

Heid

RELIGIONSPÄDAGOGISCHE
BEITRÄGE 66/2011

Vergessene Zusammenhänge – notwendige Entdeckungen

Nastainczyk, Gedächtnis der Religionspädagogik

Bitter, Erfahrung und Glaube

Wendel, Systematisch-theologischer Blick auf zentrale Begriffe

Altmeyer, 'Deine Sprache verrät dich'

Kunstmann, Ästhetisch orientierte Religionspädagogik

Pemsel-Maier, Jenseits Dogmatismus und Konstruktivismus

Porzelt, Wegmarken empirisch fundierter Religionspädagogik

Caggegi, Höring, Juen, Naab, Straub, Strutzenberger,
Aktuelle Forschungsprojekte

Gärtner, 'The message is medium'

Rezensionen

Langenhorst, 'Neu gelesen': Hans Zirker

Zeitschrift der Arbeitsgemeinschaft
Katholische Religionspädagogik und
Katechetik (AKRK)

ISSN 0173-0339

ZA 47 53

37

Inhalt

<i>Vorwort</i>	2
<i>Vergessene Zusammenhänge – notwendige Entdeckungen. Auf der Suche nach einer Religionspädagogik, die an der Zeit ist</i>	
<i>Wolfgang Nastainczyk</i> , War es das? Thesen und Überlegungen zum ‘Gedächtnis der Religionspädagogik’ auf dem AKRK-Kongress am 26.09.2010	5
<i>Gottfried Bitter</i> , Erfahrung und Glaube. Eine kleine religionspädagogische Topografie	11
<i>Saskia Wendel</i> , Wieder mal eine Grundsatzdiskussion?! Ein systematisch-theologischer Blick auf zentrale Begriffe der Religionspädagogik	17
<i>Stefan Altmeyer</i> , ‘Deine Sprache verrät dich.’ Schlüsselbegriffe der Religionspädagogik im Spiegel ihrer Wissenschaftssprache	31
<i>Joachim Kunstmann</i> , Die Vernunft einer ästhetisch orientierten Religionspädagogik. Zeitgemäße Anbahnungen und unbewusste Verhinderungen religiöser Bildung	47
<i>Sabine Pemsel-Maier</i> , Jenseits von Dogmatismus und radikalem Konstruktivismus. Perspektiven aus der Systematischen Theologie	61
<i>Burkard Porzelt</i> , Weder Empirismus noch Dilettantismus noch Instrumentalisierung. Wegmarken einer empirisch fundierten Religionspädagogik	71

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 zugegangene Bücher bleibt eine Besprechung vorbehalten.

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

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

Aktuelle Forschungsprojekte

- Linda Caggegi*, Engelvorstellungen als zentraler Aspekt im Gottesbild von Grundschüler/innen. Ein Beitrag zur empirischen Unterrichtsforschung 79
- Patrik C. Höring*, Firmung – Sakrament zwischen Zuspruch und Anspruch. Eine sakramententheologische Untersuchung in praktisch-theologischer Absicht 83
- Maria Juen*, Die ersten Minuten des Unterrichts. Skizzen einer Kairologie des Anfangs aus kommunikativ-theologischer Perspektive 87
- Julia Naab*, Das Wirken Gottes innerhalb eines evolutiven Weltbildes. Systematische Theologie, Naturwissenschaft und Religionspädagogik im Dialog 91
- Cordula Straub*, Religiosität junger Eltern. Forschungsprojekt zu religiöser Elternbildung im Kontext religiöser Erwachsenenbildung 95
- Edda Strutzenberger*, Religion: eine Perspektive in der Schulentwicklung 99

Allgemeine Beiträge

- Claudia Gärtner*, 'The message is medium'. Medientheoretische Grundfragen als religionspädagogische Grundfragen 103
- Buchbesprechungen* 117
- Georg Langenhorst*, 'Neu gelesen': Hans Zirker, Sprachprobleme im Religionsunterricht (1972) 139

ZA 4253

Vorwort

Das vorliegende Heft der *Religionspädagogischen Beiträge* dokumentiert Plenumsvorträge und Posterbeiträge des Kongresses der *Arbeitsgemeinschaft Katholische Religionspädagogik und Katechetik (AKRK)*, der vom 26. bis 29. September 2010 in Leitershofen stattfand und unter dem Thema „*Vergessene Zusammenhänge – notwendige Entdeckungen. Auf der Suche nach einer Religionspädagogik, die an der Zeit ist*“ stand.

Die Tagung eröffneten Kurzvorträge, die das Thema im Rückblick auf vergangene Jahrzehnte persönlich erlebter Religionspädagogik fokussieren.¹ *Wolfgang Nastainczyk* bilanziert in drei pointierenden Thesen die Entwicklung der katholischen Religionspädagogik im deutschsprachigen Raum seit 1945. *Gottfried Bitter* nimmt in einer „kleinen religionspädagogischen Topografie“ – dem „Themenstrom‘ *Erfahrung und Glaube*“ folgend – eine konzeptionelle Vermessung dieser Entwicklung vor.

Grundsatzfragen thematisiert der Beitrag von *Saskia Wendel*, der einen systematisch-theologischen Blick auf zentrale Begriffe der Religionspädagogik richtet und das Profil einer Theologie und einer Religionspädagogik konturiert, „die auch in einer Gesellschaft der reflexiv gewordenen Moderne an der Zeit sein will“.

Stefan Altmeyer untersucht in einer sprachempirischen Studie mit Hilfe korpuslinguistischer Methoden zehn Jahrgänge religionspädagogischer Forschungsbeiträge in den *Religionspädagogischen Beiträgen* unter der Fragestellung, welche Begriffe sich in diesem Zeitraum als prägend erweisen und wie sie miteinander in Verbindung stehen.

Drei weitere Beiträge erwachsen aus Statements, die in prospektiver Orientierung – „auf der Suche nach einer Religionspädagogik, die an der Zeit ist“ – eine Podiumsdiskussion eröffneten, die den Abschluss des Kongresses bildete. *Joachim Kunstmann* pointiert die „Vernunft einer ästhetisch orientierten Religionspädagogik“, die in der religiösen Sensibilisierung durch eine in der Begegnung mit Ausdrucksgestalten der Religion angestoßene Förderung der Wahrnehmungs- und Gestaltungsfähigkeit die grundlegende religionspädagogische Bildungsaufgabe sieht. *Sabine Pemsel-Maier* plädiert für ein „kritisch-konstruktives Wechselspiel“ zwischen Systematischer Theologie und Religionspädagogik mit Blick auf gemeinsam verbindende und für beide Disziplinen zentrale Fragestellungen und Herausforderungen. *Burkard Porzelt* skizziert in seinem Beitrag „Weder Empirismus noch Dilettantismus noch Instrumentalisierung“ drei Fallstricke, die es im Hinblick auf eine auch in der Zukunft unverzichtbare empirisch fundierte Religionspädagogik zu vermeiden gilt, und formuliert als Desiderat eine Verstetigung empirisch-religionspädagogischer Forschung zu Kernthemen religiöser Sozialisation, Bildung und Erziehung.

Wiederum bot eine ‘Forschungsbörse’ Nachwuchswissenschaftler/innen die Möglichkeit, mittels Postern ihre aktuellen Forschungsarbeiten vorzustellen. Die sechs Posterbeiträge dieses Heftes (*Linda Caggegi, Patrik Höring, Mara Juen, Julia Naab, Cordula Straub, Edda Strutzenberger*) geben einen facettenreichen Einblick in die Werkstatt gegenwärtiger religionspädagogischer Forschung.

¹ Der autobiographisch geprägte Rückblick von *Günter Lange* erschien in Grundzügen bereits in: *ders., Religion und Kunst: sehr gut*, in: Rainer Lachmann / Horst F. Rupp (Hg.), *Lebensweg und religiöse Erziehung. Religionspädagogik als Autobiographie*. Bd. 2, Weinheim 1989, 171-192.

Der Beitrag von *Claudia Gärtner* entstammt nicht dem Kongresszusammenhang. Er skizziert und entfaltet in exemplarischen Konkretisierungen die sich aus einem „triadischen Medienbegriff“ ergebenden anregenden Folgerungen für eine religionspädagogische Medientheorie und für die Praxis des religionspädagogischen Handelns.

Die 1972 von *Hans Zirker* – dem ersten Schrifteleiter dieser Zeitschrift – vorgelegte wegweisende Studie „Sprachprobleme im Religionsunterricht“ unterzieht *Georg Langenhorst* in der Rubrik „Neu gelesen“ einer Relecture. Er bedenkt die seinerzeit gezogenen Konsequenzen im Horizont aktueller religionsdidaktischer Herausforderungen.

Wiederum werden im Rezensionsteil des Heftes zwölf neuere wissenschaftliche Fachveröffentlichungen vorgestellt und besprochen.

Die Publikation dieses Heftes der *Religionspädagogischen Beiträge* fällt in eine Zeit, in der zwei traditionsreiche Zeitschriften – *Christlich Pädagogische Blätter* und *Religionsunterricht an höheren Schulen* – ihr Erscheinen einstellen mussten. Wir bedauern diesen schmerzhaften Verlust beider für die öffentliche Diskussion und den fachlichen Diskurs der Religionspädagogik wichtigen Foren. Als unabhängige Periodika, die differenzierten, innovativen und kontroversen Forschungsbeiträgen Raum boten, werden sie unserer scientific community fehlen.

Eine letzte Mitteilung in eigener Sache: Verschiedene Gründe haben in den vergangenen zehn Jahren dazu geführt, dass sich die termingerechte Fertigstellung einzelner Hefte der *Religionspädagogischen Beiträge* verzögerte, sodass das nun vorliegende Heft 66/2011 erst im März 2012 erscheint. Um wieder zeitliche 'Pünktlichkeit' zu erreichen, wird daher für das Jahr 2011 nur *ein* Heft publiziert (und berechnet werden), wofür wir die Leser/innen um Verständnis und Nachsicht bitten. Für 2012 werden wieder regulär zwei Hefte der Zeitschrift veröffentlicht.

Mainz / Regensburg, im März 2012

Werner Simon und Burkard Porzelt

Anschriften der Autorinnen und Autoren

- Altmeyer*, PD Dr. Stefan (Universität Bonn), Fritz-Tillmann-Straße 2, 53113 Bonn
Bitter, Prof. i.R. Dr. Gottfried, Tannenweg 2, 53424 Remagen
Caggegi, Linda (Päd. Hochschule Karlsruhe), Pfaffstr. 9, 76227 Karlsruhe
Gärtner, Prof. Dr. Claudia, Institut für Katholische Theologie, Universität Dortmund,
 Emil-Figge-Str. 50, 44227 Dortmund
Höring, PD Dr. Patrik C., Max-Liebermann-Str. 5, 51375 Leverkusen
Juen, Maria, Institut für Praktische Theologie, Universität Innsbruck, Karl-Rahner-Pl. 1,
 A-6020 Innsbruck
Kunstmann, Prof. Dr. Joachim (Päd. Hochschule Weingarten), Im Voken 54, 88255
 Baidnt
Langenhorst, Prof. Dr. Georg (Universität Augsburg), Taubenstraße 3a, 90530 Wen-
 delstein
Naab, Julia (Päd. Hochschule Karlsruhe), Veilchenstr. 11, 76131 Karlsruhe
Nastainczyk, Prof. i.R. Dr. Wolfgang, Heckenweg 3c, 93049 Regensburg
Pemsel-Maier, Prof. Dr. Sabine, Institut für Philosophie und Theologie, Päd. Hoch-
 schule Karlsruhe, Kaiserallee 11, 76133 Karlsruhe
Porzelt, Prof. Dr. Burkard (Universität Regensburg), Zur Schönen Gelegenheit 14,
 93047 Regensburg
Straub, Cordula (Kathol. Universität Eichstätt-Ingolstadt), Neuer Weg 6, 85072 Eichstätt
Strutzenberger, Edda, Institut für Praktische Theologie, Universität Wien, Schenkenstr.
 8-10, A-1010 Wien
Wendel, Prof. Dr. Saskia, Institut für Katholische Theologie, Universität zu Köln, Klos-
 terstr. 79e, 50931 Köln

Anschriften der Rezensentinnen und Rezensenten

- Bäumer*, Prof. Dr. Franz-Josef (Universität Gießen), Erphostraße 36, 48145 Münster
Englert, Prof. Dr. Rudolf (Universität Duisburg-Essen), Rathenaustr. 63, 45527 Hattingen
Georg-Zöller, Prof. Dr. Christa (Kathol. Hochschule für Sozialwesen Berlin), Marsch-
 nerstr. 34, 12203 Berlin
Güth, Ralph, An der Bottmühle 14, 50678 Köln
Hilger, Prof. i.R. Dr. Georg, Nütheimer Str. 276, 52076 Aachen
Kalbheim, Dr. Boris (Universität Würzburg), Sodenstr. 2, 97074 Würzburg
Kollmann, Prof. i.R. Dr. Roland, Könzgenstr. 27, 48249 Dülmen
Kuld, Prof. Dr. Lothar (Päd. Hochschule Weingarten), Abt-Michler-Str. 10, 88213
 Ravensburg
Pauly, apl. Prof. Dr. Wolfgang (Universität Koblenz-Landau), Karl-Stein-Str. 8, 76835
 Hainfeld
Reilly, Dr. George, Burgstr. 82b, 52074 Aachen
Scheidler, Prof. Dr. Monika (Techn. Universität Dresden), Tharandter Str. 5a, 01737
 Kleinopitz

Wolfgang Nastainczyk

War es das?

Thesen und Überlegungen zum 'Gedächtnis der Religionspädagogik' auf dem AKRK-Kongress am 26.09.2010

Ein ausgemustertes altes Schlachtrösschen bläht seine Nüstern gespannt auf, wenn es aus dem Gnadenbrotstall noch einmal in eine vertraute Arena geholt wird, wo einige seinesgleichen und jüngere Artgenossen zusammen sind. Es schnuppert dann aufgeregt letzten Geschmäcklein einstiger Turniere und Scharmützel nach, wiehert Bekannte an und tritt gelassen die ihm zugemessenen Runden ab. Ähnlich gestellt und gestimmt, danke ich zunächst für die Freude und Ehre, die Sie mir greisem Emeritus hier und hiermit erweisen, Ihnen, verehrter Herr Vorsitzender, und Ihnen, meine Damen Kolleginnen und Herren Kollegen von heute und morgen.

Ich verstehe die mir übertragene Aufgabe doch wohl nicht falsch, wenn ich sie ähnlich auffasse wie die Einladung an einen Politiker außer Diensten, als elder statesman tätig zu werden. Ich versuche demgemäß, nachdenklich und kritisch Stellung zu beziehen, Vergangenheit und Gegenwart unserer Disziplin und ihrer Bezugsfelder zu überschlagen und zu würdigen. Ich hoffe, dabei unbefangen zu sein, weder auf Lob bedacht noch vor Tadel besorgt und wenigstens gelegentlich heiter.

Nehmen Sie meinen Part bitte so an, wie ich ihn vorbereiten konnte und jetzt zu bieten vermag. Als Bezugszeitraum wähle ich die Jahre seit 1945. Wie erbeten, lege ich Ihnen dazu Thesen vor, drei an der Zahl, und kommentiere sie kurz.

Ich stelle meine Ausführungen unter den Titel: „War es das?“ Er lässt Sie wohl meine Position und meine Absichten erraten, Sie aber nicht jetzt schon verärgert abschalten.

Meine *erste These* lautet: Die Jahre seit 1945 waren die seit *Martin Luther* und *Petrus Canisius* produktivsten für Theorie und Praxis christlich orientierter religiöser Bildung und Erziehung im deutschen Sprachraum. Die meisten Aufbrüche und Ansätze dieser Zeitspanne waren grundstürzend und anregend. Heute zeigen sie alle aber kaum mehr Wirkung. Vordenker und Vorkämpfer aller dieser Paradigmen werden beschwiegen und drohen vergessen zu werden. Unsere Fachschaft könnte und sollte dieser unschicklichen Stille entgegenwirken und wenigstens die Erinnerung an große Leistungen und Persönlichkeiten unserer Disziplin(en) pflegen.

Dazu folgende kommentierende Bemerkungen:

Blicke ich auf den Berichtszeitraum zurück, den ich ja bewusst durchleben durfte, kommen mir zahlreiche Bewegungen, Ereignisse, Akteure und Produkte von religionspädagogisch-katechetischer Bedeutung wieder in den Sinn. Viele dieser Menschen und Abläufe haben mich wie andere 'in illo tempore' sehr beschäftigt und engagiert. Das gilt sowohl für meine jüngeren Jahre als Gemeindegemeinsorger und Religionslehrer wie für spätere Zeiten im Verlauf meiner akademischen Tätigkeit. Ich nenne Beispiele in chronologischer Reihenfolge:

- Eine prägende und nachhaltige Erfahrung war für mich der Umgang mit der Verkündigungstheologie bzw. Materialkerymatik. Vorab geschah er vermittels der Lehr-

stücke, in welchen der „Katholische Katechismus der Bistümer Deutschlands“ (Freiburg u.a. 1955) diese Sehweise aufnahm. In mehreren Orten und Schularten konnte ich mit diesem Glaubensbuch der beiden begnadeten Oratorianer *Franz Schreibmayr* (1907-1985) und *Klemens Tilmann* (1904-1984) jahrelang zahlreichen jungen Menschen aus allen Schichten Glaubens- und Lebenshilfe leisten, selbstredend nach damaligen Optionen 'vermittlungsorientiert'. Dabei boten die Vorlagen für Werkheftzeichnungen von *Josef Goldbrunner* (1910-2003) mir religionspädagogisch-katechetisch nur dürftig ausgebildetem Priester symboldidaktisch und archetypisch solide Anregungen. Dort und damals waren diese Pikt- und Kryptogramme in aller Regel unschwer kommunizierbar, so blutleer sie heute erscheinen mögen.

- Der nachfolgende bibeldidaktische Frühling verlieh der religionspädagogischen Theorie und (Schul)Praxis ein merklich anderes Aussehen. Von Lehrenden und Lernenden verlangte er vorab exegetische Kompetenz und historisch-kritisches Engagement. Ich war während seiner Ägide dem Schulalltag schon enthoben. Dafür holte mich dieses epochale Muster in unseren Reihen und Arbeitsformen voll ein. Der biblische Impetus jener Jahre war schließlich ja auch eine Mitursache der Spannungen und Kraftakte, die zur Gründung dieser unserer Fachschaft führten. Jahrelang erfuhr (sicher nicht nur) ich unsere Arbeitsgemeinschaft damals als braintrust und Speerspitze eines exegetisch dominierten Religionsunterrichts auf katholischer Seite, unbeschadet seiner Wurzeln in der bibelkritischen evangelischen Universitätstheologie. Als Bannerträger 'auf unserer Seite' nahm ich v.a. *Bruno Dreher* (1911-1975) und *Günter Stachel* (geb. 1922) wahr, zwei ungewöhnlich kämpferische Fachvertreter. Didaktische Niederschläge jener Ära in Form biblisch reich bestückter Lehrpläne und Lehrbücher lernte ich weithin als Mitglied der bischöflichen Lehrbuchkommissionen kennen. Einseitigkeiten dieser Ära habe ich bedauert und aufzubrechen gesucht.

- Die engen Fesseln des bibelfokussierten Konzepts sprengte erdbebenartig Kollege *Hubertus Halbfas* (geb. 1932) mit seiner „Fundamentalkatechetik“ und 'lebensvollen' Religionslehrbüchern. Seine Publikationen bildeten m.E. auch das kraftvollste Fanal zum problemorientierten Religionsunterricht, der 'Weltstoff' zum didaktischen Movens des Religionsunterrichts beförderte. Letztendlich wurde dieser Umbruch aber zweifelsfrei inspiriert und getragen vom gesellschaftlichen Umdenken der '68er Generation'.

- Zunächst oft als neoliberal verdächtigt, generierte dieser Ansatz im Kontext fortschreitender Säkularität und schulischer Reformen das korrelationsdidaktische Prinzip und Konzept. Das angestrengte Ringen darum auf der Würzburger Synode (1970-1974) und diese Kirchenversammlung insgesamt zähle (wohl nicht nur) ich zu den maßgeblichsten spirituellen und ekklesiologischen Erfahrungen meines Lebens. Dem zugleich kühnen und selbstlosen federführenden Kollegen *Günter Lange* (geb. 1932) und unserer verschworenen „gemischten Kommission“ glückte es damals ja bekanntlich, dem Religionsunterricht einen zuvor und danach nie wieder erreichten Rang und Grad kirchenamtlicher Zuwendung und Zustimmung zu verschaffen.

- M.E. eher zufällig und unvermerkt verschwisterte sich die synodale Korrelationsdidaktik mit der doch wohl marktwirtschaftlich inspirierten Curriculumtheorie, die zeitgleich aufgeblüht war. Eine ihrer einflussreichsten Anwältinnen war die nicht nur auf

katholischer Seite hoch geachtete Kollegin *Doris Knab* (geb. 1928). Aber auch mit dieser tatkräftig reklamierten und rezipierten Trendwende hatte es ungewöhnlich rasch wieder ihr Bewenden.

- Damit ist diese Rückschau in der gegenwärtigen Lage unserer Disziplin(en) und ihrer Bezugsfelder angelangt. Ich verzichte darauf, mich dazu zu äußern, weil Sie das alle erheblich kundiger und treffsicherer könnten als ich.

Dagegen erhebe ich mit Nachdruck meinen pädagogischen Zeigefinger und spitze das Fazit meiner ersten These wie folgt handlungsorientiert zu: Nach meinem Dafürhalten verhält sich unsere Zunft 'unziemlich', weil nachgerade menschlich schäbig und sträflich geschichtsvergessen, zumal gegenüber altvorderen Fachvertretern. Im Gespräch mit Kollegen anderer Fachrichtungen, aber auch in deren Fachliteratur begegnen häufiger als bei uns große Namen. Nicht selten sind diese sogar in deren Begriffssprache eingegangen, beispielsweise in Bezeichnungen von Systemen, Klassen, Schulrichtungen, Verfahren und Instrumenten – wie etwa in den gängigen Term 'Röntgenstrahlen'. Besonders scheint mir das in Biologie, Geografie und Medizin der Fall zu sein. Gelegentlich kam z.B. auch mir noch der legendäre Geheimrat Bumke zu Ohren, ein weltweit berühmter Münchner Psychiater mit Vornamen Oswald (1877-1950) und Bruder des ebenfalls hoch angesehenen Präsidenten des Leipziger Reichsgerichts (1874-1949) mit Vornamen Bruno. Dagegen stelle ich exemplarisch Namen, Vita und Oeuvre zweier Fachkollegen, mit denen ich in Regensburg zusammengetroffen bin. Der eine von ihnen war mein Vorgänger an der Philosophisch-Theologischen Hochschule, *Karl Schrems* (1895-1972). Er blieb zwar lebenslang ein schlichter und bescheidener Priester. Zugleich bewährte er sich aber als Pazifist, als Multiplikator der „Münchener Methode“ und von 1931 bis 1944, also auch während NS-Zeit, als mutiger und bedächtiger Schriftleiter der „Katechetischen Blätter“. Von den Nazis wurde er beruflich benachteiligt und deswegen z.B. erst nach 1945 Professor. Der zweite ist mein erster pastoral-theologischer Kollege an der Universität Regensburg, *Josef Goldbrunner* (1910-2003). Sein Hauptverdienst ist sicher die Befruchtung (katholischer) Praktischer Theologie mit der Analytischen Psychologie von *Carl Gustav Jung* (1875-1961). Der weltläufige *Goldbrunner* machte sich aber auch als origineller Katecheter einen Namen, als Hauptschriftleiter der „Katechetischen Blätter“ zwischen 1946 und 1965, durch seine bereits belobten Vorlagen für Werkheftzeichnungen zum Katholischen Katechismus der Bistümer Deutschlands und zur Sakramentenkatechese sowie durch jahrelange engagierte Referententätigkeit in vieler Herren Länder und Bildungseinrichtungen, bes. der USA. Gleichwohl wird seiner heute kaum mehr gedacht. Selbst anlässlich seines 100. Geburtstages vor wenigen Wochen erhielt er m.W. nicht einmal einen Nachruf. Derartige Versäumnisse lassen mich nachdrücklich für eine systematisch gepflegte religionspädagogische Erinnerungskultur plädieren, in fachhistorischem wie in kollegialem Interesse. Als Schritte in diese Richtung könnte ich mir gezielte individuelle oder blockweise Würdigungen bedeutender Fachvertreter anlässlich runder Gedenktage in unseren Zeitschriften, vorab den „KatBl“, denken, ferner Aushänge mit Namen und Lebensdaten oder Biogrammen, die während unserer Kongresse zu Gedenken, Gespräch und Gebet einladen.

Das eben Gesagte leitet auch zu meiner *zweiten These* über. Sie lautet: Die religionspädagogisch-katechetischen Innovationen der letzten Jahrzehnte stellen ihrer Inhalte und Kontexte wegen beachtliche Leistungen dar. Gleichwohl blieben sie allesamt relativ kurzlebig, wurden nicht geduldig gepflegt und genügend evaluiert und nicht kritisch, konsequent und kontinuierlich weiterentwickelt. Vielmehr wurden sie häufig leichtfertig abgetan. Nacharbeit zu ihnen allen scheint also geboten und einiges zu versprechen.

Dazu folgende Anmerkungen:

- Alle erwähnten zeitweiligen ‘Megatrends’ verfolgten belangvolle Anliegen und Ziele, die zuvor vernachlässigt wurden. Sie waren das Werk einzelner origineller Selbstdenker, engagierter Kreise und kompetenter Seilschaften und zogen in ihren guten Tagen Scharen von ‘willigen Helfershelfern’ an. Trotzdem hatten alle diese Denk- und Verhaltensmuster nur eine relativ kurze ‘Verweildauer’ und Chance, wurden sie doch ohne sorgfältige Evaluationen und Diskussionen verdrängt. Jedenfalls im Nachhinein dürfen Tempo und Umstände aller dieser Schwundprozesse wohl als in der Sache kurzschlüssig und bedauerlich bezeichnet werden.
- Zum Ausgleich dafür wünschte ich mir vorab systematische relecture der Grundlagen und ernsthafte Erhebung und Würdigung der Erträge der ‘abgelaufenen’ bzw. abgehalfterten religionspädagogisch-katechetischen Paradigmen. Solange sich dafür keine breit angelegten Forschungsprojekte durchführen lassen, sind exemplarische kleinere Untersuchungen erstrebenswert. Daher begrüße ich nachdrücklich die Serie neuerlicher Rezensionen von älteren Standardwerken unseres Fachs in unserem Organ „Religionspädagogische Beiträge“.
- Als wichtige Ergebnisse systematischer Nacharbeit zu den religionsdidaktischen ‘Epochaltypen’ der letzten Jahrzehnte erhoffe ich mir u.a. Erkenntnisse über ‘in jener Zeit’ besonders fruchtbare biblische Texte und Themen, über bewährte Sequenzen von Lernzielen und Lerninhalten sowie über fruchtbare Lehr-Lern-Verfahren. Günstigenfalls ließen sich aus solchen Daten Folgerungen für optimale didaktische Materialien und Prozesse ziehen und die religionspädagogisch-katechetische Praxis nachhaltig optimieren.
- Forschungen und Reflexionen dieser Art wären allerdings recht anspruchsvoll, aufwändig und kostspielig, müssten sie doch die jeweiligen Kontexte und Stellgrößen der untersuchten Optionen und Prozesse berücksichtigen.
- Auswahl und Auswertung solchen Datenmaterials stellten naturgemäß nicht zuletzt verantwortliche theologische Aufgaben.

Diesem Aspekt gilt meine *dritte und letzte These*. Sie heißt: Die namhafteren Innovationen der letzten Jahrzehnte im Bereich von Religionspädagogik und Katechetik bedeuteten zweifelsfrei eine gewisse Preisgabe von traditionellen Denkmustern. Sie alle hoben ja klassische katechetisch-missionarische Optionen und Visionen christlich-religiöser Bildung und Erziehung in modernere und differenziertere Sehweisen und Sprachspiele hinein auf. Ihre neuen Entwürfe waren primär Reaktionen auf eine Gott entfremdete

Menschheit und Welt. Daher zeigten sie sich merklich säkular, subjektorientiert und glaubenspropädeutisch. Begreiflicherweise löste dieser Traditionsbruch mentale, spirituelle und praktische Irritationen aus. Anfangs griffen konservative Autoren und Veröffentlichungen solche Wendeprozesse, ihre Akteure und ihre Folgen heftig an und verlangten Rückkehr zum vermeintlich sakrosankten Früheren, Besseren oder allein Richtigen. Seit längerem sind solche Anwürfe selten und leise geworden. Naturgemäß muss sich aber jede christlich gemeinte Religionsdidaktik daraufhin prüfen (lassen), ob und inwieweit sie dem Evangelium gerecht wird. Vollends darf es die Kirche Jesu Christi nie an Bemühungen um Christwerden und Christsein möglichst vieler fehlen lassen (vgl. bes. Mt 28,18-20).

Die These spricht m.E. hinlänglich deutlich für sich. Deshalb nur wenige schlagwortartige Bemerkungen dazu:

- Ursprung jeder christlich motivierten religiösen Erziehung und Bildung ist das Evangelium bzw. seine Predigt. Demgemäß verstanden und zeigten sich deren Formen bis ins 20. Jahrhundert hinein vorab als Katechese, d.h. als Belehrung mit Bibel und Glaubenswahrheiten (mit dem Ziel christlicher Existenz in einer christlichen Welt).
- Alle hier bedachten neueren 'Schulrichtungen' fokussierten und akzentuierten demgegenüber Elemente des 'christlichen Ganzen'. Je länger, je mehr hoben sie vorab auf Gelingen des menschlichen Lebens und der Geschichte ab (vgl. Joh 10,10; Eph 5,15f.) Besonders Theorie und Praxis des Religionsunterrichts verpflichteten sich (in christlicher Verantwortung) zuvörderst den lernenden Subjekten.
- Dieser Paradigmenwechsel und seine Folgen, tatsächliche wie vermeintliche, verunsicherten nicht wenige. Die Folge waren Proteste und Richtungskämpfe. Dabei erwiesen sich rechtskonservative Kreise vielfach als radikal und (zu) wenig sensibel für Zeiterscheinungen, religionspädagogische Innovationen und deren Motive. Manche konstruierten auch Feindbilder und Horrorvisionen und verteilten Ketzerhüte.
- Fortschreitend haben sich solche Schwierigkeiten und Widerstände in den letzten Jahren aber gemindert und verloren, ob aus Ermüdung, Resignation oder Einsicht heraus, muss hier offen bleiben.
- Der derzeitige Burgfriede enthebt Aktive der religionspädagogisch-katechetischen Theorie und Praxis jedoch nicht der Verantwortung vor dem Anspruch des Evangeliums. Es obliegt ihnen, jede christlich firmierte Bildung, Erziehung und Didaktik daraufhin zu sichten und zu gewichten, ob und inwieweit sie ihrem Auftrag gerecht werden, auch und gerade ihrem ultimativen Sinn und Zweck. Unerlässlich ist und bleibt schließlich, dass die Kirche Jesu Christi nach besten Kräften und allenthalben darum bemüht ist, dem anspruchsvollen Sendungsauftrag ihres Meisters zeitgemäß nachzukommen.

War es das? So lautet der Titel meines Thesenreferates, allerdings mit einem Fragezeichen versehen. Am Ende meiner Darlegungen darf ich wohl sagen: Ja, das war es, jedenfalls meinem Eindruck und heutigen Urteil nach. Andere mögen es anders sehen und bewerten. Ich kann nicht anders. Gott helfe ihnen und mir. Amen.

Gottfried Bitter

Erfahrung und Glaube.

Eine kleine religionspädagogische Topografie

Wer ein wenig in alten theologischen Zeitschriften der 1960er/1970er Jahre – wie in einem abgelegten Schulatlas – blättert, entdeckt bald in der evangelischen und katholischen *Religionspädagogik* (als systematisiertes Nachdenken über die Chancen und Grenzen des Lernens und Lehrens christlich geprägten Lebens und Glaubens) einen sich rasch verbreiternden Strom, einen Themenstrom ‘*Erfahrung und Glaube*’. Dieser Strom hat viele Quellgebiete und Nebenflüsse. Er verbreitert sich rasch in den 1980er/1990er Jahren, ehe er zum Ende der 1990er Jahre stark mäandert, dann sich deltaartig ausdehnt und endlich bald in andere Flusssysteme – mit neuen Namen – einsickert und ins Meer neuer Fragen mündet.

Sie haben mich eingeladen, hier in wenigen Strichen die Topografie dieses Stroms ‘*Erfahrung und Glaube*’ nachzuzeichnen; dankend nehme ich diese Einladung an. Aber ich muss gleich vorneweg auf mindestens drei erhebliche Unschärfen hinweisen, die sich in meiner Skizze einstellen können:

- meine biografische Nähe zum Entstehen und Anwachsen dieses Stroms, gleichsam meine Zeugenschaft;
- die riesigen Ausmaße dieser Flusslandschaft ‘*Erfahrung und Glaube*’ und mein Panoramablick;
- der offene Ausgang dieses geistigen Stromverlaufs ‘*Erfahrung und Glaube*’; seine ‘*Wahrheit*’ wird erst vom Ausgang her erkennbar.

Schauen wir zuerst auf die ausgedehnten *Quellgebiete*! Zum Ende der 1950er Jahre, zu Beginn der 1960er Jahre staut sich in vielen gesellschaftlichen und wissenschaftlichen Bereichen ein Erneuerungsdruck auf, ja geradezu eine Erneuerungslust – nach den eher konservierenden Nachweltkriegsjahren, ausdrücklich auch in der ausgehenden *Pius*-Zeit. Stark schematisiert ist zu sagen: Neue Rationalitätstypen sind zu erkennen beim Legitimieren und Organisieren neuer Leitideen, nämlich ein Wechsel von metaphysisch zu empirisch begründeten Leitideen. Dementsprechend übernehmen erstmals die Soziologie und die Psychologie als empirisch orientierte Humanwissenschaften die Meinungsführerschaft. – Die Erziehungswissenschaft nimmt schon bald den alten *Dilthey*-Ruf „Alle Wissenschaft ist Erfahrungswissenschaft“¹ auf. *Otto Friedrich Bollnow* und *Martinus Jan Langeveld* wagen erstmals zum Ende der 1950er Jahre, die pädagogische Anthropologie auf erfahrungswissenschaftliche Grundlagen zu stellen. Eine ‚anthropologische Wende‘ zeichnet sich ab – mit großer Breitenwirkung in der evangelischen und katholischen Religionspädagogik. Noch weiter und tiefer sind die Auswirkungen von *Hans-Georg Gadamer*s kanonischem Werk *Wahrheit und Methode*² für neue hermeneutische Perspektiven. Denn hier geht es um die Grundbedingungen der Möglichkeiten des Verstehens. Verstehen meint hier, das Neue, das Fremde, auch die

¹ Vgl. *Wilhelm Dilthey*, Gesammelte Schriften. Bd. 1, Leipzig 1922, XVII.

² *Hans-Georg Gadamer*, *Wahrheit und Methode*. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik, Tübingen 1960.

fernerrückte Tradition in das Bewusstsein des Subjekts heute einzuholen, die eigene Erfahrung und die fremde Erfahrung zu einer Einheit zu verschmelzen.

Als *Papst Johannes XXIII.* 1959 die Einberufung des *Vaticanum II* (1962-1965) verkündet, geht ein positiver Sputnik-Impuls durch alle christlichen Kirchen. Höchst optimistische Hoffnungen kommen auf. Zwar argumentieren die ersten römischen Schemata noch immer binnenkirchlich, deduktiv, autoritär. Aber sie werden abgewiesen. Die neuen Schemata hören, sehen auf die Menschen heute, auf ihre Erfahrungen, auf ihre „Freude und Hoffnung“³. Eine Grundsolidarität der Christen, der Kirchen mit allen Menschen und ihren Erfahrungen heute wird erkennbar.⁴ Darum wird die Erforschung der „Zeichen der Zeit“⁵ zur vorrangigen theologischen Aufgabe.

Dieses römische Aggiornamento-Signal und seine Folgen eröffnen neue Perspektiven: auf das heute gelebte Leben, auf seine Chancen und Grenzen, auf seine alltäglichen Erfahrungen und deren Gestalt und Rang. Rasch bilden sich Bäche, kleine Flüsse neuer Ideen, um im Bild des Stromes 'Erfahrung und Glaube' zu bleiben. Der Mut zur „Schleifung der Bastionen“ (*Hans Urs von Balthasar*)⁶ wächst überall. *Karl Rahner*, ein wichtiger Zubringer zum Hauptstrom 'Glaube und Erfahrung', wagt schon 1947 ein „Geistliches Abendgespräch über den Schlaf, das Gebet und andere Dinge“⁷ zu führen, in dem die Alltagserfahrung als gleichberechtigte Partnerin der Theologie als Wissenschaft vom christlichen Glauben erkennbar ist. Angeregt von ignatianischer Weltfrömmigkeit und bestärkt durch die *Nouvelle théologie* entwickelt *Rahner* einen symmetrischen Dialog zwischen Leben und Erfahrung heute und Glauben und Erfahrung gestern. Ziel dieses Gesprächs ist es, die tradierten Glaubensüberzeugungen in die aktuellen subjektiven Erfahrungen neu einzupflanzen aus der Einsicht: Die Glaubensstimmen von gestern sind Anrufe göttlichen Wirkens in meiner Lebensentscheidung heute.⁸ Dieses anthropologisch gewendete Deuten und Verstehen der Menschenliebe Gottes regt viele Zeitgenossen *Rahners* an, seine heilsoptimistischen Gedanken aufzugreifen und weiterzutreiben, denn nun können sie endlich das Zueinander von menschlicher Natur und göttlicher Gnade verstehbar werden lassen.

Ein anderer, wichtiger Nebenfluss ist zu nennen: *Edward Schillebeeckx*.⁹ Theologische *Hermeneutik* ist sein Grundthema, als die Kunst, das christliche Leben und Glauben heute angemessen zu entdecken, zu verstehen und anzubieten. In sein Hermeneutik-Konzept sind Elemente der Kritischen Theorie genauso eingebunden wie der Theologie der Befreiung. Denn es ist ein Grundanliegen von *Schillebeeckx*, gegensätzliche Meinungen und Erfahrungen zu erkennen, zu respektieren und zu vermitteln. Gerade auch der Gegenstimme, ja sogar der Gegensätzlichkeit traut *Schillebeeckx* prophetische Qualität zu. So kann er sagen: Die Göttlichkeit Jesu Christi zeigt sich in der radikalen

³ *Gaudium et Spes* 1

⁴ Vgl. *Gaudium et Spes* 3.

⁵ *Gaudium et Spes* 9.

⁶ *Hans Urs von Balthasar*, Schleifung der Bastionen. Von der Kirche in dieser Zeit, Einsiedeln 1952.

⁷ *Karl Rahner*, Geistliches Abendgespräch über den Schlaf, das Gebet und andere Dinge, in: Wort und Wahrheit 2 (1947) 449-462.

⁸ Vgl. *Henri Bouillard*, Logik des Glaubens, Freiburg/Br. 1966, 47.

⁹ Vgl. *Edward Schillebeeckx*, Christus und die Christen. Die Geschichte einer neuen Lebenspraxis, Freiburg/Br. 1977, 23-57.

Menschlichkeit Jesu – gespiegelt in menschlichen Erfahrungen. Überspitzt formuliert: Nur als menschliche Erfahrung kann Gottes Offenbarung wahrgenommen und ausgesprochen werden. Oder noch schärfer: 'Außerhalb der Welt kein Heil'. Ist damit das theologische Axiom 'Außerhalb der Kirche kein Heil' erledigt? Keineswegs! Vielmehr ist die Kirche aufgefordert, selbst ein Ort *in* unserer Welt zu werden, der zeichenhaft Gottes Offenbarung in die menschlichen Erfahrungen hineinsät – Erfahrung hier verstanden als Synthese meiner gedeuteten und geordneten Wahrnehmungen.

Als dritter Nebenfluss wird üblicherweise *Paul Tillich* genannt mit den Überlegungen in seiner *Systematischen Theologie*¹⁰ zum Zusammenspiel von Erfahrung und Glaube. Hier aber wird *Tillich* unterschlagen zugunsten von *Gerhard Ebeling*, der 1975 laut „über das Erfahrungsdefizit in der Theologie als Frage nach ihrer Sache“¹¹ klagt. Warum? Für *Ebeling* haben die Erfahrung, die persönlichen Erfahrungen des Einzelnen hohe und höchste Bedeutung im Glaubensprozess – zumindest in vier Richtungen:

- für mögliche, erste Gottes- bzw. Glaubenskongakte;
- für die Entdeckungs- und Erkenntnisprozesse des Glaubens;
- für die Bewährung des Glaubens vor der Erfahrung;
- für das lebenslange Heranreifen des Glaubens im Netz der Erfahrung.

Diese Überlegungen treiben vor allem in der evangelischen Religionspädagogik die Erfahrung-Glaube-Diskussionen kräftig voran, wie gleich zu erkennen sein wird. Selbstverständlich gibt es noch weitere stattliche Nebenflüsse, z.B. *Helmut Peukert* und *Dietmar Mieth* und die Neuorientierung der Praktischen Theologie¹². Aber nun wird es höchste Zeit, auf den Hauptstrom zu schauen, näherhin auf die Theorie-Praxis-Impulse, die aus der Erfahrung-Glaube-Reflexion erwachsen.

Gegen Ende der 1960er Jahre fließen die verschiedenen Nebenflüsse endlich zu einem Hauptstrom zusammen und bringen in der evangelischen und katholischen Katechetik und Religionspädagogik viele neue Grundkonzepte und Lehrpläne, Schulbuchreihen und Begleitwerke hervor. Vielleicht ist hier zuerst der „*Rahmenplan für die Glaubensunterweisung für das 1. – 10. Schuljahr*“¹³ zu nennen. Er spricht erstmals von der zentralen Aufgabe: das „Vertrautmachen mit einer Wirklichkeit“¹⁴ – eingebunden in „die Erfahrungen des Lebens und der Wirklichkeit“¹⁵. Allerdings unterdrückt noch die offenkundige Dominanz der Glaubensüberlieferungen die Schülererfahrungen. Mutiger ist da schon *Klemens Tilmann*¹⁶, der ein symmetrisches Verhältnis zwischen Glauben und Erfahrung herstellt und tastende Wege bahnt von der *Glaubensunterweisung* zur *Glaubensaneignung*.

¹⁰ *Paul Tillich*, Systematische Theologie. Bd. 1, Stuttgart 1956, 51-83.

¹¹ *Gerhard Ebeling*, Die Klage über das Erfahrungsdefizit in der Theologie als Frage nach ihrer Sache, in: ders., Wort und Glaube. Bd. 3, Tübingen 1975, 3-28.

¹² Vgl. *Ferdinand Klostermann / Rolf Zerfuß* (Hg.), Praktische Theologie heute, München – Mainz 1974.

¹³ *Katholische Bischöfe Deutschlands* (Hg.), Rahmenplan für die Glaubensunterweisung. Mit Plänen für das 1.-10. Schuljahr, München 1967.

¹⁴ Ebd., 7.

¹⁵ Ebd., 14.

¹⁶ *Klemens Tilmann*, Staunen und Erfahren als Wege zu Gott, Einsiedeln 1968.

Ganz anders kommt *Hubertus Halbfas* daher – wie mit Posaunenschall. Er nennt programmatisch 1968 seine *Fundamentalkatechetik* im Untertitel „Sprache und Erfahrung im Religionsunterricht“¹⁷. Es ist sein Ziel, in den heutigen Erfahrungen „die religiöse Dimension der Wirklichkeit“¹⁸ aufzudecken. Im Hintergrund steht die Überzeugung: Gott ist kein weltferner Gott, sondern Gott ist an der Seite der Menschen. Darum kann „die Rede von Gott, die Wirklichkeit tatsächlich erschließen will, nur weltliche Rede sein“¹⁹, näherhin eine „Sprache, die dem Anderen seine Erfahrungen“²⁰ aufzut. Das *Halbfas*-Programm kommt allerdings vielleicht zu früh, denn rasch schwappt eine Welle der Ablehnung hoch.²¹ Erst als *Halbfas* seine beiden Schulbuch-Reihen herausbringt²², wird er zum religionspädagogischen Vordenker für eine ganze Generation – für viele bis heute.

Das Programmwort ‘Erfahrung und Glaube’ zieht nun rasch weite Kreise – allseits beschleunigt durch verschiedene Außenfaktoren – den Bildungsboom der 1970er Jahre, die breite *Klafki*-Rezeption, die Unterrichtstheorie der Berliner Schule und vor allem die Curriculum-Forschung – und Binnenfaktoren – eine entschiedene Rezeptionslust ausgewählter Beschlüsse des *Vaticanum II*, die Tiefenwirkung des *Holländischen Katechismus*²³, das breite Aufnehmen der Ergebnisse der Bibelwissenschaften und ihrer historisch-kritischen Methoden und ganz ausdrücklich die *Würzburger Synode* (1971–1975). Denn sie wagt im schulischen Religionsunterricht die einseitige Blickrichtung auf die ‘Hermeneutik des Glaubens’ zugleich hinzuwenden auf die ‘Hermeneutik des Lebens’ seiner Schüler, näherhin soll diese doppelte Hermeneutik die korrelativen Fäden zwischen Glaubenserfahrungen gestern und Lebenserfahrungen heute aufdecken.

Aus diesen Überlegungen erwächst 1973 der *Zielfelderplan für die Sekundarstufe I*²⁴ – im Auftrag der Deutschen Bischofskonferenz. Erstmals in der Lehrplangeschichte werden sowohl die Ermittlung der Lernziele und die Lernorganisation als auch die Überprüfung der Lernwirkung von den bzw. auf die Erfahrungen der Schüler hin konzipiert. Also nicht von einer theologischen Systematik her (wie noch der *Rahmenplan!*), auch nicht aus den Vorentscheidungen einer Bildungstheorie her, sondern vom Leben und Glauben der Schüler her wird hier ein Lehrplan entwickelt. Mit ungewöhnlichem Eifer und zäher Ausdauer wird der *Zielfelderplan für die Sekundarstufe I* und dann auch der

¹⁷ *Hubertus Halbfas*, *Fundamentalkatechetik. Sprache und Erfahrung im Religionsunterricht*, Düsseldorf 1968.

¹⁸ Ebd., 14.

¹⁹ Ebd., 79.

²⁰ Ebd., 77.

²¹ Vgl. *Günter Stachel* (Hg.), *Existenziale Hermeneutik. Zur Diskussion des fundamentaltheologischen und religionspädagogischen Ansatzes von Hubertus Halbfas*, Zürich 1969.

²² *Hubertus Halbfas*, *Religionsbücher für das erste bis vierte Schuljahr*, Düsseldorf 1983ff.; *ders.*, *Unterrichtswerk für die Sekundarstufe I*, Düsseldorf 1989ff.

²³ Glaubensverkündigung für Erwachsene. Deutsche Ausgabe des *Holländischen Katechismus* (Übers. Josef Dreiß u.a.), Freiburg/Br. 1968. Originalausgabe: *De nieuwe Katechismus. Geloofsverkondiging voor volwassenen*. Samengestellt in opdracht van de bisschoppen van Nederland door het Hoger Katechetisch Instituut te Nijmegen, Hilversum u.a. 1966.

²⁴ *Zielfelderplan für den katholischen Religionsunterricht der Schuljahre 5-10 (Sekundarstufe I)*. Grundlegung. Erarb. von einer Kommission des Deutschen Katecheten-Vereins e.V. in Zusammenarbeit mit der Bischöflichen Hauptstelle für Schule und Erziehung, München 1973.

Zielfelderplan für die Primarstufe²⁵ von der Lehrerschaft aufgenommen und in den Unterricht eingeführt – begleitet von neuen Schulbuch-Serien und Unterrichtsmodellen und einem fröhlichen Bibelfrühling. Einige Promotoren dieser Entwicklung seien hier genannt (in alphabetischer Reihenfolge): *Georg Baudler* und *Günter Biemer*, *Adolf Exeler* und *Erich Feifel*, *Günter Lange* und *Gabriele Miller* (die gerade verstorben ist), *Wolfgang Nastainczyk* und *Margot Saller*, *Karl-Heinz Sorger* und *Günter Stachel* u.v.a.

Auch in die evangelische Religionspädagogik dringt die Leitlinie 'Erfahrung und Glaube' in den 1960er/1970er Jahren rasch ein, teilweise noch viel ausdrücklicher vorangetrieben durch lernbegierige Gespräche mit der Erziehungswissenschaft, mit der Psychologie und mit der Soziologie. Auch hier sind einige Vordenker zu nennen: *Ingo Baldermann* und *Peter Biehl*, *Karl Ernst Nipkow* und *Werner H. Ritter*, *Johannes Schreiber* und *Henning Schröer*, *Martin Stallmann* und *Klaus Wegenast*. – Schon 1968 ruft *Wegenast* die „empirische Wendung“²⁶ der Religionspädagogik aus – zusammen mit der Forderung, die Lebensbedingungen der Schüler und Lehrer zum Ausgangspunkt der religionstheoretischen und religionsdidaktischen Überlegungen zu machen. Aus der Summe der vielstimmigen Forderungen erwächst das Tübinger Konzept der Elementarisierung²⁷, d.h. der Erhebung elementarer Strukturen der Schülererfahrungen und der Denk- und Aussagestrukturen der Unterrichtsthemen – ähnlich und unähnlich – zum Aufsuchen der korrelierenden Strukturen in der Religionsunterrichts-Szene.

In den 1980er Jahren zieht unser Strom 'Erfahrung und Glaube' gemächlich und fruchtbar dahin. Aber bald stören zwei Engstellen den ruhigen Flusslauf: die sich rasch verändernden Schüler- und Lehrerwelten und die Unschärfen in den Erfahrungs- und Glaubensbegriffen. Denn einerseits werden die tatsächlichen Erfahrungsstrukturen in der allgemeinen und persönlichen Glaubensentwicklung zu wenig beachtet (bedingt durch eine aporetische Offenbarungstheologie) und andererseits die Entwicklungsschritte im Heranwachsen einer eigenen Glaubensüberzeugung überspielt. Folgende fünf Fragen werden durchwegs wenig bedacht:

Was kann, was soll der Rückgriff auf Erfahrung leisten,

- ... die Erfahrung vernünftiger und / oder den Glauben vernünftiger machen?
- ... die Lebensqualität eines erfahrungsratifizierten Glaubens freilegen?
- ... den Ort der Entstehung des Glaubens aus Erfahrungen mit Erfahrungen aufdecken?
- ... das dialektische Spannungsfeld 'Erfahrung – Glaube' markieren?
- ... für die ständige Offenheit des wagenden Glaubens für neue Erfahrungen werben?

An diesen erkenntnistheoretischen und fundamentaltheologischen Konstruktions- und Praxismängeln beginnt der Lauf des Stroms 'Erfahrung und Glaube' gegen Ende der

²⁵ Zielfelderplan für den Katholischen Religionsunterricht in der Grundschule. Teil I: Grundlegung. Hg. im Auftrag der Bischöflichen Kommission für Erziehung und Schule von der Zentralstelle für Bildung der Deutschen Bischofskonferenz, München 1977.

²⁶ *Klaus Wegenast*, Die empirische Wendung in der Religionspädagogik, in: *EvErz* 20 (3/1968) 111-125.

²⁷ Vgl. *Karl Ernst Nipkow*, Grundfragen der Religionspädagogik, Bd. 3, Gütersloh 1982, 185-232; ders., Elementarisierung als Kern der Unterrichtsvorbereitung, in: *KBl* 111 (8/1986) 600-608. Einen systematisierenden Überblick über die Entwicklung des Ansatzes der Elementarisierung bis auf die Gegenwart gibt: *Manfred Schnitzler*, Elementarisierung – Bedeutung eines Unterrichtsprinzips, Neukirchen-Vluyn 2007.

1990er Jahre zu stocken – zusätzlich gebremst und beschleunigt durch vielstimmige Kritik. Nun beginnt unser Strom zu mäandern: er weicht aus nach rechts und nach links. Endlich bildet er ein breites Delta mit vielen Nebenarmen und neuen Namen, in denen die alten Wasser weiterfließen. Ich nenne hier nur drei Delta-Arme: die biographisch orientierten, die symboltheoretisch argumentierenden und die performativ bestimmten Konzepte des Religionsunterrichts. Allen drei gemeinsam ist die gespannte Aufmerksamkeit für das Leben, für seine Erfahrungsräume und seine verborgenen Transendenzen. Oder bestimmt eher eine Neue Sachlichkeit – empirisch argumentierend – die religionspädagogische Aufmerksamkeit heute, eingeschlossen die Gefahren der Selbstbezüglichkeit – aus Scheu vor dem fernen Gott?

Damit sind wir mit unserer kleinen religionspädagogischen Topografie ans Ende gekommen: der Strom 'Erfahrung und Glaube' ergießt sich ins Meer der alten Fragen und der neuen Antworten. Wie wird es weitergehen? Ich weiß es nicht. Nur eines weiß ich – bei allem Respekt –, dem Kirchenlehrer *Rudolf Bultmann* will ich entschieden widersprechen, wenn er sagt: „Wir können nur an Gott glauben trotz der Erfahrung“²⁸.

²⁸ *Rudolf Bultmann*, *Jesus und die Mythologie*. Das Neue Testament im Licht der Bibelkritik, Hamburg 1958, 99.

Wieder mal eine Grundsatzdiskussion?!

Ein systematisch-theologischer Blick auf zentrale Begriffe der Religionspädagogik

Mit Blick auf die anvisierte Grundsatzdiskussion über aktuelle Konzeptionen der Religionspädagogik sollen bestimmte Leitideen bzw. Begriffe, die auch in der Religionspädagogik prominent vertreten sind und dort teilweise beinahe prinzipielle Funktion besitzen, aus systematisch-theologischer Perspektive reflektiert werden. Diese Reflexionen sind durch eine grundsätzliche Parteilichkeit mit der Moderne als einem normativen Projekt bestimmt, d.h. durch die Überzeugung, dass unbeschadet der zu Recht diagnostizierten Dialektik der Aufklärung bestimmte Kernmotive der Moderne für eine Theologie, die auch in der Gesellschaft der reflexiv gewordenen Moderne an der Zeit sein will, unaufgebar sind, dem Diktum *Max Horkheimers* und *Theodor W. Adornos* entsprechend: „Wir hegen keinen Zweifel – und darin liegt unsere *petitio principii* –, dass die Freiheit in der Gesellschaft vom aufklärenden Denken unabtrennbar ist.“¹ Zu diesen Kernmotiven gehören Subjektivität und Autonomie bzw. Emanzipation, Gleichheit und Solidarität, Traditionskritik und Begründungsverpflichtung eigener Überzeugungen sowie eine nicht-hypertrophe Idee von Fortschritt und Veränderung gesellschaftlicher Verhältnisse mit dem Ziel der Überwindung von Herrschaftsstrukturen bzw. ungerechter Lebensverhältnisse. Ich konzentriere mich im Folgenden auf die für die Religionspädagogik entscheidenden Begriffe Religiosität und Religion, Subjekt/Person, Freiheit, Erfahrung/Gefühl, Leib/Körper/Geschlecht sowie Glaube/Christentum.

1. Religiosität und Religion²

Es hat sich mittlerweile durchgesetzt, Religion als Sinndeutungssystem der je eigenen Lebensführung, als Deutungspraxis menschlicher Existenz zu verstehen.³ Als Sinndeutungssystem ist 'Religion' ein kulturelles Phänomen, denn Sinndeutungssysteme gehören zur menschlichen Kultur bzw. werden durch kulturelle Praxen des Menschen generiert. Der Kulturwissenschaftler *Clifford Geertz* hat herausgestellt, dass Religion als Sinndeutungssystem zugleich als kulturell bedingtes Zeichen- bzw. Symbolsystem zu bestimmen ist:

„Eine Religion ist (1) ein Symbolsystem, das darauf zielt, (2) starke, umfassende und dauerhafte Stimmungen und Motivationen in den Menschen zu schaffen, (3) indem es Vorstellungen einer allgemeinen Seinsordnung formuliert und (4) diese Vorstellungen mit einer solchen Aura von Fak-

¹ *Max Horkheimer / Theodor W. Adorno*, Dialektik der Aufklärung. Philosophische Fragmente, Frankfurt/M. 1971, 3.

² Vgl. hierzu ausführlich *Saskia Wendel*, Religionsphilosophie, Stuttgart 2010; *dies.*, Die Wurzel der Religionen, in: Freiburger Zeitschrift für Philosophie und Theologie 53 (1-2/2006) 21-38.

³ Vgl. hierzu etwa *Hans G. Kippenberg / Kocku von Stuckrad*, Einführung in die Religionswissenschaft. Gegenstände und Begriffe, München 2003, 22; *Ulrich Oevermann*, Bewährungsmythos und Jenseitskonzepte – Konstitutionsbedingungen von Lebenspraxis, in: *Walter Schweidler* (Hg.), Wiedergeburt und kulturelles Erbe, St. Augustin 2001, 289-338; *Volker Drehsen*, Lebensgeschichtliche Frömmigkeit. Eine Problemskizze zu christlich-religiösen Dimensionen des (auto-)biographischen Interesses in der Neuzeit, in: *Walter Sparr* (Hg.), Wer schreibt meine Lebensgeschichte? Autobiographie, Hagiographie und ihre Entstehungszusammenhänge, Gütersloh 1990, 33-62.

tizität umgibt, dass (5) die Stimmungen und Motivationen völlig der Wirklichkeit zu entsprechen scheinen.“⁴

Doch gerade wenn man Religion als kulturelles Phänomen im Sinne eines Sinndeutungssystems und als Zeichen- bzw. Symbolsystem versteht, bleibt die Frage offen, welche kulturellen Phänomene bzw. Sinndeutungssysteme denn als religiös zu kennzeichnen sind, und vor allem weshalb sie als religiöse Phänomene gelten können. Denn selbst wenn man Religion als Sinndeutungssystem versteht und damit zu den vielfältigen Versuchen menschlicher Selbst- und Weltdeutung in Bezug setzt, die durch das Individuum generiert werden, dann ist doch zu fragen, was religiöse Sinndeutungen von anderen Deutungsmustern unterscheidet, was also die *differentia specifica* der Religion ist. Fällt diese Bestimmung aus, hieße das, letztlich jedes Sinndeutungssystem, das Antwort auf den Sinn der Lebensführung als ganze geben möchte, als religiös zu verstehen, was einer radikalen Ausweitung des Religionsbegriffs gleichkäme. In letzter Konsequenz wäre dann auch jeder Akt, jede Praxis, jede Überzeugung, ja jede Institution, die sich der Sinn- und Lebensdeutung widmet, religiös.

Daher erscheint es notwendig, eine Kriteriologie zu formulieren, die eine Abgrenzung religiöser Phänomene von nichtreligiösen Phänomenen und damit auch Sinndeutungssystemen ermöglicht. Häufig wird versucht, dies mit Hinweis auf universale Religionsbegriffe zu beantworten, seien sie substanziell, funktional oder struktural ausgerichtet. Diese Versuche sind jedoch problematisch: Eine universale Bestimmung von Religion führt zu einem abstrakten, entleerten Religionsbegriff⁵ und zudem liegt es nahe, den universalen Religionsbegriff substanziell zu bestimmen. Dabei aber werden Inhalte einer spezifischen Religion, in unserem Kontext in der Regel derjenigen des Christentums, in unzulässiger Art und Weise universalisiert. Hinzu kommt das Problem, dass ein substanzielles Religionsverständnis zu einem Verständnis von Religion als anthropologische Grundkonstante des von seinem Wesen her eigentlich auf Religion hin angelegten Menschen ('homo religiosus') führen kann, weil die substanzielle Bestimmung von Religion an ein substanzielles Verständnis des Menschen gebunden ist, und zu dieser Substanz kann dann auch 'Religion' gehören. Solch ein Verständnis von Religion negiert jedoch die menschliche Freiheit und damit auch die Möglichkeit, 'religiös unmusikalisch' zu sein, ohne damit schon quasi das Wesen des Menschen zu verfehlen.

Aber auch funktionale Religionsbegriffe weisen Probleme auf: Sie können nicht genau klären, weshalb das Phänomen, das bestimmte Funktionen wie etwa Kontingenzbewältigung erfüllt, 'Religion' genannt wird und weshalb es überhaupt die genannten Funktionen erfüllen kann. Letztlich sind funktionale Bestimmungen von Religion doch wieder

⁴ Clifford Geertz, Religion als kulturelles System, in: ders., Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme, Frankfurt/M. 1983, 44-95, 48.

