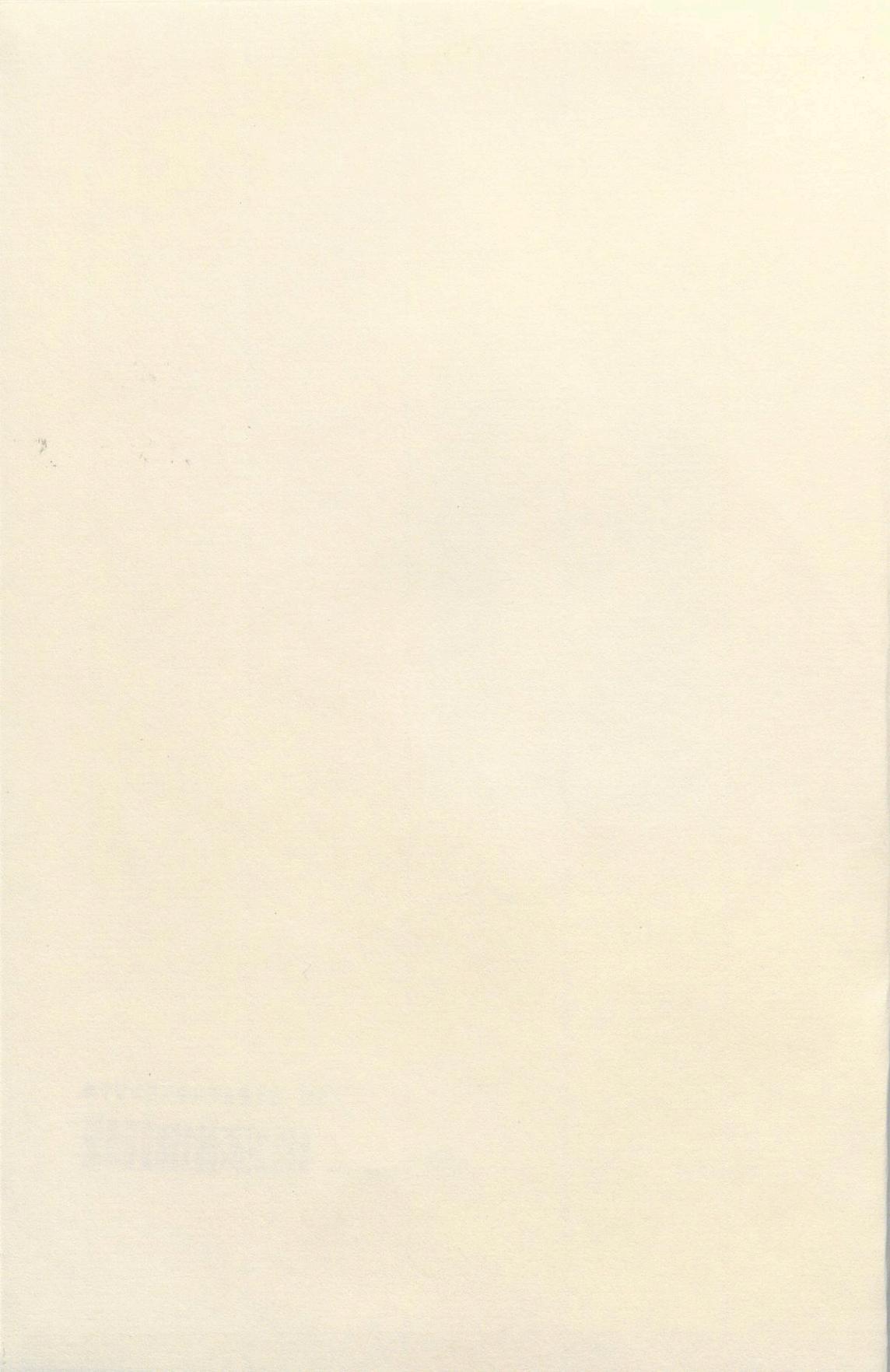


N12<529954972 021



ubTÜBINGEN





theol

RpB

69-73
2013-2015

Heft 69/2013

Religionspädagogische Beiträge

Elementarpädagogik

Konstruktivismus

Religiöse Sprache

Security Ethic

Katholische Religionspädagogik und Katechetik

211 ✓

WZ

LUSA

ZA 4753

RELIGIONSPÄDAGOGISCHE BEITRÄGE

ISSN 0173-0339

Begründet von Günter Stachel und Hans Zirker
Fortgeführt durch Herbert A. Zwergel
Werner Simon und Burkard Porzelt
Herausgeber Arbeitsgemeinschaft Katholische Religionspädagogik und Katechetik (AKRK)
Vorsitzender Prof. Dr. Joachim Theis, Trier
Schriftleitung Prof. Dr. Ulrich Kropač, Eichstätt
Prof. Dr. Georg Langenhorst, Augsburg
Verlag Verlag LUSA, Babenhausen
Druck pme - print media elz gmbh, Elz
Layout Textwerkstatt Lehner, Maingründel
Kontaktaten, Erscheinungsweise und Bezugsbedingungen siehe Seite 141

Inhalt

Vorwort 3
Joachim Theis

Editorial 5
Ulrich Kropač / Georg Langenhorst

Religionspädagogik POINTIERT

Religiöse Bildung und Erziehung in der Frühpädagogik
Fragehorizonte und Zukunftsperspektiven 8
Carola Fleck

Religionspädagogik KONTROVERS

× **Konstruktivismus**
Eine tragfähige Theorie für eine zukunftsfähige Religionspädagogik! 17
Hans Mendl

× **Helfen konstruktivistische Konzepte der Religionsdidaktik weiter?** 24
Rudolf Englert

Religionspädagogik DISKURSIV

„Gott und das Kaninchen“
Über Religion als Fremd- und Muttersprache 33
Thomas Schärtl

Alles nur eine Frage der Sprache?
„Jugenddogmatik“ als Herausforderung für Religionspädagogik und Dogmatik 43
Claudia Gärtner

Religiöse Welterschließung – mehr als ein mäanderndes Phänomen
Plädoyer für eine positionelle Auseinandersetzung mit Religion 53
Mirjam Schambeck

Sprachkrise im ‚Theotop‘?
Zur Notwendigkeit radikaler Neubestimmung religiöser Sprache 65
Georg Langenhorst

Dan Brown macht (Glaubens-)Geschichte		
Kirchengeschichtskulturelle Phänomene im Religionsunterricht	77	
<i>Stefan Bork</i>		
Die Rolle des/der katholischen Religionslehrers/Religionslehrerin	81	
<i>Laura Enders</i>		
Der islamische Religionsunterricht im Diskurs		
Eine Diskursnetzwerkanalyse von Printmedien und Wissenschaftsbeiträgen	85	
<i>Simone Hiller</i>		
Glaubenskommunikation in weltkirchlichen Austauschprozessen		
Komparative Überlegungen am Beispiel der Catequesis Familiar / Familienkatechese	90	
<i>Veronika Klement</i>		
Ein Text, zwei Menschen, drei Ansichten		
Interaktive Interpretationen eines biblischen Textes in Unterrichtsgesprächen	93	
<i>Rebecca Mariadasa</i>		
Körperbild und Bildkörper		
Reliquie und Reliquiar in der künstlerischen Auseinandersetzung am Beispiel der Werkreihe „Technological Reliquaries“ von Paul Thek	97	
<i>Lena Rehring</i>		
Literarische Texte in Schulbüchern für den Religionsunterricht		
Historische Entwicklung und Zukunftsperspektiven	101	
<i>Eva Willebrand</i>		
Religionspädagogik INTERNATIONAL		
„Us and them“		
Thinking beyond the Security Ethic	105	
<i>Terence Lovat / Dan Fleming</i>		
REZENSIONEN		
		115
NACHRUF		
Professor Dr. phil. Lic. theol. Günter Stachel		140



ZA 4253

Vorwort

Joachim Theis

Um neue Entwicklungen in der Religionspädagogik vorzustellen, Diskussionen um religionsunterrichtliche und katechetische Probleme in wissenschaftlichen Fachberichten zu veröffentlichen und um sachlich pointierte Kontroversen zu führen, bedarf es eines Forums, das nicht kommerziell ausgerichtet ist, sondern sich ausschließlich der Sache verpflichtet weiß. Diesem Anspruch stellten sich Prof. Dr. Burkard Porzelt (Regensburg) und Prof. Dr. Werner Simon (Mainz) in den vergangenen zwölf Jahren. Maßgeblich haben sie als Schriftleiter das Profil der *Religionspädagogischen Beiträge* geprägt und geschärft.

Die *Religionspädagogischen Beiträge* als Fachzeitschrift der Arbeitsgemeinschaft Katholische Religionspädagogik und Katechetik (AKRK) konzentrieren sich auf den Kern religionspädagogischer Forschung; *Mainstream* und *Angepasstheit* waren den beiden Schriftleitern fremd. Natürlich ist eine Verbandszeitschrift immer herausgefordert, den Ansprüchen ihrer Leserinnen und Leser zu entsprechen. Zudem stellen das Internet und seine vielfältigen Möglichkeiten auch ein wissenschaftliches Printmedium vor neue Aufgaben. Diesen Herausforderungen stellte sich die Schriftleitung der RpB, ohne dabei die sachlich-wissenschaftlichen Kriterien zu vernachlässigen. Nüchtern im Design, aufmerksam für wissenschaftliche Erkenntnisse und aktuell (manchmal auch gegen den Strom schwimmend) – so präsentierte sich die Zeitschrift. Für Porzelt und Simon waren Unabhängig-

keit, Chancengleichheit der Autor(inn)en und Wissenschaftlichkeit zentral, nicht kommerzielle Ausrichtung.

Unabhängigkeit

Eine selbstkritische Rückfrage: Werden Innovationsfähigkeit und wissenschaftliche Entwicklung nicht oft durch Schrankenregelungen und die (leider oft üblichen) persönlichen Seilschaften beeinträchtigt? Ein wesentliches Kriterium für die Schriftleitung der RpB liegt in der Autonomie. Ein Grundanliegen der RpB besteht darin, die kreative Wissenschaftsfreiheit der Autorinnen und Autoren zu schützen. Hier steht außer Frage, dass das veröffentlichte Wissen unabhängig von Beziehungen publiziert wird und für jedermann zur freien Nutzung zur Verfügung steht.

Chancengleichheit der Autor(inn)en

Forschungen in Bildung und Wissenschaft werden besonders innovativ und kreativ gerade von Nachwuchswissenschaftler(inn)en vorangetrieben. Vielleicht liegt das daran, dass sie manchmal eher bereit sind, Denkverbote und Grenzen zu überschreiten. Von daher haben nicht nur wissenschaftlich Etablierte, sondern auch junge Kolleg(inn)en hier die Möglichkeit, ihre Forschungen zu präsentieren und zur Diskussion zu stellen. Dieser Diskurs darf

nicht abhängig sein von finanziellen Rahmenbedingungen – oft genug bleibt ein Großteil der Ressourcen daran gebunden, sogenannte Drittmittel zu beschaffen.

Nichtkommerzielle Ausrichtung

Wissen, Erkenntnisse und Entdeckungen der Theologie sind Gemeingüter und nicht Objekte, die beliebig vermarktet werden können und dürfen. Die *Religionspädagogischen Beiträge* stehen daher nicht im Interesse des Profits oder ökonomischer Verlagsinteressen. Nicht die äußerlichen Verkaufszahlen oder das verdiente Geld, sondern allein der Nutzwert für die Wissenschaft steht im Mittelpunkt dieser Zeitschrift. Vielleicht ist es der Schriftleitung gerade deshalb – gegen den kommerziellen Trend – gelungen, die Auflage der *Religionspädagogischen Beiträge* über viele Jahre konstant hoch zu halten. Dieses Faktum bestätigt die Auffassung, dass insbesondere in den Geisteswissenschaften die Substanz und nicht die Verpackung entscheidend ist. Wissenschaftliche Überlegungen und intensives Nachdenken können und dürfen nicht der kommerziellen Nutzung, dem Massengeschmack oder der schnellen Verwertbarkeit zugeführt werden. Diese Mahnung gilt umso mehr angesichts der Tendenz solcher allein internetbasierten Zeitschriften, bei denen nicht mehr die Lesenden, sondern die Autorinnen und Autoren für die Veröffentlichung bezahlen müssen.

Wissenschaftlichkeit

Burkard Porzelt und Werner Simon konnten stets bestimmt und entschieden auftreten, wenn es um die Frage nach der Wissenschaftlichkeit der Artikel ging. Für die *Religions-*

pädagogischen Beiträge sind Sachlichkeit und methodische Genauigkeit zentral. Nur durch fundierte wissenschaftliche Forschung können bestimmte Zusammenhänge in Zukunft besser erklärt werden. Darin spiegelt sich auch die Erkenntnis wider, dass unser heutiges Wissen unvollkommen ist und daher die wissenschaftlichen Urteile nicht nur unvollkommen, sondern mitunter auch inkorrekt sind. Dabei gilt es, die alten Erkenntnisse zu überprüfen und immer wieder in Frage zu stellen, neue Überlegungen argumentativ zu diskutieren und weiter zu forschen. Dazu brauchen Bildung und Wissenschaft den öffentlichen Diskurs und den kritischen Dialog. Beides sollen die *Religionspädagogischen Beiträge* fördern und so dem Interesse der Religionspädagogik und Katechetik dienen.

Als Vorsitzender der AKRK möchte ich mich im Namen aller Leserinnen und Leser sehr herzlich bei Werner Simon und Burkard Porzelt für ihr außerordentliches Engagement und ihre aufwendige Arbeit als Schriftleiter der *Religionspädagogischen Beiträge* in den Jahren 2001 (ab Heft 46) – 2012 (Heft 68) bedanken. Zugleich freue ich mich, dass mit diesem Heft Prof. Dr. Ulrich Kropač (Eichstätt) und Prof. Dr. Georg Langenhorst (Augsburg) die verantwortungsvolle Aufgabe der Schriftleitung der *Religionspädagogischen Beiträge* übernehmen. Ich bin davon überzeugt, dass sie das wissenschaftliche Profil der *Religionspädagogischen Beiträge* und ihre Unabhängigkeit weiter stärken werden. Dass eine solche (ehrenamtliche) Aufgabe nicht ohne Unterstützung durchgeführt werden kann, steht dabei außer Frage. Deshalb gilt mein Dank an dieser Stelle der Katholischen Universität Eichstätt-Ingolstadt für die Unterstützung der Arbeit der Schriftleitung durch eine Anschubfinanzierung.

Editorial

Ulrich Kropač / Georg Langenhorst

„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!“ Mit diesem Wunsch haben sich die beiden langjährigen Schriftleiter der *Religionspädagogischen Beiträge*, Werner Simon und Burkard Porzelt, in der letzten von ihnen verantworteten Ausgabe (RpB 68/2012) verabschiedet und damit uns, den Nachfolgern, das wissenschaftliche Staffeholz in Form einer programmatischen Formel in die Hand gegeben.

Wie aber ist dieser Wunsch zu realisieren – in Zeiten, in denen selbst anerkannte und gewissermaßen schon zur Institution gewordene religionspädagogische Zeitschriften zunehmend unter Druck geraten oder – wie im Fall *rhs* oder *CpB* – sogar eingestellt werden mussten? Die von Günter Stachel und Hans Zirker begründete, in „zweiter Generation“ von Herbert A. Zwergel und in „dritter“ von Werner Simon und Burkard Porzelt fortgeführte Zeitschrift *Religionspädagogische Beiträge* wird unserer Überzeugung nach die erlangte wissenschaftliche Höhe nur dann einhalten können, wenn ihre erfolgreiche Tradition zugleich aufgegriffen wie fortentwickelt wird. Dies soll – so unser Konzept – unter anderem dadurch geschehen, dass in die Zeitschrift künftig mehrere prägnante Rubriken eingezogen werden, die zwar nicht in jeder Ausgabe, aber regelmäßig bedient werden. Gedacht ist an folgende Kategorien:

- „*Religionspädagogik pointiert*“: Vorgestellt wird ein aktuelles Thema, das entweder religionspädagogisch en vogue ist, oder das es aus guten Gründen verdient, deutlicher in das religionspädagogische Problembewusstsein gerückt zu werden.
- „*Religionspädagogik kontrovers*“: Um die in den letzten Jahren etwas abgeflachte wissenschaftliche Streitkultur zu beleben, wird in dieser Rubrik jeweils eine Thematik unter zwei kontroversen Blickwinkeln verhandelt. Beide Beiträge eröffnen mit drei bis fünf markanten und provokanten Thesen, die im Weiteren begründet und ausgearbeitet werden.
- „*Religionspädagogik diskursiv*“: Wie bisher werden der alle zwei Jahre stattfindende AKRK-Kongress sowie weitere Veranstaltungen der scientific community mit wissenschaftlicher Strahlkraft (z.B. deutsch-italienische Treffen, Veranstaltungen der AKRK-Sektionen mit expliziter Themensetzung) in Grundzügen dokumentiert. Dabei wird in manchen Fällen – wie z.B. bei den deutsch-italienischen Treffen – eine Unterstützung der Schriftleitung von Seiten der Veranstalter erforderlich sein, indem Artikel beschafft oder übersetzt werden.
- „*Religionspädagogik international*“: Einmal im Jahr soll ein Beitrag aus dem außerdeutschen Sprachraum erscheinen, vorzugsweise in englischer, eventuell – aufgrund der schon lange gepflegten freundschaftlichen deutsch-italienischen Kooperation – in

italienischer Sprache, um Einblicke in die religionspädagogische Diskussion im internationalen Kontext zu gewinnen. Diese Beiträge werden bewusst *nicht* übersetzt.

■ „*Religionspädagogik aktuell*“: Unter dieser Überschrift finden freie Beiträge ihren Platz. Trotz der Bildung von Rubriken bieten die *Religionspädagogischen Beiträge*, bisheriger guter Tradition folgend, den vielfältigen Forschungsaktivitäten in unserer wissenschaftlichen Gemeinschaft großzügigen Raum zur Artikulation.

■ „*Rezensionen*“: Der seit Heft 50/2003 eingeführte Rezensionsteil wird weitergeführt. Auch künftig wird so ein breites Forum dafür zur Verfügung stehen, Qualifikations- und Forschungsarbeiten der wissenschaftlichen Öffentlichkeit vorzustellen und kritisch in den aktuellen Forschungsdiskurs einzubinden. Ein explizites Anliegen der Schriftleitung liegt darin, dass die abgedruckten Rezensionen sich dabei dem verbreiteten Trend entziehen, gegenüber der Darstellung der wesentlichen Inhalte und des argumentativen Duktus eines Werks dessen wissenschaftliche Einordnung und kritische Würdigung kleinzuschreiben.

Für die einzelnen Rubriken sind spezifische Seitenumfänge bzw. Zeichenzahlen festgelegt, um in der Zeitschrift insgesamt zu einer ausgewogenen Verteilung der Beiträge zu kommen. Die Umfänge können einem Merkblatt entnommen werden, das zugleich Richtlinien zur Abfassung von Artikeln für die *Religionspädagogischen Beiträge* enthält: <http://www.akrk.eu/rpb.html> (Download: „Formale Hinweise zur Erstellung von RpB-Beiträgen“).

Diese Richtlinien wurden gegenüber früheren Vorgaben in manchen Punkten geändert. Um Beachtung wird dringend gebeten! Nach wie vor können Manuskripte nur dann angenommen werden, wenn sie hinsichtlich Zeichenzahl und formaler Gestalt diesen Richtlinien entsprechen. Nicht ausgeschlossen ist hingegen

die Vorlage eines Artikels ohne Rücksicht auf die Formatierungsvorgaben, wenn die Schriftleitung grundsätzlich prüfen soll, ob sich das Thema bzw. der intendierte Beitrag zur Aufnahme in die *Religionspädagogischen Beiträge* eignet. Die Schriftleitung ist bemüht, Autor(inn)en ein zeitnahes Feedback zu geben und dann einen Zeitraum zu vereinbaren, in dem die endgültige Erstellung des Artikels nach den formalen Vorgaben erfolgt.

Die Arbeit zur Erstellung der *Religionspädagogischen Beiträge* verteilt sich auf mehrere Schultern. Zunächst einmal gibt es innerhalb der grundsätzlich eng miteinander kooperierenden Schriftleitung eine gewisse Arbeitsteilung: Ulrich Kropač ist erster Ansprechpartner für den Programmteil der jeweiligen Hefte, in der primären Zuständigkeit von Georg Langenhorst liegen der Rezensionsteil und die „Geschäftsführung“. Entsprechende Angebote von Artikeln oder Anfragen sind am einfachsten an die jeweils zuständige Person zu richten:

■ ulrich.kropac@ku.de

■ georg.langenhorst@kthf.uni-augsburg.de

Freundlicherweise hat sich darüber hinaus Ulrich Riegel (Universität Siegen) bereit erklärt, die Sparte „*Religionspädagogik international*“ zu betreuen. Er wird sich um Kontakte zu Autor(inn)en im außerdeutschen Sprachraum bemühen und einen Artikel (in der Regel) in englischer Sprache pro Jahr akquirieren.

Die Hauptarbeit der Texterfassung und des Layouts geschieht durch Heidi Klehr, Sekretärin am religionspädagogischen Lehrstuhl von Ulrich Kropač in Eichstätt. Wir sind froh, mit Frau Klehr eine Sekretärin an unserer Seite zu haben, die mit ihrem großen Engagement und ihren versierten Textverarbeitungs Kompetenzen Entscheidendes dazu beiträgt, dass die *Religionspädagogischen Beiträge* ganz konkret Gestalt annehmen.

Die auffälligste Veränderung der *Religionspädagogischen Beiträge* zeigt sich in ihrem äußeren Erscheinungsbild. Es war unsere Absicht,

die neuen inhaltlichen Akzentsetzungen mit einem veränderten Layout zu verknüpfen. Dies geschieht zukünftig in Zusammenarbeit mit dem Verlag LUSA (Babenhausen), einem aufstrebenden, engagierten Kleinverlag, der sich um Layout, Druck und Marketing der Zeitschrift kümmern wird. Wir freuen uns auf eine gute Zusammenarbeit mit Ludwig Sauter, Gründer und Inhaber des Verlags, und seiner Mitarbeiterin, Luitgard Lehner.

Das vorliegende *erste Heft unter neuer Herausgeberschaft* trägt bereits die Signatur der intendierten Veränderungen bezüglich Struktur und Layout. Die Rubrik „Religionspädagogik pointiert“ eröffnet Carola Fleck mit einem Beitrag zur Elementarpädagogik – ein Bereich, der (zumindest in der katholischen Religionspädagogik) derzeit eher ein Schattendasein führt, zukünftig wohl aber vermehrt Beachtung erfahren wird. Mit Hans Mendl und Rudolf Englert haben wir zwei „altgediente Kämpfer“ der Religionspädagogik eingeladen, in einen wissenschaftlichen Streit über den Konstruktivismus und seine Tragfähigkeit als Theorie für eine zukunftsfähige Religionspädagogik einzutreten. Wie gewünscht positionieren sich die Autoren durch Thesen zu Beginn ihres Beitrages und argumentieren dann mit Klarheit für ihre Auffassung. Beide zeigen so exemplarisch, wie die Sparte „Religionspädagogik kontrovers“ gedacht ist: als eine produktive wissenschaftliche (und eben nicht persönliche!) Auseinandersetzung, um die diskutierte Sache zu befördern.

Die Rubrik „Religionspädagogik diskursiv“ dient in diesem Heft als Resonanzraum für die Religionspädagogische Jahrestagung zum Thema „*Im Anfang war das Wort ...*“ – *Religiöse Spracherschließung in unterschiedlichen Sprachformen*. Der vom 27.–30. September 2012 gemeinsam vom dkv und von der AKRK in Helfta abgehaltene Kongress wird in Auszügen dokumentiert. Dazu legen Thomas Schärfl, Claudia Gärtner, Mirjam Schambeck und Georg Langenhorst ihre für den Druck aufbereiteten Haupt-

referate vor. Der wissenschaftliche Nachwuchs hatte in Helfta Gelegenheit, Dissertationsvorhaben in Posterform einer größeren Öffentlichkeit vorzustellen. Der Einladung, diese Posterbeiträge für die *Religionspädagogischen Beiträge* zu verschriftlichen, folgten Stefan Bork, Laura Enders, Simone Hiller, Veronika Klement, Rebecca Mariadasa, Lena Rehring und Eva Willebrand.

Wegen der umfänglichen Kongressdokumentation bleibt in diesem Heft die Rubrik „Religionspädagogik aktuell“ unbesetzt; bereits dafür eingegangene Beiträge werden im nächsten Heft publiziert. Präsentiert werden kann schließlich der erste Beitrag in der neugeschaffenen Sparte „Religionspädagogik international“: Die Australier Terence Lovat und Dan Fleming stellen einen Ansatz innovativer Ethik vor, der als Grundlage künftiger interreligiöser Dialogprojekte dienen kann. Mehrere Besprechungen aktueller Neuerscheinungen beschließen das Heft in der Rubrik „Rezensionen“.

Die neuen Schriftleiter wissen um die Verwurzelung in einer Tradition, die schon bestand, als keiner von ihnen an ein wissenschaftliches Engagement in der Religionspädagogik auch nur entfernt dachte. Deshalb ehren sie den am 16. Juni 2013 verstorbenen Günter Stachel, der die *Religionspädagogischen Beiträge* mitbegründet hat, in einem Nachruf.

Zugleich blickt die neue Schriftleitung nach vorn, um das Projekt *Religionspädagogische Beiträge* weiterzuentwickeln. Eingeladen sind alle in den Bereichen Religionspädagogik, Katechetik und Didaktik der Religionslehre wissenschaftlich Tätigen, Innovation, Reflexion und Diskurs in unserer scientific community durch gehaltvolle Beiträge in den *Religionspädagogischen Beiträgen* voranzutreiben. Davon lebt diese Zeitschrift in allererster Linie! Deshalb sind alle Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler gleichermaßen herzlich wie nachdrücklich eingeladen, für die *Religionspädagogischen Beiträge* zu schreiben.

Religiöse Bildung und Erziehung in der Frühpädagogik

Fragehorizonte und Zukunftsperspektiven

Carola Fleck

Das Thema *Religiöse Bildung und Erziehung in der Frühpädagogik* ist ein zentraler Bestandteil der gegenwärtigen wissenschaftlichen und gesellschaftspolitischen Diskussion über Qualität und Sicherung nachhaltiger Bildung und Erziehung insgesamt. Dabei steht zur Debatte, was Kinder stärkt und fördert angesichts einer Umwelt, die immer mehr Flexibilität und individuelle Entscheidungen von den Einzelnen verlangt und die sich ihnen ebenso multikulturell wie multi-religiös präsentiert. Welche Kompetenzen benötigen Kinder zum Leben in ihrer alltäglichen Welt, wenn Kompetenz als Grundlage und Ziel von Bewältigungsprozessen zu beschreiben ist?¹ Und welche Rolle spielt religiöse Erziehung und Bildung bei diesem Kompetenzerwerb?

Diese Fragen lenken den Blick auf die Eltern der Kinder und weitere Bezugspersonen. Welche Unterstützung brauchen *sie*, um Kinder heute zu erziehen und ihre Bildungsprozesse angemessen zu begleiten? Und was bedeutet die Beantwortung dieser Frage für die Ausbildung und Weiterbildung von Erzieher(innen) und Lehrkräften bzw. für die Elternbildung?

In dieser breiten – und häufig auf direkte Praxis bezogenen – Diskussion geht es, wenn auf wissenschaftliche Theorien der Bildung reflektiert wird, sowohl um die Revision und Erarbeitung allgemeiner Bildungsstandards als auch um spezifische, kulturell und religiös bedingte Einzelaspekte, die sich als gesellschaftlich relevant und prägend herausgestellt haben.

Bezogen auf die Bearbeitung der Thematik ist es notwendig, gezielte Eingrenzungen vorzunehmen. Diese beziehen sich zum einen auf die Altersgruppe, die jeweils im Fokus des Interesses steht (etwa die unter Dreijährigen² oder die Drei- bis Sechsjährigen mit ihren Bezugspersonen), zum anderen auf die Institution „*Kindergarten/Kindertagesstätte*“ im Kontext der Kindertageseinrichtungen insgesamt³ und mit

1 Vgl. *Bundschuh, Konrad*: Emotionalität, Lernen und Verhalten. Ein heilpädagogisches Lehrbuch, Rieden 2003, 199. Hier wird beschrieben, dass der Begriff Kompetenz „verschiedene Fertigkeiten einer Person [vereinigt], die es ihr ermöglicht, adäquat mit sich selbst und in Interaktion mit der Umwelt zu leben.“

2 Die zunehmende Praxis, schon Zweijährige und Einjährige in Kindergärten aufzunehmen, soll nicht ignoriert werden. Da sie aber aus Sicht der Kleinkinderpädagogik und Entwicklungspsychologie alle Beteiligten vor ganz neue Herausforderungen stellt, wird sie hier als Themenbereich ausgeklammert.

3 Unter der Sammelbezeichnung „*Kindertageseinrichtungen*“ werden unterschiedliche Erziehungs-, Bildungs- und Betreuungseinrichtungen der Jugendhilfe zusammengefasst, die von Kindern und Jugendlichen vom ersten bis zum 14. Lebensjahr besucht werden. Vgl. *Hugoth, Matthias*: Fremde Religionen – fremde Kinder? Leitfaden für die interreligiöse Erziehung, Freiburg i.Br. 2003, 32.

ihrer besonderen Beziehung zur Grundschule. Des Weiteren geht es um religiöse Bildung und ihre Einbettung in die allgemeine Bildung. Damit wird ein Rahmen abgesteckt, in dem frühpädagogische, psychologische, sozialwissenschaftliche und theologische Aspekte unter religionspädagogischen Gesichtspunkten bedacht und analysiert werden können.

In diesem Beitrag sollen in „pointierter“ Weise bisherige Entwicklungslinien aufgezeigt, wissenschaftliche Fragehorizonte eröffnet und Zukunftsperspektiven angesprochen werden – im Sinne einer Anregung zu weiteren Diskursen.

1. Rolle und Funktion der Religionspädagogik

Neben ihrer analysierenden, stimulierenden und integrierenden Funktion nimmt Religionspädagogik bei der Erörterung dieser Thematik auch ihre *ideologiekritische Funktion* wahr.⁴ Sie tut dies in zweifacher Hinsicht: Zum einen hinterfragt sie Erziehungswirklichkeit und -gewohnheit, wenn diese einer Entwicklung zu tieferer Menschlichkeit und einer Öffnung für die Transzendenz der Welt und des Lebens im Wege stehen. Dieses Hinterfragen bezieht sich beispielsweise auf das Ausklammern der religiösen Thematik in einzelnen Bildungsplänen der Bundesländer in Deutschland. Zum anderen befragt sie religiös und kirchlich favorisierte Familienbilder, Wertesysteme, Erziehungs-, Bildungs- und Ausbildungsentwürfe kritisch auf dem Hintergrund aktueller Lebenswirklichkeit von Familien und ähnlich strukturierten Lebensgemeinschaften in unserer Gesellschaft.

4 Vgl. Lentzen-Deis, Wolfgang: „Hilfe zur Menschwerdung“. Zur Rolle der Theologie im ethischen und pädagogischen Bereich. In: Angel, Hans-Gerd / Reiter, Johannes / Wirtz, Hans-Gerd (Hg.): Aus reichen Quellen leben. Ethische Fragen in Geschichte und Gegenwart (FS für Helmut Weber), Trier 1995, 263–274.

Das Bearbeiten der Frage nach religiöser Bildung und Erziehung in der Frühpädagogik leistet aus religionspädagogischer Perspektive einen Beitrag zur Klärung einer gesellschaftlich relevanten Frage – ob und wie religiöse Bildung zu einem gelingenden Bildungs- und Lebensweg beiträgt – und zu einer fairen und beruhigten Diskussion. Religionspädagogische Forschungsfragen beziehen sich in diesem Zusammenhang darauf, vorhandene Hypothesen und Entwürfe zu überprüfen und etwaige konzeptionelle Lücken zu schließen. Dabei eröffnet die reiche Fülle von vorhandenen religionspädagogischen Modellen und religionsdidaktischen Konkretionen für den frühpädagogischen Bereich⁵ den Horizont für die Frage nach den dahinterstehenden theologischen Prinzipien (z.B. der Korrelation als wechselseitiger Erschließung von Leben und Glauben) und der didaktischen Umsetzung (z.B. mit Hilfe der Elementarisierung). Wertvolle Hinweise zu einer veränderten Lehr- und Lernkultur bietet dabei das Konzept der Themenzentrierten Interaktion (TZI, nach Ruth Cohn). Es betont in besonderer Weise die anzustrebende „*dynamische Balance*“ der Personen und Faktoren, die am Prozess des Lernens beteiligt sind.⁶

Die Begriffe *Bildung*, *Erziehung*, *religiöse Bildung* und *Kompetenz* müssen für den Verwendungszusammenhang bestimmt und voneinander abgegrenzt werden. Besonderes Augenmerk liegt dabei auf dem Begriff der Bildung als Selbstbildung und sozialem Prozess⁷

5 Vgl. Habringer-Hagleitner, Silvia: Zusammenleben im Kindergarten. Modelle religionspädagogischer Praxis, Stuttgart 2006.

6 Eine gut zusammengefasste Darstellung der Themenzentrierten Interaktion findet sich bei Lott, Friedhelm: Religionsunterricht als Themenzentrierte Interaktion im Kontext einer Schule der Zukunft, Ostfildern 2001, 99–150.

7 Vgl. Schäfer, Gerd E.: Der Bildungsbegriff in der Pädagogik der frühen Kindheit. In: Fried, Lilian / Roux, Susanna (Hg.): Pädagogik der Frühen Kindheit, Weinheim u.a. 2006, 33–44.

und auf der Darstellung des religiösen Bildungsbereichs im Kontext allgemeiner Bildungsprozesse. Das Spezifikum religiöser Bildung besteht in den Voraussetzungen, die durch ein religiös bestimmtes Menschenbild geprägt werden, und in ihren Konsequenzen, die auf eine religiöse Lebenspraxis abzielen.

Im Anschluss an eine Bestimmung Erich Feifels ist es hilfreich, in diesem Zusammenhang *Religion* als operationalen Begriff zu verwenden, d.h. als Sammelbegriff für Fragehaltungen und innere Differenzierungen, die zwischen einem „engen“, normativ begründeten und einem „weiten“, ontologisch begründeten Religionsbegriff unterscheiden.⁸

2. *Gesellschaftliche, politische und kirchliche Kontexte*

Um der Frage nachzugehen, wie Kompetenzen gefördert werden können, mit denen Kinder in die Lage versetzt werden, sich einen religiösen Zugang zur Welt zu erschließen, sind die Kontexte zu berücksichtigen, die für religiöse Bildung und Erziehung in der Frühpädagogik eine Rolle spielen. Dabei geht es zunächst um einschlägige religiöse Sozialisationsfaktoren im Kindergartenalter. Neben den *klassischen* Sozialisationsorten Familie, Kindergarten und Kirchengemeinde spielen zunehmend die Massenmedien und gesamtgesellschaftliche Veränderungen (wie z.B. steigende Individualisierung und Flexibilisierung der Lebensläufe) als Sozialisationsfaktoren eine Rolle. Ihre Auswirkungen spiegeln sich in den Ausführungen über Aspekte frühkindlicher Bildung in aktuellen Kinderstudien und familien- und bildungspolitischen Verlautbarungen.

Diese Studien thematisieren unter anderem *Familie und Lebenssituation*⁹ und *Armut als Bildungshindernis*¹⁰. In diesen Zusammenhängen wird auch nach der Rolle gefragt, die Religion im Leben von Kindern und ihren Familien spielt. Die Trias von *Betreuung, Bildung und Erziehung*¹¹ wird in ihrer starken Ausdifferenzierung (in Deutschland) ebenso problematisiert wie das Thema „*Wahlfreiheit*“¹² innerhalb einer geschlechter- und generationengerechten Familienpolitik.

Die kirchlichen Positionen zum Thema Religiöse Bildung in der Frühpädagogik bilden sich in den Aussagen von kirchlichen Verbänden und offiziellen Verlautbarungen der katholischen und evangelischen Kirche ab. Auf katholischer Seite basieren sie auf Aussagen des Zweiten Vatikanischen Konzils (z.B. der Erklärung über die christliche Erziehung, *Gravissimum educationis*) und der Gemeinsamen Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland (1971–1975). Der Synodenbeschluss *Schwerpunkte kirchlicher Verantwortung im Bildungsbereich*¹³ steht dabei für die Absicht, Aussagen des Konzils auf

8 Vgl. Feifel, Erich: Grundlegung der Religionspädagogik im Religionsbegriff. In: Ders. / Leuenberger, Robert / Stachel, Günter u.a. (Hg.): Handbuch der Religionspädagogik, Bd. 1, Zürich u.a. 1977, 34–48, 39.

9 Vgl. etwa *World Vision Deutschland e.V.* (Hg.): Kinder in Deutschland 2007. 1. World Vision Kinderstudie, Frankfurt a.M. 2007; vgl. auch den in jeder Legislaturperiode erscheinenden Kinder- und Jugendbericht des Bundesministeriums für Familien, Senioren, Frauen und Jugend.

10 Vgl. *AWO Bundesverband e.V.* (Hg.): AWO-Sozialbericht 2000. Gute Kindheit – Schlechte Kindheit. Armut und Zukunftschancen von Kindern in Deutschland, Bonn 2000.

11 Vgl. *OECD* (Hg.): *Starting Strong II: Early Childhood Education and Care*, Paris 2006.

12 Vgl. *ZDK* (Hg.): Familienpolitik: geschlechter- und generationengerecht, Osnabrück 2008.

13 Vgl. *Schwerpunkte kirchlicher Verantwortung im Bildungsbereich*. Mit einer Einleitung von Joachim Dikow. In: Bertsch, Ludwig / Boonen, Philipp / Hammerschmidt, Rudolf u.a. (Hg.): Gemeinsame Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland. Beschlüsse der Vollversammlung, Offizielle Gesamtausgabe I, Freiburg i.Br. 1976, 511–548.

die Situation in Deutschland hin zu präzisieren und die Bildungslandschaft mitzugestalten, die auch zu diesem Zeitpunkt vor großen Herausforderungen stand, die die Schul- und Kindergartenlandschaft nachhaltig veränderten. Die kirchlichen Verbände KTK (Verband Katholischer Tageseinrichtungen für Kinder e.V.) und BETA (Bundesvereinigung Evangelischer Tageseinrichtungen für Kinder e.V.) bündeln in ihren Aussagen die katholische und evangelische Sicht auf den Bildungsauftrag des Kindergartens im Allgemeinen und auf religiöse Erziehung und Bildung in dieser Altersstufe im Besonderen. Aber auch die Deutsche Bischofskonferenz (DBK) und die Evangelische Kirche in Deutschland (EKD) fassen in eigenen Schreiben zusammen, welche Aspekte frühkindlicher religiöser Bildung und Erziehung sie in den Vordergrund stellen.¹⁴

Die Auseinandersetzung mit den Studien und Stellungnahmen zeigt eindeutige Entwicklungspotentiale, aber auch Desiderate angesichts der Fragestellung auf, wie religiöse Bildung in Familien und Kindergärten thematisiert, weiterentwickelt und vertieft werden kann. Kurz gefasst geht es darum,

- Kindergärten als Arbeitsplätze und Familienzentren weiterzuentwickeln,
- die Familie in ihrer Schlüsselfunktion für alle Bildungs- und Erziehungsprozesse neu wahrzunehmen,
- die in kirchlichen und politischen Verlautbarungen anvisierten Ziele in Handlungsoptionen zu verwandeln und

- Religion als Thema in die pädagogische Diskussion (neu) einzubringen und verstärkt in die Bildungs- und Erziehungspläne zu implementieren.

3. Die Rolle der Bildungspläne

Aufgrund der genannten Potentiale und Desiderate stellt sich die Frage, wie religiöse Bildung angemessen in die neuen Bildungspläne der Bundesländer (etwa seit dem Jahr 2000) implementiert werden kann. Daher ist es notwendig, sich mit diesen Plänen für den frühpädagogischen Bereich, ihrer Abgrenzung von pädagogischen Handlungskonzepten und ihren Aussagen zu den Themen Bildung, religiöse Bildung sowie mit der Rolle und den veränderten Aufgaben der Erzieher/-innen auseinanderzusetzen.¹⁵ Darüber hinaus ist der Bereich des Übergangs vom Kindergarten in die Grundschule als wichtiger Transitionsprozess auch unter religionspädagogischen Gesichtspunkten zu erörtern.

Die Einschätzung der Bildungspläne hinsichtlich der Frage nach religiöser Bildung in der Frühpädagogik weist viele positive Akzente auf. *Kinder werden als kompetente, autonome und aktive Akteure ihres Lernens* ernst genommen, denen Interesse und Achtung vor ihrer Art der Weltkonstruktion entgegengebracht wird. Die gewandelte Rolle der Erzieherin/des Erziehers, die/der auch die religiösen Bildungsprozesse begleitet und mitgestaltet, wird aufgewertet und verstärkt thematisiert. Aber es gibt auch Klärungs- und Präzisierungsbedarf, der sich beispielsweise auf diffuse Begriffsbestimmungen bezieht oder auch auf die Rolle, die religiöse Erziehung und Bildung bei der Bewältigung von Übergängen (z.B. vom Kindergarten in die Grundschule) spielt.

14 Vgl. *Die Deutsche Bischofskonferenz* (Hg.): Welt entdecken, Glauben leben. Zum Bildungs- und Erziehungsauftrag katholischer Kindertageseinrichtungen, Bonn 2009; vgl. *Kirchenamt der EKD* (Hg.): Wo Glaube wächst und Leben sich entfaltet. Der Auftrag evangelischer Kindertageseinrichtungen. Eine Erklärung der Evangelischen Kirche in Deutschland, Gütersloh 2005.

15 Vgl. *Fleck, Carola*: Religiöse Bildung in der Frühpädagogik, Münster 2011, 61–106.

3.1 Modelle religiöser Erziehung und Bildung im Kindergartenalter

Um diese Rolle und weitere Aufgaben religiöser Bildung im Kindergartenalter zu verdeutlichen, ist es notwendig, Modelle religiöser Bildung und Erziehung, die aktuell in Kindergärten zum Tragen kommen, näher zu untersuchen. Beim Überblick über vorhandene Modelle kann im Anschluss an die Forschungen von Silvia Habringer-Hagleitner zwischen *explizit christlich-religiösen*, *implizit christlich-religiösen* und *integrativen* Modellen unterschieden werden. Letztgenannte (wie etwa der „Neue Trierer Plan“) sind darum bemüht, christlich-religiöse Erziehung und Bildung im Kindergarten *situationsbezogen* zu entfalten, während die erstgenannten eindeutige Schwerpunkte in den Bereichen *Ausdrückliche Einführung in die Welt des Christentums (explizit christlich-religiös)* und *Ansatz bei der Lebenssituation der Beteiligten (implizit christlich-religiös)* setzen.

Beispiele für explizit-christliche Modelle sind nach Silvia Habringer-Hagleitner etwa die „Religionspädagogische Praxis“ (RPP, Franz Kett), aber auch das „Theologisieren mit Kindern“ und die interreligiösen Modelle von Frieder Harz und Matthias Hugoth.

Beispiele für implizit christlich-religiöse Modelle sind etwa der „Dimensionale Ansatz“ von Friedrich Schweitzer und Christoph Th. Scheilke und spirituelle Modelle von Ulrich Steenberg und Felicitas Betz.

Alle diese Modelle bieten gleichsam eine Innenansicht dessen, was im Bereich der religiösen Bildung im Kindergarten überlegt, besprochen und gelebt wird.

Die Beschäftigung mit dieser Innenansicht führt wiederum zur Frage nach ihrer Kontextualisierung hinsichtlich allgemeiner Bildungsfragen. Wichtige Anstöße zum Thema religiöse Bildung und Erziehung erhält die Religionspädagogik durch Forschungsergebnisse ihrer Bezugswissenschaften Pädagogik und Theologie, aber auch durch psychologische, neurologische und

soziologische Forschungen. Gemäß des Selbstverständnisses der *Religionspädagogik als Verbundwissenschaft und Handlungswissenschaft* sind folgerichtig wissenschaftliche Interdependenzen zu thematisieren.

3.2 Forschungsergebnisse der Bezugswissenschaften

Der Beitrag der *Frühpädagogik* zu dieser Frage (nach religiöser Erziehung und Bildung) ist vielfältig: Sie setzt sich mit dem Bild des Kindes und mit Kindheitsforschung in ihrer historischen, kulturvergleichenden und sozialwissenschaftlichen Ausprägung auseinander. Sie untersucht interkulturelles, integratives und geschlechtersensibles Lernen im Kindergarten und fragt nach den Möglichkeiten resilienter Anpassung von Kindern in schwierigen Lebenssituationen. Die Entwicklung der Widerstandskräfte (Resilienz) zeigt offensichtliche Verbindungslinien zum Thema religiöse Bildung auf, da beispielsweise durch ermutigende biblische Geschichten und ein positives Gottesbild das Meistern belastender Situationen und Transitionen gefördert werden kann. Hinzu kommt, dass die Wertschätzung anderer Kulturen und der achtsame Umgang mit Fremden sowie das Verhältnis zwischen Mädchen und Jungen und das gemeinsame Leben von Menschen mit und ohne Behinderung frühpädagogisch relevante Themen sind, die auch religionspädagogisch Bedeutung haben.

Forschungsergebnisse der *Neurowissenschaften* verdeutlichen, welche Rolle das Gehirn beim Aufbau von Wertesystemen und der Teilhabe an Kultur und Religion spielt. Die Entwicklung des Gehirns, das Aufbauen sozialer Beziehungen durch neuronale Motivationsysteme und die intuitive Kommunikation durch Spiegelneurone ist nicht nur für die Frühpädagogik von Belang, sondern erweist sich auch als hilfreich für Überlegungen, sensible Entwicklungsphasen religionspädagogisch zu unterstützen.

Entwicklungspsychologische Aspekte und Forschungsergebnisse der Kinder- und Jugendpsychiatrie zeigen des Weiteren auf, dass es zum einen Fehlformen religiöser Erziehung und Bildung gibt, die eine angemessene Entwicklung verzögern, erschweren oder verhindern können, dass es zum anderen aber auch die Möglichkeiten psychischer Reifung durch religiöse Erziehung und Bildung gibt. Anhand der Beziehungsstörungen *Partnerschaftlichkeit*, *Projektion* und *Symbiose* zwischen Eltern und Kindern zeigt etwa der Psychiater Michael Winterhoff auf, wie gravierend sich eine stagnierende psychische Reifung auswirkt. Er verweist aber auch auf Möglichkeiten, wie psychische Reifung gelingen kann, so zum Beispiel durch klare Rollenverständnisse, einen strukturierten Umgang zwischen Kindern und Erwachsenen und das Entwickeln von Frustrationstoleranz.¹⁶ Alle diese Themen stehen in Verbindung mit Zielen und Aufgaben religiöser Bildung und Erziehung.

Theologische Aspekte religiöser Bildung und Erziehung in der Frühpädagogik bieten zum einen die biblischen Zugänge, die die Rolle von Kindern im Alten Testament klären und insbesondere im Neuen Testament den Umgang Jesu mit Kindern thematisieren. Karl Rahners Gedanken zu einer „*Theologie der Kindheit*“ ergänzen diese Zugänge aus systematischer Sicht. Die Kindheit als bleibende, biografiebegleitende Konstante, sozusagen als „*mitlaufender Anfang*“, vertieft die religionspädagogischen Bemühungen und stellt sie in einen theologischen Gesamtzusammenhang.¹⁷

Einen im letzten Jahrzehnt vertieft diskutierten Zugang bietet die *Kindertheologie* und ihre grundlegende Sicht auf den wertschätzenden Umgang mit kindlichen Aussagen. Kindertheologie als Theologie *von, für* und *mit* Kindern¹⁸ leitet dazu an, theologische Gesprächssituationen auch im Kindergarten aufzugreifen und zu nutzen. Sie wird einer Sicht auf Bildung als Selbstbildung und sozialem Prozess in besonderer Weise gerecht. Denn bei diesen Gesprächen erschließen sich Kinder selbst einen religiösen Weltzugang, begleitet von erwachsenen Gesprächspartnern und in Auseinandersetzung mit anderen Kindern.

3.3 Konzeptionelle Überlegungen für religionspädagogische Praxismodelle

Bei der Diskussion der Ergebnisse der Bezugswissenschaften aus religionspädagogischer Sicht spielen integrierende, stimulierende und kritisierende Momente eine Rolle. Die Bezugswissenschaften liefern sowohl Forschungsergebnisse, die das religionspädagogische Arbeiten im Kindergarten vertiefen und vorantreiben als auch solche, die vor Fehlentwicklungen und Übertreibungen warnen. Viele Elemente verknüpfen sich zu einer erweiterten Gesamtschau auf das Thema religiöse Bildung. Aus Sicht der Religionspädagogik sind kritische Rückfragen zu stellen, etwa in Richtung Pädagogik und Bildungspläne: Wie wird das „*Recht des Kindes auf Religion*“ (Friedrich Schweitzer) umgesetzt? Aber auch in Richtung Theologie und Kirche, wenn danach gefragt wird, welche Ziele mit religiöser Erziehung und Bildung offen oder verdeckt verfolgt werden. Alle diese Fragen sind religionspädagogisch zu bedenken und zu diskutieren,

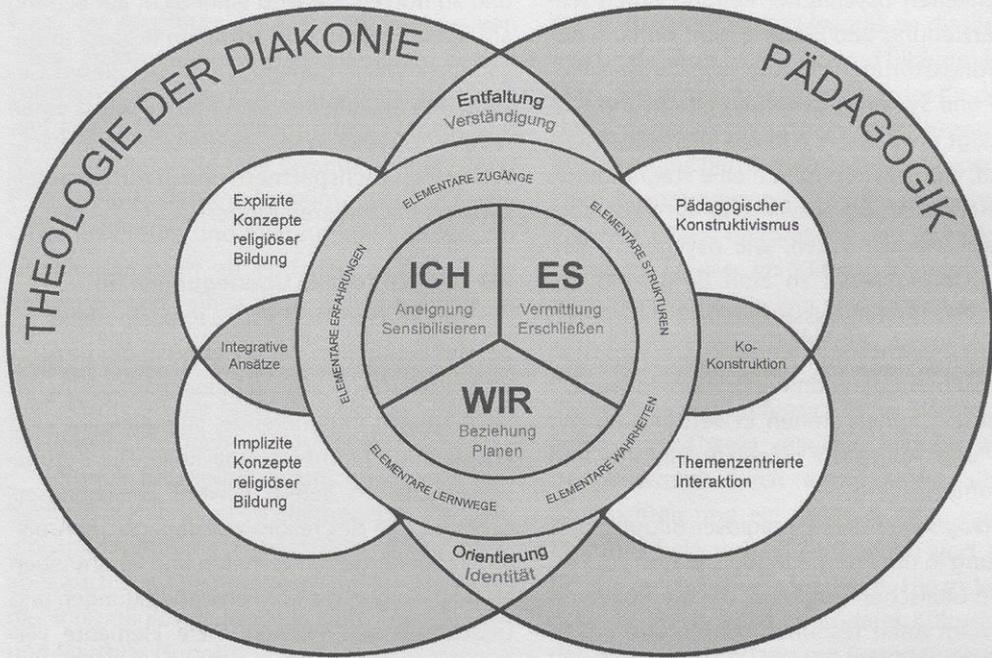
16 Vgl. Winterhoff, Michael: Warum unsere Kinder Tyrannen werden. Oder: Die Abschaffung der Kindheit, Gütersloh 2008.

17 Vgl. Rahner, Karl: Gedanken zu einer Theologie der Kindheit. In: Schriften zur Theologie VII, Einsiedeln u.a. 1966, 313–329.

18 Vgl. Schweitzer, Friedrich: Was ist und wozu Kindertheologie? In: Bucher, Anton A. / Büttner, Gerhard / Freudenberger-Lötz, Petra u.a. (Hg.): „Im Himmereich ist keiner sauer“ – Kinder als Exegeten, Jahrbuch für Kindertheologie, Bd. 2, Stuttgart 2003, 9–16.

und es können neue konzeptionelle Ideen daraus erwachsen. Aspekte einer möglichen eigenen Konzeptionsentwicklung unter theologischen, pädagogischen, religionspädagogischen und didaktischen Gesichtspunkten gibt die folgende Grafik wieder.

Aus pädagogischer Sicht werden zwei Schwerpunkte in der Konzeptentwicklung gesehen: Zum einen geht es um *Ko-Konstruktives Lernen* im Kindergarten, wobei theologische Aspekte des pädagogischen Konstruktivismus mit beachtet werden müssen. Aus dem Blickwinkel



Zentrale Aspekte der Konzeptentwicklung

Idee: Carola Fleck, grafische Umsetzung: Thomas Porwol

Dabei wird der theologische Akzent auf das *Christsein lernen* im Horizont einer Theologie der Diakonie im Anschluss an Wolfgang Bartholomäus und Norbert Mette gelegt.¹⁹ Der Ansatz wird flankiert von theologischen Begründungslinien für die Praxis interreligiösen und interkulturellen Lernens im Kindergarten.

der *Ko-Konstruktion* konstruiert das Kind (denkend, fühlend, handelnd) seine Sicht auf die Welt selbst und wird dabei von Erwachsenen und Gleichaltrigen (aber auch älteren und jüngeren Kindern und Jugendlichen) durch gemeinsames, forschendes Entdecken begleitet. Zum anderen geht es darum, religiöse Bildungsprozesse auf allen Ebenen des Kindergartens zu gestalten. Hierbei bietet, wie schon erwähnt, das Modell der *Themenzentrierten Interaktion* wertvolle Hilfen.

Religionspädagogische Gesichtspunkte der Konzeptentwicklung bieten die „Bausteine“ religiöser Bildung und Erziehung von Ehrenfried

¹⁹ Vgl. Bartholomäus, Wolfgang: Christsein lernen von Anfang an, Zürich u.a. 1981; vgl. Mette, Norbert: Gemeinde werden durch Diakonie, in: Karrer, Leo (Hg.): Handbuch der praktischen Gemeindeführung, Freiburg i.Br. u.a. 1990, 198–214.

Schulz.²⁰ Mit ihrer Hilfe kann verdeutlicht werden, worum es konzeptionell geht: Um das *Sensibilisieren* für ein reflektiertes Bildungs- und Erziehungsverständnis, um das *Erschließen* vorgegebener Glaubensdispositionen, um das *Planen* einer dynamischen Glaubens- und Lebenspraxis und das *Ermitteln* exemplarischer Inhalte. Bei all dem stehen Eltern und Erzieher/-innen, die Kinder religiös erziehen und ihre Bildung begleiten, im Mittelpunkt des Interesses. Ihre jeweiligen Kompetenzen können sich ergänzen, wenn Konkurrenzsituationen zuvor thematisiert und ausgeräumt werden.

Ein weiterer wichtiger religionspädagogischer Gesichtspunkt schließt sich an: Religiöses Lernen im Kindergarten stellt sich heutzutage als *interreligiöses Lernen* dar. Angesichts der multikulturellen Situation in der Gesellschaft, die sich im Kindergarten widerspiegelt, erweitert sich das Spektrum des Lernens um diesen Bereich. Dadurch werden neue Herausforderungen sichtbar, denen sich die Erzieher/-innen stellen müssen. Aber auch für Kinder und Eltern stellen sich neue Fragen hinsichtlich der Alltagsgestaltung und der Festkultur.

Die religionsdidaktische Umsetzung bildet den Schlusspunkt der konzeptionellen Erwägungen, die grafisch abgebildet werden. Hierbei wird auf das Elementarisierungskonzept (Karl Ernst Nipkow/Friedrich Schweitzer) und seine fünf Ebenen der didaktischen Planung rekurriert. Als didaktische Realisierung der Korrelation nimmt *Elementarisierung* einerseits die Personen im Lernprozess in den Blick, ihre entwicklungspsychologischen und soziokulturellen Voraussetzungen und ihre Lebenserfahrungen. Andererseits umkreist sie die Inhalte des Lernens und die ihnen innewohnenden Erfahrungen und stellt die Frage nach gemeinsam zu ermittelnden, gewiss machenden

„Wahrheiten“, die als Wahrheit „für mich“ und „für uns“ im Lernprozess aufleuchten. Diesem wechselseitigen Erschließen von Personen und Themen im Lernprozess versucht sie auf vielfältigen methodischen Wegen gerecht zu werden.

3.4 Weiterführende Fragen und Perspektiven für die Zukunft

Aus der Zusammenschau zentraler konzeptioneller Aspekte ergeben sich nicht nur weitere Fragen, sondern auch bildungspolitische, gesellschaftspolitische, forschungsbezogene und kirchliche Zukunftsperspektiven und Entwicklungsmöglichkeiten für die relevanten Bezugsgruppen der Erzieher/-innen, Eltern und Kinder.

Bildungspolitisch gesehen stellt sich Bildungsgerechtigkeit als bleibende soziale Aufgabe dar. Neben der Förderung von Kindergärten, Eltern und Kindern bedeutet diese auch, dass universitäre frühpädagogische *Studiengänge*, die (z.B. in Berlin, Bremen, Dresden, Freiburg und Koblenz) im Entstehen begriffen sind, finanziell zu *fördern* und politisch zu unterstützen sind. Nur mit gut ausgebildetem Personal werden die kirchlichen und kommunalen Kindergärten ihrem Auftrag in einer pluralen Gesellschaft gerecht werden. Neben den gesellschaftlichen Aspekten schwingen kirchliche Zukunftsperspektiven mit – in ihrer *Offenheit* für alle Eltern und Kinder und ihrem *Engagement für Benachteiligte* kommt das diakonische Selbstverständnis kirchlicher Kindergärten in der Welt von heute zum Ausdruck. Um dieses *diakonische Selbstverständnis* zu stärken und in die Bildungslandschaft einzubringen, ist der Dialog von Theologie und Pädagogik unabdingbar.

Drei Gruppen stehen beim Thema religiöse Bildung und Erziehung in der Frühpädagogik im Mittelpunkt: *Erzieher/-innen, Eltern und Kinder.*

Es wird in Zukunft von Bedeutung sein, ob und inwieweit religiöse Bildung in der Aus- und Weiterbildung von Erzieher(inne)n eine Rolle

20 Vgl. Schulz, Ehrenfried: Bausteine für eine religiöse Elementarerziehung, München 1980.

spielt. Nur wenn dies gewährleistet ist, können sie in diesem Bereich ihre Kompetenzen weiterentwickeln, religiöse Lernprozesse beobachten und dokumentieren, tolerant zum interreligiösen Lernen ermutigen und zu einer eigenen Spiritualität finden.

Ähnliches gilt für die Eltern: Religiöse Elternbildung als echte *Lebenshilfe* zu gestalten wird in der Zukunft bedeuten, Kindergärten zu Familienzentren umzugestalten, in denen Erzieher/-innen und Eltern partnerschaftlich zusammenarbeiten und in denen unter anderem Modelle religiöser Elternbildung erprobt und vertieft werden können.

Im Hinblick auf die Kinder ist für die Zukunft festzuhalten: Die Rechte der Kinder, auch das Recht auf religiöse Bildung, sind noch stärker in das Blickfeld zu rücken. Bei der Gestaltung religiöser Bildungsprozesse ist zu beachten, dass Kinder sich in Gruppen selbst bilden und in angemessener Weise an Erarbeitungen und Entdeckungen zu beteiligen sind. All das setzt Erwachsene voraus, die im Dialog mit ihnen sind und bleiben und die ihnen Zeit und Raum

für Gespräche und gemeinsame Erfahrungen einräumen.

Abschließend lässt sich zur Aufgabe religiöser Bildung und Erziehung in der Frühpädagogik sagen, dass sie zu einer umfassenden Persönlichkeitsbildung in der Auseinandersetzung mit einer komplexen Lebenswelt beiträgt, wobei ganz verschiedene Fähigkeiten, Fertigkeiten, Kenntnisse und Einstellungen erworben werden. Sie trägt dazu bei, dass Kinder sich einen eigenen religiösen Weltzugang erschließen und damit beginnen, eine reflektierende Position zu diesem Weltzugang einzunehmen. Religiöse Bildung als Bestandteil von allgemeinen Bildungsprozessen ist mehr als Wissensaufbau, insofern sie zu Fragen nach Sinn und Bedeutung einlädt und darüber hinaus die Wahrnehmung schärfen und Sichtweisen verändern kann. So verstanden ist religiöse Bildung und Erziehung in der Frühpädagogik in einer pluralistisch geprägten Welt aus katholischer Sicht, jedoch in ökumenischer und interreligiöser Dialogbereitschaft vorzustellen, einzubringen und weiterzuentwickeln.

PD Dr. Carola Fleck

Dozentin für Religionspädagogik am interdiözesanen Studienhaus St. Lambert in Lantershofen/Referentin für Religionsunterricht und Schulpastoral im Bischöflichen Generalvikariat Trier; Dienstadresse: Hinter dem Dom 6, 54290 Trier

Konstruktivismus

Eine tragfähige Theorie für eine zukunftsfähige Religionspädagogik!

Hans Mendl

1. Thesen

THESE 1:

Der Konstruktivismus erweist sich als ein brauchbares Denkkonstrukt für die lerntheoretische Fundierung eines Subjektansatzes und der darauf bezogenen religionsdidaktischen Prinzipien in der aktuellen Religionspädagogik.

THESE 2:

Ein erkenntnistheoretischer Konstruktivismus erscheint als kompatibel mit einem christlichen Offenbarungsverständnis.

THESE 3:

Im Kontext einer konstruktivistischen Lerntheorie werden weder die Lehrperson noch die Inhalte oder eine didaktische Instruktion überflüssig; freilich verändert sich ihre Bedeutung im Rahmen des gesamten Lehr-/Lernprozesses.

THESE 4:

Ausgangs- und Zielpunkt jeglichen Lernens ist das lernende Subjekt; die damit verbundenen didaktischen Implikationen müssen auf allen Ebenen gründlich reflektiert und konkretisiert werden.

2. Die Dialektik des Konstruktivismus in der Religionspädagogik: eine historische Betrachtung

Begriffe dienen in den Geisteswissenschaften zur Beschreibung von Phänomenen; sie sind „Brillen“ zur schärferen sinnlichen Erfassung und einer darauf folgenden begrifflichen Formulierung. Ein solcher Prozess impliziert naturgemäß mehrfache Unschärfen:

- Begriffe dienen der Abgrenzung von einer häufig als negativ bzw. einseitig wahrgenommenen Wirklichkeit; sie laufen dadurch aber Gefahr, argumentativ im anderen Straßengraben zu landen.
- Sie werden als Containerbegriffe mit Erwartungen überfrachtet.
- Man verwendet sie als brauchbare Wahrnehmungs- und Deutungs-Konstrukte abgelöst von den ursprünglichen Leittheorien. – Diese wissenschaftstheoretische Reflexion gilt auch für die Rezeption unterschiedlicher konstruktivistischer Ansätze in der wissenschaftlichen Religionspädagogik!

Der folgende Versuch einer historischen Rekonstruktion ist selbstverständlich stark subjektiv geprägt. Damit wären wir auch schon beim deskriptiven Grundparadigma des Konstruktivismus: Die Wahrnehmung und Verarbeitung von Wirklichkeit erfolgt radikal subjektiv. Nimmt man *Niklas Luhmanns* These von der

„Unwahrscheinlichkeit der Kommunikation“¹ zwischen unterschiedlich autopoietisch die Wirklichkeit rezipierenden Subjekten auf, so zielt meine Argumentation, die den Konstruktivismus als eine hilfreiche Theorie für eine zukunftsfähige Religionspädagogik vorstellen möchte, einerseits auf eine wünschenswerte Verständlichkeit und Nachvollziehbarkeit im wissenschaftlichen Diskurs, realistischere Weise muss ich andererseits damit rechnen, dass manches abgelöst von meinem Erfahrungskontext und wahrgenommen im Kontext der eigenen Wirklichkeitskonstruktion der Lesenden nicht oder anders verstanden, kritisiert und abgelehnt werden wird.

Historisch betrachtet war die Rezeption des Konstruktivismus in der Religionspädagogik von verschiedenen Perspektiven aus motiviert: Sie steht im Zusammenhang mit der anthropologischen Wende der Theologie, die sich in der empirischen Wendung der Religionspädagogik konkretisierte. Wer den Religionsunterricht empirisch untersucht, merkt sehr schnell, dass die Rezeptionen der Lernenden völlig unterschiedlich sind.² Die Folgerung aus einem Unterrichtsprojekt aus den 90er-Jahren lautete: Sperrige Bibeltexte sollten vermieden bzw. nicht zu früh dargeboten werden. Diese Optik war noch stark instruktivistisch geprägt, denn sie zielte auf eindeutige Verstehbarkeit von Bibeltexten. Bei der intensiveren Auswertung des Unterrichtsmaterials erwiesen sich dann Analyseraster als äußerst hilfreich, die im sozialen Konstruktivismus entwickelt wurden: Wie entsteht im Klassenzimmer in Auseinandersetzung mit Bildungsgegenständen eine sozial

konstruierte Wirklichkeit?³ Der Konstruktivismus kam also zunächst als *deskriptive* Größe ins Spiel und verhalf zu einer kritischen Sicht des real existierenden Religionsunterrichts. Demgegenüber konnte im Sog der reformpädagogischen Aufbrüche in den 90er-Jahren, bei denen weit schülerorientiertere Lernformen (Freiarbeit, offener Unterricht, Stationentraining) entwickelt wurden, der Konstruktivismus als erkenntnisleitende Lerntheorie andocken. Interesse für die Auseinandersetzung mit dem Konstruktivismus zeigten damals auch Verantwortliche für die Lehreraus- und -fortbildung; gemeinsam wurde die „Konstruktivistische Religionspädagogik“⁴ entwickelt, bei der Postulate des Konstruktivismus auf verschiedene didaktische Perspektiven (Unterrichtsvorbereitung und -gestaltung, Evaluation, Lehrerbildung) hin konkretisiert wurden. Diese Fortschreibung von einer *deskriptiven* hin zu einer *normativen* didaktischen Verwendung konstruktivistischen Gedankenguts fand parallel auch in der evangelischen Religionspädagogik statt, wo Godwin Lämmermann⁵ und Gerhard Büttner⁶ unterschiedliche konstruktivistische Modelle vorstellten. Im Bereich der Berufsschuldidaktik arbeiten

1 Luhmann, Niklas: Die Unwahrscheinlichkeit der Kommunikation. In: *Ders.: Soziologische Aufklärung*, Opladen 1981, 25–34.

2 Vgl. Mendl, Hans: Vom Gott, der ins Dunkle führt. Eine exemplarische empirische Untersuchung zu Gen 22 (Die Opferung Isaaks). In: *RpB* 39/1997, 65–92.

3 Vgl. Mendl, Hans: Religiöses Lernen als Konstruktionsprozess. Schülerinnen und Schüler begegnen der Bibel. In: *Porzelt, Burkard / Güth, Ralph* (Hg.): *Empirische Religionspädagogik. Grundlagen – Zugänge – Aktuelle Projekte*, Münster 2000, 139–152; siehe auch: Reiß, Anni: Die Religionsstunde aus der Sicht einzelner Schüler/-innen – empirische Untersuchungen aus der Sek. II, Kassel 2008.

4 Mendl, Hans (Hg.): *Konstruktivistische Religionspädagogik. Ein Arbeitsbuch*, Münster 2005.

5 Vgl. Lämmermann, Godwin: Konstruktiv-kritische Religionsdidaktik. In: *Grümme, Bernhard / Lenhard, Hartmut / Pirner, Manfred L.* (Hg.): *Religionsunterricht neu denken. Innovative Ansätze und Perspektiven der Religionsdidaktik. Ein Arbeitsbuch*, Stuttgart 2012, 29–42.

