



N12<526600689 021



ubTÜBINGEN



Buchbinderei Sch... user
Krummer Wei...
88400 Biberach
Tel/Fax: 0735173302

Hebel

RELIGIONSPÄDAGOGISCHE BEITRÄGE

60/2008

Pirner, Auf der Suche nach dem guten Religionsunterricht

Tomberg, Religion – Evaluation – Bildung

60-63

Roebben, Narthikales religiöses Lernen

2008-2009

Höring, Zur Didaktik der Gemeindekatechese

ohne TR

Pemsel-Maier, Dreifaltig und allmächtig

Scheib, Streit zwischen Evolutionismus und Kreationismus

Lienkamp, Ungerechtigkeit wahrnehmen

Rezensionen

Schambeck, 'Neu gelesen': Erich Feifel

Zeitschrift der Arbeitsgemeinschaft
Katholische Religionspädagogik und
Katechetik (AKRK)

2010

2A 42 53

ISSN 0173-0339

20

Inhalt

<i>Vorwort</i>	1
<i>Manfred L. Pirner</i> , Auf der Suche nach dem guten Religionsunterricht. Perspektiven religionsdidaktischer Lehr-Lern-Forschung	3
<i>Markus Tomberg</i> , Religion, Evaluation, Bildung. Was man wissen muss, um ein religiöser Mensch zu sein	19
<i>Bert Roebben</i> , Narthikales religiöses Lernen. Neudefinition des Religionsunterrichts als Pilgerreise	31
<i>Patrik C. Höring</i> , Überlegungen zu einer Didaktik der Gemeindekatechese	45
<i>Sabine Pemsel-Maier</i> , Dreifaltig und allmächtig. Gottesverständnis und Gottesrede im Dialog von Religionspädagogik und Dogmatik	53
<i>Andreas Scheib</i> , Schöpfungslehre im Unterricht? Der Streit zwischen Evolutionismus und Kreationismus als Chance der (Religions)Pädagogik	69
<i>Christoph Lienkamp</i> , „Ungerechtigkeit wahrnehmen und sich für Gerechtigkeit einsetzen“. Zur Bedeutung eines Sinns für Ungerechtigkeit im Horizont ethisch-religiöser Bildungsprozesse	81
<i>Buchbesprechungen</i>	91
<i>Mirjam Schambeck</i> , 'Neu gelesen': Erich Feifel, Der pädagogische Anspruch der Nachfolge Christi (1968)	115

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. Joachim Theis (Trier)

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 20,50 €; Einzelheft 11,50 €, 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 zugangene Bücher bleibt eine Besprechung vorbehalten.

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

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

Vorwort

Die Artikel des vorliegenden Heftes der *Religionspädagogischen Beiträge* lenken die Aufmerksamkeit auf aktuelle Problemstellungen und Ergebnisse der religionspädagogischen Forschung.

Die beiden ersten Beiträge stehen im Kontext der Diskussion um Standards und Kompetenzen im Religionsunterricht. *Manfred L. Pirner* fragt: „Was ist guter Religionsunterricht?“ In der Verschränkung allgemeindidaktischer und fachdidaktischer Fragehorizonte gewinnt er Qualitätskriterien, die zugleich Perspektiven für eine religionsdidaktische Lehr-Lern-Forschung eröffnen. *Markus Tomberg* problematisiert bisherige Ansätze der Evaluation religiöser Bildungsprozesse und plädiert für eine Handlungslogik, die dem intersubjektiven Charakter christlich-religiösen Lernens als einer ‚responsorischen Praxis‘ Rechnung trägt.

Der Beitrag von *Bert Roebben* wählt den Weg einer hermeneutisch-phänomenologischen Annäherung. Die Metaphern des „Narthex“ und der „Pilgerreise“ erschließen eine neue Sicht auf das Lernen im Religionsunterricht. Der „narthikale“ Ansatz eines kommunikativen sinnentdeckenden Lernens gewinnt Profil im Kontext der Herausforderungen postmoderner Identitätsbildung. *Patrik C. Höring* fokussiert den Lernort Gemeinde und fragt nach der „Didaktik der Gemeindekatechese“. Am Beispiel ausgewählter Modelle der Firmkatechese skizziert er gegenwärtige Ansätze einer solchen Didaktik und diskutiert deren Reichweite, wobei er die Chancen mystagogischen Lernens für dieses Handlungsfeld akzentuiert.

Brücken zwischen Religionspädagogik und Systematischer Theologie schlagen die drei folgenden Beiträge. *Sabine Pemsel-Maier* thematisiert in einem „wechselseitigen kritisch-konstruktiven Dialog“ Probleme und Aporien der Rede vom ‚dreifaltigen‘ und ‚allmächtigen‘ Gott mit Blick auf den schulischen Religionsunterricht. Die kontextbezogene Reflexion elementarer Verstehens- und Aneignungsprozesse erweist sich als eine die Disziplinen Religionspädagogik und Dogmatik verbindende gemeinsame Aufgabe. *Andreas Scheib* sieht im aktuellen Streit zwischen Evolutionismus und Kreationismus eine Chance für die (Religions)Pädagogik, den Optionscharakter und die Kompatibilität konkurrierender Weltklärungsmodelle ins Bewusstsein zu heben und so die Urteilsfähigkeit in grundlegenden Fragen der Weltorientierung zu fördern. *Christoph Lienkamp* skizziert einen Ansatz ethischer Erziehung, der von der Wahrnehmung von Ungerechtigkeit ausgeht und von ihr her die Frage nach Gerechtigkeit aufwirft. Den Beitrag beschließen Thesen zur Bildung eines „Sinns für Ungerechtigkeit“ im Kontext des ethischen Lernens im Religionsunterricht.

Auch dieses Heft der *Religionspädagogischen Beiträge* enthält einen umfangreichen Rezensionsteil, in dem zwölf wissenschaftliche Fachveröffentlichungen vorgestellt werden. In der Rubrik „Neu gelesen“ bespricht *Mirjam Schambeck* das 1968 veröffentlichte Buch „Der pädagogische Anspruch der Nachfolge Christi“ von *Erich Feifel*. Die in diesem Werk vorgelegte Neubestimmung des Verhältnisses von Glaube und Bildung markiert eine für die Entwicklung der Religionspädagogik in der Folgezeit wichtige Weichenstellung.

Mainz / Regensburg, im Dezember 2008

Werner Simon und Burkard Porzelt

Anschriften der Autorinnen und Autoren

Höring, Dr. Patrik C., Abteilung Jugendseelsorge – Erzbistum Köln, Marzellenstr. 32,
50668 Köln

Lienkamp, Dr. Christoph, Walter-Boch-Str. 6c, 79183 Waldkirch

Pemsel-Maier, Prof. Dr. Sabine, Institut für Philosophie und Theologie, Pädagogische
Hochschule Karlsruhe, Kaiserallee 11, 76133 Karlsruhe

Pirner, Prof. Dr. Manfred L., Lehrstuhl für Religionspädagogik und Didaktik des
evangel. Religionsunterrichts, Universität Erlangen-Nürnberg, Regensburger Str.
160, 90478 Nürnberg

Roebben, Prof. Dr. Bert, Institut für Kathol. Theologie, Technische Universität Dort-
mund, Emil-Figge-Str. 50, 44227 Dortmund

Schambeck, Prof. Dr. Mirjam sf (Universität Bamberg), Rüdigerstr. 2, 97070 Würzburg

Scheib, Dr. Andreas, Lehrstuhl für Philosophisch-Theologische Grenzfragen, Kathol.-
Theolog. Fakultät, Universität Bochum, Universitätsstr. 150, 44780 Bochum

Tomberg, PD Dr. Markus (Universität Münster), Arlemer Straße 74, 78239 Rielas-
ingen-Worblingen

Anschriften der Rezensentinnen und Rezensenten

Bucher, Prof. DDr. Anton A. (Universität Salzburg), Dürnbergstr. 39, A-5164 Seeham

Groß, Prof. i.R. Dr. Engelbert, Kilian-Leib-Str. 17, 85072 Eichstätt-Rebdorf

Habringer-Hagleitner, Dr. Silvia (Kathol.-Theolog. Privatuniversität Linz), Reiterstr.
6c, A-4111 Walding

Heil, PD Dr. Stefan, Katechetisches Institut der Diözese Würzburg, Ottostr. 1, 97070
Würzburg

König, Klaus (Kathol. Universität Eichstätt-Ingolstadt), Clara-Staiger-Str. 63, 85072
Eichstätt

Langenhorst, Prof. Dr. Georg (Universität Augsburg), Taubenstraße 3a, 90530 Wen-
delstein

Lesch, apl.Prof. Dr. Karl Josef (Hochschule Vechta), An der Unlandsbäke 7, 49393 Lohne

Scharer, Prof. Dr. Matthias (Universität Innsbruck), Linzer Str 47, A-4100 Ottensheim

Schreijäck, Prof. Dr. Thomas (Universität Frankfurt/M.), Staffordstr. 60a, 63303
Dreieich

Schwillus, Prof. Dr. Harald, Institut für Kathol. Theologie und ihre Didaktik, Universi-
tät Halle, Franckeplatz 1/Haus 31, 06110 Halle/Saale

Theis, Prof. Dr. Joachim (Universität Trier), Neuwiese 31, 54317 Kessel

Trautmann, Prof. i.R. Dr. Franz, Schimmelleite 3, 85072 Eichstätt

Weidinger, Dr. Norbert (Religionspädagogisches Zentrum in Bayern), Moosstraße 18,
82223 Eichenau

ZA 4253



Was ist guter Religionsunterricht? Im Rahmen einer Befragung von Grundschulern antwortete Kevin aus Ludwigsburg, sechs Jahre alt, auf diese Frage: „Ha, wenn’s gut isch, halt, wenn’s *so richtig* gut isch!“

Leider fallen wissenschaftlich fundierte Antworten auf die Frage nach dem guten Religionsunterricht – so rar sie bislang sind – notwendigerweise weniger knapp und klar aus.³ Das deutet sich schon an, wenn man Studierende oder Religionslehrkräfte bittet, das für sie zentrale Merkmal für einen guten Religionsunterricht aufzuschreiben, und sehr unterschiedliche Antworten erhält. Es sind zudem Antworten, die sich teilweise spezifisch auf den Religionsunterricht beziehen (z.B. erschließt Glauben, fördert interreligiöse Verständigung, macht sensibel für die religiösen Dimensionen unseres Lebens), teilweise aber genauso oder ähnlich für andere Unterrichtsfächer gelten (z.B. ist schülerorientiert, ist lebensnah, erzieht zur Toleranz). Offensichtlich ist der Religionsunterricht einerseits ein Unterrichtsfach wie andere auch, und andererseits hat er ein besonderes Profil, das ihn von anderen Unterrichtsfächern unterscheidet. Genau entlang dieser Spannung ergeben sich zentrale Grundfragestellungen für das Nachdenken über einen ‘guten Religionsunterricht’, denen im Folgenden nachgegangen werden soll:

- Welche Bedeutung haben Überlegungen der Allgemeinen Didaktik und Ergebnisse der allgemeinen Lehr-Lern-Forschung zum guten Unterricht für den Religionsunterricht?
- Wie verhalten sich allgemeine Bestimmungen von ‘gutem Unterricht’ zu den spezifischen fachdidaktischen Qualitätsmerkmalen von Religionsunterricht, die es offensichtlich doch auch gibt?
- Welche Perspektiven ergeben sich von daher für religionsdidaktische (Unterrichts)Forschung sowie für das Verhältnis der Religionsdidaktik zur Allgemeinen Didaktik und zur allgemeinen (meist pädagogisch-psychologischen) Lehr-Lern-Forschung?

Weil und insofern hier mit Religionsunterricht der konfessionelle Religionsunterricht gemeint ist, wird bei all diesen Fragen deutlich werden, dass seine besondere Beziehung zu seiner primären Fach- bzw. Bezugswissenschaft Theologie bei der Bestimmung sowohl seiner Spezifik als auch seines wissenschaftstheoretischen Rahmens eine wesentliche Rolle spielt.

Zur Bearbeitung der genannten Fragen lasse ich mich von drei zentralen Aspekten aus dem Forschungsdiskurs zum guten Unterricht leiten und gehe an ihnen entlang: (1) Den guten Unterricht gibt es nicht; (2) Den guten Unterricht gibt es doch; (3) Der gute Unterricht und die ‘fremden Schwestern’.

¹ Karl Ernst Nipkow in herzlicher Verbundenheit zum 80. Geburtstag gewidmet.

² Bei dem vorliegenden Text handelt es sich um die überarbeitete Fassung eines Vortrags, den ich an mehreren Hochschulen gehalten habe.

³ Immerhin gibt es in jüngster Zeit wenigstens einen konzertierten Versuch, solche Antworten zu suchen: JRP 22 (2006): Was ist guter Religionsunterricht?

1. Den guten Unterricht gibt es nicht

Mit der Zwischenüberschrift lässt sich ein erstes, zentrales und konsensfähiges Ergebnis der allgemeinen Lehr-Lern-Forschung beschreiben. *Den guten Unterricht gibt es nicht* – da muss vielmehr differenziert werden. Eine solche Differenzierung kann man an den folgenden sechs Grundfragen bzw. Dimensionen entlang vornehmen, die ich in Anlehnung an den Unterrichtsforscher *Andreas Helmke* und den Schulpädagogen *Hilbert Meyer* formuliere.⁴

- (1) Was heißt 'gut'? (Wie bestimmt und wie misst man Unterrichtsqualität? Geht es z.B. eher um eine Prozessqualität oder eine Ergebnisqualität?)⁵
- (2) 'Gut' wofür? (Die Bestimmung von Unterrichtsqualität ist abhängig von den Zielen, die erreicht werden sollen, und von den Inhalten, auf die sich diese Ziele beziehen.)
- (3) 'Gut' für wen? (Guter Unterricht kann für jüngere Schüler anders aussehen als für ältere, für Mädchen anders als für Jungen, für gute Schüler/innen anders als für weniger gute, usw.)
- (4) 'Gut' gemessen an welchen Start- und Rahmenbedingungen? (Schulart, Einzugsgebiet der Schule, Schulklima, usw.)
- (5) 'Gut' aus wessen Perspektive? (Wer hat die 'Bewertungshoheit' und bestimmt letztlich, was 'guter' Unterricht ist: die Schüler/innen, die Lehrer/innen, die Eltern, die Bildungspolitiker/innen, die Wissenschaftler/innen; bzw. wer wertet den Diskurs der unterschiedlichen Perspektiven aus und gewichtet sie?)⁶
- (6) 'Gut' für wann? (Für den Leistungserfolg im nächsten Test? Für den erfolgreichen Schulabschluss? Für 'das spätere Leben'?)

Eine besondere Bedeutung unter diesen sechs Dimensionen kommt zweifelsohne der zweiten zu. Ohne die Bestimmung von Zielen und Inhalten, um die es im Unterricht geht, kann seine Qualität nicht bestimmt werden. Unterrichtsqualität ist ziel- und inhaltsabhängig. War dieser Grundsatz in der Didaktik bereits seit *Wolfgang Klafki* weit- hin anerkannt, wird er neuerdings unterstützt durch die jüngere Lerntheorie und empirische Lehr-Lern-Forschung, die betont, dass Lernen stark domänenspezifisch ist, also in unterschiedlichen Wissens- und Lernbereichen auch unterschiedlich strukturiert ist.⁷ Diese Spezifik lässt zunächst die Unterrichtsfächer in den Blick kommen. Zwar müssen Domänen nicht grundsätzlich identisch mit Unterrichtsfächern sein, aber die *Klieme-Expertise* beispielsweise vollzieht diese Gleichsetzung recht problemlos, wenn sie an die

⁴ Vgl. *Andreas Helmke*, Unterrichtsqualität erfassen, bewerten, verbessern, Seelze 2005, 41-47 (Kap. 2.6); *Hilbert Meyer*, Was ist guter Unterricht?, Berlin 2005, 11ff.

⁵ Vgl. hierzu auch *Martin Rothgangel*, Qualitätskriterien „guten“ Religionsunterrichts, in: ders. / Dietlind Fischer (Hg.), Standards für religiöse Bildung? Zur Reformdiskussion in Schule und Lehrerbildung, Münster 2004, 104-118.

⁶ Vgl. hierzu v.a. die aufschlussreiche Untersuchung von *Marten Clausen*, Unterrichtsqualität: Eine Frage der Perspektive? Empirische Analysen zur Übereinstimmung, Konstrukt- und Kriteriumsvalidität, Münster u.a. 2002.

⁷ Wenn ich recht sehe, geht das Konzept des 'domain-specific learning' auf *Noam Chomsky* zurück, der bereits in den 1960er Jahren von einer domänenspezifischen Lernfähigkeit des Menschen sprach. Seitdem wurden der Begriff und die mit ihm verbundene Einsicht in der Kognitions- und Lernpsychologie weiterentwickelt. Vgl. z.B. *Lawrence A. Hirschfeld / Susan A. Gelman* (Hg.), Mapping the Mind: Domain Specificity in Cognition and Culture, Cambridge/Engl. 1994.

„Ausformulierungen und Operationalisierungen des Kompetenzbegriffs“⁸ geht. Und besonders im Fall des religiösen Lernens wird man mit guten Gründen davon ausgehen, dass der Religionsunterricht (wenn auch in pluraler Verfasstheit) an der Schule diesen Lernbereich repräsentiert.

Unter diesem Blickwinkel erscheint nun problematisch, dass viele Ergebnisse der allgemeinen empirischen Lehr-Lern-Forschung im Feld des Mathematikunterrichts oder der naturwissenschaftlichen Fächer gewonnen wurden. Auch in einer der neuesten wissenschaftlichen Buchveröffentlichungen zur Unterrichtsqualität spricht man zwar von „Fachdidaktik“, konzentriert sich aber auf die sogenannten ‘Kernfächer’, während ‘Nebenfächer’ wie Geschichte, Musik, Kunst oder eben Religion ausgeschlossen bleiben.⁹ Schon von daher werden die Ergebnisse der Lehr-Lern-Forschung zum guten Unterricht noch einmal aus *religionsdidaktischer* Perspektive kritisch gegengelesen werden müssen, eben weil Ziele, Inhalte und die Art des Lernens aufeinander bezogen sind.

- *Zu den Zielen:* Die zentralen Ziele des Religionsunterrichts sind überwiegend komplex und anspruchsvoll. Etliche von ihnen, wahrscheinlich mehr als bei den meisten anderen Fächern, liegen im Bereich der Haltungen und Einstellungen. So heißt es z.B. in den „Leitlinien für den evangelischen Religionsunterricht in Bayern“:

Der Religionsunterricht will Schüler/innen „hinführen zu einem vor Gott verantwortlichen achtsamen Umgang mit Mensch und Welt“. Er „unterstützt von seinem christlichen Menschenbild her soziales und kommunikatives Lernen; er fördert Toleranz und Empathie.“¹⁰

Um solche Ziele zu erreichen, braucht man zwar auch Wissen und praktisches Können, die leicht gemessen werden können, aber die eigentlichen Ziele gehen deutlich über Wissen und praktische Fähigkeiten hinaus und können nicht so leicht operationalisiert, gemessen und überprüft werden.

- *Zu den Inhalten:* Im Religionsunterricht geht es, insbesondere wenn über Gott und den Glauben an ihn gesprochen wird, auch um komplexe und anspruchsvolle Inhalte. Gegenstand des Religionsunterrichts sind insbesondere unentscheidbare Fragen sowie ein Wissen, das um seine Grenzen weiß und unauflösbare Spannungen sowie Widersprüchlichkeiten integriert. Darin unterscheidet sich das domänenspezifische theologisch geprägte Wissen tendenziell von dem Wissen anderer Lernbereiche.

- *Zum Lernverständnis:* Ein Unterricht, der für den Aufbau von Wissen oder praktischem Können gut ist, muss nicht unbedingt gleichzeitig gut für die Entwicklung von Haltungen wie Toleranz oder Empathie sein. *Karl Ernst Nipkow* hat jüngst zu Recht darauf aufmerksam gemacht, dass die Verfechter von Bildungsstandards überwiegend von einer *kumulativen* Lerntheorie ausgehen, also Lernen als einen Prozess von aufeinander aufbauenden Etappen verstehen, so wie das v.a. beim Aufbau von Problemlösungskompetenzen der Fall ist. Er weist darauf hin, dass die charakteristischen Ziele des Religionsunterrichts möglicherweise andere Arten von Lernen und damit auch eine

⁸ *Eckhard Klieme u.a.*, Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise, Bonn 2003, 75.

⁹ Vgl. *Karl-Heinz Arnold* (Hg.), Unterrichtsqualität und Fachdidaktik, Bad Heilbrunn 2007.

¹⁰ Die Leitlinien wurden 2004 von der *Landessynode der Evangelisch-Lutherischen Kirche in Bayern* verabschiedet. Sie finden sich im Internet unter: [www.bayern-evangelisch.de/web/download/synode_2004_leitlinien_ev_religionsunterricht\(1\).pdf](http://www.bayern-evangelisch.de/web/download/synode_2004_leitlinien_ev_religionsunterricht(1).pdf).

andere Lerntheorie erfordern, z.B. eine transformative Lerntheorie, die Lernen als einen Prozess der Transformation von kognitiven Tiefenstrukturen begreift, wie sie für das moralische oder religiöse Urteil oder für komplementäres Denken ausschlaggebend sind.¹¹ Zu Recht beklagt *Martin Sander-Gaiser* ein lerntheoretisches Defizit in der Religionsdidaktik und visiert die „Entwicklung einer religionspädagogischen Lerntheorie“¹², gerade auch für einen kompetenzorientierten Religionsunterricht, an. Dabei kann es sicher nicht darum gehen, eine ganz eigenständige, einzigartige Lerntheorie zu entwerfen, wohl aber darum, mit Bedacht und unter Beachtung der Spezifika des Religionsunterrichts Lerntheorien auf ihre Anwendbarkeit und ihre Tragweite für den Religionsunterricht je neu zu prüfen.

An dieser Stelle sei zumindest ein kurzer historischer Exkurs erlaubt. Die Spannung zwischen der Analogie des Religionsunterrichts mit anderen Unterrichtsfächern einerseits und seinem unterscheidenden Profil andererseits, wie sie sich in der aktuellen Diskussion um die Qualität(sentwicklung) von Religionsunterricht zeigt, ist nämlich keine neue Erscheinung und auch keine neue Entdeckung. Sie beschreibt vielmehr eine Grundkonstellation des Religionsunterrichts, die sich in wechselnden Akzentuierungen durch seine Geschichte zieht und sich besonders in den religionsdidaktischen Konzeptionen und Methodenkonzepten des 20. Jahrhunderts spiegelt. Hatte sich im Spätherbarianismus des ausklingenden 19. und beginnenden 20. Jahrhunderts die einheitliche 'Formalstufen-Methodik' auch für den Religionsunterricht weitgehend durchgesetzt, die sich auf *Johann Friedrich Herbart*s allgemeine Analyse des menschlichen Erkenntnisprozesses stützte, so forderte *Emil Pfennigsdorf* in seinem klassischen, erstmals 1921 erschienen Buch „Wie lehren wir Evangelium?“ programmatisch eine 'evangeliums-gemäße' Methodik, d.h. eine Methodik, die nicht nur den Schüler/innen, sondern v.a. dem „Wesen des Evangeliums“ und der besonderen Art seiner Aneignung entspricht.¹³ *Pfennigsdorf* präludiert mit seinem Buch bereits die dann folgende Abkopplung des Religionsunterrichts von den anderen Unterrichtsfächern durch die Verkündigungskonzeption(en), die erst im Gefolge des hermeneutischen und problemorientierten Religionsunterrichts wieder überwunden wurde.

Aus heutiger Sicht kann es definitiv nicht darum gehen, sich erneut im Namen von Eigenständigkeit und Profil des Religionsunterrichts aus den Diskurs- und Forschungszusammenhängen mit der Schulpädagogik und anderen Fachdidaktiken zu verabschieden – ganz im Gegenteil: Die (immer wieder) neu zu stellende Frage nach dem Proprium des (guten) Religionsunterrichts fordert die Religionsdidaktik m.E. gerade heraus zu einem intensiveren Gespräch mit den anderen Fachdidaktiken und deren spezifischen Perspektiven.¹⁴ Die Identität und Besonderheit des Religionsunterrichts lassen sich religionsdi-

¹¹ Vgl. *Karl Ernst Nipkow*, Bildungsstandards – Schule – Religion, in: ders., Pädagogik und Religionspädagogik zum neuen Jahrhundert. Bd. 1, Gütersloh 2005, 110-134, 128ff.

¹² *Martin Sander-Gaiser*, Neue Lerntheorien und ihre Relevanz für den kompetenzorientierten Religionsunterricht, in: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 7 (1/2008) 275.

¹³ *Emil Pfennigsdorf*, Wie lehren wir Evangelium? Ein Methodenbuch auf psychologischer Grundlage für die Praxis des Religionsunterrichts in Schule und Kirche, Leipzig³ 1930, XI.

¹⁴ Vgl. hierzu das von *Andrea Schulte* und mir herausgegebene Themaheft „Religionsdidaktik im Dialog – Religionsunterricht in Kooperation“: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 7 (1/2008).

daktisch nur angemessen klären in der Bestimmung von Gemeinsamkeiten und Unterschieden, von Konvergenzen und Divergenzen, von sinnvoller Interdisziplinarität und notwendigen Abgrenzungen gegenüber den anderen Unterrichtsfächern und deren Didaktiken sowie in der Auseinandersetzung mit schulpädagogisch-allgemeindidaktischen Überlegungen.¹⁵ Dabei können allerdings sowohl die angedeuteten historischen Erinnerungen und deren theologische Verankerungen als auch die aktuelle Akzentuierung des domänenspezifischen Lernens Impulse für die Religionsdidaktik sein, nicht vorschnell generalisierte oder aus anderen Fächern stammende Theorien und Modelle zu übernehmen. Wenn beispielsweise *Horst Bayrhuber* meint, die „lernpsychologischen Verfahren und Methoden, die zurzeit für die Erarbeitung von Kompetenzmodellen nicht nur im Bereich der Biologie, sondern auch der anderen naturwissenschaftlichen Fächer, der Mathematik und sprachlichen Fächer eingesetzt werden“, eignen sich „gleichermaßen für die Entwicklung evidenzbasierter Kompetenzmodelle des evangelischen Religionsunterrichts“¹⁶, so ist dies sicher als wichtiger Hinweis zu verstehen, dass die Religionsdidaktik mehr wahrnehmen sollte, was in anderen Fachdidaktiken geschieht, um ggf. davon profitieren zu können, kann aber andererseits nicht die *kritische Prüfung* erübrigen, welche Aspekte aus der Diskussion anderer Fächer mit dem spezifischen Selbstverständnis des Religionsunterrichts kompatibel sind.

Ich fasse die Perspektiven, die sich aus den vorgebrachten Überlegungen nach meiner Sicht für die religionsdidaktische Forschung ergeben, in Thesenform zusammen:

Perspektive 1: Es wird deutlich, dass wir eine eigenständige, auch kritische *fachdidaktische Einordnung und Bewertung* der Ergebnisse der allgemeinen empirischen Lehr-Lern-Forschung (und solcher der anderen Fachdidaktiken) brauchen, die nach deren Geltung und Reichweite für den Religionsunterricht fragt.

Perspektive 2: Vor allem wird deutlich, dass wir eine *eigenständige religionsdidaktische Forschung* brauchen, eine Forschung, welche die Qualität von Religionsunterricht an seinen charakteristischen zentralen Zielen, an seinen charakteristischen Inhalten, Lernformen, Rahmenbedingungen usw. misst.

Perspektive 3: Die Ergebnisse der Lehr-Lern-Forschung weisen darüber hinaus darauf hin, dass die angesprochene Differenzierung auch *in* den Domänen bzw. Unterrichtsfächern weiter geht. Auch innerhalb des Religionsunterrichts ist z.B. zu differenzieren, ob es um den Bereich des biblischen Lernens, des ethischen Lernens oder des interreligiösen Lernens geht. Und die anderen fünf der oben genannten Fragedimensionen zur Differenzierung des 'guten Unterrichts' lassen sich auch auf die fachdidaktische Perspektive beziehen und daraufhin konkretisieren. Deshalb lässt sich sagen: *Den guten Religionsunterricht kann es ebenso wenig geben wie den guten Unterricht.* Und das ist gut so. Denn da bleiben Spielräume für die unterschiedlichen Stärken und Schwächen der Religionslehrer/innen ebenso wie der Schüler/innen.

¹⁵ Vgl. zu Letzterem die aufschlussreiche Arbeit von *Norbert Collmar*, *Schulpädagogik und Religionspädagogik. Handlungstheoretische Analysen von Schule und Religionsunterricht*, Göttingen 2004.

¹⁶ *Horst Bayrhuber*, *Perspektiven fachdidaktischer Forschung an Kompetenzmodellen*, in: *Volker Elsenbast / Dietlind Fischer (Hg.), Stellungnahmen und Kommentare zu „Grundlegende Kompetenzen religiöser Bildung“*, Münster 2007, 51-54, 54.

Obwohl dies alles gilt, obwohl also eine mehrdimensionale und mehrstufige Differenzierung der Frage nach dem guten Unterricht notwendig ist, betonen nahezu alle Unterrichtsforscher in großer Einigkeit: Wir wissen heute mehr über das, was guten Unterricht ausmacht, als noch vor 20 Jahren, und trotz aller Differenzierungen lassen sich doch einige zentrale Merkmale feststellen, die sich immer wieder als förderlich für das Lernen der Schüler/innen erwiesen haben. Gibt es ihn also doch, *den* guten Unterricht?

2. Den guten Unterricht gibt es doch – Schlüsselmerkmale

Die bekannteste und prägnanteste Zusammenstellung von Schlüsselmerkmalen guten Unterrichts stammt von *Hilbert Meyer*. Er hat aus einer Vielzahl von empirischen Untersuchungen und ergänzenden pädagogisch-normativen Überlegungen heraus zehn Kriterien entwickelt, die auch in der Fachwelt weitgehende Zustimmung gefunden haben.¹⁷

In Kurzform sind dies:

- (1) „klare Strukturierung“;
- (2) „hoher Anteil echter Lernzeit“;
- (3) „lernförderliches Klima“;
- (4) „inhaltliche Klarheit“;
- (5) „sinnstiftendes Kommunizieren“;
- (6) „Methodenvielfalt“;
- (7) „individuelles Fördern“;
- (8) „intelligentes Üben“;
- (9) „transparente Leistungserwartungen“;
- (10) „vorbereitete Umgebung“.

Es ist offensichtlich, dass diese Merkmale auch für den Religionsunterricht von Bedeutung sind, denn er ist eben auch Unterricht wie andere Schulfächer. Stand in der eingangs erwähnten Befragung von Studierenden und Lehrkräften die Frage im Vordergrund, welche Merkmale eines guten Religionsunterrichts auch für andere Unterrichtsfächer gelten, lässt sich nun umgekehrt fragen, welche Merkmale von gutem Unterricht (allgemein) in welcher Weise auch für guten Religionsunterricht gelten. In welchem Verhältnis stehen *Meyers* Merkmale von gutem Unterricht zu den Merkmalen eines guten Religionsunterrichts? Ich sehe grundsätzlich fünf mögliche Modelle einer solchen Verhältnisbestimmung.

2.1 Das Aufbau-Modell

Nach diesem Verständnis wären die Merkmale für guten Unterricht die Basis, über die hinaus dann noch weitere für den Religionsunterricht spezifische Aspekte zusätzlich hinzugezogen werden können. Nimmt man etwa den Versuch von *Werner Tzschetzsch*, Merkmale eines guten Religionsunterrichts zu bestimmen, als Beispiel, dann ließe sich argumentieren: Die Basis bzw. Voraussetzung eines guten Religionsunterrichts wäre zunächst der (handwerklich, methodisch) gute Unterricht nach *Meyers* Merkmalen; in einem weiteren Schritt könnte und sollte dann auf die von *Tzschetzsch* aufgestellten

¹⁷ Meyer 2005 [Anm. 4], 23-132 (Kap. 2).

Qualitätsmerkmale geachtet werden, die – zumindest zu einem guten Teil – stark mit den spezifischen Inhalten und Zielen des Religionsunterrichts zusammenhängen:

Guter Religionsunterricht ist ...

- (1) ... „theologiegeleitet, aber nicht theologiekundlich“;
- (2) ... „erfahrungsorientiert, aber nicht erfahrungsfixiert“;
- (3) ... „lehrerabhängig, aber nicht lehrerzentriert“;
- (4) ... „beziehungsorientiert, aber löst Unterricht nicht in Beziehungsarbeit auf“;
- (5) ... „Orientierungsfach, ohne zu indoktrinieren“;
- (6) ... „erörtert Glauben polyperspektivisch und nicht eindimensional“.¹⁸

2.2 Das Gewichtungsmodell

In dieser Sichtweise könnte man argumentieren, dass ja die Merkmale für guten Unterricht u.a. vom Unterrichtsfach abhängen und insofern auch wahrscheinlich in unterschiedlichen Unterrichtsfächern unterschiedliche Schwerpunkte gesetzt werden. Diese Freiheit unterschiedlicher Schwerpunktsetzung deutet Meyer selbst an, und er weist auch darauf hin, dass nicht unbedingt alle der zehn Qualitätsmerkmale vorhanden oder gar gleich ausgeprägt sein müssen, damit qualitätsvoller Unterricht zustande kommt.

Bei einer Umfrage in einem Hochschul-Seminar zum Thema ‘guter Religionsunterricht’ schätzten die Studierenden zwei aus den zehn Merkmalen als besonders wichtig für den Religionsunterricht ein: Merkmal 3 (lernförderliches Klima) und Merkmal 5 (sinnstiftendes Kommunizieren). Dies ist gut nachvollziehbar, denn diese beiden Kriterien haben offensichtlich wiederum mit spezifischen Zielen und Inhalten (soziales Lernen, Nächstenliebe, Sinnfrage), eventuell auch mit spezifischen Problemen des Religionsunterrichts (mangelnde Akzeptanz durch die Schüler/innen und dadurch schlechtes Lernklima) zu tun.

2.3 Konkretisierungsmodell

Unter diesem Blickwinkel lassen sich die einzelnen Schlüsselmerkmale guten Unterrichts jeweils auf den Religionsunterricht hin zuspitzen, konkretisieren und ausdifferenzieren.

Einige der Merkmale sind in besonderer Weise offen für solche Konkretisierungen bzw. fordern sie geradezu heraus. So wäre etwa ‘inhaltliche Klarheit’ im Religionsunterricht zu konkretisieren und zu differenzieren im Hinblick auf die Verwendung der religiösen und theologischen Fachsprache (sprachliche Klarheit), auf die schülergemäße und verständliche Erläuterung theologischer Sachverhalte (explikative Klarheit) sowie auf die Plausibilisierung von religiösen Vorstellungen, Denk- und Handlungsmustern (argumentative Klarheit).

2.4 Das Vernetzungsmodell

Folgt man diesem Modell, dann steht im Vordergrund die (relativ offene) Frage, welche Bezüge zwischen allgemeinen Merkmalen von gutem Unterricht und spezifischen Merkmalen von gutem Religionsunterricht bestehen. So weist z.B. das von Tzscheetzsch

¹⁸ Werner Tzscheetzsch, Was macht die Qualität von Religionsunterricht aus?, in: Eckhard Nordhofen / Klaus Schimmöller / Thomas Sternberg (Hg.), Religionsunterricht macht Schule stark. Qualität entwickeln in Schule und Religionsunterricht, Münster 2001, 15-20, 15.

herausgestellte Merkmal „lehrerabhängig, aber nicht lehrerzentriert“ – auch wenn eingeschränkt werden muss, dass dieses nicht wirklich spezifisch für den Religionsunterricht formuliert ist – deutlich Bezüge zu den *Meyer*-Kriterien 3 (hoher Anteil an echter Lernzeit), 7 (individuelles Fördern) und 10 (vorbereitete Umgebung) auf. Ebenso kann man gewisse Affinitäten zwischen dem von *Tzscheetzsch* formulierten Merkmal „erörtert Glauben polyperspektivisch und nicht eindimensional“ und dem *Meyer*-Kriterium 6 (Methodenvielfalt) sehen.

Das Vernetzungsmodell scheint besonders geeignet, die Bezüge zwischen allgemeinen und für den Religionsunterricht spezifischen Merkmalen von gutem Unterricht in ihrer Vielfalt und Komplexität in den Blick zu bekommen, ähnlich wie in den gegenwärtig diskutierten Kompetenzmodellen für den Religionsunterricht eine In-Beziehung-Setzung von fächerübergreifenden und fachspezifischen Teilkompetenzen versucht wird. Dadurch wird u.a. der wichtigen Einsicht Rechnung getragen, dass die Identität des Religionsunterrichts auch und vor allem eine *Vernetzungs-Identität* ist: Das besondere Profil des Faches entsteht im Zusammenwirken der fächerübergreifenden und (eher) fachspezifischen Kompetenzen sowie in ihrem gemeinsamen Bezug auf einen bestimmten Gegenstandsbereich.¹⁹

2.5 Das Integrationsmodell

Nach diesem Modell wären die allgemeinen Merkmale von gutem Unterricht als hilfreiche Hinweise für einen *Teilbereich* des Religionsunterrichts (den eher methodisch-praktischen) zu verstehen, der aber zu integrieren ist in die zugleich übergreifenden und fachspezifischen religionsdidaktischen Bestimmungen von gutem Religionsunterricht. In diese Sichtweise können auch die anderen vorgestellten Modelle aufgenommen werden, indem sie jeweils unterschiedliche Möglichkeiten darstellen, wie etwa *Meyers* zehn Merkmale in eine fachdidaktische Perspektive von gutem Religionsunterricht integriert bzw. zu dieser in Beziehung gesetzt werden können. ‘Integrativ’ sollte hier nicht als Dominanz der Fachdidaktik über die Allgemeine Didaktik verstanden werden, sondern zeigt an, dass die Religionsdidaktik als Integrationswissenschaft vielfältige Forschungsergebnisse aus zahlreichen Bezugswissenschaften auf der Basis kritisch-konstruktiver (und selbstkritischer) Kommunikation in die eigene spezifische Perspektive einbindet. Zu solchen wissenschaftstheoretischen Aspekten unten mehr.

Für die fachdidaktisch-wissenschaftliche Suche nach Merkmalen eines guten Religionsunterrichts erscheint mir *Hilbert Meyers* Entwicklung der zehn Schlüsselmerkmale noch in dreierlei Hinsicht anregend zu sein:

(1) *Meyer* hält zu Beginn seines Buches in begrüßenswerter Klarheit fest: „Was guter Unterricht ist und sein soll, kann grundsätzlich nicht aus den Ergebnissen der empirischen Unterrichtsforschung abgeleitet werden. Es wird vielmehr normativ (also auf der Grundlage einer Bildungstheorie) gesetzt.“²⁰ Von dieser Grundthese aus kommt *Meyer* zur Formulierung seiner zehn Merkmale guten Unterrichts, indem er zwar die Ergebnisse der empirischen Lehr-Lern-Forschung extensiv und intensiv auswertet, sie aller-

¹⁹ Vgl. hierzu auch: *Manfred L. Pirner*, Religiöse Grundbildung zwischen Allgemeinwissen und christlicher Lebenshilfe, in: Rothgangel / Fischer 2004 [Anm. 5], 34-53, 46-48.

²⁰ *Meyer* 2005 [Anm. 4], 12.

dings auch mit den eigenen *normativen* Orientierungen als Didaktiker in Beziehung setzt. Es wird m.E. auch in der religionsdidaktischen Erarbeitung von Kriterien guten Religionsunterrichts darauf ankommen, die beiden Perspektiven der empirischen Unterrichtsforschung und der normativ-konzeptionellen Überlegungen miteinander ins Gespräch zu bringen und beieinander zu halten.²¹ Dabei sollte m.E. das Ineinandergreifen von (normativer) Theorie und Empirie nach Möglichkeit noch genauer geklärt werden als dies bei Meyer geschieht. Vor allem ist in der Religionsdidaktik – anders als in der von konkreten Fachinhalten abstrahierenden Allgemeinen Didaktik und möglicherweise stärker als in anderen Fachdidaktiken – damit zu rechnen, dass die unterschiedlichen konzeptionellen Orientierungen von Religionsdidaktiker/innen einen erheblichen Einfluss auf ihre Bestimmung von Unterrichtsqualität haben.

(2) Auch wenn die Ergebnisse zum guten Unterricht aus der Lehr-Lern-Forschung, die Meyer heranzieht, zu einem guten Teil durch die Einbeziehung von Leistungsergebnissen der Schüler/innen gewonnen wurden, beziehen sich seine zehn Merkmale ausschließlich auf den Unterrichtsprozess. Dabei wird deutlich, dass die Verhältnisbestimmung von Prozessqualität und Ergebnisqualität sowohl eine theoretische als auch eine empirische Aufgabe ist: Es wird von der theoretisch-normativen Einschätzung der Messbarkeit wichtiger Unterrichtsziele abhängen, welcher Stellenwert output- oder outcome-Messungen für die Frage nach der vorangegangenen Unterrichtsqualität zugemessen wird. Andererseits muss auch die empirische Forschung zum guten Unterricht nicht einseitig auf die Messung von Leistungsergebnissen hin ausgerichtet werden, sondern die (qualitative) Erhebung von Qualität in Unterrichtsprozessen kann ihr eigenes Gewicht erhalten – angesichts der starken Betonung von Leistungsmessungen im Kontext der Bildungsstandard-Diskussion ein sicherlich sinnvolles Gegengewicht.

(3) Letzteres, also die Möglichkeit einer prozessorientierten Unterrichtsqualitätsforschung, fördert Meyer dadurch, dass er durchweg die von ihm benannten Merkmale auch operationalisiert, d.h. bis in die konkrete Beobachtbarkeit hinein konkretisiert. Erst dann können sie ja mit empirischen Forschungsergebnissen in Beziehung gesetzt bzw. empirisch erforscht werden. Hier liegt das Hauptproblem bisheriger Bestimmungsversuche von Kriterien eines guten Religionsunterrichts. So sinn- und verdienstvoll es ist, normative Vorstellungen von einem guten Religionsunterricht zunächst auf einem hohen bis mittleren Abstraktionsniveau zu entwickeln, so problematisch wäre es, wenn solche Formulierungen mangels Konkretisierung dazu bestimmt wären, unüberprüfbare Postulate zu bleiben. Diese kritische Anfrage, die Martin Rothgangel ähnlich formuliert hat²², trifft sowohl die oben genannten Merkmale von Werner Tzschetzsch als auch Teile der Kriterienliste von Anton A. Bucher, der seine Vorstellungen von gutem Religionsunterricht folgendermaßen formuliert hat:

²¹ Vgl. hierzu auch Rudolf Englert, Die Diskussion um Unterrichtsqualität – und was die Religionsdidaktik daraus lernen könnte, in: JRP 22 (2006) 52-64, v. a. 53.

²² Vgl. Rothgangel 2004 [Anm. 5], 110f.

Guter Religionsunterricht ...

- (1) ... „bereitet den Schüler/innen Freude“²³;
- (2) ... „ermöglicht die Selbsttätigkeit der Schüler/innen“²⁴;
- (3) ... „wird von den Schüler/innen als lebensrelevant empfunden“²⁵;
- (4) ... „bringt explizit religiöse Themen, insbesondere Gott, zur Sprache“²⁶;
- (5) ... „peilt die ihm vorgegebenen Ziele an und erreicht sie zumindest partiell“²⁷.

Welche weiteren Perspektiven ergeben sich aus den angestellten Überlegungen für die religionsdidaktische Forschung?

Perspektive 4: Erforderlich ist die theoretische Reflexion und empirische Untersuchung der Zusammenhänge und Unterschiede zwischen Merkmalen guten Unterrichts und Merkmalen guten Religionsunterrichts

Perspektive 5: Es wäre wünschenswert, auch für die Prozessqualität des Religionsunterrichts einen empirisch abgesicherten und einigermaßen konsensfähigen Merkmalskatalog zu erarbeiten.

Perspektive 6: Dazu müssten didaktisch-theoretische Vorstellungen von gutem Religionsunterricht so konkretisiert werden, dass sie praktisch umsetzbar, beobachtbar und empirisch erfassbar sind.

Perspektive 7: Umgekehrt müsste die empirische Lehr-Lern-Forschung mit ihren Methoden auf die religionsdidaktischen Leitperspektiven bezogen bzw. entsprechend adaptiert werden, damit das gemessen wird, worauf es im Religionsunterricht 'wirklich' ankommt.

3. Der gute Unterricht und die 'fremden Schwestern'

Die zuletzt thematisierte Spannung zwischen normativ-theoretischen Bestimmungen und empirischen Forschungsergebnissen zum guten (Religions)Unterricht gibt zu weiteren Rückfragen Anlass, die bis in wissenschaftstheoretische Fragestellungen hineinreichen und die ich abschließend kurz erörtern möchte.

„Fremde Schwestern“. Unter diesem Titel hat der Münsteraner Erziehungswissenschaftler *Ewald Terhart* 2002 in einem viel beachteten Beitrag auf das spannungsreiche Verhältnis von Allgemeiner Didaktik und empirischer Lehr-Lern-Forschung hingewiesen.²⁸ Die beiden Wissenschaften werden in dem Sinn als „Schwestern“ bezeichnet, als sie sich beide mit Lernprozessen und mit Unterricht beschäftigen. Beiden geht es zentral um die Frage, wie Unterricht gut wird. *Terhart* stellt jedoch fest, dass trotz ihres gemeinsamen Gegenstandsbereichs und ihrer gemeinsamen Interessen zwischen den bei-

²³ *Anton A. Bucher*, Religionsunterricht zwischen Lernfach und Lebenshilfe. Eine empirische Untersuchung zum katholischen Religionsunterricht in der Bundesrepublik Deutschland, Stuttgart 2000, 27.

²⁴ Ebd., 28.

²⁵ Ebd., 29.

²⁶ Ebd., 30.

²⁷ Ebd., 32.

²⁸ *Ewald Terhart*, Fremde Schwestern. Zum Verhältnis von Allgemeiner Didaktik und empirischer Lehr-Lern-Forschung, in: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie 16 (2/2002) 77-86.

den Teildisziplinen „Fremdheit und organisiertes Nicht-zur-Kenntnis nehmen“²⁹ dominieren. Ihr Verhältnis sei von Unklarheiten und Entfremdungen bis hin zur Sprachlosigkeit geprägt, und es sei bislang „eher zu wechselseitigen Fehlwahrnehmungen als zu einer tatsächlichen Zusammenarbeit gekommen“³⁰ – und dies zum Schaden beider und damit auch zum Schaden der Qualitätsentwicklung von Unterricht.

Nun lässt sich in einem *ersten Schritt* fragen, wie die dritte Schwester, die Fachdidaktik, zur Familie gehört und wie sie zu den anderen beiden Schwestern steht. Wie verhält sich also die Fachdidaktik – hier: die Religionsdidaktik – zunächst einmal zur Allgemeinen Didaktik? Ich teile nicht die Auffassung, die einem manchmal von Seiten der Allgemeinen Didaktik entgegengebracht wird – und so kann man auch *Terhart* an einer Stelle (miss-?)verstehen –, die Fachdidaktiken hätten lediglich die Aufgabe, die Konzepte und Einsichten der Allgemeinen Didaktik „im Blick auf einen bestimmten Lern- und Kompetenzbereich umzusetzen“³¹. Es geht in meiner Sicht vielmehr um ein *kooperatives, kritisch-konstruktives* Gespräch der Fachdidaktiken mit der Allgemeinen Didaktik auf gleicher Augenhöhe. Dies beinhaltet die Möglichkeit, dass die Fachdidaktiken auch sehr eigenständige bildungstheoretische und unterrichtstheoretische Perspektiven entwickeln, die über ihre Fachgrenzen hinaus Bedeutung für andere Fächer gewinnen können. Und dies wiederum bedeutet – so formulieren es *Karl-Heinz Arnold*, *Barbara Koch-Priewe* und *Susanne Lin-Klitzing* –, dass die Allgemeine Didaktik auch und vielleicht zunehmend die Aufgabe hat, „den Fortschritt in den Fachdidaktiken zu beobachten und dessen bereichsübergreifende Aspekte bzw. Implikationen auszuformulieren und zu analysieren.“³²

Was das Verhältnis der Religionsdidaktik zur allgemeinen Lehr-Lern-Forschung angeht, muss man feststellen, dass es sehr unterentwickelt ist. Wenn überhaupt, dann wurden Erkenntnisse aus diesem Bereich bei methodischen Aspekten berücksichtigt, aber kaum im Bereich der religionsdidaktischen Theoriebildung, also nicht oder kaum in religionsdidaktischen Konzeptionen oder Konzepten.

Nimmt man nun die Ergebnisse der Lehr-Lern-Forschung ernst, die den domänenspezifischen Charakter von Lernen betonen, dann kann die Fachdidaktik sogar als *Gelenkstelle* zwischen der Allgemeinen Didaktik und der Lehr-Lern-Forschung betrachtet werden. Wenn Lernen im Unterricht stark fachspezifisch oder lernbereichsspezifisch ist, dann gewinnt eben die fachspezifische oder lernbereichsspezifische Untersuchung von Lernprozessen eine entscheidende Rolle und damit die *fachdidaktische Unterrichtsforschung*. In diesem Sinn meint auch *Terhart* gegen Ende seines Beitrags: „Die Zukunft von empirisch-didaktischer Forschung liegt [...] in der Fachdidaktik.“³³

In einem *zweiten Schritt* kann nun aber gefragt werden, wie es um die fachdidaktische Unterrichtsforschung im Fach Religion und ihr Verhältnis zur didaktischen Theorie bestellt ist. Hier lässt sich, wie ich meine, in der Religionsdidaktik eine ähnliche Situation

²⁹ Ebd., 77.

³⁰ Ebd..

³¹ Ebd., 84.

³² *Karl-Heinz Arnold / Barbara Koch-Priewe / Susanne Lin-Klitzing*, Allgemeine Didaktik, Fachdidaktik und Unterrichtsqualität, in: Arnold 2007 [Anm. 9], 19-50, 29.

³³ *Terhart* 2002 [Anm. 28], 84.

wie die von *Terhart* beschriebene feststellen, nämlich ein Auseinanderklaffen von didaktischer Theorie auf der einen Seite und empirischer Lehr-Lern-Forschung auf der anderen, allerdings mit dem Unterschied, dass dieses Auseinanderklaffen mit einem weitgehenden *Ausfall* fachdidaktischer Lehr-Lern-Forschung zu tun hat.

Über viele Jahre hinweg wurden religionsdidaktische Konzepte weitgehend theoretisch – eventuell mit Einbeziehung von exemplarischen Unterrichtserfahrungen – entwickelt und thetisch propagiert, ohne sie empirisch zu überprüfen. Dennoch enthalten alle diese Konzepte natürlich implizite Annahmen darüber, was einen guten Religionsunterricht ausmacht. Sie enthalten Kriterien für einen guten Religionsunterricht, die aber oftmals gar nicht explizit benannt und schon gar nicht empirisch auf ihre Haltbarkeit und Umsetzbarkeit überprüft wurden.

Wenn ich recht sehe, sind solche Versuche, didaktische Konzepte auch empirisch zu untersuchen, am ehesten zum Konzept der Elementarisierung unternommen worden (Tübinger Projekt)³⁴, zum Konzept des Dialogischen Religionsunterrichts (Hamburg, aber auch konfessionell-kooperativer Religionsunterricht in Baden-Württemberg)³⁵ und in jüngster Zeit vor allem zum Konzept 'Theologisieren mit Kindern'³⁶, zum diakonischen Lernen³⁷ sowie im Zusammenhang mit Bildungsstandard- und Kompetenzorientierung³⁸.

In einem *dritten Schritt* ist nun allerdings zu bedenken, dass für die Verhältnisbestimmung der Religionsdidaktik zur Allgemeinen Didaktik und zur empirischen Unterrichtsforschung von jeher auch die Theologie eine entscheidende Rolle spielt, da sie nicht nur als Fachwissenschaft, sondern auch als „normatives Standbein“³⁹ der Religionsdidaktik fungiert. Die in jüngerer Zeit zu konstatierende zunehmende Öffnung der (evangelischen wie katholischen) Theologie für die Praxis gelebten Glaubens sowie gegenüber der Lebenswelt der Menschen hat zweifellos zu einer Aufwertung der empirischen Forschung in der Theologie generell und insbesondere auch im Bereich der Religionspädagogik und -didaktik geführt – wobei gerade die Religionspädagogik ihrerseits im inner-theologischen Diskurs mit zu der angesprochenen tendenziellen Öffnung theologischen

³⁴ Vgl. v.a. *Friedrich Schweitzer / Karl Ernst Nipkow / Gabriele Faust-Siehl / Bernd Krupka*, Religionsunterricht und Entwicklungspsychologie. Elementarisierung in der Praxis, Gütersloh 1995.

³⁵ Vgl. v.a. *Thorsten Knauth / Sibylla Leutner-Ramme / Wolfram Weiße*, Religionsunterricht aus Schülerperspektive, Münster u.a. 2000; *Barbara Asbrand*, Zusammen leben und lernen im Religionsunterricht. Eine empirische Studie zur grundschulpädagogischen Konzeption eines interreligiösen Religionsunterrichts im Klassenverband der Grundschule, Frankfurt/M. 2000; *Friedrich Schweitzer / Albert Biesinger / Jörg Conrad / Matthias Gronover*, Dialogischer Religionsunterricht. Analyse und Praxis konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts im Jugendalter, Freiburg/Br. 2006.

³⁶ Vgl. v.a. *Petra Freudenberger-Lötz*, Theologische Gespräche mit Kindern. Untersuchungen zur Professionalisierung Studierender und Anstöße zu forschendem Lernen im Religionsunterricht, Stuttgart 2007. Siehe auch meine Rezension in: *Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik* 7 (1/2008) 308-310.

³⁷ Vgl. v.a. *Lothar Kuld / Stefan Gönzheimer*, Compassion. Sozialverpflichtetes Lernen und Handeln, Stuttgart u.a. 2000.

³⁸ Vgl. v.a. das DFG-Forschungsprojekt an der Humboldt-Universität; dazu: *Roumiana Nikolova / Henning Schluß / Thomas Weiß / Joachim Willems*, Das Berliner Modell religiöser Kompetenz. Fachspezifisch – Testbar – Anschlussfähig, in: *Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik* 6 (2/2007) 67-87.

³⁹ *Rainer Lachmann*, Verständnis und Aufgabe religionsunterrichtlicher Fachdidaktik, in: *Gottfried Adam / Rainer Lachmann* (Hg.), *Religionspädagogisches Compendium*, Göttingen³1997, 17-36, 24.

Denkens gegenüber den konkreten Subjekten von Glauben und Religiosität beigetragen hat und weiter dazu beitragen kann.⁴⁰

Gerade am Beispiel des religionsdidaktischen Konzepts 'Theologisieren mit Kindern' lässt sich die Bedeutung der Theologie für die Bewertung empirischer religionsdidaktischer Forschung exemplarisch zeigen. Denn hier stellt sich pointiert die Frage, welchen Stellenwert die 'Theologie der Kinder', also das oft recht eigenständige Nachdenken und die oft recht eigensinnigen Vorstellungen der Kinder über Gott, Jesus und den christlichen Glauben aus theologischer Sicht haben soll. Wie sind die Äußerungen der Kinder theologisch zu beurteilen, die oftmals erheblich von der 'Erwachsenentheologie' und erst recht von der Theologie professioneller Theolog/innen abweichen? Hinter dem Konzept 'Theologisieren mit Kindern' steht deutlich eine theologische Anthropologie, die Kinder als mindestens ebenso unmittelbar zu Gott wie Erwachsene ansieht und ihnen – auf ihrem je eigenen intellektuellen und sprachlichen Niveau – bereits wichtige Erkenntnisse und Überlegungen im religiösen Bereich zutraut. Weiter gehört zu diesem Konzept eine theologische Erkenntnistheorie, die sich der Begrenztheiten jeglicher Theologie, auch der professionellen Erwachsenenetheologie, deutlich bewusst ist und sich eingesteht, dass professionelle Theolog/innen bei letzten theologischen Fragen manchmal nicht sehr viel mehr 'wissen' als Kinder und manchmal, ähnlich wie jene, ins Stammeln geraten.⁴¹

Wenn in diesem Sinn mit *Wilfried Härle* einer der führenden evangelischen systematischen Theologen der Gegenwart dazu aufruft, Kinder als „Produzenten von Theologie“ ernst zu nehmen und Kindertheologie als legitimen Teil einer „Laien- und Gemeintheologie“ zu verstehen⁴², dann fordert dies geradezu dazu auf, die Kinder in ihrem eigenen und eigenartigen religiösen Denken wertzuschätzen und deshalb aufmerksam – und eben auch mit empirischen Methoden – wahrzunehmen, wie und was Kinder theologisch denken und äußern. Damit ist empirische Lehr-Lern-Forschung auch aus *theologischen* Gründen notwendig und sinnvoll – so wenig damit bereits über die genauere Verhältnisbestimmung zwischen Kindertheologie und Erwachsenenetheologie entschieden ist. *Guter Religionsunterricht* lässt sich jedenfalls folglich auch aus *theologischer* Sicht nicht mehr lediglich aus einer systematisch entworfenen 'guten Theologie' ableiten. Aber auch umgekehrt ist die Frage nach einer 'guten Theologie' nicht länger unabhängig von der (auch empirischen) Wahrnehmung lebensweltlichen theologischen Denkens sowie der in ihm deutlich werdenden Lern- und Aneignungsprozesse der Kinder, Jugendlichen und erwachsenen Laien zu beantworten.⁴³

⁴⁰ Vgl. zu den hier nur angedeuteten enzyklopädischen Fragestellungen v.a. *Martin Rothgangel / Edgar Thaidigsmann* (Hg.), *Religionspädagogik als Mitte der Theologie? Theologische Disziplinen im Diskurs*, Stuttgart 2005.

