräche ganz dem Selbstverständnis des Islam, der stets auf Bekenntnis zum einen Gott (Lobpreis und zur Anbetung) hinzielt. Allerdings könnten sich Muslime und vermutlich die *Deutsche Bischofskonferenz* vorstellen, dass auch nach Religionen unterschiedene Unterrichtsgruppen gebildet würden, die dann mit anderen Religionsgruppen etwa bei Projekten und anderen Gelegenheiten kooperieren. Hier spielt das kontrovers diskutierte Problem der religiösen Identität eine Rolle. Vor allem in unteren Jahrgangsklassen scheint es evident zu sein, dass die Religionsgemeinschaften ein berechtigtes Interesse haben, ihre Religion zunächst aus ihrer Sicht darzustellen, bevor die Schüler mit der Sicht der Anderen und der eigenen Sicht im Spiegel anderer Religionen konfrontiert werden. Wenigstens eine gewisse Zeit sollten sie in einer Gruppe die Erfahrung ihrer konfessionellen Identität machen dürfen, obwohl sie durch die Medien und durch alltägliche Begegnungen längst von den anderen Religionen erfahren haben.

Was ich hinterfrage, ist *Obermanns* Vorstellung von einer *gemeinsam verantworteten*, „auf Dauer angelegte[n] Form religiösen Lehrens und Lernens“ (123) und öfters seine Rede von einem Religionsunterricht in „*multireligiöser Verantwortung*“. Zum einen trifft dies für seinen Modellversuch nicht zu, weil jüdische und fernöstliche Partner fehlen und der muslimische Kollege „zurücktritt“ (131), sodass die Hauptlast beim christlichen Lehrer blieb. Zum anderen wurden die anderen Religionen vorher nicht befragt (über ihre Inhalte, Ziele und Wünsche), so wie dies jetzt für die Etablierung des islamischen Religionsunterrichts mühsam und landesweit geschieht. Drittens müsste eine Verantwortung genau festgelegt und nicht Zufälligkeiten überlassen werden, und viertens widerspräche eine multireligiöse Verantwortung *Art. 7,3 des Grundgesetzes*, eine Verankerung des Religionsunterrichts in Deutschland, die ohne zwingende Notwendigkeit nicht aufgegeben werden sollte. Auch in der Berufsschule soll m.E. eine Religionsgemeinschaft die Federführung übernehmen und mit den anderen Konfessionen und Religionen kooperieren. 'Konfessorischen Religionsunterricht' ist deshalb zu befürworten, weil Religionsunterricht mehr als bloße 'Religionskunde' oder 'Religionenkunde' auf der Grundlage der 'Religionswissenschaften' ist. Die von den Niederlanden und dem angelsächsischen Bereich hervorkommenden Konzeptionen betonen stets das innere Engagement und die empathische Teilnahme der Lehrpersonen, welche aber in der Schule nicht missionieren dürfen. Auch in der Berufsschule wird der Unterricht einer Gratwanderung gleichen zwischen nötiger Information und konfessorisch-dialogischer Einstellung.

Man vermisst in dieser Habilitationsschrift zum Religionsunterricht an Berufsschulen die Forschungsarbeiten der 'anderen Konfession' (von *Norbert Weidinger*, *Klaus Kießling*, *Jochen Sautermeister*) sowie offizielle einschlägige Dokumente wie z.B. „*Die bildende Kraft des Religionsunterrichts*“ 1996. Gerade beim sensiblen Berufsschulreligionsunterricht mit seinem vielen Ausfallstunden wäre eine ökumenisch vernetzte Forschung nötig.

Die dritte Qualifikationsarbeit betrifft die Religiosität von Kindern in bireligiösen Lebensgemeinschaften. *Regina Froese* führte in den Jahren 1996/97 in 73 religionsverschiedenen Familien der Städte Dortmund, Köln, Stuttgart, Berlin und München semi-strukturierte problemzentrierte Interviews durch. Dabei befragte sie Eltern und Kinder nach ihrer Gottesbeziehung und der religiösen Praxis.

Die klarsten Antworten erhielt sie in Bezug auf das Gebet. Es zeigte sich eine vielfältige lebendige Praxis. Kinder, die sich stärker an einer islamgeprägten Frömmigkeit orientierten, begleiteten ihren Vater regelmäßig zum Moscheegebet, während mehr christlich orientierte Kinder ihre Hände zum

Gebet falteten. In beiden Gruppen zeigte sich eine Praxis, die stark von einem Elternteil bestimmt war, die der jeweils anderen Religion und Gebetsform indessen wurde mehr oder weniger zur Kenntnis genommen. Eine theologische Reflexion war (noch) nicht möglich. Eine dritte Gruppe wies eine fragmentarische Gebetspraxis mit gelegentlichen Aktivitäten – auch gemischte – auf, eine vierte, kleine Gruppe wuchs ohne Gebet auf.

Das mit Zeichnungen und Gesprächen eruierte Gottesbild wies stark anthropomorphe und deistische Züge auf; besonders islamisch sozialisierte Kinder wehrten sich dagegen, Gott darzustellen. Gott wurde in Notsituationen und regelmäßig bei Tisch und am Abend angerufen. Er sollte Krieg und Gewalt beenden. Er ist im Himmel 'angesiedelt', nicht aber im Leben präsent. Ein weibliches Gottesbild wird zwar abgelehnt, nicht aber feminine, sorgende Züge dieses Gottes.

Religiöse Feste waren lediglich in ihrem kulturellen Gewand bekannt; an erster Stelle Weihnachten als Fest des Lichtes und der Geschenke, an zweiter Stelle Ostern im Zusammenhang mit dem Osterhasen und mit Schokolade. Pfingsten kam ebenso wenig vor wie eine christologische Begründung dieser Feste. Für etwa ein Drittel hatten das Zuckerfest und das Fasten eine Bedeutung. Für Kinder gibt es das sogenannte 'Vogelfasten', d.h. es wird bis mittags gefastet.

Kennzeichen der religionsverschiedenen Familien war es, dass sie gleichsam 'überkonfessionell' leben, d.h. *eine* Religion stärker kannten und lebten, die *andere* eher dunkel zur Kenntnis nahmen. Viele Eltern sind von der Überzeugung beseelt, ihr Kind sollte später einmal selbst jene Religion wählen, die ihm mehr entspricht. Es wird faktisch wenig Druck oder Zwang in der religiösen Erziehung ausgeübt, aber auch wenig religiös-theologisches Wissen vermittelt. „Ich bin ein Muslim und Christ“ (125) sagte Heissam. Diese Aussage signalisiert auch ein Hin-und-Hergerissen-Werden zwischen beiden Religionen und eine gewisse religiöse Heimatlosigkeit. Kennzeichnend ist die Beziehung zur Moscheegemeinde und/oder zur christlichen Ortskirche. Gegenüber der Taufe wurde große Zurückhaltung festgestellt, wohl deshalb, weil es nach dem Koran und islamischer Tradition zwar keinen Zwang in der Religion gibt, aber doch verboten ist, sich mit den „Leuten der Schrift“ einzulassen oder einen christlichen Partner gar zu heiraten.

Welches Fazit ist zu ziehen? – Interreligiöse Ehen sind für Kinder nicht einfach. Sie bringen Fragen und Probleme mit sich, können jedoch auch die Chance in sich bergen, bereits früh zwei Religionen kennenzulernen. Weil Kinder eine religiöse Beheimatung zum Identifikationsaufbau brauchen, wäre zu überlegen, ob sich die Eltern nicht für eine Religion entscheiden und diese dann gemeinsam ausüben sollten. Beide Religionen zu leben setzt ganz große Fähigkeiten voraus, ist aber eine Einübung in Differenz und Toleranz von Anfang an! Die Autorin misst dem Religionsunterricht und dem offenen Gespräch (zu) hohe Bedeutung zur Klärung vieler Fragen über Religion zu. Erstaunlich ist, dass die befragten Eltern jeder Kultur- und Religionsdominanz absagen und beide Religionen gelten lassen.

Alle drei kurz besprochenen Arbeiten belegen, dass wir erst am Anfang eines Lernprozesses stehen, der die Präsenz der Muslime und ihrer Kinder in Europa religionspädagogisch und –didaktisch reflektiert. Es trifft zu, dass sich Europa neu formiert und sich allmählich neue Strukturen und Organisationsformen herausbilden.

Rafael Frick, Grundlagen Katholischer Schule im 20. Jahrhundert. Eine Analyse weltkirchlicher Dokumente zu Pädagogik und Schule (Schul- und Unterrichtsforschung; Bd. 2), Baltmannsweiler (Schneider Verl. Hohengehren) 2006 [358 S.; ISBN 3-8340-0039-6]

Wissenschaftliche Untersuchungen zur Theorie Katholischer Schulen sind selten. Wenn überhaupt im Bereich der Erziehungswissenschaften über konfessionelle Schulen geforscht worden ist, dann geschah dies durch einen überschaubaren Kreis von Wissenschaftlern, deren Aufmerksamkeit meist auf Problemstellungen der Praxis im Sinne von spezifischer Unterrichts- und Schulentwicklung lag. Nun hat der Erziehungswissenschaftler *Rafael Frick* eine umfangreiche Untersuchung der weltkirchlichen Dokumente zur Konzeption der Katholischen Schulen im 20. Jahrhundert vorgelegt, in der er die dort aufgeführten „Grundpositionen zur Katholischen Schule“ sowie die mit diesen verbundenen „pädagogischen Implikationen“ (3) herausarbeiten will.

Nicht zu Unrecht weist *Frick* in seiner Einleitung nämlich darauf hin, dass die Katholischen Schulen mit weltweit über 50 Millionen Schüler/innen zwar „in globaler Sicht den größten übernationalen Verbund im Bildungsbereich“ (ebd.) darstellen, ihre durch die römischen Dokumente weltweit gültige theologisch-pädagogische Konzeption aber weder in der erziehungswissenschaftlichen Forschung noch unter den eigenen Lehrer/innen bekannt ist. *Frick* widmet sich deshalb im Folgenden den sechs im vergangenen Jahrhundert veröffentlichten weltkirchlichen Dokumenten zu diesem Thema: der päpstlichen Erziehungszyklika „*Divini illius magistri*“ vom 31.12.1929, der Konzils-erklärung „*Gravissimum educationis*“ vom 28.10.1965 und den Verlautbarungen der römischen Bildungskongregation „*Die Katholische Schule*“ vom 19.3.1977, „*Der katholische Lehrer – Zeuge des Glaubens in der Schule*“ vom 15.10.1982, „*Die religiöse Dimension der Erziehung in der Katholischen Schule*“ vom 7.4.1988 sowie „*Die Katholische Schule an der Schwelle zum dritten Jahrtausend*“ vom 28.12.1997.

Um eine angemessen differenzierte, aber dennoch überschaubare Analyse der Quellentexte leisten zu können, konturiert *Frick* fünf so genannte „Untersuchungsintegrale“ (ein Begriff von *Wilhelm Wittenbruch*), „mit deren Hilfe erhobenes Datenmaterial [...] gebündelt und dargestellt werden kann“ (24). Diese Integrale haben den Fokus „Welt-sicht“ (91-99), „Menschenbild“ (100-113), „Glaube – Wissen – Wissenschaft“ (114-128), „Pädagogik/Erziehungswissenschaft“ (129-179) und schließlich „Katholische Schule“ (180-239). Während die Lektüre der ersten vier Untersuchungsintegrale einen Einblick in die sich wandelnde Perspektive des katholischen Lehramts auf den Menschen in seinen verschiedenen gesellschaftlichen Praxen eröffnet – erst die vorkonziliare Apologetik für die Tradition, dann die Aufbruchstimmung des Konzils im Sinne einer neuen Aufgeschlossenheit für Freiheit und Pluralität, schließlich die zunehmende Skepsis der vatikanischen Kongregation nach den Umbrüchen von 1968 –, entsteht im fünften Untersuchungsbereich „Katholische Schule“ schließlich eine erste Kompilation von Theorieelementen: Hier lassen sich vor allem die Subsidiarität von Schule mit Blick auf die Institution der Familie, der sozialintegrative Anspruch von Schule, die Offenheit Katholischer Schule für nichtkatholische Kinder, die Synthese zwischen Glaube und Kultur und das Modell der Erziehungsgemeinschaft, das so genannte *projet éducatif*, identifizieren.

Frick greift diese Elemente im folgenden *dritten Kapitel* (241-255) auf, wenn er eine „Zusammenschau“ der formalen wie inhaltlichen Merkmale der Dokumente eröffnet: Für ihn wirkt die kontinuierliche Verwendung der Kategorie „Ganzheitlichkeit“ überraschend modern und zeitgemäß, die vollständige Ignorierung des zeitgenössischen Erkenntnisstandes in den Erziehungswissenschaften dagegen ernüchternd. Vielleicht liegt in dieser Ignoranz der römischen Theologie auch eine Ursache für das reziproke Desinteresse der universitären Erziehungswissenschaften an den Dokumenten zur Theorie der Katholischen Schule. Nach einem knappen Exkurs über den Einfluss klassischer theologischer Konzeptionen als „Pädagogik-Generatoren“ (257-267) schließt *Frick*, indem er drei programmatische Elemente als „Anregungspotentiale für Katholische Schulen“ (269-281) identifiziert: die Offenheit für Internationalität, das Engagement für eine gerechtere Welt, die Verbindung von Schulentwicklungsarbeit und Ethos.

Rafael Frick hat mit seiner methodologisch wohl durchdachten und differenziert angelegten Arbeit ein wichtiges Desiderat zur Theoriebildung Katholischer Schulen vorgelegt. Wohl auch deshalb ist sie inzwischen von wissenschaftlicher wie kirchlicher Seite äußerst positiv rezipiert worden. Für Religionsdidaktiker, die sich sonst eher mit Fragen von Katechese und Religionsunterricht beschäftigen, mag besonders das vierte Intergral „Pädagogik/Erziehungswissenschaft“ von Interesse sein. Dort geht *Frick* auf die in den nachkonziliaren Dokumenten ausgeführte Unterscheidung von Katechese und Religionsunterricht ein – eine Unterscheidung, die dort deutlicher und zeitgemäßer durchgeführt wird, als manchem in der aktuellen Diskussion um die neuen Herausforderungen des Religionsunterrichts lieb sein wird.

