

Werner H. Ritter

Was ist „Sache“?

Zur Identität Evangelischer Religionspädagogik heute

## 0. Zur „Sache“

Wie kann christlicher Glaube heute seine Identität wahren und seine Relevanz zeigen? Richard Schröder sieht angesichts der Überkomplexität und Unübersichtlichkeit der modernen Welt nur zwei Reaktionsmöglichkeiten seitens Glaube-Kirche-Theologie: Die eine sei „verzerrende Vereinfachung mit Fundamentalismusanfälligkeit im Gefolge“; die andere, welche er für die „einzig angemessene Reaktion“ erachtet, bezeichnet er als „Elementarisierung, das ist eine lebensdienliche Konzentration auf das Wesentliche“<sup>1</sup>. Nicht wenigen christlichen Zeitgenossen erscheint, gerade am Ende eines Jahrhunderts und Jahrtausends, eine (Rück-)Besinnung und/oder Konzentration auf das „Wesentliche“ dringlich angezeigt. „Wer hört denn“, fragt Joachim Mehlhausen zu Recht, „auf einen Gesprächspartner, der seine eigene Stimme in einem undeutlichen Gewirr von Stimmen untergehen läßt?“<sup>2</sup> Was aber ist das „Wesentliche“ des Glaubens? Was ist christlich? „Was heißt heute ‘evangelisch’?“<sup>3</sup>, fragt 1997 ein Themenheft der „Evangelischen Theologie“. Die Antworten, die sich dazu versammelt finden, veranlassen Olaf Waßmuth in einem kritischen Kommentar bereits in der Einleitung zu der Feststellung: „Daß ich über die konkreten Ergebnisse etwas enttäuscht bin – freilich nicht nur! – liegt wohl daran, daß die Neigung besteht, wieder ‘nur’ einen Abriss des eigenen Spezialgebiets zu bieten.“<sup>4</sup> Ergänzend bemerkt er: „die Unfähigkeit wäre auch im Blick auf die ureigenste Aufgabe der Theologie ein trauriger Befund, ist sie doch die Wissenschaft vom Wald, und nicht nur von den Bäumen“ (S. 83).

Was aber macht, zumal im heutigen Pluralismus und angesichts vielfältiger Infragestellungen unserer „evangelischen Existenz heute“, unsere Identität als Christen, als Evangelische aus? In der Moderne erscheint „Wahrheit“ „in Vielfalt“, konstatiert Trutz Rendtorff.<sup>5</sup> Aber wieviel Pluralität verträgt Identität? Und wie verhalten sich Identität und Pluralität zueinander?<sup>6</sup> Auf diesem Hintergrund soll hier im Folgenden nach der „Sache“ der Evangelischen Religionspädagogik heute gefragt werden und danach, was ihre Identität ausmacht.

<sup>1</sup> R. Schröder, Wissen, was wichtig ist, in: *EvKomm* 31 (1988) 1, S. 23 ff., hier S. 25.

<sup>2</sup> J. Mehlhausen, Vorwort, in: *ders. (Hg.)*, Pluralismus und Identität, Gütersloh 1995, S. 12.

<sup>3</sup> *Ev Theol* 57 (1997) 1.

<sup>4</sup> O. Waßmuth, Sprache finden für das Wesentliche, in: *Ev Theol*, a.a.O., S. 83 ff., hier S. 83.

<sup>5</sup> T. Rendtorff, Über die Wahrheit der Vielfalt, in: *J. Mehlhausen (Hg.)*, Pluralismus..., a.a.O., S. 21.

<sup>6</sup> Vgl. neuerdings dazu exemplarisch *M. Schreiner (Hg.)*, Vielfalt und Profil, Neukirchen-Vluyn 1999.

## I. Vom Karussell der Theorien und der Profillosigkeit der Religionspädagogik

Wer einmal nur überblicksweise die wichtigsten religionspädagogischen Stich- und Schlagworte der letzten drei Jahrzehnte, in denen religionspädagogische Themen und Konzepte einander rasch ablösten,<sup>7</sup> Revue passieren läßt, vermag vermutlich nachzuvollziehen, warum Norbert Schiffers (1974) in polemischer Zuspitzung von einem „Karussell der Theorien“<sup>8</sup> gesprochen hat und warum Walter Schmithals (1973) der Religionspädagogik bescheinigte, sie biete „mit ihrer Fülle von Konzepten“ ein Bild der „Konzeptionslosigkeit“<sup>9</sup>. Schaut man darüber hinaus auf die Geschichte der praktisch-theologischen Disziplin Religionspädagogik in diesem Jahrhundert,<sup>10</sup> entdeckt man auch hier nicht eine einzige, sich „ewig gleichbleibende Theorie des Religionsunterrichts“, sondern eine Mehrzahl von sogenannten religionspädagogischen Konzeptionen. Beide Beobachtungen zusammengenommen, können auf einen außenstehenden, mit der Materie und den Zeitumständen wenig vertrauten Beobachter den Eindruck großer Unstetigkeit, Wechselhaftigkeit und Profillosigkeit des Faches machen, so als ließe sich die Religionspädagogik „allzusehr von modischen Trends leiten“<sup>11</sup>. Wie kann, so mag jener Beobachter fragen, angesichts einer Mehr- oder Vielzahl von religionspädagogischen Konzeptionen das Profil des Faches gewahrt bleiben? Ja, ist bei solcher Vielfalt überhaupt ein gemeinsames Profil erkennbar bzw. verflüchtigt sich hier nicht alles in bunte und pure Beliebigkeit?<sup>12</sup>

Wo die angebliche Profillosigkeit des Faches als belastendes Problem empfunden wird, finden sich meist auch probate Verbesserungsvorschläge: So wird denn beispielsweise in der religionspädagogischen Geschichte dieses Jahrhunderts, wenn es um das Profil und die Identität des Faches geht, immer wieder

<sup>7</sup> Vgl. etwa bei G. Bockwoldt, Religionspädagogik. Eine Problemgeschichte, Stuttgart u.a. 1977, v.a. S. 87 ff.

