

theol

RELIGIONSPÄDAGOGISCHE
BEITRÄGE 68/2012

'Im Blickpunkt': Ethisches Lernen

Lindner, Wertebildung im religionspädagogischen Horizont

Kropač, Ethik im Religionsunterricht?

Kaupp, Ethisches Lernen außerhalb des Religionsunterrichts

Romio, Moralerziehung in italienischen Schulen

Quisinsky, Dogmatik in der Bibeldidaktik?

Kalbheim/Ziebertz, Jugendliche, die der Kirche fernbleiben

Englert, Zeuge des Glaubens oder Experte für Religion?

Rezensionen

Nauerth, 'Neu gelesen': Ulrich Hemel

z ID

Zeitschrift der Arbeitsgemeinschaft
Katholische Religionspädagogik und
Katechetik (AKRK)

X

Inhalt

<i>Vorwort</i>	1
<i>'Im Blickpunkt': Ethisches Lernen</i>	
<i>Konstantin Lindner</i> , Wertebildung im religionspädagogischen Horizont. Ein Systematisierungsversuch	5
<i>Ulrich Kropač</i> , Ethik im Religionsunterricht? Der Beitrag der christlichen Religion zu ethischer Bildung	19
<i>Angela Kaupp</i> , Ethisches Lernen außerhalb des Religionsunterrichts – eine Spurensuche. Überblick über aktuelle Literatur	35
<i>Roberto Romio</i> , Zur aktuellen Debatte um die Moralerziehung in italienischen Schulen	43
<i>Allgemeine Beiträge</i>	
<i>Michael Quisinsky</i> , Dogmatik in der Bibeldidaktik?	57
<i>Boris Kalbheim / Hans-Georg Ziebertz</i> , Terra incognita – Reflexionen über Jugendliche, die der Kirche fernbleiben	65
<i>Rudolf Englert</i> , Der Religionslehrer – Zeuge des Glaubens oder Experte für Religion?	77
<i>Buchbesprechungen</i>	89
<i>Thomas Nauwerth</i> , 'Neu gelesen': Ulrich Hemel, Theorie der Religionspädagogik (1984)	107

RELIGIONSPÄDAGOGISCHE BEITRÄGE

Begründet von *Günter Stachel* und *Hans Zirker*

Fortgeführt durch *Herbert A. Zwergel*

Herausgeber: Arbeitsgemeinschaft Katholische Religionspädagogik und Katechetik (AKRK)

Vorsitzender: Univ.-Prof. Dr. Joachim Theis (Trier)

Schriftleitung: Univ.-Prof. Dr. Werner Simon (Mainz) / Univ.-Prof. Dr. Burkard Porzelt (Regensburg)

Seminar für Religionspädagogik / Fachbereich 01, Universität Mainz, D-55099 Mainz

e-mail: rpb@theologie.uni-regensburg.de; Tel.: 06131 / 39-22458

Erscheinungsweise und Bezugsbedingungen: Jahresabonnement: 2 Hefte 20,50 €; Einzelheft 11,50 €, jeweils zuzüglich Versandkosten. Abonnements über: DKV-Buchdienst, Preysingstraße 97, D-81667 München. Kündigungen bis zum Jahresende. Bezug von Einzelheften über die Schriftleitung. *Manuskripte* an die Adresse der Schriftleitung. Für unaufgefordert zugegangene Bücher bleibt eine Besprechung vorbehalten.

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

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

Vorwort

‘Im Blickpunkt’ des vorliegenden Hefes der *Religionspädagogischen Beiträge* stehen Fragen ethischen Lernens und ethischer Bildung. Die vier diesen Schwerpunkt entfaltenden Beiträge gehen auf Vorträge zurück, die beim 17. deutsch-italienischen Religionspädagog/innentreffen gehalten wurden, das vom 18. bis 22. September 2011 in Rom stattfand und unter dem Thema „Ethisches Lernen im Religionsunterricht“ stand.

In einem „Systematisierungsversuch“ rekonstruiert *Konstantin Lindner* den jüngeren deutschsprachigen Forschungsdiskurs zu Fragen der Wertebildung im Religionsunterricht. Empirische Fokussierungen lenken den Blick auf für ethisches Lernen relevante Wertorientierungen Heranwachsender und Lehrender, hermeneutische Fokussierungen thematisieren Fragen nach dem Proprium und nach Intentionen ethischer Bildung im Religionsunterricht. „Ethik im Religionsunterricht?“ – unter dieser Überschrift problematisiert und präzisiert *Ulrich Kropač* den „Beitrag der christlichen Religion zu ethischer Bildung“. In einer Verschränkung nicht-theologischer Außenperspektiven und theologischer Binnenperspektiven arbeitet er die Konturen des ‘Eigenwertes’ christlicher Ethik und christlich-ethischen Handelns heraus und gewinnt didaktische Orientierungen für „Wege christlich-ethischen Lernens“. *Angela Kaupp* informiert in einem problem-anzeigenden Literaturüberblick über religionspädagogische Forschungsbeiträge zum ethischen Lernen an außerschulischen Lernorten (Erwachsenenbildung, Jugendarbeit, Katechese) und in der Schulpastoral. Sie markiert Forschungslücken und formuliert Desiderate für zukünftige Untersuchungen. *Roberto Romio* eröffnet einen differenzierten und informativen Einblick in die aktuellen Debatten über die Moralerziehung in italienischen Schulen und den Beitrag des Religionsunterrichts zu diesem fächerübergreifenden Aufgabenfeld schulischer Bildung. Sein Beitrag fokussiert die Thematisierung der Moralerziehung in den neuen italienischen Lehrplänen und entfaltet das Prozessmodell einer entwicklungsbezogenen und am Ziel moralischer Reife Maß nehmenden erzieherischen Begleitung ethischen Lernens im didaktisch-methodischen Arrangement schulischen Unterrichts.

Drei weitere Beiträge lenken die Aufmerksamkeit auf gleichermaßen aktuelle Herausforderungen und Problemstellungen des religionspädagogischen Diskurses. *Michael Quisinsky* setzt in seinem Artikel Impulse für das interdisziplinäre Gespräch zwischen Bibeldidaktik und Dogmatik. Er fragt nach den Bedingungen eines theologisch und didaktisch angemessenen Umgangs mit bibeldidaktisch generierten „‘dogmatischen’ Fragen“ im Unterricht und nach den in diesem Zusammenhang geforderten Kompetenzen. *Boris Kalbheim* und *Hans-Georg Ziebertz* gewinnen unter Zugrundelegung eines mehrdimensionalen Kirchenbegriffs und unter Auswertung empirischer Daten differenzierende Antworten auf die Frage nach den Gründen für die Kirchendistanz Jugendlicher. Sie ziehen daraus Schlussfolgerungen für das Modell einer „einladenden Kirche“, in der die lebendige Gemeinde vor Ort durch die Institution Unterstützung erfährt. Der Beitrag von *Rudolf Englert* geht auf einen Vortrag beim Katholisch-Theologischen Fakultätentag zurück. Er erkundet das mit der Rede vom Religionslehrer als „Zeuge des Glaubens“ eröffnete und durch kontroverse Diskussionslagen bestimmte Problemfeld. Beobachtungen zur konzeptionellen Entwicklung des Religionsunterrichts, zum beruflichen

Selbstverständnis von und zu Kompetenzerwartungen an Religionslehrer/innen, Befunde der religionspädagogischen Unterrichtsforschung und Einblicke in den theologischen wie didaktischen Diskussionskontext präzisieren die Bedingungen für eine religionspädagogisch sinnvolle Rede vom Religionslehrer als Glaubenszeugen.

In der Rubrik „Neu gelesen“ unterzieht *Thomas Nauerth* das 1984 veröffentlichte Buch „Theorie der Religionspädagogik“ von *Ulrich Hemel* einer Relecture. Die in diesem Werk vorgetragene Überlegungen zur wissenschaftstheoretischen Grundlegung der Disziplin bleiben weiterhin aktuell. *Nauerth*s Artikel bildet den Abschluss der in Heft 49/2002 eröffneten Rubrik „Neu gelesen“, in der letztlich 19 religionspädagogische Grundlagenwerke aus der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts besprochen worden sind. Im Rezensionsteil des vorliegenden Heftes schließlich werden neun neuere wissenschaftliche Fachveröffentlichungen vorgestellt und besprochen.

Mit Ausgabe 68/2012 der *Religionspädagogischen Beiträge* endet die Zeit unserer gemeinsamen Schriftleitertätigkeit, während derer wir für 23 Hefte der Zeitschrift verantwortlich zeichnen durften. Binnen zwölf Jahren erschienen 245 wissenschaftliche Beiträge, die von 156 Autor/innen verfasst wurden. Seit Einführung des Rezensionsteils in RpB 50/2003 wurden zudem 206 Buchbesprechungen publiziert, an denen 125 Rezensent/innen beteiligt waren. Trotz mancher Strapazen blicken wir überaus dankbar auf eine bereichernde (Zusammen)Arbeit zurück, in der wir viel lernen durften und uns vom Vertrauen der Fachkolleg/innen unterstützt wussten. Für die Zukunft wünschen wir der Zeitschrift von Herzen, dass in der scientific community der Religionspädagogik die Bereitschaft wachsen möge, die *Religionspädagogischen Beiträge* auch privat zu abonnieren, was gerade im akademischen Mittelbau und auch bei evangelischen Kolleg/innen keineswegs selbstverständlich ist. Wenn sich die Religionspädagogik als wissenschaftliche Disziplin konsolidieren soll, bedarf es dazu wissenschaftlicher Periodika, die jenseits vordergründiger Anwendungsinteressen Raum bieten für hintergründiges Fragen und Forschen. Dankbar, die Schriftleitung in hoch qualifizierte Hände übergeben zu können, wünschen wir unseren beiden Nachfolgern, *Ulrich Kropač* und *Georg Langenhorst*, Gottes Segen, redaktionelles Geschick und ein herzliches 'Glückauf'! Mögen die *Religionspädagogischen Beiträge* weiterhin ein Forum darstellen für innovative und kontroverse Reflexionen im Felde vielgestaltiger religiöser Bildung auf Höhe heutiger Zeit, Kultur und Wissenschaft!

Mainz / Regensburg, im Januar 2013

Werner Simon und Burkard Porzelt

Anschriften der Autorinnen und Autoren

- Englert*, Prof. Dr. Rudolf (Universität Duisburg-Essen), Rathenaustr. 63, 45527 Hattingen
Kalbheim, Dr. Boris (Universität Würzburg), Sodenstr. 2, 97074 Würzburg
Kaupp, Prof. Dr. Angela, Institut für Kathol. Theologie, Universität Koblenz-Landau,
 Universitätsstr. 1, 56070 Koblenz
Kropač, Prof. Dr. Ulrich (Universität Eichstätt), Schimmelleite 8, 85072 Eichstätt
Lindner, Prof. Dr. Konstantin (Universität Bamberg), Heinrichstr. 2, 96047 Bamberg
Nauerth, Thomas PD Dr. (Universität Osnabrück), Kesselstr. 10, 33602 Bielefeld
Quisinsky, Dr. Michael, Rue des Bugnons 10, CH-1217 Meyrin (Genève)
Romio, Prof. Dr. Roberto, Pontifica Università Antonianum, Istituto Superiore di Scienze Religiose Redemptor Hominis, Via Merulana 124, I-00185 Roma
Ziebertz, Prof. DDr. Hans-Georg, Institut für Praktische Theologie, Universität Würzburg, Paradeplatz 4, 97070 Würzburg

Anschriften der Rezensentin und der Rezensenten

- Bitter*, Prof.i.R. Dr. Gottfried, Tannenweg 2, 53424 Remagen
Herget, Dr. Ferdinand, RPZ Bayern, Schrammerstr. 3, 80333 München
Kreusch, Dr. Irina, Bischöfliches Ordinariat Speyer, Große Pfaffengasse 13, 67346
 Speyer
Niehl, Franz W., Morgenweg 7, 54296 Trier
Ritter, Prof.i.R. DDr. Werner H., Steinwaldstr. 2, 95448 Bayreuth
Scharnberg, Dr. Christian, Sonnenackerweg 11, 79110 Freiburg/Br.
Scheuchenpflug, apl.Prof. Dr. Peter (Universität Regensburg), Starenweg 7, 93133
 Burglengenfeld
Schnitzspahn, Dr. Gerhard, Flachsbachweg 9, 64285 Darmstadt
Weirer, Prof. Dr. Wolfgang (Universität Graz), Bergstr. 20, A-8062 Kumberg

Ethisches Lernen stellt nach wie vor ein wichtiges Feld religionspädagogischer Forschung im deutschsprachigen Raum dar. Zunehmend aber wird dieser Kontext im Horizont des Begriffs 'Werte' verhandelt, weshalb im vorliegenden Beitrag meist der Terminus 'Wertebildung' verwendet und bisweilen mit 'ethischem Lernen' parallelisiert wird. Zwei vornehmliche Tendenzen lassen sich im gegenwärtigen religionspädagogischen Forschungszusammenhang ausmachen: Werte werden zum einen im Rahmen der Erhebung und Darlegung religionssoziologischer Befunde bezüglich gegenwärtig konstatierbarer Wertegerüste – meist bei Heranwachsenden – thematisiert (*Empirie*). Zum anderen widmet sich die Forschung der Frage danach, wie ein theologisch verantworteter Beitrag zur Wertebildung bzw. zu ethischem Lernen in religionspädagogischen Handlungsfeldern geleistet werden kann (*Hermeneutik*).

Im Folgenden werde ich daher empirische und hermeneutische Fokussierungen angehen, an welchen deutlich wird, zu welchen Fragen im Bereich 'ethisches Lernen/Wertebildung' im deutschsprachig-religionspädagogischen Forschungsdiskurs in den letzten (zehn) Jahren gearbeitet worden ist. Den Schwerpunkt meiner Darlegungen bildet der Kontext Religionsunterricht.²

Zunächst eine Vorbemerkung: Zum ethischen Lernen gehören zweifellos Werte.³ Sie stehen im Mittelpunkt derart ausgerichteter Lern- und Bildungsprozesse. Was Werte genau sind und welche Zusammenhänge sie tangieren, wird – bisweilen tut sich dieser Eindruck auf – so verschieden beantwortet wie es verschiedene Studien gibt. Häufig wird dieser Begriff gar nicht geklärt. Aus einer Vielzahl verschiedenster, meist philosophisch inspirierter Vergewisserungen bezüglich dessen, was Werte sind, eröffnen die Klärungen des deutschen Gegenwartsphilosophen *Hans Joas* eine zustimmungs- und tragfähige Perspektive. Ich greife auf diese zurück, insofern die für religionspädagogische Überlegungen bedeutsame Orientierung am Subjekt den Ausgangspunkt bildet.⁴ Werte – so *Joas* – bieten dem Individuum Orientierung bei der Lebensgestaltung und helfen ihm, Stellung zu sich selbst zu nehmen – besonders hinsichtlich eigener Präfe-

¹ Vortrag beim 17. deutsch-italienischen Religionspädagog/innentreffen 2011 in Rom.

² Dabei werden jedoch die zahlreichen Diskussionen um das Verhältnis des Religionsunterrichts zu seinen sogenannten affinen Fächern wie LER (Lebensgestaltung – Ethik – Religionskunde in Brandenburg) oder den verschiedenen, (bundes)länderspezifischen Varianten von Ethikunterricht ausgespart.

³ *Rudolf Englert* verweist darauf, dass es bei der Frage nach Werten (Was ist erstrebenswert, was wertvoll?) nur um einen Teilaspekt ethischen Lernens gehe; daneben stehen die Fragen nach Normen (Was soll, was darf ich tun?) sowie nach Tugenden (Welche Gesinnungen und Haltungen sollen mein Leben bestimmen?); Vgl. *ders.*, Mehr als Regeln und Gesetze. Beitrag des Religionsunterrichts zur Entwicklung von Wertebewusstsein, in: Die Grundschulzeitschrift 238-239/2010, 20-24, 23.

⁴ Andere Werttheorien, die lange Zeit philosophische Vergewisserungen prägten, setzen Werte bisweilen als präsenste, die lediglich erkannt werden müssen; z.B. *Max Schelers* objektive Werttheorie.

renzen, von denen nicht alle als gut empfunden werden.⁵ Werte ergreifen das Subjekt und ermöglichen *Einsichten in das Gute*, die wiederum handlungsleitend sind. Diese Perspektive auf das Gute in handlungsleitender Absicht erscheint mir bedeutsam, um zu profilieren, worum es bei Wertebildung/ethischem Lernen gehen kann: Denn unter anderem die Wertforschung, welche Items verwendet, die von *Helmut Klages* und seinem *Speyrer Werteforschungsteam* entfaltet wurden, fokussiert unter dem Begriff 'Werte' vornehmlich, was den Menschen *wichtig* ist – so z.B. auch *Hans-Georg Ziebertz*, *Boris Kalbheim* und *Ulrich Riegel*: „in Unabhängigkeit leben“, „Sexualität erleben“⁶. Der Terminus 'Lebenseinstellung' wäre hier geeigneter.⁷

Noch diffiziler wird es, wenn der Begriff 'christliche Werte' verwendet wird: Unter anderem der Theologe *Volker Eid* verweist darauf, dass bestimmte, lediglich christlich begründbare Werte nicht existieren. Wohl aber prägt die christliche Religion die sittliche Urteilsbildung, insofern sie anthropologische Positionen setzt. Aus der christlichen Gewissheit heraus, auf letztendliche Gerechtigkeit hoffen zu dürfen, ist für den Menschen die Option eröffnet, sich unter dieser Prämisse zum Handeln herausgefordert zu sehen und somit zu sich sowie zur Welt existenziell Stellung zu beziehen und daraus Sinn zu generieren.⁸ Ergo: Werte werden erst dann zu 'christlichen', wenn diese das Gute, welches Handeln prägt, im Horizont des Christentums begründen. Abseits des Begründungshorizonts jedoch tut sich kaum ein Argument für die Präzisierung 'christliche Werte' auf.

1. Fokus Empirie: Welche (religiös konnotierten) 'Werte' haben Jugendliche?

Der Frage nach Werteinstellungen bzw. Wertgerüsten Heranwachsender gehen soziologische Studien seit Jahrzehnten in regelmäßigen Abständen nach – so z.B. die *Shell-Jugendstudien*, die *ALLBUS-2002-Umfrage* (Allgemeine Bevölkerungsumfrage der Sozialwissenschaften) oder der *European Values Survey*. Von religionspädagogischer Seite her konstatierten *Ziebertz*, *Kalbheim* und *Riegel* im Jahr 2003 in ihrer quantitativ-empirisch angelegten Studie „Religiöse Signaturen heute. Ein religionspädagogischer Beitrag zur empirischen Jugendforschung“, dass „Werte, die religiöse Inhalte formulieren, in

⁵ *Hans Joas*, Die Entstehung der Werte, Frankfurt/M. 2009, 31. Hier orientiert sich *Joas* an *Talcott Parsons*: „A value is not just a preference but is a preference which is felt and/or considered to be justified.“ (ebd., 32)

⁶ *Hans-Georg Ziebertz / Boris Kalbheim / Ulrich Riegel*, Religiöse Signaturen heute. Ein religionspädagogischer Beitrag zur empirischen Jugendforschung, Gütersloh – Freiburg/Br. 2003, 274.

⁷ Explizit benennen *Ziebertz* und *Riegel* diesen Fokus: „Wofür leben Jugendliche und woran hängen sie ihr Herz? Diese Fragen nehmen den Bereich der Werte und Lebenseinstellungen in den Blick. Ein Wert kann als inhaltlich spezifizierter Standard angesehen werden, der sowohl dem Einzelnen als auch Gruppen von Menschen Sicherheit und Vertrautheit gibt sowie Orientierung ermöglicht.“ (*dies.*, Letzte Sicherheiten. Eine empirische Untersuchung zu Weltbildern Jugendlicher, Gütersloh – Freiburg/Br. 2008, 80)

⁸ *Volker Eid*, Moralerziehung in pluraler Lebenswelt – und die „christliche Moral“? Demokratische Moral als moralpädagogisches Ziel, in: ders. / Antonellus Elsässer / Gerfried W. Hunold (Hg.), Moralische Kompetenz. Chancen der Moralphädagogik in einer pluralen Lebenswelt, Mainz 1995, 143-174, 170.

der Konzeptualisierung der Untersuchungsinstrumente⁹ von Wertstudien nicht berücksichtigt werden; ebenso finde sich keine empirische Überprüfung, inwiefern Religion Wertorientierungen Heranwachsender prägt. Ausgehend von diesem Befund machen es sich besonders Ziebertz und Riegel zur Aufgabe, aus religionspädagogischer Perspektive heraus Wertorientierungen Heranwachsender quantitativ zu erforschen.¹⁰ Bei der Auswertung ihrer Umfrageergebnisse stellen Ziebertz, Kalbheim und Riegel 2003¹¹ fest: Jugendlichen sind Werte wichtig, religiöse Werte auch – jedoch vergleichsweise weniger wichtig als beispielsweise persönliche Autonomie oder Familie fokussierende. Zwar bilden die religiösen Werte „Vertrauen in Gott haben“ und „Wunsch, dass Gott mein Leben begleitet“ im Vergleich zu anderen Werten wie „in Unabhängigkeit leben“ den Schluss der Rangliste, dennoch lasse sich daraus „nicht schlichtweg eine Krise religiöser Werte unter heutigen Jugendlichen ableiten.“¹² Heranwachsenden ist es unter anderem wichtig, „einen Glauben zu haben“¹³. Bezüglich religiöser Werte können Ziebertz, Kalbheim und Riegel signifikante Zusammenhänge zwischen Religionszugehörigkeit und Werturteil ausmachen; auf andere Wertkontexte hat Religionszugehörigkeit keine nennenswerten Einflüsse. Ziebertz, Kalbheim und Riegel sehen diesen Umstand als Indikator für „die nachlassende Bindekraft der Kirchen in einer pluralen Gesellschaft“¹⁴. Auffällig dagegen ist, dass es „zwischen einer positiven Einstellung zu Religion und der Wertschätzung sozialen Engagements“¹⁵ einen signifikanten Zusammenhang gibt, gleichwohl punktet auch hier das Individualisierungs-Konzept:

Heranwachsende „sind umso eher bereit, sich in ihren ethischen Entwürfen von religiösen Angeboten leiten zu lassen, je stärker diese ihre Freiheit respektieren. Religion kommt zwar nicht mehr der Einfluss zu, Wertkonzepte grundsätzlich zu bestimmen, trotzdem ist der Zusammenhang zwischen Religion und individueller Werthaltung auch in einer modernen Gesellschaft noch feststellbar.“¹⁶

Im 2007 publizierten Aufsatz „Religious Education and Values“¹⁷ weisen Riegel und Ziebertz nach, dass sich Heranwachsende, die sich als religiös identifizieren, verstärkt familiäre Werte (z.B. „Kinder haben“; „zufriedenstellende Beziehungen“) und Eigenverantwortlichkeit fokussieren, während nicht-religiöse Jugendliche technologische (z.B. „Computernutzungsfähigkeit“) und hedonistische (z.B. „das Leben genießen“ oder „Spaß haben“) Wertefelder als wichtig erachten.

⁹ Ziebertz / Kalbheim / Riegel 2003 [Anm. 6], 269.

¹⁰ Vgl. ebd. und Ziebertz / Riegel 2008 [Anm. 7].

¹¹ Stichprobe: Schüler/innen der 9. Jahrgangsstufe in Gymnasien in Unterfranken (Bayern); Fragebogen-Erhebung.

¹² Ziebertz / Kalbheim / Riegel 2003 [Anm. 6], 275.

¹³ Vgl. ebd., 274. In der 2008 publizierten Studie „Letzte Sicherheiten“ greifen Ziebertz und Riegel bei der Messung von Wertkonzepten auf die Werteskala der *Shell-Jugendstudie 2000* zurück und kommen aufgrund der Items zu keinen Hinweisen bzgl. des Zusammenhangs von Religion und Werten.

¹⁴ Ziebertz / Kalbheim / Riegel 2003 [Anm. 6], 279.

¹⁵ Ebd., 285.

¹⁶ Ebd., 287.

¹⁷ Vgl. Ulrich Riegel / Hans-Georg Ziebertz, *Religious Education and Values*, in: JET 20 (2007) 52-76. N=1.925 Schüler/innen der 11. Jahrgangsstufe in Gymnasien oder Gesamtschulen; davon 78% Angehörige einer Religionsgemeinschaft, wovon wiederum 63% katholisch sind; Fragebogen-Erhebung; Orte: Aachen, Augsburg, Dortmund, Dresden, Hildesheim, Rostock, Würzburg.

Die evangelischen Religionspädagogen *Andreas Feige* und *Carsten Gennerich* publizierten unter dem Titel „Lebensorientierungen Jugendlicher. Alltagsethik, Moral und Religion in der Wahrnehmung von Berufsschülerinnen und –schülern in Deutschland“ 2008 ebenfalls Ergebnisse einer eigenen Studie zum Wertefeld Heranwachsender.¹⁸ Wie *Ziebertz*, *Kalbheim* und *Riegel* können sie aber kaum Korrelationen von Konfessions- bzw. Religionszugehörigkeit und Wertedimensionen ausmachen.¹⁹

In einer eigenen Studie „Empirische Dogmatik des Jugendalters. Werte und Einstellungen Heranwachsender als Bezugsgrößen für religionsdidaktische Reflexionen“ untersucht *Gennerich*, „aus welchen Interpretationsmustern die Weltsicht von Jugendlichen zusammengesetzt ist und wie der religiöse Kern ihrer Weltsicht mit Hilfe der systematisch-theologischen Deutungstradition des Christentums zur Sprache gebracht werden kann.“²⁰ *Gennerich* folgert unter anderem:

„Insgesamt belegen die Befunde, dass biologische, soziale und institutionelle Faktoren als Bedingungsgrößen der Werthaltungen Jugendlicher gelten können, die eben als solche von ihnen erst einmal nicht beeinflussbar sind, sondern erst im (unterrichtlichen) Gespräch symbolisierbar und damit vielleicht verarbeitet werden. Werden also Werthaltungen der SchülerInnen im Religionsunterricht ohne ein Bewusstsein für diese Bedingungsfaktoren thematisiert, dann ist ggf. mit dysfunktionalen Verurteilungseffekten seitens der LehrerInnen zu rechnen.“²¹

Insgesamt zeigen die präsentierten Befunde religionspädagogischer Werteforschung, dass:

- ‘religiöse Werte’ im Vergleich zu anderen Werten als weniger wichtig eingestuft werden;
- Religiosität bzw. Religionszugehörigkeit Auswirkungen auf die Konstruktion des Wertegerüsts hat, wenn es um so genannte religiöse Werte wie ‘Vertrauen in Gott haben’ geht: diese werden von sich als religiös identifizierenden Menschen – im Vergleich mit sich nicht als religiös identifizierenden – als bedeutsamer eingestuft;
- Religiosität bzw. Religionszugehörigkeit auf die Konstruktion des Wertegerüsts kaum Einfluss haben, wenn es um ‘nicht-religiöse’ Werte geht – hier unterscheiden sich religiöse Menschen kaum von nicht-religiösen;
- die Entwicklung von Werthaltungen durch religiöse Symbolik unterstützt werden kann – wobei andere Einflussgrößen auf Werte (wie soziale oder institutionelle Faktoren) in ihrer Prägekraft zu berücksichtigen sind.

2. Fokus Empirie: Ist Religionslehrer/innen Wertebildung wichtig?

Ein weiteres Ergebnis religionspädagogischer Empirie zum Thema ‘ethisches Lernen’ ist die Erkenntnis, dass Religionslehrer/innen Wertebildung als wichtigen Teil ihrer unterrichtlichen Bemühungen einstufen: Besonders die von *Feige* initiierten Religionsleh-

¹⁸ N=8.000 Berufsschüler/innen zwischen 15 und 25 Jahren; keine konfessionelle Einschränkung.

¹⁹ Vgl. *Andreas Feige / Carsten Gennerich*, *Lebensorientierungen Jugendlicher. Alltagsethik, Moral und Religion in der Wahrnehmung von Berufsschülerinnen und –schülern in Deutschland*, Münster u.a. 2008, 123.

²⁰ *Ders.*, *Empirische Dogmatik des Jugendalters. Werte und Einstellungen Heranwachsender als Bezugsgrößen für religionsdidaktische Reflexionen*, Stuttgart 2010, 11.

²¹ *Ebd.*, 64.

rer/innen-Studien bieten hierzu Aufschlüsse. Die unter dem Titel „‘Religion’ bei ReligionslehrerInnen. Religionspädagogische Zielvorstellungen und religiöses Selbstverständnis in empirisch-soziologischen Zugängen“ publizierte Auswertung von 2.109 Fragebögen zeigt, dass dabei das Item „allgemeine Wertvorstellungen für eine menschliche Lebensgestaltung zu vermitteln“ von den Umfrageteilnehmern als am vorrangigsten eingestuft wird. Aus der Zusammenschau mit weiteren hoch eingeschätzten Zielvorstellungen folgern *Feige* und *Wolfgang Lukatis*:

„Mit überwältigender Mehrheit werden [...] unterrichtliche Bemühungen unterstützt, die eine Emanzipation der SchülerInnen zu personaler Entfaltung auf der Basis christlich-humaner Wertvorstellungen erreichen wollen.“²²

Untermauern lassen sich diese quantitativ erhobenen Ergebnisse durch Aussagen, welche im Rahmen einer qualitativen Studie unter Religionslehrer/innen im Einzugsgebiet des Erzbistums Bamberg dokumentiert wurden. In einer Email-Umfrage äußerten 40 Lehrer/innen ihre Eindrücke zum Religionsunterricht. Mehr als die Hälfte tangierte dabei – ohne dass dies explizit eingefordert wurde – den Kontext Wertebildung. Eine Grundschullehrerin beispielsweise verweist auf gesellschaftliche Ansprüche und schreibt ihrem Unterrichtsfach gewissermaßen eine Kompensationsfunktion zu:

„In einer Gesellschaft, in der das Wertebewusstsein immer weniger wird, ist es mir wichtig, den Schülerinnen und Schülern immer wieder neu unsere christlichen Werte zu vermitteln“²³.

Fazit: Viele Religionslehrer/innen sehen es als wichtigen Teil ihres Unterrichtens an, Werte bzw. Wertvorstellungen zu thematisieren und somit die Heranwachsenden in dieser Bildungsaufgabe zu unterstützen. Nicht zuletzt die in den qualitativen Studien auf-

²² *Andreas Feige / Wolfgang Lukatis*, „Religion im Religionsunterricht“ in demoskopisch auflösender Analyse: Zielvorstellungen für „gelehrte Religion“ im biografischen, weltanschaulichen, unterrichtspraktischen und schulorganisatorischen Kontext, in: *Andreas Feige / Bernhard Dressler / Wolfgang Lukatis / Albrecht Schöll*, „Religion“ bei ReligionslehrerInnen. Religionspädagogische Zielvorstellungen und religiöses Selbstverständnis in empirisch-soziologischen Zugängen, Münster u.a. 2000, 205-442, 227. Ein ähnliches Ergebnis zeigen die Ergebnisse der Replikation dieser Umfrage in Baden-Württemberg. Die über 4.000 befragten evangelischen und katholischen Religionslehrer/innen schätzen bei 31 vorgelegten Items als sehr vorrangiges Ziel ihres Religionsunterrichts ein, „Wertvorstellungen zu vermitteln“; lediglich die Items „Eintreten für Frieden, Gerechtigkeit, Schöpfung zu fördern“ und „persönliche Orientierung anzubieten“, welche aber ebenso stark wertebildende Aspekte fokussieren, werden marginal höher eingestuft (vgl. *Andreas Feige / Werner Tzscheetzsch*, Christlicher Religionsunterricht im religionsneutralen Staat? Unterrichtsliche Zielvorstellungen und religiöses Selbstverständnis von ev. und kath. Religionslehrerinnen und -lehrern in Baden-Württemberg. Eine empirisch-repräsentative Befragung, Ostfildern – Stuttgart 2005, 26). Auch die baden-württembergische Parallellumfrage unter rund 730 evangelischen und katholischen Theologie- bzw. Religionspädagogik-Studierenden zeigt, dass das Item „allgemeine Wertvorstellungen vermitteln“ sehr hoch geschätzt wird: Es rangiert wie bei den ausgebildeten Lehrer/innen an dritter Stelle (von 31) der fokussierten Ziele des Religionsunterrichts – nach den Items „für Frieden, Gerechtigkeit, Schöpfung eintreten“ und „Orientierung zur Identitätsbildung anbieten“. Vgl. *Andreas Feige / Nils Friedrichs / Michael Köllmann*, Religionsunterricht von morgen? Studienmotivationen und Vorstellungen über die zukünftige Berufspraxis bei Studierenden der ev. und kath. Theologie und Religionspädagogik, Ostfildern 2007, 28.

²³ *Hans Schmid* (Hg.), Einfach in die Tasten geschrieben. 40 E-Mails von Lehrkräften zum Religionsunterricht, München 2009, 58.

scheinende Defizitwahrnehmung scheint Auslöser eines derartigen Interesses zu sein: Die Lehrer/innen interpretieren, dass Heranwachsende in einer Gesellschaft aufwachsen, die scheinbar zu wenig Wert auf Werte legt. Auf dieses Defizit wollen sie mit der Thematisierung 'christlicher Werte' reagieren und somit einen Beitrag für die Gesellschaft leisten.

3. Fokus Empirie: Was passiert bei ethisch ausgerichteten Lernprozessen im Religionsunterricht?

Zu dieser Frage gibt es bis dato kaum gesicherte Erkenntnisse, vor allem das *Evangelische Institut für Berufsorientierte Religionspädagogik* (EIBOR), welches unter anderem von *Friedrich Schweitzer* getragen wird, arbeitet momentan daran. Mit einem Unterrichtsforschungsprojekt will EIBOR, „heraus[...]finden, wie Jugendliche und junge Erwachsene im Unterricht mit wertebezogenen Fragen umgehen, wie Wertebildung im BRU [Religionsunterricht an berufsbildenden Schulen; K.L.] funktioniert und, darauf aufbauend, wie entsprechende Unterrichtsprozesse verbessert werden können.“²⁴ Mittels Videographie werden Schülerperspektiven im Kontext Wertebildung rekonstruiert und dabei unter anderem Schülerinteraktionen, Interaktionen zwischen Lernenden und Lehrenden, aber auch Werteinstellungen erhoben. Erste Ergebnisse stellten *Joachim Ruopp*, *Schweitzer* und *Georg Wagensommer* 2010 in ihrem Aufsatz „Wertebildung im BRU“ vor: Schüler/innen werden im wertebildenden Unterricht „in ihrer wertebezogenen Sprachfähigkeit unterstützt“ und „erhalten [...] Anstöße im Sinne von Empathie und Rollenübernahme.“²⁵ Ein expliziter Zusammenhang zwischen religiösen Überzeugungen und Werteinstellungen lässt sich jedoch nicht nachweisen. Was Gründe dafür sein könnten, wollen die Mitarbeiter von EIBOR im weiteren Verlauf ihrer Forschungen erkunden.

In ihrer Dissertation „Bioethische Urteilsbildung. Theoretische Reflexion – Empirische Rekonstruktion“ geht *Monika E. Fuchs* im Rahmen von Unterrichtsforschung der Frage nach, „welche Konzepte und Kategorien bioethischen Urteilens sich durch Erhebung von (Vor-)Wissen und (Vor-)Einstellung unter SchülerInnen der zehnten Jahrgangsstufe identifizieren lassen“²⁶. Dazu dokumentiert *Fuchs* Unterrichtsstunden zum Thema 'Pränataldiagnostik', die entsprechend dem Paradigma „Lernen aus Widersprüchen“ angelegt sind. Mittels Fragebögen erhebt sie Vorwissen und Einstellungen von Schüler/innen zum bioethischen Problem pränataler Diagnostik und wie sich dieses durch die Thematisierung einer Dilemmasituation (hier: Kind abtreiben lassen oder nicht?) verändert. *Fuchs* plädiert auf Grundlage ihrer Ergebnisse unter anderem dafür, die „Ethik der SchülerInnen“ wahrzunehmen, zugleich diese aber nicht rein individualisiert stehen zu

²⁴ *Joachim Ruopp / Friedrich Schweitzer / Georg Wagensommer*, Wertebildung im BRU. Erste empirische Befunde aus dem Evangelischen Institut für Berufsorientierte Religionspädagogik (EIBOR), in: ZPT 62 (2/2010) 129-139, 129.

²⁵ Ebd., 138.

²⁶ *Monika E. Fuchs*, Bioethische Urteilsbildung im Religionsunterricht. Theoretische Reflexion – Empirische Rekonstruktion, Göttingen 2010, 28; vgl. a. ebd., 283.

lassen, sondern „mit darüber hinausgehendem ethischen Denken im Sinne einer ‘Ethik für SchülerInnen’ anzureichern“²⁷.

Insgesamt steht die Unterrichtsforschung zu ethischem Lernen im Religionsunterricht erst am Anfang. Wichtig erscheint mir, dass neben bestimmten inhaltlichen Aspekten wie Bioethik oder fremde Biographien verstärkt danach gefragt wird, wie ein ethischer Lernprozess unter religiös-christlichen Vorzeichen produktiv angelegt werden kann, wenn die christlich-religiöse Sozialisation der Lernenden immer mehr im Rückgang begriffen ist.

4. Fokus Hermeneutik: Welches spezifische Proprium kann ethischem Lernen im Religionsunterricht zugeschrieben werden?

Auffällig ist – wie oben bereits erwähnt –, dass in den letzten Jahren der Begriff ‘ethisches Lernen’ zunehmend von Formulierungen abgelöst wird, die den Terminus ‘Werte’ aufgreifen: z.B. „Wertunterricht“²⁸, „Werteerziehung“²⁹ oder Wertebildung³⁰. Wohl nicht zuletzt liegt dies am zunehmenden Interesse von Öffentlichkeit und Politik in Deutschland, angesichts einer scheinbaren Wertekrise die für tradierenswert erachteten ‘Werte’ im Binnenraum Schule verstärkt zu thematisieren. Während der Terminus *Wertunterricht* eher neutral darauf verweist, dass Werte thematisiert werden, ist die Diskussion, ob man besser von *Werteerziehung* oder von *Wertebildung* sprechen sollte, noch im Gange. Grundsätzlich ist meines Erachtens nach Folgendes zu bedenken: Mehr als der Begriff *Erziehung*, welcher den Lernprozess in starker Abhängigkeit von Intentionen und von den Lehrenden her denkt, trägt der Terminus *Bildung* einem dem Subjekt verpflichteten Anspruch Rechnung: Er berücksichtigt, dass es das Subjekt selbst ist, das für sich entscheidet, was zu einem Wert wird und was nicht. Erziehung kann vornehmlich für Werthaltungen sensibilisieren, aber nicht davon ausgehen, dass Lernende auch wie vorgegeben handeln. Daher erachte ich den Begriff *Wertebildung* als religionspädagogisch angemessener: Unter dem Bildungs-Postulat wird Lernen mit/über Werte/n als Geschehen aufgefasst, das den Lernenden Subjektwerdung und damit gelingendes Menschsein ermöglichen will. In dieser Hinsicht zeigt sich, dass Wertebildung dem freiheitlich-christlichen Glaubensverständnis zuarbeitet.³¹

²⁷ Ebd., 597.

²⁸ Vgl. *Lothar Kuld*, Wertunterricht und Religion – zwei Seiten einer Medaille?, in: Herbert Rommel / Edgar Thaidigsmann (Hg.), Religion und Werteerziehung. Beiträge zu einer kontroversen Debatte, Waltrop 2007, 185-210.

²⁹ Vgl. *Bernhard Dressler*, Religionsunterricht als Werteerziehung? Eine Problemanzeige, in: Zeitschrift für evangelische Ethik 46 (4/2002) 256-269.

³⁰ Vgl. *Konstantin Lindner*, Religionsunterricht – das Wertefach in der Schule?, in: Ulrich Kropač / Georg Langenhorst (Hg.), Religionsunterricht und der Bildungsauftrag der öffentlichen Schulen. Begründung und Perspektiven des Schulfaches Religionslehre, Babenhausen 2012, 131-146.

³¹ In ähnlicher Weise begründet *Elisabeth Naurath* ihren Begriff ‘ethische Bildung’ in Abgrenzung zu ‘ethischem Lernen’ und ‘ethischer Erziehung’: Wenngleich „Ethik die ‘Tendenz zur Erziehung’ impliziert“, ist ernstzunehmen, dass wenn „das Subjekt im Mittelpunkt des pädagogischen Geschehens unter der aktiven und selbst bestimmten Aneignung der Welt“ steht, „wir es mit Bildung zu tun“ haben. (*dies.*, Mit Gefühl gegen Gewalt. Mitgefühl als Schlüssel ethischer Bildung in der Religionspädagogik, Neukirchen-Vluyn 2007, 164).

Dass der Religionsunterricht hinsichtlich Wertebildung in den Blick kommt, ist nicht verwunderlich, wird die christliche Religion doch häufig als Wertegarantin angesehen. Die sich in diesem Zusammenhang leicht einschleichende Funktionalisierung von Religion hinsichtlich Werten und des Religionsunterrichts hinsichtlich einer Werteerziehung wird von Seiten der Religionspädagogik kritisch betrachtet. Die Schulpädagogin *Diemut Kucharz* beispielsweise schreibt dem Religionsunterricht beinahe selbstverständlich die Aufgabe zu, „christliche Werte kennen zu lernen, zu erfahren und sich zu Eigen zu machen, sie zu internalisieren“, sei dieses Fach doch „der traditionelle Ort, an dem Werte gezielt vermittelt werden“³². Damit ist eine Position benannt, die sich immer wieder nachweisen lässt: Religionsunterricht wird als Wertefach identifiziert. Von daher wird ihm verstärkt die Aufgabe ‘ethisches Lernen’ zugewiesen. Immer wieder kritisieren Religionspädagogen diese Funktionalisierung. *Joachim Kunstmann* z.B. verweist darauf, dass Werteerziehung „faktisch weder Sache des Bildungssystems, noch von Religion“ sei. „Sie ist weit eher eine Sache der Sozialisation, die bekanntlich große nicht-intentionale, darum schwer steuerbare Anteile hat“³³. *Lothar Kuld* konstatiert: „Das Verständnis, es gehe im Religionsunterricht um Werte, ist ein Klischee, das sich freilich hartnäckig hält, aber es stimmt nicht. Gegenstand des Religionsunterrichts ist Religion.“³⁴ In eigenen Beiträgen argumentieren in dieser Linie ebenfalls der evangelische Religionspädagoge *Bernhard Dressler*³⁵, die katholischen Kollegen *Rudolf Englert*³⁶, *Ulrich Kropač*³⁷ oder auch ich selbst³⁸.

In der Opposition gegen eine Reduktion des Religionsunterrichts auf Werteunterricht und damit auf den Bereich ethischen Lernens liegt gleichwohl keine grundsätzliche Abwehrhaltung gegen diesen Lernfokus begründet. Immer wieder wird betont, dass Religion auch ein wertebildendes Potenzial hat, das nicht vertan werden sollte: Im Kontext ethischen Lernens kann im Religionsunterricht die christliche Stimme profiliert in den Wertediskurs eingebracht werden; darin liegt das Spezifikum ethischen Lernens im Religionsunterricht im Vergleich mit ähnlichen Lern- und Bildungsprozessen in anderen schulischen Unterrichtsfächern. Es gilt, ethische Entscheidungen im Licht des christlichen Horizontes zu beleuchten und gar zu beurteilen – so unter anderem *Ziebertz* und

³² *Diemut Kucharz*, Werteerziehung in der multikulturellen und nichtreligiösen Schule – Die Sicht der Schulpädagogik, in: Rommel / Thaidigsmann 2007 [Anm. 28], 65-88, 81.

³³ *Joachim Kunstmann*, Ungleiche Verwandte. Religion und Moral in der Bildung, in: ebd., 161-184, 166.

³⁴ *Kuld* 2007 [Anm. 28], 187.

³⁵ Vgl. u.a. *Dressler* 2010 [Anm. 29] und *ders.*, Zu nichts nütze – zweckfreie Welterschließung und religiöse Bildung, in: Martin W. Ramb / Joachim Valentin (Hg.), Natürlich Kultur. Postsäkulare Positionierungen, Paderborn u.a. 2010, 117-128.

³⁶ Vgl. *Englert* 2010 [Anm. 3], 20-24; vgl. a. *ders.*, Die ethische Dimension religiöser Erziehung, in: Winfried Böhm u.a. (Hg.), Handbuch der Erziehungswissenschaft. Bd. 1: Grundlagen. Allgemeine Erziehungswissenschaft, Paderborn u.a. 2008, 815-820.

³⁷ Vgl. *Ulrich Kropač*, Ethische Bildung und Erziehung junger Menschen im christlichen Horizont, in: Hans Jürgen Münk (Hg.), Wann ist Bildung gerecht? Ethische und theologische Beiträge im interdisziplinären Kontext, Bielefeld 2008, 247-263.

³⁸ Vgl. *Lindner* 2012 [Anm. 30].

Lindner.³⁹ Dies kann als Proprium ethischen Lernens im Religionsunterricht angesehen werden, welches neue Perspektiven und zusätzliche Realisierungsoptionen bietet, ethische Fragestellungen zu beantworten.⁴⁰

5. Fokus – Hermeneutik: Wie kann ethisches Lernen im Religionsunterricht angelegt werden?

Auf verschiedene Intentionen, ethische Lernprozesse anzugehen, macht Ziebertz in seinem Beitrag „Ethisches Lernen“⁴¹ aufmerksam: (1) *Wertübertragung* würde verlangen, dass die Lernenden vorgegebene Werte übernehmen; (2) *Werterhellung* will die Lernenden motivieren, erworbene moralische Einstellungen zu reflektieren und sich davon gegebenenfalls abzugrenzen; (3) *Wertentwicklung* zielt – meist mittels eines Arbeitens an Dilemmata – eine stufenweise Erweiterung und Erhöhung der moralischen Urteilskompetenz an; (4) *Wertkommunikation* schließlich fokussiert einen diskursiven Austausch über Werte und Normen, der dazu befähigt, deren ethische Plausibilität für sich zu identifizieren. Ziebertz macht sich für Wertentwicklung und Wertkommunikation stark. Zunehmend entwickeln sich in der deutschsprachigen Religionsdidaktik diese Modelle zum unhinterfragten Reflexionskanon.⁴²

Die von Ziebertz benannten Modelle⁴³ sensibilisieren dafür, dass ethische Lernprozesse nicht im Sinne eines Übernehmens von Vorgegebenem oder eines lediglichen Sprechens über bereits vorhandene Einstellungen initiiert werden sollten. Vielmehr gilt es, die Weiterentwicklung des ethischen Urteils anzubahnen. Die im Folgenden präsentierten Erträge religionspädagogischer Forschung zeigen Wege auf, wie dies im Religionsunterricht profiliert angegangen werden kann.

³⁹ Vgl. Hans-Georg Ziebertz, Ethisches Lernen, in: Georg Hilger / Stephan Leimgruber / Hans-Georg Ziebertz, Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf, München 2010, 434-452; vgl. a. Lindner 2012 [Anm. 30].

⁴⁰ Nicht unerwähnt bleiben soll die evangelisch-religionspädagogische Dissertationsschrift von Jörg Conrad, welche 2008 unter dem Titel „Moralerziehung in der Pluralität. Grundzüge einer Moralphädagogik aus evangelischer Perspektive“ erschienen ist. Insofern es in dieser Studie darum geht, „grundlegende Züge moralischen Lernens und Lehrens zu beschreiben“ (ebd., 13), bleibt der Gewinn für die Frage nach ethischem Lernen/Wertebildung eher gering. Fokussiert auf den interpretierenden Nachvollzug von Aussagen der *Evangelischen Kirche Deutschlands*, von Lawrence Kohlberg und Friedrich Schleiermacher zur Moralerziehung sowie von Darlegungen zur Moral von Charles Taylor, Eilert Herms und Michael Walzer, folgert Conrad: Aufgabe von Moral, die auf eine bestimmte Idee bezogen ist, ist es, Handeln zu orientieren; „Aufgabe von Moralerziehung ist es, die Handlungsfähigkeit der Heranwachsenden durch die Klärung des Inhaltes und der Konsequenzen der ethischen Idee zu fördern“ (ebd., 284).

⁴¹ Vgl. Ziebertz 2010 [Anm. 39].

⁴² Unter anderem beziehen sich darauf Kropač 2008 [Anm. 37] oder Hans Mendl, Lernen an (außer-)gewöhnlichen Biographien. Religionspädagogische Anregungen für die Unterrichtspraxis, Donauwörth 2005.

⁴³ Diesen vier Modellen können noch weitere wie „Ablehnung von Moralerziehung“ oder „Lernen am außergewöhnlichen Modell“ hinzugefügt werden (vgl. u.a. Fritz Oser, Acht Strategien der Wert- und Moralerziehung, in: Wolfgang Edelstein / Fritz Oser / Peter Schuster (Hg.), Moralische Erziehung in der Schule. Entwicklungspsychologie und pädagogische Praxis, Weinheim u.a. 2001, 63-89).