Clauß Peter Sajak

Matthias Gronover, Religionspädagogik mit Luhmann. Wissenschaftstheoretische, systemtheoretische Zugänge zur Theologie und Pragmatik des Fachs (Tübinger Perspektiven zur Pastoraltheologie und Religionspädagogik; Bd. 24) Berlin (LIT) 2006 [316 S.; ISBN 3-8258-8528-3]

Matthias Gronover legt mit dieser Dissertation eine ungewöhnliche Arbeit vor, die in eigenwilliger Weise Religionspädagogik und Systemtheorie miteinander in Beziehung setzt. Sie will zeigen, dass die Wirklichkeit Gottes und der Glaube für die Religionspädagogik „eine Funktion erfüllt“ (7). Zudem will er die Religionspädagogik als eine „triadische Wissenschaft“ (20) konturieren.

Gronover geht davon aus, dass die Religionspädagogik sich von religiöser Erziehung und Bildung unterscheidet. Religionspädagogik versteht er weit gefasst als „Reflexion religiöser Erziehung und Bildung“ (7) und formuliert zugleich ihr paradoxes Problem: Sie kann die religiöse Erziehung und Bildung nicht erreichen. Um an diesem Paradox nicht zu scheitern, operiere sie rekursiv „als ‘Parasit’ der Probleme, die sie löst, indem sie sie schafft.“ (8) Das ist zugleich eine seiner drei Hauptthesen neben den Thesen dass Religionspädagogik Öffentlichkeit brauche, um ihre Identität zu bestimmen, und dass sie vom christlichen Glauben dynamisiert werde, der sowohl der Wissenschaft der Religionspädagogik als auch der „Interaktion unter Anwesenden“ (9) im Feld der religiösen Erziehung und Bildung gerecht werden kann.

In drei großen Abschnitten entfaltet er seine Thesen. Die Abschnitte überschreibt er mit „1. Erste Phase – Wahrnehmung – Formanalyse“, „2. Zweite Phase – Kommunikation – Inhaltsanalyse“ und „3. Dritte Phase – Ergebnis“.

In *Phase 1* (27-125) greift er das „Fundamentaldatum der Religionspädagogik“ (19) auf: den systemtheoretisch ohne weiteres einsichtigen Unterschied von Interaktion und Kommunikation. Interaktion als Kopplung von Wahrnehmung und Kommunikation unter anwesenden Subjekten wird als Erfahrungsfeld religiöser Erziehung und Bildung aufgefasst, das von der Religionspädagogik nicht erreicht werden kann. Im Buchstabieren der Systemtheorie sowie in der Erarbeitung einer wissenschaftstheoretischen Kontextanalyse zum Theorie-Praxis-Problem vorliegender religionspädagogischer Konzepte bearbeitet er das Paradox der Religionspädagogik. Er weist nach, dass sie auf Öffentlichkeit angewiesen ist, nicht umhin kommt, sich im ständigen Bezug zum „ausgeschlossen eingeschlossenen [...] Dritten“ (79, vgl. 189) – z.B. sie selbst im Bezug auf ihr Praxisfeld, den Anderen, den Fremden, Gott – (fundamental)theologisch einzubinden. Dabei stellt sie wissenschaftliche Wahrheiten zur Verfügung und weiß sich gleichzeitig vom christlichen Glauben her beansprucht (124).

In *Phase 2* (126-221) geht er zunächst der systemtheoretischen Bestimmung von Kommunikation als einer dreifachen Selektion von Mitteilung, Information und Verstehen nach, dem Zusammenhang von Redundanz und Differenz, der Differenz sozialer und psychischer Systeme sowie der systemtheoretischen Medientheorie, um Glaube als Medium und den Menschen als Form (in) der Religionspädagogik im Verweis auf eine Theologie als Glaubenswissenschaft zu entfalten (201). Im Kontext von Vollkommenheitsansprüchen (der Religionspädagogik) fragt er, wo die Grenzen des religionspädagogischen Begriffs von Gnade zu beobachten sind unter der Voraussetzung, dass Gott

für den Menschen unverfügbar ist (199ff.; 215). Er kann mit der Systemtheorie vom Subjekt absehen, ohne es zu verleugnen. Hier hat er den „heißen Kern der religionspädagogischen Selbstvergewisserung“ (140) ausgemacht. Für ihn spannt die Religionspädagogik eine kommunikative Sphäre (190) auf: „offene Verständigung“ (187), Kurzschluss von Wahrnehmung und Verständigung als Bedingung religionspädagogischer Kommunikation, Nähedistanz als Grundaxiom. Dann kann er von der „Unwägbarkeit, weil konstitutiven Unbestimmbarkeit des Menschen“ (191) ausgehen. Religionspädagogik generiere Pluralität. Sie könne – ausgehend von ihrer Rückbindung an den Glauben – sich selbst sowie ihr Praxisfeld produktiv überraschen (212ff.).

Damit bietet *Gronover* einen „Umzug ins Offene“ (218) und eröffnet *Phase 3* (222-288). Religionspädagogik im „Da-Zwischen“ (223ff.) reflektiert religiöse Erziehung und Bildung in einer Weise, die für Irritationen offen ist. Sie konstituiert sich als eine Wissenschaft der „Nähedistanz“ (242): Glaube ist ihr Reflexionsscharnier. Als Religionspädagogik ist sie theologische Institution, die sich aus ihrem „Glaubens-Objekt“ (243) heraus begründet und dabei immer schon („genetisch“ (243) mit der Ausdünnung der Glaubensformen außerhalb des kirchlichen Christentums zu tun hat (240ff.).

Mit einer (fundamental)theologisch orientierten Reflexion auf das Feld der religiösen Erziehung versucht er weiterführend die Theorie-Praxis-Spannungen offenzuhalten, indem er auf die Grenzen sprachlicher Kommunikation (unter Anwesenden) aufmerksam macht. Er aktualisiert die Unterscheidung Medium und Form und kann von dort aus die christliche Einsicht des unbedingten Anerkennungsverhältnisses in Anspruch nehmen. So kommt er abschließend zum Projekt der „‘Offenheit’ als Möglichkeitsraum religiöser Erziehung und Bildung“ (280ff.).

Gronovers Arbeit bietet zumindest dem Rezensenten schwere Kost. Die Arbeit verlässt in der Tat gängige Muster religionspädagogisch-wissenschaftstheoretischer Selbstvergewisserungen. Sie rezipiert Systemtheorie, nicht indem sie sie auf Kompatibilität hin überprüft und ihr einen religionspädagogisch-theologisch geläuterten Platz zuweist, sondern indem das Paradox der Religionspädagogik systemtheoretisch und theologisch zirkulär auf seine 'heißen Punkte' hin untersucht wird. Dabei hält *Gronover* die operative Seite der Religionspädagogik offen für Überraschendes, gerade weil er sie an eine theologische Orientierung anbindet, die sie mit ihrer Unvollständigkeit im „Da-Zwischen“ in der Annahme radikaler Pluralität in der Gesellschaft arbeiten lässt. Die dargestellte Verschränkung von Systemtheorie und Theologie, das Aufgreifen des systemtheoretischen Axioms, dass der Mensch durch die Kommunikation sozialer Systeme nicht zu determinieren ist in Verbindung mit der ihm theologisch zugesprochenen Würde der Gottebenbildlichkeit, deuten in der Tat einen neuen Rezeptionsstil an. Die Vielschichtigkeit der Darstellung *Gronovers* erscheint manchmal unübersichtlich, die vielen Blicke von der Seite bringen nicht selten ein erhöhtes Komplexitätspotenzial. „Religionspädagogik mit Luhmann“ erschließt sich zumindest für den Rezensenten nicht einfach auf den ersten Blick. Es ist keine Arbeit für den Praktiker im Feld der religiösen Erziehung und Bildung. Man darf gespannt sein, ob es eine wird für die wissenschaftstheoretische, transdisziplinäre Auseinandersetzung zwischen den Praktikern und den Theoretikern der Theorie. Dazu braucht es auch hier Öffentlichkeit.

Bernhard Grümme, Vom Anderen eröffnete Erfahrung, Zur Neubestimmung des Erfahrungsbegriffs in der Religionsdidaktik (Religionspädagogik in pluraler Gesellschaft; Bd. 10), Gütersloh (Gütersloher Verl.-Haus) – Freiburg/Br. (Herder) 2007 [404 S.; ISBN 978-3-579-05740-8 (Gütersloher Verl.-Haus) / 978-3-451-29373-3 (Herder)]

Kaum ein Begriff hat die Religionspädagogik der letzten 25 Jahre so leidenschaftlich bewegt wie derjenige der Erfahrung. In ihm spiegelt sich die 'anthropologische Wende' der Theologie ebenso wie die Suche nach einer plausiblen, aber auch didaktisch anspruchsvollen Korrelation zwischen Glaube und Leben, Tradition und Situation, Anspruch und Zuspruch. Das Unbehagen an einer einseitig subjektiv gewendeten Korrelation hat andererseits zu einem Pendelschlag geführt, der in seinen schärfsten Ausfaltungen fast schon wieder an materialkerygmatische Zuspitzungen erinnert. Als Beispiel sei hier *Thomas Rusters* Kritik an einer betont erfahrungsbezogenen Didaktik genannt. Ist die Ratlosigkeit groß, empfiehlt sich das Innehalten und Reflektieren der entscheidenden Stellgrößen im geistigen Ringen der Zeit, bestenfalls unter Rückgriff auf bedeutende Parameter des theologischen und philosophischen Denkens überhaupt. Genau dieser Aufgabe stellt sich *Bernhard Grümme* in seiner anspruchsvollen Habilitationsschrift. Der Gang seiner Untersuchung ist in fünf Hauptteile gegliedert.

In der *Einleitung* (11-28) weist er mit Recht auf die Zentralität des Erfahrungsbegriffs, aber auch auf seine Aporien hin. Schon hier formuliert er seine zentrale These, die in einem „alteritätstheoretischen Erfahrungsbegriff“ mit „asymmetrischer Dialogizität“ mündet. „Erfahrung ist demnach eine vom Anderen eröffnete Erfahrung“ (20). Vorteilhaft daran sei ein besserer Zugang zum Thema Einheit und Differenz: Der alteritätstheoretische Erfahrungsbegriff „kann fremde Erfahrungen mit einer Verbindlichkeit und Autorität versehen, ohne deren Kommunikabilität in einem heteronomen Fideismus oder Positivismus einzubüßen. So erlaubt er sowohl die Identität der biblischen Botschaft und die Fremdheit Gottes gegenüber allen Funktionalisierungen als auch die Subjekte in ihren Erfahrungen und ihrem mündigen Glaubenlernen hinreichend denkerisch zu wahren.“ (20) *Grümme* geht es also um eine Balance zwischen der „Subjektorientierung“, die in den letzten Jahren zunächst als Lösung, dann als Herausforderung für religiöse Lernprozesse gesehen wurde, und einer wie immer verstandenen steilen Orientierung am kerygmatisch zugespitzten Offenbarungsglauben, der dann den garstigen Graben zur gelebten Lebenswirklichkeit nicht mehr überwindet. Er will sich weder von einer Logik der subjektiven Aneignung noch vom scheinbaren Charme scheinbar objektiver Vermittlung vereinnahmen lassen, sondern nimmt die Mühe eines differenzierten Denkwegs auf sich, der allerdings auch dem Leser einiges abverlangt.

Dies wird im *zweiten Kapitel* mit dem Titel „Die Schwierigkeiten der Korrelationsdidaktik als Symptom eines problematischen Erfahrungsbegriffs“ (29-145) deutlich. Es ist philosophisch und theologisch anspruchsvoll geschrieben und untersucht die Positionen von *Paul Tillich*, *Karl Rahner* und *Edward Schillebeeckx* im Blick auf ihren Erfahrungsbegriff. Dieser nämlich ist – so eine These des Autors – eine Quelle der gegenwärtigen Krise der Korrelationsdidaktik! So setzt sich *Grümme* kritisch mit *Tillichs* „Ontologisierung des Gottesbezugs“ (88) und „Versöhnungshermeneutik“ (99), aber auch mit *Rahners* transzendentaltheologischer Methode mit dem zentralen Begriff der „Selbstmitteilung Gottes“ (113) auseinander, ohne deren produktive Leistung zu verkennen. Kritischer sieht er *Schillebeeckx'* hermeneutische Theologie, weil deren „Wut des Verstehens“ möglicherweise in einer universalen „Versöhnungshermeneutik“ (140) endet, so dass die „kritische Potenz der Offenbarungserfahrung hinsichtlich der eigenen religi-

ösen Selbstdefinition“ (141) abgeschwächt wird. Im Hintergrund der anspruchsvollen Reflexionen steht die Sorge darum, das „Proprium“ der Offenbarungswirklichkeit nicht in der – bleibend wesentlichen – Auslegung subjektiver Lebenswirklichkeit aufgehen zu lassen. Und dies gerade auf dem Hintergrund einer doch bereits stark säkularisierten Kindheit und Jugend in Deutschland! Die Stringenz der Darstellung und das Niveau des Hinterfragens der Positionen dieser an sich gut bekannten Autoren verdienen hohe Anerkennung und zeigen, dass es heute schwierig wäre, in den grundlegenden Fragen religionspädagogische, fundamentaltheologische und systematisch-theologische Fragen leicht auseinanderzuhalten. Diese Aussage, die auch ein Befund zur gemeinsamen Wissenschaftsgeschichte theologischer Disziplinen darstellt, ist in der Praxis schon deshalb von Bedeutung, weil die Nachwirkung theoretischer Konzepte bis in die schulische und religionsunterrichtliche Wirklichkeit hineinragt, sodass umgekehrt saubere theoretische Arbeit eine Grundvoraussetzung für belangvolle Praxis wird!