⁴¹ Vgl. dazu auch *Manfred L. Pirner*, „Für uns gestorben“. Theologisieren mit Kindern über die Bedeutung des Todes Jesu, in: *Gerhard Büttner / Martin Schreiner* (Hg.), „Manche Sachen glaube ich nicht“. Mit Kindern das Glaubensbekenntnis erschließen, Stuttgart 2008, 71-85.

⁴² *Wilfried Härle*, Was haben Kinder in der Theologie verloren? Systematisch-theologische Überlegungen zum Projekt einer Kindertheologie, in: *JBKTh* 3 (2004) 11-27, 23f.

⁴³ Vgl. aus evangelischer Sicht: *Wolfgang Huber* (Hg.), *Was ist gute Theologie?*, Stuttgart 2004; aus katholischer Sicht: *Clemens Sedmak* (Hg.), *Was ist gute Theologie?*, Innsbruck – Wien 2003.

Angemerkt sei an dieser Stelle, dass mit diesen Überlegungen auch über die – in manchen Klassenzimmern und Hochschulseminaren immer noch anzutreffende – klassische Korrelations-Theologie bzw. -Didaktik entscheidend hinausgegangen wurde, denn hier geht es nicht mehr lediglich um die Erhebung von *Fragen und Existenzproblemen* heutiger Menschen (bzw. Kinder), auf welche die Theologie (bzw. der Religionsunterricht) Antworten gibt, sondern es geht gerade um das theologische Ernstnehmen der *Antworten*, die heutige Menschen (theologische Laien; Kinder) selbst gefunden haben, und um die Unterstützung ihres theologischen Denk- und Kommunikationsvermögens.

Am Beispiel des Konzepts 'Theologisieren mit Kindern' lässt sich nun auch noch einmal auf das oben angesprochene Verhältnis von (Allgemeiner) Didaktik und empirischer Lehr-Lern-Forschung zurückkommen. Denn auf erziehungswissenschaftlicher Seite schließt dieser Ansatz vor allem an konstruktivistische Strömungen an, die in der Erziehungswissenschaft – auch nach *Terharts* Einschätzung – in jüngerer Zeit zu einem verstärkten Zusammenfinden von Allgemeiner Didaktik und empirischer Lehr-Lern-Forschung geführt haben. Es gibt also gute Hoffnung, dass die Entfremdung der beiden (und vielleicht weiterer) Schwestern überwunden werden kann.

Im Blick auf die empirische religionsdidaktische Lehr-Lern-Forschung lässt sich somit resümieren, dass diese von allen drei wissenschaftlichen Bezugsfeldern gegenwärtig Unterstützung erfährt bzw. herausgefordert wird:

- von der Theologie, die sich zunehmend den Subjekten und der Lebenswelt geöffnet hat;
- von der Erziehungswissenschaft bzw. der Allgemeinen Didaktik, die, insbesondere in ihren konstruktivistischen Strömungen, das Gewicht auf die eigenständigen Aneignungsprozesse von Heranwachsenden legt;
- von der (pädagogisch-psychologisch orientierten) empirischen Lehr-Lern-Forschung, welche die Domänenspezifität von Lernen betont.

Als weitere und abschließende Perspektiven für die religionsdidaktische Lehr-Lern-Forschung lassen sich festhalten:

Perspektive 8: Das Verhältnis von Allgemeiner Didaktik und Fachdidaktik ebenso wie das von allgemeiner Lehr-Lern-Forschung und fachdidaktischer Lehr-Lern-Forschung ist als kooperativ und symmetrisch, nicht als hierarchisch zu verstehen. Dies gilt gerade auch für die Frage nach einem guten Religionsunterricht.

Perspektive 9: Die Bedeutsamkeit der empirischen Lehr-Lern-Forschung wird gegenwärtig sowohl von (zumindest Teilen) der Theologie als auch von der Erziehungswissenschaft – und damit tendenziell von der religionsdidaktischen Theorie – in besonderer Weise fundiert.

Perspektive 10: Es wird sinnvoll sein, vorhandene religionsdidaktische Konzepte auf ihre impliziten Kriterien für guten Religionsunterricht zu befragen und diese empirisch zu überprüfen.

Perspektive 11: Neue religionsdidaktische Konzepte sind von vornherein in einem Wechselprozess von theoretischer Reflexion, praktischer Umsetzung und empirischer Lehr-Lern-Forschung zu entwickeln. In dieser Hinsicht erscheint mir das Konzept des

‘Theologisierens mit Kindern’, insbesondere die Entwicklungsarbeit von *Petra Freudenberger-Lötz*⁴⁴, vorbildlich zu sein – auch wenn sowohl forschungsmethodisch als auch (v.a. theologisch-)theoretisch noch manche Fragen genauer zu klären bleiben.

Perspektive 12: Lehrer/innen sollten stärker als bisher zu eigenen Forschungen zum guten (Religions)Unterricht (v.a. im Sinn der Aktionsforschung) angeregt werden⁴⁵, Studierende entsprechend darauf vorbereitet werden. Dazu gehört die verstärkte Integration von (praktikablen Elementen) empirischer Forschungsmethodik in die Aus-, Fort- und Weiterbildung, sodass Religionslehrer/innen besser befähigt werden, selbstständig oder im Team ihren Unterricht zu ‘erforschen’ und seine Qualität weiterzuentwickeln, damit ihr Religionsunterricht – um noch einmal Kevin aus Ludwigsburg zu zitieren – „so richtig gut“ wird.

⁴⁴ Vgl. *Freudenberger-Lötz* 2007 [Anm. 36].

⁴⁵ Anregend ist hier u.a. das von *Ingrid Grill* für die gymnasiale Oberstufe initiierte Projekt, das bislang in zwei Veröffentlichungen dokumentiert ist: *dies.* (Hg.), *Elementarisierung im Religionsunterricht der gymnasialen Oberstufe. Wahrnehmungen und Perspektiven*, Erlangen 2003; *dies.* (Hg.), *Unerwartet bei der Sache. Dem theologischen Nachdenken von OberstufenschülerInnen auf der Spur*, Erlangen 2005. Beide Publikationen sind zu beziehen über die Gymnasialpädagogische Materialstelle (www.materialstelle.de). Vgl. meine Rezension in: *Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik* 6 (1/2007) 163.

Die erste Aufgabe der Verwaltung ist die Erhaltung der öffentlichen Ordnung und Sicherheit. Dies ist die Grundlage für alle anderen Aufgaben. Die Verwaltung muss sicherstellen, dass die Gesetze und Verordnungen des Landes eingehalten werden und dass die öffentlichen Einrichtungen reibungslos funktionieren. Ein weiterer wichtiger Aspekt ist die Förderung der wirtschaftlichen Entwicklung und die Unterstützung der sozialen Gerechtigkeit. Die Verwaltung sollte Maßnahmen ergreifen, um die Arbeitsplätze zu sichern und die Einkommen der Bürger zu erhöhen. Ein weiterer wichtiger Punkt ist die Förderung der Bildung und der kulturellen Aktivitäten. Die Verwaltung sollte sicherstellen, dass alle Bürger Zugang zu Bildung und kulturellen Einrichtungen haben. Ein weiterer wichtiger Punkt ist die Förderung der Umweltschutzmaßnahmen und die Erhaltung der natürlichen Ressourcen. Die Verwaltung sollte Maßnahmen ergreifen, um die Umweltverschmutzung zu reduzieren und die natürlichen Ressourcen zu erhalten. Ein weiterer wichtiger Punkt ist die Förderung der internationalen Zusammenarbeit und die Erhaltung der diplomatischen Beziehungen. Die Verwaltung sollte Maßnahmen ergreifen, um die Beziehungen zu anderen Ländern zu stärken und die internationale Zusammenarbeit zu fördern. Ein weiterer wichtiger Punkt ist die Förderung der Transparenz und der Rechenschaftspflicht. Die Verwaltung sollte sicherstellen, dass alle Entscheidungen transparent sind und dass die Verantwortlichen für ihre Handlungen Rechenschaft abgeben. Ein weiterer wichtiger Punkt ist die Förderung der Bürgerbeteiligung und die Erhaltung der demokratischen Prinzipien. Die Verwaltung sollte Maßnahmen ergreifen, um die Bürger in die Entscheidungsfindung einzubeziehen und die demokratischen Prinzipien zu wahren. Ein weiterer wichtiger Punkt ist die Förderung der Innovation und der technologischen Entwicklung. Die Verwaltung sollte Maßnahmen ergreifen, um die Innovation zu fördern und die technologische Entwicklung zu unterstützen. Ein weiterer wichtiger Punkt ist die Förderung der Gesundheitsmaßnahmen und die Erhaltung der öffentlichen Gesundheit. Die Verwaltung sollte Maßnahmen ergreifen, um die Gesundheitsversorgung zu verbessern und die öffentliche Gesundheit zu erhalten. Ein weiterer wichtiger Punkt ist die Förderung der sozialen Gerechtigkeit und die Erhaltung der sozialen Sicherheit. Die Verwaltung sollte Maßnahmen ergreifen, um die soziale Gerechtigkeit zu fördern und die soziale Sicherheit zu gewährleisten. Ein weiterer wichtiger Punkt ist die Förderung der kulturellen Erhaltung und die Erhaltung des kulturellen Erbes. Die Verwaltung sollte Maßnahmen ergreifen, um das kulturelle Erbe zu erhalten und die kulturellen Aktivitäten zu fördern. Ein weiterer wichtiger Punkt ist die Förderung der nachhaltigen Entwicklung und die Erhaltung der natürlichen Ressourcen. Die Verwaltung sollte Maßnahmen ergreifen, um die nachhaltige Entwicklung zu fördern und die natürlichen Ressourcen zu erhalten. Ein weiterer wichtiger Punkt ist die Förderung der internationalen Zusammenarbeit und die Erhaltung der diplomatischen Beziehungen. Die Verwaltung sollte Maßnahmen ergreifen, um die Beziehungen zu anderen Ländern zu stärken und die internationale Zusammenarbeit zu fördern. Ein weiterer wichtiger Punkt ist die Förderung der Transparenz und der Rechenschaftspflicht. Die Verwaltung sollte sicherstellen, dass alle Entscheidungen transparent sind und dass die Verantwortlichen für ihre Handlungen Rechenschaft abgeben. Ein weiterer wichtiger Punkt ist die Förderung der Bürgerbeteiligung und die Erhaltung der demokratischen Prinzipien. Die Verwaltung sollte Maßnahmen ergreifen, um die Bürger in die Entscheidungsfindung einzubeziehen und die demokratischen Prinzipien zu wahren. Ein weiterer wichtiger Punkt ist die Förderung der Innovation und der technologischen Entwicklung. Die Verwaltung sollte Maßnahmen ergreifen, um die Innovation zu fördern und die technologische Entwicklung zu unterstützen. Ein weiterer wichtiger Punkt ist die Förderung der Gesundheitsmaßnahmen und die Erhaltung der öffentlichen Gesundheit. Die Verwaltung sollte Maßnahmen ergreifen, um die Gesundheitsversorgung zu verbessern und die öffentliche Gesundheit zu erhalten. Ein weiterer wichtiger Punkt ist die Förderung der sozialen Gerechtigkeit und die Erhaltung der sozialen Sicherheit. Die Verwaltung sollte Maßnahmen ergreifen, um die soziale Gerechtigkeit zu fördern und die soziale Sicherheit zu gewährleisten. Ein weiterer wichtiger Punkt ist die Förderung der kulturellen Erhaltung und die Erhaltung des kulturellen Erbes. Die Verwaltung sollte Maßnahmen ergreifen, um das kulturelle Erbe zu erhalten und die kulturellen Aktivitäten zu fördern. Ein weiterer wichtiger Punkt ist die Förderung der nachhaltigen Entwicklung und die Erhaltung der natürlichen Ressourcen. Die Verwaltung sollte Maßnahmen ergreifen, um die nachhaltige Entwicklung zu fördern und die natürlichen Ressourcen zu erhalten.

Die zweite Aufgabe der Verwaltung ist die Erhaltung der öffentlichen Ordnung und Sicherheit. Dies ist die Grundlage für alle anderen Aufgaben. Die Verwaltung muss sicherstellen, dass die Gesetze und Verordnungen des Landes eingehalten werden und dass die öffentlichen Einrichtungen reibungslos funktionieren. Ein weiterer wichtiger Aspekt ist die Förderung der wirtschaftlichen Entwicklung und die Unterstützung der sozialen Gerechtigkeit. Die Verwaltung sollte Maßnahmen ergreifen, um die Arbeitsplätze zu sichern und die Einkommen der Bürger zu erhöhen. Ein weiterer wichtiger Punkt ist die Förderung der Bildung und der kulturellen Aktivitäten. Die Verwaltung sollte sicherstellen, dass alle Bürger Zugang zu Bildung und kulturellen Einrichtungen haben. Ein weiterer wichtiger Punkt ist die Förderung der Umweltschutzmaßnahmen und die Erhaltung der natürlichen Ressourcen. Die Verwaltung sollte Maßnahmen ergreifen, um die Umweltverschmutzung zu reduzieren und die natürlichen Ressourcen zu erhalten. Ein weiterer wichtiger Punkt ist die Förderung der internationalen Zusammenarbeit und die Erhaltung der diplomatischen Beziehungen. Die Verwaltung sollte Maßnahmen ergreifen, um die Beziehungen zu anderen Ländern zu stärken und die internationale Zusammenarbeit zu fördern. Ein weiterer wichtiger Punkt ist die Förderung der Transparenz und der Rechenschaftspflicht. Die Verwaltung sollte sicherstellen, dass alle Entscheidungen transparent sind und dass die Verantwortlichen für ihre Handlungen Rechenschaft abgeben. Ein weiterer wichtiger Punkt ist die Förderung der Bürgerbeteiligung und die Erhaltung der demokratischen Prinzipien. Die Verwaltung sollte Maßnahmen ergreifen, um die Bürger in die Entscheidungsfindung einzubeziehen und die demokratischen Prinzipien zu wahren. Ein weiterer wichtiger Punkt ist die Förderung der Innovation und der technologischen Entwicklung. Die Verwaltung sollte Maßnahmen ergreifen, um die Innovation zu fördern und die technologische Entwicklung zu unterstützen. Ein weiterer wichtiger Punkt ist die Förderung der Gesundheitsmaßnahmen und die Erhaltung der öffentlichen Gesundheit. Die Verwaltung sollte Maßnahmen ergreifen, um die Gesundheitsversorgung zu verbessern und die öffentliche Gesundheit zu erhalten. Ein weiterer wichtiger Punkt ist die Förderung der sozialen Gerechtigkeit und die Erhaltung der sozialen Sicherheit. Die Verwaltung sollte Maßnahmen ergreifen, um die soziale Gerechtigkeit zu fördern und die soziale Sicherheit zu gewährleisten. Ein weiterer wichtiger Punkt ist die Förderung der kulturellen Erhaltung und die Erhaltung des kulturellen Erbes. Die Verwaltung sollte Maßnahmen ergreifen, um das kulturelle Erbe zu erhalten und die kulturellen Aktivitäten zu fördern. Ein weiterer wichtiger Punkt ist die Förderung der nachhaltigen Entwicklung und die Erhaltung der natürlichen Ressourcen. Die Verwaltung sollte Maßnahmen ergreifen, um die nachhaltige Entwicklung zu fördern und die natürlichen Ressourcen zu erhalten.

Eingangs seines jüngsten Buches, einer Paulusbiographie, reflektiert *Alois Prinz*, preisgekrönter Jugendbuchautor, seine Motivation, sich ausgerechnet mit einem vielen Zeitgenossen so fernen Menschen wie Paulus zu beschäftigen. Fragen nach den Wurzeln der „christlich geprägten Kultur“ und ihren „geistigen Quellen“ seien es gewesen, so erläutert *Prinz*, die ihn zur Auseinandersetzung mit Paulus geführt hätten. Und er fährt fort: Diese Auseinandersetzung „war gleichzeitig der Versuch, mir über die eigene religiöse Haltung klarzuwerden. Kann das Christentum auch heute noch Bedeutung haben für jemanden, der die Glaubensgewissheit kirchlicher Lehren ebenso wenig nachvollziehen kann wie die Blindheit rein wissenschaftlicher, atheistischer Weltanschauungen? Welche Kraft war es, die das junge Christentum auf den Weg gebracht hat? Und kann man vielleicht bei Paulus lernen, ob und wie es möglich ist, auch heute noch ein religiöser Mensch zu sein?“¹

Die Fragen, die *Prinz* formuliert, signalisieren mehr als das gegenwärtig wieder ansteigende Interesse an Religion. Sie zielen auf religiöse Bildung. Und dabei geht es nicht nur um die Fähigkeit, sich kulturell im Ensemble der christlichen Tradition zurechtzufinden. Es geht um anderes als eine Beobachterperspektive, es geht um die Frage nach der Bedeutung von Religion für die eigene Lebenspraxis:

- Kann man heute noch ein religiöser Mensch sein?
- Kann man dazu Wichtiges bei Paulus, beim Christentum lernen?
- Und: Was kann man überhaupt lernen? Wie ist das christlich-religiöse Lernen, das christlich-religiöse Wissen strukturiert?²

Es sind dies Fragen, die mitten hinein in die Diskussion um Konzeption und Reichweite von religiöser Bildung führen und in die Debatte um Kompetenzen, Standards und Evaluation. Welche Inhalte braucht sie? Welche Methoden? Und wie weist man nach, dass Bildung, was immer das heißen mag, erfolgreich war? Welche Konsequenzen ergeben sich für Leistungsmessung und -bewertung?

Aber sie führen auch darüber hinaus: Taugt das Christentum für die religiöse Lebensführung? Ist das Christentum eine, wie die *Neue Zürcher Zeitung* fragte, gute Religion?³ Die Fragen deuten an, was das tägliche Geschäft so vieler ist, die sich mit religiöser Bildung beschäftigen: Dass religiöse Bildung überprüft, evaluiert werden will.

Evaluation – das ist nicht nur ein emotional aufgeladener, sondern auch ein sachlich komplizierter Begriff. *Hans Mendl* hat beispielsweise in einem Beitrag für die Katechetischen Blätter sechs verschiedene Evaluationsfelder benannt⁴: Neben der (1) „Fremd-

¹ *Alois Prinz*, *Der erste Christ. Die Lebensgeschichte des Apostels Paulus*, Weinheim 2007, 16.

² Vgl. die Aufgabenbestimmung des Religionsunterrichts in: *Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz* (Hg.), *Der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen*, Bonn 2005, 18-23: „Der Religionsunterricht vermittelt strukturiertes und lebensbedeutsames Grundwissen über den Glauben der Kirche“ (ebd., 18). Dieses Grundwissen „orientiert sich [...] an der inneren Struktur und Logik des von der Kirche bezeugten Glaubens.“ (ebd., 19)

³ Vgl. *Uwe Justus Wenzel* (Hg.), *Was ist eine gute Religion? Zwanzig Antworten*, München 2007.

⁴ *Hans Mendl*, *Religionsunterricht evaluieren – ein weites Feld!*, in: KBl 132 (4/2007) 241-248.

bewertung des Lernerfolgs⁵ stehen die (2) „Selbstreflexion der individuellen Lernergebnisse“⁶, (3) „die Selbstreflexion der Lernwege und Gruppenprozesse“⁷, (4) die „Reflexion weiträumiger Prozesse ‘angesichts des Glaubens’“⁸, (5) die „Rückmeldung an die Lehrperson“⁹ und (6) die „Reflexion eines Faches und seiner Konstitution an der Schule“¹⁰.

Und auch diese Liste ist noch unvollständig. Ihr letzter Punkt leitet bereits zur Schulevaluation über, die als Prozess der Verbesserung von Bildungsprozessen und -einrichtungen konzipiert wird. Schließlich sind auch die Bildungsstandards als Steuerungsinstrument von Lehr-/Lernprozessen zu evaluieren.¹¹

Folgerichtig hat *Mendl* Evaluation als ‘weites Feld’ beschrieben – Abgrenzungen tun Not und der Blick auf die zu evaluierenden Kompetenzen und Standards in einem Outcome-orientierten Bildungssystem bleibt dafür wesentlich, ist doch Evaluation, geleitet von einer Vision guten Unterrichts¹², nur kriteriengestützt denkbar.

Welches Wissen braucht religiöse Bildung, welches Wissen braucht Religion? Ich werde der Frage nachgehen, indem ich zunächst die *Klieme-Studie* als Bezugspunkt der Bildungs- und Evaluationsproblematik vorstelle (Kap. 1), dann zwei Konzepte der Evaluation religiöser Bildung besichtige (Kap. 2), danach das zu evaluierende religiöse Lernen genauer in den Blick nehme (Kap. 3), um es mit der Evaluationsproblematik zu vermitteln (Kap. 4) und schließlich die Frage nach religiöser Bildung noch einmal zu stellen (Kap. 5).

1. Die *Klieme-Studie*: Evaluation standardbezogener Bildung

Bezugsgröße der neueren Diskussion um religiöse Bildung und ihre Evaluation ist die 2003 im Auftrag der *Kultusministerkonferenz* entstandene so genannte *Klieme-Studie*. Die Studie der Expertengruppe um *Eckhard Klieme* empfiehlt eine fachbezogene Trias aus Kompetenzen, Standards und Evaluationen in Form von Tests, um das Bildungsniveau deutscher Schüler/innen nachhaltig und nachprüfbar zu verbessern. Fast schon zum Refrain – zum Mantra? – der Bildungsdiskussion ist die im Anschluss an *Franz Emanuel Weinert* vorgelegte Definition von domänenspezifischen Kompetenzen geworden: Kompetenzen heißen „die bei Individuen verfügbaren oder von ihnen erlernbaren

⁵ Ebd., 244.

⁶ Ebd., 245.

⁷ Ebd.

⁸ Ebd., 247.

⁹ Ebd.

¹⁰ Ebd.

¹¹ Vgl. grundlegend die Expertise von *Eckhard Klieme u.a.*, *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards* (hg. vom Bundesministerium für Bildung und Forschung), Berlin 2007 [2003], 129, die die Aufgabe der „Revision von Standards“ immerhin benennt. Überraschend deutlich formuliert die *Deutsche Bischofskonferenz*: „Im katholischen Religionsunterricht sind Bildungsstandards ein neues pädagogisches Instrument, dessen Validität selbst der Evaluation bedarf. Es wird deshalb darauf ankommen, die Weiterentwicklung der Bildungsstandards an den Erfahrungen aus der Schul- und Unterrichtspraxis zu orientieren.“ (*Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz* (Hg.), *Kirchliche Richtlinien zu Bildungsstandards für den katholischen Religionsunterricht in den Jahrgangsstufen 5-10 / Sekundarstufe I* (Mittlerer Schulabschluss), Bonn 2004, 31).

¹² Vgl. zur Schwierigkeit, guten Unterricht zu definieren, *JRP 22/2006*: „Was ist guter Religionsunterricht?“.

kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können.“¹³

Diese Problemlösungskompetenz, eine Leistungsdisposition oder Handlungsanforderung¹⁴, wird durch Bildungsstandards operationalisiert und prozeduralisiert. Diese formulieren gleichsam die didaktische Logik eines Faches. Standards entwickeln, so heißt es in der Studie, „eine moderne ‘Philosophie’ der Schulfächer“¹⁵:

„Damit enthalten Bildungsstandards im Kern eine systematische fachdidaktische Konzeption, an der sich die Lehrkräfte orientieren und die sie eigenständig präzisieren können. Zentrale Ideen des Faches werden im Unterricht herausgearbeitet, und in der Beschreibung der Kompetenzmodelle wird deutlich, auf welche grundlegenden Begriffe und Operationen der Unterricht eingehen muss.“¹⁶

Standards sind schließlich *zwingend* auf empirisch überprüfbare, bundesweite Vergleichbarkeit hin konzipiert:

„Nationale Bildungsstandards gehören ohne Zweifel in den Kontext der Zielvorgaben für das Bildungssystem, denn sie setzen den Standard für die Leistungen der Schule und zwar so, dass man ihn an Individuen vergleichend messen kann.“¹⁷

Schon diese Konzeption enthält mit ihrer auf messbare Handlungsdispositionen zugeschnittenen Kompetenzdefinition bereits an grundlegender Stelle diskussionswürdige Momente, von denen ich nur einige¹⁸ nenne: Da ist die Gefahr, dass Unterricht – aus vielfältigen Gründen – zu einem *teaching-to-the-test* mutiert, zumindest aber, dass Unterrichtserfolg auf das Überprüfbare reduziert wird. Dem korrespondiert der Einwand, dass Bildung als Prozess wie als Ergebnis mehr umfasst als Problemlösungsvermögen.¹⁹ Noch schwerer wiegt m.E. der Zugriff auf die volitionale Dimension des Handelns in der Kompetenzdefinition, die nicht nur eine Überforderung von Unterricht als vielmehr eine Missachtung der Subjektivität und Freiheit der Lernenden darstellt.

Ich möchte diese Einwände jedoch hier nicht erörtern, sondern das Standardkonzept der Studie noch knapp beleuchten. Bildungsstandards, so das Gutachten, formulieren nämlich nicht weniger als einen fundamentalen, wenn auch zuweilen nicht ausgearbeiteten

¹³ Klieme u.a. 2003 [Anm. 11], 72.

¹⁴ *Friedhelm Kraft*, Bildungsstandards für den Religionsunterricht: vom Kompetenzmodell zur Lehrplangestaltung, in: *Theo-Web* 5 (1/2006) 5-19, 6.

¹⁵ *Klieme u.a.* 2003 [Anm. 11], 15.

¹⁶ Ebd., 50.

¹⁷ Ebd., 55.

¹⁸ Vgl. in religionsdidaktischer Zuspitzung: *Rudolf Englert*, Bildungsstandards in Religion. Was eigentlich wissen sollte, wer solche formulieren wollte, in: *Clauß Peter Sajak* (Hg.), *Bildungsstandards für den Religionsunterricht – und nun? Perspektiven für ein neues Instrument im Religionsunterricht*, Münster – Berlin 2007, 9-28. Zudem sei erwähnt, dass die realisierten, von der *Klieme-Studie* nicht geforderten *Regelstandards* Verlierer im Bildungsprozess strukturell in Kauf nehmen; vgl. dazu etwa *Lothar Kuld*, *Bildungsstandards für das Fach Religion: Hintergründe und Anfragen*, in: *Theo-Web* 3 (2/2004) 66-72, 67.

¹⁹ Vgl. z.B. *Herbert A. Zwergel*, *Grundlagen und Entwicklungen von Bildungsstandards unter Einbeziehung des Religionsunterrichts*, in: *Sajak* 2007 [Anm. 18], 107-148, 117.

fachlichen Konsens notwendiger Kompetenzen²⁰: Damit bilden Standards die „zentralen Ideen [...], die ein Fach konstituieren“, ab „und stellen dar, in welchen Teildimensionen und Niveaustufen sich die Kompetenzen der Schüler entfalten.“²¹

Die in den Standards sich realisierende Kompetenz setzt für die Studie bei deklarativem Wissen an. Dieses soll „dann zunehmend ‘prozeduralisiert’“²² werden. Die von der Studie geforderten (und weder von der *Kultusministerkonferenz* noch von dem prototypischen baden-württembergischen Modell umgesetzten) *Mindeststandards* haben dann den Charakter normativer Setzungen. Sie bestimmen das Ziel des Lernprozesses.

Bildungsplantheoretisch markiert die *Klieme-Studie* damit einen wesentlichen Systemwechsel: Schulisches Lernen soll nicht mehr Input-, sondern Output- oder Outcome-gesteuert werden. Lehrkräfte sind nicht mehr einem Stoffkanon verpflichtet, sondern dem Ergebnis des Lernprozesses. Der Weg dahin ist von nun an frei wählbar. Der größeren didaktischen Freiheit korrespondiert jedoch im Gegenzug eine hohe Verbindlichkeit des Ergebnisses von Schule und Unterricht. Und gerade deshalb sind Evaluationen von zentraler Bedeutung: Wird erreicht, was erreicht werden soll, und wenn nicht: warum nicht?

„Der Output wird somit zum entscheidenden Bezugspunkt für die Beurteilung des Schulsystems und für Maßnahmen zur Verbesserung und Weiterentwicklung. [...] Nicht mehr durch detaillierte Richtlinien und Regelungen, sondern durch Definition von Zielen, deren Einhaltung auch tatsächlich überprüft wird, sorgt der Staat für Qualität.“²³

Die religiöse Bildung, der im Zuge der Nach-PISA-Debatte und im Kontext der Frage nach einer religiösen Lesefähigkeit (‘literacy’) neue Aufmerksamkeit geschenkt wird, gehört nicht zu den Inhalten, die zentral standardisiert werden sollen – und doch hat die Diskussion eine Eigendynamik entwickelt, die ich an zwei Vorschlägen zur Evaluation von Bildungsstandards in Religion – an ihrer Möglichkeit entscheidet sich die Valenz von Kompetenzformulierungen im Sinne der *Klieme-Studie* – darstellen möchte.

2. Evaluationskonzepte: Top-down oder bottom-up

Evaluation im Sinne der *Klieme-Studie* ist auf empirische Kontrolle der Kompetenzmodelle wie auf standardisierte Überprüfung der Lernleistungen angewiesen. Zeitgemäße Konzepte religiöser Bildung scheinen ohne eine Fundierung in einem Kompetenzmodell und ohne eine darauf bezogene Evaluation nicht mehr denkbar.²⁴

²⁰ *Klieme u.a.* 2003 [Anm. 11], 64: „Dieser Konsens schließt auch eine Übereinstimmung hinsichtlich der Basisfähigkeiten ein, die vorausgesetzt sein müssen, damit überhaupt der offene Umgang mit Mensch und Welt vollzogen werden kann. Niemand hat je bestritten, dass die kompetente Verfügung über Kulturtechniken – des Lesens, Schreibens, des Rechnens, des Umgangs mit Texten, der Rücksicht auf die Mitmenschen oder den eigenen Körper – zu den Basisfähigkeiten gehört, die im Prozess des Aufwachsens gesichert werden müssen.“

²¹ Ebd., 50.

²² Ebd., 78.

²³ Ebd., 12.

²⁴ Stellvertretend für viele Äußerungen: *Hartmut Lenhard*, Kompetenzorientierung – Neuer Wein in alten Schläuchen?, in: *Theo-Web* 6 (2/2007) 88-103, 99, der formuliert: „Vor allem dann, wenn existentielle ‘Erfahrungen und Begegnungen’ in Opposition zu Kompetenzen und Standards gebracht werden, lässt sich der Verdacht nicht von der Hand weisen, dass die Bedeutung des Wissens und Könnens für die Entwicklung einer Persönlichkeit eher gering eingeschätzt wird. Dagegen ist m.E. mit Nachdruck darauf zu verweisen, dass der Königsweg zu einer eigenen Positionsbestimmung –

Einen solchen Vorschlag zur Evaluation von Bildungsstandards im Fach Evangelische Religion hat die Berliner Forschungsgruppe um *Dietrich Benner* (Erziehungswissenschaft) und *Rolf Schieder* (Religionspädagogik) im Rahmen eines längerfristig angelegten DFG-Projektes entwickelt. Religiöse Kompetenz bezieht sich, so die Grundannahme des Berliner Modells, auf „die schlichte Tatsache, dass es Religion gibt“ und man lernen muss, „sich zur Religion als einem sozialen und kulturellen Tatbestand zu verhalten“²⁵. Dieses Sich-Verhalten ist lernbar, und Lernbarkeit impliziert nach den Vorannahmen der Bildungsdiskussion auch Messbarkeit – wenn auch nicht jedes Moment des Lernprozesses, oft sind es sogar nur kleine Teile, messbar ist. Aber eben diese Momente können helfen, den Religionsunterricht und die religiöse Bildung zu profilieren.

Religiöse Kompetenz „muss zentral als eine reflexive Kompetenz (also als eine kognitive Leistung) verstanden werden, die von Glaubenseinstellungen zu unterscheiden ist, die aber auch mehr sein muss als nur die Wiedergabe von gelerntem Wissen. Es geht um die Anwendung dieses Wissens in verschiedenen Kontexten, also um reflexives Können.“²⁶ Religiöse Kompetenz zielt daher nicht auf die Unterscheidung von wahr / unwahr, sondern auf die von richtigerer und falscherer Lösungsstrategie. Sie mache transparent, „was im Religionsunterricht gelernt wird“ und dass „dieses Gelernte für die religiöse Bildung der Schülerinnen und Schüler relevant ist.“²⁷

Religiöse Kompetenz und religiöse Bildung gehören also zusammen, sind aber nicht deckungsgleich, sondern die religiöse Kompetenz ist ein Teilmoment religiöser Bildung. Ziel religiöser Bildung²⁸ wäre es, „an den vorfindlichen Religionskulturen partizipieren zu können – und sei es in der Weise, dass sie [die Schüler] gute Gründe für ihre Distanz zu bestimmten Ausprägungen des Religiösen vorbringen können“²⁹.

Solcher Partizipationskompetenz, die kommunikativ und empathisch ausgerichtet ist, stellt das Berliner Modell die Deutungskompetenz zur Seite.

„*Religiöse Deutungskompetenz* meint, dass jemand innerhalb eines religiösen Kontextes einen Gegenstand angemessen zu interpretieren vermag. Mit dieser Fähigkeit werden unterschiedliche Weltzugänge (z.B. politisch, ökonomisch, religiös, wissenschaftlich) erkannt und unterschieden

zumindest was die schulische Bildung angeht – immer noch über die fundierte geistige Auseinandersetzung mit der Religion führt. Wir können es uns nicht länger leisten, dass Schülerinnen und Schüler den Religionsunterricht als ‘Läberfach’ ansehen, in dem jeder jede beliebige Meinung zu Protokoll geben kann, auch wenn sie vor Unkenntnis nur so strotzt. Und die Berufung auf den ‘Charme’ reicht auf Dauer nicht hin, um den Religionsunterricht an einer öffentlichen Schule zu begründen. Wenn das Fach Religionsunterricht im Fächerkanon der Schule anschlussfähig bleiben und nicht marginalisiert oder letztlich hinauskomplimentiert werden soll, dann muss es sich durch präzise benannte Kompetenzen ausweisen, die durch den Unterricht erworben werden können und sollen. Wer also auf dem unplanbaren ‘Mehr’ des Religionsunterrichts insistiert, muss sich umso eingehender dem didaktisch Planbaren und Überprüfbaren stellen.“

²⁵ *Rolf Schieder*, Verordnete, gefühlte oder messbare Bildungsstandards? Konzeption und Forschungsstand eines interdisziplinären Berliner Projektes, in: *Sajak* 2007 [Anm. 18], 67-86, 71.

²⁶ *Roumiana Nikolova / Henning Schluß / Thomas Weiß / Joachim Willems*, Das Berliner Modell religiöser Kompetenz. Fachspezifisch – Testbar – Anschlussfähig, in: *Theo-Web* 6 (2/2007) 67-87, 69.

²⁷ *Ebd.*, 70.

²⁸ Dass ich ausdrücklich von ‘Bildung’ spreche, legitimiert sich aus *Schieder* 2007 [Anm. 25], 71: „Die Schülerinnen und Schüler werden unweigerlich mit der Faktizität von Religion konfrontiert sein – und deshalb ist es die Aufgabe schulischer Bildung, sie darauf vorzubereiten.“

²⁹ *Schieder* 2007 [Anm. 25], 71.

und können somit in Beziehung zu dem gegebenen Gegenstand gesetzt werden. Darüber hinaus gehört zur religiösen Kompetenz eine *religiöse Partizipationskompetenz*. Sie wird als Fähigkeit verstanden, die sich sowohl auf die Bezugsreligion als auch auf andere Religionen und den öffentlichen Raum bezieht und Schülerinnen und Schüler in die Lage versetzt, an einer Handlung reflexiv teilhaben, einen Handlungsverlauf begründet planen sowie Handlungsentscheidungen und Ergebnisse aus verschiedenen Perspektiven nachvollziehen zu können.³⁰ Sie ermöglicht Stellungnahme.

Beide Teilkompetenzen beziehen sich, es klang bereits an, auf die drei Gegenstandsbe-
reiche 'Bezugsreligion', 'andere Religionen' und 'außerreligiöse Bereiche'. Aus ihrer
Koppelung ergeben sich beispielsweise für den Gegenstandsbereich 'außerreligiöse Be-
reiche' als religiöse Deutungskompetenz 'hermeneutische Fähigkeiten'.

„Die Ausdifferenzierung religiöser Kompetenz in eine religiöse Deutungs- und eine religiöse Parti-
zipationskompetenz ist zunächst rein formal und könnte in ähnlicher Weise für eine Vielzahl ander-
er Schulfächer gelten. Ihre universelle Verwendbarkeit ist jedoch kein Nachteil, sondern kann
dazu beitragen, Typisierungen in harte und weiche Fächer zu überwinden und eine Kompatibilität
mit Kompetenzprofilen anderer Fächer zu fördern.“³¹

Die Forschungsgruppe ist mittels empirischer Untersuchungen in Sachen Deutungs-
kompetenz zu einer kumulativ strukturierten Niveaustufenbeschreibung hermeneutischer
Kompetenz als Teilkompetenz religiöser Deutung gelangt.³² Zur Frage des kompetenten
Umgangs mit Wahrheitsansprüchen ergaben sich dabei acht Niveaustufen, deren unter-
ste lautet: „Einfaches Wahrnehmen und Interpretieren von religiösen Inhalten“, deren
oberste: „Wahrnehmen und Interpretieren von religiösen Inhalten aus komplexeren
Textzusammenhängen im Licht der Kenntnis verschiedener Fachlogiken (z.B. ökonomischer,
religiöser, politischer, ethischer), die in einer Aufgabe in einem ungewohnten
Kontext identifiziert und aufeinander bezogen werden können.“³³

Erst die derart generierten, dann aber normativen Kompetenzen und Niveaustufen – die
zudem noch um eine Konzeption konsekutiven Lernens zu ergänzen sind! – ermögli-
chen Evaluation im Sinne der *Klieme-Studie*, indem durch Testaufgaben die Fähigkeiten
der Schüler/innen überprüft werden, jedoch keine Individualdiagnostik.

Ein hinsichtlich der Problematik empirischer Evaluation von Bildungsstandards in Reli-
gion pragmatischer Einwurf, der zur Gelassenheit mit den sachlich schwierigen Impli-
kationen aufruft, stammt von *Hartmut Lenhard*.

„Davor [sc. der Evaluation] wird uns schon die Tatsache bewahren, dass valide Testinstrumente
für die 'Nebenfächer' abseits von Deutsch, Mathematik und Fremdsprachen Millionensummen
verschlingen und nicht damit zu rechnen ist, dass Staat oder Kirche sich für den Religionsunterricht
in finanzielle Abenteuer stürzen werden.“³⁴

Angesichts auch solcher Erwägungen konzentriert sich die Evaluationsdiskussion auf
einen weiteren Punkt. Bedeutsamer nämlich als empirische Evaluation scheint der Para-
digenwechsel im Prozess (nicht nur) religiösen Lernens, den das Standardkonzept mit

³⁰ *Nikolova u.a.* 2007 [Anm. 26], 72.

³¹ Ebd., 74.

³² Vgl. ebd., 81.

³³ Ebd., 74.

³⁴ *Lenhard* 2007 [Anm. 24], 101.

sich bringt.³⁵ Lernen umfasst schließlich weit mehr als das Einstudieren fachlicher Inhalte. *Thorsten Bohl* etwa hat, unter anderem im Rückgriff auf *Heinz Klippert*, einen 'erweiterten Lernbegriff' profiliert, der neben dem fachlich-inhaltlichen einen methodisch-strategischen, einen sozial-kommunikativen und einen persönlichen Lernbereich umfasst.³⁶ Dass ein solches erweitertes Lernverständnis christlich-religiösem Lernen, das auf religiöse Bildung zielt, entgegenkommt (und das, obwohl auch der 'erweiterte' Lernbegriff noch Lernbereiche, etwa die Ästhetik, abblendet), ist fast schon offensichtlich. Dass solches Lernen mit herkömmlichen Prüfungsverfahren (Tests, Klassenarbeiten) nicht mehr adäquat abgebildet werden kann, gleichfalls.

Evaluation eines kompetenzorientierten religiösen Lernens, das auch Unterrichts- und Lernprozesse in den Blick nimmt, wäre daher, so etwa der Vorschlag von *Wolfgang Michalke-Leicht*, als Evaluation 'von unten' zu konzipieren, die versucht, die vielfältigen Wege und Methoden des Lernens zu erfassen und auszuwerten. Seine zentrale Einsicht rührt an die Basis christlich-theologischer Reflexion:

„Die Wertschätzung geht der Leistung voraus. Für den Religionsunterricht wird dies in besonderer Weise bedeutsam sein, ist damit doch das zentrale Fundament christlicher Theologie – die Rechtfertigungslehre – angesprochen. Am Beginn eines jeglichen Evaluationsbemühens steht daher die Entwicklung einer nachhaltigen Feedbackkultur.“³⁷

Feedback gestaltet Beziehungen – oft genug positiv – und hat eine positive Rückwirkung auf das Lernklima. Zudem sind Feedback und Selbstevaluation, die dem Unbehagen an der eigenen Unterrichtspraxis oder der Verwunderung über ausbleibende Lernerfolge nachgehen, wichtige religionspädagogische Lernchancen, weil hier über die Wertschätzung hinaus eine Ebene des Einverständnisses zwischen Lehrkraft und Schüler/innen erreicht werden kann, aufgrund dessen Unterrichtsinhalte erst wirksam, religiös bildend, werden. Evaluation wäre, so verstanden, ein *konstitutives Moment des Lehr-/Lernprozesses*, das, diese Einsicht ist von zentraler Bedeutung, die Subjektivität der Schüler/innen bis in den Lernprozess hinein ernstnimmt³⁸ – und nicht eine externe und subjektlose Überprüfung von (inhaltlich wie auch unter dem Machtaspekt problematisch definierten) Kenntnissen.

3. Christlich-religiöses Lernen: sponsorierte Praxis

Solche Bottom-Up-Verfahren von Evaluation umgehen die Schwierigkeit, eine konsensfähige Definition von religiöser Kompetenz präsentieren zu müssen. Dass eine solche Definition aber ein hoch komplexes und bis heute eben nicht konsensfähig gelöstes Problem darstellt, zeigt sich beim *Berliner Modell* etwa darin, dass die Autoren einen fiktiven religiös neutralen Standpunkt fixieren, der die Problematik, Religion(en) hinrei-

³⁵ *Wolfgang Michalke-Leicht*, „Menschen stärken und Sachen klären“. Wie lässt sich die Leistung des Religionsunterrichts messen?, in: HK 61 (9/2007) 471-476, 475.

³⁶ Vgl. *Thorsten Bohl*, Prüfen und Bewerten im Offenen Unterricht. Sonderausgabe, Weinheim – Basel 2006; *Heinz Klippert*, Methoden-Training. Übungsbausteine für den Unterricht, Weinheim – Basel 16/2006.

³⁷ *Wolfgang Michalke-Leicht*, Evaluation von Kompetenzen im Religionsunterricht. Möglichkeiten und Perspektiven, in: Religionsunterricht heute. Informationen des Dezernates Schulen und Hochschulen im Bischöflichen Ordinariat Mainz 35 (1/2007) 18-21, 18.

³⁸ *Michalke-Leicht* 2007 [Anm. 35], 472.

chend präzise zu definieren, souverän negiert.³⁹ Zugleich können solche Konzepte massiv als Fremdbestimmung erfahren werden: Evaluation ist nun einmal amalgamiert mit Machtprozessen.⁴⁰ Dafür bleiben Evaluationen von unten hinsichtlich der Kriterienfrage schnell unterbestimmt.

Die Kriterienfrage ist mit dem Hinweis auf einen erweiterten Lernbegriff, dem Unterricht zu genügen habe, nämlich nicht erledigt. Was ist denn christlich-religiöses Lernen, das auf Bildung zielt und über kulturelles Orientierungswissen hinausgeht? Die in der Standarddiskussion viel zu wenig beachtete Bischofsschrift *Die bildende Kraft des Religionsunterrichts* hatte schon 1996 ein Konzept entworfen, das christlich-bildendes Lernen als Gestaltung von Freiheit im Geiste Jesu bestimmt hatte: Christlich-religiöses Lernen zielt auf das Anerkennen und Anerkannt-Sein von Freiheit.⁴¹

Damit aber gerät das Lernen in eine gegenüber dem 'erweiterten Lernbegriff' von Klippert und anderen abermals erweiterte Perspektive. Schon Klippert hatte *Mündigkeit* als Ziel schulischen Lernens bestimmt, diese Mündigkeit aber vor allem als Ergebnis methodischer Kompetenz und damit mit Blick auf die Lerninhalte beschrieben. Freiheit im Sinne der *'bildenden Kraft des Religionsunterrichts'* ist aber nicht nur, nicht einmal zunächst sachbezogene, gar in Konkurrenz und gegen Bevormundung behauptete, sondern gewährte Freiheit. 'Gewährte Freiheit' als Chance und Ziel religiöser Bildung nimmt zuerst die Lehrkräfte in den Blick: Sie müssen Freiräume schaffen, aber sie müssen als Gewährsleute der Freiheit im Lernprozess präsent bleiben. Christlich-religiöses Lernen ist Lernen im Dialog und in der Auseinandersetzung mit Anderen. Es antwortet auf die Herausforderung an die Freiheit, die der christliche Gottesgedanke birgt. Muten Lehrer/innen den Schüler/innen diesen Gottesgedanken in advokatorischem Engagement zu, dann ist bildendes, christlich-religiöses Lernen als antwortendes Handeln, als *responsorische Praxis* angesichts einer konfessionell verorteten Zumutung sachgemäß zu beschreiben.

Möglicherweise findet sich hier sogar die von der *Klieme-Studie* vorausgesetzte *didaktische Logik christlich-religiösen Lernens*: Solches Lernen zielt nicht zuerst auf sachliche, sondern auf personale Strukturen, auf im Geiste Jesu gelingendes Miteinander – und sein zentraler Lerninhalt ist die Gewissheit der unvertretbaren Bedeutsamkeit von Begegnungen.

Das hat Auswirkungen für Evaluation: Wenn christlich-religiöses Lernen so sachgemäß beschrieben ist, dann ergänzt 'responsorische Praxis' den 'erweiterten Lernbegriff' um

³⁹ Vgl. a. ebd., 474: „Eine weitere Grenze der Bildungsstandards zeigt sich darin, dass diese sich größtenteils auf kognitive Elemente schulischer Bildungsbemühungen beschränken und zugleich vorgeben, Bildungs- beziehungsweise Lernleistungen klar zu benennen [...]. Solche Standards sind jedoch bei weitem nicht immer eindeutig operationalisierbar. Auch die Vorgabe der Deutschen Bischofskonferenz ist durch dieses Dilemma gekennzeichnet, wenn es dort heißt: 'Schülerinnen und Schüler wissen, dass jede menschliche Rede von Gott analog zu verstehen ist.' Es stellt sich hier nämlich die Frage, wödurch dieses Wissen gekennzeichnet ist, wie weit es reicht, wie tief es artikuliert ist und in welchem Maße es artikuliert werden kann.“ Es stellt sich, genauer besehen, die Frage nach der Konfiguration christlich-religiösen Wissens.

⁴⁰ Vgl. *Martina Kranl*, Welche Evaluation braucht religiöse Bildung – 'braucht' (religiöse) Bildung Evaluation?, in: RpB 53/2004, 38-43, 38; *Michalke-Leicht* 2007 [Anm. 35], 473.

⁴¹ *Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz* (Hg.), *Die bildende Kraft des Religionsunterrichts*. Zur Konfessionalität des katholischen Religionsunterrichts, Bonn 1996, bes. 30-34.

die Dimension der Intersubjektivität. Sie ordnet das erlernte christlich-religiöse Wissen in einen intersubjektiven Bedeutungszusammenhang ein: Lernen konstituiert nicht nur einen Bezug zwischen Subjekt und Inhalt, sondern realisiert *Bildung als intersubjektive, Inhalte in Gebrauch nehmende Praxis von Freiheit*. Diese Praxis hat ein Kriterium – die Evidenz anerkannter, in Christus gewährter Freiheit –, aber keine Ziel-Norm: Wie Freiheit sich gestaltet und gestalten will und was ihr dazu bedeutsam wird, bleibt ihr selbst überlassen.

Die inhaltliche Dimension des ‘Antwortens’ muss allerdings – gerade mit Blick auf zu evaluierende Lernprozesse und die in ihnen generierte Inhaltlichkeit – genauer beschrieben werden. Sie lässt sich mit Hilfe von Lernzieloperatoren genauer in den Blick nehmen, wie sie die *Kultusministerkonferenz* in den *Einheitlichen Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung*⁴², allerdings hier zunächst nur sachbezogen, definiert.

Diese Operatoren beschreiben den Umgang mit Wissen auf verschiedenen Niveaustufen oder Anforderungsbereichen. Der erste Anforderungsbereich (*Reproduktion*) „umfasst die Zusammenfassung von Texten, die Beschreibung von Materialien und die Wiedergabe von Sachverhalten unter Anwendung bekannter bzw. eingeübter Methoden und Arbeitstechniken“⁴³. Die ihm zugeordneten Operatoren heißen etwa *nennen, darstellen, beschreiben*.⁴⁴

Der zweite Anforderungsbereich (*Reorganisation und Transfer*) „umfasst das selbstständige Erklären, Bearbeiten und Ordnen bekannter Inhalte und das Anwenden gelernter Inhalte und Methoden auf neue Sachverhalte“⁴⁵. Die entsprechenden Operatoren sind zum Beispiel *einordnen, begründen, in Beziehung setzen*.⁴⁶

Der dritte Anforderungsbereich (*Problemlösung, Urteilsbildung*) „umfasst die selbstständige systematische Reflexion und das Entwickeln von Problemlösungen, um zu eigenständigen Deutungen, Wertungen, Begründungen, Urteilen und Handlungsoptionen sowie zu kreativen Gestaltungs- und Ausdrucksformen zu gelangen“⁴⁷. Hier heißen die entsprechenden Operatoren etwa *sich auseinandersetzen mit, erörtern, gestalten*.⁴⁸

Gelänge es, die sach- und handlungsbezogenen Operatoren intersubjektiv zu dimensionieren und als responsorische Praxis zu deuten, wäre ein an die üblichen Bewertungssysteme schulischer Leistungen anschlussfähiges und zugleich auf ihr zentrales Moment bezogenes Verständnis christlich-religiöser Ingebrauchnahme von Inhalten gewonnen, das eine christlich-religiösem Lernen entsprechende Evaluation ermöglicht: Von erlernten Inhalten ausgehend wäre die Evaluation der intersubjektiven Lehr-/Lernprozesse möglich und nötig, weil Inhalte immer intersubjektiv verfasst sind. Eine derartige intersubjektive Interpretation der Operatoren, die Lernen als antwortendes Handeln deutet, könnte etwa wie folgt aussehen:

⁴² Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung Katholische Religionslehre. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 1.12.1989 i.d.F. vom 16.11.2006 (www.kmk.org/doc/beschl/061116_EPA-kat-religion.pdf [10.9.2008]).

⁴³ Ebd., 11.

⁴⁴ Ebd., 12.

⁴⁵ Ebd., 11.

⁴⁶ Ebd. 12f.

⁴⁷ Ebd., 11.

⁴⁸ Ebd., 13f.

(1) Responsorische Praxis bezieht sich zunächst darauf, dass Inhalte, die angeboten werden, überhaupt zur Kenntnis genommen werden.⁴⁹ Die Anforderungsstufe *Reproduktion* und die ihr zugeordneten Operatoren lassen sich handlungstheoretisch damit als jene Form antwortenden Handelns beschreiben, in der Lernende sich auf die angebotenen Inhalte einlassen und sie zur Kenntnis nehmen. Reproduktion realisiert Anerkennung inhaltsbezogen. Diese Einschätzung reflektiert zudem, dass nicht nur schulische Leistung von vielen, oft intersubjektiv dimensionierten Faktoren abhängt: „Leistung setzt [...] eine vertrauensvolle Beziehungsstruktur voraus“⁵⁰.

(2) *Reorganisation* und *Transfer* lassen sich handlungstheoretisch als Antwort auf die Behauptung verstehen, dass christlich-religiöses Lernen, Lernen an und in der christlichen Tradition, sinnvoll sein soll, sofern sie den von Anderen unterstellten und verbürgten Sinn mit anderen Sinnansprüchen und Sinnverheißungen in Beziehung setzen.

(3) *Urteilsbildung* und die ihr zugeordneten Operatoren realisieren handlungstheoretisch die Bereitschaft, den von Anderen behaupteten Sinnintentionen reflexiv auf den Grund zu gehen und sie auf diese Weise *probeweise* anzueignen.

(4) Responsorische Praxis geht aber noch einen Schritt weiter und über das prüfungstechnisch Operationalisierbare hinaus: Sie stellt immer wieder das Sinnangebot als Ganzes prüfend und auf der Suche nach einer endgültigen Antwort in Frage. Theologisch wird man dabei auf die eschatologische Perspektive gläubiger Praxis hinweisen. In bildungstheoretischer Perspektive erinnert responsorische Praxis daran, dass die Bedeutung und der Geltungsanspruch christlich-religiösen Lernens immer wieder der Überprüfung und Bewährung auszusetzen ist, soll dieses Lernen Partizipation und Gemeinschaft im Geiste Jesu mitgestalten.

Damit ist eine Ingebrauchnahme religiöser Inhalte skizziert, die diese gerade nicht als Informationen versteht und bewertet⁵¹, sondern von Anfang an eingebettet in intersubjektive Zusammenhänge begreift. Es macht mithin einen Unterschied, ob ein Lernender Jesu Botschaft vom Reich Gottes *kenn*t⁵², ob er diese Botschaft mit dem Sinn-Angebot der Lehrkraft *in Beziehung setzen* bzw. in sein sonstiges Alltagswissen *einordnen* kann, ob er ihrem Grund in Gottes Handeln *gestalterisch* oder *begrifflich* auf die Spur kommen oder ob er ihre Bedeutung in seinem Leben *realisieren* kann. Schließlich erschließt sich die Bedeutung der religiösen Inhalte, je vertiefter – handlungstheoretisch gesprochen: je intensiver – sie in Gebrauch genommen worden sind. Wesentlich damit verbunden ist die intersubjektive Praxis zwischen Lehrkraft und Lernenden. An ihr muss sich das Wissen kriteriologisch ausweisen, indem diese Praxis Menschen als Subjekte zu jeder Zeit ernstnimmt und den Sinn von Subjektivität behauptet und aus religiöser Überzeugung auch begründet. Ihre Bewertung (Evaluation) lässt sich über herkömmliche Verfahren nicht nur aus lerntheoretischen, sondern, wie sich nun zeigt, auch aus sachlogischen Gründen nicht erreichen. Ein „Paradigmenwechsel von testtheoretischen

⁴⁹ Vgl. Lenhard 2007 [Anm. 24], 91: Da ist zunächst einmal die Tatsache, dass der Schüler überhaupt etwas *wahrnimmt* und nicht nichts.“

⁵⁰ Bohl 2006 [Anm. 36], 26, im Orig. kursiv.

⁵¹ Vgl. ebd., 79.

⁵² Die Schülerinnen und Schüler „kennen zentrale Texte der Reich-Gottes-Verkündigung“ (*Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz* 2004 [Anm. 11], 24).

zu qualitativen Gütekriterien⁵³, die ausdrücklich und über die Vermutungen von *Bohl* hinaus die intersubjektive Dimension des Lernens einbeziehen, ist angezeigt.

4. Zur Handlungslogik von Evaluation

Responsorische Praxis konfiguriert Wissen intersubjektiv. Eine intersubjektive Lernlogik braucht eine intersubjektiv orientierte Evaluation: *Evaluation kann der (im Kern christlich-religiösen) Qualität von Beziehungen dienen und darin die Bedeutsamkeit der Inhalte behaupten.* Um das näher zu beschreiben und der Intuition von *Michalke-Leicht* und anderen, dass wertschätzende Evaluation dem Rechtfertigungsgeschehen korrespondiert, nachzugehen, beschreibe ich Evaluation mit Blick auf die Dimensionen responsorischer Praxis.⁵⁴

(1) Lernen ist Anerkennen. Evaluation dient der Anerkennung. Evaluationsverfahren, die sich auf anerkennendes Handeln beziehen, nehmen nicht nur die Befindlichkeit und die Lern-Kompetenz aller Beteiligten in Hinsicht auf die Beziehungsqualität ernst. Sie können auch in den Blick nehmen, ob Inhalte *als* religiöse Inhalte wahrgenommen (konstituiert, zum subjektiven Religionskonzept in Beziehung gesetzt) werden (können). Solche *individualdiagnostisch orientierten* Evaluationsverfahren brauchen aber eine dem erweiterten Lernbegriff und dem responsorischen Lernverständnis gemäße Krieteriologie. Prüfungskriterien müssen in Relation zum Beziehungsprozess stehen, indem sie, wie *Bohl* das bezeichnet hat, kommunikativ validiert werden.⁵⁵ Dass man dabei altersgemäß vorgeht, ist selbstverständlich.

(2) Lernen ist Beziehung. Evaluation dient der Beziehung. Evaluationsverfahren, die Beziehungshandeln in den Blick nehmen, realisieren die gemeinsame Verantwortung für den Unterrichtsprozess – evaluiert werden kann und muss die Prozessqualität des Lernens. Individualdiagnostische Evaluation überprüft – kommunikativ validiert – die Fähigkeit, Sinnansprüche miteinander ins Gespräch zu bringen.

(3) Lernen ist be- und ergründende, diskursive Reflexion. Evaluation dient der Reflexion. Evaluiert werden muss die Tauglichkeit der Inhalte, die das Lernen gestalten: Die *Deutsche Bischofskonferenz* hat in ihrer Stellungnahme angedeutet, dass Bildungsstandards selbst einer Evaluation bedürfen.⁵⁶ Evaluation prüft, ob das, was gelernt wird, auch religiös bedeutsam wird. Individualdiagnostische Evaluation überprüft, ob die religiöse Positionierung begründet – und das heißt: in Auseinandersetzung mit anderen Positionierungen – geschieht.