⁵ Vgl. Franz-Xaver Kaufmann, Religion und Modernität. Sozialwissenschaftliche Perspektiven, Tübingen 1989, 57ff; Joachim Matthes, Was ist anders an anderen Religionen? Anmerkungen zur zentristischen Organisation des religionssoziologischen Denkens, in: Jörg Bergmann / Alois Hahn / Thomas Luckmann (Hg.), Religion und Kultur (Sonderheft 33 der Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie), Opladen 1993, 16-30; Burkhard Gladigow, Gegenstände und wissenschaftlicher Kontext von Religionswissenschaft, in: Hubert Cancik / Burkhard Gladigow / Matthias Laubscher (Hg.), Handbuch religionswissenschaftlicher Grundbegriffe. Bd. 1, Stuttgart u.a. 1988, 26-40. Vgl. zur kulturellen Kontextualität der Religionen auch Kippenberg / von Stuckrad 2003 [Anm. 3], 14 und 34.

auf inhaltliche Bestimmungen von Religion angewiesen – was dann aber zu den Problemen des substanziellen Religionsbegriffs zurückführt. Aus diesem Grund ist im Bestreben der Unterscheidung von Religion und Nichtreligion die direkte Referenz auf den Religionsbegriff zu vermeiden. Der geeignete Bezugspunkt ist hier meiner Ansicht nach der Begriff der Religiosität, der von demjenigen der Religion zu unterscheiden ist. Konzentriert man sich auf den Begriff der Religiosität und nicht auf denjenigen der Religion, nimmt man eine entscheidende Verschiebung vor, eine Verschiebung weg vom 'Objekt' der Religion hin zum Subjekt, das eine religiöse Praxis ausübt, religiöse Überzeugungen besitzt, sich Religionen zugehörig fühlt. Religiosität wird solcherart als eine Haltung des Individuums sowie als eine Existenzweise (Existenzial) des einzelnen Daseins charakterisiert. Aus ihr entspringen allererst die konkreten Religionen; Religionen leben von der Religiosität des einzelnen Menschen, sie wären nicht ohne sie. Insofern wurzelt dieser Perspektive entsprechend das Aufkommen von Religion in der Religiosität. Umgekehrt wird diese durch die konkreten Religionen, deren Traditionen und Gehalte, deren Praxen, inhaltlich bestimmt und gefüllt. Religiosität ist hier kein Abstraktum, sondern sie ist als 'gelebte Religion' immer auch Teil von Religionen. Zugleich aber wird sie als die Wurzel, als Grund und Ursprung der Religionen bestimmt. Religion wiederum ist als kulturelle Praxis, als kulturelles System anzusehen, zu dem religiöse Überzeugungen, Praxen, aber auch Institutionen und Organisationen gehören. Aufgrund der Gebundenheit der Religion an das kulturelle Umfeld, in dem sie als kulturelle Praxis gelebt wird, und aufgrund der Vielfalt von Individuen, die Religionen in einem je konkreten kulturellen Kontext generieren und leben bzw. sich für oder gegen eine bestimmte religiöse Tradition entscheiden, existiert Religion jedoch nur in der Vielfalt verschiedener Religionen.

Folgt man aber dieser Unterscheidung von Religiosität und Religion, ist zu fragen: Was ist Religiosität? Wie ist sie zu bestimmen? Inwiefern kann sie Grund von Religion sein? Und inwiefern ist sie im Unterschied zur stets plural auftretenden Religion universal zu bestimmen? Gibt es Nähen dieser Bestimmungsversuche von Religiosität zu substanziellen Bestimmungen von Religion, und wenn ja, was bedeutet dies angesichts der Probleme, die solche substanziellen Definitionen mit sich bringen?

Die Anknüpfung an die erstpersionliche Haltung der Religiosität erfolgt in zwei unterschiedlichen Richtungen: Die eine Richtung orientiert sich hier in erster Linie am Begriff der religiösen Erfahrung, die andere Richtung dagegen sucht Religiosität mit dem Begriff des Selbstbewusstseins zu verknüpfen. Ich selbst vertrete die zweite Richtung, da meines Erachtens die Theorien religiöser Erfahrung – prominent vertreten etwa durch *William James*, *Charles Taylor*, *Richard Swinburne* und *William Alston*⁶ – in mehrerer Hinsicht unbefriedigend sind. Sie setzen zumeist unkritisch Erlebnis, Intuition, Gefühl und Erfahrung gleich bis hin zur Behauptung der Möglichkeit einer unmittelbaren Erfahrung. Zudem unterscheiden sie häufig zwischen Erfahrung im Allgemeinen und einer spezifischen religiösen Erfahrung. Doch ist Erfahrung *als* Erfahrung

⁶ Vgl. etwa *William James*, Die Vielfalt religiöser Erfahrung. Eine Studie über die menschliche Natur, Frankfurt/M. 1997; *Charles Taylor*, Die Formen des Religiösen in der Gegenwart, Frankfurt/M. 2001; *Richard Alston*, Gott wahrnehmen. Die Erkenntnistheorie religiöser Erfahrung, Frankfurt/M. u.a. 2006.

niemals bildlos bzw. zeichenlos, also unmittelbar – darauf hat denn auch *Taylor* gegen *James* hingewiesen –, sondern sie ist immer eine konkrete Erfahrung von jenem 'etwas' bzw. 'jemandem', das bzw. der erfahren wird.⁷ Erfahrung, und so auch religiöse Erfahrung, ist folglich niemals unmittelbar gegeben, sondern immer schon sprachlich, diskursiv vermittelt – der *Kantischen* These entsprechend, dass Erfahrung überhaupt erst im Zusammenkommen von rezeptiver Wahrnehmung des Gegebenen und spontaner Verstandeserkenntnis aufkommt, sowie der These des 'linguistic turn' folgend, dass jede Erfahrung bereits sprachlich gedeutet und artikuliert ist, dies jedoch nicht allein als nachträgliche Ausfaltung und Kommunikation des nichtsprachlich Erfahrenen, sondern als Konstitution von Erfahrung durch Zeichenprozesse selbst. Erst im Zeichengebrauch, so auch in performativen Sprechakten, konstituiert sich Erfahrung. So gibt es auch keine universale religiöse Erfahrung, die den verschiedenen Religionen, deren materialen Gehalten und Praxen zugrundeliegt bzw. ihnen vorausgeht. Vielmehr ist religiöse Erfahrung immer schon in eine Pluralität religiöser Erfahrungen ausgefaltet, die vom Kontext ihres Aufkommens geprägt sind, somit auch von kontextuell bedingten Überzeugungen und Überlieferungen, zu denen auch religiöse Traditionen gehören.⁸ Religiöse Erfahrung gehört also als diskursive Praxis bereits konkreten Religionen an und kann daher das Aufkommen von Religion nicht begründen. Vielmehr ist sie als konkrete religiöse Praxis innerhalb einer Religion bereits Form und kulturelle Ausfaltung von Religiosität. Dementsprechend gibt es auch keine spezifische religiöse Erfahrung neben anderen Erfahrungen, die sich von ihnen qua Objekt oder qua Vollzug unterscheidet, sondern es gibt lediglich Erfahrungen, deren Objekt und deren Vollzug religiösen Traditionen entsprechend religiös interpretiert wird. Die Bedeutung religiöser Erfahrung ist folglich nicht in einer Begründungsfunktion gegeben, sondern allein in ihrer Bereicherung religiöser Praxis innerhalb konkreter Religionen.

Zur Bestimmung des Religiositätsbegriffs und zur Begründung des Aufkommens von Religion bietet sich daher der zweite Weg an: die Reflexion über das Aufkommen von Religiosität im Selbstbewusstsein, die sich vor allem an entsprechenden Überlegungen *Friedrich Schleiermachers* und *Dieter Henrichs* orientiert. Religiosität wird hier als Gefühl der „schlechthinnigen Abhängigkeit“ (*Schleiermacher*)⁹ bzw. „Verdanktheit“ (*Henrich*)¹⁰ von einem Unbedingten bestimmt, das im Selbstbewusstsein aufkommt. Unter 'Selbstbewusstsein' ist hier das unmittelbare Wissen um mich zu verstehen, das noch jeder Reflexion voraus geht. In diesem Sinne bezeichnet der Begriff Selbstbewusstsein die Selbstgewissheit, also das unzweifelhafte, irrtumsimmune Wissen, dass ich bin und

⁷ Vgl. hierzu etwa *Steven T. Katz*, *Language, Epistemology and Mysticism*, in: ders. (Hg.), *Mysticism and Philosophical Analysis*, New York 1978, 22-74; *ders.*, *The 'Conservative' Character of Mystical Experience*, in: ders. (Hg.), *Mysticism and Religious Traditions*, Oxford u.a. 1983, 3-60; *ders.*, *Mystical Speech and Mystical Meaning*, in: ders. (Hg.), *Mysticism and Language*, New York – Oxford 1992, 3-42.

⁸ Vgl. z.B. *Sebastian Niklaus*, *Das Subliminale als Ursprung religiöser Erfahrung. Die Varieties von W. James in religionswissenschaftlicher Perspektive*, in: *Friedo Ricken* (Hg.), *Religiöse Erfahrung. Ein interdisziplinärer Klärungsversuch*, Stuttgart 2004, 105-112.

⁹ Vgl. etwa *Friedrich Schleiermacher*, *Über Religion. Reden an die Gebildeten unter ihren Verächtern*, Stuttgart 1969; *ders.*, *Dialektik* (hg. von *Rudolf Odebrecht*), Leipzig 1942, 286-297.

¹⁰ Vgl. *Dieter Henrich*, *Gedanken zur Dankbarkeit*, in: *ders.*, *Bewusstes Leben. Untersuchungen zum Verhältnis von Subjektivität und Metaphysik*, Stuttgart 1999, 152-193.

dass ich um dieses Wissen um mich weiß.¹¹ Solcherart bestimmt ist Selbstbewusstsein die Erkenntnisform 'Erleben' bzw. 'Intuition' zu eigen. Deshalb ist Selbstbewusstsein auch noch nicht identisch mit Selbstreflexion oder Selbsterfahrung, da diese stets begrifflich, durch Zeichen vermittelt sind.¹² Selbstbewusstsein erweist sich so auch als eine rein formale Größe, es ist weder identisch mit einem substanzial verstandenen Ich-Kern, einer 'Seelensubstanz', noch ist es inhaltlich bestimmt.

Ist das Selbstbewusstsein vorreflexiv zu verstehen, so ist es selbst jedem Zugriff der einzelnen Vernunftvermögen, also Wahrnehmung, Willen, Denken entzogen. Somit ist es dem erkennenden Ich letztlich unverfüglich: Zwar weiß es um sich in Form der Selbstgewissheit, jedoch kann es nicht nochmals um die Qualität dieser Selbstgewissheit wissen. In diese Unverfüglichkeit des Selbstbewusstseins ist ein Kontingenzerleben eingeschlossen, welches jeden konkreten Erfahrungen von Kontingenz noch vorausgeht, also etwa der Erfahrung der eigenen Sterblichkeit, der Erfahrung der Grenzen meines Wissens und der damit verknüpften Möglichkeit des Irrtums, der Erfahrung der Begrenztheit meines Könnens, meines Vermögens, sowie der eigenen moralischen Unvollkommenheit – Erfahrungen, die nicht allein aus mir selbst heraus entstehen, sondern die mir auch durch Fremderfahrung gegeben und somit extern vermittelt sind. Die Erkenntnis, dass ein jegliches Dasein, somit auch ich selbst, endlich ist, dass ich nicht selbstursprünglich, sondern gezeugt und geboren bin, und dass ich nicht ewig lebe, sondern einmal sterben werde, habe ich nicht a priori, wird mir nicht im Bewusstsein meiner selbst schon gegeben, sondern sie stellt sich durch die Erfahrung und Begegnung mit anderem Dasein ein, das geboren wird und das stirbt. Ebenso entdecke ich die Grenzen meines Wissens und meiner Freiheit in konkreten Grenzerfahrungen, etwa der Erfahrung, etwas zu wollen, zu wünschen, zu begehren, dies aber nie realisieren zu können, niemals besitzen zu können. Es gibt Wünsche, die unerfüllbar bleiben, Güter, aber auch Menschen, die unerreichbar sind, Zustände und Situationen, die trotz allen Bemühens unveränderbar sind. Es gibt Ereignisse, die sich meiner Kontrolle und meinen Intentionen entziehen, Geschehnisse, die mir widerfahren, zustoßen. Und es gibt Handlungen, die ich vollziehe oder unterlasse, obwohl ich darum weiß, dass ich sie nicht tun sollte oder gerade tun sollte, dass es für mich und/oder andere nicht gut ist, wenn ich sie vollziehe, oder gerade gut wäre, wenn ich sie vollzöge.

Das im Selbstbewusstsein schon gegebene Kontingenzerleben dagegen ist nicht auf konkrete Objekte von Kontingenzerfahrungen bezogen, sondern auf die Unverfüglichkeit des je schon gegebenen Selbstbewusstseins überhaupt: Schon im Selbstgefühl zeigt sich, eben weil es nicht hergestellt, auch nicht 'vorgestellt' werden kann, die grundlegende Begrenztheit des Daseins, das sich seiner selbst gewiss ist. Weiß ich unzweifelhaft um

¹¹ Vgl. zu einer vorreflexiven Bewusstseinstheorie ausführlich etwa *Klaus Müller*, Wenn ich „ich“ sage. Studien zur fundamentaltheologischen Relevanz selbstbewusster Subjektivität, Frankfurt/M. – New York 1994.

¹² Vgl. zur Unterscheidung von Erfahrung und Erleben sowie zur Kennzeichnung von Gefühlen *Robert Reininger*, Metaphysik der Wirklichkeit (unveränd. Nachdruck der zweiten, gänzlich neubearbeiteten und erweiterten Auflage, Wien 1947/48), München – Basel 1970, 30; *Ulrich Pothast*, Philosophisches Buch. Schrift unter der aus der Entfernung leitenden Frage, was es heißt, auf menschliche Weise lebendig zu sein, Frankfurt/M. 1988, 91; *Eva-Maria Engelen*, Gefühle, Stuttgart 2007, 7ff.; *Heiner Hastedt*, Gefühle. Philosophische Bemerkungen, Stuttgart 2005, 11-25.

mich, so weiß ich doch nicht ebenso unzweifelhaft um den Grund dieses Wissens um mich. Selbstbewusstes Dasein erlebt somit zugleich die Vertrautheit mit sich und die Unverfüglichkeit seines Aufkommens, erlebt sich selbst und die Entzogenheit des Grundes dieses Sich-selbst-Erlebens bzw. Erleben-könnens – doch dieses Erleben vollzieht sich im Gegensatz zu konkreten, bestimmten Erfahrungen seiner selbst wie auch der Begrenztheit seiner selbst qua unmittelbarem Erleben auf unbestimmte, unthematische Art und Weise.

Jene Grenze der Erkenntnis, jene Unverfüglichkeit des Selbstbewusstseins betrifft jedoch nicht allein das Wovonher, sondern auch das Woraufhin bewussten Lebens; ich weiß weder definitiv um den Grund noch um das Ziel meiner selbst. Ich weiß, dass ich bin, aber weder weiß ich mit ebensolcher Gewissheit, woraus und woher ich bin, noch weiß ich, wozu und woraufhin ich bin. Genau deshalb ist es dem Dasein ja aufgegeben, sein Leben zu deuten, seiner Existenz jenen Sinn abzurufen, der ihm eben nicht ebenso unzweifelhaft einleuchtet wie sein Wissen um sich. Dies geschieht durch vielfältige Deutungen des Grundes bewussten Lebens, seien es naturalistische oder nichtnaturalistische Deutungssysteme.

Genau in der skizzierten Doppelstruktur des Selbstbewusstseins – ganz mit sich vertraut und genau darin zugleich sich selbst entzogen, unverfüglich – entspringt nun das schon genannte Kontingenzerleben, welches eingangs im Anschluss an *Schleiermacher* als Gefühl schlechthiniger Abhängigkeit bezeichnet worden ist – das Gefühl der schlechthinigen Abhängigkeit von einem Grund, der selbst unverfüglich ist. Das Kontingenzerleben bezieht sich somit sowohl auf das Aufkommen des Selbstbewusstseins – ich weiß nicht, woraus, wodurch, woher ich mein Bewusstsein verdanke, zugleich aber darauf, dass ich mein Bewusstsein selbst nicht hervorbringen kann, und somit darauf, dass ich mich in meinem Selbstbewusstsein einem Grund des Bewusstseins bzw. im Bewusstsein verdanke, der mir selbst entzogen ist und der deshalb zunächst unthematisch und unbestimmt bleibt. Gerade deshalb sind vielfältige Deutungen dieses Grundes möglich, auch nichtreligiöse Deutungen etwa naturalistischer Provenienz. Das mit dem Kontingenzerleben verknüpfte Gefühl der schlechthinigen Abhängigkeit bzw. Verdanktheit von einem unverfügbaren Grund, auch wenn es vorreflexiv gefasst ist, macht diesen Grund noch nicht zu einem Unbedingten, Absoluten. Wollte man daher schon das Verdanktheitsgefühl per se als religiös qualifizieren, dann wäre in letzter Konsequenz jede und jeder religiös, die und der sich von einem wie auch immer bestimmten Grund hinsichtlich des Aufkommens ihres und seines Selbstbewusstseins verdankt fühlt, also auch diejenigen, die sich auf eine naturalistische Selbst- und Weltdeutung verpflichten. So aber verlöre die Bezeichnung 'religiös' ihre qualifizierende, bestimmende Funktion, weil sie so ausgeweitet wäre, dass durch sie keine differenzierende Bestimmung mehr vorgenommen werden könnte; die *differentia specifica* zwischen religiösen und nichtreligiösen Phänomenen wäre aufgehoben bzw. gar nicht möglich. Die Qualifizierung des Verdanktheitsgefühls als religiöses Gefühl ist somit nicht aus diesem Gefühl selbst heraus zu leisten bzw. aus seiner Qualifizierung als Gefühl der Verdanktheit bzw. Abhängigkeit allein, sondern durch die Qualifizierung des Grundes, auf den sich das Gefühl der Verdanktheit bezieht. Hier bietet sich der Begriff des Unbedingten an, um die notwen-

dige Präzisierung erreichen zu können. Denn der Begriff des Unbedingten bezeichnet einen grundlosen, selbst nicht mehr von einem anderen bedingten Grund alles Bedingten als dessen Möglichkeitsbedingung, und das impliziert Vollkommenheit.¹³ Diese Einheit von Selbstursprünglichkeit und Vollkommenheit kennzeichnet das Verständnis des Grundes eben als Grund (principium) im Unterschied zum Begriff der Ursache (causa).¹⁴ In der klassischen Gotteslehre gelten daher Selbstursprünglichkeit (Aseitität) und Vollkommenheit als zentrale Bestimmungen, Prädikate Gottes.¹⁵

Das Verdanktheitsgefühl lässt sich somit als ein Gefühl der Verdanktheit von einem Unbedingten bestimmen, welches Grund des Selbstbewusstseins, darin zugleich auch schon Grund des darin eingeschlossenen Kontingenzerlebens sowie des daraus entspringenden Verdanktheits- bzw. Abhängigkeitsgefühls ist. Dieses Gefühl der Verdanktheit von einem Unbedingten nun lässt sich als religiöses Gefühl qualifizieren, weil es sich durch seinen Bezug zum Unbedingten von anderen Abhängigkeits- bzw. Verdanktheitsgefühlen unterscheidet.¹⁶ Das spezifisch Religiöse des Verdanktheitsgefühls wurzelt also in seinem Bezug auf das Unbedingte. Dieser Begriff ist spezifischer als alternativ sich anbietende Begriffe wie etwa der des Unendlichen oder derjenige der Transzendenz. Unendlichkeit könnte mit unendlicher Ausdehnung gleichgesetzt werden, oder mit der prinzipiellen Unabschließbarkeit der Zeichenkette – *Georg Wilhelm Friedrich Hegel* prägte hierfür den Begriff ‘schlechte Unendlichkeit’ im Sinne eines unendlichen Regresses bzw. Progresses.¹⁷ So ließe sich im Übrigen der Begriff des Unendlichen mühelos naturalisieren und so gerade aus einer religiösen Sinndeutung herauslösen. Der Begriff der Transzendenz wiederum erweist sich als zu unspezifisch, weil schon jede Form der Selbstüberschreitung, des Darüberhinaus auf ein Mehr hin, als Selbsttranszendierung bezeichnet werden kann und die Transzendenz dann etwa eine andere Person oder ein anderer geschichtlicher Zustand sein könnte. Erst durch die Bestimmung der Selbstüberschreitung auf Unbedingtes hin erhält der Transzendenzbegriff eine religiöse Konnotation.

Man könnte einwenden, dass der Begriff des Unbedingten bereits Teil nichtnaturalistischer, i.e.S. religiöser Sinndeutungssysteme ist und somit Religiosität letztlich doch

¹³ Vgl. hierzu auch die Definition des Unbedingten im Historischen Wörterbuch der Philosophie: „In der Philosophie, vor allem in der Metaphysik, bezeichnet ‘unbedingt’ im allgemeinen einen höchsten und letzten, uneingeschränkten, von keiner weiteren Bedingung, Voraussetzung oder Ursache abhängigen Grund, der daher auch aus keinen weiteren Prämissen erschlossen werden kann“ (*Ernst-Otto Onasch*, Unbedingte, das, in: Joachim Ritter u.a. (Hg.), *Historisches Wörterbuch der Philosophie*. Band 11, Basel 2001, 108-112, 108). Vgl. zu diesem Verständnis des Begriffs des Unbedingten auch *Johann Gottlieb Fichte*, *Fichtes Werke*. Band I. Zur theoretischen Philosophie, Berlin 1971, 91ff.

¹⁴ Vgl. zu dieser Unterscheidung von Grund und Ursache z.B. *Meister Eckhart*, *Die Lateinischen Werke* Band I, Stuttgart 1936, 161f.

¹⁵ Vgl. *Thomas von Aquin*, s. th. I, q.7, a.1 und q.4, a.2.

¹⁶ Vgl. hierzu auch die etymologische Bestimmung des Wortes *religio*: Im Unterschied zu *Ciceros* Bestimmung von *religio* durch Ableitung von *relegere* im Sinne des gewissenhaften Bedenkens dessen, was Wille der Götter ist, ist *religio* vielmehr von *religari* abzuleiten im Sinne eines Sich-Rückbindens und Sich-Festmachens an etwas, worauf schon *Laktanz* und *Augustinus* aufmerksam gemacht hatten (vgl. hierzu etwa *Carl-Heinz Ratschow*, *Religion*, in: Ritter u.a. 2001 [Anm. 13], 633-644, 635). Dieses Etwas, woran sich die kontingente Existenz bindet, ist das, was, selbst nicht kontingent, das Kontingente gründet. Dieser Grund kann mit dem Unbedingten identifiziert werden.

¹⁷ Vgl. *Georg Wilhelm Friedrich Hegel*, *Sämtliche Werke* (hg. v. Johannes Hoffmeister). Band 5. *Phänomenologie des Geistes*, Hamburg 1952, 148ff.

nicht aus sich selbst heraus als 'Gefühl a priori' bestimmt ist, sondern durch externe religiöse Deutungen. Hier ist aber darauf hinzuweisen, dass der Begriff des Unbedingten nicht allein durch Extrapolierung des Bedingten entsteht, sondern umgekehrt Bedingtes allererst als bedingtes erkannt und bezeichnet werden kann, weil das bewusste Dasein bereits über die Idee des Unbedingten verfügt. Der Bezug auf Unbedingtes ist der deutenden Vernunft also selbst schon gegeben, wobei auch hier das Problem der Unverfüglichkeit auftaucht: Weder habe ich diese Idee aus mir selbst, einem kontingenten Dasein, noch weiß ich, woher sie stammt. Ebenso wenig kann ich allerdings auch darum wissen, dass der Idee des Unbedingten eine Existenz eines unbedingten Wesens entspricht. Genau dies ermöglicht ja die vielfältigen Deutungen des Grundes, auch diejenigen, die sich gerade nicht auf Unbedingtes beziehen, auch wenn sie um die Idee des Unbedingten wissen.

2. Subjekt und Person¹⁸

Zunächst ist deutlich, dass in der vorgelegten Bestimmung von Religiosität und Religion durch die Bindung an das Selbstbewusstsein die Begriffe 'Subjekt' und 'Person' zentral sind. Denn Selbstbewusstsein ist philosophisch gesehen durch eine Doppelstruktur gekennzeichnet: dadurch, dass es bewusstes Dasein überhaupt dazu befähigt zu erkennen und zu handeln ('Zur-Welt-sein'), dadurch, dass es das Dasein im Wissen um sich mit einer Ich-Perspektive auszeichnet, die es unhintergebar einmalig, singular macht. Denn niemand weiß, wie es ist, mit mir selbst vertraut sein, niemand kann im Wissen um mich meinen Platz einnehmen – die 'Ich-Perspektive' ist nicht ersetzbar. Diese Einmaligkeit, gegeben im Selbstbewusstsein, wird Subjektivität genannt.¹⁹ Doch Dasein ist nicht nur Subjekt, es ist auch Person, wobei der Personbegriff hier die Beziehungsfähigkeit, ja die Relation des Ichs zu einem Anderen meint, den Bezug, den Dasein zu Anderem kraft seines Selbstbewusstseins und kraft seiner Ich-Perspektive herstellen kann ('In-der-Welt-sein'). Zur Dimension der Person gehört auch die Sprachlichkeit, die Geschichtlichkeit, die körperliche Existenz, die Vergesellschaftung bewussten Lebens. Anders formuliert: Der gesamte Aspekt der kulturellen, geschichtlichen Verfasstheit der menschlichen Existenz gehört zu dem, was man 'Person' nennt. Auch der gesamte Bereich dessen, was man heute soziale Konstruktion von Identität nennt (etwa in 'gender'-Theorien), gehört zur Personalität des Daseins hinzu.²⁰ Im Selbstbewusstsein ist also beides gegeben: Subjektivität (Einmaligkeit, Möglichkeitsbedingung von Erkenntnis) und Personalität (Beziehung). Beide Dimensionen bzw. Strukturen des Selbstbewusstseins spielen auch für Religiosität und Religion eine entscheidende Rolle, da Religiosität mit dem Selbstbewusstsein verbunden ist. Qua Subjektivität bildet bewusstes Dasein eine rein formale Religiosität aus, und qua Personalität gestaltet sich die Religio-

¹⁸ Vgl. ausführlich *Saskia Wendel*, *Affektiv und inkarniert. Ansätze Deutscher Mystik als subjekttheoretische Herausforderung*, Regensburg 2002, 243-313.

¹⁹ Vgl. *Fichte* 1971 [Anm. 13], 101 und 119ff.; *Manfred Frank*, *Die Unhintergebarkeit von Individualität: Reflexionen über Subjekt, Person und Individuum aus Anlaß ihrer „postmodernen“ Toterklärung*, Frankfurt/M. 1986.

²⁰ Vgl. zum Begriff der Person auch *Robert Spaemann*, *Personen. Versuche über den Unterschied zwischen „etwas“ und „jemand“*, Stuttgart 1996; *Volker Gerhardt*, *Selbstbestimmung. Das Prinzip der Individualität*, Stuttgart 1999.

sität zu einer material bestimmten gelebten Religion aus. Zur Dimension der Person gehört auch das, was man Erfahrung nennt, ist diese doch wie schon erwähnt niemals unmittelbar gegeben (im Unterschied zum Erleben bzw. zum intuitiven Gefühl), sondern stets vermittelt und so auch gedeutet, folglich auch sozial konstruiert. Das Gleiche ist hinsichtlich konkreter Emotionen und Affekte zu sagen (im Unterschied zum unthematischen und unbestimmten Erleben bzw. Gefühl). Wichtig ist aber zu sehen, dass bewusstes Dasein mehr ist als Person, mehr als Beziehung, mehr als soziales Konstrukt: Es ist auch und wesentlich Subjekt. Und wenn bewusstes Dasein religiös ist bzw. sich zu einer religiösen Lebensführung entschließt, dann kann und tut es dies nicht nur als Person, sondern als Subjekt, eben weil Subjektivität und Selbstbewusstsein miteinander verbunden sind, weil Religiosität im Selbstbewusstsein des bewussten Daseins aufkommt.

2.1 Freiheit

Der Begriff der Freiheit gehört untrennbar zu demjenigen des Selbstbewusstseins hinzu, das 'Freiheitsgefühl' ist zentraler Bestandteil des Selbstbewusstseins. Freiheit meint hier jedoch mehr als die Willensfreiheit, das Entscheidungsvermögen: Freiheit meint ein pures Können, ein Vermögen, zu erkennen, zu fühlen, zu wollen, zu handeln, geht also der Freiheit im engeren Sinne (als Autonomie des Willens) noch voraus. Ganz klar handelt es sich hier um eine positive Bestimmung der Freiheit als 'Freiheit wozu', nicht allein als 'Freiheit wovon'. Dieser Freiheit entspringt allererst die Willensfreiheit, die Entscheidung zwischen Gütern, für und gegen etwas oder jemanden.²¹ Freiheit, wie wohl in ihrem Ursprung als rein formale Freiheit unbedingt, realisiert sich im konkreten Vollzug der Existenz und ist dabei vielfachen Bedingungen, eben den Bedingtheiten der endlichen Existenz, unterworfen. Auch für die gelebte Religion ist Freiheit ein wichtiger Faktor: Freiheitsgefühl und Religiosität dürfen nicht gegeneinander ausgespielt werden, ebenso wenig Willensfreiheit und Religion, im Gegenteil ist darauf hinzuweisen, dass es der Freiheit bedarf, um überhaupt religiös sein zu können, um sich Unbedingtem in freier Zustimmung überantworten zu können, auch in der Zustimmung zu konkreten religiösen Traditionen und Systemen. Dies impliziert selbstverständlich eine Absage an alle Bestimmungen von Religiosität und Religion, in denen einseitig der Gehorsam, die Demut, die Unterordnung, die Aufopferung des Verstandes betont wird, ebenso die Absage an undifferenzierte, prämoderne Verständnisse von Freiheit, die diese mit Willkürfreiheit gleichsetzen und aus Furcht vor der (missverstandenen) Freiheit Religiosität mit gehorsamer Annahme von religiösen Überlieferungen verwechseln. Die Verknüpfung von Religiosität und Freiheit bedeutet im übrigen auch, der Vorstellung, dass alle Menschen von Natur aus religiös sind, eine klare Absage zu erteilen: Auch wenn bewusstes Dasein in seinem Selbstbewusstsein ein religiöses Gefühl entwickeln und realisieren kann, so ist das religiöse Gefühl doch keine Wesensbestimmung, keine Substanz des Bewusstseins. Es ist auch deshalb nicht natürlich gegeben, weil der Grund im Bewusstsein ja auf vielfache Weise gedeutet werden kann und nicht zwingend mit dem

²¹ Vgl. etwa *Fichte* 1971 [Anm. 13], 92ff.; *Hermann Krings*, *Transzendente Logik*, München 1964; *ders.*, *System und Freiheit*. *Gesammelte Aufsätze*, Freiburg/Br. - München 1980. Vgl. a. *Julian Nida-Rümelin*, *Über menschliche Freiheit*, Stuttgart 2005.

Verweis auf das Kontingenzerleben schon der Grund, auf den sich dieses Erleben bezieht, mit Unbedingtem, oder gar mit Gott, identifiziert werden kann. Bewusstes Dasein kann aus Freiheit sich auf den ihm unverfügbaren Grund seiner selbst beziehen, und es kann diesen Grund als unbedingten Grund deuten, der sich in ihm eigenen Unbedingtheitsmomenten – Subjektivität und Freiheit – zu zeigen vermag. Es kann aber auch auf andere Sinndeutungen zurückgreifen, etwa naturalistische Deutungen des Grundes, und diesen z.B. mit neuronalen Prozessen gleichsetzen. Das aber bedeutet nichts anderes als Religionsfreiheit ernstzunehmen, sowohl als Freiheit zur Religion als auch als Freiheit von der Religion. Und das wiederum ermöglicht es, anzuerkennen, dass es sowohl 'religiös Musikalische' als auch 'religiös Unmusikalische' gibt, Menschen, die zur freien Religionsausübung fähig sind – und damit auch zu einer kritischen Haltung gegenüber religiösen Traditionen, auch derjenigen, zu denen sie sich zugehörig fühlen –, und Menschen, die nicht religiös sind, weil sie nicht religiös sein können oder wollen.

2.2 *Erfahrung und Gefühl*

Erfahrung ist ein Vernunftvermögen, gründend im Selbstbewusstsein, das sich aus Denken und Wahrnehmung zusammensetzt. Wiewohl immer erstpersönlich, also vom bewussten Dasein als Subjekt und als Person vollzogen, tritt sie doch niemals unmittelbar auf, ist also nie direkt und intuitiv gegeben, sondern ist gedeutet, konstruiert, eben weil sie stets im Zusammenspiel von Denken und Wahrnehmung – erweiternd könnte man hinzufügen: Sprache und Wahrnehmung – sich vollzieht. Zum Bereich der immer schon begrifflich vermittelten Erfahrung gehören auch konkrete Emotionen und Affekte, die auch stets bestimmten Deutungsmustern, Konstruktionen unterworfen sind, die diskursiv hervorgebracht sind. Anders dagegen das unmittelbare Erleben, das man auch als reines, unthematisches und unbestimmtes, da objekt- und intentionsloses Gefühl bezeichnen kann – im Unterschied zu Emotionen und Affekten, die immer auf konkrete Objekte, auf etwas oder jemanden bezogen und in dieser Hinsicht intentional verfasst sind. Das pure Erleben ist rein formal, noch nicht inhaltlich bestimmt, und es ist solcherart Grund, Möglichkeitsbedingung konkreter, inhaltlich bestimmter Einzelgefühle, Emotionen. Jenes Erleben gehört dem bewussten Dasein zu, das es kraft seines Selbstbewusstseins empfinden kann; es kommt im Selbstbewusstsein auf, ja im Blick auf das Bewusstsein ist es mit diesem als 'Selbsterleben' identisch. Als rein formale Größe ist es unbestimmt, somit auch nicht begrifflich vermittelt und im Unterschied zur Erfahrung unmittelbar gegeben. Hinsichtlich der Religion ist anzumerken, dass es zwar ein reines Selbsterleben qua Selbstbewusstsein geben kann, nicht aber ein reines Erleben des Absoluten bzw. ein 'Gotteserleben'. Denn das Kontingenzerleben, das im Selbstbewusstsein aufkommt, vermag sich zwar auf Unbedingtes zu beziehen und so religiös bestimmt zu sein, doch damit ist keineswegs die unmittelbare Erkenntnis gegeben, dass Unbedingtes existiert. Insofern ist auch der Begriff der 'Gotteserfahrung' ein durchaus problematischer Begriff, denn diese Erfahrung ist niemals so spontan und unmittelbar gegeben wie häufig vermeint. Sie ist immer abhängig von einer konkreten religiösen Sinndeutungspraxis, in unserem Falle der christlichen Deutungspraxis, und somit immer auch begrifflich vermittelt. Genau dies macht denn auch eine kritische Auseinandersetzung mit der Inanspruchnahme von Erfahrung notwendig, da sie nie als begrün-

dende Instanz etwa für bestimmte religiöse Überzeugungen in Anspruch genommen werden kann, weil sie ja genau besehen schon durch diese Überzeugungen geprägt ist. Im Gegenteil beginnt hier die 'Arbeit am Begriff', das Spiel des 'Gründe Gebens und Gründe Verlangens', das auch und gerade in Sachen Religion analytische und kognitive Kompetenz, Deutungskompetenz erfordert.

2.3 Leib – Körper – Geschlecht²²

Wenn man wie gezeigt Selbstbewusstsein nicht allein an den Intellekt knüpft, also an das reflexive Vermögen der Vernunft, sondern es zunächst einmal vorreflexiv im Sinne eines Selbsterlebens bestimmt, hat das auch Konsequenzen für das menschliche Selbstverständnis als Subjekt und als Person: Subjektivität wie Personalität umfassen alle Vermögen der Vernunft, so auch die affektive Dimension, und sie drücken sich beide auch in dieser affektiven Dimension wesentlich aus. Eine zentrale Funktion kommt dabei der leiblichen Verfasstheit bewussten Lebens zu: Es ist der Leib, in dem sich sowohl die Einmaligkeit ausdrückt als auch die Personalität realisiert und vollzieht – das Zur-Welt-sein und das In-der-Welt-sein des Daseins ist gleichermaßen leiblich verfasst; oder anders formuliert: die Subjekt- wie Personperspektive inkarnieren sich in einem leiblich verfassten Selbst. So wird der anthropologische Dualismus zwischen Geist und Körper, Leib und Seele unterlaufen und zugleich ein Bezug zu einer Grundüberzeugung christlicher Anthropologie, der leibseelischen Einheit der Person hergestellt, der Überzeugung von der Inkarnation, der 'Einleibung' Gottes in der endlichen Existenz entsprechend.

Allerdings ist darauf hinzuweisen, dass philosophisch zwischen Leib und Körper zu differenzieren ist: 'Leib' ist dann gleichbedeutend mit dem erstpersönlichen Erleben in und durch den Leib und der Subjektperspektive zuzuschreiben, 'Körper' der objektivierte Leib, der der Personperspektive zuzuordnen ist.²³ Der Körper ist vielfältigen Konstruktionen unterworfen, Körperpraxen, die diskursiv geprägt und durch performative Akte hervorgebracht sind. Diese Konstruktionsprozesse des Körpers sind auch für religiöse Praxen folgenreich, in denen bestimmte Körperpraxen von großer Bedeutung sind, und so sind Analysen der Konstruktion von Körperbildern, Körperpraxen usw. auch für das Thema Religiosität und Religion bedeutsam. Das gilt, das sei hier nur kurz erwähnt, denn auch für einen Themenbereich, der eng mit dem Feld 'Leib und Körper' sowie den Konstruktionsmechanismen von Körperlichkeit verbunden ist: den Bereich 'Geschlecht' bzw. 'gender'.²⁴

²² Vgl. *Wendel* 2002 [Anm. 18].

²³ Vgl. zur Unterscheidung von Leib und Körper auch *Maurice Merleau-Ponty*, *Phänomenologie der Wahrnehmung*, Berlin 1974; *ders.*, *Das Sichtbare und das Unsichtbare*, München ²1994; *Bernhard Waldenfels*, *Das leibliche Selbst. Vorlesungen zur Phänomenologie des Leibes*, Frankfurt/M. 2000; *Michel Henry*, *Inkarnation. Eine Philosophie des Fleisches*, Freiburg/Br. – München 2002.

²⁴ Vgl. hierzu *Saskia Wendel*, „Neuer Wein in neue Schläuche“ – Von der Feministischen Theologie zu einer genderbewussten Rede von Gott, in: *Freiburger Geschlechter Studien* 24/2010: *Feminisms Revisited*, 129-144; *dies.*, „Als Mann und Frau schuf er sie“. Auf dem Weg zu einer genderbewussten theologischen Anthropologie, in: *HK* 63 (3/2009) 160-164; *dies.*, Die Fetischisierung des „schönen“ Körpers. Kritische Bemerkungen zu gegenwärtigen Körperpraxen, in: *IKZ Communio* 37 (2008) 335-345; *dies.*, Hat das moralische Subjekt ein Geschlecht?, in: *ThQ* 184 (1/2004) 3-17.

2.4 Glaube und Christentum

In einer Reflexion über Religiosität und Religion stellt sich selbstverständlich die Frage über die Bedeutung von Christentum und Glaube, zumal dann, wenn diese Reflexion aus christlicher Perspektive erfolgt. Mit 'Glaube' kann zunächst einmal die Erkenntnisform bezeichnet werden, die bei der Religiosität sowie beim Erheben material bestimmter religiöser Überzeugungen zum Zuge kommt: 'Glauben' ist nicht mit 'Wissen' identisch, welches zweifelsfreie Gewissheit liefert, und dies in Form entweder von Evidenzwissen oder von diskursiv gewonnenem 'Beweiswissen'. 'Glauben' liefert keine irrtumsimmune Gewissheit, ist aber auch nicht identisch mit bloßem Meinen. 'Glauben' ist als auf Gründen basierendes, festes Vertrauen zu charakterisieren, und so korrespondiert 'glauben' mit dem Begriff der 'religio' im Sinne eines sich Bindens, sich Festmacheins an etwas oder jemandem. Somit ist Glaube in diesem Sinne nicht identisch mit inhaltlich bestimmten religiösen Überzeugungen, 'Glaubensüberzeugungen' konkreter Religionen. Es handelt sich um 'faith', um das, was die Theologie 'fides qua' nennt, nicht aber um 'belief', um 'fides quae'. Dieser Glaube, bestimmt als 'faith', als 'Glaubensgefühl', kann nicht hergestellt werden, er kann nicht 'gemacht' oder 'erlernt' werden. Er stellt sich vielmehr ein, so wie sich das religiöse Gefühl im Selbstbewusstsein einstellt, und er kann allein in Freiheit angenommen und nachvollzogen werden – oder eben nicht. Mit ihm ist keineswegs zugleich eine 'Glaubensgewissheit' gegeben im Sinne einer intuitiv gegeben zweifelsfreien Einsicht. Glaube im Sinne von 'belief', der christliche Glaube etwa als System von religiösen Überzeugungen, Praxen, Organisationsformen, ist stets diskursiv vermittelt; zu ihm kann sich das glaubende Subjekt in Freiheit verhalten, es kann bestimmten religiösen Traditionen zustimmen, anderen nicht, es kann sich für eine konkrete Religionsform entscheiden, darin aber wiederum zwischen unterschiedlichen Überlieferungen frei entscheiden – und dies mit guten Gründen.

Das Christentum hat als ein spezifisches religiöses Sinndeutungssystem mit konkreten materialen Gehalten zu gelten, die es kennzeichnen. Es ist in multireligiösen demokratischen Gesellschaften eine Form 'gelebter Religion' neben anderen. Wie alle Religionen beansprucht es für seine Überzeugungen universale Gültigkeit, weshalb der Auftrag besteht, diese Überzeugungen vernünftig zu rechtfertigen, um es prinzipiell allen zu ermöglichen, sich kritisch mit diesen Überzeugungen auseinanderzusetzen und ihnen gegebenenfalls zuzustimmen. Zu dieser Rechtfertigung gehört nicht allein die intellektuelle Auseinandersetzung, sondern wesentlich auch die gelebte Glaubenspraxis hinzu – für Christ/innen als Praxis der Nachfolge Jesu gekennzeichnet. Nicht das Christentum steht dann aber am Beginn der kritischen Reflexion über Religiosität und Religion, sondern eben Religiosität und Religion. Sie sind die Kernbegriffe, Glaube und Christentum quasi die abgeleiteten Begriffe der Auseinandersetzung mit religiösen Sinndeutungssystemen. Das gilt auch dann, wenn die Subjekte dieser Reflexion Christ/innen sind; sie können und sollen selbstverständlich nicht von ihrer religiösen Zugehörigkeit abstrahieren, sie thematisieren Religiosität und Religion stets interessegeleitet und damit vom Standpunkt des Christentums aus, so wie Muslime dies vom Standpunkt des Islams aus tun oder Jüdinnen und Juden vom Judentum ausgehend. Aber dennoch stehen nicht et-

wa primär und unmittelbar christliche Gehalte im Zentrum, christliches 'Glaubenswissen', sondern eben zunächst die kritische Annäherung an das Phänomen Religiosität und Religion, und dann erst die wiederum kritische Annäherung und Vermittlung zentraler Gehalte des christlichen Glaubens. Das ist wichtig, wenn es um die Bestimmung der Aufgabe religiöser Bildung in ihrer öffentlichen, ja auch politischen Dimension geht, insbesondere um die Bestimmung des öffentlichen Auftrags religiöser Bildung, sei es im Feld der schulischen, sei es im Feld der außerschulischen religiösen Bildung.

Geht es dann aber näherhin um die Auseinandersetzung mit den Gehalten des Christentums, dann steht hier neben den beiden entscheidenden Leitideen des Christentums – Inkarnation und Selbstoffenbarung Gottes 'ein für allemal' in Jesus von Nazareth sowie das trinitarische Gottesbild – vor allem die Reich-Gottes-Botschaft Jesu im Zentrum und die Bestimmung des christlichen Glaubens nicht primär als 'theoria', als Form von Gotteserkenntnis, sondern als Glaubenspraxis, verstanden als Praxis der Nachfolge Jesu. Das bedeutet nicht mehr und nicht weniger als darauf aufmerksam zu machen, dass im Zentrum des Christentums zwar das Bekenntnis zu Jesus als Offenbarung der unbedingt entschiedenen Liebe Gottes steht, aber gerade darum die Botschaft vom Reich Gottes, vom 'Leben in Fülle', zu der gleichursprünglich die Option für die Armen und damit eine politische Dimension hinzugehört. Christliche Glaubenspraxis ist so wesentlich diakonisches Handeln, mit den Marginalisierten parteiliches Solidaritätshandeln, und kann so als der zentrale Grundvollzug des Glaubens, als Grundvollzug christlicher Lebensführung gelten. Und dann geht es genau besehen auch und vor allem in religiösen Bildungsprozessen aus christlicher Perspektive darum, die christliche Glaubenspraxis als Praxis der Nachfolge Jesu erfahrbar zu machen, geht es also weniger um Orthodoxie und die Vermittlung von theoretischem 'Glaubenswissen' denn um Orthopraxis, die Befähigung zum 'rechten' Handeln in Orientierung am Handeln Jesu und seiner Botschaft vom Reich Gottes.

‘Deine Sprache verrät dich.’

*Schlüsselbegriffe der Religionspädagogik im Spiegel ihrer
Wissenschaftssprache¹*

‘Deine Sprache verrät dich.’ Wohl jeder kennt Beispiele für dieses verräterische Potenzial menschlicher Sprache. Sprache kann zeigen, wer ich bin, zu wem ich gehöre und ebenso, von wem ich mich abgrenze. Als kultureller und sozialisatorischer Grundbaustein ist sie ein wichtiger Faktor der stets sozialen menschlichen Identität. Die Erfahrung ‘Deine Sprache verrät dich’ ist von daher gewissermaßen eine universale Erfahrung, und zwar nicht nur für Menschen, die in Zeiten ökonomisiert-flexibler Lebensverläufe ihren Geburtsort verlassen und sich in der Form spätmoderner Nomaden² zwischen Job-Weiden verschiedener Regionen und Länder hin und her bewegen. Denn schon in ‘biblischer Zeit’ ist diese Erfahrung zu entdecken. Wenn wir etwa der Passionsüberlieferung nach Matthäus folgen, wird sie an prominenter Stelle schon von Petrus erzählt, der das identitätsbildende Potenzial von Sprache schmerzhaft erfahren muss: Während Jesus vor dem Hohen Rat verhört wird, sprechen die Leute Petrus dreimal auf seine Zugehörigkeit zur Jesusgruppe an, die er hartnäckig abstreitet. Beim dritten Mal fällt die entscheidende Begründung: „Auch du gehörst zu ihnen, deine Sprache / dein Dialekt verrät dich.“ (Mt 26,73) Gegen dieses Argument kann Petrus nichts mehr einwenden; das Ende der Geschichte ist bekannt.

Sprache kann also etwas über die Identität von Menschen und wohl auch deren religiöse Identität aussagen. Diesen großen und viel besprochenen Themenkomplex von Sprache und ihrer Bedeutung für Identität, Bildung und Religion³ im Rücken steht hier die sehr viel weniger vertraute Frage im Vordergrund, was Sprache offenbaren kann, wenn wir eine Wissenschaft in den Blick nehmen. Konkret gefragt: Was verrät uns die Sprache der Religionspädagogik – auf der Suche nach vergessenen Zusammenhängen und notwendigen religionspädagogischen Entdeckungen? Diese ‘Petrus-Frage’ soll im Folgenden an die wissenschaftliche Religionspädagogik gestellt werden, mit dem kleinen Unterschied: Niemand soll hier in Haft genommen werden. Es droht kein Gerichtsverfahren, und auch ein Hahnenschrei ist relativ unwahrscheinlich.

¹ Teilweise ergänzte Fassung meines Vortrags auf dem Kongress „Vergessene Zusammenhänge – notwendige Entdeckungen. Auf der Suche nach einer Religionspädagogik, die an der Zeit ist“ der AKRK vom 26.-29.09.2010 in Leitershofen.

² Vgl. zum soziologischen Kontext der Metapher *Winfried Gebhardt / Ronald Hitzler* (Hg.), *Nomaden, Flaneure, Vagabunden. Wissensformen und Denkstile der Gegenwart*, Wiesbaden 2006 sowie bereits *Zygmunt Bauman*, *Soil, Blood and Identity*, in: *The Sociological Review* 40 (4/1992) 675-701.

³ Vgl. für einen ersten einführenden Zugang zu dieser Thematik die Überblicksdarstellungen: *Franz Wendel Niehl*, *Sprache / religiöse Sprache*, in: *NHRPG* (2006) 230-233; *ders.*, *Sprache / Hermeneutik*, in: *HRPG* (1986) 450-459; *Albrecht Grözinger*, *Sprache*, in: *LexRP* (2001) 2028-2031; *ders.*, *Die Sprache des Menschen. Ein Handbuch. Grundwissen für Theologinnen und Theologen*, München 1991; *Wolfgang Frühwald u.a.*, *Sprache*, in: *LThK*³ 9 (2000) 872-880; *Erich Heintel u.a.*, *Sprache / Sprachwissenschaft / Sprachphilosophie*, in: *TRE* 31 (2000) 730-787; *Hans Zirker*, *Sprachformen des Glaubens*, in: *NHThG* 5 (1991) 76-85; *ders.*, *Sprachwissenschaft*, in: *HRPG* (1986) 595-599; *Georg Baudler*, *Das Sprachproblem in der Religionspädagogik*, in: *Erich Feifel u.a.* (Hg.), *Handbuch der Religionspädagogik*. Bd. 1, Gütersloh 1973, 155-171.

Diese vielleicht recht leichtfüßig anmutenden Motivationen stehen auf einem *sprachtheoretischen Fundament*, das hier zumindest kurz angedeutet werden soll⁴: Grundlegend ist die Unterscheidung zwischen *Sprache* und *Sprachgebrauch*, die sich auf das von *Ferdinand de Saussure* geprägte Begriffspaar *langue* und *parole* zurückführen lässt.⁵ Während man unter *Sprache* als *langue* das abstrakte Sprachsystem aus Zeichen und Regeln versteht, so bezeichnet *Sprache* als *parole* die konkrete Realisierung der *langue* im Sprachgebrauch. Ist das breite Bewusstsein für diese Unterscheidung auch schon gut hundert Jahre alt⁶, so tritt deren erkenntnistheoretische Schärfe doch erst in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts zutage. In der sogenannten *pragmatischen Wende* entdeckt die Sprachwissenschaft die Sprachpraxis als bislang vernachlässigten Gegenstandsreich. *Sprache* wird nun nicht mehr losgelöst von ihrem Vollzug betrachtet, sondern gerade der *Sprachgebrauch* tritt in den Vordergrund: „Die Bedeutung eines Wortes“, so formuliert es *Ludwig Wittgenstein* programmatisch, „ist sein Gebrauch in der Sprache.“⁷ Die Entdeckung des *Sprachgebrauchs* ist bekanntlich auch erkenntnistheoretisch nicht folgenlos geblieben, was man in Anklang an einen Buchtitel von *Richard Rorty* die linguistische Wende (*linguistic turn*) genannt hat.⁸ Eine grundlegende Einsicht besteht in der Erkenntnis, dass *Sprache* mehr ist als ein Ausdrucksmedium für Erfahrungen und Wissen, vielmehr selbst bereits den Erfahrungs- und Erkenntnisprozess strukturiert: Was ich erfahre und weiß, denken und erkennen kann, ist nicht zu trennen von der *Sprache*, in der sich diese Prozesse vollziehen und artikulieren. In diesem Sinn hat *Sprache* – als „irreduzibler Aspekt des menschlichen Stands in der Welt“, der allerdings „mit vielen anderen Aspekten interdependent zusammenhängt“⁹ – an allen Prozessen des Verstehens, Erkennens und Handelns einen aktiven Anteil. Damit wird die Untersuchung von *Sprache* als konkretem *Sprachgebrauch* zur erkenntnistheoretisch fundierten Grundaufgabe:

⁴ Ausführlich findet es sich dargestellt und begründet in: *Stefan Altmeyer*, *Fremdsprache Religion? Sprachempirische Studien im Kontext religiöser Bildung*, Stuttgart 2011, 127-157.

⁵ Vgl. *Ferdinand de Saussure*, *Grundfragen der allgemeinen Sprachwissenschaft* (1916). Dt. v. H. Lommel, Berlin 32001; im Überblick: *Sybille Krämer*, *Sprache, Sprechakt, Kommunikation. Sprachtheoretische Positionen des 20. Jahrhunderts*, Frankfurt/M. 2006, 19-36.

⁶ Eine ähnliche Unterscheidung wie bei *de Saussure* findet sich auch schon früher bei *Wilhelm von Humboldt*, der von *Sprache* als *ergon* einerseits und *energeia* andererseits spricht. Von prägendem Einfluss ist vor allem das in den 1960er Jahren von *Noam Chomsky* begründete Begriffspaar von *Kompetenz* und *Performanz* (vgl. *Hadumod Bußmann* (Hg.), *Lexikon der Sprachwissenschaft*, Stuttgart 2002, 389 [Art. „Langue vs. Parole“]).

⁷ *Ludwig Wittgenstein*, *Philosophische Untersuchungen. Kritisch-genetische Edition*, Frankfurt/M. 2001, §43; vgl. *Krämer* 2006 [Anm. 5], 106-134.

⁸ Vgl. *Richard M. Rorty*, *The linguistic turn. Essays in philosophical method. With two retrospective essays* (1967), Chicago 2002.

⁹ *Georg W. Bertram u.a.*, *In der Welt der Sprache. Konsequenzen des semantischen Holismus*, Frankfurt/M. 2008, 21. Bestimmte holistische Engführungen des *linguistic turn* sind inzwischen identifiziert und kritisiert worden, so vor allem der Anspruch, die gesamte „Struktur des Denkens und der Welt von der Struktur der Sprache her zu verstehen.“ (ebd.) Demgegenüber wäre zu betonen, dass das menschliche Wirklichkeitsverhältnis nicht ausschließlich durch das Konzept der *Sprache* beschrieben werden kann, sondern als Zusammenhang unterschiedlicher Momente aufzufassen ist.

„We must understand speaking in order to understand knowing, and perhaps in the end we can return to the issue of understanding reality or being.“¹⁰

Aus diesem allgemeinen Sprachverständnis lässt sich nun auch spezifisch folgern: Sprache ist ebenfalls konstitutiv für jede Wissenschaft. In ihr spiegeln sich deren maßgebliche theoretische Konzepte. Was keinen sprachlichen Ausdruck findet – so könnte man Wittgensteins sprachphilosophische Grundeinsicht wissenschaftstheoretisch umformulieren – wird auch innerhalb einer Wissenschaft ungesagt bleiben.¹¹ Umgekehrt ist dann aber auch zu erwarten, dass die prägenden theoretischen Konzepte ihren Niederschlag in der verwendeten Sprache finden und dort ihre Spuren hinterlassen. Eine entsprechende Spurensuche soll hier begonnen werden: In diesem Sinn will der Beitrag nach religionspädagogischen Schlüsselbegriffen Ausschau halten, und zwar nicht auf dem ‘klassischen’ Weg der hermeneutischen Analyse und Interpretation, sondern durch sprachempirische Untersuchung. Mithilfe korpuslinguistischer Methoden (*Kap. 1*) werden zehn Jahrgänge religionspädagogischer Forschungsbeiträge in den ‘Religionspädagogischen Beiträgen’¹² unter der doppelten Fragestellung analysiert, welche Begriffe sich als prägend erweisen (*Kap. 2*) und wie sie miteinander in Verbindung stehen (*Kap. 3*).

1. Gegenstand und Methode der Untersuchung

Das Kongressthema ‘Vergessene Zusammenhänge und notwendige Entdeckungen der Religionspädagogik’ soll also hier in die empirische Frage gewendet werden, von welchen Themen und Konzepten gegenwärtige religionspädagogische Diskurse bestimmt werden. Da diese Diskurse nicht unabhängig von der Sprache gesehen werden können, in der sie geführt werden, besteht ein möglicher Zugang zu dieser Fragestellung in der sprachempirischen Untersuchung von Beispielen dieses Diskurses.¹³ In diesem Sinn

¹⁰ Dan R. Stiver, *The philosophy of religious language. Sign, symbol, and story*, Cambridge / Mass. 1996, 6.

¹¹ Zu erinnern wäre weiter etwa an die berühmte Formel „Die Grenzen meiner Sprache bedeuten die Grenzen meiner Welt“ (Ludwig Wittgenstein, *Logisch-philosophische Abhandlung. Tractatus logico-philosophicus. Kritische Edition*, Frankfurt/M. ²2001, 134), die zu einer Art Grundsatz der Philosophie nach dem *linguistic turn* geworden ist (zum wissenschaftstheoretischen Diskurs vgl. etwa Gerhard Schurz, *Einführung in die Wissenschaftstheorie*, Darmstadt ²2008, 60f.).

¹² Vgl. hierzu ergänzend die interpretierenden Inhaltsanalysen der Hefte 1 bis 45 bei: Karl Dienst, *Tendenzen der neueren katholischen Religionspädagogik im Spiegel der „Religionspädagogischen Beiträge“*, in: JRP 5 (1988) 169-179; Richard Schlüter, *Zur Pünktlichkeit der Religionspädagogik. Die ‘Religionspädagogischen Beiträge’ seit 1988*, in: RpB 47/2001, 111-123; vgl. a. Werner Simon, *Katholische Religionspädagogik in Deutschland im 20. Jahrhundert. Schwerpunkte und Desiderate historisch-religionspädagogischer Forschung*, in: RpB 57/2006, 61-82; Klaus Wegenast, *Religionspädagogik im Wandel. Zur Geschichte des Fachs zwischen Verkündigung und interreligiösem Dialog*, in: RpB 51/2003, 5-20.

¹³ In meiner Habilitationsschrift habe ich eine sprachempirische Methodologie entwickelt, die auf religionspädagogische Fragestellungen angewendet werden kann, die einen bestimmten Sprachgebrauch erforschen wollen (vgl. Altmeyer 2011 [Anm. 4], 127-157). In exemplarischen Studien wird dort u.a. die Sprache untersucht, die Jugendliche zur Artikulation ihrer Gottesvorstellungen gebrauchen. Hier nun sollen einige der dort eingehend begründeten Methoden auf den religionspädagogisch-wissenschaftlichen Diskurs angewendet werden. Eine in der Zielvorstellung vergleichbare, jedoch mithilfe komplexerer quantitativ-statistischer Methoden arbeitende *korpuslinguistische Diskursanalyse* entwirft Noah Bubenhofer, *Sprachgebrauchsmuster. Korpuslinguistik als Methode der Diskurs- und Kulturanalyse*, Berlin 2009; als Beispiel vgl. a. ders. / Joachim Scharloth, *Kontext korpuslinguistisch. Die induktive Berechnung von Sprachgebrauchsmustern in großen Textkorpora*, in:

wurden hier insgesamt 171 wissenschaftliche Artikel aus 20 aufeinanderfolgenden Ausgaben der 'Religionspädagogischen Beiträge' der Jahrgänge 1999 bis 2008¹⁴ als exemplarische Beispiele des religionspädagogischen Fachdiskurses ausgewählt und mithilfe korpuslinguistischer Methoden untersucht.¹⁵

Die moderne *Korpuslinguistik* ist ein Teilbereich der Linguistik und verfolgt das Ziel einer wissenschaftlich begründeten Beschreibung der Elemente und Strukturen von Sprache. Ihr Gegenstand ist dabei jeweils ein bestimmter Sprachgebrauch, der in einem sogenannten *Korpus* repräsentiert ist. Konkret handelt es sich hierbei um eine digital verfügbare Sammlung von Sprachbeispielen, die nach expliziten Kriterien aufgebaut ist.¹⁶ In der Untersuchung dieses Sprachmaterials geht es um den Versuch, mit geeigneten Methoden Merkmale und Strukturen an der Sprachoberfläche sichtbar zu machen, auf deren Basis interpretierende Hypothesen über die zugrunde liegenden Bedeutungssysteme möglich werden. Die verwendeten Methoden unterscheiden sich von denen sozialempirischer Forschung, wo es um die „Erhebung und Interpretation von Erfahrungswissen“¹⁷ geht. Gegenstand der empirisch arbeitenden Linguistik ist hingegen die Erhebung und Interpretation von „Sprachgebrauchswissen“¹⁸, weshalb zur Unterscheidung hier von einer *sprachempirischen* Arbeitsweise gesprochen werden soll. Beide Formen des Wissens stehen jedoch – so lässt sich aus der sprachtheoretischen Grundannahme folgern – miteinander in Verbindung, sodass wechselseitig interpretierende Hypothesen gebildet werden können.¹⁹

Das zentrale Werkzeug, das in diesem Beitrag verwendet wird, ist die *Schlüsselwortanalyse*: Dabei handelt es sich um ein quantitatives Verfahren, das inhaltlich signifikan-

Peter Klotz / Paul R. Portmann-Tselikas / Georg Weidacher (Hg.), Kontexte und Texte. Soziokulturelle Konstellationen literalen Handelns, Tübingen 2010, 85-107.

¹⁴ Diese insgesamt 171 wissenschaftlichen Aufsätze bilden das *Korpus* der vorliegenden Untersuchung. Es werden damit die Nummern 42/1999 bis 61/2008 der *Religionspädagogischen Beiträge* – mit Ausnahme von Rezensionen und Projektvorstellungen – vollständig erfasst. Projektvorstellungen wurden deshalb ausgeschlossen, weil sie im Umfang deutlich vom Durchschnitt der Abhandlungen abweichen. Zur korpuslinguistischen Analyse wurden die ausgewählten Texte digitalisiert und formal aufbereitet. Ich danke Herrn *Patrick Philipp* vom Bonner religionspädagogischen Seminar für seine unermüdete Hilfe bei diesen umfangreichen Vorarbeiten.

¹⁵ Der empirische Zugang zur Selbstreflexion der Religionspädagogik als Wissenschaft ist in jüngster Zeit durch die historisch orientierten Arbeiten um *Friedrich Schweitzer* vorangetrieben worden. Auch hier werden – mit ganz anderer Fragestellung und Methodologie – Zeitschriften in den Blick genommen (vgl. *ders. u.a.*, *Religionspädagogik als Wissenschaft. Transformationen der Disziplin im Spiegel ihrer Zeitschriften*, Freiburg/Br. 2010; *ders. / Henrik Simojoki*, *Moderne Religionspädagogik. Ihre Entwicklung und Identität*, Freiburg/Br. 2005).