6 Vgl. Büttner, Gerhard: *Lernwege im Religionsunterricht. Konstruktivistische Perspektiven*, Stuttgart 2006.

seit langem Klaus Kießling und Viera Pirker an einer praxisorientierten Entfaltung eines konstruktivistisch orientierten Religionsunterrichts.⁷ Das ökumenische „Jahrbuch für konstruktivistische Religionsdidaktik“⁸ bündelt seit 2010 die wissenschaftlichen Anstrengungen zur Rezeption des Konstruktivismus in Theologie und Religionsdidaktik: Dabei geht es den Herausgebern gleichermaßen um eine *wissenschaftstheoretische Fundierung* wie um eine *praxisnahe Entfaltung* eines konstruktivistischen Paradigmas.

Es scheint der religionspädagogische Kairos gewesen zu sein, der zur Beschäftigung mit verschiedenen konstruktivistischen Ansätzen in der Religionspädagogik geführt hat: Der Konstruktivismus erweist sich als ein brauchbares Denkkonstrukt für die *lerntheoretische Fundierung eines Subjektansatzes* und der darauf bezogenen religionsdidaktischen Prinzipien in der aktuellen Religionspädagogik, wie unschwer gezeigt werden kann.⁹ So fokussiert sich ein ästhetischer Religionsunterricht auf die verschiedenen Erkenntnisdimensionen der Lernenden, ein lebensweltlicher auf deren Alltag, ein performativer auf die Bedeutungszuweisung von erlebter Religion durch sie selbst, und ein kinder- und jugendtheologischer gibt den Kindern und Jugendlichen das Wort. Auch die Modelle der

Kompetenzorientierung, die von der kritischen Diskussion um Bildungsstandards aus zunächst als unvereinbar mit einem konstruktivistischen Ansatz erschienen,¹⁰ enthalten subjektorientierte Lernchancen, die mit einer konstruktivistischen Optik vereinbar sind.¹¹

3. Theologische, pädagogische und wissenschaftstheoretische Anfragen

Gleichzeitig lassen sich bei der Entwicklung einer neuen Theorie weder Einseitigkeiten noch Anfragen vermeiden. Die *theologische* Anfrage lautet, ob ein konstruktivistischer Ansatz mit einem christlichen Offenbarungsglauben vereinbar sei. Denn das Postulat, dass die Welt ausschließlich im Subjekt konstruiert wird (*wir entdecken keine Welten, wir erfinden sie!*), führt zur Entfremdung von dem, was Objektivität genannt wird. Die Antwort lautet: Ausgangspunkt ist kein ontologischer, sondern ein erkenntnistheoretischer Konstruktivismus. Bezweifelt wird nicht die Existenz einer Wirklichkeit außerhalb des Erkennenden selbst, sondern deren scheinbar objektive Erkennbarkeit! Dies steht theologisch nicht im Widerspruch zu einem Vorrang der Weltzuwendung und Offenbarung Gottes; der Blick fokussiert sich vielmehr auf die Art und Weise, wie sowohl in einer Glaubensgemeinschaft als auch individuell das Widerfahrnis von Offenbarung rezipiert wird. Die (Re-)Konstruktion von Wahrheit erscheint deshalb als sozial ausgehandelt, kontextuell bedingt, in

7 Vgl. Kießling, Klaus: Konstruktivistische Religionsdidaktik? In: Transformationen 12 (2009) 30–82; Pirker, Viera: Konstruktivistische Didaktik erleben und anwenden. In: Transformationen 12 (2009) 83–118.

8 Büttner, Gerhard / Mendl, Hans / Reis, Oliver u.a. (Hg.): Religion lernen. Jahrbuch für konstruktivistische Religionsdidaktik, Bd. 1: Lernen mit der Bibel, Bd. 2: Kirchengeschichte, Bd. 3: Lernumgebungen, Bd. 4: Ethik, Hannover 2010–2013.

9 Das sieht auch Peter Orth so, der gleichzeitig Einseitigkeiten des Konstruktivismus anmahnt: Orth, Peter: Wider die Einseitigkeiten eines subjektorientierten konstruktivistischen Ansatzes in der Religionsdidaktik. In: Müller, Philipp / Müller-Geib, Werner: Relativismus. Der Anspruch des christlichen Glaubens in einer pluralen Gesellschaft, St. Ottilien 2010, 131–172.

10 Vgl. Mendl, Hans: Konstruktivistische Religionspädagogik im Kontext der Diskussion um Bildungsstandards. In: Büttner, Gerhard (Hg.): Lernwege im Religionsunterricht. Konstruktivistische Perspektiven, Stuttgart 2006, 40–57.

11 Vgl. Mendl, Hans: Kompetenzorientierung im Unterricht aus religionspädagogisch-kritischer Perspektive. In: Zeitschrift für integrative Gestaltpädagogik und Seelsorge 17 (2012) 76–79.

ihren Bedeutungsschichten zu jeweiligen Zeiten geordnet und nur dann persönlich bedeutsam, wenn sie auch als existenziell betreffend empfunden wird.¹² Die Dogmengeschichte stellt ein beredtes Zeugnis dar, wie die Folgen des Christuserignisses im Laufe der Kirchengeschichte unter den jeweiligen Zeitsignaturen unterschiedlich kontextualisiert und gedeutet wurden. Auch in der Exegese erweist sich eine konstruktivistische „Sehbrille“ als äußerst hilfreich.¹³ Gerade die Einsicht in die Subjektivität und Relativität der eigenen Erkenntnis motiviert die ethischen Implikationen eines sozialen Konstruktivismus und führt zu Toleranz und Verantwortlichkeit.¹⁴

Es ergeben sich auch *pädagogische Anfragen* an eine konstruktivistische Lerntheorie: Jede Theorie muss sich daran messen lassen, wie überzeugend sie in die Praxis hinein konkretisiert wird. Ähnlich wie auch die Korrelationsdidaktik von einer misslungenen korrelativen Praxis aus kritisch angefragt wurde,¹⁵ ist es nicht von der Hand zu weisen, dass im aktuellen Religionsunterricht Tendenzen festzustellen sind, die auf eine einseitige Interpretation des Konstruktivismus-Theorems und seiner unterrichtlichen Umsetzung zurückzuführen sein könnten: Rudolf Englert merkt kritisch an, dass Religionslehrende im aktuellen Religionsunterricht kaum

mehr einen instruktiven Lehrervortrag wagten, sondern stattdessen sofort den Schüler(inne)n den Ball zuspielten; diese müssten dann in Phasen der Eigenerarbeitung selbstständig Informationen beschaffen und ordnen. Die fachliche Expertise von Religionslehrern käme zu kurz; er nennt dies die „Wende vom Bezeugen zum Beobachten“¹⁶.

Die Gefahr bei jeglicher Theoriebildung, dialektisch im anderen Straßengraben zu landen, bestand auch bei der Entwicklung einer konstruktivistischen Religionsdidaktik, zumal die entsprechenden kontrastiven Darstellungen¹⁷ in den Veröffentlichungen Entsprechendes suggerierten: Entgegen einem lehrerzentrierten Frontalunterricht fokussierte man sich auf die Betonung des selbstständig die Wirklichkeit erarbeitenden Lernenden. Demgegenüber trat die Lehrkraft in den Hintergrund, betont wurde mehr ihre Moderatorenrolle, weniger die Rolle als Instruktor.¹⁸ Auch wenn von Beginn der religionspädagogischen Reflexionen an betont wurde, dass weder die Lehrperson noch die Inhalte obsolet würden,¹⁹ sondern sich lediglich ihre Bedeutung im didaktischen Gefüge verschöben, so erschien doch schon vor einigen Jahren eine deutliche Korrektur nötig, um herauszuarbeiten, „warum Instruktion nicht unanständig ist“²⁰. Lehrer/-innen werden selbst innerhalb einer konstruktivistischen Lerntheorie

12 Vgl. *Mendl, Hans*: Das große Schwindelgefühl. Wahrheit und pädagogischer Konstruktivismus. In: *Praxis Gemeindepädagogik* 60 (2007) 9–12; siehe auch *Mendl* 2005 [Anm. 4], 177–187.

13 Vgl. *Stimpfle, Alois*: „Ich habe den Herrn gesehen“ (Joh 20,11–18). Konstruktionsgeschichtliche Überlegungen zur neutestamentlichen Auferstehungserfahrung. In: *Büttner* 2010 [Anm. 8], Bd. 1, 56.

14 Dazu mehr im 4. Band des Jahrbuchs für konstruktivistische Religionsdidaktik zum Thema Ethik: *Büttner / Mendl / Reis* u.a. 2013 [Anm. 8].

15 Vgl. beispielsweise: *Hilger, Georg*: Korrelationen entdecken und deuten. In: *Hilger, Georg / Leimgruber, Stephan / Ziebertz, Hans-Georg*: Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf. Neuausgabe, München 2010, 344–354, 350–352.

16 *Englert, Rudolf*: Religion gibt zu denken. Eine Religionsdidaktik in 19 Lehrstücken, München 2013, 36.

17 Vgl. *Mendl* 2005 [Anm. 4], 11.

18 Vgl. die entsprechenden kritischen Anfragen: *Orth* 2010 [Anm. 9], 142–151.

19 Siehe z.B. die Grundversion eines konstruktivistischen Unterrichtsschemas, das schon immer eine instruktivistische Phase beinhaltet: *Mendl* 2005 [Anm. 4], 36f.

20 *Mendl, Hans*: Warum Instruktion nicht unanständig ist. In: *KatBl* 135 (2010) 316–321. – Das gesamte Heft von *KatBl* widmet sich unter dem Titel „Klug vermitteln“ programmatisch bewusst der Vermittlungsseite.

auch als Wissensvermittler betrachtet, deren Aufgabe darin besteht, klar und verständlich Weltwissen aufzubereiten und zu präsentieren. Sie sind zudem dafür verantwortlich, dass die Schüler/-innen im nächsten didaktischen Schritt auch lernen, eigenständig Wissens-elemente zu bearbeiten und in der Lerngruppe die Ergebnisse auszutauschen. Insofern gewinnt die Lehrerrolle sogar an Bedeutung, wenn man bedenkt, welche hohe didaktische Verantwortung die Lehrenden gerade für die Aufbereitung von Materialien der Freiarbeit etc. besitzen, damit intelligentes Lernen durch die Schüler/-innen selbst ermöglicht wird. Im Unterschied zu einem lehrerzentrierten Unterricht sollte man deshalb eher von einem lehrergesteuerten Unterricht sprechen, der auch für einen konstruktivistischen Religionsunterricht anzusetzen ist, natürlich im Fokus eines schülerorientierten. Die *deskriptive* Erkenntnis, dass Schüler/-innen radikal individuell lernen, enthebt auf der *normativen* Ebene nicht von einer durchdachten didaktischen Steuerung! Von einer konstruktivistischen Erkenntnistheorie aus wird man freilich im didaktischen Prozess nochmals unterscheiden zwischen dem Weltwissen, das der Lehrer einbringt, und dem, was die Lernenden damit machen und auch machen sollen: Insofern erscheint der Begriff einer „Ermöglichungs-Didaktik“²¹ als angemessen, um die Brechung zwischen einer Vermittlung von Weltwissen durch den Lehrer und dessen Aneignung durch die Lernenden zu betonen.²² Dies entspricht dem von Andreas Helmke entwickelten „Angebots-Nutzungs-Modell“²³. Die

Ergebnisse eines eigenen Unterrichtsfor-schungsprojekts deuten darauf hin, dass gerade dann, wenn Lehrende eigene, deutlich konturierte Deutungen in den Unterricht einbringen, die Schüler/-innen in ihrer Konstruktionsleistung bestärkt werden.²⁴

Im Prinzip geht es bei diesen pädagogischen Anfragen an den Konstruktivismus immer um das Problem, wie innerhalb eines systemisch normativen Settings mit bewusst intentional angelegten Lehr-Lernszenarien und eingegrenzten Lernlandschaften am Handlungsort Schule überhaupt selbstgesteuertes Lernen möglich sei; als viablen Weg haben wir das Dilemma zwischen Intentionalität und Konstruktivismus mit der Unterscheidung zwischen einem radikalen und einem gemäßigten Konstruktivismus zu klären versucht.²⁵ Inzwischen²⁶ wurde diese Position verabschiedet, weil von der erkenntnistheoretischen Ausgangslage her jeder Konstruktivismus nur ein radikaler sein kann. Das macht aber dann weder Inhalte noch Lehrer und auch nicht abgegrenzte Lernlandschaften²⁷ überflüssig.

Ein letzter Anfragen-Komplex ergibt sich auf der *wissenschaftstheoretischen* Ebene: Ist es legitim, die evolutionsbiologischen²⁸ und cybernetischen²⁹ Basistheorien auf das Feld

21 Vgl. Arnold, Rolf / Gómez Tutor, Claudia: Grundlinien einer Ermöglichungsdidaktik. Bildung ermöglichen, Vielfalt gestalten, Augsburg 2007.

22 Vgl. zur Diskussion um die Begriffe „Aneignung“ und „Vermittlung“: Lämmermann 2012 [Anm. 5], 29.

23 Helmke, Andreas: Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts, Seelze 2009, 73.

24 Vgl. Mendl, Hans / Stinglhammer, Manuel: „Eigentlich hatte ich mir Gott immer ganz lieb vorgestellt“. In: KatBl 137 (2012) 213–219; vgl. auch Englert 2013 [Anm. 16], 49.

25 Vgl. beispielsweise Mendl 2005 [Anm. 4], 18–20.

26 Vgl. Brieden, Norbert: Radikal heißt nicht beliebig. Der Konstruktivismus im Streit um die Wahrheit. In: Büttner / Mendl / Reis u.a. 2010 [Anm. 8], Bd. 1, 165–179, 165.

27 Vgl. Büttner, Gerhard / Mendl, Hans: Lernumgebung – religionspädagogisch buchstabiert. In: Büttner / Mendl / Reis u.a. 2012 [Anm. 8], Bd. 3, 39–52.

28 Vgl. Maturana, Humberto / Varela, Francisco: Der Baum der Erkenntnis. Die biologischen Wurzeln des menschlichen Erkennens, Bern – München 1987.

29 Vgl. Glasersfeld, Ernst von: Radikaler Konstruktivismus, Frankfurt a.M. 1997.

der menschlichen Wirklichkeitserfassung zu übertragen?³⁰ Natürlich haben alle religionspädagogischen Konstruktivisten fleißig die Texte der Gründerväter Humberto Maturana und Francisco Varela, Ernst von Glasersfeld und Heinz von Foerster studiert und beispielsweise auch Jean Piaget, Niklas Luhmann und Paul Watzlawick wiederentdeckt und neu – konstruktivistisch – einsortiert. Als weitaus bedeutender, weil näher an der religionspädagogischen Praxis liegend, erschienen aber die Entwürfe einer konstruktivistischen Pädagogik, wie sie Horst Siebert³¹, Kersten Reich³², Reinhard Voss³³ oder Rolf Arnold³⁴ vorlegten. Bereits zu Beginn war zweierlei bewusst: Zum einen gibt es nicht *den* Konstruktivismus, auf den man sich in der religionspädagogischen Diskussion bezieht, sondern viele konstruktivistische Strömungen.³⁵ Zum anderen sollte ein biologistischer Fehlschluss vermieden werden; deshalb wurde schon früh darauf verwiesen, dass zentrale konstruktivistische Begriffe nicht im biologischen Ursinn, sondern analog verwendet werden, wenn man sie auf geistige und pädagogische Konstruktionsprozesse überträgt; dies soll im Folgenden an einigen zentralen Begriffen aufgezeigt werden.³⁶ Im Rückblick wird deut-

lich, dass dabei eine sehr anspruchsvolle Ebene intendiert wird: Es geht um sinnorientierte Bildungsprozesse, die die Ebene der Wissensaneignung und -reproduktion weit übersteigen! So bedeutet das Prinzip der *Autopoiese strukturdeterminierter Subjekte* im pädagogischen Kontext, die Lernenden anzuregen, (religiöse) Wissensbestände gemäß ihren individuellen Lernvoraussetzungen so zu verarbeiten, dass ein eigenes Sinnkonstrukt entsteht. Auch religiöse Bildungsprozesse erfolgen in postmoderner Pluralität letztlich als radikal selbstorganisierte. Niemand bezweifelt die Notwendigkeit von Unterrichtsinhalten; im Prozess des Lernens erhalten sie aber im besten Fall den Status von *Perturbationen* – nur was Aufmerksamkeit erregt, gelangt über die sinnlichen Filter ins Gedächtnis und wird weiterverarbeitet. Inhalte besitzen also keinen Selbstwert, sondern einen Bildungswert für die Schüler/-innen! Auch dieses konstruktivistische Prinzip der *Viabilität* darf nicht mit Beliebigkeit verwechselt werden und enthebt erneut nicht vom Diskurs um Wahrheit; es bedeutet lediglich, dass alle Konstrukte, auch die schulischen Lernkonstrukte, *relativ zum jeweiligen Bezugssystem* zu verstehen sind. Gerade im Kontext des sozialen Konstruktivismus erfahren die Ausgangsthese von der *Strukturdeterminiertheit autopoietischer Wesen* (wir lernen *selbstorganisiert* im Rahmen unserer kognitiv und emotional geprägten Lebenserfahrungen) und der Begriff der *strukturellen Koppelung* (verschiedene Lebewesen sind aufeinander angewiesen) eine eigene Bedeutung: Im Wissen um die Subjektivität und damit Relationalität der eigenen Konstruktion und der damit verbundenen Einsicht, dass es auch andere autopoietisch die eigene Welt konstruierende Wesen gibt, entstehen Aufgeschlossenheit Andersdenkenden gegenüber und eine Moral der wechselseitigen Anerkennung.

30 Vgl. Herget, Ferdinand: Was versteht ein Konstruktivist, wenn er Verstehen konstruiert? RPZ-Impulse, München 2012.

31 Vgl. Siebert, Horst: Pädagogischer Konstruktivismus. Eine Bilanz der Konstruktivismusdiskussion für die Bildungspraxis, Neuwied – Kriftel 1999.

32 Vgl. Reich, Kersten: Konstruktivistische Didaktik. Lehr- und Studienbuch mit Methodenpool. Weinheim – Basel 2006.

33 Vgl. Voß, Reinhard (Hg.): Die Schule neu erfinden. Systemisch-konstruktivistische Annäherungen an Schule und Pädagogik, Neuwied – Kriftel 1999.

34 Vgl. Arnold, Rolf: Ich lerne, also bin ich. Eine systemisch-konstruktivistische Didaktik, Heidelberg 2007.

35 Siehe das von Siebert entnommene Schaubild zu den konstruktivistischen Theorien: Mendl 2005 [Anm. 4], 14.

36 Mendl 2005 [Anm. 4], 13, 178f.

4. Didaktische Chancen

Nur Theorien, die in eine entsprechende Praxis herunterbuchstabiert werden, wirken nachhaltig. Deshalb müssen die grundsätzlichen Postulate eines konstruktivistischen Lernens in verschiedene religionsdidaktische Perspektiven religiöser Lernprozesse hinein konkretisiert werden. Bei aller Unterschiedlichkeit in der Begründung und Ausgestaltung konstruktivistischer Lerntheorien besteht Einigkeit, was die Merkmale einer konstruktivistischen Lerntheorie betrifft: Dass sich Lernen als aktiver Prozess des lernenden Subjekts vollzieht; dies impliziert dann weitere Folgerungen.³⁷

Eine didaktische Konkretisierung einer solchen konstruktivistischen Vorstellung von Lernen bezieht sich auf die Ausgestaltung eines konstruktivistischen Unterrichts. Hierfür liegen *Unterrichtsmodelle* und *-schemata* vor, die in ihrer Spannweite von der Umgestaltung von Schule überhaupt über Projektszenarien bis hin zu einem Modell, das für den Normalunterricht als tauglich erscheint, reichen.³⁸ Die Metapher der *Lernlandschaft* wurde im dritten „Jahrbuch für konstruktivistische Religionsdidaktik“ konkretisiert; dabei wird deutlich, welch ein anspruchsvolles Unterfangen eine konstruktivistische Ausgestaltung von Lernumgebungen darstellt und welche Bedeutung den Lehrenden als „Expeditionsleitern“³⁹ zukommt, auch wenn dies noch weiter differenziert werden muss. Auch die *Evaluation* eines konstruktivistischen Religionsunterrichts bedarf weiterer Reflexionen.⁴⁰ Damit verbindet sich die

konstruktivismus-affine Aufbereitung einer kompetenzorientierten *intelligenten Aufgaben- und Prüfungskultur*.

Sind konstruktivistische Ansätze eine passende Leittheorie für einen zukunftsfähigen Religionsunterricht? Ja! Gleichzeitig erscheint aber eine Grenzziehung als unverzichtbar: Die Zeit großer und die gesamte Wirklichkeit des Religionsunterrichts umspannender Konzepte ist vorbei, dafür sind die Ansprüche an das Fach zu plural und vielfältig. Dementsprechend ist der Konstruktivismus kein „Konzept“, sondern ein „Prinzip“, und korrekt müsste man eigentlich von einem *konstruktivistisch orientierten Religionsunterricht* sprechen. Auf der skizzierten lern- und erkenntnistheoretischen Ebene aber erweist sich der Konstruktivismus als hilfreich für die Bündelung vieler didaktischer Neuaufbrüche der letzten Jahre, die der Subjektorientierung verpflichtet sind.

Rudolf Englert hat Recht: „Religion gibt zu denken“⁴¹ – denken freilich müssen die Schülerinnen und Schüler selber. Aber auch das ist nicht neu: Schon Jan Amos Comenius (1592–1670) formulierte programmatisch in der Einleitung zu seiner *Großen Didaktik* (1657 erstmals veröffentlicht): „Erstes und letztes Ziel unserer Didaktik soll es sein, die Unterrichtsweise aufzuspüren und zu erkunden, bei welcher die Lehrer weniger zu lehren brauchen, die Schüler dennoch mehr lernen.“⁴²

Dr. Hans Mendl
Professor für Religionspädagogik und Didaktik
des Religionsunterrichts an der Universität
Passau

37 Vgl. ausführlicher: Mendl, Hans: Konstruktivistische Religionspädagogik. In: Grümme / Lenhard / Pirner 2012 [Anm. 5], 105–118; vgl. Büttner / Mendl / Reis u.a. 2010 [Anm. 8], Bd. 1, 10.

38 Vgl. Mendl 2012 [Anm. 37], 116–118.

39 Vgl. Büttner / Mendl 2012 [Anm. 27], 45–51.

40 Vgl. Mendl 2012 [Anm. 37], 11–115.

41 Englert 2013 [Anm. 16].

42 Comenius, Johann Amos: *Große Didaktik*. Übersetzt und hrsg. v. Andreas Flitner, Düsseldorf – München 1970, 9.

Helfen konstruktivistische Konzepte der Religionsdidaktik weiter?

Rudolf Englert

Drei zugegebenermaßen etwas polemische Thesen vorweg:

- Fast alles, was sich zugunsten einer konstruktivistischen Didaktik vorbringen lässt, lässt sich auch ohne sie begründen.¹
- Das Wichtigste, was sich gegen eine konstruktivistische Didaktik einwenden lässt, sind – ich zitiere zwei Konstruktivisten – die „unterschwelligten Selbstauflösungswirkungen, die mit einer Verbreitung des konstruktivistischen Denkens für die praktische Pädagogik verbunden“² sein können.

- Da es sich bei religionspädagogischen Konstruktivisten wie Hans Mendl, Gerhard Büttner oder Oliver Reis aber nicht nur um besonders innovative, sondern auch um besonders praxisorientierte Didaktiker handelt,³ wird der Konstruktivismus in der Religionsdidaktik aller Voraussicht nach keinen größeren Schaden anrichten.

1. Biografisch getönte Reminiszenzen

„Was wir ‚Wissen‘ oder ‚Erkenntnis‘ nennen, ist kein Abbild der Realität, sondern ein Konstrukt.“ Wenn wir diese Einsicht als konstruktivistische Grundüberzeugung gelten lassen – wen müsste man dann nicht alles einen ‚Konstruktivisten‘ nennen? Natürlich ist Kant ein Konstruktivist. Natürlich ist Piaget ein Konstruktivist. Natürlich sind Wissenssoziologen wie Berger und Luckmann Konstruktivisten⁴ – um nur einmal ein

1 Vieles von dem, was eine konstruktivistische Didaktik fordert, ist fraglos konsensfähig, aber, abgesehen von der terminologischen Einkleidung, auch keineswegs neu. So stellt etwa *Ewald Terhart* fest, „dass die Praxis der gemäßigt-konstruktivistischen Didaktik im Wesentlichen auf ein reformpädagogisch inspiriertes, erfahrungs- und handlungsnahes Unterrichten zielt“ (Konstruktivismus und Unterricht. Eine Auseinandersetzung mit theoretischen Hintergründen, Ausprägungsformen und Problemen konstruktivistischer Didaktik [Hg. vom Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen], Soest 2007, 51). *Peter Orth* spricht im Blick speziell auf die konstruktivistische Religionsdidaktik sogar von „Selbstverständlichkeiten“ (Wider die Einseitigkeiten eines subjektorientierten konstruktivistischen Ansatzes in der Religionsdidaktik. In: *Müller, Philipp / Müller-Geib, Werner* [Hg.]: Relativismus. Der Anspruch des christlichen Glaubens in einer pluralen Gesellschaft, St. Ottilien 2010, 140).

2 Vgl. *Arnold, Rolf / Siebert, Horst*: Konstruktivistische Erwachsenenbildung, Baltmannsweiler 1999, 35.

3 Vgl. dazu neben den einschlägigen Veröffentlichungen von *Mendl* (insb. Konstruktivistische Religionsdidaktik, Münster 2005) und *Büttner* (insb. Lernwege im Religionsunterricht. Konstruktivistische Perspektiven, Stuttgart 2006) das von den genannten Autoren herausgegebene „Jahrbuch für konstruktivistische Religionsdidaktik“ (Hannover 2010ff.).

4 Vgl. *Berger, Peter L. / Luckmann, Thomas*: Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie, Frankfurt a.M. 1977.

paar Heroen der Wissenschaftsgeschichte zu nennen. Mit jedem dieser Konzepte verbindet sich die Einsicht, dass all unsere Erkenntnis unhintergebar perspektivisch ist. In diesem Sinne sind Geistes- und Sozialwissenschaftler heute fast alle Konstruktivisten. Und in diesem Sinne hat sich natürlich auch die Religionspädagogik auf den Konstruktivismus schon längst eingelassen.

Einen eigenen und neuen Status reklamierte der Konstruktivismus allerdings in dem Moment, in dem er sich von einer Summe regionaler Theorien zu einer Art Metatheorie entwickelte. Die Reflexion auf die perspektivische Gebundenheit menschlicher Welt-Anschauung und menschlichen Welt-Verstehens war damit nicht mehr nur von philosophischem, entwicklungspsychologischem oder wissenssoziologischem Interesse, sondern wuchs sich zu einem Konzept unbegrenzter Reichweite, ja zu einem universellen Habitus: Es gab nun nichts mehr, was der Konstruktivismus nicht zu relativieren vermochte. Dabei wurde ihm kräftig assistiert vom Pluralitätsdenken postmoderner Philosophie. Dass von einer Vielzahl letztlich miteinander inkompatibler Welten, Konzepte und Interpretationen auszugehen ist, passte bestens ins konstruktivistische Bild.

Die Universalisierung der konstruktivistischen Welt-Sicht musste das Vertrauen in die „Lesbarkeit der Welt“⁵ erheblich erschüttern. Denn auch wenn man bereits von Kant hätte lernen können, dass wir niemals um die Realität als solche wissen können; und auch wenn man bereits von Berger/Luckmann hätte wissen müssen, dass alles, was wir für ‚objektiv‘ halten, nichts anderes als eine Objektivation sozialer Konstrukte ist – die Zuversicht, dass es bei aller Unerreichbarkeit einer ‚absoluten‘ Wahrheit doch immerhin Konzepte gebe, die mensch-

heitlich universell gültig sind (z.B. ethische Basisnormen)⁶ oder die sich immerhin als vorläufig beste oder zutreffendste erweisen lassen, war noch immer da. Diese Zuversicht wurde nun als das aufklärerische Ideal einer alteuropäischen und damit partikularen Kultur dekonstruiert. Das war schon schmerzhaft.

Doch selbst diese Relativierung erwies sich bildungstheoretisch und religionspädagogisch in verschiedener Hinsicht noch als durchaus produktiv: Wenn wir heute in der religionsunterrichtlichen Legitimationsdiskussion sehr selbstverständlich von einer Pluralität nicht aufeinander reduzierbarer Weltzugänge sprechen und den Horizont eines gegenwartstauglichen Bildungsbegriffs vom Ensemble dieser Weltzugänge her entwerfen,⁷ ist ja genau dieses post-moderne Relativierungs-Modell im Hintergrund. Es rechnet mit unterschiedlichen, sozusagen systemspezifischen Rationalitäten. Auf diese Weise werden, wie der Konstruktivist Kersten Reich herausstellt, die Geistes- und Kulturwissenschaften ein Stück weit vor dem „Mythos des Vorranges der *hard sciences*“⁸ geschützt. Das ist zweifellos ein Gewinn! Außerdem setzt die Rede von systemspezifischen Rationalitäten immer noch voraus, dass sich innerhalb der verschiedenen Weltzugänge ein Diskurs organisieren lässt, in dem sich Geltungsansprüche auf intersubjektiv nachvollziehbare Vernunftgründe stützen lassen müssen. Und das ist ja doch ein Rahmen, innerhalb dessen sich etwas entwickeln kann!

5 Vgl. Blumenberg, Hans: Die Lesbarkeit der Welt, Frankfurt a.M. 1986.

6 Vgl. z.B. die Überlegungen zu einem transzendenten Sprachspiel (insb. Karl-Otto Apel) oder zu einer „Universalpragmatik“ (insb. Jürgen Habermas); s. dazu Apel, Karl-Otto (Hg.): Sprachpragmatik und Philosophie, Frankfurt a.M. 1976.

7 Vgl. Deutsches PISA-Konsortium (Hg.): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich, Opladen 2001.

8 Vgl. Reich, Kersten: Konstruktivistische Didaktik. Das Lehr- und Studienbuch mit Online-Methodenpool, Weinheim 2012, 129.

Wirklich problematisch und mit meinem eigenen theologisch-pädagogisch-didaktischen Referenzsystem kaum mehr vereinbar erschien mir ‚Konstruktivismus‘ eigentlich erst in dem Augenblick, als er sich in Gestalt einer konstruktivistischen Didaktik zeigte. Eine solche Didaktik wurde für mich erstmals sichtbar in Gestalt der „Konstruktivistische(n) Erwachsenenbildung“ von Rolf Arnold und Horst Siebert von 1999.⁹ Der kritischste Punkt war dabei aus meiner Sicht: Vorstellungen, die sich Menschen über ihre Welt und ihr Leben machen, seien nicht mehr nach dem Grad ihrer Realitätsangemessenheit, sondern nach dem Maß ihrer individuellen Lebentauglichkeit zu beurteilen. Das hatte mit der erkenntnistheoretischen Strenge eines Alt-konstruktivisten wie Kant nichts mehr zu tun. Und auch etwa für Piaget war eine zunehmende Realitätsangemessenheit noch der Fluchtpunkt, dem er den psychologischen Prozess immer wieder neuer Äquilibrationen zustreben sah. Nun aber sollte an die Stelle der intersubjektiv diskutierbaren Adäquanz von Deutungsmustern der Grad deren individueller ‚Viabilität‘ treten: das Maß, in dem diese Deutungen und Vorstellungen dem Einzelnen behilflich sind, in seinem Leben zurechtzukommen.

Damit würden eine Bekehrungspädagogik und eine Belehrungsdidaktik endgültig verabschiedet. An deren Stelle hätten, so Arnold / Siebert, eine „Relativitätspädagogik“¹⁰ und eine „Ermöglichungsdidaktik“¹¹ zu treten. Eine „Relativitätspädagogik“? Was soll eine Relativitätspädagogik in einer Welt, in der es längst nicht mehr darum geht, in Anbetracht einer Übermacht des Normativen das Recht des Relativen zur Geltung zu bringen, sondern in der die Relativität alles Denkbaren mittlerweile zu

einer Art Grundvoraussetzung jedweder geistigen Arbeit geworden ist? Eine Ermöglichungsdidaktik? Was soll eine Didaktik überhaupt noch, wenn es auf bestimmte Erkenntnisziele hin angelegte Lernprozesse gar nicht geben kann und auch nicht mehr geben soll? Wo wäre da noch Raum für das Bemühen, den Dingen mehr und mehr auf den Grund zu kommen?

Am Ende des genannten Buches von Arnold und Siebert führen die beiden Autoren ein Gespräch miteinander. Dabei zeigt sich, dass mindestens Siebert sich der weitreichenden und teilweise prekären bildungstheoretischen Konsequenzen dieser „konstruktivistischen Didaktik“ bewusst ist. Als Arnold meint, dass er den Begriff der ‚Bildung‘ tendenziell durch die Beschreibung einer spezifischen Qualität von Wirklichkeitskonstruktion ersetzen würde, fragt Siebert: „Aber die Frage ist doch, was bei einem solchen Verzicht auf den Bildungsbegriff dann verlorengeht? Was ist mit Vernunft und Verantwortung, mit Selbstaufklärung und Ideologiekritik, mit reflexivem Lernen“¹² usw.? Genau das frage ich mich auch. Sollten etwa alle diese mit der bildungstheoretischen Tradition verbundenen Ansprüche nun aufgegeben werden? Würde man auch all dies bloß noch für ein Stück alteuropäischen und im globalen Maßstab eben partikularen Erbes halten müssen?

Seither habe ich zum Konstruktivismus ein etwas gespaltenes Verhältnis. Viele seiner Prämissen, vor allem was die unhintergehbare Perspektivität des Erkennens angeht, erscheinen mir unbestreitbar. Auch, dass daraus eine erkenntnistheoretische Bescheidenheit und eine erhöhte Vorsicht bei der Formulierung von Wahrheitsansprüchen abzuleiten sind, steht außer Frage. Und natürlich muss dies wiederum Konsequenzen sowohl für die theologische wie für die didaktische Arbeit haben. Von daher finde ich etliches von dem, wofür

9 Vgl. Arnold / Siebert 1999 [Anm. 2].

10 Vgl. ebd., 145f.

11 Ebd., 136.

12 Ebd., 170.

sich die verschiedenen Varianten einer ‚konstruktivistischen Didaktik‘ heute stark machen, durchaus zustimmungsfähig (aber meist eben auch ganz auf der Linie weitgehend unstrittiger didaktischer Grundperspektiven). Allerdings gibt es auch einige Aspekte im Programm und vor allem in der Konsequenz einer konstruktivistischen Didaktik, die ich für ziemlich fragwürdig halte. Und nur um diese Aspekte soll es, in einer bewussten Einseitigkeit, im Folgenden gehen.

2. Grundsätzliche Anfragen

2.1 Naturalistischer Fehlschluss?

Die derzeit wahrscheinlich prominentesten Gewährsleute für die Plausibilisierung konstruktivistischer Theorien sind Neurobiologen.¹³ Hier findet die Vorstellung von der Selbstreferentialität menschlichen Denkens und Lernens ihren wichtigsten Nährboden. Eine erste Frage lautet daher: Erliegt man nicht einem ‚naturalistischen Fehlschluss‘, wenn man aus neurobiologischen Einsichten in die Funktionsweise des menschlichen Gehirns mehr oder weniger umstandslos didaktische Konsequenzen ableitet? Natürlich hat Lernen etwas mit Kognition und Kognition wiederum etwas mit neurologischen Prozessen zu tun. Von daher kann eine veränderte Sicht auf diese neurologischen Prozesse auch Auswirkungen auf das Verständnis von Lernen und auf die Diskussion didaktischer Wirkungsmöglichkeiten haben. Aber vom einen zum anderen ist nun einmal ein weiter Weg, und dieser stellt sich keineswegs als einfacher Deduktionszusammenhang dar. Man könnte auch sagen: Neurobiologie und Didaktik sind zwei verschiedene Wissensdomänen, die in

einem nicht-hierarchischen Verhältnis zueinander stehen.¹⁴ Der Befund, dass unser Gehirn als autopoietisches System funktioniert, hat daher keinerlei zwingende Konsequenzen im Bereich der Didaktik. Wie auf biologische Voraussetzungen von Seiten der Didaktik reagiert werden soll, ist letztlich eben immer noch eine *didaktische Frage*.

Meine Befürchtung ist also, dass sich die Didaktik heute von Neurobiologen das Heft zu sehr aus der Hand nehmen lässt: Haben Neurobiologen tatsächlich die Kompetenz, Aussagen über die optimale Anlage didaktischer Prozesse zu machen? Reflektiert gerade eine konstruktivistische Didaktik in diesem Punkt nicht zu wenig auf die Differenz der unterschiedlichen Diskurssysteme und der ihnen zugrundeliegenden Weltzugänge und Rationalitäten? Hängt diese Didaktik, die sonst so relativitätssensibel ist, in diesem Punkt nicht in einer geradezu positivistisch anmutenden Art und Weise an der Vorstellung, dass bestimmte ‚naturale‘ Fakten bestimmte ‚kulturelle‘ – in diesem Fall: didaktische – Konsequenzen nach sich ziehen müssen?

2.2 Resistent gegen den Einbruch des „Realen“?

Eine zweite Frage hat mit der Spezifik des religiösen Weltzugangs zu tun: Muss nicht gerade die Religion um das kreisen, was wir uns *nicht* selbst ausgedacht haben, was unsere Konstruktionen durchbricht, irritiert, anfragt, vielleicht sogar implodieren lässt? Hier wäre über das zu sprechen, was gerade eine postmodern inspirierte Theologie und Didaktik das Widerständige oder die ‚Alterität‘ nennen. Die theologische Chiffre für die Unausdenkbarkeit dessen, was

13 Von herausragender Bedeutung: *Maturana, Humberto R. / Varela, Francisco J.: Der Baum der Erkenntnis. Wie wir die Welt durch unsere Wahrnehmung erschaffen – die biologischen Wurzeln menschlichen Erkennens*, Bern 1987.

14 Vgl. *Benner, Dietrich: Erziehung – Religion, Pädagogik – Theologie, Erziehungswissenschaft – Religionswissenschaft. Systematische Analysen zu pädagogischen, theologischen und religionspädagogischen Reflexionsformen und Forschungsdesiderata*. In: *Groß, Engelbert (Hg.): Erziehungswissenschaft, Religion und Religionspädagogik*, Münster 2004, 19f.

uns da streift, ist ‚Offenbarung‘.¹⁵ Wer dieser Offenbarung glaubt, sieht darin das aufleuchten und sich lichten, was man das „Geheimnis der Welt“¹⁶ nennen könnte. Ganz unabhängig davon, ob man beim Ort dieser Entbergung an die Schöpfung, an eine Heilige Schrift oder den Anderen denkt, in jedem Fall handelt es sich ursprünglich um die Konfrontation mit etwas, das uns anrührt, verpflichtet, vielleicht mit Ehrfurcht erfüllt, möglicherweise sogar aus der Spur bringt.

Interessant ist, dass ein bekannter Konstruktivist wie Kersten Reich für eine solche Konfrontation mit etwas, das über unsere Konstruktionen hinausreicht, einen ausgeprägten Sinn zeigt. Reich spricht von einem Einbruch des „Realen“: „Als Moment, als Bruch, als Riss oder Lücke scheint [...] ein Reales auf, das unsere Begrenztheit von Konstruktionen markiert [...]. Es ist ein Unvermögen, die Realität vollständig [...] zu verstehen.“¹⁷ Gerade das Bewusstsein dieses Unvermögens treibe uns an, „unsere Imaginationen und Symbolwelten immer neu, immer erweiterter und rückgekoppelt an die Veränderungen zu re/de/konstruieren, die wir gemacht haben“¹⁸. Man könnte dies vielleicht eine nicht-theistische Interpretation von Offenbarung nennen. Wogegen Reich opponiert ist, dass die diversen Religionen diese ursprüngliche Begegnung mit dem Realen sofort wieder

in ihre normativen Deutungs- und Ordnungssysteme einspannten und ihr das Verstörende damit gerade nähmen.

Von daher kann man nicht sagen, dass Konstruktivist/-innen der Sinn für die Dimension des Widerständigen und des sich unserem kognitiven Bemächtigungsstreben Entziehenden prinzipiell fehle; das Problem ist, so scheint mir, vielmehr die epigonale Rezeption konstruktivistischer Theorien, die, vor allem in der Didaktik, der Ausbildung eines solchen Sinnes alles andere als förderlich ist. Populär ist die These, dass Bedeutung sich nicht entdecken lasse, schon gar nicht so etwas wie eine allgemeine oder verbindliche Bedeutung, sondern durch den Einzelnen generiert werde. Von daher legt sich die unterrichtspraktisch gegenwärtig höchst wirksame Vorstellung nahe, jeder könne und solle einen Text, ein Bild, ein religiöses Zeugnis so sehen, wie er es eben sehe. Entscheidend ist nicht ein ganz ins Mutmaßliche oder gar Fiktionale entrückter Anspruch der Sache, sondern die Aneignung des Subjekts. Das heißt auch: Die Motivation, dem nachzuspüren, was in dieser Aneignung eventuell noch unausgeschöpft ist, sich den eigenen Begriffen entzieht, vielleicht überhaupt nicht recht in Worte zu fassen ist, kommt hier weitgehend zum Erliegen.¹⁹ Durch die Verflüchtigung des Sachanspruchs besteht die Gefahr, dass auf Seiten der Schüler/-innen,

15 Vgl. dazu *Pemsel-Maier, Sabine*: Jenseits von Dogmatismus und radikalem Konstruktivismus. Perspektiven aus der Systematischen Theologie. In: *RpB* 66/2001, 64f.

16 Vgl. *Jüngel, Eberhard*: Gott als Geheimnis der Welt. Zur Begründung der Theologie des Gekreuzigten im Streit zwischen Theismus und Atheismus, Tübingen 1992.

17 *Reich, Kersten*: Das Reale und das Religiöse in Pragmatismus und Konservativismus. In: *Ziebertz, Hans-Georg / Schmidt, Günter R.* (Hg.): Religion in der Allgemeinen Pädagogik. Von der Religion als Grundlage bis zu ihrer Bestreitung, Gütersloh – Freiburg i.Br. 2006, 179.

18 Ebd., 181.

19 Auch Bernhard Grümme sieht hier einen kritischen Punkt: Wo Wahrheit „lediglich am Maßstab der Viabilität gemessen wird, der Passbarkeit und funktionalen Brauchbarkeit von Entscheidungen, weil objektive Wahrheit nicht erreichbar ist, bleibt der wahrheitstheoretische Anspruch zu schwach, um überhaupt die Wahrheit des Anderen, um Gerechtigkeit oder gar die unbedingte Wahrheit des ganz Anderen würdigen zu können.“ (*Grümme, Bernhard*: Differenz denken? Überlegungen zu einer alteritätstheoretischen Dialogizität. In: *Englert, Rudolf / Schwab, Ulrich / Schweitzer, Friedrich* u.a. [Hg.]: Welche Religionspädagogik ist pluralitätsfähig? Strittige Punkte und weiterführende Perspektiven, Freiburg i.Br. 2012, 166).

ganz gegenläufig zu der konstruktivistischen Rede von der Bedeutung sogenannter ‚Perturbationen‘, so etwas wie eine Irritationsresistenz aufgebaut wird.

Mir scheint, eine konstruktivistische Didaktik bietet die Legitimation für eine sich zunehmend ausbreitende Schwachstelle gegenwärtigen Religionsunterrichts: dass hier nämlich kaum noch der Anspruch besteht, die Selbstbezüglichkeit unseres Erkennens zu durchbrechen;²⁰ dass sich kaum noch die Möglichkeit bietet, so etwas wie den Einbruch des „Realen“, wie eine ‚Offenbarung‘, eine ‚Disclosure‘ zu erleben. Mindestens als Frage wäre zu formulieren: Inwiefern hat das „Reale“, von dem Reich spricht, noch die Chance, die im Religionsunterricht produzierten Konstruktionen aufzustoßen und in diesem Sinne eine „produktive Unterbrechung“ zu sein?

2.3 Epistemischer Egalitarismus?

Hans Mendl stellt fest: „Aus konstruktivistischer Sicht haben die Lerngegenstände, die in konstruktivistisch gehaltenen Phasen präsentiert werden, vor allem eine perturbierende (= verstörende) Funktion in Hinblick auf den je individuell Lernenden.“²¹ Das ist gewiss zugespitzt formuliert, aber im Grunde doch didaktischer Konsens: Lerngegenstände und Sachzusammenhänge

sollen so präsentiert werden, dass eine kognitive Aktivierung in Gang kommt und die Konstruktionen und Plausibilitäten der Lernenden dadurch angefragt werden.

In Frage stellen lässt jemand seine eingespielten Sichtweisen allerdings vor allem dann, wenn ihm jemand deutlich machen kann, dass er auf diese Weise der Komplexität einer Sache oder eines Zusammenhangs nicht wirklich gerecht wird; dass es in dieser Sache ein tieferes und entwickelteres Verstehen gibt. Wo diese Zuversicht, dass fortschreitende und zulänglichere Erkenntnis möglich ist, nicht geteilt wird, wird die Neigung gering sein, sich von Sichtweisen zu verabschieden, an die man sich gewöhnt hat und mit denen das Leben durchaus auch funktioniert. Ich fürchte, die Verbreitung konstruktivistischer Sichtweisen in der Didaktik ist mit dafür verantwortlich, dass man mit einer derartigen epistemischen Bequemlichkeit heute in Schule und Hochschule ganz gut überwintern kann.

Bildung lebt von der Möglichkeit, Distinktionen vorzunehmen. Diese Möglichkeit wird durch den Konstruktivismus zwar nicht einfach völlig untergraben, aber doch deutlich gemindert. Man könnte vielleicht sagen, der Konstruktivismus fördert eine Art epistemischen Egalitarismus: Da jegliche Realität fraglich und uns prinzipiell entzogen ist, leben wir in einer Pluralität allenfalls vorläufig bewährter Konventionen. Das schafft, wenn man nicht für gänzlich verrückt erklärt werden will, zwar einen gewissen pragmatischen Abstimmungsbedarf, aber es begründet keine Sehnsucht nach Wahrheit, keine Leidenschaft des Erkennens, kein Engagement für Aufklärung, keinen didaktischen Optimismus. Eine Didaktik aber ohne den Wunsch, Heranwachsende mögen auch das tiefer, zulänglicher und gründlicher verstehen, was sie schon verstanden zu haben glauben, bleibt lahm. Eine Relativitätspädagogik, die die Möglichkeit von Expertenschaft und Erkenntnisvorsprung grundlegend in Frage stellt und

20 Gerade der von Mendl so schön herausgearbeitete letzte Schritt in einer konstruktivistisch geplanten Lernsequenz: Die kommunikative Validierung individueller Konstruktionen (Mendl: „Individuelle Konstruktionen im Dialog“, vgl. *Mendl* 2005 [Anm. 3], 36) kommt in der unterrichtlichen Praxis meist zu kurz (vgl. dazu *Englert, Rudolf*: Wie kommen Schüler/innen ins Gespräch mit religiösen Traditionen? Eine Untersuchung religionsdidaktischer Inszenierungsstrategien. In: *Riegel, Ulrich / Macha, Klaas* [Hg.]: Videobasierte Kompetenzforschung in den Fachdidaktiken, Münster 2013, 260).

21 *Mendl, Hans*: Konstruktivistische Religionspädagogik. In: *Grümme, Bernhard / Lenhard, Hartmut / Pirner, Manfred L.* (Hg.): Religionsunterricht neu denken, Stuttgart 2012, 111.

prinzipiell davon ausgeht, dass sich Konstruktionen, von wem auch immer, ‚auf Augenhöhe‘ begegnen, reduziert den Anpassungsdruck in Richtung qualifizierterer Perspektiven. Lernen kommt so eher nicht in Gang.

2.4 Entsubstantialisierung der Inhalte?

Die nächste Frage ist schon mehrfach angeklungen. Sie bezieht sich auf die von konstruktivistischer Seite genährten massiven Zweifel an der Möglichkeit, Deutungsmuster und Konzepte unterschiedlicher Zulänglichkeitsgrade zu unterscheiden. „Wir erkennen, um zu überleben, nicht um Wahrheiten zu entdecken“²², schreiben Arnold / Siebert. Wissen hat Bestand, wenn es diesem Überleben und Zurechtkommen dient und in diesem Sinne ‚viabel‘ ist: „wenn es zu mir und meiner Umwelt ‚paßt‘ und die Erreichung meiner Ziele erleichtert“²³. Viabilität ist dann im Grunde das einzige Kriterium für die Tauglichkeit individueller Konstruktionen.

Kersten Reich ist da etwas vorsichtiger. Er lehnt die Rede von ‚Wahrheit‘ nicht einfach ab: „Auch Konstruktivisten wollen die Wahrheit nicht abschaffen, nur weil sie auf den Konstruktorcharakter aufmerksam machen.“²⁴ Aber für ihn sind Wahrheiten konventioneller und vorläufiger Natur: „Zuschreibungsformen eines adäquaten Handelns und Beobachtens im Sinne von Vorverständigungen und gemeinschaftlich ausgebildeten Normierungen“²⁵. Daher sollte in einer zeitgemäßen Didaktik „die Relativierung von Wahrheit und Wissen zu einem Grundausgangspunkt [...] werden“²⁶. Man kann eben alles auch ganz anders sehen. Damit landet auch Reich schließlich bei einer „Relativitätspädagogik“.

Doch warum eigentlich sollten Schüler/-innen ihr geozentrisches Weltbild aufgeben, wenn sie damit in ihrem Alltag nicht anecken? Warum sollen sie die Multiplikation lernen, wenn sie die Addition virtuos beherrschen und in dem für sie relevanten Zahlenraum damit klar kommen? Warum sollen sie sich Gott nicht als ein gutmütiges Großväterchen vorstellen, wenn genau dieses Gottesbild ihnen eben nun einmal guttut? Kurz: Unter der Voraussetzung konstruktivistischer Theoreme ist nicht mehr klar, wie Lehrende die Vorzugswürdigkeit fachlich fundierter Konzepte gegenüber dem Alltagswissen von Schüler/-innen begründen können. Von daher wäre es eigentlich naheliegender zu sagen: Jede/r lebt in seiner eigenen Welt, jede/r macht sich sein eigenes Bild von der Wirklichkeit, jede/r lernt nur, was ihr/ihm für den Umgang mit ihrer/seiner Welt nützlich erscheint – tiefschürfende Auseinandersetzungen über das, was für alle als ‚wahr‘ und ‚richtig‘ gelten kann, haben sich erübrigt. Die Einsicht, dass sich Bildung gerade auch in der Fähigkeit zeigt, etwas, das funktioniert, gleichwohl höchst fragwürdig zu finden, wäre dann allerdings verloren.

2.5 Untersteuerung der Prozesse?

Aus konstruktivistischer Perspektive können Lernprozesse „nur zu einem geringen Teil (durch Perturbation [...]) ‚von außen‘ angestoßen, keinesfalls aber in Verlauf und Ergebnis ‚gesteuert‘ werden“²⁷. Diese Sichtweise hat für alle diejenigen, die Lernprozesse organisieren, natürlich etwas enorm Entlastendes. So lautet nach Hans Mendl das erste der „Zehn Gebote“ für eine konstruktivistisch orientierte Religionsdidaktik: „Du kannst gelassen darauf vertrauen, dass deine SchülerInnen das von deinem Religionsunterricht mitnehmen, was für sie viabel

22 Arnold / Siebert 1999 [Anm. 2], 83.

23 Ebd., 103.

24 Reich 2006 [Anm. 17], 177.

25 Reich 2012 [Anm. 8], 81.

26 Ebd., 53.

27 Terhart 2007 [Anm. 1], 28.

ist.²⁸ Eigentlich schön: Ein Gebot, das einmal nicht in die Pflicht nimmt, sondern die Möglichkeit bietet, Verantwortung abzugeben: „Die Verantwortung für das Lernen liegt [...] beim Lernenden“²⁹!

Ernsthaft um die Qualität ihres Unterrichts bemühte Lehrer/-innen werden über eine solche ‚Entlastung‘ aber alles andere als glücklich sein. Was sollen solche Lehrer/-innen denken, wenn sie lesen: „Die Aufgabe der Lehrkraft besteht in der Präsentation von Kommunikationsofferten. Auf deren Rezeption durch die Schülerinnen und Schüler kann sie jedoch keinen unmittelbaren Einfluss nehmen.“³⁰ Keinen unmittelbaren Einfluss? Wenn mit dieser Aussage lediglich die Vorstellung eines Nürnberger Trichters verabschiedet werden soll, ist sie trivial. Wenn damit aber deutlich mehr gesagt sein soll, fragt sich: Ist es dann noch sinnvoll, sich mit der didaktischen Anlage und der methodischen Organisation unterrichtlicher Prozesse auseinanderzusetzen oder nicht? Lohnt es sich dann noch, nach einer sachlogisch wie

lernpsychologisch durchdachten Unterrichtsdramaturgie zu suchen oder nicht?³¹

Sollten sich all die Lehrer/-innen getäuscht haben, die den Erfolg unterrichtlicher Arbeit entscheidend auch mit der Qualität ihrer didaktischen Steuerungsbemühungen in Verbindung gebracht haben? Waren die gedanklichen und praktischen Mühen, die Generationen von Didaktikern auf die Frage nach dem bestmöglichen Zusammenspiel der verschiedenen Komponenten von Unterricht verwendet haben, im Grunde umsonst? Ist didaktische Arbeit tatsächlich nicht mehr als eine Art „Schrotschussverfahren“³²?

Es ist schon merkwürdig: Auf der einen Seite werden heute mehr denn je aufwendige kognitions- und lernpsychologisch untermauerte Studien zur Wirksamkeit bestimmter Formen und Verfahren unterrichtlicher Arbeit durchgeführt; und auf der anderen Seite lehrt man

31 Eine der Hauptmotivationsquellen für pädagogisches und didaktisches Engagement ist die „Selbstwirksamkeitsüberzeugung“ von Erzieher/-innen und Lehrer/-innen. Das heißt, negativ formuliert: Wer nicht an die Wirksamkeit seines Tuns glaubt, weil er sich von Faktoren abhängig sieht, die er nicht beeinflussen kann, wird in seinem Bemühen auf die Dauer nachlassen. Es spricht vieles dafür, dass die Überzeugung von der eigenen Wirksamkeit eine Schlüsselressource für die Entwicklung professioneller Kompetenz darstellt. (Vgl. *Hertrampf, Herbert / Herrmann, Ulrich*: „Lehrer“ – eine Selbstdefinition. Ein Ansatz zur Analyse von Lehrerpersönlichkeit und Kompetenzgenese durch das sozial-kognitive Modell der Selbstwirksamkeitsüberzeugung. In: *Jahrbuch für Lehrerforschung 2* [1999] 49–71; s.a. *Englert, Rudolf*: Die Entwicklung eines professionellen Selbst zwischen Autonomie und Anleitung. In: *Englert, Rudolf / Porzelt, Burkard / Reese, Annegret* u.a.: *Innenansichten des Referendariats*, Münster 2006, 303). Wo diese Überzeugung erschüttert ist, geht viel verloren. *Michael Felten* geht noch weiter und schreibt, den konstruktivistischen Thesen zur Bedeutung des Lehrers wohne eine „antipädagogische Hoffnungslogik“ inne, die jeder Alltagserfahrung widerspreche (vgl. Auf den Lehrer kommt es an. Für eine Rückkehr der Pädagogik in die Schule, Gütersloh 2011, 57).

32 Vgl. *Domsgen* 2012 [Anm. 30], 206.

28 *Mendl* 2005 [Anm. 3], 26.

29 *Terhart* 2007 [Anm. 1], 28.

30 *Domsgen, Michael*: Religionsunterricht vom lernenden Subjekt aus profilieren und die prägende Kraft der Lernorte berücksichtigen – Religionsdidaktik mit systemischen Perspektiven. In: *Grümme / Lenhard / Pirner* 2012 [Anm. 21], 198–209, 204.

zukünftige Lehrer/-innen unter dem Einfluss konstruktivistischer Theorien, dass sie die Wirksamkeit ihres Unterrichts getrost ihren Schüler(inne)n überlassen könnten. Auf der einen Seite soll Unterricht flächendeckend kompetenzorientiert angelegt werden, was eine ziemlich klare Prädefinition von erwarteten Lernergebnissen voraussetzt; und auf der anderen Seite soll man unter dem Einfluss konstruktivistischer Theorien gelassen davon ausgehen, dass sich Schüler/-innen der von der Lehrkraft angebotenen Lernarrangements mit je anderen Ergebnissen bedienen werden.³³

Ich möchte schließen mit einem Zitat des neuen pädagogischen Messias, John Hattie: „Konstruktivismus wird zu oft im Sinn eines schülerzentrierten, forschenden, problem- und

aufgabenbasierten Lernens gesehen und dann in der Fachwelt mit Begriffen wie ‚authentisches‘, ‚entdeckendes‘ und ‚intrinsisch motiviertes Lernen‘ belegt. Es wird gesagt, dass die Rolle der konstruktivistischen Lehrperson vor allem darin liege, Gelegenheiten für einzelne Lernende zu schaffen, dass diese durch eigene Aktivität und durch Diskussion, Reflexion und Austausch von Einfällen mit anderen Lernenden Wissen erwerben und Bedeutung konstruieren können, und dass all dies mit minimaler korrigierender Intervention verbunden ist. Solche Aussagen sind aber fast das genaue Gegenteil eines erfolgreichen Rezepts für Lehren und Lernen“³⁴. Ich denke, man kann dieser Einschätzung recht geben, auch wenn man nicht an didaktische Rezepte glaubt.

Dr. Rudolf Englert
Professor für Religionspädagogik an der
Universität Duisburg-Essen, Universitäts-
straße 12, 45117 Essen

33 „Mit Vorstellungen von durch Bildungsstandards normierten Kompetenzniveaus oder gar einem Kerncurriculum lässt sich eine solche Didaktik kaum vereinbaren“, meint Schweitzer, Friedrich: Was Kinder und Jugendliche sich aneignen (können). Aneignungsprozesse als Kriterium curricularer Auswahlentscheidungen. In: Englert, Rudolf / Kohler-Spiegel, Helga / Mette, Norbert u.a. (Hg.): Was sollen Kinder und Jugendliche im Religionsunterricht lernen? (JRP 27), Neukirchen-Vluyn 2011, 82–90, hier: 89.

34 Hattie, John: Lernen sichtbar machen, Baltmannsweiler 2013, 32.

„Gott und das Kaninchen“

Über Religion als Fremd- und Muttersprache

Thomas Schärfl

Die Metapher „Religion als Fremdsprache“ ist dem Titel der Habilitationsschrift von Stefan Altmeyer entlehnt¹, deren sprachempirische Teile einige ausgesprochen interessante Einblicke in die Frage nach den Verfallsdaten religiöser Vokabeln gestatten. Der Ausdruck „Fremdsprache“ weckt einige Assoziationen, die es erlauben, die denominationale Distanz der Zeitgenossen zu etablierten Formen der Religionsausübung zu beschreiben. Ich borge mir daher das Oxymoron „Fremdsprache Religion“ von Altmeyer, um eine heuristische Metapher einzuführen, die die folgenden, speziell sprachphilosophisch orientierten Überlegungen anleiten soll. Dass es sich um Sprachphilosophie in sprachtheologischer Absicht handelt, soll der Haupttitel vergegenwärtigen, der auf Quines berühmtes „Kaninchenproblem“ anspielt² und damit auf die Schwierigkeiten von Referenz und Bedeutungseinführung.

1. Religiöse Sprache

Wenn im Oxymoron „Fremdsprache Religion“ unterschwellig ein Verstehens-Verlust beklagt wird, dann kann sich das nicht auf die religiöse

Expertensprache beziehen, sondern es muss die *religiöse Gebrauchssprache* in den Blick genommen werden. Darüber hinaus gibt es Zwischenebenen, die gerade für das Anliegen der Religionspädagogik nicht unerheblich sind: Wenn das Ziel religiöser Bildung (in einem sehr weiten Sinne verstanden) über die Einführung einer religiösen Gebrauchssprache hinaus einhergehen soll mit der Befähigung, auf die religiöse Gebrauchssprache zu reflektieren, worin genau soll das Ergebnis bestehen? Es wäre doch viel zu viel verlangt, hier sofort das Erlernen einer *religiösen Expertensprache* im Blick zu haben. Viel eher könnten wir als Zielvorgabe verlangen, dass durch religiöse Bildung aus einer religiösen Gebrauchssprache eine *reflektierte Gebrauchssprache* wird. Und dies wäre vielleicht eine zweite, ergänzende Unterscheidung, die gerade auch mit Blick auf die Diskussion religionspädagogischer Leitbilder wichtig werden könnte.

Grundlegend sei hier die Differenzierung zwischen religiöser Hoch- und religiöser Umgangssprache eingeführt (mit all den metaphorischen Anklängen, die sich daraus ergeben): Religiöse Hochsprache ist genau jene Sprache (im weitesten Sinne), derer wir uns bedienen, wenn wir unmittelbar in religiös signifikante (z.B. rituelle) Zusammenhänge eingelassen sind. Eine religiöse Umgangssprache wäre jene, die benutzt wird, wenn Menschen in Alltagszusammenhängen religiös signifikante Äußerungen artikulieren.

1 Altmeyer, Stefan: Fremdsprache Religion? Sprachempirische Studien im Kontext religiöser Bildung, Stuttgart 2011.

2 Vgl. Quine, Willard V. O.: Wort und Gegenstand, Stuttgart 1980, 62f.

Hier drängt sich die Frage auf, ob wir ein diagnostisches Raster entwickeln können, wenn wir in Gesellschaften feststellen, dass Hoch- und Umgangssprache immer weiter auseinanderdriften.³

Konkret ließe sich an das Phänomen der ‚Hoch-Zeit-Gläubigen‘ denken, die nur selten, oft nur in Verbindung mit signifikanten Lebenswenden, eine hochsprachliche Immersion wollen bzw. zustande bringen und die im Alltagsleben praktisch über keine religiöse Umgangssprache mehr verfügen. Religionspädagogisch ist hier vermutlich erneut eine Reflexion der Ziele angeraten: Wenn die Befähigung zum Verstehen einer religiösen *Hochsprache* nicht dasselbe ist wie die Befähigung zum Verstehen (und Verwenden) einer religiösen *Umgangssprache*, ja wenn es zwischen beiden ein Auseinanderdriften geben kann, was genau wollen und können wir dann eigentlich mit dem Religionsunterricht, den man provisorisch als einen Ort verstehen kann, an dem religiöse Sprachkompetenz erworben wird, erreichen?

2. Sprachverlust – Fremdsprache

Diese ersten Differenzierungen können und wollen natürlich nicht darüber hinwegtäuschen, dass ein Grundgefühl jede Diagnostik der gegenwärtigen Lage von Religion in den westlichen Gesellschaften beherrscht: ein Gefühl des Sprachverlustes. Auch wenn die radikale Säkularisierungsthese, die sozialphilosophische Ansätze von der Aufklärungszeit bis in die Mitte des 20. Jahrhunderts geprägt hatte⁴, endgültig falsifiziert ist, weil wir zu Beginn des

21. Jahrhunderts nun doch nicht in einer areligiösen Welt leben bzw. weil Aufklärung plus Modernität nicht notwendig Areligiosität impliziert⁵, so hat dies leider keinen positiven Effekt auf die christlich-religiöse Sprachtradition. Überall wird ein Verlust an Sprachkompetenz, ein Verlust an Vokabeln und (um in diesem Bild zu bleiben) an Regelbeherrschung beklagt.

Aber was heißt es nun genau, wenn wir beklagen, Religion sei eine Fremdsprache geworden? Und wie lässt sich dies von der weit verbreiteten Rede vom religiösen Sprachverlust noch einmal unterscheiden? Dazu die folgende Differenzierung:

- Eine religiöse Sprache S_1 wird dann zur *Fremdsprache*, wenn sie aufhört, in signifikanten Bereichen der Verständigung Verwendung zu finden und wenn ihre Funktion als unerheblich erachtet wird bzw. wenn ihre Funktion von einer anderen Sprache S_2 ersetzt wird.
- Ein *Sprachverlust* ist dann gegeben, wenn es eine abnehmende Zahl von Sprechersubjekten gibt, die in der Lage sind, eine bestimmte Sprache adäquat zu verstehen oder anzuwenden.

Das Oxymoron ‚Fremdsprache Religion‘ scheint beide Möglichkeiten zu umfassen. Aus einer globalen Sicht betrachtet hängt beides auch zusammen. Die Rede vom Sprachverlust bilanziert ein Defizit, wohingegen das Zur-Fremdsprache-Werden einen Übergang markiert. Beide Perspektiven sind religionspädagogisch vermutlich auch belangvoll: Denn zum einen wäre zu fragen, welche Form von Sprachkompetenz bereits verloren ist (wobei zunächst offen ist, welche Vergleichsgröße man heranzieht). Zum anderen wäre zu bedenken, welche Ersatzsprache die religiöse Sprache verdrängt hat oder langsam verdrängt.

3 Zur Problematisierung dieses Phänomens vgl. Winch, Peter: Bedeutung und religiöse Sprache. In: Ders.: Versuchen zu verstehen, Frankfurt a.M. 1992, 149–182, 168.

4 Vgl. Joas, Hans: Glaube als Option. Zukunftsmöglichkeiten des Christentums, Freiburg i.Br. 2012, 29–34.

5 Vgl. ebd., 42.

Ausgehend von diesen Überlegungen lässt sich nun das Fremd-Sprache-Werden der religiösen Sprache etwas genauer erfassen. Wir können nämlich (kursorisch und ohne Anspruch auf Vollständigkeit in der folgenden Auflistung) konstatieren, dass eine Sprache dann zur Fremdsprache wird, wenn

- die Regeln, die durch Sprachkonventionen bewahrt werden, nicht gelernt oder vermittelt werden können,
- Konventionen zerfallen und Vertrauensverhältnisse erodieren, weil das Vertrauen in die Darstellungsfunktion einer Sprache bzw. eines wichtigen Teils der relevanten Ausdrücke einer Sprache erlischt,
- Überzeugungen, die die Sprachkonventionen stützen, fragwürdig werden und einem permanenten Rechtfertigungsdruck ausgesetzt sind,
- die für das Bedeutungstragen verantwortliche mögliche Welt außer Sichtweite gerät,
- all jene Kontexte (Äußerungskontexte), Äußerungsbedingungen und Lebensformen verschwinden, die die Vitalität einer bestimmten Sprache bzw. Sprachpraxis garantieren.

3. Kontextverödung und Relevanzverlust

Die oben genannten, sehr formal abgehandelten Prozesse des Zur-Fremdsprache-Werdens der religiösen Sprache lassen sich durchaus konkretisieren und mit Leben füllen. Zu konstatieren ist ein Vertrauens- und Relevanzverlust, ein Problematischerwerden der den reibungslosen Sprachzusammenhang verantwortenden Überzeugungen. Die Verantwortung für derartige Prozesse des Sprachverlustes lassen sich in unterschiedlicher Weise zwei Seiten zuweisen: der Seite der Religion bzw. der die religiöse Sprache verantwortenden religiösen Institutionen hier und der sozialen Kontexte da. Es empfiehlt sich aber, diese Erörterung

von Rahmenbedingungen noch einmal aus einer Vogelperspektive zu betrachten. In letzter Konsequenz ist es nicht die Moderne, sondern die Postmoderne, die in einer Weise zu Kontextverödungen und Koordinatenverschiebungen beiträgt, dass Evaluationen eines irgendwie selbst verschuldeten Relevanzverlustes religiöser Sprache in der Rechnung nur noch einen geringen Posten ausmachen.

