

theol

RpB

~~X~~

Heft 70/2013

Religionspädagogische Beiträge

Bildungsgerechtigkeit

Kinder- und Jugendtheologie

Christologiedidaktik

Entkonfessionalisierung und RU

Kirchenraumpädagogik

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

Kontakt Daten, Erscheinungsweise und Bezugsbedingungen siehe Seite 145

Inhalt

Editorial	3
<i>Ulrich Kropač / Georg Langenhorst</i>	
Religionspädagogik POINTIERT	
Bildungsgerechtigkeit	
Eine Herausforderung für die Religionspädagogik	5
<i>Judith Könemann</i>	
Religionspädagogik KONTROVERS	
Jugendtheologie	
Der Kasseler Weg!	13
<i>Petra Freudenberger-Lötz / Raphael Döhn</i>	
Differenz oder Vereinnahmung?	
Anfragen an eine hypertrophe Jugendtheologie	21
<i>Burkard Porzelt</i>	
Religionspädagogik AKTUELL	
Mit bildungsfernen Schülern theologisieren	
Skizze einer kritisch-marginalitätssensiblen Kindertheologie	31
<i>Bernhard Grümme</i>	
Weiterentwicklung des Habitusmodells im professionellen religionspädagogischen Handeln	
Ein neues Konzept religionspädagogischer Professionalität und Professionalisierung	43
<i>Stefan Heil</i>	
„Halb Mensch, halb Gott“?	
Warum Chalcedon nicht ausreicht: Ein Beitrag zur Christologiedidaktik	56
<i>Sabine Pemsal-Maier</i>	

Kirchenräume erschließen		
Zum aktuellen Stand des kirchenraumpädagogischen Diskurses		67
<i>Katharina Kindermann/ Ulrich Riegel</i>		
Religiöses Lernen im Zeichen von Entkonfessionalisierung		
Zukunftsperspektiven konfessionellen Religionsunterrichts in der öffentlichen Schule		79
<i>Ulrich Kropač</i>		
Zum Verständnis und Geschäft der Religionspädagogik		
Wissenschaftstheoretische Anmerkungen		91
<i>Mirjam Schambeck</i>		
REZENSIONEN	104

Editorial

Ulrich Kropač / Georg Langenhorst

Seit dem Heft 69 (Herbst 2013) erscheinen die *Religionspädagogischen Beiträge* – anknüpfend an die bewährte wissenschaftliche Ausrichtung der Zeitschrift durch die vorangegangenen Schriftleitungen – in neuer ästhetischer Gestalt und mit neuen strukturierenden Kategorien. Bei der Schriftleitung sind viele positive Rückmeldungen dazu eingegangen, die uns ermuntern, den eingeschlagenen Weg fortzusetzen.

Im aktuellen Heft finden sich die folgenden Kategorien und Artikel:

- *Religionspädagogik pointiert*: Judith Köne-
mann erinnert in ihrem Beitrag „Bildungs-
gerechtigkeit. Eine Herausforderung für die
Religionspädagogik“ an die allzu oft verges-
senen politischen Implikationen religiösen
Lernens im Rahmen von konkreten sozialen
Beziehungen und gesellschaftlichen Verhält-
nissen.
- *Religionspädagogik kontrovers*: Die Jugend-
theologie ist dabei, sich durch Forschungs-
projekte und wissenschaftliche Reflexionen
als Weiterentwicklung der Kindertheologie
im Feld der Religionspädagogik zu profilie-
ren. Wie weit reichen ihr Theorieansatz und
ihre praktische Wirksamkeit? Darüber ‚strei-
ten‘ Petra Freudenberger-Lötz und Burkard
Porzelt in zugespitzten Beiträgen.
- *Religionspädagogik aktuell*: Diese Rubrik
ermöglicht Einblicke in derzeit laufende
Forschungsprojekte zu aktuellen Themen.
Bernhard Grümme skizziert eine besonde-
re Spielart der Kindertheologie, die sich auf
marginalisierte und bildungsferne Schüler/-

innen konzentriert. Ein neues Konzept reli-
gionspädagogischer Professionalität und
Professionalisierung stellt Stefan Heil vor und
setzt damit seine schon länger angestellten
Überlegungen zum Habitusmodell im pro-
fessionellen religionspädagogischen Han-
deln fort. Sabine Pemsel-Maier blickt in ihrem
Beitrag über die Christologiedidaktik auf die
spezifischen Schwierigkeiten und Chancen,
mit heutigen Kindern und Jugendlichen
dogmatische Kernaussagen verständlich zu
erschließen. Eine umfassende Zwischenbil-
lanz zu den zahlreichen Publikationen und
Forschungsbeiträgen zur Kirchenraumpäda-
gogik legen Katharina Kindermann und Ulrich
Riegel in einem gemeinsamen Beitrag vor.
Auf einen blinden Fleck religiöser Bildung
richtet Ulrich Kropač seine Aufmerksamkeit.
Er fragt nach Möglichkeiten religiöser Bil-
dung für jene Gruppe junger Menschen, die
immer größer wird: die (rechtlich oder fak-
tisch) Konfessionslosen. Mirjam Schambeck
schließlich belebt die religionspädagogische
Daueraufgabe einer wissenschaftstheoreti-
schen Selbstvergewisserung durch beden-
kenswertes Impulse.

- *Rezensionen*: In einer umfangreichen Abtei-
lung finden sich Besprechungen über aktu-
elle Monographien, Studien, Sammelbände
und Dissertationen aus den Bereichen der
Religionspädagogik und Religionsdidaktik,
etwa zu den Themenfeldern der Kinder- und
Jugendtheologie oder zum Interreligiösen
Lernen.

Was die Nummerierung und das Erscheinen der nächsten Hefte angeht, gilt folgende Regelung:

- Die eben erschienene Nummer RpB 70/2013 stellt das noch ausstehende zweite Heft des Jahrgangs 2013 dar.
- Das Heft RpB 71/2014 erscheint im Oktober 2014. Achtung: Der Jahrgang 2014 besteht nur aus einem Heft, um aufgelaufene Rückstände in der Produktion der Zeitschrift aufzufangen. Entsprechend werden die Abokosten *für dieses Jahr halbiert*.
- Danach befinden sich die RpB wieder im Takt: Die Frühjahrsnummer RpB 72/2015 erscheint im April, die Herbstausgabe RpB 73/2015 im Oktober des nächsten Jahres.

Wie im vorangegangenen Heft rufen wir nachdrücklich dazu auf, diesem aktuellen wissenschaftlichen religionspädagogischen Diskursmedium durch eigene Beiträge Profil und Gestalt zu geben. Wir bitten dabei um Beachtung der formalen Richtlinien (vgl. <http://www.akrk.eu/rpb.html>; Download: „Formale Hinweise zur Erstellung von RpB-Beiträgen“). Und nicht vergessen: Jegliche Form von Werbung und Gewinnung neuer Abonnentinnen und Abonnenten für die RpB stärkt die scientific community der Religionspädagogik!

Bildungsgerechtigkeit

Eine Herausforderung für die Religionspädagogik

Judith Könemann

Bildung ist in Deutschland immer noch stark an die soziale Herkunft gebunden. Diese unter dem Stichwort Pisa-Schock bekannt gewordene wesentliche Erkenntnis der Bindung von sozialer Herkunft und Schulleistung der ersten PISA-Studie wurde jüngst im innerdeutschen Vergleichstest der 9. Jahrgangsstufen erneut bestätigt¹ und ist dabei nicht auf die junge Generation beschränkt, sondern zeigt sich auch bei den Erwachsenen, wie die 2013 erschienene OECD-Studie deutlich macht.² Dabei gilt für unser Schulsystem insgesamt: „Je mehr hierarchisch gestufte Verzweigungen es in einem Bildungssystem gibt, desto höher wird die Gefahr, dass leistungsschwache Schüler eher ‚nach unten weitergereicht‘ statt gefördert werden.“³ Durch das Aufkommen der Wissensgesellschaft ist Bildung in den vergangenen Jahrzehnten jedoch immer mehr zu einer der wesentlichen Selbstbeschreibungsforneln moderner Gesellschaften geworden. Ihr wird nicht nur eine wesentliche Rolle zur Weiterentwicklung und Wettbewerbsfähigkeit der Gesellschaft zugemessen, in ihr wird auch ein Schlüssel zur Überwindung

verschiedener sozialer Herausforderungen moderner Gesellschaften wie Armut und sozialer Ungleichheit gesehen. Somit wird Bildung in einer scholarisierten Gesellschaft immer mehr zu dem zentralen Zugang, der gesellschaftliche und kulturelle Teilhabemöglichkeiten unserer Gesellschaft eröffnet. Angesichts dieser Rolle von Bildung in modernen Gesellschaften kommt es nicht von ungefähr, dass das Recht auf Bildung auch als Menschenrecht in der allgemeinen Erklärung der Menschenrechte verankert ist.⁴ Bildung ist ein Menschenrecht, weil „Bildung für die Enkulturation des Menschen, für seine umfassende Persönlichkeitsentwicklung und gesellschaftliche Partizipationsfähigkeit schlechthin notwendig ist.“⁵

1 Vgl. Pant, Hans A./Stanat, Petra/Schroeders, Ulrich u. a.: IQB-Ländervergleich 2012, Münster 2013.

2 Vgl. OECD: Skilled for Life? Key Findings from the Survey of Adult Skills, OECD Publishing 2013.

3 Ebd., 6.

4 Vgl. UNO: Allgemeine Erklärung der Menschenrechte, Art. 26, Paris 1948.

5 Heimbach-Steins, Marianne: Bildungsgerechtigkeit – die soziale Frage der Gegenwart. Eine Skizze. In: Dies./Kruip, Gerhard/Kunze, Axel B. (Hg.): Bildungsgerechtigkeit – interdisziplinäre Perspektiven, Bielefeld 2009, 13–25, 14.

1. Bildung und Gerechtigkeit in christlicher Perspektive

Bildung ist ein wesentlicher Schlüssel zum Leben und steht allen zu. Auch wenn dieses Diktum in der älteren Geschichte der westeuropäischen Staaten (noch) weniger verwirklicht wurde als heute, ist die Forderung nach einer Bildung, die allen offensteht, nicht nur von Johann Amos Comenius mit seinem Diktum einer „Bildung für alle“⁶ bereits in nachreformatorischer Zeit erhoben worden. Vielmehr ist diese Forderung einem christlichen Bildungsverständnis durch die in ihm inhärent liegende Gerechtigkeitsdimension als solchem genuin eingeschrieben. Umso verwunderlicher ist es, dass die Religionspädagogik über einen langen Zeitraum recht selbstvergessen an der Frage nach gerechter Bildung, den Zugangsmöglichkeiten zu Bildung und der eigenen Rolle in diesen Themen vorbeigehen konnte, womit sie innerhalb der wissenschaftlichen Theologie jedoch nicht alleine dasteht; auch in den christlichen Sozialwissenschaften ist der Zusammenhang von Bildung und Gerechtigkeit erst in den vergangenen Jahren, wenn auch deutlich früher als in der Religionspädagogik, in den Vordergrund der Auseinandersetzung gerückt.⁷

Im Vordergrund eines gegenwärtigen christlichen Bildungsverständnisses steht nach wie vor der ganzheitliche Prozess der Persönlichkeitsbildung, als „Bildung am Selbst“ bzw. als „Sich-Bilden“ der Person. Das Ziel dieser Bil-

dung ist die Befähigung, ein selbstbestimmtes und selbstverantwortetes Leben führen zu können, sowie die Befähigung, sich auf andere und anderes zu beziehen und dafür Verantwortung zu übernehmen. Notwendig damit verbunden ist die Fähigkeit zur Lebensdeutung, zur Selbst- und Weltdeutung als wesentliche Voraussetzung, um dem eigenen Leben sowie dem Leben als ganzem Sinn und Richtung geben zu können,⁸ eine Befähigung und Fähigkeit, die allen Menschen zusteht. Letztlich geht es um die Befähigung und die Ermächtigung zu einer gleichsam freien wie verantworteten und gelingenden Lebensführung. Zu diesem grundlegenden Verständnis tritt Bildung im Sinne eines Wissens und Wissenserwerbs hinzu. Bereits die Reformatoren stellten heraus, wie sehr das eine mit dem anderen verknüpft ist, dass Persönlichkeitsentwicklung nicht ohne Wissen und Wissen nicht ohne gebildete Persönlichkeit erfolgt. Die Fähigkeit zur Reflexion, wie und wozu das Wissen eingesetzt wird, führt somit zu einem gelingenden individuellen wie kollektiven gesellschaftlichen Leben. In christlicher Perspektive wird dieses Bildungsverständnis sowohl theologisch-anthropologisch als auch philosophisch-anthropologisch begründet.⁹

Theologisch-anthropologisch wird dabei auf den Gedanken der Gottbildlichkeit zurückgegriffen, durch den sich nicht nur die Personalität, die Einmaligkeit und Würde des Menschen begründen, sondern auch die Gleichheit aller Menschen, insofern alle Bild Gottes sind und dementsprechend gleich an Würde und auch gleich an Rechten. Diesem Gedanken entspricht philosophisch der Gedanke der Subjektivität

6 Vgl. Comenius, Johann A.: *Pampaedia*, Allerziehung. Übers. u. hg. v. Klaus Schaller, Sankt Augustin 2001.

7 Vgl. Könemann, Judith/Mette, Norbert (Hg.): *Bildung und Gerechtigkeit*. Warum religiöse Bildung politisch sein muss, Ostfildern 2013; vgl. auch: Grümme, Bernhard: *Religionsunterricht und Politik*. Bestandsaufnahme – Grundsatzüberlegungen – Perspektiven für eine politische Dimension des Religionsunterrichts, Stuttgart 2009; Schlag, Thomas: *Horizonte demokratischer Bildung*. Evangelische Religionspädagogik in politischer Perspektive, Freiburg i. Br. 2010.

8 Vgl. Könemann, Judith: *Religion als Differenzkompetenz*. Zur Bedeutung religiöser Bildung in pluraler Gesellschaft. In: *Zeitschrift für Katholische Theologie* 133 (2011) 69–82.

9 Vgl. ausführlich dazu: Könemann, Judith: *Bildungsgerechtigkeit – (k)ein Thema religiöser Bildung? Normative Orientierungen in der Religionspädagogik*. In: *Dies./Mette* 2013 [Anm. 7], 37–51.

und der Freiheit des Menschen, insofern der Mensch Subjekt ist, weil er bewusstes Leben ist und als solches ein Wissen von sich selbst hat. Und er ist frei, weil er sich zu sich selbst und zu anderen verhalten kann. Dieses Verständnis des Menschen als freies Subjekt begründet auch den Gleichheitsgedanken, insofern alle Menschen als bewusstes Leben freie Subjekte und darin gleich an Würde, an Fähigkeiten und an Rechten sind. Dieser Lebens- und Bewusstseinsvollzug des Menschen als freies Subjekt – theologisch gedeutet als Bild Gottes – ist nun in der Hinsicht als Bildungsprozess zu verstehen, dass sich der Mensch zu sich selbst bildet, eine eigene Identität ausbildet und verwirklicht.¹⁰

Bildung ist grundsätzlich als die Fähigkeit zum ‚Werden zu sich‘ zu charakterisieren, als Ermächtigung zur Freiheit. Bildung soll, wie bereits der Renaissance-Humanist Pico della Mirandola (1463–1494) formulierte, in diesem Sinne „aus der Haft ins Freie führen“¹¹, sie soll – ganz in der Linie eines aufklärerischen Bildungsverständnisses – zu Subjektivität, Autonomie, Mündigkeit, Urteilskraft, Kritikfähigkeit und Reflexivität führen. Doch Bildung bezieht sich auf mehr als nur eine ‚Freiheit wovon‘, sie bezieht sich auch auf eine ‚Freiheit wozu‘. Nach Wilhelm von Humboldt (1767–1835) ist sie die Anregung aller Kräfte des Menschen, damit diese sich über die Aneignung der Welt entfalten und zu einer sich selbst bestimmenden Individualität und Persönlichkeit führen. Das aber schließt den Bezug auf andere wesentlich mit ein, insofern Bildung sowohl zu einem Leben

in Selbstbestimmung ermächtigt als auch zu einer Lebensgestaltung in Verantwortung nicht nur für sich selbst, sondern auch für andere. Die Verwirklichung der Freiheit schließt somit auch und vor allem die Verwirklichung der Freiheit der anderen mit ein, und dazu bedarf es der Schaffung und Sicherung entsprechender materieller Grundlagen, die ein Leben in Freiheit und in Würde ermöglichen. Die Fähigkeit zu einem selbstbestimmten Leben in Freiheit und Würde sowie die Befähigung, auch für die gelingende Lebensführung anderer, d. h. letztlich der Gesellschaft, in der der einzelne Mensch gemeinsam mit anderen sein Leben vollzieht, verantwortlich einzustehen, treffen sich in einem umfassenden Verständnis von Bildung, das bereits von Humboldt und früher Johann A. Comenius (1592–1670) in einer „Bildung für alle“ intendiert war. Der Gedanke der Gerechtigkeit im Vollzug von Bildung wurzelt in diesem Bildungsverständnis selbst und wird nicht erst im nachträglichen Bezug auf die Problematik ungerechter Verhältnisse hinsichtlich des Zugangs zu Bildung etc. hinzugefügt. Und das Einklagen von Bildungsgerechtigkeit wird dann auch bereits in Bezug auf dieses Bildungsverständnis von religionspädagogischer Seite nicht nur möglich, sondern sogar dringend erforderlich, weil man ansonsten das intrinsische Verhältnis von Freiheit und Gleichheit ausblenden würde – mit entsprechender Verengung hin zu einem bürgerlichen Verständnis von Bildung, das zwar Bildung für alle als Ideal vorschreibt, aber lediglich Bildung für Wenige realisiert, sei es aufgrund von sozialer Herkunft, Ethnie oder Geschlecht, sei es aufgrund einer anderen möglichen Kategorie.

Nicht nur in der Theologie, auch auf der Ebene der kirchlich-institutionellen Vertreter/-innen zeigt sich – neben aller grundlegenden Betonung der Bedeutung von Bildung und Bildungsmöglichkeiten für alle – vor allem in Bezug auf die katholische Kirche ein eher zögerliches, inzwischen aber deutlich gewachsenes

10 Vgl. hierzu auch die Prägung des Begriffs ‚Bildung‘ durch Meister Eckhart (1260–1328): Gott bildet sich der Seele ein als deren Grund, und der Mensch bildet sich, macht sich zum Bild dieses ihm eingeborenen Bildes. Dieser Prozess der Bildwerdung, des Sich-Bildens, ist ein lebenslanger Prozess. Vgl. hierzu etwa *Nipkow, Karl-Ernst*: Bildung als Lebensbegleitung und Erneuerung, Gütersloh 1990, 53–61.

11 Zitiert nach *Pongratz, Ludwig*: Art. Bildung. In: *LexRP*, Bd. 1, Neukirchen-Vluyn 2001, 192–198, 193.

Bewusstsein für die Wichtigkeit und Bedeutung des Themas der Bildungsgerechtigkeit. In dem von beiden Kirchen gemeinsam herausgegebenen Sozialwort „Für eine Zukunft in Solidarität und Gerechtigkeit“ aus dem Jahr 2007 spielt, so die Beobachtung Norbert Mettes, das Thema der Bildung eine eher beiläufige Rolle, allerdings wird Bildung als Grundrecht genannt, das Bildungswesen als konstitutives Moment des Sozialstaats benannt und auf die Notwendigkeit erheblicher Bildungsanstrengungen verwiesen.¹² In der evangelischen Kirche wurde das Thema der Bildungsgerechtigkeit ausführlicher in der Denkschrift „Gerechte Teilhabe“ und vor allem als Thema der 11. Synode unter dem Thema „Niemand darf verloren gehen“ thematisiert.¹³ Daraus ging die zentrale Botschaft an die Politik hervor, dass es dringend geboten ist, mehr Bildungsgerechtigkeit unabhängig von Herkunft und sozialem Hintergrund zu verwirklichen, aber auch die Selbstverpflichtung, das Motto zum eigenen Anspruch zu nehmen und sich für eine aktive und umfassende personale, soziale, kulturelle und praktische Bildung, die in Bildungspolitik auch immer Sozial- und Entwicklungspolitik sieht, einzusetzen.¹⁴ Die katholische Kirche hat sich – vielleicht auch aus ihrer Tradition heraus – zögerlicher mit dem Thema auseinandergesetzt, interessanterweise kommen wichtige Äußerungen vom Zentralkomitee der deutschen Katholiken auf der einen und dem Caritasverband auf der anderen

Seite.¹⁵ Seitens der Kommission für gesellschaftliche und soziale Fragen der DBK wurde 2011 die Erklärung „Chancengerechte Gesellschaft“ veröffentlicht.¹⁶ Für das ZdK ist nicht zuletzt aufgrund der Analysen zur Bildungsarmut Bildungsgerechtigkeit eine wesentliche Aufgabe des Sozialstaats, verbunden mit der vordringlichen Aufgabe, eine biographisch angemessene Bildungsbeteiligung zu ermöglichen.¹⁷ Dabei wird ein Bildungsverständnis betont, das sich von funktionalen und rein technischen Verzerrungen distanziert und den Menschen als Person und Gestalter seiner eigenen Biographie und als Träger von Verantwortung in den Mittelpunkt rückt. Seitens der Bischofskonferenz wird Bildung als wesentliches Element einer chancengerechten Gesellschaft bezeichnet und der freie Zugang zu Bildung als soziales Recht betont. Gefordert werden mehr Durchlässigkeit im Bildungssystem und deutlich intensivere Bemühungen, auch finanzieller Art, zur Herstellung von Bildungsgerechtigkeit; die frühkindliche Erziehung und Bildung erfährt diesbezüglich eine besondere Beachtung. In eine ähnliche Richtung geht der Deutsche Caritasverband, der ein inklusives Bildungssystem als zentrale Aufgabe der Bildungspolitik betont und mit Blick auf die verschiedenen Lernorte die eigenen Handlungsmöglichkeiten mit beleuchtet.¹⁸

Die Überlegungen und auch tatsächlichen Forderungen der Dokumente erfolgen vor einem konkreten Verständnis von Bildung, wie es als Persönlichkeitsbildung in der Verschränkung

12 Vgl. zu diesem Überblick über die kirchenamtlichen Dokumente *Mette, Norbert*: Der aktuelle Diskurs über Bildungsgerechtigkeit in den beiden (Groß-) Kirchen in Deutschland. In: *Könemann/Mette* 2013 [Anm. 7], 21–36.

13 Vgl. *EKD* (Hg.): Gerechte Teilhabe. Befähigung zu Eigenverantwortung und Solidarität. Eine Denkschrift des Rates der EKD zur Armut in Deutschland, Gütersloh 2006; vgl. auch: *Dies.* (Hg.): „Niemand darf verloren gehen!“ Evangelisches Plädoyer für mehr Bildungsgerechtigkeit, Münster 2010.

14 Vgl. *Mette* 2013 [Anm. 12].

15 Vgl. *ZdK* (Hg.): Lernen und Arbeiten im Lebenslauf – Teilhabefördernde Bildungspolitik als Aufgabe des Sozialstaates, Bonn 2005; vgl. auch: *Caritasverband* (Hg.): Für ein chancengerechtes und inklusives Bildungsprogramm, Freiburg i. Br. 2012.

16 Vgl. *Sekretariat der deutschen Bischofskonferenz* (Hg.): Chancengerechte Gesellschaft. Leitbild für eine freiheitliche Ordnung, Berlin 2011.

17 Vgl. *Mette* 2013 [Anm. 12], 21–36, 23.

18 Vgl. ebd., 25f.

mit der Entwicklung von Wissen bereits aufgezeigt wurde, sie beruhen aber auch auf der in den letzten Jahren intensiv geführten Auseinandersetzung um das Gerechtigkeitsverständnis, das sich im Umfeld der Diskurse um Chancengleichheit und Chancengerechtigkeit eines Gerechtigkeitsverständnisses als Befähigungs- und gerade in jüngerer Zeit unter Rückgriff auf die Gerechtigkeitsatheorien von John Rawls (1921–2002) und Ronald Dworkin (1931–2013) als Teilhabe- und Beteiligungsgerechtigkeit bewegt.¹⁹

2. Bildungsgerechtigkeit – die religionspädagogische Herausforderung

In der Diskussion um das Gerechtigkeitsverständnis im Bildungssystem hat in den vergangenen Jahren neben dem klassischen Gerechtigkeitsverständnis einer distributiven Gerechtigkeit, das stark auf Chancengleichheit zur Bildung und Chancengleichheit durch Bildung setzte, ein auf Amartya Sen zurückgehendes deliberatives Gerechtigkeitsverständnis, das Bildung als Befähigung zur Teilhabe am sozialen, kulturellen und ökonomischen Leben der Gesellschaft versteht, an Bedeutung gewonnen,²⁰ ein Diskurs, der in jüngerer Zeit durch Ansätze eines anerkennungstheoretisch fundierten Gerechtigkeitsverständnisses ergänzt wird.²¹ Da-

bei kann es nicht darum gehen, ein Verständnis von Gerechtigkeit durch das andere zu ersetzen und ausschließlich auf eine nicht-distributive, non-egalitäre Befähigungsgerechtigkeit zu setzen, denn Befähigungs- und Verteilungsgerechtigkeit bedingen einander insofern, als zur Befähigung auch materielle und ideelle Voraussetzungen geschaffen werden müssen, die allen zur Verfügung stehen.²² Denn: „Der in dem Gedanken der Verteilungsgerechtigkeit steckende Impuls zum sozialen Ausgleich ist eine wesentliche Voraussetzung für eine Gestaltung der gesellschaftlichen Startbedingungen, die auch die Schwächeren zur Nutzung ihrer Chancen befähigt.“²³ Gleichzeitig machen der anerkennungstheoretische Ansatz – darauf hat Krassimir Stojanow hingewiesen – und der Rückgriff auf die Gerechtigkeitskonzeptionen von Rawls und Dworkin auf die Bedingungen aufmerksam, die Bildungsprozesse der Befähigung und Teilhabe erst ermöglichen und ihrerseits Konsequenzen auf der Ebene der Verteilungsgerechtigkeit implizieren.²⁴ Dabei wird Bildung jenseits eines materialen und funktionalistischen Verständnisses als umfassender Prozess der Persönlichkeitsentwicklung und einer „intersubjektiven Vermittlung des gesamten Entwicklungsprozesses des werdenden Subjekts“²⁵ verstanden und nicht als ein von außen auf ihn zukommendes Gut. Dieses Verständnis von Bildung

19 Vgl. Heimbach-Steins, Marianne: Gerechtigkeitsatheorien und Zielvorstellungen von Gesellschaft. In: Dabrowski, Martin/Wolf, Judith/Abmeier, Karlies (Hg.): Gleichheit, Ungleichheit, Gerechtigkeit. Paderborn 2011, 81–110, 89ff.

20 Vgl. Sen, Amartya: Inequality Reexamined, Cambridge 1992; Nussbaum, Martha: Frontiers of Justice. Disability, Nationality, Species membership, Cambridge 2006; Gutman, Amy: Democratic Education, Princeton 1987.

21 Vgl. Honneth, Axel: Kampf um Anerkennung, Frankfurt a. M. 2003; Stojanow, Krassimir: Bildung und Anerkennung. Soziale Voraussetzungen von Selbst-Entwicklung und Welt-Erschließung, Wiesbaden 2006.

22 An dieser Stelle ist es nicht möglich, eine Darstellung der Diskussion um die verschiedenen Gerechtigkeitsverständnisse zu leisten, vgl. dazu Stojanow, Krassimir: Bildungsgerechtigkeit im Spannungsfeld zwischen Verteilungs-, Teilhabe und Anerkennungsgerechtigkeit. In: Wimmer, Michael/Reichenbach, Roland/Pongratz, Ludwig (Hg.): Gerechtigkeit und Bildung, Paderborn 2007, 29–48.

23 EKD 2006 (Anm. 13), 43f.

24 Vgl. Stojanow, Krassimir: Bildungsgerechtigkeit als Freiheitseinschränkung? Kritische Anmerkungen zum Gebrauch der Gerechtigkeitskategorie in der empirischen Bildungsforschung. In: Zeitschrift für Pädagogik 54 (2008) 516–531.

25 Stojanow 2007 [Anm. 22], 34.

impliziert die Abkehr von einem Bildungsverständnis als einer vornehmlichen Förderung der „kognitiven Ausgangsvoraussetzungen“²⁶, es unterstellt vielmehr ein Verständnis von Bildung als Prozess, in dem Begabungen und kognitives Potential nicht nur am Beginn der schulischen Bildungskarriere vorausgesetzt werden, sondern wesentliche Befähigungen und Begabungen erst im Bildungsprozess entstehen. In dieser Tatsache liegt auch begründet, warum es bildungspolitisch nicht ausreichend ist, vornehmlich frühkindliche Bildung zu fördern, da somit Persönlichkeitsmerkmale wie Begabung oder kognitive Leistungsfähigkeit selbst schon zur Quelle von Ungerechtigkeit werden.²⁷ Die ‚Chance zur Bildung‘ setzt die ‚Chance durch Bildung‘ voraus, denn nur, wenn beide Momente zusammenkommen, können sowohl primäre wie sekundäre Herkunftseffekte überwunden werden.²⁸ Bedarf es zur Überwindung primärer Herkunftseffekte der Chance zur Bildung, der Zugangsmöglichkeiten für alle, dann bedarf es zur Überwindung der sekundären Herkunftseffekte der Chancen durch Bildung, denn das bedeutet, Heranwachsende durch Bildungsprozesse in die Lage zu versetzen, ihre Fähigkeiten zu entdecken, zu entwickeln und sie in diesem Prozess zu begleiten, um damit herkunftabhängige Zuschreibungen zu überwinden. Eine Folge wäre sowohl die Verbindung der Überwindung des Herkunftseffektes mit der Entwicklung der kognitiven Fähigkeiten als auch der Abweis jeglicher frühen Selektion, denn diese ignoriert die Möglichkeit der Entwicklung und Entfaltung von Begabungen und kognitiven Voraussetzungen im Bildungsverlauf auch jenseits der frühen Bildungsinstitutionen von

vorschulischer Bildung und Grundschule, und dies obgleich die IGLU-Studie gezeigt hat, dass die Herkunftsabhängigkeit der Lernleistungen nicht in der Grundschule, sondern erst nach den Selektionsprozessen zur Sekundarstufe I besonders hoch ist.²⁹

Um das Ziel einer Chance durch Bildung zu erreichen, setzt Stojanow, rückgreifend auf die Anerkennungstheorien von Axel Honneth und Elisabeth Anderson, auf das „Prinzip der egalitären Autonomiestiftung“ als wesentlicher Anerkennungsform, die die kognitiven Leistungsfähigkeiten des Heranwachsenden eben nicht als „durch seine ‚natürlichen Anlagen‘ und/oder frühkindliche Sozialisation vorgegeben postuliert, sondern als in ihrer Entwicklung abhängig von der konkreten Beschaffenheit seiner sozialen Erfahrungen [...]“³⁰ Das Prinzip der egalitären Autonomiestiftung hält am Gedanken der Subjektivität fest und ist im Wesentlichen durch die Interaktionsform des moralischen Respekts und der sozialen Wertschätzung gekennzeichnet.³¹ Dabei wird moralischer Respekt als Potential des Einzelnen verstanden, sich in die Diskursgemeinschaft und des „Gründe-Gebens“ wie auch des „Nach-Gründen-Verlangens“³² einzubringen und schließt so an deliberative Anerkennungsformen an. Setzt das Kriterium

26 Stojanow 2008 [Anm. 24], 517.

27 Vgl. ebd.

28 Vgl. zur Unterscheidung der beiden Effekte nach Boudon: *Solga, Heike*: Wie das deutsche Schulsystem Bildungsungleichheiten verursacht. In: WZBrief Bildung 01, Berlin 2008, 1–7, 2.

29 Vgl. dazu ausführlicher *Bos, Wilfried* (Hg.): IGLU. Einige Länder der Bundesrepublik im nationalen und internationalen Vergleich, Münster 2004. Zitiert nach Stojanow 2008 [Anm. 24], 527.

30 Stojanow 2008 [Anm. 24], 525.

31 Vgl. ebd., 526; Stojanow greift hier sowohl auf den Ansatz Axel Honneths wie auch Elisabeth Andersons zurück. Der Frage, ob es bei diesem Verständnis unbedingt zu einer Transformation des Begriffs der Chancengleichheit von Quantität zu Qualität kommen muss, wie Stojanow postuliert, kann hier nicht ausführlich nachgegangen werden. Wir gehen eher von einer sinnvollen und notwendigen Ergänzung des Begriffs aus.

32 *Honneth, Axel*: Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte, Frankfurt a. M. 1992. Zitiert nach: Stojanow 2008 [Anm. 24], 526.

des moralischen Respekts eher an den kognitiven Dimensionen des Lern- und Bildungsprozesses an, zielt das Kriterium der sozialen Wertschätzung auf die emotional-affektive Dimension des Bildungsprozesses.

Die Anschlussfähigkeit der bisherigen Ausführungen mit ihrem Bildungsverständnis als umfassenden Prozess, der Bindung an den Subjektivitätsgedanken und der Autonomiestiftung als auch die Verbindung von Gerechtigkeit und Anerkennung mit den Dimensionen des moralischen Respekts und der sozialen Wertschätzung für die Religionspädagogik liegt auf der Hand. Gerade Prozesse der individuellen Autonomiestiftung, die Befähigung zur gesellschaftlichen Teilhabe und Verantwortung sowie zur sozialen Wertschätzung und Anerkennung gehören zu den Kernzielen einer religiösen Bildung. Entscheidend im religionspädagogischen Zusammenhang ist jedoch nicht nur die Verwirklichung von Bildungsgerechtigkeit, sondern auch die Bildung zur Gerechtigkeit. Darunter sind Bildungsprozesse zu verstehen, die zu gerechtem, auch solidarischem Handeln befähigen. Auch hier spielen Anerkennungspraxen eine entscheidende Rolle und somit auch die angesprochene Befähigung zu sozialer Wertschätzung und moralischem Respekt. Der Bezug zur religiösen Bildung wird hier allerdings nicht auf der Begründungsebene hergestellt, sondern auf der Motivationsebene: Während die Gültigkeit von Anerkennungspraxen auch ohne Rekurs auf religiöse Traditionen begründet werden kann und hinsichtlich ihres universalen Anspruchs auch ohne diesen Bezug begründet werden muss, damit er auch denjenigen einleuchtet, die sich nicht als religiös verstehen, kann die Motivation zu solchen Praxen auch religiös begründet sein, etwa in der Tradition der Gottesebenbildlichkeitslehre, aber auch im Rekurs auf das biblisch bezeugte Anerkennungshandeln Jesu sowie in Bezug auf den biblischen Begriff der Gerechtigkeit und der Solidarität

mit den Armen und Ausgegrenzten. Die religionspädagogische Bedeutung von Bildungsgerechtigkeit ist somit weniger deren Begründung, sondern vielmehr deren Implikation in den religionspädagogischen Diskurs vor dem Hintergrund zentraler Motive des christlichen Glaubens, die sich mit dem Anspruch von Bildungsgerechtigkeit in ihrer doppelten Dimension – Bildungsgerechtigkeit und Bildung zur Gerechtigkeit – decken: „Nicht zuletzt gehört es zur Bildungsgerechtigkeit [...] sich für eine Bildung zur Gerechtigkeit einzusetzen, d.h. dazu beizutragen, dass Gerechtigkeit nicht nur ein Kriterium ist, an dem das Bildungswesen zu bemessen ist, sondern auch ein zentraler Inhalt, der in den verschiedenen Bildungseinrichtungen behandelt wird, sowie über diesen eher theoretisch gehaltenen Zugang hinaus eine Einstellung oder Tugend, die im Umgang miteinander praktisch eingeübt wird.“³³

Für die Religionspädagogik ergeben sich daraus konkrete Herausforderungen: Zum einen hat sie die politische Dimension religiöser Bildung insbesondere vor dem Hintergrund der Diskussion um Bildungsgerechtigkeit ernst zu nehmen und (wieder) stärker in den Fokus ihrer Reflexion zu stellen.³⁴ Das heißt: Sie kann sich nicht auf die bloße Vermittlung von sogenanntem Glaubenswissen beschränken. Diese politische Dimension entspricht im Übrigen auch dem Grundauftrag religiöser Bildung, wie ihn die Würzburger Synode bestimmt hat.³⁵ Religiöse Bildung steht unter dem Anspruch gesellschaftlicher Verantwortung und damit auch vor dem Anspruch der Bildungsgerechtigkeit in ihrer doppelten Ausrichtung. Dann

33 Mette 2013 [Anm. 17], 23.

34 Vgl. ebd., 34.

35 Vgl. *Sekretariat der deutschen Bischofskonferenz* (Hg.): *Schwerpunkte kirchlicher Verantwortung im Bildungsbereich*. In: *Dass.* (Hg.): *Gemeinsame Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland*, Freiburg i.Br. 1976, 511–548, 518.

aber ist nicht Herrschaftsbildung, auch nicht Elitebildung und -förderung das zentrale Anliegen nicht nur religiöser Bildung, sondern einer Bildung, die sich in Verantwortung der christlichen Kirchen vollzieht. Dementsprechend gilt es, einem Bildungssystem zu wehren bzw. gegenzusteuern, in dessen Zentrum die An- und Einpassung in frühe Selektionsprozesse steht. Das bedeutet konkret, Schulformen zu fördern und aufzubauen, die nicht zu früh selektieren, etwa Gesamtschulen, und Bildungssysteme aus- und aufzubauen, die primäre und sekundäre Herkunftseffekte überwinden helfen, wie etwa Ganztagschulen: „Wenn die Kirchen sich glaubwürdig für mehr Bildungsgerechtigkeit

stark machen wollen, müssen sie ihre Prioritäten bedenken, nach denen sie entscheiden, wo sie welche Bildungseinrichtungen unterhalten: Lassen sie sich mit einem gewissen Vorbildcharakter als Orte der Diakonie der Kirche im Sinne der vorrangigen Option für die Armen ausweisen?“³⁶ Die von Papst Franziskus eingeforderte Abkehr von einer mondänen Kirche erstreckt sich somit auch auf die konkrete Gestaltung der Bildung in kirchlicher Trägerschaft im Allgemeinen wie der religiösen Bildung im Besonderen – wie gewaltig die damit verbundene Aufgabe der Umorientierung und auch Umstrukturierung ist, lässt sich momentan nur erahnen.

*Dr. Judith Könemann
Professorin für Religionspädagogik und
Bildungsforschung an der Katholisch-
Theologischen Fakultät der WWU Münster,
Institut für katholische Theologie und ihre
Didaktik, Hüfferstr. 27, 48149 Münster*

36 Mette 2013 [Anm. 12].

Jugendtheologie

Der Kasseler Weg

Petra Freudenberger-Lötz/Raphael Döhn

Der Ansatz der Jugendtheologie wurde in die religionspädagogische Diskussion aus zwei Richtungen eingebracht: Zum einen wurde im Zusammenhang der wissenschaftlichen Erforschung der Kindertheologie der Bedarf einer Weiterführung artikuliert.¹ Wie Kinder, so seien auch Jugendliche als Theologinnen und Theologen ernst zu nehmen, deren Fragen und Reflexionen aufzugreifen und weiter anzuregen. Sehr wichtig war und ist hier die Anerkennung und weitergehende Erforschung von Kontinuitäten und Diskontinuitäten zur Kindertheologie, um Spezifika sowie Herausforderungen und Chancen jugendtheologischer Arbeit zu erfassen zu können.² Zum anderen wurde das Projekt der Jugendtheologie auch aus der Praxis des Religionsunterrichts in der Sekundarstufe heraus entwickelt: Lehrer/-innen erkannten eine hohe Beteiligung und eine intrinsische

Motivation in Phasen des Religionsunterrichts, in denen Schüler/-innen persönliche Glaubensvorstellungen diskutieren und weiterentwickeln konnten.³

Die Kasseler Religionspädagogik war und ist in beide Prozesse involviert. Sie steht in der Tradition der Kindertheologie, denn Lehrende und Studierende beteiligen sich an der Erforschung und Weiterentwicklung dieses Ansatzes.⁴ Gleichzeitig liegt ein Schwerpunkt der Professionalisierung von Studierenden auf reflektierter Praxiserfahrung von Beginn des Studiums an – und diese Praxiserfahrungen machen den Bedarf an Ausdifferenzierung der Jugendtheologie deutlich.⁵ In den Kasseler

- 1 Hier sind z.B. folgende programmatische Beiträge zu nennen: *Schweitzer, Friedrich*: Auch Jugendliche als Theologen? Zur Notwendigkeit, die Kindertheologie zu erweitern. In: ZPT 57 (2005) 46–53; *Dieterich, Veit-Jakobus*: 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 (JaBuKi 6), Stuttgart 2007, 121–137.
- 2 Deutlich herausgearbeitet in *Schlag, Thomas/Schweitzer, Friedrich*: Brauchen Jugendliche Theologie? Jugendtheologie als Herausforderung und didaktische Perspektive, Neukirchen-Vluyn 2011.

- 3 So z.B. *Rosenhammer, Claudia*: Mit HauptschülerInnen Gott auf der Spur. Theologisieren mit Jugendlichen als Lebenshilfe. In: KatBl 131 (2006) 356–359.
- 4 Exemplarisch: *Freudenberger-Lötz, Petra*: Theologische Gespräche mit Jugendlichen. Erfahrungen – Beispiele – Anleitungen, Stuttgart u. a. 2012 und die Reihe *Beiträge zur Kinder- und Jugendtheologie*, die bei kassel university press erscheint und schon 25 Bände stark ist (Examensarbeiten, Dissertationen, Tagungen zur Kinder- und/oder Jugendtheologie).
- 5 Vgl. die Informationen auf der Homepage der Kasseler Religionspädagogik: <http://www.uni-kassel.de/fb02/institute/evangelische-theologie/fachgebiete/religionspaedagogik/theologische-gespraech.html> (Zugriff: 11.10.13).

Forschungen mit Jugendlichen⁶ haben wir erkannt, wo Schwerpunkte jugendtheologisch orientierten Unterrichtens liegen können, die dazu geeignet sind, Jugendliche mit ihrer ganzen Person in das Unterrichtsgeschehen einzubinden.

Der vorliegende Beitrag stellt Schwerpunkte unserer Arbeit vor und ist als Gespräch zwischen der Inhaberin der Professur für Religionspädagogik, Petra Freudenberger-Lötz, und dem Studierendenvertreter, Raphael Döhn, verfasst. Raphael Döhn hat das *Studienprofil Theologische Gespräche*⁷ gewählt und sich in die Thematik schon intensiv eingearbeitet. Unser hier abgedrucktes Gespräch hat programmatische Funktion: Studierende können ein großes Potenzial in die Forschung einbringen, da sie mit frischen und unkonventionellen Ideen, mit großer Motivation und einer hohen Sensibilität für die Belange von Jugendlichen im Unterricht agieren und über Unterricht reflektieren. Doch nicht nur die Forschung wird bereichert, auch die Professionalisierung der Studierenden selbst wird durch diese Form der Teilhabe deutlich angeregt.⁸

Vier zentrale Thesen haben wir herausgearbeitet und werden diese im Folgenden be-

6 Wir wählen bewusst den Begriff der Forschung *mit Jugendlichen* im Gegensatz zur oder vielmehr als Ergänzung der Forschung *an Jugendlichen*, denn die Jugendlichen sind in den Prozess mit eigener Stimme involviert.

7 Es handelt sich hierbei um einen besonderen Schwerpunkt innerhalb des Studiums, der eine spezifische Auswahl an Lehrveranstaltungen mit sich bringt, jedoch auch gegenüber dem regulären Lehramtsstudium weitere Module vorsieht, die sich vor allem mit reflektierter Praxiserfahrung in Theologischen Gesprächen befassen sowie mit eigenen empirischen Erkundungen innerhalb der Kinder- und Jugendtheologie. Die Studierenden erhalten bei erfolgreichem Abschluss des Studienprofils ein Zertifikat.

8 Dies bestätigen auch die zahlreichen Rückmeldungen der Ausbilder/-innen in der II. Phase der Lehrerbildung hinsichtlich der Kompetenzen der Lehreranwärter/-innen, die sich während des Studiums im Bereich Theologischer Gespräche professionalisiert haben.

gründen, indem wir uns in unserem Gespräch gegenseitig den Ball zuspielen und unser Wissen, unsere Erfahrungen und Gedanken austauschen:

- Jugendtheologie weist Kontinuitäten und Diskontinuitäten zur Kindertheologie auf. Nur wenn es gelingt, die Spezifika jugendtheologischer Fragens, Denkens und Handelns zu erfassen, wird Jugendtheologie zu einem erfolgsversprechenden und zukunftsweisenden religionspädagogischen Ansatz heranwachsen.
- Jugendtheologie muss einen Schwerpunkt legen auf die Reflexion der eigenen religiösen Entwicklung und des eigenen Standpunktes.
- Die Authentizität der Lehrperson spielt im Theologischen Gespräch mit Jugendlichen eine herausgehobene Rolle.
- Der Ansatz der Jugendtheologie profitiert (wie auch der Ansatz der Kindertheologie) vom Einbezug der Studierenden in die Unterrichtsforschung.

RD: Die *erste These* erachte ich als bedeutsam, denn nur so kann man den Ansatz der Jugendtheologie in seiner spezifischen Ausrichtung klarer erfassen. Es ist ja wichtig, Jugendtheologie nicht als bloße Weiterführung der Kindertheologie zu sehen.

PFL: Das ist richtig. Es gibt sowohl Kontinuitäten als auch bedeutende Unterschiede. Grundsätzlich ist die Kontinuität zur Kindertheologie zunächst in der Haltung der Lehrperson zu sehen: Jugendliche werden als Subjekte ernst genommen, deren Theologie von den Lehrenden aufmerksam wahrgenommen werden soll – diese bildet den Ausgangspunkt eines Theologischen Gespräches. Sie wird aufgegriffen und weiterführend angeregt – insgesamt ist also analog zur Kindertheologie eine Theologie *von, mit* und *für* Jugendliche zu beachten. Auch die Jugendtheologie ist eine spezifische Form von Laientheologie, die aber wesentlich näher zur Laientheologie

Erwachsener liegt als die Kindertheologie, insbesondere in der späten Adoleszenz.

Die grundlegenden Unterschiede zwischen Kinder- und Jugendtheologie resultieren vor allem aus dem höheren Lebensalter, den neuen Entwicklungsvoraussetzungen und -bedingungen, dem komplexeren Wissen, den größeren Erfahrungen, den erweiterten kognitiven Kompetenzen, den veränderten Interessen und den neuen lebensweltlichen Orientierungen Jugendlicher. Einen wichtigen Einschnitt bildet die Zeit der Pubertät mit ihren gravierenden übergreifenden Veränderungen. Jugendliche müssen sich diesen Veränderungen stellen und ihren Körper neu bewohnen lernen. Sie verabschieden sich von der Kindheit und entwickeln neue Lebensperspektiven. Sie wollen frei und selbstbestimmt handeln und unterziehen alle Entscheidungen ihren neugewonnenen kognitiven Kompetenzen. Sie sind zur Hypothesenbildung, zur Mittelreflexion und zur Abstraktion fähig. Dass sich daraus deutliche Veränderungen im Umgang mit Religion und Glaube ergeben, liegt auf der Hand. Vor allem die Entscheidungsfelder des Illusionsverdacht, der Frage nach dem Verhältnis von Glaube und Naturwissenschaft und damit der Beweisbarkeit von Religion sowie die Theodizeefrage stellen sich als Herausforderungen dar, die eine angemessene Thematisierung verlangen, wollen sie nicht zur Irrelevanz des Glaubens führen. Hier ist ein besonders sensibles Vorgehen gefragt. Dabei muss berücksichtigt werden, dass es Jugendlichen möglicherweise eingangs schwerfällt, offen über ihre Gefühle und Deutungen zu sprechen. Die Peergroup und die Sicht, die andere von ihnen haben (sollen), erschweren zunächst die freie Meinungsäußerung. Oftmals scheinen die theologischen Fragen auf den ersten Blick auch zu weit weg von den Lebenswelten und Interessen der Jugendlichen zu liegen. Was auf den ersten Blick so schwierig erscheint, kann sich jedoch in einen höchst anregenden Diskurs wandeln. Denn letztlich sind die Jugendli-

chen auf der Suche nach ihrem Lebensstil, ihrer Ausrichtung des Lebens, nach einem neuen Selbstbewusstsein und ihrer je eigenen Identität. Lassen sie sich auf Theologische Gespräche ein, so stellen sie die großen Fragen der Theologie und des Lebens offen und ehrlich. Hier liegen die Chancen und das besondere Potenzial Theologischer Gespräche in der Pubertät und im weiteren Verlauf des Jugendalters: Wenn es gelingt, Interesse zu wecken und religiöse Themen gemeinsam mit den Jugendlichen in ihrer Lebenswelt aufzuspüren, dann können Jugendliche erkennen, dass Theologische Gespräche Perspektiven einer *Sinn-vollen* Weltdeutung und Lebensgestaltung eröffnen und die eigene Lebensperspektive bereichern. Die Erfahrungen in Kassel zeigen bei den Jugendlichen durchgehend einen Wunsch nach Fortsetzung Theologischer Gespräche, nachdem diese einmal erlebt und mitgestaltet werden konnten.⁹

RD: Ja, das wird auch in Lehrveranstaltungen an der Universität immer wieder deutlich. Da Sie ja bereits mehrfach den Terminus *Theologische Gespräche* verwendet haben, ist es sinnvoll, an dieser Stelle genauer zu definieren, was Theologische Gespräche (wie sie an der Universität Kassel gelehrt werden) ausmacht und wie hierbei die jugendtheologischen Grundprinzipien zum Tragen kommen. Zunächst kann gesagt werden, dass die hier vorgestellte Form Theologischer Gespräche einen Ansatz innerhalb des Konzepts der Jugendtheologie darstellt, der für die Unterrichtspraxis besonders gut fruchtbar gemacht werden kann. Die Ziele Theologischer Gespräche liegen u. a. darin, den Jugendlichen den Raum und das Vertrauen zu geben, sich mit

9 Der Jugendroman *Klara und das Glück* ist auf der Grundlage von Fragen, Gesprächen und Antwortversuchen Jugendlicher in Theologischen Gesprächen entstanden. Vgl. *Freudenberger-Lötz, Petra: Klara und das Glück. Ein Sommer voller Überraschungen*, Stuttgart 2013.

theologischen Themen gedanklich und in der Diskussion mit Mitschülerinnen und Mitschülern sowie der Lehrperson auseinanderzusetzen. Neben diesen Reflexionen, Diskussionen und dem Wahrnehmen der eigenen und anderer Standpunkte soll den Jugendlichen aber auch durch vielfältige Anregungen und Expertenwissen vonseiten der Lehrperson die Möglichkeit gegeben werden, den eigenen Standpunkt zu bedenken, kritisch zu betrachten und gegebenenfalls zu modifizieren. Es ist also wichtig, sich vor Augen zu halten, dass Theologische Gespräche mehr als ein reiner Austausch von persönlichen Meinungen sein müssen, um wirklich produktiv sein zu können. Vielmehr müssen sie zugleich auch den Jugendlichen Impulse und Gelegenheiten zur Weiterentwicklung bieten.

PFL: Beim Stichwort *Weiterentwicklung* ist das Zielareal Theologischer Gespräche vor Augen zu führen: Es soll – mit Karl Ernst Nipkow gesprochen¹⁰ – kognitive Klarheit und emotionale Sicherheit erzielt werden. D. h., es soll vernetztes Fachwissen erworben werden, das zu facettenreichen und fundierten Gesprächen führt und Orientierung in den eigenen religiösen Vorstellungen erlangen hilft, zudem soll die Kompetenz wachsen, theologische Fragen, die ja sehr oft existenzielle und verunsichernde Fragen sind, zu beantworten – wohlwissend, dass die Antworten vorläufige Antworten im Lebenslauf sind.

RD: Das sind in der Tat wichtige Ziele. Um diese anzusteuern, darf nicht versäumt werden, geeignete Rahmenbedingungen zu schaffen. Hierzu gehören eine angemessene Gruppengröße und Sitzordnung, die es allen Teilnehmenden ermöglichen, sich am Gespräch zu beteiligen und auf die Beiträge anderer einzugehen. Dies ist im schulischen Kontext teilweise schwer zu ver-

wirklichen und verlangt besondere Kreativität seitens der Lehrenden und der Schüler/-innen. Zusätzlich ist zentral, in Kooperation mit den Jugendlichen, eine angstfreie, tolerante und offene Gesprächsatmosphäre zu erreichen. Diese Gesprächsatmosphäre ist für das Gelingen Theologischer Gespräche von höchster Wichtigkeit – unabhängig davon, ob sie in Kleingruppen oder im Klassenverband durchgeführt werden.

Eine entscheidende Rolle in Theologischen Gesprächen nimmt die Lehrperson ein, da an sie eine Vielzahl unterschiedlicher Anforderungen gestellt wird. Ich habe festgestellt, dass ein Theologisches Gespräch zwar eine intensive Vorbereitung erfordert, aber keineswegs eine minutiöse Planung möglich ist, da Schülerantworten in Glaubensfragen nicht bzw. kaum vorhergesehen werden können; auch können überraschende Schülerantworten den Verlauf eines Theologischen Gesprächs dergestalt beeinflussen, dass die Lehrperson mit den Jugendlichen im Laufe eines Gesprächs einen Weg einschlägt, der zuvor von ihr nicht so geplant und vorausgesehen war. Die Lehrperson ist somit durchgängig darin gefordert, den Antworten der Jugendlichen gedanklich zu folgen (aufmerksame Beobachterin), die Jugendlichen zu einem strukturierten Gespräch zu ermutigen (stimulierende Gesprächspartnerin) und ihnen den Zugang zu Expertenwissen (begleitende Expertin) zu ermöglichen.¹¹

Da in Theologischen Gesprächen der Bereitschaft der Jugendlichen, konstruktiv, offen und tolerant an dem Gespräch teilzunehmen, eine besondere Bedeutung zukommt, haben auch sie anspruchsvolle Aufgaben zu bewältigen. So müssen sich die Jugendlichen auf die offene Gesprächsform einlassen, theologische Fragestellungen aufwerfen bzw. durchdenken, ihren eigenen Standpunkt begründet ins Gespräch einbringen, Aussagen ihrer Mitschüler/-innen

10 Vgl. Nipkow, Karl E.: *Bildung in einer pluralen Welt*. Bd. 2: *Religionspädagogik im Pluralismus*, Gütersloh 1998, 491.

11 Vgl. das didaktische Dreieck in *Freudenberger-Lötz, Petra: Theologische Gespräche mit Kindern und Jugendlichen führen*. In: *entwurf* 39 (2008) 39–43, 40.

und der Lehrperson beachten, respektieren und in Bezug zu ihren Gedanken setzen und bereit sein, ihre Glaubenshaltung gegebenenfalls auch zu modifizieren. Ihnen kommt somit eine höchst aktive Rolle in Theologischen Gesprächen zu.

Auch wenn sowohl an die Lehrperson als auch an die Jugendlichen somit durchaus hohe Anforderungen im Zuge Theologischer Gespräche gestellt werden, so berichten doch Lehrer/-innen, Studierende und auch Jugendliche, die an den Kasseler Forschungswerkstätten teilgenommen haben, immer wieder davon, wie sehr die Theologischen Gespräche ihre Perspektive auf den Glauben und das Leben erweitert haben. Religionsunterricht sollte sich der Herausforderung stellen, Glaubensüberzeugungen von Jugendlichen, Studierenden und Lehrerinnen und Lehrern sowie Glaubensinhalte des Christentums in einen Diskurs zu bringen, damit der Religionsunterricht seine ohne Frage gegebene Bedeutung für das Leben der Jugendlichen auch entfalten kann.¹²

PFL: Sofern Jugendtheologie ihre Ziele ernst nimmt, die in den Ausführungen zu These 1 in Ansätzen entfaltet wurden, muss sie nun bedenken, welche Themen und Fragestellungen für die Jugendlichen lebensrelevant und somit für den Religionsunterricht gewinnbringend sein können. Unsere These – die *zweite These* in diesem Aufsatz – ist hierbei, dass das Reflektieren der eigenen religiösen Entwicklung eine zentrale Voraussetzung für theologisches Denken darstellt und daher für einen jugendtheologisch ausgerichteten Religionsunterricht unabdingbar ist.

RD: Ich habe mich im vergangenen Semester eingehend mit der Frage befasst, warum dieser Reflexionsprozess aus jugendtheologischer

Sicht sinnvoll ist. Ein Grund liegt sicherlich darin, dass der Glaube und seine Bedeutung für das eigene Leben nur dann im Bewusstsein bleiben können, wenn sie auch Gegenstand eigenen Nachdenkens und von Gesprächen sind. Wie oben schon angemerkt, kommt es in der Pubertät physisch, kognitiv und emotional zu großen Veränderungen, die Jugendlichen sind einer Vielzahl von Einflüssen von außen ausgesetzt und vollziehen entscheidende Weichenstellungen für ihre weitere Entwicklung. Die Themen, die nun wichtig werden, begleiten sie oft im ganzen Prozess des Erwachsenwerdens bzw. noch darüber hinaus. Oftmals findet in diesem Alter jedoch in der Peergroup, im Elternhaus und auch im Religionsunterricht keine Beschäftigung mit eigenen Glaubensvorstellungen statt, weswegen diese im Bewusstsein immer mehr verblassen und somit an Bedeutung verlieren. Schon allein aus diesen Gründen hat der Religionsunterricht hier die Aufgabe zu erfüllen, die Jugendlichen zur Reflexion ihrer Glaubenshaltungen und zum Gespräch über diese einzuladen und herauszufordern.

Eine solche Reflexion des eigenen Glaubens muss auch ein Nachdenken über die eigene Glaubensentwicklung einbeziehen. Denn so können Jugendliche erkennen, dass ihre persönliche Glaubensentwicklung bzw. die Glaubensentwicklung des Menschen generell stets einen Prozesscharakter hat und daher prinzipiell unabgeschlossen ist. Wenn Jugendliche nachvollziehen, dass ihr eigener, konkreter und momentaner Glaube lediglich den vorläufigen Endpunkt einer Glaubensentwicklung darstellt, so können sie erkennen, dass eine weitere Veränderung ihres Glaubens grundsätzlich möglich ist. Eine solche Entwicklung des eigenen Glaubens erscheint in der eigenen Lebensgeschichte unabdingbar, wenn der Glaube angesichts neuer Erfahrungen, Erlebnisse und Denkstrukturen, die sich ausbilden, lebendig und lebensrelevant bleiben soll. Dies lässt sich auch durch Erkenntnisse der Kasseler Forschungswerkstätten

12 Für eine ausführlichere Darstellung des Konzepts der Theologischen Gespräche und seiner Grundprinzipien vgl. z.B. *Freudenberger-Lötz* 2012 [Anm. 4], 11–42.

bestätigen. Immer wieder treffen wir hier auf Jugendliche, die zwar früher an Gott geglaubt haben, dies jedoch heute nicht mehr tun. Dies liegt oftmals darin begründet, dass ihr Glaube, der sich in ihrer Kindheit entwickelt hat, den Anforderungen des Jugendalters und der hier auftretenden Einbruchstellen des Glaubens – z. B. der Theodizeefrage – nicht gewachsen war. Da sie sich in dieser Phase nicht reflektiert und kritisch mit ihrem eigenen Glauben auseinandergesetzt haben und ihnen auch keine Impulse zur Transformation ihres Kinderglaubens geboten wurden, haben sie sich schließlich vom Glauben distanziert. Oftmals sind diese Jugendlichen erstaunt, dass ein Glaube sich im Laufe der Lebenszeit durchaus massiv verändern kann, und zeigen sich sehr interessiert an den Anregungen, wie mit den Einbruchstellen des Glaubens umgegangen werden kann und wie der Glaube ein wichtiger und sinnstiftender Teil des eigenen Lebens bleiben bzw. wieder werden kann.¹³

Um Jugendliche beim Durchdenken und Reflektieren sowie bei der Modifikation ihres Glaubens zu unterstützen, sie auf ihrem Lebensweg und der damit einhergehenden Glaubensentwicklung zu begleiten und nicht allein zu lassen und auch, um Jugendlichen Impulse zu geben, wieder Nähe zum Glauben entwickeln zu können, ist es unerlässlich, dass die Glaubensvorstellungen und die Reflexion der eigenen religiösen Entwicklung der Jugendlichen Themen des Religionsunterrichts sind.

PFL: Das haben Sie sehr pointiert herausgearbeitet. Zu beachten ist natürlich, dass diese neue *Nähe zum Glauben* ein völlig unverfügbarer und nicht bewertbarer Teil des Religionsunterrichts bleiben muss. Ferner möchte ich an dieser Stelle

13 Allgemein zu den Chancen, die die Reflexion der eigenen religiösen Entwicklung für Jugendliche bietet, vgl. auch *Freudenberger-Lötz, Petra*: Mit Jugendlichen die eigene Glaubensbiografie reflektieren. In: *KatBl* 138 (2013) 121–125.

betonen, dass es nicht das Ziel sein kann, Einbrüche zu vermeiden oder zu umschiffen, denn wir kommen nicht an ihnen vorbei. Vielmehr ist es wichtig, mit den Einbruchstellen konstruktiv umgehen zu lernen. Ich nenne die Einbruchstellen mittlerweile auch gerne *Herausforderungen des Glaubens*, da es Themen sind, die uns in erster Linie herausfordern – wie wir mit dieser Herausforderung umgehen, ob wir uns abwenden oder ganz neu zuwenden, das liegt an uns. Die Herausforderungen tauchen – wie oben schon erwähnt – zum ersten Mal massiv in der Pubertät auf und begleiten uns letztlich lebenslang. Sie stellen uns auch vor die Aufgabe, Wirklichkeit aus mehreren Perspektiven betrachten zu lernen. Meines Erachtens ist die Kompetenz zu mehrperspektivischer Wirklichkeitsdeutung ein wichtiger, wenn nicht sogar *der* Schlüssel zu einer zukunftsweisenden religiösen Bildung im Jugendalter. Wo Wirklichkeit nur eindimensional betrachtet wird, wo nur eine Perspektive anerkannt wird, verabschieden sich die Jugendlichen meist von ihrem Glauben, der ihnen mittlerweile unlogisch und weltfremd erscheint. Diesem Thema muss sich die Religionspädagogik im Jugendalter verstärkt widmen.

Weiterhin ist zu betonen, dass der hier herausgearbeitete Schwerpunkt Theologischer Gespräche die Gefahr vor Augen führt, das Kognitive einseitig zu betonen. Darum sei herausgestellt, dass Theologische Gespräche mit Jugendlichen in einen ganzheitlich angelegten Religionsunterricht eingebettet sein wollen, der verschiedene Zugänge Jugendlicher beachtet und diesen methodisch vielfältig Rechnung trägt.¹⁴ In einer Entwicklungsphase, in der die eigenen religiösen Überzeugungen aufgrund der neuen kognitiven Möglichkeiten Jugendlicher vor allem intellektuell auf dem Prüfstand stehen, muss der Religionsunterricht zwar durchaus mit kognitiv heraus-

14 Vgl. die Ausführungen zu den Zugängen Jugendlicher in *Freudenberger-Lötz* 2013 [Anm. 9], 6f.

fordernden Angeboten antworten, gleichzeitig muss er viel Wert auf das Eröffnen ganzheitlicher Erfahrungsräume legen.

Nun aber zur *dritten These*, die mit der zweiten eng verbunden ist. Immer wieder werden Lehrende nach ihrer persönlichen Meinung im Theologischen Gespräch gefragt. Es besteht ein ehrliches Interesse der Jugendlichen, zu erfahren, wie die Lehrperson mit dem diskutierten Thema umgeht und welche Erfahrungen sie in ihrer Lebensgeschichte zu dieser Frage gesammelt hat. Wichtig ist, dass die Position der Lehrperson als *eine* Position in der Diskussion aufgenommen wird und nicht als die allein richtige Position. Selbstverständlich hat die Position der Lehrperson eine besondere Orientierungsfunktion. Und genau an diese Stelle muss die Lehrperson Rollenklarheit einbringen: Sie steht hier mit den Schülerinnen und Schülern auf einer symmetrischen Ebene, einer Beziehungsebene¹⁵, der Austausch ist nicht zur Notenfindung geeignet, sondern eine Situation persönlicher Weiterentwicklung. Natürlich fließt Fachwissen ein, das überprüfbar und bewertbar ist, aber entscheidend sind hier der individuelle Umgang mit diesem Fachwissen und die sich in der eigenen Position spiegelnde Lebenserfahrung. Wenn wir die Schüler/-innen dazu ermutigen, im Theologischen Gespräch ihre Position glaubwürdig und selbstbewusst vorzutragen – unter Beachtung der Vorläufigkeit ihrer aktuellen Deutung im Lebenslauf –, dann gilt diese Ermutigung auch für die Lehrperson. Einen eigenen Standpunkt zu besitzen heißt nicht, auf jede Frage sofort die passende Antwort parat zu haben. Oft haben wir erlebt, dass zu schnelle und als abschließende Antworten vorgetragene Statements eher zur Unglaubwürdigkeit beitragen. Denn die Fragen in Theologischen Gesprächen

sind so individuell wie die Situationen, aus denen heraus sie entstehen, sodass auch die Lehrperson durchaus signalisieren sollte, dass sie von einer Frage überrascht ist und dass sie Zeit zum Nachdenken benötigt. Auch sollte sie nicht verschweigen, dass die eigene Glaubensbiographie durch Höhen und Tiefen, Vertrauen und Zweifel geprägt war und ist. Hier spielt biographisches Lernen eine wichtige Rolle.

Authentizität hängt, zusammenfassend gesagt, sehr stark mit einer Rollenklarheit im Theologischen Gespräch zusammen: Die Lehrperson sollte erkennen, wann sie als aufmerksame Beobachterin, als stimulierende Gesprächspartnerin oder als begleitende Expertin agieren muss. Sie sollte aber auch erkennen, wann sie ganz persönlich als glaubender und zweifelnder Mensch gefragt ist. Eine so verstandene Lehrerprofessionalität ist ein lebenslanger Prozess und im Idealfall für Schüler/-innen und Lehrperson gewinnbringend.

RD: Dieser Gedanke des lebenslangen (Lern-) Prozesses, den Sie im Zusammenhang mit der Lehrerprofessionalität angesprochen haben, fasziniert mich immer wieder, weil er für Lehrer/-innen, Studierende, aber eigentlich auch für viele weitere Berufsgruppen zugleich Hoffnung und Herausforderung darstellt. Zum einen die Hoffnung, dass wir aus Erfahrungen lernen und uns immer weiter verbessern können, zum anderen aber die Herausforderung, auch bereit dazu zu sein, immer weiter an uns zu arbeiten und nie dem Irrglauben zu verfallen, wir könnten eigentlich schon alles und bräuchten keine neuen Impulse und Ideen mehr.

Ein Stück weit liegt diese Einsicht in das lebenslange Lernen auch diesem Aufsatz und unserer beider Zusammenarbeit zugrunde. Unsere *vierte These*, die wir zu Beginn dieses Aufsatzes aufgestellt haben, lautete schließlich, dass die Jugendtheologie durch den Einbezug Studierender in die Unterrichtsforschung profitieren kann. Dies ist durchaus eine gewagte These,

15 Zu den Ebenen im Theologischen Gespräch vgl. *Schluß, Henning*: Ein Vorschlag, Gegenstand und Grenze der Kindertheologie anhand eines systematischen Leitgedankens zu entwickeln. In: ZPT 57 (2005) 23–35.

impliziert sie doch, dass auch Experten, die im Bereich der Jugendtheologie forschen, immer noch neue Ideen, Gedanken und Vorschläge von den Studierenden erhalten können, wie der Ansatz der Jugendtheologie fortentwickelt werden kann. So wie die Jugendlichen in Theologischen Gesprächen als (Laien-)Theologen ernst genommen werden, die eine ihrem Alter entsprechende Theologie haben bzw. entwickeln können, so werden im Kasseler Modell auch die Studierenden als gleichberechtigte Gesprächspartner gesehen, die naturgemäß noch über wenig Unterrichtserfahrung verfügen und wenig eigene Forschungsarbeit vollzogen haben, aber trotzdem ihren spezifischen Beitrag zur Ausgestaltung jugendtheologischer Konzepte leisten können.

Hierbei können sie selbstbewusst ihre eigenen Charakteristika in den Forschungsdiskurs einbringen: So sind Studierende häufig noch recht jung, wodurch zum einen ihre eigene Schulzeit noch nicht lange zurückliegt und sie zum anderen noch nahe an der Lebenswelt der Jugendlichen sind, weswegen die Jugendlichen oftmals in Theologischen Gesprächen Studierenden gegenüber sehr aufgeschlossen sind.¹⁶ Zum anderen ist zumindest denkbar, dass Studierende gerade aufgrund ihrer geringen Berufserfahrung eher bereit sind, neue Ideen und Konzepte zu erproben und zu durchdenken, wobei natürlich nicht unterschlagen werden darf, dass auch viele langjährige Lehrer/-innen jugendtheologische Konzepte entwickelt, wahrgenommen und im eigenen Unterricht eingesetzt haben und einsetzen.

Ein weiterer Grund, weswegen der Ansatz der Jugendtheologie vom Engagement und der Bereitschaft Studierender profitieren kann, sich mit jugendtheologischen Konzepten auseinanderzusetzen und gegebenenfalls sogar an ihrer Entwicklung und Ausgestaltung mitzuwirken, ist, dass der Erfolg eines pädagogischen Ansatzes nicht zuletzt daran bemessen werden kann, inwiefern er Einzug in die Unterrichtspraxis genommen hat. So können pädagogische Ansätze und Konzepte noch so gut sein; solange sie nicht im Unterricht eingesetzt werden, können sich ihre ihnen innewohnenden Potentiale niemals wirklich entfalten. Der Versuch, der nicht nur, aber in besonderer Intensität auch in Kassel vollzogen wird, angehenden Lehrerinnen und Lehrern bereits während des Studiums die Möglichkeit zu geben, aktiv an der Forschungsarbeit mitzuwirken, kann dafür sorgen, dass der jugendtheologische Ansatz und das Konzept der Theologischen Gespräche unter den Studierenden große Bekanntheit und Akzeptanz erreichen. Die Hoffnung ist, dass durch jene Studierenden, die heute schon aktiv in Forschung und Praxis an der Jugendtheologie teilhaben, die jugendtheologischen Ansätze in Zukunft – wenn diese heutigen Studierenden als Lehrer/-innen arbeiten werden – noch mehr Einzug in die Schulen halten werden, als dies bisher schon der Fall ist.

*Dr. Petra Freudenberger-Lötz
Professorin für Evangelische Religions-
pädagogik an der Universität Kassel,
Institut für Evangelische Theologie,
Diagonale 9, 34127 Kassel*

*Raphael Döhn
Studierendenvertreter des Instituts für Evan-
gelische Theologie an der Universität Kassel*

16 Vgl. zu der besonderen Offenheit, die Jugendliche in Theologischen Gesprächen gegenüber Studierenden zeigen, auch *Freudenberger-Lötz, Petra*: Braucht der Religionsunterricht Jugendtheologie? Ein Beitrag aus der Perspektive jugendtheologischer Forschung in Kassel. In: *Schlag, Thomas/Schweitzer, Friedrich u.a.* : Jugendtheologie. Grundlagen – Beispiele – kritische Diskussion, Neukirchen-Vluyn 2012, 118–129, 123f., Anm. 21.

Differenz oder Vereinnahmung?

Anfragen an eine hypertrophe Jugendtheologie

Burkard Porzelt

„Jugendtheologie“ avanciert aktuell zu einem religionspädagogischen Programmbegriff. Ihm kritisch auf den Grund zu gehen, versuchen die nachfolgenden Überlegungen. Sie lassen sich in drei Thesen zuspitzen:

THESE 1:

Da theologische Reflexion zum christlichen Glauben selbst gehört, ist eigenes Theologisieren im Religionsunterricht sinnvoll und stimmig.

THESE 2:

Wird Jugendtheologie allerdings zum religionspädagogischen Leitkonzept stilisiert, dann wird die Glaubenstradition einseitig intellektualisiert, die Mehrperspektivität des Faches torpediert und die Differenz legitimer Daseinsdeutungen ignoriert.

THESE 3:

Eine hypertrophe Jugendtheologie bedroht somit die Integrität des schulischen Religionsunterrichts.

1. „*Fides quaerens intellectum*“ – oder was ist Theologie?

Sekunde für Sekunde, Stunde für Stunde und Tag für Tag bewegen wir uns in einem Strom spontanen Erlebens, in dem Geschehnis auf Geschehnis folgt. Restlos gefangen sind wir in

diesem Strom allerdings nicht. Wird die Selbstverständlichkeit unseres Erlebens gestört oder gesprengt, so ermöglicht dies *Erfahrungen*.¹ Erinnernd vergegenwärtigen wir dann Erlebtes, rückblickend suchen wir ihm Sinn und Bedeutung zuzuweisen. Im Modus solcher Erfahrungen stoßen wir auf Gründe, Zufälle und Grenzen der menschlichen Existenz. Wir rühren an elementare Fragen. *Existenzielle Erfahrungen* wie „Freude und Hoffnung, Trauer und Angst“² lassen sich sehr unterschiedlich deuten. Interpretieren wir sie *religiös*, so stellen wir sie in den *Horizont einer Gottesüberlieferung*.³ Dabei verknüpfen wir, was uns bewegt und berührt,

1 Vgl. Porzelt, Burkard: Grundlegung religiöses Lernen. Eine problemorientierte Einführung in die Religionspädagogik, Bad Heilbrunn 2013, 89–94.