Im *dritten Kapitel* begibt sich der Autor auf die „Suche nach einem alternativen Erfahrungsbegriff“ (145-234). Hier geht er im einzelnen auf die Positionen von *Ruster*, *Walter Benjamin*, *Gianni Vattimo*, *Hans-Georg Ziebertz*, *Dietrich Zilleßen*, *Thomas Pröpper*, *Hansjürgen Verweyen* sowie auf eher handlungstheoretische Entwürfe im Gefolge von *Jürgen Habermas* wie z.B. bei *Norbert Mette* ein. Hier erweist es sich als hilfreich, dass bereits im Hauptteil über *Tillich*, *Rahner* und *Schillebeeckx* die wesentlichen Koordinaten der Problemstellung zwischen Offenbarung und Erfahrung aufgespannt wurden, denn *Grümme* gewinnt dadurch nachvollziehbare Kriterien, etwa zur Beurteilung der Subjekt-Objekt-Spannung im jeweiligen Erfahrungsbegriff. Über die bekannte Unterschiedlichkeit der aufgezeigten Positionen hinweg resümiert *Grümme* wie folgt: „Die strenge Reziprozität in der dialogischen Zuordnung von Subjekt und Objekt im Erfahrungsbegriff der Korrelationsdidaktik erweist sich insofern als problematisch, als er die Alterität abzublenden droht.“ (231)

So eingestimmt, wartet der Leser mit Spannung auf das *vierte Kapitel* mit dem Titel „Vom Anderen eröffnete Erfahrung“ (235-312). Dabei zeigt *Grümme* sich besonders aufgeschlossen für *Franz Rosenzweigs* „dialogische Alterität“ (239). Es geht ihm speziell um die „vom Ereignis des Anderen gestiftete Erfahrung“ (244) im Sinn einer „asymmetrisch grundierten Dialogizität“ (251, 269). Gemeint ist eine „primordiale Vorordnung des Anderen“, denn der „Dialog geht vom Du aus“ (273), ohne dass das Subjekt „Resultat des Du“ (274) würde.

Es ist klar, dass ein solches Verständnis aus theologischer Perspektive eine „christologisch-kenotische Tiefenstruktur“ (289) besitzt, die im *Schlusskapitel* (313-346) im Blick auf eine „alteritätstheoretische Didaktik“ zu entfalten wäre. *Grümme* geht es dabei um eine Brücke zwischen einer zu stark subjektorientierten „Aneignung“ und einer eher objektivistischen „Vermittlung“; er will damit den didaktischen Prozess offen und „vulnerabel“ halten (335). Gerade das *Schlusskapitel* zeigt aber auch, wie schwierig es ist, von der Kritik zur didaktischen Konstruktion zu gelangen, denn vielen Forderungen wird auch derjenige zustimmen, der sich religiösem Lehren und Lernen aus einem anderen Blickwinkel als der Autor nähert. Ob hier jede Beobachtung gleich fundiert ist, mag dahin gestellt bleiben.

Verdienst der anspruchsvollen und im guten Sinn denkwürdigen Arbeit ist die intensive Beleuchtung des inneren Spannungsbogens, der im Erfahrungsbegriff bleibend enthalten ist. Vielleicht wird es in Zukunft jedoch eher darum zu gehen, über 'Erfahrung' hinaus gehend den Dreh- und Angelpunkt religiösen Lernens auf anderer und heute noch nicht greifbarer begrifflicher Grundlage zu buchstabieren! Der Begriff der 'religiösen Kompetenz' könnte sich dafür anbieten – aber das eröffnet eine neue Diskussion!

Beate-Irene Hämel, Textur-Bildung. Religionspädagogische Überlegungen zur Identitätsentwicklung im Kulturwandel (Zeitzeichen; Bd. 19), Ostfildern (Schwabenverlag) 2007 [282 S.; ISBN 978-3-7966-1332-6]

In der von *Albert Biesinger*, *Thomas Schreijäck* und *Werner Tzschetzsch* herausgegebenen Reihe „Zeitzeichen“ veröffentlicht *Beate-Irene Hämel*, Akademische Rätin am Fachbereich Katholische Theologie der Johann Wolfgang Goethe Universität in Frankfurt a.M., ihre Promotionsarbeit unter dem o.g. Titel.

„Alles ist Weben“, so lautet der Leitspruch ihres weit schweifenden Werkes, das die Bedeutung von Texturen in Bildungsprozessen im Allgemeinen und in religionspädagogischen Bildungsprozessen im Besonderen darstellen möchte. Texturen entstehen aus Sprache, lassen Texte entstehen und führen zum Erzählen.

Vor dem Hintergrund tief greifender kultureller Veränderungsprozesse möchte die Arbeit den Texturgedanken für religionspädagogische und religionsdidaktische Überlegungen fruchtbar machen. Darüber hinaus veranlassen die sprachkritische Wende des ausgehenden 19. Jahrhunderts und vor allem der Linguistic turn der neueren Philosophie, demzufolge Wirklichkeit jenseits von Sprache nicht zugänglich ist, die Religionspädagogik, ihre Sprach-Wirklichkeitsauffassung und die davon abzuleitenden Konsequenzen neu zu reflektieren. Mittels des Textur-Begriffs nimmt die Autorin diese Herausforderung nicht nur auf, sondern erweitert das sprachphilosophische Forschungsfeld um das kulturphilosophische.

Die *Kapitel 3, 4 und 5* beschäftigen sich jeweils mit einem von drei zentralen Begriffen (Kultur, Religion, Text), anhand derer die Bedeutung von Texturen und ihrer gewandelten Beziehung zum Textor dargestellt werden. *Kapitel 3* (31-78) behandelt den Ansatz des US-amerikanischen Ethnologen *Clifford Geertz*, der Kultur als Text begreift, und fragt nach den kontextuellen Bedingungen der Wir-Textur unter dem Signum der Globalisierung, des Pluralismus, des Individualismus und dem davon oftmals abgeleiteten Werteverfall. Religion und Kultur stehen in einer derart engen Verbindung, dass eine klare Abgrenzung unmöglich erscheint. Mehr noch: Religion kann ohne Kultur nicht gedacht werden. Aus diesem Grund erscheinen kulturwissenschaftliche und interdisziplinäre Ansätze für die postmoderne bzw. reflexiv-moderne Wir-Textur, so wie sie u.a. das Frankfurter Projekt „Theologie interkulturell“ aufzeigt, mehr als vonnöten. Denn die unausweichliche Kulturbegegnung verlangt nicht nur Wissen über Fremdkulturen, sondern auch solide Kenntnisse über die eigene Kultur samt ihren Heterogenitäten und ihren befremdlichen Anteilen.

Kapitel 4 (79-111) beschäftigt sich mit dem Begriff Religion vorwiegend aus kulturanthropologischer, ethnologischer und religionswissenschaftlicher Perspektive und bespricht Bedingungen einer religiösen Texturbildung vor allem von Jugendlichen vor dem Hintergrund des beschriebenen Kontextes.

Kapitel 5 (113-142) befasst sich mit der Identitätsbildung junger Menschen und fragt aus unterschiedlichen Perspektiven nach den sich hier bildenden Texturen. Im Anschluss an die gängigen Identitäts-Theorien entwicklungspsychologischer Provenienz wird die Selbstnarration als Ausdruck einer Selbst-Textur-Bildung in Anlehnung an den Philosophen *Paul Ricoeur* und den Psychologen *Jerome S. Bruner* vorgestellt.

Vor dem Hintergrund dieses – hier nur unzureichend dargestellten – breit angelegten Theorieentwurfs thematisieren die nachfolgenden Kapitel die religionspädagogischen und religionsdidaktischen Konsequenzen wie etwa die religiöse Identitätsbildung im Pluralismus und die Bedingungen einer Selbstbildung im Rahmen des Religionsunterrichts. Einschlägig religionsdidaktisch plädiert *Kapitel 9* (229-252) für einen handlungs- und produktionsorientierten Umgang mit literarischen Texten und fordert einen dialogisch kreativen Umgang mit biblischen Texten ein. In der Auseinandersetzung mit literarischen und biblischen Texten bietet sich Schülern die Lernchance, sich selbst besser kennenzulernen und ihr Wirklichkeitsverständnis zu thematisieren.

Das abschließende *10. Kapitel* (253-257) beschreibt Religionslehrer/innen als Arrangeure von Textur-Bildungs-Chancen im Religionsunterricht. Die zentrale Aufgabe eines Textur-Bildungs-Prozesses besteht der Autorin zufolge darin, drei maßgebliche Kompetenzen zu fördern: die Wahrnehmungskompetenz, die Text- und Textverarbeitungs-kompetenz und die Texturkompetenz.

Mit ihrem Buch „Textur-Bildung“ knüpft *Beate-Irene Hämel* ein ebenso zeitgemäßes wie imposantes Geflecht an theoretischen Verknüpfungen. Fast zwangsläufig erscheint das Ganze deshalb etwas großmaschig. Auch fehlt an einigen Stellen eine konsequente inhaltliche Verbindung einzelner Theoriebestände zum eigentlichen Textur-Begriff. Gleichwohl wird hier über den Textur-Begriff eine – nicht zuletzt didaktisch verheißungsvolle – Verknüpfung zur religionspädagogischen Identitätsfrage geschaffen, die – dies wird dem Leser im Laufe der Lektüre immer deutlicher – allemal der vielen theoretischen Mühen wert war. Alle an religionspädagogischer Theoriebildung Interessierten werden dieses Buch mit Gewinn lesen.

Guido Meyer

Werner Haußmann / Hansjörg Biener / Klaus Hock / Reinhold Mokrosch (Hg.), Handbuch Friedenserziehung. interreligiös – interkulturell – interkonfessionell, Gütersloh (Gütersloher Verl.-Haus) 2006 [479 S.; ISBN 978-3-579-05578-7]

Es gibt keinen Zweifel daran, dass von unserer Friedensfähigkeit das Schicksal der Welt abhängt. Die Herausgeber sind davon überzeugt, dass die Religionen trotz aller Pervertierungen die Kraft zum Frieden stiften haben. Sie unternehmen den Versuch, theologische, religionswissenschaftliche, ethische und pädagogische Fragen empirisch und theoretisch fundiert zu diskutieren und zu beantworten. Tragen Religionen einen Keim zu Krieg und Gewalt in sich oder instrumentalisieren die Religionsführer sie, um ihre Gewaltbedürfnisse zu legitimieren? Gibt es Religionen und Konfessionen, die friedlicher oder gewalttätiger sind als andere? Unterscheidet sich eine religiöse von einer säkularen Friedenserziehung nur in ihrer Begründung oder auch in ihrem materiellen Gehalt? Sind z.B. Feindesliebe, Gewaltverzicht, Sorgenfreiheit, Bereitschaft zum Unrecht leiden, Verurteilungsfreiheit, Nicht-Schädigen rein religiöse Phänomene? Der selbstkritische Blick auf die eigenen religiösen Traditionen und ihre Wirkungsgeschichte wird zwar nicht ausgeblendet, doch insgesamt dominiert das Bemühen um den Aufweis der friedensfördernden Potenziale in den Religionen.

Das Handbuch ist wie folgt gegliedert. Der 1. Teil (8-82) liefert Grundlagen von und für Friedenserziehung, zunächst allgemein, dann speziell bezogen auf Indikatoren von Unfrieden und Bedrohung friedlichen Zusammenlebens aus der Sicht der Religionen. Im 2. Teil (83-203) werden die theologischen und religionswissenschaftlichen Grundlagen religiöser Friedenserziehung dargelegt. Nach den Kapiteln zum Verständnis von Frieden, Unfrieden/Gewalt und Friedenserziehung in verschiedenen religiösen und weltanschaulichen Gemeinschaften werden allgemeine ethische Bezugsfelder religiöser Friedenserziehung und ihre Rezeption in Religionen und Konfessionen behandelt. Der 3. und umfangreichste Teil (204-428) beschreibt zahlreiche Handlungsfelder und Praxisbeispiele religiöser Friedenserziehung. Hier werden Handlungstheorien, religionspädagogische Implikationen der Handlungsfelder Gewalt und Friedenserziehung sowie Beispiele gelungener Praxis vorgestellt. Er beschreibt Methoden, Konzeptionen und Grundformen der Friedenserziehung, Formen und Stätten der Gewalt sowie Orte der Friedenserziehung von der Familie über die Schule bis zur Kunst und Literatur. Grundlegend neue Einsichten sind von diesem Handbuch, das gattungsmäßig zwischen Lexikon und Sachbuch steht, nicht zu erwarten, doch es bietet zuverlässige Informationen über den gegenwärtigen Stand der Diskussionen über die vielfältigen Facetten der Friedenserziehung. Es steht unter der Leitfrage nach dem Zusammenleben von Angehörigen verschiedener Konfessionen, Religionen und Kulturen.

Die insgesamt 73 fünf- bis sechsseitigen Artikel von unterschiedlicher Dichte sind von 86 Fachleuten aus Psychologie, Soziologie, Philosophie und naturwissenschaftlicher Anthropologie sowie von Vertreter des Judentums, des Islam, des Buddhismus, der evangelischen und der römisch-katholischen Kirche, der Orthodoxie und der Friedenskirchen verfasst. Am Ende eines jeden Artikels finden sich maximal fünf Titel als Literatur-Verweise zur Vertiefung, das Gesamtliteraturverzeichnis umfasst 27 Seiten. Ein Sachregister sowie Internet-Links ermöglichen spezielle Recherchen. Dass nur wenige

katholische Fachleute an diesem Werk mitgewirkt haben, dürfte wohl daran liegen, dass friedenspädagogische Fragen in der katholischen Religionspädagogik nie eine besondere Aufmerksamkeit gefunden haben.

