

(2014 mit Nr. 7A kompl.)

theol

RpB

Heft 72/2015

Religionspädagogische Beiträge

Religionspädagogik konfessionell

Geschlechtersensibilität

Religion in der virtuellen Welt

Fokus Religionsunterricht

Erstkommunionkatechese

KATHOLISCHE RELIGIONSPÄDAGOGIK UND KATECHETIK

LUSA

ZA 4253

207

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
Herstellung Heidi Klehr, Eichstätt (Satz), Textwerkstatt Lehner, Maingründel (Layout)
Druck SOWA, Piaseczno (PL)

Kontaktdaten, Erscheinungsweise und Bezugsbedingungen siehe Seite 145

Inhalt

Editorial	3
<i>Ulrich Kropač / Georg Langenhorst</i>	
Religionspädagogik POINTIERT	
Virtuelle Realität und die Wirklichkeit Gottes	5
<i>Ulrich Kumher</i>	
Religionspädagogik KONTROVERS	
Männlichkeit(en) – das vergessene Andere der religionsdidaktischen Genderdebatte	15
<i>Ulrich Riegel</i>	
Geschlechtersensibilität als unverzichtbare Dimension einer ‚Religionspädagogik der Vielfalt‘	22
<i>Angela Kaupp</i>	
Religionspädagogik DISKURSIV	
Gibt es spezifisch katholische bzw. evangelische Religionspädagogik? Die Rolle konfessioneller Differenzen in religionspädagogischer Theorie und Praxis	31
<i>Rudolf Englert</i>	
Gibt es noch eine evangelische und katholische Religionspädagogik – oder sind wir ökumenisch?	43
<i>Friedrich Schweitzer</i>	
Der Bildungsbegriff in der orthodoxen Religionspädagogik Eine theologische und schulpädagogische Betrachtung	56
<i>Athanasios Stogiannidis</i>	
Some Anglican Perspectives on Christian Religious Education	67
<i>Jeff Astley</i>	

Perspektiven der Ökumene

Herausforderungen für die Religionspädagogik in katholischer Sicht	78
<i>Annemarie C. Mayer</i>	

Perspektiven der Religionspädagogik

Ein evaluierend-prospektiver Blick auf die Wissenschaftstheorie der Religionspädagogik	89
<i>Johannes Heger</i>	

Sprachkompetenz – Basis für religiöse Bildungsprozesse?	93
<i>Elisabeth Maximini</i>	

Narratologische Exegese und subjektorientierte Bibeldidaktik

Ein interdisziplinäres Projekt an der Schnittstelle zwischen Exegese und Religionspädagogik	97
<i>Miriam Schweighofer</i>	

Theologisches und religionsdidaktisches Wissen in Planung, Durchführung und Reflexion von Religionsunterricht

Eine qualitativ-explorative Studie zur professionellen Handlungskompetenz von Religionslehrkräften	101
<i>Eva-Maria Wüstner</i>	

Religionspädagogik AKTUELL

Warum Religionsunterricht zum Anwalt der Freiheit wird

Der schulische Religionsunterricht vor dem Anspruch religiöser Selbstbestimmung	105
<i>Ulrich Hemel</i>	

Erstkommunionkatechese – eine Evaluationsstudie	117
<i>Forscherguppe Religion und Gesellschaft</i>	

REZENSIONEN	129
--------------------------	-----

Editorial

Ulrich Kropač / Georg Langenhorst

Die binnenchristliche Ökumene wird in den aktuellen politischen, gesellschaftlichen und pädagogischen Diskussionen von der interreligiösen Thematik in den Schatten gestellt. Dabei sind viele theoretische und praktische ökumenische Fragen nach wie vor ungeklärt. Deshalb nahm sich die gemeinsame Jahrestagung der AKRK und der evangelischen Schwesterorganisation GwR, abgehalten vom 11.–14. September 2014 in Hildesheim, gerade dieses Thema vor: „Religionspädagogik ökumenisch: gemeinsame Herausforderungen und unterschiedliche Perspektiven“. Die Dokumentation der Hauptvorträge dieser Tagung bildet in der Rubrik „Religionspädagogik DISKURSIV“ den Schwerpunkt dieses Heftes.

- Mit *Rudolf Englert* und *Friedrich Schweitzer* blicken zwei Protagonisten der katholischen bzw. evangelischen Religionspädagogik aus je eigener Position auf die ökumenischen Perspektiven ihrer Disziplin.
- *Athanasios Stogiannidis* und *Jeff Astley* präsentieren theologische und religionspädagogische Perspektiven aus der Warte der orthodoxen und anglikanischen Kirche.
- Im Sinne einer Herausforderung ‚von außen‘ wirft *Annemarie C. Mayer* einen Blick auf die religionspädagogische Diskussion aus Sicht der Systematischen Theologie.

Es ist eine schon gut bewährte Tradition, dass Nachwuchswissenschaftler/-innen auf den Kongressen die Möglichkeit erhalten, ihre Projekte darzustellen, was dieses Mal in Form eines

Nachwuchsworkshops geschah. In den *Religionspädagogischen Beiträgen* erhalten sie die Möglichkeit, diese Projekte in Kurzform zu präsentieren. *Johannes Heger*, *Elisabeth Maximini*, *Miriam Schweighofer* und *Eva Wüstner* geben in diesem Sinne Einblicke in aktuelle religionspädagogische ‚Werkstätten‘.

Neben diesem Schwerpunkt bedient das vorliegende Heft natürlich auch die anderen Rubriken, welche die *Religionspädagogischen Beiträge* auszeichnen.

- *Ulrich Kumher* führt in der Rubrik „Religionspädagogik POINTIERT“ hinein in den für viele fremden Bereich der „Virtuellen Realität“ im Blick auf die dort verborgene „Wirklichkeit Gottes“.
- *Ulrich Riegel* und *Angela Kaupp* beleuchten unter dem Signum von „Religionspädagogik KONTROVERS“ den Fortschritt der Genderdebatte mit je eigenem Akzent: der eine Männlichkeit, die andere Weiblichkeit betonend.

Im Bereich von „Religionspädagogik AKTUELL“ werden – wie immer – frei eingereichte Texte abgedruckt. Nachdrücklich erinnern wir hier an den Aufruf, den *Religionspädagogischen Beiträgen* als aktuellem wissenschaftlichen religionspädagogischen Diskursmedium durch eigene qualifizierte Artikel auch weiterhin Profil und Gestalt zu geben. Wir bitten nachdrücklich darum, bei Einreichung von Vorschlägen die formalen Richtlinien (vgl.: [3](http://</p></div><div data-bbox=)

www.akrk.eu/rpb.html; Download: „Formale Hinweise zur Erstellung von RPB-Beiträgen“) zu beachten. In diesem Heft finden sich

- Überlegungen darüber, warum „Religionsunterricht zum Anwalt der Freiheit“ werden kann, wenn er sich dem „Anspruch religiöser Selbstbestimmung stellt“ (Ulrich Hemel);
- Hinweise zur Durchführung und zu grundlegenden Ergebnissen einer großangelegten, von mehreren Kolleginnen und Kollegen in einer „Forscherguppe Religion und Gesellschaft“ getragenen „Evaluationsstudie“ zur „Erstkommunionkatechese“.

Rezensionen zu aktuellen religionspädagogischen Studien, Praxisbüchern und Sammelbänden runden das Heft ab.

Zwei Worte in eigener Sache. Wir laden alle Leser/-innen ein, Vorschläge zu unterbreiten, wie die Rubriken „Religionspädagogik POINTIERT“ und „Religionspädagogik KONTROVERS“ in den nächsten Nummern thematisch besetzt werden könnten, möglichst mit Nennung geeigneter Autorinnen und Autoren. Die Schriftleitung

erbittet die Zusendung entsprechender Ideen an folgende E-Mail-Adresse: ulrich.kropac@ku.de.

Die Preise für den Bezug der *Religionspädagogischen Beiträge* sind seit Jahrzehnten konstant niedrig. Kaum eine zuschussfrei und deshalb ungebunden erscheinende Fachzeitschrift kann auf diesem Niveau publiziert werden. Angesichts der steigenden Kosten sind wir nun – nach Absprache mit dem Vorstand der AKRK – gezwungen, die Preise moderat anzuheben. Das Abo und die Hefteinzelpreise für 2015 werden noch auf dem alten Niveau bleiben. Für das Jahr 2016 wird sich das Abo auf 25,- Euro erhöhen, Einzelhefte werden für 13,- Euro verkauft. Damit bleiben wir nach wie vor auf einem niedrigen Preisniveau – und sind zuversichtlich, dass Sie uns als Leser/-in (gern auch als Beitragende) weiterhin treu bleiben. Und nicht vergessen: Jegliche bleibend notwendige Form von Werbung und Gewinnung neuer Abonnentinnen und Abonnenten für die *Religionspädagogischen Beiträge* stärkt die scientific community der Religionspädagogik.

Virtuelle Realität und die Wirklichkeit Gottes

Ulrich Kumher

„Und dann sind wir doch die Menschen einer heiligen Utopie und nicht die Menschen eines sogenannten Realismus“¹. Die Aussage *Karl Rahners* ermutigt dazu, das utopische Potenzial virtueller Realität zu sondieren, um es in religionspädagogischer Perspektive fruchtbar zu machen. Diesem Anliegen entsprechend gibt der vorliegende Beitrag nach einleitenden Bemerkungen zu virtueller Realität und Utopie (1.) zunächst einen Einblick in die religionspädagogische Relevanz digitaler Wirklichkeit. (2.) Es folgt die Klärung eines christlichen Utopieverständnisses und die Andeutung eines Konzepts für religiöse Utopie-Bildung (3.), um anschließend virtuelle Realität als Heilsutopie zur Disposition zu stellen (4.) und Aspekte ihres utopischen Potenzials zu bedenken (5.).

1. Zwischen Utopie und Dystopie

Im Kontext von Überlegungen zur virtuellen Realität findet sich häufig der Begriff ‚Utopie‘, sei es in einem negativen Sinn, und zwar um vor Risiken zu warnen, die damit verbunden werden, oder sei es in einem positiven Sinn, um die

Chancen virtueller Realität herauszustellen.² Die populäre Filmkultur spielt mit den möglichen Gefahren virtueller Realität,³ die sich z.T. in der pädagogischen Diskussion wiederfinden lassen. Auf der anderen Seite gibt es das Bemühen, die Chancen virtueller Realität aufzuzeigen und ihr die Überwindung vieler Grenzen zuzutrauen. Die große Beachtung, die virtuelle Realität findet, hängt damit zusammen, dass sie als technisch-medial vermittelte Realitätskonstruktion neue Möglichkeiten z.B. auf dem Gebiet der Begegnung eröffnet und utopische wie dystopische Szenarien erreichbar erscheinen lässt.

Als ‚virtuell‘ wird etwas bezeichnet, das nach Anlage oder Vermögen der Möglichkeit nach vorhanden ist, das also eine mögliche Wirklichkeit darstellt.⁴ Utopien nutzen vorhandenes Material zur „schöpferischen Virtualisierung“⁵ und sind der Inbegriff einer anderen – idealen –

1 *Rahner, Karl*: Utopie und Realität. Christliche Lebens- und Weltgestaltung zwischen Anspruch und Wirklichkeit. In: *Breulmann, Hermann / Frühwald, Wolfgang / Schavan, Annette* (Hg.): *Begabung als Herausforderung*, Paderborn – München – Wien u. a. 1991, 77–87, 82.

2 Vgl. *Schumann, Stefan*: *Theorien und Technologien des Cyberspace*. Im Kontext chiliastisch-utopischer Tendenzen der Neuzeit, Saarbrücken 2012.

3 Vgl. *Kumher, Ulrich / Wille, Florian*: Lust auf die erste Wirklichkeit. Virtuelle Realität im Unterricht. In: *merz* 56 (2012) 63–70.

4 Vgl. *Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz* (Hg.): *Virtualität und Inszenierung*. Unterwegs in der digitalen Mediengesellschaft – Ein medienethisches Impulspapier (= Die deutschen Bischöfe – Publizistische Kommission 35), Bonn 2011, 19.

5 *Harten, Hans-Christian*: *Kreativität, Utopie und Erziehung*. Grundlagen einer erziehungswissenschaftlichen Theorie sozialen Wandels, Opladen 1997, 112.

Wirklichkeitsmöglichkeit bzw. Vorstellung von Wirklichkeit. Zugleich kommen virtuelle Realitäten als Nicht-Orte in den Blick, weil es sich bei ihnen um computergenerierte Konstrukte ohne Territorium handelt.⁶

Viele Beiträge verwenden die Begriffe virtuelle Realität, Cyberspace und Matrix synonym. Diese Ausführungen folgen dem Verständnis, dass virtuelle Realität die besondere, eigene Wirklichkeit innerhalb des Cyberspace bezeichnet, dass also der Cyberspace diese virtuelle Realität ist.⁷ Dabei handelt es sich um eine computergenerierte – meist räumliche – Umgebung, bei der es durch Immersion – dem Eintauchen in den Cyberspace – „zu der Vorstellung kommt, in einer Welt zu sein anstatt nur vor einem Interface zu stehen“⁸. Ein weiteres Merkmal besteht darin, dass eine in diese digitale Welt eingetauchte Person in dieser navigieren und sie erkunden kann.⁹ Der Grad der Immersion hängt von verschiedenen Faktoren ab, auch von den technischen Bedingungen.

2. Religionspädagogische Relevanz

Die religionspädagogischen Herausforderungen, die virtuelle Realität mit sich bringt, sind enorm. Neben der Auseinandersetzung mit möglichen Gefahren ist z.B. das Vorkommen von Religion im Cyberspace zu untersuchen und der Frage nachzugehen, wie das Medium ihre Repräsentation und die Auseinandersetzung mit ihr beeinflusst. Angesichts der technischen Entwicklung virtueller Realität bleibt die Auseinandersetzung mit der Position aktuell, der Cyberspace sei selbst

eine neue Heilsutopie, erfülle religiöse Funktionen,¹⁰ ermögliche es dem Menschen, über göttliche Attribute zu verfügen. Die Beschäftigung mit dieser Thematik sensibilisiert für unterschiedliche Wirklichkeiten und deren Zusammenhang, sowie für die Frage, welche Wirklichkeit für eine Person bestimmend ist. Religionspädagogisch kommt der Cyberspace insbesondere als Lernraum¹¹ in Frage und seine Chancen für religiöse Bildung sind von Interesse: Inwiefern eignet er sich für religiöses Lernen und Lehren sowie für religiöse Erfahrung und Praxis? Inwiefern eignet er sich speziell dazu, „religiöse Identitätsbildung“¹² zu befördern und eine eigene verantwortete Position bzgl. Religion zu entwickeln?

Die Nähe von Utopie und virtueller Realität regt dazu an, mithilfe eines christlichen Utopieverständnisses das religiöse Bildungspotenzial virtueller Realität zu entdecken und die pädagogische Dimension von Utopien fruchtbar zu machen.¹³ Außerdem lassen es Beiträge aus der Praktischen Theologie und speziell religionspädagogische Reflexionen als produktiv erscheinen,¹⁴ bisherige Überlegungen in diese Richtung fortzusetzen.

6 Vgl. *Böhmisch, Franz*: Digitale Genesis. In: *Wessely, Christian / Larcher, Gerhard* (Hg.): Ritus – Kult – Virtualität (= Theologie im kulturellen Dialog 5), Regensburg – Graz – Wien 2000, 135–151, 150.

7 Vgl. *Schumann* 2012 [Anm. 2], 92.

8 Ebd., 93.

9 Vgl. ebd., 93.

10 Vgl. *Platow, Birte*: iGod – Zum Verhältnis von Religion und Internet aus religionspädagogischer Perspektive. In: *ZPT* 64 (2012) 334–346, 337.

11 Vgl. *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, Vollst. überarb. Neuausgabe, München 2013, 254–270, bes. 267–270.

12 Vgl. *Lövheim, Mia / Linderman, Alf G.*: Constructing Religious Identity on the Internet. In: *Højsgaard, Morten T. / Warburg, Margit* (Eds.): Religion and Cyberspace, New York 2005, 121–137.

13 Vgl. *Schleicher, Klaus*: Die pädagogische Funktion der Utopie und die utopische Dimension in der Pädagogik. In: *Bildung und Erziehung* 23 (1970) 86–103; *Harten* 1997 [Anm. 5], 166–201.

14 Z.B. *Schumann* 2012 [Anm. 2], 188–200; *Heimbrock, Hans-Günther*: Wahrnehmung und Einbildung. Irritationen religiöser Erziehung durch virtuelle Welten. In: *Schönberger Hefte* (1996) 10–19.

Die Option für die Wirklichkeit Gottes erfordert es, für die Differenzen zwischen verschiedenen Wirklichkeiten zu sensibilisieren und die Wirklichkeit zu würdigen, welche die Grundlage menschlichen Lebens bildet,¹⁵ umso mehr, je verwechselbarer virtuelle Realität der Offline-Wirklichkeit wird.¹⁶ Angesichts der Attraktivität des Cyberspace, der Entwicklung in Richtung einer vollständigen Immersion¹⁷ und den damit verbundenen möglichen Folgen, wie dem übermäßigen ‚Aufenthalt‘ in virtueller Realität, nehmen die religionspädagogischen Herausforderungen zu. Speziell gegenüber Kindern und Jugendlichen gilt es überzeugend darstellen zu können, warum es aus religiöser Sicht problematisch ist, mehr in computergenerierten Räumen als außerhalb ihrer Grenzen zu leben. Zu versuchen, virtuelle Realität im Allgemeinen zu degradieren und zu verbieten, und dies, ohne zugleich lebenswerte und anziehende Alternativen aufzuzeigen, dürfte wenig erfolgversprechend sein. – Wie kann es gelingen, die Bedeutsamkeit der widerspenstigen¹⁸ Realität erfahrbar werden zu lassen und die Lebenspraxis zu unterstützen, diese angemessen zu würdigen und sich mit ihr auseinanderzusetzen? Wie kann es gelingen, mithilfe virtueller Realität Lust auf die Offline-Wirklichkeit zu machen, und auf das Bemühen, entsprechend der Wirklichkeit Gottes zu leben?¹⁹

3. Der utopische Blick

In christlicher Perspektive handelt es sich bei Utopie um die Wirklichkeit bzw. das Reich Gottes. Diese Utopie ist eine Gemeinschaftsangelegenheit, sie gipfelt in der Vollendung der Schöpfungsfamilie. Während die sogenannte Realität etwas Vorläufiges und Vermittelndes darstellt, ist das Reich Gottes die wahrhaftige Wirklichkeit.²⁰ Der Glaube bedeutet demnach Hoffnung auf eine andere Realität,²¹ nämlich auf diese wahrhaftige Wirklichkeit. Als Christinnen und Christen sind wir „vor die unerbittliche Frage [gestellt], ob wir es in unserem Leben fertigbringen, das, was als ferne Utopie uns zunächst sehr unwirklich, sehr unkalkulierbar und unhandlich erscheint, als die wahre Wirklichkeit zu denken und zu leben, der gegenüber das unwirklich wird, was ‚man‘ als die selbstverständliche feste Realität betrachtet.“²² Das Reich Gottes²³ bleibt unverfügbar und wird letztlich von Gott geschenkt,²⁴ was jedoch die Möglichkeit nicht nimmt, sich an ihm zu orientieren und dafür sensibel zu sein, wie und wo es in den gegenwärtigen Verhältnissen durchscheint und aufbricht. Dort, wo Menschen ihm entsprechen oder es zulassen, kann die Wirklichkeit Gottes gegenwärtig sein. Mit diesem Aspekt ist ein aktivierendes Moment verbunden, denn die utopische Perspektive regt dazu an – in der Glaubensgewissheit, bereits gerettet zu sein, und im

15 Vgl. *Wörther, Matthias*: Realiter! Virtualiter! In: *reli.* 41 (2012) 29–32, 31.

16 Vgl. *Weder, Hans*: Virtual Reality. Ein theologischer Versuch aus neutestamentlichem Blickwinkel. In: *Klie, Thomas* (Hg.): Darstellung und Wahrnehmung. Religion im medialen Crossover (= Grundlegungen 7), Münster 2000, 64–76, 75.

17 Vgl. *Holz, Martin*: Cyberpunk. In: *Brittnacher, Hans R./May, Markus* (Hg.): Phantastik. Ein interdisziplinäres Handbuch, Stuttgart–Weimar 2013, 280–284, 284.

18 Vgl. *Roebben, Bert*: Religiöse Erziehung im Cyberspace. Propädeutische Reflexionen. In: *cpb* 112 (1999) 152–158, 153.

19 Vgl. *Kumher / Wille* 2012 [Anm. 3].

20 Vgl. *Rahner* 1991 [Anm. 1], 81.

21 Vgl. *Sziegaud-Roos, Waltraut*: Religiöse Vorstellungen von Jugendlichen. In: *Jugendwerk der Deutschen Shell* (Hg.): Jugendliche und Erwachsene 85. Jugend in Selbstbildern, Bd. 4, Leverkusen 1985, 371. Zitiert nach *Heimbrock* 1996 [Anm. 14], 10–19, 10.

22 *Rahner* 1991 [Anm. 1], 81. „Haben wir Christen den Mut zu dieser Umkehr der Maßstäbe bezüglich dessen, was als wirklich zu gelten hat?“

23 Zum Proprium jesuanischer Basileiaverkündigung vgl. *Vanoni, Gottfried/Heininger, Bernhard*: Das Reich Gottes (= Die Neue Echter Bibel – Themen 4), Würzburg 2002, 125.

24 Vgl. *Rahner, Johanna*: Einführung in die christliche Eschatologie, Freiburg i. Br. 2010, 48–50.

Licht des kommenden guten Endes, für das die jüdisch-christliche Tradition anziehende Bilder findet –, an einer gerechteren und friedvolleren Welt mitzuwirken. Die Einübung in den utopischen Blickwinkel bedeutet eine Steigerung der Sensibilität für die aufkeimende Wirklichkeit Gottes und die Förderung des Möglichkeitssinns, d. h. die größeren individuellen und kollektiven Möglichkeiten zur Entfaltung von Humanität wahrzunehmen, um ihnen zur Blüte verhelfen zu können. Dies beinhaltet dehumanisierende Verhältnisse wahrzunehmen, zu kritisieren und an ihrer Abschaffung zu arbeiten. Die Konstruktion ‚kleiner‘ Utopien, die auf dem Weg zur ‚großen‘ Utopie, der Wirklichkeit Gottes, liegen, ist ein kreativer Akt, der Bezug zur empirischen Realität wahrhaft. Jedoch ist die Utopie zugleich „von dem Wunsch geleitet, eine Realität unter Umgehung des Realitätsprinzips zu entwerfen und das Bild eines anderen Lebens schon jetzt als Ganzes erfahrbar zu machen – darin gleicht sie der Kunst [...]“²⁵.

Die Utopie des Reiches Gottes inspiriert die Reflexion und Entwicklung religiöser Bildung.²⁶ Zentral für ein Konzept religiöser Utopie-Bildung sind u. a. Überlegungen zu den Kategorien Wirklichkeit und Möglichkeit, die Klärung und Kombination unterschiedlicher Zugriffsoptionen auf ‚Welt‘ und die Reflexion des Bemühens, der Wirklichkeit Gottes im „Vorletzten“²⁷ entsprechen zu wollen. Dies beinhaltet neben der Beschäftigung mit der eschatologischen Dimension christlichen Glaubens und ihrer Lebensrelevanz die Reflexion des utopischen Blickwinkels, der für die Wirklich-

keit Gottes sensibilisiert und Möglichkeiten auf verschiedenen Ebenen in Richtung dieser Wirklichkeit zu entdecken hilft. An der ‚großen‘ Utopie Gottes sind Hinweise zu gewinnen, die für die Konstruktion und Umsetzung ‚kleiner‘ Utopien bzw. für das Hineinwachsen in Gottes Wirklichkeit unentbehrlich sind und die sich als theologische Kriterien für die Auseinandersetzung mit Medienwirklichkeiten²⁸ und für religiöse Utopie-Bildung ausarbeiten lassen. Bei den Hinweisen geht es u. a. um die Erfordernisse der Gemeinschaftsstiftung, die Ausweitung einer persönlichen auf eine allgemeine Heilsperspektive und die Kritik an dehumanisierenden Zuständen. Als Antwort auf eine konkrete gesellschaftliche Not würden beispielsweise der gemeinschaftlich erstellte Entwurf einer ‚kleinen‘ Utopie und die gemeinsame Arbeit an seiner Umsetzung eine vielseitige Bildungserfahrung versprechen, die die Chancen birgt, im Zuge eines kreativen Prozesses Wirklichkeits- und Möglichkeitssinn, wissenschaftliche und künstlerische Perspektiven zu klären und produktiv zu vermitteln.

4. Virtuelle Realität – eine Heilsutopie?

Das Potenzial virtueller Realität liegt u. a. darin, tatsächliche Situationen und ihre Möglichkeiten zu simulieren, immenses Wissen zugänglich zu machen und zu vermehren, Ort und Zeit zu überbrücken. Simulationen bzw. Emulationen lassen sich nicht nur dafür nutzen, tatsächliche Entwicklungen zu studieren, zu prognostizieren und sich auf verschiedenste Anforderungen vorzubereiten, sie eignen sich auch dafür, alternative Wirklichkeiten zu entwerfen, „anzustoßen“ und zu erforschen. Technikvisionäre hegen die

25 Harten 1997 [Anm. 5], 120f.

26 Z. B. *Rappel, Friederike*: Die Utopie des Gottesreiches als Chance für den Religionsunterricht (= Tübinger Perspektiven zur Pastoraltheologie und Religionspädagogik 44), Berlin 2012.

27 *Biehl, Peter*: Eschatologie. In: *Lexikon der Religionspädagogik*, Bd. 1, Neukirchen-Vluyn 2001, 466–475, 468.

28 Vgl. *Pirner, Manfred L.*: Religion als medial konstruierte Wirklichkeit? In: *ZPT* 51 (1999) 280–288, 286.

Vorstellung, den menschlichen Geist von seinem biologischen – leistungsbegrenzten – ‚Material‘ zu trennen und ihn durch einen Upload in virtuelle Realität unsterblich werden zu lassen.²⁹

Mit den tatsächlichen und fiktiven Möglichkeiten hängt es zusammen, dass der Cyberspace als utopischer Entwurf³⁰ in Betracht kommt. Die sog. Entkörperlichung³¹ – ein Phänomen, das die Veränderung meint, die das Eintauchen in den Cyberspace bzgl. der Körperlichkeit bedeutet und bei der zwischen dem Körper außerhalb virtueller Realität und seiner virtuellen Präsenz zu differenzieren ist – wird als Möglichkeit zur Überwindung biologischer Grenzen gesehen. Diese steht jedoch auch als Entleiblichung unter Kritik.³² Die abschätzigste Bewertung³³ des Körpers als „Wetware“³⁴ oder „Fleisch“³⁵ erinnert an die Auseinandersetzung mit gnostischen Tendenzen, denen die christliche Position die Würdigung des Leibes entgegensetzt.³⁶ Statt zur Sehnsucht nach Entkörperlichung bzw. Exkarnation und einem Avatar (Indatation)³⁷ bzw. einer Stellvertretung im virtuellen Raum, die

den Wunsch nach einem ‚Idealkörper‘ ohne Beintrüchtigungen einzulösen scheint,³⁸ bekennt sich das Christentum zur Inkarnation, der tatsächlichen Fleischwerdung und Leiblichkeit,³⁹ in ihrer ganzen Anfälligkeit.⁴⁰

Der Begriff ‚Restselbstbild‘ [residual self-image],⁴¹ der die (Selbst-)Repräsentation eines Menschen im Cyberspace meint, drängt dazu, darauf hinzuweisen, dass die Wirklichkeit, die nicht auf einer Computerleistung basiert, mehr als virtuelle Realität bleibt,⁴² dass die virtuellen Stellvertreter/-innen einen ‚Rest‘, einen ‚Ersatz‘ (Surrogat) ihrer tatsächlichen leiblichen Existenzen darstellen. Im Gegensatz zum Rest(selbst)bild ist der Leib die Lebens-, Erfahrungs- und Orientierungsgrundlage⁴³ eines Menschen und das Realsymbol⁴⁴ einer Person. Die christliche Utopie besteht gerade darin, dass jeder menschliche Leib dieselbe unverlierbare königliche Würde als Statthalter Gottes besitzt und dass diese nicht von der geistigen oder physischen Verfassung abhängt. Einer virtuellen 3-D-Repräsentation fehlt die Würde, die mit leibhaftiger Anwesenheit verbunden ist, und die gewisse Ereignisse erfordern.⁴⁵

29 Vgl. Schumann 2012 [Anm. 2], 38–45.

30 Vgl. ebd., 188.

31 Vgl. ebd., 111.

32 Vgl. Fuchs, Thomas: Der Schein des Anderen. Zur Phänomenologie virtueller Realitäten. In: Bohrer, Clemens / Schwarz-Boenneke, Bernadette (Hg.): Identität und virtuelle Beziehungen im Computerspiel, München 2010, 59–73, 63–66.

33 Vgl. Müller, Klaus: Von Parmenides zu Ovid oder: Der Zauber der Virtualität. In: Bohrer / Schwarz-Boenneke 2010 [Anm. 32], 43–58, 46.

34 Vgl. Ostermann, Gunda: Das Internet als neue Heilstopie. In: KatBl 127 (2002) 129–134, 131.

35 Vgl. Kraus, Elisabeth: Virtualität und Religiosität in der Science Fiction. In: Wessely / Larcher 2000 [Anm. 6], 65–78, 74.

36 Vgl. Herrmann, Jörg: Erlösung durch Kommunikationstechnologie? Die Herausforderung des Internet für Theologie und Religionspädagogik. In: Klie 2000 [Anm. 16], 77–95, 88f.

37 Reinders, Angela: Zugänge und Analysen zur religiösen Dimension des Cyberspace (= Literatur – Medien – Religion 16), Münster 2006, 35.

38 Vgl. Platow 2012 [Anm. 10], 339.

39 Vgl. Böhmisch 2000 [Anm. 6], 147.

40 Vgl. Wallich, Matthias: Gott im Cyberspace – Thesen zur Medientheologie. In: rhs 44 (2001) 82–91, 89. Vgl. auch Schuhmann 2012 [Anm. 2], 223: „Dass es eben um die Menschwerdung Gottes und nicht umgekehrt um die Gottwerdung des Menschen geht. Die Erinnerung daran, dass christliche Hoffnung die Neuschöpfung und nicht menschliche Vollkommenheit im Mittelpunkt hat.“

41 Vgl. Matrix, USA / Australien 1999, Regie: Wachowski-Geschwister, 0:38 h. „Deine momentane Erscheinung nennen wir das Restselbstbild – die mentale Projektion deines digitalen Selbst.“

42 Vgl. Wörther 2012 [Anm. 15], 31.

43 Vgl. Fuchs 2010 [Anm. 32], 61.

44 Z.B. Mendl, Hans: Religion erleben. Ein Arbeitsbuch für den Religionsunterricht. 20 Praxisfelder, München 2013, 219.

45 Vgl. Herrmann 2000 [Anm. 36], 91.

Dass dem Cyberspace göttliche Eigenschaften wie Allwissenheit, Allgegenwart, Ewigkeit und Unendlichkeit zugeschrieben werden, ist von theologischer Seite nicht unkommentiert geblieben, gilt es doch, für bestimmte Differenzen zu sensibilisieren (z.B. zwischen Endlosigkeit und Ewigkeit) und die Selbstrücknahme Gottes in Erinnerung zu rufen: „Gott ist nicht die Extrapolation dessen, was bei den Menschen viel gilt (Macht, Wissen, Präsenz [...]), ins Gigantische: Allmacht, Allwissenheit, Allgegenwärtigkeit. Wo solche Qualitäten Dingen zugeschrieben werden, ist ihre Deutung als ‚Neubesetzung des Göttlichen‘ eher Vergötzung, die die Theologen [...] weiterhin als solche benennen müssen.“⁴⁶ Dies verdeutlicht, dass der „Paradiesraum des Cyberspace [...] nicht die kommende Welt christlicher Hoffnung [ist]. Zeit und Raum des Adventus Gottes stehen der digitalen Gleichzeitigkeit aller Möglichkeiten gegenüber. Die Unverfügbarkeit von Zukunft widerspricht jeder Allmachtshoffnung, die auf die Leistungsfähigkeit von Computerchips setzt und den Menschen zum Garanten jeglicher Zukunft erhebt.“⁴⁷

Virtuelle Realität bleibt – wie Technik im Allgemeinen – hinsichtlich ihrer Möglichkeiten ambivalent. Sie kann dazu eingesetzt werden, destruktive Weltbilder zu zementieren,⁴⁸ dystopische Zustände zu befördern, indem sie dem Menschen zum liebgewonnenen (unsichtbaren) Gefängnis wird oder ihm eine sozialdarwinistische Sichtweise und Verhaltensformen antrainiert, die auch außerhalb virtueller Grenzen wirksam zu werden drohen.⁴⁹ Es lässt sich aber auch stimuliert durch die Botschaft Jesu darüber nachdenken, wie diese Technik zu program-

mieren und in Gebrauch zu nehmen ist, um Beiträge zur wahren Befreiung des Menschen zu leisten.⁵⁰

5. Das utopische Potenzial virtueller Realität

Das angedeutete Konzept für religiöse Utopie-Bildung vermag bereits für Bildungschancen virtueller Realität zu sensibilisieren, die sich insbesondere im Rahmen eschatologischen Lernens, aber auch in anderen Lernkontexten anzielen lassen.

5.1 Die größeren Möglichkeiten

Das Potenzial virtueller Realität, einen Beitrag zur Wirklichkeit Gottes zu leisten, hängt damit zusammen, dass es mit ihrer Hilfe möglich ist, alternative Szenarien zu simulieren, die in die Richtung einer humaneren Wirklichkeit weisen – sowohl in persönlicher als auch kollektiver Hinsicht. Mithilfe dieser Alternativen kann es gelingen, Möglichkeitssinn anzusprechen und auszubilden bzw. die Aufmerksamkeit für die Gestaltbarkeit der Wirklichkeit zu schärfen. Anstatt die Sehnsucht der Menschen nach ihren größeren Möglichkeiten in virtuellen Räumen ins Leere laufen zu lassen (z. B. im Rahmen von Computerspielen, die sich womöglich auf die Befriedigung narzistischer Wunschphantasien beschränken)⁵¹ oder virtuelle Realität dazu zu instrumentalisieren, (unbewusst) eine bestimmte Weltsicht mit den entsprechenden Lebenskonsequenzen zu internalisieren, geht es um die Reflexion virtueller Realität,⁵² um Impulse zu ihrer Gestaltung (z. B. durch das Entwerfen alternativer Spielszenarien),⁵³ bzw. darum, sie „mit zu

46 Böhmsch 2000 [Anm. 6], 146.

47 Schumann 2012 [Anm. 2], 228.

48 Vgl. Heimbrock 1996 [Anm. 14], 12f.

49 Vgl. Konicz, Tomasz: Und ewig lockt die Apokalypse; www.streifzuege.org/2014/und-ewig-lockt-die-apokalypse [Zugriff: 24.10.2014].

50 Vgl. Haunhorst, Benno: Überlegungen zu einer Theologie der Technik. In: *rhs* 32 (1989) 174–182, 182.

51 Vgl. Prokopf / Ziebertz ³2013 [Anm. 11], 269.

52 Vgl. Mendl ²2013 [Anm. 44], 401.

53 Vgl. Böhm, Thomas (Hg.): *New Level. Computerspiele und Literatur*, Berlin 2014.

prägen⁵⁴ – mit dem Ziel, Alternativen zur Gegenwart bereitzustellen, die den Horizont um humanere Optionen weiten. Auf diese Weise können der Sehnsucht nach größeren Möglichkeiten humane und erreichbare Zielvorstellungen angeboten werden; es ist realisierbar, Geschmack auf diese Alternativen zu machen und mit der Einübung und Arbeit an ihnen zu beginnen. In dieser Perspektive lässt sich auch auf utopische Bemühungen im Cyberspace hinweisen und mithilfe virtueller Realität dazu anregen, sich der ‚ersten‘ Wirklichkeit zuzuwenden.⁵⁵ Dies kann dank bestimmter Computerspiele (Serious Games⁵⁶ bzw. Alternate Reality Games⁵⁷) gelingen, die auf unterhaltsame Weise soziale Kompetenzen schulen und auf größere prosoziale Möglichkeiten außerhalb virtueller Realität Lust machen.⁵⁸

Angeregt durch die kreative Verknüpfung verschiedener Wirklichkeiten (vgl. Spiele wie „Ingress“⁵⁹ oder „World of Classcraft“⁶⁰ und besonders das Projekt „Graffyard“⁶¹) wären außer-

dem Verbindungen und Konstellationen (weiter) zu entwickeln, die dank virtueller Realität etwas über das Möglichkeitspotenzial und die Plastizität bestimmter (Stand-)Orte enthüllen oder die dazu geeignet sind, bei verschiedenen Prozessen Sinn für größere prosoziale Möglichkeiten zu wecken. Auf diese Weise kann virtuelle Realität gezielt dazu eingesetzt werden, Zustände zu kritisieren und gleichzeitig Alternativen anzubieten, um dadurch auf das utopische Potenzial bestimmter Orte und Abläufe aufmerksam zu werden und Möglichkeitssinn zu fördern.

Das geschilderte Bemühen hat im Rahmen ‚eschatologischen Lernens‘⁶² einen Platz. Im Zuge dieses Lernens geht es um die Herausforderung, wie es sich unternehmen lässt, „die größeren Möglichkeiten Gottes“⁶³ ins Spiel zu bringen und die Lebensrelevanz seiner Wirklichkeit vorzustellen. Angesichts verschiedener Wirklichkeiten erfordert dies, diese zunächst zu realisieren. Weiterhin steht es im Zuge dieses Lernens an zu erkunden, welche befreiende und lebensverändernde Kraft die christliche Hoffungsbotschaft für das Leben im Hier und Jetzt bereithält. Diesem Ansinnen entspricht die Förderung des Möglichkeitssinns,⁶⁴ der dazu in die Lage versetzt, zu errahnen, wie das Leben unter den Bedingungen der aufkeimenden Gottesherrschaft aussehen könnte und welche Schritte es braucht, dem Kommenden

54 Vgl. *Hemminger, Elke*: Das Konzept des Merged Gameplay. Reales Erleben in virtuellen Spielwelten. In: *merz* 55 (2011) 49–55, 55.

55 Vgl. *Weder* 2000 [Anm. 16], 75.

56 Vgl. *Lampert, Claudia / Schwinge, Christiane / Tolks, Daniel*: Der gespielte Ernst des Lebens: Bestandsaufnahme und Potenziale von Serious Games (for Health). In: *Medienpädagogik* Nr. 15/16; www.medienpaed.com/Documents/medienpaed/15-16/lampert0903.pdf [Zugriff: 29.09.2014].

57 Vgl. *McGonigal, Jane*: *Besser als die Wirklichkeit! Warum wir von Computerspielen profitieren und wie sie die Welt verändern*, München 2012.

58 Vgl. *Rebmann, Ralf*: Spielend die Welt verändern. In: *Amnesty Journal* (2013) 64f.

59 Vgl. *Hauck, Mirjam*: Eine Runde Weltherrschaft; www.sueddeutsche.de/digital/google-spiel-ingress-eine-runde-weltherrschaft-1.2047760 [Zugriff: 16.10.2014].

60 Vgl. *Janke, Carsten*: Motivationskrieger. In: *SZ*, Nr. 241, 20. Oktober 2014, 15.

61 In seinem Projekt „Graffyard“ zeigt der Street Art Künstler *Sweza* die Vergangenheit alltäglicher Orte, indem er es mithilfe eines QR-Codes ermöglicht, frü-

here Ansichten dieser Orte auf dem Smartphone aufzurufen. Vgl. www.sweza.com/graffyard [Zugriff: 28.09.2014].

62 Z. B. *Rickers, Folkert*: Eschatologie und Religionspädagogik. Bildungstheoretische Aspekte. In: *JRP*, Bd. 26, Neukirchen-Vluyn 2010, 153–167.

63 *Englert, Rudolf*: Das Christentum und der Geist der Utopie. In: *KatBl* 133 (2008) 4–8, 8. „Braucht nicht eigentlich jeder, der in der Spur Jesu Menschen für die größeren Möglichkeiten Gottes zu sensibilisieren versucht, eine Art Vorbegriff davon, wie es zugehen könnte beim himmlischen Gastmahl?“

64 Vgl. *Heimbrock* 1996 [Anm. 14], 11.

entgegenzugehen. Die Förderung von Möglichkeitssinn konvergiert mit Bemühungen imaginativen⁶⁵ und mystagogischen⁶⁶ Lernens.

5.2 Verständnissuwachs

Die Entkörperlichung scheint eher mit Effekten wie Leibvergessenheit verbunden zu sein und eine Entwicklung hin zur Dystopie zu befördern. Solchen Effekten wäre durch ästhetisches Lernen zu begegnen.⁶⁷ Primärerfahrungen⁶⁸ dienen dazu, Leiblichkeit in Erinnerung zu rufen, und dabei zu helfen, Erlebnisorgane zu reanimieren.⁶⁹

Die Chance, körperliche Möglichkeiten im Dienst der Humanisierung zu übersteigen, gibt Grund dafür, ‚Entkörperlichung‘ nicht nur als problematisch einzustufen. So ist mit der virtuellen Präsenz die Möglichkeit verbunden, das empathische Vermögen zu weiten. Empathy Games⁷⁰ sind u. a. dazu konzipiert, das Gefühlsleben von Menschen mit einem Handicap nachzuempfinden oder ein und dieselbe Problematik aus verschiedenen Perspektiven zu erleben. Das utopische Potenzial bestünde hier darin, eine Ahnung von der Gefühlswelt anderer Menschen zu bekommen und diese für ein verständnisvolles Miteinander zu nutzen.

Eine ähnliche Horizontweitung erlaubt virtuelle Realität auch in puncto ‚religiöse Erfahrungen‘. In dieser Angelegenheit wird dem Cyber-

space von theologischer Seite unter bestimmten Bedingungen⁷¹ sowie mit Blick auf religiöse Impulse (Webandachten etc.) einerseits etwas zugestrahlt,⁷² andererseits gibt es schwerwiegende Bedenken, was die religiöse Erfahrungs- und Praxisqualität angeht.⁷³ Franz Böhmsch vertritt mit Blick auf ‚Gottesdienste‘ die Position, dass „die Heiligkeit des Raumes in der VR nicht erzeugt werden kann.“⁷⁴ Auch Diakonie als Möglichkeit der Orthopraxie stößt im Cyberspace an Grenzen, da dieser Raum die leibliche Zuwendung und die Versorgung mit existenziell notwendigen Gütern nicht zulässt. Ein Zusammentreffen im Cyberspace steht unter dem Vorzeichen der sinnlichen Reduktion und behält eine elektronische Sterilität und Distanz.

Über die Reduktionen, die das Eintauchen in den Cyberspace mit sich bringt, sind jedoch andere Möglichkeiten bzgl. religiöser Praxis und Erfahrung nicht auszublenden.⁷⁵ Es gibt Erfahrungswerte, die darauf hinweisen, dass bestimmte Kommunikationsprozesse in virtuellen Welten anders, aber durchaus intensiv und chancenreich ablaufen.⁷⁶

Holger Höhl und *Franz Wenzel*, die sich mit interreligiösem Lernen im Cyberspace beschäftigt haben,⁷⁷ liefern mit ihrem Beitrag zugleich eine Vorlage, darüber nachzudenken, welche Chancen virtuelle Realität bzgl. performativer

65 Vgl. *Hilger, Georg*: Ästhetisches Lernen. In: *Hilger / Leimgruber / Ziebertz* ³2013 [Anm. 11], 334–343, 340.

66 Vgl. *Schambeck, Mirjam*: Mystagogisches Lernen. In: *Hilger / Leimgruber / Ziebertz* ³2013 [Anm. 11], 400–415, 409.

67 Vgl. *Hilger* ³2013 [Anm. 65], 334.

68 Vgl. *Herrmann* 2000 [Anm. 36], 89.

69 Vgl. *Beuys, Joseph*: Multiples I Œuvreverzeichnis sämtlicher multiplizierter Arbeiten, München 1974 [Fragen an *Joseph Beuys*, ohne Seitenangaben]. Zitiert nach: *Harlan, Volker / Rappmann, Rainer / Schata, Peter*: Soziale Plastik. Materialien zu Joseph Beuys, Achberg ³1984, 39.

70 Vgl. www.spielbar.de/neu/2013/11/empathy-games/ [Zugriff: 30.09.2014].

71 Vgl. *Wallich* 2001 [Anm. 40], 89.

72 Vgl. *Haese, Bernd-Michael*: Wie heilig ist der Cyberspace? Anmerkungen zur Spiritualität im Internet; www.uni-kiel.de/fak/theol/pt/haese/moodle/file.php/1/HeiligerCyberspace.pdf [Zugriff: 28.09.2014].

73 Vgl. *Mertin, Andreas*: Virtuelle Welten und ihre Folgen. In: JRP, Bd. 20, Neukirchen-Vluyn 2004, 89–97, 93f.

74 *Böhmsch* 2000 [Anm. 6], 151.

75 Vgl. *Mertin* 2004 [Anm. 73], 94–97.

76 Vgl. ebd., 94.

77 Vgl. *Höhl, Holger / Wenzel, Frank*: Lernen in virtuellen Welten. In: *Knaus, Thomas / Engel, Olga* (Hg.): *framediale*. Digitale Medien in Bildungseinrichtungen, Bd. 2, München 2011, 111–121.

Lernprozesse bietet,⁷⁸ z.B. als eine Art Vorstufe für leibliche religiöse Vollzüge.⁷⁹ Welche möglichen Handlungsformen⁸⁰ empfehlen sich in diesem Kontext bzgl. einer Ausführung im Cyberspace, welche kommen evtl. sogar – in ihrer Aussagekraft, Erfahrungsqualität etc. – einem leiblichen Vollzug nahe?⁸¹ Einige Vollzüge würden sich empfehlen, virtuell kennengelernt und ausgeführt zu werden. Auch wenn es prinzipiell nicht darum gehen kann, leibliche Erfahrung generell ersetzen zu wollen, besteht eine Bildungschance darin, mithilfe virtueller Realität ein Verständnis für den Vollzug religiöser Rituale etc. anzubahnen, ohne den Anspruch zu erheben, das Erlebnis bzw. die Qualität einer entsprechenden – leiblichen – Handlung dadurch eingeholt zu haben.⁸² Die Verbindung von Online- und Offline-Realität erlaubt zudem die Perspektive, dass religiöse Rituale, die im Cyberspace (zeichenhaft) ausführbar sind oder zumindest in Auftrag gegeben werden können, andere Menschen stellvertretend außerhalb der digitalen Wirklichkeit vollziehen.⁸³

5.3 Weltgemeinschaft

Eine weitere Möglichkeit virtueller Realität besteht darin, den Kontaktradius von Menschen extrem zu weiten, Personen aus unterschiedlichen Ländern miteinander zu vernetzen, um ihnen die Chance zur Interaktion zu geben. Auch diese Option kann dystopisch ausarten, wenn der virtuelle Raum zur Manipulation und Polarisierung missbraucht wird – oder sie kann einen Beitrag zu einer Weltfriedensutopie

leisten. In letzterer Perspektive käme es darauf an, vorhandene Plattformen zu nutzen oder Vernetzungsplattformen (ohne fragwürdige Konzernschablonen)⁸⁴ zu schaffen, die speziell dafür programmiert sind, Kontaktvermehrung und -pflege zuallererst in den Dienst humanitärer Ziele zu stellen. Ein vornehmes Ziel solcher Plattformen wäre es, Freundschaften und Loyalitäten über Länder- und Gruppengrenzen hinweg anzuregen, um (traditionelle) Rivalitäten zu durchkreuzen,⁸⁵ dem Bewusstsein einer Weltbürgergemeinschaft zuträglich zu sein und die Chance auf eine Weltfriedensutopie⁸⁶ erfahrbar zu machen. Über vielfältige Grenzen hinweg könnten Menschen ein Experimentier- und Erfahrungsfeld dafür erhalten, sich gegenseitig zu ergänzen, zu helfen und sich für das Projekt einer besseren Welt gemeinsam zu engagieren.

Die Denkfigur der Noosphäre⁸⁷ bietet sich dazu an, in Richtung eines utopischen Ziels Schritte zu inspirieren, welche Ergebnisse und Entwicklungen befördern, die der humanitären Menschheitsevolution zuträglich sind. Eine zentrale Anforderung in der Verwirklichung einer solchen Perspektive liegt darin, diejenigen zu integrieren, „die in den Strukturen der Informationsgesellschaft nicht vorgesehen sind“⁸⁸, weil sie sich die entsprechende Technologie nicht leisten können – auf deren Beitrag für die Utopie-Fortentwicklung jedoch nicht verzichtet werden kann.

Die Verwobenheit von Menschen verschiedener Länder und Kontinente ist Gegenstand

78 Vgl. *Mendl* 2013 [Anm. 44], 400–413.

79 Vgl. *Höhl / Wenzel* 2011 [Anm. 77], 119.

80 Vgl. *Mendl* 2013 [Anm. 44], 414f.

81 Vgl. *O'Leary, Stephen D.*: Utopian und Dystopian Possibilities of Networked Religion in the New Millennium. In: *Højsgaard / Warburg* 2005 [Anm. 12], 38–49, 42–45.

82 Vgl. *Schumann* 2012 [Anm. 2], 100.

83 Vgl. *O'Leary* 2005 [Anm. 81], 41f.

84 Vgl. *Lanier, Jaron*: Wem gehört die Zukunft?, Hamburg 2014, 286.

85 Vgl. *Lanier, Jaron*: High tech peace will need a new kind of humanism; <http://www.friedenspreis-des-deutschen-buchhandels.de/819335/> [Zugriff: 22.10.2014].

86 Vgl. *Schleicher* 1970 [Anm. 13], 102.

87 Vgl. *Schumann* 2012 [Anm. 2], 72–75.

88 *Jerolitsch, Monika*: Gott wohnt nicht im Cyberspace. In: *DIAKONIA* 31 (2000) 420–422, 422.

globalen Lernens. In der weltweiten Vernetzung durch virtuelle Realität besteht eine weitere Dimension und Chance dieses Themas, die es im Sinne des Konziliaren Prozesses zu bedenken und in Anspruch zu nehmen lohnt. Um z. B. dem Anliegen der Schöpfungsbewahrung stärker nachzukommen, könnte die Aufmerksamkeit für zwischenmenschliche, internationale Beziehungen in eine ökosophische⁸⁹ Perspektive eingebettet werden, um die Verwobenheit und Tiefendimension der gesamten Schöpfung zu berücksichtigen und um den Weg dafür zu bahnen, die Aufforderung zu beherzigen, die

Jaron Lanier in seiner Dankesrede „High tech peace will need a new kind of humanism“ zur Verleihung des Friedenspreises des deutschen Buchhandels im Jahr 2014 geäußert hat: „Love creation.“⁹⁰

Virtuelle Realität im Sinne der Wirklichkeit Gottes in Anspruch nehmen und entwickeln zu wollen – und zwar gegen viele und starke Strömungen –, mag als Illusion erscheinen, doch verhält es sich in christlicher Perspektive so, dass „der Anspruch der sogenannten Utopie für uns das Wirklichste sein muß.“⁹¹

*Dr. Ulrich Kumher
Akademischer Rat am Lehrstuhl für
Religionspädagogik an der
Albert-Ludwigs-Universität Freiburg
Theologische Fakultät, 79085 Freiburg i. Br.*

89 Vgl. *Panikkar, Raimon*: Ökosophie, oder: Der kosmotheandrische Umgang mit der Natur. In: *Kessler, Hans* (Hg.): Ökologisches Weltethos im Dialog der Kulturen und Religionen, Darmstadt 1996, 58–66.

90 *Lanier* 2014 [Anm. 85].

91 *Rahner* 1991 [Anm. 1], 82.

Männlichkeit(en) – das vergessene Andere der religionsdidaktischen Genderdebatte

Ulrich Riegel

War früher das katholische Mädchen vom Land der Inbegriff der Bildungsverliererin, ist dies heute der männliche Großstadtjüngliche mit Migrationshintergrund. Männlichkeit scheint demnach in pädagogischen Zusammenhängen ein problemanzeigender Indikator zu sein. In diesem Beitrag diskutiere ich das religionspädagogische Potential der Genderkategorie aus männlicher Perspektive anhand der folgenden vier Thesen:

- Die Genderdebatte hat mittlerweile ihren Zenit überschritten und ist in den Intersektionalitäts-Diskurs eingegangen.
- Männer und Männlichkeiten finden im religiösen Feld kaum noch statt und Religion in ihrer zeitgenössischen Praxis ist hoch affin zum femininen Geschlechterstereotyp.
- Eine geschlechtergerechte religionspädagogische Praxis wurde vor allem von Frauen und feminisierten Männern entwickelt und wird in der Folge den Bedürfnissen männlicher Jugendlicher nur bedingt gerecht.
- Für einen religionspädagogisch angemessenen Umgang mit Männlichkeit(en) fehlen einschlägige empirische Befunde.

These 1:

Die Genderdebatte hat mittlerweile ihren Zenit überschritten und ist in den Intersektionalitäts-Diskurs eingegangen.

Das Handbuch „Geschlechter BILDEN“¹ beginnt mit dem programmatischen Beitrag „Diversity statt Gender?“². Er zeichnet die verschiedenen Stationen des pädagogischen Genderdiskurses nach, der mittlerweile als ein Teildiskurs von Intersektionalität begriffen wird. Demnach stellt Geschlecht eine Variable unter anderen dar (z.B. Alter, Nationalität, Religion etc.), anhand derer sich ein Mensch als von anderen Menschen unterschieden erfährt.

Für diese Integration spricht einiges. Ein Mensch ist nicht nur Geschlechtswesen, sondern erfährt sich verwoben in verschiedene, sozial bedeutsame Zusammenhänge. So ist der oben zitierte Bildungsverlierer nicht nur männlich, sondern gleichzeitig Bewohner einer

1 Vgl. Qualbrink, Andrea/Pithan, Annebelle/Wischer, Mariele (Hg.): *Geschlechter BILDEN. Perspektiven für einen genderbewussten Religionsunterricht*, Gütersloh 2011.

2 Sielert, Uwe/Tuider, Elisabeth: *Diversity statt Gender? Die Bedeutung von Gender im erziehungswissenschaftlichen Vielfaltsdiskurs*. In: Qualbrink/Pithan/Wischer 2011 [Anm. 1], 20–38.

Großstadt, der sich in ethnischer Hinsicht von der Mehrheitsgesellschaft unterscheidet – und damit vermutlich auch andere historische, kulturelle etc. Ressourcen als diese für seine Bildungsbiografie zur Verfügung hat. Intersektionelle Modelle werden der sozialen Lage der Menschen somit gerechter als eindimensionale. Ferner widerstehen intersektionelle Konzepte aufgrund ihrer unterschiedlichen Perspektiven auf den Menschen der Bildung pauschaler Kategorien. Bleibt der Gender-Diskurs trotz konstruktivistischem Problembewusstsein weiterhin in der Rede von (der) Frau und (dem) Mann verfangen, fügt der Intersektionalitäts-Diskurs diesen Kategorien notwendig weitere Differenzmerkmale hinzu. Intersektionelle Modelle werden damit der Individualität konkreter Menschen gerechter. Beide Beobachtungen zusammen deuten darauf hin, dass intersektionelle Modelle größeres Potential sowohl für pädagogische Praxis als auch für wissenschaftliche Theoriebildung beinhalten.

Letzteres lässt sich exemplarisch an einem widersprüchlichen empirischen Befund zur geschlechtsspezifischen Rezeption biblischer Texte nachzeichnen. Nach *Silvia Arzts* Studie neigen weibliche und männliche Jugendliche dazu, sich mit gleichgeschlechtlichen Figuren einer biblischen Erzählung zu identifizieren.³ *Alexandra Renner* findet derartige Unterschiede in ihrer Studie nicht, wohl aber Hinweise für geschlechtstypische Rezeptionsmuster in der Art und Weise der Identifikation.⁴ Diese widersprüchlichen Befunde lassen sich allein durch Gender-Theorien wohl kaum erklären. Intersektionelle Modelle, die zusätzliche Variablen zur

Verfügung stellen, um Identifikationsprozesse zu erfassen, könnten hier weiterhelfen.

Die Integration des Gender-Diskurses in den der Intersektionalität relativiert ersteren, ohne ihn für wissenschaftliche Projekte oder pädagogische Praxis bedeutungslos zu machen. Geschlecht bleibt nach wie vor eine fragwürdige Kategorie und die verschiedenen sozialisations- und (de-)konstruktionstheoretischen Teildiskurse haben zu einer hinreichend differenzierten Begrifflichkeit geführt, um auch in Zukunft fruchtbar mit der Kategorie Gender zu operieren. Es steht jedoch zu erwarten, dass solche Projekte unter einem größeren Rechtfertigungsdruck stehen, warum sie sich auf Gender konzentrieren. War „Gender“ in jüngerer Vergangenheit oftmals der Schlüsselbegriff, um finanzielle Mittel für wissenschaftliche oder pädagogische Projekte einzuwerben, erwarte ich für die Zukunft, dass diesbezüglich eine intersektionale Begrifflichkeit notwendig sein wird.

These 2:

Männer und Männlichkeiten finden im religiösen Feld kaum noch statt und Religion in ihrer zeitgenössischen Praxis ist hoch affin zum femininen Geschlechterstereotyp.

Konzentriert man sich jedoch auf die Kategorie „Geschlecht“, weisen empirische Studien darauf hin, dass Männer und Männlichkeiten im gegenwärtigen religiösen Feld nur noch Nebenrollen spielen. Es gehört zu den empirisch gut belegten Befunden, dass Frauen eine stärker ausgeprägte religiöse Praxis zeigen als Männer.⁵ Frauen besu-

3 Vgl. *Arzt, Silvia*: Frauenwiderstand macht Mädchen Mut. Die geschlechtsspezifische Rezeption einer biblischen Erzählung, Innsbruck – Wien 1999, 98.

4 Vgl. *Renner, Alexandra*: Identifikation und Geschlecht. Die Rezeption des Buches Judit als Gegenstand empirischer Bibeldidaktik, Münster 2013, 159–198.

5 Vgl. *Francis, Leslie*: The psychology of gender differences in religion. A review of empirical research. In: *Religion* 27 (1997) 81–96, 89f.; *Woodhead, Linda*: Gender Differences in Religious Practice and Significance. In: *Beckford, James/Demerath Nicholas* (Eds.): *The Sage Handbook of the Sociology of Religion*, Los Angeles 2007, 550–570.

chen häufiger einen Gottesdienst, beten häufiger, lesen häufiger in Heiligen Schriften, erzählen häufiger von mystischen Erlebnissen oder engagieren sich häufiger in religiösen Gemeinschaften. Das gleiche Bild ergibt sich in der Zustimmung zu religiösen Inhalten.⁶ Mehr Frauen als Männer berichten, dass sie an Gott glauben oder an ein Leben nach dem Tod. Außerdem erweist sich die Beziehung von Frauen zu einer spirituellen Wirklichkeit im Durchschnitt als intensiver und persönlicher. Derartige Befunde lassen sich auch unter heutigen Jugendlichen finden.⁷

Aber auch die traditionellen feministischen Kritikpunkte scheinen an Bedeutung zu verlieren. So spielen Männer in den meisten religiösen Hierarchien zwar eine besondere Rolle, diese Männer erweisen sich in empirischen Studien jedoch als weitgehend feminisiert.⁸ Demnach sind es vornehmlich sensible, emotional ansprechbare und introvertierte Männer, die den Priesterberuf wählen. Im stereotypen Sinn echte Männer finden sich hier äußerst selten. Weiterhin gilt den meisten Jugendlichen Gott als eine abstrakte, kaum in Worte fassbare Macht, die in der Regel als friedlich, nachsichtig und beschützend wahrgenommen wird.⁹ Wenn

Gott als Vater vorgestellt wird, dann als barmherziger Vater. Mit einem gewaltbereiten, aber gerechten Gott haben heutige Jugendliche dagegen Schwierigkeiten.¹⁰ Schließlich halten viele männliche Jugendliche Religion als nicht mit männlichem Verhalten vereinbar.¹¹ Religion gilt als altmodisch, brav und bieder, was nicht zu dem passt, was männlichen Jugendlichen in der Pubertät als Identitätsangebot offeriert wird. Religion erweist sich gemäß dieser Befunde als weitgehend feminisiert und frei von typischen Männerwelten.

Eine Studie Leslie Francis' verweist darauf, dass es sich bei diesen Zusammenhängen eher um geschlechterstereotype Zuschreibungen handelt als um biologisch induzierte Dispositionen.¹² Gemäß dieser Studie stimmen im Persönlichkeitsprofil feminin erscheinende Personen christlichen Inhalten stärker zu als solche, die in ihrem Persönlichkeitsprofil maskulin erscheinen. Ob es sich bei diesen Personen um Frauen oder Männer handelt, ist für den Befund ohne weitere Bedeutung. Religion scheint somit hoch affin zu sein zum femininen, d.h. sozial als für Frauen typisch erachteten Stereotyp.

Linda Woodhead erklärt die hohe Affinität von Religion zum femininen Geschlechterstereotyp durch zwei Ursachen.¹³ Zum einen hat sich Religion im Laufe des Säkularisierungsprozesses von einer öffentlichen zu einer privaten Angelegenheit entwickelt. Der private Bereich gehört in der bürgerlichen Geschlechterordnung aber zum genuinen Aufgabebereich der Frau. In der Folge wird Religion

6 Vgl. Francis 1997 [Anm. 5], 90.

7 Vgl. Knauth, Thorsten: Das Geschlecht der Jungen. Überlegungen zur Jungenperspektive in einer Religionspädagogik der Vielfalt. In: Qualbrink/Pithan/Wischer 2011 [Anm. 1], 92–102, 94.

8 Vgl. Francis, Leslie: Male and female clergy in England. Their personality differences, gender reversal? In: Journal of Empirical Theology 5 (1992) 31–38; Musson, David: The personality profile of male Anglican clergy in England. The 16PF. In: Personality and Individual Differences 25 (1998) 689–698.

9 Vgl. Riegel, Ulrich: Höhere Macht und barmherziger Vater. Welchen Mehrwert bietet die Geschlechterperspektive bei jugendlichen Gottesbildern? In: Qualbrink/Pithan/Wischer 2011 [Anm. 1], 178–187; Szagun, Anna-Katharina: Hier Frühling und Kuschnest – dort Monstertruck und Rettungswagen. Geschlechterdifferente Gottesvorstellungen im Spiegel einer Langzeitstudie. In: Qualbrink/Pithan/Wischer 2011 [Anm. 1], 158–177, 166.

10 Vgl. Renner 2013 [Anm. 4], 209–214.

11 Vgl. Knauth 2011 [Anm. 7], 96–98.

12 Vgl. Francis, Leslie: Gender role orientation and attitude toward Christianity. A study among older men and women in the United Kingdom. In: Journal of Psychology and Theology 33 (2005) 179–186.

13 Vgl. Woodhead, Linda: Sex and Secularization. In: Loughlin, Gerard (Ed.): Queer Theology. Rethinking the Western Body, Oxford 2007, 230–244.

immer mehr zur Sache von Frauen, sowohl was die religiöse Praxis angeht als auch die religiöse Erziehung. Das schlägt sich nicht nur in der größeren Präsenz von Frauen in religiösen Vollzügen nieder, sondern auch im Aufbrechen androzentrischer Konzepte wie etwa der Vorstellung Gottes als strengem Richter. Zum anderen erschließt sich Religion für moderne Menschen stärker aus Erlebnissen und Gefühlen als aus Überzeugungen und Wahrheiten. Religion gilt primär als eine Sache des individuellen Erlebens und weniger als eine Sache orthodoxer Ansichten und institutioneller Aufsicht. Entsprechend spielt die Erlebnisqualität eine zentrale Rolle in vielen religiösen und spirituellen Angeboten. Emotionalität ist aber ein konstitutiver Moment des Stereotyps, welches als typisch für Frauen erachtet wird. Feminine Menschen können sich leichter auf diese erlebnisorientierte Form von Religion einlassen als maskuline.

These 3:

Eine geschlechtergerechte religionspädagogische Praxis wurde vor allem von Frauen und feminisierten Männern entwickelt und wird in der Folge den Bedürfnissen männlicher Jugendlicher nur bedingt gerecht.

Fasst man den empirischen Befund pointiert zusammen, bietet Religion vielen Männern kaum attraktive Identifikationspunkte. Religiöse Praxis richtet sich an Gefühle und Innerlichkeit. Religiöse Inhalte betonen feminisierte Männlichkeiten. Und Frauen und fürsorgliche sowie verständnisvolle, kurz: feminine Männer prägen die Pastoral. Von einem normativen Standpunkt kann dieser Befund begrüßt werden, zeigt er doch, dass sich religiöse Praxis im Sinn der feministisch-theologischen Kritik der letzten Jahrzehnte verändert hat. Auch wird niemand bestreiten, dass Emotionalität, Fürsorge und Friedfertigkeit für Männer wert-

volle Ankerpunkte ihrer individuellen Identität sein können. Aus religionspädagogischer Perspektive stellt sich aber die Frage, wie mit – den offensichtlich vielen – Jungen und männlichen Jugendlichen umgegangen werden soll, die nicht so sein wollen bzw. können?

Religionspädagogische Praxishilfen reproduzieren an dieser Stelle Handlungsoptionen, wie sie aus der geschlechtsspezifischen Mädchenarbeit bekannt sind, und deklinieren sie unter männlicher Perspektive.¹⁴ Das ist konzeptuell erst einmal stimmig, gelten derartige Handlungsoptionen doch für einen geschlechtergerechten Religionsunterricht und richten sich damit an beide Geschlechter. Vordergründig kuriose Konstellationen – z.B. die Forderung nach gleichgeschlechtlichen Rollenmodellen angesichts einer feministisch-theologischen Klage über die Dominanz männlicher Modelle – werden im Rückgriff auf Erkenntnisse der kritischen Männerforschung relativiert. So nimmt Heike Harbecke den Ratschlag auf, gleichgeschlechtliche Identifikationsfiguren anzubieten, und liest die zweite Schöpfungsgeschichte mit ihrer Lerngruppe dezidiert aus dem Blickwinkel Adams.¹⁵ Sie nutzt dabei Leerstellen der biblischen Erzählung, um „jungen-/männerrelevante Themen“¹⁶ zu setzen. Das nicht beschriebene Leben im Paradies beim Bebauen und Bewahren des Gartens Gottes etwa wird Aufhänger für eine Auseinandersetzung über das Verhältnis von Arbeit und Freizeit, denn im traditionellen Männerbild ist der Beruf ein Identitätsanker.¹⁷ Im Idealfall wird diese Frage

14 Vgl. Harbecke, Heike: Adam im Blick. Überlegungen zu Möglichkeiten eines jungengerechten Religionsunterrichts. In: Qualbrink/Pithan/Wischer 2011 [Anm. 1], 213–227.

15 Vgl. ebd., 220–223.

16 Ebd., 222.

17 Wie diese inhaltliche Konstruktion angesichts eines exegetischen Befunds, dass der Mensch den Garten Gottes zwar bebauen und bewahren sollte, mühsame Arbeit aber als Folge des Sündenfalls das Leben

in geschlechtshomogenen Kleingruppen besprochen, um beiden Geschlechtern einen Schutzraum gegenüber stereotypen gegengeschlechtlichen Erwartungen einzuräumen.

Männliche Jugendliche sitzen im Kreis und tauschen sich über Themen aus, die sie in ihrer Identitätsarbeit unmittelbar angehen – exakt wegen solcher Szenarien bleiben viele Männer pastoralen Angeboten fern. M. E. beinhaltet diese Konstellation eine doppelte Sollbruchstelle, wenn man sie am männlichen Geschlechterstereotyp misst. Zum einen betont ein empathisches und authentisches Gespräch über innere Zustände im Rahmen einer fairen und gegenseitig wertschätzenden Kommunikation nahezu ausschließlich Charakteristika, die gemäß den sozialen Erwartungen als typisch für weibliches Verhalten erachtet werden. Männer, die sich auf diese Inszenierung einlassen – oder wie im Unterricht üblich: einlassen müssen –, erleben sich in einem Konflikt mit sozial Gebotenenem und müssen sich zu dieser Differenz verhalten. Zum anderen beschäftigt sich die kritische Männerforschung mit Inhalten, die gerade nicht zum traditionellen Gesprächsstoff unter Männern gehören. So richtig und wichtig die Einsichten der kritischen Männerforschung sind,¹⁸ so unverträglich sind sie mit dem, was das traditionelle männliche Geschlechterstereotyp als echten Mann vorschreibt. Beide Beobachtungen führen dazu, dass genderbewusster Religionsunterricht Jungen und männliche Jugendliche mit feminisierten Inhalten und Formen konfrontiert.

Eine mögliche Ursache dieser Konstellation könnte darin liegen, dass geschlechtergerechter Religionsunterricht im Allgemeinen und jungenspezifischer Religionsunterricht im Speziellen von Frauen und Männern bedacht wird,

außerhalb des Garten Gottes charakterisiert, begründet werden kann, wäre eigens zu prüfen.