5.1 Lernen an Dilemmata

Zusammen mit *Bruno Schmid* veröffentlichte *Lothar Kuld* im Jahr 2001 das Arbeitsbuch „Lernen aus Widersprüchen. Dilemmageschichten im Religionsunterricht“. Basierend auf ihrer These, Lernen aus Widersprüchen würde die „Ursprungssituation kognitiven ethischen Lernens“⁴⁴ markieren, stellen sie die Bedeutung von Dilemmageschichten heraus: „Ein ethisches Dilemma bezeichnet [...] die Schwierigkeit einer Entscheidungssituation in einem Wertekonflikt.“⁴⁵ Auf der Basis der Dokumentation und Auswertung von Unterrichtsstunden über ethische Entscheidungssituationen führen *Kuld* und *Schmid* fünf entscheidende Optionen für Dilemmageschichten an: (1) Sie ermöglichen es, die Lebenswelt der Lernenden zum Unterrichtsgegenstand zu machen, (2) regen diskursive Auseinandersetzungen über unterschiedliche Vorstellungen vom ‘Guten’ an, (3) befähigen zu einem „beständig neuen Aushandeln von Normen, Zielen und Wegen“⁴⁶, (4) zeigen auf, dass komplexe Entscheidungssituationen nicht immer mit Regel- und Prinzipienethik beurteilt werden können, sondern individualethisch angegangen werden müssen, und (5) befähigen, mit der Pluralität ethischer Argumentationen kriterienorientiert umzugehen. Religionspädagogische Bedeutung haben Dilemmata insofern, als sie offen für die Frage nach der Letztbegründbarkeit sittlichen Handelns sind; diese Frage verweist nicht zuletzt auf „die unverfügbare Sinnbedingung unserer Existenz“⁴⁷.

5.2 Vorbild-Lernen / Lernen am Modell

Seit mehreren Jahren interessiert sich die Religionspädagogik wieder verstärkt für das Lernen an Vorbildern – verschiedenste Themenhefte von Fachzeitschriften⁴⁸ zu diesem Komplex dokumentieren dies, nicht zuletzt das mit dem Titel „Sehnsucht nach Orientierung. Vorbilder im Religionsunterricht“ im Jahr 2008 veröffentlichte *24. Jahrbuch der Religionspädagogik*.⁴⁹ In diesem Zusammenhang wird immer wieder die Relevanz eines Lernens an Personen und deren ‘vorbildhafter’ Verhaltensweise hinsichtlich ethischen Lernens diskutiert. Dabei ist meist klar, dass ‘Vorbild-Lernen’ in seiner klassischen Definition als Übernahme eines Verhaltens, welches als vorbildhaft erachtet wird, pädagogisch fragwürdig (insofern in dieser Hinsicht eine Orientierung am lernenden Subjekt übergangen würde) und auch praktisch kaum realisierbar ist. Daher wird verstärkt auf den Begriff des sog. ‘Modell-Lernens’ zurückgegriffen, welcher in Anlehnung an *Albert Bandura* ernstnimmt, dass Lernende vorgelebtes Verhalten kritisch reflektieren und dieses emanzipierend in ihr ethisches Handeln integrieren – entweder abgewandelt annehmen oder auch ablehnen. Besonders *Hans Mendl* macht sich für ein „Lernen an (außer-)gewöhnlichen Biografien“ stark. Motiviert von dem empirisch nachweisbaren

⁴⁴ *Lothar Kuld / Bruno Schmid*, Lernen aus Widersprüchen. Dilemmageschichten im Religionsunterricht, Donauwörth 2001, 8.

⁴⁵ Ebd.

⁴⁶ Ebd., 115.

⁴⁷ Ebd., 113.

⁴⁸ Vgl. u.a. Themenheft „Vorbilder“: *Pädagogik* 56 (7-8/2000); Themenheft „Vorbilder“: *Lebendige Katechese* 22 (2/2000); Themenheft „Vorbild-Lernen in der Diskussion“: rhs 45 (5/2002); Themenheft: „Vorbilder“: *KBI* 131 (1/2006).

⁴⁹ *JRP* 24 (2008).

verstärkten Interesse Heranwachsender an vorbildhaften Personen zeigt er auf, wie Religionspädagogik über Lebensgeschichten (außer)gewöhnlicher Menschen Jugendliche in ihrer Sinn- und Orientierungssuche unterstützen kann. Neben dem Rekurs auf biblische Personen, Menschen der Kirchengeschichte, Stars, Eltern oder auch Lehrer fokussiert *Mendl* vor allem so genannte „Local Heroes“: Ausgehend von „Dilemma-tauglichen Entscheidungssituationen“⁵⁰, in welche reale Personen des Alltags versetzt waren, sollen die Lernenden motiviert werden, „Wertentscheidungen [...], die inhaltlich möglichst von christlichem Ethos geprägt sind“⁵¹, zu treffen.⁵²

Während sich *Mendl* auf hermeneutischem Weg und in unterrichtspraktischer Ausrichtung diesem Feld ethischen Lernens annähert, erforscht *Karoline Kuhn* in ihrer Dissertation „An fremden Biographien lernen! Ein religionspädagogischer Beitrag zur Unterrichtsforschung“ Prozesse, die stattfinden, wenn Heranwachsende mit fremden Biographien in Kontakt gebracht werden. *Kuhn* kann nachweisen, dass das Interesse an einer Beschäftigung mit einer fremden, religiösen Person von der persönlichen Betroffenheit von den jeweiligen Inhalten abhängig ist; unter anderem nicht von der kirchlichen Sozialisation oder der Glaubenseinstellung der Lernenden: „Wen eine Biographie aufgrund ihrer Themen mehr anspricht, [der] erfährt diese auch als weitaus interessanter.“⁵³ Als Problem identifiziert *Kuhn*, dass selbst religiös sozialisierte Schüler/innen religiöse Dimensionen im Handeln von Menschen kaum wahrnehmen können. Lediglich bei fremden Personen, die als ‚professionelle Christen‘ identifiziert werden, gehen die Lernenden davon aus, dass das Christsein Grund für gewisse Entscheidungen von fremden Personen ist. Gewinnbringend hinsichtlich des Lernens an fremden Biographien ist jedoch – so ein weiteres Ergebnis der Studie von *Kuhn* –, dass die Lernenden dadurch nachweislich angeregt werden, sich mit ethisch relevanten Themen persönlich betroffen auseinanderzusetzen.⁵⁴

5.3 Compassion-Projekte

Seit den 1990er Jahren ist – profiliert vor allem von *Kuld* und *Adolf Weisbrod* – in der deutschsprachigen Religionspädagogik die Compassion-Idee aus dem Kontext ethischen Lernens nicht mehr wegzudenken. Dieses heute breit rezipierte Projekt, das eigentlich von allen Schulfächern getragen, schwerpunktmäßig jedoch durch den Religionsunterricht begleitet wird, verknüpft ein Praktikum in einer sozialen Einrichtung mit der Reflexion des praktisch Erfahrenen: So können sozialverpflichtende Haltungen wie Solidarität, Hilfsbereitschaft, Kommunikation und Kooperation entwickelt und eingeübt

⁵⁰ Vgl. *Mendl* 2005 [Anm. 42], 95.

⁵¹ *Ders.*, Local Heroes. Christliche und ethische Orientierungsmarken in postmoderner Pluralität, in: Klaus Arntz / Johann E. Hafner / Thomas Hausmanninger (Hg.), *Mittendrin* statt nur dabei. Christentum in pluraler Gesellschaft, Regensburg 2003, 278-298, 281.

⁵² Seit mittlerweile zehn Jahren wird dieser neue religionsdidaktische Ansatz mittels der Homepage „Local Heroes“ realisiert. Auf dieser finden sich ein ständig erweiterter, reichhaltiger Fundus an Zeitungsnotizen oder anderen Berichterstattungen über Menschen, die eine als positiv zu bewertende Tat realisiert haben, sowie viele ausgearbeitete Unterrichtskonzepte.

⁵³ *Karoline Kuhn*, *An fremden Biographien lernen! Ein religionspädagogischer Beitrag zur Unterrichtsforschung*, Münster 2010, 275.

⁵⁴ Vgl. ebd., 284f.

werden.⁵⁵ An dieser Stelle scheint das christlich-theologische Profil des Compassion-Ansatzes auf, welches vor allem vom Fundamentaltheologen *Johann Baptist Metz* entfaltet und später mit dem Konzept des Sozialpraktikums verknüpft wurde: Auf der Suche nach einem globalen Ethos entfaltete *Metz* sein Konzept „Compassion“, das die „Autorität der Leidenden“⁵⁶ in den Mittelpunkt rückt und im Rekurs auf biblische Traditionen fordert, fremdes Leid wahrzunehmen und von daher Weltgestaltung und -verbesserung anzugehen. Die in Schulen praktizierten Compassion-Projekte sensibilisieren für diese Dimension und machen ethisches Lernen praktisch.⁵⁷ *Kuld* kann empirisch nachweisen, dass Compassion-Projekte bei den beteiligten Lernenden zwar keine signifikant neuen Werthaltungen hervorrufen, jedoch die Bereitschaft zu prosozialem Verhalten erhöhen.⁵⁸

An diesen drei ausgewählten, religionspädagogisch intensiver erforschten Optionen, Wertebildung anzugehen, wird deutlich, dass:

- Lernen an Dilemmata ein zentraler und lerntheoretisch bedeutsamer wie auch schulorganisatorisch sehr gut realisierbarer Weg ist, ethisches Lernen im Religionsunterricht anzubahnen;
- Lernen an Biographien motiviert, ethische Sachverhalte im Kontext der eigenen Biographie zu reflektieren und zu diskutieren;
- Schüler/innen gegenwärtig kaum in der Lage sind, ethische Grundhaltungen auf deren potenziellen christlichen Ursprung zurückzuführen;

⁵⁵ Vgl. *Lothar Kuld*, Lernfach Compassion: Empfindlichkeit für das Leid der anderen, in: *Annebelles Pithan / Gottfried Adam / Roland Kollmann* (Hg.), *Handbuch Integrative Religionspädagogik*, Gütersloh 2002, 381-385, 381.

⁵⁶ *Johann Baptist Metz*, Compassion. Zu einem Weltprogramm des Christentums im Zeitalter des Pluralismus der Religionen und Kulturen, in: *ders. / Lothar Kuld / Adolf Weisbrod* (Hg.), *Compassion. Weltprogramm des Christentums. Soziale Verantwortung lernen*, Freiburg/Br. u.a. 2000.

⁵⁷ Gebündelt entfaltet wurde dieser seit ca. 20 Jahren fundamentaltheologisch wie religionspädagogisch reflektierte Ansatz in *Metz / Kuld / Weisbrod* 2000 [Ann. 56] sowie in *Lothar Kuld / Stefan Gönnheimer* (Hg.), *Praxisbuch Compassion. Soziales Lernen an Schulen. Praktikum und Unterricht in den Sekundarstufen I und II*, Donauwörth 2004.

⁵⁸ Vgl. *Lothar Kuld*, Compassion – Konzept und Wirkungen des Projekts, in: *ebd.*, 9-18, 17. *Elisabeth Naurath* plädiert dafür, ethische Bildung nicht auf Kognition zu reduzieren: Sie setzt sich in ihrer Habilitationsschrift „Mit Gefühl gegen Gewalt“ für eine Förderung von „Mitgefühl als emotional-ethische Kompetenz in den praktisch-theologischen Handlungsfeldern“ (*dies.* 2007 [Ann. 31], 217) ein. Mitgefühl sei schon bei Kindern als Kompetenz nachweisbar, „die entweder bestätigend verstärkt oder vernachlässigend geschwächt werden kann“ (*ebd.*, 218); gerade angesichts zunehmender Gewalt gelte es, diese zu stärken. Zudem erweist sich Mitgefühl als theologisch verortet, insofern „es sowohl alttestamentlich als auch neutestamentlich dem zentralen Verständnis von Barmherzigkeit entspricht“ (*ebd.*: 284). *Naurath* meint, in ihrem Insistieren auf die Gefühlskomponente unterscheide sich ihr theoretischer Ansatz ethischer Bildung vom Compassion-Projekt, dem sie eine „dezidierte Ausklammerung der emotionalen Komponente“ (*ebd.*, 258) unterstellt. Eine Annahme, die meines Erachtens nach nicht ganz zutreffend ist. Gerade im sog. Bibliodrama, aber auch in der Kindertheologie sieht sie Anknüpfungspunkte, die emotionale Kompetenz der Lernenden zu fördern, unter anderem indem das Erleben positiver Emotionen, aber auch die Schulung von Wahrnehmung und Ausdruck von Emotionen unterstützt werden.

- gerade praktisches ethisches Handeln dazu beiträgt, dass Heranwachsende Sensibilität für ethisch-prosoziales Verhalten entwickeln.

6. Ein abschließendes Resümee

Es gilt zu konstatieren, dass die auf ethisches Lernen/Wertebildung fokussierte religionspädagogische Forschung im deutschsprachigen Raum in den letzten Jahren wieder an Fahrt gewinnt – nicht zuletzt deshalb, weil dem Religionsunterricht verstärkt das Etikett 'Wertebildung' (als von außen 'aufgedrücktes' Legitimationsmoment) zugewiesen wird. In diesem Zusammenhang darf gerade die Religionsdidaktik nicht müde werden, darauf zu insistieren, dass ethisches Lernen zwar ein (gesellschafts-)bedeutsamer Beitrag, jedoch nicht das Proprium des konfessionellen Religionsunterrichts ist.

Potenzial für die wissenschaftlich forschende Weiterentwicklung von ethischem Lernen scheint mir unter anderem im Bereich der Unterrichtsforschung zu liegen; abgesehen von den Untersuchungen zu Compassion-Projekten, zur bioethischen Urteilsbildung und zum Lernen an fremden Biographien (die beiden letzteren fokussieren jeweils das Arbeiten an Dilemmata) ist nach wie vor wenig klar, wie und inwiefern die hermeneutisch-normativen religionsdidaktischen Überlegungen zu ethischem Lernen produktiv in die Praxis transformiert werden können. Aufschlüsse verspricht auch ein Blick auf die Lehrer/innen im Kontext Wertebildung/ethisches Lernen, da zu vermuten ist, dass abseits wissenschaftlich-religionsdidaktischer Reflexionen zu verschiedenen Modellen von ethischem Lernen die Alltagstheorie, die Lehrende bzgl. wertbildender Momente in den Lernprozess einbringen, sehr stark prägt. Zumindest Anklänge empirischer Studien lassen vermuten, dass vielen Lehrer/innen trotz aller didaktischer Vergewisserungen noch immer stark an einer Wertevermittlung gelegen ist, die so freilich nicht funktionieren kann.

Interessant ist ethisches Lernen/Wertebildung als religionspädagogisches Forschungsfeld vor allem auch deshalb, weil es Diskurse in verschiedenste Kontexte öffnet – nicht zuletzt in die theologische Ethik, aber auch in Philosophie, Pädagogik, Psychologie, andere Fachdidaktiken, ja sogar zu Wirtschaftswissenschaften hin. Forschungen zu diesem Themenfeld können die Religionspädagogik einmal mehr in ihrer Interdisziplinarität und damit in ihrer – nicht zuletzt auch gesellschaftlichen – sehr großen Bedeutung erweisen.

1. Christliche Werteerziehung im Religionsunterricht: überflüssig?
ineffektiv? fragwürdig?

Staat, Gesellschaft und Familien in Deutschland erwarten von der Schule und speziell vom Religionsunterricht verstärkte Bemühungen um ethische Erziehung.¹ Der als selbstverständlich vorausgesetzte Konnex zwischen Religion und Ethik bzw. Moral² ist jedoch alles andere als selbstverständlich. Ich problematisiere ihn in dreifacher Hinsicht:

(1) Im Kapitel „Jugend und Religiosität“ der *Shell Jugendstudie 2006* kommt *Thomas Gensicke* zu dem Ergebnis, „dass es heute im Zweifelsfall auf die Religion zur Wertereproduktion nicht mehr ankommt“³. Die gesellschaftliche Generierung von Werten vollziehe sich zuverlässig jenseits religiöser Bezugssysteme, also auf säkularen Wegen. *Gensicke* verifiziert damit gewissermaßen empirisch einen vor mehr als 100 Jahren geäußerten Gedanken des amerikanischen Philosophen und (Religions)Psychologen *William James* (1842–1910), dass nämlich Moralität auch ohne Religion möglich sei:

„Ob ein Gott in jenem über uns gespannten blauen Himmel ist, oder ob es keinen Gott gibt, wir bilden jedenfalls hier unten eine ethische Republik.“⁴

(2) Der Religionssoziologe und Pastoraltheologe *Matthias Sellmann* macht auf einen bemerkenswerten Hiatus zwischen ethischem Wissen und moralischem Tun bei jungen Menschen aufmerksam. *Sellmann* schreibt:

„Junge Leute trennen heute den Zusammenhang von Orthodoxie und Orthopraxis; das Wort Jesu ‘An ihren Früchten soll man sie erkennen’ gilt für sie nur sehr begrenzt.“⁵

¹ Vgl. *Ulrich Kropač*, Ethische Bildung und Erziehung junger Menschen im christlichen Horizont, in: Hans J. Münk (Hg.), Wann ist Bildung gerecht? Ethische und theologische Beiträge im interdisziplinären Kontext, Bielefeld 2008, 247–263, 252. *Elisabeth Naurath* spricht von einem „Ruf nach ethischer Erziehung“ (*dies.*, Mit Gefühl gegen Gewalt. Mitgefühl als Schlüssel ethischer Bildung in der Religionspädagogik, Neukirchen-Vluyn 2007, 160).

² Obwohl Alltagssprachlich meist bedeutungsgleich verwendet, sind Ethik und Moral voneinander zu unterscheiden. *Moral* bezeichnet ursprünglich „die Summe der in einer Gesellschaft anerkannten Verhaltensregeln und der sie tragenden Überzeugungen“ (*Christian Schröer*, *Moral*, in: LThK³ 7 (1998) 451). In der neuzeitlichen Ethik meint *Moral* „das in Wahrheit gute Handeln, das Anspruch auf universale Geltung und auf Anerkennung durch jedermann erhebt“ (*ebd.*). Unter *Ethik* versteht man „die methodische Reflexion der Vernunft auf das menschliche Handeln, sofern es unter der Differenz von gut und böse bzw. von geboten, verboten oder erlaubt steht“ (*Ludger Honnefelder*, *Ethik*. B. Philosophisch, in: LThK³ 3 (1995) 901–908, 901; Abkürzungen in sämtlichen Zitaten aus dem LThK wurden aufgelöst). *Ulrich H.J. Körner* formuliert kurz: „Ethik ist die Theorie der Moral, d.h. die Reflexion, welche menschliches Handeln anhand der Beurteilungsalternative von Gut und Böse bzw. Gut und Schlecht auf seine Sittlichkeit hin überprüft“ (*ders.*, *Evangelische Sozialethik*. Grundlagen und Themenfelder, Göttingen 1999, 33, hier kursiviert).

³ *Shell Deutschland Holding* (Hg.), *Jugend 2006*. Eine pragmatische Generation unter Druck, Frankfurt/M. 2006, 239.

⁴ *William James*, Der Moralphilosoph und das moralische Leben, in: *ders.*, *Essays über Glaube und Ethik*, Gütersloh 1948, 179–206, 191. Der Aufsatz fußt auf einem Vortrag, der erstmals 1891 publiziert wurde.

(3) *Lothar Kuld* geht mit der Vorstellung, dass es dem Religionsunterricht um Werte zu gehen habe, hart ins Gericht. Ein derartiges Verständnis sei ein „Klischee“⁶. Werteerziehung sei kein primäres Ziel des Religionsunterrichts, ihm sei vielmehr das Thema 'Religion' aufgegeben.⁷

Warum also – so ist angesichts dieser Einwände zu fragen – sollte der Religionsunterricht in der öffentlichen Schule christliche Werte überhaupt noch zum Thema machen? Und wie sollte er dies gegebenenfalls tun? Diesen Fragen gehen die folgenden Ausführungen in fünf Schritten nach: empirisch-analytisch (*Kap. 2*), begründungstheoretisch (*Kap. 3*), theologisch (*Kap. 4*), entwicklungspsychologisch (*Kap. 5*) und didaktisch (*Kap. 6*).

2. Wertorientierungen junger Menschen heute: empirische Daten aus der *Shell Jugendstudie 2010*

In den letzten Jahren sind verschiedene empirische Studien zu den Wertorientierungen und zur Religiosität junger Menschen erschienen.⁸ Am bekanntesten und einflussreichsten sind die *Shell Jugendstudien*. Drei Aspekte seien im Folgenden aus der 16. Studie, erschienen 2010, herausgegriffen. Diese lassen sich ähnlich auch in anderen Untersuchungen bestätigen.

2.1 *Steigende Wertschätzung personaler und mikrosozialer Beziehungen*

Erlangten bereits im Jahr 2002 die Items 'Freundschaft', 'Partnerschaft' und 'Familie' enorm hohe Zustimmungswerte bei jungen Menschen im Alter von 12 bis 25 Jahren, so zeigte sich bei der Erhebung acht Jahre später nochmals ein Zuwachs: 97% der Jugendlichen bekunden die hohe persönliche Wichtigkeit von guten Freunden, 95% die einer vertrauensvollen Partnerschaft; 92% legen Wert auf ein gutes Familienleben.⁹

Es mag erstaunen, dass auch die Orientierung an 'law and order' hohe Zustimmungsraten erzielt: Sowohl 2002 als auch 2010 ordneten 81% den Respekt vor Gesetz und Ordnung als wichtig ein.

⁵ *Matthias Sellmann*, Jugendliche Religiosität als Sicherungs- und Distinktionsstrategie im sozialen Raum, in: Ulrich Kropač / Uto Meier / Klaus König (Hg.), *Jugend, Religion, Religiosität. Resultate, Probleme und Perspektiven der aktuellen Religiositätsforschung*, Regensburg 2012, 25-55, 29.

⁶ *Lothar Kuld*, Wertunterricht und Religion – zwei Seiten einer Medaille?, in: Herbert Rommel / Edgar Thaidigsmann (Hg.), *Religion und Werteerziehung. Beiträge zu einer kontroversen Debatte*, Waltrop 2007, 185-210, 187.

⁷ Vgl. ebd., 187f.

⁸ Vgl. bspw. *Hans-Georg Ziebertz / Boris Kalbheim / Ulrich Riegel*, Religiöse Signaturen heute. Ein religionspädagogischer Beitrag zur empirischen Jugendforschung, Gütersloh – Freiburg/Br. 2003; *Hans-Georg Ziebertz / Ulrich Riegel*, Letzte Sicherheiten. Eine empirische Untersuchung zu Weltbildern Jugendlicher, Gütersloh – Freiburg/Br. 2008; *Hans-Georg Ziebertz / William K. Kay* (Hg.), *Youth in Europe. Vol. I: An international empirical study about life perspectives*, Münster 2005; *dies.* (Hg.), *Youth in Europe. Vol. II: An international empirical study about religiosity*, Münster 2006; *dies. / Ulrich Riegel* (Hg.), *Youth in Europe. Vol. III: An international empirical study about the impact of religion on life orientation*, Münster 2009.

⁹ Vgl. hierzu *Shell Deutschland Holding* (Hg.), *Jugend 2010. Eine pragmatische Generation behauptet sich*, Frankfurt/M. 2010, 195-197.

2.2 Zunehmende Bejahung der Leistungs- und Konsumgesellschaft

Die Kategorien 'Fleiß und Ehrgeiz' sowie 'Lebensgenuss' erfuhren in den Jahren 2002–2008 einen auffälligen Bedeutungsgewinn.¹⁰ Die annähernde Gleichbewertung von Leistung und Genuss scheint ein typisches Phänomen der gegenwärtigen Jugend zu sein. Anders als früher nehmen junge Menschen heute keine lange Spanne zwischen der Investition von Leistung und der Befriedung von Bedürfnissen mehr hin, sondern drängen auf ein Miteinander von Fleiß und Lebensgenuss.

Dass Jugendliche ausgeprägte und weiter steigende materielle und hedonistische Ansprüche haben, wird auch aus der Beantwortung des Items 'Einen hohen Lebensstandard haben' ersichtlich¹¹: 2002 schätzten es 33% der Befragten als besonders wichtig, 63% als wichtig ein. Die Vergleichswerte von 2010 lauten 41% bzw. 69%. Junge Leute, so ist zu folgern, bejahen beides: die Leistungs- und die Konsumgesellschaft.¹²

2.3 Religiosität und Werte

Wie die *Shell Studie 2010* zeigt, gibt es Zusammenhänge zwischen der religiösen Einstellung junger Menschen und den von ihnen präferierten Werten.¹³ Religiosität bewirkt zum einen, dass manche Merkmale des Wertesystems, wie es für die Mehrheit der Jugendlichen heute gültig ist, überhöht werden, wie z.B. die Bedeutung des Familienlebens oder der Respekt vor Recht und Ordnung¹⁴; Insofern zieht sie keine kulturelle Isolierung junger Leute nach sich. Religiosität drängt zum anderen übertriebene materialistische und hedonistische Züge des Zeitgeistes zurück.

Auf die Zufriedenheit junger Menschen hat eine religiöse Haltung einen signifikanten Einfluss. Dieser erwächst aber nicht aus dem karitativen Impetus von Religion, sondern aus dem Gefühl des Aufgehobenseins in einer umgreifenden göttlichen Ordnung.¹⁵

2.4 Zusammenfassung

Die Ergebnisse der *Shell Jugendstudie 2010* zu Wertorientierungen und Religiosität junger Menschen lassen sich in drei Punkten bündeln:

- 1) Die Mehrheit der Jugendlichen vertritt eine Weltanschauung bzw. eine säkulare 'Religion' der Leistung, der Ordnung und der sozialen Beziehung.¹⁶
- 2) Wiewohl auf dem Boden der Ökonomie stehend, ist jungen Leuten ein starkes Bedürfnis nach Idealismus zu eigen.¹⁷ Dieser muss aber 'cool' sein. Das bedeutet: Das altruistische Engagement einer Person überzeugt nur dann, wenn diese mit beiden

¹⁰ Vgl. ebd., 196–198.

¹¹ Vgl. ebd., 203.

¹² Vgl. ebd., 202.

¹³ Vgl. zum Folgenden ebd., 211.

¹⁴ In einer international angelegten Studie konnte ferner aufgewiesen werden, dass humane Einstellung und Religiosität bei jungen Menschen miteinander korrelieren. Dabei ist die religiöse Haltung aber nicht an eine spezifische religiöse Orientierung gebunden: „There is a basic connection to humanity, but there is no particular religious character behind it“ (*Gordan Črpić / Ulrich Riegel / Siniša Zrinščak*, Religion and Values, in: Ziebertz / Kay / Riegel 2009 [Anm. 8], 133–143, 143).

¹⁵ Vgl. *Shell 2010* [Anm. 9], 241.

¹⁶ Vgl. ebd., 226.

¹⁷ Vgl. ebd., 225.

Beinen auf dem Boden der Wirklichkeit steht und jede Attitüde von Larmoyanz und Weltfremdheit vermeidet.

3) Nur mehr für eine Minderheit junger Menschen ist Religion eine markante und nachhaltige Einflussgröße.¹⁸

3. Christliche Ethik in religiösen Bildungsprozessen: Begründungen und Gestalten

Wenn sich, wie in der *Shell Jugendstudie 2006* konstatiert, die gesellschaftliche Wertereproduktion weitgehend unabhängig von Religion vollzieht, wird die Frage dringlich, ob christlich-ethisches Lernen im Religionsunterricht überhaupt noch vonnöten ist. Dieses Problem soll von zwei Standpunkten aus beleuchtet werden, einer nichttheologischen 'Außen-' und einer theologischen 'Innenperspektive'.

3.1 'Außenperspektive': individuelle ethische und staatspolitische Aspekte

Ethik lässt sich nach dem bereits zitierten *William James* rein anthropologisch fundieren: „Die Religion der Humanität“, so *James*, „gibt ebensogut eine Grundlage für die Ethik ab wie der Theismus“¹⁹. Nichtsdestoweniger ist für ihn der Gottesgedanke alles andere als obsolet. Ohne den Rückenwind der Religion fehle dem ethischen Handeln „die letzte anspornende Kraft“²⁰. Wir müssen daher, so *James*, „ein denkendes göttliches Wesen postulieren und für den Sieg der religiösen Sache beten“²¹. Der amerikanische Philosoph formuliert damit einen Konnex zwischen Ethik und Religion, der der Sache nach auch heute vertreten wird, und zwar sowohl im Hinblick auf den einzelnen als moralische Person als auch im Hinblick auf Staat und Gesellschaft als dem Humanum verpflichtete überindividuelle Instanzen:

- Obleich viele Eltern heute nicht (mehr) selbst religiös sind, wünschen sie eine religiöse Erziehung für ihre Kinder, sei es im Religionsunterricht, sei es überhaupt durch das Gepräge einer konfessionellen Schule. Im Hintergrund steht dabei die Annahme, dass ein religiöser Rahmen die Ausbildung stabiler Werthaltungen begünstige.
- Staat und Gesellschaft leben nicht allein von Legalität, sondern auch von Moralität.²² *Ernst-Wolfgang Böckenförde* hat diesen Zusammenhang in das bekannte 'Fundamentaltheorem des Staatskirchenrechts' gegossen, wonach „der freiheitliche, säkularisierte Staat [...] von Voraussetzungen [lebt], die er selbst nicht garantieren kann“²³. Diese entspringen u.a. der Religion und dem Ethos. Dann aber ist der Staat um seiner selbst willen darauf angewiesen, dass diese Quellen nicht versiegen. Es muss daher in seinem Interesse liegen, dass es ethische Bildung in der staatlichen Schule gibt, die von wertprofilieren Teilsystemen der Gesellschaft getragen wird.

¹⁸ Vgl. ebd., 226.

¹⁹ *James* 1948 [Anm. 4], 191.

²⁰ Ebd., 203.

²¹ Ebd., 205.

²² Vgl. *Christian Grethlein*, Was kann der Religionsunterricht für die Werteerziehung der Schule leisten?, in: Deutsches Pfarrblatt 102 (8/2002) 379–382, 380.

²³ *Ernst-Wolfgang Böckenförde*, Recht, Staat, Freiheit. Studien zur Rechtsphilosophie, Staatstheorie und Verfassungsgeschichte, Frankfurt/M. 1991, 112, hier kursiviert.

Die Klage, dass sich die Werthaltungen religiöser und nichtreligiöser Jugendlicher nicht signifikant voneinander abheben, muss im Übrigen nicht als ein Versagen von Religion gelesen werden, im Gegenteil: Die *Shell Jugendstudie 2006* hält fest, dass viele Werte, die Jugendliche heute vertreten, ursprünglich aus einer religiösen Tradition stammen bzw. durch Religion besonders gestützt wurden.²⁴ Die Distanz heutiger Jugendlicher zu Religion führe aber nicht dazu, dass sie diese Werte aufgäben; sie seien inzwischen fest in säkulare Zusammenhänge verwoben und würden in diesen reproduziert. So gesehen hat Religionsunterricht auch eine *kulturhermeneutische* Aufgabe zu erfüllen, nämlich auf den christlichen Ursprung zahlreicher gesellschaftlicher Werte aufmerksam zu machen und den originären religiösen Rahmen zu reformulieren.

Fazit: Aus der 'Außenperspektive' betrachtet gibt es gute Gründe, den Religionsunterricht an staatlichen Schulen ausdrücklich mit der Aufgabe der ethischen Formation junger Menschen zu betrauen.

3.2 'Innenperspektive': religionspädagogische Aspekte

Religion und Moral gehören untrennbar zusammen. Dieser Befund lässt sich religionsgeschichtlich bis in früheste Zeiten zurückverfolgen.²⁵ Angehörige der verschiedenen Religionen binden ihr sittliches Verhalten an die von ihnen verehrte Gottheit zurück. Das sittlich Gesollte gilt ihnen als Setzung höheren Ursprungs.

Wenn jede Religion aus sich ein Ethos entlässt, dann muss folgerichtig der (konfessionelle) Religionsunterricht der ethischen Dimension von Religion Raum geben, vor allem natürlich dem christlichen Ethos. Religionspädagogisch ist dies auf zwei Weisen denkbar, wie im Weiteren ausgeführt wird. Vertieft werden diese Überlegungen durch Rückfragen nach den Adressaten des biblischen Ethos und – damit zusammenhängend – nach Modi der Vermittlung.

(1) Religionsunterricht als Werteerziehung?

Die dem Religionsunterricht von Staat und Gesellschaft (aber auch häufig von der Kirche selbst!) angesonnene Werteerziehung ist aus religionspädagogischer Sicht skeptisch zu beurteilen. *Kuld*, eingangs zitiert, erteilt allen Vorstellungen, dass der Religionsunterricht zu bestimmten Werten erziehe, eine unmissverständliche Absage.²⁶ Wenn Religionsunterricht als Moralunterricht verstanden werde, mute dies „vormodern“²⁷ an. Dieses grundsätzliche Veto wird sekundiert von Stimmen, die die Sache des Religionsunterrichts in Gefahr sehen, wenn er sich als 'Reparaturbetrieb' für nicht aufgearbeitete gesellschaftliche Probleme instrumentalisieren lässt. So spricht beispielsweise *Bernhard Dressler* davon, „dass es für religiöse Bildung in der Schule eine mehr als fragwürdige Begründung ist, sie als in Zeiten der sozialen Desintegration unentbehrliche 'Werteer-

²⁴ Vgl. *Shell 2006* [Anm. 3], 239.

²⁵ Zum Folgenden vgl. *Horst Bürkle*, Ethik. A. Religionsgeschichtlich, in: *LThK*³ 3 (1995) 899–901.

²⁶ Vgl. *Kuld 2007* [Anm. 6], 189. Vgl. a. *Norbert Mette*, Religionsunterricht – mehr als Ethik. Sein Beitrag zum Bildungsauftrag der Schule, in: *StdZ* 135 (5/2010) 303–314; *Konstantin Lindner*, Wie viel 'Werteermittlung' verträgt der Religionsunterricht?, in: Hans Schmid (Hg.), *Einfach in die Tasten geschrieben*, München 2009, 36–95.

²⁷ *Kuld 2007* [Anm. 6], 187.

ziehung' anzudienen"²⁸. Tatsächlich tappt der Religionsunterricht dann in eine Falle, wenn er sich als Kompensationsinstitution für gesellschaftliche Schäden missbrauchen lässt: „Wo Religion dafür in Anspruch genommen wird, bewirkt sie nichts als ihre eigene Selbstaflösung.“²⁹

(2) Unterscheidung: moralische Erziehung – ethisches Lernen/ethische Bildung

In der Tat: Religion büßt ihren Nukleus ein, wenn sie auf Ethik verkürzt wird. Gleichwohl können religiöse Lernprozesse aufgrund der unlösbaren Verflechtung von Religion und Ethik nicht umhin, (religiöse) Ethik zu ihrem Gegenstand zu machen. Allerdings haben sie seit dem Zerfall der Volkskirche die Differenz zwischen moralischer Erziehung und ethischem Lernen bzw. ethischer Bildung zu respektieren³⁰:

- Werte und Wertorientierungen werden primär durch die Familie und – bei Jugendlichen – die Peergroup vermittelt.³¹ Moralische Erziehung bzw. die Vermittlung von Werten und Tugenden geschieht jedoch kaum am Lernort Schule. Sie geben daher keine realistische Zielperspektive für den Religionsunterricht ab, sondern treten allenfalls als ein inzidentelles Ereignis in Erscheinung.
- Religionsunterricht trägt zur Entwicklung der ethischen Urteilsfähigkeit und zur Wertbildung bei. Er ist ein Ort, wo nach der Begründung von Werten und Normen sowie nach dem Umgang mit konfligierenden Wertoptionen gefragt wird. Hier steht folglich das Moment der Reflexion im Vordergrund. Neuerdings ist dafür plädiert worden, die darüber vernachlässigte emotionale Dimension stärker zur Geltung zu bringen.³² Zielperspektive für den Religionsunterricht ist mithin ethisches Lernen bzw. ethische Bildung.

(3) 'Nachfolgeethos' oder vom Gottesglauben inspiriertes humanes Ethos?

An wen richtet sich das christliche Ethos: an alle Menschen guten Willens, an alle Christ/innen oder aber an solche Gläubige, die Jesus in besonderer Weise nachfolgen? Diese Frage ist angesichts einer pluralisierten Schülerschaft von besonderer Wichtigkeit. Die Problemstellung sei am Beispiel der Bergpredigt verdeutlicht.

Die in der Bergpredigt versammelten Weisungen zu einer 'größeren Gerechtigkeit' (vgl. Mt 5,20) sind keine allgemein verbindlichen Forderungen. Sie richten sich zunächst und zuerst an Christ/innen – und auch hier nicht an alle in gleicher Weise. Aus diesem Grund „sind sie strenggenommen *kein Inhalt ethischer Erziehung*, auch nicht einer christlich orientierten!“³³ Die neutestamentlichen Weisungen sind „in keiner Weise moralpädagogisch, sondern *ausschließlich kerygmatisch* zu vermitteln“³⁴, d.h., die ihnen

²⁸ Bernhard Dressler, *Unterscheidungen. Religion und Bildung*, Leipzig 2006, 185.

²⁹ Ebd., 186.

³⁰ Vgl. Rudolf Englert, *Die ethische Dimension religiöser Bildung*, in: Gerhard Mertens / Ursula Frost / Winfried Böhm u.a. (Hg.), *Handbuch der Erziehungswissenschaft*. Bd. 1, Paderborn u.a. 2008, 815–820, 817.

³¹ Vgl. Kuld 2007 [Anm. 6], 188f.

³² Vgl. hierzu Kap. 5.1f.

³³ Wolfgang Langer, *Christliche Moral in der ethischen Erziehung?*, in: KBl 122 (2/1997) 93–99, 97.

³⁴ Ebd.

angemessene Weise der Vermittlung ist die Verkündigung, der ihnen entsprechende Lernort – in den gebotenen Grenzen – die christliche Gemeinde.

Im Religionsunterricht der staatlichen Schule sind die Modi des Umgangs mit den Weisungen der Bergpredigt *Information* und *Demonstration*: Schüler/innen sollen das neutestamentliche Ethos zumindest kennenlernen; und sie sollen am Beispiel engagierter Christ/innen ein Gespür dafür entwickeln, wie sehr es Leben zum Guten verändern kann. Mit anderen Worten: Ziel ethischen Lernens im Horizont des Christentums kann es nicht sein, Schüler/innen zu einer Ausrichtung ihres Handelns am 'Nachfolgeethos' der Evangelien zu erziehen. Religiöse Bildung muss bescheidener sein! Viel wäre schon erreicht, wenn junge Leute ein humanes Ethos entwickeln, das vom Gottesglauben inspiriert ist.

4. Zum Eigenwert christlicher Ethik: theologische Reflexionen

In Deutschland müssen Schüler/innen, die sich vom Religionsunterricht abmelden, ein ethisch ausgerichtetes Ersatzfach besuchen. In dieser Konkurrenzsituation, die möglicherweise in den kommenden Jahren an Schärfe gewinnen wird, muss sich der Religionsunterricht fragen lassen, worin das Proprium einer christlichen gegenüber einer – verkürzend so bezeichnet – 'humanistischen' Ethik liegt, die auf den Gottesgedanken verzichtet.³⁵

4.1 *Christlich-ethisches Handeln im Spannungsfeld von Offenbarung und Vernunft*

(1) Strukturanalogie zwischen christlicher und 'humanistischer' Ethik

Ethisches Handeln in christlicher Perspektive nimmt zum einen Maß an der *Offenbarung*, besonders natürlich an der Heiligen Schrift, wiewohl die Bibel kein Kompendium dafür ist, wie Menschen in den unterschiedlichsten moralischen Situationen zu handeln hätten.³⁶ Zum anderen ist die christliche Moral ebenso wie die von der Aufklärung propagierte autonome Moral zentral auf die *Vernunft* angewiesen. Sie kann sich auf kein besonderes Erkenntnisvermögen berufen, das über die allgemeine Vernunft hinausginge. Damit verfügt ethisches Handeln im Christentum über eine Eigenlogik, die ethischem Handeln generell – und damit nicht anders einer 'humanistischen' Ethik – zukommt: Es hat rationale Struktur, die im Horizont einer bestimmten Weltanschauung zur Geltung gebracht wird.

(2) Zum theologischen Rahmen christlich-ethischen Handelns

Der Horizont des christlichen Glaubens lässt sich materialetisch nur begrenzt ausbuchstabieren. Gewiss ist auf den Dekalog (Ex 20,2–17; Dtn 5,6–21) und auf das zusammenfassende Gebot der Gottes- und Nächstenliebe (Mk 12,29–31 parr.) zu ver-

³⁵ Vgl. a. Ulrich Kropač, Religiöse Rationalität als Proprium religiöser Bildung. Ein bildungstheoretisches Plädoyer für Religionsunterricht an öffentlichen Schulen, in: rhs 51 (6/2008) 365–376, 372–374.

³⁶ Oft genug lasen und lesen (!) Theologie und Katechetik biblische Texte als moralische Handlungsanweisungen, ohne sich Rechenschaft über dieses „moralistische Missverständnis“ zu geben (Georg Steins, Gebunden! Kanonsensible Erkundungen zu Genesis 22, in: rhs 53 (6/2010) 302–311, 304). Oder in einer saloppen Formulierung von Steins: „Die Bibel predigt seltener Moral, als viele meinen“ (ebd.).

weisen. Dies genügt allerdings nicht. Christliche Ethik weiß sittliches Handeln in einen Rahmen gestellt, der viel weiter reicht als Kataloge von (biblischen) Ge- und Verboten. Die Schrift zeichnet in Summe ein differenziertes Bild vom Menschen, für das theologisch ein ganzes Begriffssystem aufzubieten ist, um es einzufangen. Dazu gehören Termini wie ‘Schöpfung’, ‘Gottesebenbildlichkeit’, ‘Sünde’, ‘Vergebung’, ‘Erlösung’ und ‘Befreiung’. „Vielleicht ist diese Perspektive theologischer *Anthropologie*“, so *Rudolf Englert*, „sogar das Wichtigste, was religiöse Bildung zu ethischem Lernen beizutragen hat“³⁷.

(3) Konsequenzen für den Religionsunterricht

Schüler/innen sollen lernen, dass sich ethisches Handeln in christlicher Perspektive nicht auf eine Gebots- oder Verbotsmoral reduziert, sondern eine Grundstruktur besitzt, die auf ethisches Handeln ganz allgemein zutrifft. Charakteristisch dafür ist ein Zusammenwirken von Weltanschauung und Vernunft. Dieser Struktur entkommt auch ein ‘humanistisches’ Ethos nicht. Auch dieses geht in der Konstitution seines Menschenbildes von Voraussetzungen aus, die nicht noch einmal rational begründet werden können. Ob nun ein christliches oder ein ‘humanistisches’ Ethos größere Plausibilität entfaltet, bleibt der persönlichen Entscheidung jeder Schülerin und jedes Schülers überlassen.

4.2 Christlich-ethisches Handeln im Horizont der Gottesbeziehung

Christlich-ethisches Handeln hat seine tiefsten Wurzeln nicht in Normen und Werten, sondern in der persönlichen Beziehung zu Gott. Nach christlicher Überzeugung bedeutet dies viererlei:

(1) „Gott als die untrügliche Instanz menschlicher Letztverantwortung“³⁸

Menschen tragen Verantwortung für ihr Handeln. Christ/innen orientieren sich dabei nicht nur an innerweltlichen Gegebenheiten, sondern wissen sich auch vor Gott und von Gott in die Verantwortung genommen. Im Horizont dieser Letztverantwortung gewinnt ihre ethische Orientierung erst das rechte Maß.

(2) Indikativ vor Imperativ

Gott ist allem menschlichen Tun immer schon voraus: Er geht liebend auf den Menschen zu, ohne dass dieser dafür eine Vorleistung zu erbringen hätte. Was also in einer christlichen Ethik an moralischen Imperativen formuliert wird, ist immer schon eingebettet in den Indikativ der Heilszusage. So betrachtet ist moralisches Handeln seiner Grundstruktur nach nicht Aktion, sondern Reaktion: Antwort auf ein vorgängiges Liebeshandeln Gottes.

(3) ‘Grenzenlose’ Liebe

Dass sich Christen nicht mit dem Elend dieser Welt abgefunden, dass sie sich für Witwen und Waisen, Sklaven und Gefangene, kurz marginalisierte Menschen aller Art eingesetzt haben, beeindruckte Heiden bereits in der Frühzeit des Christentums. Und ungeachtet aller dunklen Seiten des Christentums hat es bis heute einen Strom der Caritas hervorgebracht, der seinesgleichen sucht. Dieses radikale Engagement ist Ausfluss einer

³⁷ Englert 2008 [Anm. 30], 818.

³⁸ Richard Schröder, Religion im Kanon der Fächer, in: BThZ 26 (1/2009) 123–138, 137.

Liebe zum Nächsten, die alle Grenzen überwindet, indem sie auch im Fremden, im Sünder und sogar im Feind den Nächsten sieht. Wiewohl als *Gebot* der Nächstenliebe bezeichnet, wurzelt es nicht eigentlich in einer ethischen Idee, sondern in der Begegnung mit einem Gott, dessen Wesen der Erste Johannesbrief ebenso knapp wie fundamental kennzeichnet: „Gott ist die Liebe“ (1 Joh 4,16).³⁹

(4) „Wohin soll man in dieser Welt mit ihren Sünden und ihrer Schuld gehen ohne das Kreuz?“⁴⁰

Es macht die Tragik menschlichen Handelns aus, dass es sich in aussichtslosen Dilemmasituationen verfangen oder moralisch scheitern kann. Solche Erfahrungen machen nichtreligiöse Menschen nicht weniger als religiöse. Letztere dürfen aber darauf vertrauen, dass ihr Versagen letztlich durch Gott aufgefangen und von ihm verziehen wird. Welche Schuld auch immer ein Mensch auf sich geladen hat, Gott ermöglicht einen Neuanfang, selbst wenn innerweltlich dieses Versagen nicht vergeben wird und möglicherweise auch nicht mehr gutgemacht werden kann.

4.3 Eigen- oder Mehrwert christlicher Ethik?

Berechtigt die Auszeichnung eines Propriums christlicher Ethik dazu, von einem *Mehrwert* gegenüber anderen ethischen Systemen zu sprechen?⁴¹ Das Bewusstsein, dass der Mensch letztlich nur Gott verantwortlich ist; der Zuspruch, dass Gott dem eigenen Handeln schon immer liebend vorausgeht; die Fähigkeit zu einer Nächstenliebe, die keine Grenzen kennt, weil sie sich aus dem Glutkern der göttlichen Liebe speist; die Zusage, dass Gott jede Schuld vergeben kann: All das wird von Christ/innen tatsächlich als ein Mehrwert wahrgenommen werden, über den ein ‘humanistisches’ Ethos nicht verfügt.

Im Diskurs mit anderen ethischen Systemen bzw. bei Lernprozessen im Religionsunterricht ist diese Vokabel jedoch nicht hilfreich! Die mit ihr signalisierte Überlegenheit kann Menschen, die keine religiösen Erfahrungen unbedingten Angenommenseins oder bedingungsloser Vergebung gemacht haben, nicht wirklich plausibilisiert werden. Die Rede vom Mehrwert läuft so Gefahr, dass theologisches Denken in sich selbst gefangen bleibt und den Diskurs mit anderen Ethiken unterläuft. Der Terminus *Eigenwert* berücksichtigt hingegen die Situation einer pluralisierten Gesellschaft, in der es kein übergeordnetes (ethisches) System mehr gibt, sondern unterschiedliche (ethische) Teilsysteme zueinander in Konkurrenz treten.

³⁹ Vgl. *Benedikt XVI.*, Enzyklika ‘Deus Caritas est’ an die Bischöfe, an die Priester und Diakone, an die gottgeweihten Personen und an alle Christgläubigen über die christliche Liebe [2005], Bonn 2006.

⁴⁰ *Johannes Paul II.*, Predigt bei der Einweihung des Internationalen Jugendzentrums San Lorenzo [1983]. Zit. nach *Benedikt XVI.*, Lasst Euch mit Gott versöhnen. Mit dem Heiligen Vater durch die Fastenzeit, Augsburg 2011, 69.

⁴¹ So bspw. *Stefan H. Meyer-Ahlen*, Mehrwert Religion – Die besondere Bedeutung von Religion im Kontext der Werterziehung, in: Hans Joas (Hg.), Braucht Werterziehung Religion?, Göttingen 2007, 67–100.

5. Wissen – Fühlen – Handeln: entwicklungspsychologische Gesichtspunkte
 Wo (christlich-)ethische Bildung praktisch wird, ist sie auf das Gespräch mit der Entwicklungspsychologie angewiesen. Im Folgenden wird auf neuere Untersuchungen, die sich kritisch mit *Lawrence Kohlbergs* Theorie der Entwicklung des moralischen Bewusstseins auseinandersetzen, eingegangen.

