

Hees

RELIGIONSPÄDAGOGISCHE
BEITRÄGE 67/2012

Bäumer, Elementarisierung als Planungsmodell und Prinzip

Hemel, Kompetenzorientierte Lehrpläne

Zeigan, Kompetenzorientierter Religionsunterricht

Mandl-Schmidt, Performativer Religionsunterricht

Pemsel-Maier, Jugendtheologie trifft Systematische Theologie

Kläden, Neurowissenschaftliche Herausforderungen

Rezensionen

Ritzer, 'Neu gelesen': Theodor Filthaut

Zeitschrift der Arbeitsgemeinschaft
Katholische Religionspädagogik und
Katechetik (AKRK)

ISSN 0173-0339

204253

zi

Inhalt

<i>Vorwort</i>	1
<i>Franz-Josef Bäumer</i> , 'Religion zeigen'. Elementarisierung als Planungsmodell und als didaktisches Prinzip des Religionsunterrichts	3
<i>Ulrich Hemel</i> , Religionsunterricht, religiöse Kompetenz, kompetenzorientierte Lehrpläne. Oder: die Chance zum Gestalten eines persönlichen Lebensentwurfs	17
<i>Holger Zeigan</i> , Kompetenzorientierung im allgemeinbildenden Religionsunterricht	31
<i>Iris Mandl-Schmidt</i> , Performativer Religionsunterricht – eine dauerhafte Perspektive?	45
<i>Sabine Pemsel-Maier</i> , Jugendtheologie trifft Systematische Theologie. Zum Diskurs über ein mögliches Eingreifen Gottes in die Welt	57
<i>Tobias Kläden</i> , Neurowissenschaftliche Herausforderungen an die Religionspädagogik	69
<i>Buchbesprechungen</i>	85
<i>Georg Ritzer</i> , 'Neu gelesen': Theodor Filthaut, Aspekte der Glaubensunterweisung von morgen (1968)	111

ZA 4253

RELIGIONSPÄDAGOGISCHE BEITRÄGE

Begründet von *Günter Stachel* und *Hans Zirker*

Fortgeführt durch *Herbert A. Zvergel*

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

Vorwort

Die Artikel des vorliegenden 'offenen Heftes' der *Religionspädagogischen Beiträge* spiegeln aktuelle Schwerpunkte der Diskussion wider und gewähren so Einblick in die Werkstätten gegenwärtiger religionspädagogischer Forschung.

Vier Beiträge fokussieren das Praxisfeld des schulischen Religionsunterrichts. Sie thematisieren zentrale religionsdidaktische Fragestellungen. *Franz-Josef Bäumer* entfaltet das Konzept der Elementarisierung als Planungsmodell und als bildungstheoretisch fundiertes didaktisches Prinzip. Indem er das vorliegende Elementarisierungsmodell um die Aspekte des Unterrichtsprozesses und der Person des Religionslehrers erweitert, gewinnt er Perspektiven für dessen weitere Ausdifferenzierung. *Ulrich Hemel* thematisiert Herausforderungen an die Lehrplanentwicklung, die aus dem Ansatz der Kompetenzorientierung erwachsen. Er plädiert für ein bildungs- und persönlichkeits-theoretisch fundiertes Verständnis der Kompetenzorientierung und einen Religionsunterricht, der zur Selbst- und Weltdeutung befähigt und so zur Identitätsbildung der Schüler/innen beitragen kann. *Holger Zeigan* verknüpft den Diskurs über die Kompetenzorientierung im Religionsunterricht mit jenem über einen allgemeinbildenden Religionsunterricht. Er entfaltet das Zielspektrum eines an Allgemeinbildung orientierten Unterrichts und eruiert so grundlegende Kompetenzbereiche, die er exemplarisch schulfeststufenbezogen konkretisiert. *Iris Mandl-Schmidt* sichtet und ordnet den vielstimmigen Diskurs über einen performativen Religionsunterricht mit Blick auf die in diesem Zusammenhang vorgetragenen Begründungen. Sie diskutiert die Reichweite der in der Kritik des Ansatzes vorgetragenen Bedenken und plädiert für seine Rezeption als „kritische Perspektive“ und als „Weckruf“.

„Jugendtheologie trifft Systematische Theologie“ – unter dieser Überschrift schlägt *Sabine Pemsel-Maier* eine Brücke zwischen dem religionspädagogischen und dem systematisch-theologischen Diskurs über ein mögliches Eingreifen Gottes in die Welt. Sie korreliert die Ergebnisse empirischer Studien zu 'deistischen' Konzepten Jugendlicher mit systematisch-theologischen Reflexionen des Verhältnisses von Gottes Transzendenz und Immanenz und gewinnt so Verstehenshilfen für eine differenzierte Interpretation der jugendtheologischen Befunde.

Tobias Kläden thematisiert „neurowissenschaftliche Herausforderungen an die Religionspädagogik“. Damit knüpft er zugleich an die in früheren Heften der *Religionspädagogischen Beiträge* eröffnete Diskussion der Fragestellung an. Er bündelt die Ergebnisse der bisherigen Rezeption und Kritik und fokussiert das Problem der Willensfreiheit. Im Kontext eines kompatibilistischen Verständnisses von Freiheit skizziert er das Konzept der „Willensarbeit“ als einer (religions)pädagogischen Querschnittsaufgabe.

In der Rubrik „Neu gelesen“ bespricht *Georg Ritzer* das 1968 veröffentlichte Buch „Aspekte der Glaubensunterweisung von morgen“ von *Theodor Filthaut*. Das Werk dokumentiert die zeitgenössische Rezeption der Impulse des *Zweiten Vatikanischen Konzils* für eine Reform der Katechese und des Religionsunterrichts und hat darin eine nicht nur vergangenheitsbezogene Bedeutung.

Auch dieses Heft der *Religionspädagogischen Beiträge* enthält einen Rezensionsteil. In ihm werden 13 neuere wissenschaftliche Fachveröffentlichungen vorgestellt und besprochen.

Mainz / Regensburg, im September 2012

Werner Simon und Burkard Porzelt

Anschriften der Autorinnen und Autoren

- Bäumer*, Prof. Dr. Franz-Josef (Universität Gießen), Erphostr. 36, 48145 Münster
Hemel, apl. Prof. Dr. Ulrich (Universität Regensburg), Bleichwiese 3, 89150 Laichingen
Kläden, Dr. Tobias, Katholische Arbeitsstelle für missionarische Pastoral, Holzheienstr. 14, 99084 Erfurt
Mandl-Schmidt, PD Dr. Iris (Pädagog. Hochschule Schwäbisch Gmünd), Roter Dill 13, 72501 Gammertingen
Pemsel-Maier, Prof. Dr. Sabine, Institut für Philosophie und Theologie, Pädagog. Hochschule Karlsruhe, Bismarckstr. 10, 76133 Karlsruhe
Ritzer, PD Dr. Georg (Kirchl. Pädagog. Hochschule Wien/Krems), Eduard-Macheiner-Str. 7, A-5020 Salzburg
Zeigan, Dr. Holger, Bergstr. 41, 57223 Kreuztal

Anschriften der Rezensentinnen und Rezensenten

- Benk*, Prof. Dr. Andreas (Pädagog. Hochschule Schwäbisch Gmünd), In der Krummen 4, 73527 Schwäbisch Gmünd
Blasberg-Kuhnke, Prof. Dr. Martina (Universität Osnabrück), Hofbreite 108, 49078 Osnabrück
Boehme, Prof. Dr. Katja (Pädagog. Hochschule Heidelberg), Unteres Grün 11, 79117 Freiburg/Br.
Bucher, Prof. DDr. Anton A. (Universität Salzburg), Dürnbergstr. 39, A-5164 Seeham
Haußmann, Dr. Werner (Universität Erlangen Nürnberg), Heide 47, 90587 Veitsbronn
Heumann, Prof.i.R. Dr. Jürgen, Ernst-Barlach-Str. 6, 26129 Oldenburg
Jakobs, Prof. Dr. Monika (Universität Luzern), Libellenrain 19, CH-6004 Luzern
Ketzer, Dr. Johannes, Zentagasse 42/3, A-1050 Wien
Prokopff, Dr. Andreas, Merowingerstr. 55, 40225 Düsseldorf
Riegger, Dr. Manfred (Universität Augsburg), Alpenstr. 32a, 86830 Schwabmünchen
Schlüter, Prof.i.R. DDr. Richard, Eugen-Müller-Str. 32, 48145 Münster
Zilleßen, Prof.i.R. Dr., Dietrich, Weidenbuscher Weg 52, 51467 Bergisch-Gladbach
Zisler, Prof.i.R. Dr. Kurt, Strassgangerstr. 8, A-8020 Graz

→ Franz-Josef Bäumer
'Religion zeigen'.

Elementarisierung als Planungsmodell und als didaktisches Prinzip des Religionsunterrichts

Elementarisierung wird hier als Planungsmodell und als fachdidaktisches Prinzip für den Religionsunterricht vorgestellt. Dazu mache ich *zunächst* mit der Geschichte der Elementarisierung einschließlich ihrer Rezeption in der evangelischen und katholischen Religionspädagogik bekannt. Darin wird insbesondere deutlich, inwiefern Elementarisierung ein fachdidaktisches Instrument der Planung des Religionsunterrichts darstellt. In einem *zweiten Schritt* skizziere ich die Entwicklung der religionspädagogischen Diskussion um die Elementarisierung und arbeite dabei die zentrale, aber zu Beginn der Elementarisierungsdebatte offene Frage der religionspädagogischen Didaktik der Elementarisierung als Prozess und die damit zusammenhängende Frage nach der Person des Lehrers heraus. In einem *dritten Schritt* möchte ich anhand konkreter Praxisbeispiele aufzeigen, dass Person und Prozess durchaus in die Unterrichtsplanung gehören und keineswegs ausschließlich unverfügbare Basiselemente eines elementarisierten Religionsunterrichts sind. Der *vierte Schritt* dient dazu, ein um den Unterrichtsprozess und die Person des Religionslehrers erweitertes Konzept einer Didaktik der Elementarisierung zu umreißen. Schließlich wird *fünftens* Elementarisierung als bildungstheoretisches Prinzip skizziert, das unter Zuhilfenahme der Metapher des Zeigens fachdidaktische und planerische Fragestellungen aufeinander zu beziehen vermag.

1. Zur Geschichte der Didaktik der Elementarisierung

Wenn hier die Geschichte einer Didaktik der Elementarisierung skizziert werden soll, dann sei gleich präzisierend eingeschränkt: die jüngere Geschichte; denn der Sache nach lassen sich Einzelaspekte der Elementarisierung in der religionspädagogischen Literatur bis zur Antike nachweisen, einschließlich dessen, was hier in den Blick genommen werden soll, der Aspekt des Prozesses. Für diesen können die mystagogischen Katechesen des *Cyrrill von Jerusalem*¹, abgefasst gegen Ende des 4. Jahrhunderts, angeführt werden.

1.1 Elementarisierung nach Klafki

Wolfgang Klafki hat in den 1960er Jahren die Debatte um eine Didaktik der Elementarisierung unter dem Leitmotiv des 'exemplarischen Lernens' angeregt. Für ihn sollte die Elementarisierung als didaktisches Prinzip das Problem lösen helfen, aus einer Fülle von Bildungsinhalten, einer Fülle von Zukunftsanforderungen, die auf die nachwachsende Generation voraussichtlich zukommen würden, sowie einem fast unüberschaubaren Komplex gesellschaftlicher Gestaltungsaufgaben und spezifischen Lernfähigkeiten und Aneignungsweisen der Schüler/innen die richtigen Bildungsinhalte auszuwählen und Weisen ihrer Vermittlung auszumachen. Elementarisierung sollte also der Frage

¹ Vgl. *Cyrrill von Jerusalem, Mystagogicae Catecheses*, übers. u. eingel. v. Georg Röwelkamp (Fontes Christiani; Bd. 7), Freiburg/Br. 1992.

nach einer wechselseitigen Erschließung von Person und Sache nachgehen. Entsprechend formulierte *Klafki* drei Fragenkomplexe, die eine richtige Auswahl anleiten sollten und seine bildungstheoretischen und didaktischen Bemühungen bis heute bestimmen.²

- (1) An welchen einzelnen Lerninhalten wird das Ganze eines bestimmten Inhaltskomplexes in seinen Zusammenhängen ersichtlich?
- (2) Inwieweit eröffnet sich für Schüler/innen die Möglichkeit und Fähigkeit eigenaktiven, weiteren Lernens?
- (3) Inwieweit befähigen Inhalte, Vermittlungs- und Aneignungsweisen die Schüler/innen zu selbstbestimmtem und solidarischem Handeln?

Mit diesen drei Fragekomplexen, die *Klafki* selbst mit den Begriffen des Fundamentalen, Elementaren und Kategorialen belegt, verknüpft er die Notwendigkeit der Konzentration und Überschaubarkeit von Bildungsinhalten, Berücksichtigung der Schülerinteressen, Transparenz und Effizienz von Lehr-/Lernvorgängen miteinander zu einem didaktischen Elementarisierungsvorgang, ohne dabei die Begründung didaktischer Entscheidungen von einem dieser Aspekte abhängen zu lassen. Denn die Entscheidungskriterien selbst „können letztlich nur in einem immer wieder neu zu entwickelnden Konsens darüber festgelegt werden, was an Erkenntnissen, Fähigkeiten, Einstellungen für junge Menschen heute im Vorblick auf ihre vermutliche Zukunft notwendig ist, um ihnen Selbstbestimmung und Solidaritätsfähigkeit, m.a.W. eine humane und demokratische Gestaltung ihrer politischen, sozialen und individuellen Lebensbedingungen, verantwortbare Entscheidungen und die Wahrnehmung offener Lebenschancen zu ermöglichen.“³

1.2 Elementarisierung in der Religionspädagogik

Es ist evident, dass die Überlegungen *Klafkis* zu einer allgemeinen Didaktik der Elementarisierung für die Religionspädagogik eine Anziehungskraft besitzen, ihrerseits fachdidaktisch über eine Elementarisierung im Religionsunterricht nachzudenken.

Dies ist in der Religionspädagogik implizit⁴, ohne ausdrückliche Bezugnahme auf *Klafki*, und explizit, also unter ausdrücklicher Bezugnahme auf *Klafki* geschehen.⁵ Die Rezeptionsgeschichte zeigt zunächst eine unruhige Bewegung, in der Teilaspekte der Elementarisierungsdidaktik fachdidaktisch verarbeitet werden. So sieht man in der Elementarisierung eine Möglichkeit, die Vielfalt christlicher Glaubensüberlieferungen auf ihren Bezug zum fundamentalen Kern christlichen Offenbarungsglaubens herauszuarbei-

² Vgl. *Wolfgang Klafki*, Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung, Weinheim 1959; *ders.*, Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik, Weinheim – Basel ⁵1996, 141-161 („Vierte Studie: Exemplarisches Lehren und Lernen“).

³ Ebd., 153.

⁴ Eine implizite Elementarisierung hat es insbesondere in der katholischen Religionspädagogik unter dem Leitmotiv der „Kurzformel des Glaubens“ gegeben. Vgl. dazu *Leo Karrer*, Kurzformeln des Glaubens, in: LexRP (2001) 1144-1150; *Henning Schröer*, Elementarisierung, in: HRP 2 (1986) 502-505, 503.

⁵ Einen knappen Überblick geben *Godwin Lämmermann*, Elementarisierung, in: LexRP (2001) 382-388; *Karl Ernst Nipkow*, Elementarisierung, in: NHRPG (2002) 451-456.

ten und in unterrichtlichen Vermittlungsbemühungen herzustellen im Sinne einer inhaltlichen Konzentration. Oder man setzt in der Hauptsache auf die Lerninteressen und die Erfahrungen der Schüler/innen im Sinne einer Konzentration auf ihre Lernmöglichkeiten und -fähigkeiten. Oder man betont insbesondere die gesellschaftlichen Problemlagen und Herausforderungen und die Anknüpfungsmöglichkeiten christlicher Glaubensinhalte, um die Schüler/innen zu selbstbestimmtem und solidarischem Handeln zu befähigen und zu bewegen. Seit der zweiten Hälfte der 1990er Jahre hat der Rezeptionsprozess eine Konsolidierung und Konkretisierung erfahren, nicht zuletzt durch die evangelischen Religionspädagogen *Karl Ernst Nipkow* und *Friedrich Schweitzer*, aufgegriffen in der katholischen Religionspädagogik zuletzt durch *Ralph Sauer*.⁶

2. Die Elemente der Elementarisierung und die offene Frage

Unter ausdrücklicher Bezugnahme auf *Klafki* entwickeln *Nipkow* und *Schweitzer* vier Aspekte einer religionspädagogischen Didaktik der Elementarisierung, die sie wiederum eingespannt sehen in den Unterrichtsvorgang selbst und die daran beteiligten Subjekte, Person und Prozess.⁷ Dieses Elementarisierungsmodell hat auch Eingang in die katholische Religionspädagogik gefunden und wird bspw. von *Stephan Leimgruber*, *Herbert Stettberger* und *Ulrich Kropač* vertreten.⁸

2.1 Struktur, Erfahrung, Zugang, Wahrheit

Nach diesem Modell setzt sich eine elementarisierende Didaktik aus vier Aspekten zusammen, die in der Vorbereitung des Unterrichts analytisch getrennt bearbeitet werden, im Unterrichtsgeschehen selbst allerdings ineinander greifen. Die konstitutiven Aspekte sind die der elementaren Strukturen von Unterrichtsinhalten, elementarer Erfahrungen, die in Inhalten zur Sprache kommen, elementarer Zugänge und schließlich elementarer Wahrheiten. Schauen wir uns genauer an, was darunter zu verstehen ist.

- (1) *Elementare Strukturen*: Dieser Aspekt befasst sich mit der Frage nach dem Kern eines religiösen bzw. theologischen Sachverhaltes und den für ihn typischen Merkmalen. Bezogen auf einen biblischen Text hieße das, neben der theologischen Sinnmitte das für diesen Text Typische herauszustellen. Das didaktisch Elementare am Gleichnis von den Arbeitern im Weinberg (*Mt 20, 1ff.*) bestünde demnach in

⁶ Vgl. *Friedrich Schweitzer / Karl Ernst Nipkow / Gabriele Faust-Siehl / Bernd Krupka*, Religionsunterricht und Entwicklungspsychologie. Elementarisierung in der Praxis, Gütersloh 1995; *Ralph Sauer*, Elementarisierung als religionspädagogische Aufgabe, in: *RpB 47/2001*, 11-26; zur Kritik an *Nipkow* und *Schweitzer* vgl. *Bernd Beuscher / Dietrich Zilleßen*, Religion und Profanität. Entwurf einer profanen Religionspädagogik, Weinheim 1998, 95-104.

⁷ Vgl. *Schweitzer u.a.* 1995 [Anm. 6], 24ff., 165ff.

⁸ Vgl. *Herbert Stettberger / Stephan Leimgruber*, Was wird gelernt? – Inhaltsbereiche des Religionsunterrichts, in: *Georg Hilger / Stephan Leimgruber / Hans-Georg Ziebertz*, Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf, München 2001, 168-179, 177; *Ulrich Kropač*, Biblisches Lernen, in: ebd., 385-401, 391ff.; vgl. a. in der Neuauflage *Matthias Bahr*, Didaktische Analyse und Elementarisierung: Planung des Unplanbaren, in: *Georg Hilger / Stephan Leimgruber / Hans-Georg Ziebertz*, Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf, München 2010, 498-512.

der literarischen Form des Gleichnisses und in der theologischen Kernaussage von der Güte Gottes.

- (2) *Elementare Erfahrungen*: In dieser Perspektiveneinstellung wird nach den Erfahrungen gefragt, die einem Inhalt zugrundeliegen, und nach korrespondierenden Erfahrungen der Schüler/innen. Diese Perspektiveneinstellung ist nicht nur für die Unterrichtsvorbereitung von Bedeutung, sie hat auch im Unterrichtsprozess selbst präsent zu sein.
- (3) *Elementare Zugänge*: Hier ist in der Unterrichtsvorbereitung zu eruieren, welche Verstehens- und Lernvoraussetzungen Schüler/innen für die Aufnahme eines Unterrichtsinhaltes mitbringen. *Nipkow, Schweitzer, Sauer, Kropač* u.a. sehen hier in den Stufenmodellen der religiösen Entwicklung von *James W. Fowler* und *Fritz Oser*⁹ eine unschätzbare Hilfe, um herauszufinden, ob Kinder und Jugendliche von ihrer kognitiv psychologischen Entwicklung her überhaupt in der Lage sind, bestimmte Inhalte des Religionsunterrichts zu verstehen und aufzunehmen. *Leimgruber* und *Stettberger* beziehen in diesen Aspekt die Frage nach den Mitteln, also Medien und Methoden, ausdrücklich ein.¹⁰
- (4) *Elementare Wahrheiten*: Damit geht man schließlich der Frage nach, welcher Aspekt des Wahrheitsanspruchs christlichen Glaubens in einem Unterrichtsinhalt greifbar wird und inwieweit er auf der Seite der Schüler/innen existenzielle Wahrheiten berührt.¹¹

Eine elementarisierende Planung des Religionsunterrichts hat somit in der didaktischen Analyse sechs Fragen zu beantworten: Worin besteht der sachliche Kern eines Unterrichtsinhalts? Welche Erfahrungen kommen in diesem Inhalt zum Ausdruck? Welche Erfahrungen bringen Schüler/innen als Verstehensvoraussetzungen für den Inhalt mit? Worin liegen ihre kognitiven Verarbeitungsmöglichkeiten und -grenzen für den Unterrichtsinhalt? Welchen Wahrheitsanspruch christlichen Glaubens enthält ein Inhalt? Welche existenziellen Wahrheiten der Schüler/innen werden damit berührt?

Es ist unschwer zu erkennen, dass es sich hier auch um ein korrelationsdidaktisches Modell der Unterrichtsplanung handelt. Man sieht es an der Verschränkung von Schülerorientierung und Inhaltsorientierung in den Dimensionen 'elementare Erfahrungen' und 'elementare Wahrheiten'.

Das Modell sieht auf den ersten Blick klar und wohl strukturiert aus. Bei näherem Hinsehen wirft es jedoch einige Fragen auf.

2.2 Die offenen Fragen

Zunächst einmal wird nicht ganz klar, ob es sich beim Modell der Elementarisierung um eine Strukturvorgabe didaktischer Analyse handelt oder um ein Modell der Planung, in dem Unterrichtsschritte für die lernende Erarbeitung eines Inhaltes entwickelt wer-

⁹ Vgl. *James W. Fowler*, *Stufen des Glaubens. Die Psychologie der menschlichen Entwicklung und die Suche nach Sinn*, Gütersloh 1991; *Fritz Oser / Paul Gmünder*, *Der Mensch – Stufen seiner religiösen Entwicklung. Ein strukturgenetischer Ansatz*, Gütersloh²1988.

¹⁰ Vgl. *Stettberger / Leimgruber* 2001 [Anm. 8], 177.

¹¹ Beide Seiten, Wahrheit eines Unterrichtsinhaltes und existenzielle Schülerwahrheit, möchte insbesondere *Kropač* 2001 [Anm. 8], 393 aufeinander bezogen wissen.

den, einschließlich seiner methodischen Erschließung. Beziehen *Nipkow* und *Schweitzer* den Begriff der Elementarisierung als didaktischen Oberbegriff ausdrücklich auf die Unterrichtsplanung insgesamt, beschränken sie andererseits die vier Aspekte der Elementarisierung auf die didaktische Analyse, in der sie z.B. Methodenfragen ausblenden und Möglichkeiten einer Entwicklung von Lernschritten erst gar nicht nachgehen.¹² *Stettberger* und *Leimgruber* hingegen modifizieren ohne weitere didaktische Reflexion die vier Aspekte der Elementarisierung zu einer Schrittfolge.¹³

Dass das Elementarisierungsmodell in dieser Weise unbestimmt bleibt, hat Gründe. Sie liegen in den für den Unterricht konstitutiven Elementen, die hier noch nicht in den Elementarisierungsvorgang einbezogen werden: die unterrichtende Person selbst und der Lernprozess, obwohl immer wieder betont wird, wie wichtig es sei, den Prozesscharakter des Unterrichts im Auge zu behalten und zu berücksichtigen, und dass ein Gelingen des Unterrichts nicht wenig von der Person des Lehrers bzw. der Lehrerin abhängig sei. Die Ausblendung wird damit begründet, dass der Prozess selbst nicht planbar und die „argumentative und konfessorische Kompetenz“ von Religionslehrer/innen nur „bedingt planbar“ seien.¹⁴ Von dieser Position hat sich *Schweitzer* in der Weiterentwicklung seines Elementarisierungsansatzes entfernt und fordert ausdrücklich, Person und Prozess als weitere Basiselemente der Elementarisierung zu berücksichtigen.¹⁵

3. Elementarisierung – Prozess und Person

Notwendigkeit und Möglichkeit, Person und Prozess in eine elementarisierende Planung des Religionsunterrichts einzubeziehen, werden im Folgenden an zwei Beispielen aus der Praxis aufgezeigt.

3.1 Zur Steuerung offener Unterrichtsprozesse

Im 4. Schuljahr führte ein Student im Rahmen eines fachdidaktischen Praktikums eine Stunde zum Thema „Gott befreit sein Volk“ durch. Er hatte sich vorgenommen, die Exodusgeschichte auf die Sinnspitze nach *Ex 15, 1ff.* hin, dass Gott sein Volk rettet und befreit, zu erzählen. Er setzte dabei auf die Fantasiefähigkeit der Kinder und ihre Bereitschaft, eine spannende Geschichte zu hören. Nach dem Erzählen wollte er die Geschichte mit den Kindern in einem Unterrichtsgespräch auf die theologische Kernaussage hin, nämlich Gott ist ein Gott der Befreiung, aufarbeiten. Der Student erzählte anschaulich, die Kinder hörten aufmerksam zu. Als er mit dem Unterrichtsgespräch begann, fragte ein Kind, ob die Pferde des Pharao auch hätten ertrinken müssen, die hätten doch nichts getan. Es wurde ganz still. Der Student war im ersten Moment sehr überrascht und sagte dann, darüber habe er noch nie nachgedacht, was die anderen wohl dazu meinten. Es entwickelte sich ein angeregtes Gespräch der Kinder unter der

¹² Vgl. *Schweitzer u.a.* 1995 [Anm. 6], 165ff., 173ff.

¹³ Vgl. *Stettberger / Leimgruber* 2001 [Anm. 8], 177.

¹⁴ *Schweitzer u.a.* 1995 [Anm. 6], 179.

¹⁵ Vgl. *Friedrich Schweitzer* (Hg.), *Elementarisierung im Religionsunterricht. Erfahrungen, Perspektiven Beispiele*, Neukirchen-Vluyn 2007; *ders.* (Hg.), *Elementarisierung und Kompetenz. Wie Schülerinnen und Schüler von „gutem Religionsunterricht“ profitieren*, Neukirchen-Vluyn 2008.

Leitung des Studenten zu der aufgeworfenen Frage. Schließlich kam man zu dem Schluss, man könne diese Frage nicht beantworten; dafür müsse man in das Buch schauen, aus dem die Geschichte stamme; und vielleicht wäre es ja auch so, dass die Rettung der Israeliten Gott wichtiger gewesen sei als die Pferde. Die Kinder hatten die Sinnspitze in Form einer Vermutung erfasst.

Der hier knapp skizzierte Prozess der Auseinandersetzung der Kinder mit der Exodusgeschichte war sicher nicht geplant. Die Frage des Kindes nach dem Schicksal der Pferde des Pharaos war überraschend. Dass der Auseinandersetzungsprozess den beschriebenen Verlauf nehmen konnte, war dennoch kein Zufall oder Schicksal oder Fügung, weil er durch den Studenten gesteuert wurde. Ich möchte einige Merkmale nennen, die, so meine ich, notwendig sind für eine prozessfördernde Steuerung unterrichtlicher Aktivitäten, und die an diesem Beispiel gut zu sehen sind.

- (1) *Authentizität*: Der Student ist authentisch. Er verbirgt seine Überraschung nicht. Mit der Authentizität geht ein Weiteres einher:
- (2) *Anerkennung*: Er nimmt die Schülerfrage und damit den Schüler selbst ernst und auch die anderen Kinder in der Klasse, die still wurden, nicht weil sie sehen wollten, wie geht der jetzt wohl damit um, sondern die diese Frage auch beschäftigte. Auch vor diesem Hintergrund war es folgerichtig, die ganze Klasse in die Bearbeitung der Frage einzubeziehen. Damit bewirkte er:
- (3) *Verantwortung übernehmen*. Alle waren nun mit verantwortlich, auf die aufgeworfene Frage eine Antwort zu suchen. Das förderte selbstverständlich die Eigenaktivität der Kinder. In all dem schließlich blieb der Student bei seiner Verantwortung als Unterrichtender:
- (4) *Gesprächsleitung bewahren*. Damit schaffte er einen sicheren Kommunikationsrahmen für die Kinder und trug Sorge für eine ordnende Strukturierung des Prozesses unter Berücksichtigung aller Beiträge zum Thema.

3.2 Zur Förderung konfessorischer Kompetenz

Im ersten Beispiel wurde bereits deutlich, wie wichtig es ist, im Unterrichtsprozess authentisch zu sein. Speziell für den Religionsunterricht heißt das, dass Unterrichtspersonen sich ihres persönlichen Glaubens bewusst sein sollten bzw. bewusst werden sollten. Das möchte ich an einem weiteren Praxisbeispiel verdeutlichen.

Im Rahmen einer methodisch angeleiteten Aufarbeitung und Reflexion¹⁶ auf die Unterrichtserfahrungen und -praxis innerhalb eines vierwöchigen Blockpraktikums stellte in einer Gruppe von Blockpraktikantinnen eine Studentin einen Unterrichtsentwurf zur Geschichte von Jesus und dem Zöllner Zachäus nach *Lk 19,1-10* vor. Die Kinder sollten anhand dieser Geschichte lernen, dass Jesus sich dem Sünder zuwendet, ohne Vorleistungen von ihm zu verlangen, und dass unverdiente Zuwendung hier Umkehr nach

¹⁶ In diesem Fall hieß das, die Aufarbeitung der Praktika analog zu Supervisionen zu gestalten, also sachliche und strukturelle Aspekte des Unterrichts zusammen mit persönlichen Anteilen des Unterrichtshandelns in den Blick zu nehmen. Vgl. *Gerhard Fatzer* (Hg.), *Supervision und Beratung*. Ein Handbuch, Köln 1990; *Waldemar Pallasch*, *Supervision*. Neue Formen beruflicher Praxisberatung in pädagogischen Arbeitsfeldern, Weinheim – München 1991; *Ursula E. Straumann / Wolfgang Schröder* (Hg.), *Verstehen und Gestalten. Beratung und Supervision im Gespräch*, Köln 1998.

sich zieht. Die Studentin wollte die Geschichte mit eigenen Worten erzählen und hatte ihre Geschichte schriftlich dem ausführlichen Unterrichtsentwurf beigelegt. Jedes Gruppenmitglied hatte eine Kopie des Entwurfs vor sich liegen. Die Studentin war mit der Durchführung sehr unzufrieden, weil die Kinder den von ihr anvisierten Kern der Erzählung nicht erfasst hatten. Sie konnte sich den Grund für den unbefriedigenden Verlauf nicht erklären und bat die Gruppe ihr dabei behilflich zu sein, mögliche Ursachen auszumachen für die Differenz zwischen Planung und Verlauf. Die Gruppe machte sie darauf aufmerksam, dass ein Widerspruch bestünde zwischen dem von ihr ausgemachten Kern der Perikope und der von ihr präsentierten Erzählung selbst. Sie ließ die Geschichte nämlich folgendermaßen ausgehen: Zachäus gab sein unrechtmäßig Erworbenes zurück und daraufhin betrat Jesus sein Haus. Aus der unbedingten Zuwendung Jesu machte sie eine bedingte. Ihre Geschichte besagte im Kern: erst die Leistung, dann die Gnade. Die Konfrontation mit diesem Widerspruch geriet für die Studentin zu einer starken Selbstkonfrontation. Sie sagte, Zuwendung ohne Leistung könne sie sich für ihre eigene Person überhaupt nicht vorstellen. Die Zachäusgeschichte schien in dem Moment eine tiefe Bedeutung für ihre eigene Person zu bekommen. Ihr wurde deutlich, wie sehr sie den Wert ihrer eigenen Person und das Maß an Zuwendung in Abhängigkeit sah von zuvor zu erbringenden Leistungen, und dass diese Selbstsicht durchgeschlagen hatte auf den Unterrichtsverlauf wider alle Planungsabsicht.

Dieses Beispiel zeigt, wie ein Unterrichtsverlauf beeinflusst wird durch die Grundeinstellung der Unterrichtsperson, die nicht als Widerspruch zum Unterrichtsinhalt und zum erklärten Unterrichtsziel wahrgenommen wird. Es wird aber auch deutlich, dass damit nicht eine absolute Grenze der Person erreicht ist. Den Widerspruch aufzudecken war möglich aufgrund eines vorab entwickelten Arbeits- und Beziehungsrahmens, der durch drei ineinander greifende Hauptelemente abgesteckt wurde: Gegenseitigkeit durch Kontrakt¹⁷, Selbstverantwortung sowie Akzeptanz und Konfrontation. Damit sollte ein Raum geschaffen werden, in dem sich die Praktikantinnen wechselseitig auch als Personen vergewissern konnten. D.h., es sollte ein Vertrauensklima entstehen können, in dem auch die 'Irrtümer' ihren Platz haben dürfen.

- (1) *Gegenseitigkeit durch Kontrakt*: In einem Vorgespräch zur Aufarbeitung des Blockpraktikums wurde vereinbart, dass man sich gegenseitig die zu erstellenden Praktikumsmappen eine Woche vor Beginn des Seminartermins zukommen ließ. Außerdem wurde vereinbart, dass jede Teilnehmerin eine konkrete Frage zum Praktikum entwickeln möge. Damit waren für alle gleiche Anforderungsbedingungen und Bezugnahmen aufeinander geschaffen.
- (2) *Selbstverantwortung und Akzeptanz*: In der Bearbeitung der Praktikumserfahrungen ging es nicht darum, wer hätte was besser gemacht, sondern darum, im Blick auf die vorgelegte Frage mit Hilfe eigener Beobachtungen und eigenen Wissens der Seminar Teilnehmerinnen Antwortmöglichkeiten und Handlungsperspektiven zu entwickeln. Berührte man dabei den persönlichen Bereich einer Praktikantin, ver-

¹⁷ Zur Bedeutung des Kontraktes für den dynamischen Verlauf und die Arbeitsfähigkeit von Gruppen vgl. Barbara Langmaack / Michael Braune-Krickau, Wie die Gruppe laufen lernt, München - Weinheim 1987 u.ö.

gewisserte man sich der von ihr gesetzten Grenzen und respektierte sie, wenn sie gezogen wurden.

- (3) *Konfrontation*: Regeln der Aufarbeitung und das akzeptierende Sammeln von Beobachtungen, Wahrnehmungen und Wissen führten zu einer Konfrontation, die unterrichtsfördernde Veränderung bewirken kann, in jedem Fall ein höheres Maß an Bewusstheit hinsichtlich der eigenen Person und ihrer Unterrichtswirkung und damit auch eine mögliche Erweiterung konfessorischer Kompetenz.

4. Elementarisierung - Planung des Unplanbaren oder vom 'Nutzen des Irrtums'

Was bedeutet nun vor diesem Hintergrund Elementarisierung, die nicht willens ist, Prozesse und Personen als unhintergebares Schicksal des Religionsunterrichts hinzunehmen?

Zunächst bedeutet es, den Prozess und die eigene Person in eine elementarisierende Unterrichtsvorbereitung hineinzunehmen und als Faktoren unterrichtlicher Kommunikationsbeziehungen zu berücksichtigen. Selbstvergewisserung und Planung elementarer Beziehungsprozesse sind als unverzichtbare Bestandteile einer elementarisierenden Didaktik des Religionsunterrichts anzusehen. In der Unterrichtsplanung ist demnach zu bedenken:

- (1) Welche kommunikativen Rahmenbedingungen benötigt die geplante Bearbeitung eines Themas? Sind sie erfüllt oder nicht? Wie und wann können sie geschaffen werden?
- (2) Mit welchen Irritationen seitens der Schüler/innen kann gerechnet werden und wie kann man damit umgehen?
- (3) Inwieweit berührt das Thema, der Inhalt das eigene Selbst- und Weltbild der unterrichtenden Person? Inwieweit werden Selbst- und Weltbild durch vermutete Schülerauffassungen berührt? Wie kann und soll man damit umgehen?
- (4) Welche 'Irrtümer' können auftauchen und welche konstruktive Bedeutung können sie für den weiteren Unterrichtsverlauf haben?
- (5) Wie kann und soll Verantwortung für den Unterrichtsprozess verteilt und geteilt werden?

Zusammengefasst heißt das:

Die Didaktik der Elementarisierung bedarf der Erweiterung um den Aspekt *elementarer Beziehungsprozesse*¹⁸, in dem (mittels Empathie und Imagination) unter Vergewisserung der eigenen Person planend auf die kommunikativen Rahmenbedingungen des Religionsunterrichts und seiner Verlaufsmöglichkeiten reflektiert wird.

¹⁸ Zur religionspädagogischen Bedeutung der Beziehung vgl. *Reinhold Boschki*, Die Beziehungen stärken, die Sachen klären. Konturen einer dialogisch-kreativen Religionsdidaktik, in: Thomas Schreijäck (Hg.), Christwerden im Kulturwandel, Freiburg/Br. 2001, 507-524; *Monika Jakobs*, Die Beziehungsqualität großer Fragen. Der Religionsunterricht als Beziehungsgeschehen, in: KBl 124 (4/1999) 273-277; *Friedhelm Lott*, Religionsunterricht als themenzentrierte Interaktion im Kontext einer Schule der Zukunft, Ostfildern 2001; *Egon Spiegel*, Beziehung, in: LexRP (2001) 161-165.

Das impliziert, dass eine Didaktik der Elementarisierung, die den Unterrichtsprozess und die Lehrperson einbezieht, in den persönlichen Grenzen eines Lehrers bzw. einer Lehrerin¹⁹ und den eigenaktiven, manchmal verworrenen, manche Sackgassen abschreitenden Lernbewegungen der Schüler/innen keine schicksalhaften Irrtümer sieht, die es zu vermeiden oder passiv hinzunehmen gilt, sondern unverzichtbare Wege in der lernenden Aneignung von und der Auseinandersetzung mit religiösen Inhalten, die zu gehen sind.

5. Elementarisierung als Prinzip

Die notwendige Einbeziehung elementarer Beziehungsprozesse unterrichtlichen Handelns macht es wünschenswert, Religionslehrer/innen für sich selbst, für kommunikative Vorgänge im Religionsunterricht einschließlich gruppenspezifischer Prozesse in Lerngruppen zu sensibilisieren. Das Ziel muss dabei sein, eine religionspädagogische Grundhaltung zu entwickeln, die es Unterrichtenden ermöglicht, dem Unplanbaren professionell begegnen zu können. Die Professionalität hat dabei eine nicht unmittelbar erfassbare Innen- und eine zugängliche, sichtbare Außenseite in Form wahrnehmbarer, beschreibbarer, erwerbbarer Kompetenzen.²⁰ Pädagogisch bzw. religionspädagogisch werden sie gemeinhin u.a. nach Sach-, Methoden-, Interaktions- und Selbstkompetenz differenziert. Religionspädagogisch professionell ist, wer dazu fähig ist, sein allgemeines Wissen um sich selbst, um die Schüler/innen, die Sache (Religion) in der besonderen unterrichtlichen Situation und ihren Bedingungen so einzubringen, dass die Befassung mit Religion Schüler/innen so bildet, dass sie auch in Hinsicht auf Religion sich selbst zu mündigen, gesellschaftlich verantwortlich handelnden Subjekten²¹ im intersubjektiven Austausch mit Anderen bilden können. Professionalität impliziert damit zugleich die Fähigkeit und Bereitschaft zur Selbstdistanzierung und zur ständigen Erweiterung und Veränderung des allgemeinen Wissens im oben beschriebenen Sinne. Sie auszubilden ist angesichts einer religiös und kulturell heterogenen Schülerschaft eine besondere Herausforderung. Elementarisierung als Prinzip ist geeignet, diese Herausforderung anzunehmen. Die elementaren Begriffe sind Religion und die Metapher des Zeigens. Dass sie es ermöglichen, Religion der Sache nach zu differenzieren und differenziert bildungswirksam im oben beschriebenen Sinne werden zu lassen, ist im Folgenden aufzuzeigen.

¹⁹ Vgl. *Richard Schlüter*, Freiheit und Bindung. Zur Funktion und zum Selbstverständnis des Religionslehrers im religiösen Sozialisationsprozeß, in: KBl 111 (4/1986) 292-299; *ders.*, Zur Elementarisierung theologischer Ausbildung und theologischer Persönlichkeitsbildung in neuen kirchlichen Verlautbarungen, in: RpB 47/2001, 3-9.

²⁰ Zum Begriff der Professionalität vgl. *Renate Girmes*, Sich zeigen und die Welt zeigen. Bildung und Erziehung in posttraditionalen Gesellschaften, Opladen 1997, 222ff.; *Ruprecht Bucher*, Nicht Selbstzweck. Pastorale Professionalität in der Transformationskrise der Gesellschaft, in: HK Spezial 1/2009, 23-26.

²¹ Zum Subjektbegriff vgl. *Hans Jürgen Gößling*, Subjektivität und Intersubjektivität, in: Dietrich Benner / Jürgen Oelkers (Hg.), Historisches Wörterbuch der Pädagogik, Weinheim – Basel 2004, 971-987; *Georg Hilger* / *Hans-Georg Ziebertz*, Wer lernt? – Die Adressaten als Subjekte des religiösen Lernens, in: Hilger u.a. 2001 [Anm. 8], 153-167; *Friedrich Schweitzer*, Religionspädagogik, Gütersloh 2006, 155ff.

5.1 Religionsverständnis elementar

So vielfältig Religion in ihren Erscheinungsformen ist (Judentum, Christentum, Islam, Buddhismus, Hinduismus u.a.), so perspektivenreich die wissenschaftliche Erforschung von Religion ist (Theologie, Religionswissenschaft, Ethnologie, Religionssoziologie, Religionspsychologie u.a.), so vielfältig und perspektivenreich ist auch das Religionsverständnis.²² Religionspädagogisch elementar ist ein Religionsverständnis, das sowohl das Anliegen von Religion als auch seine individuellen und gesellschaftlichen Erscheinungs- und Handlungsformen in Geschichte und Gegenwart erfassen lässt, und das außerdem erlaubt, sich näher oder ferner zu diesem Anliegen zu positionieren und es aus unterschiedlichen Blickwinkeln zu sehen. Elementar heißt dann: *Religion der Sache nach klären unter Klärung der eigenen Position und Perspektive dazu*. Ein solches Religionsverständnis findet sich bei *Martin Riesebrodt*, der in der Auseinandersetzung mit basalen Theorien der Religionssoziologie Religion charakterisiert sieht durch ein zentrales Versprechen, das sie bereithält: Unheil abzuwehren, Krisen zu bewältigen und Heil zu stiften. Religion spricht drei zentrale Bereiche menschlicher Erfahrung an: „die Mortalität des menschlichen Körpers, den Mangel an Kontrolle über die den Menschen umgebende Natur sowie die in Machtunterschieden begründete Fragilität menschlicher Beziehungen.“²³ Religion ist zugleich kollektiv wie individuell vorfindbare Antwort auf dieses Versprechen in den Formen eigener Sozialbildung, religiöser Praxis (Liturgie, Gebet, Meditation u.a.), ethischen Handelns und kognitiver Inhalte (heiliger Schriften, Dogmen u.ä.). So verstandene Religion lässt sich in unterschiedlicher Nähe und/oder Distanz zu ihr unter unterschiedlichen Perspektiven mit Hilfe unterschiedlicher Methoden wissenschaftlich erforschen und in arrangierten Bildungsprozessen mit unterschiedlichen Absichten unter Berücksichtigung einer kulturell und religiös unterschiedlich aufwachsenden Schülerschaft ‘zeigen’. Religion wird dabei ein eigener Wahrheitsanspruch zuerkannt, den man in der wissenschaftlichen Erforschung von Religion respektieren kann, ohne sich ihn zueigen machen zu müssen. Religionsdidaktisch heißt das, dass man ihn thematisieren kann, aber nicht zwingend thematisieren muss, geschweige denn seine Anerkennung einfordern kann. Elementar bedeutet, es genügt zu sehen, dass Religion einen solchen Anspruch erhebt, und dass es darum geht, ihn in Bildungsprozessen zu zeigen.

5.2 Zeigen elementar

Dass hier die Metapher des Zeigens für das Lehren und Lernen von Religion bemüht wird, hat drei Gründe. Der erste Grund liegt darin, deutlich zu machen, dass Unterrichtende das, was sie unterrichten, selbst sehen müssen. Damit wird ihre unersetzbare Verantwortung für den Unterricht betont. Der zweite Grund liegt in der Entscheidung

²² Vgl. den Überblick bei *Johann Figl*, Einleitung Religionswissenschaft – Historische Aspekte, heutiges Fachverständnis und Religionsbegriff, in: ders. (Hg.), *Handbuch Religionswissenschaft. Religionen und ihre zentralen Themen*, Innsbruck u.a. 2003, 18-80, bes. 62ff. Zur Unverzichtbarkeit eines Religionsbegriffs und seiner möglichen Konturierung für die Religionspädagogik vgl. *Burkard Porzelt*, *Grundlegung religiöses Lernen. Eine problemorientierte Einführung in die Religionspädagogik*, Bad Heilbrunn 2009, 45-107.

²³ *Martin Riesebrodt*, *Cultus und Heilsversprechen. Eine Theorie der Religionen*, München 2007, 254.

für einen Verzicht auf ein Vorurteil, nämlich zu wissen, worin Lernen genau besteht. Es wird nach dem sichtbaren Wie des Lernens gefragt. Der dritte Grund ist der, dass sich die folgenden Grundformen des Zeigens und Lernens in Beziehung setzen lassen mit unterschiedlichen Nähe-Distanz-Positionierungen zu Religion und unterschiedlichen Perspektiven, die Lehrende wie Lernende zu ihr einnehmen können.

Verschiedenen Zeigeformen des Lehrens entsprechen verschiedene Lernformen. Man kann mit *Klaus Prange* darstellendes, vormachendes, appellierendes und rückmeldendes Zeigen unterscheiden.²⁴ Auf Seiten des Lernens entsprechen diesen Zeigeformen das Einsehen/Lesen, das Nachahmen/Üben, die Stellungnahme und die Selbsteinschätzung/-bewertung. Die Zeige- und Lernformen kann man analytisch trennen, in der Praxis vermischen sie sich. Gleichwohl kann und muss man sich im Unterricht für Schwerpunkte des Zeigens entscheiden je nach Inhalt und Zielsetzung, Nähe, Distanz und Perspektive des Lehrenden und der Lernenden zum religiösen Inhalt. Im Blick auf ein Lehren von Religion, das auf Glaubensweitergabe ausgerichtet ist, sollte man religionspädagogisch eine sechste Form unterscheiden, die des Teilhabenlassens an religiöser Praxis, eine Gleichzeitigkeit des Aufforderns und des Vormachens. Dieser Zeigeform entspricht die nachahmende Teilnahme. Sie ist schwerpunktmäßig Anliegen der Katechese, die vom Religionsunterricht zu unterscheiden ist.²⁵

Die hier unterschiedenen Zeigeformen sind insofern elementar, als sie sich zwanglos unterschiedlichen Positionierungen zu und Perspektiven auf Religion seitens Lehrender und Lernender zuordnen lassen, und weil sie ebenso zwanglos die Einordnung methodischer Vorgehensweisen und die Berücksichtigung kommunikativer Rahmenbedingungen und Beziehungsprozesse erlauben. Außerdem eröffnen sie die Möglichkeit eines vorausschauenden Abgleichs mit angestrebten Unterrichtszielen.

So zeigte der Student in der oben skizzierten Unterrichtsstunde mit dem Thema Exodus in narrativer Darstellungsform die Geschichte von der Befreiung Israels. Er forderte zur eigenständigen Auseinandersetzung mit dem Erzählten auf. Der Appell bezog sich hier auf die Ebene der Kommunikation. Über seine eigene Umgangsweise mit der sperrigen Schülerfrage zeigte er den Schüler/innen, wie man im Gespräch aufeinander eingehen und Bezug nehmen kann (vormachen), und über den Prozess insgesamt zeigte er eine elementare biblische Gottesauffassung. Es wurde eine Beschäftigung mit der Exodusgeschichte aus Distanz in der Perspektiveneinstellung exegetischer Grundforderung (was steht genau im Text?) eingenommen und geübt. Ein ausdrücklicher Appell zur Stellung nehmenden Auseinandersetzung mit dieser Gottesauffassung erfolgte nicht, ohne dass er zwingend für den weiteren Unterrichtsverlauf ausgeschlossen werden müsste.

²⁴ Vgl. *Klaus Prange*, Die Zeigestruktur der Erziehung. Grundriss der Operativen Pädagogik, Paderborn 2005; ders. / *Gabriele Strobel-Eisele*, Die Formen des pädagogischen Handelns, Stuttgart 2006, 37ff.

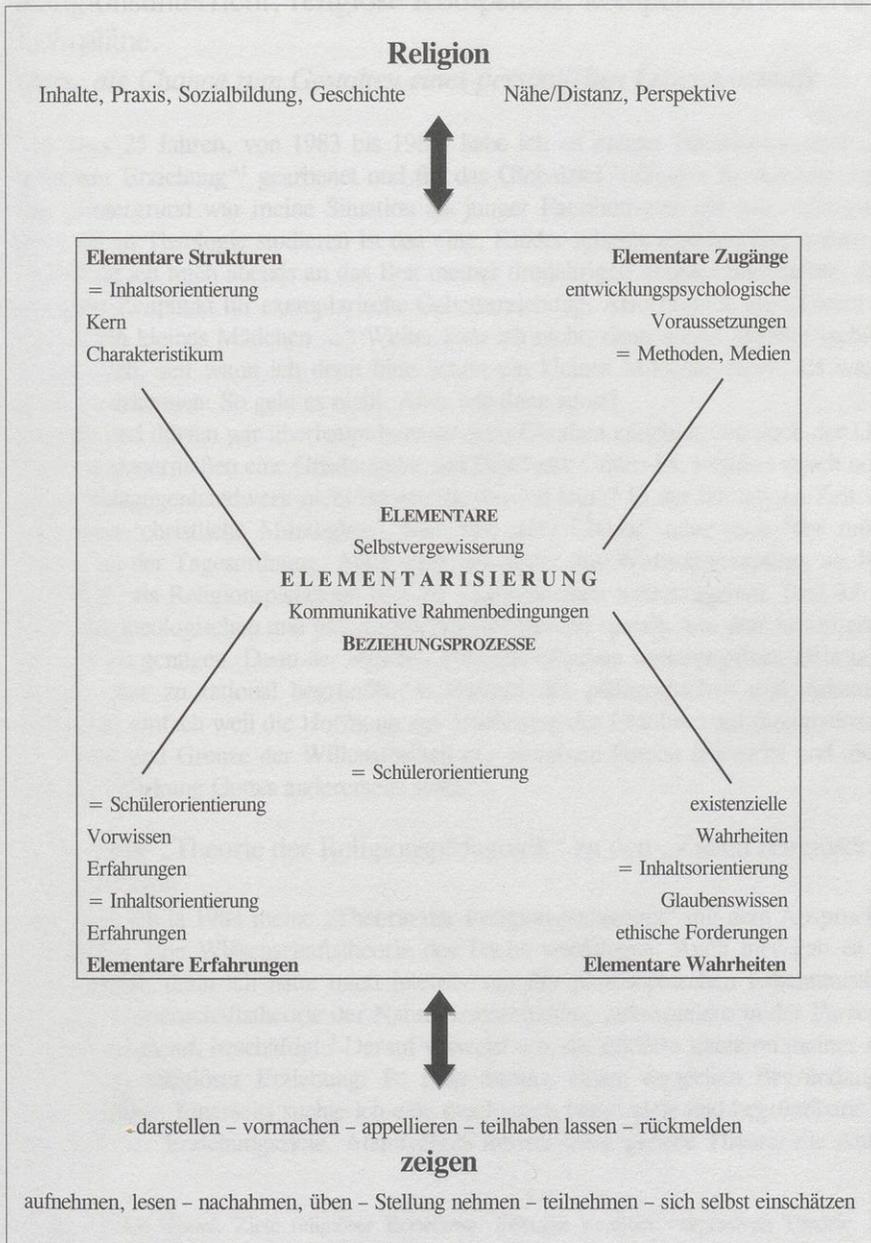
²⁵ Vgl. „Der Religionsunterricht in der Schule“. Ein Beschluss der Gemeinsamen Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland, 1974, in: Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hg.), Texte zu Katechese und Religionsunterricht, Bonn 1998, 145-179.