18 Z. B. *Connell, Robert: Der gemachte Mann. Konstruktion und Krise von Männlichkeit*, Opladen 1999.

für die der sog. „neue“ Mann, d. h. ein sich hinterfragender und mit traditionellen Zuschreibungen kritisch auseinandersetzen- der Mann, ein anzustrebendes Ideal darstellt. Die Arbeit an und mit diesem Ideal greift konsequenterweise auf Formen zurück, die charakteristisch für dieses Ideal sind. Beides ist geeignet, traditionelle Geschlechterstereotype zu hinterfragen und zu dekonstruieren. Beides kommt aber auch notwendig in Konflikt mit den Identitätsangeboten des männlichen Stereotyps. Denkt man an die Thesen des christlichen Androzentrismus und der Feminisierung christlicher Pastoral, könnte man in derselben Logik vermuten: Jungenspezifischer Religionsunterricht wird vor allem von Frauen und Männern mit einem kritischen Blick auf traditionelle Männlichkeit(en) entwickelt. Sie beschäftigen sich mit Themen und Umgangsformen, die traditionelle Männlichkeit(en) dekonstruieren. Diese Themen und Umgangsformen fließen in die Praxismodelle eines jungenspezifischen Religionsunterrichts ein, sind aber nur bedingt mit dem traditionellen männlichen Geschlechterstereotyp vereinbar.

These 4:

Für einen religionspädagogisch angemessenen Umgang mit Männlichkeit(en) fehlen einschlägige empirische Befunde.

Trifft diese These zu? Falls ja, wäre es ein Fortschritt, feminisierte Inhalte durch maskulinisierte zu ergänzen? So könnte man z. B. die im Religionsunterricht dominierende Darstellung Jesu als verständnisvollen, freundlichen Menschen durch Erzählungen erweitern, in denen Jesus kraftvoll, konfrontativ und wenig nachsichtig auftritt. Einschlägige biblische Haftpunkte gäbe es zur Genüge. Wäre damit etwas gewonnen? Wir wissen es nicht, weil es nahezu keine einschlägigen empirischen Studien zum Umgang mit Männlichkeit(en) im Religionsunterricht gibt.

Einiges deutet darauf hin, dass sich die Rezeption und Bearbeitung religiöser Inhalte zwischen Schülerinnen und Schülern unterscheidet. Nach Alexandra Renners Studie bewundern Mädchen und Jungen die Hauptfigur des Judit-Buches zwar in etwa gleicher Häufigkeit. Mädchen bewundern jedoch eher die starke, selbstbestimmte Frau, während Jungen eher die schöne oder sehr alte Frau verehren.¹⁹ Anna-Katharina Szagun findet in ihrer Rostocker Langzeitstudie, dass weibliche Jugendliche ihre Gottesfigur vor allem aus Naturmaterialien modellieren, während männliche Jugendliche hauptsächlich technische Materialien heranziehen und technische Metaphern wählen.²⁰ Vergleichbare Beobachtungen machen Georg Hilger und Anja Dregelyi in ihrer Analyse von Kinderbildern zu Gott.²¹ Silvia Arzts Befund einer Tendenz zur Identifikation mit gleichgeschlechtlichen biblischen Figuren²² könnte in dieses Szenario eingeordnet werden; Ulrich Riegels Befund, gemäß dem das Gottesbild Jugendlicher keinerlei bedeutsamen Zusammenhang mit deren geschlechtlicher Identität aufweist²³, nicht so ohne weiteres. Zusammen betrachtet deuten diese Studien an, dass Geschlecht als soziale Kategorie eine Rolle für Religiosität und religiöses Lernen spielt. Die einzelnen Befunde sind aber zu wenige und zu disparat, um empirisch fundiert bestimmen zu können, wie sich Geschlecht als

soziale Kategorie auswirkt. Außerdem bleiben die oben referierten Befunde einem biologisch induzierten Geschlechtsbegriff verhaftet, denn sie unterscheiden durchweg zwischen weiblichen und männlichen Probanden, ohne nach deren geschlechtlicher Identität im sozialen Sinn zu fragen. Diese konzeptuelle Bipolarität ist nicht nur angesichts des Gender- und Intersektionalitäts-Diskurses problematisch, weil sie die Vielfalt von Geschlechtlichkeiten unangemessen reduziert. Sie ist auch empirisch problematisch, weil die oben referierte Francis-Studie gezeigt hat, dass sozial induzierte Geschlechterdifferenzen im religiösen Bereich vor allem durch die sozialen Kategorien Femininität und Maskulinität erklärt werden. Die Unterscheidung zwischen weiblich und männlich reproduziert diesen Effekt bis zu einem gewissen Maß, weil sich tendenziell mehr weibliche Personen an Femininität orientieren und tendenziell mehr männliche an Maskulinität. Allerdings gibt es auch hinreichend viele Beispiele für andere sozial-geschlechtliche Orientierungen.²⁴ Es bedarf also nicht nur weiterer Studien zur Wirksamkeit sozialer Geschlechtlichkeit im Bereich religiösen Lernens, sondern insbesondere Studien, die mit einem differenzierten Geschlechtsbegriff arbeiten.

Erste Indizien für die Problematik herkömmlicher religiöser Lernarrangements insbesondere für männliche Jugendliche liefern qualitative Befunde aus dem RedCo-Projekt. Demnach passen diese Arrangements nicht zum „jugendkulturellen Habitus von *Coolness* [kursiv im Original; UR]²⁵ männlicher Jugendlicher. Ursächlich dafür führt Thorsten Knauth eine generelle Unverträglichkeit zwischen Religion und männlichem Habitus an. „Das Interesse an populärer Musik, am anderen Geschlecht, das

19 Vgl. Renner 2013 [Anm 4], 182-191.

20 Vgl. Szagun 2011 [Anm. 9], 169-172.

21 Vgl. Hilger, Georg/Dregelyi, Anja: Gottesvorstellungen von Jungen und von Mädchen – ein Diskussionsbeitrag zur Geschlechterdifferenz. In: Bucher, Anton/Büttner, Gerhard/Freudenberger-Lötz, Petra u. a. (Hg.): *Mittendrin ist Gott. Kinder denken nach über Gott, Leben und Tod*, Stuttgart 2002, 69-78.

22 Vgl. Arzt 1999 [Anm. 3].

23 Vgl. Riegel, Ulrich: *Gott und Gender. Eine empirisch-religionspädagogische Untersuchung nach Geschlechtsvorstellungen in Gotteskonzepten*, Münster 2004.

24 Vgl. ebd., 284-315.

25 Knauth 2011 [Anm. 7], 96.

Bedürfnis nach Eroberung neuer Freiräume ver­trägt sich in den Augen der Jugendlichen nicht mit den Codes und dem Habitus von Religion, mit der man Selbstbeschränkung, Regelkonformität und eine Haltung moralischer Rigorosität verbindet²⁶. Auch die von Jürgen Budde erhobenen Interaktionsstrategien männlicher Jugendlicher im gymnasialen Schulalltag, zu denen u.a. Sexualisierung, das Benutzen von Schimpfworten, symbolische Verweiblichung oder ritualisierte Körperlichkeit wie Abklatschen gehören,²⁷ passen nicht zu dem, was in vorfindlichen religiösen Lernarrangements verlangt wird. Wiederum ist der empirische Befund zu knapp, um belastbare Konsequenzen ziehen zu können. Es liegt aber nahe, dass viele Jungen und männliche Jugendliche eigene Formen von Kommunikation in ihrer Identitätsarbeit pflegen. Außerdem erweist sich Geschlecht im Licht dieser Studien als eine situative Größe, deren konkrete Gestalt abhängig vom Kontext ist, in dem Geschlecht dargestellt wird. Derselbe Junge wird sich in einer Lerngruppe mit Gleichaltrigen wahrscheinlich anders geben als im Einzelgespräch mit einer Katechetin. Männlichkeit ist demnach nicht nur eine soziale Kategorie, sondern auch kontextuell variierend. Studien, die diese kontextsensible Produktion von Geschlechtlichkeit ins Zentrum ihres Erkenntnisinteresses legen, gibt es im religionspädagogischen Bereich m.W. nicht. Dazu bedürfte es ethnographischer Arbeiten in unterschiedlichen Lernarrangements.

Abschließend bleibt die ernüchternde Feststellung, dass Männlichkeit eine große Unbekannte in der religionspädagogischen Forschung ist. Die wenigen einschlägigen empirischen Befunde können die Komplexität sozial und kontextuell vielfältiger Männlichkeiten in religiösen Lernprozessen nicht hinreichend rekonstruieren. Ob es zu solchen Studien in nennenswertem Ausmaß kommen wird, ist zudem fraglich. Die Anzahl religionspädagogisch Forschender ist vergleichsweise übersichtlich und die zu beforschenden Themen sind zahlreich. Zudem scheint sich die Zeit für gender-spezifische Arbeiten langsam dem Ende zuzuneigen und es bleibt eine offene Frage, ob intersektional ausgerichtete Arbeiten hinreichendes Gespür dafür haben, Geschlecht differenzierter als mit dem bipolaren Konzept weiblich-männlich zu erfassen.

Davon unbeschadet bleibt die normative Frage, welches Ziel ein Religionsunterricht verfolgen soll, der den Identitätsbedürfnissen von Jungen und männlichen Jugendlichen gerecht werden will. Soll Geschlecht dekonstruiert und/oder die Vielfalt geschlechtsspezifischer Identitätsentwürfe erkannt und/oder die eigene geschlechtliche Identität reflektiert und/oder Geschlechtergerechtigkeit angebahnt werden? Die biblisch-christliche Tradition und die empirisch rekonstruierbaren elementaren Erfahrungen von Jungen und männlichen Jugendlichen setzen hier Eckpunkte, ohne die Antwort auf die normative Frage geben zu können.

*Dr. Ulrich Riegel
Professor für Praktische Theologie /
Religionspädagogik an der Universität
Siegen, Philosophische Fakultät
Adolf-Reichwein-Str. 2, 57068 Siegen*

26 Ebd.

27 Vgl. Budde, Jürgen: Männlichkeit und gymnasialer Alltag. Doing Gender im heutigen Bildungssystem, Bielefeld 2005.

Geschlechtersensibilität als unverzichtbare Dimension einer ‚Religionspädagogik der Vielfalt‘

Angela Kaupp

1. These:

Die Kategorie ‚Geschlecht‘ bleibt religionspädagogisch relevant, ungeachtet der Bedeutung, die ihr in der religionspädagogischen Theorieentwicklung derzeit zugewiesen wird.

2. These:

Die Untersuchung zahlreicher Aspekte weiblicher Religiosität hat zur Weiterentwicklung der praktisch-theologischen bzw. religionspädagogischen Theoriebildung beigetragen. Eine ähnlich differenzierte Erforschung von Jungen und Männern steht noch aus. Dieses Ungleichgewicht erschwert die Erarbeitung religionspädagogischer Theorieentwürfe, die Geschlecht als Strukturkategorie ernst nehmen.

3. These:

Die Wahrnehmung von Ungerechtigkeiten gegenüber Jungen und Männern ist ein unverzichtbarer Schritt in Richtung ‚Geschlechtersensibilität‘. Es ist jedoch ein Fehlschluss, aus dieser Benachteiligung eine Bevorzugung von Mädchen und Frauen abzuleiten. Daher sind weitere Forschungsarbeiten zur Situation von Mädchen und Frauen gleichermaßen angezeigt.

4. These:

Eine „Religionspädagogik der Vielfalt“¹ kann nicht von ‚dem Menschen‘, ‚den Kindern‘ oder ‚den Jugendlichen‘ sprechen. Geschlecht ist ebenso wie z.B. Alter, Kultur oder Religion als Differenzkategorie zu berücksichtigen. Da geschlechter-interne Heterogenität ebenfalls ernst zu nehmen ist, sind auch die Verallgemeinerungen ‚die Mädchen‘ oder ‚die Jungen‘ unzutreffend.

Mit diesen Thesen ist eine gewisse Fokussierung der Ausführungen auf Mädchen und Frauen angezielt, aber es wird auch deutlich, dass Fragen von Geschlechtergerechtigkeit oder -sensibilität nur umfassend bearbeitet werden können, wenn die Interaktionen zwischen den Geschlechtern und deren Veränderungen zur Sprache kommen.

1 Vgl. hierzu den Untertitel der Publikation von Pithan, Annebelle/Arzt, Silvia/Jakobs, Monika u.a. (Hg.): Gender – Religion – Bildung. Beiträge zu einer Religionspädagogik der Vielfalt, Gütersloh 2009. Der Begriff lehnt sich an den von Annedore Prengel geprägten Begriff der „Pädagogik der Vielfalt“ an (vgl. Dies.: Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik, Wiesbaden 1993).

These 1:

Die Kategorie ‚Geschlecht‘ bleibt religionspädagogisch relevant, ungeachtet der Bedeutung, die ihr in der religionspädagogischen Theorieentwicklung derzeit zugewiesen wird.

Da im Deutschen das Wort ‚Geschlecht‘ das biologische/physiologische Geschlecht (*sex*), die sozialisierte/kulturelle Geschlechtszuschreibung (*gender*), aber auch eine gemeinsame Familienherkunft bezeichnen kann, wird im wissenschaftlichen Bereich meist die englischsprachige Begrifflichkeit *gender* verwendet, sofern soziale Prozesse im Vordergrund stehen. Diese Unterscheidung wehrt eine Kausalverbindung zwischen biologischem Geschlecht und bestimmten Rollenerwartungen ab und ermöglicht eine Verbindung der „Struktur der Beziehungen der Geschlechter mit anderen kulturellen Kontexten und gesellschaftlichen Organisationsformen“². Die Analysekategorie *gender* berücksichtigt Frauen und Männer und kann Geschlechterverhältnisse differenziert in den Blick nehmen, ohne bereits eine Unter- bzw. Überordnung vorauszusetzen. In diesem Sinn wird im Folgenden das Wort ‚Geschlecht‘ als sozialisierte/kulturelle Geschlechtsdarstellung und -zuschreibung verwendet. Religionspädagogik untersucht die Interaktionen zwischen Religion und Geschlecht im kulturellen Kontext bzw. die Bedeutung der Geschlechterdifferenz in Erziehungs- und Bildungsprozessen. Hierbei stehen soziale Prozesse, nicht biologische Gegebenheiten im Vordergrund.

Wie sehr geschlechtsbezogene Vorstellungen Rollenstereotype erzeugen, zeigt das Beispiel eines Werbetextes für Erstkommunion-

Kleidung. Dort heißt es: „Die Kommunionmode für das Kommunionfest 2014 ist geprägt von Eleganz und verspielten Details in Applikationen und Accessoires. Bei der Mode für die Kommunionmädchen liegen luftig-sommerliche Kommunionkleider, festliche Kombinationen aus Kleid mit Bolerojacke, sowie Hosenanzüge weiterhin im Trend.“³ „Die Kommunionmode für die jungen Herren ist etwas frecher, aber bewusst mit Raffinesse und Lausbubengrinsen entworfen worden.“⁴ Schon die Formulierung fällt auf: Es wird nicht von Mädchen und Jungen gesprochen, sondern von „Mädchen“ und „jungen Herren“. Die Mode für Letztere ist „etwas frecher“ und wurde „mit [...] Lausbubengrinsen entworfen“. Unter der Prämisse, dass Werbung verkaufssteigernd gestaltet wird, ist dies nicht nur ein Beispiel für die geschlechterdifferente Inszenierung von Mädchen und Jungen, sondern auch für die gesellschaftliche Akzeptanz von Rollenzuschreibungen. Die Werbung baut darauf, dass die Eltern ihre Kinder in bestimmtem Verhalten bewusst bestärken. Außerdem nutzt sie die Tatsache, dass geschlechtsbezogene Vorstellungen der nachwachsenden Generation auch durch das gesellschaftliche und mediale Umfeld beeinflusst werden.

Für die religionspädagogische Theoriediskussion steht hier nicht die Frage der Kleidung anlässlich der Erstkommunion im Vordergrund, sondern die Tatsache, dass geschlechterdifferente oder gar geschlechterstereotype Rollenzuordnungen bis heute werbewirksam genutzt werden. Daraus kann gefolgert werden, dass Geschlechterdifferenzen und Geschlechterstereotype nicht nur das Kaufverhalten motivieren, sondern auch die Einstellungen heutiger Erwachsener und Kinder beeinflussen. Solche Stereotypen erwachsen

2 Hof, Renate: Die Entwicklung der Gender Studies. In: Bußmann, Hadumod/Hof, Renate (Hg.): Genus. Zur Geschlechterdifferenz in den Kulturwissenschaften, Stuttgart 1995, 6–33, 20.

3 <http://www.kommunion2015.de/de/maedchen/> (Zugriff: 30.09.2014).

4 <http://www.kommunion2015.de/de/jungen> (Zugriff: 30.09.2014).

häufig einem essentialistischen Verständnis von ‚natürlichen‘ Rollen, das der Vielfalt innerhalb eines Geschlechts nicht gerecht wird.

Geschlecht spielt also eine Rolle. Daher kann die Kategorie ‚Geschlecht‘ auch nicht ausgeblendet werden, auch wenn – wie es Heike Walz formuliert – in zahlreichen theologischen Entwürfen eine „abwesende Anwesenheit von Geschlecht“⁵ festzustellen ist. „Diese Theologien entziehen sich einer Reflexion der Geschlechterproblematik, negieren deren Relevanz für die Theologie oder gehen von der Annahme aus, die Reflexion der Geschlechterproblematik verdanke sich partikularen Interessen, meist einiger weniger Frauen, die für ‚das Ganze der Theologie‘ keine Bedeutung hätten.“⁶ So ist den Herausgeberinnen und Herausgebern des Sammelbandes ‚Gender – Religion – Bildung‘ Recht zu geben: „Trotz einer langen Geschichte feministischer und neuerdings männer- und genderorientierter Theologie ist die Geschlechterperspektive vielfach noch nicht in den Mainstream der Theologie vorgedrungen.“⁷ Immer noch messen z.T. auch einschlägige Studien der Frage der Geschlechterdifferenz keine oder eine untergeordnete Bedeutung zu.⁸

Theoretische Überlegungen zur Geschlechterdifferenz fragen nach der zugrundeliegenden Anthropologie. Hier könnte sowohl aus pädagogischer als auch aus theologischer Perspektive ein Grund liegen, warum die Diskussion der Geschlechterfrage nicht im Vordergrund steht.

In den Erziehungswissenschaften stehen Fragen der Anthropologie seit Jahrzehnten nicht im Zentrum, u. a. weil es angesichts des gesellschaftlichen Pluralismus immer schwieriger wird, ein bestimmtes Menschenbild zur Grundlage eines pädagogischen Entwurfs zu machen. Möglicherweise führt dies auch in der Religionspädagogik dazu, dass andere Themen vorrangig behandelt werden.

In der Theologie dagegen sind anthropologische Themen wichtig, aber die Kategorien ‚Geschlecht‘ und ‚gender‘ werden sehr kontrovers diskutiert. Wurde der feministischen Theologie Einseitigkeit vorgeworfen, so befürchtet man in Vatikanischen Kreisen durch die gender-Theorien eine „Verschleierung der Verschiedenheit oder Dualität der Geschlechter“ und eine „Verwirrung in der Anthropologie“⁹. Dies ermutigt zumindest Nachwuchswissenschaftler/-innen nicht, sich mit dieser strittigen Thematik zu beschäftigen.

These 2:

Die Untersuchung zahlreicher Aspekte weiblicher Religiosität hat zur Weiterentwicklung der praktisch-theologischen bzw. religionspädagogischen Theoriebildung beigetragen. Eine ähnlich differenzierte Erforschung von Jungen und Männern steht noch aus. Dieses Ungleichgewicht erschwert die Erarbeitung religionspädagogischer Theorieentwürfe, die Geschlecht als Strukturkategorie ernst nehmen.

5 Walz, Heike: „nicht mehr männlich und weiblich ...“? Ekklesiologie und Geschlecht in ökumenischem Horizont, Frankfurt a. M 2006, 53.

6 Ebd.

7 Pithan, Annebelle/Arzt, Silvia/Jakobs, Monika u. a.: Gender und Religionspädagogik der Vielfalt. In: Pithan/Arzt/Jakobs 2009 [Anm. 1], 9–26, 14.

8 Nur eines von zahlreichen möglichen Beispielen: Die Frage der Geschlechterdifferenz oder -sensibilität wird in den Publikationen zur Kinder- und Jugendtheologie nur vereinzelt bearbeitet, mehrheitlich wird von ‚Kindern‘ und ‚Jugendlichen‘ gesprochen.

9 Kongregation für die Glaubenslehre: Schreiben an die Bischöfe der Katholischen Kirche über die Zusammenarbeit von Mann und Frau in der Kirche und in der Welt, Bonn 2004, Nr. 2. Zur Kritik an der bisherigen kirchenamtlichen Auseinandersetzung mit der Kategorie ‚gender‘ vgl. Foitzik, Alexander: Frauen, Männer und die Kirche. In: Herder Korrespondenz 68 (2014), 271–273; Marschütz, Gerhard: Wachstumspotenzial für die eigene Lehre. Zur Kritik an der vermeintlichen Gender-Ideologie. In: Herder Korrespondenz 68 (2014), 457–462.

Seit den 1980er-Jahren wurde die Kategorie ‚Geschlecht‘ im Rahmen des Gleichheitsdiskurses in der Religionspädagogik rezipiert. Eine der ersten Veröffentlichungen hierzu legte die Innsbrucker Religionspädagogin Herlinde Pissarek-Hudelist vor. Seither entstanden zahlreiche Veröffentlichungen zu Aspekten weiblicher Religiosität.¹⁰

Die pädagogische und theologische Diskussion wurde in der geschlechtsbezogenen bzw. feministischen Reflexion der eigenen (Berufs-)Rolle, der Inhalte und der Arbeitsformen in Elementarerziehung, Religionsunterricht, geschlechterbezogener Jugendarbeit und der Erwachsenenbildung aufgegriffen. Inhaltliche Schwerpunkte waren Fragen der Sozialisation und Identitätsbildung, die Analyse des Religionsunterrichts unter der Perspektive des geschlechtsbezogenen Verhaltens von Lehrkräften oder Schülerinnen und Schülern in Unterrichtsprozessen sowie die Rollenvorstellungen und Gottesbilder in Religionsbüchern. Text- und Bildanalysen belegten, dass Frauen und Mädchen in traditionellen Geschlechtsrollen präsentiert wurden.¹¹ Die Kritik der Unsichtbarkeit von Frauen und der Geschlechterstereotype führte seit den 1990er-Jahren dazu, dass die geschlechterdifferenzierende Darstellung wissenschaftlicher Ergebnisse zunahm.¹²

Seit der Rezeption der *Gender Studies* Ende des 20. Jahrhunderts wird der Zusammenhang von *gender* als sozialem Geschlecht und Religion reflektiert. Es wird untersucht, wie körperliche Geschlechtszuordnung und soziale Geschlechtsordnung auch im religiösen Kontext interagieren. Untersuchungsfokus ist die „kulturell-soziale Situation des Geschlechterverhältnisses“ mit ihren „alltäglichen Zuschreibungs-, Wahrnehmungs- und Darstellungsroutinen“¹³, mithilfe derer in einer Gesellschaft Geschlechtsrollenerwartungen und -verhalten gelernt und gelebt werden. Prozesse des *doing gender* sind in alltäglichen Interaktionen an den Unterschieden in Stimme und Stimmmelodie, differenten Gesprächsstilen oder unterschiedlichen Erwartungen an Etikette und Stilisierung des Körpers etc. erkennbar.¹⁴ Es ist offensichtlich, dass hier biologische und gesellschaftliche Vorgaben ineinander spielen, d. h. Kinder lernen, welches Verhalten von ihnen in einer konkreten Gesellschaft, somit auch kulturell verschieden, als Mädchen oder Junge erwartet wird. Das Verhalten kann jedoch entsprechend dem christlichen Menschenbild weder durch

nistische Theologie, Religionspädagogik. In: *Mette, Norbert / Rickers, Folkert* (Hg.): *LexRP, Neukirchen-Vluyn*, 556–569; *Hötger, Andrea / Wuckelt, Agnes*: *Feministische Religionspädagogik*. In: *Gössmann, Elisabeth / Kuhlmann, Helga / Moltmann-Wendel, Elisabeth u.a.* (Hg.): *Wörterbuch der Feministischen Theologie, Gütersloh* 2002, 138–144; *Jakobs, Monika*: *Religionspädagogische Entwicklungen zur Frauen- und Geschlechterforschung*. In: *Pithan / Arzt / Jakobs* 2009 [Anm. 1], 47–71; *Pemsel-Maier, Sabine*: *Von den Anfängen des Feminismus zur Gender-Forschung. Stationen und Entwicklungen*. In: *Dies.* (Hg.): *Blickpunkt Gender. Anstöß(ig)e(s) aus Theologie und Religionspädagogik, Frankfurt a. M.* 2013, 13–30.

10 Vgl. *Pissarek-Hudelist, Herlinde*: Die Herausforderung Feministischer Theologie an den Fachbereich Katechetik / Religionspädagogik. In: *KatBl* 113 (1988) 864–874. Zur Vielfalt des Themenspektrums in den 1990er-Jahren vgl. das Themenheft „Religionspädagogik feministisch“ der *RpB* 43/1999 und *Becker, Sybille / Nord, Ilona*: *Religiöse Sozialisation von Mädchen und Frauen, Stuttgart* 1995.

11 Vgl. *Volkman, Angela*: *Eva, wo bist Du? Die Geschlechterperspektive im Religionsunterricht am Beispiel einer Religionsbuchanalyse zu biblischen Themen, Würzburg* 2004.

12 Zum Überblick über die geschichtliche Entwicklung und die Themenschwerpunkte in der Religionspädagogik mit Verweis auf Einzelpublikationen vgl. *Pithan, Annabelle / Kohler-Spiegel, Helga*: *Femi-*

13 *Becker-Schmidt, Regina / Knapp, Gudrun-Axeli*: *Feministische Theorien zur Einführung, Hamburg* 2007, 75.

14 Ausführlicher dazu: *Kotthoff, Helga*: Was heißt eigentlich *doing gender*? Differenzierungen im Feld von Interaktion und Geschlecht. In: *Freiburger Frauen Studien – Zeitschrift für Interdisziplinäre Frauenforschung* 12 (2003) 125–161, 134–146.

biologische noch durch soziale Vorgaben völlig determiniert sein, sonst könnte die eigene Geschlechtlichkeit nicht personal realisiert werden, d.h. die Freiheit des Menschen würde geleugnet.¹⁵ Beim Wechselverhältnis zwischen Religion und Geschlecht sind zwei Aspekte wichtig: Zum einen wirken gesellschaftliche Rollenerwartungen auf die religiöse Praxis, zum anderen werden Rollen auch durch die jeweilige Religion mitbestimmt. Folglich sind die Sprach- und Symbolisierungspraxen zu erforschen, um die Bedeutungen herauszuarbeiten, die Geschlechterdifferenzen in religiösen Erziehungs- und Sozialisationsprozessen in einem bestimmten geschichtlichen und kulturellen Kontext haben. Es liegen einige qualitative Arbeiten zur Religiosität von Frauen vor, die einen Zusammenhang zwischen konkreter Lebensgeschichte und religiösen Sozialisationsprozessen aufweisen und belegen, dass sich *gender*-Konzepte auf Lebensführung und Religiosität auswirken.¹⁶ Auch die Gottesvor-

stellungen von Mädchen und Jungen und die Tatsache, dass das eigene Geschlechtskonzept in das Gottesbild einfließt, wurden erforscht.¹⁷ Zur geschlechterdifferenten Bibelrezeption liegen ebenfalls Studien vor.¹⁸

Eine weitere Differenzierung kann die Rezeption des Begriffs *sex category* im Anschluss an West und Zimmermann¹⁹ in die Religionspädagogik eintragen, denn sie ermöglicht, dass nicht nur zwischen biologischem und kulturellem Geschlecht unterschieden wird, sondern auch zwischen Geschlechterrolle (*gender*) und der Zuordnung zu einem Geschlecht (*sex category*). Dies ebnet den Weg für die Erstellung eines mehrdimensionalen Geschlechtskonzepts zur Analyse von Aussagen zu Gottesbild und Religion/Religiosität.²⁰

Insgesamt ist zu konstatieren, dass die Mehrzahl der vorliegenden Monographien Aspekte der weiblichen religiösen Identitätsentwick-

15 Vgl. *Bohlen, Stephanie*: Die Theologie vor der Herausforderung durch die Genderdebatte – Eine Herausforderung zum Dialog. In: *Jeggle-Merz, Birgit / Kaupp, Angela / Nothelle-Wildfeuer, Ursula* (Hg.): „Frauen bewegen Theologie“. Die Präsenz von Frauen in der theologischen Wissenschaft am Beispiel der Theologischen Fakultät der Albert-Ludwigs-Universität Freiburg, Leipzig 2007, 56–71, 67.

16 Vgl. *Augst, Kristina*: Religion in der Lebenswelt junger Frauen aus sozialen Unterschichten, Stuttgart–Berlin–Köln 2000; *Kaupp, Angela*: Junge Frauen erzählen ihre Glaubensgeschichte. Eine qualitativ-empirische Studie zur Rekonstruktion der narrativen religiösen Identität katholischer junger Frauen, Ostfildern 2005; *Klein, Stephanie*: Theologie und empirische Biographieforschung. Methodische Zugänge zur Lebens- und Glaubensgeschichte und ihre Bedeutung für eine erfahrungsbezogene Theologie, Stuttgart–Berlin–Köln 1994; *Reese, Annegret*: Ich weiß nicht, wo da Religion anfängt und aufhört. Eine empirische Studie zum Zusammenhang von Lebenswelt und Religiosität von Singlefrauen, Freiburg 2006; *Sommer, Regina*: Lebensgeschichte und gelebte Religion von Frauen. Eine qualitativ-empirische Studie über den Zusammenhang von biographischer Struktur und religiöser Orientierung, Stuttgart–Berlin–Köln 1998.

17 Zum Überblick vgl. *Lehmann, Christine*: Gottesvorstellungen von Mädchen und Jungen, jungen Männern und Frauen. Eine Betrachtung neuer Untersuchungen unter der Gender-Perspektive. In: *Pithan/Arzt/Jakobs* u.a. 2009 [Anm. 1], 182–193. Vgl. auch *Klein, Stephanie*: Gottesbilder von Mädchen. Bilder und Gespräche als Zugänge zur kindlichen religiösen Vorstellungswelt, Stuttgart–Berlin–Köln 2000; *Riegel* 2004 [Anm. 17]; *Wiedmaier, Manuela*: Wenn sich Mädchen und Jungen Gott und die Welt ausmalen. Feinanalysen filmisch dokumentierter Malprozesse, Münster 2008; *Bösefeldt, Ina*: Männlich – Weiblich – Göttlich. Geschlechtsspezifische Betrachtungen von Gottesbeziehungen und Gottesverständnis Heranwachsender aus mehrheitlich konfessionslosem Kontext, Kassel 2010.

18 Vgl. *Arzt, Silvia*: Frauenwiderstand macht Mädchen Mut. Die geschlechtsspezifische Rezeption einer biblischen Erzählung, Innsbruck–Wien 1999; *Renner, Alexandra*: Die Rezeption des Buches Judit [Judith] als Gegenstand empirischer Bibeldidaktik, Berlin–Münster–Wien u.a. 2013.

19 *West, Candance / Zimmerman, Don H.*: Doing Gender. In: *Gender and Society* (1987), 125–151.

20 *Riegel* 2004 [Anm. 17]; *Riegel, Ulrich / Kaupp, Angela*: Sex Category und Gender – Geschlecht aus praktisch-theologischer Perspektive. In: *Theo-Web* 4 (2006), 78–93.

lung, Sozialisation oder Religiosität beleuchtet. Eine explizite religionspädagogische Männer- und Jungenforschung steht in der deutschsprachigen Theologie noch am Anfang.²¹ Umfassende Forschungsprojekte und Langzeitstudien stehen insgesamt noch aus. Da die Aussagekraft vieler Einzeluntersuchungen thematisch begrenzt ist, sind umfassendere Theorieentwürfe derzeit kaum möglich. Die vorhandene Aussagekraft der Einzelergebnisse wird zudem nicht immer beachtet.

These 3:

Die Wahrnehmung von Ungerechtigkeiten gegenüber Jungen und Männern ist ein unverzichtbarer Schritt in Richtung ‚Geschlechtersensibilität‘. Es ist jedoch ein Fehlschluss, aus dieser Benachteiligung eine Bevorzugung von Mädchen und Frauen abzuleiten. Daher sind weitere Forschungsarbeiten zur Situation von Mädchen und Frauen gleichermaßen angezeigt.

Männer sind Opfer der Emanzipation und Jungen das benachteiligte Geschlecht – mit ähnlichen Thesen wird seit einigen Jahren zunehmend Kritik an der Emanzipation geübt und/oder die Rückkehr zur traditionellen Rol-

lenverteilung heraufbeschworen.²² Fragen der Benachteiligung von Jungen und Männern müssen jedoch differenzierter betrachtet werden, als es in manchen Zeitschriften oder undifferenzierten Leserbriefen geschieht. So zeigt die Studie von Marcel Helbig, dass „weder Jungen noch Mädchen bei Kompetenzentwicklung oder Noten in Mathematik, Deutsch oder Sachkunde von einem Lehrer gleichen Geschlechts profitierten“.²³ Dies widerspricht der These, dass die Feminisierung des Lehrerberufs verantwortlich für die Benachteiligung von Jungen ist, denn Mädchen hatten auch früher bessere Noten, als der Lehrerberuf männlich dominiert war. Ein Grund für die schlechteren Noten der Jungen ist eher in Rollenerwartungen zu suchen: Während in der männlichen Peer-Group Fleiß als ‚uncool‘ angesehen wird, haben Mädchen keine sozialen Nachteile aufgrund von Fleiß. Außerdem wird betont, dass neben Geschlecht weitere Faktoren wie soziale Lage, kulturelle Zugehörigkeit und Bildung der Eltern für den Schulerfolg wichtig sind.

Es ist klar belegt, dass Frauen trotz der besseren Noten im Berufsleben nicht die besseren Karrierechancen haben,²⁴ sodass Frauen auch 2014 noch 22% weniger verdienen als

21 Zum Überblick über Forschungsaspekte im deutschsprachigen Bereich vgl. *Wacker, Marie-Theres/Rieger-Goertz, Stefanie* (Hg.): *Mannsbilder. Kritische Männerforschung und theologische Frauenforschung im Gespräch*, Münster 2006; *Knauth, Thorsten*: *Jungen in der Religionspädagogik. Bestandsaufnahmen und Perspektiven*: In: *Pithan/Arzt/Jakobs* u.a. 2009 [Anm. 1], 72–94; *Krondorfer, Björn*: *Theologische Horizonte des Mann-Seins. Gedankenanstöße*. In: *Pithan/Arzt/Jakobs* u.a. 2009 [Anm. 1], 229–235; *Knauth, Thorsten*: *Die Geschlechter der Jungen. Überlegungen zur Jungenperspektive in einer Religionspädagogik der Vielfalt*. In: *Qualbrink, Andrea/Pithan, Annebelle/Wischer, Mariele* (Hg.): *Perspektiven für einen genderbewussten Religionsunterricht*, Gütersloh 2011, 92–102.

22 Ausführlicher vgl. *Pithan, Annebelle*: *Wo steht die geschlechterbewusste Religionspädagogik?* In: *Qualbrink/Pithan/Wischer* 2011 [Anm. 21], 62–78, 71–74; *Rendtdorff, Barbara*: *Bildung der Geschlechter*, Stuttgart 2011, 113–124.

23 *Helbig, Marcel*: *Lehrerinnen trifft keine Schuld an der Schulkrise der Jungen*. In: *WZBriefBildung – Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung*, 11. Mai 2010, 4; vgl. *Ders.*: *Warum bekommen Jungen schlechtere Schulnoten als Mädchen? Ein sozialpsychologischer Erklärungsansatz*. In: *Zeitschrift für Bildungsforschung* 2 (2012), 41–54.

24 Vgl. *Boes, Andreas/Bultermeier, Anja/Trinczek, Rainer*: *Karrierechancen von Frauen erfolgreich gestalten. Analysen, Strategien und Good Practices aus modernen Unternehmen*, Wiesbaden 2014.

Männer.²⁵ Das könnte bedeuten, dass sich Fleiß zwar in der Schule und im Studium positiv auswirkt, dass jedoch im Berufsleben andere Fähigkeiten zum Erfolg führen – um nur eine mögliche Ursache zu nennen.

Das Beispiel zeigt, dass es angesichts zahlreicher Wirkungsfaktoren nicht einfach ist, die Bedeutung des Geschlechts in Interaktions- und Sozialisationsprozessen zu untersuchen. Zu betonen ist, dass aus der Benachteiligung von Jungen in der Schule oder dem Leiden von Männern an Ungerechtigkeiten nicht der Schluss gezogen werden kann, dass Mädchen und Frauen mit ihren Vorstellungen bevorzugt oder in ihren Kompetenzen gefördert werden. Daher sind weitere Forschungsarbeiten zur Situation von Mädchen und Frauen in Gesellschaft, Kirche und Schule unverzichtbar.

These 4:

Eine „Religionspädagogik der Vielfalt“ kann nicht von ‚dem Menschen‘, ‚den Kindern‘ oder ‚den Jugendlichen‘ sprechen. Geschlecht ist ebenso wie z.B. Alter, Kultur oder Religion als Differenzkategorie zu berücksichtigen. Da geschlechter-interne Heterogenität ebenfalls ernst zu nehmen ist, sind auch die Verallgemeinerungen, die Mädchen‘ oder ‚die Jungen‘ unzutreffend.

Wie aufgezeigt wurde, strukturieren Geschlechtervorstellungen die Kultur, die einem historischen Wandlungsprozess unterliegt. Dies wiederum verändert die Geschlechterverhältnisse, die es jeweils neu theologisch bzw. religionspädagogisch zu reflektieren gilt. Die Relevanz der Geschlechterperspektive ist in der Religions-

pädagogik unbestritten, aber Geschlecht ist im wissenschaftlichen Diskurs nicht zu einer allgemein beachteten Querschnittskategorie geworden. Mit Bezug auf *Ulf Preuss-Lausitz* hebt *Monika Jakobs* vier Ebenen der Konstruktion von Geschlechterverhältnissen hervor: „die institutionelle, die handlungsbezogene, die normative und die der subjektiven Verarbeitung“²⁶, die es zu reflektieren gilt.

Aktuelle (religions-)pädagogische Fragestellungen zu Heterogenität, Diversity und Inklusion implizieren zwar Geschlecht, rücken jedoch oft Dimensionen wie kulturelle oder religiöse Heterogenität oder die Inklusion von Menschen mit Handicaps in den Vordergrund. Daher ist es nötig, Geschlecht wieder stärker ins Gespräch zu bringen.

Geschlecht ist „keine ‚Totschlagkategorie‘, die Klasse, Religion, Alter, (Nicht-)Behinderung oder Sexualität schlichtweg dominiert. Vielmehr geht es inzwischen mehr und mehr darum, der Bedeutung von Geschlecht in ihren Wechselwirkungen mit andern Kategorien nachzuspüren.“²⁷

Möglicherweise erleichtert die Verwendung des Begriffs ‚Geschlechtersensibilität‘, der für manche emotional weniger belastet ist als *gender*, eine theoretische Diskussion. Geschlechtersensibilität setzt voraus, dass Menschen in ihrer jeweiligen Einzigartigkeit und Differenz ernst genommen werden,²⁸ daher ist der Begriff anschlussfähig an den Heterogenitätsdiskurs, denn er kann nicht nur Unterschiede zwischen

25 Vgl. <https://www.destatis.de/DE/ZahlenFakten/GesamtwirtschaftUmwelt/VerdiensteArbeitskosten/VerdiensteVerdienstunterschiede/VerdiensteVerdienstunterschiede.html> (Zugriff: 30.09.2014).

26 *Jakobs, Monika*: Feminismus, Geschlechtergerechtigkeit und Gender in der Religionspädagogik. In: *Theo-Web 2* (2003) 74–93, 89 (URL: www.theo-web.de).

27 *Degele, Nina*: *Gender/Queer Studies*. Eine Einführung, Paderborn 2008, 59.

28 Vgl. *Kaupp, Angela/Kaupp-Herdick, Markus*: Katechetische Lernprozesse geschlechtersensibel durchbuchstabieren – ein Beitrag zur religiösen Identitätsfindung. In: *Lebendiges Zeugnis 67* (2012), 188–198.

den Geschlechtern, sondern auch die Variationen innerhalb eines Geschlechts zur Sprache bringen.

So verstanden ist Geschlechtersensibilität ein Beitrag zu einem humanen und gerechten Umgang von Menschen miteinander. „Dabei ist ein solcher ‚gender-sensibler‘ Blick keinesfalls nur in Bezug auf die postindustriellen Gesellschaften des Nordens und Westens gefordert. Gerade die Herausforderungen [...] in den armen Ländern des Südens und deren

ärmsten Bevölkerungsschichten erschließen sich nur in einer geschlechterbewussten Perspektive.“²⁹

Geschlecht als Querschnittskategorie bringt die Diversität von Menschsein zur Sprache, zeigt unreflektierte Geschlechtervorstellungen auf und kann zu einer Religionspädagogik beitragen, welche die ‚Zeichen der Zeit‘ deutet und ein von Gott gewolltes gelingendes Menschsein beschreibt.

*Dr. Angela Kaupp
Professorin für Praktische Theologie und
Religionspädagogik an der Universität
Koblenz-Landau, Campus Koblenz
Universitätsstraße 1, 56070 Koblenz*

²⁹ Foitzik 2014 [Anm. 9], 272.

... die ...

...

1999

...

...

...

...

...

...

...

...

Gibt es spezifisch katholische bzw. evangelische Religionspädagogik?

Die Rolle konfessioneller Differenzen in religionspädagogischer Theorie und Praxis¹

Rudolf Englert

1. Konfessionelle Differenzen im gesellschaftlichen Alltag

Gibt es denn in einer Zeit, in der die Menschen den Kirchen hier in Deutschland in hellen Scharen davonlaufen, und zwar offenbar ziemlich unabhängig davon, ob sie evangelisch oder katholisch getauft sind, kein größeres religionspädagogisches Problem als nach der Bedeutung konfessioneller Differenzen zu fragen? Klar scheint zu sein: Im Bewusstsein der meisten Menschen spielen solche Differenzen kaum eine Rolle mehr. Die Churer Dogmatikerin Eva-Maria Faber schreibt: „Im Alltag hat die Konfessionszugehörigkeit immens an Bedeutung verloren, wenn sie nicht gar gleichgültig geworden ist.“¹ So nimmt durch die Gigantomanie eines katholischen Bischofs offenbar nicht nur die katholische, sondern auch die evangelische Kirche erheblichen Schaden; und ein gelungenes Statement einer eloquenten evangelischen Ex-Bischöfin löst Freude keineswegs nur auf evangelischer, sondern auch auf katholischer Seite aus. Mindestens im öffentlichen Bewusstsein werden Kirchen und Konfessionen heute

mehr und mehr gemeinsam veranschlagt. Diese Entwicklung hat natürlich wesentlich auch damit zu tun, dass sich eine große Quote von Evangelischen wie Katholischen von ihrer Kirche bzw. von ‚Kirche‘ insgesamt stark entfernt, teilweise auch entfremdet hat.

Wenn man genauer hinsieht, ist die aktuelle Bedeutung konfessioneller Differenzen allerdings doch schwieriger einzuschätzen, als es auf den ersten Blick erscheint. Hinzuweisen ist mindestens auf drei Punkte, die zu Differenzierungen zwingen:

1.1 Gegenläufige Tendenzen

Burkhard Neumann, Direktor am Johann-Adam-Möhler-Institut für Ökumenik in Paderborn, weist darauf hin, dass es neben der in der Breite der Gesellschaft sicherlich abflachenden Bedeutung konfessioneller Differenzen in bestimmten Kreisen durchaus auch so etwas wie die Tendenz gebe, konfessionelle Identitäten wieder stärker zu betonen.² So finden sich

¹ Faber, Eva-Maria: Ist Konfessionalität zu Ende? Zum Bedeutungsverlust der Konfessionen. In: Theologisch-Praktische Quartalschrift 161 (2013) 29–36, 29.

² Vgl. Facius, Gernot: Wenn konfessionelle Kulturen aufeinanderprallen. In: Die Welt-online v. 12.5.2010; auch Eva-Maria Faber schreibt, es gebe „jedenfalls in Teilen der Kirchen auch so etwas wie eine Renaissance der Konfessionalität“ (Faber 2013 [Anm. 2], 33).

sowohl von prominenten Katholiken³ als auch von prominenten Protestanten⁴ auffallend markante konfessionelle Statements. Die Motive dafür, ein bekennnisthafter Zeugnis für die ‚eigene‘ Kirche gerade jetzt abzulegen, sind im Einzelfall sicherlich unterschiedlich. Eine wichtige Rolle spielt aber offenbar, dass man die Identitätsmerkmale gerade jener ganz bestimmten Kirche herausstellen möchte, mit der man im Verlaufe der eigenen Biografie auf eine besondere Weise vertraut geworden ist und auf die man eben als ‚katholische‘ oder als ‚evangelische‘ Kirche auch in besonderer Weise stolz ist. Und daher will man auch nicht ohne Weiteres mit ‚Katholiken‘ oder ‚Evangelischen‘ unter das breite Dach einer gemeinsamen christlichen Identität gesteckt werden. Es scheint: Teilweise sieht man sich da, wo es noch eine ausgeprägte Kirchenbindung gibt, gegenwärtig wieder stärker veranlasst, konfessionelle Spezifika christlichen Glaubens zu betonen – vielleicht gerade auch wegen anderswo feststellbarer Nivellierungstendenzen.

1.2 Latente Prägungen

Nicht nur von der Säkularisierungsthese, sondern auch von der These einer religiösen Pluralisierung her wäre anzunehmen, dass konfessionelle Orientierungen ihre Bedeutung weitgehend verloren haben. So würde die Pluralisierungsthese doch eigentlich die Erwartung nahelegen, dass die erheblich angewachsene Präsenz nicht-christlicher Religionen und insbesondere die Auseinandersetzung des europäischen Christentums mit einem in deutlichem Wachstum begriffenen und zunehmend selbstbewusster auftretenden Islam dazu führt, die über die Konfessionen hinweg verbindende

Grundlage des Christlichen in den Fokus zu rücken und das spezifisch Evangelische oder Katholische entsprechend in den Hintergrund treten zu lassen. Allerdings gibt es empirische Befunde, die mit diesen Erwartungen nicht ohne Weiteres kompatibel sind. So spielen konfessionelle Differenzen in den politischen Kulturen der europäischen Länder offensichtlich bis heute eine wichtige Rolle, und zwar genau genommen: nicht *noch*, sondern in mancher Hinsicht sogar wieder *stärker*. Es scheint, dass derartige Differenzen „auch unter den Bedingungen der modernen Gesellschaft keineswegs verschwinden, da sie auch in jüngeren Alterskohorten und in gebildeten Segmenten der Bevölkerung unvermindert stark ausgeprägt sind“⁵. Die Befunde zeigen auch, dass „politische Einstellungen und Verhaltensweisen selbst bei religiös indifferenten und inaktiven Individuen noch häufig eine konfessionelle Prägung beibehalten“⁶. Das heißt: Die fortdauernde Prägekraft konfessioneller Orientierungen ist den entsprechenden Akteuren vielfach vermutlich gar nicht klar.

1.3 Stilistische Besonderheiten

Schon der vorangegangene Punkt macht deutlich, dass konfessionelle Einflüsse keineswegs nur auf dem Gebiet des Religiösen wirksam sind, und dass sie dem Individuum, das von diesen Einflüssen betroffen ist, keineswegs ausdrücklich bewusst sein müssen. Konfessionalität spielt vielmehr auch in die Lebensstile bestimmter Bevölkerungsgruppen mit hinein und mischt sich auf dieser Ebene mit Einflüssen anderer, z. B. sozial-räumlicher

3 Vgl. z. B. *Matussek, Matthias*: Das katholische Abendmahl, München 2011.

4 Vgl. z. B. *Brummer, Arnd*: Unter Ketzern. Warum ich evangelisch bin, Frankfurt a. M. 2011.

5 *Geser, Hans*: Gibt es in der Schweiz noch konfessionelle politische Kulturen? Einige überraschende Befunde aus einer diachronen Studie über lokale Parteien. In: http://socio.ch/par/ges_10.pdf, 3 (Stand: 22.10.2014).

6 Ebd., 25.

und kultureller Natur. So ist das, was wir für typisch ‚schwäbisch‘ oder typisch ‚rheinisch‘ halten, gewiss auch Teil eines bestimmten konfessionellen Erbes bzw. des im Kontext einer bestimmten Konfession ausgeprägten Lebensstils. Und derartige Prägungen würden, wenn man sie – in einem fiktiven Szenario – zu unterdrücken oder sonstwie aufzuheben versuchte, gewiss auch zu Verlusterfahrungen führen. Dies lässt erahnen, dass der Versuch, konfessionell geprägte Lebens- und Frömmigkeitsstile konsequent zu ‚ökumenisieren‘, vermutlich zu erheblichen Mangelercheinungen führen würde.⁷ In diesem Sinne einer stilistischen Nivellierung gelebten Christ-Seins würde vermutlich kaum jemand ‚ökumenisch‘ sein wollen. Von daher muss der ökumenischen Theologie auch in besonderer Weise an Modellen der Einheit gelegen sein, „in denen die bisherigen Konfessionen ihr Gesicht und Profil nicht verlieren müssen“⁸.

Die genannten Punkte machen deutlich: Konfessionelle Orientierungen und Differenzen sollten nicht vorschnell als bedeutungslos abgeschrieben werden. Dies wird man auch bei der Frage nach der Bedeutung konfessioneller Prägungen in der religionspädagogischen Arbeit im Hinterkopf behalten müssen: Möglicherweise lassen sich auch da, wo konfessionelle Grenzen längst überwunden erscheinen, fort-dauernde konfessionelle Einflüsse feststellen.

2. Konfessionelle Differenzen in der fachdidaktischen Orientierung

Nach 1945 manifestierten sich religionspädagogische Konzepte noch sehr deutlich in den konfessionsspezifischen Varianten der ‚Evangelischen Unterweisung‘ einerseits und der katho-

lischen Materialkerygmatik andererseits. Der auf evangelischer Seite entwickelte Ansatz des hermeneutischen Religionsunterrichts stiftete dann wohl das erste Mal so etwas wie ein konfessionsübergreifend gemeinsames Verständnis der religionspädagogischen Aufgabe. Ein weiterer ganz entscheidender Anstoß, sich aufeinander zuzubewegen, war der Anfang der 1970er-Jahre unternommene Versuch, die Religionspädagogik im Religionsbegriff zu begründen – eindrucksvoll realisiert im ökumenisch angelegten „Handbuch der Religionspädagogik“⁹. Der in der ‚Evangelischen Unterweisung‘ noch sehr kritisch kommentierte Begriff der ‚Religion‘ ermöglichte nun eine im Wesentlichen überkonfessionelle Grundlegung der Religionspädagogik. Getragen vom Bewusstsein dieses gemeinsamen Anliegens begann eine lange, bis heute sich fortsetzende Wegstrecke vielleicht nicht dezidiert ökumenischer, aber doch geradezu naturwüchsig gemeinsamer Sorge um vor allem den schulischen Religionsunterricht: seine bildungstheoretische Verankerung, seine konzeptionelle Weiterentwicklung, seine fachliche Qualität. Dieses Sich-Aufeinander-Zubewegen wird auf verschiedenen Ebenen fassbar.

2.1 Theologische Ebene

Dass sich evangelische und katholische Religionspädagogik so stark aufeinander zubewegen konnten, hat natürlich auch mit Bedingungen und Umständen zu tun, die weit über das hinausgehen, was eine wissenschaftliche Fachdisziplin selbst zu verantworten hat und von sich aus bewegen kann. An dieser Stelle sei nur die theologische Lehrentwicklung genannt, bei der es vor allem auf katholischer Seite mit dem Zweiten

7 Vgl. dazu Faber 2013 [Anm. 2], 36.

8 Ebd.

9 Vgl. Feifel, Erich: Grundlegung der Religionspädagogik im Religionsbegriff. In: Ders./Leuenberger, Robert/Stachel, Günter u. a. (Hg.): Handbuch der Religionspädagogik, Bd. 1, Gütersloh 1973, 34–48.

Vatikanischen Konzil einen Neuaufbruch gegeben hat, dessen Bedeutung für die Möglichkeit ökumenischer Verständigung kaum überschätzt werden kann. Nicht von ungefähr steht dieses Reformkonzil unter sehr konservativen Katholiken in dem Ruf, einer Protestantisierung des Katholizismus den Weg gebahnt zu haben. Sachlich richtig ist, dass die Konzilsdokumente in Fragen, die bis dahin immer wieder Anlass zu kontroverstheologischen Abgrenzungen gewesen waren, eine deutliche Öffnung in Richtung reformatorischer Positionen möglich gemacht haben. Dies gilt für das Verständnis der Liturgie („Sacrosanctum Concilium“), für den Stellenwert der Bibel als Offenbarungszeugnis („Dei Verbum“), für das dynamische Konzept der Kirche als eines pilgernden Gottesvolkes („Lumen Gentium“) oder auch für die Anerkennung der relativen Autonomie der irdischen Wirklichkeiten („Gaudium et spes“).¹⁰ Diese Konvergenzbewegung hat sich in der Folgezeit in einer ganzen Reihe ökumenischer Initiativen, dialogischer Projekte und gemeinsamer Erklärungen niedergeschlagen und sich, trotz verschiedentlicher Rückschläge, bis heute fortgesetzt. Dabei hat die Entwicklung gezeigt, wie nahe sich die katholische Kirche und die Kirchen der Reformation auch in solchen Fragen kommen können, die ehemals als kirchentrennend galten: im Verständnis der Rechtfertigung, der Sakramente oder des Verhältnisses von Schrift und Tradition. Bemerkenswert ist, dass der Öffnung des Katholizismus für reformatorische Perspektiven auf evangelischer Seite ein wachsendes Interesse an ehemals als ‚katholisch‘ geltenden Themen und theologischen Motiven entspricht (z. B. an ‚Heiligen‘, ‚Sakramentalien‘, ‚Wallfahrten‘ usw.).

10 Vgl. dazu auch *Sattler, Dorothea*: Zeit zur Ernte. Die römisch-katholische Kirche im Gespräch mit den Kirchen der Reformation. In: *Versöhnt verschieden? Perspektiven der Ökumene* (Herder Korrespondenz Spezial 1/2010), Freiburg i. Br. 2010, 25f.

2.2 Konzeptionelle Ebene

Mittlerweile besteht zwischen den fachdidaktischen Konzepten evangelischer und katholischer Provenienz eine unübersehbar starke Familienähnlichkeit. Kein Wunder: Die Herausforderungen des konfessionellen Religionsunterrichts sind auf evangelischer wie auf katholischer Seite im Grunde die gleichen, die daraus erwachsenden Fragestellungen und Themen auch; und selbst wo die Lösungsansätze und Handlungsmuster im Einzelnen ein wenig differieren, gehen sie im Wesentlichen doch in eine ähnliche Richtung. Wobei man bei derlei Akzentverschiedenheiten erst noch fragen müsste, inwieweit sie tatsächlich mit *konfessionellen* Prägungen zusammenhängen und nicht vielmehr mit theologischen oder religionspädagogischen Präferenzen, die quer durch die Konfessionen hindurch laufen.

Ein paar Beispiele: Was die ‚Korrelationsdidaktik‘ auf katholischer Seite intendiert, wird auf evangelischer mit dem Konzept der ‚Elementarisierung‘ zu erreichen versucht. Aber haben diese Konzepte wirklich etwas, das man ‚typisch katholisch‘ oder ‚typisch evangelisch‘ nennen könnte? Ähnliches ließe sich für die Differenzen in der Symboldidaktik fragen, wo auf katholischer Seite archetypisch angelegte und auf evangelischer semiotisch fundierte Konzepte das Feld bestimmen. Aber könnte es nicht eigentlich auch umgekehrt sein? Und gilt dies nicht sogar auch für die unterschiedlichen konfessionellen Varianten einer performativen Religionspädagogik, bei denen man vielleicht in besonderer Weise geneigt sein könnte, im Hintergrund die typische Hochschätzung des Institutionellen auf katholischer bzw. des Kritisch-Reflexiven auf evangelischer Seite zu erkennen? Auch wenn man hier im Einzelfall zu etwas unterschiedlichen Einschätzungen kommen mag, dürfte alles in allem doch unstrittig sein: Im Wesentlichen gibt es in den beiden Religionspädago-

giken eine unübersehbare gleichgerichtete Entwicklung.¹¹

2.3 Unterrichtspraktische Ebene

Die Konvergenzbewegung zwischen evangelischer und katholischer Fachdidaktik betrifft aber nicht nur die konzeptionelle Ebene; sie wird auch auf der Ebene der Curricula, der Schulbücher, der Prüfungsanforderungen und nicht zuletzt in der Religionslehrerschaft erkennbar. Das heißt, auch in der Praxis spielen konfessionelle Spezifika bei der intentionalen und inhaltlichen Ausrichtung des Unterrichts keine große Rolle mehr. Das hat etwa die von Feige und Tzscheetzsch in Baden-Württemberg durchgeführte Religionslehrerbefragung sehr klar gezeigt.¹² Offenbar ist hier so etwas wie ein konfessionsspezifisches Selbstverständnis kaum mehr Teil dessen, was man das „professionelle Selbst“ nennt.¹³ Das macht sich auch in dem deutlich schwächer gewordenen Rückhalt bemerkbar, den ein konfessioneller Religionsunterricht klassischer Prägung bei Religionslehrerinnen und -lehrern noch hat.¹⁴ Natürlich

ist dabei in Rechnung zu stellen, dass die unterrichtliche Arbeit von Lehrerinnen und Lehrern faktisch erheblich stärker von konfessionellen Traditionen geprägt sein kann, als es den Akteuren selbst explizit bewusst ist. Gleichwohl scheint mir auch für die unterrichtspraktische Ebene zu gelten, dass von einer entschieden evangelischen oder entschieden katholischen Religionspädagogik kaum noch die Rede sein kann. Auch die guten Erfahrungen im Bereich des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts zeigen: Es geht hier keineswegs darum, völlig verschiedene didaktische Programme und Kulturen mühsam aufeinander zuzubewegen, sondern es lässt sich auf gewachsenen Gemeinsamkeiten meist problemlos aufbauen.¹⁵

3. Konfessionelle Differenzen im wissenschaftlichen und bildungspolitischen Diskurs

Wie über die Bedeutung konfessioneller Differenzen im gesellschaftlichen Alltag nicht einfach generalisierend gesprochen werden kann (z. B. weil es unterschiedliche Gruppen gibt, für die jene Differenzen unterschiedlich wichtig

11 Sehr deutlich war dies in den letzten Jahren auch bei der Auseinandersetzung mit Bildungsstandards und Kompetenzorientierung, bei der es in beiden Konfessionen sowohl hartnäckige Skeptiker/-innen als auch entschiedene Befürworter/-innen gab und gibt.

12 Vgl. Feige, Andreas/Tzscheetzsch, Werner: Christlicher Religionsunterricht im religionsneutralen Staat?, Stuttgart 2005; s. a. Sajak, Clauß P.: Wie konfessionell unterrichten ReligionslehrerInnen? In: Katechetische Blätter 130 (2005) 212–218, bes. 216.

13 Vgl. Bauer, Karl-Oswald/Kopka, Andreas/Brindt, Stefan: Pädagogische Professionalität und Lehrarbeit. Eine qualitativ empirische Studie über professionelles Handeln und Bewusstsein, Weinheim–München 2019.

14 Im Grundschulbereich etwa wird die Differenzierung nach Konfessionen von einer Mehrheit der Lehrer/-innen nicht mehr als zeit- und schulgemäß empfunden (vgl. dazu Lück, Christhard: Beruf Religionslehrer. Selbstverständnis – Kirchenbindung – Zielorientierung, Leipzig 2003, bes. 72; Englert, Rudolf/Güth, Ralph [Hg.]: „Kinder zum Nachdenken bringen“. Eine empirische Untersuchung zu Situation und Profil ka-

tholischen Religionsunterrichts an Grundschulen, Stuttgart 1999, 94ff.) Die Zustimmungskurve für den konfessionellen Religionsunterricht klassischer Prägung dürfte sich in den letzten Jahren weiter verringert haben.

15 Der nun wirklich praxiserfahrene Rudolf Tammeus schreibt: „In den neuen Kerncurricula für evangelische und katholische Religion stimmen die prozessbezogenen und die inhaltsbezogenen Kompetenzen weitgehend überein. Das theologisch Trennende spielt religionsunterrichtlich häufig nur eine geringe Rolle. Die curricularen Voraussetzungen für einen gemeinsamen Unterricht sind weitgehend erfüllt.“ (Tammeus, Rudolf: Ökumenische Perspektiven. Zur Fortschreibung des Religionsunterrichts aus der Sicht eines Fachleiters Evangelische Religion an Gymnasien. In: Schröder, Bernd [Hg.]: Religionsunterricht – wohin? Modelle seiner Organisation und didaktischen Struktur, Neukirchen-Vluyn 2014, 137f.).

sind), so wird man auch für die Religionspädagogik nicht sagen können, dass hier konfessionelle Differenzen insgesamt keine Rolle mehr spielten (zumal bislang im Wesentlichen nur von der Fachdidaktik die Rede war). Es gibt vielmehr Anzeichen dafür, dass konfessionelle Akzentuierungen vor allem im *wissenschaftlichen* Diskurs sogar wieder eine verstärkte Rolle spielen – eine stärkere jedenfalls, als man dies noch in den 1970er- oder 1980er-Jahren erwartet hätte. Ich möchte dies an einigen ausgewählten Entwicklungen etwas genauer belegen.

3.1 Zunehmender Gebrauch konfessioneller Identitätsmarker

Seit einigen Jahren sind im wissenschaftlichen Diskurs Tendenzen erkennbar, wieder stärker mit katholischen und, wie ich finde, vor allem auch mit evangelischen Identitätsmarkern zu arbeiten. Bezeichnenderweise finden sich mittlerweile zahlreiche Veröffentlichungen, die eben nicht mehr von einem *christlichen* Menschenbild, sondern sehr deutlich von einem Menschenbild in *reformatorischer Tradition* sprechen, nicht von einer Theorie *religiöser* Bildung, sondern eben von einer Theorie *evangelischer* Bildung, nicht einfach von einem *konfessionellen* Religionsunterricht, sondern ganz dezidiert von einem *evangelischen* Religionsunterricht. ‚Religion‘, so meint Friedrich Schweitzer nun, sei als entscheidender religionspädagogischer Grundbegriff doch wohl etwas zu vage. Religionspädagogisch geeignete Grundbegriffe dürften nicht nur Offenheit signalisieren, sondern müssten auch klare Profilierungen ermöglichen.¹⁶

16 Vgl. *Schweitzer, Friedrich*: Die Religion des interreligiösen Lernens. Neue Antinomien einer religionspädagogisch-wissenschaftstheoretischen Grundfrage. In: *Altmeyer, Stefan/Bitter, Gottfried/Theis, Joachim* (Hg.): *Religiöse Bildung – Optionen, Diskurse, Ziele*, Stuttgart 2013, 269–278, 275.

KLARE PROFILIERUNGEN! – Heißt das: Wir haben genug von der Diffundierung des Religiösen in postmodernen Diskursen und von dem mitunter geradezu kuriosen Eifer, religionspädagogische Anschlussfähigkeit in alle Richtungen zu demonstrieren? Heißt es: Wir wollen uns in einer Situation, in der Glaube in Religion, Theologie in Kulturwissenschaft und Gott in einer Art ‚guten Gefühls‘ zu verschwimmen drohen, endlich wieder auf eine Art ‚Schwarzbrotprotestantismus‘ besinnen, in diesem Fall also auf eine Religionspädagogik, die sich durch ihre Treue zu den Essentials der reformatorischen Tradition identifizierbar macht? Und spielt dabei vielleicht auch eine Rolle, dass man genug hat von katholischen Dokumenten wie „Dominus Jesus“, die evangelische Christinnen und Christen brüskieren, und von klerikalen Ansprüchen, die aus einem in seiner theologischen Bedeutsamkeit so fragwürdigen Punkt wie der ‚apostolischen Sukzession‘ ein Primärkriterium authentischer Christlichkeit machen?¹⁷

3.2 Auffällige konfessionelle Profilierungen

Wenn man davon ausgeht, dass religiöse Traditionen und theologische Lehrbildungen, auf die sich religionspädagogische Theorien ja immer auf die eine oder andere Weise stützen, auch heute nur in *konfessionellen* Spezifikationen zu haben sind, stellt sich die Frage: Wo bzw. in welchen Punkten werden solche konfessionellen Akzentuierungen religionspädagogisch denn nun wirksam? Meines Erachtens kommen dafür vor allem drei Felder in Frage: die Anthropologie, die Ekklesiologie und die Bildungstheorie. Um ein wenig zuzuspitzen, will ich auf katholischer Seite die Ekklesiologie und auf evangelischer die Bildungstheorie herausgreifen.

17 Vgl. dazu *Werbick, Jürgen*: Ebenso christlich? Kirchliche Selbstverständnisse zwischen Konfrontation und Beliebigkeit. In: *Versöhnt verschieden? Perspektiven der Ökumene* (Herder Korrespondenz Spezial 1/2010), 16–21, 20.

(1) *Die Bedeutung einer konfessionellen
Ekklesiologie auf katholischer Seite*

Das Bewusstsein, dass Religion nur dann verstanden werden kann, wenn sie mindestens in einem gewissen Umfang auch erfahren wurde – Stichwort: performative Religionspädagogik –, hat auf katholischer Seite wohl mehr noch als auf evangelischer zu einer Neubetonung kirchlicher Bezüge auch schulischen Religionsunterrichts geführt. Dazu passt, dass sich auf katholischer Seite eine Reihe kirchlicher Verlautbarungen finden, in der die „Bezeugung des konkret Konfessionellen“¹⁸ im Religionsunterricht stark betont wird. In der von den deutschen Bischöfen 1996 herausgegebenen Erklärung „Die bildende Kraft des Religionsunterrichts“ heißt es: „Die Konfessionalität prägt [...] alle Lebensäußerungen der Kirche.“¹⁹ Rita Burrichter hat festgestellt, dass sich in den offiziellen kirchlichen Schreiben im Laufe der Zeit „eine Argumentationslinie weg von der ‚Bezeugung des Evangeliums‘ hin zu einer ‚Bezeugung der kirchlichen Gemeinschaft‘“²⁰ und eben des spezifisch Konfessionellen feststellen lässt. Auch wenn dies ohne jede erkennbare kontrovertheologische Akzentuierung geschieht, wird Konfessionalität aber eben doch auf eine Weise exponiert, die den Religionsunterricht zwingend nicht nur an Ausdrucksformen gelebten christlichen Glaubens, sondern an die Institution einer konkreten

Kirche und ihre konfessionell bestimmten Lebensäußerungen gebunden sieht. Dass auch der gemeinsame Rekurs auf das Evangelium eine – die konkreten Kirchentümer übergreifende – Form bekenntnisgebundenen und in diesem Sinne konfessionellen Religionsunterrichts begründen könnte, gerät so fast ganz aus dem Blick.

(2) *Die Bedeutung einer protestantischen
Bildungstheorie auf evangelischer Seite*

Auf evangelischer Seite lässt sich das deutlichere Hervortreten eines dezidiert protestantischen Bildungsverständnisses beobachten.²¹ Dabei wird in Erinnerung gebracht, wie eng der deutsche Protestantismus mit der bildungstheoretischen Entwicklung verbunden ist, angefangen von Martin Luther (1483–1546) und seinen Schulschriften über Klassiker wie Johann A. Comenius (1592–1670) und Friedrich Schleiermacher (1768–1834) bis hin in die neueste Zeit.²² Man sieht hier eine enge Konvergenz zwischen dem reformatorischen Verständnis des Glaubens als einem individuellen und freiheitlichen Akt mit weitreichenden ethischen und sozialen Implikationen einerseits und den mit ‚Bildung‘ verbundenen Bemühungen um Subjektwerdung, Weltverstehen und Emanzipation aus mentalen und sozialen Restriktionen andererseits. Aus dieser Sicht erscheinen Glaube und Bildung konstitutiv aufeinander verwiesen, bis dahin, dass, wie es Reiner Preul

18 Vgl. *Burrichter, Rita*: Zwischen Schule und Kirche – Rahmenbedingungen und Selbstverständnis von Religionslehrkräften im Horizont des katholischen und evangelischen Religionsunterrichts. In: *Dies./Grümmer, Bernhard/Mendl, Hans* u. a. (Hg.): *Professionell Religion unterrichten*, Stuttgart 2012, 52–71, 57–61.

19 *Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz* (Hg.): *Die bildende Kraft des Religionsunterrichts. Zur Konfessionalität des katholischen Religionsunterrichts*, Bonn 1996, 76.

20 *Burrichter* 2012 [Anm. 19], 57.

