

# Religionsunterricht als Ort der Theologie

Norbert Mette

Dass es ein ausgeprägtes Interesse der Theologie in Form ihrer einzelnen Disziplinen am schulischen Religionsunterricht gäbe, kann man bis heute kaum behaupten. Als zuständig für die Belange dieses Schulfaches galt und gilt die Religionspädagogik, vormals die Katechetik. Sie gilt teilweise bis heute noch als Anwendungslehre des in den anderen Disziplinen Gelehrten. Zudem rangiert vielfach in der Einschätzung der akademischen Volltheologie die für die Ausbildung für den schulischen Religionsunterricht eingerichtete Theologie als *theologia minor*.

Vor diesem Hintergrund erscheint es geradezu verwegen, vom Religionsunterricht als Ort der Theologie zu sprechen. Doch in jüngerer Zeit ist die Rede davon aufgekommen, und zwar nicht nur unter Religionspädagoginnen und -pädagogen. Was sich damit inhaltlich verbindet, sei im Folgenden überblicksartig wiedergegeben. Dabei zeigt sich, dass Unterschiede in den theologischen Positionen einerseits und in der Sichtweise der Aufgabe des Religionsunterrichts andererseits die Antworten auf die Frage, ob und inwiefern der Religionsunterricht als Ort der Theologie bestimmt werden kann, je verschieden akzentuieren.

## 1. „Religionsunterricht als Ort der Theologie“ im Widerstreit der Meinungen

### 1.2 Religionsunterricht im „Außen der Kirche“ (Hans-Joachim Sander)

Hans-Joachim Sander hat als Erster die Bestimmung des schulischen Religionsunterrichts als Ort der Theologie in den religionspädagogischen bzw. theologischen Diskurs eingebracht.<sup>1</sup> Für das hier zu erörternde Thema ist wichtig, wie Sander sich in theologischer Perspektive dem gesellschaftlichen Ort der Schule annähert. Es müsse, so argumentiert er, nüchtern davon ausgegangen werden, dass im Zuge der gesellschaftlichen Ausdifferenzierung seit der Neuzeit die Schule wie andere Bereiche bzw. Teilsysteme der Gesellschaft ebenfalls in ein Außen-Verhältnis zur Kirche gerückt sei. In diesem Vorgang spiegele sich die für die Moderne charakteristisch gewordene Situation von Religion wider. Ebenso wie für die Kirche bedeute das für die Theologie eine eminente Herausforderung: Die

---

1 Vgl. Sander, Hans-Joachim: Von der abduktiven Korrelation religiöser Zeichen zur Abduktion des Glaubens durch semiotische Präsenz von Religion. In: Ziebertz, Hans-Georg/Heil, Stefan/Prokopf, Andreas (Hg.): *Abduktive Korrelation*, Münster 2003, 53–66.

Adressaten ihrer Botschaft ständen ihnen gegenüber. Die Kirche und die Theologie könnten sich deswegen nicht auf sich selbst zurückziehen; sondern die Glaubensaussagen seien an den Orten, wo die Menschen nun einmal seien, auf den Prüfstand der jeweiligen geschichtlichen Situation zu stellen. Diesen verschiedenen Orten im Außen der Kirche komme somit ein theologisches Gewicht bzw. eine theologische Autorität zu. Nach Sander liegt es nahe, in diesem Zusammenhang an der von Melchior Cano im 16. Jahrhundert als Methodologie neuzeitlicher systematischer Theologie entwickelten Loci-theologici-Lehre anzuknüpfen.<sup>2</sup> Ein *locus theologicus* ist nach Cano eine Instanz, die die Dignität bzw. Autorität einer Glaubensaussage verbürgt. Cano führte dafür zehn solcher Orte an, die er in theologiespezifische *theologici proprii* und theologie-affine *theologici adscriptitii* oder *loci alieni* unterteilt hat. Zu den eigenen theologischen Orten zählte er die Heilige Schrift, die Tradition, die katholische Kirche, die Konzilien, die römische Kirche, die Kirchenväter und die scholastischen Theologen. Als ‚fremde‘, aber als der theologischen Erkenntnis dienliche Orte führte er die natürliche Vernunft, die Philosophie sowie die menschliche Geschichte an.

Für Hans-Joachim Sander ist die mit der Unterteilung in *loci proprii* und *loci alieni* für die Theologie gegebene Innen-Außen-Differenz

weiterführend, insofern es damit für Cano ausgemacht sei, „dass die theologischen Orte im Außen der Kirche wie die Geschichte eine Autorität für die Darstellung der Wahrheit des Glaubens“<sup>3</sup> seien. Auf die heutige Schule übertragen, ergebe sich damit nämlich, dass sie als genuiner theologischer Ort bestimmt werden könne, der die Autorität von Glaubensaussagen überprüfe, und zwar gerade als ein säkularer Ort. Wer an diesem Ort mit Religion und Glauben handle, stehe in einer spezifischen Differenz zwischen jenem Innen, was der Religionsunterricht zu vertreten habe, und diesem Außen, was in der Schule geschehe. Erforderlich sei es, sich auf das, was Schule ausmache, einzulassen, um dazu vom Humanisierungspotential des Glaubens her einen kritisch-konstruktiven Beitrag einbringen zu können.