<sup>8</sup> N. Schiffers, Auf dem Karussell der Theorien. Religionsunterricht in der Schule – Curriculum ohne Basis?, in: Publik-Forum 3 (1974) (11. Januar 1974), 12 ff.

<sup>9</sup> Vgl. W. Schmithals, Religionsunterricht in der Schule, in: Der evang. Religionslehrer an beruflichen Schulen 21 (1973), S. 230 ff.

<sup>10</sup> Für gewöhnlich datiert man den Beginn wissenschaftlicher Religionspädagogik auf 1889. In diesem Jahr hat nach heutigem Kenntnisstand der evangelisch-systematische Theologe Max Reischle (Die Frage nach dem Wesen der Religion, Freiburg 1889, S. 91) Begriff und Sache einer Religionspädagogik ins Gespräch gebracht. Allerdings gibt es auch ernstzunehmende Vorschläge für eine frühere Datierung evangelischer Religionspädagogik (mit einer Vorgeschichte bis zur Reformation) in der Aufklärungszeit; vgl. F. Schweitzer, Die Religion des Kindes, Gütersloh 1992.

<sup>11</sup> N. Mette, Religionspädagogik, Düsseldorf 1994, S. 240.

<sup>12</sup> Zum weiteren Vorgehen: Zunächst soll dieser immer wieder beklagten angeblichen Profillosigkeit der Evangelischen Religionspädagogik in diesem Jahrhundert nachgegangen werden (I.); sodann werde ich in einem zweiten Teil die Hauptlinien der religionspädagogischen Konzeptionen dieses Jahrhunderts hinsichtlich ihres Profils und ihrer Vielfalt herauszuarbeiten versuchen (II.). Ein dritter Teil beschäftigt sich mit dem Zusammenhang von Identität, Profil und Vielfalt (III.), ein vierter befaßt sich mit der Identität Evangelischer Religionspädagogik heute (IV.).

die „Sache“ bzw. die Rückkehr zu ihr ins Spiel gebracht und angemahnt. Nicht wenige Vertreter des Faches, darüber hinaus auch Beobachter der religionspädagogischen Szene, nicht zuletzt der eingangs zitierte Walter Schmithals, erwarten von einer Rückkehr zur Sache, was immer auch das heißen mag, eine Besserung der Religionspädagogik. Dies scheint vor allem der Fall zu sein, wenn und wo der Begriff „Sache“ in einer Art substanzhaftem Sinne verwendet wird,<sup>13</sup> so als sei vorab ausgemacht, was die Sache des Religionsunterrichts gewissermaßen „für immer und ewig“ sei. Andere fordern energisch eine theologische Revision religionspädagogischer Theorien, weil man argwöhnt, diese seien „hauptsächlich zu dem Zwecke entwickelt worden“, „den Religionsunterricht von einer Bevormundung durch die Theologie (und die fachwissenschaftliche theologische Ausbildung, insbesondere in der Dogmatik) zu befreien“<sup>14</sup>. Dritte schließlich bringen theologische Fundamentalsätze als Norm evangelischer Religionspädagogik ins Spiel, so etwa, wenn gefragt wird: „Braucht die evangelische Religionspädagogik bei der Suche nach neuen Methoden nicht einen Kleinen Katechismus theologischer Fundamentalsätze, die jeder und jede unterschreiben muß, die sich an diesem Auftrag, der vom Herrn der Kirche kommt, beteiligen will?“<sup>15</sup>

Bestrebungen so nach dem Proprium, dem Profil und der christlichen Identität der Religionspädagogik zu fragen, begegnen uns verstärkt, vor allem in den letzten Jahren, seit man – sicher nicht nur unverständlich – die Gefahr des Schwindens eines klaren theologischen Profils zu Gunsten eines Beliebighkeits-Pluralismus oder einer Zeitgeisttheologie auch in der Religionspädagogik wittert.

Was aber verbirgt sich hinter der Vorstellung eines „klaren theologischen Profils“ der Religionspädagogik bzw. der Forderung einer Rückkehr zu ihrer „Sache“ oder „Identität“? Offenkundig lassen diese drei Stichworte Vorstellungen wie markant, deutlich, eindeutig, klar, scharf konturiert, unverwechselbar usw. assoziieren. Und in der Tat verbinden sich mit den Begriffen „Sache“ und „Identität“ sowohl in der Alltagssprache als auch in der älteren wissenschaftlichen Theorie Vorstellungen wie „stabil“, „fest“, „gleichbleibend“. Vom Lateinischen „idem“: „dasselbe“ herkommend, versteht man unter Identität „Nämlichkeit, Einerleiheit, Sichselbstgleichheit“<sup>16</sup>. Bereits die Endungen „heit“, „keit“ weisen auf das mehr statisch-stabile Moment in dieser Begriffsdefinition hin. So definiert Friedrich Maliske im „Lexikon für Theologie und Kirche“<sup>17</sup>, Identität sei „zunächst das völlige Sich-Selbst-Gleichbleiben eines

<sup>13</sup> Eine Tendenz in dieser Richtung lassen gelegentlich etwa die Beiträge von G. Kittel erkennen; vgl. I. Baldermann/G. Kittel, Die Sache des Religionsunterrichts, Göttingen 1975, S. 40, 51, 66, 67 u. ö.