21 Vgl. z. B. *Preul, Reiner*: *Evangelische Bildungstheorie*, Leipzig 2013; *Schweitzer, Friedrich*: *Protestantisches Bildungsverständnis*. In: *Kumlehn, Martina/Klie, Thomas* (Hg.): *Protestantische Schulkulturen*, Stuttgart 2011, 76–90. Dem entspricht nicht oder doch jedenfalls nicht annähernd im gleichen Maße so etwas wie die Explikation eines katholischen Bildungsverständnisses oder eines sonstwie die religionspädagogische Arbeit auf spezifisch katholische Weise begründenden Prinzips.

22 Vgl. z. B. *Schweitzer* 2011 [Anm. 22].

fasst, „Glaube als Bildung“ begriffen wird.²³ Obwohl auch hier, dieses Mal von evangelischer Seite, keine kontroverstheologischen Akzente gesetzt werden, wird diese Tradition doch mit unübersehbarem konfessionellem Stolz aufgerufen – und man muss ja auch sagen: zu Recht, denn auf katholischer Seite entspricht dem nichts annähernd Gleichwertiges. An die Stelle einer individuellen, bildungsvermittelten Aneignung des Glaubens trat hier über weite Strecken die institutionelle Einbindung in eine Kirche mit stark doktrinärem Anspruch. Aber entscheidend ist doch: Wie ist das heute? Lässt sich auch heute noch von konfessionell bedingten bildungstheoretischen Differenzen sprechen? Ist etwa Comenius auf katholischer Seite nicht zitationsfähig? Ist nicht Schleiermacher religionspädagogisch längst zu unser aller Vater geworden? Kann man denn tatsächlich sagen: Evangelische und katholische Religionspädagogik gelangen infolge ihrer unterschiedlichen bildungstheoretischen Verankerungen auch heute noch zu konfessionsspezifischen Perspektivierungen religiösen Lernens?

3.3 Konfessionsspezifische Rezeptionskanäle

Es gibt allerdings nach wie vor Strukturen, die eher ein Neben- als ein wirkliches Miteinander evangelischer und katholischer Religionspädagogik begünstigen. Ein aus meiner Sicht sehr deutliches Indiz dafür ist, dass die Aufmerksamkeit für religionspädagogische Fachliteratur alles andere als konfessionell neutral ist. So gibt es umfangreiche Publikationen zu konfessionsübergreifend relevanten Gegenständen, in denen Veröffentlichungen von Autorinnen und Autoren, die der ‚anderen‘ Konfession angehören, so gut wie gar nicht berücksichtigt werden. Offensichtlich kann eine bestimmte konfessionelle Codierung bis zur Stunde dazu führen,

23 Vgl. Preul 2013 [Anm. 22], 123.

dass ein katholischer Beitrag auf evangelischer Seite oder umgekehrt auch ein evangelischer auf katholischer weitgehend ohne Resonanz bleibt. Wenn man die Quote fremd- und eigenkonfessioneller Zitationen statistisch erheben und miteinander vergleichen würde, ließe sich vermutlich sehr deutlich belegen, dass die Intensität konfessionsübergreifenden Interesses in der Religionspädagogik noch erheblich steigerungsfähig ist.

3.4 Die Stagnation des Projekts „Ökumenischer Religionsunterricht“

Die Vorstellung: Evangelische und katholische Kirche könnten sich bei der Verantwortung für den Religionsunterricht zusammentun und ihre Verantwortlichen könnten gemeinsam bezeugen, dass auch ein solcher Religionsunterricht im Sinne ihrer Grundsätze sei, ist nicht so neu. Fachlich wird diese Möglichkeit vor allem ab dem Moment denkbar, in dem Religionspädagoginnen und -pädagogen beider Konfessionen ihr Bemühen von einem umfassenden Religionsbegriff her begründen. Der Anspruch ist jetzt ja: Es geht nicht mehr um die Vermittlung konfessioneller Traditionen und um die Einbindung in einen bestimmten kirchlichen Lebenszusammenhang, sondern um die Auseinandersetzung mit einem anthropologischen Bedürfnis, die von der christlichen Tradition her inspiriert und substantiiert werden soll. In den 1980er- und 90er-Jahren wurde die Entwicklung in Richtung eines ökumenischen Religionsunterrichts von verschiedenen Seiten weiter anzustoßen versucht.²⁴ Doch derartige

24 Vgl. z.B. Lachmann, Rainer: Ökumenischer Religionsunterricht in den Anfangsklassen der Grundschule? In: Ortner, Alexandra/Ortner Ulrich J. (Hg.): Grundsulpädagogik. Donauwörth 1990, 39–48; Vorstand des DKV (Hg.): Religionsunterricht in der Schule. Ein Plädoyer des Deutschen Katecheten-Vereins, München 1992, 9f.; Schneider, Jan H.: Künftig in gemeinsamer Verantwortung der Kirchen – Der

Vorstöße sind mittlerweile fast ganz zum Erliegen gekommen.²⁵ In dem 2012 von einem interkonfessionellen Autorenteam herausgebrachten Band „Religionsunterricht neu denken“, der schon vom Titel her ja eher visionär angelegt ist, findet sich bezeichnenderweise so gut wie kein Ansatz, der über den organisatorischen Rahmen eines konfessionellen bzw. konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts hinausgeht. Anscheinend gibt es eine gewachsene Tendenz, den konfessionell-kooperativen Religionsunterricht nicht nur als das Höchstmaß des ökumenisch derzeit Möglichen, sondern als das Optimum des ökumenisch überhaupt Denkbaren zu betrachten.²⁶

IV. Konfessionalität und Ökumenizität schließen einander nicht aus

Ist die gegenwärtige Religionspädagogik nun ökumenisch in dem Sinne, dass konfessionelle Perspektiven infolge des zunehmenden Bewusstseins konfessionsübergreifender Gemeinsamkeiten ihre Bedeutung weitgehend verloren haben? Oder ist sie konfessionell in dem Sinne, dass sich nach wie vor von einer spezifisch evangelischen und einer spezifisch katholischen Religionspädagogik sehr wohl sprechen lässt? Die Situation stellt sich nach den eben angestellten Erkundungen nicht ganz einheitlich dar. Es gibt überwundene Kontroversen genauso wie

eher wichtiger gewordene Akzentuierungen, selbstverständliche Kooperationen genauso wie sehr bewusst kultivierte Momente konfessionellen Eigen-Sinns, ein deutliches Bewusstsein des theologisch Verbindenden genauso wie einen unübersehbaren Stolz auf bestimmte konfessionelle Sondertraditionen.

Aber vielleicht ist die Frage ‚schon ökumenisch‘ oder ‚noch konfessionell‘ auch falsch gestellt. Vielleicht suggeriert sie eine Alternative, die in dieser Weise gar nicht gegeben ist. Denn warum eigentlich sollte man die Möglichkeiten einer ökumenischen oder konfessionellen Orientierung als ‚Entweder-Oder‘ konstruieren müssen? Warum sollten sich Religionspädagoginnen und -pädagogen nicht ihrer evangelischen bzw. ihrer katholischen Herkunft und Konfession bewusst sein – und gleichzeitig ökumenisch denken und agieren? Kann die gegenwärtige Religionspädagogik in diesem Sinne also nicht tatsächlich ‚konfessionell‘ und ‚ökumenisch‘ zugleich sein? Ja, hat die Rede von ‚Ökumenizität‘ nicht überhaupt nur dann einen Sinn, wenn die konfessionellen Differenzen in der Einheit des Christlichen eben nicht einfach überspielt, sondern als Herausforderung ausgehalten und als Potential produktiv genutzt werden? Die Frage lautete dann: Wie kann es aus einer ökumenischen Gesinnung heraus gelingen, die konfessionellen Brechungen in der Rezeption der uns gemeinsam verpflichtenden christlichen Tradition religionspädagogisch fruchtbar zu machen? Wo also werden differente konfessionelle Akzentsetzungen zu einem Lernimpuls für ein tieferes Verständnis der eigenen Aufgaben? Als katholischer Religionspädagoge frage ich: Was können katholische Religionspädagoginnen und -pädagogen von ihren evangelischen Kolleginnen und Kollegen lernen?

Religionsunterricht in den Schulen. In: *Lott, Jürgen* (Hg.): Religion – warum und wozu in der Schule?, Weinheim 1992, 33–41.

25 Aber: *König, Klaus*: Plädoyer für einen „christlichen“ Religionsunterricht. In: *Katechetische Blätter* 135 (2010) 61–65.

26 Vgl. *Weinhardt, Joachim*: Konfessionell-kooperativer Religionsunterricht in Baden-Württemberg. In: *Schröder, Bernd* (Hg.): Religionsunterricht – wohin? Modelle seiner Organisation und didaktischen Struktur, Neukirchen-Vluyn 2014, 19.

4.1 Die Bildungsverantwortung der Kirche

Stärker als auf katholischer gibt es auf evangelischer Seite ein Bewusstsein dafür, dass die Kirche als ganze eine gesellschaftliche Bildungsverantwortung hat. Das Bewusstsein dafür hat vor allem der kürzlich verstorbene Nestor der neueren evangelischen Religionspädagogik, Karl Ernst Nipkow (1928–2014), gestärkt.²⁷ Nipkows Schüler Reiner Preul ist sogar der Auffassung, dass die gesellschaftlichen Leistungen der Kirche „zwar nicht ausschließlich, aber doch überwiegend in ihren Bildungsleistungen“ bestünden.²⁸ Auch wenn man nicht ganz so weit gehen mag, wird hier doch sehr deutlich, dass die Kirche als gesellschaftlicher Akteur eine spezifische Verantwortung im öffentlichen Bildungswesen wahrzunehmen hat und sich also keineswegs auf die Realisierung solcher Bildungsbemühungen beschränken kann, die in besonderer Weise ihrem eigenen weltanschaulichen oder institutionellen Interesse entsprechen. Die Wahrnehmung von Bildungsverantwortung ist eine Aufgabe gesellschaftlicher Diakonie – und eben nicht eine Prolongation von Gemeindebildung in weitere gesellschaftliche Räume hinein. In diesem Punkt hat sich die evangelische Religionspädagogik auf der Linie der lutherischen Unterscheidung von zwei Regimenten früher als die katholische von theologisch-weltanschaulichen Imperativen gelöst, welche das kirchliche Engagement im Erziehungs- und Bildungsbereich lange Zeit norma-

27 Vgl. dazu etwa *Nipkow, Karl E.: Grundfragen der Religionspädagogik*, Bd. 2: Das pädagogische Handeln der Kirche, Gütersloh 1975; der Untertitel von Nipkows großem Wert „Bildung als Lebensbegleitung und Erneuerung“ (Gütersloh 1990) lautet bezeichnenderweise: „Kirchliche Bildungsverantwortung in Gemeinde, Schule und Gesellschaft“.

28 *Preul, Reiner: Kirchentheorie. Wesen, Gestalt und Funktionen der evangelischen Kirche*, Berlin 1997, 134; s. dazu auch *Preul* 2013 [Anm. 22], 298ff.

tiv überhöhten und vielfach auch religiös zweckten.²⁹

4.2 Außerschulische Felder religiöser Bildung

Durch die starke Konzentration der Religionspädagogik auf den Religionsunterricht tritt die Bedeutung konfessioneller Eigentraditionen in der religiösen Erziehung und Bildung nicht so deutlich ins Bewusstsein, wie es etwa der Fall wäre, wenn man sich ähnlich einseitig auf den Bereich der Katechese bzw. der Gemeindepädagogik konzentrierte. Während im Fall des Religionsunterrichts schon die konfessionsübergreifend gleichen institutionellen Rahmenbedingungen und ein im Wesentlichen gleiches Klientel zu einer starken Nivellierung religionspädagogischer Handlungsformen geführt haben, ist dies in den von der Kirche allein verantworteten Bildungsbereichen etwas anders. Im Bereich der gemeindlichen Pädagogik bzw. der kirchlichen Katechese lässt schon die Terminologie ahnen, dass hier nicht einfach dasselbe intendiert ist. Doch welche Unterschiede genau gibt es in der Anlage, in den Zielsetzungen, bei der Beteiligung von Ehrenamtlichen und in der Mitverantwortung der Gemeinden? Meiner Wahrnehmung nach gibt es noch viel zu wenige Bemühungen, konfessionsübergreifend voneinander zu lernen, wie Kinder, Jugendliche und Erwachsene unterschiedlichen Alters unter den Bedingungen

29 Henning Schroer spricht in diesem Sinne sehr bewusst nicht „von einem *evangelischen* Bildungsbegriff, sondern von einem Bildungsbegriff oder einer Bildungstheorie in evangelischer Verantwortung, denn ich teile die Ansicht von Oskar Hammelsbeck und anderen, dass die Zielvorstellung einer evangelischen oder christlichen Pädagogik nicht einlösbar ist“ (*Schroer, Henning: Gegenwartsfragen zur Bildungstheorie in evangelischer Verantwortung*. in: *Ochel, Joachim* (Hg.): *Bildung in evangelischer Verantwortung auf dem Hintergrund des Bildungsverständnisses von F.D.E. Schleiermacher*, Göttingen 2001, 59–78, 59.

notorischer Zeitknappheit und wachsender kirchlicher Distanz für das Projekt ‚Christ-Werden und Christ-Sein heute‘ interessiert werden können. Für die katholische Religionspädagogik sollte gerade von dem besonders gut erforschten und reflektierten Konfirmandenunterricht einiges zu lernen sein.

4.3 Die Geschichte der Religionspädagogik

Unübersehbar sind konfessionelle Differenzen in der Geschichte der Religionspädagogik. Deren Weiterentwicklungen und Transformationen gehen erheblich stärker auf das Konto der evangelischen als der katholischen Religionspädagogik. Die katholische Religionspädagogik war, von einigen, allerdings durchaus nennenswerten Außenseitern abgesehen, bis in die Mitte des 20. Jahrhunderts sehr stark im Banne einer neuscholastisch bestimmten Vermittlungskatechetik. Von daher hatten es religionspädagogische Aufbrüche, die dem lernenden Subjekt und seinen Bedürfnissen mehr Rechnung tragen oder einfach nur eine weniger stark durch die Rezeption vorgegebener Wahrheiten bestimmte Sicht zur Geltung bringen wollten, äußerst schwer. Somit gibt es in der Geschichte der evangelischen Religionspädagogik viel mehr Protagonisten von theologisch und pädagogisch eigenständigem Format und eine theologisch und konzeptionell deutlich größere Vielfalt als in der katholischen Schwesterdisziplin.³⁰ Darüber hinaus wird die eigene Geschichte in der evangelischen Religionspädagogik aber auch deutlich intensiver aufge-

arbeitet und reflektiert als in der katholischen. Zum evangelischen Arbeitskreis für historische Religionspädagogik gibt es auf katholischer Seite keine Entsprechung. Dass es hier trotz der Bemühungen von Einzelnen³¹ nicht gelungen ist, einen entsprechenden fachgeschichtlichen Diskurszusammenhang zu etablieren, hat unübersehbar negative Konsequenzen für die Aufarbeitung des religionspädagogisch-katechetischen Wirkens von Einzelpersonlichkeiten, für die Untersuchung bestimmter historischer Zeitabschnitte und folgenreicher Transformationen der Gestalt religionspädagogischen Wirkens. All dies ist auf evangelischer Seite deutlich besser untersucht als auf katholischer.

FAZIT: Es gibt sowohl im bildungspraktischen wie im verbandspolitischen, institutionellen und wissenschaftlichen Bereich viele Beispiele bewährter und weiterwachsender Zusammenarbeit. Es gibt in den Schulen ökumenische Fachkonferenzen, es gibt in den Theologischen Fakultäten ermutigende Formen konfessionsübergreifender Zusammenarbeit, es gibt in außerschulischen Arbeitsfeldern Beispiele wechselseitiger Inspiration, es gibt die ausgesprochen positiven Erfahrungen mit Formen konfessioneller Kooperation und das Bemühen um so etwas wie eine „ökumenische Gastfreundschaft“³². Auch Religionspädagoginnen und -pädagogen an Hochschulen arbeiten seit Jahrzehnten unkompliziert und mittlerweile sehr selbstverständlich zusammen. Aber es gibt im Bemühen um ein ökumenisches Miteinander durchaus auch noch ‚Luft nach oben‘, und zwar nicht einfach nur im Sinne weiterer

30 1989 erhielt ein seinerseits sehr innovativer Religionspädagoge, Klaus Wegenast, zu seinem 60. Geburtstag eine sehr schöne und lesenswerte Festgabe. Sie trägt den Titel „Klassiker der Religionspädagogik“ (vgl. *Schroer, Henning/Zilleßen, Dietrich* [Hg.]: *Klassiker der Religionspädagogik*, Frankfurt a.M. 1989). Dort sind 20 Klassiker versammelt. Gerade einmal zwei davon sind katholisch – Maria Montessori und Adolf Exeler. Das ist schon bezeichnend.

31 Hier ist aktuell v.a. Werner Simon zu nennen: Vgl. *Simon, Werner*: *Im Horizont der Geschichte. Religionspädagogische Studien zur Geschichte der religiösen Bildung und Erziehung*, Münster 2001.

32 *Schmid, Hans/Verburg, Winfried* (Hg.): *Gastfreundschaft. Ein Modell für den konfessionellen Religionsunterricht der Zukunft*, München 2010.

Annäherungen und Synthetisierungen. Eine „Ökumene der Profile“, von der Alt-Bischof Wolfgang Huber gesprochen hat,³³ würde vielmehr vor allem auch eine größere Aufmerksamkeit für das bedeuten, was katholische Religionspädagoginnen und -pädagogen von ihren evangelischen Kolleginnen und Kolle-

gen und was vielleicht auch umgekehrt evangelische Religionspädagoginnen und -pädagogen von katholischen lernen können. Dann ist die Frage nicht: Wann sind wir endlich ununterscheidbar? Sondern: Wo ermöglichen konfessionelle Profilierungen ein vertieftes Verständnis der eigenen Aufgaben?

Dr. Rudolf Englert
Professor für Religionspädagogik
an der Universität Duisburg Essen,
Katholisch-Theologische Fakultät
Universitätsstr. 12, 45117 Essen

33 Vgl. Huber Wolfgang/Lehmann, Karl: Was bedeutet „Ökumene der Profile“. In: Brosseder, Johannes/Wriedt, Markus (Hg.): „Kein Anlass zur Verwerfung“. Studien zur Hermeneutik des ökumenischen Gesprächs, Frankfurt a. M. 2007, 399–422.

Gibt es noch eine evangelische und katholische Religionspädagogik – oder sind wir ökumenisch?

Friedrich Schweitzer

Die mir vorgegebene Themenfrage ist komplex und außerordentlich weit gefasst. Sie setzt für eine differenzierte Beantwortung weit mehr voraus, als in einem notwendig knappen Einzelbeitrag geleistet werden kann. Ziel ist insofern keineswegs eine wie auch immer abschließende Darstellung, sondern ein Anstoß zur weiteren Diskussion. Darüber hinaus sollen Perspektiven für eine religionspädagogische Wissenschaftsforschung skizziert werden, die auch über das vorliegende Thema hinaus von Interesse wäre.

Meine Darstellung versteht sich dabei im Dialog mit Rudolf Englert und mit dessen Überlegungen zur selben Frage.¹ Um es spannend zu machen und unsere Zugangsweisen und Perspektiven nicht schon vorab aneinander anzugleichen, haben wir uns dabei nicht abgesprochen. Unsere Beiträge sind zunächst also unabhängig voneinander entstanden – allerdings natürlich in Kenntnis der Veröffentli-

chungen des jeweils anderen. Die hier vorliegende Ausarbeitung hingegen geschieht in Kenntnis der mündlichen Ausführungen Englerts. Meine Anstöße habe ich um der Pointierung willen in fünf Punkten zusammengefasst.

1. Zur Themenformulierung: Ist die Fragestellung stimmig?

Die Formulierung des Themas: „Gibt es noch eine evangelische und katholische Religionspädagogik – oder sind wir ökumenisch?“ scheint eine Alternative zwischen evangelisch/katholisch einerseits und ökumenisch andererseits vorauszusetzen. Dies lässt sich dann so verstehen, dass Ökumene eine Alternative zu der Unterscheidung zwischen evangelisch und katholisch darstellen soll: evangelisch und katholisch oder eben ökumenisch. Damit stünde Ökumene für einen Zustand, in dem die Unterschiede zwischen den beiden Konfessionen keine oder jedenfalls keine bestimmende Rolle mehr spielen. Manchmal wird dies dann als eine Art dritte Konfession bezeichnet – eine gemeinsame Konfession jenseits der herkömmlichen evangelischen und katholischen Konfessionen.

Eine solche Sicht erscheint mir insofern wenig sinnvoll, als es eine solche dritte Konfession schlichtweg nicht gibt, weder als Kirche

¹ Vgl. seinen Beitrag im vorliegenden Heft. Die thesenhafte Kurzfassung, die in theo-web dokumentiert wird, stand zusammen mit Rudolf Englerts parallelem Beitrag am Beginn der gemeinsamen Tagung der (evangelischen) GwR und des (katholischen) AKRK im September 2014. Auch die hier vorliegende Ausarbeitung wurde bewusst in enger Anlehnung an den Vortrag in Hildesheim vorgenommen.

noch in der Gestalt einer gemeinsamen Theologie. Zudem muss ich gestehen, dass aus meiner Sicht nicht nur derzeit, sondern auch auf längere Sicht kaum mit einer entsprechenden Entwicklung im Sinne der Kircheneinheit zu rechnen ist. Zugespitzt: Eine Ökumene, durch welche die Unterscheidung zwischen evangelisch und katholisch einfach obsolet würde, wird es vermutlich nie geben, jedenfalls nicht vor dem Ende der Zeiten.

Sinnvoller als ein Denken in solchen Alternativen erscheinen mir deshalb veränderte Themenformulierungen oder jedenfalls andere Interpretationen der Themenfrage. So könnte etwa gefragt werden, wie es derzeit um die ökumenische Offenheit der evangelischen und der katholischen Religionspädagogik steht. Sind dabei Fortschritte zu verzeichnen oder muss auch hier die derzeit mitunter zu hörende Diagnose von der neuen Eiszeit gelten? Oder, etwas provokanter formuliert und mit anderer Zuspitzung: Ist die evangelische Religionspädagogik überhaupt noch evangelisch – und die katholische noch katholisch? In diesem Falle geht es dann um die konfessionelle Identität der beiden Disziplinen. Oder, wieder etwas anders zugespitzt: Unterliegen die evangelische und die katholische Religionspädagogik heute einer schleichenden Erosion, die sich zwar auf die Ökumene beruft, aber in Wahrheit nur den Sparzwängen nicht angemessen mit Personal ausgestatteter Standorte geschuldet ist?

Auch bei einem solchen Verständnis des Themas muss nach Gemeinsamkeiten und Unterschieden sowie nach Ökumene und Konfessionalität gefragt werden, aber es wird nicht als schon geklärt vorausgesetzt, wie beide sich zueinander verhalten (sollen). Vor allem rechnen die alternativen Themenformulierungen mit einem ganzen Spektrum an zu begrüßenden, aber auch zu problematisierenden Möglichkeiten, was der Realität – das sei als Hypothese ausgedrückt – eher gerecht werden könnte als ein bloßes Entweder-Oder.

Schließlich wird dabei auch die Möglichkeit einbezogen, dass weitere, also kontextuelle Faktoren jenseits konfessioneller oder ökumenischer Einstellungen, für die reale Gestalt der Religionspädagogik ebenfalls eine Rolle spielen könnten.

Ich komme am Ende auf diese Fragen zurück. Zunächst aber müssen andere Punkte aufgenommen und geklärt werden:

2. Wie soll die Ausrichtung der Religionspädagogik bestimmt werden: analytisch, normativ oder empirisch?

Auch beim Verhältnis zwischen Ökumene und Konfessionalität in der Religionspädagogik versteht sich nicht von selbst, auf welche Art und Weise dieses Verhältnis wissenschaftlich bestimmt werden soll. Das ist schon an der Themenformulierung selbst abzulesen. Streng genommen changiert die Themenformulierung zwischen einer empirischen und einer normativen Frage: Ob es wirklich etwas „gibt“ oder vielmehr „nicht gibt“ – hier also eine evangelische und eine katholische Religionspädagogik –, das ist eine empirische Frage. Ob „wir“ etwas „sind“ – hier also ökumenisch –, klingt hingegen normativ und so, als sollte zum Ausdruck gebracht werden, was sein soll. Dem entspricht es, wenn dabei in der ersten Person von „wir“ gesprochen und nicht einfach über Religionspädagoginnen und Religionspädagogen in der dritten Person geredet wird.

Allein empirisch lässt sich die Themenfrage gewiss nicht beantworten, aber empirische Untersuchungen können doch zu ihrer Klärung beitragen. Eine *empirische Klärung* des Verhältnisses von Ökumene und Konfessionalität in der Religionspädagogik müsste allerdings breit und differenziert angelegt sein. Sie hätte sich zunächst natürlich auf die Gegenwart zu beziehen. Dabei kann als Vorbild vor

allem an die empirische Wissenschaftsforschung gedacht werden, bei der ein weites Spektrum von Einzelfragen untersucht wird: Institutionalisierungsformen einer Disziplin, ihr Personal, Forschung und Lehre/Ausbildung, Drittmittel und ihre Herkunft, Arbeitsschwerpunkte/Themen, als maßgeblich angesehene Theorien, als Lösungen akzeptierte Ausarbeitungen, Publikationen und deren Rezeption, als besonders wichtig wahrgenommene Publikationsorte und Lehrbücher und anderes mehr. Während solche Untersuchungen etwa für die Erziehungswissenschaft durchaus zur Verfügung stehen und zum Teil sogar im Sinne eines Monitoring der Disziplin periodisch vorgelegt werden,² sind entsprechende Versuche für die Religionspädagogik nur sporadisch unternommen worden. Am ehesten kann dabei an die Bilanzierungsversuche zur Religionspädagogik als Disziplin gedacht werden, die inzwischen allerdings schon 20 Jahre zurückliegen.³

Im vorliegenden Zusammenhang könnten darüber hinaus weitere Aspekte untersucht werden: Rezeption und Resonanz von Forschungsergebnissen der einen im jeweils anderen Konfessionsbereich (Wer liest was? Und wer zitiert welche Autorinnen und Autoren? Was wird

[nicht] rezensiert? usw.), die Existenz und Gestalt konfessionell oder gemeinsam organisierter Arbeitskreise, Kommissionen, kooperativer Forschungsprojekte usw. Auch dazu können hier nur Fragen aufgezählt, nicht aber schon Befunde vorgelegt werden.

Zur empirischen Klärung im weiteren Sinne kann auch eine historisch ausgerichtete, also disziplin- oder wissenschaftsgeschichtliche Herangehensweise gezählt werden. Denn das Verhältnis zwischen Ökumene und Konfessionalität in der Religionspädagogik lässt sich kaum verstehen, wenn die Entwicklung dieses Verhältnisses nicht mit bedacht wird, die im Sinne der Wirkungsgeschichte auch in der Gegenwart präsent bleibt. Disziplingeschichtlich-religionspädagogische Untersuchungen können dabei zum einen kontrastive Ergebnisse liefern. Mit Sicherheit waren beispielsweise vor 100 Jahren, also zu Beginn des Ersten Weltkriegs, die evangelische und die (damals noch gar nicht so bezeichnete) katholische Religionspädagogik viel weiter voneinander entfernt als heute. Solche kontrastiven Vergleichsmöglichkeiten sind erhellend. Sie müssen aber zum anderen durch eine Untersuchung auch der Voraussetzungen für eine bzw. für die wechselseitige Annäherung der beiden Religionspädagogiken ergänzt werden. Nicht zuletzt kann auch bewusst werden, dass es in der Vergangenheit durchaus Zeiten gab, in denen sich die Religionspädagogik beider Konfessionen vielleicht stärker auf ein gemeinsam als maßgeblich angesehenes Literatur- und Forschungskorpus bezog, als es heute der Fall ist – man denke nur an den Bibelunterricht der 1960er-Jahre, der evangelisch und katholisch gleichermaßen auf den exegetischen Arbeiten von in der Regel evangelischen Autoren wie Rudolf Bultmann, Ernst Käsemann u. a. fußte.

Dabei kann dann aber auch sichtbar werden, dass es oft weniger die Eigendynamik der evangelischen und der katholischen Religions-

2 Vgl. etwa Horn, Klaus-Peter/Wigger, Lothar (Hg.): Systematiken und Klassifikationen in der Erziehungswissenschaft, Weinheim 1994; Keiner, Edwin: Erziehungswissenschaft 1947–1990. Eine empirische und vergleichende Untersuchung zur kommunikativen Praxis einer Disziplin, Weinheim/Basel 1999; Ders.: Erziehungswissenschaft. Wissenschaftstheorie und Wissenschaftspolitik, Weinheim/Basel 2001; BMBF (Hg.): Zur Situation der Bildungsforschung in Deutschland (Bildungsforschung 28), Bonn–Berlin 2008.

3 Vgl. Ziebertz, Hans-Georg/Simon, Werner (Hg.): Bilanz der Religionspädagogik, Düsseldorf 1995; Religionspädagogik seit 1945. Bilanz und Perspektiven (Jahrbuch der Religionspädagogik 12), Neukirchen-Vluyn 1996.

pädagogik war, die den Impuls zu Verständigung und Kooperation verstärkte, sondern gleichsam das Umfeld in Kirche, Kultur und Gesellschaft. So verlor die auf katholischer Seite bis zum Ersten Weltkrieg höchst plausible Ausrichtung auf die katholische Weltkirche, die mitunter etwa das katholische Frankreich näher, enger verwandt und freundlicher erscheinen ließ als das protestantische Berlin, ihre Überzeugungskraft im Krieg zwischen Deutschland und Frankreich. Heute könnte man fragen, ob die Annäherung der Religionspädagogiken vielleicht vor allem durch eine sich in Deutschland und Teilen Europas zunehmend konfessionsindifferent zeigende Kultur und Gesellschaft bedingt ist. Weiter könnte auch nach dem Einfluss des Islam als neuem Gegenüber gefragt werden. Schon die Rede von Religionspädagogiken, die ebenso die Unterscheidung zwischen ihnen hervorhebt wie ihre übergreifende Einheit, hat m. W. erst durch die Einrichtung islamisch-religionspädagogischer Lehrstühle in Deutschland Verbreitung gefunden.⁴

Auch die geschichtliche Entwicklung der Religionspädagogiken ist bislang erst in Ansätzen und Ausschnitten untersucht worden. Nach (katholischen) Ansätzen in den 1960er-Jahren etwa bei Hans Schilling⁵ und Bruno Dreher⁶ sowie den handbuchartigen Darstellungen seit den 1970er-Jahren⁷ war es vor allem die aus-

drücklich konfessionell-vergleichende Tübinger Untersuchung zu „Religionspädagogik als Wissenschaft“, bei der in zwei DFG-Projekten die Entwicklung der beiden Disziplinen von 1900 bis 1975 auf der Grundlage einer Analyse der evangelisch- und katholisch-religionspädagogischen Hauptzeitschriften untersucht wurde.⁸ Zu Fragen der Institutionalisierung von Religionspädagogik ist besonders an den zu diesem Thema von Bernd Schröder herausgegebenen Band zu denken, an dem sowohl evangelische als auch katholische Autorinnen und Autoren beteiligt waren.⁹ Aufschlussreich sind aber auch Untersuchungen, wie sie Markus Müller unlängst zur katholischen Pädagogik vorgelegt hat¹⁰ oder wie sie derzeit – mit anderer Ausrichtung – zur evangelischen bzw. reformatorischen Tradition und deren „Bildungserbe“ erscheinen.¹¹

Ein empirischer oder empirisch-historischer Gesamtbefund steht nicht zur Verfügung. Das zeigen gerade auch die in jüngerer Zeit erschienenen internationalen Handbücher zur evangelischen und katholischen (Religions-)

4 Vgl. dazu Schweitzer, Friedrich: Religionspädagogik im Plural. Aufgaben der evangelischen Religionspädagogik im Kontext islamischer Religionspädagogik. In: ZPT 64 (2012) 66–74.

5 Schilling, Hans: Grundlagen der Religionspädagogik, Düsseldorf 1970.

6 Dreher, Bruno: Die biblische Unterweisung im katholischen und evangelischen Religionsunterricht. Eine theologisch-kerygmatische Gegenüberstellung, Tübingen 1963.

7 Vgl. als noch immer eindrückliches Beispiel, das in evangelisch-katholischer Kooperation erstellt und herausgegeben wurde: Feifel, Erich/Leuenberger, Robert/Stachel, Günter u. a. (Hg.): Handbuch der Religionspädagogik, 3 Bde., Gütersloh 1973ff.

8 Vgl. Schweitzer, Friedrich/Simojoki, Henrik: Moderne Religionspädagogik. Ihre Entwicklung und Identität (Religionspädagogik in Pluraler Gesellschaft 5), Freiburg–Gütersloh 2005; Schweitzer, Friedrich/Simojoki, Henrik/Moschner, Sara u. a.: Religionspädagogik als Wissenschaft. Transformationen der Disziplin im Spiegel ihrer Zeitschriften (Religionspädagogik in pluraler Gesellschaft 15), Freiburg 2010.

9 Schröder, Bernd (Hg.): Institutionalisierung der Religionspädagogik (Praktische Theologie in Geschichte und Gegenwart 8), Tübingen 2009.

10 Müller, Markus: Das Deutsche Institut für wissenschaftliche Pädagogik 1922–1980. Von der katholischen Pädagogik zur Pädagogik von Katholiken (Veröffentlichungen der Kommission für Zeitgeschichte Reihe B: Forschungen 126), Paderborn u. a. 2014.

11 Vgl. bspw. Koerrenz, Ralf (Hg.): Bildung als protestantisches Modell (Kultur und Bildung 3), Paderborn u. a. 2013; Reformationsgeschichtliche Sozietät der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg (Hg.): Spurenlese. Wirkungen der Reformation auf Wissenschaft und Bildung, Universität und Schule, Leipzig 2014.

Pädagogik.¹² So lässt sich für unsere Gegenwart nur hypothetisch, aufgrund der eigenen Anschauung und Erfahrung, die Vermutung formulieren, dass wir heute von zahlreichen Parallelen und Überschneidungen zwischen der evangelischen und der katholischen Religionspädagogik sprechen können – sowohl bei den behandelten Themen als auch bei den Forschungsmethoden – und dass sich für unsere eigene Gegenwart beispielsweise Lehrbücher, die ökumenisch herausgegeben oder sogar ökumenisch verfasst sind, als ein kennzeichnendes Merkmal unserer Zeit erweisen.¹³ Dies kann bislang freilich nur als Hypothese formuliert werden, die, wie ich deutlich machen wollte, durchaus differenzierend untersucht werden müsste – durch eine religionspädagogische Wissenschaftsforschung, wie sie noch nicht oder erst in Ansätzen zur Verfügung steht.

Die Frage nach der ökumenischen Ausrichtung der Religionspädagogik schließt aber auf jeden Fall auch eine *normative* und zugleich persönliche Komponente ein. Sie betrifft nicht zuletzt die Einstellungen derer, die in dieser Disziplin tätig sind. Ob Religionspädagoginnen und Religionspädagogen als persönliche Vertreterinnen und Vertreter ihrer Disziplinen „noch“ evangelisch und katholisch sein wollen – im Sinne ihrer kirchlichen oder religiösen Einstellung –, wäre eine weitere Frage, die sich empirisch untersuchen ließe. Auch in diesem

Falle sollten die Befunde nicht schon vorausgesetzt werden. Um es wiederum zugespitzt und entsprechend abgekürzt auszudrücken: Wenn ich mich recht erinnere, habe ich im evangelischen Bereich noch niemand sagen hören, er wäre doch lieber katholisch oder der Unterschied zwischen der evangelischen und der katholischen Kirche sei – alter und neuer Papst hin oder her – nicht mehr wichtig. Auch wenn es bislang m.W. keine empirischen Untersuchungen gibt, die sich direkt auf die hier gestellten Fragen beziehen, ist für die Lehrerschaft durchaus von einem konfessionellen Selbstbewusstsein und von entsprechenden biographischen Prägungen auszugehen, oft sogar stärker, als es den Lehrerinnen und Lehrern selbst vor Augen steht.¹⁴

Normative Einstellungen und empirische Befunde bleiben aber ohne analytische Grundlage unbefriedigend. Deshalb:

3. Wodurch wird die evangelische Religionspädagogik evangelisch und die katholische katholisch?

Ein erster und naheliegender Hinweis im Blick auf die evangelische oder katholische Ausrichtung führt auf die jeweils untersuchten Gegenstände. Man kann dies die *materiale Bestimmung* einer Disziplin nennen.

12 Vgl. Grace, Gerald R./O'Keefe, Joseph (Hg.): International Handbook of Catholic Education. Challenges for School Systems in the 21. Century (International Handbooks of Religion and Education 2), Dordrecht 2007; Jeynes, William/Robinson, David W. (Hg.): International Handbook of Protestant Education (International Handbooks of Religion and Education 6), Dordrecht u. a. 2012.

13 Als derzeit jüngstes Beispiel sei genannt Hilger, Georg/Ritter, Werner H./Lindner, Konstantin u. a.: Religionsdidaktik Grundschule. Handbuch für die Praxis des evangelischen und katholischen Religionsunterrichts. Überarb. Neuausgabe, München-Stuttgart 2014.

14 So eines der Ergebnisse unserer kleinen Studie: Biesinger, Albert/Münch, Julia/Schweitzer, Friedrich: Glaubwürdig unterrichten. Biographie – Glaube – Unterricht, Freiburg 2008. Im Übrigen verweisen die Religionslehrerbefragungen aus den letzten Jahren in der Regel auf eine ausgeprägte Offenheit für die Zusammenarbeit mit der anderen Konfession; vgl. als Beispiel Feige, Andreas/Tzscheetzsch, Werner: Christlicher Religionsunterricht im religionsneutralen Staat? Unterrichtsliche Zielvorstellungen und religiöses Selbstverständnis von ev. und kath. Religionslehrerinnen und -lehrern in Baden-Württemberg. Eine empirisch-repräsentative Befragung, Ostfildern –Stuttgart 2005.

Vielfach wird bei der Religionspädagogik allerdings nur an den schulischen Religionsunterricht gedacht als an den in der evangelischen ebenso wie in der katholischen Religionspädagogik in paralleler Weise thematisierten und untersuchten Gegenstand. Zudem wird dieser Unterricht bekanntlich weithin – mit oder ohne offizielle Genehmigung – auch nicht mehr in nach Konfessionszugehörigkeit der Schülerinnen und Schüler getrennten Gruppen erteilt, sondern mehr oder weniger im Klassenverband. Da hier dann evangelische und katholische Kinder und Jugendliche gemeinsam unterrichtet werden (weitere Zugehörigkeiten und Nicht-Zugehörigkeiten lasse ich hier außer Acht, weil sie für meine Argumentation an dieser Stelle nicht entscheidend sind), wird gefragt, ob man die Religionspädagogik wirklich noch in zweierlei Gestalt brauche. Immerhin aber bleibt bestehen, dass die entsprechende Lehrkraft immer eine bestimmte Religionszugehörigkeit (oder Nicht-Zugehörigkeit) besitzt, was den entsprechenden Einwänden gegen eine katholische oder evangelische Religionspädagogik zumindest ein Stück weit die Spitze bricht.

Ein in materialer Hinsicht vermutlich überzeugenderes Argument ergibt sich allerdings daraus, dass die Religionspädagogik zumindest dort, wo sie nicht auf eine schulische Didaktik verengt wird, weitere Gegenstände außerhalb der Schule behandelt – etwa die Konfirmandenarbeit, die evangelische Jugendarbeit, die evangelische Erwachsenenbildung, um nur einige evangelische Beispiele zu nennen, die natürlich durch katholische Beispiele wie die Vorbereitung auf die Erstkommunion oder auf die Firmung sowie die Ministrantenarbeit leicht ergänzt werden können.

Nun muss freilich auch aus den unterschiedlichen Gegenständen noch kein zwingendes Präjudiz für die Notwendigkeit einer evangelisch oder katholisch ausgerichteten Religionspädagogik erwachsen. Wenn ich bei-

spielsweise darauf hinweise, dass ich mit der Praxis der Erstkommunion nicht vertraut sei, könnte man mir vorhalten, ich möge dies eben durch entsprechende weitere Studien ändern. Schließlich könne nicht einleuchten, dass wissenschaftlich nur thematisiert werden dürfe, was aus eigener Teilnahme oder Zugehörigkeit vertraut ist.

An diesem Einwand ist abzulesen, dass sich eine Disziplin tatsächlich nicht allein aus materialen Bestimmungen heraus begründen und kennzeichnen lässt. *Formale Bestimmungen* müssen hinzutreten – in meinem Falle also die evangelische Ausrichtung. Denn auch wenn ich mich mit der Praxis der Erstkommunion durchaus vertraut machen könnte, fehlt mir doch nicht nur jeder Glaube an das katholische Sakramentenverständnis – schon eine verlässliche Orientierung hinsichtlich der heute maßgeblichen katholischen Auffassungen fällt mir schwer (Gilt die Transsubstantiationslehre noch oder gilt sie nicht mehr?¹⁵) –, sondern es gehen mir auch bereits die Bereitschaft und innere Motivation dazu ab, Kinder oder Jugendliche so in Kenntnis dieser und anderer katholischer Lehren zu setzen, dass am Ende nicht der heimliche Lehrplan eines subkutanen Anti-Katholizismus zum Tragen käme. In dieser Hinsicht bräuchte ich im Unterricht ein katholisches Gegenüber, das in der Lage ist, meine protestantisch bedingten Verengungen und Grenzen kontrastierend aufzuzeigen. Im Tübinger Team-Teaching haben Albert Biesinger und ich diese Aufgabe wechselseitig erfolgreich übernommen, nicht nur beim Verständnis der Sakramente, sondern auch bei vielen anderen Themen, etwa der Ekklesiologie, des Papsttums, der Rechtfertigungslehre u. a. m.

15 Dazu gab es im Gespräch bei der genannten Veranstaltung nach meinem Vortrag durchaus unterschiedliche Äußerungen.

Etwas weniger persönlich formuliert, geht es darum, dass ein Religionsunterricht, der sich auf Wahrheitsansprüche und Geltungsfragen einlässt, seine Grundlagen im Blick auf Bekenntnis, Kirche und Theologie transparent machen muss. Genau dazu aber gehört auch eine Religionspädagogik, die über ihre konfessionell bestimmten Zugangsweisen Auskunft zu geben vermag. Aus diesen Überlegungen zu notwendigen formalen und materialen Bestimmungen der Religionspädagogik könnten im Übrigen auch weitere Kriterien für eine empirische Untersuchung abgeleitet werden.

Nun wird gegen solche Argumente vielleicht der naheliegende Einwand erhoben, konfessionelle Unterschiede der genannten Art seien vielleicht noch für die Dogmatik von Interesse, aber doch schon längst nicht mehr für die viel stärker praktisch ausgerichtete Religionspädagogik. Deshalb ist es wichtig, sich klar zu machen, dass unterschiedliche, eben auch konfessionell variierende theologische Prämissen oder Positionen gerade auch in der Religionspädagogik eine grundlegende Rolle spielen können, und dies durchaus auch in der Gegenwart.

Eine für alle Religionspädagogik grundlegende, weil konstitutive Frage betrifft bekanntlich die Lehrbarkeit von Religion oder Glaube. Die evangelische Tradition geht von ihren reformatorischen Anfängen an von der Nicht-Lehrbarkeit des Glaubens aus. Das kommt schon bei Martin Luther klar zum Ausdruck, wenn er etwa in der Vorrede zum Kleinen Katechismus davon spricht, dass „man niemand zwingen kann noch soll zum Glauben“¹⁶. Sachlich entspricht dies der evangelischen Zentrallehre von der Rechtfertigung allein aus Glauben, die ja zu einem Widerspruch in sich selbst werden müsste, wenn der

Glaube menschlich verfügbar wäre. Deshalb erläutert Luther den dritten Glaubensartikel konsequent mit den Worten: „Ich gläube, dass ich nicht aus eigener Vernunft noch Kraft an Jesum Christ, meinen Herrn, gläuben oder zu ihm kommen kann“¹⁷. Demnach steht der Glaube nicht einmal in der Macht des Gläubigen selbst – und, so füge ich erläuternd hinzu, noch viel weniger in der Hand einer Lehrerin oder eines Lehrers der Religion. Daran hat die evangelische Tradition insgesamt konsequent festgehalten, auch wenn beim Thema Lehrbarkeit mitunter noch weitere Aspekte wie etwa Probleme und Einschränkungen durch den Lernort Schule, der aufgrund der institutionellen Gestalt religiösen Lehr-Lern-Prozessen von vornherein wenig Unterstützung bietet, thematisiert wurden. Wenn die These von der Nicht-Lehrbarkeit des Glaubens an das evangelische Verständnis von Rechtfertigung gebunden ist, leuchtet es ein, dass hier im katholischen Bereich deutlich andere Auffassungen vorherrschen. Tatsächlich laufen selbst kritische Auseinandersetzungen mit dem Lehrbarkeitsproblem auf katholischer Seite auf eine deutlich andere Pointe hinaus als die evangelischen. In einer fast als klassisch zu bezeichnenden Stellungnahme formuliert Joseph Göttler dazu: „Lehrbar ist also auch Religion nicht schlechthin, lehrbar sind nur religiöse Vorstellungen und deren Formulierungen, auch gewisse äußere Betätigungen“ – soweit entspricht dies ziemlich genau auch evangelischen Sichtweisen. Dann aber heißt es bei Göttler weiter: „Die religiöse Überzeugung [...] ist nicht lehrbar im eigentlichen Sinne, aber erziehbar, d. h. durch erziehlliche Beeinflussungen bestimmbar.“¹⁸

17 Ebd., 511f.

18 Göttler, Joseph: Skizze eines zeitgemäßen Systems der religiös-sittlichen Erziehung. In: Katechetische Blätter 43 (1917) 322–339, 387–397, 445–450, 494–507, 527; zum weiteren Zusammenhang in meiner Sicht vgl. Schweitzer, Friedrich: Religionspädagogik, Gütersloh 2006, 26ff., 61ff.

16 Luther, Martin: Der kleine Katechismus. In: Die Bekenntnisschriften der evangelisch-lutherischen Kirche, hg. im Gedenkjahr der Augsburgerischen Konfession 1930, Göttingen 1976, 501–544, 504.

Demnach treten konfessionell unterschiedliche Auffassungen gerade bei einer religionspädagogischen Konstitutionsfrage deutlich zutage. Daraus lässt sich folgern, dass konfessionelle Unterschiede gleichsam in die disziplinären Tiefenstrukturen eingelassen sind.

Um es im Blick auf die Praxis zuzuspitzen: Als evangelischer Religionslehrer bleibe ich aus katholischer Sicht hinter meinen Aufgaben der Glaubensvermittlung zurück, während aus evangelischer Sicht das, was eine katholische Religionslehrerin oder ein katholischer Religionslehrer wirksam lehrt (oder mit Göttler gesprochen: durch Erziehung bewirkt), kein Glaube sein kann.

Gerade Rudolf Englert hat im Übrigen auf die Bedeutsamkeit der Lehrbarkeitsfrage und auf die nach Konfessionen variierende Bearbeitung hingewiesen.¹⁹ Dabei macht auch er an erster Stelle deutlich, dass sich die Lehrbarkeitsfrage in der Geschichte fast ausschließlich als ein evangelisches Problem stellte. Allerdings will er dann plausibel machen, dass zumindest in einem weiteren Sinne vielleicht doch auch von einer katholischen Lehrbarkeitsfrage gesprochen werden könnte. Es würde hier zu weit führen, im Einzelnen prüfen zu wollen, ob dieser Vorschlag sinnvoll und historisch tragfähig ist. Denn zu konstatieren bleibt auch nach Englerts Ausführungen, dass die Bezeichnung als Lehrbarkeitsfrage auf die katholische Seite eben nur im Rückblick angewendet wird, während sie auf evangelischer Seite die Geschichte vielfach begleitet. Genauer nachzugehen wäre darüber hinaus auch der Bedeutung der reformatorischen Tradition als Voraussetzung des evangelischen

Lehrbarkeitsverständnisses auch noch unter neuzeitlichen Voraussetzungen. M. E. lässt sich die evangelisch begründete Lehrbarkeitsfrage deshalb kaum auf die katholische Tradition übertragen – oder eben bestenfalls im Sinne einer Analogie.

Die theoretische Klärung der dem vorliegenden Beitrag gestellten Themenfrage kann freilich nicht bei der Unterscheidung zwischen evangelisch und katholisch stehen bleiben, sondern muss auch im Blick auf die Ökumene weiter vorangetrieben werden, indem wir fragen:

4. *Wodurch wird die Religionspädagogik ökumenisch?*

„Ökumenisches Lernen“, „Ökumene im Religionsunterricht“, „Projekt Ökumene“ (als ökumenisches Schulbuch), „Didaktik ökumenischen Lernens“, konfessionelle „Gastfreundschaft“ und vor allem die konfessionelle Kooperation („konfessionell-kooperativer Religionsunterricht“) sind seit gut 20 Jahren zentrale Themen der religionspädagogischen Diskussion, zum Teil mit weiter zurückreichender Vorgeschichte.²⁰ Speziell

20 Vgl. u. a. *Sauer, Ralph / Mokrosch, Reinhold* (Hg.): Ökumene im Religionsunterricht. Glauben lernen im evangelisch-katholischen Dialog, Gütersloh 1994; *Becker, Ulrich / Büttner, Gerhard / Gutschera, Herbert* u. a.: Projekt Ökumene. Auf dem Weg zur Einen Welt, Düsseldorf–Stuttgart 1997; *Heinemann, Ursula / Friedrichsdorf, Joachim* (Hg.): Wege miteinander. Konfessionelle Kooperation in der Schule. Modelle und Beispiele, München–Stuttgart 1999; *Scheidler, Monika*: Didaktik ökumenischen Lernens – am Beispiel des Religionsunterrichts in der Sekundarstufe, Münster 1999; *Schmid, Hans / Verburg, Winfried* (Hg.): Gastfreundschaft. Ein Modell für den konfessionellen Religionsunterricht der Zukunft, München 2010; zum derzeitigen Stand vgl. *Schweitzer, Friedrich*: Kooperativer Religionsunterricht. Stand der Entwicklung – Realisierungsformen und Verbreitung – Zukunftsperspektiven. In: Zeitschrift für Pädagogik und Theologie 65 (2013) 25–33.

19 Englert widmet in seinem Band zu Grundfragen der Religionspädagogik dieser Frage gleich drei Kapitel; vgl. *Englert, Rudolf*: Religionspädagogische Grundfragen. Anstöße zur Urteilsbildung, Stuttgart 2008, 196–232. Im Folgenden beziehe ich mich besonders auf den Text „Zur Geschichte des Lehrbarkeitsproblems“ (ebd., 198ff.).

in Tübingen haben wir uns seit vielen Jahren besonders für einen dialogischen kooperativen Religionsunterricht eingesetzt, auch mit entsprechenden Entwicklungs- und Forschungsprojekten, die unter gemeinsamer Leitung von Albert Biesinger und mir durchgeführt wurden.²¹ Die religionspädagogische Bearbeitung ökumenischer Themen ist aber nicht mit einer ökumenischen Religionspädagogik, nach der im Titel des vorliegenden Beitrags gefragt wird, zu verwechseln. Denn Ökumene wird ja auch in den Kirchen insgesamt durchaus unter der Voraussetzung getrennter Kirchen betrieben. Deshalb stellt auch die ökumenische Ausrichtung der Religionspädagogik durchaus ein eigenes Thema dar.

Welche Merkmale können für eine solche Ausrichtung als kennzeichnend angesehen werden? Führt auch in dieser Hinsicht die Unterscheidung zwischen materialen und formalen Bestimmungen weiter? Ich beschränke mich im Folgenden auf drei Merkmale:

■ Grundlegend für die ökumenische Ausrichtung der Religionspädagogik sind zunächst selbstverständlich das Interesse und die Offenheit für andere christliche Kirchen und Bekenntnisse. Dieses grundlegende Kriterium muss heute über den Bereich von evangelisch und katholisch hinaus auch die orthodoxen Kirchen einbeziehen, die in Deutschland insgesamt immer wichtiger werden und die

auch mit einem eigenen Religionsunterricht präsent sind. Wenn ich recht sehe, ist dies noch nicht zureichend in das Ökumeneverständnis der Religionspädagogik eingegangen und fehlt es an Untersuchungen zu diesem Themenbereich.²² In Zukunft sollte nicht mehr unreflektiert von Ökumene gesprochen werden, solange allein die evangelisch-katholischen Beziehungen im Blick sind.

Im Sinne einer formalen Bestimmung ist die ökumenische Offenheit heute wohl in der Religionspädagogik zumindest in Deutschland weit verbreitet. Die materiale Beschäftigung mit der jeweils anderen Theorie und Praxis der Religionspädagogik, in der sich das Interesse an anderen Konfessionen ja ebenfalls erweisen muss, bleibt dahinter wohl (noch?) zurück. Das gilt für Schulen in konfessioneller Trägerschaft (jeweils der anderen Kirche), für Erstkommunion, Firmung und Konfirmation, für die Ausgestaltung der Ministrantenarbeit, die unterschiedlichen Strukturen der evangelischen und katholischen Jugendarbeit u. v. m. – alle diese Bereiche werden kaum einmal anders als aus der Perspektive der eigenen Konfession thematisiert und kommen auch in den entsprechenden Publikationen eben nur dann vor, wenn sie in den jeweils behandelten

21 Vgl. als Hauptveröffentlichungen *Schweitzer, Friedrich / Biesinger, Albert / Boschki, Reinhold* u. a.: *Gemeinsamkeiten stärken – Unterschieden gerecht werden. Erfahrungen und Perspektiven zum konfessionell-kooperativen Religionsunterricht*, Freiburg–Gütersloh 2002; *Dies.*: *Dialogischer Religionsunterricht. Analyse und Praxis konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts im Jugendalter*, Freiburg 2006; als Weiterführung unter Tübinger Beteiligung *Kuld, Lothar / Schweitzer, Friedrich / Tzscheetzsch, Werner* u. a. (Hg.): *Im Religionsunterricht zusammenarbeiten. Evaluation des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts in Baden-Württemberg*, Stuttgart 2009.

22 Vgl. etwa *Danilovich, Yauheniya / Schweitzer, Friedrich*: *Bildung in orthodoxer und evangelischer Sicht. Grundlegende Stellungnahmen – Lernorte – Zukunftsherausforderungen im Vergleich*. In: *Baschkirow, Wladimir / Lichtenberger, Hermann / Schweitzer, Friedrich* u. a. (Hg.): *Was ist orthodox? Was ist evangelisch?*, Neukirchen-Vluyn 2011, 140–159; vgl. auch *Danilovich, Yauheniya*: *Religiöses Lernen im Jugendalter in der orthodoxen und evangelischen Kirche. Konfirmandenarbeit, Religionsunterricht, Sonntagschule. Eine internationale vergleichende Darstellung*, Diss., Tübingen 2014; *Stogiannidis, Athanassios*: *Leben und Denken. Bildungstheorien zwischen Theosis und Rechtfertigung. Eine Untersuchung zum Verhältnis von Evangelischer und Orthodoxer Religionspädagogik*, Münster 2003.

konfessionellen Bereich fallen. Dies mag nicht allein einem fehlenden Interesse geschuldet sein. Vermutlich greift hier wohl nicht zuletzt die Pragmatik ohnehin überlasteter Ausbildungsgänge, die nicht durch „unnötigen Ballast“ beschwert werden sollen. Darüber hinaus ist aber auch das Interesse der Leserschaft wohl eher gering, wenn Themen behandelt werden, die nicht die eigene Praxis betreffen. Eine evangelische Pfarrerin wird sich nur in Ausnahmefällen für die Ministrantenarbeit interessieren (obwohl aus einer solchen Beschäftigung durchaus weiterführende Impulse erwachsen könnten).

■ Interesse und Offenheit müssen sich aber auch konkret in der Bereitschaft zur Kooperation im Religionsunterricht sowie in außerschulischen Kontexten äußern. Der konfessionell-kooperative Religionsunterricht ist dafür noch immer ein exemplarisches Beispiel – als Praxis in der Schule und als Thema von selbst kooperativ verfasster wissenschaftlich-religionspädagogischer Forschung und Lehre. Dabei ist wichtig, dass dieser Unterricht nicht nur inoffiziell und ohne kirchliche Zustimmung stattfindet, sondern auf der Grundlage offizieller Vereinbarungen zwischen den Kirchen sowie mit dem Staat. Nur unter dieser Voraussetzung kann der konfessionell-kooperative Religionsunterricht auch eine angemessene theologische und didaktische Qualität gewinnen. Kooperationen im sogenannten Graubereich, wie sie in manchen Bundesländern als „ökumenischer Religionsunterricht“ weit verbreitet scheinen, realisieren den vorliegenden Befunden zufolge keine religionspädagogische oder in einem reflektierten Sinne ökumenische Qualität.²³ Häufig berufen sie sich in formaler Hinsicht

allein auf die im nicht getrennten Unterricht erreichte Gemeinsamkeit, während sie sich in materialer Hinsicht auf das beschränken, was zwischen den Konfessionen nicht kontrovers sei. Vorzugsweise war und ist das die Bibel – so wie bezeichnenderweise der schon seit dem 19. Jahrhundert nicht nach Konfessionen getrennte Unterricht in Bremen als „bekenntnismäßig nicht gebundener Unterricht in Biblischer Geschichte auf allgemein christlicher Grundlage“ bezeichnet wird (wobei bekanntlich die katholische Seite hier ursprünglich gar nicht im Blick war – bei den Bekenntnissen ging es um lutherisch und reformiert). Dass ein solches Ökumeneverständnis, das sich von allen Differenzen fernhält, unzureichend bleibt, kann das nächste Kriterium zeigen:

■ *Gemeinsamkeiten stärken – Unterschieden gerecht werden:* Diese Leitformel wurde von Albert Biesinger und mir schon vor Jahren für den konfessionell-kooperativen Religionsunterricht geprägt und später dann auch für interreligiöse Kooperationen weiterentwickelt.²⁴ Sie fußt auf verschiedenen theologischen und kirchlichen Ökumenemodellen, versteht sich aber als ein genuin religionspädagogisches Modell. Abgelehnt wird damit sowohl ein Ökumeneverständnis, das allein auf Gemeinsamkeiten abhebt und alle Unterschiede ausblendet, wie auch ein Ökumeneverständnis, das allein auf Differenzen fixiert ist. Beide Formen des Verständnisses von Ökumene werden dem inzwischen erreichten Stand der ökumenischen Verständigung zwischen der evangelischen und der katho-

23 Vgl. eindrücklich Hütte, Saskia/Mette, Norbert: Religionsunterricht im Klassenverband unterrichten. Lehrer und Lehrerinnen berichten von ihren Erfahrungen, Münster 2003.

24 Vgl. die in Anm. 21 genannten Veröffentlichungen, bes. den 2002 erschienenen Band mit diesem Titel. Interreligiöse Weiterführungen unter diesem Aspekt im Blick auf den Religionsunterricht finden sich u.a. in dem 2006 veröffentlichten Band zum „Dialogischen Religionsunterricht“ (s. ebenfalls oben, Anm. 21; vgl. aber auch die im Folgenden genannten Veröffentlichungen zum Elementarbereich).

lischen Kirche nicht gerecht und vor allem auch nicht den Schülerinnen und Schülern mit ihren unterschiedlichen Prägungen und Interessen. Hingegen taugt die Orientierung an der genannten Leitformel auch als Grundlage für die Entwicklung von differenzierten Lehr-Lern-Prozessen, in denen – den empirischen Befunden zufolge – alle Beteiligten einen Gewinn wahrnehmen. Wichtig ist dabei auch die über Theologie und Religionspädagogik hinausreichende Begründung dieses Modells: Ein dialogisch-kooperativer Religionsunterricht trägt bei zu dem Bildungsziel der Pluralitätsfähigkeit – im Sinne eines prinzipienorientierten Umgangs mit der religiös-weltanschaulichen Vielfalt. In einer solchen Fähigkeit liegt eine Aufgabe von Bildung insgesamt, nicht nur des Religionsunterrichts.²⁵ Insofern kann ein daran ausgerichteter Unterricht auch neue Plausibilität in Schule und Gesellschaft gewinnen.

Unter dieser Voraussetzung komme ich zu meinem letzten Punkt, mit dem ich auch die Themenfrage noch einmal aufgreife und aus meiner Sicht beantworte:

5. *Wir sind ökumenisch, wenn und weil wir evangelisch oder katholisch sind!*

Die mir gestellte Ausgangsfrage war: „Gibt es noch eine evangelische und katholische Religionspädagogik – oder sind wir ökumenisch?“ Vor dem Hintergrund des Gesagten lässt sich diese Frage nun noch einmal anders beleuchten.

Zunächst ist festzuhalten, dass es in beiden Kirchen inzwischen wichtige Anhaltspunkte für die Auffassung gibt, dass eine konfessionelle Bindung und Ausrichtung im Religionsunterricht keineswegs im Gegensatz zur ökumenischen Offenheit stehen muss. Geradezu umgekehrt wird in der jeweils eigenen Konfessionalität ein wesentlicher Ausgangspunkt für ökumenische Offenheit gesehen. Damit ist eine besonders im vorliegenden Zusammenhang sehr interessante Entwicklung zu verzeichnen: Konfessionalität wird zur Voraussetzung für Ökumene. Allerdings muss dies nicht zwangsläufig in einem optimistischen Sinne gedeutet werden. Denn die konfessionellen Perspektiven und Begründungsmuster können gerade auch dort, wo sie als Voraussetzung für die Möglichkeit der Ökumene ins Spiel gebracht werden, eine so gegensätzliche Gestalt annehmen, dass sie eine ökumenische Zielsetzung – auch ungewollt – konterkarieren. Insofern bleibt das Verhältnis zwischen Konfessionalität und Ökumene spannend und spannungsvoll zugleich.

Das lässt sich an maßgeblichen Äußerungen der beiden Kirchen zum Religionsunterricht und seiner Konfessionalität sowie Ökumenizität gut zeigen. In der Denkschrift der EKD „Identität und Verständigung“ von 1994 findet sich dazu folgende Aussage zum evangelischen Religionsunterricht: „Seine theologische Identität und seine ökumenische Offenheit haben ein und dieselbe Wurzel.“

Worin besteht diese Wurzel? Nach Auffassung der evangelischen Denkschrift liegt die Antwort auf der Hand: „Seinem inneren theologischen Sinne nach ist folglich der evangelische Religionsunterricht auf die eine Kirche Jesu Christi, das heißt, grundsätzlich ökumenisch auszurichten, und er kann nicht ökumenisch

²⁵ Vgl. dazu jetzt, in Weiterführung früherer Arbeiten, Schweitzer, Friedrich: *Bildung, Neukirchen-Vluyn 2014*; Ders.: *Interreligiöse Bildung. Religiöse Vielfalt als religionspädagogische Herausforderung und Chance*, Gütersloh 2014.

sein, wenn er nicht in dem genannten Verständnis evangelisch ist.“²⁶

Diese Antwort ist insofern typisch evangelisch, als die „eine Kirche“ gerade nicht als römische Weltkirche vorgestellt wird, sondern – mit einer Unterscheidung der Reformation gesprochen – als die unsichtbare Kirche Jesu Christi, die sich nur im Glauben erschließt und die allen innerweltlichen Formen kirchlicher Realisierung als kritisches Korrektiv immer schon vorausliegt.

1996 hat die katholische Deutsche Bischofskonferenz in ihrer Verlautbarung „Die bildende Kraft des Religionsunterrichts“ darauf mit der These geantwortet: „Ökumenisch kann deshalb nur sein, wer in diesem Sinn auch konfessionell ist“ – also katholisch.²⁷

An diesen beiden konträren Aussagen, die sich jeweils auf in der entsprechenden Sicht unerlässliche evangelische und ebenso unverzichtbar katholische Voraussetzungen berufen, ist exemplarisch noch einmal der Stand der Ökumene abzulesen: Der Wille und die Bereitschaft zur Ökumene sind erkennbar gegeben, aber die Auffassungen im Blick auf die dafür erforderlichen Voraussetzungen und daher auch die daraus resultierenden Konsequenzen gehen doch noch weit auseinander. In beiden Stellungnahmen wird Ökumene unterschiedlich begründet, jeweils aus der eigenen konfessionellen Perspektive heraus. Dadurch werden die konfessionell bestimmten Ausrichtungen auch des Religionsunterrichts als evangelisch oder katholisch zugleich zur

notwendigen Bedingung für die Realisierung von Ökumene.²⁸

Dabei handelt es sich offenbar nicht um Nebensächlichkeiten und auch nicht um eine Angelegenheit bloß vergangener Zeiten. Es dürfte kein Zufall sein, dass ich im laufenden Jahr genau an diesem Punkt – bei der Frage konfessioneller (evangelisch-katholischer) Kooperation – auf den entschiedenen Widerspruch eines katholischen Bischofs gestoßen bin und dieser Widerspruch dann in kürzester Zeit auch Aufnahme in die Berichterstattung der FAZ gefunden hat.²⁹

Was bedeutet dies für die Religionspädagogik, für ihre Konfessionalität und Ökumenizität? In meiner Sicht liegt das Ziel heute in einer solchen religionspädagogischen Auslegung des Evangelischen oder Katholischen, die zur ökumenischen Offenheit befähigt und motiviert. Für mich als evangelischen Religionspädagogen ist dabei in der Tat der konstitutive Bezug auf das Evangelium, das über alle kirchlichen Institutionen und Festlegungen hinausreicht, sowie auf die eine Kirche Jesu Christi als gemeinsame Grundlage aller menschlich-fehlerbaren kirchlichen Realisierungen maßgeblich. Zugleich bin ich mir bewusst, dass dies meine Sicht ist, und ich muss eine andere – hier also katholische – nicht als falsch oder verfehlt ablehnen. Ökumenisch ist vielmehr gerade der Versuch, den anderen von seinen theologischen Voraussetzungen her zu begreifen. In

26 EKD: Identität und Verständigung. Standort und Perspektiven des Religionsunterrichts in der Pluralität. Eine Denkschrift der EKD, Gütersloh 1994, zitiert nach: http://www.ekd.de/download/identitaet_und_verstaendigung_neu.pdf (abgerufen am 27.9.2014), 29f.

27 DBK: Die bildende Kraft des Religionsunterrichts. Zur Konfessionalität des katholischen Religionsunterrichts, Bonn 1996, 49.

28 Zum Verhältnis der beiden kirchlichen Äußerungen zum Religionsunterricht und ihrer theologischen sowie religionspädagogischen Deutung vgl. Schweitzer, Friedrich: „Identität und Verständigung“ und „Bildende Kraft des Religionsunterrichts“. Zum Vergleich von EKD-Denkschrift und Bischofswort aus evangelischer Sicht. In: rhs 40 (1997) 223–231.

29 Vgl. F.A.Z. vom 19.03.2014, 4 (Seitenüberschrift: „Overbeck gegen gemeinsamen Religionsunterricht“).

solchen Versuchen liegt m. E. ein wichtiger Fortschritt des ökumenischen Dialogs.³⁰

In unserer Tübinger Erfahrung einer engen konfessionellen Kooperation in Forschung und Lehre sowie bei bildungspolitischen Initiativen hat sich gezeigt: Ökumenische Kooperation in der Religionspädagogik ist möglich, sinnvoll, bereichernd und zukunftsorientiert. Ihre Voraussetzung ist aber nicht die Ablösung von

den eigenen evangelischen oder katholischen Wurzeln, sondern ein dialogoffener und neugierig verstehender – und im Tübinger Falle auch sehr freundschaftlicher – Umgang damit. Genau das ist mit unserer Leitformel gemeint, mit der ich deshalb auch an dieser Stelle schließe: *Gemeinsamkeiten stärken – Unterschieden gerecht werden!*

Dr. Friedrich Schweitzer
Professor für Praktische Theologie/
Religionspädagogik an der
Eberhard Karls Universität Tübingen,
Evangelisch-Theologische Fakultät
Liebermeisterstr. 12, 72074 Tübingen

³⁰ Vgl. dazu bes. die Ansätze bei *Herms, Eilert/Zak, Lubomir* (Hg.): *Grund und Gegenstand des Glaubens nach römisch-katholischer und evangelisch-lutherischer Lehre*. Theologische Studien, Tübingen 2008.

Der Bildungsbegriff in der orthodoxen Religionspädagogik

Eine theologische und schulpädagogische Betrachtung

Athanasios Stogiannidis

Um sich dem Feld des pädagogischen Denkens in der orthodoxen Religionspädagogik annähern zu können, wird ein Rekurs auf ihr Selbstverständnis unerlässlich. Zunächst gilt es also die Frage zu beantworten: „Was ist Religionspädagogik orthodox-theologisch gedacht?“ Es gibt zwei verschiedene, einander ergänzende Perspektiven, unter denen dieses Thema zu betrachten ist.

Im Blick auf die Erziehungsziele versteht sich die orthodoxe Religionspädagogik nicht als ein gesonderter Zweig der Erziehungswissenschaft. Dies wird damit begründet, dass der Begriff ‚religiöse Bildung‘ im orthodox-theologischen Kontext nicht als ein besonderer Aspekt des menschlichen Lebens betrachtet wird.¹ Religiös zu sein deutet darauf hin, dass man nach einem Sinn für sein Leben sucht, oder dass man ihn schon gefunden hat. Dementsprechend erscheint die Religiosität des Menschen als eine Sache, welche das Ganze des menschlichen Lebens angeht. Von daher wird es evident, dass Religion ein konstitutives Element des *allgemeinen* Bildungsbegriffs darstellt. Wenn man gebildet ist, dann hat man irgendeinen welt-

anschaulichen Standpunkt bzw. einen Orientierungshorizont, mit dessen Hilfe man sein Leben führen will. Von diesen Vorgaben aus wird man also durchaus behaupten können, die Religionspädagogik befasse sich keineswegs mit einem besonderen Bereich des menschlichen Lebens, der von allen seinen anderen Aspekten getrennt sei.