¹⁶ Vgl. *Altmeyer* 2011 [Anm. 4], 127-130. Eine inspirierende und leicht zu lesende Einführung in die Möglichkeiten der Korpuslinguistik liefern: *Mike Scott / Christopher Tribble*, *Textual patterns. Key words and corpus analysis in language education*, Amsterdam 2006; kurze deutschsprachige Lehrbücher v.a. mit Fokus auf sprachwissenschaftlichen Anwendungen sind: *Lothar Lemnitzer / Heike Zinsmeister*, *Korpuslinguistik. Eine Einführung*, Tübingen 2010; *Carmen Scherer*, *Korpuslinguistik*, Heidelberg 2006. Einen umfassenden Überblick über das gesamte Feld der Korpuslinguistik bietet: *Anke Lüdeling / Merja Kytö* (Hg.), *Corpus Linguistics. An international Handbook*. 2 Vol., Berlin 2008f.

¹⁷ *Hans-Georg Ziebertz*, *Empirische Religionspädagogik*, in: *LexRP* (2001) 1746-1750, 1746.

¹⁸ *Bubenhof* 2009 [Anm. 13], 43-46, 43.

¹⁹ Ausführlich zum methodisch abgesicherten Vorgehen dieser Hypothesenbildung vgl. *Altmeyer* 2011 [Anm. 4], 141-157.

te Wörter durch den Vergleich mit einer Referenzsprache identifiziert.²⁰ In der Sache ist ein korpuslinguistisches Schlüsselwort mit dem vergleichbar, was wir auch inhaltlich ein Schlüsselwort nennen: ein Wort, das inhaltlich für einen oder mehrere Texte charakteristisch ist.

Konkret wird das Aufsatzkorpus im Folgenden in zwei methodischen Schritten erschlossen: Zunächst werden Schlüsselwörter für jeden einzelnen Text berechnet und anschließend wird analysiert, inwiefern bestimmte Schlüsselwörter entweder für mehrere Texte typisch sind²¹ oder sogar auf auffällige Weise zusammen, das heißt im selben Aufsatz, auftreten. Das überzufällig häufige gemeinsame Vorkommen von Schlüsselwörtern kann mithilfe statistischer Tests gemessen werden, wodurch ein Maß für die Stärke der Wortverbindung entsteht. *Mike Scott* und *Christopher Tribble* bezeichnen diese signifikant miteinander verbundenen Schlüsselwörter als *Associates*, assoziierte Schlüsselwörter.²² Diese quantitativ-empirischen Sprachmuster sind Ausgangspunkte für Hypothesen, die vom Sprachgebrauch auf Bedeutungszusammenhänge schließen.

Mithilfe der beschriebenen sprachempirischen Methoden entsteht so etwas wie ein quantitatives Überblicksbild über den gegenwärtigen religionspädagogischen Diskurs, genauer: über den Diskurs, wie er in den Fachartikeln der 'Religionspädagogischen Beiträge' der untersuchten Jahrgänge repräsentiert ist. Man kann das Ergebnis mit einer Art Satellitenbild des untersuchten Sprachgebrauchs vergleichen, auf dem die groben, jedoch zugleich markanten Strukturmerkmale sichtbar werden. Um allerdings detailgetreue Aussagen zu treffen, müsste – um im Bild zu bleiben – an interessanten Punkten näher herangezoomt werden, was im Rahmen dieses Beitrags allerdings kaum möglich ist. In diesem Sinn stellen die hier vorgestellten Beobachtungen des Sprachgebrauchs nicht mehr und auch nicht weniger als Ausgangspunkte dar, die in weiteren qualitativen Detailuntersuchungen vertieft werden können.²³

2. Schlüsselbegriffe gegenwärtiger Religionspädagogik im Überblick

Nach diesen methodischen Vorklärlungen kann nun die Sprache der Religionspädagogik in den Blick genommen werden: Was also verrät die Wissenschaftssprache der gegenwärtigen Religionspädagogik? Wie hört sich der religionspädagogische Dialekt an? Was

²⁰ Dabei werden nicht einfach absolute Häufigkeiten gezählt, sondern man fragt, ob das Vorkommen eines Wortes höher ist, als man es *normalerweise* erwarten würde. Es wird daher gemessen, welche Wörter im Vergleich zu einem *Referenzkorpus* signifikant häufig (oder selten) verwendet werden (vgl. ebd., 146-150; exakte Definitionen und eine Diskussion der Möglichkeiten und Grenzen des Verfahrens finden sich bei: *Scott / Tribble* 2006 [Anm. 16], 55-72; vgl. a. *Martin Wynne*, *Searching and concordancing*, in: *Lüdeling / Kytö* Bd. 1 2008 [Anm. 16], 706-737, 730-733). Als Referenzsprache wurde in der vorliegenden Untersuchung ein selbst kompiliertes Korpus aller deutschsprachigen *Wikipedia*-Artikel, die im November 2008 online verfügbar waren, verwendet. Auf diese Weise konnte mit einfachen Mitteln ein umfangreiches Vergleichsmaterial eines ähnlichen Textgenres (wissenschaftliche Texte ohne expliziten fachlichen Schwerpunkt) erstellt werden. Ein Vergleich mit dem von der Berlin-Brandenburgischen Akademie der Wissenschaften erstellten DWDS-Kernkorpus (Referenzkorpus deutscher Gegenwartssprache; vgl. www.dwds.de) konnte die Validität der so berechneten Schlüsselwörter bestätigen.

²¹ *Scott* und *Tribble* bezeichnen diese in mehreren Texten vorkommenden Schlüsselwörter (*key words*) als *key key words* (vgl. *dies.* 2006 [Anm. 16], 73-88, bes. 83).

²² Ebd., bes. 85.

²³ Entsprechende qualitative sprachempirische Methoden im Blick auf ihre Anwendung im Bereich der Religionspädagogik finden sich dargestellt in: *Altmeyer* 2011 [Anm. 4], 150-155.

sagt er uns über die Herkunft der Religionspädagogik und ihre Zugehörigkeit, ihr Identitätsprofil? Sprachempirisch gewendet soll zunächst nach Schlüsselwörtern gefragt werden, die das zugrunde liegende Aufsatzkorpus charakterisieren. Folgende Tabelle gibt einen geordneten Überblick darüber, welche Nomen prägende Schlüsselbegriffe sind.²⁴ Die Nomen werden dabei nach fünf inhaltlichen Klassen geordnet. Zahlen in Klammern geben an, in wie vielen Aufsätzen der Begriff als Schlüsselwort auftaucht, wobei als Auswahlkriterium ein mindestens zehnmaliges Vorkommen gefordert wurde. Abbildung 1 (siehe Anhang) visualisiert diese nach Relevanz gewichteten Daten in Form einer sogenannten Wortwolke (*tag cloud*): Je größer ein Begriff abgebildet wird, desto mehr Aufsätze gebrauchen ihn als Schlüsselwort. Damit werden die thematischen und konzeptionellen Schwerpunktsetzungen auf einen Blick sichtbar, und es lässt sich in Form einer zugespitzten Hypothese formulieren: Diese insgesamt 77 Nomen markieren das begriffliche Identitätsprofil gegenwärtiger Religionspädagogik.

(Lern)Orte	Subjekte	Theologische Begriffe	Pädagogische Begriffe	Schnittfeldbegriffe
Religionsunterricht (90)	Schüler (69)	Religion (82)	Lernen (45)	Erfahrungen (56)
Religionsunterrichts (44)	Menschen (51)	Gott (57)	Unterricht (44)	Erfahrung (35)
Schule (33)	Jugendlichen (41)	Glauben (46)	Bildung (40)	Fragen (28)
Praxis (24)	Kinder (26)	Theologie (43)	Erziehung (35)	Wirklichkeit (22)
Schulen (18)	Schülerinnen (26)	Glaubens (34)	Lernens (28)	Identität (20)
Katechese (17)	Frauen (20)	Gottes (29)	Kompetenz (15)	Beziehung (18)
Welt (16)	Kindern (16)	Glaube (25)	Didaktik (12)	Dialog (17)
Gesellschaft (15)	Lehrer (16)	Tradition (25)	Inhalte (11)	Leben (17)
	Eltern (15)	Kirche (23)	Wissen (10)	Handeln (16)
	Jugendliche (15)	Religiosität (21)		Situation (16)
	Mensch (15)	Religionen (20)		Wahrnehmung (16)
	Mädchen (12)	Jesus (14)		Denken (15)
	Schülern (12)	Kirchen (13)		Begegnung (14)
	Religionslehrer (11)	Bibel (12)		Kommunikation (14)
		Traditionen (12)		Reflexion (14)
		Christentum (11)		Sinne (14)
		Offenbarung (10)		Anderen (13)
				Dimension (13)
				Sinn (13)
				Theorie (13)
				Ethik (12)
				Freiheit (12)
				Subjekt (11)
				Vorstellungen (11)
				Gemeinschaft (10)
				Verständnis (10)

Tabelle 1: Schlüsselwörter der Wortart Nomen, nach semantischen Klassen geordnet

Einige Beispiele sollen illustrieren, wie dieses Strukturbild zu lesen ist. Zu sehen ist etwa, dass „Religionsunterricht“²⁵ das markanteste Schlüsselwort ist, denn in 90 der 171

²⁴ Die detaillierten Ergebnisse der korpuslinguistischen Analysen können hier aus Platzgründen nicht wiedergegeben werden. Eine Dokumentation des empirischen Materials inklusive einer detaillierten Korpusbeschreibung findet sich im Internet unter www.relpaed.uni-bonn.de/altmeyer.

²⁵ Hermeneutisch geschulte Leser/innen werden vermutlich fragen, warum hier bspw. „Religionsunterricht“ und der Genitiv „Religionsunterrichts“ nicht zusammen betrachtet werden. Diese Frage wird in der Korpuslinguistik unter der dem Stichwort *Lemmatisierung* kontrovers diskutiert. Es geht darum, ob man verschiedene Wortformen, die etwa grammatikalisch zusammengehören, unter einem Wort (sog. *Lemma*) zusammenfasst. Dies ist allerdings formal mit einigem technischen Aufwand

Texte (=52 %) kommt er als Schlüsselwort vor; „Religion“ ist das zweithäufigste Schlüsselwort (82 Texte oder 48 %). „Gott“, schon etwas kleiner, findet sich immerhin in 57 Texten (=33 %), Themen wie „Gesellschaft“, „Eltern“, „Bibel“, „Wissen“ oder „Freiheit“ gehören zu denjenigen, die den Rang eines Schlüsselwortes in zum Teil deutlich weniger als zehn Prozent der Texte erreichen. Die Frage nach vergessenen Zusammenhängen und notwendigen Entdeckungen im Hinterkopf, drängen sich hier schnell mögliche inhaltliche Interpretationen auf, mit denen allerdings vorsichtig umzugehen ist. Diese Tabelle und Abbildung sind zunächst rein deskriptiv und basieren ‘nur’ auf dem Ergebnis einer intelligenten Statistik von Häufigkeitsmustern. Aber dennoch ist mit einigem Interpretationspotenzial zu rechnen, insofern das begriffliche und thematische Rückgrat der Disziplin Religionspädagogik (in Form von Sprachgebrauchsmustern des untersuchten Korpus) vor Augen liegt.

Ein erster Schritt der Interpretation ist bereits erfolgt, indem die Schlüsselwörter in Gruppen eingeordnet wurden. Ordnen heißt schon Interpretieren, was allein schon dadurch deutlich wird, dass ein Linguist die gleichen Daten sicherlich nach anderen Kriterien klassifiziert hätte.²⁶ Als Ordnungskriterium diene hier die Frage, ob sich die Schlüsselwörter bestimmten Kategorien aus dem wissenschaftstheoretischen Diskurs der Religionspädagogik zuordnen lassen. Im Folgenden sollen einige Ergebnisse aufgezeigt und vorsichtig interpretiert werden. Jede Interpretation ist aber, das ist zu betonen, eine Hypothese.²⁷

2.1 Lernorte

Was sich in der Übersicht der Schlüsselwörter zunächst identifizieren lässt, sind die klassischen Lernorte²⁸ „Religionsunterricht“, „Schule“, „Katechese“, „Welt“, „Gesellschaft“ – allerdings in deutlich unterschiedlicher Gewichtung, die klar Schwerpunktsetzungen widerspiegelt: Gut 50% aller Artikel zielen auf den *Religionsunterricht*, während nur knapp 10% sich jeweils mit *Katechese* oder *Gesellschaft* beschäftigen. Aufschlussreich ist auch die Frage, welche Lernorte ganz fehlen: Weder Familie oder Gemeinde noch Medien tauchen in der Übersicht auf; als religionspädagogische Leitbegriffe scheinen sie derzeit also kaum gehandelt zu werden. Sind sie Teil vergessener religionspädagogischer Zusammenhänge, wären sie Kandidaten notwendiger Entdeckungen?

verbunden, und auch in der Sache kann es von Nachteil sein. Gerade der häufige Gebrauch eines Genitivs könnte für bestimmte Fragestellungen wichtig sein. Von daher schließe ich mich hier der Position an, die argumentiert: „Die Lemmatisierung [...] ist ein Informationsverlust“ (*Bubenhof* 2009 [Anm. 13], 125).

²⁶ Die Klassenbildung als korpuslinguistische Methode und Schritt der induktiven Hypothesenbildung beschreibt *Wynne* 2008 [Anm. 20], 722ff. Die hier getroffene Zuordnung zu bestimmten Klassen ist heuristisch und nicht in jedem Fall eindeutig. Eine strittige Zuordnung im Einzelfall ist jedoch bewusst in Kauf zu nehmen, um interpretationsfähige Strukturbilder zu erhalten.

²⁷ Natürlich steht und fällt die Tragweite der Hypothesen mit der *Repräsentativität* des zugrunde gelegten Korpus. Inwiefern müssten nicht auch weitere Medien hinzugezogen werden, in denen sich der religionspädagogische Diskurs abspielt? Oder wäre nicht auch der Einfluss der *Schriftleitung* auf die Schwerpunktsetzungen der Zeitschrift zu berücksichtigen? Diese und ähnliche Fragen sind gewiss berechtigt; sie widerlegen aber nicht zwangsläufig die vorgetragenen Hypothesen, sondern zeigen weiteren (*sprachempirischen Forschungsbedarf*) an.

²⁸ Vgl. etwa die Aufstellung in: NHRPG (2006), Kap. IV.

An dieser Stelle lohnt es sich, exemplarisch genauer hinzuschauen: Lassen sich in dieser Gewichtung der Lernorte Entwicklungstendenzen der untersuchten zehn Jahre angeben? Zur Umsetzung dieser Frage wurden erneut Schlüsselwörter, nun jedoch nicht für einzelne Artikel, sondern für ganze Jahrgänge berechnet. Zumindest ein erstaunlich klares Ergebnis dieser Detailuntersuchungen lässt sich benennen: „Gesellschaft“ ist ein Schlüsselwort in jedem der Jahrgänge 1999 bis 2003, danach erreicht es in keinem der folgenden Jahrgänge bis 2008 den Rang eines Schlüsselwortes. Ist die Aufmerksamkeit für die gesellschaftlichen Bedingungen und Räume religiöser Bildung also ein vergessener religionspädagogischer Zusammenhang geworden?

2.2 *Subjekte religiöser Bildung*

Eine zweite Gruppe von Schlüsselwörtern fasst die Subjekte religiöser Bildung zusammen. Der Dominanz des Religionsunterrichts bei den Lernorten korrespondiert hier die zentrale Rolle der „Schüler/innen“. Im Mittelpunkt der Aufmerksamkeit stehen weiterhin besonders „Jugendliche“, und zwar deutlich stärker als „Kinder“. Die Aufmerksamkeit für die lehrenden Subjekte religiöser Bildung (Schlüsselnamen „Lehrer“ etc.) scheint weniger stark ausgeprägt zu sein. Auch in dieser Übersicht drängt sich die Frage nach vergessenen Zusammenhängen, hier vergessenen Subjekten auf. Welche Subjekte sind tatsächlich im Fokus der Religionspädagogik, die sich gemeinhin subjektorientiert nennt?²⁹ Stecken sie alle im Schlüsselwort „Mensch/en“ drin, das auffällig häufig (51 bzw. 15 Texte) verwendet wird? Oder entgehen manche vielleicht der allgemeinen Aufmerksamkeit? Darf man fragen: Wo sind die Erwachsenen oder die Alten, und wer bedenkt neben den „Frauen“ (Schlüsselwort in 20 Texten) auch die Männer?

2.3 *Theologische Begriffe*

Eine dritte Gruppe könnte genauere inhaltliche und positionelle Auskünfte geben, nämlich Begriffe, die dem theologischen Diskurs im engeren Sinn zugeordnet werden können. Zu erkennen ist: „Religion“ (Schlüsselwort in 82 Artikeln) ist ‘der’ religionspädagogische Leitbegriff. Ein alter Grundsatzstreit scheint faktisch entschieden. Religionspädagogik hat mit *Religion* zu tun, deutlich weniger hingegen mit *Glaube*.³⁰ Obwohl es vielleicht überrascht, dass doch immerhin etwa ein Viertel aller Artikel so häufig vom Glauben sprechen, dass er als Schlüsselwort auftaucht (in 46, 34 bzw. 25 Texten je nach Flexionsform). Damit steht Glaube noch deutlich über dem doch gewiss als zentral anzusehenden Konzept der „Religiosität“, das als Begriff nur in 21 Texten als Schlüsselwort auftaucht. Wie sieht es mit weiteren zentralen theologischen Konzepten aus? Eine Schlüsselrolle spielt „Gott“ (57 Texte), wohingegen nur 8% der Texte „Jesus“ (14) in signifikanter Weise thematisieren. Ebenfalls theologische Schlüsselwörter sind,

²⁹ Vgl. exemplarisch die kritischen Diskussionen bei: *Rudolf Englert*, Vorsicht Schlagseite! Was im Bildungsdiskurs der Religionspädagogik gegenwärtig zu kurz kommt, in: ThPQ 158 (2/2010) 123-131, 127-130; *Hans-Georg Ziebertz*, Im Mittelpunkt der Mensch? Subjektorientierung der Religionspädagogik, in: RpB 45/2000, 27-42.

³⁰ Vgl. zum historischen ‘Höhepunkt’ dieser Auseinandersetzung in den 1960er Jahren: *Schweitzer u.a.* 2010 [Ann. 15], 170-195; vgl. a. zusammenfassend: *Markus Müller u.a.*, Zweites Vatikanum oder mehr?, in: KBl 136 (2/2011) 141-145. Die anhaltende Brisanz dieser ‘alten’ Diskussionen zeigt: *Rudolf Englert*, Der Religionsunterricht nach der Emigration des Glauben-Lernens, in: ders., Religionspädagogische Grundfragen. Anstöße zur Urteilsbildung, Stuttgart 2008, 235-242.

wenn auch mit deutlichem Abstand: „Tradition“, „Kirche“, „Bibel“ und „Offenbarung“.

In der Sache auffällig ist in dieser Gruppe theologischer Begriffe und Konzepte eine deutliche Konzentration auf das Wesentliche. *Theologie* wird zwar als Bezugswissenschaft benannt, ihre konzeptionelle Vielfalt wird aber nur sehr konzentriert aufgegriffen. Im Zentrum stehen drei Grundsäulen: *Religion, Gott, Glaube*. Alles andere spielt, wenn dann eine Nebenrolle. Möglicherweise wird es als Einzelthema aufgegriffen, aber ein religionspädagogischer Leitbegriff ist es nicht.

2.4 Pädagogische Begriffe

Wenig Überraschung bietet hingegen der Blick auf pädagogische Schlüsselbegriffe: Relativ ausgewogen erscheinen die zentralen Konzepte „Lernen“, „Unterricht“, „Bildung“ und „Erziehung“. Deutlich weniger wird über „Wissen“ und „Inhalte“ geschrieben. Das Thema Methoden oder auch das Konzept Entwicklung scheinen offensichtlich nicht (mehr) im Fokus religionspädagogischer Forschung zu stehen. Umgekehrt ist zu sehen, dass „Kompetenz“ merklich Eingang in den religionspädagogischen Diskurs gefunden hat. So wenig die relativ ausgewogene Präsenz der pädagogischen Kernbegriffe überrascht, so interessant ist allerdings das Ergebnis einer Differenzierung nach Jahrgängen. Auf diesem Weg lässt sich nämlich schon durch die Untersuchung von nur zehn Jahrgängen zeigen, dass der Bezug auf pädagogische Konzepte deutlichen Schwankungen unterworfen ist. „Erziehung“ etwa war ein Schlüsselbegriff in den Jahrgängen 2000 bis 2004, seither ist sie als Schlüsselwort verschwunden. Umgekehrt war der Bezug auf „Unterricht“ in den Jahren 2003 bis 2006 wenig ausgeprägt, zuvor und wieder seit 2007 ist „Unterricht“ aber ein Schlüsselbegriff. Aufgrund dieser Hinweise kann begründet gefragt werden, ob „Erziehung“ möglicherweise ein verschwindender Leitbegriff ist, während „Unterricht“ gerade wiederentdeckt wird. Als religionspädagogischer Dauerbrenner erweist sich hingegen „Bildung“, die für nahezu alle Jahrgänge ein Schlüsselwort darstellt.

2.5 Begriffe im Schnittfeld

Eine letzte Gruppe von Begriffen lässt sich benennen, die im Schnittfeld der soeben beschriebenen Perspektiven liegen. Als teils erkenntnistheoretische, teils anthropologische Kategorien können sie dazu dienen, theologische und pädagogische Schlagwörter wie *Religion* oder *Bildung* mit Inhalt zu füllen und miteinander zu verbinden. Sie versprechen – ganz im Sinn der aus systematischer Perspektive eingeforderten Standpunktklärung³¹ – Auskunft über konzeptionelle Positionen und Vorentscheidungen. Die Schlüsselwortübersicht zeigt zunächst die entscheidenden Bezugsgrößen: „Erfahrung/en“, „Wirklichkeit“, „Identität“. Diese scheinen als religionspädagogische Leitkonzepte zu fungieren. Allerdings ist weiter unklar, wie sie inhaltlich gefüllt und konzeptionell begründet sind. Von welcher *Wirklichkeit* ist die Rede, was meint *Identität*, und welche Begründungsrelevanz haben *Erfahrungen*? Sprachempirisch gewendet wäre zu fragen: Wie werden diese Begriffe gebraucht, und was sagt uns das über ihre Bedeutung? An

³¹ Vgl. den Beitrag von *Saskia Wendel* im vorliegenden Heft; vgl. a. *Gregor Maria Hoff*, Gefragt nach Gründen und dem Grund. Zur fundamentaltheologischen Situation der Religionspädagogik, in: RpB 51/2003, 47-66.

dieser Stelle ist also ausgehend von den ersten quantitativen sprachempirischen Befunden nach detaillierteren Sprachprofilen zu fragen. Anhand von drei Beispielen sollen diese Profile hier andeutungsweise herausgearbeitet werden. Im Mittelpunkt steht dabei die Frage, ob und wie bestimmte Schlüsselwörter miteinander in Verbindung stehen.

3. Beispiele für Beziehungen zwischen zentralen Begriffen

Das erste Beispiel vertieft die Beobachtungen bei den soeben beschriebenen Schnittfeldbegriffen. Inhaltlich leitend ist dabei die Frage, ob anhand der Sprachgebrauchsmuster noch weitere Erkenntnisse über konzeptionelle Schwerpunktsetzungen zu gewinnen sind. Es soll daher nach Verbindungen zwischen Schlüsselwörtern gesucht werden, was sich korpuslinguistisch mithilfe der Berechnung von *Associates* (s. oben) realisieren lässt. Das Ergebnis entsprechender Analysen für die zentralen Begriffe *Erfahrungen* und *Identität* ist in Tabelle 2 zu sehen.

Erfahrungen		Identität	
<i>Associate</i>	<i>Stärke der Verbindung</i>	<i>Associate</i>	<i>Stärke der Verbindung</i>
Erfahrung	11,774	Anderen	11,25
Beziehung	11,123	Situation	5,19
Dialog	6,264	Dialog	4,665
Denken	5,838	Sinn	3,89
Wahrnehmung	4,772	Kommunikation	3,396

Tabelle 2: *Associates* von „Erfahrungen“ und „Identität“ (nur Klasse „Schnittfeldbegriffe“)

Zu sehen sind hier diejenigen Schlüsselwörter aus der Klasse der Schnittfeldbegriffe, die in den Texten, in denen „Erfahrungen“ bzw. „Identität“ ein Schlüsselwort ist, signifikant häufig ebenfalls Schlüsselwörter sind. Zusätzlich gibt ein statistisches Maß Hinweis darauf, wie stark diese Verbindung ausgeprägt ist.³² Die so berechneten Sprachgebrauchsmuster zeigen, dass bestimmte Begriffe nicht zufällig miteinander in Beziehung stehen, sondern deutlich unterscheidbare Bedeutungsnetze bilden. In der Visualisierung (Abbildung 2 im Anhang) wird besonders augenfällig, wie mit bestimmten Begriffen zugleich bestimmte Kontexte aufgerufen oder eben ausgeschlossen werden.

Konkret ist hier zu sehen: Wo über „Erfahrung/en“ gesprochen wird, spielen ebenfalls die Konzepte „Beziehung“, „Dialog“, „Denken“ und „Wahrnehmung“ eine Schlüsselrolle. Eine fast komplementäre Ergänzung dieses Bildes bietet das Begriffsnetz von „Identität“, das interessanterweise kaum Überschneidungen zu „Erfahrung“ aufweist. Eine mögliche Hypothese könnte lauten: Während mit dem Erfahrungskonzept drei Dimensionen religionspädagogisch aufgegriffen werden – eine kommunikative, eine kognitive und eine rezeptionstheoretische –, wird Identität bevorzugt in einem kommunikativ-dialogischen Verständnis gebraucht. Wo über Identität geschrieben wird, nimmt man Bezug auf den „Anderen“, auf „Dialog“ und „Kommunikation“ sowie die „Situa-

³² Zum hier verwendeten statistischen Verfahren, dem sogenannten Log-likelihood-Test, vgl. *Bubenhöfer* 2009 [Anm. 13], 139; *Ted Dunning*, *Accurate Methods for the Statistics of Surprise and Coincidence*, in: *Computational Linguistics* 19 (1/1993) 61-74.

tion“. Interessant ist, dass im Unterschied zum Erfahrungsbegriff hier nun statt auf „Denken“ auf „Sinn“ Bezug genommen wird.

Als zweites Beispiel sollen die beiden pädagogischen Grundbegriffe *Bildung* und *Erziehung* herausgegriffen und deren Gebrauch etwas genauer analysiert werden. Welche Schlüsselwörter tauchen hier im Umfeld auf? Im Kontrast der beiden Sprachmuster lassen sich wiederum interessante konzeptionelle Schwerpunktsetzungen erkennen. Auf einen Blick werden sie durch Visualisierung in Form von Wortwolken sichtbar (Abbildungen 3 und 4 im Anhang); die zugrunde liegenden Analyseergebnisse finden sich in den Tabellen 3 und 4.

Associate	Stärke der Verbindung	Semantische Klasse
Mensch	11,07	Subjekte
Schule	6,615	Lernorte
Anderen	6,605	Schnittfeldbegriffe
Religion	6,581	Theol. Begriffe
Kompetenz	4,721	Päd. Begriffe
Wirklichkeit	4,478	Schnittfeldbegriffe
Religionsunterricht	3,881	Lernorte
Theorie	3,822	Schnittfeldbegriffe
Glauben	3,533	Theol. Begriffe
Reflexion	3,112	Schnittfeldbegriffe

Tabelle 3: Associates von „Bildung“

Associate	Stärke der Verbindung	Semantische Klasse
Kirchen	12,159	Theol. Begriffe
Kinder	11,926	Subjekte
Kirche	11,415	Theol. Begriffe
Schulen	9,666	Lernorte
Eltern	9,47	Subjekte
Religionsunterrichts	5,741	Lernorte
Religion	5,18	Theol. Begriffe
Religionen	5,106	Theol. Begriffe
Gott	4,949	Theol. Begriffe
Katechese	4,656	Lernorte
Erfahrungen	4,623	Schnittfeldbegriffe
Erfahrung	4,226	Schnittfeldbegriffe
Gesellschaft	3,592	Lernorte
Ethik	3,222	Schnittfeldbegriffe

Tabelle 4: Associates von „Erziehung“

Unterschiedlich akzentuierte Bedeutungen erschließen sich hier besonders dadurch, dass man die assoziierten Schlüsselwörter nach den eingangs unterschiedenen semantischen Klassen betrachtet. So wird etwa im Blick auf die *Subjekte* deutlich: Bildung wird im religionspädagogischen Diskurs mit dem „Menschen“ im Allgemeinen verbunden,

während Erziehung konkret „Kinder“ und „Eltern“ vor Augen stellt. Fragt man nach den *Lernorten*, so werden beide mit „Religionsunterricht“ und „Schule“ verbunden, aber nur Erziehung auch mit „Katechese“ und „Gesellschaft“. Deutliche Unterschiede sieht man in den Bezügen zu *theologischen Kernbegriffen*: Während Erziehung stark auf „Kirche“ und auch auf „Gott“ und „Religion“ bezogen scheint, steht Bildung in Beziehung zu „Religion“ und „Glauben“. Betrachtet man *philosophische Kontexte*, so zeigen sich deutlich unterschiedliche Bezüge: Bildung wird in Beziehung gesetzt mit „Reflexion“, während Erziehung zusammen mit „Erfahrungen“ und „Ethik“ gebraucht wird. Für diese Reflexivität von Bildung wiederum scheinen die beiden Pole der „Wirklichkeit“ hier und des „Anderen“ dort bedeutsam zu sein.

Wie steht es schließlich, drittes Beispiel, um den zentralen religionspädagogischen Kernbegriff der *Religion*? Was ist eigentlich gemeint, wenn von „Religion“ gesprochen wird? Tabelle und Abbildung 5 (im Anhang) zeigen wiederum die Associates des Suchwortes, also diejenigen Begriffe, die signifikant mit „Religion“ als Schlüsselwörter in Verbindung stehen.

Associate	Stärke der Verbindung	Semantische Klasse
Religionsunterricht	32,367	Lernorte
Religionen	27,735	Theol. Begriffe
Anderen	14,317	Schnittfeldbegriffe
Religionsunterrichts	11,605	Lernorte
Kommunikation	10,95	Schnittfeldbegriffe
Schüler	10,731	Subjekte
Religiosität	10,237	Theol. Begriffe
Glauben	9,436	Theol. Begriffe
Identität	8,832	Schnittfeldbegriffe
Traditionen	7,935	Theol. Begriffe
Unterricht	7,031	Päd. Begriffe
Glaube	6,969	Theol. Begriffe
Bildung	6,581	Päd. Begriffe
Fragen	5,813	Schnittfeldbegriffe
Erziehung	5,18	Päd. Begriffe
Frauen	4,439	Subjekte
Erfahrungen	3,704	Schnittfeldbegriffe
Christentum	3,486	Theol. Begriffe
Schule	3,353	Lernorte
Dimension	3,197	Schnittfeldbegriffe
Sinn	3,197	Schnittfeldbegriffe
Lernen	3,025	Päd. Begriffe

Tabelle 5: Associates von „Religion“

Unter vielen möglichen Frageansätzen soll hier nur ein exemplarischer Punkt herausgegriffen werden: Auf welche Bezugswissenschaft verweisen diese Kontextbegriffe? Was

sagen sie über die Herkunft des Religionsbegriffs der Religionspädagogik?³³ Kommt er aus der Religionsphilosophie, worauf vielleicht die Konzepte des „Anderen“ und des „Sinns“ verweisen? Oder eher aus der Religionspsychologie, wie „Religiosität“, „Identität“ und „Erfahrungen“ vermuten lassen könnten? Lassen die Schlüsselwörter „Kommunikation“ hier und „Traditionen“ bzw. „Christentum“ dort auf einen soziologischen bzw. kulturtheoretischen Religionsbegriff schließen? Viele Möglichkeiten sind denkbar. Und zugleich lässt sich fragen: Welche Kontextbegriffe verweisen eigentlich – außer „Glaube“ – auf einen theologischen Kontext? Wie viel *Theologie* steckt in der *Religion* der Religionspädagogik?

4. Erstes Fazit

An dieser Stelle fordert der vorgegebene Rahmen, die religionspädagogischen Dialektstudien abzubrechen. Was verrät also die Sprache der Religionspädagogik über deren vergessene Zusammenhänge und notwendige Entdeckungen? Es ist wohl deutlich geworden, dass sich aus der Analyse des Sprachgebrauchs ein neuer und aussagekräftiger Zugang zum religionspädagogischen Diskurs ergibt. Eine Reihe von Fragen und Themen sind angerissen worden, die auf schon vertraute Diskussionen verweisen oder aber neuen Reflexionsbedarf anzeigen. Mindestens folgende drei offene Grundsatzfragen lassen sich herausgreifen:

- 1) So die Frage nach der Gewichtung der *Lernorte* und nach weitgehend vergessenen oder neu zu entdeckenden Lernorten;
- 2) dann die Frage nach den *Subjekten* religiöser Bildung: Wen hat die subjektorientierte Religionspädagogik eigentlich vor Augen, wenn sie von Subjekten spricht, und wen allerdings nicht?
- 3) Schließlich die Frage nach dem Verhältnis zu den *Bezugswissenschaften*, insbesondere Theologie und Pädagogik, wie sie sich im Umgang mit Schlüsselbegriffen wie Religion, Bildung und Erziehung konkretisiert.

So bestätigt sich also nach der Untersuchung der religionspädagogischen Wissenschaftssprache durchaus die Erfahrung des Petrus: 'Deine Sprache verrät dich.' Auch für die Religionspädagogik als Wissenschaft gilt, dass ihre Sprache zeigen kann, wer sie ist, zu wem sie gehört und ebenso, von wem sie sich abgrenzt. Insofern sind mit diesem Beitrag hoffentlich einige Hinweise gegeben, mit denen sich vergessene Zusammenhänge und notwendige Entdeckungen aufspüren lassen für eine Religionspädagogik, die an der Zeit ist und sein möchte.

³³ In den Mittelpunkt seines Lehrbuchs stellt diese Frage: *Burkard Porzelt*, Grundlegung religiöses Lernen. Eine problemorientierte Einführung in die Religionspädagogik, Bad Heilbrunn 2009, 45-107.



Abbildung 2: Beziehungen zwischen Schlüsselwörtern der Gruppe „Schnittfeldbegriffe“

Hervorgehoben sind hier Schlüsselwörter der semantischen Gruppe der Schnittfeldbegriffe (vgl. Kap. 2.5). Die Verbindungslinien zeigen an, wie welche Schlüsselwörter gemeinsam mit „Erfahrung“ und „Identität“ gebraucht werden (sog. Associates). Somit wird deutlich, wie mit bestimmten Begriffen zugleich bestimmte Kontexte aufgerufen bzw. ausgeschlossen werden.



Abbildung 3: Associates von „Bildung“



Abbildung 4: Associates von „Erziehung“



Abbildung 5: Associates von „Religion“

Die Abbildungen 3-5 zeigen Begriffe, die mit „Bildung“, „Erziehung“ bzw. „Religion“ im selben Text als Schlüsselwörter vorkommen. Die Schriftgröße der Darstellung zeigt die Gewichtung dieser Verbindung an (statistische Signifikanz), während Farben wiederum auf semantische Klassen verweisen. Zu ergänzen ist, dass aus Gründen der Übersichtlichkeit in Abb. 5 die Wörter der Gruppe „pädagogische Schlüsselbegriffe“ nicht abgebildet sind.

Joachim Kunstmann

Die Vernunft einer ästhetisch orientierten Religionspädagogik.

Zeitgemäße Anbahnungen und unbewusste Verhinderungen religiöser Bildung

1. Zur Situation der Religionspädagogik

Auch wenn es selten klar ausgesprochen wird: Die Katechetik, als Prinzip vorgegebener Antworten auf feste Fragen, ist als religionspädagogischer Weg überholt und tatsächlich zu Ende. Niemand wird heute im Ernst noch behaupten, die Katechese könne weiterhin das Grundmuster oder auch nur die Methode christlich-religiösen Lernens abgeben. Was aber folgt aus diesem Ende? Wenn die Religionspädagogik eine Einweisung, Einführung oder wenigstens Annäherung ans Christentum definitiv nicht mehr durch kurzgefasste Lehraussagen betreiben kann, dann sind damit auch prinzipiell Zugänge zum Christentum als einer objektiv und überzeitlich gegebenen Wahrheit unmöglich geworden. Was aber wäre die religionspädagogische Alternative eines zeitgemäßen Zugangs? Nach wie vor scheint keine klare Alternative zur alten Katechese sichtbar.

Man mache sich klar: Der schulische Religionsunterricht, dem die Aufmerksamkeit der Religionspädagogik zwar nicht allein, aber faktisch doch zu großen Teilen gilt, führt Religion vorwiegend als Kenntnisobjekt und Informationsgegenstand vor. Die gegenüber der technischen Funktionalität sehr andere Logik der Religion, ihre persönliche und kulturelle Bedeutungsreichweite, gar ihre Wirkungsweise ist da so gut wie nie das explizite Thema. Religion wird in der Schule (und nicht nur da) unterrichtet analog einem Deutschunterricht, in dem weder das Schreiben von Aufsätzen noch das Sprechen praktiziert werden. Ein solcher Unterricht wäre wenig mehr als theoretische Literatur- und Grammatikkunde. Entsprechend: Ein Kunstunterricht, in dem nicht selbst gemalt und gestaltet würde, verkäme zur Kunsttheorie. Ein Sportunterricht ... Religionsunterricht aber beschränkt sich spätestens ab der Sekundarstufe I fast ausschließlich auf die Behandlung von Stoffen im Kontext der religiösen Tradition, d.h. im Grunde: auf informative Religionskunde, bei der im Übrigen religiöse und soziale Themen oft genug ganz ununterscheidbar sind. Es dominieren die Inhalte.

Die ersten, in aller Regel prägenden Begegnungen, die Kinder mit der christlichen Religion machen, geschehen jedoch nicht an Inhalten. Selbst die biblischen Geschichten werden als atmosphärische Bilder emotional verarbeitet, angeeignet und gespeichert, nicht aber zuerst rational verstanden. Und wer sich je mit Bildungstheorie beschäftigt hat, weiß, dass frühkindliche Lerntechniken und Wahrnehmungsmuster auch im Erwachsenenalter weit bestimmender bleiben, als oft vermutet.

Die Religionspädagogik hat nun – zumindest in einer ihrer Fraktionen – in jüngster Zeit mehrfache bedeutsame Hinwendungen zur Religion selbst vollzogen, die nicht bei religiösen Inhalten stehen bleiben, sondern Religion selbst zum Gegenstand machen. Diese Hinwendungen sind durchgehend ästhetisch signiert. Es sind vor allem die auf religiöse Emotionen verweisende Bibeldidaktik, die auf die Wirkungsmacht der religiösen Symbole gerichtete Symboldidaktik, die atmosphärisch eingestellte Kirchenraumpädagogik, das Bibliodrama, zuletzt schließlich die noch junge performative Religionsdidaktik, die

hier einen neuen Weg eingeschlagen haben. Interessanterweise sind alle diese Versuche tendenziell nicht theoretischer, rational-logischer, sondern didaktischer Art. Zu ihnen könnte man weiter die religiöse Kulturhermeneutik rechnen, die mit ihrem phänomenologischen Zugang zur Gegenwartskultur religiöse Spuren und Verhaltensweisen vor allem in der Populären Kultur nachgeht. Alle diese Neubewertungen stehen auf dem Fundament einer ästhetischen Herangehensweise.

Die Religionspädagogik insgesamt zeigt einen deutlichen Trend hin zu einer ästhetischen Sensibilisierung. Damit nimmt sie nicht nur aktuelle philosophische Argumentationsmuster auf, sondern reagiert auch (ebenso wie andere Zweige der Geisteswissenschaft) auf die nur noch ästhetisch zu ordnende Komplexität der unübersichtlich-differenziert gewordenen Welt. Der Vorgang ist allerdings auch höchst fachtypisch und symptomatisch für den eigenen Gegenstandsbereich: Religion verlangt, ihrer kaum zu durchblickenden Differenziertheit wegen, vor allem aber auf Grund ihrer emotionalen, auf Erregungserfahrung und Ausdruck beruhenden Kulturtradition, eines primär wahrnehmenden, und nicht eines primär rational-logischen und systematisierenden Zugangs. Mit dieser Wende macht sich die Religionspädagogik zum kritischen Gewissen der gesamten Theologie. Jedoch macht sich ihr neu erworbenes ästhetisches Wissen faktisch noch kaum in der allgemeinen theologischen Theoriebildung und auch nicht im kirchlichen Denken, eher dagegen im Bewusstsein der Gläubigen bemerkbar.

Als markige Thesen zur Situation der Religionspädagogik seien daher vorausgestellt: Eine Religion ohne Ästhetik – prägende Wahrnehmungen, bergende Atmosphären, künstlerischen Ausdruck – ist eine tote, zumindest eine inspirationsleere Religion. Und: Die Gefahr für die Religionspädagogik, aber auch das Christentum insgesamt, liegt im Zuge der beschriebenen Wendung nicht in dessen Ästhetisierung, sondern in deren ästhetischer Inkompetenz.

Letztere ließe sich bei genügend scharf gestelltem kritischem Blick als Folge einer *religiösen* Inkompetenz beschreiben. An deren Stelle ist in großem und bestimmendem Umfang logische Rationalität getreten – die einer lebendigen Religion im Grunde weitgehend inkompatibel, genau genommen sogar schädlich ist. Theologische Kritik und intellektuelle Durchdringung christlich-religiöser Phänomene und Aussagen sind natürlich nicht verzichtbar, und sie machen auch eine der herausragenden Stärken des geschichtlich gewordenen Christentums aus. Freilich haben sie schon von Beginn der christlichen Geschichte an die klar erkennbare Tendenz gehabt, sich unbemerkt *an die Stelle* lebendiger religiöser Empfindung zu setzen. Lehrbare Sätze, theologische Begriffe und Systeme traten an die Stelle von religiöser Wahrnehmung und Erfahrung, religiöser Rhetorik und Darstellung. Sie lenkten die religiöse Kommunikation weg von spontanen Lebensdeutungen und Erfahrungen des Heiligen in die Bahnen vorgefertigter Gleise eines theologischen Begriffssystems und einer institutionell in sich geschlossenen Welt. Nur sekundäre Gefühle sind erlaubt: solche, die sich am religiös sanktionierten Kultursystem (Bibel, Dogma, Heilige, kultische Vollzüge usw.) entzünden. Das Gespür für die Bedeutung spontaner, unverrechenbarer, oft genug verstörender religiöser Empfindungen ist im Christentum wenig gepflegt. Es ist dem privaten Bereich überlassen.

Die religiöse Kommunikation wird steril, und nach außen hin (und oft genug bereits auch schon nach innen hin) schlicht unattraktiv.

Ausgesprochen pointiert hat *Hans-Joachim Höhn* das Problem formuliert: „Religiöse Kommunikation hat nur dann einen Sinn, wenn sie das erschließt, wovon sie spricht“¹. Offensichtlich ist hier ein veritabler Paradigmenwechsel angezeigt, der wiederum keineswegs nur die Religionspädagogik, sondern das Christentum insgesamt betrifft: Es wird vom Behaupten zum Zeigen und Erschließen übergehen müssen. Erschließungswege und deren Evidenzen müssen der Bedeutung nach an die Stelle des überkommenen Dogmas treten.

Auch wenn vollmundige lehrhafte Behauptungen inzwischen weitgehend der Vergangenheit angehören, so dominiert doch nach wie vor deren Logik. Der Ton ist herabgestimmt; man möchte mit Behauptungen niemanden verstimmen – und meint doch, im Glauben auf Lehre und Bekenntnis stehen zu müssen.²

Wie schwer der Wandel fällt, zeigt der Umstand, dass das religionspädagogisch neu geforderte Zeigen und Erschließen klar in den Bereich der Ästhetik verweist, die theologisch nach wie vor als unernte Verspieltheit angesehen wird, die an der Sache selbst und an den entscheidenden Inhalten des christlichen Glaubens vorbeigehe. Christlich-religiöse Evidenzen zu reflektieren und auch herzustellen sollte freilich das Grundgeschäft jeder ernstzunehmenden Religionspädagogik sein, zumindest ihrer religiösen Didaktik; und sie lassen sich je länger desto weniger durch theologische Begriffsschärfe und stimmige Systemlogik erzeugen. Das Gespür für diese Zusammenhänge ist derzeit außerhalb des verfassten Christentums offensichtlich weit höher entwickelt als innerhalb – möglicherweise als Folge davon, dass sich immer mehr Menschen in ihrer religiösen Suche allein gelassen fühlen. Religiöse Systeme tendieren dazu, einen Kontrast zur Wirklichkeit aufzubauen, der nicht lebensdienlich ist und dessen historische Bedingtheit und relative Gültigkeit heute Sache allgemeiner Wahrnehmungs-Selbstverständlichkeit sind. Religiöse Lehrsysteme werden darum zunehmend abgelehnt.

Für die Religionspädagogik muss es geradezu als Gefahr gelten, die Weitergabe von christlichen Inhalten oder gar nur deren logisch-rationale Klärung als Kerngeschäft zu betrachten. Der Ausgang von lehr- und bekenntnisgebundenen Glaubensvorgaben, gar von gläubigen Überzeugungen käme einer Kommunikation über das Christentum gleich, nicht des Glaubens bzw. der religiösen Inspiration selbst! Theologische Interpretationen – zu denen auch bereits innerbiblische Deutungen der Botschaft und des Geschicks Jesu gehören! – dürfen nicht länger an die Stelle der Wahrnehmung und Erfahrung Gottes und der religiösen, auf subjektiver Betroffenheit beruhenden Kommunikation gehen.

¹ *Hans-Joachim Höhn*, *Zerstreuungen. Religion zwischen Sinnsuche und Erlebnismarkt*, Düsseldorf 1998, 130.

² Neben dem zu Recht umstrittenen, der Intention nach aber bemerkenswerten Buch von *Klaus-Peter Jörns*, *Notwendige Abschiede. Auf dem Weg zu einem glaubwürdigen Christentum*, Gütersloh 2004, haben das sehr eindringlich vor Augen geführt *John Shelby Spong*, *Was sich im Christentum ändern muss. Ein Bischof nimmt Stellung*, Düsseldorf 2004 und vor allem *Matthias Kroeger*, *Im religiösen Umbruch der Welt: Der fällige Ruck in den Köpfen der Kirche. Über Umriss und Bausteine des religiösen Wandels im Herzen der Kirche*, Stuttgart 2005.

Religiöse Kompetenz besteht umgekehrt in der Versiertheit, d.h. geübten Wahrnehmung, Deutung, Benennungsklarheit und Umgangsfähigkeit in und mit Religion. Neben einer klugen Einschätzung subjektiver religiöser Erfahrungen bezieht sie sich vor allem auf die spezifisch religiöse 'Logik', die Welt und das Leben in einer bestimmten Perspektive zu sehen; ferner bezeichnet sie eine Gestaltungs- und Inszenierungsfähigkeit in religiösen Dingen.

2. Zur Grundeinsicht einer ästhetisch orientierten Religionspädagogik

Wahrnehmung, Perspektive, Inszenierung, Gestaltung sind Grundbegriffe der Ästhetik. Ihre Bedeutung wurde gegenüber den Inhalten, Themen, Problemstellungen, Deutungen und Benennungen religionspädagogisch lange unterschätzt. Für die Religion ergeben sich aus dieser Einschätzung heraus gewichtige Folgerungen.

Eine ästhetisch orientierte Religionspädagogik geht implizit von der Annahme aus, dass Religion, auch die christliche, keineswegs vorwiegend oder gar ausschließlich im Bestand ihrer Bekenntnisse und Lehraussagen fassbar wird, sondern vor allem im ganz anderen Bereich sinnlich wahrnehmbaren Ausdrucks. Religion ist genau dort lebendig und inspirationsstark, wo sie sich sinnlich wahrnehmbar artikuliert – in prozessualen Inszenierungen, in sakralen Räumen, in Bildern und bewegender Rhetorik. Derartige Ausdrucksgestalten bezeichnen den Grundbestand der Kunst – also des zentralen Gegenstandsbereiches der Ästhetik. Die implizite Grundannahme einer ästhetisch orientierten Religionspädagogik ist daher: Lebendige Religion ist Kunst, sie lebt in ihren Ausdrucksformen, Inszenierungen und Mitteilungen. Zu deren Kommunikation und Entschlüsselung sind ästhetische Kompetenzen von Bedeutung, und keineswegs primär rational-logische Verständigungen.

Kunst ist Ausdruck des eigentlich Un-sagbaren, und ganz dasselbe gilt für die Religion. Wo Religion sich zeigt und ausdrückt, ist sie Kunst: Poetische Texte und heilige Schriften, religiöse Bilder, Bauten, Räume und Orte (heilige Haine, Tempel, Berge, Täler), religiöse Rituale und Liturgien mitsamt den liturgischen Gewändern sprechen die Sprache der Ästhetik, und die von ihnen vermittelten religiösen Atmosphären prägen das Bewusstsein der Gläubigen in aller Regel weit mehr als dogmatische Satzaussagen. Dieser Zusammenhang zwischen Religion und Kunst ist theologisch höchst bedeutsam: Theologie muss nicht nur ästhetisch kompetent sein, sie muss sogar selbst Formen der Kunst annehmen, wenn sie ihrer Aufgabe gerecht und für die Gegenwart bedeutsam werden soll. Als rational-logische Lehre steht sie ihrem Gegenstand nicht nur gegenüber, sie bleibt ihm in entscheidenden Dimensionen wesentlich auch fremd.

Religion begegnet vorwiegend ästhetisch, nicht 'reflexiv'. Sie ist in ihrem Wesen vorwiegend nicht Lehre, Dogma, Institution oder Moral, sondern sie tritt in bestimmten Praktiken, Riten, Räumen, Bildern, Symbolen und Gesten in Erscheinung. Außerhalb dieses In-Erscheinung-Tretens ist sie nicht. Die religiöse Erfahrung hat ihre Evidenz daher auch weit eher an Stimmigkeit, Echtheit und Nachvollziehbarkeit ästhetischer Inspiration, nicht an der Wahrheit eines Glaubenssatzes oder deren theologischer Reflexion. Damit ist freilich keinesfalls für die Verzichtbarkeit theologischer Reflexion plädiert – was hier vorgenommen wird, ist ja nichts anderes als eine solche. Hingewiesen ist

dagegen auf die ebenso häufige wie in der christlichen Denktradition nahe liegende Verwechslung von Religion mit Theologie und die Verwechslung von Glaubenswahrheiten mit religiöser Erfahrung.

Für die Religionspädagogik sind diese Überlegungen höchst folgenreich. Das „Erfahrungsdefizit“ des theologisch strukturierten Christentums, das nicht nur von *Gerhard Ebeling* beklagt wurde³, hat im Grunde schon mehrfach den Anlass zu grundlegenden Reformen innerhalb des Christentums gegeben – so in der Abwendung der mittelalterlichen Mystik von der Scholastik, in der Abwendung der existenziell orientierten Theologie *Martin Luthers* von der kirchlichen Heilsvermittlung, der Abwendung des sinnenerfüllten Barock von der protestantischen Wortgläubigkeit und Bildldistanz, oder in der Abwendung des auf die Innenerfahrung setzenden Pietismus von der altprotestantischen Orthodoxie. Grundsätzlich bedeutsam ist der Zusammenhang aber auch für das christliche Lernen. Dieses hängt heute noch mehr als früher an Erfahrungen, die emotional betreffen. Nur wo ich unmittelbar selbst eintauche in Räume und Vollzüge, kann ich eine Ahnung vom innersten Sinn der Religion erhalten. Andernfalls mag ich zwar theologischer Experte sein, der analysiert und zusammendenkt, werde aber nicht religiös affiziert und wohl auch nicht religiös kompetent. Die Ästhetik macht diesen Zusammenhang nicht nur klar, sie zeigt auch Wege zu seiner Verwirklichung.

Zum Begriff Ästhetik ist anzumerken, dass er entgegen seiner adjektivischen Verwendung nicht ‘anmutig’ oder ‘schön’ meint, sondern sich generell auf die Formen, die Wege und die Logik sinnlicher Wahrnehmung von Darstellungsformen bezieht, zu denen die Wahrnehmung des Hässlichen, Schrecklichen, Erhabenen und begrifflich Unverrechenbaren an vorderer Stelle gehört. Grundbegriffe der Ästhetik sind Form, Darstellung, Bild, Raum, Atmosphäre, Dramatik, Szene, Spiel und Prozess.

Eine ästhetisch orientierte Religionspädagogik geht davon aus, dass diese Begriffe der Religion in besonders hohem Maße angemessen sind, weit mehr als begriffslogische und systemische Rationalität. Sie weiß darum, dass lebendige Religion sich ebenso wie alle Ästhetik gegen begriffliche Beschreibungen *sperrt* (‘ein Bild sagt mehr als tausend Worte’), und ganz grundsätzlich auch gegen rationale Verrechnungen. Sie setzt daher eher auf phänomenologische Beschreibung, poetische Aussagen und nicht zuletzt auf die Schilderung von Resonanzerfahrungen.

Eine gewichtige Quelle für diese Perspektivierung ist natürlich *Friedrich Schleiermacher*, der in der theologischen Reflexion derzeit eine entsprechend hohe Stellung einnimmt. Er stellte dem emporstrebenden Verstandesvermögen der Aufklärung eine Religion an die Seite, die auf Wahrnehmung, Emotion, persönlichkeitsbildende Resonanzen, und d.h. insgesamt auf Bewusstwerdungsprozesse bezogen bleibt. Religion ist „Sinn und Geschmack fürs Unendliche“⁴, was die wache Aufmerksamkeit gegenüber dem umgebenden Leben meint, die sich in und aus dem innerlich entfaltenden Bezug

³ Vgl. *Gerhard Ebeling*, Die Klage über das Erfahrungsdefizit in der Theologie als Frage nach ihrer Sache, in: ders., Wort und Glaube. Dritter Band. Beiträge zur Fundamentaltheologie, Soteriologie und Ekklesiologie, Tübingen 1975, 3-28.

⁴ *Friedrich Daniel Ernst Schleiermacher*, Über die Religion. Reden an die Gebildeten unter ihren Verächtern, in: ders., Werke. Auswahl in vier Bänden (hg. v. Otto Braun / Johannes Bauer), Bd. 4, Aalen ²1981, 207-399, 242.

zur Welt ergibt. Für *Schleiermacher* ist Religion das Evidenzerlebnis bewusster Anschauung, darum Grund und Kern jeder menschlichen Bildung. Bildung lebt ja von Aufmerksamkeit, sinnlicher Erfahrung und einem Bezogensein auf das Außerhalb meiner selbst, das mich bereichert, formt und inspiriert. Bildung hat also einen religiösen Grund, und es wird auch von dieser Einsicht her noch einmal klar, warum eine Religionspädagogik ohne ästhetische Kategorien und Sensibilitäten ihrer Sache nicht gerecht werden kann.⁵

Mit seiner Grundlegung der religiösen Bildung übt *Schleiermacher* eine massive Kritik an der aufgeklärten Erziehung, die sich in euphorischem Optimismus meint auf vorgebbare sittliche und vernünftige Ziele ausrichten zu können, nichts aber von der absolut zentralen Bildungsbedeutung von Empfänglichkeit, Motivation und offener Entfaltung weiß. Die religiöse Anlage in jedem Menschen – und nicht nur sie – bedarf nach *Schleiermacher* um seiner Bildung willen der Weckung und Kultivierung durch Anschauung, entsprechender Anlässe und verarbeitender Phantasie.

Die ostkirchliche Bild-Theologie hat für diesen Zusammenhang eine deutlich größere Sensibilität bewahrt als die rational orientierte westliche Dogmatik. Religion zielt über die sinnliche Wahrnehmung immer auf Betroffenheit, innere Erregung und letztlich auf Bewusstseinsveränderung: auf 'Umkehr' und Sinneswandlung. Religiöse 'Erkenntnis' ist im Grunde und vorwiegend eine Veränderung und Vergrößerung der Perspektive. Es ist daher alles andere als Zufall, wenn die häufigste Zitation dieses grundlegenden Zusammenhanges religiöser Erfahrung aus dem Mund eines Dichters stammt, der sie an einem Kunstwerk macht, noch dazu an einem Torso: „denn da ist keine Stelle, die dich nicht sieht. Du mußt dein Leben ändern.“⁶ Pointiert bringt dieser Satz das Gefühl inneren Berührtseins zum Ausdruck, das sich an einem intensiv wahrgenommenen Teil der Welt ergibt.

Die Theologie ist schlecht beraten, wenn sie sich vom Bild ab- und dem vermeintlich eindeutigen Wort zuwendet. Ebenso ist die Religionspädagogik – verstanden als bildende Weitergabe der christlichen Religion – schlecht beraten, wenn sie sich vorwiegend oder gar ausschließlich als Problemlösungszusammenhang oder kritisch-rationale Klärungsunternehmung versteht. Inzwischen gilt auch in der Neurophysiologie als Grundeinsicht, dass der Zugang zur Wirklichkeit und deren Verarbeitung selbst in abstrakten Denkprozessen bleibend an sinnliche Wahrnehmungen und innere Bilder bzw. an Imaginationen gebunden ist. Alles Wahrnehmen und Denken besteht in der Verarbeitung sinnlicher Impulse durch komplexe Mustervergleiche, ist also ein Vorgang des Vergleichs innerer Bilder. Gegen diese grundlegende Bildlichkeit von Weltwahrnehmung und von deren Verarbeitung lässt sich theologisch auch das Bilderverbot nicht aufrufen. Dieses Bilderverbot verbietet nicht das Bild, und nicht einmal das Bild, das sich der Mensch von Gott macht (er wird ja Fels, Burg, Hirte, Vater genannt), sondern es verbietet die Fixierung im Bild. Das Bilderverbot ist die Aufforderung zu einem kultivier-

⁵ Ausführlich reflektiert und in seinen Konsequenzen erörtert ist der Zusammenhang in *Joachim Kunstmann*, Religion und Bildung. Zur ästhetischen Signatur religiöser Bildungsprozesse, Gütersloh – Freiburg/Br. 2002.

⁶ *Rainer Maria Rilke*, Archaischer Torso Apollos, in: ders., Der neuen Gedichte anderer Teil, Leipzig 1918, 1.

ten Umgang mit dem Bild. Daher ist es ebenso logisch wie erwartbar, aber typischerweise theologisch allzu oft unbemerkt geblieben, dass ihm ein Sageverbot ('Du sollst meinen Namen nicht missbrauchen'; vgl. Ex 20,7 und Dtn 5,11) gleichrangig zur Seite gestellt ist.

3. Folgerungen für die religiöse Bildung

Schleiermacher selbst hat die Konsequenz aus diesen Überlegungen in eine schlichte Formel gepackt, deren Bedeutungsschwere sich erst bei genauerem Hinsehen erschließt: Religion wird durch Religion gelernt.⁷ Religion wird also durch gestaltete, sinnlich erfahrbare Religionsdarstellung gelernt, und nicht durch theoretische Sätze über sie. Der Nachvollzug ihrer Logik und die Übernahme religiöser Perspektiven vollzieht sich innerhalb der sichtbaren und spürbaren Orte und Darstellungsformen der religiösen Kultur. Sie vollzieht sich als wahrnehmender Mitvollzug, also 'ästhetisch', und sie ist auf lebendige Inszenierungen der religiösen Kultur angewiesen.

Mit dieser ästhetischen Orientierung der Religionspädagogik kündigt sich in der Tat ein Perspektivwechsel in der Theologie insgesamt an, der auch andernorts in der Praktischen Theologie längst eingeläutet ist. Inszenierung, Prozess, Ausstattung, Form, Gestalt, Ausdruck, Raum und andere Begriffe, die allesamt in den Bereich der Ästhetik gehören, werden zu grundlegenden analytischen und gestaltgebenden Kategorien. Auch gesamttheologisch ist hier eine bedeutsame Gewichtsverlagerung angezeigt. Inhalte gibt es nicht ohne Formen. Und: Formen selbst sind als Inhalte (besser noch: als religiös gewichtige Gehalte) lesbar. Religion wird durch Religion gelernt, und nicht durch deren reflexive Ableitungen. Und sie lebt so auch in der Frömmigkeit der Gläubigen, der nach oft wiederholter Versicherung auch der dogmatischen Theologie die kritische Klärung des gelebten Glaubens gelten soll.

Es ist offensichtlich, dass hier die Religionsdidaktik ein hohes Gewicht erhält. Sie erscheint gerade nicht mehr als Übersetzung und Anwendung dogmatischer Lehrsätze, sondern gibt umgekehrt fundamentale und auch dogmatisch gewichtige Hinweise zum Verstehen und zur Aneignung der christlichen Religion. Religionsdidaktik ist in ästhetischer Perspektive Nachvollzug christlicher Religion – und nicht (zumindest nicht primär!) Einführung in inhaltliche Reflexionen über sie, zu denen auch Dogmen und Bekenntnisse gerechnet werden müssen: Sie sind theologische Interpretationen vorausliegender religiöser Erfahrungen. Teilnahme, Ausdruck, Mitvollzug stehen nicht nur religionsdidaktisch, sondern auch für die theologische Reflexion immer am Anfang. Erst danach kommen Re-Reflexion und organisiertes Wissen.

In diesem Sinne wäre es die grundlegende Aufgabe der Theologie überhaupt, Fragen des Heils nicht (nur) 'auf den Punkt' (d.h. auf den Begriff, und ins dogmatische oder religionspädagogische System) zu bringen, sondern weit eher: Sie *ins Bild zu setzen*. Die ästhetische Wahrnehmung und der prozessuale Mitvollzug religiöser Akte muss zu einer religiösen Befähigung führen, die sich in einer gekonnten Handhabung religiöser

⁷ *Schleiermacher* (1981 [Anm. 4], 383) geht davon aus, dass „Religion nur durch sich selbst verstanden werden kann“.

Vollzüge ebenso äußert wie im spontanen Entwerfen von erlebten Szenen in Gleichnissen und religiöser Sprache.