5.1 Neuere Forschungen zum Thema Moralentwicklung

Kohlbergs Theorie stellt zweifellos einen Meilenstein in der Erforschung moralischer Lernprozesse dar. Gleichwohl besitzt sie verschiedene Schwachpunkte. Kritik richtete sich in erster Linie auf die Tatsache, dass seine Konzeption die affektive Komponente ausblendet: Welche *Motive* haben Menschen, dass sie moralisch handeln? Welche Rolle spielen *moralische Gefühle* wie Empathie, Schuld, Scham und Empörung vor, bei und nach moralischen Akten?⁴² Empirische Forschungen im Anschluss an *Kohlberg* lassen ein neues Licht auf das Verhältnis von Kognition und Emotion fallen. Ich fasse einige wichtige Einsichten zusammen:

- 1) Anders als von *Kohlberg* angenommen, verfügen Kinder schon sehr früh über ein differenziertes Wissen um moralische Regeln.⁴³ Sie verstehen auch, dass diese Regeln universelle Sollensgeltung beanspruchen. Allerdings bauen junge Menschen erst in einem zweiten, zeitlich verzögerten Lernprozess moralische Motivation auf. Es ist also davon auszugehen, dass moralisches *Wissen* und moralisches *Wollen* in je verschiedenen Lernprozessen erworben werden.
- 2) Beide Phasen unterscheiden sich darüber hinaus strukturell: Der Wissenserwerb wird durch *universelle* Prozesse, die Bindung an Moral hingegen durch *differenzielle* Erfahrungen und Kontextbedingungen gefördert.⁴⁴
- 3) Über den Zeitpunkt, ab dem sich die moralische Motivation auf der Basis der Regelkenntnis entwickelt, herrscht in der Forschung Uneinigkeit.⁴⁵ Es spricht, wie neuere Untersuchungen zeigen, viel dafür, ihn im Grundschulalter anzusetzen.⁴⁶
- 4) Von Geburt an sind Kinder sowohl zu Mitgefühl und Hilfsbereitschaft als auch zu rücksichtsloser Durchsetzung eigener Interessen auf Kosten Anderer in der Lage.⁴⁷ Moralische Motivation bezeichnet die Fähigkeit, zu diesen spontanen selbstlosen oder egoistischen Impulsen Stellung nehmen zu können und nur im Einklang mit jenen Antrieben zu handeln, die mit dem moralisch Gebotenen verträglich sind.

⁴² Vgl. *Monika Keller*, Moralentwicklung und moralische Sozialisation, in: Detlef Horster (Hg.), *Moralentwicklung von Kindern und Jugendlichen*, Wiesbaden 2007, 17–49, 22–29.

⁴³ Vgl. *Gertrud Nunner-Winkler*, Die Effektivität und Effizienz von Lernprozessen und die Grenzen von institutionalisiertem ethischen Lernen, in: Anton Hügli / Urs Thurnherr (Hg.), *Ethik und Bildung. Wissenschaftliches Kolloquium vom 4./5. März 2004*, organisiert durch die Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren, Frankfurt/M. u.a. 2006, 155–179, 159 und 169.

⁴⁴ Vgl. ebd., 164.

⁴⁵ Vgl. hierzu die verschiedenen Beiträge in *Horster 2007* [Anm. 42].

⁴⁶ Vgl. *Elfriede Billmann-Mahecha / Detlef Horster*, Wie entwickelt sich moralisches Wollen? Eine empirische Annäherung, in: ebd., 77–102, 98f.

⁴⁷ Vgl. dazu *Gertrud Nunner-Winkler*, Zum Verständnis von Moral – Entwicklungen in der Kindheit, in: ebd., 51–76, 71.

5) Entscheidenden Einfluss auf die Ausbildung moralischer Motivation hat die Familie.⁴⁸ In jüngster Zeit ist allerdings darauf aufmerksam gemacht worden, dass die Rolle von Peergroups bislang unterschätzt wurde.⁴⁹

5.2 Integration von Kognition und Emotion

„Das Wollen ist bei mir vorhanden, aber ich vermag das Gute nicht zu verwirklichen“: Im Römerbrief (7,18b) spricht Paulus den wohl jedem Menschen bekannten schmerzlichen Hiatus zwischen Wissen und Wollen einerseits und konkretem Tun andererseits an. Warum führt nicht ein direkter Weg vom einen zum anderen?

Elisabeth Naurath hat in ihrer Habilitationsschrift nachdrücklich in Erinnerung gerufen, dass emotionales Fühlen das Bindeglied zwischen Denken und Handeln darstellt.⁵⁰ Das Grundgesetz dieser Trias besteht darin, dass „im Prozess von Motivation zum Handeln die kognitive Komponente der angestrebten Handlung Richtung verleiht, die emotionale Komponente aber die Dynamik, die Verwirklichung ermöglicht, beiträgt“⁵¹.

Im Blick auf den Religionsunterricht diagnostiziert *Naurath* eine Vernachlässigung emotionaler Gehalte zugunsten einer kognitiven Ausrichtung ethischer Bildung. Sie fordert daher eine Neuaufwertung der emotionalen Dimension.⁵² Ethische Bildung brauche beides: kognitive Orientierung und emotionale Fundierung; die übliche Entgegensetzung sei zugunsten eines integrativen Modells aufzuheben.⁵³

6. Wege christlich-ethischen Lernens: didaktische Perspektive

Christlich-ethische Bildung kennt keine Sonderwege, die sich von einem ethischen Lernen allgemeiner Art unterscheiden würden. Freilich trägt sie in diese ihre *Eigenlogik* ein. Die folgende Übersicht kategorisiert verschiedene Lernwege im Blick auf die Bedeutung, die ethisches Wissen und moralisches Wollen bei ihnen spielen.

6.1 Einübung in ethisches Denken, Urteilen und Argumentieren

Der Beitrag, den der Religionsunterricht auf der *kognitiven* Ebene zur Bearbeitung ethisch-moralischer Fragestellungen leisten kann, ist hoch einzuschätzen. Näherhin zeichnen sich zwei Aufgabenfelder ab.

(1) Aufbau eines Basiswissens um Normen und Prinzipien

Angesichts einer Pluralität von Werten und Normen mag – nicht nur bei jungen Menschen – der Eindruck entstehen, in ethischen Fragen sei kein Stand zu gewinnen. Hier ist ethische Bildung im Religionsunterricht aufgerufen gegenzusteuern. Schüler/innen sollen lernen, dass das Christentum ein ausdifferenziertes Ethos mit Prinzipien und

⁴⁸ Vgl. *dies.* 2006 [Anm. 43], 164.

⁴⁹ Vgl. *Billmann-Mahecha / Horster* 2007 [Anm. 46], 81 und 99.

⁵⁰ Vgl. *Naurath* 2007 [Anm. 1], 177. Die Bedeutung der Emotionalität für religiöses Lernen wurde im Übrigen schon früher von *Herbert A. Zwerger* betont; vgl. *ders.*, Zur emotionalen Verankerung religiöser Lernprozesse, in: RpB 33/1994, 40–60.

⁵¹ *Ebd.*, 51.

⁵² Vgl. hierzu auch das Themenheft „Compassion – Empathie – Achtsamkeit“ der Zeitschrift „rhs“ 54 (4/2011).

⁵³ Vgl. *Naurath* 2007 [Anm. 1], 215.

Normen kennt, das, wenn auch nicht immer Antworten, so doch Orientierung zu geben vermag. Zu den Grundbeständen einer christlichen Moral gehören der Dekalog, das zusammenfassende Gebot der Gottes- und Nächstenliebe und die Bergpredigt. Für Lernprozesse erscheint ein Zweifaches wichtig:

- 1) Christliche Ethik ist *theonom*. Gleich ob es sich um den Dekalog oder das Hauptgebot der Gottes- und Nächstenliebe handelt: Der Gottesgedanke bildet in beiden Fällen Grundlage und Rahmen. Ob sich die Schüler/innen aber diesen Zusammenhang persönlich zu eigen machen, entzieht sich einer unterrichtlichen Operationalisierung.
- 2) Die genannten Schriftstellen spannen bei weitem nicht den gesamten Horizont christlicher Ethik auf. Um Schüler/innen einen Eindruck von dessen Weite zu vermitteln, müssen weitere Perikopen ins Spiel kommen, die Grundzüge der *biblischen Anthropologie* erkennbar werden lassen.⁵⁴

(2) Erhöhung der ethischen Urteils- und Argumentationsfähigkeit

Bei aller berechtigten Kritik an *Kohlbergs* kognitiver Theorie der Moralentwicklung bleibt das Ziel, die moralische Urteilskompetenz junger Menschen zu erhöhen, unaufgebbar. Drei Wege sind hierfür hilfreich:

- 1) *Perspektivenwechsel*: Sachgerechtes ethisches Urteilen bedarf der Fähigkeit, sich in eine andere Person hineinzusetzen: in ihre objektiven Eigenschaften, dann aber auch, was viel schwieriger ist, in die subjektiven Person- und Situationsbedingungen.⁵⁵ Im Religionsunterricht legt sich hier wie kaum ein anderer Text die Beispielerzählung vom barmherzigen Samariter (Lk 10,25–37) nahe.⁵⁶
- 2) *Dilemmadiskussionen*: *Kohlberg* zufolge sind Dilemmageschichten der Königsweg zu einer Erhöhung der moralischen Urteilskompetenz. In ihnen spiegelt sich die Komplexität ethischer Konfliktsituationen im Alltag.
- 3) *Debatte*: Sprachlichem Handeln kommt eine hervorgehobene Bedeutung für die Bildung ethischer Urteile zu. Ethische Urteilskompetenz kann besonders da wachsen, wo in Lernprozessen Inhalt und Form in einer stimmigen Relation stehen. Dies bedeutet: Wenn im Unterricht Normen und Werte angefragt, verteidigt oder ausgehandelt werden, setzen diese Interaktionen im Sinne von *Jürgen Habermas* eine kommunikative Situation voraus, in der sich alle Partner als gleichberechtigt anerkennen. Ein ideales Medium hierfür ist die Debatte. Aktuell ist an die Auseinandersetzungen um die Präimplantationsdiagnostik, den Klimawandel und den Umgang mit der Kernenergie zu denken, in die das Christentum aufgrund seines biblisch fundierten Menschenbildes einen eigenständigen Beitrag einzubringen vermag.

⁵⁴ Vgl. Kap. 4.1 (2).

⁵⁵ Die Fähigkeit zum Perspektivenwechsel vereinigt eine kognitive und eine affektive Komponente in sich. Für das Folgende ist der kognitive Anteil stärker im Blick. Zu einer Theorie des Einfühlungsvermögens vgl. *Hanspeter Schmitt*, Empathie und Wertkommunikation. Theorie des Einfühlungsvermögens in theologisch-ethischer Perspektive, Freiburg/Ü. u.a. 2003.

⁵⁶ Die Perikope enthält übrigens selbst einen Perspektivenwechsel: weg von der Frage des Gesetzeslehrers, wer als Nächster zu gelten habe, hin zu der Frage Jesu, wer dem Überfallenen der Nächste geworden ist. Genau in diesem Perspektivenwechsel „liegt offensichtlich die ethische Pointe“ der Erzählung (*Gerd Theißen / Annette Merz*, Der historische Jesus. Ein Lehrbuch, Göttingen²1997, 345f.).

6.2 Aufbau moralischer Motivation

Stehen die Chancen für den Religionsunterricht, einen substanziellen Beitrag zur kognitiven Moralentwicklung zu leisten, im Allgemeinen gut, so muss eine Einschätzung, was die Förderung der willentlichen Kräfte angeht, zurückhaltender ausfallen. Wie bereits erwähnt, spielen in diesem Bereich die Familie und Peergroups eine Schlüsselrolle. Dennoch ist der Religionsunterricht nicht chancenlos, wenn er auf Lernwege Wert legt, in denen auch die affektive Komponente zum Tragen kommt.

(1) Schärfen der Wahrnehmungskompetenz

‘Ästhetik’ ist ein vielschichtiger Begriff.⁵⁷ Legt man ihn weiter aus, dann umschließt er nicht nur die physische Komponente der Wahrnehmung, sondern auch deren emotionale. Fremde Not wahrnehmen bedeutet dann, die Bedürftigkeit des Anderen zu sehen und sich von ihr gefühlsmäßig betreffen zu lassen. Paradigmatisch scheint dieser Konnex in Lk 10,31–33 auf: Priester und Levit sehen den Überfallenen nur mit dem physischen, nicht aber mit dem emotionalen Auge; der Mann aus Samarien hingegen nimmt gewissermaßen stereoskopisch wahr: Er ‘sieht’ das Opfer und ‘hat Mitleid’ mit ihm. In dieser weiten Fassung ist Ästhetik in der Lage, eine Brücke zur Ethik zu schlagen. Bezogen auf religiöse Bildungsprozesse im Religionsunterricht ist zu folgern, dass ethische Bildung ästhetischer bedarf, und zwar in dem Sinne, dass die sinnliche und die affektive Dimension von Wahrnehmung kultiviert werden.

(2) Lernen an Biographien

Haftete vor allem in den 1960er und 1970er Jahren am Vorbildlernen das Stigma, es verhindere das Mündigwerden und unterstütze totalitäre Tendenzen, so stehen mittlerweile Vorbilder wieder hoch im Kurs.⁵⁸ Es ist mit guten Gründen damit zu rechnen, dass das Lernen an Vorbildern im Religionsunterricht heute ein hohes motivationales Potenzial besitzt.⁵⁹ Im Unterschied zu früher, wo das Vorbildlernen als Nachahmung verpflichtender Vorbilder intendiert war, erscheint heute ein anderer Weg aussichtsreich: das Prinzip *biographischen Lernens*.⁶⁰ Gemeint ist damit, dass Jugendliche durch die Thematisierung vorbildhafter Personen zu biographischer Selbstreflexion angeregt werden und Orientierung für ihre Lebensgestaltung erfahren.

Allerdings würde der Religionsunterricht Potenzial verschenken, wenn er das Vorbildlernen auf kognitive Operationen reduzierte. Vorbilder erlauben es jungen Menschen, „eigene Hoffnungen, Wünsche und Sehnsüchte daran zu spiegeln“⁶¹. Sie machen an vorbildhaften Personen verschiedenste emotionale Regungen wie Bewunderung, Hochachtung und Wertschätzung fest. Wenn Vorbilder jungen Menschen zur Lebensorientierung dienen sollen, darf die affektive Dimension nicht unterschätzt werden.

⁵⁷ Vgl. hierzu *Gottfried Bitter*, Ästhetische Bildung, in: NHRPG (2002) 233–238, 233f.

⁵⁸ Vgl. *Konstantin Lindner*, Vorbild ≠ Vorbild. Ergebnisse einer qualitativ-empirischen Studie zum Vorbildverständnis bei Jugendlichen, in: RpB 63/2009, 75–90, 77–81.

⁵⁹ Vgl. ebd., 88.

⁶⁰ Vgl. ebd., 88f.

⁶¹ *Hans Mendl*, Lernen an (außer-)gewöhnlichen Biografien. Religionspädagogische Anregungen für die Unterrichtspraxis, Donauwörth 2005, 55.

Welche Personen sind als Vorbilder geeignet? *Hans Mendl* hat vorgeschlagen, ethisches Lernen weder auf die 'großen' Persönlichkeiten der Christentumsgeschichte noch auf die 'kleinen' familiären Vorbilder zu begrenzen, sondern auch 'local heroes' einzubeziehen: Menschen also, die in einem begrenzten Umfeld durch ihr moralisches Handeln als Vorbilder hervorgetreten sind.⁶² Es ist diese oft übersehene Gruppe 'mittlerer' Vorbilder, die sich für das Vorbildlernen empfiehlt.

(3) Negative Moralität

Dass anhand von Vorbildern ethisch gelernt werden soll, ist eine altbekannte Forderung. Religionspädagogisch kaum begangen ist jedoch der Weg, die moralische Entwicklung über negative moralische Erfahrungen anzuregen.⁶³ Gerade durch die Abgrenzung von Egoismus und Gemeinheit, Heimtücke und Feigheit, Ungerechtigkeit und Gewalt kann ein Sinn für das Gute, Gerechte und Prosoziale wachsen.⁶⁴

Negatives moralisches Wissen beruht einerseits auf eigenen Handlungen und Erfahrungen. Es kann andererseits 'advokatorisch', d.h. durch die Vertiefung in die Erfahrungen Anderer, erworben werden. Erzählungen, Märchen, Fabeln, Mythen, Filme, Kinder- und Jugendbücher usw. erlauben es, „in uns stellvertretend jenes Negative ab[zu]lagern, das Entrüstung und immer neu Entsetzen hervorruft“⁶⁵. Das gilt nicht weniger für biblische Texte; als Beispiele seien erwähnt: 'David und Batseba' sowie 'Gottes Strafe für David' (2 Sam 11–12), 'Nabots Weinberg' (1 Kön 21) und das Gleichnis vom unbarmherzigen Gläubiger (Mt 18,23–35). Das Wissen um das moralisch Negative sowie eigene oder durch Empathie erworbene Erfahrungen können zu einer ausgeprägten Motivation führen, das moralisch Positive zu tun.⁶⁶

(4) Compassion

Johann Baptist Metz hat den Begriff „Compassion“ als Übersetzung für „Empfindlichkeit für das Leid der anderen“⁶⁷ verwendet. Die „elementare Leidempfindlichkeit der christlichen Botschaft“ deutet er als „die biblische Mitgift für den europäischen

⁶² Vgl. ebd., 99–134.

⁶³ Seltene Ausnahmen sind etwa *Christoph Lienkamp*, „Ungerechtigkeit wahrnehmen und sich für Gerechtigkeit einsetzen“. Zur Bedeutung eines Sinns für Ungerechtigkeit im Horizont ethisch-religiöser Bildungsprozesse, in: RpB 60/2008, 81–89, und *Herbert Rommel*, Ethisch lernen aus moralischem Fehlverhalten. Zur Rehabilitation einer vergessenen Didaktik, in: Kontakt. Informationen zum Religionsunterricht im Bistum Augsburg 2/2006, 13–18.

⁶⁴ Zum Konzept einer negativen Moralisierung vgl. *Fritz Oser*, Negative Moralität und Entwicklung. Ein undurchsichtiges Verhältnis, in: Ethik und Sozialwissenschaften 9 (1998) 597–608 und *Dieterich Benner*, Negative Moralisierung und experimentelle Ethik als zeitgemäße Formen der Moralerziehung, in: ders., Bildungstheorie und Bildungsforschung. Grundlagenreflexionen und Anwendungsfelder, Paderborn u.a. 2008, 146–167.

⁶⁵ *Oser* 1998 [Anm. 64], 600.

⁶⁶ Vgl. *Rommel* 2006 [Anm. 63], 15.

⁶⁷ *Johann B. Metz*, Compassion. Zu einem Weltprogramm des Christentums im Zeitalter des Pluralismus der Religionen und Kulturen, in: ders. / Lothar Kuld / Adolf Weisbrod (Hg.), Compassion. Weltprogramm des Christentums. Soziale Verantwortung lernen, Freiburg/Br. u.a. 2000, 9–18, 11.

Geist“⁶⁸. Compassion ist für Metz nicht weniger als eine Formel „für ein sittliches Weltprogramm in diesem Zeitalter der Globalisierung“⁶⁹, das in der Bibel fundiert ist. Während Metz mit „Compassion“ ein umfassendes theologisches Programm umreißt, steht der Begriff im religionspädagogischen Bereich seit Mitte der 1990er Jahre für Projekte, in denen versucht wird, soziales Lernen innerhalb schulischer Aktivitäten zu verankern. Schüler/innen nehmen an Projekten teil, die aber – und darin besteht der Mehrwert gegenüber den schon länger bekannten Sozialpraktika – unterrichtlich begleitet werden, um die Nachhaltigkeit ethisch-sozialen Lernens zu sichern.⁷⁰

Compassion-Projekte bieten Jugendlichen die Chance, lebensbedeutsame Einsichten zu gewinnen und tiefgehende Erfahrungen zu machen: die Erfahrung etwa, dass es zum Humanum gehört, mit Menschen umzugehen, die mehr an Hilfe brauchen, als sie jemals an Leistung erbringen können; oder die Einsicht, dass Barmherzigkeit einen Grundzug in der 2000-jährigen Geschichte des Christentums darstellt. Sie können in Jugendlichen die Bereitschaft wecken, für Menschen Verantwortung wahrzunehmen, die am Rande der Gesellschaft stehen. Lernen in Compassion-Projekten fördert also Grundhaltungen wie Empathie und Solidarität. Es vermag so einen wirksamen Beitrag zur Förderung moralischer Motivation zu leisten.

7. „Ohne Moral können wir nicht leben...“

Steuerhinterziehung durch Kapitaltransfer ins Ausland, maßlose Managergehälter, marode Banken, systematische Bestechung durch Großkonzerne, erschlichene Doktorgrade, sexueller Missbrauch: es mangelt nicht an Skandalen im Großen wie im Kleinen, in Politik, Wirtschaft und Kirche, die den Eindruck entstehen lassen, dass alle moralischen Dämme gebrochen seien. Und doch signalisiert der kollektive Aufschrei in diesen Fällen, dass es so etwas wie ein geteiltes Empfinden für das moralisch Verwerfliche gibt – gerade in pluralisierten und posttraditionalen Gesellschaften. Rainer Erlinger ist Recht zu geben: „Ohne Moral können wir nicht leben, und falls man es könnte, würde man es nicht wollen.“⁷¹ Dazu, dass Sinn und Verstand für das Rechte und Gerechte erhalten bleiben und sich weiterentwickeln, kann ethische Bildung im Religionsunterricht einen wichtigen Beitrag leisten. Dies wird ihr nur dann gelingen, wenn sie sich jedes moralisierenden und indoktrinierenden Gestus enthält und das christliche Ethos als ein Bildungsangebot präsentiert, dessen Eigenwert für Schüler/innen erkennbar wird und ihnen wählbar erscheint.

⁶⁸ Ebd., 11.

⁶⁹ Ebd., 15.

⁷⁰ Vgl. Metz / Kuld / Weisbrod 2000 [Anm. 67], 7.

⁷¹ Rainer Erlinger, *Moral. Wie man richtig gut lebt*, Frankfurt/M. 2011, 9.

Ethisches Lernen außerhalb des Religionsunterrichts – eine Spurensuche

Überblick über aktuelle Literatur

Zum Gegenstand der Religionspädagogik gehört neben der Reflexion schulischen Religionsunterrichts auch das Nachdenken über Lehr-/Lernprozesse an außerschulischen Lernorten wie Gemeinde, Jugendarbeit oder Erwachsenenbildung.

Obwohl zahlreiche Literatur-Datenbanken zur Verfügung stehen, bleibt es beim Thema 'ethisches Lernen' eine Suche nach Spuren dieser Thematik. Die Recherche nach neuen (weitgefasst: ab 2007) Büchern und Artikeln zum Themenbereich 'ethisches Lernen' führt zunächst zu einer Neuerscheinung, die im Schnittfeld von Praktischer Theologie und Moralthologie steht: *Stefan Meyer-Ahlen* stellt in seiner Dissertation¹ Zugänge zu ethischem Lernen unter vier Kategorien vor: „Formalisiertes ethisches Lernen“ fasst Konzepte zusammen, die sich vor allem mit der Struktur ethischer Lernprozesse, weniger mit ethischen Inhalten beschäftigen; „psychologisch-psychoanalytische Zugänge“ beschreiben Entwicklungsprozesse ethischer Haltungen; „inhaltsorientiert-narratives ethisches Lernen“ stellt Konzepte von der Moralphädagogik zu Beginn des 20. Jahrhunderts über das narrative-ethische Lernen bis zum Compassion-Projekt vor; und schließlich wird „ethisches Lernen als Enkulturation“ skizziert. Ohne auf die moralthologischen Ausführungen an dieser Stelle einzugehen, ist festzustellen, dass die gebündelte Darstellung der Zugänge einen guten Überblick über die verschiedenen Konzepte ethischen Lernens und die aktuelle Forschungslage gibt.

Die Suche nach Publikationen zum ethischen Lernen gezielt in Verbindung mit einem der oben genannten Lernorte führt nur im Fall von Erwachsenenbildung explizit zum Erfolg: Zwei Neuerscheinungen thematisieren auf der Basis empirischer Untersuchungen ethisches Lernen (vgl. *Kap. 1*).² Dagegen ist die Trefferquote unter Schlagworten wie 'Katechese bzw. Jugendarbeit – Ethik – Moral' gering. Erst die Recherche unter den Schlagwortverbindungen 'Diakonie – Katechese' oder 'Jugendarbeit – Engagement' führt zu Neuerscheinungen, die durchaus auch ethische Aspekte thematisieren. Dies mag ein erster Hinweis dafür sein, dass eine explizite Beschäftigung mit ethischem Lernen in den genannten Feldern lediglich nachrangig behandelt wird. Unter dieser Voraussetzung werden im folgenden Literaturbericht nicht Publikationen vorgestellt, deren Kernpunkt ethisches Lernen ist, sondern es wird der Frage nachgegangen, inwieweit Publikationen, neben anderen Schwerpunktsetzungen, sich auch implizit mit ethischen Fragen bzw. ethischem Lernen auseinandersetzen. Dazu werden die drei genannten Bereiche nacheinander betrachtet. Ergänzend geprüft wird Schule unter der Dimension von 'Schulpastoral' als Ort ethischen Lernens, da sich deren Zielsetzung und Hand-

¹ *Stefan Meyer-Ahlen*, Ethisches Lernen. Eine theologisch-ethische Herausforderung im Kontext der pluralistischen Gesellschaft, Paderborn 2010.

² Vgl. *Helga Gisbertz / Gerhard Kruip / Markus Tolksdorf* (Hg.), Ethisches Lernen in der allgemeinen Erwachsenenbildung, Bielefeld 2010; *Ralph Bergold / Helga Gisbertz / Gerhard Kruip* (Hg.), Treffpunkt Ethik. Internetbasierte Lernumgebungen für ethische Diskurse, Bielefeld 2007.

lungsformen von denen des Religionsunterrichts unterscheiden und teilweise von Überlegungen aus Jugendarbeit, Katechese und Diakonie herleiten.

1. Ethisches Lernen in der Erwachsenenbildung

Zwei Forschungsprojekte der *Katholischen Bundesarbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung (KBE)* zum ethischen Lernen wurden interessanterweise nicht unter religionspädagogischer Federführung, sondern unter der des Sozialethikers *Gerhard Kruip* durchgeführt: Die Publikation „Treffpunkt Ethik. Internetbasierte Lernumgebungen für ethische Diskurse“³ stellt die Auswertung von 70 Angeboten von über 25 Bildungseinrichtungen vor, die ethische Diskussionsprozesse fördern wollen. Ziel des Projekts war es, die Chancen der internetgestützten Kommunikation für milieu- und bereichsübergreifende Verständigungsprozesse über ethisch-moralische Fragen zu untersuchen. Leitend ist die Überzeugung, dass – in ähnlicher Weise wie bei der Wissensaneignung generell – Wertefindungs- und Wertevermittlungsprozesse häufig en passant erfolgen. Das Lernarrangement soll der Flexibilisierung der Lebenswelten Rechnung tragen und ethische Themen in die gesellschaftliche Diskussion einspeisen. Nach allgemeinen Überlegungen zur ethischen Bildung und der Darstellung der Grundlagen des Lernarrangements von Blended-Learning und der Plattform des Treffpunkt-Ethik-Servers werden verschiedene Praxisbeispiele beschrieben. Ergebnis ist, dass internetbasierte Lernarrangements es Lernenden ermöglichen, nicht nur Rezipienten, sondern auch Akteure zu sein. Gleichzeitig werden die Milieus der Zielgruppen erweitert. Das Internet eröffnet neue Wege der Vermittlung von Werten und Werthaltungen, aber neben dem intellektuellen Angebot sind affektive Prozesse nötig, die an soziale Kontakte geknüpft sind. Beim ‘blend’ aus Methoden und Medien steht der zu vermittelnde Gegenstand im Vordergrund. Hierbei bestimmen die technischen Möglichkeiten den Mitteleinsatz. Beim ‘learning’ ist es der Mensch. Auch wenn durch die Lernplattform mehr Nutzer erreicht werden, beantwortet dies noch nicht die Frage, ob eine Steigerung des individuellen ethischen Verhaltens damit einhergeht.⁴ Das vorliegende Lernarrangement fördert jedoch die Argumentations- und Urteilsfähigkeit und das individuelle Problembewusstsein. Dies entspricht dem emanzipatorischen Anspruch von Erwachsenenbildung, wenn auch bisher kaum erforscht ist, wie Moralentwicklung im Erwachsenenalter verläuft.

2007-2009 wurde das Forschungsprojekt „Ethisches Lernen in der allgemeinen Erwachsenenbildung“ durchgeführt, das vom *Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF)* gefördert wurde und nun als Publikation vorliegt.⁵

Entsprechend den Modellen ethischen Lernens werden im Anschluss an *Hans-Georg Ziebertz*⁶ folgende Dimensionen ethischen Lernens unterschieden:

³ Bergold / Gisbertz / Kruip 2007 [Anm. 2].

⁴ Vgl. *Ralph Bergold / Helga Gisbertz / Gerhard Kruip*. Ausblick: Grenzen, Chancen und Perspektiven des Projekts, in: ebd., 497-500.

⁵ Vgl. *Gisbertz / Kruip / Tolksdorf* 2010 [Anm. 2].

⁶ Zu den Grundmodellen vgl. *Hans-Georg Ziebertz*, Ethisches Lernen, in: *Georg Hilger / Stephan Leimgruber / Hans-Georg Ziebertz*, Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf, München 2010, 434-452, 445.

- Wertübertragung: Menschen übernehmen die Werte und Normen der fremden Person;
- Werterhellung: Menschen setzen sich mit eigenen moralischen Einstellungen und Wertentscheidungen auseinander;
- Wertentwicklung: Menschen erhöhen durch die wiederholte Auseinandersetzung mit den Konflikten und Entscheidungen anderer Personen die eigene moralische Urteilskompetenz;
- Wertkommunikation: Menschen werden ethisch mündig, indem sie sich bei der Diskussion über die Werte und Normen fremder Personen mit den ethischen Argumenten anderer Jugendlicher und Erwachsener auseinandersetzen.

Kruip und *Katja Winkler*⁷ heben die gesellschaftlich wachsende Notwendigkeit von ethischer Kompetenz hervor, beschreiben ethisches Lernen als einen lebenslangen Prozess und benennen Entdecken, Initiieren, Begleiten und Abschließen als Schritte zur Gestaltung ethischen Lernens. *Helga Gisbertz*⁸ stellt aus erwachsenenbildnerischer Sicht die Chancen ethischen Lernens vor und *Reinhard Hohmann*⁹ skizziert ein Schulungsmodell zur Förderung ethischen Lernens, das Kursleitungen Hilfestellung leistet, um entsprechende Lernprozesse zu strukturieren und kompetent zu begleiten. Mittels qualitativer und quantitativer Verfahren wurden die Forschungsfragen nach der Förderung bzw. Behinderung des Aufgreifens implizit ethischer Themen und nach der Wirkung des Aufgreifens erhoben. Die von *Sylvia Breu* und *Uwe Fricke*¹⁰ vorgestellten Ergebnisse zeigen, dass ethisch-moralische Fragen in verschiedenen Lehr- und Lernarrangements der Bildungspraxis zur Sprache kommen, dass sich die Formen ethischen Lernens unterscheiden und für die Lernprozesse neben dem Aktualitätsbezug atmosphärische Aspekte wichtig sind. Insgesamt zeigt die Untersuchung die erwachsenenbildnerisch bedeutsamen Faktoren auf, die es ermöglichen oder verhindern, dass das Profil religiöser Erwachsenenbildung grundsätzlich dem Anspruch gerecht wird, „Anwalt des Humanums“¹¹ zu sein.

2. Jugendarbeit zwischen Engagement und Ästhetik

Die bekanntesten Studien zum Jugendalter sind in Deutschland die seit fünfzig Jahren von der Mineralölgesellschaft *Shell Deutschland Holding* regelmäßig unterstützten *Shell-Jugendstudien*.¹² Aufgrund der Ergebnisse der Studie von 2006¹³ sieht *Elmar*

⁷ *Gerhard Kruip / Katja Winkler*, Moraltheologische, entwicklungspsychologische und andragogisch-konzeptionelle Grundlagen ethischen Lernens, in: Gisbertz / Kruip / Tolksdorf 2010 [Anm. 2], 15-55.

⁸ *Helga Gisbertz*, Ethisches Lernen in der Praxis der Erwachsenenbildung, in: ebd., 57-84.

⁹ *Reinhard Hohmann*, Wie kann ethisches Lernen gefördert werden?, in: ebd., 85-112.

¹⁰ *Sylvia Breu / Uwe Fricke*, Forschungsergebnisse aus der Erprobung von Konzepten ethischen Lernens, in: ebd., 113-180

¹¹ Vgl. *Jan Woppowa*, Anwalt des Humanums. Geistiger Widerstand als Profil religiöser Erwachsenenbildung, in: RpB 61/2008 101-110.

¹² Die aktuellste ist die 16. Studie von 2010. Vgl. *Shell Deutschland Holding* (Hg.), Jugend 2010. Eine pragmatische Generation behauptet sich, Frankfurt/M. 2010.

Nass¹⁴ in der Renaissance von Gemeinschaftswerten wie Familie und Freundschaft und von Tugenden wie Treue, Fleiß und Ehrlichkeit ethische Ansatzpunkte.¹⁵ Dies setzt jedoch voraus, dass die Inhalte der christlichen Ethik in der öffentlichen Wahrnehmung weniger im Profil einer kirchlichen als vielmehr einer personalen Ethik präsentiert werden.

Inzwischen liegen sowohl für Erwachsene als auch für Jugendliche Milieu-Studien des *Sinus-Sociovision-Instituts*¹⁶ vor. Spätestens seit ihrem Erscheinen (in der ersten Fassung 2005) wird in der Praktischen Theologie in Deutschland diskutiert, wie die Kirche auf die Tatsache reagieren soll, dass sich die Pluralität von Wertorientierungen, ästhetischen Vorlieben, Alltagseinstellungen und sozialer Lage auf die Einstellung gegenüber der Kirche und die Identifikation mit kirchlichen Sozialformen und Inhalten auswirkt.¹⁷ 2008 erschien die von *BDKJ (Bund der Deutschen Katholischen Jugend)* und *Misereor* herausgegebene *Jugendstudie U 27*¹⁸, die einen Zugang zur Lebenswelt von drei Altersgruppen bietet: Kinder (9 bis 13 Jahre), Jugendliche (14 bis 19 Jahre) und junge Erwachsene (20 bis 27 Jahre). Die katholischen Teilnehmer/innen wurden nach Grundorientierung, Vergemeinschaftung, Engagement und Einstellung zu Religion/Kirche untersucht. Grundsätzlich ist in allen Milieus eine Bereitschaft zu Engagement zu konstatieren, aber die Formen differieren vom Engagement ausschließlich im privaten Umfeld über Vereine bis zu politischen Bewegungen. Tendenziell sind Jugendliche und junge Erwachsene eher bereit, sich für ein zeitlich begrenztes Projekt als über einen langen Zeitraum zu engagieren. Darüber hinaus legen sie Wert darauf, dass ein Engagement im Sinne einer Qualifikation für ihr weiteres Fortkommen nützlich ist.¹⁹ Im kirchlichen Rahmen engagieren sich Jugendliche aus den Milieus der 'Traditionsverwurzelten', der 'Bürgerlichen Mitte' und der 'Postmateriellen', während die Milieus der 'Modernen Performer', 'Hedonisten', 'Experimentalisten' und 'Konsummaterialisten'²⁰ – und damit die Mehrheit der Jugendlichen und jungen Erwachsenen – in Distanz zu kirchlichen Vergemeinschaftungsformen stehen.

¹³ Vgl. *Shell Deutschland Holding* (Hg.), Jugend 2006. Eine pragmatische Generation unter Druck, Frankfurt/M. 2006.

¹⁴ Vgl. *Elmar Nass*, Welcher Glaube ist heute gefragt? Anstöße aus der Shell-Jugendstudie für das ethische Profil der Kirche, in: *Amosinternational* 2 (1/2008) 50-54.

¹⁵ Vgl. ebd., 51.

¹⁶ Vgl. *Sinus Sociovision*, Religiöse und kirchliche Orientierungen in den Sinus-Milieus, Heidelberg 2005.

¹⁷ Vgl. die Überarbeitungen der Studien und die Differenzierungen; aktuell *Carsten Wippermann*, Milieus in Bewegung. Werte, Sinn, Religion und Ästhetik in Deutschland, Würzburg 2011.

¹⁸ Vgl. *Bund der Deutschen Katholischen Jugend / Bischöfliches Hilfswerk Misereor* (Hg.), Wie ticken Jugendliche? SINUS-Milieustudie U 27, Düsseldorf 2007.

¹⁹ Vgl. *Hans Hobelsberger*, „Wie sehe ich mit der Kirche aus?“ Lebenswelten junger Menschen in der Sinus-Milieustudie U 27, in: *HK* 62 (6/2008) 295-299.

²⁰ Diese Begriffe sind Kategorien der *Sinus-Milieu-Studien*.

Zu ähnlichen Ergebnissen kommt der im Auftrag des *Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend* von *Thomas Gensicke* erarbeitete Freiwilligensurvey.²¹ Die Erhebung belegt, dass das tatsächliche Engagement Jugendlicher leicht rückläufig ist, die grundsätzliche Bereitschaft jedoch gestiegen ist. Die Bereitschaft zum Engagement wächst mit dem Bildungsniveau. Jedoch scheinen Ganztagschulen, achtjähriges Gymnasium und die Umstrukturierung des Studiums (Bachelor, Master) die Bereitschaft und die Zeit zum Engagement möglicherweise zu verringern. Diese Ergebnisse führten in den vergangenen Jahren zu einer Diskussion zwischen Vertretern eines diakonisch orientierten Ansatzes kirchlicher Jugendarbeit und Vertretern einer ästhetischen Orientierung. Während *Hans Hobelsberger* eine „Jugendpastoral des Engagements“²² fordert, betont *Matthias Sellmann* die Notwendigkeit eines „ästhetischen turns“,²³ der ästhetische Vorlieben Jugendlicher berücksichtigt. Dieser Auseinandersetzung stellen sich beide Autoren und weitere Verantwortliche in der kirchlichen Jugend(verbands)arbeit in der von *Marianne Brandl u.a.* 2007 herausgegebenen Publikation „Engagement & Performance“²⁴, um am Ende beide Aspekte als notwendig zu erachten.

3. Diakonisches Lernen in der Katechese

3.1 *Katechese allgemein*

Im vergangenen Jahr legte *Monika Jakobs*²⁵ grundsätzliche Überlegungen zur Katechese angesichts der heutigen Situation von Kirche und Gesellschaft vor. Die ethische Dimension im allgemeinen Sinn wird hier ebenso wenig ausgeführt wie die diakonische. *Monika Scheidler*, *Claudia Hofrichter* und *Thomas Kiefer* stellen sich den Herausforderungen an die Katechese angesichts der multikulturellen Situation auch in Gemeinden.²⁶ Der Schwerpunkt liegt auf der Beschreibung der Lebenssituation von Menschen mit Migrationshintergrund und der katechetischen Ansätze mit Personen verschiedener Kulturen. Ethische bzw. diakonische Aspekte spielen in diese Überlegungen hinein²⁷, treten jedoch hinter interkulturellen Fragen in den Hintergrund und werden nicht explizit thematisiert.

²¹ Vgl. *Thomas Gensicke*, *Freiwilliges Engagement in Deutschland 1999 - 2004 - 2009: Ergebnisse der repräsentativen Trenderhebung zu Ehrenamt, Freiwilligenarbeit und bürgerschaftlichem Engagement* (Kurzbericht des 3. Freiwilligensurveys), Berlin 2010, 27-29.

²² Vgl. *Hans Hobelsberger*, *Jugendpastoral des Engagements. Eine praktisch-theologische Reflexion und Konzeption des sozialen Handelns Jugendlicher*, Würzburg 2006; *ders.*, *Kirchliches Ehrenamt und Bürgerschaftliches Engagement*, in: LS 57 (3/2006) 165-169.

²³ Vgl. *Matthias Sellmann*, „... denn Gott ist schön.“ Begründung und Chancen eines ästhetischen turns der Jugendpastoral, in: LS 58 (2/2007) 103-108.

²⁴ Vgl. *Marianne Brandl u.a.* (Hg.), *Engagement & Performance. Kirchliche Jugend(verbands)arbeit heute*, Düsseldorf 2007.

²⁵ *Monika Jakobs*, *Neue Wege der Katechese*, München 2010.

²⁶ *Monika Scheidler / Claudia Hofrichter / Thomas Kiefer*, *Interkulturelle Katechese. Herausforderungen und Anregungen für die Praxis*, München 2010.

²⁷ Z.B. *Paulo Nicoló Menezes*, „Ter sol“-Gruppen. Therapeutisches solidarisches Handeln mit Migranten im Kontext muttersprachlicher Gemeinden, in: ebd., 169-179.

3.2 Firmung zwischen Event und diakonischem Projekt

Während *Jesaja Langenbacher* Firmung „als Initiation in Gemeinschaft“²⁸ definiert, bezeichnet *Patrik C. Höring* „Firmung als Sendung zum Apostolat aus einem entfalteten Taufbewusstsein“²⁹ heraus. Einige der theoretischen Überlegungen zur Firmkatechese benennen jedoch auch ethische Aspekte, meist auf Diakonie zugespißt. Einen fundierten Überblick über die Akzentsetzungen in der Firmkatechese gibt die sakramententheologische Arbeit von *Höring*.³⁰ Ausführlicher stellt der Autor die Konzepte der „Diakonagogischen Firmkatechese“ von *Christiane Arendt-Stein* und *Kiefer*³¹, der „Perlen des Glaubens“ von *Jens Ehebrecht-Zumsande* und *Bernhard Kassens*³² und der Firmung als „Abenteuer“ von *Knut Waldau* und *Helmut Betz*³³ vor. Der letztgenannte Ansatz ließe sich vor allem dem Aspekt ‘Event’ zuordnen. Die Themen werden mithilfe des Ansatzes der ‘Abenteurpädagogik’ ganzheitlich erarbeitet und fördern die Identitätsbildung; die Reflexion der eigenen Erfahrung vor dem Hintergrund der christlichen Botschaft wird jedoch nur angerissen. So fehlt bei den Themen „Verantwortung – Gleichgültigkeit“, „Fairness – Unfares Verhalten“ und „Grenze – Grenzüberschreitung“ eine vertiefte Auseinandersetzung mit ethischen Glaubensinhalten.³⁴ Das Modell der ‘diakonagogischen Firmkatechese’³⁵ rezipiert das ursprünglich von *Lothar Kuld u.a.* für den schulischen Kontext entwickelte Modell „Compassion“³⁶ und stellt mehr als zehn Beispiele erprobter und gelungener Kooperationen von Gemeinden mit sozialen Einrichtungen vor Ort vor.

4. Schulpastoral als Beitrag zu einer menschlichen Schulkultur

Der Begriff ‘Schulpastoral’ benennt sowohl ein Tätigkeitsfeld (‘Pastoral’) als auch den Ort (‘Schule’), d.h. Pastoral ist hier unter anderem dadurch gekennzeichnet, dass sie in der Schule stattfindet, deren Spezifikum nicht einer religiösen oder kirchlichen Logik folgt, sondern einer pädagogischen und bildungstheoretischen. Die *deutschen Bischöfe* sehen Schulpastoral „als neue Herausforderung“ an kirchliches Handeln und „als kirch-

²⁸ So der Titel der Dissertation: *Jesaja Langenbacher*, Firmung als Initiation in Gemeinschaft. Theologie von Firmlingen – eine Herausforderung und Bereicherung für die Lebens- und Glaubenskommunikation in der Kirche, Münster 2010.

²⁹ *Patrik C. Höring*, Firmung – Sakrament zwischen Zuspruch und Anspruch. Eine sakramententheologische Untersuchung in praktisch-theologischer Absicht, Kevelaer – Düsseldorf 2011, 203.

³⁰ Vgl. ebd., 203-226.

³¹ *Christiane Arendt-Stein / Thomas Kiefer*, Firmvorbereitung mit Herz. Sozialpraktika im Rahmen der Firmkatechese. Ein beispielhaftes Modell-Projekt im Pfarrverband Neustadt-Weinstraße, München 2006.

³² Vgl. *Jens Ehebrecht-Zumsande / Bernhard Kassens*, Wie das perlt! Firmvorbereitung mit den „Perlen des Glaubens“, München 2008.

³³ Vgl. *Knut Waldau / Helmut Betz / Ulrich Krauß*, Abenteuer Firmung. Firmvorbereitung mit Sport, Spiel und Erlebnispädagogik, München 2006.

³⁴ Vgl. ebd., 51-64 bzw. 107-112.

³⁵ Vgl. *Arendt-Stein / Kiefer* 2006 [Anm. 31].

³⁶ Vgl. *Lothar Kuld / Stefan Gönzheimer*, Compassion – Sozialverpflichtetes Lernen und Handeln. Stuttgart 2000.

liche Diakonie im Lebensraum Schule“³⁷. In den vergangenen Jahren erschienen mehrere wissenschaftliche Arbeiten zur Schulpastoral: *Ulrich Kumher* erarbeitet einen „Konzeptentwurf für eine interreligiös engagierte Schulpastoral“³⁸. *Carsten Roeger* entwickelt eine „mystagogische Schulpastoral“³⁹ auf der Basis der liturgischen Mystagogie von *Odo Casel* und der transzendentalen Mystagogie von *Karl Rahner*. *Philipp Görtz* entwirft eine „Konzeption ignatianischer Schulpastoral“⁴⁰. *Markus Seibt* erforscht „Qualitätskriterien für eine gelingende Schulpastoral an Berufsschulen“⁴¹. Im Unterschied zu den anderen Entwürfen gehen *Kumher* und *Seibt* empirisch vor und stützen ihre Ergebnisse auf die Analyse der Befragungen von Berufsschüler/innen. Als Ergebnis kann auch hier festgehalten werden: die diakonische Dimension wird zwar auf zwei verschiedenen Ebenen mehrfach genannt – als diakonisches Handeln der Kirche in der Schule und als diakonische Handlungsformen in der Schulpastoral – aber umfassendere ethische Aspekte einer Schulpastoral als „Beitrag zur Schulkultur“⁴² – und damit auch einer ethischen Kultur – werden nicht expliziert.

5. Fazit

Der Literaturüberblick belegt die Annahme, dass eine explizite Beschäftigung mit ethischem Lernen – mit Ausnahme der diakonischen Dimension – an außerschulischen Lernorten nachrangig ist. Umfassendere Überlegungen z.B. zu Fragen moralischer Entscheidungen angesichts ethischer Konfliktsituationen in der Gesellschaft werden kaum explizit zur Sprache gebracht, sondern – wie im Rahmen der Studien der *KBE* konstatiert – erfolgen Wertefindungs- und Wertevermittlungsprozesse eher en passant. Die disparate Situation im Blick auf Literatur und Themenschwerpunkte an den verschiedenen Lernorten weist auf das Desiderat einer stärkeren Vernetzung der Theorieentwicklung hin. Wie der Literaturbericht von *Konstantin Lindner*⁴³ belegt, ist Theorieentwicklung im Bereich schulischen Lernens stärker ausgearbeitet und hiervon könnten Akteure an anderen Lernorten profitieren.

³⁷ *Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz* (Hg.), *Schulpastoral – der Dienst der Kirche an den Menschen im Handlungsfeld Schule*, Bonn 1996, 19.

³⁸ *Ulrich Kumher*, *Schulpastoral und religiöse Pluralität. Ein Konzeptentwurf für die Auseinandersetzung mit religiöser Pluralität*, Würzburg 2008, 208.

³⁹ Vgl. *Carsten Roeger*, *Mystagogische Schulpastoral. Grundlagen und Realisierungsmöglichkeiten*, Berlin 2009.

⁴⁰ *Philipp Görtz*, *Nach den Sternen greifen. Ignatianische Schulpastoral und Kollegsseelsorge. Konzeptionelle Erwägungen und Konkretisierungen*, Bonn – Bad Godesberg 2010, 8.

⁴¹ Vgl. *Markus Seibt*, *Schulpastoral an berufsbildenden Schulen des dualen Schulsystems. Eine qualitativ-empirische Untersuchung zur Entwicklung von Qualitätskriterien für eine gelingende Schulpastoral an Berufsschulen*, Berlin – Münster 2008.

⁴² Vgl. *Joachim Burkard*, *Schulpastoral als Beitrag zur Schulkultur. Eine theologisch-pneumatologische Handlungsorientierung*, Freiburg/Br. (www.freidokuni-freiburg.de/volltexte/484).