2 *Gaudium et spes* 1.

3 Religion als Interpretation menschlicher Erfahrungen im Horizont überlieferten Gottesglaubens konturiert zu haben, ist ein grundlegendes Verdienst der Theologie von Edward Schillebeeckx. „In seiner Sicht machen Gläubige und Nicht-Gläubige [...] vergleichbare, ähnliche Erfahrungen der Endlichkeit, interpretieren diese aber auf unterschiedliche Weise. Für den Nicht-Gläubigen ist die Endlichkeit sozusagen Amplitude und Parameter der menschlichen Existenz; für den Gläubigen kann die menschliche Erfahrung der Endlichkeit und der Kontingenz zu einem Hinweis auf Gott werden.“ (Kennedy, Philip: Edward Schillebeeckx. Die Geschichte von der Menschlichkeit Gottes, Mainz 1994, 130f.)

mit einem letzten, uneinholbaren Geheimnis⁴, von dem uns andere (etwa in der Bibel) Zeugnis geben. Gewinnt solche Gottesdeutung persönliche Evidenz, dann ereignet sich *Glauben* im religiösen Sinne. Abgründe, Zufälle und Grenzen des eigenen Daseins werden hierbei – tastend, ringend, hoffend – hineingenommen ins Vertrauen auf eine Macht, die uns trägt, schützt und begleitet. Wie aber verträgt sich solch glaubendes Gottvertrauen mit den Plausibilitäten der menschlichen *Vernunft*?

Entgegen der Option, den Gottesglauben von der Vernunft abzuspalten und ihm einen gesonderten Bereich zuzuweisen, setzt *Theologie* als „Godgeleerdheid“⁵ darauf, dass es legitim und lohnend ist, das letzte Geheimnis von Welt, Mensch und Geschichte denkend zu ergründen. „Fides quaerens intellectum“ – „der Glaube, der nach Einsicht sucht“⁶ – lautet die auf *Anselm von Canterbury* zurückgehende Programmformel für diese rationale Verantwortung des Gottesglaubens, der sich die *Theologie* verschrieben hat. In der Zuversicht, dass der Mensch als Ganzer und damit eben auch als ‚animal rationale‘ glauben kann und darf, nähert sich *Theologie* dem Gottesgeheimnis in reflektierender Weise, ohne dieses im Modus der Vernunft auflösen zu können. Lohnt es sich aber und ist es überhaupt

möglich, über etwas nachzusinnen, das sich rational doch niemals wird vollständig einholen lassen? Wie alle existenziellen Geheimnisse – etwa Liebe und Glück, Tod und Vergänglichkeit – entzieht sich auch jener letzte Daseinsgrund, den Menschen Gott nennen, jeglicher – auch rationaler – Bemächtigung. Wenn es nun legitim und sinnvoll erscheint, über die existenziellen Mysterien von Liebe und Glück, Tod und Vergänglichkeit nachzudenken, warum sollten wir dann aber ausgerechnet Gott aus unserem Denken verbannen? Das Christentum misst der rationalen Durchdringung des Glaubens entscheidende Bedeutung zu. Tragend ist der Optimismus, dass der schöpferische Gott die Natur des Menschen und damit auch dessen autonome Vernunft bejaht.⁷ Wissend um die Grenzen des Denkens können, dürfen und sollen Christinnen und Christen ihr Gottvertrauen auch theologisch verantworten!

2. Religionsunterricht als vielstimmiges „Gespräch über lebensbegründende Erfahrungen“⁸

Sinn, Zweck und Ziel schulischen Religionsunterrichts ist es, die Glaubenstradition unter *bildendem* Vorzeichen zur Geltung zu bringen. So „versucht der katholische Religionsunterricht, den Glauben im Dialog mit den Erfahrungen und

4 Die Kategorie des ‚Geheimnisses‘ ist zentral für die Theologie von *Karl Rahner*. Nur abgeleitet meint dieses Wort „nichterklärbare Aussagen, z. B. Sätze, deren Sinn und Bedeutung nicht erfaßt werden können. Aber es meint auch bestimmte Erfahrungen. Über den Menschen nämlich ist zu sagen, daß er sich in der Welt vorfindet, daß er sie aber auch unendlich übersteigt. Und diese Wechselseitigkeit endlichen Lebens und wirklicher Transzendenz (des Lebens) in der Erfahrung des Lebens nennt Karl Rahner Geheimnis in einem ursprünglichen Sinn.“ (*Klinger, Elmar*: Das absolute Geheimnis im Alltag entdecken. Zur spirituellen Theologie Karl Rahners, Würzburg 1994, 32).

5 So die m.E. treffende niederländische Umschreibung von Theologie.

6 *Dreyer, Mechthild*: Fides quaerens intellectum. In: LThK³ 3, 1275f., 1275.

7 Kronzeuge für die von Gott gestiftete Autonomie der menschlichen Vernunft ist *Thomas von Aquin*. Ihm zufolge ist „im Vertrauen darauf, daß die Vernunft von demselben Gott stammt, der auch den Glauben gibt, [...] ein wirklicher Widerspruch zwischen Glaubenserkenntnis und rationaler Erkenntnis nicht möglich.“ (*Pesch, Otto H.*: Thomas von Aquin. Grenze und Größe mittelalterlicher Theologie. Eine Einführung, Mainz³ 1995, 130).

8 *Niehl, Franz W.*: Die Bibel im Religionsunterricht. Hermeneutische Grundlagen und didaktisch-methodische Hinweise (Theologie im Fernkurs. Religionspädagogisch-katechetischer Kurs; Lehrbrief 14), Würzburg 1994, 63.

Überzeugungen der Schülerinnen und Schüler, mit dem Wissen und den Erkenntnissen der anderen Fächer, mit den gegenwärtigen Fragen der Lebens- und Weltgestaltung und mit den Positionen anderer Konfessionen, Religionen und Weltanschauungen zu erschließen.⁹ Ohne bedrängt oder indoktriniert zu werden, sollen Schüler/-innen den Gottesglauben als ernsthafte und vielfach bewährte Option kennen und verstehen lernen, um menschliche Erfahrungen zu deuten und den Rätseln von Leben, Welt und Geschichte auf die Spur zu kommen. Dabei gilt es der Tatsache gerecht zu werden, dass der christliche Glaube gerade im Kontext von Individualisierung, Pluralisierung und Säkularisierung kein Deutungsmonopol besitzt. Dies würdigend erweist sich eine *korrelative* Erschließung der Glaubenstradition mehr denn je als religionsdidaktischer Königsweg.¹⁰ Korrelative Didaktik will den Schülerinnen und Schülern ermöglichen, im Wissen um die christliche Sinnoption eigene, verantwortete Deutungen von Leben und Wirklichkeit zu generieren. Um solches zu bewirken, muss die christliche Überlieferung im Unterricht *kommunikativ* zugänglich, verstehbar und kritisierbar werden. Dreh- und Angelpunkt dieser

Kommunikation sind elementare Erfahrungen, Motive und Fragen des Menschseins, deren Deutung bleibend strittig ist. Sensibilisiert für die Brisanz grundmenschlicher Themen¹¹ werden die Schüler/-innen selbst in einen Streit um deren Deutung verwickelt.

Kennzeichnend für einen *christlichen* Religionsunterricht ist die Zuversicht, dass die besondere Sinnoption der Christinnen und Christen auch heute tragfähig und lebenserhellend sein kann.¹² Somit ist es für dieses Fach schlechthin unverzichtbar, im angezettelten Gespräch um lebensbedeutsame Erfahrungen vielfältige Zeugnisse des Christentums vernehmbar und authentisch zur Geltung zu bringen. Keinesfalls aber darf die christliche Sinnoption im Unterricht monopolisiert werden, weil damit die Idee einer wahrhaftigen Kommunikation ad absurdum geführt würde. Per se muss echte Kommunikation unterschiedliche und gegensätzliche Standpunkte zulassen. Zwingend müssen somit im Religionsunterricht neben die christliche Tradition auch alternative Deutungshorizonte – vor allem säkularer, aber auch fremdreligiöser Couleur – treten, die ein und dasselbe Unterrichtsthema in anderem Lichte interpretieren als die Glaubenstradition.

9 Sekretariat der DBK (Hg.): Der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen, Bonn 2005, 29.

10 Zweifelsohne mutiert ‚Korrelation‘ im faktischen religionspädagogischen Sprachgebrauch vielfach zu einem Allerweltswort, das „jede Form religiösen Lernens“ etikettiert, „die irgendwie einen Dialog zwischen Glaubenstradition und Gegenwartserfahrungen einzufädeln versucht“ (Englert, Rudolf: Bloß Moden oder mehr? In: KatBl 136 (2011), 296–303, 298). Nicht die Preisgabe des Korrelationsbegriffs erscheint mir als adäquate Reaktion auf solcherart Verwässerung, sondern die Profilierung von Korrelation als einer hermeneutischen und didaktischen Größe, welche den Dialog zwischen überlieferten und gegenwärtigen Erfahrungen als produktive, kritische und symmetrische Wechselseitigkeit einander fremder Erfahrungen auf Basis verbindender Grunderfahrungen reflektiert und konkretisiert. Vgl. Porzelt, Burkard: Geborgen nach dem Tod? Konkretionen korrelativer Didaktik. In: Regensburger RU-Notizen 2/2012, 16–20.

11 Mit Fug und Recht hat die *Würzburger Synode* herausgestellt, dass der Religionsunterricht ins Leere zielen würde, würde er die Schüler/-innen nicht dazu animieren, den „Frage- und Anrufcharakter“ von „Grund- und Grenzsituationen des menschlichen Lebens“ selbst „wahrzunehmen und zu artikulieren“ (*Gemeinsame Synode* der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland: Beschluß: Der Religionsunterricht in der Schule [1974]. In: Bertsch, Ludwig u. a. (Hg.): *Gemeinsame Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland. Beschlüsse der Vollversammlung. Offizielle Gesamtausgabe I*, Freiburg i. Br. u. a. 1976, 123–152, 134).

12 Treffend umschreibt Rudolf Englert diese Zuversicht als „Vor-Urteil, daß der überlieferte Glaube auch heute Lebens-Mittel sein kann.“ (*Ders.: Wissenschaftstheorie der Religionspädagogik*. In: Ziebertz, Hans-Georg/Simon, Werner (Hg.): *Bilanz der Religionspädagogik*, Düsseldorf 1995, 147–174, 167).

Dass sich die Zufälle, Grenzen und Gründe der menschlichen Existenz *ohne* Bezug auf Gott oder Göttliches deuten lassen, ist vielen Schülerinnen und Schülern bekannt, einleuchtend oder selbstverständlich. Gerade deswegen aber darf die *säkulare* Sinnoption aus dem Streit der Deutungen, den der Religionsunterricht initiieren will, nicht herausgehalten werden. Werden ebenbürtig zur christlichen Sinnoption auch andere Deutungshorizonte ‚eingespielt‘, so können sich unterschiedlichste Schüler/-innen mit ihren je eigenen Überzeugungen im Unterrichtsgeschehen wiederfinden und ernstgenommen sehen. Zugleich öffnet sich ein Diskursraum, in dem die Schüler/-innen ihnen selbstverständliche Sichtweisen (z.B. säkular) im Gegenüber zu neuen, ungewohnten Perspektiven (z.B. christlich) erkunden und auf die Probe stellen. Indem der Religionsunterricht neben der christlichen Tradition auch differente Deutungshorizonte vor allem säkularer Prägung zur Geltung bringt, eröffnet er einen wirklichen Streit der Deutungen, in dem sich die Schüler/-innen an verschiedenen Optionen ‚abarbeiten‘, um eigene Standpunkte zu ratifizieren, zu modifizieren oder zu korrigieren. Die Glaubenstradition begegnet ihnen dabei weder weltlos noch ortlos noch alternativlos, sondern als ernsthafter „Vorschlag“¹³ eigener Daseinsdeutung, der in vergangenen Erfahrungen wurzelt und auf neue Erfahrungen zielt.¹⁴ Ein korrelativer Religionsunterricht taugt nicht für eine zirkuläre Glaubensrede, die autopoietisch um eigene Sät-

ze kreist und weder Welt noch Geschichte noch Menschen zur Kenntnis nimmt.¹⁵ Die für den Religionsunterricht typische Reibung mit aktuellen Lebenswelten und Lebensdeutungen zwingt vielmehr dazu, auf Höhe unserer Zeit je neu und nachvollziehbar zu reformulieren, was denn nun den christlichen Glauben als Vorschlag der Daseinsdeutung so besonders macht.

3. *Eigenes Theologisieren als konstitutives Moment des Religionsunterrichts*

In bildender Absicht versucht christlicher Religionsunterricht, die Glaubenstradition der Christinnen und Christen authentisch zur Geltung und ins Gespräch zu bringen. Stets vollzieht sich diese dem Religionsunterricht aufgetragene Repräsentation in Fragmenten, deren Auswahl pädagogisch und sachlogisch zu begründen ist. Konstitutiv gehört zur christlichen Überlieferung die *Theologie* als dem Glauben inhärente Reflexion seiner selbst. Will man ein authentisches Bild des christlichen Glaubens zeichnen, darf man dessen *theologische* Dimension somit ebenso wenig aussparen wie etwa die doxologische oder ethische. Theologische Themen gehören somit wesentlich zu einem Religionsunterricht, der der christlichen Glaubenstradition als Bildungs-‚Gegenstand‘ gerecht zu werden sucht. Wie aber ist im Religionsunterricht angemessen umzugehen mit theologischen Fragen? Genügt es, theologische Aussagen zu kennen, zu rekapitulieren und (bestenfalls) in ihrer gegenseitigen Verwiesenheit nachzeichnen zu können, wie dies unter den Vorzeichen heteronomer Belehrung jahrhundertlang angezielt wurde?

Theologisch wie pädagogisch greift solch repetitiver Umgang mit der Glaubensreflexion

13 *Katholische Bischöfe Frankreichs*: Den Glauben anbieten in der heutigen Gesellschaft. Brief an die Katholiken Frankreichs von 1996, Bonn 2000. Leider wird der französische Titel „Proposer la foi dans la société actuelle“ in der offiziellen Übersetzung ins Deutsche verzerrt, da statt des nüchternen Wortes „vorschlagen“ der Terminus „anbieten“ gebraucht wird, der marktökonomische Assoziationen wachruft.

14 Vgl. *Zentralstelle für Bildung der DBK* (Hg.): Zielfelderplan für den katholischen Religionsunterricht in der Grundschule. Teil I: Grundlegung, München 1977, 17–19.

15 Vgl. insb. *Luther, Henning*: Religion und Alltag. Bausteine zu einer Praktischen Theologie des Subjekts, Stuttgart 1992, 14.

sicherlich zu kurz. Begreift man einerseits *Lernen* nicht bloß als stumpfe Duplizierung äußerer Wirklichkeit im Innern des Lernenden, sondern als kreative (Re)Konstruktion in der aktiven Begegnung zwischen Subjekt und Welt¹⁶, dann steht zu fragen, welcherart *Prozesse der Aneignung* der inhaltlichen Domäne des Theologischen pädagogisch gerecht werden können. Begreift man andererseits *Glauben* nicht lediglich als gehorsame Aufnahme fremdbestimmter Wahrheiten, sondern als legitimen Vollzug religiöser Selbstverortung, so steht zu prüfen, welcherart *Prozesse der Positionierung* dem existenziellen Charakter eines theologisch reflektierten Glaubens entsprechen können. Hier wie da – aus pädagogischer wie theologischer Blickrichtung – genügt es offensichtlich nicht, den Stellenwert der Theologie im Religionsunterricht ausschließlich inhaltlich zu bestimmen. Relevant ist nicht allein, *was* gelernt wird, sondern eben auch, *in welcher Weise* gelernt werden kann, damit der *prozessuale* Charakter der Glaubensreflexion im Lernen angemessen zur Geltung kommt.

Antwort auf die Frage nach solcher domänenspezifischer Aktivität verspricht das *Theologisieren*.¹⁷ Dieses vollzieht sich im Moduseigenen Fragens und Spekulierens, Denkens und Kommunizierens mit Blick auf Gott und den Glauben. Statt lediglich die ‚geronnene‘ Glaubensreflexion anderer Menschen ‚abzuspeichern‘, wird den Schülerinnen und Schülern zugehört und zugemutet, die Rätsel von Welt und Wirklichkeit im Horizont des Gottesglaubens selbst, gemeinsam und in Auseinandersetzung

mit Zeugnissen Dritter (aus Vergangenheit und Gegenwart) gedanklich zu erkunden. Für den Religionsunterricht scheint solches Theologisieren als entscheidender Weg, um Eigenarten, Relevanz und Grenzen von Theologie als reflexivem Part religiöser Weltbegegnung begreifbar werden zu lassen.¹⁸ Mit eigenen Mitteln können Schüler/-innen erproben, wie Fragen und Probleme des Daseins unter Prämissen des Gottesglaubens bedacht und entschlüsselt werden – und inwieweit sich besagte Prämissen dabei als erhellend und plausibel bewähren.

Ob es nun stimmig ist, das Nachdenken von Schülerinnen und Schülern – seien dies Kinder oder Jugendliche – als ‚Theologie‘ zu bezeichnen, mag bezweifelt werden, sofern man von Theologie im eigentlichen Sinne nur sprechen will, sofern die entsprechende Reflexion wissenschaftlichen Gütekriterien genügt. Solch eine enge Definition aber findet in der Geschichte des Christentums kaum Rückhalt, zumal sich der Begriff und das Verständnis von Wissenschaft erst allmählich herausbildeten und bis heute im Flusse sind. Den Gottesglauben rational zu ergründen ist kein wissenschaftliches Monopol, weshalb der Begriff der Theologie durchaus so offen gefasst werden kann, dass auch eine ernsthafte Glaubensreflexion von ‚Laien‘¹⁹ – und damit auch von Jugendlichen – als solche definiert werden kann.

16 Vgl. Porzelt 2013 [Anm. 1], 26–28.

17 Entgegen den Befürchtungen von Schlag, Thomas/Schweitzer, Friedrich: Brauchen Jugendliche Theologie? Jugendtheologie als Herausforderung und didaktische Perspektive, Neukirchen-Vluyn 2011, 79f., wird der Terminus des Theologisierens – analog zu dem des Philosophierens – hier keineswegs negativ konnotiert, er bezeichnet schlicht das eigene, aktive „Theologie treiben“ (ebd., 104f.).

18 Jürgen Baumert hat postuliert, dass Religion gemeinsam mit Philosophie einen eigenständigen ‚Modus der Weltbegegnung‘ darstelle, der vermittels „konstitutiver Rationalität“ (ders.: Deutschland im internationalen Bildungsvergleich. In: Killius, Nelson/Kluge, Jürgen/Reisch, Linda (Hg.): Die Zukunft der Bildung, Frankfurt a. M. 2002, 100–150, 113) die „Fragen nach dem Woher, Wohin und Wozu des menschlichen Lebens“ (ebd., 107) zu ergründen suche. Genauer ausbuchstabiert hat Baumert diesen Gedanken allerdings nicht.

19 Luther 1992 [Anm. 15], 259 etwa stellt einer „Laientheologie“ einerseits die kirchlich-dogmatische Glaubensreflexion und andererseits die wissenschaftliche Theologie gegenüber.

Heikler erscheint da schon der Einwand, von einer Theologie der Schüler/-innen könne keine Rede sein, weil Theologie im eigentlichen Sinne nur gegeben sei, wenn der Gottesglaube vom Standort prinzipieller Bejahung aus ergründet wird, nicht aber – wie insbesondere in der Religionswissenschaft – aus neutraler Perspektive. Dieses Monitum wörtlich nehmend könnte man nun all jenen Schülerinnen und Schülern eigenes Theologisieren absprechen, die sich selbst vom christlichen Glauben abgrenzen oder diesen ausdrücklich ablehnen. Fraglich erscheint allerdings, ob die persönliche Glaubensposition des reflektierenden Subjekts als Maßstab taugt, um einer Reflexion Theologizität zu- oder abzusprechen. Inhaltlich schlüssiger – und angesichts der religiösen Heterogenität der Schülerschaft im Religionsunterricht weit praktikabler – ist es, die Theologizität einer Reflexion an deren innerer Struktur festzumachen. Ergründet diese den Gottesglauben auf Basis seiner eigenen Prämissen, dann kann ihr durchaus theologische Qualität zugesprochen werden, unabhängig davon, ob der argumentierende Schüler den Glauben mit innerer Zustimmung oder aber skeptisch, gleichgültig bzw. ablehnend erkundet. So oder so bleiben die Grenzen zwischen Religionsphilosophie und Theologie, die schon in kirchlichen wie akademischen Diskursen vielfach verwischen²⁰, sicherlich auch im Klassenzimmer fließend.

4. Vier Aporien einer hypertrophen Jugendtheologie

Eigenes Theologisieren kann Schülerinnen und Schülern stimmige Wege bahnen, um der Syntax, Semantik und Pragmatik der Glaubens-

reflexion im Unterricht handelnd auf die Spur zu kommen. Zweifelsohne bereichert somit Jugendtheologie als Theologie von, für und mit Jugendliche(n)²¹ einen Religionsunterricht, der die christliche Überlieferung ins verständige Gespräch mit anderen Sinnoptionen zu bringen sucht, um den Schülerinnen und Schülern eigene, verantwortete Positionierungen zu ermöglichen. Wie aber ist es zu werten, wenn das berechnete Anliegen eigenen Theologisierens überdehnt und aufgebläht wird? Eine hypertrophe Stilisierung der Jugendtheologie zum religionspädagogischen Credo begegnet insbesondere bei *Petra Freudenberger-Lötz*²² sowie bei *Thomas Schlag* und *Friedrich Schweitzer*²³. Mit Blick auf diese Autorin und Autoren ist aufzuzeigen, dass Jugendtheologie schlichtweg nicht zum Leitkonzept des Religionsunterrichts taugt, wenn dieser die Glaubensstradition im Konzert unterschiedlicher Sinnoptionen angemessen erschließen und dabei die ureigenen Fragen und Sinnantworten der realen Schüler/-innen respektieren soll.

4.1 Hypertrophe Jugendtheologie operiert mit konfuser Begrifflichkeit

Theologie im eigentlichen Sinne ist ausdrückliche Reflexion eines Gottesglaubens. Diese bewährte Definition aber ist offensichtlich zu eng gesteckt, dass vielfältigste Daseinsdeutungen heutiger Schüler/-innen als theologisch klassifiziert werden könnten. Um nun die Pluralität faktischer Sinnoptionen in ein jugendtheologisches Korsett zu zwängen, drehen dessen Protagonisten an der Schraube des Theologiebegriffs. Bis zur Unkenntlichkeit weiten sie die Reichweite

20 Man denke nur an das akademische Mäntelchenwechsel-dich-Spiel, in dem ein und dieselben Personen abwechselnd als Vertreter/-innen der Philosophie oder aber der Systematischen Theologie auftreten!

21 Vgl. insb. *Schweitzer, Friedrich*: Was ist und wozu Kindertheologie? In: *JBKTh* 2 (2003), 9–18.

22 *Freudenberger-Lötz, Petra*: Theologische Gespräche mit Jugendlichen. Erfahrungen – Beispiele – Anleitungen. Ein Werkstattbuch für die Sekundarstufe, München – Stuttgart 2012.

23 *Schlag/Schweitzer* 2011 [Anm. 17].

des Theologischen, damit der Religionsunterricht als Ganzer unter das konzeptionelle Primat einer Jugendtheologie gestellt werden kann. Zu solcher Weitung des Theologieverständnisses dienen unterschiedliche Strategien.

Petra Freudenberger-Lötz verwischt den Unterschied zwischen Philosophie und Theologie, indem sie jederart „Fragen nach dem Woher, dem Wohin und dem Wozu“ als „theologische Fragestellungen“²⁴ kategorisiert, obgleich grundmenschliche Fragen doch keineswegs zwangsläufig im Lichte einer religiösen Offenbarungstradition formuliert und interpretiert werden müssen. Dass mit dem ‚Lebensglauben‘²⁵ eine Kategorie zur Verfügung stünde, die offen ist für unterschiedliche Deutungshorizonte, ignoriert *Freudenberger-Lötz*, indem sie die „Reflexion des eigenen Glaubens“ der Schüler/-innen mit einem „persönlichen theologischen Standpunkt“²⁶ gleichsetzt. Ähnlich unpräzise scheint auch ihre Rede von „existenziellen theologischen Grundfragen“²⁷. Grundfragen des Menschseins nämlich sind niemals exklusiv theologisch, sondern deutungs Offen. Sie können im Horizont säkularer wie religiöser Deutungshorizonte artikuliert, problematisiert und reflektiert werden.²⁸

Thomas Schlag und *Friedrich Schweitzer* nehmen Zuflucht zu einem verwaschenen Religionsverständnis, um die Fesseln eines strikten Theologieverständnisses zu sprengen und den Religionsunterricht unter jugendtheologische Kuratel stellen zu können. Nicht mehr die Reflexion eines identifizierbaren Gottesglaubens ist aus ihrer Sicht konstitutiv für die Theologie, sondern die „Reflexion von Religion und religiösen Vorstellungen“²⁹. Was aber Religion ausmacht und bestimmte Vorstellungen als religiös qualifiziert, halten *Schlag* und *Schweitzer* in der Schwebe. Sehr wohl thematisieren sie Theologie im engen Sinne der Reflexion tradierten Gottesglaubens, wobei sie zu Recht herausstellen, dass „die Vielfalt des biblischen Überlieferungs- und theologischen Deutungspotenzials“ in den Unterricht „profilieren einzuspielen“ sei.³⁰ Daneben aber führen *Schlag* und *Schweitzer* ein ‚implizites‘³¹ Theologieverständnis ins Feld, das all jene Lebensäußerungen bezeichnen soll, denen „nur von außen, aus der Perspektive der theologischen Dogmatik“³² Theologizität zugeschrieben wird, obgleich sie von den Erfahrungssubjekten selbst nie und nimmer religiös oder gar theologisch codiert werden. Alles in allem mutiert Theologie bei *Schlag* und *Schweitzer* zu einem Containerbegriff mit vager Inhaltlichkeit. Ausschlaggebend für den religiösen oder theologischen Charakter einer Erfahrung ist nicht deren identifizierbare Deutung durch die Betroffenen selbst, sondern die Fremdzuschreibung durch christliche Professionelle.

kontrovers

24 *Freudenberger-Lötz* 2012 [Anm. 22], 18.

25 „Lebensglaube meint hier das mehr oder weniger konsistent ausgearbeitete Geflecht jener Sinnbezüge, Werte und Deutungsmuster, an denen Menschen ihr Leben faktisch orientieren.“ (*Englert, Rudolf*: Der Religionsunterricht nach der Emigration des Glaubens-Lernens. Tradition, Konfession und Institution in einem lebensweltorientierten Religionsunterricht. In: *KatBl* 123 [1998], 4–12, 12).

26 *Freudenberger-Lötz* 2012 [Anm. 22], 14.

27 Ebd., 24.

28 Schon die *Würzburger Synode* realisierte, dass sich „die Sinnfragen der Zeitgenossen“ (*Gemeinsame Synode* 1976 [Anm. 11], 142) unterschiedlich beantworten lassen und der Religionsunterricht sich auch mit „anderen Antwortmöglichkeiten“ (ebd.) befassen muss, als sie das Christentum formuliert.

29 *Schlag/Schweitzer* 2011 [Anm. 17], 44. Vgl. insb. ebd., 22, 26, 28, 44, 49, 51, 56, 65, 136, 141, 180, 182.

30 Ebd., 122.

31 Vgl. ebd., 23, 37–39, 42, 54, 59–61, 74, 76f., 79, 85–87, 89f., 97, 109–114, 121, 127, 172, 177–179, 181 und 191.

32 Ebd., 59.

4.2 Hypertrophe Jugendtheologie vereinseitigt die christliche Glaubenstradition

Um Schüler/-innen „zu verantwortetem Denken und Verhalten im Hinblick auf Religion und Glauben [zu] befähigen“³³, will ihnen der Religionsunterricht authentische Begegnungen mit der christlichen Gottesüberlieferung ermöglichen. Dies setzt voraus, dass diese Glaubenstradition in ihrer kennzeichnenden Eigenart auch angemessen im Unterricht zur Geltung kommt. Zweifelsohne widerspricht es der inneren Logik des Glaubens, wenn er auf die Komponente reflexiver Theologie reduziert würde. Solche Vereinseitigung aber liegt in der Tendenz einer hypertrophen Jugendtheologie, wenn sie denn tatsächlich „das ausdrücklich theologische Argumentieren“³⁴ ins Zentrum des Religionsunterrichts stellt und nicht auf einem selbstwidersprüchlichen Theologiebegriff rekurriert, der jedwede – etwa ästhetische oder narrative – Ausdrucksform des Glaubens okkupiert.³⁵ Weder der Glaube selbst noch seine Überlieferung sind auf Theologie verengbar. Um die christlich-religiöse Option der Wirklichkeitsdeutung verstehbar werden zu lassen, müssen – mit *Charles Y. Glock* gesprochen – neben der Intellektualität des Glaubens zwingend auch dessen experientelle, ideologische, rituelle und ethische Dimension zur Geltung kommen.³⁶ Glaube vollzieht sich zuallererst im Klagen, Loben und Bitten zu Gott, im erzählenden Erinnern an Gottes Geschichte mit den Menschen und im je heutigen „Zeugnis des Lebens“³⁷. Für all diese elementaren Akte – und nicht nur für die theologische Vergewisserung – bedarf der Religionsunterricht angemessener

Repräsentations- und Erschließungsmodi. Im Glauben fließen Ästhetik und Logik, Doxologie, Narration und Praxis zusammen. Würde man die Glaubensreflexion aus diesem Zusammenhang herauslösen und durch sie allein die Glaubens-tradition im Klassenzimmer repräsentieren, erzeugte man ein unverantwortbares, weil einseitig intellektualisiertes Zerrbild des Glaubens.

4.3 Hypertrophe Jugendtheologie torpediert die Mehrperspektivität des Religionsunterrichts

Religionsunterricht kann sich nicht dispensieren von der Pluralität heutiger Sinnoptionen. Soll die christliche Glaubenstradition als ernsthafte Option der Daseinsdeutung zugänglich und erprobbar werden, muss sie sich mit konkurrierenden Deutungshorizonten messen, die den Schülerinnen und Schülern vielfach sogar weit selbstverständlicher sind. Nicht monologische Abschottung ist somit der Weg einer redlichen Hermeneutik christlich-religiösen Lernens, sondern das vielperspektivische Gespräch über lebensbegründende Erfahrungen.³⁸ Eine hypertrophe Jugendtheologie jedoch lässt keinen genuinen Raum für differierende Muster und Möglichkeiten, den Rätseln der Wirklichkeit auf die Spur zu kommen. Statt die für den Religionsunterricht kennzeichnenden Grundfragen des Daseins im Spiegel ausdrucksstarker Medien aus *wechselnden Perspektiven* zu „umkreisen“³⁹, wird jedwedes Thema über den Leisten des christlich-theologischen Sprachspiels geschlagen. Das Kommunikationsfeld eines jugendtheologisch geprägten Unterrichts ist die gedankliche Auseinandersetzung mit dem christlichen Deutungsangebot, bei der mit

33 *Gemeinsame Synode* 1976 [Anm. 11], 139.

34 *Schlag/Schweitzer* 2011 [Anm. 17], 178.

35 So ebd., 65, 105 und 180.

36 Vgl. *Porzelt* 2013 [Anm. 1], 68f. und 79.

37 *Apostolicam actuositatem* 6 und 13 sowie *Evangelii Nuntiandi* 22.

38 Vgl. oben (Kap. 2).

39 Vgl. insbesondere *Niehl, Franz W.*: Das offene Land vermessen. Über die innere Form des Religionsunterrichts. In: *Hilger, Georg/Reilly, George* (Hg.): *Religionsunterricht im Abseits? Das Spannungsfeld Jugend – Schule – Religion*, München 1993, 87–96, 95f.

christlich geprägten Worten und Inhalten operiert wird, selbst wenn sich die Diskutanten vom Christentum absetzen oder abgrenzen. Soll der christliche Glaube in ein ernsthaftes Gespräch mit alternativen Sinnoptionen gerückt werden, so müssten jene im Unterricht jedoch ebenso konstitutiv und authentisch zur Geltung kommen wie der christliche Interpretationshorizont. Schüler/-innen erhielten dann die Möglichkeit, grundlegende Erfahrungen wie Sterben und Vergänglichkeit, Schuld und Vergebung, Unterdrückung und Befreiung, Glück und Ekstase im Lichte von säkularen wie religiösen Deutungen zu betrachten und zu bedenken. Nur wenn alternative Sinnoptionen im Unterricht nicht ausgespart bleiben, sondern in Sprache und Inhalt zu ihrem *eigenen Recht* kommen, können Schüler/-innen erkennen, was denn die christliche Deutungsoption mit diesen Alternativen verbindet und von ihnen trennt. Verschanzt sich der Religionsunterricht in einem christlichen Theotop, so untergräbt er die Möglichkeit von Lebens- und Glaubensentscheidungen, die weltanschaulicher *Pluralität* standhalten.

4.4 Hypertrophe Jugendtheologie missachtet die Differenz legitimer Existenzdeutungen

Letztendlich krankt eine hypertrophe Jugendtheologie daran, dass die Differenz zwischen jugendlichen Daseinsdeutungen und christlichem Deutungsangebot eingegeben wird. Wenn *Thomas Schlag* und *Friedrich Schweitzer* in ihrer jugendtheologischen Programmschrift fast ausnahmslos Jugendliche zu Wort kommen lassen, die mit eindeutig religiös konnotierten Vokabeln wie ‚Gott‘, ‚Gebet‘, ‚Kirche‘ oder ‚Rechtfertigung‘ operieren,⁴⁰ dann zeugt dies von schlichter Ignoranz gegenüber den genuinen

Artikulationsformen und Vorstellungswelten heutiger Menschen. Diese Ignoranz kommt nicht von ungefähr. Sie speist sich aus einer Fehlbestimmung jener „gemeinsame[n] Verständigungsebene von Theologie und Jugendlichen“⁴¹, die für einen wahrhaften Dialog im Religionsunterricht entscheidend wäre. Wie *Petra Freudenberger-Lötz* verkennen auch *Schlag* und *Schweitzer*, dass deutungsoffene Grunderfahrungen des Menschen jenes ‚tertium comparationis‘ bilden, auf das sich unterschiedlichste Sinnoptionen religiöser wie säkularer Provenienz gemeinsam beziehen, wenn sie um die Deutung von Welt und Wirklichkeit ringen. Dementgegen lenken *Freudenberger-Lötz*, *Schlag* und *Schweitzer* den im Religionsunterricht angezielten „Dialog über lebensentscheidende Fragen“⁴² auf eine dezidiert theologische Gesprächsbasis.

Nicht die Weite anthropologischer Fragestellungen definiert jenes Diskursfeld, in dem der Glaube im Konzert unterschiedlicher Deutungsoptionen zur Sprache kommt, sondern das Nadelöhr des christlich-theologischen Sprachspiels.⁴³ Konsequenterweise werden Jugendliche auch nicht wahr- und ernstgenommen, indem die ureigene Logik ihres Erlebens, Deutens und Sprechens vernommen, durchdrungen und gewürdigt wird. Vielmehr klassifizieren *Schlag* und *Schweitzer* jugendliche Eigenartikulationen nach deren vermeintlicher Ferne

41 Ebd., 13.

42 Ebd., 111.

43 Wie radikal Schüleräußerungen letztendlich einer theologischen Verwertungslogik unterworfen werden, dokumentiert die Aussage von *Freudenberger-Lötz* 2012 [Anm. 22], 23, es gehe „im Grunde in jedem Kapitel“ ihres Buches „darum, eine Beziehung zwischen den Fragen und Interessen der Schülerinnen und Schüler und den theologischen Grundfragen herzustellen mit dem Ziel, eine reflektierte und diskursfähige Haltung zu Religion und Glauben einnehmen zu lernen sowie zu überprüfen, ob eine religiöse Deutung von Welt für das eigene Leben tragfähig sein kann.“

40 Vgl. *Schlag/Schweitzer* 2011 [Anm. 17], 39, 40, 56f., 67, 70, 71, 75, 85, 91, 92f., 93, 94, 95f., 100, 101, 102, 108f., 111. Bar christlich-religiöser Anklänge sind lediglich Selbstaussagen in 40, 73f., 85 und 86.

oder Nähe zur theologischen Dogmatik, wobei Äußerungen, die nicht einmal mehr „implizit“ oder „indirekt“ mit dieser verbunden werden können, für den Religionsunterricht schlechthin irrelevant zu sein scheinen. Für etwaige Irritationen bleibt in solcher Apologie, welche aufweisen will, dass „Jugendliche Theologie brauchen“⁴⁴, kein Raum. Empirisch wie didaktisch wird die lästige Faktizität theologisch nicht handhabbarer Daseinsdeutungen ausgeblendet, indem jugendliche Äußerungen soweit als nur möglich in die Bahnen theologisch bestimmter Syntax und Semantik gezwungen werden. Unter dem Vorwand, Schüler/-innen als Theologen ernstzunehmen, werden diese auf das ‚Spielfeld‘ christlich-theologischer Artikulation gelenkt. Orientierungen, die nicht einmal abgrenzend mit religiösen oder theologischen Vokabeln und Vorstellungen operieren,

bleiben in einem jugendtheologisch determinierten Religionsunterricht ausgesperrt. Sublime Vereinnahmung ist somit das leitende Prinzip einer hypertrophen Jugendtheologie, nicht aber Aufmerksamkeit und Respekt gegenüber differenten Sinnoptionen und einander fremden Personen.

Soll der christliche Glaube kommunikabel werden, bedarf es einer Hermeneutik der Differenz, die „Sinn und Bedeutung des jeweils Fremden im Horizont des Fremden selbst aufzuspüren“⁴⁵ sucht. Dies gilt gerade auch für einen Religionsunterricht, in dem Schüler/-innen mit verschiedensten subjektiven Überzeugungen zusammenkommen, um die christliche Überlieferung kennen und verstehen zu lernen und in ihrer eigenen Suche nach Sinn voranzuschreiten.

*Dr. Burkard Porzelt
Professor für Religionspädagogik und
Didaktik des Religionsunterrichts an der
Fakultät für Katholische Theologie der
Universität Regensburg, Universitätsstraße 31,
93053 Regensburg*

44 Schlag/Schweitzer 2011 [Anm. 17], 19 und 171.

45 Sundermeier, *Theo*: Den Fremden verstehen. Eine praktische Hermeneutik, Göttingen 1996, 171.

Mit bildungsfernen Schülern theologisieren

Skizze einer kritisch-marginalitätssensiblen Kindertheologie

Bernhard Grümmе

Kindertheologie ist möglicherweise eine derjenigen Strömungen innerhalb der gegenwärtigen Religionspädagogik, in der die größte Dynamik zu spüren ist. In ihr spricht sich nicht nur eine Radikalisierung der Subjektorientierung religiöser Lernprozesse aus. Wie die eindrucksvolle Forschung von *Petra Freudenberger-Lötz* zeigt, werden inzwischen auch dezidiert die Kompetenzen der Lehrenden in den Blick genommen. Anvisiert ist eine stark kompetenzorientierte, subjektorientierte, dialogisch-korrelative Form des Lehrerhandelns. Die Kinder sollen durch Impulse und Moderationen zum eigenen Nachdenken ermutigt und befähigt werden. Doch analysiert man bestimmte Transkripte solcher kindertheologischer Praxis, so wird dort oft nicht problematisiert, ob die dokumentierten eindrucksvollen Leistungen der Kinder eine generelle Leistung von Kindern in diesem Alter sind oder eben nicht.¹ Es wird oft so getan, als wenn man dies verallgemeinern und universalisieren könnte. Schon Kinder können sich demnach – sprachphilosophisch aus-

gedrückt – sprachlich auf ihre Weise altersgerecht, theologisch relevant und syntaktisch angemessen äußern. Sie haben eine religiöse Sprach- und Kommunikationsfähigkeit, eine Fragekompetenz und eine Inhaltskompetenz, aus der heraus sie sich in einem propositionalen Akt semantisch auf den Gottesgedanken so beziehen, dass dieser sprachliche Akt selber eine propositionale Relevanz hat und so dieser sprachliche Akt also tatsächlich theologisch etwas austrägt. Und sie haben drittens eine ungebrochene Motivation, dies zu tun.

Doch ist dies wirklich generell der Fall? Inwieweit berechtigt dieses Gesprächsbeispiel zu Universalisierungen? Gilt dies überall, für Kinder in Baden-Württemberg wie in Niedersachsen, für Kinder in der Grundschule wie in den unteren Klassen der Hauptschule oder des Gymnasiums, für Kinder von Lehrerinnen und Lehrern, von Professorinnen und Professoren wie für Kinder von Fabrikarbeiterinnen und -arbeitern, Aldikassiererinnen und -kassierern oder Hartz-IV-Empfängerinnen und -Empfängern? Es sind vor allem solche Präsuppositionen, solche stillschweigenden Voraussetzungen, solche Annahmen von Kompetenzen, Fähigkeiten, Fertigkeiten und Motivationen aufseiten der Kinder, die nicht eigens reflektiert werden. *John Hull*, der berühmte englische Religionspädagoge, ist zu Recht dafür gewürdigt

1 Vgl. *Reiß, Annike/Freudenberger-Lötz, Petra*: Didaktik des Theologisierens mit Kindern und Jugendlichen. In: *Grümmе, Bernhard/Lenhard, Hartmut/Pirner, Manfred L.* (Hg.): *Religionsunterricht neu denken. Innovative Ansätze und Perspektiven der Religionsdidaktik*, Stuttgart 2012, 133–145.

worden, die theologische Kraft bereits in Kinderäußerungen aufzuzeigen.² Nur wird dabei oft übersehen, dass es eben seine eigenen Kinder waren. Die aber, so wird man unterstellen können, werden zumindest die Sensibilität fürs Theologische geradezu osmotisch in diesem Religionspädagogenhaushalt aufgenommen haben.

Pointiert gesagt: Wir haben es hier mit einem Symptom für ein tiefliegendes Desiderat zu tun. Es scheint so zu sein, dass die Kindertheologie sich zu wenig Rechenschaft gibt über die konkreten Zusammenhänge, in denen sie steht. Sie reflektiert zu wenig über ihre lebensweltlichen, kulturellen, politischen und ökonomischen Kontexte. Sie bleibt abstrakt. Dass solches allerdings schulische Praxis insgesamt betreffen kann, hat der Verfasser selbst in einem von ihm als Klassenlehrer initiierten Projekt zum ‚Lernen-lernen‘ mit Fünftklässlern an einem Gymnasium erlebt. „Wie lerne ich? Wie schaffe ich Ruhe? Wie ordne ich meinen Schreibtisch?“ waren Leitfragen des Projekts. Am Ende der Stunde kam ein Mädchen weinend ans Pult und sagte: „Ich habe keinen Schreibtisch, ich habe kein eigenes Zimmer, sondern muss mit meinen zwei Geschwistern am Küchentisch lernen.“ Der Verfasser hatte nicht berücksichtigt, dass Kinder durchaus unter gänzlich differenten Bedingungen ihr Lernen organisieren müssen, als es die eigenen Kinder in einem durchschnittlichen Lehrerhaushalt tun können. Damit war er in die Falle einer typischen Ausprägung der Religionspädagogik getappt, für die man dort erst sehr langsam sensibel wird: die *Mittelschichtorientierung* des Lehrerhandelns. Mittelschichten unterrichten Mittelschichten, dies scheint seit langem das uneingestandene Selbstverständnis und die Präsupposition des Lehrerhandelns zu sein.³ So

entstehen hermeneutische Desiderate, blinde Flecken im Zusammenhang eines professionellen Lehrerhandelns. In letzter Zeit gibt es Veröffentlichungen, die dieses Desiderat im Hinblick auf Elitenförderung und auf Hochbegabte markieren.⁴ Was aber immer noch kaum beachtet wird, sind die konkreten Bedingungen religiösen Lernens von benachteiligten, armen oder auch bildungsfernen Schülerinnen und Schülern.⁵

Diesem Aspekt gilt es im Folgenden im Bereich der Kindertheologie nachzuspüren. – Ich werde in drei Schritten vorgehen: Erstens werde ich Anliegen und Design der Kindertheologie

2 Vgl. Hull, John M.: Wie Kinder über Gott reden. Ein Ratgeber für Eltern und Erziehende, Gütersloh 1997.

3 Vgl. Sander, Wolfgang: Politische Bildung im Religionsunterricht. Eine Untersuchung zur politischen Dimension der Religionspädagogik, Stuttgart 1980, 77ff.

4 Vgl. Guttenberger, Gudrun/Husmann, Bärbel: Begabt für Religion. Religiöse Bildung und Begabungsförderung, Göttingen 2007.

5 Wie eng Armut und Bildungsferne zusammenhängen zeigt die Armutsdefinition Christoph Butterwegges: 1. „eine weitgehende Mittellosigkeit oder monetäre Defizite“; 2. „ein länger dauernder Mangel an lebensnotwendigen bzw. allgemein für unverzichtbar gehaltenen Gütern und Dienstleistungen, der einen gravierenden Ansehensverlust bei anderen Gesellschaftsmitgliedern bedingt“; 3. „die Notwendigkeit, staatliche Unterstützung in Anspruch zu nehmen, auf vergleichbare Formen der ‚Fremdalimentierung‘ zurückgreifen oder den eigenen Lebensunterhalt durch Bettelei, evtl. auch durch illegale Formen des Broterwerbs zu bestreiten, verbunden mit dem Zwang, ‚von der Hand in den Mund‘ zu leben, also keinerlei längerfristige Lebensplanung betreiben zu können“; 4. „Mängel im Bereich der Wohnung, des Wohnumfeldes, der Haushaltsführung, Ernährung, Gesundheit, Bildung, Freizeit und Kultur, die fast zwangsläufig zum Ausschluss der betroffenen Personen von einer Beteiligung am gesellschaftliche Leben führen, wie sie anderen möglich ist“; 5. „die Macht- bzw. Einflusslosigkeit der betroffenen Personen in allen gesellschaftlichen Schlüsselbereichen“; 6. „eine allgemeine Missbilligung der Lebensweise davon Betroffener, die marginalisiert, negativ etikettiert und stigmatisiert, d.h. ausgegrenzt und in der Regel selbst für ihr Schicksal verantwortlich gemacht werden, während man dessen gesellschaftliche Determiniertheit und seine strukturellen Hintergründe tunlichst ignoriert bzw. negiert“. Vgl. Butterwegge, Christoph: Armut in einem reichen Land. Wie das Problem verharmlost und verdrängt wird, Frankfurt a. M. 2009, 17f.

kurz in Erinnerung rufen, zweitens dann das bereits in der Problemexposition angedeutete Desiderat analytisch präzise freilegen und drittens Kategorien anzubieten versuchen, die in dieser Problemlage weiterführen können.

1. *Kindertheologie als Radikalisierung der Subjektorientierung*

Eigentlich müsste sich die Kindertheologie schon im Ansatz und in den Grundkategorien ihres Vollzugs die Perspektiven und die Anliegen gerade der benachteiligten marginalisierten Kinder zu eigen machen. Denn die Kindertheologie beruht auf einem prinzipiellen Perspektivenwechsel. Sie lässt sich als Verschärfung der Subjektorientierung innerhalb der Religionspädagogik verstehen. Sie macht Schluss mit einem religionspädagogischen Vollständigkeitsdenken. Kinder brauchen demnach nicht das komplette theologische Wissen vermittelt zu bekommen. Sie denkt aus der Perspektive der Kinder. Kindertheologie versteht sich als von Kindern selbst hervorgebrachte Theologie. Anthropomorphe Gottesvorstellungen etwa sind demgemäß als Eigenkonstruktionen in ihrer „Imaginationskraft und theologischen Kompetenz“⁶ gerade deshalb anzuerkennen, weil Kinder sich im Lichte ihrer Denkkategorien und Vorstellungsschemata theologisch artikulierten und auch Bibeltexte eigenständig interpretierten.

Andererseits zeigt schon die Lerntheorie, dass Kinder nicht nur zur eigenständigen Konstruktion freigelassen werden müssen. Kinder sind zudem auf Vermittlung von religiösen Inhalten angewiesen. Nur so kann Lernen, kann Bildung, kann religiöse Mündigkeit, kann religiöse Entwicklung und gegebenenfalls ein Wachsen im

Glauben erfolgen. Würden Lehrer, Eltern und Erzieher die Kinder in ihrem Theologisieren nicht korrigieren, würden nicht neue Perspektiven eingebracht, um neue Selbstkonstruktionsprozesse anzubahnen, würde man die Kinder auf eine erste Naivität festlegen und ihnen nicht den Schritt in eine reflektierte Religiosität der zweiten Naivität ermöglichen.⁷ Beides, aneignende Konstruktion und Vermittlung, wären stattdessen korrelativ zusammenzuführen. Darum ist jene dimensionale Unterscheidung wichtig, die ich mit *Friedrich Schweitzer* aus der Kinderphilosophie übernehme. Es geht um die Unterscheidung zwischen einer Theologie *der* Kinder, einer Theologie *mit* Kindern sowie einer Theologie *für* Kinder. Diese Dimensionen sind wohl analytisch voneinander abzuheben, greifen aber dennoch im Lernprozess ineinander und ergänzen sich.⁸ Sie dürfen deshalb nicht gegeneinander ausgespielt werden.

Ich plädiere dafür, eine Theologie für Kinder als eine dienende, eine diakonische Theologie anzulegen, die alle genannten Aspekte der Kindertheologie integriert und sich daher inmitten der Ambivalenz zwischen der Idealisierung der Kindheitstheologie einerseits und der Kritik an religiöser Erziehung als Indoktrination andererseits lokalisiert. Sie bietet den Kindern eine Sprache für ihre Fragen und Erfahrungen an, hält aber auch Impulse und tragfähige Angebote zur Weiterentwicklung ihrer religiösen Entwicklung bereit, indem sie an der je persönlichen Theologie der Kinder, ihren Denkmustern und ihren biographischen Erfahrungen anknüpft, jedoch die religiösen Lernprozesse konstitutiv offenhält.

6 Bucher, Anton A.: Kindertheologie: Provokation? Romantizismus? Neues Paradigma. In: JBKTh 1 (2002) 9–27, 9.

7 Insgesamt vgl. *Grümme, Bernhard*: Kindertheologie: Modethema oder Bereicherung für die Religionspädagogik. In: RpB 57/2006, 103–118.

8 Vgl. *Schweitzer, Friedrich*: Was ist und wozu Kindertheologie? In: JBKTh 2 (2003) 9–18, 11–13; *Schluß, Henning*: Ein Vorschlag, Gegenstand und Grenze der Kindertheologie anhand eines systematischen Leitgedankens zu entwickeln. In: ZPT 1 (2005) 23–35.

Eine solche diakonische, integrative Kindertheologie würde das Eigenrecht des Kindes auf seine Religion und seine Theologie wahren, das „ihm jenseits seines Entwicklungsstandes und seiner Leistungen immer zukommt“⁹, und zugleich aber die Mündigkeit der Kinder anzielen. Kinder haben demnach ein „Anrecht auf religiöse Bildung“¹⁰. *Lothar Kuld* hat hier gerade im Interesse der Mündigkeit darauf insistiert, dass Kinder die Begegnung auch mit Erwachsenen brauchen, die seine Art zu denken verstehen und respektieren und deshalb in der Lage sind, den „vom Kind selbst vorangetriebenen Prozeß der Ausdifferenzierung von Ich und Außenwelt zu unterstützen“¹¹.

In einem sehr weiten Theologie- und Religionsbegriff ist Kindertheologie darin theologisch, dass sie über religiöse Vorstellungen und Denkleistungen von Erwachsenen hinausgehend den Kindern eine ihren kognitiv entwicklungspsychologischen Voraussetzungen gemäße „gleichsam selbstreflexive Form des Denkens über religiöses Denken“ zutraut.¹² Kindertheologie ist also dort gegeben, wo Kinder über ihre eigenen Äußerungen zu großen Fragen nochmals kritisch nachdenken, wo sie sich entsprechend des diakonisch-integrativen Verhältnisses der drei Dimensionen der Kindertheologie in ein Gespräch verwickeln lassen, wo sie ihre Religion und ihre Gedanken zur Religion eigens zum Thema machen.

2. Kontextlosigkeit – Desiderate

Insofern die Kindertheologie damit die Kinder selbst zu Agenten der Theologie erklärt, han-

delt es sich um die Radikalisierung der religionspädagogischen Subjektorientierung. Nur bleiben dabei mehrere Dinge unbeachtet, die nach unserer Problemexposition am Anfang noch schärfer benannt werden können.

ERSTENS: Nicht nur ist, wie *Anton Bucher* dies einmal im Hinblick auf den Projektionscharakter von Kinderbildern formuliert hat, „bislang unterblieben, Kinder selber zu fragen, ob sie sich als ‚TheologInnen‘ verstehen, was man ihnen ohnehin operational und verständlich umschreiben müsste“¹³. Kindertheologie beruht stark auf theologischen Annahmen wie der Gottesbildtheologie, dem Kind als Geschenk Gottes, der Theologie der Gotteskindschaft und ist deshalb von theologischen Konstruktionen eines bestimmten Kinderbildes nicht frei.¹⁴

ZWEITENS: Noch grundsätzlicher wäre allerdings zu prüfen, ob die *realen* Kinder im Blick sind, wenn wir von Kindertheologie im Kindergarten oder in der Schule sprechen. Das Schülerbild unterstellt sozusagen eine bürgerliche Normalbiographie: bürgerlicher Mittelstand, in einer halbwegs intakten Familie situiert. Diese Mittelschichtorientierung an den religionspädagogischen Konzepten hat interessanterweise der Politikdidaktiker *Wolfgang Sander* herausgearbeitet. Neuerdings haben *Johnsen* und *Schweitzer* ebenfalls in kritischer Absicht darauf hingewiesen, dass die verdienstvolle Institution von ‚Kinderunis‘ gleichwohl eine Fixierung auf das Bildungsbürgertum vertrate. Entgegen dem eigenen Ideal würde man dort eben gerade nicht eine breite Auffächerung der Herkunft der Kinder nachweisen können. Haupt- und Sonderschüler/-innen träfe

9 *Schweitzer, Friedrich*: Lebensgeschichte und Religion. Religiöse Entwicklung und Erziehung im Kindes- und Jugendalter Gütersloh 52004, 164.

10 *Bucher* 2002 [Anm. 6], 25.

11 *Kuld, Lothar*: Kinder denken anders. Anmerkungen zur Kontroverse um die ‚Erste Naivität‘. In: *KatBl* 115 (1990) 180–185, 184.

12 *Schweitzer* 2003 [Anm. 8], 10.

13 *Bucher, Anton A.*: An wirklichen Kindern vorbei, und doch unersetzbar: Kinderbilder. In: *JRP* 20 (2004) 62–73, 71.

14 Vgl. *Yust, Karen M.*: „Als Christ/Christin aufwachsen“. Kindertheologie im US-amerikanischen Kontext. In: *JBKTh* 10 (2011) 11–24.

man dort nicht.¹⁵ Frank Lütze hat einen solchen Nachweis der Mittelschichtorientierung für den RU in der Hauptschule unternommen und damit zugleich die Milieugebundenheit der Kindertheologie implizit verdeutlicht.¹⁶

Man könnte dies anhand unseres Eingangsbeispiels noch weiter begrifflich zuspitzen im Rückgriff auf die kultursoziologische Bildungstheorie *Pierre Bourdieus* und soziolinguistische Forschungen *Basil Bernsteins*. Auch wenn inzwischen der Defizittheorie *Bernsteins* eine eher anerkennungsorientierte Differenztheorie entgegengestellt wird, so bleiben doch die analytischen Kategorien auch für unser Erkenntnisinteresse relevant. *Bernstein* arbeitet die Unterscheidung zwischen einem elaborierten Code und einem restringierten Code sowie die jeweilige soziologische Milieu- und Schichtenbindung heraus. Während der elaborierte Code, gekennzeichnet durch grammatikalisch anspruchsvolle und korrekte Sprache mit Fremdwörtern und Begründungen, der gebildeten Mittel- und Oberschicht zuzuordnen ist, situiert sich der restringierte Code im Milieu bildungsferner Schichten. Dieser restringierte Code ist geprägt von einfachem Satzbau, sehr begrenztem Wortschatz, bezogen auf ein von allen Kommunikationsteilnehmerinnen und -teilnehmern irgendwie geteiltes Wissen, von grammatikalisch fehlerhaften, oft unvollständigen, wenig argumentativen Sätzen.¹⁷

Bourdieu hat auf der Basis einer solchen soziolinguistischen Differenzierung die ‚feinen Unterschiede‘ zwischen den gesellschaftlichen

Schichten herauspräpariert. Sein zentraler Begriff ist der des ‚Habitus‘ als ein in sozialer Praxis und in Abhängigkeit von einer bestimmten Klasse konstituiertes Phänomen. „Der Habitus ist nicht nur strukturierende, die Praxis wie deren Wahrnehmung organisierende Struktur, sondern auch strukturierte Struktur: Das Prinzip der Teilung in logische Klassen, das der Wahrnehmung der sozialen Welt zugrunde liegt, ist seinerseits Produkt der Verinnerlichung der Teilung in soziale Klassen“. Insofern ist der Habitus ein „System von Differenzen“.¹⁸ Denk-, Wahrnehmungs- und Handlungsweisen unterscheiden sich also nach sozialer Lage, mehr noch: Der Habitus dient geradezu dazu, sich von anderen Klassen zu unterscheiden, indem je unterschiedliche Arten des Denkens und Handelns antrainiert werden. Distinktionsgewinne werden *Bourdieu* zufolge durch die Akkumulation nicht nur von pekuniärem, sondern eben auch von kulturellem Kapital erworben. Dazu gehören Musik, Lebensstil, aber eben auch Bildung. Sein Vorwurf an die Adresse der Bildungsinstitutionen lautet, dass sie trotz der verbalen Betonung von Chancengleichheit gerade den bildungsfernen Schichten keinen Zugang zum kulturellen Kapital vermitteln. Im Gegenteil: Sie tragen zu deren Exklusion bei.¹⁹

Bezogen auf die Kindertheologie weckt dies sehr unangenehme aufrüttelnde Fragen: Unterstellt nicht die Kindertheologie mit einem bestimmten Sprachvermögen, Reflexionsvermögen und Motivationshintergrund einen elaborierten Code und damit auch einen (bildungs-)bürgerlichen Habitus? Gerade weil sie sich – trotz des Insistierens mancher Kindertheologinnen und -theologen auf einen ganzheitlichen

15 Vgl. *Johnsen, Elisabeth T./Schweitzer, Friedrich*: Was ist kritische Kindertheologie? Vergleichende Perspektiven aus Norwegen und Deutschland. In: *JBKTh* 10 (2011) 25–36, 34.

16 Vgl. *Lütze, Frank M.*: Religionslehrer/in an Hauptschulen werden – Überlegungen zu schulformspezifischen Akzenten im theologischen Studium. In: *Theo-Web* 10 (2011) 85–97, 93–95.

17 Vgl. *Bernstein, Basil*: Beiträge zu einer Theorie des pädagogischen Prozesses, Frankfurt a. M. 1982.

18 *Bourdieu, Pierre*: Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft, Frankfurt a. M. 1987, 279.

19 Vgl. *Bourdieu, Pierre*: Wie die Kultur zum Bauern kommt. Über Bildung, Schule und Politik, Hamburg 2001, 35–39.

Zugang, der eben auch produktorientierte und handlungsorientierte Methoden einschließt – vorwiegend im Gespräch und im Modus kognitiv-diskursiven Lernens vollzieht, kann die Kindertheologie ungewollt eine höchst verhängnisvolle Eigendynamik entwickeln. Was ist mit Kindern, die sich lediglich im restringierten Code äußern? Inwiefern können sie überhaupt das normative Potential von Kindertheologie erreichen, sprachlich artikulierte Reflexion über den Glauben und über Religion zu sein? Inwiefern wiederholt damit nicht die Kindertheologie jenen gesellschaftlichen Marginalisierungsprozess von Bildungsfernen, die durch ihren restringierten Code in ihrer gesellschaftlichen und kulturellen Teilhabe abgehängt werden, während sie die anderen dagegen privilegiert?²⁰ Inzwischen haben die *childhood studies* und die Kindheitsforschung sich mit diesen sozialen Konstruktionen von Codes und Habitus beschäftigt.²¹ Die Kindertheologie indessen bleibt hier weitgehend blind. Eine solche Tendenz ist in mehrfacher Hinsicht verhängnisvoll:

- Für schulische Zusammenhänge identifiziert *Frank Lütze* eine Schwierigkeit des Hauptschulunterrichts in der Spannung zwischen dem „Habitus in unterprivilegierten Milieus und dem an der Schule gepflegten Habitus der ‚legitimen‘ Mittelschichtskultur“²², wie er insbesondere bei den Lehrkräften vorherrsche.
- Dies würde sich aber auch theologisch auswirken. *Lütze* hat nachgewiesen, dass das Gottesbild von Hauptschülerinnen und -schülern sich signifikant von Jugendlichen

anderer Schulformen unterscheidet. Hauptschüler/-innen begreifen sich eher in einem durch Zwänge vorgegebenen Rahmen. Damit korreliert eine Gotteskonstruktion, die weniger die Beziehung zwischen Gott und Mensch, weniger das Dialogische in den Vordergrund stellt. Stattdessen sind Aspekte wie Macht, wie Weltenlenkung, wie Vorsehung dominant.²³ Ich sehe nicht, wo sich die Kindertheologie diesem Zusammenhang zwischen Habitus, Code und theologischer Konstruktion ausdrücklich und reflexiv stellen würde.

- Vor allem aber bleibt unklar, inwiefern sie sich der inneren Tendenz dieser Habitusverengung selbst bewusst ist. Verzichtet sie darauf, diese kritisch zu reflektieren, so die große Gefahr, wird sie unbewusst und sozusagen hinter ihrem Rücken die Kinder durch Kindertheologie in ihre jeweiligen Milieus hineinsozialisieren und damit zum Status quo einer Exklusion und Benachteiligung von marginalisierten und bildungsfernen Kindern beitragen. *Gotthilf Hiller* hat in Bezug auf die Schule von der Gefahr gesprochen, zwar Bildung anstreben zu wollen, faktisch aber affirmativ und sozialintegrativ zu wirken. Schule unterliege gar einer „kulturimperialistische[n] Attitüde“²⁴, die gesellschaftliche Defizite allenfalls kompensiere und damit zur Anpassung statt zur Mündigkeit beitrage. Insofern muss Kindertheologie in einem kritischen Sinne selbstreflexiv werden, indem sie selber ihre Standortgebundenheit im bildungsbürgerlichen Milieu kritisch reflektiert. Nur wenn sie radikal den Zusammenhang von „Erkenntnis und Interesse“ (*Jürgen Habermas*) bedenkt, kann sie die normativ intendierte Radikalisierung der

20 Vgl. *Johnsen/Schweitzer* 2011 [Anm. 15], 33.

21 Vgl. *Honig, Michael-Sebastian*: Das Kind in der Kindheitsforschung. Gegenstandskonstitution in den *childhood studies*! In: *Ders.* (Hg.): Ordnungen der Kindheit. Problemstellungen und Perspektiven der Kindheitsforschung, Weinheim – München 2009, 25–52, 47f.

22 *Lütze* 2011 [Anm. 16], 87

23 Ebd., 91–95.

24 *Hiller, Gotthilf G.*: Ausbruch aus dem Bildungskeller. Pädagogische Provokationen, Langenau ³1994, 18, 25.

Subjektorientierung wirklich einholen. Sie müsste dies aber zugleich in der Reflexion und Kritik der gesellschaftlichen Pluralisierungsprozesse wie der gesellschaftlichen und ökonomischen Verobjektivierungs- und Segregationsprozesse tun. Daher hätte die Kindertheologie sich fremden theologischen Zeugnissen gesellschaftlich benachteiligter, marginalisierter Kinder auszusetzen, die quer zu den eingangs zitierten, anheimelnd naiven Kinderäußerungen stehen, wie sie *Inger Hermanns* unter dem aussagekräftigen wie schönen Titel „Halt's Maul, jetzt kommt der Segen“ versammelt und publiziert hat.²⁵ Die Subjektorientierung müsste also fortgeschrieben werden zu dem Bewusstsein dafür, dass es stets auch und grundlegend um eine noch zu gewinnende, den Kontexten abzutrotzende und in den Kontexten kritisch markierte Subjektwerdung geht. Kindertheologie müsste zeigen, so etwa auch *Friedrich Schweitzer*, dass auch sie einen Beitrag zu dieser Subjektwerdung der Kinder leisten kann und sie nicht individualistisch verengt werden darf.²⁶

KURZUM: Um marginalisierten, bildungsfernen Kindern gerecht zu werden, hätte die Kindertheologie ideologiekritisch, emanzipatorisch, im strengen Sinne subjektorientiert und kontextuell zu sein. Eine solche Kindertheologie

könnte man eine kritische, marginalitätssensible Kindertheologie nennen.

3. Ressourcen

Wie es scheint, gibt es für die Entfaltung einer solchen kritischen marginalitätssensiblen Kindertheologie erste Anzeichen. Es gibt inzwischen Ansätze einer Kindertheologie im Horizont der Politischen Theologie, die die Relevanz des Gebetes in seinen gesellschaftskritischen Aspekten hervorheben.²⁷ Aus einem interdisziplinären Diskurs heraus entfaltet *Katharina Kammeyer* das Potential der soziologischen Kindheitsforschung für die Kindertheologie. Gerade dort, wo sich diese als emanzipatorischer Ansatz verstehe, könne dieser interdisziplinäre Dialog fruchtbar werden. Denn aus diesem Dialog heraus wird der Konstruktionscharakter von Kindheit aus der Perspektive der Erwachsenen besonders deutlich, wird das Bemühen der Kindertheologie um die Würde der sinngenerierenden Perspektive der Kinder sowie der dialogische Charakter der Beziehung zwischen Kindern und Erwachsenen zumindest auf der Beziehungsebene auf eine interdisziplinäre Basis gestellt.

Kindertheologie soll als kontextuelle Theologie entfaltet werden, die einen abstrakten Universalismus durch Partikularisierung unterbricht und auf der Linie kontextueller Theologien wie der Befreiungstheologie oder der Feministischen Theologie den Subjektstatus jedes einzelnen Kindes in seiner theologischen Würde gegenüber den Erwachsenen wie gegenüber der herkömmlichen Theologie in einem bestimmten Kontext zur Geltung bringt. *Kammeyer* will durch diese Kontextualisierung

25 Vgl. *Hermanns, Inger*: Halt's Maul, jetzt kommt der Segen. Kinder auf der Schattenseite des Lebens fragen nach Gott, Stuttgart 2002; ferner *Tippelt, Rudolf*: Jugendphase und sozialer Wandel. Anforderungen und Überforderungen der Schule. In: *Becker, Patrick/Mokry, Stephan* (Hg.): Konsequenzen aus der Jugendforschung für Theologie, Pastoral und (Religions-)Unterricht, Würzburg 2010, 119–132; *Vieregge, Dörthe*: Religiosität sozial benachteiligter Jugendlicher geschlechtsbezogen interpretiert. In: *Pithan, Annabelle/Arzt, Silvia/Jakobs, Monika* (Hg.): Gender – Religion – Bildung, Gütersloh 2009, 208–218.

26 Vgl. *Schweitzer, Friedrich*: Art.: Kind. In: *LexRp* 2001, 1000–1005, 1003.

27 Vgl. *Langenohl, Bertil*: Beten lohnt sich nicht! Politische Theologie für Kinder oder von Kindern? In: *Polednitschek, Thomas/Rainer, Michael J./Zamora, José A.* (Hg.): Theologisch-politische Vergewisserungen, Münster 2009, 345–349.

zeigen, wie die „Kontexte von Menschen, in denen sie in einer konkreten Gemeinschaft und zu einer konkreten Zeit leben, Theologie mitbestimmen“²⁸. Dies ist gerade im Dienste der auch von ihr normativ bestimmten Subjektwerdung der Kinder höchst bedeutungsvoll. Stark treten dabei die Aspekte von Intergenerationalität, Selbstkonstruktion und Lernen ins Zentrum. Um das von *Kammeyer* anvisierte emanzipatorische Potential der Kindertheologie umfassend zur Geltung bringen zu können, hätte freilich eine noch stärker soziologisch-systemische Betrachtung des gegenwärtigen Kontextes hinzugefügt werden müssen, die auch die politischen Strukturen kategorial berücksichtigt.

Dem widmen sich *Johnsen* und *Schweitzer* in ihrer Profilierung einer kritischen Kindertheologie. Aus einem komparativen Diskurs der religiösen Bildung und der Kindertheologie in Norwegen und in Deutschland entwickeln beide die Spuren einer kritischen kontextuellen Kindertheologie. Deren Kennzeichen ist es, eine Theologie der Kindheit und eine Kindertheologie zusammenzubringen. Was ist darunter zu verstehen? Eine Theologie der Kindheit ist die aus Erwachsenenperspektive hervorgehende Erforschung dessen, wie über Kinder in Theologie und Gesellschaft gedacht wird, wie Kinder behandelt werden, wie sie leben, unter welchen Bedingungen sie aufwachsen. Die konkreten Kinder in konkreten, je bestimmten Kontexten sind im Blick. Diese Konkretion bezahlt sie gleichwohl mit einer Abstraktion, geht sie doch aus einer Außenperspektive auf die Kinder zu. Die Kinder selber kommen dort nicht zu Wort.

Demgegenüber will die Kindertheologie die Kinder selber zur Sprache bringen und die Kinder sich als Subjekte ihres Gottdenkens artikulieren lassen. Doch diese Subjektförmigkeit

ist wiederum durch eine Abstraktion erkauft. Die Kontexte, und damit treffen sich *Johnsen* und *Schweitzer* mit meiner Analyse, bleiben unbedacht. Eine kritische Kindertheologie bringt nun Kindertheologie und Theologie der Kindheit in einen Dialog, in dem beide aufeinander angewiesen sind. Die Kindertheologie braucht eine Theologie der Kindheit, „um eine kritische und selbstreflexive Perspektive zu gewinnen“ und um dafür zu sorgen, dass „die Kindertheologie auf konkrete Kinder mit ihren Lebenskontexten“ und Erfahrungen bezogen wird und sich „auf die Frage einlässt, in welchem jeweils ganz bestimmten Sinne sie zur Subjektwerdung dieser Kinder angesichts ihrer Lebenskontexte beiträgt“.²⁹ Damit werden auch die Machtfrage und Strukturfragen virulent. Umgekehrt ist eine Theologie der Kindheit nur dann vor einer Subjektlosigkeit und einem Überspielen der Kinder gefeit, wenn sie die Stimme der Kinder selber zu Gehör bringt. Dies aber geschieht in der Kindertheologie. Während eine Theologie der Kindheit durch Kindertheologie subjektiviert wird und in einem emphatischen Sinne Erfahrungsbezug gewinnt, wird eine Kindertheologie durch eine Theologie der Kindheit durchaus im politisch-strukturellen Sinne kontextualisiert.³⁰

Johnsen und *Schweitzer* haben Gespür für die politischen und systemischen Aspekte des Kontextualitätsbegriffs. Allerdings bleibt wenigstens an dieser Stelle unklar, wie denn beide Zugänge, der strukturelle wie der subjekt- und erfahrungsorientierte Aspekt, aufeinander bezogen werden können. Zudem könnte ihre kritische Kindertheologie durch einen konstruktiven Bezug zur Lebenslagenforschung innerhalb der *childhood studies* und Kindheitsforschung begriffliche kategoriale Schärfe gewinnen. Möglicherweise könnte eine kritische marginalitätssensible Kindertheologie

28 *Kammeyer, Katharina*: Kindheitsforschung und Kindertheologie. Ein kindertheologischer Blick auf Beiträge soziologischer Kindheitsforschung. In: *Theo-Web* 11 (2012) 38–63, 53.

29 *Johnsen/Schweitzer* 2011 [Anm. 15], 31.

30 Vgl. ebd., 31–35.

hier weiterführende Perspektiven einbringen, die ihrerseits auf einen politisch sensiblen Bildungsbegriff zurückgreift.

4. Konturen einer kritischen marginalitätssensiblen Kindertheologie

In neueren Entwicklungen der Kindheitsforschung findet sich eine Unterscheidung, die auch eine kritische marginalitätssensible Kindertheologie bereichern könnte. Dort werden die Akteursperspektive und die Strukturperspektive unterschieden: Erstere nimmt die Kinder in den Blick, untersucht deren Selbstvollzüge und Praktiken und nicht primär die Erwartungen der Gesellschaft oder der Institutionen. Dagegen wendet sich die Strukturperspektive den gesamtgesellschaftlichen Entwicklungen, sozialen und kulturellen Milieus, Weltbildern und ökonomischen und gesellschaftlichen Strukturen zu. Das Interessante ist nun die Verhältnisbestimmung dieser beiden Größen, die durchaus empirisch basiert ist.

Drei Einflussfaktoren greifen ineinander: Kulturelle, ökonomische und sozialstrukturelle Faktoren sind – erstens – die Rahmenbedingungen, unter denen Kinder aufwachsen. Die wiederum sind diesen Bedingungen nicht einfach passiv überantwortet. Denn – zweitens – eignen sich Kinder diese Bedingungen durchaus aktiv an. „Kinder entwickeln unterschiedliche Strategien des Umgangs mit den Lebensbedingungen, die sie vorfinden“³¹. Und drittens setzen sich Kinder durchaus eigensinnig mit den entwicklungsbedingten Herausforderungen auseinander, mit denen sie konfrontiert sind. Für die Kindheitsforschung ist das Kind also „Ko-Konstrukteur seiner Lebenswelt und Selbsterfahrung, das sich zusammen mit anderen Kindern sowie Er-

wachsenen aktiv und kreativ die Welt aneignet und sie im günstigsten Fall mitgestaltet, ob schon eben nicht vergessen werden darf, dass es viele Kinder gibt, die Opfer und zu Objekten degradiert sind.