Die ästhetische Neuorientierung verdankt sich maßgeblich der Einsicht eines frühen 'ästhetischen Einzelgängers', nämlich des jüngst verstorbenen *Christoph Bizer*. Seine Idee der 'Begehung' ist zu Recht viel zitiert worden⁸, denn sie umreißt bereits die Grundeinsicht einer ästhetisch eingestellten Religionspädagogik: Inspirierte Religion lebt in Bildern, Räumen und sakralen Atmosphären. Christliche Kirchen sind entsprechend nicht Leer-Räume und Behälter für bekenntnisgebundene Lehre oder sakramentale Vollzüge – sondern sie sind Resonanzräume für eine besondere, eben die religiöse Erfahrung.

Der Gedanke gilt genauso für alle anderen Erscheinungsformen der christlichen Religion. Nicht nur Kirchen wollen begangen sein. Das zeigt noch einmal ganz unmissverständlich: Ästhetische Analyse- und Darstellungskompetenz ist nicht sekundär, sondern zentral sowohl für den Zugang als auch für die theologische Klärung der christlichen Religion. Ohne sie ist religiöse Bildung nicht zu denken.

4. Unbewusste Verhinderungen religiöser Bildung

Ästhetische Blindheit und ästhetische Abwertungen *verhindern* darum religiöse Bildung. Vorausgesetzt ist hier freilich, dass unter Bildung tatsächlich Bildung verstanden ist, nicht rationales Training, nicht Problemlösungsfähigkeit, nicht menschliche Ver zweckung und Zurichtung, also vor allem nicht: Aus-Bildung durch Wissensanhäufung und spezialisiertes Training. Sondern: die Entfaltung aller „Kräfte“, d.h. Anlagen, wie *Wilhelm von Humboldt* das so schlicht und großartig (und in bisher kaum eingeholter Weise) formuliert hat.⁹ Bildung ist eine Entfaltung des Menschen zur Persönlichkeit, die durch Stärkung und Sensibilisierung anhand vielfältiger Erfahrungen und Begegnungen mit der Welt geschieht, und für die weder 'Bildungsziele' noch feste Vorgaben taugen. Sie ist Wahrnehmungs- und Zuordnungsfähigkeit, daher – wie *Hans-Georg Gadamer* gesagt hat – ein „Sinn“¹⁰.

Bildung ist also ein grundlegend ästhetisches Phänomen. Sie ist Aufmerksamkeit auf sinnlich Wahrnehmbares und dessen Resonanz, die zur immer weiterführenden Stärkung, Wachheit und Beziehungsfähigkeit eines Menschen führt. An dieser Stelle ist die Parallele von Bildung und Religion, der der Bildungsbegriff ursprünglich entstammt, überdeutlich: Auch Religion ist wache Aufmerksamkeit auf die umgebende Welt („Anschauung des Universums“¹¹), und natürlich in besonderem Maße der Bilder und Darstellungsformen der religiösen Kultur, die via Imagination zu inneren Bildern werden. Bildung ist Umgang mit den Bildern der Welt und des Lebens.

Es liegt auf der Hand, was Bildung daher vor allem verhindert. Zunächst ist da die Verhinderung von außen: unser 'Bildungs-System'. Das hat Wissensspeicherung und

⁸ Vgl. *Christoph Bizer*, Kirchgänge im Unterricht und anderswo. Zur Gestaltwerdung von Religion, Göttingen 1995.

⁹ Der Gedanke ist vor allem entfaltet in: *Wilhelm von Humboldt*, Theorie der Bildung des Menschen, in: ders., Gesammelte Schriften (hg. v. Albert Leitzmann), Bd. 1: 1785-1795, Berlin 1903, 282-287.

¹⁰ *Hans-Georg Gadamer*, Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik, Tübingen 1990, 23.

¹¹ *Schleiermacher* 1981 [Anm. 4], 281.

grundlegend Funktionalität, d.h. möglichst schnelle (kostengünstige) und überprüfbare Effekte als Ziel, also Output – zu dessen Erreichung Inhalte, Formen und Darstellungsbilder gerade nicht als stärkende Bereicherungen dienen, sondern teleologisch verwertet (benutzt) werden. So erklärt sich auch der massive Bedeutungsverlust, den die kulturellen Ideen und Gehalte haben; ebenso aber erklärt sich der Verlust der Würde des Menschen, der in diesem System tendenziell zum benutzbaren Apparat degradiert wird. Nirgendwo zeigt sich ein auch nur annäherndes Interesse an Charakterentwicklung und seelischer Gesundheit. Unausgesprochen, aber nur allzu deutlich, gelten die nicht-funktionalisierbaren Bereichen des Lebens – Kunst, Liebe, Muße, und eben auch die Religion – als wertlos.

Von der Religionspädagogik wird diese Bildungslogik leider durchaus auch bedient. Die nach wie vor bedeutsame Problemorientierung, ebenso aber auch die neuesten Festlegungen auf Standards und Kompetenzen haben bei aller Berechtigung im Einzelnen einen funktionsorientierten Grundzug, der einer echten religiösen Bildung widerspricht. Die religiöse Ästhetik bezeichnet auch hier wieder den Gegenpol: Sie beharrt auf dem Eigenrecht und der Würde des Erscheinenden und setzt nicht Funktionen, sondern Wahrnehmungen und Wahrnehmungsfähigkeiten zentral.

In der religionspädagogischen (und auch gesamtheologischen) Diskussion sind es vor allem drei Einsprüche, die immer wieder gegen die ästhetische Orientierung geäußert werden, und von denen hier behauptet wird: Sie verhindern – gegen die eigene Einschätzung – religiöse Bildung.

Die erste Verhinderung heißt: *Ästhetizismus*. Der Vorwurf, der mit diesem Begriff gegen die ästhetische Orientierung geäußert wird, ist der einer Veräußerlichung religiöser Gehalte, einer Verunernstung durch Oberflächlichkeit und eines Ersatzes von Tiefe und Bedeutungsschwere durch Design oder gar harmoniesüchtigen Kitsch. Genau das freilich ist es, was eine ästhetische Theologie gerade verhindern will. Sie sieht im Ästhetizismus den Missbrauch der Ästhetik. *Abusus non tollit usum!* Was sie daher will, ist gerade nicht Ästhetizismus, sondern eine *kultivierte* religiöse Ästhetik. Ästhetizismus ist die Verfallsform einer theologischen Logik, die sich gerade nicht aus der ernstzunehmenden Beschäftigung mit ästhetischen Einsichten ergibt, sondern aus ästhetischer Blindheit.

Die zweite unbewusste Verhinderung heißt: Ästhetik ist *Irrationalität* und unkritisch. Ästhetik kann allenfalls spielerisches Zusatzgeschäft zum 'Eigentlichen' der Theologie sein. Sie ist daher nicht wirklich ernstzunehmen. Hier ist freilich die religiöse Logik weitgehend zu Gunsten theologischer Rationalität verlassen, und vor allem werden die Konsequenzen dieser Einschätzung übersehen. Der Verweis auf theologische Richtigkeit dürfte gerade ein Hauptgrund für das derzeit massiv und in rasantem Tempo wachsende Desinteresse an der christlichen Religion sein. Religiöse Richtigkeiten können die Seele nicht nähren; sie helfen nicht, und sie sind allzu oft auch kaum noch nachvollziehbar. Auch verstärkte Anstrengungen um immer neue Übersetzung alter Lehraussagen werden daher den Graben zwischen Christentum und Leben heute nur vergrößern. Dagegen zeigen die Ergebnisse von Lerntheorie und neuester Hirnforschung gleichermaßen: Auch jede Form der logischen Rationalität ist an Wahrnehmung gebunden. An-

sonsten bliebe sie ja auch zirkulär: Rationale Erklärungen könnten nur rationale Erklärungen erklären. Dasselbe gilt für die Forderung der kritischen Rationalität, die von Vertretern rationaler Bildungstheorien so gern gegen die Ästhetik vorgebracht und oft gar mit religiöser Bildung gleichgesetzt wird: Auch Kritik setzt Wahrnehmung voraus! Und es ist leicht zu zeigen: Eine ästhetische Religionspädagogik ist gerade auf Grund ihres geschärften Blicks höchst kritisch – und schon immer waren es gerade nicht die rationalen Denker, sondern die Ästhetiker und religiös Sensiblen, die sich als die besonders kritischen und oft genug verändernden Geister zeigen. Kinder – und nicht nur sie! – lernen in eminentem Maße durch Bewegung, Musik und gesprochene Sprache, wie nicht nur die Griechen wussten, sondern auch alle klügeren neuen Pädagogen spätestens seit *Johann Heinrich Pestalozzi*. Die Behauptung, Bildung komme durch logische Rationalität bzw. durch 'Problemlösen' zustande, widerspricht allen pädagogischen Einsichten. Sie ist auch religionspädagogisch absurd.

Die dritte Verhinderung religiöser Bildung heißt: Ästhetische Theologie bedeutet eine *Geringschätzung der Inhalte des Glaubens*. Hier ist die Annahme gemacht: Christentum ist Glaube, dieser grundgelegt in begrifflich fassbaren und entsprechend lehrbaren Aussagen. Entsprechend ist die katechetische Weitergabe des Christlichen viele Jahrhunderte lang durch dogmatische Lehrsätze betrieben worden. Das wird selten so klar formuliert, beherrscht aber das Denken vieler Gläubiger und auch der Kirchenleitungen bis heute. In den entscheidenden Fragen konzentriert man sich auf Lehraussagen. Protestantisch heißt das 'Der Glaube kommt durchs Wort' (obwohl der Glaube der allermeisten Menschen faktisch ganz anders entsteht), katholisch heißt das 'die Offenbarung Gottes und der Glaube sind der Kirche übergeben' (als gebe es eine Art Glaubens-Substanz und als sei die Erfahrung Gottes an Kirche gebunden).

In dieser (verbreiteten) Einschätzung wird das Christentum mehr oder weniger komplett mit dem 'Glauben' identifiziert: 'Christ ist, wer glaubt.' Glaube ist hier als zustimmender innerer Nachvollzug einer Lehre, also als Überzeugung verstanden. Kann man aber Heil und Erlösung durch eine richtige Überzeugung erlangen? Das wäre wiederum eigentlich absurd; Ideologie träte an die Stelle der Liebe. Die so oft behauptete kritisch-rationale Selbstprüfung des Glaubens durch die dogmatische Theologie müsste das entsprechend klar als religiöse Fehlform benennen. Wo aber tut sie das, gar deutlich hörbar?

Alle religiösen Lehraussagen sind theologische Interpretationen, die als übertragene, symbolische und metaphorische Deutungen aufgefasst werden müssen. Andernfalls wären sie fundamentalistische Behauptungen – eine folgenschwere Verwechslung. Das Christentum ist nicht Weg zur objektiv-überzeitlich gültigen Wahrheit, sondern zum Leben.

Jeder vernünftige systematische Theologe weiß das natürlich. Nur: Warum benennt das deren so oft beschworene 'kritische Rationalität' nicht klar und offen? Und: Wo bleibt in den theologisch nach wie vor gewichtigen Dogmatiken die theologische Würdigung der riesigen Palette von religiösen Ausdrucksformen im Christentum? All die faszinierenden Bilder, Symbole, Kirchenräume, Gewänder, Zeremonien, Gesänge usw. sind theologisch immer als Nebensachen verstanden worden – *Gregor d. Gr.* hat im 6. Jahr-

hundert bereits die Bilder als 'Verkündigung für die Unmündigen' bezeichnet, und bei dieser Einstellung ist es weitgehend geblieben. Das sind sie aber nicht: Weder für die allermeisten Christen, noch für das Wesen des Christentums, noch für den Zugang zu ihm ist diese Einschätzung stimmig. Offenbar ist hier ein Umdenken am Platz.

Die ästhetische Theologie fragt darum phänomenologisch: Wo lebt eigentlich die Religion: In ihren Lehraussagen? In der Doxologie? Oder in den religiösen Darstellungsformen und Prozessen? Sie geht davon aus, dass die religiöse Vollzugslogik die religiös primäre und gewichtigere gegenüber der theologischen Ausdeutung ist – die Re-Flexion kommt immer hinterher, und sie ist auch von nachgeordnetem Rang. Und nur eine ästhetisch kompetente Religionsdidaktik ermöglicht die spielerische, d.h. freie und selbstbestimmte Aneignung.

5. Die kritische Valenz einer ästhetischen Religionspädagogik

Das kritische Potenzial einer ästhetisch orientierten Religionspädagogik wird so sehr angezweifelt, dass es noch einmal eigens herausgestellt werden soll. Die Ästhetik führt hier zu folgenden höchst kritischen Einschätzungen:

a) Auch Wort und Glaube können ideologisch werden – und sind es nur allzu oft. Das gilt nicht nur von einem als Überzeugungswahrheit verstandenen Bekenntnisglauben. Die kritische theologische Selbstklärung der Religion erscheint daher hier überraschend auf der anderen Seite der logisch und kausal operierenden Rationalität: auf der der Ästhetik. Kritische Potenz beruht vorwiegend auf wacher Wahrnehmung, einem Gespür für Stimmigkeit, einem entwickelten Geschmack und einem geschärften Blick.

Ästhetik öffnet die Wahrnehmung für religiöse Ausdrucksformen und Vollzüge und darin für deren unverrechenbare Eigenlogik. Sie zeigt deren Inszenierungsnotwendigkeit und deren existenzielle Bedeutung. Ästhetik bezeichnet darum auch den primären Zugangsweg zur Religion – was seine zugespitzte Bedeutung gerade angesichts des nachhaltigen Plausibilitäts- und Öffentlichkeitsverlustes des Christlichen erhält. Sie zeigt ferner: Ohne Darstellung ist Religion nicht wahrnehmbar, woraus sich notwendig ergibt: Ohne sinnlich wahrnehmbaren Ausdruck gibt es sie gar nicht. Damit folgt sie der Logik der religiösen Gleichnisse, wie sie Jesus an zentraler Stelle seiner Botschaft verwendet hat: Sie sind Seh- und Perspektivierungshilfen, nicht Wahrheiten. Wo die Religionsdidaktik solchen ästhetischen Einsichten folgt, hat sie auch ihre größten Erfolge und ihre höchste Plausibilität, nämlich in der Grundschulpädagogik.

b) Das Christentum ist keine Lehre, und keine Überzeugung. Es führt notwendig eine kritische Theorie namens Theologie mit sich, die im Vergleich zu den anderen großen Weltreligionen auch eine seiner großen Stärken ausmacht. Es geht aber in seiner Lehre keineswegs auf. Andernfalls wäre es der Glaube ans Glaubensbekenntnis, statt der Glaube an Gott. Es kann keineswegs behauptet werden, dass das im Christentum immer klar war – eher scheint das Gegenteil der Fall gewesen zu sein. Wer allerdings sein Heil an eine Überzeugung hängt, sitzt einer Ideologie auf, und keiner lebendigen religiösen Inspiration.

Die Konsequenzen daraus sind auch von einer ästhetisch eingestellten Religionspädagogik noch gar nicht wirklich gezogen. Es gibt keine christlichen Inhalte, sondern nur re-

ligiöse Erfahrungen und deren Interpretationen, die keineswegs immer diejenigen großer religiöser Geister sind, sondern allzu oft schlicht logische Folgerungen, und immer Theologenmeinungen. Aus diesen formt sich der Strom der religiösen Überlieferungen und der religiösen Tradition. Der einzige 'Inhalt' des Christentums aber ist Gott.

Die Alternative zwischen ausweisbaren 'Glaubensinhalten' und im Beliebigen verbleibenden subjektiven religiösen Aneignungsformen ist eine Schein-Alternative. Das Gegenüber zu angeblich klaren Glaubensinhalten ist keine irrationale Gefühllichkeit, sondern es sind die christlichen Darstellungsformen, und die haben, wie mehrfach betont wurde, religiöses Gewicht. Es ist keineswegs die Dogmatik, also die logische Ausweisbarkeit, sondern weit vor allem anderen die christliche Liturgie, die als Gradmesser für die religiöse Lebendigkeit des Christlichen dienen kann. Im Gegensatz zu einer auf logische Richtigkeit abzielenden Dogmatik muss einer ästhetisch sensiblen Theologie die routinierte Belanglosigkeit des christlichen Kultus daher krass auffallen.

Auch hier wieder ist es die ästhetische Orientierung, die sich als weit kritischer erweist als eine problemorientierte Rationalität. In der Tat ist es höchst bemerkenswert, scheint aber keiner theologischen Selbstkritik wert, dass die dogmatische Theologie sich inzwischen fast exklusiv nur noch mit der Klärung der eigenen Überlieferungsvergangenheit beschäftigt. Nicht nur die historisch-kritische Exegese, sondern auch die systematische Theologie betreibt historische Studien – ein beliebiger Blick in eine systematische Zeitschrift, etwa die *Zeitschrift für Theologie und Kirche* 2009, macht das eindrücklich klar. Das zeitnächste Thema dieses Jahrgangs ist *Ludwig Wittgenstein*; religiöses Verhalten heute kommt gar nicht vor. Eine derartige Historisierung hat die Stillstellung des christlichen Impulses notwendig zur Folge. Sie übersieht die religiös zentrale und unverzichtbare Bedeutung der je neuen Inszenierung. Der Zusammenhang legt sogar nahe, die ästhetisch orientierte Religionspädagogik als das kritische Gewissen der Theologie zu begreifen. Ausgehend von ihrem geschärften Blick für religiöse Ausdrucksformen und für deren bildende Bedeutung weist sie die Theologie insgesamt darauf hin, dass sie sich nicht als 'Glaubensklärung' verstehen sollte, denn das Vertrauen auf Gott lässt sich gar nicht begrifflich klären (so wie auch Gott selbst nicht), sondern als die ebenso kritische wie pflegende Hermeneutik der christlichen Religion – ihrer Formen, Ausdrucksweisen, Prozesse – und als die kluge Einführung in diese Formen. Damit sorgte sie sich nicht nur um die religiöse Bildung, sondern auch um die Lebendigkeit der Religion selbst.

Ästhetisch orientierte Religionspädagogik ist alles andere als ein Ausweichen vor schwierigen, komplexen Themen und eine Flucht in die oberflächliche Beschreibung. Sie ist eine unverzichtbare und kritisch-sensible Form der Annäherung an die christliche Religion. In diesem Sinne basiert sie auf einer ästhetischen Rationalität, die religiösen Vollzügen und Einsichten in hohem Maße kompatibel ist. Sie folgt der Einsicht in Logik der Religion.

Bilder, Darstellungen, Szenen, Prozesse und poetische Sprache sind der Religion weit angemessener als logische Rationalität. Jesu Gleichnisse, die am Beginn und im Kern der christlichen Religion stehen, sind keine Lehraussagen; wie anders dagegen 'der christliche Glaube'! Selbst das Reich Gottes, in Jesu Verkündigung zentral, ist *Bild* von

der unbedingten und überall erfahrbaren Nähe Gottes, die weder von politischer Durchsetzung noch von einer apokalyptischen Zukunft abhängig ist, sondern einzig vom geöffneten Blick eines veränderten Sehens.

Die grundlegende Aufgabe der Religionspädagogik ist es daher nicht, religiöse Rationalität zu schulen, sondern Wahrnehmungsfähigkeit; nicht religiöse Richtigkeiten zu lehren, sondern Sensibilisierung zu betreiben – durch inszenierte, zugleich interpretierte, immer aber auch freibleibende Begegnung mit den Ausdrucksgestalten der Religion. Zu ihnen muss die Befähigung zum eigenen Ausdruck und zur eigenen Gestaltung treten. Das wäre ein religiöses Bildungsinteresse im umfassenden Sinne. Es zielte auf Lebensfähigkeit und Orientierungsgewinn: Religiöse Sensibilisierung und religiös angestoßene Empfänglichkeit sollen zu einer affektiven Bewusstwerdung im Horizont der Wahrnehmung Gottes führen, die dem Leben dient.

Die religionspädagogische Aufgabe ist es daher nicht, religiöse Rationalität zu schulen, sondern Wahrnehmungsfähigkeit; nicht religiöse Richtigkeiten zu lehren, sondern Sensibilisierung zu betreiben – durch inszenierte, zugleich interpretierte, immer aber auch freibleibende Begegnung mit den Ausdrucksgestalten der Religion. Zu ihnen muss die Befähigung zum eigenen Ausdruck und zur eigenen Gestaltung treten. Das wäre ein religiöses Bildungsinteresse im umfassenden Sinne. Es zielte auf Lebensfähigkeit und Orientierungsgewinn: Religiöse Sensibilisierung und religiös angestoßene Empfänglichkeit sollen zu einer affektiven Bewusstwerdung im Horizont der Wahrnehmung Gottes führen, die dem Leben dient.

1.1.1. Anmerkungen

Diese Konstruierung spiegelt freilich nur die eine Seite der Verhältnisbestimmung der beiden Disziplinen wider. Wer sich dem begibt, werde ich Entwicklungen übersehen, die die „Systematische Theologie, die es im Übrigen sowohl als wie die Religionspädagogik, in den letzten Jahren durchlaufen hat. Sie ist nicht, wie häufig bereits behauptet oder als alles Fundament geglaubt, die Bilanz von zeitlosen, unveränderlichen

¹ Rolf Meyerhoff, Das Kompetenzprofil moderner Religionslehrkräfte und Religionspädagogen in Systematischer Theologie der Gegenwart. Themen eines Systematikers in Kontextualer Theologie, in: Ludwig Kroll (Hg.), Was Religion erwarten und Lehrer können sollen. Kompetenzentwicklung in der Zeit und Entwicklung, 3. Arbeitstagung für Religionspädagogik 2014, 11. März – 16. Februar 2015, Bielefeld 2015, 51-63.

² Tobias Anger, Wie leben wir Religion – unter den Bedingungen des Fortschritts des westlichen Christentums, in: KTh 130 (2005) 360-375, 369.

³ Die wichtigste Formulierung von Hans Reyer, in: Reyer, Hans (Hg.), Die christliche Religion, 1984, 185.

⁴ Hans Reyer, Einführung in die christliche Dogmatik, Düsseldorf 2006, 20.

Sabine Pemsel-Maier

Jenseits von Dogmatismus und radikalem Konstruktivismus.

Perspektiven aus der Systematischen Theologie

1. Im spannungsvollen Verhältnis: Religionspädagogik und Systematische Theologie

1.1 Entgegensetzungen

Als der Essener Dogmatiker *Ralf Miggelbrink* 2008 beim Arbeitsforum für Religionspädagogik zu den systematischen Kompetenzen angehender Religionslehrkräfte referieren sollte, gab er seinem Beitrag den Untertitel „Thesen eines Systematikers in schwierigen Zeiten“¹. ‘Schwierig’ erschienen sie ihm angesichts des Wahrheitsanspruches der Systematischen Theologie und der von ihr eingeforderten theologischen Argumentations- und Diskursfähigkeit. In diesem Sinne könnte ich ergänzen: Die Zeiten sind schwierig, weil die Religionspädagogik das Gelingen von religiösen Lernprozessen weniger von der inhaltlichen Beschäftigung mit Aussagen des Glaubens oder der Ethik erwartet, sondern viel mehr von erfahrungsorientierten, performativen, rezeptionsästhetischen oder spirituellen Zugängen. Ja, ich könnte den Gegensatz noch weiter zuspitzen: hier die Inhalte christlichen Glaubens, dort die Verstehens-, Deutungs- und Konstruktionsprozesse von Kindern und Jugendlichen; hier verobjektivierbare Aussagen, dort Subjektorientierung; hier institutionelle Religion, dort individuelle Religiosität; hier verbindliches Bekenntnis, dort kreativ-produktive Konstruktionen; hier eine an der christlichen Offenbarung ausgerichtete Theologie, dort persönliches Theologisieren; hier das vollmundige Wort von der ‘normativen’ Vorgabe des Glaubens, dort vorsichtige Umschreibung dieses Anspruches mit Begriffen wie „Orientierungsregulativ“² oder „unverzichtbares Vorschlagspotenzial“³; hier die Systematische Theologie als „Bergungsunternehmen für die Glaubenssätze“⁴, dort die Religionspädagogik als ‘Designerunternehmen’.

1.2 Annäherungen

Diese Kontrastierung spiegelt freilich nur die eine Seite der Verhältnisbestimmung der beiden Disziplinen wider. Wer sich damit begnügte, würde die Entwicklungen übersehen, die ‘die’ Systematische Theologie, die es im Übrigen sowenig gibt wie ‘die’ Religionspädagogik, in den letzten Jahren durchlaufen hat. Sie ist nicht, wie möglicherweise unterstellt oder als altes Feindbild gepflegt, die Hüterin von zeitlosen, unveränderlichen

¹ *Ralf Miggelbrink*, Das Kompetenzprofil angehender Religionslehrerinnen und Religionslehrer in systematisch-theologischer Hinsicht. Thesen eines Systematikers in schwierigen Zeiten, in: Ludwig Rendle (Hg.), Was Religionslehrerinnen und -lehrer können sollen. Kompetenzentwicklung in der Aus- und Fortbildung. 3. Arbeitsforum für Religionspädagogik, 4.-6. März 2008. Dokumentation, Donauwörth 2008, 53-63.

² *Rudolf Englert*, Wie lehren wir Religion – unter den Bedingungen des Zerfalls ihrer vertrauten Gestalt? in: KBl 130 (5/2005) 366-375, 369.

³ So die prägnante Formulierung von *Werner Ritter*, in: ders. / Helmut Hanisch/ Erich Nestler/ Cristoph Gramzow, Leid und Gott. Aus der Perspektive von Kindern und Jugendlichen, Göttingen 2006, 185.

⁴ *Johanna Rahner*, Einführung in die katholische Dogmatik, Darmstadt 2008, 26.

Glaubenswahrheiten.⁵ Ebenso ist ihr nicht nur an der möglichst objektiven Vermittlung von theologischen Aussagen gelegen, sondern gleichermaßen an ihrer Aneignung und am Prozess der Übersetzung in die je eigene Lebenswelt.⁶ Auch weiß sie, dass die Identität einer Glaubenswahrheit durch die unterschiedlichen Epochen hindurch nicht an der Identität der Formulierung hängt und dass Glaubenlernen nicht in der Übernahme eines vorgegebenen Glaubensgefüges oder in einer möglichst vollständigen Abbildung der objektiv verbindlichen *fides quae* besteht.⁷ Auch die Systematische Theologie kennt als hermeneutische Wissenschaft die Notwendigkeit der Deutung von Glaubensaussagen, um zu ihrer 'Be-deutung' vorzudringen. Auch sie hat realisiert, dass Theologie immer nur subjekt- und kontextgebunden betrieben werden kann. Auch sie richtet ihr Augenmerk auf die Bedeutung unterschiedlicher Denkformen, die als Verstehenshorizonte der jeweiligen Zeit ein bestimmtes Selbst- und Vorverständnis des Denkens, Erkennens und Sprechens widerspiegeln. Und auch sie ist sich bewusst, dass die Wahrheit des Glaubens nicht einfach statisch gegeben ist, sondern in verschiedenen Überlieferungen ihren Ausdruck findet, sodass die Glaubenden am Prozess ihrer Ermittlung selbst beteiligt sind – auch wenn sie zugegebenermaßen mit all diesen Einsichten nicht immer Ernst macht.

Die Systematische Theologie hat lange vor allen konstruktivistischen Entwürfen von *Immanuel Kants* Erkenntnistheorie gelernt, dass eine objektive Aufnahme theologischer Aussagen sowenig möglich ist wie eine objektive Erkenntnis, und ist dank *Karl Rahner* und der anthropologischen Wende darauf aufmerksam geworden, nach den im Subjekt vorausgesetzten Bedingungen der Möglichkeit des Verstehens der christlichen Offenbarung zu fragen. Mit dem *Zweiten Vatikanischen Konzil* hat sie die ekklesiologische Trennung von 'Hörenden' und 'Lehrenden' überwunden zugunsten eines Verständnisses von Kirche als Lern- und Dialoggemeinschaft und mit der Rede vom Glaubenssinn hat sie den gelebten Glauben und die konkrete Glaubenspraxis als eigenen *locus theolo-*

⁵ 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 Erwachsenen Katechismus, in: KBl 110 (5/1985) 363-370, bes. 369f.

⁶ *Michael Böhnke* (Kirchenglaube und Kinderglaube. Zum Verhältnis von Dogmatik und Religionspädagogik, in: KBl 129 (3/2004) 193-201) versteht „das Christentum als Aneignungsgeschehen einer geschichtlich ergangenen Offenbarung“, sodass gerade „im Begriff der Aneignung [...] systematische Theologie und Religionspädagogik auf einen Nenner“ (ebd. 199) kommen. – Dabei sind die Frageperspektiven und Interessen an diesem Aneignungsprozess durchaus unterschieden, ja müssen dies aufgrund der unterschiedlichen Disziplinen auch sein. Vgl. *Werner Brändle*, Systematische Theologie und Religionspädagogik, in: Martin Rothgangel / Edgar Thaidigsmann (Hg.), Religionspädagogik als Mitte der Theologie? Theologische Disziplinen im Diskurs, Stuttgart 2005, 105-113, 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.“

⁷ Dass die Dogmatik die Religionspädagogik im materialkerygmatischen Sinn als reine Anwendungs- bzw. Methodenwissenschaft betrachtet, sollte eigentlich der Vergangenheit angehören, klingt aber in bestimmten lehramtlichen Äußerungen auch in der Gegenwart an. Vgl. *Joseph Ratzinger*, Die Krise der Katechese und ihre Überwindung. Rede in Frankreich, Einsiedeln 1983. *Ratzinger* geht hier von der didaktischen Vorstellung von Explikation und Applikation aus, gemäß der das gelernt wird, was gelehrt wird.

gicus und theologische Erkenntnisquelle wiederentdeckt. Innerhalb der gegenwärtigen Systematischen Theologie haben sich auf diese Prozesse vor allem die kontextuellen Theologien, wie die Befreiungs-, politische und feministische Theologie, die kommunikative Theologie und die Prozesstheologie eingelassen.

1.3 Die bleibende Notwendigkeit des Dialoges

Trotz dieser Entwicklungen – besser sollte wohl formuliert werden: eben deshalb – muss der Dialog immer wieder neu eingefordert werden.⁸ Auch wenn bei einigen Religionspädagog/innen ein Bewusstsein dafür besteht, dass „man sich manche Untiefen in der religionsdidaktischen Diskussion [hätte] ersparen können, wenn die Systematische Theologie als Bezugswissenschaft der Religionspädagogik nicht im Laufe der Zeit mehr und mehr aus dem Blick geraten wäre“⁹, ist es keineswegs die Regel, dass die Religionspädagogik die Perspektive der Systematischen Theologie für ihre Zukunftsentwicklung einbezieht. Nach den Abgrenzungsbemühungen der 1980er Jahre ist das Verhältnis der beiden Disziplinen einer zumeist friedlichen Koexistenz gewichen, deren problematische Kehrseite allerdings eine drohende Beziehungslosigkeit wäre; sie gilt es auf ein „kritisch-konstruktives Wechselspiel“¹⁰ hin aufzubrechen.

2. Die Anwaltschaft Systematischer Theologie im Diskurs mit der Religionspädagogik

Systematische Theologie als jene Disziplin, die den Sinngehalt der Aussagen des christlichen Glaubens und seine Bedeutung für die Selbst- und Welterfassung des Menschen reflektiert und gegenwartsorientiert verantwortet, versteht sich als Anwältin der Inhalte des Glaubens, ohne diese im Sinne eines Herrschaftsanspruches vorschreiben zu können, ohne über die Verstehens- und Deutungsweisen von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen zu verfügen und ohne 'falschen Glauben' sanktionieren zu können. Damit ruft sie die Religionspädagogik auf zum gemeinsamen Diskurs über die Verhältnisbe-

⁸ Nachdrücklich fordert diesen Dialog von Seiten der Religionspädagogik *Martin Rothgangel* ein. Vgl. dazu die verschiedenen Beiträge in: *ders. / Thaidigsmann* 2005 [Anm. 6]; dort besonders die Beiträge von *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); *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). Für eine intensivere Zusammenarbeit von „gut zuhörenden Pädagog/innen mit neugierigen kompetenten systematischen Theolog/innen“ plädiert *Gerhard Büttner*, „Jesus hilft!“ Untersuchungen zur Christologie von Schülerinnen und Schülern, Stuttgart 2002, 280; ähnlich *Sabine Pemsel-Maier*, Dreifaltig und allmächtig. Gottesverständnis und Gottesrede im Dialog von Religionspädagogik und Dogmatik, in: *RpB* 60/2008, 53-68. – Von Seiten der Systematik ist der Wunsch nach einem solchen Dialog verhaltenere; am ehesten kommt gegenwärtig die Stimme der Systematik im Rahmen der Kindertheologie zu Gehör. Vgl. *Bernhard Grüme*, Eine Theologie der Kindheit bei Karl Rahner, Ein Gespräch zwischen systematischer Theologie und Religionspädagogik, in: *Orientierung* 21 (2004) 231-234; *Wilfried Härle*, Was haben Kinder in der Theologie verloren. Systematisch-theologische Überlegungen zum Projekt einer Kindertheologie, in: *JBKTh* 3 (2004) 11-28; *Rainer Anselm*, Verändert die Kindertheologie die Theologie?, in: *JBKTh* 5 (2006) 13-25.

⁹ *Rudolf Englert*, Auffälligkeiten und Tendenzen in der religionsdidaktischen Entwicklung, in: *JRP* 18 (2002) 233-248, 239. *Englert* zählt zu denjenigen, die unaufhörlich diesen Dialog einfordern.

¹⁰ *Biehl* 2005 [Anm. 8], 23.

stimmung von christlichen Glaubensinhalten und subjektiver Religiosität, ein Diskurs, der nicht zuletzt durch das interreligiöse und ökumenische Lernen neue Relevanz erhalten hat. In diesem Diskurs nimmt sie eine klare Anwaltschaft wahr, die ich in fünf Thesen ausdifferenzieren will.

2.1 *Anwältin des Rückbezugs auf die Offenbarung*

Systematische Theologie versteht sich als Anwältin einer notwendigen Auseinandersetzung mit den tradierten Glaubensinhalten gegenüber einer einseitigen Fokussierung auf die Vielfalt der subjektiven Aneignungsprozesse. Nicht nur die verschiedenen in der Glaubensgeschichte begegnenden Überlieferungen haben sich am Grundgeschehen der Offenbarung auszuweisen, sondern auch die individuellen Konstruktionen. Dabei weiß die Systematische Theologie sehr wohl die individuell-existenziellen Aneignungsformen in ihren unterschiedlichen Gestalten, in Kunst, Musik, Literatur etc. als unverzichtbare Zugänge zum Glauben zu würdigen. Als Offenbarungswissenschaft macht sie jedoch darauf aufmerksam, dass die Inhalte des Christentums sich nicht menschlicher Reflexion und gedanklicher Konstruktion verdanken, sondern dem 'extra nos' der Offenbarung Gottes in Jesus Christus. Diesen Rückbezug auf diese Offenbarung fordert sie je neu ein: im interreligiösen Horizont, indem sie geltend macht, dass es nicht 'gleich gültig' ist, ob im Zentrum persönlicher Konstruktionen Jesus Christus, Mohammed, Buddha oder ein oberstes Naturprinzip stehen, im innerreligiösen bzw. christlichen Horizont, indem sie die Religionspädagogik daran erinnert, dass es Formen der individuellen Glaubensaneignung gibt, die zwar existenziell stimmig erscheinen, mit dem christlichen Glauben aber schlechterdings unvereinbar sind.

Der Rekurs auf die Offenbarung erscheint gegenwärtig umso dringlicher, als aktuelle Untersuchungen eine Auflösung biblisch-christlicher Vorstellungen und ein Schwinden des christlichen Gottesbegriffes konstatieren.¹¹ Auf der Grundlage des *Religionsmonitors 2008* attestiert die Soziologie besonders der Religiosität junger Erwachsener und Jugendlicher einen Hang zur Unbestimmtheit bis hin zur Banalität – im Sinne von 'Da ist etwas' oder 'irgendetwas wird es schon geben'.¹² Unterschiedliche empirische Erhebungen zur Religiosität von Kindern und Jugendlichen¹³ zeigen deutlich, dass die christlichen Gottesvorstellungen bei ihnen an Relevanz verloren haben: „Wesentliche Aspekte der Gotteslehre [sind] bei den Kindern nicht präsent [...], die für das Selbstverständnis des christlichen Glaubens jedoch als konstitutiv anzusehen sind.“¹⁴ „Traditionelle Gottesattribute spielen für einen Teil der Kinder und Jugendlichen heute eine weniger wichtige Rolle als noch vor 20 Jahren.“¹⁵ Jugendlichen erscheint vor allem ein solches Gottesbild plausibel, „das von Aussagen der Anonymität Gottes bzw. des Göttlichen

¹¹ Das Schwinden traditioneller Gottes- und Glaubensvorstellungen wurde erstmals dokumentiert für die evangelische Kirche von Klaus-Peter Jörns, *Die neuen Gesichter Gottes. Was die Menschen heute wirklich glauben*, München 2009.

¹² Vgl. Armin Nassehi, *Religiöse Kommunikation: Religionssoziologische Konsequenzen einer qualitativen Untersuchung*, in: Bertelsmann Stiftung (Hg.), *Woran glaubt die Welt? Analysen und Kommentare zum Religionsmonitor 2008*, Gütersloh 2009, 169-204.

¹³ Exemplarisch werden im Folgenden drei Studien unterschiedlicher Art und Zielgruppe genannt.

¹⁴ Gottfried Orth / Helmut Hanisch, *Was Kinder glauben. Teil 2. Glauben entdecken – Religion erlernen*, Stuttgart 1998, 212.

¹⁵ Ritter u.a. 2006 [Anm. 3], 185.

spricht, von der Universalität Gottes bzw. des Göttlichen [...] sowie von Gott als Einheit des Ganzen. [...] Aussagen mit biblisch-christlichem Gehalt finden sich ausnahmslos in der negativen Skalenhälfte¹⁶. Christliche Theologie aber kann sich nicht in natürlicher Theologie erschöpfen.¹⁷

Von entscheidender Bedeutung für einen gelingenden Dialog scheint mir, dass die Systematische Theologie diesen ihren Anspruch nicht einfach autoritativ behauptet, sondern theologisch nachvollziehbar begründet: Allein in der Selbstmitteilung Gottes in Jesus Christus hat sie ihren Maßstab, und allein darum kann sie den aus systematisch-theologischer Sicht normativen Anspruch der christlicher Glaubensinhalte geltend machen. Aus eben diesem Grund sieht sie in den Inhalten des christlichen Glaubens nicht nur einen Ausgangspunkt für die eigene Glaubensartikulation oder Material für eigene kreative Konstruktionen, sondern spricht ihnen normativ-orientierenden Charakter zu. Aus eben diesem Grund reicht ihr nicht die 'Produktion von Bedeutungen', sondern sie verlangt eine methodisch-hermeneutisch geleitete und an der Sache selbst ausgewiesene Deutung bzw. Deutungskompetenz im Kontext der christlichen Tradition.

2.2 *Anwältin sperriger Glaubensaussagen*

Systematische Theologie versteht sich als Anwältin der gezielten Relecture von Glaubensaussagen, insbesondere von solchen, die als 'schwierig' gelten und nicht auf den ersten Blick plausibel sind, gegenüber ihrer Eliminierung und dem potenziellen Verdacht, dass sie nicht mehr kommunizierbar und nicht mehr gültig sind und darum „notwendige Abschiede“¹⁸ anstehen. Damit will ich keineswegs der Religionspädagogik als Wissenschaftsdisziplin unterstellen, dass sie eine solche Eliminierung betreibt. Ich beziehe mich vielmehr auf zu beobachtende Tendenzen in der Praxis, wo sich Religionspädagog/innen gerne auf anthropologische Themen oder andere Religionen konzentrieren, die dogmatischen 'Hardcore-Themen' hingegen eher zu meiden suchen. Wer jemals Unterrichtsbesuche zur Kar- und Osterzeit gemacht hat, kann über die Vielzahl findiger Begründungen nur staunen, warum es dringend geboten sei, gerade jetzt die fünf Säulen des Islam zu behandeln und nicht Tod und Auferstehung Jesu. Die Systematische Theologie hat hier nicht nur die Aufgabe, die Religionspädagogik anzuhalten bzw. ihr Mut zu machen, auch sperrige theologische Aussagen zum Thema zu machen, sondern sieht sich zugleich vor die Herausforderung gestellt, im Zuge der geforderten Relecture Interpretationen anzubieten, die Zeitgenossen – und eben auch Kinder und

¹⁶ Hans Georg Ziebertz / Boris Kalbheim / Ulrich Riegel, Religiöse Signaturen heute. Ein religionspädagogischer Beitrag zur empirischen Jugendforschung, Gütersloh – Freiburg/Br. 2003, 340.

¹⁷ Wiederum ist es Rudolf Englert (2002 [Anm. 9], 238f.), der auf die Relevanz der Verhältnisbestimmung von natürlicher Theologie und Offenbarungstheologie für die Religionspädagogik aufmerksam macht: „Was kann der Bezug auf die Tradition jüdisch-christlichen Glaubens heutigen Kindern und Jugendlichen geben, das sie sich in der Reflexion ihrer eigenen Erfahrungen nicht auch selbst geben könnten? Dies ist eine schwierige, aber auch wichtige Frage: Denn wenn ReligionslehrerInnen nicht mehr erklären können, warum sie bei der Bearbeitung aktueller Problemlagen auf die christliche Glaubensüberlieferung zurückgreifen, wird sie auch ihr methodisches Geschick nicht retten.“

¹⁸ So ein Titel von Klaus Peter Jörns, Notwendige Abschiede. Auf dem Weg zu einem glaubwürdigen Christentum, Gütersloh 2004. Jörns plädiert für den Abschied von 'schwierigen' und seines Erachtens nicht mehr vermittelbaren Glaubensaussagen wie Erbsünde oder Sühnetod Jesu, ohne jedoch die Reihe von anregenden Neuinterpretationen zu bedenken, die die Systematische Theologie dazu vorgelegt hat.

Jugendliche – ansprechen und im produktiven Sinne irritieren bzw. perturbieren. Einige kindertheologische Ansätze kommen in dieser Hinsicht zu verheißungsvollen Ergebnissen.¹⁹

2.3 *Anwältin der intellektuell-kognitiven Dimension von Religion*

Systematische Theologie versteht sich als Anwältin der intellektuell-kognitiven Dimension von Religion bzw. persönlicher Religiosität gegenüber einer einseitigen Fokussierung auf ästhetisch-symbolische Zugänge, ohne die Notwendigkeit anderer Dimensionen – die rezeptionsästhetische, die liturgische, die narrative etc. – zu negieren. Sie warnt vor einer Auflösung der Religion in Ästhetik und weist darauf hin, dass Glaube auch – nicht nur, denn das wäre ein Armutszeugnis, aber eben auch – die Beschäftigung mit ‘kognitiven Inhalten’ bzw. mit Glaubensaussagen einschließt. Gewiss: Menschen, Kinder, Jugendliche werden nicht religiös, weil sie sich mit Glaubensaussagen befassen, und keineswegs gilt das Prinzip ‘Je mehr jemand vom Glauben weiß, desto umfassender und ‘besser’ glaubt er’ – dies wäre eine kognitive Verengung. Wer zum Glauben kommt, hat diesen in der Regel zuerst in seiner existenziellen Dimension und nicht primär als System von Glaubenswahrheiten kennengelernt. Umgekehrt gilt aber auch: Wer vom christlichen Glauben nichts weiß oder über ein verzerrtes Wissen verfügt, verstellt sich den Zugang zu ihm. Religionspädagogisch gewendet bedeutet dies: Religiöses Lernen gelingt weder ausschließlich auf intellektuellem Wege noch ausschließlich übers Mitmachen und Nachahmen, so wenig wie Erfahrungen und Betroffenheit nicht von selbst zu religiöser Haltung führen.²⁰ Religiöses Lernen erfordert auch, sich an dem Bekenntnis abzuarbeiten, dass diese brüchige Welt zugleich Gottes Schöpfung ist, oder zu verstehen zu versuchen, warum Christen an einen dreieinen Gott glauben, oder zu hinterfragen, warum Jesus für unsere Sünden gestorben ist. Angesichts der Beobachtung, dass selbst rudimentäres Glaubenswissen gegenwärtig immer weniger gegeben ist und das Christentum auch deswegen auf Ablehnung stößt, weil seine Aussagen nicht mehr verstanden werden²¹, erhält eine neue Aufmerksamkeit für die kognitive Dimension von Religion besondere Dringlichkeit. Diese ist sowohl für die katholische als auch für die

¹⁹ Vgl. *Christian Butt*, *Kindertheologische Untersuchungen zu Auferstehungsvorstellungen von Grundschülerinnen und Grundschulern*, Mainz 2005; *Mirjam Zimmermann*, *Kindertheologie als theologische Kompetenz von Kindern. Grundlagen, Methodik und Ziel kindertheologischer Forschung am Beispiel der Deutung des Todes Jesu*, Neukirchen-Vluyn 2010.

²⁰ Vgl. *Lothar Kuld* (Was heißt religiöses Lernen? Religionsunterricht zwischen den Bildungsstandards und der Unverfügbarkeit des Glaubens, in: Ludwig Rendle (Hg.): *Standorte finden. Religionsunterricht in der pluralen Gesellschaft*. 5. Arbeitsforum für Religionspädagogik, Donauwörth 2010, 9-25, 23) hält ein solches Konzept im Grunde für „vomodern, wenn ein Zeichen der Moderne die Enttraditionalisierung ist und auch Religion gerade nicht durch Miterleben und Mitleben in einer Gemeinschaft, in der es gar keine andere Wahl gibt als mitzumachen, gelernt wird, sondern über Vermittlung, Aneignung, Unterscheidung und Kritik.“

²¹ Fordert *Joachim Kunstmann* (in Rothgangel / Thaidigsmann 2005 [Anm. 6], 41) in Bezug auf eine notwendige Wende der Theologie: „Diese Wendung beschreibt [...] eine Verabschiedung von reflexiven Inhalten allein und eine starke Aufwertung von ästhetischen Formen, Ausdrucksgestalten und vor allem von religiösen Vollzügen“, so ließe sich angesichts mancher religionspädagogischer Praxis mittlerweile umgekehrt für eine ‘Verabschiedung von ästhetischen Inhalten allein’ plädieren.

evangelische Überlieferungsform des Christentums konstitutiv und auch in Zukunft un-aufgebbbar, wenn Glaube nicht in Fideismus²² abgleiten will.

2.4 *Anwältin der rationalen Verantwortung des Glaubens*

Systematische Theologie versteht sich als Anwältin einer rationalen Verantwortung des Glaubens gegenüber einer einseitigen Betonung erfahrungsorientierter Zugänge. Sie weiß um die Notwendigkeit und Bedeutung von persönlichen religiösen Erfahrungen, aber ebenso um die Notwendigkeit ihrer vernunftgeleiteten Durchdringung. Aus diesem Grund fordert die Systematische Theologie auch von der Religionspädagogik die 'fides quaerens intellectum', die Notwendigkeit der verstandesmäßigen Durchdringung der Glaubensinhalte. Ihr Ziel ist zum einen innerchristlich eine intellektuelle Selbstvergewisserung des Glaubens, zum anderen seine intellektuelle Bewährung gegenüber den Ansprüchen der zeitgenössischen Philosophie, mit der die Systematische Theologie als eine ihrer genuinen Aufgaben zum Dialog verpflichtet ist, angesichts der Ansprüche anderer Weltanschauungen und nicht zuletzt im Gegenüber zum Anspruch anderer Religionen. In diesem Sinne muss auch die Religionspädagogik ein Interesse an der Kultivierung einer Diskurs- und Argumentationskompetenz haben.

Galt für *Anselm von Canterbury* und die Scholastik mit dem Prinzip „fides quaerens intellectum“, dass ein vorhandener Glaube (gewissermaßen nachträglich) das Verstehen sucht, scheint diese Reihenfolge in der Postmoderne sich umzukehren: Die Suche nach Verstehen geht dem Glauben bzw. dem subjektiven Zugang zur Religion vielfach voran bzw. macht dieses Verstehen zu Voraussetzung. Auf diese rational-reflexive Durchdringung verzichten können Religion und Glaube darum gerade in der Gegenwart nicht.²³ Sie können es auch nicht, weil die Geschichte von Glaube und Religion auch Pathologien aufweist, Verfremdungen, Verfälschungen, die nur über kritische Rationalität aufgedeckt werden können.

2.5 *Anwältin der Wahrheitsfrage*

Systematische Theologie versteht sich als Anwältin der Wahrheit des Christentums gegenüber einer Reduzierung des Wahrheitsbegriffes auf subjektive Wahrheit als einzig legitime und gegenüber seiner Reduzierung auf pragmatische Erwägungen zur Viabilität. Sie stimmt mit der Religionspädagogik überein, dass religiöse Wahrheit nicht aufoktroiert werden kann, weil es sich dabei um eine im Sinne *Heinz von Foersters* 'un-

²² *Klaus von Stosch*, Einführung in die Systematische Theologie, Stuttgart ²2008, 330: „Als fideistisch sind deshalb alle Strategien der Glaubensverantwortung abzulehnen, die die kognitiven Ansprüche des Glaubens ausklammern und einfach zum blinden Leben des Glaubens auffordern.“

²³ *Mirjam Schambeck* („Weil es um den Menschen geht, wenn wir über Bildung reden...“ - Religionspädagogische Einmischungen zur Debatte um Bildungsstandards, in: Claus Peter Sajak (Hg.), Bildungsstandards für alle RÜ - und nun? Perspektiven für ein neues Instrument im Religionsunterricht, Münster 2007, 179-201, 200) sieht zwei grundsätzliche Möglichkeiten: „Die eine entspricht ganz der Tradition der bisherigen Religionspädagogik. [...] Die Inhalte des Glaubens, das Objektivierbare stünde dabei im Mittelpunkt der Bildungsbemühungen. Die Tradition des Christlichen würde in erster Linie im Diskurs bzw. in ihrer Inhaltsdimension aufgegriffen werden. Erst von hier kommen die Erfahrungen und die Gestalt des christlichen Glaubens in den Blick. Eine andere Tendenz ergäbe sich daraus, religiöse Elemente und religiöse Erfahrungen in ihrer bildenden Kraft wahrzunehmen und deutlicher als Bildungsgeschehen in den Vordergrund zu rücken“.

entscheidbare' Frage handelt.²⁴ Dennoch hält sie an ihrem Wahrheitsanspruch fest und konfrontiert die Religionspädagogik auf diese Weise mit einem Anspruch, der sowohl im gegenwärtigen philosophischen und weltanschaulichen als auch im wissenschaftsimmanenten Diskurs zumeist ausgeblendet wird.

Dabei vertritt die Systematische Theologie keineswegs, wie möglicherweise unterstellt, einen metaphysischen Wahrheitsbegriff, der unabhängig von den Subjekten existiert. Ihr Wahrheitsverständnis lässt sich auch nicht in die drei gängigen Wahrheitstheorie-Typen – die Korrespondenz-/Adäquationstheorie, die Kohärenztheorie und die Konsenstheorie – einordnen²⁵, sondern ist von anderer Art. Die Wahrheit, die sie geltend macht, ist personale Wahrheit: die Wahrheit dessen, den das Johannesevangelium als Weg, Wahrheit und Leben bezeichnet – Jesus Christus. Er ist in der Geschichte greifbare, nämlich 'Fleisch' bzw. Mensch gewordene Wahrheit, die nicht als unsichtbare Idee existiert, sondern sich auf die Realität der Welt eingelassen hat. Zugleich führt sie über diese Geschichte hinaus. Diese Art von Wahrheit ist freilich weder empirisch zu verifizieren bzw. zu falsifizieren noch autoritativ-dogmatisch einfach zu behaupten. Vielmehr hat die Systematische Theologie gegenüber der Religionspädagogik zu begründen, dass und warum es sich lohnt, für diese Art von Wahrheit einzustehen, ja gegebenenfalls mit der eigenen Person einzutreten.

3. Im Wechselspiel

3.1 *Perspektiven aus der Religionspädagogik für die Systematische Theologie*

Selbstverständlich reizt es mich im Sinne der Balance gleichermaßen, aus religionspädagogischer Perspektive der Systematischen Theologie etwas mit auf den Weg zu geben. Da die hier Anwesenden nicht die entscheidenden Adressaten sind, will ich nur einige Stichworte nennen: Ich wünsche mir in der Explikation von Glaubensinhalten einen stärkeren Bezug auf die Praxis, der ja auch für die Systematische Theologie kein nachträglicher Akt ist²⁶, sondern grundsätzlich für jede Wissenschaftsdisziplin konstitutiv; Sensibilität nicht nur für die Struktur der Inhalte, sondern auch für die Lebenswelt der Menschen von heute; ein Interesse für die Befunde der empirisch arbeitenden Religionspädagogik; ein Ernstmachen damit, dass sich in Prozessen der Vermittlung und Aneignung nicht nur die Subjekte, sondern auch die zu vermittelnden Inhalte verändern; ein größeres Bewusstsein für den Entwicklungscharakter des Glaubens, der niemals 'fertig' ist; entsprechend den Versuch, statische Glaubensaussagen durch dynamische Formulierungen zu ersetzen und Systematische Theologie als Theologie 'im Werden' zu betreiben; nicht zuletzt Zurückhaltung gegenüber Universalismen zugunsten stärker entwicklungs- und situationsgemäßer Aussagen.

²⁴ Vgl. Heinz von Foerster, *Kybernethik*, Berlin 1993, 73f; *ders.*, *Wissen und Gewissen. Versuch einer Brücke*, Frankfurt/M. 1993, 350f.

²⁵ Diese Unterscheidung lehnt sich an *Klaus Müller*, *Wahrheit*, in: *Albert Franz / Wolfgang Baum / Karsten Kreutzer* (Hg.), *Lexikon philosophischer Grundbegriffe der Theologie*, Freiburg/Br. 2007, 434-438, 437 – er bezeichnet alle drei Modelle als unbefriedigend.

²⁶ Vgl. *Biehl* 2005 [Anm. 6], 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.“

3.2 Gemeinsame Fragestellungen und Herausforderungen

Beide Disziplinen könnten jedenfalls einander anregen in Bezug auf Fragen wie: Wie sind Lernprozesse zu gestalten, die die mitkonstituierende Rolle der lernenden Subjekte berücksichtigen, ohne die Inhalte zu nivellieren? Wie verhalten sich dabei affektive und von der Ratio geleitete, ästhetisch-symbolische und begrifflich-diskursive, performative und intellektuelle Momente zueinander? Unterschiedliche mögliche Kategorien der Vermittlung wurden in jüngster Zeit vorgeschlagen: neben dem klassischen und vielfach angefragten Korrelationsprinzip die abduktive Korrelation, von *Reinhold Boschki* im Rahmen seiner kreativ-dialogischen Religionspädagogik²⁷ das Prinzip der Dialektik, von *Bernhard Grümme* das Konzept einer Alteritätstheoretischen Didaktik²⁸, von *Ulrike Greiner*²⁹ ausgehend von der theologischen Anthropologie des Fremden eine Differenzhermeneutik, bis hin zum Systematischen Theologen *Thomas Ruster*³⁰, der mit seiner Einführung in das biblische Wirklichkeitsverständnis einer vermittelnden Kategorie eine klare Absage erteilt. Hier wäre im Dialog von Religionspädagogik und Systematischer Theologie auszuloten, wie religiöses Lernen zwischen Vorgabe und Freiheit gelingt.

So gibt es im Verhältnis von Religionspädagogik und Systematischer Theologie einerseits eine Annäherung der Fragehorizonte; andererseits gleicht dieses Verhältnis mit den jeweiligen unterschiedlichen Akzentuierungen dem von Agonist und Antagonist, wie in der Anatomie das Zu- und Gegeneinander von Streckung und Beugung, Dehnung und Kontraktion gegensätzlich wirkender Muskeln auch genannt wird. Eine Dysbalance führt hier wie dort zu Fehlhaltungen.

Fallsstricke und Herausforderungen

„In die Welt nun in Ordnung, weil unpraktische Form folgt in der Religionspädagogik“ lautet die These, die man sich beim Blick zurück auf die Geschichte der aufrechten Gestaltung eines Rückenschnitts, der die Eigenart des Subjekts in der religionspädagogischen Reflexion verankert. Dass die religionspädagogische Konzeption eine ungeschminkte, nüchternen Wahrnehmung des Ist-Standes religiösen Lebens und Lernens und des Menschlich-Religiösen als ungeliebte, aber unvermeidliche Tatsache durch die

²⁷ Reinhold Boschki, „Beziehung“ als Leitbegriff der Religionspädagogik. Grundlagen einer dialogisch-kreativen Religionsdidaktik, Ostfildern 2003.

²⁸ Bernhard Grümme, Vom Anderen eröffnete Erfahrung. Zur Neubestimmung des Erfahrungsbegriffs in der Religionsdidaktik, Gütersloh 2007.

²⁹ Ulrike Greiner, Der Spur des Anderen folgen. Religionspädagogik zwischen Theologie und Humanwissenschaft, Münster 2000.

³⁰ Thomas Ruster, Der verwechselbare Gott. Theologie nach der Entflechtung von Christentum und Religion (QD 181), Freiburg/Br. 2000.

Weder Empirismus noch Dilettantismus noch Instrumentalisierung. Wegmarken einer empirisch fundierten Religionspädagogik¹

1. Rückblick

Als ich vor 20 Jahren unter tatkräftigem Rückhalt von *Paul Neuenzeit* meine Diplomarbeit der qualitativ-empirischen Erkundung alltäglicher Jugendverbandsarbeit widmete², war empirische Forschung in Theologie wie Pädagogik keineswegs selbstverständlich. Im Gegensatz zu historischen und hermeneutischen Methoden musste damals das Heimatrecht empirischen Forschens in der Religionspädagogik immer wieder ausdrücklich begründet und verteidigt werden. Unter verschärftem Legitimationsdruck stand dabei das gerade aufkommende Paradigma der qualitativ-empirischen Forschung.

Trotz bahnbrechender Reflexionen und Einzelstudien – bspw. von *Günter Stachel*³, *Fritz Oser*⁴, *Johannes A. van der Ven*⁵ oder *Hans Schmid*⁶ – war der religionspädagogische Stellenwert empirischen Forschens auch 1997, zum Zeitpunkt der Wiederbelebung der AKRK-Sektion „Empirische Religionspädagogik“, nach wie vor marginal und unterbelichtet. Nicht umsonst setzte sich diese – bis heute kontinuierlich arbeitende – Sektion das doppelte Ziel, den oftmals vereinzelt vor sich hinarbeitenden Empiriker/innen ein unterstützendes Netzwerk zur Verfügung zu stellen und im Diskurs der religionspädagogischen scientific community eine wissenschaftspolitische Lanze für die empirische Forschung zu brechen.

Heute, im Jahre 2010, hat die empirische Methodologie in der Religionspädagogik offensichtlich Fuß gefasst. Von insgesamt 48 katholischen Qualifikationsarbeiten, die in den letzten fünf Jahrgängen der Religionspädagogischen Beiträge rezensiert wurden, besaßen immerhin 14 – also knapp ein Drittel – einen empirischen Fokus.

2. Fallstricke und Herausforderungen

Ist die Welt nun in Ordnung, weil empirische Forschung in der Religionspädagogik Einzug gehalten hat? Kann man sich beruhigt zurücklehnen angesichts der sukzessiven Etablierung eines Blickwinkels, der die Eigenperspektive der Subjekte in der religionspädagogischen Reflexion verankert? Dass die religionspädagogisch konstitutive Aufgabe einer ungeschminkten, nüchternen Wahrnehmung des Ist-Standes religiösen Lehrens und Lernens und des faktischen Lebensglaubens heutiger Zeitgenoss/innen durch die

¹ Statement beim AKRK-Kongress zum Thema „Vergessene Zusammenhänge – notwendige Entdeckungen. Auf der Suche nach einer Religionspädagogik, die an der Zeit ist“ vom 26. bis 29.10.2010.

² *Burkard Porzelt*, Profil und Zukunft real existierender katholischer Schülerinnen- und Schülerverbandsarbeit. Gruppendiskussionen in LeiterInnenrunden der Katholischen Studierenden Jugend (KSJ), Würzburg (unveröffentlichte theologische Diplomarbeit) 1991.

³ Vgl. *Günter Stachel* (Hg.), *Die Religionsstunde – beobachtet und analysiert. Eine Untersuchung zur Praxis des Religionsunterrichts*, Zürich u.a. 1976.

⁴ Vgl. *Fritz Oser / Paul Gmünder*, *Der Mensch. Stufen seiner religiösen Entwicklung. Ein strukturalgenetischer Ansatz*, Gütersloh 1996 [1984].

⁵ Vgl. *Johannes A. van der Ven*, *Entwurf einer empirischen Theologie*, Kampen – Weinheim 1994 [1990].

⁶ Vgl. *Hans Schmid*, *Religiosität der Schüler und Religionsunterricht. Empirischer Zugang und religionspädagogische Konsequenzen für die Berufsschule*, Bad Heilbrunn 1989.

Rezeption und Adaption der empirischen Methodologie auf solide Füße gestellt wurde, erscheint unbezweifelbar. Nichtsdestotrotz will ich vor selbstzufriedener Genügsamkeit warnen. Empirische Forschung in der Religionspädagogik ist konfrontiert mit mancherlei Fallstricken. Mit der Gefahr von Empirismus, Dilettantismus und Instrumentalisierung will ich drei dieser Fallstricke nachfolgend knapp skizzieren.

2.1 Empirismus

Zweifellos ist es für jegliche Wissenschaft, die sich mit dem Humanum befasst, unerlässlich, die Erfahrungen und Handlungen konkreter Menschen in valider und nachvollziehbarer Weise aufzuspüren und wahrzunehmen. Diesem Ziel dient empirisches Forschen, wobei solches Forschen stets darauf angewiesen ist, den eigenen Untersuchungsgegenstand zu definieren, zu operationalisieren und zu systematisieren. Empirisch erforschbar ist stets nur im Forschungsprozess perspektivierte Wirklichkeit, geordnet und eingegrenzt. Die Güte empirischer Forschung ermisst sich am Ausweis und an der Plausibilität dieser Perspektivierung.