Wenn Erinnerung erforderlich ist, sich der eigenen Verantwortung für den Frieden bewusst zu werden; wenn Erinnerung unerlässlich ist, damit die Schrecken des Zweiten Weltkriegs ihre mahnende Kraft behalten; wenn Erinnerung notwendig ist, damit dem Unrecht, das den Opfern zugefügt wurde, nicht auch die Auslöschung ihres Gedächtnisses folgt – dann kommt diese Dimension der Friedenserziehung im Handbuch zu kurz. Für eine Zeit nach dem Tod der letzten Zeugen des Zweiten Weltkriegs wäre nach Wegen zukünftiger Erinnerungsarbeit und nach Formen der Gedenkkultur zu fragen.

Hans Küng hat in seinem Vorwort geschrieben, dass dieser Band „auf viele Jahre hin wegweisend für die religiöse und interreligiöse Friedenserziehung bleiben“ (3) werde. Dem stimme ich zu.

Heinrich Missalla

Guido Hunze, Die Entdeckung der Welt als Schöpfung. Religiöses Lernen in naturwissenschaftlich geprägten Lebenswelten (Praktische Theologie heute, Bd. 84), Stuttgart (Kohlhammer) 2007 [304 S.; ISBN 978-3-17-019793-0]

Es herrscht kein Mangel an Publikationen zum Thema 'Naturwissenschaft und Theologie'. Seit Mitte der 1960er Jahre gibt es zahlreiche Bemühungen, die beiden ungleichen Wissenschaften in ein Verhältnis zu setzen und in ein Gespräch zu bringen. Davon ist in der *Religionspädagogik* allerdings wenig zu verspüren – was überraschen sollte: Nehmen doch am Religionsunterricht Schüler/innen Schüler teil, zu deren Grunderfahrungen die Begegnung mit den Naturwissenschaften und der modernen Technik gehört. Dies setzt die Beschäftigung mit religiösen Fragen (im Religionsunterricht) von vornherein besonderen Schwierigkeiten aus. Die Dissertation von Guido Hunze kommt daher 'pünktlich'. Sie leistet eine buchstäblich notwendige Reflexion über „religiöses Lernen in naturwissenschaftlich geprägten Lebenswelten“ (Untertitel). Hunze konzentriert seine Überlegungen auf das Problem der Schöpfung und wendet sich damit einer komplexen Fragestellung zu, die zum Kernbestand religionsunterrichtlicher Themen gehört.

Der Weg, den Hunze einschlägt, ist interessant. Anders als man vielleicht erwarten könnte, beginnt er im *zweiten Kapitel* (31-69; nach einem *Einleitungskapitel*: 15-29) nicht mit einer systematisch-theologischen Explikation des Schöpfungsbegriffs, sondern – praktisch-theologisch inspiriert – mit einem kritischen Blick auf den Umgang mit dem Thema 'Schöpfung' in einschlägigen Schulbüchern. Die Bilanz fällt ernüchternd aus: Insgesamt ist eine „gravierende schöpfungstheologische Abstinenz“ (263) zu beobachten. Wo der Schöpfungsbegriff in Unterrichtswerken verwendet wird, läuft er Gefahr, mit dem Naturbegriff identifiziert, auf eine ethische Kategorie ('Bewahrung der Schöpfung') reduziert oder zu einem ein- bzw. erstmaligen Schöpfungsakt deformiert zu werden.

Solch verkürzten Formen des Schöpfungsgedankens stellt Hunze im *dritten Kapitel* (71-134) einen explizit theologisch elaborierten Schöpfungsbegriff entgegen, den er im Anschluss an Jürgen Moltmann gewinnt. Dieser Entscheidung kommt eine Schlüsselfunktion in Hunzes Studie zu: Der Schöpfungsgedanke wird nicht, wie es naheliegen könnte, mit Rücksicht auf die Naturwissenschaften entwickelt, etwa um peinlichen Rückzugsgefechten von vornherein zu entgehen, sondern er wird als „*genuin theologischer Begriff*“ (73) konturiert.

Das sich anschließende *vierte Kapitel* (135-178) setzt erneut einen analytischen Akzent. Es zeichnet ein realistisches Bild von den Rahmenbedingungen religiösen Lernens heute und fokussiert dieses auf das Themenfeld 'Schöpfung'.

Das *fünfte Kapitel* (179-220) nimmt u.a. eine Verhältnisbestimmung zwischen Naturwissenschaft und Theologie vor. Hunze plädiert dafür – eine weitere Schlüsselstelle in seinem Buch –, den Gedanken einer Einheit der Wirklichkeit aufzugeben und Wirklichkeit prinzipiell und irreduzibel als Vielfalt aufzufassen (vgl. 111–120). Damit scheiden Konkordanz- und Konsonanzmodelle sogleich als mögliche Lösungen einer Verhältnisbestimmung aus; auch dem häufig verwendeten Komplementaritätsmodell wird dadurch die Grundlage entzogen. Hunze favorisiert im Gegenzug ein „*lebensweltlich vermitteln-*

des Inkommensurabilitätsmodell“ (197). Danach gibt es keinen unvermittelten Dialog „auf der Ebene der beiden Wissenschaften selbst, sondern auf der Ebene der Lebenswelten als Vermittlungsaufgabe in den Subjekten selbst“ (198).

Im *sechsten Kapitel* (221-262) stellt *Hunze* sechs Leitlinien einer prinzipiell *schöpfungsorientierten Didaktik* vor, die er von einer lediglich themenbezogenen *Schöpfungsdidaktik* abhebt. Damit kommt die Arbeit zu ihrem eigentlichen Ziel (vgl. 27). *Hunze* formuliert diese Leitlinien als „Interessen“ (224), die sich auf die Themen ‘Wahrnehmung’, ‘Reflexion’, ‘Beziehung’, ‘Aneignung’, ‘Bewährung’ und ‘naturwissenschaftlich-technische Lebenswelt’ beziehen. Sie sind nicht als konkrete Anweisungen für didaktisches Handeln zu verstehen, sondern als Grundsätze einer „Praxistheorie“ (223). Ihre Stärke liegt darin, dass sie generell für den Religionsunterricht Geltung beanspruchen können; dies ist zugleich ihre Schwäche, da dadurch die Konkretetheit für die religionsunterrichtliche Bearbeitung der Schöpfungsthematik etwas verschwimmt.

Das abschließende *siebte Kapitel* (263-272) bietet eine knappe, übersichtliche Zusammenfassung und einen Ausblick.

Mit seiner Dissertation legt *Hunze* – ganz zu Recht – den Finger in eine religionspädagogische Wunde: Ausweislich der untersuchten Unterrichtswerke kommt die Schöpfungsthematik im Religionsunterricht häufig in einer Weise zur Sprache, die weder ihrem theologischen Gehalt noch dem Faktum, dass Schüler/innen heute zutiefst in einer naturwissenschaftlich durchformten Welt zuhause sind, gerecht wird. Der von *Hunze* vorgelegte Entwurf führt hier substanziell weiter. Der Verfasser verbindet durchdacht systematische und religionspädagogische Perspektiven zu einem Entwurf, der zu überzeugen vermag. Dabei wagt *Hunze* auch (wissenschaftstheoretische) Positionierungen, die ungewöhnlich sind und deshalb eo ipso zur Diskussion einladen. So wäre etwa zu fragen, ob mit der Aufgabe des Prinzips der Einheit der Wirklichkeit nicht eine Entscheidung mit sehr weitreichenden philosophischen und theologischen Folgen getroffen wurde. Zu diskutieren wäre auch die Option für ein lebensweltlich vermittelndes Inkommensurabilitätsmodell in der Frage nach dem Verhältnis zwischen Naturwissenschaft und Theologie; zweifellos löst es manche Probleme, es schafft aber andere. Auch wenn der Verfasser dieser Rezension *Hunzes* Entscheidungen nicht in jedem Fall teilt, geben sie ihm zu denken. Das gilt generell für diesen fundierten, stringenten und gehaltvollen Beitrag zur Konzeption einer schöpfungsorientierten Didaktik, dem viele Leser/innen zu wünschen sind.

Ulrich Kropač

Konstantin Lindner, In Kirchengeschichte verstrickt. Zur Bedeutung biographischer Zugänge für die Thematisierung kirchengeschichtlicher Inhalte im Religionsunterricht (Arbeiten zur Religionspädagogik; Bd. 31), Göttingen (Vandenhoeck & Ruprecht u-nipress) 2007 [355 S.; ISBN 978-3-89971-371-8]

Wirft man einen Blick in praxisorientierte Bücher zur Vermittlung kirchengeschichtlicher Inhalte oder in die Überblicksartikel religionspädagogischer Handbücher, findet sich darin kaum ein Reflex, aber in zeitlichen Abständen werden immer wieder auch grundlegende Studien zu kirchengeschichtsdidaktischen Fragen publiziert. So die im letzten Jahr erschienene Regensburger Dissertation von *Konstantin Lindner*, in der dieser die Möglichkeit eines biographischen Zugangs „für die Thematisierung kirchengeschichtlicher Inhalte im Religionsunterricht“ untersucht.

Zentrales Anliegen der Studie ist es, die Potenz der Kirchengeschichte für das religiöse Lernen zu ergründen und darüber die These von der besonderen Wirksamkeit eines biographischen Zugangs zu erhärten. Dazu geht der Autor in drei Schritten vor: Während in *Teil I* (29-117) versucht wird, „Biographisches in seinem kirchengeschichtsdi-daktischen Stellenwert zu erweisen“ (19), unternimmt es *Teil II* (119-217), „epochaltypische Herausforderungen, denen sich Reflektionen zur Didaktik der Kirchengeschichte zu stellen haben“, auszumachen, gemeint sind die Relevanz und vor allem die (lebensweltliche) Bedeutung von Kirchengeschichte. Dies geschieht mit dem Ziel, „kirchengeschichtsdi-daktische Dringlichkeiten“ (19) zu erheben. In *Teil III* (219-306) werden diese mit den Vorzügen eines biographischen Zugangs zur Kirchengeschichte zusammengeführt und münden in die Umriss eines Konzepts „biographisch akzentuierter Zugänge zur Kirchengeschichte“ im Religionsunterricht, von denen behauptet wird, sie seien eine „pünktliche“, d.h. sach- und zeitangemessene Antwort auf die konstatierten „kirchengeschichtsdi-daktischen Dringlichkeiten“ (21).

Ihren Ausgang nimmt *Lindners* Argumentation bei der Feststellung einer Renaissance der Biographie als Literaturgattung, die häufig in Krisenzeiten zunehme und aus dem Bedürfnis nach Orientierung resultiere. Zugleich macht er in der Reanalyse diverser Jugendstudien (u.a. *Shell*) ein steigendes Interesse an Biographien unter Jugendlichen aus. Da er – wie an späterer Stelle expliziert – Biographien als sinnhafte Konstrukte betrachtet, denen häufig ein didaktischer Impetus inhäriert, folgert er, nicht trotz, sondern wegen der mit Biographien verbundenen formalen Probleme könne die Auseinandersetzung mit ihnen einen Beitrag zur Subjektwerdung leisten, zumal sie inhaltlich den Selbstwertungsprozess einer Person beschreiben oder – wie an anderer Stelle hervorgehoben – im Fall der Hagiographie als Modelle gelungenen christlichen Lebens (*Dietmar Mieth*) präsentieren, welche die Adressaten nicht umhin kommen lassen, sich selbst zu positionieren. Damit sind die Grundzüge der Argumentation benannt, womit deutlich wird, dass *Lindners* Auseinandersetzung mit dem *Linguistic turn* in der Geschichtswissenschaft und der Personalisierungs-/Personifizierungsdebatte in der Geschichtsdi-daktik, deren Schattierungen im Einzelnen nicht zureichend erfasst werden, Beiwerk ohne Einfluss auf den Argumentationsstrang bleiben. Die Quintessenz dieses *ersten Teils* mündet in einer normativen Aussage, die betont, „biographisch akzentuierte Zugänge zu kirchengeschichtlichen Inhalten sollten [...] die Lernenden in ihrer Entscheidungs- sowie Glaubens- und Gestaltungsautonomie ernst nehmen und eine kritisch diskursive Auseinandersetzung mit Biographischem ermöglichen“ (117). Die Ausführungen dürften deutlich gemacht haben, dass ein solches Postulat durch die Untersuchung nicht gedeckt ist.