Mit John Milbank, der als Begründer einer theologischen Bewegung gilt, die sich ‚radical orthodoxy‘ nennt, lässt sich die Postmoderne als ‚Epoche‘ der *Grenzverwischungen* charakterisieren.⁶ Es handelt sich dabei um Grenzen, die sinnvollerweise Existenziale oder Bezüge unseres Menschseins aufzeigen und die in ihrer Reinheit und Unvermischtheit klare Koordinaten unserer kulturellen Selbstentfaltung darstellen. Milbank selbst kommt in seinen Überlegungen auf vier Grenzverwischungen zu sprechen:

- ERSTENS die Verwischung der Grenzen zwischen Natur und Kultur,
- ZWEITENS die Vermischung von Öffentlichkeit und Privatsphäre,
- DRITTENS das Problem von Information und Virtualität,
- VIERTENS die wirtschaftliche und politische Globalisierung.⁷

Milbanks Kategorien lassen sich – wenn man sie in eine metaphysische Systematik anthropologischer Existenziale einbettet – erweitern, so dass wir sagen können: Es gehört zum Signum der Postmoderne, die Grenzen zu verwischen zwischen dem Innen und Außen, der Natur und der Kultur, dem Oben und Unten, dem Teil und dem Ganzen, dem Zentrum und der Peripherie, dem Jetzt und dem Morgen, schlussendlich

6 Vgl. *Milbank, John: Being Reconciled. Ontology and Pardon*, London – New York 2003, 187–211, bes. 194f.

7 Vgl. ebd., 194.

zwischen dem Sein und dem Erscheinen. In teilweise metaphorischer Wortwahl und Zuordnung liegen sieben Kategorien vor, die auf Existenziale verweisen, in denen sich ein kulturelles Bezugssystem, mithin eine Welt- und Daseinsorientierung, entfalten kann. In ihnen geht es um den Ort unseres seelisch-geistigen Lebens, um unsere notwendige Distanz von der (apersonalen) Natur, um unser Verständnis von Transzendenz, um unsere Einschätzung von Marginalität, um unsere Orientierung an einer (topologisch vielfältig zu bestimmenden jeweiligen) Mitte, um unser Verhältnis zur Zeit und schließlich um unser Gefühl für das, was im echten Sinne ist.

Es liegt hier auf der Hand, dass sich in der ‚richtigen‘ Bestimmung der für die jeweilige Kategorie einschlägigen, dialektisch einander zugeordneten Kontrastbegriffe wesentliche Konsequenzen für die Verortung des religiösen ‚Codes‘ gewinnen lassen. Positiv und transformativ verändert sich die religiöse Sprache – wenn sie lebendig genug ist – in der Weise, wie sich die begrifflichen Dialektiken innerhalb einer Kategorie neu verfugen. Aber es braucht nicht viel Phantasie, um sich auszumalen, was passiert, wenn religiöse Sprache, die von der Aufrechterhaltung der Spannung zwischen den Kontrastbegriffen zehrt, innerhalb der Kategorie auf sich zusehends auflösende, verwischte Grenzen trifft. Grenzverwischungen bedeuten hier nicht, dass sich in den genannten Begriffspaaren neue Dialektiken, also neue Zuordnungen ausdrücken, die unsere gewohnten Weisen der Daseins- und Weltorientierung provozieren oder uns zum Umdenken, d.h. zu einem Denken in neu auszurichtende Polaritäten zwingen. Grenzverwischungen meinen vielmehr, dass die dialektisch kontra-positionierten Aspekte letztlich gänzlich verunklart werden, weil nicht mehr eindeutig auszumachen ist, was denn beispielsweise wirklich „innen“ und „außen“ markieren sollen. Postmoderne heißt also, dass die Kontrapositionen selbst bedeutungslos

werden, dass jede Grenzziehung arbiträr wirkt und jeden Moment wieder weggewischt werden kann.

Die Grenzverwischung zwischen dem Innen und dem Außen trifft sich mit dem, was John Milbank über die Vermischung des Öffentlichen mit dem Privaten sagt: Durch die Informationstechnologien ist die Privatsphäre ein Teil der Öffentlichkeit geworden – auch die schützenswerten und schutzbedürftigen Seiten eines Individuums sind exponierbar und werden immer weiter exponiert. Umgekehrt wandern ehemals öffentliche Themen und Belange in den Bereich des ‚nur‘ Privaten; religiöse Überzeugungen und religiöse Praktiken werden in dem Maße, in dem ihre Optionalität zunimmt, in diesen Bereich verwiesen.

Mit der Verwischung der Grenzen zwischen dem Oben und dem Unten ist auf das Verhältnis von Transzendenz und Immanenz angepielt. Man kann (vielleicht und unter gewissen Vorbehalten) sagen, dass die Moderne selbst diese Vermischung vorbereitet hat.⁸ Ihren wirklichen Ausdruck findet sie aber in der Postmoderne, wo entweder nur noch antagonistisch (denken wir an die ideologischen Atheismen in der Nachhut der Moderne) oder aporetisch (zu erinnern ist an die zunehmende Plausibilität negativer Theologien) über das Transzendente gesprochen und gedacht werden kann oder wo es zu einer Ineinsetzung von Transzendenz und Immanenz kommt. In der strukturellen Verwechslung von Teil und Ganzem wiederum macht sich die für die Postmoderne als typisch erachtete Fragmentierung und Parzellierung von allem (d.h. von Sinnbereichen, Vernunft- und Geltungsansprüchen, kulturellen Konventionen etc.) bemerkbar; dabei ist nicht allein das Zerbrechen des Großen und Ganzen das Problem (man mag darin sogar die Tugend eines anti-totalitaristischen Mutes erblicken),

8 Vgl. ebd., 199.

sondern vielmehr, dass ein Teil unwillkürlich wiederum für das Ganze gehalten und genommen wird.

In einem engen Zusammenhang damit steht das verwischte Verhältnis von Zentrum und Peripherie; in einer informationstechnologisch und ökonomisch globalisierten Welt gibt es keine Peripherie mehr – weil jeder Ort und jede Person zum Zentrum werden kann. Wo aber alles Zentrum ist, da ist auch alles Peripherie und trägt mit dem Signum der Bedeutsamkeit bereits den Stachel der Bedeutungslosigkeit in sich. Wo die Vermischung von Zentrum und Peripherie mit der Metapher des Ortes arbeitet, da arbeitet die Verwischung von Jetzt und Morgen mit den Metaphern des Zeitlichen. Auch hier ist es die Informationstechnologie, die an erster Stelle für eine Aufhebung der zeitlichen Differenzen verantwortlich zu machen wäre; im gleichen Sinne sind es aber abstrakt gewordene Geldmärkte, die nicht nur mit unanschaulichen Summen, sondern auch in unanschaulichen Sphären operieren oder uns zu Aktionen zwingen, die kommenden Generationen vollkommen unübersichtliche, ja nicht mehr konkret bearbeitbare Lasten aufbürden.

Das Jetzt wird so vom Morgen her versorgt, ohne dass es einen Zwischenraum der Geduld oder des Wartens oder der Vor-Sicht bräuchte. Weil das so ist, kollabiert das Morgen im Jetzt; den Blick ins unanschauliche Morgen halten wir nicht aus und wenden uns daher ausschließlich dem einzig Naheliegenden zu: dem Jetzt. Die durchgängige Ökonomisierung aller Lebensbereiche schließlich bedingt die an letzter Stelle bewusst mit ontologischen Vokabeln beschriebene Grenzverwischung, die es am Ende unmöglich macht, zwischen Sein und Schein zu unterscheiden. Auch hier kann man die zunehmende ‚Virtualisierung‘ des Wirklichen als einen ersten Punkt anführen, der dann aber (gleichsam als Gegenbegriff) eine Sehnsucht nach dem Authentischen gebiert, die selbst nicht auf das Echte, das Sein zurückführt,

sondern den Schein nur in anderer Beleuchtung, vor dem Hintergrund anderer Interessen darbietet.

Blickt man auf diese skizzenhaft beschriebenen Orientierungskategorien zurück, die wichtige kontextuelle Bedingungen für das Funkzionieren und Verstehen der christlich-religiösen Sprache sind, so ist leicht einzusehen, dass Kernaussprüche wie „Schöpfung“ oder „Erlösung“ und eine ganze Reihe anderer Vokabeln (denken wir nur einfach daran, wie wichtig die genannten Koordinaten für die elementaren Codes der Christologie, der Sakramentenlehre oder der Eschatologie sind) buchstäblich ihre Bedeutung verlieren oder nicht mehr einsetzbar sind. Das gilt freilich nun nicht für jede Form von religiöser Sprache, sondern nur für die Sprache des Christentums, die ganz wesentlich von bestimmten, allenfalls nur in einigen Kategorien nachjustierbaren begrifflichen Grunddialektiken lebt, um verständlich zu sein. Wenn das Verhältnis von Transzendenz und Immanenz nicht geklärt ist, bleibt es für die religiöse Sprache des Christentums praktisch unmöglich, verstanden zu werden. Das einzig angemessene Verhältnis des Christenmenschen, der seine Sprache sprechen und erhalten will, zu einer Kultur der Grenzverwischung ist demnach Opposition. Kann das sein?

4. *Einen neuen Grund legen?* *Reverenz in* *Referenzundeutlichkeit*

John Milbank votiert nun nicht einfach für eine konfliktive Opposition. Dafür sind die postmodernen Grenzverwischungen zu prekär, zu umfassend und – wie er vorsichtig andeutet – vom Christentum selbst verschuldet, das von Anfang an als eine Religion der Grenz-Auflösungen aufgetreten ist. Aber wie sollen Grenzen neu gezogen werden, wo sie einmal verwischt sind? Milbank selbst setzt an vormodernen

Paradigmen an, genauer an einer neuen, deziert metaphysischen Verhältnisbestimmung von Natur und Kultur. In einer anti-konstruktivistischen und sogar anti-nominalistischen Weise sucht er einen neuen Essentialismus zu etablieren, der einer postmodernen ‚Verfügungssucht‘ Einhalt gebieten könnte.⁹ Aber von hier zum Kernbereich des Verhältnisses von Transzendenz und Immanenz ist es ein weiter Weg.

Gibt es kürzere Wege? Wenn Milbank zumindest in Teilen Recht hat, dann stellen die genannten postmodernen Grenzverwischungen außerordentlich ungünstige Rahmenkoordinaten für die religiöse Sprache des Christentums dar. Grenzziehungen lassen sich zwar programmatisch fordern (und am grünen Tisch einer vormodernen Metaphysik auch entwickeln), aber es gibt keinen Weg, eine Kultur, die mehr und mehr in diese Prozesse der Grenzverwischungen eingetaucht ist, von außen ändern oder durch programmatisches Appellieren in eine andere Richtung treiben zu wollen. Grenzen können freilich dort neu entstehen, wo in vermeintlich reibungslosen Prozessen, in diffusen osmotischen Vorgängen, wie sie für die Postmoderne kennzeichnend sind, Bruchlinien sichtbar werden. Selbst feinste Haarrisse können diese produktiv-störende Funktion erfüllen.

Vor diesem Hintergrund bieten sich auf dem Feld der gegenwärtigen Systematischen Theologie und Religionsphilosophie zunächst zwei Strategien an, denen es jeweils um Durchbruchmomente geht, die zu Haarrissen mit der genannten Funktion führen können. Die erste Strategie könnte man, wie sich gleich von selbst erhellen wird, die des Protest-Theismus nennen, der die religiöse Rede, besonders die Rede von Gott, überall dort festzumachen versucht, wo im individuellen wie im gesellschaftlichen Leben etwas Unabgeholtenes, Unverrechenbares

in Erscheinung tritt. Die zweite Strategie verweist auf die als klassisch erachtete, religionsphilosophisch breit diskutierte, im deutschen Sprachraum aber vor allem transzendentaltheologisch und transzendentalphilosophisch grundierte Rolle der religiösen Erfahrung.

Die erste Strategie sieht sich allerdings Quines ‚Kaninchenproblem‘ ausgesetzt, dem Problem der Referenzundeutlichkeit. Quine beschreibt den Fall eines Forschers, der versucht, eine Eingeborenen-sprache zu lernen und in der Situation eines Jagdausfluges mit dem Ausdruck ‚Gavagai‘! konfrontiert wird, von dem er annimmt, es meine Kaninchen. Dieser fiktive Fall erscheint trivial, offenbart aber bei näherer Betrachtung eine Fülle von Problemen, die wir als Hürden zu verstehen haben.¹⁰ Die erste Hürde besteht darin, dass der Forscher zusammen mit den Eingeborenen in einer kognitiv eindeutigen Umgebung sein muss, so dass es möglich wird, Benennungsakte hinreichend klar nachzuvollziehen. Die zweite Hürde besteht darin, dass der genannte Ausdruck eine differenzierende Bedeutung besitzen muss. Es wäre fatal, wenn in kognitiv erheblich verschiedenen Situationen (nehmen wir an, es liefen nacheinander ein Kaninchen, ein Reh und ein Bär vorbei) immer dasselbe Wort ‚Gavagai‘ verwendet würde. Zu dieser Hürde zählt aber auch die Tatsache, dass die Benennung nur dann erfolgreich sein kann, wenn der in Rede stehende Gegenstand als *Gegenstand* hinreichend präsent ist (und mit dem Wort nicht eine für variierende Gegenstände gleich bleibende Hintergrundgegebenheit benannt wird). Die vierte Hürde schließlich verlangt die wenigstens rudimentäre Verständigung über Wahrheit, durch die allein ermittelt werden kann, ob die Verwendung eines Wortes korrekt erfolgt oder nicht und ob die Bedeutung eines Ausdrucks erfasst wurde.

9 Vgl. ebd., 202f.

10 Vgl. Quine 1980 [Anm. 2], 59–66.

Wenden wir Quines Überlegungen auf die Strategie des Protesttheismus an, so stehen wir vor einigen Kalamitäten: Es ist nicht sehr klar, ob einer Negation von Welt eine kognitiv eindeutige Umgebung zugeordnet werden kann und, wenn das möglich sein sollte, ob dieses Negieren auf einen hinreichend spezifischen Gegenstand zeigt (und eben nicht bloß eine allgegenwärtige Hintergrundsituation der Weltlichkeit von Welt benennt). Zudem kann ein Erfassen der Bedeutung eines in Rede stehenden Ausdrucks nicht an einem Wahrheitsdiskurs vorbeilaufen, in dem Urteile über das Verstehen von Ausdrücken ausgetauscht und kritisch evaluiert werden können. Eine Protestperformance liefert dafür keinen hinreichenden Ersatz.

Wir können mit Quine im Rücken – jetzt theologisch – durchaus fragen, welcher kognitive, sprachliche und begriffliche Weg von einer *Negation der Welt* zu einer religiösen Rede führt, die Gott als „das, was uns unbedingt angeht“ (Paul Tillich), „das Wovonher unserer Fraglichkeit“ (Wilhelm Weischedel), „jenes unsagbare Geheimnis“ (Karl Rahner), „der Grund unseres Urvertrauens“ (Hans Küng), „die sich uns vermittelnde absolute Selbstbestimmung“ (Eberhard Jüngel und Ingolf U. Dalferth), „der absolute Innengrund unseres Selbst“ (Klaus Müller und Saskia Wendel), „das unbedingt verbindliche Ja-Wort an den Menschen“ (Jürgen Werbick), „die formal und material unbedingte Freiheit als Erfüllung bedingter Freiheit“ (Thomas Pröpper und Magnus Striet), oder „der letztgültige Sinn“ (Hansjürgen Verwey) benennt oder beschreibt.

Dabei ist die Vielfalt der Gottesbegriffe bzw. Metaphern selbst schon ein Problem, weil der religiöse Fremdsprachler nicht weiß, ja nicht wissen kann, ob hier immer noch ‚das Kaninchen‘ oder nur diverse Kaninchenteile oder vielleicht nicht schon der ganze Wald voll Wild benannt bzw. beschrieben werden. Eine Lösung müsste darin bestehen, ein Verhältnis von Gegenstandspräsentation und Sprache zu

finden, das Quines Hürden unterläuft, weil und wenn der sprachliche Ausdruck bereits selbst ein treffendes Referieren darstellt bzw. garantiert. Quines Forscher wäre gut damit beraten, nicht einen Jagdausflug mitzumachen, um diese fremde Sprache zu erlernen, sondern elementare Erlebenssituationen zu beobachten, die von selbst in Sprache führen: Der Jubel über die erfolgreiche Jagd wäre instruktiver als das Reden über die Beute.

Die zweite Strategie steht vor einem sprachphilosophischen und gnadentheologischen Problem. Das religiöse Sprechen ist als religiöses Tun nicht einfach bloßes Produkt der religiösen Überzeugung, sondern ihr elementarer Ausdruck. Peter Winch bringt einen einprägsamen Vergleich ins Spiel:¹¹ Wenn ich aufhöre, dem Botschafter von Jugoslawien regelmäßig einen Brief zu schreiben, so kann das die Folge meiner Überzeugung sein, dass dieser Botschafter gar nicht existiert. Der Zusammenhang ist aber nicht zwingend; denn ich kann aufgehört haben, diese Briefe zu schreiben, obwohl ich annehme, dass er existiert.

An dieser Stelle öffnet sich vielleicht auch eine Tür, um einen Schritt hin zu einer Beantwortung der Frage zu versuchen, wie man die christlich-religiöse Sprache verlebendigen könne. Eine erste Teilantwort hatte auf notwendige Re-Etablierungen von Grenzziehungen angespielt (und als eine der ersten, aber natürlich nicht einzigen wurde die Grenze zwischen Transzendenz und Immanenz erwähnt). Eine zweite Teilantwort hatte auf die Möglichkeit von Durchbruchserfahrungen verwiesen; ihre Plausibilität drohte aber an der Referenzundeutlichkeit zu scheitern und ihre Brauchbarkeit sich im Unverfügbarkeitsgedanken zu verlieren.

Die Lösung dieser Probleme könnte nun aber in Peter Winchs Rekurs auf Wittgensteins Junktum von *Erleben und Ausdruck* liegen.

11 Vgl. Winch 1992 [wie Anm. 3], 164–167.

Dafür ist es nötig, dass wir uns religiöse Sprache wie einen Baum vorstellen, in dessen Krone wir eine Vielzahl von einander berührenden, aber doch voneinander verschiedenen Sprachspielen (= sprachlichen Tätigkeiten) erkennen können, an dessen Wurzel wir aber einige (wenige) Sprachspiele einfacherer Art finden, aus denen die komplexen Sprachspiele sozusagen herausgewachsen sind.¹² Auf dieser elementaren Ebene wird das Erleben sozusagen unwillkürlich mit dem Sich-Ausdrücken verbunden. So wie ein Erstaunen, ein Hochgefühl, ein Schmerz unmittelbar in einen sprachlichen Ausdruck übergeht, müsste es am Wurzelgrund der religiösen Sprache etwas Vergleichbares geben. Ist das der Fall? Bei dieser Frage sollten wir beachten, dass wir nicht nach chemisch sozusagen vollkommen elementaren Formen des Erlebens suchen müssen, sondern nur nach jenen Verbindungen von Erleben und Ausdruck, die für die religiöse Sprache im Wurzelboden liegen (auch wenn es sich hierbei um – verglichen mit anderen primitiven Sprachspielen – durchaus komplexere Zustände des Erlebens handelt).

Welches ins Erfahren laufende Erleben könnte also am Wurzelgrund der religiösen Sprache liegen und uns helfen, zumindest in einem ganz bescheidenen Umfang, die christlich-religiöse Sprache zu beleben? Peter Hünermann hat in seiner theologischen Erkenntnislehre einen Vorschlag gemacht, der sich sowohl mit dem Kondensat religiöser Erfahrungen in der Bibel als auch mit dem Anspruch an Durchbruchserfahrungen mit Blick auf die Möglichkeit von Grenz-Re-Etablierungen organisch verbinden lässt. Hünermann spricht von *Erfahrungen der Umkehr*, die wir in den hier gebrauchten Worten als ein Erleben der Umkehr begreifen

könnten.¹³ Umkehr ist ein Prozess, der in einem Erleben wurzelt, bei dem ein Subjekt mit seinen Präferenzen, der inneren wie äußeren Logik seines Selbst und der es umgebenden Welt bricht, weil es brechen muss und zu diesem Bruch angehalten und ermutigt wird. Dieser Bruch, der mit einer Reorientierung des Richtungsinnes von Entscheidungen und Handlungen einhergeht, stellt etwas ganz Elementares für das religiöse Sprechen dar – ganz egal wie groß oder klein seine Ausmaße sein mögen (sie können von der Lebenskonversion eines Augustinus im großen Stil zum stillen Innehalten des Durchschnittschristen im kleinen Stil reichen); das Erleben drängt von selbst in den Ausdruck, zieht Worte auf sich und greift – Metaphern generierend – auf andere Sprachspiele zu.

Wichtig ist aber auch hier das Bild des Baumes: Ein Erleben der Umkehr kann sich sprachlich nur verzweigen, wenn eine komplexe Sprachbeherrschung hinzukommt, wenn also Hilfe angeboten wird, eine Sprache zu erlernen, die das urtümliche Erleben und sein Sich-Verzweigen ins Erfahren in Worte zu fassen vermag. Anders gesagt: Eine reichhaltige religiöse Sprache ergibt sich nicht von selbst, sondern muss erlernt werden. Und ein religiöses Erleben reift erst dort zur religiösen Erfahrung heran, wo eine Sprache erlernt ist. Da dieses Verzweigen in einer Welt vielfältiger Sprachoptionen nicht in automatischen Wachstumsschüben erfolgt, setzt das Erlernen ein Angebot einer religiösen Sprache voraus, das intellektuell vollkommen redlich zu erfolgen hat, weil dem Modus des Optionalen ja nur immer in der Weise des überzeugten Überzeugens begegnet werden kann (Und damit könnte man eine Lanze für eine Synthese aus einem performativen und einem informativen Religionsunterricht brechen).

12 Vgl. Wittgenstein, Ludwig: Philosophische Untersuchungen. In: Werkausgabe, Bd. 1, Frankfurt a.M. 1988, 234–485, hier: § 7.

13 Vgl. Hünermann, Peter: Dogmatische Prinzipienlehre. Glaube – Überlieferung – Theologie als Sprach- und Wahrheitsgeschehen, Münster 2003, 43–46.

Das Problem der Referenzundeutlichkeit ist damit noch nicht ganz behoben, aber erträglicher gemacht insofern, als in Situationen der Referenzkonfusion ein Verfahren der Verdeutlichung aufgesucht werden kann, das damit beginnt, den Erlebens-Ausdruck-Wurzelgrund des religiösen Sprechens aufzusuchen (also auf dem komplexen Baum des religiösen Redens von oben nach unten zu klettern). Der ‚primitivste‘ Ausdruck zur Benennung Gottes wäre also der, der Gott mit dem Erleben von Umkehr in Verbindung bringt: „id, quod conversionem efficit.“

Natürlich ist dies nicht der einzig legitime Ausdruck zur Benennung Gottes und vielleicht nicht einmal der wichtigste. Aber er zeigt den Ort an, aus dem die komplexen Sprachspiele, in denen „Gott“ Verwendung findet, ihre Kraft beziehen. Für andere Schlüsselbegriffe der religiösen Gebrauchs- und Hochsprache mag ein derartiges Verfahren komplizierter ausfallen, als es hier beschrieben wurde. Unmöglich ist ein analoges *Procedere* aber nicht, wenn wir ein *Caveat* im Auge behalten: Nicht jeder Ausdruck der religiösen Gebrauchssprache (und schon gar nicht jeder Ausdruck der religiösen Hochsprache) kann durch ein Erleben oder Erfahren abgedeckt oder abgesichert werden.

5. Überhangfragen

Die bisherigen Überlegungen haben einen wichtigen Punkt übersehen. Religiöse Sprache ist auch deutende und bewertende Sprache (deren Akte natürlich auch Gelingensbedingungen unterliegen). Sätze einer deutenden Sprache stellen etwas ganz Eigenartiges dar. Deutende Sprache befasst sich mit den Gestalten der Verfügbaren von Tatsachen, nicht mit den Sachverhalten selbst.

Religiöse Sprache als deutendes Sprechen ist etwas, das mit der gleichzeitig geltenden Welteröffnetheit und Weltentzogenheit des

epistemischen Subjektes zu tun hat. Die Richtigkeit einer Interpretation kann nicht im Ansatz als eine Korrespondenz mit den Tatsachen verstanden werden, sondern nur als Richtigkeit oder Stimmigkeit im Verhältnis zwischen dem Subjekt und einem Ausgreifen auf die Welt ‚als ganze‘. Und die Deutung selbst ist ohne die mit der Eigenart des epistemischen Subjekts mitgegebene kognitive Freiheit nicht zu denken. Im Rahmen der nun schon länger zurückliegenden Sinnfragediskussion wurde implizite auf diesen Deutungsaspekt religiöser Sprache verwiesen. Und diese Funktion wurde zu Recht herausgestellt. Mit dieser Herausstellung konnte gezeigt werden, wozu religiöse Sprache dienen kann, welches Eigenrecht sie auch besitzt. Zugleich hat sich damit aber ein Element der Unverfügbarkeit verstärkt, weil deutendes Sinnstiften radikal erstpersönlich verantwortet und geleistet werden muss und jede Hilfestellung, jede Kontextsetzung eben diese Freiheit nicht gefährden kann.

Wäre religiöse Sprache im Wesentlichen nur Deuten, so wäre Religion vor allem ein Phänomen des Bewusstseins (im bewusstseinsphilosophischen Sinne), weil es sich hier um eine metaphysisch-kognitive Dissonanz handelte, die darin besteht, dass ein epistemisches Subjekt in den Tatsachen der Welt Muster erblickt, die nicht mehr selbst Tatsachen sind. Wenn religiöse Sprache aber auch Ausdruck des Erlebens bzw. Erfahrens ist, dann werden Rekonstruktionen von Bedeutungen leichter, weil das Tiefenverständnis religiöser Sprache dann keinen divinatorschen Akt im Sinne Schleiermachers braucht (was der Fall wäre, würde alles am Ende vom Subjekt und seinem Muster sehenden Ausgreifen auf die Welt als ganze abhängen), sondern sich einer ‚dichten Beschreibung‘ von elementaren Sprachspielen annehmen dürfte.

Mit dem Verweis auf die dichte Beschreibung solcher Sprachspiele, bei denen Erleben und Ausdruck ‚wie von selbst‘ ineinander

übergehen, ist aber ein weiteres Problem berührt, das bislang nicht genannt wurde: Kann es sein, dass der bei Quine bekanntermaßen und bei Wittgenstein verdächtigstermaßen naturalistisch klingende Ansatz sich im Rahmen unserer Überlegungen so auswirken wird, dass wir gehalten wären, an den ‚*homo naturaliter religiosus*‘ zu glauben? Die hier angestrebten Überlegungen hängen tatsächlich an einem seidenen Faden, weil sie am Ende des Tages voraussetzen müssen, dass Menschen wenigstens von Natur aus disponiert sind, bestimmte Formen des Erlebens zu besitzen, die in der angedeuteten ‚urtümlichen‘ Weise in den Ausdruck übergehen. Aber ist das nicht ein philosophisches und theologisches Wunschbild, das seinen theologiegeschichtlichen Vorgänger im

transzendentaltheologischen Optimismus hatte, der seinerseits seinen Vorgänger in der Rede vom ‚*desiderium naturale*‘ hatte?

Die Hoffnung darauf, dass dieses Konzept nicht nur ein Wunschbild ist, muss hier als Hypothese stehen bleiben. Würde sie falsifiziert, so wäre es immer noch möglich, Religion als nicht naturaliter notwendig induzierte Kulturleistung zu verstehen – wie etwa die Wissenschaft oder die Kunst. Und man könnte für ihre Plausibilität werben, wie wir für die Plausibilität von Wissenschaft und Kunst werben, mit der Folge, dass der religiöse Muttersprachler dem wissenschaftlichen oder künstlerischen Genie (oder seinem Gegenstück: dem Wahnsinnigen, dessen Äußerungen in seltsamer Nähe der Glossolalie liegen) immer vergleichbarer würde.

Dr. Thomas Schärtl

Professor für Philosophie an der Katholisch-Theologischen Fakultät der Universität Augsburg, Universitätsstraße 10, 86159 Augsburg

Alles nur eine Frage der Sprache?

„Jugenddogmatik“ als Herausforderung für Religionspädagogik und Dogmatik

Claudia Gärtner

1. Hinführung

„Ich glaube an den alten Mann mit dem weißen Bart. Irgendjemand muss sich das ja alles ausgedacht haben. Und Jesus war auch cool. Love, Peace and Harmony. Es gibt zwar verdammt viele Argumente gegen seine Existenz, aber am Ende bleibt es doch immer Glaubenssache: Liebe, Sinn, Leben und Tod. [...]

Mit ein paar guten Freunden lag ich neulich auf meinem Balkon und sah in den Sternenhimmel. Das machen wir öfter, auf dem Balkon liegen und philosophieren, über das Leben, die Liebe, den Tod. Wir suchen nach einem Sinn, und ob wir ihn finden, ist ungewiss. [...] Ich glaube, der Tod ist noch viel mehr als das Leben, warf ich ein. Ich fände es schön, wenn wir alle eine unsterbliche Seele hätten und nach unserem Tod als ewig junge Engelchen im Himmel umherflattern könnten. Wenn wir unsere geliebten Erdengefährten wieder sehen könnten und auch alle anderen Menschen, die vor uns gelebt haben. Ich könnte mit Kurt Cobain und Marilyn Monroe plaudern, und Elvis und John Lennon wären meine besten Freunde. Im Himmel wären wir alle gleich, es gäbe kein Leid, kein unerfülltes Begehren, keine bösen Absichten und keine unerwiderte Liebe. Nur gute Erinnerungen. Es könnte ebenso gut sein, dass sich mit unserem letzten Atemzug jegliches Bewusstsein verflüchtigt und sich alles im Nichts auflöst. Oder dass unsere Seele wie ein Tropfen ins Meer fällt und wir in einem Ozean aus Licht und Wärme aufgehen. Oder ich lande in der Hölle, sprich auf einem Konzert von Hansi Hinterseer. Wobei ich zu Gott bete, dass es nicht so weit kommt.“¹

So philosophiert der 15-jährige Leon über das Leben und den Tod – vielleicht theologisiert er auch. Mit Leons Äußerungen beginnt das Buch „Generation Geil“ von der 16-jährigen Katharina Weiß, die in ihrem Erstlingswerk Jugendliche in Selbstporträts zu Wort kommen lässt. Es ist erstaunlich, dass ein Buch über die Jugend von heute mit dem Nachdenken über den Sinn des Lebens und das Leben nach dem Tod eröffnet.

Auffällig ist aber noch mehr: Leon bedient sich traditioneller Vorstellungen wie Himmel und Hölle, das Weiterleben der Seele oder die Existenz von Engeln und verbindet diese fast nahtlos mit seiner eigenen Lebens- und Sprachwelt. Die Hölle wird zu einem Konzert von Hansi Hinterseer, der Himmel verspricht eine Begegnung mit John Lennon und Kurt Cobain. Leon hat eine – wenn auch sicherlich ironisch getränkte – Sprache gefunden, um seine eschatologischen Vorstellungen auszudrücken. In dieser Hinsicht könnten Leons Ausführungen ein Paradebeispiel sein, wie sich Jugendliche

¹ Leon, 15 Jahre, zit. n. Weiß, Katharina: Generation Geil. Jugend im Selbstporträt, Berlin 2010, 11f.

heute in dogmatischen Gefilden äußern und wie sie – nachts auf einem Balkon liegend – theologisieren. Damit ließen sich zumindest zwei vielfach geäußerte religionspädagogische Thesen veranschaulichen, denen ich im weiteren Verlauf nachgehen möchte. Erstens wird deutlich, dass Jugendliche ihre eigene religiöse Sprache besitzen. Religionspädagogisch wird hieraus vielfach die These abgeleitet, dass es einer Übersetzung der christlichen resp. dogmatischen Sprache in eine jugendsensible Sprache bedarf, damit die christliche Tradition weiterhin ein religiöses Deutungsangebot darstellt. Zweitens zeigt es sich, dass Jugendliche in ihrer Peergroup theologisch relevante Fragestellungen erörtern, worauf die religionsdidaktischen Ansätze einer Jugendtheologie aufbauen. Ich möchte beiden Thesen – ausgehend von Leon – nachgehen und dabei zum einen die religionspädagogischen und -didaktischen Herausforderungen betonen, die sich im Umgang mit dogmatischer Sprache und theologischen Themen ergeben. Zum anderen werde ich anschließend hieraus Anfragen an die Dogmatik ableiten, die in einem religionspädagogisch-dogmatischen Diskurs einer vertiefenden Klärung bedürfen.

Um unsere Thesen jedoch nicht vorschnell zu verallgemeinern, sei ein zumindest kurzer Blick auf adoleszente Auferstehungsvorstellungen geworfen.

2. Auferstehungsvorstellungen von Jugendlichen – eine Jugenddogmatik?

Untersuchungen zu Auferstehungsvorstellungen von Jugendlichen sind eher rar und zum Teil Nebenergebnisse in größeren Studien. Quantitativ erhob 2000 emnid, dass 46% der 14- bis 29-Jährigen an ein Leben nach dem Tod glauben, ebenso viele aber nicht. 7% hatten hierauf keine eigene Antwort. Bei 8000 befragten Berufsschüler/-innen fanden Carsten Gennerich

und Andreas Feige 2008 heraus, dass 31% glauben, nach dem Tod sei nichts. 28% glauben an ein Wiedersehen mit allen, die sie kennen, 21% an eine Begegnung mit Gott. Die Vorstellung eines Paradieses besitzen 17%, die der Wiedergeburt 12%, Himmel und Hölle erhalten 11%, das Weiterleben der Seele 18% und die Begegnung mit Allah 9% Zustimmung.²

Bei einer qualitativen Untersuchung von 13- bis 25-Jährigen wurde ein hoher Zusammenhang von Todes- und Gottesvorstellungen bei Jugendlichen herausgestellt. „Wer eine Vorstellung von Gott als Helfer und Retter hat, glaubt mit sehr hoher Wahrscheinlichkeit auch an ein Weiterleben im Himmel [...]. Umgekehrt zeigt sich ein deutlicher Zusammenhang zwischen der Neigung zu einem unpersönlichen Gottesbild und der Verneinung eines Weiterlebens im Himmel.“³

Theresa Schwarzkopf erhebt 2011 in einer qualitativen Untersuchung zweier katechetischer Firmgruppen aus unterschiedlichen sozialen Milieus die Auferstehungsvorstellungen von insgesamt 53 Firmlingen im Alter von 14–17 Jahren in einer Großstadt im Ruhrgebiet. In dieser katechetischen Situation lassen sich rund 46% der geäußerten Auferstehungsvorstellungen einem theologischen Modell zuordnen, zumeist der individuellen Auferstehung im Tod.⁴

2 Vgl. Feige, Andreas / Gennerich, Carsten: Lebensorientierung Jugendlicher. Alltagsethik, Moral und Religion in der Wahrnehmung von Berufsschülerinnen und -schülern in Deutschland, Münster 2008, 94–101; 175–179.

3 Streib, Heinz / Gennerich, Carsten: Jugend und Religion. Bestandsaufnahmen, Analysen und Fallstudien zur Religiosität Jugendlicher, Weinheim – München 2011, 147–164, 161f.

4 Schwarzkopf, Theresa: „Ich glaube an das ewige Leben!“ – aber wie? Eine Einordnung der Glaubenswelt von Jugendlichen heute in die Pluralität theologischer Auferstehungsmodelle und deren Bewertung, Dortmund 2011, 55 (<http://hdl.handle.net/2003/29277>; Stand: 8.6.2012).

Auffällig ist dabei, dass die befragten Firmlinge Auferstehung multioptional denken und dabei auch unterschiedliche, zum Teil widersprüchliche Modelle miteinander verbinden.⁵ Entsprechend besitzt der überwiegende Teil (48%) der Jugendlichen ein unklares Auferstehungsverständnis.⁶

Diese punktuellen Einblicke in Auferstehungsvorstellungen von Jugendlichen lassen bereits erste Fragen an Religionspädagogik und Dogmatik erkennen. So stellt sich der Religionspädagogik die Frage, wie angesichts dieser Pluralität, Heterogenität und diesem Traditionsabbruch zum einen Theologisieren mit Jugendlichen möglich ist, und wie zum anderen eine jugendsensible Sprache für dogmatische Themen gefunden werden kann. Für die Dogmatik resultiert hieraus m. E. die Frage, was diese empirischen Befunde für eine Fachdisziplin bedeuten, die ja von ihrem Selbstverständnis her auch Reflexion des christlichen Glaubens sein will – und dieser erschließt sich sowohl in der Glaubenstradition als auch in der gegenwärtigen Glaubenspraxis. Was bedeuten die Auferstehungsvorstellungen der Jugendlichen für den *sensus fidelium*?

3. *Jugendliches Sprechen von Auferstehung – Religionspädagogische Umgangsmöglichkeiten*

Ich möchte den religionspädagogischen Anfragen in drei Schritten nachgehen. In einem ersten Schritt betrachte ich die Bedeutung jugendsensibler Sprache für dogmatische Themen, in einem zweiten Schritt wende ich mich jugendtheologischen Ansätzen zu. Abschließend werde

ich zur Weiterführung und Vertiefung neueren religionspädagogischen Ansätzen einer empirisch fundierten Modell- bzw. Typenbildung von Auferstehungsvorstellungen nachgehen.

3.1 *Dogmatik für Jugendliche*

Der Jugendkatechismus „Youcat“ hat sich zur Aufgabe gesetzt, den „Katechismus der Katholischen Kirche“ in die Sprache der Jugend zu übersetzen, er möchte die großen theologischen Aussagen in die Welt der jungen Menschen hineinholen.⁷ Dies ist einer der jüngsten und zugleich heftig diskutierten⁸ Versuche, christliche Glaubensinhalte für Jugendliche aufzuarbeiten und zu übersetzen. Ich möchte hier nicht diskutieren, inwiefern „Youcat“ einen im wissenschaftlichen Sinne dogmatischen Anspruch einlöst. Vielmehr ist das grundsätzliche Unterfangen aufschlussreich, an klar zu umreißenen Glaubenswahrheiten festzuhalten und Glaubenspluralität und Traditionsabbruch mit einer Übersetzungsleistung zu entgegnen. Hierbei ist der Inhalt fix, allein die Sprachform wird (scheinbar) jugendgemäß gefunden. Mit dem „Youcat“ müsste man Leon entgegenhalten: Die Hölle ist kein Konzert von Hansi Hinterseer, sondern „Jesus, der die Hölle kennt, spricht von ihr als der ‚äußersten Finsternis‘ (Mt 8,12). In unseren Begriffen gesagt, ist sie eher kalt als heiß.“⁹ Man mag „Youcat“ als einen problematischen Versuch betrachten und ihn deshalb vielleicht besser gar nicht beachten. Das grundlegende Vorgehen dieses Katechismus ist jedoch – wenn

5 Vgl. ebd.

6 Vgl. ebd., 58.

7 Vgl. *Benedikt XVI.: Vorwort. In: Österreichische Bischofskonferenz* (Hg.): *Youcat. Jugendkatechismus der Katholischen Kirche*, München 2010, 7–11, 9.

8 Vgl. *KatBl*, Themenheft „Freundschaft, Lust und Liebe. 2. Schwerpunkt: Der Jugendkatechismus ‚Youcat‘“, 136 (5/2011); *Porzelt, Burkard*: *Rolle rückwärts? Der Youcat als Versuch der Wiederbelebung erfahrungsferner Glaubenslehre. In: Renovatio* 68 (2012) 48–51.

9 *Österreichische Bischofskonferenz* 2010 [Anm. 7], 43.

auch religionspädagogisch und theologisch ganz anders reflektiert – in religionspädagogischen Arbeitshilfen und Schulbüchern durchaus aktuell. Ich möchte dies als „Dogmatik für Jugendliche“ bezeichnen und verstehe darunter den Versuch, dogmatische Themen sprachlich und inhaltlich so aufzuarbeiten, dass sie Jugendlichen zugänglich sind, z.B. als sprachlich vereinfachte wissenschaftlich-dogmatische Texte oder als eigens formulierte theologisch ausgerichtete Sachtexte, von denen die Schulbücher voll sind.

Eine „Dogmatik für Jugendliche“ kann – teils implizit – auch mit jugendpopulären Zeugnissen erstellt werden. Wenn für religiöse Lernprozesse z.B. ein aktueller Videoclip ausgewählt wird, dann hat die dort zum Ausdruck gebrachte Lebens- und Sprachwelt der Jugendlichen häufig nur motivationale Funktionen. Die zentralen Auswahlkriterien hingegen werden zumeist der Theologie entnommen: Entscheidend ist, ob der Clip mit theologischen Fragestellungen korrelierbar ist. Bei einem solchen Vorgehen verbleibt die Auseinandersetzung mit der Lebenswelt der Jugendlichen zumeist äußerlich. In der angesagten Sprache und Form sollen christliche Inhalte vermittelt, angeeignet oder diskutiert werden. Von der Religionspädagogik wird so eine implizite „Dogmatik für Jugendliche“ aus deren Jugendkultur zusammengestellt.

Ein solches Vorgehen bietet zweifelsohne religionspädagogische Chancen. Auch der einleitend zitierte Leon geht ähnlich vor. Er greift zur Beschreibung seiner eschatologischen Vorstellungen auf seine kulturellen Vorlieben und Abneigungen zurück. Er findet Vergleiche, die der heutigen Zeit und Kultur entstammen – ein Vorgehen, das für Jugendliche typisch ist. Heranwachsende gehen in ihrer eigenen religiösen Sprache von ihrem eigenen Leben, ihren eigenen Empfindungen und Erfahrungen aus, wie Stefan Altmeyer in „Fremdsprache Religion?“ heraus-

stellt.¹⁰ Eine „Dogmatik für Jugendliche“, die sprach- und jugendsensibel solche kulturellen und religiösen Erzeugnisse aufgreift und in religiöse Bildungsprozesse einbringt, leistet damit Übersetzungsarbeit von eschatologischen Vorstellungen in die Sprache der heutigen Jugend.

Ein solches Vorgehen ist jedoch nicht unproblematisch, besonders weil hierbei vor allem dogmatische Kriterien leitend sind, ohne dass immer ausreichend mitreflektiert wird, welches Verständnis von Dogmatik zugrunde liegt. Sicherlich in äußerst pointierter und nicht immer ausgewogener Art hat hierauf *Hubertus Halbfas* in einer seiner jüngsten Veröffentlichungen „Religionsunterricht nach dem Glaubensverlust“ hingewiesen. Er beklagt die oftmals unreflektierte Orientierung der Religionspädagogik an dogmatischen oder kirchlichen Vorgaben, ohne dass diese eine eigenständige Reflexion der Inhalte vornimmt.¹¹ Diese Kritik lässt sich mit religionsdidaktischen Hinweisen z.B. auf das Planungsraster der Elementarisierung entkräften. Aber ein Blick in Praxismaterialien und kirchliche Bildungsstandards stimmt hier ebenso skeptisch wie ein Blick in die Unterrichts- und Seminarrealität.¹²

10 Vgl. *Altmeyer, Stefan*: Fremdsprache Religion? Sprachempirische Studien im Kontext religiöser Bildung, Stuttgart 2011, 316. Bemerkt werden muss hierbei allerdings, dass Altmeyer primär Texte untersucht, die in kirchlichen resp. religionspädagogischen Kontexten entstanden sind.

11 *Halbfas, Hubertus*: Religionsunterricht nach dem Glaubensverlust. Eine Fundamentalkritik, Ostfildern 2012, 71, 220–222 u.v.m.

12 Vgl. als aktuelles Beispiel das Themenheft zu Tod und Auferstehung „... und das Leben der kommenden Welt“. In: RU heute (1/2012), das exegetische, dogmatische, liturgiewissenschaftliche, literarische und kunstgeschichtliche Beiträge umfasst, aber keinen religionspädagogischen.

Auch bei einer religionsdidaktischen Arbeit mit Zeugnissen der Populärkultur bleibt die „Sprache“ der Jugendlichen vielfach äußerlich. Gesucht werden Ausdrucksformen (Sprache, Bilder, Klänge etc.), die Jugendlichen intellektuell und emotional zugänglich sind, die zugleich aber nach dogmatischen Kriterien ausgewählt werden. Doch wie kann dies angesichts der Pluralität von Auferstehungsvorstellungen und ästhetischen Milieus inhaltlich subjektangemessen geschehen? Auch hier möchte ich die sicherlich zugespitzte Kritik von Halbfas anführen. Er geht von der These aus, dass Jugendlichen primär eine religiöse Sprachkompetenz fehlt. „Denn wer das literarische Genus eines religiösen Textes nicht erfasst und für dessen Symbole und Metaphern kein inneres Verständnis entwickelt, wird an Bibel und Dogma, aber auch an den Ausdrucksformen fremder Religionen scheitern.“¹³ Ohne systematische Sprachlehre, so sein Fazit, sei religiöses Lernen nicht möglich, auch wenn Dogmatik resp. Glaubensinhalte jugendgerecht reformuliert würden. Selbst wenn Jugendliche höhere religiöse Sprachkompetenzen besitzen, als dies Halbfas wahrnimmt,¹⁴ so trifft er doch einen wunden Punkt. Auch Leons Sprachgebrauch zeugt nicht unbedingt von einer Sensibilisierung für metaphorische Sprache, vielmehr besitzt er ein äußerst wörtliches Verständnis vom individuellen Leben nach dem Tod. Es ist die Fortsetzung des irdischen Lebens – nur besser, nämlich in der Gemeinschaft mit Kurt Cobain und Marilyn Monroe.

3.2 Dogmatisieren, Theologisieren mit Jugendlichen

Eine weitere Möglichkeit, Auferstehung mit Jugendlichen in ihrer Pluralität und Heterogenität zu thematisieren, bietet der Ansatz des Theologisierens mit Jugendlichen.¹⁵ Theologisieren mit Jugendlichen oder Jugendtheologie wird in enger Anlehnung an die Kindertheologie entwickelt, auf die ich hier nicht weiter eingehen kann. Das Nachdenken und Reflektieren von Glaubenseinstellungen und -überzeugungen wird als eine – wenn auch nicht wissenschaftliche – Form der Theologie verstanden. In diesem Sinne wären auch die Überlegungen von Leon und seinen Freunden, die über das Leben nach dem Tod rasonieren, Jugendtheologie. Solche Reflexionsprozesse anzuregen und zu begleiten ist Anliegen der Jugendtheologie, die damit grundlegend ihren Ausgangspunkt beim lernenden Subjekt nimmt. Nicht die zu vermittelnde Dogmatik steht am Anfang, sondern die zu entfaltenden (Glaubens-)Erfahrungen und -einstellungen der Heranwachsenden. Dies ist nicht zuletzt aus systematisch-theologischer Perspektive plausibel, wie der Fundamentaltheologe Magnus Striet (im Hinblick auf die Kindertheologie) entfaltet. Denn es sei weitgehend unstrittig, dass „Gottes Offenbarwerden sich in geschichtlicher Kontingenz und damit gebunden an konkrete Existenz ereignet. In konkreten Biographien ereignet sich diese Erschließung, so dass das, was diese Biografie ausmacht, die

diskursiv

15 Vgl. Schlag, Thomas / Schweitzer, Friedrich: Brauchen Jugendliche Theologie? Jugendtheologie als Herausforderung und didaktische Perspektive, Neukirchen – Vluyn 2011; Freudenberger-Lötz, Petra: Theologische Gespräche mit Jugendlichen. Erfahrungen – Beispiele – Anregungen. Ein Werkstattbuch für die Sekundarstufe, München 2012; Veit-Jakobus, Dietrich: Theologisieren mit Jugendlichen. In: Bucher, Anton A. / Büttner, Gerhard / Freudenberger-Lötz, Petra u.a. (Hg.): „Man kann Gott alles erzählen, auch kleine Geheimnisse“. Kinder erfahren und gestalten Spiritualität (Jahrbuch für Kindertheologie 6), Stuttgart 2007, 121–137.

13 Halbfas 2012 [Anm. 11], 87.

14 Vgl. Altmeyer 2011 [Anm. 10], 313–315, der von einer deutlich höheren religiösen Sprachkompetenz ausgeht.

hermeneutische Basis darstellt.¹⁶ Dieses eher allgemein gehaltene systematisch-theologische Fundament wird jedoch in religionsdidaktischer Konkretisierung brüchiger, wenn man ganz konkrete Glaubensäußerungen von Adoleszenten als Jugendtheologie ernst nimmt. Ich möchte dies anhand eines von Oliver Reis dokumentierten fiktiven Briefs einer Theologiestudentin erläutern, in dem sie einem Grundschulkind ihre Vorstellung von Auferstehung darlegt: „Und ich denke, dass man das bildlich sehen muss. [...] Wenn jemand stirbt, den man ganz doll lieb hatte, dann hat man manchmal das Gefühl, dass dieser Mensch noch da ist und einem in der Erinnerung immer wieder begegnet. Ein lieber Mensch, den man verloren hat, ist immer noch da. Da man ihn im Herzen hat. Viele Menschen reden auch mit den Toten an deren Gräbern, um sich zu verabschieden und um sich zu trösten. [...] Die Auferstehung seh ich also als den Trost für all die lieben Menschen, die Jesus zurück gelassen hat, als er gestorben ist. Jesus war noch da in den Erinnerungen seiner Freunde, Verwandten und Bekannten.“¹⁷ Die Theologiestudentin entfaltet hier ihre Auferstehungstheologie und bringt diese in den Dialog mit einer Grundschülerin ein. Lassen wir einmal die besondere Brisanz außen vor, dass dies Glaubensaussagen einer Theologiestudentin sind. Denn es ist offensichtlich, dass die Glaubenserfahrungen und -einstellungen dieser Adoleszenten in deutlicher Spannung zur christlichen Tradition stehen. Die Studentin ist damit jedoch kein Einzelfall, sondern es ist beim Theologisieren mit Jugendlichen eher die Regel, dass sich diese punktuell oder durchgängig

von der christlichen Botschaft distanzieren. Wie lässt sich religionspädagogisch verantwortet im Rahmen eines jugendtheologischen Arbeitens mit solchen Auferstehungsvorstellungen umgehen? Striet folgert hierzu: „Dass es hier auch zu Verzeichnungen Gottes kommen kann, ist klar. Norm aller christlichen Rede von Gott bleibt aber die im Leben Jesu offenbar gewordene und bis ins Äußerste hinein bewährte Menschenfreundlichkeit Gottes.“¹⁸ Diese Schlussfolgerung eines systematischen Theologen überrascht nicht, wirft aber für die Religionspädagogik und -didaktik Fragen auf. Wie geht diese Norm mit der Glaubenserschließung von individuellen Adoleszenten einher? Wie wird diese Norm in der Jugendtheologie ins Spiel gebracht – und mit welchem normativen Anspruch?

Ich sehe derzeit drei Möglichkeiten, um auf diese Anfragen religionspädagogisch zu reagieren.

ERSTENS kann man Jugendtheologie als subjektorientierten Einstieg in eine dogmatisch orientierte Vermittlungsdidaktik betrachten. Der Brief der Studentin wäre dann der Beginn einer eschatologischen Unterrichtssequenz, in der zentrale theologische Modelle vorgestellt würden mit dem Ziel, die Auferstehungsvorstellungen der Studentin (christlich) weiterzuentwickeln. Diese in der Praxis nicht unübliche Vorgehensweise ist aus religionspädagogischer und aus jugendtheologischer Perspektive jedoch kein konsequentes Unterfangen, da es den jugendtheologischen Anspruch sowohl systematisch-theologisch als auch religionspädagogisch zu tief unterläuft.

ZWEITENS kann das Theologisieren mit Jugendlichen auf der Hoffnung gelingender Korrelation aufbauen. Dann beruht der Lernprozess in der Schärfung und Reflexion der eigenen Auferstehungsvorstellungen, die im Lichte der Glaubenstradition erhellt werden.

16 Striet, Magnus: Kindertheologie? Eine Verunsicherung, in: Bucher / Büttner / Freudenberger-Lötz 2007 [Anm. 15], 9–17, 15.

17 Zit. n. Reis, Oliver: Wie kommt die Rede von der Auferstehung in den Lernprozess? Das Verstehen von Auferstehung und seine Bedeutung für schulische Lernprozesse. In: RpB 63/2009, 39–56, 42f.

18 Striet 2007 [Anm. 16], 15.

Dogmatische Reflexionen werden dabei zwar von der Lehrperson in die theologischen Gespräche mit Jugendlichen von außen eingebracht, sind jedoch kein unzugänglicher Fremdkörper, sondern können mit den Äußerungen der Jugendlichen im Verlauf des Gesprächs korrelieren. Ein solcher jugendtheologischer Ansatz steht vor denselben Herausforderungen wie die Korrelationsdidaktik. Denn auch diese muss immer wieder konstatieren, dass mit dem christlichen Traditionsabbruch auch die Korrelationsgrundlage wegzubrechen scheint.

ALS DRITTE MÖGLICHKEIT sehe ich, dass die Jugendtheologie primär bei den Äußerungen der Heranwachsenden bleibt und diese aus sich selbst heraus zu einer fundierten Positionierung treibt. Ziel ist es dabei, den Jugendlichen zu einer reflektierten Glaubenseinstellung zu verhelfen. Damit gibt die Jugendtheologie – explizit oder implizit – aber den Anspruch auf, ein christlicher religionsdidaktischer Ansatz zu sein. Wäre dann aber der Begriff Jugendtheologie noch angemessen? Wäre es dann nicht begrifflich sauberer, von einem religiösen oder philosophischen Gespräch mit Jugendlichen zu sprechen? Dies tut übrigens auch Leon. Er spricht explizit von „philosophieren“.¹⁹

Auf die Debatten um Kinder- und Jugendtheologie reagiert die Systematische Theologie vielfach vor allem wegen des verwendeten Theologiebegriffs ablehnend. Damit spielt sie den Ball zurück in die Religionspädagogik und grenzt sich zugleich von jugendtheologischen Äußerungen ab. Wenn Jugendtheologie keine Theologie ist, dann ist sie primär ein didaktisches Modell und in dieser Lesart für die Systematik ggf. weniger relevant. Gerade die Auferstehungsvorstellungen der Theologiestudentin zeigen jedoch, wie problematisch eine Abgrenzung von wissenschaftlicher Dogmatik und Jugend-, Kinder- oder Alltagsdogmatik ist und

wie alarmierend jugendtheologische Beiträge für die Dogmatik sein können. Denn scheinbar gelingt es der Studentin trotz Auseinandersetzung mit wissenschaftlicher Dogmatik nicht, eine dogmatisch überzeugende Auferstehungsvorstellung zu formulieren. Was sagt dies über die systematisch-theologische Lehre aus und was bedeutet dies für die Zukunft des Faches? Wie müsste die Dogmatik ihre Lehraufträge konzipieren, um auf die Wissens- und Glaubenskonstrukte solcher Theologiestudierenden einzugehen?

3.3 Anknüpfung an empirisch fundierte

Modelle von Auferstehungsvorstellungen

Ich möchte in einem dritten Angang religionspädagogische Überlegungen skizzieren, die eng an die im Rahmen der Jugendtheologie aufgeworfenen Problemstellungen anknüpfen. Die folgenden Ausführungen können daher als eine Vertiefung der Jugendtheologie verstanden werden. Ausgangspunkt ist das Ansinnen, jugendtheologische Äußerungen gezielt aufzugreifen, zu reflektieren und ggf. in christlicher Perspektive zu erhellen. Ein korrelationsdidaktischer Impetus bleibt dabei erhalten.

Grundlage ist die empirische Erforschung von theologisch relevanten Deutungsmustern, von religiöser Welteinstellung oder von theologischen Wissenskonstrukten bei Jugendlichen.²⁰ Ziel dieser Studien ist es, empirisch fundierte

20 Vgl. exemplarisch *Gennerich, Carsten*: Empirische Dogmatik des Jugendalters. Werte und Einstellungen Heranwachsender als Bezugsgrößen für religionsdidaktische Reflexionen, Stuttgart 2010; *Höger, Christian*: Abschied vom Schöpfergott? Welterklärungen von Abiturientinnen und Abiturienten in qualitativ-empirisch religionspädagogischer Analyse, Berlin 2008; *Bederna, Katrin*: Was ist der Mensch? Eine qualitativ-empirische Studie zur Anthropologie Jugendlicher. In: *Ziebertz, Hans-Georg* (Hg.): Praktische Theologie – empirisch. Methoden, Ergebnisse und Nutzen, Berlin 2011, 5–24; *ders. / Riegel, Ulrich*: Letzte Sicherheiten. Eine empirische Untersuchung zu Weltbildern Jugendlicher, Gütersloh 2008.

19 Vgl. *Weiß* 2010 [Anm. 1], 11.

Typen innerhalb der pluralen religiösen Landschaften von Jugendlichen herauszuarbeiten, um hiermit dann – im Gespräch mit der Dogmatik – fachdidaktisch reflektiert in religiösen Lernprozessen umgehen zu können.

In diesem Sinne stellt *Katrin Bederna* bei Jugendlichen unterschiedliche Typen von Hoffnungsbildern in Bezug auf das Leben nach dem Tode heraus: „erstens die Ablehnung jeglicher Hoffnung, zweitens die Verlagerung der Hoffnung in die Immanenz unter den Stichwörtern ‚Erinnerung‘ und ‚Herz‘, drittens das Für-möglich-Halten diverser Vorstellungen und viertens der Glaube an das Weiterleben der ‚Seele‘ bzw. des Menschen bei Gott.“²¹ *Oliver Reis* wiederum unterscheidet vier Hauptmodelle von Auferstehungsverständnissen: wörtlich-berichthaft, bildhaft-wörtlich, objektiv-hermeneutisch und subjektivistisch-existenziell.²² Die Vorstellungen der Theologiestudentin, für die sich Auferstehung in der Erinnerung der Lebenden vollzieht, wäre dabei dem subjektivistisch-existenziellen Typ zuzumessen. Eine solche Typisierung von (nicht-)theologischen Denkmodellen kann dazu beitragen, gezielt Lernprozesse zu gestalten – auch in korrelativer Hinsicht. Nach *Reis* gelingen „Lernprozesse zum Thema Auferstehung [...]“, wenn ein Lernweg organisiert wird, bei dem das transportierte Auferstehungsverständnis das Auferstehungsverständnis der SchülerInnen angemessen irritiert, unterstützt, stabilisiert. Und je nach Schülergruppe dient dann eben auch ein unterschiedliches Auferstehungsverständnis als Ausgangspunkt für das Anliegen im Lernformat.²³ Dies bedeutet also nicht, dass in didaktischen Lernsettings die Adoleszenten ausschließlich Auferstehungsvorstellungen kennenlernen, die ihrem Denkmodell entsprechen – quasi als eine Bestär-

kung oder Spiegelung. Vielmehr werden diese durchaus auch damit konfrontiert. Allerdings darf eine solche Intervention nicht zu groß ausfallen, sonst wird Lernen erschwert oder verunmöglicht.

Die religionspädagogische Arbeit mit Typen theologischer Denk- und Deutemodelle ist freilich ebenfalls mit der großen Heterogenität von Auferstehungsvorstellungen konfrontiert, so dass längst nicht alle Typen in korrelativer Manner mit eschatologischen Reflexionen didaktisch in Beziehung gesetzt werden können. Ein so ausgerichtetes religionspädagogisches Arbeiten entkommt also auch nicht der Problematik, die alle korrelative Arbeit durchzieht. *Reis* gibt daher – so meine Wahrnehmung – dieses korrelative Ansinnen als allgemeine Zielvorstellung auf. Vielmehr geht es ihm in Folge darum, dass die Heranwachsenden „an den Grenzen des jeweiligen Auferstehungsverständnisses selbst arbeiten und für eine Situation zu angemessenen Lösungen kommen. Es ginge also nicht mehr um die Vermittlung eines richtigen Auferstehungsverständnisses als Norm des Denkens, sondern um die strukturierte und reflektierte Auseinandersetzung mit der Auferstehung als Gegenstand, die mehrperspektivisch verstanden wird.“²⁴

Durch ein solch empirisch fundiertes, strukturiertes didaktisches Vorgehen lassen sich differenzierte religionsdidaktische Reaktionen planen, um auf ausgewählte Auferstehungsvorstellungen reagieren zu können. Entsprechendes hat *Christian Höger* für den Bereich der Schöpfungstheologie unternommen, indem er differenzierte religionsdidaktische Umgangsmöglichkeiten mit exemplarischen Welterklärungen aufzeigt.²⁵

21 *Bederna* 2011 [Anm. 20], 15.

22 Vgl. *Reis* 2009 [Anm. 17], 50.

23 Ebd., 54.

24 Ebd.

25 Vgl. *Höger* 2008 [Anm. 20], 329–340.

Problematisch wird eine solche religionsdidaktische Vorgehensweise allerdings, wenn die Grenzen der empirisch fundierten Modell- bzw. Typenbildung nicht mitbedacht werden. Denn zum einen sind die Modelle von Jugendlichen nicht immer konstant. In unterschiedlichen Kontexten verändern Heranwachsende ihre Auferstehungsvorstellungen, so dass teilweise auch in sich widersprüchliche Modelle miteinander kombiniert werden oder Äußerungen von Jugendlichen keinem Modell zugeordnet werden können.²⁶ Auch sind theologische Modelle insgesamt bei Jugendlichen eher labil und fluide.²⁷ Dadurch entziehen sich manche Äußerungen dem systematisierenden Zugriff der Religionspädagogik.

Aus dogmatischer Sicht wiederum ist zu fragen, inwiefern sich aus der Tradition des Christentums tatsächlich solche unterschiedlichen Typen und Modelle herausstellen lassen, die theologisch angemessen mit den Vorstellungen heutiger Jugendlicher in Beziehung gesetzt werden können. Aber dies zu beurteilen, ist Aufgabe der Dogmatik.

Darüber hinaus stellt sich auch hier die Frage, wie mit Vorstellungen umzugehen ist, die theologisch nicht mehr anschlussfähig erscheinen. Welche dogmatisch plausiblen Anknüpfungspunkte gibt es an das subjektivistische Erinnerungsmodell der Studentin? Begnügt sich die Religionspädagogik damit, solche Glaubensvorstellungen und Denkmodelle mit den Jugendlichen an ihre Grenzen zu führen? Oder geben diese theologiefernen oder -resistenten Modelle auch der Religionspädagogik resp. Theologie zu denken? Hier ist m.E. ein intensiver religionspädagogisch-dogmatischer Dialog gefragt.

4. Fazit: Jugend und Dogmatik – Mehr als nur ein Sprachproblem

Die dogmatische bzw. theologische Binnensprache braucht eine Übersetzung in eine jugendsensible Sprache. Nur so kann die christliche Tradition weiterhin ein religiöses Deutungsangebot darstellen. Wie zu allen Zeiten werden auch in der Gegenwart Begriffe, Bilder und Metaphern gefunden, um das sprachlich an sich nicht Einholbare auszudrücken. Diese Bilder und Metaphern entstammen der jeweiligen Zeit und Kultur. Auch Jugendliche finden für ihre religiösen Erfahrungen eine eigene Sprache. Ein jugendsensibles Sprechen von Gott, Glauben und Theologie muss sich diesen sprachlichen Aktualisierungen öffnen.

Die Schwierigkeiten, die Jugendliche mit einem dogmatisch orientierten Sprechen von Glaubensvorstellungen haben, gehen jedoch noch tiefer. Deshalb reicht es nicht aus, eine „Dogmatik für Jugendliche“ zu entwerfen, auch wenn diese eine vereinfachte Sprache oder (Sprach-)Formen der Populärkultur aufgreift. Eine „Dogmatik für Jugendliche“ kann sich nicht länger ausschließlich an dogmatischen Kriterien orientieren, sondern muss grundlegend an den *religiösen Eigenlogiken von adoleszenten Glaubensvorstellungen*, an deren religiösen Konstrukten, ansetzen. Nur so können religiöse Bildungsprozesse initiiert werden.

Eine Möglichkeit eines solchen Vorgehens stellt die Jugendtheologie resp. Jugenddogmatik dar, in der Heranwachsende ihrer eigenen Sprache und ihren eigenen Glaubensvorstellungen Gehör verschaffen. Anhand solcher Äußerungen die jeweiligen religiösen Konstrukte, die Eigenlogiken jugendlicher Religiosität zu erheben, ist eine wichtige Voraussetzung, um gezielt die christliche Glaubenstradition in das Gespräch mit den Jugendlichen einzubringen.

Vielfach sind die religiösen bzw. nicht-religiösen Welt- und Lebensdeutungen jedoch grundlegend anders als die theologischen, so

26 Vgl. Schwarzkopf 2011 [Anm. 4], 50.

27 Vgl. Gennerich 2010 [Anm. 20], 393f.

dass sich nur schwerlich ein fruchtbares theologisches Gespräch entwickeln lässt. In diesem Fall sollte weniger von Jugendtheologie oder Jugendumdogmatik als vielmehr von Philosophieren mit Jugendlichen oder Jugendphilosophie gesprochen werden, eine Begrifflichkeit, die auch Adoleszenten selbst naheliegender erscheint.

Jugendliche und christliche Glaubensinhalte trennt also mehr als nur die Sprache. Die konstatierten Problemstellungen liegen tiefer bzw. anders als eine „Sprachkrise“. Hieraus resultieren offene (Forschungs-)Fragen sowohl an die Religionspädagogik als auch an die Dogmatik, deren Dringlichkeit nicht überschätzt werden kann. Deshalb seien abschließend einige dieser zentralen Fragestellungen markiert.

■ Weder Religionspädagogik noch Dogmatik stellen sich m.E. in der gebotenen Schärfe den Anfragen, die aus der wachsenden Anzahl von nicht-religiösen Weltdeutungsmodellen bzw. Lebenslogiken resultieren. An die Dogmatik gefragt: Spielen diese Positionen für den *sensus fidelium* irgendeine Rolle? An die Religionspädagogik gefragt: Was bedeutet dies für religiöse Bildungsprozesse? Und wie lässt sich die zitierte „Norm“ der in Jesus zum Ausdruck kommenden Menschen-

liebe Gottes angesichts der Heterogenität heutiger Glaubensvorstellungen legitimieren und religionsdidaktisch ins Spiel bringen?

- Das religionspädagogische Unterfangen, Typen und Modelle von Glaubensvorstellungen zu erarbeiten, baut in einem zweiten Schritt auf einer Typologie theologischer resp. dogmatischer Modelle auf. In der religionspädagogischen Theoriebildung wird dazu zumeist auf entsprechende dogmatische Literatur zurückgegriffen. Um von einem intensiven religionspädagogisch-dogmatischen Dialog zu sprechen, bedürfte es jedoch auch einer Auseinandersetzung mit den religionspädagogisch erarbeiteten Typen und Modellen vonseiten der Dogmatik. Inwiefern stehen diese in der Tradition des Christentums und inwiefern lassen sich tatsächlich solch unterschiedliche Typen und Modelle herausstellen?
- Für eine so ausgerichtete religionspädagogische Praxis werden dogmatische Kompetenzen benötigt. Welche dogmatischen Kompetenzen müssen zukünftige LehrerInnen und KatechetInnen besitzen, und was trägt die wissenschaftliche Dogmatik in Lehre und Forschung zu einem solchen Kompetenzerwerb von Studierenden bei?