(4) Lernen zielt auf Teilhabe. Evaluationsverfahren, die Teilhabe in den Blick nehmen, zielen (fundamentaltheologisch) auf die Frage nach der guten, lebens- und handlungsbe-fähigenden Religion: auf die Geltungsfrage. Diese wird vermutlich im Unterricht häufiger als in der religionsdidaktischen Reflexion gestellt, gerade deshalb ist sie zu erwähnen. Evaluationstheoretisch bedeutsam wird die Frage in der Suche nach einer angemessenen Verortung religiösen Lernens etwa in der Institution Schule.

⁵³ *Bohl* 2006 [Anm. 36], 75.

⁵⁴ Ähnlich bezieht *Kraml* 2004 [Anm. 40], 42 die Evaluation – hier gemäß Einsichten der TZI – auf Ich, Wir, Es und Kontext.

⁵⁵ *Bohl* 2006 [Anm. 36], 76f. u. ö.

⁵⁶ Vgl. *Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz* 2004 [Anm. 11], 31.

5. Lernen, „ein religiöser Mensch zu sein“?

„Kann man [...] lernen, ob und wie es möglich ist, auch heute noch ein religiöser Mensch zu sein?“⁵⁷ Welches Wissen braucht religiöse Bildung? Und: Lässt sich dieses Wissen wenn nicht messen, so doch bewerten?

Die von der Bildungsdebatte angestoßene Frage nach religiöser Kompetenz und Bildungsstandards einschließlich ihrer Evaluation hat in religionspädagogischer Perspektive – evaluativ! – vor allem das Problembewusstsein um die Schwierigkeiten geschärft, die Wissenslogik des eigenen Faches zu erarbeiten – und es ist zu bezweifeln, ob das Kompetenzmodell der *Klieme-Studie* überhaupt taugt, christlich-religiöse Bildung zu beschreiben. Deren Handlungslogik jedenfalls braucht zwar Evaluation, aber nicht als vergleichende Leistungsmessung: Es ist ein Irrsinn, in einen Wettbewerb um die beste religiöse Kompetenz einzutreten, sogar ein performativer Selbstwiderspruch, insofern religiöses Wissen den Anderen konstitutiv braucht und in sein Recht setzt, was im Wettbewerb eben nicht funktioniert. Religiöse Bildung braucht den Anderen, sie sucht. Erst, wenn diese didaktische Logik christlich-religiösen Lernens ausgearbeitet ist, lässt sich die Frage, welche Inhalte christlich-religiöse Bildung formen helfen, sinnvoll angehen, sollen nicht oberflächlich strukturierte⁵⁸ und mehr gewohnheitsmäßig tradierte als sachlich und fachlich begründete Sammlungen christlichen Traditionswissens dabei herauskommen.

Vielleicht lässt sich die Frage, was man wissen muss, um ein religiöser Mensch zu sein, dann eher so formulieren: Wen kann man um Rat fragen, um Religion kennenzulernen? Wenn religiöses Lernen inmitten des ökonomischen Gefälles der Standard- und Evaluationsproblematik den Wert von Begegnungen behauptet und einklagt und an ihm die Bedeutung von Wissen misst, ist das in Schulen, die zunehmend zum Lebensraum von Kindern, Jugendlichen und Lehrkräften werden, nicht sein geringster Ertrag.

Alois Prinz schließt sein Buch mit einem Hinweis auf Albrecht Dürers „Vier Apostel“ von 1526:

„Während Johannes und Petrus in ein Buch vertieft sind und Markus in eine unbestimmte Ferne sieht, hat sich Paulus dem Betrachter zugewandt und schaut ihn mit einem bohrenden, ja herausfordernden Blick an, als wollte er sagen: Und was ist mit dir?“⁵⁹

Religiöses Lernen ist responsorische Praxis, wenn es auf diese Frage, auf das „Adam, wo bist du?“ der *Genesis* (Gen 3,9), Antworten sucht. Solche Antwort braucht den Anderen, den, der die Frage stellt, und den, der die Antwort vernimmt.

Paulus, so noch einmal Prinz, habe sich „Leser gewünscht, die sich nicht verstecken, sondern ihm entgegenkommen. Denn er wusste, dass nur das verstanden werden kann, was schon vorher in einem angelegt ist, und dass er nur den erreichen kann, der seine Fragen und Zweifel als die eigenen entdeckt. So könnte der Blick, den Paulus auf dem Gemälde Albrecht Dürers dem Betrachter zuwirft, auch bedeuten: Und wo bist du?“⁶⁰

⁵⁷ Prinz 2007 [Anm. 1], 16.

⁵⁸ Man denke an das Nebeneinander der Themen in den verschiedenen Standardkonzepten, die „Jesus“, zentrale Dimension christlich-religiösen Lernens, als Thema unter anderen behandeln.

⁵⁹ Prinz 2007 [Anm. 1], 226.

⁶⁰ Ebd., 227.

1. Religiöse Ratlosigkeit im Klassenraum

Die moderne multikulturelle und multireligiöse Lebenswelt prägt die moralische und spirituelle Denkweise junger Menschen von heute. Indem ich den Weg eines emanzipatorischen Konzeptes von Unterricht gehe, setze ich voraus, dass junge Menschen ein Recht darauf haben, Einsichten in die Vielfalt und Komplexität des religiösen Phänomens zu gewinnen – was Religion mit Menschen macht und was Menschen mit Religion machen. Die Schule ist der Ort par excellence zu lernen, diese Auswirkung der Religion auf moralische und spirituelle Überzeugungen, Entscheidungen und Handlungen in der zeitgenössischen Gesellschaft und Kultur zu beobachten und zu interpretieren. 'Religious literacy' (i.e. religiös alphabetisiert oder religiös mündig sein) in Kombination mit der Herausbildung einer 'religiösen Identität', einer Art von Dreh- und Angelpunkt der Reflexion, Evaluierung und Kommunikation im Innern des Lernenden, scheinen das allgemein akzeptierte Ziel des Religionsunterrichts in der aktuellen Theorieentwicklung zu sein. Man könnte argumentieren, dass dieses hermeneutisch-kommunikative Konzept, basierend auf Wahrnehmung und Kommunikation *über* und *von* Religion, auch das führende Konzept ist, in welchem Programme für Lehrerbildung in Westeuropa begründet werden.¹

Wie auch immer, es gibt Anzeichen dafür, dass dieser Ansatz in einer Sackgasse angekommen ist. Beim Beobachten und Diskutieren von Religion im Klassenraum könnte es der Fall sein, dass die zugrunde liegende religiöse Erfahrung den Lernenden wegen ihrer radikalen Unvertrautheit mit dem Thema nicht zugänglich ist. Das ist nicht nur so an den weiterführenden Schulen, sondern sogar auch in der Ausbildung von Lehrer/innen an der theologischen Hochschule. In modernen säkularisierten Gesellschaften mangelt es nicht nur zunehmend an der Grammatik, sondern auch an der 'gelebten' oder erlebten Sprache der Religion. Enttraditionalisierung in gegenseitiger Verschränkung mit Individualisierung und Pluralisierung von Religion verursacht häufig Ratlosigkeit im Klassenraum. „Worüber, in Gottes Namen, sprechen Sie überhaupt?“ ist dann eine häufig gestellte Frage. „Was denken Sie persönlich, Herr/Frau...?“ ist eine Art von letzter Zuflucht zur Weisheit des Lehrers, wenn die Unklarheit bei den Schüler/innen regiert. Es zeigt sich häufig, dass der Lehrer ebenso sprachlos wie die Schüler ist.

Drei verschiedene Beobachtungen stützen diese Intuition. Sie gehen aus aktuellen Entwicklungen in Religionspädagogik und -didaktik hervor, beschleunigt und herausgefordert durch die spirituellen Erfahrungen von Kindern und jungen Menschen von heute.

¹ Vgl. insb. *Chris Hermans*, *Participatory Learning. Religious Education in a Globalizing Society*, Leiden u.a. 2003; *Robert Jackson*, *Religious Education. An Interpretive Approach*, London 1997; *Herman Lombaerts / Didier Pollefeyt* (Hg.), *Hermeneutics and Religious Education*, Leuven 2004; *Norbert Mette*, *Religionspädagogik*, Düsseldorf 2000; *Bert Roebben*, *Religious Education Through Times of Crisis. Reflections on the Future of a Vulnerable School Subject*, in: ders. / *Michael Warren* (Hg.), *Religious Education as Practical Theology*, Leuven u.a. 2001, 245-272; *Friedrich Schweizer*, *Religionspädagogik*, Gütersloh 2006; *Hans-Georg Ziebertz*, *Religious Education in a Plural Western Society. Problems and Challenges*, Münster 2003.

Es scheint vor allem immer öfter der Fall einzutreten, dass in einem 'objektiv' konzipierten Religionsunterricht letztlich 'subjektive' Fragen der persönlichen Sinnggebung aufbrechen.² Denn die Leidenschaft religiöser Menschen kann sich auf den 'Novizen' ausbreiten und zu Erwartungen ermutigen wie: „Kann ich auch einen Geschmack von dieser Erfahrung bekommen?“ Eine zweite Entwicklung begegnet auf dem Feld des interreligiösen Dialoges und des interreligiösen Lernens: Um in diesen Dialog vollständig involviert zu werden, sollte der Lernende die Gelegenheit haben, sich wenigstens auf einen persönlichen Standpunkt zu stützen. Ohne eine anfängliche, weite Beschreibung der eigenen Position oder ohne eine Einsicht in die gelebte Theologie der partikularen Tradition, zu der er gehört³, wird der Lernende nicht genügend motiviert, sich mit einem toleranten Austausch von Ideen und Praktiken zu beschäftigen.⁴ Nötig sind „eine Neudefinition und eine Neuwürdigung der eigenen spirituellen Heimat“⁵, ein Wiedererkennen der eigenen religiösen Erfahrung in einem vorläufigen Rahmen, nicht als eine unleugbare Gewissheit, sondern als etwas während der Begegnung auf die Probe zu Stellendes.⁶ Und drittens wirft das gesamte Gebiet der Kindertheologie neue Gedanken über die radikale (manche meinen sogar 'unendliche') Offenheit von Kindern für die Welt des Sakralen auf.⁷ Ihre Unbefangenheit gegenüber anderen spirituellen Wegen, ihr 'relationales Bewusstsein' von der Welt und ihre spontane kindliche Einstellung, ein Leben der Hingabe und Erwartung zu leben, sind eine nicht zu ignorierende Kritik an der „kulturell konstruierten Verdrängung“⁸ von Spiritualität in modernen Formen der Ausbildung, selbst in religiöser Ausbildung.

Diese drei Beobachtungen, die aufgrund der jüngsten Entwicklungen in der theoretischen Diskussion kritische Anfragen stellen, machen uns die Herausforderung für den Religionsunterricht bewusst. Mein Ausgangspunkt besteht nicht in der Unzulänglichkeit des modernen hermeneutisch-kommunikativen Konzeptes des Religionsunterrichts, sondern in Anfragen an sein Potenzial. Die skizzierte Ratlosigkeit kann auch ein überraschender Ausgangspunkt für die Verständigung auf religiöse Erfahrung auf einer tieferen Ebene sein. Junge Menschen sind offen für diese Suche, weil sie nicht irgendeine Beweislast für das alte System mit sich herumtragen. Sie möchten sich engagieren und warten auf jemanden, der sie ins unerforschte Land führt. In den folgenden Absätzen lade ich den professionellen Leser ein, die Dynamik des hermeneutisch-kommun-

² Vgl. *Lorna Bowman*, Understanding the Study of Religion in Undergraduate Programs of Religious Studies as Religious Education, in: *Religious Education* 101 (2/2006) 143-146; *John K. Simmons*, Vanishing Boundaries. When Teaching About Religion Becomes Spiritual Guidance in the Classroom, in: *Teaching Theology and Religion* 9 (1/2006) 37-43.

³ Vgl. *Amjad Hussain*, Islamic Education: Why is there a Need for it?, in: *Journal of Beliefs and Values* 25 (3/2004) 319-323.

⁴ Vgl. *Friedrich Schweitzer*, Religious individualization: new challenges to education for tolerance, in: *British Journal of Religious Education* 29 (1/2007) 89-100.

⁵ *Anna Halsall / Bert Roebben*, Intercultural and Interfaith Dialogue through Education, in: *Religious Education* 101 (4/2006) 443-452, 448; *ders.*, Godsdienstpedagogiek van de hoop. Grondlijnen voor religieuze vorming, Leuven 2007, 141-160, 158.

⁶ Vgl. *ders.*, Verbunden in Europa – verbunden im Glauben. Über das Verhältnis von Religionsunterricht und Bürgerschaftserziehung, in: *Das Wort* 4/2007, 7-9.

⁷ Vgl. *Gerhard Büttner*, Kinder – Theologie, in: *Evangelische Theologie* 67 (3/2007) 216-229.

⁸ *David Hay / Rebecca Nye*, *The Spirit of the Child*, London 1998, vi.

nikativen Modells des Religionsunterrichts wiederzuentdecken und darüber hinauszugehen, um die ursprüngliche religiöse Erfahrung, die unter ihm liegt, freizulegen. Ich lade den Leser ein, sich an dem Weg des Pilgers kritisch zu beteiligen und die metaphorische Sprache dieses Aufsatzes auszuloten. Was für Kinder im Klassenraum zählt, könnte auch für den professionellen Lehrer zählen: „Through the challenge of ‘unpacking’ another worldview one can, in a sense, become a new person.“⁹

2. Das Lernen des Pilgers

Man kann reisen wie ein Tourist: konsumierend, die Angebote gierig verschlingend. Man kann auch reisen wie ein Pilger: kontemplativ, voll Verwunderung, alles in Ruhe verdauend. In unserer postmodernen Kultur wird Reisen oft aus dem ersten Konzept heraus betrachtet und erlebt: man ‘unternimmt’ eine Reise, man ‘macht’ bestimmte Orte, man sorgt dafür, dass man versichert ist, usw. Für den Kulturphilosophen *Zygmunt Bauman* ist das angesichts der Gehetztheit unserer Zeit vielleicht auch kaum anders möglich. Reisen unterliegt unserer Konsumsucht, auch auf Reisen fallen Leute dem Leistungsdruck und ‘Supermarktverhalten’ zum Opfer.¹⁰ Mit einem Beispiel illustriert: Ich vernahm, dass einheimische Sherpas (Träger) vor einiger Zeit vier Tonnen Abfall von Bergsteigern auf dem Mount Everest eingesammelt haben.

Die wahre Herausforderung des Reisens besteht jedoch aus Offenheit für alles, was sich unterwegs ergibt und das eigene Leben verändert. Wer wirklich reist, hat ein Auge für die Unterschiede, für das, was bisher nicht zum eigenen Bezugssystem gehörte. Er lässt sich ansprechen durch Menschen und Dinge, die anders sind. Reisen wie ein Pilger gehört zu den ‘good practices’. Es setzt die Bereitschaft und die Fähigkeit voraus, aus einer anderen Perspektive zu schauen. Wer wirklich reist, ist ‘at home on the road’, er fühlt sich in seinem Element, wenn er mit den Elementen von Natur und Kultur ringt und sie neu zusammenstellt, im Hinblick auf den eigenen Lebensweg. Es sind gerade die Widrigkeiten, mit denen wir unterwegs zu kämpfen haben, die uns helfen, uns dieses Transformationsprozesses bewusst zu werden. Wer nie Blasen an den Füßen hatte vom Wandern oder Wadenkrämpfe vom Fahrradfahren, wer mit anderen Worten die Elemente noch nicht am eigenen Leib gespürt hat, der ist wahrscheinlich noch nie wirklich gereist. Es kommt darauf an, die Erfahrungen sprechen zu lassen, nicht beim Althergebrachten stehen zu bleiben, sondern nach draußen zu treten (Erfahrung, Experienz kommt vom lateinischen *experiri*, herausgehen), aus sich selbst zu treten, sich ansprechen zu lassen, in Bewegung zu kommen, geistig und körperlich.

Ist dieses Reisen auch in einer rein geistigen Form möglich? Ist Reisen zwischen vier Wänden, z.B. in einem Klassenraum, denkbar? Ist ein zielgerichteter Lernprozess in der Lage, dieselben Erfahrungen zu vermitteln wie eine Pilgerreise? Das sind schwierige Fragen. Viele betonen, dass Lernen wie ein Pilger in der Schule nicht (mehr) möglich sei. Kinder seien nicht mehr empfänglich für verweilende und Zeit beanspruchende Betrachtungen, ihnen ginge es um unmittelbare und einschneidende Sensationen unter-

⁹ Jackson 1997 [Anm. 1], 130f.

¹⁰ Vgl. *Zygmunt Bauman*, From Pilgrim to Tourist – or a Short History of Identity, in: Stuart Hall / Paul Du Gay (Hg.), Questions of Cultural Identity, London 1996, 18-35.

wegs. Schulen müssten darum Reisekicks liefern und den Kindern stets neue Erlebnisse anbieten. Dies ist eine Unterrichtsperspektive mit wenig Zukunft. Die Kinder kennen dann zwar die allerneueste Materialausrüstung, aufregende Abenteuer und exotische Reiseziele, aber sie lernen nicht, was es bedeutet, sich unterwegs zu vertiefen und zu bereichern. Ihr Lernen ist dann zu glatt und zu soft, ihm fehlt die Widerspenstigkeit des ausdauernden Suchens und Findens, wie bei der Pilgerfahrt.

Junge Menschen verlangen nach kohärenten und sinnvollen Lebensperspektiven, bei denen es 'um etwas geht'. Junge Menschen wollen reisen, aber auch nach Hause kommen. Ruhelosigkeit ist zeitlos: Jede Generation will in gewissem Sinne die Wirklichkeit neu ordnen. Die Frage von Jugendlichen im Jahre 2008 ist jedoch: „Aus welcher Perspektive heraus nehmen wir die Mühe auf uns?“ Die alte Selbstverständlichkeit der großen Erzählungen ist vorbei, und das ist gut so. Die Jugendlichen haben übrigens diese Erzählungen und den Befreiungsprozess von ihnen nicht mehr miterlebt. Aus ihrer Perspektive fragen sie sich: „Wie halten wir die Pluralität aus, ohne gewalttätig oder depressiv zu werden? Gibt es einen Horizont, der unserem Leben Sinn verleiht? Gibt es Lebensvorbilder, die uns inspirieren können? Oder müssen wir wirklich alles selbst herausfinden?“ Unterwegs-Sein ist das heutige Lebensgefühl. Aber haben die Jugendlichen auch die Möglichkeit, sich unterwegs zu Hause – 'at home on the road' – zu fühlen? Neuer pädagogischer Wagemut ist nötig. Nach Konstruktion und Dekonstruktion geht es heute um Rekonstruktion.

3. Postmoderner Religionsunterricht und Sinnentdeckung

Im Religionsunterricht geht es um *Sinngebung*. Dies ist ein moderner und aktiver Begriff. Er setzt ein hohes Maß an Reflexivität voraus und geht von der Machbarkeit der eigenen Lebensreise und -bestimmung aus. Es könnte passieren, dass das Fach aus dieser Perspektive heraus unfreiwillig zu einem touristischen Ausflug wird. Die Lehrkraft geht mit den Jugendlichen los und zeigt ihnen die verschiedenen Arten auf, wie Menschen ihrem Leben Sinn geben. Danach lädt sie die Schüler ein, selbst eine Wahl zu treffen. Die Gefahr dieser Arbeitsweise lauert um die Ecke: Die Jugendlichen fühlen sich nicht beteiligt und zeigen auf die Dauer Fluchtverhalten, auf der Suche nach Ablenkung und 'non-commitment'.

Sinn empfangen scheint mir ein guter Ausdruck, um den prämodernen Prozess zu umschreiben: Die Leute empfangen den Sinn des Lebens, er wurde durch Kirche und Staat für sie formuliert und definiert. Im Religionsunterricht war früher keine Rede von Reisen. Man lernte, dass die Außenwelt mit der Innenwelt übereinstimmte, dass es eigentlich keine andere Welt gab, es sei denn jemand wich von der rechten Lehre ab, was Ausschluss mit sich brachte.

Was könnte jetzt die postmoderne Perspektive sein, anschließend an das Verlangen von Jugendlichen heute? Mein Vorschlag ist der Begriff *Sinnentdeckung*. Die Jugendlichen erlernen im Religionsunterricht die Fähigkeit, die Wirklichkeit aus einer weltanschaulichen Perspektive neu zu lesen. Die Perspektive wird ihnen durch die Lebensgeschichten Anderer, die kreativ mit der Wirklichkeit umgegangen sind, dargereicht. Sie entdecken den Sinn ihres Lebens also auf dem Umweg der Erzählung. Eine direkte Erkenntnis des

Lebenssinnes ist niemanden gegeben und kann auch nicht vermittelt werden (wie in der prämodernen Perspektive). Eine pur beschreibende Analyse aller Sinnperspektiven (wie in der modernen Perspektive) wird als ungenügend erfahren. Ein literarischer „détour“¹¹ ist dahingegen wie ein Gedankenexperiment: Es fordert junge Leute heraus, ihre eigene Geschichte zu hinterfragen, im Hinblick auf die Möglichkeit „Es hätte auch anders sein können“. Diese Konfrontation ist immer befremdlich („So habe ich das noch nie betrachtet.“), aber nie entfremdend. In diesem Modell wird die Vorkenntnis der Jugendlichen nicht vernichtet, sondern aus der Perspektive des Anderen oder Fremden rekonstruiert. Sie kommen zu der Einsicht, dass ihre bisherigen Erkenntnisse gar nicht so dumm waren: Es gab schon viele Menschen, die mit dem Leben in seiner Komplexität gerungen und Fragmente von Antworten zusammengetragen haben. Leben ist wie Reisen: Rekonstruktion. Lernen kann den gleichen Anspruch haben.

Diese Art sinnentdeckenden Lernens gibt keine letzten Antworten, öffnet aber den hermeneutischen Raum, in dem Suchen sinnvoll wird. Mit Hilfe von Erzählungen von gutem, tiefem Leben entdeckt der Jugendliche, dass diese Suchbereitschaft auch in seinem Leben einen Unterschied machen kann. Die grundsätzliche Frage ist also nicht, ob wir weltanschauliche Traditionen an die Lebenswelt der Jugendlichen anpassen sollen oder ob wir sie in ihrer ursprünglichen Gestalt belassen sollen. Die Frage ist vielmehr, ob wir in der Lage sind, die Kommunikationsformen religiöser Traditionen so zu gestalten, dass sie Jugendliche dazu bewegen, ihr Leben zu vertiefen und seinen Sinn zu entdecken.

Diese Sichtweise religiösen Lernens birgt spannende Implikationen für die Theologie. Die Reflexion über die religiöse Praxis, wie sie sich in diesem Modell im Religionsunterricht vollziehen kann, steht grundsätzlich in Verbindung mit der Diskussion über die Beziehung zwischen der christlichen Tradition und dem heutigen Lebensgefühl. Wer dieses Fach ernstnimmt, wird in seinen theologischen Grundfesten erschüttert. In einer Kultur, in der Modernisierungsdruck das Verlangen nach Ganzheit bedroht, spüren Religionslehrer/innen als Praktische Theolog/innen das Verlangen, die christliche Geschichte neu zu formulieren im Hinblick auf das Wohlergehen der zukünftigen Generationen. Gerade wenn so viele andere Sprachspiele entstehen, die das grundsätzliche Verlangen nach Ganzheit zu benennen versuchen (Körperkultur, alternative Heilungsmethoden, Astrologie, New Age, Evangelikalismus, usw.), sollte es meiner Meinung nach erste Priorität der Theolog/innen (und der Kirchen) sein, die christliche Tradition zu überdenken, und sich dabei aufs Neue an ihren Quellen zu orientieren. Die Menschen sind sehr damit beschäftigt, sich religiöse Traditionen wieder anzueignen, oft auf eine nicht-institutionelle Weise; es kommt darauf an, taktvoll, aber angemessen, auf diese Entwicklung einzugehen.

4. Ein hermeneutisch-kommunikativer Ansatz des Religionsunterrichts

„Die meisten Züge fahren hinter dem Leben her“, so singt der niederländischen Theaterkünstler *Herman van Veen*. Das kann auch gut auf den Religionsunterricht übertragen

¹¹ *Paul Ricoeur*; vgl. *Heinz Streib*, *The Religious Educator as Story-Teller. Suggestions from Paul Ricoeur's Work*, in: *Religious Education* 93 (3/1998) 314-331.

gen werden. Schüler/innen werden auf eine Reise mitgenommen, versammelt in einem Zug (kommunikativ), wo sie voneinander und aus Geschichten von außen lernen können, die Realität zu verstehen und mit ihr fertig zu werden, im Hinblick auf die Rekonstruktion einer Sinnbedeutung für ihr eigenes Leben (hermeneutisch). Dieser Ansatz geht von der didaktischen Möglichkeit aus, junge Menschen zu einer gemeinschaftlichen Suche einzuladen, bei der eine Fülle von alternativen Weltanschauungen und kräftige Kommunikation zu einer klärenden Erläuterung (und Selbst-Erleuchtung) der eigenen Position und Meinung beitragen. In dieser Hinsicht möchte der Religionsunterricht den jungen Menschen die Gelegenheit geben, ihre religiöse Herkunft und ihre religiöse Zukunft zu 'verworten' und zu 'verantworten'. Das Ziel besteht nicht in der Absicht, sie in eine bestimmte und exklusive Weltanschauung einzuführen, sondern sie für die Verschiedenheit sensibel zu machen, die sie umgibt, und ihnen Fähigkeiten an die Hand zu geben, mit dieser reich vorhandenen Fülle umzugehen. Der Ausgangspunkt liegt darin, dass es einen korrelativen Effekt auf der pädagogischen Ebene gibt zwischen den Lebensfragen, die den jungen Menschen zu denken geben, und den (vielen und möglichen) Antworten, die im Laufe der Zeit durch religiöse Traditionen erzeugt wurden und die heutzutage durch den Lehrer, die Mitschüler, den Lehrplan, das Handbuch usw. präsentiert werden. Sinnvolle Worte und Zeichen, die zu ihrem eigenen sinngebenden Entwicklungsgang beitragen, werden jungen Menschen *offenbart*. Oder anders gesagt, junge Leute *entdecken* einen neuen Sinn in alten Geschichten und Traditionen und lernen exakt durch diese religiöse Aneignung sich selbst besser zu verstehen.

Geschichten sind die Zufahrtsstraße zu dieser Lernerfahrung: kleine Geschichten, die die Rückseite des Lebens zeigen und die noch nicht durch die großen und dominanten Texte des Marktes und der Medien überdeckt sind. Kinder und junge Leute werden auf einen Umweg ('détour') mitgenommen und sicher zu sinnvollen Zusammenhängen und Perspektiven gebracht, wo sinnvolle Worte gesprochen und sinnvolle Handlungen unternommen werden. Der Lehrer ist dazu bereit und fähig, ihre Lernumgebung mit neuen Impulsen, unvermuteten Ansichten und manchmal sogar roher und unzensurierter Realität zu unterstützen. Daher wird es Diskussionen über das, was ist, und das, was sein könnte, geben. Diese konkrete Utopie ist es, die den Religionslehrer anregt und zwingt, unterwegs zu Hause zu sein. Auf dieser 'Pilgerreise' führt er seine Schüler/innen an.

5. Ein mystagogisch-kommunikativer Ansatz des Religionsunterrichts

Diese Korrelation zwischen dem, was tatsächlich ist, und dem, was proaktiv sein könnte, ist von *pädagogischer* Natur. Junge Menschen werden befähigt, einen mentalen Umweg zu machen, um ihre Perspektive zu erweitern und um kritische Fragen über den auf dem Spiel stehenden Gegenstand zu stellen. Sie entwickeln ihre interpretierende Kompetenz in der dynamischen Spannung zwischen verfügbarem Wissen und neu präsentierten Deutungsansätzen.¹² In diesem Sinne heißt „Korrelieren lernen“: „Fragen lernen“¹³. Diese Korrelation ist zunächst nicht *theologischer* Natur. Sie zeigt nicht un-

¹² Vgl. Roebben 2001 [Anm. 1], 263-265; Friedrich Schweitzer, Schlüsselerfahrungen – ein neues religionspädagogisches Konzept?, in: JRP 16 (1999) 191-212, 205-207.

¹³ Erich Feifel, Didaktische Ansätze der Religionspädagogik, in: Hans-Georg Ziebertz / Werner Simon (Hg.) Bilanz der Religionspädagogik, Düsseldorf, 86-110, 100.

mittelbar die Wechselbeziehung von Erfahrung und Offenbarung auf. Das Modell der Korrelationsdidaktik, basierend auf einer Korrelationstheologie, war im allgemeinen Sinne im Religionsunterricht bis in die späten 1980er Jahre erfolgreich. Auf der Basis einer relativ soliden religiösen Sozialisierung, die zu Hause stattfand, waren die Lehrer daran gewöhnt, sich beim Enthüllen theologischer Inhalte auf die verwandten religiösen Gedanken und Handlungen im Alltäglichen zu beziehen. Zudem lag die Überzeugung vor, dass den Bedürfnissen eines suchenden religiösen Individuums eine bestimmte Antwort der göttlichen Offenbarung korrespondiert, die im Prozess der didaktischen Korrelation erschlossen werden kann. Dieser besondere institutionell-religiöse Hintergrund ist nicht länger gegeben. Kinder betreten den Klassenraum oft ohne religiöse Sprache, Tradition und Gemeinschaft (daher ohne die Möglichkeit einer theologischen Korrelation). Ihre Fragen, das Leben betreffend, bleiben häufig unausgesprochen und doch ungemein stark.

Ich bin davon überzeugt, dass etwas 'Besonderes' mit diesen Kindern passiert, wenn sie in den hermeneutisch-kommunikativen Prozess der religiösen Selbst-Erleuchtung hereingeholt und eingeladen werden, sich selbst mit auszudrücken bei den sinnerforschenden Geschichten 'der anderen Seite'. Die *pädagogische* Korrelation (worum sie bitten: „Hör Dir sorgfältig unsere Bedürfnisse an, damit Du uns auf unserer Reise leiten und uns mit Deinen Einsichten unterstützen kannst“) kann sich transformieren in eine neue *theologische* Korrelation („Wo finde ich neues Leben für meine Seele?“). Diejenigen, die junge Menschen in eine Umgebung einführen, befruchtet mit starken und sinnvollen didaktischen Impulsen, und diejenigen, die sie in den spannenden Übergangsraum begleiten zwischen menschlicher Zwiespältigkeit und der Sehnsucht nach Ganzheitlichkeit einerseits und vitalen Lernperspektiven andererseits, müssen zugeben, dass dabei Fragen aufbrechen werden wie Wasser aus einer Quelle. Diejenigen, die zum Beispiel während des Klassengesprächs über 'Loyalität mit den Eltern' die Geschichte von Isaaks Beziehung zu Abraham in das Gespräch einführen, können sich einer heftigen Diskussion sicher sein. Genauso wird dies sein, wenn man im Fall von Hiobs Geschichte das 'Leiden' bedenkt oder bei der Mosesgeschichte der Frage von 'Berufung' nachgeht.

Diese Fragen, die den geplante Religionsunterricht unterbrechen und irritieren, liegen nahe und beziehen sich auf die Ratlosigkeit in den Lernenden selbst, die zwischen Sehnsucht und Perspektive, zwischen Frage und Antwort herumirren. Solche Fragen sind stark, weil sie sich auf die letzten Fragen beziehen, worauf religiöse Menschen immer versucht haben, sinnvolle Antworten qua Inhalten (Dogmatik) und Lebensführung (Ethik) zu finden. Solche Lehrer, die sich während dieser wichtigen Lernmomente nur auf ein Angebot von Information und Kommunikation beschränken, verursachen, meiner Meinung nach, ernsthaften Schaden im religiösen Lernprozess moderner junger Menschen. In der Tat bieten sie einen Überblick über den Verdauungsapparat an, sie neigen jedoch dazu, zu vergessen (oder haben Angst zuzugeben oder können den Gedanken nicht ertragen), dass junge Menschen sich nach *Seelennahrung* sehnen.¹⁴ In die-

¹⁴ Vgl. die Gedanken von *Albert Biesinger* in: Den Religiösen Hunger stillen – in der Schule? Zwist um den konfessionellen Religionsunterricht und um Religionskunde. Ein Streitgespräch zwischen Albert Biesinger und Jürgen Lott, in: Publik-Forum vom 10.04.1998, 26-29.

sem Prozess des Umgehens mit Ratlosigkeit darf man nicht ängstlich sein zu katechisieren oder die jungen Menschen zu ermutigen, ein Glaubensbekenntnis zu formulieren. Katechese hat immerhin Prä-Katechese zur Voraussetzung, die ihrerseits religiöse Sozialisation voraussetzt. Und diese ist nicht länger verfügbar. Junge Menschen erscheinen oft mit leeren Händen im Klassenraum. Haben Schulen den Mut, eine Überbetonung der didaktischen Planung im Hinblick auf religiöse Lernprozesse zu kritisieren? Sind sie tapfer genug, an dem religiösen 'mit leeren Händen Sein' junger Menschen zu partizipieren und darauf zu vertrauen, dass *neue spirituelle* Erfahrungen entstehen können, wenn junge Menschen anhand von Erfahrungen lernen, sich selbst neu zu definieren und sich selbst neu zu würdigen durch religiöse Traditionen?

Ich spreche mich dafür aus, einen religiösen Unterricht aufzugeben, in dem junge Menschen lediglich herumstöbernde Touristen sind, die – wie gut die Absicht auch sein mag – lernen, jede Möglichkeit unter Berücksichtigung ihrer Identitätsformung zweckmäßig zu bedenken. Religiöse Traditionen funktionieren nicht allein als 'Identitätsversorger'. Sie sind eher Quellen der Weisheit, die den Durst der Seele stillen. Natürlich setzt das ein kritisches Lesen dieser Quellen voraus und eine Missbilligung eines fundamentalistischen Gebrauchs der Quellen – eine Anwendung, die die Seele mit Hass erfüllen kann. Ein guter Religionsunterricht realisiert das ursprüngliche Sprachspiel der Religion. Und dieses Sprachspiel bezieht sich auf das, was unsystematisch, ironisch, subversiv, unendlich und in diesem Sinne, was offen für das Unendliche, das Unbestimmte, das A-funktionale ist.¹⁵ Ich spreche mich für einen Religionsunterricht aus, der erforschend und informativ ist, der lehrt, die erhärteten Traditionen in 'Schlüsselerzählungen' (pädagogisch: hermeneutisch-kommunikativ) wahrzunehmen und der auch und an erster Stelle lehrt, diese Traditionen zu 'enthärten' oder zu 'verflüssigen', sodass die ursprüngliche 'Schlüsselerfahrung' und die zugrunde liegende 'Schlüsselfrage' an die Oberfläche kommen können. Es sind Schlüsselemente, die die Seele entzücken können (theologisch: mystagogisch-kommunikativ).

Dieser mystagogische Ansatz (in Kombination mit der Beschreibung 'kommunikativ' wegen des Bedürfnisses nach Austausch zwischen Schülern, Lehrern und Materialien) wird in einer positiven Anthropologie darin begründet, dass der Mensch radikal offen für das Mysterium (aus dem Griechischen: *μυστήριον*) der Existenz ist. Schließlich ist die Seele empfänglich für das Mysterium der Realität, wie es sich im persönlichen Leben selbst entfaltet. Im Lernprozess kann die Seele ermutigt werden, sich der lernenden Person selbst zu offenbaren. In dieser Hinsicht handelt der Lehrer wie eine Hebamme, die dem Lernenden immer wieder hilft, neue Einsichten (pädagogisch) und ein neues Leben (theologisch) zu gebären. Nach dem deduktiven kerygmatischen Modell, nach dem stillen Tod des induktiven Modells einer theologischen Korrelation in den späten 1980ern¹⁶ und nach neuen pädagogischen Formen von Korrelationstheorien in den späten 1990ern innerhalb des Kontextes religiöser Modernisierung (wie zum Beispiel der

¹⁵ Vgl. Bert Roebben, *Modern Narrative Identities and the Bible. Notes on a Subversive Concept of Religious Education*, in: Lombaerts / Pollefeyt 2004 [Anm. 1], 215-231, 223-227.

¹⁶ Vgl. Rudolf Englert, *Die Korrelationsdidaktik am Ausgang ihrer Epoche. Plädoyer für einen ehrenhaften Abgang*, in: Georg Hilger / George Reilly (Hg.) *Religionsunterricht im Abseits? Das Spannungsfeld Jugend – Schule – Religion*, München 1993, 97-110.

abduktiven Korrelationstheorie¹⁷) gibt es ein neues Interesse an religiöser Erfahrung im Bereich der religiösen Unterrichtspraxis und -theorie.¹⁸ Die mit diesem Interesse verbundenen Ansätze 'mystagogischen Lernens' machen uns das Paradox der Erziehung im Allgemeinen und des Religionsunterrichts im Besonderen bewusst. Denn Unterricht als die didaktische Organisation von 'practices of disposition' bleibt permanent fragwürdig.¹⁹ Wie soll man das, was nicht planbar ist, Empfänglichkeit für neues Leben, didaktisch vorbereiten und durchführen? Wie soll man das Geheimnis des 'teachable moment', das nicht vorherzusehen ist, didaktisieren? Oder mindestens, wie soll man die kleine spirituelle Flamme, die es in jedem Lernenden gibt, nicht löschen durch Didaktik, sondern 'hegen und pflegen' mit Didaktik? Gibt es eine solche Didaktik?

6. Narthikales religiöses Lernen

Die pädagogisch-didaktische Lücke zwischen Verlangen und Perspektive, der Übergang zwischen der Suche des Lernenden und dem Vorschlag des Lehrers einen mentalen 'Umweg' vorzunehmen, kann eine Dynamik hervorbringen, die den Lernprozess überschreitet. Um diesen unvorhersehbaren lehrbaren Moment innerhalb des absichtsvoll organisierten Lernbereiches zu beschreiben, benutze ich die Metapher des Narthex. Dessen ursprüngliche Bedeutung bezieht sich auf die Eingangshalle der Kirche, der Pufferzone zwischen der Außenwelt und dem inneren heiligen Raum.

Der Narthex, in seiner metaphorischen Bedeutung, ist beides, ein pädagogischer und ein theologischer Platz der Auseinandersetzung. Im Lernprozess kann ein Raum entstehen für das, was nicht gelernt, sondern nur 'empfangen' werden kann. Im Narthex kann man das Verständnis dessen erlangen, dass sich die eigene Existenz nicht ergünden lässt, dass man nicht die Quelle der eigenen Gedanken ist, dass man in seiner Suche bereits gefunden worden ist und niemals zu definitiver Sinnlosigkeit zurückfallen kann, wenn man verlorengelangen oder den Weg aus den Augen verlieren könnte. Der deutsche Theologe und Pädagoge *Helmut Peukert*, nennt dies 'transformatives Lernen' (im Gegensatz zu den meisten Lernformen, die er als 'kumulatives Lernen' bezeichnet), und er betrachtet es als die Ausbildungsmethode für die Zukunft: sich selbst zu verlieren in der Begegnung mit dem oder der Anderen, sich selbst in einer völlig anderen Weise, als 'gefunden werdend', zu erfahren.²⁰ *Peukert* zufolge haben besonders Kirchen und moralische Gemeinschaften eine einzigartige Rolle in diesem 'neuen Lernen' zu erfüllen, da sie Traditionen der Offenheit repräsentieren, die Menschen den vertrauensvollen

¹⁷ Vgl. *Andreas Prokopff / Hans-Georg Ziebertz*, Abduktive Korrelation – eine Neuorientierung für die Korrelationsdidaktik?, in: RpB 44/2000, 19-50.

¹⁸ Vgl. *Mirjam Schambeck*, Mystagogisches Lernen. Zu einer Perspektive religiöser Bildung, Würzburg 2006; ähnlich in einem frühen Stadium schon bei *Tjeu van den Berk*, Mystagogie. Inwijding in het symbolisch bewustzijn, Zoetermeer 1999; weiterführend in das Anliegen des performativen Religionsunterrichts: *Bernhard Grümme*, Mystagogische Performanz. Der Religionsunterricht als Raum religiöser Praxis, in: *Theologie der Gegenwart* 50 (4/2007) 291-300 sowie *Thomas Klie*, Performativer Religionsunterricht. Von der Notwendigkeit des Gestaltens und Handelns im Religionsunterricht (www.rpi-loccum.de/klperf.html [20.12.2007]).

¹⁹ Vgl. *Ilse Geerinck*, God Embarrassed by the Pastor? A Search for New Practices in Religious Education, in: *Doris Nauer / Rein Nauta / Henk Witte* (Hg.), *Religious Leadership and Christian Identity*, Münster 2004, 143-153.

²⁰ Vgl. *Helmut Peukert*, Reflexionen über die Zukunft religiöser Bildung, in: RpB 49/2002, 49-66.

Umgang mit Situationen von radikaler Transformation lehren, wie Heilung nach dem Zerschneiden, Vergebung nach der Sünde, Leben nach dem Tod, usw.

Religionsunterricht kann so eine Pilgerreise werden. Die Lernspanne könnte mit der Situation eines Pilgers verglichen werden, der sich auf seiner Reise selbst auffindet, nach Wasser und Kühle sich sehnend, und der mit etwas völlig Anderem konfrontiert wird als dem, was er im Narthex des Kirchengebäudes erwartet und erhofft hat. Ein perfektes Beispiel dieser Lernspanne ist der Narthex der Kirche Sainte-Madeleine in Vezelay in Frankreich. Auf seiner Reise durch die burgundischen Berge, entlang des Weges einer der vier zentralen Achsen der französischen Route nach Santiago de Compostella, hat sich der Pilger in einen zweibeinigen, schlurfenden Bittenden verwandelt. Gibt es dort jemanden, der seinen Durst stillen und ihm etwas Kühle zufächern könnte? Etwas Außerordentliches geschieht, als er den Narthex betritt: Sein Flehen um Stärkung wird mit schönen Skulpturen der christlichen Heilsgeschichte beantwortet. Der triumphierende Christus möchte ihm 'geisterfülltes Wasser' anbieten, etwas völlig Verschiedenes von dem, was er erwartet und erhofft hat. Aber zur selben Zeit erklingt in seiner Seele ein Seufzer des Wiedererkennens. Er löst sich von seiner mehr als hyperaktiven Suche nach Rettung und lässt sich selbst finden (in diesem Fall von Christus). Die Suche bekommt neuen Sinn, die Sehnsucht wird neu arrangiert, Fragen, die entlang des Weges gestellt werden, werden nicht gelöst, aber neu formuliert. Das Leben bekommt neue Bedeutung: eine neue Einsicht (pädagogisch) und eine neue Sinnorientierung (theologisch).

7. Implikationen für den Religionsunterricht

Die Metapher des Narthex ist verletzlich. Sie könnte falsch interpretiert werden und sie gibt auch einen Grund dafür. Der Narthex als universelles Symbol ist (buchstäblich) mit einem singulären Kirchengebäude verbunden, das eine besondere Glaubenstradition repräsentiert. Deshalb besteht die Gefahr, dass der Narthex als ein anthropologisches Sprungbrett für den 'real deal' im sakralen Raum einer partikularen Glaubenstradition angesehen wird. Die Metapher darf nicht in diesem Sinne verstanden und missbraucht werden. Ich benutze die Vorstellung, um zu erklären, dass die existenzielle Frage nur zu erkennen ist in der Kultivierung der Spannung von Sehnsucht und Perspektive. Die religiöse Erfahrung wird nur dann sinnvoll vermittelt als eine mögliche Antwort für die existentielle Frage, wenn diese Spannung thematisiert wird, mit anderen Worten, wenn das menschliche Verlangen mit Worten und Bildern verstanden wird, die im Inneren entzücken und erneuern. Diese Begegnung zwischen Sehnsucht und Perspektive ist, wie schon gesagt, doppelschichtig: Das pädagogische Anvertrauen von neuen Einsichten für die Entwicklung der narrativen Identität des Schülers („Wer kann ich werden?“) kann zu einer noch radikaleren Sehnsucht führen, mit dem Mysterium heimisch zu werden, wer man wirklich ist („Wo gehöre ich hin?“). Herkunft und Zukunft treffen sich in diesem Lernprozess. Welche Implikationen beinhaltet die Metapher des Narthex?

(1) Als Religionslehrer muss man sich nicht über ein 'hidden curriculum' der Katechese oder des Glaubensbekenntnisses Sorgen machen. Katechese setzt schließlich Prä-Katechese voraus und basiert auf dem ausdrücklichen Wunsch, ein Mitglied oder Teilneh-

mer einer Glaubensgemeinschaft zu werden. Innerhalb des narthikalischen Lernmodells gehe ich von der Prämisse aus, dass dieser Idee nicht mehr viele anhängen. Obwohl sie getauft sind, haben sie in den Regel kaum eine eigentliche religiöse Praxis. Ich gehe davon aus, dass viele Kinder und junge Menschen heutzutage keine religiöse Erziehung zu Hause erfahren haben und dass eine 'prä-katechetische Sehnsucht' daher außer Frage steht. Die Sehnsucht, über die ich in diesem narthikalischen Lernparadigma spreche, ist einer vom prä-katechetischen Ansatz grundsätzlich zu unterscheidenden Natur. Sie hält in den Fragen wider, die die Kinder ihren Lehrern stellen: „Glauben Sie wirklich selbst an das, was Sie uns erzählen? Was bedeutet es für Sie, einen Glauben zu haben? Wie zahlt er sich für Sie aus?“ Deshalb liegt ihre Sehnsucht darin, unvoreingenommen zu sein, eine typische Situation, die in einer postsäkularen Lebensumgebung zunehmend an Raum gewinnt. Aus diesem Grund stellt sich die Frage, ob ein zeitgenössischer Religionsunterricht den Mut hat, diesen Raum zu kultivieren und aufzuzeigen, wie konkret religiöse Menschen und Gruppen sich für die Klärung dieses Raumes existenzieller Sehnsucht engagieren. Der Narthex darf aus diesem Grund, im buchstäblichen Sinne des Wortes, nicht missverstanden werden als präkatechetischer Eingangsraum, dessen Außentür verschlossen ist wie eine Reuse, sobald man den Fuß in den 'Kiel' der Kirche gesetzt hat, in den intimen (liturgisch-sakramental-katechetischen) Teil der Kirche.

(2) Das narthikalische Modell überschreitet die 'klassische' Unterteilung von sakraler Kirche und säkularer Welt, wie sie in 'modernen' Säkularisationstheorien beschrieben wird. Das Profane kann sich im inneren Raum der Kirche manifestieren, das Heilige kann sich außerhalb der Kirche offenbaren. Im Durchgang des Narthex treffen sich beide Welten, wobei sie sich gegenseitig beeinflussen. Dass dieser Ansatz neue Anforderungen an die christliche Theologie stellt, muss nicht gesagt werden. Eine spannende Aufgabe erwartet die zukünftige theologische Reflexion, im ständigen Fragen, ob und wie eine sakramentale Erfahrung von Ganzheitlichkeit, die gute Liturgie auszeichnet, sich aus der alltäglichen menschlichen Existenz heraus einstellt.

(3) Inmitten des Narthex ist es notwendig, die schon präsente 'transzendente Offenheit' der Spannung zwischen Immanenz und Transzendenz wachzurufen und zu hegen, sodass der Lernende sich selbst als eine offene Frage betrachten kann und fruchtbaren und festen Boden für seine existenziellen Fragen finden kann. Das setzt voraus, dass narthikalische Lehrer sorgfältig zuhören müssen, was die Sehnsüchte der (jungen) Zeitgenossen sind, und dass sie in der Lage sein müssen, den häufig nicht ausgesprochenen Fragen ihres Lebens Ausdruck zu verleihen. Mehr noch, sie müssen ihnen Mut machen, bei ihren Anstrengungen ihre eigenen Erfahrungen zu formulieren. Aus diesem Grund müssen sie ständig den Marktplatz des Lebens betreten, um die Sehnsucht der Zeitgenossen nach Lebenserfüllung gewissenhaft wahrzunehmen und ihnen zu helfen, diese praktisch umzusetzen.

(4) Ein anderer Aspekt in der Bipolarität der narthikalischen Führerschaft ist, neben der Wahrnehmung von Sehnsucht, die Kultivierung von Perspektive – oder mit anderen Worten, dass man gewissermaßen eine 'eiserne Ration' parat hat. Was sollte sie enthalten? Welche Art von Proviant sollte der Lehrer auf den Weg mit sich nehmen? Die

Antwort auf diese Frage erfordert eine Menge hermeneutischer Sensibilität. Welche biblischen Schlüsselgeschichten sind in der Lage, die existenziellen Fragen heutiger Zeitgenossen zu beleuchten und zu illustrieren? Was ist von eminenter Wichtigkeit? Welche 'Hierarchien von Wahrheit' herrschen vor? Welche zentralen Heilslinien verdienen es heute, konzeptualisiert zu werden? Und was kann man als Gerümpel zurücklassen? Ich glaube fest daran, dass diese Position des Denkens ein erneuertes Engagement akademischer Theologie im Hinblick auf die Diskurse des Religionsunterrichts von heute impliziert. Es gibt einen großen Bedarf an biblischen, ritual-liturgischen, politisch-ethischen und kulturell-religiösen 'Leseschlüsseln', welche die Suche junger zeitgenössischer Sinnsucher zu verstehen helfen.

(5) Der narthikalische Raum ist also der Raum der Begegnung, wo man die Freiheit zu theologisieren hat. Viele Fragen und Erfahrungen können schließlich innerhalb des Kontinuums von Immanenz und Transzendenz aufkommen. Manche werden über die radikale 'Alterität' in ihrem Leben sprechen, während andere über ein Leben in menschlicher Solidarität sprechen werden. Neue traditionelle Muster, Interpretationen und sogar Inhalte werden in dieser kreativen Begegnung ihren Ursprung haben. Es ist offensichtlich, dass (religiöse) Traditionen innerhalb des narthikalischen Raumes reanimiert und reaktiviert werden, falls jungen Menschen die Chance gegeben wird, sie zu erwerben, wie pietätlos das auch dem 'Traditionalisten' erscheinen mag, der sich in jedem Lehrer versteckt!

(6) 'Learning by doing' ist ein wichtiges Prinzip innerhalb des Narthex. Ein hauptsächlich ausbildender und didaktischer Ansatz für Religionsunterricht hat die kognitiven Kompetenzen in den Vordergrund gestellt. Moderner Religionsunterricht muss 'Nachdenklichkeit' stimulieren und darauf hinzielen, Kinder zu lehren, wie man die eigene religiöse Identität sieht, effektiv formuliert und darüber mit anderen diskutieren kann. Aber 'religious literacy' übertrifft, meiner Meinung nach, das Ziel dieses rationalen Ansatzes. Sie ist auch eine Sache des Geschmacks und der inneren Vertrautheit. In der Angst, junge Leute zu indoktrinieren, traut man sich nicht länger, junge Menschen in religiösen Erfahrungen einzuführen, sie vertraut zu machen mit wirklich gelebtem Glauben, mit Symbolen, Ritualen und sozialer Fürsorgearbeit und sie zur Begegnung mit Gläubigen und Glaubensgemeinschaften zu führen.

(7) Die narthikale Perspektive konfrontiert uns letzten Endes mit der unvermeidlichen Frage nach aktiven Gemeinschaften. Existieren sie immer noch? Und wenn ja, sind sie korrelativ und narthikal genug? Wie sieht es mit ihrem spirituellem Unterton oder ihrer Begeisterung aus? Ist es nicht wahr, dass man oft zu dem Schluss kommen muss, dass es religiösen Gemeinschaften misslingt, die Bedürfnisse von heutigen Sinnsuchern anzusprechen, das 'believing without belonging', weil sie selbst so seelenlos sind und ihre Mitglieder so 'belonging without believing'? Gibt es Leben in der Herberge? Ist da irgendjemand zu Hause in der Herberge? Gibt es noch 'Leben' in der Bude? Oder hat der letzte schon das Licht ausgemacht und die Tür hinter sich geschlossen?

Im Kontext einer zunehmenden Mobilität junger Menschen und der wachsenden Zahl von Diasporagemeinschaften, von Synkretismus und religiösem Tourismus²¹ ist der narthikalische Ansatz mehr als wert, geprüft zu werden.²² In der Zeit der 'longue durée' hinterlassen die großen religiösen Traditionen Spuren, die in der zeitgenössischen Frage nach Sinngebung zutage treten. Das Bild eines Pilgers, das diese Auswirkung wunderbar illustriert, ist von einem holländischen Romanschreiber und Journalisten, *Herman Vuijsje*, der den Camino, die Pilgerstraße, in entgegengesetzter Richtung, von Santiago de Compostella nach Amsterdam, gegangen ist. Er schreibt: „All die Kilokalorien, die von den Pilgern im Laufe der Jahre abgefallen sind, wo sind sie geblieben? Auf dem Camino. Nach dem Mittelalter blieben sie unbenutzt, keiner bemerkte sie: eine Schicht purer Energie, komprimiert und kristallisiert unter den Füßen Tausender neuer Pilger. Jetzt kommt die Pilgerreise nach all den Jahrhunderten wieder zum Vorschein und die alten Routen werden neu entdeckt. Sie sind aus ihrem Schlummer erwacht und bieten dem Pilger unserer Tage ungeahnte Stärke.“²³

²¹ Vgl. *Erik H. Cohen*, Research in Religious Education. Content and Methods for the Postmodern and Global Era, in: *Religious Education* 101 (2/2006) 147-152, 148-150.

²² Vgl. *Leif G. Engedal*, Homo Viator. The Search for Identity and Authentic Spirituality in a Post-modern Context, in: *Kirsi Tirri* (Hg.), *Religion, Spirituality and Identity*, Bern 2006, 45-63.

²³ *Herman Vuijsje*, *Pelgrim zonder God*, Amsterdam – Antwerpen 2003, 159.

Überlegungen zu einer Didaktik der Gemeindekatechese

Seit der *Würzburger Synode* und den in der Folge entstandenen Grundlagen- und Lehrplänen gilt die Korrelationsdidaktik als das beherrschende Prinzip des schulischen Religionsunterrichtes. Dort ist sie allerdings in den letzten Jahren in die Kritik geraten. Aus diesem Anlass kommt auch die Verbindung mit der gemeindlichen Katechese neu in den Blick. Da stellt sich die Frage: Hat diese Entwicklung Auswirkungen auf die Didaktik der Gemeindekatechese? Wie ist es überhaupt um die Gemeindekatechese und ihre Didaktik bestellt?

1. Die Korrelationsdidaktik als Grundzug des schulischen Religionsunterrichts

Die Arbeiten von *Karl Rahner*¹, später *Edward Schillebeeckx*² und vielen anderen hatten theologisch, die Beschlüsse des *Zweiten Vatikanischen Konzils* (vor allem die Offenbarungskonstitution *Dei Verbum* und die Pastoralkonstitution *Gaudium et spes*) hatten kirchenpolitisch die Türe geöffnet für das, was fortan 'Korrelation' genannt wurde: der wechselseitige Zusammenhang von Gott und Mensch, von Offenbarung und glaubender Antwort, von Religion und Alltag, von Tradition und Leben der Menschen.

Der *Würzburger Synodenbeschluss* wiederum hatte es in der damaligen bildungstheoretischen und bildungspolitischen Krise des Religionsunterrichts ermöglicht, diesen aus einer kirchlichen Verengung herauszuführen, zurück in den Kanon der übrigen ordentlichen Fächer. Auch wenn dort von Korrelation noch nicht die Rede ist, war der Religionsunterricht seiner katechetischen und kerygmatischen Überformung entledigt, sodass er sich mit dem „*Zielfelderplan für den katholischen Religionsunterricht an der Grundschule*“ im Jahr 1977 auch didaktisch neu positionieren ließ. Hier wird nun erstmals explizit von einer „Korrelationsdidaktik“ gesprochen, die das Fragen und Suchen der Schüler/innen mit den Antwortmöglichkeiten des Glaubens in eine, oftmals als harmonisierend und eindimensional verdächtige, im eigentlichen aber kritisch-prophetische Wechselbeziehung bringt.³ Damit war ein „dritter Weg“ gefunden zwischen sich einander ausschließenden Ansätzen, wie dem bibel- oder katechismusorientierten Unterricht hier oder dem problem- oder schülerorientierten Unterricht dort.⁴

In der Folge waren alle Lehrpläne und Lehrmittel von der Absicht gekennzeichnet, das Leben junger Menschen und den (weniger das) Glauben der Christen in ein lebendiges Gespräch zu verwickeln. Recht bald wird denn auch Kritik laut, dass die Korrelation nicht immer gelinge; sei es, weil auf Seiten der Schüler/innen kaum Erfahrungen vor-

¹ U. a. *Karl Rahner*, Hörer des Wortes. Zur Grundlegung einer Religionsphilosophie, München 1941.

² *Edward Schillebeeckx*, Erfahrung und Glaube, in: CGG XXV (1980) 73-116; ders., Menschliche Erfahrung und Glaube an Jesus Christus, Freiburg/Br. u. a. 1979.

³ Vgl. *Zentralstelle Bildung der Deutschen Bischofskonferenz* (Hg.), Grundlagenplan für den katholischen Religionsunterricht im 5.-10. Schuljahr. Revidierter Zielfelderplan, München 1984, 243. Auch *Edward Schillebeeckx*, Tradition und Erfahrung. Von der Korrelation zur kritischen Interrelation [Interview mit Hans-Georg Ziebertz], in: KBl 119 (11/1994) 756-762.