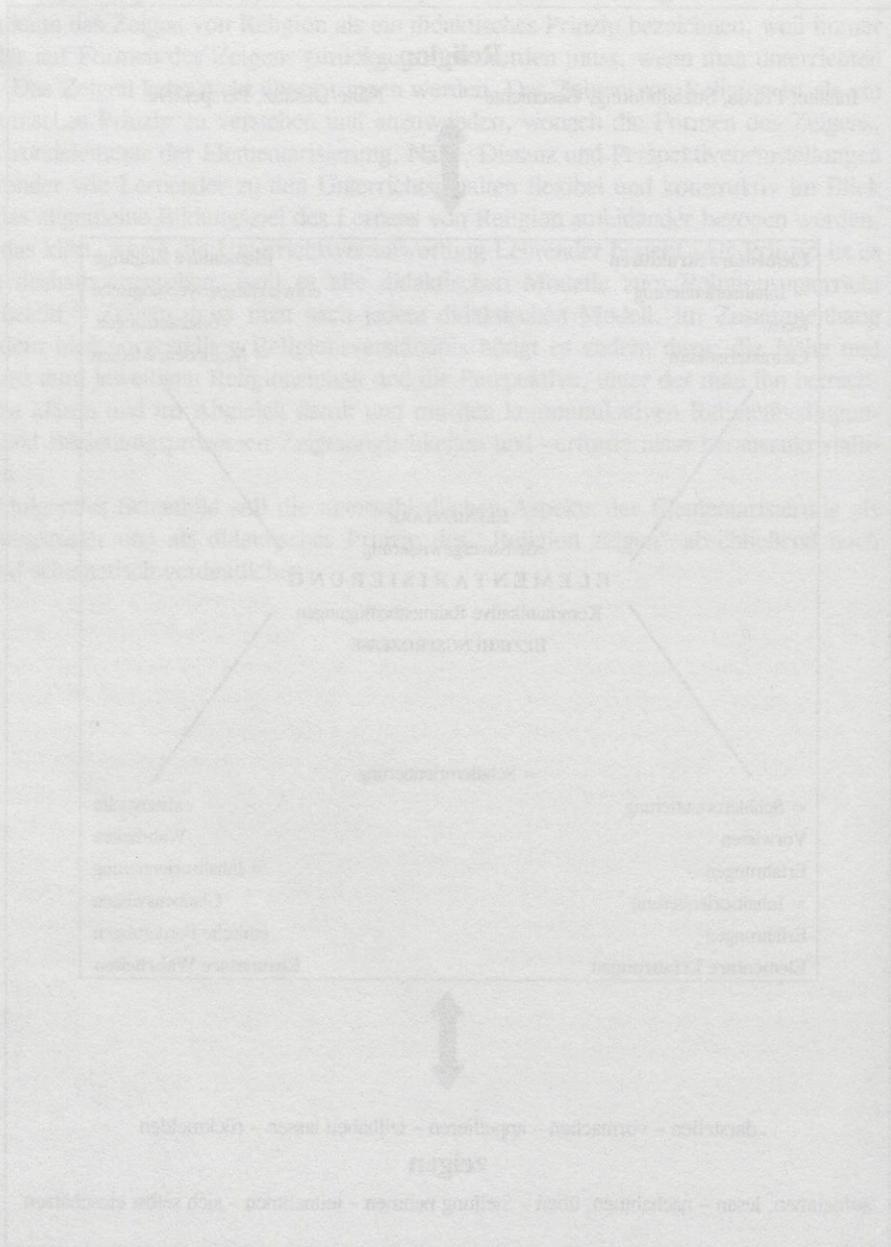
5.3 'Religion zeigen' als didaktisches Prinzip der Elementarisierung

Man kann das Zeigen von Religion als ein didaktisches Prinzip bezeichnen, weil immer wieder auf Formen des Zeigens zurückgegriffen werden muss, wenn man unterrichten will. Das Zeigen kann nicht übersprungen werden. Das Zeigen von Religion ist als ein dynamisches Prinzip zu verstehen und anzuwenden, wonach die Formen des Zeigens, die Grundelemente der Elementarisierung, Nähe, Distanz und Perspektiveneinstellungen Lehrender wie Lernender zu den Unterrichtsinhalten flexibel und konstruktiv im Blick auf das allgemeine Bildungsziel des Lernens von Religion aufeinander bezogen werden, und das klärt, worin die Unterrichtsverantwortung Lehrender besteht. Als Prinzip ist es auch deshalb anzusehen, weil es alle didaktischen Modelle zum Religionsunterricht durchzieht.²⁶ Zeigen muss man nach jedem didaktischen Modell. Im Zusammenhang mit dem hier vorgestellten Religionsverständnis nötigt es zudem dazu, die Nähe und Distanz zum jeweiligen Religionsinhalt und die Perspektive, unter der man ihn betrachtet, zu klären und im Abgleich damit und mit den kommunikativen Rahmenbedingungen und Beziehungsprozessen Zeigemöglichkeiten und –erfordernisse herauszukristallisieren.

Nachfolgendes Schaubild soll die unterschiedlichen Aspekte der Elementarisierung als Planungsraster und als didaktisches Prinzip des „Religion zeigen“ abschließend noch einmal schematisch verdeutlichen:

²⁶ Vgl. Christina Kalloch / Stephan Leimgruber / Ulrich Schwab, Lehrbuch der Religionsdidaktik. Für Studium und Praxis in ökumenischer Perspektive, Freiburg/Br. 2009, 248.





Ulrich Hemel

Religionsunterricht, religiöse Kompetenz, kompetenzorientierte Lehrpläne.

Oder: die Chance zum Gestalten eines persönlichen Lebensentwurfs

Vor über 25 Jahren, von 1983 bis 1987, habe ich an meiner Habilitation über „Ziele religiöser Erziehung“¹ gearbeitet und für das Globalziel ‘religiöse Kompetenz’ optiert. Der Hintergrund war meine Situation als junger Familienvater mit zwei kleinen Kindern. Denn Theologie studieren ist das eine, Kinder religiös erziehen das andere. Einmal setzte ich mich abends an das Bett meiner dreijährigen Tochter und dachte, das sei ein guter Zeitpunkt für exemplarische Gebetserziehung. Also fing ich an: „Lieber Gott, ich bin ein kleines Mädchen ...“ Weiter kam ich nicht, denn meine Tochter lachte und fragte mich, seit wann ich denn bitte schön ein kleines Mädchen wäre. Es war also leicht zu erkennen: So geht es nicht. Aber wie denn sonst?

Können und dürfen wir überhaupt bewusst zum Glauben erziehen, wo doch der Glaube eingeständenermaßen eine Gnadengabe, ein Geschenk Gottes ist, welches durch noch so gutes Pädagogenhandwerk nicht hergestellt werden kann? In der damaligen Zeit waren Ziele wie ‘christliche Mündigkeit’ oder ‘der reife Glaube’ oder auch ‘der mündige Christ’ an der Tagesordnung. Auch wenn ich selbst den Wunsch verspürte, als Religionslehrer, als Religionspädagoge und als Vater Glauben weiterzugeben, fand ich diese Ziele aus theologischen und pädagogischen Gründen zu sperrig, um den Anforderungen der Zeit zu genügen. Denn der legitime Wunsch, Glauben weiterzugeben, steht ja theologisch quer zu rational begründbaren Formen des pädagogischen und didaktischen Handelns; einfach weil die Hoffnung auf Tradierung des Glaubens auf die unverrückbare Würde und Grenze der Willensfreiheit der einzelnen Person einerseits und die gnadenhafte Wirkung Gottes andererseits stößt.²

1. Von der „Theorie der Religionspädagogik“ zu den „Zielen religiöser Erziehung“

Nun hatte ich ja 1984 meine „Theorie der Religionspädagogik“ mit dem Anspruch veröffentlicht, eine Wissenschaftstheorie des Fachs vorzulegen. Auch hier gab es einen Hintergrund, denn ich hatte mich intensiv mit der philosophischen Erkenntnistheorie und der Wissenschaftstheorie der Naturwissenschaften, insbesondere in der Person von *Paul Feyerabend*, beschäftigt.³ Darauf verweist u.a. die erklärte Intention meiner Arbeit über Ziele religiöser Erziehung. Es ging darum, einem doppelten Begründungslauf standzuhalten: Einerseits suchte ich eine theologisch begründete und begründbare Theorie religiöser Erziehungsziele. Andererseits musste diese gleiche Theorie die Anforderung

¹ Vgl. *Ulrich Hemel*, Ziele religiöser Erziehung. Beiträge zu einer integrativen Theorie, Frankfurt/M. u.a. 1988.

² Ausführlicher dazu: *ders.*, Theorie der Religionspädagogik, Begriff – Gegenstand – Abgrenzungen, München 1984.

³ Dazu: *Paul Feyerabend*, Wider den Methodenzwang. Skizze einer anarchistischen Erkenntnistheorie, Frankfurt/M. 1976.

rung erfüllen, den gängigen Standards geisteswissenschaftlicher Forschung ohne jeden Abstrich zu genügen.

Anders gesagt: Ziel war, dass auch ein atheistischer oder agnostischer Erziehungswissenschaftler, Jurist oder Philosoph davon überzeugt werden könne, dass die aufgezeigte Zielsetzung religiöser Erziehung ein sinnvoller Bestandteil von Erziehung überhaupt sein könne.

Diese spezielle Zielsetzung der doppelten Begründbarkeit zeigt sich in zwei wesentlichen Details. Zum einen ging es um den damals wie heute wenig beachteten Rückgriff auf philosophische Traditionen rund um den Begriff der *Weltdeutung*, des Weltdeutungszwangs und der Weltdeutungskompetenz.⁴ Denn niemand kann Welt nicht deuten. Können wir aber Welt deuten, dürfen und müssen wir fragen, wie dies geschehen soll. Religiöse Erziehung bietet ein Modell der Welt- und Selbstdeutung an; und es ist legitim, dass solch religiöse Erziehung niemals im luftleeren Raum, sondern im Kontext einer geprägten und konkreten Glaubensgemeinschaft geschieht. Ist dies der Fall, folgt daraus unmittelbar, dass es ein Recht von Katholiken und Protestanten, von Muslimen und Juden gibt, ihre Kinder katholisch, evangelisch, muslimisch oder jüdisch zu erziehen. Vorausgesetzt werden müsste lediglich, dass andere religiöse und nicht-religiöse Weltdeutungen in geeigneter Weise zur Sprache kommen, also weder totgeschwiegen noch lächerlich gemacht werden.

Damit wird das zweite Detail, der Bezug zum Religionsunterricht an der öffentlichen Schule, einleuchtend. Aus der Logik der doppelten Begründbarkeit von Zielen religiöser Erziehung folgt ja, dass auch der schon damals heiß diskutierte Religionsunterricht an öffentlichen Schulen sowohl theologisch wie auch schul- und bildungstheoretisch fundiert sein musste.

Dies tiefer durchdenkend ergab sich für mich recht bald die Notwendigkeit, die Formenvielfalt des Religionsunterrichts in anderen europäischen Ländern zu studieren, und ich war dankbar, dass seit der Tagung des *Europäischen Forums Religionsunterricht* in Klingenthal im Elsass 1983 diese Initiative an Gewicht und Professionalität gewonnen hat. Die entscheidende Frage, die ich mir stellte, hört sich extrem an, ist es aber nicht: Kann denn katholischer Religionsunterricht an der öffentlichen Schule auch dann gerechtfertigt sein, wenn kein einziger Schüler katholisch ist?

Hier stieß ich auf den biblischen Missionsbefehl und auf „*De Catechizandis Rudibus*“ von *Augustinus*.⁵ Ich entdeckte aber auch die Praxis katholischer Schulen etwa in Großbritannien und Indien, nicht katholische Schüler in die Schulen aufzunehmen und für den Religionsunterricht zuzulassen. Es versteht sich von selbst, dass mir von diesem Zeitpunkt an die sogenannte *konfessionelle Trias* der Einheit von Lehre, Lehrer und Schüler theologisch nicht überzeugend vorkam. Sie war vielmehr ein Sonderweg, der beim Fall der Mauer den Blick dafür verstellte, dass konfessioneller Religionsunterricht

⁴ Genaueres zu diesen Begriffen in: *Hemel* 1988 [Anm. 1].

⁵ *Aurelius Augustinus*, *De Catechizandis Rudibus*. Vgl. Des heiligen Kirchenvaters Aurelius Augustinus ausgewählte praktische Schriften homiletischen und katechetischen Inhalts. Aus dem Lateinischen übersetzt und mit Einleitungen versehen von P. Sigisbert Mitterer (BKV; Bd. 49), München 1925, 227-309.

ein Angebot an der Schule für alle sein kann, der auch nicht-christlichen Schülerinnen und Schülern offen stehen sollte.

2. Zur Zukunft des Religionsunterrichts als Teil kirchlicher Zivilgesellschaft

Die hier aufgeworfene Frage nach dem Zugang zum Religionsunterricht führt uns direkt ins Herz der Frage nach einem *kompetenzorientierten Religionsunterricht*. Interessant ist in diesem Zusammenhang nämlich der Umstand, dass katholische Religionspädagogik durch die Rede von Bildungsstandards und Kompetenzorientierung nicht unvorbereitet getroffen wird, sondern Denkwerkzeuge zur Verfügung hat, die im besten Sinn sowohl Anschlussfähigkeit an die Fachdiskussion in Schul- und Lehrplantheorie als auch die Bewahrung bester katholischer Traditionen ermöglichen.

Damit ist aber nur eine Seite der Medaille beleuchtet. Denn es hilft nicht weiter, wenn wir in einer offenen Gesellschaft hervorragende didaktische Konzepte, aber keine gesellschaftliche Akzeptanz mehr finden. Das relative Gewicht von katholischen Christinnen und Christen, ja beider großer christlicher Kirchen in Deutschland ist ja seit der Wiedervereinigung deutlich gesunken. In München erschien 2011 die Nachricht, dass hier erstmals seit wohl über tausend Jahren mehr Nicht-Katholiken als Katholiken leben. Es ist nicht nötig, diese bekannte Entwicklung zu dramatisieren, aber es betrifft natürlich auch den Religionsunterricht der Zukunft, wenn die Taufe der eigenen Kinder nicht mehr eine soziale Selbstverständlichkeit, sondern eine bewusste Entscheidung geworden ist. Ist es dann nicht doch nötig, religionspädagogische Konzepte zu entwickeln, die solchen – ungetauften – Kindern die Begegnung mit christlicher Religion in Form des schulischen Religionsunterrichts ermöglichen?

Vorausgesetzt wird hier die Erfahrung zahlreicher Familien, die sich dem christlichen Glauben zugehörig fühlen, aber gleichzeitig eine durch Kirchenaustritt offen dokumentierte oder frei flottierende Form der *Kirchendistanzierung* leben und erleben. Auf die Gründe dafür – vom Reformstau in der katholischen Kirche bis zu den Missbrauchsskandalen 2009/2010 – ist hier nicht einzugehen, wohl aber auf die religionspädagogischen und religionsunterrichtlichen Folgen einer solchen weit verbreiteten Gemütslage. Der Wunsch der Distanzierung von einer autoritären Form der Kirchenleitung kann ja bei solchen Menschen ebenso wenig wegdiskutiert werden wie der aufrichtige Wunsch nach Spiritualität, religiöser Orientierung, ja sogar vielleicht lebendiger Liturgie.

Der Religionsunterricht steht hier gewissermaßen zwischen den Fronten. Er kann und muss für die Sache des Glaubens werben. Er kann und muss aber auch Verständnis aufbringen für manche Form irritierender Entscheidungsfindung durch Bischöfe und Kardinäle ebenso wie für den Zorn und die Wut engagierter Christen, wenn sie sich dadurch aus richtigen oder falschen Gründen enttäuscht fühlen. Der Religionsunterricht lebt damit je *Verankerung und Heimatlosigkeit in der Kirche* zugleich.

Wenn von der Zukunft des Religionsunterrichts die Rede sein soll, ist es erforderlich, sich diese besondere Stellung des Fachs und seiner Protagonisten bewusst zu machen. Dabei scheint es mir sinnvoll zu sein, den Religionsunterricht und seine Akteure als eigenständigen Teil der *kirchlichen Zivilgesellschaft* zu begreifen.

Ich habe diesen Begriff 2009 bei der Analyse der Geschichte des DKV unter dem Stichwort „Reformimpulse aus der kirchlichen Zivilgesellschaft“ geprägt.⁶ Ausgangspunkt war die 2009 erfolgte Gründung meines „Instituts für Sozialstrategie“ mit dem Ziel, Impulse zur globalen Zivilgesellschaft zu setzen. Dabei wird der Begriff der Zivilgesellschaft sehr weit verstanden als all das, was weder Staat noch organisiertes Verbrechen ist.⁷

Zur kirchlichen Zivilgesellschaft würden dann alle Einrichtungen und Aktivitäten gehören, die nicht unmittelbar Ausfluss kirchenamtlichen Handelns sind. Wie der Religionsunterricht selbst zeigt, ist es nicht nötig, zwischen Kirchenamt und kirchlicher Zivilgesellschaft einen Gegensatz zu konstruieren, denn mittelbar hat der katholische Religionsunterricht sehr wohl mit kirchenamtlichen Handlungen zu tun. Das nimmt ihm in der Gestalt seiner rund 80.000 engagierten Akteure allein in Deutschland nichts von seiner Wirksamkeit im Sinn der kirchlichen Zivilgesellschaft. Schließlich gilt ja schon für das allgemeine Verständnis von Staat und Gesellschaft, dass gesetzgeberische Entwicklungen häufig durch Impulse aus der Zivilgesellschaft vorbereitet werden, bevor sie zur Umsetzung gelangen.

Zur Zukunft des Religionsunterrichts gehört es dann aber auch, sich als eigenständige Stimme innerhalb der kirchlichen und der allgemeinen Zivilgesellschaft vernehmbar zu äußern und differenziert auf die Lebenswirklichkeit der hier und heute lebenden jungen und weniger jungen Menschen einzugehen. Ein kompetenzorientierter und für alle offener Religionsunterricht kann hierzu wesentlich beitragen. Dazu ist es jedoch erforderlich, auf den Begriff der Kompetenz und der religiösen Kompetenz intensiver einzugehen, insbesondere im Blick auf eine grundlegende Bildungstheorie.

3. Religiöse Kompetenz und eine grundlegende Bildungstheorie

Der Religionsunterricht als Aktivität der kirchlichen Zivilgesellschaft im Spannungsfeld zwischen Kirchenkritik aus und religiöser Suche in der Gesellschaft kann und darf nicht als Rekrutierungsinstrument der Kirche missverstanden werden. Dennoch kann und darf er für seine Sache und die Sache des Glaubens werben. Aber wie geht das zusammen?

Ich möchte hier zunächst auf den Begriff der Kompetenz und den der religiösen Kompetenz zurückgreifen.

Im kanonischen Recht bezog sich *competentia* laut dem *Historischen Wörterbuch der Philosophie* auf den jemand zustehenden Lebensunterhalt, speziell auf den Notbedarf eines Klerikers, nach heutigem Sprachgebrauch: auf dessen Pfändungsfreigrenze. In der

⁶ Ulrich Hemel, Der Münchener und spätere Deutsche Katecheten-Verein – Reformimpulse aus der kirchlichen Zivilgesellschaft, in: Bernd Schröder (Hg.), *Institutionalisierung und Profil der Religionspädagogik, Historisch-systematische Studien zu ihrer Genese als Wissenschaft*, Tübingen 2009, 149-171. Zum Begriff der Zivilgesellschaft vgl. a. Peter Jehle, *Zivil; Zivilgesellschaft*; in: HWP XII (2004) 1357-1362; grundlegend außerdem: Michael Walzer (Hg.), *Toward a Global Civil Society*, Oxford 1995.

⁷ Vgl. www.institut-fuer-sozialstrategie.org.

Militärsprache des 19. Jahrhunderts ging es entsprechend um eine „Löhnungskompetenz“, „Feldkompetenz“, „Marschkompetenz“.⁸

Doch auch die noch heute gebräuchliche Verwendung im Sinn einer amtlichen Zuständigkeit findet sich über das Adjektiv ‘competens’ seit der römischen Rechtsgeschichte; in Deutschland seit dem 18. Jahrhundert. In der Biologie spricht man von einer „Kompetenz zur Linsenbildung“⁹ im Sinn einer angeborenen Entwicklungsfähigkeit. Erst der Psychologe *Robert W. White* bringt den Begriff in der heute gebräuchlichen Form von „Fähigkeiten, die nicht bloß angeboren oder das Produkt von Reifungsprozessen sind“¹⁰ ins Spiel. Den Beginn der großen semantischen Karriere des Kompetenzbegriffs markiert allerdings der Sprachwissenschaftler *Noam Chomsky* mit seiner gängigen Unterscheidung von Kompetenz und Performanz.¹¹

Der Erfolg des Kompetenzbegriffs in der Pädagogik, speziell aber auch in der Lehrplangestaltung in den letzten Jahren soll hier nicht historisch nachvollzogen werden, zumal *Matthias Pfeufer* hierzu eine lesenswerte Zusammenfassung erstellt hat.¹²

Es lohnt sich aber sehr wohl, auf den Begriff der Kompetenz selbst zurückzukommen. Denn je stärker ein Begriff in aller Munde ist oder eine *semantische Karriere* macht, umso größer ist die Tendenz, ihn als Omnibus-Begriff zu gebrauchen: Er wird zunehmend inhaltsleerer und deutungsöffener, ebenso wie ein Omnibus, der es jedem Passagier gestattet, mit dem je eigenen Gepäck einzusteigen. Wenn zwei über Kompetenz oder über Kompetenzen reden, meinen sie folglich nicht das Gleiche.

Dabei möchte ich vorschlagen, zumindest zwischen *Kompetenz 1* und *Kompetenz 2* zu unterscheiden. Die Rede von ‘religiöser Kompetenz’ bezieht sich vom Anspruch her auf das Ganze der Persönlichkeit, auch wenn diese sich in verschiedenen Dimensionen entfaltet. Hier spreche ich von ‘Kompetenz 1’; und es ist klar, dass hier eine Bildungs- und Persönlichkeitstheorie Pate steht. Manche Praktiker kennen Kompetenzen inzwischen nur noch als Synonym für Fähigkeiten und Fertigkeiten. Hier spreche ich von ‘Kompetenz 2’, und zwar meistens in der Pluralform.

Kompetenz im Sinn von Problemlösungsfähigkeit¹³ und im Sinn der Beherrschung von Fähigkeiten und des Erwerbs von Fertigkeiten ist dann zwar eingebettet in eine sich entwickelnde Persönlichkeit, von dieser aber scheinbar eher unabhängig. Noch deutlicher: Kompetenzen im Sinn von ‘Kompetenz 2’ bewegen sich häufig im Assoziationsfeld von ‘*Bildungsstandards*’ inklusive entsprechender positiver oder negativer emotionaler Bewertungen. Der Grund dafür ist, dass sich Kompetenzen im Sinn von Fähigkeiten und Fertigkeiten (also im Sinn von ‘Kompetenz 2’) messbaren Leistungsstandards

⁸ Art. Kompetenz (*Eberhard Klingenberg* (918f.), *Friedrich von Redecker* (920f.), *Volker Blüm* (921f.), *Heinz Heckhausen* (922f.), *Georg Behse* (923-933)), in: HWPh IV (1976) 918-933.

⁹ Ebd., 921.

¹⁰ *Robert W. White*, *Motivation Reconsidered: The Concept of Competence*, in: *Psychological Review* 66 (5/1959) 297-333.

¹¹ Vgl. *Noam Chomsky*, *Aspekte der Syntax-Theorie*, Frankfurt/M. 1973.

¹² Vgl. *Matthias Pfeufer*, *Kompetenzorientierung und religiöses Lernen* [unveröffentlichter Einleitungstext zur Religionspädagogischen Jahreskonferenz des RPZ in Bayern], 2011, 5-17.

¹³ Vgl. *Franz E. Weinert*, *Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit*, in: ders. (Hg.), *Leistungsmessungen in Schulen*, Weinheim – Basel 2001, 17-31.

zu fügen scheinen, die im System Schule einen wesentlichen Stellenwert haben¹⁴ und die u.a. durch eine Verlautbarung der *Deutschen Bischofskonferenz* aufgegriffen wurden.¹⁵

Grundsätzlich ist gegen eine solche Verwendung des Kompetenzbegriffs dann nichts zu sagen, wenn Autoren, Lehrplanmacher und Praktiker einen Kontext herstellen, der den Bogen zur Einbettung von Kompetenzen in die Gesamtpersönlichkeit junger Menschen schlägt, für die Schule schließlich gemacht wird. Gefordert wird, so gesehen, die Verwirklichung des Anspruchs, dass die Kompetenzorientierung 'Subjektorientierung' ausbuchstabiert.¹⁶ Wird der Zusammenhang vernachlässigt oder gar nicht erst gesehen, kommt es zu einer pädagogisch-didaktischen *Versteppung*, die im Extremfall einem wunderbaren Etikettenschwindel gleicht: Übertrieben dargestellt wird dann aus dem Lehrstoff der 1960er Jahre das curriculare Lernziel der 1970er Jahre, welches sich – dem Spiel von Hase und Igel gleich – auf wunderbare Weise in den zu erwerbenden Kompetenzen am Anfang des 21. Jahrhunderts wiederfindet!

Nun wird jeder Kenner einwenden: Halt, so war es doch nicht gemeint! Und das stimmt natürlich auch. Gleichwohl gibt es mir zu denken, wenn ein Fachkollege mir auf den Weg gibt: „Bildung ist mehr als Kompetenz“ und: „Religiöse Bildung ist mehr als der Erwerb religiöser Kompetenz!“ Ohne mich in Einzelheiten zu verlieren, gilt hier recht klar: Recht hat der Kollege, wenn er den Kompetenzbegriff im Sinn von Kompetenz 2 deutet. Nicht zustimmen würde ich der Aussage aber dann, wenn religiöse Kompetenz im Sinn von Kompetenz 1 auf eine umfassende Persönlichkeits- und Bildungstheorie bezogen wird. Dann lässt sich locker formulieren: „Kompetenz geht nicht in Kompetenzen auf“ oder „Kompetenzen sind nicht gleich Standards“!

Die Entfaltung einer grundlegenden Persönlichkeits- und Bildungstheorie muss an dieser Stelle unterbleiben. Notwendig ist es aber, den Horizont einer solchen Theorie als unerlässliches Korrektiv jeder Rede von Kompetenz im Sinn von Kompetenz 2 immer wieder in Erinnerung zu rufen. Und ich verberge nicht meine Sympathie für die noch zu

¹⁴ Vgl. *Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.)*, Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards, Eine Expertise, Bonn 2003; ferner *Eckhard Klieme / Detlev Leutner / Martina Kenk (Hg.)*, Kompetenzmodellierung, Zwischenbilanz des DFG-Schwerpunktprogramms und Perspektiven des Forschungsansatzes, Weinheim/Basel 2010; neuerdings auch *Thomas Sachsenröder*, Das Konzept Lehrplanplus (Teil I) – Grundlagen, Gestaltungsprinzipien und Umsetzung des neuen bayerischen Lehrplanmodells, unveröffentlichtes Manuskript, 2011.

¹⁵ Vgl. *Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hg.)*, Kirchliche Richtlinien zu Bildungsstandards für den katholischen Religionsunterricht in der Grundschule/Primarstufe, Bonn 2006; *Clauß Peter Sajak (Hg.)*, Bildungsstandards für den Religionsunterricht – und nun? Perspektiven für ein neues Instrument im Religionsunterricht, Berlin 2007.

¹⁶ Vgl. *Mirjam Schambeck*, Was bedeutet „religiös kompetent“ zu sein?, in: KBI 136 (2/2011) 132-140, 133. Auf der Grundlage von Erfahrungen in Österreich bezieht dagegen *Georg Ritzer*, „Kleine Brötchen backen“. Entwurf eines empirisch gestützten Kompetenzmodells für den schulischen Religionsunterricht, in: RpB 65/2010, 3-20 weder die Dimensionierung von Religiosität noch die Diskussion des Kompetenzbegriffs aus meinem Werk „Ziele religiöser Erziehung“ [Anm. 1] ein, was deswegen schade ist, weil ein Austausch von Argumenten nur durch Bezugnahme auf die bisherige Diskussion möglich wird.

leistende Aufgabe einer *religionspädagogischen Anthropologie*, die mehr ist als auf das Religiöse angewandte Entwicklungspsychologie.

Damit wird klar, dass auch die Ausarbeitung von Lehrplänen Maß nehmen soll und darf am immer wieder aufscheinenden Paradox zwischen materieller und formeller Bildung, zwischen integrativen Lernepisoden und abprüfbaren kognitiven Kompetenzsteigerungen. Für meine Seminare an der Universität in Regensburg habe ich dabei die Formel vom Zusammenhang zwischen *kognitivem Stimulus* und *emotionaler Verankerung* geprägt: Wer in der Grundschule 'nur' erzählt und nicht deutet, verzichtet auf wesentliche Impulse. Wer in der Kollegstufe 'nur' argumentiert und kein Lernarrangement für emotional ansprechende Vertiefung bereitstellt, riskiert die Wirkungslosigkeit all seiner religionspädagogischen Bemühungen.¹⁷

4. Religiöse Kompetenz, Kompetenzerwerb und Dimensionen von Religiosität

1988 hatte ich religiöse Kompetenz definiert als „die erlernbare, komplexe Fähigkeit zum verantwortlichen Umgang mit der eigenen Religiosität in ihren verschiedenen Dimensionen und ihren lebensgeschichtlichen Wandlungen“¹⁸.

Vorausgesetzt wird dabei offensichtlich ein gewiss nicht triviales Konstrukt wie der Begriff der Religiosität¹⁹, hier verstanden als die grundlegende Fähigkeit von Menschen, sich und die Welt im Licht religiöser Selbst- und Weltdeutung zu sehen; und dies in aller Regel im Kontext religiöser Gemeinschaften und historisch gewachsener Religionen. Vorausgesetzt wird aber auch, dass es so etwas wie Dimensionen von Religiosität und lebensgeschichtliche Entwicklungslinien gibt.

Auch nach vielen Jahren und mit geschärftem Blick für Kompetenzstrukturen, Kompetenzstufen und Kompetenzentwicklung kann ich dieser Definition viel abgewinnen. Im Blick auf religiöses Lernen in der Schule und auch im Blick auf kompetenzorientierte Lehrpläne kommt es dabei jedoch sehr genau auf den Gesamtzusammenhang an.

Dabei möchte ich insbesondere die Frage nach der *Kompetenzstruktur* religiöser Kompetenz zur Diskussion stellen. Berührt nämlich das religiöse Selbst- und Weltbild den Kern der Persönlichkeit, also das 'Selbst', dann ist es nicht nur naheliegend, sondern unabdingbar, dass sich eine solche religiöse Selbstdefinition auf alle Ausdrucksbereiche einer Person, also auf ihre sozial inkarnierte Identität, auswirkt.

Wenn dies so ist, dann gilt es, auf eine Analogie zwischen der *Struktur von Personalität* und der *Struktur von Religiosität* zu achten. Erst diese Überlegung, und nicht eine willkürliche Setzung, führt zur Entfaltung von religiöser Kompetenz in den von mir vorgeschlagenen Dimensionen von Religiosität. Der Ausgangs- und der Endpunkt der Über-

¹⁷ Vgl. Ulrich Hemel, Kapitäne des eigenen Lebensschiffs, Religiöse Biographiearbeit in der Religionslehrausbildung, in: rhs 54 (2/2011) 50-55.

¹⁸ Hemel 1988 [Anm. 1], 674.

¹⁹ Vgl. dazu das interdisziplinäre Gemeinschaftswerk Hans-Ferdinand Angel u.a., Religiosität. Anthropologische, theologische und sozialwissenschaftliche Klärungen, Stuttgart 2006.

legung ist also ein völlig anderer als bei *Charles Y. Glock*.²⁰ Vielmehr sind die von mir seit 1988 vorgeschlagenen Dimensionen von Religiosität mit wesentlichen Dimensionen der Persönlichkeit verknüpft, sodass es leicht wird, die Brücke zwischen der Förderung religiöser Kompetenz und der Förderung der Gesamtpersönlichkeit junger Menschen in ihren verschiedenen Facetten zu schlagen.

Dabei entspricht die Dimension der Inhaltlichkeit mit dem *Ziel der religiösen Bildung* ohne Weiteres dem kognitiven Bereich. Der Tradition des Religionsunterrichts steht dieser Bereich deswegen sehr nahe, weil es im Zug der Reformation und der katholischen Reform darum ging, gelebte Glaubensvollzüge im religiösen Milieu durch hinreichendes religiöses 'Wissen' zu fundieren. Vergessen wurde dabei bisweilen, dass die Voraussetzung des homogenen religiösen Milieus längst weggefallen ist ... Im Sinn der Kompetenzorientierung ist die Dimension der Inhaltlichkeit unverzichtbar, aber auch trügerisch: Denn kognitiv Gewusstes und im Sinn von Leistungsbewertungen Abgeprüftes ist noch lange nicht in der Persönlichkeit verankert und abgespeichert.

Mit der Dimension der religiösen Sensibilität und dem ihr zugeordneten *Ziel der religiösen Wahrnehmungsfähigkeit* korrespondiert die affektive Dimension religiösen Lernens. Emotionen haben hier ihren legitimen Sitz im Leben. Ästhetisches Lernen hat hier ebenso seine Bedeutung wie die generelle Zielsetzung der religiösen Wahrnehmungsfähigkeit, die eben nicht nur über die Brücke der rationalen Argumentation erreicht werden kann. Im Sinn der kompetenzorientierten Lehrplanarbeit kommt die religiöse Wahrnehmungsfähigkeit regelmäßig zu kurz, weil diese sich scheinbar jeglicher Leistungsbewertung entzieht. Wenn es jedoch wahr ist, dass junge Menschen auch in ihrer affektiven Kompetenz gefördert werden können und wollen, dann lohnt es sich sehr wohl, auch emotional besetzte Lernarrangements didaktisch vorzubereiten und unterrichtlich zu bewerten – ob es nun um die Vorbereitung eines Unterrichtsgangs, um eine adventliche Meditation oder um strukturiertes Unterrichtstheater im besten Sinn des Wortes geht!

Die Dimension der religiösen Kommunikationsfähigkeit mit ihrem *Ziel der religiösen Standpunkt- und Dialogfähigkeit* ist über den Religionsunterricht hinaus anschlussfähig. Die kommunikative Dimension von Lehren und Lernen wird heute nicht mehr ernsthaft in Frage gestellt, sondern durchaus als Entwicklungsaufgabe begriffen. In einer religiös pluralen Gesellschaft kann ein friedliches Zusammenleben der Religionen nur dann gelingen, wenn jeder einzelne und jede verfasste Religionsgemeinschaft das Recht haben, eigene Standpunkte zu vertreten, aber auch mit anderen in Austausch zu treten. Das bedeutet aber auch, dass es zum Bestandteil religiöser Lerngeschichten auch im Religionsunterricht gehören darf und gehören sollte, religiöse Kommunikationsaufgaben zu lösen – etwa im Sinn der Befragung von Freunden, Familienmitgliedern oder religiösen Rollenträgern zu bestimmten existenziellen, kirchlichen oder spirituellen Themen. Ich praktiziere solche 'Hausaufgaben in religiöser Kommunikation' seit vielen Jahren in meinen religionspädagogischen Seminaren und habe hier enormen Zuspruch erfahren.

²⁰ *Charles Y. Glock*, Über die Dimensionen der Religiosität, in: Matthes, Joachim, Kirche und Gesellschaft. Einführung in die Religionssoziologie II, Reimbek 1969, 150-168; vgl. dazu kritisch *Ursula Boos-Nünning*, Dimensionen der Religiosität, München – Mainz 1972.

Ich deute dies dahin gehend, dass es möglich und sinnvoll ist, die religiöse Kommunikationskompetenz von Lernenden – ob Schülern oder Studierenden – zu fördern, aber auch im Sinn der Kompetenzentwicklung zu evaluieren.

Schließlich geht es um die Dimension des religiösen Ausdrucksverhaltens mit dem Ziel der Fähigkeit zur religiösen Rollenübernahme oder der *Entwicklung religiöser Handlungskompetenz*. Diese pragmatische Dimension der Persönlichkeit spiegelt die Einsicht, dass mentale Akte sich erst durch pragmatische Realisierung in der Persönlichkeitsstruktur verankern. Im Gegensatz zur eher strikten Unterscheidung zwischen religionspädagogischen und katechetischen Formen des religiösen Lehrens und Lernens²¹ bahnt sich heute die Einsicht Bahn, dass religiöse Handlungsfähigkeit auch im Prozess religiöser Entwicklung und auch im Rahmen des schulischen Religionsunterrichts nicht strikt ausgeklammert, sondern eher bewusst gestaltet werden sollte. *Pragmatische Kompetenzentwicklung* bedeutet hier beispielsweise die Besichtigung einer Kirche, das Erlernen eines Gebets, die Durchsprache von liturgischen Vollzügen oder auch die Vorbereitung auf und Reflexion über erlebte kirchliche Riten anlässlich großer Lebensereignisse wie Taufe, Erstkommunion, Eheschließung oder Beerdigung. Die heute oft gegebene Fremdheit gegenüber 'religiösen Tatsachen' ist hier didaktische Grenze und didaktische Chance zugleich. Gerade die pragmatische Dimension von Religiosität veranschaulicht aber auch das Lebendige von Religion und Religiosität!

Die Entwicklung religiöser Kompetenz im Rahmen dieser verschiedenen Dimensionen erlaubt von Haus aus die Differenzierung nach höchst unterschiedlichen *Kompetenzniveaus*. Grundsätzlich ist die Entwicklung religiöser Kompetenz und religiöser Kompetenzen (also im Sinn von Kompetenz 1 und Kompetenz 2) durch Förderung jeder einzelnen der genannten Dimensionen möglich und sinnvoll. Schul- und bildungstheoretisch ist es dabei von großem Vorteil, dass die Förderung der Dimensionen von Religiosität zugleich einen Entwicklungsimpuls für die verschiedenen Bereiche einer sich entfaltenden Persönlichkeit darstellt: Wer religiöse Kommunikationsfähigkeit fördert, entwickelt auch Kommunikationsfähigkeit überhaupt, wer religiöse Wahrnehmungsfähigkeit fördert, stimuliert auch ästhetische Kompetenz überhaupt etc. Dieser Zusammenhang kräftigt zugleich das Argument, dass professionelle religiöse Erziehung im schulischen Religionsunterricht die Persönlichkeit von jungen Menschen überhaupt fördert und schon aus diesem Grund schul- und bildungstheoretisch ein Desiderat darstellt!

An dieser Stelle ist aber auf eine Schwierigkeit aus dem genuin theologischen Denken heraus hinzuweisen. Hier kommt wiederum der umfassende Kompetenzbegriff ('Kompetenz 1') zum Tragen. Im Fall religiöser Erziehung geht es um die Verknüpfung von religiöser Erziehung und Gesamtpersönlichkeit. Welchen *Stellenwert* aber hat Religion und Religiosität für eine Person? Und wie verändert sich dieser Stellenwert im Lauf eines Lebens?

Im Buch „Ziele religiöser Erziehung“ habe ich hier von der Dimension der „*religiös motivierten Lebensgestaltung*“²² gesprochen. Hier geht es um den Bereich der Selbstdefinition einer Persönlichkeit, anders gesagt: um die Relevanz religiöser Wirklichkeit für

²¹ Vgl. Hemel 1984 [Anm. 2].

²² Ders. 1988 [Anm. 1], 573.

das Selbst- und Weltbild einer Person. Dieser Bereich, der theologisch in den Bereich des Glaubens, des gnadenhaften Geschenks, aber auch des Mysteriums jeder Person führen kann, ist auch dann von Bedeutung, wenn er definitionsgemäß nicht Gegenstand von Kompetenzevaluationen sein sollte und sein kann. Gerade deshalb, weil dieser Bereich außen vor bleiben darf, können die anderen Dimensionen von Kompetenzentfaltung sehr wohl Gegenstand religionsunterrichtlicher Interaktion und Evaluation werden. *Kompetenzstruktur und Kompetenzentfaltung* im Sinn zunehmender Differenzierung von kognitiven, affektiven, pragmatischen und kommunikativen Fähigkeiten bedeutet im Fall religiösen Lehrens und Lernens eben nicht, dass am Ende unhinterfragt der christliche Glaube stünde. Wir wissen das, können das aber häufig nur sehr unvollkommen artikulieren. Die Qualität von Glauben, Nicht-Glauben, Zweifel oder Indifferenz ist eben gerade nicht Gegenstand kompetenzorientierter Evaluation, sondern freie Geschichte der Interaktion zwischen Gott und Mensch – um hier in einem theologischen Sprachspiel zu bleiben.

Diese *theologische Differenzierung* der 'fünften Dimension' ist auch aus einem weiteren Grund wesentlich. In den letzten Jahren wurde ja mit Recht auf die Dignität der sogenannten Kindertheologie geachtet, die in gleicher Augenhöhe mit 'professioneller' theologischer Argumentation stattfinden sollte.²³ Wenn dies so ist, dann stehen wir zumindest im Bereich der Kompetenzentwicklung vor einem Dilemma: Wir lernen nämlich religiös und theologisch, salopp gesagt, als Erwachsene maximal so viel, wie wir vergessen. Positiv gewendet lässt sich – in theologischer Sprache – argumentieren, dass jedes Lebensalter, jeder Lebensstand und jede Person eine eigene theologische Würde hat, die zu beurteilen allein Gott zusteht, weil sie eben an das Geheimnis jeder Person rührt.

Damit kommen wir aber auch zurück an den Ausgangspunkt religiösen Kompetenzerwerbs im und durch den Religionsunterricht. Theologische Reflexion bedeutet ja nicht, entwicklungspsychologische Erkenntnisse einfach zu ignorieren. Zielt der Religionsunterricht aber auf die jungen Menschen einer bestimmten Generation, so lohnt es sich auch, die besondere Bildbarkeit und Formbarkeit junger Menschen als Chance und als Verpflichtung auch im Bereich des Erwerbs religiöser Kompetenz und der Gestaltung von Lehrplänen für den Religionsunterricht sehr ernst zu nehmen. Damit meine ich die gesteigerte Sensibilität junger Menschen für existenzielle Such- und Selbstbildungsprozesse, die das Grundthema auf dem Weg zu einer eigenständigen Persönlichkeit bezeichnet: Die Suche nach einem eigenen Lebensentwurf.

5. Lebensorientierung und Lebensentwurf: Der biographische Faden als Produktivkraft des Religionsunterrichts

Es ist unentrinnbar wahr, dass sich das menschliche Leben im Spannungsbogen zwischen Geburt und Tod abspielt und dass zu jedem Leben ein gerütteltes Maß an Freud und Leid gehört. Dies weiß jeder, auch der nicht religiös erzogene junge Mensch.

²³ Vgl. *Bernhard Grümme*, Kindertheologie: Modethema oder Bereicherung für die Religionspädagogik, in: RpB 57/2006, 103-118.

In einer orientierungsunsicheren Gesellschaft, die ich manchmal als ‘Gesellschaft im Orientierungsstress’ bezeichnet habe, gibt es keinen vorgegebenen Lebensentwurf, etwa gemäß dem Beruf des Vaters. Selbst die religiöse Zugehörigkeit hat Züge eines Wahlcharakters; sie wird nicht nur durch Herkunft und scheinbar naturwüchsige Identität bestimmt. Die Frage ‘Wer bin ich?’ und ‘Was will ich werden?’ drückt die *Orientierungsaufgabe und den Orientierungsstress* gleichermaßen aus, so wie im bekannten Buch von *Richard Precht*, „Wer bin ich und wenn ja, wie viele?“²⁴.

Gerade deshalb ist es unverzichtbare Aufgabe der Schule, eine im besten Sinn diakonische Hilfestellung dazu zu leisten, dass junge Menschen ihren Ort in der Welt finden, auch im Sinn der eigenen *Selbst- und Weltdeutung*. Die Förderung religiöser Kompetenz (im Sinn von Kompetenz 1) wird hier sogar zu einem Eckpfeiler für die Realisierung von schulischen Bildungszielen. Denn sie geht – bildungstheoretisch – von der These aus, dass die Entfaltung religiöser Kompetenz in ihren verschiedenen Dimensionen der Entfaltung einer persönlich angeeigneten, religiös oder nicht religiös motivierten Selbst- und Weltdeutung und damit der *Identitätsfindung* junger Menschen Vor-schub leistet. Und dies ist ein wesentlicher Grund dafür, dass Religionsunterricht auch dann sinnvoll ist, wenn kein einziger Schüler von Haus aus getauft wäre!

Das Ziel religiöser Kompetenz, und zwar im Sinn von Kompetenz 1, wird im Religionsunterricht dadurch gefördert, dass er jungen Menschen mit der existenziellen Dimension vertraut macht, die ich ‘*Framing*’ und ‘*Coping*’ nennen möchte.

Selbst- und Weltdeutung beziehen sich nämlich auf den Akt des Einordnens der eigenen Person in ein wahrgenommenes Gesamt- und Sinngefüge der Welt. Wir können hier von einem sich bildenden ‘*mental*en Rahmen’ sprechen, der lebenslang generativ für Werte, Überzeugungen und Handlungen wirkt. Der christliche Glaube ist eine spezifische Interpretations- und Lebensform für einen solchen mentalen Rahmen. Guter Religionsunterricht fördert die Fähigkeit, sich mit solchen Formen der ‘*mental*en Rahmenbildung’ auseinanderzusetzen und zu praktikablen Schlussfolgerungen für das eigene Leben zu gelangen.

Zugleich wissen wir, dass es im Leben nicht nur freudige Ereignisse, sondern auch mancherlei Rückschläge gibt, die auch junge Menschen treffen: Krankheit, Leid, Verlust einer Freundschaft, Tod, Scheidung der Eltern, Selbstwertzweifel, gestörtes Körpergefühl und vieles mehr. Zum Leben gehört es, solche Ereignisse einzuordnen, mit ihnen fertig zu werden, ja sie in die eigene Biographie produktiv zu integrieren. Ich nenne diesen Vorgang ‘*Coping*’. Guter Religionsunterricht wird nicht funktionieren ohne *Kompetenzentwicklung in diesem Bereich des Coping*, anhand von Beispielerzählungen, Rollenspielen, Anekdoten, Kurzfilmen, narrativen Texten und vielem mehr. Gerade die oft vernachlässigte Bibeldidaktik bietet eine Fundgrube für das, was hier mit ‘*Framing*’ und ‘*Coping*’ gemeint wird – im Sinn des produktiven Umgangs mit persönlich treffenden Lebensereignissen.

Wenn die Förderung religiöser Kompetenz im Blick auf den biographischen Faden der Schülerinnen und Schüler fruchtbar werden soll, dann muss dies Auswirkungen auf die

²⁴ *Richard David Precht*, Wer bin ich und wenn ja, wie viele? Eine philosophische Reise, München 2007.

Methode des Religionsunterrichts haben. Es muss klar werden, dass es um das eigene Leben geht – ohne dass der Unterricht voyeuristische Grenzen überschreitet.

Wie kann das gehen? Ich komme hier zurück auf den oben geäußerten Gedanken der Kombination aus *emotionaler Verankerung* und *kognitivem Impuls*. Und ich habe sehr gute Erfahrungen damit gemacht, kommunikative und kognitive Hausaufgaben voneinander zu unterscheiden. Nicht nur an der Universität, sondern auch in der Schule ist es möglich, die Fähigkeit einzuüben, andere Menschen nach ihrer Erfahrung zu befragen – ob es nun um Themen wie Taufe, Erstkommunion, Sünde und Ungerechtigkeit, Gottesbilder und Kirchenerfahrungen gehen mag. Besonders bewährt hat es sich hier, Zielgruppen der Kommunikation zu unterscheiden, also einmal bewusst Menschen aus der gleichen Generation, ein anderes Mal Menschen aus der Generation der Eltern oder Großeltern zu befragen. Dabei kommt nämlich u.a. zum Ausdruck, wie unterschiedlich Menschen mit den Leichen in der eigenen Familiengeschichte, mit den eigenen Lebenshoffnungen, aber auch mit Zielen und Idealen umgehen.

Der biographische Faden wird hier häufig zur Brücke für eine thematische und auch kognitiv orientierte Vertiefung. Die jungen Menschen spüren: Hier geht es um mich. Und sie geben die Achtung vor der Einzigartigkeit jedes individuellen Lebensentwurfs auch zurück, so zumindest meine Erfahrung.

6. Lehrpläne als Landkarten für Entdeckungsreisen

Was aber heißt dies nun für einen kompetenzorientierten Religionsunterricht und darauf ausgerichtete Lehrpläne?

Gerade die konzentrierte Ausrichtung auf den Vorrang von Lebensorientierung und Lebensentwurf im Horizont von religiöser Kompetenz hat einen großen didaktischen Vorrang: Denn er weckt religiöses Interesse. Dabei zeigt sich in den Augen der jungen Menschen zunächst einmal, dass 'Religion' nicht nur ein Sonderphänomen des Religionsunterrichts ist, sondern dass sie nach wie vor von lebenspraktischer Bedeutung ist. Und in der Beobachtung der Vielzahl religiöser Lebensäußerungen findet sich das gesamte Spektrum menschlicher Verhaltensweisen inklusive ihrer grundsätzlichen Ambivalenz: Es gibt Sprache und Musik, Dialog und Konflikt, Meditation und Tanz, rituelle Vollzüge und große Feiern.

Damit wird aber auch gesagt, dass der Weg zu den verschiedenen religiösen Kompetenzen in den oben aufgeführten Dimensionen und im Sinn von 'Kompetenz 2' *grundsätzlich* auf das Globalziel der religiösen Kompetenz im Sinn von Kompetenz 1 zurückzubeziehen ist. Schließlich geht es nicht um isolierte Fähigkeiten und Fertigkeiten, sondern um die Entwicklung der gesamten, sozial inkarnierten Person und Persönlichkeit. Ziel ist es, um eine Metapher zu verwenden, dass junge Menschen zu „Kapitänen des eigenen Lebensschiffs“²⁵ werden können. Dafür aber brauchen sie, um im Bild zu bleiben, Kenntnisse im Lesen eines Kompasses, in der Wahrnehmung der Witterung und vielleicht auch der Bedienung eines Ruders oder Steuerrads. Hier kommt die Planungs- und Steuerungswirkung von Lehrplänen durchaus zu ihrem Recht – jedenfalls solange das Ziel nicht aus den Augen verloren wird! Lehrpläne, auch kompetenzorientierte

²⁵ Hemel 2011 [Anm. 17], 50.

Lehrpläne, dürfen daher sehr wohl als Werkzeuge der bewussten Subjektorientierung im Sinn der Achtung vor dem einzelnen jungen Menschen mit seiner persönlichen Geschichte verstanden werden. Sie sind, anders gesagt und immer im Rahmen ihrer bescheidenen Möglichkeiten, Landkarten für die Entdeckungsreise zum eigenen Selbst.