<sup>14</sup> G. Sauter, Zur theologischen Revision religionspädagogischer Theorien, in: EvErz 46 (1986), S. 128 (S. 127 ff.).

<sup>15</sup> J. Mehlhausen, Unterrichtete Religion oder gelehrter Glaube?, in: W. Gräß (Hg.), Religionsunterricht jenseits der Kirche?, Neukirchen-Vluyn 1996, S. 12 (9 ff.).

<sup>16</sup> Art. Identität, in: Brockhaus Enzyklopädie, Bd. 8, 1969<sup>17</sup>, S. 807.

Seienden in allen Veränderungen seines zeitlichen Daseins (Akzidentien) aus dem Grund seines der Zeit widerstehenden Wesens (Substanz), so daß es immer und überall selbst als es selbst sich zeigt und deshalb als solches identifizierbar bleibt“. „Identität“ und „Sache“ meinen hier also etwas Stabiles und Feststehendes, sie leiten sich ab bzw. stehen in einem engen Bezug zu einem bestimmten Sinnsystem. Die damit gegebenen oder erfolgenden inhaltlichen Festlegungen sind in der Regel einer Interpretation oder Diskussion wenig oder gar nicht zugänglich. Im extremen und überzogenen Falle können „Identität“ und „Sache“ zur autoritären Fremdbestimmung, zu Starrheit und Retrovertiertheit umschlagen.

*Zusammengefaßt: Profil, Sache und Identität stehen in einem substanzhaft gedachten Verständnis ein für alle Mal endgültig fest und können lediglich im Sinne eines fixen Profils, einer fertigen Sache bzw. eines irreversiblen Identitätsmusters übernommen werden.*

Sehe ich recht, dann wirft man der Evangelischen Religionspädagogik vor allem dort Profil- und Substanzlosigkeit vor, wo man sich selbst auf dem Boden eines solchen substanzhaft gedachten Identitäts- oder Sachverständnisses im Sinne einer überschaubaren Zahl von klar definierten Sätzen bewegt. Die Kardinalfrage, die im weiteren Verlauf zu klären ist, lautet daher, ob man damit ein lebenspraktisch wie wissenschaftlich zureichendes Verständnis von „Sache“, „Identität“ und „Profil“ vertritt oder nicht.

## II. Konzeptionelle Vielfalt und die Frage nach Profil und Identität

Eine religionspädagogische Konzeption gibt für gewöhnlich Auskunft darüber, was Religionsunterricht

- zu einer bestimmten Zeit
- am Ort öffentliche Schule
- nach vorherrschender Meinung will und soll.<sup>18</sup>

Es geht also bei dem Begriff Konzeption mit anderen Worten um das geschichtlich und soziokulturell vielfach bedingte Selbstverständnis und das öffentlichkeitswirksame „Profil“, d.h. Erscheinungsbild von Religionsunterricht. Zum Profil bzw. Erscheinungsbild einer religionspädagogischen Konzeption gehören Sachzusammenhänge wie

- Ziel- und Aufgabenstellung des Faches
- Bestimmung seiner Unterrichtsinhalte und -themen
- Begründung des Faches, auch im Zusammenhang von Schule, Schulleben und Schumatmosphäre
- Bestimmung des Lehrerverständnisses sowie des pädagogischen Verhältnisses zwischen SchülerInnen und LehrerInnen

<sup>17</sup> F. Maliske, Art. Identität, in: LThK, Bd. 5, S. 604 (Freiburg 1960<sup>2</sup>).

<sup>18</sup> Vgl. die ähnlich gelagerte Formulierung von W. Steck, Zur Religionspädagogik und zur Katechetik, in: F. Wintzer (Hg.), Praktische Theologie, Neukirchen-Vluyn, 5. überarb. und erweiterte Auflage 1997, S. 166.

– Verständnis, Bedeutung und Entwicklung eigener Unterrichtsmethoden<sup>19</sup>. Im Folgenden werden nacheinander in komprimierter Zuspitzung und auch Vereinfachung die vier mittlerweile „klassisch“ gewordenen religionspädagogischen Konzeptionen dieses Jahrhunderts vorgestellt, unter deren Namen und Theorie-Rahmen Religionsunterricht vor Ort faktisch erteilt worden ist.<sup>20</sup> Die Konzeptions-Bezeichnungen bringen dabei das Hauptanliegen der jeweiligen Konzeption auf den Begriff. Im wesentlichen haben die vier im Folgenden aufgeführten Konzeptionen einander abgelöst,<sup>21</sup> meinen also durchaus ein geschichtliches Nacheinander; da frühere Konzeptionen aber nie einfach nur total passé waren, begegnen sie uns auch heute immer wieder im Sinne einer „Gleichzeitigkeit des Ungleichzeitigen“, d.h. als Mit- und Nebeneinander verschiedener Konzeptionen. Zeitgeschichtlich umfassen wir damit die Jahre von ca. 1900 bis Mitte der achtziger Jahre. Für die letzten eineinhalb Jahrzehnte religionspädagogischer Konzeptionierung findet sich zwar noch kein allseits anerkannter Name; doch spricht manches dafür, diese Phase als „erfahrungsorientierten Religionsunterricht“ zu begreifen; auch dieser jüngste religionspädagogische Zeitabschnitt soll kurz konzeptionell skizziert werden.