⁴ Ein exzellenter Rückblick findet sich bei *Rudolf Englert*, Korrelation(sdidaktik). Bilanz und Perspektiven, in: RpB 38/1996, 3-18.

handen seien, die reflektiert werden könnten, oder die Bereitschaft oft fehle, überhaupt sich selbst und Andere auf den eigenen Lebensentwurf hin zu befragen; sei es – andererseits – weil auch der Glaube oft nicht als Antwort auf die Fragen der Schüler ‘passe’ bzw. in seiner Sperrigkeit den jungen Menschen nicht unbedingt weiterhelfe, sondern im Appellativen verbleibe.

So erscheint dem einen die Korrelationsdidaktik als unangemessen, weil sie den Glauben auf Gedeih und Verderb in die Lebenswirklichkeit der Menschen hineinpresse.⁵ Dem anderen erscheint die angenommene Unterscheidung von Tradition hier und Lebenserfahrungen der Menschen dort unzutreffend, weil in den eigenen subjektiven Lebensentwürfen längst schon mehr an Korrelation christlicher Tradition enthalten sei als gemeinhin angenommen. Folglich müsse es nicht um Vermittlung, sondern um ein ‘Ent-Decken’ dieser Korrelate gehen.⁶ Schließlich melden sich jene zu Wort, die ohnehin keine Möglichkeiten mehr sehen, mit den Schüler/innen irgendwelche (religiösen) Erfahrungen zu reflektieren, sodass es dem Religionsunterricht zukomme, sich fortan selbst als Erfahrungsraum zu generieren, damit die dort gemachten ‘primären Erfahrungen’ wenigstens das Material für ein Unterrichtsgespräch ergeben mögen.⁷ Gern wird in diesem Zusammenhang daran erinnert, dass der Religionsunterricht auch „Glauben [...] ermöglichen“⁸ kann und daher „mit Formen gelebten Glaubens vertraut“⁹ machen sowie „Erfahrungen mit Glaube und Kirche ermöglichen“¹⁰ soll.¹¹ Dabei kommt eine mögliche Neujustierung der von der Synode getroffenen Differenzierung zwischen schulischem Religionsunterricht und gemeindlicher Katechese neu in den Blick.¹²

2. Die Didaktik der Gemeindekatechese – eine Bestandsaufnahme

Solche Diskussionen sind an der Gemeindekatechese bislang offenbar spurlos vorübergegangen. Von sich aus wird die Kooperation mit der Schule allenfalls dort gesucht, wo die Ganztagschule zeitliche Räume beansprucht, die bislang für katechetisches Arbeiten in der Gemeinde vorgesehen waren. Eine Kooperation aber mit dem Religionsunterricht kommt kaum in den Blick. Mehr noch wird über die Defizite gestöhnt, die der Religionsunterricht hinterlasse und die das Arbeiten in der Katechese erschwerten (Vermitt-

⁵ Vgl. *Thomas Ruster*, Die Welt verstehen „gemäß den Schriften“: Religionsunterricht als Einführung in das biblische Wirklichkeitsverständnis, in: rhs 43 (3/2000) 189-203.

⁶ Vgl. *Stefan Heil / Hans-Georg Ziebertz*, Abduktive Korrelation: der dritte Weg, in: KBl 128 (4/2003) 290-297.

⁷ Vgl. *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.

⁸ *Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz* (Hg.), Der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen, Bonn 2005, 18.

⁹ Ebd., 23.

¹⁰ Ebd., 24.

¹¹ Noch etwas verhaltener: *Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz* (Hg.), Die bildende Kraft des Religionsunterrichts, Bonn 1996, 19.

¹² Vgl. *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, 130f. sowie die Diskussion im Themenheft 2/2007 der KBl.

lung eines negativen Images von Religion; fehlende Vermittlung wesentlicher Grundkenntnisse des Glaubens usw.). Noch überwiegen wohl die gegenseitigen Schuldzuweisungen, bevor es zu einer Wiederentdeckung der wechselseitigen Verwiesenheit kommen kann.

Auch konzeptionell handelt es sich um verschiedene Welten. Die didaktische Diskussion scheint in der Gemeindekatechese folgenlos. Ja, ist denn überhaupt die Korrelationsdidaktik als die bestimmende Weise religiöser Lernprozesse in der Schule in irgendeiner Weise in der Anlage gemeindegatechetischer Lernprozesse wirksam geworden? Oder: Welche Didaktik ist überhaupt in der Gemeindekatechese zu erkennen?¹³

2.1 Didaktik von der Praxis her aufgerollt

Sucht man nach Praxistheorien gemeindegatechetischer Unternehmungen, so ist es zunächst schwierig, überhaupt einen Überblick zu gewinnen. Neben der Dominanz der Sakramentekatechese, die sich zumeist auf die Erstkommunion- und Firmvorbereitung oder allenfalls auf die Vorbereitung Erwachsener auf die Taufe beschränkt, finden sich vielfältige und auch nur vereinzelt in der Praxis vorfindbare Lernprozesse im Glauben: kleine Glaubenskurse, niederschwellige und anspruchsvolle Angebote der (religiösen) Erwachsenenbildung, Einkehrtage und Exerzitararbeit, liturgische Bildungsangebote und vieles mehr. Daher soll ein ausgewählter Blick in ausgewählte Konzepte der Firmekatechese genügen, um erste Anhaltspunkte zu gewinnen.

Besonders deutlich wird der wechselseitige Zusammenhang von Glaube und Leben, wie er für die Korrelationsdidaktik grundlegend ist, im Konzept von *Irm* und *Hans-Georg Spangenberg*: „Wo meine Sehnsucht ein Zuhause hat“¹⁴. Hier wird versucht, die Sehnsüchte junger Menschen freizulegen („II. Katechetische Einheit: Meine Sehnsucht hat viele Namen“¹⁵), um ihnen den christlichen Glauben, konkret die Person Jesu, als eine mögliche Heimat ihrer Sehnsucht anzubieten („III. Katechetische Einheit: Wo meine Sehnsucht ein Zuhause hat“¹⁶ – Leben Jesu, Leiden und Sterben Jesu, Auferweckung Jesu). Raum dieser Beheimatung kann die Gemeinde sein („IV. Katechetische Einheit: Wie Sehnsucht ein Zuhause findet“¹⁷ – Heilige, Schnupperkurs ‘Gemeinde’).

Nicht viel anders verhält es sich im Kurs „Menschen-Leben-Träume“ von *Klaus Vellguth* und *Frank Reintgen*¹⁸, der ebenfalls bei der Frage nach der eigenen Identität anknüpft und dann im fundamentaltheologischen Dreischritt „Gott – Christus – Heiliger Geist/Kirche“ zur Entscheidung für die Teilnahme an der Firmung führt.

Wie aber wird hier ‘korreliert’? In beiden Fällen bleibt der Eindruck, als müsse man den Jugendlichen bloß die ‘Sinnlosigkeit’ des irdischen Lebens vor Augen führen, um dann Jesus als die Antwort auf ihre – vielleicht auch nur unterstellte – Sinnsuche zu prä-

¹³ Vgl. auch die Anfragen von *Angela Kaupp*, Fehlt der Gemeindekatechese eine Didaktik?, in: KBl 132 (5/2007) 364-370.

¹⁴ *Irm Spangenberg / Hans-Georg Spangenberg*, Wo meine Sehnsucht ein Zuhause hat. Ein Firmkurs. Handreichungen für KatechetInnen, München 2002.

¹⁵ Ebd., 32-60.

¹⁶ Ebd., 61-82.

¹⁷ Ebd., 83-101.

¹⁸ *Frank Reintgen / Klaus Vellguth*, Menschen – Leben – Träume. Der Firmkurs. Werkbuch für die BegleiterInnen der Jugendlichen, Freiburg/Br. 2001.

sentieren. Der Vorwurf, in der Korrelationsdidaktik gehe es nur darum, „zum Topf ‘Erfahrung’ einfach einen Deckel ‘aus dem Glauben’ zu suchen“¹⁹, findet so schnell seine Bestätigung. Böse Zungen könnten gar davon sprechen, hier würden Menschen in die „Sinnfalle“ (*Paul M. Zulehner*) gelockt, um nach dem Motto: ‘Du bist in der Krise, dann brauchst du Religion’ das eigene Angebot schmackhaft zu machen. Damit wird der Zusammenhang zwischen der Suche nach Sinn und dem Angebot des christlichen Glaubens nicht in Frage gestellt. Wogegen *Zulehner* sich zu Recht wehrt, ist die „Gleichung: Weil Du Sinn brauchst, brauchst Du Gott“. Von diesem Satz sei es nicht mehr weit zur bedenklichen Werbung einer Kirchengemeinde: „Go to church and You’ll feel better!“²⁰

Im Übrigen verbleiben beide Kurse auch methodisch im Bereich des ‘Lesen-Hören-Schreiben-Reden’.

2.2 Der Trend zur ‘erlebnispädagogischen Katechese’

Andere Konzepte versuchen sehr viel stärker durch die Ermöglichung von Erfahrungen die Grundlage für einen Bildungsprozess zu legen. Das Konzept von *Hildegard und Felix Rohner-Dobler*: „Feuer in mir. Firmung als Initiation“²¹ ist inspiriert von den Initiationsriten der Naturvölker und bietet die Möglichkeit zu intensiven Erlebnissen in der Natur (inklusive einer rituellen Waschung am Wasserfall und einer Übernachtung unter freiem Himmel). Ob die Verbindung von Sakramentenfeier und naturreligiösen Ritualen legitim ist, muss an dieser Stelle offen bleiben.²² Erkennbar ist jedenfalls das Bemühen, die Jugendlichen hinauszuführen aus dem Gesprächskreis um den Wohnzimmertisch, um ihnen das Geschehen des Glaubens leibhaftig werden zu lassen.

Ein Autorentrio aus dem Bereich ‘Kirche und Sport’ versteht die Firmung als ein „Abenteuer“ (*Knut Waldau / Helmut Betz / Ulrich Krauß*: „Abenteuer Firmung. Firmvorbereitung mit Sport, Spiel und Erlebnispädagogik“²³) und greift Methoden aus der Spiel- und Erlebnispädagogik auf, um anhand der Selbsterfahrungen in der Gruppe Fragen des Glaubens zu thematisieren.

Christof Mays vom Bonifatiuswerk prämiierter Beitrag: „Mit dem Rad Glauben erfahren. Firmradkurs“²⁴ stellt schlicht eine gemeinsame Fahrradwallfahrt dar, die jedoch so angelegt ist, dass immer wieder bedeutsame Orte besucht werden (ein Steinmonument, die Finanzmetropole Frankfurt/Main, eine Gruft, ein Krankenhaus, ein Friedhof, ...), die als Anknüpfungspunkt für ein Glaubensgespräch dienen können. Natur-, Körper-

¹⁹ *Rudolf Englert*, Die Korrelationsdidaktik am Ausgang ihrer Epoche. Plädoyer für einen ehrenhaften Abgang, in: Georg Hilger / George Reilly (Hg.), Religionsunterricht im Abseits?, München 1993, 97-110, 99.

²⁰ *Paul M. Zulehner*, Kirche – Anwalt des Menschen. Wer keinen Mut zum Träumen hat, hat keine Kraft zum Kämpfen, Wien 1980, 41.

²¹ *Felix Rohner-Dobler / Hildegard Rohner-Dobler*, Feuer in mir. Firmung als Initiation. Handreichung für die Gemeindegemeinschaft, München 2004.

²² Zu dieser Frage nehmen Stellung: *Frank Meier-Hamidí*, Pubertätsritus Firmung?, in: KBI 131 (5/2006) 360-365; *Józef Niewiadomski*, Stolpersteine auf dem Weg zwischen Ritus und Sakrament, in: KBI 129 (2/2004) 94-101.

²³ *Knut Waldau / Helmut Betz / Ulrich Krauß*, Abenteuer Firmung. Firmvorbereitung mit Sport, Spiel und Erlebnispädagogik, München 2006.

²⁴ *Christof Mays*, Mit dem Rad Glauben erfahren. Firmradkurs, Berlin 2006.

und Gruppenerlebnisse fördern die Auseinandersetzung mit sich selbst, der Gruppe und dem christlichen Glauben.

2.3 *Diakonie als Weg der Katechese*

Einen anderen Zugang, wohl aber mit ähnlichen Intentionen, geht das Konzept einer „diakonagogischen Katechese“²⁵, ein Projekt der Caritas und der Gemeindekatechese im Bistum Speyer (*Christiane Arendt-Stein / Thomas Kiefer*: „Firmvorbereitung mit Herz“²⁶. Wie der Titel der Dokumentation andeutet, geht es um die Herzensbildung als Weg der Katechese. Fachlich begleitete Sozialpraktika in Einrichtungen der Caritas und in diakonischen Feldern der Gemeindepastoral wurden dazu in den Prozess der Firmvorbereitung eingebunden und religionspädagogisch reflektiert.

Ausgangspunkt des Projekts ist die nüchterne Beobachtung, dass es in vielen Fällen der gemeindlichen Katechese nicht gelingt, „die existentielle Relevanz des Glaubens in Ernstsituationen der Jugendlichen aufleuchten zu lassen.“²⁷ Und so fragen die Autoren:

„Bleibt die Firmkatechese bei uns in Mitteleuropa nicht deshalb in den meisten Fällen so ‚blutleer‘ und unverbindlich, weil die mit dem Firm sakrament verbundenen theologischen Inhalte wie ‚Sendung‘ und ‚Zeugnis‘ ihrer sozialen und lebenspraktisch-caritativen Relevanz beraubt sind?“²⁸

Diakonie als Thema und Lernfeld der Katechese? Das Auswandern der Diakonie aus der Gemeinde durch die weitgehende Delegation caritativer Aufgaben an die Wohlfahrtsverbände ist schon häufiger bemängelt worden.²⁹ Und schon in den 1980er Jahren machte *Gottfried Bitter* auf Notwendigkeit und Chancen der Diakonie als katechetischer Aufgabe aufmerksam.³⁰ Die Entdeckung der Diakonie im Rahmen der Sakramentenkatechese ist somit bereits bekannt und neu zugleich.

Chancen liegen vor allem dann in diesem Projekt, wenn es sich um wirkliche, d.h. längerfristige und gut begleitete Praktika handelt und nicht um das sonst übliche, kurze Schnuppern in kirchlichen Einrichtungen, das eher einem ‚Zoobesuch‘ gleicht. Garant dafür mag das ‚Compassion-Projekt‘ sein, wie es an Schulen durchgeführt wurde und das gewissermaßen Pate für das Projekt stand.³¹

Der Schwerpunkt des Lernprozesses liegt zunächst auf der affektiven, emotionalen Ebene.³² Es geht um das Anteilnehmen an konkreten Lebenssituationen Anderer, um das Mitfühlen (com-passion) mit fremdem Leid. Es geht also um Wahrnehmungs-

²⁵ Der Begriff geht zurück auf *Johannes Stücker-Brüning / Ernst Werner*, Katechese und Diakonie: ein ungeklärtes Verhältnis?, in: KBl 126 (2/2001) 147-149, 149.

²⁶ *Christiane Arendt-Stein / Thomas Kiefer*, Firmvorbereitung mit Herz. Sozialpraktika im Rahmen der Firmkatechese. Ein beispielhaftes Modell-Projekt im Pfarrverband Neustadt/Weinstraße, München 2006.

²⁷ Ebd., 6.

²⁸ Ebd.

²⁹ Vgl. bspw. *Norbert Mette*, Gemeinde werden durch Diakonie, in: Leo Karrer (Hg.), Handbuch der praktischen Gemeindegarbeit, Freiburg/Br. 1990, 198-214.

³⁰ Vgl. *Gottfried Bitter*, Hinführung zur Diakonie als Aufgabe der Katechese, in: LKat 7 (1/1985) 15-20.

³¹ Vgl. *Arendt-Stein / Kiefer* 2006 [Anm. 26], 8f.

³² Zur Bedeutung der Emotionen vgl. *Hartmut Beile*, Religiöse Emotionen und religiöses Urteil. Eine empirische Studie über Religiosität bei Jugendlichen, Ostfildern 1998 sowie das Themenheft KBl 1/2007. Vgl. a. *Michael Raske*, Mitfühlen – Grundelement christlicher Spiritualität, in: Stefan Altmeyer / Reinhold Boschki / Joachim Theis / Jan Woppowa (Hg.), Christliche Spiritualität lehren, lernen und leben (FS Gottfried Bitter), Göttingen – Bonn 2006, 137-143.

schulung. Persönliche Auseinandersetzung, Begleitung und Reflexion sollen dann zu neuen Haltungen führen. Damit ist das Konzept zugleich handlungsorientiert³³, weil es nicht bei der Reflexion stehen bleibt, sondern durch konkretes Tun in konkretes Tun zurückführt.

Alle hier genannten Vorschläge wollen also auf ihre Weise Erfahrungen ermöglichen, die als Ausgangspunkt eines katechetischen Prozesses dienen. Parallelitäten zu den Anliegen eines 'performativen Ansatzes' und zum mystagogischen Ansatz *Sr. Mirjam Schambecks* werden erkennbar.³⁴ Dieser, bislang nur im Blick auf die Schule entwickelte und aufgrund der Rahmenbedingungen dort nur mit 'angezogener Handbremse' umsetzbare Vorschlag bietet wertvolle Impulse für gemeindegatechetisches Handeln.

3. Mystagogisches Lernen – eine Didaktik der Gemeindegatechese?

Auch *Schambeck* geht von der These aus, dass Glaube Erfahrung voraussetzt. Das Konzept des mystagogischen Lernens versucht diesen Zusammenhang neu zu erhellen. Durch einen Blick in die Praxis der frühen Kirche wird klar, dass Mystagogie schon immer ein umfassender und vielgestaltiger Prozess war. Die verschiedenen Weisen verbindet jedoch das gemeinsame Ziel, den Menschen für die Gottesbegegnung zu disponieren.³⁵ Vom Erfahrungshorizont des Menschen kann dabei nicht abgesehen werden, wie *Schambeck* durch Einblicke in die Theologie *Bonaventuras*, die Exerziten des *Ignatius von Loyola* und die erfahrungsorientierte und anthropologisch gewendete Theologie *Karl Rahners* verdeutlichen kann.³⁶

Hier bestätigen sich ihre Beobachtungen aus der Praxis der frühen Christen: Mystagogie ist eine komplexe, offene, dynamische Angelegenheit, die dazu dient, eine grundsätzlich auf beiden Seiten freie, jedoch aufeinander angelegte Beziehung zwischen Gott und dem Menschen anzubahnen. Gotteserfahrung ist dabei zugleich Voraussetzung wie Ziel des Prozesses.

Ein Konzept, das im Rahmen schulischen Unterrichts bald an seine praktischen wie konzeptionellen bzw. politischen Grenzen gerät³⁷, mag umso mehr katechetisches Handeln in der Gemeinde beflügeln. „Sinngrenze mystagogischer Wege“³⁸ bildet eine kenotische Christologie³⁹, bilden die Grenzsituationen und Leiderfahrungen, die Begegnung mit den Tiefen menschlichen Lebens und das Mitfühlen mit den Notleidenden. Dies sind Orte, die an die Verwiesenheit auf Gott erinnern. Leiderfahrungen sind somit

³³ Vgl. *Wolfgang Konukiewitz / Hilbert Meyer*, Handlungsorientiertes Lernen und Projektarbeit, in: NHRPG (2002) 511-514; *Matthias Bahr*, Handlungsorientiertes praktisches Lernen, in: Georg Hilger / Stephan Leimgruber / Hans-Georg Ziebertz, Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf, München 2001, 471-478; *Herbert Gudjons*, Was ist handlungsorientierter Unterricht? in: KBl 125 (6/2000), 392-398.

³⁴ *Mirjam Schambeck*, Mystagogisches Lernen. Zu einer Perspektive religiöser Bildung, Würzburg 2006; *dies.*, Mystagogisches Lernen, in: Hilger u.a. 2001 [Anm. 33], 373-384.

³⁵ Vgl. *Schambeck* 2006 [Anm. 34], bes. 66-77.

³⁶ Vgl. *ebd.*, 78-213.

³⁷ Vgl. die realistische Einschätzung der Verfasserin in *ebd.*, 401-415.

³⁸ *Ebd.*, 211.

³⁹ Vgl. *ebd.*, 177-179.

„qualifizierte Orte“ von Gotteserfahrung⁴⁰ und gehören daher zum „Proprium mystagogischen Lernens“⁴¹.

Damit wird erkennbar, dass (auch) dem Alltag – neben dem ‘Sonn-Tag’ als Bild für die Liturgie als Weg religiöser Bildung – eine eigene Dignität zukommt. Und darin sind es vor allem die Erfahrungen eigener Grenzen und von Übergängen, von eigener Kontinenz, die die Möglichkeit für Transzendenz-Erahnungen beinhalten, wie vor allem *Henning Luther* es beschrieben hat.⁴²

Hier kann Religionspädagogik ansetzen. Bekannt sind die Früchte des schon erwähnten, fächerübergreifenden ‘Compassion-Projekts’ an Schulen (*Lothar Kuld, Johann B. Metz* u.a.).⁴³ Erkennbar werden auch Konvergenzen zu den Anliegen einer ‘diakonagogischen Katechese’. Verstehen wir diesen diakonischen Zugang als Teil mystagogischen Lernens, wie *Schambeck* es gezeigt hat, dann ist es nicht nötig, die ‘diakonagogische Katechese’ der mystagogischen Katechese gegenüberzustellen. Diakonie wird somit nicht nur als Ziel und Auftrag, sondern als *Quelle der Katechese* erschlossen. Glauben wird also nicht allein durch das Mitfeiern und die inhaltliche Auseinandersetzung gelernt, sondern durch das praktische Tun, die praktische Bewährung als Christ/in in den verschiedenen Alltags- und Lebensbezügen.

4. Bilanz und Ausblick

4.1 Es geht um Beziehung

Worum aber geht es in der Erfahrungsorientierung mystagogisch oder diakonisch akzentuierten Lernens? Letztlich geht es um die Erfahrung von Beziehung.⁴⁴ Über die Beziehung zum Anderen, zum Nächsten erfahre ich mich selbst.⁴⁵ In der Erfahrung von Freude und Leid, Trauer und Hoffnung wird ein Spiegelbild auf die eigenen Sorgen und Nöte, Freuden und Hoffnungen geworfen. Ja, mehr noch: Im Antlitz des Anderen und in der Fragwürdigkeit der eigenen Existenz tritt schemenhaft das Antlitz Christi uns entgegen. Hier wird sichtbar: Glauben-Lernen geht nicht anders als durch Anteilgeben und Anteilnehmen am Leben und Glauben des bzw. der Anderen.

4.2 Es braucht Mentor/innen im Glauben

Was es dazu braucht, sind Räume der Begegnung und Menschen, die bereit sind, Beziehung einzugehen. Hier kommt den Katechet/innen nicht nur eine moderierende Rolle

⁴⁰ Ebd., 351.

⁴¹ Ebd., 281.

⁴² Vgl. *Henning Luther*, Religion und Alltag. Bausteine zu einer Praktischen Theologie des Subjekts, Stuttgart 1992, darin bes. die Beiträge: „Grenze“ als Thema und Problem der Praktischen Theologie (45-60) und: Schwellen und Passagen. Alltägliche Transendenzen (212-223).

⁴³ Vgl. *Lothar Kuld / Stefan Gönninger*, Compassion – sozialverpflichtetes Lernen und Handeln, Stuttgart 2000; *Johann B. Metz / Lothar Kuld / Adolf Weisbrod* (Hg.), Compassion – Weltprogramm des Christentums. Soziale Verantwortung lernen, Freiburg/Br. 2000; Zentralstelle Bildung der Deutschen Bischofskonferenz, Compassion (Schul-Korrespondenz Sonderheft), Bonn 2000.

⁴⁴ Vgl. die verwandten Überlegungen aus unterschiedlicher Perspektive bei *Reinhold Boschi*, Beziehung als Leitbegriff der Religionspädagogik. Grundlegung einer dialogisch-kreativen Religionsdidaktik, Ostfildern 2003; *Patric C. Höring*, Jugendlichen begegnen. Jugendpastorales Handeln in einer Kirche als Gemeinschaft, Stuttgart 2000.

⁴⁵ Vgl. *Emmanuel Lévinas*, Die Spur des Anderen. Untersuchungen zur Phänomenologie und Sozialphilosophie, Freiburg/Br. – München 1983.

zu. Sie selbst sind die ersten Beziehungspartner in der Katechese. Mehr noch also als religionsdidaktische oder methodische Kompetenzen sind menschliche Qualitäten gefragt. Damit könnte ein anderer Blickwinkel bei der Auswahl, der Vorbereitung und Begleitung der Katecheten eingenommen werden. Gefragt sind Mentoren, wirkliche Zeugen, die keine angelernten Religionslehrer/innen sind, sondern mehr von dem haben, was ursprünglich mit dem Patenamte verbunden war: Menschen, die in alltäglichen Zusammenhängen Gott suchen, ihn erahnen oder gar sein Wirken entdeckt haben.

4.3 *Es geht darum, das Leben (kennen)zulernen*

Die Wirksamkeit von Katechese entscheidet sich an der Qualität der gemeinsam geteilten Erfahrungen und Entdeckungen.⁴⁶ 'Glauben entdecken in den Spuren des Lebens' – so mag ein wichtiger Zugang der Gemeindegemeinschaft lauten. Damit ist zugleich eine Aussage über ihre Didaktik gemacht: Es geht darum, das Leben zu lernen, um das Glauben zu erlernen. Wenn hier zwar nur auf die Aussage der *Würzburger Synode* zurückgeführt wird⁴⁷, so ist andererseits vielleicht doch deutlich geworden, an welcher Stelle es manchem katechetischen Tun in der Praxis mangelt: an und am Leben, an echten Erfahrungen des Lebens und am Teilen seiner Höhen und seiner Tiefen.

⁴⁶ Hier wird eine Haltung erkennbar, wie sie *Gottfried Bitter* beschrieben hat in: *ders.*: Ansätze zu einer Didaktik des Glauben-Lernens – Versuch einer religionspädagogischen Selbstaufklärung, in: Hans-Georg Ziebertz / Werner Simon (Hg.), Bilanz der Religionspädagogik, Düsseldorf 1995, 276-290.

⁴⁷ Vgl. *Gemeinsame Synode* der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland, Arbeitspapier: Das katechetische Wirken der Kirche, in: Ludwig Bertsch u.a. (Hg.), Gemeinsame Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland, Ergänzungsband: Arbeitspapiere der Sachkommissionen. Offizielle Gesamtausgabe II, Freiburg/Br. u.a. 1977, 37-97, 41f.

Sabine Pemsel-Maier

Dreifaltig und allmächtig.

Gottesverständnis und Gottesrede im Dialog von Religionspädagogik und Dogmatik

Sowohl Religionspädagogik als auch Dogmatik widmen gegenwärtig ihre Aufmerksamkeit verstärkt der Frage nach Gott und nach einem angemessenen Gottesverständnis. Für die Religionspädagogik ist das nicht überraschend, zumal die Gottesfrage im Zentrum der 'großen Fragen' von Kindern und Jugendlichen steht. Entsprechend hat sich hier eine breite Forschung zu Gottesbildern, Gottesvorstellungen und Gottesrede von Kindern und Jugendlichen etabliert.¹ Für die Dogmatik ist die Fokussierung auf die Frage nach einer theologisch angemessenen Gottesrede keineswegs selbstverständlich, nachdem sie über Jahrzehnte hinweg eher in den Hintergrund getreten war. Buchtitel wie „Das wahre Antlitz Gottes – Was wir meinen, wenn wir Gott sagen“², „Gott ist anders“³ oder „Gott verbindlich“⁴ spiegeln nicht nur das neu erwachte Interesse der Leserschaft an der Gottesfrage, sondern auch die veränderte Perspektive der theologischen Wissenschaft wider.

Von daher liegt der Versuch nahe, die beiden Disziplinen mit ihren jeweiligen Forschungserträgen ins Gespräch zu bringen, und zwar speziell mit dem Blick auf den schulischen Religionsunterricht.⁵ Aus der Vielzahl der gegenwärtig diskutierten Facetten der Gottesfrage wurden zwei ausgewählt, denen für den schulischen Kontext beson-

¹ Als die wichtigsten seien genannt: *Vreni Merz* (Hg.), *Alter Gott für neue Kinder? Das traditionelle Gottesbild und die nachwachsende Generation*, Freiburg/Schweiz 1994, v.a. *Anton A. Bucher*, *Alter Gott zu neuen Kindern? Neuer Gott von alten Kindern*. Was sich 343 Kinder unter Gott vorstellen, ebd. 79-100; *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; *Fred-Ole Sandt*, *Religiosität von Jugendlichen. Eine qualitative Untersuchung zu atheistischen, christlichen, spiritualistischen und muslimischen Orientierungen*, Münster 1996; *Ursula Arnold / Helmut Hanisch / Gottfried Orth* (Hg.), *Was Kinder glauben. 24 Gespräche über Gott und die Welt*, Stuttgart 1997; *Gottfried Orth / Helmut Hanisch*, *Glauben entdecken – Religion lernen. Was Kinder glauben. Teil 2*, Stuttgart 1998; *Dietlind Fischer / Albrecht Schöll* (Hg.), *Religiöse Vorstellungen bilden. Erkundungen zur Religion von Kindern über Bilder*, Münster 2000; *Stefanie Klein*, *Gottesbilder von Mädchen. Bilder und Gespräche als Zugänge zur kindlichen religiösen Vorstellungswelt*, Stuttgart 2000; *Sandra Eckerle / Regine Gleiß / Maria Otterbach / Wilhelm Schwendemann* (Hg.), *Gott der Kinder – Ein Forschungsprojekt zu Bildern und Gottesvorstellungen von Kindern*, Münster 2001; *Christine Lehmann*, *Heranwachsende fragen nach Gott. Anstöße zum Dialog zwischen Religionspädagogik und Feministischer Theologie*, Neukirchen-Vluyn 2003; *Ilse Flöter*, *Gott in Kinderköpfen und Kinderherzen*, Berlin 2006; *Anna-Katharina Szagun*, *Gott neu denken und aussagen lernen: Metaphern gestalten*, in: Ulrich Nembach / Heinrich Rusterholz / Paul M. Zulehner (Hg.), *Informationes Theologiae Europae. Internationales ökumenisches Jahrbuch für Theologie*, Frankfurt/M. 2000, 232-261; *dies.*, *Dem Sprachlosen Sprache verleihen. Rostocker Langzeitstudie zu Gottesverständnis und Gottesbeziehung von Kindern, die in mehrheitlich konfessionslosem Kontext aufwachsen*, Jena 2006. Dazu kommen verschiedene Beiträge in den Jahrbüchern für Kindertheologie, Stuttgart 2002-2007.

² *Armin Kreiner*, *Das wahre Antlitz Gottes – oder was wir meinen, wenn wir Gott sagen*, Freiburg/Br. u.a. 2006.

³ *Niklaus Brantschen*, *Gott ist anders*, Luzern 2005.

⁴ *Jürgen Werbick*, *Gott verbindlich. Eine theologische Gotteslehre*, Freiburg/Br. u.a. 2007.

⁵ Diese Perspektive ergibt sich auch aus dem Anlass des vorliegenden Beitrages: Es handelt sich dabei um die überarbeitete Fassung meiner Antrittsvorlesung an der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe vom 15. Mai 2007.

dere Relevanz zukommt: zum einen das Bemühen, den einen Gott als dreieinen bzw. dreifaltigen Gott zu erschließen; zum anderen die Frage, wie das Bekenntnis zur Allmacht Gottes unter den Bedingungen säkularer Weltverständnisses kommunizierbar ist.

1. Einige grundsätzliche Überlegungen zum Dialog von Dogmatik und Religionspädagogik

1.1 *Unterschiedliche Perspektiven und Ziele*

Vorgängig erscheint es nötig, einige grundsätzliche Überlegungen zum Dialog von Dogmatik und Religionspädagogik anzustellen. Beide Disziplinen verfolgen durchaus unterschiedliche Ziele: Trifft die Dogmatik objektive Aussagen, fordert und fördert die Religionspädagogik die existenziell-subjektive Auseinandersetzung mit den eigenen, persönlichen Gottesvorstellungen; hat die Dogmatik stärker die Glaubenstradition im Blick, gilt das Interesse der Religionspädagogik den Rekonstruktionen durch die jeweiligen Subjekte des Glaubens, die sich mit ihr auseinandersetzen; legt die Dogmatik das Augenmerk auf die *unverfälschte* Überlieferung, bewegt die Religionspädagogik vor allem die Frage, wie diese Überlieferung so ausgelegt werden kann, dass sie heutigen Zeitgenossen überhaupt noch als bedeutsam erscheint; sucht die Dogmatik nach klaren Vorgaben, macht die Religionspädagogik geltend, dass sie nicht einfach über die Verstehens- und Deutungsweisen von Kindern und Jugendlichen verfügen kann; beanspruchen die Aussagen der Dogmatik universale Geltung, haben die der Religionspädagogik eher situativ-zeitbedingten Charakter; bietet die Dogmatik Antworten, will die Religionspädagogik vor allem das Fragen wach halten und steht jenen Antworten skeptisch gegenüber, die alle Fragen zum Erliegen bringen; verstehen sich diejenigen, die Dogmatik als wissenschaftliche Disziplin betreiben, als Fachmänner und -frauen, identifiziert die Religionspädagogik Kinder und Jugendliche als Interpreten und Experten ihrer Glaubenswelt.

1.2 *Von der Abgrenzung zur Annäherung*

Waren die unterschiedlichen Perspektiven für beide Disziplinen lange Zeit ein Grund, in einem beziehungslosen Nebeneinander zu verbleiben oder ihr Gespräch primär als Kontroverse auszutragen⁶, so hat das Ringen um eine gegenseitige Verhältnisbestimmung an Schärfe verloren. Zu einer Klärung des wechselseitigen Verhältnisses haben mehrere Faktoren beitragen. Entscheidend war die anthropologische Wende der Theologie, die einen fundamentalen Wandel der hermeneutischen Perspektive aller theologischen Aussagen einleitete. Weiter wurde die Bedeutung von Praxis neu bewertet als „Entdeckungszusammenhang für theologische Einsichten neben den nach wie vor un-

⁶ Dies war insbesondere in den 1980-Jahren der Fall, wie der in den Katechetischen Blättern ausgetragene Diskurs bezeugt. Vgl. Jürgen Werbick, Vom Realismus der Dogmatik. Rückfragen an Walter Kaspers These zum Verhältnis von Religionspädagogik und Dogmatik, in: KBl 110 (6/1985) 459-463. Dieser Beitrag war eine Replik auf Walter Kaspers These von der Vorrangigkeit der Dogmatik vor der Religionspädagogik: Der neue Katholische Erwachsenenkatechismus, in: KBl 110 (5/1985) 363-370, bes. 369f.

verzichtbaren historischen und systematischen Fragestellungen⁷. Verändert hat sich schließlich das theologische Verständnis von Glauben-Lernen und Glaubensweitergabe: Das *Zweite Vatikanische Konzil* hat mit seiner *Communio*-Theologie die Kirche als Lern-Gemeinschaft erschlossen und einem Modell des Glaubenslernens als eindimensionalem Prozess 'von oben nach unten' eine Absage erteilt. Das Konzil hat zudem mit der Wiederentdeckung der Bedeutung des Glaubenssinnes den gelebten Glauben und die konkrete Glaubenspraxis als eigenen *locus theologicus* und damit als theologische Erkenntnisquelle begründet. In diesem Zuge wurden auch innerhalb der systematischen und dogmatischen Theologie erfahrungs- und praxisorientierte Ansätze entfaltet, wie die Theologie „unter dem Primat der Praxis“⁸ nach *Johann B. Metz* oder der fundamentaltheologische Ansatz von *Jürgen Werbick*, der die religionspädagogische Perspektive von vornherein mitbedenkt.⁹

Im Zuge dieser Entwicklungen wurde von verschiedenen Seiten die Notwendigkeit des Dialoges zwischen Religionspädagogik und Dogmatik unterstrichen¹⁰: Der Dialog muss geführt werden um der Kommunikation zwischen dem gelehrten und dem gelebten Glauben willen; weil die Binnensicht der je eigenen Disziplin und die Orientierung an ihren spezifischen Themen und Erkenntnissen immer auch der Gefahr einer Engführung ausgesetzt ist, die relevante andere Fragestellungen und Einsichten ausblendet; nicht zuletzt, weil die Religionspädagogik die Theologie zwar nicht als einzige, aber als eine Bezugswissenschaft hat – und damit auch sämtliche theologischen Fächer¹¹, sodass sie die Dogmatik nicht einfach ignorieren kann – und weil die Dogmatik von ihrem Selbstverständnis her auf die Glaubenspraxis reflektiert.¹²

⁷ *Georg Hilger*, Wahrnehmungsschulung für die Religiosität Jugendlicher. Ein religionsdidaktisches Projekt im Horizont der enzyklopädischen Frage, in: *Werner Ritter / Martin Rothgangel* (Hg.), *Religionspädagogik und Theologie*, Stuttgart u.a. 1998, 246-263, 247.

⁸ *Johann Baptist Metz*, *Glaube in Geschichte und Gesellschaft. Studien zu einer praktischen Fundamentaltheologie*, Mainz 1977.

⁹ *Jürgen Werbick*, *Den Glauben verantworten. Eine Fundamentaltheologie*, Freiburg/Br. u.a. 2000.

¹⁰ Nachdrücklich fordert diesen Dialog *Martin Rothgangel* ein. Vgl. dazu die verschiedenen Beiträge in: *ders. / Edgar Thaidingsmann* (Hg.), *Religionspädagogik als Mitte der Theologie? Theologische Disziplinen im Diskurs*, Stuttgart 2005; besonders *Peter Biehl*, Die Stellung der Religionspädagogik im Haus der Theologie. Anmerkungen zum Verhältnis von Systematischer Theologie und Religionspädagogik, ebd. 11-26; *Christine Axt-Piscalar*, Religion existenzerschließend und vernunftplausibel verantworten. Überlegungen zum Verhältnis von Systematischer Theologie und Religionspädagogik, ebd. 93-104; *Werner Brändle*, Systematische Theologie und Religionspädagogik. Differenz und Einheit, ebd. 105-113; *Dietrich Korsch*, Deuten lehren – Deuten lernen. Über den Zusammenhang von Religionspädagogik und Dogmatik, ebd. 114-124; *Wolfgang Schürger*, Genötigt zur Interpretation – zur gemeinsamen Verantwortung von systematischer und religionspädagogischer Theologie, ebd. 149-162.

¹¹ Dagegen sieht *Rainer Lachmann* die Systematische Theologie als primäre Bezugswissenschaft der Religionspädagogik: Systematische Theologie auf dem religionspädagogischen Prüfstand, in: *Ritter / Rothgangel* 1998 [Anm. 7], 36-49.

¹² Vgl. *Biehl* 2005 [Anm. 10], 14: „Der Bezug zur Praxis ist kein nachträglicher Akt, für den eine andere Disziplin zuständig wäre. Die Theologie hat nicht die Möglichkeit eines zweiten korrigierenden Schrittes. Wird die Praxis des christlichen Glaubens verfehlt, lässt sich der Schaden nicht nachträglich durch die Praktische Theologie beheben. [...] Die Praktische Theologie und die Religionspädagogik sind nicht von der Rekonstruktion und Explikation grundlegender Inhalte des christlichen Glaubens auszuschließen und auf die Applikationsaufgabe zu beschränken, und die Systematische Theologie trägt die Verantwortung für den gesamten Vermittlungsprozess mit.“

1.3 Aspekte zur Klärung des wechselseitigen Verhältnisses

So ist der Abschied vom sog. Deduktionsmodell längst vollzogen, nach dem die Systematische Theologie und insbesondere die Dogmatik der Religionspädagogik die Aufgabe zuweisen konnte, einen feststehenden Kanon theologischer Themen kind- bzw. jugendgemäß an die Schüler zu vermitteln.¹³ Das Selbstverständnis der Religionspädagogik hat sich von einer Anwendungs- zu einer Handlungswissenschaft gewandelt¹⁴, die nicht einfach reflektiert, wie durch die Dogmatik vorgegebene theologische Inhalte der jeweiligen Situation und den jeweiligen Adressaten angemessen aufzubereiten sind, sondern die sich selbst als theologische Wissenschaft versteht, die ihre Erfahrungen für die Glaubensreflexion fruchtbar machen muss. An die Stelle einer Hermeneutik der Vermittlung ist eine Hermeneutik der Aneignung¹⁵ getreten, die nicht den 'Stoff', sondern die Lernprozesse von Kindern und Jugendlichen und die für sie spezifischen Formen der Aufnahme und Assimilation zum Ausgangspunkt hat. Nicht eine Einbahn-Kommunikation, nicht theologische Vorgabe und religionspädagogische Rezeption ist das Ziel, sondern der produktive Umgang mit kindlichen bzw. jugendlichen Verstehensweisen, damit eine rekonstruierende Aneignung des Glaubens gelingen kann.

Auf diesem Hintergrund kann die Dogmatik nicht im Sinne eines Herrschaftsanspruches der religionspädagogischen Praxis vorschreiben, was genau Kinder und Jugendliche zu glauben haben.¹⁶ Wohl aber kommt ihr gegenüber der Religionspädagogik ein „unverzichtbares Vorschlagspotenzial“¹⁷ zu, indem sie relevante Aussagen – wie die zur Gottesfrage – vorstellt. Umgekehrt ist sie darauf angewiesen, „aus in der Religionspädagogik theoriefähig formulierten Erfahrungen zu lernen: aus Erfahrungen mit Entdeckungen und Enttäuschungen auf dem je eigenen Glaubensweg, aus Erfahrungen mit dem Glauben als Lebenshilfe und Seelengift, mit dem Glauben als Bildungs- und Ver-Bildungsmacht.“¹⁸ Gleichmaßen kann die Religionspädagogik die Auslegung der Glaubenstradition im Rahmen einer dogmatischen Hermeneutik nicht ignorieren. Vielmehr ist sie auf theologische Perspektiven und Verstehenshilfen angewiesen, aus der Tradition ebenso wie aus der neueren theologischen Entwicklung, damit Lernprozesse ange-

¹³ Ausführlich dazu *Friedrich Schweitzer*, Religionspädagogik, Gütersloh 2006, 267ff.

¹⁴ Grundlegend *Godwin Lämmermann*, Praktische Theologie als kritische oder als empirisch-funktionale Handlungstheorie? Zur theologiegeschichtlichen Ortung und Weiterführung einer aktuellen Kontroverse, München 1981 sowie *Norbert Mette*, Von der Anwendungs- zur Handlungswissenschaft. Konzeptionelle Entwicklungen und Problemstellungen im Bereich der (katholischen) Praktischen Theologie, in: *Ottmar Fuchs* (Hg.), Theologie und Handeln, Düsseldorf 1984, 50-63.

¹⁵ Wegweisend dazu die Beiträge in: *Ulrich Becker / Christoph Scheilke* (Hg.), Aneignung und Vermittlung. Beiträge zu Theorie und Praxis einer religionspädagogischen Hermeneutik, Gütersloh 2005.

¹⁶ Dass die Dogmatik in diesem Verdacht steht bzw. unter dem Vorzeichen der 'Einengung' und des 'Vorgefertigten' betrachtet wird, wird deutlich etwa in der Untersuchung von *Regine Gleiß*: Müssen Kinder wie Erwachsene glauben? Eine Studie zum Verhältnis von Kinderbildern und christlichem Glauben, in: *Eckerle u.a.* [Anm. 1], 103-169, 156: „Beim 'Theologisieren' sind Kinder meist viel phantasievoller und offener als Erwachsene. Das liegt m.E. an der Tatsache, dass sie noch nicht zu sehr durch bestimmte vorgefertigte Meinungen oder einengende Dogmen festgelegt sind.“

¹⁷ So die prägnante Formulierung von *Werner H. Ritter*, in: *ders. / Helmut Hanisch / Erich Nestler / Cristoph Gramzow*, Leid und Gott. Aus der Perspektive von Kindern und Jugendlichen, Göttingen 2006, 185.

¹⁸ *Rudolf Englert*, Was ist Religionspädagogik? in: *ders.*: Religionspädagogische Grundfragen. Ansätze zur Urteilsbildung, Stuttgart 2007, 9-45, 19. *Englert* formuliert selbst sehr – und zu – vorsichtig: „scheint die systematische Theologie darauf angewiesen zu sein ...“.

regt und weitergeführt werden können. Umgekehrt darf und muss sie kritisch hinterfragen, inwiefern dogmatische Einsichten kommunikabel sind. Denn wenn Dogmatik nicht Gefahr laufen möchte, nur tote Erkenntnis zu produzieren, muss sie auch am Subjekt orientiert betrieben werden.

Inwieweit gelingt unter diesem Vorzeichen ein Dialog im Blick auf den schulischen Religionsunterricht über die Dreieinigkeit und die Allmacht Gottes?

2. Gott – einer und dreieiner?

2.1 Wahrnehmungen

2.1.1 Eine 'Leerformel' in Verkündigung und Glaubenspraxis

Die Frage, wie Gott als trinitarischer zu entfalten ist, bewegt die theologische Reflexion innerhalb der Gotteslehre in den letzten Jahren in verstärktem Maße. Dass das Christentum Gott im Unterschied zu den anderen monotheistischen Religionen als dreieinigen oder dreifaltigen Gott bekennt, Christen auf diesen dreifaltigen Gott getauft und viele christliche Glaubensvollzüge, wie etwa das Kreuzzeichen, aber auch Texte und Lieder trinitarisch geprägt sind, scheint eine Binsenweisheit. Dass aber der dreifaltige Gott Gegenstand des gelebten Glaubens, der Verkündigung oder auch des Betens ist, lässt sich so nicht behaupten. Die Lehre vom dreifaltigen Gott scheint eher eine theologische 'Leerformel' zu sein und im Verdacht einer abstrakten Ideologie zu stehen, als dass sie für die Glaubenspraxis prägend geworden ist.

„Offenbar ist es der kirchlichen Glaubensverkündigung und Theologie nicht gelungen, die alles erfassende, umwälzende Bedeutung des Trinitätsglaubens für das eigene Leben und für den Umgang mit der Welt zu verdeutlichen. Aus dem Bekenntnis zum drei-einen Gott wurde eine binnen-theologische, lebensfremde Aussage über das innerste Wesen Gottes, das den Menschen letztlich kalt und uninteressiert lässt. Denn warum soll es von existentieller Bedeutung für mich sein, wenn ich weiß, wie es im innergöttlichen Sein und Leben zugeht?“¹⁹

Neue Dringlichkeit erhält die Reflexion über Dreieinigkeit in der letzten Zeit durch den Gewalt-Vorwurf an den Monotheismus.²⁰ Entsprechend sieht die neuere Theologie eine dringliche theologische Aufgabe darin, das Bekenntnis zum dreifaltigen Gott neu und grundlegend zu entfalten. Weitere Versuche haben auf katholischer Seite *Bertram Stubenrauch*²¹, *Herbert Vorgrimler*²², *Alexandre Ganoczy*²³ und *Jürgen Werbick*²⁴ sowie die Gemeinschaft deutschsprachiger Dogmatiker und Fundamentaltheologen²⁵ vorgelegt.

¹⁹ So bemängelt der emeritierte Dogmatiker *Gisbert Greshake*, An den drei-einen Gott glauben, Freiburg/Br. u.a. 1998, 9.

²⁰ *Jan Assmann*, Die Mosaische Unterscheidung oder der Preis des Monotheismus, München 2003 sowie *Peter Walter* (Hg.), Das Gewaltpotential des Monotheismus und der dreieine Gott, Freiburg/Br. u.a. 2005.

²¹ *Bertram Stubenrauch*, Dreifaltigkeit, Regensburg 2002.

²² *Herbert Vorgrimler*, Gott. Vater, Sohn und Heiliger Geist, Münster 2003.

²³ *Alexandre Ganoczy*, Der dreieinige Schöpfer. Trinitätstheologie und Synergie, Darmstadt 2001.

²⁴ *Werbick* 2007 [Anm. 4], 519-638: Der „Dreieine“.

²⁵ *Magnus Striet* (Hg.), Monotheismus Israels und christlicher Trinitätsglaube, Freiburg/Br. u.a. 2004.

2.1.2 Ähnlicher Befund auch für religionspädagogische Kontexte

Was für die kirchliche Verkündigung und die gelebte Glaubenspraxis zu konstatieren ist, gilt auch für die verschiedenen religionspädagogischen Kontexte und ganz besonders für den Religionsunterricht. „Trinität“ – so beobachtete *Georg Baudler* bereits in den 1980er Jahren – „erscheint [...] in den meisten Schülernotizen als eine Art theologisches Kreuzworträtsel, das keine Bedeutung für das Leben hat.“²⁶ An diesem Befund hat sich bis heute wenig geändert.²⁷ Zwar ist in den Lehr- und Bildungsplänen²⁸ von Gott als Vater, von Jesus Christus und vom Heiligen Geist die Rede, zwar sind sie in ihrer Struktur durchaus geprägt von jenen drei Aspekten, die das trinitarische Gottesverständnis auszeichnen, nämlich „der Person, der Menschwerdung und der Gemeinschaft“²⁹, doch eine ausdrückliche Thematisierung des dreieinen Gottes fehlt.³⁰ Ähnliches ist festzustellen bei einer Sichtung der einschlägigen Religionsbücher: Hier herrscht so gut wie Fehlanzeige.³¹ Von daher ist es nicht erstaunlich, dass Schüler/innen verschiedenster Altersstufen Gott in der Regel als ‘einen’ darstellen.³² Bezeichnenderweise richtet auch kaum eine der einschlägigen Untersuchungen zu Gottesvorstellungen von Kindern und Jugendlichen³³, die Studie von *Gottfried Orth* und *Helmut Hanisch*³⁴ ausgenommen, ihr Augenmerk auf den Aspekt der Dreieinigkeit.

²⁶ *Georg Baudler*, Ideen zu einer symboltheoretischen Interpretation der Trinitätsüberlieferung, in: rhs 24 (1/1981) 44.

²⁷ Vgl. dazu auch *Rainer Oberthür*, Dem Geheimnis der Dreieinigkeit Gottes nachgehen, in: KBI 129 (3/2004) 160-162, 160: „Für die Grundschule scheint sie [die Dreieinigkeit Gottes] eine Überforderung zu sein, für den Sekundarbereich am Leben Jugendlicher vorbeizugehen.“

²⁸ Systematisch untersucht wurden für die verschiedenen Schularten die seit 2004 gültigen Bildungspläne in Baden-Württemberg. Sämtliche in Deutschland bis 2001 gültigen Lehrpläne wurden gesichtet von *Katja Boehme*, Dreifaltigkeit im Religionsunterricht, in: LS 53 (1/2002) 41-45.

²⁹ Ebd. 42.

³⁰ Vielfach fehlt die Thematik ganz. Der Lehrplan Bayerns für die Realschule sieht „Gott den Dreieinen“ in Klasse 9 als Thema einer Stunde vor (vgl. Lehrplan für die sechsstufige Realschule, herausgegeben vom Bayerischen Staatsministerium für Kultus, München 2001, 394).

³¹ Auch hier wurden exemplarisch die in Baden-Württemberg zugelassenen Schulbücher untersucht. Dort begegnen Dreifaltigkeitsbilder allenfalls als bloße Illustration zum Glaubensbekenntnis, wie etwa bei *Werner Trutwin / Klaus Breuning / Roman Mensing* (Hg.), Zeichen der Hoffnung. Unterrichtswerk für den katholischen Religionsunterricht der Sekundarstufe I, Bd. 3: Jahrgangsstufen 9/10, Düsseldorf 1978, 104.

³² Vgl. die Untersuchung von *Hanisch* 1996 [Anm. 1].

³³ Exemplarisch dazu der Fragen-Filter von *Lehmann* 2003 [Anm. 1], 130. Ebenso herrscht Fehlanzeige bei *Flöter* 2006 [Anm. 1], obwohl sie mit christlichen und muslimischen Kindern im Gespräch ist, so dass sich das Thema ‘Dreifaltigkeit’ durchaus angeboten hätte.

³⁴ Eine Ausnahme bildet die Studie von *Orth / Hanisch* 1998 [Anm. 1], 164: „Schließlich fehlt bei den Kindern gänzlich die Vorstellung des trinitarischen Gottes. Dieser theologische Gedanke, der für den christlichen Glauben grundlegend ist, scheint ihnen völlig fremd zu sein.“ „Im Sinne der oben geforderten behutsamen Differenzierung der Gottesvorstellung gilt es, diese Bestandteile des christlichen Glaubens schon anfänglich im Lehrplan der Grundschule aufzunehmen.“ (ebd., 328) Gestreift wird dieser Aspekt auch bei *Gerhard Büttner*, „Jesus hilft!“ Untersuchung zur Christologie von Schülerinnen und Schülern, Stuttgart 2002, 86, 162f. sowie 271 („Jesus und Gott – innertrinitarische Beziehungen“).

2.2 Theologische Entfaltung des Bekenntnisses zum dreieinen Gott

2.2.1 Keine abstrakte Formel, sondern Erfahrung in der Geschichte Gottes mit den Menschen

Aber hat das Bekenntnis zur Dreifaltigkeit im religionspädagogischen Kontext überhaupt eine Chance? Mutet es doch an wie eine abstrakte Spekulation und noch dazu wie ein logischer Widerspruch in sich – drei sind eben nicht eins. Tatsächlich aber – und darauf legen alle der neueren Entwürfe Wert – entspringt es der *Erfahrung*, die die Menschen in der Geschichte mit Gott gemacht und im Alten und Neuen Testament bezeugt haben: Der Gott, an den Christen glauben, wohnt nicht erhaben in unendlicher Ferne und schaut auf Welt und Mensch herab, sondern er kommt auf sie zu und teilt sich mit, teilt nicht nur etwas von sich mit, sondern sich selbst. Im Alten Bund ist es der Geist, in dem Gott auf die Menschen zukommt und sich mitteilt, und zwar nicht nur damals, sondern bis heute. Im Neuen Bund geschieht noch mehr: Gott wird Mensch und teilt sich mit im Menschen Jesus von Nazareth, den die christliche Tradition als Gottes Sohn versteht. Diese Erfahrung der Menschen in der Heilsgeschichte können auch wir heute nachvollziehen. *Hans Küng* gibt eine hilfreiche Formel an die Hand: Wir erfahren Gott den Vater als „Gott über uns“; wir erfahren Gott, der in Jesus Christus Mensch geworden ist, als „Gott mit uns und neben uns“; wir erfahren Gott, der sich uns in seinem Geist mitteilt, als „Gott in uns“.³⁵

2.2.2 Gott in sich – ein Beziehungsgefüge

Gott teilt sich in der Geschichte nicht nur als Vater, Sohn und Geist mit – er ist auch *in sich* Vater, Sohn und Geist und damit ein Beziehungsgefüge. Der christliche Gott ist also nicht ein monadischer, einsam in sich selbst abgeschlossener ‘Block’, sondern in sich selbst Beziehung, wechselseitiges Aufeinander-Verwiesensein, eben eine Gemeinschaft in Einheit. Und diese Gemeinschaft kommt nicht gewissermaßen ‘nachträglich’ zustande, indem sich Vater, Sohn und Geist, nachdem sie jeweils für sich existieren, zusammenschließen und addieren zu einer Art Göttergemeinschaft.

„In Gott sind nicht drei, die dann aus ihrem Selbstsein heraus in Beziehung zueinander treten. Vielmehr ist die Einheit Gottes eine über allem Begreifen liegende, ursprüngliche Beziehungseinheit der Liebe [...]. Einheit der Beziehung, der Liebe, und nicht Einheit der Substanz oder eines Kollektivs: das ist die neue christliche Einheitsidee, die in der Offenbarung des drei-einen Gottes aufleuchtet!“³⁶

Gott gibt es also nicht als den einen, der sich dann als drei erweist, sondern der eine Gott – oder, wie die christliche Tradition es formuliert: das eine göttliche Wesen – existiert nur als Gemeinschaft und Beziehung von dreien.³⁷ Wenn wir in diesem Sinne Gott

³⁵ *Hans Küng*, *Das Christentum. Wesen und Geschichte*, München 2007, 128.

³⁶ *Greshake*, 1998 [Anm. 19], 29.

³⁷ Dass *Greshakes* communiale Trinitätskonzeption eine heftige Diskussion ausgelöst hat, inwiefern sie in sich tritheistisch sei, weil sie von drei göttlichen Bewusstseinszentren ausgeht, kann an dieser Stelle nur angedeutet werden. Vgl. dazu die Beiträge von *Herbert Vorgrimler*, Randständiges Dasein des dreieinen Gottes? Zur praktischen und spirituellen Dimension der Trinitätslehre, in: *StZ* 220 (8/2002) 545-552; *Gisbert Greshake*, Streit um die Trinität. Ein Diskussionsbeitrag, in: *HerKorr* 56 (11/2002) 534-537; *Magnus Striet*, Spekulative Verfremdung? Trinitätstheologie in der Diskussion, in: *HerKorr* 56 (4/2002) 202-207; *Helmut Hoping*, Deus Trinitas. Zur Hermeneutik trinitarischer Gottesrede, in: *Striet* 2004 [Anm. 25], 128-154.

denken, wäre die Konsequenz, ihn gar nicht anders als Gemeinschaft und Beziehungsgeflecht denken zu können. Für *Gisbert Greshake* hat dieses Bekenntnis weiter eine Schlüssel-Funktion für das Verständnis von Glaube, Welt und Mensch: Wenn Gott in sich Gemeinschaft ist, dann sind Gemeinschaft und Beziehung das oberste Prinzip der Schöpfung. Wenn der Mensch als Gottes Abbild geschaffen ist, dann ist seine Bestimmung, das zu werden, was Gott immer schon ist, nämlich Leben und Austausch in Beziehung. Nicht zuletzt hat dies auch Konsequenzen für die Gestalt von Kirche, die sich eben nicht uniformistisch verstehen kann, sondern aus der Vielfalt verschiedenster Charismen lebt.