7. Schlussfolgerungen für die Religionslehrerausbildung

Ich komme zum Schluss. Ziel dieser Betrachtungen war es, einen kompetenzorientierten Lehrplan des Religionsunterrichts in den Horizont gegenwärtiger Herausforderungen zu stellen. Dabei stand insbesondere die Unterscheidung von religiöser Kompetenz im Sinn von Kompetenz 1 und von religiösen Kompetenzen im Sinn von Kompetenz 2 im Vordergrund. Vorrang hat 'Kompetenz 1' im Sinn einer grundlegenden, auf die sich bildende Gesamtpersönlichkeit zielenden Ausrichtung pädagogisch-didaktischer Inszenierungen, die andererseits die Grundlage für die Entfaltung und Förderung einzelner Dimensionen und kognitiver, affektiver, kommunikativer und pragmatischer Fähigkeiten und Fertigkeiten im Sinn der 'Kompetenz 2' bildet.

Dabei bildet die *Schaffung einer produktiven Beziehungsebene* den Ausgangspunkt eines auch intellektuell anspruchsvollen Unterrichts. Fühlt sich der junge Mensch nicht in seiner individuellen Eigenart mit Wertschätzung und Achtung behandelt, engt sich der verfügbare Kanal für religiöses Lernen im Sinn von Framing und Coping ein. Ein fruchtbarer mentaler Rahmen für eine religiös motivierte Selbst- und Weltdeutung kann dann nur schwer entstehen.

Wo aber kann die Schaffung einer produktiven Beziehungsebene im Religionsunterricht gelernt werden? Wie hat sich die *universitäre Religionslehrerausbildung* auf diese elementare Grundlage für einen vielschichtigen und im guten Sinn des Wortes mehrdimensionalen, kompetenzorientierten Religionsunterricht eingestellt? Welche Form des religiösen Lernens im jungen Erwachsenenalter ist interaktiv genug ausgerichtet, damit das Feuer der Freude am Dialog, und auch an der Überraschung im Dialog, bewahrt bleibt? Ich kann und will diese Frage hier nicht zu Ende diskutieren. Sie muss aber mit Nachdruck gestellt werden. Denn letzten Endes ist der Mensch die Chance und die Grenze des pädagogischen Fortschritts, auch mit den besten Lehrplänen der Welt. Es gibt hier keinen Grund, an der weiteren Professionalisierungsfähigkeit auch unserer theologischen Fakultäten zu zweifeln. Nehmen Sie dies als Beleg für meinen bleibenden Bildungsoptimismus, denn die Entwicklung der Religionslehrerausbildung ist letztlich auch ein Betrag zur Schulentwicklung! Bisher haben wir in der theologischen, religionspädagogischen und religionsdidaktischen Ausbildung noch zu wenig den Impuls ausgefaltet, dass es hier um eine *Investition in Menschen*, eine Investition in Lern- und Lebensgemeinschaften, letztlich aber auch in umfassende Lebensqualität geht.

Insofern will ich mit dem Gedanken schließen, dass schon viel gewonnen wäre, wenn angehende Religionslehrerinnen und Religionslehrer aus eigener Erfahrung weitergeben können, was es heißt, persönlich wahrgenommen und erstgenommen, geachtet und – im guten Sinn des Wortes – geliebt zu werden. Denn genau das werden sie in einem kompetenzorientierten Religionsunterricht auch an die ihnen anvertrauten jungen Menschen weitergeben.

Lehrpläne sind hierzu ein Instrument – Landkarten für pädagogische Entdeckungsreisen. Und diese Landkarten sind auch dazu gut, dass wir gelegentlich noch Überraschungen im Leben erleben, und darunter möglichst viele, die uns zur Lebensfreude und zur „Fülle des Lebens“ (Joh 10,10) verhelfen!

Kompetenzorientierung im allgemeinbildenden Religionsunterricht

Nicht zuletzt im Gefolge der für das deutsche Schulsystem enttäuschenden *PISA*-Ergebnisse¹ erhob sich zunehmend die Frage, ob und inwiefern deutsche Lehrpläne zu sehr input-orientiert, d.h. an Inhalten aufgebaut, seien und nicht durch eine verstärkt output-orientierte, d.h. an Standards und Kompetenzen der Schüler/innen am Ende einer Lerneinheit aufgebaute, Auffassung zu optimieren seien.² Für die einzelnen Schulfächer wurden und werden Bildungsziele formuliert und standardisiert,³ also in Form von Kompetenzen, die von Schüler/innen erreicht werden sollen, konkretisiert. Für die Didaktik des Unterrichtens bedeutete dies, nicht mehr vom Inhalt her eine Unterrichtsreihe zu planen, sondern Lernsituationen so zu arrangieren, dass sie die Schüler/innen zum Aufbau und Ausbau von Fähigkeiten und Kompetenzen zwecks Lösung einer vorgegebenen Situation herausfordern.

Nun ist es eine vielbeschworene Frage, ob man im Religionsunterricht abfragbare Kompetenzen erwerben und überprüfen kann.⁴ Die Antwort darauf muss wohl lauten: Es kommt darauf an! Es hängt nämlich davon ab, wie man den Religionsunterricht und seine Inhalte definiert, worauf man sie bezieht. Wer den Religionsunterricht – und an dieser Stelle sei eine Überzeichnung erlaubt – als Ort der Mission und der Vermittlung von Glaubensinhalten versteht, wird abfragbare und überprüfbare Kompetenzen und Standards kaum definieren können. Wer hingegen den Religionsunterricht an der Allgemeinbildung orientiert, der kann selbstverständlich auch Kompetenzen, Standards und Wissens Ebenen definieren, die sich lehren, lernen und überprüfen lassen. Aus diesem Grunde sei im Folgenden nach einem Überblick über verschiedene Kompetenzmodelle (*Kap. 1*) der Versuch unternommen, den Religionsunterricht unter der Perspektive der Allgemeinbildung zu betrachten, um Kompetenzen des Religionsunterrichts zu formulieren (*Kap. 2*) und an Beispielen zu konkretisieren (*Kap. 3*).

1. Kompetenzen religiöser Bildung

Für den Bereich des Religionsunterrichts in den unterschiedlichen Schularten und Jahrgangsstufen sowie Konfessionen wurden ebenfalls Bildungsstandards formuliert und Kompetenzmodelle entwickelt. Die *Deutsche Bischofskonferenz* formulierte katholi-

¹ Vgl. nur *PISA-Konsortium Deutschland* (Hg.), *PISA 2003. Der Bildungsstandard der Jugendlichen in Deutschland – Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs*, Münster 2004. Speziell zum Religionsunterricht: *Bernd Schröder*, *Religionsunterricht und Bildungsstandards – eine aktuelle Herausforderung*, in: Michael Wermke / Gottfried Adam / Martin Rothgangel (Hg.), *Religion in der Sekundarstufe II. Ein Compendium*, Göttingen 2006, 80-93. Bereits zuvor hatten im naturwissenschaftlichen Bereich die Ergebnisse der *TIMS-Untersuchung* für ein Aufschrecken gesorgt (vgl. *Jürgen Baumert u.a.*, *TIMSS – Mathematisch-naturwissenschaftlicher Unterricht im internationalen Vergleich. Deskriptive Befunde*, Opladen 1997; vgl. ferner *ders.*, *Deutschland im internationalen Bildungsvergleich*, in: Nelson Killius / Jürgen Kluge / Linda Reisch (Hg.), *Die Zukunft der Bildung*, Frankfurt/M. 2002, 100-150).

² Vgl. nur das vom *Bundesbildungsministerium* herausgegebene Gutachten von *Eckhard Klieme u.a.*, *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise*, Bonn 2003.

³ Vgl. die Veröffentlichungen der *Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland* seit 2002 [www.kmk.org].

⁴ Vgl. nur *Gabriele Obst*, *Kompetenzorientiertes Lehren und Lernen im Religionsunterricht*, Göttingen 2010, 41-57.

scherseits bereits im Jahre 2004 „Richtlinien zu Bildungsstandards“ in der Sekundarstufe I und zwei Jahre später auch für die Primarstufe.⁵ Im gleichen Jahr wurden für beide Konfessionen die „Einheitlichen Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung“ (EPA), also die Bildungsstandards der Oberstufe, durch die *Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland* verabschiedet und kurz darauf veröffentlicht.⁶ Für den evangelischen Bereich entwickelten einzelne Bundesländer unabhängig voneinander kompetenzorientierte Modelle, sehr früh beispielsweise *Baden-Württemberg* einen „Bildungsplan“⁷ für die Schulen oder *Niedersachsen* einen Lehrplan für den Primarbereich⁸. Endlich veröffentlichte im Jahre 2010 auch die *Evangelische Kirche in Deutschland* ein „Kerncurriculum für das Fach Evangelische Religionslehre“⁹, um immerhin für die Sekundarstufe II die Formulierungen der EPA zu konkretisieren. Betrachtet man nur die in diesen Schriften formulierten Kompetenzen und Standards des Religionsunterrichts, so ergibt sich leider kein vollständig homogenes Bild.

Die *Deutsche Bischofskonferenz* formuliert sieben allgemeine Kompetenzen, die dem „Erwerb persönlicher religiöser Orientierungsfähigkeit“¹⁰ dienen, weil sie zur „Auseinandersetzung mit Inhalten des christlichen Glaubens“¹¹ anleiten können: Wahrnehmung religiöser Phänomene, Verständigung über religiöse Fragen und Überzeugungen, Darstellung religiösen Wissens, Handeln gemäß religiöser Motivation, Urteilen in religiösen Fragen, Verstehen und Verwenden religiöser Sprache, Verstehen religiöser Zeugnisse. Damit sind folgende Kompetenzbereiche gemeint¹²: eine Wahrnehmungskompetenz (religiöse Symbole, Rituale und Räumlichkeiten als solche erkennen und deuten zu können), Kommunikationskompetenz (den eigenen religiösen Standpunkt im Gegenüber zu anderen religiösen Überzeugungen reflektieren zu können), Darstellungskompetenz (religiöse Themen und Sachverhalte geordnet, strukturiert und angemessen präsentieren zu können), Handlungskompetenz (aus moralischen oder spirituellen Gründen aktiv werden zu können), Urteilskompetenz (religiöse Fragen stellen zu können und einen eigenen Standpunkt beziehen zu können). Für die beiden übrigen Bereiche lassen

⁵ Vgl. *Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz* (Hg.), *Kirchliche Richtlinien zu Bildungsstandards für den katholischen Religionsunterricht in den Jahrgangsstufen 5-10 / Sekundarstufe I* (Mittlerer Schulabschluss), Bonn 2004; *dass.* (Hg.), *Kirchliche Richtlinien zu Bildungsstandards für den katholischen Religionsunterricht in der Grundschule/Primarstufe*, Bonn 2006.

⁶ Vgl. *Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung. Katholische Religionslehre* (Beschluss der *Kultusministerkonferenz* vom 1.12.1989 in der Fassung vom 16.11.2006), München – Neuwied 2007; *Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung. Evangelische Religionslehre* (Beschluss der *Kultusministerkonferenz* vom 1.12.1989 in der Fassung vom 16.11.2006), München – Neuwied 2007.

⁷ Vgl. *Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg* (Hg.), *Bildungsplan 2004. Allgemein bildendes Gymnasium, Stuttgart 2004* (darin: *Bildungsstandards für Evangelische Religionslehre*, 23-36; *Bildungsstandards für Katholische Religionslehre*, 37-50 [www.bildung-staerkt-menschen.de]).

⁸ Vgl. nur *Niedersächsisches Kultusministerium* (Hg.), *Kerncurriculum für die Grundschule. Schuljahrgänge 1-4. Evangelische Religion*, Hannover 2006 [www.nibis.de].

⁹ Vgl. *Kirchenamt der Evangelischen Kirche in Deutschland* (Hg.), *Kerncurriculum für das Fach Evangelische Religionslehre in der gymnasialen Oberstufe. Themen und Inhalte für die Entwicklung von Kompetenzen religiöser Bildung*, Hannover 2010 [www.ekd.de].

¹⁰ *Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz* 2004 [Ann. 5], 15.

¹¹ Ebd., 16.

¹² Vgl. ebd., 16-18.

sich kaum standardisierbare Kompetenzen formulieren, weil solche einer Präzisierung und Operationalisierbarkeit bedürfen, welche sich für die Kategorie 'Verstehen' eben nicht finden lassen.

Nun stellt sich die Frage, warum die *Deutsche Bischofskonferenz* ausgerechnet die aufgezeigten Kompetenzen als Kernbereiche des Religionsunterrichts entwirft. Eine Begründung für die Auswahl ebendieser Kompetenzbereiche wird nur in allgemeinen Formulierungen geliefert, wenn die Befähigung der Schüler/innen zu einem eigenständigen und reflektierten Urteil bezüglich religiöser Fragen als Kern des Religionsunterrichts bezeichnet wird.¹³ Nur wenig mehr Mühe zu einer Herleitung der erwerbbaaren Kompetenzen im Religionsunterricht sind in den Formulierungen der EPA zu entdecken. In den Fachpräambeln werden immerhin Ziele des (katholischen wie des evangelischen) Religionsunterrichts definiert¹⁴, doch eine Basis bzw. Grundlage für diese Definitionsauswahl wird nicht gelegt, die Ziele bleiben mehr oder weniger im luftleeren Raum hängen und damit letztlich auch so etwas wie einer Beliebigkeit unterworfen. Dementsprechend sind auch die in den EPA formulierten Kompetenzbereiche des Religionsunterrichts wiederum weitgehend unabhängig von der zuvor geleisteten Definition formuliert. Genannt sind¹⁵; Wahrnehmungs-/Darstellungskompetenz (religiöse Phänomene wahrnehmen sowie beschreiben zu können), Deutungskompetenz (religiöse Sprache verstehen und deuten zu können), Urteilskompetenz (in religiösen und ethischen Fragen begründet urteilen zu können), Dialogkompetenz (am religiösen Dialog argumentierend teilnehmen zu können), Gestaltungskompetenz (religiöse Ausdrucksformen reflektiert verwenden zu können). Hinzu kommt, dass die EPA beider Konfessionen im Anschluss an die formulierten Kompetenzbereiche verstärkt auf Inhalte und theologische Fragestellungen eingehen (Mensch, Jesus Christus, Gott, Kirche, Ethik, Zukunftshoffnung) und die Kompetenzorientierung in Teilen von einer Inhaltsorientierung überlagert wird.¹⁶ Immerhin etwas ausführlicher beschäftigt sich das *EKD-Kerncurriculum* mit der Frage, wie die Bildungsziele des Religionsunterrichts allgemein zu verankern sind.¹⁷ Jedoch verzichtet es darauf, diese Überlegungen zielgerichtet für eine Formulierung der Kompetenzbereiche des Religionsunterrichts fruchtbar zu machen, und übernimmt stattdessen ausnahmslos die Kompetenzformulierungen der EPA.

Auch der *Bildungsplan in Baden-Württemberg* formuliert seine Kompetenzbereiche lediglich auf der Grundlage einer allgemeinen Definition¹⁸ und nennt die hermeneutische Kompetenz (religiöse Zeugnisse auslegen zu können), ethische Kompetenz (ethische Fragen beurteilen und handelnd aktiv werden zu können), Sachkompetenz (religiöse Sachverhalte und ihre kulturelle Bedeutung benennen zu können), personale Kompetenz (Entscheidungen reflektieren zu können), kommunikative Kompetenz (eigene Vorstellungen verständlich machen und fremde Vorstellungen aufnehmen und reflektieren zu

¹³ Vgl. ebd., 9-11.

¹⁴ Vgl. EPA KR 2007 [Anm. 6], 5f.; EPA ER 2007 [Anm. 6], 5-7.

¹⁵ Vgl. EPA KR 2007 [Anm. 6], 7f.; EPA ER 2007 [Anm. 6], 8f.

¹⁶ Vgl. nur EPA KR 2007 [Anm. 6], 9; EPA ER 2007 [Anm. 6], 10.

¹⁷ Vgl. *Kirchenamt der Evangelischen Kirche in Deutschland* 2010 [Anm. 9], 8-12 (zum Beitrag des Religionsunterrichts zur allgemeinen Bildung, zur allgemeinen Studierfähigkeit und zum wissenschaftspropädeutischen Unterrichten).

¹⁸ Vgl. *Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg* 2004 [Anm. 7], 25f. und 38f.

können), soziale Kompetenz (mit Anderen zielorientiert zusammen arbeiten zu können), methodische Kompetenz (Aufgaben in ihrer Reichweite erfassen, lösen und Antworten präsentieren zu können), ästhetische Kompetenz (Wirklichkeit sensibel wahrnehmen und kreativ tätig werden zu können). Knapper fasst sich das erwähnte *niedersächsische Kerncurriculum*¹⁹, das die Bereiche Wahrnehmungs-/Beschreibungskompetenz, Deutungskompetenz, Kommunikationskompetenz und Gestaltungskompetenz als prozessbezogene Kompetenzen für die Grundschule nennt.

Diese Übersicht mag zunächst ausreichen, um eine Sammlung von im Religionsunterricht offensichtlich erwerbbaaren Kompetenzen zu erstellen: Da werden weithin übereinstimmend die Kommunikationskompetenz (oder auch als Dialogkompetenz bezeichnet), die Urteilskompetenz (oder auch als personale Kompetenz bezeichnet), die Deutungskompetenz und die Wahrnehmungskompetenz (oder auch als ästhetische Kompetenz bezeichnet) genannt. Schon nicht mehr in allen Modellen aufgeführt werden die Darstellungskompetenz, die Handlungskompetenz (oder auch als ethische Kompetenz bezeichnet) und die Gestaltungskompetenz. Nur vereinzelt tauchen die Bereiche hermeneutische Kompetenz, soziale Kompetenz, methodische Kompetenz und Sachkompetenz auf. Es ist somit unverkennbar, dass die diversen Modelle vielfältige Überschneidungen, aber auch Divergenzen aufweisen, dass ferner – leider – unterschiedliche Begrifflichkeiten bzw. Bezeichnungen für gleiche oder ähnliche Kompetenzbereiche verwendet werden und dass einige Modelle sich nicht auf fachinterne Kompetenzen des Religionsunterrichts beschränken, sondern auch fachübergreifende Kompetenzen integrieren. Damit erheben sich vielfältige Fragen: Welche der in den unterschiedlichen Modellen aufgeführten Kompetenzbereiche sind tatsächlich unverzichtbar und typisch für den Religionsunterricht? Welche sind hingegen fachübergreifend angelegt und – zumindest in Teilen – auch in anderen Schulfächern erwerbbar? Welche sind denn tatsächlich notwendig? Fehlen gar einige Kompetenzen, die Schüler/innen im Religionsunterricht erwerben können? Im Folgenden sollen nun Kompetenzformulierungen für den Religionsunterricht gefunden werden, die nicht im luftleeren Raum verbleiben, sondern auf der Grundlage der Allgemeinbildung verankert worden sind.

2. Das Modell des allgemeinbildenden Religionsunterrichts

Ein Religionsunterricht, der sich zum Fächerkanon der modernen, allgemein bildenden Schule zurechnen will, muss sich am Anspruch der Allgemeinbildung messen lassen. Ein allgemein bildender Religionsunterricht hat daher die Anforderungen einer Allgemeinbildung zu beachten und zu erfüllen,²⁰ welche sich aus den teils deckungsgleichen, teils überlappenden, teils konträren Bedürfnissen der Gesellschaft im Allgemeinen, der

¹⁹ Vgl. *Kirchenamt der Evangelischen Kirche in Deutschland* 2006 [Anm. 9], 12.

²⁰ Zum Modell einer Allgemeinbildung vgl. nur *Wolfgang Klafki*, Grundzüge eines Allgemeinbildungskonzepts. Im Zentrum: Epochaltypische Schlüsselprobleme, in: ders. (Hg.), *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik*, Weinheim – Basel 1994, 43-81; ferner *Bildungskommission NRW* (Hg.), *Zukunft der Bildung. Schule der Zukunft*. Denkschrift der Kommission „Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft“ beim Ministerpräsidenten des Landes Nordrhein-Westfalen, Neuwied – Krefeld – Berlin 1995; *Hans Werner Heymann*, *Zur Einführung: Allgemeinbildung als Aufgabe der Schule und als Maßstab für Fachunterricht*, in: ders. (Hg.), *Allgemeinbildung und Fachunterricht*, Hamburg 1997, 7-17.

gesellschaftlichen Teilgruppierungen im Speziellen wie der Schüler/innen im Individuellen zusammensetzen. Um *Allgemeinbildung* vom *Allgemeinwissen* abzugrenzen, hat es sich bewährt, die Entwicklung einer Denkfähigkeit bei Schüler/innen als eine zentrale Aufgabe der Allgemeinbildung zu betrachten. Der Verstand sollte kritisch genutzt werden können. Dazu zählt ein Basiswissen aus zentralen Bereichen, also eine inhaltliche Füllung des Gedächtnisses. Dazu zählt dann sicherlich auch die Fähigkeit, dieses – möglichst breite – Basiswissen vernetzen, anwenden und erweitern zu können. Wissensinhalte und Wissensnutzung zählen somit zur Denkfähigkeit, die ein allgemein bildender Unterricht anbahnen sollte. Um Allgemeinbildung des Weiteren als Voraussetzung für eine weiter gehende, vertiefende Berufsausbildung begreifen zu können, muss auch die Enkulturation der Schüler/innen als Aufgabe der Allgemeinbildung betrachtet werden, also die Fähigkeit zur Verwendung bekannter Arbeitstechniken und -methoden der modernen Wissensgesellschaft einerseits, die Vertrautheit mit dem kulturellen Erbe der Gesellschaft andererseits. Eine Enkulturation umfasst somit die Einführung in tradierte Techniken und Kompetenzen sowie die Wahrung kultureller Kohärenz durch Vorstellung gesellschaftlich anerkannter Normen, Werte, Utopien und Erinnerungen. Um Wissen und Bildung zielsicher und verantwortlich anwenden zu können, muss eine Allgemeinbildung zudem die Aufgabe der Entwicklung einer ethischen Kompetenz bei Schüler/innen umfassen. Urteilsfähigkeit und Verantwortungsempfinden sind hier zu nennen: Wissen anzunehmen, um einen eigenen Standpunkt herausbilden zu können und grundlegende Wertvorstellungen zu entwickeln. Schließlich sind die drei genannten Aufgaben der Allgemeinbildung – Entwicklung der Denkfähigkeit, Ermöglichung einer Enkulturation, Aufbau ethischer Kompetenz – zusammenzufassen auf einer reflexiven Ebene: Die Entwicklung der Schüler/innen in den genannten Bereichen fördert die Entwicklung der Persönlichkeit der Schüler/innen. Die Allgemeinbildung umfasst damit zugleich die Aufgabe der Förderung eines Selbst-Bewusstseins²¹: die eigene Persönlichkeit entfalten sowie Toleranz, Kompromissfähigkeit und Kommunikationsfähigkeit entwickeln. Zusammengefasst²² hebt der an Allgemeinbildung orientierte Unterricht also auf vier grundlegende Ziele ab: die Entwicklung der *Denkfähigkeit* bei Schüler/innen, die Ermöglichung einer *Enkulturation* der Schüler/innen, den Aufbau *ethischer Kompetenz* bei Schüler/innen, die Förderung des *Selbst-Bewusstseins* der Schüler/innen. Diese vier Ziele sind zudem weiter in je zwei Teilziele aufzuspalten: Die Denkfähigkeit umfasst Wissen sowie Erkennen, die Enkulturation umfasst Reproduzieren bekannter Techniken und Kompetenzen sowie Wahrung kultureller Kohärenz, die ethische Kompetenz umfasst Urteilsfähigkeit sowie Verantwortungsempfinden, das Selbst-Bewusstsein umfasst die Fähigkeiten, sich selbst zu entfalten sowie sich anderen zu öffnen.

²¹ Mit der Schreibweise des Bindestrichs sei angedeutet, dass diese Aufgabe zweierlei umfasst: Schüler/innen werden mit zunehmendem Alter vermehrt sich ihrer selbst bewusst, entfalten damit aber auch ihr Selbstbewusstsein. Dies ist von einer Lehrperson – gleich welchen Fachs und welcher Schulform – immer zu bedenken!

²² Vgl. dazu ausführlicher *Holger Zeigan*, *Der Religionsunterricht und die Allgemeinbildung*. 'Rede an die Bildungstheoretiker unter seinen Verächtern', in: RpB 61/2008, 73-85.

2.1 Die Entwicklung der Denkfähigkeit – Wissen und Erkennen

Typische Inhaltsbereiche des Religionsunterrichts aller Jahrgangsstufen und Schulformen sind Wissensfelder wie Jesus Christus, kirchliche Gemeinschaft, christliches Handeln, Religionen, Gottesbilder, christliche Kultur, Identitätsfindung.²³ Solche Inhalte, die das Wissen im religiösen Bereich betreffen, aber zugleich eben nicht auf das Religiöse beschränkt bleiben, weil in der Schule kein Spezialistentum gelehrt werden kann und soll, sind konkretisierbar in der Behandlung beispielsweise der ökologischen Frage, der Friedens- wie der Menschenrechtsthematik, der jesuanischen Lehre von der Gerechtigkeit Gottes oder der Idee der paulinischen Rechtfertigung, der allumfassenden Frage nach dem so genannten Sinn des Lebens oder der etwas spezielleren nach der Aufgabe des Menschen in der Welt, schlechthin die Einführung und Bekanntmachung mit Ideologien, Weltbildern und Philosophien. Diese Liste von Stichworten der Inhalte des Religionsunterrichts lässt sich schlechterdings erweitern, aber es wird bereits deutlich, dass es bei der Behandlung religiöser Inhaltsbereiche darum geht, Schüler/innen das Einwirken von Religion, das Vorhandensein religiösen Denkens und Fühlens in vielfältigen Bereichen des Alltags und der Welt schlechthin zu verdeutlichen; ihnen aufzuzeigen, wie und wo religiöses Denken und (Er)Leben Wirkungen entfaltet oder entfaltet hat. Wenn es um Wissensbereiche im Religionsunterricht geht, dann ist die Förderung der Wahrnehmung von Religion und Religiösem in Alltag und Umwelt, in Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft gemeint.

Das Unterrichtsfach Religion ist bereits von sich aus auf fachübergreifendes Lernen hin angelegt²⁴: Elemente aus Philosophie, Psychologie, Ethik, Soziologie, Politologie, Kunst(geschichte), Musik, Germanistik, Geschichtswissenschaft, Archäologie, ja bisweilen gar aus den Naturwissenschaften bereichern dieses Fach seit jeher. Eine fachübergreifende Unterrichtsvorbereitung ist somit unumgänglich. Denn im Religionsunterricht werden Bilder, Plastiken und Musikstücke betrachtet und analysiert, Stellungnahmen aus verschiedenen Fachbereichen verglichen, Lesemethoden trainiert, Texte und Begebenheiten zeitgeschichtlich eingeordnet, Positionen auf breiterem Hintergrundwissen gefunden usw., sodass sich eben Facetten unserer Lebenswirklichkeit in den thematischen Inhalten und Fragestellungen des Religionsunterrichts spiegeln. Es geht also darum, breite Wissensgebiete zu vergleichen, zu ordnen und zu vernetzen, Fragehaltungen zu erzeugen und nach Antworten zu suchen, kurz: das Erkennen zu fordern und zu fördern. Dies alles setzt schlechterdings eine gewisse Offenheit voraus: Der Re-

²³ Solcherlei Inhaltsbereiche wurden in allen älteren Richtlinien und Lehrplänen der einzelnen Bundesländer formuliert. Die neueren, nicht mehr inhaltsbezogenen, sondern kompetenzorientierten Lehrpläne verweisen meist auf Inhaltsfelder des Religionsunterrichts. Stellvertretend sei auf das Land Nordrhein-Westfalen hingewiesen, das neuerdings die Inhaltsfelder „Entwicklung einer eigenen religiösen Identität“, „Christlicher Glaube als Lebensorientierung“, „Einsatz für Gerechtigkeit und Menschenwürde“, „Kirche und andere Formen religiöser Gemeinschaft“, „Religionen und Weltanschauungen im Dialog“, „Religiöse Phänomene in Alltag und Kultur“ formuliert (vgl. *Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen* (Hg.), Kernlehrplan für das Gymnasium – Sekundarstufe I in Nordrhein-Westfalen. Evangelische Religionslehre, Frechen 2011, 14-16 [www.schulministerium.nrw.de]).

²⁴ Vgl. nur *Holger Zeigan*, Anthropologie: Die Natur des Menschen. Ein Arbeitsheft für den Religionsunterricht in der Oberstufe, Göttingen 2012.

ligionsunterricht kann und sollte seinen Schüler/innen die Freiheit zum Denken offerieren. Das Lesen von Texten, das Betrachten von Bildern, das Hören von Musik, das gestalterische Ausdrücken der eigenen Position erzeugt vielfältige Fragen: Was spricht mich hier an? Welche Assoziationen steigen in mir auf? Womit verknüpfe ich das Dargestellte, habe ich Ähnliches oder Konträres schon einmal kennengelernt? Wie bewerte ich das, was mir hier begegnet, und woran messe ich meine Bewertung, nach welchen Kriterien? In einem auf Offenheit angelegten Religionsunterricht laden die unterschiedlichen Lernangebote – Dichtung, darstellende Kunst, Musik, argumentative Texte usw. – dazu ein, einen Variantenreichtum an Gedankenentfaltung und Ausdrucksmöglichkeiten kennenzulernen, um eigenes Wissen wachsen zu lassen und damit kreativ umzugehen, also neue, eigene Gedanken auszudrücken. Vereinfacht ausgedrückt: Der Religionsunterricht, wenn er auf Offenheit und auf Fachübergreifendes angelegt ist, lädt zur Entwicklung des reflexiven Denkens ein. Jedoch darf jene Offenheit nicht im Sinne der Beliebigkeit verstanden werden und auch keinesfalls dem Fundamentalismus das Wort reden. Die Einladung zum Fragen, zum reflexiven Denken im Religionsunterricht umfasst zugleich immer auch die Einladung zum Infragestellen, zur ideologiekritischen Haltung.

2.2 Die Ermöglichung einer Enkulturation – Reproduktion und Kohärenz

Die Allgemeinbildung umfasst auch das Beherrschen von Kulturtechniken, die in unserer Gesellschaft selbstverständlich geworden sind. Im Religionsunterricht spielt nun das Lesen von Texten eine zentrale Rolle: dem Text einen Sinn entnehmen, ihn prägnant zusammenzufassen, seine Aussage zu vergleichen und in Beziehung zu setzen, seine Intention zu beurteilen – diese unterschiedlichen Niveaustufen spielen im Religionsunterricht ebenso eine Rolle wie in der modernen Informations- und Wissensgesellschaft. Hinzu kommt dann die Förderung der Gesprächsfähigkeit, die eine Voraussetzung für Teamfähigkeit, Kooperation und Präsentationskompetenz bildet und im Religionsunterricht trainiert wird, wenn Schüler/innen in der Diskussion mit anderen ihren persönlichen Standpunkt profilieren, auf der Basis des methodisch geschickten und geschulten Auseinandersetzens mit Texten bzw. deren Informationen. Die Beherrschung von Methoden zum Umgang mit Texten – aber auch Bildern oder anderen Ausdrucksformen – beinhaltet selbstverständlich auch den verantwortlichen Umgang mit den Neuen Medien, die im Religionsunterricht ebenfalls ihren Platz gefunden haben.²⁵ Eine Beherrschung vielfältiger Methoden zur Wissenserweiterung, -verknüpfung und -beurteilung hat somit ihren Platz im allgemeinbildenden Religionsunterricht.

Daneben gehört die Vermittlung der Grundpfeiler christlicher Kultur zu den allgemeinbildenden Inhalten des Religionsunterrichts. Die Bibel zu kennen – ihre Texte, Ideen, Bilder, Motive und Themen – ist notwendig, will man Werke der Literatur, der Künste, der Musik, des Films oder auch der Architektur detailliert verstehen und durchdringen. Die bilderreiche Ausdruckskraft und Symbolträchtigkeit biblischer Kerntexte – zu nennen wären u.a.: die Urgeschichte mit ihren einprägsamen Erzählungen von der Schöpfung über Adam und Eva bis zum Turmbau zu Babel, die stets aktuellen Erzählungen

²⁵ Vgl. dazu ausführlich nur *Manfred L. Pirner*, Besondere Chancen einer medienweltorientierten Religionsdidaktik, in: Wermke / Adam / Rothgangel 2006 [Anm. 1], 328-356.

über die Erzväter von Abraham bis Josef, über Mose und den Auszug der Israeliten aus Ägypten, über König David als Symbolfigur des Menschen schlechthin und natürlich über Jesus sowie schließlich die Symbolbilder der Apokalypse – sowie die Wirkmächtigkeit von biblischen Kernthemen auf Geschichte und Gesellschaft – die Weisungen des Dekalogs, der sozial motivierte Einspruch der Propheten, die jesuanischen Forderungen in der Bergpredigt, das beispielgebende Leben der Urgemeinde – haben auf Künstler und Poeten reiche Wirkungen entfaltet, die darauf warten, entdeckt zu werden. Aber nicht nur die Bibel ist Teil dessen, was wir als christliche Kultur bezeichnen. Auch Entwicklungen der Kirchengeschichte gehören dazu. Wenn sich der Religionsunterricht mit der Entstehung der Volkskirche am Ausgang der Antike, mit der Reformation im 16. Jahrhundert. oder mit der sozialen Frage im 19. Jahrhundert. beschäftigt, erhalten die Schüler/innen die Möglichkeit zu entdecken, wie Menschen an Wendepunkten der Kirchengeschichte Wirklichkeit verändert wahrgenommen und umgedeutet haben. Wenn sich der Religionsunterricht mit der Biographie individueller Persönlichkeiten beschäftigt, die aus religiöser Überzeugung heraus die Realität umzudeuten wussten und verändern wollten – wie beispielsweise *Paulus*, *Franziskus* oder *Dietrich Bonhoeffer* –, dann erhalten die Schüler/innen die Möglichkeit zu entdecken, wie christliche Grundideen der Menschenliebe, der Gottebenbildlichkeit, der Würde, Gerechtigkeit und Freiheit an der Wirklichkeit zu messen und zu deuten sind. Im Nachvollzug derlei historischer Ereignisse und Begebenheiten, die noch heute ihre Wirkung entfalten, können Schüler/innen über die stets zu aktualisierende Deutung der Wirklichkeit nachdenken und Handlungsimpulse kreieren.

2.3 Aufbau ethischer Kompetenz – Urteilsfähigkeit und Verantwortungsempfinden

Das Allgemeinbildungsziel eines Aufbaus von ethischer Kompetenz erfüllt der allgemeinbildende Religionsunterricht, wenn er auf die kritische Annahme von Wissen, auf das Herausbilden eines eigenen Standpunkts sowie auf grundlegende Wertvorstellungen abzielt, also die Fähigkeiten des Urteilens und Reflektierens intendiert. Der allgemeinbildende Religionsunterricht kann Schüler/innen dabei unterstützen, das argumentierende Stellungbeziehen, das an Beispielen Konkretisieren, das Abwägen von Konsequenzen einer Auffassung zu üben und zu verfeinern. Er kann schrittweise die Schüler/innen zu einer Entscheidungsfähigkeit anleiten, indem er Maßstäbe zur Bewertung von Verhaltensweisen und Handlungen thematisiert. Dies wiederum setzt selbstverständlich bei den Schüler/innen eine gewisse Bereitschaft voraus, einen eigenen Standpunkt auszubilden und nicht lethargisch einer Beliebigkeit zu verfallen. Nicht Phrasen (jeder soll für sich entscheiden) oder Pseudotoleranzen (alle haben irgendwie Recht) zeugen von einer kompetenten Standortfindung, sondern eine eindeutige, persönliche Haltung ist intendiert. Und nur durch das Denken, den Diskurs, das Argumentieren, die Kritik lässt sich ein Urteil fällen, ein Standpunkt finden und eine Position vertreten. Zu dieser Fähigkeit will und muss der allgemeinbildende Religionsunterricht anleiten.²⁶

Eine bewusste Positionierung zwischen verschiedenen Entscheidungsalternativen zieht auch die Bereitschaft nach sich, argumentativ für diese Positionierung einzutreten und verantwortlich über sie zu reflektieren. Der allgemeinbildende Religionsunterricht för-

²⁶ Vgl. a. *Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz* 2004 [Anm. 5], 10f.

dert Kompetenzen im Bereich des Beurteilens, Bewertens, Reflektierens, wenn er beispielsweise im Bereich der Ethik mit Fallbeispielen arbeitet. Hier können Schüler/innen recht konkret über Verhaltensalternativen und deren mögliche Konsequenzen nachdenken, eine vielleicht theoretisch gefundene Position im Praxismodell anwenden, überprüfen, modifizieren oder optimieren. Auf solche Weise trägt der allgemeinbildende Religionsunterricht zur Individuation der Schüler/innen bei, wenn er immer wieder Impulse zur Reflexion über Verhaltensweisen und deren Folgen setzt.

2.4 Förderung des Selbst-Bewusstseins – Sich Entfalten und Sich Öffnen

Wenn der Religionsunterricht immer wieder Impulse zur Reflexion über Verhaltensweisen und deren Folgen setzt, dann unterstützt er also eine Individuation der Schüler/innen, die dazu herausgefordert werden, ihre Persönlichkeit durch Standortfindung und Reflexionsbereitschaft zu profilieren und zu entfalten. Zu diesem Ziel tragen auch Themenbereiche wie Freundschaft, Selbstwertgefühle, Ängste, Drogenmissbrauch, Partnerschaft und Sexualität bei, die der Religionsunterricht im Alter der Pubertät ansprechen kann. Die Entfaltung einer eigenständigen Persönlichkeit und den Fortschritt der Individuation bei Schüler/innen fördern auch alle Impulse, die Religionslehrer/innen zur Förderung von Kreativität und Phantasie setzen. Nicht umsonst zählen handlungsorientierte Methoden wie beispielsweise das Rollenspiel oder das Standbild seit jeher zum Standardrepertoire des Religionsunterrichts. Und die Auseinandersetzung mit existenziellen Erfahrungen ist hier ebenfalls zu erwähnen – sei es in direkter Form oder mittels existenzieller oder wertorientierter Bibeltexte: Hier haben die Schüler/innen die Möglichkeit zur Auseinandersetzung, sei es nun in kritisch ablehnender Haltung, in teilweiser Zustimmung oder vollständiger Übernahme. Aber biblische oder andere geschickt ausgewählte Texte im Religionsunterricht fordern heraus. Man kann ihnen gegenüber nicht neutral bleiben. Und durch solche Herausforderung zur Auseinandersetzung, zur Reibung entfaltet sich die Persönlichkeit ein weiteres Stück.

Eine ehrliche Auseinandersetzung gelingt allerdings nur unter der Voraussetzung einer Toleranzfähigkeit, einer Kommunikationsfähigkeit, einer Kompromissbereitschaft. Der Diskurs und die Standortfindung im Religionsunterricht fördern die Fähigkeiten einer respektvollen Kommunikation und zur Übernahme fremder Perspektiven. Der Religionsunterricht fördert die sprachliche Variationsfähigkeit der Schüler/innen, das Entstehen für eigene Überzeugungen, ohne einem Fundamentalismus zu verfallen, die Wahrnehmungs- und Interpretationskompetenz. Kurz: Der allgemeinbildende, auf Diskurs und Standortfindung angelegte Religionsunterricht fordert und fördert die Fähigkeit, einen ehrlichen Dialog zu führen.

2.5 Kompetenzorientierter Religionsunterricht aus allgemeinbildender Perspektive

Allgemeinbildung zielt ab auf die Entwicklung der Denkfähigkeit, die Ermöglichung einer Enkulturation, den Aufbau ethischer Kompetenz und die Förderung des Selbst-Bewusstseins. Daraus ergeben sich für den Unterricht aus allgemeinbildender Perspektive die Zielbereiche Wissen und Erkennen, Reproduzieren tradierter Techniken bzw. Kompetenzen und Wahrung kultureller Kohärenz, Urteilsfähigkeit und Verantwortungsempfinden, Entfaltung des Selbst und Öffnung gegenüber Anderen.

Angewendet auf den Religionsunterricht sind diese Zielbereiche wie folgt zu füllen:

- (1) Das *Wissen* im Religionsunterricht meint, wie oben beschrieben, die Fähigkeit, wahrnehmen zu können, wo Religion und Christentum in der Welt und im Alltag bedeutsam Einfluss nehmen, sowie die Fähigkeit, dies in Worten beschreiben zu können. Gemeint ist damit etwas, was in den in *Kap. 1* aufgeführten Kompetenzmodellen meist Wahrnehmungskompetenz genannt wird. Allgemeinbildender Religionsunterricht zielt also auf eine *Wahrnehmungskompetenz* ab.
- (2) *Erkennen* im Religionsunterricht bedeutet, ein Interesse an religiös bedeutsamen Gedanken und deren Ausdrucksmöglichkeiten sowie Neugierde auf religiöse Fragestellungen zu entwickeln. Hierbei handelt es sich im Wesentlichen um eine Ergänzung der beschriebenen Kompetenzmodelle. Gemeint ist eine *Fragekompetenz*, nämlich religiöse Fragen stellen und Antwortmöglichkeiten vernetzend finden und vergleichen zu können.
- (3) *Reproduzieren tradierter Techniken und Kompetenzen* im Religionsunterricht bedeutet, Techniken der Botschaftentschlüsselung und der eigenständigen Darstellungen zu beherrschen. Gemeint ist damit etwas, was auch viele der Kompetenzmodelle aufgreifen: eine *Methodenkompetenz*.
- (4) *Wahrung kultureller Kohärenz* im Religionsunterricht bedeutet, religiöse bzw. christliche Zeugnisse zu verstehen, historische Bedingungen zu erkennen und die Beziehungen zwischen religiösem Denken und europäischer Kultur zu erschließen. Gemeint ist damit etwas, das in den verschiedenen Kompetenzmodellen bisweilen *Deutungskompetenz* genannt wird. Die Begrifflichkeit soll hier übernommen werden.
- (5) *Urteilsfähigkeit* im Religionsunterricht bedeutet, einen eigenen Standpunkt bezüglich religiöser Fragekomplexe vertreten zu können. Gemeint ist damit etwas, das in den vorgestellten Kompetenzmodellen meist als *Urteilskompetenz* bezeichnet wird. Auch dieser Begriff soll hier übernommen werden.
- (6) *Verantwortungsempfinden* im Religionsunterricht bedeutet, über Folgen theologischer Antwortversuche zu reflektieren, also Antwortmöglichkeiten hinsichtlich ihrer Konsequenzen für die Praxis vergleichend zu bewerten. Gemeint ist damit etwas, das über die Urteilskompetenz hinausgeht, nämlich eine *Reflexionskompetenz*.
- (7) *Entfaltung des Selbst* im Religionsunterricht bedeutet, die Persönlichkeit durch Herausforderung zu kreativer Auseinandersetzung mit religiösen Themenbereichen zu entwickeln. Es handelt sich dabei um eine Ergänzung der von anderen Modellen aufgeführten Kompetenzen, nämlich um eine *Individuationskompetenz*.
- (8) *Öffnung gegenüber Anderen* im Religionsunterricht bedeutet, sich in kommunikativer Offenheit mit religiösen und weltanschaulichen Positionierungen auseinanderzusetzen. Gemeint ist damit etwas, das häufig Kommunikations- oder Dialogkompetenz genannt wird. Der Begriff der *Kommunikationskompetenz* ist in beschriebenen Zusammenhang treffender.

3. Konkretionen für das Lehren und Lernen

Die Theorie, in der nun für den allgemeinbildenden Religionsunterricht acht grundsätzliche Kompetenzen formuliert werden konnten, muss sich an der Praxis messen lassen. Aus diesem Grunde sei abschließend beispielgebend und als Anregung eine Konkretisierung der Kompetenzbereiche für den Religionsunterricht in der Jahrgangsstufe 5/6 aufgeführt. Dabei werden zu den acht soeben begründeten Kompetenzbereichen jeweils klare und operationalisierbare Kompetenzen ausformuliert, die durch den kompetenzorientierten Religionsunterricht in der genannten Altersstufe anvisiert werden können. Die Leitfrage im kompetenzorientierten Religionsunterricht bleibt dabei die Frage nach dem, was die Schüler/innen am Ende einer Jahrgangsstufe *können* sollen, und nicht danach, welche Inhalte in welcher Form ihnen begegnet sein sollen. Der Schüler und seine Fähigkeiten, nicht der Inhalt und der Unterricht, stehen im Zentrum.

Am Ende der Jahrgangsstufen 5/6²⁷ sollten Schüler/innen im Bereich der *Wahrnehmungskompetenz* (a) Gottesvorstellungen benennen und biblische Geschichten über Gott erzählen können, (b) in Grundzügen das Leben Jesu, wie es in der Bibel erzählt wird und in Jesu Zeit und Umwelt einzuordnen ist, seine Beheimatung im antiken Judentum Palästinas sowie die Wirksamkeit Jesu Auftretens nach seinem Tod beschreiben können, (c) Rituale, Symbole und zentrale Gottesbeschreibungen in Judentum und Islam benennen sowie Elemente der Biographie bedeutsamer Gestalten der abrahamitischen Religionen beschreiben können, (d) biblische Schöpfungserzählungen wiedergeben und einen Einsatz für die Umwelt als Konsequenz gelebter Schöpfungsverantwortlichkeit erläutern können, (e) zentrale biblische Geschichten über den Anfang der Welt, die Urväter, David, Jesus u.a. erzählen und die Bibel als Zusammensetzung vieler unterschiedlicher Schriften beschreiben können, (f) Kirchengebäude, Rituale und Amtspersonen der verschiedenen Konfessionen und konkrete Glaubenspraxis der Gemeinden vor Ort beschreiben können, (g) die Gestaltung von – christlichen und anderen – Feiern im privaten wie öffentlichen Rahmen beschreiben und erklären können.

Im Bereich der *Fragekompetenz* sollten Schüler/innen (a) die Frage nach Gott im eigenen Leben und bei Anderen formulieren können, (b) die Bedeutsamkeit von Ausrichtungen an Jesu Leben und Botschaft für das Handeln von Menschen in Vergangenheit und Gegenwart erfassen können, (c) jüdisches und islamisches Glaubensleben in Deutschland an konkreten Beispielen aufzeigen können, (d) die mythologische Redeweise von Schöpfungserzählungen identifizieren und den Schöpfungsglauben als Antwort auf die Frage nach dem Woher identifizieren können, (e) sich interessiert mit der Verfasserschaft biblischer Schriften durch unterschiedliche Autoren auseinandersetzen können, (f) *Luthers* Ideale als Beginn der konfessionellen Trennung in Westeuropa befragen können sowie Gemeinschaft als Kern kirchlicher Erfahrung in Gegenwart und Vergangenheit erörtern können, (g) Feiertagen, Festen und Ritualen einen religiösen und/oder lebenspraktischen Sinn entnehmen können.

Ferner sollten Schüler/innen im Bereich der *Methodenkompetenz* (a) Techniken der Bilderschließung sowie (b) Rollenspiele und Standbilder als handlungsorientierte Form der

²⁷ Vgl. a. die Curricula der jeweiligen Bundesländer und Schularten sowie die einschlägigen Schulbücher.

Darstellung beherrschen, (c) eine zielgerichtete Nutzung moderner Informationsquellen planen können und Texten durch Markieren zentrale Informationen entnehmen können, (d) ein religiöses Thema in Ausschnitten präsentieren können, (e) biblische Textstellen aufgrund ihrer Kenntnisse über den Aufbau der Bibel zielsicher nachschlagen können, (f) ein Themengebiet gedanklich strukturiert, beispielsweise mit Hilfe von Mindmaps, darstellen und Wesentliches vortragen können, (g) in unterschiedlichen Lehr- und Lernformen zielgerichtet und kooperativ arbeiten können.

Des Weiteren sollten Schüler/innen im Bereich der *Deutungskompetenz* (a) verschiedene Gottesvorstellungen biblischen Gotteserzählungen zuordnen können, (b) Jesu Botschaft in den Gleichnissen erklären können und die Entstehungsgeschichte der ersten Christengemeinden beschreiben können, (c) Jesus als trennende und zugleich einende Figur zwischen Christentum und Judentum, aber auch Islam identifizieren und deuten können, (d) aus dem Begriff des lebensschaffenden Handelns Gottes in der Schöpfung die Bedeutsamkeit biblischer Gedanken für gegenwärtiges Engagement zum Erhalt der Schöpfung ableiten können, (e) an ausgewählten Beispielen die Entstehungssituation biblischer Texte erklären können und christliche Feste mit biblischen Texten in Beziehung setzen können, (f) Gemeinsamkeiten und Unterschiede von evangelischer und katholischer Kirche erklären sowie historische Entwicklungen an elementaren Brennpunkten der Kirchengeschichte an exemplarischen Personen beschreiben können, (g) die Hauptfeste im Kirchenjahr zuteilen und zu den entsprechenden Bibeltexten in Beziehung setzen können.

Im Bereich der *Urteilskompetenz* sollten Schüler/innen darüber hinaus (a) sich in Ansätzen für einen eigenen Standpunkt zur Gottesfrage entscheiden können, (b) die faszinierende Wirkung Jesu auf Menschen exemplarisch begründen sowie Konflikte um Jesus bewerten können, (c) Gemeinsames und Trennendes zwischen den abrahamitischen Religionen untersuchen können, (d) das eigene Verhalten gegenüber der Umwelt auf dem Hintergrund biblischer Schöpfung bewerten können, (e) Argumente für eine kulturbildende Wirksamkeit der Bibel durch die Jahrhunderte in elementarer Form formulieren können, (f) Kriterien für eine angemessene Begegnung und Kommunikation mit Angehörigen anderer Konfessionen oder mit Konfessionslosen aufstellen können, (g) Ausdrucksformen der Religionen in unserer Gesellschaft begründen sowie die Bedeutung von christlichen Feiertagen für die Lebenspraxis untersuchen können.

Außerdem sollten Schüler/innen im Bereich der *Reflexionskompetenz* (a) divergierende Gottesvorstellungen als unterschiedliche Erfahrungen von Menschen deuten können, (b) Jesu Bedeutung für das Christentum mit nichtchristlichen Vorstellungen vergleichen und unterschiedliche Ansichten akzeptieren können, (c) Konsequenzen, die sich aus der gemeinsamen Wurzel von Judentum, Christentum und Islam ergeben, formulieren können, (d) die tiefere Wahrheit von Schöpfungsmythen deuten und vergleichen können sowie die Wichtigkeit von Schöpfung und Natur über die eigene Person bzw. Generation hinaus erfassen können, (e) die Bibel als 'Heilige Schrift' des Christentums deuten können, (f) Gründe für und Folgen der konfessionellen Vielfalt benennen und Unterschiede gewichten können, (g) die Sonntagsproblematik in ihrer Bedeutsamkeit für das individuelle wie gesellschaftliche Leben bewerten können.

Im Bereich der *Individuationskompetenz* sollten Schüler/innen auch (a) eigene Gottesvorstellungen und Veränderungen von Gottesvorstellungen beschreiben können, (b) Ansprüche für eigenes Handeln an Jesu Vorbild und Forderungen erweitern können, (c) Rituale, Handlungen und Glaubensüberzeugungen der abrahamitischen Religionen als kreative Antworten auf Lebensfragen vergleichend gegenüberstellen können, (d) angesichts des biblischen Verständnisses von der Erschaffung des Menschen durch Gott Beispiele verantwortlicher Mitgestaltung der Schöpfung formulieren können, (e) die Bibel als Dokument von Glaubenserfahrungen in den eigenen Erfahrungsschatz integrieren können, (f) Versuche der Ökumene in Familien, in Schulen, in Gemeinden beobachten, beschreiben und ggf. erproben können, (g) an der Gestaltung von Festen mitwirken können.