### 1. Die Liberale Religionspädagogik

Ihre Ära umfaßt die Jahre von ca. 1900 bis 1920/25. Als ihr maßgeblicher Vertreter und Begründer gilt Richard Kabisch (1868 – 1914)<sup>22</sup>, der vor allem durch sein Werk „Wie lehren wir Religion? Versuch einer Methodik des Evangelischen Unterrichts für alle Schulen auf psychologischer Grundlage“ (1910<sup>1</sup>, 1931<sup>7</sup>) bekannt geworden ist.<sup>23</sup>

Um die Jahrhundertwende war Religionsunterricht bei den SchülerInnen an die unterste Grenze der Beliebtheitskala gerückt. In Folge politisch konservativer Gesinnungsbildung und kirchendogmatischer Verengung degenerierte er zu einem katechetischen Frage-Antwort-Spiel und Begriffsgeklapper, das am Kind vorbeiging. In dieser Zeit gibt es religionsunterrichtliche Neuansätze,<sup>24</sup> die die Religionspädagogik und den Religionsunterricht aus solchen Verflechtungen herauslösen wollten. Inhaltlich handelt es sich dabei um eine Verbindung von moderner (= liberaler) Theologie und wissenschaftlicher Pädagogik im Gefol-

<sup>19</sup> Vgl. *ders.*, a.a.O., S. 168.

<sup>20</sup> Die Namen sind allesamt als Bezeichnungen *ex post* zu verstehen. Keine der vier mittlerweile klassisch zu nennenden Konzeptionen verstand sich also von Anbeginn an so, vielmehr ergab sich dies in der Regel erst in einer Art resümierenden „Blick zurück“.

<sup>21</sup> Durchaus im Sinne eines Paradigmenwechsels; vgl. *Th. S. Kuhn*, *Zur Struktur wissenschaftlicher Revolutionen*, Frankfurt/M. 1988.

<sup>22</sup> Vgl. dazu *W. Ritter*, *R. Kabisch*, in: *H. Schröder/D. Zilleßen* (Hg.), *Klassiker der Religionspädagogik*, Frankfurt/M. 1989, S. 181 ff.; *G. Lämmermann*, *Religionspädagogik im 20. Jahrhundert*, Gütersloh 1994, v.a. S. 44 ff.

<sup>23</sup> Die im fortlaufenden Text in Klammern angegebenen Seitenzahlen beziehen sich auf *R. Kabisch* und *H. Tögel*, *Wie lehren wir Religion?*, 7., gänzlich neugestaltete Auflage, Göttingen 1931.

<sup>24</sup> Vgl. *W. Wiater*, *Religionspädagogische Reformbewegung 1900 – 1933*, Hildesheim u.a. 1984.

ge von Johann F. Herbart und Tuiskon Ziller. Theologiegeschichtlich gehören diese Neuansätze jener Zeit an, die wir die Epoche der „Liberalen Theologie“ oder des „Kulturprotestantismus“ nennen.

Die *Aufgabe des Religionsunterrichts* in der Auffassung der Liberalen Konzeption wird begrifflich nur im Zusammenhang der hohen anthropologischen Relevanz, welche diese Epoche der Religion bzw. dem religiösen Erleben/Erfahren grundsätzlich zugeschrieben hat. Religion und religiöses Erleben sind demnach „das höchste Lebensgut“ (S. 2) und „höchste Lebenssteigerung“ (S. 38); sie machen sich als Gefühl der „Abhängigkeit“ und der „Erhabenheit“ (vgl. S. 33) bemerkbar. Somit kommt es in diesem Religionsunterricht darauf an, die religiöse Anlage der SchülerInnen zu pflegen, zu fördern, weiterzuentwickeln und religiöse Erlebnisse zu vermitteln bzw. zu ihnen anzuleiten, denn Religion muß „erlebt“ (S. 60), nicht bloß „gedacht“ werden. Vorausgesetzt ist dabei, daß Religion per se lehrbar ist und durch „planmäßige Einwirkung“ auf junge Menschen hervorgerufen werden kann. Die oberste Devise lautet deswegen: „Der Unterricht schaffe Erlebnisse“ (S. 113). Dementsprechend kommt es im Religionsunterricht allein darauf an, „daß die in dem Religionsunterricht angeschauten Stoffe mit Gefühlsbewegung erlebt werden, daß die Schüler in der Religionsstunde bewundern und verehren, hassen und lieben, sich entrüsten und begeistern, sich grauen und erheben, sich bedrückt und befreit fühlen“ (S. 116).

Es ist bezeichnend, daß Kabisch den Unterrichtsstoffen die Rolle von „Hilfsmitteln“ zuweist, die „religionszeugend wirken“ können (S. 59).