Im zweiten Teil beleuchtet *Lindner* die Rahmenbedingungen kirchengeschichtlichen Lernens im Unterricht. Wenn er dabei kirchenamtliche Vorgaben und Lehrpläne einer erneuten Analyse unterzieht, so führt dies zu keinen neuen Erkenntnissen. Aufschlussreicher ist der Blick in neue empirische Erhebungen zum Religionsunterricht, der bestätigt, dass kirchengeschichtliche Anteile darin eine marginale Rolle spielen und die Lernenden sich diesen gegenüber eher indifferent verhalten, zumal sie ihnen keine lebensweltliche Relevanz beimessen. Die Voraussetzungen für kirchengeschichtlichen Unterricht erscheinen folglich eher ungünstig. Eben darin macht *Lindner* die Dringlichkeit aus, diese biographisch zu forcieren. Denn in der postmodernen Gesellschaft mit ihren multivalenten Sinnofferten macht er einen erhöhten Bedarf an (auto)biographischer Konstruktion aus, die mit einem gestiegenen Bedürfnis nach historischer Selbstvergewisserung gepaart sei. Als kirchengeschichtliche Dringlichkeit definiert er folglich, einen persönlichen Zugang zur Kirchengeschichte zu ermöglichen (161), d.h. die subjektive Vergewisserung in Glaubensfragen über die Auseinandersetzung mit historischen Sinnangeboten, bspw. in Biographien. Seine Absicht ist nicht, in Traditionsstränge einzuführen, um (religiöse) Identität zu befestigen, sondern – wie es der Postmoderne entspricht – zur kritischen Auseinandersetzung mit diesen zu befähigen, um auf diesem Wege das kritische Potenzial der Kirchengeschichte zu heben. Dieses kritische Potenzial schöpft er aus *Edward Schillebeeckx'* erfahrungsorientierter und *Johann Baptist Metz'* politischer Theologie, deren narratives Element er zu dem Postulat verdichtet, Kirchengeschichte sei narrativ zu vermitteln. Offen bleibt, was darunter genau zu verstehen ist und inwieweit damit das gemeint ist, was in der Geschichtsdidaktik als quellengestützte Re-Konstruktion bezeichnet wird. Wenig konkret bleibt auch das, was mit biographischen Zugängen zur Kirchengeschichte gemeint ist. Zwar benennt *Lindner* Prinzipien und v.a. Normen eines biographisch akzentuierten Kirchengeschichtsunterrichts, u.a. Exemplarität, Rekonstruktivität, Kontextualität. Diese Ansätze unterscheiden sich indes kaum von den Essentials, wie sie in der Geschichtsdidaktik seit 1970 allgemeine Anerkennung gefunden haben und als solche auch bereits als nicht zu unterlaufende Standards des Kirchengeschichtsunterrichts postuliert wurden. Und blickt man in die kirchengeschichtsdidaktische Forschungstradition zurück, so erkennt man bald, dass *Lindner* sich in den vorgezeichneten Bahnen bewegt, auf demselben Fundament gründet und im Ergebnis wenig neue Einsichten produzieren kann. Wenn das zentrale Postulat ist, Kirchengeschichte biographisch akzentuiert zu vermitteln, um den Prozess der Subjektwerdung (in Glaubensfragen) zu befördern, dann fußt dieses nicht nur auf der wenig überzeugenden, einem naturalistischen Fehlschluss nahe kommenden Begründung, die Biographik erlebe derzeit eine Renaissance und stehe bei Jugendlichen in hohem Ansehen, insgesamt bleibt weitgehend ungeklärt, in welchem Verhältnis historisches und religiöses Lernen (Subjektwerdung) stehen. Inwieweit kann, soll, darf historisches für religiöses Lernen in Dienst genommen werden? Inwieweit sind Methoden, Prinzipien und Kategorien der Geschichtswissenschaft in der kirchengeschichtlichen Unterweisung am Platze und den mit dieser verbundenen Zielen dienlich? Ebenso wie das Verhältnis zur Geschichtswissenschaft und zur Geschichtsdidaktik wird allerdings auch die Beziehung der Kirchengeschichtsdidaktik und des Kirchengeschichtsunterrichts (im Religionsunterricht) keiner überzeugenden Lösung zugeführt.

Im Ergebnis – so bleibt zu konstatieren – führt die vorgelegte Studie das Bemühen um eine kirchengeschichtsdidaktische Grundlegung des Kirchengeschichtsunterrichts kaum weiter, sondern erschöpft sich in dem durchaus nachvollziehbaren, letztlich indes nicht wissenschaftlich begründeten Postulat nach biographisch akzentuierten Zugängen zur Kirchengeschichte.

Tanja Pütz, Maria Montessoris Pädagogik als religiöse Erziehung. Polarisation der Aufmerksamkeit und Meditation im Vergleich (Pädagogik und Zeitgeschehen; Bd. 6), Münster (LIT) 2005 [364 S.; ISBN 3-8258-8871-1]

Die Montessori-Pädagogik hat nach wie vor in vielen Bereichen Konjunktur. In der Religionspädagogik dagegen ist es seit den Entwürfen von *Horst-Klaus Berg* Ende der 1990er Jahre ruhiger geworden. Die erziehungswissenschaftliche Dissertation von *Tanja Pütz* bringt erneut die Pädagogik *Maria Montessoris* ins Blickfeld der Religionspädagogik. Ziel der Arbeit ist es, die Montessori-Pädagogik als genuin religiöses Erziehungskonzept zu verstehen und sie somit als religiöse Erziehung zu interpretieren (vgl. 9). Im Mittelpunkt der hermeneutischen Arbeit steht der Vergleich des Phänomens der 'Polarisation der Aufmerksamkeit' mit Meditation, wodurch geklärt werden soll, ob die 'Polarisation der Aufmerksamkeit' ein Weg in die Meditation sein kann (vgl. 257).

Nach der Darlegung der Fragestellung und des Forschungsansatzes in *Kapitel 1* (6-13) werden in *Kapitel 2* (14-113) die Grundlagen und Prinzipien der Montessori-Pädagogik erläutert. Erfreulich prägnant wird die Biographie *Montessoris* im Kontext der politischen Situation Italiens um 1900 dargestellt und sehr sensibel wird die Frage nach *Montessoris* eigener Religiosität in Abwägung zu anderen Forschungsmeinungen erörtert. Insgesamt gibt die Autorin einen guten Überblick über die Anthropologie der Pädagogik *Montessoris* sowie über ihr Erziehungs- und Bildungsverständnis.

Sehr ausführlich wird *Montessoris* Konzept der Freiarbeit analysiert (vgl. 76-112), dabei sollen die religiöse Dimension sowie der religionspädagogische Anspruch der freien Wahl der Arbeit nachgewiesen werden (vgl. 76f.). Allerdings führen die Ergebnisse nicht über die von *Berg* vorgenommene Einordnung der Montessori-Pädagogik als indirekte religiöse Erziehung hinaus.

Kapitel 3 (114-216) nimmt die religiöse Erziehung in der Pädagogik *Montessoris* in den Blick. Zunächst arbeitet die Autorin *Montessoris* weites Verständnis von Religion heraus und kommt zu der Schlussfolgerung, dass die Montessori-Pädagogik religiöse Erziehung sei. Sehr ausführlich werden dann die Theorie der sensiblen Phasen sowie das liturgiebezogene Konzept religiöser Erziehung *Montessoris* dargestellt. Problematisch ist der in Abschnitt 3.4 vorgenommene Versuch der Parallelisierung von Zielen heutigen Religionsunterrichts und allgemeinen Prinzipien der Montessori-Pädagogik (vgl. 197-200). Eine begründende Analyse wird nicht vorgenommen, sodass die Folgerung „die sog. MONTESSORI-Methode ist und ermöglicht religiöse Erziehung“ (199) nicht nachvollziehbar ist.

Abschließend werden die drei idealtypischen Rezeptionsansätze von *Sofia Cavalletti*, *Hubertus Halbfas* und *Berg* erläutert (vgl. 200-213), anhand derer die Aktualität der Montessori-Pädagogik deutlich werden soll. Allerdings ist es in den letzten Jahren in der religionspädagogischen Diskussion um die drei Entwürfe ruhiger geworden, sie spiegeln daher auch den aktuellen Diskurs in der Religionspädagogik nicht wider. Der derzeitige religionspädagogische Perspektivwechsel hin zum Kind durch die Kindertheologie zeigt eine große Nähe zu *Montessoris* Erziehung 'vom Kind aus', was von der Autorin nicht angesprochen wird. Der Bezug zum zur Zeit intensiv geführten Diskurs

über die subjektorientierte Religionspädagogik und Kindertheologie hätte sich hier angeboten.

Den zentralen Kern der Studie in *Kapitel 4* (217-309) stellt die vergleichende Analyse des 'Phänomens der Polarisierung der Aufmerksamkeit' nach *Montessori* mit religiöser Meditation dar. *Pütz* kann interessante Parallelen nachweisen (vgl. 297-300), insbesondere scheinen die Wirkungen beider Formen – innere Sammlung, Versenkung und Kontemplation führen zu einer religiösen Erfahrung – sehr ähnlich zu sein. Unbefriedigend bleibt die Frage nach dem Materialangebot bzw. der inhaltlichen Ausrichtung einer religiösen Erziehung, die durch eine 'Polarisierung der Aufmerksamkeit' (vgl. 301f.) intensiviert werden könnte. Der Hinweis auf die Symbolgehalte der 'Übungen des täglichen Lebens' und der liturgischen Materialien der Montessori-Pädagogik führt hier nicht wirklich weiter.

Interessant und beachtenswert ist in dieser Studie vor allem das Montessori-Phänomen der 'Polarisierung der Aufmerksamkeit' als Weg in die Meditation. Offen bleibt die Entwicklung eines spezifischen Materialkonzepts, welches eine 'Polarisierung der Aufmerksamkeit' im Rahmen von Freiarbeit bewirken und unterstützen kann. Der Perspektivenwechsel hin zum Kind ist in der Religionspädagogik äußerst aktuell. Die Studie regt an, die Pädagogik *Maria Montessoris* wieder verstärkter wahrzunehmen.

Andrea Kabus

Martin Rothgangel / Dietlind Fischer (Hg.), Standards für religiöse Bildung? Zur Reformediskussion in Schule und Lehrerbildung (Schriften aus dem Comenius-Institut; Bd. 13), Münster (LIT) 2005 [248 S.; ISBN 3-8258-8135-0]

Die neuentbrannte Diskussion um Bildungsstandards hat die Religionsdidaktik in Zugzwang gebracht. Allenthalben erschienen Veröffentlichungen zu diesem Thema. Dabei macht sich eine gewisse Ungleichzeitigkeit bemerkbar. Zum einen werden seitens mancher Bundesländer (z.B. Baden-Württemberg) oder seitens der katholischen Kirche Richtlinien zu Bildungsstandards schon in Kraft gesetzt. Zum anderen wird noch um das Profil von Bildungsstandards im Fach Religion gerungen. Das vorliegende Buch kreist um die umstrittene Frage: Ob man religiöse Bildung standardisieren kann?

Trotz aller Problematisierungen und Abgrenzungen gegenüber zweckrationalistischen Verkürzungen, die in den getesteten 'Basiskompetenzen' der PISA-Studie zu finden sind, ist man doch bei den meisten Autor/innen in diesem Sammelband zu der Erkenntnis gekommen, dass eine Aufstellung von Bildungsstandards zu einer erstrebenswerten Qualitätssicherung des evangelischen Religionsunterrichts beitragen würde. Diese Standards sollen transparent sein, sich auf empirische Erhebungen zum tatsächlichen Lernstand von Schüler/innen beziehen und vor allem einem Kompetenzmodell entsprechen, das dem Fach Religion gerecht wird.

Heike Lindner kommt zum Ergebnis, dass wichtige Bereiche der hermeneutischen Bildung, symbolischer Deutefähigkeit, des ethischen Urteilens und des verantwortlichen Handelns, die für eine religiöse Grundbildung unabdingbar sind, von den Parametern der PISA-Studie nicht erfasst werden. Ein Grundton vieler Beiträge ist die allgemeinpädagogische Begründung dieser Standards in einer öffentlichen Schule. D.h. die Kompetenzen müssten eine gesellschaftspolitische Dimension im Sinne einer Kommunikationsfähigkeit gegenüber Anderen in einer Gesellschaft haben, die von einem religiösen Pluralismus geprägt ist. Die Kompetenzen sollen sich nicht an einem Katalog von Wissensbeständen orientieren, obwohl sie anhand von exemplarischen Inhalten erworben werden müssen. Für *Jürgen Heumann* hätte sich eine religiöse Grundbildung an anthropologischen Grundfragen, die sich im Leben von Kindern und Jugendlichen stellen, zu orientieren. Diese Fragen führen zu Antworten der Religionen, die kategorial und spiralcurricular erschlossen werden. Solche Kategorien sind z.B.: Ursprungsgeschichten, Gott/Götter, Lehre, Stifter, Ritual und Fest. *Bernd Schröder* entwickelt eine Reihe von acht Kompetenzen, die allgemein-religionspädagogisch begründet werden. Darüber hinaus meint er, es gehören spezifisch christlich identifizierbare Kompetenzen dazu, bei denen es um Zustimmung zum bzw. Beheimatung im christlichen Glauben geht. An den hermeneutischen Überlegungen im Beitrag von *Eva-Maria Kennigott* kann man sehen, dass das Fach Lebensgestaltung – Ethik – Religionskunde über ein rein religionskundliches Kennenlernen hinausgeht. Sie nennt Kompetenzen, die zwischen Selbstverstehen und Fremdverstehen angesiedelt sind. Wichtig für sie ist die Bedeutung der religiösen Dimension des Lebens im Hinblick auf religiöse Identität. In einem aufschlussreichen Beitrag führt *Antje Roggenkamp* aus, warum Allgemeinwissen in Bezug auf Religion nicht unbedingt zur Ausbildung einer religiösen Kompetenz führt. Daraus schließt sie, dass auch emotionale Fähigkeiten in Bezug auf die christliche Tradition bei

der Findung von Mindeststandards berücksichtigt werden müssen. Eine wichtige Perspektive bietet der Beitrag von *Renate Hofmann*, die aufzeigt, warum Gender-Unterschiede Einfluss auf Lehr- und Lernprozesse haben. Dies wird ansatzweise an drei exemplarischen Kompetenzbereichen (religiöse Sach-, Selbst- und Sozialkompetenz) konkretisiert.

In Bezug auf die Vermittlung religiöser Kompetenzen in der Lehrerbildung gibt es drei Beiträge, die nur zum Teil als Diskussionsvorlage dienen können. Auf der Grundlage von Befragungen von Erstsemestern nennt *Harry Noormann* Wandlungen im Selbstkonzept von Studienanfänger/innen als einen wichtigen Ausgangspunkt für eine fundierte Diskussion. Dagegen fehlt den subjektiven und defizitorientierten Beobachtungen bzw. Typologisierungen von *Ingrid Wiedenroth-Gabler* die Seriosität, die für eine weiterführende Diskussion von Nöten wäre. Die Überlegungen von *Folkert Doedens / Dietlind Fischer* zur berufspraktischen, religionspädagogischen Kompetenzentwicklung sind ausführlich in der Benennung von berufsbezogenen Kompetenzen und leider etwas knapp in der Argumentation. Sie sind sich der Grenzen ihres Beitrags bewusst und formulieren Fragen, die noch bearbeitet werden müssen.

Die Entwicklung von Bildungsstandards ist zentrales Thema der gegenwärtigen bildungspolitischen Diskussion. Der Schlussbeitrag zu dieser Entwicklung aus evangelisch-kirchlicher Sicht gibt einen Teil einer Dokumentation des *Comenius-Instituts* wieder. Die Überlegungen sind sehr lesenswert.