Schließlich sollten Schüler/innen im Bereich der *Kommunikationskompetenz* (a) eigene Gottesvorstellungen mit denen anderer vergleichen und über Formen der Hinwendung zu Gott im Gebet, wie zum Beispiel in Psalmen, Auskunft geben können, (b) Möglichkeiten einer Orientierung an Jesu Handeln erläutern können, (c) Möglichkeiten und Notwendigkeiten eines Dialogs der Religionen erörtern können, (d) verschiedene Erzählungen über den Anfang der Welt wiedergeben können, (e) die Bibel mit Tora und Koran vergleichen können, (f) über Erfahrungen mit kirchlichen Angeboten berichten und solche sowie den Aufbau und Zweck von Kirchengebäuden, Synagogen und Moscheen vergleichen können, (g) religiöse Rituale im Lebenslauf und Feiertage im Jahreskreis bei Christen, Juden und Moslems hinsichtlich Inhalt, Herkunft und Bedeutung vergleichen können.

Die jeweils unter den einzelnen Buchstaben (a) bis (g) aufgeführten Kompetenzen ließen sich zu kompetenzorientierten Unterrichtsreihen zusammenfügen. Dies muss unter Kolleg/innen einer Fachkonferenz abgestimmt werden. Mit den hier jeweils unter (a) aufgeführten Kompetenzen sind inhaltlich diverse Aspekte der *Gottesvorstellungen* angesprochen, die sich inhaltlich beispielsweise an die Gottesbilder der Vätererzählungen, des Exodus oder Davids anbinden ließen. Unter (b) befinden sich Kompetenzen, die zusammengenommen Inhalte des Themengebiets *Jesus von Nazareth* ansprechen: Jesu antikes Lebensumfeld, seine Gleichnisse, seine Wirkung. Die unter (c) aufgeführten Kompetenzen sprechen *Aspekte der abrahamitischen Religionen* an. Unter (d) sind Kompetenzen aufgeführt, die sich an das Inhaltsfeld *Schöpfung* anbinden ließen. Die unter (e) aufgeführten Kompetenzen ließen sich inhaltlich an die Behandlung von Entstehung und Bedeutung der *Bibel* als Urkunde des christlichen Glaubens anbinden. Unter (f) sind inhaltlich verschiedene Aspekte der *kirchlichen Entwicklung und der konfessionellen Vielfalt* angesprochen, die an Inhaltsbereiche wie *Martin Luther*, Konfessionen im Vergleich oder Erste Christen angebunden werden können. Und unter (g) sind einige *Ausdrucksformen der Religion in Alltag und Kultur* angesprochen, die inhaltlich an Feste und Feierlichkeiten der abrahamitischen Religionen angebunden werden können. Es ist dann Aufgabe der jeweiligen Lehrperson, Lernarrangements zu schaffen, die es den Schüler/innen erlauben, an konkreten Inhalten im Religionsunterricht die aufgeführten Kompetenzen zu erwerben.

1. Was ist performativer Religionsunterricht?

Performativer Religionsunterricht ist eine junge Angelegenheit, eine der ersten gebündelten Präsentationen ist in der Zeitschrift *rhs* 2002² zu finden. Zugrunde liegt das Anliegen mehrerer Religionspädagog/innen, mehr Form und Gestalt im Religionsunterricht vorkommen zu lassen. Wiederholt wurde dabei katholischerseits formuliert, Religionsunterricht müsse „mehr sein als Reden über Religion“³, und evangelischerseits, der Religionsunterricht müsse mehr Raum und Gestalt annehmen sowie dem gewachsenen ästhetischen Bewusstsein der Schüler/innen entgegenkommen.⁴ Wichtig ist der Bewegung ein erfahrungsöffnendes, aneignungsförderndes und sinnmäßiges Lernen. Der Begriff Performance wurde einerseits auf die Sprechakttheorie der Sprachphilosophie nach *John Austin* und *John Searle* bezogen, andererseits auf den Begriff Performance aus dem Bereich von Theater und Kunst, beides keine unproblematischen Bezugnahmen, wie sich bald schon in kritischen Beobachtungen zeigte. Praktisch wurde und wird von den Vertretern intendiert, Religionsunterricht mehr mit kreativen, aktiven, liturgischen, dramaturgischen, experimentellen oder formmäßigen Elementen zu verbinden, konkret findet man folgende Vorschläge: einen Gottesdienstraum erkunden, Psalmen rezitieren, Beten, Taizéfahrten organisieren, Bibliodrama-Übungen, musikalische Klangreisen, Rollenspiele, fiktive Kondolenzschreiben, Körperhaltungen einnehmen, durch Farben und Formen Gefühle zum Ausdruck bringen, Bildbetrachtung, Text-Theater-Spielen und weiteres. Unterrichtserfahrene mögen an dieser Stelle denken: Vieles kenne ich aus dem religionsdidaktischen Methoden-Repertoire. Andere fühlen sich erinnert an Motive der Korrelations- oder Symboldidaktik. Affinitäten zu letzteren wie auch Methodennähe werden von Vertretern nicht geleugnet, Unterschiede liegen jedoch in neuen Prioritäten und Begründungsfiguren. Anzumerken ist, dass sich die evangelische Religionspädagogik seither intensiver um die theoretische Fundierung des performativen Ansatzes gekümmert hat.

2. Nähere Begründungen performativer Religionsdidaktik

Wenn man nach Begründungen der performativen Didaktik sucht, dann findet man zunächst die Beschreibung von Defiziten. Genannt wird der sogenannte Traditionsabbruch unserer Zeit, der mit sich führe, dass die Kinder heute nicht mehr in der Familie religi-

¹ Überarbeitete Fassung meines Vortrags zum Antritt als Privatdozentin für Religionspädagogik, Kerygmatik und kirchliche Erwachsenenbildung an der Katholisch-Theologischen Fakultät der Eberhard Karls Universität Tübingen am 16.05.2012.

² Vgl. das Themenheft *rhs* 45 (1/2002).

³ So z.B. in den Titeln: *Hans Mendl*, Mehr als Reden über Religion. Die Bedeutung eines performativen Religionsunterrichts, in: Bischöfliches Ordinariat Passau. Hauptabteilung Schulen und Hochschule (Hg.), *Prisma RU*. Impulse für den Religionsunterricht 1/2005, 4-16; *Hans Schmid*, Mehr als Reden über Religion, in: *rhs* 45 (1/2002) 2-10.

⁴ Vgl. *Michael Domszen*, Der performative Religionsunterricht – eine neue religionsdidaktische Konzeption?, in *RpB* 54/2005, 31-49, 35, a. in Bezug auf *Thomas Klie*, Performativer Religionsunterricht. Von der Notwendigkeit des Gestaltens und Handelns im Religionsunterricht, in: *Loccumer Pelikan* 4/2003, 171-177.

ös sozialisiert werden und dadurch die religiösen Ausdrucksgestalten nicht mehr kennen oder beherrschen. Muss der Religionsunterricht hier einspringen, kann die Frage sein. Als weiterer Grund wird katholischerseits auch die einseitig kognitive Umsetzung der Vorgaben der *Würzburger Synode* seit den 1970er Jahren genannt und ein Defizit an gelebter Religion gesehen.⁵ Evangelischerseits wird ebenso die kognitive Dominanz und das Erlebnisdefizit des Unterrichtens kritisiert. *Christoph Bizer* setzte schon früh dagegen, dass Lernen heiße, Gestalt hervorzubringen. Religionspädagogik bedeute, „den Umgang mit dem Heiligen im Kern produktiv-gestaltend zu erschließen“⁶, denn Religion sei nur bei ihren authentischen und öffentlichen Bezügen zu erfassen.⁷ Die Arbeitsteilung zwischen Schule und Kirche stellt *Bizer* in Frage, Religionsunterricht müsse auch zu tun haben mit Sonntagsgottesdienst, Kasualien, seelsorgerlichen Gesprächen, Jugendarbeit, Kirchentagen, Kirchenmusik und -kunst. Andere evangelische Theologen sehen auch ein Gestalt- und Formdefizit, möchten nun aber wiederum nicht an die authentische Religionspraxis anknüpfen, sondern im Gegenteil an Möglichkeiten der spielerischen, fiktiven und kreativen Inszenierung von Religion. Von „Probeaufenthalten in religiösen Welten“⁸ spricht *Bernhard Dressler*, die Grenze zu authentischer Religionspraxis soll dabei *nicht* verwischt werden.⁹ Unterricht sei als Art Theater zu verstehen, meinen *Silke Leonhard* und *Thomas Klie*: „Unterricht ist wie das Theater ein leibhaftiges und raumgreifendes Geschehen“¹⁰ und „nimmt durch Körperhaltungen und vorgehaltene Räume Gestalt an.“¹¹ Die beiden sehen eine besondere Nähe zwischen Didaktik und Dramaturgie, mit der Begründung: Die „leibräumliche Ausdehnung des Unterrichts ist für den Religionsunterricht auch insofern relevant, als sich die Praxis des Evangeliums nicht auf abstrakte Einsichten und Bewusstseinsphänomene beschränkt.“¹² Religionsunterricht brauche dann auch keine „künstliche Differenz“ zwischen didaktischen und methodischen Überlegungen aufrechtzuerhalten, die Inhalte ergäben sich „erst im Beschreiten eines gemeinsamen Lernweges.“¹³

Das Probehandeln ist schließlich für *Klie* bereits in der Anwendung bestimmter Methoden im Religionsunterricht zu finden und Schule wird hier zu einer „Probephöhne“:

„Unterrichtliches Handeln ist so gesehen immer ein probeweises, experimentelles Handeln. Lehrende und Lernende agieren miteinander in einer ‘Probe-Realität’, in einem experimentellen Raum, gewissermaßen auf einer Probephöhne. Dieser Raum ist aus guten Gründen jenseits des ‘normalen’

⁵ Vgl. *Monika Jakobs*, Zur religionsdidaktisch-schulpädagogischen Orientierung des Religionsunterrichts, in: Rpb 58/2007,41-52, 47 mit Bezug auf *Mendl* 2005 [Anm. 3], 5.

⁶ *Christoph Bizer*, Liturgie und Didaktik, in: JRP 5 (1988) 83-111, 90.

⁷ Vgl. ebd., 83f.

⁸ *Bernhard Dressler*, Darstellung und Mitteilung. Religionsdidaktik nach dem Traditionsabbruch, in: rhs 45 (1/2002) 11-19, 14.

⁹ Vgl. *Bernhard Dressler / Thomas Klie*, Strittige Performanz. Zur Diskussion um den performativen Religionsunterricht, in: ders. / *Silke Leonhard* (Hg.), Performative Religionsdidaktik. Religionsästhetik – Lernorte – Unterrichtspraxis, Stuttgart 2008, 210-224, 210.

¹⁰ *Silke Leonhard / Thomas Klie*, Performative Religionspädagogik. Religion leiblich und räumlich in Szene setzen, in: dies. (Hg.), Schauplatz Religion. Grundzüge einer Performativen Religionspädagogik, Leipzig 2003, 7-16, 8.

¹¹ Ebd., 9.

¹² Ebd., 9.

¹³ *Dies.* Ästhetik – Bildung – Performanz. Grundlinien performativer Religionsdidaktik, in: dies. 2008 [Anm. 9], 9-25, 19.

Alltags platziert. Ein Schulgebäude ist eben ein besonderes Gebäude – ein Klasse ist kein Wohnzimmer und die Tafel kein TV-Monitor. [...] In solchen Lern-Räumen, auf solchen Probe-Bühnen hat das Handeln (Gott sei Dank) keine direkten Konsequenzen für die Akteure.“¹⁴

Für *Dressler* stellt es eine didaktische Notwendigkeit dar, „Religion allererst zu zeigen und dabei Religion als eine eigenartige Kultur symbolischer Kommunikation zu erschließen, die in ihren Vollzügen, d.h. in ihren narrativen und liturgischen Gestalten [...] erkennbar wird.“¹⁵ Auch für *Harald Schroeter-Wittke* lässt „die Performance die Religion der daran beteiligten Subjekte allererst entstehen und zur Darstellung kommen.“¹⁶ Lehrmäßige Reflexionsgestalten reichen nach *Dressler* nicht aus, denn man muss sich in den „Vollzugssinn“¹⁷ hineinbegeben. Zur religiösen „Sprachlehre“ gehöre „das Erlernen sachangemessener *Ingebrauchnahme* religiöser Zeichen.“¹⁸ Religiöses Lernen verläuft nach *Dressler* von außen nach innen, über Gewohnheiten und Gestaltungen. Wer den Gebrauch von religiösen Zeichen lerne, werde darüber am ehesten religiös. Deren Verlust heute könne der schulische Religionsunterricht zwar nicht kompensieren, aber er könne „ansprechbar machen und aufschließen“¹⁹. Eine Art „Schulreligion“²⁰ dürfe entstehen, wo innerschulisch ein artifizieller Raum des Probedenkens und Probehandelns für Religion geöffnet wird.²¹ Vor dem Analysieren soll das Ausprobieren kommen.

Auch wenn nun Differenzen innerhalb der evangelischen Ansätze zu erkennen waren, ist diesen gemeinsam, dass sie im Anschluss an *Friedrich Schleiermacher* davon überzeugt sind, dass „die christliche Religion nicht *mitgeteilt* werden kann, ohne immer auch zugleich *dargestellt* zu werden.“²²

Katholischerseits wird die „Partizipationskompetenz“²³ der Schüler/innen genannt, die die Deutungskompetenz ergänzen soll. Die Schüler/innen sollen Religion erleben und Sprechhandlungen vollziehen. Die Frage: „Kann ich die Bedeutung eines Gebets, eines Segens, eines Lobpreises und eines Versprechens begreifen, ohne diese Akte selber vollzogen zu haben?“²⁴ wird von *Hans Mendl* mit Nein beantwortet, verstärkt mit seiner leicht polemischen Frage, ob sich christliche Vollzugsformen „lediglich in papiereiner Form unterrichtlich adäquat erfassen“²⁵ lassen. *Hans Schmid* formuliert 2002:

¹⁴ *Thomas Klie*, Religion zu lernen geben: Das Wort in Form bringen, in: *Loccumer Pelikan* 3/2006, 103-109, 106.

¹⁵ *Dressler* 2002 [Anm. 8], 13.

¹⁶ *Harald Schroeter-Wittke*, Performance als religionsdidaktische Kategorie. Prospekt einer performativen Religionspädagogik, in *Klie / Leonhard* 2003 [Anm. 10], 47-66, 48.

¹⁷ *Dressler* 2002 [Anm. 8], 13.

¹⁸ *Ders. / Klie* 2008 [Anm. 9], 217 (Kursiv im Original).

¹⁹ *Dressler* 2002 [Anm. 8], 16.

²⁰ *Ders. / Klie* 2008 [Anm. 9], 212

²¹ Vgl. ebd. mit Bezug auf *Christian Grethlein*, Fachdidaktik Religion. Evangelischer Religionsunterricht in Studium und Praxis, Göttingen 2005, 80.

²² *Dressler* 2002 [Anm. 8], 13 (Kursiv im Original).

²³ *Hans Mendl*, Religionsdidaktik kompakt. Für Studium, Prüfung und Beruf, München 2011, 180 mit Bezug auf *Dietrich Benner*, Bildungsstandards und Qualitätssicherung im Religionsunterricht, in: *RpB* 53/2004, 5-19.

²⁴ *Hans Mendl*, Religion erleben – Orte des Glaubens kennen lernen. Plädoyer für einen Religionsunterricht, der mehr ist als nur ein „Reden über Religion“, in: *Notizblock. Materialdiene für Religionslehrerinnen und Religionslehrer in der Diözese Rottenburg-Stuttgart* 49/2011, 8-11, 9.

²⁵ Ebd.

„Man kann nicht *über* Gott reden, wenn man nicht *mit* ihm redet. Das *Reden über* setzt auf Dauer ein *Reden mit* voraus.“²⁶ Christina Kalloch u.a. nennen in ihrem „Lehrbuch der Religionsdidaktik“ das „Bedürfnis vieler Schülerinnen und Schüler [...], religiöse Vollzüge kennen zu lernen. Ein Religionsunterricht stößt bei Kindern auf großes Interesse, wenn sie ganzheitlich – mit Leib und Seele – mitmachen können.“²⁷ Der Religionsunterricht muss die Erfahrungsdimension des Glaubens erschließen, so *Mirjam Schambeck*, d.h. „Räume zu beschreiten, die es ermöglichen, Gott zu begegnen“²⁸ und „Symbole zu gebrauchen“²⁹. Der Religionsunterricht soll die Gottesbeziehung erschließen, geht *Albert Biesinger* in die gleiche Richtung, nicht mit kirchlich-katechetischer Begründung, sondern mit bildungstheoretischer nach *Wolfgang Klafkis* Ansatz des Erschlossenseins eines Menschen für je seine Wirklichkeit.³⁰

Mit dem Anspruch, dass nicht nur in der Grundschule, sondern auch im Sekundarstufen-Unterricht *Formen* von Glaube und Religion praktiziert werden sollen, befinden sich die Vertreter des performativen Religionsunterrichts in der Gesellschaft der katholischen Bischöfe, die 2006 als Bildungsstandards für den Religionsunterricht neben „Vermittlung von strukturiertem und lebensbedeutsamem Grundwissen über den katholischen Glauben“ und „Förderung religiöser Dialog- und Urteilsfähigkeit“ auch „Vertrautmachen mit Formen gelebten Glaubens“³¹ formuliert haben, mit dem Hinweis: „Diese Aufgaben gelten für alle Schulformen.“³²

Festzuhalten ist, dass zwischen evangelischen und katholischen Performationsansätzen ein deutlicher Unterschied zu erkennen ist: Der evangelische liegt mit wenigen Ausnahmen auf der Seite des Probehandelns und der spielerischen ‘Inszenierung’ von Religion, der katholische auf der Seite authentischer Religionspraxis.

3. Problematisierungen und Kritik

Kritik 1: Ist performativer Religionsunterricht katechetischer Religionsunterricht?

Seit Beginn gibt es Einwände gegen den performativen Ansatz, so wurde schnell in der Praxisbezogenheit ein Rückfall in den katechetischen, kirchlichen oder unterweisenden Religionsunterricht befürchtet. Dies wurde wiederum von den Vertretern mit der Fundierung in sprachphilosophischen und bildungstheoretischen Theorien zu entkräften versucht. Einzelne Zweifel an dieser Entkräftung können allerdings bleiben, wenn man sich an die Aussagen *Bizers* erinnert, der ja dezidiert davon sprach, dass Religionsunterricht mit Gottesdienst und Kasualien zu tun haben müsse. Wenig entkräftet werden konnten damit auch Befürchtungen von Missionierungsvorgängen. Beispielsweise sieht

²⁶ Schmid 2002 [Anm. 3], 2f. (Kursiv im Original).

²⁷ Christina Kalloch / Stephan Leimgruber / Ulrich Schwab, Lehrbuch der Religionsdidaktik. Für Studium und Praxis in ökumenischer Perspektive, Freiburg/Br. 2009, 336.

²⁸ Mirjam Schambeck, Religion zeigen und Glauben lernen in der Schule? Zu den Chancen und Grenzen eines performativen Religionsunterrichts, in: RpB 58/2007, 61-80, 68.

²⁹ Ebd., 74.

³⁰ Vgl. Albert Biesinger, Der Religionsunterricht als Erschließung der Gottesbeziehung?! Schulpädagogische und theologische Argumente, in: RpB 58/2007, 27-40, 29.

³¹ Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hg.), Kirchliche Richtlinien zu Bildungsstandards für den katholischen Religionsunterricht in der Grundschule/ Primarstufe, Bonn 2006, 9.

³² Ebd., 10.

Hanna Roose in der Praxisbezogenheit die Gefahr der Unfreiwilligkeit der Schüler/innen und die Möglichkeit der Manipulation.³³

Auch auf der Gegenseite zur Missionierung werden Bedenken geäußert, d.h. der möglichen Profanisierung von Religion, gemeint sind die spielerischen Inszenierungen. Dazu äußert der allzu früh verstorbene *Thomas Meurer* die Möglichkeit, dass in der „Spielwiese“³⁴ des performativen Religionsunterrichts die Bibeltexte totaler Relativierung ausgesetzt werden könnten und nicht mehr in den Religionslehrkräften ihre Anwälte finden, die die ursprüngliche Textintention verteidigen. Auch die für das Verstehen der eigenen oder fremden Religion „notwendige Wissensanreicherung“³⁵ sieht *Meurer* in Gefahr.

Kritik 2: Die Problematik des Performationsbegriffs

Die letztgenannten Kritiker, aber nicht nur sie, sehen auch Probleme im Anschluss an den Begriff Performance. Aus dem Theaterbereich ist *Meurer* bekannt, dass es zwei sehr verschiedene Verständnisse der Performance gibt, den der wiederholbaren Aufführung und den der einmaligen, unwiederholbaren. Sind nun die Schüler/innen als ‘Zuschauer’ der wiederholbaren Inszenierung oder als Teil des einmaligen inszenatorischen Geschehens zu verstehen, ist also Nachspielen oder eine reale Sprechhandlung intendiert? Eine Aneinanderreihung der Möglichkeiten trägt nicht zur Klärung bei. Auch der Rekurs auf die Sprechakttheorie *Austins* und anderer hilft bei genauem Hinsehen nicht weiter. In „How to Do Things with Words“ untersucht *Austin* das Handlungspotenzial von Sprache und unterscheidet anfangs konstative Aussagen von performativen.³⁶ Als Beispiel: ‘Das Wetter ist schön’ könnte eine konstative Aussage sein, ‘ich will dir treu bleiben’ eine performative. Die zweite Aussage setzt auf jeden Fall etwas in Bewegung. Für *Austin* und *Searle* wurde allerdings die Unterscheidung zwischen konstativen und performativen Sätzen immer fragwürdiger und war schließlich nicht haltbar.³⁷ Jedes Wort war danach performativ. Jeder weiß: ‘Das Wetter ist schön’ kann auch eine sehr performative Aussage sein, wenn man auf schönes Wetter angewiesen ist. Den Kritikern der Wortlastigkeit des Religionsunterrichts könnte damit entgegnet werden, dass nicht nur raum-leibliche Performance wirkmächtig sein kann, sondern auch verbale, informative, hermeneutische. Hohe Wort- und Redeanteile können also nach den Ergebnissen der Sprechakttheorie den Religionsunterricht nicht automatisch ‘verderben’.

Kritik 3: Didaktisch fragwürdig: der Umgang mit der ‘Form’

Kann „die christliche Religion nicht *mitgeteilt* werden, ohne immer auch zugleich *dargestellt* zu werden“^{38?} Die These, Religion *nur* in Kombination mit ‘darstellenden Formen’ lernen zu können, wird sich schwer halten lassen.

³³ Vgl. *Hanna Roose*, Performativer Religionsunterricht zwischen Performance und Performativität, in: *Loccum Pelikan* 3/2006, 110-115, 112.

³⁴ *Thomas Meurer*, Performative Religionspädagogik, in: *HK* 63 (7/2009) 375-377, 377.

³⁵ Ebd.

³⁶ Vgl. *Roose* 2006 [Anm. 33], 113, zitierend *John L. Austin*, Zur Theorie der Sprechakte. Zweite Vorlesung, in: *Uwe Wirth* (Hg.), *Performanz. Zwischen Sprachphilosophie und Kulturwissenschaften*, Frankfurt/M. 2002, 63-82, 63.

³⁷ *Domsgen* 2005 [Anm. 4], 31f.: „Der Bezug auf die Sprechakttheorie [ist] wenig hilfreich.“

³⁸ *Dressler* 2002 [Anm. 8], 13 (Kursiv im Original).

Die Ursache scheint in der künstlichen Gegensätzlichkeit einer bestimmten Interpretation von 'Form' zu liegen, gerade wenn man die Ergebnisse der Sprechakttheorie berücksichtigt. Wenn die Autor/innen die *darstellende* Form gegen *lektüremäßige* und *verbale* Formen stellen, wird eine Polarität aufgebaut, die die *Formmäßigkeit aller* Ausdrucksgestalten verkennt. Übersehen wird die Formmäßigkeit der *leisen* Auftritte von Erzählen, Lesen, Reden, Stille Arbeiten. Übersehen wird vor allem auch die imaginative Kraft der Schüler/innen beim Hören und Lesen der biblischen Geschichten, Hagiographien oder von anderen Texten, also die mentale Formbildung der Rezipienten. Eine methodische Verengung des religiösen Lernens ginge ferner einher, wenn Lernen auf inszenatorische und kreative Wege konzentriert würde. Übergangen wird natürlich auch das vielfältige methodische Repertoire des *bestehenden* Religionsunterrichts, wo sämtliche Praxisbeispiele dramaturgischer und kreativer Art bereits zu finden sind, neben den hermeneutischen Zugängen. Die Engführung des Formbegriffs könnte schließlich eine Veräußerlichung und Veroberflächlichung des Religionsunterrichts zur Folge haben, indem mehr Gewicht auf Präsentation und Darstellung gelegt wird als auf Inhalte. Wenn also *Ingrid Schoberth* schreibt: „Gelingende Performance ist ein Lesen mit den *Sinnen*“, und dann kurz darauf *Nicholas Lash* zitiert, der sagt: „The 'performance' of scripture is the life of church“³⁹, wäre diese Gefahr gegeben, wenn gemeint ist: *The performance of scripture is the life of church.*

Kritik 4: Die Traditions- und Kompensationsfrage

Wenn von Traditionsabbruch gesprochen wird, ist dies nicht unumstritten, die 2008 befragte Jugend der *BertelsmannStudie* ist in ihren religiösen Überzeugungen relativ konform mit der Elterngeneration, ist als eines der Ergebnisse zu erkennen, der Bruch müsste also bereits früher stattgefunden haben.⁴⁰ Ferner leben in Deutschland noch ca. 60% getaufte Christ/innen, was man rein formal auch als Traditions Konstanz betrachten könnte.⁴¹ Geht man nun von Traditions mangel aus, wäre eine andere Frage, ob fehlende religiöse Sozialisation durch Religionsunterricht kompensiert werden kann, und wenn ja, welche Aspekte der Religion vom Religionsunterricht kompensiert werden könnten. Wenn man nun davon ausgeht, dass schon seit ein bis zwei Generationen in Deutschland in vielen Familien explizite Religion nicht viel Raum einnimmt, ist womöglich eine gewisse Kompensierung schon lange im Gange. Und hier meine ich, ja, aber nicht in desolater Weise, sondern gelingend seit vielen Jahren im Religionsunterricht dem schulischen Rahmen entsprechend mit informativen und hermeneutischen Schwerpunkten. Hermeneutische Schwerpunkte bedeuten aber nicht notwendig *lieblose* Arbeitsblatt-*Didaktik*, sondern oft *liebvolle* Arbeitsblatt-*Methodik* und nicht selten Diskussion von religiösen Herzensangelegenheiten von Religionslehrkräften und Schüler/innen. Aber auch andere religiöse Bildungsorte als Schule sollten zum Thema Tradi-

³⁹ *Ingrid Schoberth*, Glauben-lernen heißt eine Sprache lernen- Exemplarisch durchgeführt an einer Performance zu Psalm 120, in: *rhs* 45 (1/2002) 20-31, 24.

⁴⁰ Vgl. *Hans-Georg Ziebertz*, Gibt es einen Tradierungsbruch? Befunde zur Religiosität der jungen Generation, in: BertelsmannStiftung (Hg.), *Religionsmonitor 2008*, Gütersloh 2007, 44-53.

⁴¹ Nach der *Shell Studie 2000 (Deutsche Shell)* (Hg.), *Jugend 2000*, 13. *Shell Jugendstudie*. Bd. 1, Opladen 2000, 13) beten mindestens 27% aller Jugendlichen, 17% wollen nicht darüber sprechen, 56% tun dies nie.

tionsvermittlung nicht vergessen werden, sei es das Fernsehen, eine Beerdigung, ein Krippenspiel. Die religiöse Primärsozialisation aber wird von der Schule nie ersetzbar sein, sprich das eingefleischte Beten, das vertraute Bibelwort, die Weihwasserspritzer von der Oma.

Kritik 5: Genuine Probleme der performativen Formen

Die Aussage, die bei *Kalloch u. a.* zu finden ist, dass Kinder gerne bei Unterrichtsaktionen mitmachen, die „Leib und Seele“⁴² betreffen, mag wohl auf Grundschüler zutreffen, trifft aber auf Jugendliche definitiv nicht zu. *Hans-Georg Ziebertz* und *Ulrich Riegel* kommen in ihrer empirischen Untersuchung zu Weltbildern Jugendlicher 2008 zur Erkenntnis, dass für heutige Jugendliche „der ideale Religionsunterricht ein wissensgestützter informativer Unterricht“ ist, „der die verschiedenen Religionen vorstellt, gesellschaftsbezogen ist und Fragen zum Sinn des eigenen Lebens stellt. Katechetische Elemente im Religionsunterricht werden dagegen abgelehnt.“⁴³

Auf diesen Befund könnte noch erwidert werden, dass Unterricht ja nicht immer nach dem Geschmack der Schüler/innen ablaufen muss, und ein sendungsbewusstes ‚Dennoch‘ entgegnet werden. Es gibt aber ein weiteres, schwerwiegendes Argument von der Sache der Religion selbst her, das performative Gestalten kritisch sehen lässt. Vertreter des performativen Religionsunterrichts führen immer wieder die Fächer Sport, Musik oder Deutsch an, in denen doch auch praktische Übungen unverzichtbar seien. Sport ohne Turnen, Musik ohne Singen, Deutsch ohne Theaterspielen: In der Tat kaum vorstellbar. Nun ist es aber so, dass in diesen Fächern auch schulpraktische Prüfungen abgelegt werden, und an diesem Punkt zeigt sich schon deutliche Ungleichheit. Beten prüfen im Sinne der Qualitätsprüfung einer persönlichen Anteilnahme geht nicht, allenfalls als Quantitätsprüfung, wenn gemeint ist, ein Gebet auswendig zu beherrschen. Aber selbst in den Fächern Sport und Musik gibt es die pädagogische Fragestellung der persönlichen Zumutbarkeit von Praxis aufgrund von Exposition und Schamgefühl. Derartige Überlegungen können schon gelegentlich sparsam mit dem religionspädagogischen Methodenarsenal in der Sekundarstufe umgehen lassen. Es geht hier also um das Argument des Schutzes der persönlichen Sphäre.

Eine andere Parallelität zum Religionsunterricht könnte nämlich im Biologieunterricht und dessen Sexualkunde gesehen werden: Sexualkunde kann im Biologieunterricht einleuchtenderweise nur theoretisch stattfinden, menschlich würdevolle Sexualität hat mit Intimität zu tun. Auf dieser Ebene, so meine ich, ist auch Religion zu vergleichen, auf der der Intimität. Glaube im Sinne von Religiosität ist auch eine ganz persönliche, private, intime Sache. Personale und emotionale Anteile von Religion dürfen nicht unterbewertet werden und nie zu vergessen ist, dass eine Schulklasse immer eine Zwangsgemeinschaft ist. Gebet und Gottesbeziehung werden besser in einer Schulklasse nicht ausgeübt, denn wir wissen als Lehrkräfte nicht, was aus möglichen Äußerungen oder Bekenntnissen nach dem Unterricht auf den Gängen, den Schulwegen oder im Internet gemacht wird. Wir wissen auch nicht, wie es Schüler/innen zu einem späteren Zeit-

⁴² *Kalloch / Leimgruber / Schwab* 2009 [Anm. 27], 336.

⁴³ *Hans-Georg Ziebertz / Ulrich Riegel*, *Letzte Sicherheiten*, Eine empirische Untersuchung zu Weltbildern Jugendlicher, Gütersloh 2008, 165.

punkt mit spontan abgelegten Bekenntnissen geht. Selbst Freiwilligkeit im Sinne von: „Wer will, kann seinen Text der ganzen Klasse vorlesen“⁴⁴ ist hier nicht immer die Lösung. Genauso wenig wie die familiären Beziehungsgeschichten gewöhnlich Gegenstand des Unterrichts sind, brauchen es auch die religiösen Beziehungsgeschichten zu sein. Persönliche Religion verdient Diskretion. Die Gottesbeziehung ist wie die Elternbeziehung eine persönliche Angelegenheit und wenn Jugendliche beim Abschied ins Schulandheim ihren Eltern vor versammelter Mannschaft keinen Abschiedskuss mehr geben wollen, dann wollen sie vor versammelter Mannschaft in der Regel auch nicht ihr Verhältnis zu Gott zeigen. Wohlgemerkt: im Klassenzimmer. Dass es im Schulgottesdienst möglich ist, bedingt der institutionelle, rituelle und formelle Rahmen eines Gottesdienstes, der das Individuum schützt.

Ist nun aber gar nicht die authentische Religion, sondern das spielerische Probehandeln gemeint, stören sich vielleicht die authentisch religiösen Schüler/innen an der fehlenden Würde des für sie sakralen Wortes. Für diese Personen ist Laborspiritualität nicht denkbar. Und selbst wenn nur „Probehandeln“ stattfände, wäre dieses nicht notwendig ohne „Konsequenzen für die Akteure“⁴⁵, wie *Klie* oben äußerte. Körperlich-geistig ganzheitliche Performationen können für Pubertierende sehr schwierig sein, vor allem in einer Zwangsgemeinschaft.

Darüber hinaus ist der Gebrauch allzu kreativer Formen in Gender-Perspektive bekanntlich aus der religionssoziologischen Kritik mancher pastoralen Praktiken bedenklich. Vornehmlich Männer, aber auch manche Frauen mögen weder Theater-Spielen noch allzu kommunikative Neorituale wie Tücher wickeln, Fäden spannen, Fußtritte legen, Hände halten, meditativ Tanzen. Die Feminisierung von Gottesdiensten wurde schon kritisiert, und in dieser Hinsicht sollte wohl auch der Religionsunterricht vorsichtig sein. Selbst wenn nach mehr Ästhetik gerufen wird, müsste man fragen: welche? Bekanntlich bedienen wir Theolog/innen ja nicht in gleichem Maße unterschiedliche Ästhetik-Präferenzen.

Kritik 6: Bildungserfolg?

Wie Schüler/innen effektiver lernen, wäre nun natürlich noch eine religionsdidaktische Forschungsfrage, ob eher durch performative oder durch hermeneutische Methoden. Die Ergebnisse von *Simone de Roos* sprächen im Elementarbereich in kognitiver Hinsicht gegen den performativen Ansatz. Sie fand in einer Studie bei ca. 5jährigen heraus, dass Kinder eines katholischen Kindergartens, die viel feierten, sangen und beteten, weniger signifikante Gottesvorstellungen hatten als Kinder aus protestantischen Kindergärten, wo viele biblische Erzählungen stattfanden.⁴⁶ Aber es bleibt zunächst die zu klärende Grundsatzfrage, in welcher Dimension des Glaubens Lernfortschritte im schulischen Rahmen erwartet werden – in der emotionalen, kognitiven oder volitionalen.

⁴⁴ *Mirjam Schambeck*, *Mystagogisches Lernen*, in: Georg Hilger / Stephan Leimgruber / Hans-Georg Ziebertz, *Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf*, München 2008, 373-384, 383.

⁴⁵ *Klie* 2006 [Anm. 14], 106.

⁴⁶ *Simone A. de Roos*, *Der Beitrag der Erziehungspersonen zur Gottesvorstellung von Kindergartenkindern*, in: *JBKTh. Sonderband „Mit Kindergartenkindern theologische Gespräche führen“*, Stuttgart 2009, 75-89, 88.

4. Würdigung und Ausblick

4.1 Methodischer Weckruf

Auch wenn die performative Religionsdidaktik nach den Autor/innen mehr darstellen will als Methodik, lässt sich sagen, dass diese Richtung an Religionsdidaktiker/innen appellieren kann, auf lebendigen Unterricht auch in der Sekundarstufe zu achten und nicht einseitig schriftlichem Material den Vorzug zu geben. Stichwort Methodenwechsel. Die Frage, welche praktischen Formen sinnvoll sind, wird immer viel Sensibilität und Wachheit von Didaktiker/innen erfordern. Unter den Vertreter/innen des performativen Religionsunterrichts überlegt bereits *Schoberth* „die Distanz der Schüler berücksichtigende Lernwege“⁴⁷ und schlägt ein Kennenlernen „von außen“⁴⁸ vor. Wenn *Roose* ein „verständnisvolles Beobachten“⁴⁹ vorschlägt, könnte ein Mittelweg zwischen völliger Formorientierung und einseitiger Hermeneutik erkannt werden.

4.2 Gestalt, Raum, Leib als vernachlässigte Größen der Theologie und Erinnerung an die praktische Seite von Religion

Dass Gestalt, Raum und Leib im performativen Ansatz so dezidiert hervorgehoben werden, ist m.E. zwar für die Umsetzung in der Sekundarstufe in entwicklungspsychologischer Hinsicht schwierig, hingegen ein Punkt, der für die Systematische und Praktische Theologie grundsätzlich bedenkenswert sein kann. Dass Glaube eine emotionale und damit auch körperliche Seite hat, wurde in der Theologie seither zu wenig beachtet. Vernachlässigt wird ferner in unserem Kulturkreis wohl momentan auch die Pragmatik der Religion, die Übung. Dass die pragmatische Seite von Religion nicht zu unterschätzen ist, wird im performativen Ansatz thematisiert und in die Schule transportiert. Der Ansatz kann gelegentlich auch die Bildungstheologen daran erinnern, dass Religion eine kirchliche Seite hat, welche auch im Religionsunterricht thematisiert werden will.

In dieser Hinsicht sollte man den oben genannten Anspruch der Partizipationsfähigkeit von Schüler/innen auch ernstnehmen, speziell bezüglich des Sich-Auskennens bei kirchlich-liturgischen Abläufen. Es kann einerseits ein emotionales Erlebnis sein, wenn im Chor gesprochen und gesungen wird, andererseits eine kulturelle Kompetenz, einen Gottesdienst in seinem liturgischen Ablauf zu verstehen und mitfeiern zu können. Wenn dafür im Religionsunterricht Formen geübt werden, wie zum Beispiel ein Vaterunser Auswendiglernen, dann ist dies *nicht* der prekäre Grad der Beziehung oder inneren Beteiligung, sondern eine Regel-Form, die einstudiert wird. In *dieser* Weise, also im Sinne des praktischen Lernens oder des wohlwollenden Verstehens erachte ich es als sinnvoll, auch kirchliche Praktiken und liturgische Vollzüge im Religionsunterricht, besonders auch in der Sekundarstufe zu behandeln.

Auch die Vorbereitung einer eigenen Spiritualität kann schulisch möglich sein mittels diskreter Methoden. Hierzu scheint der Weg der Meditation besonders geeignet, vorausgesetzt der Lehrkraft gelingt es, jede anwesende Person zu einer Konzentration auf sich selbst zu bewegen. Ferner: Eine „Stilleübung hat ihren Eigenwert“ und „kommt

⁴⁷ *Ingrid Schoberth*, Das Reden von Gott im Reden zu Gott einüben, in: *Evangelische Theologie* 71 (3/2011) 179-194, 184.

⁴⁸ Ebd., 181.

⁴⁹ *Roose* 2006 [Anm. 33], 114.

ohne Ergebniszwang aus“, schreibt *Rudi Lentner*, ist aber ein wichtiger Schritt zu Besinnung und Achtsamkeit.⁵⁰ Darüber hinaus kann die Möglichkeit, als Religionslehrkraft den Schüler/innen im Schulalltag durch Meditation ein bisschen Zeit und Ruhe ganz für sich zu schenken, auch ein Sinnbild für den schenkenden Charakter des christlichen Gottes darstellen. Diskrete Stille enthält auch kaum eine peinliche oder missionarische Schlagseite.

Ob es nun eine authentische Schulreligion geben soll, war eine weitere Frage. Ein praktisches Beispiel wäre ein Gebetsbuch einer siebten Klasse, das aus gesammelten Texten der Schüler/innen besteht. In jeder Religionsstunde wird in einem Stehkreis ein Text daraus vorgelesen. Haben sich das die Bischöfe unter „Vertrautmachen mit Formen gelebten Glaubens“⁵¹ vorgestellt? Dann muss allerdings auch zwischendurch toleriert werden, dass die Schüler/innen pantheistische Gebete einfügen, wie: „Gott, der du anwesend bist in jedem Baum, in jedem Strauch, in jedem Stein, ...“⁵²

4.3 Didaktische Hierarchie überdenken

‘Didaktisch häretisch’, aber durchaus interessant ist schon der Vorschlag, die Differenz zwischen didaktischen und methodischen Schritten aufzulösen, wie es *Leonhard* und *Klie* vorschlagen.⁵³ Als didaktische Regel gilt bekanntlich allgemein, erst ausgehend von schüler- und sachbezogenen Bedingungen und didaktischen Zielen Methodenüberlegungen anzustellen. Warum aber nicht den praktischen Ablauf zum Anlass von didaktischer Weiterführung nehmen? Aus der empirischen Forschung ist uns mit der Grounded-Theory die Möglichkeit bekannt, im Untersuchungsprozess, also während eines Befragungsprozesses Theorien zu entwickeln, und nicht nur vorher. Daher stellt es schon auch für die Unterrichtspraxis eine zumindest interessante Überlegung dar, die Schüler/innen bewusst ‘einfach machen’ zu lassen, um zu sehen, wie kreative oder reflexive Expressionen didaktisch weiter reflektiert und geführt werden könnte.

4.4 Ästhetik und Präsentation berücksichtigen

Die Appelle zur ästhetischen Aufmerksamkeit innerhalb des performativen Ansatzes können durchaus sinnvoll sein, da ästhetisches Bemühen auch mit Wahrnehmung, Würde und Motivation zu tun hat. Ein Beispiel wäre vielleicht schon die Kleidung der Didaktiker/innen, denn die Kleidung gilt auch als Ausdruck der Wertschätzung, warum soll das nur für Bankkunden und nicht auch für Schüler/innen gelten? Dann aber auch das Schulgebäude: Es ließe sich auch im Namen der Religion auf seine ästhetische Humanität hin betrachten. Sind die Räume in Grundschulen und Förderschulen in der Regel gut und schön ausgestattet, sitzen Schüler an Realschulen und Gymnasien häufig zwischen hässlichen Wänden. Welche Wirkung dies auf die Mitmenschlichkeit oder Religiosität hat, wäre ein religionspädagogisches Forschungsthema. Die mediale Ästhetik des Unterrichts ist ein anderes Thema und das ästhetische Lernen nimmt ohnehin innerhalb der Religionsdidaktik inzwischen eigene Kapitel ein.

⁵⁰ *Rudi Lentner*, Warum Meditation in der Schule so wichtig ist, in: KBl 129 (6/2004) 429-433, 431.

⁵¹ *Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz* 2006 [Anm. 31], 9.

⁵² So bei einem Unterrichtsbesuch 2011 beobachtet.

⁵³ Vgl. *Leonhard /Klie* 2008 [Anm. 13], 19.

4.5 Ausblick

‘Performativer Religionsunterricht – eine dauerhafte Perspektive?’ war die Ausgangsfrage. In den Neuauflagen der gedruckten Religionsdidaktiken hat die performative Didaktik bereits Platz gefunden, wenn auch teilweise in sehr kritischer Rezeption.⁵⁴ Ich denke, in vierfacher Weise kann sie einen dauerhaften Weckruf darstellen:

- (1) als methodischer Weckruf zum Methodenwechsel besonders in der Sekundarstufe;
- (2) als didaktischer Weckruf, Methoden didaktisch noch ernster zu nehmen;
- (3) als systematischer Weckruf, Leib, Raum und Gestalt im Bereich des Religiösen theologisch wichtig zu nehmen; und schließlich
- (4) auch als praktischer Weckruf in der Erinnerung an die praktisch-kirchliche Seite unserer Religion.

Als kritische Perspektive würde ich der performativen Religionsdidaktik also einen Platz von Dauer einräumen wollen, mehr vorläufig nicht, denn sie enthält auch nicht geringe Gefahren.

⁵⁴ Vgl. Georg Hilger / Ulrich Kropač / Stephan Leimgruber, Konzeptionelle Entwicklungslinien, in: Georg Hilger / Stephan Leimgruber / Hans-Georg Ziebertz, Religionsdidaktik. Ein Leitfadens für Studium, Ausbildung und Beruf, München 2010, 41-75, 65-69.

Die deutsche Literatur der 1910er Jahre ist durch die Expressionismus geprägt, der sich durch die Betonung der subjektiven Empfindung und die Abkehr von den traditionellen Formen auszeichnet. In dieser Zeit entstanden Werke, die die inneren Zustände des Menschen in einer radikal neuen Weise darstellten.

(1) Die expressionistische Literatur ist durch die Abkehr von den traditionellen Formen und die Betonung der subjektiven Empfindung gekennzeichnet.

(2) Die expressionistische Literatur ist durch die Abkehr von den traditionellen Formen und die Betonung der subjektiven Empfindung gekennzeichnet.

(3) Die expressionistische Literatur ist durch die Abkehr von den traditionellen Formen und die Betonung der subjektiven Empfindung gekennzeichnet.

(4) Die expressionistische Literatur ist durch die Abkehr von den traditionellen Formen und die Betonung der subjektiven Empfindung gekennzeichnet.

(5) Die expressionistische Literatur ist durch die Abkehr von den traditionellen Formen und die Betonung der subjektiven Empfindung gekennzeichnet.

(6) Die expressionistische Literatur ist durch die Abkehr von den traditionellen Formen und die Betonung der subjektiven Empfindung gekennzeichnet.

(7) Die expressionistische Literatur ist durch die Abkehr von den traditionellen Formen und die Betonung der subjektiven Empfindung gekennzeichnet.

(8) Die expressionistische Literatur ist durch die Abkehr von den traditionellen Formen und die Betonung der subjektiven Empfindung gekennzeichnet.

(9) Die expressionistische Literatur ist durch die Abkehr von den traditionellen Formen und die Betonung der subjektiven Empfindung gekennzeichnet.

(10) Die expressionistische Literatur ist durch die Abkehr von den traditionellen Formen und die Betonung der subjektiven Empfindung gekennzeichnet.

(11) Die expressionistische Literatur ist durch die Abkehr von den traditionellen Formen und die Betonung der subjektiven Empfindung gekennzeichnet.

(12) Die expressionistische Literatur ist durch die Abkehr von den traditionellen Formen und die Betonung der subjektiven Empfindung gekennzeichnet.

(13) Die expressionistische Literatur ist durch die Abkehr von den traditionellen Formen und die Betonung der subjektiven Empfindung gekennzeichnet.

(14) Die expressionistische Literatur ist durch die Abkehr von den traditionellen Formen und die Betonung der subjektiven Empfindung gekennzeichnet.

(15) Die expressionistische Literatur ist durch die Abkehr von den traditionellen Formen und die Betonung der subjektiven Empfindung gekennzeichnet.

(16) Die expressionistische Literatur ist durch die Abkehr von den traditionellen Formen und die Betonung der subjektiven Empfindung gekennzeichnet.

(17) Die expressionistische Literatur ist durch die Abkehr von den traditionellen Formen und die Betonung der subjektiven Empfindung gekennzeichnet.

(18) Die expressionistische Literatur ist durch die Abkehr von den traditionellen Formen und die Betonung der subjektiven Empfindung gekennzeichnet.

(19) Die expressionistische Literatur ist durch die Abkehr von den traditionellen Formen und die Betonung der subjektiven Empfindung gekennzeichnet.

(20) Die expressionistische Literatur ist durch die Abkehr von den traditionellen Formen und die Betonung der subjektiven Empfindung gekennzeichnet.

1. Kein Gott, der eingreift? Eine Problemanzeige

1.1 Aktuelle Diskussionen um die Möglichkeit eines Eingreifens Gottes in die Welt

Warum greift Gott nicht ein, warum unternimmt er nichts? Verschiedene Geschehnisse waren in den letzten Jahren der Anlass, dass diese Frage nicht nur individuell-existenziell angesichts der eigenen (Leidens)Biographie, sondern in einem gesellschaftlichen Kontext gestellt wurde. Massiv aufgeworfen wurde sie im Jahr 2004 anlässlich des Tsunami, der Tausenden von Menschen das Leben kostete; wachgehalten wird sie durch weitere Naturkatastrophen bis hin zum Atomunglück von Fukushima und darüber hinaus. Die Diskussion darüber wird auf verschiedenen Ebenen geführt, sowohl im eher populärwissenschaftlichen Kontext¹ als auch auf hohem fachlichem Niveau.² Sie ist Gegenstand der Auseinandersetzung mit fundamentalistischen bzw. evangelikalen Strömungen.³ Sie begegnet innerhalb der Systematischen Theologie in Gestalt grundlegender Erwägungen zum Handeln Gottes⁴ und im intensiven Diskurs über das Bittgebet angesichts der Autonomie der Naturabläufe.⁵ Nicht zuletzt stellt sie eine zentrale Frage des aktuellen Dialoges von Theologie und Naturwissenschaften dar:

„Kann Gott in einer von Gesetzen determinierten Welt wirken? Ein Gott, der das Universum entworfen hat und es dann seinen eigenen Weg gehen lässt, ist zu weit vom menschlichen Leben entfernt, um noch eine religiöse Bedeutung zu haben. Aber kann Gott überhaupt irgendeine Rolle in einer Welt spielen, die durch die Gesetze der Naturwissenschaften determiniert ist?“⁶

Die einmaligen klassischen Erklärungsmuster haben sich nicht bewährt:

¹ Einen Einblick geben hier verschiedene Internetforen (Stand: 20.9.2011), wie: www.asslema.com/forum/religion-ethik/6859-warum-greift-gott-nicht-mehr-ein.html; <http://bibel-antworten.blogspot.com/2010/08/warum-greift-gott-nicht-ein.html>; www.sta-forum.de/forum/board105-glaube/board106-bibel/board109-prophetie/739-warum-greift-gott-nicht-ein/; www.hopechannel.de/mediathek/beitrag/ml/go7-radio-podcast/013-warum-greift-gott-nicht-ein/; <http://evangelischesfrankfurt.de/2005/01/warum-greift-gott-nicht-ein>.

² Ein eindrucksvolles Zeugnis dafür geben verschiedene Beiträge und Leserzuschriften in der Zeitschrift „Christ in der Gegenwart“ von 2004 bis 2011.

³ Stellvertretend sei hier der emeritierte anglikanische Bischof *John Shelby Spong* genannt, der im Zuge dieser Auseinandersetzung nachdrücklich für den Abschied von einem Gott plädiert, der als außerhalb dieser Welt wohnend und von Zeit zu Zeit in sie eingreifend gedacht wird. Vgl. *ders.*, Was sich im Christentum ändern muss. Ein Bischof nimmt Stellung, Düsseldorf 2004; *ders.*, Warum der alte Glaube neu geboren werden muss, Düsseldorf 2006.

⁴ Eine hervorragende Übersicht über die Arbeiten bis 2005 bietet *Klaus von Stosch*, Gottes Handeln denken. Ein Literaturbericht zur Debatte der letzten 15 Jahre, in: ThRv 101 (2/2005) 90-107; darüber hinaus: *Armin Kreiner*, Das wahre Antlitz Gottes – oder was wir meinen, wenn wir Gott sagen, Freiburg/Br. 2006; *Bernhard Grom*, Deistisch an Gott glauben? Biblische Spiritualität und naturwissenschaftliches Weltbild, in: StZ 227 (1/2009) 40-52.

⁵ *Magnus Striet* (Hg.), Hilft beten? Schwierigkeiten mit dem Bittgebet, Freiburg/Br. 2010.

⁶ *Ian G. Barbour*, Naturwissenschaft trifft Religion. Gegner, Fremde, Partner?, Göttingen 2011, 14.