Dass sich Pädagogik wie Religionspädagogik inzwischen dezidiert empirischen Zugängen zur Wirklichkeit geöffnet haben und nicht lediglich in philosophischen oder theologischen Spekulationen oder aber praxeologischen Anweisungen verharren, ist rundweg zu begrüßen. Das empirische Paradigma fundiert die Reflexion religiöser Bildung und Erziehung in einem nachvollziehbarem Realitätsbezug. Anekdotische Momentaufnahmen, idealisierende Überhöhungen, pauschale Schwarzweißmalerei oder schlichte Projektionen werden durch qualitätsvolles empirisches Forschen überwunden zu Gunsten einer nüchternen und differenzierten Wahrnehmung der Bedingungen und Möglichkeiten religiösen Lehrens und Lernens im je aktuellen Kontext.

So wichtig und wertvoll es also ist, dass die bereits 1968 von *Klaus Wegenast* postulierte „empirische Wendung in der Religionspädagogik“⁷ nun endlich vernehmbar in der religionspädagogischen Wissenschaftspraxis angekommen ist, gilt es doch dringend darauf hinzuweisen, dass unsere Disziplin in ihren Fundamenten zerstört würde, wenn sie sich auf empirische Forschung beschränkte. Auch wenn empirisches Forschen inzwischen als Goldesel der Drittmittelwerbung erscheint, ist und bleibt Empirie lediglich ein konstitutives Moment eines umfassender zu konzipierenden kritisch-konstruktiven Wissenschaftsprofils. Religionspädagogische Reflexion wird angetrieben vom Impetus, vorfindbare Strukturen des Handelns und Erfahrens nicht lediglich zu konstatieren und zu perpetuieren, sondern sie je neu auf die Probe zu stellen und gegebenenfalls zu verändern. Kritische Wahrnehmung und konstruktiver Zukunftsbezug aber sind angewiesen auf normative Horizonte, welche empirische Forschung aus sich heraus nicht liefern kann. Solche präskriptiven Horizonte einer die Gegenwart kritisch analysierenden und produktiv auf eine wünschenswertere Zukunft hin weitertreibenden Theorie müssen erungen werden im hermeneutisch verantworteten Dialog mit Theologie, Religions-, Kultur- und Bildungswissenschaften. Will Religionspädagogik ihre Identität einer kritisch-konstruktiven Wissenschaft bewahren, so ist und bleibt sie angewiesen auf Erkenntnisquellen jenseits der Empirie. Analog zur Pädagogik ist auch die Religionspäda-

⁷ *Klaus Wegenast*, Die empirische Wendung in der Religionspädagogik, in: *EvErz* 20 (3/1968) 111-125.

gogik davor zu schützen, dass ihr notwendiger Bezug auf Empirie umkippt in einen blinden Empirismus, der sich in einer Flut von Daten und partikularen Beobachtungen verliert und verheddert. Ungeachtet ihrer empirischen Fundierung, hinter die es kein Zurück mehr gibt, muss die Religionspädagogik wach bleiben für grundlegende Fragen, Probleme und Entdeckungen christlicher Bildung und religiösen Lernens, die theologisch, didaktisch und hermeneutisch bedacht und verantwortet sein wollen. Erst im wechselseitigen Dialog zwischen deskriptiv-empirischen und normativ-metaempirischen Wissensbeständen entsteht verantwortende Reflexion menschlicher Praxis. Religionspädagogische Forschung darf sich somit nicht positivistisch verengen. Erst im innerdisziplinären Gespräch aller für die Religionspädagogik konstitutiven Bezugswissenschaften entstehen angemessene Theorien religiöser Bildung.

2.2 *Dilettantismus*

Menschlichen Erfahrungen und Handlungen in wissenschaftstauglicher Weise empirisch auf den Zahn zu fühlen, ist ein langwieriges und mühsames Geschäft, das ausgeprägten Sachverstandes bedarf. Da sich empirisches Forschen aber ganz offensichtlich sowohl ökonomisch lohnt wie wissenschaftspolitisch auszahlt, liegt auch in unserer Disziplin die Versuchung nahe, ohne das notwendige Knowhow in kurzschlüssiger und wenig reflektierter Weise auf empirische Methoden zurückzugreifen.

Mustergültig zeigt sich solche Oberflächlichkeit in Studien, deren Methodologie und Forschungsweg kryptisch bleiben, sodass die Leser/innen der Schlüssigkeit der postulierten Untersuchungsergebnisse allenfalls blind vertrauen können, nicht aber in die Lage versetzt werden, die Stichhaltigkeit der Befunde kritisch zu prüfen.

Auch handwerkliche Mängel begegnen immer wieder in religionspädagogischen Studien mit empirischem Anspruch. So werden Bild- oder Textdokumente in vermeintlich qualitativen Studien blitzschnell kategorisiert und interpretiert, ohne zuvor die Eigengestalt und den Eigengehalt der auszuwertenden Zeugnisse in nachvollziehbarer Weise sorgsam erkundet zu haben. Unsinnige Quantifizierungen auf Basis minimaler Fallzahlen, unergiebige Aneinanderreihungen von Häufigkeitsauszählungen, waghalsige Generalisierungen, pure Textdokumentationen mit blasser Kommentierung – die Liste eklatanter Forschungsmängel in sich als empirisch gebärdenden Untersuchungen auch religionspädagogischer Provenienz ließe sich sicherlich noch weiter fortsetzen.

Dass solch oberflächlicher Umgang mit der empirischen Methodologie dem Anliegen einer profunden und differenzierten Wahrnehmung (religions)pädagogisch relevanter Erfahrungen, Überzeugungen, Haltungen und Handlungsweisen zum Schaden gereicht, liegt auf der Hand. Hinter die Forderung, dass empirisch-religionspädagogische Forschung sozialwissenschaftlich etablierten Qualitätsmaßstäben vollumfänglich gerecht werden muss, führt kein Weg zurück! Analog ermisst sich ja auch die Güte kirchengeschichtlicher Arbeiten an den Standards historischer Forschung oder die Qualität exegetischen Forschens an einschlägigen Kriterien der Textwissenschaften.

2.3 *Instrumentalisierung*

Ungeachtet der eben kritisierten Oberflächlichkeiten mancher Publikationen ist glasklar herauszustellen: In der deutschsprachigen empirischen Religionspädagogik ist in den

vergangenen Jahren eine Vielzahl hervorragender Studien entstanden, welche die empirische Forschungsfrage schlüssig kontextieren und operationalisieren, das methodische Procedere reflektiert offenlegen, die Befunde nachvollziehbar präsentieren und die Theoriebildung unserer Disziplin durch bedachtsame Konklusionen bereichern.

Solch differenzierten Erkundungen widerfährt jedoch in der Rezeption vielfach ein skandalöses Echo. Über Jahre hin wurde gejamert, es fehle an einer nüchternen und präzisen Erhellung von Bedingungen, Möglichkeiten, Schwierigkeiten und Wegen religiöser Bildung. Nun aber, wo sich schrittweise eine differenzierte empirische Erforschung religiös relevanter Erfahrungen und Handlungen herausbildet, werden deren Befunde innerhalb wie außerhalb der wissenschaftlichen Religionspädagogik vielfach ignoriert oder willkürlich interpretiert. Kurz gesagt: Die Forderung nach einer „soliden Analyse der empirischen Realität“⁸ steht im krassen Widerspruch zur Selektivität ihrer Rezeption. Aufgenommen wird, was passt und opportun ist, der Rest fällt unter den Tisch. Exemplarisch aufzeigen lässt sich solch verzerrte Rezeption am Umgang mit zwei umfänglichen quantitativen Studien, nämlich *Anton A. Buchers* Schülerstudie zum Religionsunterricht in Deutschland von 2000⁹ und der baden-württembergischen Religionslehrer-Studie von *Andreas Feige* und *Werner Tzscheetzsch* von 2005¹⁰.

Am Umgang mit der *Bucher*-Studie zeigt sich, wie empirische Forschung politisch vereinnahmt werden kann. Symptomatisch ist die folgende Aussage des *Bischofswortes* zum „Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen“ von 2005:

„Empirische Untersuchungen zum katholischen Religionsunterricht haben in den letzten Jahren gezeigt, dass das Fach eine hohe Wertschätzung bei Schülern, Eltern und Lehrern genießt.“¹¹

Im Plural ist hier von empirischen „Untersuchungen“ der „letzten Jahre“ die Rede. Irreführend wird unterstellt, es gäbe mehrere, unterschiedliche Studien, die gleichermaßen eine positive Schülersicht des Religionsunterrichts eruiert hätten.¹² Per Fußnote

⁸ *Rudolf Englert*, Wissenschaftstheorie der Religionspädagogik, in: Hans-Georg Ziebertz / Werner Simon (Hg.), Bilanz der Religionspädagogik, Düsseldorf 1995, 147-174, 158.

⁹ *Anton Bucher*, Religionsunterricht zwischen Lernfach und Lebenshilfe. Eine empirische Untersuchung zum katholischen Religionsunterricht in der Bundesrepublik Deutschland, Stuttgart u.a. 2000.

¹⁰ *Andreas Feige* / *Werner Tzscheetzsch*, Christlicher Religionsunterricht im religionsneutralen Staat? Unterrichtliche Zielvorstellungen und religiöses Selbstverständnis von evangelischen und katholischen Religionslehrerinnen und -lehrern in Baden-Württemberg. Eine empirisch-repräsentative Befragung, Ostfildern – Stuttgart 2005.

¹¹ *Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz* (Hg.), Der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen, Bonn 2005 11. Eine ähnliche Pauschalisierung findet sich im Referat von Erzbischof *Robert Zollitsch* bei der Berliner Tagung im Kontext des (letztlich erfolglosen) Widerstandes gegen die dortige Etablierung eines allgemein verpflichtenden Ethikunterrichts (*ders.*, Kirche und Bildung – warum die Kirchen sich in der öffentlichen Schule engagieren, in: Religion an öffentlichen Schulen. Dokumentation einer Tagung der Evangel. Akademie zu Berlin, der Kathol. Akademie in Berlin, des Kirchenamts der Evangel. Kirche in Deutschland und des Sekretariats der Deutschen Bischofskonferenz am 4.12.2008 in Berlin, Frankfurt/M. 2009, 8-10, 8).

¹² Dass der Religionsunterricht anderen Studien zufolge keineswegs zu den beliebten Fächern zählt, blieb in der Religionspädagogik weitgehend unbeachtet. Zuletzt zeigte den schweren Stand des Faches eine repräsentative Umfrage, die 2008 durch ein kommerzielles Forschungsinstitut unter knapp 700 Kindern im Alter von sechs bis zwölf Jahren durchgeführt wurde. Nur eine verschwindende Minderheit von jeweils 0,6% der befragten Mädchen und Jungen erkor den Religions- bzw. Ethikunterricht dort zum Lieblingsfach (vgl. www.presseportal.de/pm/52281/1263087/wort_und_bild_meditini/ [25.09.10]). Einer unveröffentlichten Sonderauswertung der 2001 durchgeführten Siegener Schülerstudie (*Jürgen Zinnecker* / *Imbke Behnken* / *Sabine Maschke* / *Ludwig Stecher*, null zoff &

wird dann einzig die *Bucher-Studie* benannt. Doch wird selbst diese verzerrt dargestellt. Knapp gesagt fördert *Bucher* nämlich bei Grundschüler/innen eine positive Einschätzung des Religionsunterrichts zu Tage, die zugleich eingebettet ist in eine generelle Freude am schulischen Lernen auch in den anderen Fächern.¹³ In den Sekundarstufen bricht die Beliebtheit des Religionsunterrichts *Bucher* zufolge deutlich ein, auch wenn ihn immer noch 50% (Sekundarstufe I) bzw. 43% (Sekundarstufe II) der Schüler/innen positiv bewerten.¹⁴ Im Ranking der unterschiedlichen Fächern fällt Religion(slehre) jedenfalls „ins hintere Drittel“¹⁵ zurück. Diesen Einbruch, den das *Bischofswort* ausspart, umschreibt ein anderes Dokument, nämlich der *Bericht der Kultusministerkonferenz* von 2002, mit folgenden Worten:

„In den Schulen des Sekundarbereichs I nimmt die Akzeptanz des Faches entwicklungspsychologisch bedingt bei den Schülerinnen und Schülern leicht ab.“¹⁶

Abgesehen davon, dass der Akzeptanzeinbruch des Religionsunterrichts in der Sekundarstufe entgegen den statistischen Befunden als „leicht“ verharmlost wird, erstaunt die monokausale Begründung, die hier angeführt wird. Sie lautet, der Akzeptanzeinbruch des Faches sei „entwicklungspsychologisch bedingt“. *Bucher* selbst schreibt in analogem Zusammenhang wörtlich, das schwindende Ansehen des Faches sei „auch entwicklungspsychologisch bedingt.“¹⁷ Das Dokument der *Kultusministerkonferenz* streicht dieses „auch“. Verschwiegen werden all jene Ursachen, die nichts mit dem Alter zu tun haben. Sondern beispielsweise mit der inneren Gestalt des Religionsunterrichts oder mit dem Bild, das die Kirche in der Öffentlichkeit abgibt. Die monokausale Begründung des Berichts ist ein durchschaubarer Versuch, Probleme des Religionsunterrichts von sich abzuwälzen, indem man sie als quasi naturgegebenen, eben entwicklungspsychologisch bedingten Defekt der Heranwachsenden darstellt. Andere Instanzen – Schule wie Kirche – werden so von eigener Verantwortung reingewaschen. Empirische Forschung wird auf solche Weise als politisches Instrument missbraucht.

Neben verzerrender Rezeption bietet sich als zweite Strategie der Instrumentalisierung empirischer Forschungsergebnisse deren schlichte Ignorierung. In ihrer repräsentativen

voll busy. Die erste Jugendgeneration des neuen Jahrhunderts. Ein Selbstbild, Opladen 2002) zufolge zählen nur 5,3% der 10-12-jährigen und 5,8% der 13-18-jährigen 'Religion' zur Gruppe der Lieblingsfächern, während das Fach von 34,4% der 10-12-jährigen und 19,3% der 13-18-jährigen als „mag ich gar nicht“ klassifiziert wurde (vgl. a. ebd., 134f.). Für die Sekundarstufe II fördert eine empirische Befragung, die *Joachim Theis* 1998/99 unter 1.114 Gymnasiast/innen in der – wahrlich nicht als kirchendistanziert geltenden – Region Trier durchgeführt hat, ebenfalls sehr kritische Einschätzungen zutage: „Nur 4,2% haben eine sehr positive und 15,9% eine positive Sicht. 38,1% gaben an, eine neutrale Einstellung, 29,0% eine negative, und sogar 12,8% eine sehr negative Einstellung gegenüber dem Religionsunterricht zu haben.“ (*ders.*, *Biblische Texte verstehen lernen*. Eine bilddidaktische Studie mit einer empirischen Untersuchung zum Gleichnis vom barmherzigen Samariter, Stuttgart 2005, 191)

¹³ Vgl. *Bucher* 2000 [Anm. 9], 36f.

¹⁴ Vgl. ebd., 98.

¹⁵ Ebd., 142; vgl. ebd., 59 und 98.

¹⁶ *Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland* (Hg.), *Zur Situation des Katholischen Religionsunterrichts in der Bundesrepublik Deutschland*. Bericht der Kultusministerkonferenz vom 13.12.2002, Bonn 2002, 17.

¹⁷ *Bucher* 2000 [Anm. 9], 143 [Hervorhebung: B.P.].

Untersuchung in Baden-Württemberg haben *Andreas Feige* und *Werner Tzschetzsch* glasklar offengelegt, dass sich das Zielprofil eigenen Religionsunterrichts von katholischen und evangelischen Religionslehrer/innen nur geringfügig unterscheidet.¹⁸ Während sich die Konfession der Lehrer/innen kaum auf deren Zielgewichtungen auswirkt, zeigen sich zwischen den verschiedenen Schularten gravierende Differenzen.¹⁹ Würde dieser empirische Befund, dass zumindest aus Sicht der verantwortlichen Lehrer/innen nicht die Konfession, sondern die Schulart ausschlaggebend ist für das Profil konkreten Religionsunterrichts, ernsthaft zur Kenntnis genommen, so erübrigte sich manch apologetisches Scheingefecht zur konfessionellen Eigenart des Faches. Um weiterhin das Lied konfessioneller Differenz anstimmen zu können, ignoriert man am besten die widerspenstigen Befunde von *Feige* und *Tzschetzsch*. Die mäßige Beachtung der baden-württembergischen Studie innerhalb wie außerhalb der wissenschaftlichen Religionspädagogik bestätigt diesen Verdacht.

3. Ausblick

Sichtet man die Vielzahl empirisch-religionspädagogischer Publikationen des vergangenen Jahrzehnts, so stößt man auf eine beträchtliche Themenbreite, die von religiös relevanten Überzeugungen über theologische Konstrukte bis hin zu religionsdidaktischen Kommunikationsprozessen reicht. In positivem Sinne spiegelt diese Themenvielfalt den Facettenreichtum religiösen Lernens wider – des weiten Gegenstandsbereiches also, den die Religionspädagogik beackern darf. Bei allem Reiz und aller Wichtigkeit, den solche Weite bietet, erscheint es mir für die Konsolidierung einer empirisch fundierten Religionspädagogik unerlässlich, die Forschung zu bestimmten Kernthemen religiöser Sozialisation, Bildung und Erziehung zu verstetigen.

Neben zweifellos inspirierenden und weiterhin bedeutsamen Pilotprojekten, die vielfach mit Qualifikationsarbeiten verknüpft sind, ist die wissenschaftliche Religionspädagogik dringend angewiesen auf regelmäßige und verlässliche Daten und Befunde beispielsweise zum Religionsunterricht. Wie entwickelt sich die reale Gestaltung dieses Faches? Welche Auswirkungen zeitigt es unter welchen Bedingungen auf die Schüler/innen? Wie verändert sich seine Einschätzung durch die Schüler/innen, Lehrer/innen und Eltern?

Momentan ist es weithin Sache des Zufalls, in welchem Teilgebiet der Religionspädagogik durch wen zu welchem Zeitpunkt tragfähige empirische Forschungsergebnisse publiziert werden. Veralten die entsprechenden Daten, so steht die wissenschaftliche Reflexion auf tönernen Füßen. Ohne beständige Aktualisierung empirisch fundierten Wissens bleibt eine brauchbare, realitätsbezogene Theorie des Religionsunterrichts wie anderer Felder religiösen Lehrens und Lernens schlichtweg ausgeschlossen. Regelmäßi-

¹⁸ Vgl. *Feige / Tzschetzsch* 2005 [Anm. 10], 24-26.

¹⁹ Vgl. ebd., 31f. In der Einschätzung besonderer Elemente der Unterrichtsgestaltung besteht über Konfessionen wie Schulformen hinweg weitgehende Einigkeit (ibd., 34f. und 37). Davon ausgenommen sind signifikante schulartspezifische Differenzen hinsichtlich des Stellenwertes von Liedern, Ritualen und Gebeten (ibd., 37). Konfessionelle Akzentuierungen beschränken sich auf drei von zwölf Elementen, nämlich auf Meditation, Symbol und „geprägte biblische Worte“ (ibd., 34f.). Dabei wird die Signifikanzgrenze von 0,5 Distanzpunkten auf der fünfstufigen Urteilsstala (ibd., 27) nur einmal überschritten.

ge Replikationsstudien erscheinen deshalb unerlässlich. Von der Kontinuität der jugendsoziologischen *Shell-Studien*²⁰ kann die Religionspädagogik gegenwärtig nur träumen! Ich schließe mit einer knappen Bilanz. Um auf Höhe der Zeit über Bedingungen, Wege und Perspektiven religiöser Bildung nachdenken zu können, ist Religionspädagogik bleibend angewiesen auf die sorgsame Analyse der Zeichen der Zeit. Um diese für die Religionspädagogik konstitutive Wahrnehmungsaufgabe einzulösen, bedarf es empirischer Forschung, weil deren Regelwerk das Risiko mindert, sich im Wahrnehmen durch eigene Interessen, Projektionen oder Vorurteile überrumpeln zu lassen. Empirisches Forschen, das theorielose Datenberge anhäuft, basale Standards intersubjektiver Nachvollziehbarkeit unterläuft oder als Steinbruch beliebiger Rezeption instrumentalisiert wird, ist für den religionspädagogischen Erkenntnisfortschritt unbrauchbar. Ohne das Standbein theoriesensibler und methodisch solider empirischer Forschung ist eine Religionspädagogik auf Höhe der Zeit nicht denkbar.

„Die Frage, wie man mit dem Engel leben und die Mehrheit der Grundschüler/innen in Deutschland an Engel glauben. Wenn sich diese Annahme bestätigt, müsste dies vor allem im Hinblick auf den Religionsunterricht einen theologisch reflektierten Umgang mit Engelvorstellungen zur Folge haben. Zudem stellt sich damit die Frage nach der Diskrepanz zwischen religiösen (akademischen) Theologen und der Englistenarbeit in den Lehrplänen. Denn gerade die Universalientheologie hält sich in Schweigen und klammert die Angewandte gerne aus.“

1. Das Forschungsdesiderat

Die Frage, wie verantwortlich mit dem Engel-Trend umgegangen werden soll, stellt sich in der gegenwärtigen Religionspädagogik nicht zumeist unter kinderpsychologischer Perspektive. Denn bisher standen Gottesvorstellungen, Schöpfungsglaube und Christologie der Kinder, insbesondere Auserwählungsvorstellungen, im Mittelpunkt kulturpsychologischer Untersuchungen.²¹ Dass Engelvorstellungen ein zentraler Aspekt im Ganzbild vieler Kinder sein könnten, wurde dabei weitgehend angeklammert. Eine umfassende qualitative Studie zu Engelvorstellungen bei Kindern bzw. Grundschüler/innen existiert bislang noch nicht. Ferner gibt es sowohl in den Studien, die Engelvorstellungen abschneiden, als auch in Studien, die Erwachsene und Jugendliche befragen, Indizien auf eine zunehmende Relevanz des Engelt Glaubens.²² Eine einschneidende empirische Untersuchung – die die Rekonstruktion einer idealtypischen Angewandten von Grundschüler/innen ermöglichen hilft. Sie soll im großen Teil dieser Dissertation gewidmet werden. Das Ziel

²⁰ Vgl. Carl Gustav Jung, *Die Archetypen und das kollektive Unbewusste* (Hg. Lily Jung Meyer / Elisabeth Billi, Olten / Freiburg/Bz. 1952), 18. vgl. z. B. Peter Beyer, *Engel zwischen Gottes Markt und bösem Neiden*, Zürich 1959 und Daniel Winterer, *Vom Spiel zur Kreativität*, Stuttgart 1989, 24–7.

²¹ Vgl. JUKTh 1 (2002) – 7 (2006).

²² Vgl. Klaus-Peter Jörnig, *Die neuen Größen-Götter. Was Menschen heute wirklich glauben*, München 1999, 2. vgl. z. B. Michael Neuhäuser/Neumann/Engel/Till, *Engel, Glaube und Pfingsting* (Hrsg. von Eckart Altenbach 1997), Jörg Urs Meyer, *Engel. Die unbekannten Wunder Wesen der GEO 21* (12/2010) S. 97; Thomas Gensicke, *Jugend und Religion*, in: *Zeit. Deutschland Holding*

²⁰ Vgl. jüngst Thomas Gensicke, *Wertorientierungen, Befinden und Problembewältigung*, in: *Shell Deutschland Holding (Hg.), Jugend 2010. Eine pragmatische Generation behauptet sich*, Frankfurt/M. 2010, 187–242.

ge Religionspädagogik erschaffen werden darf. Von der Kompetenz der jungen theologischen Zölibatäre kann die Religionspädagogik gewiss nicht nur lernen, sondern auch viel dazu beitragen, die Kompetenz der Zölibatäre zu stärken. Was die Kompetenz der Zölibatäre betrifft, so ist es wichtig, dass sie sich nicht nur auf die Vermittlung von Wissen beschränken, sondern auch auf die Vermittlung von Fähigkeiten und Fertigkeiten. Dies ist insbesondere in der Religionspädagogik von großer Bedeutung, da es sich hier um eine praktische Tätigkeit handelt, die eine hohe Kompetenz der Lehrenden voraussetzt. Die Religionspädagogik sollte daher nicht nur auf die Vermittlung von Wissen abzielen, sondern auch auf die Vermittlung von Fähigkeiten und Fertigkeiten. Dies ist insbesondere in der Religionspädagogik von großer Bedeutung, da es sich hier um eine praktische Tätigkeit handelt, die eine hohe Kompetenz der Lehrenden voraussetzt.

3. Ausblick

Wichtig ist, dass man die Vielzahl empirisch-religionspädagogischer Publikationen der vergangenen Jahrzehnte, so wie dies nun an eine fast vollständige Thematisierung der von religionspädagogischen Konzeptionen und Prozessen reicht. In positivem Sinne belegt diese Thematisierung den Facettenreichtum religiöser Lernens wider – der weiten Gegenstandsbereiche also, den die Religionspädagogik beackern darf. Bei allem Reiz und aller Wichtigkeit, den solche Weisheiten, erscheint es mir für die Konsolidierung einer empirisch fundierten Religionspädagogik unerlässlich, die Forschung zu bestimmten Kernthemen religiöser Sozialisation, Bildung und Erziehung zu vertiefen.

Neben zweifellos maßgebenden und weiterhin bedeutsamen Pilotprojekten, die vielfach mit Qualifikationsarbeiten verknüpft sind, ist die wissenschaftliche Religionspädagogik dringend angewiesen auf regelmäßige und verlässliche Daten und Befunde beispielsweise zum Religionsunterricht. Wie entwickelt sich die reine Gestaltung dieses Faches? Welche Auswirkungen zeitigt es unter welchen Bedingungen auf die Schüler/innen? Wie verändert sich seine Einschätzung durch die Schüler/innen, Lehrer/innen und Eltern?

Momentan ist es vor allem Sache des Zufalls, in welchem Teilgebiet der Religionspädagogik durch wen zu welchem Zeitpunkt tragfähige empirische Forschungsergebnisse publiziert werden. Verfallen die entsprechenden Daten, so steht die wissenschaftliche Reflexion auf dünnen Füßen. Ohne beständige Aktualisierung empirisch fundierten Wissens bleibt eine brauchbare, resultatsbezogene Theorie des Religionsunterrichts wie anderer Felder religiöser Lehrens und Lernens schlichtweg ausgeschlossen. Berechnung

¹⁹ Vgl. Feige / Tackes, *ibid.* 205 (Anm. 10), 24–26.

²⁰ Vgl. *ibid.*, 31. In der Einschätzung bestimmter Elemente der Unterrichtsplanung weist über Konzeptionen wie Schulformen hinweg weitestgehend Einigkeit (ebd., 54f. und 77). Davon ausgenommen sind sicherlich die schülerbezogenen Differenzen hinsichtlich des Stellenwertes von Lernen, Erleben und Gebeten (ebd., 77). Konkrete Abgrenzungen beziehen sich auf die Zielvorgabe in der Unterrichtsplanung (ebd., 54f. und 77) sowie die Zielvorgabe in der Unterrichtsplanung (ebd., 54f. und 77). Die Zielvorgabe in der Unterrichtsplanung ist ein zentraler Bestandteil der Unterrichtsplanung und wird in der vorliegenden Arbeit ausführlich behandelt.

Linda Caggegi

Engelvorstellungen als zentraler Aspekt im Gottesbild von Grund- schüler/innen.

Ein Beitrag zur empirischen Unterrichtsforschung

In Vergangenheit und Gegenwart findet sich eine breite volkstümliche Tradition, die den Engelglauben in eine besondere Verbindung zum Kinderglauben setzt. Weil gerade Kinder nach Konkretheit, Greifbarkeit und Sichtbarkeit verlangen, Gott aber ungreifbar und unsichtbar ist, erfüllt der Glaube an Engel entwicklungspsychologisch und kompensatorisch eine unverzichtbare Funktion.¹ Engel sind darum innerhalb der kindlichen Religiosität nicht nur selbstverständlich verortet, sondern auch für die persönliche Spiritualität von großer Bedeutung. Demzufolge kann davon ausgegangen werden, dass Engel als zentraler Aspekt im Gottesbild eine große Bedeutung für Kinder haben und die Mehrzahl der Grundschüler/innen in Deutschland an Engel glaubt. Wenn sich diese Annahme bestätigt, müsste dies vor allem im Hinblick auf den Religionsunterricht einen theologisch reflektierten Umgang mit Engelvorstellungen zur Folge haben. Zudem stellt sich damit die Frage nach der Diskrepanz zwischen individuellen Religiositäten, (akademischer) Theologie und der Engelsthematik in den Bildungsplänen. Denn gerade die Universitätstheologie hüllt sich in Schweigen und klammert die Angelologie gerne aus.

1. Das Forschungsdesiderat

Die Frage, wie verantwortlich mit dem Engel-Trend umgegangen werden soll, stellt sich in der gegenwärtigen Religionspädagogik nicht zuletzt unter kindertheologischer Perspektive. Denn bisher standen Gottesvorstellungen, Schöpfungsglaube und Christologie der Kinder, insbesondere Auferstehungsvorstellungen, im Mittelpunkt kindertheologischer Untersuchungen.² Dass Engelvorstellungen ein zentraler Aspekt im Gottesbild vieler Kinder sein könnten, wurde dabei weitgehend ausgeklammert. Eine umfassende qualitative Studie zu Engelvorstellungen bei Kindern bzw. Grundschüler/innen existiert bislang noch nicht. Ferner gibt es sowohl in den Studien, die Engelvorstellungen anschnitten, als auch in Studien, die Erwachsene und Jugendliche befragten, Indizien auf eine ansteigende Relevanz des Engelglaubens.³ Eine entsprechende empirische Untersuchung, die die Rekonstruktion einer idealtypischen Angelologie von Grundschüler/innen ermöglicht, fehlt. Sie soll im ersten Teil dieser Dissertation geleistet werden. Das Ziel

¹ Vgl. *Carl Gustav Jung*, Die Archetypen und das kollektive Unbewusste (hg. Lilly Jung-Merker / Elisabeth Rüf), Olten – Freiburg/Br. 1989, 14; vgl. a. *Ellen Stubbe*: Engel zwischen lautem Markt und leisem Reden, Zürich 1999 und *Donald Winnicott*, Vom Spiel zur Kreativität, Stuttgart 1989, 24-72.

² Vgl. JBKTh 1 (2002) – 7 (2008).

³ Vgl. *Klaus-Peter Jörns*, Die neuen Gesichter Gottes. Was Menschen heute wirklich glauben. München 1999, 5; vgl. a. *Elisabeth Noelle-Neumann / Edgar Piel*, Engel. Glaube und Erfahrung diesseits der Esoterik, Allensbach 1997; *Jörg Uwe Albig*, Engel. Die unfassbar wichtigen Wesen, in: GEO 24 (12/2000) 58-87; *Thomas Gensicke*, Jugend und Religiosität, in: Shell Deutschland Holding (Hg.), Jugend 2006, Eine pragmatische Generation unter Druck, Frankfurt/M. 2006, 203-239; *Ulrich Kropač*, Wenn ein Mensch stirbt, kommt der Staubsaugerengel und saugt die Gedanken und die Seele aus – aber nur die guten. Ein Projekt zur thanatologischen Kompetenz von Kindern, in: JBKTh 6 (2007) 178-192.

ist es dabei, die 'Muster' theologischen Denkens in den Engelvorstellungen der Schüler/innen zu entdecken und skizzierbar zu machen.

Von diesen kindertheologischen idealtypischen Engelvorstellungen ausgehend soll dann im zweiten Teil eine Theologie für Kinder konzipiert werden. Dazu ist ein Abgleich bzw. eine Kontrastierung mit den zentralen bibeltheologischen und systematischen Aussagen zu einer Engel-Theologie nötig, denn eine Theologie für Kinder rekurriert keineswegs ausschließlich auf die individuellen Engelvorstellungen der Kinder. Eine wesentliche Aufgabe einer Theologie für Kinder bestünde dann darin, Engel nicht als individuelle Wesen, sondern in ihrem untrennbaren Bezug zu Gott und seinem Wirken zu erschließen. In diesem Zusammenhang gilt es, didaktische Kriterien zu erarbeiten, wie Engel im Religionsunterricht sinnvoll und förderlich behandelt werden können. Auf diese Weise hoffe ich, für den schulischen Religionsunterricht einen Beitrag zu einer unterrichtspraktischen Umsetzung und Konkretion des kindertheologischen Ansatzes leisten zu können.

2. Die Erhebungsmethode

Nach dem Standardwerk von *Uwe Flick* legen sich quantitative Methoden nahe zur Untersuchung von Häufigkeiten und Verteilungen und qualitative Methoden zur Untersuchung von subjektivem Erleben.⁴ Eine als exemplarisch geltende Kombination beider Verfahren bietet die von der Deutschen Forschungsgemeinschaft geförderte qualitativ-empirische Studie der Universität Bayreuth zu Formen spiritueller Orientierung in der religiösen Gegenwartskultur, die für mein Vorgehen vorbildlich war.⁵

Um die grundlegende Frage zu klären, wie viele Grundschüler/innen in Deutschland an Engel glauben, wird im ersten Schritt für die quantitative Befragung ein sehr einfacher Fragebogen konzipiert. Durch eine Stichprobe wird eine Auswahl aus der Grundgesamtheit vorgenommen. Hierbei erweist sich das Verfahren der Klumpen-Stichprobe als geeignet.⁶ Im Gegensatz zur geschichteten Stichprobe wird dabei nur ein Teil der Klumpen zufällig ausgewählt und gelangt in die Stichprobe. Die einzelnen Elemente der Klumpen werden dann jedoch vollständig erfasst. Auf diese Weise werden alle Schüler der ausgewählten Schulen auch tatsächlich befragt. Vollständige Listen von Schulklassen existieren selbst innerhalb eines Bundeslandes nicht. Die Möglichkeit, für die ich mich entschieden habe, dennoch zu Zufallsstichproben von Schulklassen zu gelangen, besteht darin, aus der verfügbaren Liste der Schulen zufällig einige Schulen auszuwählen und innerhalb jeder Schule jede Schulklasse in die Stichprobe aufzunehmen. Die aus der Umfrage gewonnenen Daten werden anschließend mit dem Programm SPSS ausgewertet und dargestellt.

⁴ Vgl. *Uwe Flick*, *Qualitative Sozialforschung, Eine Einführung*, Hamburg 2009, 31.

⁵ Diese Erhebung wurde von einer interdisziplinären Forschungsgruppe anhand themenzentrierter narrativer Interviews mit etwa 65 Individuen und einiger Gruppendiskussionen durchgeführt mit dem Ziel der wissenschaftlichen Rekonstruktion von Glaubenswirklichkeiten aus der subjektiven Binnenperspektive der Gläubigen; vgl. *Winfried Gebhardt / Martin Engelbrecht / Christoph Boehinger*, *Die unsichtbare Religion in der sichtbaren Religion – Formen spiritueller Orientierung in der religiösen Gegenwartskultur*, Stuttgart 2009, 15.

⁶ Vgl. *Christoph Weischer*, *Sozialforschung*, Konstanz 2007, 193.

Im zweiten Teil der empirischen Erhebung soll mittels leitfadengestützter narrativer Interviews ermittelt werden, wie die subjektiven Engelvorstellungen aussehen. In der ersten Phase des Interviews wird den Kindern ein einfacher Impuls gegeben, woraufhin die Kinder frei erzählen können, wie sie sich Engel vorstellen. Die zweite Phase ist eine vertiefende Nachfragephase, bei der ein Gesprächsleitfaden eingesetzt wird. Der wichtigste Schritt im Umgang mit Einzeldaten ist der Versuch, Typologien zu bilden, damit die Ergebnisse einen verallgemeinerbaren Wert erhalten und aus den individuellen Einzeldaten weiterführende Erkenntnisse gewonnen werden können.⁷ Um die Ergebnisse in einer systematisierten, theoretisch fundierten Form präsentieren zu können, werden die unterschiedlichen Schüleraussagen zu einem Idealtypus verdichtet, um daraus religionspädagogisch-didaktische Konsequenzen für eine Theologie für Kinder abzuleiten. Durch die Software MAXQDA kann diese Typenbildung vereinfacht werden. So ist die Software in der Lage, eine Merkmalsliste genannter Äußerungen zu generieren, mit dem Ziel, durch die empirische Ermittlung subjektiver Vorstellungen Lerninhalte und Lernziele auch von den Schüler/innen aus zu definieren.

2. Zur Vorgehensweise

Wenn davon ausgegangen ist, dass (Protestantische) Theologie gerade im Wesentlichen ein Gespräch zwischen den verschiedenen Ebenen der Theologie und dem Leben und Glauben der Menschen sein⁸, wird eine gewisse Perspektive notwendig, nach einem religionswissenschaftlichen Blick zu den Leben und Glauben der Menschen heute und ihrem historischen Übergang durch die verschiedenen Epochen, so wie der Firmensatz lautet: „In die nicht-öffentliche Erleuchtung mischt wenigstens Zorn, der durch erhaltene Firmensätze hinsichtlich ihres Erpaltes wie unglückliche Firmensätze, wie ihre dialektischen Konzepte, können unter die Luft genommen, um weitere dialektische, systematische, theologische und kirchliche, gesellschaftliche Dränge zu produzieren.“

In dieser Zusammenhang kommt es zu zwei Klirungen: „In der ersten im Blick auf die Entwicklungen in Theologie und Praxis der Gegenwart, die sich in „gemeindefürsorge“ und „Anbieter auf dem Markt“ und „Anbieter auf dem Markt“ und „Anbieter auf dem Markt“ im Gespräch mit den „Anbieter auf dem Markt“ und „Anbieter auf dem Markt“ die Firmung“ und „Anbieter auf dem Markt“ den gegenwärtigen Rahmenbedingungen christlichen Glaubens sein.“

⁷ Max Weber entwickelte das idealtypische Verfahren als eine spezifische Form der wissenschaftlichen Begriffsbildung. Sein Ziel war es, die Ergebnisse empirischer Forschungsarbeit so zu präsentieren, dass sich ein diskussionsfähiges Gesamtbild des erforschten Gegenstandes ergibt (durch einseitige Steigerung eines oder einiger Gesichtspunkte und durch Zusammenschluss einer Fülle von diffus und diskret – hier mehr, dort weniger, stellenweise gar nicht – vorhandener Einzelercheinungen, die sich jenen einseitig herausgehobenen Gesichtspunkten fügen, zu einem in sich einheitlichen Gedankenbild). Idealtypen dienen dazu, in der Vielzahl der gefundenen Einzelerkenntnisse Zusammenhänge finden zu können. Vgl. Gebhardt / Engelbrecht / Bochsinger 2009 [Anm. 5], 32.

Patrik C. Höring

Firmung – Sakrament zwischen Zuspruch und Anspruch.

Eine sakramententheologische Untersuchung in praktisch-theologischer Absicht¹

1. Anlass und Ausgangspunkt der Untersuchung

Blickt man in die Praxis der Firmpastoral und zieht die wenigen, in einzelnen Bistümern durchgeführten Befragungen von Haupt- und Ehrenamtlichen heran², ergibt sich ein widersprüchliches Bild: hohes Engagement und zahlreiche Firmbewerber einerseits, geringes Interesse seitens der Gemeinden und eine diffuse Unzufriedenheit mit der Situation andererseits. Viele Hauptamtliche 'kämpfen' mit der hohen Zahl an jugendlichen Firmbewerbern, die nur punktuell persönliche Kontakte und ein intensives Arbeiten ermöglichen. So mancher Ehrenamtler ist enttäuscht, dass die schöne gemeinsame Zeit der Vorbereitung nicht in eine signifikant höhere Teilnahme oder gar Mitwirkung an den gemeindlichen Vollzügen mündet. Fragt man die Jugendlichen selbst, so zeigt sich schnell, dass ihre Interessen häufig unklar und oft ganz andere sind. Eine erste Hypothese lautet daher: Enttäuschungen in der katechetischen Praxis haben ihren Grund in den unterschiedlichen, oft nicht geklärten gegenseitigen Erwartungen. Daher stellt sich die Frage: Was ist die Firmung?

2. Zur Vorgehensweise

Wenn davon auszugehen ist, dass (Praktische) Theologie treiben im Wesentlichen ein Gespräch zwischen den verschiedenen Disziplinen der Theologie und dem Leben und Glauben der Menschen heute ist³, wird eine doppelte Perspektive notwendig. Nach einem religionssoziologischen Blick auf das Leben und Glauben der Menschen heute und einem historischen Durchgang durch die verschiedenen Entwicklungsstufen des Firm-sakraments bis in die nachkonziliare Erneuerung hinein werden zunächst derzeit erhältliche 'Firmmappen' hinsichtlich ihres expliziten wie impliziten Firmverständnisses sowie ihres didaktischen Konzeptes kritisch unter die Lupe genommen, um sodann aktuelle systematisch-theologische und liturgiewissenschaftliche Beiträge heranzuziehen.

In diesem Zusammenhang kommt es zu zwei Klärungen: Einerseits kann im Blick auf die Entwicklungen in Theorie und Praxis der Gemeindepastoral und der Gemeindekatechese eine erste Antwort auf die Frage gegeben werden: Was ist Katechese? Andererseits wird im Gespräch mit der Sakramententheologie der Frage nachgegangen: Was ist die Firmung? Und was kann sie unter den gegenwärtigen Rahmenbedingungen christlichen Glaubens sein?

¹ Abgeschlossenes Habilitationsprojekt, Bonn 2010.

² Befragungen lagen vor aus den Bistümern Essen, Limburg und Speyer.

³ Vgl. etwa *Leo Karrer*, Erfahrung als Prinzip der Praktischen Theologie, in: Herbert Haslinger (Hg.), *Handbuch Praktische Theologie*. Band 1: Grundlegungen, Mainz 1999, 199-219.

3. Ergebnisse

3.1 Katechese als Lernprozess der Glaubenden

Im Blick auf die hinsichtlich ihrer Motivation, Erwartung und Vorkenntnisse heterogene Zielgruppe kann Katechese verstanden werden als ein expliziter Lernprozess, der sich einbetten muss in ein weites Konzept pastoralen Handelns, das mit Hilfe des kirchlichen Selbstverständnisses der Evangelisierung als ein vielschichtiger, differenzierter Prozess verstanden werden kann.⁴ Zielgruppe von Katechese sind Glaubende. Dies gilt noch einmal mehr in der Sakramenten Katechese. Denn der Empfang der Sakramente ist geknüpft an die freiwillig vorgetragene Bitte darum. Während sich die Firmkatechese als (engere) Vorbereitung auf den Sakramentenempfang von übertriebenen Erwartungen entlastet, wächst gleichzeitig die Notwendigkeit 'missionarische und evangelisierende Lernformen'⁵ zu entwickeln, die als Vorbereitung oder als Alternative zur Firmkatechese verstanden werden können.

3.2 Firmung als Sendung und Beauftragung

Eine zweite Klärung ergibt sich hinsichtlich des Verständnisses der Firmung. Die heutige Gestalt der Firmung ist ein komplexes Ritengefüge mit unterschiedlichen Zeichenhandlungen und Deutungen:

Zeichenhandlungen	Themen / Deutungen
- Salbung (Chrismation)	- Gleichgestaltung mit Christus, Teilhabe an der Würde Christi (<i>christologischer Aspekt</i>)
- Besiegelung (Signation)	- Geistmitteilung (<i>pneumatologischer Aspekt</i>)
- Handauflegung / -ausstreckung	- Vollendung der Eingliederung, Stärkung zur Sendung, höherer Grad an Verpflichtung (<i>ekklesiologischer Aspekt</i>) - Erwachsenwerden im Glauben, Mündigkeit (<i>religions-anthropologischer Aspekt</i>)

Ein Aspekt lässt sich mit den Beschlüssen des *Zweiten Vatikanischen Konzils* besonders akzentuieren: jener der Sendung. Denn auf sie hin verstehen sich die übrigen Aspekte. Taufe und Firmung beauftragen, ja verpflichten zum Apostolat in Kirche und Welt, in Beruf und Alltag (vgl. *LG 33; AA 3*). Das Konzil sieht mit der Firmung eine Steigerung im Vergleich zur Taufe gegeben. Die Gläubigen werden noch stärker mit der Kirche verbunden und noch stärker in die Pflicht zum Zeugnis genommen (vgl. *LG 11*). Diese Beauftragung wird augenfällig in der Feier mit dem Bischof. Durch das Bekenntnis des Glaubens vor ihm und der versammelten Gemeinde sowie in der Geste der Handauflegung findet Beauftragung statt. Seit frühester Zeit ist sie der Gestus der Geistmitteilung zur Indienstnahme.

⁴ Vgl. etwa *Dieter Emeis*, Gemeindekatechese im Blick auf die 90er Jahre, in: KBl 115 (9/1990) 642-646; *Karl Heinz Schmitt*, Die Katechese: Eine Etappe der Evangelisierung, in: *LebKat 8* (1/1986) 4-10.

⁵ *Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz* (Hg.), *Katechese in veränderter Zeit*, Bonn 2004, 11-13.

Hier wird erkennbar, wie sich die Firmung in die sakramentale Doppelstruktur von Zuspruch und Anspruch einordnen lässt. Die Sakramentenfeier setzt nicht nur eine diffuse Zustimmung zur Kirche voraus, sie realisiert Kirche. Mit dem Blick auf die sakramentale Struktur der Kirche öffnet sich der Blick auf die ekklesiale und missionarische Dimension der Sakramente, die eine Abkehr von einer privatistischen Sichtweise bedeutet. Das Herabrufen des Heiligen Geistes auf die Firmkandidaten, die Bitte um den Geist Jesu Christi, ist hingeordnet auf die Mitwirkung an der Sendung der Kirche. Was ist diese Sendung?

Apostolat bezeichnet das ureigene Tun der Kirche. An dieser Sendung haben alle Christgläubigen durch Taufe und Firmung Anteil (vgl. AA 3). Diese Sendung der Kirche wird in der *Pastoralkonstitution des Konzils* genauer beschrieben als die „Rettung der menschlichen Person“ durch den „rechten Aufbau der menschlichen Gesellschaft“ (GS 3). Zehn Jahre später beschreibt *Papst Paul VI.* in seinem *Apostolischen Schreiben „Evangelii nuntiandi“* diese Sendung näher.

Ein Verständnis von Apostolat bzw. Evangelisierung, das von der *Pastoralkonstitution* bzw. von „*Evangelii nuntiandi*“ her interpretiert wird, wendet sich gegen eine unangemessene Verinnerlichung von Christsein und Sakramentenfeier. In Zeiten einer individualisierten Religiosität ist gegen jede Weltflucht an der Verleiblichung des christlichen Glaubens festzuhalten. Überall dort, wo heute unter den Resten einer volkswirtschaftlichen Religiosität sich eine liturgisch dominierte, gesellschaftspolitisch jedoch zahme kirchliche Praxis ausbreiten will, ist darauf hinzuweisen, dass christliches Glauben zu einem Mehr an Solidarität, zu einem Aufbegehren gegen Ungerechtigkeit und Ausbeutung führt.

3.3 Die Doppelstruktur der Firmung als Erinnerung und Bitte um die göttliche Geistkraft

Sakramentenfeier ist Anamnese des Geistwirkens und Epiklese zugleich. Firmung ist zunächst dankbare Erinnerung an Gottes Wirken im Heiligen Geist. Hier sind Hilfen notwendig, die ‘Gott in allen Dingen suchen und finden’ lassen. Katechese trägt hier Züge dessen, was *Karl Rahner* als „mystagogische Einführung in die religiöse Erfahrung“⁶ bezeichnet hat. Derzeitige Praxismodelle für die Firmvorbereitung liefern dafür nur selten Impulse.

Eine solche mystagogische Katechese ist keine Weltflucht. *Johann Baptist Metz* hat deutlich gemacht, wie sehr das Christentum „kein blinder Seelenzauber“ ist. „Es lehrt [...] eine Mystik der offenen Augen. Im Entdecken, im Sehen von Menschen, die im alltäglichen Gesichtskreis unsichtbar bleiben, beginnt die Sichtbarkeit Gottes, öffnet sich seine Spur.“⁷ Zum dankbaren Anerkennen des Wirkens des Gottesgeistes tritt die Bereitschaft, sich diesem Wirken fortan hinzugeben. Aus der (anamnetischen) Erfahrung der Geistkraft folgt die (epikletische) Bitte um den Geist.

⁶ Vgl. *Karl Rahner*, Die grundlegenden Imperative für den Selbstvollzug der Kirche in der gegenwärtigen Situation, in: Franz Xaver Arnold u.a. (Hg.), *Handbuch der Pastoraltheologie*. Bd. 2/1, Freiburg/Br. 1966, 256-276, 269-271.

⁷ Zitiert nach *Lothar Kuld*, Theologie der Compassion. Biblische Grundlagen und theologische Reflexion sozialen Handelns, in: *Forum Schulstiftung. Zeitschrift für die Katholischen Freien Schulen der Erzdiözese Freiburg* i. Br. 43/2005, 3-12, 4.

Jedes Nachdenken über die Kraft Gottes lenkt den Blick auf jene höchste und vollkomme Gnadengabe (vgl. *1 Kor 13*), die in die Herzen der Menschen ausgegossen ist und dort ihre Wirksamkeit entfaltet (vgl. *Röm 5,5*): die Liebe. Sie ist die „Seele des gesamten Apostolates“ (*AA 3; LG 33*). Versteht sich also Firmkatechese als Vorbereitung auf dieses Apostolat, dann rückt die Liebe in den Mittelpunkt der Katechese. Die in der Firmung getroffene Zusage ‘Gott liebt dich’ und die gleichzeitige Einübung in eine christliche Liebespraxis können einen vitalen Beitrag zu einer (christlichen) Identität und einen Beitrag zu einer menschlicheren Welt im Sinne von *GS 3* leisten.

3.4 Praktische Konsequenzen

Eine als Vorbereitung auf die Sendung zum Apostolat verstandene Firmkatechese nimmt die Differenzierung zwischen Erstverkündigung und Sakramentenkatechese ernst. Im Unterschied zu anderen Formen religiöser Bildung geht es mehr um eine Begleitung in die Praxis des christlichen Glaubens (*fides qua*) als um eine Einführung in den christlichen Glauben (*fides quae*). Eine solche Anleitung braucht selbst lebendige Zeugen, Praxisanleiter oder Mentoren, die die Firmkandidaten lebensnah und alltagspraktisch im Glauben begleiten. Diese benötigen nicht primär eine methodische Kompetenz. Vielmehr wären eher Bemühungen in der Geistlichen Begleitung notwendig.

Maria Juen

Die ersten Minuten des Unterrichts.

Skizzen einer Kairologie des Anfangs aus kommunikativ-theologischer Perspektive

1. Problemstellung – Forschungsanliegen – Forschungsfragen

Die ersten Minuten des Unterrichts stellen eine komplexe Interaktions- und Kommunikationssituation dar, die von Lehrer/innen häufig als pädagogische Herausforderung erlebt wird.¹ Es gilt, mit den Schüler/innen in Beziehung zu treten, ihre Aufmerksamkeit zu fokussieren und Lernprozesse in Gang zu bringen. Die didaktische Literatur kennt zwar eine Fülle methodischer Vorschläge zur Gestaltung der Anfangsphase von Unterricht², es liegen jedoch nur wenige erziehungswissenschaftliche³ und keine religionspädagogischen⁴ Studien vor, die den Prozess des Unterrichtsbeginns und seine Bedeutung in den Blick nehmen. Das Anliegen dieses Forschungsprojekts ist es daher, die grundlegenden Dynamiken und Prozesse am Beginn einer Unterrichtsstunde zu erforschen, im Horizont Kommunikativer Theologie zu reflektieren und Skizzen einer Kairologie⁵ des Unterrichtsbeginns zu entwerfen. Vor diesem Hintergrund entfaltet sich mein Erkenntnisinteresse in drei unterschiedliche Forschungsfragen: Welche Prozesse und Dynamiken spielen sich in den ersten Minuten des Unterrichts ab? Welche theologisch bedeutsamen Fragen und Implikationen zeigen sich in diesen Dynamiken? Welche Schlussfolgerungen ergeben sich daraus für ein (religions)didaktisches Handeln, das von kairologischer Aufmerksamkeit geleitet ist?

2. Kommunikative Theologie als hermeneutischer Rahmen

Die forschungsleitende Perspektive, aus der heraus dieses Forschungsprojekt konzipiert wird, ist jene des Forschungsprogramms 'Kommunikative Theologie'. Kommunikative Theologie versteht sich als Theologie „in und aus lebendigen Kommunikationsprozessen“.

¹ Vgl. *Gabriele Hüdepohl*, Anfänge in der Schule, in: KBl 134 (4/2009) 248-253, 251.

² Vgl. u.a. *Johannes Greving / Liane Paradies*, Unterrichts-Einstiege. Ein Studien- und Praxisbuch, Berlin 1996; *Bernhard Grom*, Methoden für Religionsunterricht, Jugendarbeit und Erwachsenenbildung, Düsseldorf 1992, 39-43; *Günther Gugl*, 1000 neue Methoden. Praxismaterial für kreativen und aktivierenden Unterricht, Weinheim 2007.

³ Vgl. *Monika Wagner-Willi*, Kinder-Rituale zwischen Vorder- und Hinterbühne. Der Übergang von der Pause zum Unterricht, Wiesbaden 2005; *Michael Hecht*, Selbsttätigkeit im Unterricht. Empirische Untersuchungen in Deutschland und Kanada zur Paradoxie pädagogischen Handelns, Wiesbaden 2009.

⁴ Vgl. Dokumentation religionspädagogischer Promotions- und Habilitationsvorhaben an den Katholisch-Theologischen Fakultäten (Abteilungen) im deutschen Sprachraum (www.kath.theol.uni-muenchen.de/lehrstuehle/religionspaedagogik/neuerscheinungen/dokumentation_09.pdf [2.9.2010]); Theo Web. Zeitschrift für Religionspädagogik / Academic Journal of Religious Education (www.theo-web.de/zeitschrift/ [11.9.2010]).

⁵ Im Bereich der Religionspädagogik entwickelte *Rudolf Englert* eine Kairologie, in der es im Zusammenhang von Glaubensgeschichte, Lebensgeschichte und Bildungsprozess um die 'Rechtzeitigkeit' religionspädagogischen Handelns geht. Vgl. *ders.*, Glaubensgeschichte und Bildungsprozess. Versuch einer religionspädagogischen Kairologie, München 1985; *ders.*, Plädoyer für „religionspädagogische Pünktlichkeit“. Zum Verhältnis von Glaubensgeschichte, Lebensgeschichte und Bildungsprozess, in: KBl 113 (3/1988) 159-169. In der Pädagogik bezeichnet der Begriff des Kairos den „fruchtbaren Moment“ (*Friedrich Copei*) im Bildungsprozess. Vgl. *Käte Meyer-Drawe*, Diskurse des Lernens, München 2008, 141-145.

sen.“⁶ In der theologischen Weiterentwicklung der Themenzentrierten Interaktion nach *Ruth C. Cohn* entwickelt Kommunikative Theologie eine spezifisch theologische Aufmerksamkeit auf die verschiedenen Dimensionen menschlicher Wirklichkeit.⁷ Die persönliche Lebens- und Glaubensgeschichte sowie Gemeinschaftserfahrungen werden ebenso als Orte theologischer Erkenntnis – als ‘loci theologici’ – gewürdigt wie die Zeugnisse der Glaubenstradition(en) in ihrer lebendigen Vermittlung und der gesellschaftliche Kontext.⁸ Damit weitet sich der Gegenstandsbereich der Theologie auf die gesamte kommunikative Wirklichkeit des Menschen.⁹ Theologische Erkenntnisgewinnung resultiert aus der wechselseitig kritischen Vernetzung dieser vier Dimensionen und der drei Ebenen Kommunikativer Theologie, zu denen die unmittelbare Beteiligungsebene, die Erfahrungs- und Deutungsebene sowie die wissenschaftlich-theologische Reflexionsebene zählen.¹⁰

Auf diesem Hintergrund werden für die Konzeption des vorliegenden Forschungsprojekts folgende Aspekte bedeutsam: Der Blick auf die vier Dimensionen Kommunikativer Theologie leitet die Aufmerksamkeit in der Auseinandersetzung mit dem Forschungsgegenstand. Die unterschiedlichen Ebenen kommunikativ-theologischen Forschens fließen in dieses Projekt ein, indem sowohl das persönliche Involviert-Sein und die Erfahrungen der Forscherin als auch jene der an der Forschung Beteiligten im Forschungsprozess bedacht werden. Das Erkenntnisinteresse ist ein theologisches, insofern es darum geht, die Prozesse und Dynamiken am Unterrichtsbeginn unter der Perspektive ihrer Lebensbedeutsamkeit „im Hinblick auf Heil angesichts faktischen Unheils“¹¹ zu reflektieren.

3. Forschungsdesign und methodisches Vorgehen

Die in einem ersten Schritt angezielte empirische Untersuchung von Unterrichtsanfängen ist den Prämissen der qualitativen Sozialforschung verpflichtet und erfolgt nach dem Forschungsansatz der Grounded Theory-Methodologie. Ihr Ziel ist es, aus den erhobenen Daten heraus wesentliche Kategorien und theoretische Zusammenhänge in Bezug auf den Unterrichtsbeginn zu entwickeln.¹²

3.1 Videobasierte Forschungsmethode zur Datengewinnung

Um einen Einblick in die alltäglichen Interaktionsprozesse am Beginn einer Unterrichtsstunde zu gewinnen, werden Unterrichtsanfänge audiovisuell aufgezeichnet. Im Gegensatz zur teilnehmenden Beobachtung ermöglichen videobasierte Forschungsmethoden die wiederholte Betrachtung des aufgenommenen Geschehens. Dadurch kann „die in

⁶ *Matthias Scharer / Bernd Jochen Hilberath*, Kommunikative Theologie. Eine Grundlegung, Mainz 2003, 15.

⁷ Vgl. *Forschungskreis Kommunikative Theologie / Communicative Theology Research Group*, Kommunikative Theologie. Selbstvergewisserung unserer Kultur des Theologietreibens / Communicative Theology. Reflections on the Culture of Our Practice of Theology, Wien – Berlin 2006, 42.

⁸ Ebd., 58.

⁹ Vgl. *Scharer / Hilberath* 2003 [Anm. 6], 123.

¹⁰ Vgl. *Forschungskreis Kommunikative Theologie* 2006 [Anm. 7], 58.

¹¹ Ebd., 86.

¹² Vgl. *Siegfried Lamnek*, Qualitative Sozialforschung. Ein Lehrbuch, Basel 2005, 102.

spezifischer Weise begrenzte alltagspraktische Aufmerksamkeitsspanne des teilnehmenden Beobachters durch systematische, wiederholte und reflektierte Beobachtung tendenziell überwunden werden.¹³ Die Möglichkeit der Interpretation der gewonnenen Daten in einer Interpretationsgruppe gewährleistet darüber hinaus ein höheres Maß an Inter-subjektivität der Ergebnisse.

Die Interpretation audiovisueller Aufnahmen stellt aufgrund ihrer Komplexität eine besondere Herausforderung dar. Der Fülle an Einzeldaten sowie ihrer Mehrperspektivität¹⁴ wird forschungspraktisch dadurch begegnet, dass zunächst Einzelsequenzen von je fünf Sekunden paraphrasiert werden. Dieser Schritt dient der Schärfung des Blicks für das beobachtbare Geschehen.¹⁵ Um eine möglichst detaillierte Analyse der Daten zu gewährleisten, werden Mikroszenen sequenzanalytisch interpretiert und nach dem Verfahren der Grounded Theory kodiert.

3.2 Forschungsfeld und Sampling

Die Videographien von Unterrichtsanfängen werden in ein und derselben Klasse der siebten Schulstufe einer Allgemeinbildenden Höheren Schule in den Fächern Mathematik und Religion durchgeführt. Das Unterrichtsgeschehen wird mit zwei einander diagonal im Klassenraum gegenüber stehenden digitalen Videokameras aufgezeichnet. Die Gewöhnung der Schüler/innen sowie der Lehrpersonen an die Präsenz der Kameras erfolgt langsam und schrittweise. Die Auswahl der Fächer begründet sich einerseits aus der theoretischen Vorannahme Kommunikativer Theologie, dass sich prinzipiell in allen Interaktions- und Kommunikationsprozessen theologisch Bedeutsames zeigen kann. Andererseits können durch den Vergleich der Fächer grundlegende und fächerspezifische Dynamiken herausgearbeitet werden. Mathematik als naturwissenschaftlich geprägtes Fach, das mit hohem Leistungsdruck verbunden ist, stellt daher einen maximalen Kontrast zum Religionsunterricht dar, in dem der Leistungsdruck wesentlich geringer ist. Die endgültige Entscheidung über die Anzahl der videographierten Stunden, Klassen und Fächer wird im Verlauf des Forschungsprozesses getroffen werden und richtet sich danach, wann eine weitgehende „theoretische Sättigung“¹⁶ erreicht worden ist. Dies entspricht dem „theoretischen Sampling“¹⁷, welches ein wesentliches Merkmal der Grounded Theory-Methodologie ist.

¹³ *Monika Wagner-Willi*, Videoanalyse des Schulalltags. Die dokumentarische Interpretation schulischer Übergangsrituale, in: Ralf Bohnsack / Iris Nentwig-Gesemann / Arnd-Michael Nohl (Hg.), Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung, Wiesbaden 2007, 125-145, 141.

¹⁴ Vgl. *Michael Corsten*, Videographie praktizieren – Ansprüche und Folgen. Ein methodisch-theoretischer Streifzug durch die Beiträge des Bandes, in: ders. / Melanie Krug / Christine Moritz (Hg.), Videographie praktizieren. Herangehensweisen, Möglichkeiten und Grenzen, Wiesbaden 2010, 7-22, 7.

¹⁵ Vgl. *Stephanie Klein*, Erkenntnis und Methode in der Praktischen Theologie, Stuttgart 2005, 251f.