Um das leisten zu können, müsse das eigene religiöse Erbe in einer Weise präsentiert werden, die überzeuge, weil es sich mit Blick auf die heutigen Herausforderungen, mit denen Bildungsprozesse konfrontiert seien, für eine Schule, die sich als ein Humanisierungsinstrument im Dienst des Menschen verstehe, als ein unentbehrlicher Faktor erweise. Dazu reiche es nicht aus, dass Religion als Kulturgut vermittelt werde. Vielmehr müssten die darin enthaltenen Erneuerungspotentiale, die bestehende Ordnungen in Frage stellen und überschreiten ließen, erschlossen werden. Sander insistiert darauf, dass es Glaube – und nicht bloß Religion – ist, der am Ort der Schule präsentiert wird. Denn, so argumentiert er, „für Religion reicht Verstehen, das kulturell bestätigt ist, für Glauben dagegen erst Wahrheit, die etwas im Leben tut“<sup>4</sup>. Bezogen auf die Schule folgt nach ihm daraus, dass die Schüler/-innen ein Recht darauf hätten, „dass sie nicht mit belanglosem oder gefährlichem Sinn über Religion abgespeist“ würden,

2 Vgl. auch Sander, Hans-Joachim: Das Außen des Glaubens – eine Autorität der Theologie. Das Differenzprinzip in den Loci Theologici des Melchior Cano. In: Keul, Hildegard/Sander, Hans-Joachim (Hg.): Das Volk Gottes – ein Ort der Befreiung, Würzburg 1998, 240–258. Für die folgende knappe Darstellung der Loci-theologici-Lehre von Melchior Cano wurde auch zurückgegriffen auf die Beiträge von Knapp, Markus: Das Wort Gottes, seine Überlieferung und Erkenntnis. Die Lehre von den loci theologici. In: Mette, Norbert/Sellmann, Matthias (Hg.): Religionsunterricht als Ort der Theologie, Freiburg/Br. 2012, 33–51; Englert, Rudolf: Wenn die Theologie in die Schule geht ... Inkulturationserfahrungen, die zu denken und zu lernen geben. In: Ebd., 92–105.

3 Sander 2003 [Anm. 1], 54.

4 Ebd., 58.

sondern „dass ihnen Kritikfähigkeit gegen reale Falschheiten in Sachen Religion beigebracht“<sup>5</sup> würde. „In einer solchen diskursiven Praxis über den Glauben wird auf diese Weise die Religion zu einer Lebensgröße in der Schule; sie steht dort unter Erkenntnisvorbehalt. Sie muss Wissen vorweisen können. Das wird von Entdeckungen hergestellt. Erst wer Entdeckungen vorweisen kann, hat die Chance auf ein Wissen, das nicht einfach nur Bildungsgut ist, welches man aus Respekt noch thematisiert, das aber keinen belebenden Charakter mehr hat.“<sup>6</sup>

Wie ersichtlich, ist das Konzept religiöser Präsenz in der heutigen Schule von Hans-Joachim Sander anspruchsvoll und verlangt entsprechend für seine Umsetzung ein hohes Maß an vorbereitender und begleitender Reflexion. Die Religionspädagogik allein ist damit überfordert. Sollen Schule und Religionsunterricht tatsächlich als Ort der Theologie verstanden und gestaltet werden, bedarf es der Beteiligung aller theologischen Disziplinen. Denn für sie alle handelt es sich hier um einen, wenn nicht *den* Ernstfall der Bewährung der Reflexion des christlichen Glaubens angesichts der geistigen Situation der Zeit.

## 1.2 Religionsunterricht im „Innen der Kirche“ (Markus Tomberg)

Dem Vorschlag Hans-Joachim Sanders, den Religionsunterricht als *locus theologicus* zu bestimmen, hat sich Markus Tomberg in seiner Habilitationsschrift angeschlossen.<sup>7</sup> In der Art, wie er das begründet, setzt er sich zugleich von ihm

ab. Nach Tomberg<sup>8</sup> ist Sanders Argumentation hermeneutisch orientiert und schöpft damit die Reichweite eines Verständnisses vom Religionsunterricht als Ort der Theologie nicht aus. Es gelte, stärker als Sander es tue, das konkrete Unterrichtsgeschehen in den Blick zu nehmen und die daran beteiligten Subjekte, also die Lehrkräfte sowie die Schüler/-innen. Im Religionsunterricht würden, so lautet die zentrale These Tombergs, Glaubensaussagen nicht nur überprüft, sondern indem ihre Bedeutsamkeit sich dort bewähre, würde die Glaubensstradition fortgeschrieben, und zwar indem sie zugleich reflektiert und praktiziert würde. Im Religionsunterricht handele die Kirche und, insofern sich in ihm der christliche Glaube in Auseinandersetzung mit konkurrierenden Wahrheitsansprüchen selbst reflektiere, lerne die Kirche. Insofern sei er ein „theologaler Ort“.

„Hier“, so schreibt Tomberg wörtlich, „realisiert sich kirchliche Gottesrede mit religionspädagogisch vermittelter Rückwirkung auf Theologie und Kirche, aber auch mit religionsdidaktisch zu reflektierender Auswirkung auf das Leben der beteiligten Mitglieder der Lerngruppe. Der R[eligi]o[n]u[nterricht] ist *locus theologicus*: Hier geschieht Glaubensüberlieferung, „er ist Ernstfall theologischer Vermittlung.“<sup>9</sup> Von daher lehnt Tomberg es ab, den Religionsunterricht, wie Sander es getan hat, als *locus theologicus alienus* zu bestimmen. Er realisiere vielmehr gläubig-kommunikatives Handeln der Kirche, sei also ein Ort, an dem sich religiöse bzw. gläubige Praxis vollziehe. Unter den religionsdidaktischen Ansätzen sieht Tomberg dieses im Konzept des performativen Lernens eingelöst.<sup>10</sup> Hier werde ernst genommen, dass die Elemente kirchlichen Grundwissens nur dann

5 Ebd.

6 Ebd.

7 Vgl. Tomberg, Markus: Religionsunterricht als Praxis der Freiheit. Überlegungen zu einer religionsdidaktisch orientierten Theorie gläubigen Handelns, Berlin/New York 2010, bes. 19–197 (2. Kapitel); vgl. auch Ders.: Der Religionsunterricht – ein *locus theologicus*? Zugleich Erwägungen zum Profil der Religionspädagogik. In: Mette/Sellmann 2012 [Anm. 2], 52–64.