„Sowohl die Annahme von Wundern als auch die Vorstellung, Gott stelle eine den naturwissenschaftlich feststellbaren innerweltlichen Kausalzusammenhängen gleichwertige Wirkursache dar, sind theologisch und naturwissenschaftlich nicht haltbar. Im ersten Fall, in dem Gott punktuell mittels Wunder in das Weltgeschehen eingreift, setzt sich Gott über seine selbst erschaffenen Naturgesetze hinweg und wird als ein rein transzendentes Wesen dargestellt, das von außen in die Welt hineinwirkt. Im zweiten Fall wird Gott auf ein Phänomen neben den anderen innerweltlichen Ursachen reduziert und damit als ein rein immanentes Wesen beschrieben. Immanenz und Transzendenz Gottes müssen jedoch zu einer Einheit verschmelzen. Es ergibt sich die Situation, dass die Theologie derzeit kein zufriedenstellendes Nachfolgemodell für das klassische Konzept des mittels Wunder punktuell in die Geschichte eingreifenden Gottes anbieten kann.“⁷

1.2 Weitgehende Ablehnung einer Intervention Gottes in der gegenwärtigen Theologie

Die Frage nach dem ‘Warum’ zeigt, dass erstaunlicherweise viele Zeitgenossen, die die naturwissenschaftlichen Gründe und Hintergründe für das Zustandekommen von Tsunamis, Flut- und Dürrekatastrophen, Erdbeben etc. kennen, nicht einfachhin bereit sind, zumindest die Vorstellung von der *Möglichkeit* eines Eingreifens Gottes ad acta zu legen. *Bernhard Grom* vermutet ein starkes Nachwirken von vorwissenschaftlichen, aus der Kindheit herrührenden und niemals wirklich überwundenen artifiziellistischen und finalistischen Denkmustern:

„Das Vorsehungs- und Allmachtsverständnis von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen ist zwar nicht im einzelnen erforscht, doch erwächst aus der urmenschlichen Neigung zu artifiziellistischen und finalistischen Erklärungen vermutlich die Tendenz, sich Gottes Fürsorge für uns als punktuelles Arrangieren und Eingreifen nach dem Modell menschlicher Vorkehrungen und Interventionen zu denken. Diese wird auch vom spontanen ‘*Glauben an eine gerechte Welt*’ beeinflusst, der erwartet, dass im allgemeinen jeder das bekommt, was er aufgrund seines Tuns und Wertes verdient“⁸.

Demgegenüber beurteilt die gegenwärtige Theologie die Vorstellung von einem Eingreifen Gottes ins Weltgeschehen im Sinne einer punktuellen Intervention höchst kritisch. Die in verschiedenen Kontexten geführten Diskurse kommen darin überein, dass die Vorstellung von einem punktuell gedachten Eingreifen Gottes in diese Welt theologisch höchst fragwürdig ist:

„Zum einen kann derzeit vor dem Hintergrund fortschreitender naturwissenschaftlicher Erkenntnisse ein solches lenkendes Eingreifen Gottes kaum sachgemäß vermittelt werden und zum anderen würde es zusätzliche, enorme Schwierigkeiten für die ohnehin äußerst bedrängende Theodizee-Frage nach sich ziehen. Auf jeden Fall ist von einem sentimental, anthropomorphen Glauben, wonach Gott gemäß menschlichem Agieren und Intervenieren immer wieder punktuell und teleologisch in die Geschichte der Welt bzw. des Einzelnen eingreift und gar eine persönliche Fügung in Form von Lohn und Strafe zuteil werden lässt, abzusehen.“⁹

Damit sollen keineswegs persönlich-existenzielle Deutungen (‘Gott hat mir bei diesem Unglück das Leben gerettet, damit ich neu anfangen kann / damit ich eine bestimmte Lebensaufgabe zu Ende führen kann / damit ich das, was ich verschuldet habe, wieder

⁷ *Patrick Becker*, Das Wirken Gottes in der Welt. Zur Vereinbarkeit von Theismus und Naturwissenschaften, in: MThZ 56 (3/2005) 248-257, 255.

⁸ *Grom* 2009 [Ann. 4], 46; ausführlich *ders.*, Religionspsychologie, München ³2007, 74-87.

⁹ *Christoph Böttigheimer*, Glaubensnöte. Theologische Überlegungen zu bedrängenden Glaubensfragen und Kirchnerfahrungen, Freiburg/Br. 2011, 25-33, 28f.

gutmachen kann') für absurd oder illegitim erklärt werden. Sie sind auf der Ebene der subjektiven Glaubensüberzeugung angesiedelt, ohne dass sie objektive Gültigkeit oder den Rang eines theologischen Erklärungsmuster beanspruchen.

2. Kein Gott, der eingreift! Deistische Konzepte bei Jugendlichen

2.1 Die Theologie der Jugendlichen: Ergebnisse aus neueren empirischen Studien

Woran christlich sozialisierte Erwachsene sich reflexiv abarbeiten, scheint für Jugendliche kein wirklich relevantes Problem zu sein. Darauf deuten in den letzten Jahren verschiedene empirische Erhebungen von *Kalevi Tamminen*¹⁰, *Günther Leyh*¹¹, *Fred-Ole Sandt*¹², *Hans-Georg Ziebertz*¹³ bis hin zur 15. *Shell Jugendstudie*¹⁴ zum Gotteskonzept von Jugendlichen hin. Auch wenn die Fragestellung, der Kontext, das Untersuchungsdesign und das Datenmaterial divergieren, kommen die Studien überein, dass die Vorstellung von einem Eingreifen Gottes bei den von ihnen befragten Jugendlichen deutlich im Schwinden begriffen ist. Der Gedanke eines intervenierenden Gottes ist den Jugendlichen zwar vertraut, aber für die meisten nicht überzeugend. „Gott ist nicht unterwegs 'in' und 'mit' der Geschichte der Menschen, sondern allenfalls eine Erstursache.“¹⁵ Die Vorstellung von einem Gott, der zwar die Welt geschaffen hat, sie dann aber sich selbst überlässt und nicht mehr in ihr wirkt, trägt damit deutliche „Kennzeichen einer deistisch inspirierten Religiosität“¹⁶.

¹⁰ *Kalevi Tamminen*, Religiöse Entwicklung in Kindheit und Jugend, Frankfurt/M. u.a. 1993, 66f; 183. Die sehr differenzierte Untersuchung, die sich auf Finnland bezieht, kommt zu dem Ergebnis, dass Jugendliche im Unterschied zu Kindern die Erfahrung der konkreten Hilfe Gottes im Sinne eines Eingreifens nur schwer nachvollziehen können.

¹¹ *Günther Leyh*, Mit der Jugend von Gott sprechen. Gottesbilder kirchlich orientierter Jugendlicher im Horizont korrelativer Theologie, Stuttgart u.a. 1994.

¹² *Fred-Ole Sandt*, Religiosität von Jugendlichen. Eine qualitative Untersuchung zu atheistischen, christlichen, spiritualistischen und muslimischen Orientierungen, Münster 1996, insb. 116-127. Demnach sind es vor allem sich selbst als atheistisch einstufoende Jugendliche, die ein Eingreifen Gottes ablehnen. Sie verstehen den christlichen Glauben so, „dass Gott die Geschehnisse auf der Erde lenkt. Dieses Lenken beginnt mit der Schöpfung der Welt, setzt sich fort durch die permanente Intervention Gottes in der Welt und wird von den Interviewten weiter spezifiziert als ein Beherrschen der Welt.“ (ebd., 75)

¹³ *Hans-Georg Ziebertz / Boris Kalbheim / Ulrich Riegel*, Religiöse Signaturen heute. Ein religionspädagogischer Beitrag zur empirischen Jugendforschung, Gütersloh – Freiburg/Br. 2003, v.a. 326-336.

¹⁴ *Thomas Gensicke*, Jugend und Religiosität, in: *Shell Deutschland Holding* (Hg.), *Jugend 2006*. Eine pragmatische Generation unter Druck (15. *Shell Jugendstudie*), Frankfurt/M. 2006, 203-239, 218f: Demnach glauben 28% der insgesamt befragten Jugendlichen an ein Eingreifen Gottes; unter den Jugendlichen, die von der Existenz eines persönlichen Gottes überzeugt sind, sind es dagegen 62% (ebd. 220).

¹⁵ *Hans-Georg Ziebertz*, Gesellschaftliche Herausforderungen der Religionsdidaktik, in: *Georg Hilger / Stephan Leimgruber / Hans-Georg Ziebertz*, *Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf*, München 2001, 67-87, 85.

¹⁶ *Ziebertz / Kalbheim / Riegel 2003* [Anm. 13], 345f. Sie fassen deistische Aussagen über Gott mit anderen inhaltlich ähnlich strukturierten zum 'kosmodeistischen' Gotteskonzept zusammen, das die Existenz eines 'ganz anderen', transzendenten, unpersönlich gedachten Gottes annimmt, der zwar mit der Welt bzw. dem Kosmos in Verbindung steht, über den aber keine weiteren Aussagen möglich

Manifest werden solche Überzeugungen insbesondere im Umgang von Jugendlichen mit der Theodizeefrage, der mehrere jugendtheologische Untersuchungen, unter anderem *Werner H. Ritter et al.*¹⁷, *Mirjam Schambeck*¹⁸ und *Eva Maria Stögbauer*¹⁹ nachgehen. Demnach ist die Frage nach dem Zusammenhang von Gott und Leid zwar nicht einfach verstummt und wird in unterschiedlicher Form, teils direkt, teils eher verborgen-indirekt gestellt. Doch sie erweist sich nicht als *die* entscheidende Stelle für den Einbruch des Gottesglaubens im Jugendalter²⁰ und treibt die Befragten keineswegs in der Weise um, wie dies vermutet werden könnte.

2.2 Enttraditionalisierung, Ende des Theismus oder Hinweis auf eine wissenschaftskompatible Spiritualität? Offene Fragen

Sind ein deistisches Gotteskonzept und die veränderte Relevanz des Theodizeeproblems ein weiteres Anzeichen für die zunehmende Enttraditionalisierung des Glaubens Jugendlicher und ein weiterer Schritt der Entfernung vom jüdisch-christlichen Gotteskonzept? Dass der tradierte Glaube einem gewaltigen Prozess der Veränderung unterworfen ist, dass biblische Gottesattribute eine zunehmend weniger wichtige Rolle spielen und die Gottesvorstellungen abstrakter werden, ist verschiedentlich nachgewiesen worden.²¹ Vor diesem Hintergrund liegt der Schluss nahe, dass Jugendliche mit dem Abrücken von der Vorstellung eines Eingreifens auch „ein wesentliches Gottesattribut der jüdisch-christlichen Tradition zurücknehmen: die Welt- und Geschichtsmächtigkeit. Gott verliert in der Welt und in der menschlichen Geschichte deutlich an Handlungsmöglichkeiten.“²²

Steht darüber hinaus womöglich nicht nur die jüdisch-christliche Gottesvorstellung, sondern der Theismus überhaupt zur Disposition? Davon sind empirisch forschende Religionspädagogen überzeugt: „Höhere Macht ‘en vogue’ – Theismus in der Krise“²³, urteilt *Ziebertz* in seiner umfangreichen Erhebung. Zu einem ähnlichen Schluss gelangt *Ritter*: „Das theistische Gotteskonzept verliert an Plausibilität, weil die Schülerinnen

sind. Ähnlich *Eva Maria Stögbauer*, Die Frage nach Gott und dem Leid bei Jugendlichen wahrnehmen. Eine qualitativ-empirische Spurensuche, Bad Heilbrunn 2011, 40.

¹⁷ *Werner H. Ritter / Helmut Hanisch / Erich Nestler / Christoph Gramzow*, Leid und Gott. Aus der Perspektive von Kindern und Jugendlichen, Göttingen 2006; *Stögbauer* 2011 [Anm. 16].

¹⁸ *Mirjam Schambeck*, Jugendliche fragen nach dem Leid – und Gott bleibt außen vor. Eine qualitativ-empirische Untersuchung als Konkretisierung einer „suchenden“ subjektorientierten Theologie, in: Klaus Bieberstein / Hanspeter Schmitt (Hg.), *Prekär. Gottes Gerechtigkeit und die Moderne der Menschen*, Luzern 2008, 261-272; vgl. a., *Mirjam Schambeck / Eva Maria Stögbauer*, Leid und die Frage nach Gott bei Jugendlichen, in: Michael Böhnke u.a., *Leid erfahren – Sinn suchen. Das Problem der Theodizee*. Freiburg/Br. 2007, 145-207.

¹⁹ *Stögbauer* 2011 [Anm. 16], 40, 297f.

²⁰ So machte einst *Karl Ernst Nipkow* (Erwachsenwerden ohne Gott? Gotteserfahrung im Lebenslauf, Gütersloh 1987) in der enttäuschten Erwartung an Gott als „Helfer und Garant des Guten“ (ebd., 52) eine zentrale Einbruchsstelle des Gottesglaubens fest.

²¹ Vgl. *Ziebertz / Kalbheim / Riegel* 2003 [Anm. 13], 326-336; *Ritter / Hanisch / Nestler / Gramzow* 2006 [Anm. 17], 155; 119; 147f.; 155; 162-170.

²² *Stögbauer* 2011 [Anm. 16], 297f.

²³ *Ziebertz / Kalbheim / Riegel* 2003 [Anm. 13], 326.

und Schüler an Gott nicht mehr die Erwartung heranzutragen, dass Gott eingreifen könnte.²⁴ An diesem Punkt tun sich eine Reihe von Fragen auf, die die Religionspädagogik nicht allein, sondern nur im Dialog mit der Systematischen Theologie klären kann, innerhalb der die Diskussion um ein mögliches Ende des Theismus begonnen wurde und weitergeführt wird²⁵: Ist der Glaube an die Geschichtsmächtigkeit Gottes, der in der Tat ein wesentliches Element des jüdisch-christlichen Gotteskonzeptes darstellt, identisch mit der Vorstellung von seinem 'Eingreifen'? Und ist die Vorstellung von einem Eingreifen Gottes ein konstitutives Element für die Definition theistischer Konzepte?²⁶ Oder ist der Begriff des Theismus möglicherweise in seiner inhaltlichen Füllung zu revidieren?

Weder kann und muss an dieser Stelle die Diskussion um ein mögliches Ende des Theismus noch um theistische Züge im Glauben und in der Theologie von Jugendlichen geführt werden. Die unbestreitbare Tatsache, dass sie von traditionellen Gottesvorstellungen abrücken, und die aus ihren Äußerungen sprechende Unspektakularität, ja Leichtigkeit, mit der sie dies tun, gibt allein religionspädagogisch hinreichend zu fragen und zu denken. Sind deistische Vorstellungen bei Jugendlichen Anzeichen eines Defizits, das behoben werden muss? Oder sind sie im Gegenteil ein Hinweis auf eine reife, wissenschaftskompatible Spiritualität, zu der die befragten Jugendlichen – im Unterschied zu vielen Erwachsenen – durchgedrungen sind?

2.3 Die Plausibilität deistischer Konzepte: Ein breites Spektrum von möglichen Gründen

Dass angesichts des Schwindens des Gottesglaubens unter Jugendlichen auch die Hoffnung auf sein Eingreifen schwindet, ist evident. Von daher ist es zielführend, das Augenmerk vor allem auf jene Jugendlichen zu richten, die sich in ihrer Selbstbekundung nicht von vornherein als 'nicht gläubig' bezeichnen. Im Blick auf solche Jugendliche sind verschiedene Gründe für das Fehlen bzw. Aufgeben der Vorstellung von einem Eingreifen Gottes zu erwägen.

Entwicklungspsychologische Erkenntnisse sind dabei auf jeden Fall einzubeziehen. Die strukturgenetischen Theorien nach *Fritz Oser* und *Paul Gmünder* sehen im jugendlichen Deismus eine notwendige und darum nicht weiter Besorgnis erregende Stufe des religiösen Urteils, in der Gott als dem 'Ultimaten' kaum Einfluss auf die gegenwärtige Lebenswirklichkeit eingeräumt wird.²⁷ Hier vollzieht sich der Abschied sowohl von der altersmäßig vorangehenden Vorstellung, dass Gott alles vermag, als auch von der Er-

²⁴ *Ritter / Hanisch / Nestler / Gramzow* 2006 [Anm. 17], 154.

²⁵ *Michael Welker*, *Kirche im Pluralismus*, München 1995, 35ff, hat als einer der ersten die These vertreten, dass der Theismus und mit ihm das Christentum, dessen Substanz er darstelle, auf sein Ende zugehe. *Matthias Kroeger* (Im religiösen Umbruch der Welt: Der fällige Ruck in den Köpfen der Kirche, Stuttgart 2005, 91ff.) hält angesichts dessen eine non-theistische Gestalt des Glaubens für theologisch angezeigt.

²⁶ *Heinrich M. Schmidinger*, Theismus, in: LThK 9 (2000) 1388f., fasst unter Theismus all „jene religiösen Weltbilder, die einen Gott (oder mehrere Götter) enthalten, der (die) mit der Welt nicht identisch ist (sind), diese aber lenkt (lenken) und in sie eingreift (eingreifen).“ (ebd., 1389)

²⁷ Ausführlich *Fritz Oser / Paul Gmünder*, *Der Mensch – Stufen seiner religiösen Entwicklung. Ein strukturgenetischer Ansatz*, Gütersloh 1996.

wartung nach dem Schema des 'do-ut-des', nach dem Gott den Menschen dann rettend zu Hilfe kommt, wenn sie hinreichend gut und 'lieb' sind und ihn inbrünstig darum bitten. Entsprechend konnte *Anton Bucher* nachweisen, wie mit zunehmendem Alter die Zustimmung zu dem Satz: „Gott kann in die Welt eingreifen“ von 74% bei Zehn- bis Elfjährigen auf 31% bei Jugendlichen ab Achtzehn sinkt.²⁸ Die Überwindung kindlicher Ansprüche an einen 'auf Abruf' helfend eingreifenden Gott stellt zweifelsohne eine wichtige religiöse Entwicklungsaufgabe dar. Insofern sind deistische Konzepte unter Jugendlichen kein Anlass zur Besorgnis, sondern eine notwendige Stufe innerhalb ihrer religiösen Entwicklung – die freilich nach *Oser* und *Gmünder* zu überwinden ist zugunsten eines Konzepts, das Gott als Voraussetzung allen menschlichen Tuns versteht und auf dieser Grundlage menschliches und göttliches Wirken zu integrieren vermag.

Angesichts dessen wäre zu bedenken, dass Jugendliche, die im Begriff sind, das deistische Konzept zu überwinden, sich bewusst oder zumindest dafür sensibilisiert sind, dass Gott nicht einfach von oben in die Welt interveniert und dennoch in ihr wirksam ist. Wiederum lassen einige der eingangs genannten empirischen Studien darauf schließen, dass sich selbst als gläubig qualifizierende Jugendliche zu einer differenzierten Beurteilung des Wirkens Gottes in der Welt in der Lage sind. *Fred-Ole Sandt* kann zeigen, dass Jugendliche, die sich selbst als christlich einstufen, Gottes Wirken nicht als unmittelbaren Eingriff in die Welt, sondern indirekt als Quelle von Kraft und Orientierung, als Halt, Führung und Begleitung oder als Stimme des Gewissens verstehen.²⁹ *Stögbauer* eruiert bei religiösen Jugendlichen als eine Möglichkeit der Bewältigung des Theodizee-Problems „das Konzept der *unterstützenden Hilfestellung durch Gott* [...]. Dieses geht davon aus, dass Gott in schwierigen Situationen anwesend ist und den Menschen Kraft und Hoffnung zukommen lässt bzw. Personen aus dem Familien- und Freundeskreis zur tätigen Hilfe aktiviert. Wie bereits konstatiert, wird von Gott dabei kein materielles, wundergleiches Eingreifen in die weltlichen Abläufe angenommen oder erwartet [...]. Seine spezifischen Aufgaben liegen vielmehr im Da- und Mit-Sein, im Zuhören und Mutmachen. Seine indirekte Hilfe kann dabei im Verborgenen geschehen und sich dem Einzelnen erst retrospektiv erschließen. Auf diese Sinnfigur verweisen unter anderem auch die Titel, welche Gott zugeschrieben werden, z.B. 'Rettungsanker' [...], 'Wundenheiler' [...], 'Mutmacher' [...] oder 'Problemlöser'³⁰.

²⁸ Vgl. *Anton A. Bucher*, *Religionsunterricht: Besser als sein Ruf? Empirische Einblicke in ein untrittenes Fach*, Innsbruck 1996, 106-110.

²⁹ Vgl. *Sandt* 1996, [Anm. 12], 118-127.

³⁰ *Stögbauer* 2011 [Anm. 16], 233. *Stögbauer* klassifiziert in ihrer Arbeit unterschiedliche Typen im Umgang mit der Theodizeefrage. Bei den 'Gottesbekennern' und 'Gottessympathisanten' diagnostiziert sie „das Konzept der *indirekten Hilfe* und der *unterstützend-therapeutischen Begleitung* [...]. Die Jugendlichen fassen Gottes Hilfe nicht als spontanes und direkt-materielles Eingreifen eines *deus ex machina* auf, sondern indirekt als Trost und Hoffnung durch seine empathische Nähe und seine kontinuierliche (Lebens-)Begleitung [...]. Zudem kann die indirekte Hilfe Gottes den Weg über Dritte oder ein Drittes wählen. Im ersten Fall kann Gottes Wirken in der Psyche oder im Gewissen des Menschen eine Veränderung herbeiführen [...], während im zweiten Fall die Unterstützung durch Familie und Freunde auf Gottes verdecktes Wirken zurückgeführt wird [...]. Allerdings wird in den Texten darauf hingewiesen, dass die Erfahrung der indirekten Hilfe Gottes nicht *tabula rasa* erfolgt, sondern ein *glaubendes Vertrauen* in das Dasein Gottes voraussetzt.“ (243f.).

Anders verhält es sich, wenn das säkulare, vom naturwissenschaftlichen Paradigma geprägte Wirklichkeitsverständnis in sich so geschlossen erscheint, dass es überhaupt keinen Platz mehr lässt für Gott und sein Wirken. Gerade im Jugendalter kommt einem solchen Verständnis von Welt und Wirklichkeit bestechende Plausibilität zu³¹, sodass es für viele Jugendliche geradezu als schlechterdings unhinterfragbar gelten mag. Hier besteht die Herausforderung darin, Jugendlichen unterschiedliche Deutungsmöglichkeiten von Wirklichkeiten zu erschließen, die nicht miteinander konkurrieren³², das Zustandekommen unterschiedlicher Deutungsmuster methodologisch zu reflektieren und religiöse Weltdeutungen selbstbewusst zu vertreten.³³

Eine eigene These generiert *Gerhard Büttner*³⁴, angeregt durch amerikanische Studien³⁵, deren Ergebnisse er auf Europa übertragen möchte. Demnach führe eine (kirchliche) verharmlosende Gottesrede und -verkündigung zur Vorstellung, Gott habe vor allem die eigenen Bedürfnisse nach Ordnung und gutem Leben zu befriedigen, ohne den Menschen selbst viel abzuverlangen.

„Lediglich in für den Einzelnen wichtigen Problemfeldern wird Gottes Eingreifen erwartet bzw. erhofft (notfalls auch in supernaturalistischer Weise).“³⁶ – „Der ‘liebe Gott’ führt offenbar zum deistischen Bild des ‘moralisch-therapeutischen Butlers’. Wenn Gott ein besserer Weihnachtsmann geworden ist, dann braucht man vor ihm keine Angst mehr zu haben, aber für das Leid in der Welt ist er auch nicht mehr zuständig.“³⁷

Dass Religiosität zur wellnessmäßigen Bedürfnisbefriedigung degenerieren kann, lässt sich nicht bestreiten. Ob allerdings Jugendliche tatsächlich in ihren Erwartungen so grundlegend differenzieren – hier das Leid ‘draußen in der Welt’, für das sie keinen göttlichen Eingriff erwarten, dort die eigene existenzielle Not, für die sie Gottes konkrete Hilfe erhoffen – und ob dieser Unterschied jugendlichen Deismus tatsächlich zu erklären vermag, wäre kritisch zu hinterfragen. Denn mit dem Problem der Theodizee und dem Eingreifen Gottes werden Jugendliche ja gerade dann in aller Schärfe konfrontiert, wenn ihr eigenes Wohlergehen brüchig geworden und das Leid nicht mehr nur ‘draußen in der Welt’, sondern am eigenen Leib erfahrbar wird.

Deistisch anmutende Konzepte bei Jugendlichen sind also nicht einheitlich zu bewerten. Sie sind nicht einfach nur Anlass zu Besorgnis und nicht immer nur Hinweis auf eine Krise des christlichen Glaubens. Welche Gründe und Motive bei einzelnen Jugendlichen

³¹ Ausführlich dazu *Reto Luzius Fetz / Karl Helmut Reich / Peter Valentin*, Weltbildentwicklung und Schöpfungsverständnis. Eine strukturge-netische Untersuchung bei Kindern und Jugendlichen, Stuttgart u. a. 2001.

³² Zum Ansatz vgl. *Gerhard Büttner*, Mit Gott rechnen. Deutung von Wirklichkeitszugängen als Kompetenz, in: *Loccumer Pelikan* 1/2009, 20-24.

³³ So nachdrücklich *Hans Mendl*, Wie laut war eigentlich der Urknall?, in: *KBI* 133 (5/2008) 316-319.

³⁴ *Gerhard Büttner*, In der Deismusfalle!, in: *KBI* 133 (5/2008) 369-373.

³⁵ Vgl. *Christian Smith / Melinda Denton*, Soul Searching. The Religious and Spiritual Lives of American Teenagers, Oxford 2005; *Karen-Marie Yust*, God ist not Your Divine Butler and Therapist!, in: *Annemie Dillen / Didier Pollefeyt* (Hg.), *Children’s Voices. Children’s Perspectives in Ethics, Theology and Religious Education*, Leuven 2010, 49-72.

³⁶ *Büttner* 2008 [Anm. 34], 370.

³⁷ *Ebd.*, 371.

vorliegen, kann nur jeweils individuell eruiert werden; Pauschalurteile verbieten sich von selbst.

2.4 *Wie damit umgehen? Notwendige Differenzierungen im Blick auf eine Theologie für Jugendliche*

„Was können wir nun angesichts dieser Erkenntnisse theologisch und religionspädagogisch tun?“³⁸, fragt nicht nur Ritter als Forscher, sondern fragen mit ihm auch Lehrkräfte, Katechet/innen, Eltern und all jene, die für ein Gottesbild eintreten, das Gott nicht nur als ‘unbeteiligten Beobachter’ der Weltgeschehnisse zeichnet, sondern das etwas von jenem Gott JHWH aufscheinen lässt, der als ‘Ich bin da’ in der Welt und im Leben der Menschen wirksam gegenwärtig ist. Angesichts der zu differenzierenden Gründe bedarf die Antwort ebenfalls einer sorgsam differenzierenden.

Wo Jugendliche einen vordergründig deistischen Standpunkt vertreten, der sich de facto als atheistische Positionierung enthüllt, weil der Gottesgedanke für sie jeglicher Plausibilität entbehrt und Gott für sie eine unpersönliche höhere Macht darstellt, die sich nicht weiter um Welt und Mensch kümmert, besteht die Herausforderung vor allem anderen darin, gemeinsam mit den Betroffenen nach Spuren der Zuwendung Gottes in ihrem Leben und in der Welt zu suchen und verschiedene Weisen seiner Zuwendung zu erschließen. Erst auf dieser Grundlage lassen sich dann überhaupt Überlegungen zur Möglichkeit des Eingreifens oder Nicht-Eingreifens erschließen.

Anders verhält es sich, wenn „Jugendliche sich sozusagen in der Situation eines unbefriedigenden Deismus [befinden]: Man hat sich mit der ‘Abwesenheit’ Gottes zu arrangieren, obwohl seine erfahrbare Anwesenheit in Welt und Geschichte viel wünschenswerter wäre“³⁹. Solche Jugendliche, die in den verschiedenen religionspädagogischen Handlungsfeldern möglicherweise die Mehrheit stellen, brauchen keine glatten Antworten, die ihre Unzufriedenheit wegwischen, sondern die Vermittlung von Präsenz Gottes in dieser Welt, seiner Begleitung und Sorge für die Menschen, seines ‘Für-sie-Da-Seins’, das er als der Gott JHWH zugesagt hat, mit dem Modus seiner Transzendenz und Abwesenheit. Ihr einseitig vom Transzendenzgedanken akzentuiertes Gotteskonzept soll um die Perspektive der Immanenz erweitert und beide sollen zueinander in Beziehung gesetzt werden.

Erscheint schließlich die Vorstellung von einem Eingreifen Gottes deshalb nicht plausibel, weil die betreffenden Jugendlichen sich dessen bereits bewusst oder zumindest dafür sensibilisiert sind, dass die Weltwirklichkeit abläuft, ohne dass Gott sie punktuell außer Kraft setzt und interveniert, ist das Faktum des Deismus kein Grund zur Klage. Vielmehr stellt sich überhaupt die Frage, ob die Kategorie ‘Deismus’⁴⁰ zur Bezeichnung

³⁸ Werner H. Ritter, *Leid und Gott aus der Sicht von Kindern und Jugendlichen*, in: KBl 133 (5/2008) 364-368, 366.

³⁹ Stögbauer 2011 [Anm. 16], 298.

⁴⁰ Der Begriff ‘Deismus’ wurde in der Mitte des 17. Jahrhunderts in England geprägt und bezeichnet eine Haltung, die Gott nur als Urheber des Universums anerkennt, aber sowohl seine Offenbarung in Jesus Christus als auch ein weiteres Einwirken Gottes auf die Welt bestreitet.

eines so verstandenen Gottesglaubens sachlich angemessen ist.⁴¹ Jedenfalls wäre es geradezu kontraproduktiv, das Fehlen des Glaubens an die göttliche Intervention als Defizit zu beklagen. Im Gegenteil sind solche Jugendliche in ihrer Differenzierungsfähigkeit zu bestärken und zu jenem Gotteskonzept zu führen, das Ziebertz als „immanent-kosmodeistisch-biblich“⁴² qualifiziert.

3. Verstehenshilfen aus der Systematischen Theologie

Welche Verstehenshilfen kann die Systematische Theologie zum Verständnis des Wirkens Gottes anbieten? Bedacht werden müssen das Verhältnis von Gottes Transzendenz und Immanenz, das Verhältnis von Gott und Welt und das Verhältnis von göttlichem und menschlichem Handeln.

3.1 Immanenz und Transzendenz – über der Welt und in der Welt

Der Gott, an den Christen glauben, stellt sich dar als einer, der der Welt gegenüber der ganz Andere und Jenseitige und zugleich doch ganz in der Welt ist. Immanenz und Transzendenz schließen sich im christlichen Gotteskonzept nicht aus, sondern ergänzen und bedingen einander. *Augustinus* bringt es auf den Punkt: „Du aber warst noch innerer als mein Innerstes und höher noch als mein Höchstes.“⁴³ Gott ist darum weder außerhalb oder über dieser Welt zu denken, so als habe er mit ihr nichts zu tun, noch geht er im pantheistischen Sinne in ihr auf. Dieses scheinbare Paradox von Gottes In-der-Welt-Sein und seinem Über-der-Welt-Sein kann nicht aufgelöst werden, soll nicht der christliche Gottesbegriff überhaupt aufgegeben werden.

Bezeichnenderweise erfahren nach der Erhebung von *Ziebertz et al.* ebenjene Aussagen über Gott durch Jugendliche besondere Akzeptanz, die das Göttliche als unfassbare transzendente höhere Macht beschreiben, diese Vorstellung aber mit der Immanenz bzw. der Präsenz Gottes in der Welt verbinden.⁴⁴ Auf diese Weise wird „zwischen Gott und dem Menschen [...] eine Beziehung gesehen, denn Gott ist nahe beim Menschen, aber zugleich abstrakt und entfernt. Beide sind über den Kosmos miteinander verbunden.“⁴⁵

Es ist der dreieine Gott als Vater, Sohn und Geist, der eben dieser scheinbaren Paradoxie entspricht, der über der Welt und in der Welt, transzendent und immanent zugleich ist. Als Gott, Vater und Schöpfer ist er transzendent über ihr; als Geist, der in der Schöpfung und in den Menschen wirkt, ist er der Welt immanent; Jesus Christus, der

⁴¹ So resümiert *Grom* 2009 [Anm. 4], 51, am Ende seiner Ausführungen über einen wissenschafts-kompatiblen Schöpfungs- und Vorsehungsglauben, der die Eigenkausalität der Schöpfung nicht ausblendet: „Solche Modifikationen des Schöpfungs- und Vorsehungsglaubens mögen dem biblisch geprägten religiösen Bewusstsein immer noch ‘deistisch’ erscheinen. Sie sind aber unumgänglich, will man ihn vor anthropomorpher Naivität, Abschottung von moderner Naturwissenschaft und radikalem Deismus bewahren.“

⁴² *Ziebertz / Kalbheim / Riegel* 2003 [Anm. 13], 369.

⁴³ *Augustinus*, *Confessiones* III, 6, 11. – *Augustinus*, *Bekenntnisse*. Lateinisch und deutsch. Eingeleitet, übersetzt und erläutert von Joseph Bernhart, Frankfurt/M. 1987, 115.

⁴⁴ *Ziebertz / Kalbheim / Riegel* 2003 [Anm. 13], 347. Ähnlich zuvor bereits *Leyh* 1994 [Anm. 11], 58-71.

⁴⁵ Ebd. 350.

menschgewordene Gott, der sich mit Haut und Haar in die Geschichte dieser Welt einlässt, bewirkt als 'wahrer Gott und wahrer Mensch' und 'Mittler' im wahren Sinne des Wortes die Vermittlung zwischen Transzendenz und Immanenz.

3.2 Die Autonomie der Weltwirklichkeit

Das *Zweite Vatikanische Konzil* hat im Rückgriff auf die Tradition eine grundlegende Klärung des Gott-Welt-Verhältnisses vorgenommen. Dabei rückt es den Gedanken der Freisetzung in den Mittelpunkt: Gott entlässt die Welt in ihr Selbstsein und in die geschöpfliche Eigenständigkeit. Wenn das Konzil in diesem Zusammenhang von der „Autonomie der irdischen Wirklichkeiten“ spricht, in dem Sinne, dass „die geschaffenen Dinge und auch Gesellschaften ihre eigenen Gesetze und Werte haben“⁴⁶, ist damit nicht deren Loslösung von Gott bezeichnet, sondern eine theonom begründete Autonomie, wie die Rede von den „geschaffenen Dingen“ unzweifelhaft bezeugt.

„Durch ihr Geschaffensein selber nämlich haben alle Einzelwirklichkeiten ihren festen Eigenstand, ihre eigene Wahrheit, ihre eigene Gutheit sowie ihre Eigengesetzlichkeit und ihre eigenen Ordnungen, die der Mensch unter Anerkennung der den einzelnen Wissenschaften und Techniken eigenen Methode achten muss.“⁴⁷

Die Autonomie der irdischen Wirklichkeiten wäre es wert, mit Jugendlichen eingehend darüber zu theologisieren: Gott greift in die Autonomie der Weltwirklichkeit nicht nach Belieben ein und setzt ihre Eigengesetzlichkeit nicht außer Kraft; er wirkt nicht gegen sie, sondern mit ihnen und durch sie hindurch. Aus diesem Grund kann Gott durch die Geschöpfe als 'Zweitursachen' wirken. Dabei lassen sich menschliches Handeln und göttliches Wirken weder in einzelne klar voneinander abgrenzbare Bestandteile auseinanderdividieren, noch stehen sie in Konkurrenz zueinander und lassen sich gegeneinander aufrechnen. Vielmehr verhalten sie sich reziprok: Das Wirken Gottes und das des Menschen wachsen nicht im umgekehrten, sondern im gleichen Maße. Diese theologische Einsicht enthält eine weitere Provokation, über die sich theologisieren ließe: Je mehr sich Menschen auf Gottes Willen und Wirken hin öffnen und in seinem Sinne handeln, desto mehr kann Gottes Wirken zum Zuge kommen.

3.3 Panentheistische Modelle

Die Autonomie der Welt mit dem Wirken Gottes 'durch sie hindurch' zu denken, stellt eine anspruchsvolle denkerische Leistung dar, an der sich die gegenwärtige Theologie abzarbeiten im Begriff ist. Eine Strömung insbesondere innerhalb der aktuellen Schöpfungstheologie⁴⁸ versucht dies über das Konzept des *Panentheismus* ('alles in Gott'). Dieses bestimmt das Verhältnis von Gott und Welt jenseits von Deismus einerseits und Pantheismus andererseits: Während pantheistische Strömungen Gott mit der Welt identifizieren und deistische Gottes Transzendenz und seine Trennung von der Welt betonen, geht der Panentheismus davon aus, dass Gott die Welt umgreift und in einem nicht-räumlichen Sinn einschließt, ohne in ihr aufzugehen. Demnach ist die Welt in Gott,

⁴⁶ *Gaudium et Spes* 36.

⁴⁷ Ebd.

⁴⁸ Exemplarisch *Medard Kehl*, Und Gott sah, dass es gut war. Eine Theologie der Schöpfung, Freiburg/Br. 2006, 238-241; *Hans Kessler*, Schöpfung und Evolution in neuer Sicht, Kevelaer 2009; *Hermann Stinghammer*, Einführung in die Schöpfungstheologie, Darmstadt 2011, 102.

aber von ihm unterschieden, im Sinne von *Apg 17,28*: „Denn in ihm leben wir, bewegen wir uns und sind wir.“ Gott ist damit als ‘Seinsraum der Welt’ zu denken, der als unendliche Fülle des Lebens der endlichen Welt Raum gewährt.

„Keinen Raum *neben* sich; so etwas kann es beim unendlichen Gott nicht geben. Wohl aber einen Raum *in sich selbst*, der Gott und Welt eindeutig voneinander unterscheidet (*als* Schöpfer und *als* Geschöpf) und doch zugleich so miteinander vereint, wie es inniger nicht gedacht werden kann. [...] Nein, der Gedanke einer Schöpfung in Gott hat nur Sinn, weil und insofern Gott immer schon nichts anderes ist als Raum gewährende und frei-gebende Liebe.“⁴⁹

Mag der panentheistische Ansatz auf den ersten Blick spekulativ erscheinen, wäre es ein Versuch wert, ihn religionspädagogisch fruchtbar zu machen: Ist das Bekenntnis ‘In ihm leben wir, bewegen wir uns und sind wir’ nur eine Floskel? Und welche Konsequenzen hat es, das eigene Leben ebenso wie die ganze Welt in diesem Horizont Gottes zu sehen?

3.4 Pneumatologische Erwägungen: Der Geist als Wirken Gottes in der Welt

Im Blick auf die Frage nach dem Wirken Gottes in der Welt jenseits eines punktuellen Eingreifens kommt dem Rekurs auf den Heiligen Geist besondere Bedeutung zu. Damit wird zugleich ein Beitrag erbracht gegen die vielbeschworene Geistvergessenheit in Theologie und Religionspädagogik. Unter Rückgriff auf den Geist lässt sich das Wirken Gottes in der Welt sowohl biblisch rückbinden als auch theologisch präzisieren: nicht als Eingriff in den Ablauf der Welt, nicht als punktuelle Intervention, nicht als Außerkräftsetzen der Naturgesetze, sondern als immanentes Wirken seines Geistes in der Welt, durch die Welt und bisweilen gegen die Welt, jenes Geistes der je nach Situation Lichtquelle, Tröster, Ruhespende, Kühlmittel oder eben ‘Rettungsanker’ und ‘Mutmacher’ ist und den unnahbar fernen Gott näher rückt.

Dass Jugendliche zu einer solchen Geist-Theologie in der Lage sind, darauf weisen die bislang wenigen einschlägigen Studien hin⁵⁰: So unterschiedlich ihre Vorstellungen vom ‘Aussehen’ des Geistes sind, so kommen sie darin überein, dass er vor allem im Menschen wirkt: als Antrieb, Kraft, Energie, Gewissen, Eingebung, Hoffnung, Stärkung, Beflügelung.

4. Religionspädagogische Ausblicke

4.1 Didaktische Konkretionen

Die Frage Jugendlicher nach der Möglichkeit des Eingreifens Gottes in die Welt respektive ihre Klage über sein ausbleibendes Eingreifen hat ihren Ursprung in persönlicher Betroffenheit, sei es durch die Konfrontation mit fremdem Leid, sei es durch eigene Leidenserfahrungen. Mit ihnen darüber zu theologisieren, ist darum kein theoretisch-

⁴⁹ Kehl 2006 [Anm. 48], 240.

⁵⁰ Maximilian Bergmayr befragt österreichische Hauptschüler: Wie sich Schüler den Heiligen Geist vorstellen, in: Öffentliches Stiftsgymnasium Kremsmünster: 147. Jahresbericht 2004, 37-54. (schulen.eduhi.at/stift_kremsmuenster/gym/jb147-02.pdf). Zu teilweise ähnlichen Ergebnissen kommt die umfangreiche Erhebung von Julia Gerth, *Der Heilige Geist – Das ist mehr so ein Engel, der hilft Gott!* Der Heilige Geist im Religionsunterricht der Grundschule und der Sekundarstufe I. Göttingen 2011.

akademisches Unternehmen, sondern eine existenzielle Angelegenheit, die Religionspädagog/innen ihnen schuldig sind. Neben systematisch-theologischer Versiertheit bedarf es dazu der Beachtung einer angemessenen Sprache: Die missverständliche Rede von einem 'Eingreifen Gottes' ist durch den theologisch treffenderen Begriff des 'Wirkens Gottes' zu ersetzen. Weiter bedarf es exegetischer und bibeldidaktischer Überlegungen: Insbesondere alttestamentliche Texte, die den Eindruck einer unmittelbar von oben ergehenden Intervention Gottes erwecken, bedürfen der historisch-kritischen Auslegung und theologischen Deutung: Was ist gemeint, wenn davon die Rede ist, dass Gott das Wasser über den Ägyptern zusammenschlagen lässt, wenn er die Feinde in den Abgrund führt, wenn er zu Daniel in die Löwengrube einen Engel schickt? Nicht zuletzt sollen Jugendliche in biblischen Texten und theologischen Traditionen entdecken können, dass Menschen beides erfahren und reflektiert haben: Gottes Wirksamkeit und sein Handeln in der Not ebenso wie seine Verborgenheit, sein Schweigen und seine scheinbare Ohnmacht.

4.2 Testfall Bittgebet

Überlegungen zum Wirken Gottes implizieren schließlich eine theologisch verantwortete Hinführung zum Bittgebet.⁵¹ Gewiss, in existenziell bedrängenden Situationen werden – und dürfen – Jugendliche inbrünstig-spontan darum bitten, dass Gott doch eingreifen und die Not abwenden möge. Wer um die Weise des Wirkens Gottes in der Welt im Ineinander von Transzendenz und Immanenz weiß, kann sich allerdings in vorbereiteten liturgischen Zusammenhängen, etwa im Schulgottesdienst, nicht mit einem simplen 'Lieber Gott, bitte mach ...' begnügen. Die Fürbitten in manchen Gottesdiensten sprechen Bände und regen nicht zur Nachahmung an. Jugendliche zum Bitten zu ermutigen und ihnen zugleich eine theologisch angemessene Weise des Bittens zu erschließen, die nicht zwangsläufig zu Enttäuschungen angesichts mangelnder Gebetserhörungen führt, ist eine sensible und wichtige Aufgabe des Religionsunterrichts. Spätestens an dieser Stelle zeigt sich, dass das gemeinsame Nachdenken und Theologisieren über das Wirken Gottes in der Welt kein spekulativer Luxus, sondern eine schlichte Notwendigkeit ist.

⁵¹ Vgl. dazu den Beitrag von *Vreni Merz*, „Lieber Gott, mach ...!“, in: KBl 132 (3/2007) 182-186.

Neurowissenschaftliche Herausforderungen an die Religionspädagogik

Neurowissenschaften und Religionspädagogik sind keine Wissenschaften, die eine besonders hohe Affinität zueinander haben; genauso wenig gilt dies für das Verhältnis zwischen den Neurowissenschaften und der Theologie allgemein. Es stellt sich daher die Frage, ob zwischen dem neurowissenschaftlichen und dem theologischen/religionspädagogischen Diskurs einfach keine Berührungspunkte bestehen oder ob sich beide Seiten doch etwas Interessantes zu sagen haben. Ich denke, um dies vorwegzunehmen, dass sowohl die Theologie im Allgemeinen als auch die Religionspädagogik im Speziellen an den Herausforderungen, die sich aus neurowissenschaftlichen Befunden an sie ergeben können, nicht vorbeikommen. Zumindest kann die theologische Seite ihre Augen nicht vor der neurowissenschaftlichen verschließen; ob es auch andersherum gilt, steht auf einem anderen Blatt. Doch ist genau zu schauen, worin und für wen die jeweiligen Herausforderungen bestehen.

Welche Relevanz haben die Neurowissenschaften über den akademisch-religionspädagogischen Diskurs hinaus für religionspädagogische Praxisfelder, z.B. den schulischen Religionsunterricht? Sicherlich sind sie nicht relevant in dem Sinne, dass neurowissenschaftliche Themen direkter Gegenstand im Religionsunterricht wären. Dennoch können – bereits im Grundschulalter – Fragen der Schüler/innen auftauchen, in denen die Funktionsweise des Gehirns und deren Konsequenz für das Bild vom Menschen infrage stehen. Dann ist es für die Lehrkräfte hilfreich, in Grundzügen über diese Thematik informiert zu sein und auch in etwa einschätzen zu können, was die Hirnforschung erklären kann und wo die Grenzen ihrer Erklärungskraft liegen.¹ Über diese inhaltliche Fragestellung hinaus ist die Religionspädagogik aber auch in methodischer Hinsicht durch die Neurowissenschaft herausgefordert, nämlich durch den Versuch, die Ergebnisse der Hirnforschung auch für die Pädagogik fruchtbar zu machen. Entsprechend hat sich eine neue Disziplin herausgebildet, die so genannte Neurodidaktik, die die Erkenntnisse der Hirnforschung in die Reflexion didaktischer Prozesse einbeziehen will.² Da es der Religionspädagogik um die Reflexion religiöser Lehr- und Lernprozesse geht, ist die Behauptung der so genannten Neurodidaktik, dass bei der Gestaltung von Lehr- und Lern-

¹ Vgl. K. Helmut Reich, Was sollten Religionspädagog/innen über die Neurowissenschaften wissen und warum?, in: RpB 51/2003, 121-132.

² Vgl. dazu allgemein Manfred Spitzer, Lernen. Gehirnforschung und die Schule des Lebens, Heidelberg 2003; Nicole Becker / Gerhard Roth, Hirnforschung und Didaktik. Ein Blick auf aktuelle Rezeptionsperspektiven, in: Erwachsenenbildung 50 (3/2004) 106-110; Nicole Becker, Von der Hirnforschung lernen? Ansichten über die pädagogische Relevanz neurowissenschaftlicher Erkenntnisse, in: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 9, Beiheft 5 (2005) 177-200; Eberhard Reich, Denken und Lernen. Hirnforschung und pädagogische Praxis, Darmstadt 2005; Nicole Becker, Die neurowissenschaftliche Herausforderung der Pädagogik, Bad Heilbrunn 2006; Ulrich Herrmann (Hg.), Neurodidaktik. Grundlagen und Vorschläge für gehirngerechtes Lehren und Lernen, Weinheim 2006; Otto Speck, Hirnforschung und Erziehung: Eine pädagogische Auseinandersetzung mit neurobiologischen Erkenntnissen, München 2009.

prozessen darauf zu achten ist, dass diese gehirngerecht ablaufen, für sie von Belang. Muss sich also alles verändern in der Didaktik und auch in der Religionsdidaktik?

Im Folgenden will ich in einem ersten Schritt herausstellen, worin die Bedeutung der modernen Neurowissenschaften liegt und warum sie mittlerweile den Status einer Leitwissenschaft für sich beanspruchen können – in aller gebotenen Kürze (*Kap. 1*). Dann will ich fragen, worin ihre Herausforderungen für die Religionspädagogik liegen. Diese bestehen zum einen in inhaltlichen Anfragen, die sich an die Theologie allgemein und daher auch an die Religionspädagogik stellen (*Kap. 2*), und zum anderen in methodischen Herausforderungen, die sich unter dem Stichwort der Neurodidaktik speziell an die Religionspädagogik richten (*Kap. 3*).

Ein weiteres Feld aus dem Kontext der Neurowissenschaften ist von klarer religionspädagogischer Relevanz, nämlich die Frage nach der Willensfreiheit und die daraus folgende pädagogische Herausforderung der Arbeit am Willen (*Kap. 4*). Der letzte Teil dieses Beitrags wird daher die philosophische Debatte um die Freiheit des Willens aufnehmen; sie ist durch Befunde der Hirnforschung wieder neu angestoßen, da diese oft so interpretiert werden, als bewiesen sie eine durchgängige Determiniertheit des menschlichen Handelns. Die kompatibilistische Position, die Determination und Freiheit als miteinander vereinbar ansieht, legt jedoch nahe, dass die Arbeit am Willen möglich und notwendig ist – und auch eine Aufgabe für die Religionspädagogik darstellt.

1. Die modernen Neurowissenschaften

Was alles verbirgt sich hinter dem Stichwort der ‘modernen Neurowissenschaften’ und worin liegt ihre Bedeutung? Unter dieser Bezeichnung werden verschiedene Wissenschaften zusammengefasst, die sich der Erforschung des (menschlichen) Gehirns bzw. Nervensystems widmen. Als erste der beteiligten Wissenschaften ist die Neurobiologie zu nennen, die noch einmal in die Anatomie und die Physiologie des Nervensystems zu unterteilen ist. Weiterhin sind die Neuropsychologie und kognitive Neurowissenschaften, Neurochirurgie, Neuropathologie, aber auch bestimmte Zweige der Philosophie, der Linguistik oder der Informatik zu nennen, um nur die wichtigsten anzuführen.

Die modernen Neurowissenschaften haben momentan die Position einer Leitwissenschaft inne, vergleichbar mit der Position, die Jahrzehnte und Jahrhunderte vorher die Physik unter den (Natur)Wissenschaften gespielt hat – zumindest wird ihnen diese Position von einigen Neurowissenschaftlern und oft auch von den Medien zugeschrieben. Neu an dieser – behaupteten oder tatsächlichen – Führungsposition ist, dass sie nicht auf den Bereich der Naturwissenschaften beschränkt ist, sondern für alle die Bereiche behauptet wird, die sich mit dem Menschen und seinen unterschiedlichen Lebensbereichen befassen.

Das große öffentliche Interesse an den Neurowissenschaften kommt nicht von ungefähr: Sie haben in den letzten Jahren und Jahrzehnten in rasanter Weise eine Fülle von Befunden hervorgebracht und zum Teil spektakuläre Erkenntnisse über den Aufbau und die Funktionsweise des menschlichen Gehirns zutage gefördert. Das ‘Manifest der Hirnforschung’, das von führenden Neurowissenschaftler/innen in der Zeitschrift ‘Gehirn

und Geist“ publiziert wurde³, äußert sich zusammenfassend über den aktuellen Stand der Hirnforschung und über zu erwartende Entwicklungen, aber auch über bislang noch fast gar nicht Verstandenes. Verdeutlicht werden kann dies, wenn man zwischen drei Erkenntnisebenen unterscheidet, auf denen die Neurowissenschaften forschen: die unterste Ebene von Einzelzellen, die mittlere Ebene von kleineren und größeren Zellverbänden und die oberste Ebene von ganzen Hirnarealen.

Sehr erfolgreich ist die Hirnforschung auf der untersten Organisationsebene bei der Aufklärung der Funktion einzelner Nervenzellen. Sie kann erklären, wie Erregung in den Nervenzellen aufgebaut, auf elektrischem Wege weitergeleitet und auf chemischem Wege an den Synapsen auf andere Nervenzellen übertragen wird. Neuartige und immer elaboriertere Methoden ermöglichen dabei immer detailliertere Erkenntnisse.