Die Unterscheidung zwischen Akteurs- und Strukturperspektive schlägt sich nieder in der jeweils auszuhandelnden Balance zwischen Ideen über Kinder und den Erfahrungen der Kinder, zwischen Kindheit und Kindsein als sozialkultureller Lebensphase und gesellschaftlicher Lebensrealität und dem konkreten Kind.³² Dementsprechend unterscheidet die Kindheitsforschung subjektbezogene und strukturbezogene Ansätze, die sie kritisch aufeinander bezieht.

Für unsere Fragestellung ist das *Lebenslagenkonzept* besonders aussagekräftig, weil es das Zusammenwirken individueller und struktureller Faktoren erfasst. Demnach werden strukturelle, also ökonomische, kulturelle und politische Rahmenbedingungen sowie individuelle Spielräume ins Verhältnis gesetzt.³³ Für marginalisierte bildungsferne Kinder hat ein solches Konzept in empirischen Studien durchaus divergente Bewältigungsmuster herausgearbeitet, die auch nochmals unterschiedlich sind von denen marginalisierter bildungsferner Erwachsener. So konnte herausgearbeitet werden, dass elterliche und kindliche Lebenslagen sich unterscheiden können, wenn Kinder etwa soziale Netzwerke nutzen können, um Erscheinungen von Armut zu kompensieren. Strategien wie die des Mit-sich-selbst-Ausmachens, der aktiven Auseinandersetzung oder auch der externalisierenden Verlagerung konnten in Studien bei Schüler/-innen der Grundschule

31 Deckert-Peaceman, Heike/Dietrich, Cornelia/Stenger, Ursula: Einführung in die Kindheitsforschung, Darmstadt 2010, 9.

32 Vgl. ebd.; vgl. auch Bamler, Vera/Werner, Jilian/Wustmann, Cornelia: Lehrbuch der Kindheitsforschung. Grundlagen, Zugänge und Methoden, Weinheim – München 2010, 35–73.

33 Vgl. Deckert-Peaceman/Dietrich/Stenger 2010 [Anm. 31], 56–62.

nachgewiesen werden.³⁴ Andererseits zeigt aber die Lebenslagenforschung, so das differenzierende Fazit *Heike Deckert-Peacemans*, dass die „in Teilen der Kindheitsforschung starke Fokussierung auf Kinder als eigenständige Akteure und Konstrukteure ihrer Lebenswelt angesichts der vielfältigen Beschränkungen des kindlichen Aktionsspielraumes in den konkreten Zusammenhängen von Familie, Armut, Schule und Freundschaft relativiert werden muss“³⁵.

Eine kritische marginalitätssensible Kindertheologie mit ihrem ideologiekritischen, emanzipatorischen, im strengen Sinne subjektorientierten und kontextuellen Impetus kann hieran anknüpfen. Gerade um marginalisierten, bildungsfernen Kindern gerecht zu werden, hätte sie strukturelle und subjektorientierte erfahrungsbezogene Aspekte aufeinander zu beziehen. Der Rahmen freilich, in dem dies konzeptionell möglich ist, ist ein bildungstheoretischer. In einem angemessenen praktisch-kommunikationstheoretischen, alteritätstheoretisch grundierten Bildungsbegriff könnten sowohl die individuellen subjekthaften Vollzüge der Kinder in ihrer je spezifischen Lebenslage und theologischen Kraft als auch die strukturellen Bedingungen in deren gegenseitigem Bedingungsverhältnis, wie dies eben das Lebenslagenkonzept der Kindheitsforschung verdeutlicht hat, zur Geltung gebracht werden.

Bildung ist im Anschluss an *Helmut Peukert* jenes geschichtlich unabschließbare Handeln, das auf die Konstituierung freier Subjekte und deren Befähigung zur „Identität in universaler Solidarität“³⁶ abzielt. Praxis heißt hier, „unter erfahrenen und erlittenen Widersprüchen und damit unter Entfremdung auf eine nicht

entfremdete Lebensform hin verändernd zu handeln, eine Lebensform, in der Identitäten gemeinsam gefunden werden, sodass mit den Verhältnissen sich Subjekte verändern können und umgekehrt“³⁷. Dazu gehört wesentlich eine advokatorische Praxis, die auf eine „Wiederherstellung der Freiheit eines Individuums“ abzielt, „und sei es in der Form, dass sie ein neues Verhältnis zu gebrochener und beschädigter Identität“³⁸ ermöglicht. In diesem Zusammenhang ist religiöse Bildung dann jene intersubjektive, gesellschaftlich situierte Praxis, der es um das Subjektsein, um das Subjektwerden, um das Subjektbleiben der Menschen vor Gott geht. Religiöse Bildung orientiert sich an ihren Subjekten und versteht sich als Hilfe zur Menschwerdung des Menschen. Zu einem solchen Bildungsbegriff gehört neben ästhetischen, pragmatischen und kognitiven Dimensionen auch eine politische Dimension, die sich durch Merkmale wie Parteilichkeit, Wahrnehmungsbezogenheit, Kritik, Emanzipation und Transformationsbezogenheit auszeichnet.³⁹ Ein solcher mehrdimensionaler Bildungsbegriff erlaubt die gegenseitige Inbezugsetzung gesellschaftskritischer wie subjektorientierter Aspekte. Er kann damit die konzeptionelle Basis für eine marginalitätssensible kritische Kindertheologie sein.

34 Vgl. *Bamler/Werner/Wustmann* 2010 [Anm. 32], 169–171.

35 *Deckert-Peaceman/Dietrich/Stenger* 2010 [Anm. 31], 85.

36 *Mette, Norbert*: Religionspädagogik, Düsseldorf 1994, 139.

37 *Peukert, Helmut*: Was ist eine praktische Wissenschaft? Handlungstheorie als Basistheorie der Humanwissenschaften. Anfragen an die praktische Theologie. In: *Zur Rettung des Feuers. Solidaritätsschrift für Kuno Füssel*, Münster 1981, 280–295, 289.

38 *Peukert, Helmut*: Tradition und Transformation. Zu einer pädagogischen Theorie der Überlieferung. In: *RpB* 19/1987, 16–34, 29.

39 Vgl. *Grümme, Bernhard*: Religionsunterricht und Politik. Bestandsaufnahme – Grundsatzüberlegungen – Perspektiven für eine politische Dimension des RU, Stuttgart 2009, 103–147.

5. Fazit

Das hier allenfalls ahnungsweise skizzierte Gerüst einer kritischen marginalitätssensiblen Kindertheologie schlägt sich auch in didaktisch-methodischer Hinsicht nieder, womit letztlich zugleich ein Fazit zu ziehen ist. Drei Schlagworte seien genannt:

- **GANZHEITLICH:** Es geht um die Überwindung einer tendenziell in der Kindertheologie gegebenen kognitiven Engführung. Wie sich an verschiedenen Fällen zeigen lässt, gibt es ermutigende Beispiele dafür, dass auch handlungs- und produktorientierte Verfahren ein Forum kindlicher Artikulation und Reflexion sein können.⁴⁰ Dies wäre eine Möglichkeit, die aufgezeigten segregierenden Tendenzen innerhalb der Kindertheologie zu Lasten benachteiligter bildungsferner Kinder zumindest abzuschwächen. Die einseitige Privilegierung bildungsaffiner Kinder mit deren elaboriertem Code würde unterlaufen.
- **ADVOKATORISCH-ERMUTIGEND:** Kindertheologie sollte insbesondere diejenigen dazu ermutigen sich einzubringen, die dies nicht tun und sich stattdessen in den oben beschriebenen Kompensationsmechanismen im Umgang mit Armut und Benachteiligung dem Theologisieren entziehen wollen, weil sie sich selbst nichts zutrauen. *Johnsen* und *Schweizer* haben zu Recht auf die Befreiungspädagogik *Paulo Freires* hingewiesen.⁴¹ Das pädagogische Paradox, „stellvertretend für das Kind in Anknüpfung an seine Wünsche und Bedürfnisse dessen Eigenständigkeit und Unabhängigkeit zu behaupten und so-

mit vorgreifend zu realisieren“⁴², würde zugleich eine besondere Schärfe und Konkretisierung dadurch erhalten, dass es angesichts bildungsferner Kinder einen stark advokatorischen Einschlag bekommen würde, der wiederum gesellschaftskritischen wie emanzipatorischen Rang hätte.⁴³

- **HETEROGENITÄTSFÄHIG:** Eine solche Kindertheologie würde sich von vornherein unter den Anspruch einer Heterogenitätsfähigkeit stellen. Ohne die konzeptionelle, didaktische und methodische Veranschlagung je individueller Zugänge und Problemlagen der Kinder wie zugleich der gesellschaftlich-ökonomisch strukturellen Lebenslagen würde Kindertheologie hinter das eigene Postulat der Subjektorientierung zurückfallen.⁴⁴

Insgesamt gesehen gilt damit: Kindertheologie bleibt abstrakt, wenn nicht gar ideologieanfällig, wenn sie sich den Herausforderungen durch marginalisierte bildungsferne Kinder nicht stellt. Kindertheologie muss deshalb in den Horizont von Bildungsgerechtigkeit gerückt werden, einen Horizont, der – seinerseits ideologisch und politisch hoch aufgeladen – in seinem Ringen um ein angemessenes Verhältnis von biblischer Gerechtigkeit, Verteilungs-, Befähigungs-, Teilhabe- und meritokratischer Gerechtigkeit bislang wohl sozialetisch und philosophisch, aber kaum religionspädagogisch

40 Vgl. *Rosenhammer, Claudia*: Mit HauptschülerInnen Gott auf der Spur. In: *KatBl* 131 (2006) 356–359; *Dies.*: Durchs Kreuz ins Leben? In: *KatBl* 136 (2011) 34–38; *Schmid, Hans*: Religionsunterricht mit HauptschülerInnen. In: *KatBl* 120 (1995) 100–112.

41 Vgl. *Johnsen/Schweitzer* 2011 [Anm. 15], 32–34.

42 *Peukert, Ursula*: Psychische und soziale Bedingungen kindlicher Identität. In: *RpB* 4/1979, 4–22, 20f.; Vgl. *Mette* 1994 [Anm. 36], 115f.

43 Vgl. *Peukert, Ursula*: Eine neue Kultur des Aufwachsens für Kinder. Zur Sicherung frühkindlicher Bildungsprozesse. In: *Liesner, Andrea/Lohmann, Ingrid* (Hg.): *Gesellschaftliche Bedingungen von Bildung und Erziehung*. Eine Einführung, Stuttgart 2010, 192–203, 202.

44 Vgl. *Kammeyer, Katharina*: Theologisieren in heterogenen Lerngruppen – Empirische Einsichten in Perspektiven von Lehrkräften und konzeptionelle Überlegungen. In: *Dieterich, Veit-Jakobus* (Hg.): *Theologisieren mit Jugendlichen*. Ein Programm für Schule und Kirche, Stuttgart 2012, 191–210.

im Blick ist.⁴⁵ Dazu ist die Kindertheologie freilich auf den interdisziplinären Dialog mit der Pädagogik, der Armutsforschung und den Sozialwissenschaften angewiesen. Insbesondere die Resilienzforschung, wie sie derzeit in der Elementarpädagogik in der Religionspädagogik ihre Brisanz zeigt, wäre eine fruchtbare Gesprächspartnerin.⁴⁶

*Dr. Bernhard Grümme
Professor für Religionspädagogik und
Katechetik, Katholisch-Theologische
Fakultät der Ruhr-Universität Bochum,
Universitätsstraße 150, 44801 Bochum
(Bernhard.Gruemme@rub.de)*

45 Vgl. *Grümme, Bernhard*: Bildungsgerechtigkeit. Ein Desiderat religiöser Bildung in der Schule. In: *Stimmen der Zeit* 7 (2012) 472–482; *Ders.*: Bildungsgerechtigkeit. Eine religionspädagogische Herausforderung, Stuttgart 2014; *Schweitzer, Friedrich*: Menschenwürde und Bildung. Religiöse Voraussetzungen der Pädagogik in evangelischer Perspektive, Zürich 2011; *Mette, Norbert/Könemann, Judith* (Hg.): Bildung und Gerechtigkeit?! Warum religiöse Bildung politisch sein muss, Mainz 2013.

46 Vgl. *Fleck, Carola*: Religiöse Bildung in der Frühpädagogik, Münster 2011, 138–155.

Weiterentwicklung des Habitusmodells im professionellen religionspädagogischen Handeln

Ein neues Konzept religionspädagogischer Professionalität und Professionalisierung

Stefan Heil

Das Habitusmodell ist ein empirisch fundiertes Modell, das im Kontext von Professionalisierungsprozessen wie der Lehrerbildung entstanden ist. Es rekonstruiert konstitutionelle Strukturen, mit denen religionspädagogische Profis die Anforderungen ihres Berufsfelds bewältigen. Daher dient es als Diagnoseinstrument, vorhandene Kompetenzen zu analysieren und zu erweitern.

Der Beitrag entwickelt das Modell für das professionelle Handeln von Religionslehrerinnen und Religionslehrern im Religionsunterricht (RU) weiter. Damit wird deutlich, wie die Strukturen des Habitus ‚in action‘ eingesetzt werden. Das erste Kapitel gibt einen kurzen Überblick über Entstehung und Rezeption des Habitusmodells und modifiziert es leicht. Das zweite Kapitel entwickelt ein Handlungsmodell, wie die Strukturen des Habitus in der Durchführung von Religionsunterricht eingesetzt werden können. Dies wird am Beispiel von Unterrichtsstörungen im Religionsunterricht im dritten Kapitel verdeutlicht. Ein Fazit rundet den Artikel ab.

1. Das Habitusmodell: empirische Theoriebildung und professionstheoretische Verwendung

1.1 Habitus und Professionalität

Was ist eigentlich ein Habitus? Und warum ist die Habitus­theorie geeignet, Professionalisierung zu beschreiben? Die Habitus­theorie wurde von dem Soziologen Pierre Bourdieu entwickelt – wengleich der Begriff Habitus in der philosophischen Tradition beheimatet ist, z.B. bei Thomas von Aquin.¹ Habitus bedeutet strukturierte und strukturierende Dispositionen des Menschen. Dispositionen² meint die Summe

1 Eine fundierte Übersicht über den Habitusbegriff liefern Kraiss, Beate/Gebauer, Gunter: Habitus, Bielefeld 52013.

2 Der Begriff ‚Disposition‘ ist für das Habituskonzept (Bourdieu, Pierre: Sozialer Sinn, Frankfurt a.M. 1987, 98) und zur Beschreibung von Kompetenzen (Heil, Stefan/Ziebertz, Hans-Georg: Kompetenzen der Profession Religionslehrer/in. In: Ziebertz, Hans-Georg/Heil, Stefan/Mendl, Hans u.a.: Religionslehrerbildung an der Universität. Profession – Religion – Habitus, Münster 2005, 65–77, 65f.) zentral, um die Konzepte Habitus und Kompetenz empirisch rekonstruieren zu können.

der handlungsermöglichenden Fähigkeiten eines Menschen. Strukturiert bezieht sich auf die Konstitution des Habitus aus den Erfahrungen der Vergangenheit, aus der geschichtsbio-graphischen Prägung in einem bestimmten sozialen Raum. „Der Habitus ist ein System von Grenzen“³ fasst Bourdieu prägnant zusammen. Diese Prägung ist inkorporiert, d.h. gehört konstitutiv zum Menschen (*opus operatum*). Gleichzeitig ist genau dieser Habitus strukturierend, d.h., die Dispositionen ermöglichen es, aktuelle Praxis zu bewältigen (*modus operandi*). Diese Reziprozität von äußerem Gehabe (lat.: *habere, habitus*) und inneren Dispositionen macht den Habitus aus.

Der Habitus ist zugleich individuell einmalig und sozial ähnlich – Menschen, die sich in einem gleichen sozialen Raum bewegen, zeigen ähnliche Habitusformen, die aber nach eigenen personalen Voraussetzungen gestaltet sind. Wenn zwei Religionslehrer/-innen an einer Schule für die gleiche Klasse Unterricht planen würden, würden sie wahrscheinlich nicht die gleiche Stunde halten (personale Voraussetzungen), sie würden aber auch keine völlig unterschiedliche Stunde konzipieren (Gemeinsamkeit des sozialen Raums). Der soziale Raum Schule und speziell der Religionsunterricht bedingen somit einen eigenen Habitus, den Religionslehrer/-innen ausbilden und der empirisch rekonstruierbar ist. Damit kann erklärt werden, wie Religionslehrer/-innen einerseits durch den sozialen Raum geprägt werden,

andererseits diese Prägung individuell gestalten. Dadurch werden rein personenzentrierte (der ‚geborene‘ Lehrer) und rollentheoretische (die Lehrerrolle) Professionalitätstheorien überwunden. Die Habitus-theorie zeigt vielmehr, wie Religionslehrer/-innen durch ihr Fach geprägt sind und wie sie diese Prägung entwickeln können.⁴ Der Link zur Professionalität wird hier deutlich: Um die Aufgaben des professionellen Feldes bewältigen zu können, braucht der Profi bestimmte Dispositionen, die ihn befähigen, professionell zu handeln.

1.2 Habitusmodell

Woraus besteht nun der Habitus von Religionslehrerinnen und Religionslehrern? Dazu ist das folgende Modell empirisch rekonstruiert worden (s. Abb. 1).

Das Modell ist die überarbeitete Fassung eines früheren Modells.⁵ Grundlage des Modells ist eine Kombination aus strukturtheoretischen und kompetenztheoretischen Professionalitätstheorien.⁶

3 Bourdieu, Pierre: Die verborgenen Mechanismen der Macht. Schriften zu Politik & Kultur 1, hg. v. Steinrück, Margareta, Hamburg 2005, 33; vgl. auch Ders.: Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft, Frankfurt a. M. 1982; Ders.: Sozialer Sinn, Frankfurt a. M. 1987. Durch Veränderung des sozialen Raums kann sich der Habitus entwickeln, jedoch nur unter Berücksichtigung seiner bisherigen Determiniertheit und der zur Verfügung stehenden Ressourcen, nach Bourdieu unterschiedliche Kapitalarten wie kulturell, sozial, ökonomisch und übergreifend symbolisch.

4 Je länger sich Lehrer/-innen im sozialen Raum Schule und RU bewegen, umso ausgeprägter wird ihr professioneller Habitus. Diese Prägung besteht für die jeweilige Schulform, z.B. Habitus für Grundschule, Hauptschule, Realschule, Förderschule, Gymnasium, Berufsschule usw. Für die Professionalisierung wichtig ist: Die Anforderungen des Berufsfelds bilden den Maßstab, woraufhin der Habitus ausgebildet werden soll – ein impliziter Vorwurf an frühere Lehrerbildung, der unter dem Stichwort ‚Ende der Beliebigkeit‘ bekannt geworden ist (vgl. Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland: Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission, hg. v. Ewald Terhart, Weinheim / Basel 2000).

5 Das Konzept wurde zuerst veröffentlicht in Heil, Stefan / Ziebertz, Hans-Georg: Professionstypischer Habitus als Leitkonzept in der Lehrerbildung. In: Ziebertz / Heil / Mendl 2005 [Anm. 2], 41–64.

6 Vgl. Heil, Stefan: Religionsunterricht professionell planen, durchführen und reflektieren. Ein Leitfaden für Studium und Praxis, Stuttgart 2013.

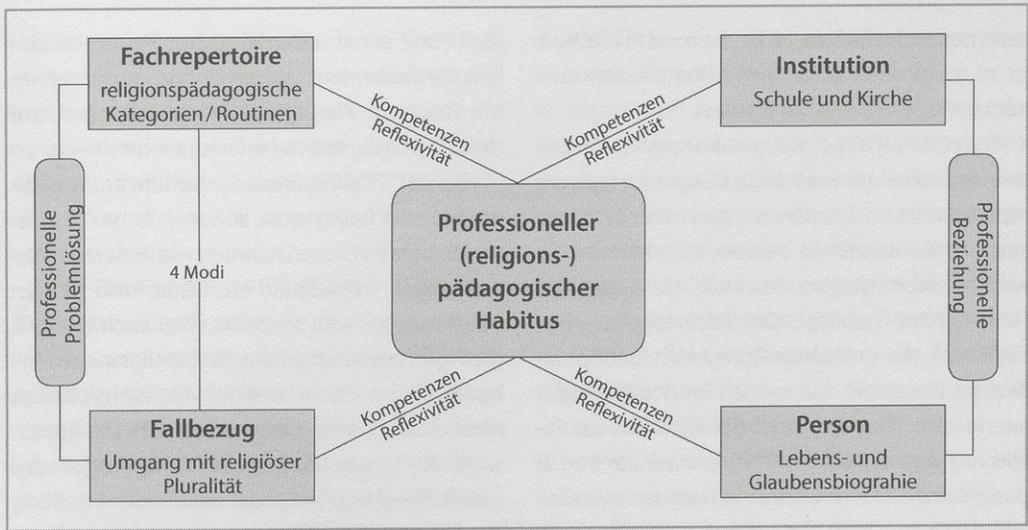


Abb. 1: Professioneller religionspädagogischer Habitus

Professionalität ist danach die Transformation des bereichsspezifischen Repertoires auf einen Fall aus der Lebenswelt auf der Grundlage eines Arbeitsbündnisses zwischen Profi und Klienten, um den Fall zu lösen. Professionalität besteht aus drei ineinander greifenden Strukturen:

- Bereichsspezifisches Fachrepertoire
- Transformation auf den Fall
- Arbeitsbündnis

In jedem professionellen Prozess werden diese drei Strukturen aktiviert, so auch in religionspädagogischen Lehr-Lernprozessen. Diese Strukturen werden mit einzelnen Kompetenzen gefüllt, um im Berufsfeld bestehen zu können.⁷ Professionalität besteht also aus der Verbindung der drei Strukturen unter Füllung mit für das Berufsfeld notwendigen Kompetenzen.

Das Modell nimmt die Strukturen des strukturalistischen Ansatzes auf und erweitert sie im Hinblick auf den RU: Das bereichsspezifische Repertoire besteht aus dem religionspädagogischen Fachrepertoire mit Kategorien und Routinen; die Transformation auf den Fall, der Fallbezug wird im Hinblick auf religiöse Pluralität⁸ spezifiziert; das Arbeitsbündnis wird differenziert in Institution und Person. Im Einzelnen bedeuten die Kategorien des Modells Folgendes:

Im Zentrum des Modells steht der professionelle religionspädagogische Habitus. Plastisch kann man sich dies so vorstellen: Der Habitus bildet den Mittelpunkt, der die einzelnen Bereiche ausbalancieren muss. Kippt er nach einer Seite, kommt er ins Ungleichgewicht. Das Kriterium für eine gelungene Balance ist der Aufbau von Kompetenzen und Reflexivität in allen vier Bereichen. Hat der Habitus z.B. zu wenig institutionelle Kompetenz, kippt er bildlich gesprochen

7 Religionslehrer/-innen müssen in ihrem Berufsfeld vier professionelle Aufgaben bewältigen: RU planen – RU durchführen – RU reflektieren – RU im System Schule und Kirche entwickeln. Für jede der vier Aufgaben kann eine Liste an Kompetenzen erstellt werden; vgl. dazu Heil, Stefan: Strukturprinzipien religionspädagogischer Professionalität. Wie Religionslehrerinnen und Religionslehrer auf die Bedeutung von Schülerzeichen schließen – eine empirisch fundierte Berufstheorie, Berlin 2006.

8 Vgl. zum Leitbegriff der Pluralität Schweitzer, Friedrich u. a.: Entwurf einer pluralitätsfähigen Religionspädagogik, Gütersloh u. a. 2002; Englert, Rudolf u. a.: Welche Religionspädagogik ist pluralitätsfähig? Strittige Punkte und weiterführende Perspektiven, Freiburg i. Br. 2012.

nach der anderen Seite, d. h., die Seite Institution ist zu leicht. Im Bereich Institution müssen nun Kompetenzen erworben werden.

FACHREPERTOIRE: Religionslehrer/-innen bilden im Laufe ihrer Professionalisierung ein Fachrepertoire (oder Domänen-, Bereichsrepertoire) aus, um im Berufsfeld bestehen zu können; es wird in einem bestimmten Fach ein Repertoire (Vorrat, Pool) gebildet. Das Fachrepertoire besteht aus theoretischen Kategorien und praktischen Routinen. Kategorien sind allgemeine anerkannte Theorien in einem Fach, die zur Erklärung von einzelnen Phänomenen zur Verfügung stehen. Durch Kategorien werden einzelne Ereignisse aus der Lebenswelt in einen allgemeinen Deuterahmen gestellt. Routinen sind hochverdichtete Bausteine, sog. „chunks“ oder „skripts“⁹, die ein schnelles Handeln unter Handlungsdruck ermöglichen. Routinen entstehen an der Bearbeitung von Fällen aus dem jeweiligen Fach mithilfe der Kategorien. Je mehr Fälle die Kategorien stützen (oder erweitern), umso stärker werden die Routinen. Wenn eine Religionslehrerin oder ein Religionslehrer z. B. jedes Jahr die gleiche Klassenstufe unterrichtet, entwickelt sie bzw. er Routinen für den Umgang mit dieser Klassenstufe.

FALLBEZUG: Fallbezug bedeutet, dass das Fachrepertoire auf den einzelnen, immer individuellen Fall bezogen werden muss. Unterrichtliche Praxis kann, wie jede professionelle Praxis, nicht vollständig routinisiert werden.¹⁰ Durch die Interaktion zwischen Menschen entsteht immer unvorhergesehenes Neues, gerade in der pluralen Gesellschaft. Zur Lehrerverberufung gehören die alltägliche Unsicherheit und nicht vollständige

Planbarkeit unterrichtlicher Praxis. Für den Religionsunterricht spezifisch ist der Umgang mit religiöser Pluralität der Schüler/-innen, auf die Religionslehrer/-innen reagieren müssen.

INSTITUTION: Religionsunterricht findet nicht im privaten Raum statt, sondern in der Institution Schule mit ihrem Rahmen wie Gesetzen, Verordnungen, Lehrplänen etc. Daran sind für den Religionsunterricht nach GG § 7.3 auch die Religionsgemeinschaften beteiligt. Religionslehrer/-innen bilden dadurch einen für sie typischen Habitus aus, da sie qua Beruf als Vertreter/-in sowohl der Schule als auch der Religionsgemeinschaft fungieren – formal durch die Erteilung der Lehrerausbildung und die Auswahl der Inhalte des Religionsunterrichts, inhaltlich durch den eigenen Bezug zur Kirche. Schule und Kirche sind demnach die beiden institutionellen Prägungen für den Habitus.

PERSON: Da der Habitus von den mitgebrachten und erworbenen Eigenschaften determiniert ist, ist die eigene Person im professionellen Habitus immer präsent.¹¹ Aussehen, Kleidung, Einstellungen, Gefühle, Eigenarten, Alter, Körper – dies alles geht in den Habitus mit ein. Die Person der Religionslehrerin bzw. des Religionslehrers ist geprägt durch ihre/seine Lebens- und Glaubensbiographie. Lebensbiographie bedeutet, dass Religionslehrer/-innen Kinder ihrer Zeit sind; Glaubensbiographie bezeichnet den Werdegang der eigenen Religiosität im Verhältnis zur Religion.

PROFESSIONELLE PROBLEMLÖSUNG: Routine und Fallbezug dienen dazu, ein bestimmtes Problem in diesem Bereich stellvertretend für einen Klienten zu lösen. Hierin besteht die eigentliche Leistung des Profis: Fachrepertoire und

9 Vgl. *Bromme, Rainer*: Der Lehrer als Experte. Zur Psychologie des professionellen Wissens, Bern u. a. 1992.

10 Vgl. *Oevermann, Ulrich*: Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionellen Handelns. In: *Combe, Arno/Helsper, Werner* (Hg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns, Frankfurt a. M. 1996, 70–182.

11 Vgl. *Riegger, Manfred*: Persönlichkeit von Religionslehrerinnen und Religionslehrern. Religionspädagogische Professionalität durch biographische Selbstreflexion. In: *Theologische Quartalschrift* 192 (2012) 68–92; *Biesinger, Albert/Münch, Julia/Schweitzer, Friedrich*: Glaubwürdig unterrichten. Biographie – Glaube – Unterricht, Freiburg i. Br. 2008.

Fallbezug sind verbunden durch die vier Modi der Bedeutungskonstitution. Dies meint, dass es bestimmte Arten und Weisen gibt, wie das Fachrepertoire auf den Fall bezogen werden kann: deduktiv, induktiv, abduktiv, Nicht-Schließen. Dadurch wird dem Fall unterschiedlich Bedeutung verliehen.¹²

PROFESSIONELLE BEZIEHUNG: Institution und Person konstituieren die professionelle Beziehung als Arbeitsbündnis zwischen Klienten und Profi. Hieran wird deutlich, dass trotz möglicher großer Kompetenz bei Routine und Fallbezug auch die persönliche Beziehung intakt sein muss; gerade diesem Aspekt wird in der Professionalisierung noch zu wenig Aufmerksamkeit geschenkt. Die Beziehung ist zugleich regelgeleitet und diffus – beide Aspekte gehen in das Arbeitsbündnis mit ein.

Das Modell dient dazu, die eigenen Ressourcen zu ordnen, zu diagnostizieren und im Hinblick auf die Ausbildung eines professionellen religionspädagogischen Habitus' weiterzuentwickeln. Studierende, Referendarinnen und Referendare sowie Lehrer/-innen können dadurch analysieren, wo ihre Stärken liegen und woran sie weiterarbeiten können.

1.3 Parallelen zur pädagogischen Professionalitätsforschung

Das Modell weist erstaunliche Parallelen zu anderen Modellen der pädagogischen Professionalisierung auf, die unabhängig voneinander und von unterschiedlichen theoretischen Zugängen ausgehend entstanden sind. So bezeichnet Miller den Lehrerberuf als „Drei-Sparten-Beruf“¹³:

- „SELBSTTYP: Achtsamkeit für sich selbst;
- BEZIEHUNGSTYP: Achtsamkeit für andere;

- SACHTYP: Beherrschung der Sache, worunter auch die Vermittlung der Sache fällt.“

In diesen drei Bereichen sollen – ähnlich wie beim Habitusmodell – Kompetenzen erworben werden. Zu ergänzen ist hier der Fallbezug, der konstitutiv für Profis ist. Auch zu Fend's Modell „Primäre und sekundäre Kompetenzstrukturen im Lehrberuf“¹⁴ bestehen erstaunliche Parallelen. Fend unterscheidet folgende Dimensionen:

„Primäre Rekontextualisierung als methodisches Wissen und Können der Maximierung von Anschlussfähigkeit, bestehend aus

- FACHKOMPETENZ: Das Kulturprogramm beherrschen: Wissen und Können in ‚Fächern‘;
- PÄDAGOGISCH-PSYCHOLOGISCHE KOMPETENZ: Wissen und Diagnosefähigkeit zum ‚lernenden Subjekt‘, Synchronisierungsqualitäten.

Sekundäre Rekontextualisierung als Kompetenz zur Anschlussfähigkeit an soziale Erwartungen, bestehend aus

- INSTITUTIONELLE KOMPETENZ: Anschlussfähigkeit an Rahmenvorgaben: Lehrplankonvergenz, Standards, Prüfungssysteme;
- PERSONALE KOMPETENZ: Anschlussfähigkeit an die innere Umwelt.“

Das Modell enthält vier Dimensionen in zwei Bereichen – genau wie das Habitusmodell –, die die Bewältigung pädagogischer Praxis beschreiben. Diese Parallelen deuten auf die empirische Evidenz des hier vorgestellten Modells hin.

1.4 Religionspädagogische Rezeption

Das Habitusmodell ist in der religionspädagogischen Forschung rezipiert worden, es bietet „Kriterien für Inhalte und Zielhorizonte eines professionellen reflektierten Lehrerhandelns“¹⁵. Durch

12 Zur genaueren Unterscheidung der vier Modi im Anschluss an Peirce vgl. Heil 2006 [Anm. 8].

13 Miller, Reinhold: 99 Schritte zum professionellen Lehrer. Erfahrungen – Impulse – Empfehlungen, Seelze 2005, 18.

14 Fend, Helmut: Schule gestalten. Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität, Wiesbaden 2008, 331.

15 Burricher, Rita u. a.: Einführung. In: Dies. u. a.: Professionell Religion unterrichten. Ein Arbeitsbuch, Stuttgart 2012, 7–12, 9.

das Modell wird es möglich herauszuarbeiten, welche Kompetenzen aufgebaut werden müssen.¹⁶ Dies impliziert sowohl die Reflexion auf die eigenen Prägungen als auch deren Erweiterung. Weiterhin kann das Habitusmodell dazu dienen, die Offenheit im professionellen Handeln deutlich werden zu lassen. Burrichter nennt dies das „Differenzkonzept“ des Habitusmodells. Dies bedeutet, „dass handlungsleitende Deutungs- und Praxiskonzepte vielfältige Bedingungsgefüge und Handlungsmöglichkeiten zu berücksichtigen haben“¹⁷. Professionelles Handeln impliziert mehrere Optionen, auf Praxis zu reagieren. Im Habitusmodell wird deutlich, welche dies sind. Anschließend ist das Habitus-Modell an den kompetenzorientierten Religionsunterricht, da es deutlich macht, welche Kompetenzen Lehrkräfte mitbringen müssen, um bestimmte Kompetenzen bei Schülerinnen und Schülern grundlegen zu können.¹⁸ Deutlich wird dies z. B. im Bereich Fallbezug. Wird diese Kompetenz nicht geschult, dürfte auch ein kompetenzorientierter Unterricht, der gerade auf den Transfer von Kompetenzen in neuen Situationen abzielt, nicht funktionieren.

16 Zu anderen Kompetenzmodellen vgl. z. B. *Kirchenamt der Evangelischen Kirche in Deutschland: Theologisch-religionspädagogische Kompetenz. Professionelle Kompetenzen und Standards für die Religionslehrerbildung*, Hannover 2008; dazu *Heil, Stefan: Professionalitätstheoretischer Zugang zur Handreichung Theologisch-religionspädagogische Kompetenz*. In: *Zeitschrift für Pädagogik und Theologie* 60 (2008) 272–281; *Die deutschen Bischöfe: Kirchliche Anforderungen an die Religionslehrerbildung*, hg. vom Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz, Bonn 2011.

17 *Burrichter, Rita*: In komplexen Unterrichtssituationen handeln – zur theologisch-religionspädagogischen Kompetenz, in: *Dies.* u. a. 2012 [Anm. 16], 72–89, 83.

18 Vgl. *Sajak, Claus-Peter*: Bildungspläne – Bildungsstandards – Kompetenzen. In: *Michalke-Leicht, Wolfgang* (Hg.): *Kompetenzorientiert unterrichten*. Ein Praxisbuch für den Religionsunterricht, München 2011, 34–44.

2. Das Habitusmodell als Handlungsmodell im Religionsunterricht

2.1 Handlungsmodell

Das Habitusmodell ist im Kontext religionspädagogischer Professionalisierung entstanden. Das Kapitel zeigt im Anschluss daran, wie das Modell für religionspädagogische Professionalität, also für die professionelle Handlung selbst, erweitert werden kann.¹⁹ Religionsunterricht durchzuführen ist die zentrale professionelle Aufgabe von Religionslehrerinnen und Religionslehrern. Doch wie handeln religionspädagogische Profis in Unterrichtssituationen – speziell in Lehrer-Schüler-Interaktionen? Das folgende Handlungsmodell erklärt das Handeln von Profis auf der Grundlage des Habitusmodells:

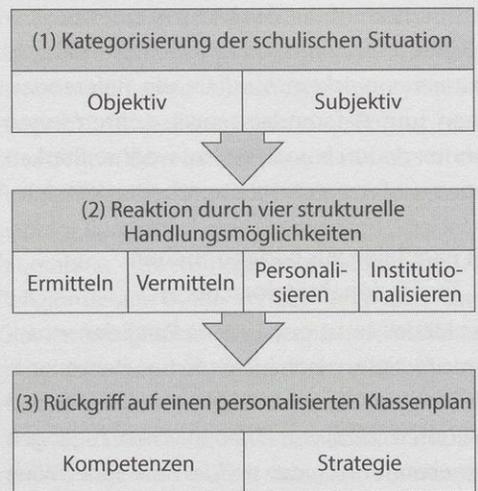


Abb. 2: Handlungsmodell Durchführung von RU

19 Zur Unterscheidung der Begriffe Profession, Professionalität und Professionalisierung vgl. *Heil, Stefan* 2006 [Anm. 8]; *Ders./Ziebertz, Hans-Georg*: Professionalisierung von Religionslehrerinnen und Religionslehrern. In: *Hilger, Georg/Leimgruber, Stephan/Ziebertz, Hans-Georg*: *Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung, und Beruf*, München 2010, 577–585.

Das Handlungsmodell verdeutlicht, mit welchem Dreischritt Profis Lehr-Lernsituationen bewältigen. Die einzelnen Phasen setzen das Habitusmodell in ein Handlungsmodell um, was im Folgenden erläutert wird.

2.2 Kategorisierung der schulischen Situation

Das Berufsfeld von Lehrkräften ist primär der schulische Raum. Sobald sie die Schule betreten, gewinnen sie Eindrücke. Das Gebäude, die Schüler/-innen, die Kolleginnen und Kollegen, anderes Personal, Medien, Anzeigetafeln u. a. – all dies sind Phänomene, die im Berufsfeld Schule auf Lehrer/-innen wirken. Laien können von diesen Phänomenen verwirrt werden. Ihnen gelingt es nicht, die Phänomene in eine sinnvolle Ordnung zu bekommen, um ihre Bedeutung zu analysieren. Im Unterschied zu Laien können Profis diese Deutungsleistung vollziehen. Sie bewältigen Situationen in ihrem Berufsfeld, indem sie den Phänomenen Bedeutung verleihen. Dies geschieht mittels theoretischer Kategorien sowie fallbasierter Routinen – beide Formen werden mit der Situation in Verbindung gebracht, um sie zu deuten.

Der Begriff Kategorisierung beschreibt die professionelle Leistung von Lehrkräften zur Bedeutungszuschreibung von Situationen. Kategorisierung meint den Prozess, Phänomene wahrzunehmen und sie so zu bewerten, dass sie eine Bedeutung bekommen. In diesem Prozess greifen Profis auf vorhandene Kategorien zurück und ordnen die Situation darin ein (objektiv) – sie entwickeln aber immer auch neue Kategorien zu neuen Situationen und erweitern damit ihr Repertoire (subjektiv). Die Kategorien und bisherigen Fälle können von Profi zu Profi unterschiedlich sein – auch dies hat,

neben dem Konstruktivismus,²⁰ das Habitusmodell deutlich gemacht, je nach bisheriger Prägung. Durch den Habitus werden somit je eigene Kategorien und Routinen aktiviert.

2.3 Reaktion durch vier strukturelle Handlungsmöglichkeiten

Die Kategorisierung allein reicht im professionellen Handeln nicht aus; auf der Grundlage der Kategorisierungen müssen Profis Entscheidungen treffen und dementsprechend handeln. Das Handlungsmodell reduziert die Vielzahl der Handlungsmöglichkeiten auf vier. Darin liegt die Leistung des Modells für professionelles Lehrerhandeln. Ist dies erkannt und verinnerlicht, kann die Lehrkraft bewusst eine Möglichkeit auswählen oder wechseln, und zwar sehr schnell:

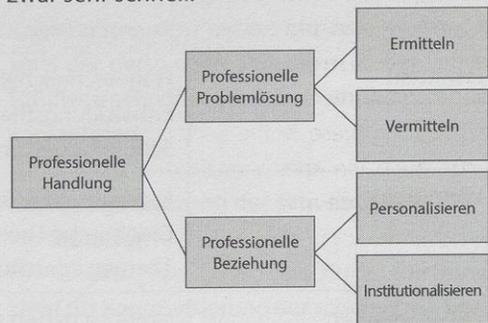


Abb. 3: Vier strukturelle Handlungsmöglichkeiten

Das Modell setzt die vier Strukturen des Habitusmodells in ein Handlungsmodell um. Die vier Handlungen Ermitteln, Vermitteln, Personalisieren und Institutionalisieren entsprechen den Strukturen Fallbezug und Fachrepertoire (professionelle Lösung) sowie Person und Institution (professionelle Beziehung). Sie sind Möglichkeiten, professionell zu reagieren. Die einzelnen Handlungen bedeuten Folgendes:

20 Vgl. *Mendl, Hans*: Religionsdidaktik kompakt. Für Studium, Prüfung und Beruf, München 2011; *Ders./Heil, Stefan/Ziebertz, Hans-Georg*: Das Habituskonzept: ein Diagnoseinstrument zur Berufsreflexion. In: *Katechetische Blätter* 130 (2005) 325–331.

Ermitteln meint, das Neue der Situation herauszufinden, sich auf den Fall einzulassen und ihn zu deuten. Ermitteln geht der Ursache von Phänomenen nach. Dies müsste jede professionelle Handlung leisten, könnte man einwenden. Doch im schulischen Alltag ist dies oftmals nicht möglich und auch nicht notwendig. Ist eine Situation klar, kann auch anders reagiert werden. Ermitteln bezieht sich daher auf überraschende und unklare Situationen. Der Vorteil des Ermitteln ist, der schulischen Situation auf den Grund zu gehen – Nachteil ist, dass es viel Zeit und individuellen Aufwand benötigt.

Vermitteln ist nicht an der Ursache interessiert, sondern stellt den Inhalt, das Stundenthema ins Zentrum. Auf die Lehrer-Schüler-Interaktion bezogen bedeutet dies, nicht nach dem

Prozess beteiligt sind und nie nur institutionelle Rollen. Personalisieren hat den Vorteil, die eigene Biographie in den Unterricht einbringen zu können, etwa auch durch Ich-Botschaften, Gefühle, Einstellungen u.a. – der Nachteil ist, dass es zu Abschweifungen kommen kann und auch die Verletzlichkeit zunimmt.

Institutionalisieren stellt die Rolle als Lehrkraft in den Mittelpunkt. Hier agiert der offizielle Vertreter der Institutionen Schule und Kirche mit der ihm eigenen Autorität. Institutionalisieren bedeutet die Verwendung der von der Institution zur Verfügung gestellten Mittel. Vorteil des Institutionalisierens ist, über systemische Mittel zu verfügen – der Nachteil ist, dass diese Mittel ausgenutzt werden können.

Handlungsmöglichkeiten	Kompetenzen
Ermitteln	Fragetechnik beherrschen Entwicklungstheorien von Kindheit und Jugend erkennen Schülerbogen erstellen ...
Vermitteln	Fachwissen beherrschen Didaktische Theorien anwenden Themen konstituieren – Unterrichtsgespräche leiten ...
Personalisieren	Ich-Botschaften senden Ethos aufbauen Einstellungen bewusst machen ...
Institutionalisieren	Regeln aufstellen Systematische Vorgaben umsetzen Klassenmanagement beherrschen ...

Abb. 4: Handlungsmöglichkeiten und Kompetenzen

Sinn einer Interaktion zu fragen, sondern das Thema in den Vordergrund zu stellen. Vermitteln hat den Vorteil, dass das Stundenthema akzentuiert wird – der Nachteil ist, dass der Ursache einer schulischen Situation nicht nachgegangen wird.

Personalisieren betont das Agieren der eigenen Person. Durch Personalisieren wird deutlich, dass immer Menschen im professionellen

2.4 Rückgriff auf einen personalisierten Klassenplan

Der dritte Schritt macht deutlich, welche Kompetenzen vorhanden sein müssen, um die vier Handlungsmöglichkeiten anzuwenden. Eine Auswahl zeigt Abbildung 4:

Mittels dieser angedeuteten Kompetenzliste ist es möglich, die eigenen Kompetenzen als Stärken aufzudecken und mögliche Erweiterungen

rungen durch Training oder Fortbildung anzugehen. Es wird deutlich, dass nicht jede Handlungsmöglichkeit für jede Person geeignet ist; die Handlungsmöglichkeiten erfordern Kompetenzen, die erworben und habitualisiert werden müssen. Daraus entwickelt sich dann eine Strategie, eine der vier Handlungen bewusst einzusetzen oder zu wechseln.

3. Störungen im Religionsunterricht als exemplarisches Handlungsmodell

Das Handlungsmodell ist wie das Habitusmodell ‚empirically grounded‘, d.h. eine Theorie der Praxis auf empirischer Grundlage. Die empirische Grundlegung des Handlungsmodells wurde an unterschiedlichen Gegenstandsbereichen vorgenommen.²¹ Exemplarisch werden Störungen vorgestellt; gerade im Umgang mit Störungen scheint es im Religionsunterricht einen Bedarf an empirisch fundierten Konzepten zu geben, die das Classroom-Management für den Religionsunterricht erweitern.²²

3.1 Begriff Störungen

Der Begriff Störung im schulischen Kontext bezeichnet die Unterbrechung des geregelten Ablaufs einer Stunde. Störungen entstehen zum einen aus personalen Verhaltensweisen in Interaktionen, zum anderen können sie institutionell verursacht sein.

Störung als personale Verhaltensweise ist eine bewusste oder unbewusste Übertretung von Regeln im ‚Spiel‘ Religionsunterricht, wodurch bestimmte Ziele des Unterrichts blockiert werden. Darin sind normative und funktionale Aspekte enthalten: normativ im Hinblick auf

den Verstoß gegen offene oder latente Spielregeln, funktional zur Behinderung von Stundenzielen.²³ Störungen haben daher eine zweifache Wirkung. Sie „sind einerseits eine starke emotionale Belastung für Lehrkräfte [...], sie sind andererseits ein Hindernis für die Erreichung der Lehrziele“²⁴. Die erste Wirkung zielt auf die Persönlichkeit des Lehrers, die zweite auf den professionellen Auftrag in der Institution Schule. Dieser Ansatz ermöglicht es, Störungen nicht isoliert zu betrachten, sondern den gesamten Habitus zu integrieren und sie umfassend anzugehen.

Institutionell verursachte Störungen führen ebenfalls zu Unterbrechungen des Unterrichts wie z. B. Lautsprecherdurchsagen, Lärm von der Straße, lautes Singen im Nebenzimmer etc. Diese Art von Störungen bezieht sich eher auf die Rahmenbedingungen des Unterrichts. Am Beispiel der personalen Störungen in der Lehrer-Schüler-Interaktion wird das Handlungsmodell konkretisiert.²⁵

3.2 Kategorisierung der schulischen Situation

Am Beginn von Lehrer-Schüler-Interaktionen steht die Kategorisierung der schulischen Situation durch den Profi. Objektive, d. h. beobachtbare und rekonstruktiv zugängliche Kategorien von Störungen sind verbale und nonverbale Störungen. Die Kategorien bilden ein Spektrum ab und stammen aus leitfadengestützter teilnehmender Beobachtung von Religionsunterricht sowie aus Experteninterviews mit Schülerinnen und

23 Vgl. *Nolting, Hans-Peter*: Störungen in der Schulklasse. Ein Leitfaden zur Vorbeugung und Konfliktlösung, Weinheim 192012, 13.

24 *Ders./Paulus, Peter*: Pädagogische Psychologie, Stuttgart u. a. 32004, 168.

25 Neben der Störung durch Schüler/-innen können Lehrkräfte auch selbst ihren Unterricht stören, indem sie den Unterricht unterbrechen oder nicht adäquate didaktisch-methodische Maßnahmen einsetzen.

21 Vgl. *Heil* 2013 [Anm. 7].

22 Vgl. *Dressler, Bernhard/Feige, Andreas/Tzscheetzsch, Werner* (Hg.): Religionslehrerin oder Religionslehrer werden. Zwölf Analysen berufsbiographischer Selbstwahrnehmungen, Ostfildern 2005.

Schülern. Gerade die Interviews verdeutlichen, wie subtil Schüler/-innen als Experten Störungen einsetzen, von denen die Lehrerin bzw. der Lehrer z.T. nichts weiß, die aber bewusst als Störungen, d.h. als Unterbrechung des Unterrichts eingesetzt und von anderen Mitschülerinnen und Mitschülern auch so gedeutet werden. Dies wird bei den nonverbalen Störungen evident, für die teilweise bestimmte Vorkenntnisse und Codes gekannt werden müssen, um überhaupt als Störung zu gelten.²⁶

VERBALE STÖRUNGEN sind z.B.:

- *Ablenken*: „Haben Sie gestern auch den Film gesehen?“
- *Assoziieren*: „Dazu fällt mir jetzt ein ...“
- *Beschimpfen*: „Das ist unfair von Ihnen.“
- *Kommentieren*: „Das finde ich jetzt nicht gut.“
- *Kritisieren*: „Beim Lehrer Müller dürfen wir das aber.“
- *Laute von sich geben*: „Uh“, „Ah“, rhythmisch klatschen oder auf den Tisch trommeln.
- *Missachtung ausdrücken*: „Ist ja eh nur Reli.“
- *Nachäffen*: „Ich setze dich gleich um.“
- *Nachsagen*: „Es ist Eva.“ (wiederholte Antwort eines anderen Schülers).
- *Nebengespräche führen*: „Das Thema interessiert mich nicht, reden wir über etwas anderes.“
- *Petzen*: „Die Lisa hat meine Eltern beleidigt.“
- *Provozieren*: bewusst etwas Falsches sagen, derbe Ausdrücke verwenden.
- *Reinreden*: „Was der Peter sagt, ist doch falsch.“
- *Singen*: im Unterricht singen oder summen.
- *Verweigern*: „Den Arbeitsauftrag führe ich nicht aus.“
- ...

NONVERBALE STÖRUNGEN sind z.B.:

- *Auf-Toilette-Gehen*;
- *Desinteresse zeigen* wie gähnen, aus dem Fenster schauen, den Kopf aufstützen;
- *Fehlende Selbstorganisation*, z.B. Stifte fehlen, Mappe ist nicht dabei;
- *Gewalt anwenden*;
- *Handy benutzen*;
- *Musik hören* (MP3/iPod);
- *Malen*;
- *Provozieren* mit Gegenständen, z.B. Mütze aufbehalten, essen oder trinken;
- *Simulieren* wie imaginär einen Hund ausführen (Stift an der Leine);
- *Spielen*, digital oder auf Papier;
- *Provozieren* durch Tafelanschrieb
- *Täuschen*: im Schulhaus umherlaufen anstelle des Toilettengangs;
- *Umherlaufen* im Klassenzimmer;
- *Unaufmerksam sein*;
- *Unruhe*, auf dem Stuhl wackeln;
- *Werfen* von Gegenständen;
- *Zu-Spät-Kommen*;
- ...

Die beiden Listen enthalten objektive Kategorien zur Einordnung von Störungen.²⁷ Man kann nun mit Dauber/Döring-Seipel die einzelnen Verhaltensweisen unter allgemeinere Kategorien inhaltsanalytisch zusammenfassen wie z.B. „Verhaltensauffälligkeiten, fehlende Erziehung, Undiszipliniertheit, Heterogenität sowie sinkende Lernmotivation.“²⁸ An dieser Stelle reicht jedoch die Unterteilung in verbale und

27 Neben diesen alltäglichen Störungen muss auf Störungen mit klinischem Hintergrund gesondert eingegangen werden; vgl. *Klicpera, Christian/Gasteiger-Klicpera, Barbara*: Psychische Störungen im Kindes- und Jugendalter, Wien 2007; *Nolting/Paulus* 2004 [Anm. 24], 97.

28 *Dauber, Heinrich/Döring-Seipel, Elke*: Sind gestaltpädagogisch arbeitende Lehrerinnen und Lehrer gesünder? In: Zeitschrift für Gestaltpädagogik 20 (2009) 49–52, 50.

26 Siehe *Heil* 2013 [Anm. 7].

nonverbale Störungen, um zu zeigen, welche Kategorien Lehrer/-innen zur Verfügung haben. Lehrer/-innen sollten dabei ein möglichst breites Fachrepertoire besitzen, um es zielgenau auf den Fall anwenden zu können.

Subjektive Kategorien akzentuieren Störungen neu. Nicht alle rekonstruierten Störungen unterbrechen den Unterricht und werden subjektiv als Störung empfunden. Für manche Lehrkräfte z.B. ist die nonverbale Störung ‚Malen‘ keine Störung, da sich Schüler/-innen dadurch besser konzentrieren können. Störungen sind abhängig von der jeweiligen Interaktionsbeziehung. Als Störung wird das empfunden, was den geregelten Fortgang der Stunde unterbricht.

3.3 Reaktion durch vier strukturelle Handlungsmöglichkeiten

Je nachdem, welche Kategorie für die Störung ausgewählt worden ist, folgt eine der vier strukturellen Handlungsmöglichkeiten. Dies heißt nicht, dass die Handlungsmöglichkeit die richtige ist; die Viererstruktur gibt aber die Möglichkeit, bei evident falscher Handlung eine andere auszuwählen. Im Einzelnen meinen die vier Möglichkeiten hier Folgendes:

ERMITTELN bedeutet, dass die Lehrerin bzw. der Lehrer die Ursache der Störung aufdeckt. Warum will die Schülerin bzw. der Schüler ablenken, warum assoziieren usw.? Was steckt dahinter? Zum Ermitteln gibt es eine Vielzahl von verbalen oder nonverbalen Methoden aus der Kommunikationsforschung. Verbale Methoden wie Interview, Dialog, Gespräch, Gruppendiskussion u.a. beziehen sich auf die Interaktion zwischen Menschen; nonverbale Methoden sind überwiegend für den Einzelnen gedacht, z.B. Fragebogen (Schülerfeedback). Ein Beispiel für verbales Ermitteln aus der Abduktionsforschung ist z.B. die Abfolge: (1) W-Fragen stellen, (2) sinnmachende Kontexte anbieten, (3) Zentrierung auf einen plausiblen Sinnkontext, (4) Ableitungen aus dem Kontext vornehmen im Sinne eines ‚Wenn-Dann‘, (5) Testing als Sammeln

empirischer Fakten dazu, (6) evtl. Neustart bei (1), falls der Sinnkontext nicht weiterführt.

VERMITTELN geht der Störung nicht auf den Grund. Stattdessen rekurriert die Lehrkraft auf das Thema der Stunde. Die Störung wird nicht aufgenommen, sondern der professionelle Auftrag akzentuiert. Durch das Vermitteln wird deutlich, dass Unterricht zur Vermittlung von fachlichen Kompetenzen führt. Die Lehrkraft signalisiert damit, dass die Störung nicht vom eigentlichen Thema wegführen kann. Die Inhaltlichkeit des Unterrichts wird ins Zentrum gerückt.

Durch PERSONALISIEREN wird die menschliche Seite der Lehrkraft eingesetzt, was jedoch auch als Schwäche ausgelegt werden kann. Suchen die Störenden bewusst und absichtlich nach Schwächen der Lehrkraft, führt das Personalisieren zu noch mehr Störungen; handeln die Störenden jedoch eher unbewusst, kann Personalisieren eine Möglichkeit sein, um auf Störungen zu reagieren. Beispiele sind die Aussendung von Ich-Botschaften wie „Ich habe mich extra vorbereitet, und du weißt das überhaupt nicht zu schätzen“; „Ich bin jetzt betroffen, ein Lehrer ist auch nur ein Mensch“. Solche persönlichen Ich-Botschaften müssen reflektiert und bewusst eingesetzt werden und setzen eine latent intakte Beziehung zur Lerngruppe voraus.

INSTITUTIONALISIEREN als vierte Handlungsmöglichkeit stellt die in der Institution Schule bedingte Rolle in den Vordergrund. Auf die Störung reagiert die Lehrkraft mit Rollenmustern, die sich aus der Institution ableiten lassen. Beispiele hierfür sind Erziehungsmaßnahmen wie Anweisungen (Sei jetzt ruhig; Hör auf zu reden), Ermahnen, Umsetzen, klärendes Gespräch u.a. Hinzu kommen Ordnungsmaßnahmen wie Mitteilung, Auszeit, Nacharbeit, Verweis u.a. Neben diesen beiden stehen eine Vielzahl an präventiven institutionellen Maßnahmen des Classroom-Managements zur Verfügung, um Störungen zu verhindern.

Die vier Handlungsmöglichkeiten wurden bisher alternativ als strukturelle Möglichkeiten aufgezeigt. In der jeweiligen Unterrichtssituation können die Möglichkeiten schnell wechseln oder beliebig kombiniert werden. Ein Beispiel ist das von Nolting beschriebene *Bewerten und Verlängern*,²⁹ meist in Form eines verbalen Impulses oder Imperativs wie „So, kehren wir jetzt nach deiner Störung zum Text zurück, fasse den Text mit eigenen Worten zusammen“. Hier wird Institutionalisierten und Vermitteln verbunden. Der schnelle Wechsel ist dann notwendig, wenn eine Handlungsmöglichkeit offenkundig nicht funktioniert – die Kombination dient der Bekräftigung und schafft zusätzlich Klarheit.

3.4 Rückgriff auf einen personalisierten Klassenplan

Der personalisierte Klassenplan fragt danach, wann es angebracht ist, eine bestimmte Handlung im Religionsunterricht einzusetzen. Die Handlungsmöglichkeiten basieren auf bestimmten Kompetenzen – im Habitusmodell durch die Querbalken ausgedrückt. Kompetenz bedeutet die Verfügung über „habituelle Dispositionen, die in einem Bereich geordnet sind und zur Bewältigung einer spezifischen Praxis befähigen“³⁰. Kompetenzen sind „Dispositionen selbstorganisierten Handelns“³¹. Die Dispositionen befähigen, generell eine bestimmte Praxis zu meistern. Der kompetente Fahrradfahrer z. B. verfügt generell über die Disposition, sich aufs Fahrrad zu setzen und loszufahren. Welche Kompetenzen sind für die vier Handlungsmöglichkeiten notwendig?

29 Vgl. Nolting 2012 (Anm. 23).

30 Heil/Ziebertz 2005 [Anm. 2], 65f.

31 Erpenbeck, John/von Rosenstiel, Lutz (Hg.): Handbuch Kompetenzmessung. Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis, Stuttgart² 2007, 23.

ERMITTELN erfordert hauptsächlich phänomenologische und hermeneutische Kompetenzen. Das Ermitteln intendiert, die Störung genau zu beschreiben, ihre Erscheinungsmerkmale wahrzunehmen und distinktiv darzustellen (phänomenologisch), um die dahinter stehende Ursache zu verstehen (hermeneutisch). Neben dieser rekonstruktiven Leistung zählt auch eine berufsethische Kompetenz als Interesse an den Schülerinnen und Schülern zum Ermitteln.

VERMITTELN benötigt fachliche und personale Kompetenzen. Fachlich bezieht sich auf die gerade bei Störungen notwendige inhaltliche Kompetenz. Wenn eine Störung durch Vermitteln unterbrochen wird und damit der fachliche Aspekt in den Vordergrund rückt, muss dieser klar und fehlerfrei sein, sonst bietet er neue Anschlussmöglichkeiten für Störungen. Personale Kompetenz meint hier die Fähigkeit, die Störung zurückzustellen. Dies erfordert Durchsetzungskraft, da ja eigentlich die Störung im Vordergrund steht, auf die aber bewusst nicht eingegangen wird.

PERSONALISIEREN enthält ebenfalls persönliche, v. a. auch kommunikative Kompetenzen. Mit persönlicher Kompetenz werden andere Fähigkeiten angesprochen als beim Vermitteln, wie Authentizität und Selbstreflexivität. Ein professioneller Umgang mit Gefühlen ist notwendig, um die persönliche Involviertheit angemessen zu kommunizieren.

INSTITUTIONALISIEREN schließlich enthält rollentheoretische Kompetenzen, die auf personalen Kompetenzen aufbauen. Rollentheoretisch meint, die Möglichkeiten und Grenzen der jeweiligen Institution zu kennen und anzuwenden, um angemessen institutionell reagieren zu können. Hinzu kommen personale Kompetenzen, um die Regeln auch mit Maß anwenden zu können.

Bisher wurden die wesentlichen grundlegenden Kompetenzen überblicksartig geklärt. Diese müssen jedoch in konkrete Handlungs-

schritte umgesetzt werden, in Strategien. Hierbei kann unterschieden werden zwischen präventiven und intervenierenden Strategien: Präventive Strategien dienen dazu, Störungen nicht aufkommen zu lassen bzw. kleinere Störungen im Ansatz unwirksam werden zu lassen, bevor sie sich in einer Wellenbewegung in der Lerngruppe ausbreiten. Diese Strategien sind unter der Bezeichnung Classroom-Management bekannt und erlernbar. Es fällt auf, dass bei präventiven Strategien eher das Institutionalisieren in Verbindung mit dem Vermitteln betont wird. Die zwei weiteren Möglichkeiten Ermitteln und Personalisieren kommen stärker in intervenierenden Strategien zum Einsatz, ohne jedoch die beiden anderen zu vernachlässigen. An Modellen aus der Konfliktforschung wird dies deutlich.³²

4. Fazit

Der Beitrag intendiert, das aus der Professionalisierung heraus entstandene Habitusmodell weiterzuentwickeln und in ein Handlungsmodell zur Bewältigung professioneller religionspädagogischer Praxis zu transformieren. Damit wird deutlich, wie religionspädagogische Professionalisierung und Professionalität strukturell verbunden sind. Das Handlungsmodell ist empirisch neben den Störungen noch für drei weitere Gegenstandsbereiche getestet worden: Werte-Erziehung, Umgang mit Pluralität, Rahmenbedingungen.³³ Es wird zu zeigen sein, ob das Modell hilft, in der täglichen Praxis die richtigen Deutungen und Entscheidungen zu treffen, um professionell zu handeln.

Dr. Stefan Heil

Apl. Professor für Religionspädagogik und Didaktik des katholischen Religionsunterrichts, Julius-Maximilians-Universität Würzburg, Paradeplatz 4, 97070 Würzburg

aktuell

³² Vgl. Bründel, Heidrun/Simon, Erika: Die Trainingsraum-Methode. Unterrichtsstörungen – klare Regeln, klare Konsequenzen, Weinheim u. a. ³2007.

³³ Vgl. Heil 2013 [Anm. 7].

„Halb Mensch, halb Gott“?

Warum Chalcedon nicht ausreicht: Ein Beitrag zur Christologiedidaktik

Sabine Pemsel-Maier

1. „Wahrer Mensch und wahrer Gott“: Ein wahrhaft schwieriges christologisches Bekenntnis

1.1 Herausforderungen

Im Religionsunterricht gelten christologische Themen gemeinhin als „schwierig“¹, als besonders schwierig die Klärung der Frage, inwiefern Jesus Gott und Mensch zugleich, wie er „wahrer Mensch und wahrer Gott“ sein konnte, wie das Glaubensbekenntnis formuliert, und wie so etwas überhaupt denkbar sei. Dass Lehrkräfte solche Themen zugunsten einer unverfänglicher erscheinenden ‚Jesuslogie‘ zurückstellen und sich mit Jesus als besonderem und vorbildlichem Menschen begnügen, ist einerseits nachvollziehbar. Andererseits können sie sich davon nicht dispensieren, wenn sie den Auftrag des Religionsunterrichts² ernst nehmen und

zudem interreligiös diskursfähig sein wollen. Denn die Thematik zielt nicht nur auf die Mitte des christlichen Glaubens, sondern zugleich auf die Trennlinie zu Islam und Judentum.

Wer diese theologische Grundfrage angeht, sieht sich mit einer dreifachen Herausforderung konfrontiert: Die ERSTE Herausforderung ist verbunden mit dem Aufweis, dass Jesus Christus nicht nur Mensch ist, auch nicht nur ein herausragender Mensch, sondern selbst göttlich. Die ZWEITE Herausforderung, die möglicherweise gar nicht mehr als solche wahrgenommen wird, besteht in der Akzeptanz, dass er wirklich Mensch war. Die DRITTE Herausforderung ergibt sich aus dem Paradox, dass beides zugleich von Jesus Christus ausgesagt wird, was nach gängiger Überzeugung zueinander im Widerspruch steht. Es sind nichts anderes als die drei großen Fragekomplexe der altkirchlichen Christologie, die hier zur Diskussion stehen. Alle drei genannten Herausforderungen verlangen nach reflexiver Klärung und damit nach theologischen Modellen, die als Denk-Hilfen das für die Vernunft so schwer Einholbare aufschließen. Keine der genannten Problemstellungen lässt sich jedoch rein rational lösen oder zwingend begründen. Das Christusgeheimnis, das die Theologie mit gutem Grund so bezeichnet, bleibt trotz denkerischer Durchdringung ein Geheimnis und wird seines Geheimnis-

1 Vgl. dazu die Untersuchung in Kraft, Friedhelm/Roose, Hanna: Von Jesus Christus reden im Religionsunterricht, Göttingen 2011.

2 Vgl. Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hg.): Der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen, Bonn 2005: „Der Religionsunterricht vermittelt strukturiertes und lebensbedeutsames Grundwissen über den Glauben der Kirche“ (18) und „fördert die religiöse Dialog- und Urteilsfähigkeit“ (27).

charakters nicht entkleidet. Nicht zuletzt sind alle drei Herausforderungen in ihrem denkerischen Anspruch zugleich Glaubensfragen und schon allein aus diesem Grund nicht nur reflexiv zu klären, sondern letztlich existentiell.

1.2 Aufgaben der Christologiedidaktik

Innerhalb dieses Rahmens ist die Christologiedidaktik verortet, die freilich erst noch geschrieben werden muss,³ weil sie im Unterschied zu Bibeldidaktik, Kirchengeschichtsdidaktik, Ethikdidaktik, Spiritualitätsdidaktik usw. bislang nur rudimentär konzipiert ist. Ihre Aufgabe konturiert sich im Wechselspiel von Didaktik und Religionspädagogik einerseits und Fachwissenschaft andererseits: Die Theologie hat durch die Epochen hindurch verschiedenste Modelle zur Verfügung gestellt – und tut dies nach wie vor –, um zentrale Fragen der Christologie denkerisch zu bewältigen. Selbst wenn Lehrkräfte diese kennen, ist damit noch nicht entschieden, ob überhaupt, und wenn ja, auf welche von ihnen für die Unterrichtsplanung zurückgegriffen werden kann.

Angesichts dessen hat die Christologiedidaktik verschiedene Modelle mit der Lebens- und Erfahrungswirklichkeit von Kindern und Jugendlichen in einen Dialog zu bringen und zugleich zu prüfen: Welche sind auf ihre Lebenswelt hin offen? Welche entsprechen ihren Erfahrungswirklichkeiten? Welche können kommunikel gemacht und in ihre Denk- und Sprachwelt übersetzt werden? Und welche verschließen sich einem solchen Vorhaben? Pointiert gefragt: Auch wenn die christologischen Herausforderungen heute die gleichen sind wie in der alten Kirche – sind damit zwangsläufig die Denkmodelle der alten Kirche die geeigneten, um diesen Herausforderungen heute

3 Dazu liegt bereits vor: *Gärtner, Claudia*: Ästhetisches Lernen. Eine Religionsdidaktik zur Christologie in der gymnasialen Oberstufe (Religionspädagogik in pluraler Gesellschaft 16), Freiburg i.Br. 2011.

zu begegnen? Und wenn dies nicht der Fall ist: Welche bieten sich an? Dann – und erst dann – sind Fragen nach medialer Aufarbeitung und methodischer Umsetzung zu klären, die bei der Vorbereitung von Unterricht de facto häufig an erster Stelle stehen, fachdidaktisch jedoch nachgeordnet sind – was jedoch keineswegs identisch ist mit ‚unwichtig‘, insofern sich die Qualifizierung ‚nachgeordnet‘ nicht auf den Rang, sondern auf die zeitliche Abfolge bezieht.

2. Auf dem Weg dorthin: Nur Mensch oder auch Gott?

2.1 Ergebnisse aus der Kinder- und Jugendtheologie: Vor allem Mensch

Für ihre Aufgabe kann die Christologiedidaktik auf eine Fülle von empirischen Studien zur Christologie von Kindern und Jugendlichen zurückgreifen.⁴ Sie zeigen in unterschiedlichen Perspektiven und in einer Vielzahl von Facetten, wie Kinder und Jugendliche Christologie konstruieren, welche christologischen Modelle sie favorisieren, welche Aussagen der traditionellen Christologie ihnen Schwierigkeiten bereiten, was ihnen plausibel und was unverständlich erscheint und anderes mehr. Dies ist gegenüber anderen ebenfalls noch zu konzipierenden Fachdidaktiken, die auf solche empirischen Befunde nicht rekurrieren können,

4 Die wichtigsten: *Büttner, Gerhard*: „Jesus hilft!“ Untersuchungen zur Christologie von Schülerinnen und Schülern, Stuttgart 2002; *Büttner, Gerhard/Thierfelder, Jörg* (Hg.): Trug Jesus Sandalen? Kinder und Jugendliche sehen Jesus Christus, Göttingen 2001; *Hanisch, Helmut/Hoppe-Graff, Siegfried*: „Ganz normal und trotzdem König“. Jesus Christus im Religions- und Ethikunterricht. Begriffskonstruktionen von Jugendlichen im sechsten Schuljahr, Stuttgart 2002; *Ziegler, Tobias*: Jesus als „unnahbarer Übermensch“ oder „bester Freund“? Elementare Zugänge zur Christologie Jugendlicher als Herausforderung für Religionspädagogik und Theologie, Neunkirchen 2006.

wie etwa die Sakramentendidaktik, von hohem Wert. Der folgende summarische Überblick ersetzt nicht eine Analyse einzelner Arbeiten, die an dieser Stelle nicht geleistet werden kann, zeigt aber deutlich, wie Kinder und Jugendliche den genannten Herausforderungen begegnen.

Dass Jesus Mensch war, steht für sie so gut wie außer Zweifel. Die große Herausforderung besteht hingegen im Aufweis der Göttlichkeit Jesu. Schüler/-innen deuten ihn auf vielerlei Weise – als „Medium, durch das Gott alles macht“, als einen, der in „Kontakt mit Gott“ steht und „Aufträge“ von ihm erhält, der „Kraft von Gott (hat), um Menschen zu heilen“⁵. Besonders im Jugendalter wird die Gottessohnschaft Jesu zu einer regelrechten Einbruchsstelle im Glauben. Jesus Christus wird vor allem akzeptiert als Mensch mit besonderen Fähigkeiten, aber ohne theologische Bedeutung.⁶ Manche Äußerungen der Schüler/-innen lassen sich mit den in der Alten Kirche vertretenen und später als ‚häretisch‘ qualifizierten Positionen identifizieren, dem Subordinationismus vor allem und der These des Arius.

2.2 Vom Menschen zum Göttlichen:

Implizite Christologie als didaktisches Modell

Die genannten Studien schlagen unterschiedliche Wege ein, um Jesus Christus als den zu erschließen, der mehr ist als ein Mensch. Viele wählen den Ansatz bei einer Christologie von unten; manche nähern sich ihm von oben. Einen Königsweg gibt es nicht. Ein gangbarer und zielführender Weg, der bei der Menschlichkeit Jesu ansetzt und ausgehend von dort den Bogen zu seiner Göttlichkeit schlägt, folgt den Spuren der impliziten Christologie. Implizite Christologie legt als vorösterliche Christologie noch kein ausdrückliches Bekenntnis zu Jesus

Christus ab, sondern verfügt allenfalls über eine Ahnung, dass es mit ihm etwas Außergewöhnliches auf sich hat. Sie bildet noch keine Hoheitstitel und hat noch keine Sprache, die klar benennt, wer und wie Jesus ist, sondern stammelt und kommt über die Erfahrung, dass dieser Jesus ‚mehr‘ und ‚größer‘ ist als alles Bekannte, nicht hinaus: mehr als ein Rabbi (Mk 1,22), mehr als ein Prophet (Lk 11,32; Mt 5,17), „mehr als Jakob“ (Joh 4,12), mehr selbst als Elija, dessen Wiederkunft das Auftreten des Messias ankündigt. Damit kommt sie den Tast- und Suchbewegungen von Schüler/-innen entgegen, die, wenn sie davon überzeugt sind, in diese Erfahrung des ‚mehr‘ einstimmen können, ohne präzise artikulieren zu können, wer Jesus Christus für sie sein könnte.

Auf dem Weg von der impliziten zur expliziten Christologie ist die Frage, in welchem Verhältnis Gottheit und Menschheit in Jesus Christus zueinander stehen, nicht herauszuhalten.

3. Im Zentrum: Wie Mensch und Gott zugleich?

3.1 Beobachtungen aus der Kinder- und Jugendtheologie: „Halb Mensch, halb Gott“

Die Frage, wie in Jesus Christus Menschliches und Göttliches zusammenkommen, ist keineswegs ein akademisches Problem, sondern beschäftigt Schüler/-innen durchaus, und zwar schon im Kindesalter. Das dokumentieren Unterrichtsversuche von Gerhard Büttner mit Zweitklässlern,⁷ von Petra Freudenberger-Lötz⁸

5 Hanisch/Hoppe-Graff 2002 [Anm. 4], 11.

6 Ziegler 2006 [Anm. 4], 299, 303.

7 Büttner, Gerhard: „Halb Mensch, halb nicht, das weiß man nicht so sehr, denn Jesus ist ja eigentlich Gottes Sohn!“ Kindliche Versuche, die Paradoxien der Christologie bildhaft auszudrücken. In: Frey, Jörg/Rohls, Jan/Zimmermann, Ruben (Hg.): *Metaphorik und Christologie*, Berlin 2003, 399–416.