¹⁶ *Aglaja Przyborski / Monika Wohlrab-Sahr*, Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch, München 2009, 182.

¹⁷ *Günter Mey / Katja Mruck*, Methodologie und Methodik der Grounded Theory, in: Wilhelm Kempf / Marcus Kiefer (Hg.), Forschungsmethoden der Psychologie. Zwischen naturwissenschaftlichem Experiment und sozialwissenschaftlicher Hermeneutik, Berlin 2009, 100-152, 111.

3.3 Hermeneutische Auseinandersetzung

Dem Forschungsanliegen entsprechend, Skizzen einer Kairologie des Unterrichts-
 anfangs zu entwickeln, gilt es in einem weiteren Schritt, die empirischen Ergebnisse
 kommunikativ-theologisch zu reflektieren. Im Horizont Kommunikativer Theologie
 zielt die hermeneutische Forschungsarbeit darauf, die gewonnenen Ergebnisse mit theo-
 logischen Theorien und Perspektiven wechselseitig kritisch ins Gespräch zu bringen.¹⁸

¹⁸ Vgl. *Teresa Peter*, *Von der Angst zu gehen und vom Gehen in der Angst. Angsterfahrungen als Herausforderung an theologisches Denken, Reden und Handeln*, Wien – Berlin 2006, 48.

Julia Naab

Das Wirken Gottes innerhalb eines evolutiven Weltbildes.

Systematische Theologie, Naturwissenschaft und Religionspädagogik im Dialog

1. Problematik und Forschungsdesiderat

Jahrhundertlang schien es, als wären das religiöse und das naturwissenschaftliche Weltbild nicht miteinander zu vereinbaren. Seit Mitte des 20. Jahrhunderts sind die Fronten zwischen Theologie und Naturwissenschaften deutlich aufgebrochen. Der inzwischen sehr lebendig geführte interdisziplinäre Dialog basiert auf der Einsicht, dass die Wirklichkeit viel zu komplex ist, als dass es nur einen möglichen Zugang zu ihr geben könnte. Auch wenn sich in der Theologie schon seit längerer Zeit die Erkenntnis durchgesetzt hat, dass die Evolutionstheorie keine Bedrohung des christlichen Schöpfungsglaubens darstellt, so wurde bisher doch nur in einzelnen Ansätzen weitergedacht, welche Konsequenzen sich daraus für die Gotteslehre ergeben. Die gegenwärtige Systematische Theologie führt einen intensiven Dialog um die Art und Weise, wie im Kontext eines evolutiven Weltbildes angemessen von Gott zu denken und zu sprechen ist¹ und inwiefern sich eine solche Gottesrede von Beschreibungen des Wirkens Gottes in der traditionellen Theologie unterscheiden muss. Ins Bewusstsein gerufen wurde die Notwendigkeit dieses Diskurses durch eine vertiefte neue Beschäftigung mit der Evolutionstheorie von *Charles Darwin* anlässlich seines doppelten Jubiläums im Jahr 2009.² Die Einsicht, dass Gott als Schöpfer nicht Dinge 'herstellt', sondern den Geschöpfen Potenzial verleiht zur Selbstentwicklung, hat weitreichende Konsequenzen – nicht nur für das Schöpfungsverständnis, sondern auch für das Verständnis von Gottes Allmacht, von Wunder, von göttlicher Vorsehung und besonders für das Verständnis der Theodizee. Eine im Kontext des evolutiven Weltbildes konzipierte theologisch und naturwissenschaftlich verantwortete Rede vom Wirken Gottes kann jedenfalls nicht naiv von einem punktuellen göttlichen Eingreifen von außen in den Verlauf der Welt ausgehen. Die damit verbundene Problematik bzw. Fragestellung ist zugleich von Relevanz für die Religionspädagogik und besonders für den schulischen Religionsunterricht, der ein verändertes Gottesverständnis auf dem Hintergrund des evolutiven Weltverständnisses nicht ignorieren kann. Zwar existiert bisher eine Vielzahl von Unterrichtsmaterialien zum naturwissenschaftlich-theologischen Dialog; eine Grundlegendendiskussion wird innerhalb der Religionspädagogik jedoch nur unzureichend betrieben.³

¹ Vgl. ThPQ 1/2010: Ist Gott noch der Rede wert?; *Georg Baudler*, Darwin, Einstein – und Jesus. Christsein im Universum der Evolution, Düsseldorf 2009; *Tonke Dennebaum*, Kein Raum mehr für Gott? Wissenschaftlicher Naturalismus und christlicher Schöpfungsglaube, Würzburg 2006; *Patrick Becker*, Kein Platz für Gott? Theologie im Zeitalter der Naturwissenschaften, Regensburg 2009.

² *Charles Robert Darwin* wurde vor 200 Jahren geboren und veröffentlichte vor 150 Jahren sein Hauptwerk „Über die Entstehung der Arten durch natürliche Zuchtwahl“, mit dem er die moderne Evolutionstheorie begründete. Das *Darwin*-Jubiläum war Anlass für zahlreiche Publikationen innerhalb des theologisch-naturwissenschaftlichen Dialogs, die überwiegend aus theologisch-systematischer Perspektive stammen.

³ Neben *Martin Rothgangels* Studie (*ders.*, Naturwissenschaft und Theologie. Wissenschaftstheoretische Gesichtspunkte im Horizont religionspädagogischer Überlegungen, Göttingen 1999) sind hier zu nennen: *Dieter Emeis*, Wegezeiten des Glaubens. Über die Aufgabe der Katechese angesichts einer

2. Zum Forschungsstand

Martin Rothgangel bestätigt die unterschätzte Relevanz von naturwissenschaftlich-theologischen Fragestellungen im praktisch-theologischen Kontext und fordert neben einer kumulativen Forschung eine „differenzierte Berücksichtigung des Subjekts und seiner alltagsweltlichen Theorien zum Themenbereich ‘Naturwissenschaft und Theologie’“. ⁴ Auch *Christian Höger* plädiert dafür, dass das Schnittfeld Naturwissenschaft und Theologie keineswegs der Domäne der Systematischen Theologie unterstellt ist, sondern eines eigenständigen religionspädagogischen Zugangs bedarf. *Högers* qualitativ-empirische Untersuchung macht deutlich, dass sich einerseits in den Schöpfer- und Transzendenz Einstellungen von befragten Abiturienten „eine Kontinuität zum christlichen Schöpfer- und Gottesglauben aufweisen oder zumindest nicht ausschließen“ lässt. Andererseits konstatiert der Autor aber auch eine deutliche Traditionsferne, „die in der Gottesfrage jegliche Anknüpfungspunkte selbst zu einem weit gefassten Traditionsbegriff vermissen lässt“ ⁵.

Innerhalb der Religionspädagogik existiert eine breite Forschung zum Gottesbild von Kindern und Jugendlichen, die die Schwierigkeiten mit der traditionellen Rede von Gott sehr deutlich herauskristallisiert. Die umfangreiche empirische Erhebung von *Hans-Georg Ziebertz u.a.* ⁶ zur Religiosität von Jugendlichen hat gezeigt, dass die traditionellen christlichen Gottesvorstellungen bei ihnen deutlich an Relevanz verloren haben. ⁷ *Ziebertz* fasst seinen Befund wie folgt zusammen: „Höhere Macht ‘en vogue’ – Theismus in der Krise“ ⁸.

Für die vorliegende Fragestellung sind außerdem religionspädagogische Studien zum Weltbild von Kindern und Jugendlichen von Interesse. An erster Stelle sind hier die 2001 von *Reto Luzius Fetz*, *Karl Helmut Reich* und *Peter Valentin* veröffentlichten Längs- und Querschnittuntersuchungen zur Weltbildentwicklung und zum Schöpfungsverständnis bei Kindern und Jugendlichen zu nennen ⁹: Sie stellten fest, dass hauptsächlich religiös sozialisierte Kinder über ein unreflektiertes Schöpfungsverständnis ¹⁰ verfü-

von Science und Technik geprägten Mentalität. Mit didaktischen Skizzen zu den Themen ‘Liebe und Geschlecht’ und ‘Friede’, Freiburg/Br. 1972; *Hans-Ferdinand Angel*, Naturwissenschaft und Technik im Religionsunterricht, Frankfurt/M. 1988; *Veit-Jakobus Dieterich*, Naturwissenschaftlich-technische Welt und Natur im Religionsunterricht. Eine Untersuchung von Materialien zum Religionsunterricht in der Weimarer Republik und in der Bundesrepublik Deutschland (1918-1985), 2 Bde. Frankfurt/M. 1990; *Guido Hunze*, Die Entdeckung der Welt als Schöpfung. Religiöses Lernen in naturwissenschaftlich geprägten Lebenswelten, Stuttgart 2007; *Christian Höger*, Abschied vom Schöpfergott? Welterklärungen von Abiturientinnen und Abiturienten in qualitativ-empirisch religionspädagogischer Analyse, Berlin 2008.

⁴ *Rothgangel* 1999 [Anm. 3], 20.

⁵ *Höger* 2008 [Anm. 3], 292.

⁶ Vgl. *Hans Georg Ziebertz / Boris Kalbheim / Ulrich Riegel*, Religiöse Signaturen heute. Ein religionspädagogischer Beitrag zur empirischen Jugendforschung, Gütersloh – Freiburg/Br. 2003.

⁷ Vgl. ebd., 326-336.

⁸ Ebd., 326.

⁹ Vgl. *Reto Luzius Fetz / Karl Helmut Reich / Peter Valentin*, Weltbildentwicklung und Schöpfungsverständnis. Eine strukturgenetische Untersuchung bei Kindern und Jugendlichen, Stuttgart 2001.

¹⁰ Das artifiziellistische Vorstellungsmuster für das Schöpfungsverständnis ist auch bei *Thomas von Aquin* bestimmend. Vgl. *ders.*, Summe gegen die Heiden (hg. v. Karl Albert / Paulus Engelhardt). Bd. 2, Darmstadt 1982, 2-5.

gen, das sie als 'artifizialistisch' qualifizieren und das dem Schöpfungsverständnis der Bibel und der Vorstellung von einem 'Hersteller-Gott' entspricht.¹¹ War der Artifizialismus in der griechischen und christlich-jüdischen Denktradition lange Zeit das dominierende Welterschaffungsmodell, wurde er in der Neuzeit von dem wachsenden Einfluss der Naturwissenschaften zurückgedrängt. Dass Kinder in der Regel über ein artifizialistisches Schöpfungsverständnis verfügen, geht bereits auf *Jean Piagets* Forschungsergebnisse zur Erkenntnisentwicklung zurück.¹² In der Adoleszenz wird dieses Welterschaffungsmodell jedoch mit zunehmender Reflexionsfähigkeit kritisch hinterfragt, weil sich die kognitiven Strukturen verändern. Nach *Piaget* folgt die ontologische¹³ Entwicklung anderen Gesetzmäßigkeiten als die logisch-mathematische: Während bei logisch-mathematischen Denkstrukturen eine aus der anderen hervorgeht ('Filiation'), ersetzen sich alte Auffassungsweisen innerhalb der ontologischen Entwicklung durch neue ('Substitution'). Diese Substitution ist bei der Ablösung einer finalen animistisch-artifizialistischen Erklärungsweise durch mechanistisch-kausale Vorstellungen bemerkbar.¹⁴ Das biblische Weltbild – und vielfach damit auch der biblische Schöpfungs Glaube – erscheint dann als frag- und unglaubwürdig, wenn das kindliche artifizialistische Schöpfungsverständnis unreflektiert bleibt und ein Weltansichtparadigma mit Exklusivitätsanspruch vertreten wird.¹⁵ Eine prinzipielle „Einsicht in die Komplementarität von Weltansichtparadigmen“ setzt voraus, dass „die Eigenart, Leistung und Tragweite der jeweiligen Weltansichtparadigmen als Erkenntnismittel bewußt sind – so zum Beispiel der Symbolcharakter des Schöpfungsberichts und der Modellcharakter der Naturwissenschaften“¹⁶.

Die Forschungsergebnisse von *Fetz*, *Reich* und *Valentin*, aber auch die Arbeit von *Guido Hunze* zeigen, dass Jugendliche primär ein naturalistisches Weltbild haben und ein traditionell artifizialistisches Schöpfungsverständnis nicht mehr plausibel erscheint. Allenfalls bleibt ein deistisches Gottesverständnis, das davon ausgeht, dass Gott zwar am Anfang die Welt erschaffen hat, er die Welt aber sich selbst überlassen hat.

3. Ziel und Konzept des Dissertationsprojekts

Mein Dissertationsprojekt hat zum Ziel, der Frage nach dem Wirken Gottes durch eine theologische Integration der physikalischen und biologischen Evolutionstheorien nachzugehen und damit einen Forschungsbeitrag für die Systematische Theologie zu leisten, der vor allem in religionspädagogischer Hinsicht fruchtbar gemacht werden soll. Gefordert ist dazu zunächst eine denkerische Vermittlung von evolutionärer Biologie und Kosmologie mit der christlichen Glaubenslehre. Verschiedene Modelle der gegenwärtigen Theologie sollen systematisch aufgezeigt und hinsichtlich ihrer Gemeinsamkeiten und Differenzen, ihrer Chancen sowie möglicher Aporien analysiert werden. Auf diese

¹¹ Vgl. *Fetz / Reich / Valentin* 2001 [Anm. 9], 167f.

¹² Vgl. ebd., 118ff. Vor allem im frühen Grundschulalter ist das biblisch-artifizialistische Schöpfungsverständnis für Kinder plausibel, weil es ihren kognitiven Strukturen entspricht.

¹³ „Die 'ontologische' Entwicklung bestimmt [...], wie die Wirklichkeit aufgrund der jeweils entwickelten 'Real-' oder Wirklichkeitskategorien begrifflich gedacht und vorgestellt wird.“ (ebd., 145)

¹⁴ Vgl. ebd., 145ff.

¹⁵ Vgl. ebd., 151.

¹⁶ Ebd.,

Weise soll der Dialog zwischen Theologie und Naturwissenschaften um eine religionspädagogische Perspektive bereichert werden. Die Schüler/innen im Jugendalter sollen unterstützt werden bei der Entwicklung eines evolutiven Schöpfungs- und Weltverständnisses sowie eines angemessenen Verständnisses des Handelns Gottes. Damit soll verhindert werden, dass ihr Schöpfungsglaube unreflektiert einbricht oder aber umgekehrt im Kreationismus verbleibt. Ermöglicht werden soll vielmehr, dass ihre Vorstellungen vom Handeln sich jenseits der Alternativen von punktuellm Eingreifen und Deismus bewegen.

Cordula Straub

Religiosität junger Eltern.

*Forschungsprojekt zu religiöser Elternbildung im Kontext religiöser
Erwachsenenbildung*

1. Ausgangsüberlegungen

Das Dissertationsprojekt „Religiosität junger Eltern – Kritische Lebenswenden als Chance für die religiöse Elternbildung“ geht von der Wahrnehmung aus, dass – trotz der rückläufigen Verankerung junger Familien in traditionsgeleiteten religiösen Grundmustern – die Familie neben Kindergarten, Schule und Gemeinde als wichtigster religiöser Lernort für Kinder und Jugendliche gilt, in der die erste und prägende religiöse Formung stattfindet. Hierbei kommt den Eltern eine bedeutende Rolle zu, da Kinder gerade durch sie im alltäglichen Umgang miteinander das Ertragen menschlicher Schwächen erleben, den Umgang mit Leid und Krisen und die Überwindung von Hoffnungslosigkeit erlernen oder auch Erfahrungen des unbedingten Erwünscht- und Anerkanntseins, der Vergebung und des Trostes machen. Diese Erfahrungen können in ihrem tiefsten Kern als religiöse Erfahrungen gedeutet werden.¹

Für viele Eltern ist es wichtig, dass Religion oder Religiosität in der Erziehung ihrer Kinder eine Rolle spielen. Doch aus Unsicherheit beziehungsweise selbst auf Distanz zur Kirche lebend, wissen junge Eltern oft nicht, wie sie es mit der religiösen Erziehung ihrer Kinder halten sollen und delegieren diese Aufgabe dann an die ‘Expert/innen’ in Kindergarten, Schule oder Gemeinde, da diese von ihnen als dafür zuständig angesehen werden.²

Das Dissertationsprojekt setzt an diesem Punkt an und stellt die Ausgangsthese auf, dass Eltern gerade nach der Geburt des ersten Kindes in besonderer Weise offen sind für jene Dimension, die in einem weiten Sinn ‘religiös’ genannt werden kann. Denn an diesem sensiblen Punkt der eigenen Biographie spüren offenbar auch viele mit der Kirche nicht oder kaum mehr verbundene Menschen, dass das Gelingen ihres Lebens und das ihres Kindes an Voraussetzungen gebunden sind, die sie selbst nicht herstellen können.³ Indem durch Lebenswenden, wie die Geburt eines Kindes, in Eltern Fragen nach Sinn

¹ Vgl. Norbert Mette, Familie (Elternhaus), in: LexRP (2001) 542-548, 542f.

² Vgl. die Studie: Schweizerisches Pastoralsoziologisches Institut (Hg.), Religiöse Lebenswelt junger Eltern, Zürich 1989. Demgegenüber stellt Silvia Arzt in einer qualitativen Studie fest, dass es Eltern in der religiösen Erziehung ihrer Kinder hauptsächlich um Grundhaltungen wie ‘Glaube als Halt in schwierigen Lebenssituationen’, ‘Solidarität und Nächstenliebe’, ‘es gibt mehr als das Hier und Jetzt’ geht, die sie ihren Kindern mitgeben möchten. Es geht ihnen also mehr darum, eigene Überzeugungen und Werthaltungen weiterzugeben, und weniger darum, religiöses ‘Wissen’ oder Kirchlichkeit zu vermitteln. Daher, so Arzt, könne nicht generell von ‘religiöser Sprachlosigkeit’ in den Familien ausgegangen werden und solle die große Bandbreite von Familienreligiositäten mehr Anerkennung finden. Allerdings setzte sich die Gruppe der Befragten mehrheitlich aus Eltern zusammen, die eine höhere Ausbildung haben und sich als „sehr oder eher religiös“ bezeichnen. Vgl. dies., „...damit sie Halt im Leben haben“. Über die alltägliche Vermittlung von Religion in Familien, in: Wolfgang Mazal (Hg.), Familie und Religion. Aktuelle Beiträge aus der interdisziplinären Familienforschung, Opladen – Farmington Hills 2010, 113-133.

³ Vgl. Rudolf Englert, Lebenslauf und religiöse Entwicklung, in: Gottfried Adam / Rainer Lachmann (Hg.), Neues Gemeindepädagogisches Compendium, Göttingen 2008, 85-110, 109.

und (religiöser) Orientierung im Leben ausgelöst werden, ist gleichzeitig auch die Möglichkeit für religiöse Entwicklung gegeben.

2. Aufgabenbeschreibung

Es sollen daher Ansätze zu einer Theorie religiöser Elternbildung erforscht werden, die die religiöse Disposition junger Eltern aufgreift und sie in ihrem Fragen nach persönlichen Sinn- und Wertmustern des Lebens unterstützt. Indem Eltern – ohne dass ihnen vorgegebene Antworten präsentiert werden – das wechselseitige Verhältnis zwischen Religiosität und ihrer eigenen Biographie entdecken, können sie ermutigt werden, ihren Kindern den Zugang zu Religion und möglicherweise auch zu Glaube zu erschließen. Dazu darf religiöse Elternbildung nicht mehr als Teil der Familienbildung jenseits der Erwachsenenbildung betrachtet, sondern muss in Zusammenhang mit Konzeptionen religiöser Erwachsenenbildung gesehen werden.⁴

3. Forschungsüberblick

Ein Überblick über das religionspädagogische Forschungsgebiet zeigt, dass in den vergangenen zehn Jahren eine verstärkte Auseinandersetzung mit religiösen Lern- und Bildungsprozessen bei Erwachsenen zu verzeichnen ist. Viele der Forschungsarbeiten beschäftigen sich dabei mit gesellschaftlichen, kirchlichen und individuellen Veränderungsprozessen und den sich daraus ergebenden Herausforderungen und didaktischen Konzeptionen. Obgleich die religiöse Elternbildung als Teil der religiösen Erwachsenenbildung dabei eher unterrepräsentiert ist, gibt es aktuelle Untersuchungen, die sich mit der Religiosität junger Eltern befassen.⁵ Zweierlei wird in den Ergebnissen dieser Studien deutlich: Zum einen zeigen sie auf, dass Eltern durch die Geburt eines Kindes in besonderer Weise sensibel sind für Fragen, die im engeren und weiteren Sinn als religiös gedeutet werden können. Zum anderen belegen sie, dass die Geburt eines Kindes von Eltern immer auch als kritischer Übergang in der eigenen Entwicklung und als „Umbau des Selbstkonzepts“⁶ erlebt wird. Beide Aspekte sind zentral für die Ausgangsposition der Forschungsarbeit.

4. Aufbau der Forschungsarbeit

Zu Beginn der Arbeit wird der Fokus auf das Adjektiv 'religiös' gelegt, das dem Begriff der Elternbildung vorangestellt ist. Da der Terminus 'religiös' sowohl 'Religion'

⁴ Vgl. die Forderung nach religiöser Elternbildung innerhalb der religiösen Erwachsenenbildung, die die religiöse Kompetenz junger Eltern stärkt und sie dadurch auch zur religiösen Erziehung ihrer Kinder ermutigt: *Michael Domsen*, Familie und Religion. Grundlagen einer religionspädagogischen Theorie der Familie, Leipzig 2004, 333; *Ralph Bergold*, Bildende Kraft. Religiöse Erwachsenenbildung heute, in: EB 54 (1/2008) 6-11, 10f.

⁵ Vgl. die empirischen Studien von *Regina Sommer*, Kindertaufe – Elternverständnis und theologische Deutung, Stuttgart 2009 und *Christoph Müller*, Taufe als Lebensperspektive. Empirisch-theologische Erkundungen eines Schlüsselrituals, Stuttgart 2010.

⁶ *Robert Bachhuber* / *Liselotte Winkler* / *Karl T. M. Schneider* / *Henner Graeff*, Selbstwahrnehmung und Kohärenz von „Selbst-Wahrnehmung“. Ein neuer Ansatz zur Erfassung intrapsychischer Dynamik und psychosomatischer Beschwerden in der Schwangerschaft, in: *Elmar Brähler* / *Ulrike Unger* (Hg.), Schwangerschaft, Geburt und Übergang zur Elternschaft. Empirische Studien, Opladen 1996, 11-28, 12.

als auch 'Religiosität' zugeordnet werden kann, muss zunächst geklärt werden, in welchem Verhältnis 'religiös' zu den beiden Substantiven steht:

„Das Adjektiv 'religiös' kann man nämlich verwenden, ohne sich *festzulegen*, ob es auf *den einen oder den anderen* Pol bezogen wird – und man muss es verwenden, wenn man eine existierende Verbindung der beiden Pole ausdrücken möchte.“⁷

In der Arbeit soll 'religiös' als Begriff verwendet werden, der „eine Beziehung aussagt zwischen Religion als Systemgröße und Religiosität als anthropologische Größe“⁸. Gleichzeitig muss das Bewusstsein dafür geschärft bleiben, dass sich 'religiös' immer auch nur auf einen der beiden Pole beziehen kann, z.B. wenn von einer bestimmten Religion gesprochen wird, ohne dabei auf die subjektive Religiosität eines Menschen abzielen.⁹

In diesem Zusammenhang ist zu bedenken, dass Religiosität in ihrer individuellen Gestalt immer auch wesentlich von Einflüssen der sie umgebenden Umwelt geprägt ist und sich durch diese entwickelt. Dies wird besonders in der Entwicklungstheorie von *Paul B. Baltes* deutlich, welche Entwicklungsvorgänge über die gesamte Lebensspanne beschreibt und erklärt. Sie begreift, anders als die Stufentheorien von *James Fowler*, *Paul Gmünder* und *Fritz Oser*, menschliche Entwicklung als lebenslangen, mehrdimensionalen Prozess, der in seinen psychophysischen, kognitiven, motivationalen und handlungsbezogenen Facetten diachron von Wachstum und Abbau geprägt sein kann und in jedem Fall von historisch-kulturellen Bedingungen beeinflusst ist.¹⁰ Gleichzeitig steht diese sich über die gesamte Lebensspanne erstreckende religiöse Entwicklung in einem engen Zusammenhang mit kritischen Lebensereignissen des Menschen, wobei 'Krise' in der ursprünglichen griechischen Wortbedeutung mit 'Entscheidung' übersetzt und damit als Ereignis verstanden wird, das Umorientierung in Denken und Handeln, in Überzeugungen und Verpflichtungen abverlangt.¹¹ Religiosität übt dabei „unabhängig von ihrer jeweiligen Ausformung einen spürbaren Einfluss auf die Auseinandersetzung mit verdichteten Lebenserfahrungen im Erwachsenenalter aus, die ihrerseits im Zuge der persönlichen Verarbeitung modifizierend auf die religiöse Entwicklung zurückwirken“¹².

⁷ *Hans-Ferdinand Angel*, Die Religionspädagogik und das Religiöse. Überlegungen zu einer „Theorie einer anthropologisch fundierten Religiosität“, in: Ulrich Körtner / Robert Schelander (Hg.), Gottesvorstellungen. Die Frage nach Gott in religiösen Bildungsprozessen. Gottfried Adam zum 60. Geburtstag (Sonderheft der religionspädagogischen Zeitschrift: Schulfach Religion), Wien 1999, 9-34, 27 [Hervorhebungen im Text].

⁸ Ebd.

⁹ Vgl. den Vorschlag *Angels*, z.B. bei Textinterpretationen 'religiös' bewusst entweder mit 'auf eine Religion bezogen' oder mit 'in Bezug auf die menschliche Religiosität' zu 'übersetzen' (ebd.).

¹⁰ Vgl. *Paul B. Baltes*, Entwicklungspsychologie der Lebensspanne: Theoretische Leitsätze, in: Psychologische Rundschau 41 (1/1990) 1-24.

¹¹ Vgl. *Sigrun-Heide Filipp*, Ein allgemeines Modell für die Analyse kritischer Lebensereignisse, in: dies. (Hg.), Kritische Lebensereignisse, Weinheim 1993, 3-52, 3.

¹² *Walter Fürst / Ulrich Feeser-Lichterfeld*, „Je älter, desto religiöser“? Pluralisierung und Dynamik der Glaubensentwicklung in der zweiten Lebenshälfte als Aufforderung zu einer „Pastoral der Lebensspanne“, in: Theologie der Gegenwart 45 (4/2002) 263-271, 267. Die Autoren beziehen sich hier auf Untersuchungsergebnisse des empirischen Forschungsprojekts „Religiöse Entwicklung im Erwachsenenalter“, die aufzeigen, dass religiöse Entwicklung im gesamten Lebenslauf stattfindet und gerade im Erwachsenenalter mehrere 'Gestaltwandel' durchläuft. Diese können im Zusammenhang mit kritischen Lebensereignissen stehen, die „als sensible Phasen für die Auseinandersetzung mit der Gestalt der Religiosität anzusehen sind“ (*Tobias Kläden*, Zentrale Ergebnisse des Forschungsprojek-

Diese 'verdichteten Lebenserfahrungen', die auch als 'krisenhaft' bezeichnet werden können, erleben viele Eltern mit der Geburt des ersten Kindes.¹³ Die oftmals erfahrene ambivalente innere Haltung, die zwischen Freude über die Geburt und Sorgen vor der Zukunft schwankt, die Fragen nach Sinngebung, nach Orientierung für das (erzieherische) Handeln und nach der Bewältigung von Übergängen (z.B. von der Partnerschaft zur Familie), Krisenerfahrungen und Ängste im Kontext von Schwangerschaft und Geburt sensibilisieren junge Eltern für Erfahrungen, die religiöse Dimensionen aufscheinen lassen und eine Suche nach religiöser Orientierung in Gang setzen können.¹⁴ Gleichzeitig können religiöse Sinnangebote in dieser Lebensphase durch das Benennen und Aushalten dieser Krisen- und Grenzerfahrungen Artikulationshilfen anbieten, Unsicherheiten aufnehmen und Möglichkeiten der individuellen und familiären Weiterentwicklung entdecken helfen.

Vor diesem Hintergrund soll im weiteren Verlauf der Arbeit untersucht werden, welches Verständnis von Familie in aktuellen kirchlichen Verlautbarungen gezeichnet und inwieweit auf die Situation und Lebenswirklichkeit junger Eltern und Familien eingegangen wird. Daran anschließend sollen bereits bestehende religiöse Bildungsangebote für junge Eltern dahingehend analysiert werden, inwieweit hier insbesondere die (religiöse) Umbruchsituation und das wechselseitige Verhältnis zwischen religiösen Suchbewegungen und individuellen biografischen Erfahrungen aufgegriffen werden.

Aus dieser kritischen Analyse heraus ergibt sich die Aufgabe, als Ergebnis der Arbeit Eckpunkte zu einer Theorie religiöser Elternbildung zu formulieren, die gerade in kritischen Lebenswenden Chancen für eine persönliche und entwicklungsfähige religiöse Orientierung aufzeigen.

tes „Religiöse Entwicklung im Erwachsenenalter“ im Überblick, in: Walter Fürst / Andreas Witt-
 rahm / Ulrich Feeser-Lichterfeld / Tobias Kläden (Hg.), „Selbst die Senioren sind nicht mehr die
 alten ...“ Praktisch-theologische Beiträge zu einer Kultur des Alterns, Münster 2003, 67-84, 77).

¹³ Vgl. z.B. das 'Phasenmodell' von *Gabriele Gloger-Tippelt*, welches die unterschiedlichen Phasen
 von der Schwangerschaft bis zum ersten Lebensjahr des Kindes darstellt und aufzeigt, dass sich El-
 tern in dieser Zeit mit großen Ängsten und einem oftmals geringen Selbstwertgefühl auseinanderzu-
 setzen haben (*dies.*, Schwangerschaft und erste Geburt. Psychologische Veränderungen der Eltern,
 Stuttgart 1988). Vgl. hierzu aus theologischer Perspektive: *Isidor Baumgartner*, Pastoralpsychologie.
 Einführung in die Praxis heilender Seelsorge, Düsseldorf 1990, 638-644.

¹⁴ Vgl. die Ergebnisse der empirischen Studien von *Sommer* 2009 und *Müller* 2010 [Anm. 5].

1. Problemstellung

Das Thema der Schulentwicklung als Entwicklung der einzelnen Schule nimmt spätestens seit der Mitte der 1990er Jahre im bildungspolitischen und erziehungswissenschaftlichen Diskurs einen prominenten Stellenwert ein. Bezüglich der Frage nach dem möglichen Beitrag der Religionspädagogik zu Schulentwicklungsprozessen gibt es jedoch relativ wenige systematische Überlegungen.² Sich mit Religion und religiöser Pluralität auseinanderzusetzen, ist aber aufgrund aktueller gesellschaftlicher Entwicklungen geboten, weil durch Migration und allgemeine (spät)moderne Individualisierungstendenzen Schüler/innen mit verschiedenen kulturellen, sprachlichen und religiösen Zugehörigkeiten den Schulalltag prägen.³ Religiöse Pluralität ist nicht (mehr) die Ausnahme, sondern schulische Realität.

Meine Dissertation widmet sich daher der Forschungsfrage, welche Bedeutung Religion in Schulentwicklungsprozessen hat. Ich versuche diese Frage aus Sicht katholischer Religionslehrer/innen in Form einer qualitativ-empirischen Studie zu beantworten. Die Arbeit ist interdisziplinär angelegt, da Erkenntnisse aus den Bezugsdisziplinen Erziehungswissenschaft und Soziologie mit theologischen und religionspädagogischen Positionen in Bezug gesetzt werden. Im Folgenden lege ich meine hermeneutischen und theoretischen Prämissen dar und gehe auf die empirisch-qualitative Erhebung ein.

2. Religion und Schulentwicklung

Wenn in meiner Forschungsarbeit nach dem Beitrag von Religionspädagogik zu Schulentwicklung gefragt wird, sei vorangestellt, dass mit einem weiten Verständnis von Religion operiert wird, das Religion in unterschiedlichen Dimensionen in der Schule wahrnimmt. Dabei kommen beispielsweise die religiösen Überzeugungen, Fragen und Bedürfnisse der Beteiligten sowie die Rituale im Schulleben ebenso in den Blick wie die Frage, wie mit unvorhergesehenen Ereignissen umgegangen wird.⁴

Aufgabe von Schule ist meiner Auffassung nach, dass sie grundlegende Orientierung vermittelt und jungen Menschen hilft, sensibel für die sozialen und kulturellen Grundlagen der Gesellschaft zu werden⁵ und mit diesen in eine aktive und kritische Auseinan-

¹ Der Artikel stellt mein Dissertationsvorhaben dar.

² Auf folgenden Sammelband ist in diesem Zusammenhang zu verweisen: *Martin Jäggle / Thomas Krobath / Robert Schelander* (Hg.), *Lebens.werte.schule. Religiöse Dimensionen in Schulkultur und Schulentwicklung*, Wien 2009.

³ 21,3% aller Volksschulkinder in Österreich verwendeten im Schuljahr 2007/08 Deutsch nicht als Alltagssprache. Die regionale Verteilung ist jedoch sehr unterschiedlich, so sind in Wien Bezirke zu finden, in denen mehr als die Hälfte der Volksschulkinder im Alltag überwiegend eine andere Sprache spricht. (*Statistik Austria*, *Bildung in Zahlen 2007/08. Schlüsselindikatoren und Zahlen*, Wien 2009, 26)

⁴ Vgl. *Thomas Krobath*, *Schulentwicklung und Religion – eine Herausforderung (nicht nur) für ReligionslehrerInnen*. Thesen zu Relevanz und Handlungsbedarf, in: *cpb 117 (3/2004) 163-167, 165f.*

⁵ Vgl. *Annette Schavan*, *Die Notwendigkeit des christlichen Religionsunterrichts in der Schule*, in: *Achim Batke / Thilo Fitzner / Rainer Isak / Ullrich Lochmann* (Hg.), *Schulentwicklung – Religion – Religionsunterricht. Profil und Chance von Religion in der Zukunft der Schule*, Freiburg/Br. 2002, 42-50, 42.

dersetzung treten zu können.⁶ Diesbezüglich wird Religionslehrer/innen viel Potenzial zugeschrieben, diejenigen zu sein, die aufzeigen und begründen können, welche Rolle existenzielle Fragen der Schüler/innen unterschiedlicher religiöser Herkunft spielen und wo diesen Fragen Raum und Zeit gegeben werden kann.⁷

3. Theoretische Vorannahmen zu Schule und Schulentwicklung

Ich nähere mich dem theoretischen Verständnis von Schule von drei Perspektiven:

- (1) Ich gehe davon aus, dass Schule ein Ort ist, der unter anderem die Persönlichkeitsentwicklung der Schüler/innen zum Ziel hat, indem sie in ihrer Würde und mit ihren existenziellen Fragen respektiert werden.⁸ Dem entspricht die religionspädagogische Option, Schulen als einen „*locus theologicus*“⁹ zu verstehen.
- (2) Schulen sind aber ebenso Sozialisationsinstanzen und Institutionen, die Herrschaftsverhältnisse stabilisieren¹⁰ können, indem zum Beispiel traditionelle Vorstellungen von Weiblichkeit und Männlichkeit vermittelt und gelebt werden. Daher nehme ich Schule als ‘*Gendered Institution*’ wahr, die hegemonial geprägt ist und zur Aufrechterhaltung von Geschlechterhierarchien beiträgt.¹¹
- (3) Die dritte Perspektive, die einerseits auf das aktive menschliche Handeln in einer Gemeinschaft verweist, andererseits auf den politischen Raum, der dadurch hervorgebracht wird, ist Schule als ‘*Polis*’ zu verstehen. Sie wird als eine politische Gemeinschaft aufgefasst, die durch das gemeinsame Miteinander der in ihr tätigen Personen realisiert und gestaltet wird.¹²

Daran anschließend lege ich, auch aufgrund der Autonomisierung von Schulen, den Fokus auf die Entwicklung der Einzelschule.¹³ Dabei ist folgendes Verständnis von Schulentwicklung leitend: Schulen können nicht technokratisch entwickelt und gestaltet werden. Vielmehr geht es im Kern darum, pädagogische Prozesse zu realisieren, die auf sozialen Interaktionen und der Bildungsproduktion in komplexen Lern- und Lehrsi-

⁶ Vgl. Edda Strutzenberger, lebens.werte.schule. Religiöse Dimensionen in Schulkultur und Schulentwicklung, in: Julia Warwas / Detlef Sembill, Schule zwischen Effizienzkriterien und Sinnfragen, Hohengehren 2010, 71-96, 74.

⁷ Dietlind Fischer, Religion im Schulprogramm; in: Battke u.a. 2002 [Anm. 5], 254-258, 256.

⁸ Das ist auch im österreichischen Schulgesetz festgeschrieben: Bundesgesetz vom 25. Juli 1962 über die Schulorganisation (Schulorganisationsgesetz): BGBl. Nr. 242/1962, zuletzt geändert durch BGBl. I Nr. 44/2009, § 2, Abs. 1-3.

⁹ Monika Pretenthaler / Wolfgang Weirer, Schule als Feld kreativer TheologInnen. Desiderate zum Lehramtsstudium anlässlich der Konzeption des „Lehrplans ‘99“, in: Hans-Ferdinand Angel (Hg.), Tragfähigkeit der Religionspädagogik, Graz u.a. 2000, 49-62, 53.

¹⁰ Vgl. Helmut Fend, Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen, Wiesbaden 2008, 46f.

¹¹ Vgl. Edda Strutzenberger, Gender und Religion. Neue Perspektiven der Schulentwicklung, Saarbrücken 2010, 11ff.

¹² Vgl. Gerd Schubert, Forschungsansatz und Organisation, in: Hans-Ulrich Grunder / Gerd Schubert, Schulentwicklung durch Kooperation und Vernetzung. Schule verändern, Rieden 2002, 33-60, 33.

¹³ Vgl. Hans-Günter Rolff, Studien zu einer Theorie der Schulentwicklung, Weinheim – Basel 2007, 23f.

tuationen beruhen.¹⁴ Schulentwicklung kann dementsprechend als das „*Bemühen der an der Schule Beteiligten*, das Lernen, Arbeiten und Leben *in der Schule* systematisch, zielgerichtet und kontinuierlich *zu verbessern*“¹⁵, verstanden werden. Sie ist nicht als eine additive Größe zum schon bestehenden Schulalltag konzipiert, sondern stellt ein konsistentes Programm dar, in dem alle Handlungsbereiche der Schule, im Sinne der Organisationsentwicklung, aufeinander abgestimmt werden.¹⁶ Fasst man Schulentwicklung so auf, werden die „subjektive Wirklichkeit der Lehrenden“¹⁷ und der „objektive Rahmen der organisatorischen Strukturen“¹⁸ zusammengeführt, um nachhaltige Entwicklung zu ermöglichen.

4. Die empirische Studie

Diesen theoretischen Grundlagen folgend wurde eine qualitativ-empirische Studie in Anlehnung an die methodologischen Überlegungen zur dokumentarischen Methode nach *Ralf Bohnsack* durchgeführt. Ziel dieser Methode ist eine Rekonstruktion von Lebensorientierungen und Relevanzsystemen der Forschungssubjekte.¹⁹ Für die Beantwortung der Forschungsfrage sind diese von großer Bedeutung, da sie das Handeln der Religionslehrer/innen strukturieren und somit Auskunft darüber geben können, wie die vielfältigen Phänomene „gelebter Religion“²⁰ in Schule und Schulentwicklung von Religionslehrer/innen, wahrgenommen werden. Als Erhebungsmethode wurde das problemzentrierte Interview nach *Andreas Witzel* gewählt, um der gesellschaftlich relevanten Fragestellung nach religiöser Diversität und Heterogenität im Schulleben methodisch Rechnung zu tragen.²¹

Das Sample der Befragten bestand aus acht an einer öffentlichen Allgemeinbildenden Höheren Schule in Wien tätigen katholischen Religionslehrer/innen, die in Schulentwicklungsprozessen involviert sind beziehungsweise waren. Von ihnen sind drei männlich und fünf weiblich, alle im Alter zwischen 30 und 60 Jahren. Ihre Situation differiert hinsichtlich der Dauer der Beteiligung am Schulentwicklungsprozess und bezüglich der Aufgaben, die sie darin wahrnehmen beziehungsweise wahrgenommen haben.

¹⁴ Vgl. *Heinz Günter Holtappels / Hans-Günter Rolff*, Einführung: Theorien der Schulentwicklung, in: Thorsten Bohl / Werner Helsper / Hans-Günter Holtappels / Carla Schelle (Hg.), *Handbuch Schulentwicklung*, Bad Heilbrunn 2010, 73-79, 76.

¹⁵ *Wolfgang Schönig*, Schulentwicklung. Über eine „terminologische Nebelbombe“ und das „Religiöse“ im Schulkonzept, in: *Battke u.a.* 2002 [Anm. 5], 259-273, 261.

¹⁶ Vgl. ebd., 261f.

¹⁷ *Dietlind Fischer / Barbara Koch-Priewe / Juliane Jacobi*, Schulentwicklung durch Lehrerinnen – alte und neue Perspektiven, in: *Dietlind Fischer / Juliane Jacobi / Barbara Koch-Priewe* (Hg.), *Schulentwicklung geht von Frauen aus. Zur Beteiligung von Lehrerinnen an Schulreformen aus professionsgeschichtlicher, biographischer, religionspädagogischer und fortbildungsdidaktischer Perspektive*, Weinheim 1996, 11-28, 12.

¹⁸ Ebd.

¹⁹ Vgl. *Ralf Bohnsack*, *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden*, Opladen 2007, 32.

²⁰ *Hans-Günter Heimbrock / Peter Meyer*, Einleitung: Im Anfang ist das Staunen, in: *Astrid Dinter / Hans-Günter Heimbrock / Kerstin Söderblom* (Hg.), *Einführung in die empirische Theologie. Gelebte Religion erforschen*, Göttingen 2007, 11-16, 15.

²¹ Vgl. *Andreas Witzel*, Das problemzentrierte Interview, in: *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum Qualitative Social Research* 1 (1/2000): <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0001228>.

Die Orientierungsrahmen der Beteiligten werden aufgrund des Vergleichs wichtiger Themen und deren Behandlung in den Interviews ermittelt.²² Mithilfe der Komparation konnten beispielsweise schon aus den Anfangssequenzen der Interviews Orientierungsrahmen der jeweiligen Interviewpartner/innen erarbeitet werden. Exemplarisch zitiere ich hier aus dem Interview mit dem Junglehrer Hr. Hofer:

„Also mein erster Einstieg in die Schulentwicklung war eigentlich das Kustodiat. [...] Und dadurch einfach schon eigentlich mit allen Kollegen zusammenarbeiten müssen oder alle haben was von mir gebraucht. [...] Und dann bin i eben seit November selbst auch in der Personalvertretung ah und damit auch in dieser Steuergruppe, also Koordinationsgruppe heißt das bei uns.“

Hier wird deutlich, dass Hr. Hofer Schulentwicklung mit Tätigkeiten verknüpft, die mit verschiedenen Ämtern in Verbindung stehen. Abstrahiert bedeutet das, dass die Strukturen, die offiziellen Ämter, die es gibt, und die damit verbundenen Aufgaben wie beispielsweise die der Kommunikation mit Kolleg/innen seinen Orientierungsrahmen bilden. Beim Vergleich mit anderen Interviews konnte in der Folge festgestellt werden, dass sich auch andere Lehrer/innen danach richten.

Welche Konsequenzen dieses Ergebnis für die Beantwortung der Forschungsfrage nach der Bedeutung von Religion in Schulentwicklungsprozessen hat, wird in der Zusammenführung der Ergebnisse aus der empirischen Untersuchung mit den theoretischen Grundlagen herausgearbeitet. Ebenso wird die Situation von katholischen Religionslehrer/innen in Schulentwicklungsprozessen differenziert dargestellt und religions- und pluralitätssensible Modelle und Strategien von Schulentwicklung werden erarbeitet. In einem weiteren Schritt können daraus Konsequenzen für die Lehramtsausbildung gezogen werden, wie zukünftige Lehrer/innen auf eine von Pluralität gekennzeichnete Situation in der Schule vorbereitet werden und die dazu nötigen Kompetenzen erworben werden können. Gleichzeitig leistet diese Arbeit einen Beitrag zum theoretischen und theologischen Diskurs um die Frage nach einer 'guten Schule' und 'Schule als Organisation'.

²² Vgl. *Arnd-Michael Nohl*, Interview und dokumentarische Methode. Anleitungen für die Forschungspraxis, Wiesbaden 2009, 65ff.

1. Drei Blitzlichter

• Fragt man nach aktuellen religionspädagogischen Forschungsfeldern, dann zählt die Auseinandersetzung mit den so genannten neuen Medien sicherlich zu den zentralen Themen, wenn dieses Thema auch nicht von vielen Religionspädagog/innen bearbeitet wird.¹ Aspekte wie ‘Virtualität’ oder das Schwinden von ‘Face-to-Face-Kommunikation’ werden hierbei praktisch-theologisch diskutiert. Aus religionspädagogischer Sicht werden die Chancen und Grenzen der neuen Medien im Hinblick auf die Gestaltung religiöser Lernprozesse erörtert: Es eröffnen sich neue z.B. virtuelle Lernorte und grundlegende Fragen nach Subjektwerdung und Identitätsbildung im Zeitalter neuer Medien sind zu diskutieren. Aber was unterscheidet eigentlich die neuen Medien von den alten? Gibt es einen substanzialen oder nur einen graduellen Unterschied? Erfordern die neuen Medien einen Paradigmenwechsel im Hinblick auf eine religionspädagogische Medientheorie oder auf religiöse Kommunikation und religiöses Lernen?

• Ein Lehrer analysiert ein Musikvideo und entdeckt hierin eine religiöse Bildsprache. Er schaut das Video mit Schüler/innen im Religionsunterricht an, um hierdurch religiöse Themen mit der Alltagswelt der Adoleszenten zu verbinden. Die Jugendlichen sollen lernen, in ihrer Alltagskultur Fragmente religiöser Tradition zu entdecken, ihre Funktion und ihren Inhalt zu erschließen und ggf. diese kritisch zu diskutieren. Populäre Kultur wird zum Medium, mit dessen Hilfe religiöse Themen und Fragen entdeckt, erschlossen und diskutiert werden sollen.² Die Schüler/innen reagieren auf die religiösen Versatzstücke im Video jedoch verhalten. Trotz der Verankerung in ihrer Lebenswelt bleibt die Auseinandersetzung der Schüler/innen abstrakt und oberflächlich. Ist der Videoclip somit ein geeignetes Medium, um Lebenswelt und Religion miteinander ins Gespräch zu bringen? Wie funktioniert dieses Medium in einem religiösen Lehr-Lern-Prozess bzw. wie funktioniert es nicht?

• Eine Schülerin trägt einen Psalm vor, eine Schulklasse segnet sich im Kirchenraum mit Weihwasser, eine Firmgruppe geht einen alten Kreuzweg im Wald ab und trägt an den einzelnen Stationen selbst verfasste Gebete vor, eine Schülergruppe erschließt eine Marienstatue: Psalm, Weihwasser, Kreuzweg, Gebet, Marienstatue – all dies sind

¹ Vgl. z.B. *Astrid Dinter*, Adoleszenz und Computer. Von Bildungsprozessen und religiöser Relevanz, Göttingen 2007; *Manfred L. Pirner*, Religiöse Mediensozialisation? Empirische Studien zu Zusammenhängen zwischen Mediennutzung und Religiosität bei SchülerInnen und deren Wahrnehmung durch LehrerInnen, München 2004; *ders. / Thomas Breuer* (Hg.), Medien – Bildung – Religion. Zum Verhältnis von Medienpädagogik und Religionspädagogik in Theorie, Empirie und Praxis, München 2004; *Andreas Mertin*, Neues zum Internet im Religionsunterricht. Didaktik – E-Teaching – E-Learning, Göttingen 2007.

² Vgl. Beispiele zur Arbeit mit populären Medien im Religionsunterricht: *Andreas Mertin*, Videoclips im Religionsunterricht. Eine praktische Anleitung zur Arbeit mit Musikvideos, Göttingen 1999; *Ute Flink*, Rock, Pop – Amen?! Christlicher Glaube und zeitgenössische Musik, Münster 2006; *Manfred Karsch / Christian Rasch*, Religionsunterricht mit Filmen. Sekundarstufe I, Göttingen 2007; *Inge Kirsner / Michael Wermke* (Hg.), Religion im Kino. Religionspädagogisches Arbeiten mit Filmen, Jena 2005, vgl. a. die Arbeiten des Arbeitskreises Populäre Kultur und Religion unter www.akpop.de.

christliche Artikulationen, die im Zuge der performativen Religionsdidaktik (erneut) Beachtung finden.³ An die Stelle des Redens über Religion tritt die Auseinandersetzung mit Objekten der konkreten Religion. Diese Objekte lassen sich als Medien betrachten, die einen religiösen Lernprozess motivieren und tragen sollen. Dass hier jedoch im Schulunterricht Medien ausgewählt werden, die ihren originären Ort im religiösen Vollzug selbst haben, und dass diese nun selbst im religiösen Kontext – wie z.B. dem Kirchenraum – angeeignet werden sollen, ist hochgradig umstritten.⁴ Von der Profanisierung der religiösen Gegenstände auf der einen und der Missionierung der Schüler/innen auf der anderen Seite reichen die Anfragen an das Konzept der performativen Religionsdidaktik. Müsste an die Stelle einer Grundsatzauseinandersetzung nicht der Streit um einzelne religiöse Artikulationen treten? Ist die Erkundung christlicher Begräbnisriten religionspädagogisch nicht anders zu bewerten als der Besuch einer Eucharistiefeier? Könnte ein differenzierterer Blick auf den medialen Status der jeweiligen Objekte diesen Streit entkräften?

In den drei Blitzlichtern werden aktuelle religionspädagogische Forschungsfelder angerissen, die jeweils ihren Ausgangspunkt in einzelnen religiös relevanten Medien nehmen, z.B. Internet, Videoclip oder religiösen Bildstöcken, Liedern, Ritualen. Grob gesprochen geht es darum, das religionspädagogische Potenzial dieser Medien auszuloten. Dieses Unterfangen soll hier in keiner Weise hinterfragt werden – im Gegenteil: Insbesondere die Bilddidaktik hat in den letzten Jahrzehnten intensiv darauf hingewirkt, dass das Einzelwerk resp. Einzelmedium mit seinen spezifischen Charakteristika ins Zentrum der religionspädagogischen Reflexion tritt.⁵ Dennoch ergeben sich aus diesen Einzelbetrachtungen Fragestellungen, die bereits in den Blitzlichtern angeklungen sind und die meines Erachtens grundlegender religionspädagogischer und medientheoretischer Reflexionen bedürfen – und in deren Horizont dann erneut die Einzelmedien und ihr religionspädagogisches Potenzial betrachtet werden können. In diesem Sinne möchte ich mich im Folgenden auf eine medientheoretische Spurensuche begeben.

2. Medientheoretische Spurensuche

Medientheorie ist ein Querschnittsthema, das sich durch unzählige Einzeldisziplinen zieht und in das an dieser Stelle unmöglich auch nur annähernd ein Einblick gegeben werden kann. Ich beschränke mich daher auf medientheoretische Überlegungen, die vornehmlich in den Bildwissenschaften vorgenommen werden. Damit greife ich eine Disziplin auf, die in den letzten Jahren sicherlich zu den innovativsten und expansivsten

³ Vgl. exemplarisch *Thomas Klie / Silke Leonhard* (Hg.), *Performative Religionsdidaktik. Religionsästhetik – Lernorte – Unterrichtspraxis*, Stuttgart 2008; *dies.* (Hg.), *Schauplatz Religion. Grundzüge einer Performativen Religionspädagogik*, Leipzig 2003; *Hans Mendl*, *Religion erleben. Ein Arbeitsbuch für den Religionsunterricht. 20 Praxisfelder*, München 2008.

⁴ Zentrale Kritikpunkte fassen zusammen *Rudolf Englert*, *Performativer Religionsunterricht – eine Zwischenbilanz*, in: *ZPT* 60 (1/2008) 3-16; *Claudia Gärtner*, *Performative Religionspädagogik im Horizont kunstdidaktischer Performancearbeit*, in: *IJPT* 13 (2/2009) 258-274.

⁵ Einen Überblick bietet *Claudia Gärtner*, *Ästhetisches Lernen – eine Religionsdidaktik zur Christologie in der Oberstufe*, Freiburg/Br. u.a. 2011; *dies.*, *Bild und Wort. Religionsunterricht in Deutschland*, in: *Reinhard Hoeps* (Hg.), *Handbuch der Bildtheologie. Bd. II*, Paderborn (im Erscheinen).

zählt.⁶ Da sich jedoch die Bildwissenschaften erst in den letzten Jahren als eigenständige Disziplin konstituiert haben und in enger Nachbarschaft zu Kunstwissenschaft, Informatik, Neurowissenschaften, Philosophie, Psychologie usw. betrieben werden, ergibt sich trotz dieser Beschränkung ein breites Feld unterschiedlicher Bild- resp. Medientheorien. Grob gesprochen lassen sich hier drei Richtungen ausmachen: ein anthropologischer, ein semiotischer und ein wahrnehmungstheoretischer Ansatz.⁷ Ersterer lässt sich u.a. auf *Hans Jonas'* „Homo pictor“⁸ zurückführen und findet in *Hans Beltings* Bild-Anthropologie⁹ gegenwärtig ihren prominentesten Bezugspunkt. Hier werden Bild- und Medientheorie eng verknüpft mit der Frage nach dem Menschen und der Jahrtausende alten Bildproduktion, die auch religiösen Ursprungs ist. Im Folgenden fokussiere ich diese bild- und medientheoretische Richtung, da mir sowohl das anthropologisch ausgegerichtete Fundament als auch die spezifische Ausformulierung des Medien- und Bildbegriffs für den religionspädagogischen Diskurs ertragreich erscheinen.

Nach *Belting* zeichnen sich Bilder dadurch aus, dass sie etwas Abwesendes anwesend erscheinen lassen. Die Differenz von Präsenz und Absenz ist in dieser Lesart fundamental für jegliches Bild. Den Ursprung des Bildschaffens – eine Tätigkeit, durch die sich der Mensch von anderen Lebewesen unterscheidet¹⁰ – macht *Belting* im Umgang mit der größten Abwesenheit aus, dem Tod – und damit ist für ihn die Bildproduktion zugleich anthropologisch begründet.¹¹ Der Zusammenhang von Tod und Bild, von Absenz und Präsenz findet in der Geschichte des Bildes seine Plausibilität. Sehr frühe plastische Bilder waren Gefäße der Verkörperung, die die verlorenen Körper der Toten ersetzten. Denn der „Tote ist immer schon ein Abwesender, der Tod eine unerträgliche Abwesenheit, die man mit einem Bild füllen wollte, um sie zu ertragen.“¹² Durch das Bildermachen – so z.B. von Totenmasken, bemalten Totenschädeln, Ganzkörperskulpturen usw. – gab man zugleich den Toten einen sozialen Status in der Gemeinschaft zurück. Dabei übertrug man häufig dem Bild die Macht, im Namen und an der Stelle des nun toten Körpers aufzutreten. Und zugleich wurde damit der soziale Raum durch Bilder und entsprechende Bildrituale erweitert.¹³ Die Präsenz des Bildes markiert dabei

⁶ Vgl. den Überblick bei *Martin Schulz*, *Ordnungen der Bilder. Eine Einführung in die Bildwissenschaft*, München 2009; *Hans Belting* (Hg.), *Bilderfragen. Die Bildwissenschaft im Aufbruch*, München 2007; *Christa Maar* (Hg.), *Iconic turn. Die neue Macht der Bilder*, Köln 2005; *Gottfried Boehm* (Hg.), *Was ist ein Bild?*, München 1995; *Klaus Sachs-Hombach*, *Wege zur Bildwissenschaft. Interviews*, München 2004; *Stefan Majetschak* (Hg.), *Bild-Zeichen. Perspektiven einer Wissenschaft vom Bild*, München 2005 sowie das virtuelle Institut für Bildwissenschaften unter www.bildwissenschaft.org.

⁷ Vgl. *Lambert Wiesing*, *Artifizielle Präsenz. Studien zur Philosophie des Bildes*, Frankfurt/M. 2005, 17-36.

⁸ *Hans Jonas*, *Homo Pictor: Von der Freiheit des Bildens*, in: *Boehm 1995* [Anm. 6], 105-124.

⁹ Vgl. *Hans Belting*, *Bild-Anthropologie. Entwürfe für eine Bildwissenschaft*, München 2001. Als prominente Vertreter der semiotischen Richtung seien *Nelson Goodman* und *Charles Sanders Peirce*, als Vertreter der wahrnehmungstheoretischen Richtung *Edmund Husserl* und *Jean-Paul Sartre* genannt. Vgl. *Wiesing 2005* [Anm. 7], 26-36.

¹⁰ Vgl. *Jonas 1995* [Anm. 8].

¹¹ *Belting* räumt ein, dass es durchaus andere frühe Bilddarstellungen gibt, wie z.B. Tierdarstellungen in Höhlen oder Idole mit Fruchtbarkeitssymbolen. Sein Fokus richtet sich jedoch auf den Tod als wesentlichen Beweggrund für die Bildproduktion (vgl. *ders. 2001* [Anm. 9], 147).

¹² *Ebd.*, 144.

¹³ Vgl. *ebd.*, 146.

dennoch eine Differenz bzw. Abwesenheit. Das Bild erweckt den Toten nicht zu seinem alten Leben, sondern der Tote wird durch das Bild ersetzt. Diese Spannung von gleichzeitiger Anwesenheit des Bildes und Abwesenheit des Toten speist sich auch durch eine entstehende Vorstellung von Diesseits und Jenseits. Das Diesseits ist der Ort der Bilder, der Bilderpraktiken und der Anwesenheit des Verstorbenen im Bild bzw. im Bildritual. Das Jenseits entwickelt sich zum Ort der Geister, der Seelen der Toten, wobei z.B. in der ägyptischen Ikonografie die Seelen zu Jenseitsreisen ausgestaltet werden. In der Perspektive der Bild-Anthropologie ist somit die Bildentstehung eng mit einer religiös konnotierten Bildvorstellung und -praxis verbunden.

Dieser kurze Ausflug in die rekonstruierten Anfänge des Bildermachens gibt nach *Belting* Aufschluss über das Bild als solches – und damit auch über das Medium, wie sich zeigen wird. Denn *Belting* geht von der Trias Bild – Medium – Körper aus. Damit greift er den bereits aufgezeigten Zusammenhang von Bild und totem Körper auf, formuliert diesen jedoch mehrdimensional aus und erweitert ihn um den Begriff des Mediums.

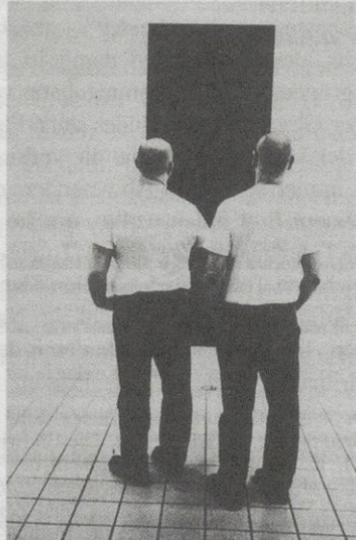


Abb. 1: C. Glassmann, Mary Boone Gallery, 1985.¹⁴

Nähern wir uns dieser Trias am Beispiel einer Fotografie von C. Glassmann (vgl. Abb. 1) Wo ist hier das Bild, das Medium und der Körper? Letzteres erscheint auf den ersten Blick deutlich: Körper sind die zwei betrachtenden Männer. Aber erinnern wir uns noch einmal an die Bilder aus dem Totenkult. Dort wurde die Maske, die Skulptur o.ä. als Verkörperung des Toten betrachtet. Ist damit die schwarze Leinwand ebenfalls ein Körper für ein noch näher zu identifizierendes Etwas? Nicht einfacher ist die Frage nach dem Bild zu beantworten. Ist 'Bild' das auf der Leinwand Dargestellte – was in diesem Fall eine schwarze Fläche ist? Oder ist 'Bild' das, was die zwei Männer wahr-

¹⁴ Abbildung aus ebd., 58.

nehmen, gleichsam ein inneres Bild, eine interne Repräsentation? Eng mit diesen Fragen ist die Suche nach dem Medium verbunden. 'Medium' könnte die schwarze Leinwand sein, die dann aber nicht mehr gleichzusetzen wäre mit einem Bild oder einem Körper. Die Bestimmung des 'Mediums' ist somit eng an das Verständnis von Körper und Bild gekoppelt.

Nach *Belting* besitzt das Medium – hier die schwarze Leinwand – einen doppelten Körperbezug. Es ist zum einen das Trägermedium des Dargestellten, das notwendigerweise in der Darstellung abwesend ist.¹⁵ Das Trägermedium wird so zum symbolischen, zum virtuellen Körper des Dargestellten. Zum anderen schreibt sich dieses Trägermedium im körperlichen Akt der Wahrnehmung in die – hier zwei – Betrachter ein, verändert diese und wird dort zum Bild. Durch den doppelten Körperbezug des Mediums entsteht zugleich das Bild. Das Medium wird zum *missing link* von Bild und Körper.¹⁶ So befähigt erst das Medium uns dazu, Bilder so wahrzunehmen, dass wir sie weder mit echten Körpern noch mit bloßen Dingen verwechseln.