Auch auf der obersten Organisationsebene, derjenigen der Hirnareale, kann die Hirnforschung einiges an Erfolgen vorweisen. So etwa ist die Lokalisation menschlicher Funktionsbereiche in bestimmten Gehirnarealen möglich wie z.B. im Bereich der Sensorik und Motorik, aber auch höherer kognitiver Leistungen wie z.B. Gedächtnis, Sprachverstehen und Sprachproduktion oder Handlungskontrolle und -steuerung; ebenso sind die Bereiche des Gehirns bekannt, die mit der Emotionalität des Menschen zu tun haben. Moderne bildgebende Verfahren sind dabei sehr hilfreich, da sie immer höher auflösende Bilder vom Gehirn und den bei bestimmten Leistungen aktivierten Arealen liefern. Auch Läsionsstudien haben viel zum Verständnis des Gehirns beigetragen, also Forschungen an Individuen, bei denen Teile des Gehirns durch Unfälle oder Operationen z.T. irreversibel geschädigt sind oder ganz fehlen.

Allerdings: Auf der mittleren Organisationsebene tappen die Hirnforscher noch mehr oder weniger im Dunkeln. Wie das Gehirn auf der Ebene von Zellverbänden funktioniert, wie hier Information codiert und repräsentiert wird, wie Bedeutung entsteht, in welcher ‘Sprache’ das Gehirn spricht, ist noch völlig unbekannt – es sind noch nicht einmal die Methoden bekannt, mit denen dies erforscht werden könnte. Von einem Verständnis der Grundprinzipien des Bewusstseins oder der Subjektivität ist die Hirnforschung noch weit entfernt. Wie das Gehirn wirklich funktioniert, wissen wir also nicht – wir wissen noch nicht einmal, was wir nicht wissen.

2. Herausforderungen an die Theologie

Obwohl also die eigentliche Funktionsweise des Gehirns noch lange nicht als entschlüsselt gelten kann, schickt sich die Hirnforschung doch an, Themen wie Bewusstsein und Selbstbewusstsein, freier Wille und moralische Verantwortung zu erforschen, die bislang im Zuständigkeitsbereich von Philosophie und Theologie lokalisiert waren. Diese Phänomene sicherten bisher die Einzigartigkeit des Menschen und blieben für eine naturwissenschaftliche Erklärung tabu. Mittlerweile jedoch wird sowohl aus dem Lager der Hirnforschung als auch aus naturalistischen Richtungen der Philosophie des Geistes versucht, diese spezifisch menschlichen Phänomene als natürlich erklärbar zu betrachten und ihnen jegliche Sonderstellung abzuspochen – bis hin zu der Leugnung etwa des

³ Das Manifest. Elf führende Neurowissenschaftler über Gegenwart und Zukunft der Hirnforschung, in: *Gehirn und Geist* 6/2004, 30-37.

freien Willens zugunsten einer durchgängigen Determiniertheit aller unserer Denk- und Willensakte. Viele weitere Fragen schließen sich an, etwa nach der Möglichkeit künstlicher Intelligenz oder künstlichen Bewusstseins oder ethische Fragestellungen im Rahmen von neuen Möglichkeiten, die bestimmte Neurotechniken bieten (z.B. *brain doping* bzw. *brain enhancement* als die Möglichkeit, die Leistungsfähigkeit des Gehirns z.B. auf medikamentösem Weg zu erhöhen, oder *brain reading*, also der Versuch, Gedanken durch Gehirnschans zu lesen, um auf diese Weise z.B. einen Lügendetektor zu entwickeln).

Auf jeden Fall stehen hier immer explizit oder implizit grundsätzliche anthropologische Fragestellungen auf der Tagesordnung. Es ist völlig klar: Die Theologie als ganze ist hier herausgefordert, sich in die Debatten darum einzumischen, wie wir uns als Menschen verstehen wollen und sollen; die Prämissen des christlichen Menschenbildes (sofern man von einem solchen sprechen kann) stehen zur Diskussion. Im Rahmen dieser Querschnittsaufgabe, die sich an die ganze Theologie richtet, sind selbstverständlich auch Religionspädagog/innen aufgefordert, sich relevantes neurowissenschaftliches Grundwissen zu verschaffen und über dessen anthropologische Implikationen zu reflektieren; an den verschiedenen Lernorten, an denen sie tätig sind, werden sie diesen Themen nicht (mehr) guten Gewissens ausweichen können.

Auch Religion und Glaube selbst stehen mittlerweile unter der Beobachtung der Neurowissenschaften. Es gibt sogar einen sich zunehmend der medialen Aufmerksamkeit erfreuenden Forschungsbereich, der mit der etwas unglücklichen Bezeichnung 'Neurotheologie' belegt wird. Dies ist eine der vielen Kombinationsdisziplinen, die zurzeit wie Pilze aus dem Boden schießen und ihre Grundwissenschaft mit dem Präfix 'Neuro-' kombinieren; sie haben dadurch teil an der hohen Reputation, die den Neurowissenschaften derzeit entgegengebracht wird.

Unter diesen neuen Disziplinen finden sich unter anderem solche Konstrukte wie Neurophilosophie, Neuroethik, Neuropsychanalyse, sogar Neuroökonomie und Neuromarketing – und eben auch die so genannte Neurotheologie.⁴ Dieser Terminus ist deswegen unzutreffend, weil in diesem neuen Forschungsfeld nicht im eigentlichen Sinn Theologie betrieben wird, sondern die biologischen Grundlagen der Religiosität mit neurowissenschaftlichen Methoden erforscht werden; es sind auch meistens keine Theologen, die sich hier zu Wort melden, sondern Neurowissenschaftler, die aber durchaus relevante und interessante Befunde zutage fördern.

⁴ Vgl. *Hans-Ferdinand Angel*, Neurotheologie. Die Neurowissenschaften auf der Suche nach den biologischen Grundlagen menschlicher Religiosität, in: RpB 49/2002, 107-127; *Ulrich Lüke*, Neurotheologie. Gott und Religion als Produkt neuronaler Erregungsmuster?, in: Theologie und Glaube 95 (4/2005) 423-438; *Hans Goller*, Erschuf Gott das Gehirn oder das Gehirn Gott?, in: Zeitschrift für katholische Theologie 131 (3/2009) 241-255; *ders.*, Religiöses Erleben und Hirntätigkeit. Eine Auseinandersetzung mit der Neurotheologie, in: Tobias Müller / Thomas M. Schmidt (Hg.), Ich denke, also bin ich Ich? Das Selbst zwischen Neurobiologie, Philosophie und Religion, Göttingen 2011, 188-199; *Tobias Kläden*, Neurowissenschaftliche Herausforderungen an die Praktische Theologie – nur ein Hirngespinnst?, in: Gottfried Bitter / Martina Blasberg-Kuhnke (Hg.), Religion und Bildung in Kirche und Gesellschaft (FS Norbert Mette), Würzburg 2011, 39-47.

Bekannt sind z.B. die Studien von *Andrew Newberg* und dem schon verstorbenen *Eugene d'Aquili*, die die Veränderungen in der Hirnaktivität während tiefer Meditation bei christlichen Nonnen und bei Buddhisten nuklearradiologisch untersucht haben.⁵ In dieser Untersuchung konnte gezeigt werden, dass der Zustand der tiefen Meditation korreliert mit einer *erhöhten* Aktivität im Frontallappen, was auf eine verstärkte Aufmerksamkeit hinweist; ebenso korreliert er mit einer *verminderten* Aktivität im Parietallappen, was eine reduzierte Wahrnehmung der räumlichen Position des eigenen Körpers anzeigt.

Studien solcher Art werden in populären Medien oft vollmundig als Beweise für die Existenz Gottes herangezogen (weil die neuronale Basis für die Erfahrung Gottes nun entdeckt sei), genauso aber auch als Beweise für seine Nichtexistenz (weil nun gezeigt sei, dass Gotteserfahrung nichts anderes als ein Hirnzustand sei). Dass diese Studien aber zweifellos nichts über die Existenz Gottes aussagen, muss an dieser Stelle nicht weiter ausgeführt werden. Vielmehr spiegeln sie die eigentlich triviale Feststellung wider, dass auch religiöses Erleben selbstverständlich ein neuronales Korrelat hat.

3. Neurodidaktik als Herausforderung an die (Religions)Pädagogik

Neben der so genannten Neurotheologie gibt es eine weitere, nun speziell für die Religionspädagogik relevante neue Disziplin im Umfeld der Neurowissenschaften, nämlich die Neurodidaktik. Hier scheint zumindest – im Gegensatz zur Neurotheologie – die Bezeichnung als solche zutreffend zu sein, geht es doch um die Frage, wie Lernen und Lehren gehirngerecht ablaufen sollten. Doch auch dies bedarf der näheren Betrachtung. In aller Kürze will ich zunächst fragen: Was sind zentrale Aussagen der Neurodidaktik?

3.1 Zentrale Aussagen der Neurodidaktik und ihre Kritik

Da das Gehirn die Grundlage aller geistigen Leistungen des Menschen, somit auch des Lernens, sei, bedürfe es einer umfassenden Kenntnis über die im Gehirn ablaufenden Lernmechanismen, um Lernprozesse optimal gestalten zu können. Da etwa in den ersten drei Lebensjahren besonders viele synaptische Verknüpfungen zwischen den Gehirnzellen gebildet werden, sei diese Phase eine der wichtigsten in der Hirnentwicklung. Daher sei es besonders wichtig, dass Kinder schon in diesem frühen Alter gefördert werden und viel Anregung erhalten. In diesem Alter lernten sie besonders schnell und was in diesem Alter versäumt werde, ließe sich später gar nicht oder nur schwer nachholen ('Was Hänschen nicht lernt, lernt Hans nimmermehr'). Das Gehirn, besonders das kindliche Gehirn, könne gar nicht anders, als ständig zu lernen, weshalb es wichtig sei, den Kindern eine anregungsreiche Umgebung zu präsentieren. Da kognitive Prozesse nicht unabhängig von den sie begleitenden Emotionen sind, die eine Funktion des limbischen Systems darstellen, sei eine angstfreie und vielmehr lustbetonte Lernumgebung unabdingbar und ein handlungsorientierter und methodenpluraler Unterricht anzustreben. Außerdem sei bei der Präsentation der Lernstoffe darauf zu achten, dass an bereits vorhandene Verschaltungen angeknüpft und Wissen in Zusammenhängen dargestellt werde, um die kortikale Vernetzung zu erleichtern.

⁵ Vgl. *Andrew B. Newberg / Eugene G. D'Aquili / Vince Rause*, *Der gedachte Gott. Wie Glaube im Gehirn entsteht*, München 2003.

Diese Annahmen der so genannten Neurodidaktik, zu denen noch weitere hinzugefügt werden könnten, haben aber auch zahlreiche Kritiken hervorgerufen. Sie richten sich normalerweise nicht gegen die neurowissenschaftlichen Anteile, die meist korrekt wiedergegeben werden. Jedoch tauchen immer wieder so genannte Neuomythen auf, die etwa im OECD-Bericht „Understanding the brain. Towards a new learning science“ von 2002 identifiziert werden.⁶ Zwei wichtige dieser Neuomythen sind

(1) die Überschätzung der hemisphärischen Differenzen eines rationalen ‘linken’ gegenüber einem emotional-ganzheitlichen ‘rechten’ Gehirn. Trotz einiger spezifisch lateralisierter Funktionen des Gehirns muss betont werden, dass es massive Verbindungen zwischen den beiden Hemisphären gibt und beide bei den meisten Funktionen eng zusammenarbeiten;

(2) die Überschätzung so genannter kritischer Perioden der Hirnentwicklung, deren Missachtung zum irreversiblen Verlust der Möglichkeit, bestimmte kognitive Fähigkeiten zu erwerben, führe. Eher sollte man von sensitiven Perioden sprechen, denn meist ist der Erwerb der jeweiligen Fähigkeiten auch zu einem späteren Alter möglich, auch wenn er dann vielleicht nicht mehr so schnell vonstattengeht.

Der entscheidende Kritikpunkt an den neurodidaktischen Vorschlägen ist auch nicht, dass sie meist gar nichts Neues formulieren, sondern etwa aus der Reformpädagogik lange bekannt sind. Im Gegenteil: Wenn es gelänge, pädagogische Maximen durch die Erhellung ihrer neuronalen Basis zu untermauern, so könnte ihr Geltungs- und Durchsetzungsanspruch fundierter begründet und auch ein wichtiger Erkenntnisgewinn beansprucht werden. Entscheidend ist jedoch die Frage, ob es überhaupt möglich ist, in der eben kurz skizzierten Form didaktische Schlussfolgerungen aus den neurowissenschaftlichen Befunden zu ziehen. Dass die Hirnforschung interessante Einsichten in die neuronalen Mechanismen basaler Lernvorgänge bietet, soll nicht bestritten werden. Problematisch ist es aber, wenn man aus diesen Befunden direkte Konsequenzen für die Gestaltung schulischer oder außerschulischer Lernumgebungen ableiten will. Die externe Validität der Ergebnisse, die aus Laborexperimenten gewonnen wird, ist viel zu gering, um sie auf konkrete pädagogische Handlungsfelder anzuwenden: In Laborexperimenten werden – aus guten methodischen Gründen – nur vergleichsweise primitive Lernvorgänge und artifizielles Lernmaterial verwendet; außerdem ist die räumliche und zeitliche Auflösung der verwendeten bildgebenden Verfahren zu gering, um differenzierte Aussagen über schulischen Lernstoff zu machen.

Um ein Beispiel zu nennen: Dass die Aktivierung des Mandelkerns im limbischen System durch Angstreize kreatives Lernen verhindert und nur noch ein ängstliches, starres Auswendiglernen zulässt, kann zwar eine schon vor über 300 Jahren in der *Didactica magna* von *Johann Amos Comenius* zu findende Einsicht unterstreichen, dass alles, was beim Lernen Freude macht, das Gedächtnis unterstützt. Doch das Wissen darum, dass Angst für das Lernen abträglich und eine angenehme Atmosphäre ihm zuträglich ist, hilft der Lehrperson noch nicht, dieses Wissen auch in der konkreten Situation umzusetzen. Denn was genau bedeutet eine angenehme Atmosphäre? Wie ist eine richtige

⁶ Vgl. *Usha Goswami*, Neuroscience and Education, in: *British Journal of Educational Psychology* 74 (1/2004) 1-14, 10f.

Balance zwischen Anspannung und Entspannung zu schaffen? Und was tue ich, wenn es mir trotz guten Wissens und bester Absicht nicht gelingt, eine angenehme Atmosphäre im Klassenzimmer zu erzeugen? Hier wird aus wissenschaftstheoretischen Gründen deutlich, dass das Programm einer Neurodidaktik insofern fragwürdig ist, als die Hirnforschung (bislang zumindest) nur Wissen über das Lernen zur Verfügung stellen kann, nicht jedoch über das Lehren; die Ableitung von Lehrmodellen aus Lernprozessen ist jedoch problematisch.

Folgende (hier nur knapp genannte) wissenschaftstheoretischen Argumente können in diesem Zusammenhang angeführt werden⁷:

a) Ein und dieselbe Sache kann immer aus unterschiedlichen theoretischen Perspektiven betrachtet werden: aus der physikalisch-neuronalen Perspektive, in der es um kausale Beziehungen zwischen neuronalen Zuständen geht; aus der Perspektive der funktionalen Ebene, in der logische Beziehungen zwischen bestimmten Funktionseinheiten untersucht werden; und aus der Perspektive der intentionalen Ebene, auf der erst kognitive Leistungen beschrieben werden können. Jede dieser Ebenen braucht ihre eigenen Begriffe und hat daher eine bestimmte Autonomie, und dies gilt auch für den Bereich des Lernens. Hirnprozesse können also nicht einfach mit Lernprozessen identifiziert werden, sondern man muss erst wissen, was 'Lernen' oder 'Rechnen' bedeutet, bevor diese Konzepte mit Hirnaktivitäten in Beziehung gesetzt werden können.

b) Hinzu kommt, dass kognitive Leistungen nicht unbedingt eins zu eins in Hirnzustände übersetzbar sein müssen, sondern prinzipiell auf vielfältige Weise auf der Ebene der Hirnzustände realisiert werden können. Diese so genannte multiple Realisierbarkeit kognitiver Leistungen bedeutet in unserem Zusammenhang, dass die Aktivität einer bestimmten Hirnregion bei einer bestimmten kognitiven Leistung nicht heißen muss, dass sie auch besonders förderungswürdig wäre. Dass z.B. bei Kindern das Abzählen mit den Fingern Hirnareale beansprucht, die bei Erwachsenen für komplexe Rechenaufgaben notwendig sind, bedeutet nicht automatisch, dass das Fingerabzählen spätere Leistungen in Mathematik fördert. Dies müsste erst durch entsprechende Entwicklungsstudien nachgewiesen werden.

c) Schließlich ist zu berücksichtigen, dass in der Schule so genanntes nichtprivilegiertes Lernen im Vordergrund steht – also solche vergleichsweise jungen Kulturtechniken wie Lesen, Schreiben, Rechnen, für die kein automatisch anspringender, biologisch prädestinierter Lernmodus zur Verfügung steht. Hier spielen soziale und kulturelle Kontexte eine Rolle, die allein durch die Erforschung des Gehirns nicht erfasst werden.

Angesichts dieser wissenschaftstheoretischen Fußangeln ist es nicht nur nötig, sondern erstrebenswert, dass die neurowissenschaftliche Grundlagenforschung durch eine entsprechende Anwendungsforschung konkretisiert und ergänzt wird, die von Hirnforschung und Pädagogik getragen wird.

⁷ Vgl. *Ralph Schuhmacher*, Alles Neuro – oder was?!, in: *Gehirn und Geist* 10/2005, 71-73; *ders.*, Die prinzipielle Unterbestimmtheit der Hirnforschung im Hinblick auf die Gestaltung schulischen Lernens, in: *Dieter Sturma* (Hg.), *Philosophie und Neurowissenschaften*, Frankfurt/M. 2006, 167-186.

3.2 Konsequenzen für die Religionspädagogik?

Was bedeuten diese Überlegungen für die Religionspädagogik und insbesondere die Religionsdidaktik? Grundsätzlich gelten die Aussagen der allgemeinen Didaktik natürlich auch für die Religionsdidaktik. Aber ist eine spezielle Relevanz der neurowissenschaftlichen Erkenntnisse für religiöse Lern- und Bildungsprozesse festzustellen? Zu dieser Frage gibt es noch kaum Überlegungen; einer der wenigen, der sich im deutschen Sprachraum zumindest ansatzweise damit auseinandergesetzt hat, ist *Ralph Bergold* mit seiner Bamberger Antrittsvorlesung als Privatdozent.⁸ Leider gilt für *Bergolds* Überlegungen eine ähnliche Kritik wie für die allgemeinen neurodidaktischen Hinweise: Sie schließen in problematischer Weise von Lern- auf Lehrprozesse (und hier von allgemeinen Lern- auf religiöse Lehrprozesse, was die Problematik noch erhöht), ohne dass damit aber überhaupt neue Erkenntnisse oder didaktische Impulse gegeben würden.

Ich verdeutliche dies an einem Beispiel: Unter dem Stichwort 'Musterbildung' verweist *Bergold* darauf, dass Kinder beim Spracherwerb ihre Muttersprache ohne expliziten Grammatikunterricht lernen.⁹ Eine Regel wie *Verben auf '-ieren' bilden das Partizip Perfekt ohne 'ge-'* muss nicht als solche gelernt werden, mehr noch: Sie ist den meisten Muttersprachlern normalerweise gar nicht bewusst. Dennoch wendet sie jeder Muttersprachler ohne nachzudenken richtig an. Diese Regel wird also implizit gelernt, einfach dadurch, dass man viele Beispiele, die dieser Regel folgen, hört und aus diesen Beispielen die Regel selbst generiert. *Bergold* folgert nun daraus, dass im religionspädagogischen Bereich das Umfeld wichtig sei, das religiöse Muster vorgeben kann. Im Religionsunterricht seien nicht abstrakte Inhalte wichtig, sondern viele gute und immer wiederkehrende Beispiele, die die religiöse Musterbildung fördern. Abgesehen davon, dass die Einsicht in die Bedeutung konkreter Beispiele nun nicht unbedingt eine neue Erkenntnis darstellt, sagt uns *Bergolds* Anweisung wenig darüber, wie denn nun konkret der Beispielgebrauch im Religionsunterricht aussehen sollte.

Es liegt wieder das gleiche Problem vor: Aus einem Lernprozess wird unberechtigt auf das Lehrmodell geschlossen. Aber es bleibt unklar, bei welchen Inhalten und in welchen Lernphasen welche und wie viele Beispiele hilfreich sind oder wo auch eine Abstraktion wichtig sein kann. Werden in allen Lernbereichen implizite Regeln generiert oder kann es auch sinnvoll sein, über die Regeln explizit zu reflektieren oder sogar zu streiten?

Ebenso problematisch sind *Bergolds* weitere Hinweise. So schließt er aus der Bedeutung so genannter 'kritischer Fenster' bei der Sprachentwicklung darauf, dass es auch in der religiösen Entwicklung solche kritischen Fenster gebe, die man, einmal verpasst, später nicht einfach wieder öffnen könne.¹⁰ Dieser Schluss ist viel zu undifferenziert und scheint zudem die Potenziale religiöser Entwicklung auch im Erwachsenenalter zu

⁸ *Ralph Bergold*, Gehirn – Religion – Bildung. Die neuen Hirnforschungserkenntnisse und ihre religionspädagogische Bedeutung für religiöse Bildungsprozesse, in: RpB 54/2005, 51-68; vgl. *Patrick Becker*, Wirklich neu? Was die Neurodidaktik für Religionsunterricht und Theologiestudium bedeutet, in: HK 65 (3/2011) 144-149.

⁹ Vgl. *Bergold* 2005 [Anm. 8], 58-60.

¹⁰ Vgl. ebd., 60f.

unterschätzen. Ähnlich einfach macht Bergold es sich, wenn er aus der Bedeutung von Emotionen für die Gedächtnisbildung folgert, dass religiöses Lernen ganzheitlich und mit Phantasie erfolgen soll¹¹, oder wenn er aus der Tatsache, dass Wahrnehmung Einzelelemente zu einer gestalthaften Beziehung zusammensetzt, ableitet, dass religiöses Lernen Beziehungsmöglichkeiten anbieten soll.¹²

Das Fazit aus diesen Überlegungen lautet: Bislang fällt das Resümee aus der Begegnung von Hirnforschung und Theologie/Religionspädagogik sehr mager aus. Um zu valideren Erkenntnissen zu gelangen, wäre konkrete empirische Unterrichtsforschung nötig, die mit den Neurowissenschaften zusammenarbeitet – im Fach Religion genauso wie in anderen Fächern. Bislang sehe ich aber noch nicht, dass wirklich interessante Anknüpfungspunkte aus der Hirnforschung bearbeitet worden wären, die im religionspädagogischen Kontext von Relevanz sind. Dass man nicht jeder Neuromode hinterherlaufen muss, heißt jedoch nicht, dass gleich das Kind mit dem Bade ausgeschüttet werden und auf den Dialog zwischen Religionspädagogik und Hirnforschung verzichtet werden könnte. Dafür sind die inhaltlichen und methodischen Herausforderungen, die die Hirnforschung an die Theologie und die Religionspädagogik stellt, zu wichtig.

4. Willensfreiheit und Religionspädagogik

Einen weiteren Themenbereich, der im Kontext der Neurowissenschaften diskutiert wird und auch für die Religionspädagogik von hoher Relevanz ist, stellt die Debatte um die Willensfreiheit dar. Das Problem der Freiheit oder Determiniertheit menschlicher Handlungen bzw. des Willens ist ein Dauerbrenner in der Philosophie seit ihren Anfängen; seit gut einem Jahrzehnt erfährt es wieder eine besondere Konjunktur, nicht zuletzt ausgelöst durch empirische Befunde aus den Neurowissenschaften, die die grundsätzliche Determiniertheit menschlichen Handelns zu belegen scheinen.¹³

Worin besteht in der Frage der Willensfreiheit die Herausforderung an die Religionspädagogik? Auch hier ist zwischen einer inhaltlich-materialen und einer auf der Meta-Ebene liegenden Perspektive zu unterscheiden:

¹¹ Vgl. ebd., 61-64.

¹² Vgl. ebd., 64-66.

¹³ Vgl. Friedrich Hermanni / Peter Koslowski (Hg.), *Der freie und der unfreie Wille. Philosophische und theologische Perspektiven*, München 2004; Christian Geyer (Hg.), *Hirnforschung und Willensfreiheit. Zur Deutung der neuesten Experimente*, Frankfurt/M. 2004; Helmut Fink / Rainer Rosenzweig (Hg.), *Freier Wille – frommer Wunsch? Gehirn und Willensfreiheit*, Paderborn 2006; Geert Keil, *Willensfreiheit*, Berlin – New York 2007; Ansgar Beckermann, *Gehirn, Ich, Freiheit. Neurowissenschaften und Menschenbild*, Paderborn 2008; Reinhard Merkel, *Willensfreiheit und rechtliche Schuld. Eine strafrechtsphilosophische Untersuchung*, Baden-Baden 2008; Michael Pauen / Gerhard Roth, *Freiheit, Schuld und Verantwortung. Grundzüge einer naturalistischen Theorie der Willensfreiheit*, Frankfurt/M. 2008; Judith Hardegger, *Willenssache. Die Infragestellung der Willensfreiheit durch moderne Hirnforschung als Herausforderung für Theologie und Ethik*, Berlin 2009; Henrik Walter, *Neurophilosophie der Willensfreiheit. Von libertarischen Illusionen zum Konzept natürlicher Autonomie*, Paderborn 2009; Ulrich Pothast, *Freiheit und Verantwortung. Eine Debatte, die nicht sterben will – und auch nicht sterben kann*, Frankfurt/M. 2011; Andreas Klein, „Ich bin so frei!“. Willensfreiheit in der philosophischen, neurobiologischen und theologischen Diskussion, Neukirchen-Vluyn 2012.

a) In inhaltlicher Hinsicht wäre das Thema 'Willensfreiheit' mit den einschlägigen empirischen Befunden und philosophischen Reflexionen als grundlegende Dimension der Anthropologie wahrzunehmen. Auch hier gilt, dass Religionspädagog/innen auskunftsfähig sein sollten bei Anfragen zu dieser Grundfrage menschlicher Existenz, die sie in ihren jeweiligen pädagogischen Kontexten unweigerlich erreichen.

b) Auf der Meta-Ebene stellt sich aber noch eine zweite, speziellere und auch spezifischer pädagogische Frage: Wie lässt sich mit dem Willen in pädagogischem Kontext arbeiten – ist es überhaupt möglich, den Willen zu schulen? Diese Frage lässt sich nur dann sinnvoll stellen, wenn nicht von einer grundsätzlichen Determination des Willens ausgegangen wird. Im Folgenden wird daher ganz knapp auf die philosophische Diskussion der Willensfreiheit eingegangen – auch um einige sehr kurze Hinweise zu Aufgabe (a) zu geben und eine Position zu umreißen, die die sinnvolle Auseinandersetzung mit Aufgabe (b) ermöglicht; einige wenige Ausführungen zur Notwendigkeit der Willensarbeit sollen sich anschließen.

4.1 Das Problem der Willensfreiheit

Die Debatte um die Willensfreiheit ist durch eine Reihe von empirischen Befunden aus den Neurowissenschaften und der Psychologie neu entfacht worden, die hier nur kurz genannt werden können¹⁴: So gibt es Studien, die die unbewusste Initiierung von Handlungen demonstrieren (z.B. die berühmten Studien von *Benjamin Libet*¹⁵); andere Befunde weisen den Einfluss unbewusster Reize auf Entscheidungen bzw. Handlungen nach (z.B. Studien zur Hypnose oder zur klassischen Konditionierung) oder zeigen eine Dissoziation zwischen dem Gefühl der Urheberschaft und der tatsächlichen Urheberschaft einer Handlung oder einer Wahrnehmung (ein z.B. im Rahmen schizophrener Störungen auftretendes, aber in bestimmten experimentellen Settings auch bei gesunden Probanden induzierbares Phänomen). Grundsätzlich ist in der kognitiven Psychologie eine Skepsis gegenüber der Introspektion verbreitet, da zahlreiche Studien belegen, dass Versuchspersonen über eigene mentale Prozesse oft nicht valide Auskunft geben können.

Der philosophische Zugang trägt nun empirische Ergebnisse wie die genannten quasi intentional in sich; die Notwendigkeit dieses Zugangs ergibt sich daraus, dass die empirischen Daten ihre Deutung nicht in sich tragen, sondern einen begrifflichen, nicht-empirischen Kern enthalten, der das philosophische Problem ausmacht. Ein solches philosophisches Problem im engeren Sinn geht nicht ohne einen Rest auf und hat keine klare Lösung (ein Problem der (theoretischen) Philosophie ist geradezu dadurch definiert, dass es sich nicht in eine eindeutige Lösung überführen lässt; pointiert gesagt, ist es nicht zu lösen, sondern zu verstehen).

¹⁴ Vgl. den knappen Überblick bei *Tobias Kläden*, Der freie Wille – nur ein frommer Wunsch? Begriffliche und empirische Überlegungen zur Diskussion um die Willensfreiheit, in: Christian Spieß (Hg.), Freiheit – Natur – Religion. Studien zur Sozialethik (FS Arno Anzenbacher), Paderborn 2010, 29-50, 34-39.

¹⁵ Vgl. z.B. *Benjamin Libet*, Unconscious cerebral initiative and the role of conscious will in voluntary action, in: *The Behavioral and Brain Sciences* 8 (4/1985) 529-539.

Eine präzise Formulierung des Problems der Willensfreiheit, das gleichzeitig dessen Paradoxalität deutlich macht, fasst das Problem als ein Trilemma, als ein Bündel von drei in unserer unreflektierten Weltanschauung gemeinhin für wahr gehaltenen Sätzen, die jedoch nicht miteinander vereinbar sind:

„(1) Einige menschliche Handlungen sind frei.

(2) Alle menschlichen Handlungen sind letztlich determiniert durch Ereignisse, die den Handelnden gegenüber extern und außerhalb ihrer Kontrolle sind.

(3) Es ist nicht möglich, dass eine freie menschliche Handlung letztlich determiniert ist durch Ereignisse, die den Handelnden gegenüber extern und außerhalb ihrer Kontrolle sind.“¹⁶

Satz (1) gibt einen phänomenalen Realismus wieder, so wie er im Alltag ganz überwiegend und ohne weiteres Problematisieren empfunden wird. Satz (2) nimmt eine durchgängige Festlegung menschlichen Handelns durch ihm externe deterministische Kausalgesetze an; die ihn determinierenden Faktoren können z.B. automatisch ablaufende neuronale Prozesse, seine Gene oder auch seine Erziehung sein. Satz (3) scheint einfach eine Erläuterung des Begriffs der Freiheit zu sein.

Die Paradoxalität des Problems wird schnell dadurch deutlich, dass jede Kombination von zwei der drei Sätze die Falschheit des jeweils dritten impliziert: Wenn es freie menschliche Handlungen gibt (1) und wenn Freiheit nicht mit Determination vereinbar ist (3), dann kann die These von der durchgängigen Determination menschlichen Handelns (2) nicht korrekt sein. Wenn umgekehrt die These von der durchgängigen Determination menschlichen Handelns (2) korrekt ist und wenn Freiheit nicht mit Determination vereinbar ist (3), dann kann es keine Freiheit geben und Satz (1) muss falsch sein. Sollten jedoch sowohl Freiheit (1) als auch Determination (2) des menschlichen Handelns gleichzeitig möglich sein, dann muss Satz (3) falsch sein, der dies gerade ausschließt.

Die verschiedenen Standpunkte zum Problem der Willensfreiheit lassen sich nun dadurch grob schematisieren, welchen der drei Sätze sie anzweifeln. Würde man beispielsweise Satz (1) aufgeben, so verträte man einen Determinismus, der die Willensfreiheit als Illusion ansieht. Gibt man hingegen Satz (2) auf, so kommt man zur gegenteiligen Position des Indeterminismus oder Libertarismus. Beide Positionen gleichen sich darin, dass sie Willensfreiheit und Determination für nicht vereinbar sind und somit gleichermaßen als inkompatibilistische Standpunkte bezeichnet werden können. Gibt man jedoch Satz (3) auf, so vertritt man einen Kompatibilismus, wonach Willensfreiheit und Determination – zumindest unter bestimmten Bedingungen – keinen Widerspruch darstellen müssen.

Betrachtet man die drei idealtypischen Positionen, so wird deutlich, dass keine von ihnen unproblematisch ist oder sich keinen Einwänden ausgesetzt sähe.¹⁷ Für den *Indeterminismus* spricht dessen klare subjektive Evidenz; dies stellt allerdings nur ein schwaches Argument dar, insofern eine mögliche Determination nicht in unserem Bewusstsein verankert sein muss. Ebenso setzt unsere Praxis moralischen Urteilens die

¹⁶ Godehard Brüntrup, Der metaphysische Begriff der Willensfreiheit und das Transferprinzip des Keine-Wahl-Habens, in: Constanze Peres / Dirk Greimann (Hg.), Wahrheit – Sein – Struktur. Auseinandersetzungen mit Metaphysik, Hildesheim 2000, 102-119, 102f.

¹⁷ Vgl. eine ausführlichere Darstellung bei Kläden 2010 [Anm. 14], 42-48.

Willensfreiheit voraus (Lob oder Tadel machen nur Sinn, wenn dem Gelobten oder Getadelten auch Verantwortung für seine Taten zugeschrieben werden kann), was die praktische Irrelevanz eines eventuellen Determinismus demonstriert – nicht aber dessen theoretische Falschheit. Die konsequent vertretene indeterministische These führt allerdings zu einem Selbstwiderspruch: Absolut freie, durch nichts determinierte Handlungen könnten nicht mehr von zufälligen Handlungen unterschieden werden – denn wie kann ich selbst noch Autor meiner Handlung sein, wenn meine Handlung durch rein gar nichts determiniert wird? Die Selbstverursachung des eigenen Willens kann somit nur widersprüchlich gedacht werden.

Die Gegenposition des *Determinismus* hingegen kann auf den immensen Erfolg des Kausalprinzips ('Nichts ist und nichts geschieht ohne hinreichende Ursache') und die Grundannahme der klassischen Physik, den methodologischen Physikalismus (die Annahme, dass der Bereich des Physischen kausal geschlossen ist), verweisen. Auch das probabilistische Kausalitätsmodell der Quantenmechanik steht dem nicht entgegen, insofern es zwar echte Zufälle erlaubt, aber keine Willensfreiheit begründen kann. Es besteht aber ein Selbstwiderspruch zwischen Satz und Setzung des Determinismus: Der Determinist kann seine These nicht mit dem Anspruch der Wahrheit vertreten, da der Begriff der Wahrheit angebbare Gründe voraussetzt. Das Konzept des Grundes impliziert aber die Existenz von Freiheit, insofern das Wissen aufgrund von Gründen auf eigener, freier Einsicht beruht – sonst wäre es nicht von der bloß zufällig richtigen Meinung zu unterscheiden.

Die in der aktuellen Debatte am häufigsten vertretene und auch hier geteilte Position ist die des *Kompatibilismus*, wonach Freiheit und Determination sich nicht gegenseitig ausschließen. Dies mag zunächst einmal kontraintuitiv erscheinen. In einer Art Perspektivendualismus ist dieser Position zufolge zu unterscheiden zwischen der neuronalen Ebene, auf der eine durchgängige Determination durch Ursachen besteht, und der personalen Ebene, auf der Gründe, Argumente und Zwecke relevant werden. Der kompatibilistische Freiheitsbegriff ist somit kein absoluter, sondern ein bedingter; diese schwächere Konzeption von Freiheit verlangt die Bedingungen des Anders-handeln-könnens (nicht beliebig, sondern unter bestimmten Bedingungen), der Urheberschaft (nicht im Sinne absoluter Autonomie, sondern als Selbstbestimmung) und der Freiheit von äußerem und innerem Zwang. Frei handele ich also dann, wenn ich keinen äußeren oder inneren Zwängen unterliege, sondern in Übereinstimmung mit meinen personalen Merkmalen (meinen Überzeugungen, meinen Charaktereigenschaften und meinen Intentionen) handele. Auch wenn diese Merkmale selbst wieder auf der neuronalen oder genetischen Ebene determiniert sein mögen, kann ich mich doch auf der personalen Ebene ihnen gegenüber verhalten und trage Verantwortung für mein aus ihnen resultierendes Handeln. Anders formuliert: Freiheit bedeutet, „unter vorgegebenen Bedingungen ein nicht vorgegebenes Leben zu führen“¹⁸.

Religionspädagogisch interessant ist – neben den inhaltlich für ihn sprechenden Gründen – allein die Position des Kompatibilismus. Denn Determinismus und Indeterminismus

¹⁸ Wilfried Engemann, Aneignung der Freiheit. Lebenskunst und Willensarbeit in der Seelsorge, in: Wege zum Menschen 58 (1/2006) 28-48, 28.

sehen den Willen absolut an, als eine Alles-oder-nichts-Größe. Eine pädagogische Befassung mit der Thematik liegt in einem solchen Konzept nicht nahe, weil eine Arbeit am eigenen Willen nicht sinnvoll erscheint: Für den Deterministen gibt es keine Willensfreiheit, für den Indeterministen ist sie immer schon gegeben.

4.2 Willensarbeit in einem kompatibilistischen Verständnis von Freiheit

Ein kompatibilistisches Verständnis von Freiheit sieht die Freiheit des Willens nicht als eine absolute, sondern als eine abgestufte Größe an: Es kann mehr oder weniger Freiheit geben. Freiheit wird also dynamisch verstanden – es rückt ein Zeit- bzw. Entwicklungsindex in den Blick: Freiheit ist etwas, das man sich erarbeiten kann und muss – dies ist die (religions)pädagogisch relevante These.¹⁹

Bei der Willensarbeit, die der Philosoph *Peter Bieri* als die Aneignung des eigenen Willens versteht, sind drei Aspekte zu unterscheiden: die Artikulation, das Verstehen und die Bewertung des Willens²⁰; die drei Aspekte sind nicht unabhängig voneinander, sondern bedingen sich gegenseitig.

(1) Als erste Aufgabe in der Willensarbeit sind zunächst *die Klärung der eigenen Wünsche und die Artikulation des Willens* zu nennen. Unfreiheit kann bestehen in der Ungewissheit über das, was man eigentlich will. Oftmals sind wir uns über unseren langfristigen Willen im Unklaren, denn es gibt keine direkte, unmittelbare Innenschau; die „sprachliche Artikulation eines Willens ist ein umwegiger Prozeß“²¹ und versteht sich nicht von selbst. Ziel der Arbeit an der Artikulation des Willens ist die Klarheit über den eigenen Willen und kann dazu führen, dass Selbsttäuschungen aufgedeckt werden.

Ein Beispiel: „... ich lüge mir vor, daß ich jemand bin, der sein Leben im Verborgenen leben will, um weniger unter dem ausbleibenden Erfolg zu leiden. Und wenn ich die Kinder wegschicke, um vor ihnen Ruhe zu haben, so mag ich mir das als den Wunsch zurechtlegen, ihnen frühzeitig zur Selbständigkeit zu verhelfen. Solche Schönfärbereien, die ich vor mir selbst inszeniere, können ein Kerker sein. Denn indem sie die wahren Wünsche vor mir selbst verbergen, rauben sie mir die Chance, mich damit auseinanderzusetzen und zu einem realistischen Selbstbild zu gelangen, wie es für Freiheit Voraussetzung ist.“²²

¹⁹ Die Notwendigkeit der Willensarbeit lässt sich plausibilisieren durch das weit verbreitete deterministische Missverständnis von Ergebnissen der Hirnforschung, aber auch durch sozialpsychologische Diagnosen wie die von *Alain Ehrenberg*, der das 'erschöpfte Selbst' und damit depressive Erkrankungen als typisch für die Gegenwart ansieht. Während das 20. Jahrhundert stark von neurotischen Störungen gekennzeichnet war, die dem Konflikt zwischen gesellschaftlichen Zwängen und individuellen Wünschen geschuldet waren, ist die Gegenwart stärker von der 'Krankheit der Freiheit', der Depression, geprägt. Sie kann als Ermüdung vom ständigen Man-selbst-sein-Sollen, vom Unterbeweis-Stellen der eigenen Autonomie und von der Notwendigkeit der perfekten Selbstinszenierung interpretiert werden; vgl. *ders.*, *Das erschöpfte Selbst. Depression und Gesellschaft in der Gegenwart*, Frankfurt/M. 2004 (frz. Originaltitel: *La Fatigue d'être soi*).

²⁰ Vgl. *Peter Bieri*, *Das Handwerk der Freiheit. Über die Entdeckung des eigenen Willens*, Frankfurt/M. 2003, bes. 381-415; vgl. a. *Engemann* 2006 [Anm. 18] sowie *ders.*, *Die praktisch-philosophische Dimension der Seelsorge*, in: *ders.* (Hg.), *Handbuch der Seelsorge. Grundlagen und Profile*, Leipzig 2007, 308-322.

²¹ *Bieri* 2003 [Anm. 20], 385.

²² *Ebd.*, 388.

Worte sind nicht das einzige Medium der Artikulation eines Willens, auch Bilder oder Träume können dabei helfen, den eigenen Wünschen Kontur zu verleihen. Die Artikulation des Willens kann dazu verhelfen, dass die eigene Zeiterfahrung an Tiefe gewinnt, dass die Gegenwart als Teil von etwas, das aus der Vergangenheit kommt und sich in die Zukunft erstreckt, erlebt wird.

Ein Beispiel für die Arbeit an der Artikulation des Willens kann auch das Gebet sein²³: *Michael Klessmann* deutet es als Erziehung des Wunsches – nicht im Sinne einer Über-Ich-Kontrolle ('ich darf nur begrenzt, vernünftig und maßvoll wünschen!'), sondern indem er das Gebet als *primary speech* versteht, als un- und unbewusstes Denken, wie es etwa in Phantasien oder (Tag)Träumen zum Ausdruck kommt. Es ist wichtig, die eigenen Wünsche und Phantasien im Gebet wahrzunehmen und zuzulassen, denn sie zeigen etwas von unserer Ambivalenz und unseren Schattenseiten, sie verweisen aber auch nach vorne, in eine unabgeholte Zukunft: Die Wahrnehmung unserer eigenen Bilder und Wünsche stellt auch eine Distanz zu ihnen her, sodass sie nicht mehr über uns verfügen. Zudem erfahren wir uns in der Tiefe der Selbstbegegnung als bedürftig und verdankt.

(2) Ein zweiter Aspekt der Willensarbeit besteht in *der Interpretation der Wünsche und dem Verständnis des Willens*. Denn die Unfreiheit eines Willens kann auch darin bestehen, dass der eigene Wille einem fremd erscheint, weil er sich dem Verständnis widersetzt, etwa weil ein Wunsch seinem Gehalt nach nicht zum sonstigen Wunschprofil passt und er eine Interpretation erfordert. Mit einem fremden Willen ist jedoch nicht das Phänomen des überraschenden Willens gemeint, wenn also mit einem Mal ein Wille gelingt, auf den man gar nicht mehr zu hoffen gewagt hat. Vielmehr kann die Interpretation des Willens dazu führen, dass man auf bislang unentdeckte Wünsche stößt oder man entdeckt, dass ein Wille einen anderen Gehalt hat als bisher angenommen. Wichtig ist auch der Hinweis, dass Wünsche sich verwandeln und verschieben können, und zwar meist vom Schwierigen zum Einfacheren, von einem kostspieligeren hin zu einem mit weniger Aufwand erreichbaren Ziel.

(3) Eine letzte Dimension der Willensarbeit liegt in *der Bewertung der Wünsche und der Bejahung des Willens*. So kann ein abgelehnter Wille als unfrei und fremd erscheinen; ein freier Wille hingegen ist einer, mit dem ich mich identifizieren kann. Zur denkenden und verstehenden muss also auch noch eine bewertende, eine urteilende Einstellung hinsichtlich meines Willens hinzukommen. Dies kann in einer eher oberflächlichen Weise geschehen, wenn ich mich frage, welche meiner Wünsche funktional günstig oder ungünstig sind (so z.B. kann mein Wunsch, viel mit mir allein zu sein, ungünstig sein in einer Welt, in der Imagepflege wichtig ist). Tiefergehend wäre die Frage, welchen Willen *ich haben möchte*, welcher Wille meinem Selbstbild entspricht, unabhängig davon, ob er mir nützt.

Dabei ist es wichtig zu sehen, dass das Selbstbild nicht unbedingt etwas Fixes sein muss, sondern sich in unterschiedliche Richtungen entwickeln kann. Es ist auch möglich, dass sich Selbstbilder verändern und entwickeln unter dem Einfluss von Wün-

²³ Vgl. *Michael Klessmann*, Das Gebet als Erziehung des Wunsches. Eine religions- und pastoralpsychologische Perspektive, in: *Pastoraltheologie* 94 (2/2005) 73-82.

schen, die nicht zu mir passen. So kann es geschehen, dass ich angesichts eines hartnäckigen, nicht meinem Selbstbild entsprechenden Willens resigniere und mein Selbstbild verändere (wenn ich z.B. von mir dachte, großzügig und nachsichtig zu sein, dann aber merke, dass es viele Wünsche in mir gibt, die mich als kleinlich und nachtragend zeigen); eine andere Ausprägung einer Selbstbildveränderung könnte in der Revolte gegen die innere Zensur, einen bislang verbotenen Willen bestehen (wenn ich mich bislang als fairen und bescheidenen Menschen gesehen habe, nun aber feststelle, dass ich auch einmal nur an mich denken oder über die Stränge schlagen will).

Willensarbeit erscheint somit im Zusammenspiel der drei Aspekte der Artikulation, der Interpretation und der Bewertung des Willens als eine kontinuierliche Aufgabe – die Freiheit des Willens kann erarbeitet und gewonnen, aber auch wieder verloren werden.

4.3 Aufgaben der Religionspädagogik

Was bedeuten die Ausführungen zur Willensarbeit für die Religionspädagogik? Sie wird sich dieser Thematik nicht entziehen können, da sie einen fundamentalen Bereich der Anthropologie betrifft. Wichtig wäre es daher zunächst, für die Thematik der Willensarbeit zu sensibilisieren und sich gegen einen Trend zum „Abschied vom Denken- und Wollen-Müssen“²⁴ zu stellen, der in einer populärwissenschaftlichen Interpretation von Befunden der Hirnforschung für Bauchentscheidungen statt rationaler Entscheidungsstrategien plädiert. Aufgabe von Religionspädagog/innen sollte die Ermutigung zur und die Begleitung bei der Willensarbeit und ebenso die Schulung von geeigneten Multiplikator/innen sein, ohne dabei die Abgrenzung zum therapeutischen Bereich zu übersehen. Wichtig ist aber gerade im religionspädagogischen Feld die Herstellung eines sozialen Kontexts, der die Auseinandersetzung mit dem eigenen Willen anregen und fördern kann.

Insgesamt stellt die Willensarbeit eine Querschnittsaufgabe dar, die bereits im Kindes- und Jugendalter in Familie, Religionsunterricht oder Katechese eine Rolle spielen sollte; der Schwerpunkt wird aber wohl im Erwachsenenalter (und entsprechend in der Erwachsenenbildung) liegen, denn für eine wirklich tiefe Willensarbeit ist eine gewisse Stetigkeit und Lebenserfahrung vorauszusetzen.²⁵ Willensarbeit kann in gewisser Weise als eine notwendige (nicht aber hinreichende) Bedingung für das Gelingen religiöser Lernprozesse verstanden werden: Ähnlich wie bei der Willensarbeit sind mir Glaube und Religion einerseits vorgegeben, andererseits kann ich mich zu ihnen verhalten und bin aufgefordert, mich mit ihnen auseinanderzusetzen und zu einem Glauben zu kommen, der mir und meinen personalen Merkmalen entspricht.

²⁴ Engemann 2006 [Anm. 17], 42.

²⁵ Auch hirnanatomisch bzw. -physiologisch lässt sich zeigen, dass der orbitofrontale Kortex, ein Gehirnanatomie, das mit der langfristigen Handlungsplanung und Verantwortungsübernahme assoziiert ist, erst im Laufe der Pubertät zu seiner endgültigen Struktur heranreift; dieser Prozess kann sich bis zum Alter von 30 Jahren hinziehen; vgl. *Suzanaerculano-Houzel*, Kindheit ade, in: *Gehirn und Geist* 5/2006, 45-48.

Handwritten text block, appearing to be the beginning of a letter or document.

Handwritten text block, continuing the narrative or correspondence.

Handwritten text block, further down the page.

Handwritten text block at the bottom of the page, possibly a signature or closing.

Stefan Altmeyer, Fremdsprache Religion? Sprachempirische Studien im Kontext religiöser Bildung (Praktische Theologie heute; Bd. 114), Stuttgart (Kohlhammer) 2011 [351 S.; ISBN 978-3-17-021834-5]

Ausgangspunkt dieser an der Katholisch-Theologischen Fakultät der Universität Bonn als Habilitation angenommenen Arbeit ist die in den vergangenen Jahrzehnten „relativ konstant geäußerte Diagnose der religiösen Sprachkrise als Doppelphänomen aus Sprachverlust der Religion einerseits und religiöser Sprachlosigkeit andererseits“ (23). Bei dieser Diagnose ist nach *Stefan Altmeyer* allerdings zu wenig geklärt, in welcher Weise überhaupt von Gott gesprochen wird (vgl. 24). Er sieht darum die Dringlichkeit, „sich dem Phänomen der Sprache im Kontext von Glaubenspraxis, Religion und Bildung zuzuwenden“ und stellt sich der Aufgabe „die konkrete Verwendung von Sprache in religiöser Praxis und religiöser Bildung im Gespräch zwischen linguistischen und theologischen Herangehensweisen zu untersuchen“ (26). Nach einem grundlegenden *ersten Teil* (35-124), in dem „paradigmatische [systematisch-theologische, religionspädagogische und linguistische] Lösungsansätze der Frage nach den Bedingungen, unter denen die Beziehung zu Gott Sprache werden kann“ (32), präsentiert werden, untersucht der zentrale *zweite Teil* (125-255) der Arbeit in drei sprachempirischen Studien, auf welche Weise heute Gott zur Sprache kommt: Die erste Studie analysiert dazu die Gebetsprache von kirchlich gebundenen Jugendlichen und vergleicht diese mit der in öffentlicher, näherhin liturgischer Gebetspraxis verwendeten Sprache (vgl. 160). Die zweite Studie untersucht Texte, in denen sich Schüler/innen zu ihren Gottesvorstellungen äußern, und vergleicht diese mit der Art und Weise, wie lehramtliche Texte und Predigtvorlagen Gott zur Sprache bringen. Die dritte Studie befasst sich wieder mit ebendiesen Predigtvorlagen. Unter der Forschungsfrage, in welcher Weise Predigten Gebrauch machen „von Ausdrucksweisen, die Nähen zu psychotherapeutischem und sozialpolitischem Vokabular aufweisen“, soll zum Gegenstand der Untersuchung das Dilemma gemacht werden, dass eine verkündende Sprache, die verständlich zu den Menschen sprechen will, verwechsel- und kritisierbar wird (vgl. 237). Alle drei Studien sind analog aufgebaut (Beschreibung der zugrunde gelegten Textsammlung, Ausgangshypothese, sprachempirische Analyse und Ergebnishypothese) und enthalten eine Fülle detaillierter Einzelbeobachtungen. Der *dritte und letzte Teil* (257-319) der Arbeit interpretiert die erhobenen empirischen Befunde vor dem Hintergrund anderer (sozial)empirischer Untersuchungen, setzt sie in Bezug zu grundlegenden theologischen und religionspädagogischen Überlegungen zur religiösen Sprache (vgl. den ersten Teil) und fasst den Ertrag der Arbeit in 15 Thesen zusammen. Dabei kommt *Altmeyer* unter anderem zu dem Ergebnis, dass die zu Beginn der Arbeit skizzierte generelle Defizitdiagnose von Sprachverlust der Religion und religiöser Sprachlosigkeit aufgrund seiner Studien in zweifacher Hinsicht modifiziert werden müsse: „Weder ist aus Sicht der sprechenden Subjekte von einem generellen Verlust der religiösen Sprachfähigkeit, noch aus Sicht der christlich-kirchlichen Rede von Gott von einem allgemeinen religiösen Sprachverlust auszugehen“ (313). Angemessener sei es wohl, „von einer *grundlegenden Transformation der Gottesrede* zu sprechen: weg von der (christlichen) religiösen Sprache im Singular hin zu einem Plural je individueller religiöser Sprachen“ (313f.). Die religiöse Sprache von Jugendlichen mache zwar nur noch sehr eingeschränkt von

biblisch geprägter Sprache und theologischen Begrifflichkeiten Gebrauch, aber Jugendliche würden dennoch über eine Sprache für Gott verfügen und über eine Sprache, in der sie zu Gott sprechen können (vgl. 316). Gebet und Gottesreflexion würden von ihnen als expressive Sprachformen genutzt, um von sich selbst, dem eigenen Leben und Empfinden zu sprechen. Zugleich werde Gott abstrakt und – mit Ausnahme der Gebete – ohne konkrete personale Züge beschrieben (316). Vielleicht sei dies, so *Altmeyer*, „die intuitive, aber theologisch durchaus legitime Abwehr einer als zu konkret erlebten Rede von Gott im Bereich von Kirche und religiöser Bildung“ (317). Darüber hinaus macht *Altmeyer* als besonderes Merkmal der religiösen Sprache von Jugendlichen deren Sensibilität für Leiderfahrungen aus. Mit aller Vorsicht lasse sich fragen, ob für Jugendliche gerade in der Wahrnehmung des Leidens eine (vor jeder Verzweckung zu schützende) *Keimzelle des Sprechens von Gott* liegen kann, an der sich Risse in der doch weitgehend verfestigten *Gottesindifferenz* zeigen“ (316).