8 Freudenberger-Lötz, Petra: *Theologische Gespräche mit Kindern: Untersuchungen zur Professionalisie-*

mit Viertklässlern, von Helmut Hanisch und Siegfried Hoppe-Graff mit Sechstklässlern⁹ sowie eine Befragung mit anschließendem Vergleich von Viert- und Elftklässlern durch Tobias Ziegler¹⁰. Vor allem Kinder ließen sich mit Interesse auf diese Thematik ein. Ihre Äußerungen, teilweise auch die der Jugendlichen, spiegeln deutlich wider, dass ihnen die Lehre vom Gott-Menschen Jesus Christus paradox und irrational erschien: „Aber er kann doch nicht beides gleichzeitig sein! Das ist doch irgendwie unlogisch.“¹¹ Auch die befragten Jugendlichen hatten Schwierigkeiten mit dieser Vorstellung. Die theologische Bezugsgröße war jeweils das christologische Bekenntnis von Chalcedon (451) mit der Zwei-Naturen-Lehre, wonach Jesus Christus als wahrer Gott und wahrer Mensch gedacht wird, „in zwei Naturen unvermischt, unverwandelt, ungeteilt und ungetrennt“. Diese Formel wurde teils wörtlich, teils dem Sinn nach vorgegeben, bei Freudenberger-Lötz sogar ein Konzil mit Vertretern der verschiedenen Positionen inszeniert.

Die diese Unterrichtsversuche durchführenden Kindertheologinnen und -theologen registrieren anerkennend, dass in den Konstruktionen der Kinder die damaligen Positionen im Streit um die Christologie wiederkehren. Das ist in der Tat zu würdigen. Die von Chalcedon intendierte Aussage wird jedoch gerade nicht erreicht, wenn die Schüler/-innen schlussfolgern, Jesus müsse wohl „teils – teils“¹² bzw. „halb

Mensch, halb Gott“ gewesen sein. Ein Mädchen teilt das „halb – halb“ zeitlich auf: „Manchmal ist er ´n bisschen Mensch und manchmal ´n bisschen Gott.“ – „Wenn er die Menschen heilt, ist er vielleicht Gott, und sonst ist er Mensch.“¹³ Dies ist sowohl als denkerischer Versuch, das Paradoxon der Gottmenschlichkeit aufzulösen, wie auch entwicklungspsychologisch nachvollziehbar angesichts des kindlichen Denkens, das den Regeln zweistelliger Logik auf der Basis formaler Operationen folgt. Theologisch bleibt es aber unbefriedigend, da auf der Ebene einer Trennungschristologie angesiedelt. Nicht ‚halb – halb‘ oder ‚teils – teils‘ ist die Aussage der Zweinaturenlehre, sondern vielmehr ‚ganz Gott und ganz Mensch‘. Sie gilt für Jesus Christus vom Anfang bis zum Ende: wenn er heilt, wenn er lehrt, wenn er das Gesetz auslegt, wenn er sich freut, wenn er leidet, wenn er stirbt.

Erst im späteren Jugend- und Erwachsenenalter entwickelt sich die Fähigkeit zum komplementären Denken, das über die binäre Gegenüberstellung des ‚entweder – oder‘ hinaus im Sinne eines ‚sowohl als auch‘ – Gegenteiliges zusammendenken kann.¹⁴ Eine solche kognitive Leistung ist nicht das Ergebnis einer organischen Entwicklung und stellt sich nicht von selbst ein, sondern muss gezielt gefördert

rung Studierender und Anstöße zu forschendem Lernen im Religionsunterricht, Stuttgart 2007, 204f.

9 Hanisch/Hoppe-Graff 2002 [wie Anm. 4], 125–128.

10 Ziegler, Tobias: „Erzähl mir von Jesus“. Ein Vergleich narrativer Zugänge von Kindern und Jugendlichen zur Christologie. In: Bucher, Anton A./Büttner, Gerhard/Freudenberger-Lötz, Petra (Hg.): „Sehen kann man ihn ja, aber anfassen?“ Zugänge zur Christologie von Kindern (Jahrbuch für Kindertheologie 7), Stuttgart 2008, 48–65.

11 Freudenberger-Lötz 2007 [Anm. 8], 205.

12 Ebd., 204.

13 Ebd., 205.

14 Dies dokumentieren die folgenden Forschungen zur Christologie von Chalcedon: Reich, Helmut: Kann Denken in Komplementarität die religiöse Entwicklung im Erwachsenenalter fördern? Überlegungen am Beispiel der Lehrformel von Chalcedon und weiterer theologischer ‚Paradoxe‘. In: Böhnke, Michael/Reich, Helmut/Ridez, Louis (Hg.): Erwachsen im Glauben. Beiträge zum Verhältnis von Entwicklungspsychologie und religiöser Erwachsenenbildung, Stuttgart u.a. 1992, 127–155; Ders.: „Es ist nicht logisch, aber doch wahr!“ Anleitung zur Entwicklung eines kontextbezogenen Denkens. In: KatBl 128 (2003) 8–13; Ders./Schröder, Anke: Komplementäres Denken im Religionsunterricht. Ein Werkstattbericht über ein Unterrichtsprojekt zum Thema ‚Schöpfung‘ und ‚Jesus Christus‘, Freiburg/Schweiz u.a. 1995.

werden. Da Kinder dazu noch nicht in der Lage sind und keineswegs alle Jugendlichen ein solches komplementäres Denken erreichen, stellt sich die Frage, wie ein Zugang zum Bekenntnis zum Gottmenschen Jesus Christus überhaupt angebahnt werden kann.

3.2 Gott und Mensch – unvermischt und ungetrennt: Die Formel von Chalcedon

Die Zwei-Naturen-Lehre stellt eine originäre theologische Leistung dar, ist jedoch für heutiges – nicht nur kindliches – Verständnis ein Einfallstor für Missverständnisse. Das erste ist sprachlicher Art und betrifft den Naturbegriff: Ist dieser in der Postmoderne vielschichtig konnotiert und wird höchst uneinheitlich verwendet, bezeichnete die Sprache und Denkform der antiken griechischen Philosophie mit ‚Natur‘ das Wesen bzw. die Beschaffenheit einer Sache oder des Menschen. Das zweite Missverständnis ist sachlicher Art: Die Zwei-Naturen-Lehre erhob weder den Anspruch, klären zu können, auf welche Art und Weise Göttliches und Menschliches in Jesus Christus zusammenkommen, noch bot sie eine Bestimmung von Gottheit und Menschheit. Vielmehr ist sie ein Paradebeispiel für negative Theologie, die besagt, wie das Zueinander gerade *nicht* zu denken ist.¹⁵

Bleibendes Verdienst der Formel von Chalcedon ist es, einen Rahmen abzustecken, innerhalb dessen sich das Bekenntnis zu Christus als Gott und Mensch fortan zu bewegen hat. Ihre Intention war es jedoch nicht zu zeigen, wie sich die Göttlichkeit Jesu zeigt und in welchem Verhältnis sie zu seiner Menschlichkeit steht. Die Zwei-Naturen-Lehre legt ein bleibendes Fundament für die weitere christologische Ent-

wicklung, doch sie legt nicht darauf fest. Sie bildet den Ausgangspunkt für theologisches Denken, doch sie markiert nicht seinen Endpunkt. Sie ist zu vergleichen mit einer Grammatik:¹⁶ So wie deren Regelwerk mit konkreten Wörtern gefüllt werden muss, damit Sprache entsteht, macht sie formale Vorgaben, die im Zuge der Theologiegeschichte in verschiedenen christologischen Entwürfen auf verschiedene Art und Weise ausgefüllt und durchbuchstabiert wurden. Darum ist die Christologiedidaktik nicht nur nicht auf die Formel von Chalcedon verpflichtend festgelegt. Sie hat vielmehr kritisch zu prüfen, ob nicht andere christologische Konzepte auf der Basis von Chalcedon besser geeignet sind, das Zueinander von Gottheit und Menschheit im Heute auszulegen.

4. *Wahrer Gott als wahrer Mensch: Anthropologisch gewendete Christologie nach Karl Rahner*

4.1 Voraussetzungen und religionspädagogische Anschlussfähigkeit

Ein christologischer Entwurf, der sich ausdrücklich als Weiterentwicklung des chalcedonensischen Dogmas unter den Bedingungen einer veränderten Zeit versteht, stammt von *Karl Rahner* (1904–1984). So komplex seine Christologie sich präsentiert, so weit sie vom banalen Schulalltag entfernt scheint, so sperrig-abstrakt ihre Sprache ist, ist ihr Ansatz – so die hier vertretene These – dennoch religionspädagogisch anschlussfähig. ‚Anschlussfähigkeit‘ bedeutet nicht die Möglichkeit der unmittelbaren Umsetzung im Unterricht, sondern bezieht sich auf ihre Voraussetzungen: Als anthropologisch ori-

15 Zur Bedeutung der negativen Theologie vgl. *Halbmayr, Alois/Hoff, Gregor M.* (Hg.): *Negative Theologie heute? Zum aktuellen Stellenwert einer umstrittenen Tradition* (Quaestiones disputatae 226), Freiburg i.Br. 2008.

16 *Hoff, Gregor M.*: *Wer ist Christus? Das Symbolon von Chalcedon als Grammatik des Glaubens?* In: *Ders.: Stichproben: Theologische Inversionen*. Salzburger Aufsätze, Innsbruck 2010, 187–200.

enterte und transzendente Theologie nimmt sie die gleichen Anliegen auf wie die gegenwärtige Religionspädagogik.

Rahner ist einer der wichtigsten Vertreter und Wegbereiter der anthropologischen Wende in der katholischen Theologie: Er betreibt Theologie im Ausgang vom Menschen und bezieht alle theologischen Aussagen auf ihn bzw. auf menschliche Grunderfahrungen; als Exemplum dienen ihm hierzu die Liebe, die Hoffnung und das Streben über die Grenze des Todes hinaus. Eine solche Art von Theologie entspricht der Subjektorientierung der Religionspädagogik. Vom Menschen her will Rahner auch die Frage nach Jesus Christus beantwortet wissen. Damit verfolgt er nicht nur die im Unterricht häufig gewählte Christologie von unten, sondern radikalisiert diesen Ansatz, insofern er nicht nur beim Menschen Jesus von Nazareth und seinem Menschsein ansetzt, sondern allgemein beim Menschsein des Menschen. Rahner betreibt die Weiterentwicklung der Theologie als transzendente Theologie, die nach der Bedingung der Möglichkeit von Erkenntnis fragt. Implizit nimmt er damit jene Perspektive ein, die auch konstruktivistisch begründete Lerntheorien einnehmen. In seiner Christologie fragt Rahner vom Menschen her sowohl nach der Bedingung der Möglichkeit der Menschwerdung Gottes als auch nach der Bedingung der Möglichkeit dafür, dass Menschen diese Menschwerdung Gottes erkennen und ihr Glauben schenken können. Nicht zuletzt legt Rahner großen Wert darauf, Jesus Christus als wirklichen Menschen ernst zu nehmen und nicht als einen auf Erden wandelnden Gott in menschlicher Verkleidung zu denken.

4.2 Die Denkstruktur: Christologie als vollendete Anthropologie

Eine ausführliche Darstellung von Rahners Christologie kann an dieser Stelle nicht geboten

werden;¹⁷ sie ist auch nicht zwingend notwendig. Notwendig ist stattdessen im Sinne der Elementarisierung das Aufdecken der sie konstituierenden Denkstruktur, die Rahner zur Einsicht führt: Christologie ist vollendete Anthropologie, Jesus Christus vollendetes Menschsein.¹⁸ Diese These stellt keine persönliche Spekulation Rahners dar, sondern entstammt einer langen theologischen Tradition, die Gott und den Menschen als zwei Wirklichkeiten versteht, die aufeinander verwiesen und wechselseitig aufeinander hin offen sind. Dies ist der Dreh- und Angelpunkt von Rahners Denken, den er in zwei Richtungen hin entfaltet: anthropologisch und christologisch.

Der Ausgangspunkt seiner Argumentation ist das Sich-Transzendieren des Menschen, das im Letzten, gleich ob in der Liebe, in der Hoffnung oder im Tod, absoluten Charakter annimmt und auf Gott hinzielt, unabhängig davon,

17 Seine Überlegungen zur Christologie finden sich in folgenden Beiträgen: *Rahner, Karl*: Probleme der Christologie von heute. Chalkedon – Ende oder Anfang. In: *Ders.*: Sämtliche Werke, hg. von der Karl-Rahner-Stiftung, Freiburg i.Br. 1995–2005, Bd. 12: Menschsein und Menschwerdung Gottes. Studien zur Grundlegung der Dogmatik, zur Christologie, Theologischen Anthropologie und Eschatologie, 353–370; *Ders.*: Was heißt ‚Menschwerdung‘ Gottes? In: *Ders.*: Grundkurs des Glaubens, Freiburg i.Br. 1976, 211–226; *Ders.*: Jesus Christus II.–III. In: *Ders.* (Hg.): Sacramentum mundi. Theologisches Lexikon für die Praxis, Bd. 3, Freiburg i.Br. 1968, 920–957; *Ders.*: Zum theologischen Begriff des Menschen. In: *Ders.* (Hg.): Sacramentum mundi. Theologisches Lexikon für die Praxis, Bd. 3, Freiburg i.Br. 1969, 407–417; *Ders.*: Selbstmitteilung Gottes. In: *Ders.* (Hg.): Sacramentum mundi, Bd. 4, Freiburg i.Br. 1970, 521–526; *Rahner, Karl/Thüsing, Wilhelm*: Christologie – systematisch und exegetisch, Freiburg i.Br. 1972, 15–78.

18 Ausführlich zu Rahners Theologie: *Bokowa, Ignacy*: Christologie als Anfang und Ende der Anthropologie. Über das gegenseitige Verhältnis von Anthropologie und Christologie in der Theologie Karl Rahners, Frankfurt a.M. 1990; *Hilberath, Bernd J.* (Hg.): Gott-geheimnis Mensch. Gottes- und Menschenbild in der Theologie Karl Rahners, Freiburg i.Br. u.a. 2010.

ob dies den Menschen bewusst ist oder nicht. Menschsein ist darum für Rahner Ausgerichtetheit und Verwiesenheit auf Gott und seine Fülle. Gott lässt dieses Transzendieren nicht ins Leere laufen, sondern teilt sich dem Menschen mit, lässt die Ausrichtung auf ihn als das Absolute nicht vergeblich sein, sondern erfüllt sie mit seiner Selbstmitteilung. Menschsein in theologischer Perspektive realisiert sich demnach im vollen Sinn nur, indem der Mensch die Selbstmitteilung Gottes annimmt und in Beziehung zu Gott tritt. Rahner umschreibt das Verhältnis von Menschheit und Gottheit auch als das von „Hörer“ und „Wort“¹⁹ – anschaulich-metaphorisch lässt sich ergänzen: oder als das von Frage und Antwort, Suchen und Mitteilen, Leere und Fülle, Weg und Ziel.

Unüberbietbar geschieht Gottes Selbstmitteilung in Jesus Christus und unüberbietbar wird sie in ihm angenommen. Eben weil er ganz und gar auf Gott hin ausgerichtet ist, kann dieser sich ihm vorbehaltlos mitteilen, und umgekehrt: Eben weil Gott sich ihm ganz und gar mitteilt, kann er sich vorbehaltlos auf ihn ausrichten. In Jesus Christus kommt sowohl das menschliche Transzendieren bzw. die Ausrichtung des Menschen auf Gott an ihr Ziel als auch die Mitteilung Gottes an den Menschen. Im Denkmodell der zwei Naturen formuliert: Menschliche und göttliche Natur, die aufeinander hin offen und angelegt sind, finden hier zueinander ungetrennt und unverwandelt ihr Ziel. Was für jeden Menschen gilt, aber von keinem Menschen jemals voll und ganz verwirklicht wird, kommt in Jesus Christus auf einmalige Weise zur Vollendung: Die Offenheit seiner menschlichen Natur lässt sich ganz erfüllen von Gott; umgekehrt teilt sich Gott hier ganz und gar einer mensch-

lichen Natur mit. In dieser Bewegung gibt es kein ‚Vorher‘ und ‚Nachher‘: Jesus Christus ist nicht zuerst Mensch und wird aufgrund seines Lebens und seiner Gottesbeziehung zu einem göttlichen Wesen, sondern er ist von Anfang an Gott-Mensch im vollen Sinn. In seiner Ausrichtung auf Gott ist Jesus Christus ‚ganz Mensch‘, der geglücktes und vollendetes Menschsein realisiert; in seinem Erfülltwerden durch Gott ist er ‚ganz Gott‘. „Darum ist Christologie Anfang und Ende der Anthropologie, und diese Anthropologie in ihrer radikalsten Verwirklichung ist [...] Theologie.“²⁰ Jesus Christus ist wahrer Gott gerade als wahrer Mensch – und umgekehrt in seiner Gottheit ganz und gar Mensch. Auf dieser Grundlage erschließen sich weitere christologische Paradoxa, wie das von Allmacht und Ohnmacht, Herrschen und Dienen, freiem Willen und Gehorsam.

Mit seinem anthropologischen Zugang, wonach Menschsein nur in der Beziehung zu Gott zu sich selber kommt, steht Rahner voll und ganz auf dem Boden christlicher Anthropologie;²¹ spezifisch und originär ist in diesem Zusammenhang seine Qualifizierung der Ausrichtung der menschlichen Existenz auf Gott als *übernatürliches Existential*. Das Innovative seines Ansatzes besteht in der Tat in der Christologie: Innerhalb der von Chalcedon vorgegebenen Grammatik bringt er das, was die Zwei-Naturen-Lehre in ontologischen Kategorien aussagt, in Begriffen interpersonaler Beziehung zum Ausdruck, die das Verhältnis des Menschen zu Gott betreffen. Damit führt er über das Bekenntnis

19 Vgl. eine der bekanntesten Publikationen von Karl Rahner: Hörer des Wortes. Schriften zur Religionsphilosophie und zur Grundlegung der Theologie. Sämtliche Werke, Bd. 4, Freiburg i.Br. 1997.

20 Rahner 1976 [Anm. 17], 221.

21 Vgl. Pröpfer, Thomas: Theologische Anthropologie: Erster Teilbd., Freiburg i.Br. 2011, bes. 58–67; 123–270; Grümme, Bernhard: Menschen bilden? Eine religionspädagogische Anthropologie (Grundlagen Theologie), Freiburg i.Br. 2012, 458–483; auf evangelischer Seite: Sauter, Gerhard: Das verborgene Leben. Eine theologische Anthropologie, Gütersloh 2011, 59–94.

von Chalcedon hinaus hin zu einer Sprachform, die der Postmoderne wie dem Religionsunterricht erheblich angemessener erscheint.

4.3 Weiterführungen im 20. und 21. Jahrhundert

Rahners anthropologisch gewendete Christologie findet im ausgehenden 20. und im 21. Jahrhundert ihre Fortführung. Für Theodor Schneider ist Jesus „der vollendete Mensch und zugleich der Schlüssel zur Erkenntnis des wirklichen Gottes.“²² Der Grundgedanke der Christologie von Karl-Heinz Ohlig lautet: Was der Mensch ist und sein kann, ist in Jesus Christus schon erschienen.²³ Hans Küng stellt in den Mittelpunkt seines Ansatzes den Gedanken, dass „in Jesus der Glaube Anhalt und Grund hat zu erkennen, dass wir es in ihm, seinem Leben, Lehren, Sterben und neuen Leben, mit Gott selbst zu tun haben, dass sich also in dieser Person das vere homo und das vere Deus treffen, dass sich in ihm die Menschlichkeit unseres Gottes offenbart.“²⁴ Walter Simonis fokussiert die Rede von Christus als Ursakrament, nach der der Mensch Jesus in besonderer Weise das sichtbare Zeichen der Gegenwart des unsichtbaren Gottes ist.²⁵

Eine klare Absage erteilt Edward Schillebeeckx der Vorstellung, dass zu Jesu fertigem Menschsein additiv ein 'Von-Gott-Sein' hinzutritt.²⁶ „Wenn Jesus Christus Gottes Sohn ist, dann wissen wir dies nur aus der Art und Weise

seines Menschseins; dann muss dies aus einem menschlichen Dasein aufleuchten; dann muss er in einer völlig einzigartigen Weise Mensch sein.“²⁷ So ist für ihn Jesus wahrer Gott als Mensch, allerdings in seinem Menschsein aufgrund der einzigartigen Zuwendung des Vaters der „signifikant andere“²⁸. Zuvor hatte bereits in ähnlicher Weise sein niederländischer Kollege Piet Schoonenberg den Ansatzpunkt der Christologie bei Jesu Menschsein gewählt, um so die falsche Alternative ‚Gott oder Mensch‘ zu überwinden.²⁹ Intensiv aufgegriffen werden die Bemühungen um eine Neuauslegung von Chalcedon im genannten Sinn innerhalb der US-amerikanischen Theologie.³⁰

Im deutschsprachigen Raum ist gegenwärtig unter anderem Otto Hermann Pesch³¹ um eine Interpretation des Christuserignisses, die ‚an der Zeit‘ ist, bemüht. In Anknüpfung an die genannten Ansätze entwickelt er die christologische Grundformel „Jesus Christus: der Mensch ganz für andere – der Mensch ganz für Gott – Gott ganz für die Menschen.“³² Besonders in der Pastoral, in der Erwachsenenbildung und nicht zuletzt im Religionsunterricht soll sie nach Pesch Verwendung finden. Dass der Mensch Jesus Christus ganz für andere Menschen da ist, ihnen in der Not hilft, für sie eintritt, wird auch von nicht Glaubenden kaum bestritten, ebenso wenig von nichtgläubigen Schülerinnen und

22 *Schneider, Theodor*: Was wir glauben. Eine Auslegung des Apostolischen Glaubensbekenntnisses, Düsseldorf 1998, 230.

23 Vgl. *Ohlig, Karl-Heinz*: Fundamentalchristologie im Spannungsfeld von Christentum und Kultur, München 1986.

24 *Küng, Hans*: Menschwerdung Gottes, München 2002, 610.

25 Vgl. *Simonis, Walter*: Jesus Christus, wahrer Mensch und unser Herr. Christologie, Düsseldorf 2004.

26 Vgl. *Schillebeeckx, Edward*: Jesus. Die Geschichte von einem Lebenden, Freiburg i.Br. 1980, 503–650.

27 Ebd., 528,

28 Ebd., 561.

29 Vgl. *Schoonenberg, Piet*: Ein Gott der Menschen, Einsiedeln 1969.

30 Eine Übersicht über diese Entwürfe bietet *Amor, Christoph J.*: Ist ein Gottmensch widerspruchsfrei denkbar? Zu den neueren Christologie-Entwürfen im angloamerikanischen Raum. In: *Theologie und Philosophie* 87 (2012) 349–375.

31 *Pesch, Otto H.*: Katholische Dogmatik aus ökumenischer Erfahrung. 1. Die Geschichte des Menschen mit Gott. Teilbd. 1/1: Wort Gottes und Theologie – Christologie, Ostfildern 2008, 816–844.

32 Ebd., 831.

Schülern. Dass er als Mensch ganz auf Gott hin offen ist und in einer außergewöhnlichen Beziehung zu ihm steht, ist ein zentrales Thema des Religionsunterrichts. Dass sich in ihm Gott ganz für die Menschen zeigt, ist der entscheidende Schritt, den es zu erschließen gilt.

5. Christologiedidaktische Implikationen

5.1 Mögliche Plausibilitäten und mögliche Fallstricke

Bietet die anthropologisch gewendete Christologie für die Christologiedidaktik ein taugliches Modell? Vermag sie besser als die Zwei-Naturen-Lehre plausibel zu machen, wie Göttliches und Menschliches unvermischt und ungetrennt zusammenkommen? Kann sie die naheliegenden, aber theologisch defizienten Vorstellungen eines ‚teils – teils‘ aufbrechen? Soll sie didaktisch fruchtbar gemacht werden, sind Stärken und Schwächen und nicht zuletzt mögliche Fallstricke und Einfallstore für Missverständnisse von Kindern und Jugendlichen auszuloten.

Die Stärken dieses Konzepts bestehen in seinem Rekurs auf Beziehungskategorien und in der Anbindung an eine Christologie von unten. Vor allem aber besteht seine Stärke darin, dass das Göttliche nicht im Sinne einer ‚Baukasten-Chistologie‘ additiv zur Menschheit Jesu Christi hinzutritt, sondern nirgendwo anders aufzufinden ist als gerade *in* seiner Menschheit bzw. Menschlichkeit. An die Stelle des christologischen Paradigmas der Paradoxie tritt hier das Paradigma der *Entsprechung*: Göttliche und menschliche Wirklichkeit stehen nicht im Widerspruch zueinander, sondern Jesus Christus ist Gott gerade als Mensch, nicht ‚halb – halb‘, sondern beides ganz und gar. An den Gottmenschen Jesus Christus zu glauben, erfordert darum keinen irrationalen Glaubensakt und nicht die Preisgabe der eigenen Vernunft.

Diese Verhältnisbestimmung von göttlicher und menschlicher Wirklichkeit ist der Dreh- und Angelpunkt, an dem sich entscheidet, ob eine anthropologisch gewendete Christologie für Kinder und Jugendliche plausibel erscheint: Können sie diese Glaubensüberzeugungen im Zuge gemeinsamen Theologisierens nachvollziehen und sich zu eigen machen? Die anthropologisch gewendete Christologie mündet in das religionsdidaktische Programm: Wer von Jesus Christus reden möchte, muss zugleich oder zuerst vom Menschen reden. Dass Menschsein nach christlichem Verständnis auf Gott hin angelegt ist und nur in der Beziehung zu Gott seine Erfüllung findet, ist gerade nicht als eine Einsicht unter anderen lehr- und didaktisierbar, sondern *das* große Thema des Religionsunterrichts, das in vielen Variationen und immer wieder neu anzugehen ist. Dass die Ausrichtung des Menschen auf Gott auf der einen und seine Freiheit auf der anderen Seite, dass seine Abhängigkeit von Gott und seine Eigenständigkeit nicht in Widerspruch zueinander stehen, nicht in umgekehrtem, sondern im gleichen Maße wachsen, ist für Schüler/-innen keineswegs per se einsichtig – nehmen viele den christlichen Glauben doch auch als eine sie einengende und unfrei machende Moral wahr. Das Grundaxiom christlicher Anthropologie bleibt für sie anstößig oder eine abstrakte Formel, solange ihnen Gott nicht als befreiender, sie ermächtigender, sie in ihrer Persönlichkeit bestärkender und in ihren Fähigkeiten fördernder Gott aufgegangen ist.

Ein weiterer didaktisch neuralgischer Punkt ist die Darstellung Jesu Christi als Absolutum, das Menschsein auf unüberbietbare Weise realisiert. Christologische Studien, insbesondere die von Tobias Ziegler,³³ haben gezeigt, dass

33 Vgl. Ziegler 2008 [Anm. 10], 48–65.

vor allem Jugendlichen ein als leuchtendes Vorbild gezeichneter Jesus suspekt ist, weil er unmenschlich, unerreichbar erscheint und die eigene brüchige Identität abgewertet wird.³⁴ Dem kann nur entgegengehalten werden: Wenn der Mensch Jesus in seinem Verhalten, seiner Hingabe und seinem Für-Sein für die anderen ‚übermenschlich‘ erscheint, so zeigt sich darin gerade keine moralische Höchstleistung, sondern vielmehr seine Göttlichkeit und damit auch seine Andersheit, die ihn von anderen Menschen unterscheidet und ihn als unmittelbares ethisches oder spirituelles Vorbild zu Recht problematisch erscheinen lässt. Umgekehrt ist seine Sündlosigkeit keine ethische, sondern eine soteriologische Kategorie, die keine Aussage über sein Handeln und Verhalten, sondern über sein Sein macht. Schließlich ist geltend zu machen, dass ‚geglücktes Menschsein‘ nicht identisch ist mit der Forderung, ein moralischer Held oder ein Vorbild in Sachen Frömmigkeit zu werden, sondern das Leben mit seinen Herausforderungen, seinen Erfolgen und seinem Scheitern, seiner Freude und seiner Leiderfahrung in der Beziehung zu Gott zu gestalten, zu feiern und zu bewältigen. Das Leben Jesu gibt dazu die Folie ab, und zwar sein ganzes Leben: die Art und Weise, wie er sich ganz auf Gott einlassen konnte, sein vorbehaltloser Umgang mit anderen

Menschen, seine Zuwendung zu ihnen, die innere Freiheit, die sein Handeln bestimmte, sein Umgang mit Grenzen, die ihm andere durch ihre Ablehnung und ihre Feindschaft setzten, seine Fähigkeit zum Verzeihen, seine Bewältigung von Angst und Pein, sein Sich-Hineingeben in die Hände Gottes im Sterben.

Wo so über Jesus Christus gesprochen wird, wo der Gott-Mensch eingebettet ist in das Theologisieren sowohl über Gott als auch über den Menschen, hat das Bekenntnis zum wahren Gott und wahren Menschen zumindest die Chance, nicht als ein exotischer erratischer Block innerhalb der Christologie oder als eigentümliches paradoxes Sprachspiel wahrgenommen zu werden, sondern tatsächlich als Kern und Zentrum christlichen Glaubens.

5.2 Unterrichtspraktische Konkretionen

Zum Schluss dürfen einige Hinweise auf mögliche unterrichtspraktische Arrangements nicht fehlen. Die wesentlichen christologischen Gedanken von Rahners Modell lassen sich auf einfache Sätze hin elementarisieren: Mit solchen Sätzen können Schüler/-innen umgehen, indem sie entweder nach passenden Metaphern und Vergleichen suchen oder sie mit Hilfe verschiedener Materialien visualisieren und symbolisieren.

Metaphern und Sprachbilder waren auch ein Bestandteil der frühen christologischen Dogmenbildung, wenn die beiden miteinander konkurrierenden Theologenschulen von Antiochien und Alexandrien in ihrem sprachlichen Ringen um den Gott-Menschen Jesus Christus nicht nur Begriffe, sondern auch Bilder kontrastierten: die einen das Bild vom göttlichen Logos, der in Jesus wohnt wie in einem Tempel, die anderen den Vergleich des göttlichen Logos mit dem Feuer, das die Menschheit Jesu wie die Kohle ganz durchdringt. Dass bereits Kinder in der Lage sind, Sprachbilder intuitiv selbst zu bilden, belegen eine Reihe von Studien zum religiösen Symbol-, Metaphern- und Gleichnis-

34 Ebd., 59–62, führt Ziegler eine Reihe von Aussagen von Elftklässlern an, deren Christologie „primär als ‚Vorbild-Jesologie‘“ daherkommt, bei welcher der Anspruch Jesu an uns vor dem Zuspruch kommt“ (60), so dass sich in der Folge die Betreffenden zugleich von diesem Anspruch distanzieren, um nicht völlig davon erdrückt zu werden. Am Beispiel der 17-jährigen Silke zeigt Ziegler, dass ein „perfekter, von Gott gesandter Heilbringer“ [...] für Silke – „wie auch für viele andere Jugendliche – gerade für die Aufgabe der Selbstannahme mit allen Fehlern und Schwächen offensichtlich eher hinderlich [ist], zumal wenn er primär als Vorbild oder erzieherische Leitfigur näher gebracht wurde.“ (61)

verständnis.³⁵ Besonders die Kindertheologie würdigt die Fähigkeit von Kindern und Jugendlichen zu metaphorischer Sprachbildung als besondere Kompetenz und plädiert für metaphorische Sprachförderung im Sinne domain-spezifischer Förderung.

Um nicht nur auf der verbalen Ebene zu bleiben, eignen sich Beispiele der Visualisierung. Die Aussage von Chalcedon, dass zwei Wirklichkeiten eine untrennbare Einheit bilden können und dabei doch unterschieden bleiben, lässt sich an Beispielen aus dem Alltag demonstrieren: etwa an einem Gemisch aus Wasser und Öl, das sich zu einer Flüssigkeit verbindet, ohne dass beide sich vermischen; am aufgeschnittenen Marmorkuchen, der nur dann einer ist, wenn heller und dunkler Teig nicht zu einer mittelbraunen Masse verrührt werden; an einer Figur, die nach dem chinesischen Prinzip von Yin und Yang gestaltet ist.

Eigene Unterrichtsversuche mit Viert- und Fünftklässlern haben gezeigt, dass die betreffenden Schüler/-innen gern damit im Rahmen einer Lerntheke experimentierten und eigene Beispiele einbrachten, etwa das Freundschaftsbändchen, in dem verschiedenfarbige Fäden kunstvoll zu einem Armband geflochten waren. Elemente, die der zuvor genannten ‚Baukasten-Christologie‘ angehören, etwa zwei Bausteine mit den Aufschriften ‚Gott‘ und ‚Mensch‘, die nur übereinander zu setzen waren, fanden dabei deutlich weniger Zustimmung.

Weiter war zu überlegen: Machen die genannten Beispiele hinreichend deutlich, dass

die eine Wirklichkeit auf die andere hin angelegt ist, so wie das Menschliche in Jesus Christus auf Gott? Gibt es treffendere Beispiele als die genannten? Angeboten wurden eine transparente Laterne, die die Umrissgestalt Jesu wiedergab und von einer Kerze erleuchtet wurde; ein Glas, mit gefärbtem Wasser gefüllt; weicher Ton, aus dem zwei Schülerinnen eine kleine Schale formten, neben die sie einen Ton-Menschen setzten; und ein Schwamm mit einer Schüssel Wasser. Mit großer Mehrheit wurde er zum ‚besten Symbol‘ für Jesus Christus erklärt: Der Schwamm sei wie das Menschliche in Jesus Christus, das Wasser wie das Göttliche: So wie sich der Schwamm mit Wasser vollsaugt, so lasse sich der Mensch Jesus ganz von Gott ‚vollfüllen‘. Umgekehrt wolle Gott sich in der Welt ausgießen wie Wasser und brauche Menschen, „damit er sich nicht einfach verschüttet“. Jesus sei wie ein besonders großer und „guter“ Schwamm, während wir Menschen wie verschiedene kleinere und größere Schwämme seien, aber „aus schlechterem Material“.

Der Weg von Rahners anthropologischer Christologie zur konkreten Religionsstunde ist ein weiter. Auf diesem Weg gehen subtile theologische Differenzierungen verloren, müssen Verallgemeinerungen in Kauf genommen werden, wird Holzschnittartiges geradezu verlangt. Umgekehrt werden gerade dadurch die spezifischen inhaltlichen Konturen geschärft, wird Elementarisierung möglich und ein religionspädagogisch sinnvoll und tauglich erscheinendes christologisches Modell profiliert. Zu einem geringeren Preis ist Christologiedidaktik nicht zu haben.

35 Vgl. Pfeifer, Anke: *Wie Kinder Metaphern verstehen. Semiotische Studien zur Rezeption biblischer Texte im Religionsunterricht der Grundschule*, Münster 2002; Zimmermann, Ruben: *Jesus als Brot (Joh 6,35.48) und Weizenkorn (Joh 12,24) – Wie Kindergartenkinder Christologie ‚bilden‘*. In: Büttner, Gerhard/Schreiner, Martin (Hg.): *„Man hat immer ein Stück Gott in sich“*. Mit Kindern biblische Geschichten deuten, Teil 2: Neues Testament, Stuttgart 2007, 122–138.

*Dr. Sabine Pemsel-Maier
Professorin für Systematische Theologie
und Religionspädagogik an der
PH Karlsruhe, Bismarckstraße 10,
76133 Karlsruhe*

Kirchenräume erschließen

Zum aktuellen Stand des kirchenraumpädagogischen Diskurses

Katharina Kindermann/Ulrich Riegel

In Kirchenführungen wird der Kirchenraum zum Lernort, und zwar außerhalb des eigentlichen Gottesdienstgeschehens. Die Kirchenraumpädagogik bietet in Theorie und Praxis ein Rahmenprogramm, wie solche Kirchenführungen Besucherinnen und Besuchern einen Zugang zum Kirchenraum ermöglichen. Der folgende Beitrag gibt zunächst einen kurzen Überblick über die historischen Wurzeln der Kirchenraumpädagogik sowie die Problematik einer einheitlichen Begriffsfindung für diese noch junge religionspädagogische Disziplin (1). Danach werden die Zielvorstellungen kirchenraumpädagogischer Arbeit vorgestellt (2), bevor das didaktisch-methodische Profil herausgearbeitet wird (3). Es folgt die Darstellung verschiedener Ansätze, die die Vielfalt möglicher Begegnungsweisen mit dem Kirchenraum erfassen (4). Der Beitrag schließt mit einem Überblick über empirische Forschungsergebnisse (5) und einem Ausblick (6).

1. Historische Wurzeln und Begriffsbestimmung

Historisch lassen sich zwei Entwicklungslinien der Kirchenraumpädagogik ausmachen, die in Ost- und Westdeutschland getrennt von einander verliefen.¹ In der ehemaligen DDR

der 1970er-Jahre wurden touristisch bedeutsame Kirchen für Kirchenführungen geöffnet. In diesen Führungen standen kirchliche Mitarbeiter/-innen vor der Aufgabe, den räumlichen Mittelpunkt des Gemeindelebens einem säkularisierten Publikum näher zu bringen. Etwa zeitgleich entstanden in Westdeutschland an vereinzelt Kirchen Initiativen, die den Kirchenraum besonders für Schüler/-innen mit Prinzipien der Museumspädagogik als Lernort erfahrbar machten. Diese originale Begegnung mit dem Kirchenraum war im religionspädagogischen Diskurs von Beginn an mit der Debatte um die Kompensation geringer religiöser Vorerfahrungen verschränkt.²

Trotz unterschiedlicher historischer Wurzeln verfolgten beide Strömungen eine gemeinsame Zielsetzung, die bis heute die kirchenraumpädagogische Debatte dominiert: Gesucht werden Zugangsweisen zum Kirchenraum, die

religionsdidaktisches Prinzip. Grundannahmen – Methoden – Zielsetzungen, Berlin 2011, 22–71; Grünewald, Erika: Kunstgeschichte und Kirchenpädagogik. Ungelöste Spannungen, Berlin 2010, 115–193; Neumann, Birgit/Rösener, Antje: Zwanzig Jahre Kirchenpädagogik im Überblick. In: Dies. (Hg.): Kirchenpädagogik. Kirchen öffnen, entdecken und verstehen. Ein Arbeitsbuch, Gütersloh 2009, 41–47.

2 Vgl. Mahler, Hans H.: Originale Begegnung im Religionsunterricht der Grundschule. In: Der Evangelische Erzieher 21 (1969) 218–234; Grünewald 2010 [Anm. 1], 181–189.

1 Vgl. Dörnemann, Holger: Kirchenpädagogik. Ein

seine Besonderheit auch für kirchenferne Besucher/-innen erfahrbar machen sollen.³ Über die Vermittlung (kunst-)historischer Daten und Fakten hinaus soll die Begegnung „Raum für eigene Inszenierungen“⁴ lassen. Die Zugangsweisen sind bis heute vor allem durch eine leibliche Erfahrung und individuelle Auseinandersetzung mit dem Kirchenraum geprägt und verlagern die Rolle des Kirchenbesuchers vom passiv konsumierenden Zuhörer zum aktiv Erlebenden.

Im Laufe der Zeit entwickelte sich das Feld kirchenraumpädagogischer Arbeit so stark, dass sich jene als anerkanntes religionspädagogisches Arbeitsfeld etablieren konnte.⁵ Allerdings besteht noch keine Einigkeit, wie dieses Arbeitsfeld präzise bezeichnet werden soll. Während Vorschläge wie „Kirchenraum-

didaktik“⁶ oder „Pädagogik des Kirchenraums“⁷ kaum weiter aufgegriffen werden, spricht man heute mehrheitlich entweder von der „Kirchenpädagogik“ oder der „Kirchenraumpädagogik“. Oft werden beide Begriffe synonym verwendet,⁸ vereinzelt sind mit den verschiedenen Begrifflichkeiten aber auch unterschiedliche Schwerpunktsetzungen intendiert. So vertritt Böhme die Auffassung, dass die beiden Bezeichnungen dieser Disziplin auf unterschiedliche Bemühungen der jeweiligen Konfession um eine Pädagogik des Kirchenraumes zurückgehen.⁹ Nach Grünewald bilden sich in den Begrifflichkeiten die unterschiedlichen Entwicklungslinien dieser Disziplin in Ost und West ab, wobei die Raum-Variante für die Entwicklung in der DDR steht.¹⁰ Beyer dagegen sieht in der Kirchenraumpädagogik einen gemeindepädagogischen Ansatz, wohingegen die Kirchen-

-
- 3 Vgl. *Burrichter, Rita*: Über Tische und Bänke. Religiöses Lernen im Kirchenraum – religiöses Lernen im Raum der Kirche? In: *Bibel und Liturgie. Bausteine für das Leben in Gemeinden* 74 (2001) 111–113, 112; *Hinderer, Martin*: Gestaltungs- und Spielräume des Glaubens entdecken. Kirchenpädagogische Übungen mit Konfirmandinnen und Konfirmanden. In: *Schlag, Thomas/Neubert, Rudi/Kunt, Ralph* (Hg.): *Konfirmandenarbeit in der pluralistischen Gesellschaft*, Zürich 2009, 189–206, 191; *Dörnemann* 2011 [Anm. 1], 32 f.
- 4 *Rösener, Antje*: Kirchenpädagogisches Handeln im Kontext postmoderner Vielfalt. In: *Neumann/Rösener* 2009 [Anm. 1], 48–53, 51.
- 5 Vgl. *Boehme, Katja*: Kirchenräume erschließen. In: *Rendle, Ludwig* (Hg.): *Ganzheitliche Methoden im Religionsunterricht*, München 2010, 203–244; *Kameke, Tessen von*: Kirchenpädagogik. In: *Gesellschaft für Religionspädagogik und Deutscher Katechetenverein* (Hg.): *Neues Handbuch Religionsunterricht an berufsbildenden Schulen, Neukirchen* 2005, 517–530; *Prokopf, Andreas/Ziebertz, Hans-Georg*: Wo wird gelernt? Schulische und außerschulische Lernräume. In: *Hilger, Georg/Leimgruber, Stephan/Ziebertz, Hans-Georg*: *Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf*, München 2010, 313–335, 326–331.

-
- 6 *Boehme, Katja*: Kirchenräume – Glaubensräume. Eine religionspädagogische und -didaktische Hinführung, Orte gelebten Glaubens für Kinder und Jugendliche zu erschließen. In: *Religionsunterricht heute* 37 (2009) 15–20, 17; *Raschzok, Klaus*: Kirchenbau und Kirchenraum. In: *Schmidt-Lauber, Hans-Christoph/Meyer-Blanck, Michael/Bieritz, Karl-Heinrich* (Hg.): *Handbuch der Liturgik*, Göttingen 2003, 391–412, 404.
- 7 *Schelander, Robert*: Kirchenpädagogik. Lernen im und am Lernort Kirche. In: *Adam, Gottfried/Lachmann, Rainer* (Hg.): *Neues gemeindepädagogisches Kompendium*, Göttingen 2008, 305–317, 305; Themenheft CRP 56 (2/2003).
- 8 Vgl. *Adam, Gottfried*: Das neue Stichwort: Kirchenpädagogik. In: *Amt und Gemeinde* 52 (2001) 112–120, 112; *Bader, Günther*: Räume eröffnen und erschließen. Impulse für eine einladende Kirchenraumpädagogik. In: *CPB* 123 (2010) 76–82, 77; *Kürschner, Christiane*: Kirche zum Anfassen. Streifzug durch die Kirchenpädagogik – von den Ursprüngen bis zur Gegenwart. In: *Nachrichten der Evangelisch-Lutherischen Kirche in Bayern* 56 (2001), 183–187.
- 9 Vgl. *Boehme* 2010 [Anm. 5], 231.
- 10 Vgl. *Grünewald* 2010 [Anm. 1], 318–320.

pädagogik stärker in der Religionsdidaktik verortet sei.¹¹

Momentan lässt sich kaum ausmachen, welcher der beiden Begriffe die aktuelle Diskussion dominiert. Wir sprechen im Folgenden von Kirchenraumpädagogik, um uns gegenüber der Museumspädagogik abzugrenzen. Geht es der Museumspädagogik vor allem um die Erschließung von Objekten, die isoliert für sich stehen und in der Regel aus ihrem ursprünglichen Funktionszusammenhang herausgerissen sind, betont der Begriff der Kirchenraumpädagogik die kontextuellen Raumbezüge der einzelnen Objekte des Kirchenraums, die sich aus deren liturgischen und spirituellen Funktion ableiten.

2. Zielvorstellungen kirchenraumpädagogischer Arbeit

Auch wenn sich kirchenraumpädagogisches Arbeiten aus verschiedenen historischen Wurzeln speist, möchte eine entsprechend ausgelegte Begegnung mit dem Kirchenraum mindestens eines der folgenden drei Ziele realisieren: „Alphabetisierung“, „Beheimatung“ und „Er-Innerung“.¹²

Mit der *Alphabetisierung* setzt die Kirchenraumpädagogik am Gedanken an, dass die Sprache des Kirchenraumes für viele Besucher/-innen nicht per se verständlich ist, sondern erst mit Hilfe einer hermeneutischen Kompetenz gelesen werden kann.¹³ Betritt man einen Kirchenraum, begegnen einem in Architektur und Bildprogramm eine Vielzahl von Zeichen und Symbolen, in denen sich die kulturelle

Gestalt des Christentums niederschlägt. Kirchenraumpädagogisches Arbeiten möchte diese Gestalt verständlich machen. Allerdings begnügen sich kirchenraumpädagogisch inszenierte Begegnungen nicht mit einer rudimentären Erschließung dieser Zeichen und Symbole. Auch Menschen, die mit der kulturellen Gestalt des Christentums vertraut sind, können ihre hermeneutische Kompetenz im Umgang mit dem Kirchenraum weiter schulen.

Zudem erschöpft sich Kirchenraumpädagogik nicht in der Erfahrung religiös geprägter Räume, sondern hat gleichzeitig die religiöse Erfahrung im Blick. Symbole und Zeichen im Kirchenraum verweisen auf seine Funktion als Raum der Beziehung zu Gott. Damit ist die Zielvorstellung der *Er-Innerung* eröffnet. Durch *Er-Innerung* können persönliche (Glaubens-) Erfahrungen in der Begegnung mit dem Kirchenraum vorgebracht und gemacht werden und die Besucher/-innen können diesen als Raum für Spiritualität erleben. Kirchenräume werden dabei nicht nur als „geronnene Spielräume des Glaubens“¹⁴ erfahren, in denen sich in Formen, Farben und Symbolen konkretisierte christliche Glaubensgeschichte zeigt, vielmehr setzt sich die Glaubenstradition dieser Räume mit dem Kirchenbesuch selbst fort.

Der Kirchenraum ist schließlich ein „Ort der Gottespräsenz“¹⁵, der allen Besucherinnen und Besuchern offensteht und sie zu einer Begegnung mit Gott einlädt. Die *Beheimatung* führt diesen Gedankengang bruchlos fort. Ziel kirchenraumpädagogischer Arbeit ist es, mit dem Kirchenraum als Gottesdienstraum und damit

11 Vgl. Beyer, Hans-Heinrich: Der Kirchenraum als Lernumgebung. In: Büttner, Gerhard (Hg.): Lernwege im Religionsunterricht. Konstruktivistische Perspektiven, Stuttgart 2006, 207–223, 201.

12 Vgl. Rupp, Hartmut: Handbuch der Kirchenpädagogik. Kirchenräume wahrnehmen, deuten und erschließen, Stuttgart 2008, 18.

13 Vgl. Hinderer 2009 [Anm. 3], 191; Kameke 2005 [Anm. 5], 521.

14 Degen, Roland: Kirchenräume als Gedächtnis der Christenheit. In: JRP, Bd. 13, Neukirchen-Vluyn 1997, 145–161, 153.

15 Lienau, Detlef: Erinnerungsräume. Formen und Wandlungen des kulturellen Gedächtnisses. In: kirchenPÄDAGOGIK 7 (2007) 8–11, 9.

als „Lebensraum der jeweiligen Gemeinde“¹⁶ vertraut zu werden und ihn damit in seiner ursprünglichen Funktion wahrzunehmen. Der „Gemeindeaufbau“¹⁷, die Bekräftigung im „Gemeinde-Sein“¹⁸ und das aktive Mitgestalten des Gemeindelebens stellen dabei wohl die anspruchsvollsten Zielkategorien kirchenraumpädagogischer Arbeit dar.

Diese Zielvorstellungen lassen sich in allen kirchenraumpädagogischen Angeboten ausmachen, wenn auch die Schwerpunktsetzungen variieren. Mit der dreifachen Zielsetzung der Alphabetisierung, Er-Innerung und Beheimatung will Kirchenraumpädagogik mehr als nur kognitive Lernprozesse initiieren. Sie erschließt diesen Raum gleichzeitig als rituellen Raum christlicher Gemeinden und als spirituellen Raum für individuelle Begegnungen mit einer letztgültigen Wirklichkeit. In den Kategorien der Kompetenzorientierung eröffnet sie somit sowohl Deutungs- als auch Partizipationskompetenz.¹⁹

3. Didaktisch-methodische Prinzipien

In didaktisch-methodischer Hinsicht orientiert sich kirchenraumpädagogische Arbeit vor allem an drei Prinzipien: der Verlangsamung, der Berücksichtigung von Leiblichkeit und individualisierten Zugangsweisen sowie der Arbeit mit der Multidimensionalität des Kirchenraumes.

VERLANGSAMUNG: In der Kirchenraumpädagogik werden sowohl die für eine Kirchenerkundung zur Verfügung stehende Zeit diskutiert wie auch das subjektive Zeiterleben. Gerade bei der Arbeit mit Schulklassen betonen Kirchenraumpädagoginnen und -pädagogen, dass der schulische 45-Minuten-Takt einer gründlichen Erschließung des Kirchenraums widerspricht: „Kirchenerschließung braucht Zeit, insbesondere deswegen, weil Aneignungsprozesse mehr Zeit erfordern als monologische Darstellungen.“²⁰ Außerdem brauchen die Schüler/-innen Zeit, sich auf den Sakralraum einzulassen, da dort andere Regeln und Lernformen gelten als im Klassenzimmer. Diese Ausweitung der bei einer Erschließung zur Verfügung stehenden Zeit ermöglicht vor allem ein individuelles Erleben. Die Kirchenraumpädagogik spricht diesbezüglich von „Verlangsamung“²¹ oder „Entschleunigung“²² und intendiert einen bewussten Umgang mit der zur Verfügung stehenden Zeit, bei dem statt inhaltlicher Fülle die inhaltliche Tiefe maßgebend sein soll. So etwa erschöpft sich die Begegnung mit einem Kunstwerk nicht in einer faktengehäuften Beschreibung, sondern soll zu einer intensiveren Auseinandersetzung führen, in die etwa auch biographische Bezüge einfließen können. Der Umgang mit der Zeit zeigt die Sensibilität dieser Disziplin im Umgang mit der Eigenart ihres Lernortes, denn Kirchen sind von jeher Räume, die sich alltagsweltlichen Zeitrhythmen entgegensetzen, indem sie einen

16 Grethlein, Christian: „Kirchenpädagogik“ im Blickfeld der praktischen Theologie. In: Klie, Thomas (Hg.): Der Religion Raum geben. Kirchenpädagogik und religiöses Lernen, Münster 2003, 17–33, 32.
17 Rupp 2008 [Anm. 12], 18.
18 Klie, Thomas: Wenn Liturgik und Didaktik sich küssen. Spielformen der Kirchenpädagogik. In: kirchenPÄDAGOGIK 2 (2002) 12–16, 13.
19 Vgl. Benner, Dietrich: Bildungsstandards und Qualitätssicherung im Religionsunterricht. Günther Biemer zum 75. Geburtstag. In: RpB 53/2004, 5–19.

20 Rupp 2008 [Anm. 12], 233.

21 Zum Beispiel Degen 1997 [Anm. 14], 156; Grom, Barbara: Dem Glauben Raum geben – Einführung und Planungshilfen für die kirchenpädagogische Arbeit. In: FORUM Schulstiftung 56 (2012) 31–38, 31.

22 Hinderer 2009 [Anm. 3], 195; Fischer, Uwe: Gelebter Raum – erlebte Zeit. Kirchenpädagogischer Tag in der Lambertikirche – Veranstaltungsbericht vom Studientag am 27. April 2002 in Oldenburg. In: kirchenPÄDAGOGIK 2 (2002) 21f., 22; Rösener, Antje: Didaktische und methodische Leitlinien kirchenpädagogischen Arbeitens. In: Neumann/Rösener 2009 [Anm. 1], 60–71, 68.

Rückzugsort für Ruhe und Einkehr bereitstellen.²³

LEIBLICHKEIT UND INDIVIDUALITÄT: Das individuelle Erleben des Kirchenraumes durch verschiedene Aktivitäten und das gezielte Ansprechen verschiedener Sinne ist eine der offensichtlichsten Grundlagen kirchenraumpädagogischer Arbeit. In der Kirchenraumpädagogik haben sich unterschiedliche Schlagwörter etabliert, die diese Art der Begegnung kennzeichnen: „Ganzheitlichkeit“²⁴, „mit allen Sinnen“²⁵, „Erfahrungsorientierung“²⁶ oder „Erlebnisorientierung“²⁷. Auch die reformpädagogisch geprägte Formulierung „mit Kopf, Herz und Hand“²⁸ oder auch die Beschreibung kirchenraumpädagogisch inszenierter Raumbeggnung mit dem Adjektiv „spielerisch“²⁹ lässt sich finden. Der Einbezug des Leibes in den Lernprozess im Kirchenraum findet in einem umfangreichen methodischen Repertoire seine Umsetzung. Dieses reicht von Singen, Musizieren und Tanzen, einem aktiven Gebrauch der Ausstattungsstücke und dem Vollzug liturgischer Handlungen bis hin zur Gestaltung eigener künstlerischer Produkte wie dem Malen oder Prägen.³⁰

Besonders die Bewegung im Kirchenraum wird dabei immer wieder angeregt, obwohl der Raum durch die frontal ausgerichteten Bankreihen eher zum Stillsitzen einlädt.³¹ Bei all diesen Vorgangsweisen wird der Körper zum Medium des Lernprozesses. Im aktiven Ausprobieren und Gestalten wird ein performativer Ansatz verwirklicht, der dafür plädiert, dass Religion durch das Erproben von Ausdrucksformen gelernt werden kann.³²

Vertreter der Kirchenraumpädagogik legen Wert darauf, dass solche leibliche Aktivitäten nicht zum bloßen Event oder methodischem Zauber³³ verkommen, sondern weitreichende Lernziele intendieren. Eine Konzentration auf leibliche Handlungsweisen bedeutet dabei kein Ausblenden dialogischer Formen. Das Einbringen biographischer Erfahrungen oder der Austausch über Eindrücke im Raum gehören genauso zum kirchenraumpädagogischen Repertoire. In der leiblichen Aktivierung geht es stets um eine möglichst individuell gestaltete Aneignung des Raumes. Es geht um subjektive Deutungsweisen und Lernwege, bei denen im Sinne eines konstruktivistischen Lernprozesses die Akteure einen eigenständigen Zugang zum Kirchenraum finden, eigene Erinnerungen und Lebensgeschichten einbringen, bei denen ihnen nicht vorher festgelegte Deutungsweisen aufoktroiyert werden.³⁴

23 Rösener 2009 [Anm. 22], 67f.

24 Vgl. Goecke-Seischab, Margare L./Ohlemacher, Jörg: Kirchen erkunden, Kirchen erschließen. Ein Handbuch mit über 300 Bildern und Tafeln und einem ausführlichen Lexikonteil, Köln 2010, 121.

25 Vgl. Bundesverband Kirchenpädagogik e.V.: Thesen zur Kirchenpädagogik. In: kirchenPÄDAGOGIK 2 (2002) 24f., 24.

26 Dörnemann 2011 [Anm. 1], 173.

27 Ebd., 111.

28 Rupp 2008 [Anm. 12], 17.

29 Klie, Thomas: „Öffentliche Reizung zum Glauben“. Kirchenpädagogik aus gemeindepädagogischer Perspektive. In: Klie 2003 [Anm. 16], 93–103, 102.

30 Vgl. Donath, Gisela/Kirchhoff, Ilka: Eine Kirche erleben – Räume öffnen, Horneburg 2004; Förster, Katharina: Auf Spurensuche. Grundschüler erkunden eine Kirche, Berlin 2009, 78–127.

31 Vgl. Beyer 2006 [Anm. 11], 221f.; Janson, Felicitas: Ein Weg ins Unbekannte – zur Arbeit mit Schulklassen am Mainzer Dom. In: Thomas-Morus-Akademie Bensberg (Hg.): Kirchenführungen als pastorale Chance. Profile, Didaktik, Voraussetzungen. Bensberger Protokolle 110, Köln 2007, 15–26, 22f.

32 Vgl. Mendl, Hans: Religion erleben. Ein Arbeitsbuch für den Religionsunterricht, München 2008.

33 Klie 2003 [Anm. 16], 99.

34 Vgl. Hinderer 2009 [Anm. 3], 196; Knut, Dietrich/Kubitza, Ellen: Leibhaftiges Lernen. In: Klie 2003 [Anm. 16], 245–256; Ricker, Christoph: Brücke zwischen Sehen und Hören. Kirchenpädagogik und ihre Vermittlungsfunktionen. In: Klie 2003 [Anm. 16], 136–148, 137.

Gleichzeitig wird versucht, den Kirchenraum durch einen Brückenschlag zur Lebenswelt und Lebensgeschichte der Besucher verständlich werden zu lassen. So etwa kann der Altarraum mit einer Fan-Ecke verglichen werden.³⁵

MULTIDIMENSIONALITÄT DES RAUMES: Oben wurde bereits erwähnt, dass sich die Erkundung eines Kirchenraums wesentlich auf die räumlichen Bezüge der einzelnen Objekte stützt, denn in diesen Bezügen schlägt sich der Funktionszusammenhang der Objekte nieder. Die Erschließung des realen Raums gehört damit zu den grundlegenden Kennzeichen kirchenraumpädagogischer Arbeit, wobei verschiedene Raumdimensionen berücksichtigt werden.³⁶ In Kirchenführungen, die grundlegende Informationen zu Geschichte, Architektur, Kunstwerken und Bildprogramm liefern, wird der Kirchenraum in seiner *kulturellen Dimension* thematisiert. Die kirchenraumpädagogischen Zielvorstellungen Er-Innerung und Beheimatung fokussieren dagegen stärker die rituelle, die spirituelle und die auratische Dimension des Raumes. Der Kirchenraum dient christlichen Gemeinden von jeher als Ort kultischer Handlung. Dabei feiern Christen die „Begegnung miteinander und mit Gott“³⁷, wie sie sich in den verschiedenen Gottesdienstformen ausdrückt. Diese Dimension des Kirchenraumes kann als *rituell* bezeichnet werden. In der

spirituellen Dimension zeigt sich die Bedeutung des Gottesdienstraumes als Ort für die individuelle Begegnung mit Gott und einer individuellen Frömmigkeitspraxis wie etwa dem Entzünden von Kerzen oder dem Eintragen in ein Anliegenbuch.³⁸ Kirchenräume unterscheiden sich ferner von anderen öffentlichen Räumen durch ihre andersartige Atmosphäre. Raumhöhe und -breite, Licht- und Klangverhältnisse führen zu einer besonderen Raumwirkung, welche beim Betreten des Raumes häufig als Erstes wahrgenommen wird.³⁹ Diese Atmosphäre definiert die *auratische Dimension* des Kirchenraums. Kirchenraumpädagogik weiß um die Multidimensionalität des Raumes, nutzt diese bewusst und inszeniert darauf aufbauend die Lernprozesse.

Mit der Trias aus Verlangsamung, Leiblichkeit und Individualität sowie der Multidimensionalität des Raumes zeigt sich die Kirchenraumpädagogik in ihrem methodisch-didaktischen Profil anschlussfähig an einen zeitgemäßen religionspädagogischen Diskurs. Bislang ungeklärt scheint allerdings, wie sich die Kirchenraumpädagogik und ein an formalen Lernzielen ausgerichteter Religionsunterricht zueinander verhalten. Während Grünewald etwa Lehrpersonen auffordert, bei Begegnungen mit dem Kirchenraum „auf objektivierbare, überprüfbare Lerninhalte zu verzichten“⁴⁰, erweist sich für Klie kirchenraumpädagogische Arbeit dann als problematisch, wenn nur noch die Handlungen selbst im Vordergrund stehen und ihre

35 Vgl. Grünewald, Erika: „Heilige Orte“ in multikultureller Großstadt. In: Degen, Roland / Hansen, Inge (Hg.): Lernort Kirchenraum. Erfahrungen – Einsichten – Anregungen, Münster u. a. 1998, 57–75, 48.

36 Vgl. Riegel, Ulrich / Kindermann, Katharina: Eine Kirche konstruktivistisch erschließen. Der Kirchenraum als Lernumgebung. In: Büttner, Gerhard u. a. (Hg.): Religion lernen. Jahrbuch für konstruktivistische Religionsdidaktik, Bd. 3: Lernumgebungen, Hannover 2011, 171–183, 172f.

37 Vgl. Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hg.): Leitlinien für den Bau und die Ausgestaltung von gottesdienstlichen Räumen. Handreichungen der Liturgiekommission der Deutschen Bischofskonferenz, Bonn 2002, 10.

38 Vgl. Groß, Gisela: „Man kann Gott in jeder Kirche etwas sagen“. Zur Wahrnehmung von Kirchenräumen. In: Friedemann, Green (Hg.): Um der Hoffnung Willen. Praktische Theologie mit Leidenschaft, Berlin 2000, 96–106.

39 Vgl. Fischer-Lichte, Erika: Kirchenräume als performative Räume. In: Mitteilungen der Gesellschaft für Gegenwartskunst und Kirche 24 (2006) 19–25, 20.

40 Grünewald, Erika: Kirchenpädagogik – Glauben im Raum erleben. In: Lernort Gemeinde. Zeitschrift für theologische Praxis 18 (2000) 58–63, 58.

didaktische Funktion im Rahmen des Lernkontextes vernachlässigt wird.⁴¹ So verlangt auch Dressler von der Kirchenraumpädagogik „nicht allein vom Methodischen her zu denken und ihre Lernarrangements zu strukturieren“⁴². Hier liegt ein religionsdidaktisches Arbeitsfeld innerhalb der Kirchenraumpädagogik noch weitgehend brach.

4. Aktuelle Ansätze der Kirchenraumpädagogik

Auf der Grundlage der bislang beschriebenen Zielvorstellungen und didaktisch-methodischen Prinzipien haben sich verschiedene Ansätze kirchenraumpädagogischen Arbeitens herausgebildet. Sie werden im Folgenden dargestellt und diskutiert.

Eine erste Systematisierung derartiger Ansätze unternimmt Feulner,⁴³ der zwischen einer kunsthistorischen, einer katechetischen, einer biographisch-gesellschaftlichen sowie einer theologisch-liturgischen Dimension von Kirchenführungen unterscheidet. Während bei der kunsthistorischen Dimension Entstehungszusammenhang und Bedeutung von Architektur und Kunstwerken die Begegnung mit dem Kirchenraum dominieren, wird bei der katechetischen Dimension der Kirchenraum als Glaubenszeugnis erschlossen. Haben die Besucher/-innen die Möglichkeit, während einer Kirchenerkundung ihre Lebens- und Glaubenserfahrung zu artikulieren, so ist die Kirchenführung biographisch-gesellschaftlich ausgerichtet. Liegt der Schwerpunkt dagegen

auf der Bedeutung des Kirchenraumes als Ort der gemeinschaftlichen Versammlung und der Begegnung mit Gott, so gilt der Zugang als theologisch-liturgisch. Eine gelungene Kirchenführung realisiert nach Feulner alle vier Dimensionen gleichermaßen.

Einen ähnlichen Weg der Systematisierung geht Degen.⁴⁴ Bei ihm findet sich mit dem Baukunde-Typ das Pendant zu Feulner's kunsthistorischer Dimension. Auch der katechetische Typ taucht hier wieder auf. Degen bezeichnet beide Varianten als „Erklär-Typ“⁴⁵, weil sie stark an der Vermittlung von Inhalten ausgerichtet sind. Neu ist bei Degen der handlungsorientierte Typ, der es den Besucherinnen und Besuchern durch Mittun und Nachgestalten ermöglicht, „den alten Meistern auf die Spur zu kommen“⁴⁶. Dienen diese Aktivitäten der Erschließung von Symbolen, so ist die Kirchenbegegnung dem symboldidaktischen Typ zuzuordnen. Gehen die Aktivitäten bis hin zu einer Performance, wie etwa liturgischen Inszenierungen, so ist der Neues-gestaltende Typ erreicht.

Eine zum Neues-gestaltenden Typ vergleichbare Kategorie findet sich bei Klie⁴⁷ mit der erlebnisorientierten Variante, bei der im Kirchenraum ein sakraler Event geschaffen wird. Derartige Inszenierungen sind bei Klie nicht zwingend an den Kirchenraum gebunden, sondern auch in Burgen oder Schlössern vorstellbar. Anders verhält es sich bei der spirituellen Variante, bei der Kirchen als Räume „für Transzendenz, für das Erhabene und die Erfahrbarkeit des Göttlichen im Irdischen“⁴⁸ erschlossen werden. Daneben unterscheidet Klie die gemeindebildende Variante, bei der

41 Vgl. Klie 2002 [Anm. 18], 16.

42 Dressler, Bernhard: Die Schule entdeckt die Kirche als Ort von Religion. Was kann der Religionsunterricht von der Kirchenpädagogik lernen? In: Klie 2003 [Anm. 16], 77–92, 82; vgl. Schelander 2008 [Anm. 7], 314.

43 Vgl. Feulner, Hans-Jürgen: Kirchenführer, Kirchenführungen. In: LThK³ 5 1512–1514.

44 Vgl. Degen, Roland: „Echt stark hier!“ – Kirchenräume erschließen. Aufgaben – Typen – Kriterien. In: Degen/Hansen 1998 [Anm. 35], 5–19, 13.

45 Ebd., 11.

46 Ebd., 13.

47 Vgl. Klie 2002 [Anm. 18].

48 Ebd., 13.

die Besucher/-innen religiös unterwiesen und in ihrem Gemeinde-Sein bekräftigt werden. Mit der kulturprotestantischen Variante findet sich auch bei Klie eine kunsthistorisch ausgerichtete Kategorie, die Kirchen in ihrer kulturellen Dimension fasst.

Scheidler⁴⁹ lehnt sich in ihrer Systematik eng an Degens Kategorisierungsschema an. Auch hier lenkt bei kunsthistorischen und liturgiekatechetischen Kirchenführungen der Vortrag eines Kirchenführers die Begegnung mit dem Raum, während bei der spirituell-symboldidaktischen, der kreativ-gestaltenden und der handlungsorientierten Kirchenerkundung kirchenraumpädagogische Methoden eingesetzt werden. Neu gegenüber Degen ist bei Scheidler, dass sie in den gewählten Typenbezeichnungen die Grenze zwischen klassischen Kirchenführungen und kirchenraumpädagogischer Arbeit abbildet. Kirchenraumpädagogischen Prinzipien folgen nach Scheidler nur die letzten drei Typen ihrer Systematik.

Dörnemann⁵⁰ schließlich legt eine Systematik vorliegender Kategorisierungen vor und unterscheidet zwischen vier Varianten kirchenraumpädagogischer Angebote. Der kulturorientierte Auslegungsansatz umfasst alle Herangehensweisen an den Kirchenraum, in dem kunst- und baugeschichtliche Themen sowie kulturell bedeutsame Sachinformationen vermittelt werden. Dies kann in Form einer frontalen Kirchenführung erfolgen oder mit einem an ganzheitlichem Lernen orientierten Methodenrepertoire. Dominieren katechetische, frömmigkeitsgeschichtliche und liturgische Ansätze die Raumbegennung, so ist der Auslegungsansatz theologieorientiert. Der Kirchenraum wird hier als Ort der Liturgie verstanden,

so dass sich Bauwerk und Ausstattung aus „seinem lebendigen Traditionsprozess heraus“⁵¹ erschließen. Auch dieser Typ lässt sich in der Praxis im Erklärstil oder durch entdeckungs- und erfahrungsorientierte Lernprozesse realisieren. Stehen ästhetisch-symbolisches Lernen oder meditative und spirituelle Elemente im Vordergrund, so gilt die Raumbegennung als subjektorientiert. Als letzten Auslegungsansatz nennt Dörnemann den erlebnisorientierten Typ, der alle Formen der ganzheitlichen, handlungsbezogenen oder kreativ-gestaltenden Auseinandersetzung mit dem Kirchenraum erfasst.

Die bislang referierten Systematiken haben sich sowohl auf den Inhalt als auch auf die Methode des kirchenraumpädagogischen Ansatzes bezogen. In der Literatur finden sich zwei weitere Systematisierungen, die sich allein auf ein Merkmal des kirchenraumpädagogischen Angebots konzentrieren. Grünewald⁵² unterscheidet zwischen zwei Strömungen, die gemäß ihrer Diagnose zu Beginn des dritten Jahrtausends die Kirchenraumpädagogik prägen: die Orientierung am Besucher sowie die Orientierung am Objekt. Bei ersterer wird die Begegnung mit dem Kirchenraum durch den Lernenden gelenkt. Seine Fragen und Bedürfnisse geben die inhaltliche Richtung vor. Nicht so bei einer objektorientierten Begegnung mit dem Raum, bei dem die Inhalte fix sind und der Lernende einen vorab festgelegten emotionalen Weg bei der Begegnung mit dem Kunstwerk beschreitet.

Rupp⁵³ schließlich listet neun Auslegungsansätze kirchenraumpädagogischer Arbeit auf: stadthistorisch, kunsthistorisch, semiotisch, liturgisch, verkündigend, biografisch, frömmigkeitsgeschichtlich, phänomenologisch und

49 Vgl. *Scheidler, Monika*: Mystagogisches Lernen im Kirchenraum. Ein religionspädagogischer Ansatz. In: *Thomas-Morus-Akademie Bensberg* 2007 [Anm. 31], 85–102, 90.

50 Vgl. *Dörnemann* 2011 [Anm. 1], 95–111.

51 Ebd., 104.

52 *Grünewald, Erika*: Strömungen in der Kirchenpädagogik. In: *kirchenPÄDAGOGIK* 1 (2001) 8f.

53 *Rupp* 2008 [Anm. 12], 17.

mystagogisch. Jenseits dieser unterschiedlichen Erkennungsschwerpunkte lassen sich nach Rupp nochmals drei idealtypische Methoden der Kirchenraumpädagogik unterscheiden. Bei der Kirchenraumerkundung erfolgt die Aneignung des Kirchenraumes selbstgelenkt, indem die Besucher/-innen einen Erkundungsbogen ausfüllen. Werden sie dagegen von einem Kirchenführer zu einer Begegnung angeleitet, die Kopf, Herz und Hand anspricht, so liegt eine ganzheitliche Kirchenerschließung vor. Bei einer geistlichen Führung wird eine Prozession durch den Kirchenraum gestaltet, wobei an verschiedenen Ausstattungsstücken des Raumes gebetet und meditiert wird. Damit führt Rupp die geistliche Raumererschließung in das Feld kirchenraumpädagogischer Arbeit ein, während etwa Raschok diese noch explizit ausgrenzt.⁵⁴ All diese Formen inszenieren laut Rupp eine persönliche Begegnung mit dem Kirchenraum und lassen sich so von Kirchenführungen abgrenzen.

Die vielfachen Divergenzen zwischen den einzelnen Systematiken zeigen, dass die Kirchenraumpädagogik ein komplexes Gemenge unterschiedlicher Ansätze enthält. Eine umfassende Systematik scheint uns gegenwärtig kaum möglich. Allerdings lassen sich charakteristische Dimensionen identifizieren, entlang derer sich kirchenraumpädagogisches Arbeiten bewegt. Eine Dimension bezieht sich auf den Bezugspunkt des Arbeitens, der entweder näher an den Objekten der Erschließung oder näher an den diese Objekte erschließenden Subjekten liegt. In methodischer Hinsicht bewegen sich die Ansätze zwischen den beiden Polen der Vermittlung und der Erschließung, wobei letzterer in der Kirchenraumpädagogik eine eindeutig stärkere Lobby findet. Auf einer lernpsychologischen Dimension oszillieren die Ansätze zwischen eher kognitiv ausgerichteten Varianten und solchen, die dezidiert sinnlich,

erlebnisorientiert ausgerichtet sind. Schließlich ist die religiöse Dimension in den kirchenraumpädagogischen Ansätzen unterschiedlich ausgeprägt und reicht von einer eher säkular orientierten kulturhistorischen Erkundung bis zur dezidiert religiösen gemeindebildenden Variante.

Auf dieser Dimension wirken sich v.a. die unterschiedlichen theologischen Bedeutungszuschreibungen beider christlicher Konfessionen an den Kirchenraum aus. In katholischen Gotteshäusern wird eine besondere Gegenwart Gottes angenommen, was nicht zuletzt durch die Weihe der Kirche verdeutlicht wird. Im protestantischen Verständnis von Raum dagegen dominiert die funktionale Sicht: der Kirchenraum als Ort für die Feier des Gottesdienstes, nicht aber als Ort der unmittelbaren Gottespräsenz. Obwohl sich kirchenraumpädagogische Arbeiten somit oftmals in Zielvorstellungen und didaktisch-methodischen Leitlinien mit Blick auf beide Konfessionen nicht unterscheiden, speisen sich konfessionelle Differenzen in der Regel aus der unterschiedlichen Lesart der religiösen Dimension. Entlang der beschriebenen Dimensionen thematisiert die Kirchenraumpädagogik klassische religionspädagogische und -didaktische Fragestellungen, welche sie als vollwertiges Mitglied dieser Disziplinen ausweisen.