Religionspädagogik hat mit Religion zu tun, also mit der Sinndeutung des Lebens bzw. mit dem, was jeden Menschen allgemein angeht. Dieser Auffassung nach ist die religiöse Dimension etwas Grundlegendes für die allgemeine Bildung; so kann man von einer allgemeinen Bildungsverantwortung des Christentums für das öffentliche Leben in der Gesellschaft reden. In dem bereits erwähnten Sinn ist die Religionspädagogik zwar ein Teil der allgemeinen Pädagogik, zugleich jedoch eine selbstständige Wissenschaft, auch wenn sie die gleichen Forschungsmethoden verwendet und jene wissenschaftlichen Interessen verfolgt, welche auch in der Erziehungswissenschaft üblich sind. Es ist aber trotzdem ein signifikantes Unterscheidungsmerkmal nicht außer Acht zu lassen: *In der orthodoxen Religionspädagogik werden die Erziehungsziele von der biblischen Überlieferung und der kirchlichen Tradition inspiriert.* Kurz gesagt: *Die Erziehungsziele, welche in der*

1 Mehr zu diesem Thema: Kogoulis, Ioannis: Katechetik und Christliche Pädagogik (in griechischer Sprache), Thessaloniki³2014, 65–92.

orthodoxen Religionspädagogik gesetzt werden, betreffen den ganzen Menschen und nicht nur einen Bereich seiner Existenz.

1. Orthodoxe Religionspädagogik als wissenschaftliche Disziplin

In der Tat hat sich so im akademisch-theologischen Feld Griechenlands – auf diesen Bereich sollen sich die folgenden Ausführungen konzentrieren – eine selbstständige wissenschaftliche Disziplin entwickelt, die als ‚Religionspädagogik‘ bezeichnet wird. Das Augenmerk richtet sich hierbei auf die wissenschaftliche Beschäftigung mit spezifisch religiösen Lehr- und Lernprozessen. Präziser gesagt versteht sich die orthodoxe Religionspädagogik als ein erziehungswissenschaftlicher Zweig, der sich sehr konkret auf eine bestimmte Art von Lehr- und Lernprozessen fokussiert, welche als *religiöse* Lehr- und Lernprozesse definiert werden. Diese Bildungsprozesse beziehen sich im Grunde auf die Lebensdeutung, die dem Leben der Kirche entspringt. Darüber hinaus wird hierbei die Frage nach einer weltanschaulichen Orientierung der Jugendlichen thematisiert, die sich außerhalb des kirchlichen Lebens erstreckt.

Heutzutage sind zwei religionspädagogische Disziplinen in den Theologischen Fakultäten Griechenlands anzutreffen: Die erste ist die *Christliche Pädagogik und Katechetik*, deren Interesse jenen pädagogischen Prozessen gilt, die mit der religiös-kirchlichen Sozialisation der jungen Menschen zu tun hat. Die Hauptfrage ist dabei, aufgrund welcher Inhalte, Mittel und Verfahrensweisen das Leben der Kirche bzw. der kirchlichen Tradition den Kindern und Jugendlichen in einem außerschulischen Kontext pädagogisch vermittelt werden kann. Wenn wir aber auf den schulischen Kontext Bezug nehmen möchten, dann ist dafür eine andere religionspädagogische Disziplin zuständig: die Rede ist von der *Didaktik des Religionsunter-*

richts, deren grundlegendes Ziel nicht die Einführung bzw. Einübung der jungen Menschen ins Leben der Kirche ist. Der Blick richtet sich hier vor allem auf den Beitrag, welchen die kirchliche Tradition und die Frage nach Gott im öffentlichen Schulwesen zu leisten vermag. Ferner wird die Signifikanz der Religion für das friedliche Zusammensein von Menschen mit unterschiedlicher religiöser, nationaler und kultureller Herkunft hervorgehoben. Diese zweite religionspädagogische Disziplin kreist um ein allgemein-(schul-)pädagogisches Anliegen und orientiert sich dementsprechend an der Erfüllung von jenen Erziehungszielen, die sich von dem staatlich anerkannten pädagogischen Auftrag der Schule – und eben nicht von der Kirche her – ergeben.

Die beiden bereits erwähnten religionspädagogischen Disziplinen beschäftigen sich mit ‚religiöser Bildung‘; die erste bewegt sich im kirchlichen, die zweite im schulischen Kontext. Wie ist aber der Begriff ‚Bildung‘ in der orthodoxen Religionspädagogik aufzufassen? Dabei kommen zwei unterschiedliche, aber keinesfalls aufeinanderprallende Perspektiven zu Wort: die theologische und die schulpädagogische. Im Weiteren gehen wir ausführlich darauf ein.

2. ‚Bildung‘ im Verständnis der orthodoxen Religionspädagogik

Die theologische Deutung des Bildungsbegriffs in der orthodoxen Religionspädagogik weist auf das biblisch begründete Verhältnis des Menschen zu Gott. In Anlehnung an die Texte der Genesis können wir festhalten, dass Gott als der Anfang und als die Quelle jedes Wesens in der Welt anerkannt wird. Der Mensch wurde nach dem Abbild und Gleichnis Gottes geschaffen. Dies weist darauf hin, dass „die Ontologie des Menschseins nicht im Menschen selbst besteht, in den Elementen aus denen er konstruiert wird, sondern im Archetyp, von dem und

nach dessen Vorbild er geschaffen worden ist“². Weiter wird man danach fragen können, wer der Archetyp bzw. das Urbild des Menschen ist. Also ist es notwendig, dass die Präposition „nach“ (im Ausdruck: „nach dem Abbild Gottes“) weiter erläutert wird.

Die Antwort darauf ist in den paulinischen Briefen an die Korinther und Kolosser zu finden, worin Jesus Christus als Bild Gottes bezeichnet wird. Für Athanasius den Großen „wird die Bedeutung der Präposition ‚nach‘ in diesem Vers von der Tatsache bestimmt, dass auch Jesus Christus Bild Gottes genannt wird (2 Kor 4,4; Kol 1,15). Seit den christologischen Streitigkeiten mit dem Arianismus wird zurecht betont, dass der Logos Gottes, Jesus Christus, das einzige, wahre und natürliche Bild Gottes ist, weil er wesensein mit dem Vater ist. Daraus resultiert die Forderung, dass der Mensch nicht ‚Bild Gottes‘ in ähnlichem Sinne wie Christus genannt, sondern von ihm als Geschöpf ‚nach dem Bilde Gottes‘ angesprochen werden soll“³. Demzufolge ist Jesus Christus das wahre Bild Gottes, während der Mensch das Bild Jesu Christi ist. Der Mensch bildet Jesus Christus ab, also ist Jesus Christus der wahre und der vollkommene Archetyp des Menschen. Dies impliziert, dass der Mensch – orthodox-theologisch gesehen – seine Identität bzw. die Wahrheit über seinen Existenzgrund in der Person Jesu Christi zu suchen hat.

In einem Brief *Fjiodor M. Dostojewskis* (1821–1881) steht folgendes Beachtenswertes: „Ich glaube, es gibt nichts Schöneres, Tieferes, Sympathischeres, Vernünftigeres, Mutigeres, Vollkommeneres als Christus, und nicht nur, dass es nichts anderes gibt, mit eifersüchtiger Liebe

rede ich mir noch ein, es könne auch nichts anderes geben [...] Wenn mir jemand die Existenz Christi jenseits der Wahrheit bewiese, tatsächlich aber die Wahrheit von Christus unabhängig ist, zöge ich Christus der Wahrheit vor.“⁴ Diese Worte zeigen deutlich auf, dass der Bildungsbegriff in der orthodoxen Religionspädagogik eine Beziehung des Menschen zu Gott zum Ausdruck bringt. In dieser Beziehung macht der Mensch sich bewusst, dass jede irdische Anstrengung, eine absolute Wahrheit zu finden, sich als unzureichend und unbefriedigend erweist.

Was ist damit gemeint? Der Mensch sieht jede Verobjektivierung in diesem irdischen Leben bzw. jede Bemühung, seinen Durst nach dem Absoluten zu löschen, als einen letztlich scheiternden Versuch an, sich selbst als Person zu entwickeln. Das Absolute markiert jene Bereiche, die den Menschen übersteigen. Und es gibt auf dieser Erde keine rein menschliche Erregenschaft, die den Menschen einfach übersteigen könnte. Dies muss auf jeden Fall außerhalb des Menschen gefunden werden. Dieses ‚außerhalb‘ ist in der Person Jesu Christi zu erkennen, der jene Beziehung zu dem Menschen stiftet, wobei der Mensch seine ‚wahre‘, nämlich eine nicht der Endlichkeit unterliegende Vollkommenheit erreichen kann.

Man wird demzufolge urteilen können, dass die grundlegende Frage der Orthodoxen Kirche angesichts der Bildung des Menschen als Person nicht auf eine angeblich objektive, absolute und unendliche Wahrheit abzielt, sondern auf eine absolut mögliche Erfahrung (griech.: εμπειρία), in der der Mensch seine wahre Identität bzw. seine Vervollkommnung erreichen kann. Mit anderen Worten: Der Bildungsbegriff ist in der orthodoxen Religionspädagogik auf

2 *Kallis, Anastasios*: Bild und Gleichnis Gottes. Der Mensch als Mikrokosmos in der Sicht der Kirchenväter. In: *Ders.*: Brennender, nicht verbrennender Dornbusch. Reflexionen orthodoxer Theologie, Münster 1999, 258.

3 *Nikolaou, Theodor*: Askese, Mönchtum und Mystik in der Orthodoxen Kirche, St. Ottilien 1995, 22.

4 *Dostojewski, Fjiodor*: Brief 23/61, F.M. Dostojewski an N.D. Fonwisina, Omsk, 20. Februar 1854. In: *Schröder, Ralf* (Hg.): Dostojewski, Fjiodor Michailowitsch. Briefe (übersetzt v. Waltraud u. Wolfram Schroeder), Leipzig 1981, 94ff.

die innere, geistige Qualität der menschlichen Person angewiesen. Es handelt sich dabei nicht nur um eine Sache des Verstandes oder der Ausbildung, sondern vielmehr um eine existenzbezogene Veränderung des Menschen.

3. ‚Person‘ in der orthodoxen Religionspädagogik

Wollen wir der theologischen Perspektive des Bildungsbegriffs in der orthodoxen Religionspädagogik präziser nachgehen, bemerken wir, dass im Johannes-Evangelium Folgendes steht: Christus sagt: „Ich bin der Weg und die Wahrheit“⁵. Daraus wird ersichtlich, dass die Wahrheit kein Objekt ist, sondern eine Person. Der Begriff ‚Person‘ expliziert den Sinngehalt des Bildungsbegriffs in orthodox-theologischer Sichtweise. Was aber heißt ‚Person‘? Ein bekannter Theologe der russischen Diaspora, der Archimandrit *Sophronius Sacharov* (1896–1993) hat sich mit dieser Frage beschäftigt. Seiner Lehre nach⁶ ist die tiefste Dimension des trinitarischen Gottes das hypostatische Prinzip (das griechische Wort ‚Hypostase‘ wird auf Deutsch als ‚Person‘ übersetzt). Dieses Prinzip besagt, dass Gott *hypostatisch*, d. h. personenhaft existiert.

„Gott ist Leben, weil er hypostatisch ist. Das Leben katexochen ist die Hypostase, die ihre eine eigene Natur (Wesen) und ihre eine eigene Energie besitzt. Der wesentliche Inhalt dieses Lebens ist die Liebe, während die hypostatische Existenzweise (Gottes) die Gemeinschaft der Liebe in ihrer ganzen Fülle und Unendlichkeit ist. [...] Diese Liebe ist eine sich selbst entäußernde Liebe (griechischer Text: *κενωτική αγάπη*) und charakterisiert grundsätzlich das göttliche Leben der drei göttlichen Hypostasen. [...] Diese

gegenseitige und sich selbst entziehende Liebe wird in der Theologie mit dem Begriff *Perichorese* (= Durchdringung) ausgedrückt.“⁷

Dieser Lehre nach existieren die drei trinitarischen Personen als selbstständige Existenzweisen, gleichwohl durchdringen sie einander mit einer entleerenden Liebe. Jede Person trägt in sich die Liebe der anderen zwei, aber trotzdem bleibt sie eine gesonderte Person mit ihren besonderen hypostatischen Eigenschaften. Der Grundgedanke dieser Theologie ist die Koexistenz von Selbst und Gemeinschaft; das eine kann es ohne das andere nicht geben.

Sophronius Sacharov plädiert nun dafür, dass auch der Mensch, indem er nach dem Abbild Gottes geschaffen worden ist, mit der Eigenschaft des hypostatischen Prinzips existenziell ausgerüstet ist.⁸ Das bringt mit sich, dass der Mensch die existenzielle Möglichkeit und zugleich Berufung hat, sich als Hypostase bzw. als Person zu entwickeln, und dadurch den Anderen, den Fremden zu umarmen. All dies soll geschehen, ohne dass der Mensch auf die Einzigartigkeit seiner Person verzichtet. Der Mensch findet seine vollkommene personale Identität, indem er die Erfahrungen jedes Menschen in sich fasst. Daraus resultiert, dass er die Realität der einen menschlichen Natur in ihrer Ganzheit und zugleich in ihrer Mannigfaltigkeit wahrnimmt.

ZUSAMMENFASSEND GESAGT: Der Begriff ‚Person‘ stellt in der orthodoxen Religionspädagogik die Realität der in Christus verklärten menschlichen Natur dar. Verklärung in Christus wird als Öffnung gegenüber jedem Menschen und Gott übersetzt. In dem Sinn wird die Identitätsfindung bzw. die Suche jedes Menschen nach seiner Identität an die Identitätserfahrung inmitten der Beziehung zu Gott und den Mitmenschen angeschlossen.

5 Joh 14,6.

6 *Zacharos, Zacharias*: Rekurs auf die Theologie des Abba Sophronius (in griech. Sprache), Essex 2000, 27.

7 Ebd., 27 (Übersetzung v. Athanasios Stogiannidis; des weiteren abgekürzt als A. S.).

8 Vgl. ebd., 30.

Das Als-Person-Sein expliziert das Bildungsideal der orthodoxen Religionspädagogik, das eng verbunden ist mit einem Gemeinschaftsgeist. *Kallistos Ware*, Bischof von Diokleia, formuliert dies zutreffend: „Die vollkommene menschliche Person [...] ist diejenige, die nicht ‚ich‘ sondern ‚wir‘, nicht ‚mein‘ sondern ‚unser‘ sagt. Das Gebet, das uns der Sohn Gottes selbst gelehrt hat, beginnt mit dem Ausdruck ‚Vater unser‘, nicht mit dem Ausdruck ‚Vater mein.‘“⁹ Bildung ist somit einem existenziellen Ereignis gleichzustellen, welches in den Tiefen der menschlichen Seele entspringt. Dieser Bildung des Menschen als Verklärung des Lebens, d.h. als Lebenserneuerung, liegt nicht nur ein Prozess reflexiver Gedankenerzeugung zugrunde; sie geht vor allem davon aus, dass die menschliche Person eine ontologische Veränderung ihrer geistigen Qualität erlebt: „In der Erneuerung, in der Heiligung der menschlichen Person versteckt sich das Geheimnis, die Garantie und die Dynamik der wesentlichen Veränderung. Es muss das Augenmerk auf das Wesen (Ontologie) der Dinge gerichtet werden und nicht schlicht auf ihre Erscheinung.“¹⁰

4. *Der Mensch im Bild der ‚hypostatischen Union‘*

Das hypostatische Prinzip des Menschen, welches darin liegt, dass der Mensch nach dem Abbild und Gleichnis Gottes geschaffen worden ist, erfolgt als ein Resultat der Gnade Gottes an jenem Menschen, der als ein bewusstes Mitglied

der Kirche lebt bzw. an der charismatischen sakramentalen Erfahrung der Kirche teilnimmt. Die heilige Eucharistie ist der Ort, wo der Einigungsprozess zwischen dem Menschen, dem Mitmenschen, der Schöpfung und Gott stattfindet. *Johannes von Damaskus* (676–749) schildert diesen Prozess charakteristischerweise so: „Denn wir alle, die wir an dem einen Brote teilhaben, werden ein Leib und ein Blut Christi und Glieder untereinander (griech.: σύσσωμοι Χριστού), da wir mit Christus zu einem Leib vereinigt sind.“¹¹ In dem Sinne deutet die ‚Aktivierung‘ des hypostatischen Prinzips auf eine existenzielle Erfahrung des Menschen, wobei er als ein kleiner Kosmos existiert. Es ist genau dies, was der Apostel Paulus mit dem Satz „εἴ τις ἐν Χριστῷ καινῇ κτίσις“ (2 Kor 5,17) zu explizieren versucht. Der Mensch wird zu einer neuen Kreatur, indem er die ganze Welt als eine von der Gnade Gottes durchdrungene Ökumene erfährt. Anders formuliert: Der Mensch existiert als Kirche.¹² Die Einheit der ganzen Schöpfung kommt zum Vorschein, wodurch der Mensch zu einem globalen und ökumenischen Menschen wird.

Der Mensch, der in Christus lebt, kann nicht umhin, den Anderen zu lieben; er kann nicht leben, ohne den Anderen zu lieben. Dies wird in der Liturgie des *Johannes Chrysostomos* (347–407) sehr deutlich und mit den folgenden Worten unterstrichen: „Um den Frieden der ganzen Welt, die rechte Standhaftigkeit

9 *Ware, Kallistos*: Das Reich in uns (griech., übers. aus dem Engl. v. *Iosif Roilidis*), Athen 1994, 60 (Übersetzung A.S.).

10 *Giannoulatos, Anastasios*: Die Dynamik einer ganzheitlichen und ständigen Veränderung oder das Zeugnis der drei Hierarchen im Hinblick auf die ‚gute Veränderung‘. In: *Ders.*: Globalisation und Orthodoxie (in griech. Sprache), Athen 2000, 225 (Übersetzung A.S.).

11 *Johannes von Damaskus*: Genaue Darlegung des orthodoxen Glaubens. In: *Bardenhewer, Otto/Weyman, Karl/Zellinger, Johann* (Hg.): Bibliothek der Kirchenväter. Eine Auswahl patristischer Werke in deutscher Übersetzung, München 1910ff., 216.

12 Vgl. *Vassiliadis, Petros*: Eucharist and Witness. Orthodox Perspectives on the Unity and Mission of the Church, Geneva 1998, 5: „If any conclusion is to be drawn from the Johannine eucharistic understanding, it is to affirm the ecclesial and diaconal dimension of the eucharist as a communion event and not as an act of personal devotion; an act of diakonia and sharing, and not a sacramentalistic, quasi-marginal rite.“

der heiligen Kirchen Gottes und Einigung aller lässt uns den Herrn bitten.“¹³ Der Andere – darunter auch der Fremde – wird nicht als meine Hölle betrachtet, sondern als die einzige Möglichkeit, die mir eröffnet wird, damit ich meine wahre Personalität finden kann. Der Andere, der Fremde ist für mich mein Paradies! Das charismatische Leben der Kirche ist, so wird man behaupten können, nicht nur eine Sache des geistigen Emporsteigens des Menschen zu Gott, sondern gleichzeitig bildet es den Ausgangspunkt für sein soziales und politisches Engagement. Es ist eine befördernde Kraft, damit der Mensch sich im sozialen und politischen Bereich für das friedliche Zusammensein aller und für die Gerechtigkeit einsetzt; es ist ein geistiger Impuls, der den Menschen verhilft, gegen alle Mächte zu kämpfen, welche die Freiheit seines Mitmenschen bedrohen, und Widerstand zu leisten.

Dem Bildungsideal der orthodoxen Religionspädagogik zufolge lässt sich die Spiritualität des Menschen also an sein soziales und politisches Verhalten anknüpfen.¹⁴ Geistige Erfahrung und Moral sind zwei Größen, die sich

überschneiden. Die Vollendung des Menschen in der Liebe Jesu Christi ist ein Akt des Uarmens aller Menschen auf dieser Welt: „Wer in der Liebe vollendet, die Höhe der Gelassenheit erreicht, kennt keinen Unterschied zwischen Eigenem und Fremden, zwischen Gläubigen und Ungläubigen [...] zwischen Männlichem und Weiblichem. Weil er die Tyrannei der Leidenschaften überwunden hat und nur auf die eine Menschennatur blickt, achtet er alle gleich und ist allen gleicherweise zugewandt.“¹⁵

5. Ein Blick auf die schulische Praxis

Die theologische Perspektive des Bildungsbegriffs, welche sich an die Imago-Dei-Lehre der kirchlichen Tradition anschließt, identifiziert Bildung als soteriologischen Begriff. Selbstverständlich taucht die Frage auf, ob ein derartiges Bildungsideal in die schulische Praxis umgesetzt werden kann oder darf. Es gibt viele theologische und pädagogische Gründe, die als Antwort nur ein klares ‚Nein‘ zulassen. Aus einem orthodox-theologischen Blickwinkel ist anzunehmen, dass das Erleben der charismatischen Erfahrung der Kirche nicht nur die Gnade Gottes voraussetzt, sondern auch die Freiheit, d.h. die freie Hingabe des Menschen zu Gott.¹⁶

13 *Kallis, Anastasios* (Hg.): Die Göttliche Liturgie der orthodoxen Kirche, Münster 2000, 47.

14 Vgl. *Stogiannidis, Athanasios*: Leben und Denken. Bildungstheorien zwischen Theosis und Rechtfertigung, Münster 2003, 174: „Die horizontale Sozialität (Mensch-Mitmensch) wird durch die vertikale (Mensch-Gott) in ihrem Sinn gedeutet. Man wird aufgrund dieser Position die Feststellung treffen können, dass das positive Verhalten des Menschen in der Gesellschaft als Ausdruck seines persönlichen Verhältnisses zu Gott anzusehen ist. *Die Moral ist somit als ontologische Konsequenz anzusehen*“ (Hervorhebung im Orig.). S. a. *Gioultsis, Vassilios*: Religionssoziologie (in griech. Sprache), Thessaloniki 1996, 80–82. Gioultsis plädiert dafür, dass in der Liturgie der Orthodoxen Kirche zwei Anaphoras impliziert werden, welche sich überschneiden; es geht um die horizontale und die vertikale Anaphora. S. a. *Zizioulas, Ioannis*: Metropolit von Pergamos. Die Schöpfung als Eucharistie. Eine theologische Annäherung an das ökologische Problem (in griech. Sprache), Athen 1998, 31f.

15 *Maximus der Bekenner*: Vierhundert Sprüche über die Liebe. In: *Dahme, Klaus* (Auswahl und Übersetzung): Byzantinische Mystik, ein Textbuch aus der Philokalia, Bd. 1: Das Erbe der Mönchsväter, Salzburg 1989, 107.

16 Vgl. *Tselegidis, Dimitrios*: Die Soteriologie Luthers. Beitrag zum Studium der Theologie Luthers aus orthodoxer Sicht (in griech. Sprache), Thessaloniki 1998, 225: „Die Einhaltung der Gebote [...] setzt die Unterwerfung des freien Willens des Menschen dem Willen Gottes voraus [...] sie ist keine automatische und mechanische Prozedur oder ein magischer Akt. Im Gegenteil ist sie das Resultat eines bewussten und mühevollen Kampfes des freien Willens des Menschen, sich dem Willen Christi anzupassen.“ (Übersetzung A.S.).

Demzufolge gibt es also keinen menschlichen Akt, mit Hilfe dessen der Glaube an Gott bzw. die In-Christus-Verklärung des Menschen pädagogisch vermittelt werden könnte.

Seitens der Erziehungswissenschaften, und zwar im Hinblick auf die neuen konstruktivistischen Lerntheorien, dürfte man die Ansicht mit Recht unterstützen, dass neue Kenntnisse Schülerinnen und Schülern grundsätzlich nicht automatisch vermittelt werden. Die Mitwirkung der Schüler/-innen an einem Lehr-Lernprozess ist *die* gravierende Präsupposition, damit die Schüler/-innen neue Kenntnisse erwerben können.¹⁷ In diesem Sinn wird etwas nur dann vermittelt, wenn es den Schülerinnen und Schülern als ein Gegenstand vor Augen gestellt werden kann, welcher durch das Denkvermögen herauszuarbeiten ist; daher wird dieser Gegenstand als eine neue Wirklichkeit von den Schülerinnen und Schülern aufgebaut. Obwohl die konstruktivistischen Lerntheorien zweifellos einen besonderen Beitrag in die Religionspädagogik einspeisen, ist es der orthodox-theologischen Denkweise nach unumstritten, dass der Glaube kein derartiger Unterrichtsgegenstand sein kann. Er ist etwas, das den Verstand anspricht, ihn aber nicht ausschöpft.¹⁸ Also können wir behaupten, dass es nicht möglich ist, dass der

Glaube und die charismatische Erfahrung der Kirche lehr- und lernbar sind.

Was aber kann vermittelt werden? Mir erscheint die Formulierung von *Hans-Jürgen Fraas* sehr einleuchtend: „Religiöses Lernen / religiöse Erziehung vermittelt also Formen, in denen Glaube geschichtlich wirksam ist, Formen eines aus dem Glauben gestalteten Lebens, garantiert aber nicht den Glauben im Sinn der Begegnung oder Partnerschaft. In der christlich-abendländischen Tradition wirkt der Glaube durch seine Objektivierungen als Kulturgut auf die Bildung ein.“¹⁹ In meiner deutschen Dissertation habe ich dem Begriff „Theosis“ (= Vergöttlichung bzw. charismatische Verklärung in Christus) die Rolle eines Grundpfeilers in der orthodoxen Religionspädagogik zugewiesen.²⁰ Damit habe ich aber sicher nicht gemeint, dass ‚Theosis‘ als ein zu unterrichtendes Programm für das Fach ‚Religion‘ bestimmt werden soll. Vielmehr habe ich den Begriff ‚Orientierung‘ gebraucht, damit ersichtlich wird, dass bei den pädagogischen Prozessen rund um das religiöse Leben die geschichtlichen und empirischen Manifestationen der charismatischen Erfahrung der Kirche präsentiert werden können.²¹

So sehr daher die gnadenhafte Erfahrung nicht lehrbar sein kann, so sehr sind ihre Manifestationen durchaus vermittelbar. Die Manifestationen des kirchlichen Glaubens sind alles Dinge, die der Mensch in diesem Bereich hinterlassen hat: die theologischen Abhandlungen der Kirchenväter, die schriftlichen geschichtlichen Zeugnisse, die Andachten, die Liturgien, die Ikonen, die Kunst, die Kirchengebäude und im Grunde genommen die ganze Kultur, die

17 Dazu *Hilger, Georg*: Wie Religionsunterricht gestalten? Methodenfragen und ihre Implikationen. In: *Ders./Leimgruber, Stephan/Ziebertz, Hans-Georg* (Hg.): *Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf*, München 2010, 236: „Das Verständnis von Lernen und Lehren und von Wissensaufbau als Konstruktion verändert herkömmliche Vorstellungen von Unterricht. Lernen wird als subjektabhängige Konstruktion von Wirklichkeit gesehen.“; vgl. auch *Schröder, Bernd*: *Religionspädagogik*, Tübingen 2012, 207f.

18 Vgl. *Stogiannidis, Athanasios*: *Das Lehren der Verehrungssymbole der Orthodoxen Katholischen Kirche im Fach Religion. Eine didaktisch-theoretische Betrachtung im Hinblick auf die Analytische Psychologie, die Hermeneutik und die Semiotik, (in griech. Sprache)*, Thessaloniki 2013, 276–284.

19 *Fraas, Hans-Jürgen*: *Bildung und Menschenbild in theologischer Perspektive*, Göttingen 2000, 30.

20 *Stogiannidis* 2003 [Anm. 14], 46.

21 Vgl. ebd., 51: „Orientierung bedeutet für die orthodoxe Religionspädagogik Präsentation, Vorstellung, Kennenlernen mit einem *vorhandenen Leben* bzw. dem Leben des Leibes Christi.“

vom christlichen Geist inspiriert und kultiviert worden ist. Über diesen Reichtum können wir die Schüler/-innen informieren, indem wir alle verfügbaren didaktischen Mittel sachgemäß verwenden. Die Rede ist demzufolge vom *informativischen Charakter des Religionsunterrichts*.

Den Ausgangspunkt jeden Unterrichtsverlaufs im Fach Religion soll die Information, die Vermittlung der Botschaft über die Manifestationen der kirchlichen gnadenhaften Erfahrung bilden. Die Aufgabe der Religionslehrerin bzw. des Religionslehrers besteht darin, jene Umwelt zu schaffen, die die Schüler/-innen pädagogisch in die Lage versetzt, die Botschaft bzw. den Ausdruck des Glaubens richtig ins Auge fassen zu können. Kurz gesagt: Das Ziel des orthodoxen Religionsunterrichts kann nicht im Erwerb von religiösen Erfahrungen liegen, sondern in Mitteilungen über die Kirche. Darüber hinaus sollen die Schüler/-innen befähigt werden, ihre Urteilsfähigkeit zu entwickeln und ihre persönliche Stellungnahme zu Religion frei zu entfalten. Zudem soll auch auf andere Weltreligionen Bezug genommen werden. So wird der orthodoxe Religionsunterricht zu einem offenen Fach im schulischen Kanon.

Welche Offenheit ist damit angesprochen? Diese Frage verweist ganz klar auf die Erziehungsziele, welche dem Bildungsauftrag der Schule dienen.

6. Zur Stellung des Religionsunterrichts an öffentlichen Schulen in Griechenland

In Griechenland wird Religionsunterricht als ein ordentliches Pflichtfach im öffentlichen Bildungswesen angeboten. Dies wird dadurch gerechtfertigt, dass aufgrund des hohen Bevölkerungsanteils der orthodoxen Christinnen und Christen (über 95 %) die Orthodoxe Kirche in der Verfassung Griechenlands als „vorherrschende

Religion“ genannt und anerkannt wird.²² Ferner wird in Art. 16, Abs. 2 derselben Verfassung das allgemeine Erziehungsziel des öffentlichen Bildungswesens in Griechenland sehr deutlich expliziert: „Die Bildung ist eine Grundaufgabe des Staates und hat die sittliche, geistige, berufliche und physische Erziehung der Griechen sowie die Entwicklung ihres nationalen und *religiösen Bewußtseins* und ihrer Ausbildung zu freien und verantwortungsbewußten Staatsbürgern zum Ziel.“²³

Im zentralen Gesetz über die „Struktur und die Tätigkeit der Primar- und Sekundarstufe“ (Gesetz 1566/85, Art. 1, Abs. 1) wird verordnet, dass die Bildungsgüter, welche in diesen zwei Stufen des öffentlichen Schulwesens vermittelt werden, „den Schülern verhelfen, so dass sie [...] von der Liebe zur Heimat und von den originalen Elementen der orthodox-christlichen Tradition geleitet werden“²⁴. In diesem Sinn gibt es in Griechenland einen konfessionellen Religionsunterricht, wobei der grundlegende Sinndeutungshorizont auf die Theologie der Orthodoxen Kirche angewiesen ist. Dennoch besteht eine Abmeldungsmöglichkeit für Angehörige einer anderen religiösen Gemeinschaft oder in Berufung auf Gewissensgründe.²⁵

22 Art. 3, Abs. 1: „Vorherrschende Religion in Griechenland ist die der Östlich-Orthodoxen Kirche Christi.“ URL: <http://www.verfassungen.eu/griech/> (Stand: 3. Oktober 2014). Für die juristische Interpretation des Begriffs „vorherrschende Religion“ in der Verfassung Griechenlands s. *Troianos, Spyros*: Religiöse Gewissensfreiheit und vorherrschende Religion (griech.). In: http://www.myriobiblos.gr/texts/greek/troianos_eleftheria.html (Stand: 3. Oktober 2014).

23 Art. 16, § 2. In: <http://www.verfassungen.eu/griech/> (Stand: 3. Oktober 2014) (Hervorhebung AS).

24 ΦΕΚ 167, Teil I, 30–09–1985, 2547. Die drei griechischen Buchstaben „ΦΕΚ“ sind eine Abkürzung für den Staatsanzeiger Griechenlands (Übersetzung A.S.).

25 In dem Rundschreiben (Reg. Nr. 133099/Γ2/19–09–2013) des Ministeriums für Bildung und Glaubensgemeinschaften Griechenlands (griech.: „Ypurgeio

Im Jahre 2003 wurden neue Lehrpläne des Faches „Religion“ für die ersten neun Schuljahre des griechischen Schulwesens veröffentlicht.²⁶ Diese trugen dem im angelsächsischen Sprachraum bekannten *across-thematic-approach* Rechnung und gelten noch bis heute. Das Profil des Faches scheint in der orthodoxen Theologie verankert zu sein, nimmt aber gleichwohl keinen konfessionellen Charakter im engeren Sinne ein. Das heißt, dass nicht auf das Heranwachsen der Schüler/-innen als bewusste Mitglieder der Orthodoxen Kirche abgezielt wird, sondern auf das Bewusstmachen des Zusammenhangs zwischen Kultur und Religion sowie auf die kritische Betrachtung des Christentums. Werfen wir einen Blick auf die allgemeinen Unterrichtsziele! Ihnen zufolge trägt der Religionsunterricht dazu bei, dass:

- „Kenntnisse rund um den christlichen Glauben und die orthodox-christliche Tradition erworben werden;
- sich das religiöse Bewusstsein entwickelt;

Paideias kai Threskeumaton“) findet sich die folgende Verordnung: „Die Befreiung aus dem Religionsunterricht erfolgt nach einer eidesstattlichen Erklärung entweder des Schülers selbst, im Falle dass er volljährig ist, oder seines gesetzlichen Vormundes, im Falle dass er minderjährig ist. In der Erklärung soll entweder angegeben werden, dass der Schüler nicht orthodoxer Christ ist, oder dass er sich auf Gewissensgründe beruft, ohne aber verpflichtet zu sein, seine religiöse Zugehörigkeit anzugeben.“ (Übersetzung A. S.).

26 Die ersten 9 Schuljahre im griechischen Schulsystem betreffen sowohl die Primarstufe als auch die Sekundarstufe. Der Besuch der Grundschule vollzieht sich in 6 Jahren. Danach kommt das sog. Gymnasium, welches der Sekundarstufe angehört. Das Studium im Gymnasium dauert 3 Jahre (7.–9. Schuljahr). Nach Abschluss des Gymnasiums folgt das Lyzeum, in dem die Schüler/-innen das Abitur erlangen können. Das Studium im Lyzeum dauert 3 Jahre (10.–12. Schuljahr). Der Besuch an diesen o.g. drei Schultypen (Grundschule, Gymnasium, Lyzeum) bildet einen üblichen Studiengang in Griechenland. Darüber hinaus gibt es aber noch andere Schultypen (wie z. B. das Berufliche Lyzeum), die sich auf einen anderen Studiengang beziehen.

- die orthodoxe Spiritualität als eine sowohl individuelle als auch kollektive Erfahrung wahrgenommen wird;
- den Schülerinnen und Schülern Anlass zur religiösen Reflexion gegeben wird;
- die dargestellten religiösen Stellungnahmen, Werte und Lebenshaltungen kritisch betrachtet werden;
- die Rolle untersucht wird, welche das Christentum bezüglich der Kultur und der Geschichte Griechenlands und Europas gespielt hat;
- Religion als ein Faktor betrachtet wird, welcher die Entwicklung der Kultur und des spirituellen Lebens befördert;
- die Mannigfaltigkeit von verschiedenen Ausdruckstypen von Religiosität wahrgenommen wird;
- soziale Probleme und bedeutende zeitgenössische Dilemmata bewältigt werden;
- freies Denken und freier Ausdruck entfaltet wird;
- das Christentum als ein Faktor bewertet wird, der das Leben der Menschen verbessern kann.“²⁷

Man könnte den Einspruch erheben, dass es hier einen inneren Widerspruch gibt. Wie ist es möglich, dass mit Hilfe der Bildungsgüter die Schüler/-innen sowohl „von der Liebe zur Heimat und von den originalen Elementen der orthodox-christlichen Tradition geleitet werden“, obgleich ein „freies Denken und freier Ausdruck entfaltet wird“? Werden die Schüler/-innen tatsächlich frei? Diese Frage kann beantwortet werden, indem man darauf Rücksicht nimmt, dass die Orthodoxe Kirche eine sehr signifikante Rolle in der Geschichte und in der Kultur Griechenlands gespielt hat. In diesem Kontext versteht sich Freiheit als Entfaltung eines selbstverantwortlichen Lebens in einem vorgegeben

27 ΦΕΚ 303, Teil II, 13–03–2003, 3867 (Übersetzung A. S.).

kulturellen Raum. Außerdem könnte man in Anlehnung an die Bildungstheorie Schleiermachers²⁸ mit Recht unterstreichen, dass der Mensch, gesellschaftlich gesehen, ein bedingtes Wesen sei. Diese Bedingtheit ist ein genuiner Bestandteil seiner Existenz. Sie besteht darin, dass der Mensch schon am Anfang seines Lebens in eine vorgegebene Kultur eintritt. Die Kulturgüter, mit Hilfe derer er aufwächst, verhelfen ihm, seine Lebensdeutung zu bestimmen und dadurch seine Identität zu finden.

7. ‚Religious Literacy‘ – Neue Lehrpläne für den Religionsunterricht

Im Jahr 2011 wurde ein neuer Lehrplan für das Fach „Religion“ verabschiedet, bereits drei Jahre später jedoch wieder revidiert.²⁹ Dieser neue Lehrplan ist momentan im öffentlichen Bildungswesen Griechenlands noch nicht zur Geltung gebracht worden. Er wird nur in einigen bestimmten Schulen experimentell angewendet. Darin wird im Blick auf den Bildungsbegriff eine neue religionspädagogische Richtung angestrebt. Demnach verbindet sich die Bildung des Menschen *in religionspädagogischer Hinsicht* nicht mit der Aneignung einer konkreten Weltanschauung, sondern mit der *kritischen Betrachtung* sowohl des religiösen Phänomens im Allgemeinen als auch der eigenen Konfession.

Die Religion im Allgemeinen wird dabei als ein signifikanter Faktor bestimmt, der sowohl die Entwicklung der Kultur beeinflusst, als auch den Menschen eine Sinndeutung für das Leben vor Augen stellen kann.³⁰

Der neue Lehrplan skizziert die Hauptachsen eines offenen Pflichtfachs für alle Schüler/-innen, unbeschadet ihrer religiösen Herkunft.³¹ Grundannahme dieses neuen religionspädagogischen Vorschlags ist die Feststellung, dass die Religionen angesichts der Probleme und Konflikte, die in einer multikulturellen Gesellschaft zunehmend vorkommen, einen relevanten Impuls zu ihrer Bewältigung und zur Gewährleistung eines friedvollen Zusammenlebens leisten können.³² Demzufolge verweist der Bildungsbegriff im schulischen Kontext nicht auf die Entwicklung des religiösen Bewusstseins aufgrund der orthodox-kirchlichen Tradition, sondern auf die sogenannte *religious literacy*³³, d. h. die religiöse Alphabetisierung der Schüler/-innen.³⁴ Der religiös gebildete Mensch alphabetisiert in Sachen ‚Religion‘ *in multireligiöser Perspektive*, ist also gebildet und kann seine eigene kritische Stellungnahme gegenüber ‚Religion‘ entfalten.

Den Ton im Blick auf den Inhalt des Faches gibt nach wie vor die Orthodoxe Theologie an. Damit ist aber keineswegs die Einführung der Schüler/-innen ins Leben der Orthodoxen Kirche als Unterrichtsziel angesetzt, sondern die

30 Vgl. ebd., 19.

31 Vgl. ebd., 11.

32 Vgl. ebd.

33 Für den Begriff „religious literacy“ im angelsächsischen Raum s. *Wright, Andrew*: *Religious Education in the Secondary School. Prospects for Religious Literacy*, London 2001; bzgl. des deutschen Begriffs „religiöse Alphabetisierung“ s. *Weiße, Wolfram*: „Dialogischer Religionsunterricht“. Eine Einführung. In: *Ders.* (Hg.): *Vom Monolog zum Dialog. Ansätze einer dialogischen Religionspädagogik*, Münster–New York/München² 1999, 26.

34 Vgl. *Ministerium für Bildung und Glaubensgemeinschaften Griechenlands* 2014 [Anm. 29], 13.

28 Dazu s. *Ochel, Joachim* (Hg.): *Bildung in evangelischer Verantwortung auf dem Hintergrund des Bildungsverständnisses von F.D.E. Schleiermacher*. Eine Studie des Theologischen Ausschusses der Evangelischen Kirche der Union, Göttingen 2001. Für eine Bewertung der genannten Studie aus der Sicht der orthodoxen Religionspädagogik s. *Stogiannidis* 2003 [Anm. 14], 230–240.

29 *Ministerium für Bildung und Glaubensgemeinschaften Griechenlands/Institut für Bildungspolitik*: *Neue Schule. Lehrplan für den Religionsunterricht in Grundschule und Gymnasium* (in griech. Sprache), revidierte Ausgabe, Athen 2014. In: <http://e-thriskoftika.sch.gr/PSThriskoftikon1.pdf> (Stand: 6. Oktober 2014).

Integration aller Schüler/-innen im kulturellen Milieu Griechenlands. Ziel ist die religiöse Alphabetisierung der Schüler/-innen. Das heißt, dass es sich dabei keinesfalls um einen konfessionellen bzw. um einen das kirchliche Bewusstsein der orthodoxen Schüler/-innen kultivierenden Religionsunterricht handelt. Im Gegenteil: Es wird inhaltlich nicht nur auf die Orthodoxe Kirche, sondern auch auf die Christenheit im Westen Europas und auf einige Weltreligionen, die für die multikulturelle Situation Griechenlands relevant sind, Bezug genommen.

Die neuen Lehrpläne für den Religionsunterricht haben zu einer akuten Auseinandersetzung unter den Theologen in Griechenland geführt.³⁵ Der Stein des Anstoßes war der Inhalt

des Religionsunterrichts selbst, nämlich die Frage, ob dieses Fach einen konfessionellen oder einen nicht-konfessionellen Charakter einnehmen soll. Es geht *mutatis mutandis* darum, ob der Religionsunterricht auf die *education into Christianity* oder die *education about Christianity and other religions* hinauslaufen soll.³⁶

So werden heutzutage in Griechenland die Stellung und die Rolle der Orthodoxen Kirche und Theologie innerhalb einer säkularisierten und modernen Welt zu einem gravierenden und viel diskutierenden Thema und gleichzeitig zu einer offenen Frage im theologischen Feld.

Dr. Dr. Athanasios Stogiannidis
Assist. Professor für Schulpädagogik und
Didaktik des Religionsunterrichts an der
Aristoteles Universität Thessaloniki,
Theologische Fakultät, Erziehungswissenschaftliches Laboratorium
541 24 Thessaloniki, Griechenland
E-Mail: athastog@theo.auth.gr

35 Über diese Auseinandersetzung s. die folgenden zwei Sammelbände: *Giagazoglou, Stauros / Striligas, Georgios / Nevrokoplis, Athanasios* (Hg.): Religionsunterricht in der modernen Schule. Der Dialog und die Kritik über den neuen Lehrplan für den Religionsunterricht in Grundschule und Gymnasium (in griech. Sprache), Athen 2013; *Micheloudakis, Sotirios / Pepes, Evaggelos* (Hg.): Kongressband des Panhellenischen Wissenschaftlichen Kongresses „Religionsunterricht. Problemstellungen – Kennzeichnungen – Vorschläge“ (in griech. Sprache), Thessaloniki 2014.

36 Diese Unterscheidung stammt von Jeff Astley; dazu s. *Astley, Jeff*: Definitions, aims and approaches. An overview. In: *Astley, Jeff / Francis, Leslie* (Ed.): *Critical perspectives on Christian education. A reader on the aims, principles and philosophy of Christian education*, Leominster 1994, 3.

Some Anglican Perspectives on Christian Religious Education

Jeff Astley

The English phrase, „Christian education”, is ambiguous. One construal of this term is as *education into Christianity*: that is, education that involves not only learning about Christian beliefs, values, practices, and so on; but also assisting learners to adopt, hold and deepen these beliefs and values, and to embrace and engage in these practices. This is the main educational task of the Church with any children, youth and adults through its fellowship and congregations – inducting them into („evangelizing”) and forming them in („nurturing”) the Christian faith. It also marks any confessional Christian religious education (RE) that takes place in schools or other educational institutions, using the broader sense of „confessional” that denotes evangelizing and nurturing religious formation, rather than strictly denominational teaching and learning.

In Britain, „Christian education” is also used for the *general education of a Christian nature* that is supposed to characterize Christian educational institutions. The „implicitly Christian” nature of much of this education is particularly expressed in the values learned through the hidden curriculum of the school’s relationships, discipline, decision-making, etc.

The phrase is also sometimes used to designate the *education about Christianity* that forms a major part of RE in all British schools.

1. Anglican Schooling

In England, about 34% of all „maintained” schools (funded by central or local government) are schools „with a religious character”; around 24% of all children are educated in these schools. Most of these are Anglican (c. 4.700 schools, educating c. 1 million, mainly younger children) or Roman Catholic (c. 2.000 schools, educating c. 760.000 children).

Significantly, these Anglican schools are of two main types. In the *voluntary aided* (VA) schools the Church contributes 10% of new building costs, Church governors are in the majority, the Governing Body employs the teachers, the school’s worship and RE may be denominational, and the school controls its admissions to *foundation places* (which may be reserved for children of Churchgoing parents, on criteria decided by the Governing Body) and other, open places. (Only about 3% of these schools currently operate with over 50% foundation places.) There are some 2.000 VA Anglican Church schools, plus approximately 360 „academies” with similar characteristics.

In the *voluntary controlled* (VC) schools the Church pays nothing to any new building costs, its governors are in the minority, worship may be denominational but RE is normally non-denominational, and the Local Education Authority controls the school’s admissions and employs

its teachers. The Church of England has around 2.300 of these schools, together with about 40 rather similar „foundation schools“.

In both types of school, a Church trust or foundation owns the school site and its buildings, but the local authority or central government pays all the recurrent costs (including its teachers) and most of its capital costs.

There are also over 500 Anglican non-State, *private schools*, wholly controlled by their governors, which have been described as „part of the family of Church schools“¹. Although private schools educate only 7% of English children, their former pupils are disproportionately represented in influential professions.

In the 1944 Education Act, school worship and RE became compulsory in all maintained schools in England and Wales, subject to clauses allowing parents to withdraw their children (even in voluntary schools). Since that time, the aims of RE have radically changed in most schools, from a largely biblical, confessional induction into Christianity to a non-confessional education about the variety of world faiths represented in Great Britain (with a weighting towards understanding Christianity), together with some reflection on fundamental questions.

Much controversy still surrounds the compulsory status of worship in all schools, which legislation in 1988 insisted „should be wholly or mainly of a broadly Christian character“ in non-Church, State-funded schools. In such a school, the worship should not be denominational, but its RE is still influenced by the Church of England as it must accord with a non-confessional, local syllabus agreed between representatives of the Church of England and of teachers, local government, and „other faiths and denominations“.

1 *Church Schools Review Group: The Way Ahead. Church of England Schools in the New Millennium*, London 2001, 78.

One might expect that the freedom of VA schools to teach RE from an Anglican perspective would result in their adopting a broadly confessional (nurturing, even evangelistic) Christian religious education, if not a narrowly confessional, Anglican approach. But this is only rarely the case. Although official documents regularly employ apparently confessional rhetoric, they do not intend this language to be taken too literally. Thus we read that children in Anglican schools, are given „the opportunity to know Christ“; and that these schools are offering the Church’s faith or „offering Christ to the young“, „as a gift to be experienced“. But this is essentially through providing „an opportunity to experience the meaning of the Christian faith“. This „life-enhancing encounter with the Christian faith and the person of Jesus Christ“ must be, in such an educational establishment, an „open“ encounter encouraging an „opportunity for informed choice“ that allows for a „well informed response“ on behalf of the pupils, who have been „enabled to deepen their understanding of God as encountered and taught by Christians“. It must occur without proselytizing, and with no intention or even expectation of „Christian commitment“ or „conversion“².

This cautious approach cloaks an unwillingness to engage in much debate over the role of nurture within education, despite the literature generated by the arguments of the philosopher of education Paul Hirst (which were rather simplistic, and which he later largely disowned)³.

2 *Ibid.*, 10–12, 15f., 18, 24, 43; *Church of England Education Division/National Society: Going for Growth*, London 2010, 11; *Church of England Education Division/National Society: Statement of Entitlement*, London 2011, §§ 5, 6, 7.

3 Cf. *Francis, Leslie J./Lankshear, David W.* (Eds.): *Christian Perspectives on Church Schools. A Reader*, Leominster UK 1993, sections 1 and 2; *Astley, Jeff/Francis, Leslie J.* (Eds.): *Critical Perspectives on Christian Education. A Reader on the Aims, Principles and Philosophy of Christian Education*, Leominster UK 1994, part 2; *Thiessen, Elmer J.*: *Teaching for Commit-*

But it also reflects a recognition of the essentially dialogical and learner-centredness of all learning, even learning that leads to moral or religious conversion; and of the psychological and cultural spirit of the times, which makes pupils resistant to any religious claims or 'pressure'. At any rate, most of the official literature treats full-blooded confessional RE as only appropriate in a small minority of Anglican schools, perhaps only in „the Aided school which admits only children from practising Christian homes“⁴. Even then, nurture must be clearly labelled as different from and complementary to the non-confessional teaching about Christianity that takes place within the broader RE of these schools.⁵ Although half of the Anglican VA schools follow diocesan RE syllabuses, these commend aims, objectives and subject matter that are very similar to the non-confessional syllabuses produced by local authorities, although with more emphasis on the study of Christianity and on some aspects of Anglican tradition.

Part of the reluctance to embrace a confessional approach to RE in Anglican schools derives from an overarching tension between the two main historic roles of all these schools, which should be held in balance.⁶

- A „domestic“, „nurturing“ task of teaching Anglican children, including an education about Christianity coupled with (at some times and in some places) education into Christianity; and
- a „general“ or „service“ role of providing a general education of a Christian kind for all children (which would also include some education about Christianity).⁷

When Church and State were in principle a single entity these two roles were „indistinguishable“, with „the domestic task [...] seen as including the general“⁸. Even when the nation became religiously more diverse, „Anglicans rarely expected their schools to be built only for Anglican children and taught by Anglican staff“⁹. Over recent decades official documents have prioritized the service role rather than the domestic one,¹⁰ which mirrors the preponderance of controlled over aided schools and the fact that Anglican schools were originally mainly provided for the poor. Reference has sometimes been made to a third, „prophetic“ task of Anglican education, in voicing a Christian critique of society in general, and education in particular.¹¹

The current rhetoric requires that Anglican Church schools be both „distinctive“ and „inclusive“¹², with distinctiveness mainly described in

ment. Liberal Education, Indoctrination and Christian Nurture, Montreal/Kingston 1993; Hirst, Paul H.: Education, Knowledge and Practices. In: Barrow, Robin/White, Patricia (Eds.): Beyond Liberal Education, London 1993, 184–199; Astley, Jeff: The Philosophy of Christian Religious Education, Birmingham ALA 1994, 37–107; *Ibid.*: Evangelism in Education. Impossibility, Travesty or Necessity? In: IJER 3 (2002) 179–194.

- 4 Lankshear, David W.: A Shared Vision. Education in Church Schools, London 1992, 52.
- 5 Francis, Leslie J.: The Logic of Education, Theology, and the Church School. In: Oxford Review of Education 9 (1983) 147–162.
- 6 Church of England Board of Education/National Society: Admissions to Church of England Schools, London 2011, §§ 34, 35.

- 7 Cf. Francis, Leslie J.: The Domestic and the General Function of Anglican Schools in England and Wales. In: IJER 1 (2000) 101–121.
- 8 Commission on Religious Education in Schools: The Fourth R., London 1970, 207.
- 9 Brown, Alan: The Church Schools as „Safe“ School. In: Worsley, Howard J. (Ed.): Anglican Church School Education. Moving Beyond the First Two Hundred Years, London 2013, 150–166, 161.
- 10 Church of England Education Division/National Society: The Church School of the Future Review, London 2012, 10.
- 11 Francis, Leslie J.: Theology of Education. In: BJRE 38 (1990) 349–364, 359–362.
- 12 Church Schools Review Group 2001 [Fn. 1], 4; Church of England Board of Education/National Society 2011 [Fn. 6], § 36.

implicitly Christian rather than explicitly Christian or specifically Anglican terms, and inclusiveness largely measured by an inclusive admissions policy. This inclusiveness works against the adoption of a more confessional RE as a mark of distinctiveness. Although the Church of England acknowledges that its schools „stand at the centre of the Church’s mission to the nation” and are „at one with the mission of the Church”, mission is here understood broadly, as opening people up to „what God desires for them”. It includes proclaiming the gospel, nourishing Christians and bringing others to faith; but goes beyond these tasks to respond to human need by nurturing and maintaining „the dignity of the image of God in human beings through service”, safeguarding „the integrity of creation”, „speaking out on important issues”, transforming unjust structures and working in other ways for social justice.¹³

While only a few still argue that Anglican school RE should be more confessional or „catechetical”, „more distinctive and faith-based”¹⁴, there has been a recent tendency to claim that the Anglican Church school is „itself a religious community” and „a kind of Church”¹⁵. I am in sympathy with understanding the school in ecclesial categories, but the qualifier „a kind of” must be taken seriously and pleas to regard Church school pupils as belonging to the Church more fully resisted.¹⁶ My preferred model, even

of the Church aided school, is of a „mixed economy” or „half-way house” between the Church and the State and local community.¹⁷ Certainly, the Church school is first and foremost a school. It is not simply or straightforwardly a Church and should never be assumed to be wholly Church, even when its admission policy favours Church families. It may be „part of the Church”, belonging to it; but it is „in it” rather than „wholly of it”¹⁸. For the Church school is part of the Church’s „threshold” with the secular world, which is a place of varying degrees of religious commitment and kinds of belonging.¹⁹ Viewed in this way, the Church school:

could quite appropriately see itself as encouraging the development of learning outcomes that lie somewhere between the educational outcomes of the secular school and those of the seminary or the Church. Such a school might well strive to provide its pupils with a fuller understanding of Christianity than does the community school, by trying to make them [...] somewhat „more Christian”. In particular, it might seek to produce more by way of Christian feeling: by developing more implicit and characteristic Christian attitudes, emotions and experiences (such as trust, compassion, a sense of awe), and a few of the explicit and distinctive ones (such as reverence for Christ, a positive attitude to the Church, Christian prayer and worship experiences). This should

13 *Church Schools Review Group* 2001 [Fn. 1], 1, 11; *Church of England Education Division/National Society* 2010 [Fn. 2], 10; *Church of England Board of Education/National Society* 2011 [Fn. 6], § 23.

14 See Chater, Mark. In: *Kay, William K./Francis, Leslie J.* (Eds.): *Religion in Education*, Vol. 1, Leominster UK 1997, 271; *Wright, Andrew*: *Church School Ministry as Contextual Theology*. In: *Worsley* 2013 [Fn. 9], 186–205, 203f.

15 *Williams, Rowan*: *A Culture of Hope? Priorities and Vision in Church Schools*, unpublished paper 2003.

16 Cf. *Elbourne, Tim*: *Church Schools. A Mission-Shaped Vision*, Cambridge 2009, 25; *Ibid.*: *Church School Identity beyond the Dearing Era*. In: *Worsley* 2013 [Fn. 9], 239–254.

17 Leslie Francis calls the Church school „a proper hybrid, being extensions both of the church and of the secular educational system” (*Francis, Leslie J.*: *Education and Schooling*. In: *Hannaford, Robert* (Ed.): *A Church for the Twenty-First Century. Agenda for the Church of England*, Leominster UK 1998, 201–239, 226).

18 *Astley, Jeff*: *Church, Schools and the Theology of Christian Education*. In: *Journal of the Association of Anglican Secondary School Heads* 10 (2002) 6–15.

19 Cf. *Bouteiller, Jean*: *Threshold Christians. A Challenge for the Church*. In: *Reedy William J.* (Ed.): *Becoming a Catholic Christian*, New York 1979, 65–80.

strengthen the pupils' understanding of Christianity, without necessarily developing the full range of Christian attributes, especially those beliefs and actions that are more properly the objective of the Church's Christian education (such as churchgoing, sacramental practice and belief in the Trinity).²⁰

This claim may be permitted if the difference between Christian nurture and RE about Christianity is understood as a difference of degree rather than a difference of kind, when measured by their learning outcomes and taking into account the significant role of the Christian affections within the faith.²¹

The language of thresholds relates to an aspect of Anglicanism stressed by Archbishop Robert Runcie: „[We] are not a Church of hard edges. God has worked to keep our borders open“²². This suggests that in our attempt to understand Anglican education, we should enlarge our perspective by exploring Anglicanism itself.

2. Church of England Perspectives

„Anglican“ may refer either to the Church of England or to other Churches that form part of the „Anglican Communion“, a group of independent, self-governing Churches comprising some 80 million people in 165 countries. Although some of what is said here about Anglican RE and the Christian nurture of Anglican

congregations may also apply to a number of these other Churches, most of it will not – especially in schooling, which varies dramatically around the globe.

However, debates over the variety and integrity of this wider grouping have repercussions for how the Church of England thinks about itself. Many think of Anglicanism's „lived authority“ as located within „a conversation“²³, and as a „dispersed“ rather than a „centralized“ authority. The Anglican Communion is a fellowship of equals that acknowledges no one absolute authority. The Archbishop of Canterbury is not its Pope. In principle, this allows for more experiment and a greater sense of fallibility, and more emphasis on reception, participatory consensus and individual conviction than might otherwise be the case.

Such characteristics, however, are not always salient features of Anglicanism. There is too often a stark distinction between ideals and realities in ecclesiastical matters (and manners) and an arrogant disregard of difference.²⁴ I can only offer here my Anglican perspective; there are many others. Does this mean that there is no specific „Anglican Christian religious education“? A useful distinction may be made between what is „distinctive“, in the sense of unique to a topic, and what is merely „characteristic“ of it. Anglicanism as a whole may have a distinctive content yet little that is unique about it, except perhaps the combination of all these characteristics in one entity.²⁵

20 Astley, Jeff. In: Francis, Leslie J./Astley, Jeff (Eds.): Children, Churches and Christian Learning, London 2002, 158.

21 Astley, Jeff: The Place of Understanding in Christian Education and Education about Christianity. In: BJRE 16 (1994) 90–101; *Ibid.*: A Theological Reflection on the Nature of Religious Truth. In: Astley, Jeff/Francis, Leslie J./Robbins, Mandy et al. (Eds.): Teaching Religion, Teaching Truth. Theoretical and Empirical Perspectives, Bern 2012, 241–262.

22 Cited in Carr, Wesley/Bates, Paul: Say One for Me. The Church of England in the Next Decade, London 1992, 28.

23 Kay, Bruce: An Introduction to World Anglicanism, Cambridge 2008, 203.

24 Cf. Sykes, Stephen/Booty, John (Eds.): The Study of Anglicanism, London–Philadelphia PA 1988, 95.

25 See Sykes, Stephen W.: The Integrity of Anglicanism, Oxford 1978, 68 and In: Bunting, Ian (Ed.): Celebrating the Anglican Way, London 1996, 22f.; Avis, Paul: What is Anglicanism? In: Sykes/Booty 1988 [Fn. 24], 405–424, 414–415; Cf. Astley 1994 [Fn. 3], 17, 112, 141f.

3. Authority

In Anglicanism the sources of authority are viewed as „dispersed [...] through many channels” and „mutually restricting, mutually illuminating”, which is beneficial in creating a climate of spiritual liberty when allied to freedom from the fear of ecclesiastical censure.²⁶ The Chicago-Lambeth Quadrilateral of 1888 designated four *loci of authority* in Anglicanism:

- Old and New Testaments as the ultimate standard of faith, containing all things necessary for salvation;
- Apostles’ and Nicene Creeds as a sufficient statement of the Christian Faith;
- Dominical sacraments of baptism and eucharist;
- Ministry including episcopacy adapted to local needs, with a claim to a historical succession from the apostles.

Two other elements were added in the Lambeth Statement of 1948: „the witness of the saints, and the consensus fidelium, which is the continuing experience of the Holy Spirit through his faithful people in the Church”. This implies that all God’s faithful people, including the laity (and the ordinary, non-scholarly clergy), serve as the judge of whether a proposal is „of God”²⁷.

The Church of England historically recognized and is bound together by a „three-fold cord” of *formularies*.

- The 1662 Book of Common Prayer (BCP), originally the only permitted form of public worship, operated historically as a confessional document. (Now supplemented and largely replaced by Common Worship (2000) which incorporates some BCP rites.)

- The 39 Articles of 1563, which express a mix of Catholic, anti-Catholic, Lutheran and Calvinist positions (and now require no more than a token assent from clergy).
- The 1662 Ordinal (now revised in Common Worship) provides the theology of ordination.

A three-fold *Anglican appeal* takes us beyond Scripture and tradition to embrace *reason* also, and „implies choice and freedom”²⁸. For Richard Hooker, reason is the instrument we must use to engage the other sources and fill gaps where Scripture is silent. It contributes to „a latitude in faith” that allows for religious differences between people. Like Jeremy Taylor, many deplore any excessive definition. Reason serves as „a counterpoise to unthinking biblicism or unthinking conformity to historical precedent”²⁹.

Since the Enlightenment and the rise of biblical criticism, freedom of intellectual enquiry has been seen by most as a positive part of Anglicanism. This standpoint was naturally suspicious of any extreme indoctrinatory approach to formation, and sympathetic to a critical Christian education.

There are thus many voices of authority in Anglicanism. Naturally, there will be many occasions of conflict and discord between these voices,³⁰ and the responsibility is placed on individuals to work out their own salvation.³¹

26 Avis 1988 [Fn. 25], 422.

27 Sykes 1978 [Fn. 25], 91, 93, 99; Sykes, Stephen W.: Unashamed Anglicanism, London 1995, 159, 167–169, 220–223.

28 McAdoo, Henry R.: Anglican Heritage. Theology and Spirituality, Norwich UK 1991, 11.

29 McGrade, Arthur S.: Reason. In: Sykes/Booty 1988 [Fn. 24], 106.

30 Cf. White, Stephen R.: Authority and Anglicanism, London 1996, 75f.

31 Neill, Stephen: Anglicanism, Harmondsworth UK 1965, 424.

4. Comprehensiveness

The claim to Anglican comprehensiveness is a feature of this Church's inclusiveness. In embracing a variety of „Churchmanship“ – theological and ecclesiastical positions, and preferences in liturgical and non-liturgical worship – Anglicanism brings together three approaches to Christianity in an uneasy synthesis: Catholic, Protestant, and Liberal or Broad.³² These terms are also used for the parties or factions constituted by distinctive types of clergy and congregations. The existence of theological colleges, associations and publications that are exclusive of Evangelical, Catholic or Liberal traditions has exacerbated these distinctions and narrowed the perspective of many Anglicans.³³

■ THE CATHOLIC ELEMENT is especially expressed in its sacramental life and episcopal Church order. It was reasserted by the nineteenth-century „Tractarians“ whose more radical descendants, styled „Anglo-Catholics“, tended to adopt Roman Catholic ceremonies, vestments, furnishings and even orders of service. A major clerical movement in the 1920s and 30s, they are now much diminished in influence, although they succeeded in establishing the eucharist as the main Sunday service in most Anglican churches.³⁴

■ THE PROTESTANT ELEMENT is usually designated *Evangelical*, or in its more establishment and less zealous expression, „Low Church“. The focus here is on Scripture and preaching, substitutionary atonement, justification and conversion. Those who embrace this element have been in the ascendancy over recent years, particularly where their worship is more exuberant and non-liturgical, though some still appreciate the biblical content of the BCP and its successor liturgies. Recent movements within Evangelicalism have been accused of being only loosely attached to the Church of England, or even antithetical to its ethos.³⁵

■ THE LIBERAL ELEMENT suggests an appeal to reason or experience, tolerance of diversity and a high view of „sound learning“. Some advocates prefer to speak of „liberality“, as a reconciling emphasis that holds together complementary principles and leads to moderation, caution and a recognition of the limits of speculation. *Broad Church* tradition expresses this in its claim to hold together the best of the other elements of Anglicanism, by espousing a „middle-of-the-road“ or „central“ position. Openness to criticism and new knowledge, and a readiness to live with intellectual tension are sure signs of a liberal Anglicanism.³⁶ „Liberal“ is an adjective that has now been adopted by some Anglo-Catholics and Evangelicals (though many prefer „open“),³⁷ to distinguish themselves from their more conservative fellows; but more comprehensive Liberalism has lost the dominance it enjoyed in the 1960s and 70s.

32 *Molland, Einar*: *Christendom. The Christian Churches, their Doctrines, Constitutional Forms and Ways of Worship*, London 1959, 144–147; *Wolf, William J.* (Ed.): *The Spirit of Anglicanism*, Edinburgh 1982, 139–157.

33 Cf. *Randall, Kelvin*: *Evangelicals Etcetera. Conflict and Conviction in the Church of England's Parties*, Aldershot UK 2005; *Francis, Leslie J./Robbins, Mandy/Astley, Jeff*: *Fragmented Faith? Exposing the Fault-Lines in the Church of England*, Milton Keynes UK 2005, ch. 7.

34 *Pickering, William S.F.*: *Anglo-Catholicism. A Study in Religious Ambiguity*, Cambridge 2008, ch. 11 and postscript.

35 *Furlong, Monica*: *C of E. The State It's In*, London 2006, ch. 23; *Billings, Alan*: *Lost Church. Why we Must Find it Again*, London 2013, ch. 4.

36 *Habgood, John*: *Reflections on the Liberal Position*. In: *Hardy, Daniel W./Sedgwick, Peter H.* (Eds.): *The Weight of Glory*, Edinburgh 1991, 5–13.

37 „Charismatic“ may also be applied to some Catholics and Evangelicals, or – more rarely – Liberals.

Anglicanism sees itself as a *via media*, keeping the mean between two extremes. For John Henry Newman, true Anglicanism „with equal discrimination [...] takes the middle ground between Roman teaching and mere Protestantism“³⁸. The middle of the road, however, is a dangerous place to travel; as the top of a fence is an uncomfortable place to sit. Comprehensiveness is often seen as harbouring Anglican „flabbiness“³⁹.

In its official documents, in most schools and in programmes of Christian formation within Church congregations and parishes – especially at diocesan level – a broad or central position is assumed; and in places the influence of liberal theology (plus rather tame versions of liberationist theologies) and a liberal approach to education are readily identified. But the Churchmanship of Catholic or Evangelical clergy influences the worship and overt teaching in their congregations; and sometimes the ethos, worship, teaching and approaches to other faiths in the parish’s VA schools as well – although this will largely depend on its head teacher.

5. *The Spirit of Anglicanism?*

Many writers on Anglicanism seem compelled to fall back on claims about a nebulous „spirit of Anglicanism“, Anglican „attitude and atmosphere“, „distinctive method, ethos or praxis“, or Anglican „temperament“⁴⁰.

These are some of the components they identify.

- Compromise and comprehensiveness; moderate, dialectical (in the sense of accepting tensions between different points of view), inclusive – „the spirit of liberality, of comprehensiveness, of reasonableness and of restraint“⁴¹.
- Ambiguous, intuitive, aesthetic, practical, pastoral, historical, spiritual, liturgical, political; *not* speculative, intellectual, theoretical, doctrinal or systematic – „it is in corporate worship that Anglicans find the common ground for their confession of faith“⁴²; its theology has no great intellectual pretensions, and Anglicanism is „a pastoral and practical creed“⁴³.
- Focused on lay concerns and common tasks, rather than exclusively clerical or episcopal.⁴⁴ The Prayer Book was a book for the laity as much as the clergy, and has been described as aiming not at mystical heights, enthusiasm or perfectionism, but something more ordinary and conforming: a „godly, righteous and sober life“ for „men and women soiled by involvement in the ambiguities and compromises of the world“⁴⁵.
- Pragmatic, empirical, adaptable – including „a pragmatic adjustment to the facts of history“⁴⁶, the Church of England is „rooted in the everyday world“⁴⁷, always returning to „the ordinary experience of ordinary people“ and placing

38 Newman, John H.: *The Via Media of the Anglican Church*, Oxford 1990 [1836], 288.

39 Pickering, William S.F.: *Sociology of Anglicanism*. In: Sykes/Booty 1988 [Fn. 24], 363–375, 373.

40 McAdoo, Henry R.: *The Spirit of Anglicanism*, London 1965; Neill 1965 [Fn. 31], ch. 15; Wolf 1982 [Fn. 32], VI; Avis 1988 [Fn. 25], 410f.; Westerhoff, John H.: *Anglican Temperament*. In: Rosenthal, James (Ed.): *The Essential Guide to the Anglican Communion*, Harrisburg PA 1998, 137–142; Avis, Paul: *The Identity of Anglicanism. Essentials of Anglican Ecclesiology*, London – New York 2007, 24, 28–32.