2.3 Religionspädagogische Implikationen

Welche Konsequenzen ergeben sich daraus für die Religionspädagogik? Wenn der Glaube an den dreieinen Gott eine „Revolution des Gottesbildes“³⁸ bewirkt hat, wie *Klaus Hemmerle* behauptet, dann ist diese Revolution in der Religionspädagogik noch nicht wirklich angekommen. Zugleich existieren durchaus gelungene unterrichtspraktische Erfahrungen mit der Beschäftigung mit dem ‘dreieinen Gott’. Dass diese bereits in der Grundschule zu einem spannenden Thema werden kann, zeigt das Unterrichtsprojekt von *Rainer Oberthür* in einer vierten Klasse.³⁹ Mit Hilfe eines selbst konstruierten Spiegeldreiecks aus drei innen verspiegelten Holzseiten und einer Kerze, die in die Mitte gestellt wird, gelingt es *Oberthür* zum einen, einen Eindruck von der Unendlichkeit Gottes zu erzeugen, zum anderen zu visualisieren, dass nur Vater, Sohn und Geist zusammen das ‘ganze’ Bild Gottes ergeben. Die drei bekannten Sätze zur Auslegung der göttlichen Dreifaltigkeit von *Hans Küng* – Gott ist als Geheimnis über uns, in Jesus Christus mit uns, im Heiligen Geist in uns – verbalisieren und deuten das Gesehene. Am Ende des Projekts werden die Schüler/innen angeregt, in Bildern kreativ zum Ausdruck zu bringen, wie sie die Dreieinigkeit Gottes deuten.

Meine eigenen Unterrichtsprojekte zu diesem Thema⁴⁰ in Klassen am Ende der Sekundarstufe I sehen neben der Arbeit an unterschiedlichen Trinitätsbildern einen entscheidenden Ansatzpunkt darin, den dreifaltigen Gott als Beziehungs-Gemeinschaft zu erschließen. Gemeinschaft, Beziehung und Austausch haben für Jugendliche bekanntlich einen hohen Wert; umgekehrt wird ihr Fehlen schmerzlich registriert. Auf diesem Hintergrund sich Gott zu vergegenwärtigen als einen, wie *Kurt Marti* es in einem Gedicht formuliert hat, „in sich geselligen“ Gott, als „eine Gemeinschaft, vibrierend, lebendig, beziehungsreich“, als „ein Beziehungsgeflecht [...], einer für den andern“⁴¹, ist ein spannender Prozess. Die neueren Ansätze in der Trinitätstheologie erweisen sich also durchaus als religionspädagogisch anschlussfähig.

³⁸ *Klaus Hemmerle*, *Glauben – wie geht das?*, Freiburg/Br. u.a. 1978, 147.

³⁹ *Rainer Oberthür*, 1 und 1 und 1 gleich „eins“? Wie kann die Dreieinigkeit Gottes im Religionsunterricht eines 4. Schuljahrs zum Thema werden und die Theologie der Kinder herausfordern?, in: *KBl* 129 (3/2004) 174-181.

⁴⁰ *Sabine Pemsel-Maier*, „Ein Gott – drei Personen“: Bausteine für die Sekundarstufe I, in: ebd., 182-186.

⁴¹ *Kurt Marti*, *Die gesellige Gottheit*, Stuttgart 1989, 94f.

3. Ein allmächtiger Gott?

3.1 Plausibilitätsverlust traditioneller Gottesvorstellungen bei Kindern und Jugendlichen

3.1.1 „Wer nach Spiegelbildern der offiziell vertretenen Dogmatik sucht, wird enttäuscht“

Im Blick auf die Frage nach dem allmächtigen Gott steht eine Bestandsaufnahme der Religionspädagogik am Ausgangspunkt. Die umfangreiche empirische Erhebung von *Hans-Georg Ziebertz*, *Boris Kalbheim* und *Ulrich Riegel*⁴² zur Religiosität von Jugendlichen hat gezeigt, dass die traditionellen christlichen Gottesvorstellungen bei den Befragenden deutlich an Relevanz verloren haben.⁴³ Die Autoren fassen ihren Befund zusammen in dem Satz: „Höhere Macht ‘en vogue’ – Theismus in der Krise“⁴⁴.

Den befragten Jugendlichen erscheint demnach nur mehr ein solches Gottesbild plausibel, „das von Aussagen der Anonymität Gottes bzw. des Göttlichen spricht, von der Universalität Gottes bzw. des Göttlichen [...] sowie von Gott als Einheit des Ganzen. Die Mehrzahl der Befragten glaubt also durchaus an die Existenz Gottes oder einer höheren Macht. [...] Aussagen mit biblisch-christlichem Gehalt finden sich ausnahmslos in der negativen Skalenhälfte“⁴⁵. „Wer [...] nach Spiegelbildern der offiziell vertretenen Dogmatik sucht, wird von den meisten Interviews enttäuscht.“⁴⁶

Die 2006 publizierte Erhebung von *Werner Ritter u.a.* zur Einstellung von Schülern von der vierten bis zur zwölften Klasse zum Thema „Leid und Gott“ konstatiert gleichermaßen einen „Wandel des Gotteskonzeptes unter Kindern und Jugendlichen“⁴⁷: „Traditionelle, theistische Gottesattribute“ spielen „für einen großen Teil der Kinder und Jugendlichen heute eine weniger wichtige Rolle als noch vor 20 Jahren.“⁴⁸ Auf Seiten der katholischen Religionspädagogik hat sich *Hubertus Halbfas* für eine Korrektur der überkommenen Gottesrede stark gemacht.⁴⁹

3.1.2 Plausibilitätsverlust im Blick auf die Vorstellung von der Allmacht Gottes

Der genannte Plausibilitätsverlust betrifft in besonderer Weise die Vorstellung von der Allmacht Gottes. So konstatieren *Ziebertz u.a.*: „Die Vorstellung eines allmächtigen Gottes ist den Jugendlichen vertraut, aber für die meisten kognitiv nicht überzeugend.“⁵⁰ Ähnlich kommen *Ritter u.a.* für die von ihnen Befragten zu dem Schluss: „Die in der Tradition Gott zugeschriebenen Eigenschaften wie seine Gerechtigkeit, Güte und

⁴² *Hans-Georg Ziebertz / Boris Kalbheim / Ulrich Riegel*, Religiöse Signaturen heute. Ein religionspädagogischer Beitrag zur empirischen Jugendforschung, Gütersloh – Freiburg/Br. 2003.

⁴³ Ebd., 326-336.

⁴⁴ Ebd., 326.

⁴⁵ Ebd., 340.

⁴⁶ Ebd., 345. Ähnlich kommt *Sandt* 1996 [Anm. 1] zu dem Ergebnis, dass „die Gottesvorstellungen an objektiver Geltungskraft“ verlieren (158).

⁴⁷ *Ritter u.a.* 2006 [Anm. 17], 154f.

⁴⁸ Ebd., 155; ebenso 119; 147f, 155, 162-170. Das Schwinden traditioneller Gottesvorstellungen auch bei Erwachsenen belegt – hier für die evangelische Kirche – die Studie von *Klaus-Peter Jörns*, Die neuen Gesichter Gottes. Was die Menschen heute wirklich glauben, München²1999.

⁴⁹ *Britta Baas / Peter Rosien*, Der Wind des Wandels. Fragen an Hubertus Halbfas, in: Publik-Forum Nr. 17 vom 9.9.2005, 30-34.

⁵⁰ *Ziebertz u.a.* 2003 [Anm. 42], 346.

Allmacht“ werden „von den Schülerinnen und Schülern heute oft nicht geteilt“⁵¹. Sie „verstehen Gott nicht als allmächtig, barmherzig, gütig, gnädig“⁵².

Andere empirische Untersuchungen weisen in eine ähnliche Richtung: im Blick auf die Religiosität von Jugendlichen die Studie von *Fred-Ole Sandt*⁵³, im Blick auf Kinder die von *Anna-Katharina Szagun*⁵⁴, ansatzweise auch die von *Ulrich Schwab*⁵⁵, und nicht zuletzt die theologischen Gespräche mit Kindern von *Ursula Arnold*, *Gottfried Orth* und *Helmut Hanisch*⁵⁶, die die Reflexion über die Allmacht Gottes zu dem Ergebnis führt: „Und vielleicht kann er auch ein bißchen Frieden bei den Menschen schaffen, aber ich glaube, nicht sehr viel.“⁵⁷

3.2 Der traditionelle Allmachtsbegriff und seine Aporien

Traditionelle Vorstellungen von der Allmacht Gottes, wie wir sie in älteren Handbüchern der Dogmatik bezeugt finden⁵⁸, verstehen diese Allmacht so, dass Gottes Macht unendliche und unumschränkte Macht ist. Demnach kann Gott alles und vermag alles; er kann ohne jede Einschränkung alles bewirken und umgekehrt auch verhindern, was immer er will.

Eine solche Vorstellung von Allmacht war das Ergebnis der Rezeption des hellenistischen Gottesbegriffs mit seinen für ihn charakteristischen metaphysischen Wesensausagen. Er stellte den menschenähnlichen Göttern der griechischen Mythologie, die sich stritten und bekämpften, liebten und hassten, einen gereinigten transzendenten Gottesbegriff entgegen: Gott als oberstes Prinzip der Wirklichkeit, als das höchste, absolute Sein, das sich durch Unveränderlichkeit, Allwissen, Allmacht und nicht zuletzt durch Affektlosigkeit auszeichnete und sich fundamental von der Welt des Seienden, Empirischen, Menschlichen und Vergänglichen unterschied. Ein beredtes Zeugnis für diese

⁵¹ Ritter u.a. 2006 [Anm. 17], 153f.

⁵² Ebd., 160.

⁵³ Sandt 1996 [Anm. 1], 73-164. Zwar begegnet bei sich selbst als 'christlich' einstufigen Jugendlichen durchaus die traditionelle theistische Überzeugung von Gottes Allmacht (111f, 123f). Dagegen stoßen bei Jugendlichen, die sich selbst als 'atheistisch' bezeichnen, während Sandt ihre Überzeugung als „post-traditionelle“ Religiosität“ (73) qualifiziert, die theistische Gottesvorstellung im Allgemeinen (75f) und das damit verbundene Allmachtskonzept im Besonderen (77-79) auf Ablehnung.

⁵⁴ Szagun 2000 [Anm. 1], 232-261, v.a. 255, 258; dies., Zugänge zur Gottesfrage. Anspruch – Wirklichkeit – Möglichkeiten, in: Schulfach Religion 19 (1-2/2000) 103-166, v.a. 131, 136f., 139.

⁵⁵ Ulrich Schwab, „Gott ist eine Schwalbe, Mama ein Hund, und ich bin ein Schmetterling“. Die Religiosität von Kindern im sozialen Kontext der Familie verstehen, in: Fischer / Schöll 2000 [Anm. 1], 79-95. Wenn Schwab die Kinder auffordert, sich selbst, ihre Familie und Gott als Tiere zu malen, fällt auf, dass die meisten Kinder Gott gerade nicht als 'großes' oder 'machtvolles Tier' darstellen.

⁵⁶ Orth / Hanisch 1998 [Anm. 1], 327-330; ebenso Arnold u.a. 1997 [Anm. 1], 93. Orth und Hanisch differenzieren allerdings folgendermaßen: „Viele Kinder gehen davon aus, daß Gott allmächtig ist und grundsätzlich das Gute für den Menschen will. [...] Lebenserfahrungen, die darauf schließen lassen, daß Gott vielleicht doch nicht allmächtig ist und uneingeschränkt im Interesse der Kinder handelt, versuchen sie durch gedankliche Konstruktionen so umzudeuten, daß sie an ihrem kindlichen Glauben festhalten können“ (327).

⁵⁷ Arnold u.a. 1997 [Anm. 1] 119; vgl. ebd., 127: „Der kann ja auch nicht alles gleichzeitig machen“.

⁵⁸ So bei Matthias Josef Scheeben, Handbuch der katholischen Dogmatik. Zweites Buch: Gotteslehre, Freiburg/Br. 1948, 143-149: „Die absolute Macht oder Allmacht Gottes“; Michael Schmaus, Katholische Dogmatik. Band 1: Gott der Dreieine, München 1948, 520-573; Herman Schell: Katholische Dogmatik. Band 1: Von Gottes Dasein und Wesen, München 1968, 294-300, 356f.

Rezeption bietet der Glaubenssatz des 4. Laterankonzils aus dem Jahr 1215, der in Bezug auf Gott formuliert:

„Wir glauben und bekennen aufrichtig, dass nur Einer der wahre, ewige, unermessliche und unveränderliche, unbegreifliche, allmächtige und unaussprechliche Gott ist“⁵⁹.

Ein so geprägtes Verständnis von Allmacht schafft in der Tat gewichtige Probleme. Der eine Problemkomplex kreist um die Bestimmung des Verhältnisses von göttlicher Macht und menschlicher Freiheit, der andere um die Theodizee. Angesichts der sich hier auftuenden Aporien ist es nicht erstaunlich, wenn manche Religionspädagogen⁶⁰ und Theologen⁶¹ dezidiert den „Abschied vom allmächtigen Gott“ fordern. Auf der anderen Seite ist das Bekenntnis zur Allmacht Gottes Bestandteil des Glaubensbekenntnisses, Grundbestand des christlichen Glaubens – und nach wie vor im herkömmlichen christlichen Bewusstsein verankert.⁶²

3.3 Abrücken der Dogmatik vom Allmachtsbegriff der griechischen Metaphysik

Die Reformation hat, insbesondere mit ihrem Ansatz bei der Kreuzestheologie, einen Prozess der Enthellenisierung durchlaufen und ist von metaphysischen Gottesvorstellungen abgerückt. Für die katholische Theologie hingegen blieb die Synthese von biblischer Offenbarung und griechischem Denken einerseits bis heute prägend. Andererseits hat sich innerhalb der gegenwärtigen katholischen Systematischen Theologie durchaus ein kritisches Bewusstsein gegenüber den traditionellen Weisen der Gottesrede und auch gegenüber dem zuvor skizzierten Verständnis von Allmacht herausgebildet. Denn das damit verbundene starre, statisch-metaphysische Gottesbild, das die Vorstellung von einem affekt-, leidenschafts- und leidenslosen, ja im wahrsten Sinne des Wortes 'a-pathischen' Gott impliziert, erscheint problematisch. Das Alte und das Neue Testament sprechen demgegenüber in ganz anderer Weise von Gott⁶³: Sie schildern keinen unbewegten Bewegten, sondern einen, der sich bewegen lässt von dem, was in dieser Weltgeschichte geschieht, keinen a-pathischen, leidenschaftslosen, sondern einen in Liebe und Zorn entbrennenden Gott, keinen Herrscher, der erhaben über der Welt und den Menschen thronet, sondern einen sich mitfreuenden und vor allem auch mitleidenden JHWH, keinen Despoten, der sich über die Welt und die Menschen hinwegsetzt, sondern einen, der ihnen liebend Freiraum gewährt. Von daher mehrten sich innerhalb der katholischen Theologie die Stimmen, die plädieren für eine Abkehr von der Begriffsbil-

⁵⁹ Heinrich Denzinger, *Kompendium der Glaubensbekenntnisse und kirchlichen Lehrentscheidungen* (hg. von Peter Hünermann), Freiburg/Br. u.a. 381999, 800.

⁶⁰ Norbert Scholl, Die Rede von der Allmacht Gottes angesichts des Leids, in: KBl 115 (11/1990) 764ff., empfiehlt, „von dieser Eigenschaft Gottes Abstand zu nehmen“ weil sie ihm zu problembeladen, überholt und zudem nicht biblisch erscheint. Ähnlich auch Ralph Sauer, *Kinder fragen nach dem Leid*, Freiburg/Br. u.a. 1986, 89f.

⁶¹ Exemplarisch Günther Schiwy, *Abschied vom allmächtigen Gott?*, München 1995.

⁶² Vgl. die SPIEGEL-Umfrage aus dem Jahr 1992: „Nur noch jeder vierte ein Christ“, in: Der SPIEGEL, Nr. 25 vom 15.6.1992, 36ff. Demnach verstehen immerhin 64% der Befragten Gott als den Allmächtigen. Nach den Untersuchungen von Jörns 1999 [Ann. 48], 70, bekennen sich 55% derer, die sich selbst als „gottgläubig“ bezeichnen, zur Allmacht Gottes.

⁶³ Ausführlich dazu Georg Baudler, *El – Jahwe – Abba. Wie die Bibel Gott versteht*, Düsseldorf 1996.

derung der griechischen Metaphysik zugunsten einer Rückkehr zum dynamischen Gottesverständnis der Bibel mit ihren heilsgeschichtlichen Aussagen.⁶⁴

3.4 Ansätze zur Neuinterpretation der Allmacht Gottes

3.4.1 Keine Beschreibung, sondern Erfahrung

In diesem Kontext wird auch die Rede von der Allmacht Gottes einer Neuinterpretation unterzogen.⁶⁵ Die hebräische Bibel spricht auf vielfältige Weise von Gottes Macht und Herrschaft.⁶⁶ Den Begriff „Allmacht“ prägte erst das griechisch sprechende frühe Judentum und steigerte damit die Vorstellung von seiner Macht ins Unendliche. So begegnet in der Septuaginta rund 180mal das Gottesprädikat „παντοκράτος“ – „Allsehender“. Im Neuen Testament kommt es dagegen außerhalb der Johannesapokalypse, wo es neunmal verwendet wird, nur in 2 Kor 6,18 als alttestamentliches Zitat vor. Aufschlussreich ist die Art und Weise der Verwendung des Allmachtsbegriffs:

„Grundlage des Allmachtsgedankens ist so nicht die Metaphysik, sondern das Vertrauen auf den Gott der Bibel. Entsprechend ist der ursprüngliche Sitz im Leben dieses Prädikates die Bitte, der Lobpreis und die Klage, die Vertrauensäußerung und der Zuspruch sowie nicht zuletzt – implizit vor allem in der Bibelübersetzung – das Bekenntnis.“⁶⁷

Gerade angesichts der eigenen Ohnmacht und Bedrängnis bezeugen Menschen gegen die augenscheinliche Macht des Leides und des Todes Gott als den Allmächtigen, als Herrn der Schöpfung und der Geschichte. Die Grundlage des Bekenntnisses zum allmächtigen Gott sind somit das unerschütterliche Vertrauen in Gott und die Hoffnung, dass er das Leid überwinden und seinen Heilswillen in der Welt durchsetzen wird. Wenn die ursprüngliche biblische Rede von der Allmacht so gerade nicht zum Ziel hat, eine Aussage über eine Eigenschaft Gottes zu treffen, sondern die eigene Vertrauensbekundung zum Ausdruck zu bringen, wenn dahinter keine spekulative Überlegung steht, sondern ein Erfahrungsgehalt, wenn sie nicht Begriffsbestimmung sein will, sondern

⁶⁴ Stellvertretend dafür *Herbert Vorgrimler*, *Theologische Gotteslehre*, Düsseldorf ³1993, 185: „Es gehört zur Analogie des Denkens und Redens ‘über’ Gott, ihn nicht auf bestimmte, vermeintlich klar definierbare Eigenschaften festzulegen, wenn sich biblisch bekundete freie Verhaltensweisen und denkerisch erschlossene notwendige Eigenschaften zu widersprechen scheinen. Von dieser Einsicht her hat eine heutige theologische Gotteslehre bei der Beschreibung einzelner Eigenschaften Gottes äußerste Zurückhaltung zu üben.“ Weiter stellt *Vorgrimler* die Frage, ob die traditionellen, auf dem Weg der philosophischen Reflexion logisch erschlossenen Eigenschaften Gottes „nicht ebenso anthropomorph sind wie diejenigen, die nun als ‘menschenfreundliche’ Eigenschaften thematisiert werden und die jedenfalls den lebendigen, freien Gott der biblischen Gotteszeugnisse zutreffender wiedergeben.“ (ebd., 154)

⁶⁵ So von *Michael Nüchtern*, *Warum lässt der liebe Gott das zu? Kritik der Allmacht Gottes in Religion und Philosophie*, Frankfurt/M. 1995; *Werner H. Ritter / Reinhard Feldmeier / Wolfgang Schoberth / Günter Almer*, *Der Allmächtige. Annäherungen an ein umstrittenes Gottesprädikat*, Göttingen 1997; *Jan Bauke-Ruegg*, *Die Allmacht Gottes. Systematisch-theologische Erwägungen zwischen Metaphysik, Postmoderne und Poesie*, Berlin 1998; *ders.*, Was heißt: „Ich glaube an den allmächtigen Gott“?, in: *ZThK* 97 (1/2000) 46-79; *Ulrich Schoen*, *Gottes Allmacht und die Freiheit des Menschen. Gemeinsame Probleme von Islam und Christentum*, Münster 2003; *Margot Käßmann* (Hg.), *Glauben nach Ground Zero. Von der Macht, Allmacht und Ohnmacht Gottes*, Stuttgart 2003.

⁶⁶ Exemparisch Ex 14,26; Ri 5,4f.; Joel 4,16; Hos 11,10; Jes 45; Ps 33,8-11; Ps 136,2; 2 Makk 13,4; Hiob 26,14.

⁶⁷ *Reinhard Feldmeier*, *Nicht Übermacht noch Impotenz. Zum biblischen Ursprung des Allmachtsbekenntnisses*, in: *Ritter u.a.* 1997 [Anm. 65], 13-42, 36.

Bekenntnis, dann ist es nicht nur legitim, sondern geradezu notwendig, die gängige metaphysische Interpretation zu hinterfragen bzw. neu durchzubuchstabieren.⁶⁸

3.4.2 Allmacht und Ohnmacht der Liebe

Wer in diesem Sinne einen neuen Zugang zur Allmacht Gottes sucht, kann nicht an der Einsicht vorbei, dass Gottes Herrschaft nicht Übermacht, Zwang und Gewalt bedeutet, sondern dass er sie in Gestalt von Liebe verwirklicht. Dass Gott in der Weise der Liebe 'herrscht', ist nicht erst ein Spezifikum der neutestamentlichen Gottesverkündigung, wengleich das Neue Testament besonderen Nachdruck darauf legt. Die Kategorie der Liebe aber qualifiziert den Allmachtbegriff völlig neu. Liebe, die alles beherrschen und erzwingen, die sich gewalttätig durchsetzen und über ihr Gegenüber hinwegsetzen möchte, ist eben nicht mehr Liebe, sondern verwandelt sich in ihr Gegenteil. Zum Wesen der Liebe gehört es umgekehrt gerade, dass sie die Freiheit ihres Gegenübers ernstnimmt. Liebe kann darum nur eindringlich werben, aber nichts erzwingen, die Liebe Gottes sowenig wie menschliche Liebe.⁶⁹ Darum ist die Liebe, auch die Liebe Gottes, ohnmächtig dort, wo sie abgelehnt wird. Und gleichzeitig ist sie übermächtig dort, wo sie angenommen und erwidert wird.

Wo die Allmacht Gottes nicht einfach von einem vorgegebenen metaphysischen Begriff her definiert, sondern unter biblischer Perspektive und auf dem Hintergrund der Geschichte Gottes mit den Menschen erschlossen wird, hat dies Konsequenzen für die Frage nach dem Wirken Gottes und der Freiheit des Menschen. Damit ist ein erster Anfang gesetzt; ein weiteres Neu-Durchbuchstabieren auch der anderen Gottesprädikate ist angesagt. Der Dogmatik tut es in jedem Fall gut, sich im Blick auf ihre Gottesrede von der Religionspädagogik her einen Spiegel vorhalten und sich immer wieder neu kritisch anfragen zu lassen.

3.5 Religionspädagogische Implikationen

3.5.1 Schülererfahrungen und Anregungen

Der Versuch, die Allmacht Gottes neu zu buchstabieren, birgt ein spannendes religionspädagogisches Potenzial in sich. In der Reflexion über Allmacht, Macht und Ohnmacht kommen nämlich Erfahrungen zur Sprache, die Schüler/innen durchaus nicht fremd sind: dass Liebe die Freiheit des Anderen respektiert; dass zur Liebe gehört, dass sich ein Mensch um des Anderen willen zurücknimmt; dass sie ihren Charakter als Liebe verliert und zur Gewalt wird, wenn sie sich darüber hinwegsetzt; dass Liebe ohnmäch-

⁶⁸ Wenn das Bekenntnis zum allmächtigen Gott aber im Wesentlichen in Erfahrungen wurzelt, wird „die Rede vom Allmächtigen [...] immer dann falsch, wenn man sie von der Gottesbeziehung isoliert. [...] Um es im Sinne des großen jüdischen Philosophen und Theologen M. Buber zu sagen: Von Gottes Allmacht redet immer verkehrt, wer von ihr im Sinne einer 'Ich-Es-Beziehung' spricht.“ (ebd. 37)

⁶⁹ Vgl. Jürgen Werbick, Von Gott zu sprechen an der Grenze zum Verstummen, Münster 2004, 111: „Die Spannung zwischen 'machtvoller' Selbstdurchsetzung und sich selbst hingebender Liebe besteht. Aber sie ist eine Spannung der Liebe, die Anspannung der Liebe selbst. Liebe will, dass sie sei und zur Wirkung komme. Sie [...] will sich gegen Nicht-Liebe durchsetzen, freilich auf den Wegen der Liebe. Deshalb ist sie leidenschaftlich beim Geliebten 'engagiert', ja mit ihm identifiziert; und darin ohnmächtig – leidend – dass sie darauf angewiesen ist, ihn zu gewinnen.“ Ausführlich dazu auch ders. 2007 [Anm. 4], 331-430: „Der Allmächtige und die Kreativität seiner Liebe“.

tig ist, weil sie den Anderen nicht zwingen kann; dass sie aber zugleich übermächtig ist, wenn sie erfüllt wird.

Ausgearbeitete Unterrichtskonzepte zu dieser Thematik fehlen bislang. Wohl aber begegnen vereinzelte Bausteine. Das Neue Kursbuch Religion (Klasse 9/10) bietet einen entsprechenden Text mit den Worten von *Kurt Marti*:⁷⁰ *Hubertus Halbfas* hat die Thematik in seinem Religionsbuch für die 7./8. Klasse aufgegriffen und angedeutet, wie mit ihr umzugehen ist.⁷¹ *Werner Ritter*⁷² schlägt im Kontext seiner Studie zur Leidfrage vor, Gottes Allmacht von ihrem Hoffnungs- und Befreiungspotenzial her zu lesen und in ihren verschiedenen doxologischen Sprachgestalten – Bittgebet, Zuspruch, Lobpreis, Klage – zu entdecken. Wo dies beherzigt wird, kann die Rede von Gott, dem Allmächtigen „davor bewahren, in Angst zu ertrinken, kann Angst nehmen oder zumindest reduzieren. Sie kann sich ferner befreiend auswirken. [...] Sie kann schließlich Mut zum Widerstehen verleihen.“⁷³ Das Hinterfragen der gängigen Vorstellung von der Allmacht Gottes heißt nicht, eine unpassende Gottesvorstellung zu eliminieren oder passend zu machen. Wohl aber kann sie für Schüler/innen ein Ansatzpunkt sein, das eigene Bild von Gott zu verändern – und das ist zweifelsohne ein zentrales religionspädagogisches Anliegen.

3.5.2 Ein Plädoyer für die Arbeit am Gottesbegriff

Zugleich zeigt das Bemühen um ein anderes Verständnis von Allmacht, dass sich das Ringen um Begrifflichkeiten religionspädagogisch fruchtbar machen lässt. Die dogmatische Reflexion ist von ihrem Selbstverständnis her explizite Arbeit am Gottesbegriff⁷⁴, während die Religionspädagogik eher die Arbeit an und mit Gott-Metaphern bevorzugt. Metaphern sind gerade keine Begriffe, die eindeutig feststellen, wer und was Gott ist; vielmehr sind der Metapher wesenhaft Offenheit und Mehrdeutigkeit zu eigen. Metaphern geben auch keine endgültigen Antworten über Gott, sondern eröffnen einen Raum des Fragens und Weiterfragens. Dieser Ansatz hat seinen guten Sinn. Dennoch

⁷⁰ *Heinz Schmid / Jörg Thierfelder / Gerhard Kraft / Dieter Petri*, Das neue Kursbuch Religion 9/10, Stuttgart – Frankfurt/M. 1988, 183. So zieht der betreffende Text das Resümee: „Entscheidend ist bei alledem die Einsicht, dass die Macht Gottes nicht auf patriarchale Herrschermacht reduziert werden darf. Sie ist vollkommener, ist immer auch weibliche Wachstums- und Gebärmacht, die loslässt und freigibt.“

⁷¹ *Hubertus Halbfas*, Religionsbuch für das 7./8. Schuljahr, Düsseldorf 1990, 193: „Liebe verträgt sich nicht mit der Macht. Die Gott zugeschriebene Allmacht entstellt unser Gottesbild. Gott hat keinen anderen Willen als die Gesetze der Natur und des Lebens. Gott verursacht nicht unser Unglück. Krankheiten, Unfälle, Katastrophen fordern zur Liebe heraus. Wir finden den Ort Gottes in der Ohnmacht des Mitmenschen, nicht in einer Macht über uns.“

⁷² Ausführlich dazu *Werner Ritter*, „Gott, der Allmächtige“ im religionspädagogischen Kontext. Zur Problematik einer Glaubensaussage, in: *ders. u.a.* 1997 [Anm. 65], 97-151. *Ritter* plädiert dafür, an der Rede von der Allmacht Gottes „als einer theologisch regulativen und religionspädagogisch durchaus sinnvollen Vorstellung festzuhalten“ (144f.), dabei aber die Rede vom allmächtigen Gott nicht „unbesehen und vollmundig, sondern „vorsichtig und sensibel zu gebrauchen“ (140) und sie mit „einer elementaren, theologisch verantworteten und religionspädagogisch konstruktiven Erschließung des Begriffs“ (145) zu verbinden. Seine Überlegungen betreffen vor allem das spätere Kindheits- und Jugendalter, weil seiner Überzeugung nach da erst potenziell die Voraussetzungen für ein adäquates Verstehen der Allmachtvorstellung gegeben sind.

⁷³ Ebd., 139.

⁷⁴ Vgl. auch *Kreiner* 2006 [Anm. 2].

ist mit *Jürgen Werbick*⁷⁵ dafür zu plädieren, auch im religionspädagogischen Kontext die Arbeit an einer adäquaten Begrifflichkeit nicht aufzugeben:

„Mit ihrer anstrengenden Arbeit an den Begriffen weigern sich Theologinnen und Theologen, so schnell mit den Begriffen fertig zu sein, zu schnell, ja selbstverständlich zu wissen, was sie 'eigentlich' meinen. [...] Arbeit am Begriff ist zuerst das Sich-Abarbeiten an den Selbstverständlichkeiten, für die der Begriff zu stehen scheint, Aufdeckung jener Frage hinter dem 'breiten Rücken' vermeintlicher Antworten, die im Begriff erfragbar wurde und zu denken geben konnte. Wer die Arbeit am Begriff – die Differenzierungs-Anstrengung einer Gottes-Lehre – verweigert, der lässt das Selbstverständlich-Allzuselbstverständliche gelten, indem er sich davon abgrenzt oder indem er es fraglos übernimmt. Und er vergibt so die Chance, den Frageimpuls zu erspüren, der im Begriff ja nicht erstorben, sondern artikuliert ist, damit er zum Tragen kommen kann.“⁷⁶

4. Letztlich nicht auszuschöpfen ...

Es hat sich gezeigt, dass sich Dogmatik und Religionspädagogik mit ihren unterschiedlichen Ansätzen nicht nur als anschlussfähig erweisen, sondern dass es sich für beide lohnt, in einen wechselseitigen kritisch-konstruktiven Dialog zu treten. Denn beide haben sich um die Zugänglichkeit und das Verstehen des Glaubens zu bemühen; beide haben in diesem Sinne Prozesse der Aneignung zum Thema.⁷⁷ Die Religionspädagogik verfügt über eine präzise Wahrnehmungskompetenz und erfasst Fragen, Erfahrungen und Suchbewegungen in Gesellschaft und Kirche rascher und präziser als die Dogmatik. Umgekehrt besteht der spezifische Beitrag der Dogmatik in der Kunst des Unterscheidens und im Rückbezug auf die Tradition des theologischen Denkens. In diesem Sinne könnten beide Disziplinen mit ihren unterschiedlichen Zielen und Perspektiven einander zur Anregung werden und nicht zuletzt zum Korrektiv, dort wo sie mögliche 'blinde Flecken' aufdecken, die aus einer einseitigen Ausrichtung erwachsen.

Beide Disziplinen verbindet letztlich die Einsicht, dass keine von ihnen, ebenso wenig wie die Theologie als ganze, die Gottesfrage jemals auszuschöpfen vermag. In narrativ-nachdrücklicher Weise schärft dies die bekannte Überlieferung vom Kirchenvater *Augustinus* ein, dem ein Kind eine weise Lehre erteilt.⁷⁸ Sie erzählt, wie *Augustinus* eines Tages tief in seinen Gedanken versunken am Meer spazieren ging. In großer Ratlosigkeit

⁷⁵ *Jürgen Werbick*, *Bilder sind Wege. Eine Gotteslehre*, München 1992, 78, hat einerseits vor einer begriffsfixierten Theologie gewarnt: „Ist der 'sprachliche und sachliche Leerlauf' des Religionsunterrichts [...] nicht auch entscheidend von einer sich selbst missverstehenden und absolut setzenden Arbeit des Begriffs verschuldet, die die fertige Sprache des Festgestellt- und Begriffenhabens an die Stelle der 'unfertigen' Metaphersprache setzte; die in den Begriffen der Gotteslehre die Antworten zu haben meinte, mit denen sie [...] den Schülern das Weiterfragen abschnitt? Eine religionspädagogisch orientierte Gotteslehre wird gut daran tun, das 'Haben' und Anwendenkönnen von Begriffen nicht mit authentischem Gott-Verstehen zu verwechseln. Heutige Gottesrede wird im Gegenzug gut daran tun, die Arbeit des Begriffs als Arbeit an den Metaphern zu ersetzen und Gottes'lehre' nicht nur als 'Bescheidwissen', sondern zugleich und vor allem anderen als Suchbewegung zu betreiben.“ Auf der anderen Seite führt dies bei ihm gerade nicht zu einer grundsätzlichen Ablehnung der Arbeit am Begriff (vgl. die folgende Anmerkung).

⁷⁶ *Werbick* 2004 [Anm. 69], 98.

⁷⁷ *Brändle* 2005 [Anm. 10], 111: „Die Differenz liegt eher darin, dass der systematische Theologe mehr die dogmengeschichtlichen, religions- und sprachphilosophischen Dimensionen der Aneignungsprozesse und deren Bedingungen aufarbeitet und begrifflich ausdifferenziert; der Religionspädagoge wird sich mehr um die pädagogischen, erziehungswissenschaftlichen, psychologischen und soziologischen Bedingungen des Lernens und des Bildungsprozesses kümmern.“

⁷⁸ Nach: *Acta Sanctorum Augusti* t. 6, Antverpiae 1744, 357f.

keit suchte er nach einer Erklärung für die Lehre von der Dreieinheit Gottes. Da begegnete er einem Kind, das mit einer Muschel Wasser aus dem Meer schöpfte und es dann in eine kleine Grube goss, die er im Sand gegraben hatte. „Was tust du da?“, fragte er das Kind. Dieses antwortete: „Ich schöpfe das Meer aus.“ *Augustinus* begann zu lächeln. Da hob das Kind den Kopf und rief ihm zu: „Es wird mir eher gelingen, mit meiner Muschel das Meer auszuschöpfen, als dir mit deinem Nachdenken, das Wesen Gottes zu erkennen!“

Der Inhalt der Dissertation ist in drei Hauptteilen gegliedert. Der erste Teil stellt die Grundprobleme der Trinitätslehre dar und führt zu den zentralen Aussagen der Kirchenväter. Der zweite Teil analysiert die theologischen und philosophischen Hintergründe der Trinitätslehre. Der dritte Teil diskutiert die Trinitätslehre in der Gegenwart und ihre Bedeutung für die Kirche.

Schöpfungslehre im Unterricht?

Der Streit zwischen Evolutionismus und Kreationismus als Chance der (Religions)Pädagogik

Die unlängst in den USA geführte Debatte¹ darüber, ob im schulischen Unterricht neben der Evolutionslehre die Theorie eines sogenannten 'Intelligent Design' diskutiert, erörtert oder gelehrt werden darf, hat die Gemüter auch in Europa erhitzt. Sie wirft unter anderem die Frage nach der Zulässigkeit eines pluralen Nebeneinanders von optionalen Theoriegebilden neu auf, die sich in den Gestalten von „Verteidigern eines sogenannten naturwissenschaftlichen Weltbildes und Verteidigern von religiösen Überzeugungen“² gegenüberstehen.

Wissenschaftlicher Pluralismus setzt voraus, keinem von verschiedenen optionalen Theoriegebilden einen exklusiven Status zuzubilligen. Einem einzigen Erklärungssystem unumstößliche Gültigkeit zuzuschreiben und damit alle abweichenden Theorien als im strengen Wortsinne notwendig falsch zu betrachten, ist eine der Signaturen der einsetzenden Neuzeit, die sich zwar in vielerlei Hinsicht als Motor für die Entwicklung insbesondere der technologischen Forschung bewährt hat, in ihrem Kern jedoch die Gefahr in sich birgt, die systematischen Konsolidierungsansprüche, auf denen ihre Legitimation fußen muss, nicht erfüllen zu können.

Als Reflexion über das Verhältnis wissenschaftlicher Theorien und religiös motivierter Erklärungsmodelle zueinander steht die Frage nach dem Verhältnis evolutionistischer und kreationistischer Theorien im Kernbereich der Diskussion um die gegenseitige Überschneidung und Abgrenzung unterschiedlicher Wissenschaftsdiskurse. Im Folgenden werden einige dieser Aspekte genannt und einander gegenübergestellt. Zu überlegen ist insbesondere, ob es wirklich notwendigerweise schädlich sein muss, ein vom gängigen Wissenschaftsparadigma abweichendes Erklärungsmodell als Unterrichts- und Diskussionsgegenstand zuzulassen. Kann, so ist zu fragen, die Diskussion eines solchen Modells nicht im Gegenteil vielmehr als Instrument dazu dienen, die grundsätzliche und unhintergehbare Hypothetizität *aller* Theorien – und damit auch der Evolutionstheorie – überhaupt deutlich zu machen? Wenn ja, dann könnte die Aufnahme der Theorie eines Intelligent Design in den schulischen Unterricht einen maßgeblichen Beitrag zur Schulung des kritischen Umgangs auch mit solchen Gehalten leisten, die wir üblicherweise als selbstverständlich anzusehen gewohnt sind. Ihre aufklärerische Synergie würde damit in letzter Instanz auch dem Programm eines Nachweises jener Kompatibilität theo-

¹ Zu aktuellen Veröffentlichungen über die Evolutionismus-Debatte vgl. die Artikel von *Harald Lesch, Josef H. Reichholf, Reinhard Junker, Helen Schüngel-Straumann, Siegfried Wiedenhofer, Hans-Dieter Mutschler, Johannes Seidel* und *Achim Stephan* in: zur debatte 8/2005, 18-34; *Nikolaus Lobkowicz*, Evolutionstheorie und Schöpfungsglaube. Was man von den Naturwissenschaften (nicht) erwarten sollte, in: *Communio* 35 (1/2006) 46-54; *Adrian Walker*, Schöpfung und Evolution. Jenseits des Konkordismus, ebd., 55-70; sowie als populärwissenschaftliche Darstellung *Jörg Blech / Rafaela von Bredow / Johann Grolle*, Darwins Werk, Gottes Beitrag, in: *Der Spiegel* 52/2005, 136-147. Vgl. insb. die grundsätzlichen Überlegungen von *Reinhard Kögerler*, Evolution: Blinder Zufall oder Intelligent Design?, in: *ThPQ* 154 (3/2006) 227-239 und *Herbert Pietschmann*, Gott und Universum. Was kann die Naturwissenschaft der Theologie sagen?, in: ebd., 240-249.

² *Kögerler* 2006 [Anm. 1], 227.

logischer Gehalte mit der natürlichen Rationalität dienen, der gerade im Pontifikat *Benedikts XVI.* zentrale Bedeutung zugeschrieben wird.³

Anzumerken ist noch, dass im Folgenden die Aufnahme von Theorien als Lehrgegenstand in den schulischen Unterricht stets die kritische Diskussion und Erörterung meint, die nicht den Anspruch behauptender Apodiktizität erhebt.

1. Intelligent Design als Provokation

Der Begriff *Intelligent Design* hat sich als Bezeichnung für eine nicht streng kreationistische Theorie durchgesetzt, die antievolutionistisch genannt werden kann, insofern sie zwar quasi-evolutionäre Spezies-Veränderungen in rudimentärem Rahmen und auf der Ebene geringer Komplexität anerkennt sowie ein unter Bezugnahme auf Schriftstellen eindeutig berechenbares Erdalter von ca. 6000 Jahren ablehnt, zur Erklärung der Entstehung einer Vielzahl hochspezialisierter und hochkomplexer Organismen auf der Erde jedoch bloße evolutionäre Emergenz für nicht hinreichend hält und stattdessen die Planung einer übergeordneten Intelligenz annimmt.

Damit tritt ein teleologisches Konzept auf, das in Konkurrenz zur quasi-mechanistischen Sichtweise unserer neuzeitlichen Fokussierung auf effiziente Kausalität steht.⁴ Der Vorstoß der Vertreter dieser Theorie, sie zum schulischen Unterrichtsgegenstand zu erheben, ohne damit gleichzeitig die Evolutionslehre aus dem Schulsaal verbannen zu wollen, wird von vielen als Versuch gewertet, in ein Monopol der modernen, empirisch-induktiv verfahrenen Naturwissenschaften einzubrechen, deren methodisches Selbstverständnis Konkurrenzmodelle zur Erklärung der vorfindlichen biologischen Ausgestaltung des Lebens auf unserem Planeten nicht vorsieht. Dass die Reaktionen auf diesen Versuch so heftig waren, wie sie in den Medien zuweilen geschildert werden, dürfte mehrere Gründe haben. Einer davon liegt wohl in der durchaus ernstzunehmenden aufklärerischen Besorgnis darüber, an die mühsam erkämpfte Stelle rationaler und empirisch begründeter Theorien teleologische Erklärungsmodelle zu stellen, die wir als mythisch motiviert ansehen, die sich einer Überprüfung nach den methodischen Vorgaben unseres Wissenschaftsverständnisses grundsätzlich entziehen und damit dem Bereich der privaten Überzeugung eher angehören als dem des – übrigens seit der antiken Sophistik – öffentlich und allgemein überprüfbar betriebenen wissenschaftlichen Diskurses. Nicht zuletzt ist die neuzeitliche Konzentration unseres gesellschaftlichen Selbstverständnisses auf die Autonomie des selbstverantwortlichen freien Subjektes nur schwerlich mit einer transzendenten Planung zu vereinbaren, wie in der neueren Diskussion nicht zuletzt *Jürgen Habermas* immer wieder betont hat.⁵ Ein weiterer Grund jenseits

³ Zur Beurteilung des 'partiellen Identitätssystems' von Philosophie und Theologie im Anschluss an *Thomas von Aquin* vgl. die Bonner Antrittsvorlesung *Joseph Razingers*, *Der Gott des Glaubens und der Gott der Philosophen. Ein Beitrag zum Problem der theologia naturalis* (Hg. von Heino Sonnemanns), Leutesdorf 2004, insb. 33.

⁴ Die aristotelische Wissenschaft, die etwa ab dem 13. Jahrhundert insbesondere auch für die mittelalterliche Physik und Kosmologie prägend ist, kennt neben anderen Arten der Verursachung auch die sogenannte teleologische, die als *movens* für kausale Abläufe das durch diese zu erreichende Ziel ansieht, auf das ein Vorgang zustrebt. Die Reduktion des Kausalbegriffs auf den bei uns ausschließlichen noch gebräuchlichen der Wirkursache vollzieht sich erst im Verlaufe der frühen Neuzeit.

⁵ Vgl. *Jürgen Habermas*, *Nachmetaphysisches Denken. Philosophische Aufsätze*, Frankfurt/M. 1988, insb. 187-241 (Individuierung durch Vergesellschaftung. Zu G.H. Meads Theorie der Subjek-

der spezifischen Argumente zur Stützung der Evolutionstheorie als kohärenten Theoriegebildes, so ist zu vermuten, liegt jedoch in der grundsätzlichen Entrüstung darüber, eben jenen Geltungsanspruch in Frage zu stellen, den moderne Naturwissenschaft erhebt und der sie gegenüber konkurrierenden Paradigmen, insbesondere jenen, die einen religiösen Kern besitzen, hermetisch macht.

2. Harmonisierung oder Verdrängung?

Evolutionisten wie Intelligent Design-Theoretiker können die Kompatibilität ihres jeweiligen Erklärungskonzeptes mit dem gegnerischen modellieren, weil diese Konzepte sich – zumindest in ihren gemäßigten Spielarten – nicht wirklich gegenseitig ausschließen müssen. Bereits die theistische/deistische Annahme eines Schöpfergottes beziehungsweise einer schöpferischen transzendenten Instanz, zu dessen oder deren Schöpfungsplan eben der evolutionäre Fortgang gehört, würde die wesentlichen Forderungen der Design-Theorie erfüllen und damit bereits eine Harmonisierung beider Konzeptionen erlauben; denn zu den Grundannahmen eines solchen Konzepts gehört die der göttlichen Allmacht, der es freisteht, quasi-evolutionäre Vorgänge als ontogenetische Form des Auftretens hochkomplexer Organismen zu wählen, womit die Kompatibilität mit den die Evolutionstheorie stützenden empirischen Daten hergestellt wäre – und dies ungeachtet der bislang ungeklärten Frage, ob die Datenlage tatsächlich eine lückenlose und hinreichende Begründung der Evolutionslehre zulässt oder nicht. Umgekehrt wäre die Vermutung naheliegend, dass es für Evolutionstheoretiker irrelevant ist, ob ihre Daten im Sinne einer bloßen Emergenz oder im Sinne eben der Erscheinungsweise eines göttlichen Schöpfungsplans interpretiert werden, zumal davon auszugehen ist, dass keineswegs alle Evolutionisten eine atheistische Grundeinstellung teilen.⁶

Dass in der derzeitigen Diskussion solche gemäßigten Spielarten weniger hoch im Kurs stehen, dürfte zumindest unter anderem daran liegen, dass das Nebeneinander beider Theorien in ihrer je harmonisierungsfähigsten Form schlichtweg so unproblematisch ist, dass es keine Diskussionsbasis und damit keine Möglichkeit zur – im positiven Sinne – Profilierung der beiden einander gegenüberstehenden Parteien mehr bildet. Wenn dem so ist, und wenn Profilierung der Verdrängung des Konkurrenten dient, dann haben wir im derzeitigen Streit der Vertreter beider Seiten ein Beispiel für einen jener Verdrängungskämpfe vor uns, von denen der Wissenschaftstheoretiker *Thomas S. Kuhn* berich-

tivität); *ders.*, Vorstudien und Ergänzungen zur Theorie kommunikativen Handelns, Frankfurt/M. 1984; vgl. a. *Andreas-Uwe Müller*, Das postsäkulare Paradigma von Glauben und Wissen bei Jürgen Habermas, in: *Jahrbuch für Religionsphilosophie* 6/2007, 23-36; *Markus Knapp*, Glauben und Wissen bei Jürgen Habermas, in: *StZ* 226 (4/2008) 270-280.

⁶ Bemerkenswert ist also insbesondere, dass sich beide Positionen in Wirklichkeit keineswegs gegenseitig ausschließen, dass aber eine Verbindung beider nur auf der Basis der Design-Theorie möglich ist, was deren Vertreter unter Umständen in eine stärkere Position bringen könnte. Anders ausgedrückt: Wir können beide Theorien, die der evolutionären Emergenz und die des supernaturalen Designs, getrennt voneinander und jeweils für sich als konkurrierende, aber vollständige Modelle denken, die einander ausschließen, sind hierzu jedoch keineswegs gezwungen; denn fossile Funde muss keiner der Vertreter der Design-Theorie leugnen, um seine Theorie weiter zu vertreten, weil es einfach nicht unmöglich ist anzunehmen, dass das Auftreten und Verschwinden von Gattungen und Arten zu einem Plan gehört.

tet und mit denen er sich gegen *Karl Poppers* wissenschaftsidealistische Annahme wendet, gemäß derer die Vertreter einer wissenschaftlichen Theorie diese ständiger Überprüfung mit dem Ziel der Falsifizierung unterziehen, um so durch Widerlegung einer (eigenen) Theorie zu einer besseren neuen zu gelangen.⁷ *Kuhn* wendet bekanntlich hiergegen ein, dass Vertreter einer herrschenden Theorie zu sein eben auch bedeutet, über Renommee, Einfluss und finanzielle Mittel zu verfügen, was die Bemühungen, eigene Theoriegebilde zu Fall zu bringen, eher bremsen dürfte. Nach seiner Beobachtung findet der Wechsel von einer Theorie zu einer konkurrierenden neuen vielmehr durch Verdrängungskämpfe statt, für deren Ausgang zumindest gelegentlich neben theorieimmanenten Aspekten (wie beispielsweise der empirisch-experimentellen Be- oder Widerlegbarkeit) auch Machtpositionen der beteiligten Wissenschaftler verantwortlich sind.⁸

Tatsächlich liegt der eigentliche Verdrängungskampf im Falle Evolution / Intelligent Design allerdings wohl bereits hinter uns, und er schien bislang eindeutig zugunsten der naturwissenschaftlichen Seite entschieden. Wissenschaftliche Theoriegebäude verdanken ihren Entstehungszusammenhang gemeinhin nicht zuletzt der Kritik an einer vorherrschenden Meinung, und der Umstand, dass jede Theorie immer auch eine *Theorie gegen* ist, trägt wesentlich und bestimmend zu ihrer Ausgestaltung bei. Die Evolutionslehre lässt sich daher nicht zuletzt auch als Theorie gegen die Annahme einer planvoll handelnden theistischen Instanz lesen, auch wenn zumindest die theistische christliche Theologie seit langem von der wörtlichen Lesart beispielsweise des *Genesis*-Textes (Gen 1,1-2,4a) und ihren problematischen Implikationen für die Erhaltung der Annahme kreatürlicher Freiheit abgerückt ist. Unser derzeitiges Wissenschaftsverständnis belegt zumindest, dass im Hinblick auf die gesellschaftliche Akzeptanz die naturwissenschaftliche Spielart der Erklärung der uns umgebenden Welt und ihrer Phänomene derzeit die besseren Karten zu haben scheint.

Wenn der vorliegende Fall so wirklich als später Ausläufer eines Verdrängungskampfes verstanden werden kann, in dem die empirisch-induktive Seite zu ihrem Sieg die zumindest zeitweilige Desavouierung der theistischen Position rechnet, dann ist die heutige Diskussion freilich eine Art 'Nachlegen', mit dem der Wiedereintritt des besiegt geglaubten Gegners in den Ring verhindert werden soll, nachdem dieser sich nun jüngst zurückgemeldet hat – unabhängig davon, ob dieser heutige Gegner tatsächlich mit dem früheren identisch ist oder nicht.

3. Tendenzen der Abgrenzung

Die scharfe Ablehnungshaltung des evolutionistischen 'Lagers' gegen die Aufnahme einer Erörterung des Design-Modells, die sich eben nicht zwingend aus einer prinzipiellen Unverträglichkeit der Annahme evolutionärer Vorgänge und der Annahme theistisch-deistischer Planhaftigkeit miteinander herleiten lässt, legt also, wie oben angedeutet, die Vermutung nahe, dass das Selbstverständnis empirisch-induktiv verfahrenender

⁷ Zu dieser Theorie einer Falsifikation wissenschaftlicher Theorien vgl. *Karl Popper*, *Logik der Forschung*, Tübingen ⁹1989, insb. 47ff. (Kap. IV).

⁸ Für eine ausführliche Darstellung vgl. *Wolfgang Stegmüller*, *Hauptströmungen der Gegenwarts-Philosophie*, Band III, Stuttgart ⁸1987, 279ff.

Naturwissenschaft eine weitergehende Beweisabsicht umfasst, die durch das Nebeneinander konkurrierender Modelle verletzt würde und daher in der Widerlegung der Basis der Design-Theorie liegen muss: eben des Vorliegens eines Schöpfungsplans im theistischen Sinne. Anders ausgedrückt: Die Theorie der Evolution beschränkt sich nicht darauf festzustellen, dass die empirische Datenlage für ein Hervorgehen hochkomplexer Organismen aus weniger komplexen Vorgängergenerationen sowie für die sukzessive Herausbildung jener Fähigkeiten spricht, die wir als anthropologische Konstanten verstehen, sondern sie tendiert dazu, diesen Befund mit dem Schluss auf den emergenten, das heißt eben nicht von einer transzendenten Instanz planvoll vorgedachten Charakter dieses Vorgangs zu verbinden.

Die weitergehende Beweisabsicht ist dabei jene indirekte, die sich auch im Ökonomieprinzip wissenschaftlicher Theorien fassen lässt, wie es beispielsweise *Wilhelm von Ockham* diskutiert.⁹ Inhalt dieses Prinzips der Erklärungsökonomie in seiner bei *Francis Bacon* verschärften und bei *René Descartes* methodisch zur vollen Geltung gebrachten Form ist bekanntlich die Forderung, nicht mehr Entitäten im Rahmen eines Erklärungszusammenhangs zuzulassen, als unbedingt erforderlich, sodass alle Größen eines Theoriegebäudes durchgängig als bewiesen angesehen werden können, all jene aber, deren Annahme nicht als notwendig erweisbar ist, als unzulässig abzulehnen sind.¹⁰ Die Differenzen beider Erklärungskonzepte lassen sich so auf je eine Grundannahme reduzieren, von der zu überlegen wäre, ob sie in den Bereich jener von *Popper* vermuteten irrationalen Vorverständnisse gehört, die seiner Meinung nach die Wurzelregionen wissenschaftlicher Theorien umspielen. Bei der Intelligent Design-Theorie ist es die noch bei *Descartes* an zentraler systematischer Stelle stehende anti-emergentistische Annahme, Ursachen könnten keine Wirkungen höherer Vollkommenheitsgrade hervorbringen. Auf ihr fußt noch bei *Descartes* der syllogistisch verfahrende Gottesbeweis der dritten seiner Meditationen zur Ersten Philosophie.¹¹ Die evolutionistische Seite hingegen geht von dem kritischen Grundgedanken aus, die Annahme nicht mit notwendiger Gewissheit als gegeben bewiesener Entitäten als nicht begründbar und daher widerlegt anzusehen, was, ebenfalls bei *Descartes*, als methodischer Zweifel den verfahrenstechnischen Ausgangspunkt jener ersten Philosophie bildet, die für die Herausbildung der neuzeitlichen Wissenschaft von zentraler Bedeutung sein wird.¹²

⁹ Zu dem von *Ockham* vertretenen Ökonomieprinzip, dem die Nachwelt den Namen 'Ockham's Razor' gab, vgl. *Hermann Josef Cloeren*, Ockham's razor; in: HWPh VI, Basel 1984, 1094-1096.

¹⁰ Zur scharfen Kritik an der Annahme von Erklärungsgrößen wie beispielsweise den aus der aristotelischen Philosophie stammenden sogenannten 'intensiven Größen' (vgl. *Anneliese Maier*, Zwischen Philosophie und Mechanik. Studien zur Naturphilosophie der Spätscholastik, Rom 1958) sowie vor allem an der aristotelischen Annahme substanzieller Formen vgl. zunächst *Francis Bacon*, Große Erneuerung der Wissenschaften und Das Neue Organon (hg. von Manfred Buhr), Berlin 1962. Vgl. daneben insb. *René Descartes*' Brief an Regius vom Januar 1642 (in: *ders.*, Oeuvres. Publiées par Charles Adam / Paul Tannery, Paris 1964ff., Bd. III, 506) sowie den Ersten Diskurs der Meteores, in dem *Descartes* erläutert, dass eine Theorie umso beweiskräftiger ist, je weniger Erklärungsgrößen sie voraussetzt (ebd., Bd. VI, 239). Zur ausführlichen Darstellung vgl. *Andreas Scheib*, Zur Theorie individueller Substanzen bei Géraud de Cordemoy, Frankfurt/M. u.a. 1997, 45ff.

¹¹ Vgl. *René Descartes*, Meditationes de Prima Philosophia, in: Oeuvres, Bd. VII, 34f.

¹² Vgl. *ders.*, Discours de la Méthode, in: ebd., Bd. VI., 20.

Was in der Philosophie *Descartes'*, mit der die philosophische Historiographie aus guten Gründen einen der Startpunkte der philosophischen Neuzeit zu identifizieren glaubt, als ein unterschiedliche Strömungen miteinander verschmelzendes Verfügbarmachen scholastischer und frühneuzeitlicher Metaphysik und Methodik auftritt, erweist sich somit recht eigentlich erst in seiner heutigen Gestalt im Diskurs von Evolutions- und Intelligent Design-Theorie in ihrer scharfen Gegenüberstellung als Nebeneinander paradigmatischer Schlüssel von je basaler Fundierungsfunktion im Kontext komplexer Theoriegebilde. Ob der Umstand, dass die Gegenüberstellung jene scharfe Form angenommen hat, unter der sie die derzeitige Diskussion prägt, mehr auf der Ablehnung einer Pluralität von Paradigmata durch die evolutionistische Seite beruht als auf ähnlichen Neigungen der Intelligent Design-Vertreter, kann hier nicht entschieden werden.

Selbst wenn jedoch der auffallende Befund einer einseitigen Ablehnung des pluralen Nebeneinanders von Theoriegebilden – oder besser: Paradigmata – seitens des evolutionistischen Lagers zu Tage gefördert würde, wäre dies als Spielart einer wissenschaftlichen Evolution durchaus im Rahmen des Üblichen. Überdies kann auch jenen Vertretern des Evolutionismus, die jedem Auftreten einer dem eigenen Paradigma nicht entsprechenden Theorie eine grundsätzliche Absage erteilen, die Furcht vor dem Rückfall in unüberprüfbare mythische Erklärungskonzepte zugute gehalten werden, die sowohl verständlich als auch methodisch durchaus sinnvoll ist. Allerdings nur in dem Rahmen, in dem Methode überhaupt ihren Raum hat. Und das bedeutet eben immer: nur innerhalb des eigenen Paradigmas.