5. Kirchenraumpädagogik als Gegenstand empirischer Forschung

Kirchenraumpädagogik will Lernprozesse durch individuelle Auseinandersetzungen mit dem Raum und seinen Ausstattungsstücken initiieren. Diese Auseinandersetzung ist in relativ klar benennbare Vermutungen eingebettet. Erstens wird sehr oft angenommen, dass die Besucher/-innen

⁵⁴ Vgl. Raschok 2003 [Anm. 6], 402–405.

im Kirchenraum etwas Fremdem gegenüber-treten,⁵⁵ das Angst, Ablehnung und Unsicherheit hervorruft.⁵⁶ Zweitens wird erwartet, dass die Andersartigkeit des Kirchenraums gegenüber gewohnten Räumen eine Lernchance birgt.⁵⁷ Insbesondere bei Kirchenerkundungen mit Schulklassen wird erwartet, dass der Lernortwechsel das situationale Interesse steigert. Drittens wird oft unterstellt, dass kirchen-raumpädagogische Arbeit größere⁵⁸ und nach-haltigere⁵⁹ Lernerfolge erzielt, da hier mehr als nur ein „kognitives Rauschen“⁶⁰ bleibt und eine originale Begegnung mit dem Kirchenraum stattfindet.⁶¹ So gilt ein Unterrichtsgang „an-regender, als eine Reproduktion im Schulbuch aufzuschlagen“⁶², denn er „ermöglicht religiöse

Erfahrungen und vermittelt Stimmungen und Bedeutungen eines christlichen Lebensraumes, die kein noch so multi-medial gestalteter Unter-richt in der Schule zeigen und ersetzen kann“⁶³.

Diesen Vermutungen stehen einzelne, skeptische Stimmen gegenüber. So etwa bezweifelt Mertin, ob „Kirchen in den Augen der Kinder nach der kirchenpädagogischen Aufklärung wirklich mehr darstellen, als eine ‚geile location‘, deren Attraktivität eher aus der bleibenden Fremdheit als aus der gewonnenen Vertrautheit herrührt“⁶⁴. Hunze befürchtet, dass kirchen-raumpädagogische Arbeit eher in die „er-lebnisorientierte[n] Adressatenunterhaltung“⁶⁵ abdriftet, als dass sie auf durchdachte Lernziele setzt. Die Gefahr des Abgleitens in eine reine „Eventkultur“⁶⁶ sieht auch Schmitt. Dörnemann schließlich vermutet, dass der Kirchenraum und seine Ausstattungsstücke völlig in den Hinter-ground treten und nur noch „pastoral-psycholo-gische Erfolgserlebnisse“⁶⁷ zählen.

Diesem Konglomerat an zuversichtlichen und skeptischen Vermutungen liegen fast aus-schließlich einzelne Beobachtungen aus kirchen-raumpädagogischer Praxis zugrunde. Em-pirische Studien zu diesem religionspädago-gischen Handlungsfeld liegen nur vereinzelt vor. Sie beziehen sich vor allem auf die Wahr-

55 Vgl. Beyer 2006 [Anm. 11], 212; Burcher 2001 [Anm. 3], 112; Gärtner, Claudia: Kirchenerkundung – ein einmaliges „Event“ im Religionsunterricht? In: kirchenPÄDAGOGIK 2 (2002) 27–31, 28.

56 Vgl. Grünwald 2000 [Anm. 40], 62; Schelander 2008 [Anm. 7], 194.

57 Vgl. Biewald, Roland: Grundlegende didaktische Überlegungen. In: Ders./Husmann, Bärbel (Hg.): Kirchenräume. Impulse für kirchenpädagogisches Lernen im Religionsunterricht, Leipzig 2012, 29–33, 29; Goecke-Seischab/Ohlemacher 2010 [Anm. 24], 121; Schelander 2008 [Anm. 7], 314.

58 Vgl. Dörnemann 2011 [Anm. 1], 101; Janson, Felicitas: „Die etwas andere Kirchenführung“. Kirchenpädagogik auf dem Prüfstand. In: Religionsunterricht heute 2009 [Anm. 6], 21–24, 21; Scheidler 2007 [Anm. 49], 86.

59 Vgl. Arnswald, Brunhild: Mein Kirchen(t)raum. Außerschulisches Lernen als religionspädagogische Chance, Hamburg 2008, 5; Dittus, Eberhard/Fabian, Claudius/Vidal, Gerhard: Außerschulische Lernorte. In: Religionspädagogische Hefte. Allgemeinbildende Schulen III (2000) 2–45, 2; Macht, Siegfried: Kirchenräume begreifen. 70 Bausteine für Kirchenbesuch und Klassenzimmer, Lahr 2002, 5.

60 Rösener, Antje: Vorhandene Angebote für Kirchenführungen mit Erwachsenen. In: Neumann/Rösener 2009 [Anm. 1], 54f., 55.

61 Gärtner 2002 [Anm. 55], 30.

62 Kühl-Freudenstein, Olaf (Hg.): Alte Kirchen – neu entdeckt. Kirchenpädagogik am Beispiel der Würzburger Stephans-, Johannes- und Deutschhauskirche, Dettelbach 2005, X.

63 Arnswald 2008 [Anm. 59], 5.

64 Mertin, Andreas: Die Kirche als Jurassic Park? Oder: Lässt sich religiöses Raumgefühl pädagogisch klonen? In: Glockzin-Bever, Sigrid/Schwebel, Horst (Hg.): Kirchen – Raum – Pädagogik, Münster 2002, 115–146, 132.

65 Hunze, Guido: Zwischen Euphorie und Realität. In: kirchenPÄDAGOGIK 5 (2005) 17–20, 17.

66 Schmitt, Christoph: Die Kirche im Dorf lassen – Über den Sinn von Kirchenpädagogik im Rahmen von Events. In: kirchenPÄDAGOGIK 11 (2011) 15–17, 15.

67 Dörnemann, Holger: Der subjektorientierte Ansatz einer biografischen Kirchenführung – Chancen und Herausforderungen. In: kirchenPÄDAGOGIK 11 (2011) 7–9, 8.

nehmung des Kirchenraums. Barz⁶⁸ befragte zu Beginn der 1990er-Jahre ost- und westdeutsche Jugendliche (N=86) nach auratischen Orten. Kirchenräume besetzten dabei eine Spitzenposition, wobei sie als Gegenpol zur Alltagshektik und als Rückzugsort, um zu sich selbst zu kommen, geschätzt wurden. Steinhäuser⁶⁹ befragte 10- bis 16-Jährige (N=697) über ihre Gefühle im Kirchenraum. Die Befragten störten sich mehrheitlich an der Kühle und am Geruch in der Kirche, genossen aber deren ruhige Atmosphäre. De Roos⁷⁰ untersuchte bei 66 holländischen 4- bis 6-Jährigen, wie es ihnen im Kirchenraum gefällt. Nahezu alle Kinder bewerteten die Kirche als einen für sie angenehmen Ort. Am meisten gefielen den Kindern Aktivitäten wie das Singen. Als negativ wurden dagegen die Passivität während des Gottesdienstes wie das Stillsitzen und Stillsein bewertet. Grünewald⁷¹ dokumentierte die Lernvoraussetzungen einer fünften Klasse, die an einer Kirchenführung in Hamburg teilnahm. Etwa ein Drittel gab an, schon einmal als Tourist in einer Kirche gewesen zu sein. Zum Gottesdienst hat keines der Kinder diesen Raum besucht. Unmittelbar am Lernprozess im Kirchenraum setzt die Untersu-

chung von Rupp und Ruoff⁷² an. Zentral war für sie die Frage, welche Details Kinder im Vor- und Grundschulalter (N=16) bei einer Kirchenerkundung wahrnehmen. Während die Jungen sich eher auf sachlich-technische Aspekte wie Feuerlöscher oder Heizung konzentrierten, brachten die Mädchen vor allem schmückende Details zu Papier.

Diese wenigen Untersuchungen belegen die ambivalente Wirkung des Kirchenraums auf Kinder und Jugendliche. Ob diese Ambivalenz eine Lernchance birgt, und wie sich kirchenraumpädagogische Ansätze auf die Kenntnis und Wahrnehmung von Kirchen auswirken, bleibt dagegen weiter offen. Wie viele Arbeitsfelder der Religionspädagogik kann sich auch die Kirchenraumpädagogik nur vereinzelt auf solide empirische Befunde stützen.

6. Ausblick

Die Kirchenraumpädagogik stellt ein lebendiges Arbeitsfeld innerhalb der Religionspädagogik dar. Liegen ihre Wurzeln in der Gemeindegarbeit, gewinnt sie heute zunehmend auch für schulisches Lernen an Bedeutung. Dies liegt zum einen an den Defiziten religiöser Sozialisation der Schüler/-innen, welche es notwendig machen, kognitive Informationen mit entsprechenden Erfahrungen und Anschauungen zu kombinieren. Dies liegt zum anderen am aktuellen Stand religionspädagogischer Konzeption religiöser Lernprozesse, die dieses Lernen gegenwärtig stark konstruktivistisch und performativ denkt. Beide Entwicklungen kommen kirchenraumpädagogischen Angeboten entgegen, denn sie eröffnen ein reichhaltiges konzeptuelles und methodisches Spektrum, eine Kirche individuell und mit allen Sinnen zu erschließen.

68 Vgl. Barz, Heiner: Postmoderne Religion. Die junge Generation in den Alten Bundesländern, Opladen 1992, 58f.; Ders.: Postsozialistische Religion. Am Beispiel der jungen Generation in den Neuen Bundesländern, Opladen 1993, 65f.

69 Vgl. Steinhäuser, Martin: „Zu Weihnachten ist es die perfecte Umgebung“. Das Kirchengebäude als Wahrnehmungszone 10 bis 16-Jähriger. Ergebnisse einer empirischen Untersuchung in Mecklenburg-Vorpommern. In: CRP 55 (2002) 7–18.

70 Vgl. Roos, Simone A. de: „Ein Platz zum Singen, für Taufen und Beerdigungen oder um von Gott zu hören?!“. Vorstellungen von der Kirche bei nicht kirchlich gebundenen, katholischen und protestantischen Vorschulkindern. In: Bucher, Anton A. u. a. (Hg.): „Kirchen sind ziemlich christlich“. Erlebnisse und Deutungen von Kindern (Jahrbuch für Kindertheologie 4), Stuttgart 2010, 72–88.

71 Grünewald 1998 [Anm. 35].

72 Rupp, Hartmut / Ruoff, Ursula: Wie Kinder Kirchenräume wahrnehmen (können). In: Bucher, Anton A. u. a. 2010 [Anm. 70], 132–142.

Dass diese Angebote mehrheitlich auf „best-practice“-Beispielen beruhen, ist für die einzelnen kirchenraumpädagogischen Programme vor Ort kein Problem. Etwas anders stellt sich der Fall dar, wenn kirchenraumpädagogische Aspekte in den Religionsunterricht zum Kirchenraum eingebettet werden. Wird die Kirche zum außerschulischen Lernort, ist die Begegnung mit ihr auch schulischen Kompetenzerwartungen unterworfen. Eine diesbezüglich

religionspädagogische Forschung gibt es bislang nicht, obwohl sie an eine breite Tradition zum Museum als außerschulischem Lernort anschließen könnte.⁷³ Mit dem Siegener Projekt zum außerschulischen Lernen im Kirchenraum ist hier ein erster Schritt gemacht.⁷⁴ Weitere Untersuchungen, die den Lernort Kirchenraum aus anderen Perspektiven in den Blick nehmen, wären wünschenswert.

*Dr. Ulrich Riegel
Professor für Praktische Theologie und
Religionspädagogik an der Universität
Siegen, Seminar für Katholische Theologie,
Adolf-Reichwein-Str. 2, 57068 Siegen*

*Katharina Kindermann
Wissenschaftliche Mitarbeiterin im
Seminar für Katholische Theologie
(katharina.kindermann@uni-siegen.de)*

73 Vgl. *Waltner, Christine*: Physik lernen im Deutschen Museum, Berlin 2007; *Wilde, Matthias*: Biologieunterricht im Naturkundemuseum im Spannungsfeld zwischen Instruktion und Konstruktion – eine empirische Untersuchung zu kognitiven und affektiven Lerneffekten, Bayreuth 2004.

74 www.uni-siegen.de/phil/kaththeo/mitarbeiter/riegel/projekte/kirchenraum.

Religiöses Lernen im Zeichen von Entkonfessionalisierung

Zukunftsperspektiven konfessionellen Religionsunterrichts in der öffentlichen Schule

Ulrich Kropač

In seinem 2013 erschienenen Buch „Der verlorene Himmel. Glaube in Deutschland seit 1945“ legt der Münsteraner Zeithistoriker Thomas Großbölting eine umfangliche Untersuchung des religiösen Feldes in Deutschland vor. Diese mündet in dem – zugegeben provozierenden – Fazit: „Ein ‚christliches Deutschland‘ gibt es nicht mehr.“¹ Ich füge dieser These einige Zahlen an: Dem Religionsmonitor 2013 zufolge gehörten 2010 etwa je 30% der deutschen Bevölkerung der katholischen Kirche und den evangelischen Landeskirchen an, der Anteil der Konfessionslosen lag in etwa gleich hoch.² Diese Daten gewinnen zusätzlich Kolorit, wenn man sich vergegenwärtigt, dass die konfessionelle Bindung 1950 bei knapp 96% lag!

Wie gravierend die Entkonfessionalisierung voranschreitet, zeigen die folgenden Ziffern:³

- 1 Großbölting, Thomas: Der verlorene Himmel. Glaube in Deutschland seit 1945, Göttingen 2013, 18.
- 2 Exakte Zahlen: Religiöse Zugehörigkeit 2010: katholisch: 30,2%; evangelisch: 29,2%; konfessionslos: 30,3%. Religiöse Zugehörigkeit 1950: katholisch: 36,7%; evangelisch: 58,9%; andere (inkl. Konfessionslose): 4,4%. Vgl. dazu Pollack, Detlef/Müller, Olaf: Religionsmonitor. Verstehen was verbindet. Religiosität und Zusammenhalt in Deutschland, Gütersloh 2013, 34f.
- 3 2011 gab es 662.685 Kindergeburten in Deutschland. 166.586 Kinder wurden katholisch, 174.164 evangelisch getauft. Ca. 3,0 Millionen Katholiken nahmen

- 2011 wurden 25,14% aller in Deutschland geborenen Kinder katholisch getauft, 26,28% evangelisch. Insgesamt wurde also 2011 nur mehr die Hälfte der geborenen Kinder getauft, Tendenz fallend. Die andere Hälfte gehört fremden Religionen an, vor allem aber jener Gruppe, die am stärksten wächst: den – jedenfalls nominell – Konfessionslosen.⁴
- Die Quote des sonntäglichen Kirchgangs lag in der katholischen Kirche 2011 bei 12,2%,

im Schnitt am Sonntagsgottesdienst teil; dies ergibt bei einer Gesamtkatholikenzahl von 24,5 Millionen Katholiken eine Quote von 12,2%. Im Jahr 2010 besuchten ca. 0,9 Millionen evangelische Christen im Durchschnitt einen Sonntagsgottesdienst. Gemessen an der Zahl von 23,9 Millionen Angehörigen der Evangelischen Kirche bedeutet dies eine Quote von 3,8%.

Quellen: Statistisches Bundesamt: www.destatis.de/DE/ZahlenFakten/GesellschaftStaat/Bevoelkerung/Geburten/Tabellen/Lebendgeborene/Insgesamt.html; Deutsche Bischofskonferenz: www.dbk.de/fileadmin/redaktion/Zahlen%20und%20Fakten/Kirchliche%20Statistik/Allgemein_-_Zahlen_und_Fakten/AH_257.pdf, hier: 7; 14; 16f.; EKD: www.ekd.de/download/broschuere_2012.pdf, hier: 4; 12; 14 (jeweils aufgerufen am 17.09.2013).

- 4 Gering ist auch die Zahl der katholischen Erwachsenentaufen: 2011 wurden 3013 Erwachsene (nach Vollendung des 14. Lebensjahres) durch Taufe in die katholische Kirche aufgenommen. Die evangelische Kirche verzeichnete 2010 18.957 Erwachsenentaufen. Quellen: vgl. Anm. 3.

in der evangelischen 2010 bei 3,8%. Evidenterweise sind die Anteile bei der Altersgruppe junger Menschen noch viel geringer.

Diese wenigen trockenen, aber brisanten Zahlen führen mich zum Kernproblem meiner Überlegungen: Der religionspädagogische Diskurs um Religion und religiöse Bildung fokussiert häufig auf das Phänomen der Pluralität von Religionen und der Individualität von Religionsstilen – das Phänomen einer zunehmenden Entkonfessionalisierung aber blendet er weitgehend aus. Wie – so meine Frage – kann sich der konfessionelle Religionsunterricht konzeptionell auf die Situation einstellen, dass einerseits die Zahl der Bekenntnislosen wächst und sich darüber hinaus auch noch die konfessionelle Identität getaufter junger Menschen signifikant abschwächt?

1. *Situationsanalyse: Konfessionalität – Entkonfessionalisierung – religionsunterrichtliche Modelle*

1.1 Konfessioneller Religionsunterricht als Verfassungsauftrag

Der Religionsunterricht in Deutschland besitzt eine starke rechtliche Position. Art. 7,3 des Grundgesetzes legt fest, dass Religionsunterricht „ordentliches Lehrfach“ ist.⁵ Er ist „nach den Grundsätzen der Religionsgemeinschaften“ zu erteilen, was nach allgemeiner juristischer und kirchlicher Auffassung einen nach Konfessionen getrennten Religionsunterricht bedingt. Im Sinne der negativen Religionsfrei-

heit, also der Freiheit vom Zwang, an religiöser Unterweisung oder religiösen Handlungen teilzunehmen, sieht Art. 7,2 die Möglichkeit vor, dass Eltern ihr Kind vom Religionsunterricht abmelden. Für diesen Fall haben die Bundesländer ein Ersatzfach geschaffen, das je nach Bundesland unterschiedlich konzipiert ist und unterschiedlich benannt wird. Meist wird es abkürzend als „Ethik“ bezeichnet. Rechtlich gesehen stellt es in der Regel keine Alternative zum Religionsunterricht dar, sondern tritt sekundär als dessen Substitution auf.

1.2 Unterschiedliche religionsunterrichtliche Modelle im Horizont von Entkonfessionalisierung

Beobachtet man die religionsunterrichtliche Landschaft in Deutschland, dann lassen sich auf die Veränderungen in der Konfessionszugehörigkeit der Bevölkerung bzw. die zunehmende Entkonfessionalisierung verschiedene Reaktionen ausmachen. Ich unterscheide fünf grundlegende Muster und setze diese mit spezifischen Organisationsformen von Religionsunterricht in Beziehung.⁶

(1) *Bekräftigung des Konfessionalitätsprinzips: die konfessionelle Trias*

Bis heute folgt die kirchenamtliche katholische Position der Linie des Synodenbeschlusses „Der Religionsunterricht in der Schule“

5 Die Vorschrift des Art. 7,3 GG ist nach Art. 141 GG („Bremer Klausel“) nicht auf jene Länder anzuwenden, für die am 01.01.1949 eine andere landesrechtliche Regelung bestand. Davon betroffen sind Bremen und Berlin. Das Land Brandenburg nimmt ebenfalls die Bremer Klausel in Anspruch.

6 Zu unterschiedlichen Formen von Religionsunterricht vgl. *Kalbheim, Boris / Ziebertz, Hans-Georg*: Unter welchen Rahmenbedingungen findet Religionsunterricht statt? Religionsunterricht – Ethik – LER – Religionskunde. In: *Hilger, Georg / Leimgruber, Stephan / Ziebertz, Hans-Georg*: Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf. Neuausgabe, München 2013, 302–320; *Meyer-Blanck, Michael*: Formen des Religionsunterrichts in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland. In: *Rothgangel, Martin / Adam, Gottfried / Lachmann, Rainer* (Hg.): Religionspädagogisches Kompendium, Göttingen 2012, 160–174.

von 1974, wonach sich Konfessionalität auf alle drei Glieder der Trias Lehrer, Lehre, Schüler erstreckt.⁷ Diesen Standpunkt bekräftigt – sogar mit verschärfender Tendenz – das Bischofspapier „Die bildende Kraft des Religionsunterrichts. Zur Konfessionalität des katholischen Religionsunterrichts“ von 1996.⁸ Seither ist es katholischerseits zu keiner grundlegenden Neu-reflexion über das Konfessionalitätsprinzip gekommen.⁹ Dass dieses Thema gewissermaßen dem Verdikt der Unberührbarkeit unterliegt, brachte Rudolf Englert 2013 treffend so ins Wort: „Über viele Jahre hinweg hatte man den Eindruck: Was den Religionsunterricht angeht, so kann man über vieles reden und streiten. An eines darf man keinesfalls rühren, das ist der Punkt der Konfessionalität.“¹⁰

7 „Im Religionsunterricht der öffentlichen Schule [sollen] Lehrer, Lehre und in der Regel auch die Schüler in einer Konfession beheimatet sein [...]“ (Synodenbeschluss „Der Religionsunterricht in der Schule“. In: Gemeinsame Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland. Beschlüsse der Vollversammlung. Offizielle Gesamtausgabe I. Freiburg i.Br. – Basel – Wien 1989, 123–152; hier: 2.7.4.).

8 „Für die Identität des katholischen Religionsunterrichtes sind und bleiben die drei Bezugsgrößen Lehrer, Schüler und Lehrinhalt konstitutiv. Diese Trias bildet auch weiterhin die Grundlage für die kirchliche Prägung dieses Unterrichtsfaches“ (*Die deutschen Bischöfe: Die bildende Kraft des Religionsunterrichts. Zur Konfessionalität des katholischen Religionsunterrichts.* 27. September 1996, hg. v. Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz, Bonn 1996; hier: 78).

9 Mit guten Gründen ist in jüngerer Zeit *Andreas Verhülsdonk* (DBK) für einen konfessionellen Religionsunterricht eingetreten. Vgl. *ders.: Religionsunterricht – konfessionell oder multireligiös? In: Englert, Rudolf/Schwab, Ulrich/Schweitzer, Friedrich u.a. (Hg.): Welche Religionspädagogik ist pluralitätsfähig? Strittige Punkte und weiterführende Perspektiven*, Freiburg i.Br. – Basel – Wien 2012, 15–27.

10 *Englert, Rudolf: Offene Stellen. Überlegungen zu einer zukünftigen Entwicklung des Religionsunterrichts.* Referat, gehalten am 05. Mai 2013 in Wiesbaden-Naurod anlässlich des dkV-Vertretertags.

Die evangelische Denkschrift „Identität und Verständigung“ von 1994 betont zwar ebenfalls das Konfessionalitätsprinzip, unterscheidet sich aber von der katholischen Position durch eine bemerkenswerte Weiterentwicklung: Zum einen wird die klassische konfessionelle Trias aufgebrochen, indem in den evangelischen Religionsunterricht „auch Schüler anderer Konfessionen (und Konfessionslose)“¹¹ eingeladen werden; zum anderen plädiert das Papier für einen konfessionell-kooperativen Religionsunterricht als zukünftige Form religiöser Bildung.¹²

Insgesamt entsteht der Eindruck, dass für die beiden großen Kirchen in Deutschland nicht die steigende Zahl konfessionsloser Schüler/-innen ein Problem ist, sondern die sinkende Zahl konfessionell gebundener Schüler/-innen und die konfessionelle Grundgestalt des Religionsunterrichts, wobei die katholische Kirche deutlich stärker am Konfessionalitätsprinzip festhält als die evangelische.

(2) *Aufbrechen des Konfessionalitätsprinzips: konfessionelle Kooperation*

Regionale Unterschiede in der konfessionellen Zugehörigkeit der Bevölkerung sowie die zurückgehende Zahl von jungen Menschen im Religionsunterricht führen schon seit geraumer Zeit dazu, dass Schüler/-innen mehrerer Klassen oder – in ungünstigen Fällen – auch mehrerer Jahrgänge zusammengelegt werden müssen, um die gesetzlich vorgeschriebene Mindestgröße für Lerngruppen zu erreichen. Darüber hinaus existiert eine Art „ökumenischer“ Religionsunterricht, wenn nämlich aufgrund der örtlichen Verhältnisse Schüler/-innen nicht nach Konfessionen getrennt, sondern im Klassenverband unterrichtet werden. Diese rechtliche

11 *Evangelische Kirche in Deutschland: Identität und Verständigung. Standort und Perspektiven des Religionsunterrichts in der Pluralität*, hg. v. Kirchenamt der EKD, Gütersloh 1994, 64.

12 Vgl. ebd., 65–72.

Grauzone wird von den Kirchen nolens volens hingenommen.

Neben einem ökumenischen Impetus gaben die genannten praktischen Erschwernisse Bemühungen Nahrung, die konfessionelle Kooperation voranzutreiben. 1998 legten die Deutsche Bischofskonferenz und die Evangelische Kirche in Deutschland (EKD) einen entsprechenden Maßnahmenkatalog vor.¹³ Verschiedene Initiativen, den Religionsunterricht stärker in die gemeinsame Verantwortung der beiden großen Kirchen zu rücken, folgten.¹⁴ Auf katholischer Seite wurde vor einigen Jahren die Idee der *konfessionellen Gastfreundschaft* in die Diskussion gebracht, wonach „die katholische und die evangelische Kirche in Situationen, in denen sich keine religionspädagogisch sinnvollen Religionsgruppen bilden lassen, einander gegenseitig Gastfreundschaft gewähren“¹⁵. Evangelischerseits wurde in jüngster Zeit vorgeschlagen, den Ökumenegedanken zu stärken und den Religionsunterricht weniger

auf „konfessionelle Identität“ als vielmehr auf „christliche Identität in konfessioneller Verbundenheit“ auszurichten.¹⁶

(3) *Ausweitung des Konfessionalitätsprinzips: Religionsunterricht anderer religiöser Gemeinschaften*

Mit Bezug auf Art. 7,3 GG wird allen anerkannten Religionsgemeinschaften die Möglichkeit eines eigenen Religionsunterrichts eingeräumt, sofern nur die erforderliche Mindestgröße pro Jahrgangsstufe erreicht wird.¹⁷ So gibt es beispielsweise neupostolischen, mennonitischen, altkatholischen, orthodoxen, buddhistischen und jüdischen Religionsunterricht, freilich nicht in allen Bundesländern. Auch islamischer Religionsunterricht wird erteilt, wenngleich hier die Rechtslage diffiziler ist. In der breiten Palette von Parallelfächern zum katholischen und evangelischen Religionsunterricht spiegelt sich die Ausweitung der konfessionellen Tradition des deutschen Religionsverfassungsrechts angesichts einer sich ausdifferenzierenden religiösen Landschaft in Deutschland wider.

(4) *Konfessionslosigkeit als Movens: das Fach LER in Brandenburg*

In ganz besonderer Weise antwortet das Fach „Lebensgestaltung – Ethik – Religionskunde“ (LER) auf den hohen Anteil konfessionsloser Menschen im Bundesland Brandenburg.¹⁸ LER ist ordentliches Lehrfach. Ursprünglich für alle Schüler/-innen verpflichtend eingeführt, besteht seit 2002 die Möglichkeit, zwischen LER und konfessionellem Religionsunterricht zu

13 Vgl. *Die Deutsche Bischofskonferenz und die Evangelische Kirche in Deutschland (EKD): Zur Kooperation von Evangelischem und Katholischem Religionsunterricht 1998*, hg. vom Kirchenamt der EKD und dem Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz, Bonn – Hannover 1998. – Das Dokument der deutschen Bischöfe „Der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen“ (hg. v. Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz, Bonn 2005) bestätigt – allerdings in sehr knapper Form – die Möglichkeit einer konfessionellen Kooperation im Religionsunterricht: „Das Konfessionalitätsprinzip [...] schließt Formen konfessioneller Kooperation im Religionsunterricht keineswegs aus“ (10f.).

14 Vgl. z.B. *Schlüter, Richard: Konfessioneller Religionsunterricht heute? Hintergründe – Kontroversen – Perspektiven*, Darmstadt 2000. – *Erfahrungen und Lernerfolge gemischtkonfessioneller Lerngruppen dokumentiert folgende Studie: Kuld, Lothar/Schweitzer, Friedrich/Tzscheetzsch, Werner u.a. (Hg.): Im Religionsunterricht zusammenarbeiten. Evaluation des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts in Baden-Württemberg*, Stuttgart 2009.

15 *Schmid, Hans: 10 Thesen zur Zukunft des konfessionellen Religionsunterrichts*. In: *KatBl* 135 (2010) 58–60.

16 *Link-Wieczorek, Ulrike: Ökumene und Religionsunterricht*. In: *KatBl* 137 (2012) 52–59, 54.

17 Zum Folgenden vgl. *Rothgangel, Martin: Religionsunterricht in Deutschland. Vergleichende Perspektiven*. In: *ders./Schröder, Bernd (Hg.): Evangelischer Religionsunterricht in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland. Empirische Daten – Kontexte – Entwicklungen*, Leipzig 2009, 379–388, 383f.

18 Vgl. *Kalbheim/Ziebertz*⁸2013 [Anm. 6], 315–318.

wählen. Zentraler Gegenstand von LER ist die Koexistenz unterschiedlicher Weltanschauungen, Religionen und philosophischer Systeme und die damit gegebenen differierenden Wertorientierungen.

(5) *Konfessionslosigkeit als Motor:*

vom Ersatz- zum Alternativfach

Aufgrund der steigenden Zahl von konfessionslosen Schülerinnen und Schülern erhält das von den Bundesländern eingerichtete Ersatzfach für den Religionsunterricht – „Ethik“, „Werte und Normen“, „Praktische Philosophie“ o.ä. genannt – verstärkt Zulauf. Dies bewirkt zusehends eine Veränderung seines Status: weg von einem Ersatz-, hin zu einem Alternativfach zum Religionsunterricht. Dieser Trend wird von den beiden großen Kirchen begrüßt. Sie befürworten die Entwicklung dieses Faches „von einer didaktischen Notlösung zu einem grundständigen Schulfach von Gewicht neben dem Religionsunterricht“¹⁹.

1.3 Zwischenbilanz: Religionsunterricht im Horizont von Entkonfessionalisierung

Die Berufung der beiden großen Kirchen in Deutschland auf das Konfessionalitätsprinzip und die von ihnen geduldeten oder unterstützten Modelle konfessioneller Kooperation unterschätzen das Phänomen wachsender Entkonfessionalisierung entschieden. Zwar werden dadurch das konfessionelle Profil des Religionsunterrichts geschärft und der Ökumenedanke gepflegt, die Reichweite christlichen Bildungshandelns in der Schule bleibt aber gewissermaßen auf das „forum internum“ beschränkt. Analoges gilt für den Religionsunterricht anderer religiöser Gemeinschaften: Dieser ist eine adäquate Reaktion auf die voranschreitende religiöse Pluralisierung, doch vermag er auf die

fortgesetzte Entkonfessionalisierung keine bildungstheoretisch tragfähige Antwort zu geben.

Anders sind das Unterrichtsfach LER und das Ersatz- bzw. Alternativfach „Ethik“ und seine Varianten zu beurteilen. Sie nehmen die Verschiebungen im konfessionellen Gefüge der deutschen Bevölkerung ernst und versuchen darauf unterrichtlich zu reagieren. Doch leiden beide Fächer in Bezug auf die religiöse Thematik an erheblichen Mängeln: Sowohl LER als auch „Ethik“ verkürzen Religion, indem sie diese vornehmlich entweder phänomenologisch oder unter dem Vorzeichen ethischer Relevanz zur Geltung bringen. Beides ist problematisch, denn „Religion ist eine unverwechselbare Dimension des Lebens, die nicht mit Moral oder Philosophie gleichzusetzen ist“²⁰. Religion im Sinne einer neutralen Information über verschiedene Religionen wird zudem dem Wesen von Religion nicht gerecht, weil diese nie nur informatorische, sondern immer auch konfessorische Qualität hat.

2. *Vorschlag: von der Gastfreundschaft für Konfessionsfremde zum Gaststatus für Konfessionslose im Religionsunterricht*

Politisch und gesellschaftlich ist das Thema „Religion“ in den letzten Jahren verstärkt in den Fokus der Aufmerksamkeit gerückt. Das gilt auch – und gerade! – für den Bereich Bildung. So hat das PISA-Konsortium im Rückgriff auf den Pädagogen Jürgen Baumert deutlich gemacht, dass allgemeine Bildung ohne religiöse Bildung nicht vollständig ist.²¹ Die Art und Weise, wie Religion

19 *Bischöfe* 1996 [Anm. 8], 73; vgl. *Evangelische Kirche* 1994 [Anm. 11], 5.3.

20 *Evangelische Kirche* 1994 [Anm. 11], 2.1.

21 Vgl. *Baumert, Jürgen/Stanat, Petra/Demmrich, Anke: PISA 2000: Untersuchungsgegenstand, theoretische Grundlagen und Durchführung der Studie. In: Deutsches PISA-Konsortium (Hg.): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im*

Welt versteht und zum Handeln in der Welt bewegt, ist als eigenständiger Modus der Weltbegegnung zu werten. Dies qualifiziert und legitimiert religiöse Bildung als einen unersetzlichen Beitrag zu einer allgemeinen Bildung.²² Dann aber ist Religion als Gegenstand von Bildung, mehr noch als Modus der Welterschließung auch für konfessionslose Schüler/-innen unverzichtbar.

Auf diese bildungstheoretische Nobilitierung von Religion sind nun aber der Religionsunterricht bzw. seine Ersatzfächer nicht wirklich vorbereitet. Für den Religionsunterricht in seiner konfessionellen Verfasstheit sind Konfessionslose nur eine randständige Klientel; das Ersatzfach hingegen (bzw. im Bundesland Brandenburg das Fach LER) thematisiert Religion eher sekundär oder in einer Weise, die fragen lässt, ob damit der Bildungsgegenstand Religion adäquat behandelt wird.

Um diesem Problem wenigstens in Teilen abzuwehren, schlage ich vor, den konfessionellen Religionsunterricht nicht im Wege der Ausnahme, sondern grundsätzlich für alle konfessionslosen Schüler/-innen zu öffnen, die ihn besuchen wollen. Dabei soll der Religionsunterricht *konfessioneller* Religionsunterricht bleiben und nicht unter der Hand zu einer Religionskunde oder einer die Wahrheitsfrage und Verbindlichkeiten aus-

internationalen Vergleich, Opladen 2001, 15–68, 21; Baumert, Jürgen: Deutschland im internationalen Bildungsvergleich. In: Killius, Nelson/Kluge, Jürgen/Reisch, Linda (Hg.): Die Zukunft der Bildung, Frankfurt a.M. 2002, 100–150, 106–108; 113.

22 Zur genaueren Ausarbeitung der Dimensionen einer religiösen Rationalität vgl. Kropač, Ulrich: Religion und Rationalität. Eine ungewöhnliche Allianz im religionspädagogischen Legitimationsdiskurs. In: ders./Langenhorst, Georg (Hg.): Religionsunterricht und der Bildungsauftrag der öffentlichen Schulen. Begründung und Perspektiven des Schulfaches Religionslehre, Babenhausen 2012, 66–83; ders.: Religiöse Rationalität als Proprium religiöser Bildung. Ein bildungstheoretisches Plädoyer für Religionsunterricht an öffentlichen Schulen. In: rhs 51 (2008) 365–376.

sparenden religionsunterrichtlichen Lehrveranstaltung mutieren. Dieser Vorschlag ist erstens zu begründen, zweitens durch theologische bzw. religionspädagogische Überlegungen zu unterbauen und drittens auf seine rechtliche Tragfähigkeit im Hinblick auf das Grundgesetz zu prüfen.

2.1 Begründungen: vom Pragmatismus bis zur Bildungsdiakonie

Folgende drei Gründe seien für den Vorschlag geltend gemacht, konfessionslosen jungen Menschen einen Gaststatus im Religionsunterricht, gleich ob katholisch oder evangelisch, zu gewähren:

(1) Pragmatismus

Die eingangs genannten Zahlen zum Gottesdienstbesuch stellen gewissermaßen nur die Spitze des Eisberges dar. Immer mehr getaufte Schüler/-innen wachsen ohne explizite kirchlich-religiöse Sozialisation auf. Anders als früher bringen sie in den Religionsunterricht kaum mehr eine ausgebildete konfessionelle Identität mit: Auch getaufte junge Menschen sind also „gewissermaßen ‚konfessionslos‘“²³, wie die systematische Theologin Ulrike Link-Wieczorek schreibt. Was aber spricht dann dagegen, den Religionsunterricht auch für *nominell* konfessionslose junge Menschen zu öffnen? Dies umso mehr, als auch ein zukunftsfähiger konfessioneller Religionsunterricht nur für Getaufte die religiöse Thematik wesentlich elementarer angehen müsste, als dies bisher der Fall ist.

(2) Weiterentwicklung kirchenamtlicher Positionen

Bereits der Synodenbeschluss „Der Religionsunterricht in der Schule“ von 1974 hatte eine bezüglich des Glaubens inhomogene Schülerklientel mit erkennbarer Distanz zu kirchlichem

23 Link-Wieczorek 2012 [Anm. 16], 55; vgl. auch ebd., 56.

Leben vor Augen. Er verdichtete diese Wahrnehmung in der bildhaften Formel, dass sich der Religionslehrer, wenn er versucht, „in den Glauben und in das Leben der Kirche einzuweisen und einzuüben“, oft in einer Situation befindet, „wie wenn er zu Blinden von Farbe spricht“.²⁴ Dementsprechend findet sich im Katalog der Zielformulierungen auch die zurückhaltende Äußerung, dass Religionsunterricht schon dann ein Gewinn war, „wenn die Schüler/-innen beim Verlassen der Schule Religion und Glaube zumindest nicht für überflüssig oder unsinnig halten“²⁵.

Das Bischofswort „Die bildende Kraft des Religionsunterrichts“ räumt die Möglichkeit einer Teilnahme konfessionsloser Schüler/-innen am Religionsunterricht zwar ein, bleibt aber vorsichtig, weil es den konfessionellen Charakter des Religionsunterrichts gewahrt wissen will. Die Erklärung lässt erkennen, dass in diesem Fall die Mehrheit der Teilnehmer der betreffenden Konfession angehören sollte.

Am weitesten wagt sich an dieser Stelle die evangelische Denkschrift „Identität und Verständigung“ vor, indem sie die konfessionelle Trias bezüglich der Konfessionalität der Schüler/-innen komplett aufbricht: Diese müssen „im evangelischen Religionsunterricht nicht der evangelischen Religion angehören“²⁶. Somit sind Schüler/-innen anderer Religionen und Konfessionen sowie Konfessionslose und überhaupt nicht religiös erzogene junge Menschen in diesem Unterricht willkommen.

Sowohl die katholische als auch die evangelische Kirche kennen, so ist zu resümieren, Möglichkeiten der Öffnung konfessionellen Religionsunterrichts für konfessionslose Schüler/-innen. Insofern bedeutet mein Vorschlag keinen Bruch mit den bisherigen kirchlichen Auffassungen. Allerdings erscheinen die Öffnungs-

klauseln in den Dokumenten eher als Ausnahmeregelungen. Eine systematische Einladung konfessionsloser Schüler/-innen steht bislang nicht auf der Tagesordnung der beiden Kirchen. Genau dahin geht mein Plädoyer.

(3) *Konsequente Fortführung der kirchlichen Bildungsdiakonie*

Seit den 1970er-Jahren hat sich in der katholischen Kirche – in der evangelischen schon früher – die Überzeugung durchgesetzt, dass Religionsunterricht nicht katechetischen Zwecken im Sinne einer Unterweisung oder Einübung in den kirchlichen Glauben dient, sondern am allgemeinen Bildungsauftrag von Schule teilhat und sich von ihm her begründen muss. Religionsunterricht ist seither seinem Selbstverständnis nach Ausdruck des selbstlosen Engagements von Kirche am Lernort Schule. Mitwirkung an der Verwirklichung des schulischen Bildungsauftrages heißt heute, dass, um an Jürgen Baumert anzuknüpfen, religiöse Bildung Schüler/-innen mit Religion als einem grundständigen und unverzichtbaren Modus der Welterschließung vertraut macht.²⁷ Genau diese Leistung vermag ein konfessioneller Religionsunterricht zu erbringen. Öffnen beide großen Kirchen diesen auch für konfessionslose Schüler/-innen, die aufgrund ihrer Konfessionslosigkeit zum Besuch von Ersatz- oder Alternativformen verpflichtet sind, dann verlängern sie konsequent den Radius ihres bildungsdiakonischen Handelns.

2.2 Klärungen: „Religion“ und „Konfession“

Es gibt, wie eben gezeigt, gute Gründe dafür, den konfessionellen Religionsunterricht für Konfessionslose zu öffnen. Doch können diese Plausibilitäten auch theologisch bzw. religionspädagogisch gestützt werden? Hierzu sind die beiden Grundbegriffe „Religion“ und „Konfession“ zu reflektieren, die der Wortverbindung

24 Synodenbeschluss 1974 [Anm. 7], 1.1.1.

25 Ebd., 2.6.5.

26 *Evangelische Kirche* 1994 [Anm. 11], 66.

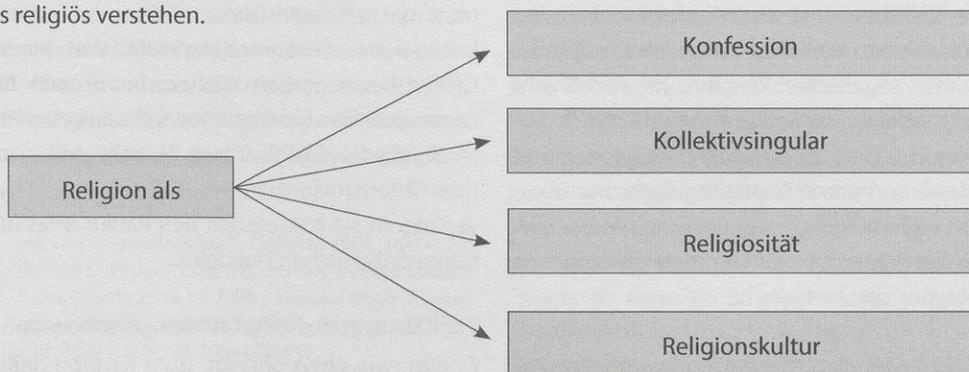
27 Vgl. *Bischöfe* 2005 [Anm. 13], 7.

„konfessioneller Religionsunterricht“ einbeschrieben sind.

(1) „Religion“ und Religionsunterricht

Der Synodenbeschluss von 1974 befasst sich in einem kurzen Abschnitt explizit mit dem Terminus „Religion“: Er möchte ihn in einem weiten Sinn verstanden wissen und schlägt als Kurzdefinition „Weltdeutung“ oder „Sinnggebung“ durch Transzendenzbezug²⁸ vor. Die religionspädagogische Marschroute ist damit klar: „Religion“ wird weder auf Konfession noch die christliche Religion oder die Weltreligionen festgelegt, sondern figuriert als eine Art „umbrella term“ mit einer beträchtlichen Spannweite. Spätere kirchliche Dokumente zum Religionsunterricht tendieren dazu, Religion als „eine unverwechselbare Dimension des Lebens“²⁹ oder „einen eigenen Zugang zur Wirklichkeit“³⁰ zu qualifizieren.

Vor dem Hintergrund dieser Begriffsbestimmungen können konfessionslose Schüler/innen – die ja eo ipso nicht religionslos sind – an einem solchen Religionsunterricht teilnehmen, wenn sie an Religion interessiert sind oder sich als religiös verstehen.



Allerdings erscheint es sinnvoll, dem aufgrund seiner Weite und Unbestimmtheit durchaus vagen Religionsbegriff in den kirchenamtlichen Dokumenten einige deutlichere Konturen einzuzeichnen. Ich folge hier Klaus König, der eine vierfache Ausdifferenzierung des Religionsunterrichts vorschlägt.³¹

- RELIGION ALS KONFESSION: Religion wird als eine *bestimmte* Religion begriffen, die sich auf ein Bekenntnis bezieht oder – wie im Christentum – von einer Konfessionskirche stammt.
- RELIGION ALS KOLLEKTIVSINGULAR: Verstanden als Oberbegriff subsumiert Religion hier die unterschiedlichen Religionen.
- RELIGION ALS RELIGIOSITÄT: Religiosität bezeichnet jene Weise, in der eine konkrete Person Religiöses hervorbringt oder sich Religion individuell anverwandelt.
- RELIGION ALS TEIL DER KULTUR: Religion assimiliert Elemente von Kultur und prägt diese. Als eine solche Religionskultur meint sie einen spezifischen kulturellen Bereich.

28 Synodenbeschluss 1974 [Anm. 7], 2.3.

29 *Evangelische Kirche* 1994 [Anm. 11], 30.

30 *Bischöfe* 2005 [Anm. 13], 7.

31 Vgl. dazu ausführlich König, Klaus: Religion im Religionsunterricht. In: Helbling, Dominik / Kropač, Ulrich / Jakobs, Monika u.a. (Hg.): Konfessioneller und bekenntnisunabhängiger Religionsunterricht. Eine Verhältnisbestimmung am Beispiel Schweiz, Zürich 2013, 160–175.

Legt man für die „Religion“ im Religionsunterricht diesen aufgefächerten Religionsbegriff zugrunde, wird ein mehrdimensionales religiöses Lernen ermöglicht. Je nachdem, welcher Aspekt betont wird, erhält der Religionsunterricht einen bekenntniszentrierten, religionskundlichen, individuell-religiösen oder religionskulturellen Akzent.

(2) „Konfession“ und konfessioneller Religionsunterricht

Der Terminus „Konfession“ führt eine ansehnliche Begriffsgeschichte mit sich.³² Abgeleitet vom lateinischen Wort „confessio“ – „Bekanntnis“ –, begegnet er dem Wort und der Sache nach in der Bibel in Gestalt kleinerer oder größerer Bekenntnisse. Die Alte Kirche brachte eine zweite Bedeutung hervor: Konfession im Sinne von kirchlichem Bekenntnis, d.h. als ausformulierter, „approbierter“ und tradierter Text (z. B. das Nicaeno-Konstantinopolitanische oder das Apostolische Glaubensbekenntnis). Während der Reformationszeit wuchs dem Begriff eine dritte Bedeutung zu, nämlich lehrmäßiger Inhalt von Bekenntnisdokumenten und -schriften (z. B. die Confessio Augustana von 1530). In der nachreformatorischen Epoche bildete sich schließlich eine vierte Wortbedeutung aus, die auf die verschiedenen Religionsparteien und Konfessionskirchen abhebt, meist verbunden mit einem starken Abgrenzungsimpuls der eigenen Konfession gegenüber den anderen.

Wenn von konfessionellem Religionsunterricht die Rede ist, muss geklärt werden, welcher Sinn dem Attribut „konfessionell“ beizulegen ist. In diesem Zusammenhang ist zudem die Frage zu beantworten, ob das Konfessionelle „den Status eines Gegenstandes des Religions-

unterrichts haben [soll], oder den eines strukturellen Maßes seiner Inhalte und Prozesse“³³.

Eine Frucht des ökumenischen Gesprächs ist die Neuentdeckung der ursprünglich positiven Bedeutung von Konfession als *Bekanntnis*. Konfession kann von da aus als *Perspektive* entfaltet werden: Sie versteht sich dann als ein spezifischer Modus der Wahrnehmung von und des Umgangs mit Welt aus einem konfessionell geprägten christlichen Glauben heraus. Religionsunterrichtlich gewendet bedeutet das, dass Konfessionalität nicht in erster Linie ein Kriterium für die religiöse Disposition der Schüler/-innen ist, sondern für die *Sache* des Religionsunterrichts, d.h., die konfessionelle Perspektive manifestiert sich primär in der Auswahl, Anordnung, Präsentation und Erschließung der Lerngegenstände.³⁴

Wenn der Gegenstand des Religionsunterrichts Religion ist und wenn Konfession die Perspektivierung dieses Gegenstandes bezeichnet, dann lassen sich – längs des zuvor in vier Kategorien unterteilten Religionsbegriffs – die Inhalte eines konfessionellen Religionsunterrichts wie folgt charakterisieren:

- RELIGION ALS KONFESSION: Von einem konfessionellen Standpunkt aus stehen die Lehren, Riten und Frömmigkeitsformen einer bestimmten Konfession im Vordergrund. Andere Konfessionen werden dazu vergleichend in Beziehung gesetzt, in einer Haltung des Respekts. Auch die ökumenische Frage hat hier ihren Ort.
- RELIGION ALS KOLLEKTIVSINGULAR: Einerseits leitet die konfessionelle Perspektive beim Blick auf die Religionen zur Komparatistik an, andererseits – und wichtiger noch! – führt sie unausweichlich zur Wahrheitsfrage. Insofern

32 Zum Folgenden vgl. Ritter, Werner H.: Religion / Konfession / Christentum / Ökumene. In: Lachmann, Rainer / Adam, Gottfried / Ritter, Werner H.: Theologische Schlüsselbegriffe. Biblisch – systematisch – didaktisch, Göttingen 2004, 300–319, 300–302; 305–307.

33 Kahrs, Christian: Öffentliche Bildung privater Religion. Plädoyer für einen „Fachbereich Religion“ – obligatorisch für alle, Freiburg i. Br. – Basel – Wien 2009, 174.

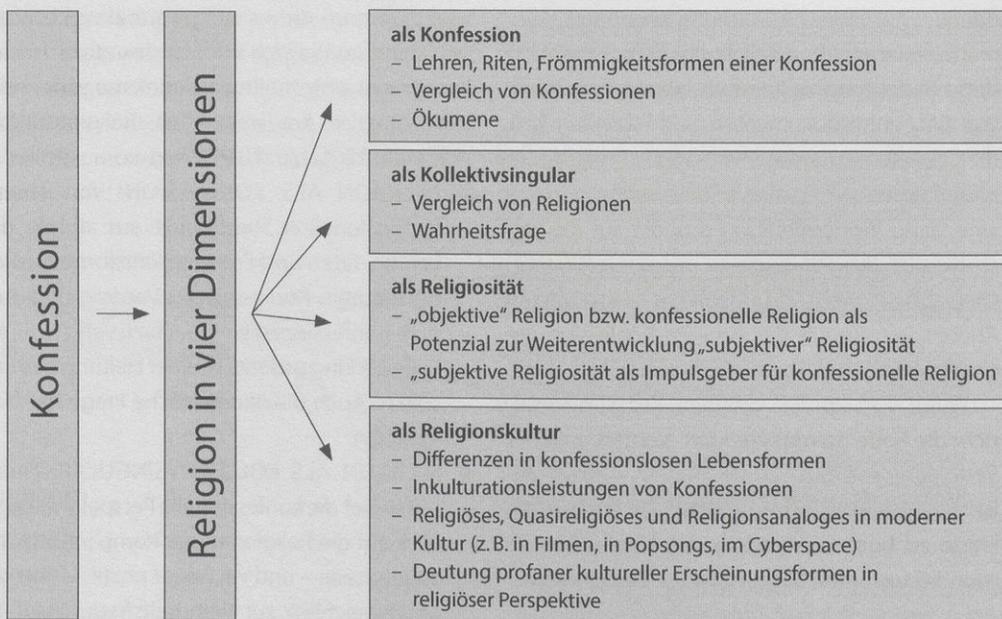
34 Vgl. ebd., 175.

hebt sich ein solcher Religionsunterricht klar von einer Religionskunde ab, die sich diese Frage ersparen kann und will.

- **RELIGION ALS RELIGIOSITÄT:** Konfessionelle Religion fordert subjektive Religiosität heraus, sich an ihr abzarbeiten. In diesem Prozess kann subjektive Religiosität ihre vielleicht unbewusste Verwurzelung in objektiver Religion entdecken und diese als Quelle für ihre intellektuelle, semantische und spirituelle Weiterentwicklung nutzen.³⁵ Umgekehrt bedarf konfessionelle Religion der Impulse durch subjektive Religiosität, wenn ihre Tradition nicht kraft- und leblos werden soll.
- **RELIGION ALS TEIL DER KULTUR:** Konfessionen implizieren nicht nur Differenzen in den Lehrsystemen, sondern auch in den aus und

an ihnen entwickelten Lebensformen. Sie prägen in differenter Weise Kultur.

Beispielhaft seien die ausgeprägte katholische Feiertagskultur (so gibt es in Bayern 13, in Schleswig-Holstein 9 gesetzliche Feiertage) und das protestantische Pflichtethos genannt. Religionsunterricht thematisiert diese Inkulturationsleistungen von Konfessionen. Darüber hinaus sensibilisiert er Schüler/-innen für die Präsenz (konfessionell-)religiöser Elemente – aber auch sich lediglich religiös gebender Phänomene – in der modernen Kultur und befähigt sie umgekehrt, deutungsoffene kulturelle Erscheinungsformen gegebenenfalls auch unter einer (konfessionell-)religiösen Perspektive zu lesen. Als Material hierfür bieten sich insbesondere Filme, Pop-songs, moderne Fantasy-Erzählungen sowie virtuelle Welten im Cyberspace an.



35 Zum Verhältnis von Religion und Religiosität bei jungen Menschen vgl. Kropač, Ulrich/Meier, Uto/König, Klaus (Hg.): Jugend, Religion, Religiosität. Resultate, Probleme und Perspektiven der aktuellen Religiositätsforschung, Regensburg 2012.

FAZIT: Religionsunterricht, wie er hier entwickelt wird, bearbeitet das Phänomen des Religiösen in einer beachtlichen Bandbreite. Indem dies von einer bestimmten, einer konfessionellen Warte aus geschieht, unterscheidet sich dieser Unterricht unzweifelhaft von einer Phänomenologie des Religiösen. Diese Perspektivierung macht das Konfessionelle des Religionsunterrichts aus, nicht die Konfessionszugehörigkeit der Schüler/-innen.

2.3 Beurteilung: zur rechtlichen Situation

Sowohl in der Rechtssprechung des Bundesverfassungsgerichts als auch im juristischen Schrifttum zum Religionsunterricht spielt die Konfessionalität eine hervorgehobene Rolle. In einem Urteil aus dem Jahr 1987 griff das höchste deutsche Gericht die sogenannte Anschütz-Formel³⁶ auf, wonach der Religionsunterricht „in konfessioneller Positivität und Gebundenheit“ zu erteilen ist, und stellte fest:

„Er [= Der Religionsunterricht] ist keine überkonfessionelle vergleichende Betrachtung religiöser Lehren, nicht bloße Morallehre, Sittenunterricht, historisierende und relativierende Religionskunde, Religions- oder Bibelgeschichte. Sein Gegenstand ist vielmehr der Bekenntnisinhalt, nämlich die Glaubenssätze der jeweiligen Religionsgemeinschaft. Diese als bestehende Wahrheiten zu vermitteln, ist seine Aufgabe.“³⁷

Lässt sich angesichts dieser starken Stellung des Konfessionalitätsprinzips der Vorschlag halten, den Religionsunterricht für konfessionslose Schüler/-innen zu öffnen und dessen konfessionellen Charakter dadurch zu sichern, dass Konfession als Perspektive gefasst wird?

Zunächst ist festzuhalten, dass der Staat gegen die Öffnung des Religionsunterrichts für bekenntnislose und bekenntnisfremde Kinder als Gäste nichts einzuwenden hat, solange die Teilnahme freiwillig erfolgt und die aufnehmende Religionsgemeinschaft damit einverstanden ist.³⁸ Es liegt folglich an den beiden großen Kirchen in Deutschland selbst, ob sie bekenntnislose junge Menschen in den Religionsunterricht explizit einladen. Indem die katholische Kirche bislang an der konfessionellen Trias festhält, zieht sie die Grenzen enger, als dies von Rechts wegen erforderlich ist.

Was die Konfessionalität des Religionsunterrichts angeht, kommt es rechtlich „nicht auf die Unterrichtsgegenstände, sondern auf die besonderen Kriterien und Intentionen, d. h. auf Maßstäbe, Ziele und Verantwortung des Unterrichts an“³⁹. Die relative Bedeutung des Inhalts für die konfessionelle Prägung des Religionsunterrichts ergibt sich daraus, dass sich auch ein religionskundlicher Religionsunterricht mit Konfessionen beschäftigt, ohne dass er deshalb zu einem konfessionellen Religionsunterricht würde. Umgekehrt nimmt ein konfessioneller Religionsunterricht in nicht unbeträchtlichem Umfang die Gestalt einer Religionskunde an, wenn er andere Religionen thematisiert; dies umso mehr, als für eine wachsende Zahl getaufter junger Menschen die eigene Religion faktisch eine Fremdreigion ist. Entscheidend für die Konfessionalität des Religionsunterrichts

38 Vgl. *Heckel, Martin*: Religionsunterricht auf dem Prüfstand: Konfessionell – unkonfessionell – interreligiös – interkonfessionell – konfessionell-kooperativ? Der rechtliche Rahmen des Religionsunterrichts im säkularen Verfassungsstaat. In: *ZThK* 102 (2005) 246–292, 268. – Nach Hans Diekmann kann aus der Norm des Art. 7,3 GG „kein zwingendes verfassungsrechtliches Prinzip der konfessionellen Homogenität der Schülerschaft“ abgeleitet werden (*Diekmann, Hans D.*: Religion und Konfession. Zur Konfessionalität des katholischen Religionsunterrichts, Hildesheim – Berlin 1994, 365).

39 Ebd., 261.

36 Gerhard Anschütz (1867–1948), Jurist, war führender Kommentator der Weimarer Reichsverfassung. Vgl. *ders.*: Die Verfassung des Deutschen Reichs vom 11. August 1919. Ein Kommentar für Wissenschaft und Praxis, Berlin 1926; hier: Art. 149, Nr. 4 (= S. 390).

37 BVerfGE 74, 244, 252; zitiert nach *Bischöfe* 1996 [Anm. 8], 68.

sind „Geist, Sinn und Ziel, nicht der Gegenstand des Unterrichts“⁴⁰. Dem trägt das Modell, Konfession als Perspektive zur Geltung zu bringen, Rechnung.

3. Religionsunterricht auch für „Zachäus-Menschen“? (T. Halík)

In seinem Buch „Geduld mit Gott. Die Geschichte von Zachäus heute“ kennzeichnet der Prager Religionsphilosoph Tomáš Halík viele Zeitgenossen als „Zachäus-Menschen“⁴¹. Darunter versteht er Personen, die, angelehnt an den Zollpächter Zachäus in Lk 19,1–10, aus der Distanz – biblisch: von der Höhe eines Maulbeerfeigenbaums aus und in dessen Schutz – auf das Christentum blicken, „ohne dabei gleichgültig oder feindselig zu sein“⁴². Es sind für Halík Menschen, die neugierig sind, die Fragen und Erwartungen haben, aber – aus welchen

Gründen auch immer – auf Abstand zu etablierter Religion bzw. zum Christentum bleiben wollen. Lukas erzählt sodann von der für Zachäus lebensverändernden und heilvollen Begegnung mit Jesus. Allerdings sagt der Text an keiner Stelle, dass Zachäus sich Jesus angeschlossen hätte. Wäre es nicht eine besondere Chance für den konfessionellen Religionsunterricht, „Zachäus-Schülerinnen und -Schüler“ als Gäste einzuladen? Solche jungen Leute also, die keiner verfassten Religion angehören, aber immerhin interessiert auf sie schauen und unbestimmte Erwartungen an sie haben. „Wenn sie Religion und Glaube als mögliche Bereicherung des Menschen, als mögliche Kraft für die Entfaltung seiner Persönlichkeit, als möglichen Antrieb für die Realisierung von Freiheit begreifen“⁴³, wäre dann Religionsunterricht nicht schon ein Gewinn für sie, selbst wenn sie nicht einmal entfernt an Kircheng Zugehörigkeit denken?

Dr. Ulrich Kropač
Professor für Didaktik der Religionslehre, für
Katechetik und Religionspädagogik an der
Theologischen Fakultät der Katholischen
Universität Eichstätt-Ingolstadt,
Ostenstr. 26–28, 85072 Eichstätt

40 Ebd., 263.

41 Zum Folgenden vgl. Halík, Tomáš: Geduld mit Gott. Die Geschichte von Zachäus heute, Freiburg i. Br. – Basel – Wien ³2011, 20–23.

42 Ebd., 22.

43 Synodenbeschluss 1974 [Anm. 7], 2.6.5.

Zum Verständnis und Geschäft der Religionspädagogik

Wissenschaftstheoretische Anmerkungen

Mirjam Schambeck

Zurzeit ist keine Fächergruppe der Theologie so (an-)gefragt wie die Praktische Theologie, und zwar im doppelten Sinn. Zum einen wird mit den angezeigten Sprach- und Vermittlungsproblemen als Ursachen für die Gottes- und in deren Gefolge Kirchenkrise das unmittelbare ‚Geschäft‘ der Praktischen Theologie relevant, die sich insbesondere um Praxiszusammenhänge kümmert. Zum anderen ist in der Beschreibung von Theologie kaum etwas so ungeklärt wie die Frage, was die Praktische Theologie ausmacht, was die einzelnen Disziplinen des praktisch-theologischen Fächerkanons voneinander unterscheidet, wie sie sich aufeinander beziehen und welchen Beitrag sie zum theologischen Erkenntnisgewinn insgesamt leisten: Sind sie auf Rezepturfabrikationen zu reduzieren im Sinne von Methodenkisten der Theologie, auf Anwendungswissenschaften oder auf kirchliche Vollzugsreflexionsanstalten, die vielleicht in einer etwas anderen Sprache, von der Sache her aber dasselbe betreiben wie die in den Ordinariaten für die Seelsorge, den Religionsunterricht und die Katechese Verantwortlichen?

Die Praktische Theologie ist angefragt und die Religionspädagogik mit ihr. Selbst wenn es in den letzten Jahren in der *Pastoraltheologie* einige Bemühungen gab, das Feld der Praktischen Theologie neu zu bestimmen, so geben

diese Impulse doch Fragen auf:¹ Ist es hilfreich, die Pastoraltheologie zur Fundamentaldisziplin theologischer Reflexion zu stilisieren, indem ihr in Gänze die Aufgabe zugeschrieben wird, die konkrete Situation der Menschen für die Theologie einzuholen? Unterläuft diese Skizzierung der Pastoraltheologie nicht die Differenziertheit der Erkenntnisverwendungen praktisch-theologischer Disziplinen? Ebnet dieser Universalanspruch nicht die unterschiedlichen Praxis-

1 Vgl. dazu *Bucher, Rainer: Theologie im Risiko der Gegenwart. Studien zur kenotischen Existenz der Pastoraltheologie zwischen Universität, Kirche und Gesellschaft*, Stuttgart 2010, bes. 43–68, wo Bucher z.B. im, wenn auch kritischen, Rekurs auf van der Vens Entwurf einer Empirischen Theologie das Unternehmen der Praktischen Theologie ungebrochen in der Pastoraltheologie aufgehen lässt. Das Problembewusstsein, mit diesen Ausführungen die unterschiedlichen praktisch-theologischen Disziplinen zu nivellieren, scheint gar nicht vorhanden zu sein. Bucher selbst stößt sich zwar an den Ent- und Begrenzungen des Ansatzes van der Vens wie auch des handlungswissenschaftlichen Paradigmas und versucht einen Entwurf von Pastoraltheologie über eine Konzentration auf die Pastoral zu erreichen („Pastoraltheologie als Kulturwissenschaft des Volkes Gottes“), geht aber nach wie vor davon aus, dass die Pastoraltheologie im Gefolge Rahners die Disziplin ist, der die Einholung der Situation für die theologische Reflexion (allein) zukommt. Vgl. auch 194, 223, 225.

zusammenhänge, auf die sich die einzelnen praktisch-theologischen Disziplinen beziehen, in einer unzulässigen Weise ein, so dass Pastoral nicht mehr von caritativem Handeln und Katechese nicht mehr von Religionsunterricht unterscheidbar sind?

Im Folgenden soll deshalb eine Beschreibung des Verständnisses und des ‚Geschäfts‘ der Religionspädagogik vorgelegt werden, und zwar in zweifacher Absicht:

Zum einen tut es immer wieder not, das Proprium der Religionspädagogik im Fächerkanon der Theologie auszuweisen: ad intra, um Forschungslücken auszumachen und Forschungsinitiativen zu justieren; ad extra, wenn es beispielsweise in Verhandlungen um Zuschnitte theologischer Fakultäten oder Institute darum geht, die praktisch-theologischen Disziplinen unter einem Lehrstuhl ‚Praktische Theologie‘ zu versammeln und – unter Inkaufnahme eines bedenklichen Verlusts gewachsener spezifischer Expertise – damit die unterschiedlichen Bezugsfelder praktisch-theologischer Disziplinen einzudampfen.

Zum anderen kann die wissenschaftstheoretische Konturierung der Religionspädagogik einen Beitrag dazu leisten, die von der Pastoraltheologie aufgeworfenen Fundamentalansprüche zu differenzieren, die wissenschaftstheoretische Bestimmung der Praktischen Theologie im theologischen Fächerkonzert zu profilieren sowie die Unterschiedenheit der praktisch-theologischen Disziplinen zu klären.

Im folgenden Beitrag wird als Weg dazu vorgeschlagen, die wissenschaftstheoretischen Grundfragen nicht nur zu beantworten, sondern die Fragen selbst mittels einer anders gewendeten Denkfigur anzuschärfen. Das geschieht in der Absicht, die Komplexität dieser schwierigen, weil grundlegenden und damit in alle Facetten religionspädagogischer Arbeit hineinspielenden Fragen so aufzubereiten, dass sie lesbar bleiben und zugleich für Profis zumindest nicht uninteressant sind.

1. *Wissenschaftstheoretische Grundfragen – eine Differenzierung in klärender Absicht*

Wissenschaftstheorie zu betreiben, bedeutete bislang, folgende Fragen zu beantworten:²

1. DIE FRAGE NACH DEM GEGENSTANDSBEREICH einer wissenschaftlichen Disziplin (Materialobjekt),
2. DIE FRAGE NACH DEN METHODEN (Formalobjekt) sowie
3. DIE FRAGE NACH DEM BEZIEHUNGSGEFÜGE zu klären, in dem eine wissenschaftliche Disziplin zu anderen Wissenschaften steht, wobei letztere seit Friedrich Daniel Ernst Schleiermacher (1768–1834) auch als enzyklopädische Frage verstanden wird.³

So erhellend diese Grundfragen sind, so wenig konnten sie, angewendet auf die Praktische Theologie, bislang aufzeigen, wie die Unterschiedenheit der praktisch-theologischen Disziplinen dadurch begründet werden kann. Damit aber ließ sich das Proprium dieser einzelnen Disziplinen nicht angemessen aussagen. Deshalb sollen sie im Folgenden weiter ausdifferenziert werden, indem gefragt wird nach dem 1. WOHER DER ERKENNTNIS – also dem Ort der Erkenntnisgewinnung (Woher, in welchen Feldern gewinnt eine wissenschaftliche Disziplin ihre Erkenntnisse?), dem

2. WIE DER ERKENNTNIS – also nach der Erkenntnisbegründung (Wie, auf welche Weise

2 Vgl. Englert, Rudolf: Wissenschaftstheorie der Religionspädagogik. In: Simon, Werner/Ziebertz, Hans-Georg (Hg.): Bilanz der Religionspädagogik, Düsseldorf 1995, 147–174, 147, spricht von der problemgeschichtlichen, der enzyklopädischen und der methodologischen Fragestellung und verhandelt unter der ersten sowie zweiten Hinsicht den sich verändernden Gegenstandsbereich der Religionspädagogik.

3 Vgl. Schleiermacher, Friedrich D. E.: Kurze Darstellung des Theologischen Studiums zu Behuf einleitender Vorlesungen, hg. v. Heinrich Scholz, Braunschweig 1961, § 18, vgl. auch § 20.

und durch welche Methoden gewinnt eine wissenschaftliche Disziplin ihre Erkenntnisse?) und dem

3. WOZU DER ERKENNTNIS – also der Erkenntnisverwendung (Für welche Themen, Kontexte, Verwendungen [Praxis] gewinnt eine wissenschaftliche Disziplin ihre Erkenntnisse?).⁴

Um diesen Fragen gegenüber Rechenschaft zu geben und damit das Proprium der Religionspädagogik zu bestimmen, muss in einem ersten Schritt (1) die Brisanz der Fragestellung verdeutlicht werden. Das gelingt über eine knappe Vergewisserung der Genese der Religionspädagogik als Wissenschaft (2). Erst so lässt sich ahnen, in welchen Verstrickungen sich eine Wissenschaftstheorie der Religionspädagogik bewegt, welche eingeschliffenen Denkmuster oft eher unbewusst denn reflektiert transportiert werden und insofern umso mehr der expliziten Auseinandersetzung bedürfen, um deren Wohl und Wehe zu enttarnen (3). Diese Überlegungen wiederum bereiten den Boden,

4 An dieser Stelle wird bewusst darauf verzichtet, die von *Hans Reichenbach*: *Experience and Prediction. An Analysis of the Foundations and the Structure of Knowledge*, Chicago 1938, 6–16, in die Diskussion eingebrachte Begrifflichkeit von Entdeckungs- und Begründungszusammenhang zu verwenden. Obwohl sie von *Hans Albert*: *Traktat über kritische Vernunft*, Tübingen 1968, 37–41, für die Theologie schon früh fruchtbar gemacht wurde, ist sie hier in zweifacher Hinsicht problematisch: Zum einen wurde sie im Gefolge der Auslegung Johannes A. van der Vens und seines Schülerkreises im religionspädagogischen Zusammenhang in einer so eigenen Weise gebraucht, dass in der Religionspädagogik heute anderes darunter verstanden wird als im wissenschaftstheoretischen Gebrauch gemeint war (vgl. beispielsweise die Ausdeutung von *Hans-Georg Ziebertz*: *Religionspädagogik und Empirische Methodologie*, in: *Schweitzer, Friedrich/Schlag, Thomas* (Hg.): *Religionspädagogik im 21. Jahrhundert*, Freiburg i. Br. 2004, 217). Außerdem reicht es nicht mehr, zwischen Entdeckungs- und Begründungszusammenhang zu unterscheiden. Es muss vielmehr auch die Frage der Erkenntnisverwendung in einer Wissenschaftstheorie beantwortet werden.

um in einem quasi emanzipatorischen Unterfangen zu klären, warum nicht einfach von *der* Praktischen Theologie und schon gar nicht von *der* Pastoraltheologie als pars pro toto der Praktischen Theologie gesprochen werden kann, sondern eine Theologie auf der Höhe der Zeit auf einen differenzierten Fächerkanon praktisch-theologischer Disziplinen verwiesen bleibt.

2. Eine historische Skizze: Von der Pastorologie zu einem differenzierten Fächerkanon praktisch-theologischer Disziplinen

Obwohl die Frage, wie Theologie praktisch werden kann, die Theologie begleitet, seit es sie gibt, ist eine wissenschaftliche, d. h. methodisch geleitete und reflexiv ausgewiesene Bearbeitung der Frage, was den praktischen Bezug der Theologie ausmacht, vergleichsweise jung.

Erst die Reform des Universitätsstudiums, die Maria Theresia (1717–1780) im Österreichischen Kaiserreich veranlasste und Abt Stephan Rautenstrauch (1734–1785) konkretisierte, bewirkte auch eine Veränderung des Fächerkanons der Theologie. 1774 wurde der erste Lehrstuhl für Pastoraltheologie eingeführt, der nicht selten in Personalunion mit der Moraltheologie ausgeübt wurde, die Eugen Paul als „Mutter der Praktischen Theologie“ bezeichnet.⁵ Anfänglich blieb die Praktische Theologie – die Religionspädagogik gab es noch nicht als eigenständige Disziplin – nur bezogen auf die berufsständischen Probleme der Priester. Praktische Theologie war identisch mit Pastoraltheologie, und diese wurde eingeführt auf eine Pastorologie.

Mit der flächendeckenden Einführung des Religionsunterrichts an öffentlichen Schulen am Ende des 18. und zu Beginn des 19. Jahr-

5 Vgl. *Paul, Eugen*: *Geschichte der christlichen Erziehung*, Bd. 2, Freiburg – Basel – Wien 1995, 215.

hundreds⁶ war zum ersten Mal im katholischen Verständnis von einer wissenschaftlich fundierten und methodisch geleiteten Religionspädagogik die Rede; auch dies eine Frucht des Bildungsimpulses der Aufklärung. Die Religionspädagogik verstand sich vor allem als Theorie des schulischen Katechismusunterrichts. Religionspädagogik wurde mit Katechetik identifiziert. Es ging um die Einführung in den Glauben für diejenigen, die ihr Einverständnis in den Glauben schon gegeben hatten – und das hieß zur damaligen Zeit für alle, die getauft waren, und getauft waren alle.

Von daher ist es zutreffend zu sagen, dass sich die Religionspädagogik aus der Katechetik entwickelt hat. Heute sind die Katechetik und die Katechese nur mehr ein Teilbereich der Religionspädagogik. Das hängt auch damit zusammen, dass der Religionsunterricht zum wichtigsten Ort religiösen Lernens in einer säkularen Gesellschaft geworden ist, die Lehramtsstudentinnen und -studenten an den Theologischen Fakultäten und Instituten das Gros der Studierenden ausmachen und religionspädagogische Lehrveranstaltungen deren berufsspezifischen Erfordernissen Rechnung zu tragen haben. Aber nicht nur die Lehramtsstudierenden müssen v.a. mit religionsdidaktischen Fragestellungen vertraut werden. Auch Studierende des Magisterstudiums Theologie, die in ihren zukünftigen Berufsfeldern als Pastoralreferent/-in oder Priester Religionsunterricht erteilen werden, sind mit den Herausforderungen religiösen Lernens im Religionsunterricht zu befassen. Pragmatisch darauf reagierend nimmt die Auseinandersetzung mit Fragen rund um den Religionsunterricht insofern den größten Lehr- und Forschungsraum in der Religionspädagogik ein.