Die *Begründung* liberalen Religionsunterrichts nach Kabisch erfolgt weniger vom partikularen kirchlichen Eigeninteresse her, als vielmehr vom Selbstverständnis des modernen Staates aus.<sup>25</sup> Ist die Schule allgemein dem Staat deswegen wichtig, weil sie staatsbürgerliche Erziehung betreibt, so der Religionsunterricht speziell darin, daß er einen Beitrag zur Bildung von Staatsgesinnung leistet, denn die christliche Religion ist eine tragende Säule der christlich-abendländischen Kultur. Der Staat weiß, „daß die Religion ... für das öffentliche wie für das Privatleben von ... unvergleichlich segensreicher Kraft ist. Darum sorgt er dafür, daß es an dieser unentbehrlichen Nahrung niemandem seiner Mitglieder fehle; deswegen erteilt er Religionsunterricht.“ (S. 13)

## 2. Die Evangelische Unterweisung

Diese konzeptionelle Epoche datiert ab ca. Mitte der 20er Jahre bis Mitte der 50er/Anfang der 60er Jahre; Gerhard Bohne, Martin Rang, Oskar Hammelsbeck und Helmuth Kittel sind ihre wichtigsten Vertreter. Was Ende der 20er Jahre mit Gerhard Bohnes Werk „Das Wort Gottes und der Unterricht“ (1929)<sup>26</sup> seinen Anfang nimmt, in den späten 30ern und 40ern mit Hammelsbeck und Rang – Religionsunterricht ist „Kirche in der Schule“<sup>27</sup> – seine spe-

<sup>25</sup> Vgl. G. Lämmermann, Religionspädagogik im 20. Jahrhundert, Gütersloh 1994, S. 46.

<sup>26</sup> G. Bohne, Das Wort Gottes und der Unterricht (1929), Berlin 1964<sup>3</sup>.

zifisch kirchlich-gemeindliche Fortsetzung findet, erhält seinen Abschluß in der Nachkriegszeit mit Kittels (1902 – 1984) programmatischer Forderung: „Evangelische Unterweisung – nie wieder Religionsunterricht“<sup>28</sup>. Letzterer vollendet in seinem klassisch zu nennenden Entwurf die „Diskussion um die Prinzipien einer theologisch begriffenen Theorie des Religionsunterrichts“<sup>29</sup>, die auf einer spannungsvollen Synthese Dialektischer und Lutherischer Theologie basiert. In ihrem Mittelpunkt stehen weder religiöse Gefühle noch die Vermittlung religiöser Erlebnisse, sondern „das Wort Gottes und der Unterricht“ (Bohne 1929) bzw. das „Evangelium“ (Kittel 1947). Bohne zufolge ist die übermächtige Pädagogisierung und Psychologisierung des Religionsunterrichts nicht länger gut zu heißen. Entsprechend kritisch äußert er sich bezüglich Kabischs Religionsverständnis: „Völliger kann man das Wesen des Christentums wohl nicht mißverstehen“<sup>30</sup>; pädagogisch könne man den Schüler so nur „pseudoreligiöse Erlebnisse“ machen lassen, ihn aber nie „mit Gott in Berührung bringen“<sup>31</sup>.

Erklärte *Ziel- und Aufgabenstellung* der Evangelischen Unterweisung ist bei allen Unterschieden zwischen ihren maßgeblichen Vertretern „die Verkündigung des Wortes Gottes“ (Bohne 1929); die Konzeption will dazu beitragen, daß „das Evangelium Jesu Christi wieder Wort Gottes an uns“<sup>32</sup> wird; die Aufgabe des Unterrichtes kann „nur darin bestehen, daß er durch den Hinweis auf die Offenbarung und die Verkündigung des Wortes Gottes den Menschen in die Entscheidung stellt vor Gott“<sup>33</sup>. Zentral wird so die Konfrontation mit dem zur Entscheidung rufenden Wort Gottes, weswegen dem Fach eine große Ernsthaftigkeit inhäriert. Evangelischer Unterricht ist sachlicher Unterricht, er steht unter dem „Gesetz der Sache“<sup>34</sup>, die Sache aber ist das Evangelium, womit der Unterrichtsinhalt zum dominierenden pädagogischen Prinzip wird. Von einer „Überordnung des Kindes über die Sache“ will die Evangelische Unterweisung ebenso wenig etwas wissen wie von einer „Überordnung irgendeines Bildungssystems über sie“. Somit wird die Aufgabe des Faches verstanden im Rahmen des christlichen bzw. kirchlichen Lebens und der Einübung in seine spezifischen Lebensformen. Unterweisung heißt deswegen „Einweisung und Einübung in den christlichen Glauben“<sup>35</sup>. Die Aufgabenbestimmung des Faches fällt in der Sicht der Evangelischen Unterweisung also konsequent theolo-

<sup>27</sup> So *M. Rang* (Hg.), *Handbuch für den Biblischen Unterricht*, Bd. I, Berlin 1947<sup>2</sup> (1939), S. 106, und *O. Hammelsbeck*, *Der kirchliche Unterricht*, München 1947<sup>2</sup> (1939).

<sup>28</sup> *H. Kittel*, *Vom Religionsunterricht zur Evangelischen Unterweisung*, Lüneburg 1947, S. 8.

<sup>29</sup> *W. Steck*, a.a.O., S. 169.

<sup>30</sup> *G. Bohne*, *Das Wort Gottes ...*, a.a.O., S. 81.

<sup>31</sup> *Ders.*, a.a.O., S. 69.

<sup>32</sup> *H. Kittel*, *Vom Religionsunterricht zur Evangelischen Unterweisung*, a.a.O., S. 8.

<sup>33</sup> *G. Bohne*, *Das Wort Gottes ...*, a.a.O., S. 131.

<sup>34</sup> *H. Kittel*, *Vom Religionsunterricht ...*, a.a.O., S. 28.

<sup>35</sup> *G. Lämmermann*, a.a.O., S. 80.

gisch aus; schulischen, pädagogischen und psychologischen Gesichtspunkten kommt keine konstitutive Bedeutung zu.