'Bild' wäre aber unterkomplex umrissen, wenn man es auf ein *inneres* Bild reduzieren würde – z.B. auf ein Bild, das die zwei Männer ausschließlich durch die Wahrnehmung der schwarzen Leinwand in ihren Köpfen haben. Der Zusammenhang von Medium und Bild ist ungleich komplexer, als es die Aufteilung in innere und äußere Bilder suggeriert. Zwar haben Bilder immer eine mentale, Medien – wie gesehen – immer eine materiale Eigenschaft, hier die Leinwand. Aber das Bild ist auf andere Weise anwesend, als es sein Medium ist. Es wird erst zum Bild, wenn es von seinem Betrachter animiert wird. Im Akt der Animation wird es als mentale Vorstellung vom Trägermedium getrennt. In diesem ersten Akt wird somit das Medium 'entkörperlicht'. In einem zweiten Akt wird es neu 'verkörpert', indem es vom Betrachter einverleibt wird. Die so einverlebten Bilder prägen dann wiederum die Wahrnehmung resp. Entkörperlichung und Einverleibung weiterer Bilder. In diesem Sinne werden die medialen Verkörperungen „wiederum im körperlichen oder, philosophischer gesprochen, im leiblichen Akt der Wahrnehmung verinnerlicht, animiert und wieder reflektiert, so daß ein permanent wechselseitig sich bedingender Prozeß stattfindet zwischen den Bildern, die gemacht werden, den Medien, die sie verkörpern und zur Erscheinung bringen, und den Körpern, von denen sie losgelöst und zugleich wieder wahrgenommen werden.“¹⁷

Ein solcher Prozess ist durchaus auch historisch bedingt und damit einem kulturellen Wandel unterworfen (vgl. 21f).¹⁸ Es ist somit nicht allein das Medium, das ein Bild hervorruft, sondern die Einverleibung ist an einen historisch und kulturell geprägten Körper gebunden. Einen solchen Wandel verdeutlicht *Belting* am Beispiel des Gnaden-

¹⁵ „Medien müssen notwendig anwesend sein, um etwas Abwesendes imaginieren und verkörpern zu können, und möglichst abwesend wiederum, um etwas Abwesendes anwesend scheinen zu lassen. [...] Daher sind sie sowohl in einem buchstäblichen wie auch in einem übertragenen Sinn als Mitte aufzufassen, und gerade nicht [...] als bloßes Mittel zum Zweck, das ganz in diesem verschwindet.“ (Schulz 2009 [Anm. 6], 169)

¹⁶ Vgl. *Belting* 2001 [Anm. 9], 13.

¹⁷ Martin Schulz, Körper sehen – Körper haben? Fragen der bildlichen Repräsentation, in: Hans Belting / Dietmar Kamper (Hg.), *Quel Corps? Eine Frage der Repräsentation*, München 2002, 1-25, 14f.

¹⁸ Vgl. *Belting* 2001 [Anm. 9], 21f.

bilds der Madonna von Guadalupe (Mexiko). War dieses Medium zuerst ein Bild der Kolonialherrschaft, so wurde es nach der Unabhängigkeit zum Symbolbild des jungen Nationalstaates. Das gleiche Medium wurde somit in einer neuen Zeit mit einem anderen Traditionsverständnis identifiziert und entsprechend anders betrachtet.

„Das kollektive Imaginäre hatte den Blick auf das gleiche Bild verändert. [...] Neue Bilder verdrängen alte Bilder nicht nur an der Wand, sondern auch in den Köpfen, und es ist nicht einmal eindeutig, wann das eine und wann das andere geschieht und wie das eine in das andere übergreift.“¹⁹

Das Bild im Kopf ist deshalb von dem Bild an der Wand nicht so klar zu unterscheiden, wie es ein dualistisches Schema von inneren und äußeren Bildern nahelegt.

Bei Bildern kann es daher gar nicht ausschließlich um das ‘Was’, ihren Inhalt, gehen, als vielmehr ebenso um das ‘Wie’. Und dieses ‘Wie’ ist durch das Medium gesteuert.²⁰ Es liegt eben auch an dem ‘Wie’ der Madonna von Guadalupe, dass dieses Medium zum Bild des Nationalstaates wurde. Das Medium scheint durch und in das Bild hinein. „Dabei wird das opake Medium transparent für das Bild, das es trägt: das Bild scheint gleichsam durch das Medium durch, wenn wir es betrachten.“²¹ Der opake, transparente Charakter des Mediums wird jedoch in der Praxis unterschiedlich deutlich. Mal drängt die mediale Seite ins Zentrum der Aufmerksamkeit. Dann ‘durchschauen’ wir das Trägermedium in seiner Materialität und Funktion, etwas Abwesendes als Anwesendes darzustellen. Mal tritt die mediale Seite in den Hintergrund. Die Bildmacht erfasst in all ihrer Wirksamkeit und Kraft die Betrachtenden, die Differenz von Absenz und Präsenz verschwindet. Dann erleben wir einen Film, als ob wir tatsächlich dabei gewesen wären. Oder Gläubige beten Götterbilder an, als ob das Göttliche im Material selbst anwesend wäre. Grob gesprochen sind auch Reliquien oder die eucharistische Wandlung in dieser Perspektive wahrnehmbar.

Im Alltag wird dieser komplexe Zusammenhang von Bild und Medium meist ignoriert. Visuelle Medien in den Abendnachrichten verkörpern das reale Geschehen. Die Bilder in den Köpfen der Betrachter/innen erscheinen als objektive Wirklichkeit. Gerade durch den Siegeszug digitaler Medien wird diese unterkomplexe und unkritische Medienrezeption immer problematischer.

Einige Künstler/innen widmen sich diesen Problemstellungen und greifen in ihren Arbeiten die Trias von Bild – Medium – Körper explizit auf. So sind z.B. die Arbeiten von *Thomas Struth* streng komponierte Darstellungen, die diese wechselseitige Beziehung veranschaulichen. Sie sind streng genommen selbst Trägermedien, die im Akt der Betrachtung von dem zeugen können, was in der Einverleibung der Fotografie geschieht: Bildwahrnehmung und Bildwerdung. In diesem Sinne sind *Struths* Arbeiten auch selbstreflexiv, nämlich indem sie im Modus des Bildes über die Fähigkeiten von ‘Bild’ und ‘Medium’ reflektieren. Dies wird bei der Fotografie „Museo del Prado“ deutlich – eine Aufnahme vor *Diego Velázquez* Gemälde „Las Meninas“ (vgl. Abb. 2).

¹⁹ Ebd., 54. Bei diesem Transformationsprozess muss allerdings – entgegen *Belting* – berücksichtigt werden, dass die Madonna von Guadalupe während der Kolonialzeit von der Bevölkerung nicht als Bild der Unterdrückung betrachtet wurde. Für diesen Hinweis bin ich *Norbert Mette* dankbar.

²⁰ Vgl. ebd., 12.

²¹ Ebd., 30.

Dieses Gemälde ist selbst immer wieder als Bild gedeutet worden (so besonders einflussreich von *Michel Foucault*²²), das Fragen nach Repräsentation, Präsenz und Abwesenheit reflektiert.



Abb. 2: *Thomas Struth*, Museo del Prado 7, Madrid 2005 / (c) Thomas Struth.

Wird bei *Struth* besonders die Medialität des Bildprozesses – und damit auch die Differenz von Medium, Bild und Körper – betont, so arbeiten sich die Werke der gegenstandslosen oder konkreten Kunst gerade an der Auflösung dieser Grenzen ab, wie z.B. die „Raumplastik Weiß“ von *Norbert Kricke*. Konkrete resp. gegenstandslose Kunst versucht jede Abbildlichkeit zu tilgen (und ist daher nicht mit abstrakten Werken zu verwechseln, die ja stets von einem zu abstrahierenden Referenzobjekt ausgehen). Die Bilder und Skulpturen sollen das sein, was sie sind: Farbe, Form, Linie, Raum, konkretes Objekt, pure Anwesenheit und Präsenz. Das Medium will selbst zum Objekt werden – und sich seiner Repräsentationsfunktion entledigen.

Das skizzierte Medienverständnis wird jedoch nicht allein in Hinblick auf das zwei- oder dreidimensionale Bild hin ausformuliert – was die bisherigen Ausführungen und Beispiele nahelegen könnten. Die noch recht junge Disziplin der Bildwissenschaften – und mit ihr die Bild-Anthropologie von *Belting* – geht von einem äußerst weiten Bildbegriff aus, der seinen Niederschlag in unserem Zugang zur gesamten Wirklichkeit findet. Entsprechend grundlegend ist auch der Medienbegriff zu verstehen. So ist mit *Martin Seel* alles medial vermittelt, wozu wir ein vernehmendes oder vornehmendes *Verhältnis* haben. Denn das, was ist, kann Objekt des Vernehmens oder Vorhabens nur sein, wo es Medien gibt, vermöge derer es ein Dasein besitzt. Es gibt kein intentionales Gegebenes ohne Medium seines Gegebenseins, es gibt keine Intentionalität ohne Media-

²² Vgl. *Michel Foucault*, *Ordnung der Dinge*, Frankfurt/M. 1971, 31-45.

lität.²³ Dass Realität nur über Medialität zugänglich ist, bedeutet zwar nicht, dass alle Wirklichkeit im Grunde eine mediale Konstruktion sei. Und es bedeutet auch nicht, dass alles, was ist, auch medial vermittelt ist. Es gibt eine Realität losgelöst von ihrer medialen Repräsentation. Aber dies bedeutet immerhin, dass es mediale Konstruktionen sind, durch die uns so etwas wie Realität gegeben oder zugänglich ist. Realität ist uns somit nicht als mediale Konstruktion, sondern allein *vermöge* medialer Konstruktion gegeben. Einen solchen Medien- resp. Realitätsbegriff religionspädagogisch einzuholen, erscheint mir eine noch nicht abgeschlossene Aufgabe zu sein.

3. Theologischer Horizont einer religionspädagogischen Medientheorie

Bevor ich den Fokus auf religionspädagogische Fragestellungen lenke, sei zumindest schlaglichtartig der theologische Horizont abgetastet, vor dem eine bild- resp. medientheoretisch geschärfte religionspädagogische Spurensuche geschieht. Ich möchte dazu mehrere zentrale christliche Topoi in medientheoretischer Perspektive streifen.

Betrachtet man das Christentum in seiner fundamentalen Offenbarungsstruktur, so ist diese grundlegend medial konstituiert. In dieser Hinsicht ist Jesus Christus selbst als fleischgewordene Offenbarung nicht der Ort des eschatologischen Versöhnungshandelns Gottes, sondern ist als dessen Medium zu verstehen. Dabei ist das 'Medium' Jesus Christus, die Botschaft seines Lebens und Wirkens, nicht ein Zweites, etwas Unterscheidbares neben seinem Offenbarersein. Medium und Botschaft sind nicht zu trennen, aber auch nicht ineinander aufzulösen. Das christologische „unvermischt und ungetrennt“ ist in dieser Hinsicht auch medientheoretisch zu lesen.²⁴ Nur wenn Jesu Leben und Wirken in seiner Menschlichkeit auch als Medium ernstgenommen wird, so werden auch die menschlich-geschichtlichen Vermittlungen ernstgenommen, in denen der Logos zur Sprache kommt. In den Worten *Jürgen Werbicks* „Das Historische ist Jesu Zeugnis, Medium der Selbstoffenbarung Gottes, in Dienst genommen für Gottes Selbstbezeugung“²⁵. Es gehört somit zum Kern der christlichen Botschaft, dass die Botschaft selbst ein Medium hat. In Abwandlung des zum Slogan degenerierten Zitats des kanadischen Kommunikationstheoretikers *Marshall McLuhan* könnte man diesbezüglich formulieren: 'The message is medium'.²⁶ Die christliche Botschaft ist somit immer zugleich in Medialität zu denken. Diese Medialität zu negieren, öffnet fundamentalistischen Tendenzen Tor und Tür – und wertet zugleich das auch körperlich-medial und historisch verfasste Menschsein ab. Dabei ist – wie *Bernd Trocholepczy* ausführt – das Maß des Mediums die christliche Botschaft selbst. Die Vermittlung der Botschaft kann an ihrer richtig verstandenen Medialität gemessen werden, denn sie ist ja als Botschaft

²³ Vgl. *Martin Seel*, Medien der Realität und Realität der Medien, in: Sybille Kraemer (Hg.), *Medien Computer Realität. Wirklichkeitsvorstellungen und Neue Medien*, Frankfurt/M. 1998, 244-268.

²⁴ Vgl. *Bernd Trocholepczy*, Das Medium ist nicht die Botschaft. Zum kritischen Verhältnis von Religionspädagogik und Medien, in: Thomas Schreijäck u.a. (Hg.), *Werkstatt Zukunft. Bildung und Theologie im Horizont eschatologisch bestimmter Wirklichkeit* (FS Hermann Pius Siller), Freiburg/Br. u.a. 2004, 30-42, 39.

²⁵ *Jürgen Werbeck*, Das Medium ist die Botschaft. Über einige wenig beachtete Implikationen des Begriffs der „Selbstoffenbarung Gottes“ – im Blick auf die Auseinandersetzung um die fundamentalistische Versuchung im Christentum, in: ders. (Hg.), *Offenbarungsanspruch und fundamentalistische Versuchung* (QD 129), Freiburg/Br. u.a. 1991, 187-245, 233.

²⁶ Vgl. *Marshall McLuhan*, *The medium is the message* (1964), hg. v. Chris Gree, London 2010.

nicht für sich da, sondern zuinnerst adressiert.²⁷ So lässt sich das Verständnis sowohl der Selbstoffenbarung Gottes in Jesus Christus als auch der Vermittlung und Tradierung seiner Botschaft durchgängig als Ringen um mediale Konstruktionen deuten.

Explizit wird ein solches Ringen auch in sakramententheologischen Debatten. Die im Verlauf der Christentumsgeschichte immer wieder aufbrechenden Abendmahlstreitigkeiten sind nicht zuletzt Kontroversen um ein angemessenes Bild- resp. Medienverständnis, um die Präsenz Jesu Christi in den Medien von Brot und Wein angemessen zu verstehen. Gerade am sakramententheologischen Diskurs – der sich in veränderter Form auch in den Auseinandersetzungen um Reliquien, um Skulptur und Bild widerspiegelt – lässt sich studieren, wie um Fragen von Abwesenheit und Anwesenheit, von Repräsentation und Präsenz gestritten wurde, wobei zumeist unterschiedliche Bild- resp. Medienbegriffe und das ihnen je zu Grunde liegende Wirklichkeitsverständnis im Widerstreit miteinander standen.²⁸

Medientheoretische Reflexionen sind dem Christentum somit zutiefst zu eigen. Dabei geht es im Kern weniger um die Frage, dass Medien resp. mediale Repräsentation einen Platz in der Tradierung und Vermittlung des Christentums besitzen, sondern vielmehr um die Frage, wie diese konstituiert und interpretiert werden. Ein theologisch verantwortetes Sprechen von der Medialität der Offenbarungsbotschaft Gottes impliziert somit immer zugleich, von dem entsprechenden Medienbegriff Rechenschaft abzulegen und angemessene Medien für deren Kommunikation zu suchen.

4. Religionspädagogische Relevanz

Die religionspädagogische Frage nach medialer Vermittlung oder Aneignung der christlichen Botschaft ist keine nachgängige, wie dies z.B. in didaktischen Modellen anklingt, wenn dort vornehmlich Ziele, Inhalte und Kompetenzen verhandelt – und häufig erst in einem zweiten Schritt Medien und Methoden artikuliert werden. Medien sind nicht allein Mittel zum Zweck, um Lernziele oder Kompetenzen zu erlangen, sondern Religion und Christentum werden – wie Realität allgemein – über Medialität überhaupt erst zugänglich. Medientheoretische Grundfragen zählen somit auch zu religionspädagogischen Grundfragen.

In diesem Sinne möchte ich mit dem vorliegenden Beitrag den skizzierten triadischen Medienbegriff in den religionspädagogischen Diskurs einbringen. Er erscheint geeignet zu sein, komplexe religiöse Vermittlungs-, Aneignungs- und Kommunikationsprozesse zu erfassen – im Gegensatz zu dual strukturierten medientheoretischen Sender-Empfänger-Modellen. Auf drei Punkte möchte ich dabei vor allem hinweisen:

(1) Insbesondere durch seine anthropologische Grundlegung macht *Beltings* Bild-Anthropologie deutlich, dass das Schaffen von bzw. der Umgang mit Bild resp. Medium eine zutiefst menschliche Tätigkeit ist, die auch aus religiösen Fragen resultiert. Wie die Überlegungen zu Abwesenheit und Tod verdeutlichen, besitzen Medien vor allem die Funktion, Abwesendes anwesend erscheinen zu lassen. Gegenüber dieser funktionalen

²⁷ Vgl. *Trocholepcy* 2004 [Anm. 24], 35.

²⁸ Vgl. *Claudia Gärtner*, *Gegenwartswesen in Bild und Sakrament. Eine theologische Untersuchung zum Werk von Thomas Lehnerer*, Paderborn 2002.

Bestimmung sind technische oder materiale Unterscheidungen zweitrangig. Deshalb gilt es m.E. grundlegende Fragen nach medialer Repräsentation von Religion im religionspädagogischen Fokus nicht zu vernachlässigen.

(2) Von besonderer Relevanz ist hierbei der geschilderte komplexe Prozess der Entkörperlichung des Mediums und dessen Verkörperung als Bild im Körper des Menschen. Dieser Prozess ist einerseits ein historisch-kultureller und individueller. Die historischen und biografischen Erfahrungen der Gemeinschaft und des wahrnehmenden Individuums sind dabei prägend. Andererseits ist es die spezifische Konstitution des Mediums, die diesen Prozess mitlenkt. Das 'Wie' insbesondere des Trägermediums ist hierbei entscheidend. Dieser doppelte Körperbezug des Mediums – in Bezug auf das materielle Trägermedium und den historisch, kulturell und individuell geprägten Körper resp. Leib des Betrachters – gilt es in einer religionspädagogischen Medientheorie besonders zu beachten.

(3) Religionspädagogisch erachte ich hierbei die Unterscheidung von stärker auf Präsenz oder Repräsentation, auf Anwesenheit oder Abwesenheit zielenden Trägermedien für zentral. Die Mediengattung, z.B. Text, Film oder Videoclip, ist – so meine These – gegenüber der Frage, *wie* der jeweilige Text, Film oder Clip konstituiert ist, nachgeordnet. Entscheidend ist, ob ein spezifisches Trägermedium auf Präsenz, wie z.B. konkrete Kunst oder die Sakramente, oder auf Repräsentation, wie z.B. eine Zeitung, zielt. Diese eher allgemein gehaltenen Bemerkungen möchte ich abschließend anhand von drei Konkretionen verdeutlichen, indem ich auf die eingangs geschilderten drei Blitzlichter erneut eingehe.

Erste Konkretion: Neue Medien

Das erste Blitzlicht ging von der Beobachtung aus, dass sich in der Religionspädagogik die Auseinandersetzung mit Medien gegenwärtig vor allem auf neue Medien konzentriert. Aus Sicht eines anthropologisch fundierten Bild- resp. Medienbegriffs gilt es jedoch auch nach der funktionalen Bestimmung der Medien zu fragen. Salopp formuliert ging es immer schon darum, etwas Abwesendes durch mediale Anwesenheit zu repräsentieren, wie die Bildproduktion im Kontext der Todesrituale verdeutlicht hat. In dieser Hinsicht sind Brief und Chatroom ebenso vergleichbar wie eine Homepage mit einer Gemädegalerie. Für alte wie neue Medien gilt daher gleichermaßen folgende Aussage des Kunst- und Medienwissenschaftlers *Martin Schulz*:

„Medien müssen notwendig anwesend sein, um etwas Abwesendes imaginieren und verkörpern zu können, und möglichst abwesend wiederum, um etwas Abwesendes anwesend scheinen zu lassen. [...] Daher sind sie sowohl in einem buchstäblichen wie auch in einem übertragenen Sinn als Mitte aufzufassen“²⁹.

Dass die neuen Trägermedien in einem rasanten Wandel sind und immer mehr zu Mikrochips schrumpfen, erscheint mir zweitrangig. Bedeutender hingegen ist m.E. die Tendenz neuer Medien, ihren medialen Charakter zu negieren und sich im Sinne eines Second Life vielmehr als Realität selbst zu konstituieren. Aber auch dieses Phänomen ist nicht neu. Im Gegenteil: Von naturalistischen Totenmasken aus Wachs, über Trompe l'oeil-Malerei bis hin zu *Duane Hansons* hyperrealistischen Figuren (vgl. Abb. 3)

²⁹ Schulz 2009 [Anm. 6], 169.

war es ein stetiges künstlerisches Streben, Natur und Mensch perfekt zu imitieren. Häufig führten gerade technische Neuerungen dazu, diesem Ziel immer näher zu kommen. Die virtuellen Welten lassen sich in dieser Hinsicht als jüngsten und weitestgehenden Schritt in diese Richtung lesen.

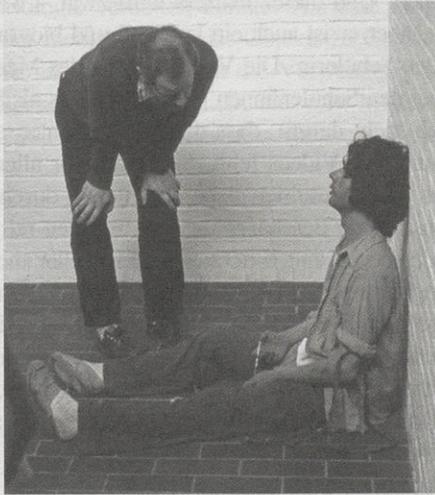


Abb. 3: *Duane Hanson, Drug addict, 1974* / (c) VG Bild-Kunst, Bonn 2012.

Problematisch ist daher weniger das Bestreben von neuen und alten Medien, die Kluft zwischen Absenz und Präsenz, zwischen Medium, Körper und Bild zu minimieren. Problematisch wird es vielmehr, wenn der mediale Status vom Rezipienten als solcher nicht mehr wahrgenommen wird, wenn Skulpturen beseelt, wenn Schauspieler als ihre Rollencharaktere verehrt werden, wenn Museumsbesucher mit Skulpturen zu reden beginnen – wie im Beispiel von *Duane Hansons* „Drug addict“ – oder aber auch, wenn das „Second Life“ von Usern zu deren „First Life“ wird.

Die sicherlich notwendige intensive religionspädagogische Auseinandersetzung mit den neuen Medien berührt an zentralen Stellen grundlegende medientheoretische Überlegungen, die – so meine These – weniger materialen oder technologischen, sondern vielmehr (bild)anthropologischen Ursprungs sind.

Zweite Konkretion: Videoclip

Das zweite Blitzlicht ging von der Beobachtung aus, dass Schüler/innen mit nur wenig Interesse ein Musikvideo mit religiösen Implikationen erschließen. Im Lichte des dargestellten Medienbegriffs lässt sich diese Situation näher erleuchten. Der Lehrer hatte in einer Analyse des Videos eine religiöse Bildsprache ausgemacht und darauf vertraut, dass sich diese den Schüler/innen ebenfalls erschließen würde. Damit hat er auf die Opazität des Trägermediums gesetzt, durch die die religiöse Bildsprache bei den Rezipienten durchschimmern solle. Diese Annahme ist nach dem zu Grunde gelegten anthropologischen Medienbegriff durchaus angemessen. Das 'Wie' scheint im Rezeptionsprozess durch und entsprechend erkennen die Schüler/innen die religiösen Elemente,

können sie benennen und ggf. sogar kritisch diskutieren. Aber dies ist nur die eine Seite des Medienbegriffs. Der Videoclip besitzt als Medium einen doppelten Körperbezug – nicht nur zum materiell fassbaren Trägermedium, sondern auch durch den Prozess der Entkörperlichung des Mediums und der erneuten Verkörperung als Bild im Rezipienten, hier den Schüler/innen. Und dieser Prozess wird zwar – wie gesehen – vom Trägermedium mitbestimmt, aber er ist auch ein kulturell und biografisch geprägter individueller Prozess einer jeden Schülerin. Die Verkörperung des Mediums verläuft vermutlich in der Alltagswelt bei den Schüler/innen gänzlich anders als bei dem besagten Lehrer. Es geht vornehmlich nicht darum, dass den Schüler/innen das Hintergrundwissen zur religiösen Erschließung des Videos fehlt. Sie sehen vor allem ganz andere Bilder. Die Begeisterung für das Video resultiert dabei vermutlich durch diese anderen Bilder. Daher meine zweite These: Eine Beschäftigung z.B. mit den religiösen Wurzeln dieser Bilderwelten ist deshalb eine von außen herangetragene, eher theoretisch-abstrakte, die in nur lockerer Beziehung zu ihrer Alltagswelt steht. Pointiert formuliert gibt somit eine theologische Analyse von populären Medien ohne medientheoretische Grundüberlegungen noch nicht ausreichend über deren religionspädagogischen Nutzen Auskunft. Allein auf die Kraft des Mediums resp. Trägermediums zu setzen, erscheint aus dieser Sicht unterkomplex. Damit wäre ich auch bei der letzten Konkretion angelangt, die auf das dritte Blitzlicht Bezug nimmt.

Dritte Konkretion: Performativer Religionsunterricht

Wie einleitend geschildert, setzt nun gerade die performative Religionsdidaktik auf die Kraft religiöser Medien. Objekte und Vollzüge der konkreten Religion sollen hierbei religiöse Lernprozesse initiieren und tragen. Dass dieses Vertrauen auf die Kraft religiöser Objekte medientheoretisch erneut zu reflektieren ist, um der komplexen Trias von Medium – Bild – Körper gerecht zu werden, dürfte durch die vorangegangenen Überlegungen deutlich geworden sein.

Darüber hinaus ergeben sich m.E. hierbei auch Kriterien für eine Auswahl von geeigneten Objekten, die auch dazu beitragen, den beschriebenen Streit um den performativen Religionsunterricht zu besänftigen. Im Verlauf der Darstellung wurden immer wieder Medien erörtert, die vor allem auf Präsenz zielen, die Abwesendes anwesend erscheinen lassen wollen und bei denen der mediale Status möglichst in den Hintergrund tritt. Diese Medienkonzepte lassen sich auch, vielleicht sogar vor allem im religiösen Kontext finden. Theologisch gewendet geht es dabei z.B. um die Anwesenheit Jesu Christi im eucharistischen Mahl, um liturgisch-performative Vollzüge oder um die Verkündigung des Wortes Gottes in der Schriftlesung. Gerade diese auf Präsenz zielenden Objekte und Vollzüge erscheinen mir in mehrfacher Hinsicht im Rahmen eines auch performativ ausgerichteten Religionsunterrichts problematisch: Erstens wäre medientheoretisch die – theologisch allerdings heikle – Frage zu stellen, inwiefern solche Präsenzkonzeptionen tatsächlich losgelöst von den Rezipierenden formuliert werden können – erst recht, wenn die Rezipierenden Schüler/innen in einer staatlichen Schule sind. Zweitens gälte es theologisch zu fragen, inwiefern diese Medien losgelöst von ihrem religiösen Kontext überhaupt pädagogisierbar resp. didaktisierbar sind (Gefahr der Profanierung). Und drittens steht pädagogisch zur Debatte, ob gerade die auf Präsenz zielenden

Medien den Schüler/innen genügend Freiraum zur Distanzierung bieten (Gefahr der Missionierung).

Meine dritte These ist daher, dass eine medientheoretische Reflexion der in der performativen Religionsdidaktik ausgewählten Objekte und Vollzüge der konkreten Religion zu einer Auswahlkriteriologie verhelfen könnte. Als eine mögliche Faustregel könnte dabei gelten: Je mehr der mediale Status des Objekts zu Gunsten des Präsenzcharakters zurücktritt, umso problematischer erscheint die Verwendung im performativen Religionsunterricht – und umgekehrt. Konkret hieße dies z.B. Mitfeiern einer Eucharistiefiernein, meditatives Abschreiten eines Kreuzweges vielleicht, Besuch eines Kirchengebäudes ja.

Andreas Feige / Bernhard Dressler / Werner Tzscheetzsch (Hg.), Religionslehrerin oder Religionslehrer werden. Zwölf Analysen berufsbiografischer Selbstwahrnehmungen, Ostfildern (Schwabenverlag) 2006 [402 S.; ISBN 978-3-7966-1246-6]

Andreas Feige / Nils Friedrichs / Michael Köllmann, Religionsunterricht von morgen? Studienmotivationen und Vorstellungen über die zukünftige Berufspraxis bei Studierenden der ev. und kath. Theologie/Religionspädagogik. Eine empirische Studie an Baden-Württembergs Hochschulen, Ostfildern (Schwabenverlag) 2007 [89 S.; ISBN 978-3-7966-1336-4]

In Abwandlung eines Klassikers des Sexualaufklärers *Oswald Kolle* ist man geneigt zu sagen: Die Religionslehrerin / der Religionslehrer – das bekannte Wesen! Denn seit langer Zeit bereits steht die Religionslehrerschaft im Interesse der Religionspädagogik, auch der empirisch ausgerichteten. Sie wird vermessen, unter die Lupe genommen und zu verstehen gesucht. Um so mehr stellt sich da die Frage: Lohnt sich die Lektüre neuerer Studien? Ja – eindeutig, lautet die Antwort. Und das, obwohl beide vorliegenden Studien gar keinen Hehl daraus machen, dass sie in enger Anlehnung an oder gar Abhängigkeit von anderen Untersuchungen entstanden sind.

So ist die quantitativ ausgerichtete Studie *Religionsunterricht von morgen?* eine 'Gelegenheitsarbeit': Man hat die gute Gelegenheit genutzt und den Fragebogen der breit angelegten baden-württembergischen Religionslehrerstudie¹ (leicht modifiziert) benutzt und sie an den Universitäten und Pädagogischen Hochschulen des Landes eingesetzt, um die Einstellungen der zukünftigen evangelischen und katholischen Religionslehrer/innen zu erkunden. Begründung (10): Der „strukturelle Sozialisationskontext“ hat sich kaum bzw. nicht verändert. So ist wiederum ein voluminöses Werk entstanden, das als Ganzes im Netz einzusehen ist und dessen Kurzfassung hier als Veröffentlichung vorliegt. Untersucht werden neben „Motive[n] der Studienfachwahl“, „Ausbildungsinteressen während des Studiums“ und „bevorzugte[n] Lernakzente[n]“ vor allem „unterrichtliche Zielvorstellungen“ und „Gestaltungsmöglichkeiten“ sowie das „Verhältnis 'Kirche – Schule'“, die Einstellung zu „kirchliche[n] Aufgaben in der Gesellschaft“ und zu „Profil-Elementen christlichen Glaubens“ und abschließend die Bewertung konfessioneller Kooperation und „konfessionelle[r] Akzentsetzungen“. Die wichtigste Erkenntnis: Es gibt eine weitestgehende „Übereinstimmung zwischen zwei Populationen, von der die eine bereits das ist, was die andere erst werden möchte“ (50). Sprich: Im Religionsunterricht ist kein 'clash of generations' zu erwarten, sondern ein sehr sanfter Übergang von einer Generation zur anderen. Die nachrückende Generation unterscheidet sich in ihren Einstellungen kaum von derjenigen, die schon oder noch in der Schule tätig ist. Und ein weiteres Ergebnis ist auffällig: nachdem wir in der Religionspädagogik nun gelernt und akzeptiert haben, dass 'jeder ein Sonderfall' sei, haben wir es in der Untersuchung hier mit einer erstaunlich homogenen Gruppe zu tun. Bei so viel Übereinstimmung stechen natürlich die wenigen Differenzen besonders hervor. Die Studierendenschaft differenziert sich allein deutlich bei der Frage nach den Profil-Elementen des christlichen Glaubens (51) aus – jedoch muss man direkt hinzufügen, dass sich eine vergleichbare Ausdifferenzierung auch in der Religionslehrerstudie finden lässt. Die größten Unterschiede zu dieser Gruppe liegen wiederum in der unterschiedlichen Bewertung der kirchlichen Aufgaben in der Gesellschaft – allerdings bei homogener Antwort der Studierendenschaft. Ansonsten also: Entwarnung, es scheint zu bleiben, wie es ist. Aufgeraut werden diese Ergebnisse allerdings durch einen zweiten Teil in der Veröffentlichung, der von den Herausgebern „nachgehende Reflektion“ (71) genannt wird. Lehrende werden mit den Ergebnissen ihrer Studierenden konfrontiert – und plötzlich erscheinen viele Ergebnisse in einem anderen, kritischen

¹ Vgl. *Andreas Feige / Werner Tzscheetzsch*, Christlicher Religionsunterricht im religionsneutralen Staat? Unterrichtliche Zielvorstellungen und religiöses Selbstverständnis von evangelischen und katholischen Religionslehrerinnen und -lehrern in Baden-Württemberg. Eine empirisch-repräsentative Befragung, Ostfildern – Stuttgart 2005.

Licht. Denn was in den Ergebnissen so scheinbar glatt daher kommt, entspricht oft nicht der Erfahrung der Lehrenden und wird in Frage gestellt: Das Studium selbst erscheint als ein zentraler Ort einer *nachholenden religiösen Sozialisation*, es wird zu einer eigenen *Identitätsbaustelle* (75). Zumindest wird durch die nachgehende Reflexion deutlich, dass auch das Theologielehren und –studieren biographiegeschichtlich gebunden ist. Hier spürt man zwischen den Zeilen deutliche Generationsunterschiede und auch Ansprüche an das, was ein Studium der Theologie sei und zu ‘leisten’ habe. Liest man allein diesen Teil, erscheinen einem die zu erwartenden Umbrüche eher wie deutlicher Wechsel in der Generationenfolge. Dennoch lautet das Fazit der Studie: Innerhalb der Religionslehrerschaft scheint sich ein System sich selbst versorgender Nachwuchs-Rekrutierung etabliert zu haben (85). Einstellungen zum Religionsunterricht und zur Kirche werden innerhalb dieses Systems tradiert – vor allem durch den Religionsunterricht und die kirchliche Jugendarbeit. Aus meiner Sicht ließe sich jedoch auch eine andere Lesart anbringen: Vielleicht gibt es inzwischen nicht allein ein Religionsstunden-Ich, sondern auch ein angeheudes Religionslehrer-Ich, welches manche Homogenität der Ergebnisse erklärt.

Wie kommt man also nun zu Antworten auf diese ungeklärten, aber aufgeworfenen Fragen? Sollte man eine Studie hierzu planen und dazu ein Untersuchungsdesign suchen, kann man sich direkt an der zweiten zu besprechenden Studie *Religionslehrerin oder Religionslehrer werden* orientieren. Sie betrachtet das ‘Religionslehrer-Geworden-Sein’ (8), in zwölf Fällen, die ausführlich analysiert werden. Diversität ist der Ausgangspunkt dieser Arbeit. Eine Studie herauszuheben wertete die anderen ab, und das verbietet sich. Hervorzuheben ist jedoch, dass sich alle Portraits dadurch auszeichnen, dass sie sehr gut geschrieben, kleinschrittig bearbeitet, transparent dargestellt und nachvollziehbar vorgestellt werden. Von den Sozialisationserfahrungen über das Studium und das Referendariat zur unterrichtlichen und eigenen religiösen Praxis: Vielfältige Aspekte sind in den Interviews enthalten – und in den zwölf Fallanalysen zeigt sich die Vielfalt der Zugänge und Ausprägungen. Das hohe theoretische Niveau der Studie wird – neben der gut lesbaren Einführung – in den beiden Schlusskapiteln deutlich, die die Einzelergebnisse zusammenführen und in den Kontext der Niedersachsen-Studie² (als ‘Vorbild’ dieser Untersuchung) einordnen. So wird ein Vergleichsrahmen über den Begriff des „Unterrichts-Habitus“ geschaffen. Dieser Begriff dient zur Beschreibung des Verhältnisses *gelebter* und *gelernter* Religion. ‘Übertragen’ werden die Fallanalysen in Grafiken, die durch die Koordinaten *Lehre*, *Sprache*, *Raum* und *Ethos* gekennzeichnet sind (378ff.). Abschließend sei auf eine Besonderheit der konfessionellen Differenz hingewiesen: den besonderen Reflexionsaufwand, den katholische Religionslehrer/innen mit Blick auf die Ansprüche des kirchlichen Lehramtes erbringen (müssen). An dieser Stelle lässt sich exemplarisch die Sprachkraft und das Niveau der Untersuchung zeigen; Das Zurücktreten des Sich-Abarbeitens an den Ansprüchen des Lehramtes wird – mit Blick auf die unterrichtliche Praxis – als „Ent-Sorgungsvorgang“ beschrieben: „Sie machen sich das Lehramt nicht zur Sorge, sondern stellen es in den Dienst solcher Fragen, die heute in der Gesellschaft wirklich Sorgen bereiten.“ (401) Was dies im Einzelfall heißt, kann man wunderbar in den einzelnen Portraits ‘nachlesen’.

Abschließend sei nochmals hervorgehoben, dass zwei Gemeinsamkeiten die Studien verbinden. Erstens, nicht unwichtig bei empirischen Studien: Sie sind sehr gut geschrieben und in ihrer empirischen Anlage und Ausrichtung äußerst transparent dargestellt. Auch empirische Laien können nachvollziehen, wie die Autoren zu ihren Daten und ihren Interpretationen gekommen sind. Zweitens – und das ist vielleicht die wichtigste Eigenschaft empirischer Studien: Sie regen zum Nach- und Weiterdenken an, sie erschließen neue Aufgabenfelder und anschlussfähige Forschungsfragen.

Ralph GÜth

² Vgl. *Andreas Feige u.a.*, ‘Religion’ bei ReligionslehrerInnen. Religionspädagogische Zielvorstellungen und religiöses Selbstverständnis in empirisch-soziologischen Zugängen. Berufsbiographische Fallanalysen und eine repräsentative Meinungserhebung unter evangelischen ReligionslehrerInnen in Niedersachsen, Münster u.a. 2000.

Annegret Beck, Christ sein können. Religiöse Kompetenz in der katholischen Diaspora Ostdeutschlands (Erfurter theologische Studien; Bd. 95), Würzburg (Echter) 2009 [319 S.; ISBN 978:3-429-03018-6]

Eine erhebliche Anzahl von Publikationen hat sich nach der Öffnung der ostdeutschen Bundesländer seit 1990 analytisch, beschreibend und deutend mit dem Erscheinungsbild und den Herausforderungen der Diasporasituation in Ostdeutschland zu Beginn des dritten Jahrtausends beschäftigt. Hier knüpft *Annegret Beck* mit ihrer Untersuchung an, wobei sie die Blickrichtung ihrer Forschungsfrage in eine andere Richtung lenken will: Während sich in ihrer Sicht alle bisherigen Wahrnehmungen der Diasporasituation auf die dort lebenden Christen darin gleichen, dass sie Desiderate formulieren, ohne zugleich zu überdenken, ob und wie sie zu erfüllen sein könnten, will diese Arbeit anregen, die Frage der Diasporareligiosität aus der Perspektive der „vorhandenen und zu erwerbenden Befähigungen dessen in den Blick“ zu nehmen, „der seinen Glauben in dieser Situation leben möchte.“ (5) Darin erkennt die Autorin eine theologische wie pastoraltheologische Leerstelle, die sie mit ihrer Arbeit füllen will, indem sie diese Befähigung als eine spezielle Form „religiöser Kompetenz“ identifiziert. Um dies zu zeigen, legt sie ihren Gedankengang in sieben Schritten dar.

Im *ersten Kapitel* (9-38) stellt *Beck* Ostdeutschland zu Beginn des dritten Jahrtausends als historisch gewachsene Diaspora in einem säkularen Umfeld vor – geprägt durch zwei Diktaturen –, in dem es für Christen eine besondere Herausforderung bedeutet, Christ zu sein. Es gelingt ihr in angemessener Kürze, die vielfältigen geschichtlichen Entwicklungen und politischen Verwerfungen anschaulich zu machen, die die gegenwärtige Situation der katholischen Christen in dieser Region herbeigeführt haben.

Das *zweite Kapitel* (39-75) geht der Frage nach der konfessionellen Identität unter den Bedingungen einer Minderheitensituation nach, indem diasporatheologische Positionen strukturiert werden. Die überwiegend ekklesiologisch ausgerichteten Standpunkte deuten die Diaspora vor dem jeweiligen gesellschaftlichen Hintergrund entweder als „Not-situation“ (48), als „Chance“ (51) oder nach *Karl Rahner* als „heilsgeschichtliches Muss“ (55) und münden in entsprechende Anweisungen für ein gelingendes Christsein und geistliches Überleben. Verschärft leitet *Beck* daraus die „Schlüsselfrage heutiger Diasporaerfahrung“ (39), die pastorale Frage nach den Anforderungen für die christliche Gemeinde wie den einzelnen Christen ab, nämlich nach den persönlichen Voraussetzungen, die ein Mensch mitbringen oder erwerben muss, um in der Diaspora Christ sein und bleiben zu können.

Im *dritten Kapitel* (77-106) werden deshalb sozialwissenschaftliche Erkenntnisse über die Wirkung von Minderheiten auf Mehrheitsgesellschaften herangezogen, die die Perspektive eröffnen, dass die Einschränkung der Diasporasituation auch Chancen und Handlungsräume für Gestaltungsmöglichkeiten bergen. Damit ist ein erster Aspekt für einen ressourcenorientierten Lösungsansatz gewonnen.

Daran schließt die Autorin im *vierten Kapitel* (107-136) die Darstellung des Verstehenshorizontes von Religiosität an, der zum Ausgangspunkt für die Beschreibung religiöser Kompetenz in der Diaspora werden soll. Dafür zieht sie die religionspsychologische Bestimmung des Begriffs der 'religiösen Erfahrung' als „Grundlage aller Religiosi-

tät“ (124) nach *William James* heran, da er das Phänomen subjektorientiert beschreibt. Nachfolgend setzt sie ihn in Beziehung zu der eher formalen, religionssoziologischen Perspektive der fünf Dimensionen der Religiosität nach *Charles Y. Glock*. Beide Begriffe sind in den folgenden Kapiteln Grundlage für die Strukturierung zur Analyse der vorgestellten religiösen Modelle und Leitbilder im Hinblick auf die Entwicklung religiöser Kompetenz in der sich wandelnden Diaspora.

Im *fünften Kapitel* (137-222) werden die Herausforderungen, vor die der Wunsch stellt, Christ zu sein, am Beispiel der beiden Bischöfe verdeutlicht, die die wichtigen geschichtlichen Epochen der Diasporakirche im 20. und beginnenden 21. Jahrhundert maßgeblich bestimmt haben: *Wilhelm Weskamm*, 1951-1956 Bischof von Berlin, und *Joachim Wanke*, Bischof von Erfurt seit 1980. Um schließlich die vermuteten Differenzen zu erfassen, die sich in der Konfrontation dieser Leitbilder mit der konkreten Lebenspraxis ergeben, werden ihnen Selbsteinschätzungen katholischer Christen mit den aus ihrer Sicht wichtigen Bedingungen für ihr Christsein gegenübergestellt.

Im *sechsten Kapitel* (223-245) wird der Begriff der Kompetenz bestimmt. Er mündet in eine an dieser Stelle noch offene Definition von 'religiöser Kompetenz' als „der Gesamtheit dessen [...], was einen Menschen befähigt, gemäß seiner eigenen Einsicht zu leben“ (245).

Abschließend werden im *siebten* und *letzten Kapitel* (247-319) alle zuvor analysierten Aspekte zusammengeführt, sodass der Begriff der 'religiösen Kompetenz' als Instrument zur Bestimmung der Fähigkeiten, die das Christsein können unter den Bedingungen der Diasporasituation erfordert, differenziert, konkretisiert und in seiner Bedeutung für das pastorale Handeln in der Diaspora diskutiert werden kann. Im Kern macht ihn insbesondere die Einheit von Reflexion und Handlung als personale und kommunikative Kompetenz wie auch Handlungskompetenz im Umgang mit religiösen und theologischen Gegenstandsbereichen aus.

Annegret Beck hat mit diesem Buch einen wichtigen Forschungsbeitrag geleistet, denn sie hat im Dickicht der Stellungnahmen und Analysen zur Diasporasituation in den ostdeutschen Bundesländern den Fokus ihrer Untersuchung konsequent auf den einzelnen Christen als Subjekt dieser Gemeinden gerichtet. Wichtig ist zudem, dass sie zeigen kann, dass Christen die Disposition und Ressourcen zur Entwicklung religiöser Kompetenz aufgrund ihrer jahrelangen Diasporaerfahrung bereits besitzen. Die differenziert strukturierten und sorgfältig begründeten 'religiösen Kompetenzen', deren Entwicklung sie perspektivisch für katholische Christen in der Diaspora fordert, bergen Potenzial nicht nur für diese Region. Verfolgt man die Entwicklung vieler Gemeinden in den westdeutschen Bistümern, kann dieses Instrument möglicherweise auch hier sehr bald wichtige Impulse liefern.

Spannend und interessant ist dieses Buch zudem, weil an vielen Stellen authentisch die Identifikation der Autorin mit der dargestellten Zeitgeschichte aufscheint. Damit stellt sie zugleich als Zeitzeugin einen bedeutenden Abschnitt deutscher Religionsgeschichte dar.

Gerhard Büttner / Hans Mendl / Oliver Reis / Hanna Roose (Hg.), Lernen mit der Bibel (Religion lernen. Jahrbuch für konstruktivistische Religionsdidaktik; Bd. 1), Hannover (Siebert) 2010 [182 S.; ISBN 978-3-937223-11-7]

Mit diesem Band zur Bibeldidaktik eröffnen die Herausgeber eine neue religionsdidaktische Reihe im Horizont der konstruktivistischen Pädagogik.

Nach einem grundlegenden Beitrag der Herausgeber zur prinzipiellen Bedeutung der Konzeption der konstruktivistischen Lerntheorie für die Theorie und Praxis des Religionsunterrichts (mehr dazu unten) folgen zunächst Ausführungen verschiedener Bibelwissenschaftler (*Peter Lampe*, *Rainer Schwindt*, *Alois Stimpfle*) zu einer konstruktivistischen Perspektive auf zentrale biblische Themen: die Rede von der Auferweckung Jesu, die Berichte von der Damaskusvision des Paulus und die neutestamentliche Auferstehungserfahrung. Diese Perspektive richtet ihren Fokus auf bestimmte Dimensionen biblischer und außerbiblischer Zeugnisse, die als Evidenzquellen in der Konstruktion der biblischen Inhalte fungieren: das sinnliche Wahrnehmen, das kognitive Verknüpfen kongruenter Wissens Elemente, die Bestätigung durch glaubwürdige Personen und das Empfinden der realitätskonstruierenden Subjekte. Die historisch-kritische Erforschung dieser Zeugnisse bringt die konstruierte Glaubenswelt des Urchristentums zu Tage. Ob eine empirische Realität dem Glauben entspricht oder nicht, ist historisch nicht feststellbar, weil aus konstruktivistischer Perspektive die ontische Realität sowieso nicht zugänglich ist. Dass aber in der Schule „nicht mehr nach dem Bezug einer Aussage zur ontischen Realität gefragt“ (*Lampe*, 34) wird, mag aus religionsdidaktischer Sicht bezweifelt werden. Daher ist die Ergänzung des konstruktivistischen Ansatzes durch eine phänomenologische Wahrnehmungs- und Erkenntnisebene in den Ausführungen von *Schwindt* zur Christusschau des Paulus in seiner Vision bei Damaskus sehr zu begrüßen. Durch den personalen Offenbarungscharakter des biblischen Zeugnisses wird die Realität des konstruierten biblischen Glaubens dekonstruiert und im hegelianischen Sinne 'aufgehoben'. Damit wird der existenzielle Anspruch der Botschaft für den Umgang mit der Bibel im Studium und in der Schule freigelegt. Die unterrichtliche Entdeckung der prinzipiellen Möglichkeit einer personalen Begegnung mit Christus, eines Transzendenzsprungs im biblischen Text, wird im Beitrag von *Viera Pirker* reflektiert. Ziel ist die Erweiterung der religiösen Deutungskompetenz.

Manche der bibeldidaktischen Beiträge, die den zweiten und größeren Teil des Bandes ausmachen, sind im Schnittfeld von Hochschule und Schule angesiedelt, andere sind im besten Sinne reflektierte Unterrichtspraxis. In einem sehr lesenswerten Beitrag stellen *Hans Mendl u.a.* ein Passauer Forschungsprojekt zur Klärung des Prozesses des religiösen Lernens im Religionsunterricht vor. Auf konstruktivistischer Basis wird eine Definition von religiösem Lernen formuliert und anhand von Unterricht mit verschiedenen Jahrgangsstufen an einer Grund- und Hauptschule zur biblischen Perikope von Jakobs Kampf am Jabbok konkretisiert. Die Hypothesen zu den Folgerungen für einen lernanregenden Religionsunterricht, die sich aus den Ergebnissen ergeben, entsprechen dem, was man aus guter unterrichtlicher Praxis schon kennt (biographische Relevanz, anregende Lernlandschaften, konstruktiver Umgang mit Schüleräußerungen), aber sie können nicht oft genug betont werden. Aber auch wenn diese Anforderungen erfüllt werden, ist ein gelungener Unterricht nicht ohne Weiteres garantiert, wie in den Ausführungen von *Stefanie Lorenzen* zu den Kindheitsgeschichten Jesu in der Sekundarstufe I zu lesen ist. Geschlechtsspezifische Motivationsprobleme, außerunterrichtliche Störfaktoren usw. können eine erhebliche Auswirkung auf den Verlauf des Unterrichts haben. Die Konstruktion von Identität in der Auseinandersetzung mit biblischen Erzählungen, wie sie von *Helga Kohler-Spiegel* beschrieben wird, müsste vielleicht stärker die spezifischen biographischen Konstruktionen von Jungen berücksichtigen, um den Problemen, die durch sie im Unterricht verursacht werden und von denen so oft berichtet wird, auf die Spur zu kommen. In dem Praktikumsbericht von *Hanna Roose* zum Thema Schöpfung in einer 4. Klasse kann man lesen, welche wichtige Rolle für schülereigene Lernprozesse die Zulassung von unentscheidbaren

Fragen (die Theodizeeproblematik) bei der Vorbereitung von stimmigen Lernumgebungen spielt. Der Bericht aus einer Kasseler Forschungswerkstatt, die Wundererzählungen in den Mittelpunkt ihrer Arbeit mit Schülern stellt, kann Lehrern Mut machen, dieses schwierige Thema im Religionsunterricht aufzugreifen. Die Jugendlichen werden nicht wundergläubig, aber die Behandlung des Themas im Unterricht kann ein angemessenes Wunderverständnis bei den Schülern anbahnen.

In der Einleitung zur Reihe wird die besondere Leistung des konstruktivistischen Ansatzes in der Religionsdidaktik hervorgehoben. Diese besteht in einer erkenntnis- und lerntheoretischen Begründung für einen subjektorientierten Ansatz, der in verschiedenen religionspädagogischen Konzeptionen zu finden ist. Auch wenn diese Begründung schlüssig erscheint und zu begrüßen ist, ist sie trotzdem zu wenig, um als ein tragfähiges Fundament für eine religionsdidaktische Theorie fungieren zu können, die die Widersprüche der Moderne mitbedenkt. Es fehlt der lerntheoretischen Begründung des Subjektansatzes eine kritische, bildungstheoretische, argumentative Beachtung des Spannungsgefüges, in welchem sich das lernende Subjekt befindet, zwischen dem Prozess der Subjektwerdung, der sich in einem konstruktivistisch verstandenen religiösen Lernen zumindest als Desiderat vollzieht, und den kirchlich-gesellschaftlichen Ansprüchen, die mündige, kritische, selbstbestimmende Subjekte nur in einem vorgegebenen Rahmen zulassen. Eine konstruktivistische Religionsdidaktik kann der funktionalen und anpassungsfähigen Ideologie der Selbstorganisation und der Selbstoptimierung anheimfallen, wenn das kritische, selbstbestimmende Moment des subjektorientierten Lernens außen vor bleibt.

In dieser kurzen Rezension ist es nicht möglich, auf den komplexen fremden Blick von *Norbert Brieden* einzugehen. Zur Gliederung des Buches fällt dem fremden Blick des Rezensenten folgendes auf: Sie ist recht konventionell. Zunächst die bibelwissenschaftlichen Beiträge, gefolgt von Berichten zur Bibeldidaktik aus der Projektforschung, um mit der Vorstellung von reflektierten Unterrichtsstunden zu schließen. Da die thematischen Bezüge der exegetischen Ausführungen nicht unbedingt in den didaktischen Reflexionen aufgegriffen werden, fragt man sich, welche Rolle diese Beiträge in einem Jahrbuch für Religionsdidaktik spielen. Eine weitere Frage betrifft das Verhältnis von Theorie und Praxis: Die Gliederung impliziert einen Vorrang der Theorie. Sie orientiert sich an der Hierarchie der universitären Wissensstrukturen. In einem Buch über Religionsdidaktik als Handlungswissenschaft müsste eine Gliederung möglich sein, die stärker Erfahrungswissensstrukturen berücksichtigt.

Der Erfolg eines Buches kann sich an den Perturbationen (um in der Fachsprache der Autoren zu bleiben) messen, die es bei den Leser/innen entfalten kann. Nach anfänglicher Skepsis hat das Buch bei mir etliche Perturbationen ausgelöst. Ob das Buch bei den Lehrkräften an Schulen ankommt, hängt u.a. vom Zugang ab. Religionslehrer/innen empfehle ich, mit einer Lektüre der praxisbezogenen Beiträge, die Unterricht dokumentieren und reflektieren, zu beginnen. Diese Empfehlung dürfte im Sinne des subjektorientierten Ansatzes der Autoren liegen. Je nach Interesse können sie sich dann in die konstruktivistische Exegese und/oder in die Theorie der konstruktivistischen Didaktik vertiefen.

Christoph Gramzow, Diakonie in der Schule. Theoretische Einordnung und praktische Konsequenzen auf der Grundlage einer Evaluationsstudie (Arbeiten zur Praktischen Theologie; Bd. 42), Leipzig (Evangelische Verlagsanstalt) 2010 [636 S.; ISBN 978-3-374-02737-8]

Diakonisches Lernen ist das Schlagwort für eine Weiterentwicklung des sozialen Lernens. Diakonisches Lernen verknüpft Lernen in sozialen Zusammenhängen mit theologischen Reflexionen und will damit auf die Persönlichkeitsentwicklung der Schüler Einfluss nehmen. Im evangelischen Schulzentrum Michelbach/Bilz (Baden-Württemberg) prägt diakonisches Lernen das Profil der ganzen Schule. Konkret zeigt sich dies darin, dass diakonisches Lernen als eines von drei Profilen ab der 9. Klasse kontinuierlich in der Schule unterrichtet wird. Ab der 11. Klasse können Schüler das Unterrichtsfach Diakonie wählen, sie verfassen darin Schularbeiten und erhalten Noten. Die Studie von *Christoph Gramzow* untersucht als *case study* Grundlagen, Durchführung und Ergebnisse dieser Form der Schulgestaltung, konkret geht es um den Lernerfolg der Schüler und den Kontext des diakonischen Lernens in der Schule.

Im theoretischen Teil wird der Begriff des diakonischen Lernens ausgeführt und es werden von diesen Überlegungen aus die Untersuchungsfragen der Studie formuliert. Diakonie als zentraler Begriff christlichen Handelns wird aus der Bibel und der Kirchengeschichte hergeleitet (*Kap. 1*), anschließend werden die lerntheoretischen Voraussetzungen des diakonischen Lernens bestimmt (*Kap. 2*). Dieses wird als *situated learning* verstanden, da es im Rahmen eines praktischen Lebenskontextes geschieht. Der Lernende, der Praktikant, lernt dadurch, dass er am diakonischen Geschehen teilnimmt und Schritt für Schritt in die Gemeinschaft der diakonischen Einrichtung eingeführt wird. Die unvorhersehbaren Begegnungen innerhalb des Praktikums, aber auch der neue Blick des Praktikanten auf die Prozesse in den Einrichtungen ermöglichen ein authentisches, ganzheitliches Lernen. *Gramzow* beschreibt dieses Lernen mit dem Konzept *world travelling* von *Suzanne K. Damarin*.

Im *dritten Kapitel* wird der schulpraktische Zugang zum Thema Diakonie nachgezeichnet. Dazu werden eine Reihe von Modellen diakonischen Lernens vorgestellt, eingeteilt in vier Kategorien: Diakonisches Lernen in einem Praktikum, vernetzte Projekte, diakonisches Lernen in schulischer Kontinuität und Diakonie als Schulfach. Zu jedem dieser Konzepte wird ein Beispiel näher ausgeführt und weitere bestehende Realisierungen zusammengefasst. Das Konzept des Schulzentrums Michelbach gehört in die letzte Kategorie. Von dieser Form diakonischen Lernens verspricht sich das Schulkonzept eine besonders intensive Auseinandersetzung mit christlicher Diakonie und damit einen starken positiven Einfluss auf die Entwicklung der Schülerpersönlichkeit.

Kern der empirischen Studie ist eine kombinierte quantitative und qualitative Erhebung zu Durchführung und Ergebnissen des Unterrichtsfaches Diakonie bei Schülern, Lehrern, Eltern und Fachleuten derjenigen sozialen Einrichtungen, die in Verbindung zur Schule stehen. Um möglichst viele Aspekte zu erkennen, werden 14 verschiedene Untersuchungen durchgeführt; da aber keine Stichprobe mehr als 90 Befragte umfasst, können gerade die quantitativen Verfahren wie Faktoren- und Korrelationsanalysen nur bedingt repräsentative Aussagen begründen. Von größerer Bedeutung sind die schriftlichen und mündlichen Befragungen der Schüler, Lehrer, Eltern und Mitarbeiter diakonischer Einrichtung, sie werden inhaltsanalytisch ausgewertet.

Die Ergebnisse zeigen: Das Zentrum diakonischen Lernens sind die Praktika in der 9. und in der 11. Klasse. Hier erleben Schüler die konkreten Abläufe in diakonischen Einrichtungen, nehmen daran teil und haben intensive Erfahrungen, zum Beispiel mit behinderten Menschen. Ihr Verhältnis zu Behinderten, Alten und Kranken normalisiert sich, sie erleben diese Menschen nicht als Menschen mit Mängeln, sondern als Menschen wie alle anderen auch. Im Praktikum erleben Schüler ihre eigenen Stärken und Schwächen, erfahren Anerkennung und Lob sowie Sinn in ihrem Tun. Die Bewertung des Praktikums durch die Schüler hängt stark davon ab, ob sie sich für die spezielle Einrichtung eignen, wie sie ihre Tätigkeit erleben und wie gut sie während und nach dem Praktikum begleitet werden. Stimmen diese Voraussetzungen, dann akzeptieren Schüler auch die Bewertung ihrer Leistungen durch Noten.

Dagegen zeigt der kontinuierliche Unterricht im Schulfach Diakonie wenig Wirkung. Das Fach zeichnet sich dadurch aus, dass es keine akademischen Vorgaben hat, die Lehrer haben nicht immer einen Wissensvorsprung vor den Schülern und müssen sich zum Teil selbst während des Schuljahres in die Materie einarbeiten. Die Schüler und Lehrer erfahren dieses Fach als lebensnah und interessant, doch im Zusammenhang mit den Praktika fehlen eine ausreichende Vorbereitung auf die einzelnen Praktikumsstellen sowie Sachinformationen über die einzelnen diakonischen Institutionen. Als allgemeines Fach ist der Diakonieunterricht somit vorteilhaft, im Kontext des diakonischen Profils der Schule fehlt jedoch eine gute Verbindung zwischen Unterricht und Praktikum.

Zwei weitere Ergebnisse der Studie sind auffällig: Jungen und Mädchen, die am Diakonieunterricht teilnehmen, unterscheiden sich in ihren Motiven und ihrem Selbstbewusstsein. Jungen im Diakonieunterricht sind selbstbewusster, sie interessieren sich für das Fach eher im Hinblick auf ihr späteres Leben; bei Mädchen wird die Wahl des Diakonieunterrichtes dagegen häufiger damit begründet, dass sie an den zwei anderen Profilen der Schule weniger Interesse haben. Jungen, die sich für das diakonische Profil entscheiden, wählen bewusst gegen typische Verhaltensmuster ihres Geschlechtes, Mädchen dagegen mit dem typischen Verhaltensmuster. Daneben fällt auf, dass die theologische Dimension der christlichen Diakonie für Schüler kaum präsent ist. Zwar sind Diakonieschüler eher religiös als ihre Mitschüler in den anderen Profilen, ihre diakonische Tätigkeit deuten sie dagegen kaum religiös: Diakonie als Hilfe für Menschen ist nach Meinung vieler Schüler universal und nicht notwendig christliche Tätigkeit. Viele Schüler erleben Mitmenschlichkeit und Hilfe gleichzeitig als Pflicht und Quelle von Spaß.

Die Studie ist mit großem Aufwand erstellt worden und bietet ein komplexes Bild der Möglichkeiten, aber auch der Grenzen des diakonischen Lernens. An einigen Stellen könnte die Darstellung übersichtlicher sein, zum Beispiel in der Präsentation der Tabellen. In der Interpretation der Ergebnisse hält sich *Gramzow* mit Ratschlägen zurück, weist aber Wege auf, wie das Schulprofil in Michelbach weiterentwickelt werden kann. Dabei legt er besonderen Wert auf die theologische Dimension der Diakonie, denn diese bleibt bei den Schülern während des Unterrichtes und während der Praktika kaum erkennbar. Gerade angesichts des Umfangs der Arbeit wäre eine stärkere ökumenische Ausrichtung wünschenswert gewesen, innerhalb der theoretischen Überlegungen wird von katholischer Seite nur das Compassion-Projekt vorgestellt. Die Studie bietet dennoch einen tiefen Einblick in die Erfahrungen der Beteiligten an diesem interessanten Schulkonzept.