8 Vgl. zum Folgenden Tomberg 2010 [Anm. 7], 127–131.

9 Ebd., 131.

10 Vgl. Tomberg 2012 [Anm. 7], 61.

sachgerecht wahrgenommen würden, wenn sie in eine lebendige Glaubenspraxis eingebettet seien.

Was Markus Tomberg im Vergleich zu Hans-Joachim Sander stärker hervorhebt, ist, dass der Religionsunterricht nicht nur ein Ort der Bewährung theologischer Reflexion ist, sondern auch ein Ort, an dem im Vollzug der gläubigen Praxis und deren Reflexion Theologie selbst generiert wird. Im Übrigen bin ich mir gar nicht sicher, ob die beiden Positionen so unterschiedlich oder sogar gegensätzlich sind, wie Tomberg es konstruiert. Zumindest darin besteht m.E. eine starke Übereinstimmung zwischen ihnen, dass sie den Religionsunterricht als Ort ansehen, an dem nicht nur Religion vermittelt, sondern Glaube aktiviert wird. Unterschiede bestehen in der Weise, wie das jeweils akzentuiert wird. Während Sander den Religionsunterricht im Außen der Kirche ansiedelt, gehört er nach Tomberg zu ihrem Inneren.

### 1.3 Religionsunterricht an der Schnittstelle zwischen christlicher Tradition und heutiger Kultur (Rudolf Englert)

Genau an dieser Ortsbestimmung Tombergs entzündet sich die heftige Kritik von Rudolf Englert. „Tomberg vertritt“, so schreibt er, „ein in Anbetracht der religionspädagogischen Problemgeschichte nur schwer nachvollziehbares Sondervotum. Von dem Konzept, wonach der Religionsunterricht als eine Realisation von Kirche im Kontext der Schule zu betrachten sei, hat sich die Religionspädagogik seit den 1960er-Jahren mehr und mehr verabschiedet. [...] Wer dieses Konzept heute repristinieren will, und sei es aus theologisch in vieler Hinsicht so sympathischen Beweggründen wie bei Tomberg, riskiert eine noch deutlich folgenreichere schulische Isolation des Religionsunterrichts als in den 1960er-Jahren. Das heißt: Die Rede vom Religionsunterricht als Ort gläubigen Handelns und als einer Form ekklesialer Praxis verkennt die Besonderheit der schulischen Bedingungen

und des durch sie geprägten Umgangs mit religiöser Tradition.“<sup>11</sup>

Englert zielt also auf den Unterschied zwischen dem Umgang mit Religion bzw. Glaube am Ort der Schule und im Kontext der Kirche ab. Während in der Kirche Religion vollzogen werde, erfahre sie in der Schule eine eigentümliche Brechung oder Transformation. Sie werde zu einem Bildungsgegenstand objektiviert und zum Katalysator von Lernprozessen funktionalisiert. Daraus folgt nach Englert: „Der Religionsunterricht ist eben kein Ort authentischer religiöser Praxis, sondern Ort pädagogisch-didaktischer Arbeit.“<sup>12</sup> Trotzdem – oder gerade deswegen – hält Englert es für möglich und theologisch ertragreich, dieses Schulfach als *locus theologicus* zu verstehen, und zwar, weil hier Vernunft und Geschichte als maßgebliche Autoritäten ins Spiel kämen, im Sinne Canos als *locus theologicus alienus* – also „als einen Ort, an dem die Schülerinnen und Schüler die religiöse Tradition auf dem Hintergrund ihrer (geschichtlich-biographischen) Erfahrungen und im Lichte der Vernunft auslegen – und dabei zu unter Umständen theologisch eigenständigen und vielleicht sogar innovativen Entdeckungen gelangen“<sup>13</sup>. Dabei sei die schulische Form des Umgangs mit Religion kein Sonderfall, sondern geradezu prototypisch für die heute festzustellenden Umgangsformen mit Religion überhaupt. Gewissermaßen an der Schnittstelle zwischen christlicher Tradition und heutiger Kultur würde experimentartig die Inkulturationsfähigkeit des christlichen Glaubens getestet. Das geschehe nicht selten auf eine für die akademische Theologie befremdliche Weise. Aber gerade darin stecke für Kirche und Theologie eine Chance zu lernen.

11 Englert 2012 [Anm. 2], 98; vgl. zum Folgenden ebd., 99–104.

12 Ebd., 100.

13 Ebd., 100f.

#### 1.4 Religionsunterricht als Ort der Theologie und des Theologisierens (Markus Knapp und Mirjam Schambeck)

Vorbehalte, im strikten Sinne von Melchior Cano vom Religionsunterricht als *locus theologicus* zu sprechen, haben Markus Knapp und Mirjam Schambeck angemeldet, der eine Fundamentalthologe, die andere Religionspädagogin. Knapp weist auf Neuakzentuierungen hin, die die Loci-Lehre von Melchior Cano im Gefolge des 2. Vatikanischen Konzils erfahren hat.<sup>14</sup> Vor allem mit seinem kommunikationstheoretisch-partizipativen Offenbarungsverständnis habe das Konzil die theologische Erkenntnislehre neu fundiert. Mit Blick auf eine angemessene Würdigung der theologischen Dignität des Religionsunterrichts hält Knapp die Unterscheidung zwischen „theologischen Orten“ und „Orten der Theologie“ für hilfreich. Bei den Ersteren handelt es sich um die Quellen bzw. Instanzen für eine wissenschaftlich verantwortete Glaubenserkenntnis. Bei den Letzteren geht es um die „Kontexte, innerhalb derer theologische Erkenntnisse erschlossen, verständlich gemacht und aktualisierend ausgelegt werden, also Bewährungsfelder der Theologie mit einem je spezifischen hermeneutischen Horizont“<sup>15</sup>.