Begründet ist die Evangelische Unterweisung in der Schule ausdrücklich durch eine theologisch-dogmatische Konzentration auf das Wort Gottes. Näherhin wird sie konsequent entweder aus dem Zusammenhang mit dem Leben der Kirche als geistliche Größe (so Bohne und Kittel) bzw. im Leben der institutionellen Kirchengemeinde (so Rang und Hammelsbeck) begriffen. Für die Kirche war dieser Unterricht „eine Form bzw. eine Phase kirchlicher Verkündigung, die, wie andere, das Evangelium an die nachwachsende Generation vermittelte, Glauben befestigte oder aber erstmals ermöglichte“<sup>36</sup>.

### 3. Der Hermeneutische Religionsunterricht

Die Zeit dieser Konzeption sind vor allem die 60er Jahre des 20. Jahrhunderts. In dem Maß, in welchem seit den späten 50er und frühen 60er Jahren die Säkularisierung der Gesellschaft fortschritt und immer wieder für eine Trennung von Staat und Kirche<sup>37</sup> plädiert wurde, empfand man die Evangelische Unterweisung an öffentlichen Schulen als problematisch. ReligionslehrerInnen fühlten sich zunehmend von dem steilen kirchlichen Verkündigungsauftrag des Faches überfordert. Und weil offensichtlich die „kirchliche Herrschaft“ an den Schulen und in der Öffentlichkeit sich belastend auswirkte, erklärte sich die Evangelische Kirche in Deutschland (EKD) 1958 „zu einem freien Dienst an einer freien Schule bereit“<sup>38</sup>. Auf diesem Hintergrund entwickelten in den 60er Jahren vor allem Martin Stallmann (1903 – 1980), Hans Stock (1904 – 1991) und Gert Otto (\*1926) eine vornehmlich hermeneutische Aufgabenbestimmung des Religionsunterrichts, und zwar unter Bezugnahme auf damalige bildungstheoretische Einsichten einerseits, Erkenntnisse und Ergebnisse damaliger exegetisch-theologischer Forschung (vor allem historisch-kritische Exegese und sog. existentielle Interpretation; R. Bultmann u.a.) andererseits.<sup>39</sup> Versucht die theologische Exegese vorwiegend herauszubekommen, was ein Text in einer bestimmten Situation sagen will – biblische Texte sind nicht länger wie in der Evangelischen Unterweisung „zeitlose Predigten“ – und will die existentielle Interpretation „die Allgemeingültigkeit der Botschaft“ verstehensmäßig herausarbeiten und die überzeitlichen Bedeutungs-Aussagen für Menschen heute aktualisieren,<sup>40</sup> so betont die damalige geisteswissenschaftliche bzw. bildungstheoretische Pädagogik und Didaktik, vor allem im Gefolge von Herman Nohl und Erich Weniger, dann auch dem frühen Wolfgang Klafki, daß Bildung sich immer in Auseinandersetzung mit den die Kultur tragenden Traditionen

<sup>36</sup> K. Wegenast, Orientierungsrahmen Religion, Gütersloh 1979, S. 28.

<sup>37</sup> Vgl. E. Fischer, Trennung von Kirche und Staat, Frankfurt/M. 1984<sup>3</sup> (1964).

<sup>38</sup> Synode der EKD 1958. Wort zur Schulfrage, in: K. E. Nipkow/F. Schweitzer (Hg.), Religionspädagogik, Bd.2/2, Gütersloh 1994, S. 157 ff., hier S. 158.

<sup>39</sup> Vgl. H.-G. Heimbrock, Art. Religionspädagogik, in: TRT, Bd. 4, hg. E. Fahlbusch, Göttingen 1983, S. 251.

<sup>40</sup> Vgl. S. Vierzig, Das Projekt „Markusevangelium“ und die Religionspädagogik, in: EvErz 41 (1989), S. 205 f.

vollziehe. Der Hermeneutische Religionsunterricht partizipierte in diesem Verständnis an der Bildungsaufgabe aller Schulfächer vom Deutsch- bis zum Mathematikunterricht, die darin gesehen wurde, von der Tradition her die Gegenwart zu erhellen. Nach M. Stallmann<sup>41</sup>, dem maßgeblichen Begründer dieser Konzeption, kann es Schule, die den wahren Bedürfnissen des Menschen dienen will, nicht bei der Behandlung technisch-wissenschaftlicher Sachverhalte allein bewenden lassen. Nur „sachliche Belehrung“, „nützliche Kenntnisse“ zu vermitteln, sei zu kurzatmig. Vielmehr komme es darauf an, die menschliche Frage- und Verstehensfähigkeit zu fördern und somit einen Beitrag zu menschlichem Selbst- und Weltverständnis zu leisten. Hierbei muß auch die Überlieferung zu Wort kommen. Wie die Schule insgesamt ein Auslegungsgeschehen meint, so ist – nach Stallmann – auch der Religionsunterricht ein Fach der Auslegung: „Das Christentum wird in der Schule ausgelegt.“<sup>42</sup> Wenn auch Stallmanns Gedanken die weitere hermeneutische Theoriebildung stark angeregt und beeinflußt haben, in der Praxis hat sich in der Folgezeit stärker die geistesgeschichtlich orientierte Auffassung des Hermeneutischen Religionsunterrichts nach Gert Otto durchgesetzt.<sup>43</sup> Ottos programmatische Aussage für den von ihm so benannten „Hermeneutischen“ Unterricht lautet: Der Religionsunterricht ist ein „Auslegungsgeschehen“, „weil damit einerseits der Grundaufgabe der Schule entsprochen ist, andererseits das breite Feld der Inhalte des Religionsunterrichts... umspannt“ ist.<sup>44</sup>