Eine Besonderheit der vorliegenden Arbeit ist, dass die Merkmale tatsächlich gebrauchter religiöser Sprache mit Hilfe der sog. Korpuslinguistik erforscht und konzeptionalisiert werden sollen. *Altmeyer* erhofft sich aus der erstmaligen Anwendung dieser (in der Durchführung sehr aufwändigen) Methode in der Praktischen Theologie und Religionspädagogik, dass sein Ansatz „ein Modell darstellen [soll] für die weitere Erforschung des Sprachgebrauchs in praktisch-theologischen und religionspädagogischen Zusammenhängen und darüber hinaus in weiteren theologischen Forschungsfeldern“ (141). Die Korpuslinguistik ist nach *Altmeyer* ein eigenständiger sprachempirischer Zweig der Linguistik, die im Unterschied zu anderen linguistischen Schulen die Beschreibung natürlich verwendeter Sprache in den Vordergrund rückt (vgl. 127-157). Bei der Auswahl der jeweils zu untersuchenden ‘Sprachkorpora’ wird in der Korpuslinguistik darum größter Wert auf die Authentizität der gesammelten Sprachstücke gelegt. Nun wurden aber z.B. die online-verfügbaren Gebetstexte (vgl. www.jugendliche-beten.de), die *Altmeyer* korpuslinguistisch analysiert, auf Einladung der Hauptabteilung Seelsorge des Bistums Münster zumeist über kirchliche Jugendgruppen und deren Leitungen eingesammelt. Zur Anregung wurden diesen Jugendgruppen auch Entwürfe für Gruppenstunden mit Gebetsbeispielen etc. zur Verfügung gestellt. Wer auch nur ein wenig mit authentischem Sprachmaterial von Jugendlichen (z.B. aus E-Mails oder Chatrooms) vertraut ist und dann die erstaunlich ‘zivilisierten’, z.T. stark standardisierten Gebets-
 texte liest, muss bezweifeln, dass hier ein vollständiges und tatsächlich authentisches Textkorpus vorliegt – überprüfbar ist dies jedenfalls nicht. Wenn man zudem von einem weit gefassten Gebetsbegriff ausgeht (vgl. 158-160), erscheint es fraglich, ob es derart gelingen kann, die besonderen Merkmale jugendlicher Gebets-
 sprache zu erfassen. Wenn man Jugendliche anleitet, ein Gebet zu formulieren, schreiben sie möglicherweise etwas ganz anderes, als sie zum Ausdruck bringen, wenn sie tatsächlich (im weiten Sinn des Wortes) beten.

Der Rezensent las mit Interesse und Gewinn diese anregende Arbeit – sie konnte aber nicht seine grundsätzliche Skepsis ausräumen, durch eine quantifizierende sprachempirische Methode zu einem vertieften theologischen und religionspädagogischen Verständnis des religiösen Sprachgebrauchs von Jugendlichen gelangen zu können.

Jürgen Belz, Teilhabe und Mündigkeit. Eine religionspädagogische Untersuchung zu Leben und Werk Kurt Frörs (Studien zur Religionspädagogik und Praktischen Theologie; Bd. 3) Jena (IKS Garamond) 2011 [420 S.; ISBN 978-3-941854-36-9]

Die Arbeit widmet sich dem Leben und Werk des evangelischen Praktischen Theologen und Religionspädagogen Kurt Frör (1905-1980), der als Nestor der bayerischen Religionspädagogik in den 1950er und 60er Jahren angesehen werden kann. Die Erlanger Dissertation setzt sich zum Ziel, die Probleme zu rekonstruieren, denen sich Frör in Gesellschaft, Kirche und Schule in seiner Zeit zu stellen hatte, und seine theologischen und religionspädagogischen Antworten kritisch zu analysieren. Es geht dem Autor also nicht nur um den bloßen Aufweis der Theorie und der unterrichtlichen Praxis der Religionspädagogik von Frör, sondern grundlegend und sehr motiviert auch um das Bewusstmachen und die exemplarische Erschließung der zu jeder Zeit und bei jedem Religionspädagogen vorhandenen Wechselbeziehung zwischen Biographie, Zeitgeschichte sowie Denken und Handeln. Ein weiteres wichtiges – wenn auch eher indirekt wirkendes – Interesse der Studie ist es, einer Antwort auf die Frage näherzukommen, ob die von einer historischen religionspädagogischen Konzeption ausgehenden Impulse heute erneut aufgenommen werden können und auch sollten. Die Arbeit ist vom Aufbau her zwar in erster Linie ein Beitrag zur historischen Religionspädagogik, sie will aber von ihrem Selbstverständnis her in gleicher Gewichtigkeit „auch ein Beitrag sein, mit Hilfe der Rekonstruktion und Interpretation praktisch-theologischer Theoriebildung Impulse für die Beantwortung gegenwärtiger Fragen zu erhalten.“ (25)

Um aufzeigen zu können, wie sich das Denken von Frör entwickelte und welche Beiträge er zum fachwissenschaftlichen Diskurs – vornehmlich im Bereich der evangelischen Religionspädagogik – leistete, rekonstruiert Jürgen Belz im Teil I seiner Studie (31-212) die lebensgeschichtlichen Stationen Frörs in Verbindung mit der Entfaltung seines wissenschaftlichen Denkens und Forschens im Zeitraum von 1933 bis 1980. Belz diskutiert dabei unvoreingenommen, sehr offen und ausführlich – immer in der Absicht, zum Verstehen der zeitbedingten Positionen und der theologischen/religionspädagogischen Argumentationsweisen beizutragen. Gerade dadurch wird er Frör als Person sowie seinem Anliegen gerecht. In den Ausführungen zeigt sich in besonderer Eindringlichkeit die Verquickung von Biographie und theologisch-pädagogischem Denken. Belz gelingt es, manche später sehr ambivalent bewerteten religionspädagogischen Begründungen und Bemühungen Frörs während der nationalsozialistischen Zeit in einem anderen Licht erscheinen zu lassen (vgl. bes. 198-212). Die Beachtung der bedeutsamen Verquickung von Biographie und fachwissenschaftlichem Denken sollte und müsste m.E. bei der Bewertung von theologischen/religionspädagogischen Positionen und Bemühungen aus Vergangenheit oder Gegenwart immer leitend sein, will man den Positionen und dem jeweiligen Anliegen der Autoren wirklich gerecht werden. In Teil II (215-350) wird eine Zusammenschau der wichtigsten Elemente und Grundanliegen des religionspädagogischen Denkens von Frör in historisch-systematischer Perspektive vorgenommen. Dazu legt Belz zunächst die wissenschaftstheoretischen und theologischen Grundlagen der Religionspädagogik Frörs dar, u.a. seinen Religions-, Bildungs- und Erziehungsbegriff sowie pädagogische Schwerpunkte aus der „Erziehung im Lichte des Evangeliums“ (251f.). Erläutert werden dann für Frörs Verständnis von Erziehung wichtige Aspekte aus der theologischen Anthropologie, der theologischen Ethik und der „biblischen Hermeneutik als Zentrum praktisch-theologischen Verstehens“. (256ff.) Die für Frör spezifischen Orte religionspädagogischen Handelns (Familie, Gemeinde (Konfirmandenunterricht) und schulischer Religionsunterricht) werden in ihren je eigenen pädagogischen Besonderheiten und Zielsetzungen dargelegt, wobei die Konvergenz bzw. Korrelation in

der religionspädagogischen Begründung und didaktischen Profilierung religiöser Unterweisungen durch *Frör* auffallend ist (269ff.). In diesem Zusammenhang thematisiert *Belz* differenziert die Art und Weise, in der sich *Frör* parallel zum Wandel der Schulform von der Bekenntnisschule hin zur bekenntnisfreien öffentlichen Schule sehr entschieden „auf eine bildungs- und schultheoretische Begründung des Religionsunterrichtes“ (293) einließ und sich von Teilen seiner eigenen Konzeption der 1950er und 60er Jahre deutlich und eindeutig verabschiedete. Für *Frör* kann es nun nicht mehr Aufgabe des Religionsunterrichtes sein, Schüler am Lernort Schule in die Praxis des Glaubens einzuführen und dort christliche Lebensformen einzuüben. Vielmehr müsse im schulischen Religionsunterricht jetzt „mit gebotener und notwendiger Distanz der Blick in die soziale Wirklichkeit des Glaubens eingeübt und neue religiöse Perspektiven erschlossen werden.“ (293) Die sehr sachkundigen Ausführungen des Autors zur Didaktik des schulischen Religionsunterrichtes bei *Frör* (294-350), in deren Kontext die Methodik als mit der Didaktik in besonderer Weise korrespondierend aufgewiesen wird, werden auch von der Frage geleitet, ob und inwieweit die bisherigen Wertungen von *Frörs* Didaktik in der historischen Religionspädagogik weiterhin Bestand haben können. Dabei gibt *Belz* eindrucksvoll zu bedenken, dass sich *Frör* „in den 60er Jahren in didaktischer Hinsicht dem Gespräch mit der Allgemeinen Pädagogik“ öffnete „und die Entsprechung theologischen und pädagogischen Denkens“ betonte. „Sein integrativer Ansatz kann als Vorstufe zu Nipkows später entwickeltem konvergenztheoretischem Vermittlungsmodell interpretiert werden. *Frör* spricht schon vor Nipkow von theologischen und pädagogischen Entsprechungen. *Frör* denkt hier in Analogien, die das Gespräch der beiden Fachwissenschaften Theologie und Pädagogik ermöglichen. Dieses Ergebnis wurde in der bisherigen Forschung zu wenig wahrgenommen, wenn *Frörs* Konzeption ausschließlich der Verkündigungskonzeption zugeordnet wird. *Frörs* Anliegen, pädagogische und theologische Zugänge zu vermitteln, wurde bisher zu wenig gewürdigt.“ (317; vgl. a. 348)

Im *letzten Teil der Arbeit* (353-385) wird eine Einordnung der religionspädagogischen Konzeption von *Frör* in die Religionspädagogik des 20. Jahrhunderts vorgenommen. Dabei werden die Ergebnisse der Untersuchung im Lichte der gegenwärtigen Entwicklung insbesondere im Bereich der evangelischen Religionspädagogik beurteilt. *Belz* sieht m.E. zu Recht eine bleibende Aktualität des religionspädagogischen Konzeptes von *Frör*. Diese macht er u.a. an der „Biblischen Hermeneutik“ und an seinen Unterrichtswerken fest – und hier besonders in der angestrebten Integration von historisch-kritischem Wissen und der kreativen Erschließung der Glaubenserfahrungen in biblischen Texten. *Belz* betont eine Nähe von *Frör* zur heutigen performativen Religionsdidaktik und unterstreicht bleibende Anregungen von *Frör* für einen Religionsunterricht mit allen Sinnen sowie für ein Erlernen kommunikativen Handelns und der Gemeinschaftsbildung. Für *Belz* sind insbesondere „Teilhabe und Mündigkeit [...] Leitbegriffe religionspädagogischen Handelns im Anschluss an Kurt *Frör*“. (383) Abschließend gibt er zu bedenken: „*Frörs* Konzeption kann heute vor allem dazu anregen, über die Beziehungen zwischen den beiden Lernorten Schule und Gemeinde neu nachzudenken. In der aktuellen Diskussion werden Vertreter einer zeitgenössischen Religionspädagogik auf diesen Aspekt unterschiedlich reagieren. Die einen werden erschrocken aufschreien: ‘Nie wieder Evangelische Unterweisung!’ [...] Die anderen sehen eine Chance und ein großes Potential zur Erschließung religiöser Inhalte, wenn die gelebte Religion und Lebensformen des christlichen Glaubens wieder stärker im schulischen Religionsunterricht präsent sind.“ (384f.)

Insgesamt eine höchst einfühlsame sowie anregende und die eigene Position konstruktiv herausfordernde Studie!

Richard Schlüter

Clemens Bohrer, Babel oder Pfingsten? Elektronische Medien in der Perspektive von Marshall McLuhan (Zeitzeichen; Bd. 23), Ostfildern (Schwabenverlag) 2009 [350 S.; ISBN 978-3-79661445-3]

Ist das Medium nun die Botschaft oder ist es das nicht! Die Axt, der Schweiß, die Stirne heiß ... Was Schillers hohle Gasse einst gewesen fürs teutsche Bildungsbürgertum, das scheint *Herbert Marshall McLuhan* fürs globalisierte Dorf zu sein: Der Einen Welt beliebtester Zitatenschleuderer. Ob der kanadische Philosoph, Geisteswissenschaftler, Professor für englische Literatur und und und Medientheoretiker allerdings auch noch in 200 Jahren schillern wird, bleibt naturgemäß noch abzuwarten. Seine Werke sind aktuell auf www.amazon.eu online und käuflich erwerbbar, die Expertensuche des Österreichischen Bibliothekenverbundes wirft steigende Zahlen bei Universitätsschriften aus, die auf das Schlagwort „McLuhan“ hören. *McLuhan* boomt im dritten Jahrtausend. Und in der Tat passen seine bekanntesten Zitate so gut auf die moderne Medienwelt, derer auch wir Theologen und Religionspädagoginnen uns so selbstverständlich bedienen. Nur, *McLuhan* war längst friedlich entschlafen, als das Internet die Welt der zivilen Technik betrat.

Es ist *Clemens Bohrer*s Verdienst, auch die Theologie beziehungsweise die Religionspädagogik auf Möglichkeiten der *McLuhan*-Rezeption abgeklopft zu haben. Es mag zwar so sein, dass elektronische Medien schon längst in den Schulalltag und damit auch in den Religionsunterricht Einzug gehalten haben (12), die Reflexion darüber, worin der Eigenstand dieser Medien besteht und was sie mit uns machen, wenn wir glauben, sie zu benutzen, nimmt ganz gewiss nicht den ihr gebührenden Raum ein. Abhilfe schafft hier in der Tat *McLuhan*, für den elektronische Medien unter bestimmten Bedingungen sogar „erlösenden und heilenden Charakter“ (21) haben können. Die im *Kapitel 2* (32-62) beschriebenen „Erscheinungen auf dem Bildschirm“ legen Zeugnis dafür ab, fürs Online-Beichten braucht es nicht einmal Second Life, um nur ein markantes Beispiel zu benennen. Der Hauptteil der Arbeit (*Kapitel 3*: „Medien verstehen“; 63-168) widmet sich daher konsequent dem, was *McLuhan* ganz pragmatisch „unsere technologische Umwelt und ihre psychischen und sozialen Konsequenzen zu verstehen“ (63) nennt. Dazu gehört wesentlich seine Idee von Medien als Körperextensionen, als Ausweitung des Zentralnervensystems bis hin zum weltumspannenden Bewusstsein: Hier erklärt sich auch der als *McLuhan Equation* bekannte Satz, denn statt der Inhalte rückt er das Medium selbst in den Mittelpunkt der Aufmerksamkeit (vgl. 85). Und das hat Folgen fürs Medienverstehen: Zum Beispiel: Zur Erklärung der Differenz zwischen Figur und Grund wird das Beispiel des Autos verwendet: „Wenn man allein auf den Wagen schaut, sieht man nur die Figur. Der nicht auf den ersten Blick erfasste Grund besteht aus dem Netz von Straßen, Tankstellen, Autobahnen, Parkplätzen, Werkstätten, den Gewohnheiten im Zusammenhang mit dem Gebrauch eines Autos, wie das Pendeln vom Wohnort auf dem Dorf zum Arbeitsplatz in der Stadt oder der Urlaub mit dem Wohnwagen usw.“ (92). Oder: Mit *Narcissusnarcosis* beschreibt *McLuhan* den Effekt, dass die Körperextensionen durch neue Technologien nur durch Abschaltung der Wahrnehmung erträglich werden. Oder: Neue Medien werden immer auf dem Hintergrund der alten gedeutet (zum Beispiel der Computer als spannendere Schreibmaschine), sie

haben Container-Funktion (der Inhalt eines Mediums ist immer ein anderes Medium, also Schrift ist der Aufbewahrungsbehälter für Sprache, Buch für Schrift, Internet für Buch ...). Spannend auch die Idee einer unterschiedlichen „Temperatur“ von Medien (abhängig vom Grad der Einbeziehung der Nutzer/innen), erhellend die Zuordnung akustischen oder visuellen Raumes unterschiedlicher Epochen unserer Kulturgeschichte (vgl. 126).

Ein zentrales Moment in *McLuhans* Kulturgeschichte der Medien bildet das Motiv der „Rückkehr“ oder „Wiederholung“, in dessen Kontext auch das zweitberühmteste *McLuhans*-Zitat verständlich wird: Durch die global und gleichzeitig verfügbaren elektronischen Medien wird der Dorfplatz wiederhergestellt, der sich dadurch auszeichnet, dass die Ereignisse, die im Dorf stattfinden, für alle Bewohner gleichzeitig wahrnehmbar ablaufen: „Die Einheit des Erlebnisraumes stellt das vielleicht wichtigste Moment einer stammesähnlichen Gesellschaftsstruktur dar, das McLuhan durch Elektrizität wieder zurückgewonnen sieht.“ (132)

Von daher wird die mythologische, magische und religiöse Aufladung elektronischer Medien nicht nur nachvollziehbar, sondern geradezu als wesentlich und notwendig erkennbar: „Wie der verlorene Sohn kehrt der Mensch im elektronischen Zeitalter zu sich selbst und der Gemeinschaft zurück, überwindet die Entfremdung und findet sich im ‘global village‘ in einem Zustand ursprünglicher Einheit wieder“ (21).

Es ist nicht zu ignorieren, dass Medien massiven Einfluss auf Erziehung, Bildung und Sozialisation der Jugend von heute ausüben. Im Sinne *McLuhans* sind sie durchaus sinnvoll und zweckentsprechend als Bausteine in einem „erweiterten Lernraum [...], der gewissermaßen die ganze Welt umfasst“ (292), anzusehen. Dennoch werden virtuelle Welten niemals Ersatz für reales Leben sein und im pädagogischen Kontext auch nicht sein dürfen. Es liegt auch eine Gefahr darin, der Form mehr Bedeutung zuzumessen als dem Inhalt. Und solch ein Gedanke muss keinen Widerspruch zu wohlwollender und anerkennender *McLuhans*-Rezeption darstellen, denn „die Selbstreferentialität des Mediums ist nicht zu beheben, sondern zu erhellen.“ (296), wie *Bohrer* seinen akademischen Lehrer *Bernd Trocholepczy* zitierend resümiert.

„Religionspädagogisches Erziehen und Bilden lebt von Medien. In der christlichen Religion ist Jesus Christus der erste und ausgezeichnete Vermittler der heilsbringenden Botschaft vom Reich Gottes für die Menschen.“ (299) Und das ist gut so.

Johannes Ketzler

Delia Freudenreich, Spiritualität von Kindern. Was sie ausmacht und wie sie pädagogisch gefördert werden kann. Forschungsbericht über die psychologische und pädagogische Diskussion im anglophonen Raum (Beiträge zur Kinder- und Jugendtheologie; Bd. 10), Kassel (kassel university press) 2011 [392 S.; ISBN 978-3-86219-126-0]

Die durch ihre Forschungsprojekte in der multireligiösen Gesellschaft Englands v.a. von *John M. Hull* und *David Hay* gesetzten religionspädagogischen Impulse, die bereits 1988 auf die Bildungsgesetzgebung in England Einfluss nahmen und von einer „Religious Instruction“ im Religionsunterricht weg und zu einer fächerübergreifenden „Religious Education“ in der Schule hin führten, wurden in den letzten Jahren mehrfach in der deutschsprachigen evangelischen und katholischen Religionspädagogik aufgegriffen und diskutiert (u.a. *Werner Haußmann*, *Karlo Meyer*, *Clauß Peter Sajak*). Während somit das von *Hull* seit Ende der 1980er Jahre entwickelte Projekt „A Gift to the Child“ auf neue Konzeptionen interreligiösen Lernens Einfluss nahm, wurde der erfahrungsorientierte Ansatz religiöser Bildung des Direktors des Religious Experience Research Project der Nottingham University, *David Hay*, im deutschsprachigen Raum bisher weniger rezipiert. Bekannt geworden ist sein religionsdidaktisches Standardwerk „New Methods in R.E. Teaching“¹, in dem *Hay* mit *John Hammond* die aus seinen qualitativen und quantitativen Studien gewonnenen Erkenntnisse über die Spiritualität von Erwachsenen für die Schule umsetzt. In den Jahren 1994-97 erweiterte der Zoologe und Anthropologe *Hay* in Nottingham sein umfangreiches empirisches Forschungsprojekt um die Untersuchung kindlicher Spiritualität. Die Ergebnisse dieses Projekts, das er zusammen mit der Psychologin *Rebecca Nye* durchführte, flossen u.a. in die bislang unveröffentlichte Dissertation von *Nye* ein.

Hier setzt die bei *Norbert Mette* eingereichte und nun publizierte Doktorarbeit von *Delia Freudenreich* an, indem die Verfasserin im ersten Teil ihrer Arbeit die unveröffentlichte Studie von *Nye* vorstellt (19-94). *Freudenreich* rezipiert die theoretisch-systematischen Grundlagen der Dissertation von *Nye*, die diese mit Bezug auf *Sigmund Freud*, *Carl Gustav Jung*, *Erich Neumann*, *Donald W. Winnicott*, *Ana-Maria Rizzuto*, *Ronald Goldman*, *David Elkind*, *Fritz Oser*, *James W. Fowler*, *Kalevi Tamminen* u.a. (25-29) diskutiert, sowie die von *Nye* entwickelten Unterkategorien zur Spezifizierung von *Hays* universal und als anthropologische Grundkonstante definiertem Spiritualitätsbegriff (29-33). Anschließend fasst die Verfasserin Interview-Ausschnitte ebenso wie die Ergebnisse der qualitativ nach der Grounded Theory ausgewerteten Einzelgespräche *Nyes* mit 38 Schulkindern zwischen 6 und 11 Jahren zusammen (59-94). Ein interessanter Ansatz für eine weiterführende Diskussion im deutschsprachigen Raum über die Spiritualität von Kindern und Jugendlichen könnte v.a. ihre ausführliche Zusammenstellung und Übersetzung der psychologischen Kategorien kindlicher Spiritualität nach *Nye* werden (z.B. „Empfinden für bestimmte Bewusstseinszustände“, die „Konzentration auf das Hier und Jetzt“, das „In-Übereinstimmung-Sein“, „das Gespür für das Geheimnisvolle der Wirklichkeit“, das „Sich-Wundern“, „Sinnggebung“ u.a.), aber auch die Darstellung anderer Konzepte zur spirituellen Entwicklung und Erziehung von Kindern, der die Verfasserin einen weiteren Großteil ihrer Arbeit widmet (131-377). Überleitend zur Beschreibung dieser weiteren zehn Konzeptionen aus dem anglophonen Raum fügt sie ein Kapitel ein, in dem sie den Hintergrund der über 20jährigen Forschung und Diskussion zur spirituellen Entwicklung von Kindern in England und in Wales schildert (95-130). Dabei folgt *Freudenreich* den bereits vorliegenden Darstellungen von *Peter Gilliat*, *Clive Erricker*,

¹ Vgl. *John Hammond* u.a., *New Methods in R.E. Teaching. An Experiential Approach*, Harlow 1990.

Andrew Wright und *Jacqueline Watson* und deren Beurteilungen, wenn sie das bereits während des Zweiten Weltkrieges im englischen Erziehungsgesetz von 1944 genannte Ziel behandelt, in der Schule neben den Zielen der moralischen, mentalen bzw. kulturellen und physischen Entwicklung von Schüler/innen auch die spirituelle Weiterentwicklung in den Blick zu nehmen. Ferner stellt sie kurz das Schulgesetz (Education Act) von 1988 sowie zwei zwischen 1993 und 1995 national herausgegebene Diskussionspapiere und deren Bedeutung für den englischen Religionsunterricht v.a. aus der Sicht *Wrights* und *Watsons* dar (102-130). Diskussionen aus der deutschen Religionspädagogik zu diesen (z.B. von *Peter Schreiner*) werden zwar erwähnt (vgl. 111), aber leider nicht weiter erörtert.

Wie *Mette* in seinem Vorwort anmerkt, lesen sich die nun folgenden Kapitel wie informative Einzelstudien über zehn verschiedene Ansätze der Kinderspiritualität aus England und Amerika. In der Kategorisierung der jeweiligen Konzepte folgt die Verfasserin ausdrücklich der Systematisierung von *Watson* und *Erricker*, die sie an wenigen Stellen kommentiert. Dabei erfolgt die Einteilung nach der jeweilig den Konzepten zugrunde liegenden Definition von Spiritualität. *Watson* folgend sind diese zwischen einerseits einem weit gefassten „universalistisch-naturalistischen“ Spiritualitätsbegriff eines *Hay* (132), der Spiritualität als jeder konkreten Religion übergeordnet und jedem Menschen inhärent versteht, und andererseits exklusivistischen Ansätzen zuzuordnen, die Spiritualität stets als Ausdrucksform eines bestimmten Bekenntnisses verstehen und eine sog. „autonome Selbst-Spiritualität“ kritisieren (nach *Erricker* und *Watson* sind dies v.a. *Wright*, *Adrian Thatcher* und *David Carr*) (vgl. 134). So werden in diesem nun so abgesteckten Feld der „postmoderne Ansatz“ von *Clive* und *Jane Erricker* in ihrer dekonstruktivistischen, relativistischen und pluralistischen Ausrichtung (165-213), der „kognitive Ansatz“ von *Wright* in seiner pluralistisch wie christlich-trinitarischen Orientierung (vgl. 136; 214-254) einschließlich der Kritik durch *Geoff Taggarts* (255-273), der inklusive „kritisch-demokratische Ansatz“ von *Watson* (274-279) und der „kritisch-theoretische Ansatz“ von *Hull* (280-294) dargestellt.

Mit der – bereits in der deutschen Religionspädagogik beachteten – Methode des „Godly-Play“ des amerikanischen Presbyters *Jerome Berryman* beschreibt *Freudenreich* ein Konzept, das „die Auffassung über eine natürlich gegebene Spiritualität mit einer explizit religiösen Erziehung verbindet“ (295-307). Schließlich werden noch empirische Forschungsansätze, wie die in den 1990er Jahren von *Erricker* durchgeführte Erforschung der Weltansicht von Kindern (309-343) und die v.a. von *Hay* und *Nye* beeinflussten und der hermeneutischen Phänomenologie verpflichteten Forschungsarbeiten des Australiers *Brendan Hyde* (344-368) und die des amerikanischen Psychologen *Tobin Hart* (diese auch im Kontext der Traumaforschung) vorgestellt (369-376).

Mit der Einlösung des im Untertitel vorliegender Dissertation genannten Versprechens, ein „Forschungsbericht über die psychologische und pädagogische Diskussion im anglophonen Raum“ zur Kinderspiritualität zu sein, leistet *Freudenreich* im wahrsten Sinne des Wortes eine gründliche Übersetzungsarbeit. Ihren informativen Darstellungen wünscht man nun eine daraus erwachsende Diskussion über die Spiritualität von Kindern und Jugendlichen und deren Bedeutung für die religiöse Bildung in Deutschland.

Claudia Gärtner, *Ästhetisches Lernen. Eine Religionsdidaktik zur Christologie in der gymnasialen Oberstufe (Religionspädagogik in pluraler Gesellschaft; Bd. 16)*, Freiburg/Br. (Herder) 2011 [494 S.; ISBN 978-3-451-34093-2]

Mit der Arbeit reagiert die Autorin auf das Problem, dass in den letzten Jahren religionspädagogische Impulse ihren Weg in die Primar- und Sekundarstufe gefunden haben, aber die Sekundarstufe II „weitgehend ein Schattendasein“ (14) führt. Schüler/innen bewerten den Religionsunterricht als „aufgeklärt in der Sache und reichlich abstrakt in der Methode“ (16). Daraus ergab sich die Zielsetzung, „angesichts des beschriebenen Forschungsdefizits [...] zur Entwicklung einer Religionsdidaktik für das Handlungsfeld der gymnasialen Oberstufe beizutragen“ (18). Von der Annahme ausgehend, „dass die christliche Religion selbst fundamental ästhetisch fundiert ist“ (19), soll „eine ästhetisch orientierte Religionsdidaktik konturiert und dabei zugleich der Status des Ästhetischen in Hinblick auf religiöse Lehr-Lernprozesse genauer erfasst werden“ (23).

In einem *ersten Teil* (25-47) bringt die Autorin einen Überblick über die Renaissance ästhetischer Bildungstheorien seit den 1980er Jahren „als Kritik an einer kognitiven Engführung der Erkenntnisprozesse“ (37). Der *zweite Teil* (49-129) bietet eine Bestandsaufnahme aktueller religionsdidaktischer und -pädagogischer Ansätze ästhetischen Lernens in den drei Formen: kunstorientiertes, wahrnehmungsorientiertes und performativ ästhetisches Lernen mit einem je unterschiedlichen Ästhetikbegriff. Diese Wege werden dann im *dritten Teil* (130-153) mit aktuellen kunstdidaktischen und -pädagogischen Ansätzen in Verbindung gebracht, in denen die Kontroversen zwischen *Gunter Otto*, *Gert Selle* und *Klaus Mollenhauer* diskutiert werden.

Der *vierte Teil* (155-172) reflektiert im interdisziplinären Horizont den Ästhetikbegriff. Dabei entscheidet sich die Autorin für den Begriff, wie er von *Martin Seel* in seiner „Ästhetik des Erscheinens“¹ vertreten wird.

Der *fünfte Teil* (173-256) beschreibt die Bedingungsfaktoren einer ästhetisch orientierten Religionsdidaktik: die Lebenswelt der Schüler/innen, ihre Religiosität, die Ästhetisierung der Lebenswelten, die Genderfrage und die neuen Medien sowie die staatlichen und kirchlichen Vorgaben für den Religionsunterricht wie Bildungsstandards, Kompetenzorientierung und zentrale Abschlussprüfungen. Vor dem Hintergrund des *Grundlagenplans für den Religionsunterricht*² ordet die Autorin zwei größere Tendenzen, zum einen „eine deutliche Betonung und Akzentuierung der SchülerInnenperspektive, zum anderen eine Hinwendung zur konkreten Religion“ (226).

Der *sechste Teil* (257-366) erarbeitet „Konturen einer ästhetisch orientierten Christologiedidaktik“. Da die Forschungsergebnisse zeigen, dass Schüler/innen „ein relativ geringes Interesse am historischen Jesus“ (262) haben, sondern daran, „dass Jesus den Menschen in vielfältiger Weise hilft“ (262), ergibt sich die Aufgabe, „Christologie im Kontext der Identitätsarbeit von Menschen (neu) zu buchstabieren.“ (271) Konkretisiert wird die ästhetisch orientierte Christologiedidaktik anhand von exemplarischen Unterrichtsreihen mit den Schwerpunkten: das Verhältnis von Vergangenheit und Gegenwart (Die Erinnerung als identitätsbildende Kraft), die soteriologische Bedeutung von Jesus

¹ Vgl. *Martin Seel*, *Ästhetik des Erscheinens*, München – Wien 2000.

² Vgl. *Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz* (Hg.), *Grundlagenplan für den katholischen Religionsunterricht in der gymnasialen Oberstufe / Sekundarstufe II*, München 2003.

Christus (Traditionelle Deutungsversuche des Kreuzestodes Jesu) und die eschatologische Perspektive der Christologie (Jesus als Weltenrichter). Die einzelnen Themenblöcke werden in ihrem Ablauf mit Hauptlernzielen und Kompetenzerwerb beschrieben und begründet; Unterrichtsverlaufpläne und verwendete Materialien machen die Schritte nachvollziehbar.

Am Schluss kommt die Autorin zum Ergebnis, dass „eine ästhetische orientierte Religionsdidaktik keine eigenständige Großkonzeption darstellt, die sich von anderen Konzeptionen oder Didaktiken grundsätzlich abgrenzt“ (355). Das Lernziel kann „mit ästhetischer Alphabetisierung“ (357) charakterisiert werden, die ästhetischen Objekte werden als „loci theologici“ (358) betrachtet und machen „mit Aspekten gelebter Religiosität vertraut“ (359). Die zu erwerbenden Kompetenzen erstrecken sich primär auf „Wahrnehmungs-, Darstellungs- und Deutfähigkeiten“ (360). Für die Erschließung der Christologie wurden explizit religiöse ästhetische Objekte verwendet, wobei sich moderne und zeitgenössische Werke durch stärkere Zweckfreiheit und Polysemie auszeichnen und „als anthropologisch ausgerichtet“ (363) erweisen. Als Methoden wurden das „künstlerische Projekt, die mehrschrittige, subjekt- und objektorientierte Werkanalyse, sowie die Transformation verwendet“ (364). Was die Evaluation betrifft, sollte ein ästhetisch orientierter Religionsunterricht Formen nach sich ziehen, „die entweder selbst ästhetisch geprägt sind oder zumindest ästhetische Lernprozesse erfassen können [...]“. In dieser Hinsicht kann er einen Beitrag zur innovativen Unterrichts- und Evaluationkultur eines kompetenzorientierten Religionsunterrichts leisten“ (366).

Leider enthält die Arbeit keine Rückmeldung der Schüler/innen zu den Unterrichtsreihen. Die Arbeit ist jedoch ein wertvoller Impuls für eine Religionsdidaktik, die in der gymnasialen Oberstufe theologische Themen durch die ästhetische Orientierung lebensbedeutsam machen kann.

Kurt Zisler

Astrid Haack, Computerspiele als Teil der Jugendkultur. Herausforderungen für den Religionsunterricht. (Studien zur Christlichen Publizistik; Bd. 18), Erlangen (Christliche Publizistik Verlag) 2010 [543 S.; ISBN 978-3-933992-19-2]

Astrid Haacks Anliegen ist es, dass Religionsunterricht im 21. Jahrhundert eine „Integration des Computerspiels [...] in sein Curriculum nicht ablehnt“ (11). Deshalb holt sie zu einem wahrlich großen Schlag aus: Sie leistet auf über 500 Seiten Begriffsklärungen – für Jugendkultur, Computerspiele, Medienpädagogik und neben vielem Anderen auch die „Wesensbestimmung des Menschen“ (12). Dabei dreht sich alles um das bewährte Konzept des *Huizinga'schen* „Homo Ludens“. Damit kann sie ausführlich plausibel machen, dass Spiel eine Konstante menschlichen Daseins ist, die in Unterrichtszusammenhängen eine unbedingte Berechtigung hat. *Haack* belässt es allerdings nicht bei kulturanthropologischen Reflexionen, sondern schaltet noch Allgemeinwissen zu entwicklungspsychologischen Theorien à la *Piaget*, *Kohlberg* und *Erikson* nach: Hier kulminiert alles in der „Entwicklung des religiösen Urteils“ nach *Fritz Oser* und *Paul Gmünder* (53). Eine Fundgrube für alle, die diese Inhalte gerne zusammengefasst aufgearbeitet durchsehen möchten, wengleich der Leser den Eindruck hat, dass jedwede Entwicklung und alle Anthropologie auf die Entstehung religiöser Bedeutsamkeit hin ausgerichtet ist.

Im *Mittelteil* (140-362) wertet *Haack* am Beispiel von Jugendlichen in Mecklenburg-Vorpommern die Antworten von 733 Schüler/innen im Alter von 12 bis 16 Jahren aus. Themenschwerpunkte sind Computernutzung, Spielverhalten sowie einzelne Computerspiele.

Der abschließende *dritte Teil* (363-453) besteht aus einer Analyse der drei Computerspiele *Black & White* (2001), *Popoulos III* (1998) und *SIMS Deluxe* (2006). Hier werden beispielhaft Anwendungsmöglichkeiten für den Religionsunterricht illustriert. Die Analyse erfolgt in drei Schritten: Zunächst werden die Spiele auf ihre religiösen (vornehmlich christlichen) Elemente hin untersucht. In einem nächsten Schritt beleuchtet *Haack*, „welche Grundbedürfnisse, Sehnsüchte und Werte Jugendlicher das [jeweilige] Spiel anspricht, um die Attraktivität für die Heranwachsenden zu gewährleisten“ (363). Anschließend hebt die Autorin mögliche Anknüpfungspunkte für den Religionsunterricht hervor. Tatsächlich verdeutlicht bereits *Haacks* erste Analyse vielfältige Anwendungsmöglichkeiten für den Unterricht. So können anhand der Spiele ethische Fragen zu Familie, Gewalt, Nächstenliebe oder Gerechtigkeit diskutiert werden.

Auffällig ist, dass der empirische Teil des Buches auch ganz gut ohne den anthropologisch-entwicklungspsychologischen auskommt. Ihr Anliegen, Computerspiele im Religionsunterricht zu etablieren, kann *Haack* durch beide Teile des Buches gut begründen. Sie hätte dazu aber auch weniger Aufwand treiben können.

Andreas Prokopff

Patrik C. Höring, Firmung – Sakrament zwischen Zuspruch und Anspruch. Eine sakramententheologische Untersuchung in praktisch-theologischer Absicht, Kevelaer (Butzon & Bercker) – Düsseldorf (Haus Altenberg) 2011 [304 S.; ISBN 978-3-7666-1488-9 (Butzon & Bercker) / 978-3-7761-0260-4 (Haus Altenberg)]

Firmung ist ein uneindeutiges Sakrament, die Formen der Firmpastoral sind bunt, das Firmalter wird unterschiedlich gehandhabt, die Praxiserfahrungen sind gemischt und nicht frei von Frustrationspotenzial. In seiner Problemanalyse (*Kap. 2*; 30-54) weist *Patrik C. Höring* auf den Widerspruch zwischen dem individualisierten Glaubensverständnis der Jugendlichen und dem gemeinschafts- und institutionenbezogenen der Kirche hin. Er ist davon überzeugt, dass vor allem eine sakramententheologische Aufarbeitung und Klärung der Praxis helfen kann. Als Zielpunkt der Arbeit definiert er „das Verständnis der Firmung als einer ‚retrospektiv-anamnetischen Vergewisserung des Geistes Gottes im Leben des Christen im prospektiv-epikletischen Blick auf seine Sendung zum Apostolat.‘“ (54) Offen bleibt, ob dieses Verständnis als ‚Lösung‘ für die dargestellte Problemlage gedacht ist – methodologisch fraglich ist, ob ein so vorformuliertes Verständnis genügend Offenheit für den weiteren Gang der Untersuchung zulässt.

Als nächstes wird der pastoraltheologische Kontext dargestellt (*Kap. 3*; 55-78). Die starke Gemeindeorientierung der Firmpastoral wird angesichts der Krise der Gemeinden in Deutschland als ein Grund auch für die Krise der Firmung angesehen. Sie sei der Schauplatz, an dem der spannungsreiche Konflikt zwischen „gemeindegkirchliche[n] Vorstellungen“ und „volkskirchliche[n] Gewohnheiten“ ausgetragen würden (62). Die darauf folgende geschichtliche Vergewisserung (*Kap. 4*; 79-118) ist ausführlich und detailreich. Der Schluss, den der Autor aus der historischen Vielfalt und Mehrdeutigkeit der Firmpraxis und –theologie zieht, ist ein harmonisierender und für den Gesamtduktus der Arbeit typischer: Die Vielfalt der Deutungsmuster können nicht „eindimensional aufeinander bezogen werden [...], sondern [bilden] vielmehr einen bunten Fächer von Aspekten der Firmfeier.“ (116) *Höring* spricht von „Sinndimensionen, [...] die offensichtlich nicht gleichwertig nebeneinander stehen, sondern aufeinander bezogen sind“ (116); damit meint er den christologischen, den pneumatologischen, den ekklesiologischen und den religions-anthropologischen Aspekt.

Die Dreiteilung der Initiations sakramente ist bekanntermaßen eine weitere Ursache der Uneindeutigkeit der Firmung. *Höring* betont im Hinblick auf das Apostolat vor allem die innere Einheit von Taufe und Firmung (vgl. 142). Mit *Petrus Lombardus* argumentiert er, dass die Taufe durch die Firmung nicht vollendet wird, sondern dass der Getaufte selbst auf den Weg zur Vollendung geführt wird (vgl. 156). Die Frage nach der Heilsnotwendigkeit des Sakramentes wird damit beantwortet, dass diese nicht für das Individuum gelte, aber für die Kirche als Ganze. Die Fokussierung auf Taufe und Firmung geht jedoch auf Kosten der (Erst)Kommunion. Diese sei eigentlich kein Initiations sakrament, da es sich nicht um den Abschluss eines Prozesses handele, sondern um eine kontinuierliche Stärkung (vgl. 161).

Worin besteht das neue Firmverständnis? Als Ziel der Firmung ist das Apostolat ausgewiesen (entspricht damit der Struktur der Evangelisierung, was nicht weiter themati-

siert wird). Strukturelemente der Firmapastoral sind Anamnese und Epiklese sowie Bekennen als innere Glaubensvergewisserung und Bezeugen als öffentliches Zeugnis. Firmung wird verstanden als Sakrament der Beauftragung und Sendung auf der Basis des eigenen Taufbewusstseins, als Sakrament zum christgemäßen Leben.

Die kirchlichen und dogmatischen Argumente hinsichtlich der Firmung sind nicht eindeutig und konsistent. Diese Widersprüche und Uneindeutigkeiten versucht *Höring* aufzulösen und zu harmonisieren. Das führt teilweise zu einer selbstreferenziellen Binnensprache: „Der Geist, dessen Wirken erfleht wird, ist kein anderer Geist als der Geist Jesu Christi, der der Geist Gottes des Vaters ist“ (174). Belehrend wirkt der Versuch, den Leser vor Missverständnissen zu bewahren, z.B. bei der Mahnung, die pneumatologische Akzentuierung der Sakramente dürfe nicht gegen ihre christologische Grundlage ausgespielt werden (vgl. 174). Die Problemlage hat sich nämlich genau umgekehrt dargestellt: Der Christomonismus erfuhr seine Korrektur durch eine neue Pneumatologie.

Durch die Fokussierung auf die systematisch-dogmatische Seite geht – trotz der vielen Bezüge zur Firmpraxis, die aber immer wieder von diesem Standpunkt aus kritisch betrachtet wird – eine echte Theorie der Praxis verloren. Die eigentliche Folie ist die Sakramententheologie. So nimmt der Autor zwar die ‘Fernstehenden’ in Schutz und verwahrt sich dagegen, Bedingungen für den Sakramentenempfang zu formulieren. Er kritisiert, dass die Firmkandidaten zum Problem gemacht werden, wenn man die pfarreilichen Rahmenbedingungen nicht geschaffen habe (vgl. 77); es wird aber nicht klar, wie die Firmkatechese konsequent von einer Subjektperspektive her gestaltet werden kann. So ist die Frage nach dem Firmalter nicht auf die Alternative „gnadentheologische Verengung“ (= niedriges Firmalter) oder „anthropologische Verkürzung“ (= höheres Firmalter) zu begrenzen. Ein anthropologischer Ansatzpunkt ist in jedem Alter notwendig und widerspricht der Gnadentheologie nicht.

Man wird bei der Lektüre den Eindruck nicht los, dass der Autor es allen recht machen will. Er versucht sich nach allen Seiten abzusichern (mit zum Teil sehr langen Zitaten). Das Buch ist in seinem sachlichen Gehalt informativ, bewegt sich in seinem ‘Neuansatz’ jedoch entlang der Linien des Altbekanntes.

Monika Jakobs

Christoph Knoblauch, Interreligiöser Dialog beginnt an den Wurzeln. Religionsunterricht und Religious Studies auf der Suche nach interreligiösem Verständnis. Eine Analyse und empirisch-explorative Vergleichsstudie (Zeitzeichen; Bd. 27), Ostfildern (Schwabenverlag) 2011 [245 S.; ISBN 978-3-7966-1531-3]

Christoph Knoblauch, seit 2010 Juniorprofessor an der PH Freiburg (Katholische Theologie / Religionspädagogik) präsentiert seine Dissertation (summa cum laude) von 2009 über „Religious Studies und Religionsunterricht im Vergleich“ an der Universität Tübingen als Buch im Schwabenverlag. Sie entspringt zum einen seiner Profession als Gymnasiallehrer mit den Fächern Katholische Religionslehre und Englisch, zum anderen seinen eigenen unterrichtlichen Erfahrungen in England.

Der Titel des Buches mag vielleicht verkaufsfördernd sein, aber es geht in diesem Band weder primär um ‘interreligiösen Dialog’ noch um die „Suche nach interreligiösem Verständnis“ durch deutschen oder englischen Religionsunterricht; vielmehr ist es der Autor selbst, der hauptsächlich die „Auswirkungen einer multireligiösen Klassenkonstellation und einer interreligiösen Unterrichtskonzeption bezüglich interreligiöser Dialogfähigkeit und interreligiösen Lernprozessen“ (14) untersuchen möchte. Dass der Vergleich der englischen Probanden mit einer relativ ‘homogenen’ Gruppe aus Deutschland seine Schwierigkeiten hat, wird allerdings kaum thematisiert.

Weshalb ist dieses Buch dennoch lesenswert?

Es sind nicht Ausführungen in der theoretischen Grundlegung, in denen interreligiöses Lernen ‘religionspädagogisch betrachtet’ wird (mit einem Hang zur Rezeption meist katholischer Perspektiven) oder die – recht selektive – Bildungsplananalyse von Religious Studies und deutschem Religionsunterricht, vielmehr kann man in Fortführung der Arbeiten von *Werner Haufmann*¹, *Karlo Meyer*², *Karl Ernst Nipkow*³ sowie *Harald Brisgen*⁴ einen guten und informierten Überblick über die aktuelle konzeptionelle Debatte um Religious Studies in England gewinnen. Weiterhin finden sich lesenswerte Einschätzungen der Beteiligten am Unterrichtsgeschehen. Schade, dass hier nicht noch mehr dokumentiert wurde!

Die empirischen Untersuchungen im zweiten Teil der Arbeit konzentrieren sich auf qualitative Interviews von Schülern/innen und Lehrern/innen in England und Deutschland. Die Unterrichtsanalysen aus den ‘Religious Studies’ wirken hingegen recht unvermittelt.

Auch wenn manche Aussagen des englischen Samples direkt dem deutschen gegenübergestellt werden, obwohl wenig Vergleichbarkeit gegeben ist („Unterscheiden sich muslimische, christliche, buddhistische, jüdische, hinduistische oder atheistische Freunde?“, 110) so findet man doch eine Vielzahl aufschlussreicher Aussagen und Meinungen von

¹ Vgl. *Werner Haufmann*, Dialog mit pädagogischen Konsequenzen? Perspektiven der Begegnung von Christentum und Islam für die schulische Arbeit; ein Vergleich der Entwicklungen in England und der Bundesrepublik Deutschland, Hamburg 1993.

² Vgl. *Karlo Meyer*, Zeugnisse fremder Religionen im Unterricht. „Weltreligionen“ im deutschen und englischen Religionsunterricht, Neukirchen-Vluyn 1999.

³ Vgl. *Karl Ernst Nipkow*, Pädagogik und Religionspädagogik zum neuen Jahrhundert, Bd. 2: Christliche Pädagogik und Interreligiöses Lernen – Friedenserziehung – Religionsunterricht und Ethikunterricht, Gütersloh 2005.

⁴ Vgl. *Harald Brisgen*, Religious Education in England: Zur neueren Debatte um die Konzeption dieses Schulfaches, Saarbrücken 2012.

Schüler- wie von Lehrerseite. Hilfreich ist, dass diese in folgenden 'Themenkreisen' gebündelt werden: Religiosität („Erfahrungen mit Religionen“, „Bedeutung der persönlichen Religiosität“), religiöse Orte („Religiöse Merkmale“, „Religiöse Feiern“), Freunde, Familie und Schule.

Sehr interessant sind auch die verschiedenen Ausführungen hinsichtlich der jeweiligen Einschätzungen von Religious Studies und Religionsunterricht oder im Blick auf die religiöse Zugehörigkeit der Religionslehrkraft, weil der Horizont der eigenen Selbstverständlichkeiten besonders deutlich hervortritt. Etwas fragwürdig bleibt dies jedoch beim Thema religiöser Schulversammlungen, weil es zu wenige Vergleichspunkte zwischen den beiden Ländern gibt.

Ob und inwieweit die Äußerungen repräsentativ sind, kann aufgrund der vorgelegten Ergebnisse und Darstellungen nicht wirklich nachvollzogen werden, dazu liegen zu wenige Ergebnisse offen. Die Frage, ob der Autor nicht – auch schon allein durch seine Auswahl – ein Idealbild nachzeichnet, kann dahingestellt bleiben, findet sich doch eine Fülle von Aussagen, die das, was staatlicherseits konzeptionell gewollt wird, in Worten der Akteure im religionspädagogischen Handlungsfeld wiedergeben. Diese Wirksamkeit ist interessant! Die Frage nach Henne oder Ei erübrigt sich von daher.

Den Abschluss des Buches bildet die „These“ (?!), dass ein „Religionsunterricht in multireligiöser Konstellation, der das Strukturprinzip interreligiösen Dialogs vertritt und dabei emotionale Zugänge bietet und religiöse Identifikationsmöglichkeiten schafft [...] einen bedeutenden Schritt in der religionspädagogischen Entwicklung darstellen“ (217) könnte, wenn er denn „ausgewogen balanciert“ ist.

Man fragt sich während der geneigten Lektüre bisweilen, ob diese Überzeugung nicht schon der Ausgangspunkt dieses interessanten Buches war. Dennoch: Lesen mit Gewinn!

Werner Haußmann

Guido Meyer, *Begehend glauben, glaubend begehren. Christentum als Kultur des Begehrens*, Berlin (Logos) 2010 [154 S.; ISBN 978-3-8325-2365-7]

Wenige Religionspädagogen befassen sich gegenwärtig mit Texten französischer Philosophie (*Jacques Derrida, Jean-Luc Nancy, Gilles Deleuze* u.a.), geschweige denn mit der psychoanalytisch-philosophischen Theorie *Jacques Lacans*. Das mag auch daran liegen, dass (jedenfalls im deutschen Raum) Dekonstruktivismus, Poststrukturalismus etc. theologisch ziemlich postmodern, also verdächtig erscheinen. Es fehlt eine theologisch-religionspädagogische Grundsatzdiskussion, die *Derrida* und *Lacan* nicht nur flüchtig zur Kenntnis nimmt. Ist das Buch des Aachener Religionspädagogen *Guido Meyer* hier ein Fortschritt?