*Dr. Claudia Gärtner
Professorin für Praktische Theologie an
der TU Dortmund, Emil-Figge-Str. 50,
44227 Dortmund*

Religiöse Welterschließung – mehr als ein mäanderndes Phänomen

Plädoyer für eine positionelle Auseinandersetzung mit Religion

Mirjam Schambeck

Die Rede von der religiösen Welterschließung hat im Zuge der Baumertschen Konzeptualisierung von Bildung Gewicht in der Religionspädagogik bekommen.¹ Sie wurde gleichsam zum Synonym, die Bedeutung von Religion für das Verständnis von Bildung auszusagen und damit die Frage auszuloten, was durch den religiösen Weltzugang an Eigenem und Unaufgebbarem für die Erschließung von Welt eingebracht wird, was dies jungen Menschen nützt und wie sie sich selbst diesen bestimmten Modus der Weltbegegnung z. B. mittels religiöser Lern- und Bildungsprozesse zunutze machen können. So vielgebraucht der Begriff der ‚religiösen Welterschließung‘ ist, so unbestimmt

zieht er sich durch die Debatte – vergleichbar einem mäandernden Fluss, der sich durch die Landschaft religiösen Lernens schlängelt, an dessen Ufer wunderschöne Biotope entstehen, der aber auch die Grenze verwischt zwischen Ufer und Fluss, zwischen festem Boden und Wassern, die nicht tragen. Insofern lohnt es deutlicher herauszuarbeiten, was unter religiöser Welterschließung zu verstehen ist, wie sie konzeptualisiert werden kann und wozu sie dient sowie darüber zu diskutieren, wie sie in religiösen Lern- und Bildungsprozessen als einem Teilbereich religiöser Welterschließung aktualisiert werden kann. Denn eines scheint trotz der Ungeklärtheit des Begriffs klar zu sein: Religiöse Welterschließung meint mehr als religiöse Lern- und Bildungsprozesse. Religiöse Welterschließung bezeichnet alltagstheoretisch zumindest jegliche Form, in der sich der Mensch Welt mittels Religion erschließt bzw. in der sich dem Menschen Religion als Dimension von Welt erschließt – um mit der Denkfigur der ‚doppelten Erschließung‘ von *Wolfgang Klafki* zu sprechen.²

1 Vgl. den Rekurs des PISA-Konsortiums auf den Vorschlag Jürgen Baumerts, Bildung im Anschluss an Wilhelm von Humboldt vieldimensional und nicht zuerst materialiter zu bestimmen. Jürgen Baumert unterscheidet vier „Modi der Weltbegegnung“: 1. Die „kognitiv-instrumentelle Modellierung der Welt“, 2. die „ästhetisch-expressive Begegnung und Gestaltung“, 3. die „normativ-evaluative Auseinandersetzung mit Wirtschaft und Gesellschaft“ und 4. die „Probleme konstitutiver Rationalität“, also den Bereich, der sich auf rationale Weise mit den Fragen der Letztbegründung von Wirklichkeit auseinandersetzt. Vgl. *Baumert, Jürgen*: Deutschland im internationalen Bildungsvergleich. In: *Killius, Nelson / Kluge, Jürgen / Reisch, Linda* (Hg.): Die Zukunft der Bildung, Frankfurt a.M. 2002, 100–150, 113.

2 Vgl. *Klafki, Wolfgang*: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik, Weinheim – Basel 1996, 96.

Die nähere Bestimmung des Verständnisses von ‚religiöser Welterschließung‘ ist auch für folgendes Thema von Bedeutung und keine nur akademische Angelegenheit im Sinne eines Glasperlenspiels der Begrifflichkeiten: In bildungspolitischen Debatten und religionspädagogischen Diskussionen, ob in einer säkularen Gesellschaft wie der unseren ein religionskundlicher Religionsunterricht nicht tragfähiger sei als ein positioneller, dient der Rekurs auf die Rede von der religiösen Welterschließung gleichsam als Ausweis für die Legitimierung und Plausibilisierung des religionskundlichen Unterrichts. Insofern kann eine Klärung, was unter religiöser Welterschließung gemeint ist, auch etwas für die Debatte um die Organisationsform des Religionsunterrichts und seine Konzeptualisierung in einer religionspluralen und zugleich säkularen Gesellschaft austragen.

Der folgende Vorschlag, religiöse Welterschließung zu bestimmen, inspiriert sich an Eindrücken aus dem Alltag religiösen Lernens (Abschnitt 1) sowie an dem Vorschlag, den religiösen Weltzugang und damit Religion als den Gegenstandsbereich religiöser Welterschließung in einer bestimmten Art und Weise auszuweisen. Beide Begründungszusammenhänge motivieren zur ‚Kartographie‘, sprich zur Konzeptualisierung religiöser Welterschließung (Abschnitt 2 und 3), die sich als orientierendes Prinzip für religiöse Lern- und Bildungsprozesse erweist (Abschnitt 4). Weil diese Fragestellung eine besondere Zuspitzung angesichts der Rahmenbedingungen des Religionsunterrichts erfährt, konzentrieren sich die Überlegungen auf den Lernort Religionsunterricht als den nach wie vor wichtigsten Ort der expliziten Auseinandersetzung mit Religion in einer säkularen Gesellschaft und deuten die Ergebnisse auf den Religionsunterricht und seine Organisationsform aus (Abschnitt 5).

1. Einige Eindrücke aus dem Alltag religiösen Lernens

1.1 Erste Situation:

Im Seminar ‚Kunst und Kirche‘ beschäftigen sich die Student(inn)en mit einer der Bildmeditationen von Alexej von Jawlensky, nämlich mit dem Bild ‚Dornenkrone‘ aus dem Jahr 1918. Die Referent(inn)en leiten die Seminargruppe gekonnt an, sich dem Bild anzunähern, es nach allen Regeln der Kunst zu analysieren, indem Bildcodes untersucht, die Biografie des Künstlers als Interpretationshorizont für das Bild aufgezeigt und der Expressionismus wie auch die Zeitumstände erarbeitet werden. Als es dann darum geht, was das Bild den Studierenden sagt, was dieser Geschundene theologisch bedeutet, bleibt es eigenartig still. Die Referent(inn)en nehmen die Stille als unangenehm wahr und versuchen die Situation zu überbrücken, indem sie weitermachen und noch weitere Impulse zur kunstgeschichtlichen und ästhetischen Auseinandersetzung mit dem Bild liefern. Noch ein paar christologische Formeln wie ‚weil Christus für unsere Sünden gestorben ist‘ werden eingebracht. Das war’s dann vorerst. – Die Sprache der Ästhetik und die Sprache der Dogmatik stehen berührungslos nebeneinander und scheinen beide für die Studierenden bedeutungslos zu sein.

1.2 Zweite Situation:

Es ist spannend. Einige Schüler/-innen der 9. Klasse tragen die Regierungsdaten von Pontius Pilatus und den Hohepriestern Hannas und Kajaphas in den Zahlenstrahl ein. Andere setzen sich mit der Kreuzigung als grausamster Strafe der Antike auseinander und studieren, wie römische und jüdische Gerichtsverfahren zur Zeit Jesu abliefen. Wieder andere versuchen durch einen Vergleich der Evangelienstellen den Ablauf des Prozesses Jesu zu rekonstruieren und Unterschiede in den einzelnen Evangelientraditionen herauszuarbeiten. Als

die Gruppenergebnisse zusammengetragen werden, entsteht eine lebhaft Diskussions über Details im Prozess Jesu, über die Szenerie, die in den Evangelien aufgebaut wird. – Das historische Interesse ist geweckt, diese Unterrichtsstunde geht zu Ende und in der nächsten geht es dann schon mit Ostern und Auferstehung weiter. Schließlich stehen ja die Ferien vor der Tür. Historie um der Historie willen? Der Versuch, den Bogen zu spannen, was der Kreuzestod Jesu bedeutet, was er für die Schüler/-innen bedeuten kann, scheint zu weit und irgendwie für die Lehrkraft ein zu unsicheres Gelände zu sein, theologisch wie existenziell.

Ohne genauer auf das Lehrerverhalten, die Unterrichtsdramaturgie und das Zeitmanagement einzugehen, geben diese ausgewählten Szenen religiösen Lernens Folgendes zu erkennen und helfen insofern, die Fragestellung zuzuspitzen, worum es bei der religiösen Welterschließung geht, und welche Herausforderungen sich daraus für religiöse Lern- und Bildungsprozesse formulieren lassen:

■ Im Religionsunterricht und auch in religionsdidaktischen Seminarsitzungen werden ganz unterschiedliche Zugänge zu Religion gepflegt. Man kann dem Religionsunterricht schon lange nicht mehr den Vorwurf machen, nur Textunterricht zu sein. Ästhetische und handlungsorientierte Erschließungsformen von Religion sind längst alltäglich geworden. Allerdings stehen die unterschiedlichen Sprachen des Religiösen nicht selten unvermittelt und ohne Berührung nebeneinander. Außerdem stellt sich die grundsätzliche Frage, was überhaupt diese Sprachen des Religiösen sind, welche z. B. im Religionsunterricht zur Geltung kommen sollen bzw. dürfen, und auf welche Weise das geschehen soll.

■ Dort, wo die dogmatische Sprache ins Spiel kommt, wo es im Grunde darum geht, unterschiedliche theologische Positionen – wie hier im Beispiel christologische Deutungen

des Kreuzestodes Jesu – zu ventilieren, in ihrer Überzeugungskraft oder auch ihrer Kontextualität und damit nicht selten Irrelevanz für heutige Lebensdeutungen aufzuzeigen (z. B. die Rede vom Sühneopfer als Interpretation des Todes Jesu), dort bleibt es nicht selten dabei, Schülerassoziationen einzuholen. Theologisches Reden und Nachdenken scheint in religiösen Lernsituationen unterrepräsentiert zu sein. Man kann sogar so weit gehen, eine *Scheu vor theologisch inhaltlichem Sprechen* im Religionsunterricht auszumachen.

■ Schließlich geht es im Religionsunterricht sehr wohl um Wissensbestände, besonders häufig um historische Wissensbestände. Nicht selten bleibt allerdings die Frage offen, in welchem Zusammenhang diese Wissensbestände stehen, wozu sie nützen, was sie bedeuten und was sie für den Einzelnen bedeuten können.

Diese wenigen Hinweise machen unmittelbar deutlich, wie sehr das Verständnis von ‚religiöser Welterschließung‘ erstens davon abhängt, was man unter ‚religiösem Weltzugang‘ versteht bzw. unter Religion, und wie sehr zweitens religiöse Lern- und Bildungsprozesse als spezialisierter Fall religiöser Welterschließung von den Kontexten bedingt sind, in denen sie sich ereignen. Insofern gilt es zunächst, Religion näher zu bestimmen, um von daher religiöse Welterschließung zu konzeptualisieren und diese Ergebnisse schließlich für religiöse Lern- und Bildungsprozesse fruchtbar zu machen.

2. *Kennzeichen des religiösen Weltzugangs – zugleich eine Frage nach Religion*

Es ist zurzeit keine Frage mehr, dass der religiöse Weltzugang ein eigener, unaufgebbarer Weltzugang neben anderen ist. U. a. haben die Überlegungen *Jürgen Baumerts*, die Eingang in das PISA-Konsortium gefunden haben, auf

unverdächtige und eingängige Weise deutlich gemacht, dass Probleme konstitutiver Rationalität, zu denen auch die Frage nach Religion gehört, nicht einfach in ethischen oder ästhetischen Fragestellungen aufgehen. Das wäre vor wenigen Jahrzehnten so noch nicht gesagt worden,³ auch wenn dies zu Zeiten Wilhelm von Humboldts, auf den sich Baumert hier bezieht, durchaus so gedacht wurde.⁴

Nun stellt sich allerdings die Frage, was denn diesen religiösen Weltzugang ausmacht. Was ist das Eigene, das diesen Weltzugang anderen Weltzugängen komplementär zuordnet, aber eben auch von ihnen unterscheidet? Man könnte lapidar antworten, der Bezug zu Religion eben. Damit hätte man sicher nichts Falsches gesagt. Aber führt diese Antwort wirklich weiter, da man an einer Definition von Religion nur scheitern kann?

Trotz der Unmöglichkeit einer umfassenden Definition von Religion kann sich eine wissenschaftliche Disziplin wie die Religionspädagogik, der es um religiöse Lern- und Bildungsprozesse zu tun ist, nicht davon dispensieren, sich an der Frage abzumühen, was der ‚Gegenstand‘ religiösen Lernens ist, also was mit Religion gemeint ist. Das ist eines der Paradoxa religiösen Lernens. Der folgende Vorschlag nimmt dieses Paradox ernst und beschreibt Religion, inspiriert durch Interviews in Indien sowie das Glock'sche

Modell, Religiosität zu veranschaulichen,⁵ mittels unterscheidbarer Dimensionen.⁶ Damit wird Religion als vielgestaltiges Phänomen ansichtig.⁷

2.1 Religion – von der Frage ihres Vorkommens aus beschrieben und nicht von ihrem Wesen her

Religion wird hier nicht mittels der Frage erhellet, was Religion ist (quidditas), sondern in einer phänomenologischen Weise aufgeschlüsselt, wie Religion in der Lebenswelt der Menschen aufscheint (phänomenologische Zugangsweise). Dabei bleibt es jedoch nicht. Das Was der Religion wird vielmehr als Frage nach ihrem substanziellen Gehalt identifiziert und auf der Ebene der partikularen religiösen Traditionen verhandelt. Das heißt, dass nicht abstrakt geklärt wird, was Religion und einen religiösen Weltzugang ausmacht. Der folgende Vorschlag speist sich vielmehr aus der hermeneutischen Entscheidung, dass das Was der Religion nur mittels und in einer religiösen Tradition geklärt werden kann (Verschränkung des phänomenologischen Zugangs mit dem substanziellen).

Den Hintergrund dieses Verständnisses bilden drei fundamentale Erkenntnisse und denkerisch verantwortete Entscheidungen:

-
- 3 Vgl. die Debatte, die im Gefolge Kants Religion mit Ethik identifiziert und auf sie reduziert bzw. Religion in Ästhetik aufgehen lässt. Vgl. *Joas, Hans*: Glaube als Option. Zukunftsmöglichkeiten des Christentums, Freiburg i.Br. 2012, 43; vgl. *Kunstmann, Joachim*: Religion und Bildung. Zur ästhetischen Signatur religiöser Bildungsprozesse, Gütersloh – Freiburg i.Br. 2002.
 - 4 Vgl. dazu *Schambeck, Mirjam*: Warum Bildung Religion braucht. Konsequenzen für religiöse Bildungsprozesse, in: *Kropač, Ulrich / Langenhorst, Georg* (Hg.): Religionsunterricht und der Bildungsauftrag der öffentlichen Schule, Donauwörth 2012, 84–96, 86.

- 5 *Glock, Charles Y.*: Über die Dimensionen der Religiosität. In: *Matthes, Joachim* (Hg.): Kirche und Gesellschaft, Bd. 2, Reinbek 1969, 150–168.
- 6 Vgl. *Schambeck, Mirjam*: Sich zu Religion verhalten lernen – Was Reli in der Schule will. In: *Schmid, Hans* (Hg.): Einfach in die Tasten geschrieben. 40 E-Mails von Lehrkräften zum Religionsunterricht, München 2009, 72–85. – Zur Auseinandersetzung mit dem Glock'schen Religiositätsmodell: Vgl. *Huber, Stefan*: Aufbau und strukturierende Prinzipien des Religionsmonitors, in: *Bertelsmann Stiftung* (Hg.): Religionsmonitor 2008, Gütersloh 2008, 19–29, 21.
- 7 Vgl. dazu ausführlicher: *Schambeck, Mirjam*: Interreligiöse Kompetenz. Basiswissen für Studium, Ausbildung und Beruf (= UT FB 3856), Göttingen 2013, 165–169.

- Dieses hier zugrunde gelegte Verstehen von Religion hat entscheidend damit zu tun, dass von einem ‚extramundanen Standpunkt‘ (Horst Rumpf) Abstand genommen wird, von dem aus vermessen werden könnte, was Religion ist und wie Religionen miteinander zu vergleichen sind. Dieser Vorschlag geht vielmehr davon aus, dass es keine universelle hermeneutische Position gibt, die es erlaubte, sozusagen von einem extramundanen Punkt aus, Religionen zu beschreiben und zu überblicken. Hermeneutik ist vielmehr geschichtlich und kontextuell. Die Begegnung mit Anderem geht immer von der Folie und dem Horizont des Eigenen aus. Zu fragen, was Religion ist, und was sie kennzeichnet, bedeutet deshalb, *innerhalb* einer partikularen religiösen Tradition nach einer Antwort zu suchen. Auch wenn es Themen gibt, die allen Religionen aufgegeben sind, wie die Frage nach Sinn, nach Heil und Glück, nach dem Woher und Wohin, so werden sie von den unterschiedlichen partikularen religiösen Traditionen unterschiedlich gefüllt und unterschiedlich akzentuiert.
- Das heißt freilich nicht, dass damit ein Gespräch zwischen den Religionen verunmöglich wäre, weil jede partikulare religiöse Tradition nur noch in sich selbst sprachfähig ist. Das bedeutet auch nicht, sich eine relativistische Position zu eigen zu machen. In die erkenntnistheoretische Position einer geschichtlichen, kontextuellen Hermeneutik wird vielmehr die Anerkennung eines Selbstüberschreitungspotenzials der Religionen eingetragen. Da den Religionen durch die charakteristischen Fragen nach dem Guten, Wahren und Schönen, nach Heil und Liebe schon immer Phänomene eingeschrieben sind, denen qua se ein Überschreitungspotenzial innewohnt, gilt es, bei der Frage nach Religion gerade diese ‚Vermittelungen‘ zu thematisieren und zu gestalten.

- Religion ist nicht nur ein Diskurssystem bzw. ein „diskursiver Tatbestand“, wie dies Joachim Matthes formuliert.⁸ Religion wird vielmehr zugänglich durch bestimmte Artikulationen von Menschen sowie durch ihre Interaktionen, die sich durch Zeit und Geschichte ziehen. Damit konkretisiert sich das *Wie* der Religionen nochmals. Es wird nämlich personalisiert. Nach Religion zu fragen, heißt deshalb in erster Linie, nach den konkreten ‚Sprachen‘ und Ausdrucksweisen von Religion zu fragen, die Menschen getätigt haben und heute noch tätigen. Das hat auch entscheidende Konsequenzen für Theologie. Religion ist nicht nur das, was sich als objektive Religion zeigt. Religion ist auch das, was sich in den unterschiedlichen Religiositätsstilen der Menschen zu erkennen gibt. Der christliche Offenbarungsgedanke drückt dies insofern aus, als er Offenbarung dort zu ihrem Ziel kommen sieht, wo der Mensch die Einladung Gottes beantwortet und sich immer mehr auf diesen Gott einlässt. Offenbarung wird also dort aktualisiert, wo sie in der Welt einen Ort bekommt. Zugleich – und dieser Gedanke gehört komplementär und unabdingbar zur ersten Aussage dazu – geht die Offenbarung Gottes als Sich-Zueignen Gottes zum Menschen nicht in der Antwort des Menschen auf, sondern übersteigt diese nochmals.

Daraus folgt,

1. dass aufgrund des Vorkommens von Religion in unserer Gesellschaft die Gesellschaft dafür Sorge tragen muss, dass ihre Mitglieder fähig sind, mit Religion(en) angemessen umzugehen;
2. dass Religion in ihrem substanziellen Gehalt innerhalb der einzelnen religiösen Tradition

8 Matthes, Joachim: Auf der Suche nach dem ‚Religiösen‘. Reflexionen zu Theorie und Empirie religionssoziologischer Forschung. In: Sociologia Internationalis 30 (1992) 129–142, 129.

zu bestimmen und von da aus das Selbstüberschreitungspotenzial der Religionen auszuloten ist; und dass

3. eine Annäherung an das Phänomen Religion darüber erfolgen kann, wie Religion in der Lebenswelt der Menschen aufscheint.

2.2 Religion als vielgestaltiges Phänomen

Sucht man Religion in der Lebenswelt von Menschen auf, so lassen sich viele verschiedene Ausdrucks- und Erscheinungsweisen von Religion identifizieren: In einem ersten Zugang lässt sich Religion sowohl in einer subjektiven als auch objektiven Gestalt ausfindig machen (Richard Kabisch). In ihrer subjektiven und objektiven Gestalt gibt sich Religion in einem zweiten Zugang in einer existenziellen Dimension (Erfahrungsdimension) und als Ausdruck dieser existenziellen Dimension zu erkennen. Existenzielle Dimension und Ausdrucksdimension sind eng aufeinander bezogen.

Im Gefolge von Aristoteles und Kant lässt sich die Ausdrucksdimension von Religion unterscheiden in

- den Bereich der Ästhetik als Bereich der sinnlichen Wahrnehmung und Erkenntnis, des Spiels und der Bilder,
- den Bereich der Kognition bzw. der Reflexion und des Wissens,
- den Bereich der Praxis bzw. des ethisch guten Tuns.

Insgesamt gilt, dass jeder dieser Bereiche unvertretbar ist, also nicht im anderen aufgeht. Zugleich sind alle aufeinander bezogen und beschreiben erst in ihrer Komplementarität die Ausdrucksdimension von Religion. Diese prägt nun zugleich auch die ‚Atmosphäre‘, in der sich existenzielle Erfahrungen mit dem Transzendenten ereignen.

Nun zeigt sich jede Religion auch als Vergemeinschaftungspraxis. Religion kennzeichnet eine gemeinschaftliche, soziokulturelle Gestalt. Diese kann eng oder weit ausgelegt werden, als Kirchenmitgliedschaft oder lediglich als Zuge-

hörigkeit zu einer bestimmten Weltdeutungspraxis, als praktizierte Teilnahme oder als Zugehörigkeit zu einem Tradierungssystem und einer Kultur. Die soziokulturelle Gestalt stellt sich insofern als Interaktionsraum von Religion dar und markiert die kulturelle Kontextualität von Religion.⁹ Die soziokulturelle Gestalt von Religion wirkt sich auf alle Dimensionen von Religion aus – wie diese umgekehrt auch die soziokulturelle Erscheinungsweise von Religion prägen.

Hilft diese Beschreibung, Religion zu verstehen, so wird deutlich, dass all diese Dimensionen von Religion angespielt werden müssen, wenn Religion angemessen zur Geltung kommen und erschlossen werden soll.

3. Religiöse Welterschließung – eine Konzeptualisierung

Nachdem der Frage, was den religiösen Weltzugang ausmacht, mittels einer Beschreibung von Religion nachgegangen wurde, bleibt zu klären, wie dieser religiöse Weltzugang nun virulent werden kann. Dazu bieten sich zwei Wege an:

ZUM EINEN ergeben sich aus dem dargelegten Religionsverständnis Schlussfolgerungen für die Bestimmung religiöser Welterschließungsprozesse (3.1).

ZUM ANDEREN wird deutlich, dass die Frage, was religiöse Welterschließung ist, immer auch die Frage aufwirft, was religiöse Welterschließung sein soll. Die normativen Vorgaben, die

9 Insofern nuancieren diese Ausführungen frühere Überlegungen anders, in denen die soziale Gestalt von Religion lediglich als Ausdrucksdimension von Religion gelesen und als solche auch für die Erfahrungsdimension von Religion geltend gemacht wurde. Vgl. Schambeck, *Mirjam*: Was bedeutet ‚religiös kompetent‘ zu sein? In: *KatBl* 136 (2011) 132–140, 134.

in der Konzeptualisierung mitschwingen, ergeben sich aber nicht qua se oder ‚natürlich‘, sondern sind auszuweisen, zu plausibilisieren, und über diese gilt es auch zu streiten (3.2).

3.1 Religiöse Welterschließung – Schlussfolgerungen aus dem Religionsverständnis

Religiöse Welterschließung wird aufgrund des Religionsverständnisses folgendermaßen beschreibbar:

- Insofern Religion ein vielgestaltiges Phänomen ist, vollzieht sich auch die religiöse Welterschließung auf ganz unterschiedliche Weise, nämlich:
 - als existenzielles Erschließen von Religion;
 - als Erschließen von Religion über ihre Ausdrucksdimension, und zwar in der Weise der Ästhetik, der Kognition und der Praxis.
- Diese unterschiedlichen Erschließungsformen von Religion sind aufeinander verwiesen. Keine geht in der anderen auf. Keine umschreibt für sich das Ganze. Deshalb kommt der religiöse Weltzugang erst dort angemessen zur Geltung, wo diese unterschiedlichen Erschließungsweisen, man könnte auch sagen, wo diese unterschiedlichen ‚Sprachen‘ zusammenspielen. Aristoteles hat schon auf das Problem aufmerksam gemacht, dass die Frage freilich ungeklärt ist, wie dieses Zusammenspiel erfolgen kann. In der heutigen Philosophie findet dieses immer noch offene Problem in der Debatte um eine transversale Vernunft ihren Austragungsort.¹⁰
- Die Erschließungsweisen von Religion sind wie die Religion selbst nicht abstrakt. Sie sind lediglich angesichts konkreter religiöser

Traditionen auffindbar und werden erst so greifbar. Religiöse Welterschließung in Bezug auf das Christentum sieht eben anders aus als religiöse Welterschließung in Bezug auf den Hinduismus. Insofern kann Religion angemessen nur positionell bearbeitet werden: Das heißt, von der Folie einer bestimmten religiösen Tradition und im Rahmen einer bestimmten soziokulturellen Gestalt gilt es, den substanziellen Gehalt und das Selbstüberschreitungspotenzial von Religion zu verhandeln, das sich in Fragen ausdrückt wie: Was ist das Gute, Wahre, Schöne, was ist Heil, Sinn und Liebe?

Für die Konturierung religiöser Welterschließung innerhalb des jüdisch-christlichen Glaubens heißt das, die Gottesfrage als entscheidenden Impuls einzuholen und das Gottesverständnis in seiner prophetisch-kritischen Kraft zur Geltung zu bringen.

- Da Religion auch ein Diskurssystem ist, also sich auch als existenzielle Lebensdeutung und -haltung zeigt, reicht die Beobachterperspektive nicht aus, um Religion ansichtig zu machen. Religion muss in authentischen Sprechsituationen zur Geltung kommen. Das heißt, dass religiöse Welterschließungsprozesse auf das Aussagen von Religion in der *Teilnehmerperspektive* verwiesen sind. Das bedeutet freilich nicht, dass alle, die sich auf den Weg der religiösen Welterschließung machen, dies nur tun können, wenn sie sich selbst schon in einer bestimmten Religion verortet haben. Damit wird lediglich ausgesagt, dass Religion in authentischer Weise ins Spiel gebracht werden muss, um eine angemessene Erschließung überhaupt zu ermöglichen.

Konnten diese ersten Punkte klären, was religiöse Welterschließung kennzeichnet, bleibt die Frage bislang noch offen, wozu sie dient und wozu sie dienen soll. Es bleiben also ihr Sollensanspruch und ihr Nutzen zu verhandeln.

¹⁰ Vgl. *Welsch, Wolfgang: Unsere postmoderne Moderne*, Berlin 2008, 295–318. Welsch identifiziert unterschiedliche Rationalitäten wie kognitive, ethische, ästhetische, religiöse, technische mit Verstand, während er in der Vernunft das Vermögen erblickt, die unterschiedlichen Rationalitäten miteinander zu verknüpfen (ebd., 295).

3.2 Religiöse Lern- und Bildungsprozesse als spezialisierter Fall religiöser Welterschließung – Akzentuierungen im Kontext Schule

Die Frage, wozu religiöse Welterschließung nutzt, kann nicht kontextlos erfolgen. Ihre Beantwortung ist vielmehr abhängig von den Orten und Bedingungen, in denen es um religiöse Welterschließung geht. Denn religiöse Welterschließung, also ein Zugänglichmachen von Religion, sieht im Gottesdienst der Gemeinde anders aus als in der Schule, in der sich religiöse Welterschließung gegenüber dem Bildungsauftrag der Schule auszuweisen hat und sich in religiösen Lern- und Bildungsprozessen vollzieht.

Insofern soll das *Wozu* der religiösen Welterschließung im Folgenden angesichts schulischer Bedingungen am Lernort Religionsunterricht geklärt und für den spezialisierten Fall der religiösen Lern- und Bildungsprozesse ausbuchstabiert werden.

Ohne hier im Einzelnen die normativen Akzentuierungen näher begründen zu können – das wurde andernorts schon ausführlich besprochen¹¹ – haben sich folgende bildungstheoretisch, schulpädagogisch und religionsdidaktisch verantworteten Ansprüche an religiöse Lern- und Bildungsprozesse als spezialisierte Weise religiöser Welterschließung im Religionsunterricht herausgeschält:

Religiöse Lern- und Bildungsprozesse müssen Schüler/-innen befähigen,

- den religiösen Weltzugang wahrnehmen zu können (ästhetische Kompetenz),
- ihn verstehen und angemessen artikulieren zu können (hermeneutisch-reflexive und hermeneutisch-kommunikative Kompetenz)

- und im Modus des religiösen Weltzugangs praktisch kompetent zu sein, das heißt, eine auf das Handeln und Verhalten bezogene Reflexionskompetenz auszubilden, um insgesamt fähig zu sein, die Wirklichkeit religiös deuten zu können, den religiösen Weltzugang also als lebensbedeutsam, zumindest für Dritte, verstehen zu können und insofern eine eigene, begründete Position in Sachen Religion ausbilden zu können (= sich zu Religion verhalten).

Damit haben religiöse Welterschließung im Kontext Schule resp. religiöse Lern- und Bildungsprozesse mit dem Erwerb von Fähigkeiten zu tun (wahrnehmen, verstehen und kommunizieren können sowie praktische Konsequenzen bedenken zu können) sowie dem Bereich der Fertigkeiten und Haltungen, insofern Schüler/-innen die Möglichkeit haben, die Lebensbedeutsamkeit des religiösen Weltzugangs zu prüfen und anzuerkennen. Zugleich wird deutlich, dass religiöse Welterschließung im Religionsunterricht nicht mit dem Vollzug von Religion zu identifizieren ist. Es geht vielmehr darum, Schüler/-innen den Freiheitsradius zu eröffnen, Religion so kennenzulernen und deuten zu können, dass sie entscheidungsfähig sind, ob sie die Deutefolie des religiösen Weltzugangs auch für sich in Gebrauch nehmen oder sich begründet davon abgrenzen wollen.

Das aber hat unmittelbare Auswirkungen auf die Initiierung und den Verlauf religiöser Lern- und Bildungsprozesse. Insofern kann gefragt werden, was z.B. in der Schule, im Religionsunterricht vonstatten gehen muss, damit Schüler/-innen den religiösen Weltzugang kennenlernen und ihn für ihre Erschließung der Welt nutzen können.

11 Vgl. Schambeck 2012 [Anm. 4], 84–96.

4. Konsequenzen für die Initiierung religiöser Lern- und Bildungsprozesse in der Schule

Die vorausgegangenen Überlegungen bündelnd, schälen sich folgende Konsequenzen für die Initiierung religiöser Lern- und Bildungsprozesse im Kontext Schule heraus:

- Aufgrund des Religionsverständnisses zeigt sich, dass die unterschiedlichen Dimensionen von Religion auch in religiösen Lern- und Bildungsprozessen zur Geltung kommen müssen. Es bleibt aber noch zu klären, wie dies erfolgen kann. Mit anderen Worten wirft die Initiierung religiöser Lern- und Bildungsprozesse die Frage nach den entsprechenden Präsentationsmodi der Dimensionen von Religion auf. Diese aber sind abhängig von den Kontexten, hier eben der Schule bzw. dem Religionsunterricht, in denen sie erfolgen, und sind von deren Bedingungen her zu profilieren. Für den Religionsunterricht heißt das beispielsweise, ‚gebrochene Präsentationsmodi‘ zu wählen, wenn es darum geht, die Erfahrungsdimension von Religion anzuspielden. Das kann heißen, über Erfahrungen und Zeugnisse Dritter die existenzielle Dimension auszuloten, über ästhetische Zeugnisse, Musik und Literatur, über Wege eben, die es ermöglichen, den in der Schule gebotenen Distanzspielraum der Reflexion einzuhalten.
- Für religiöse Lern- und Bildungsprozesse heißt das ferner, dass nicht nur Wege gefunden werden müssen, dass und wie in Dramaturgien situierten religiösen Lernens unterschiedliche Sprachen von Religion vorkommen, sondern wie die eine auch in die andere überführt werden, die eine die andere abwechseln kann. Um im Beispiel von vorhin zu sprechen: wie der ästhetische Zugang zur ‚Dornenkrone‘ von Jawlensky nicht einfach zusammenhanglos und abrupt neben einem Nachdenken über Christologisches zum Stehen kommt.

- Ferner wird aufgrund des Religionsverständnisses ebenso deutlich, dass neben der Ausdrucksdimension die existenzielle Dimension von Religion nicht fehlen darf. Religion ist zwar ein Diskurssystem. Wissen über Religion, Ästhetisches von Religion, Orientierungspotenzial der Religion aber bleiben leer, wenn sie nicht lebensbedeutsam werden. Auch wenn es im Religionsunterricht im Sinne eines überprüfbaren Lernziels sicher nicht darum gehen kann, dass Schüler/-innen die Lebensbedeutsamkeit von Religion für sich ‚in Gebrauch‘ nehmen, so muss es im Religionsunterricht aber möglich sein, dass Schüler/-innen Lebensdeutungen, -haltungen und -handlungen religiös deuten sowie die Lebensbedeutsamkeit von Religion wahrnehmen können. Damit dies der Fall ist, müssen Unterrichtsdramaturgien die Frage der Bedeutsamkeit auch eröffnen. Wieder bezogen auf die Begegnung mit dem Jawlensky-Bild: Die kunstgeschichtliche Auseinandersetzung reicht eben nicht. Es muss zumindest die Frage gestellt werden, was es heißt, dass ein Geschundener in der Mitte des christlichen Glaubens steht.
- Weiterhin zeigt sich die Notwendigkeit, dass Wissensbestände nicht nur um ihrer selbst willen zu erkunden sind – auch eine lernpsychologische Binsenweisheit –, sondern mit anderen Wissensbeständen verschränkt werden müssen (konfiguriertes Wissen). Es muss Schüler(inne)n deutlich werden, was der Kreuzigungstod für den Gottesgedanken austrägt, wie absurd dieses Faktum und die Rede davon in den Evangelien für die damalige Hörer/-innenschaft des semitischen Umfeldes war und welche Ungeheuerlichkeit Gottes dadurch nach wie vor im Raum steht. Das braucht freilich theologisches Know-How, das braucht eine lebenssattende Theologie, die sich nicht darin ergeht, alte theologische Formeln zu wiederholen, sondern fähig ist, Theologie lebensrelevant auszusagen.

Schließlich braucht das auch Risikobereitschaft, die eigenen existenziellen Unsicherheiten, die eigenen großen Fragen an Gott nicht kategorisch auszublenden.

- Aufgrund der Partikularität religiöser Traditionen, aufgrund einer nicht begründbaren universellen hermeneutischen Position und aufgrund eines angemessenen Zur-Sprache-Bringens von Religion, die auf den Modus der Teilnehmerperspektive verwiesen ist, ist es nicht anders möglich, als den religiösen Weltzugang partikular, also von einer bestimmten Religion aus zu tätigen. Eine angemessene Auseinandersetzung mit Religion ist damit auf eine positionelle Darbietung von Religion verwiesen. Damit Schüler/-innen den religiösen Weltzugang kennenlernen können, braucht es die Thematisierung von Religion, und zwar von einer bestimmten religiösen Tradition aus. Es braucht auch eine Thematisierung von Religion mittels authentischer Sprechsituationen. Diese erfolgen wohl eher selten durch die Schüler/-innen selbst und sind von daher umso mehr in die Kompetenz und das Aufgabenfeld der Lehrkräfte gegeben.

5. Plädoyer für einen positionellen Religionsunterricht

Insgesamt zeigt sich, dass die religiöse Welterschließung ein anspruchsvolles und forderndes Programm auch für die Initiierung religiöser Lern- und Bildungsprozesse in der Schule darstellt. Zugleich werden damit die aktuellen Debatten um die Organisationsform und Konzeptualisierung von Religionsunterricht befeuert. Kann religiöse Welterschließung im Kontext Schule, also in der Weise religiöser Lern- und Bildungsprozesse, nicht auch angemessen in einem religionskundlichen Religionsunterricht erfolgen oder auch in Ethik, Philosophie – also in den sog. Ersatz- bzw. Alternativfächern zu

Religion? Ist dazu überhaupt ein positioneller Religionsunterricht oder, noch spezifischer, ein konfessioneller Religionsunterricht nötig?

5.1 Eine Entscheidung nicht über die Ziele des Religionsunterrichts, sondern über das Religionsverständnis

Die Beantwortung der Frage nach der Organisationsform kann m.E. in einer angemessenen Weise nicht über die Diskussion der normativen Zielsetzungen erreicht werden, also über die Frage, wozu religiöse Welterschließung in der Schule dient; denn hier dürfte es wenig Differenzen geben, wenn man die Bedingungen von Schule ernst nimmt und die Grenzen von Schule und Katechese nicht verwischen will. Auch wäre es eine schlechte Lösung, die Frage machtpolitisch zu entscheiden, nach dem Motto: Hat der Staat oder die Kirche die eigentliche Verfügungsgewalt über Religion in der Öffentlichkeit?¹²

Ebenso wenig reicht eine rechtspositivistische Argumentation aus im Sinne, dass nur ein konfessioneller Religionsunterricht durch das Grundgesetz abgesichert und damit nur verfassungsrechtlich garantiert sei; denn auch dieses verfassungsgarantierte Recht muss, wie das Bundesverfassungsgericht beschreibt, „wie der übrige Inhalt der Verfassung ‚in die Zeit hinein offen‘ bleiben“¹³. Das heißt also, dass sich weder

-
- 12 Heumann, Jürgen: Religionskunde als Religionsunterricht? Zur Enttabuisierung eines religions- und bildungspolitischen Problems, in: Rendle, Ludwig (Hg.): Glaube, der verstehbar wird ... Kommunikabilität des Glaubens als religionsdidaktische Herausforderung, Donauwörth 2012, 125–141, bes. 126–129, arbeitet sich in seinem Plädoyer für einen religionskundlichen Religionsunterricht v.a. an dieser Gegenüberstellung ab und versucht mittels eines aus dieser Problemstellungen wurzelnden Konzeptes „Religionskundlicher Religionsunterricht“ eine religiöse Bildung in der Schule zu erreichen, die sich aus den „kirchlichen Interessen“ und Umklammerungen befreit.
 - 13 Bundesverfassungsgericht: Grundsatzentscheidung v. 25. Februar 1987, BVerfGE 74, 252f.

die wissenschaftliche Religionspädagogik noch die Kirchen auf dieser Verfassungsgarantie ausruhen dürfen, sondern dafür Sorge tragen müssen, den Religionsunterricht in seiner Konzeptionalisierung als bildungsrelevant auszuweisen sowie ihn in seiner Organisationsform gesellschaftlich zu plausibilisieren und gesellschaftlichen Herausforderungen anzupassen.

Die Frage nach der Organisationsform des Religionsunterrichts findet m.E. vielmehr im argumentativen Ausweis des Religionsverständnisses ihren Dreh- und Angelpunkt, und zwar in einer doppelten Stoßrichtung:

■ Religion konnte mittels des aufgezeigten Religionsverständnisses als anderer Weltzugang denn Ethik oder Philosophie oder auch Ästhetik ausgewiesen werden. Religion geht beispielsweise nicht in Ethik auf, vielmehr ist Ethik umgekehrt eine bestimmte Ausdrucksweise von Religion. In der Schule als öffentlicher Bildungsinstitution, der es um Allgemeinbildung geht, kann deshalb der religiöse Weltzugang, sprich Religion, nicht ausgespart und beispielsweise durch Ethik oder Ästhetik oder Philosophie ersetzt werden. Selbst wenn Länder also anstelle des Religionsunterrichts andere wertebildende Fächer implantieren, muss auch in ihnen Religion thematisch werden. Ist damit also doch ein religionskundlicher Religionsunterricht die Lösung?

■ Dem widerspricht das dargestellte Religionsverständnis. Dieses ließ nämlich zweitens erkennen, dass Religion angemessen zur Geltung zu bringen heißt, Religion in ihrer Vieldimensionalität auszusagen – also auch in ihrer existenziellen Dimension –, und dass Religion nicht abstrakt, sondern nur in der konkreten Ausgestaltung religiöser Traditionen verhandelt werden kann. Dies aber braucht authentische Sprechsituationen bzw. die Thematisierung von Religion aus der Teilnehmerperspektive.

Diese Anforderungen aber erfüllt nur ein sogenannter ‚positioneller Religionsunterricht‘, also ein Religionsunterricht, in dem es zumindest eine Sprecherin/einen Sprecher gibt, Religion von innen her auszusagen, Religion in ihrer Vieldimensionalität anzuspielen und substantziell zu verhandeln.

Mit anderen Worten lässt sich damit schlussfolgern, dass Religion, wenn sie als unaufgebar Bereich von Bildung ausgewiesen werden kann – was inzwischen weniger strittig ist – auch angemessen zur Geltung kommen muss. Damit sind wir an einer weiteren Wurzel des Problems angelangt. Die Diskussion um die Organisationsformen des Religionsunterrichts, aber auch um seine Konzeptionalisierung – ob als performativer Religionsunterricht oder als Religionsunterricht, der sich auf das Kundigsein in Sachen Religion beschränkt – liegt eher versteckt denn explizit begründet in der Frage: Wie kann Religion in der Schule zur Geltung kommen, so dass 1. Religion angemessen zur Geltung kommt und dass 2. die Rahmenbedingungen von Schule ernst genommen werden?

5.2 Die Frage nach den angemessenen Präsentationsmodi von Religion in der Schule als Schlüsselfrage

In dieser unübersichtlichen Debatte, wie Religion in der Schule zur Geltung kommen soll, könnte es weiterhelfen, genauer zu unterscheiden zwischen den Erscheinungsweisen von Religion, also dem, wie Religion sich zeigt, und den Formen, wie Religion zur Geltung zu bringen ist (= Frage nach den Präsentationsmodi von Religion wie z.B. inszenieren, vollziehen, reflektieren, erzählen u.a.), die von den Orten und Bedingungen abhängen.

Anders gesagt: Darauf zu verzichten, dass Religion in ihrer Vieldimensionalität zum Tragen kommt – wie das der religionskundliche Religionsunterricht und seine Varianten tun – würde bedeuten, dass Schüler/-innen Religion auch nur ‚halb‘ kennenlernen könnten. Damit

schiene aber fraglich, ob das schulische Bildungsziel erreicht wird, Schüler/-innen zu einer begründeten und verantworteten Position zu Religion zu befähigen.

Die unterschiedlichen Ausdrucksdimensionen von Religion auch in der Schule zu inszenieren bzw. zu vollziehen, wie das unterschiedliche Ansätze des performativen Religionsunterrichts vorschlagen, würde hingegen die Tatsache verkennen, dass die Präsentationsmodi von Religion von den Kontexten abhängen, hier eben von den Bedingungen der Schule. Während also ein religionskundlicher Religionsunterricht daran krankt, Religion angemessen ins Spiel zu bringen, überzieht ein performativer Religionsunterricht die Möglichkeiten der Präsentationsmodi von Religion im Raum Schule.

Aus Angst vor dem Performativen den religionskundlichen Unterricht zu wählen, also von der Diskussion um die Konzeptualisierung ungebrochen in die Diskussion um die Organisationsform zu springen, ist m. E. die falsche Alternative. Es zeigt sich vielmehr, dass aufgrund des Gegenstandsbereichs ‚Religion‘ an der Positionalität des Religionsunterrichts als Ort der religiösen Welterschließung in der Schule festzuhalten ist. Wie die Präsentationsmodi von Religion eingelöst werden, also wie der Religionsunterricht dann zu konzeptualisieren ist, ist eine sich anschließende Frage. Ebenso ist es eine sich anschließende Frage, wie die Positionalität des Religionsunterrichts organisatorisch eingelöst wird: Ob dies weiterhin im Sinne der Trias des konfessionellen Religionsunterrichts erfolgt, als konfessionell-kooperativer Religionsunterricht, als christlicher Religionsunterricht, als Religionsunterricht, der das Prinzip der Gastfreundschaft pflegt oder als multireligiöser Religionsunterricht, in dem sich die Lehrkräfte aus unterschiedlichen Religionen mittels team-teaching bei einer multireligiösen SchülerInnenschaft abwechseln, ist ein weiterer Fragehorizont, der auch von recht-

lichen, religionssoziologischen, gesellschaftlichen und schulorganisatorischen Faktoren abhängt.

Auch wenn der Druck auf den Religionsunterricht groß geworden ist und der religionskundliche Religionsunterricht in einer säkularen Gesellschaft die Möglichkeit zu sein scheint, Religion nicht ganz aus der Schule verschwinden zu lassen¹⁴, kann eine Plausibilisierung, worum es bei der religiösen Welterschließung in der Schule geht, helfen, Einseitigkeiten, Aporien oder auch die Verwechslung von Ursache und Wirkung aufzudecken. Denn auch Schule in einer säkularen Gesellschaft kann sich nicht damit zufriedengeben, den Gegenstandsbereich eines Faches aufgrund organisatorischer Überlegungen unterkomplex auszusagen, will sie Schule bleiben – also für die Begegnung mit und Gestaltung von Welt befähigen, und zwar so gut wie möglich.

Dr. Mirjam Schambeck sf
Professorin für Religionspädagogik / Katechetik
an der Katholisch-Theologischen Fakultät der
Universität Freiburg, Platz der Universität 3,
79085 Freiburg i.Br.

14 Vgl. dazu auch die Ausführungen von *Mette, Norbert*: Zwischen Religionskunde und Rekatechisierung – Gegenwärtige Ansätze zum Umgang mit der Kommunikationsproblematik im Religionsunterricht. In: *Rendle, Ludwig* (Hg.): Glaube, der verstehbar wird ... Kommunikabilität des Glaubens als religionsdidaktische Herausforderung, Donauwörth 2012, 32–49, 34–36.

Sprachkrise im ‚Theotop‘?

Zur Notwendigkeit radikaler Neubesinnung religiöser Sprache

Georg Langenhorst

Sprachkrise? Woran lässt sie sich aufzeigen, wie konkret festmachen? Beginnen wir mit einer exemplarischen Bestandsaufnahme: Die religiöse Sprache stehe „unter dem Verdacht des Informationsverlusts“ und „der Immunisierungstaktik“; man beantworte „kirchlicherseits“ Fragen, „die sich die Menschen so gar nicht stellen“; religiöse Sprache zeichne sich durch ihre „Erfahrungsferne und Formelhaftigkeit aus“; generell gäbe es eine „Abneigung gegenüber den schal gewordenen Vokabeln“ wie „Demut“, „Dienst“ oder „Gehorsam“.¹ – Situationsbeschreibungen von Religion in der Postmoderne bedienen sich bis in die Gegenwart hinein derartiger Aussagen und Kategorien. Ernüchternd jedoch: Diese Zitate sind mehr als 40 Jahre alt und stammen aus dem 1972 erschienenen Buch „Sprachprobleme im Religionsunterricht“ von Hans Zirker. Mehr als 40 Jahre alt!

1. Sprachkrise? – Eine oberflächliche Diagnose

Zeit zum Innehalten: Der Befund hat sich – wie Stefan Altmeyer in seiner ausführlichen Studie zur „Fremdsprache Religion“ differenziert aufzeigt – in dieser Zeit offensichtlich kaum ver-

ändert, höchstens verschärft in Bezug auf Reichweite und Allgemeingültigkeit. Die „Defizitdiagnose religiöser Sprache in ihrer Doppelstruktur aus Sprachverlust und Sprachlosigkeit“ stellt demnach „so etwas wie eine kritische Konstante“² in religiösen Zustandsbeschreibungen unserer Epoche dar. Seit 40 Jahren also dasselbe Lamento – und ähnliche Versuche, darauf zu reagieren. Eine Sprachkrise, für die man unterschiedliche Auswege vorschlägt: narrative Theologie, Symboldidaktik, Entmythologisierung, Remythologisierung, das Lernen von literarischer Rede³ etc. – wichtige Ansätze und Versuche, aber allesamt kaum fähig, das Kernproblem zu lösen.

Warum? Weil man mit der Analyseform „Sprachkrise“ an der Oberfläche bleibt. Weil der Glaube daran, eine nur bessere, heutigere, gegenwartsnähere Sprache könne das Problem der Glaubensvermittlung, der Glaubensermöglichung lösen, naiv ist. Die Diagnose „Sprachkrise“ greift zu kurz. Sprache und Denken, Sprache und religiöse Vorstellungen, Sprache und Glaube sind viel zu eng ineinander verwoben,

¹ Zirker, Hans: Sprachprobleme im Religionsunterricht, Düsseldorf 1972, 17; 22; 21; 51; 80; 79.

² Altmeyer, Stefan: Fremdsprache Religion? Sprachempirische Studien im Kontext religiöser Bildung, Stuttgart 2011, 15.

³ Vgl. Langenhorst, Georg: Gedichte zur Gottesfrage. Texte – Interpretationen – Methoden. Ein Werkbuch für Schule und Gemeinde, München 2003; ders.: „Ich gönne mir das Wort Gott“. Annäherungen an Gott in der Gegenwartsliteratur, Freiburg i.Br. 2009.

aneinander gekoppelt, als dass man nur eine sprachliche Oberfläche verändern müsste, um einen immer gleich bleibenden Kern zugänglich zu machen. Es geht nicht um bloße Aktualisierung, nicht um eine angepasste, ästhetisch aufgehübschte Neuverpackung. Vielmehr haben wir es zu tun mit einer grundsätzlichen *Ohnmachtsspirale religiöser Rede*: Wie soll ich in Sprache fassen, was ich letztlich nicht verstehe? Wie soll ich verstehen, wofür ich letztlich keine Sprache habe? Diese Spirale ist nicht leicht aufzusprennen. Für diese Negativdynamik gegenseitiger Versperrung gibt es keine einfachen Rezepte zur Schubumkehr. Vor allem nicht im Blick auf die Rahmenbedingungen gegenwärtiger religiöser Rede.

2. Krise des Theotops

Das Problem: In Sprache und Denksystem befinden wir uns im Normalfall ausschließlich innerhalb eines „Theotops“⁴ – ein Begriff, den ich mir mit semantisch eigener Füllung von Friedrich Wilhelm Graf ausleihe. Unter einem ‚Biotop‘ versteht man einen ganz spezifischen Lebensraum, in dem nur genau dafür geeignete Pflanzen oder Tiere leben können. So ähnlich geht es der Kirche. Traditionell Gläubige sind Bewohner eines engen, gut gehegten Bereiches theologischer Selbstverständigung. Sie wissen, wie man sich darin verhält, um zu leben und zu überleben, welche Sprache benutzt wird, im besten Falle auch: was sie bedeutet. Dieses Theotop hat seine Notwendigkeit und Berechtigung, keine Frage, aber immer deutlicher werden seine dreifachen Grenzen.

ZUM ERSTEN leben nach Auskunft sämtlicher empirischer Studien innerhalb dieses Theo-

tops immer weniger Menschen. Das Theotop schrumpft. Vor allem die Zahl von Kindern und Jugendlichen, die in diesem Theotop aufwachsen und dort auch bleiben, nimmt ständig ab.

ZUM ZWEITEN wird es immer schwerer, die Binnensprache und die Binnenregeln des Theotops und seiner Inhalte nach außen zu vermitteln, zu übersetzen. Systematische Theolog(inn)en, oft genug auch Bischöfe und Geistliche, verstehen sich in erster Linie als ‚Hüter des Theotops‘ nach innen, kaum als Vermittler des Theotops nach außen.

ZUM DRITTEN jedoch wird auch die Binnenverständigung in diesem schrumpfenden Theotop immer fraglicher. Theologische Sprache verkommt zur ‚Fremdsprache‘, religiöse Rituale und Riten werden mehr und mehr unverständlich, religiöse Praxis schmilzt ab. Die vermittelte ‚Wahrheit‘ wird nicht in Frage gestellt, verliert aber völlig an Bedeutung und praktischer Lebensrelevanz.

Die empirischen Erhebungen der SINUS-Milieustudien bestätigen diese Analyse in aller Deutlichkeit. Die neueste Studie (2013) belegt: Als Kernmilieus des Katholizismus lassen sich derzeit nur noch das „traditionelle Milieu“ (15%), das „konservativ-etablierte Milieu“ (10%) und die „bürgerliche Mitte“ (14%) bezeichnen.⁵ Doch selbst innerhalb dieser Milieus haben sich die Einstellungen verändert. Auch der Glaube der meisten Kirchenmitglieder hat sich völlig „individualisiert“, die „Verbindlichkeit“ offizieller Vorgaben ist weitgehend „verloren gegangen“. Für die meisten hat sich „die traditionelle (volkskirchliche) Frömmigkeit“ überlebt, weil die „lebensweltliche Einbettung von Religion [...] weitgehend verloren gegangen“ ist. Auch wenn es

4 Vgl. Graf, Friedrich Wilhelm: Tumult im Theotop. Akademische Theologie in der Krise. In: Frankfurter Allgemeine Zeitung, 21.02.2008, 8.

5 MDG-Milieuhandbuch 2013. Religiöse und kirchliche Orientierungen in den Sinus-Milieus, Heidelberg – München 2013, 51.

den meisten Katholiken schwerfällt, „ihre katholische Identität aufzugeben“, finden sich auch in Teilen des Kernmilieus „Spuren einer tiefgreifenden Erschütterung des Glaubens“⁶ und die Forderung nach Reformen und Veränderungen. Dieser Krisenbefund schon im Blick auf Erwachsene verschärft sich noch einmal im Blick auf Kinder und Jugendliche. Die Studie „Wie ticken Jugendliche“ (2012) konzentriert sich auf die Gruppe der 14- bis 17-Jährigen. Zwar ist das „Bedürfnis nach Sinnfindung“ auch für Jugendliche „allgegenwärtig“, es muss aber nicht zwingend „über Religion bzw. Kirche vermittelt“ werden. Man kann die Jugendlichen als „religiöse Touristen“ bezeichnen, die durchaus „kurz und sporadisch in religiöse oder quasireligiöse Kontexte“ eintauchen, sich aber letztlich selbst ein Überzeugungsgemisch zusammenbauen. Der Kirche sind sie „nur selten verbunden“, sie „bleibt ihnen fremd“⁷.

Grundsätzlich gibt es drei Möglichkeiten, auf die Krise des Theotops zu reagieren.

DIE ERSTE besteht darin, diesen Prozess notgedrungen zu akzeptieren und darauf zu setzen, dass ein kleiner Rest an Gläubigen in diesem Theotop übrigbleiben wird. Man tröstet sich dann mit der – kaum begründeten – Hoffnung, dass diese dann aber umso überzeugter bei der Sache sein werden. Folgt man dieser Leitlinie, legt sich pädagogisch eine strenge Rückbesinnung auf die Regeln dieses Theotops nahe. Ihre Sprache wird in bestenfalls äußerlich modernisierte, dogmatisch und moraltheologisch verknappte Katechismen gebannt. Alle Mühen werden darauf konzentriert, die alten Regeln aufrechtzuerhalten. Dieser Weg ist möglich,

keine Frage. Er lässt aber die Mehrzahl der Menschen außen vor und gefriert eine spezifische historische Situation als allzeit gültigen Maßstab ein.

DIE ZWEITE MÖGLICHKEIT besteht darin, den Anspruch auf die *Vermittlung* einer religiösen Sprachkompetenz weitgehend aufzugeben. Kinder- und Jugendtheologie, die breiten Bewegungen der empirischen Religionspädagogik, aber auch ästhetische und semiotische Schwerpunktsetzungen haben eine radikale Wende vollzogen, die von *Rudolf Englert* klar-sichtig diagnostizierte „Wende vom Bezeugen zum Beobachten“⁸. Bei aller Berechtigung und allen gewinnbringenden Erkenntnissen dieser in sich völlig unterschiedlichen Ansätze wirken sie sich in ihrer zunehmenden Einseitigkeit fatal aus: So wichtig es ist, Kinder und Jugendliche in ihrer Lebenswelt wahrzunehmen und ernstzunehmen, so ist es doch eine pädagogische Bankrotterklärung, darauf zu verzichten, Anregungen zur Weiterentwicklung und Kriterien zur Orientierung anzubieten. Es geht in religiösen Lehr- und Lernprozessen um eine grundlegende „Entwicklung des theologischen Unterscheidungsvermögens“⁹, die der Vorgabe von „Lehrstücken“ (Englert) bedarf. Die Wende zur Beobachtung – der weitgehende Verzicht auf Bezeugen, Anregen, Fördern, Fordern – sie ist eine direkte Konsequenz aus der Sprachkrise. Verständlich, aber in ihrer Einseitigkeit nicht zukunftsweisend.

EINE DRITTE MÖGLICHKEIT zur Reaktion auf die Sprachkrise besteht schließlich darin, die Plausibilität der Vorgaben des Theotops selbst noch einmal in Frage zu stellen. Lassen sich

6 Ebd., 16–18; 27; 25.

7 Calmbach, Marc / Thomas, Peter M. / Borchard, Inga u.a.: Wie ticken Jugendliche? Lebenswelten von Jugendlichen im Alter von 14 bis 17 Jahren in Deutschland, Düsseldorf 2012, 77; 78; 79f.

8 Englert, Rudolf: Religion gibt zu denken. Eine Religionsdidaktik in 19 Lehrstücken, München 2013, 36.

9 Ebd., 40.

die dort herrschenden Vorstellungen, Sprachformen und Regeln aus heutiger Sicht anders darstellen? Muss man die Grenzen genau so und so eng ziehen? Nicht um vorschnelle Anpassung an ‚Zeitgeist‘ geht es dabei, nicht um eine kompromissbereite Verflachung, sondern um die Einsicht, dass sich der christliche Glaube in der Denk-, Sprach- und Lebensweise der jeweiligen Gegenwart *jeweils neu* als lebensbedeutsam erweisen muss. Nicht um eine Substitution traditioneller Sprachbilder kann es dabei gehen, wohl aber – im Bilde gesprochen – um das Ausprobieren eines Dialekts, der neben der Hochsprache existiert und andere Gefühls- und Verstandesebenen anspricht. Das Ziel liegt dabei einerseits darin, die Tradition des Theotops nach innen wie außen sprachlich noch einmal anders zu fassen. Andererseits sollen – im Anschluss an Thomas Schärfl – Heranwachsende dazu befähigt werden, die bei vielen ja durchaus rudimentär oder ansatzweise entwickelt vorhandene „religiöse Gebrauchssprache“ wenigstens in eine „reflektierte Gebrauchssprache“ weiterzuentwickeln, wenn sich schon das Eindenken in die „religiöse Expertensprache“¹⁰ des Theotops den meisten völlig verunmöglicht.

3. Erlösung! – Wovon?

Wie aber soll das funktionieren? Als Veranschaulichung sei ein Blick auf das Herzstück der christlichen Theologie gewagt, auf die Grundbestimmung des Christentums als Erlösungsreligion.¹¹ Dogmatik und Liturgie, Gebet und Liedgut: sie setzen diese Vorgabe voraus. Das Christentum ist eine Erlösungsreligion und erlöst werden wir wovon: von unserer Schuld. Das ist die Grund-

richtung christlicher Theorie – aber allen empirischen Untersuchungen zufolge nicht das Grundproblem heutiger Menschen, bei aller bleibenden Bedeutung. Das jahrhundertealte Gebäude kirchlicher Antworten steht in einem Stadtteil, den nur noch wenige Menschen betreten. Das städtische und dörfliche Leben heute spielt sich in anderen Gebäuden und anderen Straßenzügen ab. Sie bauen auf anderen Fragen auf, das ist das Grundproblem kirchlicher Relevanz.

Nehmen wir zur Veranschaulichung dieser Problemanalyse eines der immer noch besten Zeugnisse des Theotops, das 1976 erschienene „Kleine Theologische Wörterbuch“ von Rahner / Vorgrimler. „Erlösung“? Erlösungsbedürftig ist der Mensch „zuerst und zuletzt von seiner Schuld. Diese Schuld (die erbsündliche Schuld-situation und die Tat der einzelnen Freiheit) ist vom Menschen unaufhebbar“. Sie ist „das freie Nein zu Gottes unmittelbarer intimer Liebe im Angebot seiner Selbstmitteilung durch die ungeschaffene, vergöttlichende Gnade“¹².

Binnenbewohner des Theotops wissen, was damit gemeint ist. Aber auch innerhalb des Theotops fragen sich immer mehr: Entspricht dem auch irgendetwas? Oder ist das reine, in sich selbst aufgehende, sich aber auch darin erschöpfende Theologensprache? Trifft das die Lebenssituation unserer eigenen Kinder und Enkelkinder oder der Schülerinnen und Schüler, mit denen wir täglich zu tun haben? Müssen die *davon* und *so* erlöst werden? Nur wenn man sich diesen Fragen in aller Nüchternheit und kritischen Selbstüberprüfung stellt, lohnt sich ein Nachdenken darüber, was ‚Erlösung‘ heute heißen kann und in welcher Sprache man diese Gedanken heutigen Menschen verständlich machen kann.

10 Vgl. den Beitrag von *Thomas Schärfl* in diesem Heft.

11 Vgl. *Langenhorst, Georg*: „Sein ist Wahrgenommen-Werden“ (George Berkeley). Ein theologisch-literarischer Seitenblick auf Erlösung. In: *rhs* 52 (2009) 70–79.

12 *Rahner, Karl / Vorgrimler, Herbert*: Kleines Theologisches Wörterbuch, Freiburg i.Br. 1976, 110.

Wovon müssen, sollen und können Menschen erlöst werden? Erste Antwort, wie zitiert, die klassisch theologische: von der Ursünde, der Gottferne, der Todesbestimmung, der erbsündlichen und selbstverschuldeten ewigen Verworfenheit. Welche ganz anderen Antworten wären möglich? Zunächst nur im Schattenriss vier weitere Optionen, die auch innerhalb christlicher Theologie ihren Niederschlag gefunden haben:

ERLÖSUNG VON DER ENTFREMDUNG. Das wäre eine Antwort auf marxistisch-sozialistischer Linie: Befreit, wenn man so will – ‚erlöst‘ – werden müssen Menschen aus Lebens- und Arbeitsbedingungen, aus gesellschaftlichen Unrechtsverhältnissen, die sie versklaven, erniedrigen, von ihrer eigentlichen Bestimmung entfremden. Heute müsste man diese Gedanken erweitern auf die Arbeitslosen, die Nichtgebrauchten, das Prekariat. Sie wären gewiss noch einmal anders zu erlösen/befreien von ihrer entfremdeten Existenz.

ERLÖSUNG VON DER URANGST. Das wäre die Antwort der Tiefenpsychologie von Kierkegaard über C. G. Jung bis zu Eugen Drewermann. Der Mensch als urängstliches Wesen findet aus sich selbst heraus nicht zu sich selbst, braucht die therapeutisch-erlösende Hilfe – sei es von menschlichen Therapeuten, sei es von Gott.

ERLÖSUNG VON DER SINNLOSIGKEIT. Das wäre die Antwort aus existentialistischer Perspektive, die Antwort der 1970er- und 1980er-Jahre. Was der Mensch dringend benötigt und sich selbst nicht stiften kann ist: Sinn. Erlösung heißt Sinnvermittlung, Sinnfindung, Sinnstiftung, die wir uns nicht selbst geben können.

ERLÖSUNG VON DER ORIENTIERUNGSLOSIGKEIT. Das wäre die Antwort in die Postmoderne hinein. Angesichts einer schier unendlichen Bandbreite der Möglichkeiten, angesichts eines ausufernden Panoramas von gleich Gültigem,

ist vielen alles gleichgültig, nämlich völlig egal. Wie kann man sich entscheiden angesichts so vieler – oft nur eingebildeter – Optionen? Wie sich binden, wie orientieren, wie konsequent werden und bleiben in Lebensentscheidungen und -ausrichtungen? Erlösung wäre dann der von Gott gestiftete Gewinn von Halt und der Aufbau einer Identität, die Ichstärke verleiht.

Wo und wie bleibt die Rede von Erlösung, die Sehnsucht nach Erlösung, die Hoffnung auf Erlösung lebensverhaftet und unaufgebbbar? Im Folgenden möchte ich eine weitere Option skizzieren, eine andere Antwort auf die Frage, wovon der Mensch eigentlich erlöst werden muss und kann, die sicherlich mit den genannten verbunden ist, aber noch einmal eine andere Perspektive setzt.

4. *Esse est percipi:* *George Berkeley*

Zunächst ein kleiner Umweg. Er führt uns zurück zu einer alten Menschheitsfrage: Was ist ‚Sein‘? Was konstituiert menschliches Sein im Kern? Ist Sein ‚Geist‘, ist Sein ‚Seele‘, ist Sein ‚Denken‘, ist Sein ‚Wahrnehmen‘? – All das sind mögliche, klug durchdachte Antworten. Eine andere soll hier in aller Kürze profiliert werden.

Nur wenigen wird im Theologie- oder Philosophiestudium der irische Bischof und Theologe George Berkeley begegnet sein. 1685 im irischen Kilkenny geboren, 1753 in Oxford gestorben, tatsächlich auch Namensgeber jener heute weltberühmten kalifornischen Universität, zählt er philosophiegeschichtlich zu den englischen Empiristen seiner Zeit. Sein Hauptwerk, 1709 unter dem Titel „An essay towards a new theory of vision“ erschienen, enthält jenes Schlagwort, das Berkeley bis heute bedeutsam macht: *esse est percipi*.¹³ Sein ist – ihm

13 *Berkeley, George*: Eine Abhandlung über die Prinzipien der menschlichen Erkenntnis, übers. u. hg. v. Günter Gawlick / Lothar Kreimendahl, Stuttgart 2005, 37.

zufolge – nicht primär Wahrnehmen, aktiv wahrnehmen können, sondern wahrgenommen werden. Gegenstände oder Ideen werden nur durch Wahrgenommen-Werden real. Und ähnliches gilt für den Menschen: Er wird dadurch zum Menschen, dass er wahrgenommen wird. Für George Berkeley stand fest, dass es nur eine Instanz geben kann, die dem Menschen genau das geben kann: „In Gott als oberster Wahrnehmungsinanz ist letztlich das Sein der Dinge verankert.“¹⁴

Zur Vermeidung von Missverständnissen: Der Verweis auf Gott als letzte Wahrnehmungsinanz hat nichts zu tun mit jenem Strafprinzip, jenem unheilvollen Erziehungskonzept früherer religionspädagogischer Vereinfachung im Sinne des drohenden ‚Der liebe Gott sieht alles‘. *Esse est percipi* heißt: Weil Gott den Menschen wahrnimmt im Sinne von annimmt, deshalb und nur deshalb kann der Mensch selbst wahrnehmen. Berkeley spricht von der „Existenz Gottes oder eines Geistes, der unserem Geist im Innersten gegenwärtig ist und in ihm die Vielzahl von Ideen und Sinnesempfindungen hervorruft, die uns fortwährend affizieren; eines Geistes, von dem wir schlechthin und vollständig abhängen“¹⁵. Der Mensch ist darauf angewiesen, dass sein Da-Sein nicht sinnlos ist, nicht unbemerkt bleibt, nicht blindlings im Nichts verpufft. Nur weil der Mensch weiß, dass Gott ihn wahrnimmt, hat sein Handeln Sinn, Perspektive und Orientierung.

Warum dieser Ausflug in die Theologiegeschichte? Weil der zentrale Ansatz, Sein als Wahrgenommen-Werden zu bezeichnen, eine unge wohnte aber herausfordernde Perspektive darauf bietet, was heute Erlösung oder Erlösungssehnsucht heißen kann. Ein großer Bogen: Von Berkeley und seiner Sprache des Theotops (oder ‚Philosotops‘) hin zur Lebenssituation

heutiger Jugendlicher. Ein Teil ihres Lebens lässt sich tatsächlich verstehen als ein Ringen um Wahrgenommen-Werden, als die sehnsüchtige Hoffnung, als Individuum und in ihrer Identität von anderen zunächst überhaupt wahrgenommen, dann akzeptiert zu werden. Offensichtlich fehlt vielen genau das, das Gefühl, im Vielerlei der Postmoderne als Ich wahrgenommen zu werden und bestehen zu können, unabhängig von vorgeprägten Bewertungs- und Leistungskategorien.