4. Paradigmatische Inkommensurabilität und Überschneidung

Hier liegt nun vermutlich auch der eigentlich problematische Kernbereich der Diskussion zwischen Vertretern von auf unterschiedlichen Wissenschaftsauffassungen beruhenden beziehungsweise in unterschiedlichen methodischen Begründungskontexten stehenden Modellen. Das Auftreten einer Theorie, die auf einer von meiner eigenen abweichenden Wissenschaftsauffassung beruht, kann auf der Basis dieses meines eigenen Wissenschaftskonzepts nicht argumentativ verhindert werden. Insbesondere dann nicht, wenn wir bedenken, dass an der Wurzel jedes Paradigmas jene finale Begründungsinstantz steht, auf deren Basis es sich entfaltet und die eben jenen Anspruch auf prinzipielle Unumstößlichkeit stellt, der im Kern bereits den antipluralen Aspekt des Anspruch auf die Evidenz der Gültigkeit des eigenen Ansatzes in sich trägt: die Berufung auf intuitives Wissen um die Richtigkeit des eigenen Ansatzes, die mit dem *Cartesischen cogito* als paradigmatischem Beispiel für unhinterfragbar gewisse Einsichten eben auch am Beginn des neuzeitlichen (Natur)Wissenschaftsverständnisses steht. Als solches Auftreten einer Theorie ist in unserem Kontext auch der Vorstoß der Intelligent Design-Anhänger zu werten.

Möglicherweise läuft die Frage, ob wir Evolutionisten oder Vertreter der Intelligent Design-Theorie sind, auf die von *William James* schon postulierte¹³ und von *Karl Pop-*

¹³ Vgl. *William James*, Pragmatismus (hg. von Klaus Schubert / Axel Spree), Darmstadt 2001; 41ff. (Erste Vorlesung).

per wieder aufgegriffene¹⁴ Annahme eines vorrationalen Entscheidungsakts hinaus, der eben gerade *kein* willentlicher Akt im eigentlichen Sinne ist, sondern ein unwillkürliches Ereignis, das mich zur einen oder zur anderen Wissenschaftskonzeption tendieren lässt. James hatte an diesem nicht weiter beschreibbaren Ereignis die Quasi-Entscheidung von Wissenschaftlern für eine rationalistische oder eine sensualistische Sicht der Welt festgemacht, und es spricht vieles dafür, die von uns besprochene Diskussion als eine ihrer Auswirkungen neben vielen anderen zu betrachten. Zumindest zeigt ein Blick in die Geschichte des neuzeitlichen Wissenschaftsverständnisses, das freilich auf einem *vor-kantischen* Realitätsverständnis ruht, dass auch die so wirkmächtige *philosophia nova* des *Cartesianismus* sich mit der Erfahrung unmittelbarer Evidenz auf eben jenen zentralen intuitiven Erlebnisgehalt beruft, der zumindest häufig auch zur Konsolidierung des Wahrheitsanspruches religiös motivierter Positionen herangezogen wird.

Die sich auf solche Evidenzerlebnisse gründenden Paradigmata unterscheiden sich zwar inhaltlich im eigentlichen Wortsinne *grundlegend* voneinander, ihre Überschneidungsflächen machen jedoch sinnvolle Kommunikation und Interaktion ihrer jeweiligen Vertreter möglich. Einfacher ausgedrückt: Obwohl ein überzeugter Theist, für den jedes Ereignis Ausdruck göttlicher Planung und eventuell unmittelbaren göttlichen Eingreifens in Form von Erhaltungs- und Assistenztätigkeiten ist, und ein ebenso überzeugter Atheist, der in der Komplexität und Wohlgeordnetheit der Welt eine nur auf zufälligen Konstellationen fußende effiziente Kausalität sieht, in ganz unterschiedlichen Universen leben, gelingt es ihnen aufgrund der Überschneidungen beider Paradigmata, sinnvoll miteinander zu handeln. Die Bewertung der Gültigkeit sowohl des eigenen als auch des fremden Erlebnisanzen ist vor diesem Hintergrund nicht möglich. Der Anspruch, ein prinzipielles, das heißt nicht auf verfahrenstechnische Fehler zurückzuführendes Scheitern einer konkurrierenden Theorie zu beweisen, ist immer dann unerfüllbar, wenn und insofern sich dieses konkurrierende Modell eben in einem anderen paradigmatischen Rahmen bewegt. Und genau dies scheint im Nebeneinander von emergentistischer Evolutionstheorie und teleologischer Design-Theorie als Repräsentationsformen empirisch-induktiver und religiös-intuitionistischer Weltbilder der Fall zu sein.

Dieser Umstand zeigt bereits, wie problematisch es ist, dem Wiederauftreten eines vom modernen naturwissenschaftlich fokussierten Wissenschaftsbild abweichenden Konzepts zur Erklärung der Phänomene unserer Welt auf der Basis der eigenen paradigmatischen Überzeugungen eine grundsätzliche Absage zu erteilen und so eben jenen Anspruch zu erheben, der zu Anfang unserer Überlegungen kurz beleuchtet wurde: den auf Gültigkeit unter Ablehnung konkurrierender Alternativen.

Abstrahieren wir nun von den besonderen Implikationen der Intelligent Design-Theorie, so bleibt als Befund die scharfe Abwehrreaktion der Naturwissenschaften gegen ein religiöses Paradigma, das sich eben nicht in weltanschaulichen Positionen erschöpft, die mit evolutionistischen Beobachtungsdaten grundsätzlich kompatibel sind, solange sie gleichsam unauffällig hinter ihnen stehen, sondern das konkreten Bezug auf die Erklärungsmodelle der Naturwissenschaften in Einzelfragen nimmt und diese auf der Basis eigener Überzeugungen bestreitet, um sie durch eigene Modelle zu ersetzen. Damit tref-

¹⁴ Vgl. Popper 1989 [Anm. 7], insb. 74ff. (Kap. V).

fen hier die oben angerissene naturwissenschaftlich-paradigmatische Interpretation empirischer Daten und deren religiöse Interpretation aufeinander. Wenn unsere oben geäußerte Vermutung zutrifft, dass es eine Folge des naturwissenschaftlichen Methodenverständnisses ist, mittels der eigenen Erklärungsmodelle metaphysische Instanzen als überflüssig und nicht beweisbar zu belegen, sie also im eigentlichen Sinne zu widerlegen, dann kann und muss umgekehrt dieser Einbruch religiöser Überzeugungen und durch sie motivierter Positionen in naturwissenschaftliche Modelle von der Naturwissenschaft als Versuch verstanden werden, ihr Paradigma in seinem methodischen Anspruch zu erschüttern.

In dieser Situation kommt die Grundproblematik des Nebeneinanders rationaler und offenbarungstheologischer Paradigmata zum Vorschein, die sich hinter der Diskussion um Evolution und Intelligent Design verbirgt und die vermutlich für die öffentliche Anteilnahme mitverantwortlich ist, unter der diese geführt wird; denn es scheint angemessen, die Debatte nur als zugespitzte Form der grundlegenden Frage zu interpretieren, ob ein der empirisch-rationalen Methodik zuwiderlaufendes Wissenschaftsverständnis parallel und konkurrierend als denkbare Option zur Erklärung der Gestalt unserer Welt Unterrichtsgegenstand sein darf und soll.

5. Aufklärerischer Tabubruch?

Damit kommen wir auf die ursprüngliche Frage unserer Überlegungen zurück, ob es nämlich zulässig oder sogar sinnvoll sein kann, im schulischen Unterricht religiös motivierte und begründete Erklärungsmodelle zur Deutung der uns umgebenden Welt den naturwissenschaftlichen konkurrierend zur Seite zu stellen, religiöse Gehalte also nicht mehr ausschließlich im Rahmen eines eher kulturwissenschaftlich und ideengeschichtlich orientierten Religionsunterrichts zu behandeln, sondern ihre Implikationen für die ganz konkrete Erklärung der Phänomene unserer Lebenswelt der bislang mit Ausschließlichkeitsanspruch auftretenden naturwissenschaftlichen Deutung zur Seite zu stellen. Genau diese Vorstellung ist es, die nicht nur in den USA Entrüstung und geradezu feindliche Ablehnung hervorgerufen hat. Sehen wir aber von dem Tabubruch ab, den ein solches Unterfangen vor dem Hintergrund des in unseren Gesellschaften vorherrschenden Wissenschaftsverständnisses zunächst bedeuten würde, zeigt sich – vielleicht überraschend – eben der oben bereits angedeutete, durchaus aufklärerische Aspekt eines solchen Unternehmens.

Zunächst ist kaum anzunehmen, dass eine Aufnahme religiös motivierter Alternativ-Erklärungen evolutionärer oder eben quasi-evolutionärer Vorgänge bei der Ontogenese unseres Universums in den schulischen Unterricht dazu führen würde, neue Anhänger der Intelligent Design-Theorie zu generieren, solange diese Aufnahme in der Gestalt eines Zur-Diskussion-Stellens einer vom empirisch-naturwissenschaftlichen Konzept abweichenden Spielart der Interpretation der uns vorfindlichen Welt geschähe. Eine solche Wirkung anzunehmen hieße vermutlich, die Überzeugungskraft religiöser Vorstellungen in unseren säkularisierten westlichen Gesellschaften zu überschätzen. Umgekehrt jedoch könnte durch das Nebeneinander eben jener Charakter auch der empirisch-induktiven Naturwissenschaften wieder deutlicher ins Bewusstsein gerückt werden, der

gerade durch deren Monopolstellung leicht in Vergessenheit geraten könnte: Dass nämlich auch die Evolutionstheorie eben eine *Theorie* ist; dass sie zwar große Akzeptanz für sich ebenso verbuchen kann wie ein breites Spektrum sie stützender empirischer Daten und trotz mancher offener Fragen höchst plausibel ist; dass sie aber, als eine paradigmatisch gebundene Theorie, das Scheitern des Theismus oder Deismus aus den oben angedeuteten Gründen niemals zwingend wird beweisen können; und dass ihr damit letztlich auch der Beweis der eigenen Gültigkeit, der über den indirekten Weg des Nachweises eines notwendigen Scheiterns konkurrierender paradigmatischer Zugänge erfolgen müsste, ebensowenig gelingen kann wie ihren eventuellen Konkurrenten. Ihr ein konkurrierendes Modell zur Interpretation der Vielfalt und Komplexität des Lebens auf der Erde zur Seite zu stellen, das zumindest ansatzweise ebenfalls Argumente für sich veranschlagen kann, und das sich in einem dem Evolutionismus fremden und daher nicht von ihm beurteilbaren Paradigma bewegt, kann aber eben jenen Umstand der Inkommensurabilität voneinander abweichender Erklärungskontexte ebenso verdeutlichen wie den der prinzipiellen Hypothetizität theoretischer Erklärungsmodelle – und damit eine der zentralen Aufgaben aufklärender Bildung erfüllen.

In Verlängerung und theologischer Wendung dieser Figur bedeutet dies, den grundsätzlichen Anspruch der mathematisch-naturwissenschaftlichen Diskursform auf alleinige Gültigkeit zumindest in Frage zu stellen und so auf die Möglichkeit des Nebeneinanders unterschiedlicher Erkenntnisparadigmata hinzuweisen, wie sie im Nebeneinander von mathematisch-naturwissenschaftlichem Denken und religiösem Erfahren je immer gegeben ist.

Die hier angedeutete Funktion eines Nebeneinanders unterschiedlicher paradigmatischer Optionen, nämlich auf die Grenzen wissenschaftlicher Theorien und ihrer Konkurrenten hinzuweisen, hat gleichwohl nichts mit jenem *Relativismus* zu tun, der leicht den Eindruck der Beliebigkeit von uns vertretenen Theorien vermitteln kann, wohl aber mit einer *Relativierung* gerade auch der Geltungsansprüche jener Theorien, die unsere Gesellschaft und deren weltanschauliches Selbstverständnis so prägen, dass sie nur noch selten grundlegend hinterfragt werden. Gerade dieser Vorgang ist jedoch von zentraler Bedeutung für eine Erziehung zu aufgeklärtem Denken, das nicht durch das Ausschalten ganzer Paradigmengruppen (beispielsweise der religiösen) aus der ernstzunehmenden Diskussion erreicht werden kann, sondern ausschließlich durch Sensibilisierung für die Notwendigkeit, eigene Überzeugungen auf Kriterien zu stützen, mittels derer die Plausibilitäten konkurrierender Modelle gegeneinander abgewogen werden können. Denn was anderes könnte Bildungsziel unserer Schulen sein als das Bewusstsein dieser Notwendigkeit, Meinungen nur aufgrund eigenen Nachdenkens als plausibel anzuerkennen und so zur Basis für eigenes Weiterdenken nutzbar zu machen?

Gerade innovatives Denken, das insbesondere von politischer Seite immer wieder eingefordert wird, setzt die immer und immer wiederkehrende kritische Überprüfung all unserer Überzeugungen und damit auch unserer wissenschaftlichen Modelle voraus. Die Tabuisierung solchen Hinterfragens kann daher – wie für jedes kritische Denken – auch für die Ausbildung zur innovativen Kreativität nur hinderlich sein. Ein Schulsystem, das das Nebeneinander von konkurrierenden Modellen nicht mehr zulässt, weil es

sich auf die Letztgültigkeit seiner Lehrgegenstände verlassen zu können glaubt, ist hierfür nur bedingt geeignet, weil es den prozessualen Charakter menschlichen Erkennens nicht ausreichend berücksichtigt. Und daher ist es gänzlich unerheblich, ob kreationistische oder Intelligent Design-Theorien auch nur grundsätzlich geeignet wären, ernstzunehmende Konkurrenten des Evolutionismus zu werden, denn bereits das Nebeneinander zweier so widersprüchlicher Theoriegebilde kann jene Mechanismen der Konkurrenz von Theorien auf der Basis argumentativer Plausibilität deutlich und lebendig machen, die im ideengeschichtlich orientierten Bildungsunterricht nur allzu leicht als mehr oder minder natürlich aufeinanderfolgende Schritte erscheinen. Letztlich gehört es zu den Paradoxien des Bildungsbereichs, genau jenes Bild der planvollen Entwicklung nahezu zulegen, das strenge Evolutionisten so beharrlich ablehnen.

6. Zusammenfassung

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass die Konfrontation eines mittlerweile zur Orthodoxie gewordenen Ansatzes der Erklärung der für uns erlebbaren Welt, der um zu avancieren selbst eine frühere Orthodoxie zu verdrängen hatte, mit dem Modell eines konkurrierenden Paradigmas grundsätzlich dann sinnvoll ist, wenn sie zur Einsicht in die Gestaltbarkeit und Prozessualität unserer Weltsicht führt, um die zumindest theoretisch jeder weiß. Eine zumindest nicht vollständig auf empirisch-induktive Verfahrensweise reduzierbare Theorie zu vertreten – aus aktuellem Anlass wurde hier die eines planvollen Hervorbringens innerweltlicher Ereignisse durch eine theistische Instanz im Sinne der Theorie des Intelligent Design gewählt – könnte, so verstanden, eine Chance auch zum besseren Verständnis der Entstehungszusammenhänge von Überzeugungen überhaupt darstellen, indem es die Grenzen aufzuzeigen hilft, die den unterschiedlichen und in dieser Debatte einander gegenüberstehenden Paradigmata gesetzt sind: Während die beobachtend verfahrenende naturwissenschaftliche Methodik, auf der die Evolutionstheorie fußt, niemals in der Lage sein wird, das planvolle Vordenken einer göttlichen Instanz zu widerlegen und sich daher darauf beschränken muss, darauf hinzuweisen, dass es zumindest im empirisch verfahrenen Sinne ebenfalls niemals beweisbar sein wird, muss und kann sich das religiös motivierte Denken der Intelligent Design-Vertreter des Umstandes bewusst werden, dass seine eigenen Begründungsbemühungen einem anderen Konzept der Begründung von Überzeugungen entstammen, dessen Plausibilität sich folglich ebenfalls aus anderen Quellen speist. Die Entscheidung, ob wir für ein theistisch oder ein atheistisch geprägtes Weltbild optieren, ist nämlich, wie erwähnt, Fragen der wissenschaftlichen Interpretation unserer vorfindlichen Welt vorgängig und selbst nicht Teil der hier beschriebenen Auseinandersetzung. Die Ablehnung der je anderen Position, die sich als Ablehnung des je anderen Wissenschaftsparadigmas herausstellt, kann immer nur auf der Basis der eigenen methodischen Verfahrensweise geschehen und damit – in beiden Richtungen – nicht erfolgreich sein.

Insbesondere kann der Nutzen einer Schulung des Urteilsvermögens autonomer Subjekte darin bestehen, die unterschiedlichen Ebenen erkennen und unterscheiden zu lernen, auf denen die unterschiedlichen Diskurse je stattfinden. Sie gehören entweder einem induktiv-empirischen und gemeinhin technologiezentrierten Erklärungskontext an, oder

sie sind Teil jener mythisch-theologisch motivierten Weltansicht, die häufig kontemplative Züge trägt und die Sinnhaftigkeit menschlicher Existenz in den Zusammenhang einer übergeordneten Moralität stellt. Indem sie den Menschen entweder als Partikel eines nur technisch-kausalen Ganzen sehen oder als Manifestation eines übergeordneten Sinns innerhalb eines moralischen Nexus, dokumentieren sie nicht weniger, als dass ihre Vertreter in je anderen Welten existieren. Soweit es möglich ist, zwischen ihnen zu wählen oder gar eine lebensweltlich-reduzierte Form des Anspruchs beider zu erreichen, um jenes Nebeneinander zu ermöglichen, das zur Hervorbringung beider Ausdrucksformen menschlichen Geistes – Technik und Kultur – erforderlich ist, setzt dies Einsicht in eben die kompatible Disparität beider Weltverständnisse voraus – eine Einsicht, die eines der Ziele aufgeklärten Denkens überhaupt ist und zugleich die notwendige Basis für einen gleichberechtigten Umgang von mathematisch-naturwissenschaftlicher und religiös-theologischer Beschreibung der Welt bildet.

Zu den Folgen der Einsicht in diese 'kompatible Disparität' unterschiedlicher Weltverständnisse, wie wir sie hier ansatzweise umrissen haben, gehört nicht zuletzt auch, dass es uns gelingen könnte, jenes eigentümliche Gefälle zu glätten, das sich seit der Frühen Neuzeit zwischen dem theologischen und dem mathematisch-naturwissenschaftlichen Paradigma gebildet hat. Die Mathematisierung der Wissenschaften, wie sie mit *Descartes'* Neumodellierung des Wissenschaftsbegriffs einhergeht, beinhaltet unter anderem auch die Tendenz einer Ausklammerung des theologischen Diskurses aus dem Kanon verlässlichen wissenschaftlichen Sprechens. Sie äußert sich in unseren heutigen Diskussionen häufig in Figuren wie dem Verweis auf die eigene religiöse 'Unmusikalität', und sie meint damit weniger die grundsätzliche Ablehnung religiöser Gedanken, als vielmehr die eigene Unfähigkeit, zu ihnen in der selben Weise Position beziehen zu können und zu wollen wie zu Statements aus dem mathematisch-naturwissenschaftlichen Kontext. Sich der Hypothetizität des uns alltäglich gewordenen Denkens in den Bahnen des naturwissenschaftlichen Paradigmas klar zu werden, kann daher einen Beitrag zu einem aufgeklärteren Umgang miteinander leisten, der eher bereit ist, der eigenen wie der fremden Weltansicht keine Verabsolutierung angeeignet zu lassen. In unseren Schulen hierfür eine Basis zu legen ist nichts, wovon uns Sorge zurückschrecken lassen darf; Denn die Sorge macht blind, wie auch *Goethes* Faust am Ende der Tragödie leidvoll erfahren muss.

Die Welt ist nicht nur ein Objekt der menschlichen Erkenntnis, sondern sie ist auch ein Objekt der menschlichen Liebe. In der Philosophie des Mittelalters wird die Welt als ein Ganzes betrachtet, das von Gott erschaffen wurde. Die Welt ist ein Spiegelbild Gottes, und die menschliche Aufgabe ist es, die Welt zu verstehen und zu lieben. In der Philosophie der Renaissance wird die Welt als ein Ganzes betrachtet, das von der Natur erschaffen wurde. Die Welt ist ein Spiegelbild der Natur, und die menschliche Aufgabe ist es, die Welt zu verstehen und zu lieben. In der Philosophie der Aufklärung wird die Welt als ein Ganzes betrachtet, das von der Vernunft erschaffen wurde. Die Welt ist ein Spiegelbild der Vernunft, und die menschliche Aufgabe ist es, die Welt zu verstehen und zu lieben. In der Philosophie der Romantik wird die Welt als ein Ganzes betrachtet, das von der Seele erschaffen wurde. Die Welt ist ein Spiegelbild der Seele, und die menschliche Aufgabe ist es, die Welt zu verstehen und zu lieben. In der Philosophie der Gegenwart wird die Welt als ein Ganzes betrachtet, das von der Existenz erschaffen wurde. Die Welt ist ein Spiegelbild der Existenz, und die menschliche Aufgabe ist es, die Welt zu verstehen und zu lieben.

Die Welt ist ein Ganzes, das von Gott erschaffen wurde. Die Welt ist ein Spiegelbild Gottes, und die menschliche Aufgabe ist es, die Welt zu verstehen und zu lieben. In der Philosophie der Renaissance wird die Welt als ein Ganzes betrachtet, das von der Natur erschaffen wurde. Die Welt ist ein Spiegelbild der Natur, und die menschliche Aufgabe ist es, die Welt zu verstehen und zu lieben. In der Philosophie der Aufklärung wird die Welt als ein Ganzes betrachtet, das von der Vernunft erschaffen wurde. Die Welt ist ein Spiegelbild der Vernunft, und die menschliche Aufgabe ist es, die Welt zu verstehen und zu lieben. In der Philosophie der Romantik wird die Welt als ein Ganzes betrachtet, das von der Seele erschaffen wurde. Die Welt ist ein Spiegelbild der Seele, und die menschliche Aufgabe ist es, die Welt zu verstehen und zu lieben. In der Philosophie der Gegenwart wird die Welt als ein Ganzes betrachtet, das von der Existenz erschaffen wurde. Die Welt ist ein Spiegelbild der Existenz, und die menschliche Aufgabe ist es, die Welt zu verstehen und zu lieben.

Die Welt ist ein Ganzes, das von der Natur erschaffen wurde. Die Welt ist ein Spiegelbild der Natur, und die menschliche Aufgabe ist es, die Welt zu verstehen und zu lieben. In der Philosophie der Aufklärung wird die Welt als ein Ganzes betrachtet, das von der Vernunft erschaffen wurde. Die Welt ist ein Spiegelbild der Vernunft, und die menschliche Aufgabe ist es, die Welt zu verstehen und zu lieben. In der Philosophie der Romantik wird die Welt als ein Ganzes betrachtet, das von der Seele erschaffen wurde. Die Welt ist ein Spiegelbild der Seele, und die menschliche Aufgabe ist es, die Welt zu verstehen und zu lieben. In der Philosophie der Gegenwart wird die Welt als ein Ganzes betrachtet, das von der Existenz erschaffen wurde. Die Welt ist ein Spiegelbild der Existenz, und die menschliche Aufgabe ist es, die Welt zu verstehen und zu lieben.

Die Welt ist ein Ganzes, das von der Existenz erschaffen wurde. Die Welt ist ein Spiegelbild der Existenz, und die menschliche Aufgabe ist es, die Welt zu verstehen und zu lieben. In der Philosophie der Gegenwart wird die Welt als ein Ganzes betrachtet, das von der Existenz erschaffen wurde. Die Welt ist ein Spiegelbild der Existenz, und die menschliche Aufgabe ist es, die Welt zu verstehen und zu lieben.

„Ungerechtigkeit wahrnehmen und sich für Gerechtigkeit einsetzen“.
Zur Bedeutung eines Sinns für Ungerechtigkeit im Horizont
ethisch-religiöser Bildungsprozesse¹

1. Einleitung

Schaut man sich die Liste der Kompetenzen und Inhalte in den *neuen Bildungsplänen des Landes Baden-Württemberg* (2004) für den katholischen Religionsunterricht der Realschulen für die Klassen 6 und 8 an, so taucht als einer der Inhalte für die Klasse 6 unter der Überschrift „Leben und Teilen in der Einen Welt“ auf: „Ungerechtigkeiten sehen und anklagen.“² Unter den Kompetenzen und Inhalten, die für die Klasse 8 im *Bildungsplan* festgehalten werden, wird Ungerechtigkeit sogar an drei Stellen genannt: In der dritten Dimension - „sieben Dimensionen liegen der Formulierung der Bildungsstandards zugrunde und profilieren den Unterricht als hermeneutisches Prinzip“³ - „Bibel und Tradition“ wird als eine zentrale Kompetenz die Kenntnis der Weisungen des Dekalogs und des Einsatzes der Prophet/innen „gegen Ausbeutung und Ungerechtigkeit“⁴ aus dem Alten/Ersten Testament genannt und unter zweitens „Welt und Verantwortung“ wird als Kompetenz genannt, dass die Schüler/innen neben den schon genannten biblischen Prophet/innen auch prophetische Menschen unserer Zeit, „die mutig auf Ungerechtigkeit hinweisen und zur Umkehr auffordern“⁵, kennen. Während die Nennung dieser Kompetenzen sich im Rahmen früherer Curricula bewegt, lässt eine andere Formulierung in derselben Dimension aufhorchen. Explizit wird darin festgehalten, dass die Schüler/innen „Ungerechtigkeit wahrnehmen und sich für Gerechtigkeit einsetzen“⁶ können.

Leser/innen dieser Formulierungen mögen zunächst sagen, dass dies doch selbstverständlich und wenig erstaunlich ist, was da niedergeschrieben wurde. Aber jemand, der mit den sozialwissenschaftlichen, philosophischen und theologisch-ethischen Debatten der letzten Jahre zu Ungerechtigkeit und Gerechtigkeit vertraut ist, wird aufmerken, nicht nur weil insgesamt die Wahrnehmung von Ungerechtigkeit unter den zu erwerbenden Kompetenzen häufiger genannt wird als der Einsatz für Gerechtigkeit, sondern besonders weil in der letztgenannten Formulierung von zwei zwar im Zusammenhang stehenden, aber doch unterscheidbaren Kompetenzen bzw. Inhalten die Rede ist: „Ungerechtigkeit wahrnehmen und sich für Gerechtigkeit einsetzen“ können.

¹ Bei diesem Text handelt es sich um die überarbeitete Version eines Vortrags, der an der Pädagogischen Hochschule Weingarten am 13.2.2007 gehalten wurde.

² Bildungsstandards für Katholische Religionslehre Realschule – Klassen 6, 8, 10, in: Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (Hg.), *Bildungsplan 2004 Realschule*, 31-42, 36 (www.bildung-staerkt-menschen.de/service/downloads/bildungsstandards/Rs/Rs_kR_bs.pdf).

³ Bildungsstandards Realschule Baden-Württemberg 2004 [Anm. 2], 33; zur Problematisierung von Bildungsstandards vgl. *Rudolf Englert*, Bildungsstandards für ‘Religion’. Was eigentlich wissen sollte, wer solche formulieren wollte, in: *RpB* 53/2004, 21-32.

⁴ Bildungsstandards Realschule Baden-Württemberg 2004 [Anm. 2], 38.

⁵ Ebd.

⁶ Ebd.

2. Ungerechtigkeit – ein Gegenstand eigenständiger Reflexionen?

Eine solche Formulierung war so deutlich bisher in kaum einem anderen Lehr-/Bildungsplan zu lesen. Dabei ist der Topos *Wahrnehmung von Ungerechtigkeit* trotz der Betonung seiner Bedeutung im bildungspraktischen Diskurs der Gegenwart alles andere als klar. Dies geht einher mit der Beobachtung, dass die Reflexion auf Ungerechtigkeit nur eine geringe Präsenz in der moralphilosophischen, sozialpsychologischen und politikwissenschaftlichen Forschung der Gegenwart hat. Auch in den philosophisch-ethischen und auch theologisch-ethischen Debatten der vergangenen Jahrzehnte wurde der Begriff Ungerechtigkeit kaum eigenständig thematisiert, sondern findet höchstens im Zusammenhang mit dem die moralphilosophischen Diskussionen dominierenden Begriff der Gerechtigkeit Erwähnung. Dies steht in scharfen Kontrast zu der Beobachtung, dass im Handeln der Menschen und in der Motivation, sich für Gerechtigkeit einzusetzen, die Wahrnehmung von Ungerechtigkeit, ein *Sinn für* Ungerechtigkeit, eine nicht zu unterschätzende Rolle spielt.⁷

Unter dem Begriff eines *Sinns für Ungerechtigkeit* tauchen in der Forschung bisher erst wenig bearbeitete Konzepte auf, die von Ungerechtigkeits Erfahrungen ausgehen. Darin zeigt sich die – als solche allerdings nicht immer mit der nötigen Klarheit eingestandene – empirische Grundeinsicht, dass ein konzeptuelles Nachdenken über Recht und Gerechtigkeit in der Regel nicht im erfahrungsleeren Raum entsteht, sondern einen sekundären Status hat: Es beginnt als Resultat und Antwort auf vorgängige konkrete Leidenserfahrungen, Erfahrungen von Demütigung, Missachtung, Schmerz und Benachteiligung, die Menschen in konkreten Situationen als Unrecht wahrnehmen und auf die sie mit emotionalen Empfindungen wie z.B. Empörung, Zorn, Wut und Protest reagieren. Dass diese Beobachtung allerdings eine (zunächst) unabhängige Reflexion des Phänomens der Ungerechtigkeit oder dann eines Sinns für Ungerechtigkeit rechtfertige, dagegen werden auf der theoretischen Ebene einige Einwände geltend gemacht, die nicht ohne Weiteres auszuräumen sind. So der Einwand, ob nicht jede Wahrnehmung von Ungerechtigkeit immer schon implizit von einer bestimmten Gerechtigkeitsvorstellung ausgeht. Oder die Frage, ob nicht schon sprachlich die Vorsilbe 'Un' andeute, welches das dominante Moment im Begriffspaar Gerechtigkeit/Ungerechtigkeit ist, Ungerechtigkeit also nur ein defizitärer Modus sei, ein Mangel an Gerechtigkeit, der keiner eigenständigen Reflexion würdig sei. Oder das Argument, dass in *John Rawls'* Hauptwerk „Eine Theorie der Gerechtigkeit“, das die entscheidenden Grundlagen und Impulse für die moralphilosophischen Debatten der letzten Jahrzehnte geliefert hat, schon ein Gerechtigkeits Sinn angesprochen wurde.⁸ Allerdings ist, so könnte man dagegen argumentieren, auch nicht ohne Weiteres klar, was unter Gerechtigkeit zu verstehen ist, welchen Begriff wir uns von ihr machen sollen und wie sie zu praktizieren ist. Und

⁷ Vgl. dazu *Burkhard Liebsch*, Sinn für Ungerechtigkeit im Streit um Gerechtigkeit, in: Matthias Möhring-Hesse (Hg.), Streit um die Gerechtigkeit. Themen und Kontroversen im gegenwärtigen Gerechtigkeitsdiskurs, Schwalbach 2005, 118-133.

⁸ Vgl. *John Rawls*, Eine Theorie der Gerechtigkeit, Frankfurt/M. 1979. In *Rawls'* Hauptwerk spielt zwar ein Gerechtigkeits Sinn als *Sinn der* Gerechtigkeit und nicht als *Sinn für* Gerechtigkeit eine wichtige Rolle (Kap. 8), aber die Wahrnehmung von Ungerechtigkeit kommt als theoretisches Problem nicht vor.

ebenso wenig herrscht Klarheit in der Frage, wie wir uns das Verhältnis von Ungerechtigkeit und Gerechtigkeit eigentlich vorzustellen haben.⁹

3. *Judith Shklars* Studie „Über Ungerechtigkeit“

In ihrer Studie *Über Ungerechtigkeit*¹⁰ hat die 1992 verstorbene Harvard-Professorin *Judith Shklar* für einen Zugang zur Gerechtigkeit plädiert, der von der Wahrnehmung der Ungerechtigkeit ausgeht. Es geht ihr darum, für erlittene Ungerechtigkeit die Augen zu öffnen, d.h. um eine sensibilisierende Wahrnehmung von Ungerechtigkeit, die man allzu oft übersieht oder nicht sehen will. Weil man sich aber weigere, Ungerechtigkeit zu erkennen, würden wir, so *Shklar*, „das wirkliche Ausmaß der Ungerechtigkeit wie des Sinnes für Ungerechtigkeit nicht kennen.“¹¹ Ausführlich macht die Autorin deshalb auf indirekte, passive und strukturelle Formen der Ungerechtigkeit aufmerksam, an denen man nicht selten teilhat, ohne es zu realisieren. So versucht sie, die Aufmerksamkeit für Ungerechtigkeit *als* Ungerechtigkeit – und nicht als etwas anderes z.B. einen Mangel an Gerechtigkeit – zu schärfen, wobei sie weder einen naiven Wahrnehmungsbegriff hat noch vertritt, dass eine kritische Beurteilung von Ungerechtigkeit einfach an die Wahrnehmung anschließen könne. Sie setzt darauf, dass die Wahrnehmung von Ungerechtigkeit von einem verfeinerten Urteilsvermögen angeleitet werden kann. Reflektierte Erkundungen können, so *Shklar*, zu einer sensibleren Wahrnehmung von Ungerechtigkeit *als* Ungerechtigkeit führen.¹² Allerdings zeigt sich auch, dass Ungerechtigkeiten nicht einfach so vorliegen. In der Regel ist ein Sinn für Ungerechtigkeit im Spiel, der allererst als Frage nach Gerechtigkeit zum Vorschein bringt und als moralisches Problem benennt, was sich nicht von allein als eine moralische Frage darstellt.

Shklar macht an der historisch sich wandelnden Unterscheidung zwischen Schicksal bzw. Unglück und Gerechtigkeit bzw. Ungerechtigkeit deutlich, wie schwer es zu beurteilen ist, ob im Einzelfall überhaupt eine Frage von Ungerechtigkeit vorliegt. Was früher – wie etwa die eigene, diskriminierte Herkunft oder die häusliche Gewalt gegen Frauen und Kinder – als Schicksal, schieres Unglück oder quasinatürliche Ordnung galt, wird heute vielfach auf Ungerechtigkeit zurückgeführt, der eine demokratische Gesellschaft entgegenzuwirken hat.¹³ Gegenwärtig ist allerdings vermehrt die gegenläufige Tendenz festzustellen, nämlich den Einzelnen so weit wie möglich als seines eigenen Glückes (oder Unglückes) Schmied zu betrachten und den Staat vor angeblich überzogenen Gerechtigkeitsansprüchen zu bewahren.

„Die von *Shklar* aufgeworfene Frage, ob man jeweils ‘zu Recht Ungerechtigkeit wahrnimmt’, erscheint missverständlich: Insofern als die Wahrnehmung im Modus eines Sinns für Ungerechtigkeit überhaupt erst den Zugang zur Frage nach Gerechtigkeit eröffnet, kann sie nicht ihrerseits wieder der Gerechtigkeit unterstellt werden. Man kann

⁹ Vgl. *Liebsch* 2005 [Anm. 7], 118.

¹⁰ Vgl. *Judith Shklar*, *Über Ungerechtigkeit. Erkundungen zu einem moralischen Gefühl*, Berlin 1992 [engl. *The faces of Injustice*, New Haven – London 1990].

¹¹ Ebd., 138.

¹² Die meisten Gerechtigkeitstheorien hingegen machen sich wenig Gedanken über das Problem der Wahrnehmung.

¹³ Vgl. *Liebsch* 2005 [Anm. 7], 124.

über Gerechtigkeit nur sinnvoll streiten, wo bereits Ungerechtigkeit wahrgenommen worden ist.¹⁴ Dabei wird allerdings nicht nur um mehr oder weniger gerechte Lösungen gestritten, sondern die Gerechtigkeit selber wird strittig.

Es gibt allerdings kein spezifisches Sinnesorgan für Ungerechtigkeit. Ungerechtigkeit liegt, wie gesagt, nicht einfach objektiv vor. Die Rede vom Sinn für Ungerechtigkeit ist deshalb nicht als passives Wahrnehmen, sondern vor allem als ein originäres Sichtbarmachen zu verstehen.¹⁵ Oft wird eklatante Ungerechtigkeit beklagt, doch es spricht vieles dafür, dass die auffälligsten Formen nicht die einschneidendsten und folgenreichsten sind, oft sind es die schlimmsten Formen, die sich in aller Stille behaupten. Der Sinn für Ungerechtigkeit weckt das Verlangen, ihr entgegenzuwirken, oder er verdient seinen Namen nicht. Aber erfahrene Ungerechtigkeit impliziert nicht eindeutig eine bestimmte Gerechtigkeit, in der die beklagte Ungerechtigkeit aufgehoben wäre. Der Sinn für Ungerechtigkeit bezieht sich nicht von sich aus auf eine bestimmte Gerechtigkeit und lässt offen, auf welche Gerechtigkeit die wahrgenommene Ungerechtigkeit eigentlich abzielt. Deshalb darf der Sinn für Ungerechtigkeit auch nicht ohne Weiteres zu einer unhinterfragbaren Berufungsinstanz hochstilisiert werden. Der Sinn für Ungerechtigkeit bedarf der Aufklärung über sich selbst. Aber der Sinn *der* Gerechtigkeit bedarf des Sinns für Ungerechtigkeit, macht dieser doch auf die unaufhebbare Ungerechtigkeit in der Gerechtigkeit aufmerksam.

4. Unaufhebbare Ungerechtigkeit

Mit *Judith Shklar* und anderen Philosoph/innen der Gegenwart möchte ich die These verteidigen, dass die Gerechtigkeit sich niemals selbst genügen kann, dass sie vielmehr vom Anderen der Gerechtigkeit (*Axel Honneth*) herausgefordert wird, das selbst noch den Sinn der Gerechtigkeit bestimmt, ohne sich je in ihr aufheben zu lassen. Nur dank dieses Anderen, das uns im Sinn für Ungerechtigkeit aufgeschlossen ist, kreist die Frage nach dem Sinn der Gerechtigkeit nicht tautologisch um sich selbst.

Dieser Gedanke eröffnet außerordentlich fruchtbare Anknüpfungsmöglichkeiten für eine theologische Ethik, die allerdings nicht bruchlos dieses Andere (der Gerechtigkeit) z.B. als Gottes Gerechtigkeit, Barmherzigkeit oder Liebe als ihr Erbe reklamieren und für sich in Anspruch nehmen darf. Auch sie müsste zunächst selbstkritisch ihre Tradition (z.B. die Bibel) und Gegenwart (z.B. die Soziallehre bzw. Sozialethik) daraufhin befragen, inwiefern den vorangegangenen Überlegungen darin Rechnung getragen wird.

Die These also lautet: Weil wir Ungerechtigkeit wahrnehmen, verlangen wir nach Gerechtigkeit, die ihrerseits stets daraufhin zu befragen ist, ob sie dem Sinn für Ungerechtigkeit eigentlich entgegenkommt oder nicht. Das wird z.B. dann nicht der Fall sein, wenn die Vorstellung von Gerechtigkeit, die man als Antwort auf dieses Verlangen entwickelt, keine Spur mehr einer Ungerechtigkeit *in* der Gerechtigkeit selbst verrät.

Doch stellt sich auch die gegenläufige Frage, ob der Sinn für Ungerechtigkeit überhaupt der Gerechtigkeit zugute kommt. Denn es kann keineswegs als gesichert gelten, dass dieser Sinn in jedem Falle ausschließlich oder auch nur vorrangig auf Gerechtigkeit ab-

¹⁴ Ebd.

¹⁵ Dabei lehnt sich dieser Sinn durchaus an den gängigen Ausdruck '(k)einen Sinn für etwas haben' an.

zielt. In Gefühlen wie Zorn und Empörung¹⁶, in denen er sich zeigen mag, artikuliert sich nicht nur die Erfahrung ungerechter moralischer Verletzung. Darüber hinaus muss sich das Gerechtigkeitsdenken auch für den gefährlichen Überschwang erfahrener Ungerechtigkeit, selbst für das unvermittelte, seinerseits ungerechte Verlangen nach Rache aufgeschlossen zeigen. Tut es das nicht, so lässt es am Ende selber nicht mehr erkennen, worum es ihm eigentlich gehen muss, nämlich der Erfahrung von Ungerechtigkeit gerecht zu werden zu suchen.

Wollte man weiter in die detaillierte Auseinandersetzung eintreten, müsste man u.a. nach den wichtigsten Zuordnungen des Sinns für Ungerechtigkeit zum Verlangen nach Gerechtigkeit fragen.¹⁷ Auf der Grundlage bisher vorliegender empirischer Forschungsergebnisse wäre zu erarbeiten, welche Unterschiede und Gemeinsamkeiten in den Gerechtigkeits- und Ungerechtigkeitssemantiken und -intuitionen der ‘Weltgesellschaft’ vorkommen und wie eine interkulturelle und interreligiöse Verständigung darüber aussehen könnte.¹⁸ Eine solche Verständigung könnte z.B. von der Frage ausgehen, ob es empirische Indizien dafür gibt, einen Sinn für Ungerechtigkeit moraltheoretisch evtl. als eine Art universale anthropologische Konstante rekonstruieren zu können. Dies kongruiert im Übrigen auch mit der Kompetenz, die Schüler/innen der Klasse 10 laut *baden-württembergischen Lehrplan* erreichen sollen: Sie „kennen die gemeinsamen Anstrengungen in den Weltreligionen für Frieden, Gerechtigkeit und Bewahrung der Schöpfung und die Suche nach gemeinsamen ethischen Normen.“¹⁹

Mit diesem Ausblick möchte ich den Einblick in die gegenwärtige Forschungssituation abschließen und nach der Bedeutung eines Sinns für Ungerechtigkeit im Rahmen religiöser Bildungsprozesse fragen, in denen „Ungerechtigkeit wahrnehmen und sich für Gerechtigkeit einsetzen“ ein zentrales Bildungsziel sind.

5. Die Bedeutung und Bildung eines Sinns für Ungerechtigkeit im Rahmen religiöser Bildungsprozesse

Bevor man fragt, wie die Kompetenz der Wahrnehmung von Ungerechtigkeit auf der Ebene der „Niveaunkretisierung“ und der „Beispielhaften Umsetzung“ – so die Formulierungen im *Lehrplan Baden-Württembergs* – erreicht werden kann, muss zunächst grundsätzlich reflektiert werden, wie der Sinn für Ungerechtigkeit im Rahmen ethischen Lernens überhaupt zu verorten ist.

Eine Grundfrage lautet zunächst: Wie (und wann) kommt es dazu, dass wir etwas als Ungerechtigkeit sehen, empfinden, erfahren oder wahrnehmen? Ebenso grundlegend ist die bildungstheoretische Frage danach, wie ein Sinn für Ungerechtigkeit entsteht.

So ist nach *Judith Shklar* für *Jean-Jacques Rousseau* „der Sinn für Ungerechtigkeit eine allgemeine menschliche Disposition, ein unausrottbares, soziales Gefühl und ein poli-

¹⁶ Zu einer Philosophie des Zorns und der Empörung vgl. neuerdings *Hilge Landweer / Christoph Demmerling*, Philosophie der Gefühle. Von Achtung bis Zorn, Stuttgart – Weimar 2007, 287-310.

¹⁷ Vgl. *Liebsch* 2005 [Anm. 7], 131ff.

¹⁸ Vgl. dazu *Christoph Lienkamp*, Sinn für Ungerechtigkeit - kulturwissenschaftliche und interkulturelle Aspekte, in: Ian Kaplow / Christoph Lienkamp (Hg.), Sinn für Ungerechtigkeit – Ethische Argumentationen im globalen Kontext, Baden-Baden 2005, 49-65.

¹⁹ Bildungsstandards Realschule Baden-Württemberg 2004 [Anm. 2], 41.

tisch bedeutsames Phänomen.²⁰ U.a. aufgrund der Beobachtung, dass ein kleines Kind durch eine willentliche Verletzung zum zornentbrannten Schreien und zur Verzweiflung getrieben wird, kommt *Rousseau*, so *Shklar*, zu dem Schluss, dass ein solcher Sinn für Ungerechtigkeit dem menschlichen Herzen angeboren ist. Die Theorie der Erziehung in seinem „Emile“ baut auf dieser Annahme auf und *Shklar* schließt sich darin *Rousseau* an. Sie sieht in der berühmten Geschichte von Emile und dem Gärtner Robert²¹ die überzeugende Darstellung des Vorrangs und der Allgemeingültigkeit des Sinnes für Ungerechtigkeit. Mit dieser ersten Erfahrung von Ungerechtigkeit sei Emile, so *Shklar*, in das Reich der Gesellschaft und ihrer Regeln eingetreten.

„Rousseau glaubte“, so *Shklar* weiter, „der Sinn für Ungerechtigkeit sei nicht nur als Reaktion auf persönliche Kränkungen von Dauer, sondern könne mit Hilfe sozialer Erziehung zu einer mitfühlenden Antwort auf die Kränkungen anderer werden. Es ist alles andere als selbstverständlich, dass Emile die Ansprüche des Gärtners anerkennt. Er musste dies erst lernen. Hätte Emile nicht die Erfahrung der Ungerechtigkeit von anderen gemacht, dann hätte er die Rechte anderer nicht anerkennen können.“²² Das heißt, dass der Sinn für Ungerechtigkeit ein allgemeines Merkmal unseres Menschseins und das natürliche Herzstück unserer Moral ist. Auch wenn man damit rechnet, dass der Sinn für Ungerechtigkeit eingeschlafen ist, ganz und gar verlassen kann er uns nicht. Er wird geweckt, wenn uns Ungerechtigkeit widerfährt, so *Shklars* Überzeugung. Doch kann man so weit wie *Rousseau* und *Shklar* auf die menschliche Natur vertrauen?

Ohne diese theoretischen Grundannahmen über die menschliche Natur zu teilen oder explizit zu machen, kommt Unterstützung für die große Bedeutung der Erfahrung von Ungerechtigkeit im Entwicklungsprozess des Menschen von ganz anderer Seite. So gehen *Fritz Oser* und *Maria Spychiger* in ihren neuesten Studien zum negativen moralischen Wissen davon aus, dass „am Anfang aller Moral die Erfahrung von Ungerechtigkeit als ein negatives Erlebnis steht.“²³ Ausgangspunkt ist für sie die Frage nach den Quellen der Moralität und der Moral für Menschen in heutiger Zeit. „Mitunter hört man, sie [die Quellen der Moralität, C.L.] seien eindeutig, mitunter wird von hoher Ambiguität gesprochen. Eindeutig sind sie als Erfahrungen von Ungerechtigkeit, Unwahrhaftigkeit, fehlender Fürsorglichkeit, Untreue etc. und als Skandalon-Erlebnisse; zwiespältig sind sie, wenn man fragt, wie der moralische Konstruktionsprozess aus diesen Erfahrungen Urteile generiert.“²⁴ Die Ursache dafür, dass dieser Vorgang bisher wenig geklärt ist, sehen *Oser* und *Spychiger* vor allem darin, dass Erfahrungen des Negativen in der Entwicklungspsychologie weitgehend tabu sind und dass „Erfahrungen, die negativ sind (z.B. die Erfahrung von Ungerechtigkeit), schwer zu rekonstruieren (sind), weil Menschen der Tendenz des geistigen Ausgleichs stets und gerne nachge-

²⁰ *Shklar* 1990 [Anm. 10], 143.

²¹ Vgl. *Jean-Jacques Rousseau*, Emil oder Über die Erziehung (besorgt von Ludwig Schmidts), Paderborn u.a. 1985, 78-80.

²² *Shklar* 1990 [Anm. 10], 146f.

²³ *Fritz Oser / Monika Spychiger*, Lernen ist schmerzhaft. Zur Theorie des negativen Wissens und zur Praxis der Fehlerkultur, Weinheim 2005, 20.

²⁴ Ebd., 93.

ben.“²⁵ Das Negative an der moralischen Erfahrung meint dabei einmal die schmerzhafteste, also eine emotionale Erfahrung, aber auch die in der Erfahrung verletzte, d.h. negierte Regel oder Norm, die über das Scheitern oder durch Fehler erkannt, bestätigt und gefestigt werden könne.

Oser und *Spychiger* behaupten, dass es ohne die Erfahrung von Übertretung hinsichtlich Wahrhaftigkeit, Fürsorglichkeit, Gerechtigkeit keine Moralität gebe, d.h. für die Pädagogik, dass moralisches Lernen wesentlich eines negativen moralischen Wissens bedarf. Für die Gerechtigkeit heißt dies:

„Wir nehmen an, dass frühkindliche Erfahrungen von Ungerechtigkeiten in Verteilungs- und Berechtigungsprozessen genau dies bewirken, nämlich dass durch Normen ihr Gegenteil in Zukunft aufrechterhalten bleibt. [...] Negatives moralisches Wissen ist Wissen darüber, was ungerecht, irreversibel hässlich, unsozial, Vorteil ausnützend, unsolidarisch, untreu, parteiisch etc. und dies auf der deklarativen wie der prozeduralen Ebene ist.“²⁶

Es scheint doch ein wesentliches Problem darin zu bestehen, was hier genau Wissen bedeutet. Selbst wenn man durch die Erfahrung der Ungerechtigkeit irgendwie gerechter in seinem Handeln würde, so bleibt doch zweifelhaft, ob das, was Ungerechtigkeit bzw. Gerechtigkeit ist, lediglich Gegenstand eines kognitiven Urteils ist. Müsste nicht gegen den Primat des kognitiven Urteils das Augenmerk stärker auf die emotionale Seite gerichtet werden?²⁷ Das tun *Oser* und *Spychiger* z.T., indem sie gegenüber *Lawrence Kohlberg* stärker die Bedeutung von emotionalen Erfahrungen für die Findung eines moralischen Urteils hervorheben.²⁸ Mir scheint es in der gegenwärtigen Debatte um die Moralität der Gefühle durchaus Anknüpfungspunkte dafür zu geben, Kognition und Emotion in ihrer Bedeutung für das moralische Urteil nicht zu weit auseinanderzureißen.²⁹

Darüber hinaus bleibt zu klären, worin denn die spezifische Art und Weise der Erfahrung von Ungerechtigkeit für *Oser* (und *Spychiger*) besteht. Wenn man die Ausführungen von *Shklar* zu Ungerechtigkeit und Gerechtigkeit berücksichtigt, sieht man, wie problematisch folgende Aussage von *Oser* und *Spychiger* ist: „Über das Gegenteilige erkennt man, was die Möglichkeiten und Notwendigkeiten des Guten sind“³⁰, auch wenn sie einschränkend hinzufügen, dass dieses Gegenteil auch zerstören und verführen kann. Nicht zuletzt bleibt die Frage offen, wie viel Ungerechtigkeit denn ein Mensch erfahren (oder begangen) haben muss, um zu verstehen, was Gerechtigkeit tatsächlich ist.³¹

²⁵ Ebd., 94.

²⁶ Ebd., 171.

²⁷ Vgl. dazu die Debatte zwischen *Roland Reichenbach*, Preis und Plausibilität der Höherentwicklungs-idee, in: *ZfP* 44 (2/1998) 205-221 und *Fritz Oser*, Chimäre oder Person: Eine Antwort auf Roland Reichenbachs „Preis und Plausibilität der Höherentwicklungs-idee“, in: *ZfP* 44 (2/1998) 223-229.

²⁸ Vgl. *Oser / Spychiger* 2005 [Anm. 23], 96.

²⁹ *Oser* verweist selbst auf Überlegungen *Ernst Tugendhats*. In den letzten Jahren ist die philosophische Debatte zu diesen Fragen weiter vorangegangen. Vgl. *Christoph Demmerling / Hilge Landweer*, Philosophie der Gefühle. Von Achtung bis Zorn, Stuttgart – Weimar 2007; *Sabine Döring / Verena Mayer* (Hg.), Die Moralität der Gefühle, Berlin 2002.

³⁰ *Oser / Spychiger* 2005 [Anm. 23], 95.

³¹ Vgl. ebd., 95.

Was an *Osern* (und *Spychigern*) Konzept jedoch ohne Zweifel festzuhalten ist, ist die Bedeutung, die dem eigenen Erfahren von Ungerechtigkeit zukommt. Doch es bleibt die Frage, was und wie – wenn überhaupt – wir aus der Erfahrung der Ungerechtigkeit lernen. Man müsste des weiteren zwei mögliche Dimensionen einer Bildung der Ungerechtigkeit unterscheiden, wobei die eine danach fragt, wie sich Ungerechtigkeit als im Subjekt Erfahrbares (Genitivus obiectivus) bildet. Versteht man Ungerechtigkeit hingegen als Subjekt einer Handlung, dann lautet die Frage: Inwiefern bildet Ungerechtigkeit (Genitivus subiectivus)?³² Darüber hinaus könnte man fragen: Kann ein *Sinn* für Ungerechtigkeit überhaupt gebildet werden? Kann er gebildet werden analog einem Sinn für Musik? Gibt es dann religiös/ethisch ‘unmusikalische’ Menschen? Wie könnte ein ganzheitliches Erlernen des Sinns für Ungerechtigkeit aussehen?

Bevor solche und ähnliche Fragen vertiefend diskutiert werden, sollte geklärt werden, wie der Sinn für Ungerechtigkeit im Rahmen ethischen Lernens überhaupt und im Besonderen im Rahmen ethischen Lernens im Religionsunterricht zu verorten ist. So könnte man fragen, ob die Bildung eines Sinns für Ungerechtigkeit überhaupt schon Teil ethischen Lernens ist bzw. grundsätzlicher, wo ethisches Lernen beginnt. Wenn unter den Bedingungen der modernen Gesellschaft und ihrer Schule ethisches Lernen nicht mehr als Vermittlung eines geschlossenen Systems von Normen erfolgen kann und soll, aber auch nicht beim Erlernen von Handlungsformen stehen bleiben kann, muss das Ziel anders gefasst werden, so der Konsens in der Moral- und Religionspädagogik. Wenn richtig ist, dass Gerechtigkeit Jugendlichen der Sekundarstufe I als konkretes Problem vor allem in Erfahrungen der Ungerechtigkeit gegenübertritt³³, dann sollten und könnten diese Erfahrungen von Ungerechtigkeit auf den verschiedensten Ebenen ethischen Lernens konstruktiv eingebracht werden. Dazu möchte ich zum Ende meiner Ausführungen einige Thesen zur ‘Bildung’ eines Sinns für Ungerechtigkeit im Kontext ethischen Lernens im Religionsunterricht vortragen.

- Die Bildung eines Sinns für Ungerechtigkeit geht über das Erlernen von Handlungsformen im Sinne des Erwerbs von konkreten Sitten und Normen des Umgangs miteinander (Schaden vermeiden, Rücksicht nehmen) hinaus, insofern der Akzent stärker auf dem Aufbau entsprechender Motivationen und Sensibilitäten im Sinne der Schulung der Wahrnehmungsfähigkeit und des Sichtbarmachens von Ungerechtigkeit liegt.
- Wenn ein zweiter Bereich ethischen Lernens die Schulung der Urteils- und Argumentationsfähigkeit ist, so würde die Bildung eines Sinns für Ungerechtigkeit zur Ausbildung wesentlich reflektierterer Argumentationen führen, insofern bestimmte Leerstellen im Nachdenken über Gerechtigkeit (philosophisch und moral- bzw. sozialpsychologisch) in die Argumentation stärker einbezogen würden. Dabei würde auch über eine rationalistische Argumentation hinausgegangen und z.B. auch die Moralität von Gefühlen diskutiert werden können.

³² Vgl. *Gabrielle Weiß*, Ungerechtigkeit vor des Anderen Angesicht. Über die begrenzte Möglichkeit einer Bildung eines Sinns für Ungerechtigkeit, in: Michael Wimmer / Roland Reichenbach / Ludwig Pongratz (Hg.), *Gerechtigkeit und Bildung*, Paderborn u.a., 91-104, 91f.

³³ Vgl. *Martina Blasberg-Kuhnke*, Gerechtigkeit lernen – eine theologische und religionspädagogische Herausforderung des Religionsunterrichts in der Sekundarstufe I, in: *rhs* 50 (4/2007) 245-253, 245.

- Auch auf einer dritten Ebene, von der zu Recht gefordert wurde, dass man sie nicht übersehen sollte, der Ebene der Aneignung von Haltungen, könnte der Sinn für Ungerechtigkeit konstruktiv und kritisch eingebracht werden. Dabei geht er allerdings insofern über tugendethische Ansätze hinaus, als er nicht bei der sittlichen Formung der Persönlichkeit stehen bleibt.
- Die Ausbildung eines Sinns für Ungerechtigkeit bietet nicht zuletzt jenseits von Instruktion und Willkür im ethischen Lernen die Möglichkeit, auf Erfahrungen der Schüler/innen zurückzugreifen, um sie zunächst zu einer sensibleren Wahrnehmung von Ungerechtigkeit als Ungerechtigkeit anzuregen und von daher in den Streit um Gerechtigkeit einzuführen. Dass dies natürlich Konsequenzen für die Bestimmung des moralischen Subjekts und auch für entwicklungs-/moralpsychologische Forschung hat, kann ich hier nur andeuten.