In diesem Sinne eines Bewährungsfeldes für Erkenntnisse der wissenschaftlichen Theologie hält es Knapp für angemessen, vom Religionsunterricht als einem Ort der Theologie zu sprechen. „Er bildet“, so erläutert er das, „einen Kontext, in dem versucht wird, theologische Aussagen auf die Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen hin auszulegen und verständlich zu machen. Ihre Fragen, Erfahrungen, Zweifel, Hoffnungen, Ängste, aber auch ihre Ablehnung oder ihre Gleichgültigkeit sind es, an denen theologische Aussagen und Erkenntnisse abgearbei-

tet werden müssen. Das fordert immer wieder dazu heraus, nach anderen, neuen sprachlichen Ausdrucksmöglichkeiten für den Glauben zu suchen und sie zu erproben. Darüber hinaus kann es auch erforderlich werden, die Überzeugungskraft theologischer Erkenntnisse kritisch zu hinterfragen bzw. den Verlust ihrer Überzeugungskraft zu konstatieren. So wird dann auch der theologische Erkenntnisprozess neu angestoßen; er sieht sich vor die Herausforderung gestellt, die Bedeutung des Wortes Gottes und seines Inhaltes angesichts eines solchen Plausibilitätsverlustes in anderer Weise zu artikulieren, um seine Relevanz erkennbar und es von daher wieder zugänglich werden zu lassen.“<sup>16</sup> Die wissenschaftliche Theologie täte deswegen gut daran, meint Knapp abschließend, den Religionsunterricht als ein wichtiges Bewährungsfeld für ihre Erkenntnisse ernster zu nehmen, als es in der Regel geschehe. Der Religionsunterricht sei keineswegs nur eine Sache für die Religionspädagogik.

Eine ein wenig anders akzentuierte Bestimmung des Verhältnisses des Religionsunterrichts zur Theologie nimmt Mirjam Schambeck vor.<sup>17</sup> Aufgrund eines strikten Verständnisses der Loci-Lehre hält sie es nicht für möglich, den Religionsunterricht als „Ort der Theologie“ zu bestimmen. Angemessener, meint sie, sei es, ihn „als Ort des Theologisierens mit Schüler/-innen zu entwerfen, ihn als ‚Außen‘ der Kirche ernst zu nehmen und ihn im Sinne einer Fremdprophetie für Theologie fruchtbar zu machen“. Das hieße, so präzisiert sie das, „zu erforschen, wie dieses Theologisieren im Religionsunterricht vonstättengeht, wie Übersetzungsprozesse zwischen

14 Vgl. Knapp 2012 [Anm. 2].

15 Ebd., 48.

16 Ebd., 49f.

17 Vgl. Schambeck, Mirjam: Was das Theologisieren mit Kindern über das Geschäft der (Praktischen) Theologie und das Verständnis des Religionsunterrichts verrät. Bausteine einer Wissenschaftstheorie. In: Mette/Sellmann 2012 [Anm. 2], 265–283; vgl. zum Folgenden ebd., bes. 273–281.

Lebenskonzepten der Schüler/-innen und jüdisch-christlichem Glauben funktionieren, was dies für die unterschiedlichen Disziplinen der Theologie als wissenschaftlicher Reflexion des Glaubens bedeutet und wie sie dadurch verändert werden sowie was sich daraus lernen lässt, um Prozesse religiöser Bildung anzustoßen und zu verbessern.<sup>18</sup>

## 2. Religionsunterricht und Theologie in wechselseitiger Beziehung

Wie eingangs bereits vermerkt, sind die verschiedenen Antworten auf die Frage, ob der Religionsunterricht ein *locus theologicus* sei, nicht auf einen Nenner zu bringen.

Weiterführend mit Blick auf das eingangs geschilderte herkömmliche Verhältnis der akademischen Theologie zum Religionsunterricht ist der Gedanke, den Religionsunterricht nicht nur als einen Ort zu verstehen, an dem die Theologie angewendet und einer Bewährung ausgesetzt wird, sondern an dem auch originäre theologische Einsichten gefunden werden. Das bedeutet, dass der Weg nicht nur von der Theologie zum Religionsunterricht verläuft, sondern auch umgekehrt vom Religionsunterricht zur Theologie, das Verhältnis zwischen beiden also als wechselseitig zu bestimmen ist. Im Einzelnen heißt das:<sup>19</sup>

■ Der Religionsunterricht ist *Applikationsort* bzw. Anwendungsfall von Theologie. Das ergibt sich schon allein dadurch, dass die Theologie als die primäre Bezugswissenschaft für den Religionsunterricht firmiert. Das dokumentiert sich darin, dass die Richtlinien, Lehrpläne und Lehrbücher für dieses Schulfach

auf theologischer Grundlage erarbeitet werden und seine Lehrkräfte eine theologische Ausbildung haben absolvieren müssen. Dass die Theologie dabei nicht gewissermaßen ‚eins zu eins‘ in den Unterricht umgesetzt werden kann, sondern dass es dazu zusätzlicher und je nach Auffassungsvermögen der Schüler/-innen unterschiedlich akzentuierter didaktischer Transformationen bedarf, verändert nichts an der Prävalenz der Theologie für dieses Schulfach.