Eine erste Bestätigung für diese These stammt aus dem Bereich der Entwicklungspsychologie, die ja in den letzten 20 Jahren – mit unterschiedlich ausfallender Wertschätzung – ins Zentrum religionspädagogischer Theoriebildung gerückt ist.¹⁶ Ob die Forscher nun Kohlberg, Fowler oder Oser heißen, ob es sich um die Ursprungstheorien oder um deren so wichtige kritische Weiterentwicklungen handelt – in einem zentralen Punkt stimmen sie überein: Kinder unterscheiden sich von Jugendlichen entwicklungspsychologisch vor allem in einem grundlegenden *Perspektivenwechsel*.

Während das Kind von sich aus auf die Welt schaut und neue Erfahrungen in das immer weiter entfaltete innere Weltbild integriert, schauen Jugendliche vor allem darauf, wie sie selbst von anderen wahrgenommen werden. Dabei ist es völlig egal, ob diese anderen den Jugendlichen tatsächlich wahrnehmen, entscheidend ist die imaginäre Vorstellung, von anderen wahrgenommen zu werden, konkret: die Vorstellung, wie man von anderen wahrgenommen wird, als was man vor den anderen gilt. Dass vor allem die peer-group – oft genug die bloß eingebildete oder erwünschte – hierfür entscheidend ist, ist eine schon ältere Erkenntnis. Das englische Verb „to peer“ heißt ja nicht zufällig

14 Ebd., Nachwort der Herausgeber, 176.

15 Ebd., Originaltext, 127.

16 Vgl. zentral: Schweitzer, Friedrich: Lebensgeschichte und Religion. Religiöse Entwicklung und Erziehung im Kindes- und Jugendalter, Gütersloh 2011.

„starren, genau anschauen“. Die Peergroup ist jene Gruppe von Gleichaltrigen oder wenig Älteren, von der man angeschaut, wahrgenommen werden will. Deshalb stehen Jugendliche stundenlang selbstkritisch vor dem Spiegel, stylen sich, suchen sich – im eingebildeten Blick der wichtigen anderen. *Esse est percipi* – Sein ist Wahrgenommen-Werden, für viele Jugendliche bestimmt sich so das Grundlebensgefühl. Und nicht wenige leiden unter kalten Blicken, Missachtung, fehlender Wahrnehmung.

Drei Beobachtungen zur Stützung dieser entwicklungspsychologischen Theorien:

- Die am meisten aufgerufenen Seiten im Internet sind die von google earth, bei denen man jeden beliebigen Ort aus Weltallperspektive betrachten kann. Innerhalb von google earth aber dominiert mit weitem Abstand der immer präzisere Blick auf die eigene Stadt, das eigene Dorf, das eigene Viertel, die Straße, das eigene Haus, die eigene Wohnung – zentral von außen, zentral von oben, sozusagen aus ‚göttlicher Perspektive‘. Die kleine Lebenswelt, von oben betrachtet in der Utopie des Wahrgenommen-Werdens ...
- Zweite Beobachtung: Ungezählte Jugendliche stellen Blogs ins Netz: Dort schildern sie mit Liebe, erstaunlicher Ausdauer und oft genug mit beträchtlichem ästhetischen Gestaltungswillen ihren Alltag. Stunden am Tag. Schilderungen von äußerster Banalität. Und das alles, um wahrgenommen zu werden, um in der Illusion leben zu können, von unbekannt bleibenden Net-Usern betrachtet zu werden.
- Dritte Beobachtung: Zahlreiche Fernsehshows, die auf jugendliche Zuschauer/-innen abzielen, setzen gezielt die Vorstellung ein, einmal aus der Anonymität der Nichtbeachtung heraustreten zu können. Gesucht sind der Superstar, die Nachwuchssängerin, der Songschreiber, die beste Tänzerin, ... – angelockt mit der Vision, jede und jeder habe

das Zeug zum ‚Star‘ in sich, gestaltet mit dem zentralen Reiz, einmal von Millionen wahrgenommen zu werden ...

Das also fehlt vielen: Ein Leben zu leben im Gefühl, wahrgenommen zu werden, wichtig zu sein, gelten zu dürfen. Darf man so weit gehen zu folgern: Das also wäre Erlösungsbedürftigkeit heute – einen Ausweg zu finden aus dem ständigen Ringen um Beachtung und Anerkennung? Denn dieses „percipi“ bleibt ambivalent. Neben der Sehnsucht, wahrgenommen zu werden, steht auf ganz anderer Ebene der Wunsch, anonym zu bleiben, gerade *nicht* wahrgenommen werden zu können. Die Angst vor elektronischer Überwachung, die Abwehr gegen lückenlose staatliche oder institutionelle Erfassung, das Abducken in die Anonymität der Menge begleiten das Phänomen der Sehnsucht nach Wahrgenommen-Werden. Und mehr noch: Viele Kinder und Jugendliche werden vor allem im familiären Binnenraum viel zu stark wahrgenommen, kontrolliert, rundumversorgt, mit unerwünschten Erwartungen und Emotionen überhäuft. Derartige Muster des Wahrgenommen-Werdens verfehlen aber offensichtlich jenes Prinzip des bedingungslosen Angenommenseins, das im percipi mitschwingt. Percipi meint nicht die Alltagsmuster von Überwachung und an Leistung oder Wohlverhalten geknüpfte Belohnung, sondern eine tiefere, unbedingte, grundlegende Sehnsucht nach Bestätigung der eigenen Existenz.

5. *Zuspruch – Anspruch*

Wie kann man Erlösungsbedürftigkeit und Erlösung sprachlich und gedanklich so fassen, dass es uns heute etwas zu sagen hat? Der Verweis auf Berkeleys Prinzip *esse est percipi* rückt eine herausfordernde Perspektive neu in den Blick: Viele Kinder und Jugendliche heute leiden vor allem darunter, nicht wahrgenommen zu werden, verzweifelt um Selbstwert und

Identität, weil es scheinbar keine Instanz (mehr) gibt, die ihnen diese Dimensionen zuspricht oder wenigstens spiegelt. Das Besondere des christlichen Glaubens lässt sich nun mit einem Wortspiel verdeutlichen: Ausgangspunkt unserer Existenz ist ein bedingungsloser Zuspruch Gottes zu uns, nur von ihm aus erklärt sich der Anspruch an eine moralische und spirituelle Lebensführung. *Zuspruch – Anspruch*; in anderen Worten gesagt: Gabe – Aufgabe. Entscheidend für den Grundzug des Christentums ist die Reihenfolge! Basis und Grundlage des christlichen Weltbildes ist das vorgängige und bedingungslose Ja Gottes: zu seiner Schöpfung als ganzer, zu jedem einzelnen Menschen.

Auf den jüdischen Religionsphilosophen Martin Buber (1878–1965) wird der wunderbare Ausspruch zurückgeführt: „Jeder Mensch hält Ausschau nach einem Menschen, der ihm das Ja des Seindürfens zuspricht.“ Genau um diese Sehnsucht geht es. Ob aber je ein Mensch einen derartigen Zuspruch wirkmächtig äußern kann? Die Bibel führt uns immer wieder vor Augen, dass Gott uns genau dieses „Ja des Seindürfens“ immer wieder zuspricht – durch Menschen, im Gebet, in den Sakramenten, in der Liturgie.

Vor jedem Anspruch an unser Verhalten steht der Zuspruch, vor allen Aufgaben steht die Gabe – für diese Grunddynamik gibt es zahllose biblische Urerzählungen:

- Die Schöpfung ist bereits als Lebensraum geschaffen, bevor der Mensch erschaffen wird. Sein Auftrag, die Erde zu bebauen und zu hüten (vgl. Gen 2,15) setzt die Schöpfung als Gabe voraus.
- Die Zehn Gebote werden Mose nicht einfach als Pflichtliste vorgesetzt. Vor der Benennung des Anspruchs erfolgt die Erinnerung an den vorgängigen und alles Folgende begründenden Zuspruch: „Ich bin Jahwe, dein Gott, der dich aus Ägypten geführt hat.“ (Ex 20,2)
- Am Anfang der jesuanischen Bergpredigt, vor allen Aussagen über den Grundcharakter

eines christlichen Lebens, stehen nicht Kataologe von Anforderungen, sondern die wirkmächtigsten Formen des jesuanischen Zuspruchs gerade an jene, die diesen besonders benötigen: die Seligpreisungen (vgl. Mt 5).

- Das zentrale jesuanische Doppelgebot „Du sollst den Herrn, deinen Gott, lieben mit ganzem Herzen und ganzer Seele“ sowie „Du sollst deinen Nächsten lieben wie dich selbst“ (Mt 22,37–39) beruht auf der Grundüberzeugung, dass jeder einzelne vorgängig von Gott geliebt wird. Deshalb kann und darf er sich auch selbst lieben. Und nur wer das im Tiefsten weiß und spürt, wird und kann sowohl Gott als auch seine Nächsten lieben.
 - Letztlich lässt sich auch der Gedanke an ein ‚Weiterleben nach Tod‘, an eine ‚Auferweckung‘ nur so verstehen, dass der im Leben erfahrene vorgängige Zuspruch Gottes so stark und unbedingt ist, dass er auch über die Grenze des Todes hinausreicht. Das ‚Ja‘ Gottes zum Menschen wird nicht zurückgenommen, es ändert nur ein letztes und endgültiges Mal die Form und Reichweite hinein in ein Sein außerhalb von Raum und Zeit. Unfassbar und doch verspochen, zugesagt ...
- Zahlreiche weitere Belege ließen sich nennen. Ohne Zuspruch kein Anspruch! Von hier aus lassen sich grundlegende Vorgaben für christliche Erziehung und Bildung gewinnen. Im Zentrum von religiöser Erziehung und Bildung muss der Gedanke dieses Zuspruchs stehen. Kinder müssen sich als von Gott geliebte und gewollte Individuen verstehen können. Vermittelt werden muss dies über Menschen – uns Erwachsene. Kinder sind angewiesen auf ein Aufwachsen in einem Klima von Wohlwollen, Akzeptanz und Liebe, das von der Kernfamilie genauso zu ermöglichen ist wie von Institutionen und der Gesellschaft. Ich-Stärke wächst nur durch Zuspruch. Das Ausbilden einer eigenen Persönlichkeit braucht die Erfahrung des Geliebt-Werdens. Wenn Kinder spüren, dass Erwachsene ihrerseits ihr eigenes Vertrauen und Handeln

aus einer Beziehung gewinnen, die über sie selbst hinausweist, spüren sie vielleicht die hintergründige Existenz Gottes.

Erlösungsbedürftigkeit hieße dann, auf unbedingte Wahrnehmung und Annahme angewiesen zu sein. Und ein solches Wahr- und Annehmen kann zwar von – liebenden – Menschen ansatzweise und fragmentarisch geleistet werden, letztlich und tragend aber nur von Gott. Und Jesus, der ‚Erlöser‘? Von ihm könnte man den liebenden Blick lernen, den Blick auf Marginalisierte, Vernachlässigte, Kinder, auf alle Menschen, die nach Wahrnehmung hungern. Von ihm her, dem Meister des Zuspruchs, darf man der Zusage glauben, dass Gott – der ‚Vater unser‘ – uns sieht und annimmt.

6. „Sein Name: Kendauchdich“

Von einer solchen, hier nur in wenigen Strichen angedeuteten theologischen Warte aus verschiebt sich der Blick auf das Wesen von Religion und gläubiger Existenz. Das kann man sprachlich noch ganz anders fassen, natürlich braucht es hier nicht zwangsläufig die – ihrerseits sperrigen, eher aus dem Sprachbereich des Theotops stammenden – lateinischen Begrifflichkeiten. Dazu vier Blitzlichter aus der aktuellen deutschsprachigen Gegenwartsliteratur, die ja nicht zufällig ein besonders religionssensibles Feld markiert:¹⁷

■ *Felicitas Hoppe* – Jahrgang 1960, eine der führenden Autorinnen der mittleren Autorinnengeneration in Deutschland, katholisch aufgewachsen, religiös bleibend sensibel, im Oktober 2012 mit dem Georg-Büchnerpreis ausgezeichnet – bestimmt die Auf-

gabe religiösen Denkens und Suchens wie folgt: „Schließlich kommt es nicht darauf an, dass wir Gott nicht aus den Augen verlieren, sondern darauf, dass ER UNS nicht aus den Augen verliert. Das ist wohl die größte Angst von allen: Dass wir SELBST nicht mehr gesehen und gehört werden“¹⁸ – so in einem Essay aus dem Jahr 2008. Erlösung, das wäre also die Befreiung von der Angst, nicht mehr gesehen und gehört, von der Angst, nicht wahrgenommen zu werden.

■ In diesen Gedanken findet sich eine erstaunliche Parallele zu Aussagen von *Peter Handke*. In einem 2006 veröffentlichten Gespräch mit Peter Hamm sprach Handke – ganz Theatermensch – zunächst davon, dass das „Zuschauen“ etwas ist, „das wir alle brauchen“¹⁹. Dann, überraschend, die religiöse Wendung des Gesprächs: Was wir eigentlich brauchen ist, „daß uns jemand zuschaut auf eine umfassende Weise, wie man sich vielleicht das von Gott vorstellt“. Und weiter die Überlegung, „dass Gott eigentlich durch das Zuschauen“ wirkt, dass „das seine einzige Macht ist“. Aber was für eine! „Wenn wir uns gewärtig machen, dass Gott uns umfassend zuschaut, wären wir alle total besänftigt.“ Noch einmal anders gesagt: „Diese Wendung zu Gott ist, dass man sich innerlich angeschaut sieht.“ Eine erstaunliche Aufnahme der Gedanken von George Berkeley, den Handke freilich kaum kennen wird. *Esse est percipi* – das also könnte Erlösung sein. Zu spüren, spüren zu lassen, dass unser Sein durch die Wahrnehmung und Annahme Gottes einen Sinn und eine Würde bekommt.

18 *Hoppe, Felicitas*: Man muss eben ein Sohn Gottes sein – Erinnerung an J. D. Salinger. In: *Kalka, Joachim* (Hg.): *Schreiben/Glauben. Miscellen zu Literatur und Religion*, Göttingen 2008, 19–23, 22f.

19 *Handke, Peter/Hamm, Peter*: *Es leben die Illusionen. Gespräche in Chaville und anderswo*, Göttingen 2006, 33f.

17 Vgl. *Langenhorst, Georg*: *Literarische Texte im Religionsunterricht. Ein Handbuch für die Praxis*, Freiburg i.Br. 2011; *ders. / Gellner, Christoph*: *Blickwinkel öffnen. Interreligiöses Lernen mit literarischen Texten*, Ostfildern 2013.

■ Schon im Jahre 1994 findet sich eine erstaunlich parallel ausgestaltete Gedankenführung im Werk von *Botho Strauß* (* 1944). Er schreibt in seinen Notaten „Wohnen, Dämmern, Lügen“ vom „Menschenleben als etwas, das danach strebt, erkannt zu werden. Es vollzieht sich in der Gewissheit eines anderen Auges, das überblickt und Gestalt erkennt, wo der Dahinlebende sich nur der wirren, sporadischen Spuren und Teile gewiss ist.“ Dann zentral: „Das Vertrauen in ein umfassendes Gesehenwerden gründet in der Einheit Gottes“. Fast die gleiche Grundaussage wie bei Hoppe und Handke also: „Ohne diese Gewissheit, Erkannte zu sein, hielten wir uns keine Sekunde aufrecht.“²⁰

■ Und letztes Beispiel: „Gott braucht dich nicht!“ – Unter diesem provokativen Titel veröffentlicht der Rowohlt-Verlag 2012 die breit beachtete Geschichte einer „Bekehrung“, so der Untertitel. Die Autorin *Esther Maria Magnis* (* 1980) schildert darin ihren Weg von einer normalen, bürgerlich-christlich geprägten Kindheit, in der feststand: „Ich mochte Gott“²¹, hin zu einem ebenfalls vielfach bezeugten Abschied in der Pubertät: „So mit dreizehn, vierzehn“ habe sie begonnen, sich „leise von Gott zu trennen“. In ihr machte sich das Gefühl breit, „dass wir nicht viel miteinander zu tun hatten“²². Als der Vater trotz intensiven Gebets um seine Heilung stirbt, steht für die 17-Jährige fest: „ich schämte mich. Für ihn“²³, Gott. Erst in Begleitung ihres sterbenden jüngeren Bruders findet sie Jahre später wieder zu Gott zurück, aber ganz anders als zuvor, voller Widersprüche, die sich nicht auflösen. Worauf begründete sich diese

Wiederzuwendung zu Gott? Auf einer Erinnerung aus der Kindheit. Ihre Oma hatte ihr, so erinnert sie sich, immer wieder das so tröstliche Gutenachtlied „Weißt du, wie viel Sternlein stehen“ vorgesungen, „veruschelt“²⁴, kaum verständlich. „Kennt auch dich und hat dich lieb“, heißt es darin über Gott. Als Kind habe sie den Wortlaut nicht verstanden, nur die Grundstimmung gespürt. Jetzt auf einmal durchfährt es sie: Gott? „Er kennt mich!“ „Sein Name: Kendauchdich.“ Dieser Kindheitsbegriff, „sehr groß“, „sehr ernst, aber auch lieb“, „majestätisch wie die Alpen, aber viel freundlicher“²⁵ wird zum Inbegriff einer neuen Gottesbeziehung, die sie fortan in allem Zweifeln und Ringen nicht ablegt.

„Kendauchdich“ – jener Gott, der uns sieht, wahrnimmt, der uns gelten lässt, wie wir sind – das ist jener Gott, von dem die Schriftstellerinnen und Schriftsteller unserer Tage schreiben, getrieben von der Sehnsucht, dass es ihn geben möge.

7. Erlösung als „Ja des Seindürfens“ (M. Buber)

Erlösungsbedürftigkeit als Grundbegriff christlicher Weltdeutung: Wenn man den Begriff nicht einfach aufgeben will, braucht er eine Füllung, die heute relevant wird, die das Leben heutiger Kinder und Jugendlicher erreichen kann. Erlösung heute – vielleicht lässt sie sich so beschreiben. Sie besteht aus der Sehnsucht, dass unser Leben nicht unbeachtet zerrinnt. Seine Würde erhält es dadurch, dass es von Gott wahrgenommen wird. Die beglückendste Erfahrung des Menschen kann darin liegen, von Gott – und den Menschen – angenommen zu werden, Ansehen zu haben dadurch, dass wir

20 *Strauß, Botho*: Wohnen, Dämmern, Lügen, München 1994, 195; Fundstück bei *Englert* 2013 [Anm. 8], 304.

21 *Magnis, Esther M.*: Gott braucht dich nicht. Eine Bekehrung, Reinbek 2012, 18.

22 Ebd., 24.

23 Ebd., 88.

24 Ebd. 176

25 Ebd., 177.

Angesehene sind. Und diese Zusage, diesen Zuspruch, diese Grunderfahrung des „Ja des Seindürfens“ (M. Buber) kann im Letzten nur von Gott gegeben werden.

Dass diese Hoffnung mehr ist als bloßes Wunschbild, mehr als reine Illusion, dass sie begründet ist, dass diese Sehnsucht gestillt werden kann: davon erzählt die ‚Heilsgeschichte‘ der Bibel in ihren beiden Testamenten, das versucht die Kirche in ihrer Praxis und Lehre zu entfalten, das ist – angefangen bei der Taufe – der Kern eines jeglichen Sakraments. Und davon zu erzählen, das in Verhalten und Handlung erleben und spüren zu lassen, darüber in Gedanken, Sprache und Lebensbezug zu reflektieren wäre eine Hauptaufgabe von religiöser Erziehung und Bildung, die sich jenseits der bloßen Beobachtung zu einer neuen, zeitgemäßen Form von einladendem Bezeugen traut ...

8. Affirmative Rede von Gott

Soviel exemplarisch zu einem zentralen Sprachfeld der Theologie, der Rede von Erlösungsbedürftigkeit und Erlösungswegen. Aber zurück zum Ausgangspunkt: Sprachkrise im Theotop, wie kann man religionspädagogisch damit umgehen?

- Um nicht missverstanden zu werden: Wir brauchen die klassische Sprache des Theotops, die Sprache der Dogmatik, der klassischen Liturgie. Sie bildet ein historisch gewachsenes Binnengerüst von Selbstverständnis und Kommunikation über Jahrhunderte hinweg, das unverzichtbare religiöse Identität stiftet. Diese Sprache, ihre Regeln, ihre Welt kennenzulernen muss Teil theologischer und religionspädagogischer Ausbildung bleiben.
- Zu erweitern ist diese Sprache jedoch um neue Versuche, das Grundanliegen des Christentums immer wieder neu und damit an-

ders auszusprechen. Diese Versuche werden immer auch neue Inhalte mit einschließen, neue Perspektiven setzen. Und klar gesagt: Diese Perspektiven werden zum Teil in Spannung zu den traditionellen Vorgaben stehen. Diese Spannung gilt es auszuhalten und produktiv zu nutzen. Die Sprachprobleme, die Zerrissenheit zwischen der Sprache des ‚Theotops‘ und der heutigen Lebenserfahrung, gehören offensichtlich konstitutiv zum Prozess des Theologietreibens in der (Post-)Moderne. Der Versuch einer eigenständigen Sprachsetzung ist eine der originären Aufgaben der Religionspädagogik, bleibt aber immer vorläufig, kontextuell und situativ – und entlastet uns so vom Anspruch aller dogmatischen Endgültigkeit.

- Es gehört zu den bleibenden Aufgaben religiöser Erziehung und Bildung, Kinder und Jugendliche für die Besonderheiten religiöser Sprache zu sensibilisieren und sie religiös sprachfähig zu machen im Sinne einer Applikationskompetenz, deren konkrete Anwendung Privatsache bleiben muss. Sie dazu anzuregen, aus ‚religiöser Gebrauchssprache‘ eine ‚reflektierte Gebrauchssprache‘ weiterzuentwickeln, fördert eine grundlegend wichtige religiöse Kompetenz. Welchen Anteil hierbei die traditionelle Sprache des Theotops haben muss, welchen Anteil neue Sprachversuche haben dürfen – darüber lohnt es zu streiten.
- Wie soll das methodisch geschehen? Der lange Jahrzehnte stark gemachte Glaube daran, dass eine Verfremdung der Sprache zu einer größeren Wachsamkeit und Expressivität gerade im religiösen Bereich führen könnte, fällt aus heutiger Sicht in sich zusammen. Verfremdung funktioniert nur dann, wenn es etwas zu Verfremdendes gibt: Vorwissen, existenziell bekannte Textgrundlagen, Bibelkenntnis etc. Für religiös nicht oder nur wenig sozialisierte Kinder und Jugendliche entpuppt sich Verfremdung als hohle Blase.

Eine analoge Erkenntnis lässt sich auf die unlängst religionspädagogisch gern rezipierte Dimension von ‚Dekonstruktion‘ übertragen: Auch Dekonstruktion setzt Konstrukte/Konstruiertes voraus, gewinnt/gewann erst aus einem spielerisch-unterlaufenden Umgang mit Bekanntem ihren hermeneutischen Reiz. In einer Zeit, in der Konstruiertes oder zu Verfremdendes nicht oder kaum vorausgesetzt werden kann, braucht es andere didaktische Wege.

- Was wir also brauchen sind wohlreflektierte Versuche, *neue sprachliche Affirmation* zu betreiben, *neue Wege des ‚Bezeugens‘* – das ist die religionspädagogische Provokation der Gegenwart. Wie kann ich positiv vom Christentum und im Christentum sprechen, so dass es in heutige Lebenssituationen passt – im Wissen um Sprachkrisen, im Wissen um Religionskritik und fernab aller Versuche des Zurückdrehens der hermeneutischen Räder? Wie kann ich nach allen Entmythologisierungen und philosophischen Infragestellungen positiv von Gott und zu Gott reden, ohne naiv, unhistorisch oder unverständlich zu sein?

Zugespißt formuliert: Worin liegt die Hauptaufgabe einer zukunftsfähigen Religionspädagogik und Religionsdidaktik? – In der Entwicklung von zeitgemäß möglichem affirmativem religiösem Denken und Sprechen. Möglicherweise verbleiben wir auch mit derartigen Versuchen, mit einer vielstimmig auszuweitenden „Religionsdidaktik in Lehrstücken“ (R. Englert) in einem Theotop – gewiss, das ist möglich. Aber vielleicht in einem,

- das in sich stimmiger ist,
- in dem sich möglichst viele zu Hause fühlen können,
- das sich nach innen wie nach außen besser verständlich machen kann
- und so vielleicht etwas spüren lässt vom lebendig pulsierenden Wärmestrom des Christentums.

Ein vielfach aufgerufenes, kaum belegbares Zitat von Gustav Mahler soll diese Perspektive abschließend profilieren: „Tradition ist nicht die Anbetung der Asche, sondern die Weitergabe des Feuers.“ Weitergabe des Feuers? Im Blick auf das Christentum brauchen wir dazu neue religionspädagogische und religionsdidaktische Wege.

*Dr. Georg Langenhorst
Professor für Religionspädagogik / Didaktik
des katholischen Religionsunterrichts an
der Katholisch-Theologischen Fakultät der
Universität Augsburg, Universitätsstraße 10,
86135 Augsburg*

Dan Brown macht (Glaubens-)Geschichte

Kirchengeschichtskulturelle Phänomene im Religionsunterricht

Stefan Bork

1. Kirchengeschichtliches Lernen im Religionsunterricht

Die Auseinandersetzung mit der Kirchengeschichte erweist sich in religiösen Lehr-/Lernprozessen meist als ein unterrepräsentierter Bereich, der nur bei den wenigsten der Beteiligten großen Anklang zu finden scheint. Das Lehren und Lernen im Religionsunterricht stellt in diesem Rahmen keineswegs eine Ausnahme dar, ganz im Gegenteil: Meistens erweist sich hier die Kirchengeschichte bei Schüler/-innen als ebenso beliebt wie bei den Lehrpersonen – nämlich wenig bis gar nicht. Mit ein Grund hierfür ist sicherlich die mangelnde Berücksichtigung der Kirchengeschichtsdidaktik sowohl im Fach Kirchengeschichte als auch in der Religionspädagogik oder der fachdidaktischen Ausbildung zukünftiger Lehrer/-innen.¹

Gleichzeitig liegen die Potentiale des kirchengeschichtlichen Lernens und damit dessen Bedeutung für das religiöse Lernen auf der Hand. Die Kompetenz zur Erschließung der religiösen und kulturellen Elemente des gesellschaftlichen

Zusammenlebens, die Bedienung der religiös-christlichen Grundkategorie der Erinnerung, das Aufzeigen der Veränderbarkeit von Gegenwart und Zukunft bei paralleler Veranschaulichung der dauerhaften (Wesens-)Merkmale des christlichen Glaubens oder die Förderung angemessener kirchlicher und religiöser Urteilsfähigkeit sind nur wenige Beispiele dessen, was Schüler/-innen durch die Auseinandersetzung mit kirchengeschichtlichen Inhalten und Methoden erfahren und erlernen können.

Um die umfassenden Möglichkeiten des kirchenhistorischen Lernens auszuschöpfen, ist es jedoch notwendig, die Kirchengeschichte selbst sowie entsprechende Lehr-/Lernprozesse in verschiedener Weise ernst zu nehmen. Zunächst stellt die Kirchengeschichte eine eigene spezifische Denkform dar, die sich an der Schnittstelle von geschichtswissenschaftlicher Methodik und theologischer Auslegung und Analyse bewegt.² Kirchengeschichtliches Lernen hat in diesem Sinne eine ganz eigene Begründung und darf nicht mehr – wie oft in der

diskursiv

¹ Vgl. Ruppert, Godehard / Thierfelder, Jörg: Umgang mit der Geschichte – Zur Fachdidaktik kirchengeschichtlicher Fundamentalinhalte. In: Adam, Gottfried / Lachmann, Rainer (Hg.): Religionspädagogisches Compendium, Göttingen 2003, 295–326, 295.

² Vgl. u.a. Brox, Norbert: Fragen zur „Denkform“ der Kirchengeschichtswissenschaft. In: ZKG 90 (1979) 1–21; Hasberg, Wolfgang: Denkform Kirchengeschichte – oder: Geschichte einer Wallfahrt. In: Kontakt 2 (2003) 6–14.

Geschichte der religionspädagogischen Konzeptionen von Religionsunterricht – nur als Illustration beispielsweise biblischer oder ethischer Aspekte genutzt werden, als Steinbruch, „aus dem jeweils das gerade passende Stück herausgebrochen wird“.³ Diese Forderung beinhaltet jedoch auch, kirchengeschichtliches Lernen als historisches Lernen anzuerkennen und die Ergebnisse und Erkenntnisse der allgemeinen Geschichtswissenschaft und Geschichtsdidaktik zu berücksichtigen. Auf welche Weise Schülerinnen und Schüler historische Ereignisse und Prozesse aufnehmen und verarbeiten, spielt für kirchengeschichtliches Lernen ebenso eine Rolle wie die Frage, was etwa die zu erlernende historische Kompetenz ausmacht. Im nächsten Schritt darf hingegen nicht vergessen werden, dass im Religionsunterricht die Ziele religiöser statt historischer Kompetenzen verfolgt werden und die Auseinandersetzung mit der Kirchengeschichte entsprechend *religiöses* historisches Lernen intendiert. Die Frage nach der Verhältnisbestimmung von religiösem und historischem Lernen stellt sicherlich die grundlegendste Aufgabe einer zeitgemäßen Kirchengeschichtsdidaktik dar.⁴

2. Die Kategorie „Kirchengeschichtskultur“

Im Gegensatz zum lange vorherrschenden Ideal des ‚Historismus‘, dessen Ziel die vermeintlich objektive Darstellung historischer Ereignisse war, versteht man unter dem Begriff ‚Geschichte‘ heute die subjektive (Re-)Konstruktionsleistung des Betrachters, d.h. Vergangenheit und Geschichte sind keineswegs dasselbe. Gehört zur Geschichte aber die Deutung und Interpretation der Vergangenheit in der Gegenwart, so muss die geschichtsdidaktische Reflexion immer auch die Perspektive des Geschichtsbeobachters berücksichtigen, der durch die Vergewärtigung als historisch Denkender Vergangenheit überhaupt erst zur Geschichte macht.⁵ In der allgemeinen Geschichtsdidaktik wird dieser Tatsache durch die zentrale Forschungs- und Analysekategorie des ‚Geschichtsbewusstseins‘ Rechnung getragen, deren theoretische Reflexion vor allem Karl-Ernst Jeisman zu verdanken ist.⁶ Das Pendant zu diesem individuellen „Insgesamt der unterschiedlichen Vorstellungen von und Einstellungen zur Geschichte“⁷ bildet die Kategorie der kollektiven ‚Geschichtskultur‘, wobei die beiden mit Bernd Schönemann als zwei Seiten einer Medaille zu verstehen sind, die sich wechselseitig beeinflussen und aufeinander einwirken.⁸ Das Ziel geschichtsdidaktischer Lehr-/Lernprozesse ist demnach nicht die

3 Grädel, Rosa: Kirchengeschichte als Spurensuche. In: Adam, Gottfried / Englert, Rudolf / Lachmann, Rainer u.a. (Hg.): Didaktik der Kirchengeschichte. Ein Lesebuch, Münster 2008, 46–49, 47.

4 Nicht unterschlagen werden soll, dass auf diesem Weg bereits erste Schritte gegangen worden sind. Vgl. u.a. Dierk, Heidrun: Kirchengeschichte elementar. Entwurf einer Theorie des Umgangs mit geschichtlichen Traditionen im Religionsunterricht, Münster 2005; Hasberg, Wolfgang: Kirchengeschichte in der Sekundarstufe I. Analytische, kontextuelle und konstruktivpragmatische Aspekte zu den Bedingungen und Möglichkeiten der Kooperation von Geschichts- und Religionsunterricht im Bereich der Kirchengeschichte; dargestellt am Beispiel der Kreuzzugsbewegung, Trier 1994; Lindner, Konstantin: In Kirchengeschichte verstrickt. Zur Bedeutung biographischer Zugänge für die Thematisierung kirchengeschichtlicher Inhalte im Religionsunterricht, Göttingen 2007.

5 Vgl. Lindner 2007 [Anm. 4], 23.

6 Vgl. u.a. Jeisman, Karl-Ernst: Didaktik der Geschichte. In: Kosthorst, Erich (Hg.): Geschichtswissenschaft. Didaktik – Forschung – Theorie, Göttingen 1977, 9–33; ders.: „Geschichtsbewusstsein“ als zentrale Kategorie der Didaktik des Geschichtsunterrichts. In: Niemetz, Gerold (Hg.): Aktuelle Probleme der Geschichtsdidaktik, Stuttgart 1990, 44–75.

7 Jeismann, Karl-Ernst 1977 [Anm. 6], 13.

8 Vgl. Schönemann, Bernd: Geschichtsdidaktik, Geschichtskultur, Geschichtswissenschaft. In: Günther-Arndt, Hilke (Hg.): Geschichts-Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II, Berlin ³2008, 11–22.

Anhäufung von historischem Wissen (Daten, Personen, Ereignisse usw.), sondern vielmehr die Kompetenz historischen Denkens und Verstehens.

Ausgehend von diesen Überlegungen existiert natürlich auch die kirchengeschichtsdidaktische Kategorie einer spezifischen Kirchengeschichtskultur. Diese bezeichnet demnach die Art und Weise, wie die Mitglieder einer bestimmten Gruppe oder Gesellschaft mit der Kirchengeschichte umgehen, d.h. wie sie verschiedene Blickwinkel auf die Vergangenheit als Geschichte der Kirche(n) wahrnehmen und einordnen, wie sie sich selbst im Ablauf der Zeit verorten, welche Erfahrungen sie in der Auseinandersetzung mit der Kirchengeschichte machen und wie sie dies wiederum neu konstruieren und praktisch umsetzen. Fernab der Diskussionen um die genaue Ausdifferenzierung der Kategorie (Kirchen-)Geschichtskultur⁹ ist diese sozusagen als soziales System zu verstehen, in dem die Beteiligten ständig miteinander kommunizieren und so ein kulturelles Gedächtnis erzeugt wird. Institutionen (z.B. die Kirche, Universitäten, Schulen oder Museen), Gruppen und Einzelpersonen tragen über bestimmte Medien (z.B. Publikationen, Kunst, Musik, Gedenkrituale und -tage oder Denkmäler) ein Kirchengeschichtsbild in die Gesellschaft, das auf Mentalitäten, Einstellungen oder Denkweisen einwirkt, was wiederum zu weiteren entsprechenden Ausformulierungen von Geschichtsbildern führt.

Dass die Kirchengeschichtskultur abhängig von der jeweiligen Gesellschaft diachron wie auch synchron Unterschiede aufweist und einem zeitlichen Wandel unterliegt, ist unzweifelhaft verständlich, weshalb neben der Analyse gegenwärtiger Kirchengeschichtskulturen auch die Betrachtung vergangener Geschichtsvorstellungen bedeutsam ist. Darüber hinaus ist wie das (Kirchen-)Geschichtsbewusstsein auch die Kategorie (Kirchen-)Geschichtskultur als Gesamtheit aller Vergangenheitsbeziehungen zweigeteilt in eine bewusste (*Geschichtsbefassung*) und eine unbewusste (*Geschichtsprägung*) Auseinandersetzung mit Geschichte, wobei die letztere natürlich im Schulunterricht deutlich schwieriger zu thematisieren ist, aber gleichzeitig wirkmächtiger und ggf. für das Ziel eines reflektierten Umgangs mit der Kirchengeschichte ‚gefährlicher‘ sein kann, so dass hier eine bedeutende Aufgabe kirchengeschichtsdidaktischer Forschung in Theorie und Praxis liegt.

3. Das Dissertationsprojekt

Im Rahmen einer Promotion an der Schnittstelle von Religionspädagogik und Kirchengeschichte soll das kirchengeschichtliche Lernen (im Religionsunterricht) in den Blick genommen werden, unter besonderer Berücksichtigung des Verhältnisses von historischem und religiösem Lernen sowie der entsprechenden Fokussierung des spezifischen Charakters kirchengeschichtlichen Lernens. Die Vertiefung kirchengeschichtsdidaktischer Theorie und Reflexion erfolgt in diesem Sinne an den zentralen Fragen und Elementen der Forschungskategorie der Kirchengeschichtskultur und ihrer Relevanz für religiöse Lehr-/Lernprozesse im Religionsunterricht. Am Beispiel des historischen Romans soll zudem der konkrete Einsatz kirchengeschichtskultureller Phänomene im Religionsunterricht analysiert, reflektiert und ausgewertet

⁹ Vgl. zur Einführung bes. *Hasberg, Wolfgang*: Erinnerungskultur – Geschichtskultur, Kulturelles Gedächtnis – Geschichtsbewußtsein. Zehn Aphorismen. In: *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik* 3 (2004) 198–207; *Mütter, Bernd / Schönemann, Bernd / Uffermann, Uwe* (Hg.): *Geschichtskultur. Theorie-Empirie-Pragmatik*, Weinheim 2000; *Pandel, Hans-Jürgen / Oswalt, Vadim* (Hg.): *Geschichtskultur. Die Anwesenheit von Vergangenheit in der Gegenwart*, Schwalbach i.Ts. 2009, 19–33; *Rüsen, Jörn*: *Geschichtskultur*. In: *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht* 46 (1995) 513–521; *Schönemann* 2008 [Anm. 8].

werden. Für diese Schwerpunktsetzung gibt es drei Gründe: Zum ersten bedienen erzählende Kirchengeschichtsdarstellungen in besonderer Weise den narrativen Charakter allen geschichtlichen Lehrens und Lernens. Zum zweiten begegnet uns gerade im Hinblick auf die beiden Popkultur-Medien ‚Film‘ und ‚Literatur‘ das ambivalente Verhältnis von Kindern und Jugendlichen zur (Kirchen-)Geschichte, das umso mehr Potential verheißt: großes Interesse an historischen Themen und Inhalten auf der einen Seite, meist umfassendes Desinteresse an geschichtlichem Lernen in der Schule auf der anderen. Zum dritten schließlich sind es aber eben vor

allem kirchengeschichtskulturelle Erzählungen, die das kirchenhistorische Bewusstsein von Schülerinnen und Schülern formen und beeinflussen. Im Gegensatz zu Quellen ‚traditioneller Art‘ werden etwa historische Romane meist unreflektiert aufgenommen und verarbeitet. Aus dieser unbewussten Geschichtsprägung muss bewusste Geschichtsbefassung werden, da sonst das Glaubens- und Kirchengeschichtsbild der Kinder und Jugendlichen von Regisseuren, Journalisten oder Autoren geformt und beeinflusst wird: Ein Dan Brown *macht* dann ihre (Glaubens-)Geschichte.

Stefan Bork

*Wissenschaftlicher Mitarbeiter an der TU
Dortmund, Fakultät für Humanwissenschaften
und Theologie, Institut für Katholische Theologie,
Emil-Figge-Straße 50, 44227 Dortmund*

Die Rolle des/der katholischen Religionslehrers/Religionslehrerin

Laura Enders

1. „Der Mensch ist der Weg der Kirche“

Diese Aussage ist Grundgedanke der ersten Enzyklika von Johannes Paul II., *Redemptor Hominis*, die am 4. März 1979 erschienen ist. Richtungsweisend stellt der 2005 verstorbene Papst fest: „Da also der Mensch der Weg der Kirche ist, der Weg ihres täglichen Lebens und Erlebens, ihrer Aufgaben und Mühen, muss sich die Kirche unserer Zeit immer wieder neu die ‚Situation‘ des Menschen bewußt machen.“¹ Mit diesen Worten greift Johannes Paul II. nicht nur auf die Enzyklika *Ecclesiam Suam* von Paul VI. zurück, sondern bezieht sich gleichsam auf das Zweite Vatikanische Konzil und dessen Aussagen und Weisungen. Demnach muss eine Theologie gefunden werden, die die *Zeichen der Zeit* ernst nimmt und den Blick auf den Menschen lenkt, sodass dieser in den Mittelpunkt gestellt wird.

Diesen Anspruch, den Menschen in den Mittelpunkt zu stellen, soll das Dissertationsprojekt „Die Rolle des katholischen Religionslehrers/der katholischen Religionslehrerin“ erfüllen. Ausgehend von dem soziologischen Rollenverständnis wird der Schwerpunkt der Dissertation auf die Erwartungen und Anforderungen an katho-

lische Religionslehrer/-innen gelegt. Hierbei sind *vor allem* die zwei großen Bezugsgruppen Kirche² und Staat zu betrachten.³

Um die Aussagen zu konkretisieren und deutlicher herauszustellen, was von Religionslehrer(inne)n benötigt wird, um den Erwartungshaltungen gerecht zu werden, können als eine Folge der Anforderungen Kompetenzen abgeleitet werden, die beibehalten oder erlernt werden müssen.

Anhand einer kleinen Auswahl von Aussagen soll im Nachfolgenden der Forschungsschwerpunkt kurz verdeutlicht werden. Es wurde beispielhaft ein Ausschnitt der kirchlichen Erwartungshaltungen in Bezug auf das Lehr-Lern-Verhältnis herausgegriffen, um das Dissertationsvorhaben zu erläutern.

2. Soziologische Bestimmung der Rolle

Der Begriff der *Rolle* hat unterschiedliche Interpretationen und damit Verwendungen gefunden. In Anlehnung an namhafte Vertreter der

1 Johannes Paul II.: Enzyklika *Redemptor Hominis*, Abs. 14.

2 Grundlage für die kirchlichen Erwartungshaltungen bilden die Verlautbarungen der Deutschen Bischofskonferenz.

3 Andere Bezugsgruppen sind u.a. Schüler/-innen, Eltern, Kollegium und Gemeinde.

Soziologie⁴ geht es bei der Rolle um die Erwartungen und Anforderungen, die an eine Person gerichtet werden. Wird in der soziologischen Begriffsbestimmung noch von einer strengen Totalidentifikation von Rolle und Person ausgegangen, kann und darf es bei Religionslehrer(inne)n nicht zu verallgemeinerten Rollenfestlegungen kommen,⁵ da die Anforderungen an Religionslehrende nicht zu generalisieren sind; viel zu unterschiedlich sind die Erwartungshaltungen von Staat, Kirche, Schüler(inne)n und anderen Bezugsgruppen.⁶

3. Im Dienst des Staates und der Kirche

Nach Art. 7 Abs. 3 GG ist der katholische Religionsunterricht ordentliches Lehrfach und wird, sofern Art. 141 GG keine Anwendung findet, bekenntnisgebunden unterrichtet. Daher „muss sich der Religionsunterricht denselben schulpädagogischen Herausforderungen stellen wie die anderen Fächer auch“⁷. Es ist nicht nur ein kirchliches, sondern auch ein staatliches Anliegen, dass Schüler/-innen geistige Schulung für ihr späteres Leben erhalten. Jeder Religionslehrer/jede Religionslehrerin ist

daher verpflichtet, sich an die Vorgaben und Bestimmungen des Staates und die der Kirche zu halten.⁸

Aufgrund der doppelten Begründung des Religionsunterrichts von kirchlicher wie staatlicher Seite und der Tatsache, dass Religionslehrpersonen meist nicht nur von der Kirche, sondern auch vom Staat angestellt werden, ist es legitim, dass diese beiden Bezugsgruppen Erwartungen und Anforderungen an die Lehrenden stellen.

4. Die Rolle des katholischen Religionslehrers/der katholischen Religionslehrerin auf Grundlage von Aussagen der Deutschen Bischöfe

Religion und Glaube dürfen für den Lehrer/die Lehrerin nicht einfach Gegenstände sein, sondern müssen vielmehr Standort selbst sein.⁹ Der Inhalt des Religionsunterrichts, der christliche Glaube, darf nicht von der Person des Religionslehrers/der Religionslehrerin gelöst sein. Für Jugendliche ist „die Glaubwürdigkeit der christlichen Botschaft an die Glaubenshaltung ihrer Zeugen“¹⁰ gebunden.¹¹ „Erst in der Begegnung mit einer Person, die sich entschieden und eine Glaubensposition für sich verbindlich gemacht

4 Darunter sind *Ralph Linton*, *Ralf Dahrendorf* und *Robert Merton* zu nennen.

5 Vgl. *Lämmermann, Godwin*: Die Rolle der ReligionslehrerInnen und das kollektive Unbewusste der Kultur. Spielräume zwischen Distanz und Identifikation. In: PTh 95 (2006) 380–395, 380f.

6 Vgl. *Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz* (Hg.): Zur Spiritualität des Religionslehrers, Bonn 1987, 7; vgl. auch *Ziebertz, Hans-Georg*: Wer initiiert Lernprozesse? Rolle und Person der Religionslehrerinnen und Religionslehrer. In: *Hilger, Georg / Leimgruber, Stephan / Ziebertz, Hans-Georg*: Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf, München 2010, 180–200, 180.

7 *Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz* (Hg.): Der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen, Bonn 2005, 16.

8 Vgl. *Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz* (Hg.): Zum Berufsbild und Selbstverständnis des Religionslehrers, Bonn 1983, 5f.

9 Vgl. *Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz* (Hg.): Der Religionsunterricht in der Schule. Ein Beschluß der Gemeinsamen Synoden der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland, Bonn 1974, 37.

10 *Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz* 1987 [Anm. 6], 12.

11 Der Begriff der Zeugenschaft wird kontrovers diskutiert. Zu der Aussage und Verwendung Religionslehrer als Zeuge vgl. *Englert, Rudolf*: Der Religionslehrer – Zeuge des Glaubens oder Experte für Religion? In: RpB 68/2012, 77–88; vgl. auch u.a. *Exeler, Adolf*: Der Religionslehrer als Zeuge. In: KatBl 106 (1981) 3–14.

hat, erfährt der Schüler, daß religiöse Fragen den Menschen vor die Entscheidung stellen. Ein Lehrer ohne eigene Glaubensposition würde den Schülern nicht das gewähren, was er ihnen in diesem Bereich schuldet.¹² Nämlich: „Den authentischen katholischen Glauben kennenzulernen. Dazu gehören aber nicht nur Information und Reflexion, sondern ebenso Bekenntnis und Zeugnis.“¹³

Das Bekenntnis des Religionslehrers/der Religionslehrerin darf aber nicht dazu führen, dass die Lehrperson den Schüler/die Schülerin für die eigene Sache vereinnahmt. Ein Bekenntnis des Religionslehrers/der Religionslehrerin ist erforderlich, aber er/sie muss „doch in einer der Unterrichtssituation angemessenen Sprache von dem reden, was ihm wichtig ist. Dabei muß er die Freiheit des Schülers respektieren, entweder positiv auf das einzugehen, was er vertritt, oder aber es abzulehnen.“¹⁴ Es geht also nicht nur um ein Wissen von Religion, sondern um die Ermöglichung von dieser.¹⁵ Eine reine Wissensvermittlung führt eher zu Distanzierung als zu einer Beziehung zu dem dreifaltigen Gott.¹⁶ Ermöglichung bedeutet indessen, dass die Schüler/-innen auch die Freiheit haben, die Botschaft Gottes abzulehnen. Daher darf der Religionslehrer/die Religionslehrerin die Schüler/-innen nicht nötigen. „Durch Nötigung wird die freie Entscheidung zur ‚Nachfolge‘, die eine

Entscheidung aus Liebe sein soll, verhindert.“¹⁷ So muss ein Gleichgewicht herrschen zwischen eigenen Anliegen und Erfahrungen auf der Seite des Lehrenden und dem Willen und der Freiheit des Lernenden auf der anderen Seite.¹⁸

5. Kompetenzen

Was bedeuten nun diese Aussagen für eine Lehrperson? Welche Fähigkeiten muss sie aufweisen, um den beschriebenen Erwartungen gerecht zu werden? Viele Kompetenzen lassen sich aus dieser kleinen Auflistung des Lehr-Lern-Verhältnisses erkennen.

Explizit werden dabei angesprochen:

- **Applikationskompetenz** ist die Befähigung, „aus religiöser Motivation zu handeln“¹⁹.
- **Authentizität** wird im Sinne von Echtheit, Glaubwürdigkeit benötigt. „Lehrerinnen und Lehrer müssen das, was sie zu lehren haben, auch vertreten.“²⁰
- **Differenzkompetenz** ist die „Fähigkeit, mit der Spannung zwischen Orientierung und Offenheit, klarem Angebot und einer grundsätzlichen Autonomie der Schülerinnen und Schüler produktiv umgehen [zu] können.“²¹

17 Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz 1974 [Anm. 9], 28.

18 Vgl. Sajak, Clauß P.: Rollenerwartungen und Selbstentfaltung. Wie steht es um die Motivation von Religionslehrerinnen und -lehrern? In: Herder Korrespondenz 62 (2008) 85–89, 86.

19 Theis, Joachim: Kompetenzorientiert Theologie studieren. In: TThZ 121 (2012) 62–71, 68.

20 Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hg.): Die bildende Kraft des Religionsunterrichts. Zur Konfessionalität des katholischen Religionsunterrichts, Bonn 1986, 50.

21 Schlag, Thomas: Religion unterrichten – zur didaktischen Kompetenz. In: Burrichter, Rita / Grümme, Bernhard / Mendl, Hans u.a.: Professionell Religion unterrichten. Ein Arbeitsbuch, Stuttgart 2012, 126–139, 130.

12 Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz 1974 [Anm. 9], 37.

13 Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz 1983 [Anm. 8], 7.

14 Ebd., 20.

15 Vgl. Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz 1974 [Anm. 9], 26.

16 Vgl. Biesinger, Albert: Religionsdidaktische Ansprüche an den Religionsunterricht in der sich wandelnden Schule aus der Sicht des Theologen und Pädagogen. In: Ders. / Hänle, Joachim: Gott – mehr als Ethik. Der Streit um LER und Religionsunterricht, Freiburg i.Br. u.a. 1997, 11–21, 12.

- *Empathie* benötigt man, um sein Gegenüber besser zu verstehen, sich in das Gegenüber hineinversetzen zu können und Hilfestellungen zu geben.
- *Identitätsfindung* ist erforderlich, um die eigene Identität/Glaubensposition finden und wahren zu können.²²
- *Personale Kompetenz in Bezug auf Beziehungskompetenz* muss erworben werden, da Lehrende und Lernende gemeinsam in einen Lernprozess gehen. Die Lehrperson ist dabei Modell, d. h. ein Beispiel, an dem die Schüler/-innen ablesen können,²³ „wie man an die bewegenden Fragen der Welt und des Glaubens herangehen kann.“²⁴
- *Religiöse und berufliche Handlungsfähigkeit* ist eine Fähigkeit für ein begründendes und reflektiertes, sachgerechtes, selbstständiges und eigenverantwortliches Handeln in der Schule und im Unterricht, in der Gesellschaft und im privaten Bereich, die benötigt wird,

um den Bildungs- und Erziehungsauftrag der Schule umzusetzen.²⁵

- *Soziale und kommunikative Kompetenz* ist erforderlich, damit man sich adäquat in sozialen Kontexten ausdrücken und präsentieren kann.²⁶

6. Ausblick

Durch das Thema „Die Rolle des katholischen Religionslehrers/der katholischen Religionslehrerin“ soll die Lehrperson in den Mittelpunkt gestellt werden und das Augenmerk auf die damit einhergehenden Erwartungshaltungen gelenkt werden. Schließlich sind es gerade (im Gegensatz zu anderen Mitarbeiter[inne]n der Kirche) die Lehrpersonen, die Tag für Tag Kontakt zu jungen Menschen haben, sie erreichen und so deutlich machen können, was Kirche, Religion und Glaube bedeuten und welche Chancen sie eröffnen.

Laura Enders

Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Theologischen Fakultät der Universität Trier, Lehrstuhl für Religionspädagogik und Katechetik, Universitätsring 19, 54296 Trier

22 Vgl. Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz 1987 [Anm. 6], 26.

23 Vgl. Reil, Elisabeth: Kompetenzen stärken. Zur Bildung künftiger Religionslehrerinnen und Religionslehrer. In: Bahr, Matthias / Kropač, Ulrich / Schambeck, Mirjam (Hg.): *Subjektwerdung und religiöses Lernen. Für eine Religionspädagogik, die den Menschen ernst nimmt*, München 2005, 192–202, 200.

24 Ebd., 200.

25 Vgl. Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hg.): *Kirchliche Anforderungen an die Religionslehrerbildung*, Bonn 2010, 11–17.

26 Vgl. Theis 2012 [Anm. 19], 68.

Der islamische Religionsunterricht im Diskurs

Eine Diskursnetzwerkanalyse von Printmedien und Wissenschaftsbeiträgen

Simone Hiller

Seit mehreren Jahrzehnten wird in Deutschland über die Einführung eines islamischen Religionsunterrichts als reguläres Schulfach gesprochen – anfangs rein optativ, inzwischen auf Grundlage verschiedener Umsetzungen. Der bisherige überwiegend christlich-konfessionelle Religionsunterricht an öffentlichen Schulen könnte mit dem islamischen Religionsunterricht den ersten bundesweit flächendeckenden ‚Nachbarn‘ bekommen. Wie wird das potenzielle Schulfach in der Gesellschaft diskutiert? Welche Argumente werden vorgebracht, welche Akteure bringen sich ein? Wie gestaltet sich dieser Diskurs aus religionspädagogischem Blickwinkel? Welche Perspektiven ergeben sich? Im hier vorgestellten Forschungsprojekt sollen der gesellschaftliche sowie der wissenschaftliche Diskurs zum islamischen Religionsunterricht in Deutschland aus religionspädagogischer Perspektive diskursnetzwerkanalytisch untersucht werden. Im Folgenden werden im Anschluss an exemplarische Diskursbeiträge Forschungsinteresse und Methode der Studie skizziert.

1. Drei Zitate zum Einstieg

■ „Gegen das Rauschgiftelend gibt es kein Allheilmittel. [...] Dennoch muß etwas geschehen, muß mehr geschehen als bisher. Die Rauschgiftfreigabe ist sicher kein Ausweg aus dem Elend. Wenn Staat und Gesellschaft wirklich die Drogen auf breiter Front zurückdrängen wollen, dann darf kein Mittel ungenutzt bleiben, dann müssen viele Wege der Therapie ausprobiert werden. Dann sollte es sich auch von selbst verstehen, daß man den in Deutschland lebenden Muslimen die Möglichkeit gibt, eigene Wege zur Rettung aus der lebensbedrohenden Sucht zu suchen, statt die Lösung allein in der Ausweitung eindimensionaler staatlicher Therapieprogramme zu sehen. Sicher macht das Bekenntnis zum Islam noch

niemanden immun gegen die Versuchung der Droge. Aber die Erfahrungen mit den vor einigen Jahren begonnenen islamischen Grundschulversuchen in München und Berlin und mit dem Islam-Curriculum im nordrhein-westfälischen Religionsunterricht sind ermutigend. Sie belegen, daß Kinder und Jugendliche, die keine religiösen Analphabeten sind, sondern mit der Kultur, der Lebensweise und dem Glauben ihrer Väter und Mütter verbunden bleiben, eher in der Lage sind, mit den unausweichlichen Identitätskonflikten in der Fremde fertig zu werden und der Rauschgiftversuchung zu widerstehen.“¹

1 Schütt, Peter: Allah als Retter aus dem Drogenelend. Die Initiatoren der „Islamischen Drogenhilfe“ in Deutschland nutzen auch die Moscheen. In: Frankfurter Allgemeine Zeitung, 02. Mai 1994, 8.

Die Wendung von Drogenabhängigkeit auch unter Muslimen und der daraus erwachsenen muslimischen Drogenhilfe hin zum islamischen Religionsunterricht am Ende dieses Zeitungsartikels mag überraschen – doch gerade dadurch wird deutlich, mit welcher hohen Erwartungen ein islamischer Religionsunterricht 1994 konfrontiert wurde: der Islam zwar dezidiert nicht als Allheilmittel, aber ein islamischer Religionsunterricht doch als begründete Hoffnung im Kampf gegen Drogensucht unter muslimischen Jugendlichen.

- *„Der Leiter des Zentrums [für Türkeistudien in Essen], Faruk Sen, begrüßte den Entschluß [zur Einführung eines regelmäßigen Religionsunterrichts für Muslime in Nordrhein-Westfalen] mit den Worten: ‚Der Beschluß des Kultusministeriums setzt ein wichtiges Zeichen für die Anerkennung des Islams als friedlicher Religion.‘ Nur durch den islamischen Religionsunterricht an deutschen Schulen könne man die ‚integrationshemmenden Koranschulen‘ mit ihren ‚wilden‘ Korankursen besser als bisher bekämpfen.“²*

Wirksam soll ein islamischer Religionsunterricht – das ist Tenor zahlreicher Äußerungen verschiedener Akteure bis heute – besonders für die Anerkennung und Integration des Islam und der Muslime in Deutschland sein. Implizit kommt hier eine häufig auftretende Unschärfe zum Tragen: Zwischen türkischstämmigen Bürgern und Muslimen wird nicht explizit unterschieden, wenn der Leiter des Zentrums für Türkeistudien in Essen für eine Bewertung eines islamischen

Religionsunterrichts zitiert wird. Was sich als konkretes Anliegen hinter dem Wunsch nach Anerkennung und Integration verbirgt, formuliert dieser im Jahr 1995 allerdings ebenfalls explizit: Ein islamischer Religionsunterricht an öffentlichen Schulen soll unerwünschte Koranschulen, die offensichtlich bereits vor den Anschlägen auf das World-Trade-Center 2001 als intergrationspolitisches Problem betrachtet wurden, zurückdrängen.

- *„Einen islamischen Religionsunterricht befürwortet der Bischof von Rottenburg-Stuttgart, Kasper. Allerdings müsse sichergestellt sein, daß dieser Unterricht nicht von ‚antidemokratischen Kräften zu einer einseitigen Indoktrination mißbraucht‘ werde, sagte Kasper am Sonntag gegenüber dem Südwestfunk.“³*

Die Argumentation der Abgrenzung gegen missliebige Phänomene aus dem Islam prägt auch die Äußerungen des damaligen Bischofs der Diözese Rottenburg-Stuttgart, der „antidemokratische Kräfte“ auch innerhalb eines islamischen Religionsunterrichts als möglich ansieht und daher bei Gesetzesverstößen ein Einschreiten des Staates fordert. Bemerkenswert ist, dass diese Forderung direkt auf die Begrüßung eines islamischen Religionsunterrichts folgt, ohne dass in der Meldung eines religiösen Amtsträgers auf die Bedeutung von Religionsunterricht allgemein oder die Bedeutung eines islamischen Religionsunterrichtes speziell eingegangen wird.

2 „Religionsunterricht für Muslime fördert die Integration“. Erste Stellungnahmen / Die islamische Gemeinde ist zersplittert / Der Zentralrat. In: Frankfurter Allgemeine Zeitung, 19. Januar 1995, 5.

3 Bischof Kasper befürwortet islamischen Religionsunterricht. In: Frankfurter Allgemeine Zeitung, 16. Januar 1995, 2.

2. Forschungsinteresse

Die zitierten drei Ausschnitte aus Zeitungsartikeln zeigen, dass die Einführung eines islamischen Religionsunterrichts bereits vor knapp 20 Jahren von unterschiedlichen Akteuren, in unterschiedlichen Kontexten mit unterschiedlichen Schwerpunkten und Argumentationen besprochen wurde. Der gesellschaftliche Diskurs, der augenscheinlich vor allem in den Medien, auf Vortragsveranstaltungen und Podien, in informellen Gesprächskreisen und an offiziellen runden Tischen, in und zwischen Parteien, Verbänden, von religiösen und politischen Amtsträgern sowie interessierten Bürgern geführt wird, dauert an. Die Beiträge sind inhaltlich vielfältig: Integrationspolitische, aber auch bildungs-, sicherheits-, religions- sowie allgemein gesellschaftspolitische Argumentationen werden für die Einführung eines islamischen Religionsunterrichts angeführt. Kontrovers diskutiert wird vor allem, inwieweit die rechtlichen Voraussetzungen für die Einführung eines islamischen Religionsunterrichts gegeben sind bzw. wie sie erfüllt werden können. Mit Blick auf die unterschiedlichen *Akteure, Kontexte und Argumentationen* lautet die Forschungsfrage der angestrebten Untersuchung: *Wie wird die Einführung eines islamischen Religionsunterrichts in Deutschland gesellschaftlich diskutiert?* Die in den vergangenen Jahrzehnten⁴ in ausgewählten bundesweit erscheinenden Printmedien veröffentlichten Artikel zum islamischen Religionsunterricht bilden diesen in Deutschland geführten Diskurs zur Einführung eines islamischen Religionsunterrichts am adäquatesten ab. Sie konstituieren damit ein Datenkorpus,

das im Hinblick auf die Akteure des Diskurses und ihre inhaltlichen Standpunkte – Argumentationsmuster, Befürchtungen, Erwartungen u.a.m. – untersucht werden kann. Der islamische Religionsunterricht soll dabei auch als beispielhaft für Debatten um religiöses Lehren und Lernen in den Blick kommen. Der Diskurs wird also auch daraufhin analysiert, inwiefern er Aufschlüsse gibt über die Art und Weise, wie religiöses Lehren und Lernen in der Gesellschaft in Deutschland aktuell diskutiert wird: *Welche Rückschlüsse lassen sich im Hinblick auf die gesellschaftliche Diskussion religiösen Lehrens und Lernens in Deutschland ziehen?*

Die christlichen Theologien und inzwischen besonders die Religionspädagogik – katholisch wie evangelisch – tragen aktiv zum Diskurs über einen islamischen Religionsunterricht bei, sichtbar durch Erwähnungen und Beiträge in den Printmedien, aber auch durch verschiedene wissenschaftliche und wissenschaftsnahe Veröffentlichungen.⁵ Gleichzeitig setzen sich auch andere wissenschaftliche Disziplinen mit einem islamischen Religionsunterricht in Deutschland auseinander – beispielsweise die Rechts-, Islam- und Erziehungswissenschaft. Aus religionspädagogischer Perspektive ist deshalb auch eine Erweiterung des Datenkorpus um wissenschaftliche Beiträge, die sich mit einem islamischen Religionsunterricht auseinandersetzen, interessant – verbunden mit einer entsprechenden Spezifizierung der Forschungsfrage: *Wie wird die Einführung eines islamischen Religionsunterrichts in Deutschland*

⁴ Die Einführung eines islamischen Religionsunterrichts in Deutschland kam schon früher auf – der hier gewählte Zeitraum seit 1993 ergibt sich durch die in diesem Jahr beginnende digitale Verfügbarkeit der untersuchten Medien.

⁵ Vgl. evangelischerseits z.B. die Materialsammlung Schreiner, Peter (Hg.): *Islamischer Religionsunterricht. Ein Lesebuch*, Münster 2001 sowie das Themenheft der Zeitschrift für Pädagogik und Theologie 64 (2012) 1; katholischerseits z.B. den Band Baumann, Urs (Hg.): *Islamischer Religionsunterricht. Grundlagen, Begründungen, Berichte, Projekte, Dokumentationen*, Frankfurt a.M. 2001 sowie das Themenheft der Katechetischen Blätter 3/2011.

wissenschaftlich allgemein, insbesondere theologisch und speziell von Religionspädagog(inn)en diskutiert? Die Ergebnisse dieser theologisch binnendiskursiven Untersuchung lassen eine empirisch fundierte Darstellung des Selbstverständnisses der christlichen Religionspädagogik gegenüber einer andersreligiösen Religionspädagogik erwarten.

In der Zusammenführung der Untersuchungen zum gesellschaftlichen und wissenschaftlichen Diskurs können Argumentationen einzelner und verschiedener Akteure verglichen werden: *(Inwiefern) Unterscheiden sich die Argumentationen zwischen gesellschaftlichem und wissenschaftlichem Diskurs?*

Die anvisierte Untersuchung versucht so, einen wissenschaftlich unvoreingenommenen, interessierten Blick auf den Diskurs zu einem neu entstehenden Schulfach aus Sicht der Bezugsdisziplin des für das neue Fach prägenden Nachbarfaches zu werfen, um sowohl die eigene Rolle in diesem Prozess als auch die neue Rolle als Nachbardisziplin der mit dem neuen Fach in Deutschland neu etablierten Bezugsdisziplin zu reflektieren. Die zu erwartenden Ergebnisse in diesem Sinne weiterführend stellt sich abschließend die Frage: *Welche Perspektiven ergeben sich aus der Einführung eines islamischen Religionsunterrichts in Deutschland für die christliche – evangelische wie katholische – Religionspädagogik?*

3. Methode

Die Fragestellung der angestrebten Untersuchung zielt auf die Untersuchung eines thematisch definierten gesellschaftlichen und wissenschaftlichen Diskurses. Diskurse werden sozialwissenschaftlich verstanden als „abgrenzbare Zusammenhänge von Kommunikation oberhalb der Ebene situativ-singulärer Äußerun-

gen“⁶. Dieses Verständnis und damit verbundene diskursanalytische Ansätze, die „Diskurse im Hinblick auf die Praktiken und Regelstrukturen ihrer Artikulation, ihre symbolische, semantische und kognitive Strukturierung, ihre Sprecher (-gruppen) und deren Ressourcenausstattung sowie ihre gesellschaftlichen Voraussetzungen und Effekte“⁷ untersuchen, stehen in der Tradition der hierzu grundlegenden poststrukturalistischen Schriften von Michel Foucault.⁸ Das anvisierte Forschungsvorhaben soll sich auf zwei komplementäre Ansätze zur Analyse der genannten Diskurse stützen: Primär soll eine aus der politikwissenschaftlichen Politikfeldanalyse entlehnte Methode zur Untersuchung „fortschreitender politischer Diskurse“ sowie der „Verknüpfung der im Diskurs verwendeten Elemente mit Akteuren“⁹ genutzt werden, die von Philipp Leifeld¹⁰ entwickelt wurde. Diese *Diskursnetzwerkanalyse* verknüpft die qualitative

6 Keller, Reiner / Viehöfer, Willy: Art. ‚Diskurs / Diskursanalyse‘. In: Nohlen, Dieter / Schultze, Rainer-Olaf (Hg.): Lexikon der Politikwissenschaft: Theorien, Methoden, Begriffe (= Beck’sche Reihe 1), München 2004, 155–158.

7 Ebd. 156.

8 Andere Diskursbegriffe gründen bspw. direkt auf der Sprachtheorie von Ferdinand de Saussure oder der kommunikativen Diskurstheik von Jürgen Habermas. Michel Foucault selbst legte zwar umfangreiche Untersuchungen vor, allerdings keine explizit methodische Abhandlung, die sein wissenschaftliches Vorgehen beschreibt. Am ehesten kommt seine ‚Archäologie des Wissens‘ in Betracht: Foucault, Michel: Archäologie des Wissens (= Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft 356) (Original: L’Archéologie du savoir, 1969), Frankfurt a.M. 1981.

9 Janning, Frank / Leifeld, Philip / Malang, Thomas u.a.: Diskursnetzwerkanalyse. Überlegungen zur Theoriebildung und Methodik, in: Schneider, Volker / Janning, Frank / Leifeld, Philip u.a. (Hg.): Politiknetzwerke: Modelle, Anwendungen und Visualisierungen, Wiesbaden 2009, 59–92.

10 Ebd. sowie: Leifeld, Philip: Die Untersuchung von Diskursnetzwerken mit dem Discourse Network Analyzer (DNA). In: Schneider / Janning / Leifeld u.a. 2009 [Anm. 9], 391–404.