Schulischer Religionsunterricht zielt, wenn er mit der christlichen Überlieferung vertraut macht, nicht auf Glauben, sondern auf Verstehen, er ist „verständniserschließender“ Unterricht.<sup>45</sup> Er interpretiert nach Stallmann christliche Überlieferung, „nicht um die Schüler auf diese Tradition zu verpflichten, sondern um in kritischer Auseinandersetzung mit den religiösen Antworten ihr Verständnis für die eigene Fraglichkeit und damit für die Rede von Gott zu gewinnen“<sup>46</sup>. An der Aufgabe, biblische Texte existential so auszulegen, daß sie ins Heute sprachen und verständlich wurden, ist diese Konzeption allerdings häufig gescheitert, weil viele ReligionslehrerInnen dadurch radikal überfordert waren.<sup>47</sup>

Hat im Verständnis von G. Otto die Schule ihre Aufgabe in der „Interpretation der Überlieferung“ und gehört zu ihr „als integrierende Komponente das Christentum in seinen jeweiligen Ausprägungen“, dann „ist der Religionsun-

<sup>41</sup> M. Stallmann, *Christentum und Schule*, Stuttgart 1958; *ders.*, *Evangelischer Religionsunterricht*, Düsseldorf 1968; vgl. dazu auch G. Lämmermann, *Religionspädagogik im 20. Jahrhundert*, a.a.O., v.a. S. 109 ff.

<sup>42</sup> M. Stallmann, *Christentum und Schule*, a.a.O., S. 186.

<sup>43</sup> Vgl. P. Biehl, *Didaktische Strukturen des Religionsunterrichts*, in: JRP 12 (1995), Neukirchen-Vluyn 1996, S. 205.

<sup>44</sup> G. Otto, *Schule, Religionsunterricht, Kirche*, Göttingen 1968<sup>3</sup> (1961), S. 2.

<sup>45</sup> M. Stallmann, *Evangelischer Religionsunterricht*, Düsseldorf 1968, S. 26.

<sup>46</sup> *Ders.*, a.a.O., S. 49.

<sup>47</sup> K. Wegenast, *Religionspädagogik und Exegetische Wissenschaft*, a.a.O., S. 65.

terrichtet in der Schule nicht durch kirchliche Ansprüche, sondern aus sachlichen Zwangsläufigkeiten, die geistesgeschichtlich bedingt sind, begründet“<sup>48</sup>. Religionsunterricht spielt sich dementsprechend nicht nur unter Gläubigen ab, sondern auch und gerade „unter den Bedingungen des Nichtglaubens“ (M. Stallmann, 1958).

#### 4. Der thematisch-problemorientierte Religionsunterricht

Die Konzeption umfaßt die Zeit der späten 60er, 70er und frühen 80er Jahre; als maßgebliche Vertreter gelten Hans Bernhard Kaufmann, Karl Ernst Nipkow, wiederum Gert Otto und Peter Biehl. Der Anstoß zu dieser Neukonzeptionierung kam anfänglich weniger von der universitären Religionspädagogik als von religionspädagogischen Praktikern sowie aus der Fort- und Weiterbildung, ist also stärker aus der schulischen Situation des damaligen Religionsunterrichts geboren. Zunehmend wurden in den späten 60ern am Konzept des Hermeneutischen Religionsunterrichts die Mittelpunktstellung der biblischen Texte und damit der Tradition, deren individualistisch-existenzialistische Engführung und Verkürzung sowie fehlender Wirklichkeits-, Gegenwarts- und Lebensbezug als problematisch empfunden. Die Zeichen der Zeit standen demgegenüber auf Emanzipation und Freiheit, was mit radikaler Infragestellung und Kritik an Traditionen und Institutionen aller Art einherging, weil diese als autoritär, lebenshinderlich und antiemanzipatorisch empfunden wurden; es ist dies die Zeit der ersten großen Kirchenaustrittswellen, der massiven Kritik an Staat und Gesellschaft (Studentenunruhen, APO), der Traditions(ab)brüche in den späten 60ern und 70ern. Lebenspraktisch, politisch wie bildungspolitisch ging es um Gegenwart und Zukunft. Mit dem sogenannten „Strukturplan für das Bildungswesen“ aus dem Jahre 1970 erhält Bildung eine bis dahin nicht gekannte politisch-soziale Dimension; den Schulen wird darin die Weiterführung des neuzeitlichen Emanzipationsprozesses aufgegeben.

Angebahnt wurde diese Konzeption, die noch weniger als ihre Vorgänger ein einheitliches Phänomen darstellt, Ende der 60er Jahre, als die hermeneutische Aufgabe Schritt für Schritt erweitert wurde, so daß sie gesellschaftliche Probleme und individuelle Situationen umfaßte.<sup>49</sup> H. B. Kaufmann hatte 1966/68 die „traditionelle Mittelpunktstellung der Bibel als *Gegenstand und Stoff des Religionsunterrichts*“ als „Selbstmißverständnis“ bezeichnet, das „weder theologisch noch didaktisch gerechtfertigt“ sei. Die „Einführung in die christliche Überlieferung und Auslegung der Bibel“ könnten nur „notwendige Teilziele“<sup>50</sup> einer komplexeren Aufgabenstellung des Religionsunterrichts sein. Ebenfalls 1968 hatte K. E. Nipkow zwei ineinander verschränkte, einander komplementär ergänzende (was von der Kritik später häufig übersehen wurde)

<sup>48</sup> G. Otto, Schule, Religionsunterricht, Kirche, a.a.O., S. 52.