⁴³ Vgl. *Konstantin Lindner*, *Wertebildung im religionspädagogischen Horizont. Ein Systematisierungsversuch, in diesem Heft.*

Zur aktuellen Debatte um die Moralerziehung in italienischen Schulen¹

Für die Moralerziehung in italienischen Schulen stellt die Verlautbarung *Educare alla vita buona del vangelo*² des *italienischen Episkopats* den grundlegenden Bezugspunkt religiöser Erziehung dar. Sie nimmt die moralischen Anliegen *Benedikts XVI.* auf³ und setzt der italienischen Kirche und dem katholischen Religionsunterricht einen verbindlichen Bezugsrahmen. Zu heutigen Jugendlichen äußert diese Verlautbarung: „Viele von ihnen zeigen ein tiefes Unwohlsein gegenüber einem Leben ohne Werte.“⁴ Die Jugendlichen erlebten eine tiefe und verbreitete Krise der Moral, die auch an der „Wurzel der Erziehungskrise“ anzutreffen sei. Diese moralische und erzieherische Krise läge in einer „flüssigen Modernität“ begründet, deren „Herd der Unsicherheiten“ darin besteht, dass die in der Vergangenheit verwendeten moralischen Kategorien zur Interpretation von Gut und Böse heute nicht mehr in eindeutiger Weise angewendet werden könnten. Man erlebe „ein neues und nie gehörtes Szenario für die individuellen Entscheidungen des Lebens, in dem Werte und Normen sich schneller wandeln, als dass sie vom Individuum angeeignet werden könnten.“⁵ In einem relativ kurzen Zeitraum sei die Gesellschaft übergegangen von den „Idealen einer Gemeinschaft von verantwortungsbewussten Bürgern zu Parteigängern von zufriedenen Konsumenten und daher Trägern persönlicher Interessen.“⁶

Auch die italienische Schule erlebt diese radikale Veränderung, aber mit den typischen Eigenheiten des italienischen Kontextes. Eine kürzlich erschienene Untersuchung von *Roberto Cartocci* konnte zeigen, dass katholische Überzeugungen und Normen im Alltag der Italiener/innen immer stärker erodieren.⁷ Legt man traditionelle Praktiken christlicher Moral zugrunde (Teilnahme am Gottesdienst, Kirchensteuer, Religionsunterricht, Zivilehen, Geburten außerhalb der Ehen), beschränkt sich etwa die Hälfte der Italiener darauf, die allgemeinsten Gebote zu befolgen und an Ostern und Weihnachten in die Kirche zu gehen. Sie stellen mittlerweile den sog. *Mehrheitskatholizismus*. Etwa 30% der Italiener gehören dem sog. *Minderheitenkatholizismus* an, d.h. sie gehen z.B. jeden Sonntag in die Kirche. Weitere 10% bilden den sog. *militanten Katholizismus*, d.h. sie engagieren sich in ihren Gemeinden und sind aktive Mitglieder kirchlicher Bewegungen.

Der scheinbare Sieg der heutigen, von Regeln losgelösten, privatisierten und individualisierten Moral überdeckt ein großes Bedürfnis nach sicheren moralischen Bezügen, die

¹ Übersetzung durch *Steffi Schöber* und *Ulrich Riegel*.

² *Conferenza Episcopale Italiana (CEI)*, *Educare alla vita buona del vangelo. Orientamenti dell'Episcopato italiano per il decennio 2010-2020*, Milano 2010.

³ Vgl. *Benedetto XVI*, *Lettera Del Santo Padre Benedetto XVI alla diocesi e alla città di Roma sul compito urgente dell'educazione*, dal Vaticano, 21 gennaio 2008.

⁴ *CEI* 2010 [Anm. 2], 32.

⁵ *Zygmunt Bauman*, *Modus vivendi. Inferno e utopia del mondo liquido*, Bari 2008, V.

⁶ *Randeep Ramesh*, *Bauman: così la solidarietà ci può salvare*, in: *La Repubblica* (25 novembre 2010).

⁷ *Roberto Cartocci*, *Geografia dell'Italia cattolica*, Bologna 2011.

fähig sind, die Gerechtigkeitsersparungen zu interpretieren sowie jene an die Wahrheit und die volle Selbstverwirklichung vor allem Jugendlicher.⁸ Die Schule hat hier eine fundamentale Aufgabe. In der Verlautbarung bitten die *italienischen Bischöfe* die Schule, an der „Schaffung eines kritischen Bewusstseins“ mitzuwirken, stärker auf das „wer sein“ als auf das „wie machen“ zu setzen und ein Gespür für den „Sinn der Lebensentscheidungen“ zu entwickeln.⁹ Der öffentliche Charakter der Schule bedinge „keine Neutralität in Bezug auf jene moralischen Werte, welche die Basis einer jeden authentischen Bildung der Person und der Realisierung des Gemeinwohls sind.“¹⁰ Die Verlautbarung fordert, dass der katholische Religionsunterricht „es den Schülern ermöglicht, die Fragen nach dem Sinn des Lebens und dem Wert der Person im Licht der Bibel und der christlichen Tradition zu stellen“, um an der globalen Bildung der Person und an der Transformation der „Kenntnis in Lebensweisheit“ teilzunehmen.¹¹

Innerhalb dieses Rahmens will der vorliegende Beitrag bedenken, welchen Beitrag der katholische Religionsunterricht in der italienischen Schule zur moralischen Reifung von Kindern und Jugendlichen leisten kann.

1. Der katholische Religionsunterricht und Moralerziehung in der Schule

Moralerziehung gehört zum Kerncurriculum des italienischen katholischen Religionsunterrichts und kann deswegen im Unterrichts- und Lernprozess dieses Faches nicht übergangen werden. In diesem Abschnitt geben wir einen Überblick über einschlägige Untersuchungsergebnisse, über die neuen Lehrpläne des katholischen Religionsunterrichts und über die Texte zur Moralerziehung in den am meisten verwendeten Religionsbüchern.

1.1. Studien zur Moralerziehung im katholischen Religionsunterricht

Nimmt man einige der bedeutendsten Untersuchungen der letzten Jahre zum katholischen Religionsunterricht in den Blick¹², stellt man fest, dass sämtliche Befunde einen großen Einfluss des außerschulischen Kontextes der Schüler/innen auf die moralische Erziehung im katholischen Religionsunterricht ausweisen. Insbesondere bringen die Schüler/innen ihre individuellen Wertüberzeugungen in den Unterricht ein, welche ihnen in der Familie, in der Freizeit und in der Katechese vermittelt worden sind. 65,8% der Mittel- und Oberstufenschüler/innen meinen, dass sich die christliche Moral auf den

⁸ Vgl. *Michele Smargiassi*, *Il Dio personale degli italiani. Al Sud la messa non è finita*, in: *La Repubblica* (7 luglio 2011).

⁹ *CEI 2010* [Anm.. 2], Nr. 45.

¹⁰ *Ebd.*, Nr. 46.

¹¹ *Ebd.*, Nr. 47.

¹² Vgl. *Osservatorio Socioreligioso Triveneto*, *Apprendere la religione*, Bologna 2009; *Guglielmo Malizia / Sergio Cicatelli / Zelindo Trenti*, *Una disciplina in evoluzione. Terza indagine nazionale sull'insegnante di religione cattolica nella scuola della riforma. Ricerca promossa dall'Ufficio nazionale educazione scuola università della CEI e dal Servizio nazionale IRC della CEI*, Leumann-Torino 2005; *Iprase Trentino*, *Al passo coi tempi. Esiti della ricerca sull'insegnamento della religione cattolica nella scuola dell'autonomia in Trentino*, Trento 2005; *Guglielmo Malizia / Zelindo Trenti*, *Una disciplina al bivio. Ricerca sull'insegnamento della religione cattolica in Italia a dieci anni dal Concordato*, Torino 1996.

Dekalog stützt, während 22,4% davon ausgehen, dass die christliche Moral vom Evangelium herrührt. Hinsichtlich spezieller moralischer Fragen ist die Haltung zum Krieg charakteristisch: Die überwiegende Mehrheit italienischer Schüler/innen lehnt einen Krieg ab und nimmt an, dass aus Sicht der Kirche ein Krieg „nie gerechtfertigt sei“ (81,2%). Nur 10,4% stimmen richtiger Weise der „Ausnahme der legitimen Verteidigung“ zu. Kaum ausgeprägt ist auch die Auffassung, dass die christliche Moral ihr Zentrum im Gewissen und seinen Entscheidungen hat. Ebenso gibt es kaum ein Bewusstsein dafür, dass moralische Werte wie Gerechtigkeit, Frieden, Freiheit, Brüderlichkeit, Bewahrung der Schöpfung oder Respekt vor dem Leben zum Kernbestand des katholischen Religionsunterrichts gehören.¹³ Es überwiegt die Auffassung, dass diese Themen nicht zu seinem Kerncurriculum gehören, auch wenn ihre Behandlung sehr gewünscht wird.

Didaktisch dominiert in allen Schulstufen, insbesondere aber in der Primarstufe, ein paternalistischer Moralismus, der stärker auf Wertevermittlung setzt als auf personale Reifung. Methodisch werden vor allem frontale Vermittlungstechniken angewendet, zum Teil, weil es die Religionslehrer/innen nicht anders können, zum Teil weil diese Art und Weise selbst in der Sekundarstufe II zum methodischen Standard der italienischen Schule gehört. Dem steht vor allem in der Sekundarstufe II der Wunsch seitens der Schüler/innen nach einer aktiven und partizipatorischen Didaktik im moralischen Bereich gegenüber.¹⁴ Fragt man die Lehrer/innen, wird für 47,1% der Befragten das Ziel der „Möglichkeit, über die Probleme des Lebens nachzudenken“ erreicht. Für 47,4% könnte sich der katholische Religionsunterricht mehr entwickeln, während 44,7% meinen, dass das Fach der persönlichen Reflexion bereits mehr Raum widmet als andere Fächer.¹⁵ Die Suche nach ausgeklügelteren Methoden und die Einführung von neuen Kommunikationsinstrumenten in der Moralerziehung scheint für die Lehrer/innen nicht notwendig zu sein.¹⁶ Sie sind jedoch davon überzeugt, dass sich die überzeugendsten Resultate sowohl hinsichtlich der Zufriedenheit der Schüler/innen als auch hinsichtlich ihres unterrichtlichen Engagements dann erreichen lassen, wenn man ein „gewisses Gleichgewicht“ zwischen dem Bereich der religiösen Inhalte und dem der „großen Fragen ihres Lebens“ anbietet.¹⁷

1.2. Die Struktur der Moralerziehung in den neuen Lehrplänen¹⁸

In diesem Abschnitt überprüfen wir, was die neuen *nationalen Lehrpläne* seit dem Schuljahr 2009/10 für den katholischen Religionsunterricht im Bereich der Moralerzie-

¹³ Vgl. *Osservatorio Socioreligioso Triveneto* 2009 [Anm. 12], 170f.

¹⁴ Vgl. ebd., 36-38.

¹⁵ Vgl. ebd., 188.

¹⁶ Vgl. ebd., 217.

¹⁷ Vgl. ebd., 202f.

¹⁸ Das italienische Schulsystem gliedert sich in die folgenden Bereiche: Vorschule (3-6 Jahre), Primarstufe (6-11 Jahre), Sekundarstufe I (11-14 Jahre) und Sekundarstufe II (14-17 Jahre bzw. 14-19 Jahre) [U.R.].

hung vorgeben.¹⁹ Die neue Norm für das Fach in der Vorschule und in der Schule repräsentiert den Übergang von spezifischen Lernzielen (OSA²⁰) zu Zielen zur Entwicklung von Kompetenzen (TSC²¹) und Lernzielen (OA²²). Für die Sekundarstufe II beziehen wir uns auf die *Vorläufigen Anweisungen für den katholischen Religionsunterricht in der Sekundarstufe II* vom Juni 2010, weil bislang noch kein entsprechender Lehrplan offiziell promulgiert wurde.

1.2.1 Vorschule

In den didaktischen Anweisungen für den katholischen Religionsunterricht in der Vorschule²³ sind Themen aus dem Bereich Moralerziehung Gegenstand sowohl der *Ziele für die Kompetenzentwicklung (TSC)* als auch der *Lernziele (OA)*. Auch wenn es in beiden Bereichen keine expliziten Formulierungen gibt, berühren Zielfelder wie die „integrale Entwicklung der Persönlichkeit“ oder Kompetenzerwartungen wie das Fördern des „Nachdenkens über das Vermögen der eigenen Erfahrungen“, um auf „das Bedürfnis nach Bedeutung antworten“ zu können und „die personale Reifung zu begünstigen“, die Moralerziehung. Ferner wird im Erfahrungsfeld „Das Selbst und der andere“ auf die Entwicklung eines positiven Selbstbildes hingewiesen und auf die Anbahnung von glücklichen Beziehungen zu Anderen, auch wenn sie anderen kulturellen und religiösen Traditionen angehören. Im Erfahrungsfeld „Die Kenntnis der Welt“ wird Bezug genommen auf die Beobachtung und Erforschung der Welt, um Gefühle der Verantwortung gegenüber der Wirklichkeit zu entwickeln und diese mit Vertrauen und Hoffnung zu bewohnen.²⁴

1.2.2 Primarstufe

In der Primarstufe wird die Bezugnahme auf den moralischen Bereich expliziter. Von Anfang an wird auf den Beitrag des katholischen Religionsunterrichts zu den Themenfeldern der eigenen Identität und der Entwicklung eines individuellen Lebensplans hingewiesen. Es wird auch gesagt, dass der Religionsunterricht die intellektuelle Entwicklung aller Aspekte der Person begünstigt und begleitet und dass er „das Nachdenken über die vom Menschen gestellten großen Fragen erlaubt (Identitätssuche, Beziehungsleben, Komplexität des Realen, das Gute und Schlechte, Wertentscheidungen, Beginn und Ende des Lebens, radikale Sinnfragen ...), indem er eine Gegenüberstellung vorantreibt, mittels derer sich die Person in der Ausübung der eigenen Freiheit reflektiert und sich bei der Wahl eines verantwortungsbewussten Plans für das Leben orientiert“²⁵. Die Lernziele (OA) sehen einen expliziten Bereich über die *ethischen und religiösen Werte*

¹⁹ Die Analyse bezieht sich auf: I nuovi traguardi per lo sviluppo delle competenze e gli obiettivi di apprendimento relativi all'Irc nella scuola dell'infanzia e nel primo ciclo und Indicazioni sperimentali per l'insegnamento della religione cattolica nel secondo ciclo di istruzione (www.chiesacattolica.it/ci_new/documenti_cei/2009-11/25-3/Intesa%20IRC.pdf).

²⁰ OSA: Obiettivi specifici di apprendimento.

²¹ TSC: Traguardi per lo sviluppo delle competenze.

²² OA: Obiettivi di apprendimento.

²³ Vgl. DPR 11-2/2010, in: Gazzetta Ufficiale Nr. 105 (7 maggio 2010).

²⁴ Vgl. ebd., 2.

²⁵ Ebd., 3.

vor und zielen auf „das Wachstum des moralischen Sinnes und die Entwicklung eines zivilen, verantwortungsbewussten und solidarischen Miteinanders“²⁶ ab. Zum Ende der dritten Klasse soll erkannt worden sein, „dass sich die christliche Moral auf das Gebot der Gottes- und Nächstenliebe stützt, so wie Jesus es gelehrt hat.“²⁷ Bis zum Ende der fünften Klasse sollen die Schüler/innen „Antwort auf die Sinnfragen und auf die Frage bezüglich des personalen Lebensplans finden“²⁸. Allerdings schlagen sich diese Lernziele nicht explizit in den Kompetenzerwartungen (TSC) für die Primarstufe nieder.

1.2.3 Sekundarstufe I

Die Ziele der Kompetenzentwicklung zum Ende der Sekundarstufe I beziehen sich auf die ethische Dimension, wenn sie davon sprechen, dass man „sich Sinnfragen stellt, indem man die Verknüpfung von religiöser und kultureller Dimension erfasst“. Expliziter wird im vierten Ziel auf das Nachdenken über die „ethischen Implikationen des christlichen Glaubens [...] in Hinblick auf Entscheidungen bezüglich eines verantwortungsbewussten Lebensziels“ hingewiesen und es wird Stellung genommen zur Auseinandersetzung mit der Komplexität des Lebens und wie man den eigenen Verhaltensweisen einen Wert geben kann im Sinne einer harmonischeren Beziehung zu sich selbst, den Anderen und der Welt.²⁹ Was die Lernziele (OA) betrifft, wird zum Ende der Mittelstufe dort explizit von der ethischen Dimension gesprochen, wo von *ethischen und religiösen Werten* die Rede ist, auch wenn der Diskurs auf den religiösen und konfessionellen Bezug mit einer Akzentuierung des affektiven Aspekts und des bioethischen Bereiches beschränkt ist.³⁰

1.2.4 Sekundarstufe II

In den *Vorläufigen Anweisungen für den katholischen Religionsunterricht in der Sekundarstufe II* vom Juni 2010 wird schon im generellen Profil auf den Moralbereich eingegangen, insofern gesagt wird, dass der katholische Religionsunterricht „darauf zielt, die globale Bildung der Person mit besonderer Berücksichtigung der spirituellen und ethischen Aspekte der Existenz zu bereichern.“ Als zu erreichende Kompetenzen werden u.a. genannt Gewissenhaftigkeit, Verantwortung, kritische Reife, Ausübung der Freiheit mit dem Zweck, eine „für die Wahrheitssuche und die Praxis von Gerechtigkeit und Solidarität offene Bürgerschaft“ leben zu können.

In den *spezifischen Lernzielen* für das erste Biennium [= erste beiden Jahre in der Sekundarstufe II; UR] wird die Auseinandersetzung mit den moralischen Instanzen der Gegenwart erwähnt und die Reifung der relationalen und affektiven Dimension der Person betont. Besonders beruft man sich auf die Auseinandersetzung mit „einigen zentralen Aspekten des moralischen Lebens: Menschenwürde, Gewissensfreiheit, Verantwortung gegenüber der Schöpfung, Verbreitung des Friedens mittels der Suche nach einer authentischen sozialen Gerechtigkeit und dem Einsatz für das Gemeinwohl“. Angezielt

²⁶ Ebd., 4.

²⁷ Ebd., 5.

²⁸ Ebd., 6.

²⁹ Ebd., 7.

³⁰ Ebd., 8.

wird das Wachsen des Bewusstseins für die „Ernsthaftigkeit und Problematik der moralischen Entscheidungen, wobei man sie auch im Licht des christlichen Angebotes überprüft“. Im zweiten Biennium wird auf die kritische Auseinandersetzung mit Sinnfragen verwiesen. Es wird gefragt, ob „die Beziehung zwischen Bewusstsein, Freiheit und Wahrheit in den moralischen Entscheidungen“ individualisiert werden kann und ob man „die Orientierungen der Kirche zur personalen und sozialen Ethik, zur Bioethik, zur sexuellen Ethik, zur ökologischen Frage“ kennt. Bei den moralischen Fähigkeiten wird verlangt, „die eigenen ethisch-religiösen Entscheidungen und die Anderer“ rational begründen bzw. nachvollziehen zu können.

Die moralischen Kenntnisse des fünften Jahres sind auf die Vertiefung der christlich-katholischen Familienkonzeption gerichtet sowie auf die Soziallehre der Kirche, den kulturellen und religiösen Pluralismus und das Recht auf religiöse Freiheit. Was die *Fähigkeiten* betrifft, so wird verlangt, „bewusst die eigenen Entscheidungen für das Leben und den Beruf“ rechtfertigen und vertreten zu können, „aus ethischer Sicht Chancen und Risiken der neuen Technologien“ diskutieren zu können und „religiöse Entscheidungen aus intrinsischen Motivationen und einer verantwortungsbewussten Freiheit“ heraus treffen zu können.³¹ Gegenüber dem alten Lehrplan, der die Moralerziehung auf das letzte Jahr konzentrierte, ordnet der vorläufige Lehrplan die Inhalte somit neu, was auch an der neuen Struktur der Sekundarstufe II liegen kann.

1.2.5 Fazit

Fasst man diese Beobachtungen zur Moralerziehung in den verschiedenen Schulstufen zusammen, lassen sich einige Tendenzen in der Gesetzgebung festhalten, durch die die Moralerziehung an den Rand des schulischen Erziehungsauftrags gedrängt wurde:

- die Akzentuierung der Kenntnisdimension und der zu vermittelnden Dimensionen des Inhalts;
- die starke Sorge, die religiöse und konfessionelle Identität des Faches zu schützen;
- die geringe Präsenz existenzieller Fragen;
- der akzentuierte Vorbehalt, individuelle Lebensentscheidungen zu thematisieren.

Besonders fällt das Fehlen klarer Verweise auf die Moralerziehung in den ersten Jahren auf, um dann umso pointierter in den späteren Zyklen aufzutauchen. Es besteht kein Zweifel, dass die moralische Erziehung in den neuen Lehrplänen keine erzieherische Priorität darstellt, während die Sorge, in den wenigen Themen die Bezüge zur katholisch-konfessionellen Perspektive zu betonen, klar und eindeutig erscheint.

1.3. Der Bereich der Moral in den Religionsbüchern

Schließlich soll noch untersucht werden, wie die neuen Richtlinien auf didaktischer Ebene in den Materialien umgesetzt worden sind, welche im katholischen Religionsunterricht am häufigsten verwendet werden. Die jüngsten Reformen haben die Schulverlage auf eine harte Probe gestellt. Gegenwärtig befinden wir uns in der Mitte des Umstellungsprozesses, sodass die populärsten Lehrbücher noch den alten Lehrplänen folgen.

³¹ Conferenza Episcopale Italiana (CEI) / Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (MIUR), Indicazioni sperimentali per l'insegnamento della religione cattolica nel secondo ciclo di istruzione (giugno 2010).

Während für den ersten Zyklus bereits neue Bücher erscheinen, warten die Manuskripte für den zweiten Zyklus noch auf das Imprimatur. Gegenwärtig werden viele alte Texte im Sinn der neuen Lehrpläne überarbeitet.

Fasst man die Befunde aus den am weitesten verbreiteten Religionsbüchern zusammen, kommt man zu folgendem Ergebnis: Das Gebiet der Moral wird im Allgemeinen am Ende des Studienzyklus behandelt. Allerdings wird seit jüngster Zeit versucht, Bücher zu etablieren, in denen ethische Themen integral behandelt werden, wobei hier auch auf neue Lernwege gesetzt wird.³² Dieser Befund soll an Büchern aus dem zweiten Zyklus im Schuljahr 2009/10 veranschaulicht werden. Wir müssen feststellen, dass in vielen Büchern dieses Bienniums kein moralischer Bereich vorgesehen ist.³³ In anderen ist er im Schlussteil der Abhandlung vorhanden³⁴ und zwar mit dem Zweck, eine Auseinandersetzung über die Verantwortung für die eigenen Entscheidungen auf der Grundlage des Dekalogs zu führen.³⁵ In den einteiligen Bänden steht der moralische Teil in der Regel am Schluss des Buches, ist also allem Anschein nach für das fünfte Jahr reserviert.³⁶ In den Bänden für das abschließende Triennium ist der moralische Teil ganz hinten angelegt.³⁷

Wie sind die Themen strukturiert und welche Inhalte werden bevorzugt? Die in den Büchern präsentierten Themen sind: verantwortungsvolle Freiheit, moralisches Bewusstsein, Menschenwürde, Liebe in ihren verschiedenen Ausdrucksweisen (Familie, Freundschaft, Sexualität, Verliebtsein, Ehe) und Themen der Sozialmoral in ihren zahlreichen Aspekten (Solidarität, Politik, Umwelt, Wirtschaft, Rassismus, Frieden, Bioethik, Biotechnologien, künstliche Befruchtung, Abtreibung, Euthanasie). Ferner wird unterschieden zwischen allgemeiner Moral, welche in der Regel im ersten Biennium oder als Einleitung in den Moraldiskurs behandelt wird, und spezieller Moral, welche in der Regel im Triennium oder in einer abschließenden Einheit erfasst wird, wenn es sich um einen Band handelt, der alle Schulstufen umfasst. In den älteren Religionsbüchern wird die spezielle Moral allerdings kaum behandelt oder fehlt sogar ganz, während sie in den neuen Büchern einen wichtigen Platz einnimmt.

³² Vgl. *Adelmo Bibiani / Maria Paola Cocchio*, Per il mondo che vogliamo, Torino 2007.

³³ Vgl. *Giuseppe Cionchi*, Studiare Religione. Bd.1, Leumann-Torino 2002; *Antonello Fama*, Uomini e profeti. Bd.1, Torino 2004; *Gianmario Marinoni / Claudio Cassinotti / Gianfranco Airoidi*, La domanda dell'uomo. Bd. 1, Torino 2000; *Michele Contadini / Alessandra Marcuccini / Anna Paola Cardinali*, Confronti. Bd. 1, Leumann-Torino 2004; *Flavio Pajer*, Religione. Bd. 1, Torino 1999; *Gianni del Bufalo / Agostino Quadrino / Pasquale Troia*, L'altro perché. Bd. 1 Bologna 2000.

³⁴ Vgl. *Simonetta Pasquali / Alessandro Panizzoli*, Terzo millennio cristiano, Brescia 2000.

³⁵ Vgl. *Franco Lever / Lucillo Maurizio / Zelindo Trenti*, Cultura e religione oggi, Torino 2004; *Gianpietro De Bortoli*, I volti dell'altro, Napoli 2003; *Gianmario Marinoni / Claudio Cassinotti / Gianfranco Airoidi*, Andare oltre, Torino 2002.

³⁶ Vgl. *Luigi Solinas*, Tutti i colori della vita, Torino 2009; *Sergio Bocchino*, Religione e religioni, Bologna 2003; *Luigi Giussani*, Scuola di religione, Torino 2000; *Michele Contadini*, Itinerari di IRC, Torino 2004.

³⁷ Vgl. *Giuseppe Cionchi*, Studiare Religione. Bd.2, Leumann-Torino 1996; *Gianni Del Bufalo / Carmelo Dotolo / Agostino Quadrino*, La parola chiave. Bd. 2, Bologna 2000; *Franco Lever / Lucillo Maurizio / Zelindo Trenti*, Il nuovo Cultura e religione. Bd. 2, Torino 1999; *Flavio Pajer*, Religione. Bd. 2, Torino 2000.

Auf der Ebene der pädagogisch-didaktischen Entscheidungen dominieren deduktiv-instruktive Methodologien sowie didaktische Modelle, die sich auf die Inhaltsvermittlung konzentrieren. Fast gar nicht oder nur knapp gehen die neuen Bücher auf pädagogisch-didaktische Perspektiven ein, die induktiv und konstruktiv-interaktiv arbeiten. Der Bezug zur Erfahrung und zum Erleben des Schülers ist fast überhaupt nicht vorhanden oder nur knapp angedeutet, um als Provokation das Interesse des Schülers zu wecken. Nach einigen wenigen Versuchen, ein induktiv-modulares Modell zu adoptieren, ist man in den neuesten Büchern zu den thematischen Bereichen und Gebieten zurückgekehrt, die sich mehr auf die Inhaltsvermittlung und die individuelle Reflexion des Schülers konzentrieren.³⁸

2. Der Prozess des Lernens und der moralischen Reifung

Der Darstellung des Status quo der moralischen Erziehung im katholischen Religionsunterricht in Italien soll nun eine Reflexion über den Prozess der moralischen Reifung im Schulalter folgen.

2.1. Eine Definition moralischer Reife

Auf erzieherischer und didaktischer Ebene kann man die moralische Reife als Summe der Veränderungen definieren, die im Subjekt stattfinden. Diese Reifung ereignet sich auf verschiedenen Ebenen: der Persönlichkeit, des Denkens und des Handelns. Grundlage dieser Veränderungen ist die fortlaufende, nie abgeschlossene Interaktion zwischen angeborenen und von der Umwelt bestimmten Faktoren, sowie von „somatisch-psychologischen“ Bedingungen, die an die besonderen Dynamiken der eigenen Existenz gebunden sind.³⁹ Wer lernt, nimmt auf oder verweigert, auf originelle und autonome Weise, und richtet somit seine *forma mentis* auf die neuen Realitäten ein. Die moralische Reifung beginnt nie von Null, sondern schreitet durch einen Integrationsprozess des psychisch Erlebten, was aus Affekten, Instinkten und Impulsen besteht, in die eigene Biografie voran.⁴⁰ Die moralische Reifung hat das Ziel der integralen Erziehung der Person, welche befähigt wird, auch ohne externe Normen zu handeln, indem sie im eigenen Innern die richtige Norm menschlichen Handelns findet.

2.2. Das moralische Profil des lernenden Subjekts in den verschiedenen Phasen schulischer Entwicklung

Dieser Überblick über das moralische Profil von Schüler/innen stützt sich vor allem auf *Lawrence Kohlbergs* Stufenmodell.

³⁸ Vgl. *Contadini* 2004 [Anm. 36]; *Solinas* 2009 [Anm. 36].

³⁹ Es ist wichtig, die Mehrdimensionalität und Komplexität von Erfahrung zu berücksichtigen. Die Entwicklung der Moralität einer Person geschieht durch Verhaltensweisen, die auf die Forderungen der physischen, emotionalen und geistig-kulturellen Umwelt reagieren. Die Entwicklung des moralischen Gewissens geschieht durch eine Reihe kritischer Schritte, durch welche die Fähigkeiten und Fertigkeiten reifen. Vgl. *Antonio Arto*, *Crescita e maturazione morale*, Roma 1984, 46.

⁴⁰ Vgl. ebd., 46f.

2.2.1 Moralisches Profil im Vorschulalter

Zu Beginn der Schullaufbahn ist der Schüler zwar fähig, Gefühle auszudrücken, dennoch muss man ihn als *amoralisch* einstufen: Für ihn ist das gut, was genießbar ist; schlecht ist das, was schmerzhaft ist. Im Lauf der Zeit wird das gut sein, was befohlen ist, und schlecht das, was verboten ist. Das Kind *ahmt das moralische Modell* der Eltern nach.

2.2.2 Moralisches Profil in der Primarstufe

Das Kind beginnt, *von selbst* die eigenen Handlungen *zu werten*. Es beginnt, *Schuldgefühle* zu spüren und ein schlechtes Gewissen für schlechtes Handeln zu empfinden. Wenn es gut handelt, verlangt es eine Belohnung. Zum Ende der Primarstufe kann es Aktionen Anderer moralisch korrekt bewerten, auch die der Erwachsenen. Aber sein Verhalten orientiert sich noch an den *konventionellen Modellen* des guten Kindes, um die Erwartungen der Familie und des sozialen Umfeldes zu befriedigen.

2.2.3 Moralisches Profil in der Sekundarstufe I

Mit der frühen Jugend beginnt sich der Wunsch nach Autonomie auszudrücken, auch wenn sie noch mehr proklamiert wird als realisiert. Man koppelt sich von den familiären Ideen und Gewohnheiten ab. Man ist bemüht, zu allem die eigene Meinung zu äußern. Das moralische Gewissen bleibt jedoch noch an die prozeduralen Regeln, an die äußere Legalität und an die Materialität der Handlung gebunden. Wenn auch ungerne, so hält man es doch für korrekt, seine Pflicht zu tun. In der Öffentlichkeit werden Autoritäten respektiert, aber im Kreis der Peers macht man sich über sie lustig. Man hält eine Ordnung um ihrer selbst Willen ein, ohne Überzeugung.

2.2.4 Moralisches Profil am Ende der Sekundarstufe I

Normalerweise beginnt gegen Ende der Sekundarstufe I der Übergang zur *Autonomie der moralischen Wertung*, d.h. die Ablösung von den Werten der Familie und des sozialen Umfelds. Gleichzeitig entwickelt sich ein entschiedener Konformismus, der sich am Betragen und Urteilen der Altersgenossen orientiert. Es verstärken sich die Beziehungen, man verschanzt sich in der kleinen Gruppe von Freunden, man identifiziert sich mit den Gleichaltrigen und übernimmt ihre Art, sich zu kleiden, zu kommunizieren, zu denken, sich zu entscheiden, zu handeln, etc. Das Hauptproblem auf der Ebene der Bildung des moralischen Gewissens ist das der subjektiven Freiheit.

2.2.5 Moralisches Profil zum Ende der Sekundarstufe II

Mit der Entwicklung des kritischen Urteilungsvermögens und dem Zuwachs an Lebenserfahrungen verlässt der Jugendliche die jugendlichen Anwendlungen und beginnt sich auf einen stabileren, systematischeren und realistischeren Rahmen der ethischen Prinzipien zu beziehen. Es entwickelt sich die Fähigkeit, das moralische Urteil auf unterschiedliche ethische Prinzipien zu stützen, auch wenn in diesem Alter noch nicht von einer voll entwickelten moralischen Urteilsfähigkeit gesprochen werden kann.

2.3. Der Beitrag des katholischen Religionsunterrichts zur moralischen Reifung

In Italien sind viele Erziehungsinstanzen in die moralische Bildung verwickelt. Mit ihnen muss sich die Schule in Beziehung setzen, denn die Schule befindet sich im Zentrum der *formellen Bildung*, aber ihr Einflussvermögen ist immer mehr durch die *informelle Bildung* (Familie, Freunde, Gemeinde, Sport, mediale Massenkommunikation etc.) bedingt. In diesem Geflecht kann der spezifische Auftrag des katholischen Religionsunterrichts hinsichtlich der moralischen Reifung nichts anderes sein als der eines Schulfaches und somit schulisch, kulturell, religiös und konfessionell. Der katholische Religionsunterricht trägt dazu bei, indem er einen Reifungsprozess vorantreibt, der auf der Ebene des bewussten und kritischen Lernens anzusiedeln ist und zu moralischen Entscheidungen führen kann. Wir können drei Ebenen des Auftrages des katholischen Religionsunterrichts unterscheiden:

- Erziehung und Reifung des moralischen Bewusstseins;
- religiöse Öffnung und Gründung der moralischen Werte;
- Verankerung moralischer Werte in der konfessionellen Identität.

2.3.1 Erziehung und Reifung des moralischen Bewusstseins

Alle Schulfächer sind auf die Aneignung und die Entwicklung spezifischer fachlicher Kompetenzen ausgerichtet, d.h. auf Aneignung und Entwicklung von Fähigkeiten durch das Lernen neuer Kenntnisse und die Einübung der entsprechenden *domänenspezifischen Kompetenzen*.⁴¹ Zu den spezifischen Fachkompetenzen treten generelle Basiskompetenzen, die es in allen Fächern zu entwickeln gilt. Die Reifung des moralischen Bewusstseins erstreckt sich auf das Gebiet der Basiskompetenzen, und in diesem Sinne wird auch der katholische Religionsunterricht zusammen mit den anderen Schulfächern hinzugezogen. Diesbezüglich erscheinen die Aussagen der *Pastoralverlautbarung für das Jahrzehnt 2010-2020* korrekt, in denen die Schule angehalten wird, zur „Formung eines kritischen Bewusstseins“ beizutragen und den „Sinn der Lebensentscheidungen“ voranzutreiben. Die Schulfächer und auch der Religionsunterricht können nicht neutral sein „bezüglich der moralischen Werte, welche die Basis jeder authentischen Bildung der Person und der Realisierung des Gemeinwohles bilden“⁴².

2.3.2 Religiöse Öffnung und Gründung der moralischen Werte

Die spezifische erzieherische Aufgabe des katholischen Religionsunterrichts, die allerdings andere Schulfächer miteinbeziehen könnte,⁴³ ist die Öffnung der moralischen Dimension für die religiöse Instanz. In der *Pastoralverlautbarung für das Jahrzehnt 2010-2020* wird betont, dass der katholische Religionsunterricht es „den Schülern erlaubt, sich mit Fragen zum Sinn des Lebens und dem Wert der Person auseinanderzusetzen“, um zur allgemeinen Bildung der Person und zur Transformation von „Kenntnis in Lebensweisheit“ beizutragen.⁴⁴ Der Religionsunterricht ist am Prozess der Transformation

⁴¹ Vgl. *Michele Pellerey*, *Le competenze e il Portfolio delle competenze individuali*, Roma 2004; *ders.*, *Le competenze individuali e il portfolio*, Milano 2004.

⁴² *CEI 2010* [Anm. 2], Nr. 46.

⁴³ Zum Beispiel den Literaturunterricht, Geschichte, Philosophie, Musik, etc.

⁴⁴ *CEI 2010* [Anm. 2], Nr. 47.

von Kenntnissen in Weisheit beteiligt, indem er die Schüler/innen auf dem Weg der Öffnung der moralischen Werte für das Absolute begleitet. Der unersetzbare Beitrag des katholischen Religionsunterrichts besteht nämlich in der Aneignung und Entwicklung der kognitiven, interpretativen, expressiven und evaluativen moralischen Kompetenzen, welche für die religiöse Dimension offen sind. Die religiöse Dimension bietet den moralischen Instanzen ein transzendentes Fundament, das in der Vernunft des Menschen verankert ist, und fügt diesen Instanzen zusätzliche Anreize spekulativen, emotiven und volitiven Charakters hinzu.

2.3.3 Vertiefung des konfessionellen Auftrages zum Prozess der moralischen Reifung

Die Öffnung für die religiöse Dimension der moralischen Werte hat sich im katholischen Religionsunterrichts „im Licht der Bibel und der christlichen Tradition“⁴⁵ zu realisieren, wie die *Pastoralverlautbarung* betont. Der katholische Religionsunterricht kann seine konfessionelle Dimension, welche seine fachliche Identität auf schulischer Ebene ausmacht, nicht aufheben. Die im Zugang zum moralischen Diskurs nützlichen Dimensionen psychisch-soziologisch-kultureller Art können sicherlich Teil des Lernprozesses des Faches sein, aber sie stellen nur ein Übergangsmoment dar in der Entwicklung eines individuellen moralischen Bewusstseins bzw. können dieses kontextuell einbinden. Gerechtfertigter Weise beruft sich die Verlautbarung in den Lernzielen des katholischen Religionsunterrichts stets auf die ethischen, religiösen und konfessionellen Werte für die einzelnen Schulstufen, die auf konsistente Weise einen Anreiz und einen Beitrag zur Entdeckung einer Antwort auf die Sinnfragen und im Hinblick auf ein individuelles Lebensprojekt geben.⁴⁶

3. Der didaktische Ansatz einer Moralerziehung im katholischen Religionsunterricht

In vielfältigen Studien ist in den letzten Jahrzehnten in unserer Fakultät (und hier insbesondere vom Institut für Katechese) ein didaktisch-pädagogisches Modell ausgearbeitet worden, das seit einigen Jahren unter dem Titel *DEE* diskutiert wird: *Didattica Ermeneutica Esistenziale*. Wir können hier nicht auf eine detaillierte Beschreibung des Modells eingehen.⁴⁷ Wir wollen nur einige Aspekte hervorheben, die es ermöglichen, das Besondere dieser didaktischen Praxis im Bezug auf den Prozess der moralischen Reifung zu erfassen.

3.1 Die strukturellen Elemente der hermeneutisch-existenziellen Didaktik

In der hermeneutisch-existenziellen Didaktik ändert sich die Perspektive auf die Moralerziehung grundlegend. Neu ist, dass die die Planung der Lerneffekte bei den Bedürfnissen der Lernenden ansetzt und nicht bei den zu vermittelnden Inhalten des katholischen Religionsunterrichts. Der volle erzieherische Erfolg wird erzielt, wenn man eine angemessene Antwort auf die existenziellen Erwartungen des Schülers gefunden hat. Es

⁴⁵ Ebd.

⁴⁶ Vgl. *DPR 11-2-2010* [Anm. 23], 6.

⁴⁷ Vgl. *Zelindo Trenti / Roberto Romio*, *La pedagogia dell'apprendimento nell'orizzonte ermeneutico*, Leumann-Torino 2006.

geht also darum, die Arbeitsanweisungen und Materialien so auszuwählen und zu kalibrieren, dass sie Antworten auf die moralischen Fragen des Schülers anbieten. Für die Aktivierung des Lernprozesses sieht die hermeneutisch-existentielle Didaktik folgende Schritte vor:

- Identifikation der moralischen Frage des Schülers;
- Ausarbeitung einer Aufgabe, die auf den Verständnishorizont des Schülers abgestimmt ist;
- Begleitung der Auseinandersetzung des Schülers mit dieser Aufgabe;
- Identifikation und Bewertung der durch den Schüler erreichten moralischen Kompetenzen.

Um die strukturellen Elemente der hermeneutischen Planung zu verdeutlichen und ihre Unterschiede zum traditionellen Ansatz zu veranschaulichen, präzisieren wir in zusammengefasster Form ihre Phasen:

3.1.1 Planungsphase

- *Identifikation und Definition des erzieherischen Bedarfs, ausgehend von der Erfahrung*: Es geht darum, die existenziellen Erfahrungen der Schüler/innen zu erfassen (z.B. auf den Gebieten der Identität, ihrer Beziehungen zum sozialen Umfeld, ihrer Suche nach Orientierung, ihrer moralischen Werte, etc.) und diese so zu präzisieren, dass sie als Ausgangspunkt eines Lernprozesses genutzt werden können.
- *Bestimmen der Phasen des Lernprozesses*: Mittels einzelner Lernschritte, die vom Lehrer festgelegt werden, wird der Schüler durch einen Prozess geleitet, der von der Erkundung der existenziellen Dimension der Erfahrung zur Ausbildung einer besseren moralischen Kompetenz führt. Im Detail gehören die folgenden Arbeitsschritte zu dieser Phase: (1) Formulierung der Lernziele und Auswahl der konkreten Inhalte; (2) Operationalisierung des Lernprozesses in einen schlüssigen Stundenverlauf mit angemessenen Aufgabenstellungen; (3) Formulierung angemessener Prüfungsaufgaben und Bewertungskriterien für die erwarteten Kompetenzen.

3.1.2 Anwendungsphase

In ihr wird der Unterricht durchgeführt. Der Lernprozess wird durch Provokationen angestoßen (Film, Bilder, Lieder, Debatten, direkte Erfahrungen, etc.), welche die zu verhandelnde Frage bewusst machen und zu ihrer Beantwortung motivieren. Die dann zu bearbeitende „authentische“ Aufgabe⁴⁸ gliedert sich in verschiedene Phasen und Arbeitsaktivitäten, die den für den Schüler vorgesehenen Lernübergängen entsprechen. Hier wird gemäß einer konstruktiv-interaktiven Methodologie mit den Quellen gearbeitet, sodass die Schülerin und der Schüler jene Wahrheitselemente herausarbeiten, die sie für ihre Antwort auf die verhandelte Frage benötigen. Der Lehrer begleitet die Lernenden bei der Lösung der Aufgabe durch Führung, Unterstützung, Rat und Hilfe.

⁴⁸ Roberto Trinchero, *Valutare l'apprendimento nell'e-learning. Dalle abilità alle competenze*, Trento 2005, 211f.

3.1.3 Bewertungsphase

Sie besteht in einer Prüfung mit anschließender Bewertung und Zertifizierung der erreichten Kompetenz. Der moralische Lernprozess endet in der *DEE* mit der selbstständigen Lösung einer neuen Aufgabe, welche der Aufgabe entspricht, die in der Anwendungsphase mit der Unterstützung des Lehrers bearbeitet wurde. So kann man besser erheben, ob der Schüler dazu fähig ist, eine Antwort auf eine problematische Frage zu finden.

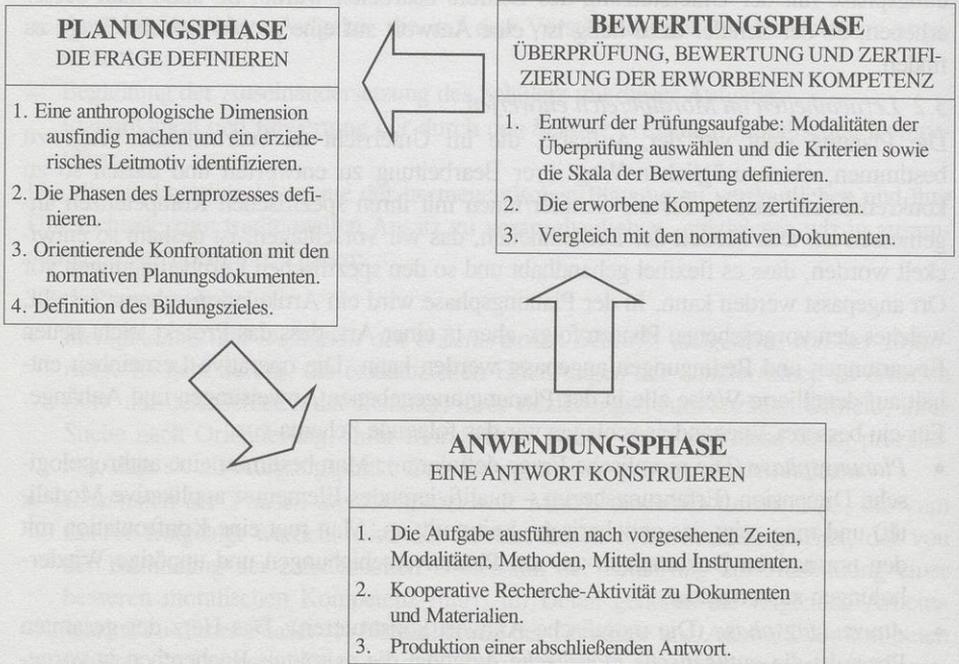
3.2 Lerneinheiten im Moralbereich entwerfen

Die Planung steht vor der Aufgabe, die im Unterricht zu bearbeitende Frage zu bestimmen, einen möglichen Weg ihrer Bearbeitung zu entwerfen und diesen so zu konkretisieren, dass er für die Schüler/innen mit ihren spezifischen Kompetenzen angemessen ist. Das Modell der Lerneinheiten, das wir vorschlagen, ist deshalb so entwickelt worden, dass es flexibel gehandhabt und so den spezifischen Lernbedingungen vor Ort angepasst werden kann. In der Planungsphase wird ein Artikulationsschema erstellt, welches den vorgesehenen Phasen folgt, aber in einer Art, dass das Projekt leicht neuen Erwartungen und Bedingungen angepasst werden kann. Die operative Lerneinheit enthält auf detaillierte Weise alle in der Planung angegebenen Anweisungen und Anhänge. Für ein besseres Verständnis schlagen wir das folgende Schema vor:

- *Planungsphase* (Die moralische Frage definieren): Man bestimmt eine anthropologische Dimension (Erfahrungsbezug – qualifizierendes Element – applikative Modalität) und man zeigt das erzieherische Leitmotiv an. Man regt eine Konfrontation mit den normativen Dokumenten an, um Phasenverschiebungen und unnötige Wiederholungen zu vermeiden.
- *Anwendungsphase* (Die moralische Antwort konstruieren): Das Herz der gesamten Phase ist die *authentische moralische Aufgabe*, die es mittels Recherchen in vorgeschlagenen Dokumenten und Materialien innerhalb eines vorgegebenen Zeitrasters mit zur Verfügung gestellten Methoden, Mitteln und Instrumenten zu lösen gilt.
- *Bewertungsphase* (Prüfung, Bewertung und Zertifizierung der erworbenen Kompetenz): Die abschließende Gegenüberstellung mit den Verlautbarungen überprüft die Kohärenz des realisierten Prozesses mit den gesetzlichen Vorgaben.

Modell einer hermeneutisch-existenziellen Perspektive

Identifizierungselemente: Schule, Jahr, Fach, Klasse und Sektion



4. Fazit

Es ist unbestreitbar, dass die derzeitigen Grenzen der italienischen Kultur in der zeitgenössischen Moral begründet liegen. Der gegenwärtige Ausfall eindeutiger Bezugspunkte, der durch eine sich ständig im Wandel befindliche Wertevielfalt verursacht wird, kann junge Menschen nur verwirren. Die Schule und in dieser der katholische Religionsunterricht sind herausgefordert, in dieser gesellschaftlichen Situation einen unersetzlichen Beitrag zu leisten, die Not junger Menschen zu überwinden, um zur allgemeinen Bildung der Person und der Umwandlung von Wissen in Weisheit beizutragen.