41 Wolf 1982 [Fn. 32], 186.

42 Weil, Louis: *The Gospel in Anglicanism*. In: Sykes/Booty 1988 [Fn. 24], 51–76, 63.

43 Avis 2007 [Fn. 40], 155; cf. Pickering 2008 [Fn. 34], 77.

44 Wand, John W.C.: *Anglicanism in History and Today*, London 1961, 242.

45 Wakefield, Gordon S.: *Anglican Spirituality*. In: Dupré, Louis/Saliers, Don E. (Eds): *Christian Spirituality. Post-Reformation and Modern*, London 1990, 257–293, 261–263.

46 Avis 1988 [Fn. 25], 411.

47 Paxman, Jeremy: *The English. A Portrait of a People*, London 1999, 97.

great value on common sense.⁴⁸ Anglicans justify their beliefs „by the pragmatic test of experience, namely, Does it work?“⁴⁹.

- Tolerant and open-minded (about beliefs but not behaviour, as expressed in the Elizabethan stress on outward expression rather than inner conviction); although this tolerance developed only slowly.

It is routine to say that Anglicans have „no distinctive doctrines“ even no faith of their own.⁵⁰ Stephen Sykes argued, however, that it has „a specific content“ that should be expressed systematically; it asserts its authority to determine what constitutes the apostolic faith; and expresses its standpoint through its control of authorized forms of worship.⁵¹ But Anglicanism has rather resisted theological systematizing, and its theology is often developed in collections of essays and reports of committees rather than in individual systematic theologies.

Nevertheless, it does have certain *theological priorities* such as ecclesiology⁵² and, especially, the incarnation – the Anglican Church has been described as „the Church of Christmas“⁵³. Anglican theology normally evidences and embraces an internal variety, often an ecumenical instinct, and very frequently a liberal approach. It is also said to focus more on practice, devotion and loyalty than it does on belief; for Anglicans *lex orandi, lex credendi*, „represents a fundamental principle“⁵⁴.

48 Wolf 1982 [Fn. 32], 186.

49 More, Paul E.: *The Spirit of Anglicanism*. In: More, Paul E./Cross, Frank L. (Eds): *Anglicanism. The Thought and Practice of the Church of England*, London 1957, xxxiii.

50 Neill 1965 [Fn. 31], 15, 418; Weil 1988 [Fn. 24], 63.

51 Sykes 1978 [Fn. 25], 68; Sykes 1995 [Fn. 27], xii, 217f.

52 Sykes/Booty 1988 [Fn. 24], part V; Avis 2007 [Fn. 40].

53 Molland 1959 [Fn. 32], 148; Wolf 1982 [Fn. 32], 186.

54 Molland 1959 [Fn. 32], 158.

Roger Scruton interprets the Anglican embrace of collaboration, and its shunning of both doctrinal extremes and too close an interrogation of faith, as a response to its experience of internal bloody conflict: „when kindness is opposed by conviction, it is conviction that must go“. The English, he writes, most readily received messages that:

*were not shouted ... like the harangues of the Ranters and the Puritans, but filtered through the web of spires, pinnacles and finials [...], through the hymns, carols and oratorios [...], through that fragment of the Prayer Book that they recited each day, promising to „forgive those who trespass against us“, and never sure what the word „trespass“ really means.*⁵⁵

It is not surprising that this is the Church „to which those with but a nebulous Christian faith have been assumed to belong“⁵⁶. Its educational endeavours are often imbued with this spirit.

6. National Church, Local Church

Until the 1830s, England was a „Church-State“. It was only possible fully to contract out of the Church of England in the nineteenth century.⁵⁷ For Hooker, the ideal was that there be not „any man a member of the commonwealth which is not also of the Church of England“.

The Church of England – but no other Anglican Church – is *established* in the technical sense of having a well-defined relationship with the State. Historically, this has meant a great deal, for its Reformation model was certainly „Erastian“; it now means much less. But the monarch is still Supreme Governor of the Church

55 Scruton, Roger: *Our Church. A Personal History of the Church of England*, London 2012, 107–109.

56 Wakefield 1990 [Fn. 45], 258f.

57 Orme, Nicholas: *Looking, Learning and Leading from the Pews*. In: Chadwick, Henry/Ward, Allison: *Not Angels, but Anglicans. A History of Christianity in the British Isles*, Norwich UK 2010, 246f.

of England and must be a confirmed member. Although crowned by the Archbishop of Canterbury in a service that asserts monarchy's „sacred character and divine ordination“⁵⁸, both she and Parliament now have a minimal role in the Church's affairs. The Church has received no State financial support since 1868.

Defenders of establishment claim that it means the Church is a part of the nation, with „a broad sense of responsibility to all and sundry“ that transcends any narrow denominationalism.⁵⁹ This has fed a general expectation in the English that it is „our Church“, there „for us“ – whether or not they ever attend it.

The Church of England is essentially a *parochial*, not a gathered or congregational Church. The parish is a real territorial area; originally it was a civil as well as an ecclesiastical unit. All who live there may call on its occasional offices and pastoral care. It has been called „the ‚earthed‘ establishment“⁶⁰. „If [...] the Church were to abandon this model [...] for that of a gathered Church, it would cease to be the Church of the English people“⁶¹.

In arguing that the Church of England is „the Church of *somewhere*“, Scruton identifies it as „the face of a country, a jurisdiction and a culture rooted in a place“⁶². Are there some things about England and the English that in part explain aspects of its Church and even its theology of education, even though they will not be unique to this nation, only characteristic of it? I would pick out the following from Scruton's list:⁶³ seriousness (which others distinguish

from over-earnestness,⁶⁴ and which is preferred to any doctrinal concern); routine (rather than the extremism of enthusiasm); sceptical, hesitant, or muddled; moderate and compromising; „spiritually second-rate“, ordinary sinners living an ordinary life – „fleetingly spiritual“ folk, in need of sanctification.

In the light of such an analysis, one would not expect this Church to be too sharp-edged, unambiguous or doctrinally focused in its educational mission.

7. Further Reflections

Anglicanism claims to be a faith and practice that is *open, inclusive and tolerant* of difference. The Church of England encourages inclusivity in the admission policies of its VA schools,⁶⁵ and this is inevitable in its VC schools. The comprehensiveness of Anglicanism and its parish system also demand an inclusivity of pastoral concern,⁶⁶ with the service and prophetic tasks of the Church school best realized in a vocation to serve the poor.⁶⁷

This national Church exists as a service „free at the point of need“⁶⁸. But because it is not paid for through taxation, it is also a *gift*. Its schools share something of this spiritual and symbolic strength.⁶⁹

58 *Bradley, Ian*: God Save the Queen. The Spiritual Heart of Monarchy, London – New York 2012, 258f.

59 *Habgood, John*: Church and Nation in a Secular Age, London 1983, 97f.

60 *Carr* 1992 [Fn. 22], 8.

61 *Billings* 2013 [Fn. 35], 121; cf. 101, 108f.

62 *Scruton* 2012 [Fn. 55], 129, 168.

63 *Ibid.*, 6, 39f., 77f., 86–89, 93, 128f., 185, 194f.

64 Cf. *Fox, Kate*: Watching the English, London 2014, passim.

65 *Church Schools Review Group* 2001 [Fn. 1], 17, 78.

66 *Avis, Paul*: The Anglican Understanding of Church. An Introduction, London 2000, 26.

67 *Church of England Board of Education/National Society* 2011 [Fn. 11], § 28; *Astley, Jeff*: Church Schools and the Church's Service to the Poor. In: *Worsley* 2013 [Fn. 9], 101–118; *Terry, Ian*: Church Schools and Anglican Identity. In: *Worsley* 2013 [Fn. 9], 119–130, 122, cf. 126.122, cf. 126.

68 *Rooms, Nigel*: The Faith of the English. Integrating Christ and Culture, London 2011, 81f.

69 Although the schools' recurrent costs are met out of general taxation.

Inclusivity is a notion that may also be extended to a certain *open-endedness in belief*, which is sympathetic to and even encouraging of freedom of enquiry, critical thinking and intellectual dissent.⁷⁰ The Church of England's most considered educational report commended openness as an educational virtue, and advocated an „exploratory RE“ in which pupils are helped „to explore and appreciate“, „rather than to accept“, Christianity not only in non-Church schools but even in Anglican VA schools.⁷¹ Subsequent publications referred to the Church school as a safe place for encountering and exploring religious questions.⁷² The idea of a meeting place remains a potent model for the Church school.⁷³

A focus on intellectual liberty leads to wider notions of *freedom*. „What I like best about the Church of England,“ many say, „is that it leaves you alone“⁷⁴. And that is true, to a large extent, even for the clergy. The Church's structure and style is essentially non-controlling, to the chagrin of some of its bishops. Nor can the congregations hire or fire their clergy. Yet the historical lay office of Churchwardens, its Parochial Church Councils, and lay representation in the synodical structure of governance ensure that the Church of England is at least partly democratic. Does this translate into an educational ethos? It perhaps encourages clergy and laity to be independently minded people who don't like being told what to think and do, or what and how to teach.

The *lay-ness* of this episcopal Church is striking, and means that a lay-led and staffed school

may be viewed as a natural part or extension of it. The Church school is „a community of the laity *working*“, even „working at its own relationship to God's will“. This involves recognizing the unique vocation and leadership role of lay teachers (who teach, of course, lay children; and are governed by a largely lay Governing Body) as part of the Church's ministry.⁷⁵ Further, the Church and its „threshold“ schools are part of Christianity's interface with the wider, secular society. Lay people cannot but live in a secular world; they and the schools they run are at the front line of the Church's dialogue, mission and ministry with and to the world, operating as its „ordinary theologians“. The existence of VC schools adds strength and a further dimension to these claims.

Like Anglicanism in general, Anglican education has been largely *unreflective about its theology and practice*. Anglican dialogical methodology, which relies on the „wisdom of shared discernment grounded in common prayer and practice“, needs to become stronger and more specific.⁷⁶ But in the light of the Church of England's reluctance to analyse, define or sharpen its thinking, will it rise to this challenge, particularly in its educational ministry?

Prof. Dr. Jeff Astley

Former Director of the North of England Institute for Christian Education. Alister Hardy Professor at Glyndwr University, Honorary Professor at Durham and York St John Universities, 8 Vicarage Court, Heighington Village, Newton Aycliffe, DL5 6SD, UK; jeff.astley@durham.ac.uk

70 Warner, Rob: Re-Imagining a Christian University in a Secular Age. In: Journal of Beliefs & Values, 34, 2013, 347–358, 350–353.

71 Commission on Religious Education in Schools 1970, 58f., 80, 103, 265.

72 Waddington, Robert: A Future in Partnership, London 1984, 71; cf. Brown 2013 [Fn. 9], 150–166.

73 Worsley 2013 [Fn. 9], 265–267.

74 Furlong 2006 [Fn. 35], 11.

75 Jones, Gareth: A Process of Many Discoveries. The Laity in Church Schools, unpublished paper 2005; cf. Church Schools Review Group 2001 [Fn. 1], 49f., 91f.

76 Singer, Susan J.: Education for Commitment. Insights from Postmodernity. In: RE 100, 2005, 296–310, 301, 303.

Perspektiven der Ökumene

Herausforderungen für die Religionspädagogik in katholischer Sicht

Annemarie C. Mayer¹

Welche Herausforderungen stellt Ökumene an eine ökumenisch orientierte Religionspädagogik? Dieser Frage möchte ich im Folgenden aus katholischer Perspektive nachgehen, indem ich die Thematik in fünf Unterpunkte auffächere und frage, was es heißt, ökumenisch außerhalb festgefahrener Muster zu denken (1), was über den ‚Stand‘ der Ökumenischen Bewegung zu sagen ist (2), in welcher Weise sich ändernde ekklesiale Landschaften auch ökumenische Auswirkungen haben (3) und wie sich die Verflechtung ökumenischer Themen am Beispiel des Kirchenverständnisses darstellt (4). Ein Ausblick auf die bevorstehenden Jubiläen, die sich zum ökumenischen Testfall entwickeln, schließt die Überlegungen ab (5).

1. Außerhalb festgefahrener Muster denken

Ein beliebtes ökumenisches Muster in Deutschland ist das *bipolare* Denken: evangelisch-katholisch, auch in karitativen Einrichtungen wie Caritas und Diakonie, Brot für die Welt

oder Misereor. Überall wird auf Zweiteilung und gleichberechtigte Repräsentanz geachtet. Ökumene ist allerdings nicht gleichbedeutend mit einer Kombination aus diesen beiden Konfessionen. Mit Orthodoxen, Altorientalen, Anglikanern, Altkatholiken, Freikirchen wie Baptisten oder Mennoniten stellt sich schon in Deutschland selbst die Situation differenzierter dar und Ökumene ist viel bunter.

Schauen wir auf die Praxis der römisch-katholischen Kirche auf Weltebene, also des Päpstlichen Einheitsrates in Rom, so ist dort das bevorzugte Muster katholischer Ökumene der *bilaterale* Dialog. Der Einheitsrat führt derzeit 15 Dialoge, nur einer davon ist ‚trilateral‘ zwischen Lutheranern, Mennoniten und Katholiken. Um über das bipolar-bilaterale Denkmuster hinauszukommen ist es wichtig, sich Folgendes vor Augen zu führen: Es handelt sich weniger um Dialoge zwischen zwei Kirchen, sondern um Dialoge zwischen einer Kirche und einem Kirchenbund. Ich meine damit nicht die in Rom politisch korrekte Bezeichnung für Kirchen der Reformation als ‚ekklesiale Gemeinschaften‘, sondern Zusammenschlüsse von Kirchen auf Weltebene wie die Anglikanische Gemeinschaft, der Lutherische Weltbund, die Weltgemeinschaft Reformierter Kirchen oder – und das ist von allen der lockerste Zusammenschluss – der Ökumenische Rat der Kirchen (ÖRK).

Beim ÖRK ist *multilaterale* Ökumene tagtägliche Wirklichkeit. Als ich im Januar 2011 in

1 Dieser Beitrag ist eine überarbeitete und erweiterte Fassung meines Teils des Vortrags „Herausfordernde Perspektiven der Ökumene – Informationen und Beobachtungen in evangelischer und katholischer Sicht“ auf der gemeinsamen Tagung von GwR und AKRK im September 2014 in Hildesheim.

Genf als katholische Konsultorin zu arbeiten begonnen habe, zählte der ÖRK noch 349 Mitgliedskirchen, bei der Vollversammlung in Busan im November 2013 waren es nur noch 345. Nicht, dass Kirchen ausgetreten wären oder ausgeschlossen wurden, im Gegenteil, es kamen sogar zwei neue Mitgliedskirchen hinzu! Aber einige Kirchen waren in ihrem ökumenischen Einigungsprozess hin zu gegenseitiger Anerkennung und voller Sakramentengemeinschaft so weit fortgeschritten, dass aus ‚uniting churches‘ nun *eine* ‚united church‘ wurde.

Auch mit dem ÖRK führt der Päpstliche Einheitsrat einen bilateralen Dialog, hier eben mit einem multilateralen Partner. Dafür stehen mehrere Kooperationsinstrumente zur Verfügung, die Gemeinsame Arbeitsgruppe zwischen Katholischer Kirche und ÖRK,² die Kommission für Glauben und Kirchenverfassung³ und die Kommission für Weltmission und Evangelisierung.⁴

Im ÖRK gibt es eine Ansprechpartnerin für die Mitgliedskirchen, um ihre theologischen Ausbildungsprogramme, und das heißt vor allem ihre ökumenische Ausbildung, zu koordinieren. In seinem ökumenischen Institut in Bossey engagiert sich der ÖRK aktiv für ökumenische Bildung und Ausbildung. Diese Einrichtung steht auch katholischen Studierenden offen. Doch, um ein bisschen aus dem Nähkästchen zu plaudern, es war ein Novum beim ÖRK, dass katholische Studierende aus Fribourg im Rahmen der Initiative *Certified Tour Guides* es übernahmen, deutsch-, französisch- oder italienischsprachige Gruppen durch das Ökumenische Zentrum zu führen. Seit meinem Weggang aus Genf wurde dieses Projekt weder weitergeführt noch auf Studierende aus Genf, Bossey, oder Lausanne ausgedehnt.

Beim Päpstlichen Einheitsrat beschränkt sich die praktische religionspädagogische Erfahrung, soweit ich weiß, auf den alljährlichen Besuch der Studierenden aus Bossey während der Gebetswoche für die Einheit der Christen. Das heißt also: Die Kirchen stehen als Ansprechpartner im Vordergrund. Weder der ÖRK noch der Einheitsrat sind vornehmlich auf eine Vermittlung und didaktische Aufbereitung von Dialogergebnissen konzentriert. Wo sich die beiden Dialogpartner dennoch zu diesem Thema äußern, klingt das so wie im *Neunten Bericht* der Gemeinsamen Arbeitsgruppe, die eine Studie zu ökumenischer Rezeption vorgelegt hat. Deren letztes Kapitel trägt den Titel „Ökumenische Ausbildung: ein Schlüssel zur ökumenischen Rezeption“. Ökumenische Ausbildung wird dort definiert als „ein Prozess, der Folgendes umfasst:

- (1) Wahrnehmen von und Freude am Reichtum der Gaben Gottes für sein Volk, indem es die Gesichtspunkte, Lehren und Praxis der verschiedenen christlichen Traditionen erfährt;
- (2) sich ihm in Reue und Hoffnung zuwendet, indem es die Notwendigkeit zur Umkehr erkennt und unsere Brüder und Schwestern in

2 Diese Arbeitsgruppe wurde im Mai 1965 noch während des Zweiten Vatikanischen Konzils gegründet und ist somit die älteste internationale bilaterale Dialoggruppe der katholischen Kirche. Die Mitglieder der katholischen Seite werden vom Einheitsrat für die Zeit zwischen zwei Vollversammlungen des ÖRK benannt und von der Glaubenskongregation und dem Kardinalstaatssekretariat offiziell approbiert.

3 In dieser Kommission ist die katholische Kirche seit 1968 Mitglied. Bis 2013 stellte sie pro Mandat 10%, also 12 der 120 Kommissionsmitglieder. Seit 2014 wurde die Kommission auf insgesamt 40 Mitglieder ‚verschlankt‘. Auch hier werden die katholischen Mitglieder wie bei der Gemeinsamen Arbeitsgruppe ernannt.

4 Diese Kommission, die 1961 durch den Zusammenschluss des Internationalen Missionsrates mit dem ÖRK entstand und seit ihrer Gründung etwa 30 Mitglieder umfasst, arbeitet seit 1975 mit offizieller römisch-katholischer Beteiligung (ebenfalls 10%). Seit 1984 ist hier auch die Position der ‚katholischen Konsultorin‘, also einer katholischen Mitarbeiterin des Einheitsrats bei ÖRK, angesiedelt, die ich von 2011 bis 2013 inne hatte.

Christus in unserem Herzen und unserer Seele aufnimmt;

(3) den Sinn der christlichen Identität und der Taufberufung vertieft, indem es Konvergenzen unter den verschiedenen Konfessionen entdeckt, und

(4) die Sendung der Kirche als Zeugnis seiner Liebe und Sorge für die Menschen erlebt durch die Förderung einer gemeinsamen Reflexion und Arbeit an gemeinsamen Projekten.⁵

Dieses einschlägige Kapitel dokumentiert das Problembewusstsein auf ökumenischer Seite und formuliert gewiss auch wichtige Einsichten; dennoch ist die Hürde zur praktischen Umsetzung hoch. Mit solchen Hürden wird Religionspädagogik von ökumenischer Seite immer wieder konfrontiert, da der Hauptfokus bislang nicht auf pädagogischer Vermittlung liegt.

2. Zum ‚Stand‘ der ökumenischen Bewegung

Diese Zwischenüberschrift stellt eigentlich einen Widerspruch in sich dar. Die ökumenische Bewegung soll sich bewegen, nicht stehen! Ich sehe die gegenwärtige Phase der Ökumene allerdings nicht als Stagnation, sondern als Konsolidierungs- und Übergangsphase, die zu künftiger Erneuerung führt. Die ökumenische Bewegung war eine der prägenden Signaturen des 20. Jahrhunderts. Vieles, was in den letzten 100 Jahren mühsam errungen wurde,⁶ ist uns heute selbstverständlich. Und so soll es auch sein! Vielfältige Dialoge und Konsensdokumen-

te sind entstanden als Ausdruck einer neuen Geschwisterlichkeit zwischen den Kirchen.⁷ Ihnen wäre mitunter breitere Rezeption zu wünschen. Wo Kirchenunionen geschlossen worden sind, haben sie dauerhaft Bestand gehabt. Doch all das kann auch den Eindruck des Auf-der-Stelle-Tretens und des Stillstands erwecken. Dass schon viel erreicht ist, erspart uns schließlich nicht den kritischen Blick auf die Gegenwart.

Ökumene muss neue Fakten ernst nehmen. Viele Kirchen befinden sich in einer Zwickmühle: Sie sind versucht, Ökumene als zweitrangig einzustufen angesichts weit drängenderer Probleme intern wie weltweit; andererseits sehen sie sich mit einer Ökumene der Lebensgefühle konfrontiert, die erstaunlichen Einigungserfolg jenseits theologischer Spitzfindigkeiten vorgaukelt.

Zudem hat Ökumene es heute zu tun mit einem ambivalenten Phänomen: Auf der einen Seite wächst die Indifferenz gegenüber religiöser Praxis, frei nach dem Motto: ‚Anything goes‘, solange es irgendwie einen religiösen Anstrich hat. Auf der anderen Seite steht die exzessive Behauptung religiöser Identitäten, die dem sogenannten TINA-Prinzip folgt, dem Akronym für: ‚There is no alternative‘.⁸ Es handelt sich dabei um eine Haltung, die zu Ausschließlichkeit, Selbstgerechtigkeit und fundamentalistischem Denken führen kann. In jeder Kirchenfamilie gibt es mittlerweile auch anti-ökumenische Tendenzen. Es kommt nicht nur zu Einigungen, sondern auch zu Abspaltung und Fragmentierung.

5 *Gemeinsame Arbeitsgruppe zwischen Römisch-Katholischer Kirche und Ökumenischem Rat der Kirchen*: Rezeption: Schlüssel zum ökumenischen Fortschritt. In: *Dies.*: „Einander im Namen Christi annehmen“. Neunter Bericht der Gemeinsamen Arbeitsgruppe 2007–2012, Genf 2014, Anhang A: Schlüssel zum ökumenischen Fortschritt, 35–84; 79, Nr. 140.

6 Z. B. dass eine Dispens durch den Pfarrer bei konfessionsverbindenden Ehen genügt.

7 Davon geben stattliche Dokumentationen beredtes Zeugnis: Vgl. *Meyer, Harding / Papandreou, Damaskinos / Urban, Hans J.* u. a. (Hg.): *Dokumente wachsender Übereinstimmung. Sämtliche Berichte und Konsenstexte interkonfessioneller Gespräche auf Weltebene*, Bd. 1 (1931–1982) – Bd. 4 (2001–2010), Paderborn – Frankfurt a. M. – Leipzig 1983 – 1992 – 2003 – 2012.

8 Die Bezeichnung für dieses Prinzip geht auf den französischen Soziologen Pierre Bourdieu zurück und fußt auf der bevorzugten Floskel in Thatchers Reden. Vgl. *Berlinski, Claire*: *There Is No Alternative. Why Margaret Thatcher Matters*, New York 2010.

Dadurch wird die Komplexität innerhalb der Ökumene immer höher. Eine Folge, die mit dieser steigenden Komplexität zusammenhängt, ist, dass Ökumene nicht ohne Weiteres in vor-gefasste Denkschemata passt und sich deshalb nicht für Schwarz-Weiß-Malerei eignet. Das heißt aber, Ökumene ist nicht überall willkommen. Und das gilt nicht nur für katholische Traditionalisten oder nationale Kirchen in wirtschaftlichen Krisensituationen wie die Griechisch-Orthodoxe Kirche in Griechenland,⁹ sondern auch für evangelikale und protestantische Kirchen wie die Presbyterianische Kirche in Korea.

Es kostete jedenfalls Überwindung, in Busan jeden Morgen auf dem Weg zum BEXCO, wo die 10. Vollversammlung des ÖRK stattfand, an der eindrucksvollen Gruppe koreanischer Presbyterianer vorbeizugehen, die mit Transparenten und Sitzblockaden, manchmal aber auch laut- und gegen Ökumene protestierten. Ihre Kritik an der Theologie, Politik und den Institutionen der Ökumene, allen voran dem ÖRK, basierte auf der Überzeugung, dass Ökumene Verrat an Jesus Christus und seiner Kirche sei. Religiöser Synkretismus und ethischer Relativismus seien die treibende Kraft hinter ihr.

In ihrem gegenwärtigen Konsolidierungs- und Transformationsprozess steht Ökumene heute vor ganz neuen Herausforderungen, wie z. B. einer positiven Auseinandersetzung mit den tiefgreifenden Veränderungen der modernen Lebenswelt oder einem gemeinsamen Dialog aller christlicher Kirchen mit anderen Religionen. Die größte Herausforderung für die Religionspädagogik ist dabei, diese Phase als solche zu erkennen und zu respektieren und nicht vorschnelle Urteile über Stagnation und Stillstand zu fällen, wo diese aus einer rein deutschen Perspektive vielleicht sogar angebracht wären.

⁹ Hier verweise ich auf den Beitrag von *Athanasios Stogiannidis*: ‚Perspektiven orthodoxer Religionspädagogik‘ auf der gemeinsamen Jahrestagung von AKRK und GwR, Hildesheim 2014.

3. *Sich ändernde Landschaften*

Eine prägende Erscheinung unserer Zeit, die auch die ökumenische Landschaft weltweit, neu aufmischt, ist Migration. Derzeit sind etwa 214 Millionen Menschen davon betroffen, darunter 106 Millionen oder 49% Christen.¹⁰ Bedingt durch die politischen Veränderungen im Mittleren und Nahen Osten haben zum Teil ganze Kirchen, nicht nur ein Großteil ihrer Mitglieder, ihr angestammtes Territorium verlassen müssen. Durch die Aufnahme von Migrantinnen und Migranten steht nicht nur die Gesellschaft eines Landes, sondern es stehen auch die in diesem Land bereits etablierten Kirchen vor internen wie ökumenischen Herausforderungen von bislang ungekannter Tragweite.

Weltweit gesehen, verlagert sich trotz (oder zum Teil auch wegen) dieser ‚Umschichtungen‘ der Schwerpunkt des Christentums auf die südliche Halbkugel.¹¹ Bereits heute leben mehr Christinnen und Christen auf der südlichen Hemisphäre als im Norden. Dies hat auch Auswirkungen auf die geschichtliche Prägung der am ökumenischen Dialog beteiligten Kirchen sowie auf den Kontext, in dem Ökumene betrieben wird. Zu Zeiten der Kolonialherrschaft hatte die moderne Missionsbewegung den westlichen

¹⁰ Vgl. die differenzierten Angaben, die das PEW Research Center macht. Diese Zahlen wurden jedoch vor den verheerenden Übergriffen des „Islamischen Staates“ im Irak und in Syrien publiziert: *Forum on Religion and Public Life: Faith on the Move. The Religious Affiliation of Migrants*, <http://www.pewforum.org/2012/03/08/religious-migration-exec/> (Zugriff: 26.11.2014).

¹¹ Vgl. beispielsweise *Johnson, Todd M. / Chung, Sun Y.: Tracking Global Christianity's Statistical Centre of Gravity, AD 33–AD 2100*. In: *International Review of Mission* 93 (2004) 166–181. Allerdings machen sie den Schwerpunkt des Christentums um 2100 n. Chr. im Norden Nigerias fest, was angesichts der mörderischen Aktivitäten von Boko Haram äußerst unwahrscheinlich scheint. Verlässlicher sind die auf 2010 bezogenen Angaben in *Pulsfort, Ernst* (Hg.): *Herders neuer Atlas Religionen*, Freiburg i. Br. 2010.

Konfessionalismus nach Asien, Afrika und Lateinamerika exportiert. Gerade weil dies ein nahezu unüberschaubares ökumenisches Durcheinander verursachte und dem Anliegen der Christianisierung abträglich war, hatte sich 1910 die erste Weltmissionskonferenz zusammengefunden, die gemeinhin als Startschuss der modernen Ökumenischen Bewegung gilt. Das gemeinsame Ziel war damals, die ganze Welt innerhalb einer Generation zu christianisieren. Für die ‚jungen‘ Kirchen sind die ‚alten‘ geschichtlichen Gründe der Kirchenspaltung oft weniger ausschlaggebend als politische Faktoren der Gegenwart. Ein Beispiel dafür ist die *Christian Association of Nigeria* (CAN), sozusagen die dortige ‚Arbeitsgemeinschaft christlicher Kirchen‘. In einem Schreiben vom 24. September 2012 an den Vorsitzenden der CAN, Pastor Ayo Oritsejafor,¹² sah sich die katholische Bischofskonferenz gezwungen, ihre Mitgliedschaft in dieser Organisation bis auf Weiteres ruhen zu lassen. Einer der Gründe war, dass die CAN-Leitung zu sehr zum Regierungslager hin tendierte und dadurch die gesamte ökumenische Organisation zum Handlanger der Partisanen geworden war, anstatt ein Forum für ökumenischen Dialog zu bilden.

Weltweit gesehen, scheint die Trennung der Kirchen irrelevant für das Wachstum des Weltchristentums, da die Zahl neuer ‚Kirchen‘ exponentiell steigt. Man redet bereits von einer dritten Welle der Christianisierung. Charismatische und pentekostale Gemeinschaften stellen mit rund 400 Millionen Mitgliedern weltweit inzwischen die zweitstärkste christliche Gruppierung dar. Diese Entwicklung verschärft sich radikal: Tagtäglich entstehen neue Gemeinschaften, sogenannte ‚unabhängige Kirchen‘ (*independent churches*),

die sich selbst nicht nach Art der älteren evangelikalen oder pentekostalen Kirchen definieren wollen. Sie verstehen sich sogar im Gegensatz zu jenen Kirchen, aus denen sie erwachsen sind. Einigen liegt nichts daran, Teil einer größeren Kirchenfamilie zu sein, schon gar nicht einer weltweiten ökumenischen Gemeinschaft. Einige sind davon überzeugt, dass ihre Form charismatischen Glaubens innerhalb verschiedener Kirchen gelebt werden kann (darunter sind auch viele Katholiken). Dieses Phänomen ist nicht nur negativ zu sehen; es drückt, bei aller Problematik im Einzelnen, auch eine Sehnsucht nach geistlicher Erfahrung aus. Deshalb führt die katholische Kirche auch bereits seit 1972 einen offiziellen Dialog mit „leitenden Vertretern einiger Pfingstkirchen sowie Persönlichkeiten, die sich in der Charismatischen Bewegung innerhalb der evangelischen und anglikanischen Kirchen beteiligen“¹³. Auf der anderen Seite ist nicht zu übersehen, dass viele dieser Gemeinschaften aggressive Missionsmethoden anwenden oder zu einer Religion diesseitiger Glücksverheißung geworden sind. Die Praxis des aktiven Abwerbens von Christinnen und Christen, das sogenannte ‚sheep stealing‘, ist daher eines der ökumenischen Probleme, die diese Welle der ‚Charismatisierung‘ des Christentums verursacht. Dokumente wie *Das christliche Zeugnis in einer multireligiösen Welt*¹⁴ von 2011

13 Vgl. Meyer 1983 [Anm. 7], 476–486.

14 *Päpstlicher Rat für Interreligiösen Dialog/Ökumenischer Rat der Kirchen/Weltweite Evangelische Allianz* (Hg.): *Das christliche Zeugnis in einer multireligiösen Welt. Empfehlungen für einen Verhaltenskodex*, Genf 2011, auch online zugänglich auf der Internetseite des ÖRK: http://www.oikoumene.org/de/resources/documents/programmes/interreligious-dialogue-and-cooperation/christian-identity-in-pluralistic-societies/christian-witness-in-a-multi-religious-world?set_language=de (Zugriff 26.11.2014) und des Päpstlichen Rats für Interreligiösen Dialog: http://www.vatican.va/roman_curia/pontifical_councils/interrelg/documents/rc_pc_interrelg_doc_20111110_testimonianza-cristiana_ge.html (Zugriff 26.11.2014).

12 Pastor Ayodele Joseph Oritsejafor ist „senior pastor“ der pentekostalen *Word of Life Bible Church* und bekam von einem Unbekannten (vermutlich dem Präsidenten Nigerias für treue politische Dienste) zu seinem Geburtstag im November 2012 einen Privatjet geschenkt.

versuchen, durch einen Verhaltenskodex für Konversion zur Schadensbegrenzung beizutragen.

All dies zeigt, dass sich die Gegebenheiten in der Ökumene mitunter schneller ändern, als ihr lieb sein kann, und es unterstreicht noch einmal die Dringlichkeit, dass Religionspädagogik im Hinblick auf die Ökumene ihre Deutschland-zentriertheit aufgibt und sich auf eine Erkundung der ökumenischen Landschaft jenseits der gewohnten Pfade begibt.

4. Vernetzung der Themen der Ökumene

Um die Einbindung ökumenischer Themen vor Augen zu führen, soll unter diesem Punkt exemplarisch das Thema Kirche herausgegriffen werden, das zugleich für den schulischen Religionsunterricht relevant ist.

4.1 Kirchenverständnis

Wie im Gemälde von Vincent van Gogh *Die Kirche von Auvers* von 1890 erscheint Kirche im Kontext heutiger Ökumene oft als ‚altes Gemäuer‘ mit schiefen Wänden, morschem Dach und überflüssigen Anbauten. Doch wäre es ökumenisch allzu kurzfristig, einfach einzureißen, was über Jahrhunderte, ja Jahrtausende gewachsen ist. Bei jeder Neuerung, auch im Hinblick auf Ökumene, geht es darum, genau zu unterscheiden, was zur *Traditio* und zu den *traditiones* gehört.¹⁵ Ansonsten erleiden darauf aufbauende ökumenische Einigungen ebenso gründlich Schiffbruch, wie das Unionsdekret zwischen Ost- und Westkirche des Konzils von Florenz (1439–45), das am 6. Juli 1439 zwar feier-

lich verkündet und von beiden Seiten gutgeheißen wurde, jedoch weder vom Klerus noch von den Gläubigen im byzantinischen Raum je angenommen wurde.¹⁶

Ausgesprochener Einheitsoptimismus prägte die erste Weltkonferenz für Glauben und Kirchenverfassung 1927, die mit 394 Teilnehmerinnen und Teilnehmern aus 108 Ländern für ein weltumspannendes Konzept von Ökumene stand: „Mit Dank gegen Gott freuen wir uns der erreichten Verständigung. Auf das, worin wir einig sind, bauen wir weiter. Wo die Berichte aber Differenzen verzeichnen, da möge man – und wir rufen die ganze christliche Welt dazu auf – die widerstreitenden Meinungen, wie sie zur Zeit vertreten werden, einer ernsten Nachprüfung unterziehen und in dem Bemühen nicht erlahmen, die in Gottes Gedanken vorhandene Wahrheit zu finden, auf welche die Einheit der Kirche sich gründen muß.“¹⁷ Diese Nachprüfung dauert noch an. Ist die Einheit der Kirchen als Einheit der Kirche deshalb nur ein frommer Wunsch?

2012 gelang der Kommission für Glauben und Kirchenverfassung ein entscheidender Durchbruch hinsichtlich einer Annäherung im Kirchenverständnis. Bereits 1982 hatte die Kommission einen ersten Konvergenztext zum Thema *Taufe, Eucharistie und Amt*, in Deutschland besser bekannt als *Lima-Dokument*, vorgelegt. Es handelte sich damals um den ersten Konvergenztext zu solchen Fragen in der Ökumenegeschichte überhaupt. Der Text wurde an die Kirchen geschickt mit der Bitte um Stellungnahme. Die insgesamt 186 Stellungnahmen

15 So die Unterscheidung der Kommission von Glauben und Kirchenverfassung 1963 in Montreal. Vgl. *Vischer, Lukas*: Die Einheit der Kirche. Material der ökumenischen Bewegung, München 1965, 195–211.

16 Vgl. die Unionsbulle „Laetentur coeli“ (DH 1300–1303) und eine kurze Erläuterung des Hergangs der Ablehnung in *Nyssen, Wilhelm/Schulz, Hans-Joachim/Wiertz, Paul* (Hg.): Handbuch der Ostkirchenkunde, Bd.1, Düsseldorf 1984, 119–120.

17 *Sasse, Hermann* (Hg.): Die Weltkonferenz für Glauben und Kirchenverfassung. Deutscher amtlicher Bericht über die Weltkirchenkonferenz zu Lausanne, 3.–21. August 1927, Berlin 1929, 4.

füllen sechs Bände.¹⁸ Die Konvergenzen hinsichtlich einer gegenseitigen Anerkennung der Taufe unter den Kirchen waren damals größer als bei Eucharistie und Amt. Doch selbst in diesen schwierigen Fragen zeigte sich schon eine erstaunlich große Einheit, und vor allem traten die verbleibenden Differenzen klar zutage. Auf diesem Hintergrund beschloss die Plenarversammlung von Glauben und Kirchenverfassung 1989, eine weiterführende Studie zu *Wesen und Aufgabe der Kirche* zu lancieren. Das Ergebnis des Gesamtprojektes wurde 2012 im September als zweiter Konvergenztext in der Geschichte von Glauben und Kirchenverfassung unter dem Titel *Die Kirche: Auf dem Weg zu einer gemeinsamen Vision*¹⁹ verabschiedet. Dieses Dokument stellt für die Kommission selbst einen großen Durchbruch im gemeinsamen Kirchenverständnis dar und ist mittlerweile in verschiedene Sprachen übersetzt und an die Kirchen versandt. Fragen wie „Inwieweit gibt der vorliegende Text das ekklesiologische Verständnis Ihrer Kirche wieder?“ oder „Zu welcher Art von Anpassungen oder welcher Art von Erneuerung im Leben Ihrer Kirche fordert diese Erklärung Ihre Kirche heraus?“ sind ihnen bis 2016 zur Beantwortung aufgetragen.

Glauben und Kirchenverfassung ist keineswegs so naiv zu glauben, mit dem vorgelegten Konvergenztext habe sich die multilaterale Diskussion um das Kirchenverständnis erledigt. Gerade in der multilateralen Debatte ekklesiologischer Fragen liegt eine der Stärken der Kom-

mission. Dadurch, dass sie einen Schwerpunkt auf geistlich-theologische Einheits-Ökumene legt, bildet sie einen ausgleichenden Gegenpol zur diakonisch-politischen Gerechtigkeits-Ökumene anderer Einrichtungen und Programme im ÖRK. Für die Beziehungen zur katholischen Kirche ist ein solcher Ausgleich immens wichtig.

4.2 Ökumenehermeneutik

Das Dokument *Die Kirche* reagiert auf die Erwartung, mehr Konvergenz oder gar Konsens im Kirchenverständnis sei vonnöten. Dies ist eine Frage der ökumenischen Hermeneutik. Derzeit ist die gängigste Methode ökumenischer Hermeneutik der sogenannte ‚differenzierte Konsens‘. Er besteht aus zwei Konsensaussagen und hält fest, dass „1. im Dialog volle Übereinstimmung erzielt worden ist in dem, was zum Grundlegenden einer bestimmten Glaubensaussage gehört, und 2. auch Übereinstimmung erzielt worden ist, daß die verbleibenden Differenzen in Bezug auf die betreffende Glaubensaussage nicht nur legitim, sondern auch bedeutungsvoll sind und die volle Übereinstimmung im Grundlegenden nicht mehr in Frage stellen“²⁰. Die zweite Aussagereihe ist fester Bestandteil und stellt den Konsens im Grundlegenden nicht prinzipiell in Frage. Typische Beispiele finden sich etwa in der *Gemeinsamen Erklärung zur Rechtfertigungslehre* (GE).²¹ Entscheidend ist, genau zu wissen, was beide

18 Thurian, Max (Hg.): Churches Respond to BEM. Official responses to the „Baptism, Eucharist and Ministry“ text, Bd. 1–6, Genf 1986–1988.

19 Kommission für Glauben und Kirchenverfassung: Die Kirche. Auf dem Weg zu einer gemeinsamen Vision (Studie der Kommission für Glauben und Kirchenverfassung 214), Genf 2013, auch zugänglich unter http://www.oikoumene.org/de/resources/documents/commissions/faith-and-order/i-unity-the-church-and-its-mission/the-church-towards-a-common-vision?set_language=de (Zugriff: 27.11.2014).

20 Ullrich, Lothar: Differenzierter Konsens und Komplementarität. In: Wagner, Harald (Hg.): Einheit – aber wie? Zur Tragfähigkeit der ökumenischen Formel vom ‚differenzierten Konsens‘ (Quaestiones disputatae 184), Freiburg i. Br. – Basel – Wien 2000, 102–135, 112; vgl. auch Meyer, Harding: Zur Gestalt ökumenischer Konsense. In: Beinert, Wolfgang/Feiereis, Konrad/Röhrig, Hans-Jürgen (Hg.): Unterwegs zum einen Glauben (FS Lothar Ullrich = EthSt 74), Leipzig 1997, 621–630, 629.

21 Vgl. z. B. *Lutherischer Weltbund und Päpstlicher Rat zur Förderung der Einheit der Christen: Gemeinsame Erklärung zur Rechtfertigungslehre* (1999). In: Meyer 2003 [Anm. 7], 419–441, Nr. 23f.

am differenzierten Konsens beteiligten Seiten bei den jeweiligen Punkten anders sehen; und vor allem muss jede Kirche sicher sein können, dass die andere nicht etwas glaubt und lehrt, was sie selbst verwirft. Die Verständigung über die Differenzen braucht aber nicht mehr so weit vertieft zu werden, bis alle Unterschiede aufgehoben sind, denn dem Konzept des differenzierten Konsenses gilt legitime Verschiedenheit als Spiegel der Glaubensfülle.

Doch gerade aus diesem Grund besitzt er auch Grenzen und ist gegen Kritik nicht gefeit, wie eine Auflistung der Unterschiede sanktioniere die Verschiedenheit und verleite dazu, das ganze Problem von vorne aufzurollen. Es handle sich lediglich um einen ‚faulen Kompromiss‘, der den eigentlich noch bestehenden grundlegenden Dissens mehr schlecht als recht übertünche. Im Fall von Glauben und Kirchenverfassung werden diese Kritikpunkte noch durch die Einsicht übertroffen, dass ein ‚differenzierter Konsens‘ nur bilateral einsetzbar ist. Die notwendig hinzugehörnde Listung und Abwägung der Differenzen ist multilateral nicht durchführbar. Deshalb muss hier nach einer anderen, besseren Lösung gesucht werden: Besteht diese in einer Konvergenz? Das explizit als Konvergenztext verabschiedete Dokument *Die Kirche* erhebt genau diesen Anspruch, Konvergenz im Kirchenverständnis zu repräsentieren. Es ist dort die Rede von einem „Fortschritt hin zu einer größeren Konvergenz bezüglich einiger dieser Themen, und es werden Punkte geklärt, zu denen die Kirchen eventuell an einer vertieften Konvergenz arbeiten müssen“²². Ist eine Konvergenz wirklich das multilaterale Äquivalent zu einem differenzierten Konsens? Drückt sie im Vergleich dazu ein Weniger oder ein Mehr an Übereinstimmung aus?

4.3 Spaltpilz Ethik?

Die erreichte Konvergenz im Kirchenverständnis wird zudem von unerwarteter Seite in Frage gestellt. Es zeigt sich nämlich, welches Gewicht ethische Fragen in der ökumenischen Diskussion bekommen haben. In den 70er- bis 90er-Jahren lag der ökumenische Schwerpunkt auf Sozialethik. Friede, Gerechtigkeit und Bewahrung der Schöpfung bildeten z. B. die thematischen Brennpunkte der Europäischen Ökumenischen Versammlungen.²³ In Fragen der Globalisierung ist dies immer noch verstärkt der Fall.

Doch die Verschiebung des Akzents von Sozial- zu Individualethik führt zu neuen Differenzen von enormer emotionaler Sprengkraft. Beispielsweise scheint die Anerkennung homosexueller Partnerschaften den einen Kirchen aufgrund ihrer christlichen Überzeugung ein Menschenrecht, den anderen geradezu Abfall vom christlichen Glauben zu sein.²⁴ Deshalb hätte auch die Auseinandersetzung um Bischof Gene Robinson von New Hampshire die Anglikanische Gemeinschaft beinahe gespalten. Ökumenisch hat sie jedenfalls zu Zurückhaltung von Seiten mancher Kirchen geführt. Das heißt zum einen, es wird immer wichtiger, die zugrunde liegenden Unterschiede in Anthropologie und Menschenbild ökumenisch multilateral zu diskutieren. Es heißt aber auch, die Differenzen sind neu verteilt. Unterschiedliche Zugänge und Antworten auf ökumenerelevante Fragen sind heute nicht mehr nur konfessionell aufteilbar. Neben die faktische innerchristliche Pluralität tritt eine innerkirchliche Pluralität, die aus zwischenkirchlichen Differenzen Binnendifferenzen

23 Vgl. Basel 1989, Graz 1997 und Sibiu 2007.

24 Vgl. z. B. die Rede von Metropolit Hilarion von Volokolamsk *Die Stimme der Kirche muss prophetisch sein* auf der ÖRK Vollversammlung in Busan am 1. November 2013: http://www.oikoumene.org/de/resources/documents/assembly/2013-busan/plenary-presentations/address-by-metropolitan-hilarion-of-volokolamsk?set_language=de (Zugriff: 27.11.2014).

22 *Kommission für Glauben und Kirchenverfassung* 2013 [Anm. 19], 2.

macht und zu unerwarteten Allianzen quer über Konfessionsgrenzen hinweg führen kann.

Ökumenisch lässt sich das Thema Kirche also nicht wie im dogmatischen Traktat Ekklesiologie schön für sich behandeln; vielmehr können Ligaturen positive Impulse geben, aber auch bereits erreicht geglaubte Einigungen wieder in Frage stellen. Religionspädagogik sieht sich jedenfalls keiner leichten Aufgabe gegenüber, wenn sie ein Thema herausgreift und versucht, allen damit verbundenen Aspekten einigermaßen gerecht zu werden.

5. Ausblick: Testfall Jubiläen

Selbst ohne die Gedenkkultur überstrapazieren zu wollen, eine ganze Reihe von Jubiläen steht an, und diese können zum ökumenischen Testfall werden. Wie weit geht unser ökumenisches Engagement? Ist uns Ökumene in Fleisch und Blut übergegangen oder bleibt unser Bemühen um die Einheit der Kirche und unserer Kirchen nur ein oberflächlich-modischer Anstrich, der nicht wirklich unter die Haut geht? Jenseits festgefahrener Muster zu denken heißt, Spielräume zu erkennen und zu nutzen. Doch nutzen wir die sich eröffnenden ökumenischen Spielräume oder vermauern wir sie uns gegenseitig?

Das Jahr 2017 wird den Auftakt im Reigen der *Reformationsjubiläen* machen. Die Lutherdekade stimmt uns bereits jetzt darauf ein.²⁵ 2025 wird das 500. Gedenken an die Reformation Zwinglis in Zürich begangen: Am 29. Januar 1523 stimmte der Stadtrat von Zürich den 67 Thesen Zwinglis zu und ebnete damit der Reformation den Weg. 1525 war die Reformation in Zürich abgeschlossen. 2009 haben wir zwar bereits das Geburtsjahr Calvins begangen,

aber 2036 zum 500. Jahrestag der Publikation der *Institutio Christianae religionis* (Unterricht in der christlichen Religion²⁶) und Calvins erstem Genfaufenthalt oder spätestens 2041, 500 Jahre nachdem er nach Genf zurückberufen wurde und der Stadtrat Calvins neue Kirchenordnung beschlossen hat, steht ein erneutes Reformationsjubiläum ins Haus. Die Anglikaner werden im Jahr 2034 dann der Tatsache gedenken, dass Heinrich VIII. vor 500 Jahren Oberhaupt der Kirche Englands wurde.

Zumindest soweit sich das aus heutiger Erfahrung sagen lässt, scheinen für das ökumenische Miteinander diese Reformationsjubiläen mitunter wenig hilfreich, weil sie eher der Selbstprofilierung und dem latenten Austragen konfessioneller Grabenkämpfe dienen als der Förderung eines gemeinsamen christlichen Zeugnisses. Dabei steht nicht so sehr die Frage im Vordergrund, ob Kirchen, die nicht der Reformation entstammen, diese Jubiläen mitfeiern können oder nicht. Vielmehr ist das eigentliche Problem, dass ein letztlich unökumenisches konfessionelles Besitzstanddenken wieder auflebt, wie unlängst im Grundlagenpapier der Evangelischen Kirche in Deutschland (EKD) *Rechtfertigung und Freiheit*.²⁷

Die EKD hat dieses Grundlagenpapier Mitte Mai 2014 zum Reformationsjubiläum 2017 veröffentlicht. Selbst evangelische Reformationshistoriker werfen diesem Text ‚dogmatische Geschichtsdeutung‘ vor.²⁸ Die *Gemeinsame*

25 Am besten sind die Veranstaltungen und Initiativen der Lutherdekade zugänglich über die offizielle Homepage: <http://www.luther2017.com/> (Zugriff: 05.10.2014).

26 Calvin, Johannes: Unterricht in der christlichen Religion, übers. u. bearb. v. Otto Weber, Neukirchen-Vluyn³2012.

27 Evangelische Kirche in Deutschland: Rechtfertigung und Freiheit. 500 Jahre Reformation 2017. Ein Grundlagentext des Rates der Evangelischen Kirche in Deutschland, Hannover 2014, http://www.ekd.de/EKD-Texte/2014_rechtfertigung_und_freiheit.html (Zugriff: 05.10.2014).

28 Vgl. Kaufmann, Thomas: Geschichtslose Reformation? Die EKD droht sich 2017 ins Abseits zu feiern. In: Zeitzeichen 15 (2014) 12–15.

Erklärung zur Rechtfertigungslehre, die 1999 von Lutherischem Weltbund und Katholischer Kirche unterzeichnet und 2006 auch vom Welt- rat Methodistischer Kirchen bestätigt wurde, ist darin mit keinem Wort erwähnt.²⁹ Seit 2011 führen die Weltgemeinschaft Reformierter Kirchen und die katholische Kirche die vier- te Phase ihres internationalen Dialogs zum Thema *Justification and Sacramentality: The Christian Community as an Agent for Justice*. Ich selbst bin Mitglied dieser Dialoggruppe. Ein greifbares Dialogergebnis, so zumindest der Wunschtraum der katholischen Seite, könnte die Bestätigung der *Gemeinsamen Erklärung* durch die Reformierte Weltgemeinschaft sein – eine andere Art der Weitung der bilateralen Perspektive und des Verlassens festgefahrener ökumenischer Muster. Die jüngsten Entwick- lungen in der lutherischen Welt, vor allem in Deutschland, werfen allerdings die Frage auf, ob sich dies nun nicht erledigt hat, da das Thema Rechtfertigungslehre, erneut zu *dem* lutherischen Konfessionspezifikum schlecht- hin stilisiert, nicht länger ökumenetauglich ist.

2017 wird auch die Weltgemeinschaft Re- formierter Kirchen ihre Generalversammlung in Erfurt abhalten.³⁰ Jerry Pillay, Präsident der Weltgemeinschaft, wies darauf hin: „Unsere Wahl Deutschlands als Tagungsort im Jahr 2017 bringt zum Ausdruck, dass die Reforma- tion der ganzen Welt gehört“³¹ – all dies klingt erschreckend so, als handle es sich um längst

überholt geglaubtes Besitzstanddenken zwi- schen den Kirchen der Reformation ...

Ferner titelt die offizielle Internetseite der Lutherdekade immer noch „Kurienkardinal Koch: Katholische Kirche kann Reformations- jubiläum nicht mitfeiern.“ Sieht man genauer hin, stellt sich heraus, dass Kardinal Koch am 15. November 2012 gesagt hatte, die Reforma- tion habe Positives gebracht. Sie habe aber auch zur Kirchenspaltung und zu den anschlie- ßenden blutigen Konfessionskriegen im 16. und 17. Jahrhundert geführt. Und dann wörtlich: „Diese Seite kann man nicht feiern.“³² Auf seiner Vollversammlung 2010 in Stuttgart hatte der Lutherische Weltbund selbst zumindest *einer* der blutigen Seiten der Reformation kritisch gegenübergestanden und die Versöhnung mit den Mennoniten gesucht. Die positiven Aspekte eines ökumenischen Reformationsge- denkens gehen durch solch bewusste Polemi- sierung doch unter, wichtige Chancen werden vertan und gemeinsame Spielräume bleiben ungenutzt.

Bei all der Feststimmung und Freude über die bevorstehende Serie gemeinsamer Christus- feste³³ anlässlich der Reformation sollte eines keinesfalls passieren, nämlich dass die anste- henden *Ökumenejubiläen* ins Hintertreffen ge- raten! 2010 haben wir bereits 100 Jahre Welt- missionskonferenz gefeiert. 2017 ist nicht nur das Jubiläumsjahr der lutherischen Reformation, auch der offizielle Dialog zwischen Lutheranern und Katholiken auf Weltebene wird 50 Jahre alt. Ebenso der Dialog mit den Anglikanern. 2020 erreicht der reformiert-katholische Dialog dieses Alter. 2018 wird der ÖRK 70 Jahre alt. 2025 sind

29 Der Hinweis „auf die römisch-katholische Kirche, mit der die Rechtfertigungslehre zwar gemeinsam formuliert werden kann, aber kirchentrennende Diffe- renzen über das Verständnis des Amtes und der Sa- kramente bleiben“ (Rechtfertigung und Freiheit 39) greift zu kurz, um ökumenisch den Stand der Dinge sachgerecht wiederzugeben.

30 Unter dem Leitwort „Lebendiger Gott, erneuere und verwandle uns“!

31 Vgl. <http://wrc.ch/de/nachrichten/nachste-general-versammlung-in-deutschland/> (Zugriff: 06.10.2014).

32 Vgl. www.luther2017.de/22713/kurienkardinal-koch-katholische-kirche-kann-reformationsjubilaeum-nicht-mitfeiern?contid=24615 (Zugriff: 06.10.2014).

33 Vgl. die Meinungsäußerung des Vorsitzenden der Union Evangelischer Kirchen, Kirchenpräsident Christian Schad, http://www.ekd.de/aktuell_presse/news_2014_08_12_1_reformationsjubilaeum.html (Zugriff: 06.10.2014).

es 100 Jahre seit der ersten Weltkonferenz für Praktisches Christentum in Stockholm. 2027 jährt sich die erste Weltkonferenz von Glauben und Kirchenverfassung in Lausanne zum 100. Mal.

Gedenken ist nichts für ewig Gestrige, Gedenken zielt auf Zukunft. Werden diese Jubiläen Anlass für einen Blick nach vorne in eine gemeinsame Zukunft sein? Werden sie nicht ‚nur‘ (in Anführungszeichen, denn damit ist ökumenisch auch schon etwas erreicht) gemeinsame Erinnerung, z.B. an die ökumenischen Märtyrer des 20. Jahrhunderts, ermöglichen, sondern auch gemeinsames missionarisches Zeugnis in Wort und Tat?

Angesichts mancher Herausforderungen, die ihnen die Ökumene aufgibt, stehen die Kirchen noch ganz am Anfang in ihrem Bemühen, dass aus Stolpersteinen Brücken werden. Dennoch gilt heute mehr denn je, was der lutherische Theologe Rupertus Meldenius (1582–1651) alias Peter Meiderlin 1626 auf den Punkt bringt als „in necessariis unitas, in non necessariis libertas, in utrisque caritas“³⁴ und was die Pastoralkonstitution des Zweiten Vatikanischen Konzils *Gaudium et spes* in ihrer Nummer 92 so formuliert: „Stärker ist, was die Gläubigen eint als was sie trennt. Es gelte im Notwendigen Einheit, im Zweifel Freiheit, in allem die Liebe.“

Dr. Annemarie C. Mayer
Professorin für Systematische Theologie und
Religionswissenschaft an der Katholischen
Universität Leuven, Fakultät für Theologie
und Religionswissenschaften
Sint-Michielsstraat 4, bus 3101,
B-3000 Leuven

34 Meldenius, Rupertus: *Paraenesis votiva pro pace Ecclesiae ad Theologos Augustanae Confessionis* (1626): „Si nos servaremus in necessariis unitatem, in non necessariis libertatem, in utrisque caritatem, optimo certe loco essent res nostrae.“ Vgl. Lücke, Friedrich: *Über das Alter, den Verfasser, die ursprüngliche Form und den wahren Sinn des kirchlichen Friedensspruches In necessariis unitas, in non necessariis libertas, in utrisque caritas*. Eine litterarhistorische theologische Studie, Göttingen 1850, 128.

Perspektiven der Religionspädagogik

Ein evaluierend-prospektiver Blick auf die Wissenschaftstheorie der Religionspädagogik

Johannes Heger

Der RU vor Herausforderungen der Inklusionsdebatte¹, der RU und der gesellschaftliche Ruf nach Wertebildung², die Frage nach dem Nutzen von religiöser Bildung in einer postmodernen Gesellschaft³ etc. Die Liste der brennenden Themen, denen sich Religionspädagogik derzeit – ganz in ihrer Tradition als Krisenwissenschaft⁴ – zu stellen hat, wenn sie pünktlich sein will,⁵ ist lang. Angesichts dieser und zahlreicher weite-

rer Aufgaben sind wissenschaftstheoretische Selbstvergewisserungen in der Religionspädagogik momentan nicht ‚en vogue‘⁶, zumal Theoriebildung von Praktikerinnen und Praktikern häufig mit Skepsis betrachtet wird, weil deren Ertrag für die Verbesserung der Praxis nicht selten dunkel bleibt.⁷ Vor diesem Hintergrund erscheint ein wissenschaftstheoretisches Dissertationsprojekt, das Perspektiven der Religionspädagogik untersucht und prospektive Erkenntnisse für die Wissenschaftstheorie der Religionspädagogik gewinnen will, zunächst als unzeitgemäßes Vorhaben.

Im Folgenden wird mit wenigen strukturellen Pinselstrichen sowie vereinzelt inhaltlichen Ausmalungen versucht, ein Bild der entstehenden Arbeit zu zeichnen, das das Vorhaben – genauer betrachtet – doch als ein Unterfangen in der Zeit und an der Zeit zu charakterisieren vermag. Dazu gilt es

- 1 Vgl. *Pemsel-Maier, Sabine/Schambeck, Mirjam* (Hg.): *Inklusion!? Religionspädagogische Einwürfe*, Freiburg i. Br. 2014.
- 2 Vgl. *Lindner, Konstantin*: *Religionsunterricht – das Wertefach in der Schule?* In: *Kropač, Ulrich/Langenhorst, Georg* (Hg.): *Religionsunterricht und der Bildungsauftrag der öffentlichen Schulen. Begründungen und Perspektiven des Schulfachs Religion*, Babenhausen 2012, 131–146.
- 3 Vgl. *Langenhorst, Georg*: *Kinder brauchen Religion. Orientierung für Erziehung und Bildung*, Freiburg i. Br. 2014.
- 4 Vgl. *Ziebertz, Hans-Georg*: *Methodologische Multiperspektivität angesichts religiöser Umbrüche. Herausforderungen für die empirische Forschung in der Praktischen Theologie*. In: *Porzelt, Burkard/Güth, Ralph* (Hg.): *Empirische Religionspädagogik. Grundlagen – Zugänge – Aktuelle Projekte (= Empirische Theologie 7)*, Münster 2000, 29–44, 29.
- 5 Vgl. *Englert, Rudolf*: *Plädoyer für „religionspädagogische Pünktlichkeit“*. Zum Verhältnis von Glaubensgeschichte, Lebensgeschichte und Bildungsprozess. In: *KatBl* 113 (1988) 159–169.

- 6 Vgl. *Bucher, Anton A.*: *Überlegungen zu einer Metatheorie der Religionspädagogik*. In: *RpB* 51/2003, 21–36.
- 7 Vgl. *Porzelt, Burkard*: *Grundlegung religiöses Lernen. Eine problemorientierte Einführung in die Religionspädagogik*, Bad Heilbrunn 2009, 142.

- zu klären, warum es junger⁸ wissenschaftstheoretischer Beschäftigung mit der eigenen Disziplin bedarf,
- das grundlegende Forschungsinteresse und die entwickelte Herangehensweise des Projektes zu umreißen sowie
- erste Ergebnisse anzudeuten.

1. Zur Relevanz wissenschaftstheoretischer Überlegungen

Auch wenn es zunächst paradox anmutet, fordert das eingangs umrissene Anforderungsszenario auch zu wissenschaftstheoretischen Rückversicherungen heraus, weil gerade drängende Problemstellungen nach einer selbst-bewussten (i.S. von selbstreflexiven) und damit selbstbewussten Religionspädagogik verlangen.⁹ Dieses Selbst-Bewusstsein ist besonders bei einer komplexen¹⁰ Disziplin wie der Religionspädagogik unerlässlich, die interdisziplinär angelegt ist,¹¹ auf verschiedene Lernorte reflektiert,¹² mit unterschiedlichen Zugängen arbeitet,¹³ metho-

dologisch immer differenzierter vorgeht¹⁴ und sich zunehmend spezialisiert.¹⁵

In der katholischen Religionspädagogik liegen jedoch meines Erachtens seit den Arbeiten von Ulrich Hemel¹⁶ kaum Monographien vor, die metatheoretisch grundlegende Aspekte der Religionspädagogik verhandeln.¹⁷ Mit dieser hinreichenden Bestandsaufnahme lässt sich eine bereits andernorts benannte Forschungslücke¹⁸ deutlich erkennen, die den Eindruck entstehen lässt, dass sich das „wissenschaftstheoretische Karussell“¹⁹ der Religionspädagogik zwar dreht, ohne aber vom Fleck zu kommen. So bleibt festzuhalten: Ein metatheoretischer Blick auf dieses Karussell bzw. auf die Wissenschaftstheorie der Religionspädagogik ist alles andere als zeitvergessen.

-
- 8 Vgl. u.a. *Gronover, Matthias/Boschki, Reinhold* (Hg.): *Junge Wissenschaftstheorie der Religionspädagogik* (= Tübinger Perspektiven zur Pastoraltheologie und Religionspädagogik 31), Berlin 2007.
- 9 Vgl. *Englert, Rudolf*: Zur Situation und Aufgabe religionspädagogischer Grundlagenforschung. In: *RpB* 22/1988, 105–117, v.a. 105.
- 10 Vgl. *Angel, Hans-Ferdinand*: Komplexitätsmanagement. Ein spezifischer Beitrag der Religionspädagogik zur Profil-Diskussion. In: *Ders.* (Hg.): *Tragfähigkeit der Religionspädagogik* (= Theologie im kulturellen Dialog 4), Graz–Wien–Köln 2000, 255–280, 259.
- 11 Vgl. *Leimgruber, Stephan*: Religionspädagogik als Verbunddisziplin. In: *Schweitzer, Friedrich/Schlag, Thomas* (Hg.): *Religionspädagogik im 21. Jahrhundert* (= RPG 4), Gütersloh–Freiburg i.Br. 2004, 199–208.
- 12 Vgl. *Boschki, Reinhold*: Einführung in die Religionspädagogik, Darmstadt 2012, 121–134.
- 13 Vgl. *Englert, Rudolf*: Wissenschaftstheorie der Religionspädagogik. In: *Ziebertz, Hans-Georg/Simon, Werner* (Hg.): *Bilanz der Religionspädagogik*, Düsseldorf 1995, 147–174, 160–165.

-
- 14 Zur Entwicklung empirischer Forschung in der Religionspädagogik vgl. exemplarisch: *Schambeck, Mirjam*: *Wie hältst Du's mit der Empirie? Themen und Trends empirischer Forschung in der Religionspädagogik und ihre wissenschaftstheoretischen Implikationen*. In: *Demantowsky, Marko/Zurstrassen, Bettina* (Hg.): *Forschungsmethoden und Forschungsstand in den Didaktiken der kulturwissenschaftlichen Fächer*, Bochum–Freiburg i.Br. 2013, 71–112.
- 15 Vgl. *Riegel, Ulrich*: Schwerpunkte aktueller religionspädagogischer Forschung im deutschsprachigen Raum. Ein Literaturbericht. In: *RpB* 59/2007, 93–108, 93–96.
- 16 Vgl. u.a. *Hemel, Ulrich*: *Theorie der Religionspädagogik*, München 1984.
- 17 Eine Ausnahme bildet u.a. *Gronover, Matthias*: *Religionspädagogik mit Luhmann. Wissenschaftstheoretische, systemtheoretische Zugänge zur Theologie und Pragmatik des Fachs* (= Tübinger Perspektiven zur Pastoraltheologie und Religionspädagogik 24), Münster 2006.
- 18 Vgl. u.a. *Kollmann, Roland*: *Brückenfunktionen der Religionspädagogik. Versuch einer Standortbestimmung*. In: *RpB* 33/1994, 3–26, 9.
- 19 *Bucher* 2003 [Anm. 6], 22.

2. Zu Anlage und Absicht der Arbeit

Da die Wissenschaftstheorie (der Religionspädagogik) ein verzweigtes Feld ist,²⁰ muss ein Dissertationsprojekt in diesem Bereich mit einem begrenzenden Fokus²¹ sowie einem methodisch klaren Vorgehen antreten, um sich nicht zu verlieren. So gilt es im Folgenden, den Gegenstand der Arbeit (2.1) und das entwickelte Vorgehen (2.2) sowie die im Hintergrund stehenden Forschungsinteressen (2.3) anzudeuten, um damit Grenzen und Kontur des Projektes zu umreißen.

2.1 Zum Gegenstand:

Perspektiven der Religionspädagogik

Dem Titel entsprechend, nimmt sich die Arbeit verschiedener Perspektiven der Religionspädagogik an. Der unsystematisch bereits andernorts begegnende Begriff der *Perspektive*²² bezeichnet dabei Herangehensweisen an die Religionspädagogik, aus denen unterschiedliche Selbstverständnisse der Disziplin erwachsen. Unter Ausschluss weiterer Möglichkeiten²³ werden anhand von zentralen theoretischen Arbeiten der katholischen und evangelischen

Religionspädagogik die *anwendungswissenschaftliche*, die *ideologiekritische*²⁴, die *handlungswissenschaftliche*²⁵, die *empirische*²⁶, die *wahrnehmungswissenschaftliche*²⁷ sowie die *semiotische*²⁸ Perspektive der Disziplin in den Blick genommen.

2.2 Zum Vorgehen:

Das entwickelte Darstellungsraster

Das heißt konkret, dass die Perspektiven jeweils mittels eines Dreischritts (a) in ihrem Selbstverständnis dargestellt, (b) auf ihren theologischen Horizont hin befragt und schließlich (c) einer kritisch-evaluierenden Auseinandersetzung unterzogen werden. Das durchgehende Raster der Darstellung und der Würdigung bildet dabei die Fragen nach dem *Woher*, dem *Wie* sowie dem *Wozu der Erkenntnis*.²⁹

2.3 Zur Absicht:

Vom Rückblick zum Ausblick

Durch dieses Vorgehen, das die Perspektiven in einer geordneten Struktur ansichtig macht, wird ein metaanalytischer Blick möglich, der

- 20 Vgl. u.a.: *Stock, Alex*: Wissenschaftstheorie der Religionspädagogik. In: *Wegenast, Klaus* (Hg.): *Der katholische Weg* (= Religionspädagogik in pluraler Gesellschaft 2), Darmstadt 1983, 377–396, 378.
- 21 Vgl. *Boschki, Reinhold*: Der phänomenologische Blick: „Vierschritt“ statt „Dreischritt“ in der Religionspädagogik. In: *Gronover/Boschki* 2007 [Anm. 8], 25–47, 39–41.
- 22 Vgl. u.a. *Grözinger, Albrecht*: Gelebte Religion als Thema der Systematischen und Praktischen Theologie. In: *Ders./Pfleiderer, Georg* (Hg.): „Gelebte Religion“ als Programmbegriff systematischer und praktischer Theologie (= Christentum und Kultur 1), Zürich 2002, 13–21, 13.
- 23 Vgl. u.a. die historische Perspektive: *Paul, Eugen*: Historische Religionspädagogik. In: *Ziebertz, Hans-Georg/Simon, Werner* (Hg.): *Bilanz der Religionspädagogik*, Düsseldorf 1995, 79–85 sowie *Schröder, Bernd*: Historische Religionspädagogik. Überlegungen zu Fokus und Funktion. In: *Theo-Web* 10 (2011) 173–189.