■ Der Religionsunterricht ist ein wichtiger *Bewährungskontext* von Theologie. Wie kaum ein anderer Ort bietet der Religionsunterricht der Theologie die Chance, ihre Einsichten zu bewähren. Sie wird herausgefordert, die Bedeutung und den Anspruch des christlichen Glaubens auch unter den heute gegebenen pluralen und teilweise widersprüchlichen Verhältnissen vor der heranwachsenden Generation zu erweisen. Die Theologie kann gerade im Religionsunterricht in Erfahrung bringen, ob und wie sie sich im praktischen Leben zu ‚erden‘ vermag oder ob sie ein rein akademisches und ansonsten ‚unpraktikables‘ Unterfangen ist und bleibt.

■ Der Religionsunterricht ist ein *Entstehungskontext* von Theologie. Als Erstes ist daran zu denken und zu würdigen, dass die Religionslehrer/-innen nicht nur Transporteure einer fertigen Theologie zu den Schülerinnen und Schülern sind. Sondern sie betreiben auch eigenständig Theologie. So ist etwa das Studieren eines exegetischen Kommentars zu einer biblischen Perikope und die dadurch erworbene genauere Kenntnis über deren Hintergründe für das Verständnis dieser Bibelstelle eine Sache; aber sie so zu erschließen, dass sie von den Schülerinnen und Schülern als für ihr Leben und/oder die Gegenwart aufschlussreich zu eigen gemacht werden kann, ist eine erheblich andere. Wo dieses immer wieder neu versucht wird und wo es in dem einen oder anderen Fall auch

18 Ebd., 281.

19 Vgl. zum Folgenden Sellmann, Matthias/Mette, Norbert: Religionsunterricht als Ort der Theologie – eine Einführung. In: Mette/Sellmann 2012 [Anm. 2], 9–22, 11–13.

wirklich gelingt, da handelt es sich um Prozesse, die von originärer theologischer Qualität sind. Die Lehrer/-innen zuerst, aber auch die Schüler/-innen bleiben nicht nur Adressatinnen und Adressaten von Theologie, sondern werden zu deren Subjekten in Form der sog. *Kinder- und Jugendtheologie*. Für die akademische Theologie bedeutet das, dass sie den Religionsunterricht als eigenen Ort der Reflexion auf den christlichen Glauben hin wahr- und ernst zu nehmen hat, der auch für die je neu zu leistende Reformulierung des kirchlichen Glaubens von großer Bedeutung ist. „Religionsunterricht bringt nicht nur eigene theologische Fragen hervor, wie an den Beiträgen theologisch gebildeter Lehrer/-innen zu sehen ist. Theologie im Kontext von Religionsunterricht ist kontextuelle Theologie nicht weniger als Theologie im Kontext der Gemeinde oder in bestimmten sozialen und politischen Kontexten. Diesem Schulfach muss bescheinigt werden, dass es nicht nur ein Ort theologischer Wissensvermittlung ist, sondern seinerseits zu einem theologiegenerativen Ort wird, von dem die Theologie ihrerseits zu lernen hat. Es kommt zu Rückkoppelungen und neuen Fragen, die von der Theologie aufgenommen werden müssen.“<sup>20</sup>

- Zusätzlich zu den drei hier in Anschlag gebrachten Aspekten im Verhältnis von Theologie und Religionsunterricht ist noch ein weiterer anzuführen: Der Religionsunterricht ist *Gegenstand theologischer Forschung*. Dazu gibt es eine Reihe von Projekten, seien sie historischer Art, seien sie empirisch ausgerichtet, seien sie auf eine didaktische Transformation theologischer Inhalte hin angelegt. Nicht wenige von ihnen sind von Religionslehrerinnen und -lehrern durchgeführt worden bzw. sind in Arbeit, was nochmals das wissenschaftliche

Potential in diesen Kreisen unterstreicht. Hauptsächlich wurde und wird dabei im Sinne des erst genannten Aspekts – Religionsunterricht als Applikationsort der Theologie – geforscht. Die empirische Wende in der Religionspädagogik hat auch Forschungsarbeiten im Sinne des zweiten Aspekts – Religionsunterricht als Bewährungskontext von Theologie – angestoßen. Schließlich sind neuere Forschungen zur Kinder- und Jugendtheologie dem dritten Aspekt – Religionsunterricht als Entstehungskontext der Theologie – zuzuordnen.

### 3. *Auf der Suche nach einer theologischen Maieutik<sup>21</sup> – Ein Beispiel, wie die Theologie vom RU lernen kann*

Im Folgenden soll exemplarisch mit Schwerpunkt auf die Religionspädagogik dargestellt werden, dass und wie der Religionsunterricht zu einem theologierelevanten Ort werden kann und als solcher durch entsprechende Forschungen noch erschlossen werden muss. Die anderen theologischen Disziplinen sind eingeladen, mit jeweils eigenen Schwerpunkten ihren Blick auf das Forschungsfeld Religionsunterricht zu richten. Für die Kirchengeschichte liegt beispielsweise mit Blick auf die Geschichte der religiösen Unterweisung seit den Kirchenvätern reichlich Stoff vor. Die biblischen Theologien können einerseits dem Thema Lehren und Lernen in der biblischen Tradition nachgehen und andererseits die Rezeptionsweisen biblischer Stoffe seitens der heute Heranwachsenden erforschen. Die systematischen Disziplinen können zur Ausarbeitung einer Hermeneutik

---

21 Der Begriff ist übernommen von Metz, *Johann B.: Glaube in Geschichte und Gesellschaft*, Mainz 1977, 120–135 (Kirche und Volk. Vom vergessenen Subjekt des Glaubens).