6 1774 wurde der Religionsunterricht in Österreich eingeführt, 1763 in Preußen und 1802 in Bayern.

Die Religionspädagogik selbst hat sich als wissenschaftliche Disziplin erst Ende des 19. bzw. zu Beginn des 20. Jhs. als Disziplin im Fächerkanon der katholischen Theologie etabliert. Als solche wurde sie dem Namen nach erstmals bei Max Reischle (1858–1905), einem evangelischen Religionsphilosophen, erwähnt.⁷ Als Disziplin, die, methodisch geleitet, Lernprozesse analysiert, deutet und für eine erneuerte Praxis reflektiert, wird sie aber erst durch die Studien von Anton Weber (1868–1947), Heinrich Stieglitz (1868–1920)⁸ und Joseph Göttler (1874–1935) begründet.⁹ Sie nahmen die Erkenntnisse aus der Pädagogik und der Psychologie auf und entwickelten in der sog. ‚Münchener Methode‘ ein Konzept des (religiösen) Lernens, das mittels der Unterrichtsprinzipien ‚Darbietung – Erklärung – Anwendung‘ sowohl die Bedingungen der Lernenden als auch den Lerngegenstand ernst nahm. Von da aus startete ein weit verzweigter und durchaus kontrovers sich gestaltender Betrieb wissenschaftlicher Religionspädagogik.

3. Zur Weite und Begrenztheit der Rahnerschen Definition von Praktischer Theologie

Waren die praktisch-theologischen Fächer – eben die Pastorologie und seit Beginn des 20. Jhs. die Religionspädagogik, um nur zwei zu nennen, – im Fächerkanon der Theologie fest verortet, so blieb bis weit in das 20. Jh. hinein unklar, was ihre Aufgaben sind bzw. welche Rolle ihnen im Konzert der theologischen Fächer zukommt.

7 Vgl. *Reischle, Max*: Die Frage nach dem Wesen der Religion. Grundlegung zu einer Methodologie der Religionsphilosophie, Freiburg 1889, 91.

8 Vgl. *Englert* 1995 [Anm. 2], 147–174, 148.

9 Vgl. *Kropač, Ulrich*: Religionspädagogik und Offenbarung. Anfänge einer wissenschaftlichen Religionspädagogik im Spannungsfeld von pädagogischer Innovation und offenbarungstheologischer Position, Münster 2006, 88–91.

Lange Zeit und in nicht wenigen Köpfen wurden und werden die praktisch-theologischen Fächer bis heute als Anwendungsdisziplinen eingestuft. Was die biblischen, historischen und systematisch-theologischen Fächer bedacht haben, sollten die praktisch-theologischen Disziplinen ins Handeln übersetzen. Das aber greift zu kurz.

3.1 Rahners Definition von Praktischer Theologie, 1967

Von daher hat kein Geringerer als Karl Rahner (1904–1984) eine Platzanweisung der Praktischen Theologie vorgenommen, der ein großer emanzipatorischer Schub innewohnte, auch wenn diese Zuschreibung aus heutiger Sicht als überholt gelten muss. In seinem berühmten

gewordenen Aufsatz, der in den ‚Schriften zur Theologie‘ 1967 veröffentlicht wurde, schreibt Rahner: „Praktische Theologie ist jene theologische Disziplin, die sich mit dem tatsächlichen und seinsollenden, je hier und jetzt sich ereignenden Selbstvollzug der Kirche beschäftigt mittels der *theologischen* Erhellung der jeweils gegebenen Situation, in der die Kirche sich selbst in allen ihren Dimensionen vollziehen muß.“¹⁰

Reflektiert man diese Bestimmung der wohl-gemerkt „Praktischen Theologie“, die Rahner, wie er selbst konzediert, allerdings mit der Pastoraltheologie identifiziert,¹¹ auf die grundlegenden wissenschaftstheoretischen Fragen nach dem Woher, Wie und Wozu der Erkenntnis, dann ergibt sich Folgendes:

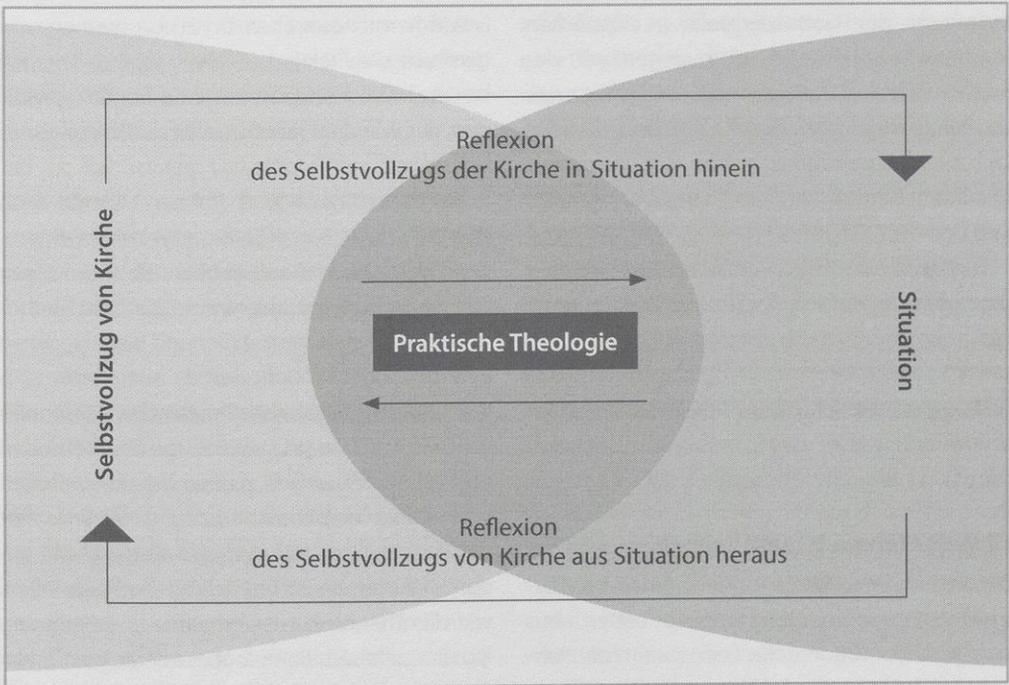


Abb. 1: Der wissenschaftstheoretische Ort der Praktischen Theologie nach Karl Rahner, 1967

10 Rahner, Karl: Die Praktische Theologie im Ganzen der theologischen Disziplinen. In: SzTh 8, Einsiedeln – Zürich – Köln 1967, 133–149, 134.

11 Vgl. ebd., 134.

Rahner deklariert sowohl den Selbstvollzug von Kirche als auch die Situation – verstanden als jegliches menschliche Handeln und Tun, ob als Individuum oder als Gesellschaft – als Orte der Erkenntnisgewinnung, an denen die Praktische Theologie ihre Fragestellungen aufstößt bzw. ihre Themen entdeckt.

Den Reflexionshorizont, von dem aus sowohl der Selbstvollzug der Kirche als auch die Gegenwart analysiert, gedeutet und beurteilt wird, macht Rahner in der Theologie aus. Die Arbeit der Praktischen Theologie wurde deshalb weithin zusammengefasst als Reflexion der Differenz von tatsächlichem und seinsollendem Selbstvollzug von Kirche. Hier entwickelt sie ihr prophetisches Potenzial. Von da aus erhält sie ihr kritisches Moment.¹² In der Praktischen Theologie bedeutete das, unter der Gottesperspektive christlichen Glaubens beispielsweise zu überlegen, was das immer weitere Auseinanderdriften von Armen und Reichen in unserer Gesellschaft bedeutet, um daraus Konsequenzen zu ziehen, wie eine Pastoral aussehen muss, die dem Evangelium gerecht wird und die Benachteiligten in die Mitte rückt.

Das Wozu der Erkenntnis deklariert Rahner folgendermaßen: Er sagt, dass das Ziel der praktisch-theologischen Reflexion sei, Entscheidungen vorzunehmen, wie die Vollzugsgestalt von Kirche aussehen soll.¹³ Damit beschränkt Rahner den Wirkungsraum und die Erkenntnisverwendung von Praktischer Theologie auf die Kirche.

3.2 Weiterführendes und Kritisches

Rahners Verdienst besteht darin, den Ort der Erkenntnisgewinnung entgrenzt zu haben. Das mag auch der Grund dafür sein, warum die Rahnersche Definition nach wie vor für die Wissenschaftstheorie Praktischer Theologie bemüht wird. Anders als bislang üblich wird das Woher der Erkenntnis nicht auf den Selbstvollzug von

Kirche eingeschränkt. Auch die Situation, d. h. die Autonomie von Geschichte und Kultur, kommt zur Geltung und avanciert zu einer Größe, die eigene theologierelevante Erkenntnisse produziert. Diese Erkenntnisse in die Theologie einzubringen markiert das *Proprium* Praktischer Theologie. Die Praktische Theologie ist damit endgültig aus den Fesseln einer Anwendungsdisziplin befreit.

Schon beim Wie der Erkenntnis beginnen jedoch die Schwierigkeiten der Rahnerschen Definition. In der Religionspädagogik beispielsweise ist es durchaus strittig, ob die Theologie oder wie im angelsächsischen Raum die Religionswissenschaft den Bezugsrahmen der Analysen und Deutungen darstellt. Auch wenn es nach wie vor gute und m. E. sogar unaufgebbare Gründe gibt, den theologischen Reflexionshorizont als maßgeblichen hermeneutischen Ort zu bestimmen, von dem aus die Praktische Theologie ihre Themen be- und vermisst, so ist es heute fraglich geworden, das Wie der Erkenntnis auf die Theologie zu begrenzen.

Darüber hinaus wird Rahners Ansatz auch dort schwierig, wo er in einer verallgemeinern- den Weise von theologischen Begründungen spricht. Es bleibt unklar, wie z. B. andere Methoden als die hermeneutischen und historischen in eine theologische Reflexion zu integrieren sind. Wie kommen Ergebnisse empirischer Forschung zur Geltung? Wie sind die Bezüge der Methoden und Erkenntnisweisen zueinander zu verstehen und wie können Erkenntnisse aus der Praxis für die Theorie fruchtbar gemacht werden? Mit anderen Worten bleibt bei Rahner die Frage offen, wie das Theorie-Praxis-Verhältnis zu bestimmen ist. Hier zieht sich Rahner eher auf die Ebene von Appellen zurück: Die Theologie insgesamt müsse praktisch werden; aber die Erkenntnisse, die die einzelnen Disziplinen wie die Systematische Theologie produzieren können, müssten auch dort verbleiben.¹⁴

12 Vgl. *Bucher* 2010 [Anm. 1], 223.

13 Vgl. *Rahner* 1967 [Anm. 10], 135.

14 Vgl. *ebd.*, 141.

Am schwierigsten wird es jedoch bei der Bestimmung des Wozu der Erkenntnis. Rahner begrenzt diese auf die Entscheidungen der Praktischen Theologie bezüglich der Vollzugsgestalt von Kirche. Ziel der praktisch-theologischen Reflexion sei also zu überlegen, wie die Kirche situationsgemäß angemessener handeln und sich selbst besser vollziehen könne.

Das wird in Bezug auf die Religionspädagogik problematisch. Mit dem Religionsunterricht beispielsweise reflektiert die Religionspädagogik einen Lernort, der nicht im Selbstvollzug von Kirche aufgeht. Der Religionsunterricht fällt unter die sog. ‚res mixtae‘, also die Angelegenheiten, die dem Staat *und* den Religionsgemeinschaften aufgegeben sind. Auch geht es beim Religionsunterricht nicht darum, Religion in Gebrauch zu nehmen, also in den Glauben einzuüben. Das würde dem schulischen Bildungsauftrag widersprechen und die Rahmenbedingungen von Schule überziehen. Und spätestens hier verliert die Rahnersche Definition ihren Segen. Sie kann nämlich weder die Differenziertheit der praktisch-theologischen Disziplinen erläutern, geschweige denn erklären. Und sie schafft es auch nicht, das Beziehungsgefüge der praktisch-theologischen Disziplinen untereinander bzw. in Bezug auf die anderen theologischen Fächer zu erhellen. Rahner selbst hat zugegeben, dass er sich bei seinen Überlegungen allein auf die Pastoraltheologie bezog. Aber auch hier ist der Diskurs weiter gegangen. Nach der Rahnerschen Verortung der Praktischen Theologie haben der Entwurf einer Empirischen Theologie Johannes van der Vens¹⁵ oder das Verständnis von Praktischer Theologie als Handlungstheorie¹⁶ nicht nur

pastoraltheologisches Denken und Handeln verändert, sondern auch in den anderen praktisch-theologischen Disziplinen wie der Religionspädagogik Resonanz gefunden. Von daher steht es an, das Woher, Wie und Wozu der Praktischen Theologie und der Religionspädagogik in ihr von diesem erneuerten Problemhorizont aus zu klären.

4. *Wissenschaftstheoretisches Verständnis der Praktischen Theologie und der Religionspädagogik in ihr*

Um die Fragen nach dem Ort der Erkenntnisgewinnung, der Möglichkeit der Erkenntnisbegründung und -verwendung in der Religionspädagogik zu beantworten, muss überhaupt eine Bestimmung davon vorgenommen werden, wie Theologie funktioniert und welche Aufgabe der Praktischen Theologie in ihr zukommt.

4.1 *Wissenschaftstheoretische Bestimmung Praktischer Theologie*

Hatte schon Rahner die Unterscheidung zwischen dem Selbstvollzug von Kirche und der Situation als Erkenntnisquellen praktisch-theologischer Reflexion ausgemacht, so zeigt sich, dass diese Differenzierung noch weiter auszuarbeiten ist, und zwar in Bezug auf die Rolle der Theologie und dem Spezifikum praktisch-theologischer Reflexion.

Die *Theologie* als Reflexion des Glaubens erweist sich in den hier vorgeschlagenen wissenschaftstheoretischen Anmerkungen als Bindeglied zwischen den Subjekten, ihrer Lebenswelt und dem Glauben, zwischen Kirche und Geschichte/Kultur. Sie ist verortet im Verstehe- und Zusammenhänge von Kirche, weil sie schon immer vom Zirkel des Glaubens aus argumentiert. Sie gehört aber auch der Geschichte und der Kultur an, weil sie nie anders als kontextuell und kulturell verfasst ist.

15 Vgl. Van der Ven, Johannes A.: Entwurf einer empirischen Theologie, Weinheim 2019.

16 Vgl. die Aufnahme der sozialphilosophischen Theorie kommunikativen Handelns von Jürgen Habermas, die in den Studien Helmut Peukerts theologisch konturiert wurde, sowie in den Ansätzen von Norbert Mette oder Herbert Haslinger, um nur einige zu nennen.

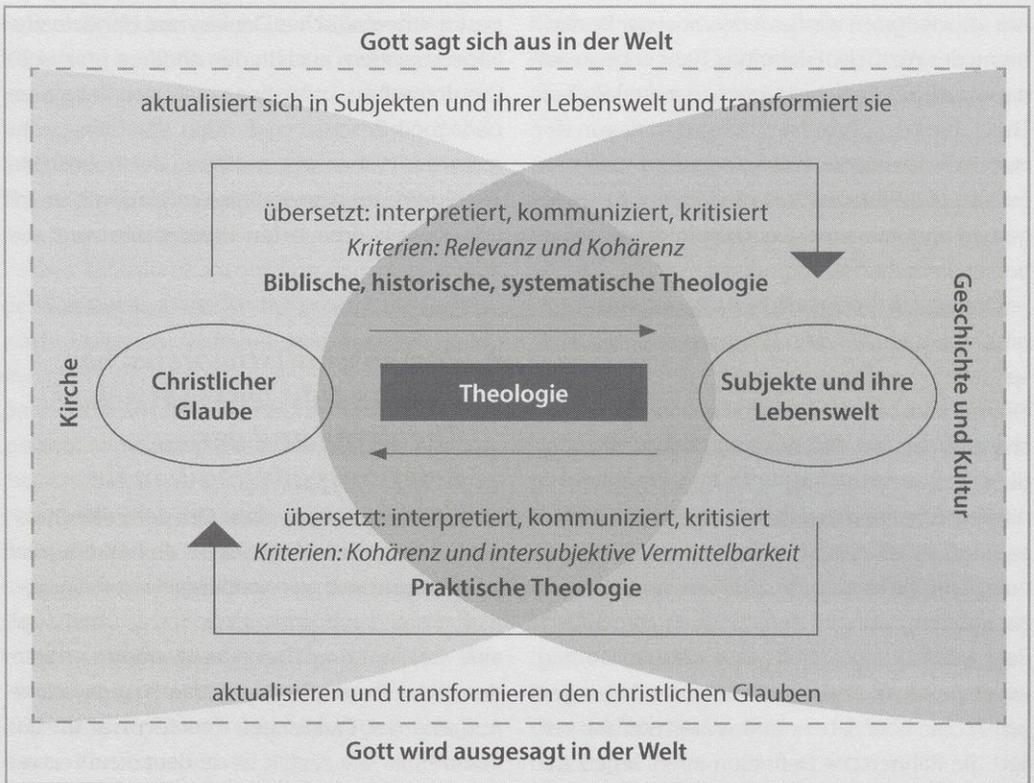


Abb. 2: Theologie als Kommunikatorin zwischen Glauben und Lebenswelt

Als biblische, historische und systematische Theologie beginnt sie den Kommunikationsprozess vom Glauben aus, interpretiert, kritisiert und denkt ihn auf die Lebenswelt hin. Die praktisch-theologischen Disziplinen dagegen finden den Ausgangspunkt ihrer Reflexion in der Lebenswelt, indem sie diese kritisch für den Glauben fruchtbar machen. Für jegliche Theologie ist das Vor-Verständnis kennzeichnend, dass Gott sich in Welt aussagt und Gott in Welt ausgesagt wird.¹⁷

¹⁷ Vgl. *Rahner, Karl*: Hörer des Wortes. Schriften zur Religionsphilosophie und zur Grundlegung der Theologie, neu bearb. Ausgabe v. *Johann B. Metz*, München 1963.

4.2 Wissenschaftstheoretische Bestimmung der Religionspädagogik

Was bedeutet das nun für eine Bestimmung von Religionspädagogik?

4.2.1 Das Woher, Wie und Wozu der Erkenntnis in der Religionspädagogik

Das Woher der Erkenntnis ist wie bei Rahner – aber hier noch ausgefalteter – als Verstehenszusammenhang von Kirche ausgewiesen wie auch als Geschichte und Kultur bestimmt. Allerdings geht es nicht lediglich allgemein um sie. Vielmehr wird näher erläutert, dass für die praktisch-theologische Reflexion der Glaube in das Erkenntnisinteresse rückt und der sehr allgemeine Begriff ‚Situation‘ aufgeschlüsselt wird.

Das Woher der Erkenntnis wird nämlich nicht nur auf den Glauben der Subjekte oder deren religiöse Haltungen und Artikulationen einge-

grenzt. Der Fragehorizont erschöpft sich auch nicht – wie bei Johannes van der Ven – in *religiöser Praxis*.¹⁸ Wenn hier von ‚Situation‘ die Rede ist, dann sind damit vielmehr die Subjekte und ihre Lebenswelt gemeint, also die Denkweisen, Haltungen und Handlungen heutiger Individuen wie Gesellschaften. Praxis wird insofern in einem weiten Sinn als Kommunikationsgeschehen interpretiert und als solche auf ihre Relevanz für Religion befragt.

Damit wird der Erkenntnisgegenstand nicht schon durch eine Reduktion der Situationsanalyse auf die für Religion interessierenden Phänomene eingegrenzt. Hier geht es vielmehr darum, die lebensweltlichen Äußerungen selbst in den Blick zu bekommen (*Wahrnehmung* als religionspädagogischer Erkenntnisschritt), um von da aus in einem sich anschließenden Reflexionsprozess (*Beurteilung* als religionspädagogischer Erkenntnisschritt) zu fragen, was sie für die Bestimmung und die Artikulation von Religion aussagen. Religionspädagogisch interessierte Erkundungen von Lebenswelt sind insofern nicht nur an explizit religiösen Themen, wie z.B. den Gottesvorstellungen von Jugendlichen, interessiert, sondern auch daran, wie Jugendliche überhaupt ihr Leben entwerfen und gestalten.

Zeigt sich damit das Woher der Erkenntnis einerseits differenzierter als bei Rahner, so wird andererseits deutlich, dass die grundlegende Möglichkeit einer Wechselbeziehung von Glaube und Subjekten und ihrer Lebenswelt nach wie vor vorausgesetzt wird. Die Errungenschaften einer anthropologisch gewendeten Theologie entfalten hier ihre Fruchtbarkeit und werden mittels der Denkfigur der Korrelation konkret. Gott und Welt werden nicht mehr als einander ausschließende, sondern – weil Gott es will – als einander ausle-

gende ‚Größen‘ bestimmbar. Die Welt wird zum möglichen Erkenntnisort Gottes.

Für die wissenschaftstheoretische Verortung der Religionspädagogik gilt von daher, dass das Woher der Erkenntnis identisch ist mit dem Ort der Erkenntnisgewinnung der anderen praktisch-theologischen Disziplinen. Hier unterscheidet sich die Religionspädagogik nicht von ihnen.

Reflektiert man das Wie der Erkenntnis in der Religionspädagogik, so entfaltet dieses wissenschaftstheoretische Modell noch deutlicher seine Kraft gegenüber Rahner. Es spricht nicht mehr nur davon, dass eine *theologische Reflexion* der Gegenwart vorgenommen werden soll. Die Aufgabe der biblischen, historischen und systematischen Theologie wird im Gegenüber zur praktischen Theologie ausweisbar.

Auch wenn die praktisch-theologischen Disziplinen – und die Religionspädagogik mit ihr – von der Theologie als fundamentalem Reflexionshorizont ausgehen, von dem her sowohl das Woher als auch das Wozu der Erkenntnis reflektiert werden, greift die Religionspädagogik zusätzlich auf andere Verstehensweisen zurück. Näherhin sind das Konzepte und Theorien aus der Pädagogik, der (Lern- und Entwicklungs-) Psychologie sowie den Sozialwissenschaften wie z.B. der Religionssoziologie. Insofern etabliert sich die Religionspädagogik als klassische Verbundwissenschaft. Sie verbindet von einem theologischen Standpunkt aus und in theologischer Absicht Konzepte und Methoden aus anderen Wissenschaftsdisziplinen.

Diese Theorien und Methoden sind erforderlich, um der Aufgabe gerecht zu werden, Geschichte und Kultur und hier insbesondere die Subjekte und ihre Lebenswelt in den Erkenntnisprozess einzuholen. Es reicht nicht mehr, mit historischen oder hermeneutischen Methoden zu arbeiten. Die Praktische Theologie greift insbesondere auf empirische Methoden aus der Sozialforschung zurück und unterscheidet sich dadurch von den systematisch-theologischen Disziplinen.

18 Vgl. Van der Ven, Johannes A.: Empirische Theologie. In: Drehsen, Volker/Häring, Hermann/Kuschel, Karl-Josef u.a. (Hg.): Wörterbuch des Christentums, Gütersloh – Zürich 1988, 283–285, 285.

Bringt die Frage nach dem Wie der Erkenntnis weitere Unterschiede der Praktischen Theologie zu den anderen theologischen Fächern ans Licht, so werden auch erste Differenzen innerhalb der praktisch-theologischen Disziplinen ansichtig. In der Religionspädagogik beispielsweise kommen Unterrichtsforschungsverfahren zur Geltung, wie sie in der Lernpsychologie oder der empirischen Bildungsforschung angewendet werden, die im theologischen Fächerkonzert sonst aber keine Rolle spielen.

Religionspädagogik kann insofern in einem ersten Zugang folgendermaßen definiert werden:

- Religionspädagogik ist als theologische Disziplin zu verstehen, die sich mit der wissenschaftlichen (d.h. methodisch geleiteten und ausweisbaren) Reflexion religiöser Lern- und Bildungsprozesse beschäftigt.
- Sie tut das in praktischer Absicht.

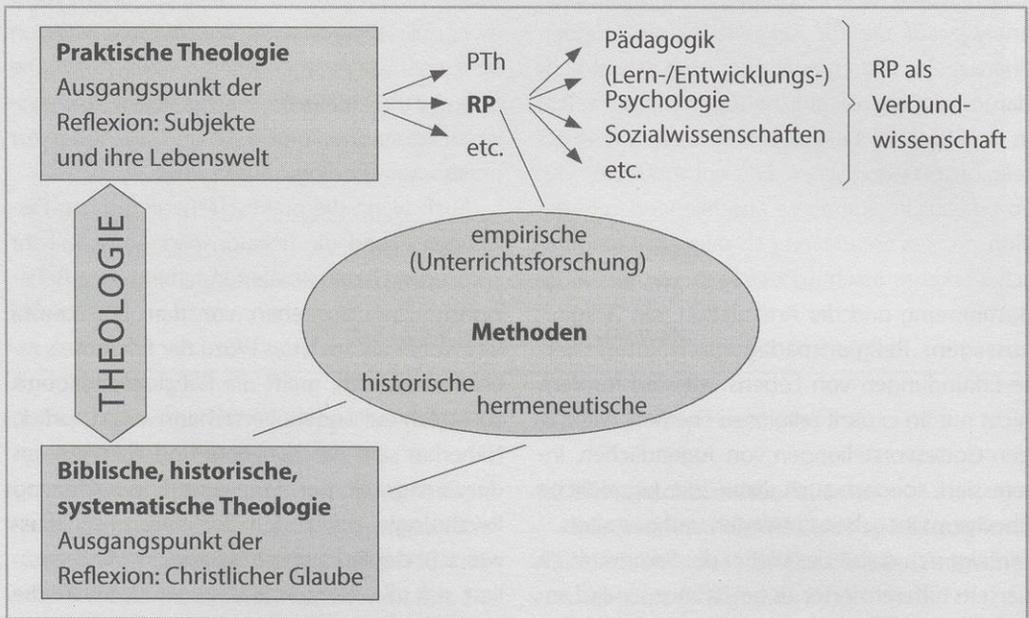


Abb. 3: Erkenntnisbegründung in der Religionspädagogik

Der eigentliche Unterschied der Religionspädagogik zu den anderen praktisch-theologischen Disziplinen ist aber insbesondere durch die Frage nach dem Wozu der Erkenntnis markiert. Die Religionspädagogik konzentriert sich auf religiöse Lern- und Bildungsprozesse. Von daher wird sowohl die Analyse des Woher der Erkenntnis betrieben als auch die Frage nach dem Wie der Erkenntnis erhellt.

Das bedeutet, dass sie religiöse Lern- und Bildungsprozesse

- mittels theologischer, pädagogischer, lern- und entwicklungspsychologischer sowie sozialwissenschaftlicher Konzepte und Methoden (historisch, hermeneutisch und empirisch)
- analysiert,
- deutet,
- beurteilt
- und dadurch verbessert.

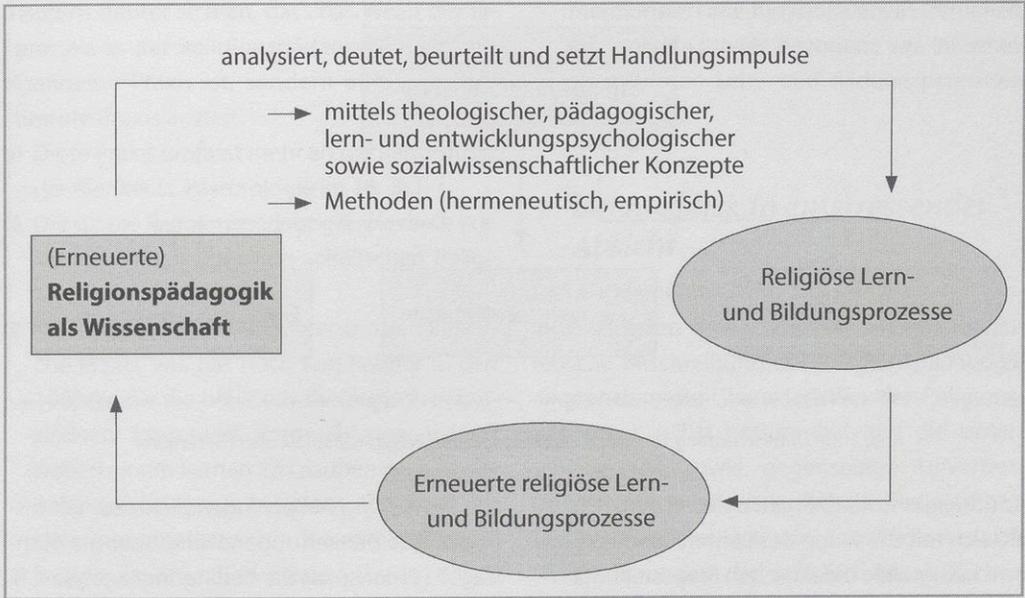


Abb. 4: Definition von Religionspädagogik

Ähnlich wie Rolf Zerfaß einen „Regelkreis“ zwischen Theorie und Praxis ausmacht,¹⁹ kann diese Denkfigur auch für die Erkenntnisgewinnung, -begründung und -verwendung der Religionspädagogik fruchtbar gemacht werden. Damit kann nun das Wozu der Erkenntnis in der Religionspädagogik noch genauer aufgeschlüsselt werden.

4.2.2 Aufschlüsselung des Wozu der Erkenntnis in der Religionspädagogik

Ist Religionspädagogik angesichts dieser Definition gleichzusetzen mit der Religionsdidaktik? Welche Unterschiede gibt es? In welcher Beziehung stehen die beiden? Diese Fragen markieren einen der Problembereiche, der alltäglich durchgespielt, auf der Meta-Ebene der Disziplin jedoch kaum geklärt ist. Die folgenden Ausführungen verstehen sich insofern als

Diskussionsbeitrag und nicht als abschließende Definition.

Die Beziehung von Religionspädagogik und Religionsdidaktik lässt sich zum einen (ad 1) über die Besonderheiten der Lernorte klären und zum anderen (ad 2) über eine Zuspitzung der Frage, wozu die Erkenntnisse in der Religionspädagogik fruchtbar gemacht werden.

Ad 1: In der scientific community wird die Religionsdidaktik als diejenige Disziplin verstanden, die sich auf den Lernort Religionsunterricht bezieht. So verstanden rangiert sie auf einer Ebene mit den Didaktiken anderer Fächer wie der Deutschdidaktik, Mathematikdidaktik. Religionspädagogik dagegen umfasst alle Orte religiösen Lernens: also sowohl den Religionsunterricht als auch die Gemeindekatechese, die Jugendkatechese, die Erwachsenenbildung oder den Elementarbereich, um nur einige andere zu nennen.

19 Vgl. Zerfaß, Rolf: Praktische Theologie als Handlungswissenschaft. In: Klostermann, Ferdinand / Ders. (Hg.): Praktische Theologie heute, München – Mainz 1974, 164–177, 169.

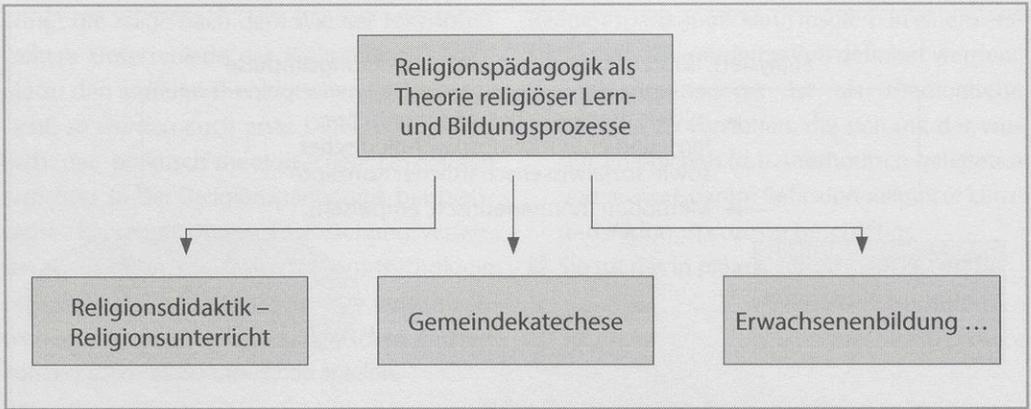


Abb. 5: Zur Unterscheidung von Religionspädagogik und Religionsdidaktik über die Lernorte

Ad 2: Religionsdidaktik gilt ferner als die Disziplin, die sich mit der Frage des Lehrens und Lernens beschäftigt. Alle didaktischen Fragestellungen – wie z. B. was soll gelernt werden, wie, wodurch, woran, wann, durch wen etc. – gehören in den Fokus der Religionsdidaktik. Insofern die Religionsdidaktik also die religiösen Lehr- und Lernprozesse untersucht, ist sie nicht nur auf den Religionsunterricht beschränkt. Auch in der Gemeindekatechese beispielsweise geht es darum, wie religiöses Lernen befördert werden kann. Damit die Religionsdidaktik als Fachdidaktik ihren Aufgaben gerecht werden kann, muss sie auf andere Forschungsbereiche zugreifen, wie beispielsweise die Einstellungsforschung: Wel-

che Einstellung haben Jugendliche zur Gottesfrage? Was denken Jugendliche über die Sinnfrage? Ferner spielt die Bedingungsanalyse z. B. in Form der Analyse des soziokulturellen Kontextes eine Rolle oder die Professionsforschung im Sinne der Frage, wie Religionslehrkräfte professionalisiert werden können.

Die Religionspädagogik arbeitet aber nicht nur als Religionsdidaktik. Als Theorie religiöser Lern- und Bildungsprozesse kann sie sich auch als empirische Religionspädagogik begreifen, als historische Religionspädagogik oder, wie es die meisten Publikationen im religionspädagogischen Bereich tun, als konzeptuell arbeitende Religionspädagogik.



Abb. 6: Zur weiteren Unterscheidung von Religionspädagogik und Religionsdidaktik

Insofern deutet sich an, dass das Wozu der Erkenntnis in der Religionspädagogik nicht nur irgendeine Praxis ist, sondern eine ganz bestimmte Praxis anzielt.

- Diese Praxis umfasst mehr als die Bedürfnisse der Kleriker (s. Pastorologie im 18. Jh.).
- Die für die Religionspädagogik relevante Praxis weist auch über den schulischen Religionsunterricht hinaus.
- Sie ist ferner nicht einzugrenzen auf kirchliche Praxis, wie das noch Karl Rahner in den 1960ern für die praktisch-theologischen Disziplinen insgesamt vorgeschlagen hatte.²⁰ Neben einem Lernen im Glauben geht es der Religionspädagogik beispielsweise auch um ein argumentativ begründbares Verhalten zu Religion im öffentlichen Raum. Das Verständnis der Religionspädagogik als „Theorie des pädagogischen und didaktischen Handelns der Kirche“ (Karl E. Nipkow) ist damit angesichts heutiger Herausforderungen defizitär.
- Auch eine Begrenzung des Wozu der Erkenntnis auf intentionale Lernprozesse greift letztlich zu kurz. Lernen, auch religiöses Lernen, geschieht nicht nur da, wo bestimmte erzieherische Intentionen verfolgt werden. Religiöses Lernen geschieht häufig beiläufig, auch in Situationen, die gar nicht primär religiös oder pädagogisch definiert sind. Religionspädagogische Reflexion muss sich insofern auch den Formen ‚funktionalen Lernens‘ (z. B. der medialen Vorgeprägtheit der Schüler/-innen) gegenüber öffnen. Ulrich Hemel hat in diesem Zusammenhang vom Lernort „Öffentlichkeit“ gesprochen und die modernen Massenmedien in ihrem Einfluss auf religiöses Lernen kenntlich gemacht.²¹
- Die Religionspädagogik verwendet ihre Erkenntnisse damit für eine Praxis, wie sie in

intentionalen wie funktionalen, in formellen, auf konkrete Inhalte bezogene wie informellen religiösen Lern- und Bildungsprozessen fassbar wird.

5. Ein Ausblick in entstressender Absicht

Die Fundamentalansprüche der Pastoraltheologie müssten durch diese wissenschaftstheoretische Beschreibung der Religionspädagogik eingrenzbar, die Charakteristika der Religionspädagogik selbst bestimmbar und die Unterschiedenheit sowie gegenseitige Unvertretbarkeit der einzelnen praktisch-theologischen Disziplinen ausweisbar sein. Damit könnten sich die Beziehungen der praktisch-theologischen Disziplinen untereinander entstressen, um gemeinsam an dem sie verbindenden Anliegen zu arbeiten, nämlich die Subjekte und ihre Lebenswelt für die theologische Reflexion des Glaubens in praktischem Interesse fruchtbar zu machen.

Wie aber die Bezüge der Erkenntnisfelder der praktisch-theologischen Disziplinen zueinander zu gestalten sind, so dass die Erkenntnisse auch produktiv genutzt werden können – von jeder einzelnen Disziplin für ihr Metier, von der Theologie insgesamt oder kirchlichen wie gesellschaftlichen ‚Verbrauchern‘ –, bleibt eine noch offene Frage. Dazu müssten die unterschiedlichen Fächer noch deutlicher miteinander reden. Ein Anfang wäre gemacht.

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

20 Vgl. Rahner 1967 [Anm. 10], 134.

21 Vgl. Hemel, Ulrich: Religionspädagogik im Kontext von Theologie und Kirche, Düsseldorf 1986, 43–45.

Rezensionen



Zimmermann, Mirjam: *Kindertheologie als theologische Kompetenz von Kindern. Grundlagen, Methodik und Ziel kindertheologischer Forschung am Beispiel der Deutung des Todes Jesu, Neukirchen-Vluyn (Neukirchener)* 2012 [453 S., ISBN 978-3788724382]

Schneider-Wölfinger, Isabel: *Höre beim Reden! Zu Perspektivwechsel und kompetenzorientiertem Lehrhandeln in der Kindertheologie, Kassel (kassel university press) 2010 [370 S., ISBN 978-3-89958-882-8]*

Müller, Peter/Ralla, Mechthild (Hg.): *Alles Leben hat ein Ende. Theologische und philo-*

sophische Gespräche mit Kindern, Frankfurt a.M. u.a. (Peter Lang) 2011 [190 S., ISBN 978-3631610657]

Schlag, Thomas/Schweitzer, Friedrich u.a.: *Jugendtheologie. Grundlagen – Beispiele – Kritische Diskussion, Neukirchen-Vluyn (Neukirchener) 2012 [182 S., ISBN 978-3-7887-2591-4]*

Dass Kinder- und Jugendtheologie sich inzwischen als ein zentrales Forschungsfeld im religionsdidaktischen Diskurs etabliert haben, zeigen die zahlreichen Publikation der letzten Jahre. Die vier oben genannten können davon nur einen aktuellen Ausschnitt bilden, aber die Bandbreite in der kinder- und jugendtheologischen Diskussion annähernd demonstrieren. Gehen wir chronologisch vor und werfen zunächst einen Blick in das umfangreichste Werk, die Habilitationsschrift von Mirjam Zimmermann, die 2012 in 2. Auflage veröffentlicht wurde.

Der Gattung einer Habilitation entsprechend, leuchtet Zimmermann das Phänomen Kindertheologie von Grund auf aus und ordnet es von seinen Wurzeln ausgehend in einen präzise abgesteckten Theorierahmen ein. Ihren ersten Hauptteil stellt Zimmermann von daher unter die Frage, ob es sich bei Kindertheologie um ein neues theologisches Leitbild handle. Neben einem geschichtlichen Abriss bietet die Verfasserin eine Übersicht über die führenden Konzepte der Kindertheologie. Dieser Teil besticht durch seine systematisch-stringente Argumentation im Hinblick darauf, was Kindertheologie ausmacht bzw. „was keine Kindertheologie ist“ (80). Im Folgenden wird Kindertheologie als theologische Kompetenz von Kindern definiert und in den Kontext von Bildungsstandards eingeordnet. Ihren dritten

Schwerpunkt setzt Zimmermann, indem sie sehr differenziert Methoden der Kindertheologie darstellt und die Auseinandersetzung in die Frage nach „guter Kindertheologie“ münden lässt (214–229). Der zweite Hauptteil interpretiert die Deutung des Todes Jesu als kindertheologisches Paradigma. Sehr ausführlich wird aus dieser Perspektive der Tod Jesu zunächst als theologische Herausforderung vor Augen gestellt, bevor im – empirischen – letzten Teil an den Themen der Passion und des Todes Jesu die theologische Kompetenz von Kindern eindrucksvoll verdeutlicht wird. Die abschließenden 13 Thesen zeichnen den Gang der Untersuchung nach und resümieren in kurzen Statements die zentralen Problemfelder (u. a. Bild des Kindes; Kinderphilosophie und -theologie; Theologiebegriff). Sie liefern damit die notwendige Trennschärfe im Diskurs über Kindertheologie.

So formuliert Zimmermann pointiert, der Theologiebegriff sei „untrennbar mit der christlichen Tradition verknüpft“, so dass Kindertheologie „auf den christlichen Glauben bezogen [werden muss, C.K.], oder sie ist keine Kindertheologie“ (402). In inhaltlicher Hinsicht sieht sich die Autorin darin bestätigt, dass Kinder zur eigenständigen Auseinandersetzung mit dem Tod Jesu in einem Maße fähig sind, dass ihnen aufgrund von Abstraktion, Kohärenz und der Referenzialität ihrer Äußerungen theologische Kompetenz zugesprochen werden kann. So folgert Zimmermann in ihrer letzten These, dass Kindertheologie im Sinne der Förderung kindertheologischer Kompetenz einen festen Platz in der Religionspädagogik erhalten sollte und damit quasi als Leitbild fungieren könne. Da Zimmermann ihrer Untersuchung einen engen Begriff von Kindertheologie zugrunde legt, ist es nur folgerichtig, wenn sie in ihr nicht das einzige Leitbild des Religionsunterrichts sieht und Kindertheologie auch nicht als alle Dimensionen der Religionspädagogik umschließendes Phänomen versteht. Die argumentativ überzeugend angelegte Studie lässt sich im Rahmen einer summarisch abgefassten Rezension kaum angemessen würdigen. Besonders hervorzuheben ist aber Zimmermanns engagiertes Plädoyer für eine Kindertheologie, die *Theologie* bleibt und Kindern hilft, religiöse Kompetenzen aufzubauen, die sie in die Lage versetzen, theologische Probleme wahrzunehmen, zu bearbeiten und zu lösen (408).

Um eine Qualifikationsarbeit handelt es sich auch bei der zweiten Monographie, der Dissertation von Isabel Schneider-Wölfinger. Sie legt ihren

Fokus – ausgehend vom Brecht-Zitat „Höre beim Reden“ – auf Perspektivwechsel und kompetenzorientiertes Lehrerhandeln. Schneider-Wölfinger führt ihre Leser/-innen, obwohl sie der Sache nach dieselben Basics abzuhandeln hat, auf einem anderen Weg an die Kindertheologie heran. In ihrer Grundlegung thematisiert sie zunächst die verschiedenen Sprachregelungen: Kindertheologie, Theologisieren mit Kindern, Theologische Gespräche mit Kindern. Im Kapitel *Darstellung* wird am Beispiel dreier Kindertheologen Kinderbild, Lehrerrolle und Funktion/Ziel des Philosophierens/Theologisierens verdeutlicht. Im Folgenden versucht sie, durch verschiedene Annäherungen das Phänomen Kindertheologie einzukreisen: Perspektivwechsel, Anthropologie und Psychologie des Kindes, Religion im Bildungs- und Erziehungsprozess, religionspädagogische Konzepte und die Rolle des Lehrers im kompetenzorientierten Unterricht werden herausgestellt und in ihrer Bedeutung für Kindertheologie hervorgehoben. In ihrem neunten Kapitel analysiert Schneider-Wölfinger Lernlandschaften und kindertheologische Akte, um die Notwendigkeit des Rollenwechsels in der Lehrer-Schüler-Interaktion im Kontext von Kindertheologie zu verdeutlichen. Den Ertrag ihrer Arbeit bündelt die Verfasserin unter dem Motto „Glauben und Begreifen, die gehören schon zueinander“ (310). Auch diese Arbeit ist in Konzept und Ausführung stimmig und vermittelt Anliegen und Ziele des Theologisierens mit Kindern in eindrücklicher und empathischer Weise. Die Anforderungen, die an Lehrer/-innen in diesem Zusammenhang gestellt werden, sind klar formuliert. Sie sind zentraler Faktor in der Realisation gelungener theologischer Gespräche mit Kindern. Umso mehr hätte man sich gewünscht, dass hier noch konkretere Folgerungen in Richtung Religionslehrerbildung erfolgt wären.

Von anderem Zuschnitt ist die dritte Publikation im Bereich Kindertheologie. Sie ist als Sammelband konzipiert, der durch die inhaltliche Konzentration auf das Thema *Alles Leben hat ein Ende* sein spezifisches Profil erhält. Ein an der PH Karlsruhe 2007 durchgeführter Kinderhochschultag bot genügend Material, auf dessen Grundlage unterschiedliche Facetten des Themas analysiert werden konnten. Die bewusst offen gehaltene Frage nach dem Ende des Daseins eröffnete die Möglichkeit, diese sowohl als Ausgangspunkt für theologische als auch philosophische Gespräche zu nehmen und auf der Metaebene zu reflektieren.

Nachdem Ausgangslage und Untersuchungsdesign vorgestellt wurden, geben Hartmut Rupp und Hans-Joachim Werner einen Überblick über die theologischen und philosophischen Aspekte des Themas. Auf inhaltlicher Ebene werden Schwerpunkte wie der Umgang mit den Begriffen *Leben/Leben* (Mechthild Ralla), der Tod als *schwerer Gedanke* (Anita Müller-Friese), *Jenseitsvorstellungen von Kindern* (Regina Speck), *Kindereschatologie* und der *Einfluss von Medien-, Volks- und Familien-theologien auf das Denken der Kinder* (Sabine Pemsel-Maier) aufgegriffen. Das Verhältnis von Wissen und Glauben wird als Untersuchungsgegenstand ebenso in den Blick genommen wie Beobachtungen zur Gesprächsführung (Peter Müller). Rupp demonstriert den Lernfortschritt beim Theologisieren und Werner fasst in einer Gegenüberstellung philosophische und theologische Perspektiven zusammen.

Vergleiche zwischen Kindertheologie und -philosophie sind vielfach hergestellt worden, doch ausgehend vom Leitsatz *Alles Leben hat ein Ende* lassen sich konkret zentrale Punkte der Unterscheidung ausmachen. So werden in theologischen Gesprächen vor allem die Konsequenzen für das jenseitige Leben in den Mittelpunkt gerückt. In ihnen wird den bildlichen Vorstellungen mehr Aufmerksamkeit geschenkt und stärker die narrative Kompetenz gefordert. In philosophischen Gesprächen dagegen spielen die weltlichen Implikationen des Themas eine größere Rolle. Auch wird der begrifflichen Dimension von Sprache ein höherer Stellenwert beigemessen und eine größere argumentative Kompetenz von Kindern eingefordert (171). Sehr lesenswert ist nicht zuletzt die *Vorlesung für Kinder* von Müller, die in kindergerechter und anschaulicher Weise zeigt, was Glaube und Religion als Deutungshorizont ausmacht und warum es im Theologisieren und Philosophieren um Gedankenexperimente unter verschiedenen Denkvoraussetzungen geht. Dieser Vortrag für Kinder unterstreicht auch die zuvor von Pemsel-Maier artikulierten Forderung, der bisher vernachlässigten Dimension einer Theologie für Kinder mehr Raum zu geben und als gleichwertige religionspädagogische Aufgabe im Kontext von Kindertheologie zu begreifen. Dies gelte besonders für *schwierige* Themen. So resümiert Pemsel-Maier, dass das „Theologisieren mit Kindern über Strafe und Hölle jedenfalls erst begonnen“ (84) hat. Der besondere Gewinn des von Müller und Ralla herausgegebenen Bandes liegt in

seiner doppelten Perspektive: Zum einen werden in allen wichtigen Bereichen der Kindertheologie und Kinderphilosophie auf empirischer Basis neue Erkenntnisse gewonnen und das Spezifische beider auf der Metaebene reflektiert. Zum anderen wird auf inhaltlicher Ebene ein sehr aufschlussreicher Einblick in das Denken von Kindern und ihre philosophischen und theologischen Konstruktionen zum Thema Tod, Sterben und Vergänglichkeit gewährt.

Zu Recht wirbt der vierte Band, auf den an dieser Stelle eingegangen werden soll, damit, als eine Schlüsselpublikation im Bereich der Jugendtheologie zu gelten. Letztere ist zwar in Weiterführung der Kindertheologie entstanden, kann aber in ihren Implikationen nicht als deren nahtlose Fortsetzung verstanden werden. Mit ihrem Band *Brauchen Jugendliche Theologie? Jugendtheologie als Herausforderung und didaktische Perspektive* hatten Thomas Schlag und Friedrich Schweitzer 2011 einen ersten Entwurf zur Jugendtheologie vorgelegt. Ihr 2012 erschienener Band *Jugendtheologie* setzt die grundlegende Auseinandersetzung fort und möchte zugleich zuvor Postuliertes auf die Probe stellen (12). Das Buch vollzieht drei Argumentationsschritte. Im ersten geht es um Jugendtheologie in der Praxis von Schule und Gemeinde. Hier wird Jugendtheologie im Spannungsfeld von Elementarisierung, Religionsunterricht, Konfirmanden- und Jugendarbeit dargestellt. Der zweite widmet sich Praxisbeispielen und der durch sie angeregten Diskussion. Hier werden vernachlässigte und bisher noch nicht geklärte Dimensionen und Fragestellungen in den Mittelpunkt gerückt. So beispielsweise diese, wie im theologischen Dialog mit Jugendlichen Themen gefunden werden können (Veit-J. Dieterich), oder jene, ob Jugendliche für andere Jugendliche überhaupt als Theologen gelten (Anton Bucher). Henrik Simojoki stellt – vor dem Hintergrund der beachtenswerten Konstruktionen der Jugendlichen Janine und Josef – Jugendtheologie im Bildungskontext christlicher Ökumene heraus. Die Relevanz ethischer Themen für die Jugendtheologie verdeutlichen die Beiträge von Elisabeth Naurath und Jörg Conrad/Rainer Kalter. Gerhard Büttner beschreibt in seinem Beitrag die Sozialgestalt(en) von Jugendtheologie; Heinz Streib fokussiert auf Jugendtheologie als narrativem Diskurs. Praxisbeispiele aus der Konfirmanden- (Katja Dubiski) und Jugendarbeit (Wolfgang Ilg) sowie der jugendtheologischen Forschung (Petra

Freudenberger-Lötz) ergänzen das breite Spektrum. Nicht unerwähnt dürfen zwei grundsätzliche Beiträge bleiben: Der eine bilanziert Formen und Potentiale von Jugendtheologie (Martin Rothgangel), der andere würdigt Jugendtheologie aus allgemeinpädagogischer Perspektive und untermauert damit deren bildungstheoretische Relevanz (Annette Scheunpflug). Jugendtheologie unterstützt Jugendliche demnach nicht nur in der Entwicklung ihres Selbstkonzepts und bietet ihnen Räume der Selbstentfaltung, sie beweist vor allem auch Professionalität in der Reflexion des pädagogischen Verhältnisses, „die um die Verantwortung des Erziehenden weiß“ und „das pädagogische Arrangement in die Dialektik von Selbstverantwortung und pädagogischer Unterstützung“ (117) stellt.

So zeichnet sich der zweite Teil des Bandes als sehr facettenreich aus und zeigt die Weite und grundlegende Bedeutung des Phänomens Jugendtheologie. Mit seinem dritten Segment unterscheidet sich das Buch von Schlag und Schweitzer zudem wohltuend von manchen anderen Bänden, die verschiedene Aspekte sammeln – ohne sie einzuordnen oder gar zu systematisieren. So erfährt jeder Beitrag im Schlussteil eine Reaktion der Herausgeber, die den Leserinnen und Lesern Argumente bietet und ihnen hilft, sich im jugendtheologischen Diskurs zurechtzufinden. Die Autoren greifen die zuvor erfolgten Anregungen und Diskussionspotentiale auf, positionieren sich und bieten damit eine sehr pointierte zusammenfassende Sicht auf Leistungen und Herausforderungen der Jugendtheologie. Sie nehmen in diesem Zusammenhang u.a. Stellung zur Möglichkeit der trennscharfen Unterscheidung von Formen der Jugendtheologie, klären das Verhältnis der Jugendtheologie zur performativen Didaktik und diskutieren, ob Jugendtheologie in der Gefahr steht, eine kognitive Verengung der Religionspädagogik darzustellen. Auch werden abschließend Konsequenzen für die religionspädagogische Ausbildung gezogen, um in aller Deutlichkeit zu zeigen, auf welcher Grundlage sich Jugendtheologie weiterentwickeln kann. So ziehen die Verfasser ein gut begründetes und nachvollziehbares Fazit, das zur Arbeit im Bereich der Jugendtheologie motiviert und die Diskussion spannend bleiben lässt: Jugendtheologie ist ein Modell religionspädagogischen Handelns für die Zukunft – und es wird sie nur im Plural geben (180).

Kinder- und Jugendtheologie stehen zuweilen in der Kritik, ihre Adressaten im Denken zu fixieren, deren Horizonte einzuengen und letztlich den Begriff der Theologie bis zur Unkenntlichkeit auszudehnen und zu banalisieren. Kinder- und Jugendtheologie sehen sich nicht selten dem Verdacht ausgesetzt, Anpassung an den Zeitgeist zu sein und der allgemeinen Verflachung religiöser Bildung Vorschub zu leisten. Die vorgestellten Bücher zeigen, dass diese Vorwürfe unberechtigt sind. Wer das Ringen der Autoren um Unterscheidungen, Präzisierungen und Transparenz in Sachen Kinder- und Jugendtheologie verfolgt, wird vom hohen reflexiven Niveau des Diskurses nicht beeindruckt bleiben – und sich auch öffnen können für die Chancen, die das Theologisieren mit Kindern und Jugendlichen als *Modus* religiöser Lehr-Lern-Prozesse mit sich bringen kann. Die vorgestellten Publikationen zeigen Kinder- und Jugendtheologie als anspruchsvolles Programm, das durch konsequente Subjektorientierung Kindern und Jugendlichen theologisches Denken zutraut und auf dieser Grundlage mit ihnen arbeitet. Darüber hinaus führen sie eindrücklich vor Augen, wie theologische Kompetenz seitens der Lehrer/innen, Gemeindepädagoginnen und -pädagogen sowie Katechetinnen und Katecheten auszusehen hat. Schließlich sind Kinder- und Jugendtheologie immer nur so gut wie diejenigen, die sie initiieren, begleiten und fördern. In diesem Sinne lesen sich die Bände als eindringliche Plädoyers, das Theologisieren mit Kindern und Jugendlichen zu wagen und sich von ihren Gedanken und Vorstellungen überraschen zu lassen. Vermutlich nur so werden zukünftig religiöse Aneignungsprozesse möglich sein, die nachhaltig ihre Wirkung entfalten und zu einem selbstständigen und reflektierten, also kompetenten Umgang mit Glaube und Religion befähigen.

Christina Kalloch



Gellner, Christoph/Langenhorst, Georg: *Blickwinkel öffnen. Interreligiöses Lernen mit literarischen Texten, Ostfildern (Patmos Verlag) 2013* [375 S., ISBN 978-3-8436-0343-0]

Der Titel „Blickwinkel öffnen“ ist programmatisch für die hier zu besprechende Arbeit von Christoph Gellner und Georg Langenhorst. Die u.a. für ihre profunden Veröffentlichungen im Forschungsfeld Theologie und Literatur bekannten Autoren haben sich nun einem interreligiösen Lernen mit literarischen Texten – so der Untertitel – gewidmet. Dass es sich dabei um ein interreligiöses Lernen im *Dialog* der sogenannten abrahamischen Religionen Judentum, Christentum und Islam handelt, macht der Patmos Verlag mit drei entsprechenden Symbolen auf dem Buchumschlag deutlich.

Das Buch will mithilfe des Zugangs über literarische Texte eine „neue Dimension interreligiösen Lernens stark machen“ (16), um das darin sich erschließende „interreligiöse Lern- und Begegnungspotenzial für eine interkulturell offene Didaktik der Weltreligionen fruchtbar zu machen“ (16). Dabei geht es nicht um einen methodischen, sondern vielmehr um einen literaturwissenschaftlich und theologisch begründeten didaktischen Zugang. Ausgehend von zeitgenössischen literarischen Texten sollen „die vielfältigen Spiegelungen nichtchristlicher Religionen in der deutschsprachigen Gegenwartsliteratur auf breiter Basis gesichtet, in thematischen Überblicksdarstellungen erschlossen und in ausgewählten Einzelportraits analysiert“ (17) werden. Die Schriftsteller/-innen als Grenzgänger zwischen den Kulturen werden auf diese Weise zu „Vermittlern, die [...] uns interessiert am Anderen teilnehmen lassen, ohne unkritisch zu werden, indem sie uns Gemeinsamkeiten entdecken lassen und doch mahnen, die bleibende Fremdheit auszuhalten“ (15). Mit Verweis auf die interreligiöse Lernprozesse beglei-

tenden Schwierigkeiten vor allem bei dem von Stephan Leimgruber herausgehobenen ‚Königsweg‘ der Begegnung erkennen die Autoren in literarischen Texten einen Ort der Begegnung mit anderen Religionen, an dem auch die gesellschaftliche Situation zur Sprache kommt. Literatur wird dabei als eine Art Lernort verstanden, in dessen Raum Begegnung zwischen den Religionen, genauerhin zwischen Menschen unterschiedlicher Religionen möglich ist.

Vier zentrale Teile gliedern den Inhalt. Im ersten Teil, der *Hinführung* (7–20), erhalten die Leser/-innen einen Überblick zu den für die weitere Lektüre wichtigen Themenfeldern Toleranz, Pluralität, Religion(en) und Literatur.

Im Zentrum des Buches stehen die beiden umfangreichen Teile zur deutsch-jüdischen (21–173) bzw. deutsch-muslimischen (174–345) Literatur mit ihrem parallelen Aufbau. Wie in der *Hinführung* angekündigt, bieten die Autoren jeweils einen *Panoramablick* (21–40; 174–199), welcher den weiten Raum der ganz unterschiedliche Themen aufgreifenden zeitgenössischen Literatur öffnet und dem Leser bzw. der Leserin so „die unerlässlichen Überblicks- und Hintergrundinformationen zu bieten“ (18) vermag. Um der Fülle der zeitgenössischen Literatur in diesem Kontext annähernd gerecht werden zu können, skizzieren die Autoren dabei auch das Gesamtwerk bzw. einzelne Werke von Schriftstellerinnen und Schriftstellern, die in den folgenden Einzelportraits nicht aufgenommen sind.

Nach dem *Panoramablick* werden jeweils sechs Schriftsteller/-innen und ihr jeweiliges Werk vorgestellt. Das leitende Kriterium der Auswahl ist der bereits angesprochene Aufweis der Vielfalt eines jüdisch- bzw. muslimisch-religiös geprägten Lebens. So spiegeln Barbara Honigmann, Anna Mitgutsch, Doron Rabinovici, Vladimir Vertlib, Benjamin Stein und Lena Gorelik jüdisch-religiöses Leben heute. Barbara Frischmuth, SAID, Zafer Şenocak, Ilija Trojanow, Christoph Peters und Navid Kermani thematisieren die Wahrnehmung des Islam „im Orient und vor der eigenen Haustür“ (174). Die *Einzelportraits* enthalten neben einer Biographie der Literaten eine kurze Würdigung ihres literarischen Werks. Vor allem aber werden einzelne Werke mit einer kurzen Inhaltsangabe, einer Charakterisierung der Protagonisten sowie mit ihren Themenschwerpunkten vorgestellt. Zitate aus den Werken belegen die sowohl literatur- und religionswissenschaftlich als auch soziologisch

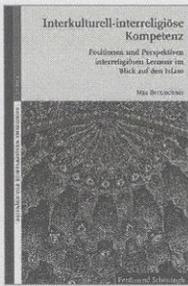
und theologisch begründeten Erläuterungen der Autoren. Abgerundet wird jedes Portrait von ersten Überlegungen zu einem möglichen Beitrag für interreligiöses Lernen. Ein abschließendes Kapitel, das sich als *literarische Spiegelung des Judentums* bzw. *des Islam* versteht, reflektiert *Bilanz, Herausforderung und Lernperspektive* (161–173; 331–345). So wird die Fülle des vorher Dargelegten nochmals strukturiert, Zusammenhänge werden aufgezeigt und Chancen wie Grenzen interreligiöser (und interkultureller) Verständigung aus jüdischer respektive muslimischer Sicht erläutert.

In dem die inhaltliche Auseinandersetzung abschließenden vierten Teil erläutern Gellner und Langenhorst *Grundzüge einer literarisch sensiblen Didaktik der Weltreligionen* (346–367), die Religion und Kultur, Alteritäts- und Fremdheits-erfahrungen gleichermaßen wahrnehmen, zu Wort kommen und reflektieren lässt. Dabei wird deutlich, dass interreligiöses Lernen mit literarischen Texten vom Lernenden wie vom Lehrenden ein geschärftes Bewusstsein dafür abverlangt, dass generalisierende Aussagen über *die Juden* oder *die jüdische Literatur*, über *den Islam* oder *die muslimische Literatur* im deutschsprachigen Raum weder der Sache noch der Form, weder der inhaltlichen Spannweite einerseits noch der formalen literarischen Vielfalt andererseits gerecht werden können. Genau das zeigt auch die im Buch lebendig präsentierte Pluriformität literarischer Abbildungen, Annäherungen und Anspielungen, die ein entscheidendes Kriterium der Auswahl der portraitierten literarischen Werke darstellt. Dabei wird, wenn auch meist indirekt, die säkulare, nicht-religiöse Welt mit aufgegriffen, wenn die Autoren in ihren Inhaltsangaben, Analysen und Deutungen auf das verstrickte Gefüge eines von Religion geprägten Lebens in seiner Vielfalt und Widersprüchlichkeit verweisen. Denn die religiöse Dimension im Leben der Protagonisten bildet immer nur ein Teilssegment der literarischen Entwürfe.

Gellner und Langenhorst verorten ihre Darstellungen und Erläuterungen in der aktuellen Debatte der Literaturwissenschaft, die interkulturelle Aspekte der zeitgenössischen Literatur in den Blick nimmt. Von hier aus fragen sie nach den von der Literaturwissenschaft so gut wie nicht beachteten interreligiösen Aspekten in zeitgenössischer Literatur. So gelingt es den beiden Autoren, in vielfältiger Weise die Interdependenz interkulturellen und interreligiösen Lernens nicht nur zu benennen, sondern auch an und mit der präsentier-

ten Literatur aufzuweisen. Wenn auch die Frage danach, *wie* ein Begegnungslernen in der Praxis begangen werden kann – wobei die Autoren zu Recht vor einer „gut gemeinte[n] interreligiöse[n] Begegnungsideologie“ (145) warnen –, nicht im Zentrum des Bandes steht, so bietet er doch eine Fülle an Impulsen. Die Autoren verstehen es, bei der Leserin bzw. beim Leser Lust auf mehr zu wecken. Gebremst wird diese Lust allerdings durch den einen oder anderen Exkurs, der die Präsentation eines Werkes unterbricht, um andere Werke desselben Literaten genauer zu beschreiben. Für wenig in die Materie eingearbeitete Leser/-innen bedeutet dies eine Fülle an Information, die eine Strukturierung erschwert. Freilich liegen genau darin auch Stärken, da bei einer zweiten oder dritten Lektüre sich immer wieder neue Blickwinkel eröffnen. Letztlich kann ein für Prozesse interreligiösen Lernens sensibler Leser Freude am Eigenwert der Literatur haben und deren je eigene Ästhetik – die in den vielfältigen Zitaten selbst zur Sprache kommt – als Teil des Lernprozesses schätzen. Dabei ermöglicht es der Aufbau des Buches, einzelne Kapitel zu den Literaten separat zu lesen. Gerade weil die gut recherchierten Beiträge sowohl literaturwissenschaftlich als auch theologisch und religionspädagogisch ausführlich in den Fußnoten mit Literatur versehen sind, gerade weil diese Hinweise für die Leserin bzw. den Leser, die bzw. der sich in das Werk des einen oder anderen Literaten einarbeiten möchte, hilfreich sind, bleibt zu fragen, weshalb die Autoren kein alphabetisch geordnetes Literaturverzeichnis aller angegebenen Literaturhinweise angehängt haben. Dies wäre hilfreich vor allem für jene Leser/-innen des Buches, die die profund präsentierten Hinweise für weitere Forschungen und Reflexionen in diesem religionspädagogisch jungen Arbeitsfeld oder für eigene Arbeiten in der Praxis eines interreligiösen Dialogs in Gemeinde, Erwachsenenbildung oder Schule nutzen wollen.

Monika Tautz



Bernlochner, Max: *Interkulturell-interreligiöse Kompetenz. Positionen und Perspektiven interreligiösen Lernens im Blick auf den Islam* (Beiträge zur Komparativen Theologie, Bd. 13), Paderborn (Schöningh) 2013, [390 S., ISBN 978-3506776655]

Seit dem Zweiten Vatikanischen Konzil ist der Katholischen Theologie die Aufgabe gestellt, zu erwägen, „in welchem Verhältnis“ die katholische Kirche „zu den nichtchristlichen Religionen steht“ (*Nostra Aetate*. Erklärung über das Verhältnis der Kirche zu den nichtchristlichen Religionen, Art. 1). Die hier vorzustellende Untersuchung, von der Augsburger Katholisch-Theologischen Fakultät als Dissertation angenommen, gewinnt ihre spezifische *Problemstellung* durch ihr *religionspädagogisches Erkenntnisinteresse*: Sie spitzt den Dialog der Religionen auf das *interreligiöse Lernen* zu, verbindet dabei die Reflexion *interreligiöser Positionen und Perspektiven mit interkulturellen Fragestellungen* und fragt nach der *Kompetenz*, die beides „im Blick auf den Islam“ erfordert.

Die *thematischen Schwerpunkte* spiegeln sich in der Gliederung der Arbeit. Im *ersten Kapitel* (9–40) geht es um Begriffsklärungen und „erste Weichenstellungen“, die angestrebte Sensibilität zu wecken und die geforderte Kompetenz zu erschließen. Das *zweite Kapitel*, überschrieben mit „Kultur – Geschichte – Theologie“ (41–173), entfaltet das Anliegen einer Kulturen vergleichenden Forschung und zeichnet die Begegnung von Christentum und Islam in der Geschichte nach. Ein weiterer Abschnitt ist dem interreligiösen Lernen „vor dem Hintergrund einer ‚Theologie der Religionen‘“ gewidmet. Das Kapitel schließt mit einer Überlegung „zur Förderung interkulturell-interreligiöser Kompetenz“. Im *dritten Kapitel* werden „Lebenswelten“, „Glaubenswahrheit“ und „Verantwortungsübernahme“ als die „Orte“, an denen interkulturelle und interreligiöse Kompetenz sich zu bewähren

haben, reflektiert (175–310). Das *vierte und letzte Kapitel* stellt „ein Modell zur Erschließung interkulturell-interreligiöser Kompetenz“ vor (311–356). Den Zugang dazu bieten visuelle Veranschaulichungen, an die sich didaktische und methodische Konkretisierungen für Schule und Hochschule anschließen.

Der *methodische Ansatz* der Arbeit erschließt sich nicht auf den ersten Blick. Wer einen linearen Fortgang der Fragestellung erwartet, kann sich irritiert fühlen dadurch, dass dieselben Themen in jedem Kapitel neu verhandelt werden: etwa *interkulturelle Begegnung* im Abschnitt 2.1, dann wieder in 3.1 und auch in 4; oder die *Theologie der Religionen* in 2.3, 3.2 und in 4. In 3.3 taucht – durch 1 und 2 kaum vorbereitet – die Frage der *interreligiösen Ethik* auf. Dieses verwirrend anmutende Hin und Her wird durch zahlreiche Querverweise zwischen den verschiedenen Kapiteln und Abschnitten bestätigt. So finden sich etwa mitten im Abschnitt 2.4, der als „Zwischenbilanz“ (wovon? auf dem Weg wohin?) überschrieben wird, Begriffsklärungen von „Pädagogik“ und „Kompetenzen“ (159f.). Würden diese nicht besser in das Kapitel 1 passen?

Man kann den Denkweg des Autors als *eine Art Spiralbewegung* sehen, die in jedem Kapitel die zentralen Probleme auf einer neuen Ebene angeht. Aber dann wären Hinweise hilfreich, worin jeweils der neue Blickwinkel besteht, z. B. was in 3.2 die – gegenüber 2.3 – neue Perspektive im Blick auf die „Theologie der Religionen“ ausmacht. Zur Klärung der Methodik hätte in jedem Fall eine *Einleitung* im klassischen Sinn des wissenschaftlichen Arbeitens beigetragen, spricht: die Begründung des Themas und seiner Relevanz, die exakte Herausarbeitung der gewählten Problemstellung, die Darlegung des Vorgehens und die daraus folgende Gliederung, schließlich die Eingrenzung der Fragestellung.

Die *zentrale Themenstellung* des *interreligiösen Lernens* wird – auch durch die Verknüpfung mit dem *interkulturellen Lernen* – sehr weit gefasst, was zu zahlreichen Definitionen und Aufzählungen führt. Im Zentrum der Untersuchung steht die sowohl in 2.3 wie in 3.2 verhandelte Frage nach dem interreligiösen Lernen vor dem Hintergrund einer „Theologie der Religionen“. *Hauptthesen* der Arbeit sind: Eine *exklusivistische Sicht* auf fremde Religionen, die allein den christlichen Glauben als Heilsweg anerkennt, wird abgelehnt. Ebenso negiert wird freilich eine *pluralistische Sicht*, die der Autor so umschreibt, dass sich Gott „in allen Kulturen und Religionen in gleicher Weise und in gleichem Aus-

maß offenbart“ (326). Es bedürfte einer vertieften Prüfung, ob dieses Nein der Pluralistischen Religionstheologie, die ja in vielen Schattierungen existiert, umfassend gerecht wird: Etwa der Position des britischen Presbyterianers *John Hick*, Jesus sei zwar „ganz Gott“, aber nicht „das Ganze Gottes“. Oder der Position des spanisch-indischen Benediktiners *Raymondo Pannikar*, der zwischen dem „individuellen Jesus“ und dem „universalen Christus“ unterscheidet. (*Hick* wird in der Arbeit nur am Rande erwähnt, *Pannikar* gar nicht.) Wäre die oben angesprochene Eingrenzung der Fragestellung angesichts des weiten Feldes der Pluralistischen Religionstheologie sinnvoll gewesen?

So wird eine *inklusive* Sicht bevorzugt, am ehesten in der „gemäßigten“ Form der *Komparativen Theologie* *Klaus von Stoschs*. Hilfreich für das Verstehen ist die visuelle Darstellung der „Religionstheologischen Auffassungen“ (260); auch viele andere Visualisierungen erleichtern den Zugang (etwa 311–321). Dadurch aber, dass die Fragen nach dem Vorrang des christlichen Heilswegs immer wieder aufgegriffen und jeweils im konkreten Kontext beantwortet werden, ist es für die Leserin bzw. den Leser schwierig, zu einem klaren Fazit zu kommen, etwa über die Position des Autors gegenüber *Gerhard Gäde* oder gegenüber *Peter Hofmann*, denen jeweils bescheinigt wird, wichtige Argumente einzubringen, denen aber auch widersprochen wird. Es ist beeindruckend, wie bohrend er sich mit den Konzepten im inklusivistischen Feld auseinandersetzt (bes. 249–270) und daraus für das interreligiöse Lernen praxisnahe, kompetenzorientierte Schlussfolgerungen zieht. Damit wird die Arbeit ihrer religionspädagogischen Zielrichtung gerecht.

Ansichts der Positionierung des Autors müsste freilich seine Kritik an exklusivistischen Sichtweisen, wie sie etwa die Erklärung der päpstlichen Glaubenskongregation aus dem Jahr 2000 *Dominus Jesus* vertritt, schärfer ausfallen. Ist es nicht zu einfach, von der zeitgenössischen katholischen Theologie zu fordern, sie müsse herausarbeiten, wie sich die (inklusive) Aussagen der Konzilserklärung *Nostra Aetate* „mit den zum Teil harschen Formulierungen (von *Dominus Jesus*, B.S.) vereinbaren lassen“ (137)? Im *Blick auf die gegenwärtige Forschungslage* läge es näher, sich etwa der Kritik von *Jürgen Werbick* anzuschließen, der unter Berufung auf die Trinitätslehre ein *christologisches* und ein *pneumatologisches Heilshandeln* Gottes unterscheidet und *Dominus Jesus* vorhält, dieses

letztere, vom Heiligen Geist auch durch *Menschen außerhalb der Kirche* gewirkte Handeln Gottes zu wenig zu beachten.¹ Gerade im Blick auf die Theologie der Religionen wäre eine klare Berufung auf das *pneumatologische* Wirken Gottes weiterführend; manche allein vom *christologischen* Blickwinkel ausgehende Engführung in der Argumentation wäre so zu vermeiden (etwa 137). Im Dialog mit Muslimen könnte mit dem Hinweis, Gottes Geist wirke aus christlicher Sicht auch im Islam, eine für diese leichter nachvollziehbare Vorstellung der Trinität erschlossen und das auf den Seiten 242–244 Gesagte ergänzt werden. – Was die *Koranexegese* angeht, scheinen Vertreter der ‚Ankara-Schule‘ (vgl. Fn. 721) in neueren Veröffentlichungen durchaus „historisch-kritischer Exegese entsprechenden Untersuchungen an koranischen Texten vornehmen“ (246) zu können; Ömer Özsoy, derzeit Gastprofessor in Frankfurt, zeigt das in seinem 2006 erschienenen Aufsatz *Darf der Koran historisch-hermeneutisch gelesen werden?*

Bruno Schmid

1 Vgl. *Werbick, Jürgen*: Theologie der Religionen und kirchliches Selbstverständnis aus der Sicht der katholischen Theologie. In: ZThK 103 (2006) 77–94.