- 24 Vgl. u.a. *Heyl, Andreas von*: *Praktische Theologie und Kritische Theorie. Impulse für eine praktisch-theologische Theoriebildung* (= Praktische Theologie heute 15), Stuttgart 1994.
- 25 Vgl. u.a. *Mette, Norbert*: *Praktische Theologie als Handlungswissenschaft*. In: *Diakonia* 10 (1979) 190–203.
- 26 Vgl. u.a. *Ziebertz, Hans-Georg*: *Religionspädagogik als empirische Wissenschaft. Beiträge zu Theorie und Forschungspraxis* (= Forum zur Pädagogik und Didaktik der Religion 8), Weinheim 1994.
- 27 Vgl. u.a. *Biehl, Peter*: *Religionspädagogik als Wahrnehmungslehre*. In: *Ders./Bizer, Christoph/Degen, Roland* u.a. (Hg.): *Kunst und Religion* (= JRP 13), Neukirchen-Vluyn 1997, 229–237.
- 28 Vgl. u.a. *Lütze, Frank M.*: *Religiöse Lernprozesse in semiotischer Rekonstruktion*. In: *Domsgen, Michael* (Hg.): *Religionspädagogik in systemischer Perspektive. Chancen und Grenzen*, Leipzig 2009, 127–140.
- 29 Vgl. *Schambeck, Mirjam*: *Zum Verständnis und Geschäft der Religionspädagogik. Wissenschaftstheoretische Anmerkungen*. In: *RpB* 70/2014, 91–103, 92f.

die angezielten Forschungsinteressen zu realisieren hilft. U.a. wird untersucht, (a) wie sich Gestalt und Geschäft der Religionspädagogik verändern, wenn diese in den untersuchten Perspektiven firmiert, (b) ob es eine zu präferierende Perspektive gibt und (c) ob sich alle Perspektiven umspannende, metatheoretische Linien finden lassen.

Obwohl damit auch ein diachroner (Rück-)Blick auf den Entwicklungsprozess der Religionspädagogik entsteht, liegt der Schwerpunkt der Studie auf der synchronen Überlegung, welche Konsequenzen die Ergebnisse ausblickend für künftige wissenschaftstheoretische Reflexionen der Religionspädagogik haben.

3. Erste Ergebnisandeutungen: Multiperspektivität sowie Ökumene

In der Forschungswerkstatt zeichnet sich dabei vor allen Dingen eine entscheidende Option ab: Abgesehen von der eindeutigen Ablehnung

der anwendungswissenschaftlichen Perspektive durch die *scientific community* sind die Grenzen zwischen den theoretisch trennscharfen Perspektiven teils fließender als suggeriert, sodass weniger ein Ringen um die „richtige(n)“ Perspektive(n) die Zukunft wissenschaftstheoretischer Selbstkonzeption der Religionspädagogik zu markieren scheint, als vielmehr Überlegungen zu einer reflektierten und begründeten Multiperspektivität.

Der Blick auf interkonfessionelle Projekte³⁰ ermöglicht dabei eine konstante Linie (nicht nur) wissenschaftstheoretischer Entwicklung der Religionspädagogik zu erkennen, die diesen Suchprozess begleitet: Eine konfessionelle Lagerbildung und bewusste Differenzierung in der Religionspädagogik gehört (immer mehr) der Vergangenheit an. Und vielleicht leistet auch die entstehende Arbeit einen Beitrag zur Verstetigung dieser Linie, indem z.B. semiotische und phänomenologische Diskurse, die vor allen Dingen in der evangelischen Religionspädagogik geführt werden/wurden, in den katholischen Diskurs hineingeholt werden.

*Johannes Heger
Wissenschaftlicher Assistent am Arbeits-
bereich Religionspädagogik und Katechetik
an der Theologischen Fakultät der
Albert-Ludwigs-Universität Freiburg
Platz der Universität 3, 79085 Freiburg i. Br.*

30 Vgl. u.a. die beschriebenen ökumenischen Projekte in diesem Heft.

Sprachkompetenz – Basis für religiöse Bildungsprozesse?

Elisabeth Maximini

„Wie wäre es gebildet zu sein?“, so fragt Peter Bieri und gibt verschiedene Definitionen für Bildung. So ist „der Gebildete [...] einer, der besser und interessanter über die Welt und sich selbst zu reden versteht als diejenigen, die immer nur die Wortfetzen und Gedankensplitter wiederholen, [...]. Seine Fähigkeit, sich besser zu artikulieren, erlaubt ihm, sein Selbstverständnis immer weiter zu vertiefen und fortzuspinnen, wissend, dass das nie aufhört, weil es kein Ankommen bei einer Essenz des Selbst gibt.“¹

„Artikuliertheit“ als Kennzeichen von Bildung versteht Bieri als die Fähigkeit und Fertigkeit, die Welt wahrzunehmen, sich mit der Umwelt vernünftig auseinanderzusetzen, um letztlich interagieren zu können. Der hier beschriebene „Gebildete“ zeigt einen reflektierten Umgang mit sich und der Welt, zu dem auch der Religionsunterricht befähigen und anstoßen will. Was Bieri als Charakteristikum für Bildung bezeichnet, kann in diesem Verständnis mit Sprachkompetenz übersetzt werden und ist nicht als Produkt, sondern als Teil von Bildung zu verstehen. Welchen Anteil aber hat Artikuliertheit an Bildung? Aus religionspädagogischer Perspektive: Welche Bedeutung hat

Sprachkompetenz innerhalb eines religiösen Bildungsprozesses und welche Konsequenzen können daraus abgeleitet werden?

1. Hinführung

Die Entwicklung der didaktischen Konzepte des Religionsunterrichts zeigt tendenziell, dass der Stellenwert der Erfahrung, der Handlungsorientierung und die Erschließung religiöser Sprache für religiöses Lernen hoch ist und an Bedeutung gewinnt. Diese drei Parameter scheinen zusammenzuhängen und religiöses Lernen zu kennzeichnen. Der Zusammenhang von Sprache und Bildung sowie die Bedeutung der Sprache explizit im Bereich der religiösen Bildung ist keine neue Erkenntnis: Schon seit Ende der 1960er-Jahre, angestoßen durch den *linguistic turn*, wird die Notwendigkeit einer Konzeption von Religionsunterricht als Sprachunterricht erkannt.² Aus gegenwärtiger Perspektive zeigt sich weiterhin, dass durch die sukzessive Umstellung der Lehrpläne auf

1 Bieri, Peter: Wie wäre es gebildet zu sein? 2005. URL: http://www.hwr-berlin.de/fileadmin/downloads_internet/publikationen/Birie_Gebildet_sein.pdf [Stand: 20.09.2014].

2 So etwa von Hubertus Halbfas. Vgl. Altmeyer, Stefan: Die (religiöse) Sprache der Lernenden. Sprachempirische Zugänge zu einer großen Unbekannten. In: Becker-Mrotzek, Michael/Schramm, Karen/Thürmann, Eike u.a. (Hg.): Sprache im Fach. Sprachlichkeit und fachliches Lernen, Münster 2013, 365–380.

Kompetenzorientierung eine handlungsorientierte Bildung mit Bezug auf die individuellen Erfahrungen der Schüler/-innen fokussiert wird.

Die Beobachtungen innerhalb der Entwicklungen des Religionsunterrichts markieren den Ausgangspunkt für die Annahme, dass erfahrungsbasiertes Lernen durch das Medium der Sprache zu Handlungsorientierung führt und Sprachkompetenz somit zu einer Grundkompetenz wird. Diese These soll bildungstheoretisch nachvollzogen und die religionspädagogischen Konsequenzen erkannt werden. Zunächst ist dazu ein Bildungsbegriff zu bestimmen und ein Bildungsprozess zu charakterisieren. Mit dieser Grundlage ist sich der Fragestellung in vier Arbeitsgängen und Thesen zu nähern.

2. Was kennzeichnet religiöse Bildungsprozesse?

Die Entwicklungen im Religionsunterricht sind im Kontext eines Bildungsauftrags zu lesen, den die deutschen Bischöfe mit „Erziehung als Bildung“ charakterisieren. Bildung als aktiver, „selbstbezüglicher“ Aneignungsprozess fordert von erzieherischen Ansprüchen „Freiheit gewährendes Handeln“ ein. Der Subjektcharakter des Lerners wird gegenüber dem „Objekt erzieherischen Handelns“ hervorgehoben und als Ziel formuliert, dass Bildung zu Sprach- und Handlungsfähigkeit innerhalb der eigenen „Kulturgemeinschaft“ und damit zu „demokratischer Partizipation“ befähige.³ Wie sind nun ein Bildungsprozess und darin die Rolle der Sprache zu zeichnen, der diesem Bildungsauftrag gerecht wird?

Im Bildungsverständnis Helmut Peukerts wird von „transformatorischen“ Bildungsprozessen

ausgegangen, die Verhaltensänderungen implizieren.⁴ Bildung versteht sich als der „Erwerb der Fähigkeit, Realität zu erkennen und begründete Handlungsorientierung zu erarbeiten.“⁵ Durch Grenz- und Grunderfahrungen wird ein Prozess angestoßen, durch den das Selbstkonzept überschritten werden kann und Verhalten transformiert wird. Somit stehen Erfahrungen am Beginn eines Prozesses, die dann in Erkenntnis münden, welche letztlich Handlungsoptionen liefert. Diese Abläufe sind nicht linear, sondern als Lernschleife zu verstehen.

Zusammengefasst geht es in diesem Bildungsverständnis um reflexive Prozesse mit dem Ziel, Verhaltensweisen im Kontext der gegebenen Lebensumstände zu verändern. Das Medium der Sprache setzt dabei in unterschiedlichen Modi an den einzelnen Prozesskomponenten an.⁶ Die Handlungsfähigkeit, also die Performanz, zu der Bildung befähigen soll, wird mittels einer übergeordneten Sprachkompetenz ermöglicht und in ihr getragen.⁷

3 Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hg.): Die bildende Kraft des Religionsunterrichts. Zur Konfessionalität des katholischen Religionsunterricht, Bonn 1996, 26ff.

4 Vgl. Peukert, Helmut: Reflexionen über die Zukunft von Bildung. In: Zeitschrift für Pädagogik 46 (2000) 507–524, 519.

5 Ebd.

6 Vgl. Altmeyer, Stefan: Fremdsprache Religion? Sprachempirische Studien im Kontext religiöser Bildung (Praktische Theologie heute 114), Stuttgart 2011, 110. Altmeyer weist auf, „wie (religiöse) Sprache auf vielfältige Weise zum Gegenstand theologischer, religionspädagogischer und linguistischer Untersuchungen geworden ist. Damit bestätigt sich erneut die allgemeine Einsicht neuzeitlicher Erkenntnistheorie, dass Sprache an allen Prozessen des Verstehens und Erkennens und damit auch an Bildungsprozessen einen aktiven Anteil hat.“ (Ebd.).

7 Zum Verhältnis von Kompetenz und Performanz vgl. Ziebertz, Hans-Georg: Woraufhin geschieht religiöse Erziehung? – Aufgaben und Ziele religiösen Lernens. In: Hilger, Georg/Leimgruber, Stephan/Ziebertz, Hans-Georg (Hg.): Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf, 6. überarb. Aufl. München 2010, 170.

3. Arbeitsgänge und Thesen

3.1 Sprache ist im Bildungsprozess multifunktional

Der Bildungsprozess wird durch das Medium der Sprache gekennzeichnet. Da diese an allen Stufen des Prozesses (Lernschleife: Erfahrung – Erkenntnis – Handeln) ansetzt, müssen Teilkompetenzen erkannt und benannt werden. Wie sind nun die sprachlichen Teilkompetenzen innerhalb der unterschiedlichen Phasen zu definieren und welche Bedeutung haben diese dafür? Sprachkompetenz ist multifunktional zu verstehen und in ihrer Bedeutung für die Bildungsziele über Teilbereiche zu definieren.

3.2 Zur theologischen Dimension: (Religiöse) Sprachkompetenz fördert die Entwicklung von Mündigkeit und ist im Fächerkanon bedeutsam

Theologisch sprachkompetent zu sein bedeutet die Befähigung zu besitzen, Entscheidungen mit Vernunft zu treffen und diese in Interaktion mit der Umwelt einzubringen. Dies stellt eine Befähigung zur „demokratischen Partizipation“⁸ und damit zur Mündigkeit dar. Innerhalb des Fächerkanons kann damit begründet werden, dass (religiöse) Sprachkompetenzförderung nicht nur innerhalb des Religionsunterrichts, *ad intra*, bedeutsam ist, sondern für den Bildungsauftrag der Schule im Allgemeinen, also auch *ad inter*, eine wichtige Rolle spielt.

Dabei ist anzumerken, dass andere Fächer des Fächerkanons ebenfalls Potential haben, sprachliche Kompetenz zu fördern. Der Religionsunterricht muss als Teil einer Fächergruppe verstanden werden, die sich im Besonderen

dazu eignet. Inwiefern von einer explizit religiösen Sprachkompetenz auszugehen ist, bedarf der Klärung.

3.3 Zur Bedeutung für religiöse Bildung: Ist Sprachkompetenz grundlegend für religiöse Kompetenz? Welche Konsequenzen sind daraus zu ziehen?

Religionsunterricht ermöglicht und befähigt zu religiöser Kompetenz. Also die Fähigkeiten und Fertigkeiten, die eigene Religiosität in der christlichen Tradition entwickeln, artikulieren und anwenden zu können. Wenn Sprachkompetenz innerhalb eines Bildungsprozesses eine tragende Rolle spielt (durch/ mit und in Sprache vollzieht sich Bildung⁹), dann ist Sprachkompetenz auch basal für religiöse Kompetenz zu verstehen.

Hier ist zu klären, ob gerade durch Sprachkompetenzförderung religiöse Kompetenz ermöglicht wird. Angewandt auf den Religionsunterricht stellt sich die Frage, inwiefern hier von einer religiösen Sprache und explizit religiöser Bildung auszugehen ist. Religiöse Sprache wird hier nicht als eigenständige Fachsprache, sondern als ein „Sprachgebrauch im Kontext von Religion und Glaube“ verstanden.¹⁰ Bildendes Potential entfaltet diese also innerhalb eines religiösen Bildungsprozesses, der sich vielfältig

8 Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz 1996 [Anm. 3], 26.

9 Schulte erkennt, dass „religiöse Sprache“ ein besonderer „Gegenstand“ des Religionsunterrichts ist. „Wenn die Sprache Wirklichkeit konstituiert, dann wird folglich an ihr, mit ihr und durch sie Wirklichkeit gelernt.“ Schulte, Andrea: Die Bedeutung der Sprache in der religionspädagogischen Theoriebildung (Religion in der Öffentlichkeit 5), Frankfurt a. M. – Berlin – Bern u. a. 2001, 16ff. Nicht außer Acht gelassen bei diesen Thesen sei die Problemanzeige Stefan Altmeyers, nicht in einen „Holismus“ abzuweichen, wenn „religiöse Bildung exklusiv als Sprachbildung“ verstanden wird. Altmeyer 2011 [Anm. 6], 26.

10 Altmeyer 2011 [Anm. 6], 27; vgl. auch Schulte 2001 [Anm. 9], 16.

sprachlich gestaltet. Durch die bildungstheoretischen Grundlegungen sind die religionspädagogischen Konsequenzen zu ziehen.

3.4 Zur religionspädagogischen Konsequenz: Didaktische Modelle sind auf ihr Potential hin zu untersuchen, Sprachkompetenz zu fördern

Sprache hat religiöses und bildendes Potential und demnach für den Religionsunterricht einen hohen Stellenwert. Im Konkreten könnte daraufhin beispielsweise untersucht werden, inwiefern bibeldidaktische Modelle sprachkompetenzfördernd sind und damit ihr bildendes Potential entfalten. Wie kann die Bibel so gelesen werden, dass ich mich als Aktant eines

kommenden Reiches verstehe? Wie kann der Religionsunterricht dadurch die kommunikative Handlungskompetenz fördern?

Das dargestellte Projekt stellt ein grundlegendes Vorhaben mit verschiedenen Dimensionen dar. Motiviert ist es von der Frage danach, welche Bedeutung Sprachkompetenz für religiöse Bildung hat und damit auch, inwiefern – um mit Peter Bieris Begriff zu sprechen – Bildung „Artikuliertheit“ ermöglichen sollte. Es zeigen sich weiterführende Fragen und Bearbeitungsfelder: Wie stehen der Religionsunterricht und seine sprachunterrichtlichen Anteile in Relation zu anderen Fächern? Gibt es eine genuin religiöse Sprachkompetenz, die auch im Fächerkanon bedeutsam ist?

*Elisabeth Maximini
Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Religionspädagogik mit Katechetik
an der Theologischen Fakultät Trier
Universitätsring 19, 54296 Trier*

Narratologische Exegese und subjektorientierte Bibeldidaktik

Ein interdisziplinäres Projekt an der Schnittstelle zwischen Exegese und Religionspädagogik

Miriam Schweighofer

„Eine Religionspädagogik, die sich nicht mehr auf die Bibel zu beziehen vermag, hört auf, theologisch zu sein. Das klingt nicht allzu neu. Aber es gilt eben auch: Eine Exegese, die nicht auch religionspädagogische Fragen stellt, ist keine theologische Disziplin mehr.“¹

1. Einordnung

In diesem von Friedrich Schweitzer auf den Punkt gebrachten Spannungsfeld ist das in interdisziplinärer Kooperation zwischen dem Institut für Neutestamentliche Bibelwissenschaft und dem Institut für Katechetik und Religionspädagogik der Katholisch-Theologischen Fakultät Graz entstandene Projekt „Narratologische Exegese und subjektorientierte Bibeldidaktik“ angesiedelt. Das Forschungsteam unter der Leitung von Prof. Wolfgang Weirer und Prof. Josef Pichler hat es sich zur Aufgabe gemacht, am Beispiel der Emmauserzählung (Lk 24,13–49) ein narratologisches Instrumentarium, nämlich die Analyse der Perspektivenstruktur,² im

Religionsunterricht der Sekundarstufe I und II auszuloten.

2. Ausgangspunkt

Mehrere Überlegungen lassen sich für beide Fachdisziplinen gewissermaßen als Ausgangspunkt für die Kooperation skizzieren: Innerhalb des wissenschaftlichen Diskurses der jeweiligen Fachdisziplinen wurde mehrmals auf die Notwendigkeit einer verstärkten Zusammenarbeit zwischen Bibelwissenschaft und Praktischer Theologie hingewiesen.³ Diese Notwendigkeit wurde im jeweiligen Fachgebiet auch auf der Ebene von universitärer Theologie und (kirchlicher) Praxis (bspw. zwischen wissenschaftlicher Exegese und Alltagsleserinnen und -lesern⁴) verortet.⁵ Johanna Erzberger, Martin Ebner u. a. etwa appellieren in diesem Zusammenhang an die Fachexegetinnen und -exegeten, die Herausforderung, „allgemein bzw. breiter verständlich

1 Schweitzer, Friedrich: Welche Exegese braucht die Religionspädagogik? Oder: Keine biblische Religionspädagogik ohne religionspädagogische Exegese. In: JBT 25 (2011), 265–285, 268.

2 Siehe dazu Surkamp, Carola: Die Perspektivenstruktur narrativer Texte. Zu ihrer Theorie und Geschichte im englischen Roman zwischen Viktorianismus und Moderne, Trier 2003.

3 Vgl. u. a. Strube, Sonja A.: Bibelverständnis zwischen Alltag und Wissenschaft. Eine empirische Studie auf der Basis von Joh 11,1–46, Berlin 2009, 402; Schweitzer 2011 [Anm.1], 281–283.

4 Vgl. Strube 2009 [Anm. 3], 398.

5 Vgl. Kügler, Joachim: Die Gegenwart ist das Problem! Thesen zur Rolle der neutestamentlichen Bibelwissenschaft in Theologie, Kirche und Gesellschaft. In: Busse, Ulrich: Die Bedeutung der Exegese für Theologie und Kirche, Freiburg i. Br. 2005, 10–38, 21–33.

wissenschaftlich-exegetische Erkenntnisse an die Alltagsexegeten zu bringen⁶, anzunehmen und sehen darin eine Aufgabe, „die nicht unter ihrer Würde ist.“⁷ Sonja A. Strube entwirft als Gegenstück eine *praktische Exegese*, die sie als eine hörende, auf die Gegenwart verwiesene und dem Volk Gottes und dessen Gottesreden zugewandte Forschung charakterisiert. Dieser erst zu verortende Reflexions- und Dialograum kann ihres Erachtens wesentlich in der empirischen Forschung beleuchtet werden.⁸

Die religionspädagogische Wissenschaftslandschaft fordert bzw. forciert punktuell ebenfalls den Dialog mit der Bibelwissenschaft,⁹ was sich auch in interdisziplinären Kooperationen,¹⁰ wie beispielsweise im hier vorgestellten Projekt, widerspiegelt. Dass Religionsunterricht in Bezug auf Kinder und Jugendliche „als das wichtigste Feld der Tradierung der Bibel“¹¹ angesehen wird, die Auseinandersetzung mit der Bibel nach wie vor zum Herzstück der Religionsdidaktik¹² zählt, im Zuge dessen das „kulturelle Gedächtnis der jüdisch-christlichen Tradition“¹³ erfahrbar wer-

den kann, verdeutlicht die Relevanz eines auf Augenhöhe mit der Bibelwissenschaft geführten Dialogs.

Dem steht die Beobachtung gegenüber, dass ab der Sekundarstufe I im Rahmen des röm.-kath. Religionsunterrichts häufig Unterricht im Sinne eines Lernens über die Bibel inszeniert wird, eine Auseinandersetzung *mit* konkreten biblischen Texten jedoch weniger oft stattfindet.¹⁴ Wenn biblische Texte im Unterricht aufgegriffen werden, dann häufig unter einem bestimmten, von der Lehrperson/vom Lehrplan vorab festgelegten thematischen Fokus.¹⁵ Eine im hier vorgestellten Forschungsprojekt vertretene, Michael Fricke aufgreifende rezeptionsästhetisch orientierte Bibeldidaktik verweist allerdings auf die Polyvalenz und die dialogische Eigenschaft biblischer Texte, die entgegen einem „objektiven, immer identischen und vom Leser unabhängigen Gehalt des Textes“¹⁶ den individuellen Auslegungen von Schülerinnen und Schülern einen zentralen Stellenwert einräumt.¹⁷

Der Zugang über die narratologische Exegese erweist sich für rezeptionsästhetische Konzepte als anschlussfähig, denn es bietet die Option, dem Bedeutungspotential biblischer Texte auf der Basis einer Perspektivenanalyse

6 Gabriel, Karl/Ebner, Martin/Enzensberger, Johanna u.a.: Bibelverständnis und Bibelumgang in sozialen Milieus in Deutschland. In: JPR 23 (2007), 87–103, 102.

7 Ebd.

8 Vgl. Strube 2009 [Anm. 3], 401.

9 Vgl. u. a. Rothgangel, Martin: Religionspädagogik im Dialog I. Disziplinäre und interdisziplinäre Grenzgänge, Stuttgart 2014, 121–143.

10 Vgl. u. a. Roose, Hanna/Büttner, Gerhard: Moderne und historische Laienexegesen von Lk 16,1–13 im Lichte der neutestamentlichen Diskussion. In: ZNT 13 (2004) 59–69.

11 Schweitzer 2011 [Anm.1], 269.

12 Vgl. u. a. Schambeck, Mirjam: Bibeltheologische Didaktik. Biblisches Lernen im Religionsunterricht, Göttingen 2009, 11; Theis, Joachim: Religionsunterricht ohne Bibel? Elemente einer Didaktik der Textbegegnung. In: Altmeyer, Stefan/Bitter, Gottfried/Theis, Joachim (Hg.): Religiöse Bildung – Optionen, Diskurse, Ziele, Stuttgart 2013, 241–254, 242.

13 Mendl, Hans: Religion erleben. Ein Arbeitsbuch für den Religionsunterricht. 20 Praxisfelder, München 2013, 265.

14 Vgl. Wagerer, Wolfgang: Wozu Bibeldidaktik? Was sie leistet und warum sie für biblische Begegnungsprozesse unabdingbar ist. In: CPB 124 (2011) 76–81.

15 Vgl. Mayr, Jeremia J.M.: Was der Religionspädagogik zu denken gibt. Exegetische Denkanstöße. In: Österreichisches Religionspädagogisches Forum 22 (2014) 125–131; Vgl. Wagerer 2011 [Anm.14], 78; Fricke, Michael: Rezeptionsästhetisch orientierte Bibeldidaktik – mit Kindern und Jugendlichen die Bibel auslegen. In: Grümme, Bernhard/Lenhard, Hartmut/Pirner, Manfred L. (Hg.): Religionsunterricht neu denken. Innovative Ansätze und Perspektiven der Religionsdidaktik. Ein Arbeitsbuch, Stuttgart 2012, 210–222, 213f.

16 Fricke 2012 [Anm. 15], 211.

17 Vgl. ebd.

selbstständig auf die Spur zu kommen. Insofern kann dadurch der oben benannten Beobachtung entgegengewirkt werden.

3. Inhaltliche Optionen

Das differenzierte methodische Vorgehen der Perspektivenstrukturanalyse eröffnet die Möglichkeit, verschiedene Einstellungen, Verhaltensweisen und Handlungen der in einer Erzählung dargestellten Figuren(gruppe) wahrzunehmen, zu beschreiben und aufeinander zu beziehen. So können Leser/-innen dabei unterstützt werden, die in biblischen Erzählungen und Erzählzyklen präsentierte Welt methodisch reflektiert zu entdecken und damit in die Welt der Texte einzutauchen. Dabei werden sowohl die Lesenden als auch der Text wahr- und ernst genommen: die Lesenden (hier: Schüler/-innen), indem sie im Prozess der Sinngenerierung als „aktive Konstrukteure des Auslegungsgeschehens biblischer Texte“¹⁸ verstanden werden, im Zuge dessen der Text erst zu seiner Wirkung gelangen kann;¹⁹ und der Text, indem er wider einer vorschnellen Vereinnahmung oder einer thematischen Engführung in seiner Vielschichtigkeit bewusst und sorgfältig wahrgenommen wird. Unterstützt wird dieses Anliegen durch den Einbezug eines mehrstufigen Modells der Textannäherung, das sich unter Einhaltung der Reihenfolge aus Analyse, Interpretation und Aneignung zusammensetzt.²⁰

4. Ziel

Ziel des Projektes ist es, das narratologische Instrumentarium für bibeldidaktische Unterrichtskonzepte zu adaptieren und zu erforschen, wie sich dadurch die Begegnung zwischen Schülerinnen und Schülern und Bibeltext gestaltet. Die Forschungsfrage, die gerade zu Beginn der „Feldarbeit“ bewusst offen gehalten wurde, lautet:

- Was geschieht, wenn Schüler/-innen der Sekundarstufe I und II dem Text Lk 24,13–49 mit Hilfe der Perspektivenanalyse im Religionsunterricht begegnen?
- Wie gestaltet sich dieser Begegnungsprozess zwischen Text und Schülerinnen bzw. Schülern und was lässt sich über den Rezeptionsprozess aussagen?

5. Methodisches Vorgehen

Um Antworten auf diese Fragen zu finden, hat sich das Forschungsteam für ein exploratives Vorgehen entschieden. Zur Anwendung kommt ein klassisches Verfahren von „mixed methods“²¹, bei dem mehrere methodische Schritte miteinander verwoben und sowohl parallel als auch konsekutiv aufeinander bezogen werden. Im Sinne einer *Methodentriangulierung*²² werden mehrere qualitativ-empirische Verfahren einander ergänzend eingesetzt:

- Religionslehrer/-innen aus unterschiedlichen Schulen und Schultypen wurden mit dem Konzept der narratologischen Exegese anhand konkreter, didaktisch reflektierter Textarbeit vertraut gemacht und mit der Entwicklung eines Unterrichtsdesigns beauftragt.

18 Schambeck 2009 [Anm. 12], 68.

19 Vgl. Iser, Wolfgang: Der Akt des Lesens. Theorie ästhetischer Wirkung, München 1976, 36.

20 Genauere Ausführungen zu dem innerhalb des Projektteams entwickelten Textbegegnungsmodell finden sich in: Mayr 2014 [Anm. 15], 125–131.

21 Zur Methodik siehe z. B. Gläser-Zikuda, Michaela u. a. (Hg.): Mixed methods in der empirischen Bildungsforschung, Münster 2012.

22 Vgl. Mayring, Philipp: Einführung in die Qualitative Sozialforschung, Weinheim – Basel 2002, 147f.

- Mit Hilfe *Teilnehmender Beobachtung*²³, Videographie der Unterrichtsstunden, Lehrer/-innen-Interviews und Gruppendiskussionen wird versucht, das zu erforschende Feld in seiner Komplexität zu erfassen.
- Die sich daraus ergebenden Daten werden im Projektteam methodisch strukturiert reflektiert, analysiert und interpretiert. Dafür werden die Kodierv Verfahren der *Grounded Theory*²⁴ herangezogen.

Aus den Wahrnehmungen und Erkenntnissen der religionsdidaktischen Unterrichtsforschung

sind letztlich Rückmeldungen und Rückfragen bzw. neue Impulse sowohl an Bibelwissenschaft als auch an Bibeldidaktik zu generieren. Gemeinsames Anliegen bleibt die Suche nach Möglichkeiten, wie sich heutige Schüler/-innen biblische Texte im Sinne einer kreativen Konfrontation von Evangelium und Mensch²⁵ zugänglich machen können, wie der Dialog zwischen Text und Schüler/-in angeregt werden kann und wie sie in ihrer Auslegungskompetenz gefördert werden können.

Miriam Schweighofer
 Wissenschaftliche Projektmitarbeiterin an
 der Katholisch-Theologischen Fakultät der
 Universität Graz, Institut für Katechetik und
 Religionspädagogik, Heinrichstr. 78/II,
 A – 8010 Graz

23 Vgl. Flick, Uwe: *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung*, Reinbek bei Hamburg 2005, 206–216.

24 Vgl. Glaser, Barney G./Strauss, Anselm L.: *Grounded Theory. Strategien qualitativer Forschung*, Bern 2010.

25 Bucher, Rainer: *Wer braucht Pastoraltheologie wozu? Zu den aktuellen Konstitutionsbedingungen eines Krisenfaches*. In: Ders. (Hg.): *Theologie in den Kontrasten der Zukunft. Perspektiven des theologischen Diskurses*, Graz–Wien 2001, 181–198, 193.

Theologisches und religionsdidaktisches Wissen in Planung, Durchführung und Reflexion von Religionsunterricht

Eine qualitativ-explorative Studie zur professionellen Handlungskompetenz von Religionslehrkräften

Eva-Maria Wüstner

1. Problemkontext

Professionelle Handlungskompetenz bei Lehrkräften ist *das* Schlagwort der jüngsten Lehrerforschung. Laut Kultusministerkonferenz besteht die Professionalität von Lehrenden zuvorderst in der „Planung, Organisation und Reflexion von Lehr- und Lernprozessen“¹. Diese Phasen bilden eine vollständige Lehrerhandlung ab, die sich in fachdidaktischer Literatur als bewährter Dreischritt manifestiert hat.² Auch empirische Studien rekurren auf die Phasen. So legt Lindmeier ihrer Studie ein Strukturmodell bestehend aus Basic Knowledge Component, Action-related Competencies Component und Reflective Competencies Component zugrunde, auf dessen Basis Kompetenzen von Mathematiklehrkräften erfasst werden sollen.³

Wie an Lindmeiers Terminologie abzulesen ist, wird aktuell angenommen, dass die Ausführung einer vollständigen Lehrerhandlung unter Rückgriff auf Kompetenzen geschieht bzw. sich die kognitiven Ressourcen, die das komplexe Lehrerhandeln ermöglichen, in Kompetenzmodellen besonders adäquat abbilden lassen.⁴

2. Kompetenzen von Religionslehrpersonen

Auch in der Religionspädagogik werden Kompetenzen als Grundlage für die Professionalität von Lehrkräften angenommen. Man versteht darunter kognitive Dispositionen, die selbstorganisiertes Handeln in offenen, komplexen und für eine Domäne typischen Situationen ermöglichen.⁵ Die meisten Überlegungen hierzu sind

1 http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2000/2000_10_05-Aufgaben-Lehrer.pdf (Zugriff: 10.10.2014).

2 Vgl. Weitzel, Holger/Schaal, Steffen (Hg.): *Biologie unterrichten: planen, durchführen, reflektieren*, Berlin 2012. Vgl. auch Heil, Stefan: *Religionsunterricht professionell planen, durchführen und reflektieren. Ein Leitfaden für Studium und Praxis*, Stuttgart 2013.

3 Vgl. Lindmeier, Anke: *Modeling and Measuring Knowledge and Competencies of Teachers. A Three-*

fold Domain-Specific Structure Model for Mathematics, Münster 2011.

4 Vgl. Baumert, Jürgen/Kunter, Mareike: *Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften*. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 9 (2006) 469–520.

5 Vgl. Rothgangel, Martin: *Grundlegende Aspekte kompetenzorientierter Religionspädagogik*. In: *Loccumer Pelikan* 3 (2009) 103–106.

hermeneutischer Natur, wobei die daraus entstandenen Kataloge häufig in den Komponenten Fachkompetenz, fachdidaktische und pädagogische Kompetenz konvergieren.⁶ Es gibt darüber hinaus einige wenige Studien zu Kompetenzen von Religionslehrenden. Als Beispiele seien Renate Hofmann⁷ und Mirjam Schambeck⁸ genannt, wobei erstere in ihrer Studie im Mixed-Method-Design ein Modell, bestehend aus vier Teilkompetenzen, entwickelt – fachwissenschaftliche und fachdidaktische Kompetenz sowie Methoden- und Medienkompetenz – und diese in 28 Items operationalisiert. Mirjam Schambeck erfasst mit Hilfe von Experteninterviews die Dimensionen Diversitäts- und Relationskompetenz als Basiskomponenten interreligiöser Kompetenz. Sie überträgt die Erkenntnisse in den unterrichtlichen Kontext und deutet ihre Relevanz sowohl für die Lerngruppe als auch für Lehrkräfte.

3. Forschungsanliegen

Betrachtet man das Feld des religionspädagogischen Kompetenzdiskurses, kann zum einen ein Defizit in der empirischen Fundierung professioneller Handlungskompetenz festgestellt werden. Zum anderen hat sich gezeigt, dass die dreigliedrige Lehrerhandlung – Planen, Durchführen, Reflektieren – noch nicht im Zusammenschluss betrachtet wurde. Das vorliegende Projekt macht es sich daher zur Aufgabe, Lehrpersonen durch den Gesamtprozess zu begleiten und zu rekonstruieren, wann und wie sich hier theologische

und religionsdidaktische Kompetenzen zeigen. Dies soll in erster Linie auf der Basis des den Kompetenzen zugrunde liegenden Professionswissens geschehen, wobei die domänenspezifischen Wissensbereiche, d.h. theologisches und religionsdidaktisches Wissen, im Vordergrund stehen. Ziel ist es, die Fülle des theologischen wie religionsdidaktischen Wissens im Planungsprozess aufzuzeigen und in Anlehnung an ein heuristisches Modell zu strukturieren und zu interpretieren. Im Anschluss sollen Aussagen gemacht werden, wie die verschiedenen Wissensdomänen in der Unterrichtshandlung und ihrer Reflexion zum Tragen kommen.

4. Professionswissen als Grundlage für das professionelle Handeln

Unter professioneller Handlungskompetenz von Lehrpersonen wird häufig eine Zusammensetzung aus den Bereichen Überzeugungen, selbstregulative Fähigkeiten, motivationale Orientierungen und Professionswissen gefasst.⁹ Das Professionswissen gestaltet sich in der Regel nach Shulmans Konzeptualisierung¹⁰ in Content Knowledge, Pedagogical Content Knowledge und Pedagogical Knowledge; deutschsprachig bekannt als Fachwissen, fachdidaktisches und pädagogisches Wissen.¹¹ Die vorliegende Studie konzentriert sich auf die fachspezifischen Wissensformen:

■ Das *Fachwissen* wird als notwendige, aber nicht hinreichende Komponente für Lehrerhandeln eingeschätzt. Dennoch konnte in Studien gezeigt werden, dass ein breites Fachwissen einen positiven Einfluss auf das

6 Vgl. Riegel, Ulrich: Religionsdidaktische Kompetenz messen. In: Ders./Macha, Klaas (Hg.): Videobasierte Kompetenzforschung in den Fachdidaktiken, Münster 2013, 267–282.

7 Vgl. Hofmann, Renate: Religionspädagogische Kompetenz. Eine empirisch-explorative Studie zur Evaluation religionspädagogischer Kompetenz von ReligionslehrerInnen, Hamburg 2009.

8 Vgl. Schambeck, Mirjam: Interreligiöse Kompetenz. Basiswissen für Studium, Ausbildung und Beruf, Göttingen 2013.

9 Vgl. Baumert/Kunter 2006 [Anm. 4].

10 Vgl. Shulman, Lee S.: Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. In: Educational Researcher 15 (1986) 4–14.

11 Vgl. Bromme, Rainer: Der Lehrer als Experte. Zur Psychologie des professionellen Wissens, Bern 1992.

fachdidaktische Handlungsrepertoire hat.¹² Wie Fachwissen zu konzeptualisieren ist, kann u. a. auf Shulman selbst zurückgeführt werden, der zwischen „Inhalten“ und „Arbeitsformen“ der Fachdisziplinen unterscheidet.¹³

- Das *fachdidaktische Wissen* ist die Wissensdomäne, die zur Aufbereitung der Inhalte des Schulstoffes befähigt, so dass er von der Lerngruppe verstanden werden kann. Dieser Wissensbereich kann auf eine knapp 25-jährige Forschungstradition¹⁴ zurückblicken. Die Konzeptualisierung des fachdidaktischen Wissens ist je nach Fachbereich unterschiedlich, wobei sie fast immer die Komponenten „Instruktionsstrategien“ und „Schülerperspektive“ beinhaltet.

5. Design, Methode und Sample

Die dreigliedrige Lehrerhandlung wird sowohl in Interviews als auch in Videos aufgezeichnet. Die Idee, den gesamten Prozess zu begleiten, hat explorativen Charakter, weshalb methodisch ein qualitativer Zugriff gewählt wird. Theoretische Grundannahmen können aus Bildungswissenschaften und anderen Fachdidaktiken abgeleitet werden. Die Studie setzt an drei Erhebungszeitpunkten an (vgl. Abb. 1):

Planung: Ausgangspunkt ist ein problemzentriertes Interview¹⁵. Das erste Interview findet

kurz vor der etwa zehnstündigen Sequenz zum Thema Jesus Christus in der Realschule (10. Jgst.) statt, d. h. die Lehrkräfte haben die Planung dafür abgeschlossen. Das Interview wird mit Hilfe eines Leitfadens geführt und soll typische Problemstellungen in der Planungsarbeit besprechen. Die Kompetenzen der Befragten zeigen sich im Arrangement des präsentierten Wissens, d. h. wie sie mit Hilfe theologischen und religionsdidaktischen Wissens die Planungssituation meistern. Die Daten des ersten Interviews werden mit Hilfe der qualitativen Inhaltsanalyse¹⁶ analysiert. Dabei wird die Fülle der Wissensbestände kategorisiert und im Anschluss pro Lehrkraft und entlang der verschiedenen Wissensdomänen interpretiert. Ziel ist es, ein empirisch begründetes Modell hervorzubringen, anhand dessen sich theologische wie religionsdidaktische Kompetenzen adäquat beschreiben lassen.

Durchführung: Im Anschluss daran wird die Sequenz videographiert und mit Hilfe von einzelnen Stundenmemos beschrieben.¹⁷ Die Videodaten werden mit der aktuell gängigen Methode des Video-Ratings ausgewertet,¹⁸ wobei nicht die Fülle der im Interview gewonnenen Wissensdomänen beobachtet werden kann. Hierfür sollen im Interview oft verhandelte Inhalte identifiziert werden, die jeweils in einem eigenen Ratingmanual abgebildet und ausgewertet werden. Erste Schwerpunkte haben sich ähnlich wie in Englerts Studie in Richtung „Wahrheitsfrage und Zeugnis geben“ sowie „Kognitive Aktivierung“ entwickelt.¹⁹

12 Vgl. Baumert, Jürgen/Kunter, Mareike: Das mathematikspezifische Wissen von Lehrkräften, kognitive Aktivierung im Unterricht und Lernfortschritte von Schülerinnen und Schülern. In: Baumert, Jürgen/Kunter, Mareike (Hg.): Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV, Münster 2011, 163–192.

13 Vgl. Shulman 1986 [Anm. 10].

14 Vgl. Abell, Sandra K.: Twenty years later. Does Pedagogical Content Knowledge remain a useful idea? In: International Journal of Science Education 30 (2008) 1405–1416.

15 Vgl. Witzel, Andreas: Das problemzentrierte Interview. In: Forum Qualitative Sozialforschung (2000) Art. 22.

16 Vgl. Mayring, Philipp: Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken, Weinheim 2010.

17 Vgl. Seidel, Tina (Hg.): How to run a video study. Technical report of the IPN video study, Münster 2005.

18 Vgl. Langer, Inghard/Schulz von Thun, Friedemann: Messung komplexer Merkmale in Psychologie und Pädagogik. Ratingverfahren. Münster 2007.

19 Vgl. Englert, Rudolf/Hennecke, Elisabeth/Kämmerling, Markus: Innenansichten des Religionsunterrichts. Fallbeispiele – Analysen – Konsequenzen, München 2014.

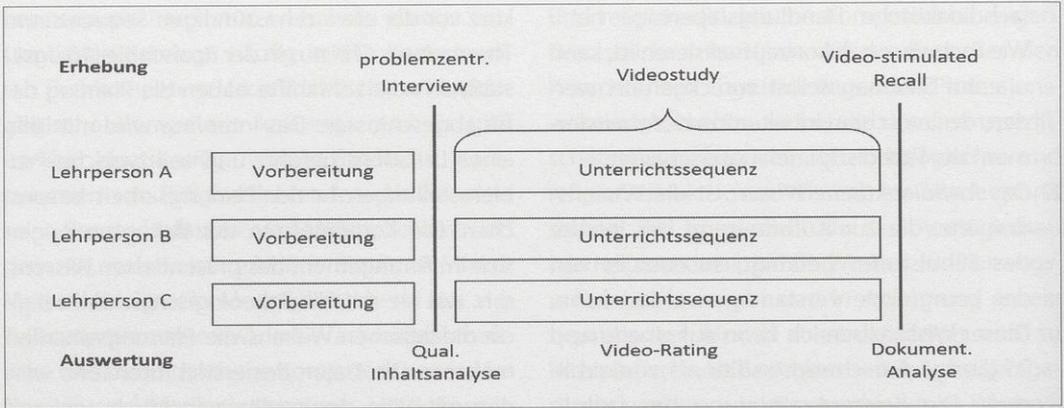


Abb 1: Design der Studie

Reflexion: Ein zweites Interview ist im Sinne eines Video-stimulated Recall gestaltet.²⁰ Nachdem die Lehrkräfte ihre grundlegenden Eindrücke zu den Videos berichtet haben, wird mit Hilfe von Videoausschnitten der Austausch über die in der Video-Study untersuchten Schwerpunkte angestoßen. Dabei formulieren die Lehrkräfte der Handlung zugrunde liegende Gedanken. Innerhalb dieses problemorientierten Reflektierens ist auch von Interesse, wie die Lehrkräfte auf die virulenten Komponenten ihres Unterrichts zu sprechen kommen, weshalb eine Analyse im Stil der ‚Dokumentarischen Methode‘ angestrebt wird.²¹ Durch Sequenzanalyse können die durch das Rating entstandenen Ergebnisse tiefergehend erklärt werden. Schließlich kann in der Reaktion auf Unterrichtsausschnitte gezeigt werden, wie theologisches und fachdidaktisches Wissen auch in der Phase der Reflexion zum Einsatz kommt.

Das Sample besteht aus drei bayerischen Lehrkräften (2 w, 1 m), wobei die weiblichen Lehr-

kräfte eine Ausbildung im Sinne eines Staatsexamens durchlaufen haben und die männliche Lehrkraft ein Religionslehrer im Kirchendienst ist. Alle drei haben über 15 Jahre Berufserfahrung.

6. Stand des Forschungsprojektes

Zum gegenwärtigen Zeitpunkt ist die Phase der Datenerhebung abgeschlossen, die Interview- wie Videodaten liegen vor. Ferner wurden die Eingangsinterviews bereits Inhaltsanalyse kategorisiert und werden nun interpretiert.²² Für das kommende Jahr ist die Analyse der Videodaten und der Antworten auf den Video-stimulated Recall geplant.

Eva-Maria Wüstner
Wissenschaftliche Mitarbeiterin am
Lehrstuhl für Religionspädagogik an der
Universität Siegen, Philosophische Fakultät
Adolf-Reichwein-Str. 2, 57068 Siegen

20 Vgl. *Reitano, Paul*: Using Video Stimulated Recall And Concept Mapping In Reflective Teaching Practices. In: *Cooper, Maxine C.* (Hg.): Teacher education. Local and global, Onlinepublikation 2005, 382–389.

21 Vgl. *Nohl, Arnd-Michael*: Interview und dokumentarische Methode. Anleitungen für die Forschungspraxis, Wiesbaden 2012.

22 Zu den ersten Befunden vgl. *Wüstner, Eva/Riegel, Ulrich*: Theologisches und religionsdidaktisches Wissen von Religionslehrpersonen. Rekonstruktion zweier Kompetenzdimensionen anhand qualitativer Interviewdaten. In: *Riegel, Ulrich/Schubert, Sigrid/Siebert-Ott, Gesa* u. a. (Hg.): Kompetenzmodellierung und Kompetenzmessung in den Fachdidaktiken, Münster 2015.

Warum Religionsunterricht zum Anwalt der Freiheit wird

Der schulische Religionsunterricht vor dem Anspruch religiöser Selbstbestimmung

Ulrich Hemel

1. Die facettenreiche Frage nach Zielen religiöser Erziehung

Die Frage nach Zielen religiöser Erziehung ist und bleibt facettenreich.

Religiöse Erziehung an der öffentlichen Schule wird immer wieder hinterfragt. Wieso kann eigentlich die öffentliche Schule den Auftrag übernehmen, auf einem so sensiblen Gebiet wie der religiös-weltanschaulichen Prägung einen eigenen Beitrag leisten zu wollen? Und führt nicht das Zusammenwirken mit Kirchen und Religionsgemeinschaften zu einseitiger Privilegierung? Wer in Theorie und Praxis religionspädagogische Verantwortung übernimmt, tut gut daran, diese Fragen sehr ernst zu nehmen. Sie werden in den nächsten zehn Jahren mit hoher Wahrscheinlichkeit auch politische Aufmerksamkeit finden.

Dabei lohnt es sich, verschiedene Perspektiven zu unterscheiden, die im Begriff der religiösen Erziehung wie in einem Kaleidoskop zusammenfallen. Ich beschränke mich auf einige Ausschnitte.

■ So könnte die *kirchliche Perspektive* stärker im Blick auf die institutionellen Interessen kirchlicher Organisationen in ihrer je eigenen Verfasstheit, aber auch ausgehend von Gestaltungen der kirchlichen Zivilgesellschaft in Pfarrgemeinde, Jugendarbeit und vielen anderen Gruppierungen gelesen werden.

- Die *schulische Perspektive* ließe sich im Blick auf veränderliche gesellschaftliche und politische Kontexte, aber auch von einer Theorie der Schule her auslegen, die beispielsweise für religiöses Lehren und Lernen Raum bietet oder gerade nicht bieten will.
- Die *pädagogische Perspektive* wird weder in einer Theorie des Subjekts noch in einer Bildungstheorie aufgehen, aber sehr wohl Fragen nach den Subjekten von Erziehung und somit auch religiöser Erziehung sowie den zugrunde liegenden Annahmen zu Bildungsprozess, Bildbarkeit und legitimen pädagogischen Handlungen beisteuern.
- Spricht man von religiöser Erziehung, so wird eine *soziologische Perspektive* darüber hinaus den Wandel des modernen Familienbegriffs thematisieren, vielleicht aber auch die biographischen Meilensteine verschiedener Erziehungsgenerationen zur Sprache bringen.
- In *religionspädagogischer Hinsicht* ist die Frage nach den individuellen Perspektiven der Lehrenden und der Lernenden von zentraler Bedeutung, etwa im Sinn eines Berufsethos von Religionslehrerinnen und Religionslehrern und im Spiegel der Frage nach der Konstruktion persönlicher Identität gemäß der Frage: Wer will eigentlich religiös lernen, und was ist Lerngegenstand?
- Damit nicht genug. Denn bei aller Ausschnitthaftigkeit des Gesagten ist zumindest die

historische Perspektive zu ergänzen, so etwa hinsichtlich der vielen Wandlungen religiöser Erziehung im 20. Jahrhundert.¹ Da spannt sich speziell für den katholischen RU der Bogen vom Ziel der Überwindung religiöser Unwissenheit bis zum kerygmatischen Postulat, der ‚Glaube‘ solle Ziel religiöser Erziehung sein; da reicht das Spektrum vom ‚mündigen Christen‘ bis zur ‚reifen Religiosität‘ und – seit einigen Jahren – zur ‚religiösen Kompetenz‘.

2. *Der RU ist Protagonist religiöser Selbstbestimmung*

Der RU ist an der Schnittstelle zwischen öffentlicher und privater Erziehung ein Protagonist religiöser Selbstbestimmung junger Menschen.

Die Frage nach Zielen religiöser Erziehung im Kontext des schulischen Religionsunterrichts erfordert weitere Fokussierungen. Denn dieser im deutschen Grundgesetz von 1949, Art. 7.3, verankerte Religionsunterricht ist in verschiedener Hinsicht dialektisch geprägt: Er ist *öffentlich* durch die Öffentlichkeit der Schule und des Schulwesens (Lehrpläne, Verfahren, Staat, Kirche); er ist zugleich höchst *privat* durch die Schnittstelle mit dem ‚Tabuthema Religion‘. Hintergrund sind plurale und divergierende Lebenserfahrungen mit ‚Religion und Kirche‘ im Alltag junger Menschen und im Leben der beteiligten Religionslehrer/-innen. Sie sind alle Teil der kirchlichen Zivilgesellschaft, und sie alle sind denk- und sprachfähig zu brennenden kirchlichen Themen bis zu Fragen der Kirchenreform.

In diesem Spannungsfeld an der Schnittstelle zwischen öffentlicher und privater Erziehung hat der Religionsunterricht eine spezifische Auf-

gabe, die zugleich schul- und bildungstheoretisch, aber auch religionspädagogisch begründet werden kann: Er fördert die *selbstbestimmte Orientierungs- und Handlungskompetenz* junger Menschen im *religiös-weltanschaulichen Bereich*.

Dadurch trägt er generell zur Selbstbestimmung im Sinn elementarer Orientierungs- und Handlungskompetenz junger Menschen bei. Vorausgesetzt ist hier, dass solche Selbstbestimmung junger Menschen überhaupt ein Ziel von Schule ist. Mitgesagt ist damit, dass es einen *Mehrwert der Schule* und des schulisch-institutionellen Lehrens und Lernens auch im Bereich des Weltanschaulich-Religiösen gibt, und zwar sowohl im Blick auf den einzelnen jungen Menschen wie im Blick auf die Förderung von Demokratie im Gemeinwesen und die Ziele der mithandelnden Kirchen und Religionsgemeinschaften.

Der Religionsunterricht ist, so gesehen, parteilich und wertengebunden, aber eben zuallererst im Blick auf das ‚handelnde Subjekt‘, den einzelnen Schüler oder die einzelne Schülerin. Denn durch die Förderung ‚religiös-weltanschaulicher Selbstbestimmung‘ trägt der RU in einzelnen Fällen zur ‚Emanzipation‘ von der religiösen Familiengeschichte bei, etwa weil er Deutungs- und Handlungsmöglichkeiten anbietet, die aus Verstrickungen lösen oder zumindest neue Gestaltungsmöglichkeiten anbieten.

Es gibt noch immer Familien mit einem engen und beängstigenden Verständnis von Religion und Kirche. Ebenso gibt es Familien, die religiöse Fragen auch dort ausklammern, wo sie im Leben junger Menschen regelmäßig aufzutauchen pflegen! Der Beitrag des Religionsunterrichts für die Selbstwerdung und Identitätsfindung junger Menschen zielt daher, auch in seiner sozialen Struktur und in seiner institutionellen Gestalt, auf das ‚innere Selbst‘, die ‚spirituelle Identität‘ und – anders gesagt – die erwähnte ‚religiös-weltanschauliche Selbstbestimmung‘ der Schüler/-innen. Schulischer Religionsunterricht ist somit eine praktische

1 Vgl. Hemel, Ulrich: Ziele religiöser Erziehung, Frankfurt a. M. 1988, 421–542.

„Einübung in Religionsfreiheit“ und nicht, wie es eine große Tageszeitung kürzlich im Streit um den Ethikunterricht an Grundschulen titulierte, ein Privileg der Kirchen.

Dies gilt auch und speziell in einer religiös pluralen und weithin säkularen Gesellschaft. Denn die Fragen nach Lebensorientierung und Lebensgestaltung sind anthropologisch fundiert und motiviert, auch wenn sie didaktisch auf der Höhe der Zeit umzusetzen sind und strikt subjektorientiert entfaltet werden sollten.

Zurückzufragen ist dann freilich, ob die anthropologische Fundierung den Sprung zu einem speziell christlichen Religionsunterricht zulässt. Die Kurzfassung einer aus meiner Sicht legitimen Antwort auf eine auch hier reichhaltige Diskussion lehnt sich an die Analogie vom Sprachenlernen an: Es gibt viele Sprachen, aber jeder Mensch hat eine Muttersprache. Das anthropologisch fundierte Fragen nach Lebensziel und Lebenssinn manifestiert sich in vielen geprägten Religionen. Aufgabe eines Gesetzgebers und einer Gesellschaft ist es dann, nicht über religiöse Wahrheiten zu befinden, sondern Spielregeln zu suchen, damit die in einem Land wesentlichen religiösen Traditionen jungen Menschen im Sinn eines gedeihlichen Zusammenlebens in der demokratischen Gesellschaft zum Nutzen gereichen – einfach weil sie Freiheit und Selbstbestimmung in einem sensiblen Bereich einüben.

3. RU ist sperrig gegen Funktionalisierungen

Der RU ist sperrig gegenüber vielfältigen Anmutungen pädagogischer oder theologischer Funktionalisierung.

Das Ziel religiöser Selbstbestimmung ist kein Selbstläufer, sondern muss auf dem Weg einer differenzierten Förderung religiöser Kompetenz(en) entfaltet werden.

Dabei gilt zuallererst: Jede Biographie ist einzigartig. Wenn Schule den einzelnen Menschen in der Spannung zwischen gesellschaftlichen Erwartungen (z. B. im Wirtschaftsleben) und persönlichen „Lebensthemen“ fördert, so nimmt der RU am Bildungs- und Erziehungsauftrag der Schule in höchst eigenständiger Weise teil, gerade weil er sich gegenüber vielfältigen Funktionalisierungsanmutungen als sperrig erweist.

Viele Zeitzeugen haben noch erlebt, wie stark im 20. Jahrhundert binnenkirchliche Verhaltenserwartungen Teil des Bildungsauftrags des RU werden sollten. Noch vor gar nicht langer Zeit war die Religionsnote für den Abschluss eines Ausbildungsvertrags wichtig, weil sie als Indikator von ‚Sitte, Anstand und Moral‘ galt. Solche, aber auch vergleichbare Erwartungen im Sinn eines ‚kirchlichen Bildungsauftrags‘ sind in der heutigen Gesellschaft diffus geworden.

Eine Verständigung über Ziele von Religionsunterricht ist angesichts unterschiedlicher Formen von gemeindenaher und gemeindeferner Kirchlichkeit, aber auch von eher gemeinschaftsorientierter und eher individualistischer Religiosität und Spiritualität nur noch schwer erreichbar. Parallele Diskurswelten treffen aufeinander und scheinen sich häufig virtuos zu verfehlen – auch wenn ich hier nicht gleich auf konstruktivistische Ansätze und ihre Kritik² zu sprechen kommen möchte.

Wer nach präzisen Unterscheidungen zur Zielbestimmung des Religionsunterrichts sucht, könnte sich beispielsweise folgende Fragen stellen:

- Geht es um das Kennenlernen der Formenvielfalt der Weltreligionen?

2 Vgl. Mendl, Hans: Konstruktivismus. Eine tragfähige Theorie für eine zukunftsfähige Religionspädagogik! In: RpB 69 / 2013, 17–23; Englert, Rudolf: Religion gibt zu denken. Eine Religionsdidaktik in 19 Lehrstücken, München 2013.

- Geht es um das ‚Einführen‘ in das Leben der Kirchengemeinde?
- Geht es um das ‚Einüben von Wahlfreiheit‘ vor einem vielfältigen Angebot auf dem Markt religiöser Meinungen und Praktiken?
- Geht es um ethisch orientierte Werterziehung als Garant gesellschaftlicher Kohäsion, etwa im Blick auf ‚religiöse Toleranz‘?

Klar ist bei all dieser Vielstimmigkeit eines: Die Verantwortung für die ‚Dialektik der Zielentfaltung‘ liegt beim einzelnen Religionslehrer und der einzelnen Religionslehrerin, die ich als *Regisseure religiöser Bildungsprozesse* verstehe. Ihre Aus- und Weiterbildung gehört daher nach wie vor zu den elementaren und unterschätzten Aufgaben religionspädagogischer Theorie und Praxis!

Versteht sich der schulische RU als Protagonist der religiösen Selbstbestimmung junger Menschen, dann kann und wird diese am ‚einzelnen jungen Menschen‘ orientierte Stoßrichtung gegen funktionale Vereinnahmungen religiöser Erziehung durch ‚Schule‘, ‚Kirche‘ und ‚Gesellschaft‘ wirksam werden.

Gerade hier kommt das Ziel der ‚religiösen Kompetenz‘ ins Spiel, welches ich bereits 1988 in meiner Habilitationsschrift als ein klassisches „Bildungsziel“ im Sinn der „Förderung der Selbstbildung“ und der „Selbstbestimmung“ begriffen habe.³ Das von mir vorgelegte Konzept geht und ging nicht, wie es einzelne Autoren aufgefasst haben, vom Religiositätsbegriff aus, sondern eher von einer umfassenden Subjekt- und Bildungstheorie. Mitgesagt ist dabei, dass es eine solche Subjekt- und Bildungstheorie sein sollte, die für den Raum sozialer Gestaltung in der Schule, aber auch für die Besonderheiten persönlicher und individueller Entwicklungswege speziell im religiös-weltanschaulichen Raum offen ist!

4. *Kompetenzen sind mehr als Fähigkeiten und Fertigkeiten*

Kompetenzen sind mehr als Fähigkeiten und Fertigkeiten oder: Sinnvolle und weniger sinnvolle Blickweisen auf Kompetenzerwartungen.

Die Dialektik von Kompetenz und Kompetenzen, von religiöser Kompetenz und religiösen Kompetenzen bildet den Hintergrund für die Spannung zwischen individueller Stoßrichtung und sozialer Gestaltung von Religionsunterricht. Der fächerübergreifende Konsens zur Kompetenzorientierung verdeckt nämlich unterschiedliche Interessenlagen der Beteiligten. So handelt es sich bei der Verwendung des Kompetenzbegriffs in manchen Fällen um eine eher semantisch-plakative Ablösung von früherer *curricularer* Begrifflichkeit, beispielsweise beim schlichten Ersatz von ‚Fähigkeiten und Fertigkeiten‘ durch ‚Kompetenzen‘.

Insgesamt *curricular* unterlegte ‚Kompetenzen‘ können daher *funktionale Interessen* im Sinn der Abrichtung und Zurichtung für die Anforderungen des gesellschaftlichen Lebens verdecken. Es ist daher Aufgabe jedes verantwortlichen religionsdidaktischen Umgangs mit dem Begriff der religiösen Kompetenz, die Spannung zwischen einem *anthropologisch fundierten* Kompetenzbegriff und einer eher sozialisatorischen Perspektive anzusprechen, auszuhalten und aufzulösen!

Der erste Schritt hierbei ist die *Verteidigung funktionaler Ansprüche und Zumutungen* dort, wo diese sinnvoll und angemessen sind. Denn Menschen sind soziale Wesen und wollen in der Gesellschaft Anerkennung finden. Es ist daher gerechtfertigt, ihnen funktional nötige Fähigkeiten und Fertigkeiten nahezubringen. Richtig ist aber auch, dass Menschen in ihren funktionalen Kompetenzen nicht aufgehen, dass sie einen *Eigenwert* haben, der in ihrer Menschen-

3 Hemel 1988 [Anm. 1].

würde und – christlich gesprochen – in ihrer Gottebenbildlichkeit begründet ist.⁴

Kompetenzerwartungen gehen auf diesem Hintergrund dann fehl, wenn sie implizit oder explizit den Eindruck vermitteln, der Wert eines Menschen hänge von seinem Bildungsstand, seinem finanziellen Status oder generell seiner Leistungsfähigkeit ab. Genau hier bietet der RU ein Korrektiv! Er ist, leicht überspitzt formuliert, das einzige Schulfach, das sich explizit gegen eine stark an wirtschaftlichen Interessen motivierte Lehrplangestaltung sperrt. Anders (und wiederum mit leichter Übertreibung) gesagt: Der schulische RU ist nicht vordergründig ‚nützlich‘, sondern einfach nur ‚sinnvoll‘.

Der Wert dieses Arguments ist bildungstheoretisch in meinen Augen von zentraler Bedeutung, auch im Blick auf gegenwärtige und künftige Diskussionen rund um den Status des schulischen RU! Denn gerade weil der schulische RU junge Menschen in ihrer ureigenen Person ohne Rücksicht auf ‚funktional‘ verwertbare Kompetenzerwartungen anspricht, ist er gewissermaßen der institutionell gefasste Kern einer *Kritischen Theorie der Schule*.

Der Religionslehrer oder die Religionslehrerin kann, darf und muss seine bzw. ihre religionspädagogische Kompetenz im Spannungsbogen zwischen ‚personalem Selbstwert‘ und ‚funktionaler Wert-Erwartung‘ realisieren und immer wieder kritisch überprüfen, auch im Blick auf die spezielle biographische Lehr- und Lernsituation der einzelnen jungen Menschen. Und genau deshalb geht der Religionsunterricht als *Anwalt religiöser Selbstbestimmung* – auch im Rahmen kompetenzorientierter Lehrpläne – niemals in Kompetenzerwartungen auf!

5. Schulischer RU als Lern-Ort für die Dialektik der Kompetenzbildung

Der schulische RU ist als Anwalt religiöser Selbstbestimmung ein ausgezeichnete Lern-Ort für die Dialektik der Kompetenzbildung.

Lehrpläne sind institutionell gefasste und normativ überprüfbare Steuerungselemente von Schule. Sie spiegeln gesellschaftliche Veränderungen ebenso wider wie den Wandel von Erwartungen ihrer Träger, so etwa des Staates und – beim RU – der Kirche.

Die innere Pluralität getaufter junger Menschen im Spannungsbogen zwischen säkular geprägten Familien, Familien mit ausgeprägtem Event-Christentum (Weihnachten, Ostern, Taufen, Hochzeiten, Beerdigungen) und aktiven Gemeindemitgliedern hat schon mit dem Synodenbeschluss von 1974 zu einer doppelten Zielsetzung geführt. Beschreiben lässt sich dies mit den Stichworten *Einführung ins Christentum* und *Achtung vor religiöser Selbstbestimmung*.

Neu war es in der Zeit nach dem II. Vatikanischen Konzil beispielsweise, andere *Weltreligionen* im Rahmen des katholischen und evangelischen RU möglichst fair vorzustellen. Mit dem korrelationsdidaktischen Konzept wurde die Verbindung von Lebenssituation und Glaubenswirklichkeit in den Vordergrund gerückt. Der symboldidaktische und performativ-handlungsorientierte Impuls setzte diese Linie fort.

Die zentralen Aufgaben der „Einführung ins Christentum“ und der „Achtung vor religiöser Selbstbestimmung“ bleiben dabei bis heute erhalten.

Mein Werk über „Ziele religiöser Erziehung“⁵ thematisierte vor gut 25 Jahren (1988) erstmals den Begriff der religiösen Kompetenz im Sinn religiöser Urteils- und Handlungsfähigkeit als

4 Vgl. Schilling, Hans: *Bildung als Gottesbildlichkeit*, Freiburg i. Br. – Basel – Wien 1961.

5 Hemel 1988 [Anm. 1], 672–690.

dem zentralen Ziel religiöser Erziehung. Hintergrund waren anthropologische Reflexionen, die jedoch während der weiteren fachlichen Diskussion wohl außer Sicht gerieten. Tatsächlich wurde die „Kompetenzorientierung“ eher in ihren funktionalen Ausprägungen (etwa im Sinn von ‚Bildungsstandards‘) zum neuen Konsensmaß schulischer Lehrpläne.

Die Grundierung des von mir vorgeschlagenen Begriffs der religiösen Kompetenz in der *anthropologisch*, und wenn man so will, *genetisch fundierten* Fähigkeit und Notwendigkeit des Menschen, sich selbst und seine Welt zu deuten, hatte ich damals als *Weltdeutungszwang* und *Weltdeutungsfähigkeit* beschrieben.

Statt sich auf sinnvolle philosophisch-theologische Traditionen zum Bild des Menschen zu beziehen, zogen es die meisten Religionspädagoginnen und Religionspädagogen damals jedoch vor, eher religionssoziologische Modelle von Religiosität zu bevorzugen.⁶ Genau dieser forschungsstrategische Schwerpunkt hat aber auch dazu geführt, dass in der Religionspädagogik kein starkes begriffliches Instrumentarium gegenüber funktionalistisch eng geführten Zumutungen von staatlichen und kirchlichen Kompetenzerwartungen vorhanden war.

Im Hintergrund stand vermutlich die Sorge um die Anerkennung der eigenen Wissenschaftlichkeit. Schließlich bedarf es einer gewissen systematischen Kühnheit, eine religiöse Bildungstheorie explizit auf ein zugrunde liegendes Bild des Menschen zu beziehen.⁷

Umgekehrt ist die hier angesprochene Vermeidungshaltung kurzsichtig, weil Annahmen über den Menschen zumindest ‚implizit‘ in Forschung, Theoriebildung und Lehrplange-

staltung eingehen. Im Gegensatz dazu ist die Kritisierbarkeit offen gelegter expliziter Annahmen auch wissenschaftstheoretisch gesehen vorzugswürdig!

Nun entfaltet sich jeder Mensch im Blick auf seine persönliche Geschichte, seine sozialen Einbindungen und die ihn umgebende gesellschaftliche Realität. Kompetenzerwartungen sind insoweit grundsätzlich legitim. Die Leuchtkraft der christlichen Botschaft kommt aber erst dort zum Ausdruck, wo der unhintergehbare Eigenwert des Menschen zur Sprache kommt, auch in seiner religiösen Biographie.

Jungen Menschen zu helfen, ihren eigenen religiösen Lebensweg zu finden, ist daher die vornehmste didaktische, diakonische und theologische Aufgabe des Religionsunterrichts – unabhängig und jenseits aller Kompetenzerwartungen. Pointiert formuliert könnte man also sagen: Kompetenzbildung ist immer auch subjektorientierte Förderung des eigenen Lebenswegs oder – klassisch ausgedrückt – Persönlichkeitsbildung!

6. RU und das Menschenrecht auf religiöse Selbstbestimmung

Durch die Förderung religiöser Kompetenz zielt der schulische RU auf die praktische Realisierung des Menschenrechts auf religiöse Selbstbestimmung.

Stärker ausgedrückt: Die Fundierung religiöser Erziehung ohne Rückgriff auf leitende Vorstellungen darüber, was Menschen ausmacht, ist ein theologischer und pädagogischer Fehlgriff. Dabei geht es nicht um eine problematische Doppelung von Inhalten der philosophischen und theologischen Anthropologie, wohl aber um den auch wissenschaftsethischen Anspruch, Voraussetzungen des eigenen Denkens und Handelns klar und deutlich aufzuzeigen. Und dies gilt auch für die Religionspädagogik.

6 Z.B. Glock, Charles: Über die Dimensionen von Religiosität. in: Matthes, Joachim (Hrsg.): Kirche und Gesellschaft, Bd. 2, Reinbek 1969, 150–168.

7 Vgl. neuerdings Grümme, Bernhard: Menschen bilden? Eine religionspädagogische Anthropologie, Freiburg i. Br. – Basel – Wien 2012.

Für mich persönlich schließt sich hier ein Kreis. Gern erwähne ich hier eine Fachtagung zum Thema „Wirtschaftsanthropologie“, die ich am 1. Februar 2013 in Tübingen gemeinsam mit dem Weltethos-Institut und dem Forschungsinstitut für Philosophie in Hannover organisieren konnte. Denn eine der Initiativen meines 2009 gegründeten *Instituts für Sozialstrategie* war die Einrichtung einer neuen Disziplin namens Wirtschaftsanthropologie mit dem Ziel, von einer einseitigen Sicht auf den wirtschaftenden Menschen im Sinn des ‚rationalen Nutzenmaximierers‘ (homo oeconomicus) zu einer Balance zwischen der Suche nach dem eigenen Vorteil und dem Bedürfnis nach sozialem Zusammenhalt, nach Kooperation und Anerkennung zu kommen (homo cooperativus). Im Hintergrund steht der Gedanke, dass wir als Menschen in der Spannung zwischen unserer *Schöpferkraft*, aber auch unserer *Verletzlichkeit* stehen. In meinem Buch „Die Wirtschaft ist für den Menschen da. Vom Sinn und der Seele des Kapitals“⁸ habe ich dies näher ausgeführt.

Auch unter religionspädagogischen Gesichtspunkten sind solche anthropologischen Weichenstellungen zielführend. Religiöse Erziehung richtet sich schließlich an junge Menschen, die in ihrer *konkreten Bildbarkeit* Anteil haben an genau dieser Schöpferkraft und Verletzlichkeit.