George Reilly

Jochen Sautermeister, Religionsunterricht an der berufsbildenden Schule. Eine exemplarische Studie zur Wahrnehmung und Einschätzung des Faches Religion durch Schülerinnen und Schüler (gott-leben-beruf. Schriften des Instituts für berufsorientierte Religionspädagogik; Bd. 5), Norderstedt (Books on Demand) 2006 [480 S.; ISBN 978-3-8334-5223-4]

Jochen Sautermeister dokumentiert im vorliegenden Band eine explorative Fragebogenuntersuchung zur Einschätzung des Religionsunterrichts am Waiblinger Berufsschulzentrum. Sie entstand im Rahmen des Forschungsprogramms des Tübinger Instituts für berufsorientierte Religionspädagogik und verfolgt das Ziel, „einen Beitrag zur differentiellen Erforschung des Religionsunterrichts an beruflichen Schulen zu leisten“ (144).

Die Arbeit gliedert sich in drei Teile: I) Fragestellung (32-144) – II) Methode und empirischer Befund (146-306) – III) Diskussion des Befunds und Ausblick (308-321). Der Schwerpunkt des *ersten Teils* liegt auf dem sorgfältigen und extensiven Referat vorliegender empirischer Studien zum Religionsunterricht an beruflichen Schulen und zum Religionsunterricht im Allgemeinen. Ziel dieser Auflistung ist es, dominante Forschungslinien zu identifizieren. *Sautermeister* will mit seiner eigenen Untersuchung eine bestehende Lücke schließen, indem er sich auf die Bedeutung von Schulform und Schulart in der Wahrnehmung des Religionsunterrichts konzentriert (vgl. 143). Im *zweiten Teil* werden sowohl die Konstruktion des Fragebogens als auch die Analyse der Daten ausführlich beschrieben. Als zentrale Befunde können genannt werden: Der Großteil der Schüler/innen ist durch eine „quest“-Religiosität gekennzeichnet: Religion ist für sie mehr Frage als Sicherheit. Ferner bevorzugen sie diakonisch-mystagogische Formen gegenüber traditionell-kirchlichen Formen. Dann erwarten die Schüler/innen vom Religionsunterricht weniger eine Vorbereitung auf ihren Beruf als eine Auseinandersetzung mit ihrer Lebensführung. Schließlich wird deutlich, dass ihnen die Inhalte wichtiger sind als die Beziehung zur Lehrerin bzw. zum Lehrer, auch wenn die Akzeptanz des Religionsunterrichts wesentlich von der Lehrkraft abhängt. Auch zeigen sich vielfältige signifikante Unterschiede hinsichtlich Schulform und Schulart, ohne dass diese jedoch zu einem kohärenten Bild verdichtet werden. Im *dritten Teil* werden die Befunde kurz zusammengefasst und diskutiert.

In der Summe besticht der Band von *Sautermeister* durch seinen hohen Grad an methodischer Transparenz. Die Verfahren und Analysen werden ausführlich beschrieben und in einem eigenen Anhang tabellarisch dokumentiert. Die gesamte Studie ist technisch sorgfältig angelegt und durchgearbeitet. Gleichwohl wirft sie zwei gewichtige methodologische Fragen auf. Erstens: Der Studie fehlt ein explizites konzeptuelles Modell ihres Forschungsgegenstands. Das Referat vorliegender Studien erfolgt additiv und die Gestalt der Berufsschule wird auf drei Seiten beschrieben (40-42). Eine integrierte konzeptuelle Zuordnung der verschiedenen Aspekte des untersuchten Themas wird jedoch nicht geleistet. Dabei wären gerade mit Blick auf die Fragestellung der Studie Informationen über den besonderen Charakter der verschiedenen Berufsschulformen und -arten hilfreich gewesen. In inhaltlicher Hinsicht hätten sie es eventuell erlaubt, die gefundenen Differenzen zu bündeln und zu erklären. In methodologischer Hinsicht erlaubt die explizite Diskussion der Theorie, die einer Studie zu Grunde liegt, die Einordnung der

Befunde – zumindest unter der Bedingung, dass man empirische Daten nicht als Beschreibung einer objektiv gegebenen Wirklichkeit sieht, sondern als Zugriff auf eine Wirklichkeit aus einer bestimmten Perspektive heraus. Zweitens: Die Arbeit leistet keine Integration der empirischen Befunde in die religionspädagogische Diskussion. Die Diskussion der Daten und der Ausblick erstrecken sich auf 13 Seiten (308-321). Damit ist die Frage der Funktion empirischer Verfahren in der Religionspädagogik angesprochen. Wenn Sie der religionspädagogischen Diskussion Daten zur Verfügung stellen soll, ist das Ausmaß der Diskussion in der vorliegenden Studie hinreichend. Wenn die Empirie selbst ein Element der Konstruktion religionspädagogischer Theorie ist, müssen die Befunde in die religionspädagogische Diskussion eingebunden werden. Schließlich dokumentieren sie einen theoretisch geleiteten Blick auf die Wirklichkeit, dessen Befunde nicht steinbruchartig, d.h. außerhalb dieses theoretischen Zusammenhangs verwendet werden können.

In einer anderen Hinsicht ist die Arbeit jedoch sehr verdienstvoll. *Sautermeister* bemerkt selbst, dass die Studie im Rahmen des Instituts für berufsorientierte Religionspädagogik entstanden ist und dass das Institut eine bundesweite Untersuchung zur Wahrnehmung des Religionsunterrichts an beruflichen Schulen plant (154). Es ist daher zu vermuten, dass die vorliegende Studie dazu dient, den Fragebogen für diese Erhebung zu erstellen und in einem Pretest zu erproben. Trifft dieses Szenario zu, hat *Sautermeister* seinen Job sehr gut gemacht.

Ulrich Riegel

Petra Schulz, Sich etwas von sich selbst her zeigen lassen. Ein Beitrag zur didaktischen Theorie phänomenologisch orientierter Religionspädagogik (Rostocker Theologische Studien; Bd. 17), Münster (LIT) 2005 [352 S.; ISBN 3-8258-8962-9]

Die sog. 'Wende zur Wahrnehmung' in der Religionspädagogik ist schon etwas in die Jahre gekommen. Nach wichtigen programmatischen Vorstößen in den 1980er und v.a. 1990er Jahren kann das neue Paradigma der Wahrnehmung inzwischen als eingeführt gelten. Zugleich wird jetzt deutlicher gesehen, dass sich der Leitbegriff Wahrnehmung aus teilweise recht unterschiedlichen Quellen speist: aus Ästhetik (*Albrecht Grözinger*, *Georg Hilger*), Kultur- und Bildungstheorie (*Joachim Kunstmann*) und Phänomenologie (*Hans-Günter Heimbrock*, neuerdings: *Klaus Kirchhoff*). Gerade im Bereich einer phänomenologisch orientierten Religionspädagogik ist bei aller programmatischer Innovation bislang doch recht unklar geblieben, wie eine solche Wahrnehmungslehre auf religionsdidaktischer Ebene konkret auszubuchstabieren wäre. Diesem wichtigen praxisorientierten Desiderat widmet sich die Habilitationsschrift der Rostocker Religionspädagogin *Petra Schulz*, die sich explizit „als Beitrag zur didaktischen Theorie phänomenologisch orientierter Religionspädagogik“ (14) verstehen möchte.

Diese Theorie ist im Schnittpunkt verschiedener Kontexte verortet. Nach einer religionspädagogischen Standpunktklärung, die sich in der Erkenntnis zuspitzt, dass die bislang „bestimmende Leitkategorie der Erfahrung [...] gegenüber der der Wahrnehmung in den Hintergrund“ (28) tritt, bestimmt *Schulz* die Grundlagen ihres Entwurfs. Sie stützt sich dabei maßgeblich auf die Arbeiten *Peter Biehls*, der bereits in den 1990er Jahren für eine Verschränkung phänomenologischer und ästhetischer Perspektiven plädierte. „In Anlehnung“ (13, 107 u.ö.) an die Phänomenologie *Edmund Husserls* soll so eine religionsdidaktische Theorie grundgelegt werden. Phänomenologie ist dann nicht im Sinne *Husserls* als Erkenntnistheorie, sondern als angewandte Phänomenologie zu verstehen, die bestimmte methodische Elemente umfasst, die alle das Bemühen spiegeln, „im Prozess der Wahrnehmung dem, was wahrgenommen wird, so weit als möglich Gerechtigkeit widerfahren zu lassen.“ (12) Als phänomenologische Grundkategorien in diesem Sinn werden die methodischen Haltungen (42-49), das Lebensweltkonzept (50-53) sowie der Leib als „der 'Nullpunkt', von dem aus ich alle Dinge wahrnehme“ (53) eingeführt. Weitere maßgebliche Bezugspunkte findet *Schulz* in der Gestaltpädagogik mit ihren Grundbegriffen Gestalt, Kontakt und Gewahrsein (63-72) sowie im Konzept einer ästhetischen Bildung als integraler Bildung nach *Wolfgang Schulz*. Diese unterschiedlichen Fäden laufen religionspädagogisch in der Vorstellung zusammen, dass religiöse Bildung „als Wahrnehmungsbildung in unterschiedlichen Dimensionen“ (93) entfaltet werden soll.

Den Kern des religionsdidaktischen Entwurfs bilden drei sog. didaktische Grundhaltungen und eine didaktische Grundstruktur, die *Schulz* zunächst theoretisch einführt (107-214), dann ausführlich an einem hochschuldidaktischen Beispiel, einer Semesterveranstaltung zum Thema Kreuz und Auferstehung, konkretisiert (215-305) und abschließend mit den Anliegen einer semiotischen Religionsdidaktik vergleicht (306-318). In der didaktischen Grundhaltung 1 geht es um die Unmittelbarkeit der Wahrnehmung: „Es wird wahrgenommen, was wahrgenommen wird. Es wird erfahren, was erfahren wird. Diese Wahrnehmungen und Erfahrungen werden zur Sprache, zum Ausdruck gebracht. [...] Denn es geht um das, was gegenwärtig die Wahrnehmung auszeichnet. Es geht um das, was gegenwärtig evident erscheint.“ (109) Haltung 2 versucht, „die Perspektivität jeder Wahrnehmung“ (112) erfahrbar zu machen. Im reflexiven „Diskurs der verschiedenen Perspektiven, im Hin- und Herschwingen zwischen den unterschiedlichen Weisen, wie eine Sache/Person erscheint, kann sich das Invariante herauskristallisieren“ (112). In Haltung 3 schließlich geht es um den „schrägen Blick“ (53, *Bernhard Waldenfels*), worunter konkret „Impulse für Aufmerksam-

keitsverlagerungen, aus denen sich neue Wahrnehmungs- und Erfahrungsmöglichkeiten eröffnen können“ (113), zu verstehen sind. Diese Grundhaltungen sind als Schlüssel gemeint, mittels derer Zugänge zu den Inhalten des Religionsunterrichts erschlossen werden können (107). Diese sind darüber hinaus an sog. Grunderfahrungen orientiert, was *Schulz* als didaktische Grundstruktur bezeichnet. „Unter Grunderfahrung wird hier eine Kategorie verstanden, die sich als Struktur [...] mit Hilfe der Methode der freien Variation aus einer Vielfalt von konkreten Situationen herausarbeiten lässt“ (83). Grunderfahrungen sind weniger Ausgangspunkte, als vielmehr Ziele des Unterrichts; sie sollen wahrgenommen und gewonnen werden. Dies erklärt, dass die vorgestellten Grunderfahrungen durchweg als Prozessziele formuliert sind (121, 139, 161, 176, 197, 220). Deshalb verzichtet die Autorin auch darauf, Grunderfahrungen inhaltlich zu definieren: Gemäß „dem phänomenologischen Anliegen, sich etwas so weit als möglich von sich selbst her zeigen zu lassen“ (14), ist es Aufgabe des Lesers, aus einer lockeren Konstellation aus kurzen theoretischen Erwägungen, literarischen Zwischenstücken und offenen Fragen die möglicherweise gemeinten Grunderfahrungen selbst herauszulesen.

Die Arbeit leistet einen wichtigen Beitrag dazu, das Anliegen einer phänomenologischen Religionspädagogik – religiöse Bildung als Wahrnehmungsbildung – für die didaktische Praxis zu konkretisieren. Die angeführten Gespräche mit Studierenden dokumentieren zudem bemerkenswerte hochschuldidaktische Erfolge (288, 291, 294, 305).¹ Dennoch bleibt eine Reihe an Bedenken: Ist es tatsächlich so, dass sich das Phänomen der Wahrnehmung, wie *Schulz* vermutet, am besten durch einen multiperspektivischen Zugang erschließt? Die Verträglichkeit phänomenologischer, ästhetischer und gestaltpädagogischer Wahrnehmungskonzepte müsste zumindest deutlicher begründet werden als mit „einzelnen Theorieelemente[n] in einer lockeren Verbindung“ (14). Mit welchem Recht kann sich etwa die vorgeschlagene Haltung 1, in der es um Wahrnehmungsevidenzen und gerade nicht um Einklammerung von Vorerfahrungen gehen soll, noch phänomenologisch nennen? Weiterhin irritierend ist das Konzept der Grunderfahrungen, die im Grunde zutreffender als Unterrichtsziele zu bezeichnen wären. Das Wahrnehmungsparadigma ist einst u.a. mit der Forderung aufgetreten, auf die bis dahin üblichen Begründungsdiskurse zu verzichten (*Grözinger*). Diese Forderung ist religionspädagogisch dort angebracht, wo im Kontext konkreter Lernprozesse die Einsicht im Hintergrund steht, dass Religion weniger durch kognitive Überzeugungsleistung des Lehrers als durch selbständige Wahrnehmungsarbeit der Lernenden erschlossen wird. Wo dieses Konzept, wie bei *Schulz* insbes. in den Passagen zu den Grunderfahrungen, auf den wissenschaftlichen Diskurs übertragen wird, stellt es den an Begründungsdiskurse gewöhnten Leser auf eine harte Probe (Höhepunkt: 144). Das *didaktisch berechnete* Anliegen der Autorin, eine Sache sich von sich selbst her zeigen zu lassen, wirkt *wissenschaftlich-methodisch* angewendet streckenweise eher wahrnehmungsverstellend als –eröffnend.

