

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 Korrelationsdiaktik?, 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 Domsen*, 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 Kriteriologie 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.