---

20 Ebd., 12.

religiöser Unterweisung in der Gegenwart beitragen. Leicht ließe sich die Liste von möglichen Themen für ein gemeinsames Forschungsprojekt, an dem sich alle theologischen Disziplinen beteiligen, verlängern. Nun zum angekündigten Beispiel aus der Religionspädagogik:

Was faktisch im Religionsunterricht leistbar ist, hängt stark von den Adressatinnen und Adressaten ab, mit denen er es zu tun hat, also von den an ihm teilnehmenden Schülerinnen und Schülern. Allen vorliegenden Umfragen zufolge gibt es ihrerseits keine statistisch ins Gewicht fallende Abwehrhaltung diesem Schulfach gegenüber; seine Beliebtheit nimmt allerdings mit zunehmendem Alter ab.<sup>22</sup> Welche Erfahrungen mit Religion, Glaube und Kirche bringen die Schüler/-innen in die Religionsstunden mit und wie sind sie dem gegenüber eingestellt? Gespeist aus eigenen langjährigen Erfahrungen als Religionslehrer und bestätigt durch die einschlägigen Jugendstudien zum Thema hat Wolfgang Michalke-Leicht dazu in einem vor zwei Jahren veröffentlichten Beitrag folgendes Bild gezeichnet:<sup>23</sup> Erfahrungen mit der Kirche hätten die am Religionsunterricht teilnehmenden Schüler/-innen insofern gemacht, als sie in der Regel das klassische Programm der Sakramentenkatechese durchlaufen hätten und gelegentlich an Gottesdiensten teilnahmen. Eine Minderheit hätte einen Bezug zur Ortsgemeinde, indem sie Ministrantendienst verrichten oder in einer Jugendgruppe mitmachen würde. Bei den meisten würde jedoch die Kirche

bestenfalls eine nachgeordnete Rolle im Leben spielen. Entsprechend würden die Konturen christlicher Lehre bei ihnen verschwimmen oder sich auflösen. Konfessionelle Identitäten seien für sie belanglos geworden. Wenn überhaupt, begegne den Jugendlichen die Kirche hauptsächlich als ein medial vermitteltes Phänomen. Kirchliche Großereignisse wie Weltjugendtage, Papstbesuche u.ä. würden mit einer gewissen Aufmerksamkeit bedacht, aber sie verblieben für die jungen Leute, sehe man von wenigen Ausnahmen ab, wie andere Großereignisse auch auf der Ebene des Events. Das aktuelle Image der Kirche sei bei den Jugendlichen durchweg desaströs. Der Ausschluss der Frauen vom Priesteramt, der Pflichtzölibat für Priester, die kirchliche Sexualmoral sowie andere kirchliche Positionen wie beispielsweise die unbarmherzige Haltung wiederverheirateter Geschiedenen gegenüber oder die Ablehnung der Abendmahlsgemeinschaft mit nichtkatholischen Christinnen und Christen sei für sie nicht nachvollziehbar. Positive Würdigung erführen allenfalls soziale Projekte bzw. einzelne Personen, die aus Glaubensüberzeugungen heraus konsequent handeln würden oder gehandelt hätten. Im Unterschied zu ihrer Kritik am aktuellen Zustand der Kirche hätten die Schüler/-innen durchaus ganz konkrete Vorstellungen, wenn es um die Zukunftsfähigkeit der Kirche gehe. Anstelle der monarchischen Gestalt der Kirche mit ihrer steilen Hierarchie und der ständischen Unterscheidung zwischen Klerus und Laien würden sie, analog zum demokratisch verfassten gesellschaftlichen Leben, auch in der Kirche Partizipation, Egalität und Diskurs einfordern. Ein Lehramt, das ihnen im Habitus der Belehrung gegenüber trete, finde bei ihnen kein Gehör.

Im Gegensatz zu ihrer Distanz und Skepsis der institutionellen Religion, vorab der Kirche gegenüber, lege die heutige Jugendgeneration der Religion allgemein gegenüber durchaus eine gewisse Aufgeschlossenheit an den Tag.

22 Vgl. *Bucher, Anton A.*: Religionsunterricht zwischen Lehrfach und Lebenshilfe. Eine empirische Untersuchung zum katholischen Religionsunterricht in der Bundesrepublik Deutschland, Stuttgart 2000; *Riegel, Ulrich*: Gerecht – spannend – anspruchsvoll. Der ideale Religionsunterricht in den Augen von Schülerinnen und Schülern. In: JRP 22 (2006), 113–123.

23 Vgl. *Michalke-Leicht, Wolfgang*: Ein Schulfach an der Grenze. Schülerinnen und Schüler im Religionsunterricht. In: HK 67 (2013) 295–299, bes. 297f.



Dies verbleibe allerdings weitgehend im Bereich des Privaten. Aus den vielfältigen Angeboten unterschiedlichster spiritueller, auch ins Esoterische gehender Herkunft würde von manchen Jugendlichen so etwas wie ein eigener religiöser Lebensentwurf zusammengebastelt, der, wenn er nicht mehr passe, schnell wieder verändert werden könne. Auf jeden Fall seien die jungen Menschen offen für existenzielle Fragen, Fragen nach einer Tiefendimension ihres Lebens. Mit diesen ihren Fragen wollten sie ernst genommen und nicht mit vorgefertigten Antworten, die nicht zur Disposition stünden, abgespeist werden.