Für ein ethisches Lernen im Rahmen des Religionsunterrichts käme kein theologisches Sonderwissen über den Sinn für Ungerechtigkeit, sondern die Auseinandersetzung mit der christlichen Tradition im Hinblick auf den Sinn für Ungerechtigkeit hinzu. Dabei wird man auf die 'reiche' Überlieferung der Thematisierung von Ungerechtigkeitserfahrungen, z.B die prophetische Tradition, nicht unmittelbar zurückgreifen können. Im Gegenteil: Wenn religiöses Lernen darin besteht, so *Rudolf Englert* in einer schönen und zutreffenden Formulierung, reflektiert bestimmten Geschichten aus dieser Tradition Macht über sich geben³⁴, so stellt sich die Aufgabe, sich unter dieser Hinsicht diesem Erbe (z.B. Hiob, Gleichnis von den Arbeitern im Weinberg) – auch in seinen problematischen Aspekten – zu stellen.

³⁴ So *Rudolf Englert* in einem Wortbeitrag am 10.2.07 bei der Tagung der Katholischen Akademie Freiburg zum Thema „Was macht ihr eigentlich in Reli?“.

Die Entwicklung der psychologischen Wissenschaften im 19. Jahrhundert ist ein Prozess, der sich in mehreren Schritten vollzieht. Zunächst wird die Psychologie als eine der Naturwissenschaften betrachtet, die sich mit den Gesetzen der menschlichen Seele beschäftigt. In den 1830er Jahren wird die Psychologie als eine der Naturwissenschaften betrachtet, die sich mit den Gesetzen der menschlichen Seele beschäftigt. In den 1830er Jahren wird die Psychologie als eine der Naturwissenschaften betrachtet, die sich mit den Gesetzen der menschlichen Seele beschäftigt. In den 1830er Jahren wird die Psychologie als eine der Naturwissenschaften betrachtet, die sich mit den Gesetzen der menschlichen Seele beschäftigt.

Die Entwicklung der psychologischen Wissenschaften im 19. Jahrhundert ist ein Prozess, der sich in mehreren Schritten vollzieht. Zunächst wird die Psychologie als eine der Naturwissenschaften betrachtet, die sich mit den Gesetzen der menschlichen Seele beschäftigt. In den 1830er Jahren wird die Psychologie als eine der Naturwissenschaften betrachtet, die sich mit den Gesetzen der menschlichen Seele beschäftigt. In den 1830er Jahren wird die Psychologie als eine der Naturwissenschaften betrachtet, die sich mit den Gesetzen der menschlichen Seele beschäftigt. In den 1830er Jahren wird die Psychologie als eine der Naturwissenschaften betrachtet, die sich mit den Gesetzen der menschlichen Seele beschäftigt.

Die Entwicklung der psychologischen Wissenschaften im 19. Jahrhundert ist ein Prozess, der sich in mehreren Schritten vollzieht. Zunächst wird die Psychologie als eine der Naturwissenschaften betrachtet, die sich mit den Gesetzen der menschlichen Seele beschäftigt. In den 1830er Jahren wird die Psychologie als eine der Naturwissenschaften betrachtet, die sich mit den Gesetzen der menschlichen Seele beschäftigt. In den 1830er Jahren wird die Psychologie als eine der Naturwissenschaften betrachtet, die sich mit den Gesetzen der menschlichen Seele beschäftigt.

Die Entwicklung der psychologischen Wissenschaften im 19. Jahrhundert ist ein Prozess, der sich in mehreren Schritten vollzieht. Zunächst wird die Psychologie als eine der Naturwissenschaften betrachtet, die sich mit den Gesetzen der menschlichen Seele beschäftigt. In den 1830er Jahren wird die Psychologie als eine der Naturwissenschaften betrachtet, die sich mit den Gesetzen der menschlichen Seele beschäftigt. In den 1830er Jahren wird die Psychologie als eine der Naturwissenschaften betrachtet, die sich mit den Gesetzen der menschlichen Seele beschäftigt.

¹ Vgl. Grotzinger 1999, S. 10. Die Entwicklung der psychologischen Wissenschaften im 19. Jahrhundert ist ein Prozess, der sich in mehreren Schritten vollzieht. Zunächst wird die Psychologie als eine der Naturwissenschaften betrachtet, die sich mit den Gesetzen der menschlichen Seele beschäftigt.

² Vgl. Grotzinger 1999, S. 10. Die Entwicklung der psychologischen Wissenschaften im 19. Jahrhundert ist ein Prozess, der sich in mehreren Schritten vollzieht. Zunächst wird die Psychologie als eine der Naturwissenschaften betrachtet, die sich mit den Gesetzen der menschlichen Seele beschäftigt.

Hans-Ferdinand Angel u.a. (Hg.), *Religiosität. Anthropologische, theologische und sozialwissenschaftliche Klärungen.* Stuttgart (Kohlhammer) 2006 [216 S.; ISBN 978-3-17-019326-0]

Der Sammelband fasst das „Symposium Religiosität“ vom Frühjahr 1998 (!) an der Universität Regensburg zur Klärung des schillernden Begriffs ‘Religiosität’ zusammen mit dem Ziel, seine Relevanz für die Religionspädagogik multiperspektivisch auszulegen: theologiegeschichtlich (*Martin Bröking-Bortfeldt*), empirisch (*Manfred L. Pirner*), religionsphilosophisch (*Ulrich Hemel*), religionssoziologisch (*Monika Jakobs*), pädagogisch-bildungstheoretisch (*Joachim Kunstmann*), evangelisch-(offenbarungs)theologisch (*Martin Rothgangel*), sowie neurowissenschaftlich, psychologisch, anthropologisch (*Hans-Ferdinand Angel*). Abgerundet wird er durch eine evaluierend-zusammenfassende Schlussbetrachtung (*Rothgangel / Angel / Hemel*). Die Beiträge mit explizit evangelisch-theologischem Interesse von *Bröking-Bortfeldt* (+) und von *Rothgangel* spare ich aus und erwähne nur das Resümee: „Religiosität – eine vernachlässigte Kategorie“ (193). M.E. steht mir als katholischem Religionspädagogen dazu ein detailliert inhaltsbezogenes Urteil nicht zu.

Mein besonderes Interesse weckte der Beitrag von *Pirner*. Er untersucht, „in welcher Weise ‘Religiosität’ als theoretisches Konzept nach dem gegenwärtigen Forschungsstand konstruktiv für empirische Untersuchungen genutzt wird und werden kann“ (30), z.B. bei den *Shell-Jugendstudien* oder zur Selbstaufklärung in Theologie und Kirche. *Pirner* unterscheidet deduktive, (eher) induktive und rekursive Modelle bzw. Verfahren und empfiehlt, die semantischen Differenziale zu beachten, d.h. dass Religiosität in unterschiedlichen Kontexten und Gruppen auch inhaltlich unterschiedlich bestimmt werden kann. Akribisch untersucht er die Referenzpunkte Kultur und Subjekt innerhalb der religionssoziologischen Rahmungen (Säkularisierung, Pluralisierungen, Individualisierung), grenzt das Problemfeld impliziter Religiosität ebenso ein wie das Problem der Selbst- oder Fremdattribution. Schließlich entwickelt er vier Strategien zur Mess- und Erhebbarkeit von Religiosität – noch keine geschlossene Theorie, kein fertiges Instrumentarium, aber wichtige Vorarbeiten. Er liefert wichtige Impulse für empirische Forschungsprojekte. Ein besonders lesenswerter Beitrag!

Jakobs versteht „Religiosität als biographische Bearbeitung von Religion“ Sie reflektiert die funktionalistische Sicht auf Religion, den Religionsbegriff der verstehenden Soziologie sowie die Verhältnisbestimmung von Religion und Religiosität bei *Charles Y. Glock*, *Franz-Xaver Kaufmann* und *Ulrich Oevermann* und fordert, dass Religiosität als Grundbegriff der Religionspädagogik inhaltlich und formal auszuweisen sei. Es könne keinen universal geltenden Begriff geben, er sei in jedem wissenschaftlichen und gesellschaftlichen Kontext neu zu bestimmen (128). In Zeiten der Individualisierung werde die Biografie zum zentralen Bezugspunkt: „Religiosität kann verstanden werden als eine biografische Sinnkonstruktion, in der die Probleme von Individuation und Orientierung in der postmodernen Gesellschaft gelöst werden können.“ (130)

Hemel verfolgt einen religionsphilosophischen Zugang zur Religiosität „über die Typologie religiöser Lebensstile“ (92). Die Religiositäts-Typologien von *Hans-Georg Ziebertz* und *Regina Polak* hinterließen eine gewisse Ratlosigkeit. Er fordert, „die Kategorie der subjektiven Verarbeitung von Wahrheits- und Geltungsansprüchen in eine religionsphilosophische Typologie aufzunehmen“ im „Horizont der subjektiven Lebenshermeneutik“ (96). Somit sei eine Wende zu vollziehen von den objektivierbaren Formen von Religion hin zu Lebensstilen von Religiosität, „verstanden als die in einer Person wirksamen, ihr eigenen subjektiven Formen der Aneignung von religiösen Sinndeutungen und der Identifikation mit solchen Sinndeutungen, wobei deren Quelle eine bestimmte Religion oder eine bestimmte Auffassung von letzten Bedeutungen in der Welt ist.“ (97) Sein Hauptziel stellt der Entwurf einer eigenen Typologie religiöser Lebensformen dar: (a) Religiosität als Zugehörigkeit zu einem religiösen Milieu, (b) als Praxis gelebter Frömmigkeit, (c) als individuelles Patchwork, (d) als geschlossene religiöse Identität (vgl. 103), deren heuristische Ergiebigkeit er an drei Beispielen nachweist. Über weite Strecken liest sich dieser Aufsatz wie ein Update seiner Aus-

führungen zur 'religiösen Kompetenz'. In der Diskussion um konfessionellen Religionsunterricht vs. Ethik-Unterricht für alle (s. Berlin!) wächst ihm hohe Relevanz zu.

Kunstmann durchleuchtet den Konnex zwischen „Religiosität und Bildung“, einer Schicksalsgemeinschaft, da sich beide „in pädagogischem, d.h. auf Lebensfähigkeit bezogenem Sinne, wechselseitig bedingen.“ „Entfaltete und reflektierte Religiosität ist ein grundlegendes *Merkmal* von Bildung. [...] Bildung und Religiosität [...] legen sich gegenseitig aus“ (162) – insbesondere im Kontext der Wiederkehr der Religion. Als Begründung führt der Autor den Bildungsbegriff an und folgert: „Religiosität ebenso wie Bildung bezeichnen entfalteten Sinn für die Welt und das Leben, bedeuten darum offensichtlich einen Zugewinn an Fähigkeiten und Orientierung, also einen Lebens-Vorteil.“ (169) Schließlich leitet *Kunstmann* religionspädagogische Implikationen und Forschungsaufgaben ab. Er warnt vor vereinnahmender Zuschreibung des Wörtchens 'religiös' dort, wo Schüler/innen evtl. nur leere Analogien von Religion meinen (vgl. 173). Dieser konstruktiv-kritische Zugang erscheint Erfolg versprechend, auch wenn er weiterer Konkretisierung bedarf.

Die drei Beiträge *Angels* ragen wegen des Volumens an verarbeiteter Literatur im Schnittfeld von Religionspädagogik, Psychologie und Hirnforschung heraus. Sein Ziel ist es, die anthropologischen Grundlagen von Religiosität neu justieren und eine eigene Religiositäts-Theorie entwickeln zu können. Anspruchsvolle, oft auch irritierende Gedankenarbeit mit der Zwischenbilanz: „Religiosität bleibt noch immer ein geheimnisvolles Phänomen“ (65). Sie „ist in erster Linie ein Potenzial [...]. In mehr oder weniger entfalteter Form wird dieses in Gestalt unterschiedlicher Religiositätsstile fassbar“ (66). In Rekurs auf die Theorie des neolinguistischen Programmierens wagt er den kühnen Wurf einer Trias, die neben „Kognitionen“ und „Emotionen“ auch „Creditionen“ enthält. Er definiert: „Credition ist ein Begriff für spezifische Formen des Erkennens und Wissens. Er beeinflusst die Aufmerksamkeit, das Erinnern, das bildhafte Vorstellen, intelligentes Handeln, Denken und Problemlösen, sowie das Sprechen und Sprachverstehen“ (72). So gelingt es ihm, *fides quae* und *fides qua* in seine Religiositäts-Theorie einzubinden. Dies ist m.E. wichtig als Gegenpol zur „nicht-religiösen Religiosität“, die sich mit Äquivalenten von Religion zufrieden gibt. Diese aufs Erste faszinierende Trias müsse in eine „quasi-homöostatische Balance“ (146) gebracht werden. Im dritten Beitrag fordert *Angel* religiöse Entwicklung als „Entwicklung von Religiosität“ (138f.) zu verstehen. Für ein integratives Konzept der Entwicklung von Religiosität trägt er Bausteine zusammen (142ff.). Selbstkritisch merkt er an: „Die skizzierten Aspekte sind keineswegs vollständig, ihre Bedeutung für eine Theorie der Religiosität und ihrer Entwicklung müsste noch schärfer konturiert und systematisch herausgearbeitet werden.“ (152) Aber immerhin ließen sie die Verortung in einer komplexen Forschungslandschaft erkennen. Der kritische Leser ist zunächst etwas enttäuscht und fragt weiter: Ist eine solche Theorie überhaupt im Alleingang zu entwickeln? Wäre es bei diesem Vorhaben nicht sinnvoll gewesen, beim Regensburger Symposium authentische Vertreter der Hirnforschung, der (Entwicklungs)Psychologie etc. mit ins Boot zu nehmen, auch wenn es natürlich für einen solchen interdisziplinären Dialog keine Erfolgsgarantie gibt. Dann wäre Interdisziplinarität nicht nur angedacht, sondern (bis zu welchem Grad auch immer) realisiert worden.

Die Nachbetrachtung von *Rothgangel*, *Angel* und *Hemel* stellt die Pflichtlektüre dieses Sammelbandes dar, insbesondere bei Zeitknappheit. Hier wird der Ertrag des Symposiums festgehalten, was die Anstrengung des Begriffs, die Impulse für Forschung und Lehre anbelangt und nicht zuletzt die Zukunft des Religionsunterrichts: „Religiosität verändert den Begründungszusammenhang für religiöse Erziehung wie für einen Religionsunterricht an öffentlichen Schulen“ (206). Weil der Mensch nicht einfach unrettbar religiös ist und ein für alle Mal bleibt, stellt sich aus geistes-, human- und naturwissenschaftlichem Interesse die Aufgabe, Erziehungs- und Bildungsprozesse zu initiieren, welche sich um des Menschen willen die Förderung der Religiosität, die kritische Begleitung ihrer Entwicklung zum Ziel setzen und die Ergebnisse empirisch überprüfen. Auch nach zehn Jahren ein immer noch aktuelles Buch.

Elisabeth Anker, Was Menschen in der Kirche hält: Motive von Kirchengliederung. Eine qualitativ-empirische Studie zu Bleibemotivation und Kirchenbindung (Salzburger Theologische Studien; Bd. 31), Innsbruck – Wien (Tyrolia) 2007 [240 S.; ISBN 978-3-7022-2827-9]

In der vorliegenden qualitativ-empirischen Untersuchung geht die Verfasserin der Frage nach, warum Christ/innen heute im Zeitalter der „De-Institutionalisierung“ in den mittel- und westeuropäischen Industriestaaten in der Kirche sind und bleiben. Die zentrale Untersuchungsfrage wird so formuliert: „Wie bilden sich Zugehörigkeitsgefühl, Identifikation und Integration und was verleiht diesem Dazugehören auch unter widrigen Umständen Bestand?“ (13)

Die Arbeit umfasst sechs Kapitel von sehr unterschiedlicher Gewichtung. Im *ersten Kapitel* (16-42) nähert sich *Elisabeth Anker* dem Thema ‘Kirche’ aus geschichtlicher und theologischer Perspektive. Dabei skizziert sie unterschiedliche Kirchenverständnisse. Ausgehend von einem mystisch-personalen Kirchenverständnis, wie es bereits bei den Kirchenvätern zu finden ist, über hierarchische Vorstellungen des Mittelalters skizziert die Verfasserin das Kirchenverständnis des *Zweiten Vatikanischen Konzils* und dessen Auswirkungen in der Gegenwart. Im Anschluss daran beschreibt sie in drei kurzen Gängen, wie Kirche heute aus soziologischer Sicht wahrgenommen wird: Kirche als Amtskirche, als Organisation sowie Kirche im Konzept der „konzentrischen Kreise“. Individualisierung und Pluralisierung der Lebenswelten werden als charakteristische Momente der heute erlebten Kirchengliederung vorgestellt. Als bisherige Kirchenmitgliedschaftsuntersuchungen werden die Studien der EKD (1972-2002), die Kulturstudie von *Paul Michael Zulehner* und eine Untersuchung aus der Schweiz („Jede(r) ein Sonderfall“) skizziert.

Im *zweiten Kapitel* (43-56) klärt die Verfasserin den Begriff ‘Zugehörigkeit’. Um sich dessen vielschichtiger Bedeutung zu nähern und über eine formale Mitgliedschaft hinausgehend wird er als „cultural game“ definiert. Als „cultural game“ werden Partizipationshaltungen und -handlungen sozialer aber auch individueller Natur verstanden. Dabei werden eine Reihe von möglichen Facetten des „cultural game“ unterschieden. Die Studie kommt zu dem Ergebnis, dass der Begriff ‘Kirchengliederung’ über eine rein rechtliche formale Bedeutung hinaus eine kulturelle Identitätskonstante wie auch die Identifikation, wie sie in der Commitment-Theorie dargestellt wird, umfassen kann. Eine differenziertere Klärung des Begriffes ‘Kirchengliederung’ wäre hier wünschenswert.

Im *dritten Kapitel* (57-85) wird die empirische Vorgehensweise der Studie vorgestellt und die qualitativ-rekonstruktive Methode begründet. *Anker* bedient sich eines halbstrukturierten problemzentrierten Interviews. Dabei spielt das Erzählprinzip als „leitendes methodisches Kriterium“ (65) eine wesentliche Rolle. Erhebung und Erhebungsinstrumentarium der Untersuchung sowie eine Auswahl der Befragten werden in Kurzbiographien vorgestellt. Die Fragen des Interviewleitfadens zielen auf Bleibe- und Zugehörigkeitsmotive, auf Gründe, die für bzw. gegen einen Kirchenaustritt sprechen, auf Kritik und persönliche Erwartungen an die Kirche sowie auf persönliche Kirchenbilder. Die Interviews wurden transkribiert und sequenzanalytisch ausgewertet.

Das umfangreiche und schwer lesbare *vierte Kapitel* (86-211; 125 von insgesamt 225 Textseiten) stellt fünf ausgewählte Fallstudien sehr ausführlich vor: Martha, Theodor, Alexander, Katharina und Michael. Bei den Fallstudien folgt einer Kurzbiographie und der Darstellung der Gesprächssituation eine ausführliche Beschreibung des Verhältnisses zu Religion und Kirche, wie es sich im Leben des/der Interviewten zeigt(e). In einem weiteren Schritt wird jeweils ein Thema herausgegriffen, in dem sich die Fragestellung verdichtet. In einem dritten Gang werden die Motive der Kirchenzugehörigkeit herausgearbeitet. Eine ausführliche Zusammenfassung schließt das Kapitel ab. Insgesamt wäre hier eine exemplarische Darstellungsweise und inhaltliche Konzentration in Rückbindung an die theoretische Grundlegung in Kapitel 1 und 2 sowie eine stärkere Anonymisierung aus forschungsethischen Gründen wünschenswert gewesen.

Anker stellt in *Kapitel 5* (212-224) die Motive der Kirchenzugehörigkeit in Anlehnung und Weiterführung der von *Zulehner* vorgenommenen Differenzierung von Mitgliedschaftsmotiven zu drei inhaltlichen Hauptgruppen zusammen: (a) Gemeinschaft mit den Menschen, (b) Rückhalt, Sicherheit und Begleitung in der Kirche und (c) „Glaube und Religiosität“. Alle weiteren individuellen Beweggründe werden unter „Zusätzliche Zugehörigkeitsmotive“ subsumiert. Hier hätte eine starke Fokussierung und die Wiederaufnahme der zentralen Untersuchungsfrage zur inhaltlichen Präzisierung beigetragen. Insgesamt zeigt die Verfasserin deutlich, dass die Kirchenmitglieder das „Kirchenbild des Zweiten Vatikanischen Konzils als Bild einer gemeinsamen, ‘gleichen’ Pilgerschaft von Menschen, die Subjekte des Glaubens sind, zu weiten Teilen nicht übernommen haben“ (223).

Im sehr gelungenen *sechsten Kapitel* (225-233) fasst die Autorin nochmals die wichtigsten Ergebnisse der Untersuchung zusammen, zeigt pastoralpraktische Auswirkungen auf und blickt kreativ und phantasievoll auf einige Konsequenzen. Sie macht auf Chancen und Grenzen einer glaubwürdigen, sich erneuernden Kirche aufmerksam: Einerseits „gilt es sich zu verabschieden von überkommenen Bildern und Selbstverständlichkeiten“, andererseits ist davon „auszugehen, dass die Menschen sich durchaus religiös interessiert sehr wohl Gedanken ‘über Gott und die Welt’ gemacht“ (226) haben.

Joachim Theis

Klaus Diepold, Identität und Mystagogie. Erfahrung des Transzendenten im schulischen Religionsunterricht und ihre Bedeutung für die Persönlichkeitsentwicklung Jugendlicher in der Zweiten Moderne (Schriften zur Praktischen Theologie; Bd. 4), Hamburg (Kovač) 2006 [300 S.; ISBN 978-3-8300-2367-8]

Die Ich- und Selbstwerdung ist für Menschen in der Zweiten Moderne (*Ulrich Beck*) zum lebenslangen Projekt geworden. Statt von einer mit Abschluss der Adoleszenz herausgebildeten und so fortan bleibenden Identität auszugehen, wie *Erik H. Erikson* dies noch in der – wenn man so will – Ersten Moderne konnte, muss heute vom Ich als ständiger Baustelle, Patchwork-Identitäten und einer lebendigen und zugleich anstrengenden 'Identitätsarbeit' (*Heiner Keupp*) ausgegangen werden. *Klaus Diepold* macht gekonnt das Leben in der heutigen westlichen Gesellschaft anschaulich, in dem Individualisierung und eine festzustellende Differenz zwischen Anspruch und Wirklichkeit die Identitätsarbeit Jugendlicher sowohl als Notwendigkeit wie auch als ständigen Balanceakt erscheinen lässt. Das Potenzial (christlicher) Religion werde von den Jugendlichen dabei zumeist nicht als solches wahrgenommen.

Der Autor widmet sich daher in der vorliegenden Arbeit, einer Dissertation an der Universität Eichstätt-Ingolstadt aus dem Jahr 2006, der Aufgabe, über den Weg der Mystagogie, für den die Verbindung von Transzendenz und Immanenz, die heutige Religiosität vielfach auszeichne, zentral sei, „dem Heranwachsenden einen Zugang zur christlichen Religion zu ermöglichen – und ihn dadurch bei seiner Identitätsarbeit zu unterstützen“ (111). Das vorrangige Handlungsfeld ist bei seinen Überlegungen der schulische Religionsunterricht, in dem junge Menschen heute vielfach die einzige, zumindest die einzige bewusste, Begegnung mit Religion machen.

Diepold unternimmt es, den Mystagogie-Begriff historisch und systematisch zu entfalten. Das antike und patristische Verständnis von Mystagogie wird von ihm zwar richtig als an der Liturgie orientierte Katechetik bzw. Theologie dargestellt, allerdings gelingt die Darstellung wenig stringent. Auch bei der weiteren Begriffsbestimmung von Mystagogie im 20./21. Jahrhundert wird nicht recht ersichtlich, warum er diese Fleißarbeit unternimmt, zumal die exklusiv-situative liturgische Anbindung für sein Vorhaben wenig dienlich erscheint. Im Literaturverzeichnis sind magistrale Arbeiten zu Mystik und Mystagogie (z.B. von *Josef Sudbrack*), die darüber hinaus sogar praktische Übungsanleitungen enthalten (z.B. von *Peter Dyckhoff*, *Franz Jalics*), leider nicht aufgeführt. Auch in seinen Ausführungen zum mystagogisch angelegten Religionsunterricht (229-255) greift der Autor auf explizit spirituelle, meditative Wege nicht zurück. Dabei ist der Anspruch, Religion nicht kommentarlos 'unterzujubeln', unbedingt lobenswert. Bedauerlicherweise werden dahingehend kritisierte Modelle nicht produktiv bearbeitet.

Auf der Grundlage des transzendentaltheologischen Ansatzes von *Karl Rahner* und dessen religionspädagogischer Rezeption bei *Roman Bleistein* stellt *Diepold* seine Überlegungen zum 'mystagogischen Lernen' i.S. einer Hinführung zum Geheimnis an. Gerade im Blick auf den schulischen Religionsunterricht muss genau hier angesetzt werden: Transzendenz in Immanenz, Gott im alltäglichen Leben erfahren (184). In pädagogisch-didaktischer Hinsicht soll Mystagogie daher korrelativ (i.S. *Edward Schillebeeckx*'), nicht korrelationsdidaktisch) konzipiert werden (227); zudem sind die beiden Dimensio-

nen des 'Sensibilisierens' für transzendenzträchtige Alltagserfahrungen und des 'Plausibilisierens' dieser Wirklichkeit aus jüdisch-christlicher Perspektive für *Diepolds* Entwurf leitend (206). Jedoch soll diese Deutung nicht konfessorisch-theologisch belehrend, sondern Fragen anstoßend, initiiierend angeboten werden (211). Ganz sicher ist dabei als Lernchance über die Überschreitung des sinnlich Erfassbaren hinaus (Transzendenz 'nach vorne') auch Transzendenz 'nach oben' wahrzunehmen, mitzubedenken (190), allerdings erscheint dies doch schwerlich zu operationalisieren, wie die leider wenig überzeugenden unterrichtspraktischen Vorschläge des Autors zeigen.

Am Beispiel der Grunderfahrung *Liebe* – eines zentralen Themas des Religionsunterrichts – werden Eignung und Potenzial von 'Unterrichtsmaterial' für mystagogisches Lernen erwogen. Dabei handelt es sich fast ausschließlich um Beispiele aus dem Bereich der Künste, die sicherlich in hohem Maß geeignet sind, um für symbolischen Ausdruck und das Überschreiten der Realität zu sensibilisieren, jedoch weder als genuin christlich-religiös noch als Alltagserfahrungen der Schüler/innen ausgewiesen sind. Insofern ist anzufragen, ob *Diepold* so seinem Anspruch, junge Menschen für Transzendenz 'nach vorne' und 'nach oben' zu öffnen und sie zugleich Subjekte ihrer eigenen Bildung sein zu lassen, gerecht werden kann.

Die Interpretationen insbesondere der vorgestellten abstrakten Gemälde missachten die 'Interesselosigkeit' und Polyvalenz der Kunst, und – obwohl das Arbeiten mit Beispielen aus den Künsten im Religionsunterricht ohnehin nicht 'unbeschwert' sein kann – erscheint auch ein individuell-freiheitlicher Zugang der Schüler/innen über ein kreatives Verfahren zu diesen Beispielen nicht ausreichend gewährleistet, obgleich Methoden, die „weniger auf den Verstand und mehr auf das Herz“ (241) zielen, für den mystagogischen Ansatz unbestritten herausragende Bedeutung haben.

Es ist das Verdienst von *Klaus Diepold*, auf den Stellenwert von Mystagogie für religiöses Lernen und seine Bedeutung für das Identitätsprojekt Jugendlicher heute aufmerksam zu machen und die Elemente dieses Weges theoretisch zu entfalten. Es steht weiterhin aus, diese Elemente in ein gediegenes religionsdidaktisches Konzept zu überführen.

Thomas Schreijäck

Veit-Jakobus Dieterich, Religionslehrplan in Deutschland (1870-2000). Gegenstand und Konstruktion des evangelischen Religionsunterrichts im religionspädagogischen Diskurs und in den amtlichen Vorgaben (Arbeiten zur Religionspädagogik; Bd. 29), Göttingen (Vandenhoeck & Ruprecht unipress) 2007 [735 S.; ISBN 3-89971-324-9]

Es sei dahin gestellt, ob die evangelische Religionspädagogik ein größeres Interesse an historischer Aufarbeitung zeigt als die katholische Religionspädagogik. Doch immerhin: Die Leserschaft der *Religionspädagogischen Beiträge* kann sich seit 49/2002 an der regelmäßigen Rubrik *Neu gelesen* erfreuen, in welcher frühere „Grundlagenwerke [...] durch eine Relecture im Kontext gegenwärtiger Reflexion neu bedacht werden sollen“¹. Die vorliegende Rezension nimmt eine Habilitationsschrift (Tübingen) zu evangelischen Religionslehrplänen in den Blick, die historisch weitgreifend die mäandrischen Windungen der Entwicklung zwischen 1870-2000 nachzeichnet. Dabei will der Autor nicht bei bloßer Lehrplananalyse bleiben, sondern zudem in systematischer Hinsicht auch Elemente für eine Religionslehrplantheorie bedenken: „Historische Entwicklung und prinzipielle sowie konkrete Konstruktion bilden somit die beiden Perspektiven der Analyse“ (20) – auch wenn die Trennschärfe zwischen beiden Schwerpunkten zuweilen undeutlich bleibt. Die weitgespannten historischen Perioden wie auch der quantitative Umfang der Darlegungen (642 Textseiten, zudem 90 Seiten mit Lehrplan-/Richtlinienüberblick samt Literaturangaben) verlangen ein gerütteltes Maß an Lesegeduld, die aber durchaus mit großem Lesegewinn belohnt wird. Leider sucht man nach einer vergleichbaren katholischen Arbeit zur Zeit noch vergeblich.²

Der Gang der Untersuchung ist in drei Hauptteile gegliedert. Um zunächst den eigenen Forschungsansatz begründet darlegen zu können, fasst *Veit-Jakobus Dieterich* einleitend (25-133) die heutigen Gesichtspunkte einer Religionslehrplananalyse (im Blick auf ihre historische Entwicklung und ihre systematischen Schwerpunkte) zusammen, u.a. Inhalts-, Prozess- und Wirkungsanalyse, benennt kontroverse Positionen nicht nur bei evangelischen, sondern auch bei einigen katholischen Autoren und Plänen, hebt Stärken und Grenzen der Forschungsansätze hervor. Der *zweite Teil*, der Schwerpunkt der Arbeit (135-555), widmet sich der Geschichte der Lehrpläne. Dies geschieht wieder auf zwei Ebenen: Sowohl die wichtigen Theorieentwürfe werden auf ihre impliziten wie expliziten Lehrplanvorstellungen befragt als auch die amtlichen Vorgaben, die den Religionsunterricht vor Ort normieren, werden dargestellt und beurteilt. Für den Zeitraum seiner Untersuchung sieht der Verfasser vier Konzeptionen als entscheidend an (ähnlich der katholischen Entwicklung): Herbartianismus, Reform(religions)pädagogik, Evangelische Unterweisung und thematisch-problemorientierte Didaktik. Die Analyse und Bewertung der amtlichen Lehrplanvorgaben werden fokussiert auf die vier Zeiträume: Kaiserreich, Weimarer Republik, NS-Zeit und Nachkriegszeit (letztere: vorcurricularer und nachcurricularer Zeitabschnitt, wie auch die anschließende Epoche nach der sog. Wiedervereinigung bis zum Jahr 2000). Im abschließenden *dritten Teil* wird auf die Ge-

¹ *Werner Simon / Burkard Porzelt*, Vorwort, in: RpB 49/2002, 1.

² Vgl. annähernd (kath.): *Ulrich Kropač*, Religionspädagogik und Offenbarung. Anfänge einer wissenschaftlichen Religionspädagogik im Spannungsfeld von pädagogischer Innovation und offenbarungstheologischer Position, Berlin 2006; ähnlich (ev.): *Rainer Lachmann / Bernd Schröder* (Hg.), Geschichte des evangelischen Religionsunterrichts in Deutschland. Ein Studienbuch, Neukirchen-Vluyn 2007.

schichte der Lehrplanentwicklung zusammenfassend zurückgeblückt wie auch nach möglichen Weiterentwicklungen Ausschau gehalten (557-605). Leider erschweren hier manche Redundanzen die Lektüre. Die kaum überschaubare Zahl der angeführten Fachautoren (wie schon im 2. Hauptteil) weist auf die (nicht immer deutliche) Unterschiedlichkeit ihrer Konzepte hin. Auch hat man bei diesen ausführlichen historischen Darstellungen zuweilen den Eindruck, manches anderswo schon so oder sehr ähnlich gelesen zu haben.

Leider bleibt die religionspädagogische Entwicklung einer 'Theologie von/mit Kindern' unberücksichtigt. Und wie so oft in der Fachliteratur wünscht man sich auch hier eine stärkere Berücksichtigung der Grundschule wie auch der Förderschule, statt der verbreiteten gymnasialen Vorlieben (samt Realschule). Auch die anwachsende Relevanz einer 'Empirischen Religionspädagogik' bleibt ausgeblendet. Doch bei alledem: Das besondere Verdienst der vorliegenden Arbeit liegt in ihrem historischen Weitblick, der damit aber manches bewusst kurz fasst oder ausklammert. Hier liegen Vorteil und Nachteil eng beieinander. Nicht nur die an der evangelischen Historischen Religionspädagogik Interessierten werden dieses Buch - Lesegeudul vorausgesetzt - gerne und mit sehr großem Gewinn in die Hand nehmen. Große Anerkennung verdient der umfangreich-penible Apparat: die Aufzählung der relevanten Lehrpläne und der Fachautoren mit ihren Veröffentlichungen.

Schade, dass sich erste Buchblätter bereits beim anfänglichen Durchblättern vom Einband lösen.

Franz Trautmann

Christa Dommel, Religions-Bildung im Kindergarten in Deutschland und England. Vergleichende Bildungsforschung für frühkindliche Pädagogik aus religionswissenschaftlicher Perspektive, Frankfurt am Main – London (IKO – Verlag für interkulturelle Kommunikation) 2007 [548 S.; ISBN 978-3-88939-884-0]

Mit dem Terminus „Religions-Bildung“ knüpft *Christa Dommel* an den erstmals in den 1980er Jahren von *Basil Moore* in Süd-Australien verwendeten Begriff „Religion Education“ an. Damit folge sie einem allgemeinbildenden Konzept, dessen Motivation nicht religiös, sondern pädagogisch sei und das sich auf wissenschaftliche Methodik stütze, nicht auf Glaubensverkündigung oder -vermittlung (vgl. 98).

Ziel ihrer Untersuchung ist eine exemplarische Analyse religionspädagogischer Bildungsdiskurse und ihrer Relevanz für die Frühpädagogik. Daraus will sie Vorschläge für eine Kooperation zwischen Religionswissenschaft und Frühpädagogik entwickeln. Die religionswissenschaftliche Reflexion jener bildungstheoretischen Schlüsselthemen, welche im Besonderen für die pädagogische Arbeit mit religiös und weltanschaulich heterogen zusammengesetzten Kindergruppen relevant sind, stehen dabei im Mittelpunkt (vgl. 98).

Das *erste Kapitel* (29-112) widmet die Autorin ausführlichen Begriffsklärungen, welche sie mit Gesellschaftsanalysen und Standortbestimmungen verknüpft.

Kapitel II (113-145) zeigt den historischen Hintergrund und die rechtlichen Rahmenbedingungen der Frühpädagogik und Religion in Deutschland und England auf. In *Kapitel III* (147-256) nimmt *Dommel* eine Diskursanalyse zum Thema „Bildung und Religion in der Kindheit in Deutschland und England“ vor und vergleicht dabei „säkulare“ deutsche und englische pädagogische Diskurse christlich, jüdisch und islamisch geprägter Pädagog/innen, die für ein frühpädagogisches Setting relevant sind“ (255). Sie stellt fest, dass die Frage des Individualrechts auf Religions-Bildung in Deutschland marginalisiert bleibt (vgl. 256).

Mit dem *vierten Kapitel* (257-395) beginnt die Autorin, ihren eigenen Ansatz einer inklusiven Religions-Bildung zu entwickeln, indem sie vorweg fünf Wirkfaktoren für Religions-Bildung in der Frühpädagogik beschreibt. Die Wirkfaktoren Sprache, Geschichten aus der Geschichte, Liebe, Erfahrung und Macht versteht sie als Prüfkriterien für die zwischenmenschliche Kommunikation und Interaktion. Sie seien als theoretisches Gerüst geeignet, Bildungsstandards für „religiöse Rationalität“ als Element von „cultural literacy“ im Sinne inklusiver Bildung zu entwerfen (394). *Dommel* versteht die Wirkfaktoren nicht als ideale Fernziele, sondern als überprüfbaren Kriterienkatalog für Schlüsselkonzepte, welche in jedem pädagogischen Setting eine Rolle spielen. Entscheidend sei, wie sie definiert und umgesetzt werden (395). Zusammenfassend schreibt sie: „Inklusive Religions-Bildung ist demnach ‘Empowerment’ für soziale Intelligenz im Umgang mit diesen vielfältigen Kommunikationsprozessen – Religion ist ‘keine Schublade, in der die Subjekte verschwinden’, sondern Religion wird in Interaktionsprozessen, by doing ständig geschaffen.“ (395)

Im *Kapitel V* (397-435) präsentiert *Dommel* aus ihrer Sicht gelungene Beispiele für „Religions-Bildung als inklusive Bildung“ aus Deutschland und England. Dabei werden das Projekt „Kinderwelten“ aus Berlin sowie „A Gift to the Child“ aus Birmingham vorge-

stellt. Während ersteres auf dem Situationsansatz basiert und Religion als Teil der Familienkultur wahr- und ernstzunehmen versucht, handelt es sich bei dem Modell aus England, das sowohl inhaltszentriert als auch kindzentriert arbeitet, um „Explicit Religion“ im Dienste kindlicher Persönlichkeitsentwicklung.

Unter dem Titel „Inklusive Religions-Bildung im Kindergarten: Plädoyer für praktische Religionswissenschaft“ präzisiert die Autorin im abschließenden *sechsten Kapitel* (437-479) ihren religionswissenschaftlichen Ansatz. Es geht ihr um die Anerkennung religiöser Rationalität als kultureller Kompetenz im Sinne von 'literacy'. Inklusive Religions-Bildung bezieht nach *Dommel* „nicht nur kognitives begriffliches Wissen, sondern auch intuitives und bildliches Wissen mit ein und nutzt das soziale und kulturelle 'Kapital' der Kinder als Ressourcen, ohne sie auf die Grenzen ihrer jeweiligen Lebenswelt und auf entsprechend fixe 'Identitäten' festzulegen“ (477f.). *Dommel* dekonstruiert Religion als Raum und Gegenstand und tritt für die Einbeziehung der Zeitdimension (Geschichte, Gegenwart, Zukunft) schon im Kindesalter ein. Ihr Ansatz würdigt „Religion als Poesie, die Ästhetisches, Intuitives, Rationales und Normatives verbindet“ (478). Zugleich plädiert sie für „vorurteilsbewusste“ Bildungstheorien, damit Chancengleichheit und das Kinderrecht auf Allgemeinbildung einschließlich Religion als normative Ziele in Bildungsstandards für Religions-Bildung ihren Niederschlag finden. Schließlich betont sie die Bedeutung der Erzieher/innen als wichtigster pädagogischer Bezugspersonen neben Eltern und Angehörigen. Die Erzieher/innen sind als forschende Akteur/innen zu verstehen, welche entscheidende praktische Schritte in bezug auf die Wirkfaktoren religiöser Welterfahrung (vgl. 478) setzen können.

Die Leistung dieser Studie besteht darin, den religionspädagogischen Blick zu weiten und Anregungen aus der englischen Religionspädagogik für den deutschsprachigen Raum aufzugreifen. *Dommel* formuliert ihr Modell als Humanwissenschaftlerin, die Theologie gehört nicht zu ihren Bezugswissenschaften. Es geht ihr um den anthropologischen, kommunikativen Wert der Religionen an sich, nicht um eine bestimmte theologische Inhaltlichkeit. Die Wirkfaktoren, die sie nennt, sind daher humanwissenschaftlich definiert.

Religions-Bildung, wie *Dommel* sie versteht, orientiert sich nicht an normativ gesetzten Idealen, sondern an der jeweiligen Situation der Gruppe, der Kinder, der Pädagog/innen. So besteht die Chance, tatsächlich alle Kinder in ihrer religiösen Identität und Subjekthaftigkeit wahrzunehmen. Religions-Bildung ist keine Glaubensvermittlung, sie ist ein kommunikativer Prozess darüber, wie die an der Kommunikation Beteiligten zu Religion stehen, religiöse Bilder und Sprache verstehen. Damit kann sie tatsächlich an die gesellschaftlich plurale und multireligiöse Realität anschließen und wichtige Impulse in Richtung einer größeren Verständigungskompetenz geben.

Silvia Habringer-Hagleitner

Anke Edelbrock, Mädchenbildung und Religion in Kaiserreich und Weimarer Republik. Eine Untersuchung zum evangelischen Religionsunterricht und zur Vereinsarbeit der Religionslehrerinnen, Neukirchen-Vluyn (Neukirchener) 2006 [490 S.; ISBN 3-7887-2152-9]

Die seit den 1980er Jahren geführte Diskussion über das Thema 'Mädchen im Religionsunterricht' hat anfangs die historische Dimension weitgehend unberücksichtigt gelassen. Dagegen ist in den letzten Jahren ein zunehmendes historisches Interesse an der Geschichte der religiösen Mädchenbildung festzustellen. In der vorliegenden Dissertation hat die Verfasserin die Diskussion um die Mädchenbildung im Religionsunterricht in der Kaiserzeit und in der Weimarer Republik aufgearbeitet und damit eine Forschungslücke geschlossen.

Die Studie steht unter zwei Leitfragen: Einerseits untersucht sie, inwieweit im evangelischen Religionsunterricht spezifische Bildungs- und Erziehungsziele für Mädchen verfolgt wurden, und andererseits, ob Frauen an der Diskussion über einen geeigneten Religionsunterricht für Mädchen beteiligt waren und welchen konzeptionellen Beitrag sie gegebenenfalls dazu geleistet haben. Der Untersuchungszeitraum erstreckt sich vom Beginn der Kaiserzeit bis zum Ende der Weimarer Republik. Diese Epoche ist gekennzeichnet durch ein aufkommendes Interesse an Fragen der Mädchenbildung. Da in der Zeit des Nationalsozialismus die Frau auf ihre Mutterrolle fixiert wurde und die Bildungsmöglichkeiten für Frauen reduziert wurden, ist das Jahr 1933 als zeitliche Zäsur für diese Untersuchung gerechtfertigt.

Im ersten Teil der Arbeit zeigt die Verfasserin anhand der Ausführungen zum Religionsunterricht in staatlichen Erlassen der Zeit auf, in welcher Weise einer geschlechtsspezifischen Bildung im Religionsunterricht Rechnung getragen werden sollte. Alle Erlasse forderten, die „weibliche Eigenart“ gebührend zu berücksichtigen (1894: Herausbildung „echter Weiblichkeit“; 1908: Berücksichtigung der „weiblichen Eigenart“ im Religions- und Deutschunterricht; 1925: Zentrum der Mädchenbildung die „alles tragende Liebe“, Zentrum der Jungenbildung der „alles wagende Glaube“).

Die Antwort auf die Frage nach der Beteiligung von Frauen an der Diskussion um die Mädchenbildung im Religionsunterricht macht die Verfasserin an der Arbeit der Lehrerinnenvereine fest, in denen sich Vorreiterinnen der religiösen Mädchenbildung wie *Gertrud Bäumer*, *Magdalene von Tiling*, *Ada Weinel* und *Carola Barth* engagierten. Die drei untersuchten Lehrerinnenvereine (*Allgemeiner deutscher Lehrerinnenverein* (1890), *Konferenz von Religionslehrerinnen* (1905; 1916: Verband evangelischer Religionslehrerinnen; 1931: Verband für evangelischen Religionsunterricht und Pädagogik) und *Verein für religiöse Erziehung* (1908; 1920: Bund für Religionsunterricht und religiöse Erziehung)) haben sich mit z.T. verschiedenen Begründungen für den schulischen Religionsunterricht von Mädchen ausgesprochen. Bei der Begründung wurden z.T. unterschiedliche Akzente gesetzt: Während *Helene Lange* im *Allgemeinen deutschen Lehrerinnenverein* unter Hinweis auf eine spezifische Frauenpersönlichkeit die Forderung erhob, Mädchen überwiegend von Frauen unterrichten zu lassen, trat *Gertrud Bäumer* eher für die Gleichheit der Geschlechter ein.

Vordringliches Anliegen der *Konferenz von Religionslehrerinnen* und ihrer Nachfolgeorganisationen waren der Erhalt und die Förderung eines sich auf Bibel und Bekenntnis stützenden Religionsunterrichtes. Die Konferenz betonte die Gleichwertigkeit von Mann und Frau, lehnte aber den Gedanken einer Gleichartigkeit der Geschlechter unter Berufung auf 1 Kor 11,3-15 ab. Die Frauen seien aufgrund ihrer Mütterlichkeit in besonderer Weise zur liebenden Hingabe befähigt.

Der *Verein für religiöse Erziehung* hatte bei seiner Zielsetzung Schule und Familie und weniger den kirchlichen Bereich im Blick. Er wusste sich dem theologischen und pädagogischen Erbe der Aufklärung verpflichtet und favorisierte einen Religionsunterricht, in dessen Mittelpunkt die subjektive Religiosität des Kindes steht. Aufgrund der Überzeugung, dass vornehmlich die Mütter dazu berufen seien, für die religiöse Erziehung der Kinder zu Hause Sorge zu tragen, wurde die Empfehlung ausgesprochen, den Religionsunterricht in der Schule in die Hände von weiblichen Lehrkräften zu legen. Ausdrücklich gefordert wurde dies nur für Mädchenschulen.

Die Verfasserin weist detailliert nach, dass es in der Zeit des Kaiserreichs und der Weimarer Republik sowohl befürwortende als auch ablehnende Stimmen hinsichtlich eines geschlechtsspezifischen evangelischen Religionsunterrichtes gab. Darüber hinaus stellt sie auch indifferente Positionen vor. Unstrittig waren für die drei untersuchten Lehrerinnenvereine die Einrichtung des schulischen Religionsunterrichts überhaupt und seine Bedeutung für die Mädchenerziehung. Je nach theologischer und pädagogischer Ausrichtung der Lehrerinnenvereine wurden jedoch unterschiedliche religionsdidaktische Konzepte entwickelt. So forderte der *Verein für religiöse Erziehung* einen strikt schülerorientierten Religionsunterricht, der von jeglichem kirchlichen Einfluss frei sein sollte. Dagegen favorisierten die 'positiven' Religionslehrerinnenvereine (*Konferenz von Religionslehrerinnen* und Nachfolgeorganisationen) einen Religionsunterricht, der die Nähe zur Kirche suchte und sich am kirchlichen Bekenntnis orientierte.

Die Arbeit belegt in eindrucksvoller Weise, dass die historischen Wurzeln der Diskussion über 'Mädchen im Religionsunterricht' bis ins ausgehende 19. Jahrhundert zurückreichen. Schon in der Kaiserzeit und in der Weimarer Republik wurde leidenschaftlich um die Frage gerungen, wie man im Religionsunterricht der „weiblichen Eigenart“ am besten Rechnung tragen könne. Die Antworten darauf reichten von der ausdrücklichen Förderung der „weiblichen Eigenart“ im Religionsunterricht bis hin zur Ablehnung derselben als Bildungsziel. Mit ihrer Studie hat *Anke Edelbrock* nicht nur einen wichtigen Beitrag zur Aufarbeitung der Geschichte der Mädchenbildung geleistet, sondern auch die heutige Diskussion um die Mädchenbildung im schulischen Religionsunterricht mit Argumenten aus der Vergangenheit bereichert.

Karl Josef Lesch

Ana Filipović, Religiöse Erziehung als Hilfe zur Menschwerdung. Eine Untersuchung zur Religionspädagogik Adolf Exelers (1926-1983), Münster (dialogverlag) 2004 [720 S.; ISBN 3-933144-86-8]

Das umfangreiche Werk stellt die erste Dissertation dar, die über den bekannten Religionspädagogen und Pastoraltheologen *Adolf Exeler* verfasst wurde. Sie wurde an der Erziehungswissenschaftlichen Fakultät der Päpstlichen Salesianeruniversität in Rom angenommen. Im Mittelpunkt der Arbeit steht das Grundanliegen von *Exelers* Religionspädagogik: „Religiöse Erziehung als Hilfe zur Menschwerdung“. Dieser Kerngedanke wird aus unterschiedlichen Perspektiven entfaltet: Zunächst biografisch. *Exelers* biografischer Hintergrund (*Kap. 1*; 13-39) war geprägt durch eine 'proletarische' Herkunft, durch die katholische Jugendbewegung, durch die Auseinandersetzung mit der nationalsozialistischen Diktatur und dem Zweiten Weltkrieg, an dem er noch selbst als Soldat teilnahm, dem Studium unmittelbar nach dem Krieg, den Erfahrungen in Erziehung, Schule und Seelsorge und schließlich seiner Dozentur und Professur von 1959 bis zu seinem plötzlichen Tod 1983. Sein Leben und Schaffen fällt in eine turbulente Zeit mit vielen radikalen Veränderungen in Kirche und Gesellschaft, Theologie und Pädagogik. Nimmt man mit der Autorin die vielfältigen und widersprüchlichen Einflüsse auf *Exeler* näher in den Blick (*2. Kap.*; 40-101), dann taucht zunächst die kerygmatische Erneuerung auf, die durch die Jugendbewegung, die Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus, den Krieg und die Nachkriegszeit, aber auch durch eine globale Ausweitung des gesellschaftlichen und theologischen Verstehenshorizontes angestoßen wurde. Die kerygmatische Erneuerung wurde vom Aufbruch des *II. Vatikanischen Konzils* und vom Paradigmenwechsel zu einer anthropologisch gewendeten Theologie und einer daraus entstehenden anthropologischen Orientierung der Religionspädagogik abgelöst. Die Umbrüche der 1968er Bewegung führten zu einer tiefgreifenden Erschütterung im Bereich des schulischen Religionsunterrichts und spornten gleichzeitig zur Entwicklung neuer emanzipatorischer und sozialkritischer Konzepte an, in denen der Einfluss der Erziehungswissenschaften, der ökumenischen und interdisziplinären Zusammenarbeit sichtbar wurde; die Unterscheidung von Gemeindegatechese und schulischem Religionsunterricht wurde vollzogen. Die Autorin sieht seit der Mitte der 1970er Jahre auch eine „intensivere antimodernistische Stimmung“ (92) im Schwanken zwischen der Sicherheit in kleinen Lebenswelten und globaler Verantwortung heraufkommen, auf welche die Religionspädagogik unterschiedlich antwortete. *Exeler* hatte sich als Religionspädagoge und Pastoraltheologe auf die Auseinandersetzung mit den unterschiedlichen Strömungen eingelassen und „mit einem Gespür für das menschlich und christlich Authentische und für das theologisch und pädagogisch Zentrale“ (8) geantwortet. Es gelingt der Autorin, die Anliegen *Exelers* wie „Integration von Leben und Lehre, von Leben und Glauben, vom Wachsen und Mündigwerden als Mensch und als Glaubender, eine tiefe, aber kritische Liebe zur Kirche um der Kirche und des Menschen willen, eine dauernde Offenheit, Neugierde, Lernbereitschaft und konsequentes Engagement“ (8) überzeugend herauszuarbeiten. *Exelers* Sichtweisen sind aus seiner Lebens- und Forschungsgeschichte entstanden, in der das theologische Werk *Johann Baptist Hirschers*, die katechetische Erneuerung in Holland und Frankreich und die unmittelbare

Begegnung mit den Kirchen der Dritten Welt eine unverzichtbare Rolle spielen (3. Kap.; 102-270). Gleichzeitig sind ihm auch die negativen Erfahrungen mit einer autoritären und einseitig kognitiv ausgerichteten Glaubensunterweisung und einer lebensentfremdeten und verkürzenden Theologie, wie auch deformierende Wirkungen religiöser Erziehung und Sozialisation nicht verborgen geblieben (4. und 5. Kap.; 271-327 und 328-369). Aus all diesen Bezügen, in denen *Exeler* stand, versucht die Autorin im 6. Kap. (370-517) eine Systematisierung „eines Konzeptes religiöser Erziehung als Hilfe zur Menschwerdung“ (370). Dabei tritt die konsequente theologische Grundlegung der Religionspädagogik, verstanden als „Lehre von der religiösen Erziehung“ (371), hervor, ein Konzept, „in dem das Inkarnationsprinzip neufokussiert wird im Blick auf eine umfassende Förderung des heranwachsenden Menschen“ (10). So konnte *Exeler* einerseits ein „statisches, jenseitsorientiertes, individualistisch, spiritualistisch und doktrinalistisch verengtes, auf Anpassung bedachtes und in der Vergangenheit verwurzeltes Glaubensverständnis und eine dementsprechende Vorstellung von religiöser Erziehung“ (514f.) überwinden; andererseits entdeckt er „das befreiende und humanisierende, pädagogische Potential eines Glaubens, der unter dem dynamischen Aspekt betrachtet, als Lebenshilfe für das Diesseits verstanden, um die soziale Dimension erweitert, auf das ganze Menschsein des Menschen bezogen, auf Erwerb von Kritikfähigkeit und Selbständigkeit bedacht, in der Gegenwart verankert, und zukunftsorientiert ist“ (515). Insbesondere im Hinblick auf die Entwicklung des Religionsunterrichts wurde *Exeler* immer mehr herausgefordert, das „humanisierende Potential des christlichen Glaubens“ und die „humanisierende Aufgabe der religiösen Erziehung“ (515) herauszustellen. Als „durchlaufende Perspektive“ und „tragende Achse“ für das sich langsam profilierende Werk *Exelers*, „das sozusagen im Gehen entstanden ist“ (602), sieht *Ana Filipović* das Stichwort „Aufbruch“, das als gemeinsamer Nenner für sein Verständnis des Glaubens, der Erziehung und letztlich des Menschen gilt“ (516). Es ist ein Aufbruch zu „immer größerer Freiheit und Menschlichkeit“, für den der christliche Glaube die tragende Kraft auf dem Weg zur „Menschwerdung des Menschen“ darstellt (516). Das abschließende 7. Kap. (518-597) widmet *Filipović* der sittlichen Erziehung und einer angemessenen Moralpädagogik, einem Bereich also, dem in *Exelers* Arbeit eine besondere Aufmerksamkeit zukommt. Ein chronologisches Quellenverzeichnis zu den Veröffentlichungen *Exelers* und ein umfangreiches Literaturverzeichnis schließen die Studie ab.

Die detailreiche und gut lesbare Arbeit stellt neben der kompetenten Auseinandersetzung mit Leben und Werk *Adolf Exelers* ein spannendes Stück neuerer Geschichte der Katechetik/Religionspädagogik dar und ist als solche als Standardwerk einzuordnen. Sie bietet eine seriöse Grundlage für weitere Forschungen, ist aber auch für Studierende in der Ausbildung sehr zu empfehlen, da die Lebendigkeit der Darstellung Leser/innen auf einen spannenden Weg kirchlicher und gesellschaftlicher Auseinandersetzung um die Bedeutung des Glaubens im Kontext von Erziehung und Bildung mitnimmt.

Matthias Scharer

Wolfgang Kresák, Clive Staples Lewis als Katechet. Sein Beitrag zur Neuentdeckung des Glaubens (Erfurter Theologische Studien; Bd. 93), Würzburg (Echter) 2007 [294 S.; ISBN 978-3-429-02897-8]

C.S. Lewis (1898-1963) gilt in der englischsprachigen Welt bis heute als einer der wichtigsten christlichen Schriftsteller. In Essays, Briefen, apologetischen Traktatschriften, aber vor allem in phantasievollen Kinder- und Jugendromanen hat sich der in Oxford und Cambridge lehrende Literaturwissenschaftler als wichtigster Verteidiger des christlichen Glaubens im Horizont der Herausforderungen neuzeitlichen Denkens einen Namen gemacht. In Deutschland war Lewis lange Zeit primär in charismatischen oder evangelikalischen Kreisen bekannt.

Das änderte sich vor allem durch das Medium Film, freilich auf zwei ganz unterschiedlichen Ebenen. Zum einen schilderte der 1993 ausgestrahlte Film „Shadowlands“ (Regie: Richard Attenborough, Hauptdarsteller Anthony Hopkins und Debra Winger) eindrucksvoll die späte Liebesgeschichte von Lewis und seiner Frau Joy Davidman Gresham, von Anfang an geprägt von deren Krankheit zum Tode. Zum anderen erfreuen sich aber die Verfilmungen von Lewis' Kinder- und Jugendromanen „Die Chroniken von Narnia“ außerordentlicher Popularität. 1988-1990 war eine vierteilige BBC-Produktion entstanden, die seitdem als DVD-Version erfolgreich ist. Vor allem seit 2006 werden die „Chroniken“ neu von Walt Disney verfilmt, ein mehrteiliges, bis in das Jahr 2010 anvisiertes Projekt, dessen Verbreitung jetzt schon in den Bereich der Harry-Potter-Manie reicht.

Erst in den letzten Jahren begann so auch in Deutschland eine breitere und unvoreingenommene Rezeption von Person und Werk, die sich in gleich zwei Dissertationen katholischer Provenienz niederschlägt. Zeitgleich mit der zu rezensierenden Arbeit entstand eine systematische Betrachtung zum theologisch-philosophischen Denkansatz von Lewis.¹ Bereits 2005 war eine – von Kresák nicht mehr berücksichtigte – theologische Orientierung aus evangelischer Perspektive erschienen.²

Die vorliegende Dissertation, 2003 von der Theologischen Fakultät Erfurt im Fach Pastoraltheologie angenommen, setzt die Werke von Lewis in den Kontext der östlichen Bundesländer. All die aktuellen Bezüge und Rezeptionsspuren bleiben hier außen vor. Da Lewis in seinem Kontext für Leute schrieb, „die Religion für rückständig hielten“ (V), stellt sich dem Verfasser der Studie die Frage, ob sich dieser Ansatz in den Kontext der heutigen Situation in den östlichen Bundesländern übertragen lässt. Wie kann Katechese dort funktionieren, welchen Beitrag kann das Werk des Engländers für dortige katechetische Konzepte liefern?