Die Bibeldidaktik gehört aufgrund des unauschöpflichen Reichtums der Heiligen Schrift zu den religionspädagogischen Arbeitsfeldern, die Lehrenden und Lernenden stets neue Sinn-Perspektiven eröffnen können.¹ Die Bibeldidaktik kann aber aus demselben Grund auch als ein Fass ohne Boden erscheinen, das Lehrende wie Lernende mit dem Wunsch nach einer sinnvollen Gesamtperspektive zurücklässt. Es sind dies religionspädagogische Parallelen zu grundsätzlichen Herausforderungen gegenwärtigen Umgangs mit der Bibel. Auf der einen Seite etwa wird die Bibellektüre als ekklesiogenetisch gewürdigt² – wobei diese Perspektive nicht primär im schulischen Bereich verwurzelt ist, jedoch vor dem gerade religionspädagogisch als Alltagssituation nur allzu bekannten Hintergrund erfolgt, dass die Bibel in der gegenwärtigen individualistischen und pluralistischen, dabei 'postkonfessionellen' gesellschaftlichen Situation sowohl Glaubenszeugnis einer Glaubensgemeinschaft ist als auch jenseits der Glaubensgemeinschaft als Kulturgut eine Rolle spielt.³ Auf der anderen Seite stellt sich mit der Frage nach der Einbettung der Exegese in das Gesamt von Theologie und Universität, Kirche und Glauben das Problem der Wechselwirkung von Vorverständnis bzw. Deutungshorizont und biblisch generierter Erkenntnis, wobei hier zusätzlich eine biblisch grundlegende unabschließbare, wengleich nicht kriterienlose Deutungsvielfalt ins Spiel kommt.⁴

Diese Situation stellt Lehrende wie Lernende im Bereich der Bibeldidaktik vor große Herausforderungen, die nur gemeinsam bewältigt werden können. So wünscht sich etwa *Christian Cebulj*, „dass Schülerinnen und Schüler zusammen mit der Lehrperson ein theologisches System konstruieren, das am Ende kohärentes Bibelwissen ermöglicht“⁵.

¹ Zu den diesbezüglichen Entwicklungen der letzten Jahre vgl. *Norbert Mette*, *Bibeldidaktik* 1986-2006. Ein Überblick, in: *JRP* 23 (2007) 175-195.

² *Christoph Theobald*, *Le christianisme comme style. Une manière de faire de la théologie en postmodernité*. Bd. 2, Paris 2007, 614-648; *ders.*, *L'Évangile et l'Église*, in: *Philippe Bacq / Christoph Theobald* (Hg.), *Passeurs d'Évangile*. Autour d'une pastorale d'engendrement, Brüssel u.a. 2008, 17-40, bes. 26-29. Grundsätzlich vgl. a. *Olivier Ribadeau Dumas / Philippe Bacq*, *Parole de Dieu et pastorale d'engendrement*, in: *ders. / Christoph Theobald* (Hg.), *Une nouvelle chance pour l'Évangile. Vers une pastorale d'engendrement*, Brüssel u.a. 2004, 89-109. Besonders der letztgenannte Beitrag ist aus der Perspektive des Gemeindelebens, nicht der Schule geschrieben, beinhaltet aber Fragehorizonte, die mutatis mutandis auch für den in Deutschland gegenüber Frankreich völlig anders gearteten schulischen Umgang mit der Bibel von Bedeutung sind.

³ Dazu *Christoph Theobald*, „Dans les traces ...“ de la constitution „Dei Verbum“ du concile Vatican II. *Bible, théologie et pratiques de lecture*, Paris 2009, 8; vgl. a. ebd., 126-129 die Auseinandersetzung mit *André Paul* und *Pierre Gibert*.

⁴ Vgl. etwa in mehr theologisch-systematischer Hinsicht *Thomas Söding* (Hg.), *Geist im Buchstaben? Neue Ansätze in der Exegese* (QD 225), Freiburg/Br. 2007 bzw. in stärker lebenspraktisch orientiertem Anliegen *Christian Schramm*, *Alltagsexegesen. Sinnkonstruktion und Textverstehen in alltäglichen Kontexten*, Stuttgart 2008.

⁵ *Christian Cebulj*, *Wege aus der Theologenfalle. Eine Spurensuche im Feld konstruktivistisch orientierter Bibeldidaktik*, in: *Gerhard Büttner / Hans Mendl / Oliver Reis / Hanna Roose* (Hg.), *Religion lernen. Jahrbuch für konstruktivistisch orientierte Religionsdidaktik*. Bd. 1: *Lernen mit der Bibel*, Hannover 2010, 98-108, 100.

Wenn damit einerseits die Unterscheidung von Lernenden und Lehrenden relativiert wird, so bleiben dennoch Unterschiede in den Herausforderungen bestehen, wie sie sich Schüler/innen auf der einen und Lehrer/innen auf der anderen Seite stellen. Letztere sind mit der Situation vertraut, dass unterschiedliche Altersstufen der ersteren das religionspädagogische 'personale Angebot'⁶ in Gestalt der letzteren in höchst unterschiedlicher Weise in Anspruch nehmen, dabei aber in jedem Fall und zu Recht anspruchsvoll sind.⁷ Franz W. Niehl sieht den Bibelunterricht „nicht gefährdet durch einen Mangel an methodischen Anregungen; eher misslingt er, wenn es keinen hermeneutischen Horizont gibt, der die Absichten des Lehrenden und das Klärungsbedürfnis des Lernenden produktiv verknüpft“⁸. Ein solcher Horizont, bzw. ein 'Meta-Bewusstsein'⁹, so kann man vermuten, bringt bereits in Studium und Ausbildung und erst recht in der Lehrpraxis Dogmatik, Exegese und Bibeldidaktik in engste Verbindung.

Aus der Fülle der Aspekte, die diese Verbindung beinhaltet, seien zwei herausgegriffen, die gleichsam die zwei Seiten einer Medaille darstellen. Einerseits gilt es, Kinder und Jugendliche als Subjekte ernstzunehmen und ihnen selbstständigen und verantwortlichen Umgang mit religiösen Themen zu ermöglichen und zuzutrauen. Wenn diese „ihre Fragen und Irritationen, ihre Suche und ihre Antworten in den Begegnungsprozess einbringen“¹⁰, tauchen andererseits in bibeldidaktischen Prozessen oft „ungeplant“¹¹ Fragen auf, die man als 'dogmatisch' bezeichnen kann bzw. in der Dogmatik (und Fundamentalthologie)¹² verhandelte Sachverhalte zum Gegenstand haben. Manch Lernender will darauf auch unmittelbar eine Antwort haben.¹³ Kinder fragen etwa ganz direkt: „Stimmt

⁶ Werner Tzscheetzsch, Religionslehrer sein – Herausforderungen und Kompetenzen, in: ThQ 179 (2/1999), 100-109, 105ff.

⁷ Zur Theologie von und mit Kindern und Jugendlichen vgl. etwa den Überblick bei Michael Fricke, Was können Schülerinnen und Schüler mit der Bibel lernen? Konturen einer Bibeldidaktik für das 21. Jahrhundert, in: Michael Bachmann / Johannes Woyke (Hg.), Erstaunlich lebendig und bestürzend verständlich? Studien und Impulse zur Bibeldidaktik (FS Ingo Baldermann), Neukirchen-Vluyn 2009, 69-84, 74ff. (Abschnitt „Mit Kindern und Jugendlichen die Bibel entdecken“).

⁸ Franz W. Niehl, Verfahren des biblischen Unterrichts auf dem Prüfstand, in: JRP 23 (2007) 135-145, 136. Vgl. ebd., 143 zur Rolle des Lehrenden als „Prozessbegleiter“.

⁹ Ich verwende diesen Begriff im Sinne von Oliver Reis, Mit Glaubensaussagen Lernprozesse gestalten, in: KBl 134 (2/2009) 112-121, 121.

¹⁰ Mirjam Schambeck, Bibeltheologische Didaktik. Biblisches Lernen im Religionsunterricht, Göttingen 2009, 142.

¹¹ Ebd.

¹² In diesem Zusammenhang wird die Verwiesenheit der beiden theologischen Disziplinen aufeinander deutlich. Vgl. dazu auch Anm. 28.

¹³ Jeder Unterrichtende kennt solche Fragen: „Und was ist mit den Ägyptern, die im Roten Meer ertrinken?“, fragt ein Schüler, als im Religionsunterricht der Exodus unter dem Leitgedanken der Befreiung behandelt wird. „Warum spricht Gott heute nicht mehr so direkt mit den Menschen wie damals?“, fragt eine Schülerin, als sie von den Gotteserfahrungen der Propheten und ihrem darauf folgenden Engagement hört. Und überhaupt, so Schüler/innen, die nach der Lektüre *Dan Browns* mit der Achsel zucken: „Wie kann man der Bibel glauben? Sie wurde ja auf dem Konzil von Nizäa verfälscht.“ Im weiteren Text nenne ich beispielhaft solche Fragen, die in die religionspädagogische Literatur der letzten Jahre Eingang gefunden haben.

das, was in der Bibel steht?“¹⁴ Jugendliche hinterfragen biblische Texte und wollen etwa wissen: „Wie handelt Gott?“¹⁵. Insofern die Bibel Glaubenszeugnis ist, steht hinter ihrer Infragestellung nicht selten die noch grundlegendere Frage nach dem Sinn des Glaubens an Gott überhaupt: „Warum soll ich an jemanden glauben, den ich nicht kenne und noch nie gesehen habe?“¹⁶ Diesen Fragen, die selbstverständlich nicht nur im Rahmen der Bibeldidaktik auftauchen, dort aber in besonders ‘radikaler’ (da an die Wurzel reichender bzw. aus ihr erwachsender) Weise, können sich die Lehrenden in bestimmten – nicht allen – Situationen nur um den Preis der Glaubwürdigkeit entziehen, ist doch oft – nicht immer und nicht immer sofort – eine Antwort gefragt.¹⁷ Ist eine solche am Platz, fällt sie im Idealfall ebenso persönlich authentisch wie theologisch fundiert und pädagogisch-didaktisch weiterführend aus.¹⁸ ‘Antwort’ hat in diesem Sinn eine sehr weite und dialogische Bedeutung. Sie kann sich als theologische oder exegetische Sachinformation, persönliche Stellungnahme, Moderationselement, Diskussionsanregung, Gegenfrage, Glaubenszeugnis, Eingeständnis eigener Fragen, Einladung zum gemeinsamen Weiterdenken u.v.m. ausdrücken; im richtigen Moment eingesetzt ist sie *eine* spezifische Möglichkeit, Schüler/innen dabei zu helfen, selbst „ein Gespür für den Kairós zu entwickeln, der sie gleichsam durch den Text hin zu einem angezielten Verstehen trägt“¹⁹. Die Schwierigkeit solcher für den gelingenden Lehr-Lern-Prozess notwendigen (manchmal allerdings auch diesen Prozess störenden bzw. abbrechenden) ‘Antworten’, auf die man sich in den seltensten Fällen konkret vorbereiten kann, besteht v.a. auch darin, dass gerade jüngere Schüler/innen, darin vielleicht Journalisten vergleichbar, mitunter eine Antwort auf diese ihnen wichtigen Fragen gerne in ‘eins-dreißig’ hätten und bei allzu langen oder ausweichenden Antworten ‘abschalten’ wie es ohnehin immer dann erfolgt, wenn der Lehrende zwar redet, dabei aber nichts zu sagen weiß. Zugleich soll aber eine solche situative ‘Antwort’ als theologische in einen Reflexions- und Erfahrungsraum einmünden, der die Unabschließbarkeit des biblischen ‘Lernens’ positiv

¹⁴ *Matthias Morgenroth*, Stimmt das, was in der Bibel steht?, in: Albert Biesinger / Helga Kohler-Spiegel (Hg.), *Gibt’s Gott? Die großen Themen der Religion. Kinder fragen – Forscherinnen und Forscher antworten*, München 2007, 29-36.

¹⁵ *Reis* 2009 [Anm. 9], 114 (es handelt sich dabei um eine fiktive Frage, anhand derer *Reis* seine grundlegenden Überlegungen exemplifiziert).

¹⁶ Wiedergegeben bei *Roderich Wais*, *Jugend ohne Gott – Rahmenrichtlinien eine Chance?*, in: *Arbeitshilfe für den evangelischen Religionsunterricht an Gymnasien, Göttingen 1989 – ich zitiere nach Christine Reents*, *Biblexegese und Bibeldidaktik. Fragen zum Wandel der Lernvoraussetzungen*, in: *Thomas Wagner / Dieter Vieweger / Kurt Erlemann* (Hg.), *Biografische und forschungsgeschichtliche Schnittpunkte der alttestamentlichen Wissenschaft* (FS Hans Jochen Boecker), Neukirchen-Vluyn 2008, 445-459, 446.

¹⁷ Grundsätzlich zum bibeldidaktischen Unterrichtsgespräch *Burkard Porzelt*, *Grundlinien biblischer Didaktik*, Bad Heilbrunn 2012, 121-125.

¹⁸ Vgl. *Petra Freudenberger-Lötz / Annike Reiss*, *Theologische Gespräche mit Jugendlichen*, in: *KBI* 124 (2/2009) 97-102, 102. Zur „Glaubwürdigkeit“ vgl. a. *Albert Biesinger / Julia Münch / Friedrich Schweitzer*, *Glaubwürdig unterrichten. Biographie – Glaube – Unterricht*, Freiburg/Br. 2010, insb. 120-122.

¹⁹ *Thomas Meurer*, *Die Bibel als Lehrbuch. Bibeldidaktische Skizzen aus dem Niemandsland zwischen Vermittlung und Aneignung*, in: *rhs* 53 (6/2010) 348-354, 353.

erfahrbar und wenigstens behelfsweise artikulierbar macht. In diesem Sinn handelt es sich dabei um eine Spielart „entwicklungsförderliche[r] Impulse“²⁰, denen mitunter möglicherweise sogar zumindest teilweise die Aufgabe zukommen kann, Schüler/innen als Subjekten überhaupt erst das Hineintreten in die im bibeldidaktischen Dreieck dargestellten Prozesse zu ermöglichen.²¹

Wenn gilt, dass die theologischen Disziplinen nicht unvermittelt nebeneinander stehen, ist die spezifische ‘eins-dreißig’-Situation einer der konkret relevanten Belege dafür, dass ‘Dogmatik’ ein Teil der ‘Bibeldidaktik ist, wobei es selbstverständlich zu begrüßen ist, wenn dies auch umgekehrt gilt und in eine wechselseitige Durchdringung von Theorie und Praxis (mit dem *II. Vaticanum* könnte man sagen: Dogma und Pastoral) eingebettet ist. Wer von dieser Art von ‘Antworten’ redet, betreibt freilich kein Plädoyer für Dogmatikvorlesungen oder autoritär verkündete feststehende Formeln als Methode von Religionsunterricht im Allgemeinen und Bibeldidaktik im Besonderen. Ebenso wenig soll die aktive Rolle der Schüler/innen selbst beim kreativen Sich-Aneignen bzw. je nach Alter und Entwicklungsphase auch beim kritischen Sich-Abarbeiten an biblischen Texten, Motiven und Zusammenhängen geschmälert werden, im Gegenteil. Sie lässt aber doch die zunächst *allgemeine* Frage aufkommen, wie in Studium und Ausbildung der Religionslehrer/innen, dann aber v.a. auch im Unterricht und den nicht selten darüberhinausgehenden Gesprächen zwischen Tür und Angel bibeldidaktische und dogmatische Frage- und Antworthorizonte weiterführend aufeinander bezogen werden können. Zuspitzend kann man fragen, wie dies im schulischen Ernstfall ‘in eins-dreißig’ in einer Weise erfolgen kann, die sowohl erste Orientierung als auch Ermutigung zum Weiterdenken ist. M.a.W. stellt sich die *spezielle* Frage nach einer theologisch stimmigen Artikulationskategorie, die für das je Konkrete ebenso offen ist wie sie einen letztlich universalen Horizont wenigstens nicht verstellt, möglicherweise gar in ihn hineinverweist. Folgende Überlegungen wollen keineswegs den Anspruch eines religionspädagogischen Modells erheben. Ebenso wenig handelt es sich um einen Aufruf, möglichst viele theologische Kurzstatements abzugeben. Vielmehr beziehen sie sich auf den konkreten Umgang mit diesen beiden Fragen, der allgemeinen wie der speziellen, denen Lehrende im bibeldidaktischen Alltag häufig begegnen. Dies gilt für die Arbeit mit Kindern²² wie für die Arbeit mit Jugendlichen, wo die Lehrenden die „Rolle der begleitenden Experten“²³ ausfüllen müssen und in kompetenter Weise den gemeinsamen Lernweg mit „Stopp-schildern“ und „Vorfahrtsschilder[n]“²⁴ begleiten.

Die Bibel selbst kann einen Weg weisen, wie mit den vielfältigen praktischen und theologischen Herausforderungen aus einem grundsätzlichen Horizont heraus in ‘eins dreißig’ so umgegangen werden kann, dass Lehr-Lernprozesse von einem größeren existenziellen und inhaltlichen Zusammenhang her unterfüttert sind und in einen solchen

²⁰ Porzelt 2012 [Anm. 17], 102, vgl. a. ebd., 45.

²¹ Dazu ebd., 10f.

²² Hier kann analog gelten, was Josef Braun, „Neue“ Kinderbibeln? Eine kritisch-exemplarische Sichtung, in: JRP 23 (2007) 167-174, 172 unter der Überschrift „Kein Kommentar?“ im Hinblick auf Kinderbibeln schreibt.

²³ Freudenberger-Lötz / Reiss 2009 [Anm. 18], 101.

²⁴ Porzelt 2012 [Anm. 17], 105; vgl. ebd., 116.

hineinführen. Er liegt etwas vereinfacht gesagt in der der Bibel letztlich eignenden Verbindung von konkretem und universalem Horizont, freilich im Bewusstsein, dass eine 'Horizontverschmelzung' nach menschlichem Ermessen immer fragmentarisch, wenn auch religionspädagogisch wie theologisch nicht einfach richtungslos, bleibt. Um dogmatisch fundiert auf bibeldidaktisch generierte Fragen zu antworten, kann man von 'Kurzformeln' oder „Basics des Glaubens“²⁵ ausgehen, die dabei helfen können, „rote Fäden in der Bibel“²⁶ auszumachen und mit dem eigenen Leben zu verknüpfen. Der Nachteil von Kurzformeln, Basics und roten Fäden kann allerdings darin bestehen, dass sie in der vorbereiteten oder zurechtgelegten (bisweilen auch einfach in der persönlich oder glaubensbiographisch als überzeugend erlebten) Form nicht wirklich zu den konkret entstehenden Fragekontexten passen und 'aufgesetzt' oder 'platt' wirken. Seitens des Lehrenden verlangt der Umgang mit 'dogmatischen' Fragen in der Bibeldidaktik deshalb erstens situatives Einfühlungsvermögen, zweitens ausreichende Kenntnisse der Bibel und ihrer Hermeneutik sowie drittens dogmatisch fundierte Reflexionsfähigkeit und Sprachfähigkeit. Dabei ist die übergeordnete Herausforderung gegeben, mit der unermesslich vielfältigen Bibel eine „Art und Weise kennenzulernen, wie die Welt in einer religiösen Perspektive gesehen und verstanden werden kann.“²⁷ Eine ins Grundsätzliche reichende Herangehensweise im Umgang mit diesen Fragen könnte konkret darin bestehen, von den Leitideen der 'Geschichte Gottes mit den Menschen' und der 'Geschichte der Menschen mit Gott' her wahrzunehmen, zu denken und zu argumentieren bzw. zum Dialog anzuregen. Beide wie zwei Seiten einer Medaille zusammengehörigen Leitideen sind, wenn man so will, aus der Begegnung von Bibel und dogmatischer bzw. fundamentaltheologischer Reflexion hervorgegangene Gedanken, bei der sich überdies Glaubensleben und Glaubensdenken durchdringen.²⁸ Verständliches und Unverständliches, Perspektiveneröffnendes und Sperriges, dem Lehrende und Lernende in der Bibeldidaktik je nach Alter und Entwicklungsphase der Lernenden gemeinsam begegnen, kann in diesen grundsätzlichen und je größeren Horizont eingeordnet oder wenigstens in Frageform hineinverwiesen werden, ohne eingeebnet, harmonisiert oder abschließend beantwortet werden zu müssen. Insofern die Geschichte Gottes mit den Menschen und die Geschichte der Menschen mit Gott in biblischen Texten konkretisiert und exemplifiziert, erlebt und berichtet, erzählt und gedeutet, bedacht und beklagt, gebetet und gefeiert wird, können Lehrende und Lernende sich zu diesen schon innerbiblisch höchst verschiedenen Formen des Umgangs mit der biblisch bezeugten Geschichte je persönlich verhalten. Dies gilt ebenso für Stationen der Rezeptionsgeschichte der Bibel, die man auch dann als Versuch würdigen kann, die Geschichte Gottes mit den Menschen und der Menschen mit Gott auszudrücken, wenn nach heutigem Verständnis

²⁵ Vgl. dazu die Beiträge in KBl 131 (2/2009).

²⁶ Vgl. dazu die Beiträge in KBl 134 (4/2006).

²⁷ Schambeck 2009 [Anm. 10], 76.

²⁸ Hierbei handelt es sich bei den beiden Leitideen um die Untertitel von *Otto Hermann Pesch*, *Katholische Dogmatik aus ökumenischer Erfahrung*, Band 1/1 und 1/2: *Die Geschichte der Menschen mit Gott*, Ostfildern 2008, Band 2: *Die Geschichte Gottes mit den Menschen*, Ostfildern 2010. Zum Verhältnis von Dogmatik und Fundamentaltheologie (im Rahmen des Traktates „Was heißt 'Wort Gottes'?“) vgl. ebd. 1/1, 215-222.

dies in dieser Form nicht mehr möglich erscheint. Schließlich gehört zur Geschichte Gottes mit den Menschen und der Menschen mit Gott auch das Unverständnis, der Zweifel und die Glaubensnot vieler Menschen. Insbesondere gilt es bei der Rede von der Geschichte auch die 'postmoderne' Unmöglichkeit zu berücksichtigen, eine Vogelflugperspektive auf eine Universalgeschichte einnehmen zu können, und die uneinholbare Vielfalt von Geschichten zu würdigen, in denen Gottesgegenwart sich ereignet. Nicht zuletzt erfahren Menschen die Geschichte immer auch als Geschichte des Scheiterns, der Fassungslosigkeit und des Verstummens. Antworten in 'eins dreißig' sind, gerade wenn sie als Hilfestellung diesen 'eröffnenden' Charakter haben, in einem gewissen Sinn selbst Teil der Geschichte der Menschen mit Gott, insofern der Antwortende Glaubender ist, und 'relativieren' sich dadurch selbst, d.h. stehen in Beziehung. Dabei ist der Lehrende im Religionsunterricht gerade im Falle der Bibeldidaktik durchaus „Anwalt des Textes“²⁹, während, so ist zu vermuten, v.a. der nicht religiös sozialisierte Lernende mitunter stärker in einer Außenperspektive verbleiben möchte. In diesem spezifischen Sinn verbinden die Leitideen Geschichte Gottes mit den Menschen und Geschichte der Menschen mit Gott dabei nicht nur Bibeldidaktik und Dogmatik, sondern können auch, wie dies die Situation des Glaubens in der heutigen Gesellschaft faktisch ebenso mit sich bringt wie die Rolle des Religionsunterrichts im schulischen Fächerkanon, Innen- und Außenperspektive auf eben diese Geschichte in einen Dialog zu bringen verhelfen – insbesondere, wenn in einer Lerngruppe zugleich religiös sozialisierte Lernende die Bibel als Glaubenszeugnis wahrnehmen und mit der eigenen Lebensgeschichte in Verbindung zu bringen bereit sind, religiös nicht sozialisierte sie hingegen als Kulturdenkmal betrachten und einem Blick von außen den Vorzug geben.³⁰ Es handelt sich bei dieser Grundidee freilich nicht um ein Repristinieren früherer Epochen von Katechese und Religionspädagogik, die eine biblische Geschichte aus heutiger Sicht recht unbedarft zum Ausgangspunkt machten.³¹ Ebenso wenig soll behauptet werden, dass mit den beiden Leitideen bereits alle Fragen zur Geschichte von Kirche und Welt und insbesondere zu den zahllosen Lebensgeschichten beantwortet wären. Auch kann nicht beansprucht werden, die „schier unüberwindbare[n] Hindernisse“ einfach zu überwinden, die in der Begegnung mit der Bibel „jener archimedische Punkt“ aufwirft, „der die Bibel prägt und zusammenschweißt, die Deutung menschlicher Existenz auf Gott hin und von Gott her“³². In einem bestimmten Sinn aber können trotz alledem 'eins dreißig'-Antworten in der Bibeldidaktik durchaus eine Konkretisierung eines grundsätzlichen religionspädagogischen Horizonts 'Heilsgeschichte im Religionsunter-

²⁹ *Thomas Meurer*, Bibel macht Schule. Aber schafft sie auch Glauben? Anmerkungen zur aktuellen Diskussion, in: Gottfried Adam / Rudolf Englert / Rainer Lachmann / Norbert Mette (Hg.), *Bibeldidaktik. Ein Lese- und Studienbuch*, Münster – Berlin 2009, 206-213, 210.

³⁰ S.o. Anm. 4.

³¹ Vgl. bspw. *Werner Simon*, Im Horizont der Geschichte. Religionspädagogische Studien zur Geschichte der religiösen Bildung und Erziehung, Münster 2001, 49-60; *Ulrich Kropač*, Religionspädagogik und Offenbarung. Anfänge einer wissenschaftlichen Religionspädagogik im Spannungsfeld von pädagogischer Innovation und offenbarungstheologischer Position, Münster 2006, 231-239 u.ö.

³² *Porzelt* 2012 [Anm. 17], 27.

richt'³³ darstellen; 'Heilsgeschichte'» ist hierbei ein Reflexionsbegriff, der die Vielzahl von – im Einzelnen durchaus nicht harmonisierbaren und nicht selten auch fragwürdigen – Gottes- und Menschengeschichten in und mit der Bibel³⁴ artikulierbar und reflektierbar macht. Dies gilt dann in einem weiteren Schritt nicht mehr nur für ggf. sinnvolle 'eins dreißig'-Antworten, sondern in einem Kohärenzstiftenden Sinn auch für kreative Zugänge zur Bibel, etwa mittels Literatur, Film und Musik, oder auch für größere Projekte. Eine dieser 'Geschichte' angemessene Redeweise steht auch vor neuen Aufgaben, die ihrerseits Dogmatik wie Bibeldidaktik gleichermaßen herausfordern. Zum einen ist dies die Herausforderung, die vielfältigen gegenwärtigen Infragestellungen und Zweifel gegenüber dem Glauben, von denen Schüler/innen bzw. ihr 'Weltbild' mitgeprägt sind, in das dogmatische wie bibeldidaktische Denken zu integrieren und in den Problemhorizont wie in den Prozess religiösen Lernens mit einzubeziehen. Zum anderen ist dies die Herausforderung eines unhintergebareren Pluralismus, der aber in Gestalt wechselseitiger Unterbrechungen³⁵ zwischen Glaube und Kultur fruchtbar gemacht werden kann. Ist die Struktur der wechselseitigen Unterbrechung bei gleichzeitiger Wertschätzung des Erbes der Korrelationsidee allgemein hilfreich für Kirche und Theologie der Gegenwart, so möglicherweise gerade auch im Wechselverhältnis von Dogmatik und Bibeldidaktik³⁶: Dogmatisch reflektierte Statements können in einen bibeldidaktisch eröffneten bzw. thematisierten Erfahrungsraum der Geschichte zwischen Gott und Mensch hineinführen, in ihm Hilfestellungen und Anregungen geben³⁷, wer-

³³ Werner Tzschetzsch, Gott teilt sich mit. Heilsgeschichte im Religionsunterricht, Ostfildern 2002, insb. 189.

³⁴ So könnte man ausgehend von den bei Franz W. Niehl (Wie lassen sich „Basics“ für die Arbeit mit der Bibel finden?, in: KBl 134 (2/2009) 88-92, 90f.) zusammengestellten „Zentrale[n] Motive[n] der Bibel“ zusammenfassend formulieren. Somit besteht m.E. auch die Chance, Anthropologie und Theologie (als Rede von Gott) der Bibel gemeinsam zu artikulieren, wie es Porzelt 2012 [Anm. 17], 30, fordert.

³⁵ Vgl. Lieven Boeve, Interrupting Tradition. An Essay on Christian Faith in a Postmodern Context, Leuven 2003; ders., God interrupts History. Theology in a Time of Upheaval, New York 2007.

³⁶ Dies als Konkretisierung der grundsätzlichen Überlegungen bei Michael Quisinsky, Korrelierende Unterbrechungen – unterbrechende Korrelationen. Der Religionsunterricht als Ort des Gesprächs zwischen Religionspädagogik und Fundamentaltheologie, in: RpB 63/2009, 17-28.

³⁷ Im ersten Fall der in Anm. 13 genannten Beispiele könnte man 'in eins-dreißig' skizzieren, dass es im Rahmen der Geschichte Gottes mit den Menschen und der Menschen mit Gott für die Israeliten ein langer und schwieriger Lernprozess war, Gottes Zuwendung zu allen Menschen und Völkern in der Geschichte Raum zu geben; dass dieser Lernprozess sowie der Umgang mit ihm in biblischen Texten aus bestimmten Erfahrungen (konkret der der Befreiung) und dem jeweiligen 'Gesichtsfeld' heraus erfolgte und nicht schon das letzte Wort war; dass Gott bei aller Parteinahme für sein Volk in der Welt- und Schöpfungsgeschichte weniger 'einseitig' ist, als es diesem Volk im biblisch bezeugten Lob seines Befreiergotts zunächst erschien (vgl. a. Pesch 2010 1/1 [Anm. 28], 506). Man könnte im zweiten Fall zu bedenken geben, dass Gott sich nach alttestamentlichem Verständnis in vielfältiger Weise bemerkbar machte, aber durch Menschenworte 'sprach', d.h. geschichtsmächtig wurde (vgl. ebd., 36-43); dass wohl auch die Propheten erst einmal lernen mussten, diese 'Stimme' inmitten der Stimmen ihrer Welt zu hören und vernehmbar zu machen. Man könnte im dritten Fall aufzeigen, dass die in unzählige Sprachen übersetzte Bibel nicht automatisch verfälscht wird, wenn ihr Gehalt in einen anderen Verständnishorizont hinein ausgesagt wird, sondern dass sie sich im Gegenteil im

den ihrerseits aber zugleich von Begegnungen mit der Bibel her offengehalten für Erfahrungs- und Denkprozesse dieser je persönlich konkretisierten, gemeinschaftlich gelebten und kirchlich ausgedrückten Geschichte, deren eschatologischer Horizont die Lebensfülle ist.³⁸

ihrer Geschichte und ihren Geschichten auch an die Menschen richtet, die sie lange Zeit nach der Abfassung der einzelnen Texte lesen – mithin an uns.

³⁸ Vgl. dazu *Ralf Miggelbrink, Lebensfülle. Für die Wiederentdeckung einer theologischen Kategorie* (QD 235), Freiburg/Br. 2009.

Terra incognita – Reflexionen über Jugendliche, die der Kirche fernbleiben

Die überwiegende Zahl der Jugendlichen hat keinen Kontakt zu einer der christlichen Kirchen. Besorgte Fragen, wie es die Jugend mit der Kirche halte, sind aber keineswegs neu; daran zu erinnern tröstet allerdings diejenigen nicht, die Angebote an Jugendliche machen, aber damit nicht erfolgreich sind. Zwar engagieren sich immer noch Heranwachsende in kirchlichen Gruppen, auch wenn sie seltener in Gottesdiensten zu sehen sind, jedoch ist deutlich, dass es sich um kleiner werdende Zahlen handelt. Dafür ist die ungünstige Bevölkerungspyramide ein Grund, aber sie erklärt nur einen Teil der Entwicklung.

Wir fragen in diesem Beitrag nach den Gründen für die Distanz vieler Jugendlicher zur Kirche. Diese Unternehmung ist nicht ganz einfach, denn wir wissen einiges über die, die sich engagieren, aber nur wenig über die, die im kirchlichen Spektrum unsichtbar sind. Nach einer Problemeinführung entwickeln wir verschiedene Dimensionen von Kirche und suchen anschließend in empirischen Studien nach Informationen über Jugendliche, die keinen Kirchenkontakt unterhalten. Welches Image von 'Kirche' haben sie und lassen sich daraus Gründe für ihre Kirchenabstinenz ableiten?

1. Kirche und Kirchenwahrnehmung

Bei einigen Ausnahmen gilt, dass die meisten Jugendlichen die Kirchen uninteressant finden. Kirche (und auch Glaube) gelten ihnen als unmodern, weltfremd und vielleicht sogar kindisch. Die Generation der zwischen 15- und 50-Jährigen ist in den Kirchen kaum mehr zu finden; sie sind ebenso abwesend wie soziale Leistungsträger. Nach der Wiedervereinigung wurde Deutschland nicht protestantischer – wie manche angenommen hatten –, sondern konfessionsloser. In den neuen Ländern stagniert die Zahl der Christen und in den alten steigt die Zahl der religiös nicht Gebundenen.

Diese Alltagserfahrung wird in der Religionssoziologie durch empirische Daten erhärtet: Auch vor dem Jahr 2010, dem 'annus horribilis' der katholischen Kirche und dem Jahr der schlechten Presse für die Vorsitzende der Evangelischen Kirche in Deutschland, war die Haltung gegenüber Glaube und Kirche von Skepsis, Ablehnung und Desinteresse bestimmt. Ein besonders auffälliges Merkmal ist die Zahl der Kircheng Austritte.¹ In beiden Kirchen lagen die Austrittszahlen im letzten Jahrzehnt bei über 100.000 pro Jahr; der sogenannte Kohortenvergleich zeigt ein sinkendes Interesse an den kirchlichen Initiationsriten²; auch die Trauerbegleitung liegt nicht mehr allein in kirchlicher Hand.³ Den beiden großen christlichen Kirchen wird besonderes wenig Vertrauen ent-

¹ Kircheng Austritte werden in Deutschland staatlich und kirchlich erfasst; die folgenden Angaben beruhen auf den Veröffentlichungen der Kirchen.

² So für die katholische Kirche: *Sekretariat der DBK* (Hg.), *Katholische Kirche in Deutschland. Zahlen und Fakten 2011/12*, Bonn 2012, 14. Für die evangelische Kirche: *Kirchenamt der EKD* (Hg.), *Evangelische Kirche in Deutschland. Zahlen und Fakten zum kirchlichen Leben*, Hannover 2012, 12.

³ Darüber bestehen noch keine offiziellen Zahlen, doch die Einrichtung von Friedwäldern und die verstärkte Trauerbegleitung durch Bestatter sind Hinweise für diesen Vorgang.

gegebracht, sie rangieren zusammen mit den politischen Parteien und dem Fernsehen in der öffentlichen Meinung am unteren Ende.⁴

Befragt nach dem Verhältnis von Glaube und Moderne nehmen die meisten Jugendlichen eine skeptische Haltung ein.⁵ In ihrer Auffassung schließen Glaube und Moderne einander eher aus statt ein; die Moderne macht Religion in den Augen vieler Jugendlichen überflüssig und führt zu einer Bedeutungslosigkeit der Kirche. Auffällig ist hier, dass eine Unterscheidung von Religion und Kirche bei Jugendlichen nicht erkennbar ist, denn beide Begriffe überschneiden sich in ihrem Denken.⁶

Schon seit über 150 Jahren wird die Marginalisierung der Kirchen in der Gesellschaft reflektiert.⁷ Einfache Erklärungen bringen jugendlichen Hedonismus, Freiheitsdrang oder ungeschicktes kirchliches Agieren in Anschlag; daneben wurden und werden religionssoziologisch bzw. praktisch-theologisch vor allem drei Erklärungen diskutiert.

- (1) die Theorie der Säkularisierung: Diese Theorie entwickelte sich aus Überlegungen von *Max Weber* und sie steht in der Tradition der französischen Aufklärung. Demnach ist die Säkularisierung ein Korrelat zur Aufklärung des Menschen. Die Legitimation kirchlicher Aussagen – insbesondere von Glaubensaussagen – verliert nach der Säkularisierungstheorie ihre Grundlage durch die Welterklärung in den Naturwissenschaften, Rationalität ersetzt die Metaphysik. Die institutionelle Folge davon ist, dass die Kirchen aus der Öffentlichkeit verschwinden, denn es bedarf keiner Religion mehr. Die Säkularisierungstheorie sagte schon vor mehreren Generationen den Zusammenbruch religiöser Haltungen und kirchlicher Strukturen voraus. Sie hat bis heute viele Anhänger, die die genannten Zahlen im Sinne einer positiven Korrelation von Moderne und Säkularisierung interpretieren.⁸
- (2) die These von der Verdunstung des Religiösen: Die Metapher der ‘Verdunstung’ beinhaltet gleichzeitig die Annahme eines Verschwindens und eines Verbleibens: Das verdunstende Wasser wird zwar als Flüssigkeit weniger, verschwindet physikalisch jedoch nicht. Auf die Religion bezogen meint die These von der ‘Verdunstung des Religiösen’: Religion ist eine anthropologische Konstante für den Einzelnen, nicht aber für die Gesellschaft. Die religiösen Institutionen verlieren – wie andere Institutionen auch – ihren Einfluss auf das Individuum, trotzdem bleibt das

⁴ Vgl. *Michael Lahrman*, Kirche ist Caritas. Notizen zu einem innerkirchlichen Spannungsfeld, in: *Caritas in NRW* 3/2006, 6.

⁵ So *Hans-Georg Ziebertz / Boris Kalbheim / Ulrich Riegel*, Religiöse Signaturen heute. Ein religionspädagogischer Beitrag zur empirischen Jugendforschung, Freiburg/Br. u.a. 2003, 71. Vgl. a. *Hans-Georg Ziebertz*, Germany: Belief in the Idea of a higher Reality, in: ders. / *William Kay* (Hg.), *Youth in Europe II. An international empirical study about Religiosity*, Berlin 2009, 58-80, 70.

⁶ Vgl. *Ziebertz / Kalbheim / Riegel* 2003 [Anm. 5], 72.

⁷ Eine erste Behauptung einer Überwindung der Kirche in der Gesellschaft stammt von *Auguste Comte*; in seinem Drei-Stadien-Gesetz postuliert er eine Überwindung theologischen Denkens zunächst durch die Metaphysik und schließlich durch die positive Wissenschaft. Vgl. dazu etwa *Hans-Ludwig Ollig*, *Comte, Auguste*, in: *LThK*³ 2 (1994) 1287f., 1288. *Comtes* Behauptungen gingen in die damals entstehende Soziologie ein.

⁸ So *Detlef Pollak*, Historische Analyse statt Ideologiekritik. Eine historisch-kritische Diskussion über die Gültigkeit der Säkularisierungstheorie, in *Geschichte und Gesellschaft* 37 (1/2011) 1-41, 39f.

Individuum religiös, schon aus biologischer Notwendigkeit (Thomas Luckmann). Diese Form der Religiosität ist nicht mehr an Traditionen oder Gruppen gebunden, sondern findet Ausdruck in anderen, individualisierten Modi der Transzendierung. Hinweise auf individualisierte Religion geben zum Beispiel die Buchhandlungen mit ihren Regalen voller esoterischer und lebensorientierender Literatur, die Veröffentlichungen zur Lebensberatung in Zeitschriften oder der Verkauf von Gegenständen für exotische Rituale.⁹

- (3) die These von der ‘Patchwork-Religion’¹⁰: Die widerstreitenden Erkenntnisse einer Marginalisierung der Kirchen einerseits und der Entstehung eines religiösen Marktes mit unterschiedlichen Anbietern andererseits haben zur Annahme geführt, dass jedes Individuum religiöse Anschauungen in Bezug auf unterschiedliche Anbieter religiöser Traditionen entwickelt. Die These von der ‘Patchwork-Religion’ nimmt an, dass die individuelle Religion in Auseinandersetzung mit Vorgaben unterschiedlicher religiöser Anbieter entsteht; das Individuum in der Gegenwart kann gar nicht vollkommen übereinstimmen mit einer religiösen Tradition, sondern entwickelt aus den unterschiedlichen Angeboten bestehender Religionen ein Konglomerat von Religion, das individuell zugeschnitten ist. Diese These stellt fest, dass in Fragen der individuellen Religiosität jeder selbst Verantwortung übernimmt, die eigene Religion wird nicht an einen Experten delegiert, sondern aus dem eigenen Grund-, Halb- oder Expertenwissen zusammengestellt.

Alle diese Modelle nehmen an, dass die Kirchen in der Gesellschaft marginalisiert werden. Empirische Erkenntnisse werden im Sinne eines linear fortschreitenden Verlaufs hochgerechnet und führen zu dem Ergebnis, dass die Kirchen entweder absterben oder in Nischen bestehen bleiben – jedenfalls sozial unbeachtet und für die Mehrheit irrelevant.¹¹ Doch bisher ist die Behauptung einer vollständigen Marginalisierung noch nicht eingetreten: Die Papstwahl 2005 war ein mediales und soziales Großereignis; immer noch sind die Kirchen in den Medien präsent und kirchliche Auffassungen werden im fast wöchentlichen Rhythmus öffentlich kommuniziert, etwa in der wichtigsten Nachrichtensendung Deutschlands, der Tagesschau.¹² Die öffentliche Präsenz der Kirchen ist auch insofern evident, weil jeder Jugendliche in Deutschland weiß, dass es Kirchen gibt, auch wenn sie negativ wahrgenommen werden. Damit soll nicht behauptet werden, es gebe keine Säkularisierung, denn Anzeichen dafür sind deutlich zu erkennen. Ebenso sind auch die Anti-Säkularisierer bisher Belege für eine religiöse Revitalisierung schuldig geblieben. Worum es uns hier geht: Jeder dieser theoretischen Ansätze befriedigt nur zum Teil, weil sie eben nur partielle Erklärungen anbieten können.

⁹ Vgl. z.B. Ziebertz / Kalbheim / Riegel 2003 [Anm. 5], 299.

¹⁰ Vgl. Karl Gabriel, Wandel des Religiösen im Umbruch der Moderne, in: Werner Tzschetzsch / Hans-Georg Ziebertz (Hg.), Religionsstile Jugendlicher und moderne Lebenswelt, München 1996, 47-63, 51.

¹¹ Vgl. a. Thomas Schlag, Öffentliche Kirche. Grunddimensionen einer praktisch-theologischen Kirchentheorie, Zürich 2012, 11f. mit weiteren Verweisen.

¹² Recherche nach www.tagesschau.de/archiv/. Dabei sind Moderationsmeldungen und gesprochene Nachrichten nicht mitgezählt.

Nach wie vor erfahren die Kirchen besondere Wertschätzung durch ihre soziale Arbeit: Sozialverbände wie Caritas und Diakonie sind die größten Anbieter sozialer Dienste in Deutschland und stehen in der öffentlichen Vertrauensskala ganz oben.¹³ Bei Geburt, Hochzeit und Beerdigung sind für viele Jugendliche die Kirchen erste Ansprechpartnerin für eine Begleitung¹⁴; Religiöse Erfahrungen wie die Nähe Gottes oder Gottes Hilfe in einer bestimmten Situation werden von Jugendlichen immerhin nicht pauschal abgelehnt, auch wenn nur wenige Jugendliche selbst religiöse Erfahrungen gemacht haben.¹⁵ Das Bild ist nach diesen empirischen Fakten heterogen: einerseits marginalisierte Kirchen, andererseits öffentliche Präsenz; einerseits Distanz von Jugendlichen zu den Kirchen, andererseits Nachfrage nach kirchlichen Angeboten. Daher ist die Frage umso wichtiger, was Jugendliche unter 'Kirche' verstehen, wenn sie 'die' Kirche als unmodern empfinden. Meinen sie die katholische Kirche mit ihren barocken Riten, mit dem Papst als Blickfang für die Fotografen, oder die evangelische Kirche mit ihrer Betonung des Wortes Gottes? Meinen Sie vielleicht ununterscheidbar beide Kirchen zusammen und damit den christlichen Glauben allgemein?

Um diese Fragen zu beantworten, muss zuvor nach dem theoretischen Verständnis von Kirche gefragt werden. Die genannten Deutungen der empirischen Daten gehen von einem selbstverständlichen Begriff von 'Kirche' aus und operieren damit unreflektiert. So fasst die Säkularisierungsthese 'Kirche' und 'Religion' als austauschbare Begriffe auf; die These von der Verdunstung des Religiösen sieht 'Kirche' als Institutionen im Sinne von Parteien oder Vereinen – im Gegensatz zu 'Religiosität' als anthropologischer Konstante. Die These von der Patchwork-Religion sieht in der Kirche einen religiösen Anbieter in Konkurrenz mit anderen Anbietern. Darüber hinaus ist für die christliche Theologie die 'Kirche' ein Teil des Glaubensbekenntnisses: „Ich glaube an den Heiligen Geist, die eine, heilige, katholische und apostolische Kirche ...“¹⁶ Grund genug für eine theoretische und empirische Konzeptualisierung des Begriffs 'Kirche'. Diese Konzeptualisierung wird im Folgenden kurz angerissen, damit ein Begriff für die Deutung empirischer Fakten gegeben ist.

2. Verschiedene Bedeutungen des Begriffs 'Kirche'

Die Ekklesiologie ist ein zentrales Element der Kontroverstheologie¹⁷; nach katholischem Verständnis stellt die apostolische Sukzession ein Fundament der Kirche dar, nach lutherischem und reformierten Bekenntnis ist es die Gemeinde, die sich um das Wort Gottes versammelt.¹⁸ Für die öffentliche Wahrnehmung der Kirche sind diese konfessionellen Unterschiede jedoch kaum noch relevant, sowohl in der medialen Be-

¹³ Vgl. *Lahrman* 2006 [Anm. 4].

¹⁴ Vgl. *Ziebertz / Kalbheim / Riegel* 2003 [Anm. 5], 177.

¹⁵ Vgl. *Ziebertz* 2009 [Anm. 5], 66.

¹⁶ Das Wort 'katholisch' wird in der reformatorischen Tradition mit 'allgemein' oder 'christlich' übertragen.

¹⁷ Vgl. z.B. *Karl-Heinz Menke*, *Sakramentalität. Wesen und Wunde des Katholizismus*, Regensburg 2012, 34-73.

¹⁸ So etwa *Gunther Wenz*, *Studium systematische Theologie*. Bd. 3: Kirche. Perspektiven reformatorischer Ekklesiologie in ökumenischer Absicht, Göttingen 2005, 76-91.

richterstattung als auch in der Außenwahrnehmung. Daher wird die terminologische Differenzierung vom Sprachgebrauch her vorgenommen.

Wortstatistiken¹⁹ geben an, dass ‘Kirche’ eines der wichtigsten Wörter in der deutschen Sprache ist. In der Alltagssprachlichen Verwendung vermischen sich jedoch viele Dimensionen. Wir wollen im Folgenden vier Bedeutungen unterscheiden: Kirche als (1) Institution, als (2) Gruppe von Amtsträgern, als (3) Gebäude und als (4) Gemeinde.

2.1 Kirche als Institution

Zunächst ist die Kirche eine Institution, wie Universitäten und Gerichte, oder wie Parteien und Vereine: Die Kirche verknüpft den einzelnen Gläubigen über das Hier und Jetzt hinaus mit anderen Gläubigen, mit den Gläubigen vergangener Generationen ebenso wie mit zukünftigen Gläubigen. Als Institution ist sie transindividuell und funktional: transindividuell, weil sie die Glaubenstradierung vom Individuum abkoppelt, und funktional, weil ihr Zweck die Erinnerung an Jesus und Gott ist und zwar über Generationen hinweg. Institutionen vermitteln zwischen den Kontexten des einzelnen Menschen (Mikro-Ebene) und dem zivilisatorischen Kontext der Gesamtgesellschaft (Makro-Ebene). Durch die Meso-Ebene werden gesamtgesellschaftliche Regeln in Bezug auf den Einzelnen durchgesetzt, ebenso bietet die Meso-Ebene für den Einzelnen die Möglichkeit, seine eigenen Interessen zu formulieren über den sozialen Nahbereich hinaus.

In dieser Bedeutung ist der Begriff ‘Kirche’ auch theologisch von Bedeutung. Die Kirche ist das Bindeglied zwischen der Geschichte, der Gegenwart und der Zukunft, sie garantiert die Erinnerung an Jesus, die Wahrheit des Glaubens und die Übertragung der Tradition in die Zukunft hinein. Der theologische Stellenwert der Kirche als Institution ist, wie eingangs erwähnt, auch ein wichtiger Teil der Kontroverstheologie. Als Institution steht die Kirche – wie die meisten anderen Institutionen in der Gegenwart – unter einem funktionalen Vorbehalt: Sie ist nur dann für den Einzelnen von Bedeutung, wenn ihre Funktionen erkennbar sind, als relevant eingestuft und sozial bejaht werden. Dieser Vorbehalt führt in der Gegenwart dazu, dass die meisten Institutionen (Parteien, Vereine, Gewerkschaften) Mitglieder verlieren – wie auch die Kirche.²⁰

2.2 Kirche als Gruppe der Amtsträger

Jede Institution hat Funktions- oder Amtsträger. Es sind Mitglieder der Institution, die bestimmte Aufgaben übernehmen; die Amtsträger handeln im Namen der Institution, repräsentieren die Institution nach außen und bestimmen das Tagesgeschäft innerhalb der Institution. Für die Kirche als Institution repräsentieren vor allem Priester und Bischöfe das Amt.