Wie vermerkt, hat Wolfgang Michalke-Leicht seine hier vorgetragenen Beobachtungen auch auf die vorliegenden Ergebnisse aus der Jugendforschung gestützt. Sie müssen um des besseren Verständnisses willen in Beziehung gesetzt werden zu der allgemeinen Lage, in der sich die Jugend derzeit vorfindet und die sich kurz wie folgt charakterisieren lässt:<sup>24</sup> Die Bedingungen des Heranwachsens in der hiesigen Gesellschaft sind geprägt von epochalen strukturellen Prozessen, die mit Begriffen wie Pluralisierung, Enttraditionalisierung, reflexive Moderne oder Spätmoderne, Multioptionalität, Risikogesellschaft u. ä. bezeichnet werden. Die traditionellen Autoritäts- und Kontrollinstanzen haben nicht mehr die Macht, das Leben der Einzelnen wie der Gesellschaft insgesamt zu normieren. Damit werden den Individuen vielfältige Möglichkeiten zur eigenen Lebensgestaltung eingeräumt. Es kann zwischen einer Vielfalt von Lebensentwürfen gewählt werden. Aber es muss auch gewählt werden. Selbst wer sich bewusst nicht einen bestimmten Lebensentwurf zu eigen macht, wählt. *Individualisierung* ist gewissermaßen zu einem Schicksal gewor-

den, dessen Einfluss sich niemand entziehen kann. Der damit gegebenen Freiheit und dem gleichzeitigen Zwang zur Wahl sind die Jugendlichen in besonderer Weise ausgesetzt. Stehen sie doch vor der für diese Altersstufe typischen Anforderung, ihre eigene personale und soziale Identität neu, in Ablösung von ihren bisherigen Bindungen, zu bestimmen. Die Tatsache, dass in modernisierten Gesellschaften die Jugend zu einer eigenständigen Lebensphase geworden ist, gibt den Betroffenen Zeit und Raum, mit verschiedensten Lebensentwürfen, wie sie für die plural gewordene Gesellschaft kennzeichnend sind, zu experimentieren. Allerdings bekommen sie es dabei auch mit bestimmten hohen Erwartungen zu tun, die an sie gerichtet werden, sei es von den Eltern, die ihren Kindern zu einem gelingenden Leben verhelfen wollen, sei es von der Schule, die entscheidende Weichenstellungen für die Zukunft der Heranwachsenden vornimmt, sei es von der Wirtschaft, die auf kompetentes Fachpersonal angewiesen ist, sei es von der Welt des Konsums, die mit der Kaufkraft der jungen Generation ihre Gewinne steigern möchte u. ä. m. Das verlangt gerade den Heranwachsenden eine große Integrationsleistung ab, die nicht wenige von ihnen überfordert.

Auf instruktive Weise hat Matthias Sellmann die Strategien umrissen, mit denen die jungen Leute mit den komplexen Gegebenheiten, mit denen sie es zu tun haben, und verschiedenen Anforderungen, die an sie gerichtet werden, umzugehen versuchen.<sup>25</sup> Er klassifiziert sie als ■ „BIOGRAPHISIERUNG“; d. h. die Individualitätszumutungen moderner Vergesellschaftung werden dadurch aufgenommen und bearbeitet, dass man bestrebt ist, „vor sich selbst und vor anderen eine konsistente Lebenserzählung zu konstruieren“<sup>26</sup>;

24 Im Folgenden wurde zurückgegriffen auf den komprimierten Überblick von Gärtner, Christel: Religiöse Identität und Wertbindungen von Jugendlichen in Deutschland. In: Wolf, Christof/Koenig, Matthias (Hg.): Religion und Gesellschaft (KZfSS Sonderheft 53/2013), Wiesbaden 2013, 211–233, 213f.

25 Vgl. Sellmann, Matthias: „Ohne pics glaub ich nix!“ Die Jüngeren als Produzenten religiöser Bedeutungen. In: Mette/Sellmann 2012 [Anm. 2], 65–91.

26 Ebd., 70.

■ „AUFBAU SYMBOLISCHEN KAPITALS“, d.h. das Gewinnen von Zugehörigkeit und Abgrenzung durch Übernahme oder Erfindung „kulturelle(r) Codes, Stilsprachen und ganze(r) Verhaltensmuster, an denen sich die als gleichwertig erkennen, die sich in ihnen kompetent bewegen können“<sup>27</sup>, was z. B. in der Popkultur markanten Ausdruck findet;

■ „SELBSTSOZIALISATION“, ein paradoxer Begriff, der auf die „Rezeptionsaktivität und die Eigenleistung junger Leute bei ihrer Wirklichkeits- und Identitätskonstruktion“<sup>28</sup> abhebt.

Berücksichtigt man zusätzlich die Tatsache, dass Jugendliche sich in verschiedenen sozialen Milieus bewegen, ergibt sich, dass die drei von Sellmann angeführten Strategien nochmals in jedem Milieu sich mit jeweils eigenen Akzentsetzungen ausgestalten.

Bezieht man nunmehr diese Einsichten auf den Religionsunterricht oder auf anderweitige Bemühungen um eine Vermittlung des christlichen Glaubens, so ist einerseits davon auszugehen, dass gerade Jugendliche, wenn die dafür erforderliche vertrauensvolle Atmosphäre gegeben ist, offen sind für Orientierungs- und Sinnangebote, die ihnen bei ihrer Identitätsbildung hilfreich sind, dass sie diese aber auf ihre eigene Weise verarbeiten und das, was zu ihnen passt, auswählen und neu zusammenstellen.