Dominik Helbling, Religiöse Herausforderung und religiöse Kompetenz. Empirische Sondierungen zu einer subjektorientierten und kompetenzbasierten Religionsdidaktik (Forum Theologie und Pädagogik; Bd. 17), Zürich u.a. (LIT) 2010 [362 S. mit CD-Rom; ISBN 987-3-643-80047-3]

Dominik Helbling hat sich mit seiner theologischen Dissertation (Universität Luzern) viel aufgeladen: Die empirische Untersuchung der Einstellungen von Jugendlichen zu Religion und Religiosität unter dem Fokus 'religiöse Herausforderungen' verbindet er mit den Diskussionen um Bildungsstandards und unterschiedlichste Kompetenzmodelle. *Helbling* hat dabei die Strukturen des Religionsunterrichts in der Schweiz – je nach Kanton als kirchlicher Religionsunterricht mit Gastrecht in der Schule oder als 'Biblische Geschichte' in staatlicher Verantwortung – im Blick (vgl. 14-43). Für die deutschsprachige Schweiz zeichnet sich angesichts einer wachsenden religiösen Pluralität eine Harmonisierung der Konzepte ab im Rahmen eines nicht-konfessionellen Fachbereichs unter der Bezeichnung „Ethik – Religionen – Gemeinschaft“ für alle. Vor dem Hintergrund der Curriculumentwicklung für einen solchen Lernbereich¹ werden in *Teil I* die Sinnhaftigkeit von Bildungsstandards und ausführlich Kompetenzmodelle in der Pädagogik (58-86) sowie in der Religionspädagogik (86-107) erörtert. Dabei folgt *Helbling* der Setzung, dass ein Modell religiöser Kompetenz sich an einem pädagogischen Kompetenzbegriff zu orientieren habe: „Für die Religionspädagogik ist der Kompetenzbegriff nur dann sinnvoll, wenn sie seinen Gebrauch innerhalb der Pädagogik kritisch reflektiert und für den eigenen Gegenstand adaptiert.“ (55) Die Prämisse, dass der Begriff Kompetenz als Ziel von Erziehungs- und Bildungsprozessen verstanden werden soll (ebd.), hat mich fragen lassen, ob *Helbling* den Kompetenzbegriff überfrachtet z.B. durch Behauptungen wie: „Kompetenz soll ein Persönlichkeitsmerkmal sein, das den Menschen in seiner Totalität betrifft.“ (57); „Die Aufgabe der Pädagogik ist nunmehr Kompetenzerziehung und Kompetenzbildung.“ (79). Als Leser, der einer kritischen Bildungstheorie anhängt, irritieren mich solche Sätze. Zu meiner Erleichterung finde ich aber Hinweise, dass *Helbling* sich gegenüber einem zu funktionalistischen Kompetenzbegriff abgrenzt, u.a. durch den Bezug auf die Pädagogische Anthropologie von *Heinrich Roth* (60ff.) und durch den hohen Stellenwert von Autonomie und Subjektorientierung für seine Argumentation (u.a. 84ff., 107ff.). Religionspädagogische Kompetenzmodelle müssen sich dem herausgefilterten Kompetenzbegriff in der Pädagogik anschließen (vgl. 105). Wichtige Kriterien sind dabei Autonomie und Handlungsfähigkeit und ob sie möglichst umfassend die menschlichen Kräfte berücksichtigen. Der differenzierte Vergleich der relevanten Publikationen von *Ulrich Hemel*, *Rudolf Englert*, *Monika Jakobs* und der Expertengruppe am *Comenius-Institut* kommt zu dem Ergebnis, dass ein Kompetenzbegriff, der bei Religiosität ansetzt (wie z.B. bei *Hemel* und auch bei *Englert*), der Anforderung einer Anschlussfähigkeit nicht voll entspricht. *Jakobs* hingegen kommt dieser Setzung entgegen: „Handlungsfähigkeit bezieht sich bei ihr auf Religion und wird nicht von Religion her definiert.“ (105) Wenn man einen domänenspezifischen Weltzugang als pädagogisches Desiderat akzeptiert, lässt sich ein religionspädagogisches Kompetenzverständnis von Religiosität her begründen. So spricht sogar das *PISA-Konsortium* von der Unterscheidung verschiedener Weltzugänge: als kognitive, moralisch-evaluative, ästhetisch-expressive

¹ Vgl. www.lehrplan.ch zu „Lehrplan 21“.

und religiös-konstitutive Rationalität.² *Helbling* konzentriert religiöse Kompetenz auf Handlungsdimensionen (wahrnehmen, sich orientieren, sich verständigen/gestalten), die sich aus der Perspektive des Subjekts im Umgang mit dem Gegenstand Religion ergeben.

Ein solches Vorverständnis erleichtert die qualitativ-empirische Untersuchung, die ausführlich in *Teil II* (144-289) dargestellt ist. *Helbling* sucht (weil für ihn in der Spur der *PISA-Studien* Problemlösen Ziel jeglichen Unterrichts ist) nach Situationen, zu deren Bewältigung religiöse Kompetenzen potenziell benötigt werden, und wählt für 13 Interviews mit 16-21-jährigen Jugendlichen den Fokus 'religiöse Herausforderung' (141f): „Kannst du mir eine von dir erlebte Situation erzählen, die etwas mit Religion oder Religiosität zu tun hatte und die du als Herausforderung wahrgenommen hast?“ (Interviewimpuls, 154). Die sorgfältig transkribierten Interviews von sieben Jugendlichen aus unterschiedlichen Lebenskontexten (nachzulesen dank der beigefügten CD) zeigen eine hohe Sensibilität für den jeweiligen Fall. Beeinflusst durch den Impuls erzählen die Jugendlichen vor allem problematische und emotional besetzte Erfahrungen mit der Religion/Religiosität Anderer in ihrem Umkreis. Es zeigt sich, wie schwierig es für sie ist, zwischen der Religiosität eines Menschen und der Lehre einer Religion zu unterscheiden und Bezüge zu erkennen. Dabei fordern sie die Übereinstimmung von Lehre und Handeln (bei Anderen) ein und zeigen ein ausgeprägtes Bedürfnis nach Eindeutigkeit und Klarheit. Für die Auswertung der Interviews wählt *Helbling* – unterstützt durch das Programm *Atlas.ti* – die Verfahrensschritte der Grounded Theory und ergänzt diese überzeugend mit einem Verfahren, das die textinhärenten Erzählstrukturen (Darstellungsstruktur, Darstellungsintention, Situationsverlauf, Grundstruktur) berücksichtigt. Inwieweit die Verfahrensschritte der Grounded Theory bei der Auswertung voll zum Tragen gekommen sind, lässt sich nicht überprüfen. Der enge Fokus 'religiöse Herausforderungen' evozierte bei den interviewten Jugendlichen drei Kernkategorien als Strukturmerkmale: persönliche Erfahrungen mit religiösen Deutungsmustern schlüssig zu bearbeiten; das religiöse Selbstverständnis Anderer mit dem Wahrheitsanspruch von deren Bezugsreligion in Zusammenhang zu bringen; das eigene (religiöse) Selbstverständnis gegenüber (religiösen) Anforderungen von Anderen zu legitimieren (vgl. 265-289). Für mich ist der empirische Teil der Arbeit in sich schlüssig. Weniger überzeugen mich manche kühne Behauptungen, was der Ansatz bei den religiösen Herausforderungen als Anknüpfungspunkte einer subjektorientierten und kompetenzbasierten Religionsdidaktik alles zu leisten vermag und welche religionsdidaktischen Probleme damit gelöst werden können (vgl. 294ff.). Beim Lesen kamen mir Erinnerungen an die vielen offen gebliebenen Probleme der Curriculumforschung in den 1970er Jahren, als Lehrplanmacher in der Spur von *Saul B. Robinsohn* und *Doris Knab* sich um die Identifizierung und Analyse von Lebenssituationen bemühten, für deren Bewältigung der Unterricht einen Beitrag leisten soll, und sich um die Bestimmung entsprechender Qualifikationen und der qualifizierenden Elemente stritten, die notwendig sind, um die jeweiligen Lebenssituationen meistern bzw. gestalten zu können.³ *Helbling* hat sich mit seiner Dissertation mit Mut vielen aktuellen Herausforderungen gestellt. Ich habe die Arbeit mit Respekt und Interesse gelesen.

² *Deutsches PISA-Konsortium* (Hg.), PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich, Opladen 2001, 21.

³ Vgl. u.a. *Doris Knab*, Ansätze zur Curriculumreform in der Bundesrepublik, in: *betrifft Erziehung* 1 (2/1971) 15-28, 21ff.

Renate Hofmann, Religionspädagogische Kompetenz. Eine empirisch-explorative Studie zur Evaluation religionspädagogischer Kompetenz von ReligionslehrerInnen, Hamburg (Kovač) 2008 [471 S.; ISBN 978-3-8300-3450-6]

Die Habilitationsschrift von *Renate Hofmann* steht in enger Verbindung mit dem Göttinger Projekt „Lernende ReligionslehrerInnenbildung“ (seit 2004). Ein wesentliches Anliegen dieses Projekts ist es, in der Lehramtsausbildung intensivere Beziehungen zwischen Theorie und Praxis, zwischen Erster und Zweiter Ausbildungsphase herzustellen. Die Forschungsfragen von *Hofmanns* empirischer Untersuchung sind diesem Projekt und seinen Anliegen stark verpflichtet.

Der Ausgangspunkt ist die Frage, wie sich religionspädagogische Kompetenz im Durchgang durch die verschiedenen Phasen der Lehrerausbildung am besten entwickeln lässt. Dabei ergibt sich bereits im Vorfeld ein erstes Problem, nämlich: Wie ist das komplexe Konstrukt religionspädagogischer Kompetenz genauer zu bestimmen (Operationalisierungsproblem)? Und ein zweites: Wie lässt sich feststellen, in welchem Umfang Lehrer/innen auf ihrem Ausbildungsweg entsprechende Kompetenzen tatsächlich entwickelt haben (Evaluationsproblem)? *Hofmann* stellt fest, es gebe eine große Zahl von Modellen religiöser und auch religionspädagogischer Kompetenz, aber kaum Untersuchungen, die diese Kompetenzen auch empirisch zu messen versuchten. Hier sieht sie noch Pionierarbeit zu leisten und eben dazu möchte sie etwas beitragen. Das heißt im eigentlichen Zentrum von *Hofmanns* Studie steht die Arbeit am Evaluationsproblem.

Zunächst einmal allerdings wird eine große Menge unterschiedlicher Kompetenzmodelle gesichtet (fachübergreifender, religiöser, pädagogischer und schließlich religionspädagogischer Kompetenz). Warum die Verfasserin derartig weit ausholt und sich in Anbetracht ihres spezifischen Forschungsinteresses nicht von vornherein stärker auf Modelle *religionspädagogischer* Kompetenz konzentriert, wird dabei nicht recht klar; zumal die verschiedenen Modelle relativ schematisch durchgegangen und nicht aus ihrem jeweils eigenen Anliegen heraus rekonstruiert werden.

Hofmann entscheidet sich dafür, ihrer eigenen Untersuchung das Kompetenzmodell der EKD von 1997 zugrundezulegen (dessen Weiterentwicklung von 2007 zu spät kam, um noch Berücksichtigung zu finden). Dieses Modell entspricht ihrem Anspruch an eine Operationalisierung in empirisch überprüfbare Teilkompetenzen. Von den insgesamt acht Teilkompetenzen des Modells werden dann vier ausgewählt, die Gegenstand der in der Studie unternommenen empirischen Evaluation sein sollen: fachwissenschaftliche Kompetenz (1), fachdidaktische und hermeneutische Kompetenz (2), Methodenkompetenz (3) und Medienkompetenz (4). Ein wenig erstaunt ist der Leser allerdings, dass diese für die Anlage der Studie so konsequenzenreiche Auswahlentscheidung ohne größeren Begründungsaufwand getroffen wird.

Die zweite zentrale forschungspraktische Entscheidung betrifft die für die Evaluation eingesetzten methodischen Instrumente. Auch hier wird zunächst einmal wieder eine weit ausgreifende Sondierung vorgenommen und über viele Seiten hinweg zusammengetragen, welche methodischen Verfahren in empirischen Studien zum Religionsunterricht seit den 1970er Jahren zum Einsatz gekommen sind. Schließlich entscheidet sich die Verfasserin, einer Empfehlung von *Ewald Terhart* zu folgen und die Evaluation der von ihr ausgewählten religionspädagogischen Kompetenzen mittels dreier Instrumente vorzunehmen: einer Selbsteinschätzung (erfasst durch ein Leitfadenterview), einem Testverfahren (bei dem die Proband/innen gebeten werden, schriftlich darzustellen, wie sie in vier vorgegebenen Situationen Unterricht zum Thema 'Schöpfung' gestalten würden) und einer Videoanalyse (bei der jeweils zwei Stunden Religionsunterricht der Proband/innen aufgezeichnet und ausgewertet werden). Die durch die drei Verfahren erzielten Befunde sollen schließlich durch eine Triangulation aufeinander bezogen werden.

Das aufwändige Prozedere: Evaluation von vier Teilkompetenzen mittels drei verschiedener Instrumente, wird an einem schmalen Sample von fünf jungen Religionslehrer/innen durchexerziert (die, ohne dass dies ausdrücklich zum Thema gemacht würde, offenbar allesamt an Gymnasien tätig sind). Dabei zeigt vor allem das Testverfahren erhebliche Schwächen (so enthalten die zu bearbeitenden Aufgabenstellungen z.B. didaktisch-methodische Vorgaben, die mit den konzeptionellen Präferenzen einzelner Proband/innen kollidieren). Insgesamt aber ist die Verfasserin überzeugt: Der methodische Dreischritt hat sich bewährt. Dies auch deshalb, weil nicht alle drei Verfahren zu allen vier Kompetenzen gleichermaßen belastbare Ergebnisse liefern. So gibt das Testverfahren etwa für die Evaluation fachwissenschaftlicher Kompetenz mehr her als die Videoanalyse, trägt für die Einschätzung der didaktisch-methodischen Kompetenz dagegen nur wenig aus.

Bei der Auswertung des ja recht heterogenen Datenmaterials wird vor allem die Qualitative Inhaltsanalyse herangezogen, teilweise ergänzt durch Einzelschritte aus dem Verfahrensrepertoire der Grounded Theory. Eine der Arbeit beigegebene CD (u.a. mit Transkripten von zehn Unterrichtsstunden) ermöglicht es, die Auswertungsschritte recht gut nachzuvollziehen (z.B. die Ratings zu den videografierten Unterrichtsstunden). Letztlich werden alle Daten in eine Art Kompetenzmatrix überführt. In dieser werden die vier untersuchten Teilkompetenzen mit drei Niveaustufen (die Exzellenz-, Regel- und Minimalstandard entsprechen) in Beziehung gesetzt. Auf diese Weise lassen sich die für alle fünf Proband/innen in allen vier Teilbereichen erzielten Einschätzungen übersichtlich darstellen. Dabei zeigen sich sowohl unterschiedliche Kompetenzniveaus (wobei drei Proband/innen fast in allen Teilbereichen die höchstmögliche Bewertung erzielten) als auch unterschiedliche Kompetenzprofile (z.B. Stärken im Bereich der fachwissenschaftlichen Kompetenz bei gleichzeitig unverkennbaren Schwächen im Bereich didaktisch-methodischen Arbeitens – und umgekehrt).

In einer Art Fazit wird schließlich geprüft, inwieweit die Untersuchungsbefunde die der Studie zugrundeliegenden Forschungsfragen einer Antwort zuführen konnten. Spätestens an diesem Punkt zeigt sich, dass die Entsprechung zwischen der Fragestellung und dem Untersuchungsdesign in dieser Studie noch deutlich optimierungsfähig gewesen wäre. Die Fragestellungen zielen eher auf eine Evaluation der Lehramtsausbildung (speziell in Göttingen) ab, die durch die Studie gewonnenen Befunde dagegen betreffen die Evaluation der religionspädagogischen Kompetenz von Absolvent/innen dieser Ausbildung. Daraus resultiert eine erhebliche Inkonsistenz, die sich als Störung durch das ganze Buch hindurchzieht. Von daher ist es kein Wunder, dass die Verfasserin am Ende selbstkritisch konstatieren muss, dass ihre Untersuchung zu drei der sechs Ausgangsfragen keine relevanten Aufschlüsse zu geben vermag. Gleichzeitig wird deutlich, und dies dürfte auch die Verfasserin mit der Ausbeute ihrer Arbeit versöhnen, dass eine ganze Reihe von Ergebnissen erzielt werden konnte, die nicht im Fokus des ursprünglichen Untersuchungsinteresses lagen (z.B. zur Relevanz fachwissenschaftlicher Expertise für didaktisches Handeln oder zum Umgang mit unplanbaren Situationen wie Unterrichtsstörungen, Schülerfragen usw.).

Renate Hofmann selbst attestiert ihrer Studie, dass sie auf dem Gebiet der Messung religionspädagogischer Kompetenz Pionierarbeit geleistet habe. Diesen Anspruch kann man gewiss gelten lassen. Die Verfasserin hat eine herkulische Aufgabe in Angriff genommen und fast im Alleingang gestemmt, was eine ganze Forschungsgruppe leicht über Jahre beschäftigen könnte. Sie hat es sich (und dem Leser) in mancher Hinsicht allerdings auch unnötig schwer gemacht. Vor allem hätte sie durch eine bessere Abstimmung von Forschungsfragen und methodischem Vorgehen deutlich mehr 'Zug' in ihre Arbeit hineinbringen können. Fazit: Auch wenn ihr inhaltlicher Ertrag für eine kompetenzorientierte Lehrerbildung, vorsichtig gesagt, 'überschaubar' ist, lässt sich aus dieser Studie für zukünftige Forschungsvorhaben einiges lernen.

Christian Kahrs, Öffentliche Bildung privater Religion. Plädoyer für einen „Fachbereich Religion“ – obligatorisch für alle (Religionspädagogik in pluraler Gesellschaft; Bd. 13), Freiburg/Br. (Herder) 2009, [256 S.; ISBN 978-3-451-30120-9]

Auf der Basis von bildungsgeschichtlichen und bildungstheoretischen, religionsdidaktischen und schultheoretischen Argumentationsgängen legt *Christian Kahrs* mit seiner 2008 von der Kulturwissenschaftlichen Fakultät der Universität Paderborn angenommenen Habilitationsschrift einen konzeptionellen Vorschlag für einen Fachbereich Religion vor, der für alle Schüler/innen an öffentlichen Schulen obligatorisch ist. Angesichts des Gestaltwandels von Religion, der mit den gesellschaftlichen Pluralisierungs- und Säkularisierungsprozesse des weltanschaulichen Szenarios in Deutschland verbunden ist und dazu führt, dass Religion sich zunehmend von ihren institutionellen Sozialformen löst und zur privaten Religion wird, die in den Lebensgeschichten der Individuen biografisiert begegnet, entwickelt *Kahrs* eine schulpädagogisch-bildungstheoretische Begründung der Notwendigkeit der öffentlichen Bildung der privaten Religion junger Menschen. In Verbindung mit der Praxis von *Art. 4 GG* zielt dieser konzeptionelle Vorschlag auf eine Fortschreibung der Auslegung von *Art. 7 Abs. 3 GG*.

Kahrs geht von einem allgemeinen, zivilreligiös aufgeladenen Religionsbegriff und einem vor allem funktional bestimmten Konfessionsbegriff aus. Er versteht religiöse Bildung als Teil der Allgemeinbildung und argumentiert für einen Lernbereich Religion, der Ähnlichkeiten mit dem Brandenburger Pflichtfach LER hat, obwohl *Kahrs* ihn unter Berücksichtigung der Einsicht, dass Religion nur aufgrund ihrer konfessionell geprägten Vollzüge erfahrbar und reflektierbar ist, nicht a-konfessionell konzipiert. *Kahrs* meint, dass „die Struktur des konfessionellen Religionsunterrichts einerseits auf der Ebene des Fachunterrichts fortgeschrieben und andererseits auf der Ebene des Fachbereichs Religion in den Horizont eines allgemeinen Religionsunterrichts aufgehoben“ (196) werden könne. Im Pflicht-Lernbereich Religion wären dann im Sinne einer „Kulturpädagogik der Religion“ (221) konfessionelle Perspektiven, die den Schülern kaum oder gar nicht bekannt sind, durchaus performativ zu präsentieren und so wahrnehmbar zu machen, dass die Schüler/innen eine eigene, biografische Religion in Auseinandersetzung mit verschiedenen, im weitesten Sinne konfessionellen Perspektiven entwickeln könnten. Wie sich dieser spannungsreiche Vorschlag umsetzen lässt und welche immensen Anforderungen die im Lernbereich Religion tätigen Lehrer/innen zu erfüllen hätten, expliziert *Kahrs* allerdings nur sehr grob.

Die zur Bildung beitragende Aneignung von Selbst- und Weltvorstellungen in Relation zu religiösen Vorstellungen geschieht nach *Kahrs*' Entwurf vor allem in der Wahrnehmung und kritischen Auseinandersetzung mit dem Fremden. Lehr-lern-theoretisch votiert er für einen konstruktivistischen Ansatz, der lernerorientiert arbeitet und die biografische Religion der Schüler und anderer Menschen als Teil der Sache versteht. Religiöses Lernen wird somit konzipiert als mit Anderen geteilte Wissenskonstruktion durch das Aushandeln von Bedeutungen, Orientierungen und gemeinschaftskonstituierenden Ordnungen in ihrer religiösen Dimension. Die Lehrperson hat in dieser Konzeption die Funktion des Impulsgebers und Lernbegleiters und ist vor allem für die Bereitstellung geeigneter Lernumgebungen verantwortlich, in denen die Schüler/innen sich so intensiv

mit den religionsbezogenen Vorstellungen, Praxisformen und Lebenswegen von Christen und Angehörigen anderer Religions- und Überzeugungsgemeinschaften auseinandersetzen können, dass sie eigene religiöse und ethische Vorstellungen (weiter)entwickeln und lernen, mündig mit ihrer Religionsfreiheit umzugehen. Da Kahrs weder auf grundsätzliche Möglichkeiten und Grenzen der Lehrerbildung eingeht noch die Kompetenzen konkretisiert und modelliert, über die Lehrer/innen verfügen müssten, um in einem derart konzipierten Fachbereich Religion zielführende Lernprozesse für alle Schüler/innen zu gestalten, bleibt offen, wie sich die theoretischen Überlegungen in die Praxis religiöser Bildung transferieren lassen – ohne einen Großteil der Lehrer/innen (wie mit dem von der Evangelischen Kirche in Hamburg an staatlichen Schulen verantworteten Modell des „Religionsunterrichts für alle“ Schüler/innen der verschiedenen Konfessionen und Religionen) mit der inhaltlichen Konturierung konfessioneller Profile und Wege zu überfordern und zu riskieren, dass die Sachseite religiöser Bildung verdunstet.

Trotz der offenen Fragen hinsichtlich des Praxis-Transfers ist die Lektüre der Studie ein Gewinn – wegen ihrer prägnanten Kritik der gegenwärtigen, auf den grundgesetzlichen Regelungen basierenden Praxis des konfessionellen Religionsunterrichts und der konsequenten Argumentation zum Verständnis privater Religion als eines Phänomens politischen Ranges, das um der Freiheit und des Friedens unseres Gemeinwesens willen für die Allgemeinbildung so konstitutiv ist, dass die öffentlichen Schulen ihm nicht in einem Wahl-Pflichtbereich mit Abwahlmöglichkeit gerecht werden, sondern ihm eigentlich nur in einem als integraler Bestandteil der Schule konzipierten und für alle Schüler/innen obligatorischen Lernbereich Religion gerecht werden können.

Monika Scheidler

Walter Leitmeier, Kompetenzen fördern. Gestalttherapeutisches Lehrertraining für Religionslehrer (Tübinger Perspektiven zur Pastoraltheologie und Religionspädagogik; Bd. 36), Berlin (LIT) 2010 [348 S.; ISBN 978-3-643-10677-3]

An Religionslehrer/innen wird immer wieder die Erwartung herangetragen, authentisch als Personen unterrichtlich zu handeln, nicht zuletzt verknüpft mit der Erwartung, im Religionsunterricht 'Zeugen des Glaubens' zu sein. Der genaueren Erfassung eines Kompetenzprofils von Religionslehrer/innen, das diesen Erwartungen Rechnung zu tragen vermag, und der Präsentation eines Weges, auf dem dieses Kompetenzprofil erworben und ausgebildet werden kann, widmet sich die hier zur Besprechung anstehende Studie.

Walter Leitmeier stellt im *ersten Teil* zu Beginn einen differenzierten, auf Religionslehrer/innen zugeschnittenen Kompetenzbegriff grundlegend als eine Art Sollensmatrix vor (18-41). Dem stellt er dann Befunde empirischer Forschungen seit 1980 zur Person des Religionslehrers gegenüber und extrahiert insbesondere die Ergebnisse, die Aufschluss über die personale Kompetenz im Sinne von Selbst- und Rollenkompetenz geben, und differenziert sie weiterführend nach den Bereichen „Wahrnehmung“, „Beziehung“ und „Spiritualität“ (42-100). Damit hat er eine empiriegestützte Folie geschaffen, die es ihm ermöglicht, ein Bedarfsprofil von Religionslehrer/innen zu zeichnen, das Aufschluss darüber gibt, wie genau in den oben genannten drei Bereiche ein Kompetenzzuwachs erwünscht und notwendig ist (101-110). Er bestimmt es dann näher mit „Bewusstheit im Hier und Jetzt“ (Wahrnehmung), „Kontakt- und Beziehungsangebote“ (Beziehung) und „existentieller Bezug zur Sache“ (Spiritualität).

Der *zweite Teil* „Zur Theorie der Gestalttherapie“ macht die Leser/innen ausführlich und grundlegend mit der Geschichte, den theoretischen Grundlagen (philosophisch, psychologisch und spirituell), Konzept und Methoden der Gestalttherapie vertraut (111-235). Leitmeier stellt dabei insbesondere ihre konzeptionelle Anschlussfähigkeit an die von ihm zuvor erarbeiteten Kompetenzbereiche der Wahrnehmung, Beziehung und Spiritualität heraus.

Im *dritten Teil* werden dann auf die Förderung der unterschiedlichen Kompetenzbereiche hin zugeschnittene Übungen vorgestellt und unter Einbeziehung der kritischen Rückmeldung der Übungsteilnehmer/innen, samt und sonders bereits praktizierende Religionslehrer/innen, kritisch reflektiert. Beurteilungskriterien für die Bewertung sind, ob die Übungen jeweils die Wahrnehmungs-, die Kontakt- und Beziehungsfähigkeit sowie die Spiritualität im Sinne der Fähigkeit bewussten, lebensgeschichtlich zu verortenden Glaubens fördern (236-328).

In einem knappen *Schlusswort* (329f) plädiert Leitmeier vor dem Hintergrund seiner theoretisch wie praktisch gewonnenen Einsichten für die Schaffung eines institutionellen Rahmens innerhalb des Studiums, um „Studierenden die Möglichkeit [zu geben], sich personale Kompetenzen, die sie für ihr kommunikatives Handeln in der Schule benötigen, [...] in einem reflektierten Kontext anzueignen.“ (329)

Leitmeier zeigt auf eindrucksvolle Weise, wie mit Hilfe emotionales Erleben aktivierender, auf Selbsterfahrung zielender Methoden eine subjektorientierte Weiterbildung von Religionslehrer/innen praktiziert werden kann, die der geforderten personalen Kompe-

tenz förderlich und der Entwicklung der Persönlichkeit wie der Förderung der Verantwortung dienlich ist.

Dass diese Form der Weiterbildung nicht ohne gründliche Selbsterfahrung geleistet werden kann, ist dem Verfasser dieser Studie bewusst, ebenso wie die Notwendigkeit, sie nicht mit Therapie zu verwechseln (247, 325).

Originell und produktiv ist seine Rezeption der empirischen Studien zur Religionslehrerpersönlichkeit. Sie zeigt, wie man Einsichten empirischer Theologie bzw. Religionspädagogik autonom und kreativ für eine begründete Entwicklung von Aus- bzw. Weiterbildungskonzepten nutzen kann.

Allerdings sei an dieser Stelle nicht verschwiegen, dass *Leitmeier* eine methodologisch abgesicherte Überführung empirisch gewonnener Ist-Zustände in Wunsch- oder Sollensforderungen für die Weiterbildung nicht gelungen ist. Ablesbar ist dieser Mangel an Methodologie an der Frage nach dem Kirchenverständnis (101). Er beklagt die Dominanz eines Abhängigkeitsbewusstseins und setzt dagegen ekklesiologisch normativ das Bewusstsein, selbst Kirche zu sein. Es ist nicht verwunderlich, dass dieser Teil in der Weiterbildung ins Leere lief (319).

Zum Schluss sei noch gesagt: Der Rezensent ist entschieden gegen eine Integration dieser Form der Kompetenzbildung in das Studium. Zu persönlich und intim sind die dort in Gang zu setzenden Kompetenz- und Persönlichkeitsbildungsprozesse; sie dürfen niemals auch nur in die Nähe von Leistungsbeurteilungen rücken, die für ein Studium unerlässlich sind. Und so persönlich und intim sind die dort in Gang zu setzenden Kompetenz- und Persönlichkeitsbildungsprozesse, dass sie der Freiwilligkeit zu unterstellen sind, nicht dem Muss eines Studiencurriculums.

Franz-Josef Bäumer

Folkert Rickers / Bernd Schröder (Hg.), 1968 und die Religionspädagogik, Neukirchen-Vluyn (Neukirchener) 2010 [385 S.; ISBN 978-3-7887-2471-9]

Der Band dokumentiert die Vorträge der VI. Tagung des „Arbeitskreises für historische Religionspädagogik“ (2008). Schon die fachliche und politische Einführung des bereits verstorbenen Herausgebers *Folkert Rickers* und seines jüngeren Kollegen *Bernd Schröder*, aber auch der „Essay zur ‘Kulturrevolution’ in Deutschland“ von *Manuel Gogos* erwecken hohe Erwartungen. Ihr gemeinsames Werk, das die Herausgeber mit ihren starken Hauptbeiträgen abschließen, ist ein mutiges Vermächtnis, ein „kritischer Rückblick für die Zukunft“ (*Rickers*, 337). Von den zwei Autorinnen unter den 28 Autoren kenne ich persönlich *Annebelle Pithan*, die in der Biographie der Religionspädagogin *Liselotte Corbach* eine Lebensgeschichte mit zunehmender Isolation zur kontextuellen Theologie der 68er Jahre beschrieben hat. Die Autoren des Bandes wissen, dass die Gegenwart der Religionspädagogik immer das Ergebnis nicht nur der Erfolge, sondern auch der Misserfolge der Vergangenheit ist. Der Erfolg, die Entwicklung des problemorientierten Religionsunterrichts, lässt sich nicht ohne die Ereignisse des Scheiterns beispielsweise der Verkennung der Politischen Ethik (*Rickers*) oder des Fehlens eines übergreifenden religionspädagogischen Diskurses (*Schröder*) ermesen. Drastisch haben dies *Reinhard Dross* in den Bereichen Hochschulleitung, Kirchenreform und Religionsunterricht, *Horst Gloy* in der fehlenden Selbstkritik der eigenen Religion und *Gerhard Martin* durch die Beendigung der ökumenischen Oberstufengrundkurse in Evangelischer und Katholischer Religionslehre unter dem Druck aus Rom erlebt. Die beeindruckende Erfolgsbilanz, die *Siegfried Vierzig* in der Politisierung des Religionsunterrichts erreichte, musste erkauf werden durch seinen „Ruf eines Totengräbers der Kirche“ (224). Ähnlich erging es *Hubertus Halbfas*, der im Anschluss an *Hans-Georg Gadamer*s „Wahrheit und Methode“¹ die religiöse Sprach-Sklerose analysiert und das Scheitern der kirchlichen Verkündigung entlarvt hat. Die Zensur seiner Werke hinderte ihn nicht, weitere Analysen durchzuführen, z.B. die „Fundamentalkatechetik“² (1968), deren Untertitel „Sprache und Erfahrung“ die Linie seiner religionspädagogischen Arbeit markierte. *Norbert Mette* stellt in seinem Beitrag die Zurückhaltung der katholischen Seite heraus, da seit dem Zweiten Vatikanum (1962-1965) und der Würzburger Synode (1972-1975) die Wende zur Anthropologischen Theologie (*Karl Rahner*), zur Politischen Theologie (*Johann Baptist Metz*) und zur Korrelativen Religionsdidaktik (*Paul Tillich*) schon in Gang war. Der kritische Leser fragt sich, wie die in den ersten Kapiteln (9-38 bzw. 39-122) vorgetragenen gesellschaftlichen, historischen und kirchlichen Sachverhalte mit der Religionspädagogik in Verbindung zu bringen sind. Als mögliche Kontexte werden vorgestellt: *Emanzipation*, *Leitwissenschaft Soziologie*, *Frauenbewegung*, *evangelische Kirche* und *Kirche in der DDR*. Das dritte Kapitel (123-182) öffnet diesen Bedingungsrahmen noch weiter, allerdings mit nur vorsichtigen Hinweisen auf die Religionspädagogik. Danach werfen einige Zeitzeugen ihre kritischen Rückblicke auf das *Politische Nachtgebet*, die *Politische Theologie*, die *Jugendarbeit*, die *ESG*

¹ Vgl. *Hans-Georg Gadamer*, *Wahrheit und Methode*. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik, Tübingen 1960.

² Vgl. *Hubertus Halbfas*, *Fundamentalkatechetik*. Sprache und Erfahrung im Religionsunterricht, Düsseldorf 1968.

Saarbrücken und die *Kirchenreform*. Im auf 140 Seiten angelegten vierten Kapitel (185-322) folgt eine Reihe spannender Berichte und Analysen, die nach den Kriterien des historischen Generationenvergleichs in Anlehnung an die kirchengeschichtliche Methodologie angelegt sind (vgl. *Schröder*, 353f.). Lehrlingsaktionen und Experimente in Gesamtschule sowie Hochschule dienen zum Beispiel als Beleg, 1968 als Chiffre der Reformdekade 1965-1975 zu verstehen. Der gesamte Band soll die Religionspädagogik spiegeln, die sich aus ihrer Vorgeschichte, aus ihrer Gebundenheit an kirchliche Traditionen und Autoritäten und aus der strengen Bindung an die Bibel befreit hat. *Hans Bernhard Kaufmann* stellte – wie *Rickers* hervorhebt – 1966 die Mittelpunktstellung der Bibel in Frage. Seine Kritik war didaktisch auf die Erreichbarkeit der Jugend in ihrer Lebenswelt konzentriert. Der Name *problemorientierter Religionsunterricht* tauchte erst im 1. Quartal 1969 in Loccum auf. Die Herausgeber lassen offen, ob sich für sie aus den unterschiedlichsten biographischen Anlässen ein zusammenhängendes Gesamtbild ergeben hat: von den Theorie-Ansätzen der linken Szene bis zur Ablösung von den Fesseln der Kirche. In weiteren Aufsätzen wird thematisiert, wie *Gert Otto* mit dem 'Neuen Handbuch des Religionsunterrichts'³ und *Dieter Stoodt* mit der Interaktionsdidaktik den Umgang mit der Bibel in der Praxis dieses Fachs wieder neu bestimmt haben. Die Nach-68-er werden durch *Thorsten Knauth* und *Bernd Schröder* hervorragend vertreten. Ihnen gelingt überzeugend die zugleich distanzierte und engagierte Besprechung dieser komplizierten Reformdekade. Sie plädieren dafür, dass im neu gewonnenen Spielraum vor allem die Reflexion der religiösen Pluralisierung, der Gewinnung eigener religiöser Positionen und der sozialen Gestaltung des Religionsunterrichts weitergeführt wird. Aus dem hermeneutischen und dem problemorientierten bzw. korrelativen Religionsunterricht könnten sich weitere konzeptionelle Formen der religiösen Selbstkritik bis hin zum traditionserschließenden und auch zum systematisch stärker abgesicherten Religionsunterricht entwickeln. Zudem darf im globalen Kapitalismus die Religionspädagogik der Zukunft die liegengebliebenen Herausforderungen zur politischen Gesellschaftsveränderung (vgl. *Rickers*, Dritte Welt 237ff., Strafvollzug 345f.) nicht übersehen. Insgesamt hat das Werk der evangelischen religionspädagogischen Geschichtsschreibung einen heftigen Impuls gegeben. Es ist allerdings zu bedauern, dass Protagonisten der besprochenen Zeit nur in den Anmerkungen auftauchen. *Karl Ernst Nipkow* und viele andere wie *Rainer Lachmann* oder *Christine Reents* hätte man gerne als Zeitzeugen zur Reformdekade gehört. Fällig ist demnächst ein Werk, in dem auch andere – auch mehr katholische – historisch engagierte Religionspädagogen zu Wort kommen. Der differenzierende Band provoziert zu einem noch differenzierteren Bild der Reformdekade um 1968.

Roland Kollmann

³ Vgl. *Gert Otto* / *Hans Joachim Dörger* / *Jürgen Lott*, Neues Handbuch des Religionsunterrichts, Hamburg 1972.

Georg Ritzer, Interesse – Wissen – Toleranz – Sinn. Ausgewählte Kompetenzbereiche und deren Vermittlung im Religionsunterricht. Eine Längsschnittstudie (Empirische Theologie / Empirical Theology; Bd. 19), Wien – Berlin (LIT) 2010 [482 S.; ISBN 978-3-643-50030-4]

Die Frage, was Religionsunterricht bringt, ist natürlich der Selbstrechtfertigung eines Faches geschuldet, das im Fächerkanon der Schulen nicht selbstverständlich ist. Religionsunterricht ist kein normales Fach wie jedes andere. Die Beziehungsqualität zwischen Schüler/innen und Lehrer/innen ist in diesem Fach gut, und sie ist in den Schulen, in denen Ethikunterricht angeboten wird, sogar noch besser als an Schulen ohne Ethikunterricht, schreibt *Georg Ritzer*. Je weniger Unterrichtsstörungen und je höher die Fachkompetenz der Lehrer/innen, desto besser ist das Verhältnis zwischen Schüler/innen und Lehrer/innen. (164f.; 373). Ein gutes Unterrichtsklima muss also erarbeitet werden und ist für die Teilnahme am Religionsunterricht ein dominanter Faktor, aber noch kein Qualitätskriterium für guten Unterricht. Entscheidend ist noch immer, was Schüler/innen in diesem Unterricht lernen. Die Frage lautet also: Welche Kompetenzen vermittelt Religionsunterricht?

Hier setzt die empirisch quantitative Studie von *Ritzer* zur Kompetenzvermittlung im Religionsunterricht an. Im engen Anschluss an *Franz E. Weinerts* Kompetenzbegriff versteht er unter Kompetenzen jene erlernbaren kognitiven, motivationalen, volitionalen und sozialen Fähigkeiten – nur um erlernbare Fähigkeiten geht es! –, die ein Individuum braucht, um in einer bestimmten Situation adäquat handeln zu können. Faktorenanalytisch ermittelt *Ritzer* „Wissen“ (Bibel, Glaubensbekenntnis, außerchristliche Weltreligionen), „Toleranz“ (Fähigkeit zum Umgang mit Pluralität) und „Sinn“ als die Kompetenzbereiche, um die es im Religionsunterricht geht. Ihre Vermittlung korreliert, wie *Ritzer* nachweist, mit dem Interesse an Religion (motivationale Kompetenz) und der Fähigkeit zur Perspektivenübernahme (soziale Kompetenz). Die Studie basiert auf einer Befragung von Oberstufenschüler/innen in allgemein bildenden höheren Schulen und berufsbildenden höheren Schulen zu Beginn und am Ende des Schuljahres 2006/2007. 982 Schüler/innen konnten in die Längsschnittberechnungen für die Hypothesenprüfungen einbezogen werden. Die Stichprobe enthält Schüler/innen, die entweder am Religionsunterricht oder Ethikunterricht oder an gar keinem Unterricht dieser Art teilnehmen. So entstehen Profile, die den Blick auf die Schülerschaft im Religionsunterricht und die Faktoren, die diesen Unterricht beeinflussen, freigeben. Auffallend ist die starke Streuung der Mittelwerte, wohin man schaut. Das bedeutet, die Schüler/innen, die den Religionsunterricht besuchen, 'ticken' sehr unterschiedlich. Die religiöse Sozialisation oder ihr Fehlen beeinflusst das Binnengeschehen des Religionsunterrichts erheblich. Man ahnt und bekommt bestätigt, dass das Interesse der Mehrzahl der Schüler/innen an Religion gering ist. Die positive Bewertung der Beziehungsqualität, der Strukturiertheit des Unterrichts und der Fachkompetenz der Lehrkraft steigt mit dem Grad der religiösen Sozialisation. Unabhängig davon sinkt das Interesse allgemein, wenn Disziplinprobleme zunehmen. Hinsichtlich der für das Gelingen von Religionsunterricht wichtigen Variablen „religiöses Interesse“ und „Perspektivenübernahme“ kann *Ritzer* keine Veränderung im Lauf eines Schuljahres nachweisen. In dieser Hinsicht bringt ein Jahr Religionsun-

terricht nichts. Es handelt sich hier um sehr stabile Variablen. Nachzuweisen sind jedoch Entwicklungen im Wissenszuwachs der Schüler/innen. Hier bringt Religionsunterricht also etwas, nämlich Wissen über Religion, Pluralität und Sinnkonstruktion. Kompetenzmodelle werden an diesem Ergebnis m.E. nichts ändern. Dennoch versucht *Ritzer* abschließend die Skizze eines Kompetenzmodells, das über den Bereich „Wissen“ hinaus „Interesse“ und die Fähigkeit zum „kritischen sich in Beziehung setzen“ als Kompetenzen einfordert, die man von einem religiösen gebildeten Menschen erwarten darf. Ob einer diese Kompetenzen habitualisiert, ist freilich nicht mehr Gegenstand von Unterricht, sagt *Ritzer* zu Recht.

Statistische Arbeiten sind für Nichtstatistiker in der Regel ein Buch mit sieben Siegeln. In der Gratwanderung zwischen Genauigkeit und Verständlichkeit entscheidet sich *Ritzer* für Genauigkeit in der Darlegung seiner Berechnungen und für sehr gut lesbare prägnante Zusammenfassungen der Ergebnisse. Die Grenze empirischer Forschung benennt er mit sympathischer Offenheit. Pädagogische Wirkungsforschung liefert kein Spiegelbild der Unterrichtswirklichkeit, dafür ist sie zwangsläufig zu selektiv. Sie betrachtet nur ausgewählte Aspekte. Vor naturalistischen Fehlschlüssen ist daher zu warnen. Vieles, was im Unterricht passiert, weiß man einfach nicht. Dafür ist das Geschehen zu komplex. Aber man gewinnt Hinweise. Und davon gibt die Studie von *Ritzer* eine ganze Menge. Sie untersucht für den deutschen Sprachraum erstmalig, welche Kompetenzen im Religionsunterricht nun tatsächlich erworben werden und wie man das herausfinden kann. Kompetenzmodelle haben wir inzwischen genug. Dass einer hingeht und mal nachrechnet, welche Kompetenzen der normale konfessionelle Religionsunterricht denn nun wirklich vermittelt, war ein Desiderat der Religionspädagogik, seit sie sich auf die Kompetenzorientierung eingelassen hat. Wer sagt, das könne man nicht nachrechnen und im Religionsunterricht sei nicht alles mit Kompetenzbeschreibungen zu erfassen, der lese *Ritzers* Untersuchung ganz genau durch.

Lothar Kuld

Georg Wagensommer, How to teach the Holocaust. Didaktische Leitlinien und empirische Forschung zur Religionspädagogik nach Auschwitz (Übergänge. Studien zur Evangelischen und Katholischen Theologie/Religionspädagogik; Bd. 12), Frankfurt/M. (Peter Lang) 2009 [416 S.; ISBN 978-3-631-57858-2]

„Die Forderung, dass Auschwitz nicht noch einmal sei, ist die allererste an Erziehung.“ Dieser programmatischen Forderung *Theodor W. Adornos* in einem Radio-Beitrag zum Thema „Erziehung nach Auschwitz“ (vgl. 26) steht im Schulalltag bei der Behandlung der Themen Judentum, Nationalsozialismus und Holocaust oft die Äußerung der Schüler/innen entgegen: „Ich kann es nicht mehr hören. Immer wieder dieses Thema! Das ist einfach zu langweilig.“ (87) Die Einsicht, „dass allein pädagogische Aufklärung vor einer Renaissance nationalsozialistischer Stimmungen schütze“ (90), wie dies in Lehrplänen ab 1960 immer wieder gefordert wurde (vgl. 95), trifft auf eine scheinbare „Übersättigung“ (16) der Jugendlichen mit diesen Themen.

Georg Wagensommer sucht in seiner 2007 an der Pädagogischen Hochschule Freiburg als Dissertation eingereichten und von der dortigen Hochschule als beste Dissertation des Jahres ausgezeichneten Arbeit einen wissenschaftlich nachvollziehbaren Ausweg aus dem beschriebenen Dilemma. Zentral ist dabei seine Einsicht, dass die Korrelation zwischen gerade diesen Themen und den entsprechenden Schüler/innen jeweils von Generation zu Generation neu bedacht werden muss. Deswegen untersucht der Autor zunächst den Generationenbegriff unter genealogischen, pädagogischen, anthropologischen und historisch-gesellschaftlichen Aspekten. In der Wahrnehmung und Aufarbeitung beziehungsweise in der Verdrängung und Ausblendung der Themen lassen sich nämlich signifikante generationstypische Unterschiede feststellen. Während dies bei der Generation der Täter zwar verspätet, dann aber umso ausführlicher erforscht wurde, rückte später mit den „Kindern der Täter“ (199) – und der Opfer! – die zweite Generation in den Fokus der Forschung. Für die dritte Generation der Enkel können vier typische Reaktionen festgestellt werden: „narzisstische Kränkung und Abwehr der Geschichte“, „Verdrängung und Rationalisierung personaler Betroffenheit“, „Stagnation in depressiver Lähmung und Scham“ und schließlich „konstruktive Aneignung der Geschichte“ (231). Die generationstypischen Unterschiede der Wahrnehmung und Verarbeitung bleiben dabei nicht ohne Konsequenz für das generationenübergreifende Gespräch (vgl. die oft beschriebenen „Familiengeheimnisse“ der ersten gegenüber der zweiten Generation).

Wagensommers eigene empirische Studie widmet sich den heutigen Schüler/innen und somit der vierten Generation nach Weltkrieg und Holocaust. Mit den Methoden der qualitativen Unterrichtsforschung, über deren Voraussetzungen und Implikationen er ausführlich Rechenschaft gibt (vgl. 243-288), untersuchte er im Jahr 2005 Vorkenntnisse, Einstellungen und Motivationen von Schüler/innen einer 10. Klasse Realschule im Alter von 15-18 Jahren. Verbale Daten wurden dabei durch visuelle Daten ergänzt. Das Vorwissen der Jugendlichen erkennt zwar einen Zusammenhang zwischen Weltkrieg, Nationalsozialismus und Holocaust. Insgesamt zeigt sich allerdings nur ein geringes Wissen um konkrete Fakten und deren Konsequenzen. Erschwert wird der persönliche Bezug zum Thema noch dadurch, dass weder Juden noch das Judentum in der Lebens-

welt der Schüler präsent sind: „Schüler haben keine lebendige Begegnung mit Menschen jüdischen Glaubens“ (384). Die Juden sind „die Anderen“, „die Fremden“. Immer noch finden sich die Stereotype vom „reichen Juden“ oder die Gleichsetzung aller Juden mit den Opfern des Nationalsozialismus (vgl. 385). Allerdings war auch den Schülern der vierten Generation bewusst, dass die Zeit des Nationalsozialismus nicht einfach ein „rein historisches Ereignis“ und insofern von rein „archivarischem Interesse“ ist (vgl. 386). Ein Gespür für die „nachträgliche Wirksamkeit“ (386) des Themas lässt sich somit auch in der heutigen Schülergeneration aufzeigen. Dieses oft nur rudimentäre Vorwissen der Schüler/innen und auch deren persönliche Einstellung zum Thema zu kennen, ist aber Grundvoraussetzung für eine didaktische Umsetzung im konkreten Schulalltag.

Wagonsommers gut gegliederte und sprachlich ansprechende Studie schärft den Blick für die stets neuen Chancen und Möglichkeiten, aber auch für die von Generation zu Generation immer wieder neuen Vermittlungsprobleme beim Thema Nationalsozialismus und Holocaust. Gerade die empirisch belegten Aussagen *Wagonsommers* verhindern eine idealistische Verschleierung. Sie halten die ‚gefährliche Erinnerung‘ wach, kennen aber auch die „Gefahr einer emotionalen Überwältigung“ (143). Insofern ist die Arbeit nicht nur ein Beitrag zur empirischen Unterrichtsforschung sondern kann mithelfen, die „Fähigkeit der Subjekte zu kritischer Selbstreflexion“ (28) zu stärken.

Wolfgang Pauly

‘Neu gelesen’: *Hans Zirker*, Sprachprobleme im Religionsunterricht (1972)¹

Die religiöse Sprache steht „unter dem Verdacht des Informationsverlusts“ (17) und „der Immunisierungstaktik“ (22); man beantwortet „kirchlicherseits“ Fragen, „die sich die Menschen so gar nicht stellen“ (*Elmar Maria Lorey* nach 21); religiöse Sprache zeichnet sich durch ihre „Erfahrungsferne und Formelhaftigkeit“ (51) aus; generell gibt es eine „Abneigung gegenüber den schal gewordenen Vokabeln“ (80) wie „Demut“, „Dienst“ oder „Gehorsam“ (79) – all diese Aussagen kommen Religionspädagog/innen heute sattsam bekannt vor. Beschreibungen der Situation von Religion in der Postmoderne bedienen sich bis in die Gegenwart hinein derartiger Aussagen und Kategorien. Ernüchternd: Die Zitate sind samt und sonders 40 Jahre alt. Der Befund hat sich offensichtlich essenziell kaum verändert, höchstens in Bezug auf die Reichweite und Allgemeingültigkeit verschärft. *Hans Zirker* (*1935) arbeitete nach mehrjähriger Berufspraxis als Gymnasiallehrer als Fachleiter für den katholischen Religionsunterricht am Institut für Lehrerfort- und -weiterbildung in Mainz, als er 1972 das schmale, 144 Seiten umfassende Bändchen „Sprachprobleme im Religionsunterricht“ vorlegte. Bevor er als Professor in Duisburg sein Lebensthema fand, die wertschätzende Auseinandersetzung mit dem Islam aus christlicher Sicht, galt sein Interesse hier also der Frage, welche Bedeutung der Sprache in Religionspädagogik und im praktischen Blick auf den Religionsunterricht zukomme. In diesen Jahren etablierte sich die Linguistik allgemein zu einer der grundlegenden Leitwissenschaften, sodass es „fast schon Mode geworden“ war, „von der Sprache zu reden“ (9). *Zirker* greift die sprachphilosophischen und sprachtheoretischen Überlegungen seiner Zeit auf und speist sie in den religionspädagogischen Diskurs ein.

Zunächst blickt er grundsätzlich auf die „sprachliche Dimension des Religionsunterrichts“ (11-16). Nicht nur, dass es diesem um die Ausbildung von „Sprachfähigkeit“ (11) gehe, Sprache werde darüber hinaus auch immer wieder direkt zum „Unterrichtsgegenstand“ (13). Beide Dimensionen stehen im Fokus des Buches.

„Religiöse Sprache unter dem Verdacht des Informationsverlusts“ (17-55), unter dieser Überschrift steht das erste Erarbeitungskapitel. *Zirker* analysiert hier zunächst die Probleme des in der Kirche üblichen religiösen Sprachgebrauchs in der Rhetorik des oben angedeutet Verlust-Schemas. Religiöse Sprache verschleiern, immunisiert, beruft sich auf die analoge Sprachlehre, um letztlich „*Redundanz statt Information*“ (21) zu bieten, greift zu Strategien der Differenzierung zwischen „bleibend wahren Gehalt und geschichtlich wandelbarer Gestalt“ (23), ohne letztlich der Gefahr zu entkommen, „Klischee, Floskel und Jargon“ (33) zu bedienen. Welche Auswege aus den aufgezeigten Irrwegen werden angeboten? Welche „unterrichtsbezogene[n] Anregungen“ (38) lassen sich aus dem Befund gewinnen? Vier Perspektiven deutet *Zirker* an:

- Zunächst geht es ihm um eine „fächerübergreifende Thematisierung des Sprachproblems“ (38). Immer wieder wird in der religionspädagogischen Literatur – völlig

¹ *Hans Zirker*, Sprachprobleme im Religionsunterricht, Düsseldorf 1972. Im Haupttext des vorliegenden Beitrags angeführte Seitenzahlen verweisen auf diesen Band.

ergebnislos – eine engere Verzahnung von Deutsch- und Religionsunterricht gefordert, so also auch hier.

- Zweite Perspektive: Im Gefolge *Bertolt Brechts* geht es um die „Aufgabe der Verfremdung religiöser Sprache“ (45) – ein Impuls, den etwa *Horst Klaus* und *Sigrid Berg* später in ihrer zwölfbändigen Reihe „Biblische Texte verfremdet“² in konkrete didaktisch kommentierte Textsammlungen umsetzen werden.
- Drittens soll die „Beurteilung der provozierenden Sprachkraft“ (48) gefördert werden.
- Schließlich geht es darum, eine „Vermittlung von Verkündigung und Erfahrung“ (49) voranzutreiben.

Der zweite Hauptteil des Buches widmet sich unter der Überschrift „Sprache und Handeln“ (56-100) dem spezifischen Bereich des ethischen Lernens mit Texten. Unter intensiver Einarbeitung sprachphilosophischer Theorien (*Ludwig Wittgenstein* u.a.) stellt *Zirker* einzelne Themenfelder dar wie etwa „die Rolle moralischer Leerformeln“ (67), die „affektive Heroisierung“ (81) oder die „erfahrungsferne Idealisierung“ (82). Anhand einer „Sprachbetrachtung bei der Thematik ‘Vorurteil‘“ (94) konkretisiert er die hier präsentierten eher theoretischen Überlegungen im Blick auf die schulische Umsetzung. Der gesamte Teilabschnitt lässt sich letztlich auch unabhängig vom Rest des Buches lesen.

Konkret praktisch werden schließlich die Ausführungen des letzten Kapitels, in dem es um den „Umgang mit nichtbiblischen Texten im Religionsunterricht“ (101-132) geht. Diese Thematik hatte sich seit Ende der 1960er Jahre als Zentralthema der Religionsdidaktik etabliert, war etwa in *Hubertus Halbfas* „Fundamentalkatechetik“³ umfangreich entfaltet worden. „Das Menschenhaus“, von *Hubertus* und *Ursula Halbfas* gemeinsam herausgegeben als breit angelegtes „Lesebuch für den Religionsunterricht“⁴, erschien zeitgleich mit der Studie von *Zirker*. Im selben Jahr, 1972, erschienen zudem zwei weitere fortan vielfach rezipierte Werke im entsprechenden Themenbereich: Die Germanistin *Magda Motté* veröffentlichte eine auf den Religionsunterricht abzielende Studie mit dem Titel „Religiöse Erfahrung in modernen Gedichten“⁵, und das Buch des evangelischen Pastoraltheologen *Henning Schröder* warf den Blick auf „Moderne [...] Literatur in Predigt und Religionsunterricht“⁶. Das von *Zirker* etwas breiter erschlossene Themenfeld lag also damals in der Luft.

² Vgl. *Sigrid Berg / Horst Klaus Berg* (Hg.), *Biblische Texte verfremdet* (10 Bände), München – Stuttgart 1986-1990.

³ Vgl. *Hubertus Halbfas*, *Fundamentalkatechetik. Sprache und Erfahrung im Religionsunterricht*, Düsseldorf 1968.

⁴ Vgl. *ders. / Ursula Halbfas* (Hg.), *Das Menschenhaus. Ein Lesebuch für den Religionsunterricht*, Stuttgart 1972.

⁵ Vgl. *Magda Motté*, *Religiöse Erfahrung in modernen Gedichten. Texte, Interpretationen, Unterrichtsskizzen*, Freiburg/Br. u.a. 1972.

⁶ Vgl. *Henning Schröder*, *Moderne deutsche Literatur in Predigt und Religionsunterricht. Überlegungen zur Wahrnehmung heilsamer Provokation*, Heidelberg 1972.

Als Verfasser eines soeben erschienenen „Handbuchs“ über „Literarische Texte im Religionsunterricht“⁷ findet der Verfasser dieser Zeilen viele Grundzüge wieder, die bis heute ganz ähnlich als Leitlinien gelten: Die selbstkritische Warnung „vor einem zu großen Vertrauen in die Leistungsfähigkeit eines textbezogenen Unterrichts“ (102); die Mahnung, literarische Texte nicht „nur als ‚Aufhänger‘“ (105) zur eigenen theologischen Zielführung zu missbrauchen; die Forderung einer „sachlich angemessene[n] Berücksichtigung der Textgestalt“ (106). Zirker zeigt am Ende konkret auf, wie die sprachliche Dimension des Religionsunterrichts angemessen umgesetzt werden kann: Er bietet zum einen einen interpretativen Blick auf *Friedrich Nietzsches* „Der tolle Mensch“ (114), zum anderen als Beispiel für die „Gedichtbetrachtung im Religionsunterricht“ (119) einen Vergleich von *Joseph von Eichendorffs* „Weihnacht“ mit *Peter Huchels* „Weihnachtslied“. Mit der – seltenen und didaktisch wohlbedachten – Integration solcher Texte in den Religionsunterricht könne „der Weg zu einem“ angemessenen „Sprachverständnis“ zumindest „erleichtert werden“ (132).

Was bleibt aus heutiger Sicht? Warum lohnt sich die Relecture dieses Büchleins? Zum einen macht es ‚uns Jüngeren‘ (ich war 10 Jahre alt, als das Buch erschien) deutlich, dass viele der heute immer noch gültigen Analyse-Raster eben schon alt sind, vierzig Jahre und mehr. Das kann zu Ernüchterung führen, aber auch zu heilsamen Rückfragen: Passen die so selbstverständlich verwendeten Deutekategorien der 1970er Jahre eigentlich noch auf unsere heutige Situation? Hilft das Interpretament der ‚Verluste‘ und des ‚nicht mehr‘ zu einer Analyse von Gegenwart und absehbarer Zukunft? Diese Rückfragen sollen nicht den Respekt für die damalige Deutungsleistung verstellen, auch nicht den breiten Strom an Verbindendem und von uns heute völlig zu Recht Rezipiertem verschweigen. Deutlich wird aber auch ein Versagen der Systematischen Theologie: Ihr ist es in all den Jahrzehnten offensichtlich nicht gelungen, christliche Denk- und Sprachmuster anzubieten, die auch außerhalb des „Theotops“ (*Friedrich Wilhelm Graf*), also des engen Binnenraums theologischer Selbstvergewisserung, verstanden und fruchtbar rezipiert werden können.

An mehreren einzelnen Punkten werden Entwicklungen und Veränderungen über den Zeitraum von 40 Jahren deutlich. Vor allem im Blick auf den Umgang mit der analysierten Situation ergeben sich Rückfragen, schon weil eine Änderung der Gesamtsituation ja gerade nicht eingetreten ist. Der Glaube daran, dass eine *Verfremdung* der Sprache zu einer größeren Wachsamkeit und Expressivität gerade im religiösen Bereich führen könnte, fällt aus heutiger Sicht in sich zusammen. Verfremdung funktioniert nur dann, wenn es etwas zu Verfremdendes gibt: Vorwissen, existenziell bekannte Textgrundlagen, Bibelkenntnis etc. Für eine religiös nicht oder nur wenig sozialisierte Schülerschaft entpuppt sich Verfremdung als hohle Blase.

Eine analoge Erkenntnis könnte man auf die aktuell religionspädagogisch gern (wenn auch meistens nur höchst oberflächlich) rezipierte Dimension von ‚*Dekonstruktion*‘ übertragen: Auch Dekonstruktion setzt Konstrukte/Konstruiertes voraus, gewinnt/gewann erst aus einem spielerisch-unterlaufenden Umgang mit Bekanntem ihren herme-

⁷ Vgl. *Georg Langenhorst*, *Literarische Texte im Religionsunterricht. Ein Handbuch für die Praxis*, Freiburg/Br. 2011.

neutischen Reiz. In einer Zeit, in der Konstruiertes oder zu Verfremdendes nicht oder kaum vorausgesetzt werden kann, braucht es andere didaktische Wege. Ähnlich verhält es sich mit der Hoffnung auf 'Provokation'. Im Aufbruch der 1970er Jahre versprach man sich von Provokation, Herausforderung und Konfrontation didaktisch fruchtbare Spannungsprozesse, die angesichts des fehlenden Gegenpols heute kaum noch funktionieren.

Also: So wegbahnend und weitsichtig Teile der Analyse, so fruchtbar die didaktische Spurensatzung gerade für den Einsatz literarischer Texte in diesem Buch war, so sehr muss man heute wenigstens zum Teil andere Konsequenzen ziehen. Erstens: Die Sprachprobleme, die Zerrissenheit zwischen der Sprache des 'Theotops' und der heutigen Lebenserfahrung, gehören offensichtlich konstitutiv zum Prozess des Theologietreibens in der (Post)Moderne. Die Übersetzungsarbeit in die heutige Lebenswelt nimmt uns niemand ab, sie ist eine der originären Aufgaben der Religionspädagogik, bleibt aber immer vorläufig, kontextuell und situativ. Zweitens: Es gehört zu den bleibenden Aufgaben des Religionsunterrichts, die Schüler/innen für die Besonderheiten religiöser Sprache zu sensibilisieren und sie – in den Chancen und Grenzen performativer Konzeptionen – auch religiös sprachfähig zu machen im Sinne einer Applikationskompetenz, deren konkrete Anwendung Privatsache bleiben muss. Drittens: Nichtreligiöse sprachliche Quellen – wie etwa literarische Texte –, die in den Religionsunterricht eingespeist werden können, sind nicht länger ausschließlich auf die Kategorien von Kontrast, Herausforderung, Provokation zu reduzieren, sondern gerade auch auf die Kategorien von Sprachsetzung, (reflektierter!) Affirmation und Sprachermöglichung hin zu überprüfen und einzusetzen.