Analyse und manuelle Kodierung der Daten aus verschiedenen Dokumenten (hier: Zeitungsartikeln) mit auf Kovarianzen basierenden quantitativen Auswertungsverfahren aus der Netzwerkforschung, „um die Beziehung zwischen dem Textinhalt (d.h. dem Diskurs) und den damit verbundenen Akteuren als Netzwerk herauszuarbeiten“¹¹. Ergänzt werden soll diese veranschaulichende Methode durch ein ver-

tieftes inhaltsanalytisches Vorgehen, das die vorliegenden Daten in ihrer Gänze in den Blick nimmt. Die netzwerkanalytische Vorgehensweise ist religionspädagogisches Neuland, das durch die angestrebte Untersuchung erschlossen werden soll, um damit zur inhaltlichen wie methodischen Erweiterung empirischer Religionspädagogik beizutragen.

Simone Hiller

*Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der
Eberhard-Karls-Universität Tübingen,
Kath.-Theologische Fakultät, Abteilung
für Religionspädagogik, Kerygmatik und
Kirchliche Erwachsenenbildung & KIBOR,
Liebermeisterstraße 12, 72076 Tübingen
E-Mail: simone.hiller@uni-tuebingen.de*

11 Ebd., 392.

Glaubenskommunikation in weltkirchlichen Austauschprozessen

Komparative Überlegungen am Beispiel der Catequesis Familiar / Familienkatechese

Veronika Klement

1. Ausgangslage und Forschungsvorhaben

In unserer globalisierten Welt wird der internationale Austausch immer wichtiger. Damit potenzieren sich auch im religiösen Bereich durch weltkirchliche Dialogprozesse die Möglichkeiten für den „global player“ Kirche als Gebets-, Solidar- und Lerngemeinschaft, wobei die lokalen Glaubensgemeinschaften eine wesentliche Rolle spielen, indem sie als Keimzelle der Weltkirche die Glaubenskommunikation unter ihren Mitgliedern fördern und vertiefen.¹ Hier setzt das Promotionsprojekt an: Es untersucht das Modell der Familienkatechese, ein in Lateinamerika entstandenes Konzept zur Erstkommunionvorbereitung, das die Glaubenskommunikation auf verschiedenen Ebenen fördert. Dafür werden exemplarisch die Konzepte aus Deutschland und Peru analysiert, um mittels der unterschiedlichen Weiterentwicklung des gemeinsamen Grundmodells Perspektiven für die katechetische Arbeit zu extrahieren. Konkret benennt das Forschungsvorhaben Herausforderungen für eine Anpassung an soziale

und kirchliche Veränderungen und zeigt perspektivisch durch den Vergleich im weltkirchlichen Horizont neue Impulse und Entwicklungspotentiale auf.

2. Das Modell der Familienkatechese²

Das Konzept der Catequesis Familiar wurde Ende der 1960er-Jahre in Chile entworfen und verbreitete sich von dort in andere Länder

-
- 2 Zum Ansatz der Familienkatechese siehe exemplarisch *Biesinger, Albert*: Erstkommunion als Familienkatechese. Zur Relevanz von „catequesis familiar“. In: ThQ 174 (1994) 120–135; *ders.*: Gott in die Familie. Erstkommunion als Chance für Eltern und Kinder, München 1996; *ders.*: Familienkatechese. Befreiungstheologische Aspekte und Realisierungen. In: *Delgado, Mariano / Noti, Odilo / Venetz, Hermann-Josef* (Hgg.): Blutende Hoffnung. Gustavo Gutiérrez zu Ehren, Luzern 2000, 230–239; *Carrara, Augusta*: Der Weg der Catequesis Familiar in Peru, Essen 1999; *dies. / Bigoni, P. Juan*: Método de la catequesis familiar, Lima 2002; *Hauf, Jörn*: Familienbiographische Katechese. Unterwegs mit Familien in der Erziehungsphase, Ostfildern 2004; *Kiefer, Thomas*: Familienkatechese auf dem Prüfstand. In: KatBl 127 (2002) 453–458; *Scheidler, Monika*: Catequesis Familiar in Peru. Anregungen für differenzierte Wege der Erstkommunionvorbereitung im deutschsprachigen Raum. In: KatBl 124 (1999) 207–216.

1 Zur Kirche als Weltkirche siehe *Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz* (Hg.): Allen Völkern Sein Heil. Die Mission der Weltkirche, Bonn 2004.

des Kontinents. In Peru³ kam es seit Ende der 1970er-Jahre nicht nur zu einer großflächigen Verbreitung dieses Konzeptes, sondern auch zu einer inhaltlichen Weiterentwicklung und institutionellen Festsetzung. Nachdem *Albert Biesinger* das Konzept der *Catequesis Familiar* in Lateinamerika kennengelernt und dessen Potential für Europa erkannt hatte, entwickelt er mit seinem Team seit den 1990er-Jahren für Deutschland einen entsprechend kontextuell verorteten Ansatz.

Ziel dieses katechetischen Weges ist die Ausrichtung auf Familien,⁴ um sie aus Anlass der Erstkommunion ihrer Kinder mit dem Evangelium (neu) in Kontakt zu bringen und sie in die Gemeinschaft der Gläubigen vor Ort zu integrieren.⁵ Die ganzheitliche Konzeption der Familienkatechese fußt grundlegend auf dem Prinzip der *communio*: Glaubenskommunikation und Glaubensleben finden in Gemeinschaft statt, für Kinder bedeutet dies vor allem und primär in der Familie. Weil darüber hinaus die Eingebundenheit in die christliche Gemeinschaft ebenso wesentlich für das Glaubensleben ist, findet die Vorbereitung in verschiedenen Gesprächs- und Interaktionsgruppen – Familie, Eltern- und Kindergruppe, Gruppe

der Eltern- und der Kinderbegleiter, katechetisches Leitungsteam – statt.⁶ Im Hinblick auf Chancen und Grenzen des Modells der Familienkatechese gibt es zwar auch zurückhaltendere Einschätzungen, die beispielsweise hohe Anforderungen oder eine fehlende Integration religiös weniger sozialisierter Personen bemängeln, doch insgesamt belegen Rückmeldungen der Teilnehmenden und Studienergebnisse die positiven Auswirkungen dieses Konzeptes auf die persönliche und religiöse Entwicklung des Einzelnen sowie die der christlichen Gemeinschaft insgesamt (Intensivierung der Glaubenskommunikation, verstärktes Engagement, Entstehung von Basisgemeinschaften etc.).

3. Aufbau der Arbeit und Perspektiven

Ziel des Promotionsvorhabens ist es, die deutsche und peruanische Ausgestaltung des Modells zu analysieren, um durch den Vergleich das Potential der ortskirchlichen Erfahrung für den weltkirchlichen Dialog zu nutzen. Im Hintergrund steht dabei die Frage: Wie muss das Modell der Familienkatechese konzipiert sein, um den jeweiligen aktuellen gesellschaftlichen und religiösen Anforderungen gerecht zu werden?

Die Arbeit besteht dementsprechend aus zwei aufeinander aufbauenden Teilen: Zuerst werden für die Analyse Merkmale einer zeitgemäßen Kommunionkatechese anhand lehramtlicher Dokumente erarbeitet. Auf Basis dieser Bewertung findet im zweiten Teil ein reziproker Austausch in weltkirchlicher Perspektive statt: Das deutsche Modell wird im Sinne

3 Zur pastoralen Situation in Peru und den Lernchancen daraus siehe *Marcus, Franz*: Kirche und Gewalt in Peru. Befreiende Pastoral am Beispiel eines Elendsviertels in Lima, Münster 1998; *Sayer, Josef / Biesinger, Albert*: Von lateinamerikanischen Gemeinden lernen, München 1988.

4 Mit „Familie“ sind die verschiedenen Formen des Beziehungsraumes gemeint, in dem Kinder aufwachsen und Erwachsene ihre Erziehungsfunktion wahrnehmen; vgl. *Biesinger, Albert / Boschki, Reinhold / Hauf, Jörn*: Gott mit neuen Augen sehen. Wege zur Erstkommunion. Für das Leitungsteam und die Elterntreffen. Leitfaden, München 2012, 33–40.

5 Die nachhaltig positiven Auswirkungen des Modells auf die Religiosität von Kindern und Eltern bestätigt eine aktuelle Studie, vgl. *Hermann, Dieter / Mette, Norbert*: Erstkommunionkurse auf dem Prüfstand. In: *KatBl* 137 (2012) 364–370.

6 Ausführlich zum Modell der Familienkatechese in der Praxis siehe *Biesinger / Boschki / Hauf* 2012 [Anm. 5]; *Equipo Responsable de la Catequesis Familiar*: La Catequesis Familiar ¿Qué es?, Lima 1984.

eines interkulturellen und intereklesialen Lernens analytisch mit seinen lateinamerikanischen Wurzeln in Dialog gebracht, indem nach Lernchancen aus dem peruanischen Ansatz gefragt wird – und umgekehrt. Dabei werden die Besonderheiten der einzelnen Modelle herausgearbeitet und untersucht, welche dieser kontextspezifischen Aspekte als Impulse für die andere Ortskirche im Sinne einer Analogienbildung dienen können. Es geht dabei nicht um einen direkten Vergleich, sondern um eine systematische Reflexion in Form eines wechselseitigen Austauschprozesses zwischen Lateinamerika und Europa, der die jeweiligen Differenzen wahrnimmt und anerkennt, so dass Defizite aufgedeckt und zu neuen Erkenntnissen und Impulsen gelangt werden kann. Konkrete Beispiele sind unter anderem die Miteinbeziehung von Jugendlichen sowie die gezielte Schulung von Ehrenamtlichen in Peru oder die in Deutschland teilweise praktizierte Aufteilung

der thematischen Einheiten in verschiedene Wege (Advents-, Kommunion-, Versöhnungs- und Dienstweg).⁷

Schließlich werden auf Grundlage der Ergebnisse Optionen für eine kritische Reflexion und Revision des jeweiligen Modells vorgeschlagen sowie Weiterentwicklungsmöglichkeiten des Ansatzes entsprechend den aktuellen Anforderungen und Perspektiven für neue Entwicklungen – beispielsweise hinsichtlich veränderter Pfarrestrukturen – aufgezeigt. Einen konkreten Eindruck dieses Potentials aus deutscher Perspektive im Hinblick auf Peru vermittelt *Josef Sayer*: „Wir danken den Campesinos in den Anden Perus dafür, daß sie uns an ihren so bereichernden Glaubenserfahrungen teilhaben ließen. An ihrem Gemeindeleben [...] konnten wir erleben, wie die Kirche aufblühen und aus der Lethargie heraus in eine große Zukunft wachsen kann.“⁸

Veronika Klement

*Promovendin an der Goethe-Universität
Frankfurt am Main, Fachbereich Katholische
Theologie, Lehrstuhl für Pastoraltheologie/
Religionspädagogik / Kerygmatik,
Grüneburgplatz 1, 60323 Frankfurt am Main*

7 Vgl. *Biesinger / Boschki / Hauf* 2012 [Anm. 5], 90–98; *Carrara* 1999 [Anm. 3], 86–128; *Hauf* 2004 [Anm. 3], 305f.

8 *Sayer / Biesinger* 1988 [Anm. 4], 9.

Ein Text, zwei Menschen, drei Ansichten

Interaktive Interpretationen eines biblischen Textes in Unterrichtsgesprächen

Rebecca Mariadasa

1. Das Erkenntnisinteresse

Das Verstehen als dynamischer Prozess im dialogischen und dialektischen Geschehen zwischen Leser und Text wird in der Rezeptionsforschung fokussiert. Ausgangspunkt dieser Entwicklungen ist der Leser als Rezipient. Der nicht-physisch anwesende Autor tritt in den Hintergrund, während dem Leser eine maßgebliche Rolle für das Verständnis des Textes zugemessen wird.¹ Innerhalb der deutschsprachigen Theologie gewann der „Akt der Verständigung zwischen Bibeltext und Rezipient“² „seit Ende der 1980er/Anfang der 1990er Jahre“³ an Bedeutung.

Dennoch wurde der „Leser als Sinnstifter“⁴ nur in wenigen empirisch-theologisch ausgerichteten Monographien bedacht. Jene Werke,

die „Kinder und Erwachsene [...] als schöpferische und aktiv rekonstruierende Subjekte“⁵ betrachten, erschienen hauptsächlich im exegetischen⁶ und religionspädagogisch-theologischen Bereich. Exemplarisch sollen an dieser Stelle die „strukturgenetischen Untersuchungen zur Rezeption synoptischer Parabeln“⁷ von Anton Bucher, die geschlechtsspezifische Rezeption fokussierende Arbeit „Frauenwiderstand macht Mädchen Mut“⁸ von Silvia Arzt und die quantitative Studie mit sprachtheoretischem und sprachpsychologischem Schwerpunkt⁹ zum Gleichnis vom barmherzigen Samariter von Joachim Theis erwähnt werden.

Paradoxaerweise wurde der „Akt des Lesens“¹⁰ – auch in der religionspädagogischen

1 Vgl. u. a. Iser, Wolfgang: Die Appellstruktur der Texte. Unbestimmtheit als Wirkungsbedingung literarischer Prosa, Konstanz 1974.

2 Theis, Joachim: Biblische Texte verstehen lernen. Eine bibeldidaktische Studie mit einer empirischen Untersuchung zum Gleichnis vom barmherzigen Samariter, Stuttgart 2005, 116.

3 Strube, Sonja A.: Bibelverständnis zwischen Alltag und Wissenschaft. Eine empirisch-exegetische Studie auf der Basis von Joh 11,1–46, Berlin 2009, 43.

4 Schambeck, Mirjam: Bibeltheologische Didaktik. Biblisches Lernen im Religionsunterricht, Göttingen 2009, 41.

5 Theis 2005 [Anm. 2], 17.

6 Genannt seien die Arbeiten von Strube 2009 [Anm. 3] und Schramm, Christian: Alltagsexegese. Sinnkonstruktion und Textverstehen in alltäglichen Kontexten, Stuttgart 2008.

7 Bucher, Anton: Gleichnisse verstehen lernen. Strukturgenetische Untersuchungen zur Rezeption synoptischer Parabeln, Fribourg 1990.

8 Arzt, Silvia: Frauenwiderstand macht Mädchen Mut. Die geschlechtsspezifische Rezeption einer biblischen Erzählung, Innsbruck 1999.

9 Theis 2005 [Anm. 2].

10 Wolfgang Iser veröffentlichte unter diesem Titel seine rezeptionsästhetische Sicht auf den aktiven Akt des Lesens. Vgl. Ders.: Der Akt des Lesens. Theorie ästhetischer Wirkung, Stuttgart 1994.

Forschung – „primär als individueller, zum Teil sogar intimer Rezeptionsprozess“¹¹ betrachtet. Unbeachtet blieb bis in die Gegenwart hinein die gemeinschaftliche Kommunikation über den schriftlichen Text. Dabei können insbesondere in der Kommunikation „die jungen Menschen von ihren unterschiedlichen Lebenswelten her in [einen] reflektierten Dialog mit dem kirchlichen Glauben“¹² gelangen.

„Ein Religionsunterricht ohne Gespräch ist [nicht nur] undenkbar“¹³, sondern steht auch im Spannungsverhältnis zu der Bedeutsamkeit des Unterrichtsgesprächs als „konstitutives Element“¹⁴ jeglicher Bibeldidaktik.¹⁵ So betont Theis, dass „biblisches Verstehen [...] im Rahmen des Miteinanderverstehens bzw. Miteinanderlernens“¹⁶ entsteht. „Erst vermittelt der Sprache

können [...] Erfahrungen in reflexiver, verstehender Weise artikuliert werden, um dadurch be- und schließlich verarbeitet zu werden.“¹⁷

Wenn jedoch das Gespräch konstitutiver Bestandteil des biblischen Lernens ist, muss auch die Kommunikation über das Gelesene empirisch dokumentiert und analysiert werden.¹⁸

2. Ziel des Forschungsprojektes

Ziel des religionspädagogischen Forschungsprojektes ist es, interaktive Interpretationen eines biblischen Textes in offenen Unterrichtsgesprächen zu dokumentieren und zu analysieren. Hierbei soll über die handlungsbezogene Nutzbarmachung, Auswertung und Systematisierung des biblischen Textes vonseiten der Schüler/-innen in der Kommunikation im Religionsunterricht Aufschluss erhalten werden.

Interaktive Interpretationen werden als *wechselseitig beeinflusste Übersetzungen des biblischen Textes* im Medium des Gesprächs definiert, da es im Gespräch zu einem „Hin- und-her-Laufen“ zwischen den Gedanken und Ideen¹⁹ der beteiligten Personen kommt. Diese *Interaktion* wird im vorliegenden Projekt als „wechselseitige Beeinflussung von Erwartungen, Einstellungen und Handlungen“²⁰ ange-

11 Groeben, Norbert / Schroeder, Sascha: Versuch einer Synopse. Sozialisationsinstanzen – Ko-Konstruktion. In: Groeben, Norbert / Hurrelmann, Bettina (Hg.): Lesesozialisation in der Mediengesellschaft. Ein Forschungsüberblick, Weinheim u.a. 2004, 145–168, 145.

12 Lehrplan für das Gymnasium in Bayern; Fachprofile; Katholische Religionslehre. Vgl. auch *Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz* (Hg.): Der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen, Bonn 2005, 30.

13 Lachmann, Rainer: Gesprächsmethoden im Religionsunterricht. In: Adam, Gottfried / Lachmann, Rainer (Hg.): Methodisches Kompendium für den Religionsunterricht 1. Basisband, Göttingen 2010, 113–136, 114.

14 Fricke, Michael: Was können Schülerinnen und Schüler mit der Bibel lernen? Konturen einer Bibeldidaktik für das 21. Jahrhundert. In: Bachmann, Michael / Woyke, Johannes (Hg.): Erstaunlich lebendig und bestürzend verständlich? Studien und Impulse zur Bibeldidaktik, Göttingen 2009, 69–84, 84.

15 „Bibeldidaktik beschäftigt sich mit der Frage, wie Schüler/innen und Bibel miteinander in Kommunikation eintreten können [...]. Es geht um das Wahrnehmen, sich Auseinandersetzen und Aneignen.“ (Fricke 2009 [Anm. 14], 70).

16 Theis, Joachim: Bibeldidaktik als Ermöglichungsdidaktik. In: Bachmann / Woyke 2009 [Anm. 14], 319–332, 328.

17 Kolenda, Sandy: Unterricht als bildendes Gespräch. Richard Rorty und die Entstehung des Neuen im sprachlichen Prozess, Opladen u.a. 2010, 23.

18 Eine unzureichende empirische Aufarbeitung der Lernprozesse in Unterrichtsgesprächen ist auch im allgemeinpädagogischen Bereich erkennbar. Vgl. Bittner, Stefan: Unterrichtsgespräch und Diskussion. In: Arnold, Karl-Heinz / Sandfuchs, Uwe / Wiechmann, Jürgen (Hg.): Handbuch Unterricht, Bad Heilbrunn 2009, 223–226, 225.

19 Kolenda 2010 [Anm. 17], 34f.

20 Christmann, Ursula: Kommunikation, Interaktion. In: Kölner Psychologische Studien. Beiträge zur natur-, kultur-, sozialwissenschaftlichen Psychologie 4 (1999) 22–26, 24.

sehen. Der Terminus *Interpretation* weist darauf hin, dass sich der Leser im Prozess des Lesens dem Text verstehend, erklärend und deutend annähert. In diesem Prozess übersetzt der Leser den Text für sich so, dass er diesen auf der Grundlage seines eigenen Verständnisses nachvollziehen kann.

3. Ausblick

Der Dokumentation und der Analyse von interaktiven Interpretationen bzw. *wechselseitig beeinflussten Übersetzungen* liegt die Zuversicht zugrunde, Erkenntnisse über biblische Lernprozesse in der alltäglichen Praxis des Unterrichtsgesprächs zu gewinnen. Fokussiert wird die „Resonanz der Schülerinnen und Schüler auf den Text“²¹.

Beobachtet werden sollen sprachlich-kommunikativ geäußerte Textinterpretationen, Bezugnahmen, Widersprüche und Veränderungen.

3.1 Textinterpretationen

In diesem Projekt wird das Textverstehen als aktiver Konstruktionsprozess²² betrachtet. Die dialogische und dialektische Interaktion zwischen Text und Leser wird zu einem schöpferischen Ausgangspunkt im Leseprozess. In diesem Prozess werden Leerstellen, die der Text enthält, durch den Leser ausgefüllt. Gleichzeitig stößt der Leser durch den Eigengehalt der Werke auf Widerstand. Unterschiedliche Lektüreprozesse können hierbei zu verschiedenen Textinterpretationen führen.

21 Niehl, Franz W.: Umgang mit Texten. In: NHRPG (2006) 485–489, 488.

22 Vgl. Artelt, Cordula / Schneider, Wolfgang / Schiefele, Ulrich: Ländervergleich zur Lesekompetenz. In: Baumert, Jürgen (Hg.): PISA 2000 – die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich, Opladen 2002, 55–94, 57.

LEITEND für die Beobachtung ist die Frage:

- Welche unterschiedlichen Textinterpretationen werden geäußert?

3.2 Bezugnahmen

Essentiell für das Inganghalten²³ eines Gespräches ist das Partizipieren der Teilnehmer durch ihre Bezugnahmen auf andere Gesprächsbeiträge. Bezugnahmen sind z.B. Fragen. Fragen beinhalten sowohl einen Bezug zu einem anderen Gesprächsbeitrag als auch die Verknüpfung dieses Beitrages mit den eigenen Gedanken. Durch diese Bezugnahmen tragen und gestalten die Gesprächsteilnehmer die Unterhaltung. Gleichzeitig kommt es in der ‚face-to-face-Kommunikation‘ über die geäußerten Textinterpretationen im Gegensatz zur individuellen Interaktion zwischen Text und Leser zu einer wechselseitigen Verstehenskontrolle und -sicherung.²⁴ Während die Schüler/-innen sonst aus eigenem Antrieb ihre Interpretationen am biblischen Text abgleichen müssen, kann im Unterrichtsgespräch das Verständnis durch die Kommunikationspartner eingefordert werden.

LEITEND für die Beobachtung sind die Fragen:

- Inwiefern werden die geäußerten Textinterpretationen der anderen Schüler/-innen rezipiert?
- Inwiefern werden die geäußerten Textauslegungen der anderen Schüler/-innen mit dem biblischen Text abgeglichen?

23 Richard Rorty ist der Ansicht, dass das Inganghalten und das Partizipieren an einer Unterhaltung unabdingbar sind für ein bildendes Gespräch. Ders.: Der Spiegel der Natur. Eine Kritik der Philosophie, Frankfurt a.M. 1997, 409.

24 Vgl. Sutter, Tilmann: Anschlusskommunikation und die kommunikative Verarbeitung von Medienangeboten. Ein Aufriss im Rahmen einer konstruktivistischen Theorie der Mediensozialisation. In: Groeben, Norbert / Hurrelmann, Bettina (Hg.): Lesekompetenz. Bedingungen, Dimensionen, Funktionen, Weinheim u.a. 2006, 80–105, 85.

3.3 Widersprüche

Der Diskurs bildet eine wichtige Voraussetzung für das Entstehen von neuen Gedanken. Max Miller vertritt die These, dass Diskurse eine notwendige Voraussetzung bilden für die Emergenz des Neuen²⁵ und somit für fundamentales Lernen²⁶.

Ausgelöst und angetrieben werden Diskurse durch Widersprüche. Dissense können einen wichtigen Ausgangspunkt für die Gesprächsteilnehmer darstellen, um die eigene Textinterpretation kritisch zu überprüfen.

LEITEND für die Beobachtung ist die Frage:

- Welche Dissense werden artikuliert und kommentiert?

3.4 Veränderungen

Das Projekt fokussiert das biblische Lernen²⁷ als kommunikatives Geschehen. Die individuelle Interaktion zwischen dem biblischen Text und der Schülerin bzw. dem Schüler wird ergänzt durch den gemeinsamen Austausch.²⁸ Biblisches Lernen wird zur gemeinsamen Verstehensarbeit. Sichtbar kann diese gemeinsame Verstehensarbeit werden, wenn Schüler/-innen im Unterrichtsgespräch ihre Perspektive auf den biblischen Text verändern oder revidieren.

LEITEND für die Beobachtung ist die Frage:

- Inwiefern werden Textinterpretationen im Gespräch verändert oder revidiert?

*Rebecca Mariadasa
Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der
Universität Regensburg, Lehrstuhl für
Religionspädagogik und Didaktik des
Religionsunterrichts, Universitätsstraße 31,
93053 Regensburg*

25 Vgl. Miller, Max: Dissens. Zur Theorie diskursiven und systemischen Lernens, Bielefeld 2006, 9.

26 Miller spricht in diesem Kontext vom strukturellen Wissen. Einher mit diesem Gedanken geht seine Einsicht, dass strukturelles Wissen nur durch Kommunikation erworben werden kann. Vgl. insb. Miller 2006 [Anm. 25], 13f.

27 „Unter Lernen wird umgangssprachlich der Erwerb von Fähigkeiten der unterschiedlichsten Art verstanden.“ (Miller 2006 [Anm. 25], 11).

28 Vgl. Mendl, Hans: Religion erleben. Ein Arbeitsbuch für den Religionsunterricht. 20 Praxisfelder, München 2008, 258.

Körperbild und Bildkörper

Reliquie und Reliquiar in der künstlerischen Auseinandersetzung
am Beispiel der Werkreihe „Technological Reliquaries“ von Paul Thek

Lena Rehring

Leibfeindlichkeit oder Körperkult? Diese beiden Pole bilden das Spannungsfeld, in dem sich viele Debatten um Körperlichkeit bewegen. „Körper“ ist schon seit Jahren interdisziplinär zu einem der vieldiskutierten Themen avanciert und auch die Theologie zeigt sich im Diskurs präsent. Dabei wird meist einer der wichtigen religiösen Ursprungsorte für die (unbewusste) Reflexion von Körperlichkeit und Materialität kaum beachtet: die Reliquie. Reliquien sind die Überreste von Personen, die als heilig betrachtet werden und als verehrungswürdig gelten, weil in ihnen die Kraft Gottes enthalten sei. Diese Kraft bleibe in den sterblichen Überresten erhalten, und dies nicht nur im vollständigen Leichnam, sondern in jedem Partikel sei die Kraft gegenwärtig.¹

Geborgen wird die Reliquie im Reliquiar. Reliquiare sind aber nicht nur Aufbewahrungs- und Zeigegefäße für Reliquien, sondern auch ein Instrument zur visuellen Wahrnehmung von Heiligkeit.² In den meisten Fällen tritt bei der Wahrnehmung das Reliquiar an die Stelle der Reliquie, inszeniert ihre Sichtbarkeit und

vermittelt Heilswirksamkeit und Sakralität.³ Das Reliquiar transportiert also die Eigenschaften der Reliquie nach außen. Durch die Gestalt des Reliquiars wird das Göttliche und Heilige thematisiert und eine sakrale Sphäre inszeniert. Reliquiare sind hochkomplexe Konstruktionen mit vielschichtigen Dimensionen: Sie bilden einen Berührungspunkt zwischen Kult, christlicher Bildtheologie, Heiligkeitsvorstellungen, Memoria und Geschichtskonstruktion.⁴ Der Kult um Reliquien dient den Gläubigen dabei als Versuch, die Wirklichkeitsvorstellung über den Tod hinaus zu erweitern.

diskursiv

1. Eine Standortbestimmung

Aus heutiger Perspektive erscheinen Reliquien und Reliquiare häufig als sperrige und befremdliche Phänomene unserer Religionsgeschichte. Die religiöse Situation der Gegenwart ist weit-

1 Vgl. *Angenendt, Arnold*: Reliquien. In: *Lexikon für Theologie und Kirche* 8 (1999) 1091–1094; *ders.*: Reliquien/Reliquienverehrung. Im *Christentum*. In: *TRE* 29, 69–74.

2 Vgl. *Toussaint, Gia*: *Kreuz und Knochen. Reliquien zur Zeit der Kreuzzüge*, Berlin 2011; *Diedrichs, Christof L.*: *Vom Glauben zum Sehen. Die Sichtbarkeit der Reliquie im Reliquiar*, Berlin 2001, bes. 24–31, 59–140.

3 Vgl. *Reudenbach, Bruno*: Körperteil-Reliquiare. Die Wirklichkeit der Reliquie, der Verismus der Anatomie und die Transzendenz des Heiligenleibes. In: *Bleumer, Hartmut / Goetz, Hans-Werner / Patzold, Steffen* u.a. (Hg.): *Zwischen Wort und Bild. Wahrnehmungen und Deutungen im Mittelalter*, Köln u.a. 2010, 11–31, bes. 15–18.

4 Vgl. *ebd.*; *ders. / Toussaint, Gia*: Die Wahrnehmung und Deutung von Heiligen. Überlegungen zur Medialität von Reliquiaren. In: *Das Mittelalter* 2 (2003) 34–40.

gehend durch eine Ablehnung der Reliquienverehrung gekennzeichnet. Auch seitens der Theologie wird Reliquien und Reliquiare wenig Aufmerksamkeit geschenkt und eine Diskussion findet – wenn überhaupt – meist unter historischen Gesichtspunkten statt. Ungeachtet dieser Ablehnung und Abwertung von Reliquie und Reliquiar gibt es sie weiterhin, mancherorts entwickeln sie sogar neue Anziehungskraft und es „entstehen“ neue Reliquien und Reliquiare. Dies ist exemplarisch sichtbar durch die Präsentation einer Blutreliquie von Papst Johannes Paul II. 2011, die Heilig-Rock-Wallfahrt in Trier 2012 und die Bekanntgabe des Fundes von vermeintlichen Paulusreliquien 2009 durch Papst Benedikt XVI.

Die Auseinandersetzung mit Reliquie und Reliquiar kann theologische Impulse in den Körper- und Bilddiskursen setzen und ein religiöses Phänomen aufarbeiten, das uns heute fremd geworden ist. Interessant ist, dass die Auseinandersetzung mit Reliquie und Reliquiar mehrfach in der zeitgenössischen Kunst stattfindet, hier sind u.a. Joseph Beuys, Christian Boltanski, Claudia Schink, Zlatko Kopljär und Dorothee von Windheim zu nennen. Die Kunst kann eine Form der Auseinandersetzung bieten, die gewinnbringend erscheint, um neue Zugänge zu diesem Phänomen unserer Religions- und Theologiegeschichte zu eröffnen.

Exemplarisch soll die Werkreihe „Technological Reliquaries“ des amerikanischen Künstlers Paul Thek (1933–1988) in den Blick genommen werden, um die künstlerische Auseinandersetzung mit Reliquie und Reliquiar als fruchtbar für den theologischen Diskurs aufzuzeigen – dazu wird der Fokus auf zwei zentrale Komponenten gelegt: Körperbild und Bildkörper. Körper und Bild sind zwei der zentralen verbindenden Elemente bei der Auseinandersetzung mit Reliquie und Reliquiar und der Werkgruppe „Technological Reliquaries“.

2. Das Körperbild und der Bildkörper

Die Werkgruppe „Technological Reliquaries“ umfasst 44 Objekte, die 1964–1967 entstanden sind und sich durch die Variation von zwei Komponenten definieren: einer Wachsskulptur, die an organische Textur, an Fleisch und Körper erinnert, und ihrem Behältnis aus Fenster- oder Acrylglas. Im Titel der Werkgruppe beziehen sich die Werke auf die Bildform des Reliquiars, beinhalten aber keine Reliquie. Zugleich eröffnet der Titel ein Assoziationsfeld, das auf Reliquie und Reliquiar als Objekte in einem komplexen System aus Vergangenheit, Tradition und Religiosität verweist.⁵

Der menschliche Körper ist das zentrale Element der Reliquienverehrung. Die Reliquien bestehen vorrangig aus Überresten des Körpers und diese werden durch das Reliquiar inszeniert. Dem Körper wird also im Kontext von Reliquie und Reliquiar eine besondere Aufmerksamkeit geschenkt und darüber hinaus werden die sterblichen Überreste des Menschen in eine Beziehung zum Göttlichen gesetzt. Den Körpern von Heiligen werden bestimmte Attribute zugeschrieben wie Wohlgeruch, Reinheit und die vollständige Erhaltung des Körpers ohne Anzeichen einer Verwesung. Die Unverwestheit des Körpers (*corpus integrum* bzw. *corpus incorruptum*) ist eine zentrale Idee der Reliquienverehrung und religionsgeschichtlich eine verbreitete Vorstellung, die bis heute als Kriterium in kirchlichen Heiligsprechungsverfahren gilt.⁶ Reudenbach weist, neben *corpus integrum*, auch auf den Zusammenhang von

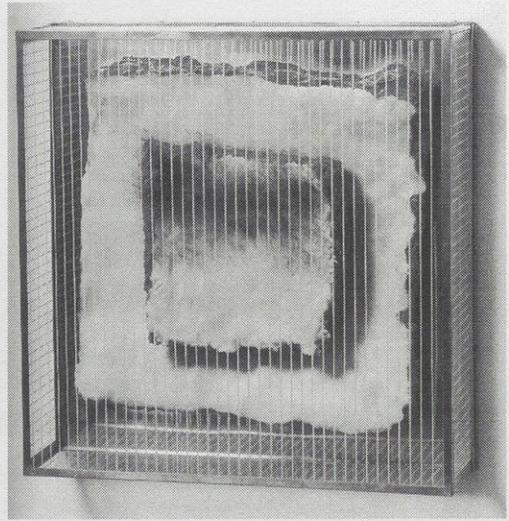
5 Vgl. Wittmann, Philipp: Paul Thek. Vom Frühwerk zu den „Technologischen Reliquiaren“. Mit einem Verzeichnis der Werke 1947–1967, Friedland 2004.

6 Vgl. Angenendt, Arnold: Corpus incorruptum. Eine Leitidee der mittelalterlichen Reliquienverehrung. In: Saeculum 42 (1991) 320–348.

zwei weiteren christlichen Körperkonzepten und Körperteil-Reliquiaren hin: *corpus spiritale* und *corpus mysticum*.⁷

Paul Theks Werkreihe „Technological Reliquaries“ sucht die Auseinandersetzung mit dem menschlichen Körper, mit Fleisch, mit organischer Textur, indem all dieses aus Wachs imitiert wird. Dafür bearbeitet und entfremdet Thek u. a. Abgüsse seines Körpers. Die Fiktion, die Imitation des Fleisches, stellt den Körper als Bild und das Bild als Körper dar. Dies wirft die Frage auf, welche Ideen und Formen von Körperbild und Bildkörper dabei entwickelt werden und was in diesem Zusammenhang „Technological“ bedeutet?

Die gläsernen Schreine der Werkgruppe dienen als Präsentationsformen der Wachs-skulpturen, die ihre Bedingungen der Wahrnehmung bestimmen und ihre Objekthaftigkeit unterstreichen. Die Wachs-skulpturen sind sehr variantenreich: Sie reichen von eher quaderförmigen Wachsstücken über kleinere, sehnigere Werke und Skulpturen, die an menschliche Gliedmaßen erinnern, bis hin zu Abgüssen vom Körper des Künstlers. Die Endstellen der Gliedmaßen haben das Aussehen von Bruchstellen und offenen Wunden. Mit diesen Bruchstellen wird – unabhängig von der Gestalt der Wachs-skulptur – die Ausschnittbildung markiert. Der menschliche Körper steht im Zentrum dieser



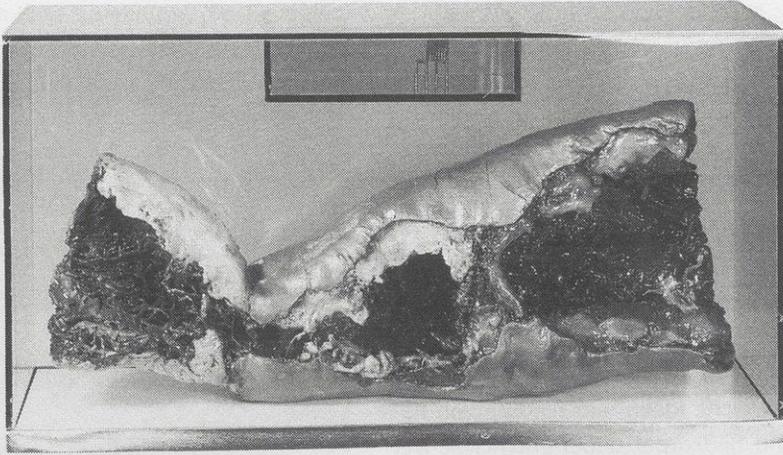
Paul Thek: Untitled (aus der Serie „Technological Reliquaries“), 1965, Wachs, Metall, Holz, Farbe, Haare, Schnur, Harz, Glas, 61 x 61 x 19,1 cm, New York, Estate of George Paul Thek

Werke.⁸ Malerei, Skulptur und Plastik greifen ineinander und schaffen anatomisch anmutende Fiktionen von Fleisch bzw. von Gliedmaßen. Die Fleischimitationen werden in den gläsernen Präsentationskästen inszeniert und teilweise sind auch zusätzlich die Behältnisse durch Farbe und Form gestaltet.

Es lässt sich eine Diskrepanz zwischen Titel und Werk bei der Reihe „Technological Reliquaries“ ausmachen. Das traditionelle Reliquiar birgt eine oder mehrere Reliquien, das „Reliquiar“ bei Thek enthält eine Wachs-skulptur. Traditionellen Reliquiaren, die menschliche Überreste aufbewahren, setzt Thek in seinen gläsernen

7 Der anatomische Verismus des Körperteil-Reliquiars stelle die ästhetische Repräsentanz des *corpus spiritale* im Ganzleib dar, während der Schmuck des Reliquiars, Edelsteine und Edelmetalle, den *corpus spiritale* in einem visionären Zustand zeigen. Die Vorstellung der Teilhabe der Heiligen am *corpus mysticum* sei verbunden mit der Idee der Reliquie als *pars pro toto* und der Gemeinschaft der Heiligen, der *communio sanctorum*. Vgl. Toussaint, *Gia*: Heiliges Gebein und edler Stein. Der Edelsteinschmuck von Reliquiaren im Spiegel mittelalterlicher Wahrnehmung. In: *Das Mittelalter 2* (2003) 41-66; *Reudenbach / Toussaint 2003* [Anm. 4], 37-39; *Reudenbach 2010* [Anm. 3].

8 Vgl. *Mennekes, Friedhelm*: Anziehen, Tragen, Schwenken. Kunst als Prozess und Prozession. In: *Kraus, Stefan / Winnekes, Katharina / Surmann, Ulrike* u.a. (Hg.): *Paul Thek. Shrine* (Ausstellungskatalog: Art is Liturgy. Paul Thek und die Anderen, 14. September 2012-15. August 2013, Köln, Kolumba), Köln 2012, 55-72, 67f.



Paul Thek: Meat Piece with Chair (aus der Serie „Technological Reliquaries“), 1966, Wachs, Farbe, Plastik, Harz, Schnur, Bronze, Holz, Resopal, Plexiglas, 23,5 x 59,5 x 42,0 cm, Privatsammlung

Behältnissen Imitationen von „blutigem“ Fleisch entgegen.⁹ Während die traditionellen Reliquiare die Unverweslichkeit der Reliquien thematisieren, sind bei Thek die Abschlüsse der Wachsskulpturen – besonders wenn diese die Gestalt von Gliedmaßen annehmen – als offene Wunden gestaltet. Die Bruchstellen machen die Verletzlichkeit anschaulich, indem das Bild der Wunde als ein zentraler Punkt der Skulpturen hervortritt. Sehnen, Knochen und blutiges Gewebe sind sichtbar. Die traditionelle Reliquie wird einer bekannten Person zugeschrieben und für Kult und Verehrung liegen meist Heiligenviten vor. Wie weit geht diese Personalisierung bei den Werken von Thek? Inwiefern kann von Elementen des Selbstportraits hinsichtlich der Abgüsse von Gesicht und Körper gesprochen werden? Da die Abgüsse ausschließlich von seinem eigenen Körper abgenommen wurden, stellt sich hier zusätzlich die Frage nach dem Zusammenhang von Person und Körper.

3. Ein Ausblick

In Form eines Dissertationsprojektes sollen Deutungen, Kommentare und Perspektiven aus der Auseinandersetzung mit Paul Theks Werken erarbeitet werden, die fruchtbar für das theologische Nachdenken über die Reliquie und das Reliquiar sind. Dieses Vorhaben geht von der Annahme aus, dass der gewählte Zugang, die Erarbeitung einer künstlerischen Position des 20. Jahrhunderts, die theologischen Reflexionen von Reliquie und Reliquiar aktualisieren und vertiefen kann. Inwiefern die künstlerische Auseinandersetzung ein Gewinn für die Theologie sein kann, soll dargelegt werden, indem gezeigt wird, welche theologischen Impulse durch die Aufarbeitung der Werke Paul Theks in den Körper- und Bilddiskursen gesetzt werden können.

Lena Rehring

Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der TU Dortmund, Fakultät Humanwissenschaften und Theologie, Institut für Kath. Theologie, Emil-Figge-Straße 50, 44227 Dortmund

9 Vgl. Ammann, Jean-Christophe: Transsubstantiation. In: Kraus 2012 [Anm. 8], 73–77, 73f.

Literarische Texte in Schulbüchern für den Religionsunterricht

Historische Entwicklung und Zukunftsperspektiven

Eva Willebrand

Drei Schlaglichter aus verschiedenen Zeiten zum Umgang mit Literatur in religiösen Lernprozessen:

- „So können und sollen auch wir [...] uns überzeugen lassen, daß den aus trinitarischer Gläubigkeit aufwachsenden Welt- und Lebensdeutungen unserer Dichter und Denker [...] eine ungleich tiefere Lebensfülle eigen ist als den nichtchristlichen Aussagen.“¹
- „Von dichterischen Versuchen gehen motivierende und therapeutische Impulse aus, indem sie die Tragweite der Hoffnung im menschlichen Erfahrungsbereich ausmessen [...]“²
- „Literatur kann [...] die Fähigkeit fördern, die Mehrdimensionalität von Wirklichkeit wahrzunehmen und so ein Mittel gegen den häufig beklagten Wirklichkeitsverlust theologischen Sprechens und Denkens werden [...]“³

Drei Positionen, die zunächst eines belegen: Literarische Texte waren und sind zentraler

Bestandteil religiösen Lernens. Zugleich deutet sich hier an, dass der Einsatz von Literatur in solchen Lernprozessen einem steten Wandel hinsichtlich seiner Begründungsmomente und Ziele unterworfen ist.

Diese Entwicklung soll nachfolgend – wie im Rahmen der Dissertation – in den Blick genommen werden. Untersuchungsbasis hierfür ist das Religionsbuch, das in den 40er-Jahren des 20. Jahrhunderts den Katechismus als Lehrbuch ablöste und wie kein anderes Medium die religionsdidaktische Entwicklung der letzten 70 Jahre widerspiegelt. Die in den Büchern präsenten Literaten und ihre Werke, dazugehörige Wertungen und Interpretationsansätze sowie Aufgabenstellungen, die zur Erschließung der Texte auffordern, werden analysiert, um Grundtendenzen im religionsdidaktischen Umgang mit Literatur aufzuzeigen und Perspektiven zu skizzieren, wie literarische Texte zukünftig sinnvoll in religiöse Lernprozesse integriert werden können.

-
- 1 Rössler, Heinrich: Christlicher Glaube. Ein Arbeitsbuch zum Studium und Unterricht der katholischen Religion für die Oberstufe Höherer Schulen, Bd. 2, Köln 1947, 73f.
 - 2 Buchner, Helmut / Klingel, Valentin / Neumüller, Gerhard: Zukunft des Menschen (Konzepte 4), Frankfurt a.M. u.a. 1978, o.S.
 - 3 Langenhorst, Georg: Literarische Texte im Religionsunterricht. Ein Handbuch für die Praxis, Freiburg i.Br. 2011, 61.

1. Hintergrund: Historische Wegmarken des Dialogfelds ‚Theologie und Literatur‘

Die Entwicklung des literarisch-religiösen Lernens vollzieht sich vor dem Hintergrund eines sich stets wandelnden Verhältnisses von Theologie/Religionspädagogik und Literatur, dessen

Entwicklung im 20. Jahrhundert hier kurz skizziert sei:

Zu den Pionieren im Dialogfeld ‚Theologie und Literatur‘ gehören Romano Guardini, Hans Urs von Balthasar und Theoderich Kampmann, denen es um eine theologische Deutung von Literatur geht.⁴ Neu gestellt werden die Weichen schließlich von Paul Tillich, der theologischerseits die grundsätzliche Autonomie der Literatur anerkennt und ihren Eigenwert achtet. Das wichtigste Potenzial von Literatur sieht er darin, die Wirklichkeit erhellen und existenzielle Fragen aufwerfen zu können. In seinem Gefolge steht Hubertus Halbfas, der den von Tillich wahrgenommenen Graben zwischen den „Fragen heutiger Existenz“ und der „Antwort biblischer Offenbarung“⁵ durch den hermeneutischen Prozess, in den er die Dichtung integriert, zu überbrücken sucht. Das Schema von Frage (Literatur) und Antwort (Theologie) wird schließlich in den 70er- und 80er-Jahren durch Dorothee Sölle, Dietmar Mieth und Karl-Josef Kuschel überwunden: Sie verstehen das Verhältnis von zeitgenössischer Literatur und christlicher Überlieferung als Spannungsverhältnis, innerhalb dessen beide Pole durch den jeweils anderen immer wieder neu angefragt werden.⁶ In Auseinandersetzung mit diesen Ansätzen wächst auch die Sensibilität

für den Einsatz von Literatur in einem korrelativen Religionsunterricht: Während aufseiten der Überlieferung die biblischen Texte und die Zeugnisse der christlichen Tradition stehen, siedelt etwa Georg Langenhorst aufseiten der heutigen Lebenswirklichkeit nicht nur die unmittelbaren Erfahrungen Heranwachsender, sondern auch die in moderner Literatur verbalisierten Erfahrungen an.⁷

Auf dieser Basis lassen sich insgesamt drei Phasen des Umgangs mit Literatur im Religionsbuch ausmachen.

2. Phase I: Literarische Texte als Zeugnisse von Glauben und Unglauben

Der erste Zeitraum umfasst die auf der Materialkerygmatik basierenden Schulbücher der späten 40er-, 50er- und frühen 60er-Jahre des 20. Jahrhunderts – zugleich die Zeit der theologischen Literaturdeutungen Guardinis, von Balthasars und Kampmanns.

Die verbreitete These, erst Ende der 60er-Jahre fänden „Textsorten aus dem Profanbereich [...] Eingang in die Bücher“⁸, kann hier widerlegt werden: Bereits in den älteren Religionsbüchern findet sich eine Vielzahl an literarischen Texten, die das religiöse Lernen unterstützen. Zwei Grundtendenzen lassen sich hier ausmachen: Zum einen dienen literarische Texte dazu, die christliche Botschaft zu verkünden und weiterzutragen. Die Unterrichtswerke setzen dabei auf die Fähigkeit von Literatur, Schülerinnen und Schüler in ihren Bann zu ziehen: Texte wie

4 Vgl. *Betz, Otto*: Theoderich Kampmann (1899–1983). In: *KatBl* 112 (1987) 355–358; *Lochbrunner, Manfred*: Romano Guardini und Hans Urs von Balthasar. Integration von Theologie und Literatur. In: *IKaZ* 34 (2005) 169–185; *Langenhorst, Georg*: Romano Guardini und die Literatur. In: *StZ* 229 (2011) 690–700.

5 *Halbfas, Hubertus*: Fundamentalkatechetik. Sprache und Erfahrung im Religionsunterricht, Düsseldorf 1968, 228.

6 Vgl. *Sölle, Dorothee*: Realisation. Studien zum Verhältnis von Theologie und Dichtung nach der Aufklärung, Darmstadt u.a. 1973; *Mieth, Dietmar*: Dichtung, Glaube und Moral. Studien zur Begründung einer narrativen Ethik, Mainz 1976; *Kuschel, Karl-Josef*: Jesus in der deutschsprachigen Gegenwartsliteratur, Köln u.a. 1978.

7 Vgl. *Langenhorst, Georg*: Bibel und moderne Literatur. Perspektiven für Religionsunterricht und Religionspädagogik. In: *rhs* 39 (1996) 288–300.

8 *Trutwin, Werner*: Das Unterrichtswerk „Religion – Sekundarstufe I“. In: *Ders.* u.a.: Religion – Sekundarstufe I. Lehrerkommentar, Düsseldorf 1993, 7–34, 20.

etwa der „Sonnengesang“ des Franziskus⁹ oder die hymnenartigen Gedichte Gertrud von le Forts¹⁰ sollen aufgrund ihrer sprachlichen Kraft zum Glauben *hinführen*. Zum anderen wird die Eigenschaft von Literatur, den Menschen anzurühren, als Gefahr betrachtet: Literatur könne auch vom Glauben *wegführen* und den Rezipienten geradezu *verführen*. Solche Schriftsteller – darunter etwa ‚falsche Propheten‘ wie Goethe und Rilke – werden ‚entlarvt‘; ihre nicht-christliche Gottesvorstellung wird ‚aufgedeckt‘.¹¹

3. Phase II: Literarische Texte als Spiegel menschlicher Fragen

Mit dem Ende der materialkerygmatischen Konzeption findet auch der Umgang mit Literatur eine neue Ausrichtung: Entscheidend wird nun – wie für Tillich und sein Gefolge – die Kategorie der Erfahrung, an deren Gehalt sich der Wert literarischer Texte bemisst. Dies erklärt zugleich die Verschiebung hin zu zeitgenössischer Literatur, in der Erfahrungen zur Sprache kommen, die die Lebenswirklichkeit der Heranwachsenden tangieren und auf diese Weise zu einer existenziellen Auseinandersetzung ermuntern können. Der mit Abstand am meisten rezipierte Schriftsteller in dieser Phase ist Bertolt Brecht; Mehrfachbelege finden sich auch für Günter Eich, Max Frisch, Paul Celan und Ingeborg Bachmann, Jean-Paul Sartre und Albert Camus – Autor(inn)en, die nicht unbedingt „im Schatten

der Kirchtürme zu Hause“¹² sind, sondern sich kritisch – teils provokativ – mit Religion und Glaube auseinandersetzen.

4. Phase III: Literarische Texte und christliche Überlieferung im fruchtbaren Spannungsverhältnis

Vieles, was in der zweiten Phase Gestalt angenommen hat, wird in den Schulbüchern für einen korrelativen Religionsunterricht weiter ausdifferenziert; was anfangs noch experimentellen Charakter hatte, wird nun religionsdidaktisch fundiert. Zugleich wird das für die zweite Phase typische Frage-Antwort-Schema aufgebrochen zugunsten einer neuen Verhältnisbestimmung, die mit Kuschel als „Methode der strukturellen Analogie“¹³ zu bezeichnen ist: die Suche nach Entsprechungen, aber auch Entfremdungen zwischen literarischen und theologischen Aussagen. Zugleich richtet sich nun das Augenmerk verstärkt auf methodische Fragen im Umgang mit Literatur: Gegen rein hermeneutische Textverfahren setzen sich vielfältige Methoden durch, darunter vor allem Formen kreativen Schreibens.

9 So in *Kamp, Bernhard*: Der Weg – die Wahrheit – das Leben. Ein Lehr- und Arbeitsbuch zur Unterweisung in der katholischen Glaubens- und Sittenlehre für die Oberstufe Höherer Schulen, Düsseldorf 1959, 218f.

10 So in *Storz, Hermann*: Katholische Glaubenslehre II. Gott und Mensch, Düsseldorf 1954, 87f.

11 Vgl. ebd., 28–30.

12 *Halbfas, Hubertus*: Nachwort für Lehrer und andere Erwachsene. In: *Ders. / Halbfas, Ursula* (Hg.): Das Menschenhaus. Ein Lesebuch für den Religionsunterricht, Düsseldorf 1972, 231–238, 231.

13 *Kuschel, Karl-Josef*: „Vielleicht hält Gott sich einige Dichter ...“. Literarisch-theologische Porträts, Mainz 1991, 384.

5. *Religiöse Selbstvergewisserungen in der pluralen Welt – Perspektiven für den Umgang mit Literatur im Religionsunterricht*

Den Abschluss der Dissertation bildet die Formulierung von Zukunftsperspektiven für einen religionsdidaktischen Umgang mit literarischen Texten. Nicht um einen Gegenentwurf soll es hierbei gehen, sondern um ein Fortschreiben, das die aufgezeigten Grundtendenzen kritisch reflektiert und unter Berücksichtigung der gegenwärtigen soziokulturellen und anthropologischen Rahmenbedingungen weiterentwickelt.

Der Schwerpunkt in der Textauswahl liegt hierbei auf der Literatur des beginnenden 21. Jahrhunderts, birgt doch gerade diese bislang ungenutzte Chancen: In ihr – so Langenhorst – gibt es eine „bunt schillernde neue Offenheit gegenüber Religion und der Gottesfrage“¹⁴. Für den Umgang mit diesen Texten legen sich folgende Leitlinien nahe, die allesamt einem Kernziel dienen sollen: der (religiösen) Selbstvergewisserung in der pluralen Welt:

ERSTENS können literarische Texte, die eine Vielzahl an religiösen bzw. nicht-religiösen Lebensentwürfen anbieten, Lernenden dabei helfen, eine individuelle Religiosität und Glaubenspraxis zu entwickeln oder sich reflektiert dagegen zu entscheiden.

ZWEITENS kann Literatur dazu dienen, eine kulturelle Identität in der heutigen Vielfalt von Kulturen und Religionen zu entwickeln; hierzu bietet sich insbesondere die gegenwärtige

deutsch-jüdische und deutsch-muslimische Literatur an.¹⁵

DRITTENS leisten literarische Texte einen Beitrag zum Aufbau einer religiösen geschlechtlichen Identität: In der Literatur des 21. Jahrhunderts finden neue Annäherungen an Gott statt – jenseits der oft patriarchalisch geprägten Texte der jüdisch-christlichen Überlieferung, innerhalb derer Frauen „teils vergessen, teils mitgemeint“¹⁶ sind. In der Gegenwartsliteratur setzen sich Männer und Frauen jenseits von Geschlechterstereotypen mit ihrer Religiosität, ihren Gottesvorstellungen, ihrer religiösen Praxis auseinander oder machen ihre Geschlechterrolle explizit zum Gegenstand. Dies birgt große Chancen für einen gendersensiblen Religionsunterricht, innerhalb dessen die literarisch geronnenen Erfahrungen in ein fruchtbares Spannungsverhältnis zum biblisch überlieferten Glauben gesetzt werden sollen. So können etwa die häufig männlich konnotierten Gottesvorstellungen der Überlieferung hinterfragt und reflektiert werden.

*Eva Willebrand
Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der
Universität Augsburg, Katholisch-Theologische Fakultät, Lehrstuhl für Didaktik des Katholischen Religionsunterrichts und Religionspädagogik*

14 Langenhorst, Georg: „Ich gönne mir das Wort Gott“. Gott und Religion in der Literatur des 21. Jahrhunderts, Freiburg i.Br. 2009, 294.

15 Vgl. Gellner, Christoph / Langenhorst, Georg: Blickwinkel öffnen. Interreligiöses Lernen mit literarischen Texten, Ostfildern 2013.

16 Arzt, Silvia: Bibel lesen als Mädchen, als Junge. Gender und Textrezeption. In: Pithan, Annebelle u.a. (Hg.): Gender – Religion – Bildung. Beiträge zu einer Religionspädagogik der Vielfalt, Gütersloh 2009, 262–272, 262.

,Us and them‘

Thinking beyond the Security Ethic

Terence Lovat / Dan Fleming

1. Introduction

In the following article, we will argue that encounters between religious worldviews (understood to include atheistic and agnostic positions) are a fact of our current era, and that their successful negotiation is crucial for civic well-being and therefore for the common good.¹ In our current context,² however, whilst tolerance is part of the dominant social discourse, such encounters are typically characterised by defensiveness, lack of authentic dialogue, and at

times physical action and violence.³ Using Darcia Narvaez's *Triune Ethics Theory* (TET)⁴, we will argue that encounters characterised by these features align with the security ethic, which is orientated towards a 'fight or flight' mentality, and to developing ideological systems that prize exclusivity, self-preservation, and status enhancement, frequently drawing clear lines between 'us' and 'them' and, in more provocative language, the 'saved' and the 'damned.'

TET provides clues for shifting the nature of interreligious encounters towards what Narvaez

- 1 *Habermas, Jürgen*: Notes on a post-secular society. In: *New Perspective Quarterly* 25 (2008) 17–19; *Castelli, Mike*: Faith dialogue as pedagogy for a post secular religious education. In: *Journal of Beliefs & Values. Studies in Religion & Education* 33 (2012) 207–216; *Armstrong, Karen*: The battle for God. Fundamentalism in Judaism, Christianity and Islam, London 2001; *Bouma, Gary / Halafoff, Anna*: Multifaith education and social inclusion in Australia. In: *Journal of Religious Education* 57 (2009) 17–25.
- 2 For the purposes of this article, the 'current context' refers largely to the Western world, with a particular focus on our own geographical location – Australia. As has been noted elsewhere (e.g. Ruthven, 2007), trends in Australia reflect those in other Western developed nations as well. Nevertheless, the themes of inter-religious encounter that we develop throughout are also features in the East and the Developing World, and so the implications of this article may well extend further than its current context.

- 3 *Aldridge, Alan*: Religion in the contemporary world. A sociological introduction, Cambridge²2007; *Gearon, Liam*: The securitization of religion in education. In: *van der Zee, Theo / Lovat, Terence* (Eds.): *New perspectives on religious and spiritual education*, Münster 2012, 215–234; *McCarthy, Karen*: *Interfaith encounters in America*, New Brunswick 2007; *Monsma, Stephen / Soper, Christopher*: *The Challenge of Pluralism. Church and state in five democracies*, Lanham 2009; *Pratt, Douglas*: *The challenge of Islam. Encounters in interfaith dialogue*, Aldershot 2005.
- 4 *Narvaez, Darcia*: Triune ethics. The neurobiological roots of our multiple moralities. In: *New Ideas in Psychology* 26 (2008a) 95–119; *ibid.*: Human flourishing and moral development. Cognitive and neurobiological perspectives of virtue development. In: *Nucci, Larry / Narvaez, Darcia* (Eds.): *Handbook of moral and character education*, Hoboken 2008b, 310–327; *ibid.*: Neurobiology and moral mindset. In: *Heinrichs, Karen / Oser, Fritz / Lovat, Terence* (Eds.): *Handbook of moral motivation. Theories, models, applications*, Rotterdam 2013, 323–342.

refers to as the engagement and imagination ethics. These are characterised by their capacity to enhance empathy emotionally and cognitively with other persons, and are ultimately far better positioned to promote authentic civic discourse.⁵ Building on this suggestion, as well as evidence from the field of values education,⁶ we propose that providing spaces characterised by the features of trust, care and mutual responsibility, especially in the school context, for dialogue between religious worldviews⁷ is crucial for pursuing the common good.

2. *The inevitability of dialogue in the current context*

It is widely recognised that our current context is characterised by an 'increased mingling' of cultures and worldviews, spurred on by the rapid advancement of globalisation over the

past three decades.⁸ At this point in time, we encounter more cultural and religious 'others' than we might have been able to in the past – whether this be virtually through the internet or television or, what is becoming increasingly the norm, in the contexts of our classrooms, workplaces, and social circles. The largely failed predictions of secularist prophets in the 1960s are seen in claims that the age of secularisation meant the coming of a time wherein "The gods of traditional religions live on as private fetishes or the patron of congenial groups, but play no role whatever in the public life of the secular metropolis"⁹ In fact, however, religion and religious worldviews in the early twenty-first century are alive, well, and operative in the current context, for better or for worse.¹⁰ This has led some to define the time in which we live as 'post-secular', a context within which secularism itself is seen as only one option among many and in which religion continues to have an influence, albeit in a less overt but arguably more powerful way than has been the case in the past.¹¹

To add to this mix, our time has seen the rise of the 'militant' atheist movement, as well as various 'militant' religious fundamentalisms in the

5 Mudge, Peter / Fleming, Dan / Lovat, Terence: The potential impact of the neurosciences on religious and spiritual education. Ramifying from the impact on values education. In: *Journal of Beliefs and Values* (in press).

6 Lovat, Terence: Synergies and balance between values education and quality teaching. *Educational Philosophy and Theory* 42 (2010) 489–500; *ibid.*: Values education and holistic learning. Updated research perspectives. In: *International Journal of Educational Research* 50 (2011) 148–152; Lovat, Terence u.a.: Addressing issues of religious difference through values education. An Islam instance. In: *Cambridge Journal of Education* 40 (2010a) 213–227; *ibid.*: Values education as holistic development for all sectors. Researching for effective pedagogy. In: *Oxford Review of Education* 36 (2010b) 1–17; *ibid.*: Values pedagogy and student achievement. Contemporary research evidence, Dordrecht 2011; Nucci, Larry / Narvaez, Darcia: *Handbook of moral and character education*, New York 2008.

7 See Castelli 2012 [Fn. 1].

8 Kitching, Gavin: Globalism and globalisation. In: Mitcham, Carl (Ed.): *Encyclopedia of science, technology and ethics*, Detroit 2005, 874–877; Bouma / Halafoff 2009 [Fn. 1]; Talbi, Mohamed: Unavoidable dialogue in a pluralist world. A personal account. In: *Encounters. Journal of Inter-cultural Perspectives* 1 (1995) 56–69; *ibid.*: *Universalité du Coran*, Arles 2002.

9 Cox, Harvey: *The Secular City. The Secularization and Urbanization in Theological Perspective*, Princeton 1965, 120.

10 Bouma / Halafoff 2009 [Fn. 1]; Monsma / Soper 2009 [Fn. 3]; Aldridge 2007 [Fn 3].

11 E.g. Boeve, Lieven: Religious education in a post-secular and post-Christian context. In: *Journal of Beliefs and Values. Studies in Religion & Education* 33 (2012) 143–156; Agamben, Giorgio: *The kingdom and the glory. For a theological genealogy of economy and government*, Palo Alto 2011; Habermas 2008 [Fn. 1].

major religious traditions which are now present as particularly provocative dialogue-partners. The new atheism movement has argued forcefully that the progress of humankind impels the eradication of primitive, childish, and dangerous religious beliefs.¹² Meanwhile, religious fundamentalism tends to be characterised by a literal interpretation of sacred texts which frequently provide justification for exclusionary practices and beliefs, as well as, in extreme cases, violence.¹³ All of the above is influenced by, and influences, the three features of the current time that Boeve notes in the following way:

- *Detraditionalisation* – “the process by which traditions, religious as well as other traditions (gender, family, professional context), no longer naturally transfer from one generation to another.”¹⁴ This means both that traditions may be lost but, at the same time, that our engagement with them may become more reflexive given that their place and role is no longer as obvious as it was in the past.
- *Individualisation* – “the structural given that identity is no longer assigned, but that it should be actively taken on in increasing measure (i.e. constructed).”¹⁵ Note that this differs from individualism which proffers that an individual’s preference acts as an absolute norm, ethical, epistemological, or otherwise.
- *Pluralisation* – this “implies that each identity is structurally challenged to conceive of itself in relation to difference and otherness – especially to the effect of other truth claims on its own claim.”¹⁶

In view of this, Boeve argues that a situation requiring dialogue arises, and not simply dialogue between individuals situated on a spectrum between the two extremes of religiousness and secularity. What emerges, instead, is “a plural field of multiple positions, which are related to each other, which possibly influence each other, learn from each other, question each other, conflict, even repudiate and fight.”¹⁷ As such, dialogue is inevitable, but the nature of that dialogue remains negotiable, and this is particularly the case when one finds one’s self in the lag time between a social situation arising and the capacity for public discourse catching up.¹⁸

3. *The nature of inter-religious dialogue in the current context*

The complexity of the current context, and the plurality of religious (or otherwise) worldviews that one encounters therein, makes it a particularly challenging one for dialogue. Mike Castelli provides the following helpful window into a Middle High School classroom which typifies, we argue, the nature of inter-religious dialogue today:

The scene is a Year 9 religious education lesson, involving pupils aged 13–14 years, in a London classroom. The student-teacher is narrating the life of Guru Nanak. One pupil responds to the account of Guru Nanak’s disappearance in the river for three days by; ‘That’s stupid’... [In this context one finds] ‘a pupil of European culture that privileges scientific knowledge [who] is also having to deal with the fundamentalist voice that claims all sacred text as truth; where the Sikh member of this Year 9 class feels uncomfortable with the context in which this story of Guru Nank Sahib is being explored; where a

12 See *Beattie, Tina*: *The new atheists. The twilight of reason & the war on religion*, London 2007.

13 See *Armstrong, Karen*: *The battle for God. Fundamentalism in Judaism, Christianity and Islam*, London 2001.

14 *Boeve* 2012 [Fn. 11], 145.

15 *Ibid.*, 146

16 *Ibid.*

17 *Ibid.*, 145

18 *Aldridge* 2007 [Fn. 3].

student-teacher is grappling with a pluralist paradigm that posits all religions are basically on equally valid paths to the same transcendent.¹⁹

As Castelli goes on to point out, the comment 'That's stupid' captures a number of frustrations in the room.²⁰ These frustrations include: the pupil who is unable to engage with the story of Guru Nanak because of a lack of religious vocabulary and understanding; the Sikh child who feels that this account of her tradition fails to represent it adequately; and, the student-teacher who acknowledges the value of a pluralist approach, but can see that simple tolerance of difference is not sufficient in this situation. Whilst amiable enough, it is easy to imagine how such an exchange – whether in the classroom or another context – could become troublesome. The slightest offensiveness betrayed by any of the parties may well lead to an argument, and not the constructive kind. Indeed, one can see this kind of phenomenon made manifest in many encounters between followers of different religious worldviews today, at times erring on the side of superficiality, defensiveness, and name-calling, rather than on any form of sustained, critical and fruitful debate. This is largely because they are reactionary encounters at the outset.²¹ When condensed into a fear of the religious 'other', this form of reactionary encounter increases the likelihood of individuals or the state "adopting" violent 'solutions' toward the other, rather than seeking more rational courses of action.²² One such example is seen in the phenomenon of 'Islamophobia', the seriousness of which is that it continues "to be a constraint

on world peace, as a significant section of the world lives in fear grounded in ignorance of the other".²³ As such, the necessity for authentic religious dialogue for the common good of society is underscored.²⁴

Clearly, education must play a role in the fostering of possibilities for such dialogue but 'what kind of education?' is the key question.²⁵ On the one hand, it is tempting to argue that what is needed in such a context is a better religious vocabulary in order to facilitate the capacity for dialogue, a position which would underlie an emphasis on content knowledge in religious education.²⁶ Clearly, such content knowledge is necessary in order to circumvent the kind of 'religious illiteracy' that Gates argues, among other things, sits behind literalist interpretations of doctrine and leaves violent extremism unchallenged.²⁷ Nevertheless, advanced vocabulary alone is not sufficient for impelling authentic dialogue for one may still engage with other worldviews in superficial, defensive, and even violent ways under the guise of sophisticated language.²⁸ In making this claim, we follow Alexander's understanding of dialogue: "*Dialogue requires willingness and skill to engage with minds, ideas and ways of thinking other than our own; it involves the ability to question, listen,*

19 Castelli 2012 [Fn. 1], 207.

20 *Ibid.*, 208.

21 See for example Bouma's research into reactions to Islam in Australia: Bouma, Gary: Islamophobia as a constraint to world peace. The case of Australia. In: Islam and Christian-Muslim Relations 22 (2011) 433–441; cf. Aldridge 2007 [Fn. 3], 4; 15.