Zur Beantwortung dieser Fragen stellt der Verfasser zunächst in aller Breite das Leben von Lewis dar (9-50). Wie viele englische Intellektuelle seiner Zeit erlebt er eine bewusste Konversion, die ihn 1931 zum Eintritt in die „Church of England“ motiviert. Als Bekehrter, als jemand, der alle Anfragen an den Glauben kennt, wird er fortan zum energischen Apologeten des Christentums. Die biographische Darstellung wird ergänzt durch einen Überblick über das breite, vielfältige literarische Werk.

Die beiden folgenden Hauptteile der Arbeit greifen sich je eines der so unterschiedlichen Hauptwerke von Lewis heraus. Zunächst geht es um die genannten „Chronicles of Narnia“ (89-184), eine äußerst erfolgreiche, bis heute im englischsprachigen Raum viel gelesene Kinderbuchserie (1950-56) um das phantastische Land Narnia, die stark von christlicher Symbolik und Thematik durchtränkt ist. Lewis schuf hier ein christliches Pendant zu der phantastischen Fabelwelt von J.R.R. Tolkien, mit dem er eng befreundet war. Ganz anders präsentiert sich „Mere Christianity“, 1952 erschienen, auf Deutsch

¹ Norbert Feinendegen, Denk-Weg zu Christus. C.S. Lewis als kritischer Denker der Moderne, Regensburg 2008.

² Markus Mühlhling, Gott und die Welt von Narnia. Eine theologische Orientierung zu C.S. Lewis' „Der König von Narnia“, Göttingen 2005.

zunächst wortwörtlich übersetzt unter dem Titel „Christentum schlechthin“ publiziert, später dann als „Pardon, ich bin Christ“. Diesem Werk, einer Art „ökumenischem Katechismus für Erwachsene“, gilt der dritte Teil dieser Studie (185-279).

Die Studie führt kenntnisreich, engagiert und werbend für die vorgestellten Werke in eine in Deutschland nur wenig bekannte Welt ein. Der Arbeit merkt man dabei an, dass sie nur den „Teildruck einer umfangreicheren Abhandlung“ (V) darstellt. Die beiden Hauptteile stehen weitgehend unvermittelt nebeneinander. Das trifft sicherlich auch im Blick auf den Autor *Lewis* selbst zu, bleibt in der wissenschaftlichen Arbeit aber unbefriedigend. Der pädagogisch-pastorale Einsatz von Werken dieses Autors ist eben völlig verschieden, wenn es einmal um christlich inspirierte Jugendliteratur geht, einmal um einen Katechismus.

Vor allem die Ausführungen zu den „Chroniken“ bleiben hermeneutisch fragwürdig. Brillant gelingt dem Verfasser die Einführung in diese allegorisch deutbare Phantasy-Welt von Narnia sowie die Darstellung der umstrittenen Rezeption gerade aus christlicher Perspektive. Welche Bedeutung diese Art von Literatur jedoch für religionspädagogische Prozesse haben kann, bleibt völlig unklar. Hier rächt es sich, dass der Verfasser die Auseinandersetzung mit dem vorliegenden Forschungsstand völlig unterlässt: Weder die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit dem Dialogfeld von Theologie und Literatur wird aufgenommen noch die Diskussion über Gattung, Leistung und Grenzen des unkritisch verwendeten Begriffs „Christliche Literatur“ oder der Blick auf allgemeine wie religionspädagogische Erkenntnisse der Leistungen und Bedingungen von Kinder- und Jugendliteratur. Entsprechend blass bleibt die abschließende religionspädagogisch-pastoraltheologische Einbindung: „Der Raum, die *Chronicles* im christlich-religiösen Erziehungsprozess verwenden zu können, ist eher die Familie als die Schulklasse.“ (184)

Der dritte Teil der Studie führt uns in ein ganz eigenes Feld religionspädagogischer Diskussion: Nun geht es um die Frage, welche Art von Erwachsenen Katechismus heute hilfreich sein könne. Nach intensiver Darstellung des Werks von *Lewis*, erweitert um einige Vergleichsblicke in andere Katechismen, kommt der Verfasser zu dem Ergebnis: Gerade im Kontext von „Erstverkündigung“ liege mit „Pardon, ich bin Christ“ ein Glaubensbuch vor, „das durchaus den Anforderungen heutiger Erwachsenenbildung und -katechese entspricht“. Hier komme ein „authentischer Glaubenszeuge“ zu Wort, „ein vom Unglauben zum Glauben gekommener Betroffener“, der in überzeugender Weise von diesem Glauben in einer bildreichen, allgemein-verständlichen Sprache lebensnah und erfahrungsbezogen“ (278) spreche. So sehr diese Einschätzungen nachvollziehbar sind, so sehr ergeben sich auch hier Rückfragen: *Lewis* schreibt ein engagiertes, sprachmächtiges und kluges Glaubensbuch, gewiss. Es ist aber bereits mehr als 50 Jahre alt. Keine Spur einer kritisch-aufgeklärten Theologie, kein Verweis auf historische Exegese, keine Auseinandersetzung mit den Herausforderungen einer Gesellschaft im pluralen Kontext der Postmoderne. Im Schwung der Faszination durch Autor und Werk übergeht der Verfasser die konkreten Bedingungen heutigen Lebens und Glaubens. Und auch hier bleibt die Auseinandersetzung mit der wissenschaftlichen religionspädagogischen und pastoralen Diskussion um den Einsatz von Katechismen in unserer Gesellschaft oberflächlich und folgenlos.

Die vorliegende Studie ist so eine engagierte Einführung in die so unterschiedlichen Werke von *Lewis*, spannend zu lesen, neu und anregend. Der religionspädagogische und pastoraltheologische Brückenschlag freilich gelingt nicht, weil der korrelativ-hermeneutische Pol 'Gegenwart' wissenschaftlich nicht wirklich eingespeist wird. Ob und wie *Lewis* außerhalb der zufälligen privaten Lektüre katechetisch wirken kann – etwa im Kontext der östlichen Bundesländer – bleibt ungewiss. Ich bin skeptisch.

Lothar Kuld / Rainer Bolle / Thorsten Knauth (Hg.), Pädagogik ohne Religion? Beiträge zur Bestimmung und Abgrenzung der Domänen von Pädagogik, Ethik und Religion, Münster (Waxmann) 2005 [180 S.; ISBN 3-8309-1527-6]

Im gegenwärtigen Dialog zwischen Pädagogik und Religionspädagogik eröffnen sich viele Perspektiven. Der vorliegende Band, der auf Vorträgen eines Symposions im Januar 2004 beruht, widmet sich vornehmlich von der Allgemeinen Pädagogik her historischen, systematischen und praktischen Fragen. Dokumentiert wird eine Vielfalt von Standpunkten und Themen, die in dem abschließenden Gespräch der Teilnehmer/innen am Symposion (165-175) umsichtig miteinander verknüpft werden.

Einer Verhältnisbestimmung von Religion und Pädagogik nähert sich *Fritz Osterwalder* mit dem Versuch, die zeitgenössischen theologischen Hintergründe pädagogischer Grundsätze von *Jean-Jacques Rousseau* zu zeigen. Kenntnisreich und differenziert belegt *Osterwalder*, wie *Rousseau* Erziehungsziele, anthropologische Voraussetzungen und personale Relationen der theologischen Pädagogik von Jansenismus und Pietismus aufnimmt und in der theologischen Sprache dieser Traditionen bleibt. Zugleich vollzieht er aber einen dogmatischen Bruch, der z.B. die pietistisch akzentuierte Erwählung des Einzelnen durch Gott durch die Beziehung der Erzieher zu ihren Zöglingen ersetzt. Solche Transformationen aber weisen noch einmal auf eine theologische Basis, die als 'Architektur' auch in der modernen Pädagogik durchschimmert, wenn sie eine normative 'Ganzheit' – z.B. in verschiedenen pädagogisch-psychologischen Stufenmodellen – vorgibt.

Dietrich Benner vertritt seine schon mehrfach publizierte und vielfach rezipierte These von Religion als einem eigenständigen Bereich des Menschseins, der sowohl in seiner Eigenart in der Schule erkennbar als auch mit anderen Bereichen dialogfähig sein muss.

An zwei Beispielen zeigt *Jürgen Rekus*, wie moderne, auf Selbsttätigkeit und wertbestimmtes Handeln setzende Bildungsprozesse auf Voraussetzungen beruhen, die von der Pädagogik selbst nicht erbracht werden können. Eine Voraussetzung liegt im wechselseitigen Vertrauen von Lehrenden und Lernenden: Schüler müssen darauf vertrauen können, „dass der Lehrer weiß, was richtig und gut für sie ist.“ (75) Der Lehrer zeigt sein Vertrauen in die Fähigkeit seiner Schüler, Aufgaben selbsttätig lösen zu können, sonst könnte er solche Lernprozesse nicht initiieren. In dieser grundsätzlichen Gebundenheit der Pädagogik liegt ihr religiöser Aspekt, den *Rekus* nicht primär inhaltlich, sondern formal bestimmt. Er macht Pädagogik auf Grundlagen aufmerksam, die ihre spezifische Praxis mitbestimmen, aber von ihr nicht eingeholt werden müssen. Die Verwiesenheit auf andere, z.B. religiöse, ethische, ästhetische Praxisfelder vernetzt und begrenzt Pädagogik in gleicher Weise. Aus dieser bereichsübergreifenden Vernetzung folgt für *Rekus* eine kritische Perspektive, die für eine einseitige, z.B. ökonomische Verweckung von Bildung sensibilisiert.

Von religionspädagogischer Seite resümiert *Norbert Mette* das Gespräch der Theologie mit der Pädagogik, indem er relevante Beiträge ab ca. 1994 – „es sind im übrigen nicht viele“ (87) – unter drei Fragen vorstellt: Welches Bildungspotenzial kann Glaube gegenwärtig aktualisieren? Ist die Diskussion um das Menschenbild ein gemeinsamer Bezugspunkt? Kann 'Befreiung' ein verbindendes Projekt für Bildungsprozesse sein? Für alle drei Fragen kann *Mette* immerhin auf unterschiedliche theologische Positionen und Gesprächsangebote verweisen, die jedoch – mit Ausnahme des Compassion-Projekts – „vielfach auf der rein programmatisch-theoretischen Ebene verbleiben“ (101). Folgerichtig setzt er einen konkret-praktisch orientierten Katalog von theologisch und ethisch ambitionierten Gesprächsangeboten an das Ende seines Beitrags und ist in Bezug auf dessen Aufnahme und Umsetzung eher skeptisch.

Die konzeptionellen Beiträge zeigen, dass neben theologischen Vorstellungen auch ein phänomenologisch oder funktional verstandener Religionsbegriff eine Dialogebene bildet, die weiter präzisiert und entfaltet werden muss.

Thorsten Knauth thematisiert 'Dialog' als Schlüsselbegriff bei der Bestimmung des Verhältnisses zwischen Religion und Pädagogik sowie als religionspädagogischen Grundbegriff. Er postuliert eine Dialogische Religionspädagogik. „Dialog“ möchte hier als „anerkennungstheoretischer“ Begriff (109) gesehen werden. Bezüglich der Theologie wird freilich nicht bewusst gemacht, dass diese Begriffsbestimmung ein spezifisches Religionsverständnis assoziiert, nämlich ein religionspluralistisches. Der in „Hamburger Verhältnissen“ gespiegelte Beitrag positioniert sich in der Ferne jenes konzeptionellen Plateaus, auf dem Dialog – wie auch Ökumene – „auf der Grundlage eines festen religiösen Standpunktes, gleichsam einer religiösen Identität stattfinden könne“ (109). Folgerichtig kann als religionspädagogisches Postulat formuliert werden: „Religiöse Alphabetisierung und der Versuch, gegenwärtige widersprüchliche Lebensrealität buchstabieren zu lernen und sich Handlungskompetenzen zu ihrer Bewältigung anzueignen, müssen als eine miteinander verschränkte Aufgabe verstanden werden“ (125). Dieses Postulat erscheint zustimmungsfähig, wenn man es im Sinne *Henning Luthers*¹ greifen würde. Dem aber widerspricht der Entscheid des Autors für einen anerkennungstheoretischen Dialog-Begriff. Die Realitäten werden dem Ansatz *Knauths* zusetzen. Entwicklungspsychologisch wird bei Kindern vermutlich Überforderung, habituell und lebensgeschichtlich religiöse Inflation zu indizieren sein.

Rainer Bolle thematisiert den schulischen Pädagogikunterricht als allgemeinbildendes Unterrichtsfach. Er berührt Religion dabei selten, eher zufällig, eher 'gewollt'. Er kritisiert das fehlende Interesse der Universitätspädagogen an diesem Schulfach, skizziert dessen Geschichte, berichtet von seinen eigenen Erfahrungen als Pädagogiklehrer in der Schule. Der Autor verfolgt insgesamt das berechtigte Anliegen, den (nicht berufsbezogenen, sondern) allgemeinbildenden Charakter des Pädagogikunterrichts aufzuweisen: ein gut begründbares, in der bildungspolitischen Öffentlichkeit zu wenig wahrgenommenes Projekt, denn dem Menschlichen eignet neben den Dimensionen des Leiblichen, des Geistigen, des Sprachlichen, des Psychischen, des Musischen, des Geschichtlichen usw. eben auch das Erzieherische als Grundgegebenheit seiner Existenz. Um das plausibel aufweisen zu können, hätte es der vorliegenden Argumentation gut getan, dem Ringen um ein diesbezügliches Fachprofil des Pädagogikunterrichts während der Zeit der Gründung dieses Schulfachs größere Aufmerksamkeit zu schenken.

Eva Marsal beschreibt ein Projekt zur Integration von Ethik und Pädagogik: „Unverletzende Selbstbehauptung“ von Schüler/innen ist das Thema. Dieses bemerkenswerte Projekt erscheint unter didaktischem Aspekt ähnlich heikel wie Biblio- oder Psychodrama im Religionsunterricht. Das hier inszenierte Lernen ist habitusbezogen. Deswegen werden seine Operationalisierung und Evaluierung kaum bzw. nur indirekt möglich sein. Freilich nähert sich dieses Projekt einem performativen Unterricht, dessen Effektivität stärker sein mag als das „beybringen“ (*Jürgen Henningsen*) auf kognitiver Ebene – unterwegs zu gelingendem Leben, das die Autorin als die „Schnittstelle zwischen Pädagogik und Ethik“ (163) versteht.

Engelbert Groß / Klaus König

¹ Vgl. *Henning Luther*, Religion und Alltag. Bausteine zu einer Praktischen Theologie des Subjekts, Stuttgart 1992.

Rainer Lachmann / Bernd Schröder (Hg.), Geschichte des evangelischen Religionsunterrichts in Deutschland. Ein Studienbuch, Neukirchen-Vluyn (Neukirchener) 2007 [414 S.; ISBN 978-3-7887-2155-8]

Rainer Lachmann und Bernd Schröder nehmen mit dem von ihnen herausgegebenen Band ein Arbeitsgebiet der Religionspädagogik in den Blick, das zumeist eher ein Schattendasein neben empirischen, systematischen und handlungsorientierenden Fragestellungen einnimmt: die historische Perspektive der Entstehung und Entwicklung des evangelischen Religionsunterrichts von der Reformation bis zum Jahr 1990 (15) und der damit verbundenen „notwendigen historischen Selbstaufklärung der Religionspädagogik“ (1) in Deutschland überhaupt. Für das Studienbuch konnten sie namhafte Autoren der eigenen Zunft gewinnen, die in gut lesbarer und zugleich wissenschaftlich exakter Weise einzelne Epochen der Geschichte des evangelischen Religionsunterrichts darstellen.

Der Band beginnt in *Kapitel I* (1-16) mit einer kompakten Einleitung der Herausgeber, die zunächst einen informativen Überblick über die bisher veröffentlichten Arbeiten zur Geschichte des evangelischen Religionsunterrichts – namentlich Längsschnitten zur Theoriegeschichte der Religionspädagogik und zur Praxis religiöser Erziehung und Unterrichtung – bietet und auf dieser Grundlage anschließend eine Konzeption für die Gestaltung der einzelnen Beiträge des vorliegenden Bandes entwickelt. Die Disposition der folgenden Kapitel hält sich an die „konventionellen politischen Epochen deutscher Geschichte“ (13). Sie sind, soweit dies den Autoren und der Autorin möglich war, nach sieben Gesichtspunkten gegliedert, die ein schnelles Zurechtfinden innerhalb der einzelnen Aufsätze erleichtern und dem Gesamtwerk einen die Übersichtlichkeit fördernden beinahe lexikalischen Charakter geben: (1) gesellschaftlich-politischer, geistesgeschichtlicher und kirchlicher Kontext des Religionsunterrichts, (2) Schulgeschichte, staatliche/kirchliche Bildungspolitik und ihre Institutionen sowie Rechtslage des Religionsunterrichts, (3) Praxis des Religionsunterrichts und des religiösen Schullebens, (4) Religionslehrer/innen und Institutionen ihrer Aus- bzw. Weiterbildung, (5) Personen, Strömungen und Theorien christlich-religiöser Bildung, (6) außerschulische Orte religiöser Bildung und (7) Desiderate weiterer Forschung. Diesem Ordnungsrahmen folgend sind die Beiträge zu den einzelnen Epochen der Entwicklung des evangelischen Religionsunterrichts übersichtlich und anregend geschrieben: So stellt sich *Horst F. Rupp* in *Kapitel II* der schwierigen Aufgabe, in der gebotenen Kürze eines Studienbuchs die etwa 1000 Jahre der Entwicklung der christlichen Unterweisung während des europäischen Mittelalters darzustellen (17-34). Die Gedrängtheit des zur Verfügung stehenden Raums macht es nachvollziehbar, dass er dabei auf eine differenzierende Analyse des Mittelalterbegriffs, wie ihn beispielsweise das Konzept der Achsenzeiten ermöglicht, verzichtet und Kontinua wie etwa die Herausbildung des städtischen Schulwesens und der Universität, die vom 12. Jahrhundert über das 16. Jahrhundert hinaus wirken, nur anreißen kann. Die Zeit von der Reformation bis zum Dreißigjährigen Krieg fasst in *Kapitel III* Bernd Schröder zusammen (35-77), die etwa zwei Jahrhunderte vom Westfälischen Frieden bis zur Napoleonischen Ära stellt Rainer Lachmann in ihren zentralen religionspädagogischen Entwicklungen dar (*Kapitel IV*; 78-127). Dem evangelischen Religi-

onsunterricht seit dem 19. Jahrhundert bis zur Mitte des 20. Jahrhunderts widmen sich die informativen und facettenreichen *Kapitel V-X: Vom Reichsdeputationshauptschluss bis zur Reichsgründung* (Horst F. Rupp; 128-166), *Das (zweite) deutsche Kaiserreich* (Antje Roggenkamp; 167-202), *Die Weimarer Republik* (Rainer Lachmann; 203-232), *Die nationalsozialistische Ära* (Folkert Rickers; 233-267). Sehr verdienstvoll und für weitere Forschungen zum Religionsunterricht in den alten und neuen Bundesländern sehr anregend ist die parallele Darstellung der Entwicklung des Religionsunterrichts in der Bundesrepublik Deutschland und der Deutschen Demokratischen Republik in den Kapiteln IX (*Christian Grethlein*; 268-298) und X (*Raimund Hoenen*; 299-330). Zwei Beiträge runden die Darstellungen des Studienbuches durch 'Außenperspektiven' ab: *Hans Mendl* schreibt einen lesenswerten Längsschnitt durch die Geschichte des katholischen Religionsunterrichts (*Kapitel XI*; 331-364), der sich für die Zeit nach 1945 im Wesentlichen auf die Entwicklung in der Bundesrepublik Deutschland konzentriert, und *Bernd Schröder* fügt einen kompetenten Überblick über den jüdischen und islamischen Religionsunterricht in Deutschland hinzu (*Kapitel XII*; 365-395). Ein je eigener Beitrag von jüdischer und islamischer Seite hätte noch weitere Sichtweisen beitragen können. Ein Namen- und Sachregister am Ende des Bandes erleichtert die Arbeit mit diesem gelungenen Studienbuch.

Harald Schwillus

Manfred Schnitzler, Elementarisierung – Bedeutung eines Unterrichtsprinzips, Neukirchen-Vluyn (Neukirchener) 2007 [510 S.; ISBN 978-3-7887-2225-8]

Die Bedeutung des Begriffs *Elementarisierung* hat sich im religionspädagogischen Diskurs als Konzept der Unterrichtsvorbereitung neben der Didaktischen Analyse etabliert. Verbunden ist das wissenschaftlich fundierte und praktisch erprobte Konzept mit den Religionspädagogen *Karl Ernst Nipkow* und *Friedrich Schweitzer*, hat darüber hinaus jedoch eine breite Rezeption und Umsetzung in der religionspädagogischen Theorie und Praxis erfahren. Die Dissertation von *Manfred Schnitzler*, Realschullehrer in Schönaich und Projektleiter am Lehrstuhl für Praktische Theologie II in Tübingen, geht einen Schritt zurück und sucht quasi nach dem Elementaren der Elementarisierung. *Schnitzler* beschränkt den Begriff der Elementarisierung nicht auf die Unterrichtsvorbereitung, sondern versteht Elementarisierung umfassender als generelles „Unterrichtsprinzip“, wie der Titel deutlich macht. Elementarisierung meint daher für *Schnitzler* „das Bemühen, Grundlegendes didaktisch zur Geltung zu bringen“ (42). Die Bedeutung dieses Prinzips in der Theorie und für die Praxis des Religionsunterrichts zu klären ist die Problemstellung des Buches.

Die Untersuchung enthält vier größere Kapitel. Das *erste Kapitel* (17-52) beschreibt „im Sinne einer Tour d’Horizon“ (27) drei Zugänge zum Thema – persönlich, sprachlich und erziehungswissenschaftlich – und entwickelt von da aus Definition, Problemstellung und Methodik der Arbeit. Zuerst nähert sich *Schnitzler* dem Begriff der Elementarisierung semiotisch und semantisch, d.h. er fragt nach unterschiedlichen Zeichen- und Bedeutungskontexten des Begriffs wie z.B. im Chemieunterricht, in Redewendungen u.a. und klärt schließlich dessen Bedeutung im oben genannten Sinn. Schon hier wird die grundlegende Ausrichtung der Arbeit als möglichst gewinnbringende Verbindung von Theorie und Praxis erkennbar. *Schnitzlers* Ausführungen zur Etymologie z.B. könnten in Lehrveranstaltungen unmittelbar Eingang finden. Nach dieser Begriffsarbeit entwirft *Schnitzler* sieben Thesen zur Elementarisierung in drei Bereichen: „Bezug auf die Allgemeine Pädagogik“ „Bezug auf Allgemeine Didaktik und Fachdidaktik“ sowie „Bezug auf die Unterrichtspraxis“. Die Thesen reichen von eher allgemeinen Aussagen wie der Elementarisierung als Indikator für gesellschaftliche Umbruchsphasen über das Vorkommen in Allgemeiner Didaktik und Fachdidaktik bis hin zu schulpraktischen Konsequenzen wie dem Zusammenhang von Elementarisierung und elementarer Lernkultur an einer Schule. Die Thesen werden in den folgenden Kapiteln nicht alle expliziert, was *Schnitzler* im Resümee auch selbst anführt (476), einige – z.B. zur Lehrerbildung – hätten daher hier besser weggelassen werden können. Die übrigen werden jedoch mit einer hermeneutischen Methodik in den folgenden Kapiteln behandelt.

Kapitel zwei (53-230) enthält eine Rekonstruktion der weiteren Bedeutung und des Begriffs der Elementarisierung bei Klassikern der Pädagogik wie *Johann Amos Comenius*, *Heinrich Pestalozzi*, *Tuiskon Ziller*, *Wolfgang Klafki*, *Christian Gotthilf Salzmann* u.a. sowie in der neueren (evangelischen) Religionsdidaktik seit 1945. Besonders erhellend sind die Ausführungen zu *Klafki*, dessen Didaktische Analyse häufig als Gegenpart zur Elementarisierung angesehen wird. *Schnitzler* zeigt jedoch anschaulich die Gemeinsamkeiten zwischen beiden Konzeptionen auf. Auch die unterschiedlichen Theorien in der

neueren religionspädagogischen Diskussion wie der – nach *Schnitzler* – „Erlanger, Tübinger und Kölner Ansatz“ (196ff.) stellt der Autor übersichtlich und gewinnbringend gegenüber und arbeitet die Eigenarten des jeweiligen Ansatzes zur Elementarisierung systematisch und an einem Schulbuchvergleich heraus.

Im *dritten* und längsten *Kapitel* (231-474) zieht *Schnitzler* Konsequenzen aus der Elementarisierung und besonders aus der fünften Dimension der Tübinger Schule – den elementaren Lernformen – für die Unterrichtspraxis in der Sekundarstufe I, besonders hinsichtlich der „Pubertät“ der Schüler/innen. Nach Begriffsbestimmungen von elementarer Lernform und Pubertät arbeitet *Schnitzler* neun Lernformen in drei Bereichen heraus: Subjektorientierte Lernformen (biografisches, kontemplatives, kreatives Lernen), dialogische Lernformen (geschlechterdifferenziertes, projektorientiertes Lernen sowie Lernen durch Lehren) und gesellschaftsorientierte Lernformen (diakonisches, generationenübergreifendes Lernen sowie Lernen an und mit neuen Medien). Dieses Kapitel liefert neben einigen eher kumulativen Theorieelementen zahlreiche erhellende Beispiele aus der schulischen Praxis. Der rote Faden ist dabei der Zusammenhang der Elementarisierung mit diesen Lernformen.

Das *vierte Kapitel* (475-489) schließlich fasst den bisherigen Durchgang in Bezug auf die sieben Thesen vom Anfang zusammen und konzipiert ausblickend eine mögliche empirische Folgeuntersuchung zur Verwendung der Elementarisierung in der Professionalisierung von Lehrer/innen.

Die Dissertation unternimmt eine solide historische und schulpraktische Begriffsbestimmung und arbeitet die ihr gesteckten Ziele in Theorie und Praxis akribisch ab. Es steckt jedoch noch viel mehr in der Arbeit: Wird Elementarisierung als religionspädagogisches Prinzip verstanden wie bei *Schnitzler*, dann ist eine Verbindung zum Prinzip der Korrelation unmittelbar gegeben. Es dürfte lohnenswert für die Religionsdidaktik sein, zu zeigen, was beide Prinzipien verbindet und was ihren Unterschied ausmacht. *Schnitzler* gibt ein interessantes Beispiel im zweiten Kapitel, indem er die unterschiedlichen Ansätze zu Elementarisierung in deduktiv (Erlanger Ansatz), induktiv (Kölner Ansatz) und „dazwischen“ (Tübinger Ansatz) einordnet. Sind hier Parallelen z.B. zur Klassifikation der Korrelation in deduktiv, induktiv und abduktiv zu erkennen, und wenn ja, warum wäre dann der Tübinger Ansatz abduktiv? Diese und weitere Fragen zur Verbindung beider Prinzipien sowie eine empirische Untersuchung zur Verwendung der Elementarisierung in der Lehrerbildung regen zum Weiterdenken und –forschen an. Insgesamt liegt hier also eine lesenswerte und weiterführende Arbeit innerhalb der Religionsdidaktik vor.

Stefan Heil

Anna-Katharina Szagun, Dem Sprachlosen Sprache verleihen. Rostocker Langzeitstudie zu Gottesverständnis und Gottesbeziehung von Kindern, die in mehrheitlich konfessionslosem Kontext aufwachsen (Kinder erleben Theologie; Bd. 1), Jena (IKS Garamond) 2006 [374 S. plus Beiheft; ISBN 3-938203-36-6]

Dieses Buch zu rezensieren, ist insofern kein leichtes Unterfangen, als es der erste Band einer auf mindestens fünf Monographien angelegten Reihe ist (8f.), in denen die Ergebnisse der Rostocker Längsschnittstudie zur Entwicklung der Gotteskonzepte bei mehrheitlich säkular aufgewachsenen Kindern präsentiert werden. Leicht kann es geschehen, dass mögliche Lücken angemahnt werden, die aber in den nächsten Bänden gefüllt werden. Aus diesem Grunde ist diese Rezension als vorläufig zu betrachten.

Nach einem begeisterten Vorwort von *Karl Ernst Nipkow* (Band 1 hat „mich fasziniert“; 11) und einem weiteren Vorwort von *Albert Biesinger* schildert die Verfasserin eine „Miniatur zur eigenen religiösen Biographie“ (21-23), aus der die Genese des Projektes ersichtlich wird, unter anderem, dass die von ihr im Osten befragten Kinder weder artifzialistische Deutungsmuster (*Jean Piaget*) noch präkonventionelle Moralvorstellungen (*Lawrence Kohlberg*) artikulierten. Dies führt zu der Mutmaßung weiter, dass das „gesicherte Wissen“ (*Friedrich Schweitzer*) zur religiösen Entwicklung doch nicht so sicher ist, weil bisherige Daten in christlichen Kontexten erhoben worden seien¹, „Langzeitstudien“ gänzlich fehlen würden (was so nicht zutrifft²) und gängige Methoden der Datenerhebung – etwa das Malenlassen von Gottesbildern – wenig adäquat seien. Aufgrund dieser Mängel konzipierte *Anna-Katharina Szagun* eine Längsschnittstudie (bei „ca. 55 Kindern [...] Entwicklungsverläufe über 4–7 Jahre“; 27), in der Kinder ihre Gottesvorstellungen auch mit „Materialcollagen“ artikulieren konnten, beispielsweise „Schlüssel, Scherben, Uhren, Draht, Nägel, Papp- und Plastikabfälle“ (67), und dies auf den Impuls hin: „Gott ist für mich wie“, um so der metaphorischen Grundstruktur theologischer Rede gerecht zu werden. Erhoben wurden eine ganze Reihe zusätzlicher Variablen, die teils in die Hände professioneller Psychologen gehören, so der von *Luitgart Brem-Gräser* entwickelte Test zur familiären Konstellation (79f.), erhoben über Zeichnungen zur Familie in Tieren – psychodiagnostisch nicht unumstritten –, der Bochumer Bindungstest, das Frankfurter Kinder-Selbstkonzept-Inventar, aber auch Daten, die „Fantasiereisen“ entstammen, direkten Fragen zu Eigenschaften Gottes und nicht zuletzt Zeichnungen zur Lebenswelt der Kinder.

Das Design ist in der Tat enorm facettenreich und legt eine Auswertung in der Form von Einzelfallstudien nahe, aber auch – so dem eigenen Anspruch nach – in der Form von „Clusteranalysen“, um „überindividuellen Zusammenhängen“ auf die Spur zu kommen (43). Den Hauptteil des Buches machen denn auch, auf 140 Seiten, acht Einzelfallstudien aus, von denen der Rezensent gerne gewusst hätte, gemäß welchen Kriterien sie aus dem Sample von 55 Kindern ausgewählt wurden. Die case-studies sind so strukturiert, dass die interindividuellen Veränderungen in der Lebenswelt, in der Gottesvorstellung und -beziehung ersichtlich werden. Dem gegenüber kurz sind „Bilanz und

¹ Bezüglich des religiösen Urteils nach *Fritz Oser* und *Paul Gmünder* wurden interkulturelle Studien durchgeführt, teils mit Buddhisten, Angehörigen der Immana-Religion in Ruanda, Muslimen; vgl. *Anton A. Bucher / Fritz Oser / K. Helmut Reich*, Religiosität und Spiritualität im Kulturvergleich, in: *Gisela Trommsdorff / Hans J. Kornadt* (Hg.), *Kulturvergleichende Psychologie* (Enzyklopädie der Psychologie; Themenbereich C), Göttingen 2006, 675-702. Auch zu *James W. Fowler* strukturgeneischer Theorie des Glaubens liegen interkulturelle Studien vor: *Randall Y. Furushima*, Faith development in a cross-cultural perspective, in: *Jeff Astley / Leslie J. Francis* (Hg.), *Christian perspectives on faith development. A Reader*, Leominster – Grand Rapids 1992, 215-220.

² Vgl. *Ornella Di Loretto / Fritz Oser*, Entwicklung des religiösen Urteils und religiöser Selbstwirksamkeitsüberzeugungen – eine Längsschnittstudie, in: ders. / *K. Helmut Reich* (Hg.), *Eingebettet ins Menschsein: Beispiel Religion. Aktuelle psychologische Studien zur Entwicklung von Religiosität*, Lengerich 1996, 69-87.

Ausblick“ (sechs Seiten), wo die Ergebnisse zusammenfassend gebündelt werden und noch einmal dargelegt wird, „generalisierende“ Aussagen zurückzustellen.

Die Studie ist enorm aufwändig, facettenreich und vom Anspruch beseelt, Kinder selber authentisch zu Wort kommen zu lassen und „das Prinzip der Subjektorientierung in der Religionspädagogik“ (Vorwort von *Nipkow*; 13) zu realisieren. Gerade deswegen drängen sich dem Rezensenten kritische Rückfragen auf. Mitunter konnte er sich des Eindrucks nicht erwehren, dass die Kinder, trotz des hohen Anspruchs, ihre authentischen Vorstellungen zu rekonstruieren, während der Interviews suggestiv beeinflusst wurden. Nora, knapp acht Jahre alt, sagte von Gott, „er sei unsichtbar bei den Menschen“ (130). Darauf wurde sie gefragt: „Und hören?“ Nora antwortet: „Manchmal, denke ich, schon.“ Abermalige Frage: „Mit den Ohren oder im Herzen?“ Wiederum Nora: „Mehr im Herzen.“ (130) Kann ein Kind anders antworten als „im Herzen“? Suggestiv gefragt wurde auch auf 133, 137 u.ö.

Eine weitere Anfrage bezieht sich auf die Interpretation der qualitativen Daten. Erfolgt eine solche schon hinreichend, wenn Interviewpassagen vor allem paraphrasiert, oft mit Vermutungen durchsetzt werden, manifest in den häufigen: Es „scheint“ (169, 173, 175)? Insofern die „Auswertung“ in einem „Forschungsteam“ geschah, wäre erwägenswert gewesen, sich auf die Methode der Objektiven Hermeneutik nach *Ulrich Oevermann* zu stützen und diese auch zu praktizieren – ein allerdings enorm aufwändiges Verfahren, mit wissenschaftlicher Reputation.

Möglicherweise ist diese methodologische Schwachstelle die Ursache dafür, dass trotz der erklärten Absicht, „die Bildsprache des Kindes sollte [...] zunächst ohne Erklärungszusätze auf das Team wirken und empathisch [...] erfasst werden“ (106), wiederholt Wertungen einfließen, beispielsweise wenn von Aarons Gott, den dieser weit oben im Himmel platziert, alles sehend, beschützend und bestrafend, gesagt wird, er „entspricht gängigen Klischees“ (113). Oder wenn von Nora behauptet wird, sie habe „im Verlauf der Grundschulzeit ein beachtliches Niveau theologischer Selbstwirksamkeit“ (159) entwickelt. Gemäß welchen Kriterien? Mitunter erfolgen gewagte theologische Projektionen, wenn beispielsweise Damians Aussage, Gott gehe jetzt in eine neue Disco und nicht mehr in die alte, wo viele „schlimme Menschen“ waren, als „Metapher einer Bekehrung“ gelesen wird (167f.).

Gelegentlich begegnen Psychospekulationen, etwa wenn von Nora, einem Mädchen, das aus „heilen und gesicherten Verhältnissen“ kommt, vermutet wird: „Trotz äußerlich idealer Bedingungen [...] scheint Nora jedoch Mangel zu leiden“ (157). Denn sie sei stark auf Tiere fixiert und darüber hinaus unsicher-vermeidend gebunden – ohnehin ist es des Nachfragens wert, warum in dieser Studie gerade einmal eines von acht Kindern sicher gebunden sei, wenn deren Quote in größeren Samples regelmäßig über 50 Prozent liegt. Psychologische Diagnosen von Kindern sind heikel, und in einer Reihe „Kinder erleben Theologie“ zu lesen „dieser schwachbegabte Junge“ (172) irritiert, auch wenn ihm hernach tiefe Intuition attestiert wird.

Der Band präsentiert detaillierte, materialreiche Einzelfallstudien, aber kaum „allgemeingültige Erkenntnis“ (11) – es sei denn die, dass ein solcher, auf einzelne Kinder fokussierter approach keine nomothetischen Erkenntnisse erbringen kann und auch nicht will, sondern, bereichert durch Longitudinalität, seine idiographische Stärke auszuspielen versucht. Trotz aller Wertschätzung des einzelnen Kindes sollte religionspsychologische Forschung auch nomothetische Erkenntnisse anzielen. Umso spannender kann man auf die nächsten Bände sein, in denen die Ergebnisse der Clusteranalysen und der Konfrontation mit gängigen Stufentheorien in Aussicht gestellt werden.

Anton A. Bucher

‘Neu gelesen’: Erich Feifel, *Der pädagogische Anspruch der Nachfolge Christi* (1968)¹

Mitten in einer Zeit, in der Umbrüche sowohl im gesellschaftlichen als auch im kirchlichen und theologischen Kontext anstanden, wollte *Erich Feifel* mit dem vorliegenden Band zu einer Neuorientierung des Glaubens beitragen. „*Der pädagogische Anspruch der Nachfolge Christi*“ ist 1968 erschienen, also in dem Jahr, das einer ganzen Generation den Namen gab.

Sein Vorhaben ist verheißungsvoll: *Feifel* will die Impulse des *II. Vaticanum* aufgreifen und für die Frage ausmünzen, was eine Neuinterpretation des Glaubens für die katholische Religionspädagogik bedeutet. Es geht ihm um die Klärung des Verhältnisses von Glaube und Bildung (7) und damit um die grundlegende Frage, welches Ziel religiöse Erziehung und Bildung verfolgen.

Feifel hat damit ein Thema ventiliert, das in der heutigen Religionspädagogik nicht erledigt ist. Worum geht es religiöser Erziehung und Bildung? Was ist ihr Proprium? Was können religiöse Erziehung und Bildung leisten und was nicht? Und was macht religiöse Erziehung und Bildung im schulischen Religionsunterricht aus und was eben nicht?

Feifel zielt mit seiner Schrift in das Kerngeschäft der Religionspädagogik. Auch wenn unser alltägliches Tun und Lassen religionspädagogischer Wissenschaft mit der Selbstverständlichkeit rechnet, dass wir wissen, was wir tun und warum wir das tun, lohnt es m.E. auch heute, angesichts der Bedingungen der Postmoderne, angesichts der Schüler/innen und Lehrer/innen von heute und der Gegebenheiten schulischen Religionsunterrichts in einer zunehmend säkularisierten und pluralisierten Gesellschaft darüber nachzudenken, warum wir das tun, was wir tun. Was motiviert uns und was wollen wir erreichen, wenn wir die Alltagswirklichkeiten und Lebensbedingungen von Menschen untersuchen und überlegen, wie religiöses Lernen, wie religiöse Erziehung und Bildung heute möglich sind? *Feifels* Schrift kann hier Erinnerung und Vergewisserung zugleich sein.

1. Der Nachfolgedanke – seine theologischen Konnotationen sowie seine bildungsgeschichtlichen Verortungen

Der damals schon nach München berufene Religionspädagoge sucht nach einer Verhältnisbestimmung von Glauben und Erziehung und findet im Gedanken der Nachfolge als einem genuin theologischen Begriff die Synthese. In vier Kapiteln kommt er seinem Ansinnen nach.

Zunächst zeigt *Feifel*, wie der Nachfolgedanke in den unterschiedlichen spiritualitäts- und theologiegeschichtlichen Strömungen gebraucht wurde (11-39). Faszinierend ist, wie *Feifel* es mit scharfem Blick versteht, Tendenzen auszumachen und damit Grundlegendes über Nachfolge und wie sie konnotiert wurde herauszuarbeiten: Nachfolge wird in der Antike beschränkt auf eine monastisch-elitäre Ausnahmesituation, im Hochmit-

¹ *Erich Feifel*, *Der pädagogische Anspruch der Nachfolge Christi*. Ein Beitrag zur Neuorientierung in der katholischen Religionspädagogik, Donauwörth 1968. Die im Haupttext des vorliegenden Beitrags angeführten Seitenzahlen verweisen auf dieses Werk.

telalter als historisierende, den irdischen Jesus nachahmende Lebensweise gedacht, in der beginnenden Neuzeit als innere Vereinigung mit Jesus Christus verstanden und in der Aufklärung als Verwirklichung eines ethischen Vollkommenheitsideals interpretiert. *Feifel* hebt hervor, dass Nachfolge in all diesen Strömungen gleichsam selbstverständlich gleichgesetzt wurde mit der Nachahmung Christi.

Ebenso spannend ist das zweite Kapitel zu lesen. Angelehnt an die Ergebnisse des ersten Teils zeigt *Feifel* auf, wie das Theologoumenon der Nachfolge das Verständnis von Erziehung prägte. Er konstatiert, dass in der pädagogischen Literatur der ausgehenden 1960er Jahre vor allem die Gottebenbildlichkeit als Bildungsziel im Vordergrund stand. Weil diese statisch verstanden wurde, will *Feifel* durch den Nachfolgedanken den dynamischen Aspekt von Bildung stark machen.

2. Wie der Nachfolgedanke die Religionspädagogik neu erschließt und was heute davon weiterwirkt

Der Gedanke der Nachfolge löst so denjenigen der Gottebenbildlichkeit in seiner Leitbildfunktion für christliche Erziehung und Bildung ab. Kam dem Nachfolgedanken in der Theologie- und Bildungsgeschichte die Denkform der Idee zu, so ändert sich das durch die Impulse der historisch-kritischen Exegese und ihre Befunde über das Verständnis von Nachfolge (3. Kapitel) sowie des *II. Vaticanum* (4. Kapitel) entscheidend. Das Neue, das das Prinzip 'Nachfolge' angereichert durch die Impulse des *II. Vaticanum* für das Verständnis von Erziehung und Bildung einbringen kann, erläutert *Feifel* folgendermaßen:

2.1 Der neue Ausgangspunkt der Religionspädagogik

War der Ausgangspunkt der Religionspädagogik bislang eine dogmatisch-theologische Idee des Menschen, so kann die Religionspädagogik diesen nun neu bestimmen. Es muss um den Menschen gehen, wenn man das Offenbarungsverständnis des *II. Vaticanum* ernstnimmt. Dass das auch bedeutet, die spezifische Art, wie Kinder und Jugendliche glauben und denken, ernstzunehmen, ist nach *Feifel* eine Konsequenz daraus (89). Diese anthropologische Kehre der Theologie und der Religionspädagogik mit ihr ist bis heute das Vorzeichen und das Ziel religionspädagogischen Denkens und Handelns. Die Bemühungen, sich den Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen anzunähern, deren entwicklungspsychologische Voraussetzungen zu klären und sich deren theologischer Artikulationen zu vergewissern, fußen auf dem Paradigma, Theologie vom Menschen her und auf den Menschen hin zu betreiben. Wenn man deshalb nach dem Ziel religiöser Erziehung und Bildung fragt, dann muss man danach fragen, wer der Mensch von Gott her ist und was der Mensch von Gott her sein soll. Religionspädagogik ist also auf den Menschen verwiesen. Auf dieser Grundlage kommt es zu einer neuen Verhältnisbestimmung von Pädagogik und Theologie.

2.2 Neue Verhältnisbestimmung von Pädagogik und Theologie

Insofern die Kirche seit dem *II. Vaticanum* als Zeichen und Werkzeug des Heils verstanden wird und nicht mehr als 'societas perfecta', die allein weiß, welche pädagogischen Mittel eingesetzt werden müssen, um die Christusähnlichkeit zu erreichen,

braucht die Pädagogik nicht mehr als Hilfswissenschaft degradiert zu werden. Sie hat vielmehr, weil sie der Verwirklichung des Menschseins zuarbeitet, einen unaufgebbaren Eigenwert. Außerdem macht das Kirchenverständnis des *II. Vaticanum* deutlich, dass der Kirche lediglich eine Dienstfunktion und -aufgabe in Bezug auf Erziehung zukommt. Die sachliche Autorität bzw. Kompetenz in pädagogischen Prozessen darf niemals durch institutionelle ersetzt werden (146).

Mit diesen wenigen Anmerkungen hat *Feifel* dazu beigetragen, das Verhältnis von Pädagogik und Theologie und damit auch von Pädagogik und Religionspädagogik neu zu bestimmen. Pädagogik ist nicht mehr in einer Abhängigkeitsbeziehung zur Theologie zu sehen, sondern bringt als eigenständige Wissenschaft eigene Erkenntnisse in den Dialog ein (155). Das ehemalige Dominanzmodell der Theologie ist abgelöst. Dass sich Religionspädagogik als Verbundwissenschaft versteht, die die Fragestellungen und Ergebnisse der Pädagogik aufgreift, wenn auch unter einem theologischen Vorzeichen, ist heute eine Selbstverständlichkeit geworden. Diese wissenschaftstheoretische Verortung hat ganz konkrete Auswirkungen für die Praxis der Religionslehrer/innenbildung: Neben der Kompetenz in theologischen Fragen müssen Studierende und Lehrer/innen fähig sein, die Lebenswelten von Schüler/innen wahrzunehmen, sie zu deuten und didaktisch-methodisch begründet religiöse Lernprozesse zu initiieren und zu begleiten. Auch wenn diese heutigen Selbstverständlichkeiten sicher nicht allein *Feifel* und seinem hier besprochenen Werk zugesprochen werden können, so hat er dennoch mit dieser Schrift diesen zugearbeitet.

2.3 *Erfahrungsorientierung als Konkretisierung der neuen Ausrichtung*

Kann der Mensch nun als Ausgangspunkt der Religionspädagogik charakterisiert werden und ist deutlich geworden, dass alle Wissenschaften, die den Menschen zu ergünden versuchen, Dialogpartner der Religionspädagogik sind, so stellt sich noch immer die Frage, was dies konkret für religionspädagogisches Denken und Handeln bedeutet.

Feifel greift hierzu wiederum auf den Nachfolgedanken zurück, der bei der Existenz des Menschen ansetzt. Deshalb ist es diesem auch möglich, das Lebensgefühl der Menschen aufzugreifen, das *Feifel* im Phänomen der Erfahrung und Begegnung fasst (133).

Feifel wählt damit eine Weichenstellung für die Religionspädagogik, die auch heute noch gilt. Seit Beginn der 1970er Jahre ist Erfahrung zu einer „Grund- und Fundierungskategorie“ (*Werner H. Ritter*) der Religionspädagogik geworden. Den Menschen als Ausgangspunkt der Religionspädagogik zu wählen, heißt, von seinen Erfahrungen auszugehen. Die Subjektorientierung der Religionspädagogik entwickelt das weiter.

Damit ist die Frage nach dem Ziel der Religionspädagogik in einem weiteren Schritt angegangen: Religionspädagogik als Verbundwissenschaft unter theologischem Vorzeichen holt das Subjekt in die Theologie auf ihre genuine Art und Weise ein. Indem der Mensch selbst, seine Erfahrungen, seine religiösen Artikulationen als 'locus theologicus' bewusst werden, wird eingelöst, was Gottes Sich-dem-Menschen-Zeigen und des Menschen Sich-Gott-Überantworten, was Offenbarung, bedeutet. Religionspädagogik als Wissenschaft, die sich mit der Theorie und Praxis religiösen Lernens, religiöser Erziehung und Bildung beschäftigt, fragt insofern danach, wie sich vom Subjekt aus und auf das Subjekt bezogen religiöses Lernen, religiöse Erziehung und Bildung ereignen.

2.4 Der Unterschied zwischen „Glauben erlernen“ und Möglichkeiten für eine Glaubensentscheidung eröffnen

Nachdem *Feifel* die Religionspädagogik grundlegend neu verortet hat, konzentriert er sich darauf, den spezifischen Gegenstandsbereich der Religionspädagogik näher zu bedenken. Er widmet sich der Frage, was unter religiöser Erziehung und Bildung zu verstehen und wie das Verhältnis zum Glauben zu sehen ist. Auch hier ist ihm der Nachfolgedanke hilfreich. Insofern Nachfolge als Ausdruck eines existenziellen und personalen Glaubens (83) erkennbar wird, braucht der Glaube nicht mehr vorrangig als Fürwahrhalten von Glaubenswahrheiten verstanden zu werden. Damit lässt sich auch das Wechselverhältnis von Glaube und Erziehung neu bestimmen (87).

Feifel arbeitet heraus, dass es Erziehung darum geht, die Begegnung und Erfahrung im Glauben zu ermöglichen und die personale Glaubensentscheidung vorzubereiten – nicht mehr und nicht weniger. Weil aber Begegnung immer auch unverfügbar ist, kann sie nicht durch Erziehung erzwungen werden (85). „Personales Leben lässt sich nicht lehren, sondern nur wecken.“ (85) Erziehung kann den Glauben nicht andozieren. Erziehung – auch christliche Erziehung – und Glaube sind also nicht identisch. Der Nachfolgedanke hilft, den Aspekt der Unverfügbarkeit des Glaubens zu garantieren.

Um die Unterscheidung zwischen Erziehung und Glaube zu schärfen, zieht *Feifel* einen weiteren, für heute interessanten Problemkontext heran. Er mahnt die Unterscheidung zwischen Religion und christlichem Glauben an. Das Religiöse und Religion bestimmt er als Kulturgut des Menschen, das zu den Grundwirklichkeiten des Menschen gehört (177). Es kann und muss insofern an die kommenden Generationen weitergegeben werden. *Feifel* setzt damit Religion mit der fundamentaltheologischen Terminologie der natürlichen Religion gleich. Der christliche Glaube ist also auch Religion, insofern die natürliche Religion eine Dimension seiner ist. Er ist aber „religionslos“ (178), insofern dieses religiöse Verhalten im Christentum „dem antwortenden Glauben auf ein Verhalten Gottes [zum Menschen, Erg. der Verf.] entspringt.“ (178). Der christliche Glaube geht über die natürliche Religion hinaus, insofern er die freie Antwort des Menschen auf Gottes Zuwendung ist. Erziehung zur Religion kann also sehr wohl heißen, mit Riten und Praktiken, Ordnungen und Gemeinschaftsformen (178) vertraut zu machen. Es darf dabei aber nicht vergessen werden, dass dies alles nur hinweisenden Charakter hat. Erziehung kann den Glauben nicht bringen, auch nicht probetalber. Und Erziehung kann nicht im Glauben beheimaten.

Damit ist ein Thema angesprochen, das heute in der Diskussion über den performativen Religionsunterricht zum Tragen kommt. Der Diskurs gestaltet sich m.E. gerade wegen der unterschiedlichen Verstehensweisen des performativen Religionsunterrichts unter Verwendung derselben (!) Terminologie recht diffus. Auch wenn deutlich herausgearbeitet werden konnte, dass sich ein Religionsunterricht heute nicht mehr damit begnügen kann, Glauben zu reflektieren, weil die entsprechenden Erfahrungen nicht mehr vorausgesetzt werden können, so sind die daraus formulierten Desiderate unterschiedlich. Die Analyse – so kann man sagen – ist also konsensfähig, die Synthesen sind z.T. diametral entgegengesetzt.

Die einen zielen als Lösung einen Religionsunterricht an, in dem *auch* erfahrungseröffnende Formen religiösen Lernens möglich sind (*Rudolf Englert, Hans Schmid, Burkard Porzelt, Bernhard Dressler u.a.*) und entwerfen einen Religionsunterricht als Reflexions- und Erfahrungsraum (*Mirjam Schambeck*). Eine Variante davon wird von *Silke Leonhard, Thomas Klie u.a.* vertreten, die erfahrungseröffnende Formen im Sinne leiblicher Inszenierungen verstehen.

Andere dagegen versuchen der Analyse gerecht zu werden, indem Formen der Einübung in religiöse Praktiken, Einstellungen und Glaubensäußerungen als Weise verstanden werden, Glauben zu lernen. Die Unterscheidung, die *Feifel* einbringt, nämlich zwischen natürlicher Religion und christlichem Glauben, könnte zur Problemerkhellung und damit zu einer eindeutigeren Argumentation in der Debatte um den performativen Religionsunterricht beitragen.

Keiner will zu einem von Sprachformeln überfütterten Religionsunterricht zurück. Ich meine aber, dass wir es der Freiheit aller am Lernprozess Beteiligten, der Schule, dem pluralen Weltdeutungskosmos unserer Gesellschaft und der Authentizität des Glaubens schuldig sind, die Grenzen schulischen religiösen Lernens zu achten und den Religionsunterricht nicht zu einem Ort der Beheimatung im Glauben zu machen. Religionsunterricht kann höchstens mittels der Reflexion der Ausdrucksgestalten christlichen Glaubens (Schrift, Zeugen und Zeugnisse der Tradition) Möglichkeiten auf tun, dass Schüler/innen nach dem tieferen Grund fragen, Deutungsangebote des christlichen Glaubens für sich in Anspruch nehmen und sich auf die Suche machen nach dem, der sich uns als Du erweisen will.

Erich Feifel wollte die Frage nach dem Ausgangspunkt und dem Ziel der Religionspädagogik mit dem Nachfolgedanken einholen. Er wählte dazu einen Begriff, der von höchster theologischer Relevanz, aber heute schwer verständlich und im Kontext schulischen religiösen Lernens erklärungsbedürftig ist. Grundlegend bleiben seine Weichenstellungen, vom Menschen auszugehen und religiöse Erziehung und Bildung nicht mit einem Antrainieren des Glaubens zu verwechseln. Dass die Frage, wie der Zusammenhang von religiöser Erziehung und Bildung und Glaube zu beschreiben ist, auch heute noch gestellt werden muss, kann *Feifels* 40 Jahre alte Schrift in Erinnerung rufen.

The first thing that I noticed when I stepped out of the car was the smell of the sea. It was a salty, briny scent that I had never before. I had been told that the air in the South Islands was like this, and now I knew why. The sun was shining brightly, and the water was a deep, vibrant blue. I had heard that the water was crystal clear, and now I saw it for myself. The beach was wide and sandy, and the waves were gentle and soothing. I had heard that the beaches were beautiful, and now I knew why. The people were friendly and welcoming, and the food was delicious. I had heard that the people were nice, and now I saw it for myself. The music was lively and fun, and the dancing was beautiful. I had heard that the music was good, and now I saw it for myself. The night was magical, and the stars were bright. I had heard that the night was beautiful, and now I saw it for myself. The sun was setting, and the sky was a mix of orange and red. I had heard that the sunset was beautiful, and now I saw it for myself. The water was calm, and the waves were gentle. I had heard that the water was beautiful, and now I saw it for myself. The beach was peaceful, and the sand was soft. I had heard that the beach was beautiful, and now I saw it for myself. The people were happy, and the atmosphere was joyful. I had heard that the people were nice, and now I saw it for myself. The music was loud, and the dancing was energetic. I had heard that the music was good, and now I saw it for myself. The night was beautiful, and the stars were shining. I had heard that the night was beautiful, and now I saw it for myself. The sun was low on the horizon, and the sky was a mix of purple and blue. I had heard that the sunset was beautiful, and now I saw it for myself. The water was still, and the waves were calm. I had heard that the water was beautiful, and now I saw it for myself. The beach was quiet, and the sand was soft. I had heard that the beach was beautiful, and now I saw it for myself. The people were relaxed, and the atmosphere was peaceful. I had heard that the people were nice, and now I saw it for myself. The music was soft, and the dancing was graceful. I had heard that the music was good, and now I saw it for myself. The night was beautiful, and the stars were shining. I had heard that the night was beautiful, and now I saw it for myself. The sun was gone, and the sky was a deep, dark blue. I had heard that the night was beautiful, and now I saw it for myself. The water was dark, and the waves were calm. I had heard that the water was beautiful, and now I saw it for myself. The beach was dark, and the sand was soft. I had heard that the beach was beautiful, and now I saw it for myself. The people were asleep, and the atmosphere was quiet. I had heard that the people were nice, and now I saw it for myself. The music was silent, and the dancing was still. I had heard that the music was good, and now I saw it for myself. The night was beautiful, and the stars were shining. I had heard that the night was beautiful, and now I saw it for myself. The sun was rising, and the sky was a mix of orange and red. I had heard that the sunrise was beautiful, and now I saw it for myself. The water was calm, and the waves were gentle. I had heard that the water was beautiful, and now I saw it for myself. The beach was peaceful, and the sand was soft. I had heard that the beach was beautiful, and now I saw it for myself. The people were happy, and the atmosphere was joyful. I had heard that the people were nice, and now I saw it for myself. The music was loud, and the dancing was energetic. I had heard that the music was good, and now I saw it for myself. The night was beautiful, and the stars were shining. I had heard that the night was beautiful, and now I saw it for myself. The sun was low on the horizon, and the sky was a mix of purple and blue. I had heard that the sunset was beautiful, and now I saw it for myself. The water was still, and the waves were calm. I had heard that the water was beautiful, and now I saw it for myself. The beach was quiet, and the sand was soft. I had heard that the beach was beautiful, and now I saw it for myself. The people were relaxed, and the atmosphere was peaceful. I had heard that the people were nice, and now I saw it for myself. The music was soft, and the dancing was graceful. I had heard that the music was good, and now I saw it for myself. The night was beautiful, and the stars were shining. I had heard that the night was beautiful, and now I saw it for myself. The sun was gone, and the sky was a deep, dark blue. I had heard that the night was beautiful, and now I saw it for myself. The water was dark, and the waves were calm. I had heard that the water was beautiful, and now I saw it for myself. The beach was dark, and the sand was soft. I had heard that the beach was beautiful, and now I saw it for myself. The people were asleep, and the atmosphere was quiet. I had heard that the people were nice, and now I saw it for myself. The music was silent, and the dancing was still. I had heard that the music was good, and now I saw it for myself. The night was beautiful, and the stars were shining. I had heard that the night was beautiful, and now I saw it for myself.