Wenn sich die deutschen Bischöfe in Fulda treffen oder die Vorsitzenden der EKD zum Interview eingeladen werden, dann treten Menschen auf, die nicht für sich sprechen,

¹⁹ So <http://wortschatz.uni-leipzig.de/Papers/top1000de.txt>; andere Wortstatistiken führen das Wort etwa gleichhäufig wie das Wort ‘Oktober’ (so www.ids-mannheim.de/kl/projekte/methoden/derewo.html), andere haben es nicht in ihre Liste aufgenommen, so www.thegermanprofessor.com/top-500-german-words/.

²⁰ Dieser allgemeine Mitgliederschwund von Institutionen wird gelegentlich als Erklärung für die hohe Zahl der Kircheng Austritte genommen (vgl. *Schlag* 2012 [Anm. 11], 36); ob zur Beruhigung oder aus Zuversicht, das sei dahingestellt.

sondern mit einer kirchlichen Autorität. Für Mitarbeiter der Kirche – etwa Krankenpfleger oder Kindergärtnerinnen – sind diese Amtsträger die Arbeitgeber. Sprachlich wird daher gelegentlich unterschieden zwischen der ‘Kirche’ und der ‘Amtskirche’ – dann wird die Gruppe der Amtsträger explizit herausgestellt.

In der katholischen Kirche wird das Amt durch Zeichen kenntlich gemacht, wie die Stola des Priesters oder der Ring des Bischofs; in der evangelischen Kirche hat die Amtstheologie keinen solch hohen Stellenwert wie in der katholischen Kirche. Negative Kritik an den Kirchen entzündet sich oft am Auftreten der Amtsträger: Die Alkoholfahrt der Bischöfin *Margot Käßmann* war öffentliches Gesprächsthema und das Jahr 2010 war für die katholische Kirche von den schweren Straftaten einiger Amtsträger bestimmt.

Wird die Kirche mit den Amtsträgern identifiziert, ist auch ein hierarchisches Verhältnis von Amtsträgern und Gläubigen impliziert. Kirchliche Aussagen werden in diesem Verhältnis oft als Normierung von ‘oben’ nach ‘unten’ verstanden und stehen daher unter dem Verdacht der unberechtigten Einflussnahme auf das Individuum.

2.3 Die Kirche als Gebäude

Der häufigste Gebrauch des Wortes Kirche ist wahrscheinlich die Kirche als Gebäude: In allen christlichen Konfessionen bezeichnet das Wort ‘Kirche’ immer auch das Gebäude für den Gottesdienst. Die Kirche ist ein Funktionsbau, sie soll den Gottesdienst ermöglichen und der Gemeinde eine Heimat bieten. Darüber hinaus ist die Kirche auch ein Zeichen nach außen – so ist die gotische Kirche darauf angelegt, die Herrlichkeit der Stadt Gottes in der Welt zu zeigen, die barocke Kirche will den Menschen einladen, das Haus Gottes als eigenes Haus zu erkennen. Das Gebäude ‘Kirche’ ist auch städtebaulich von tragender Bedeutung; die historischen Altstädte haben sich um die Kirchen herum entwickelt, umgekehrt suchen die Erbauer von Kirchen die Nähe zu den Häusern der Menschen.²¹ Durch das Gebäude wird der Kirchengemeinde ein dauerhafter Platz in der Öffentlichkeit freigehalten, das Gebäude verbindet die Besucher mit Gläubigen aus der Vergangenheit. Dadurch kann ein Gefühl der Beheimatung entstehen, aber auch ein Gefühl der Fremdheit, zum Beispiel wenn alte Symbole in Architektur oder Ausstattung nicht mehr zu entschlüsseln sind.

2.4 Die Kirche als Gemeinde

Die Kirche ist schließlich auch ein Wort für Gemeinde – und nach den biblischen Quellen ist diese Bedeutung die älteste (vgl. 1 Kor 1,2).²² In der Theologie hat die Gemeinde eine Reihe von einzigartigen Bedeutungen.²³ Zunächst ist die Gemeinde der Kontext, in dem die Kirchenmitglieder zusammenkommen. Hier treffen sie Gleichgesinnte, feiern Gottesdienste, bezeugen ihren Glauben. Die Gemeinde hat Möglichkeiten, in ihrem ei-

²¹ Noch bis ins zwanzigste Jahrhundert hinein war Kirchenbau in Deutschland auch eine politische Angelegenheit. So wurde Wolfsburg anfangs als nationalsozialistische Stadt ohne Kirchen geplant; die Neugründungen der ‘sozialistischen Städte’ in der DDR waren ebenfalls darauf angelegt, die Kirchen aus dem Stadtbild zu verdrängen.

²² Vor allem die Pastoralbriefe werden als biblische Grundlage dieses Aspektes herangezogen; vgl. *Christian Albrecht*, Identität und Realität der Kirche als Thema der Theologie, in: ders. (Hg.), Kirche, Tübingen 2011, 219-227, 221.

²³ Vgl. *Leonardo Boff*, Die Kirche neu erfinden, Ostfildern 2011.

genen Nahbereich tätig zu werden; sie betreibt zum Beispiel Kindergärten oder unterstützt Bedürftige in der direkten Umgebung. Theologisch sind damit die vier zentralen Aufgaben der Kirche bezeichnet: Koinonia in der Gemeinschaft, Liturgia im Gottesdienst, Martyria im Glaubenszeugnis und Diakonia in der Hilfe.

In den deutschsprachigen Ländern sind die Gemeinden häufig finanziell sehr gut ausgestattet, auch wenn die Kirchenbänke leer bleiben.²⁴ Dadurch bleibt ihre öffentliche Präsenz stark, obwohl die realen Gemeinden kleiner werden.

2.5 Der innere Zusammenhang der Begriffe

Die vier Dimensionen des Begriffs Kirche sind in *Abb. 1* zusammengefasst: Jede Dimension steht in Beziehungen zu den anderen, ebenso hat jede Dimension einen eigenen außerkirchlichen Bezug. Als Institution ist Kirche auf dem Meso-Niveau der Gesellschaft angesiedelt, auf einer Ebene mit Vereinen oder Parteien. Die Gemeinde ist der Ort konkreter Begegnungen mit anderen Gläubigen, daher ist sie Teil der Mikro-Ebene. Beides sind geistliche Wirklichkeiten, insofern Institution und Gemeinde nicht einfach sichtbar sind, sondern immer wieder konstituiert werden müssen. Die Kontinuität der Institution wird von den Amtsträgern gesichert und das Gebäude zeigt den Bestand der Gemeinde. Insofern sind die Amtsträger die reale Wirklichkeit in Bezug zur Institution, das Gebäude die reale Wirklichkeit in Bezug zur Gemeinde.

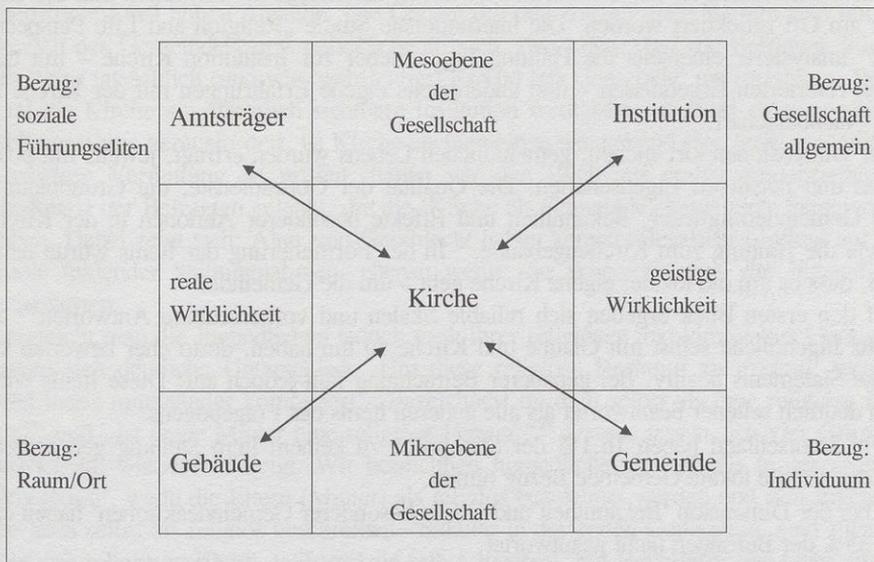


Abb. 1: Bedeutungsaspekte des Begriffs 'Kirche'

²⁴ Nach den offiziellen Angaben gehen in Deutschland 12,3% der Katholiken sonntags zur Messe; Ausnahmen sind die Diasporabistümer Magdeburg, Görlitz und Dresden-Meißen, dort liegt die Quote bei ca. 20%, so *Sekretariat der DBK* 2012 [Anm. 2], 20. Die evangelische Kirche hat nur die landesweite Quote veröffentlicht, demnach gehen 3,5% der evangelisch Getauften zum Sonntagsgottesdienst, vgl. *Kirchenamt der EKD* 2012 [Anm. 2], 14.

3. Der Begriff 'Kirche' in empirischen Daten

Mit Hilfe der Matrix lassen sich empirische Daten als Aussagen über bestimmte Aspekte des Begriffs Kirche deuten: Es sind meist Aussagen zur Kirche als Institution. Die Diskrepanz zwischen dem Vertrauen in 'die Kirche' und in die Sozialverbände lässt sich damit erklären, dass die Kirche nicht mit der Aufgabe der Diakonia in Verbindung gesetzt wird; ebenso kann man die Trennung von Kirche bzw. Religion und Moderne so deuten, dass Jugendliche unter Kirche eher die Institution verstehen als die Gemeinde. Andererseits zeigt das Interesse an kirchlicher Begleitung an den Lebenswenden (gerade Lebenswenden weisen über die Individualität hinaus), dass Kirche als der 'lokale' Ort wahrgenommen wird, an dem Menschen eine Lebenswende ritualisieren wollen.

Negative Urteile über die Kirche rühren vor allem daher, dass Kirche als Institution wahrgenommen wird. Man kann dies erstens durch die allgemeine Skepsis gegenüber Institutionen erklären, zweitens als Ablehnung des Wertes von Tradition und drittens aufgrund der negativen Außenwirkung von Amtsträgern in der Öffentlichkeit. Der Schluss von einem Straftäter auf einen ganzen kirchlichen Stand fällt leicht, wenn man keine Gegenbeispiele kennt. Es kommt zudem zu paradoxen Stellungnahmen: So meinen Jugendliche mit 'Kirche' etwas Negatives, selbst wenn sie gemeindlich organisiert sind. Qualitative Untersuchungen geben entsprechende Hinweise: Man ist zwar in der Gemeinde engagiert, aber dieses Engagement wird nicht mit 'der Kirche' verbunden.²⁵

In neueren Studien ist der Unterschied zwischen der Kirche als Institution und der Kirche am Ort reflektiert worden. Die internationale Studie „Religion and Life Perspectives“ analysierte einerseits die Haltung Jugendlicher zur Institution Kirche – mit den oben referierten Ergebnissen – und andererseits eigene Erfahrungen mit der Kirche in der Nachbarschaft.

Vier Dimensionen kirchlichen, gemeindlichen Lebens wurden erfragt, jeweils mit positiven und negativen Eigenschaften: Die Qualität der Gottesdienste, die Grundhaltung der Gemeindemitglieder, Bekanntheit und Effekte besonderer Aktionen in der Kirche sowie die Haltung zum Kirchengebäude.²⁶ In der Formulierung der Items wurde deutlich, dass es um die lokale, eigene Kirche geht – um die Gemeinde.

Auf den ersten Blick ergeben sich reliable Skalen und vorhersehbare Antworten²⁷: Je mehr Jugendliche selbst mit Glaube und Kirche zu tun haben, desto eher bewerten sie diese Statements positiv. Bei genauerer Betrachtung fällt jedoch auf: Diese Items wurden deutlich seltener beantwortet als alle anderen Items des Fragebogens.

- In Deutschland haben 16,1% der Stichprobe zu keinem Item Stellung genommen, das auf die lokale Gemeinde Bezug nimmt,
- bei der Dimension 'Bekanntheit und Effekt besonderer Gemeindeaktionen' haben ca. 35% der Befragten nicht geantwortet,

²⁵ Vgl. Ziebertz / Kalbheim / Riegel 2003 [Anm. 5], 73.

²⁶ Als fünfte Dimension wurde die in der internationalen Studie die Qualität von kirchlichem Religionsunterricht erfragt; dies ist in Deutschland insofern nicht von Bedeutung, als der Religionsunterricht fast vollständig in der Schule angesiedelt ist. Diese Dimension wird daher nicht weiter untersucht.

²⁷ Vgl. a. Hans-Georg Ziebertz / Ulrich Riegel, Letzte Sicherheiten. Eine empirische Untersuchung zu Weltbildern Jugendlicher, Freiburg/Br. u.a. 2008, 151-154.

- zur Dimension ‘Grundhaltung der Gemeindemitglieder’ fehlen rund 35% der Antworten,
- bei der Dimension ‘Kirchenausstattung’ sind es ca. 29% und
- in der Kategorie ‘Gottesdienste’ fehlen ca. 22% der Einträge.

Abb. 2 zeigt die genauen Quoten fehlender Antworten im europäischen Vergleich (Deutschland, Niederlande, Großbritannien und Polen). Dieser Vergleich zeigt, dass andere westeuropäische Staaten noch höhere Quoten fehlender Stellungnahmen aufweisen als Deutschland, während diese Quote in Polen relativ niedrig ausfällt.

Dimension	Deutschland	Niederlande	Großbritannien	Polen
Gottesdienste	22,0 – 22,4%	31,9 – 32,5%	39,4 – 42,1%	3,6 – 5,8%
Kirchenmitglieder	35,0 – 36,8%	31,5 – 32,2%	40,8 – 44,5%	3,8 – 4,5%
Spezielle Jugendangebote	36,2 – 36,7%	39,1 – 40,1%	47,2 – 49,0%	7,0 – 8,8%
Kirchenausstattung	28,9 – 29,6%	36,8 – 38,0%	44,6 – 47,8%	1,5 – 3,0%

Abb. 2: fehlende Angaben bei vier Dimensionen des kirchlichen Lebens im Nahbereich

Welche Gründe gibt es dafür, keine Stellung zu nehmen, wenn nach konkreten Kirchengemeinden gefragt wird? Ein einfaches Desinteresse an ‘Kirche allgemein’ kann kaum der Grund sein, denn bei anderen Fragen zum Thema ‘Kirche’ gibt es keine überproportional hohen Ausfälle. Die Quoten mit den angegebenen Werten sind nur im Bereich des Gemeindebezugs entsprechend hoch. Das heißt, dass die Befragten in diesen Items tatsächlich (und wie beabsichtigt) Kirche ‘als Gemeinde’ interpretieren. Während die Kirche als öffentlich sichtbare Institution wenigstens noch zu einer negativen Stellungnahme herausfordert, ist Kirche als Gemeinde weitgehend eine *terra incognita*.

Um diese Vermutung zu prüfen, haben wir den Blick auf einige demographische Merkmale der Befragten gelenkt, die die ‘Kirche als Gemeinde’-Items nicht beantwortet haben. Dabei zeigt sich: Alter und Geschlecht haben keinen relevanten Einfluss auf die Quote fehlender Stellungnahmen, ebenso wenig die Wertekonzepte, die Jugendliche befürworten.

Vergleicht man die Jugendlichen jedoch nach ihrer religiösen und kirchlichen Herkunft, zeigen sich deutliche Unterschiede. Um diese religiöse Herkunft zu messen, werden zwei Items miteinander kombiniert: „Bezeichnest du dich selbst als eine religiöse Person?“ und „Ist deine Mutter eine religiöse Person?“²⁸ Daraus lassen sich vier Gruppen entwickeln, wie Abb. 3 zeigt. Wir bezeichnen Jugendliche als ‘religiös in der zweiten Generation’, wenn die Eltern (Mutter) als religiös bezeichnet werden und sich Jugendliche auch selbst als religiös beschreiben. ‘Säkular in der ersten Generation’ sind Jugendliche mit religiösen Eltern, während sie selbst angeben, mit Religion nichts mehr zu tun zu haben. Entsprechend handelt es sich bei ‘säkular in der zweiten Generation’ um Ju-

²⁸ In mehreren Untersuchungen hat sich gezeigt, dass der Einfluss der Mutter auf religiöse Haltungen signifikant stärker ist als der Einfluss des Vaters. In nur wenigen Fällen geben Jugendliche an, dass ein Elternteil religiös und der andere nicht-religiös sei. Die Differenz zwischen Mutter und Vater ist in den meisten Fällen nur graduell und nicht konträr. Wir nehmen in diese Analysen nur die Religiosität der Mutter in die Untersuchung auf; vgl. dazu Ziebertz / Riegel 2008 [Anm. 27], 40 und 76.

gendliche, bei denen weder die Eltern noch sie selbst religiös sind. 'Neureligiös' sind schließlich Jugendliche, die sich als religiös bezeichnen, während das Elternhaus nicht-religiös ist.

	<i>Mutter religiös</i>	<i>Mutter nichtreligiös</i>
<i>Befragter religiös</i>	religiös der 2. Generation (=kontinuierlich religiös)	Neureligiöse
<i>Befragter nichtreligiös</i>	säkular der 1. Generation	säkular der 2. Generation

Abb. 3: generationsübergreifende Religiosität bei Jugendlichen

Mit Hilfe der Matrix lässt sich die Quote fehlender Antworten auf kirchenbezogene Items analysieren (siehe Abb. 4): Neureligiöse Jugendliche haben durchweg am häufigsten geantwortet; an zweiter Stelle folgen Jugendlichen, die sich und ihre Eltern als religiös bezeichnen, d.h., dass in diesen Familien eine intergenerationelle religiöse Praxis gegeben ist. Mehr Antwortlücken gibt es bei den Säkularen der ersten Generation und mit Abstand noch einmal bei den Säkularen der zweiten Generation. Die Unterschiede dieser Gruppe zu den übrigen sind signifikant und relevant, d.h., die entscheidende Differenz besteht zwischen den säkularen Jugendlichen der zweiten Generation und den übrigen drei Gruppen. Im Unterschied zu den drei anderen Gruppen haben die Säkularen der zweiten Generation nie oder kaum direkten Kontakt zu einer Gemeinde gehabt. Religiöse Jugendliche werden – so kann man annehmen – ihre Religiosität zumindest in Auseinandersetzung mit einer Gemeinde leben; die Säkularen der ersten Generation haben wahrscheinlich von ihren (religiösen) Eltern kirchliches Leben kennengelernt. Die Säkularen der zweiten Generation haben dagegen keinen nennenswerten Kontakt zu einer Kirche gehabt und konnten daher keine Meinung äußern.

	neureligiös	religiös 2. Generation	säkular 1. Generation	säkular 2. Generation
Keine Angabe bei				
Gottesdiensten	0,7	0,8	1,1	4,1
Kirchenmitglieder	1,9	2,0	2,8	5,8
Spezielle Programme	1,6	1,7	2,3	5,8
Kirchenausstattung	1,5	1,6	2,3	6,0

Abb. 4: durchschnittliche Anzahl fehlender Antworten nach generationsübergreifender Religiosität (gemäß Abb. 3, von 10 Items)

Die Aufstellung der fehlenden Antworten in Abb. 4 zeigt auch, dass es in allen Gruppen Befragte gibt, die geantwortet haben. Betrachtet man die Jugendlichen, die zu den Items Stellung genommen haben, ergibt sich der bemerkenswerte Befund, dass sich die Einstellungen kaum in relevantem Maß unterscheiden. Säkulare Jugendliche bewerten die Gemeinde eher negativ und kontinuierlich-religiöse nehmen am ehesten positiv zu den einzelnen Aspekten Stellung. Diese Unterschiede kann man zwar erwarten, nicht aber, dass die Unterschiede nur gering ausfallen. Jedenfalls kann nicht von gegensätzlichen

Haltungen gesprochen werden. Die entscheidende Differenz im Blick auf die Bewertung der lokalen Gemeinde besteht nicht in der Unterscheidung zwischen positiver und negativer Haltung, sondern sie liegt darin, wer überhaupt Stellung bezieht und wer nicht.

4. Konsequenzen: Eine lebendige Gemeinde mit Unterstützung durch die Institution

Die empirischen Ergebnisse zeigen: Der Kirche als Institution stehen die meisten Jugendlichen eher skeptisch gegenüber, ob sie religiös sind oder nicht. Über die Kirche als Gemeinde jedoch haben Jugendliche keine Kenntnis, wenn sie außerhalb der Kirche stehen, für sie ist die Kirche eine 'terra incognita'. Das bekannte Faktum der negativen Außenwirkung der Institution muss ergänzt werden durch ein neues Faktum: die Unbekanntheit der Gemeinde. Alle kirchlichen Aktionen, vom Gottesdienst bis zum Gemeindefest, haben kaum Wirkung über den Binnenbereich der Kirche hinaus, sie prägen nicht das Bild von der Kirche in der Öffentlichkeit und verändern daher auch nicht die Erfahrungen von Außenstehenden mit der Kirche.

Von Seiten der Kirchen lassen sich bisher zwei Strategien im Umgang mit ihrem negativen Image erkennen: einerseits der Versuch einer Anpassung an die Moderne, andererseits der Rückzug auf die 'kleine Herde' konformer Kirchenmitglieder.²⁹ Durch Anpassung wird versucht, das negative Bild in der Öffentlichkeit zu verändern, indem Auffassungen, Riten oder Werte verändert werden, die als Hindernis zur Teilnahme an der Kirche angesehen werden. Dazu gehört etwa die Akzeptanz von religionsverbindenden Ehen bei evangelischen Pfarrern durch einige Landessynoden. Mit der Strategie der kleinen Herde geben die Kirchen ihre Präsenz in der Öffentlichkeit auf und ziehen sich freiwillig in eine Nische zurück – ob damit die Kirchen ihren theologischen Auftrag erfüllen können, ist zumindest zweifelhaft.

Beide Strategien nehmen die Ebene der Gemeinden nicht in den Blick, dabei ist diese Ebene entscheidend dafür, dass Menschen in einer Kirche ihre Heimat finden. Nur die Gemeinde kann Menschen in ihrer Menschlichkeit und Individualität ansprechen, in der Institution bleibt der Mensch funktional begrenzt. *Joachim Wanke*, inzwischen emeritierter Bischof von Erfurt, bezeichnet eine solche Kirche, die die Menschen individuell wahrnimmt, als „Kirche des 'Willkommens'“³⁰. In Bezug auf eine solche einladende Kirche verändert sich auch die Aufgabe der Institution: Sie hat in der einladenden Kirche nicht nur die Aufgabe, die transindividuellen Bezüge zu erhalten, sie hat auch die Aufgabe, die Gemeinde zu unterstützen. Doch innerhalb der kirchlichen Tätigkeit haben die Ortsgemeinden in Deutschland derzeit einen schwachen Stand. Dazu einige Schlaglichter: Die Aufgabe der Diakonie wird von Verbänden übernommen, die Strukturen

²⁹ Kirchenpolitisch kann man die Anpassung an den Zeitgeist eher in der evangelischen Kirche in Deutschland wiederfinden, den Rückzug in die kleine Herde eher der katholischen Kirche. Diese Einteilung stimmt jedoch nur zum Teil; in beiden großen Kirchen bestehen beide Strategien nebeneinander – es sind weniger konfessionelle als stilistische Differenzen, vgl. *Rudolf Englert*, Dimensionen religiöser Pluralität, in: Friedrich Schweitzer u.a. (Hg.), Entwurf einer pluralitätsfähigen Religionspädagogik, Freiburg/Br. u.a. 2002, 17-50, bes. 23-27.

³⁰ *Joachim Wanke*, Brief über den Missionsauftrag der Kirche für Deutschland, in: Sekretariat der DBK (Hg.), Zeit zur Aussaat. Missionarisch Kirche sein, Bonn 2000, 35-42, 42.

neben den Gemeinden unterhalten; das Katechumenat von Erwachsenen und die Rekonkiliation von ausgetretenen Christen ist im katholischen Kontext auf der Ebene der Diözesen angesiedelt.³¹ Beide Aufgaben können zumindest teilweise auch von Gemeinden übernommen werden und würden eine verstärkte öffentliche Präsenz der Gemeinden ermöglichen. Ebenso fehlt in den Gemeinden eine persönliche Zeugenschaft, diese Zeugenschaft wird an die Amtsträger delegiert. Diese treten aber immer weniger in Erscheinung und sind mit Aufgaben belastet, die wenig mit Seelsorge zu tun haben. Das bestehende kirchliche Leben bleibt ästhetisch und formal oft beim Bestehenden; neue Aspekte kirchlichen Lebens können in Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Stilen von Leben und Religion entwickelt werden.³² Ansätze einer neuen Außenwirkung der einzelnen Gemeinden können die Bedeutung des Christentums verändern, wenn die Institution die Gemeinde trägt und nicht umgekehrt. Diese Überlegung bietet verständlicherweise keine Garantie: Ob eine Kirche von Ehrenamtlichen³³ tatsächlich die soziale Stellung der Gemeinden verbessert, ist im Augenblick nicht zu entscheiden. Dass aber Jugendliche, die keine Erfahrungen mit der Kirche haben, nur die negativen Schlagzeilen in der Presse erleben, das ist kein unabwendbares Schicksal.

³¹ Seit dem Jahr 2012 sind die Gemeindepfarrer verpflichtet, austrittswillige Katholiken schriftlich auf die Folgen eines Kirchenaustritts aufmerksam zu machen. Ein solcher Brief wird das Image der Gemeinde wahrscheinlich nicht erhöhen.

³² Zu Aspekten dieser Auseinandersetzung vgl. *Englert* 2002 [Anm. 29], 38-45.

³³ So *Roger Weverbergh*, Kirche von Ehrenamtlichen, in: Hans-Georg Ziebertz (Hg.), *Christliche Gemeinde vor einem neuen Jahrtausend. Strukturen – Subjekte – Kontexte*, Weinheim 1997, 157-170.

Der Religionslehrer – Zeuge des Glaubens oder Experte für Religion?¹

„Der Religionslehrer – Zeuge des Glaubens oder Experte für Religion?“ Die meisten meiner religionspädagogischen Fachkolleg/innen würden sich wahrscheinlich ziemlich wundern, wenn sie diese Fragestellung sähen. Und auch ich frage mich: Hinken wir der fachlichen Diskussion mit diesem Thema 30 Jahre hinterher oder sind wir ihr eher ein paar Jahre voraus? Jedenfalls würde man „Zeuge des Glaubens“ in der gegenwärtigen Religionsdidaktik mehrheitlich wohl nicht als angemessene Beschreibung der Aufgabe des Religionslehrers betrachten.

Dieser Befund besagt als solcher natürlich noch gar nichts. Vielleicht, das wäre zu prüfen, ist es ja nur der emphatische Tonfall, der den ‘Glaubenszeugen’ ein wenig gestrig erscheinen lässt. Denn die Sache selbst, so könnte man denken, dass nämlich da einer oder eine bereit ist, einzustehen für die Botschaft des Glaubens, diese Sache könne ja wohl in Anbetracht der Konfessionalität des Religionsunterrichts gar nicht zweifelhaft sein.

Fragen wir von daher zunächst einmal, was mit der Rede vom Glaubenszeugen eigentlich genauer gemeint sein soll. Zu diesem Zweck machen wir einen Sprung um drei Jahrzehnte zurück ins Jahr 1981. Da erschien, nachdem es längere Zeit um den Lehrer und auch um den Religionslehrer relativ still gewesen war, ein viel beachteter Aufsatz des Münsteraner Pastoraltheologen *Adolf Exeler*. Titel: „Der Religionslehrer als Zeuge“². *Exeler* vermutet, „daß die meisten jungen Menschen, die sich heute, wenn überhaupt, für den Glauben der Christen interessieren, nicht so sehr wissen wollen, was denn ‘die Kirche’ lehrt oder verlangt, sondern daß sie vor allem wissen wollen, was diesem betreffenden Menschen, den sie da vor sich haben, sein Glauben bedeutet“³. Abgesehen davon bestehe die Vermittlung biblischen Glaubens nun einmal nicht primär in der Weitergabe einer Lehre, sondern in der Ermöglichung einer Beziehung, einer personalen Beziehung zu Jesus Christus. Und diese könne nur herstellen, wer selbst in einer solchen Beziehung lebe.⁴ Und dann fasst *Exeler* seine Position auf eine Weise zusammen, als hätte er von unserer Themenstellung hier gewusst. Er schreibt: An Experten sei kein Mangel. Was fehle, seien „überzeugende Zeugen“⁵.

Nach diesem Vorstoß *Exelers* war von der Glaubenszeugenschaft des Religionslehrers dann zwar immer wieder einmal, aber eigentlich doch zunehmend weniger die Rede. Die nun in den Vordergrund tretende Perspektive sah den Religionslehrer eher nüchtern

¹ Der folgende Beitrag geht auf einen Vortrag vor dem Katholisch-Theologischen Fakultätentag zurück. Die Vortragsform wurde bewusst beibehalten.

² Vgl. *Adolf Exeler*, Der Religionslehrer als Zeuge, in: KBl 106 (1/1981) 3-14.

³ Ebd., 5.

⁴ Vgl. ebd., 6.

⁵ Ebd., 5.

im Spannungsfeld konfligierender Rollen⁶, zwischen Schule und Kirche, Pädagogik und Theologie. Wo Rollen konfligieren und daher zu jeder einzelnen Distanz aufzubauen ist, erscheint die Rede von Glaubenszeugenschaft schnell als zu vereinnahmend. Vor etwa zehn Jahren dann begann man, die Aufgabe des Religionslehrers hauptsächlich durch ein ausdifferenziertes Raster von Kompetenzen zu beschreiben. Aber auch in diesem Dispositiv schien und scheint eine Kategorie wie die des 'Glaubenszeugen' keinen rechten Platz zu finden. Umso bemerkenswerter ist es, dass letztes Jahr (2011), genau 30 Jahre nach *Exelers* Signal, ein Beitrag in der Herder-Korrespondenz erschien, in dem der Topos der 'Glaubenszeugenschaft' erneut aufgenommen wird. Interessanterweise sind die Autoren, *Christoph Böttigheimer* und *René Dausner*, keine Religionspädagogen, sondern Fundamentaltheologen.⁷

Ausgangspunkt ihrer Überlegungen sind die vor kurzem (2010) neugefassten „Anforderungen an die Religionslehrausbildung“⁸. Diese nämlich stellten nicht deutlich genug heraus, dass fachliche Kompetenzen allein die Aufgabe des Religionslehrers nicht gültig beschreiben könnten. *Böttigheimer* und *Dausner* schreiben:

„Religiöse Bildung impliziert mehr als die bloße fachwissenschaftliche Kompetenz; es geht nicht nur um eine differenzierte Argumentations- und Urteilsfähigkeit bezüglich christlicher Bekenntnisinhalte, die auch dem Atheisten vertraut sein können, sondern es umfasst ebenso und noch viel grundlegender deren existentielle Anerkennung samt eines kritisch-reflektierten Bekenntnisses. Kompetenzorientierung bedeutet aus theologischer Sicht [...] vorrangig das Einüben in eine glaubwürdige Zeugenschaft.“⁹ Gerade in für den Glauben schwierigen Zeiten erscheine „der Rückgriff auf den Begriff der Zeugenschaft unverzichtbar“¹⁰.

Wenn ich *Böttigheimer* und *Dausner* recht verstehe, sehen sie vier für die Aufgabe des Religionslehrers relevante Kompetenz-Dimensionen: (1) die religionsdidaktisch-methodische Kompetenz; (2) die fachlich-theologische Kompetenz; (3) die Fähigkeit und die Bereitschaft, am kirchlichen Lebens- und Lernprozess zu partizipieren; und (4) die existenzielle Anerkennung der christlichen Bekenntnisinhalte. Die ersten beiden Kompetenzen haben etwas mit fachlicher Expertise zu tun, die letzten beiden mit personaler Zeugenschaft. Die in unserer Ausgangsfrage enthaltenen Optionen 'Soll sich der Religionslehrer als Zeuge des Glaubens oder besser als Experte für Religion verstehen?' würden *Böttigheimer* und *Dausner* also nicht als Alternativen, sondern als komplementäre Komponenten betrachten.

Diese neue Initiative zur Wiederbelebung des Topos des 'Glaubenszeugen' lässt sich im Kontext eines breiteren Bemühens sehen, den Religionsunterricht wieder stärker an Formen gelebten Glaubens heranzuführen bzw. den Religionsunterricht auch selbst

⁶ Vgl. z.B. *Ulrich Schneider*, Rollenkonflikte des Religionslehrers. Bedingungen ihrer Entstehung und Aspekte ihrer Bearbeitung, Frankfurt/M. 1983; *Karin Kürten*, Der evangelische Religionslehrer im Spannungsfeld von Schule und Religion. Eine empirische Untersuchung, Neukirchen-Vluyn 1987.

⁷ Vgl. *Christoph Böttigheimer / René Dausner*, Kompetente Glaubenszeugen. Was sollen Religionslehrer leisten?, in: HK 65 (9/2011) 457-461.

⁸ Vgl. *Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz* (Hg.), Kirchliche Anforderungen an die Religionslehrerbildung, Bonn 2011.

⁹ *Böttigheimer / Dausner* 2011 [Anm. 7], 459.

¹⁰ Ebd., 460.

wieder ausdrücklicher als einen Ort gläubiger Praxis zu verstehen. Ganz deutlich ist dies etwa zu erkennen in der religionspädagogischen Habilitationsschrift des *Pröpfer-Schülers Markus Tomberg*. Tomberg will die Theorie des Religionsunterrichts als eine Theorie gläubiger Praxis konzipiert sehen.¹¹ Dieses Konzept geht über eine vom Lehrer geforderte Zeugenschaft noch deutlich hinaus. Es fordert nämlich nicht nur die existenzielle Repräsentanz der christlichen Bekenntnisinhalte durch den Lehrer; es verlangt darüber hinaus, den Religionsunterricht so zu gestalten, dass sich auch die unterrichtliche Partizipation der Schüler/innen als ein Ausdruck gläubiger Praxis verstehen lasse.

Jeder, der die Geschichte des Religionsunterrichts ein bisschen kennt, fühlt sich hier unweigerlich an das kerygmatische Modell der 1950er und 1960er Jahre erinnert, das so etwas wie 'Kirche in der Schule' bieten wollte – ein Modell, das in Anbetracht seiner wachsenden Inkompatibilität mit der realen Schülerschaft spätestens Ende der 1960er Jahre als endgültig gescheitert galt. Nun würde man Tomberg sicherlich Unrecht tun, wenn man ihn verdächtigte, er wolle den Religionsunterricht wieder in die Spur einer verkündigungsorientierten Schulkatechese zurückführen. Aber es ist doch auffällig, dass die ekklesiale Dimension des Religionsunterrichts hier auf eine Weise betont wird, die in den letzten Jahrzehnten eigentlich für den Lernort 'Katechese' reserviert war.

Ich will versuchen, den Stand der Überlegungen an dieser Stelle in Form einiger Fragen zusammenzufassen:

- (1) Personale Zeugenschaft und fachliche Expertenschaft werden heute nicht mehr als alternative Konzepte aufgefasst. Von niemandem wird mehr ernsthaft vertreten, dass ein Religionslehrer allein durch personale Zeugenschaft, ohne fachliche Expertise, seiner Aufgabe gerecht werden könne. Die Frage, die sich heute stellt, lautet eher so: Kann das, was im Religionsunterricht 'Sache' ist, *allein* durch fachliche Expertise angemessen zum Ausdruck kommen oder bedarf es darüber hinaus auch noch so etwas wie einer personalen Zeugenschaft?
- (2) Ist das Konzept der Zeugenschaft eher als eine Art existenzieller Anerkenntnis normativ vorgegebener Bekenntnisinhalte zu interpretieren oder eher als eine individuelle Ausdrucksform der vom Lehrer selbst im Glauben für sich entdeckten Wahrheit? Zugespitzt gefragt: Geht es in diesem Zeugnis eher um das, was die Kirche glaubt oder eher um das, was eine bestimmte Religionslehrerin im Ergebnis ihrer eigenen Glaubensbiografie glaubt?
- (3) Ist das Konzept der Zeugenschaft an eine Vorstellung von Religionsunterricht gebunden, die diesen insgesamt als eine Realisationsform gläubiger Praxis interpretiert, sodass das bekenntnishafte Sprechen des Lehrers in diesem Kontext überhaupt nicht fremd zu wirken brauchte? Oder ist Zeugenschaft auch in einem Setting denkbar, das den Religionsunterricht dezidiert als eine Realisationsform schulischer Bildung interpretiert?

Wenn man sich diese drei Fragen ansieht, wird man feststellen: Es geht hier weniger um fachlich beantwortbare Sachfragen als vielmehr um positionelle Fragen. Und solche lassen sich natürlich höchst kontrovers diskutieren. Gleichwohl gibt es dabei die Mög-

¹¹ Vgl. Markus Tomberg, *Religionsunterricht als Praxis der Freiheit. Überlegungen zu einer religionsdidaktisch orientierten Theorie gläubigen Handelns*, Berlin 2010, 193.

lichkeit, die Urteilsbildung an fachlich begründeten Kriterien zu orientieren. In diesem Sinne möchte ich im Folgenden ein paar Beobachtungen mitteilen, die bei der Einschätzung des Konzepts der Zeugenschaft vielleicht hilfreich sein können.

1. Beobachtungen zur konzeptionellen Entwicklung des Religionsunterrichts
Zunächst möchte ich einen Blick auf die konzeptionelle Entwicklung des Religionsunterrichts richten. Die Frage ist: Inwieweit passt die Rede vom Religionslehrer als Glaubenszeugen zum aktuellen Aufgabenverständnis des Religionsunterrichts?

In den drei Jahrzehnten nach 1970 hat sich die Religionsdidaktik vom Glauben-Lernen als einem religionsunterrichtlichen Erfolgskriterium mehr und mehr verabschiedet. Heute wird der Erfolg des Religionsunterrichts nicht mehr nach dem Maß der bei den Schüler/innen erzielten Übereinstimmung mit den Glaubensüberzeugungen der Christ/innen bewertet, sondern nach eher formalen Kriterien religiöser Kompetenz wie z.B. religiöse Urteils- oder religiöse Dialogfähigkeit. Damit ist Glauben-Lernen im Sinne einer Einübung ins Christentum nicht mehr die bestimmende Zielperspektive religionsdidaktischer Arbeit.

Diese bewusste Bescheidung des Religionsunterrichts in puncto Glauben-Lernen hat auch zu tun mit der seit Ende der 1960er Jahre als komplementärem Lernort ausgebauten 'Gemeindekatechese'. Im Blick darauf war es leichter, sich von einem ehemals eher verkündigungsorientierten Religionsunterricht abzuwenden und das glaubensmittlerische Interesse des Religionsunterrichts deutlich zurückzunehmen. Diese pragmatische Wende des schulischen Religionsunterrichts und seine Unterscheidung von der kirchlichen Katechese wurden im einschlägigen *Würzburger Synodenbeschluss* 1974 auch kirchlich ratifiziert.¹²

Heute nun wird von mancher Seite gefordert, die damals vorgenommene Abgrenzung wieder zu korrigieren. Dabei wird vor allem auf die zwischenzeitlich deutlich veränderten religiösen Lernvoraussetzungen auf Seiten der Schüler/innen verwiesen: Gerade weil diese Schüler/innen außerhalb von Schule oft keine eigenen Erfahrungen mit gelebter Religion mehr machten, müssten sie solche Erfahrungen nun wenigstens im Religionsunterricht erleben können. Dazu sei es erforderlich, auch in den Religionsunterricht wieder stärker 'katechetische' Lernformen zu integrieren. Nur so sei sicherzustellen, dass der für die Auseinandersetzung mit Religion unverzichtbare Bezug auf eine konkrete religiöse Praxis noch zustandekomme.

Meines Erachtens führt das Projekt einer solchen Re-Katechisierung des Religionsunterrichts in die falsche Richtung. Der mittlerweile gut in den schulischen Fächerkanon integrierte Religionsunterricht drohte dadurch wie schon einmal in den 1960er Jahren in eine gefährliche Sonderstellung zu geraten. An einer säkularen Schule sollte der Religionsunterricht, auch wenn er konfessionellen Zuschnitts ist, nicht darauf abzielen, Schüler/innen in einen bestimmten Glauben einzuüben. *Weitergabe* dezidiert christlichen

¹² Vgl. *Gemeinsame Synode* der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland, Beschluß: Der Religionsunterricht in der Schule [1974], in: Ludwig Bertsch u.a. (Hg.), *Gemeinsame Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland*. Offizielle Gesamtausgabe I, Freiburg/Br. u.a. 1976, 123-152, 130f.

Glaubens ist Sache familialer Sozialisation und ganz besonders eben auch kirchlicher Katechese. Die besonderen Chancen des Religionsunterrichts liegen auf anderem Gebiet. Wer der Versuchung erliegt, die religionspädagogischen Möglichkeiten schulischen Religionsunterrichts zu überdehnen, tut diesem daher genauso einen Bärendienst wie der, der diese Möglichkeiten unterschätzt und den Religionsunterricht zum Beispiel auf eine bloße ‘Sachkunde Religion’ beschränkt sehen will.

Von daher halte ich es auch nicht für angemessen, Religionsunterricht als einen Ort ‘gläubiger Praxis’ zu betrachten. Der Umgang mit religiösen Traditionen am Ort ‘Schule’ ist meines Erachtens ein spezifisch anderer als im Kontext ‘Kirche’. Die Kirche ist die Kommunikationsgemeinschaft des Glaubens, in der dieser Glaube gelebt, gefeiert und tradiert wird. Die säkulare Schule hingegen ist ein Teil des öffentlichen Bildungswesens, für das dieser Glaube zunächst einmal ein Teil des kulturellen Erbes ist. In der Schule wird die Tradition christlichen Glaubens unweigerlich zu einem Bildungsgegenstand. Man könnte sagen: Um schultauglich zu werden, ist Religion didaktisch eigens zu modellieren. Dabei durchläuft sie zwangsläufig einen Transformationsprozess.¹³ Idealtypisch betrachtet, könnte man diesen etwa folgendermaßen beschreiben¹⁴:

Während es in der Glaubensgemeinschaft ‘Kirche’ um den *Vollzug* von Religion geht, geht es in der Lerngemeinschaft ‘Schule’, speziell im Religionsunterricht, um das *Verstehen* von Religion. Sicherlich lässt sich das Verstehen von Religion durchaus auch als eine Dimension religiöser Praxis selbst begreifen. Doch anders als im glaubensgemeinschaftlichen Kontext geschieht *unterrichtliches* Verstehensbemühen heute in wachsendem Maße nicht primär als ein Verstehen aus der Perspektive von *Teilnehmern*, sondern aus der Perspektive von *Beobachtern*. Oder, anders gesagt: Die Akteure im Raum von Schule sind nicht an ihrem Glauben arbeitende Kirchenmitglieder, sondern an ihrer Orientierungsfähigkeit arbeitende Schüler/innen. Im Religionsunterricht geht es dementsprechend nicht in erster Linie um ein ‘learning in religion’, sondern um ein ‘learning from religion’, nicht um Einübung *in*, sondern um Arbeit *an* Religion. Das heißt, eine religiöse Tradition wird in einen unterrichtstauglichen Bildungsgegenstand transformiert und in dieser Form den Schüler/innen als Ressource für die Entwicklung ihrer religiösen Orientierungsfähigkeit angeboten. Insofern ist der Religionsunterricht eben kein Ort authentischer religiöser Praxis, sondern ein Ort pädagogisch-didaktischer Arbeit. Von daher möchte ich als ersten Punkt festhalten: *Die Rede vom Religionslehrer als Glaubenszeugen erscheint religionspädagogisch nur dann sinnvoll, wenn der spezifisch schulische Kontext dieser Zeugenschaft dabei nicht aus den Augen verloren wird.*

¹³ Vgl. dazu a. Burkard Porzelt, „Wer wechselt, wandelt sich.“ Schulische Transformation des Religiösen im Spiegel einer Lehrerzählung, in: RpB 58/2007, 53-60.

¹⁴ Vgl. zum Folgenden a.: Rudolf Englert, Wenn die Theologie in die Schule geht ... Inkulturationserfahrungen, die zu denken und zu lernen geben, in: Norbert Mette / Matthias Sellmann (Hg.), Religionsunterricht als Ort der Theologie (QD 247), Freiburg/Br. 2012, 92-105, 99f.

2. Beobachtungen zum beruflichen Selbstverständnis von Religionslehrer/innen

Man muss sich klar machen: Der vielfach diagnostizierte Wandel des Glaubensbewusstseins in Richtung Individualisierung und Privatisierung reicht auch bis tief in die Schicht der Religionslehrer/innen hinein. Auch hier finden wir Ausprägungen einer nur noch sehr selektiven Glaubensaneignung, und das heißt eben auch eines Dissenses mit langezeit als unverzichtbar geltenden Bekenntnisinhalten. Schon 1989 hat *Klaus Langer* in einer Dissertation dazu Befunde vorgelegt, die zwar nicht unumstritten waren, aber doch alarmierend wirkten. Grundlage war eine unter evangelischen Religionslehrer/innen an Hamburger Gymnasien durchgeführte Untersuchung. Demnach fühlen sich „weniger als die Hälfte der Religionslehrer/innen [...] positiv mit der Kirche verbunden. Nur ein Viertel [...] sieht in der Gemeinde oder in einer kirchlichen Gruppe den Ort, an dem sie Ermutigung oder Vergewisserung erfahren.“¹⁵ Und ungefähr genauso viele, also 25 Prozent, haben so gut wie keine Verbindung zur Kirche.

In der Folgezeit schien eine deutliche Tendenz sichtbar zu werden: die Tendenz zu einer zunehmenden Entfremdung von Glaube und Kirche nicht nur auf Seiten der Schüler/innen, sondern auch auf Seiten der Lehrer/innen. In diesem Zusammenhang entstand auch das Bild von Lehramtstudierenden, die das Fach 'Religion' aus überwiegend pragmatischen Gründen wählen, ohne selbst viel von Religion zu halten; das Bild von einem Lehrernachwuchs, dessen kirchliche Bindung dürftig, dessen Glaube unreflektiert und dessen Vorstellung von didaktischer Arbeit im Wesentlichen darin besteht, die Kinder selbst kommen zu lassen. Die Frage ist: Trifft dieses Bild die Gesamttendenz oder beruht es auf einer Verallgemeinerung von Einzelerfahrungen?

Unsere *Essener Forschungsgruppe* hat eine Untersuchung bei Referendar/innen durchgeführt, die später katholischen Religionsunterricht erteilen wollen.¹⁶ Diese Untersuchung ergab zu unserer Frage ein deutlich differenzierteres Bild. Die Vermutung etwa, die Wahl des Lehramtsstudiums 'Katholische Religion' sei oft durch die relativ guten Anstellungschancen bedingt, trifft in der Breite keineswegs zu. Dass es solche Fälle gibt, durchaus auch in einer gewissen Zahl, ist nicht zu bestreiten. Doch der wichtigste Grund, warum sich die von uns befragten Referendar/innen zum Beruf des Religionslehrers motiviert fühlen, ist, dass ihnen der christliche Glaube viel bedeutet.¹⁷

Gleichzeitig wurde aber auch erkennbar, und das war noch vor dem Missbrauchs-Skandal: Die Mehrheit der Lehramtsanwärter/innen hat Schwierigkeiten, sich mit der Kirche zu identifizieren. Die Quote liegt deutlich höher als bei den berufserfahrenen Lehrer/innen, denen wir einige Jahre zuvor dieselbe Frage gestellt hatten.¹⁸ Man kann von

¹⁵ *Klaus Langer*, Religionslehrer ohne Kirche. Über den Abschied von der kirchlichen Bindung, in: *Evangelische Kommentare* 23 (2/1990), 97. Vgl. a. *ders.*, Warum noch Religionsunterricht? Religiosität und Perspektiven von Religionspädagogen heute, Gütersloh 1989.

¹⁶ Vgl. *Rudolf Englert / Burkard Porzelt / Annegret Reese / Elisa Stams*, Innenansichten des Referendariats. Wie erleben angehende Religionslehrer/innen an Grundschulen ihren Vorbereitungsdienst? Eine empirische Untersuchung zur Entwicklung (religions)pädagogischer Handlungskompetenz, Berlin 2006.

¹⁷ Vgl. ebd., 132ff.

¹⁸ Vgl. ebd., 123f.

daher wohl sagen: Wir haben offenbar mit einer wachsenden Zahl zukünftiger Religionslehrer/innen zu rechnen, denen zwar der Glaube wichtig ist, die sich aber nicht ohne Weiteres als Repräsentanten der Kirche in Anspruch nehmen lassen wollen.