Stefan Altmeyer

¹ Inzwischen liegt auch ein Band mit Unterrichtsmaterialien für den Religionsunterricht vor: *Rebekka Malter / Petra Schulz*, *Schräge Perspektiven. Unterrichtscollagen im Spannungsfeld von Theologie, Literatur und Alltagswelt*, Neukirchen-Vluyn 2006.

Friedrich Schweitzer / Albert Biesinger / Jörg Conrad / Matthias Gronover, Dialogischer Religionsunterricht. Analyse und Praxis konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts im Jugendalter, Freiburg/Br. (Herder) 2006 [208 S.; ISBN 978-3-451-29163-0]

Die Autoren greifen eine brisante Herausforderung der gesellschaftlichen, kulturellen und religiösen Vielfalt in Europa auf: Kann es gelingen, zugleich mit Dialog- und Pluralitätsfähigkeit auch eine neue Offenheit für Eigenes und Anderes zu fördern? In einer breit angelegten Studie werden verschiedene Formen konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts in der Sekundarstufe I, wie er im Programm *Gemeinsamkeiten stärken – Unterschieden gerecht werden*¹ entwickelt und für den Grundschulbereich bereits untersucht wurde, aus mehreren Perspektiven begleitet und analysiert: Schüler/innenbefragungen (Leitfadeninterviews mit Schüler/innengruppen in Baden-Württemberg, schriftlicher Fragebogen in Nordrhein-Westfalen), Unterrichtsbeobachtungen, Lehrer/innenbefragung (Leitfadeninterviews) und Elternbefragungen (schriftlicher Fragebogen) geben einen vielfältigen, aber nur selten überraschenden Einblick in die Praxis konfessioneller Kooperation, die entsprechenden Voraussetzungen und Hintergründe. Das komplexe Untersuchungsdesign und die facettenreiche, aber nicht immer systematische Darstellungsform – zuerst werden wesentliche inhaltliche Trends im Überblick genannt, mit direkten Zitate aus den Interviews verdeutlicht und im Anschluss nochmals aufgegriffen und interpretiert – bewirken, dass sich die Analyse streckenweise etwas langatmig liest.

Das 1. Kapitel (14-76) widmet sich den Sichtweisen der Schüler/innen und ihren Zugängen, Erwartungen und Erfahrungen bezüglich des konfessionell-kooperativen Unterrichts: Bei Schüler/innen kann von einem tendenziellen Fehlen eines konfessionellen Selbstbewusstseins ausgegangen werden. Konfessionszugehörigkeit ist für sie ein untergeordnetes Persönlichkeitsmerkmal (45f.), ein Wechsel der eigenen Konfession ist großteils dennoch kein Thema. Die Fragen zum konfessionell-kooperativen Unterricht machen deutlich, dass sich die zu wählende Form des Religionsunterrichts nicht aus Schüler/innenwünschen ableiten lässt – hier gibt es zu viele unterschiedliche Meinungen. „Nicht zu übersehen ist aber zugleich, dass der kooperative Unterricht, soweit er den Schülerinnen und Schülern aus eigener Erfahrung und Teilnahme bekannt geworden ist, sehr hohe Zustimmung findet.“ (60)

Sowohl das Wissen als auch das Begreifen der Bedeutung konfessioneller Merkmale und Unterschiede sind äußerst bruchstückhaft. Die Autoren fragen nach daraus resultierenden Schlussfolgerungen für die Kirchenmitgliedschaft. Herausfordernd ist für Schüler/innen die Vorstellung einer kontroversen Diskussion von Glaubensfragen. Darin kann eine Bekräftigung für das Ziel der Förderung von Gesprächsfähigkeit, kompetentem Argumentieren über subjektive Geschmacksfragen hinaus, gesehen werden.

Das 2. Kapitel (77-135) nennt zahlreiche Themen und konkrete Bausteine (96-135) und gibt einen kompakten Einblick in die Vielfalt möglicher Projekt- und Unterrichtsideen, die dazu angetan sind, Leser/innen aus der religionspädagogischen Praxis zur konfessionell-kooperativen Gestaltung des Religionsunterrichts zu motivieren.

¹ Vgl. *Friedrich Schweitzer / Albert Biesinger*, *Gemeinsamkeiten stärken – Unterschieden gerecht werden*. Erfahrungen und Perspektiven zum konfessionell-kooperativen Religionsunterricht, Freiburg/Br. – Gütersloh 2002.

Im 3. Kapitel (136-164) werden die Perspektiven von 17 am Projekt beteiligten Lehrer/innen beschrieben. Diese sehen ihre Schüler/innen als wenig konfessionell geprägt (140f.) und kaum an konfessionellen Fragen interessiert. Nahezu alle Religionslehrer/innen gaben an, ihr eigenes konfessionelles Bewusstsein im Rahmen der Projektarbeit verstärkt reflektiert zu haben und die Kooperation persönlich als Gewinn und Bereicherung erfahren zu haben (155). Die Autoren der Studie problematisieren in diesem Teil zu Recht die aus bildungstheoretischer Sicht zu hinterfragende, starke Orientierung am Desinteresse der Schüler/innen an konfessioneller Kooperation. Viele Themen, die implizit und explizit mit Konfessionalität im Zusammenhang stehen, bleiben dadurch im Religionsunterricht unbearbeitet.

Auf Seite der Eltern findet der konfessionell-kooperative Unterricht große Zustimmung. Begründet wird diese u.a. mit der konfessionsverschiedenen Familiensituation, einem grundsätzlichen Unverständnis für die konfessionelle Trennung des Religionsunterrichts sowie dem Wunsch nach der Vermittlung von Weltoffenheit und Toleranz (169).

Dem abschließenden Plädoyer für einen Religionsunterricht, der – wie im untersuchten Projekt und je nach Möglichkeit – durch konfessionell-kooperative Projekte oder Unterrichtsphasen die Dialog- und Pluralitätsfähigkeit von Lehrer/innen und Schüler/innen nachweisbar fördert, gebührt ungeteilte Zustimmung. Die Autoren nennen auch erste Ansätze für eine Weiterentwicklung des Projektes in Bezug auf interreligiöse Zusammenarbeit. Diese unterscheidet sich – trotz des gleichen Titels – klar vom Hamburger Modell eines dialogischen Religionsunterrichts und stellt nicht nur rechtliche bzw. politische Fragen, sondern – aus österreichischer Erfahrung, wo neben dem islamischen Religionsunterricht alle staatlich anerkannten Religionsgemeinschaften in Schulen präsent sind – auch vor persönliche und vielfältige inhaltliche Herausforderungen, die religionsdidaktisch noch kaum reflektiert sind: Teamteaching mit Kolleg/innen, die oft in anderen Kulturen sozialisiert sind, Fragen der Religionsfreiheit, des Wahrheitsanspruchs, der Vergleichbarkeit von religiösen Systemen ...

Monika Prettenthaler

Tobias Ziegler, Jesus als „unnahbarer Übermensch“ oder „bester Freund“? Elementare Zugänge Jugendlicher zur Christologie als Herausforderung für Religionspädagogik und Theologie, Neukirchen-Vluyn (Neukirchener) 2006 [580 S.; ISBN 978-3-7887-2161-9]

Wer ist Jesus von Nazaret für Jugendliche, und welche Art von Christologie lässt sich bei Jugendlichen ausmachen? Antworten auf diese Fragen versprechen Aufschluss darüber zu geben, welche Lernprozesse die Religionspädagogik zu initiieren hat, wenn sie ihr fundamentales Interesse verfolgen will, Jugendlichen den Kern christlichen Glaubens, das Bekenntnis zu Jesus dem Christus, seinem Leben, seinem Tod und seiner Auferstehung und seiner soteriologischen Bedeutung so zu erschließen, dass sie reflexiv eigenverantwortliche Auseinandersetzungs- und Aneignungsprozesse entwickeln. Außerdem lassen die Antworten Konturen hiesiger, gegenwärtiger Aufgaben christologischer Deutungsbemühungen Systematischer Theologie aufscheinen.

Tobias Ziegler hat sich mit dieser Fragestellung und den damit verbundenen Erkenntnisinteressen ein anspruchsvolles Forschungsvorhaben gesetzt, dessen Anspruch einzulösen ihm eindrucksvoll gelungen ist. Ein Grund dafür liegt in der kreativen Handhabung der so genannten Didaktik der Elementarisierung, die er forschungslogisch für sein Vorhaben zu nutzen versteht.

Im *ersten Teil* der Arbeit (3-166) stellt er grundlegend die Notwendigkeit heraus, wissenschaftliche Christologie und jugendliche Denkweisen über Jesus wechselseitig kritisch aufeinander zu beziehen. Die Möglichkeit verschafft er sich zum einen über eine kriteriologische und diskursoffene Aufnahme zentraler Einsichten systematisch-theologischer Christologie, die das Ineinander der Bekenntnis-, Argumentations- und Handlungsdimensionen kirchlichen Glaubens an Jesus den Christus herausstellen und die Notwendigkeit betonen, innerhalb und außerhalb des kirchlichen Raumes vorfindbare Ansichten über Jesus produktiv in die Christologie aufzunehmen; zum anderen stellt er diesen Einsichten den Stand gegenwärtiger empirischer Forschung zum 'Jesusdenken' Jugendlicher zur Annäherung wissenschaftlicher Christologie einerseits und jugendlicher Christologie andererseits gegenüber.

Dem schließt er im *zweiten Teil* (167-495) seine eigene, qualitativ angelegte, empirische Erhebung zur Christologie Jugendlicher an. Über eine schriftliche Befragung („Was ich von Jesus denke ...“), der sich 386 Gymnasialschüler/innen des Landes Baden Württemberg unterzogen haben, verschafft er sich umfangreiches Datenmaterial, das er hermeneutisch rekonstruktiv und inhaltsanalytisch auswertet. Ergänzend wurden sechs Gruppendiskussionen durchgeführt („Bilder von Jesus“), dokumentiert und ausgewertet. Für die Auswertung des umfangreichen Datenmaterials bedient er sich lebensgeschichtlich orientierter Einsichten und der kognitiv entwicklungspsychologischen Stufenmodelle des religiösen Urteils (Fritz Oser) und des Glaubens (James W. Fowler). Reflexionsergebnisse systematisch-theologischer Christologie werden kriteriologisch und diskursiv reziprok verwandt, sodass die 'theologische Dignität' der Ansichten der Jugendlichen über Jesus gewahrt bleibt.

Der schriftlichen Erhebung entnimmt Ziegler fünf Grundeinstellungen: (1) kritiklos-indifferent, (2) kritisch-ablehnend, (3) zweifelnd-unsicher, (4) kritisch-aufgeschlossen und (5) kritiklos-zustimmend. Bemerkenswert sind die Befunde zu den jugendlichen

Zugangsweisen zu Jesus. Sie sind heterogen und reichen von biblisch narrativen Versatzstücken über familiale und gemeindliche Sozialisationseinflüsse bis hin zu Bemühungen um reflexive Auseinandersetzung mit christologischen Grundfragen wie seiner Sündenlosigkeit, Auferstehung oder Heilsbedeutung für uns. Unübersehbar sind die Tendenzen zur Subjektivierung und das Streben nach Autonomie in der jugendlichen Auseinandersetzung mit Jesus.

Die Gruppendiskussionen zeigen männliche und weibliche Jugendliche, die hinsichtlich ihrer Auffassungen zu Jesus und ihrer Zugangsweisen keineswegs homogen sind. Auffällig ist, dass zentrale Problemlagen der Christologie, die Sündenlosigkeit Jesu, Soteriologie, Auferstehung, Reich-Gottes-Botschaft kaum präsent sind. Randständig ist auch die Frage nach dem historischen Jesus, dominant hingegen Denkmuster einer 'Christologie von oben'.

Der *dritte Teil* der Studie (498-562) fasst die Ergebnisse prospektiv zusammen.

Ziegler zieht zu Recht den Schluss, dass schulisch wie außerschulisch christologische Lernprozesse anzuregen sind, die auf die heterogenen Jesus-Auffassungen Jugendlicher in solcher Weise Bezug nehmen, dass die Lernenden unterschiedliche Denkungsweisen über Jesus als Denkungsweisen erkennen, kritisch bedenken und ihre eigenen mythisch-wörtlichen Sichtweisen Jesu überwinden können. Doch davon sind gegenwärtige Curricula noch weit entfernt; zu sehr orientieren sie sich an der Logik wissenschaftlicher Theologie und zu wenig an der Christo-Logik Jugendlicher. Aber auch die Systematische Theologie täte gut daran, die Ansichten, Fragen und Probleme Jugendlicher zu Jesus in ihre Bemühungen um eine plausible Christologie aufzunehmen.

Diese empirische Studie erweitert das religionspädagogisch relevante Wissen um jugendliche Sichtweisen Jesu, ihre Christologien, beträchtlich, auch wenn sie keine Repräsentativität beanspruchen kann und die Bearbeitung der Frage nach geschlechtsspezifischen Merkmalen jugendlicher Jesusvorstellungen nicht den Stand gegenwärtiger Genderforschung aufnimmt.

Franz-Josef Bäumler

‘Neu gelesen’: Klaus Wegenast, *Der biblische Unterricht zwischen Theologie und Didaktik* (1965)¹

„Wenn ich recht sehe, stehen wir an einem Wendepunkt der Religionspädagogik, zumindest aber, wenn wir uns nicht um ein Neues bemühen, am Ende eines sinnvollen Religionsunterrichts.“ (82) Mit diesen dramatischen Worten leitet *Klaus Wegenast* sein Resümee zum biblischen Unterricht 1965 ein. In einer sehr engagierten Stellungnahme zur Bibeldidaktik in damaliger Zeit unternimmt er den Versuch, diese im Kontext exegetischer Forschung und von den Forderungen Allgemeiner Didaktik her neu zu verorten. Die Neubestimmung der Bibeldidaktik ist für ihn zur Schicksalsfrage des Religionsunterrichts geworden.