Zum Bildungsauftrag nicht nur des RU, sondern der Schule gehört es daher, ein realistisches Selbst- und Weltbild zu fördern: Wir erziehen weder nur Prinzen und Prinzessinnen, noch diejenigen, die keiner ernst nimmt und sich früh als ‚Verlierer‘ abgestempelt sehen. Die Balance zwischen den Stellgrößen ‚Verletzlichkeit‘ und ‚Schöpferkraft‘ zu finden, ist Aufgabe jedes Menschenlebens, aber auch der politischen und sozialen Gestaltung von Gesellschaft.

Mit religiöser Erziehung hat dieser Zusammenhang dort zu tun, wo es um *Freiheit und Selbstbestimmung* im Raum des Religiösen geht. Es ist Grundtenor der christlichen Botschaft, dass wir uns frei für den Glauben entscheiden können. Freiheit aber ist immer eine Gestaltungsaufgabe. Denn die Qualität einer Entscheidung hängt damit zusammen, *wie informiert* wir sie treffen. Die Förderung religiöser Kompetenz ist aus diesem Blickwinkel eine sinnvolle Vorbedingung für die Wahrnehmung unseres Rechts auf religiöse Selbstbestimmung.

Dass wir als Christen hier das Thema der *Gottebenbildlichkeit* anklingen hören, ist kein Zufall.⁹ In säkulare Sprache übersetzt sprechen wir von Menschenwürde und von aus ihr folgenden Menschenrechten, zu denen auch die Religionsfreiheit gehört. Diese Religionsfreiheit ist im Grundgesetz geschützt und gewährleistet. Der Bezug auf den schulischen Religionsunterricht in Art. 7 GG kann daher im Licht der praktischen Realisierung von Religionsfreiheit gesehen werden.

Schulischer RU ist damit – wie schon erwähnt – mehr als ein Kirchenprivileg: Er ist ein Beitrag zur Realisierung des Menschenrechts auf Religionsfreiheit. Denn ohne hinreichende Bildung kann Freiheit eben nicht kompetent wahrgenommen werden. Und auf eine solche kompetente *Wahrnehmung von Religionsfreiheit* zielt die Förderung religiöser Kompetenz!

8 *Hemel, Ulrich*: Die Wirtschaft ist für den Menschen da. Vom Sinn und der Seele des Kapitals, Ostfildern 2013.

9 Vgl. *Schilling* 1961 [Anm. 4].

7. Religiöse Kompetenz zahlt auf Lebenskompetenz ein

Schul- und bildungstheoretisch zahlt die Förderung religiöser Kompetenz auf eine ganzheitlich verstandene Lebenskompetenz junger Menschen ein.

Religiöse Kompetenz als sinnvolles Globalziel von RU steht nicht für sich, sondern steht in Beziehung mit dem grundsätzlichen Bildungsauftrag von Schule im Blick auf die Gesamtpersönlichkeit junger Menschen. Denn der Bildbarkeit des Menschen entspricht die Bildungsaufgabe von Schule und Elternhaus, und dies gilt auch für den so wesentlichen Bereich der religiös-weltanschaulichen Lebensorientierung.

Das Spannungsfeld zwischen ‚Kompetenz‘ und ‚Kompetenzen‘ ergibt sich somit aus der Entwicklungsaufgabe, die jeder junge Mensch vor sich hat. Wie viele andere Kompetenzen entfaltet sich religiöse Kompetenz in kognitiver, affektiv-emotionaler, kommunikativer und pragmatischer Hinsicht. Ich habe hierfür den Begriff der *Dimensionen von Religiosität* geprägt, für die es dann je eigene Zielbestimmungen geben wird.

Andererseits bündeln sich alle Kompetenzen einer Person in der Einheitlichkeit ihres Selbst-Seins, ihrer personalen Integrität, ihrem *inneren Selbst*. Dieser Begriff des ‚inneren Selbst‘ bezeichnet den Personkern oder die personale Identität eines Menschen. Das ‚innere Selbst‘ ist eine sprachliche Metapher für die bestmögliche Realisierung unserer Person, für den ‚Flow‘, für das ‚ganz da sein‘, für das ‚Glück der Selbstverwirklichung‘, für unsere *spirituelle Identität*.

In früheren Untersuchungen hatte ich das von mir vorgelegte Modell von Religiosität mit fünf Dimensionen vorgetragen. Die fünfte, *das religiöse Ethos*, also die Dimension der subjektiven Relevanz von Religion im eigenen Leben und Erleben, ist eng mit dem Begriff des inneren Selbst und der spirituellen Identität verknüpft.

Wenn wir von der Bildung des inneren Selbst sprechen, dann geht es um den Inbegriff personaler Freiheit zur eigenen Lebensgestaltung. ‚Wer bin ich?‘, ‚Wer will ich werden?‘ und ‚Wie will ich nach meinem Tod in der Erinnerung anderer Menschen bleiben?‘, das sind wesentliche anthropologische, aber auch pädagogische und speziell religionspädagogische Fragen.

Anders gesagt: Der schulische Religionsunterricht fördert religiöse Kompetenz, indem er mit jungen Menschen die Fähigkeit zur Ausgestaltung eines *eigenen Lebensentwurfs* reflektiert. Dass dies in der pluralen Multi-Optionsgesellschaft eine schwierige Aufgabe ist, davon kann jeder, der an einer Schule tätig ist, zahlreiche Fallgeschichten erzählen.

‚Berufswahl und Lebensmodell‘ sind zentrale Themen für jeden jungen Menschen. Nun darf man den schulischen RU nicht mit einer Berufsberatung verwechseln. Richtig ist aber, dass die explizite Begegnung mit christlicher Tradition, das Verstehen der eigenen religiösen Familiengeschichte über mehrere Generationen und die allmähliche Herausbildung einer *eigenen religiösen Kompetenz im Sinn religiöser Urteils- und Handlungsfähigkeit* eine bewusstere Selbststeuerung im Bereich der ‚Navigation des Selbst‘ fördern werden.

Die Verbindung der grundlegenden Dimension des religiösen Ethos mit dem Konzept des ‚inneren Selbst‘ und der ‚spirituellen‘ Identität macht plausibel, dass schulische religiöse Erziehung im RU durch die Förderung religiöser Kompetenz letztendlich auch die *Lebenskompetenz* junger Menschen positiv fördert und somit auf den ganzheitlichen Bildungsauftrag der Schule einzahlt.

8. „Religiöse Selbstbestimmung“ und „Einführung in das Christentum“

Didaktisch und pädagogisch zielt die Förderung religiöser Kompetenz auf das Tandem „religiöse Selbstbestimmung“ und „Einführung in das Christentum“.

Die Fundierung der Förderung religiöser Kompetenz und allgemeiner Lebenskompetenz im Bildungsauftrag verschafft dem schulischen RU eine starke Stellung im Blick auf seine pädagogische Bedeutung im Bildungsgang der Schule.

Kompetenzorientierter Religionsunterricht steht vor der Doppelaufgabe der Förderung *religiöser Selbstbestimmung* und der *Einführung in das Christentum*. Diese Formulierung knüpft bewusst an das Buch des jungen Theologen Joseph Ratzinger an, als dieser seine damaligen Vorlesungen über das Apostolische Glaubensbekenntnis veröffentlichte.¹⁰

Im Rahmen eines religionspädagogischen Diskurses ist es ungewöhnlich, vielleicht auch wagemutig, ausgerechnet auf diesen Autor, den späteren Papst Benedikt XVI. zurückzukommen, auch weil dieser zeitlebens die Unterscheidung zwischen Katechese und schulischem RU nicht verinnerlicht hat.¹¹

Nun ist in der Zwischenzeit die kulturelle Fremdheit des Christentums so weit gediehen und der Wettbewerb durch andere Weltreligionen und andere religiöse Angebote so deutlich geworden, dass ich dazu einladen möchte, alte Berührungspunkte speziell zum Begriff ‚Einführung in das Christentum‘ über Bord zu werfen.

Gemeint ist ja keine indoktrinierende, rein kognitive Engführung. Wer in das Christentum einführen will, wird dies ohne ästhetische Erfahrung, ohne Musik, Liturgie, soziales Leben von Kirchengemeinden und anderen kirchennahen Vereinigungen nicht tun können. Jede echte Begegnung mit dem Christentum trägt folglich kommunikative, emotionale, pragmatische und kognitive Elemente gleichermaßen in sich.

Wenn hier vom Tandem ‚Einführung in das Christentum‘ und ‚religiöser Selbstbestimmung‘ gesprochen wird, dann geht es nicht um eine fehlgeleitete ‚kirchliche Vereinnahmung‘, nicht um eine missionarische Hintertür zum ‚gläubigen jungen Christen‘, sondern um das Begegnungspotenzial des Christentums gerade in seinem Beitrag zu ‚spiritueller Identität‘, ‚innerem Selbst‘ und ‚religiöser Selbstbestimmung‘. Ohne ein Kennenlernen im Sinn der ‚Einführung‘ lassen sich nämlich weder religiöse Kompetenz entfalten noch religiöse Selbstbestimmung wahrnehmen!

Genau an dieser Stelle bewährt sich aber auch die religionspädagogisch und religionsdidaktisch verstandene Ausfaltung meines zuerst 1986 veröffentlichten Modells von Religiosität.¹² Denn jeder einzelnen Dimension von Religiosität entsprechen *Lernaufgaben und Lernziele*, die klar benennbar und in ihrem Lernfortschritt anhand von Indikatoren zu plausibilisieren sind.

Wesentlich für die Didaktik des Religionsunterrichts ist es dabei, die Spannung zwischen dem handlungsleitenden Generalziel der *„religiösen Kompetenz“* als Ausdruck religiöser Selbstbestimmung und den notwendigerweise konkreten Lehr- und Lernschritten im Sinn unterschiedlicher *religiöser Kompetenzen* auszuhalten. Gelingt dies, stellt sich bei den betreffenden jungen Menschen das wunderbare

¹⁰ Ratzinger, Joseph: Einführung in das Christentum. Vorlesungen über das Apostolische Glaubensbekenntnis, München 1968.

¹¹ Hemel, Ulrich: Zur katechetischen Rede Kardinal Ratzingers in Frankreich. In: KatBl 109 (1984) 35–42.

¹² Ders.: Religionspädagogik im Kontext von Theologie und Kirche, Düsseldorf 1986, 51–71.

Gefühl ein: ‚Hier geht es ja um mich selbst‘ und ‚Hier darf ich sein, wie ich bin und wer ich bin‘.

9. Kompetenzorientierter RU und Dimensionen von Religiosität

Kompetenzorientierter Religionsunterricht entfaltet sich anhand von prozessbezogenen Kompetenzen in den verschiedenen Dimensionen von Religiosität.

Die wesentliche anthropologische, pädagogische und religionspädagogische Fundierung von religiöser Kompetenz kann didaktisch nicht gestaltet werden, ohne dass sie auf prozessbezogene Kompetenzen, aber auch konkrete Themenfelder hin ausgelegt würde.

Die Strukturierung dieser didaktischen Gestaltung ist Aufgabe handlungsleitender Lehrpläne. Wichtig ist dabei in meinen Augen, dass Themenfelder und prozessbezogene Kompetenzen nicht in der Weise einander gegenübergestellt werden, dass sie unproduktive Gegensätze bilden, etwa als ob die ‚Einführung in das Christentum‘ nur thematisch-inhaltlich, nicht aber auch prozessbezogen-kommunikativ realisiert werden könne.

9.1 Die Dimension der religiösen Sensibilität

In der Dimension der religiösen Sensibilität geht es um die Kompetenz des Wahrnehmens, um das Ziel der religiösen Erlebnisfähigkeit und der *Achtung der religiösen Erfahrungen anderer*. Solche emotional-affektiven Lernziele setzen dann aber auch sinnhaftes Erleben voraus, sei es durch Musik, durch Unterrichtsgänge in eine nahe gelegene Kirche, durch emotionale Inszenierungen (etwa mit Kerzen und Adventskranz in der Weihnachtszeit) und vieles mehr. Der schulische RU hat wie wenige andere Fächer die Chance, gerade diese emotional-affektiven Wahrnehmungskompetenzen anzusprechen, so

dass auf dem Rücken eigener Erfahrung auch die Toleranz für die Erfahrungen anderer wachsen kann.

9.2 Die Dimension der religiösen Kommunikation

In der Dimension der religiösen Kommunikation geht es um das Einüben *religiöser Sprach-, Standpunkt- und Dialogfähigkeit*. Dazu gehört zwangsläufig ein religiöser Grundwortschatz, der nicht mehr vorausgesetzt werden kann, sondern didaktisch geplant und aufgebaut werden muss. Wer sich nicht um Sprache kümmert, wird selbst auch nur schwer sprechen können. Und wer dialogfähig sein will, muss seinen eigenen Standpunkt kennen und vertreten können. Wenn der RU solche Ziele fördert, wird er selbst ‚kommunikative Settings‘ bereitstellen müssen, die solche Kommunikation fördern. Gerade der biographische Ansatz in der Befragung von Eltern und Großeltern oder auch Freunden und Bekannten aus der Peer Group hat sich dabei in meiner eigenen Praxis als immens förderlich erwiesen.

9.3 Die Dimension der religiösen Inhaltlichkeit

In der Dimension der religiösen Inhaltlichkeit wird das *Ziel der religiösen Urteilsfähigkeit* und der *religiösen Bildung* angesprochen. Folglich geht es hier um die Prozesskompetenzen des Urteilens und Verstehens. Denn religiöse Aussagen sind kognitiv herausfordernd, weil sie sowohl argumentativ-logischen Kriterien genügen als auch für Paradoxien und Widersprüche offen sein müssen. Didaktisches Ziel in der Dimension der religiösen Inhaltlichkeit ist daher eine zunehmende Fähigkeit zur Differenzierung religiöser Vorstellungen, beginnend mit einem kindlichen Anthropomorphismus bis hin zum verantworteten Mysterium Fidei (etwa der Dreifaltigkeit).

9.4 Die Dimension des religiösen Ausdrucksverhaltens

In der Dimension des religiösen Ausdrucksverhaltens geht es um das *Ziel der religiösen Handlungsfähigkeit* im Sinne des Teilhabens, Gestaltens und Für-Sich-Entscheidens. Dem entsprechen auch die entsprechenden Prozesskompetenzen. Dabei möchte ich besonders auf den Aspekt der *religiösen Entscheidungsfähigkeit* hinweisen. Pragmatisch reicht diese von der kleinräumigen Entscheidung zur Teilnahme an einem Gottesdienst bis zum Mitmachen in einer Jugendgruppe oder zur Wahl eines religiös determinierten Berufs. Es ist daher wesentlich, eine *Didaktik der religiösen Entscheidungsfindung* zu etablieren und zur praktischen Einübung zu empfehlen. Denn durch den Umgang mit verschiedenen Ausdrucksformen religiösen Lebens wird auch die Fähigkeit zur *Übernahme religiöser Rollen* gefördert, von der des Gottesdienstteilnehmers bis zu der des Kirchentagsbesuchers, von der des Chat-Room-Besuchers bis hin zum Mitglied des Kirchenchors.

9.5 Der kompetenzorientierte Religionsunterricht

Ein so aufgebauter, kompetenzorientierter Religionsunterricht fördert in seinem Aufbau und im Zusammenklang der verschiedenen Dimensionen die Herausbildung personaler Identität, die *Gestaltwerdung des inneren Selbst*, die Selbststeuerung der eigenen Spiritualität des Lebens und des Alltags. Aus diesem Zusammenklang ergibt sich dann auch die konkrete Ausgestaltung der Dimension des religiösen Ethos, die in der persönlichen Bedeutung von Religion und Glaube für den einzelnen jungen Menschen gipfelt.

Aus dem Zusammenklang der beschriebenen Dimensionen im Handlungsfeld des schulischen Religionsunterrichts ergibt sich die Fähigkeit, mit lebensgeschichtlichen Wandlungen

von Religiosität, mit bedrückenden oder beflügelnden Spitzenereignissen des Lebens umzugehen und in ein spezifisches, persönliches Muster von ‚Erleben‘ und ‚Deuten‘ einzuordnen. Genau das aber ist mit dem Ziel der *Förderung religiöser Kompetenz* gemeint, denn dann wird diese zum Vehikel der Wahrnehmung persönlicher Freiheit – im Sinn der oben angesprochenen religiös-weltanschaulichen Selbstbestimmung!

10. Die Minderheitsposition des Christentums als Chance für den RU

Fazit: Die wahrgenommene Minderheitsposition des christlichen Glaubens ist nicht nur Gefahr, sondern auch Chance für den schulischen Religionsunterricht.

Was verstehe ich im Anschluss an diese Thesen unter einem kompetenzorientierten Religionsunterricht? Hierzu möchte ich zusammenfassend einige wenige Thesen aufstellen:

- Gerade die an verschiedenen Orten in Deutschland wahrnehmbare, neue gesellschaftliche Minderheitenposition des christlichen Glaubens ist nicht nur Gefahr, sondern auch Chance für den schulischen Religionsunterricht.
- Aufgrund seiner Auftraggeber ‚Staat‘ und ‚Kirche‘ und im Blick auf die vielfältigen Formen eines gesellschaftlichen Dialogs wird der RU in seiner Zielstruktur wesentliche Anliegen aller Beteiligten aufnehmen: Er muss sich folglich der Erwartung stellen, sowohl die individuelle ‚Befähigung zu religiöser Selbstbestimmung‘ wie auch eine sozial eingebundene ‚Einführung in das Christentum‘ anzustreben. Die theologisch fragwürdige konfessionelle Trias braucht dabei keine Rolle mehr zu spielen, denn faktisch steht der RU vielerorts schon heute auch denjenigen

- Schülerinnen und Schülern offen, die dies wünschen – auch wenn sie nicht getauft sind.
- Die vom RU getragene und zu leistende Einführung in religiöse Sprache und in religiöses Denken muss und darf den Ambivalenzen, Widersprüchlichkeiten und großen offenen Fragen der Menschheit Rechnung tragen und im schulischen Kontext aufzeigen, dass NICHT alles in und auf der Welt ein-eindeutigen Erklärungen unterliegt. Es ist nicht falsch, hier auf eine mystagogische und spirituelle Dimension des RU hinzuweisen.
 - Zu den Aufgaben von RU gehört auch die lebendige Spannung zwischen einer auf den Persönlichkeitskern bezogenen religiösen Kompetenz mit dem Ziel umfassender religiöser Urteils- und Handlungsfähigkeit auf der einen und den vielen Formen religiöser Kompetenzen in ihren kommunikativen, ästhetisch-emotionalen, kognitiven und pragmatischen Aspekten auf der anderen Seite. ‚Abprüfbare‘ Kompetenzen sind daher maximal eine Teilmenge dessen, was im RU vermittelt werden kann und soll.
 - Religiöse Kompetenz als ‚religiöse Urteils- und Handlungsfähigkeit‘ verweist ihrerseits zurück auf das je eigene ‚innere Selbst‘, auf die schrittweise Entfaltung von ‚spiritueller

Identität‘, auf den Weg von prozessorientierter Bildung und Selbstbildung der betroffenen jungen Menschen!

- Die Freiheit und Unverfügbarkeit religiöser Selbstbestimmung, wie sie im Stichwort der ‚religiösen Kompetenz‘ zum Ausdruck kommt, darf nicht auf dem Altar nachprüfbarer oder gar rein instrumentell funktionalisierter Kompetenzorientierung im (rein technischen) Sinn von zu evaluierenden Fähigkeiten und Fertigkeiten geopfert werden. Denn dies würde zu einem reduktionistischen pädagogischen und religionspädagogischen Konzept führen.

Ein schulischer Religionsunterricht, der die skizzierte Spannung aushält, ist zukunftsfähig auch unter den Bedingungen verschärfter Säkularisierung und religiöser Pluralität. Denn er ist eingebettet in den sozialen und theologischen Kontext der kirchlichen Zivilgesellschaft. Zugleich richtet er sich an den einzelnen jungen Menschen in seinem Werden und Wachsen.

So ist er im besten Fall einer der Geburtshelfer des ‚inneren Selbst‘ und einer sozial verantworteten personalen Identität bei den jungen Menschen, die den Akteuren des Religionsunterrichts und allen sonstigen Protagonisten religiöser Erziehung anvertraut sind!

*Dr. Dr. Ulrich Hemel
 Direktor des Instituts für Sozialstrategie;
 Apl. Professor für Katholische Theologie
 (Religionspädagogik) an der Universität
 Regensburg; Tätigkeiten als Geschäftsführer
 und Aufsichtsrat mehrerer Unternehmen
 Universitätsstr. 31, 93053 Regensburg*

Erstkommunionkatechese – eine Evaluationsstudie

Forscherguppe Religion und Gesellschaft¹

1. Fragestellung, Methode und Daten

Zielsetzung der Erstkommunionkatechese ist es, die Kinder in das Leben der Kirche einzuführen, biblische und liturgische Kompetenzen sowie Gebetskompetenzen zu fördern und christliche Wertvorstellungen zu vermitteln. Die wesentlichen Ziele der Kommunionkatechese kann man in erster Linie unter der Überschrift ‚Förderung von Religiosität‘ zusammenfassen. Welche Wirkungen jedoch mit dieser intensiven Phase kirchlicher Sozialisation erzielt werden und ob Kommunionkatechese überhaupt einen Einfluss auf Religiosität hat, ist bislang so gut wie unbekannt. In der Evaluationsstudie², über deren Ergebnisse wir hier berichten, sollte untersucht

werden, wie die Erstkommunionkatechese praktiziert und bewertet wird (Prozessevaluation) und in welchem Ausmaß vorgegebene Ziele erreicht werden (Wirkungsevaluation). Ein wesentliches Forschungsziel war es, die Prozesse und Wirkungsmechanismen christlich-religiöser Sozialisation in der Kindheitsphase zu erklären und zu verstehen. Konkret sollte die Frage beantwortet werden, wie bestimmte Einstellungen und Verhaltensmuster von Kommunionkindern und deren Eltern zu Beginn der Erstkommunionkatechese ausgeprägt waren, wie es damit unmittelbar nach dem Erstkommunionfest und dann noch einmal ein Jahr darauf bestellt war. Auf diese Weise sollte Auskunft darüber gewonnen werden, ob sich in dem Untersuchungszeitraum bei den Betroffenen Veränderungen – sei es progressiver, sei es regressiver Art – feststellen lassen und welche Bedingungsfaktoren ausschlaggebend sind.

Um diese Frage zu beantworten, wurde eine deutschlandweite quantitative und qualitative Panelstudie durchgeführt; das heißt, die Beteiligten wurden mehrfach befragt. Das Ziel der quantitativen Teilstudie war in erster Linie eine Überprüfung von Hypothesen zur Wirksamkeit der Erstkommunionkatechese; die qualitative Teilstudie sollte helfen, die Wirkungspfade der Erstkommunionkatechese zu verstehen und ergänzende Hypothesen zu entwickeln, die mit den quantitativen Daten überprüft werden sollten.

1 Der Forschungsgruppe Religion und Gesellschaft gehören an: Prof. Dr. Dieter Hermann, Dr. Angelika Treibel, Nicole Toms, Perke Fiedler (Universität Heidelberg), Prof. DDr. Norbert Mette, Monika Duda (TU Dortmund), Prof. Dr. Albert Biesinger, Simone Hiller, Dr. Melanie Wegel (Universität Tübingen), Prof. Dr. Reinhold Boschki, PD Dr. Stefan Altmeyer (Universität Bonn), Prof. DDr. Klaus Kießling, Michael Mähr (PTH St. Georgen Frankfurt a. M.).

2 Es handelt sich bei diesem Beitrag um eine Zusammenfassung der Ergebnisse eines von der DFG geförderten Forschungsprojekts. Für ausführliche Ergebnisse und Forschungsverweise vgl. *Forschungsgruppe Religion und Gesellschaft: Werte – Religion – Glaubenskommunikation. Eine Evaluationsstudie zur Erstkommunionkatechese*, Wiesbaden 2014.

Das Konzept und die Anlage der Untersuchung basieren auf einem quasi-experimentellen Prä-Post-Kontrollgruppendesign. Einbezogen wurden katholische Kinder, die an der Erstkommunionvorbereitung im Jahr 2010/11 teilgenommen haben, sowie ihre Eltern bzw. genauer der für die religiöse Erziehung zuständige Elternteil. Eine quantitative Vorstudie fand Mitte 2010 statt und diente in erster Linie der Erfassung der Teilnahmebereitschaft für die nachfolgenden Befragungen. Mit ihrer Durchführung wurde das Markt- und Sozialforschungsinstitut Infas in Bonn beauftragt. Es wurden zufällig 81 Gemeinden aus Deutschland ausgewählt (Gewichtung nach Einwohnerzahl) und in jeder Gemeinde aus dem Einwohnermelderegister zufällig ein vorgegebener Anteil von Kindern im Alter von acht bis neun Jahren ausgewählt, insgesamt 11.824 Personen. Die ausgewählten Kinder und ein Elternteil wurden gefragt, ob sie an einer Mehrfachbefragung teilnehmen würden. Die Bereitschaft dazu erklärten 1.877 Kinder-Eltern-Paare. Die erste inhaltliche Befragung wurde vor Beginn der Katechese (im September 2010), die zweite unmittelbar nach der Feier der Erstkommunion (im Mai 2011) und die dritte ein Jahr später durchgeführt. Zusätzlich wurden die Pfarrer und/oder hauptamtlichen pastoralen Mitarbeiter/-innen, die für die Erstkommunionkatechese der befragten Kinder und Eltern zuständig waren, in die Untersuchung einbezogen (insgesamt 165 Katechetinnen und Katecheten und 93 Pfarrer).

Um eine Gewähr dafür zu haben, dass sich abzeichnende Veränderungen in der Gruppe der Erstkommunionkinder (Treatmentgruppe) auf die Erstkommunionkatechese zurückzuführen sind und es sich nicht um für diese Alterskohorte typische, also durch andere Faktoren bedingte Entwicklungen handelt, wurde eine Kontrollgruppe gebildet. Diese Gruppe setzt sich aus allen anderen Kindern im Alter von acht bis neun Jahren, die nicht zur Erstkommunion gehen, zusammen.

An der quantitativen Erstbefragung haben sich 1.383 Kinder und Eltern beteiligt. Die Zahl der Beteiligten verringerte sich, wie für Panelbefragungen typisch, im Verlauf auf insgesamt 924 Kinder und Eltern, die an den ersten beiden Befragungszeitpunkten teilgenommen haben, und 731, die über den gesamten Zeitraum der Studie betrachtet werden können. Für die qualitative Untersuchung wurden aus der Stichprobe mit Hilfe von Clusteranalysen drei idealtypische Gruppen von Kinder-Eltern-Paaren gebildet, wobei sich die Gruppen hinsichtlich der Religiosität, der regionalen Zuordnung des Wohnorts, des Katholikenanteils und der formalen Bildung unterscheiden sollten. Für die Treatmentgruppe wurden aus allen Clustergruppen 21 Kinder-Eltern-Paare ausgesucht und zu den genannten drei Zeitpunkten interviewt, für die Kontrollgruppe 16, die zweimal im Abstand eines Jahres befragt wurden. Die Befragung von Katechetinnen, Katecheten und Pfarrern fand quantitativ wie qualitativ nur einmal statt, um das von ihnen durchgeführte Konzept der Erstkommunionvorbereitung in Erfahrung zu bringen.

Für Hypothesenprüfungen ist es nicht notwendig, dass die zugrunde liegenden Daten repräsentativ sind. Allerdings erhalten die Ergebnisse ein größeres Gewicht, wenn diese Bedingung erfüllt ist. Im vorliegenden Fall besteht die Grundgesamtheit aus allen Kindern, die im Jahre 2010 acht bis neun Jahre alt waren und in der Bundesrepublik Deutschland lebten. Eine weitere Grundgesamtheit besteht aus den Eltern dieser Kinder, allerdings nur dem Elternteil, der für die religiöse Erziehung ihres Kindes zuständig ist. Zu beiden Grundgesamtheiten liegen keine spezifischen amtlichen Statistiken vor, weshalb in den Analysen zur Repräsentativität auf die entsprechenden Daten für Erwachsene Bezug genommen wird.

In der Stichprobe sind Befragte aus nördlichen und östlichen Bundesländern geringfügig unterrepräsentiert und Befragte aus südlichen Ländern überrepräsentiert. Bezüglich

der Verteilung zwischen den verschiedenen Befragungszeitpunkten zeigen sich keine signifikanten Unterschiede. Katholiken sind in der Stichprobe etwas überrepräsentiert (35% in der Stichprobe und 31% in der Gesamtbevölkerung), ebenso evangelische Familien (34% vs. 30%), während die Gruppe ‚Sonstige‘, die sowohl andere Religionen als auch Konfessionslose umfasst, unterrepräsentiert ist (31% vs. 39%). Die Stichprobe ist in Bezug auf die Relation zwischen Deutschen und Nicht-Deutschen repräsentativ. Der an der Studie teilnehmende Elternteil war meist weiblich (83%), sein Durchschnittsalter lag zu Beginn der Befragungen bei 40 Jahren. Die Stichprobe ist bezüglich des formalen Bildungsgrads nicht repräsentativ für die Gruppe der deutschen 35- bis 45-jährigen Frauen: Frauen mit Hauptschulabschluss sind in der Stichprobe unterrepräsentiert, Frauen mit Abitur überrepräsentiert.

Die Analysen zur mehrfachen Teilnahmebereitschaft zeigen einen Einfluss von formaler Bildung und Nationalität: Eine höhere Bildung und Deutsch als Muttersprache erleichterten die Kontinuität der Teilnahme an der Studie. Die Panelmortalität war zwar niedrig, aber sie verstärkte die Abweichungen von der Repräsentativität mit zunehmender Studiendauer. Auf die Ergebnisse der Hypothesenprüfungen dürfte dies keine Auswirkungen haben, denn Alter, Bildung, Geschlecht und Konfessionszugehörigkeit wurden bei den entsprechenden multivarianten Analysen als Kontrollvariablen berücksichtigt, falls dies erforderlich war.

Die zentrale Variable in den Analysen zur Wirkungsevaluation ist die *Religiosität*, weshalb die Operationalisierung dieses Merkmals hier kurz beschrieben werden soll. Zur Messung von Religiosität wurden ein handlungstheoretischer Ansatz gewählt und ein Konzept aus der Dispositionsforschung zur Unterscheidung verschiedener Religiositätsdimensionen. In den Handlungstheorien von Max Weber, Talcott Parsons und Wolfgang Schluchter sind Wertorientierun-

gen eine wichtige Determinante von Handlungen, wobei Dispositionen, also die Bereitschaft, auf ein bestimmtes Objekt mit bestimmten Gefühlen, Vorstellungen und Verhaltensweisen zu reagieren, eine vermittelnde Rolle spielen. Dispositionen können in eine affektive, kognitive und konative Dimension unterschieden werden. Religiosität wurde durch Fragen nach christlich-religiösen Werten und Dispositionen gemessen. Der letztgenannte Aspekt umfasste Items zum christlich-institutionellen Sozialkapital, zur affektiven Bindung zum Christentum und zum affektiven Gottesbild (affektive Dimension), zum kognitiven Gottesbild und zum religiösen Wissen (kognitive Dimension) sowie zur Praxis des Glaubenslebens (konative Dimension). Die Reliabilität sowie die empirische und theoretische Validität der Items zu Religiosität war sowohl bei den befragten Kindern als auch bei ihren Eltern gut. Lediglich bei der Erfassung des christlich-institutionellen Sozialkapitals bei Kindern waren Reliabilitätsdefizite erkennbar.

2. Ergebnisse der quantitativen Teilstudie

2.1 Prozessevaluation

Nach den Angaben der Katechetinnen und Katecheten liegt die durchschnittliche Gesamtdauer der Erstkommunionkatechese bei 17 und nach Elternangaben bei 23 Stunden; möglicherweise haben die Eltern zusätzliche Veranstaltungen wie Ausflüge in ihren Angaben miteinbezogen. Die Variation ist erheblich: Sie reicht von 4 bis 160 Stunden. In der Regel wird die Kommunionkatechese von Ehrenamtlichen durchgeführt (76%). Diese haben meist an einer Ausbildung teilgenommen, 29% jedoch nicht. Die Ausbildungsdauer variiert: 48% haben eine ein- bis zehnstündige Ausbildung erhalten und bei 17% umfasst sie mehr als 200 Stunden. Die Erstkommunionkatechese findet hauptsächlich

in Gebäuden der Pfarrgemeinde (55%) sowie in Privatwohnungen (40%) statt. Die Räumlichkeiten werden von Kindern, Katechetinnen und Katecheten hinsichtlich Größe, Helligkeit und Funktionalität meist positiv beurteilt. Der Umfang der Einbindung der Eltern in die Katechese ist unterschiedlich: Im Durchschnitt werden die Kommunioneltern zu drei Treffen eingeladen, aber auch keines und zwölf Treffen werden angeboten. Die Bewertung dieser Treffen durch die Eltern ist meist positiv – allerdings nicht uneingeschränkt. Die Frage, ob die Elterntreffen „für mich hilfreich“ waren, konnte auf einer siebenstufigen-Skala bewertet werden (1 = trifft überhaupt nicht zu; 7 = trifft voll und ganz zu); der Mittelwert liegt bei 4,5. Die Frage „In den Elterntreffen wurden meine eigenen Glaubens-themen behandelt“ wird etwas schlechter beurteilt (Mittelwert 3,5). Pfarrer, Katechetinnen und Katecheten stufen die Wichtigkeit eines familienorientierten Ansatzes gleichwohl als recht hoch ein.

Aus der Sicht der Kommunionkinder sind die didaktischen Kompetenzen der Gruppenleiter/-innen sehr gut. 93% der befragten Kinder sind der Ansicht, dass sie gut erklären konnten, 94% beurteilen sie als freundlich und 89% als gerecht. Die Aussage, dass die Katechetin bzw. der Katechet immer geholfen hat, wenn sie Hilfe brauchten, findet bei 87% der Kinder eine hohe Zustimmung.

Die wichtigsten Ziele der Erstkommunionkatechese aus der Sicht von Katechetinnen und Katecheten sowie Pfarrern ist die Vermittlung der Bedeutung der Eucharistiefeyer, die Weitergabe christlicher Werte und die Integration in die katholische Kirche und Ortsgemeinde. Diskrepanzen in den Zielvorstellungen zwischen Katechetinnen und Katecheten einerseits sowie Pfarrern andererseits findet man hinsichtlich der Förderung der Moralentwicklung und der Vermittlung liturgischer Kompetenzen. Der erstgenannte Punkt ist für Katechetinnen und Katecheten und der letztgenannte Punkt für

Pfarrer wichtiger als für die jeweilige Vergleichsgruppe.

Die in der Erstkommunionkatechese verwendeten Materialien werden meist selbst erstellt. 96% der Katechetinnen und Katecheten nutzen eigene Materialien oder Materialien der Pfarrgemeinde. Der Einsatz professioneller Bücher ist vergleichsweise selten. Von einer Liste gängiger Publikationen für Kinder oder Eltern zur Erstkommunion verwenden 43% mindestens eines dieser Werke. Selbst erstellte sowie publizierte Materialien werden von Eltern sowie Katechetinnen und Katecheten in der Regel positiv bewertet. Es zeigt sich, dass der Erfolg der Erstkommunionkatechese durchaus von den verwendeten Materialien abhängt, und in dieser Hinsicht sind einige publizierte Materialien erfolgreicher als andere, insbesondere als die selbst erstellten Materialien.

Insgesamt gesehen ist eine große Variation bei der Vorbereitung und der Durchführung der Erstkommunionkatechese zu beobachten, eine einheitliche Konzeption liegt nicht vor und die Ausbildung der ehrenamtlichen Katechetinnen und Katecheten ist nicht geregelt. Trotz dieser fehlenden Strukturierung sind die Bewertungen der Praxis durch Kommunionkinder und ihre Eltern nahezu durchgängig positiv.

2.2 Wirkungsevaluation

Die Teilnahme an der Kommunionkatechese ist, so das Ergebnis einer Analyse mit den Daten der Studie, abhängig von der Konfessionszugehörigkeit der Eltern, ihrer Religiosität, den Wertorientierungen der Kinder und ihrem Vertrauen in die christlichen Kirchen. Nicht alle katholischen Kinder partizipieren an der Erstkommunionkatechese. Auch in dieser Gruppe sind diejenigen, die an der Erstkommunionvorbereitung teilnehmen, eine positive Auswahl: Ihre Religiosität ist stärker ausgeprägt und sie leben in einem familialen Umfeld, in dem die christliche Religion verhältnismäßig wichtig ist.

Diese Selektionsprozesse sowie (insbesondere bei der Kinderbefragung nicht auszuschließende) Messfehler müssen bei der Evaluation berücksichtigt werden, um Verzerrungen zu vermeiden. Beide Probleme können gelöst werden, wenn die Evaluationsanalyse auf sog. Strukturgleichungsmodelle zurückgreift.

In dem Strukturgleichungsmodell, das den Analysen zur Wirksamkeit der Kommunionkatechese zugrunde liegt, wird angenommen, dass die Vergangenheit einen Einfluss auf die Gegenwart hat, also die Messung von Religiosität vor der Kommunionkatechese die spätere Messung dieses Merkmals beeinflusst. Zudem wird postuliert, dass Eltern und die Partizipation der Kinder an religiösen Angeboten wie Kindergottesdienst und Religionsunterricht einen Einfluss auf die religiösen Orientierungen des Kindes

vor und nach der Erstkommunionkatechese haben und diese Merkmale zudem die Teilnahme der Kommunionkatechese beeinflussen. Ferner wird angenommen, dass sich die Kommunionkatechese auf die Religiosität von Kindern sowie Eltern auswirken kann.

In Tabelle 1 sind die Ergebnisse aller Strukturgleichungsmodelle aufgeführt, die sich auf kurz- und langfristige Effekte der Erstkommunionkatechese auf Religiosität (Zielgröße) beziehen. Wie stark der Einfluss der Katechese auf die angezielten Merkmale ist, wird durch sog. standardisierte Pfadkoeffizienten angegeben. Je größer der angegebene Wert ist (max.=1), desto größer ist der geschätzte Zusammenhang zwischen Maßnahme und beobachtetem Merkmal. Die angegebenen Effektstärken dürfen durchweg als hoch gelten.

Tabelle 1: Einfluss der Erstkommunionkatechese (EKK) auf Zielgrößen. Ergebnisse von Strukturgleichungsmodellen

Zielgröße Religiosität	Kurzfristige Effekte der EKK		Langfristige Effekte der EKK	
	Kinder*	Eltern*	Kinder*	Eltern*
Affektives Gottesbild	.13	.08	.09	.05**
Affektive Bindung zum Christentum	.10	--	.12	--
Christlich-institutionelles Sozialkapital	.11	.14	.26	.09
Kognitives Gottesbild	.07	.04	.06	.06
Religiöses Wissen	.36	--	.20	--
Religiöse Praxis	.17	.08	.06	.09
Christlich-religiöse Werte	.07	.05	.05	.05

*) Standardisierte Pfadkoeffizienten, alle Effektstärken signifikant ($p \leq .03$) mit Ausnahme von **

--) Zielgröße nicht erfasst

Inhaltlich bedeuten die Ergebnisse, dass die Teilnahme an der Erstkommunionkatechese alle Dimensionen der Religiosität von Kindern ‚positiv‘ beeinflusst. Das heißt, die Kommunionkinder unterscheiden sich von anderen Kindern (der Kontrollgruppe) hinsichtlich der Veränderung der Religiosität in dem betrachteten Zeitraum. Dies muss nicht heißen, dass Religiosität an Bedeutung gewinnt – es kann auch umgekehrt sein, dass Religiosität an Bedeutung verliert und sich die Gruppen hinsichtlich des Ausmaßes des Bedeutungsverlustes unterscheiden. Die Effekte der Erstkommunionkatechese auf die religiöse Sozialisation der Kinder sind mit einer Ausnahme auch ein Jahr nach der Erstkommunion noch messbar. Zudem wirken sich die Teilnahme der Kinder an der Kommunionkatechese und die Einbeziehung der Eltern in die Katechese auf die Religiosität der Eltern aus. Auch hier findet man signifikante Effekte bei allen berücksichtigten Dimensionen von Religiosität. Allerdings sind die Effekte der Erstkommunionkatechese bei den Eltern meist schwächer als bei den Kindern selber. Auch diese Effekte sind – mit einer Ausnahme – nachhaltig. Der Erfolg der Erstkommunionkatechese zeigt sich auch in den Antworten der Eltern der Kommunionkinder auf die Frage „Hat sich durch die Erstkommunion Ihres Kindes der Stellenwert von Religion in Ihrer Familie verändert?“ 3% der Befragten geben an, dass Religion unwichtiger geworden sei, 29% sehen keine Veränderung und 58% stellen eine Bedeutungszunahme fest. Tendenziell sind die langfristigen Effekte der Erstkommunionkatechese auf die Zielgrößen geringer als die kurzfristigen Effekte. Dies trifft insbesondere für den Einfluss auf das religiöse Wissen zu. Lediglich beim Effekt auf das religiöse Sozialkapital ist eine Effektverstärkung bei den untersuchten Kindern erkennbar: Die Teilnahme an der Erstkommunionkatechese wirkt vor allem langfristig vertrauensbildend.

Die Veränderung der Religiosität durch die Erstkommunionkatechese wird in den quali-

tativen Interviews bestätigt und kann damit plastisch gefüllt werden. Auf die Frage, wer Jesus für ihn sei, antwortet Chris (Pseudonym) in der Befragung kurz nach der Erstkommunion, dass er „ihm [inzwischen] ein bisschen näher gekommen“ sei. Er begründet dies: „Weil der ja eigentlich immer in der Hostie drin ist“. Ein anderes Beispiel veranschaulicht die Veränderung der Bindung zur Gemeinde. In Interviews wurde den Kindern ein Bild vorgelegt, das eine Kirche in der Mitte konzentrischer Kreise abbildete. Die Befragten wurden gebeten, ein Dreieck auf das Bild zu legen, wobei das Dreieck ein Symbol für den Befragten bzw. die Befragte war. Durch die Positionierung des Dreiecks sollte der Grad ihrer bzw. seiner Zugehörigkeit zur Gemeinde verdeutlicht werden. Diese Bilder wurden fotografiert. Es zeigte sich in den drei Befragungen eine systematische Veränderung der Positionierung des Dreiecks in Richtung Zentrum – ein Hinweis auf einen Anstieg des Zugehörigkeitsgefühls zur Gemeinde. Ein drittes Beispiel verdeutlicht die Änderung im Gottesbild. Luisa beschrieb bei der Erstbefragung „Gott als den nettesten Menschen“, der aber „leider unsichtbar“ sei. Ihre Beschreibung bei der zweiten Befragung lautete: „So find‘ ich ihn auch jetzt noch. Jetzt ist er bloß noch irgendwie netter und besser“. Das Phänomen des Wissenszuwachses durch die Erstkommunionkatechese beschreibt Reinhold sehr plastisch. „Früher habe ich halt alle Geschichten nur zur Hälfte gewusst [...] und die haben meine Geschichten halt ergänzt“.

Bemerkenswert ist, dass auch die religiöse Praxis durch die Kommunionkatechese eine Veränderung erfährt, beklagen doch viele Beteiligte, dass die Kirchengangshäufigkeit nach der Erstkommunion deutlich nachlasse. Die Antworten der Kinder in den qualitativen Interviews zu dieser Thematik lassen vermuten, dass zwischen Pflichtgefühl und Freizeitangebot ein Konflikt besteht, der oft zu Ungunsten kirchlicher Aktivitäten gelöst wird. Dieses Konfliktlösungsmuster

findet man bei Befragten in Treatment- und Kontrollgruppen; allerdings mit unterschiedlichen Ausprägungen und Konnotationen. So meinte Christina aus der Kontrollgruppe, dass sie früher im Gegensatz zu heute „oft nichts Besseres zu tun gehabt“ habe und daher halt in die Kirche gegangen sei. Bei Reinhold hat unmittelbar nach der Erstkommunion die Kirchengangshäufigkeit nachgelassen, womit er ein „schlechtes Gefühl“ verbindet. Etwa ein Jahr später berichtet er von widerstreitenden Interessen, denn Wochenende bedeute einerseits „eigentlich immer nur auspowern und mit Freunden spielen“ und andererseits Zeit „zum Runterkommen“, was sonntags „halt einfach mit 'nem schönen Gottesdienst“ anfangt.

3. Ergebnisse der qualitativen Teilstudie

Mithilfe der qualitativen Interviews sollten die beteiligten Personen selbst zu Wort kommen, um so ein deutendes Verstehen des katechetischen Prozesses zu ermöglichen. Durch einen detaillierten Blick in einzelne Familien und deren katechetische Konstellationen war es möglich, nicht nur die quantitativ gemessenen Wirkungen zu interpretieren, sondern auch neue Einsichten in den Verlauf der religiösen Sozialisation im Umfeld der Erstkommunion zu gewinnen. In der Durchführung der Untersuchung setzte die Studie auf das Verfahren des persönlichen Gesprächs nach Inghard Langer. Diese Methode zeichnet sich besonders durch einen empathisch-akzeptierenden Interviewstil und durch Kongruenz des Interviewenden aus. Dadurch werden, wie vergleichbare Studien belegen, authentische Darstellungen und Bewertungen sowie vertiefende Selbstexplorationen der befragten Personen befördert.

3.1 Familienporträts

Die Auswertung der Interviews erfolgte in mehreren Schritten: Zunächst wurden alle Inter-

views – insgesamt handelt es sich um 126 aus der Treatmentgruppe und 64 aus der Kontrollgruppe – transkribiert und zu Verdichtungsprotokollen umgearbeitet. Aus diesem umfangreichen Datenmaterial wurden für sechs nach bestimmten Kriterien ausgesuchten Familien aus der Treatmentgruppe und drei Familien aus der Kontrollgruppe sog. Familienporträts erstellt, die eine synchrone und diachrone Zusammenschau des befragten Kindes und Elternteils ermöglichen. Die jeweiligen Einzelpersonen bleiben im Blick; daneben werden die Interaktionen zwischen Kind und Elternteil sichtbar. Die Porträts bieten eine nuancenreiche Darstellung der in den Interviews hervortretenden Zusammenhänge und ermöglichen Außenstehenden ein Kennenlernen der interviewten Personen bzw. Familien. Sie heben die Individualität der jeweiligen Personen bzw. Familien und der sich dort zeigenden Prozesse, Strukturen und Deutungen hervor.

Ein kurzer Absatz aus einem umfassenden Familienporträt veranschaulicht die gefundene Form:

Für Kim ist es beim ersten Interview selbstverständlich, dass sie zur Kommunion gehen möchte. Die (Erst-)Kommunion ist für sie ein Zweck an sich, den sie nicht näher begründen kann: „Weil [...] weil ich eben zur Kommunion kommen will.“ In ihrer Familie hat Kim bereits die Erstkommunion ihres Bruders gefeiert. An dessen Vorbereitung darauf hat sie jedoch nicht näher teilgehabt und auch nichts davon mitbekommen. Zum Zeitpunkt des ersten Interviews hat Kim sich noch nicht näher ausgemalt, wie ihre eigene Erstkommunionfeier ablaufen soll. Auf Nachfragen zählt sie ihre gewünschten Gäste auf, aber ansonsten hat Kim keine eigenen expliziten Wünsche zur Gestaltung des Festes und lässt ihre Eltern dies planen. Über die Geschenke hat Kim sich jedoch bereits nähere Gedanken gemacht: Sie wünscht sich einen ‚Nintendo‘ und Ohringe. Für Kim ist klar, dass die Erstkommunionfeier einen hohen Stellenwert

hat: So hat sie beispielsweise Angst, dass ihre Brüder den Tag nicht so ernst nehmen wie sie selbst und „Quatsch machen“ könnten. Gleichzeitig kann sie jedoch keinen Bezug von der Bedeutung der Feier zu ihrem eigenen Leben herstellen. Sie ist der festen Überzeugung, dass die Feier der Erstkommunion nichts in ihrem Leben verändern wird. [...]

Im zweiten Interview schildert Kim, dass sie gemeinsam mit zehn Kindern aus ihrer Klasse zur Erstkommunion ging. Die Vorbereitungsgruppe war eine reine Mädchengruppe, die sich jeden zweiten Samstag für zwei Stunden traf. Eine ihrer Freundinnen war in ihrer Vorbereitungsgruppe. Die Gruppe von Kim wurde von ihrer Mutter gemeinsam mit der Mutter eines anderen Kindes geleitet. Kim weiß, dass es in ihrer Klasse Kinder gibt, die nicht an der Erstkommunion teilnahmen, weil sie evangelisch sind. In jeder Gruppenstunde wurde ein Thema behandelt, das am Ende mit einer Schatzsuche abgeschlossen wurde. Jedes Kind bekam so am Ende jeder Stunde einen thematisch passenden Gegenstand für seine Schatztruhe, zum Beispiel „einmal ein Ring, einmal Vaterunser, ähm ein kleines Büchlein und ein Herz, ein Stoffherz, und dann noch ähm ein Blatt, wo halt was drauf stand und dann noch ein Sonnenstrahl“. Diese Gegenstände sind Kim auch einige Monate nach ihrer Erstkommunion in Erinnerung. [...] Verändert hat sich, „dass ich die Hostie essen darf und sonst eigentlich nix“. Obwohl sie sich auch beim zweiten Interview schon auf das Ministrieren freut, es in der Gruppe geübt hat und als Hobby angibt, bringt sie es nicht direkt in Verbindung mit der Erstkommunion. Auch aus der Sicht von Frau Schmidt hat sich durch die Erstkommunion für Kim und in der Familie nichts verändert. Ebenso sieht Frau Schmidt im Hinblick auf ihr eigenes Eucharistieverständnis nach der Erstkommunion von Kim keine Veränderung. [...] Mehrfach erwähnt Kim, dass von ihr und den anderen Kindern immer Fotos gemacht wurden. Das sei anstrengend gewesen,

andererseits hat es ihr aber offensichtlich auch gut gefallen, da sie währenddessen im absoluten Mittelpunkt stand. Das Fotografiert-Werden erwähnt sie dementsprechend mehrfach in den retrospektiven Erinnerungen. In Bezug auf den Gottesdienst erwähnt Kim als Erstes die Besonderheit, das erste Mal das „heilige Brot“ essen zu dürfen. Im Gegensatz zum vorherigen Interview, in dem sie in Bezug auf die Hostie noch von „so ein Ding“ gesprochen hat, verwendet sie nun den Begriff ‚Hostie‘ oder ‚heiliges Brot‘. [...]

Ein Jahr später, beim dritten Interview, liegt die Erstkommunion für Kim schon sehr weit zurück: „Puh [lacht]. Kann ich mir grad nicht mehr vorstellen.“ Das zentrale Moment der Erstkommunion ist für Kim auch rückblickend der Empfang der Hostie beziehungsweise, wie sie nun im dritten Interview im Unterschied zum zweiten formuliert, der Empfang „des Leib Christi“. Auf die Nachfrage, was sich seit der Erstkommunion verändert hat, antwortet Kim: „Ähm weil, weil mer da den Leib Christi empfangen haben, und sonst weiß ich grad nix mehr.“ [...] Im Rückblick auf die Kommunionvorbereitung erinnert sich Kim auch im dritten Interview noch an die Gegenstände in der Schatztruhe. Im Vordergrund ihrer Erinnerung steht für sie aber, was sie in der Gruppenstunde gemacht haben, nicht die Gegenstände. Auf Nachfrage erinnert sie vor allem aber Methodisches (z.B. die Kett-Legetechnik) und nichts Inhaltliches. [...]

Die synchrone Perspektive der Zusammenschau der zwei interviewten Personen innerhalb einer Familie (Kind und Elternteil) kommt im Familienporträt durch die Formulierung von beobachteten Gemeinsamkeiten und Unterschieden zum Ausdruck, die diachrone Perspektive der zwei (bzw. drei) Interviewzeitpunkte durch die Formulierung von Entwicklungslinien. Insgesamt geben die Familienporträts jeweils exemplarisch Aufschluss über den Zusammenhang von religiöser Entwicklung des Kindes bzw. deren Ausfall und der Resonanz, die diese im Raum der Familie findet.

3.2 Explorative Hypothesen

Aus der Zusammenschau aller in den Familienporträts gemachten Beobachtungen ergeben sich explorative Hypothesen, die in weiteren Untersuchungen getestet werden müssten. Es handelt sich um verallgemeinerte Vermutungen darüber, welche positiven Wirkungen von der Vorbereitung und Feier der Erstkommunion auf die Religiosität und die Wertebildung der beteiligten Kinder, Eltern und Familien ausgehen können und welche Faktoren diese begünstigen. Analog gilt das für die Kontrollgruppe. Ein Vergleich beider Gruppen lässt Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen beiden wahrnehmen.

Die gewonnenen Hypothesen lassen sich hier nicht detailliert wiedergeben. Sie beziehen sich im Einzelnen bei den Kindern u.a. auf Veränderungen in der Beziehung zu Jesus, die Entwicklung des Gottesverständnisses, den Umgang mit religiösen Begriffen, auf die Entwicklung des Symbolverständnisses, der rituellen Handlungsfähigkeit und der Wertorientierung. Weitere Hypothesen beziehen sich auf die durch die Erstkommunion angestoßene religiöse Entwicklung der Eltern(-teile) sowie auf die Auswirkungen der Erstkommunion und ihrer Vorbereitung auf das religiöse Leben in der Familie insgesamt. Wie bemerkt, wird dort, wo es sich von der Sache her nahe legt, immer auch die Kontrollgruppe berücksichtigt. So lassen sich beispielsweise von den Interviews her im Bereich der Wertorientierungen große Gemeinsamkeiten zwischen den Kindern beider Gruppen vermuten.

4. *Triangulation: Explorative qualitative Analyse und Hypothesentests*

Die Möglichkeit eines *mixed methods*-Designs beinhaltet die Chance, ein Phänomen aus verschiedenen Perspektiven wahrzunehmen und die statistischen Zusammenhänge aus der

intrinsischen Motivation der Akteure zu verstehen. Hier soll die Kombination unterschiedlicher Methoden genutzt werden, um erstens Erklären und Verstehen zu verknüpfen und dadurch eine Kombination der objektivistischen Perspektive quantitativer Analysen mit der subjektiven Sicht qualitativer Untersuchungen herzustellen. Zweitens sollen explorativ generierte Hypothesen, soweit dies möglich ist, mit dem vorhandenen Datenmaterial überprüft werden.

Es zeigt sich, dass bei der intergenerationalen Transmission von Religiosität die religiöse Praxis der Eltern und ihre Beurteilung der Wichtigkeit christlich-religiöser Werte eine zentrale Rolle spielen; bei diesen Merkmalen ist die Korrespondenz zwischen Eltern und Kinder erheblich größer als bei anderen Dimensionen der Religiosität. Insgesamt gesehen haben Eltern den stärksten Einfluss auf die Religiosität ihrer Kinder, gefolgt von Peergroup, Kirche und Schule. Folglich ist die Einbeziehung der Familie in die Kommunionkatechese ein bedeutsamer Faktor für die Nachhaltigkeit ihrer Wirkung. Nach der qualitativen Analyse sind die subjektive Veränderung der Wichtigkeit von Religion in der Familie sowie die Veränderung der Kommunikationshäufigkeit von religiösen Themen im Freundeskreis und in der Familie von der Einbeziehung der Eltern in die Kommunionkatechese abhängig. Die quantitative empirische Analyse bestätigt dies: Die Einbeziehung der Eltern in die Erstkommunionkatechese führt aus der Sicht der Kommunioneltern zu einem Anstieg der Wichtigkeit von Religion in der Familie und zudem zu einer Zunahme religiöser Gespräche im Freundeskreis und in der Familie. Mit der Einbeziehung der Eltern kann das Ziel, religiöse Themen in die Alltagskommunikation mit Familie und Freunden einzubinden, erreicht werden.

Auf Grund der qualitativen Analyse kann weiterhin vermutet werden, dass die Teilnahme an der Erstkommunionkatechese einen Einfluss

auf Normen, Werte und Handlungsdispositionen hat. Dies kann mittels einer quantitativen Analyse bestätigt werden: Ein entsprechendes Strukturgleichungsmodell beschreibt eine Kausalkette, die von der Teilnahme an der Erstkommunionkatechese in Gang gesetzt wird und über christlich-religiöse Werte, idealistisch-normozentrierte Werte und Normakzeptanz bei der Gewaltbereitschaft endet. Bei Kindern, die an der Erstkommunionkatechese teilnehmen, ist eine gewaltbereite Handlungsdisposition geringer ausgeprägt. In Bezug auf die Wirkungen der Erstkommunionkatechese nehmen christlich-religiöse Werte eine Schlüsselstellung ein: Sie beeinflussen alle dispositionalen Aspekte der Religiosität sowie Normakzeptanz und Gewaltbereitschaft wie zudem noch Empathiefähigkeit und Spendenbereitschaft.

5. *Kritische Reflexion und Fazit*

Bei allen Umfragen besteht die Gefahr, dass die Angaben durch ‚sozial erwünschtes‘ Antwortverhalten verzerrt sind. Außerdem könnte es sein, dass Eltern ihren Kindern beim Ausfüllen des Fragebogens geholfen und so Einfluss auf deren Antworten genommen haben. Sozial erwünschtes Antwortverhalten sowie Fremdeinflüsse durch Dritte stellen methodische Probleme dar, die die Studienqualität negativ beeinflussen können. Deshalb wurden Fragen zur sozialen Erwünschtheit und zum Grad der Unterstützung der Eltern beim Ausfüllen des Fragebogens gestellt, um diese potenziellen Verzerrungen so weit wie möglich zu kontrollieren.

Es wurde varianzanalytisch überprüft, ob sich die Veränderungen von Religiosität in der Gruppe der sozial erwünscht Antwortenden in bedeutsamer Weise von der Gruppe der nicht sozial erwünscht Antwortenden unterscheiden. Von 28 Variablen zur Messung von Religiosität zeigt sich nur bei zwei Merkmalen ein signifikanter Unterschied. Soziale Erwünschtheit führt bei diesen Items zu einem Anstieg der Zahlen-

werte, die Religiosität abbilden. Vergleicht man weiterhin die Gruppe der ‚selbstständig antwortenden‘ Kinder mit der Gruppe der ‚nicht selbstständig antwortenden‘, zeigen sich lediglich bei vier Variablen signifikante Unterschiede, wobei die Richtungen der Veränderungen nicht konsistent sind. Auf der Grundlage aller Ergebnisse kann davon ausgegangen werden, dass sozial erwünschtes Antwortverhalten sowie Fremdeinflüsse beim Ausfüllen der Kinderfragebögen zwar das Antwortverhalten beeinflussen, die zentralen Ergebnisse der Studie, die sich auf die Untersuchung von Veränderungen in der Religiosität beziehen, aber nur geringfügig verzerrt werden.

Insgesamt gesehen belegt die Studie die Wirksamkeit der Erstkommunionkatechese in allen ihren Zieldimensionen. Damit wurde aus Forschungssicht für das empirisch relativ wenig erforschte Gesamtgebiet der Katechese ein Anfang gemacht, dem weitere Forschung folgen sollte. Insbesondere könnte noch genauer untersucht werden, welche Wirkungen einzelne Aspekte der Kommunionkatechese wie der Einsatz bestimmter katechetischer Konzepte und Materialien, die Professionalisierung der Ausbildung von Katechetinnen und Katecheten, die Entwicklung eines Curriculums und die intensive Einbeziehung der Eltern bei den Kindern erzielen.

6. *Empfehlungen für die Praxis der Erstkommunionkatechese*

Aus den Ergebnissen der Prozess- und Wirkungsevaluation der Erstkommunionkatechese ergibt sich eine Reihe von praktischen Konsequenzen, die wir hier abschließend in Form von Empfehlungen zusammenfassen:

- Die Katechesepraxis sollte sich auf eine zunehmende Differenzierung von religiösen Alltagstheorien einstellen. Die unterschiedlichen Vorstellungen von Religion erfordern eine individualisierte Katechese, welche die

- Lebenswelt der Kommunionkinder in der Kommunionvorbereitung berücksichtigt.
- Die religiöse Entwicklung von Kindern im Erstkommunionalter ist stark von ihren Familien geprägt. Deshalb ist die Praxis einer familienorientierten Katechese ein brauchbares Konzept, kognitive Dissonanzen zwischen Kommunionkindern, ihren Eltern und Katechetinnen und Katecheten zu reduzieren. Zudem fördert eine bewusst gestärkte Kommunikation über religiöse Themen im familiären Umfeld die Nachhaltigkeit der Wirkung der Erstkommunionkatechese bei Kindern und Eltern.
 - Eine Atmosphäre des Willkommenseins, in der sich alle Beteiligten wohlfühlen, unterstützt den Lernerfolg der Erstkommunionkatechese, ebenso aus der Sicht der Kommunionkinder glaubwürdige Katechetinnen und Katecheten.
 - Christlich-religiöse Werte haben Auswirkungen auf andere gesellschaftlich relevante Bereiche wie Normakzeptanz, Empathie und Gewaltbereitschaft. Die Erstkommunionkatechese beeinflusst diese Merkmale und leistet damit einen Beitrag, welcher der Gesamtgesellschaft zugute kommt. Neben individueller Religiosität sollten daher auch Handlungsdispositionen in den Blick genommen werden, etwa im Sinne einer handlungsorientierten Katechese.
 - Die zunehmende Bedeutung der *Peergroup* in der Voradoleszenz führt zu einer Konfrontation der Kommunionkinder mit einer Vielfalt religiöser Glaubensvorstellungen. Die Einbeziehung des Freundeskreises in (freizeitorientierte) Aktivitäten während der Kommunionvorbereitungsphase würde die Chance eröffnen, kognitive Dissonanzen der Kommunionkinder mit ihren Freunden zu reduzieren und die religiöse Kommunikation zu erweitern.
 - Mädchen beurteilen die Erstkommunionkatechese besser als Jungen, Jungen werden von den Angeboten weniger angesprochen. Deshalb wäre es sinnvoll, während der Kommunionvorbereitung die Interessen von Jungen stärker zu berücksichtigen – auch im Blick auf die verwendeten Materialien, die Gestaltung der Gruppenstunden und die liturgischen Veranstaltungen.
 - Insgesamt gesehen bedarf die Erstkommunionkatechese trotz ihrer Erfolge einer Professionalisierung, wenn Verbesserungen erzielt werden sollen. Dies betrifft die Aus- und Weiterbildung der Katechetinnen und Katecheten, die Entwicklung eines Curriculums, die Nutzung von Materialien, die Einbeziehung von Eltern und Freundeskreis der Kommunionkinder und die Vernetzung mit vorangehenden und nachgeschalteten Angeboten der Kirchengemeinden.

Rezensionen



Altmeyer, Stefan/Bitter, Gottfried/Theis, Joachim (Hg.): Religiöse Bildung – Optionen, Diskurse, Ziele (Praktische Theologie heute, Bd. 132), Stuttgart (Kohlhammer) 2013 [320 S., ISBN 978-3-17-023467-3]

Die Herausgeber des Bandes, der zugleich eine Freundschaftsgabe an Rudolf Englert ist, haben die berühmte Gretchenfrage als Frage nach der religiösen Bildung gestellt und vielfältige Perspektiven zum Thema versammeln können, welche die Bandbreite heutiger Religionspädagogik – geordnet in vier Abteilungen – aufzeigen. Kurze ‚Miniaturen‘ von Dominik Blum und David Hober unterbrechen die Sammlung und öffnen unter dem Stichwort „Gretchenfrage? Alltäglich!“ den theoretischen Blick in konkrete Situationen.

Der erste Teil stellt die Frage nach der „Religionspädagogik und ihrer Rede von Gott“ (11). Zunächst lotet Ralf Miggelbrink systematisch-theologisch die Bedingungen und Möglichkeiten von „Gottesdiskursen im Bildungszusammenhang“ (13–22) einer pluralen Öffentlichkeit aus. Norbert Mette zeigt anhand des Buches „Quest for the Living God“ von Elizabeth A. Johnson, dass alle Rede von Gott, will sie denn religiös bildend sein, „kontextuell geerdete Rede“ sein muss (25–35). In einem historischen Rückblick betrachtet Werner Simon „Das Projekt eines Welteinheitskatechismus“ (37–48) und weist auf dessen religionspädagogische Fragwürdigkeit angesichts der Inkulturation des christlichen Glaubens hin. Joachim Windolph stellt die Frage „Christliche Gottesrede in den Ohren von Jugendlichen – Eine lernenswerte Fremdsprache?“ (51–61)

und wirbt für einen Paradigmenwechsel hin zu einer „aufrichtigen Solidarität in der gemeinsamen Suche nach lebenstragenden Erfahrungen“ (61) mit den Jugendlichen. Gottfried Adam unterzieht die Illustrationen und die mit ihnen verbundenen „Gottesbilder in Kinderbibeln“ (63–74) in seinem Beitrag einer kritischen Prüfung und kommt zu dem Ergebnis, dass neuere Kinderbibeln zunehmend auf anthropomorphe Darstellungen Gottes verzichten und symbolische Zugänge vorziehen (74). Die Überlegungen Rita Burrichters zu Lesarten künstlerischer Fotografie schließen unter dem Titel „So und anders“ (75–86) den ersten Teil des Sammelbandes ab. Sie widmen sich exemplarisch der „Auslegung und Aneignung“ (83) der biblischen Botschaft auf dem Feld der Gegenwartskunst.

Im zweiten Teil des Sammelbandes sind Überlegungen zu den „Zielen religiöser Bildung“ (87) versammelt. Stefan Altmeyer sieht in seinem Beitrag „Wiederkehr der Religion: Enttäuschte Hoffnung oder unentdeckte Herausforderung?“ (89–100) die erneute gesellschaftliche Relevanz von ‚Religion‘ als die zentrale Herausforderung für religiöse Bildung im Religionsunterricht und schärft diesen daher als „Ort der Theologie“ (100). Ursula Frost und Wolfgang Krone werben in ihrem Beitrag „Was wird aus der Sache der Bildung angesichts der Inflation der Rede von ihr?“ für einen widerständigen Bildungsbegriff, der sich einem rein ökonomischen Nützlichkeitspostulat entgegenstellt und Religion „ebenso wie Kunst als individuelle Sinndeutung“ (112) versteht. Claudia Gärtner fragt: „Wie pädagogisch ist das Ästhetische und wie ästhetisch ist die Religionspädagogik?“ (116–126) und verweist dabei auf die noch in den Anfängen steckende empirische Forschung zum ästhetisch orientierten Religionsunterricht (122). Hans Schmid beurteilt in seinem Beitrag „Die Welt in Kinderhände?“ (127–137) rein autonome Unterrichtsformen kritisch und plädiert für die Stärkung der fachlichen und fachdidaktischen Kompetenzen der Lehrenden. Helga Kohler-Spiegel nimmt dieses Anliegen in ihrem Text „Den Menschen auf der Spur“ (140–150) auf und versucht, eine mögliche Differenzierung der Begriffe ‚Religion‘, ‚Religiosität‘ und ‚Glaube‘ zu entwickeln, aus der sie Schlüsse für

religionspädagogische Haltungen zieht. Gottfried Bitter plädiert für die Entdeckung der „Neugier als religionspädagogisches Anliegen“ (154–165), um Interesse an Christentum und religiösen Fragen anzuregen.

Der dritte Teil des Sammelbandes nimmt sich der religiösen Bildung unter schulischen Bedingungen an und stellt „Fragen aus dem und an den Religionsunterricht“ (167). Bernd Lutz lotet das mindestens seit der Würzburger Synode diskutierte Verhältnis von Religionsunterricht und Katechese aus: „Wie viel Katechese verträgt der Religionsunterricht – und umgekehrt?“ (169–179). Er spricht sich dafür aus, die Kooperation beider Bereiche auszubauen. (179) Mit neueren didaktischen Ansätzen und ihren Implikationen beschäftigen sich die Beiträge von Burkard Porzelt und Patrik C. Höring. Beim „Performativen Religionsunterricht“ sieht Porzelt ein Grunddilemma: Wenn seine Handlungsformen tatsächlich Erfahrungen authentischer religiöser Praxis ermöglichen, „so sprengen sie den Rahmen der öffentlichen Schule“ (187), sind sie dies nicht, wird „die innere Würde der simulierten Handlungen“ (188) verletzt. Das Verhältnis von Erfahrung und Lerninhalt im Religionsunterricht untersucht Höring an performativen und mystagogischen religionsdidaktischen Ansätzen unter der Fragestellung „Rückkehr zur Materialkerygmantik?“ (195–205) Die Religionslehrer/-innen nehmen die beiden folgenden Beiträge in den Blick: Hans Mendl beleuchtet unter dem Titel „Zeugen und Prügelknaben – Religionslehrerinnen und -lehrer im Feld diffuser Erwartungen“ (207–218) die Spannungen dieses Berufsfelds, während Rainer Lachmann die Bedeutung ihres Zeugenseins unter der Überschrift „Glaubwürdig von Gott reden im Religionsunterricht“ (219–229) untersucht. Unterrichtlich ausgerichtet ist der Beitrag von Andreas Prokopf, „Pragmatik im Religionsunterricht – ein praktischer Versuch, Ausgang ungewiss“ (231–240), in dem er ein Projekt an einer Fachschule für Erziehungswesen beschreibt, das das religionspädagogische Desiderat des Schritts „von der Kommunikation zur Pragmatik“ (231), d.h. von der Glaubensreflexion hin zur Glaubenserfahrung zum Thema macht. Joachim Theis entwickelt in seinem Aufsatz „Religionsunterricht ohne Bibel?“ (241–254) aufgrund der Ergebnisse einer Befragung von 405 Religionslehrerinnen und -lehrern zu ihren beruflichen Alltagssituationen Grundüberlegungen zu einer erneuerten Bibeldidaktik.