Im Blick darauf möchte ich einen zweiten Punkt festhalten: *Die Rede vom Religionslehrer als Glaubenszeugen erscheint religionspädagogisch nur dann sinnvoll, wenn klar wird: Ein Zeuge des Glaubens ist nicht einfach das gleiche wie ein Repräsentant der Kirche. Vielmehr fordert die Zeugenschaft für den Glauben unter Umständen geradezu Kritik an der Kirche.* Ähnlich sieht dies im Übrigen auch der *Würzburger Synodenabschluss* von 1974 in seinem bis heute lesenswerten Kapitel zum Religionslehrer.¹⁹

3. Beobachtungen zu den Zielpräferenzen heutiger Religionslehrer/innen

Was die Zielprioritäten heutiger Religionslehrer/innen angeht, so zeigen die Befunde der neueren empirischen Studien eine relativ breite Übereinstimmung. Selbst bei Untersuchungen mit ganz unterschiedlicher regionaler und konfessioneller Ausrichtung ergibt sich jeweils die im Wesentlichen gleiche grobe Dreiteilung der Ziele: Die breiteste Zustimmung finden Ziele, die man vielleicht 'allgemeinpädagogisch' nennen könnte, z.B. „die Schüler zum Nachdenken bringen“, „zu religiöser Toleranz erziehen“, „zu sozialem Engagement motivieren“ usw. An zweiter Stelle stehen 'religionspädagogische' Ziele, z.B. „die Frage nach Gott wachhalten“ oder „Lebenshilfe aus dem Glauben anbieten“. Abgeschlagen am Ende der Bedeutungsskala rangieren 'kirchlich-traditionelle' Ziele wie „die christliche Tradition erschließen“ oder „den Glauben der Kirche weitergeben“.²⁰

Es zeigt sich: Der Schüler steht im Mittelpunkt des unterrichtlichen Vermittlungsbemühens. Pädagogische Grundqualifikationen sind in den Augen vieler Lehrer/innen daher wichtiger als fachliches Expertentum. Bei der unterrichtlichen Arbeit stehen offene, handlungsorientierte, zur eigenen Nachdenklichkeit animierende, die individuellen Vorstellungen der Schüler/innen auch im Bereich religiösen Denkens respektierende und unterstützende Lernformen im Vordergrund. In Anbetracht des weitgehend weggebrochenen religiösen Erfahrungshintergrunds heutiger Schüler/innen wird die konfessionelle Differenzierung im Religionsunterricht von immer mehr Lehrer/innen als nicht mehr zeit- und schulgemäß empfunden.

Nun muss man natürlich sagen: Religionslehrer/innen arbeiten heute unter sehr unterschiedlichen Bedingungen. Die berufliche Realität eines Lehrers an der Oberstufe eines Elite-Gymnasiums und jene einer Lehrerin an einer brennpunktnahen Grundschule sind völlig verschieden; die verschiedenen Verhältnisse konfrontieren die Lehrer/innen mit sehr unterschiedlichen Herausforderungen und erfordern von ihnen entsprechend auch ganz unterschiedliche fachliche und menschliche Kompetenzen. Empirische Untersuchungen zeigen, dass das Aufgabenverständnis von Religionslehrer/innen stark mit ihrer konkreten Arbeitssituation zusammenhängt. Eine in Niedersachsen durchgeführte Studie

¹⁹ Vgl. *Gemeinsame Synode 1976* [Anm. 12], 147f.

²⁰ Vgl. dazu z.B. *Rudolf Englert / Ralph Güth* (Hg.), „Kinder zum Nachdenken bringen“. Eine empirische Untersuchung zu Situation und Profil katholischen Religionsunterrichts an Grundschulen, Stuttgart 1999, 126ff.

stellt lakonisch fest: „Der ‘Arbeitsort’ bestimmt [...], was dem Religionslehrenden wichtig ist.“²¹ Auf diesem Hintergrund möchte ich einen dritten Punkt formulieren: *Die Rede vom Religionslehrer als Glaubenszeugen erscheint religionspädagogisch nur dann sinnvoll, wenn sie sich in schulformspezifische Aufgabenverständnisse hinein sinnvoll konkretisieren lässt.*

4. Beobachtungen zu den Kompetenzerwartungen an heutige Religionslehrer/innen

1974 hat die *Würzburger Synode* in ihrem einschlägigen Beschluss vom Religionslehrer gefordert, dass er einen existenziellen Bezug zu der von ihm erschlossenen ‘Sache’ hat. Im entsprechenden Passus heißt es: „Ein Lehrer ohne eigene Glaubensposition würde den Schülern nicht das gewähren, was er ihnen in diesem Bereich schuldet.“²² Und: „Ein Religionslehrer soll bereit sein, die Sache des Evangeliums zu seiner eigenen machen und sie – soviel an ihm liegt – glaubwürdig zu bezeugen.“²³ Das bedeute aber nicht, dass er Zustimmung heucheln solle, wo er Zweifel habe. Was die Identifikation des Religionslehrers mit der Kirche anbelangt, heißt es sogar ausdrücklich: „Liebe zur Kirche und kritische Distanz müssen einander nicht ausschließen.“²⁴

Vor zehn Jahren ist eine vielbeachtete Untersuchung der Frage nachgegangen: Wie verhält sich die von Religionslehrer/innen selbst gelebte Religiosität zu der von ihnen gelehrt Religion?²⁵ Genauer: Wie verhält sich die im eigenen biographischen Lernprozess der Lehrer/innen ausgebildete individuelle Religiosität zu den von ihnen im Religionsunterricht vorgestellten christlichen Traditionsbeständen? Ergebnis: Die Religionslehrer/innen sind überwiegend sehr wohl in der Lage, auf Ressourcen christlicher Glaubensüberzeugungen „didaktisch produktiv zuzugreifen“²⁶; sie sind fähig, als Träger „eines biblisch inspirierten kulturellen Gedächtnisses im öffentlichen Raum der Schule“²⁷ zu fungieren. Allerdings zeigte sich auch: Dieses Engagement für religiöse Bildung ist bestimmt „vom *Primat* der selbsttätigen Aneignung durch das sich bildende Subjekt“²⁸. Man könnte auch sagen: Den Lehrer/innen geht es in erster Linie nicht um die Tradierung christlichen Glaubens, sondern um die religiöse Orientierung heutiger Schüler/innen. Die religiöse Tradition ist aus ihrer Sicht keine Identifikationsvorgabe, sondern eine Ressource für die individuelle religiöse Kompetenzentwicklung.

Dieses Selbstverständnis liegt durchaus auf der Linie dessen, was auch die Religionsdidaktik von guten Lehrer/innen heute erwartet: Diese sollen demnach in der Lage sein,

²¹ *Andreas Feige / Bernhard Dressler / Wolfgang Lukatis / Albrecht Schöll*, ‘Religion’ bei ReligionslehrerInnen. Religionspädagogische Zielvorstellungen und religiöses Selbstverständnis in empirisch-soziologischen Zugängen. Berufsbiographische Fallanalysen und eine repräsentative Meinungserhebung unter evangelischen ReligionslehrerInnen in Niedersachsen, Münster u.a. 2000, 231.

²² *Gemeinsame Synode* 1976 [Anm. 12], 147.

²³ Ebd.

²⁴ Ebd., 148.

²⁵ Vgl. *Feige / Dressler / Lukatis / Schöll* 2000 [Anm. 21].

²⁶ Ebd., 203.

²⁷ Ebd.

²⁸ Ebd.

die jüdisch-christliche Tradition so vorzustellen und zu erschließen, dass deren Lebensrelevanz ersichtlich wird, und zwar auch Schüler/innen ohne Erfahrung mit gelebtem Christentum; sie sollen Heranwachsenden helfen können, Elemente der vorgestellten Tradition eigenständig in Gebrauch zu nehmen und für ihre persönliche Lebensorientierung nutzbar zu machen; sie sollen die religiöse und ethische Reflexions- und Urteilsfähigkeit der Schüler/innen gezielt fördern können; sie sollen die Ausbildung angemessener Umgangsformen mit weltanschaulicher und religiöser Pluralität unterstützen können. Das ist sicherlich keine vollständige Liste der von Religionslehrer/innen heute erwarteten Kompetenzen, aber sie zeigt sehr deutlich eine Grundtendenz: Religionslehrer/innen sollten ihre Berufsrolle heute nicht mehr so sehr im Horizont einer Vermittlungsdidaktik, sondern eher im Zeichen einer 'Didaktik der Aneignung' interpretieren.²⁹ Ein Aspekt ist noch gesondert anzusprechen: Denn die Aufgabe des Religionslehrers hat über das Fachlich-Didaktische hinaus auch eine seelsorgerliche Komponente. Der Religionsunterricht weist von seiner Thematik und seinem Anspruch her über sich hinaus und fordert seine Lehrer/innen oft auch jenseits ihres rein unterrichtlichen Bemühens. So wird es immer wieder gerade der menschlich offene Religionslehrer sein, den Schüler/innen in persönlichen Belangen ansprechen und ins Vertrauen ziehen. Gerade dann sollte der Lehrer für Kinder und Jugendliche auch als sensibler Erwachsener, als Christ und insofern auch als Zeuge des Glaubens erfahrbar sein. Als Fazit zu diesen Beobachtungen möchte ich festhalten: *Die Rede vom Religionslehrer als Glaubenszeugen erscheint religionspädagogisch nur dann sinnvoll, wenn solche Zeugenschaft eher als situativ sich einstellende Gelegenheit und als Chance und nicht als prinzipiell erwartbare Kompetenz und Verpflichtung betrachtet wird.*

5. Beobachtungen aus der religionspädagogischen Unterrichtsforschung

In einem *Essener Forschungsprojekt* haben wir mehrere Jahre lang Religionsunterricht videografiert und analysiert, insgesamt über 100 Stunden.³⁰ Welche Formen von Glaubenszeugenschaft haben wir in den von uns analysierten Unterrichtsreihen erlebt? Der Befund ist in diesem Punkt zunächst eindeutig: Dass ein Religionslehrer von seinem eigenen Glauben erzählt oder sonstwie bekenntnishaft gesprochen hätte, kam so gut wie nicht vor.

Dieser Befund macht noch einmal sehr deutlich, dass sich das Selbst- und Aufgabenverständnis von Religionslehrer/innen gegenüber älteren Konzepten deutlich gewandelt hat. Pädagogische Professionalität und fachliche Kompetenz spielen für das berufliche Selbstverständnis offensichtlich eine größere Rolle als christliche Zeugenschaft. Allerdings berechtigt dies keineswegs zu der Aussage, es fehle auf Seiten der Lehrer/innen an engagiertem Glauben. Man will bei den Schüler/innen durchaus etwas bewegen, und

²⁹ Vgl. Klaus Goffmann / Norbert Mette, Lebensweltliche Erfahrung und religiöse Deutung. Ein religionspädagogisch-hermeneutischer Zugang, in: Comenius-Institut (Hg.), Religion in der Lebensgeschichte. Interpretative Zugänge am Beispiel der Margret E., Gütersloh 1993, 163-175, 163ff.

³⁰ Vgl. Rudolf Englert / Annegret Reese-Schnitker, Varianten korrelativer Didaktik im Religionsunterricht. Eine Essener Unterrichtsstudie, in: Horst Bayrhuber u.a. (Hg.), Empirische Fundierung in den Fachdidaktiken, Münster 2011, 59-73; vgl. a. Elisabeth Hennecke / Markus Kämmerling, Die Entdeckung der Langsamkeit: Chancen der Unterrichtsforschung, in: KBl 137 (3/2012) 206-212.

will dies sehr wohl auch aus christlicher Inspiration heraus; aber man sieht im eigenen Zeugnis allem Anschein nach kein geeignetes Mittel, religionsunterrichtliche Prozesse voranzubringen.

Wenn man die von uns analysierten Unterrichtsreihen betrachtet, wird man sogar noch einen Schritt weiter gehen und sagen müssen: Nicht nur das personale Zeugnis des Lehrers kommt hier kaum vor. Es ist auch ausgesprochen selten, dass ein Lehrer seine theologische Expertise einbringt und fachlich erklärt, 'was Christen glauben'. Dies geschieht selbst in Situationen nicht, in denen eine solche Expertise eigentlich sogar die naheliegendste Option z.B. für die Erläuterung biblischer Zusammenhänge oder die Klärung christlicher Glaubensüberzeugungen zu sein schien.

Man kann ganz klar sagen: Den christlichen Glauben betreffende Expertise kommt im heutigen Religionsunterricht vorwiegend nicht in Gestalt des Lehrers und seiner fachlichen Kompetenz ins Spiel. Das deutlichste Zeichen dafür ist das quantitative Ausmaß dessen, was wir in unserer Untersuchung 'Lehrerpräsentation' genannt haben; das heißt das Einbringen inhaltlich relevanter Impulse wie Sachinformationen, Erklärungen, Herstellen von Zusammenhängen usw. Die 'Lehrerpräsentation' ist eine von acht 'inhaltlichen Aktivitäten', die wir bei unseren Unterrichtsanalysen unterschieden und genau gemessen haben. Sie spielt, mit wenigen Ausnahmen, nur eine sehr geringe Rolle. Lehrer/innen investieren dafür deutlich weniger Zeit als etwa für die Organisation unterrichtlicher Prozesse (Erläuterung von Arbeitsaufträgen usw.). Und das heißt eben auch: In seiner Rolle als theologischer Experte kommt der Lehrer im Religionsunterricht heute kaum vor.

Ein Beispiel aus einer Unterrichtsreihe zum Thema 'Tod' in der 10. Jahrgangsstufe. Da geht es zunächst einmal um eher sachkundliche Annäherungen an das Thema: Redewendungen zur Umschreibung des Todes, unterschiedliche Bestimmungen des Todeszeitpunktes, Analyse von Todesanzeigen usw. Dann haben die Schüler/innen Gelegenheit in Wort und Bild zu artikulieren, wie sie sich ihr eigenes Schicksal nach dem Tod vorstellen. Und schließlich stehen auch die christlichen Jenseitsvorstellungen auf dem Programm. Natürlich ist die Klärung dessen, was Christ/innen über den Tod hinaus erhoffen, auf unterschiedliche Weise denkbar. Aber gerade weil es sich um ein im gegenwärtigen Glaubensbewusstsein besonderes prekäres und mit vielen Fragen verbundenes Thema handelt, könnten hier ein eigener Impuls und vielleicht auch ein eigenes Statement des Lehrers besonders sinnvoll sein. Wofür aber entscheidet sich der Lehrer? Für eine in Einzelarbeit durchzuführende Internet-Recherche zur christlichen Deutung des Todes. Wie gesagt: Eine meines Erachtens durchaus vertretbare didaktische Entscheidung, die aber, im Ganzen unseres Samples, sehr bezeichnend ist.

Pointiert gesagt: Auskünfte darüber, 'was Christen glauben', kommen im heutigen Religionsunterricht weniger von den Lehrer/innen als von Medien. Dies führt zu einer deutlichen Versachkundlichung der Auseinandersetzung mit dem christlichen Glauben. Dieser wird, so scheint es, auch im konfessionellen Religionsunterricht mehr und mehr behandelt wie eine 'Fremdreligion', über die man sich, in Ermangelung eigener Kenntnisse, anderswo Informationen besorgt. Diese Entwicklung muss man keineswegs nur negativ sehen. Aber mit dem Gedanken der Glaubenszeugenschaft ist diese Versach-

kundlichung nur sehr bedingt kompatibel. *Die Rede vom Religionslehrer als Glaubenszeugen erscheint mir religionspädagogisch daher nur dann sinnvoll, wenn sie nicht isoliert daherkommt, sondern eingebunden wird in ein umfassenderes religionsunterrichtliches Konzept. Dieses müsste deutlich machen, dass ein Religionsunterricht mit existenziellem Anspruch auch didaktisch ein höheres Potenzial besitzt als ein weitgehend nur kundlicher Unterricht.*

6. Beobachtungen zum größeren theologischen und didaktischen Diskussionskontext

Wenn man die Entwicklung der neueren Religionspädagogik verfolgt, kann man zu dem Schluss kommen: Es hat sich hier insgesamt so etwas wie eine Wende vom 'Bezeugen zum Beobachten' vollzogen. Die der religionspädagogischen Reflexion heute vielfach zugrundeliegenden empirischen, ästhetischen, konstruktivistischen und semiotischen Konzepte korrespondieren mit Religionslehrer/innen, die nicht in erster Linie zur Geltung bringen, wovon sie überzeugt sind, sondern vorstellen, was sie beobachten.

Vielleicht gilt dies sogar für die Theologie insgesamt. *Magnus Striet* erinnert meines Erachtens zu recht daran: „Historische Rekonstruktion, empirische Forschung sind noch keine Theologie. Theologie bleibt Theologie, wenn sie mit Gründen die Rede von Gott vertritt.“³¹ Das spricht nicht gegen die Bedeutung historischer Rekonstruktionen und empirischer Forschung, aber sehr wohl gegen einen verbreiteten und kaum einmal problematisierten Rückzug der Theologie in geltungsentlastete Forschungsprogramme und Sekundärdiskurse. Kann man nicht tatsächlich sagen, dass theologische Fragen immer häufiger in der distanzierten Gestalt 'religiöser Codierungen' oder 'kultureller Diskurse' bearbeitet und auf diese Weise sozusagen historisiert oder soziologisiert werden?

Dazu kommt die in der gegenwärtigen Didaktik weit verbreitete Auffassung, dass Lehrer/innen nur noch die Mediatoren eines von ihren Schüler/innen selbstständig zu erzielenden Lerngewinns zu sein und sich von daher ganz im Hintergrund zu halten hätten. Diese Auffassung wird teilweise derartig doktrinär vertreten, dass es in der Praxis zu geradezu skurrilen Effekten kommt; so kann man beispielsweise erleben, dass Lehrer/innen umständliche Vermeidungsstrategien inszenieren, um den vielleicht ökonomischeren, aber eben als 'No go' geschmähten Lehrervortrag zu umgehen.

Ein Beispiel: Im Rahmen einer Staatsexamensprüfung stellt eine Studentin einen Unterrichtsentwurf zur biblischen Urgeschichte vor. Wie sie den Unterricht geplant hat, ist insgesamt durchaus überzeugend und auf die Voraussetzungen und Möglichkeiten von Kindern einer vierten Jahrgangsstufe sehr gut abgestimmt. An einem bestimmten Punkt aber wirft der Entwurf ein theologisches Problem auf: Es geht darum, wie sich deutlich machen lässt, dass der von Gott dem Menschen erteilte sogenannte 'Herrschaftsauftrag' (vgl. Gen 1,28) vor allem die Übernahme von Verantwortung bedeutet. Die Studentin möchte, dass die Schüler/innen diesen exegetischen Befund selbst erarbeiten. Zu diesem Zweck hat sie sich eine aufwändige Gruppenarbeit mit einem ziemlich fragwürdigen

³¹ *Magnus Striet*, Keine Universität ohne Theologie. Die Empfehlungen des Wissenschaftsrates fordern heraus, in: HK 64 (9/2010) 451-456, 455.

Arbeitsauftrag einfallen lassen. Sie sieht selbst, dass ihr Entwurf an dieser Stelle 'klemmt'. Es sei eben schwierig, die Schüler/innen diese neue exegetische Einsicht selbst entdecken zu lassen, meint sie. Doch warum präsentiert sie in einem solchen Fall die ihr als Lehrerin bekannten und entscheidenden Informationen nicht selbst? Warum erzählt sie nicht zum Beispiel von den in diesem Zusammenhang relevanten Entdeckungen der archäologischen Forschung, was sich ja geradezu krimihaft spannend machen ließe? Klar, sagt die Studentin, aber dafür müsste sie in ihrer Planung ja eine Art Lehrervortrag vorsehen. Dabei unterstellt sie stillschweigend, dass ja hoffentlich auch ich verstehe, wie absolut indiskutabel das sei. Hier zeigt sich, zu welch bizarren Konsequenzen es kommt, wenn didaktische Optionen wie Weltanschauungen behandelt werden.

Damit möchte ich eine letzte Empfehlung verbinden, nämlich: *Die Rede vom Religionslehrer als Glaubenszeugen ist nur dann nicht naiv und unbedarft, wenn man dabei in Rechnung stellt, wie wenig sie mit der gegenwärtigen Entwicklung in Theologie und Didaktik zusammenggeht.*

Katharina Dübgen, *Elternerwartungen an Katholischen Grundschulen. Eine empirische Untersuchung der elterlichen Erwartungen an eine Katholische Grundschule in Deutschland vor Beginn und am Ende der Grundschulzeit*, Baltmannsweiler (Schneider-Verl. Hohengehren) 2011 [293 S.; ISBN 978-3-8340-0886-2]

Die Institution Schule wird von Eltern vermehrt daraufhin angefragt, wie dort heimische Bildungsentscheidungen unterstützt, mitgetragen oder umgesetzt werden. Passung zur elterlichen Bildungsauffassung wird gesucht und drückt sich im Schulwahlverhalten aus. Wie aber sehen die Erwartungen aus, die die Entscheidung für eine bestimmte Schule besiegeln? Untersuchungen über Motive zur Wahl von weiterführenden Schulen sind häufiger als jene zur Wahl der Grundschule.

Katharina Dübgen möchte diesen Engpass weiten mit ihrer 2010 an der Philosophisch-Sozialwissenschaftlichen Fakultät der Universität Augsburg vorgelegten Dissertation. Ihr Ausgangspunkt ist die Beobachtung, dass Eltern bei der Schulwahl an privaten Grundschulen und unter diesen insbesondere an konfessionellen Einrichtungen verstärkt interessiert seien. Eingegrenzt ist der Fokus der Arbeit auf katholische Grundschulen. Die Arbeit ist in der Schulpädagogik verortet und beabsichtigt, Elternerwartungen so aufzuarbeiten, dass sie in der Schulprogrammarbeit berücksichtigt werden können. Katholischen Grundschulen sollen Impulse für die Weiterentwicklung an die Hand gegeben werden. Theologische oder religionspädagogische Reflexe auf das Thema sind nicht beabsichtigt und finden auch nicht statt.

Um Elternerwartungen zu erheben, geht die Untersuchung quantitativ-empirisch vor. An 12 koedukativen Katholischen Grundschulen in ganz Deutschland wurden Eltern zukünftiger Erstklasskinder ($n=318$) und Eltern der 4. Klassen ($n=457$) mittels eines Fragebogens zum gleichen Zeitpunkt (kein Längsschnitt) befragt über familiäre und religiöse sowie Begabungsvoraussetzungen, Entscheidungsgründe für die katholische Grundschule, den dorthin führenden Informations- und Entscheidungsprozess sowie die Erwartungen an die Schule und deren Erfüllungsgrad. Die Kombination der abgefragten Aspekte erklärt sich aus dem Versuch, ein vom Rational Choice-Theorem abgeleitetes Wert-Erwartungsmodell zu nutzen, zugleich aber dessen Schattenseiten durch ergänzende Fragestellungen auszuleuchten. Die Arbeit schildert sehr umfangreich, inhaltssatt und unter Einbezug internationaler Studien den Forschungsstand zu den Hauptaspekten des Themas. Aus diesen Vorarbeiten werden Qualitätskriterien für die Untersuchung gewonnen.

Die wichtigsten Erkenntnisse aus der Arbeit könnten für die schulische Programmarbeit, für die Schulentwicklung oder die Profilbildung katholischer Grundschulen in lokalen Kontexten von Interesse sein. Die Elternzielgruppe für katholische Grundschulen hat demnach eine höhere formale Bildung und wünscht sich das auch für ihre Kinder. Sie gibt religiöser Neigung in Interesse und Praxis Raum, bringt eine hohe Bereitschaft mit, sich in der Schule zu engagieren, und begibt sich aktiv auf die Suche nach einem passenden Grundschulangebot. Die Schulwahl wird mit den Kindern abgestimmt und maßgeblich unter Müttern bildungsnaher Schichten durch Informationsaustausch angebahnt. Eltern erwarten von der katholischen Grundschule in Bezug auf deren Orientierungsleistung (Glaube, Werte, Schulkonzept) sowie deren qualitative Ausgestaltung von Prozes-

sen (Klima, Personal), Produkten (Haltung, Ergebnis) und Strukturen (Ausstattung), die 'bessere' Schule zu sein. Die Erfahrungen mit den Schulen sind in allen Dimensionen eher gut, unterschreiten allerdings die zuvor gefassten Erwartungen leicht. Erwartungen wie auch deren Erfüllung fallen bei Viertklasseltern musterartig niedriger aus als bei den Erstklasseltern. Im Rahmen des Wert-Erwartungsmodells zeigt sich, dass die Kosten der Schulwahl durch deren Erträge (Zufriedenheit, Erfüllung von Erwartungen) überwiegend aufgewogen werden. Das gilt insbesondere dann, wenn hohe Erwartungen an ein (reformpädagogisches) Konzept der Schule, an deren Atmosphäre und deren Beitrag zur Glaubensprägung bestanden.

Die Untersuchung bearbeitet mit Elternerwartungen an Schule ein Thema, das empirisch deutlich untererforscht ist. Verwandte Themenfelder wie Elternarbeit an der Grundschule oder Erziehungs- und Bildungspartnerschaft werden überwiegend in fachlichen Ratgebern mit pragmatischer Zielsetzung behandelt. Die raren Untersuchungen zu Elternerwartungen an frühkindliche Bildungsinstitutionen ließen sich bislang eher von tagespolitischen Fragestellungen anstiften (z. B. Runderlass Offene Ganztagschule 2010 oder die Kita-Frage nach der Wiedervereinigung Mitte der 1990er Jahre). Eine der aktuellsten Studien zum Thema aus dem Jahr 2011 stammt vom Einzelhändler JAKO-O, der beauftragte, den Blick der Eltern auf das deutsche Schulsystem zu erkunden.¹

Der Mangel an Untersuchungen zum Thema ist eine Leerstelle in der empirisch-wissenschaftlichen Auseinandersetzung. Vor allem, weil die Delegation von Erziehungs- und Bildungsverantwortung durch das Elternhaus an die Schule für alle Beteiligten einen konfliktträchtigen Systembruch in verschiedener Hinsicht darstellt (Sozialraum und -gefüge, Wertepatterns und Wertemaintenance-Strategien, Regelsysteme und Biografie-relevanz etc.). Religionspädagogisch interessant ist die Frage nicht zuletzt, weil die Institution Schule mit dem grundgesetzlich garantierten Schulfach Religionslehre etwas vollzieht, was Sensibilitäten und Weltbilder von Eltern berührt.

Über die angezielten schulpolitischen und -entwicklerischen Aspekte klärt die Arbeit von *Dübgen* nur in geringem Umfang auf. Es fehlt jegliche fachliche Diskussion der empirischen Befunde, mangelt an empirisch-methodischer Raffinesse und krankt an etlichen störenden (satz)technischen Fehlern. So unterläuft die Arbeit ihre ambitionierten Ziele.

Christian Scharnberg

¹ Vgl. *Dagmar Killius / Klaus-Jürgen Tillmann* (Hg.), Eltern ziehen Bilanz. Ein Trendbericht zu Schule und Bildungspolitik in Deutschland. Die 2. JAKO-O Bildungsstudie, Münster u.a. 2012.

Carola Fleck, Religiöse Bildung in der Frühpädagogik (Forum Theologie und Pädagogik; Bd. 21), Berlin (LIT) 2011 [315 S.; ISBN 978-3-643-11323-8]

Die vorliegende Habilitationsschrift „Religiöse Bildung in der Frühpädagogik“ geht von der These aus, dass religiöse Bildung im frühen Kindesalter zu einer umfassenden Persönlichkeitsentwicklung führen soll, die in der Auseinandersetzung mit einer komplexen Lebenswelt elementar wichtig ist. Um diese Ausgangsthese zu erläutern, setzt sich *Carola Fleck* mit empirischen Kindheitsstudien, familien- und bildungspolitischen Studien und kirchlichen Positionen auseinander. Die Fragestellungen, die die Verfasserin bewegen, gehen von den heutigen Kindern im Elementarbereich aus und der Überlegung, was jene brauchen, um sich in dieser Welt zu orientieren, um zu selbstbewusst handelnden Persönlichkeiten zu werden. Ein wichtiger Fokus der Untersuchung ist dabei der Rekurs auf die noch junge Resilienzforschung. Die Verfasserin begreift die in dieser Forschungsrichtung untersuchten Bewältigungsprozesse als mögliche Grundlage und Ziel für den Erwerb der nötigen Kompetenzen, die Kinder heute brauchen (16). Religiöse Bildung und Erziehung im Elternhaus und in der institutionellen Einrichtung einer Kindertagesstätte kirchlicher Trägerschaft sind dabei ebenso in den Blick zu nehmen wie auch die vorgegebenen und wertgebenden Bildungsziele und –standards wissenschaftlichen, gesellschaftlichen und politischen Ursprungs. Die dazu nötige und sinnvolle Auswertung der Bildungs- und Erziehungspläne der Bundesländer seit dem neuen Jahrtausend und aktueller religionspädagogischen Konzeptionen für den Kindergartenbereich wird mit Hilfe von wissenschaftlichen Erkenntnissen aus den Bereichen Frühpädagogik, Gehirnforschung, Psychologie und Theologie in vier umfangreichen Kapiteln vorgenommen und dargestellt. Dabei kommt *Fleck* zu einer eigenen Konzeption, in der sie Grundoptionen und Zukunftsperspektiven der Theorie und Praxis religiöser Bildung und Erziehung im Hinblick auf Kinder, Eltern, Erzieher/innen und kirchliche Mitarbeiter/innen entwickelt.

Durch die Zusammenschau theologischer, pädagogischer, religionspädagogischer und religionsdidaktischer Perspektiven gewinnt *Fleck* ein Bild der Balance, das sich um Vermittlung, Aneignung und Beziehung innerhalb von Lehr- und Lernprozessen bemüht. Dabei werden sowohl *Karl Rahners* „Theologie der Diakonie“, pädagogische Erkenntnisse des ‘Konstruktivismus’, des ‘Interreligiösen Lernens’ und der ‘Elementarisierung’ im Kindertagesstättenbereich als auch *Ruth Cohns* Ansatz der Themenzentrierten Interaktion (TZI) bedacht und zueinander in Beziehung gesetzt. Der Gedanke einer ‘dynamischen Balance’ (TZI) ist dabei leitend. „Konzepte religiöser Bildung in der Frühpädagogik sind theologisch und pädagogisch daraufhin zu überprüfen, ob sie in ausgeglichener Weise Vermittlungs-, Aneignungs- und Beziehungsprozesse anstoßen.“ (228)

Diese Prozesse sind wichtig, wenn in der Praxis religiöse Bildung gelingen soll. „Im Blick auf Erzieherinnen, Eltern und Kindern regt religiöse Bildung dazu an, sich mit Fragen nach dem Sinn des Lebens, des Vertrauens, Glücks und Leids auseinander zu setzen, Erfahrungen damit zu sammeln und sie ins Leben zu integrieren.“ (255) Insofern ist religiöse Bildung – so *Flecks* Fazit – integraler Bestandteil und unverzichtbarer

Bereich der Frühpädagogik und muss daher immer wieder neu gegenüber Kirche, Gesellschaft und Politik eingefordert und gefördert werden.

Ein umfangreicher Anhang mit mehreren Synopsen zu Kindheitsstudien im nationalen und internationalen Bereich und zu den Bildungsplänen der Länder sowie zur Qualitätsentwicklung, zu religionspädagogischen Konzeptionen und zur Resilienzforschung rundet das Buch ab.

Insgesamt ein beachtenswerter neuer Ansatz, der vor allem durch die breite Aufnahme interdisziplinärer Forschungsergebnisse besticht. Die gezeigte Verknüpfung der Erkenntnisse aus der Resilienz- und Gehirnforschung mit bekannten religionspädagogischen und theologischen Ansätzen ist dabei ein wichtiger Impuls, von dem die bildungstheoretische Diskussion in der religiösen Frühpädagogik sicherlich profitieren kann, wenn es darum geht, Kindern Orientierung, Persönlichkeit und Widerstandsfähigkeit zu geben. Dabei wird sicher auch der aus der Entwicklungspsychologie bekannte Grundsatz gelten, „*dass Kinder nicht weniger verstehen, sondern anders.*“ (162)

Gerhard Schnitzspahn

Hubertus Halbfas, Religionsunterricht nach dem Glaubensverlust. Eine Fundamentalkritik, Ostfildern (Patmos) 2012 [232 S.; ISBN 978-3-8436-0200-6]

44 Jahre nach seiner Fundamentalkatechetik legt *Hubertus Halbfas* eine fundamentalkritische Analyse des Mainstreams katholischer Religionspädagogik und des davon geprägten Religionsunterrichts vor. Wünschend, „dass die herrschende religionspädagogische Emsigkeit [...] einer gesammelten Konzentration in der Bearbeitung des heutigen Paradigmenwechsels“ weichen möge, gelte es jetzt, angesichts des Endes der bisherigen Glaubensvermittlung die „Notwendigkeit einer religiösen Sprachlehre ins Bewusstsein zu bringen.“ (10) Dieses Vorhaben will der Autor in neun Schritten abarbeiten.

Zunächst entfaltet er, was für ihn Glaubensverlust (I.) heißt. Dabei folgt er der weit verbreiteten Defizithypothese, wonach Deutschland immer areligiöser werde, beklagt, dass kirchliche Theologie weder kritisches Denken noch historisch-kritische Exegese zur Kenntnis nehme, und betont, dass Wahrheit des Evangeliums Jesu etwas anderes sei als ein kirchliches Lehrsystem. Glauben heiße, sich für die „Lebensform Jesu“ zu entscheiden, nicht aber für den kirchlich geforderten „Fürwahrhalteglauben“. Anschließend geht es ihm um die Entwicklung des religiösen Bewusstseins (II.), die der Mensch geschichtlich durchschritten habe (archaisch, magisch, mythisch). Jetzt sei die Zeit des integralen Bewusstseins, das den Mythos wie den Logos als gleichberechtigte Gestalten des Zugangs auf die Wirklichkeit anerkennt, den Mythos aber nicht faktisch bzw. rational versteht. Von hier aus unternimmt er eine Neuvermessung der Glaubensvermittlung (III.) exemplarisch an drei Themen: Ende des theistischen Gottesglaubens, übergeschichtliches Offenbarungsverständnis und Sühnopferlehre. Dergestalt müsse die Religionsdidaktik heute dringlich über die Inhalte des Religionsunterrichts nachdenken, was sie aber nicht tue, womit sie die Jugend verfehle. Hinsichtlich der Religion des Religionsunterrichts (IV.) betont *Halbfas* v.a., das Fach habe ein ‚Darüberhinaus‘ über bloßes Wissen und Stoffe; es sei kein abstrakter Diskurs, sondern ein aufmerksamer Gang durch Leben und Welt (82), ein kritisch-prophetischer Aufstand gegen die Banalität. Ein Blick in neuere religionspädagogische Veröffentlichungen offenbare freilich das Fehlen einer elementaren religiösen Sprachlehre. Dass die Kompetenzorientierung nicht das neue didaktische Konzept sein könne, arbeitet das V. Kapitel heraus. Dem Religionsbuch wendet sich *Halbfas* im VI. Kapitel zu, weil sich die gegenwärtige Religionspädagogik zwar mit allem Möglichen befasse, aber Lehrpläne und Religionsbücher außen vor lasse. Kapitel VII. zeigt, dass es neben etlichen externen Ursachen für den christlichen Glaubenschwund auch eine „selbst bewirkte Glaubenskrise“ (VII.; 170) gebe, wofür *Halbfas* die Enterbung Israels und die Hellenisierung des Christentums, die christliche Glaubenslehre selbst sowie die Infragestellung des dogmatischen Christentums durch die historisch-kritische Exegese anführt. Statt mit Anderen absolutistisch-inquisitorisch zu verfahren, sei es jetzt Zeit, die Liebe zum Nächsten zu leben (183), denn „die Wahrheit eines Christentums, das der Reich-Gottes-Verkündigung Jesu folgt, überzeugt aus sich selbst heraus.“ (184) Auch wenn die kirchenrechtlichen Bedingungen für Religionslehrkräfte und wissenschaftliche Religionspädagogik enge Bandagen schafften, käme es darauf an, Heranwachsenden das „eigentliche Gesicht des Christentums zu zeigen“ (204) und einen mündigen Glauben zu ermöglichen, betont das VIII. Kapitel. Dringlich sei damit (IX.) dem Religionsunterricht die „Neuentdeckung der ursprünglichen Botschaft Jesu, das Freilegen seiner Reich-Gottes-Praxis“ (215) aufgegeben sowie hinsichtlich Unterricht und Kompetenz „für die Reflexion religiöser Inhalte eine Sprachlehre zu entwickeln, die erst fähig macht, Religion zu unterrichten.“ (216)

Das Buch ist mir, weil engagiert geschrieben, prima facie nicht unsympathisch. *Halbfas* unterzieht damit fast ausschließlich das katholische System und die davon letztlich abhängige Religionspädagogik einer Radikalkritik, von der auch da und dort die evangelische Schwesterdisziplin mit betroffen ist. Sehr vieles erscheint mir berechtigt, wenn

auch nicht immer neu, Vielem kann ich freilich nicht zustimmen, störend empfinde ich die pauschalkritische Attitüde gegenüber der 'ganzen' neueren Religionspädagogik. Gleichwohl fordert das Buch die (katholische) Religionspädagogik heraus. Dabei ist die Grundfrage, ob das katholische System einen Religionsunterricht im *Halbfasschen* Sinne überhaupt zulässt – ich fürchte nein.

Zustimmung signalisiere ich großenteils zu den Ausführungen in den Kapiteln II., IV., V. sowie VI. und VIII. im Wesentlichen. Zahlreiche Anfragen habe ich dagegen gegenüber Ausführungen in I., III., VII. und teilweise IX. So kann ich der Verfallsthese (I.) so nicht zustimmen: Im Abnehmen begriffen ist sicher Kirchlichkeit, aber nicht im gleichen Maße (christliche) Religiosität. Im Blick auf die in III. inkriminierten Theologumena gebe ich zu bedenken: Biblische Schriften kennen zweifelsohne den handelnden und eingreifenden Gott, ob man das nun theistisch nennt oder nicht. Was wäre das für ein Gott, dem man – metaphorisch gesprochen – das Handeln abspräche? Die Opfervorstellung ist eine Möglichkeit neben anderen, das Kreuz zu verstehen, wobei entscheidend ist, dass dabei Gott sein Liebstes dahingibt, aber nicht Menschen einem Molochgott opfern! Das kann nicht gestrichen werden. Die These in VII.1 ist nicht einfach falsch, aber ohne Hellenisierung wäre die christliche Botschaft nicht in die Welt hinausgegangen, Inkulturation ist doch nicht gleich Verschlechterung. Im Übrigen wird die 'Wurzel Israel' seit zwei Jahrzehnten theologisch breit wiederentdeckt. Nicht richtig ist schließlich, dass die Religionspädagogik die Religionsgeschichte und die nichtchristlichen Religionen ausklammern würde (IX.). Schließlich ist mir das dem ganzen Buch zugrundeliegende *theologische Kriterium* zu wenig plausibel: Was heißt denn „Orientierung am Leben Jesu“ oder an seiner „befreienden Reich-Gottes-Botschaft“? Und warum ist die Christusverkündigung des Paulus inferiorer? V.a. bezweifle ich, dass es 'die' von *Halbfas* so hochstilisierten historisch-kritischen Ergebnisse – welche bitte? – gibt, die uns retten sollen, die sind doch durchaus plural und divergent. Käme jetzt das Heil von den Exegeten? Das haben wir Evangelischen auch schon mal gedacht und – uns geirrt. Jesulogie lässt sich nicht von Christologie rein trennen.

Was bleibt? *Halbfas* erinnert zu Recht noch einmal an die unerledigte Aufgabe theologischer Sprachlehre. Gleichwohl halte ich die religionspädagogisch nicht für das Ganze; sie ist, wie er selbst sagt, „*ein didaktischer Schlüssel*“ (132) für die Inhalte, aber der Religionsunterricht hat es nicht nur damit zu tun. Wir kommen heute nicht vorbei z.B. an den Schülern und ihrer Religiosität, die beileibe nicht nur negativ ist, wohl auch nicht an den Kompetenzen und vielem anderen wie der Korrelation, da sich die Aufgabe unseres Faches nur vielperspektivisch und konzertant, aber nicht monoman und solistisch bewerkstelligen lässt. Das ignoriert der Verfasser.

Alles in allem nehme ich das Opus damit ambivalent wahr: Beeindruckend einerseits, wie das autoritäre Grundproblem des römisch-katholischen Systems und daraus resultierende religionspädagogische Folgen analysiert werden. Andererseits beschleichen mich Zweifel, ob der große alte und zornige Mann der katholischen Religionspädagogik mit seinem angestammten Programm das Steuer wird herumreißen können. Niemand steigt zwei Mal in den gleichen Fluss ... Und aus einer sinnvollen Fokussierung kann schnell eine Verengung werden, gerade in anders und plural gewordenen Zeiten.

Angela Kaupp / Stephan Leimgruber / Monika Scheidler (Hg.), Handbuch der Katechese. Für Studium und Praxis, Freiburg/Br. (Herder) 2011 [558 S.; ISBN 978-3-451-32386-9]

Zweifellos: Dieses Handbuch schließt eine Lücke im Portfolio katechetischer Publikationen. Dabei handelt es sich um ein durchaus ambitioniertes Unterfangen, gilt es doch zum einen der speziellen Gestalt der Katechese in Deutschland gerecht zu werden, die immer noch von der entscheidenden Weichenstellung der *Würzburger Synode* (Religionsunterricht – Gemeindekatechese) geprägt ist, zum anderen verlangt die hochkomplexe Sozialgestalt der katholischen Kirche im deutschen Sprachraum einen multiperspektivischen Ansatz, um die Vielfalt katechetischen Handelns darlegen zu können. Von daher überrascht es nicht, dass diese Neuerscheinung einen respektablen Umfang von 558 Seiten aufweist, wobei sich der interessierte Leser davon nicht abschrecken lassen sollte, denn fast jeder Aufsatz kann für sich gelesen werden! Das neue Handbuch stellt sich auch der Problematik, dass die religionspädagogischen Anstrengungen sich häufig auf den Religionsunterricht konzentrieren (müssen), um auf der Höhe der Zeit bleiben zu können, sodass die Reflexion über Katechese damit in manchen Bereichen nicht Schritt halten kann: So beklagt *Monika Scheidler* bei der Katechese zurecht „eklatante Leerstellen empirischer Forschung“ (136) – ein Desiderat, das im abschließenden Fazit des Handbuchs als Zukunftsaufgabe nochmals hätte betont werden können! Davon abgesehen ist es für den Leser höchst anregend, dass offensichtlich die vorliegende Publikation auch dazu genutzt wurde, manche dieser Defizite aufzuholen: Dazu zählen zum Beispiel die Beiträge von *Scheidler* über das didaktische Profil der Katechese (109-129) oder über die zu erwerbenden Kompetenzen (130-153). Auch *Norbert Mettes* Versuch, „das Geheimnis der Eucharistie mithilfe des Elementarisierungsansatzes katechetisch zu erschließen“ (211-222), birgt inspirierende Impulse, schade, dass die einzelnen Hinweise doch zum Teil recht knapp ausgefallen sind!

Dass durch die Publikation eines Handbuchs die Bedeutung von Katechese im Handeln der Kirche unterstrichen wird, ist zweifellos ein Verdienst der Herausgeber dieses Grundlagenwerks. Gerade deshalb muss es aber auch erlaubt sein, einige Anfragen zu stellen, zumal sich die Herausgeber ja ausdrücklich wünschen, dass ihr Werk „sowohl die katechetische Praxis als auch die Reflexion inspiriert“ (17):

(1) Aus wissenschaftstheoretischer Perspektive mag man bedauern, dass die im vierten Kapitel (349-506) versammelten Aufsätze als „Konzeptionen katechetischen Lernens“ angekündigt werden. Dieser in der Religionspädagogik bzgl. des Religionsunterrichts sehr präzise verwendete Begriff oszilliert hier in katechetischen Zusammenhängen heftig: So wird bereits in der Einführung von „Ansätzen“ (16) gesprochen, die betroffenen Aufsätze verwenden dann selbst die Begriffe „Leitlinien“, „Konzeptionslinien“ bzw. „Konzepte“.

(2) Dem Grundverständnis von Sakramentenkatechese angemessen ist die Einordnung der betreffenden – solide informierenden – Aufsätze in dieses Kapitel, das die sog. Konzeptionen „entlang des Lebenslaufs“ gruppiert. Allerdings wäre es – wie es *Dieter Emeis* in seinem „Grundriss der Gemeinde- und Sakramentenkatechese“¹ durchgezogen

¹ Vgl. *Dieter Emeis*, Grundriss der Gemeinde- und Sakramentenkatechese, München 2001.

hatte – der Vollständigkeit halber hilfreich gewesen, auch Weihe und Krankensalbung zu thematisieren! In letzterem Kontext hätte zudem eine Station des Lebenslaufs aufgegriffen werden können, die aus der Perspektive der Betroffenen nach katechetischem Zuspruch verlangt: Sterben, Tod und Trauer.

(3) Wie katechetisches Handeln dagegen seismographisch auf neue gesellschaftliche Herausforderungen reagieren kann, zeigt unter anderem ein Beitrag von *Scheidler*, in dem sie ihre Forschungen zu einer kultursensiblen Katechese bündelt (192-210). Auch *Bernd Lutz* will mit einem seiner Aufsätze solche neuen Claims für katechetisches Handeln abstecken, indem er auf Entwicklungen in den USA verweist, die unter dem Label „Whole Community Catechesis“ firmieren (236-246). Ob angesichts der komplexen pastoraltheologischen Diskussion in Bezug auf den Sozialraum Gemeinde ein katechetisches Handbuch der richtige Ort für diese – diskussionswürdige! – spezifisch amerikanische Konstellation ist, darf angefragt werden.

(4) Das Kapitel „Aktuelle Herausforderungen und Perspektiven der Katechese“ (19-153) eröffnet ein Text mit dem anspruchsvollen Titel „Katechese in Geschichte und Gegenwart“ (21-38). Dass das inspirierende Potenzial von Geschichte nicht deutlich werden kann, wenn man der Autorin für die Katechese vom 8. Jh. bis zur Gegenwart gerade einmal drei Seiten zur Verfügung stellt, versteht sich von selbst! Es fehlt z.B. die katechetisch spannende Aufklärungszeit und durch die Konzentration der Darlegungen auf den Katechismus gerät die enorme katechetische Energie, die von Liturgischer Bewegung und Bibelbewegung im 20. Jahrhundert ausging, ebenfalls nicht in den Blick!

(5) Die neuen Medien hätten meines Erachtens ebenfalls einen eigenen Aufsatz verdient gehabt, weil sie ja gerade für junge Menschen spezifische katechetische Chancen eröffnen.

Diese exemplarischen Anfragen sollen aber nicht davon ablenken, dass im vorliegenden Handbuch in vielen Beiträgen solide Grundsatzinformationen kompakt vermittelt werden: Dazu zählt sicher auch *Angela Kaupps* Überblick über nachkonziliare kirchliche Dokumente zur Katechese (84-108), worin auch Pretiosen aus der katechetischen Diskussion zu finden sind – ein abschließendes Beispiel: Die Einsicht des *Arbeitspapiers* „Das katechetische Wirken der Kirche“, Katechese habe auch eine „kritische und zur Reform anregende Funktion“², hätte es durchaus verdient, als Gegenwarts- und Zukunftsaufgabe der Katechese eigens thematisiert zu werden!

Peter Scheuchenpflug

² *Gemeinsame Synode* der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland, Arbeitspapier: Das katechetische Wirken der Kirche, in: Ludwig Bertsch u.a. (Hg.), *Gemeinsame Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland*. Ergänzungsband: Arbeitspapiere der Sachkommissionen. Offizielle Gesamtausgabe II, Freiburg/Br. u.a. 1977, 37-97, 47 (A 3.5).

Volker Malburg, Glauben lernen?!, Inhaltliche Mindestanforderungen an die Sakramentenkatechese (Studien zur Spiritualität und Seelsorge; Bd. 1), Regensburg (Pustet) 2010 [492 S.; ISBN 978-3-7917-2290-0]

Volker Malburg, derzeit Pfarrer an der Mosel, veröffentlicht hier seine Münchener theologische Dissertationsschrift, begleitet von *Andreas Wollbold* in einer neuen praktisch-theologischen Buchreihe. Das gewählte Thema fordert auf der Stelle den Leser heraus, denn das Thema und die Praxis der Katechese, vor allem der Sakramentenkatechese, stecken seit Jahren in einer thematischen und strukturellen Krise. Umso erfreulicher ist der Mut, ein 'heißes' und für alle Beteiligten so herausforderndes Thema aufzugreifen. Die Neugierde wird noch gesteigert durch das augenzwinkernde Frage- und Ausrufungszeichen hinter dem programmatischen Obertitel „Glauben lernen“.