Schambeck, Mirjam: *Interreligiöse Kompetenz. Basiswissen für Studium, Ausbildung und Beruf* (UTB, Bd. 3856), Göttingen (Vandenhoeck & Ruprecht) 2013 [252 S., ISBN 978-8252-3856-8]

Bilanz, Konzept und Perspektive interreligiösen Lernens: Mit diesen Begriffen könnte man das klar aufgebaute und differenziert ausgeführte Studienbuch von Mirjam Schambeck kennzeichnen. Nachdem den Religionen als Thematik der Religionspädagogik bis in die 90er-Jahre des 20. Jahrhunderts das Interesse nur weniger Protagonisten galt, hat sich dieses Feld so ausgeweitet, dass eine zusammenhängende Aufarbeitung ein Desiderat darstellt, dem sich die vorliegende Arbeit widmet. Mirjam Schambeck bedient sich dabei des über die traditionelle Lernzielorientierung hinausführenden Kompetenzbegriffs, bei dem besonders die Lernenden und die Situationen, für die sie befähigt werden sollen, in den Blick kommen. Die volle Breite der Pluralität, in der sich Heranwachsende gegenwärtig vorfinden und in der es die verschiedensten Wahl- und Entscheidungsmöglichkeiten gibt, ist dabei das Grunddatum, dem sich alle pädagogische Bemühung stellen muss. Mirjam Schambeck schreibt in von katholischer Tradition geprägter Positionalität, aber gleichzeitig in ökumenischer (hier als weltweit verstandener) Offenheit, mit der sie sich bemüht, einen verbindenden religionsübergreifenden Verständigungshorizont zu erschließen.

Bündig fasst sie das *Ergebnis ihrer Diskurse* zusammen: „Interreligiöse Kompetenz gilt als Fähigkeit und Fertigkeit, als Einstellung und Haltung, angemessen mit dem Religionsplural umzugehen und eine eigene begründete und verantwortungsvolle Position zu Religion angesichts des Religionspluralis einzunehmen.“ (201) Dass sie damit einen wünschbaren, freilich ideal-weiten Zielrahmen umschreibt, ist ihr selbst bewusst. Denn diese Kompetenz „lebt‘ [...] von einem utopischen

Überschuss, wie er dem Bildungsgedanken grundsätzlich inne wohnt“ (ebd.).

Mirjam Schambeck gelangt zu dieser Perspektive in *fünf Kapiteln*: beginnend mit einer Darstellung der Kontexte interreligiöser Bildung (soziologisch, pädagogisch, theologisch und empirisch [1]), gefolgt von einer Bilanzierung der Ansätze interreligiösen Lernens in der Religionsdidaktik (2), mit der Entfaltung eines theologischen Differenzmodells („Die Liebe als Grund von Eigenem und Fremdem“ [3]), mit einer hermeneutisch verantworteten und empirisch begründeten Beschreibung interreligiöser Kompetenz (4) und didaktischen Überlegungen zur Förderung interreligiöser Kompetenz (5). Angehängt ist ein Kapitel mit Beispielen für die Praxis (6).

Als *strittige Bereiche* erweisen sich dabei besonders die Theologie der Religionen, die Frage der Konfessionalität des Religionsunterrichts – in Korrespondenz zu Wegen der Identitätsbildung der jungen Generation – und die Möglichkeiten empirischer Zugänge im Aufgabenfeld interreligiösen Lernens.

Im *ersten Kapitel* wird das *Spannungsfeld von Globalisierung, Migration und alltäglich erfahrener Religionspluralität* beschrieben, die religiöse Vielfalt in der Schülerschaft sowie die Notwendigkeit, dass die Auseinandersetzung mit dieser Pluralität nicht privat bleiben darf. Die Entwicklung interkultureller Pädagogik – die die interreligiöse Dimension lange ausgeblendet hat – wird ebenso charakterisiert wie das Bemühen um verbindende ethische Maßstäbe im Projekt Weltethos. Einen besonderen Rang hat für Mirjam Schambeck die Öffnung zum Dialog der Religionen, die sie an den Verlautbarungen des 2. Vatikanischen Konzils erschließt. Ergänzend wäre hier noch hinzuweisen auf die parallelen Dialogprozesse beim Ökumenischen Rat der Kirchen, im christlich-jüdischen Dialog und die Ansätze beim muslimischen Weltkongress. Über frühere Arbeiten hinaus weiterführend und besonders relevant ist der Abschnitt „Empirische Vergewisserungen“ zur Einstellung Jugendlicher gegenüber dem Religionsplural, der in der heranwachsenden Generation zu einer Selbstverständlichkeit geworden zu sein scheint.

In der *Bilanzierung bisheriger Ansätze* interreligiösen Lernens werden exemplarisch die inzwischen klassischen Arbeiten (*Lähnemann* und *Leimgruber*) kritisch gewürdigt, ergänzt um den aus England kommenden Zugang „A Gift to the Child“ (*Grimmitt*,

Hull, Meyer) und das Hamburger Modell eines Religionsunterrichts für alle (Gloy, Doedens, Weiße). Die Schwerpunktverlagerung von den Inhalten zu den Subjekten kennzeichnet die Entwicklung, die ich aber auch kritisch befragen würde und die auch Mirjam Schambeck nicht unkritisch sieht: So wichtig das Subjektverstehen ist, so wichtig sind auch Inhalte, besonders, wenn sie so gesellschaftsrelevant sind wie die Weltreligionen. Sie sind von ihrem Eigenanspruch einzubringen, auch wenn sie vordergründig nicht unmittelbar im Interesse der Lernenden liegen, das freilich bei dieser Thematik schnell zu wecken ist.

Als theologisch und dialogisch zentral erweist sich das 3. Kapitel mit der *Entfaltung eines theologischen Differenzmodells*, das christlich fundiert ist, sich aber für die Kommunikation mit den Wahrheitsansprüchen anderer Religionen eignet: „Die Liebe als Grund von Eigenem und Fremdem“. Biblisch wird begründet, dass Gott Liebe ist und dass christlich diese Liebe kulminiert in der Selbstentäußerung Gottes im Weg Jesu. Mirjam Schambeck hebt hervor, dass diesem Liebes-Paradigma eine grenzüberschreitende Dynamik innewohnt und dass überall dort, wo sich Spuren der Kenosis und des Sich-Verschenkens finden, eine Christus- und Kirchenbezogenheit verwirklicht wird. So sehr sich damit der Dialog in der Wahrheitsfrage öffnet, ist doch zu bedenken, ob dabei die fremde Mitte anderer Religionen – etwa die Hingabe an Gott im Islam oder die Suche nach der Leidfreiheit im Buddhismus – wirklich zur Geltung kommen kann. Freilich zeigt der Brief der 138 muslimischen Führungspersonlichkeiten an die christlichen Repräsentanten von 2007, dass auch aus deren Perspektive das Doppelgebot der Liebe in den Vordergrund gestellt werden kann.

Im 4. Kapitel, in dem *interreligiöse Kompetenz hermeneutisch verantwortet und empirisch begründet* beschrieben wird, kommt die Vielfalt der Lernebenen in kognitiver, existentieller und sozialer Hinsicht differenziert zum Tragen. Von einer geprägten Tradition ausgehend soll ein „learning from religion“ so gestaltet sein, dass das fremde Gegenüber sich authentisch einbringen kann. Die empirische Komponente wird – etwas unerwartet – anhand eines in Indien durchgeführten Forschungsprojektes mit qualitativen Interviews bei Erwachsenen erörtert, das Beispiele für die gewünschte Diversifikationskompetenz und Relationskompetenz liefert und zur Kennzeichnung verschiedener Aneignungsniveaus interreligiösen

Lernens (von der Wahrnehmungsfähigkeit über kognitive Verarbeitung bis zur Fähigkeit, Einstellungen und Haltungen zu verändern) dient.

In den folgenden *didaktischen Überlegungen* bietet Mirjam Schambeck einen *Leitfaden für die Gestaltung interreligiöser Lernprozesse*, bei denen die jeweiligen Rahmenbedingungen von Lernenden und Lehrenden, die Passungsfähigkeit von Thema und Lernsituation, die Vielfalt dessen, was die Religionen an Wahrnehmbarem und Erlebbarrem bieten, die Beziehung zu Zentralfragen des Lebens, besonders aber auch die Chancen für authentische Begegnungen entfaltet werden. Es wird auch die Frage aufbauenden Lernens angesprochen, der sich m.E. jedes Schulfach mit wissenschaftlicher Fundierung stellen muss.

Das Buch schließt mit *Beispielen aus der Praxis* – der Frage nach Tod und Sterben in der Begegnung mit einem jüdischen Friedhof, der Auseinandersetzung mit Gottesverständnis und Gebetspraxis im Islam, der Frage nach Heil im Hinduismus und im Christentum und dem Thema „Ein gutes Leben führen“ im Dialog zwischen Buddhismus und Christentum. Die erprobten Unterrichtsprojekte werden mit ihrem jeweiligen Lernrahmen plastisch dargestellt und am Schluss auf einen zentralen Diskussionspunkt hin fokussiert.

Als Ganzes kann diese Arbeit als *aktuelles Grundlagenwerk interreligiösen Lernens* gesehen werden, das anspruchsvolle Lesende und Lernende fordert und die Diskussionen um die pädagogische Aufgabe der Religionsbegegnung nicht abschließt, sondern befruchtend anregt.

Johannes Lähnemann



Polat-Menke, Selma: Islam und Mystik bei Barbara Frischmuth. Werkanalyse und interreligiöses Lernen (Theologie und Literatur, Bd. 27) Ostfildern (Grünewald) 2013 [588 S., ISBN 978-3-7867-2974-7]

„Der Weg zu Gott ist die Reise zum eigenen Herzen, in dessen Mitte sich der Freund, also Gott, findet“ (373). – Die Lektüre von Polat-Menke lässt bei Liedern wie „Ich hör auf mein Herz“ von Christina Stürmer, „Ja“ von Silbermond, „Bitte hör nicht auf zu träumen“ von Xavier Naidoo oder „Applaus, Applaus“ von den Sportfreunden Stiller hellhörig werden, denn sie versammelt nicht nur passende Informationen über den Islam und seine mystische Tradition, um das Werk Barbara Frischmuths zu erhellen sowie dessen Potenzial für interreligiöses Lernen transparent zu machen. Sie schärft außerdem grundsätzlich die Sinne für die religiöse Lesart der Welt, und zwar insbesondere den mystischen Sinn. Schließlich kann das Göttliche „im Alltag, im anderen gefunden werden und muss nicht in einem entfernten Himmel oder in der Praxis bestimmter äußerer Handlungen gesucht werden“ (422).

Freilich gilt Polat-Menkes Hauptinteresse nicht der Popkultur, sondern sie setzt sich in ihrer Dissertation mit einem Teil des Werks der Schriftstellerin Barbara Frischmuth auseinander, die viel besprochen und vielfach ausgezeichnet worden ist, u. a. mit dem Ehrenpreis des österreichischen Buchhandels für Toleranz in Denken und Handeln. Polat-Menkes erstes Ziel „ist es, die Wirklichkeitswahrnehmung der Autorin im Bemühen um die Vermittlung zwischen verschiedenen Kulturen und Religionen [...] herauszuarbeiten“ (38). Sie fokussiert dabei den Islam und speziell die Mystik des Alevitentums und konzentriert sich folglich auf die Aleviten-Romane Frischmuths. Ihr zweites Ziel ist es, die „gewonnenen Erkenntnisse in ein

christliches Religionsgespräch“ (40) zu überführen, näherhin für interreligiöses Lernen fruchtbar zu machen.

Nach der Darstellung der Leitgedanken ihrer Arbeit klärt Polat-Menke im ersten Teil ihres Buches zunächst über die lebensgeschichtlichen Hintergründe von Barbara Frischmuth auf. Der zweite Abschnitt des ersten Teils nimmt in der Veröffentlichung den meisten Raum ein. Er ist für die exemplarische Darstellung des Orienteinflusses bei Frischmuth reserviert. Bei der Analyse von Frischmuths Texten konzentriert sich Polat-Menke auf „Das Verschwinden des Schattens in der Sonne“ (1973), „Die Schrift des Freundes“ (1998), „Die Entschlüsselung“ (2001), „Der Sommer, in dem Anna verschwunden war“ (2004) und „Vergiss Ägypten“ (2008). Im dritten und vierten Abschnitt des ersten Teils geht Polat-Menke dann auf Frischmuths literarische Islamrezeption und ihr Verhältnis zu Religion ein.

Der zweite Teil des Buches steht im Zeichen von Überlegungen zum interreligiösen Lernen. Nach grundsätzlichen Ausführungen spitzt sie dieses auf den literarischen Bereich zu und beschreibt danach Chancen und Grenzen bei der Auseinandersetzung mit Frischmuths Texten. Polat-Menke endet mit einem Abschnitt über „Interreligiös Antworten lernen durch Frischmuth“, in dem sie deren Bücher als „Gastgeber“ beschreibt, „denn sie laden die Leser ein, an ihren Geschichten als Gast teilzuhaben. [...] Frischmuths Aleviten-Romane führen vor Augen, wie es sich anfühlt, eine andere Möglichkeit der Lebensführung kennenzulernen und dadurch seine Biografie umzuschreiben, so dass offener und lebensmutiger auf spirituelle Dimensionen des Lebens gehört und sich auf Fremdes eingelassen wird“ (556).

Bei ihrer Analyse der Schriften Frischmuths belässt es Polat-Menke nicht dabei, auf die bisherige Literatur über die Schriftstellerin und ihr Werk zurückzugreifen sowie Fakten über den Islam und seine mystische Tradition zur Erklärung der ausgewählten Texte zu referieren. Sie nimmt außerdem auf das Leben der Autorin Bezug und lässt diese verschiedentlich selbst zu Wort kommen. Insbesondere identifiziert Polat-Menke Frischmuths Referenztexte, und gerade mithilfe dieses Schlüssels gelingt es ihr einerseits, weitere Türen in den Romanen Frischmuths aufzustoßen und deren mystische Gedankengänge und Sinnfluchten freizulegen. Andererseits schafft sie es auf diese Weise zu zeigen, wie Frischmuth die Themen ihres mystischen

Referenzuniversums (z.B. Dschelaleddin Rumi, Yunus Emre) transformiert und dadurch aktualisiert.

Im zweiten Teil ihres Buches listet Polat-Menke bekannte Ansätze interreligiösen Lernens und Modelle religiöser Kompetenz auf. Es ist nicht ihr Anliegen, diese unter einem bestimmten Fokus zu befragen, miteinander zu vergleichen und zu systematisieren. Sie verfolgt ebenso wenig das Ziel, ausgiebig zu erörtern, welcher Ansatz sich am besten dafür eignet, die Texte Frischmuths für interreligiöses Lernen zu erschließen. Vielmehr hat sie das weite Feld der Überlegungen zum interreligiösen Lernen anhand bekannter Ansätze angedeutet, um später darauf rekurren zu können, wenn es um das Potenzial der untersuchten Texte auf diesem Gebiet geht. – Die Chancen, die Frischmuths Texte für interreligiöses Lernen bieten, identifiziert sie insbesondere mithilfe von fünf Gewindimensionen: Textspiegelung, Sprachsensibilisierung, Erfahrungserweiterung, Wirklichkeitserschließung und Möglichkeitsandeutung. Und so erweist sich z.B. der Durchgang durch Frischmuths Texte in Hinsicht auf Möglichkeitsandeutungen als ertragreich, da sich vielfach Hinweise für die größeren Möglichkeiten einzelner Personen inklusive deren Begegnungen und ganzer Gesellschaften finden lassen. Diese Hinweise sind eine Steilvorlage dafür, den Möglichkeitssinn einzuüben, den utopischen Blick von Jugendlichen für eine humanere Welt, die sich durch religiöse Pluralität auszeichnet. In dieser Perspektive ließe sich u.a. die Gender-Thematik in Frischmuths Texten aufgreifen.

Dass die Wertschätzung für das Werk von Barbara Frischmuth, die sich bei Polat-Menke hin und wieder andeutet, sie nicht für Herausforderungen, die sich mit Frischmuths Texten im Kontext interreligiösen Lernens einstellen mögen, blind werden lässt, verdeutlichen prägnante Ausführungen, die sie den Auseinandersetzungschancen folgen lässt. Dazu ist allerdings zu sagen, dass die hier beschriebenen Schwierigkeiten produktive Aussichten für interreligiöses Lernen eröffnen können, indem beispielsweise passendes Hintergrundwissen seitens der Lehrkraft eingespielt wird und Einseitigkeiten sowie Vorurteile, die sich in Frischmuths Texten fortzusetzen drohen, hinterfragt werden. Ist es doch gerade die Aufgabe des Unterrichts, Schüler/-innen dazu in die Lage zu versetzen, die Bedeutung von anspruchsvolleren Texten zu entschlüsseln, die sich aufgrund

verschiedener Barrieren einer schnellen Durchdringung entziehen, und sie dazu zu befähigen, Texte zu problematisieren, deren Beobachtungen und Aussagen eben nicht glatt in der Flucht eines bestimmten Lernzielkanals liegen.

In Zusammenhang mit den Chancen und Schwierigkeiten, die sich im Religionsunterricht in der Auseinandersetzung mit den Texten Frischmuths ergeben können, wäre es naheliegend gewesen, konzeptuell darauf einzugehen, wozu gerade die Romane Frischmuths – im Vergleich zu anderen Texten, die für interreligiöses Lernen in Frage kommen¹ – einladen, nämlich zu einem Brückenschlag zwischen interreligiösem und mystagogischem Lernen. Da sich diese Möglichkeit bei der Beschäftigung mit den Romanen Frischmuths geradezu aufdrängt und zumal Polat-Menke dies selbst im Blick hat, die Funktionen der islamischen Mystik bei Frischmuth herausarbeitet und immer wieder auf die christliche Mystik verweist, wäre es wünschenswert gewesen, wenn sie die Verschränkung der Perspektiven konzeptuell bedacht und problematisiert hätte. Allerdings gibt es bei einem solchen Themenkomplex noch eine Vielzahl von Perspektiven, denen nachzugehen lohnend gewesen wäre. Dass es Kraft und Willen braucht, einen Endpunkt zu setzen, schreibt Selma Polat-Menke in ihrem Vorwort selbst.

Ulrich Kumher

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



Englert, Rudolf: *Religion gibt zu denken. Eine Religionsdidaktik in 19 Lehrstücken*, München (Kösel) 2013 [432 S., ISBN 978-3466370627]

Wissen in der Schule ist wissenschaftlich verantwortetes Wissen. Deshalb hat jedes Schulfach seine Bezugswissenschaft. Die Bezugswissenschaft des konfessionellen Religionsunterrichts ist die Theologie. Wer mit einem klassischen Theologiestudium als Lehrer/-in in die Schule geht, hat freilich rasch das Gefühl, das falsche Fach studiert zu haben. Die Traktate der Theologie sind vom Leben weit weg. Ihre Sprache ist schwierig. Die Schüler/-innen verstehen sie nicht. Theologisches Denken ist nicht leicht, und deshalb verzichtet dieser Unterricht ganz gern auf Theologie. Lehrer/-innen machen lieber ‚allgemein was mit Religion‘. Hier setzt das Buch von Rudolf Englert an. Im heutigen Religionsunterricht würden „theologische Denkmodelle im Vergleich etwa zu sachkundlichen Informationen, lebensweltlichen Bezügen oder biblischen Texten [...] nur eine geringe Rolle“ spielen (19), schreibt Englert. Dabei sei es doch die Aufgabe des Religionsunterrichts, „die in der langen Geschichte theologischen Denkens erzielten Einsichten Kindern und Jugendlichen für die Entwicklung ihres eigenen religiösen Orientierungswissens verfügbar zu machen.“ (20) Ohne Theologie gebe der Religionsunterricht den Schüler/-innen nichts zu denken, habe er keine Substanz, und unterstütze er nicht die theologische Kompetenzentwicklung der Schüler/-innen. Der heutige Religionsunterricht habe daher ein Relevanz-, ein Substanz- und ein Kompetenzproblem (51f.).

Den Einwand, Schüler/-innen interessierten sich nicht für theologische Fragen, lässt Englert nicht gelten. Es könnte ja sein, „dass das nachlassende Interesse an theologischen Fragen auch ein Reflex des über mehrere Generationen von Schüler/-innen aufgebauten Empfindens ist, die

Arbeit an den großen Fragen der Religion führe zu keinem wirklichen Erkenntnisgewinn und verlaufe letztlich im Sande“ (23). Der Religionsunterricht steht nach Englert, „heute nicht in der Gefahr, seine Schüler/-innen intellektuell zu überfordern, sondern sie zu unterfordern.“ (27) Gerade neugierige und interessierte Schüler/-innen empfinden Religionsunterricht „nicht selten als ein ‚Fach ohne Ansprüche‘“ (27). Dem könne begegnet werden, wenn der Religionsunterricht mehr Theologie enthalten würde, die – wer denn sonst? – nun mal die Lehrer/-innen einzubringen hätten. Das aber traute sich heutige Lehrer/-innen nicht, weil Lehrervortrag, kurz: die Instruktion, verpönt sei. Fachwissenschaftliche Expertise werde deshalb nicht mehr eingebracht. Englert hält das für „grundverkehrt“ und sieht in dieser Geringschätzung der Instruktion „eine der größten Gefährdungen unterrichtlicher Qualitätsentwicklung“ (32).

Hintergrund dieser Entwicklung sei die religionspädagogische „Wende vom Bezeugen zum Beobachten“ von Religion und die damit verbundene „weitreichende Akzentverschiebung des religionspädagogischen Interesses“ (37): Religionspädagogik und ihre Forschung sei „von einer Disziplin, die Visionen bezeugt und Vermittlungsideen generiert, zu einer Disziplin, die beobachtet, was sich tut im Feld der Religion“ (39) geworden. Man wisse viel darüber, was Menschen faktisch glauben, aber fast nichts darüber, welche Glaubensvorstellungen sie eigentlich entwickeln *sollten*.

Empirische, ästhetische, semiotische und konstruktivistische Entwürfe dominieren. Der Religionsunterricht habe sich diesen Lehren weitgehend angepasst. „Die religionspädagogische Vermittlung richtet sich heute nicht mehr auf die Weitergabe von Wahrheiten, sondern auf das Angebot von Bedeutungen. Während Wahrheiten begründet werden müssen und, im Falle religiöser Wahrheiten, letztlich zur Annahme im Glauben vorgelegt werden“, also Theologie brauchen, „sind (von anderen konstruierte) Bedeutungen letztlich Spielmaterial für die Konstruktion eigener Bedeutungen.“ Ist das für Lernende interessant?

Um hier nun nicht missverstanden zu werden – zurück zum kerygmatischen Unterricht? – betont Englert, dass es ihm nicht darum gehe, „dass das, was angeboten wird, auch tatsächlich angenommen wird. Der entscheidende Punkt ist vielmehr, dass das Angebot als gehaltvoll und interessant genug empfunden wird, um für die Arbeit an eigenen Deutungsmustern in Betracht gezogen zu

werden.“ (48) Mit der Wende vom Bezeugen zum Beobachten hätten „sich [jedoch] die mit theologischen Aussagen und religionspädagogischen Orientierungsangeboten verbundenen Geltungsansprüche deutlich reduziert.“ (49) Empirische, ästhetische, semiotische und konstruktivistische Konzepte der Religionsdidaktik wollen nun mal nicht überzeugen, sondern etwas präsentieren. „Sie wollen in erster Linie vorstellen, was sie beobachten – und nicht zur Geltung bringen, wovon sie überzeugt sind.“ (49)

Religionsdidaktisch betrachtet hält Englert das für falsch und er plädiert für die Rückkehr theologischen Denkens in den Religionsunterricht. Zu diesem Zweck entwirft er Musterlektionen, Lern- und Lehrstücke genannt, an denen man sich als Lehrer/-in orientieren und schulen kann. Die Themen lauten: Religion und Vernunft (z.B. „Wertevermittlung“? Worum geht's bei „Religion“?), Erfahrung und Sprache (z.B. „Da ist etwas“ - Gotteserfahrungen als Grund des Glaubens?), Gott und Mensch (z.B. Ist Gott ein Konstrukt des Menschen?), Glauben und Verstehen (z.B. Gibt es eine Alternative zum Agnostizismus?) und zum Schluss das Denkspiel „Was wäre, wenn...?“. Die Kapitel sind als „Lernstücke“ geschrieben mit Hinweisen, wie man sie lehrt („Vom Lernstück zum Lehrstück“) und welche Kompetenzen die Lernenden damit erreichen sollten.

Englert plädiert für einen Unterricht, in dem „die Auseinandersetzung mit theologischen Konzepten, die Orientierung an klaren Fragestellungen, ein gehobenes theologisches Anspruchsniveau, ein unter dramaturgischen Gesichtspunkten reflektiertes Nacheinander von Lernschritten, die Selbstkonfrontation der Schüler/-innen und die fachliche Expertise der Religionslehrer/-innen“ (72) gleichermaßen zu finden sind. So etwas hören Lehrer/-innen, wie der Rezensent selbst viele Jahre einer war, nicht gern und sie werden widersprechen, dass man das ja schon mache – oder wenn nicht, dann deshalb, weil Theologisches in manchen Klassen einfach nicht geht. Und die pädagogisch einzig verantwortbare Haltung in diesem Unterricht sei auch nicht das Überzeugenwollen, sondern das Beobachten und Beschreiben von Religion. Aber man muss bei der Lektüre dieses Buches nicht Recht haben wollen, sondern mache einfach die Probe und studiere dieses Organon theologischen Denkens im Unterricht. Englert will zeigen, dass theologisches Denken im Unterricht möglich ist und bei der Lehrerin bzw. dem Lehrer

beginnt. Er will keine neue Didaktik schreiben (71). Das ist sympathisch. Im Grunde stellt er nach den unerfüllbaren Proklamationen eines emanzipatorischen, therapeutischen, ganzheitlichen, ästhetischen und performativen Religionsunterrichts die einzig naheliegende Frage: „Wie wär's mit Theologie?“ Da wächst religionspädagogisch etwas Neues: mehr theologische Expertise im Unterricht.

Lothar Kuld



Kießling, Klaus/Mähr, Michael: „Die Sternsinger, wenn's die nicht gäbe!“ Eine empirische Studie, Ostfildern (Matthias Grünewald Verlag) 2012 [301 S., ISBN 978-3-7867-2932-7]

Kießling, Klaus/Krämer, Klaus (Hg.): „Die Sternsinger, wenn's die nicht gäbe!“ Positionen und Perspektiven, Ostfildern (Matthias Grünewald Verlag) 2012 [175 S., ISBN 978-3-7867-2933-4]

„Lustige Aktion ist dieser Fragebogen“ (Studie, 228), so kommentierte ein Kind aus einer Sternsingergruppe das Bemühen von Klaus Kießling und Michael Mähr, nach einer inzwischen über fünf Jahrzehnte währenden Erfolgsgeschichte der Aktion Dreikönigssingen nun auch empirisch gesicherte Fakten und Daten dazu liefern zu können. Aus der Forschungsarbeit, die am Seminar für Religionspädagogik, Katechetik und Didaktik der Philosophisch-Theologischen Hochschule Sankt Georgen in Frankfurt am Main angesiedelt war, resultieren zwei Bücher: Das eine widmet sich der Gesamtdokumentation dieser empirischen Studien, der Begleitband dagegen möchte – ausgehend von den nun vorliegenden Forschungsergebnissen – Positionen und zukunftsweisende Perspektiven aufzeigen. So werden im ersten Buch zunächst sechs Interviews, die im Rahmen eines Gruppengesprächs mit 34 Kindern an unterschiedlichen Standorten (Frankfurt a. M., Berlin-Spandau, Potsdam, Buxheim/Allgäu, Dillingen/Saarland) im Jahr 2007 geführt wurden, in Form von Portraits dokumentiert. Hier werden immer wieder Originalbeiträge der Kinder aufgegriffen und eingeordnet (17–128). Abschließend fasst ein Thesenblatt die Ergebnisse der qualitativ-empirischen Studie auf prägnante und aussagekräftige Weise zusammen (129–137).

Deutlich wird: Die Sternsinger sind motiviert zu helfen, wollen durch ihren Einsatz bewusst Solidarität mit ärmeren Kindern zeigen, erfahren da-

bei – trotz negativer Erlebnisse – vielfältige Freude sowie Bestätigung und wissen ihr Tun und Handeln durchaus auch biblisch-religiös zu fundieren. Damit die Aktion weiterhin so erfolgreich fortbestehen kann, verweisen die Kinder auf die Notwendigkeit, das Dreikönigssingen in einer breiteren Öffentlichkeit zu bewerben.

Die Sternsingeraktion im Jahr 2008 dient als Grundlage für die zweite Forschungsphase, die sich einer quantitativ-empirischen Methode bedient und mittels eines Fragebogens mit jeweils 46 Fragen auf letztendlich 1175 gültige Beantwortungen stützt (139–231). Interessant dürften hierbei sicherlich u. a. die Ergebnisse der Studie hinsichtlich der persönlichen Angaben der Sternsinger sein (148–157): 60,5% der Fragebögen wurden von Mädchen beantwortet, die Mehrzahl der Sternsinger befindet sich in einem Alter von 11 bis 14 Jahren, besucht mehrheitlich das Gymnasium (32,2%) und engagiert sich in Ministrantengruppen (78,6%). 80,7% der Befragten haben bereits mehr als einmal an der Aktion teilgenommen. Das Einstiegsalter dagegen ist mit vorwiegend 9 Jahren der Grundschulzeit zuzurechnen, wobei als Zugang die Schule erst an dritter Stelle nach der Pfarrgemeinde (1034 Antworten) sowie nach der Familie/den Freunden (755 Antworten) mit lediglich 172 Antworten genannt wird. Alle statistischen Ergebnisse der zweiten Forschungsphase sind dem Buch im Anhang beigelegt und ermöglichen dadurch eine übersichtliche Zusammenschau (251–301).

Die dritte Forschungsphase (233–249) im Jahr 2009 versucht, die Resultate der qualitativ-empirischen Studie sowie der quantitativ-empirischen Untersuchung mittels einer Synopse „miteinander ins Gespräch“ zu bringen (233). Drei Stränge werden dabei erarbeitet und entfaltet: Das Sternsingen als „ein weltbewegender Kreislauf der Freude“ (239–243), die „religiöse Dimension des Sternsingens und ihre dreifache Kraft“ (244–246) sowie „praktische Überlegungen zur Zukunft des Sternsingens“ (247–249). Als „innovativ und konstruktiv im besten Sinne“ wird resümierend die Zugangsmöglichkeit der Sternsingeraktion auch innerhalb des schulischen Rahmens ausgemacht (249) – ein Denkanstoß, der sicherlich auch aufgrund seines ökumenischen Aspekts diskussionswert ist, durchaus aber kontrovers erörtert werden kann.

Der Begleitband der empirischen Studien wird durch die Laudatio von Karl Kardinal Lehmann eröffnet, die dieser anlässlich der Verleihung des West-

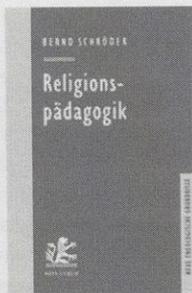
fälischen Friedenspreises im Jahr 2004 gehalten hatte (10–14). Er sieht die Sternsinger als Zeugen und Boten des Friedens, die sich der gemeinsamen „Verantwortung der Menschheitsfamilie“ stellen und zugleich durch ihr öffentliches Auftreten dem „Rückzug des Glaubens aus der Gesellschaft“ entgegenwirken (11f.). *Michael Mähr* und *Klaus Kießling* stellen anschließend – größtenteils wörtlich der empirischen Studie entnommen – nochmals die Portraits ihrer qualitativ-empirischen Untersuchungen (15–73) und die Ergebnisse ihrer Synopse aus der dritten Forschungsphase (74–85) vor. Den missionarischen Charakter des Sternsingens arbeitet *Klaus Krämer* heraus (86–98), indem er ausgehend von biblischen Aussagen die Dreikönigsaktion als „Ausdruck einer missionarischen Kirche“ entfaltet (91), in der auf eindringliche Weise der Gemeinschaftsgedanke weltkirchlichen Arbeitens zum Tragen kommt. *Albert Biesinger* (99–111) würdigt den „beeindruckenden diakonischen Dienst“ der Sternsinger, sieht jedoch noch religionspädagogischen Handlungsbedarf, da sich viele Kinder der religiösen Dimension ihres Tuns nicht bewusst seien und der „Transfer vom diakonischen Handeln zum Erkennen desselben“ gezielt hergestellt werden müsse (110). Verbesserungsmöglichkeiten sieht er nicht nur in einer Vorbereitungszeit, die auch die religiöse Dimension des Sternsingens hervorhebt, sondern ebenso im Schulunterricht. Auch ökumenische und interreligiöse Akzente der Dreikönigsaktion seien noch zu eruieren und zu reflektieren.

Den jugendpastoralen Aspekt des Sternsingens greifen *Simon Rapp* und *Christian Gentges* auf (112–125). Sie verweisen auf „Veränderungen der Jugendpastoral im Blick auf eine veränderte Generation“ (114ff.), denen sich auch die Aktion Dreikönigssingen zu stellen hat, um „jungen Menschen zu kommunizieren, dass sie [die Aktion] selbst in und innovativ ist“ (124). Ob und inwiefern das durchaus reichlich vorhandene Potential ausgeschöpft werde, davon hänge der weitere Erfolg und die Zukunft des Sternsingens als jugendpastorales Angebot ab. Ganz im Sinne globalen Lernens sehen *Markus Offner* und *Petra Schürmann* das Dreikönigssingen und zeigen auf, welche vielfältigen Kompetenzen junge Menschen erwerben können, indem durch das Sternsingen Solidarität gelebt wird (126–151). *Winfried Pilz* widmet seinen Beitrag dem „Wunder eines langen Weges“ (152–163): Ausgehend von der biblischen Erzählung zeichnet er den Werdegang der Sternsinger-Aktion nach und reflektiert neben Anfragen

auch Herausforderungen im Hinblick auf Gegenwart und Zukunft. „Meilensteine der Aktion Dreikönigssingen“ (164–167), verschiedene Statistiken (168–173) sowie Bildmaterial runden das Buch ab.

Beide Werke würdigen die vielfältigen Leistungen der Sternsinger-Aktion sowie den unermüdlischen Einsatz der Kinder. Es erstaunt, dass das doch so erfolgreiche Dreikönigssingen erst jetzt empirisch untersucht und unter vielfältigen Blickwinkeln theologisch reflektiert und eingeordnet wurde. Die Schriftgröße von beiden Büchern erschwert ein zügiges Lesen. Auch verwundert etwas, dass der Begleitband weite Teile der empirischen Untersuchungsergebnisse wörtlich übernimmt. Gleichwohl rücken beide Werke – endlich – die Tragweite und das Potential der Sternsingeraktion in das Bewusstsein von Theologen, Religionspädagogen sowie einer interessierten Leserschaft. Dadurch leisten die Bände u.a. einen wichtigen Beitrag zur Förderung jugendpastoraler und religionspädagogischer Handlungsmöglichkeiten und zeigen zukunftsweisende Perspektiven zum Fortbestehen der weltweit größten Solidaritäts- und Hilfsaktion von Kindern für Kinder auf.

Michaela Neumann



Schröder, Bernd: *Religionspädagogik (Neue Theologische Grundrisse, XVI)*, Tübingen (Mohr Siebeck) 2012 [733 S., ISBN 978-3-16-150979-7]

Das hier vorliegende monumentale Überblickswerk zum Stand der derzeitigen wissenschaftlichen Religionspädagogik ist in mehrfacher Hinsicht ein Novum:

1. Der Göttinger evangelische Religionspädagoge Bernd Schröder gliedert das Gesamtfeld der Religionspädagogik neu, indem er fünf Dimensionen religionspädagogischer Reflexion ausmacht (13f., 174f., 273 u.ö.), die als durchgängiges Strukturierungsschema dienen: die historische (17–165), systematische (167–279), empirische (281–361), vergleichende (363–423) und handlungsorientierend-didaktische (425–703) Perspektive. Damit wird ein neuer Aufbau vorgelegt, der für Methodologie, Epistemologie und Konzeptionalisierung der Gesamtdisziplin maßgebend wird. Folgerichtig gliedert sich das Buch in fünf Großkapitel, deren Herz das zweite Kapitel darstellt: „Religionspädagogik in systematischer Perspektive“.

2. Hier zeigt Schröder (etwa im Gegensatz zu angloamerikanischen Ansätzen) Religionspädagogik in ihrer wissenschaftstheoretischen Ortsbestimmung als konsequent *theologische* Wissenschaft auf (266f.), die zwar inhaltlich different, aber strukturanalog zu den Disziplinen Exegese, Kirchengeschichte, Systematik etc. als hermeneutische Theologie arbeitet, indem sie „die Wahrnehmung der Lebenswirklichkeit, der religiösen Praxen und Deutungen der Lernenden“ (5) in den Mittelpunkt stellt. Dabei zeigt sich eine deutliche Profilierung der Identität des religionspädagogisch-theologischen Fachs, das auf gleicher Augenhöhe selbstbewusst mit anderen Disziplinen ins Gespräch kommt und sich nicht (mehr) in die Ecke der Anwendungswissenschaft drängen lässt.

3. Religionspädagogik wird neu und umfassend entworfen „als Verbindung von empirischen,

historischen und vergleichenden Einsichten mit Grundsätzen der christlichen Überlieferung zu einer Theorie der Kommunikation des Evangeliums im Medium von Lernprozessen, die sowohl die Bildungs(mit)verantwortung der Kirche als auch das professionelle Handeln von Lehrenden christlicher Religion und die Bildung einzelner Getaufte zu orientieren vermag“ (172). Der Leitgedanke der „Kommunikation des Evangeliums“ (10–12 u.ö.) wird zum Grundmerkmal religionspädagogischen Denkens und Handelns, wie es bereits von Ernst Lange, Reiner Preul und Christian Grethlein (letzterer umfassend in seiner „Praktischen Theologie“, Berlin 2012) entworfen wurde. Dieser Ansatz führt Schröder (Schüler von Grethlein) zwar zu einer von ihm intendierten, spezifisch *evangelisch-theologisch* geprägten Reflexion und Theorie religiöser Bildung, bleibt aber stets ökumenisch offen. Wie sehr dieses Prinzip auch konfessionsübergreifend aufgegriffen werden kann, zeigt Norbert Mettes Entwurf („Einführung in die Praktische Theologie“, Darmstadt 2005), der die „Kommunikation des Evangeliums“ als praktisch-theologischen Leitbegriff mit katholischer Feder durchbuchstabiert.

4. Ein Novum für eine Gesamtdarstellung der Religionspädagogik ist außerdem, dass dieses Werk erstmals der Besonderheit der christlich-jüdischen Beziehung eminent Rechnung trägt. Schröder legt eine profilierte christliche Religionspädagogik im Gespräch mit jüdischer Tradition und Theologie vor, wobei seine theologische und pädagogische Herkunft zum Tragen kommt (vgl. sein grundlegendes Werk: „Jüdische Erziehung im modernen Israel“, Leipzig 2000): „Der Umstand, dass Jesus Jude war und in der Tradition des jüdischen Volkes gelebt hat, dass zudem die Anfänge christlicher Verkündigung auf Judenchristen wie Paulus zurückgehen“ verbindet das christliche und mithin das religionspädagogische Wirklichkeitsverständnis mit dem jüdischen (11). Die Wahrnehmung jüdischer Theologie und Pädagogik zieht sich auf mehr als 70 Seiten wie ein roter Faden durch die historische, systematische und vergleichende Perspektive und lässt sich von ihr eminent ansprechen und bereichern. Dazu gehört auch die unumgängliche anamnetische Dimension religiösen Lernens, die der leidsensiblen Erinnerung einen zentralen Platz einräumt (619f.).

5. Eine weitergehende vergleichende Perspektive der Religionspädagogik schließt auch den Islam und die islamische Pädagogik mit ein, die an vielen Stellen ins Gespräch gebracht wird (377–388 u.ö.),

ebenso der *international* vergleichende religionspädagogische Forschungsauftrag (388–423 u.ö.). Auch wenn man sich wünschen mag, dass die international vergleichende Perspektive nicht auf Frankreich und England beschränkt bleibt, sondern gesamteuropäisch aufgestellt wird, darüber hinaus das Gespräch mit amerikanischen, afrikanischen, asiatischen und den (weitgehend in der Religionspädagogik hierzulande ausgeblendeten, aber hoch spannenden) australischen religionspädagogischen Ansätzen sucht, ist Schröders exemplarische Vorgehensweise wegweisend für zukünftige religionspädagogische Theoriebildung.

6. Der seit den 1990er-Jahren wieder stark ins Zentrum der religionspädagogischen Reflexion gerückte *Bildungsgedanke* wird hier in neuer Weise aufgegriffen. Er wird konsequent als „kritisches Regulativ“ (213–231 u.ö.) theoretisch reflektiert. Für Schröder ist Bildung der Prüfstein für Theorie und Praxis der Religionspädagogik, an der sich nicht nur schulischer Religionsunterricht (522–681) oder kirchliche Erwachsenenbildung (498–512) messen lassen müssen, sondern auch das Gesamtfeld der Gemeindepädagogik (443–497).

7. Neben Bildung als regulativem Prinzip ist die „Förderung der Subjektwerdung“ (232–248 u.ö.) eine konsequente Maxime für „religionspädagogisch reflektiertes Handeln“ im Gesamtfeld religiöser Bildung. Dies gilt wiederum nicht nur für schulische Lernprozesse, sondern auch für Lernen in der Gemeinde – eine Herausforderung für katholisch-katechetisches Denken!

8. Die klassischen Lernorte Familie, Gemeinde, Schule werden erweitert durch den Lernort „Medien“ (682–690) und den Bereich der gesellschaftlichen „Öffentlichkeit“ (691–703). An dieser Stelle hätten indes noch stärker die politische Dimension der Religionspädagogik (Bernhard Grümme, Norbert Mette, Judith Könemann) und die demokratischen Horizonte religiöser Bildung (Thomas Schlag, Robert Jackson) eingearbeitet werden müssen.

Es könnten zahlreiche weitere Novitäten bzw. spezifische Akzentsetzungen aufgezählt werden, die das Werk positiv auszeichnen, z. B. die durchgehende Genderperspektive, die singuläre Behandlung „unordentlicher Lernorte“ (517), also Orte „informellen religiösen Lernens“ (513–521), die ertragreiche historische Perspektivierung religiösen Lernens (17–165, 613–620), die Erwähnung der Liturgiedidaktik (639–648) und vieles mehr.

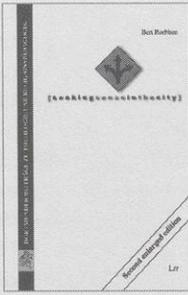
Aus katholischer Perspektive ist die profilierte evangelische Positionierung in ökumenischer

Offenheit zwar grundsätzlich zu würdigen, man hätte sich jedoch mehr Auseinandersetzung mit katholischer Katechetik und Religionspädagogik gewünscht. Historisch wird beispielweise der bedeutende katechetische Ansatz von Johann Baptist Hirscher kaum erwähnt, auch aktuelle Entwürfe aus katholischer Feder werden eher am Rande wahrgenommen, ebenso die Praxisfelder der Erstkommunionkatechese, Familienkatechese, Firmung, katholischen Erwachsenenbildung etc., die eine Fülle an theoretischen Reflexionen und praktischen Konzeptionalisierungen hervorbringen.

Wo Licht ist, ist auch Schatten: Die ausführliche Darstellung verliert sich bisweilen in Einzelheiten, so dass eine griffige, insbesondere begriffliche Präzision an manchen Stellen verloren geht, z. B. weiß die Leserin bzw. der Leser unter der Überschrift „Was ist Religion?“ (197–202) am Ende nicht genau, was Religion von Religiosität und Glaube unterscheidet. Hier sind bisweilen kürzere Darstellungen bzw. Einführungen in die Religionspädagogik zur schärferen begrifflichen Klarheit gezwungen.

Dennoch, das Werk von Schröder setzt Maßstäbe. Es stellt eine umfassende Darstellung des Gesamtfelds der Religionspädagogik dar und gibt einen hervorragenden Überblick über den aktuellen Stand religionspädagogischen Forschens, Denkens und Handelns (wobei ein ausführliches Namens- und Stichwortregister unschätzbare Hilfestellung leistet). Das Werk wird, daran ist kein Zweifel, in Kürze zum Standardwerk und über die Jahre zum Klassiker avancieren.

Reinhold Boschki



Roebben, Bert: *Seeking Sense in the City. European Perspectives on Religious Education*, Münster (Lit Verlag) 2013 [305 S., ISBN 978-3-643-10321-5]

Der aus Flandern stammende Professor für Religionspädagogik an der Technischen Universität Dortmund, Bert Roebben, veröffentlichte bereits 2009 in der von Gerhard Büttner und Thomas Pola herausgegebenen Reihe „Dortmunder Beiträge zu Theologie und Religionspädagogik“ das o.g. *Œuvre*, das aus einer Sammlung von bereits erschienenen Artikeln besteht und 2013 in einer erweiterten und überarbeiteten Fassung erneut erschienen ist.

Geschickt gelingt es dem Verfasser, seine Aufsatzsammlung rund um drei größere Themenblöcke zu gruppieren. Mittels eines begrifflichen Dreiklangs strukturiert er das jeweilige Themenfeld: (Teil 1: Erziehung, Religion und Werte, Teil 2: Erziehung, Religion und Schule, Teil 3: Erziehung, Religion und die Stadt). Durch diese Systematisierung einerseits, aber vor allem durch die immer wieder vorgetragenen Kernideen, durch die die zentralen Anliegen seiner „Religionspädagogik der Hoffnung“ immer wieder zu vernehmen sind, umkreist und durchdringt der Verfasser nicht nur sein Thema, sondern es gelingt ihm, aus den unterschiedlichen Aufsätzen ein in sich stimmiges größeres Ganzes entstehen zu lassen.

In „Seeking Sense in the City“ geht es um eine Frage, die alle Kapitel wie ein roter Faden durchzieht: Wie kann in postmodernen Zeiten Erziehung im Allgemeinen und eine religiöse im Besonderen gelingen? Dabei unterstreicht der Verfasser immer wieder, dass eine Erziehung ohne Bezug auf letzte Fragen ebenso unvollständig wie letzten Endes inkohärent ist, denn Erziehung braucht ein Vertrauen in die Zukunft und ist somit „ein Akt des Glaubens“.

Ebenso evident erscheint ihm, dass angesichts der enormen gesellschaftlichen Veränderungen und den damit verbundenen neuen Sozialisationsbedingungen die Grundlagen der Erziehung und der religiösen Erziehung vonseiten aller Verantwortlicher neu gedacht werden müssen. In einer zunehmend globalisierten, hochkomplexen und pluralisierten Welt fällt es jungen Menschen zunehmend schwer, einen eigenen und tragfähigen Lebensentwurf zu formulieren. Wenngleich die Sehnsucht nach Sinn, nach einem sinnvollen Lebensprojekt nach wie vor sehr stark ist, fehlen nicht zuletzt nach dem Zusammenbruch der ‚Großen Erzählungen‘ und den damit verbundenen Institutionen und Gewährsleuten die Referenzpunkte, die eine Auseinandersetzung mit den eigenen Wünschen und Entwürfen ermöglichen. Junge Menschen befähigen, die Ambivalenzen der postmodernen Lebenswelt aufzudecken und mit ihnen leben zu lernen und daraus ein sinnvolles Lebensprojekt entwickeln, das angesichts der schwierigen Zukunftsaussichten sich nicht in Zynismus oder einen flachen Hedonismus verfängt, darin besteht – Roebben zufolge – die Aufgabe einer verantwortungsbewussten Erziehung. Jugendliche und junge Erwachsene brauchen im Umgang mit existentiellen Fragen und Erfahrungen – so sein eindringliches Plädoyer – authentische Gesprächspartner, die sich dieser Herausforderung stellen und bereit sind, sich als Mit-Suchende auf den Weg zu machen, um gemeinsam eine lebenswerte Zukunft zu gestalten. Ethische Erziehung kann nur da gelingen, wo sich unterschiedliche Gesprächspartner im Sinne einer symmetrischen Kommunikation eingedenk der Verletzlichkeit und Fragilität der menschlichen Natur argumentativ auseinandersetzen. Geschieht dies, ist von einem „locus theologicus“ zu sprechen.

Im Blick auf den schulischen Kontext unterstreicht der Verfasser die Bedeutung eines „narrativen“ Lernens, das junge Menschen, wie Pilger einst im burgundischen Vezelay, nicht direkt in den Kirchenraum einließ, sondern durch das Durchschreiten eines Vorraums auf das Innere der Kathedrale vorbereitete.

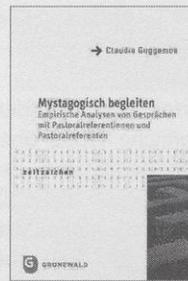
Weiterhin bedeutsam für eine Sinnsuche in postmodernen Zeiten erscheinen dem Verfasser kindertheologische Ansätze, eine Bibeldidaktik, die zur Bildung einer „narrativen Identität“ beiträgt sowie neue Ausbildungskonzepte für Religionslehrer/-innen, die der Professionalisierung

dienen und die der spirituellen Dimension des Lehrerberufs mehr Aufmerksamkeit schenken.

Die viel beschriebenen ‚Zeichen der Zeit‘ lesen und mit ihnen in eine kreative Kommunikation treten, darin sieht der Verfasser die Hauptaufgabe einer zukünftigen Jugendseelsorge, die sich angesichts einer fortschreitenden Säkularisierung als ein „Spielraum“ für unterschiedlichste neue Begegnungsformen mit der Transzendenz zu erweisen hat.

In diesen kurzen Sätzen klingt bereits an, welch weites Feld der Autor durchschreitet. Dabei sind viele Themen und erziehungstheoretische Ansätze für den religionspädagogisch informierten Leser sicherlich nicht neu. Zudem könnte auch kritisch die Auswahl der einzelnen Themen hinterfragt werden. Jedoch ist die neuartige Perspektive, die der Autor innerhalb der altbekannten Themen entwickelt, allemal der Lesemühe wert. Immer wieder gelingt es ihm – aufgrund seiner einschlägigen internationalen Erfahrungen und seiner länder- und vor allem mentalitätsübergreifenden Bezugspunkte – bekannte Erkenntnisse in einen erhellenden Zusammenhang zu bringen. Dabei deckt er gleichsam en passant Systemblindheiten auf, die sich hier und dort bilden. In „Seeking Sense in the City“ arbeitet der Verfasser die Grundlinien der deutschen, niederländischen und flämischen Religionspädagogik mit Blick auf die Erziehung heraus. Nicht nur wegen des Gebrauchs der englischen Sprache, der *lingua franca* im internationalen Kontext, ist hier ein längst überfälliger Brückenschlag zum internationalen Kontext gelungen.

Guido Meyer



Guggemos, Claudia: *Mystagogisch begleiten. Empirische Analysen von Gesprächen mit Pastoralreferentinnen und Pastoralreferenten der Diözese Rottenburg-Stuttgart und der Erzdiözese Freiburg (Zeitzeichen, Bd. 30), Ostfildern (Matthias Grünewald Verlag) 2012 [517 S., ISBN 978-3-7867-2960-0]*

Bereits 1976 hatten die Religionspädagogen Günter Biemer und Albert Biesinger eine erste sozialwissenschaftliche Untersuchung über Pastoralreferenten durchgeführt.¹ Dabei gingen sie von einem mystagogischen Grundauftrag der damals noch jungen Berufsgruppe aus. Mehr als drei Jahrzehnte später liegt nun mit der Dissertation von Claudia Guggemos eine qualitativ-empirische Studie vor, die von Biesinger betreut wurde und die nun an diesen Faden wieder anknüpft (28). Allerdings hat in der Zwischenzeit zum einen eine umfangreiche theologische Reflexion über Mystagogie stattgefunden und zum anderen veränderte sich das Profil der Pastoralreferentinnen und -referenten doch maßgeblich: Denn nach einer kurzen Wachstumsphase musste sich die noch junge Pflanze ab Mitte der 1980er-Jahre bereits im wuchernden Gestrüpp der Rekleralisierungstendenzen behaupten. Nicht nur die Kompetenzen von Pastoralreferentinnen und -referenten wurden seitdem zurechtgestutzt, vielmehr wurde auch das Berufsbild in erster Linie über eine Abgrenzung gegenüber dem Weiheamt auf der einen sowie den Gemeindereferentinnen und -referenten und ehrenamtlich tätigen Laien auf der anderen Seite konturiert. Eine positive inhaltliche Füllung erwies sich angesichts der komplexen Tätigkeitsfelder von Pastoralreferentinnen und

1 Biemer, Günter/Biesinger, Albert: Zur Ausbildung von Pastoralreferenten. Versuch eines curricularen Ansatzes. In: *Diakonia* 7 (1976) 255–263; vgl. Guggemos 99.

-referenten als schwierig – und genau hierzu leistet die vorliegende Dissertation einen wertvollen Beitrag!

Wie bereits der Titel erwarten lässt, befinden sich in der Arbeit zwei umfangreiche Kapitel über Mystagogie (Kap. 2) und den Berufsstand der Pastoralreferentinnen und -referenten (Kap. 3). Diese Passagen schlachtet *Guggemos* geradezu aus, um daraus Forschungsfragen für ihre empirische Studie entwickeln zu können. Als „wissenschaftstheoretischer Dialogpartner“ dient der Autorin dann die sogenannte „Kommunikative Theologie“², mit deren Hilfe sie hermeneutische Kriterien für das Forschungsdesign der bereits 2005 durchgeführten Vorstudie entwickeln konnte. Aufgrund der darin gewonnenen Erkenntnisse sah sich die Autorin veranlasst, sowohl die inhaltliche Stoßrichtung als auch die Methodik zu ändern: Anstatt mystagogische Erfahrungen von Pastoralreferentinnen in der Begleitung von Frauen zu erforschen, wurde nun die Perspektive ausgeweitet. Zudem präziserte *Guggemos* die Methode insofern, als sie anstelle der autobiografischen narrativen Expertinneninterviews nun das sogenannte *Persönliche Gespräch* nach *Inghard Langer* verwendete.³ Diese Entscheidungen verzögerten offensichtlich den Fortschritt ihres Promotionsprojekts, verhalfen aber der 2009 durchgeführten Hauptuntersuchung zu einer höheren Effizienz und größeren inhaltlichen Fülle. Die Erstellung des Leitfadens erfolgt wohlbegründet. Bestens nachzuvollziehen sind auch für diejenigen Leser/-innen, zu deren Alltagsgeschäft nicht die Auseinandersetzung mit empirischen Studien gehört, die Passagen über die konkrete Durchführung der Hauptuntersuchung (Kapitel 6.3). Diese bestand aus Gesprächen mit zwölf sorgfältig ausgewählten Pastoralreferentinnen und -referenten. In der vorliegenden Publikation wurden aus nachvollziehbaren Gründen (z. B. Anonymisierung) nur Verdichtungsprotokolle abgedruckt (388–497).

Für die Leserin bzw. den Leser lohnt es sich allerdings, die Lektüre der materialreichen Studie mit dem Kapitel über Pastoralreferentinnen und -referenten zu beginnen. Dieser Part ist ziel-

orientiert und flüssig geschrieben; sowohl die Entwicklung dieses kirchlichen Berufs als auch die unterschiedlichen Auseinandersetzungen der einzelnen theologischen Disziplinen damit werden von *Guggemos* präzise dargestellt. Wesentlich spröder dagegen wirken die Passagen über die Mystagogie: Nach eigenem Bekunden orientiert sich die Autorin „schwerpunktmäßig“ (48) an einer Studie von *Renata Zinkevičiūtė*.⁴ Allerdings gelingt es ihr hier nicht, zu einer flüssig lesbaren, kompakten Abhandlung zu kommen, was zum Teil auch an der Gliederung liegt: Die Ausführungen werden in ein Korsett von Darlegung, Festhalten des „Ertrags“ und „Forschungsfragen“ gesteckt, das zwar grundsätzlich eine wertvolle Stütze für das aufrechte Fortschreiten der Arbeit bietet, durch die Engmaschigkeit des Vorgehens aber doch an einigen Stellen den Lesefluss einschnürt (z. B. 71f., 83f., 87), bzw. Redundanzen produziert. Vielleicht war ja dieses engmaschige Vorgehen aus dem Wissen um eine Problematik motiviert, auf die *Herbert Haslinger* eindringlich hinweist, wenn er bzgl. der mystagogischen Praxis pointiert formuliert, dass der Gedanke der Mystagogie „vor seiner schleichenden Selbstbanalisierung als Allerweltsformel wohliger Erbauung“⁵ gerettet werden müsse! *Guggemos* jedenfalls begründet ‚ihren‘ Mystagogiebegriff sorgfältig und kann ihn mit Hilfe der empirischen Untersuchung entsprechend zuspitzen: Ihrem Verständnis von Mystagogie als „Begleiten in die/in der/aus der Gottesbeziehung“ zufolge können vier Dimensionen in Selbstverständnis und Handeln von Pastoralreferentinnen und -referenten nachgewiesen werden: die „Konstruktion mystagogischer Erlebnisräume“, die Alltagsdeutung, das „Zeugnis-Geben“ und die „Begleitung im Horizont der Geheimnishaftigkeit Gottes“ (349f.).

Mit dem Erscheinen dieser Dissertation ist also empirisch belegt, dass Pastoralreferentinnen und -referenten als Mystagogen tätig sind. „Ergebnisperspektiven“ aus ihrer Untersuchung präsentiert *Guggemos* im Kapitel 9 entlang der von ihr

2 *Guggemos* verweist hier auf: *Scharer, Matthias/Hilberath, Bernd J.*: Kommunikative Theologie. Eine Grundlegung, 2. überarb. Aufl., Mainz 2003.

3 *Langer, Inghard* (Hg.): *Das Persönliche Gespräch* als Weg in der psychologischen Forschung, Köln 2000.

4 *Zinkevičiūtė, Renata*: Karl Rahners Mystagogiebegriff und seine praxistheologische Rezeption, Frankfurt a. M./New York 2007.

5 *Haslinger, Herbert*: „Der schwierige Gott“. Mystagogische Praxis im Begreifen des Unbegreiflichen, 1 (<http://www.theol-fakultaet-pb.de/pastoral/pdf/schwgott.pdf>; Stand 22.08.2013).

vorab entwickelten Themen: Spiritualität, Selbstverständnis als Mystagogen, die Auswirkungen in Beziehungen, den Arbeitsfeldern sowie in der Aus- und Weiterbildung. Im Bemühen um Aktualität hat die Autorin sogar noch die 2011 erschienenen Rahmenstatuten und Rahmenordnungen für die Gemeinde- und Pastoralreferentinnen und -referenten sowie ein Dokument der Diözese Rottenburg-Stuttgart zum Berufsprofil aus dem gleichen Jahr rezipiert. Diese Passagen sind insofern besonders wertvoll, als *Guggemos* dadurch an zwei Beispielen zeigen kann, dass ihre Forschungsergebnisse einen geeigneten Interpretationsrahmen für die weitere Profilierung hauptamtlicher Laien im pastoralen Dienst bieten können!

Um zu diesen wertvollen Kernen der jeweiligen Ausführungen gelangen zu können, wird der Leserin bzw. dem Leser bisweilen Geduld abverlangt: An manchen Stellen holt die Autorin sehr weit aus, etwa wenn ausführlich Einsichten zum qualitativen Einzelinterview (234–236) referiert werden. Ähnliches gilt für wissenschaftstheoretische Fragen des Faches Religionspädagogik (Kap. 4.1.1 und 4.1.2) oder den Kontext „Gender als hermeneutische Kategorie“ (v. a. Kap. 4.3.1.1). Der Leserlenkung geschuldet ist wohl auch die Häufung von Einleitungen in die jeweiligen (Unter-)Kapitel, wobei manche davon lediglich die Gliederung der folgenden Passagen beschreiben (vgl. z. B. den Text unter „Kapitel 1 Einleitung – Schritte ins Thema“, 29).

Abschließend sei es erlaubt, noch auf einige handwerkliche Auffälligkeiten hinzuweisen: *Guggemos* benutzt den Anmerkungsapparat exzessiv für Querverweise auf andere Kapitel. Man sollte schon von heutigen (auf Fußnotenlektüre getrimmten) Leserinnen und Lesern erwarten dürfen, dass sie sich mit Hilfe des Inhaltsverzeichnisses (oder vielleicht eines zusätzlichen Registers) auch selbst eine Orientierung verschaffen bzw. eine Abhandlung im Idealfall von vorn beginnend durcharbeiten. (vgl. z. B. 344, Anm. 1431). Manche Angaben verwirren (vgl. Anm. 311; Anm. 1192 verdoppelt nur die Ausführungen, der Text zu Anm. 131 fehlt). Zudem verfügt die Publikation über zwei Inhaltsverzeichnisse (5–6 und 7–25!) – wären da eine stärkere optische und numerische Hierarchisierung und ein Verzicht auf die letzte Gliederungsebene nicht hilfreicher gewesen? Nicht der Autorin, sondern eher dem Verlag anzulasten ist das Druckbild, das vor allem in den Anmerkungen aufgrund schwacher Kontraste enttäuscht.

Peter Scheuchenpflug



Jäggle, Martin/Rothgangel, Martin/Schlag, Thomas (Hg.): *Religiöse Bildung an Schulen in Europa. Teil 1: Mitteleuropa* (Wiener Forum für Theologie und Religionswissenschaft, Bd. 5.1), Wien (V&R Unipress) 2013 [265 S., ISBN 978-3-8471-0076-8]

Die religiöse Landschaft in Europa ändert sich, und gleichzeitig ändern sich die Anforderungen an die schulische Bildung. Der vorliegende Sammelband ist der Auftakt einer Reihe von sechs Bänden über die Organisation der religiösen Bildung in allen Ländern Europas.

Zum Auftakt gibt *Friedrich Schweitzer* einen Überblick über die international vergleichende Forschung in der Religionspädagogik. Zunächst zeigt er den möglichen Gewinn solcher Forschung auf (Evaluation nationaler Konzepte), aber auch ihre Schwierigkeiten (Sprachunterschiede, Kosten). Danach bestimmt er vier Typen vergleichender Forschung: (1) Internationale Länderberichte; diese Berichte beruhen auf dem Interesse, durch den Austausch von anderen Ländern zu lernen. (2) Problemorientierte vergleichende Untersuchungen; sie orientieren sich an einem Thema und betrachten den Umgang damit in verschiedenen Ländern. (3) Integrierte internationale empirische Untersuchungen; sie ermöglichen den Beteiligten eine gemeinsame Forschungsfrage mit Hilfe einer internationalen Stichprobe zu bearbeiten. (4) Integrierte internationale historische Untersuchungen; sie können ein international relevantes Thema in historischer Perspektive untersuchen; solche Studien liegen bisher nicht vor. Schließlich plädiert *Schweitzer* für eine vergleichende Forschung, die gemeinsame Herausforderungen aufnimmt, wie die Pluralisierung der Religion.

Nach dieser einleitenden Reflexion wird die Organisation religiöser Bildung in acht Ländern dargestellt. Die Berichte sind gleich aufgebaut und antworten auf zwölf Leitfragen – zu den Bedingungen

des Religionsunterrichts, den zentralen Aspekten religiöser Bildung, dem schulischen Kontext religiöser Bildung; abschließend werden nationale Herausforderungen für die Religionspädagogik genannt sowie weiterführende Informationsquellen. Dieser strenge Aufbau erleichtert den Quervergleich zwischen den einzelnen Ländern.

In DEUTSCHLAND sind die Bundesländer die entscheidenden Akteure der Bildungspolitik, zudem variiert die konfessionelle Verteilung stark nach Ländern. Der konfessionelle Religionsunterricht ist die häufigste, aber nicht die einzige Form religiöser Bildung, besonders in den östlichen Bundesländern werden auch andere Konzepte verfolgt.

In ÖSTERREICH gelten Kirchen und Staat als gleichrangige, eigenständige und autonome Partner in der religiösen Bildung. Der Religionsunterricht hat eine hohe Akzeptanz, auch in seiner konfessionellen Ausrichtung. Neben dem Religionsunterricht der großen Kirchen besteht zudem orthodoxer, jüdischer und auch islamischer Religionsunterricht.

Die POLNISCHE GESELLSCHAFT ist weitgehend monokonfessionell und sehr religiös. Nach dem Zusammenbruch des Kommunismus kam der Religionsunterricht an die Schulen, und zwar als schulische Katechese. Diese Organisationsform besteht bis heute, wird aber seit einiger Zeit kritisch befragt.

In der SCHWEIZ variiert die konfessionelle Verteilung nach Kantonen. Auch die Organisation der religiösen Bildung ist von Kanton zu Kanton verschieden, von einem religionskundlichen Unterricht in staatlicher Hand bis zu einem Religionsunterricht in Verantwortung der Kirchen sowie der generellen Absenz von Religion in der Schule (Genf).

Die SLOWAKEI hat eine starke katholische Tradition, die trotz der Hinwendung des Landes zum Westen weiterhin besteht. Religionsunterricht wurde nach der Unabhängigkeit in der Schule eingeführt und wird sozial als Katechese wahrgenommen.

Die SLOWENISCHE SCHULPOLITIK ist noch stark von der kommunistischen, antikirchlichen Tradition bestimmt. Die Schule soll ‚neutral‘ bzw. ‚autonom‘ gestaltet sein, und das heißt, dass weltanschauliche Fächer rein staatlich organisiert sind.

In TSCHECHIEN besteht trotz der Abkehr vom Kommunismus eine starke soziale Ablehnung

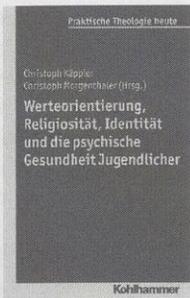
von Religion und Kirche, auch wenn die katholische Kirche einen wichtigen Beitrag zum Ende des Kommunismus geleistet hat. Es gibt einen freiwilligen Religionsunterricht, doch dieser steht in starker Konkurrenz zu anderen wertheorientierten Fächern.

In UNGARN genießt die Kirche hohe soziale Wertschätzung. Die Organisation der Schule ist gegenwärtig im Umbruch; zunächst gab es große Widerstände gegen religiöse Bildung, seit 2011 gibt es das Fach Ethik als Pflichtfach, Religionsunterricht als Wahlfach. Diese Entwicklung ist jedoch noch nicht abgeschlossen.

Der Vergleich zeigt: Die Organisation religiöser Bildung beruht auf nationalen Traditionen und nationalen politischen Entwicklungen; besonders wichtig ist die Beziehung zwischen Religion, Kirche und Gesellschaft, historisch und sozial. Ein gemeinsames europäisches Patentrezept kann diesen unterschiedlichen Voraussetzungen nicht gerecht werden.

Das Projekt der Reihe ist sehr ambitioniert, es stellt eine Fülle von Material zur Verfügung und unterstützt weitere internationale Vergleiche, zum Beispiel zur Ausbildung der Religionslehrer/-innen. Anzufragen ist jedoch, ob die Veröffentlichung als Buchreihe dem Thema gerecht wird, da die Organisation religiöser Bildung in Bewegung ist. Der Artikel über Ungarn zum Beispiel kann bald veraltet sein. In der Einleitung wird eine englischsprachige Online-Version des Bandes angekündigt, die zusätzliche Berichte aus Kroatien und Liechtenstein enthält.

Boris Kalbheim



Käppler, Christoph/Morgenthaler, Christoph (Hg.): *Wertorientierung, Religiosität, Identität und die psychische Gesundheit Jugendlicher* (Praktische Theologie heute, Bd. 126), Stuttgart (Kohlhammer) 2013 [242 S., ISBN 978-3-17-021818-5]

Eine hinduistische, tamilische Familie praktiziert in einer katholischen Wallfahrtskirche ihren Glauben. Gibt es so etwas? Ja, in der Schweiz, in den Klöstern Mariastein und Einsiedeln. Ähnliche Phänomene lassen sich aber auch andernorts beobachten und sind Anzeichen der auch sonst seit etwa zehn Jahren recht gut untersuchten Pluralisierung und Individualisierung von Religion v.a. bei Jugendlichen (Ziebertz und Kay; Ziebertz, Kay und Riegel; Streib und Gennerich; Kropač, Meier und König; Kropač). Diese Untersuchungen werden im vorliegenden Sammelband weitergeführt bzw. spezifiziert. Die vom Schweizerischen Nationalfonds geförderte Studie wurde von 2006 bis 2010 von einem interdisziplinären Team um den an der Universität Bern jetzt bereits emeritierten Praktischen Theologen *Christoph Morgenthaler* und den an der Technischen Universität Dortmund als Psychologe forschenden *Christoph Käppler* durchgeführt. Im Kern des Erkenntnisinteresses steht die Erhellung der Zusammenhänge von Wertorientierung, Religiosität, Identität und psychischer Gesundheit von Jugendlichen in ihrem sich zunehmend verändernden sozialen Kontext. Damit handelt es sich um einen vorwiegend religionspsychologischen Zugang.

Im ersten der in zehn Kapitel gegliederten VROID-MHAP-Studie (Abkürzung für Values and Religious Orientations in relation to Identity Development and Mental Health – Adolescents' Perspectives) wird das gesamte Forschungsprojekt, in den darauf folgenden werden acht Einzelergebnisse und im letzten problemorientierte Einsichten, Grenzen und praktische Konsequenzen dargestellt. Das Untersuchungsdesign kombiniert quantitative

und qualitative Methoden in der Darstellung von einer länder- und religionsvergleichenden Perspektive auf gelebte Religion von Jugendlichen. Im Einzelnen handelt es sich um eine Fragebogenuntersuchung von rund 1650 christlichen wie nicht-christlichen 13- bis 16-jährigen Jugendlichen. Diese wurden meist im Schulunterricht (bei nicht-christlichen Jugendlichen auch über religiöse Organisationen und Vereine angesprochen) in der Deutschschweiz (Regionen Zürich und Bern) und Deutschland (Regionen um Stuttgart und Frankfurt) im Längsschnitt befragt. Die zweite Erhebung erfolgte knapp ein Jahr nach der ersten mit Dropout-Analyse. Es nahmen zum ersten Erhebungszeitpunkt 750 Personen und zum zweiten 517 in der Schweiz sowie 896 und 662 in Deutschland teil. Der Fragebogen enthält 274 Items. Verwendet wurden z.T. an Jugendliche bzw. an Andersreligiöse adaptierte, aber weitgehend etablierte Messinstrumente (z.B.: Religiosität: ‚Zentralitätsskala des Religiositäts-Struktur-Test‘, RST, nach *Huber*, Wertorientierungen: ‚Portrait Values Questionnaire‘, PVQ-21, in der Kurzfassung nach *Schwartz*, kollektive Identität in Anlehnung an *Saroglou und Galand* sowie personale Identität mit selbst entwickelten Fragen in Anlehnung an *Keupps* Theorie jugendlicher Identitätsarbeit und des Kohärenzerlebens nach dem ‚Measurement Invariance of the Abridged Sense of Coherence Scale in Adolescents‘ nach *Zimprich, Allemant und Hornung* sowie psychische Gesundheit: ‚Strength and Difficulties Questionnaire‘, SDQ, nach *Goodmann*). Im Fragebogen erfasste Kriterien (Religionszugehörigkeit, Gender, Grad der Religiosität und Migrationshintergrund) bildeten die Grundlage für die Auswahl der ca. 50 videographierten Leitfadeninterviews, welche inhaltsanalytisch ausgewertet wurden. Für die Darstellung der Ergebnisse im zweiten Kapitel wurden 30 Interviews herangezogen. Interessant scheinen auch die inhaltlichen Impulse zur Datenerhebung mittels dreier eigens konstruierter interreligiöser bzw. -kultureller Dilemmasituationen bezüglich jüdischer Speisevorschriften, des Kopftuchtragens und des Umgangs mit Sexualität. Ob die mittels Audio-datei und Text eingespielten Situationen über die Wertediskussion hinaus aussagekräftige Daten liefern, darf freilich bezweifelt werden, da die Mehrzahl der Jugendlichen keine religiösen Konzepte in ihrer Argumentation verwendet.

In Bezug auf die Ergebnisse können nur einige schlaglichtartig herausgegriffen werden: Viele Resultate bestätigen bisherige Untersuchungen (z.B.

Shell 2010) und führen sie weiter. Beispielsweise schwindet generell die Bedeutung von Religiosität für die Identitätsfindung vieler Jugendlicher, aber nicht für alle, denn für viele freikirchliche, jüdische, muslimische, hinduistische und christlich-orthodoxe Jugendliche bleibt Religiosität ein bedeutender Bestandteil ihrer Identität. Jugendliche einer Minderheitenreligion nehmen die Unterschiede zur Religion der Mehrheit wahr und wenden sich der eigenen Religion zu, um ihre Identität aufzubauen. Dabei sind bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund die sozialen Kontakte innerhalb der Religionsgemeinschaft bedeutend. Diese Ergebnisse sind leicht nachvollziehbar.