Der Autor versteht sein Buch als Warnung vor Fehlentwicklungen des biblischen Unterrichts, „die nicht nur von einer vorschnellen Übernahme neuer pädagogischer Konzeptionen, sondern auch von einer verbreiteten Mißachtung der theologischen Forschung her drohen.“ (7)

1. Bibeldidaktik 1965 – Herausforderungen

Wegenasts Ausführungen nähern sich in einer sehr strukturierten Schrittfolge seinen *Erwägungen zu einer theologischen Fachdidaktik*.²

Im ersten Schritt klärt *Wegenast* das Verhältnis von Predigt und Unterricht, indem er dieses unter Verweis auf *Gert Otto* dialektisch bestimmt: Die lebendige Predigt der Kirche sei entscheidende Hilfe für den Religionsunterricht, ebenso wie die Kirche prinzipiell nicht ohne die indirekte Verstehenshilfe durch den Religionsunterricht auskomme (14). Religionsunterricht lasse sich darüber hinaus nicht auf Wissensvermittlung reduzieren, da der immanente Anspruch biblischer Texte, Zusage und Zuspruch sein zu wollen, nicht zum Schweigen gebracht werden könne. Als Ausgangspunkt seiner Überlegungen ergibt sich die Frage, wie biblischer Unterricht, der sowohl Wissensvermittlung als auch indirekte Anrede sein möchte, auszusehen habe (20).

Dazu lässt *Wegenast* ein Schlaglicht auf den Stand der historisch-kritischen Forschung fallen, die angetreten war, Auskunft über das Leben Jesu und die Geschichte der Urgemeinde zu geben, und schließlich in Gefahr geriet, die Evangelien „auf die in ihnen enthaltenen objektiven Wahrheiten zu reduzieren“ (28). Aufgabe einer Exegese, die Theologie sein wolle, sei aber, die damalige Verkündigung so auszulegen, dass ihre Botschaft heute zur Sprache komme. Bevor *Wegenast* zeigt, wie Exegese in diesem Sinne zum Werkzeug für den biblischen Unterricht werden kann, wendet er sich den Vorgaben der ‘Allgemeinen Didaktik’ zu. Er unterzieht *Wolfgang Klafkis* Kategorien des Fundamentalen, Elementaren und Exemplarischen, aber auch des Gegenwarts- und Zukunftsbezugs einer kritischen Würdigung. Dabei sieht *Wegenast* in *Klafkis* didaktischen Begründungszusammenhängen Defizite aus religionspädagogischer Perspektive, die gerade in ihren Auswirkungen auf bibeldidaktische Konzeptionen deutlich werden.

¹ *Klaus Wegenast*, *Der biblische Unterricht zwischen Theologie und Didaktik*, Gütersloh 1965. Die im Haupttext des vorliegenden Beitrages angeführten Seitenzahlen verweisen auf dieses Werk.

² Vgl. ebd., 55-70.

So bemängelt er u.a., dass bei *Klafki* die „bedrängende hermeneutische Frage“ (36) nicht in den Blick kommt. Nirgends sei das Problem der Geschichtlichkeit des Verstehens geistiger Inhalte thematisiert, so wie die Möglichkeit des Verstehens von Geschichte unproblematisch angenommen werde (41). Auch könne das sogenannte Wohl des Kindes nicht oberstes Kriterium für die Auswahl von Bildungsinhalten sein, da der Wahrheitsanspruch der Sache dabei auf der Strecke bleiben müsse (40). Trotz dieser Mängel leitet *Wegenast* aus der Didaktik *Klafkis* vier Aufgaben ab, die sich für die Bibeldidaktik stellen: So ist nach dem *Fundamentalen biblischer Texte* (1) zu fragen und zu sehen, in welchen Texten dies am klarsten zur Sprache kommt. Darüber hinaus sind der *Verstehenshorizont und das Weltbild* (2) des Kindes bzw. des Jugendlichen ebenso wie deren *Lebenswirklichkeit* (3) zu berücksichtigen. Letztlich sind *Vorverständnis und Selbstverständnis* (4) von Schüler/innen zu ergründen, um „zu einem je heutigen Verstehen der Bibel hindurchfinden“ (54) zu können.

Im Abschnitt *Die Forderungen der modernen Didaktik und der biblische Unterricht* (69-81) spitzt *Wegenast* das für ihn grundlegende bibeldidaktische Problem zu: „Ziel einer theologischen Didaktik wird es deshalb sein müssen, das theologisch notwendig Erachtete mit einem möglichst kleinen Verlust in der Sache und mit einem höchstmöglichen Gewinn für das Leben, Denken und Fühlen des Kindes und Jugendlichen unterrichtlich zu vermitteln.“ (69f.) Welche Wege ihm dabei gangbar erscheinen, zeigt *Wegenast* exemplarisch auf den letzten Seiten seines Buches: Im Primarbereich stellt er die Verbindung von Kirche als christlicher Gemeinschaft und biblischen Texten in den Mittelpunkt.³ Texte der Apostelgeschichte sind für ihn hervorragender Inhalt, Zehn- bis Zwölfjährige zu erreichen.⁴ Mit Hilfe von synoptischen Vergleichen in den literarischen Charakter der Evangelien als Glaubenszeugnisse einzuführen, nennt *Wegenast* u.a. als unterrichtliche Konkretion für 14- bis 15jährige Schüler (77).

2. Der Biblische Unterricht zwischen Theologie und Didaktik im Kontext seiner Zeit

„Sowohl die theologische als auch die pädagogisch-didaktische Aufgabe müssen bewältigt werden, wenn der Religionsunterricht aus seiner Krise herauskommen soll“ (82). Mit diesem eindringlichen Aufruf richtet sich der Autor am Ende seines Buches an die Leser/innen. Doch in welche Situation wird diese Warnung hineingesprochen? Ein Blick in den Kontext mag die Situation erhellen: Theologisch ist in dieser Zeit das Programm der Entmythologisierung von *Rudolf Bultmann* führend, das eine existenziale Interpretation der Bibel durch hermeneutische Methoden intendiert. Biblische Schriften werden damit als geschichtliche Quelle interpretiert, ohne auf deren begrenzte theologische Relevanz reduziert zu werden. Das vom Mythos befreite Kerygma eröffnet die

³ „Der Lehrer fñg jetzt damit an, in enger Beziehung zu dem von den Kindern Erlebten und Geschehen kurze biblische Geschichten zu erzählen. In einer Stunde über die Kanzel erzählte er von der Predigt und dem Auftreten Jesu und stellte in die Mitte der Unterrichtsstunde die Geschichte vom barmherzigen Samariter. Am Schluß der Stunde rief er dazu auf, eine Patenschaft für einen indischen, ausätzigen Jungen zu übernehmen.“ (ebd., 76)

⁴ Nach *Wegenasts* Auffassung ermöglichen sie, vom Fremden faszinierte Schüler/innen an den Gestalten des Paulus und Silas zu zeigen, dass christlicher Glaube keine Lebensversicherung ist, sondern Mut zur Tat und Unerschütterlichkeit im Leid erfordert. (ebd., 77)

Möglichkeit, biblische Texte auf die eigene Existenz zu beziehen und diese im Licht des Glaubens zu deuten. Die existenziale Interpretation erscheint theologisch als gelungene Synthese, da für sie historisch-kritische Kenntnisse konstitutiv sind, die zugleich zur existenziellen Begegnung mit dem Text befreien. Die von *Gert Otto* postulierte *Hermeneutik der Lebenswelt des Schülers* durch Texte der biblischen Überlieferung erweist sich für *Wegenast* zudem als anschlussfähig an die von der Allgemeinen Didaktik geforderte Einbeziehung der Lebenswirklichkeit von Kindern und Jugendlichen.⁵ *Wegenasts* Schrift – einschließlich konkreter Unterrichtsvorschläge – ist beredtes Beispiel dafür, dass mangelnde Schülerorientierung als Problem des hermeneutischen Religionsunterrichts längst erkannt worden war, ohne dass auf dieses Defizit angemessen reagiert werden konnte. Bekanntermaßen folgte daraus später die unzulässige Funktionalisierung biblischer Texte im problemorientierten Religionsunterricht. *Wegenast* positioniert seinen Entwurf einer biblischen Didaktik 'zwischen' Theologie, die sich grundlegend einer zeitgemäßen Exegese verpflichtet weiß, und Didaktik, die als Religionsdidaktik ein Mehr an hermeneutischem Bewusstsein aufbringen muss als es seiner Meinung nach *Klafkis* didaktische Analyse tut. Die Krise des Religionsunterrichts sieht *Wegenast* vor allem aber ausgelöst durch mangelnde theologische Verankerung der Bibeldidaktik. Aufrütteln will er daher Religionslehrer/innen, welche häufig in Ignoranz exegetischer Kenntnisse die Fremdheit der Texte nicht wahrnehmen und im Umgang mit ihnen (z.B. durch naives Nacherzählen) bibeldidaktischen Herausforderungen nicht gerecht werden (56-64). Möglicherweise sind hier noch Auswirkungen der Evangelischen Unterweisung spürbar, die den Schüler zum Glauben bewegen wollte und Wissen für verzichtbar hielt, da religiöse Bildsamkeit aufgrund der Gnade des Glaubens grundsätzlich in Frage gestellt wurde.

3. *Der biblische Unterricht zwischen Theologie und Didaktik* – neu gelesen

Wegenasts Buch kann heute eine aufschlussreiche Lektüre sein. Denn seine Argumentation führt zunächst ein grundlegendes Spannungsverhältnis vor Augen: Als Religionspädagoge seiner Zeit erkennt er Exegese als befreiende Voraussetzung für biblischen Unterricht und sieht zugleich, dass diese ohne die Bewältigung pädagogischer Aufgaben den Bibelunterricht nicht retten kann. In seiner intensiven Rezeption *Klafkis* stellt er sich der Herausforderung, nicht nur die Lebenswirklichkeit von Schüler/innen wahrzunehmen, sondern diese auch als Subjekte ihres Lernens zu begreifen. Das dringende Erfordernis, Korrelationen zwischen biblischer Tradition und Lebenswirklichkeit von Kindern und Jugendlichen aufzuzeigen, sieht *Wegenast* daher in der existenzialen Auslegung grundsätzlich erfüllt. Dieser Ansatz hat sich inzwischen in modifizierter Form im Bibelunterricht – besonders auch der Primarstufe – etabliert.⁶ Die Frage, wie der Wahrheitsanspruch der Bibel in einem an Schüler/innen orientierten und von ihren Voraussetzungen ausgehenden Unterricht gewahrt werden kann, hat in der Weiterentwicklung des Elementarisierungsansatzes, der sowohl elementare Strukturen und Wahrheiten

⁵ Vgl. u.a. *Andrea Schulte* / *Ingrid Wiedenroth-Gabler*, Religionspädagogik, Stuttgart 2003, 54-58.

⁶ Basierend vor allem auf *Horst Klaus Berg*, Altes Testament unterrichten. Neunundzwanzig Unterrichtsentwürfe, München – Stuttgart 1999, bes. 20, 87, 197. Ebenso *Ingo Baldermann*, Einführung in die Biblische Didaktik, Darmstadt 1996, bes. 29 ff.

als auch elementare Erfahrungen und Zugänge berücksichtigt, eine mögliche Antwort gefunden. Mit ihm hat sich ein bibeldidaktisches Konzept herausgebildet, das rezeptionsästhetische Annäherung zulässt und zugleich die Eigenständigkeit des Textes bewahrt.⁷

Bibelrezeption von Kindern und Jugendlichen wird zunehmend als eine wertzuschätzende alters- und entwicklungsabhängige Leistung gesehen, die eine nachhaltige Aneignung möglich macht. Auch *Wegenast* sieht in diesem Ansatz einen zukunftsfähigen Weg der Bibeldidaktik, als er 1999 einen Beitrag unter dem Titel „Biblische Geschichten dürfen auch ‘unrichtig’ verstanden werden“⁸ veröffentlicht. Eine These, die auf der Grundannahme basiert, dass auch bei einem exegetisch ‘unsachgemäßen’ Verständnis eines Textes elementare Strukturen erschlossen werden können, die zu einer existenziellen Begegnung mit ihm führen können (253).

Der in der existenziellen Dimension begründete Anspruch im Umgang mit biblischen Texten lässt sich wirkungsgeschichtlich auch im Ringen um eine Verhältnisbestimmung der Möglichkeiten und Aufgaben von Religionsunterricht und Katechese bis in die gegenwärtige Diskussion um ‘gelebte Religion’ im Religionsunterricht oder performativen Religionsunterricht hinein verfolgen.

Klaus Wegenast hat mit seinem Buch nicht nur ein Stück Bibeldidaktik-Geschichte geschrieben, er hat an seinen eigenen Einsprüchen von 1965 Maß genommen und so zur Weiterentwicklung einer Bibeldidaktik beigetragen, die die biblische Überlieferung als Bildungsinhalt auch pädagogisch überzeugend zu begründen vermag.

⁷ Vgl. *Karl Ernst Nipkow*, Grundfragen der Religionspädagogik. Band 3. Gemeinsam leben und glauben lernen, Gütersloh 1982, 194f.; *Peter Müller / Gerhard Büttner / Roman Heiligenthal / Jörg Thierfelder*, Die Gleichnisse Jesu. Ein Studien- und Arbeitsbuch für den Unterricht, Stuttgart 2002, 68-73.

⁸ *Klaus Wegenast / Philipp Wegenast*, Biblische Geschichten dürfen auch ‘unrichtig’ verstanden werden. Zum Erzählen und Verstehen neutestamentlicher Erzählungen, in: *Desmond Bell / Heike Lipski-Melchior / Johannes von Lüpke / Birgit Ventur* (Hg.), Menschen suchen – Zugänge finden. Auf dem Weg zu einem religionspädagogisch verantworteten Umgang mit der Bibel (FS Christine Reents), Wuppertal 1999, 246-263.