Gleich die *Einleitung* (11–19) nennt als *Ziel* der Arbeit: „Die hier vorgelegte Studie versucht [entsprechend dem Untertitel], den Blick wieder neu auf die wesentlichen Inhalte der Katechese zu lenken“ (13), das will heißen, die „Arbeit will dazu beitragen, durch eine Ausrichtung der Sakramentenkatechese mit Kindern und Jugendlichen an den vier Hauptstücken der Katechese [Glaubensbekenntnis, Vaterunser, Zehn Gebote, sieben Sakramente] die Kirche in Deutschland zukunftsfähiger zu machen, da nur so der vollständige Glaube an die nächste Generation weitergegeben werden“ (19) kann. Aus dieser entschiedenen Zielsetzung, die eigentlich schon das Ergebnis der Untersuchung vorwegnimmt, entwickelt *Malburg* die transparente sechsteilige *Gliederung*. Der programmatische *1. Teil* (20–57) wählt die „*Römische Perspektive*“, indem er schrittweise die vaticanischen Dokumente konsultiert und präsentiert (*Allgemeines katechetisches Direktorium* 1971, *Evangeliū nuntiandi*, *Catechesi tradendae*, *Allgemeines Direktorium für die Katechese* 1997 als Empfehlung für den Umgang mit dem *Katechismus der Katholischen Kirche* 1992/93). Hier schon wird eine Sakramentenkatechese erkennbar, die sich als „Glaubenspädagogik“ (57) versteht, als Einführung in die vier genannten Hauptstücke – als „Aufgabe der Gemeinde“, „unterstützt von Familie und Schule“ (ebd.). Vor diesem Hintergrund zeichnet der *2. Teil* (58–118) die Entwicklungsgeschichte der Sakramentenkatechese in Deutschland seit der *Würzburger Synode* nach; dabei werden einschlägige Texte der *Synode* und der *Deutschen Bischofskonferenz* referiert (58–90, 106–114) und ein knapper systematischer Exkurs mit drei besonderen Akzenten wird eingeschoben (die deutlich biographische Orientierung der Katechese (*Ernst Werner, Dietrich Zimmermann u.a.*), die innere Differenzierung (*Dieter Emeis, Bernd Lutz*) und die Verknüpfung mit der Familie (*Albert Biesinger*). Der ausgeweitete Katechesebegriff, der in der Gefahr steht, „selbst unbedingt notwendige inhaltliche Grundlagen aus dem Blick zu verlieren und Erstverkündigung schon mit Katechese gleichzusetzen“ (117), verschärft die Frage, „welche wesentlichen Inhalte vermittelt werden müssen, um die Vollständigkeit der Katechese zu garantieren“; sie wird zur „Kernfrage für die Neugestaltung der Katechese“ (ebd.). Der *3. Teil* (119–201) sucht nun einen „empirischen Zugang zur katechetischen Situation in Deutschland“ zu gewinnen – in einer breiten Befragung von Eltern, Katecheten und Seelsorgern in Bad Kreuznach (Bistum Trier) zu den Erwartungen an die Erstkommunionkatechese. Eine geraffte religions- und kirchensoziologische (127–142) Skizze und eine Darstellung der Anlage und Auswertung des Fragebogens führen in den empirischen Teil ein und teilen gebündelt die Ergebnisse mit. Die Erstkommunionkatechese und besonders die Erstkommunionfeier ist ein fester Bestandteil der Familienreligiosität; entsprechend dem Erstkommunionverständnis als „Fest der Kinder“ sind Katechese und Feier ausdrücklich auf die Kinder konzentriert, eine „Einführung in die Liturgie, Vermittlung von Glaubenswissen oder Bindung an die Pfarrgemeinde treten in den Hintergrund“ (199).

Die folgenden beiden Teile bilden das Herzstück der Arbeit – entsprechend ihrem Untertitel. Der *4. Teil* (202–324) formuliert die „inhaltlichen Mindestanforderungen an die Katechese“. Eröffnet wird dieses Schlüsselkapitel mit einer Konsultation des Kirchenrechts (CIC 1983) und der hier erhobenen Forderung nach Mindestwissen in der Form einer „Einführung in das 'mysterium Chris-

ti“ für die Eucharistiekatechese (214); die Anforderungen an die Katechese insgesamt umfassen die bekannten vier Hauptstücke der Katechese. Nun folgt eine kleine Einführung in das religiöse Lernen in den biblischen Traditionen (215–248). Der Abschnitt „Sakramentekatechese in der kirchlichen Tradition“ (249–320) führt dann einen klassischen Autoritätsbeweis für die zentrale These der Arbeit, dass eine „systematisch orientierte Katechese“, die die vier Hauptstücke als die wesentlichen Elemente der Glaubensunterweisung zu vermitteln hat, indem hier *Augustinus*, *Thomas von Aquin*, *Robert Bellarmin* und *Joseph Ratzinger* – jeweils stellvertretend für ihre Epoche – als Zeugen aufgerufen werden. Diese vier Stimmen treffen sich in dem konsonanten Ergebnis, dass die vier Hauptstücke das Thema und die Bedingung einer am christlichen Grundwissen orientierten Katechese sind. Der 5. Teil (325–397) will nun „die vier Hauptstücke der Katechese als Grundlage der Sakramentekatechese in der heutigen Zeit“ ausbreiten – vor allem auf die Eucharistiekatechese bezogen. Hier ist ein wichtiger *cantus firmus* zu hören: die enge Verbindung von Katechese und Liturgie (vgl. 343–354). Ein knappes Resümee der Ergebnisse zur Titelfrage und ihrer Beantwortung bietet der 6. Teil (398–416). Die üblichen Verzeichnisse beschließen die stattliche Arbeit.

Die Untersuchung „Glauben lernen?!“ macht neugierig und fordert heraus – durch ihre Fragen und ihre Antworten, aber sie überrascht und enttäuscht auch bitter. Die *Stärken* springen ins Auge:

- die Wahl des Themas: mitten im katechetischen Patt geht der Autor neue Wege: ungeachtet ‘antirömischer Affekte’ werden vatikanische Texte vorgestellt;
- der Sinn eines offenen und eines systematisch orientierten Katechesebegriffs wird angefragt;
- vier Katechese-‘Experten’ werden in systematischen Kurzportraits nachgezeichnet;
- entschlossen werden Brücken zwischen Katechese und Liturgie gebaut;
- umsichtig werden modisch gewordene Begriffe ‘Katechumenat’ und ‘Mystagogie’ in größere Zusammenhänge eingeordnet;
- das Eintreten für die Verbesserung bestehender Formen der katechetischen Praxis heute;
- der entschlossene Blick auf die Zukunft christlicher Gemeinden heute angesichts üblicher Katechese-Formate;
- die Durchsichtigkeit der Anlage der vorgelegten Arbeit und die Klarheit der angenehmen Sprache.

Recht kritisch ist zu fragen:

- Wie kommt es zum auffallend unterschiedlichen Umgang mit römischen Dokumenten gegenüber Texten der *Synode* und der *Deutschen Bischofskonferenz*?
- Warum wird die Auswahl der vier Katechese-‘Experten’ nicht begründet? Sind *Petrus Canisius*, *Johann Michael Sailer*, *Johann Baptist von Hirscher*, *Andreas Jungmann* keines Satzes wert?
- Der empirische Teil ist nur bedingt zuverlässig angesichts der gewählten Fragestellung bei der Erhebung; die Ergebnisse sind von spärlicher Bedeutung bei den neuen Praxisempfehlungen.
- Ein fragenden Blick in die Katechese-Praxen der Nachbarländer unterbleibt.
- Die anthropologische Wende in der Theologie und in der Katechese wird ähnlich wie die korrelative Hermeneutik und Theologie überzeichnet vorgeführt.
- Die drei programmatischen Begriffe ‘Glauben’, ‘Lernen’ und ‘Glauben lernen’ bleiben überraschenderweise ungeklärt.
- Die recht selektive Literatúrauswahl führt oftmals zu ziemlich harschen Urteilen.
- Endlich bleibt zu fragen: Ist angesichts der sozialen und religiösen Bedingungen der Kinder heute nicht eine niederschwellige Erstverkündigung (im Sinn von *Evangelii nuntiandi*) notwendig, ehe sie an die vier Hauptstücke herangeführt werden können?

Neudeutsch gesagt: *Malburg* legt ein keckes Anregerbuch vor, das sich lohnt, gründlich zu lesen, und darüber nicht weniger gründlich zu streiten.

Thomas Meckel, Religionsunterricht im Recht. Perspektiven des katholischen Kirchenrechts und des deutschen Staatskirchenrechts (Kirchen- und Staatskirchenrecht; Bd. 14), Paderborn u.a (Schöningh) 2011 [410 S.; ISBN 978-3-506-77198-8]

In zwei großen Teilen behandelt *Thomas Meckel* die Perspektiven der *res mixta* Religionsunterricht. *Teil I* (31-254) umfasst die kirchliche Perspektive, den CIC/1917 und den CIC/1983 sowie ausgewählte kirchliche Dokumente. *Teil II* (255-365) bietet eine Analyse der ausschlaggebenden Artikel des *Grundgesetzes* sowie eine umfassende Lesung der jeweiligen Gesetzeslage der Bundesländer zum Religionsunterricht und zum Fach Ethik. Das Anliegen, dazu den aktuellen Stand wiederzugeben (23), ist umfassend gelungen, in klarem Aufbau, aussagekräftigen Titeln und sehr guten Zusammenfassungen. Die Entwicklungen in den 1990er Jahren, ausgelöst durch die Wiedervereinigung und daraus folgende neue Gesetzeslagen, werden mit dieser Dissertation in Analyse und Vergleich erstmals umfassend auf dem neuesten Stand wiedergegeben. Die Arbeit greift das Standardwerk von *Wilhelm Rees*¹ auf und entwickelt dieses für die BRD weiter.

Begrifflichkeiten, Unterricht, Lehrkraft, deren Beauftragung (*Missio Canonica*) sowie Schülergruppen, Elternrechte (der religiösen Erziehung), Aufsichtsrechte und Lehrbücher sind die untersuchten Punkte. Dabei geht es immer auch um die grundsätzliche Einordnung des Religionsunterrichts. Bereits der CIC/1917 legt eine Unterscheidung von Religionsunterricht und Katechese zugrunde (32-38; 49f.), die zwar beide der 'educatio christiana' dienen, aber an genuin anderen Orten stattfinden, nämlich Schule und Pfarrei. *Meckel* belegt dies gesetzessystematisch (35ff.) wie in der Interpretation und stellt fest: Religionsunterricht hat seinen Ort in der Schule und wird als „eigener Bereich der Ausübung des kirchlichen Lehramts gesehen“ (49). Hier wäre ein Blick in den historischen Kontext interessant gewesen (allgemeine Schulpflicht, damaliges Verhältnis von Staat und Kirche). *Meckel* verweist zutreffend darauf, dass der CIC/1917 vorrangig die katholischen Schulen im Blick hatte. Das II. *Vatikanische Konzil* hat durch das gestärkte Laienapostolat einen Wandel für den Dienst von Religionslehrern zur Folge, ebenso die Aussagen zu Ökumene und interreligiösem Dialog für das Profil des Faches (68-87). Durch *Johannes Paul II.* (1981) wird der Religionsunterricht begründet im Menschenrecht auf Religionsfreiheit (102).

Der CIC/1983 sowie die ihm vorausgehenden Dokumente werden in allen wesentlichen Aussagen und Kanones (cc. 760f., 804f.) dargestellt (105-159). *Meckel* hat hierbei die getrennten Geschwister Religionsunterricht und Katechese als solche erkannt und hilfreiche Hinweise zu ihnen erstellt, die auch für die aktuellen pastoral-katechetischen Diskussionen hilfreich sein können. Der Religionsunterricht und seine Lehrkraft sind Teil des kirchlichen Verkündigungsdienstes (111-117), er ist katholische, religiöse Erziehung am Ort Schule, unter Bedingungen der Schule (117-133; 135), er ist bewusst konfessionell (133) und untersteht dem Diözesanbischof (136-139). Für Deutschland prägend wurden Dokumente der DBK in den 1970er Jahren (160-184) sowie der *Beschluss der Würzburger Synode* (185-220). Im Vergleich mit universalkirchlichen Dokumenten (210) fällt auf, dass letztere die Trias (katholische Lehrkraft-Inhalt-Schüler) nicht voraussetzen, der CIC die Teilnahme von konfessionsfremden oder konfessionslosen Schülern nicht ausschließt (238). Auch die deutsche Gesetzgebung geht nicht von der Trias aus (282). Die Dokumente der DBK (seit 1996, 212-239) konkretisieren die Gestaltung des Faches: konfessioneller Religionsunterricht in ökumenischem Geist (218f.), Einführung von Bildungsstandards, der Religionsunterricht vor neuen gesellschaftlichen Herausforderungen. Die durchgehenden Linien sind die inhaltliche Qualität des Religionsunterrichts (228) sowie die Lehrkräfte in Aus- und Fortbildung (231). *Meckel* geht hier sehr nah

¹ Vgl. *Wilhelm Rees*, Der Religionsunterricht und die katechetische Unterweisung in der kirchlichen und staatlichen Rechtsordnung, Regensburg 1986.

an den Texten entlang. Eine kurze Analyse gilt neuen Modellen eines konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts (220-226, DBK/EKD 1998).

Teil II bietet einen dezidierten Überblick sowie eine Analyse zur deutschen Gesetzgebung hinsichtlich des Religionsunterrichts (GG und BVerfGE-Urteile). Ausgehend von *Art. 7.3 GG* legt *Meckel* den Verfassungsbegriff des Religionsunterrichts aus: ein bekenntnisgebundener Unterricht, der nur als solcher unter institutioneller Garantie steht, also keine Religionskunde, aber auch nicht rein religiösen Charakters sein darf (258ff.). Es handelt sich um Unterricht, der nur im Rahmen der Schule stattfindet (260). *Meckel* betont die immer wieder angefragte staatliche Neutralität: „Der neutrale Staat ist religiös enthaltsam und zugleich religiös offen“ (267f.). Wichtige praxisrelevante Aussagen werden getroffen: der Pflichtcharakter des Religionsunterrichts, der eindeutig kein Wahlfach ist, Religionsunterricht als eigen- und selbstständiges Unterrichtsfach, personelle und sachliche Kosten sind vom Staat zu tragen, staatliche Schulaufsicht und kirchliche Einsichtsrechte (270-276). Modelle eines islamischen Angebots in Annäherung an *Art. 7.3 GG* werden nicht behandelt. *Meckel* erklärt den Begriff der Religionsgemeinschaft als nicht exklusiv auf die christlichen Kirchen bezogen und unabhängig vom Status als Körperschaft öffentlichen Rechts (BVerfGE-Urteil 2006, 280ff.). Für die Ökumene formuliert er sehr stark das kirchliche Selbstbestimmungsrecht (284): Es ist „dem Staate aber gerade verwehrt, politisch Ökumene zu betreiben“ (328), jedoch belangen die ökumenische und interreligiöse Dimension des Unterrichts den konfessionellen Rechtsstatus nicht. Für die Ländergesetzgebung gilt: Es ist den zwingenden Rahmenvorgaben des *Art. 7.3 GG* zu entsprechen. Zwölf Bundesländer garantieren den Religionsunterricht als ordentliches Lehrfach. *Meckel* kann in lesenswerter Genese zu *Art. 141 GG* (sog. ‘Bremer Klausel’) darlegen, dass diese für Bremen und Berlin gilt, durch Rechtsidentität und -kontinuität aber nicht für die neuen Bundesländer gelten kann. *Art. 7.3* ist die Grundlage, *Art. 141* die Ausnahmeregelung und nicht umgekehrt (337). Folgerichtig stuft *Meckel* das Fach LER in Brandenburg als verfassungswidrig ein und erteilt dem Hamburger Modell (interreligiöser Religionsunterricht in evangelischer Verantwortung nach *Art. 7.3*) eine Absage. Er widmet abschließend dem Verhältnis von Religionsunterricht und Ethik (als neues Komplementär- statt Ersatzfach) einen Vergleich (350-365): Sie haben gleichwertige Bildungsziele. Die Berliner Entwicklungen (Ethik verpflichtend für alle) lehnt *Meckel* deshalb folgerichtig ab (359). Der Staat hat ein Interesse an beiden Fächern. Interessant wäre hier noch ein Blick auf die Entfaltungen: Wie sieht die Aus-, Fort- und Weiterbildung von Ethiklehrern aus?

Meckel will einen Dialog des Kirchenrechts mit der Religionspädagogik und anderen Disziplinen schaffen (vgl. 27) sowie im Rahmen des Rechts die Spielräume für den Religionsunterricht nutzen (371). Dafür hat er mit seiner Arbeit beste Voraussetzungen geschaffen, darüber hinaus viele lesenswerte Informationen, Klärungen und Hintergründe, die für die Praxis hilfreich sind und sich auch für nichtkanonistische Leser/innen von hohem Interesse zeigen dürften.

Sabine Pemsel-Maier / Joachim Weinhardt / Marc Weinhardt, Konfessionell-kooperativer Religionsunterricht als Herausforderung. Eine empirische Studie zu einem Pilotprojekt im Lehramtsstudium, Stuttgart (Kohlhammer) 2011 [206 S.; ISBN 978-3-17-021731-7]

Religionsunterricht – konfessionell, konfessionsübergreifend, ökumenisch, konfessionsneutral – oder wie?

Das etablierte Modell konfessionellen Religionsunterrichtes wird zunehmend durch weitere Modelle bzw. Unterrichtsfächer ergänzt. Dabei steht zum einen das Verhältnis des Religionsunterrichts zu anderen Fächern (z.B. Ethikunterricht) zur Debatte, zum anderen das mono-konfessionelle Verständnis des Religionsunterrichts. Letzteres wird teilweise aus inhaltlichen Gründen problematisiert (wäre es nicht sinnvoll, angesichts des ökumenischen Dialogs Religionsunterricht gemischt-konfessionell zu konzipieren?), andererseits aus pragmatischen und schulorganisatorischen Gründen (Gruppengrößen, die durch die Zusammenlegung verschiedener Konfessionen erreicht werden können, ...).

Sabine Pemsel-Maier und Joachim Weinhardt haben die Situation in Baden-Württemberg, wo es seit 2005 einen Modellversuch *Konfessionelle Kooperation im Religionsunterricht (KRU)* gibt, beleuchtet und zum Anlass genommen, an der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe ein gemeinsames, ökumenisches Seminar mit evangelischen und katholischen Lehramtsstudierenden aus dem Fach Religion anzubieten. Die vorliegende Studie untersucht die konfessionsübergreifende Arbeit auf der Ebene der Theologiestudierenden und klärt, wie diese die Differenzen zwischen den Konfessionen erfahren und reflektieren. Auf dieser Grundlage werden Konsequenzen für eine Didaktik des konfessionell-kooperativen Unterrichts an den Schulen gezogen.

In einem *ersten Teil* (15–50) werden die schulischen Rahmenbedingungen des Modellversuches *Konfessionelle Kooperation im Religionsunterricht* vorgestellt. Dabei werden sowohl die Genese als auch der Prozess und die erste Evaluierung des Modellversuches genau dokumentiert. Dieser Modellversuch wiederum bildet den Rahmen für die Planung des konfessionell-kooperativen Seminars an der Pädagogischen Hochschule. In diesem Teil wird ferner das Untersuchungsinstrumentarium vorgestellt: zwei Fragebögen, mittels derer die Studierenden vor bzw. nach dem Seminar befragt wurden und mittels derer Einstellungsänderungen der Studierenden durch die Teilnahme am Seminar erhoben werden sollten.

Der *zweite Teil* (51–110) dokumentiert minutiös die Ergebnisse der beiden Studienbefragungen. Deutlich wurde, dass sowohl bei katholischen als auch bei evangelischen Studierenden konfessionell geprägtes Wissen und entsprechend geprägte Identität nicht selbstverständlich vorauszusetzen sind. Es gibt zwar eine Reihe konfessionsspezifischer Erfahrungen, diese werden in der Regel aber nicht konfessionsspezifisch gedeutet. Die Haltung der Studierenden gegenüber der jeweils anderen Konfession ist im Allgemeinen eine offene, wertschätzende und tolerante, ist aber nicht durch ausgeprägtes Wissen um die Eigenarten der anderen Konfession geprägt.

Das Seminar führte dazu, dass die konfessionelle Identität der Studierenden tendenziell gesteigert wurde und auch die trennenden Merkmale der Konfessionen, wie etwa das Sakramentenverständnis, konturierter erkannt wurden. Der Großteil der Studierenden

war auch nach dem Seminar der Auffassung, dass ein derartiges konfessionell-kooperatives Seminar die Unterschiede zwischen den Konfessionen nicht nivelliere, sondern eher das Sensorium für die konfessionelle Identität schärfe (58).

Im *dritten Teil* (111–190) werden die Ergebnisse der empirischen Untersuchung kontextualisiert und mit Resultaten anderer Studien zu ähnlichen Themen und Fragestellungen verglichen. Die Gliederung dieses umfangreichen Teiles folgt den im empirischen Teil gebildeten Antwortkategorien („Wissen über Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Konfessionen“, „Einschätzung der eigenen Konfessionalität“, „Verhältnis zur eigenen Kirche als Institution“, ...). Dieser Abschnitt erfährt seine Zuspitzung in Thesen zum konfessionellen und ökumenischen Wissen und Bewusstsein von Studierenden einerseits und zum Gelingen konfessionell-kooperativer Lehr- und Lernprozesse im Kontext der Hochschule andererseits (164f.). Deutlich wird, dass konfessionell-kooperatives Lernen durch die Auseinandersetzung mit dem gelebten und reflektierten Glauben konkreter Personen der anderen Konfession seinen besonderen Wert erhält. Es ist daher unabdingbar, dass die betroffenen Konfessionen jeweils auch durch Lehrende kompetent vertreten werden. Zugleich mahnen die Autor/innen zu Bescheidenheit und warnen vor „zu hoch gesteckten Erwartungen“ (166) an das Modell konfessioneller Kooperation.

Die Studie als solche hat sicher primär exemplarischen Charakter. Wie weit Rückschlüsse von einer konkreten Seminargruppe auf eine größere Studierendenpopulation gezogen werden können, wie es das verwendete Instrumentarium insinuiert, kann vorsichtig in Frage gestellt werden. Stärke der Studie ist es aber jedenfalls, in Bezug auf neue Modelle des Religionsunterrichtes, die die Konfessionalität partiell erweitern, nicht nur konkreten Unterricht zu evaluieren, sondern den Blick auf die Ausbildung der zukünftigen Lehrer/innen, auf deren Voraussetzungen und auf mögliche hochschuldidaktische Modelle zu lenken.

Wolfgang Weirer

Christine Reents / Christoph Melchior, Die Geschichte der Kinder- und Schulbibel. Evangelisch – katholisch – jüdisch (Arbeiten zur Religionspädagogik; Bd.48), Göttingen (Vandenhoeck & Ruprecht unipress) 2011 [676 S. plus CD-ROM; ISBN 978-3-89971-837-9]

Ein überaus anregendes Werk ist hier vorzustellen, das in seiner Reichhaltigkeit kaum zu überbieten ist und das dennoch keine Chance hat, ein Bestseller zu werden. *Christine Reents* entfaltet – unterstützt von *Christoph Melchior* – ein breites, ja ein umfassendes Panorama der Kinder- und Schulbibeln in Deutschland. Das Buch geht in sieben Kapiteln einen chronologischen Weg vom Spätmittelalter bis in die Gegenwart. Jedes Kapitel beginnt mit einem aussagestarken und gut konturierten Epochenüberblick. So gewinnen die danach charakterisierten Bibelbearbeitungen an Relieftiefe. Biblische Spruchbücher und bibelnahe Paraphrasen werden vorgestellt, ebenso freie Nacherzählungen und Bilderbibeln. „Mikroanalysen“, d.h. (knappe) Rezensionen der Bibelbearbeitungen, machen den größten Teil des Buches aus. Der Epochenüberblick und die Zwischenbilanz am Ende eines jeden Kapitels ermöglichen es den Lesern, Entwicklungslinien zu entdecken; so können sie die politischen, sozialen und kulturellen Kontexte wahrnehmen, in denen die Einzelwerke beheimatet sind. Nahezu selbstverständlich ist das Werk ökumenisch angelegt. Obwohl sein Schwerpunkt – sachlich durchaus vertretbar – auf evangelischen Veröffentlichungen liegt, werden repräsentative katholische Bibelbearbeitungen ausführlich und kenntnisreich charakterisiert. Und glücklicherweise werden – in einem eigenen Kapitel – auch jüdische Bibelausgaben und deren religionspädagogische Heimat vorgestellt.

Man kann nur staunen über die Materialfülle, die *Reents* zusammengetragen und mit souveräner Sachkenntnis ausgewertet hat. Diese Fülle ist freilich auch ein Problem für die Autorin wie für die Leserschaft. Die Autorin hilft sich mit exemplarischer Beschränkung: Für die Mikroanalysen werden „Klassiker“ (21), d.h. wirkungsgeschichtlich repräsentative Bibelbearbeitungen, und „Querdenker“ (22), d.h. innovative Bibelgestaltungen, herangezogen. Dieses Auswahlprinzip gestattet es den Benutzern, die Breitenwirkung von Kinder- und Schulbibeln einzuschätzen und zugleich die Kontroversen – theologisch wie pädagogisch – der jeweiligen Epoche wahrzunehmen. So ist eine Kulturgeschichte der Kinder- und Schulbibel in Deutschland entstanden, die für lange Zeit zu den unentbehrlichen Standardwerken der Religionspädagogik gehören wird. Zugleich halten wir dankbar ein Buch in der Hand, das das Lebenswerk der Autorin dokumentiert.

Neben den Inhalten ist auch das Handwerkliche zu rühmen. Die Autoren und der Verlag haben in Buchausstattung und Sprachgestalt Außerordentliches geleistet. Das Buch ist gut lesbar; Druckfehler muss man mit dem Mikroskop suchen und durch zahlreiche Abbildungen – häufig im Farbdruck – gewinnt das Handbuch an Anschaulichkeit.

Warum muss man dennoch annehmen, dass ein so reichhaltiges Werk kein Bestseller wird? Das liegt vordergründig schon am Preis; er wird angemessen sein, engt jedoch die private Nutzung ein. Es liegt aber auch daran, dass der Kreis der Personen, die sich so intensiv mit Kinder- und Schulbibeln befassen möchten, überschaubar bleibt. Das Buch ist jedoch eine Fundgrube für alle diejenigen, die interessiert sind an der Bibeldi-

daktik, an der Geschichte der Religionspädagogik, an der Wirkungsgeschichte der Bibel, an der christlichen Mentalitätsgeschichte, an der Geschichte der Kinderliteratur oder an der deutschen Kulturgeschichte im allgemeinen. Nicht zuletzt soll das Werk auch denjenigen helfen, die neue Kinder- und Schulbibeln herausgeben wollen. *Reents* hütet sich hier vor eindeutigen Normen; sie macht aber mit einer ausgedehnten Liste von Fragen bewusst, welche Entscheidungen zu treffen sind. Wie müssten Bibelbearbeitungen gestaltet sein, die dem Rang der Bibel und zugleich den divergierenden Erwartungen heutiger Kinder und Jugendlicher gerecht werden?

Am Ende der Lektüre kann einen das Gefühl beschleichen, dass man gerade eine Epoche besichtigt hat, die unwiederbringlich zu Ende gegangen ist, nämlich die Epoche der konfessionell und volkscirchlich geprägten Bibelbearbeitungen. Deutlich zeichnet *Reents* den Weg von den Spruchbibeln, die lediglich nachrangige Begleitbücher für den Katechismus waren, hin zu eigenständigen Auswahlbibeln, die sich mehr und mehr aus dem kirchlichen Sozialisationsrahmen gelöst haben. Für eine nachkirchliche Zukunft – sie ist ja längst Gegenwart! – aber brauchen wir biblische Lesebücher, die zumindest drei Ziele anstreben: Sie sollen die Subjektwerdung der Lernenden unterstützen, sie sollen zur Kulturhermeneutik beitragen, d.h. den Lernenden helfen, die Kultur, in der sie leben, besser zu verstehen, und sie sollen dennoch – so hofft die Autorin – „die ursprüngliche Botschaft von der Befreiung des Menschen durch Gottes Liebe“ (656) aufscheinen lassen.

Franz W. Niehl

Hermann-Josef Stratomeier, Religionsunterricht an der Berufsschule – im Spiegel seiner Lehrplanentwicklung. Von der katechetischen Unterweisung zum adressaten- und berufsbezogenen Religionsunterricht (Religion und berufliche Bildung; Bd. 4), Berlin (LIT) 2009 [488 S.; ISBN 978-3-8258-1662-9]

Erfreulicherweise hat sich die wissenschaftliche Reflexion des letzten Jahrzehnts, nicht zuletzt durch das *Katholische Institut für berufsorientierte Religionspädagogik (KIBOR)* in Tübingen vorangetrieben, mehr und mehr auch des Religionsunterrichts an beruflichen Schulen angenommen. Dazu gehört ebenfalls die bei *Norbert Mette* eingereichte Dissertation von *Hermann-Josef Stratomeier* „Religionsunterricht an der Berufsschule“. *Stratomeiers* Ziel ist der Nachweis, dass unsere Bildung Religion braucht (vgl. *Karl Ernst Nipkow* nach 7), gerade auch an Berufsschulen. Die schwerpunktmäßig historisch ausgerichtete Arbeit untersucht anhand der Entwicklung der Lehrpläne in Nordrhein-Westfalen, wie der Religionsunterricht an beruflichen Schulen sich inhaltlich und methodisch den spezifischen Anforderungen der berufsbildenden Schulen anzupassen versucht (7), um christliche Werte in den Fächerkanon der Berufsschule zu integrieren (330). Die Fragestellung *Stratomeiers* hat im berufspädagogischen Kontext deshalb Gewicht, weil vor allem die allgemeinbildenden Fächer ihren Beitrag zur berufsbildenden Aufgabe dieser Schulart immer wieder diskursiv ausweisen müssen. Eine berufsorientierte Religionspädagogik hat zu begründen, wie religiöse Bildung auch handlungsorientiert im lernfelddidaktischen Unterricht erfolgen kann – ohne dass der Religionsunterricht sein spezifisches Gepräge verliert.

Ausführlich stellt *Stratomeier* (*Kap. 1*; 35-50) dazu die Legitimationsprobleme des Religionsunterrichts an beruflichen Schulen dar als eines Faches, das im Spannungsfeld zwischen rechtlicher Legitimation, berufsspezifischen Verwertungsinteressen, Organisationsproblemen und Schülerinteressen seinen Platz an Berufsschulen behauptet. *Kap. 2* (51-73) zeichnet die Entwicklungsgeschichte der Berufsschule nach, deren Wurzeln im Katechismusunterricht der kirchlichen Sonntagsschulen liegen. *Kap. 3* (74-224) beschreibt detailliert die Lehrplanentwicklung nach dem Zweiten Weltkrieg in Nordrhein-Westfalen bis zur Jahrtausendwende. Die Lehrpläne haben sich zunehmend vom Modell der Kirche in der Schule, der katechetischen Unterweisung, gelöst und durch Integration berufsspezifischer Fragestellungen etwa wirtschaftsethischer Art sowie Aufnahme lebensweltlicher Fragen und Probleme der Schüler die Entwicklung des zeitgenössischen Modells des Religionsunterrichts gefördert. Das bedeutet einen Paradigmenwechsel, denn nun werden auch allgemein- und berufspädagogische Argumente zur Begründung des Religionsunterrichts an beruflichen Schulen herangezogen. Dieser ist so zum Forschungslabor religionspädagogischer Begründungsmuster geworden. Dort sind zumeist von Praktikern Modelle entwickelt worden, die den Weg zur theologischen und pädagogischen Begründung des Religionsunterrichts vorbereitet haben, wie sie dann im *Synodenbeschluss* von 1974 vorgelegt wurde. *Stratomeier* sieht die Quintessenz dieser Entwicklung in der Bestimmung der Zielsetzung des Religionsunterrichts an beruflichen Schulen als Lebenshilfe. So trägt der Religionsunterricht zu einer umfassenden Menschenbildung bei, indem er für die Berufsbildung zu einer Vertiefung ethischer Haltungen anleitet (263). *Kap. 5* (265-329) befasst sich mit der jüngsten Lehrplangeneration, die die Kompetenzbildung durch das Unterrichtsprinzip der Handlungsorientierung und dessen didaktisch-methodische Realisierungs-gestalt, die Lernfelddidaktik, erreichen soll. *Stratomeier* attestiert dem 2006 entwickelten Lehrplan, ein zukunftsorientiertes Lernprogramm für den Religionsunterricht an beruflichen Schulen entwickelt zu haben, weil er die Berufs- und Lebenswelt von Jugendlichen sinnvoll verknüpft. Im Ausblick (*Kap. 6*; 330-343) schlägt *Stratomeier* für die weitere Lehrplanentwicklung vor, den Religionsunterricht an beruflichen Schulen und seine Lehrpläne noch mehr prozessorientiert anzulegen, um gleichermaßen der Kooperation der Fächer und der Kompetenzentwicklung der Jugendlichen entsprechen zu können.

Die Stärke der vorgelegten Dissertation ist ihre Konzentration auf die Lehrplanentwicklung in Nordrhein-Westfalen. Damit fügt sie einem schon für Bayern 1992 durchgeführten Forschungsvorhaben¹ eine weitere Facette hinzu, die die Parallelität der Entwicklungen erkennen lässt. Diese Beschränkung in der Sache fordert allerdings dazu heraus, Aspekte weiter zu entfalten, die in *Stratomeiers* Arbeit höchstens knapp gestreift werden. Insbesondere müsste die in der Arbeit vorherrschende defensiv-defizitorientierte Sicht auf die Berufsschüler selbst überwunden werden. Wenn *Stratomeier*, *Ulrich Helmel* zitierend, feststellt, dass „die ausdrücklichen und unausdrücklichen existentiellen Fragen von Berufsschülern“ nicht „weniger tief als etwa die Fragen von Studenten und Gymnasiasten“ (7) gingen, wirkt es, als ob bloß eine privilegierte Bildungsschicht fähig sei, in echter Weise nach Sinn und Zweck des Lebens zu fragen. Muss man sich wirklich verwundert die Augen reiben, wenn Nichtabiturienten vor den gleichen Lebensaufgaben stehen wie jene? Seit der Untersuchung von *Klaus Kießling* von 2004² ist eine differenziertere Herangehensweise angezeigt. Einseitig erscheint die Darstellung, dass 'die Wirtschaft' die Abschaffung des Religionsunterrichts an beruflichen Schulen fordert, um die Ökonomisierung der Bildung voranzutreiben. Den monolithischen Block 'die Wirtschaft' gibt es nicht. Der kleinständige Handwerksmeister verfolgt andere Interessen als ein Weltkonzern und hat auch ein anderes Verständnis von Bildungsaufgaben. Viel öfters beeinflussen die weltanschauliche Bindung von Firmeninhabern oder die persönliche Nähe zu den Auszubildenden die Einstellung zum Religionsunterricht an beruflichen Schulen. Um eine solche Vereinseitigung zu vermeiden, sollten in gleicher Weise die Versuche zur Instrumentalisierung des Religionsunterrichts für die Wertevermittlung durch staatliche Verwaltungen oder politische Parteien zur Sprache kommen. Sogar *Stratomeiers* Arbeit ist nicht ganz frei davon, den Religionsunterricht auf eine Wertevermittlung zu reduzieren: Für den Religionsunterricht an beruflichen Schulen ist es eigentlich nachrangig, die Wertevermittlung mit dem Gottesglauben zu verbinden (vgl. 327). Zuerst soll er, als Basis für ein sachgerechtes und tragfähiges Urteil, bei Schülern die Fähigkeit und Bereitschaft wecken, auf vernünftige Weise die Frage nach Gott zu stellen, und sie bei ihrer Suche nach Antworten unterstützen. Denn gerade berufstätige Jugendliche wollen wissen, warum der Glaube sinnvoll ist und – in ihrer Sprache – 'etwas bringt'. Eine derartige Verengung wäre sicher vermeidbar gewesen, wenn in der Dissertation dem Dialog mit der Berufspädagogik ein breiterer Raum eingeräumt worden wäre. Sie hat schon sehr früh die innere Verwiesenheit von Allgemeinbildung und beruflicher Bildung thematisiert, sodass Impulse für eine Weiterentwicklung der religionspädagogischen Theoriebildung wertvoll wären. Trotz der benannten Desiderate bleibt das Anliegen dieser Dissertation wertvoll: Die minutiöse Darstellung der Lehrplanentwicklung erleichtert erheblich den wissenschaftlichen Zugriff auf die Entwicklungsschritte. Insofern hat die Arbeit sowohl für die religionspädagogische Diskussion wie auch für die Entwicklung von Lehrplänen eine erhellende Funktion.

¹ Vgl. *Erna Stempel-Anthofer*, Der katholische Religionsunterricht an der Berufsschule in Bayern. Eine Untersuchung zum Religionsunterricht an der Berufsschule unter Berücksichtigung der Lehrpläne von 1945 bis 1992, St. Ottilien 1995.

² Vgl. *Klaus Kießling*, Zur eigenen Stimme finden. Religiöses Lernen an berufsbildenden Schulen, Ostfildern 2004.

‘Neu gelesen’: *Ulrich Hemel*, Theorie der Religionspädagogik (1984)¹

„Einen Menschen kennen lernen, heißt auch zu verstehen, was und wie er fragt“, so beginnt die Selbstvorstellung von *Ulrich Hemel* auf der Homepage des Instituts für Sozialstrategie.² Zu verstehen, was und wie ein Mensch fragt, würde dann bedeuten, einen Menschen kennenzulernen. Das hier vorzustellende Buch von *Hemel*, seine 1983 von der Katholisch-Theologischen Fakultät der Universität Regensburg angenommene Dissertation, beginnt mit folgenden Fragen:

„Religionspädagogik – was ist das? Wozu wird sie betrieben? Wer verantwortet sie? Was hat sie mit Theologie zu tun? Womit beschäftigt sie sich? Und wozu soll eine eigene wissenschaftliche Disziplin ‘Religionspädagogik’ überhaupt gut sein?“ (12)

Wenn *Hemel* schreibt, dass diese Fragen „von ihrer Schärfe und Dringlichkeit in Theorie und Praxis bis heute noch nichts verloren haben“ (ebd.), so gilt dies wohl nicht nur für das damalige Heute dieses inzwischen vergriffenen Buches, sondern auch für das Heute, in dem eine Relecture dieses Buches erfolgen soll.

Hemel geht es um den „Versuch einer systematisch orientierten theoretischen Verge-
wässerung“ (14), er beteuert, dass trotz aller „Anstrengung des Begriffs“ der Weg zur Erarbeitung für den Verfasser „ein intellektuell spannender, manchmal fesselnder Weg“ gewesen sei (ebd.), und er wünscht dem Leser, der Leserin in dieser Hinsicht alles Gute. Einen Menschen kennenlernen, heißt auch zu sehen, was ihn fesselt.

Der Weg des Buches verläuft über vier große Kapitel. Im ersten Kapitel (18-99) erfolgt eine breit begründete „Präferenzentscheidung für die Theologie als der religionspädagogischen Leitwissenschaft“ (99). Ein Begründungsstrang erscheint dabei, gerade vor dem Hintergrund aktueller und in der Religionspädagogik wenig reflektierter Phänomene einer Zivilreligion³, besonders interessant:

„Wenn die Religionspädagogik als Wissenschaft mit einem normativen Anspruch hinsichtlich religiöser Erziehung und Bildung konzipiert wird, sollte sie zur Vermeidung von Tendenzen zur Funktionalisierung und Privatisierung von ‘Religion’ einer außertheologischen Leitwissenschaft nicht zugeordnet werden.“ (92)

Thomas Ruster wäre mit diesem Argument wahrscheinlich sehr einverstanden, auch wenn er wohl fragen würde, ob Tendenzen zur Funktionalisierung und Privatisierung von ‘Religion’ nicht trotzdem in der Religionspädagogik zu beobachten sind.⁴

Die im ersten Kapitel getroffene Entscheidung für die Theologie als Leitwissenschaft der Religionspädagogik wird nun zum Ausgangspunkt der eigentlichen Überlegungen

¹ *Ulrich Hemel*, Theorie der Religionspädagogik. Begriff – Gegenstand – Abgrenzungen, München 1984. Die im Artikel angeführten Seitenzahlen verweisen auf dieses Buch.

² Vgl. <http://institut-fuer-sozialstrategie.de/mitarbeiter/prof-dr-dr-ulrich-hemel> [27.12.2011].

³ Vgl. zur religionspädagogischen Relevanz (und Ignoranz) dieses Themas nur die kurzen Ausführungen bei *Rudolf Englert*, Religionspädagogische Grundfragen. Anstöße zur Urteilsbildung, Stuttgart² 2008, 59f.

⁴ Vgl. *Thomas Ruster*, Was ist schief an PISA? – Sieben Thesen, in: Informationen für Religionslehrerinnen und Religionslehrer Bistum Limburg 31 (4/2002) 248f.

und Fragen dieser Studie. Es sind „die Frage nach dem materialen Gegenstandsbereich [...] einer theologisch konzipierten Religionspädagogik“; „die Frage nach deren Abgrenzung von der traditionellen theologischen Disziplin der Katechetik“ und schließlich die Frage, wie „die Religionspädagogik als theologische Disziplin ihren Ort und ihre Einordnung im Ganzen der Theologie [...] finden kann und soll.“ (99)

In Bezug auf die Frage nach dem materialen Gegenstandsbereich werden drei Bestimmungen in ihrer Leistungskraft intensiv diskutiert. Die Fragestellung, ob Religionspädagogik als „Theorie religiöser Erziehung und Bildung“ zu bestimmen sei oder als „Theorie des pädagogischen und didaktischen Handelns der Kirche“ oder eher als „Theorie religiösen Lehrens und Lernens“, endet mit dem überraschenden Ergebnis, dass alle drei Bestimmungen unverzichtbar zu sein scheinen:

„Es kann zwar argumentiert werden, dass vom Standpunkt einer extensional und intensional adäquaten Beschreibung des religionspädagogischen Gegenstandsbereichs die ‘Theorie religiösen Lehrens und Lernens’ im Vergleich mit ihren Alternativen am ehesten den gestellten Anforderungen genügt. Zur kriteriologischen Gesamtwürdigung müssen jedoch auch die beiden zusätzlichen Gesichtspunkte eingebracht werden“ (211).

Bemerkenswert und bis heute anregend zu lesen ist vor allem das, was *Hemel* unter dem Kriterium ‘forschungslogische Fruchtbarkeit’ für alle drei diskutierten Beschreibungen des religionspädagogischen Gegenstandsbereiches ausführt. Nicht zuletzt um diese Aspekte nicht durch eine Festlegung auf einen Gegenstandsbereich unnötigerweise zu verlieren, votiert *Hemel* für eine „Integration der bisher erörterten Konzeptionen“ (212) unter einem Oberbegriff. Er schlägt dafür den Ausdruck „religiöse Vermittlung“ vor⁵:

„Der Begriff der religiösen Vermittlung vermeidet [...] die Ausschließlichkeit der gegenstandsbezogenen Sicht der Religionspädagogik als Theorie des (religiös qualifizierten) pädagogischen und didaktischen Handelns der Kirche, kann aber positiv als integrierender Oberbegriff die relevanten Elemente und die spezifische forschungslogische Fruchtbarkeit der genannten Sicht in die Ausarbeitung religionspädagogischer Theorie aufnehmen.“ (221)

Der Ausdruck ‘religiöse Vermittlung’ als Bezeichnung für den materiellen Gegenstandsbereich einer theologisch konzipierten Religionspädagogik hat für *Hemel* aber nicht nur forschungspraktische Vorteile⁶, sondern er führt auch indirekt zu einer sehr interessanten Bestimmung des Verhältnisses von Religionspädagogik und Theologie insgesamt. Denn „die theologische Grundstruktur der Religionspädagogik erweist sich in der Besonderheit ihres Vollzugs [...] durch eine doppelte Vermittlungsbemühung, durch ein ‘korrelatives Dolmetschen’ mit dem Ziel der ‘korrelativen Transparenz’, geprägt“ (404). ‘Vermittlung’ ist nun für *Hemel* auch ein entscheidend wichtiges Stichwort für eine Wesensbestimmung von Theologie insgesamt:

⁵ So überzeugend die Ausführungen *Hemels* sind, von einer durchschlagenden Karriere dieses Ausdrucks in der deutschsprachigen Religionspädagogik kann m.E. bislang nicht die Rede sein, vgl. aber *Joachim Kunstmann*, Religionspädagogik. Eine Einführung, Tübingen 2010, 12.

⁶ „Humanwissenschaftlich läßt sich zum Begriff der religiösen Vermittlung anführen, daß er eine Reihe von interessanten empirischen Fragestellungen erlaubt und daher für die in der Religionspädagogik notwendige und geforderte Kooperation mit den Humanwissenschaften [...] bereits vom Ansatz [...] her konstitutiv offen ist“ (225).

„Die doppelte Verantwortung der Theologie vor der Gegenwart wie vor der Tradition kann nämlich im grundlegenden Sinn als ein Problem der Vermittlung angesehen werden.“ (409)

Daraus ergibt sich eine herausfordernde Theorie bezüglich des Verhältnisses der Religionspädagogik im Rahmen der theologischen Fächer, die heute so aktuell sein dürfte wie sie es damals gewesen ist. Es „kann“, so *Hemel*, und aufgrund seiner Argumentation wäre auch zu sagen, es muss, „gefolgert werden, dass die Religionspädagogik eine ‘paradigmatische Funktion’ im Ganzen der Theologie einnimmt.“ (411) Einer Religionspädagogik, die sich als „Theorie religiöser Vermittlung“ versteht, die sich sowohl in „religiöser Erziehung und Bildung“ als auch „im pädagogisch-didaktischen Handeln der Kirche und in den vielfältigen Formen religiösen Lehrens und Lernens“ zeigt⁷, kommt daher eine wichtige Aufgabe im Gesamt der theologischen Disziplinen zu. Sie ist nicht Anwendungswissenschaft ‘eigentlicher’ Theologie, sondern sie erinnert die anderen theologischen Disziplinen an die eigentliche theologische Aufgabe (und gibt für diese Aufgabe wichtige Impulse). Der Rede von der ‘Praxis als genuinem Ort theologischer Erkenntnis’ kann sich *Hemel* in diesem Zusammenhang unter Berufung auf *Norbert Mette* ausdrücklich anschließen. Allerdings erfolgt in einer Fußnote eine für diese Studie (und für ihren Autor) sehr typische Präzisierung:

„Allerdings ist in jedem Fall zu bedenken, daß nicht die Praxis als solche, sondern die ihrerseits reflexive, kritische Hermeneutik der Praxis die genannte Erkenntnis in einem methodisch einholbaren Sinn ermöglicht.“ (401 Anm. 61)

Hemel ist ein Grundlagenbuch gelungen, bleibend gültig und als Korrektiv eigenen religionspädagogischen Treibens (und Denkens) regelmäßig als Relecture notwendig. Dies gilt insbesondere in einer Zeit, in der die „Religionspädagogik [...] sich von einer Interventionswissenschaft in Richtung einer Wahrnehmungswissenschaft bewegt, von einer Theorie christlich-kirchlicher Praxis in Richtung einer Hermeneutik religiöser Kultur.“⁸ Hier könnte das Buch von *Hemel* einen wichtigen Gegenakzent setzen. Es ist darüber hinaus ein Buch mit vielen, oft überraschenden Beobachtungen und (Rand)Bemerkungen. So kommt *Hemel* im Zuge der Differenzierungen zwischen Katechese und Religionspädagogik auf das Problem zu sprechen, wie eigenständig eigentlich der Glaube der Kinder sein kann. Er zieht zur Klärung der Frage die Arbeiten des Phänomenologen *Martinus Jan Langeveld* heran, der von aktiver Selbststeuerung und Eigeninitiative des Kindes bei der Verarbeitung prägender Umwelteinflüsse spricht (vgl. 364), und schlägt eine Differenzierung zwischen den Kategorien ‘Religiosität’ und ‘Glaube’ vor:

„Der Glaube in seinem christlichen und theologischen Gehalt steht nicht ohne weiteres in funktionaler Abhängigkeit zur religiösen ‘Reife’ einer Person.“ (365)

Von daher kommt *Hemel* zu der Schlussfolgerung, dass „grundsätzlich jedes Lebensalter ([...]) seine eigenen spezifischen Chancen und Schwierigkeiten im Hinblick auf den Glauben und den Zugang zum Glauben besitzt.“ (367) Lange bevor das Stichwort ‘Kindertheologie’ seine Karriere begann, lassen sich also bei *Hemel* dazu bereits wichtige Grundlagen studieren.

⁷ Ulrich Hemel, *Religionspädagogik im Kontext von Theologie und Kirche*, Düsseldorf 1986, 39.

⁸ Englert 2008 [Anm. 3], 10. Ganz ähnlich die Einschätzung bei *Kunstmann* 2010 [Anm. 5], 353ff.

Sollte es einmal eine Klassikerreihe Religionspädagogik geben – sei es online oder offline –, dieses im Buchhandel lange vergriffene Buch hätte die Aufnahme sicher verdient. Bis dahin bleibt nur der Besuch einer Universitätsbibliothek, wo dieses Buch leicht zu finden ist – anscheinend wird es nur selten ausgeliehen ...

Buchbinderei EHE
Radolfzell

10 2014

Säurefrei
RAL - RG - 495