Komplexer wird es jedoch, wenn festgestellt wird, dass deutlich religiös geprägte Jugendliche zwar ihrer Umwelt stärker Sinn abgewinnen können, dies für eine rationale Bewältigung ihres Alltags aber eher hinderlich ist. Hierzu muss in Religionspädagogik und Pädagogik sicher weiter geforscht werden. Erstaunlich scheint auch, dass juvenile Religiosität weit weniger zusammengebastelt, sondern eher konventionell und wenig kombinationsfreudig ist. In Bezug auf alle Forschungsergebnisse bleibt einschränkend festzuhalten, dass sie auf Selbstaussagen der Jugendlichen beruhen und damit über das tatsächliche Verhalten derselben wenig aussagen.

Forschungsmethodisch ist die Kombination unterschiedlichster in der Psychologie verwendeter Methoden und an gelebter Religiosität ausgerichteten religionswissenschaftlichen Wissens beispielhaft. Diese Verknüpfung ermöglicht der Theologie nicht nur einen Anschluss etwa an die Jugendforschung, sondern auch an religiöse Praxis, allerdings aus der gewählten, die Perspektive bestimmenden methodischen Sicht, die je neu zu reflektieren ist, wie es in der anzuzeigenden Untersuchung auch immer wieder geleistet wird. Der religionsvergleichende Ansatz eröffnet neue, vielversprechende Chancen, ohne dass auch hier die Gefahren (z.B. Akzentuierung von Unterschieden zwischen Gruppen bei gleichzeitiger Ausblendung von Unterschieden in den Gruppen) unterschlagen würden. Auch wenn aus empirischen Daten keine einfachen Handlungsanweisungen ableitbar sind, scheint ein solcher Ansatz nicht nur für die (Praktische) Theologie, sondern darüber hinaus auch für weitere gesellschaftliche und politische Bereiche relevant zu sein. Insgesamt werden die Vorgehensweisen und Ergebnisse klar und nachvollziehbar dargestellt. Werden Religiosität und Wertorientierung, wie in

dieser Studie, unterschieden sowie aufeinander bezogen, und wird nicht Religiosität in das Wertefeld eingezeichnet (z.B. *Gennerich*), dann können für beide Sichtweisen Gründe angegeben werden. Forschungspolitisch wäre interessant, inwiefern die hier eingenommene Position durch das Forschungsinteresse und damit auch durch die Geldgeber der Studie bestimmt wurde.

Im Längsschnitt zeigt die Studie eine stabile adoleszente Religiosität und Wertorientierung. Dies gilt wohl nicht nur für den ausgewerteten Untersuchungszeitraum von knapp einem Jahr, sondern auch für den noch auszuwertenden dritten Erhebungszeitpunkt. Ließen sich die praktischen und ökonomischen Probleme lösen (z.B. Erreichbarkeit der Probanden), schiene mir eine Ausweitung des Untersuchungszeitraumes sinnvoll, um z.B. auch den Übergang von der Kindheit zum Jugendalter zu erforschen.

Insgesamt besticht die Untersuchung durch die vielfältige Ausdifferenzierung des bisherigen Bildes. Man darf auf die Dissertationen gespannt sein, die Teil des Gesamtprojektes sind.

Manfred Riegger



Könemann, Judith/Mette, Norbert (Hg.): *Bildung und Gerechtigkeit. Warum religiöse Bildung politisch sein muss* (Bildung und Pastoral, Bd. 2), Ostfildern (Grünewald) 2013 [236 S., ISBN 978-3-7867-2947-1]

Der von Judith Könemann und Norbert Mette herausgegebene Tagungsband greift ein Thema auf, das in der öffentlichen Diskussion zunehmend ins Bewusstsein dringt und nun auch in der Religionspädagogik auf breiter Basis angekommen ist. Die Veröffentlichung gliedert sich in drei Hauptteile: Grundlegendes – Themenfelder – Konkretionen. Vor allem der erste Teil ist besonders gewinnbringend und wird hier in den Hauptfokus der Darstellung genommen.

Norbert Mette skizziert in seinem grundlegenden Beitrag zunächst in aller Kürze kirchliche Stellungnahmen zum Thema Bildungsgerechtigkeit. Daran schließt sich eine knappe Darlegung ethischer und theologischer Überlegungen an. In diesem kurzen Aufriss werden unterschiedliche Gerechtigkeitsbegriffe strukturiert. Der Leserin bzw. dem Leser wird deutlich aufgezeigt, wie sehr die Beurteilung der (Bildungs-)Gerechtigkeit von der Definition des Begriffs abhängt. Im letzten Punkt benennt Mette klare Aufgabenfelder (34f.), derer sich die Religionspädagogik deutlicher als bisher annehmen müsste, um diesem wichtigen Thema gerecht zu werden: Darunter fällt die Selbstvergewisserung über das Thema ebenso wie ein deutlicheres Engagement für Gerechtigkeit.

Ebenfalls grundlegend sind die Überlegungen von Judith Könemann. In ihrem Beitrag entwirft sie vor allem eine an der hermeneutischen Wende orientierte religionspädagogische Bildung, die das Subjekt in den Mittelpunkt rückt. Theologisch mit der Gottesebenbildlichkeit und Personalität des Menschen, philosophisch mit dem Gedanken der Freiheit und Subjektivität begründet, stellt Könemann sehr gut heraus, dass Bildung damit

auch eine politische Dimension enthält. Bildung befähigt den Menschen zur Freiheit, die aber christlich verstanden immer nicht nur eine „Freiheit wovon“ darstellt, sondern ebenso eine „Freiheit wozu“ bedeutet (48). Könemann zieht das Fazit, dass eine Religionspädagogik, die sich einem hermeneutischen Ansatz und darin dem hermeneutischen Bildungsverständnis verpflichtet sieht, Bildungsgerechtigkeit in den Fokus ihrer Reflexion stellen muss (50).

Ausgehend von einem sehr weiten Politikbegriff nimmt Bernhard Grümme die politische Dimension religiöser Bildung in den Blick. Kritisch stellt er heraus, dass es zwar von evangelischer Seite mittlerweile Stellungnahmen zu den Bildungsvergleichsstudien gibt, religionspädagogisch aber wenig dazu geäußert wird. Dies zeigen ebenso Wortfeldanalysen innerhalb der Religionspädagogik, in denen der Begriff „Gerechtigkeit“ gänzlich zu fehlen scheint. Die politische Dimension des RU sieht er in der Tiefenstruktur des Glaubens begründet, wobei er dies deutlich davon abhebt, den Glauben selbst zu politisieren. Ideologiekritisch führt Grümme dann das Böckenförde-Diktum auf (58), wonach der Staat nicht aus sich selbst normativ Werte setzen könne. Konzeptionell grenzt er sich klar ab: Er will weder einen politischen noch einen politisierten RU, vielmehr geht es ihm um eine Dimension des RU, die auf andere Dimensionen wie etwa Ästhetik, Urteilsfähigkeit und andere zu beziehen sei. In aller Kürze denkt er sich daraus ergebende Veränderungen an, wie etwa ein deutlicheres Bewusstsein um die gesellschaftliche Dimension inmitten der stärker werdenden Betonung der Individualität jedes Einzelnen.

Viera Pirker beleuchtet die Problematik von der Seite der Identitätsbildung her. Dabei klärt sie zunächst den Begriff (70), entfaltet in einem weiteren Schritt ausgehend von James E. Marcia weitere Aspekte des Identitätsbegriffes, aus denen sie dann zeigen kann, wie sehr Identitätsbildung von der Bildungsgerechtigkeit abhängt, weil nur gleiche materielle und soziale Ressourcen dies ermöglichen (81f.).

Der letzte grundlegende Beitrag von Norbert Brieden nähert sich dem Thema von der philosophischen Seite an. Ausgehend von Volker Gerhardt, der den Begriff des Politischen durch die zwei Aspekte *existentiell* und *Bezogenheit auf eine Mehrzahl von Menschen* kennzeichnet, stellt er den Begriff der Partizipation in den Mittelpunkt. Die politischen

Funktionen des religiösen Lehrens und Lernens versucht *Brieden* dann anhand der drei Bereiche Lehrer, Lerner und Inhalt zu skizzieren. Dazu stellt er die Wechselwirkung von Religionsgemeinschaft und Staat dar, die sich gegenseitig bereichern, und in die Lehrer, Sache und Schüler gleichermaßen gestellt sind.

Der zweite Teil des Bandes widmet sich *Ansätzen und Themenfeldern*. Hier finden sich Überlegungen zur politischen Dimension des Geschichtlichen (*Reinhold Boschki*), zur Genderproblematik (*Monika Jakobs*), zum Ästhetischen Lernen (*Claudia Gärtner*) sowie dem weniger bekannten Bereich der cultural studies (*George Reilly*). Besonders gewinnbringend, weil differenziert und fundiert, zeigen sich dabei die Überlegungen von *Jakobs* und *Gärtner*.

Der letzte Teil ist mit *Konkretionen für die Praxis* überschrieben. Wer sich hier allerdings praktische Unterrichtsüberlegungen oder gar Unterrichtsvorschläge erwartet, sieht sich enttäuscht. Zwar sind die Beiträge (*Helena Stockinger*: Elementarpädagogik; *Kim de Wildt*: Heterogenität; *Helga Kohler-Spiegel*: Biografiebezogene Bildung; *Maria Widl*: Elementarisierung der Gerechtigkeitsthematik) durch ihre jeweilige Thematik inhaltlich greifbarer, letztlich bleiben sie aber alle in der Theorie verhaftet.

Der Tagungsband greift ohne Zweifel ein wichtiges Thema auf. Es sind aber vor allem die grundlegenden Beiträge des Bandes, die der Religionspädagogik Impulse zu einem verstärkten Wahrnehmen und Herausstellen ihrer politischen Dimension geben können. Dass das Durchdenken in eine überzeugende Praxis des Politischen hinein nicht so einfach ist, verdeutlichen die praxisorientierten Beiträge, die doch viele Fragen nach der konkreten Umsetzung offen lassen. Hier gilt es in der Spur des Bandes anzusetzen, um dem Religionsunterricht eine deutlichere politische Kontur zu verleihen.

Das Eintreten für die Benachteiligten unserer Gesellschaft ist mit *Papst Franziskus* in den Blickpunkt der Kirche gerückt. Die Religionspädagogik sollte hier nicht zurückstehen.

Rudolf Sitzberger



Dressler, Bernhard / Schroeter-Wittke, Harald (Hg.): *Religionspädagogischer Kommentar zur Bibel*, Leipzig (Evangelische Verlagsanstalt) 2012 [664 S., ISBN 978-3-374-03031-6]

Dicht drängen sich Titel an Titel in den religionspädagogischen Fachbibliotheken, gerade in den Abteilungen zur Bibeldidaktik. Kaum ein wesentlicher Aspekt, der nicht schon intensiv ausgeleuchtet wurde. Wirklich kreative Ideen finden sich selten. Wenn, dann ist ihnen eine breite Aufmerksamkeit sicher. Und hier ist eine solche Idee: „Was bislang fehlte, ist ein für den religionspädagogischen Gebrauch geeigneter Kommentar zur Bibel insgesamt, der über die bloße Bereitstellung elementaren exegetischen Wissens hinausgeht.“ (14)

Diese Beobachtung regte die evangelischen Religionspädagogen Bernhard Dressler und Harald Schroeter-Wittke zur Konzeption des vorliegenden umfangreichen Bandes an, der Dietrich Zilleßen zum 75. Geburtstag gewidmet ist. Einige hermeneutische Leitlinien umreißen den Zugang. Im Vorwort heißt es: Die Bibel allein um ihrer kulturellen Bedeutung willen in Lehr- und Lernprozesse einzuspeisen führt zwangsläufig zu ihrer „Musealisierung“ (11). Ohne eine Verknüpfung mit der „existentiellen Frage“ (12), ohne Verankerung in „Leben“ und „Welt“ (ebd.) bleibt sie ein abstraktes allgemeines Bildungsgut fern von wirklicher Gegenwartsbedeutung.

Für den schulischen Religionsunterricht führt diese Vorgabe zu einer doppelten Herausforderung: Gewiss brauchen Lehrer/-innen fundiertes historisch-kritisches Bibelwissen, um sich als kompetente Textdeuter zu „Anwältinnen und Anwält biblischer Texte“ (ebd.) machen zu können. Vor allem aber geht es darum, biblische Texte lebendig werden zu lassen. Das aber gelingt nur „in der Deutung der Deutung durch Leserinnen und

Leser, die ihr eigenes Selbst- und Weltverständnis durch die Bibel auf Gott hin öffnen lassen.“ (ebd.)

Befähigung zur „Deutung von Deutung“: Dazu bedarf es kundiger Hilfestellung, die dieses Sammelwerk in einem breiten Panorama entfaltet. Buch für Buch wird die Bibel unter sowohl exegetischer als auch religionspädagogischer Perspektive ausgedeutet. Einige übergreifende Themen („Torah“, „Evangelium/Evangelien“, „Apokryphen“) verdeutlichen über die Einzelbücher hinausgehende Zusammenhänge. Der Zugang zur Bibel ist dabei ganz unterschiedlich, je nach Beheimatung der jeweiligen Verfasserin oder des Verfassers: Mal überwiegt der exegetische Blick (etwa bei Jürgen Ebach über „Hiob“), mal der religionspädagogische (so in Frauke Büchners Beitrag über das „Hohelied der Liebe im Religionsunterricht“); mal rückt die literarische Rezeption einer biblischen Gestalt in den Fokus (Magda Motté über „Judit“), mal eine muslimische Charakterzeichnung (Hamideh Mohagheghi über „Rut“); mal finden sich detaillierte Literaturangaben und Quellenbezüge, mal geht es um eher assoziativ-persönliche Deutungen.

Das Ergebnis ist gerade in seiner Vielfalt beeindruckend. Dass und wie es gelingen kann, Beiträge etwa über „Haggai“ oder den „Judasbrief“ in dieses Panoptikum zu integrieren, ist unbedingt lesenswert. Dabei wird unübersehbar: Nicht in jedem Fall lässt sich ein pädagogischer oder gar didaktischer Nutzwert aufzeigen. Manche Beiträge konzentrieren sich zudem – notgedrungen – auf Einzelaspekte der jeweiligen Bücher. Außerdem schließt der gewählte Zugang über biblische Bücher einen Blick auf didaktisch fruchtbare(re) Zugänge zu Gattungen, Themen oder Motiven aus. Hier wird man eher in dem im Jahr 2013 erschienenen „Handbuch Bibeldidaktik“¹ fündig.

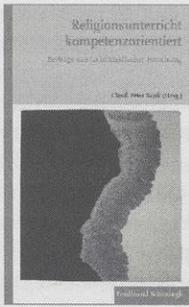
Die Beiträge orientieren sich an der Reihenfolge der „Bibel nach der Übersetzung Martin Luthers mit Apokryphen, revidierte Fassung von 1984“ (14), ergänzt um einige Zusätze. Tatsächlich geht es damit freilich nicht nur um die Orientierung an einer Reihenfolge, sondern auch an einer Konfession. Ein „ökumenischer religionspädagogischer Kommentar zur Bibel“ liegt hier nicht vor, auch wenn es eine Handvoll katholischer Autorinnen

und Autoren in die Schar der über 70 renommierten Mitarbeitenden geschafft hat. Angesichts des Charakters einer Festschrift für einen verdienten evangelischen Kollegen ist das Auswahlkriterium einer persönlichen Beziehung zum Geehrten nachvollziehbar. Im Blick auf eine wissenschaftliche Repräsentanz mag man diese Schwerpunktsetzung, die sich tendenziell auch im Blick auf die zitierte Sekundärliteratur oder auf konfessionelle Deutungstraditionen findet, gleichwohl bedauern.

Wer wird wann dieses Buch mit Gewinn nutzen? Es bietet sich vor allem als griffiger Zugang für Lehrer/-innen an, die sich knapp, kompetent und anregend auf den exegetischen wie religionspädagogischen Stand der Wissenschaft über ein bestimmtes biblisches Buch bringen wollen – und die Bereitschaft mitbringen, sich auch jenseits der Frage einer rein pragmatischen Funktionalisierung mit der Bibel zu befassen. Darüber hinaus ist es ein Nachschlagewerk für Religionspädagoginnen und Religionspädagogen, die sich bibeldidaktisch nicht nur auf die Lebenswirklichkeit heutiger Kinder, Jugendlicher und Erwachsener konzentrieren, sondern sich eben auch als „Anwältinnen und Anwälte“ der biblischen Texte und Botschaft verstehen. Anders gesagt: Das Buch hilft eher dazu, das ‚Bezeugen‘ zu reflektieren als das ‚Beobachten‘ zu fördern. Weniger die Ansätze einer Theologie *der* Kinder und Jugendlichen stehen hier im Zentrum, als vielmehr Anregungen dazu, eine Theologie *für* Kinder und Jugendliche auf biblischer Basis zu entwickeln. Ob man dazu wirklich *alle* biblischen Schriften braucht, ob die de facto vorherrschende Konzentration auf wenige elementare Bibeltexte nicht ein sinnvolles, wenngleich kaum reflektiertes Verfahren ist, dazu schweigt das Buch. Zusammen mit dem neuen „Handbuch“ bildet es eine solide und umfassende Grundlage für bibeldidaktische Planungen und Reflexionen, die tatsächlich jahrzehntelang in dieser Form nicht vorlag.

Georg Langenhorst

1 Zimmermann, Mirjam/Zimmermann, Ruben (Hg.): Handbuch Bibeldidaktik, Tübingen 2013.



Sajak, Clauß Peter (Hg.): *Religionsunterricht kompetenzorientiert. Beiträge aus fachdidaktischer Forschung, Paderborn (Schöningh) 2012* [221 S., ISBN 978-3-506-77626-6]

Die Beiträge des Bandes „Religionsunterricht kompetenzorientiert“ nehmen die Frage nach den fachdidaktischen Konsequenzen für die kompetenzorientierte Gestaltung von religiösen Unterrichtsprozessen aus verschiedenen Perspektiven in den Blick. Zunächst weisen grundlegende theoretische Artikel den Stellenwert der „Kompetenzorientierung in der religionspädagogischen Diskussion“ (15) auf, bevor in einem zweiten, empirisch orientierten Teil die „Kompetenzorientierung in der religionsdidaktischen Forschung“ (75) diskutiert wird. Hier sind auch die Beiträge einer Fachtagung im Frühjahr 2012 in Bad Honnef zu finden, bei der die Forschungsergebnisse der Projekte KompRU (Kompetenzorientierung im Religionsunterricht) und KompKath (Kompetenzorientierung im katholischen Religionsunterricht) ausführlich vorgestellt und diskutiert wurden. Der dritte Teil des Buches beschreibt Unterrichtssequenzen, die im Rahmen des Projekts KompKath von Religionslehrerinnen und Religionslehrern geplant, durchgeführt und reflektiert wurden.

Teil I skizziert die „Kompetenzorientierung in der religionspädagogischen Diskussion“ (15–74). Bernhard Dressler resümiert zunächst „die religionsdidaktischen Gewinne“ (17), die aus der Debatte um die Kompetenzorientierung erkennbar sind. Religiöse Kompetenz meint in seinen Augen sowohl einen kognitiven Anspruch als auch die Fähigkeit, mit offenen und mehrdeutigen Sprachformen umzugehen. Dressler umreißt ein Kerncurriculum, das ein kompetenzorientierter Unterricht aufweisen sollte und fasst als Ziel zusammen, „was ein religiös gebildeter Mensch wissen und können sollte“ (25): Deutungskompetenz und

Partizipationskompetenz. Lothar Kuld widerlegt in seiner Reflexion die Argumente der Kritiker und arbeitet heraus, was „die Kompetenzorientierung dem Religionsunterricht gebracht hat“ (31): Die Kompetenzorientierung fordert eine zwingende Reflexion über den Lernzuwachs und die religiöse Bildung der Schüler/-innen. Sie schafft das Bewusstsein dafür, dass nicht alle Inhalte und Themen des Religionsunterrichts in Kompetenzen zu fassen sind und verweist darauf, dass religiöse Kompetenzen reflexiv angelegt sind (33). Wolfgang Michalke-Leicht konstatiert die Relevanz und die Bedingungen eines kompetenzorientierten Religionsunterrichts. Die Lehrenden sollten zu Perspektivenwechsel fähig sein und in der Kompetenzorientierung „eine Form der Schülerorientierung“ (41) sehen. Daran macht Michalke-Leicht einen Ausdruck ihres professionellen Habitus fest. Wesentlich ist in seinen Augen gleichzeitig eine „Unterrichts- und Schulentwicklung“ (42), die zum Lernen einlädt. Hans Schmid betrachtet die aktuelle Diskussion um die Kompetenzorientierung im Religionsunterricht kritischer. Das Problem an der Kompetenzorientierung ist für ihn die „Dominanz der Kompetenzen“ (57). Daher sollte seines Erachtens auch eine Orientierung an „den Inhalten und Lerngegenständen, den Methoden, den Medien, an den dramaturgischen Erfordernissen, an der Situation und den Aufmerksamkeitsbedingungen“ (59) der Lernenden stattfinden. Rudolf Englert geht es weniger um grundsätzliche Überlegungen zu Sinn und Zweck der Kompetenzorientierung, als vielmehr um neun kritische Fragen zum Zeitpunkt der „Implementation und (um deren) praktische Bewährung“ (61). Als positiv stellt er die „Initiierung einer Theorie-Praxis-Schleife in Gestalt forschenden Lehrens“ (62) heraus, die der Religionsdidaktik einen „erheblichen Entwicklungsschub verschafft“ hat und die Ausbildung von zukünftigen Religionslehrkräften verbessern kann.

Teil II wendet den Blick zur „Kompetenzorientierung in der religionsdidaktischen Forschung“ (75–150). Rolf Schieder beschreibt den Berliner Ansatz zur „Konstruktion und Erhebung von religiösen Kompetenzniveaus“ (KERK). Dieses Projekt, das Schüler/-innen im evangelischen Religionsunterricht erfasst, hatte vor allem die messbare Deutungs-, Partizipations- und religionskundliche Kompetenz im Blick. Deutlich wird, dass sowohl „institutionelle Einflüsse des Religionsunterrichts“ (83) als auch „schulform- und unterrichtsspezifische Effekte“ (84) den Kompetenzerwerb wesentlich

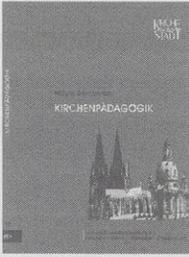
beeinflussen. *Clauß Peter Sajak* und *Andreas Feindt* stellen Forschungsergebnisse aus den unterrichtspraktischen Projekten KompRU und KompKath vor. In diesen haben unter wissenschaftlicher Begleitung Lehrer/-innen ihren Religionsunterricht kompetenzorientiert geplant, durchgeführt und reflektiert (96). Das Forschungsprojekt KompRU (Leitung: Andreas Feindt) erarbeitete sechs Merkmale, die für die Planung kompetenzorientierten Unterrichts grundlegend relevant sind. Auf diesen Ergebnissen baute die Forschungsgruppe des Projekts KompKath (Leitung: Clauß Peter Sajak) auf und legt eine neue „Signatur kompetenzorientierten Religionsunterrichts“ (101) vor. Sinnvoll erscheint, dass die Autoren zudem „Konsequenzen für die Lehrer/-innenbildung“ (103) ziehen und damit die Grundlage kompetenzorientierten Unterrichtens in den Blick nehmen. Studentische Begleitforschung zum unterrichtspraktischen Forschungsprojekt KompKath wird von *Anne Stiens* übersichtlich zusammengefasst. Die Autorin skizziert drei Qualifikationsarbeiten, die das Projekt unter materialanalytischer, qualitativer und quantitativer Perspektive begleitet und positiv evaluiert haben. *Guido Hunze* untersucht die Frage, wie kompetenzorientierter Unterricht eine Chance im Schulalltag erhalten kann und sieht „Aufgabenformate als Schlüssel zum kompetenzorientierten Unterricht“ (117). Er fordert ein „Bewusstsein für verschiedene Aufgabenklassen und vor allem die Einführung oder stärkere Gewichtung der Klasse der diagnostischen Aufgaben“ (135), die Anhaltspunkte für ein Weiterlernen und weitere Lernwege aufzeigen können (132–133). *Thomas Ervens* berichtet aus kirchlicher Perspektive (Erzbistum Köln), wie die Implementierung des kompetenzorientierten Lehrplans in NRW begleitet und initiiert wurde. Dabei stellt er das staatliche Projekt „Netzwerk Religion“ und die regionale Fortbildungskonzeption des Erzbistums Köln vor. Klar benennt er Chancen und Schwierigkeiten des laufenden Prozesses und wirbt abschließend vor allem um Zeit für den Prozess der Implementierung.

Teil III konkretisiert „Kompetenzorientierung in der religionsunterrichtlichen Praxis“ (151–219). *Ann-Kathrin Muth* weist auf die besondere Eigenart des Religionsunterrichts in der Grundschule hin und betont die Notwendigkeit, die Merkmale der Kompetenzorientierung gerade für diese Schulart neu zu überdenken. *Andreas Kampmann-Grünwald* und *Kristin Konrad* geben differenziert und durch Material anschaulich nachvoll-

ziehbar Einblick in ihr Arbeiten am Gymnasium. Als den wesentlichen Prüfstein der Kompetenzorientierung sehen sie die veränderten Anforderungen an die Lehrkräfte – hier vor allem Kooperation und Teamarbeit. Bei *Irmgard Alkemeier* und *Marcus Hoffmann* wird vor allem die Relevanz der Merkmale kompetenzorientierten Unterrichts erkennbar. Kompetenzorientierung wird hier als Zugewinn und Chance für eine positive Zukunft des Religionsunterrichts gesehen. In einer projektiert angelegten Unterrichtsreihe skizzieren *Ludger Lochthowe* und *Benedikt Schmitz-Richrath* gekonnt die Vorteile des kompetenzorientierten Unterrichts. *Kirsten Rottmann* und *Christoph Dahmen* zeigen abschließend ein interessantes Modell kompetenzorientierten Unterrichts in der gymnasialen Oberstufe.

„Religionsunterricht kompetenzorientiert“ bietet einen weiten Überblick über den Stand der aktuellen religionspädagogischen Diskussion zur Kompetenzorientierung. Positiv hervorzuheben ist, dass sowohl Vertreter/-innen von Theorie und empirischer Forschung als auch aus schulischer Praxis zu Wort kommen und aufeinander Bezug nehmen. Die Überlegungen bzw. das Ringen der Forscher und der Religionslehrkräfte sind gut nachvollziehbar und schaffen einen lebendigen Einblick, wie kompetenzorientierter Unterricht konkret gestaltet werden kann. Leider fehlen Unterrichtsbeispiele aus der Haupt- und Realschule, der Schwerpunkt liegt im gymnasialen Bereich. Insgesamt ein sehr lesenswertes Buch für alle, die konstruktiv mit dem „Faktum Kompetenzorientierung“ arbeiten wollen.

Walter Leitmeier



Dörnemann, Holger: Kirchenpädagogik. Ein religionsdidaktisches Prinzip. Grundannahmen – Methoden – Zielsetzungen (Kirche in der Stadt, Bd. 18), Berlin (EB-Verlag) 2011 [377 S., ISBN 978-3-86893-063-4]

Während die Praxis der Kirchenpädagogik in religiösen Lehr-/Lernprozessen schon seit geraumer Zeit einen anerkannten und weitläufig umgesetzten Baustein darstellt, lag eine umfassende Bestimmung und Beschreibung der Kirchenpädagogik sowie ihrer Genese bisher nicht vor. Dieser Aufgabe widmet sich Holger Dörnemann mit seiner Habilitationsschrift, die die „wissenschaftliche Grundlegung der Inhalte, Ziele und Methoden der Kirchenpädagogik“ (314) umfassen soll. Er strebt so zum einen die Anschlussfähigkeit an Anforderungen und Diskussionen der unterschiedlichen an der Kirchenpädagogik beteiligten Forschungsfelder an; zum anderen soll vor dem Hintergrund des aufkommenen Interesses an Kirchenbauten die grundlegende Ausrichtung der Kirchenpädagogik in den Blick genommen werden. In diesem Sinne zeigen sich die Ausführungen dreigeteilt: Der deskriptiven Beschreibung der Entstehung und der (derzeitigen) kirchenpädagogischen Ausbildungsinitiativen und Ansätze (Kap. 1–2) schließt sich die normative Reflexion der Kriterien einer angemessenen Kirchenpädagogik sowie ihrer Position im Feld religionsdidaktischer Prinzipien an (Kap. 3–4). Im letzten Teil schließlich werden aus diesen Erörterungen Konsequenzen für die Zukunft kirchenpädagogischen Lernens gezogen (Kap. 5–7).

Von den Anfängen der Kirchenpädagogik in säkularisierten Regionen über zahlreiche Ausbildungsinitiativen nimmt der Verfasser die geschichtliche Entwicklung als Reflexion der drei kirchenpädagogischen Lernfelder in Erwachsenenbildung, Gemeindekatechese und Religionsunterricht in den Blick. Die beeindruckend umfassende Darstellung unterschiedlichster Ansätze und Kurse

gipfelt in der Frage nach übergeordneten Standards, Zielen und Kompetenzen kirchenpädagogischer Praxis. Ausgehend von einem gesamtgesellschaftlichen neuen Interesse an Kirchenräumen, das Dörnemann im Zuge einer übergreifenden „Ästhetisierung der Alltagswelt“ (34) ausmacht, werden nach einer Vorstellung der vielfältigen Formen und Typen heutiger Kirchenführungen diese auf der Basis einer knapp erscheinenden, aber schlüssigen Synthese bisheriger Typisierungen in vier Kategorien (kulturorientiert, theologieorientiert, subjektorientiert, erlebnisorientiert) zusammengefasst. Der wiederum überzeugenden Darstellung und Systematisierung folgt erneut die schlussfolgernde Frage nach leitenden normativen Kriterien der Kirchenpädagogik.

Diese führt zur Frage nach dem Wesen der Kirchen als Orte des Heiligen selbst. In Form der Erörterung von Darstellung, Wahrnehmung und Rezeption des Phänomens des Heiligen entfaltet der Verfasser auf nachvollziehbare Weise seine zentrale These, „dass die pädagogische Erschließung des Heiligen das leitende Kriterium und die dringlichste Aufgabe aller kirchenpädagogischen Praxis bedeuten müsse“ (168). Die Theoriebildung erfolgt hierbei ebenso religionsübergreifend wie konfessionsspezifisch und zuletzt in ökumenischer Betrachtung. Im Hinblick auf das zweite Ziel der Arbeit schließt sich eine Untersuchung der Kirchenpädagogik vor dem Horizont zentraler religionspädagogischer Prinzipien und Dimensionen an. Hierdurch gelingt Dörnemann in breiter Form die Entfaltung der erarbeiteten Kriterien wie auch die Darstellung der lernfeldübergreifenden Bedeutung kirchenpädagogischen Arbeitens. Im Bereich der ausgewählten Prinzipien (ästhetisches Lernen, anamnetisches Lernen, korrelatives Lernen, symbolisches Lernen, performatives Lernen, kompetenzorientiertes Lernen) schreibt er, einer Richtung des religionspädagogischen Diskurses folgend, dem ästhetischen Lernen als zentraler Signatur religiösen Lernens eine besondere Bedeutung zu und kennzeichnet im zweiten Schritt die Kirchenpädagogik als Konkretion eben jenes ästhetischen Lernens, aber gleichzeitig auch – und nicht zuletzt – als eigenes religionspädagogisches Prinzip. Die Betrachtung des Modells der Kompetenzorientierung dient dem Verfasser an dieser Stelle als weiterer Hinweis auf die wesentliche Bedeutung kirchenpädagogischer Kompetenzbeschreibungen für religiöses Lernen im Allgemeinen. Die erarbeiteten Kompetenzbeschreibungen über-

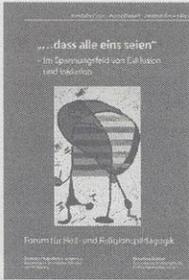
zeugen, sind jedoch im Kontext der Ausführungen eben auf die Erschließung des Heiligen in der Kirchenpädagogik ausgerichtet.

Im abschließenden Teil wird die Übertragung der normativen Kriterien auf konkrete Lernarrangements, -inhalte und -felder vorgenommen, wobei zunächst konstatiert wird, dass die Fokussierung auf das Heilige im kirchenpädagogischen Arbeiten eine Ver- und Abänderung der meisten bestehenden didaktischen Entwürfe und Ansätze obligatorisch macht. Stimmt man dem Verfasser in seiner zentralen Charakterisierung der Kirchenpädagogik zu, erscheint dies folgerichtig: Denn nur dieses ausgemachte Kriterium sowie das hieraus abgeleitete dreiphasige Modell (Annäherung/Hinführung–Begegnung/Darstellung–Reflexion/Veränderung) werden, so Dörnemann, Subjekt wie Objekt einer kirchenpädagogischen Erschließung gerecht. In diesem Sinne zeigt er weiterhin die Konsequenzen für die eingangs systematisierten Kirchenführer/-innen sowie für Bildungsstandards in schulischer und außerschulischer Bildung auf. Der erneute Blick auf die Kompetenzorientierung erfolgt nicht zuletzt, um noch einmal die ganz besondere Relevanz kirchenpädagogischen Lernens hervorzuheben, das aufgrund der Verbindung von Glaubenserfahrung und -reflexion den „Königsweg“ (312) für die Zukunft religiösen Lernens darstelle. Bisweilen fragt sich der Leser bzw. die Leserin hier bereits kritisch, wie religiöses Lernen dann ohne kirchenpädagogische Elemente (bisher) je stattfinden konnte. Abschließend werden kurz vier theseförmige Optionen kirchenpädagogischen Lernens in unterschiedlichen Perspektiven (gesellschaftlich, liturgisch-mystagogisch und konfessionsspezifisch, ökumenisch, interreligiös) aufgezeigt, die eher als knappe Quintessenz des Vorherigen denn als zusätzliche Weiterführung erscheinen.

In der Gesamtschau legt Dörnemann wie beabsichtigt eine umfangreiche Übersicht über die Geschichte sowie Formen und Ansätze kirchenpädagogischen Lehrens und Lernens vor. Die breite Darstellung wirkt nahezu vollständig und gründlich in den wissenschaftlichen Diskurs eingebettet, entsprechende Querverweise und Zitate erschweren an mancher Stelle jedoch gelegentlich den Lesefluss. Adressaten des Buches sind darüber hinaus eher in der Theoriebildung als in der kirchenpädagogischen Praxis auszumachen. Bei der Einbindung in religionspädagogische wie

-didaktische Theorien gelingt einerseits die Stärkung der Kirchenpädagogik als eigenständiges didaktisches Prinzip überzeugend, andererseits fällt das Hervorheben der scheinbar viele andere Prinzipien berücksichtigenden Kirchenpädagogik an nicht wenigen Stellen zu stark aus. In Verbindung mit der wiederholten Betonung der umfassenden Kompetenzentwicklung durch kirchenpädagogische Lehr-/Lernprozesse kommen zu Recht Zweifel an der Einschätzung als besagtem „Königsweg“ (312) auf. Dennoch ist das Übertragen der kompetenzorientierten Perspektive auf religiöses Lernen in und an Kirchen ein Verdienst Dörnemanns, der als einer der ersten die Reflexion kirchenpädagogischer Kompetenzen in den Blick nimmt. Im Binnendiskurs der Kirchenpädagogik ist dem Verfasser nach 30 Jahren Praxis die Besinnung auf eine grundlegende Erörterung der Ausrichtung und Ziele zu verdanken. Seine Fokussierung auf die Erschließung des Heiligen als leitendes Kriterium überzeugt hierbei zwar vom Ansatz her, die konkrete Ausarbeitung und Konsequenzen für die Praxis werden jedoch bisweilen nicht bis ins Detail erläutert, etwa im knappen Schlusswort zur „Unbegreiflichkeit des Heiligen“ (326). Die hervorzuhelenden Stärken der Arbeit liegen – auch innerhalb der normativen Reflexionen – eher in den deskriptiven Ansätzen.

Stefan Bork



Pithan, Annabelle/Wuckelt, Agnes/Beuers, Christoph (Hg.): „... dass alle eins seien“ – Im Spannungsfeld von Exklusion und Inklusion (Forum für Heil- und Religionspädagogik, Bd. 7). Münster (Comenius-Institut) 2013 [259 S., ISBN 978-3-943410-05-1]

Der Dialog zwischen Heilpädagogik und Religionspädagogik einschließlich der Sonderpädagogik hat mittlerweile gute Tradition. Welche weiterführenden Impulse die Notwendigkeit der Umsetzung von Inklusion diesem interdisziplinären Gespräch zu geben vermag, belegt der neue Band des Forums für Heil- und Religionspädagogik, der in Kooperation mit dem Deutschen Katecheten-Verein entstanden ist. Mit der Diakonie und Gemeinwesenarbeit, dem schulischen Religionsunterricht und seiner Didaktik, der Schulpastoral und der Sakramentenkatechese begnügt er sich im Unterschied zu zahlreichen anderen Sammelbänden zur Inklusion nicht mit einem spezifischen Arbeitsfeld, sondern nimmt das Gesamt kirchlicher Bildungsverantwortung in den Blick. Dabei beleuchtet er das Ziel und die Umsetzung von Inklusion ausdrücklich in der Spannung zur Exklusion. Neben einigen wenigen stärker theoretisch ausgerichteten Grundsatzbeiträgen werden vor allem innovative Konzepte und gelungene Projekte vorgestellt. Diese sind als best-practice-Beispiele höchst anregend zu lesen. Andererseits lassen sie bisweilen dort, wo sie auf einen ganz bestimmten Fall zugeschnitten sind, von dem sie nicht abstrahieren, um über allgemeine Leitlinien und Maßnahmen zur Umsetzung von Inklusion zu reflektieren, ein wenig ratlos mit der Frage zurück, was dies nun für den eigenen Kontext bedeutet.

Die Beiträge decken ein breites Spektrum heil- und religionspädagogischen Arbeitens ab – eben darin besteht der große Reiz dieser Zusammenstellung. Demjenigen, der für (s)ein bestimmtes

Arbeitsfeld themenspezifisch auf der Suche ist, erschließt sich die Systematik der Anordnung allerdings nicht auf den ersten Blick bzw. nicht durch das Inhaltsverzeichnis. Das kommentierende Vorwort hilft nur bedingt weiter. Der erste Teil entfaltet „biblische und kirchenpolitische Perspektiven“ (5) – wobei nicht ganz eindeutig ist, wie viele Beiträge dieser Teil umfasst, vor allem aber, unter welchem thematischen Vorzeichen die nachfolgenden stehen.

Vorwiegend an Beispielen aus dem Alten Testament und der klar strukturierten Gesellschaftsordnung Israels zeigt Irmtraud Fischer, welche Erfahrungen von Diskriminierung und zugleich welche Gegenerfahrungen bzw. Gegengeschichten die Bibel überliefert, ohne dass ein einfacher Übertrag in heutige Situationen möglich wäre. Dass den Kirchen angesichts von wachsender Entsolidarisierung und Liberalisierung eine besondere Aufgabe als Inklusionsagenten zukommt, die der Gesellschaft vor Augen halten, was es konkret bedeutet, sich am Anderen und seinen Bedürfnissen zu orientieren und Empathie, Wohlwollen und Nächstenliebe zu realisieren, ohne Andere mitleidsvoll zu Hilfeempfängern zu degradieren, stellt Gerhard Wegner heraus. Die beiden anschließenden Fallbeispiele konkretisieren, wie dies gehen kann: Christiane Grabe entfaltet mögliche Kriterien und alternative Teilnahmeverfahren für eine inklusive Quartiersentwicklung, bei der Kirche und Diakonie als Impulsgeberinnen und Trägerinnen fungieren. Elzbieta Grözl beschreibt den Ablauf eines solchen Prozesses für Menschen mit Schwerst- und Mehrfachbehinderung, die, aus einer vollstationären Einrichtung kommend, nach alternativen dezentralen Wohnformen in einer Kleinstadt suchen. Dabei macht ein von ihr erarbeitetes Rollenspiel es möglich, sich in die unterschiedlichen Interessen der Beteiligten einzufühlen.

Im Anschluss stellen Sabine Abrens und Karin Wüst eine Orientierungshilfe vor, die in kirchlichen Gemeinden und Einrichtungen einen Veränderungsprozess auf Inklusion hin in Gang setzen möchte. Dass Inklusion Kooperation erfordert, illustriert Christhard Ebert auf dem Hintergrund kirchlicher Beratungsprozesse. Rita Klemmayer thematisiert, dass die damit verbundenen Anforderungen von den Verantwortlichen auch als Stress erlebt werden. Sie skizziert außerdem mögliche Bewältigungsstrategien. Dass künstlerische Prozesse Qualitäten erfordern und enthalten, die auch Inklusion benötigt, reflektiert

Sabine Lucke auf dem Hintergrund ihrer Arbeit mit Menschen mit und ohne Behinderung.

Ein eigener Teil hat Inklusion als Herausforderung im Kontext Schule zum Thema. Andreas Nicht stellt grundlegend die Frage nach dem Umgang mit der Heterogenität von Schülerinnen und Schülern und versteht diese als Bereicherung. Wie Lehrkräfte für das Anliegen der Inklusion auch durch persönlichkeitsorientierte Fortbildung zu qualifizieren sind, die die ausgegrenzten Anteile, Verhaltensweisen, Gefühle in der eigenen Biographie bewusst macht, ist das besondere Anliegen von Christine Labusch. Anita Müller-Friese und Wolfhard Schweiker führen die Eckpunkte einer inklusiven Didaktik im Religionsunterricht und die Möglichkeiten ihrer Umsetzung anhand von konkreten Beispielen vor Augen. Dass die räumliche „Exklusion“ in einer Förderschule gelebter Inklusion nicht zwingend entgegenstehen muss, zeigt Erna Zonne am Beispiel von Schülerinnen und Schülern mit emotionalem und sozialem Förderbedarf.

Auf die Gefahr potentieller Ausgrenzungen unabhängig von Behinderung machen die beiden Beiträge von Daniela Haas zur Entstehung von Schamgefühlen bzw. einer schamsensiblen Unterrichtskultur sowie von Almut Dietrich, Raphael Bak und Frank G. Pohl zur Exklusion von Homo- und Transsexualität bzw. einem inklusiven Umgang mit sexueller Vielfalt aufmerksam. Zwei abschließende Beiträge stammen von Wilfried Steinert, zum einen zur Kooperation von Schulen mit Kommunen, kirchlichen Einrichtungen und anderen Bildungsträgern auf dem Weg zu einer inklusiven Bildungsregion, zum anderen zum Problem des rechtlichen und pädagogischen Einsatzes von Schulbegleiterinnen und -begleitern sowie pädagogischen Assistenzen.

Der letzte Teil ist der (Schul)pastoral gewidmet: Dagmar Bickmann, Barbara Keiper, Veronika Schmidt und Jochen Straub stellen Exerzitien mit behinderten und nicht behinderten Jugendlichen vor. Martin Merkens und Bernhard Ossege entfalten am Beispiel von Erstkommunion und Firmung eine inklusive Sakramentenkatechese und Roland Weiß beschreibt das von ihm erarbeitete Konzept einer inklusiven Firmvorbereitung unter Beifügung der zugehörigen Materialien.

Eine Besonderheit und zugleich eine Stärke der Aufsatzsammlung besteht darin, dass sie das Anliegen von Inklusion in der Spannung zur Exklusion ausdrücklich weit fasst, im Wissen darum, dass

sie nicht nur für Menschen mit Behinderung von Belang ist, sondern überhaupt für den Umgang mit Heterogenität. „Inklusive Sichtweisen richten dabei den Blick auf die Normalität von Verschiedenheit jenseits von dualen Unterscheidungen, zum Beispiel zwischen behindert und nichtbehindert, einheimisch und eingewandert, männlich und weiblich. Gleichzeitig sind gesellschaftliche Ausgrenzungen und Ausschlüsse nicht zu übersehen. Sie entstehen durch Armut, Leistungsnormen, Behinderungen, Bildungsbarrieren, durch Körper- und Schönheitsnormen, durch Geschlechter- und Sexualitätsfestschreibungen oder durch Kommunikationsregeln.“ (5) Dieser weite Zugang ist insofern zu begrüßen, als er den Diskurs um die Inklusion, gleich ob von Menschen mit oder ohne Behinderung, zusammenbindet mit anderen relevanten gegenwärtigen Diskursen, die um das Phänomen der Ausgrenzung kreisen, sei es durch Herkunft, Bildungsstand, Geschlecht, sexuelle Orientierung, religiöse oder konfessionelle Zugehörigkeit. Es ist bezeichnend, dass das Leitwort „... dass alle eins seien“, entliehen von Joh 17,21, eine lange Wirkungsgeschichte innerhalb der innerchristlichen Ökumene hat und in diesem Zusammenhang vielfach zitiert wird.

Sabine Pemsel-Maier



Fuchs, Monika E.: *Bioethische Urteilsbildung im Religionsunterricht. Theoretische Reflexion – Empirische Rekonstruktion (Arbeiten zur Religionspädagogik, Bd. 43)*, Göttingen (V & R Uni-press) 2010 [661 S., ISBN 978-3-90071-732-7]

Der bioethische Diskurs gehört zu den besonders brisanten Themen unserer Gesellschaft. Mit der Frage, wie Schüler/-innen im RU hierfür zu sensibilisieren und in ihrer Urteilsbildung zu begleiten sind, nimmt sich die Verfasserin in ihrer Doktorarbeit zweifelsohne einer religionspädagogisch herausragenden Aufgabe an.

Das umfangreiche Werk, das, wie der Untertitel zu erkennen gibt, erklärtermaßen einen Horizont zwischen „Theoretischer Reflexion“ und „empirischer Rekonstruktion“ aufspannt, könnte in vier Blöcke untergliedert werden:

- einen theoretischen Teil (21–280) mit den Kap. 1 bis 3, dessen Einsichten in einer Zusammenfassung (281–285) verdichtet werden;
- einen empirischen Teil (287–571) mit den Kap. 5 und 6, der gleichfalls durch eine Zusammenfassung (572–581) abgeschlossen wird;
- eine Diskussion der Ergebnisse (583–611)
- sowie einen Materialteil, der aus einem Literatur- und Abbildungsverzeichnis sowie einem Anhang besteht, welcher u. a. Textdokumente, Fragebögen und Unterrichtsmaterial enthält (613–661).

Die Verfasserin macht sich die dankenswerte Mühe, ein breites Themenspektrum pädagogischer, didaktischer, lehr-/lerntheoretischer, medizinischer, juristischer und allgemein-ethischer Fragestellungen auszuleuchten. Sie werden im theoretischen Teil unter der inhaltlichen Perspektive (bio-)ethischer Aspekte mehr oder weniger exklusiv am Beispiel „Pränataldiagnostik“ entfaltet (55–106).

Auch in lehr-lern-theoretischer Hinsicht ist eine beachtliche Vielfalt von – insbesondere auf handlungsrelevante methodische Fragen des Unterrichts ausgelegten – Gedanken zu verzeichnen, die anhand neuerer Werke zur Unterrichts- bzw. (konstruktivistischen) Lehr-/Lernforschung entfaltet, aber auch anhand von klassischen Ansätzen (etwa der kritisch-konstruktiven Didaktik von Wolfgang Klafki) reflektiert werden.

Die theoretischen Horizontbestimmungen resümierend wird die Zielrichtung der empirischen Erhebung benannt. Da Urteilsbildungsprozesse nicht voraussetzungslos erfolgen, stehen entsprechend „SchülerInnen mit ihren Alltagstheorien und Einstellungen, mit ihren Kenntnissen und möglichen Erfahrungen im Forschungsfokus“ (283). Der empirische Teil geht der Frage nach: „Welche Konzepte und Kategorien bioethischen Urteilens lassen sich durch Erhebung von (Vor-)Wissen und (Vor-)Einstellung im Bereich pränataler Diagnostik unter SchülerInnen identifizieren?“ (ebd.) Auf dieses Anliegen wird mehrfach verdeutlichend hingewiesen: „Die Studie fragt ja gerade nicht nach der Anwendung ethischer Theorien und Ansätze, sondern nach vorfindlichen und ‚originären‘ Begründungsmustern in solchen Entscheidungsalternativen.“ (172)

Die Liebe zu detaillierter Präzision zeigt sich auch in der Darlegung von Vorbereitung, Erhebung und Analyse des empirischen Befundes. Damit folgt die Verfasserin in engagierter Weise dem Anliegen qualitativer Forschung. „Ein Proprium qualitativer Forschung ist ihr analytischer Bick aufs Detail.“ (608) Hervorgehoben werden kann, dass insbesondere der Darstellung der Datenanalyse mittels „grounded theory“ ausführlich Raum gegeben wird (Kap. 4.3; 308–347). Die empirischen Ergebnisse werden zusammenfassend dargestellt und unter folgenden Gesichtspunkten systematisiert: „Ermittelte Kategorien“, „Konzeptwechsel“, „Geschlechtsspezifische Befunde“, „Konfessionsspezifische Befunde“, „Rückschlüsse auf die verwendeten Lehr-/Lernstrategien“, „Begründungsmuster und Argumentationsstrategien“ sowie „Gesprächsverhalten der Lehrkräfte“ (572–581). Dabei kommen auch konkrete Erkenntnisse zur Sprache wie etwa: „Die Integration der Daten zum Zusammenhangsmodell ‚Moralstatus‘ ergibt, dass sich die Verhältnisbestimmung Embryo gleich/ungleich Mensch

insbesondere am Umgang mit dem Argument Schmerz- und Empfindungsfähigkeit des Embryos festmachen lässt.“ (573)

Methodisch wie empirisch-praktisch ist einsichtig, dass bei der Behandlung bioethischer Fragestellungen im RU eine Beschränkung auf einen Themenkreis erforderlich ist. So scheint es durchaus sinnvoll, wenn die bioethische Urteilsbildung mehr oder weniger ausschließlich anhand des pränataldiagnostischen Problemkontextes dargestellt wird und andere bioethische Fragen, etwa im Zusammenhang mit Lebensende, Gehirnmanipulation oder Brain-Computer-Interface, Gen-Analyse o.ä. – soweit ich gesehen habe – nicht erwähnt werden. Die Verfasserin sieht die Beschränkung auf „die Auseinandersetzung mit der PND [...] insofern als exemplarisch für bioethisches Lernen [...], weil sich sowohl Lebensanfang als auch Lebensende thematisieren lässt“ (53). Ein Blick auf ökonomische Interessen, die sowohl technische Forschung wie medizinische Inanspruchnahme aufwendiger Apparate im Umfeld der PND stimulieren, wäre hingegen vielleicht auch in unterrichtlichem Zusammenhang ins Spiel zu bringen.

Angesichts der Komplexität des Themenfeldes ist selbstverständlich nicht zu erwarten, dass jeder Aspekt gleich prägnant dargestellt wird, zumal der schiere Umfang der herangezogenen und verarbeiteten Literatur ohnehin beeindruckend ist.

Dennoch kann man bisweilen überraschende Beobachtungen machen, die sich auch in nicht aufscheinender Literatur bemerkbar machen. Das Kapitel 3.4.3.2, das unter der Überschrift „Kognitive Konflikte“ steht, scheint explizit auf Leon A. Festingers bis heute einflussreiche *Theory of Cognitive Dissonance* von 1957 zu verweisen. Das ist allerdings nicht der Fall und Festinger wird nicht erwähnt. Ähnlich findet sich im Kap. 5.1.1.1, das mit „Schülerangaben ‚Religiosität‘“ betitelt ist und das die Vorgaben zu einer Erhebung der Religiosität von Schülerinnen und Schülern benennt, kein Hinweis auf neuere konzeptionelle Fragestellungen in der religionspädagogischen Religiositäts-Diskussion.

Bisweilen wird nicht ganz einsichtig, inwiefern die umfangreich und differenziert aufbereiteten Kontexte einen genuine Beitrag zur Formulierung von Schlussfolgerungen und Argumentationslinien leisten, etwa wenn festgestellt wird:

„Befunde zur Unterrichtsqualität lassen sich für die Untersuchung ganz allgemein dahingehend zusammenfassen, dass sich ein Anknüpfen an Schülervorstellungen auszahlt“ (609) oder „Die Analyse des Vorfindlichen schließt wiederum nicht aus, SchülerInnen darüber hinaus mit zusätzlichen Sachinformationen, neuen Denkperspektiven und Überlegungen anderer zu konfrontieren – sei es in Form von Unterrichtsmaterialien oder Gruppenaustausch“ (173).

Insgesamt kann man die Arbeit als einen wertvollen Beitrag zur bioethischen Diskussion im Kontext Religionsunterricht bezeichnen, der mit großem Engagement qualitative Unterrichtsforschung vorantreibt. Man wird der Verfasserin zustimmen: „Die Planung und Durchführung derartiger Forschungsvorhaben ist gleichwohl aufwändig und bedarf der Flexibilität von beteiligten Schulen, Lehrkräften und Forscherteams – angesichts des Ziels einer bioethischen Urteils-Bildung von SchülerInnen ist es den Aufwand jedoch wert“ (612). Insbesondere ist aus meiner Sicht sehr zu begrüßen, dass die Verfasserin – nicht zuletzt auch in neueren (religions-)pädagogischen Veröffentlichungen – den Finger darauf legt, dass angesichts überbordender fachwissenschaftlicher Komplexität die Interessen und Lebenswelten der vom Unterricht betroffenen Schüler/-innen leicht aus dem Blick geraten. „Eine erste Analyse bisheriger ethikdidaktischer Zielsetzungen weist neben der Vernachlässigung einer fächerübergreifenden Perspektive eine defizitäre Berücksichtigung der Schülerperspektive auf [...] und [es] zeigt der Blick auf neuere Forschungsarbeiten eine deutliche Akzentsetzung hinsichtlich ethischer Reflexionsfähigkeit auf hohem fachwissenschaftlichem Niveau“ (181).

Hans-Ferdinand Angel



Schneider, Patrik: *Wirtschaftsethik als Zündstoff für den Religionsunterricht in der dualen beruflichen Erstausbildung Baden-Württembergs (Religionsdidaktik konkret, Bd. 5), Berlin–Münster (LIT) 2012 [511 S., ISBN 978-3-643-11621-5]*

Die vorliegende Dissertation ist mehrschichtig und hat das Ziel, vor dem Hintergrund einer vom Autor konstatierten „Ökonomisierung der Bildung“ die Frage zu klären, inwieweit diese „Ökonomisierung der Bildung“ „mit dem Subjektbegriff der RP [Religionspädagogik] kompatibel“ (44) sei. Der Autor vermutet nämlich, dass die berufsbildende Religionspädagogik „sich unkritisch dem Konzept der Berufspädagogik“ (45) annähert, und so einen Subjektbegriff, der sich aus der Gottebenbildlichkeit des Menschen heraus versteht, im Sinne von Ökonomisierung und Zweckrationalisierung verzerrt. Einen Ausweg bzw. einen kriteriologischen Anhaltspunkt zur Beantwortung dieser Frage sieht der Autor in der christlichen Sozialethik, „weil sie als Begleiterin im rp. Diskurs den ökonomischen Subjektbegriff entlarven und aus ihrer theologischen Tradition und Perspektive ergänzen kann“ (ebd.).

An die Einleitung (31–54) schließen sich die inhaltlichen Kapitel an, die nach dem Dreischritt Sehen (55–98), Urteilen (99–279) und Handeln (281–447) geordnet sind. Ein Ergebniskapitel (449–475) schließt den Textteil des Buches ab.

Im Kapitel „Sehen“ wird eine Forschungslücke konstatiert, die im Kern darin bestehe, dass die derzeitige Religionspädagogik – bis auf wenige Ausnahmen (B. Grümme) – kaum Reflexionspotenzial für die politische Dimension religiöser Bildung bereitstelle. Die Privatisierung des Glaubens führe indirekt auch zu einer Marginalisierung katholischer Sozialbewegungen und auch der christlichen Soziallehre (vgl. 63). „[Der] Generation heutiger Religionslehrer

fehlt, so ist anzunehmen, ausbildungsbedingt das notwendige Gespür für die Bedeutung der katholischen Sozialverkündigung“ (65). Was für die christliche Soziallehre gelte, gelte auch für ein kritisches Ökonomiebewusstsein. Und auch religiöse Bildung habe sich selbst „auf ein wertneutrales Orientierungsangebot im Dschungel der pluralen Sinnangebote reduziert“ (282). Der Verfasser diagnostiziert darüber hinaus zudem lerntheoretische und bildungstheoretische Lücken und kommt zu dem Schluss, dass „religiöse Bildung [...] offensichtlich selbst ein Faktor [sei], der die Privatisierung des Glaubens und damit zusammenhängend die Entpersonalisierung der Gottesrede bedingt“ (83). „Schulische religiöse Bildung fördert die Trivialisierung der postmodernen Religiosität und offensichtlich auch die Entpersonalisierung der Gottesvorstellungen in weiten Teilen der Gesellschaft“ (97). Ungeklärt bleibt, an welchen empirischen Befunden der Autor diese Beobachtungen festmacht.

Das Kapitel „Urteilen“ sieht im Hören auf den Gesprächspartner der christlichen Sozialethik eine Möglichkeit, das Problem der Ökonomisierung religiöser Bildung zu bearbeiten. Vor allem in der christlichen Sozialethik sieht er das Problem gelöst, biblisch normierte Vorgaben (z. B. Gottebenbildlichkeit) in einer profanen Gesellschaft zu kommunizieren und vernünftig zu begründen. So könne die Frage nach einer ökonomischen Verzerrung der Subjektvorstellung der berufsorientierten Religionspädagogik (vom Verfasser aufgezeigt an einigen Texten von Albert Biesinger und Joachim Schmidt vom Katholischen Institut für berufsorientierte Religionspädagogik, KIBOR) bearbeitet werden.

Das Kapitel „Handeln“ setzt mit der Wirtschaftsethik ein. „Lässt sich eine politische Didaktik entwickeln?“ (282). Es geht dem Autor darum, durch seinen Dialog zwischen christlicher Sozialethik und Wirtschaftsethik zu zeigen, dass die Aufgaben der berufsorientierten Religionspädagogik besser von der christlichen Sozialethik her angegangen werden sollten.

Jedenfalls scheint er mehr Zutrauen in Ethiken zu haben als in Pädagogiken. Der Autor sieht neben der berufsorientierten Religionspädagogik auch die Berufspädagogik vorwiegend im Horizont ihrer affirmativen Haltung gegenüber Wirtschaftsinteressen und damit auch deren Hinwendung zum Subjekt vor allem darin begründet, dass sich die industriellen Leitbilder von Produk-

tion und Effizienz durch autonom agierende Subjekte eher verwirklichen lassen. „Die Ökonomisierung des Sozialen führte zwar ‚zum Primat des Subjekts‘. Damit gemeint ist aber lediglich die Vorstellung eines lernenden Subjekts, das sich an die ökonomischen Gegebenheiten der Institutionen und die Anreize seiner Umwelt anzupassen weiß und diese entsprechend zu bewältigen lernt“ (267).

Diese Lesart der Berufspädagogik auf Zweckrationalität und eine unkritische Haltung gegenüber den Interessen der Wirtschaft ist in mehrfacher Hinsicht zu hinterfragen:

- Zum einen wäre vor dem Hintergrund dieser Arbeit zu bedenken, inwieweit die Berufspädagogik aus religionspädagogischer Perspektive eine Expertise mit Blick auf die soziale und politische Dimension des Subjekts hat. Exemplarisch genannt seien hier die Arbeiten von Peter Sloan, Alfons Backes-Haase, Detlef Buschfeld und Andreas Schelten.
- Zum anderen ergibt sich aus der vom Autor vereinnahmten Perspektive einer „Mystik der Augen Gottes“ (9, eigentlich bei Johann Baptist Metz: „Mystik der offenen Augen Gottes“, wenn der Verfasser daraus ein „Sehen mit den Augen Gottes“ macht [168, 343], entstehen neue Probleme) im Horizont von 1 Petr 3,15 die Frage, inwieweit epirische Ergebnisse auch und gerade in Arbeiten wie dieser, die hermeneutisch diskursiv angelegt sind, normativ wirken sollten.

Schneider stellt fest, besonders die berufsorientierte Religionspädagogik habe sich dem ökonomischen Zeitgeist verschrieben. Er schreibt: „Indizien sprechen dafür, dass im letzten Jahrzehnt die berufsorientierte RP die sozialetische Seite zugunsten der berufsdiidaktischen zu vernachlässigen scheint. Die Änderung des Leitbildes von einer befreiungstheologischen zu einer bildungsökonomischen Konzeption, die Definition des Kompetenzbegriffs, die zeitnahe Einführung des neuen Lehrplans im Zuge der Neuorientierung der Lernfelder in BW und schließlich die Stellungen von wissenschaftlichen und angesehenen Religionspädagogen drängen den Verdacht auf, dass die RP der Lockung der Berufspädagogik unkritisch zu erliegen droht“ (268).

In diesem Zug wird auch das KIBOR genannt: „Träger des Instituts sind nicht nur die Kirchen, zum Beispiel die deutsche Bischofskonferenz und die Diözese Rottenburg-Stuttgart, sondern

ebenso das Wirtschaftsministerium“ (270). Das KIBOR wird hingegen vom Verband der Diözesen Deutschlands, der Diözese Rottenburg-Stuttgart, dem Kultusministerium sowie dem Wissenschaftsministerium Baden-Württembergs finanziert. Das Wirtschaftsministerium ist daran nicht beteiligt.

Auch inhaltlich sieht der Verfasser die Konzeption religiöser Bildung, wie sie vom KIBOR vertreten wird, zweckrational vereinnahmt, etwa weil im Kompetenzmodell von Anforderungssituationen die Rede ist. „Damit könnte dem Lernen in der Berufsschule eine Reduktion bzw. Funktionalisierung drohen“ (271). Diese These durch eine Diskussion des Verhältnisses von Lernsituationen und Anforderungssituationen innerhalb der Kompetenzdiskussion zu analysieren, wäre auch eine lohnende Aufgabe.

Der Autor merkt an, dass durch die Institutsgründung zwar eine Aufwertung der berufsorientierten Religionspädagogik stattfand, aber: „Die theologisch begründete Skepsis gegenüber einer einseitig funktionalen Berufsbildung, die das letzte Jahrhundert prägte, wurde aufgegeben – oder zumindest trat sie in den Hintergrund. Die Annäherung an die Berufspädagogik scheint derzeit das vorherrschende Ziel“ (274).

Dass Interdisziplinarität – wie im Übrigen vom Verfasser gefordert – ein gemeinsames, wichtiges Anliegen der Institute für berufsorientierte Religionspädagogik in Deutschland ist, ergibt sich aus ihrem Forschungsgegenstand und ist selbstverständlich.

Der Ertrag der Untersuchung wird vom Autor wie folgt umrissen: Zum einen sei es erstrebenswert, dass die Religionspädagogik stärker mit der christlichen Sozialetik kooperiere (457). Zum anderen gehe es in religionsdidaktischer Hinsicht darum, eine „politische Didaktik im religionspädagogischen Umfeld“ zu etablieren, um dem ökonomischen Analphabetismus zu begegnen, der in der demokratisch gebildeten Gesellschaft um sich greife (457–458).

Matthias Gronover



Gronover, Matthias: *Katechese als Übung. Eine Grundlegung (Tübinger Perspektiven zu Pastoraltheologie und Religionspädagogik, Bd. 48)*, Berlin (LIT) 2012 [171 S., ISBN 978-3-643-11785-4]

„Pastoral engagiert, geistlich basiert und kirchlich motiviert“, schreiben Ottmar Fuchs und Christian Bauer im Geleitwort zu diesem Buch, der Veröffentlichung einer Lizentiatarbeit (4). Das macht neugierig, ebenso wie der zwar nicht mehr neue, aber immer wieder anregende Bezug auf die Systemtheorie Luhmanns.

Anliegen und theoretische Grundlagen werden in einem 30-seitigen Kapitel 0 vorgestellt. Für das Buch zentrale Begriffe werden genannt: Reich Gottes, Kirche, Gesellschaft, Kommunikation. Diese bilden die Grundlage für Gronovers These, dass eine sich am Subjekt orientierende und eine kirchlich orientierte Katechese sich nicht voneinander unterscheiden müssten (13, 29f.). Katechese sei im doppelten Sinne unverfügbar, nämlich als Lerngeschehen, dessen Ausgang letztendlich nicht planbar ist, und als Geschehen zwischen Gott und Mensch (13). Katechese ist heute zwar – im Gegensatz zum „Lehrer Jesus“ – prekär, weil Offenbarung und Offenbarungsträger nicht zusammenfallen (14f.). Die Lösung für dieses Problem heißt: Katechese als Übung, zunächst angelehnt an das alltagssprachliche Verständnis eines Trainingsplans; gemeint ist die Unabschließbarkeit der Katechese, die sich in einer lebenslangen Glaubenskommunikation zeigt (16ff.).

Die zehn folgenden Abschnitte beinhalten einige wiederkehrende Themen. Zunächst ist dies die Krise der Katechese, die Gronover als Krise der Katechetik identifiziert (35f., 47ff.). Sie nehme – teilweise unbewusst – kirchliche Standpunkte ein; das „geheime Programm der Ekklesiozentrik“ trage nicht mehr (76, ähnlich:

29). Auch die Gemeindekatechese schaffe es nicht, die Gesellschaft bzw. die Lebenswelt der Menschen in den Blick zu nehmen, weil sie Katechese als rein innerkirchliches Geschehen auffasse. Man kann annehmen, dass damit die Katechese der Initiationssakramente gemeint ist. Mit der innerkirchlichen Verengung aber verfehlt Katechese ihren Zweck. Es kann nicht darum gehen, „den Erwartungshorizont der Kirche auf die Menschen zu applizieren.“

Auf der anderen Seite stehen Ansprüche wie Subjektwerdung und Identitätsfindung, zentrale Topoi, die man vor allem aus der kirchlichen Jugendarbeit kennt (auf die sich Gronover jedoch nicht direkt bezieht). Diese Ansprüche überforderten die an der Katechese Teilnehmenden. Subjektwerdung ist nie einholbar, „weil die vollständige Kongruenz von Wahrnehmung und Kommunikation nicht herstellbar“ ist (124f.).

Kommunikation ist *der* Schlüsselbegriff in Gronovers Arbeit. Sie ist konstitutiv für Katechese, und zwar als horizontale zwischen Menschen und als vertikale zwischen Mensch und Gott. Als solche ist sie unverfügbar und nicht abschließbar, sondern muss sich immer wieder realisieren. Hier nähert man sich dem an, was mit Übung gemeint ist: die Unabschließbarkeit des Christwerdens und damit der Katechese selbst. Deshalb kommt es zu einem Paradox: Gerade der Abschied von der kirchlichen Funktionalisierung der Katechese (in der Sakramentenkatechese?) bedeutet die Verwirklichung von Kirche in der katechetischen Kommunikation. Die „strukturelle Kopplung von Katechese und Inklusion in Kirche(ngemeinden)“ ist „zu lockern“ (40), denn hier handelt es sich um einen Kommunikationsprozess zwischen der Reich-Gottes-Botschaft und der Lebenswelt der Teilnehmenden. Die Glaubenserfahrung des Einzelnen mag nicht orthodox sein – hier aber geht es um die Dignität konkreter sozialer Interaktion.

Der Kommunikationsbegriff ist gleichzeitig die Verbindung zwischen Kirche und Gesellschaft, denn beide verwenden Kommunikation als Medium. Kommunikation ist für die Katechese elementar, weil eine „Phänomenologie der Katechese sich an einer Kommunikation ausrichtet, um deren Überschreitung es geht.“ (43) Gronovers Zielvorstellung ist eine „mystagogisch informierte“ Katechese (125). Das bedeutet, dass die Erfahrungen der Teilnehmer/-innen mit dem Zeugnis der Kirche ins Gespräch gebracht werden und et-

was Neues schaffen, sowohl für die Kirche als auch für die Gesellschaft. Das entscheidend Neue an diesem Zugang ist, dass hierbei nicht Kirche bzw. Reich Gottes und gesellschaftliche Erfahrungen getrennt werden; Reich Gottes ist nicht etwas außerhalb der Gesellschaft, sondern „die Innenansicht einer Gesellschaft, die sich selbst auf Gott hin überschritten hat.“ (125)

Ziel der Katechese ist die „Verschmelzung der Wahrnehmung der Beteiligten und der Kommunikation des Evangeliums.“ (113) Das bedeutet eine Verschmelzung der Glaubenslehre mit der Gesellschaft. „Die Wahrnehmungen der Teilnehmenden sind wichtig, weil sie aufzeigen, ob sie synchron zur religiösen Kommunikation der Kirche sind [...] die Unruhe der Katechese besteht darin, Wahrnehmungen mit der Kommunikation der Kirche zu versöhnen.“ (128) Doch nicht alles in der Katechese ist planbar. „Für die Katechese kann das heißen, dass auch sie einen Gnadenindex trägt, der konträr zu einer etwaigen ekklesiologischen Verzweckung steht.“ (115) Hier zeigt sich ein Ideal von Kommunikation, wo Reich-Gottes-Theologie und Mensch ungefiltert in einem Kommunikationsraum aufeinander treffen – eine Vorstellung, die Gronover in den Zeugnissen der Alten Kirche dokumentiert sieht.

Katechese bezieht sich also nicht auf die Kirche (als Institution), sondern auf die Reich-Gottes-Botschaft. Mehrfach wird die Unterscheidung zwischen den beiden betont. Die Gemeindekatechese hingegen definiert sich „über die Verobjektivierung der Kirche“ und ist deshalb „nicht offen genug für die Botschaft vom Reich Gottes.“ (130)

Die Katechese scheint also der Raum zu sein, in dem sich Kirche, verstanden als Sakrament, nicht als Institution, kontinuierlich kommunikativ verwirklicht. Gut nachzuvollziehen ist das Anliegen des Autors, die katechetische Kommunikation als kirchenkonstituierend zu qualifizieren, nicht als das Aufprallen zweier Welten, der Kirche und der Gesellschaft. Gleichzeitig ist diese Kommunikation auch gesellschaftliche Kommunikation. Es bleibt allerdings die Frage, ob man die gesellschaftliche (und zum Teil auch innerkirchliche) Wahrnehmung der Kirche als Institution mit entsprechenden Machtmitteln in der Katechese, wo das Kirchenbild der Teilnehmenden vielfach in dieser Weise geprägt ist, einfach ignorieren kann.

Dieser Arbeit ist großes Engagement und ein hoher Ehrgeiz anzumerken, eine Meta-Theorie vorzulegen, die Gegensätze aufzuheben vermag. Der Autor macht es der Leserin bzw. dem Leser jedoch nicht leicht, ihm zu folgen. Es ist zum einen ein befremdlicher Habitus, der seinen Anspruch unterstreicht (u.a. der Gebrauch des akademischen „wir“). Zum anderen ist die Gedankenführung nicht aufbauend. Wenn der Luhmann'sche Kommunikationsbegriff im Hinblick auf die Katechese durchbuchstabiert werden soll, dann ist es nicht sinnvoll, wenn er erst am Schluss des Buches (152) dargestellt wird. Einige zentrale Unterscheidungen zeigen sich in Partikeln und sind nur schwer nachzuvollziehen. „Man wird also fragen müssen, wie die freimachende Botschaft vom Reich Gottes sich *durch die Katechese* zur Kirche verhält.“ (119) „Für unsere Fragestellung nach einer Verortung der Katechese (durch die Katechetik), die nicht allein durch ihre Bestimmung *in* der Gesellschaft, sondern eben auch durch die Bestimmung *zur* Gesellschaft *hin* geschieht, brauchen wir einen möglichst formalen Gesellschaftsbegriff.“ (43)

Die gedachten Gegner und die gedachten Gegenpositionen sind nur schwer zu imaginieren. Dadurch wirken die Urteile pauschal. Welche Katechetik ist damit gemeint, wenn das „Applizieren des Erwartungshorizontes der Kirche“ kritisiert wird? (81) Welche Praxis ist mitgedacht und mitgemeint? Das dritte Kapitel verspricht eine Reflexion von Firmung, die man vergeblich sucht. Auf eine Kontextualisierung gelebter kirchlicher Praxis wird weitgehend verzichtet, was der Klarheit des Anliegens abträglich ist.

Ärgerlich sind Stilblüten und falsche Begriffe wie: Umschrift (gemeint ist: Veränderung), Parallelisierung (gemeint ist: Parallele), Genetik (gemeint ist: Geschichte), der „Reibebaum der Lehre der Kirche“ (50; 123; passim).

Schließlich aber widerspricht das Verständnis von Katechetik als *theologischer* Reflexionsinstanz der Katechese dem Selbstverständnis der Religionspädagogik (deren Teil die Katechetik ist) als interdisziplinäre Wissenschaft. Katechese wird also aus Sicht der Katechetik nicht nur nach kirchlichen, sondern auch nach didaktischen und pädagogischen Kriterien bemessen. Sie versteht sich eben nicht nur als eine Disziplin, welche kirchliche Vorgaben einfach umsetzt, sondern – von ihrem anthropologischen Standpunkt her – immer als kritische Instanz.

Monika Jakobs

Religionspädagogischen Beiträge erscheinen zweimal jährlich.

- Abonnement** 2 Hefte 20,50 € zuzüglich Versandkosten, Kündigung zum Ende des laufenden Jahres
- Bestellung** Buchdienst des Deutschen Katecheten-Vereins (dkv)
Preysingstraße 97
81667 München
www.katecheten-verein.de
- Einzelheft** 11,50 € zuzüglich Versandkosten
- Bestellung 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
- Revisionsfrist** an Prof. Dr. Georg Langenhorst
Für unaufgefordert zugesandte Bücher bleibt eine Besprechung vorbehalten.
- Arbeitsgemeinschaft** 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