22 Bouma 2011 [Fn. 21], 434.

23 *Ibid.*

24 Habermas, Jürgen: Religion in the public sphere. In: European Journal of Philosophy 14 (2006) 1–25; Talbi 2002 [Fn. 8].

25 Bouma / Halafoff 2009 [Fn. 1].

26 See for example Rymarz, Richard: Who is this person Grace? A reflection on content knowledge in religious education. In: Religious Education 102 (2007) 62–74; Bouma / Halafoff 2009 [Fn. 1].

27 Gates, Brian: 'Doing God' in ethics and education. A play in five parts. In: Journal of Moral Education 40 (2011) 309–317; Bouma / Halafoff 2009 [Fn. 1].

28 Grun, Karl: From ethical hostility to cooperative ethics. In: Handbook of moral motivation [Fn. 4], 429–448; Kemsley, Harry: Air power in counter-insurgency. A sophisticated language or blunt expression. In: Contemporary Security Policy 28 (2007) 112–126.

*reflect, reason, explain, speculate and explore ideas; to analyse problems, form hypotheses and develop solutions; to discuss, argue, examine evidence, defend, probe, and assess arguments.*²⁹

In this article, we turn our focus not to the content of such dialogue initially, but to the space which would enable it to occur, on the premise that this – and the dispositions that develop within it – are integral to the way in which people approach dialogue with different worldviews, be it from a position of disrespectful defensiveness, or a position of respectful openness. As such, we do not deny the importance of content knowledge, but only seek to locate it within the more complex domain of interpersonal relations. In its own way, this could be seen as a proposal for religious education (RE) in general, but we offer it here as a reflection on the dialogue space between religious worldviews more broadly considered, given that such space opens up not only in RE classrooms, but also in school communities, workplaces, social circles, and political forums as well. As such, it is at the heart of civic discourse in all spheres. We turn now to Darcia Narvaez's *Triune Ethics Theory* (TET) as providing a model for understanding the nature of such encounters.

4. *The impact of ambience and disposition on the capacity to dialogue – Triune Ethics Theory (TET)*

TET draws on neurobiology, affective neuroscience, and cognitive science to highlight three 'systems' which are operative in human ethical decision making.³⁰ The first is associa-

ted with the most primitive parts of the human brain and is primarily concerned with security, personal survival and physical flourishing; the second is concerned with emotional engagement and the values of compassion, openness, and tolerance; and, the third is associated with the most recently evolved parts of the human brain and includes the capacity to engage in the deliberative and intuitive aspects of moral reasoning. We will consider each briefly in turn, and we point to Narvaez's own synthesis of the approach as the most appropriate resource for further exploration in the area. Where relevant throughout, we show that Narvaez's claims are supported by research in the field of values education. When held together, these two approaches provide a strong foundation for the suggestions we make regarding authentic dialogue in the final section of the article below.

Narvaez provides the following overview of the foundations of the approach: "TET suggests that three types of affectively rooted moral orientations emerged from human evolution. These ethical motives and behaviors arise out of biological propensities. When an individual treats a particular orientation as a normative imperative that trumps other values, it has ethical significance. Each ethic makes normative claims and is primed by the context, in interaction with personality. As a type of motivated cognition, each ethic influences what affordances are salient for action, imbuing ongoing experience with particular moral value."³¹

The first ethic is referred to as the 'Security Ethic', and relates to the oldest and most primitive parts of the evolved human brain which emanate from fear, anger and basic sexual drives. Significantly, because these systems within the brain have ancient origins, they appear as 'hard-wired' into the brain, which means that they "are less easily damaged, unlike those of the

29 Alexander, Robin: Education as dialogue. Public Lecture at Hong Kong Institute of Education, 2005. Available at: http://www.robinalexander.org.uk/docs/HK_lecture_Education_as_Dialogue.pdf, 2.

30 Narvaez 2008b [Fn. 4].

31 *Ibid.*, 96.

other two systems, making these the default systems when other things go wrong.”³² Inasmuch as they relate to physical survival, the systems associated with this ethic include the propensity to seek and explore one’s environment as well as, when threat is encountered, the engagement of the parasympathetic (rage) system and the fight-or-flight response, or the sympathetic (fear) system. The systems also underlie territorial and boundary-protecting behaviours which means that, when they are engaged for humans in social contexts, they can “trigger tribalism, rivalry, and mob behaviour”.³³ Whilst these systems remain calm in environments perceived as safe, when safety is threatened, they can take over the rest of the brain.

For Narvaez, the security systems of the brain can be referred to as a ‘Security Ethic’ when humans operate primarily out of them and “prioritize security behaviors over other moral values.”³⁴ The features of such an ethic include: maintaining an in-group and a hierarchy through the use of shame, threat, and deception; rigid following of precedent and tradition; and, obedience. Importantly, the emphasis on security comes with the price of decreased sensitivity to other goals, including engagement with other persons.

Significantly, according to Narvaez, the next two ethical systems (and their associated areas in the brain) are unable to develop, or operate, adequately in persons who find themselves in situations characterised by threat and fear, because such ambiances engage the ‘security-based’ system which operates largely at a preconscious level and is dominated by the concerns noted above. Following from this, providing “a safe, secure environment where basic needs are met allows individuals to mini-

mize triggering the security ethic and allows an emphasis on the ethics systems that better represent human aspirations.”³⁵ This insight ties in well with updated pedagogical research, including in values education, that has highlighted the crucial role that safety and associated feelings of well-being play in students ‘doing well’ at school, including in academic achievement.³⁶ The antithesis of this insight is in the recognition that lack of safety and security is a major inhibitor in students progressing at school in general. Herein, lies the importance of the establishment an expression of the Engagement and Imagination Ethics, which we will now consider below.

The *Engagement Ethic* is founded on the systems of the brain associated with human sociality, a dimension of our existence which we share with other mammals that are naturally orientated towards relationships.³⁷ These systems are nourished (or otherwise) in the early years of development which are, ideally, characterised by frequent interaction between parent and child.³⁸ Furthermore, the systems underlie the capacity to empathise which Narvaez, and others,³⁹ see as critical in human development and flourishing. As such, there is a link between the proper function of this dimension of the brain and the developmental history of a

32 *Ibid.*, 98.

33 *Ibid.*

34 *Ibid.*

35 Narvaez 2008a [Fn. 4], 314.

36 Hattie, John: Visible learning for teachers. Maximizing impact on learning, New York 2011; Rowe, Ken: In good hands? The importance of teacher quality. In: Educare News 14 (2004) 4–14.

37 Narvaez 2008b [Fn. 4], 101.

38 *Ibid.*, 104.

39 Cf. Hoffman, Martin: Empathy and moral development. Implications for caring and justice, New York 2000; Eisenberg, Nancy / Spinrad, Tracy / Sadovsky, Adrienne: Empathy-related responding in children. In: Killen, Melanie / Smetana, Judith (Eds.): Handbook of moral development, Mahwah 2006, 517–549; Slote, Michael: The ethics of care and empathy. New York 2007.

person, which leads Narvaez to argue that although “*evolution has prepared the human brain for sociality and moral agency, proper care during development is required for normal formation of brain circuitries necessary for successful social engagement, cultural membership and moral functioning*”.⁴⁰ When such developmental cues are present, the Engagement Ethic is able to function. By and large, it is characterised by the values of compassion, openness and tolerance. As such, it also has close links with the capacity for empathy, which a number of authors regard as a significant – if not primary – driver of moral behaviour.⁴¹ Again, we make links with updated values education research that demonstrates the overall wellbeing, including academic wellbeing, effect of classrooms characterized by compassion, openness and tolerance:

“The study also provided confirming evidence from both the quantitative and qualitative data around the many testimonial claims made in earlier studies about the impact of values education on school ambience. For example, evidence was elicited of a ... ‘calmer’ environment with less conflict ... rise in levels of politeness and courtesy, open friendliness, better manners, offers of help, and students being more kind and considerate ... a greater respect for each other’s position; and of ... the creation of a safer and more caring school community.” Contributing to this more peaceful and cooperative environment were changes in students’ acceptance and understanding of difference and diversity. This change was evident in the statistically significant improvement

in teachers’ perceptions of students’ ‘inclusive behaviour’.⁴²

Finally, we turn to the *Imagination Ethic*, which is associated with what has commonly been the focus of research into moral behaviour, namely its rational dimension.⁴³ Underlying the Imagination Ethic are the most recently evolved parts of the human brain, upon which are founded the capacities for ‘problem solving and deliberative learning’ as well as the capacities for creativity, flexibility, and perspective-taking.⁴⁴ In neuroscientific terms, these functions are largely associated with the pre-frontal cortex (PFC) which, Narvaez is quick to point out, is constitutive of thinking in a way that includes both rational and affective components, and also engages with the more primitive parts of the brain. Significantly, deliberative reasoning can express what is occurring at a more primitive level in rational terms, a point to which we will return below. Furthermore, these systems offer the possibility of regulation of emotion.⁴⁵ Finally, they appear to be equally reliant on adequate care for their proper development and they are clearly affected by the nature of the environment in which they operate.

In view of this, according to Narvaez: The Ethic of Imagination links primarily to these recently evolved parts of the brain, particularly the PFC. The Imagination Ethic allows a person to step away from the impetuous emotional responses of the older parts of the brain and consider alternative actions based on logic and reason. This ability allows for propensities

40 Narvaez 2008b [Fn. 4], 104.

41 Gascoigne, Robert: Freedom and purpose. An introduction to Christian ethics, Mahwah 2004; Narvaez, Darcia / Vaydich, Jenny: Moral development and behaviour under the spotlight of the neurobiological sciences. In: *Journal of Moral Education* 37 (2008) 289–312; Narvaez 2008b [Fn. 4].

42 Lovat et al. 2010a [Fn. 6], 220.

43 Krapp, Andreas: Moral motivation from the perspective of the self-determination theory and the person-object theory of interest. In: *Handbook of moral motivation* [Fn. 4], 113–140; Wren, Thomas: ‘Why be moral?’ A philosophical taxonomy of moral motivation. In: *Ibid.*, 27–48.

44 Narvaez 2008b [Fn. 4], 105.

45 *Ibid.*, 104.

lacking in other ethics – reflective abstraction and deliberation about morality.⁴⁶

This ethic does not, however, operate in isolation from the other ‘pre-rational’ ethics, as if the brain’s rational capacities were somehow splendidly isolated from the older systems of the brain.⁴⁷ Instead, these latter provide the instincts and intuitions which the Imagination Ethic expresses in a deliberative way, thus emphasising the necessary connections between the three ethics of the Triune Theory.⁴⁸ Furthering the allusion to updated values education research, we point to the evidence that persistently uncovered a ‘double helix’ relationship between the rationality entailed in ‘quality teaching’ regimes and the affectivity implied in the values education regime. As in the genetic principle connoted by the double helix, so it seems it is the case in pedagogy that issues of quality and those of values are ultimately intertwined and ever in conversation with each other.⁴⁹ So it is with the three ethics of TET.

Nevertheless, the Imagination Ethic does offer unique tools in forming the expression of the tendencies of the other ethics. The first of these is the capacity that “allows humans through learning and willpower to choose which stimuli are allowed to trigger emotional arousal or action sequences”⁵⁰ and, conversely, those which are not. Thus, relevant knowledge about what constitutes a good (or evil) choice in this regard has some weight in the operation of the ethic. The second is the capacity to ‘frame’ be-

haviour, past and present, by situating it within the context of an explanatory narrative that normally operates on both an affiliative (social) level and an individual level as well. Such narratives provide further impetus for behaviour, and help to direct reactions to the cues of the Security and Engagement ethics, for better or for worse. Narvaez illustrates this point with the following helpful examples:

“Arpaly (2003) points out how the Nazi Joseph Goebbels had occasional episodes of compassion (which he interpreted as weakness of the will) towards the Jews he was helping exterminate, leading him to perform altruistic acts for Jews against which he subsequently hardened his resolve and actions. An Imagination Ethic which fostered the belief in evil Jewry was able to overcome an Engagement Ethic that reacted otherwise. On the other hand, the deliberative mind may be vetoed by the intuitive. In the case of morality, Arpaly points out how Mark Twain’s Huckleberry Finn believed that the most moral thing he could do was turn in Jim, his friend, the escaped slave. But he cannot bring himself to do it. Although the deliberative mind may learn particular principles from upbringing or schooling, such deliberative learning may not trump the deeper tacit understandings, learned from life experience. Thus the Imagination Ethic operates in interplay with the other ethics.”⁵¹

5. TET and interreligious dialogue

With this interplay in mind, we return to the challenging situation of interreligious dialogue that was introduced above. In view of the understanding of TET, it is possible to see how each of the ethics may be made manifest in the current situation: the Security Ethic will tend to be engaged in those situations that are

46 *Ibid.*, 105..

47 Cf. *Amasio, Antonio*: Descartes’ error. Emotion, reason and the human brain, London 1996; *Porter, Jean*: Nature as reason. A Thomistic theory of the Natural Law, Grand Rapids 2005.

48 *Narvaez* 2008b [Fn. 4], 105.

49 *Lovat, Terence / Toomey, Ron* (Eds.): Values education and quality teaching. The double helix effect, Dordrecht 2009.

50 *Narvaez* 2008b [Fn. 4], 105.

51 *Ibid.*, 106.

characterised by fear or lack of trust in encounters with the religious 'other'; the Engagement Ethic will continue to drive diverse groups of people into situations of encounter with each other (but will not necessarily prescribe the nature of those encounters – this will depend on the ambience in which they occur and whether or not the Security Ethic is the primary mode of operation at a given time); and, the Imagination Ethic will draw on rational deliberations to limit the operations of the more primitive ethics, or to situate their instincts and inclinations within the context of a moral narrative which justifies (or otherwise) their operation.

What arises clearly out of this account of the operations of the three ethics, with the background information about the nature of interreligious dialogue in the current context, is that it is typically the Security Ethic that is engaged in such encounters. Spurred on by a suspicion and, at times, outright hostility towards the religious 'other', the Security Ethic provides a means of response which follows the pattern outlined above: namely, hostility, exclusion and, in the worst case scenario, outright violence. A similar pattern emerges when the context within which the religious other is encountered is characterised by fear. If one's own religious beliefs constitute a core of one's identity, and encountering difference is seen as a threat to this identity, then the ingredients for the ignition of the Security Ethic are, similarly, in place. Furthermore, when such responses are aligned with the Security Ethic, they may be left unchecked, or could be explicitly justified, by rational criteria. Such an observation supports the view proffered above, namely that content knowledge alone – a religious literacy – is not all that is required for the transformation of such encounters. A more articulate justification of the Security Ethic's concerns does not equate necessarily to authentic dialogue. Indeed, it is possible that this will guarantee the opposite, albeit with a more sophisticated language.

The reason for the above potential hardening of attitude is that dialogue requires *"a willingness and skill to engage with mind, ideas and ways of thinking other than our own"*⁵² which are dispositions largely unavailable to the brain operating out of the Security Ethic. As such, what is needed is a context wherein the Engagement and Imagination Ethics can be engaged, characterised as these are by the capacity and commitment to empathise emotionally and cognitively with other persons and their worldviews. According to the research cited above, the contexts which facilitate the operations of the brain in this way are initially characterised by safety, expressed more specifically in the values of trust and care. When such values are seen as primary, rather than ancillary to such encounters, they allow for a greater possibility of dialogue.

One possible critique of this view is that, in focusing on these affective dimensions of encounter, one loses the academic rigour necessary to interreligious dialogue today, instead erring on the side of making people 'feel good' in order to overlook their very real differences. We would not accept such a critique. According to the evidence cited above, the very best possibilities for this level of academic interaction occur *only* when the brain is able to function in its full capacity which, as we have seen, relies on more than the capacity to share content, but also on the fulfilment of moral foundational needs such as the need for security and relationality. Furthermore, the evidence emanating from updated research in values education suggests that it is in the nexus between security and relationality that the best forms of dialogue occur. One element of the Australian research deliberately involved students from largely Muslim dominated schools with those of largely non-Muslim schools, the latter with demonstrable history of being anti-Muslim. Within and

52 Alexander 2005 [Fn. 29], 5.

beyond school pedagogies combined to target safety and security issues and to move students from both sets of schools into each other's territories, in order to engage relationally in ways that assured feelings of safety and security. The results, as recorded in a government report on the project reads as follows:

The pedagogy was intensely focussed on addressing the misunderstanding and prejudice that had led to (an adversarial incident between the students from the different sets of schools) ... It was also pitched in a way that was designed to soften some of the emotions that were still charged on both sides. Hence, a democratic and dialogical pedagogy sat at the centre of a day intended to challenge understandings and feelings that were fairly fixed and raw at the time. Apart from the persistent within-school pedagogy aimed at achieving enhanced understanding of the other, this beyond-school experience, together with several others equally strategically placed, seemed to work to challenge the earlier problematic attitudes and understandings. Students reported as follows:

I found that we all liked similar things no matter where we came from.

It was great meeting people and finding we are the same.

While some had a different religion to me ... we were alike in other ways.

We had similar ideas, we said the same things ... I also got to know their friends and they got to know mine.

I learnt that everyone thinks in different ways ... I also learnt that no matter how different a person is, you can learn to cooperate with them.⁵³

6. Conclusion

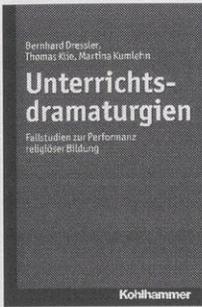
In summary, we have argued that the levels of inter-religious dialogue necessary to ameliorating disturbing and potentially conflict-oriented encounters all too common in Western societies today can be identified helpfully by reference to the Triune Ethics Theory (TET) of Darcia Narvaez. Furthermore, we have provided evidence from updated values education research that endorses and offers practical examples of the effect conceived of in the above theory. The article proposes that TET constitutes a useful tool in conceiving of ways in which the civic negativity of a persistent 'us and them' mentality can be satisfactorily addressed and remedied.

Dr. Dan Fleming
Dean of Studies, Broken Bay Institute, Sydney,
Conjoint Lecturer in Theology and Ethics, The
University of Newcastle, Australia

Dr. Terence J. Lovat
Emeritus Professor, The University of
Newcastle (UoN), Australia, Chair of
Theology, Ethics & Education, Broken Bay
Institute (UoN), Senior Research Fellow,
University of Oxford, UK

53 Lovat et al. 2010a [Fn. 6], 222.

Rezensionen



Dressler, Bernhard / Klie, Thomas / Kumlehn, Martina: Unterrichtsdramaturgien. Fallstudien zur Performanz religiöser Bildung, Stuttgart (Kohlhammer) 2012 [320 S., ISBN 978-3-17-022-337-0]

Das vorliegende Buch birgt von seiner Anlage her unterschiedlich gelagerte Chancen.

ZUM ERSTEN: Die konzeptionellen Vorstellungen einer performativen Religionsdidaktik, in der Zunft der Fachkollegen umstritten und heftig diskutiert, werden einem Praxistest unterzogen. Dies geschieht über sieben Fallanalysen hinweg – videografierte, dokumentierte und ausgewertete Religionsstunden, die an den Handlungsorten Religionsunterricht und Konfirmandenunterricht ab dem Sekundarbereich entstanden sind.

ZUM ZWEITEN: Die Autoren der Studie stehen auch für ein deutlich konturiertes, spezifisch evangelisches Konzept eines performativen Religionsunterrichts. Sie verwenden „die Kategorie der Performanz ... vor allem als deskriptive Analyse-kategorie“ (10). Man kann den Protagonisten also gleichsam über die Schulter blicken: Wie analysieren und beurteilen sie mit ihrem Instrumentarium das, was sie als eine performativ unterfütterte Unterrichtsdramaturgie verstehen?

ZUM DRITTEN: Mit der Studie fügen die Autoren dem nach wie vor unterbelichteten Feld der unmittelbaren Religionsunterrichtsforschung einen wichtigen methodologischen Baustein hinzu.

In einem ersten Kapitel skizzieren die Verfasser das Forschungsprojekt und seine Voraussetzungen. Bernhard Dressler umreißt die Eckdaten einer performativen Religionsdidaktik. Das ist nicht neu – wer aber eine knappe, dichte und aktuelle Zusammenfassung des Dressler'schen Ansatzes sucht, ist mit diesen 17 Seiten gut bedient, auch wenn man sich eine intensivere Auseinandersetzung mit der katholischen Spielart des Performativen wünschen würde. Als überleitendes Kapitel zu den Fallanalysen beschreiben die Verfasser gemeinsam das Forschungsdesign und die Methodik der Fallanalysen (43–49). Von insgesamt zwölf Unterrichtsstunden, die in Hessen, Niedersachsen und Mecklenburg-Vorpommern aufgezeichnet wurden, werden vier Religionsstunden und drei Konfirmandenstunden genauer dokumentiert, analysiert und kommentiert. „Was ist der Fall?“ lautet die Leitfrage für die Analyse, die sich zunächst einmal dem jeweiligen Einzelfall und seiner unterrichtlichen Dramaturgie heuristisch annähern will. Die Verf. weisen zudem auf die Grenzen und nicht umgesetzten Desiderate ihres Verfahrens hin (z. B. ein wünschenswertes nachträgliches Gespräch mit Schüler[in]nen und Konfirmand[in]nen) – auch im Wissen um die Fragilität qualitativer Methoden, die die Subjektivität der Interpretation nur begrenzt ausschließen können und bezogen auf den Untersuchungsfokus des Performativen gar nicht wollen. Herangezogen werden Verfahrensmuster der objektiven Hermeneutik, die in mehrschritrig vorbereitete und diskutierte Beobachtungsprotokolle und dichte Beschreibungen münden. Schade, dass von diesem intensiven Analyse- und

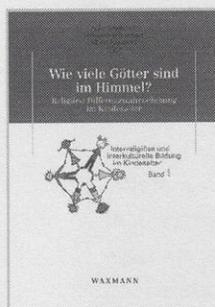
vor allem auch Diskussionsprozess in der Autorengruppe in den folgenden detaillierten Fallanalysen, verantwortet von jeweils einem der Autoren, nichts durchscheint. Hier hätten auch abweichende Wahrnehmungen, unterschiedliche Deutungen und Schlussfolgerungen der drei Autoren interessiert.

Es ist spannend, sich in den Sog der reflektierten Unterrichtsdramaturgien hineinzubegeben, deren Lektüre nicht nur weit mehr erbringt als lediglich ein Nachdenken über eine gelungene oder weniger gelungene Performanz, sondern auch einen Einblick in die Dramaturgie des Unterrichts und Lernens und die damit verbundenen hohen Anforderungen an die Lehrenden gibt! Nach einer Skizzierung der soziokulturellen Voraussetzungen und der genauen Beschreibung der Lernumgebung erfolgt die Analyse im Wechsel von ausgewählten Unterrichtstranskripten, dichten Beschreibungen und analytischen Urteilen. Dabei erscheinen neben vielen Anmerkungen im Detail vor allem die prinzipiellen Anfragen als aufschlussreich: z.B. ob das Performative nicht gelegentlich auch der Explikation eines zugrundeliegenden hermeneutischen Prinzips bedürfe; ob nicht gerade die Störungsfreiheit von Unterricht Überraschungsmomente verhindere; ob jede Form des Performativen nur dann fruchtbar werden könne, wenn sie mit einer hermeneutisch-religiösen und theologischen Deutungskompetenz verbunden werde; und ob insgesamt die Gratwanderung zwischen religiöser Praxis und einem Reden über religiöse Praxis wohltaustariert werden müsse. Instruktiv ist für die Lesenden auch die Gesamtsicht der Handlungsformen, die von den Verfassern als performative Elemente einer Unterrichtsdramaturgie auf Schüler- wie auf Lehrerseite herausgeschält werden: Methoden des kreativen Schreibens und inneren Monologs, Klangtheater, Bildgestaltung, viele körpersprachliche Übungen, Textrezitation, Standbild, bibliodramatische Elemente, die (fragwürdige!) Inszenierung eines liturgischen Grußes, Gesang, das gestisch gestaltete Vater-Unser, die Imagination und Aktualisierung einer biblischen Erzählung, die piktogrammartige bildliche Gestaltung des Dekalogs.

Abschließend formulieren die Verfasser religionsdidaktische Konsequenzen im Umgang mit Performanz, bezogen auf die zwei Handlungsorte: Martina Kumlehn beschreibt Anforderungsprofile im Umgang mit performativen Elementen im Religionsunterricht (religiöse Kompetenz,

Alteritätskompetenz und Übergangskompetenzen) vor dem Hintergrund der Korrespondenz eines performativen Habitus und einer performativen Inszenierung und Reflexion. Thomas Klie ermittelt Performanzen evangelischer Religion im kirchlichen Unterricht. Abschließend skizzieren alle drei Autoren zehn weiterführende Postulate für die religionspädagogische Aus-, Fort- und Weiterbildung – unter der treffenden Überschrift: „Der Umgang mit Performanz will gelernt sein“ (317).

Hans Mendl



Edelbrock, Anke / Schweitzer, Friedrich / Biesinger, Albert (Hg.): *Wie viele Götter sind im Himmel? Religiöse Differenzwahrnehmung im Kindesalter (Interreligiöse und Interkulturelle Bildung im Kindesalter, Bd. 1)*, Münster (Waxmann) 2010 [202 S., ISBN 978-3-83092-391-6]

Befunde zur Frage einer *religiösen Differenzwahrnehmung* im Kindesalter werfen schon beim ersten Blick auf den Elementarbereich zahlreiche pädagogische und religionspädagogische Fragen auf (194). Was und wie nehmen Kinder wahr, wenn es um religiöse Unterschiede geht? Wie gehen sie mit religiösen Bildern, Gegenständen, Ritualen und Festen der eigenen und einer fremden Religion um? Was bedeuten ihnen unterschiedliche Feste und Verhaltensregeln (Speisegebote)? Und wie sprechen sie über ihre Gottesvorstellungen und Erfahrungen mit Gottesdiensträumen? Um sich diesen und weiteren Fragen und Herausforderungen angemessener als bisher stellen zu können, hat eine Tübinger Forschungsgruppe (Katja Dubiski, Ibtissame Essich, Murat Kaplan, Golde Wissner, Hans-Peter Blaicher, Annette Haussmann, Friedrich Schweitzer, Anke Engelbrock, Albert

Biesinger) ein eigenes, von der Stiftung Ravensburger Verlag gefördertes Projekt zur Erforschung und Entwicklung interkultureller und interreligiöser Bildung in Kindertagesstätten entwickelt und vorgestellt.

Nach einer vorausgehenden Pilotstudie¹ und der hier besprochenen Befragung der Kinder (2010) erfolgte 2011 die Dokumentation der Befragung von Erzieherinnen und Eltern und 2012 die Beschreibung von Best-Practice-Modellen.² Der fünfte Schritt des Projekts, die Entwicklung von Modulen für die Aus- und Weiterbildung von Erzieherinnen, ist noch nicht veröffentlicht worden. Angesichts der bisher präsentierten Ergebnisse des Projektes wird für die Weiterentwicklung des Themas in Kindertagesstätten die Antwort auf die Frage eine entscheidende Rolle spielen, in welcher Weise und in welchem Umfang interreligiöse Bildung Teil der Ausbildung von Erzieherinnen werden wird, um die anstehenden Herausforderungen in diesem Bildungsbereich zu meistern. Als solche *Herausforderungen* werden unter anderem die Aufgaben umschrieben, die Koordination verschiedener Lebenswelten zu unterstützen (z.B. von Kindertagesstätte und Elternhaus), Unterschiede in gemeinsamen Bildungsprozessen fruchtbar zu machen und eine (zunächst legitime, weil vereinfachende) Stereotypenbildung nicht in negative Vorurteile gegenüber den Fremden oder dem Fremden ableiten zu lassen (192f.).

Wie nehmen Kinder zwischen vier und sechs Jahren religiöse Unterschiede in ihrer Lebenswelt wahr? Ausgehend von dieser Fragestellung und mit besonderem Fokus auf die Bildungsprozesse in Kindertagesstätten konzentrierte sich die Forschungsgruppe in ihrer empirischen Studie auf interreligiöse, weniger auf interkulturelle Fragen. In

Teil 1 des Buches werden Befunde, Diskussionen und Perspektiven zu diesem Thema präsentiert.

Die Anlage der Befragung innerhalb des Forschungsprojekts wird vorgestellt (teilnehmende Kinder und Einrichtungen, Herkunft und Religionszugehörigkeit, Befragung über drei Erhebungszeitpunkte, 26), und ihre besonderen Frage-Schwerpunkte auf *Wissen, Erleben, Einstellungen und sprachliche Fähigkeiten* im religiösen und interreligiösen Bildungsbereich werden thematisiert. Die Notwendigkeit religiöser und interreligiöser Bildung zeigt sich sehr deutlich durch Interview-Ergebnisse, die ein sehr wenig ausgeprägtes religiöses Wissen, fehlende Vertrautheit mit religiösen Vollzügen und eine schwach entwickelte Sprachfähigkeit in diesem Bereich abbilden. Deutlich wurde erfreulicherweise aber auch eine Einflussnahme auf die Einstellungen der Kinder durch Erfahrungsmöglichkeiten und Bildungsprozesse in der Kindertagesstätte.

Ergänzt wird die dokumentierte Forschungsarbeit durch eine jüdische Perspektive von Rachel Herweg (mit dem Schwerpunkt auf Elternarbeit, 49) und eine islamische Perspektive von Rabeya Müller, die interreligiöse Bildung „nicht als Einbahnstraße“ (59) beschreibt, sondern sich von allen Seiten respektvollen Umgang, Wissen umeinander und empathisches Miteinander wünscht.

Ergänzt werden diese Perspektiven von Forschungsergebnissen aus Norwegen (Sturla Sagberg) und Ina ter Avest (Niederlande). Als zentral für das Thema ist der Kommentar aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive von Karin Amos einzuschätzen (61–75). Sehr klar benennt sie die Erkenntnis, dass frühkindliche Bildung ins Zentrum erziehungswissenschaftlicher Forschung rücken muss und dass überdies interreligiöse Bildung in diesem Forschungsbereich bisher zu wenig beachtet wurde, obwohl „Differenz“ als ein zentraler Leitbegriff interkultureller Bildungsprozesse gilt (was sich auch und besonders durch unterschiedliche religiöse Zugehörigkeit ausdrückt). Die *Bedeutsamkeit weiterer interdisziplinärer Forschung* bildet sich in ihren Überlegungen zur bildungstheologischen Grundlegung interreligiöser Bildung ab, die von Friedrich Schweitzer ergänzt werden. *Selbstwerdung und Subjektwerdung, die Entwicklung von Anerkennung und Respekt wie auch von Toleranz und Kritikfähigkeit* beschreibt er als Bildungsaufgaben, die die herkömmliche Betreuung und Erziehung in Kindertagesstätten entschieden überschreiten (117).

1 Schweitzer, Friedrich/Biesinger, Albert/Edelbrock, Anke (Hg.): *Mein Gott – Dein Gott. Interkulturelle und interreligiöse Bildung in Kindertagesstätten*, Weinheim – Basel 2008.

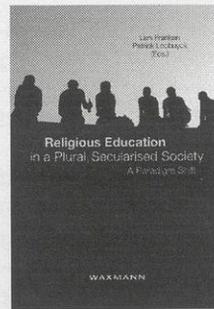
2 Dies. (Hg.): *Auf die Eltern kommt es an! (Interreligiöse und Interkulturelle Bildung im Kindesalter, Bd. 2)*, Münster 2011; *Interreligiöse und Interkulturelle Bildung in der Kita. Eine Repräsentativbefragung von Erzieherinnen in Deutschland – interdisziplinäre, interreligiöse und internationale Perspektiven (Interreligiöse und Interkulturelle Bildung im Kindesalter, Bd. 3)*, Münster 2011; *Religiöse Vielfalt in der Kita. So gelingt interreligiöse und interkulturelle Bildung in der Praxis*, Berlin 2012.

In Teil 2 des Buches wird die Anlage der Tübinger Studie als qualitatives Verfahren mit Kindern im Alter von vier bis sechs Jahren anhand von leitfadenorientierten Interviews beschrieben, flankiert von theoretischen Hintergründen aus Psychologie, Pädagogik und Religionspädagogik. Im Anhang befinden sich die entsprechenden Interview-Leitfäden.

Insgesamt wird durch die Studie deutlich, dass alle vier abgefragten Bildungsaspekte der deutlichen Förderung in Kindertagesstätten bedürfen: Das religiöse *Wissen* zur Bearbeitung von Orientierungsfragen; das religiöse *Erleben* als Verarbeiten und Deuten von Erfahrungen; die *Einstellungen*, die durch das religionspädagogische Begleiten des Differenzbewusstseins mitgeprägt werden; und die *Sprachfähigkeit* im religiösen und interreligiösen Bereich, die durch Austauschprozesse zwischen Kindern und zwischen Kindern und Erwachsenen an Möglichkeiten gewinnt.

Das Forschungsprojekt und seine Dokumentation in fünf Schritten kann als wegweisend für weitere Einzelforschungsprojekte, als orientierend für die Einarbeitung in das Gesamtthema „Interreligiöse Bildung“ und als grundlegend für weitere interdisziplinäre Zusammenarbeit angesehen werden.

Carola Fleck



Franken, Leni/Loobuyck, Patrick (Hg.): *Religious Education in a Plural, Secularised Society. A Paradigm Shift*, Münster u.a. (Waxmann) 2011 [179 S., ISBN 978-3-83092-543-9]

Gehört Religionsunterricht an die Schule? In ganz Europa wird darüber debattiert. In Belgien wurde 1959 mit dem *Schoolpactwet* die Grundlage für den gegenwärtigen Religionsunterricht gelegt; 2009 wurde zum 50-jährigen Bestehen dieses Gesetzes in Antwerpen eine internationale Konferenz durchgeführt, zum Thema ‚Religionsunterricht in einer pluralen, säkularisierten Gesellschaft‘. Aus dieser Konferenz entstand der vorliegende Band.

Das Buch hat zwei Teile: Der erste stellt die Organisation des Religionsunterrichtes in mehreren Ländern Europas vor, der zweite versucht eine normative Debatte um Religionsunterricht an staatlichen Schulen abzubilden. Nach der Einleitung gibt *Peter Schreiner* einen Überblick über die religiöse Erziehung an Schulen in Europa. Er weist auf die enge Verflechtung hin zwischen der politischen Bewertung von Religion und der Organisation der religiösen Erziehung an der Schule. Daher beruht die Konzeption von Religionsunterricht auf der nationalen Tradition zur Rolle von Religion in der jeweiligen Gesellschaft. In den meisten Ländern Europas reichen diese Traditionen in das 19. Jahrhundert zurück. Anhand von Quellen des Europarates und der Europäischen Union zeigt er anschließend, dass die europäischen Institutionen auch im Religionsunterricht eine Konvergenz der Konzepte anstreben.

Belgien und die Niederlande haben unterschiedliche konfessionelle Traditionen. In der sozialen Ausprägung von Religion sind beide Länder sehr ähnlich, wie *Patrick Loobuyck* und *Leni Franken* (für Belgien) sowie *Ina ter Avest* und andere (für die Niederlande) berichten. Die religiösen und nicht-religiösen Gruppen entwickelten in beiden Ländern eigene Schulen, eine eigene Presse,

eigene Vereine – so entstanden gesellschaftliche Säulen, in denen Katholiken, Protestanten, Liberale unter sich blieben und den Kontakt zu anderen weltanschaulichen Gruppen vermieden. Diese Versäulung hat Auswirkungen bis heute: Beide Länder haben ein ausgebautes System von privaten, weltanschaulichen Schulen neben der öffentlichen Schule. Obwohl diese Schulen vom Staat bezahlt werden, sind die Privatschulen frei in der Organisation von Religionsunterricht; und trotz der Säkularisierung der Gesellschaft nehmen in beiden Ländern mehr als die Hälfte der Schüler am konfessionellen Religionsunterricht teil.

Die Situation in Frankreich ist insofern besonders, als Frankreich eines der wenigen Länder in Europa ist, die keinen Religionsunterricht an öffentlichen Schulen haben. Als Grund dafür nennt *Anna van den Kerchove* die Tradition der französischen Laizität: Der französische Staat hält Abstand zu den Religionen, daher ist Religionsunterricht an der öffentlichen Schule ausgeschlossen. Bis in die 80er-Jahre des letzten Jahrhunderts war diese Laizität mit dem Ausschluss der (katholischen) Kirche aus der Öffentlichkeit verbunden; vor ca. 30 Jahren änderte sich der Blick auf Religion. Seit dieser Zeit wird Religion als historisches und soziales Faktum wahrgenommen und in den gesellschaftswissenschaftlichen Fächern reflektiert, ein eigenes Schulfach ist jedoch nicht eingerichtet worden.

Großbritannien und Skandinavien haben in der Gegenwart einen nichtkonfessionellen multi-religiösen Religionsunterricht. *Denise Cush* stellt die Herkunft dieses Konzeptes dar. Es wurde in den 60er-Jahren des letzten Jahrhunderts in Großbritannien und Schweden eingeführt, Dänemark übernahm es 1975, Norwegen 1997. Der multi-religiöse Religionsunterricht beruht auf einem phänomenologischen Verständnis von Religion und versucht, das Verständnis für Menschen anderer Religion zu wecken und die Wahrheitsfrage zu umgehen. Es ist auffällig, dass dieser multi-religiöse Unterricht in Gesellschaften entstanden ist, die eine Staatskirche hatten, daher besteht der Verdacht, dass dieser Unterricht auf einem liberal-protestantischen Universalismus beruht und die Einführung in diese Weltanschauung als „hidden agenda“ verfolgt.

Speziell in Norwegen zeigt sich der Einfluss der europäischen Rechtsprechung auf den Religionsunterricht. *Wanda Alberts* stellt ein Urteil des europäischen Gerichtshofes für Menschenrechte (EGMR) in den Mittelpunkt ihres Berichtes: In

Norwegen bestand bis 2007 ein verpflichtender Religionsunterricht mit starker Orientierung an der protestantisch-lutherischen Staatskirche. Dazu stellt der EGMR fest: Die Verpflichtung zum Unterricht ist nur dann keine Verletzung des Rechtes auf Religionsfreiheit, wenn der Unterricht unterschiedliche Religionen und Weltanschauungen in objektiver, kritischer und pluraler Weise behandelt. Als Reaktion auf dieses Urteil wurde die Bezeichnung des Religionsunterrichtes von „Christentums-, Religions- und Weltanschauungskunde“ in „Religion, Weltanschauung und Ethik“ verändert, zudem wurden einige Aussagen aus der Fächerbeschreibung gestrichen. Ob damit dem Urteil Genüge getan ist, muss nach Ansicht der Autorin offen bleiben: In empirischen Studien ist erkannt worden, dass die Struktur des Unterrichtes als *Learning about* bzw. *Learning in Religion* vor allem vom einzelnen Lehrer abhängt.

Der zweite Teil des Bandes versammelt drei Artikel zur Frage, ob Religionsunterricht an die staatliche Schule gehört. Kein Artikel lehnt die Beschäftigung mit Religion in der Schule grundsätzlich ab, doch in der Frage, wie Religionsunterricht aussehen soll, sind die Autoren gegenteiliger Meinung. *Friedrich Schweitzer* plädiert für einen kooperativen Religionsunterricht, wie er in Baden-Württemberg und Niedersachsen entwickelt wird. Zur Begründung dieses Konzeptes verweist er auf eine Voraussetzung jeden Dialogs: Dialog ist nur möglich, wenn Unterschiede bestehen, wenn diese Unterschiede akzeptiert werden und wenn die Beteiligten darin übereinstimmen, dass die Unterschiede nicht mit Gewalt aufgelöst werden sollen. Der kooperative Religionsunterricht fördert die dialogische Attitüde der Schüler, da sie einerseits die Unterschiede der Religionen reflektieren, andererseits aber einander in ihrer Verschiedenheit begreifen.

Tim Jensen und *Paul Citeur* argumentieren für einen nichtkonfessionellen Unterricht über Religion. *Jensen* plädiert für ein eigenes Schulfach, das Religion als soziales und historisches Faktum in den Blick nimmt und auf der Religionswissenschaft aufbaut. *Citeur* wirbt für einen politischen Säkularismus, einen Staat, der sich von allen religiösen Gruppen fernhält. Auf dieser Grundlage fordert er einen Unterricht, der Religionen positiv und negativ darstellt und der so eine freie, kritische Debatte über Religion in der Schule ermöglicht.

Im Nachwort benennen die Herausgeber den Paradigmenwechsel in der Konzeption des

Religionsunterrichts: Der Grund für Religionsunterricht ist nicht mehr der Wunsch der Eltern, dass die Schule die Kinder in ihre Religion einführt, sondern das Verständnis von Religionsunterricht als Teil der Allgemeinbildung. In diesem Verständnis von Religionsunterricht konvergieren die verschiedenen Konzepte, auch wenn die nationalen Traditionen die konkrete Gestaltung eines solchen Unterrichtes noch immer prägen.

Das Buch öffnet den Blick auf Konzepte und Debatten um Religionsunterricht in Europa. Besonders der erste Teil stellt verschiedene Möglichkeiten dar, wie Religion in der Schule behandelt wird. Dieser Überblick zeigt, dass bei aller Gemeinsamkeit in Europa die nationalen Unterschiede nicht einfach übergangen werden können. Der normative Teil des Buches nennt einige bekannte Argumente für und gegen einen konfessionellen Religionsunterricht, er fügt aber keine neuen Argumente hinzu. Beide Teile des Buches stehen eher unvermittelt nebeneinander, nur im Nachwort versuchen die Herausgeber eine Synthese. Insgesamt jedoch ein lesenswertes Buch, das einen raschen Überblick über das breite Thema ‚Religionsunterricht in einer pluralen, säkularisierten Gesellschaft‘ bietet.

Boris Kalbheim



Hennecke, Elisabeth: Was lernen Kinder im Religionsunterricht? Eine fallbezogene und thematische Analyse kindlicher Rezeptionen von Religionsunterricht (Religionspädagogische Bildungsforschung, Bd. 2), Bad Heilbrunn (Klinkhardt) 2012 [394 S., ISBN 978-3-7815-1833-9]

Was lernen Kinder im Religionsunterricht? Welche Religionslehrerin, welcher Religionslehrer hat sich nicht schon einmal diese Frage gestellt? Trotz *Handlungsorientierung, Altersangemessenheit, Anschaulichkeit* – Prinzipien, von denen der Grundschulunterricht heute zweifelsohne lebt – müssen sie häufig genug feststellen, dass ihr Unterricht wenig nachhaltig zu sein scheint und es ihm nicht in wünschenswertem Maße gelingt, langfristig verankerte Wissensbestände grundzulegen. Die Vf. geht in ihrer aufwendig und detailliert angelegten Studie dieser Problemstellung nach, wobei es im Fokus ihres Interesses steht, zu erforschen, wie Kinder Religionsunterricht rezipieren, d.h., wie sie im Religionsunterricht lernen.

Nach einer erhellenden Situationsanalyse gegenwärtigen Religionsunterrichts in der Grundschule (Kapitel 2) skizziert Hennecke dessen Unterrichtskonzepte bzw. dessen zurzeit wichtigste Dimensionen (Kapitel 3). Religiöse Entwicklung und religiöse Lernprozesse stehen im Zentrum des vierten Kapitels; das fünfte berücksichtigt bisher häufig vernachlässigte Erkenntnisse der Kognitions- und Lernpsychologie, da diese wesentlich zur besseren Operationalisierbarkeit religiöser Lernprozesse und einer „fokussierten Reflexion des praktizierten Religionsunterrichts“ (103) beitragen.

Die Studie wurde als Längsschnittstudie über ein Schuljahr hinweg angelegt und in zwei katholischen Lerngruppen aus verschiedenen Grundschulen im Ruhrgebiet (eine für Schüler und Schülerinnen katholischen Bekenntnisses sowie eine Gemeinschaftsgrundschule) anhand von drei verschiedenen Unterrichtseinheiten durchgeführt.

Die Erhebung stützte sich auf leitfadenorientierte Interviews und nutzte darüber hinaus das eigens entwickelte Instrument des sogenannten Nachdenkbuchs. Sie wurde mithilfe der qualitativen Inhaltsanalyse nach Philipp Mayring und einer thematischen Analyse ausgewertet (7). Geradezu spannend lesen sich die folgenden Inhaltsanalysen der Interviews und Nachdenkbücher, die nicht nur dort fesseln, wo acht der befragten Kinder im Originalton zu Wort kommen. Indem deren Expressionen, Rezeptionen und Konstruktionen (vorhandener Wissensbestände, Lerninhalte, Neuaufnahmen) systematisch erfasst und ausgelegt werden, eröffnen sich den Lesern eindrucksvolle Einblicke in das ganz konkrete Lernuniversum eines Lukas, einer Hannah und eines Jacob (137–309). Die zusammenfassenden Analysen am Ende jeder Fallstudie verdeutlichen bereits, wie unterschiedlich religiöse Lernbiographien verlaufen, auf welche verschiedenen Weisen die gleichen Inhalte angeeignet und in bereits aufgebautes Wissen integriert werden. Bilder und Gedanken von acht Drittklässlern demonstrieren, wie sehr das Lernen im Religionsunterricht ein höchst individuelles Geschehen ist, welches im Hinblick auf die häufig am Durchschnitt orientierten und notwendigerweise standardisierten Unterrichtsabläufe sehr nachdenklich werden lässt.

In ihrer thematischen Analyse fragt Hennecke daher konsequent, was vom Religionsunterricht bleibt (9.1), wie Kinder im Religionsunterricht lernen (9.2), welche Rolle die Gestalt des Religionsunterrichts spielt (9.3) und in welchem Verhältnis Kirche und Religionsunterricht zueinanderstehen (9.4). Manches mag dabei nicht überraschend ausfallen, so z. B. die Feststellung, dass Kinder schnell Inhalte vergessen und äußere Gestaltungen (Wiederholungen, Reflexionen, aber auch Platzierungen von Themen innerhalb eines Schuljahres) zu einem besseren Behalten und aktivem Verfügbarmachen verhelfen können (313). Ebenso, dass Kinder einerseits fasziniert sind von biblischen Geschichten, ihr Zugang aber häufig einseitig auf die Bewegung vom Leser zum Text hin erfolgt und ein kohärentes Bibelkonzept sich daraus vermutlich „eher nicht“ (315) entwickelt. Auch, dass Kinder durch symbolische Übertragungen in ihrem Abstraktionsvermögen nicht selten überfordert sind und daher auf einen expliziten Umgang mit Symbolen – so die Vermutung Henneckes – im Grundschulunterricht inzwischen zunehmend verzichtet wird (318).

Religionsunterricht in der Grundschule ist ein beliebtes und akzeptiertes Fach, das Kindern durchaus wichtig ist. Den eigenen Lernzuwachs zu erkennen und zu benennen, fällt ihnen dagegen schwer. Zu den wichtigen Ergebnissen der Untersuchung Henneckes zählt, dass die im Religionsunterricht gesetzten Impulse nicht eindeutig zur Weiterentwicklung kindlicher Vorstellungen dienen und es Kindern häufig nicht gelingt, Lerninhalte und Lernprozesse zu vernetzen. Die Forderung nach kontextualisiertem Lernen wird bislang in der unterrichtlichen Praxis wenig umgesetzt (332). Eine weitere Herausforderung für Grundschul Kinder liegt darin, mit Ambivalenzen und Uneindeutigkeiten umzugehen (334), so dass immer wieder abzuwägen ist, was in welcher Weise zugemutet werden kann, um Kinder nicht zu überfordern, sondern zu fordern und im Aufbau religiösen Wissens zu fördern. Darüber hinaus gibt die Studie Henneckes Anlass, sich von möglicherweise liebgewordenen Vorstellungen zu verabschieden. So z. B. von der, dass handlungsorientierte Aufgaben „...automatisch zu intensiverer inhaltlicher Beschäftigung führen“ (341). Und auch die inhaltliche Verarbeitung von gestalterischen Elementen ist stärker von der Fähigkeit zur Reflexion abhängig als bisher angenommen (ebd.). Hennecke spricht in diesem Zusammenhang von intentionaler Anleitung und zielgerichteter Handlungsanweisung und betont die Notwendigkeit von Unterrichtsgesprächen und Lehrerinputs, um kein Lernpotential leichtfertig zu verschenken (345). Ernüchternd und ermutigend zugleich kann die Einschätzung Henneckes gelesen werden, dass religiöse Vorprägungen nur bedingt Garant für eine positiv verlaufende Weiterentwicklung religiöser Vorstellungen sind.

Vor dem Hintergrund der vorliegenden Forschungsergebnisse ist der Blick der Autorin auf gegenwärtige Konzepte sehr hilfreich, denn es ergeben sich berechtigte Anfragen, was beispielsweise bibeldidaktisch im Primärbereich geleistet wird bzw. unter welchen Bedingungen performativer Unterricht seine Ziele erreichen kann. Das Buch zeichnet ein sehr differenziertes Bild von den Potentialen gegenwärtigen Religionsunterrichts in der Grundschule. Gezeigt wird darüber hinaus, wo dieser Unterricht derzeit an Grenzen stößt bzw. unter seinen Möglichkeiten bleibt und welche Entwicklungschancen sich hier bieten. Das Ernstnehmen dieser – auch deshalb so wichtigen, weil auf empirischer Basis gewonnenen – Ergebnisse

und das schrittweise Umsetzen in konkrete Lernprozesse (Hennecke nennt hier beispielsweise die strukturierte und pointierte Wiederholung) können zu einem nachhaltigeren, in eine intensivere theologische Auseinandersetzung involvierenden Religionsunterricht führen. Dass die Untersuchung von Elisabeth Hennecke als Lektüre Religionslehrer(inne)n im Primarbereich sehr zu empfehlen ist, versteht sich daher fast von selbst. Doch nicht nur im Bereich der universitären und außeruniversitären Lehrerbildung Tätige werden das Buch mit Gewinn lesen. Es bietet notwendiges Basiswissen für alle religionspädagogischen Handlungsfelder und ist für Katechet(inn)en sowie möglicherweise auch für Eltern, die die religiöse Entwicklung ihrer Kinder bewusster wahrnehmen und begleiten wollen, interessant und lesenswert.

Christina Kalloch



Horlacher, Julia: Erzählungen und ethische Bildung. Eine Untersuchung zur ethikdidaktischen Relevanz narrativer Formen im Religionsunterricht (Ökumenische Religionspädagogik, Bd. 3), Berlin (LIT) 2009 [336 S., ISBN 978-3-64310-380-2]

Mit ihrer Weingartener Dissertation widmet sich Julia Horlacher der Aufgabe, „dem ethikdidaktischen Potenzial von Erzählungen nachzugehen“ (14). Zugrunde liegt die Beobachtung, dass Erzählungen in ethischen Lernarrangements „weitgehend unreflektiert“ (17) verwendet werden. Wenn denn die Bedeutung von Erzählungen für ethisches Lernen überhaupt thematisiert wird, überwiege das Misstrauen, dass die Narrativierung anschaulicher Geschehnisse einer prärationalen, heteronomen und partikularen Ethik Vorschub leiste (vgl. 14, 18). Diesem Verdacht tritt Horlacher entgegen, indem sie die Förderlichkeit des narrativen Darstellungsmodus für die Ausbildung einer autonomen und reflexiven Moralität argumentativ auszuloten sucht.

Teil I (25–118) ergründet die ‚ethische Bedeutung des Narrativen‘ (25). Kronzeugen sind Paul Ricoeur (27–68) und Dietmar Mieth (69–102). Horlacher zeichnet nach, dass fiktive, historische und biographische Erzählungen für Ricoeur auf je unterschiedliche Weise in ethisch relevanter Wirklichkeit wurzeln („mimesis I“) und auf selbige zurückwirken („mimesis III“). Insofern das reale Leben im Erzählen nicht lediglich abgebildet, sondern überschritten, umgestaltet und synthetisiert wird („mimesis II“), bergen Erzählungen die Kraft und Möglichkeit eines ‚Laboratoriums‘ für die ethische Fantasie und Urteilskraft (vgl. insb. 43f., 289f.). Abgelöst von alltäglichen Entscheidungszwängen können hier Handlungs-, Deutungs- und Orientierungsalternativen erprobt (vgl. 49, 65, 104, 107, 117, 290, 318f.), d.h. wahrgenommen, durchlebt und bedacht werden. Zugespitzter

noch als Ricoeur bedenkt Mieth die ethische Relevanz von Erzählungen. Horlacher plausibilisiert dessen Wertschätzung einer narrativen Ethik, die konkrete Erfahrungen im personalen Lebensentwurf plastisch und reflektierbar werden lässt. Da weder Normen noch Argumente zum existenziellen Grund des Ethischen vorzudringen vermögen, erfahren sie – Mieth zufolge – in Erzählungen (wie Bildern; vgl. 78) ein notwendiges Korrektiv und Gegengewicht (vgl. 73, 78, 89, 107, 111), das die Konkretheit wie Brüchigkeit ethischer Verantwortung vergegenwärtigt. Horlachers Referierung mündet in eine Zusammenschau (103–118), welche den drei Grundtypen der Narration je besondere Chancen zuweist, nämlich die Schulung des Möglichkeitssinns im fiktionalen, die Leidenserinnerung im historischen (vgl. a. 56, 75, 91f., 305–307) und die Besinnung auf das persönliche Lebensprojekt im biographischen Erzählen.

Teil II (119–190) referiert ethikdidaktische Ansätze eines „Lernens an und mit Erzählungen“ (121). Aus religionspädagogischer Perspektive präsentiert Horlacher zunächst einschlägige Überlegungen zum Lernen an Modellgeschichten (Irene und Dietmar Mieth) und Dilemmaerzählungen (Lothar Kuld / Bruno Schmid), um sich nach Darstellung theologischer Deduktionen zum Umgang mit biblischen Erzählungen (Karin Ulrich-Eschemann) schließlich Astrid Greves Versuch zuzuwenden, Konturen der biblisch-jüdischen Erinnerungskultur auf den Religionsunterricht umzumünzen. Unvermittelt wendet sich der Blick auf drei knappe Artikel „zur außerschulischen bioethischen Bildungsarbeit“ (169). Zwei davon postulieren Narrationen – nämlich „große Menschheitserzählungen“ (163) oder „Alltagsmythen“ (163ff.) – als stimmiges Medium, um eine Auseinandersetzung mit der Gentechnik anzuzetteln, welche die Dispositionen der Lernenden aufnimmt und für die anthropologische und ethische Tragweite der Thematik sensibilisiert (Edith Droste, Ulrich Gebhard). Der dritte Aufsatz (Martha Montello) fokussiert den Umgang mit Fallgeschichten in der medizinethischen Ausbildung.

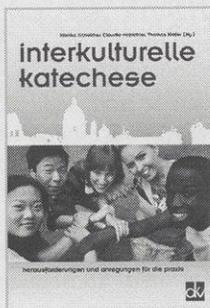
Mit Teil III (191–283) verlässt Horlacher die Pfade der bisherigen Theoriediskussion. Durch eine Schulbuchanalyse sucht sie nun dem „Beitrag narrativer Formen zur ethischen Urteilsbildung“ (194) in acht Religionslehrwerken auf die Spur zu kommen. Thematisch konzentriert sich diese Analyse auf Reproduktionsmedizin und Gentechnik, was damit zusammenhängt, dass die Autorin in ein

bioethisch ausgerichtetes „Forschungs- und Nachwuchskolleg“ (5) eingebunden war. Entgegen der qualitativ-empirischen Etikettierung des Analyseverfahrens werden vorab generierte Kategorien an das Material herangetragen (vgl. 206–210), in denen sich ein Prozessmodell ethischer Urteilsbildung widerspiegelt, das von der Identifikation eines Problems über dessen informierte Analyse bis zur kriterienorientierten Abwägung und schließlich zum persönlichen „Urteilsentscheid“ (208 et pas.) reicht. In allen untersuchten Büchern ortet Horlacher narrative Elemente (vgl. 211, 265), wobei verschiedenste Erzählgattungen begegnen (vgl. 212–215, 266f.). Der gründliche Schulbuchvergleich fördert zutage, dass Erzählungen in unterschiedliche Strategien der Problementdeckung integrierbar sind (vgl. 222–226, 268–270, 299f.) und zwischen Erzählmotiven und argumentativen Mustern Wahlverwandtschaften bestehen (vgl. 251–254, 274). So begegnet der biblische Topos der Menschenschöpfung bevorzugt in deontologischen Bezügen, während Science-Fiction-Literatur meist konsequenzialistisch gerahmt ist. Dass Erzählungen je nach Auswahl und Verwendung manipulieren (vgl. 100f., 258–262, 274f., 299f.) oder aber unter Beachtung ihrer „Eigenständigkeit“ (280 et pas.) genuine Einsichten eröffnen können (vgl. 250f., 253, 273), arbeitet Horlacher erhellend heraus.

Unter der Leitfrage, was Erzählungen zur Förderung ethischer Mündigkeit beitragen können, sucht Horlacher im abschließenden Teil IV (285–323) die vielfältigen Erkenntnisse aus Theorieliteratur und Schulbuchanalyse ‚zusammenzuführen‘ (287). Erwartungsgemäß ergibt die Lektüre der hier entfalteten Thesen wenig Neues. Prinzipiell besitzen Erzählungen das Potenzial, als verdichtete Erfahrungen zur Entdeckung und Prüfung eigener Maßstäbe und Handlungsmöglichkeiten anzuregen. Dies aber setzt voraus, dass Narrationen „als solche“ (277) überhaupt zur Geltung kommen und nicht als Surrogat für Argumentation (vgl. 108, 321) oder Information (vgl. 261f., 280f.) missbraucht werden. Erzählte Erfahrung ermöglicht innere Anteilnahme, was gut und wichtig ist (vgl. 151 et pas.). Bildendes Potenzial gewinnen Erzählungen allerdings erst, wenn solche Identifizierung durch reflexive Distanzierung erweitert wird (vgl. 187, 295, 307). Dem Weg in die erzählte Welt hinein folgt somit jener über sie hinaus – in Analyse, Diskussion und Positionierung gegenüber dem Erzählten. Dieses „Wechselspiel“ (167, 170, 190)

einer verantworteten Erzähldidaktik zu verdeutlichen, ist ein wichtiges Verdienst von *Horlachers* kenntnisreicher Studie, die zwischen der faszinierenden Dynamik und der manipulierenden Macht des Erzählens sorgsam abwägt. Trotz vieler Redundanzen kann deren Lektüre mit Fug und Recht empfohlen werden!

Burkard Porzelt



Jakobs, Monika: Neue Wege der Katechese, München (dkv) 2010 [232 S., ISBN 978-3-88207-396-6]

Scheidler, Monika / Hofrichter, Claudia / Kiefer, Thomas (Hg.): Interkulturelle Katechese. Herausforderungen und Anregungen für die Praxis, München (dkv) 2010 [270 S., ISBN 978-3-88207-393-5]

Während auf der einen Seite praktische, nicht selten pragmatische Handreichungen im Bereich Katechese florieren und auf der anderen Seite die wissenschaftliche Religionspädagogik ihr Augenmerk immer noch eher auf den schulischen Religionsunterricht legt, profiliert sich eine zeitweise vergessen geglaubte (Gemeinde-)Katechese bzw. eine Katechetik außerschulischer Lernprozesse im Glauben schrittweise neu. Die beiden hier vorzustellenden Arbeiten leisten dazu einen wertvollen Beitrag.

Monika Jakobs' „Neue Wege“ richten den Blick auf die klassischen gemeindekatechetischen Anlässe. Nach einer „Grundlegung“ (9–57), die Rahmenbedingungen und Selbstverständnis von Katechese heute reflektiert, an die Geschichte der Gemeindekatechese erinnert sowie Schlüsselbegriffe wie Gemeinde, Evangelisierung und Mysterie

erläutert, werden in zwei weiteren Kapiteln Überlegungen zur „SakramentenKatechese mit Kindern und Jugendlichen“ (Erstkommunion, Versöhnungssakrament, Firmung; 58–134) und zu „Perspektiven einer neuen ErwachsenenKatechese“ (ErwachsenenKatechese anlässlich der Kindertaufe, Katechumenat und Erwachsenentaufe, Glaubenskurse; 135–184) vorgestellt. Ein letztes Kapitel (185–220) gibt weitere Hinweise zu Planung, Durchführung und Evaluation von Katechetischen Angeboten in der Gemeinde.

Jakobs' Buch ist kein umfassendes Katechetisches Handbuch, sondern eine engagierte Reflexion auf die Katechetische Praxis, wie sie sich derzeit im deutschsprachigen Raum darstellt. Diese ist vielfältig, was Ausdruck von Unsicherheit und Ziellosigkeit sein kann, mehr noch aber kreativer Reflex auf die differenzierte Situation und die oft ungleichzeitigen Entwicklungen in den Kirche(n) in der Gegenwart. Jakobs bringt nebst einer kritischen Analyse der gegenwärtigen Praxis viele solcher Ansätze und Konzepte („Modelle“) zur Sprache. Mit Ausnahme der kritischen Reflexion einiger Glaubenskurse für Erwachsene (164–181) werden die Praxisansätze (etwa bei Erstkommunion und Firmung) eher kurz angedeutet, ohne einzelne davon zu favorisieren oder sie auf dem Hintergrund der theoretischen „Grundlegung“ tiefergehend miteinander zu vergleichen und zu unterscheiden. Vielfach gelingt es ihr, das allgemeine, da und dort spürbare Unbehagen an einer unhinterfragten Katechetischen Routine ins Wort zu bringen und jeweils einen Perspektivenwechsel anzubieten. Immer wieder spielt sie leidenschaftlich den Blickwinkel der Adressaten ein, die die Kirche (und die für die Katechese Verantwortlichen), vor allem in der SakramentenKatechese, in die Alternative von Laxismus und Rigorismus geführt hat. Im Anschluss an Zulehners Gedanken von der „Ritendiakonie“ (64f.) und durch Erinnerung an das uralte Konzept der Mystagogie (68f.) bricht sie diese Alternative auf und regt an, nicht (nur) von den erforderlichen Voraussetzungen zur bewussten Teilnahme an der Sakramentenfeier aus zu denken, sondern auch der geheimnisvollen Erfahrung gott-menschlicher Begegnung im sakramentalen Akt mehr zuzutrauen. Die Entwicklung konkreter Auswege aus diesen Spannungen wird dem Leser bzw. der Leserin überlassen.

Weiterführend erscheint auch der von ihr skizzierte Begriff von Katechese, der diese nicht als notwendigen Vorlauf zu einem Sakrament der

Kirche versteht, sondern als eine von drei aufeinander verwiesenen und einander ergänzenden „religionspädagogischen Funktionen“ (katechetische, bildungsorientierte, diakonische), die einem bestimmten Lernort nicht eindimensional zugeordnet werden können (25–29). Hier weitet sich der Blick auf die vielen informellen Lernprozesse in der Pastoral, denen eine katechetische Dimension innewohnt. Im Fokus des Buches bleibt die klassische Gemeindekatechese, sodass etwa das Sakrament der Ehe bewusst ausgeklammert wird, weil es „weniger eine gemeindekatechetische Funktion“ (8) habe. (Ob diese Einschätzung zutrifft oder ob man sich mit ihr zufriedengeben will, wäre sicher noch einmal eine eigene Reflexion wert.)

Insgesamt wird deutlich, dass Katechese nicht ohne Gemeinde gedacht werden kann, Gemeinde aber heute so vielgestaltig ist (und längst nicht mehr mit der territorial bestimmten Pfarrei identisch; vgl. auch 36f.), dass „neue Wege der Katechese“ die Schritte zunehmend auch an andere Orte als bislang werden lenken (müssen).

Ein solcher neuer Weg zeichnet sich mit dem aus einer Projektgruppe des DKV hervorgegangenen Band „Interkulturelle Katechese“ ab. Er nimmt die inzwischen alltäglich gewordene Erfahrung der Multikulturalität der Gesellschaft und der Kirche(n) zum Anlass, diese (u.a. mit Hilfe der Sinus-Migrantenstudien 2007/08) und das Selbstverständnis von Katechese zu reflektieren (17–72), um die katechetische Praxis in den muttersprachlichen Gemeinden (73–130) und Beispiele kooperativer Projekte (131–178) darzustellen. Zwei weitere Kapitel bieten praktische Anregungen (179–226) und Materialien (fremdsprachige Gebetstexte, Adressen; 227–249), ergänzt durch eine Sammlung farbiger Abbildungen.

Spätestens hier wird erkennbar: Das Buch will konkrete Hilfen für eine neue Praxis bieten, die nicht nur der individuellen Situation von Menschen mit Migrationshintergrund Rechnung trägt (immerhin 15,3 Mio. Menschen, d.h. 18,6% der Gesamtbevölkerung, 33% davon mit kath. Bekenntnis; vgl. ebd., 59), sondern auch die multikulturelle Situation heute konstruktiv aufgreift.

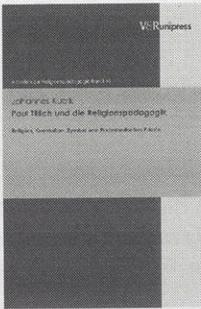
Manche Praxis in den Missionen und so manche aktuelle Problematik gleichen der Situation in den deutschsprachigen Gemeinden, manche kulturspezifische Ausprägung der Katechese in den muttersprachlichen Gemeinden ist freilich für deutsche Katecheten und Katechetiker

eine Herausforderung. Daher können die unterschiedlichen Traditionen und Praxen wechselseitig inspirierend sein. Während die vielen guten Erfahrungen mit einer Gemeinde-Katechese in Deutschland bereits von den Missionen wahrgenommen und teilweise aufgegriffen werden, kann (und will) niemand zugleich die Unterschiedlichkeit der Lebenssituationen, Erwartungen und Bedürfnisse der verschiedenen Bevölkerungsgruppen nivellieren.

Die vorgestellten Beispiele „interkultureller Katechese“ bewegen sich zwischen den Polen von Separation hier und Assimilation dort, zwischen denen Formen der Kooperation, der Integration und der gelungenen Inklusion entstehen. Entscheidend ist die Weise, wie es gelingt, nicht nur miteinander (kooperativ), sondern eben auch tatsächlich voneinander (interkulturell) aus der berechtigterweise bleibenden Unterschiedlichkeit zu lernen. Hier helfen vor allem die angebotenen „praktischen Anregungen“, Bausteine, Methoden, Check-Listen und Verlaufspläne (179–225), sorgsam die richtigen Schritte für eine neue, gemeinsame Praxis zu finden.

Die Frage der interkulturellen Öffnung der deutschsprachigen Gemeinden (aber auch der Verbände, Bildungseinrichtungen etc.) wird dabei zur Frage nach der Zukunft der (deutschen) Kirche, denn am Beispiel des Umgangs mit Migranten wird einmal mehr die Notwendigkeit von Kommunikationsfähigkeit, Ambiguitätstoleranz und Pluralitätskompetenz deutlich, deren Fehlen dem Sendungsauftrag der Kirche widerspricht und ihr missionarisches Profil verdunkelt. Interkulturelle Katechese kann ein guter Weg aus den derzeitigen Milieuerengungen sein und sollte Teil kirchlicher Entwicklungsprozesse werden.

Patrik C. Höring



Kubik, Johannes: Paul Tillich und die Religionspädagogik. Religion, Korrelation, Symbol und Protestantisches Prinzip (Arbeiten zur Religionspädagogik, Bd. 49), Göttingen (V&R unipress) 2011 [391 S., ISBN 978-3-89971-901-7]

Der Korrelationsgedanke, der nach wie vor den Dreh- und Angelpunkt einer weltfreundlichen Theologie und einer den Menschen und Gott ernst nehmenden Religionspädagogik markiert, ist katholischerseits nicht ohne Karl Rahner (1904–1984) und aufseiten der evangelischen Theologie nicht ohne Paul Tillich (1886–1965) zu denken. Vor allem dessen weiter, anthropologisch fundierter Religionsbegriff, der in Gegenbewegung zur Dialektischen Theologie eines Karl Barth Religion als etwas verstehen lässt, das den Menschen ‚unbedingt angeht‘, wurde für die Religionspädagogik in der Debatte um die auch pädagogische Begründung sowie um die Zielsetzung des Religionsunterrichts zu Beginn der 1970er-Jahre entscheidend. Insofern ist es höchst notwendig, Paul Tillich nicht nur über die Sekundärliteratur zu studieren und eingespielte Lesarten zu wiederholen, sondern ihn selbst, mit seinen grundlegenden Gedanken zu Korrelation, zu Religion, zum Symbol und zur Rechtfertigung, die Kubik als ‚protestantisches Prinzip‘ ausweist, zu hören und aufzuarbeiten.