Meyer entfaltet die Perspektiven des *Lacanschen* Zentralbegriffs 'Begehren'. Dabei macht er schon einleitend (7-10) sein Ziel klar. Ein „neuer praktisch-theologischer Blick“ empfiehlt sich „als Kontrapunkt“ vor allem zur empiristischen Religionspädagogik (7). *Meyer* will „Gläubige und Nichtgläubige“, „die sich für Religion interessieren und ihre lebendige Dynamik verstehen wollen“, ansprechen (7). Es geht ihm „um die Konturen eines neuen Bildes von Religion im öffentlichen Raum“, um den „Bildungswert der Religion im Kontext der Postmoderne“, nicht um bloßes „'Binnenverständnis' von Religion“, sondern um (bildungsrelevante) Plausibilität (8f.).

In zwei längeren Abschnitten erörtert er grundlegende Perspektiven des Begehrens-begriffs, seine anthropologische Dimension (11-86) und seine Beziehung zum religiösen Glauben (87-140). *Lacans* „Begehren des Anderen“ versteht *Meyer* als Prinzip einer christlichen „Kultur des Begehrens“ (33). Begehren liegt allen Bedürfnissen voraus (32). „Das Begehren ist weder der Wunsch nach Befriedigung noch der Anspruch auf Liebe, sondern die Differenz, die bleibt, wenn das erste vom zweiten substriert wird“ (*Lacan* nach 32). Die grundlegende Differenz liegt darin, dass das Sprechende und das begehrende Subjekt nicht eines sein kann. Das Subjekt ist einem konstitutiven Mangel unterworfen. Seine Vorstellungen (*das Imaginäre*) sind im sprachlich-bildlichen System der (unbewussten) Bedeutungen (*das Symbolische*) repräsentiert und dabei von einem undarstellbaren Riss, einer Spaltung, einer Leere durchzogen. Der Riss selbst macht die Grenze des Menschen aus (*das Reale*). In allem, was sichtbar ist, ist symptomatisch ein Anderes präsent (33). Darum weiß keiner, was er wirklich begehrt. Zurecht verwahrt sich *Meyer* gegen ein naturalistisches, vitalistisches, biologistisches Verständnis des Begehrens. Er hat die *Lacanschen* Überlegungen (dessen dreigliedriges Register) weitgehend kompetent entfaltet, auch wenn er sie vielleicht etwas zu frei theologisch auswertet. Er unterstreicht zurecht: Der Andere ist nicht „auf das Objekt meines Begehrens zu reduzieren“ (51). „Die „lebensfördernde Begehrendynamik“ basiert auf der Differenz zwischen Mensch und Gott. Wo sie „eingeebnet wird, stirbt das Begehren“ (51). Allerdings lässt sich diese Differenz nicht in dogmatischer Ordnung entfalten. Das Spiel von Begehren und Differenz verwirrt auch jede innertheologische Systematik. Dekonstruktivität ist die Folge (ontologischer) Differenz.¹ Sie gehört auch zum Glauben. *Nancys* Frage bleibt irritierend wichtig: Muss die mystifizierende Projektion nicht zuerst dekonstruiert werden? Die „christliche Botschaft“ gibt für *Meyer* die Richtung an: „Eine

¹ Vgl. *Jean-Luc Nancy*, *Dekonstruktion des Christentums*, Zürich – Berlin 2008.

Kultur des Begehrens in christlicher Hinsicht kann sich mit dem allgemeinen Begehren nicht abfinden; sie muss zu jener spezifischen Prägung hinführen, die das Begehren durch die Konfrontation mit der christlichen Botschaft erfährt“ (127). Genauer, es geht um die Auseinandersetzung unterschiedlicher Positionen, um den Streit des Glaubens. Meyers Lösung „Versöhnung statt Kampf“ (128ff.) erlöst nicht, es sei denn, alles würde nicht so ernst genommen. Aber Herzensangelegenheiten sind selten gelassen.

Meyers grundlegende These wird viele begeistern, obwohl sie mir etwas zu glatt erscheint: Die „prädominante Genießens-Logik“ sucht „unmittelbare Befriedigung“ (126). So kommt die „Begehrens-Logik, die sich zwar auch auf das Objekt hin bewegt, sich aber in letzter Konsequenz davor fürchtet, zu kurz. Auf diese Weise geht ein begehrender Umgang mit kulturellen Beständen, der darin besteht, den fundamentalen Mangel des Menschen zu kultivieren und ihn auszukosten, verloren“ (126 mit Bezug auf *Paul Verhaeghe*). Sind Genussphantasien wirklich so gefährlich? Ist christliche Religion immer nur „Spielverderber eines befreiten und genießensorientierten Menschseins“ (134)? Verbietet nicht oft genug moralische Erziehung Genuss, um das Moralgesetz zu sichern? Hoffentlich kommt Meyer nicht in falsche Koalitionen. Das Gesetz als solches trägt doch selbst das Begehren in sich, es zu übertreten.

Wer sein Begehren „auf innerweltliche Objekte“ richtet, erhebt „diese zu Götzen“, die „wiederum sein Begehren zerstören“ (137). Dagegen steht „christliches Differenzdenken“ (134). Es zeigt die „Objektfixierungen und Objektfetischisierungen, die sich unter dem Signum des Genießens etabliert haben“ (134), auf. Das ist schön. Aber das Subjekt ist ständig mit dem Rätsel des eigenen Begehrens konfrontiert. Dabei muss es fortwährend identifizieren, d.h. darüber verfügen, was unverfügbar ist, über die Verkörperung Gottes in der Welt. Sonst ließe sich gar nichts sagen. Das weiß Meyer. Das symbolische System der Sprache ist der Ort der Identität und des Begehrens. Der Abgrund beider, der Riss im System, ist die Wunde des Seins. Nicht identifizierbar ist, worauf sich das Begehren *richtet* (wie Meyer sich ausdrückt). Wenn Richtung, dann die abgründige des Kreuzes, eine ebenso missverständliche wie unumgängliche theologische Orientierung. Ein Kreuz mit der Wunde des Todes. Nur als eine Theologie des Endlichen lässt sich das unstillbare Begehren „in die Ontologie des Politischen“² übersetzen. *Guido Meyers* Buch sollten viele lesen.

Dietrich Zilleßen

² *Oliver Marchart*, *Die politische Differenz. Zum Denken des Politischen bei Nancy, Lefort, Badiou, Laclau und Agamben*, Frankfurt/M. 2010, 315. Vgl. *Dietrich Zilleßen*, *Die Wahrheit der Differenz. Versuch über die Schwierigkeit sich auseinanderzusetzen* [erscheint demnächst].

Christian Mulia, Kirchliche Altenbildung. Herausforderungen – Perspektiven – Konsequenzen (Praktische Theologie heute; Bd. 110), Stuttgart (Kohlhammer) 2011 [399 S.; ISBN 978-3-17-021494-1]

Die im Wintersemester 2009/10 an der Evangelisch-Theologischen Fakultät Mainz als Dissertation vorgelegte Studie zielt darauf, Herausforderungen und Chancen kirchlicher Altenbildung in der Spätmoderne aufzuzeigen und Bildungsangebote zu konzipieren, sowie zu klären, „in welcher Form christliche Religion in ihrer Wahrnehmungs-, Urteils- und Ausdrucksdimension sprachfähig werden kann“ (23).

Mulia verfolgt dabei den Anspruch, Entwicklung und Stand kirchlicher Altenbildung in den verschiedenen Entwürfen katholischer und evangelischer Altenarbeit, Altenpastoral und Altenbildung aufzunehmen, in ihren Erträgen zu sichern, kirchliche Stellungnahmen zum Alter in Gesellschaft und Kirche ebenso zu berücksichtigen wie die interdisziplinäre Altersforschung. Besonders die Gerontagogik will er für ein polyperspektivisches Bildungsangebot, das Zukunftsperspektiven für eine humane Kultur des Alterns eröffnet, berücksichtigen. Dazu nimmt er vier zentrale Themenfelder des Alters auf, Biographie, Produktivität und freiwilliges Engagement in der Zivilgesellschaft, Kultur, Kunst und Ästhetik, schließlich Körper, Gesundheit, Reisen und Spiritualität. Diese Felder werden human- und sozialwissenschaftlich ebenso erschlossen, wie ihre theologisch-religionspädagogischen Potenziale gehoben werden sollen. Methodisch arbeitet *Mulia* sowohl mit einer ausführlichen Bestandsaufnahme der Diskussion in der fachwissenschaftlichen Literatur wie mit Experteninterviews und der Aufnahme und Darstellung von Praxisbeispielen.

Im *ersten Hauptteil* (27-128) nimmt *Mulia* zunächst kenntnisreich den Forschungsstand zur Gerontologie, speziell zur Gerontagogik, auf, indem er einschlägige soziologische Aspekte und kulturgeschichtliche Entwicklungen von der Frühneuzeit bis zur Gegenwart in den prägenden Altersbildern und Altersdiskursen darstellt. Knapp fällt das zweite Kapitel zu Altern und alten Menschen in der Bibel aus, in dem der Autor die einschlägigen Aspekte zur biblischen Sicht des Alters aufnimmt. Philosophische und theologische Anthropologie im Angesicht des Alters nimmt *Mulia* im Anschluss an den Ansatz von *Thomas Rentsch* vor, wobei das dritte Kapitel wesentlich aus einer Darstellung dieses Ansatzes besteht. Andere, vor allem evangelisch-theologische Ansätze werden weit knapper aufgenommen. Bei der Vielzahl aufgegriffener Ansätze bleibt nicht aus, dass manche auch knapp und missverständlich dargestellt werden, am deutlichsten die Interpretation von *Romano Guardinis* Ansatz der Altersweisheit, die *Mulia* auf die Aspekte des Sterbenmüssens und Endgültigwerdens (90) fokussiert sieht. Damit wird er dem breiten Ansatz von *Guardini*, Altersweisheit als Ausweitung der Beziehungen auf ein Endgültiges hin zu verstehen, nicht gerecht. Im Ganzen aber gelingt *Mulia* eine eindrucksvolle Darstellung der anthropologischen und theologischen Aspekte des Alterns, bevor er im vierten und fünften Kapitel des ersten Hauptteils zu seinem Schwerpunkt, nämlich der Bestandsaufnahme von Geragogik und kirchlicher Altenbildung sowie zu den Ansätzen der kirchlichen Altenarbeit seit 1970 kommt. Dabei nimmt er tatsächlich alle relevanten Ansätze in der evangelischen und katholischen Praktischen Theologie auf, fokussiert diese allerdings auf jeweils einen zentralen Aspekt. Für eine Bestandsaufnahme ist diese Vorgehensweise üblich; sie wird den dargestellten Ansätzen im Ganzen auch gerecht. Leider wird nicht deutlich, welche Vernetzungen und interdisziplinären Kooperationen verschiedene dieser Protagonisten der Altenbildung in der wechselseitigen Entwicklung ihrer Ansätze vollziehen. So ist etwa die im Kapitel sechs vorgestellte Studie zu Gestaltwandel erwachsener Religiosität im Anschluss an *Walter Fürst* mit den Ansätzen von *Andreas Wittrahm*, *Martina Blasberg-Kuhnke* und anderen zusammenzusehen. Überzeugend gelingt es *Mulia* aber, die vorgestellten Ansätze jeweils zur Geltung zu bringen und ihre Leistungsfähigkeit, auch angesichts sich wandelnder Herausforderungen in Gesellschaft und Kirche, angemessen zu würdigen.

Überzeugend fällt der *zweite Teil* (129-331) der Studie zu den Sinnfeldern des Alterns aus, gelingt es hier doch, wesentliche Lernfelder des Alterns in der Gegenwartsgesellschaft darzustellen und perspektivenverschränkt jedes Sinnfeld so zu erschließen, dass sowohl die human- und sozialwissenschaftlichen Perspektiven, etwa bezogen auf die Bedeutung der Biographie, die theologischen Perspektiven und Beispiele guter Praxis so aufgearbeitet werden, dass im Blick auf Biographiearbeit offene, suchende und subjektorientierte Lernprozesse (185) vorgestellt werden, die Lebensbilanz mit Zeitgenossenschaft und Beziehungspflege sowie dem Wunsch nach Gruppenerfahrung und gemeinsamem Leben und Glauben Lernen (*Karl Ernst Nipkow*) deutlich werden.

Entsprechend gelingt es *Mulia* in seinem *dritten Hauptteil* (333-366) die Perspektiven zu sammeln, zusammenzufassen und Konsequenzen für die kirchliche Altenbildung der Zukunft zu entfalten, indem er zunächst religionsdidaktisch für offene religiöse Kommunikation im Rahmen kirchlicher Altenbildung plädiert. Damit 'rennt er offene Türen ein', sowohl in den Konzepten katholischer wie evangelischer Altenbildung, zeigt aber mit seinen beiden Perspektiven, religiöse Suchbewegungen und Begegnung mit Kirche en passant zu ermöglichen und Altern als Radikalisierung der geschöpflichen Grundsituation vor Gott zu verstehen, eigene Perspektiven, die die Diskussion weiterführen. In derselben Weise zeigt er bildungsstrategische Konsequenzen auf, indem er ein Grundangebot einer milieusensiblen und polyperspektivischen kirchlichen Altenbildung vorlegt, die sich zum einen an *Rudolf Englerts* differenziellem Ansatz orientiert, zum anderen die Diskussion um Milieus und Lebensstile als Differenzierungskriterien ernstnimmt. Beide Konsequenzen, die religionsdidaktischen wie die bildungsstrategischen, fordern Konsequenzen für das Selbstverständnis der Kirche in der Zivilgesellschaft bis hin zur Ausbildung und Qualifikation der kirchlichen Berufe.

So folgt der Verfasser *Uta Pohl-Patalong* mit ihrem Ansatz eines Modells kirchlicher Orte als 'drittem Weg', die ein Neben- und Miteinander von parochialen und nichtparochialen Strukturen wahrnimmt. Hier schließt sich seine Perspektive kirchlicher Altenbildung als bürgerschaftliches Engagement in der Zivilgesellschaft an. Für die kirchlichen Berufe schließlich stellt sich eine doppelte Konsequenz, zum einen zu klären, wie sich die Arbeit der kirchlich-pädagogischen Mitarbeiter/innen mit gerontologisch-geragogischen Kenntnissen und Kompetenzen zum Tätigkeits- und Kompetenzprofil der Pfarrer/innen verhält und wie Personen, die in der Altenbildung haupt- oder ehrenamtlich tätig werden, die notwendigen gerontologischen und geragogischen Kenntnisse und Kompetenzen erwerben können.

Bescheiden schließt *Mulia* seine große Studie, indem er darauf verweist, sie verstehe sich „als Denkanstoß und Ermutigung dazu, eine humane Kultur des Alter(n)s zu fördern, die um die Möglichkeiten, die Grenzen und die Segensbedürftigkeit des menschlichen Lebens weiß – und auf die Verheißung von Gottes Lebensbegleitung baut“ (367).

Diese Studie gehört zukünftig zur Pflichtlektüre aller, die sich in Wissenschaft und Praxis mit kirchlicher Altenbildung befassen. Sie stellt zugleich, aufgrund ihres enzyklopädischen Charakters vor allem im *ersten Hauptteil*, ein gutes Lehrbuch für diejenigen dar, die sich in das Feld der Altenbildung einarbeiten wollen. Nicht zuletzt verdient die gelungene ökumenische Leistung besonderes Lob, gelingt es *Mulia* doch, evangelische wie katholische Forschungsleistungen zur Altersforschung und Gerontagogik gleichermaßen kenntnisreich aufzunehmen und konstruktiv ins Gespräch zu bringen. Aufgrund ihrer übersichtlichen Struktur und ihrer guten Lesbarkeit ist sie, trotz ihres hohen wissenschaftlichen Niveaus, auch für Praktiker der Altenpastoral und Altenbildung gut lesbar und kann auch ihnen empfohlen werden.

Kuno Schmid, „Religion“ lernen in der Schule. Didaktische Überlegungen für einen bekenntnisunabhängigen schulischen Religionsunterricht im Kontext einer Didaktik des Sachunterrichts. Mit Beiträgen von *Monika Jakobs*, Bern (hep verlag ag) 2011 [144 S.; ISBN 978-3-03905-593-7]

Kuno Schmid und *Monika Jakobs*, beide Religionspädagogen an der Katholisch-Theologischen Fakultät in Luzern/Schweiz, legen in dem anzuzeigenden Band didaktische Überlegungen für die verschiedenen Spielarten eines nicht bekenntnisgebundenen Religionsunterrichts vor. Religion gehört in der Schweiz zum allgemeinen Bildungsauftrag der Schule. Aber die Schweizer haben in den letzten Jahren andere Konsequenzen daraus gezogen, als das in Deutschland mit seinen verfestigten Strukturen der bekenntnisgebundenen Unterrichtsfächer der Fall ist. In Anlehnung an englische Sprachregelungen und Reformmodelle geht es hier nicht mehr um ein Unterrichten im eigenen Glauben, *Teaching in Religion*, sondern um ein Verständlichmachen von Religionen als „menschliche und soziale Wirklichkeit“ (12), *Teaching about Religion*. Auf das Fach selbst hat das die Auswirkung, dass Inhalte des bisherigen Religionsunterrichts für die Bildungsstufen der bis 12jährigen Kinder in ein Fach „Natur-Mensch-Gesellschaft / Sachunterricht“ (so der neue Deutsch-Schweizer Lehrplan) integriert werden sollen. In der Sekundarstufe I ist hingegen im Bildungsbereich „Ethik-Religion-Gemeinschaft“ ein eigenständiger Religionsunterricht vorgesehen. Dieser selbständige Unterricht soll durch kirchliche Bildungsangebote ergänzt werden. Die Autoren stellen immer wieder die kulturelle, soziale und politische Begründung für ein solches Fach bzw. für die Integration in den Sachunterricht heraus: Diese Begründungen folgen nicht theologischen oder kirchlichen Herleitungen, sondern gehen konsequent von einer kompetenzorientierten Allgemeinbildung aus, die im wesentlichen auf Aufklärung über Religion oder besser, auf ein Verstehen von Religion setzt. *Schmid* macht deutlich, dass der didaktische Gang dabei von religiöser Sach- über Selbstkompetenz bis hin zu religiöser Sozialkompetenz geht. Hier sollen die Lernprozesse der Lernenden in den Vordergrund treten, womit auch Konzeptveränderungen, d.h. Perspektivwechsel bei den Lernenden intendiert sind. Die Lernenden sollen in den Stand gesetzt werden, eigene Optionen für eine ihnen gemäße Religion sachbegründet treffen zu können. Die Inhalte des Faches „entstehen aus Fragestellungen, wie Religion und Religionen den Kindern und Jugendlichen in ihrer Lebenswelt begegnen“ (50). Besonders für den Praktiker dürften die didaktischen Vorschläge, die bis in das wichtige Feld von Lernaufgaben vorangetrieben werden, gut nachvollziehbar sein. Sie spiegeln den gegenwärtigen Stand schulpädagogischer und lerntheoretischer Diskussion wieder. Was die Integration von Religion in den Sachunterricht betrifft, stellen sich aber doch Probleme. Ist es tatsächlich möglich, die ‘Sache Religion’ mit ‘den Sachen’ der Natur- oder Sozialwissenschaften in einem Unterrichtsfach so zu verbinden, dass die religiösen Inhalte nicht zu kurz kommen? Es entsteht in diesem Band der Eindruck einer Hierarchisierung bzw. Abhängigkeit der Inhalte des Religionsunterrichts vom Sachunterricht. Bei aller hier vorgestellten, auch unterrichtsmethodischen Vielfalt, müsste das Problem religiöser Bildung in der öffentlichen Schule grundsätzlicher, z.B. existenzpädagogisch und auch theologisch angegangen werden, gerade weil es als solches erkannt ist (51). Darüber hinaus darf die Gefahr einer Funk-

tionalisierung von Religion für 'öffentliche Zwecke', bei aller Zustimmung für Integrationslösungen, nicht aus dem Blick geraten; ebenso wenig, dass es Inhalte gibt, die für die Lernenden wichtig sind, obwohl sie noch nicht in ihrer Lebenswelt aktuell präsent sind (vgl. *Wolfgang Klafkis* Didaktische Analyse – Zukunftsrelevanz).

Für die Sekundarstufe I skizziert *Jakobs* in einem eigenen Beitrag didaktische Grundlinien eines eigenständigen Religionsunterrichts. Der klar gegliederte Beitrag spricht die wichtigsten Fragen betreffs schulisch-religiöser Bildung mit überzeugenden Argumenten an. Angesichts gegenwärtig fluktuierender Religiosität geht *Jakobs* von dem dringenden Erfordernis aus, dass Schüler über eine religiöse Differenzkompetenz („mit den Freiheiten und Herausforderungen einer offenen Gesellschaft umgehen können“; 76) verfügen müssen. Eine solche Kompetenz leitet sich für sie aus Wahrnehmung, Respekt und Vergleich/Reflexion religiöser Phänomene der Lebenswelt ab. Die Grundstruktur der von ihr vorgestellten Didaktik ist von dem englischen RE-Konzept inspiriert (*John M. Hull, Michael Grimmitt* u.a.). Wichtig, auch für die deutsche Diskussion, ist hier, dass *Jakobs* eben nicht nur eine Didaktik der Information im Auge hat, sondern, im Anschluss an *Hull*, die Existenzialität religiösen Lernens thematisiert, die aber in schulischen Kontexten eben immer mit Reflexion einhergehen muss. Sympathisch, dass sie, bekenntnisgebundenen und bekenntnisunabhängigen Religionsunterricht nicht gegeneinander ausspielt. Zu den Grundregeln ihrer Didaktik (95) zählen entsprechend konsequent u.a. das „Neutralitätsgebot“ und das „Kontroversitätsgebot“. In den das Buch abschließenden Kapiteln werden grundlegende Probleme der vorgestellten Didaktik vertiefend reflektiert: Heterogenität, Identität, Symbolisierung, Beziehung.

Zusammenfassend lässt sich sagen: Angesichts der Forderungen nach einem Integrationsfach aus dem politischen Raum (z.B. neu in Niedersachsen durch die Grünen) gibt diese Veröffentlichung Anlass, über eine religiöse Bildung in der öffentlichen Schule für alle Kinder und Jugendlichen auch in Deutschland neu nachzudenken.

Jürgen Heumann

Eva Maria Stögbauer, Die Frage nach Gott und dem Leid bei Jugendlichen wahrnehmen. Eine qualitativ-empirische Spurensuche (Religionspädagogische Bildungsforschung; Bd. 1), Bad Heilbrunn (Klinkhardt) 2011 [332 S.; ISBN 978-3-7815-1777-6]

Als „Fels des Atheismus“ bezeichnete *Georg Büchner* das Leid. Und der Nestor der Religionspädagogik, *Karl Ernst Nipkow*, hielt in seinem Klassiker „Erwachsenwerden ohne Gott“¹ die Theodizee für eine „Einbruchstelle“ des Gottesglaubens im Jugendalter. Aber ist es in der Tat der Fall, dass sich Jugendliche auch zu Beginn des 21. Jahrhunderts den Kopf zermartern, wie das Leiden – speziell Unschuldiger – und die traditionellen Attribute Gottes (Güte, Allmacht) zusammengedacht werden können, was Iwan Karamasow beinahe in den Wahnsinn trieb? Dieser Thematik stellt sich, in einer systematisch ebenso exzellenten wie empirisch herausragenden Dissertation, Frau *Eva Maria Stögbauer*. Im Kern ihres Erkenntnisinteresses stehen die Fragen, wie Jugendliche „angesichts des Leids“ (14) über Gott denken, welche Herausforderungen sich daraus für die Systematische Theologie sowie die Religionspädagogik, speziell schulische Lehr-Lern-Prozesse, ergeben.

Die flüssig zu lesende Monographie beginnt mit einer „kritischen Bestandsaufnahme“ (20) empirischer Studien zum Gottesglauben, den Gottesvorstellungen und der Gottesbedeutung Jugendlicher. Nach wie vor überwiegen die Quoten der Gottgläubigen die der erklärten Atheisten deutlich. Die traditionell biblische Semantik eines personalen Gottes bereitet Jugendlichen gemäß zahlreichen Studien Schwierigkeiten; vielmehr favorisieren sie „Gott als abstraktes und unfassbares Prinzip“ (37). Das anschließende Kapitel (56-71) fokussiert kenntnisreich und differenziert auf die Theodizeeproblematik, *Nipkow* zufolge die „größte Schwierigkeit in der Gottesbeziehung überhaupt“ (57); gemäß jüngeren Studien (*Werner H. Ritter* und *Helmut Hanisch*) sei die Theodizeethematik jedoch nur noch von marginaler Bedeutung. Außer Streit aber steht, dass die „Frage nach Gott angesichts des Leidens in der Welt“ (72) in der biblisch-christlichen Tradition ein Eckstein ist, beginnend mit den Klagen des Psalmisten und von Hiob, über Jesu „Eli, eli, lema sabachtani“, *Immanuel Kants* Erkenntnis des Scheiterns aller theoretischen Versuche der Rechtfertigung Gottes bis hin zur aktuellen Einsicht, dass sich die Theodizeefrage trotz aller im jüngeren Diskurs herausgearbeiteten Ideologiefälligkeiten nicht stilllegen lässt (*Michael Böhnke*).

Auf diesem soliden systematischen Fundament führt die Verfasserin ihre eigene Studie durch, indem sie von 265 Schüler/innen (Durchschnittsalter 16,7 Jahre) Texte sammelte, die auf den Impuls „Ich stelle mir Gott vor ...“ abgefasst wurden. Um nicht vorgefertigte Deutungskategorien illustrativ zu bestätigen, wählt sie eine qualitative Methodologie, die von *Barney G. Glaser* und *Anselm L. Strauss* entwickelte Grounded Theory. In diese wird verständlich eingeführt: der Dreischritt im Codieren der Daten (offen, axial, selektiv), das Erstellen eines tagebuchartigen Memos, in das alle relevanten Reflexionen einfließen sollten, das theoretische Sampling.

Das Ergebnis des axialen Kodierens ist eine wesentlich differenziertere Sicht der Theodizeeproblematik im Jugendalter als bei *Nipkow*, der primär den Enttäuschungsatheismus erörterte. *Stögbauer* hält vielmehr *sieben* „Typen im Umgang mit der Frage nach

¹ Vgl. *Karl Ernst Nipkow*, *Erwachsenwerden ohne Gott? Gotteserfahrung im Lebenslauf*, München 1987.

Gott und dem Leid“ (222) auseinander. Zunächst die *Gottesbekenner* (1.), die gerade in leidvollen Problemsituationen Gott als anwesend, hilfreich und sinnstiftend erfahren. Sodann die *Gottessympathisanten* (2.), die in ihren Texten weniger bekenntnisthafter formulierten, aber von einer stillschweigenden Annahme der Existenz Gottes ausgehen und eine Inkongruenz zwischen seiner Macht und dem irdischen Leid registrieren. Aber Gott habe den Menschen ihren freien Willen gelassen, sodass primär diese für das Leid verantwortlich seien. Für die *Gottesneutralen* (3.) ist Gott fern und neutral zugleich, sodass das Theodizeeproblem eher peripher und eigentümlich ortslos sei. Anders die *Gotteszweifler* (4.); Für diese trifft die Charakterisierung von *Nipkow* am ehesten zu: Sie stellen die Frage „Warum lässt Gott das zu?“ (256) am leidenschaftlichsten und gelangen teils zu einer „Ent-Perfektionierung Gottes“ (173), teils verharren sie in tiefen Zweifeln. Die *Gottesrelativierer* (5.) durchschauen Gott als metaphysische Fiktion, die in leidvollen Situationen allenfalls als Placebo hilfreich sein könne. „Für mich ist Gott nicht“ (274), beteuern die *Gottesverneiner* (6.), für die sich aufgrund dieser Negation das klassische Theodizeeproblem nicht stellt. Die *Gottespolemiker* (7.) schließlich sehen in diesem einen Tyrannen oder „Massenmörder“; im Leiden der Welt zeige sich sein faktisches Wesen bzw. das seiner „Schergen“, die „kleine Kinder ficken [...] und Frauen diskriminieren“, so ein 17-Jähriger (282).

Zu Ende geführt wird die Studie mit dem selektiven Codieren, das jeweils wenige Kern- und Schlüsselkategorien herauschälen soll. *Stögbauer* konkretisiert diese als „gefühlte Plausibilität Gottes“ (290), sodann als „Visionscharakter des Gottesbegriffs“ (291) und plädiert – mit Recht – für eine konkrete Theologie. Als zusätzliche theologisch-religionspädagogische Implikationen arbeitet sie heraus, Gott durchaus zu entpersonalisieren und auch „Enttraditionalisierung um der Glaubwürdigkeit willen“ (298) zu leisten.

Alles in allem: Eine exzellente Studie, aus mindestens zwei Gründen. Erstens: Inhaltlich, empirisch-theologisch erbringt sie höchst differenzierten Erkenntnisgewinn, konkret: eine facettenreichere Sicht auf die Gottes- und Theodizeekonzepte als bei *Nipkow*, aber auch als gemäß der Stufentheorie des religiösen Urteils nach *Fritz Oser* und *Paul Gmünder*, derzufolge die Theodizeeproblematik primär im Übergang von Stufe 2 (do ut des) zu Stufe 3 (Deismus, Atheismus) verortet wird. Zweitens: Die Studie ist von prototypischer Exemplarizität für eine methodisch einwandfrei und insbesondere konkret nachvollziehbar durchgeführte Studie nach der *Grounded Theory*. Solche Forschungsqualität ist nicht nur relevant für Religionspädagogik und empirische Theologie, sondern auch für die Systematische Theologie.

Anton A. Bucher

Alexandra Weber-Jung, Soziales Engagement und Geschlecht. Untersuchung zu genderspezifischen Wirkungen des Compassion-Projekts (Ökumenische Religionspädagogik; Bd. 4), Berlin (LIT) 2011 [473 S.; ISBN 978-3-643-11023-7]

Seit dem 2000 von *Lothar Kuld* und *Stefan Gönnheimer* veröffentlichten wissenschaftlich begleiteten Compassion-Modellversuch an Schulen in katholischer Trägerschaft¹ erfuhr dieses Projekt über die Religionspädagogik hinaus auch in der Öffentlichkeit große Aufmerksamkeit. Im Kern geht es um ein zweiwöchiges Sozialpraktikum und darauf bezogenen Unterricht mit dem Ziel, prosoziale Haltungen anzubahnen. Elemente dieses Versuches wurden bereits in einige Lehr- bzw. Bildungspläne aufgenommen. Auf diesem Hintergrund bearbeitet die von der Pädagogischen Hochschule Weingarten angenommene Dissertation von *Alexandra Weber-Jung* ein aktuelles und der wissenschaftlichen Bearbeitung bedürftiges Thema.

Die Arbeit ist in zwei große Teile gegliedert: „Theoretische und methodische Orientierung“ (8-139), sowie „Fallanalysen zur Akzeptanz und zu Wirkungen des Compassion-Projektes“ (140-444). Der Arbeit hätte eine Einleitung und ein expliziter Schluss gut getan, denn recht unvermittelt wird im *ersten Kapitel* (8-17) das Compassion-Konzept des Modellversuchs skizziert und mit ähnlichen Konzepten (Diakonisches Lernen und Service Learning) knapp verglichen. Im *zweiten Kapitel* (18-25) werden geschlechtsspezifische Wirkungen des Modellversuchs referiert, was in die Forschungsfrage mündet: „Es stellt sich nun die Frage, wenn Geschlechterunterschiede im hilfreichen Handeln und in der Bewertung der Praktikumserfahrungen feststellbar sind, weshalb Mädchen und Jungen sich in ihrem Werturteil unterscheiden“ (25). Daran schließen sich sechs Einzelfragen additiv an. Im *dritten Kapitel* (26-113) wird die Debatte um eine weibliche Moral, die Genderforschung sowie hilfreiches Handeln und Geschlecht referiert, wobei ein expliziter Bezug zur Fragestellung kaum ersichtlich wird. Im *vierten Kapitel* (114-139) wird dann der Forschungsfokus so konkretisiert: „Mädchen wie Jungen übernehmen Geschlechterstereotypen und geschlechtsspezifische Rollenerwartungen aus ihrem häuslichen Umfeld, peer-group, Medien und Schule. Trotz intentional gleicher Behandlung von Mädchen und Jungen in der Erziehung bestehen Geschlechterstereotypen fort, da von einer geschlechterspezifischen Symbolisierung innerhalb der Gesellschaft ausgegangen werden muss“ (114). Es folgen sechs Hypothesen und die Beschreibung von drei Ansätzen der interpretativen Sozialforschung (*Alfred Schütz*, Grounded Theory, Strukturelle Hermeneutik), wovon nur letzterer zur Auswertung von Interviews mit vier Schüler/innen herangezogen worden zu sein scheint. Im *darauf folgenden Kapitel* (140-232) wird eine (teil)standardisierte, schriftliche Befragung (Fragen weitgehend nach *Kuld/Gönnheimer*) mit einer Stichprobe jenes Gymnasiums in katholischer Trägerschaft, das bereits am Modellversuch beteiligt war, dokumentiert und ausgewertet. Zum ersten Erhebungszeitpunkt (Schulbeginn 2002) wurden 80 Schüler/innen, zum zweiten (Juli 2002, direkt nach dem Praktikum) 79, und zum dritten (Dezember 2003) 74 erfasst. Angaben zu auswertbaren Fragebögen o.ä. erfolgen nicht. Ziel war die Erfassung von „Haltungsänderungen und Entwicklungen im Bereich sozialer Einstellungen und Wahrnehmungen sowie im Geschlechterrollenbild“ (140). Interessant ist dieses Vorge-

¹ Vgl. *Lothar Kuld / Stefan Gönnheimer*, Compassion – Sozialverpflichtetes Lernen und Handeln, Stuttgart u.a. 2000.

hen, weil die Möglichkeit einer Nachuntersuchung existiert, Schwierigkeiten bestehen u. a. in der Induziertheit der Methode in Bezug auf die zu bearbeitende Fragestellung. Einige Ergebnisse greife ich heraus: Wie bei *Kuld/Gönnheimer* konnten positive Entwicklungen bezüglich persönlicher Bildung, prosozialer Haltungen und der Bedeutung von Religion/Glaube geschlechterübergreifend festgestellt werden. Insgesamt lassen sich nur wenig geschlechterabhängige Ergebnisse ausmachen. Beispielsweise erhalten Jungen von Eltern und Lehrpersonen bezüglich ihres Engagements im Praktikum tendenziell mehr positive Rückmeldungen als Mädchen (179). Während Jungen die Wirkung des auf das Praktikum bezogenen Unterrichts zunächst mehr mit Informationen und Mädchen mehr mit Auseinandersetzung mit sich selbst angeben, gleichen sich beide im Untersuchungszeitraum an, weil sich wohl die Jungen durch das Projekt verstärkt mit sich selbst auseinandersetzen. Interessant sind jene Ergebnisse, die den theoretisch erwarteten weiblichen Geschlechterrollenkonventionen widersprechen, beispielsweise wurde eine weibliche Disposition zur Prosozialität (160) nicht festgestellt. Dieses Ergebnis ist bei der geringen Grundgesamtheit jedoch nicht überzubewerten. In einem weiteren Abschnitt dieses Kapitels werden die vier Fragebögen der später zu interviewenden aufeinander und auf die Gesamtgruppe bezogen. Das nächste Kapitel (233-444) ist das umfangreichste (212 Seiten). Die vier mal drei Interviews (Themen: 1. Geschlechterstereotype, 2. Praktikum und 3. Geschlechterstereotypie) werden z.T. wiedergegeben und interpretiert, mit einem Ergebnis, dass Prosozialität familial entstände. Eine klare Zuordnung zu Erhebungs- und Auswertungsverfahren, wie Qualitätskriterien beachtet wurden (z.B. Ausbildung von Interviewerin und Interpreten) usw., ist für mich nicht ersichtlich. Knappe Empfehlungen zum Projekt beschließen die Arbeit. Auf S. 92 müsste es einmal statt prädikative Struktur bei Jungen funktionale heißen.

Insgesamt besteht die Arbeit letztlich aus einzelnen Teilen, die für sich genommen Ergebnisse liefern könnten, doch bleiben manche Fragen offen, z.B.: Warum werden keine konzeptionellen Konsequenzen entwickelt, z.B. Berufsorientierung zulassen, für Schüler/innen, die das wünschen (194), passgenauer Praktikumsplatz, denn ein bekannter Bereich führt zu Langeweile (227)? Damit würde die Untersuchung bereits in der Literatur auffindbare Vorschläge bestätigen. Deutlich wird auch, dass insbesondere zur unterrichtlichen Begleitung (158) weitere Untersuchungen notwendig wären.

Manfred Riegger

Georg Ritzer

‘Neu gelesen’: *Theodor Filthaut*, Aspekte der Glaubensunterweisung von morgen (1968)¹

Theodor Filthaut (1907-1967) war von 1957 bis zu seinem Tod Professor für Pastoraltheologie und Liturgik an der Westfälischen Wilhelms-Universität in Münster. Er hat das hier zu besprechende Buch im Gefolge der noch frischen Eindrücke und Texte des *Zweiten Vatikanischen Konzils* verfasst; die gesellschaftlichen Veränderungen dieser Zeit sind somit mitzubedenken. *Filthaut* ist vor der Veröffentlichung des 1968 erschienenen Buches verstorben.²

1. Inhalt des Buches

Filthaut gliedert dieses Buch in elf Kapitel, wobei er zu den einzelnen Themen jeweils Konzilsaussagen vorstellt und folgernde Möglichkeiten für Katechese und Religionsunterricht bespricht. Die grundsätzliche Frage des Buches ist, wie „das gesamte Leben und Handeln der katholischen Kirche [...] in der Sicht des Zweiten Vatikanischen Konzils zu verstehen und zu erneuern sei“ (9). Diese Frage erscheint dem Autor zentral, da sonst die im Konzil begonnene Erneuerung der Kirche keine Fortsetzung findet.

In seiner Analyse der katechetischen Bedeutung des Konzils durchforstet er die Konzilstexte, ohne eine Synopse oder eine vollständige Auflistung von Belegtexten geben zu wollen. Für ihn liegt „die eigentliche Relevanz des Konzils für die Glaubensunterweisung [...] darin, daß es eine Reform des kirchlichen Wirkens begonnen hat, die von allen Gliedern der Kirche beachtet, bejaht und fortgeführt werden soll“ (10).

Im *ersten Kapitel* (13-31) wendet sich *Filthaut* der „Offenbarung als geschichtliches Ereignis“ (13) zu. Die Grundaussage des Konzils zu dieser Thematik besteht in der Selbstoffenbarung Gottes in der Geschichte. Die Annahme dieser Offenbarung vollzieht sich durch den Menschen im Glauben. Als Konsequenz für die Katechese folgert der Autor, dass es nicht um ein Indoktrinieren vorgefertigter Lehrmeinungen gehen kann, sondern dass die Katechese zu persönlicher Entscheidung herausfordern muss. Damit im Zusammenhang steht, dass es z.B. im Kontext der Theodizeefrage keine apologetischen Lösungsvorschläge braucht (Gefahr der Unglaubwürdigkeit). Vielmehr bedarf es einer „Belehrung über die Unbegreiflichkeit Gottes“ (21). Im Kontext der Offenbarung zieht *Filthaut* die *Erklärung über das Verhältnis der Kirche zu den nichtchristlichen Religionen* heran, um den vollzogenen Wandel in der Einschätzung der anderer Religionen aufzuzeigen. Diese Änderung darf auch im Religionsunterricht nicht unberücksichtigt bleiben. *Filthaut* fordert eine Auseinandersetzung mit anderen Religionen und mit Menschen, die nicht glauben. Es geht ihm um eine kritische Auseinandersetzung mit deren Meinungen und Argumenten.

¹ *Theodor Filthaut*, Aspekte der Glaubensunterweisung von morgen. Die Erneuerung des Religionsunterrichtes aus dem Geist des Zweiten Vatikanischen Konzils, Freiburg/Br. 1968. Die im Haupttext angeführten Seitenzahlen verweisen auf dieses Buch.

² Ausführlichere Biographien: Vgl. *Gerhard J. Billinger*, FILTHAUT, Theodor, in: Friedrich W. Bautz (Hg.), Biographisch-bibliographisches Kirchenlexikon. Band XXVIII, Herzberg u.a. 2007, 632-635; *Adolf Exeler* (Hg.), Die neue Gemeinde. FS für Theodor Filthaut † zum 60. Geburtstag, Mainz 1968, 265-268.

Im *zweiten Kapitel* (32-44) widmet sich der Autor der Bibel als Zentrum der Glaubensunterweisung, wie es besonders im Konzilstext *Dei Verbum* formuliert wird. Aus dieser Bedeutsamkeit leitet *Filthaut* auch die Zentralität der Heiligen Schrift für den Religionsunterricht ab. Religionsunterricht hat die Erkenntnisse der historisch-kritischen Methode der Bibelauslegung zu rezipieren, wie die biblischen Texte auch für den Alltag der Schüler/innen zu aktualisieren sind. Es wird gefordert, dass Religionsunterricht und Verkündigung mehr biblisch fundiert werden.

In den Ausführungen über den „Geist Gottes in der Welt“ (*Kap. 3; 45-62*) bezieht sich der Autor besonders auf die *Konstitution über die Kirche* und das *Dekret über die Laien*. Als zentraler katechetischer Inhalt wird z.B. angeführt, dass der Geist Gottes in allen Gliedern der Kirche wirkt – auch bei den Jugendlichen. „Welch ein Wandel gegenüber einer Erziehung, die das menschliche Leben in erster Linie als eine permanente Pflicht, Gebote zu beachten, versteht!“ (61) Damit verbunden ist auch die Erkenntnis, dass alle Glieder der Kirche Verantwortung für diese tragen.

In einem *weiteren Kapitel* (63-70) skizziert *Filthaut* die Kirche als pilgernde Gemeinschaft von Gläubigen, die auch aus mit Sünde behafteten Menschen besteht und daher nicht frei von Fehlern ist. „Durch die Kraft des göttlichen Geistes aber vermag sie sich davor zu bewahren ihrer Berufung untreu zu werden.“ (64) Dabei zeigt der Autor in einem kurzen Rückblick auf die Katechismusgeschichte, dass die katholische Kirche in Abgrenzung zu protestantischen Ansätzen die Vermittlung einer hierarchischen Struktur der Kirche ins Zentrum der Verkündigung rückte. Jedoch hat sich nach der Ansicht *Filthauts* in der Theologie inzwischen eine christozentrische Sicht der Kirche durchgesetzt, die auch für die Religionspädagogik zentral sein muss. Demnach soll auch den Schüler/innen vermittelt werden, dass die Kirche noch nicht vollendet ist, dass sie sich auf dem Weg befindet, dass sie ständig der Erneuerung bedarf. Durch diese Sichtweise soll die Kirche bei den Jugendlichen, die sich selbst ebenfalls in einer Entwicklung befinden, sympathischer werden.

Das *folgende Kapitel* (71-85) widmet der Autor den Laien und deren Stellung in der Kirche. Er sieht die Laien durch das *Zweite Vatikanum* rehabilitiert und aufgewertet. Als notwendig folgernden Wandel in der Erziehung sieht *Filthaut*, dass eine Erziehung zu mündigen Christ/innen bereits in der Kindheit begonnen werden muss. *Filthaut* fasst zusammen: „Die Jugend der Kirche braucht nicht nur ein neues Selbstverständnis, sondern auch die konkrete Erfahrung ihrer Würde als junge Christen. [...] Es ist zumal die Achtung der Individualität des einzelnen Jugendlichen durch die Erwachsenen, die diese Erfahrung vermittelt.“ (84)

In der Auseinandersetzung mit dem kirchlichen Amt (*Kap. 6; 86-94*) wird dessen Dienstcharakter in den Mittelpunkt der Ausführungen gestellt. Bezug nehmend auf das *Dekret über den Dienst und das Leben der Priester* formuliert der Autor: „Als ‘Bruder unter Brüdern’ haben sich die Priester in ihrem Verhältnis zu den Gläubigen zu verstehen.“ (90) Ein solches Verständnis des Dienstcharakters des Amtes ist auch im katechetischen Kontext hervorzuheben, wie auch magischen Vorstellungen von Weihe entgegenzuwirken ist. Im Unterricht soll vielmehr darauf hingewiesen werden, dass es in der Gemeinschaft der Christ/innen verschiedene Aufgaben gibt, die Amtsträger haben die Aufgaben,

„dem Gottesdienst vorzustehen und für die Ordnung und Führung des Volkes Gottes zu sorgen.“ (94) Für den religionspädagogischen Alltag schlägt *Filthaut* vor, mit der Perikope der Fußwaschung zu arbeiten, um den Dienstcharakter des Amtes zu unterstreichen.

Ausgehend von den zahlreichen Erneuerungen, die sich in der *Liturgiekonstitution* finden, wählt der Autor das Pascha-Mysterium aus, um zu veranschaulichen, wie die Beschlüsse der Konstitution in der Unterweisung der Jugend umgesetzt werden können (*Kap.* 7; 95-111). Unter anderem wird vorgeschlagen: „Das Kirchenjahr sollte von seiner österlichen Mitte her gelehrt werden.“ (103) Es soll deutlich gemacht werden, dass Gott nicht ausschließlich in den Sakramenten bzw. in Gottesdiensten wirkt, sondern im ganzen kirchlichen Leben. Der Gottesdienst muss eingebettet sein im christlichen Lebensvollzug. So spricht sich *Filthaut* mehrmals für eine Unterweisung zu aktiver Teilnahme an Gottesdiensten aus, die auch entsprechend gestaltet sein sollen.

Im *achten Kapitel* (112-126) widmet sich der Autor dem Missionsverständnis. Auch hier wird der dienende Aspekt der Kirche in den Vordergrund gerückt. Im religionspädagogischen Kontext verweist *Filthaut* darauf, dass Jugendliche sich in ihrer persönlichen Umgebung auch als Subjekte der Mission sehen sollen. Weiters ist zentral, dass die Kultur und der Glaube von Nicht-Christen nicht gering zu schätzen sind. „Es müssen die Jugendlichen zur Achtung alles Guten und Wahren bei den Nicht-Christen erzogen werden.“ (124) Eine Öffnung hat nicht nur zu Nicht-Christen zu geschehen, sondern sie ist auch zwischen den christlichen Kirchen zu vollziehen (*Kap.* 9; 127-146: „Nur ein Religionsunterricht, der unter ökumenischen Aspekten erteilt wird, entspricht der allseitigen Wahrheit und der uneingeengten Wirklichkeit des Glaubens, wie er heute zu verstehen und zu realisieren ist.“ (128)

Im darauf *folgenden Kapitel* (147-164) befasst sich *Filthaut* mit dem Verhältnis des Christentums zum Judentum. Die erste Überschrift ist programmatisch: „Die Kirche kann ohne Israel nicht richtig verstanden werden.“ (147) Der Autor verweist auf die Verwurzelung des Christentums im Judentum.

Abgeschlossen wird das Buch mit Überlegungen zur „Erziehung zum Leben in der Gesellschaft“ (165-192). Darin wird festgestellt, dass Kirche keine Parallelkultur zur Gesellschaft, sondern ein Teil dieser ist. Ziel des Religionsunterrichts ist, „die Schüler zu einer gläubigen Verantwortung gegenüber der Gesellschaft zu erziehen.“ (165) In diesem Kontext spricht sich *Filthaut* für politisches Engagement von Christ/innen aus, da es dabei um das Wohl des Menschen geht. Christliche politische Erziehung ist auch Friedenserziehung. Dazu bedarf es der Erziehung zu Toleranz, Freiheit, Gerechtigkeit und Solidarität. Es gilt „Jugend auf eine Zukunft hin zu erziehen, in der Krieg durch internationale Verträge und Organisationen als ein Mittel der Politik ausgeschaltet sein wird.“ (191)

2. Versuch einer Einordnung und kritischen Würdigung aus religionspädagogischer Perspektive³

Dem heutigen Leser fällt auf, dass *Filthaut* die Begriffe ‘Katechese’, ‘Religionsunterricht’ und ‘Glaubensunterweisung’ synonym verwendet. Hier hat sich der Sprach-

³ Es lohnt sich, diesen Text auch aus katechetischer, liturgischer und vor allem pastoraler Perspektive zu betrachten, jedoch fehlt dazu der Platz in diesem kurzen Beitrag

gebrauch in den letzten Jahrzehnten ausdifferenziert. Auch inhaltlich wird von den meisten Religionspädagog/innen Religionsunterricht heute nicht mehr als Katechese im Sinn einer versuchten Eingliederung der Schüler/innen in die christliche Gemeinschaft verstanden. In Bezug auf die methodischen Ansprüche im Religionsunterricht wendet sich *Filthaut* jedoch deutlich gegen einen katechetischen Unterricht, der auf vorformulierte Fragen stets die richtigen Antworten parat hat: „Von daher muss man verstehen, daß heute eine Verkündigung und eine Unterweisung, die aufgrund einer theologisch klaren Begrifflichkeit und eines geschlossenen Lehrsystems allzu sicher auftreten, auch in breiten Schichten der Bevölkerung ihre Glaubwürdigkeit verloren haben“ (21). „Die Zeit, da der Katechismusunterricht als der eigentliche Religionsunterricht galt, ist vorbei.“ (36). Es ist hier nicht der Ort, um auf Kritik und Würdigung dieser materialkegymatischen Konzeption von Religionsunterricht ausführlich einzugehen. Diese Bewegung gegen den neuscholastischen Ansatz war in der Religionspädagogik nachhaltig. Eher bedenkenswert sind dagegen gegenwärtige Tendenzen, die hinter diese Forderung zurückzugehen scheinen.⁴

Es sei erlaubt, noch zwei Punkte kritisch anzumerken, die aus der geschichtlichen Verortung des Textes jedoch verständlich sind: Zum einen sind es Pauschalannahmen über Jugendliche (z.B. 171, 182 u.ö.), die man heute so nicht mehr anstellen würde; zum anderen ist es das inklusivistische Religionsverständnis, das den Texten zum Umgang mit Andersgläubigen zugrundegelegt ist (vgl. 122). Zumal heute im Religionsunterricht meist von einem pluralistischen Verständnis ausgegangen wird, für das jedoch eine inklusivistische Sichtweise vorbereitend nötig war.

Es ist immer schwierig einzuschätzen, welche Texte welchen Einfluss auf Sichtweisen und Tendenzen im religionspädagogischen Kontext hatten. Es war jedoch diese Generation von Praktischen Theologen – und vermutlich auch dieser Text –, die dazu beigetragen haben, dass antijudaistische Inhalte aus Religionsbüchern weitestgehend verschwunden sind. Ausführlich geht *Filthaut* darauf ein, dass im Religionsunterricht im Zusammenhang mit dem Judentum nicht mehr davon gesprochen werden darf, dass „die Juden“ Jesus getötet hätten, oder dass von Gottesmördern die Rede ist. *Filthaut* schreibt: „Es gibt zwar Texte in der katechetischen Literatur der Vergangenheit und der Gegenwart, die in einer gerechten und achtungsvollen Weise von den Juden handeln. Aber diese Texte sind nicht zahlreich.“ (153) – Dieser Sachverhalt hat sich Gott sei Dank geändert.

⁴ Interessant sind in diesem Kontext die differenzierten Diskussionsbeiträge zum *Youcat* (*Österreichische Bischofskonferenz* (Hg.), *Youcat. Jugendkatechismus der Katholischen Kirche*, München 2011): Vgl. *Burkard Porzelt*, Rolle rückwärts? Der *Youcat* als Versuch der Wiederbelebung erfahrungsferner Glaubenslehre, in: *Religion unterrichten. Informationen für Religionslehrerinnen und -lehrer im Bistum Hildesheim* 1/2012, 17f.; *Stephan Leimgruber*, Pro und Kontra *Youcat*, in: *KBl* 136 (5/2011) 362-365; *Jürgen Werbick*, Fragen an die Antworten des *Youcat*, in: *KBl* 136 (5/2011) 366-371; *Lothar Kuld*, „Ein langer Brief Gottes“ – Wie *Youcat* die Bibel liest, in: *KBl* 136 (5/2011) 372-375.