Inwiefern passen christliche Glaubensinhalte auf die Sinn- und Identitätsfragen Jugendlicher? Dieser Frage ist Carsten Gennerich in einer bemerkenswerten Untersuchung nachgegangen, die er mit „Empirische Dogmatik des Jugendalters“ überschrieben hat.<sup>29</sup> Es handelt sich gewissermaßen um eine empirisch fundierte Weiterführung der neueren Transzen-

dentaltheologie, die nach den unter Jugendlichen vorfindbaren Voraussetzungen für eine für sie nachvollziehbare Rede von Gott und damit zusammenhängenden Inhalten fragt. Weil es unmöglich ist, die Fülle der von Gennerich gewonnenen Einsichten knapp zusammenzufassen, beschränke ich mich darauf, die Vorgehensweise seiner Untersuchung zu skizzieren.<sup>30</sup> Mithilfe einer von ihm gemeinsam mit Andreas Feige entwickelten Wertfeld-Matrix gewinnt er ein Modell, das in differenzierter Weise die Pluralität der unter heutigen Jugendlichen vorfindlichen Werthaltungen abbildet. Sie werden von Gennerich in vier Typen unterteilt: Jugendliche mit universaler Offenheit; Jugendliche mit einem prosozialen traditionsorientierten Wertemuster; Jugendliche mit einem Wertemuster des geltungs- und anerkennungsorientierten Sicherheitsstrebens; Jugendliche mit hohem Risikobewusstsein und intensiver Eigenlogik. Im Weiteren nimmt er sich zentrale theologische Topoi vor, beginnend mit der Sünde über Glauben, Rechtfertigung, Weisheit / Vorsehung / Gericht, Exodus / Umkehr / Wunder / Auferstehung / Reich Gottes, Schöpfung bis hin zu Nächstenliebe / Positionswechsel / Gemeinschaft, erörtert sie jeweils in ihrem theologischen Gehalt, wobei er unterschiedlich akzentuierte Interpretationen nebeneinander stellt. Dann bringt er die einzelnen Topoi in Verbindung mit den Wertemustern der Jugendlichen, um zum Schluss jeweils didaktische Prinzipien an die Hand zu geben.

Spannend ist, wie Gennerich aufzeigt, dass und wie die Rezeption der theologischen Kategorien seitens der Jugendlichen jeweils durch die Perspektive der für sie jeweils dominanten Wertemuster erfolgt und dass sich dabei bemerkenswerte Entsprechungen zu der einen oder anderen theologischen Interpretationsvariante der jeweiligen Kategorie ergeben. Auf der einen Seite tritt so das wirklichkeitserschließende

27 Ebd., 73.

28 Ebd., 76.

29 Vgl. Gennerich, Carsten: Empirische Dogmatik des Jugendalters. Werte und Einstellungen Heranwachsender als Bezugsgrößen für religionsdidaktische Reflexionen, Stuttgart 2010.

30 Vgl. auch Sellmann 2012 (Anm. 25), 81–88.

Potential der elementaren theologischen Topoi zutage, indem sie mit allgemeinmenschlichen Existentialien wie Selbstbewertung, Vertrauen, Anerkennung, Ordnung und Tugenden wie Gerechtigkeit, Hoffnung und Liebe, die auch Jugendliche umtreiben, in Beziehung gesetzt werden. Auf der anderen Seite zeigt sich, wie Jugendliche in der Auseinandersetzung damit die Chance gewinnen, sich ihrer selbst reflexiver, als wenn es unthematisch bleibt, zu vergewissern und damit ihre Selbstwahrnehmung zu erweitern, indem sie auf andere Weltzugänge und -anschauungen als die ihnen bislang geläufigen stoßen.

Carsten Gennerichs Untersuchung ist ein gehaltvolles Beispiel für die Chancen, die sich ergeben, wenn sich die verschiedenen Disziplinen und nicht nur die Religionspädagogik auf ein Feld wie den Religionsunterricht einlassen, das im Außen der Kirche angesiedelt ist, um in der Begegnung mit dem Anderen das Eigene neu zu erschließen und so wiederum dem oder der

Anderen möglicherweise etwas für ihn oder sie Neues nahebringen zu können.<sup>31</sup> Was Wolfgang Michalke-Leicht den Religionslehrerinnen und -lehrern ins Stammbuch schreibt, kann auch, wenn man es auf ihren Aufgabenbereich hin umformuliert, an die Adresse der Theologinnen und Theologen gerichtet werden: „Wenn Lehrerinnen und Lehrer sich auf die Kinder und Jugendlichen mit ihren Lebenswelten in den Niederungen des schulischen beziehungsweise unterrichtlichen Alltags wirklich einlassen, erfährt ihre Didaktik eine ‚kenotische‘ (herabsteigende) Ausrichtung. Als fundamentaltheologischer Diskurs an der Peripherie wird dann der Religionsunterricht zum ‚Locus theologicus‘, wobei die Schüler/-innen mit ihren Lebenswelten die Glaubensquelle (m. E. wäre hier exakter zu sprechen von dem ‚Fundort theologischer Erkenntnis‘, N.M.) sind. Pädagogisch formuliert geht es um eine ‚mathetische Wende‘, bei der das Lernen der Schüler/-innen gegenüber dem Lehren der Lehrer/-innen stark gemacht wird.“<sup>32</sup>

*Dr. Norbert Mette  
Professor em. für Religionspädagogik /  
Praktische Theologie, Technische  
Universität Dortmund, Liebigweg 11A,  
48165 Münster*

31 Vgl. ebd., 87f.

32 Michalke-Leicht 2013 [Anm. 23], 299.