Der vierte Sammelbandteil fasst Beiträge zu grundsätzlichen „Fragen an das Selbstverständnis der Religionspädagogik“ (255) zusammen. Dazu zählt die Frage Reinhold Boschkis „Wie ökumenisch kann und soll religiöse Bildung sein?“ (257–267), die er mit Überlegungen zu einer Theologie von gegenseitiger Wertschätzung und Respekt beantwortet. Auf dieser Linie bewegt sich auch Friedrich Schweitzers Untersuchung zur „Religion des interreligiösen Lernens“ (269–278). Er fragt angesichts des bestehenden religiösen Pluralismus nach einem für die gegenwärtige Religionspädagogik brauchbaren Religionsbegriff, der „auch als Brücke zwischen den Religionen und als Weg zum Religionsdialog fungiert“ (271). Monika Tautz beschreibt eine theologisch verortete Religionspädagogik als Partnerin bei religiösen Lernprozessen in der pluralen Gesellschaft und fragt dezidiert: „Welche Rolle spielt die Theologie im interreligiösen Lernen?“ (279–288). Jan Woppowa beschäftigt sich mit dem „Bildungswert interreligiöser Lernprozesse“ (289–299). Martina Blasberg-Kuhnke benennt Herausforderungen für die Hochschulen, die sich aus der Einrichtung nichtchristlicher Theologien ergeben: „Theologie studieren im Plural“ (301–308). Guido Hunze schließlich nimmt sich in seinem Beitrag „Doch sie hielten das alles für Geschwätz und glaubten ihnen nicht“ (309–318) einer Diskussion an, die die Religionspädagogik seit den 1970er-Jahren immer wieder beschäftigt: dem Theorie-Praxis-Problem.

Der vorliegende Band gibt einen Einblick in die Vielfalt aktueller Religionspädagogik und ihrer Schwerpunkte. Das ist sein großes Plus. Zugleich bringt eine Auswahl von Autorinnen und Autoren, die auch durch einen zu ehrenden Jubilar bedingt ist, notwendigerweise Einschränkungen mit sich. Religiöse Bildung an außerschulischen Orten ist zwar immer wieder Teil der Überlegungen, doch hätte eine planvollere Einbeziehung anderer Bildungsorte – beispielsweise des Bereichs der Kultur oder der Medien – dem Titel des Sammelbandes durchaus entsprochen. Ähnliches hätte eine weitergehende Berücksichtigung ‚fremder‘ Perspektiven (etwa aus der Ethik- und Philosophie-didaktik) auf religiöse Bildungsprozesse geleistet. Dennoch: Der Sammelband gibt einen beeindruckenden Einblick in die Leistungsfähigkeit und Bandbreite aktueller Religionspädagogik.

Harald Schwillus



Biesinger, Albert/Gronover, Matthias/Meyer-Blanck, Michael u. a. (Hg.): *Gott – Bildung – Arbeit. Zukunft des Berufsschulreligionsunterrichts (Glaube – Wertebildung – Interreligiosität. Berufsorientierte Religionspädagogik, Bd. 4), Münster – New York (Waxmann) 2013 [216 S., ISBN 978-3-8309-2978-9]*

Grundlage dieses Buches ist der Zukunftskongress zum Berufsschulreligionsunterricht „Gott – Bildung – Arbeit“, der im November 2012 in Frankfurt stattfand. Anliegen des Kongresses war eine bundesweite ökumenische Vernetzung, die unterstreichen sollte, wie gesellschaftsrelevant und vielfältig Berufsschulreligionsunterricht (BRU) aktuell ist und in Zukunft sein will.

Perspektiven berufsorientierter Religionspädagogik: In ihrem Artikel „Selbstentfaltung durch Arbeit – Selbstentfaltung als Arbeit“ (9) reflektieren Albert Biesinger und Matthias Gronover den Zusammenhang bzw. die Relevanz von „Religionsunterricht an berufsbildenden Schulen und Arbeit“ (ebd.). Michael Meyer-Blanck und Andreas Obermann untersuchen im Aufsatz „Gott – Bildung – Arbeit“ (21), wie Religion als Bindeglied des Berufsschulreligionsunterrichts Bildung und Arbeit zusammenbringen kann. Sie favorisieren dabei ein Verständnis, das mithilfe der „Verantwortung für Leben und Beruf“ (27) eine „differenzierte Beruflichkeit“ (27) als Ziel des BRU betrachtet. Joachim Ruopp und Friedrich Schweitzer diskutieren unter dem Titel „Die Zukunft des BRU und der BRU der Zukunft“ (33) die demographischen Entwicklungen, „bildungspolitische[n] Optionen“ (38) und die Frage nach „Profil und Unterrichtsqualität“ (41) des Unterrichts. Sie arbeiten differenziert heraus, dass eine „reflektierte und pädagogisch verantwortete [...] Form der Wertebildung sowie eine entschiedenerere Wahrnehmung interreligiöser Herausforderungen“ (43) grundlegend wichtig sind.

Kirchliche Stellungnahmen: Im Aufsatz „Die Zukunftsfähigkeit des Berufsschulreligionsunterricht[s]“ (47) skizziert Hans-Josef Becker, Erzbischof von Paderborn, von katholisch-kirchlicher Seite den BRU als einen „Ort, an dem die Auszubildenden als Subjekte [...] ernst genommen werden“ (53) und sich mit den Problemen im Beruf auseinandersetzen können (53), der so zu ihrer Persönlichkeitsentwicklung beitragen will. Nikolaus Schneider, bis November 2014 Vorsitzender des Rates der EKD, unterstreicht in seinem Artikel „Gerechtigkeit und Solidarität als Herausforderung für die berufliche Bildung“ (55) von evangelisch-kirchlicher Seite die Notwendigkeit und Relevanz des BRU. Beide Kirchenvertreter machen ihr großes Interesse am BRU deutlich und zeigen die Bereitschaft, diesen auch weiterhin zu unterstützen.

Individuum und Religion: Das Projekt „Spirituelle Selbstkompetenz“ stellt Matthias Gronover im Artikel „Spirituelle Selbstkompetenz im Bildungssystem“ (59) vor. Es hat als Ziel, „den möglichen Zusammenhang zwischen Erwartungen der eigenen Selbstwirksamkeit von Religionslehrerinnen und -lehrern und ihrer Spiritualität (zu) erhellen“ (60f.). Theoretische Grundlagen werden benannt, empirische Begleitstudien erörtert und erste Ergebnisse dieser sicher spannenden Untersuchung in Aussicht gestellt. Klaus Kießling benennt in seinem Beitrag „Pietati et scientiae. Umriss religionspädagogischer Spiritualität“ (73) Antworten auf die Frage, wie geistliches Leben und wissenschaftliche Arbeit zueinander stehen. Er skizziert – nicht einfach nachvollziehbar – eine mystagogische, diakonische und kulturell plurale Spiritualität, die eine klare christliche Position ausbilden sollte (80) und dabei weniger eine Forderung als eine Chance für Religionslehrkräfte sein kann, „aus sprudelnden Quellen zu schöpfen“ (81).

Bildungspolitische Erwartungen: Die ersten Ergebnisse ihres Forschungsprojekts unter dem Titel „Kann man Werte lernen? Werte, Wertewandel und Wertebildung“ (85) präsentieren Joachim Ruopp und Georg Wagensommer. Sie untersuchten die Art der Wertorientierung von Jugendlichen und den Einfluss der Kommunikationsstrukturen zwischen den Jugendlichen und den Lehrkräften auf die Wertebildung. Insgesamt ein wertvoller Beitrag für das „Projekt Wertebildung“ (92), nicht nur für den BRU. Viera Pirker hält mit ihrem Artikel „Kinder der Freiheit – ohne Ressourcen?“ (96) zunächst ein leidenschaftliches Plädoyer für ein Engagement für gesellschaftlich und bildungspolitisch benachteiligte

Jugendliche. Sie gibt schließlich sinnvolle Anstöße für den BRU, damit – wie es im Untertitel heißt – ein „[s]ozioethisch bewusster und bildungspolitisch profilierter Religionsunterricht mit Jugendlichen im Prekariat“ (96) ermöglicht werden kann. Jan Völkel untersucht unter der Überschrift „Wir müssen reden! – Die Frage des Berufsbezugs des BRU als Chance zum Dialog“ (109), wie der Berufsbezug zur Bereicherung der Jugendlichen beitragen und im Sinne des BRU „besser umgesetzt werden kann“ (109). Gedanken, die gewiss „zur Stärkung des Religionsunterrichts an beruflichen Schulen“ (115) motivieren können. Ferdinand Herget arbeitet in seinem Aufsatz „Kompetenzorientiert lernen durch Lernaufgaben“ (119) – mit Hilfe denkpsychologischer Theorien und des Verweises auf die Notwendigkeit von Vergleichen – Kriterien für Lernaufgaben heraus.

Religionsunterricht in der Pluralität: In „Empirische Studien zum BRU in der Pluralität“ (131) gehen Roland Biewald und Andreas Obermann der Frage nach, wie „muslimische und atheistische Schüler/-innen den evangelischen BRU“ (ebd.) in Sachsen bzw. NRW erleben. Sie arbeiten heraus, dass die religiöse Pluralität des BRU Normalität für die Schüler/-innen ist, der BRU als besonderer Unterricht weitgehend geschätzt wird und eine wichtige Rolle im interreligiösen Dialog spielt. Simone Hiller, Claudia Märkt und Hanne Schnabel-Henke unterstreichen in ihrem Beitrag die Relevanz, „Kompetenzorientiertes interreligiöses Lernen im Berufsschulreligionsunterricht“ (143) anzuregen. Carolin Simon-Winter stellt das Schulprojekt „Verschiedenheit achten – Gemeinschaft stärken“ (153) vor. Diese Art von Religionsunterricht zeichnet sich „als Ort einer kompetenzorientierten Bildung in der pluralen Gesellschaft“ (ebd.) aus. Jürgen Rausch, Wilhelm Schwendemann, Sven Howoldt und Sadik Hassan vertreten die These: „[W]er mit der religiös-kulturellen Vielfalt junger Menschen umgehen kann, wird sie im Beruf auch besser verstehen“ (167). Daher skizzieren sie ausführlich „Managing Diversity als Querschnittskompetenz“ (ebd.), die im BRU notwendig sei, um jeder einzelnen Schülerin und jedem einzelnen Schüler gerecht zu werden.

Religion, Ökonomie und Ethik: In seinem Aufsatz „Fundamente kaufmännischer Beruflichkeit. Wirtschaftliches Handeln zwischen Marktorientierung, Finanzialisierung und ethischen Entscheidungen“ (183) plädiert Franz Kaiser engagiert für mehr ethische Bildung und ethisch basierte

Wertentscheidungen in den kaufmännischen Ausbildungsberufen. Dietmar Kokott und Andrea Roth reflektieren unter der Überschrift „Wirtschaft und Kirche“ (197) die Relevanz eines Vertrauensverhältnisses zwischen Gesellschaft, Wirtschaft und Kirche, das mit der Bereitschaft gegenseitiger Verantwortung einhergeht und sehen im BRU den Beitrag der Kirchen, „Vertrauensbildung und ethische Urteilsbildung“ (205) anzuregen. Positiv motivierend wird hier auf diese wichtige gemeinsame Aufgabe hingewiesen.

Die Zukunftsfähigkeit des BRU: Den Abschluss des Buches bildet eine gemeinsame Erklärung der berufspädagogischen Institute der Kirchen (bibor, EIBOR und KIBOR) mit dem Titel „Frankfurter Erklärung zur Zukunftsfähigkeit des Berufsschulreligionsunterrichts“ (211), in der wesentliche Aspekte der vorangehenden Beiträge gebündelt werden.

Die Gliederung des Buches und die Zuordnung einzelner Beiträge in die Themenbereiche sind nicht immer ganz nachvollziehbar. Manche Spezialthemen lassen den Blick auf das Ganze vermissen, letztlich wird der Sammelband jedoch gerade durch seine Verschiedenheit zu einem Gesamtwerk. Insgesamt gelingt ein guter Einblick in den aktuellen Forschungsstand der berufsorientierten Religionspädagogik. So wird das vielfältige, spannende und bunte Bild der berufsorientierten Religionspädagogik erkennbar.

Walter Leitmeier



Breckenfelder, Michaela: Der Künstler als Theologe. Otto Pankoks Bildwerke im Religionsunterricht, Paderborn (Schöningh) 2014 [333 S., ISBN 978-3-506-77286-2]

Werke des Künstlers Otto Pankok (1893–1966) tauchen in Religionsbüchern und religionspädagogischen Arbeitsmaterialien vereinzelt auf, so z. B. die Kohlezeichnung „Lasset die Kindlein zu mir kommen“ (1933–34) oder der Holzschnitt „Christus zerbricht das Gewehr“ (1950). Bislang erfährt Pankok jedoch in Religionspädagogik und Theologie eine eher geringe Aufmerksamkeit, obwohl der Künstler zahlreiche Werke mit explizit christlichen Sujets angefertigt hat und eigentlich „jedes seiner Bildwerke als ‚christlich‘ zu nennen [ist], da es völlig unabhängig vom Bildgegenstand in hoher Wertschätzung gegenüber der vielgestaltigen Schöpfung Gottes entstand.“ (113). Es ist das Verdienst der vorliegenden Dissertation, Pankoks Arbeiten umfassend im Horizont seiner Biografie und Theologie zu rezipieren und für den – evangelischen – Religionsunterricht (RU) didaktisch-methodisch aufzuarbeiten.

Die Verfasserin bestimmt in einem ersten Kapitel das nicht immer einfache Verhältnis von Kunst resp. Bild und Theologie, wobei sie sich nach einem historischen Durchgang an Paul Tillichs kunsttheologischen Ansatz anlehnt und seine Unterscheidung von ‚Inhalt‘ und ‚Gehalt‘ übernimmt: „Dabei bezeichnet der ‚Inhalt‘ den im Kunstwerk verarbeiteten thematischen Gegenstand, wohingegen mit dem ‚Gehalt‘ die Grundeinstellung zur Wirklichkeit beschrieben wird“ (24). Demzufolge sei ein Kunstwerk nicht ausschließlich durch das Bildsujet als christlich zu bezeichnen, wodurch eine größere Breite an Kunstwerken in das theologische Blickfeld gerät. Kurz und knapp nimmt die Verfasserin darüber hinaus eine Standort-

bestimmung von Religionspädagogik und Bildender Kunst vor und verortet darin die Bedeutung des künstlerischen Schaffens von Pankok.

Die folgenden Kapitel bilden das erste Kernstück der Arbeit, in dem Pankoks Biografie und Theologie sowie sein bildnerisches Schaffen ausführlich aufgearbeitet und in Hinblick auf seine christlichen Bildwerke konkretisiert werden. Als biografisch einschneidend stellt Breckenfelder dabei den 1. Weltkrieg heraus, der Pankok nicht nur nachhaltig geprägt, sondern auch von den avantgardistischen Kunstentwicklungen vor dem Krieg abgeschnitten habe. Der Künstler entwickelte daraufhin in den Zwischenkriegsjahren einen Stil, den die Verfasserin mit Rainer Zimmermann als „expressiver Realismus“ (71f.) bezeichnet. Diesem Realismus blieb Pankok treu und er wendete sich lebenslang gegen jegliche Formen von Abstraktion oder l’art pour l’art (92). In der Zeit des (aufkommenden) Nationalsozialismus wandte sich Pankok mit seiner Kunst gegen das barbarische Regime, wodurch seine Bilder als ‚entartet‘ bezeichnet wurden. Obwohl aus der evangelischen Kirche ausgetreten, betrachtete sich Pankok als gläubig, was sich nach Ansicht der Verfasserin durchgängig in seinen Werken niederschlug. „Otto Pankok erkannte diesen Gott in allen Dingen, die ihn umgaben und erzählte in seinen Bildern davon. In dieser Hingabe verstand er seine Kunst als fundamentale Wertschätzung der Schöpfung Gottes“ (98). Diese religiöse Grundhaltung sei daher eine wesentliche Quelle seines Schaffens: „Zum einen sind das intrinsische Motive, die sich aus seiner eigenen Religiosität und Frömmigkeit ergeben. Hinzu kommt sein Wille zu künstlerischer Stellungnahme in politisch schwierigen und gesellschaftlich unruhigen Zeiten“ (102). Hieraus resultiere, dass Pankoks Werke vielfach das „idealtypische ethische Handeln Jesu“ (104) in den Mittelpunkt stellen. So wolle der Künstler „die Passion Jesu [ein 60-teiliger Bilderzyklus] der Zeit des Nationalsozialismus entgegen stellen“ (98) als „eine[n] Akt des Widerstandes gegen das Naziregime“ (138). Indem dabei Sinti und Roma, die er immer wieder in seinen Bildern malt, zu „Protagonisten innerhalb der Passionsgeschichte Otto Pankoks“ (145) werden, verleihe er seinem Widerstand im wahrsten Sinne des Wortes ein zeitgemäßes Gesicht.

Diese fundierte und facettenreiche Darstellung des Pankokschen Œuvres bildet die Grundlage für die weitere religionsdidaktische Aufarbeitung der Werke. Nach einer kurzen Sichtung bilddidakti-

scher Ansätze innerhalb der Religionspädagogik und einem Seitenblick in die Kunstpädagogik sowie in den kompetenzorientierten evangelischen RU gelangt die Verfasserin zu ihrem zweiten Kernstück, der exemplarischen Aufarbeitung einzelner Bildwerke für den evangelischen RU. Dabei fokussiert sie sich auf Werke „mit einem eindeutig bestimmbar christlichen ‚Inhalt‘“ (209), womit sie eine deutlich engere Auswahl trifft, als dies mit dem von ihr einleitend entfaltenen Verständnis religiöser Kunst von Tillich möglich gewesen wäre. Die didaktische Aufarbeitung der insgesamt 13 Zeichnungen und Holzschnitte geschieht dabei mit einer einheitlichen Systematik: Nach einer kurzen Werkerschließung folgen die Verortung der im Kunstwerk herausgestellten Thematik in der Lebenswelt der Schüler/-innen sowie religionsdidaktische Konkretionen und methodische Impulse (210–302).

Mit diesen zwei Kernstücken – theologisch und religionspädagogisch fokussierte Aufarbeitung des Gesamtœuvres sowie dessen religionsdidaktischer Erschließung – schlägt die Verfasserin einen weiten Bogen von Theoriebildung zu praktischer Konkretisierung, von Kunstwissenschaft zu Religionspädagogik, von Gesamtwerk zu Einzelbetrachtung. Es ist das Verdienst der Arbeit, hierdurch zum einen exemplarisch die Komplexität des religionspädagogischen Umgangs mit Kunst zu verdeutlichen und zum anderen das religionspädagogisch bislang vernachlässigte Werk Otto Pankoks fundiert für die Bilddidaktik aufzuarbeiten. Dabei lehnt Breckenfelder sich in ihrer religionsdidaktischen Konkretion an Günter Langes Schritte der Bilderbegegnung an, die sie insbesondere methodisch ergänzen möchte (207). Sie unterstreicht, dass kreative, handlungsorientierte Zugänge zu Bildern nicht allein im Basteln und Ausmalen bestehen, sondern – mit Blick auf die Kunstdidaktik – auf ein breites Methodenspektrum zurückgreifen können (210–302).

Dennoch seien einige kritische Anmerkungen erlaubt. So bedeutend ein biografisch und sozio-kulturell geschärfter Zugang zu Pankoks Arbeiten ist, so erschweren in Teilen der Arbeit die oft zitierten außer-künstlerischen Quellen (Künstlerzitate, historische Dokumente, biografische Ereignisse, Briefe von Freunden und Förderern) einen sehenden Blick auf das Einzelwerk. Auch die Verfasserin schließt sich gern den außerkünstlerischen Aussagen über die Bilder an, ohne diese immer konsequent an das Werk rückzubinden, was zu

teilweise apodiktischen Urteilen wie „Die Aussage der Passion ist eindeutig“ (158) führt. Dies schlägt sich bedingt auch in den religionsdidaktischen Konkretionen nieder, in denen die Verzahnung von Werkbetrachtungen mit der Lebenswelt, den Lernzielen und der Methodik nicht immer an dem bildnerischen Potenzial ansetzt, sondern eher lose Verbindungen über inhaltliche Bezüge der Bilder gesucht werden, so z.B. die Auseinandersetzung mit Gewalt, mit dem Bösen, mit prophetischem Protest. Gestik, Komposition, Farbkontraste uvm., die in den Werkbetrachtungen stets klar herausgestellt werden, rücken dann an den Rand.

Die Stärken und der wissenschaftliche Gewinn liegen in der biografischen und sozio-kulturellen Entfaltung von Pankoks Œuvre sowie im methodischen Umgang mit seinen Werken im RU. In den – zumeist kürzeren – Kapiteln, in denen die Verfasserin die Thematik in einen größeren inhaltlichen Kontext setzt (Verhältnis Kunst – Theologie, Standortbestimmung Bilddidaktik, Einblicke in Kunstpädagogik) bleiben ihre Ausführungen jedoch selektiv, ohne immer an der neuesten Literatur orientiert zu sein. Bedauerlich ist auch, dass man sich als Leser/-in die im Fließtext verstreuten, teils unvollständigen Bilddaten selbst zusammensuchen muss, da sie nicht unter den abgebildeten Werken stehen, was Breckenfelder selbst in Hinblick auf den Umgang mit Pankoks Bildern in Religionsbüchern beklagt (178f.).

Claudia Gärtner



Harz, Frieder: *Interreligiöse Erziehung und Bildung in Kitas*, Göttingen (Vandenhoeck & Ruprecht) 2014 [173 S.; ISBN 978-3-525-70154-6/978-3-647-70154-7 (E-Book)]

Frieder Harz will mit dem vorliegenden Band Erzieher/-innen praxisorientiert an Grundfragen interreligiöser Bildung und Erziehung herantreten. Er thematisiert deshalb Differenz und Verwiesenheit von Kultur und Religion, die religiöse Situation in der bundesrepublikanischen Gesellschaft, Konzeptionen interreligiösen Lernens sowie die Wahrheitsfrage. Zudem präsentiert er knapp Grundwissen zu orthodoxem Christentum, Judentum, Islam, Hinduismus und Buddhismus. Die Leser/-innen werden aufgefordert, ihre eigene Situation und religiöse Überzeugung anhand zahlreicher Fragen zu reflektieren und erhalten Hilfestellung bei der Bewältigung interreligiöser Problemsituationen. Der strukturierende Grundgedanke des Buches besteht darin, in interreligiösen Zusammenhängen sei vom Gemeinsamen auszugehen, die Fremdheit müsse jedoch zugelassen, reflektiert und in Gespräch und pädagogischer Intervention fruchtbar gemacht werden.

Angesichts der Fülle der aufgegriffenen Themen einerseits und des spezifischen Adressatenkreises andererseits war es die schwierige Aufgabe des Verfassers, komplexe Sachverhalte in einprägsamer Sprache und zugleich exakt und systematisch darzustellen. Das gelingt leider nicht immer: So bleiben Begriffe diffus (bspw. „gesellschaftliche Religiosität“ versus „Religiosität der Glaubensüberlieferungen“, 59–62) oder werden nicht sachgemäß dargestellt (bspw. wenn der Verfasser unter der Überschrift „Inklusivismus“ seine pluralistische Position erläutert, 95f.; wenn er unter „religionsensible Bildung“ einen rein religionswissenschaftlichen Ansatz skizziert, 71f.; oder wenn

er die Tora mit „den zehn Geboten und einem Kreis weiterer 603 in der Bibel überlieferter Pflichten“ gleichsetzt, 156). Die Entscheidung des Verfassers, ein Werk für Erzieher/-innen nicht mit Fußnoten zu überfrachten, ist nachvollziehbar. Gerade in den genannten kritischen Fällen wäre jedoch die Nennung von Referenzliteratur nötig.

Insbesondere bei der Wahrheitsfrage bleibt der Autor unscharf: „Universale Weite muss sich abheben von den in jeweils unterschiedlichen Überlieferungsgeschichten lebendigen Wahrheitsansprüchen. Wer diese Weite in Anspruch nimmt, muss sich zugleich der Spannung zwischen dem geheimnisvollen göttlichen Ganzen und der realen Verschiedenheit der menschlichen Glaubenserfahrungen stellen.“ (96) Hilfreich wäre hier gewesen, knapp die unterschiedlichen religions-theologischen Modelle samt ihrer Probleme zu erklären und diese auf das Problem der Gestaltung interreligiösen Zusammenlebens zu beziehen. So aber bleibt den Christinnen und Christen in dem vom Verfasser konstruierten exemplarischen interreligiösen Gespräch nichts übrig, als ihre Überzeugung zurückzunehmen: „Wahrscheinlich sollten wir ‚Sohn Gottes‘ nicht so wörtlich verstehen, sondern eher als ein Sinnbild, als ein Gleichnis.“ (105) Diesem Tenor entsprechend missdeutet der Verfasser Lessings Ringparabel: Für Lessing ist ein Ring der Echte. Erst im zweiten Teil lässt Lessing den Richter ironisch einwerfen, es habe wohl keiner den echten Ring, da sich keiner wie ein Ringträger verhalte. F. Harz schreibt hingegen, in der Ringparabel seien alle drei Ringe gefälscht. Die drei Söhne sollten nun so tun, als hätten sie den Ring, also sich „im toleranten Miteinander im Zeichen der Nächstenliebe dem Anspruch des verlorengegangenen Rings würdig erweisen.“ (97) Das bedeutet religionstheologisch sowie für interreligiöses Lernen einen Unterschied ums Ganze!

Verwunderung bei der Leserin bzw. beim Leser löst nicht zuletzt der Mangel an konfessioneller Selbstreflexion sowie die Haltung gegenüber Menschen ohne Religionszugehörigkeit aus. Jene sollen, so der Vorsatz des Verfassers, als für das Leben in der Kita immer relevantere Gruppe „ganz bewusst auch in den Blick genommen“ werden (9), werden aber tatsächlich nur am Rande erwähnt und müssen sich sagen lassen, es trügen „alle Menschen den Glauben an den einen Gott in sich“ (96). Die Konfessionalität spielt vielleicht in der Tat, wie der Verfasser sagt, in der „Religionspädagogik des Elementarbereichs [...]

so gut wie keine Rolle“ (9). Doch gilt das nicht für dieses Buch: Hier ignoriert der interreligiöse Festkalender für katholische Kindertagesstätten so zentrale Feste wie St. Martin oder St. Nikolaus (20), das Sakraments- und Kirchenverständnis ist klar protestantisch (101) und auch Hinweise zur Einstellungspraxis „kirchlicher Einrichtungen“ beziehen sich nur auf nicht-katholische Träger (131). Bei all diesem wäre zumindest die Benennung des eigenen Standpunktes und der Hinweis auf interkonfessionelle Differenzen wichtig.

Das Buch lebt von zahlreichen Erfahrungsberichten und Beispielen, die als Vorbild und Denkansatz dienen können: von einer interreligiösen Segensfeier bis hin zu einer Kita, die ihren generellen Schweinefleischverzicht überdenkt. Nicht alle Beispiele gehen gleichermaßen in die Tiefe (welchen Gewinn haben Leserinnen und Leser beispielsweise von Praxisverweisen nach dem Muster „In der Elternveranstaltung wird gefragt [...]. Gemeinsam wird mit dem Kita-Team überlegt, wie man als Kirche noch besser auf diese Familien zugehen könnte“?, 133). Fraglich ist auch, ob die Mode des zusammenhanglosen Einschubs von Beispielen und Fragen in den Fließtext der Konzentration auf den Gedankengang dienlich ist. Doch macht die Lebensnähe die Stärke des vorliegenden Werkes aus. Der Praktikerin bzw. dem Praktiker hilfreich sind wohl insbesondere die vom Verfasser unter Rückgriff auf ein „Schema der Identitätsfindung“ (136) Lothar Krappmanns entwickelten „Schritte des kompetenten interreligiösen Problemlösens“: „Vom Gemeinsamen ausgehen“, „Fremdheitsempfindungen zulassen“, „Rollendistanz“, „Role taking“, „Ambiguitätstoleranz“ und „Identitätsdarstellung“ (137f.). Deren Durchführung an exemplarischen Fällen aus den Bereichen Sakralraumpädagogik, Feste, Heilige Schriften, Theologisieren und Gebet ist lesenswert und regt an zur weiteren Diskussion.

Katrin Bederna



Lindner, Konstantin/Riegel, Ulrich/Hoffmann, Andreas (Hg.): Alltagsgeschichte im Religionsunterricht. Kirchengeschichtliche Studien und religionsdidaktische Perspektiven, Stuttgart (Kohlhammer) 2013 [256 S., ISBN 978-3-17-022238-0]

Der vorliegende Sammelband erprobt einen neuen Zugang zur Kirchengeschichte im Religionsunterricht. Die Herausgeber erhoffen sich von einem alltagsgeschichtlichen Zugang nicht allein Auskunft über das Leben der „kleinen Leute“, sondern auch über soziale und religiöse Dimensionen des Alltagslebens (5). Dieser Zugriff ist Voraussetzung für einen kirchengeschichtlichen Unterricht, der auf die Bedeutsamkeit religiösen Lernens setzt. Die 17 Beiträge untergliedern sich in I. Fachdidaktische Eckpunkte, II. Kirchengeschichtliche Studien und III. Religionsdidaktische Perspektiven.

Konstantin Lindner leitet die fachdidaktischen Eckpunkte ein. Er akzentuiert in seinen Überlegungen zum „Religiöse[n] Lernen mit Kirchengeschichte“ den alltagsgeschichtlichen Zugang als konstruktivistische Perspektive. Ein entsprechender Ansatz befähige die Lernenden vor dem Hintergrund einer posttraditionalen Situation zur Teilhabe an der gegenwärtigen Religionskultur, zu identitätsbildender Rückschau – auch auf „gefährliche Erinnerungen“ (Metz) – sowie zur Wahrnehmung der Welt durch eine das Kirchengeschichtliche fokussierende Brille konstitutiver Rationalität (Baumert). Der Einzelne sei zur „Subjektwerdung“ zu befähigen, indem man ihm „Orientierungsoptionen“ aufzeige und ihn zur „religiösen Selbstvergewisserung“ anleite. Kirchengeschichte sei nicht als Beispielarsenal moralisch-ethischer Fragestellungen zu funktionalisieren (11–19).

An dieser Stelle schließt Ulrich Riegel mit seinem Beitrag zu „Kinder[n] und Jugendliche[n] als

Subjekte[n] des Religionsunterrichts zu kirchengeschichtlichen Inhalten“ an: Schüler/-innen gelten ihm als entsprechende „Ko-Konstrukteure“ der Geschichte des Christentums. Zwar werden kirchengeschichtliche Themen im Religionsunterricht überwiegend marginal behandelt (Petzold), eine öffentlich wirksame, mediale Sozialisation lasse aber Kirche, ihre Geschichte und deren Vertreter überwiegend negativ erscheinen. Vor allem Computerspiele bildeten damit ein Verständnis von Kirchengeschichte ab, das die Gesellschaft insgesamt präge. Während die basalen Vorstellungen von „Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft“ erst am Ende der Grundschulzeit ausgebildet sind, entwickelten Jugendliche von sich aus kein Gespür für die spezifisch christliche, nicht-zirkuläre Sicht von Geschichte. Insofern erst mit Beginn des Jugendalters ein Bewusstsein für die „Konstruktivität von Geschichte“ (25) ausgebildet sei (von Börries), werde eine Auseinandersetzung mit der Geschichte des Christentums aus Gründen der Sensibilisierung für „kulturelle Differenz“ unumgänglich. Demgegenüber entwickelten vor allem Jugendliche mit Migrationshintergrund – aus einer besonderen Minderheitensituation sowie spezifisch religiöser Prägung heraus – eine hohe Sensibilität für „geteilte Erinnerungen“ (Motte/Ohliger). Damit sich Jugendliche als „Mit-Gestalter von [Kirchen-] Geschichte“ verstehen können, müsse Unterricht in Kirchengeschichte eine Dekonstruktion negativer Geschichtsbilder auf der Basis unterschiedlicher Deutungsmöglichkeiten anvisieren (21–30).

Die kirchengeschichtlichen Studien werden von Hubertus Lutterbach mit Überlegungen zum Thema „Kinder und Christentum. Spätantike Einblicke, mittelalterliche Ausblicke“ eröffnet. Christen würdigten Kinder als Gotteskinder und entwickelten damit eine im Judentum in Auseinandersetzung mit heidnischen Sitten und Gebräuchen herausgebildete Wertschätzung fort. Während die gezielte Ausmerzungen fehlgebildeter und überzähliger Kinder in der antiken Welt den Normalfall darstellte, nahmen sich im Mittelalter vor allem die Klöster der Behinderten an. Im Alltagsleben der Christen setzte sich der Grundsatz der Nächstenliebe erst allmählich durch, noch im 16. Jahrhundert sprach man von „Teufelskindern“. Zwar wurden christliche Kinder seit dem 4. Jahrhundert nicht länger an heidnischen Schulen unterrichtet, eine eigene christliche Bildungskonzeption konnte sich aber erst im Aufklärungszeitalter entfalten. Die Einspeisung christlicher Vorstellun-

gen zur Würde des Kindes in den globalen Wertediskurs stehe noch aus (33–50).

Andreas Hoffmann beschäftigt sich mit dem „junge[n] Augustinus“ und untersucht dessen christlich motivierte Nähe zum Manichäismus (51–66). Lutz E. von Padberg arbeitet unter dem Titel „Christianisierung der Germanen durch Bonifatius“ eine Art Professionalisierung des Berufs eines Missionars heraus (67–81). Alexander Berner fragt nach der Rolle von „Frauen und Arme[n] auf Kreuzzügen“. Während das Narrativ moderner Historiographie das ritterliche und insofern „männliche-elitäre“ Moment herausstellt, weist Berner auf die Bedeutung alternativer Quellenlagen für künftige Forschung hin (83–98). Rita Voltmer geht es im Zusammenhang der „Hexenverfolgung“ um die Frage nach der Schuld der Kirche(n). Dabei hält sie im Ergebnis fest, dass sich vornehmlich einzelne Theologen, Bischöfe und zunehmend auch Mitglieder des Jesuitenordens argumentierend und handelnd in den Dienst der Inquisition stellten (99–118). Susanne Schuster zeichnet das „Ringens um den wahren Glauben“ exemplarisch an einem Dialog zwischen Priester und Handwerker nach und akzentuiert die ökonomisch-kommerzialisierten Seiten der Reformation (119–134). Andreas Holzem beschäftigt sich mit den Folgen der „Konfessionalisierung der Familie“: Er fragt nach alltagspraktischen Konsequenzen, die eine am christlichen Maßstab orientierte Gerichtsbarkeit für gesellschaftlich etablierte Umgangsformen – wie etwa den vorehelichen Geschlechtsverkehr, die Ehescheidung oder die Wahrsagerei – hatte (135–156).

Martin H. Jung geht es um „Christen und Juden im Mittelalter und in der Frühen Neuzeit“. Er fokussiert seinen Beitrag vor allem auf die Deutung bildlicher Artefakte (Darstellungen des Ritualmords, des Verhältnisses von Kirche und Synagoge sowie der sog. ‚Judensau‘) (157–172). Dagmar Pöpping berichtet über „Deutsche Kriegspfarren an der Ostfront“. Die emotionalen Folgen des Einsatzes im Zweiten Weltkrieg verknüpfen sich mit dem von ihnen avisierten christlichen Sinnangebot und lassen sie als „Stabilisierungsfaktor“ erscheinen. Zwar verkörpern sie inmitten der männlichen Kriegsgesellschaft „eine ewige, friedliche Weltordnung“, sie unterscheiden sich aber kaum von der Opferbegeisterung ihrer Vorgesetzten. Zentrale Elemente der christlichen Theologie werden den Kriegsbedingungen angepasst: ein eigenständiger Vorsehungsbegriff, eine christologisch über-

formte Führergestalt, das göttliche Strafgericht sind der NS-Ideologie angenähert. Der verlorene Krieg gilt ihnen schließlich als Schuld der Deutschen (173–186).

Die Überlegungen von Josef Pilvousek zur „katholische[n] Kirche in der DDR“ setzen voraus, dass die DDR wegen ihrer marxistisch-leninistischen Ideologie und der daraus abgeleiteten Parteidiktatur nicht als „weltanschaulich neutraler Staat“ anzusehen sei. Galt das Gebiet der Neuen Bundesländer bis 1939 als Mutterland der Reformation, so erhöhte sich der katholische Bevölkerungsanteil zwischen 1945 und 1949 um 156%. Gerade wegen ihrer Herkunft – die katholische Kirche in der SBZ galt als Flüchtlingskirche – widersetzten sich ihre Mitglieder einer ideologischen Vereinnahmung und drangen auf klare Trennung von Jugendweihe (seit 1955) und kirchlichen Ritualen. Katholische Bischöfe unterstützten „ihre“ Bausoldaten; auch die katholischen Christen wurden von der Staatssicherheit überwacht. Dabei zeigten sie ein beachtliches Maß an Unerschrockenheit und Mut zur Subversivität (187–203).

Klaus König eröffnet die religionsdidaktischen Perspektiven mit „kulturhermeneutischen Perspektiven für die Fachbeiträge dieses Bandes“. Die Formen christlicher Praxis seien vielfältig und in ihrer Tiefenstruktur nur durch historische Analyse sichtbar zu machen. Insofern sei Alltagsgeschichte nicht einfach Kirchengeschichte von unten oder eine Fokussierung auf institutionalisierte Praktiken, sondern gerade eine Kritik an normierten Festlegungen. Das religiöse Lernen sei durch didaktische Transformation zu verdeutlichen, insofern versteht er die Fachbeiträge konsequent hermeneutisch und rückt sie unter bestimmte Oberkategorien: „Christliches Verstehen“ (Padberg/Pöpping), „christliche Formung der Praxis von Alltag“ (Schuster/Lutterbach), „Konflikt zwischen Sach- und Werturteil“ (Jung/Berner/Voltmer/Pöpping/Riegel) sowie „christliche Praxis als Alternative“ (Pilvousek/Hoffmann) (207–216). Heidrun Dierk setzt sich für eine narrative Kirchengeschichtsdidaktik ein und schlägt verschiedene methodische Alternativen vor (217–226). Konstantin Lindner plädiert für biographische Verfahren, weist aber darauf hin, dass diese vor allem als „Option“ verstanden werden sollten. Dabei finden sich auch hier – wie bei König und Dierk – methodische Empfehlungen für den konkreten Unterricht (227–234). Während Ulrich Riegel die Dilemma-Methode als Möglichkeit kirchenge-

schichtlicher Erarbeitung vorstellt (235–242), weist Harald Schwillus schließlich auf die Bedeutung der Erforschung von „Kirchengeschichte im persönlichen Umfeld“ hin. Zu diesem Zweck empfiehlt er den Einsatz von Oral History (243–254).

Die einleitenden Aufsätze der Herausgeber bieten nicht nur vielsprechende Thesen, sondern auch interessante konzeptionelle Überlegungen. Das dort enthaltene Versprechen innovativer Didaktik wird in den kirchengeschichtlichen Fachbeiträgen allerdings nur selten eingelöst. Diesen Befund dem Konzept oder den Herausgebern anzulasten, wäre insofern ungerecht, als die Forschungslage selbst nur wenig alternative Deutungsoptionen eröffnet. Daher deckt der vorliegende Band vor allem wissenschaftstheoretische Probleme auf – wie nicht zuletzt der etwas verwirrende terminologische Gebrauch belegt: Die fachdidaktischen Eckpunkte enthalten grundsätzliche Überlegungen zum religiösen Lernen, sind mithin eher religionsdidaktisch ausgerichtet, wohingegen die religionsdidaktischen Perspektiven – laut Vorwort – „fachdidaktisch-methodische Zugänge“ enthalten (5). Ein konstruktivistischer Ansatz bei der Alltagsgeschichte müsste vermutlich die beteiligten Kirchen- und Christentumshistoriker/-innen dazu nötigen, Fragen nach dem, was sie eigentlich selbst an dem von ihnen behandelten Beispiel für religiös bedeutsam halten, zumindest zu stellen – und vielleicht, aber nicht unbedingt – auch zu beantworten.

Das Buch bildet inhaltlich eine Art „State of the Art“ kirchengeschichtlicher Forschung zu Einzelbeispielen ab, insofern sei es denjenigen Leser/-innen empfohlen, die sich neu mit der Materie befassen. Für in das Berufsleben einsteigende Religionslehrkräfte dürften insbesondere jene fachdidaktisch-methodischen Beiträge hilfreich sein, die am Ende des Bandes zur Sprache kommen als narrativ, biographisch, am Dilemma bzw. am persönlichen Umfeld lehrend-lernende Ansätze.

Antje Roggenkamp



Renner, Alexandra: *Identifikation und Geschlecht. Die Rezeption des Buches Judit als Gegenstand empirischer Bibeldidaktik* (Ökumenische Religionspädagogik, Bd. 7), Münster (LIT) 2013 [308 S., ISBN 978-3-643-12028-1]

Mit „Identifikation und Geschlecht“ veröffentlicht Alexandra Renner ihre Promotionsarbeit an der PH Weingarten. Es handelt sich um eine qualitativ-empirische Studie, die aus einem rezeptionsästhetischen Ansatz heraus die Wahrnehmungen von weiblichen und männlichen Jugendlichen bei der Lektüre des Judit-Buches rekonstruiert. Erkenntnisleitend ist insbesondere die Rolle des Geschlechts bei den vielfältigen Rezeptionsprozessen.

Formal gliedert sich die Arbeit in drei Teile und elf Kapitel. Im theoretischen Teil wird das Verhältnis zwischen Rezeptionsästhetik und Bibeldidaktik bestimmt, Gender als Forschungsgegenstand angesprochen, der Begriff der Identifikation problematisiert und der exegetische Kenntnisstand zum Judit-Buch bilanziert. Im empirischen Teil werden Methode und Ablauf der Untersuchung dargestellt und die empirischen Befunde beschrieben. Der dritte Teil beinhaltet eine knappe Diskussion der Befunde und bibeldidaktische Konsequenzen.

Inhaltlich erarbeitet Alexandra Renner in der Auseinandersetzung mit den Studien Buchers¹,

Blums², Bee-Schroedters³, Charmés⁴, Arzts⁵ und Frickes⁶ die Notwendigkeit eines empirischen Zugangs zum Feld, der dem individuellen Referenzsystem der Rezipientinnen und Rezipienten gerecht wird, d. h., möglichst wenig in die Wahrnehmungsprozesse eingreift und die Aufmerksamkeit der Befragten lenkt. Mit dem *Reminding* findet sie hierfür eine passende und für die Religionspädagogik innovative Methode. Dabei markieren die Leser/-innen am Rand des Textes die Stellen, die bei ihnen Gedanken oder Emotionen auslösen. Nach der Lektüre des Textes versprachen sie diese Gedanken oder Emotionen in kurzen Kommentaren zu jeder Markierung. Eine weitere Frucht der Auseinandersetzung mit besagten Studien ist die Verwendung eines weiten Rezeptionsbegriffs, der neben der Identifikation auch die Kategorien der Empathie und des Desinteresses beinhaltet. Identifikation markiert dabei eine starke Nähe zwischen Rezipient/-in und Text, Empathie eine mittlere Nähe und Desinteresse das Ausbleiben jeglicher Nähe. Der verwendete Geschlechtsbegriff bleibt dagegen der schlichten Unterscheidung zwischen weiblich und männlich verhaftet.

Die mit der Reminding-Methode in einer gymnasialen neunten Jahrgangsstufe (N=93) erhobenen Daten werden gemäß der ‚Qualitativen Inhaltsanalyse‘ nach Mayring untersucht. Die für die Kodierung herangezogenen Systeme der Hauptkategorien werden ausführlich dargestellt. Es finden sich in der Beschreibung des empirischen Befunds aber auch Codesysteme, deren Herkunft und Genese im Dunklen bleiben (186, 190, 194, 195, 200, 208, 211). Positiv fällt auf, dass für die

- 2 Blum, Hans-Joachim: *Biblische Wunder – heute. Eine Anfrage an die Religionspädagogik*, Stuttgart 1997.
- 3 Bee-Schroedter, Heike: *Neutestamentliche Wundergeschichten im Spiegel vergangener und gegenwärtiger Rezeptionen. Historisch-exegetische und empirisch-entwicklungspsychologische Studien*, Stuttgart 1998.
- 4 Charmé, Stuart: *Children’s gendered responses to the story of Adam and Eve*. In: *JFSR* 2 (1997) 27–44.
- 5 Arzt, Silvia: *Frauenwiderstand macht Mädchen Mut. Die geschlechtsspezifische Rezeption einer biblischen Erzählung*, Innsbruck–Wien 1999.
- 6 Fricke, Michael: *Schwierige Bibeltexte im Religionsunterricht. Theoretische und empirische Elemente einer alttestamentlichen Bibeldidaktik für die Primarstufe*, Göttingen 2005.

1 Bucher, Anton: *Gleichnisse verstehen lernen. Strukturgegenetische Untersuchungen zur Rezeption synoptischer Parabeln*, Freiburg/Schweiz 1990.

Hauptkategorien Interrater-Indizes berichtet werden. Die Auswertung der Kodierungen erfolgt mittels Häufigkeitsauszählungen und Differenzanalysen (Chi2-Tests). Irritierend wirkt dabei, dass die Autorin ‚statistische Signifikanz‘ im Sinn von ‚Bedeutung des Befunds‘ auslegt und öfters sehr leger mit Signifikanz-Niveaus umgeht.

Dessen ungeachtet kommt die Studie zu folgenden empirischen Befunden: Wahrnehmungsprozesse finden sich vor allem zu Beginn einer Lektüre und an den dramaturgischen Höhepunkten der Erzählung. Geschlechtsspezifische Unterschiede finden sich dabei weder in der Häufigkeit solcher Prozesse noch in ihrer Verteilung über die Erzählung. In den Rezeptionsformen unterscheiden sich beide Geschlechter ebenfalls kaum, durchaus aber in der Art und Weise, wie diese Formen realisiert werden. So bewundern beide Geschlechter die Hauptperson der Erzählung in etwa gleicher Häufigkeit. Während weibliche Jugendliche jedoch eher Aspekte eines modernen Frauenbilds an Judit anziehend finden, lassen sich männliche Jugendliche von ihrer berichteten Schönheit oder ihrem Alter begeistern. Demnach ist es weniger das Geschlecht der Person, welches die Rezeptionsprozesse bedingt, sondern eher eine stereotype Geschlechtsrolle. Gestützt wird diese Vermutung durch weitere Beobachtungen, etwa wenn weibliche Jugendliche stärker auf den Erzählverlauf achten, männliche dagegen auf technische Details in der kriegerischen Auseinandersetzung. Ferner scheinen weibliche Jugendliche den Text eher durch Analogien aus der eigenen Lebenswelt zu erschließen, wogegen männliche Jugendliche eher die Differenz zu dieser betonen. Weiterhin wecken vor allem die handelnden Personen der Erzählung Gedanken und Gefühle bei den Befragten, wobei moralisch positive Figuren entsprechend positive Bezüge hervorrufen, während sich die Befragten von moralisch negativ gezeichneten Figuren eher abgrenzen. Die grausamerechte Gottesfigur des Judit-Buches erleben die meisten Befragten als fremd.

Die abschließende Diskussion im dritten Teil mäandert eher assoziativ durch diese Befunde. So wird auf zwei Seiten die Frage nach einer geschlechtsspezifischen Moral aufgeworfen, welche bislang nie Thema war und sich durch die Befunde eigentlich auch nicht nahe legt. Eine Ursache für diese wenig befriedigende Diskussion könnte in der kursorischen theoretischen Diskussion des ersten Teils liegen. So beschränkt sich das Gender-

Kapitel auf zwölf Seiten und zur Klärung des Gender-Begriffs werden lediglich acht Sekundärtexte herangezogen. Im Identifikations-Kapitel werden den einzelnen Diskursen zwischen einer und einer halben Seite gewidmet. Und das Kapitel zu Rezeptionsästhetik und Bibeldidaktik diskutiert ausschließlich die oben genannten sechs Studien. Auch kann man kontrovers diskutieren, ob es noch zeitgemäß ist, sich in einer Dissertation fast ausschließlich auf deutschsprachige Studien zu beschränken. Angesichts des tendenziell übersichtlichen Literaturverzeichnisses und eines thematisch eng begrenzten Themenfeldes der Arbeit wäre ein Blick über den deutschsprachigen Diskussionsstand hinaus sicher hilfreich gewesen. Aber selbst im deutschsprachigen Raum hätte es noch instruktive Studien zum Thema gegeben. Das begriffliche Repertoire der vorliegenden Arbeit bleibt damit notwendig holzschnittartig und kaum theoretisch rückgebunden.

Das ist umso ärgerlicher, als die Arbeit zwei wertvolle Beiträge zum religionspädagogischen Diskurs beinhaltet. Zum einen stellen die Befunde reichhaltiges und differenziertes Material zur geschlechtsspezifischen Rezeption eines biblischen Buches zur Verfügung. Mit einem theoretisch fundierten und konzeptuell differenzierten Geschlechtsbegriff ließe sich die Rolle von Geschlecht im Zusammenspiel von Leser/-in und Narrativ sicherlich präzise nachzeichnen. Zum anderen führt die Arbeit die Methode des Remindings in religionspädagogisches Forschen ein. Es muss hier offen bleiben, wie stark sie von der Lesekompetenz der Befragten abhängt. Die Arbeit zeugt aber vom Potential, welches in dieser Methode liegt.

Ein abschließendes Gesamturteil fällt nicht leicht. Neben den beiden eben genannten wichtigen Beiträgen der Arbeit zum religionspädagogischen Diskurs bleibt positiv haften, dass die Autorin ein großes Datenvolumen mit in der Regel transparent dargestellten Verfahren bearbeitet. Ob das die oben diskutierten theoretischen Defizite und den extrem redundanten Stil der Arbeit aufwiegt, muss die Leserin oder der Leser selbst entscheiden. Denn das zeigt Renners Arbeit eindrucksvoll: Identifikation, Empathie und Desinteresse mit bzw. an einem Text sind wesentlich durch den Leser selbst bedingt – und natürlich die Leserin.

Ulrich Riegel



Rommel, Herbert: *Mensch – Leid – Gott. Eine Einführung in die Theodizee-Frage und ihre Didaktik* (UTB 3479), Paderborn (Schöningh) 2011 [263 S., ISBN 978-3-8252-3479-9]

Dem Vorwort von Herbert Rommels Studienbuch „Mensch – Leid – Gott“ folgend, bestand das Hauptanliegen des Verfassers darin, ein „einführendes Kompendium zur Theodizee-Frage zusammenzustellen“ (9), welches (Lehramts-)Studierenden der Theologie und Philosophie, aber ebenso Referendarinnen und Referendaren sowie Lehrpersonen das Interpretieren und Verstehen der klassischen Texte zur Gottes- bzw. Theodizee-Frage erleichtert. Insofern eigne sich dieses Kompendium – nach Aussage des Verfassers – zum Einsatz als Lehr- und Arbeitsbuch in Vorlesungen oder Seminaren (22). Inwiefern das vorliegende Werk diesen Anspruch einlöst, soll im Folgenden nachgegangen werden.

Die Einleitung (12–23) weist auf die Notwendigkeit der diskursiven Auseinandersetzung mit der Theodizee-Frage hin: Sowohl die pluralisierte Gegenwartssituation als auch die atheistische Anfechtung des Gottesglaubens verlange nach einem argumentativ verantworteten Glauben (15). Der empirische Einstieg im ersten Kapitel (26–54) ergibt sich für Rommel aus dem „Primat des Didaktischen“ (20) und soll auf Grundlage ausgewählter Studien zur Frage nach der Existenz Gottes (Ziebertz/Riegel 2008), zur Entwicklung des Leid-Gottes-Konzepts (Oser/Gmünder 1984), zur Gottesbeziehung (Szagun 2006) sowie zum Weltbild (Ziebertz/Riegel 2008) bei Jugendlichen Orientierungsmarken für die Unterrichtsplanung bieten und aufzeigen, welche „Gottesthemen [...] an die Gottesvorstellungen Jugendlicher didaktisch anschließbar [sind]“ (53).

Das zweite Kapitel (56–124) richtet den Blick exemplarisch auf vier Autoren (Ludwig Feuerbach,

Karl Marx, Max Horkheimer und John L. Mackie), welche die Theodizee-Frage in Richtung Atheismus auflösen, und stellt deren gotteskritische Argumentationen ausführlich vor, während das dritte Kapitel (126–194) vier Vertreter ins Feld führt, welche im Angesicht des Leids ihre Entscheidung für den Gottesglauben argumentativ plausibilisieren, nämlich Immanuel Kant, Richard Swinburne, Hans Jonas und Johann Baptist Metz. Die didaktische Anlage der beiden Kapitel ist identisch: Nach einer einleitenden Hinführung zum jeweiligen Quellentext, der im Umfang von etwa drei Seiten präsentiert wird, erfolgt dessen thesenartige Zusammenfassung; im Weiteren werden der ausgewählte Quellentext schrittweise interpretiert und sein Grundgedanke als Schema visualisiert; Arbeitsaufgaben mit unterschiedlichem Anforderungsniveau und Literaturhinweise zu dem jeweiligen Autor beschließen die einzelnen Unterkapitel. Die theologisch-philosophische Aufbereitung der Theodizee-Frage mündet im vierten Kapitel (196–218) in eine kritische Erörterung der einzelnen Argumentationstypen aus den beiden vorausgegangenen Kapiteln. Im Einzelnen werden das Projektions-, das Gerechtigkeits- und das agnostische Argument sowie die Argumentation einer ‚Free-will-defence‘ bezüglich ihrer Stichhaltigkeit analysiert und einer kritischen Würdigung unterzogen. Abschließend werden Leitlinien für die Plausibilisierung des Gottesglaubens im Angesicht von Leidsituationen formuliert, welche eine Orientierung für die eigene Positionierung bieten sollen (215–217).

Das fünfte Kapitel (220–258) stellt die didaktische Reflexion zur unterrichtlichen Behandlung der verschiedenen Argumentationstypen in den Mittelpunkt mit der Absicht, die „theologischen Argumentationen einer anschlussfähigen und elementarisierenden Reflexion zu unterziehen“ (220), um nach denjenigen Themen und Vorgehensweisen zu fragen, „die an die kognitiven Voraussetzungen heutiger Jugendlicher anschlussfähig sind“ (21). Ausgehend von den Befunden des empirischen Einstiegs im ersten Teil, wonach eine große Mehrheit heutiger Jugendlicher die Existenz Gottes befürwortet, aber eine nur marginale Einflussnahme Gottes auf die Welt annimmt und die menschliche Autonomie sowie ein subjektzentriertes Weltbild betont, folglich also überwiegend ein deistisches Gotteskonzept vertritt, werden vier didaktische Anschlussstellen für die unterschiedlichen Gotteskonzepte und

Leiderfahrungen auf ihre Tragfähigkeit und unerrichtlichen Möglichkeiten hin abgetastet: der Anschluss über den Zweifel, über die naturwissenschaftliche Frage nach dem Anfang (als Exkurs gekennzeichnet), über Leidsituationen und schließlich über ein deistisches Gotteskonzept. Die didaktische Reflexion schließt mit einem Plädoyer für das Wachhalten des Gottesgedankens als lebensbedeutsamen Thema und formuliert als eine religiöse Kompetenz die Sprachfähigkeit über Gott, welche Schüler/-innen im Religionsunterricht erwerben sollen (254–256).

Wie wird nun der selbst gestellte Anspruch eines einführenden Kompendiums eingelöst?

Ausgehend von der Seitenverteilung liegt der quantitative Schwerpunkt des Buches auf der theologisch-philosophischen Aufbereitung des Themas. Die Auswahl an Vertretern einer atheistischen sowie einer theistischen Auflösung des Theodizeeproblems macht Studierende mit bekannten Gewährsmännern und deren Argumentation vertraut. Die einzelnen Quellentexte werden schrittweise in nachvollziehbarer Weise aufbereitet. Die sich anschließenden Arbeitsaufgaben bieten Studierenden durchaus die Möglichkeit, das bei der Lektüre erworbene Wissen zu überprüfen und anzuwenden. Selbst Dozierende wie Lehrende (v. a. der Oberstufe) können sich hier inspirieren lassen. Allerdings sind die Impulse nicht durchgehend mit Operatoren formuliert, teilweise ist auch keine deutliche Sequenzierung (z. B. nach dem Schema Aktivieren von Vorwissen, Erkunden und Erarbeiten des Textes, Anschlusskommunikation über den Text) zu erkennen. Zudem wäre es zur Anregung des selbstständigen didaktischen Denkens bei Studierenden lohnend gewesen, bereits bei den jeweiligen Quellentexten Arbeitsaufgaben zur didaktischen Erschließung der Theodizee-Frage anzuschließen – Stichwort: Elementarisierung! – und so die theologische und religionsdidaktische Sichtweise von Beginn an miteinander zu verstricken.

Die sorgfältige Analyse ausgewählter empirischer Studien im ersten Teil sowie das Plädoyer für eine indirekte, offene Didaktik, welche Schüler/-innen über sorgsam ausgewählte Inhalte und Medien im diskursiven Gespräch zum Urteilen herausfordern möchte, überzeugen. Auch wenn die empirischen Studien nur einen kleinen Ausschnitt bieten – beispielsweise gibt es seit 1984 weiterführende Studien zur Theodizeefrage bei

Heranwachsenden –, stellen sie ausreichend Erstinformationen zur Verfügung. Die Ausführungen zur „Didaktik des Theodizee-Problems“ (220–258) sind durchdacht und legen produktive Impulse zum Umgang mit der Theodizee-Frage im Religionsunterricht vor, wenn auch mitunter die Lernaktivitäten der Schüler/-innen noch intensiver zu bedenken sind. Allerdings erscheinen die Ausführungen im abschließenden Kapitel zu wenig strukturiert und beim ersten Lesen unübersichtlich. Eine systematische Darstellung entlang wiederkehrender Ordnungskategorien wie Jahrgangsstufe, Intention, Lehr-Lern-Aktivitäten, Inszenierungsstrategien oder anhand der vier bzw. fünf Dimensionen des Elementarisierungsmodells, die zwar angedeutet, aber nicht ausbuchstabiert werden, wäre hier hilfreich gewesen. Mit Blick auf den Anspruch eines einführenden Arbeits- und Lehrbuches (22) wäre auch im letzten Teil eine an den Kapiteln II und III orientierte Aufbereitung in Einzelschritten und mit motivierenden Arbeitsaufgaben lohnend, um die Zielgruppe der Lehramtsstudierenden sowie der Referendarinnen und Referendare schrittweise und prinzipiengeleitet in das didaktische Denken mit hineinzunehmen.

Wie auf der Buchrückseite in Aussicht gestellt, bietet das einführende Kompendium von Herbert Rommel eine „systematische Hilfestellung“ für die theologisch-philosophische Einarbeitung in die Theodizee-Frage anhand sorgsam ausgewählter und erschlossener Quellentexte. Die „didaktische Hilfestellung“ ist für Profis durchaus anregend, für Studierende und auch für Referendarinnen und Referendare vermutlich aber nicht anschaulich genug.

Eva Stögbauer



Sitzberger, Rudolf: Die Bedeutung von Sprache innerhalb eines konstruktivistisch orientierten Religionsunterrichts (Religionsdidaktik konkret, Bd. 3), Berlin (LIT) 2013 [319 S., ISBN 978-3-643-11396-2]

„Religion und Religionsunterricht beschäftigen sich mit Bereichen unserer Welt, für die uns anscheinend oft die Sprache fehlt“ (7). So lautet die Eingangsfeststellung Rudolf Sitzbergers, der sich in der vorliegenden Arbeit – 2011 an der Universität Passau als Dissertation eingereicht – der Bedeutung von Sprache in konstruktivistisch orientierten religiösen Lernprozessen widmet.

Diesem Thema nähert sich Sitzberger von mehreren Seiten: Zunächst skizziert er ausführlich grundlegende sprachwissenschaftliche Ansätze (Kap. II. 1), darunter das Organonmodell Karl Bühlers und die Sprechakttheorie von John L. Austin und John R. Searle, um hiervon ausgehend die spezifische Kommunikationssituation des Religionsunterrichts näher zu beleuchten.

Im Anschluss zeichnet er die Reflexion über Sprache innerhalb der Theologie (Kap. II. 2) – darunter im Besonderen innerhalb der Religionspädagogik (Kap. II. 3) – nach. Die verschiedenen Funktionen von Sprache im Blickfeld der Theologie leitet Sitzberger im Wesentlichen aus den kirchlichen Handlungsvollzügen – Liturgie, Zeugnis, Gemeinschaft und Dienst – ab. Neben der übergeordneten Dimension von Sprache als „Mittel des Ausdrucks“ (31) differenziert er hierbei zwischen Sprache als „Mittel des Bekenntnisses“ (32), als „Mittel der Tradierung“ (34), als „gemeinschaftsstiftende[s] Mittel“ (38) sowie als „Mittel der Beziehung zur Transzendenz“ (41), um schließlich zu dem Ergebnis zu kommen, dass sich „durchaus ein Grundbewusstsein um die Problematik des Umgangs der Theologie mit der Sprache erkennen“ (46) lasse, wenn auch eine „systematisch durchge-

haltene Reflexion auf die Sprache als solche nicht in allen Bereichen der Theologie durchgängig vorhanden“ (47) sei – ein Defizit, das Sitzberger selbst hier zumindest ansatzweise aufarbeitet.

Innerhalb der Religionspädagogik – so der Autor – sei vor allem in den späten 1960er- und frühen 70er-Jahren eine wachsende Sensibilisierung für das Thema Sprache erkennbar. Exemplarisch stellt er mit den Ansätzen von Hubertus Halbfas, Hans Zirker und Fritz Weidmann die Arbeiten der zentralen Protagonisten auf dem Feld von Religionspädagogik und Sprache vor, untersucht sodann religionspädagogische Standardwerke und Lexika auf die Thematik und analysiert die Bedeutung von Sprache in neueren religionsdidaktischen Konzepten.

Die geäußerte Vermutung, dass möglicherweise die stärkere Hinwendung zu den Schülerinnen und Schülern in Folge der Würzburger Synode zu einem fast vollständigen Erliegen der Auseinandersetzung mit dem Thema Sprache geführt habe (vgl. 89f.), ist in diesem Zusammenhang kaum nachvollziehbar. Ein Blick in Religionsbücher, dazugehörige Lehrerkommentare und Praxisbücher für den Religionsunterricht zeigt, dass die genannten Ansätze durchaus wirkmächtig sind und dass sich gerade mit der stärkeren Hinwendung zu Schülerinnen und Schülern eine wachsende Besinnung auf eine theologisch angemessene und zugleich verständliche religiöse Sprache verbindet. Vor allem auf unterrichtspraktischer Ebene ist das Ringen um eine angemessene Glaubenssprache und Gottesrede seit den späten 1970er-Jahren virulent. Nur ein Beispiel hierfür – vielleicht das prägnanteste – sei an dieser Stelle erwähnt: In den Religionsbüchern von Hubertus Halbfas, die in den 1980er-Jahren erstmals publiziert wurden und bis heute in Neuauflagen im Unterricht eingesetzt werden, findet sich in den Bänden für die Jahrgangsstufen 1 bis 10¹ der Lernstrang der religiösen Sprachlehre wieder, was in den dazugehörigen Lehrerkommentaren ausführlich reflektiert wird. Das „stiefmütterliche Dasein der Thematik Sprache“ (126), das Sitzberger der gegenwärtigen religionspädagogischen Diskussion attestiert, lässt sich somit in diesem Ausmaß nicht erkennen.

Neben der Sprachthematik wendet sich der Autor im Folgekapitel einem weiteren umfassenden

1 Halbfas, Hubertus (Hg.): Religionsbuch für das ... Schuljahr, Düsseldorf – Zürich 1983–1991.

den Themenkomplex zu: dem Konstruktivismus und der konstruktivistisch orientierten Religionspädagogik. Nach einer Darlegung der konstruktivistischen Ansätze von Ernst von Glasersfeld und Gerhard Roth (Kap. III. 1), konzentriert sich Sitzberger auf zwei Grundpositionen eines pädagogischen Konstruktivismus, indem er die Ansätze von Horst Siebert und Kersten Reich darstellt und diese auf die Bedeutung von Sprache befragt (Kap. III. 2). Ausgehend hiervon fokussiert der Autor schließlich die konstruktivistische Religionspädagogik. Hierzu stützt er sich auf insgesamt drei Sammelbände zum Thema, die er mit Blick auf seine Fragestellung akribisch erarbeitet (Kap. III. 3). Am Ende steht eine gelungene systematische Bündelung der zentralen Ergebnisse in Bezug auf die Sprachthematik (Kap. III. 4). „Die Wirklichkeit ist nicht vollständig erkennbar“ (256) – „Lernen ist ein aktiver Prozess“ (260) – „Konstruktivistisches Lernen heißt Lernumgebungen gestalten“ (263) – „Konstruktivistisches Lehren verzichtet nicht auf Inhalte“ (265): So lauten die vier abschließenden Thesen, mittels derer der Autor die grundlegenden Aspekte des religiösen Lehrens und Lernens in konstruktivistischer Perspektive zusammenfasst.

Auf den letzten 15 Seiten (Kap. IV) entfaltet er schließlich einen eigenen Ansatz zur „Bedeutung von Sprache in einem konstruktivistisch orientierten Religionsunterricht“ (271), der die zuvor erarbeiteten Perspektiven aufgreift und in „Zielfelder religiösen Sprechens im konstruktivistisch orientierten Religionsunterricht“ überführt. Diese Zielfelder orientieren sich an den in Kap. II. 2 aufgestellten Dimensionen von Sprache innerhalb der Theologie. Sprache als „konstruktivistisch gedachtes Ausdrucksmittel von Schülerinnen und Schülern“ (271), als „Mittel zum Bekenntnis einer selbst konstruierten Welt- und Glaubensdeutung“ (272), als „Mittel einer Tradierung in Kontinuität und konstruktivistischem Wandel“ (275), als „Mittel einer viablen, gemeinsamen Weltdeutungsgemeinschaft“ (277) und schließlich als „Mittel zur selbst konstruierten Bezugnahme zum Transzendenten“ (281) lauten die von Sitzberger aufgestellten Zielfelder.

Während diese Differenzierung bezüglich der Bedeutung von Sprache innerhalb der Theologie überzeugt, stellt sich mit Blick auf den Religionsunterricht die Frage, ob die genannten Dimensionen teilweise nicht zu eng gefasst sind. Unter Berufung auf den Beschluss der Würzburger Synode

betont der Autor eingangs selbst, dass es „naiv“ sei, „zu glauben, dass innerhalb des Religionsunterrichts nur tiefgläubige, religiös sozialisierte Kinder teilnehmen“ (7). Einzelne der genannten Zielfelder scheinen jedoch vor allem von gläubigen Schülerinnen und Schülern auszugehen – etwa wenn betont wird, dass eine „tragfähige Beziehung zu Gott [...] Grundbedingung für die Entwicklung einer religiösen Kompetenz auf Seiten der Schülerinnen und Schüler“ (283) sei. Ausgehend von der im Synodenbeschluss genannten Zielbestimmung des Religionsunterrichts, dem „sich als ungläubig betrachtenden Schüler“ sei „im Religionsunterricht Gelegenheit gegeben, durch die Auseinandersetzung mit der Gegenposition den eigenen Standort klarer zu erkennen oder auch zu revidieren“², wäre noch stärker zu bedenken: Sprache kann auch Mittel zur reflektierten Ablehnung einer Bezugnahme zum Transzendenten oder eines Bekenntnisses jeglicher Form sein.

Dessen ungeachtet macht das vorliegende Werk darauf aufmerksam, dass eine Reflexion über Sprache im gegenwärtigen Religionsunterricht gerade auch vor dem Hintergrund konstruktivistischen Denkens eine bleibend wichtige Aufgabe ist, die nach angemessenen Methoden und Unterrichtsmaterialien verlangt. Hierzu bietet die Arbeit eine gute Grundlage und Orientierung!

Eva Willebrand

-
- 2 Der Religionsunterricht in der Schule, in: Gemeinsame Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland. Offizielle Gesamtausgabe, hg. im Auftrag des Präsidiums der Gemeinsamen Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland und der Deutschen Bischofskonferenz, Bd. 1, Freiburg i.Br. 1976, 113–152, hier 139.

Religionspädagogischen Beiträge erscheinen zweimal jährlich.

Abonnement 2 Hefte 20,50 € zuzüglich Versandkosten, Kündigung zum Ende des laufenden Jahres

Buchdienst Buchdienst des Deutschen Katecheten-Vereins (dkv)
Preysingstraße 97
81667 München
Bestell-Nr. 42000

Preis 11,50 € zuzüglich Versandkosten

Vertrieb über Prof. Dr. Georg Langenhorst

Schriftleitung **Prof. Dr. Ulrich Kropač, Eichstätt** **Prof. Dr. Georg Langenhorst, Augsburg**

Anschrift 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