Johannes Kubik hat sich in seiner Dissertationsschrift (eingereicht im WS 2009/10 an der Evangelisch-Theologischen Fakultät der Universität Göttingen, Erstgutachter: Martin Rothgangel) diesem nicht leichten Unterfangen gewidmet. Ihm geht es nicht nur darum, die religionspädagogische Rezeptionsgeschichte dieser fundamentalen und doch unterschiedlichen Begriffe zu erarbeiten, sondern die religionspädagogischen Lesarten an den ‚eigentlichen Tillich‘ zurückzubinden und damit ein Gespräch zwischen „Systematischer Theologie und Religionspädagogik“ (17) zu befördern. Damit stehen Fragen an, ob z.B. der Tillichsche

Religionsbegriff lediglich oberflächlich interpretiert (so der Vorwurf Peter Biehls) oder sein Korrelationsgedanke nur „selektiv“ aufgegriffen worden sei (vgl. den Vorwurf von Heinrich Stratmann). Kubik versucht, diese Fragen über einen werkgeschichtlichen Zugang zu den Frühschriften Tillichs bis 1930 zu klären, und analysiert neben der frühen „Systematische[n] Theologie“ aus dem Jahr 1913 auch die Thesenreihe zur Kasseler Konferenz sowie den frühen Briefwechsel mit Emanuel Hirsch. Darüber hinaus widmet sich Kubik den explizit religionspädagogischen Arbeiten Tillichs, die der Systematiker Tillich als Gelegenheitschriften verfasste. Diese Aufarbeitung scheint auch insofern fruchtbar zu sein, als deren religionspädagogischer Ertrag bis heute kaum gewürdigt wurde.

Die Studie umfasst neben Einleitung und Schlussreflexion zwei Hauptteile. Im ersten (33–201) beschreibt Kubik, wie die Tillichschen Begriffe Religion (Abschnitt 2), Korrelation (Abschnitt 3) und Symbol (Abschnitt 4) in der Religionspädagogik rezipiert und für unterrichtliche Prozesse adaptiert wurden. Hier werden insbesondere die Arbeiten von Hubertus Halfbas und Siegfried Vierzig, die Autoren des ‚Handbuchs der Religionspädagogik‘, die Beiträge von Karl Ernst Nipkow, Werner H. Ritter sowie Peter Biehl herangezogen.

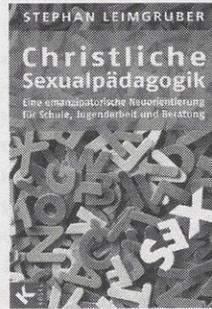
Der zweite Hauptteil (205–342) beginnt mit einer Untersuchung des sog. ‚Protestantischen Prinzips‘, das als theologisches Fundament Tillichs mit Scharnierfunktion für das religionspädagogische Verständnis des Religions-, Korrelations- und Symbolbegriffs ausgewiesen wird. Kritiken an der Weite des Tillichschen Religionsverständnisses könnten auf diese Weise entkräftet werden, so Kubik, weil deutlich würde, dass gerade der anthropologisch fundierte Religionsbegriff durch den Rechtfertigungsgedanken provoziert und damit substantiell abgeglichen wird. Ausgehend vom ‚Protestantischen Prinzip‘ analysiert Kubik dann die explizit religionspädagogischen Texte Tillichs, die aus den Jahren 1931–1959 stammen.

Das Programm der Dissertationsschrift weckt große Erwartungen. Die konkrete Durchführung aber lässt den Leser/die Leserin mit kleinschrittigen, nicht selten schulmeisterlich wirkenden Ermahnungen (vgl. z.B. 71–76; 79–83; 86–91) und wenig ertragreichen Detailbeobachtungen alleine (z.B. die Ausführungen zu Halfbas 41: Kubik mahnt zwar zu Recht an, dass Halfbas nicht darauf bedacht sei, „zu einer mit Tillich verträglichen Terminologie zu kommen“, sondern Tillich lediglich

gebrauche, um seine eigene Gedankenführung und Begriffsbestimmung weiter zu entwickeln. Diese Beobachtung bleibt aber letztlich in der Luft hängen, anstatt sie beispielsweise für die Ausweitung des Gegenstandsbereichs religiöser Bildung auszuloten, für die Tillichs Religionsbegriff und die Konzeptualisierung des Religionsunterrichts, wie sie Halbfas vornimmt, steht). Kubik versäumt es, das Potenzial, das durch die Tillichrezeption geweckt, aber aufgrund einer fehlenden Aufarbeitung der Tillichschen Primärquellen nur gebrochen und nicht selten verstellend tradiert wurde, für eine profunderes, facettenreicheres Verständnis des Religions-, Korrelations- und Symbolbegriffs fruchtbar zu machen und für heutige religionspädagogische Herausforderungen zu befragen (wie z.B. zur Zielbestimmung des Religionsunterrichts heute). Wo dies geschieht (im Abschnitt 7, z.B. 351–356), fällt die Arbeit in eine Anweisungskultur im Sinne einer Rezeptemanier zurück.

Schade! Die Absicht der Dissertationsschrift wäre gut gewesen und die Aufarbeitung Tillichs für die Theologie und hier insbesondere für die Religionspädagogik nach wie vor bedeutsam. Vielleicht wäre in diesem Falle aber weniger – ‚nur‘ den Tillichschen Religionsbegriff, seine religionspädagogische Rezeption und seine Bedeutung für heutige religionspädagogische Fragestellungen zu erarbeiten – mehr gewesen.

Mirjam Schambeck sf



Leimgruber, Stephan: Christliche Sexualpädagogik. Eine emanzipatorische Neuorientierung für Schule, Jugendarbeit und Beratung, München (Kösel) 2011 [208 S., ISBN 978-3-46637-018-4]

Das Buch des Münchner Religionspädagogen Stephan Leimgruber möchte im Sinne einer „emanzipatorischen Neuorientierung“ „eine Brücke bauen über den gähnenden Abgrund, der sich zwischen traditionellen Argumentationen und Positionen sowie aktuellen Erfahrungswelten heutiger Jugendlicher auftut“ (186). Nicht zuletzt zeigen die zahlreichen Missbrauchsfälle u.a. in der katholischen Kirche, dass „es der Kirche noch nicht gelungen ist, einen angstfreien, menschenfreundlichen und souveränen Umgang mit Sexualität zu finden und zu vermitteln“ (22). Demgegenüber möchte Leimgruber auch bei dem Thema „Sexualität“ „das Befreiende der Frohbotschaft Jesu Christi in eine neue Zeit hineinbuchstabieren“ (9).

Ein erster Schritt bietet dabei eine empirisch fundierte Gegenwartsanalyse über die Erwartungshaltung von Kindern und Jugendlichen und über deren erste sexuelle Erfahrungen und die damit verbundenen Freuden, aber auch Ängste. Schon hier zeigt sich die Diskrepanz zwischen der bisherigen kirchlichen Sexualmoral und dem faktischen Leben der Jugendlichen (vgl. 76).

Bereits die biblischen Schriften könnten dagegen Wege zu einem zugleich genuss- wie verantwortungsvollen Umgang mit der Sexualität aufzeigen, wird diese doch dort als „positive Lebenskraft und Elixier des Lebens“ (10) verstanden. Unterschiedliche Bewertungen von Leib und Leben in der Schrift werden dabei nicht vernachlässigt, sondern als geschichtlich verortete bunte Pluralität der Lebensformen anerkannt: „Sexualität wird als dem Menschen anvertraute Gabe verstanden, die in die Schöpfungswirklichkeit mit hineingegeben ist“ (60). Biblische Schriften wären allerdings überflüssig, wenn diese nur die bereits bestehenden

Handlungsmaximen bestätigen würden. Das Aufzeigen neuer Perspektiven und eine daraus resultierende Umkehr bisheriger Orientierungsmaßstäbe können so auch die oft durch Werbung und Kommerz vorgegebenen und eingefahrenen Handlungsweisen aufbrechen. Erfolgreich wird die Begegnung zwischen jungen Menschen und der biblischen Botschaft beim Thema der Sexualität wie bei allen anderen Themen allerdings nur sein, wenn diese Begegnung nicht als fremdbestimmt und außergeleitet verstanden wird: Die Kirche soll „junge Menschen durchaus mit Forderungen des Evangeliums konfrontieren, ja sie soll biblische Werte ins Spiel bringen, aber die Entscheidung über die Realisierung solcher Werte wird in einem kommunikativen Prozess jedem Jugendlichen selbst überlassen“ (20).

„Schlaglichter auf die Geschichte der christlichen Sexualpädagogik“ (63–88) zeigen anschaulich, wo diese Begegnung gelungen oder oft auch misslungen ist. Nicht nur die zu Recht kritisierte Verortung der Erbsündenlehre in der Geschlechtlichkeit durch Augustinus (64), sondern auch die entsprechenden Ausführungen des „Katechismus der Katholischen Kirche“ von 1993 und des Nachfolgeproduktes „Youcat“ von 2011 führten dazu, dass Kirche in Fragen der Leiblichkeit für die meisten Jugendlichen „megaout“ ist (79). Durch die undifferenzierte und an einer „Sündenmoral“ (70) orientierte Bewertung jeglicher vorehelicher Sexualbeziehungen, durch das grundsätzliche Verbot von Verhütungsmitteln und durch die Ablehnung jeder homosexuellen Praxis verliert die kirchliche Verkündigung die potentiellen Adressaten ihrer Botschaft. „Katechetik“ gilt hier eben als „angewandte Dogmatik“ (86). Die Aufbrüche im Kontext des Zweiten Vatikanischen Konzils und der „Würzburger Synode“ werden auch gegenwärtig nur sehr selektiv umgesetzt. Nicht zuletzt bei der Genehmigung von Schulbüchern erweist sich das Thema der Sexualität oft als Anlass zu Kritik und Zensur (vgl. 79).

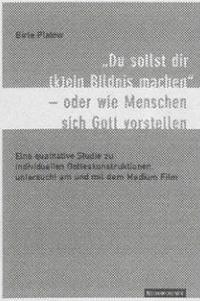
Seine „systematischen Überlegungen zur gelebten Sexualität“ beginnt Leimgruber mit der Bestimmung der menschlichen Person als „geschlechtliches Wesen“ (91). Diese grundlegende Aussage wird dadurch konkretisiert, dass der Autor differenziert zwischen Solosexualität, Heterosexualität, Bisexualität und Homosexualität (92ff.). Gerade dadurch werden die Darstellungen des Autors lebens- und praxisnah und verbleiben nicht in wohlmeinender Allgemeinheit. Auch aktuelle politische Themen wie die Lebensform

der „eingetragenen Partnerschaft“ werden positiv gewürdigt: „damit ist lesbischen und schwulen Paaren ein Stück öffentliche Anerkennung gewährt“ (95).

Gerade ein verantworteter Umgang mit der Sexualität erfordert „sexuelle Bildung“ (10). Leimgruber entwickelt dazu ein eigenes „Kompetenzmodell“ mit den Aspekten „Identitätskompetenz“, „sprachliche und kommunikative Kompetenz“, „Sach- und Wertekompetenz“ und nicht nur für Jugendliche sehr bedeutsam: eine „Medienkompetenz“ (115ff.). Möglichkeiten und Chancen dieser „sexuellen Bildung“ werden aufgezeigt an unterschiedlichen Orten pädagogischen Handelns: vom Kindergarten über die Schule und insbesondere den Religionsunterricht bis zur Jugendarbeit und interkulturellen Bildung (129ff.). In diesen Rahmen werden auch Spezialaspekte wie „verantwortete Elternschaft“ (100) und „Sexualität im Unterricht mit Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen“ (144) einbezogen. Ein sehr informativer Anhang mit Materialien und Beratungsadressen, aber auch Hinweisen zu Filmen und speziellen Büchern schließt diese sachlich wie didaktisch fundierte Darstellung ab (vgl. z.B. die sonst zu dem Thema „Sexualität“ nur schwer zugängliche Liste von „Vorlesebücher für Kinder zwischen 1 und 6 Jahre“).

Stephan Leimgruber gelingt mit seiner Sexualpädagogik eine offene, ehrliche und durchaus kritische Darstellung dieser wichtigen menschlichen Lebensdimension. Es ist zu wünschen, dass er viele Lesende findet bei Erzieher/-innen und Lehrer(inne)n, bei Religionspädagog(inn)en und Mitarbeiter(inne)n in der Jugendarbeit. Nicht zuletzt könnten Priester und Bischöfe durch dieses Grundlagenwerk zu einem unverkrampften Umgang mit der Sexualität angeregt werden – auch mit der eigenen.

Wolfgang Pauly



Platow, Birte: „Du sollst dir [k]ein Bildnis machen“ – oder wie Menschen sich Gott vorstellen. Eine qualitative Studie zu individuellen Gotteskonstruktionen, untersucht am und mit dem Medium Film, Neukirchen-Vluyn (Neukirchener Verlagsgesellschaft) 2008 [225 S., ISBN 978-3-78872-311-8]

Die vorliegende Arbeit – 2008 an der Universität Augsburg am Lehrstuhl Evangelische Theologie mit Schwerpunkt Religionspädagogik und Didaktik des Religionsunterrichts als Dissertation eingereicht – befasst sich mit der individuellen Konstruktion von Gottesbildern anhand von Filmen und durch Filme. Sie fragt, ob und wie filmische Darstellungen des Numinosen bestehende religiöse Vorstellungen prägen oder modifizieren, oder ob bereits gegebene individuelle Wahrnehmungs- und Verarbeitungskategorien die filmischen Informationen so weit bestimmen, dass der gleiche Film individuell ganz unterschiedliche Interpretationen hervorbringt. Sie konzentriert sich dabei auf das Feld der Gottesvorstellungen und beschränkt sich auf zwei lange Spielfilme, die beide dem Mainstreamkino amerikanischer Prägung zuzurechnen sind: „Dogma“ und „Bruce Allmächtig“.

Im theoretischen Teil der Arbeit entwickelt die Autorin – ausgehend von klassischen Rezeptionstheorien sowie vor allem der kognitiven Psychologie (P. Wuss und N. Ohler wären hier zu nennen) und der Tiefenpsychologie (C.G. Jung) – ein dezidiert konstruktivistisches Modell, in dem Film und Zuschauer als Systeme verstanden werden, die in ein Interaktionsverhältnis treten, wobei der Film mit seinen Komponenten eine Anleitung zur Konstruktion seiner Bilder und Inhalte bietet, die jedoch auf individuelle Bedingungen treffen. „Um kognitive Dissonanzen zu umgehen, wird das individuelle System entsprechende Selektionen treffen und spezifische Aussagen der Filmhandlung und Bilder umdeuten. Den individuellen Interpre-

tationen kommt daher der Status von Indikatoren im Forschungsprozess zu.“ (54) In einem weiteren Schritt analysiert die Autorin die „Objektebene“, die beiden Filme, und begründet die Auswahl der Filme auch mit Blick auf die sehr unterschiedlichen Zugänge zur Gottesfrage: „Bruce Allmächtig“ steht hier für ein breitenkompatibles Gottesbild, während bei „Dogma“ ein deutlich offener, irritierender und widerständiger Zugang zu erwarten ist.

Der explorative Teil der Arbeit analysiert die jeweiligen Interpretationen/Konstruktionen der Filme, die bei 13 Probanden in Form von narrativen Interviews (Refilming) und ergänzenden Leitfadenterviews ermittelt wurden, im Blick auf vier Dimensionen: 1. Beziehung zwischen Gott und Mensch, 2. Gottesattribute, 3. Verhältnis zu institutionalisierten/konventionalisierten Formen von Religiosität, 4. Kommunikation zwischen Gott und Mensch. Dabei wird einerseits (auf einer eher formalen/rezeptionstheoretischen Ebene) deutlich, dass „Filmrezeption und nachfolgende Sinnkonstruktion in höchstem Maße eine persönliche Angelegenheit sind“ (151) und dabei sogar scheinbar widersprüchliche Konstrukte von ein und derselben Person genutzt werden können. Zum anderen (auf eher inhaltlicher/religionspsychologischer Ebene) werden – neben geschlechts- und altersspezifischen Merkmalen – fünf Rezeptionstypen identifiziert und charakterisiert, die sich vor allem im Blick auf die Frage der Autonomie in der Beziehung von Gott und Mensch unterscheiden: der dependente Typ – der semi-autonome Typ – der interdependente Typ – der radikal-autonome Typ – der variable Typ.

Da der Arbeit ein qualitatives Forschungsparadigma zugrunde liegt, das nur durch quantitative Methoden ergänzt wird, wird man vor allem die zuletzt genannten Auswertungsergebnisse – bei einer Basis von 13 Personen – sicher noch nicht als abschließend bzw. umfassend ansehen können. Das ist in der Arbeit aber auch nicht angezielt. Ihr Wert besteht vor allem in einigen für die Religionspädagogik grundlegenden Fragen bzw. Erkenntnissen. So liefert die Arbeit nicht nur Aufschlüsse über die Genese von Gottesbildern (hier trifft sie sich ja auch dezidiert und explizit mit entwicklungspsychologischen Forschungen), sondern verweist dabei auch auf die Bedeutung von Filmen aus der populären Kultur. Noch wichtiger in diesem Zusammenhang scheint mir, dass sie hier höchst individuelle Mechanismen und Strategien der Aneignung bzw. des Umgangs damit identifiziert. Danach erweist sich eine rein

objektivistische Betrachtung des Materials (im Sinne einer Materialanalyse unter theologischer Perspektive) in religionspädagogischen oder katechetischen Zusammenhängen als unzureichend – was Auswirkungen auf die Bewertung des Films hat. Umgekehrt erscheint der Film, wenn er denn unter einer konstruktivistischen Perspektive auch entsprechend methodisch eingesetzt wird, als wertvolles Material für die Religionspädagogik – dies gilt nicht zuletzt etwa in diagnostischer Hinsicht (nicht nur) im Rahmen kompetenzorientierter Unterrichtskonzeptionen. Indem die Studie die Individualität der Aneignungs- und Konstruktionsprozesse belegt, plädiert sie nicht nur für Didaktiken, die diese Erkenntnisse aufgreifen (vgl. 212), sondern liefert damit auch Argumente für eine stärkere Wahrnehmungsschulung in der Ausbildung von Religionslehrerinnen und -lehrern.

Im Blick auf das Medium scheint es mir auch richtig, dass die Autorin in der Erweiterung rein kognitiv ausgerichteter Rezeptionsmodelle die emotionale Wirkung von Filmen einbezieht und damit den Blick auf „Tiefenstrukturen“ der Konstruktion öffnet, selbst wenn man nicht alle theologischen Prämissen dabei teilen mag. Dem Forschungsansatz wären aus meiner Sicht jedenfalls weitere Arbeiten zu wünschen – vielleicht auch solche, die über die (im Kontext der vorliegenden Arbeit nachvollziehbare) Beschränkung auf filmische Mainstream-Konzepte (und damit mehr oder weniger klar konturierte Bilder – selbst wenn sie wie im Fall von „Dogma“ vielfältig, ja widersprüchlich erscheinen) hinausgehen.

Franz Günther Weyrich



Schambeck, Mirjam: *Bibeltheologische Didaktik* (UTB 3200), Göttingen (Vandenhoeck & Ruprecht) 2009 [189 S., ISBN 978-3-82523-200-9]

Müller, Peter: *Schlüssel zur Bibel. Eine Einführung in die Bibeldidaktik*, Stuttgart (Calwer Verlag) 2009 [255 S., ISBN 978-3-76684-084-4]

Porzelt, Burkard: *Grundlinien biblischer Didaktik* (UTB 3656), Bad Heilbrunn (Verlag Julius Klinkhardt) 2012 [180 S., ISBN 978-3-82523-656-4]

Trotz der Vielzahl von Bibelübersetzungen und Kinderbibeln fällt es dem heutigen jungen und erwachsenen Leser schwer, einen Zugang zu biblischen Texten zu finden. Während sich Grundschulkindern noch offen für biblische Erzählungen zeigen, nimmt in den weiterführenden Schulen das Interesse an der Bibel ab. Die drei genannten Werke beschäftigen sich mit der Frage, wie junge Menschen einen Zugang zur Bibel erlangen, biblische Texte verstehen und die biblische Botschaft als Orientierungsangebot für ihr Leben in Betracht ziehen können.

Mit ihrer „Bibeltheologischen Didaktik“ will Mirjam Schambeck sich „den Herausforderungen der postmodernen Schüler/innenwelten stellen“ und gleichzeitig die „orientierende und auch lebensverändernde Kraft“ (11) der biblischen Texte in den Blick nehmen. Dazu greift sie auf den intertextuellen Ansatz der Exegese zurück und erweitert ihn für biblische Lernprozesse. Das Anliegen dieser auch ‚kanonisch‘ genannten Schriftauslegung ist es, den einzelnen biblischen Text immer im Kontext der Gesamtbibel zu sehen und von dort her zu deuten. Die Absicht der Verfasserin ist es, Leser und Text einander begegnen zu lassen und die „Welt des Textes“ mit der „Welt des Lesers“ (122) miteinander ins Gespräch zu bringen. Dieses Anliegen ist grundsätzlich schon in älteren bibel-didaktischen Konzeptionen vorzufinden, wenn auch mit sehr unterschiedlicher Akzentsetzung.

Während die kerygmatische Bibeldidaktik das Ziel verfolgt, der Leserin oder dem Leser den Sinn eines biblischen Textes zu vermitteln, kommen seit dem hermeneutischen Ansatz die Kontexte der Leserin und des Lesers sowie die unterschiedlichen Sinnmöglichkeiten eines Textes stärker ins Blickfeld. Innerhalb der postmodernen (entwicklungsorientierten, rezeptionsästhetischen und dekonstruktiven) Ansätze finden die Paradigmen der Pluralität, der Individualisierung und der Enttraditionalisierung besondere Berücksichtigung (vgl. 65).

Schambeck begnügt sich nicht damit, biblisches Lernen allein zum besseren Verstehen einer christlich geprägten Kultur zu instrumentalisieren, sondern unterstreicht auch seine theologische Bedeutung. Es geht ihr darum, die Bibel als Trost- und Lebensbuch zu befragen und die Welt im Horizont Gottes sehen zu lernen. Dabei stützt sie sich nicht nur auf ausgewählte Einzeltexte, sondern deutet sie stets im Rahmen des gesamten Kanons biblischer Schriften. Die Kanonfrage bringt die Lesegemeinschaft der biblischen Schriften auch als Glaubensgemeinschaft mit ins Spiel. Mit dem Kanon bestimmt die Glaubensgemeinschaft, was für sie maßgeblich ist.

Schambeck entwickelt in ihrer bibeltheologischen Didaktik den intertextuellen Ansatz weiter, indem sie nicht nur einen „Modell-Leser“ bei der Auslegung des Bibeltextes mit ins Spiel bringt, sondern – soweit dies der relativ geringe Umfang des Buches zulässt – die Beziehung des konkreten Lesers zum Text in den Blick nimmt und seine entwicklungspsychologischen Voraussetzungen, seine Erwartungen und seine Lebenswelt mit einbezieht (vgl. 105). Text und Leser/-in sollen in einen offenen Dialog miteinander treten, ohne dass der Geheimnischarakter des Wortes Gottes verloren geht. Die Praktikabilität ihres Ansatzes zeigt die Verfasserin an vier unterschiedlichen Beispielen auf, wobei die angestrebten Unterrichtsprozesse teils vom Schüler bzw. der Schülerin ausgehen und teils vom Text.

Im Mittelpunkt der Bibeldidaktik von *Peter Müller* steht die Frage nach dem rechten Zugang zu dem für heutige Schüler/-innen sehr fremden Buch der Bibel. Der Autor sucht nach passenden Schlüsseln, um dem Leser die Tür zur Bibel als einem „Buch mit sieben Siegeln“ aufzuschließen. Im Laufe dieser Schlüsselsuche beleuchtet er das Umfeld und den Adressaten der Bibeldidaktik sowie die bibeldidaktischen Konzeptionen der letzten

Jahrzehnte. Das Umfeld ist durch gesellschaftliche Veränderungen (Pluralisierung, Individualisierung, Entkirchlichung) sowie durch Entwicklungen innerhalb der Exegese (von der historisch-kritischen Methode zur kanonischen Schriftauslegung) und innerhalb der Didaktik (Wandel von einer inhaltsorientierten zu einer kommunikativen Didaktik) gekennzeichnet. Bezüglich des Adressaten zeichnet sich ein verändertes Selbstverständnis der Jugend mit Konsequenzen für die Einstellung zur Bibel ab.

Ein Überblick über die wichtigsten bibeldidaktischen Lösungsansätze und Konzeptionen des 20. Jahrhunderts bietet *Müller* die Gelegenheit, sein eigenes bibeldidaktisches Konzept zu verorten. Im Mittelpunkt steht die Frage nach der Rolle der Bibel in dem jeweiligen bibeldidaktischen Konzept. Ist die Bibel bei der Evangelischen Unterweisung „ansprechendes und gebietendes Wort Gottes“ (57), so steht nach einem grundlegenden Perspektivenwechsel beim Problemorientierten Religionsunterricht nicht mehr die Bibel, sondern die Schülerin und der Schüler im Mittelpunkt. Vertreter neuerer bibeldidaktischer Konzeptionen plädieren mit Ausnahme von Thomas Ruster für eine stärkere Orientierung an den Schüler(inne)n. Mit Baldermann, Berg u. a. betont *Müller* die bleibende Bedeutung der Orientierung an der Bibel, auch wenn ihm der biblische Lernweg von Baldermann fragwürdig erscheint. Die Vielstimmigkeit der Bibel bietet Lernchancen, die sich aus den Texten selbst ergeben.

Leitend für die Suche nach dem passenden Schlüssel ist die Frage, wie die Bibel „als ermutigendes, tröstendes, provozierendes und bedeutungsvolles Buch gelesen und verstanden werden kann“ (84). Eine offene Bibeldidaktik begnügt sich nicht damit, „die Bibel als Bildungsgut zu vermitteln“ (85). Vielmehr muss sie sich der Unkenntnis, dem Missverstehen, der Scheu vor der Bibel, den unterschiedlichen Lebensdeutungen mit ihren Sehnsüchten und Hoffnungen stellen. Deswegen sucht *Müller* nach Schlüsseltexten (Textabschnitten, Einzelversen, Worten und Begriffen, Bildern, Szenen), die einerseits an den Denkhorizont und den Fragen junger Menschen anschlussfähig sind und andererseits die biblische Tradition zu erschließen vermögen.

Im Blick auf die Bibel als Ganzes stellt *Müller* vier Themenkreise heraus, die zusammen „die Fülle biblischer Themen und Aussagen auf elementare Weise zugänglich machen“ (104): „Gott und Welt“, „Gott und Mensch“, „Glauben, Hoffen,

Handeln“ und „Jesus Christus“. Diese Themenkreise zeigen nicht nur grundlegende Zusammenhänge innerhalb der Bibel auf, sondern lassen sich auch mit Hilfe von Fragen der jugendlichen Leser/-innen an die Bibel miteinander verknüpfen. Für die unterrichtliche Praxis hilfreiche Orientierungen bieten die ausführlichen didaktischen Hinweise zu den vier Themenkreisen. Im Blick auf die Verschiedenartigkeit der Schüler/-innen und die Vielfältigkeit der Bibel sind die Schlüssel und Konkretionen nicht zwingend, es sind vielmehr „mögliche Zugänge“ und „denkbare Konkretionen“ (106).

Bei *Burkard Porzelt* steht die bildungstheoretische Begründung der Bibeldidaktik im Vordergrund. In Anlehnung an Wilhelm von Humboldt sieht er das Subjekt als Ausgangs- und Zielpunkt der Bildung. Dieses bedarf zur Bildung jedoch eines horizontenerweiternden Gegenstandes. Die Begegnung mit dem fremden Gegenstand der Bibel wirft ein „erhellendes Licht“ zurück auf das Subjekt. Verschiedene Merkmale (Vielfalt; Fremdheit und Nähe; Bibel als „Buch, das menschliche Existenz im Angesicht Gottes deutet“; Bibel als „wirkungsreiches und strittiges Buch“; Bibel als „Buch religiöser Praxis“) legitimieren die Bibel als „Bildungsbuch“.

Im Rahmen der didaktischen Begründung für die Bibel als Bildungsbuch wird diese zum „korrelative[n] Gesprächspartner zur anthropologischen (Selbst)Vergewisserung“ (57). Grundlegend ist das korrelative Modell des Synodenbeschlusses zum schulischen Religionsunterricht. Die dort vorhandene kulturgeschichtliche, ideologiekritische und existenzielle Begründung des Religionsunterrichtes wird durch eine religiöse erweitert. Der Dialog mit der Bibel bietet den Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit, „das eigene Leben religiös zu deuten“ (66). Im Unterschied zu Horst Klaus Berg und Ingo Baldermann, die ein düsteres Bild heutiger Kindheit und Jugend mit einem hellleuchtenden Bild der Bibel kontrastieren, findet Porzelt sowohl in der Bibel als auch im Leben heutiger Schüler/-innen dunkle und helle Erfahrungen. In dem korrelativen Modell, auf das er zurückgreift, stehen sich die Erfahrungen der Bibel und die der heutigen Schüler/-innen „grundsätzlich gleichberechtigt gegenüber“ (55). In einem hermeneutischen Kapitel wird das zu Anfang erstellte bibeldidaktische Dreieck von Subjekt, biblischem „Gegenstand“ und Prozess zu einem hermeneutischen Dreieck von „Autoren und ihre[n] Welten“,

„Rezipienten und ihre[n] Welten“ und „Texten und ihre[n] Welten“ (93) erweitert. In Anlehnung an die rezeptionsästhetische Bibelauslegung finden Eigenständigkeit und Vielsinnigkeit des Textes sowie Konstitutivität des Rezipienten die erforderliche Beachtung. Um der Gefahr der Beliebigkeit der Bibelinterpretation vorzubeugen, bedarf es eines geeigneten Korrektivs. Der Blick auf die Bibel als Ganzes trägt nach Ansicht des Autors wesentlich dazu bei, eine vordergründige und oberflächliche Interpretation zu vermeiden. Textauswahl und Sprache von Kinderbibeln werden für *Porzelt* zur „bibeldidaktische[n] Nagelprobe“. Für einen lebensbedeutsamen Bibelunterricht bedarf es Medien, „in denen sich heutiges Denken und Fühlen, Deuten und Hoffen angemessen widerspiegeln“ (148).

Alle drei Publikationen bereichern die aktuelle bibeldidaktische Diskussion und sind empfehlenswert für die Hand von Lehrenden und Studierenden. Wer sich problembewusst mit der Bibel im Unterricht auseinandersetzen will, erhält hier wertvolle didaktische Anregungen. Die Autoren beziehen in ihre Konzepte einerseits die neueren Ansätze der Schriftauslegung ein und bewahren andererseits die Autonomie und Selbstständigkeit der Leserinnen und Leser. Für *Müller* und *Porzelt* hat die Orientierung am Schüler bzw. an der Schülerin ein größeres Gewicht als für *Schambeck*. Bei allem Respekt vor der Schriftinterpretation des lesenden Subjekts stellt sich die Frage nach einer gegebenenfalls notwendigen Korrektur. Hier ist bemerkenswert, dass die katholischen Autoren, *Schambeck* und *Porzelt*, im Unterschied zu ihrem evangelischen Kollegen *Müller* die Lese- oder Glaubensgemeinschaft als mögliches Korrektiv mit ins Spiel bringen. Dadurch beugen sie einer möglichen Beliebigkeit bei der Schriftinterpretation vor, ohne jedoch die Autonomie des Lesers preiszugeben.

Karl Josef Lesch



Schimmel, Alexander: *Einstellungen gegenüber Glauben als Thema des Religionsunterrichts. Didaktische Überlegungen und Anregungen für die gymnasiale Oberstufe* (Zeitzeichen, Bd. 28), Ostfildern (Schwabenverlag) 2011 [416 S., ISBN 978-3-7966-1563-4]

Sobald es im Religionsunterricht um Glauben geht, kann es leicht problematisch werden. Das zeigen empirische Studien, das bestätigen auch Religionslehrer/-innen immer wieder. Die Glaubensthematik ist brisant – und gehört zu den besonders markanten Herausforderungen der Religionspädagogik.

Die Studie von Alexander Schimmel stellt sich dieser Herausforderung. Und sie tut es in einer hervorragenden Weise. Dem Autor gelingt es einerseits, eine im Zusammenhang mit Glaubensphänomenen unweigerlich gegebene Komplexität in einem weiten Horizont zu erfassen, andererseits ist er in der Lage, diese Komplexität strukturierend und mit hohem Differenzierungsvermögen auf religionspädagogisch relevante Erkenntnisinteressen und auf religionsdidaktisch bedeutsame Fragestellungen – vornehmlich der gymnasialen Oberstufe – zu konzentrieren.

Die Arbeit umfasst drei große Teile: 1. Einstellungen gegenüber Glauben (5–138), 2. Einstellung von Jugendlichen gegenüber Glauben (139–195), 3. Einstellungen gegenüber Glauben als Thema des Religionsunterrichts der gymnasialen Oberstufe (197–339).

In der theoretischen Grundlegung des ersten Teils entfaltet der Verfasser Hintergründe und Forschungsfelder, die zur Entwicklung eines tragfähigen Instrumentariums erforderlich sind. Dabei werden zum einen zunächst der Glaubens-, zum anderen der Einstellungsbegriff gesondert reflektiert. Anschließend werden beide Pole miteinander in Beziehung gesetzt. Der Verfasser modelliert seine Vernetzungsarbeit auf verschiedenen Ebenen

(etwas ausführlicher als Weltsichten und Konzepte der Wirklichkeitsdeutung; etwas kürzer als Werthaltungen). Bei der theoretischen Grundlegung seiner Untersuchung macht sich in erfreulicher Weise eine transdisziplinäre Offenheit bemerkbar, die in der Lage ist, auch facettenreiche Diskussionen in relevanten Bezugswissenschaften aufzugreifen.

Der Autor beschränkt sich dabei nicht nur auf eine naheliegende – aber auch innerhalb der Religionspädagogik keineswegs selbstverständliche – Rezeption verschiedener theologischer Disziplinen. Neben AT und NT werden so auch unterschiedliche Traditionen systematischer und philosophischer Diskussionsstränge referiert (mit einem erfreulichen Bezug zu etlichen modernen philosophischen Positionen wie z.B. die von Rorty oder Bourdieu). Es kommen unterschiedliche Traditionen (wie z.B. Fiducialismus und Fideismus) ebenso zur Sprache wie relevante Differenzierungen (doxastisch, fiducial oder fides qua/fides quae) oder die virulente Problematik hinsichtlich „religiöser“ versus „nicht-religiöser“ Bestimmungen.

In einem weiteren Schritt rezipiert der Autor zudem verschiedene humanwissenschaftliche Diskussionen, insbesondere aus dem Feld der Psychologie. Er arbeitet u.a. heraus, wie sich die Glaubensthematik in der Psychologie und in der Religionspsychologie darstellt und thematisiert dabei (eher indirekt) auch die komplizierte Beziehungsgeschichte beider Stränge. Ein angemessenes Gewicht wird den religionssoziologischen Versuchen psychometrischer Erfassung von Religiosität gegeben. Eine interessante, wenngleich im Detail ausführlicher zu diskutierende Grafik versucht die Religiositätsdimensionen von Glock (1962), Glock / Stark (1968) und Hemel mit Fowlers Glaubensstufen (unter der Differenzierung von belief und faith) zu korrelieren und im Blick auf Einstellungen gegenüber Glauben fruchtbar zu machen (118).

Der zweite Teil eröffnet eine empirische Perspektive und trägt damit der mittlerweile unbestrittenen Bedeutung der empirischen Wende in der Religionspädagogik Rechnung. Nach differenzierenden Vorüberlegungen rekurriert der Autor dabei „fast ausschließlich auf die 2003 in gemeinsamer Autorenschaft von Hans-Georg Ziebertz, Boris Kalbheim und Ulrich Riegel unter Mitarbeit von Andreas Prokopf erschienene Studie ‚Religiöse Signaturen heute‘“ (141). Er referiert Forschungsinteresse und Fragestellung der Studie sowie ihren soziologisch-hermeneutischen

Theoriehintergrund und stellt den Ertrag heraus, der aus der Würzburger Studie für das eigene Anliegen abgeleitet werden kann.

Der dritte Teil, dem es um die religionsdidaktische Relevanz des Beziehungsgeflechts von Glaube und Einstellung geht, thematisiert zunächst in grundlegender Weise „Einstellungen als didaktisch relevante Größe“, um darauf aufbauend „Das Konzept einer einstellungsbezogenen Didaktik des Religionsunterrichts“ vorzustellen und kritisch zu reflektieren. Sodann werden diese Überlegungen unter zieltheoretischem wie inhaltlichem Betracht enthält. Gerade im dritten Teil wird das kommunikative Grundanliegen der Studie besonders deutlich. Der Einstellungsbegriff – auch als Einstellungen gegenüber Glauben – eröffnet, so der Verfasser, die Chance, Kommunikation dort anzubieten, wo mentale Muster vorherrschen, die eine Auseinandersetzung mit Glauben als nicht lohnend erachten. Eine solche kommunikative Verflüssigung wird als möglich erachtet, „sobald deutlich wird, dass diese Einschätzung weniger sachlich begründet ist, als vielmehr auf einer Option beruht“ (349).

Abschließend kann festgehalten werden, dass mit der Untersuchung von Schimmel thematisch wie in ihrer inhaltlichen und formalen Ausführung eine höchst erfreuliche Arbeit eines religionspädagogischen Nachwuchswissenschaftlers präsentiert wurde. Sie eröffnet zudem innovative Perspektiven – etwa auf den Prozesscharakter von Glauben (39f.) – und bietet damit Bezugspunkte zu neueren diesbezüglichen Forschungen zur Struktur von Glaubensprozessen (credition research: The Structure of Creditions).

Hans-Ferdinand Angel



Scholz, Stefan: Bibeldidaktik im Zeichen der Neuen Medien. Chancen und Gefahren der digitalen Revolution für den Umgang mit dem Basistext des Christentums (Ökumenische Religionspädagogik, Bd. 5), Berlin (LIT) 2012 [477 S., ISBN 978-3-64311-380-1]

Scholz stellt sich den Herausforderungen der Neuen Medien, die „den Referenzrahmen und somit das Arbeitsfeld der Bibeldidaktik“ (4) grundlegend verändern. Es geht dabei nicht um den Einsatz von Medien, sondern um eine „Meta-Didaktik“, „die in allgemeiner Form die Verknüpfung von Bibeldidaktik und Neuen Medien reflektieren“ (7) will. Er verortet Bibeldidaktik an der Schnittstelle verschiedener (außer-)theologischer Disziplinen und beschreibt sie als Medium, das zwischen biblischen Texträumen und gegenwärtigen Menschen vermittelt, egal an welchen Orten.

In der Einführung analysiert Scholz die jeweils innewohnenden Konstruktionen von Bibel und die sich daraus ergebenden Sichtweisen von Aufgaben, Menschenbild, Adressat(inn)en etc. in den Konzeptionen von Berg (problemorientierter RU), Baldermann (kerygmatischer RU) und Theißen (kulturwissenschaftliches Paradigma). In der Konkretisierung der Rolle der Bibeldidaktik im Blick auf die Neuen Medien nimmt er auf aktuelle Diskussionspunkte Bezug: etwa auf die Frage nach dem Objekt des Lernens, wenn Lernende zu Subjekten werden, die Infragestellung der planbaren Umsetzbarkeit pädagogischer Prozesse und das Verschwimmen von Bibelproduktion und Bibelrezeption.

In Teil A entwirft der Verfasser ein „Panorama auf die Neuen Medien fokussierter Weltwahrnehmung und Weltstrukturierung, welches den Referenzrahmen [...] abgibt“ (61), in dem es sich um mehr handle als bloßen Computer-Einsatz. Immerhin traut er dem Computer als Medium zu, die „abendländisch tradierte Subjekt-Objekt-Spaltung“ zu überwinden. Das Neue der Neuen

Medien gipfelt in der Transcodierung, der gegenseitigen Bestimmung von Computer und Kultur, und zeigt erhebliche Auswirkungen auf alle Lebensbereiche, die vor allem in den Bereichen Organisation und Vermittlung von Wissen bzw. Kommunikation und Wirklichkeiten konkretisiert werden. Er sieht das Ende der Gutenberg-Galaxis (N. Bolz) vor allem in der Relativierung des Stellenwertes von Schrift und in der Kultivierung von Wissen, das nicht mehr „vorrangig als objektiviertes Sachwissen, sondern zuerst als pragmatische Kompetenz der Wissensorganisation“ (90) gesehen werde, was der Form der Präsentation von Wissen und seiner Vernetzung entscheidende Bedeutung verleihe. Damit lösen sich bewährte Größen wie Autoritätsgaranten und Wahrheitsanspruch auf und werden durch Eigenverantwortlichkeit und Wiedererkennungseffekte ersetzt.

Herausforderungen für die Bibeldidaktik sieht der Verfasser in einer Neubestimmung des Umganges mit Bibelinhalten sowie der Weitergabe von Bibelwissen unter den Vorzeichen von Authentizität, Autorität und Wahrheit, in der Notwendigkeit bisherige, an der Buchkultur orientierte Kommunikationsformen zu erweitern und biblische sowie außerbiblische Wirklichkeitsbilder flexibler aufeinander zu beziehen. Da einer Bibeldidaktik unter dem Gesichtspunkt der *Matrix* der Neuen Medien eine völlig Unterwerfung und damit die Selbstaufgabe drohe, plädiert der Verfasser für die Sichtweise der Bibeldidaktik im *Zeichen* der Neuen Medien, um Möglichkeiten zu entdecken „zwischen der Wirkmächtigkeit der Neuen Medien und unaufgebbaren Elementen [...] aktuell relevanter Bibeldidaktik“ (156). Daraus ergibt sich, „das Motivierungspotential zu selbstgeleiteter Lernpraxis [zu] nutzen, um Zugänge für Erfahrungen mit der Bibel neu zu erschließen, die Kommunikaton mit und über die Bibel zu fördern sowie die darauf bezogene Auseinandersetzung in dialogischen Prozessen zu gestalten“ (191).

Die zentrale Vermittlungsinstanz sieht er im Paradigma des Hypertextes, der nicht mehr primär nach Inhalten fragt, sondern nach dem Umgang mit Texten. Hypertexte werden als *die* Ausdrucksform der Postmoderne dargestellt, da feste Wissensordnungen grundlegend relativiert würden und das Nicht-Rationale aufgewertet werde. Gleichzeitig erscheinen sie als niedrigschwellige und doch anspruchsvolle Herausforderung für Lernende, die eine völlig neue Lesekompetenz im Vergleich zum Umgang mit linearen Texten

erfordern. In den Augen des Verfassers sei, verfolgt man die Geschichte der Bibelrezeption, Inkulturation der Normalfall (192), nämlich die aktualisierte Kontextualisierung, die schon Momente der Veränderung und Textumgestaltung beinhalte, wie etwa der Kanonisierungsprozess oder kanonexterne Zusätze. Daraus ergebe sich die Notwendigkeit, die Bibel auch in die Sinnlogiken der Neuen Medien zu inkulturieren und durch das „Modell der Bibel als Hypertext“ neue Einsichten zu gewinnen, was wohl zum Abschied von manch konventioneller Bibelanschauung führe, da etwa die Unterscheidung zwischen Bibel und Bibelauslegung gegenstandslos werde (219).

In Teil B sieht Scholz die Chancen einer Inkulturation der Bibel in die Matrix der Neuen Medien darin, gängige bibeldidaktische Konzepte in ihrer Beziehung zueinander besser darstellen, die Lebenswelten der Heranwachsenden besser korrelieren (!) und zu einem selbstbestimmten Umgang anleiten zu können. Um den Gefahren einer solchen Inkulturation zu wehren, führt Scholz zwei Korrekturen ein: die Vorstellung der Bibel als Kenosis, „um den Fortbestand des biblischen Textes ... [gegen] eine drohende Verflüchtigung der Bibel“ (241) zu schützen und den Entwurf seiner Bibeldidaktik als diskursiven Ort des Dialogs, „um intersubjektive Vertiefung und gemeinschaftliche Erfahrung“ (242) zu gewährleisten.

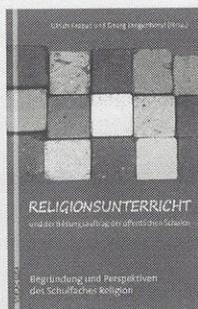
In Teil C kündigt der Verfasser „völlig neue und bisher kaum vorstellbare Dimensionen der Textnutzung und Textbearbeitung“ (347) an und konkretisiert auf der Basis von „Möglichkeiten“ in Bezug auf Ort und Zeit, geeigneten Arbeitsfeldern, beteiligten Personen und Institutionen sowie Interaktionen, Aufgaben und Einstellungen von Lehrenden und Lernenden und mit Blick auf Kompetenzfelder (Selbstständigkeit, Dialogizität und Differenzbewusstsein/Alteritätsbewältigung) die Kompatibilität von Bibel und Neuen Medien unter dem Vorzeichen kritischer Annäherung. Schließlich entwirft der Verfasser „Szenen-Skizzierungen konkreter bibeldidaktischer Praxis“ für die Grundschule, die kirchliche Jugendarbeit und die gymnasiale Oberstufe.

Der Rezensent – ein *digital immigrant* – empfindet die Beschreibung des Ausgeliefertseins an die Neuen Medien einerseits als etwas fatalistisch, andererseits idealisierend, wenn etwa die Logik des herrschaftsfreien Raumes gepriesen wird, ohne machtpolitische und ökonomische Interessen hinter den Digitalisierungserscheinungen

in den Blick zu nehmen. Des weiteren ist zu fragen, ob eine Meta-Didaktik wirklich in den Neuen Medien ihren idealen Angelpunkt findet, ob sich dieser nicht näher bei den Lebenswelten der Heranwachsenden (Subjekten der Begegnung) befinden müsse. Dazu kommt, dass sich die Ausführungen Scholz' dazu lediglich „auf den mitteleuropäischen Kontext“ (263) beziehen, was angesichts der Globalisierungsimpulse der Neuen Medien als kaum nachvollziehbare Einschränkung erscheint. Ebenso gravierend wurde vom (katholischen) Rezensenten die ausschließlich evangelische Perspektive empfunden, v.a. angesichts des Erscheinens in der Reihe „Ökumenische Religionspädagogik“, gepaart mit der Frage, wie lange sich Bibeldidaktik noch an Baldermann, Berg und Theißen abarbeiten müsse.

In formaler Hinsicht erschien das Buch dem (linear lesenden) Rezensenten etwas mühsam, da offensichtlich Umgangsformen der elektronischen Medien in der Buchform aufscheinen sollten und deshalb eine Fülle von Querverweisen innerhalb des Buches (die fast die Hälfte aller Fußnoten ausmachen) den Lesefluss hemmten.

Wolfgang Wagerer



Kropač, Ulrich / Langenhorst, Georg (Hg.): Religionsunterricht und der Bildungsauftrag der öffentlichen Schulen. Begründung und Perspektiven des Schulfaches Religionslehre, Babenhausen (LUSA) 2012 [239 S., ISBN 978-3-9812290-2-8]

Es ist schon immer eine zentrale Aufgabe der Religionspädagogik gewesen, die Entwicklung des schulischen Religionsunterrichts (RU) zu begleiten. Der Band widmet sich einzelnen Aspekten des damit verbundenen breiten Aufgabenspektrums, indem er den Begriff religiöser Bildung und ihre Ziele am Lernort Schule mehrperspektivisch erörtert. Nach einer Einführung der Herausgeber, die Fragestellungen, Anlass und Aufbau des Bandes darstellt (7–15), kommen zunächst „schulpädagogische Grundfragen“ zu Wort (Lang-Wojtasik, Scheunpflug). Auf eine „religionspädagogische Grundlegung“ (Schwab, Porzelt, Kropač, Schambeck) folgen „aktuelle Fragestellungen“ zum RU (König, Langenhorst, Lindner, Leitmeier, Riegger). Mit über den RU hinausweisenden „Aspekte[n] religiöser Bildung“ (Mendl, Pirner, Glietsch, Rupp) schließt der Band und beginnt die inhaltliche Rezension:

Manfred Pirner akzentuiert die Präsenz von Religion in den Medien und verdeutlicht den Zusammenhang von Medienbildung und religiöser Bildung (193–207). So begründet er auch die Forderung, die religiösen Elemente in den Medien jenseits einer „Sprungbrett-Didaktik“ (Funktionalisierung der Medien) oder einer „Kontrastfolien-Didaktik“ (wir Christen wissen es besser) stärker und reflektierter in den RU einzubeziehen. Damit möchte er humanisierende Potenziale der Medien für die sie ansonsten oft unbedacht rezipierenden Schüler/-innen nutzen (204f.). *Hans Mendl* sieht Chancen für eine Humanisierung der Schule über den Religionsunterricht hinaus in den drei

Feldern der Schulpastoral, der Krisenintervention und der Ausgestaltung der Ganztagschule (178–192). Die kulturgeschichtliche, anthropologische und gesellschaftliche Begründung des RU durch die Würzburger Synode aktualisiert Mendl im Blick auf die Bedeutung religiöser Bildung am System Schule insgesamt: „Der Beitrag von Religion zum Bildungs- und Erziehungsauftrag der öffentlichen Schule besteht in ihrer kulturhermeneutischen Funktion, in der Unterstützung bei der Bearbeitung zentraler Lebensfragen sowie bei der Lebensbewältigung und in der system- und gesellschaftskritischen Transfunktionalität, die nur Religion zu eigen ist“ (189). *Susanne Glietsch* kommt diesem transfunktionalen Eigensinn der Religion auf die Spur, indem sie mit Meister Eckhart christliche Bildung in einer Verbindung von Theologie und Spiritualität verortet (208–222). So stärkt sie die Perspektive einer mystischen Bildungskonzeption: „In gleicher Weise, wie sie durch den Gottesbezug die Unverfügbarkeit des Menschen artikuliert und ihn damit vor gesellschaftlichen Funktionalisierungen schützt, hält sie damit auch bewusst, dass Bildung nicht auf die Aneignung eines überprüfbar, feststehenden Bildungskanons reduziert werden kann, sondern selbst durch Offenheit und Unverfügbarkeit charakterisiert ist“ (221). Als Verteidiger dieser Unverfügbarkeit kritisiert *Horst F. Rupp* die Modularisierung des Studiums nach dem Bologna-Prozess als Versuch, die dem Humboldtschen Bildungsideal innewohnende Freiheit – und das heißt im Letzten auch die Unverfügbarkeit der Bildung – durch aus dem System der Wirtschaft entlehene Effizienz- und Managementstrategien einer politisch-technischen Verfügbarkeit zu unterwerfen (223–237). Aber war die Gefahr, Inhalte auf „Paukstoff“ zu reduzieren, bei den früheren Studiengängen wirklich geringer? Intention der Kompetenzorientierung jedenfalls ist es, eine solche Reduktion zu vermeiden und Inhalte in ihrem Handlungssinn zu erschließen, entsprechend etwa der Kompetenzformulierung *Mirjam Schambecks*, dass es im RU darum gehe, „sich zu Religion verhalten zu lernen“ (88). Ihr Modell religiöser Kompetenz (84–112) will u.a. dazu beitragen, den Unterschied der Lernorte Schule und Gemeinde schärfer zu fassen: Aber können die der Katechese zugeschriebenen transformativen Kompetenzen auf Niveau 3 im Blick auf die übergreifende Kompetenz „Religion in Gebrauch nehmen“ überhaupt als Lehrintentionen beschrieben werden (92f.), oder handelt

es sich dabei nicht gerade um jene Momente im Bildungsgeschehen, die sich der Verfügbarkeit entziehen? Steht nicht religiöse Bildung an jedem Lernort vor der von *Annette Scheunpflug* für die Religionspädagogik als strukturell charakterisierten Paradoxie, eine „Vermittlung des Nicht-Vermittelbaren“ zu leisten (29)? Scheunpflug sieht die Aufgaben der Religionspädagogik darin, diese „Vermittlung von Nicht-Vermittelbarem“ zu reflektieren, die „Differenz zwischen Wissen und Glauben“ zu bestimmen und damit „eine [...] aufgeklärte [...] Religion“ zu beschreiben (27–37, hier: 29). Die grundlegenden religionspädagogischen Beiträge könnten sich an dieser Aufgabenbeschreibung messen lassen:

Zur aufgeklärten Religion gehört eine theologisch fundierte Bildungstheorie, die *Ulrich Schwab* über eine biblisch-politische Interpretation der Vollzüge „Lieben und Arbeiten“ skizziert (40–54). Die im Grunde nicht vermittelbare „Hoffnung [...], dass diese Welt nicht alles ist, was ist“ (51), entsteht aus dem vorgängigen Versöhnungshandeln des liebenden Gottes – oder sie entsteht nicht. Grenze aller Bildungsbemühungen bleibt die „bewusste [] Inanspruchnahme von Freiheit“ durch das einzelne Subjekt in seinem jeweiligen gesellschaftlichen Zusammenhang – wenn etwa das System Familie dem Kind „Zuversicht“ gibt (51). Die Freiheit der Lernenden zu „zustimmender Identifikation und ablehnender Distanznahme“ (63) steht auch im Zentrum der Ausführungen von *Burkard Porzelt* (55–65). Er fordert vom RU, dem „Realitätsanspruch von Religion gerecht“ zu werden, indem Religion „in ihrer eigentümlichen Sprache betrachtet, entziffert“ und bedacht wird (62). Chancen und Grenzen „religionskundlichen Lernens“ (und damit der Unterschied zwischen Wissen und Glauben) und einer unverzichtbaren „korrelativen Didaktik“ (und damit die Frage nach der Vermittlung des Nicht-Vermittelbaren) wären für eine „konkrete und vielgestaltige Didaktik, die sich produktiv abarbeitet an der Fremdheit und Eigenart religiöser Zeugnisse“ (63), nach Porzelt jedenfalls mitzubedenken. *Ulrich Kropač* greift zur Begründung des RU an öffentlichen Schulen Baumerts Unterscheidung von vier Rationalitätsmodi auf. Während Baumert jedoch Religion und Philosophie der ‚konstitutiven Rationalität‘ zuordnet (die nach dem Sinn des Ganzen fragt), entfaltet Kropač seinen Begriff ‚religiöser Rationalität‘ in eine kognitive, ästhetische und praktische Dimension und ordnet ihnen jeweils Bildungschancen zu

(vgl. 72–80). Wird aber der damit erreichte „systematische [...] Gewinn“ (80) nicht um den Preis erkaufte, den spezifischen Beitrag konstitutiver Rationalität aus den Augen zu verlieren? Eine genauere Auseinandersetzung mit Baumerts Modell müsste präziser die Leistungen von Philosophie und Religion differenzierend relationieren¹ – und darin die Reflexion über die Vermittlung des Nicht-Vermittelbaren integrieren.

Am Thema „Werte“, oft für eine funktionale Begründung des RU herangezogen, könnten religiöse und philosophische Perspektiven aufeinander bezogen werden. Gegen die Möglichkeiten, religiöse Bildung mit Wertebildung zu identifizieren oder sie von ihr abzugrenzen, begründet *Konstantin Lindner* (131–146) ein „Verflechtungsmodell: religiöse Bildung ist zum Teil auch Wertebildung“ (137). Der RU leistet einen Beitrag, die „Konstruktion persönlicher Wertgerüste“ der Schüler/-innen zu unterstützen (144). Sie „müssen sich als diejenigen wahrnehmen können, die selbst entscheiden, was für sie zu einem Wert wird und was nicht“ – und das darf nicht durch „freiheitsmindernde Unterrichtsmethoden“ konterkariert werden (143). *Walter Leitmeier* zeigt im Verweis auf Theorie und Praxis der Gestalttherapie, wie „Verantwortungsgefühl und Verantwortungsfreudigkeit“ von Schüler(inne)n entwickelt werden kann und ihre individuelle Freiheit zunimmt, indem sie lernen, sich selbst anzunehmen und Verantwortung für ihre Gefühle zu übernehmen – was vice versa natürlich auch für die Lehrer/-innen gilt (147–159). *Gregor Lang-Wojtasik* würdigt aus allgemeinpädagogischer Perspektive den Beitrag des RU für eine „weltgesellschaftliche Inklusion“ durch eine Halt gebende religiöse Orientierung (12–26), die seiner Meinung nach von einer „pluralistischen Theologie der Religionen“ auszugehen habe (21). *Klaus König* plädiert dafür, die Religionskultur im RU verstärkt zu thematisieren (98–112). Unter „Religionskultur“ versteht er „den Umgang mit allen Formen von Religion“ (99). In einer Matrix stellt er heterogene Umgangsformen mit Religion in der Religionskultur in den drei Kategorien „unauffällig“, „kritikhaltig“ und „instrumentell“ vier Erscheinungsweisen des reli-

giösen Feldes gegenüber: „christliche Kirchen“, „nicht-christliche Religionen“, „religiös aufgeladene Lebensformen“ und „inkulturiertes Christentum“ (101f.) – auf dieses letzte Feld konzentrierte sich die kulturgeschichtliche Begründung des RU, die nun religionskulturell ausgeweitet wird (vgl. 109f.): „Ein kompetenter Umgang mit der Religionskultur wird für alle unabhängig von ihrem religiösen Selbstverständnis intendiert. [...] Der Religionsunterricht muss für die religiös Unmusikalischen genauso einen Bildungswert besitzen wie der Musikunterricht für die musikalisch Unmusikalischen“ (100). Für den RU folgt daraus, dass je nach bearbeiteter Umgangsform „kulturhermeneutische Wahrnehmung“, „dialogische Urteilsbildung“ oder „erweiterte Handlungsdisposition“ im Zentrum stehen (109–111). Die Matrix kann helfen, die heterogenen Umgangsformen in ihrer Vielfalt auf alle Erscheinungsweisen zu beziehen und somit im RU das breite Feld der Religionskultur wirklich abzudecken. *Georg Langenhorst* nimmt einen besonderen Zusammenhang der christlichen Konfessionen mit dem Feld der nicht-christlichen Religionen in den Blick (113–130). Er bilanziert die Lernchancen im Dialog der drei abrahamischen Religionen unter den Perspektiven theologischer Probleme (Wahrheits- und Überlegenheitsansprüche jeder Religion) und gesellschaftlicher Notwendigkeiten („die nur gemeinsam mögliche Zukunft“ [122]). Indem er die dialogische Perspektive als „ein Grundprinzip christlichen Denkens“ entwickelt (123), gelingt es ihm, die für die Praxis des RU relevanten Fragen handlungsbezogen zu erörtern (122–127): Was bedeutet die Begegnung mit der anderen Religion für die eigene Selbstwahrnehmung? Welche Rolle hat die Begegnung mit dem konkreten Muslim oder einer bestimmten Jüdin im Zusammenhang einer Unterrichtsreihe? Wie können Medien und religiöse Artefakte sinnvoll eingesetzt werden? Zur Evaluation der Prozessqualität des RU erörtert *Manfred Riegger* im Anschluss an die allgemeinpädagogischen Kataloge von Andreas Helmke und Hilbert Meyer „zölf Merkmale eines guten Religionsunterrichts innerhalb des Bildungsauftrags der öffentlichen Schule“ (160–176). Dabei integriert er die Kompetenzorientierung unter der Überschrift „vom ‚trägen‘ Wissen zum gekonnt auf Lebenspraxis beziehbar (Glaubens)Wissen“ (168f.), den gerade durch die Inklusionsdiskussion wieder in den Fokus gerückten „Umgang mit Unterschiedlichkeit“ (169f.) und die „Theologische Korrektheit in Verbindung

1 Vgl. z.B. *Vossenkuhl, Wilhelm*: Religiöse Bildung und menschliche Selbstbestimmung. In: *Bodensteiner, Paula / Weidinger, Norbert* (Hg.): *Religionsunterricht in offener Gesellschaft*, München 2009, 19–24.

mit Schülerangemessenheit“ entsprechend der Elementarisierungsdidaktik (171f.) in den Merkmalskatalog.

Der Band akzentuiert die Auseinandersetzung der „theoretischen“ Religionspädagogik mit dem Begriff religiöser Bildung, rezipiert dazu aber auch in einzelnen Beiträgen Ergebnisse der „empirischen“, „historischen“ bzw. „pragmatischen“ Religionspädagogik (um hier den Vorschlag zur Ausdifferenzierung von Scheunpflug aufzugreifen [35]). Dass der „Kernbestand dieses Bandes“ aus überarbeiteten Tagungsbeiträgen und „aus den Diskussionen vor Ort erwachsene[r] Beiträge“ entstand (aus der Einführung der Herausgeber [8]), ist den Beiträgen selbst nicht anzumerken.²

Gleichwohl bietet er vielfältige Denkanregungen. Der Dialog mit den anderen Fachdidaktiken,³ auch mit der sich entwickelnden Fachdidaktik Islamische Religion, sowie eine über die Grundlegung bei Mendl hinausgehende Reflexion der „religiösen Dimension in Schulkultur und Schulentwicklung“⁴ könnte den Begriff religiöser Bildung und damit den Bildungsauftrag des RU an öffentlichen Schulen noch schärfer umreißen. Wer sich über diesbezüglich zentrale Fragen informieren möchte, ist mit dem rezensierten Band zusammen mit den in den Anmerkungen zitierten Werken bestens bedient.

Norbert Brieden

2 Dialogischer in den beiden gleichzeitig zum Thema erschienenen Büchern: *Kenngott, Eva-Maria / Kuld, Lothar* (Hg.): Religion verstehen lernen. Neuorientierungen religiöser Bildung, Berlin 2012; *Englert, Rudolf / Schwab, Ulrich / Schweitzer, Friedrich* u.a. (Hg.): Welche Religionspädagogik ist pluralitätsfähig? Kontroversen um einen Leitbegriff, Freiburg i.Br. 2012.

3 Vgl. *Pirner, Manfred L. / Schulte, Andrea* (Hg.): Religionsdidaktik im Dialog – Religionsunterricht in Kooperation, Jena 2010.

4 So der Untertitel des Buches: *Jäggle, Martin / Krobath, Thorsten / Schelander, Robert* (Hg.): Lebens.werte.schule, Wien u.a. 2009.

Nachruf

Die Schriftleitung der „Religionspädagogischen Beiträge“ gedenkt des Mitbegründers der RpB,

Professor Dr. phil. Lic. theol. Günter Stachel
(* 25. Juni 1922, † 16. Juni 2013)

In Leipzig geboren, studierte Günter Stachel an der Leipziger Universität zunächst Philologie, dann an der Theologischen Fakultät Paderborn und an der Universität München Katholische Theologie. Das Studium schloss er mit dem Erwerb des Lizentiats und nach weiterführenden Studien in Philosophie und Pädagogik mit der Promotion ab. Nach einer Berufstätigkeit als Lektor und Verlagsmitarbeiter wurde Günter Stachel 1961 an die neu gegründete Pädagogische Hochschule Weingarten berufen. 1969 folgte ein Ruf an die Universität Dortmund, im gleichen Jahr ein Ruf an die Universität Frankfurt, bevor er 1971 auf den neu errichteten Lehrstuhl für Religionspädagogik, Katechetik und Fachdidaktik Religion an der Katholisch-Theologischen Fakultät der Universität Mainz berufen wurde. Hier forschte und lehrte er bis zu seiner Emeritierung im Jahr 1990.

Günter Stachel hat in Forschung und Lehre die Entwicklung und das Profil der von ihm vertretenen Disziplin entscheidend mitgeprägt. Er gehört zu den Wegbereitern einer wissenschaftlichen und methodisch bewussten Religionspädagogik innerhalb der Katholischen Theologie. Von 1973 bis 1990 war er gewählter Vorsitzender der von ihm mitbegründeten „Arbeitsgemeinschaft Katholischer Katechetikdozenten“, darüber hinaus langjähriges Mitglied der „Équipe Européenne de Catéchèse“ und des Vorstands des Deutschen Katecheten-Vereins. Die wissenschaftlichen Kongresse

der AKK entwickelten sich unter seinem Vorsitz zu angesehenen Foren des fachwissenschaftlichen und interdisziplinären Gesprächs und der internationalen Begegnung. Gemeinsam mit Hans Zirker begründete er 1978 die „Religionspädagogischen Beiträge“ als wissenschaftliche Zeitschrift der AKK und eröffnete so gerade auch jüngeren Wissenschaftler/-innen des Faches einen Ort, an dem sie ihre Arbeiten vorstellen konnten.

Zahlreiche Veröffentlichungen dokumentieren in beeindruckender Weise den reichen Ertrag einer thematisch weit gespannten Forschung. Pionierarbeit auf dem Gebiet einer religionsdidaktischen empirischen Unterrichtsforschung leistete Günter Stachel mit der „Mainzer Dokumentation von Religionsunterricht“ und deren Auswertung im Rahmen eines von der Deutschen Forschungsgemeinschaft geförderten Forschungsprojekts. Weitere Schwerpunkte seiner Arbeit liegen auf den Gebieten der Bibelhermeneutik und Bibeldidaktik, der Theorie und der Praxis ethischer Erziehung, der Curriculumtheorie und der Didaktik des Religionsunterrichts und nicht zuletzt der Religionspädagogik der Spiritualität, des Gebets und der Meditation.

Günter Stachel hat die Geschichte der katholischen Religionspädagogik in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts mitgeschrieben und ihre Entwicklung entscheidend mitgestaltet. Dafür gebührt ihm bleibender Dank und bleibende Anerkennung.



Die **Religionspädagogischen Beiträge** erscheinen zweimal jährlich.

- Jahresabonnement* 2 Hefte 20,50 € zuzüglich Versandkosten, Kündigung zum Ende des laufenden Jahres
- Bezug* Buchdienst des Deutschen Katecheten-Vereins (dkv)
Preysingstraße 97
81667 München
www.katecheten-verein.de
- Einzelheft* 11,50 € zuzüglich Versandkosten
- Bezug Einzelheft* über Prof. Dr. Georg Langenhorst
- Schriftleitung* **Prof. Dr. Ulrich Kropač, Eichstätt** **Prof. Dr. Georg Langenhorst, Augsburg**
- Kontakt* Kath. Universität Eichstätt-Ingolstadt Universität Augsburg
Theologische Fakultät Katholisch-Theologische Fakultät
Prof. Dr. Ulrich Kropač Prof. Dr. Georg Langenhorst
Ostenstr. 26–28 Universitätsstraße 10
85072 Eichstätt 86135 Augsburg
E-Mail: ulrich.kropac@ku.de E-Mail: georg.langenhorst@kthf.uni-augsburg.de
- Manuskripte* an Prof. Dr. Ulrich Kropač
- Rezensionen* an Prof. Dr. Georg Langenhorst
Für unaufgefordert zugesandte Bücher bleibt eine Besprechung vorbehalten.
- Echte* Arbeitsgemeinschaft Katholische Religionspädagogik und Katechetik
Abdruckgenehmigungen über die Schriftleitung
- Internet* www.akrk.eu/rpb.html
- Verlag* Verlag LUSA
Beim Hohen Kreuz 22
87727 Babenhausen
www.lusa-verlag.de