<sup>49</sup> P. Biehl, Didaktische Strukturen des Religionsunterrichts, a.a.O., S. 208.

<sup>50</sup> H. B. Kaufmann, Muß die Bibel im Mittelpunkt des Religionsunterrichts stehen?, in: G. Otto/H. Stock (Hg.), Schule und Kirche vor den Aufgaben der Erziehung (FS M. Stallmann), Hamburg 1968, S. 79 ff., hier S. 79 und 83.

didaktische Grundtypen des Religionsunterrichts in die Diskussion gebracht: einmal den biblischen Unterricht und sodann einen „Unterricht über das Christsein und Menschsein in der Gegenwart“ bzw. „Glaubensunterricht in der Säkularität“<sup>51</sup>, den er dann auch thematisch-problemorientiert nennen konnte.

Die weitere Entwicklung dieser Konzeption verlief insofern dramatisch, als der zweite didaktische Grundtypus von Nipkow, der ja den ersten biblischen komplementär ergänzen sollte, von nicht wenigen Religionspädagogen und Religionslehrern zur alleinherrschenden Unterrichtsform gemacht wurde oder gar zu „der religionspädagogischen Gesamtkonzeption avancierte“<sup>52</sup>, wie sie radikalisiert und universalisiert etwa in H. Gloys Position „Themen statt Texte“<sup>53</sup> vorliegt. Dementsprechend wurde vor allem in den 70er Jahren mit dem thematisch-problemorientierten Religionsunterricht folgende Vorstellung verbunden: „Die Welt als Ort des Glaubens wird damit Mitte des Unterrichts, nicht mehr die Auslegung des biblischen Textes.“<sup>54</sup> Maßgeblich mitgeprägt wurde diese Vorstellung vor allem von H. B. Kaufmann. Ihm zufolge läßt sich von Gott und Glauben verantwortlich „nur“ „im Kontext der geschichtlichen Welt und der menschlichen Lebenswirklichkeit“<sup>55</sup> reden. Im Mittelpunkt des Faches stehen damit gegenwärtige individuelle, soziale oder gesamtgesellschaftliche Probleme, Themen der menschlichen Selbst- und Welterfahrung bzw. – mit K. Wegenast formuliert – „die Probleme unserer Zeit, für die die Tradition des Glaubens nur vielleicht eine Bedeutung haben konnte“<sup>56</sup>. Im *Idealfall* geht es mit anderen Worten in diesem Religionsunterricht um die Bedeutung des christlichen Glaubens für die gegenwärtige Welt. Die Bibel war dabei „nur insofern von Interesse, als sie für die Lösung etwelcher Probleme eine Funktion auszufüllen vermochte. Die Frage lautete jetzt nicht mehr, ob ein biblischer Text aus theologischen Gründen unbedingt wichtig war und deshalb vermittelt werden sollte, sondern ob er möglicherweise eine Bedeutung bei der Lösung von Problemen haben konnte. Um das festzustellen, fragte der Religionspädagoge perspektivisch vom Schüler, nicht vom Text aus“<sup>57</sup>. Das Inter-

<sup>51</sup> K. E. Nipkow, Christlicher Glaubensunterricht in der Säkularität, in: EvErz 20 (1968), S. 169 ff.; Wiederabdruck in: *Ders.*, Schule und Religionsunterricht im Wandel, Heidelberg/Düsseldorf 1971, S. 236 ff.

<sup>52</sup> Vgl. *Ders.*, Lebengeschichte und religiöse Lebenslinie, in: JRP, Bd. 3, Neukirchen-Vluyn 1987, S. 4.

<sup>53</sup> H. Gloy, Themen statt Texte, in: N. Schneider (Hg.), Religionsunterricht – Konflikte und Konzepte, Hamburg 1971, S. 67 ff.

<sup>54</sup> P. Biehl, Didaktische Strukturen des Religionsunterrichts, a.a.O., S. 209.

<sup>55</sup> H. B. Kaufmann, Muß die Bibel im Mittelpunkt des Religionsunterrichts stehen?, a.a.O., S. 80.

<sup>56</sup> K. Wegenast, Das Problem der Probleme. Das Verhältnis des problemorientierten Religionsunterrichts zur Theologie und zu den sozialwissenschaftlich verantworteten Fächern, in: EvErz 23 (1972), S. 102 ff., hier S. 111.

<sup>57</sup> *Ders.*, Religionspädagogik und Exegetische Wissenschaft, a.a.O., S. 66.

esse galt fortan einer konkreten, situations- und gesellschaftsbezogenen Theologie, insbesondere der Systematik und der Sozialethik.

An die Stelle von Übernahme/Aneignung (Evangelische Unterweisung) und Auslegung (Hermeneutischer Religionsunterricht) tritt nun die *kritische Auseinandersetzung* um die Bedeutung des Glaubens für Leben, Welt und Wirklichkeit. Solche Möglichkeiten der Auseinandersetzung hat der Religionsunterricht glaubenden wie nichtglaubenden Schülern anzubieten.<sup>58</sup> Insgesamt bekommt das Fach damit den Charakter eines „*Orientierungsangebotes*“, das die SchülerInnen zur selbständigen Urteilsbildung befähigen soll.

An die Stelle des Bibelunterrichts tritt damit ein Unterrichtstyp, der „Weltkunde“ (G. Otto) heißen kann; in ihn ist „auch die Stimme der biblischen Überlieferung einzubringen“, „wo das im Zusammenhang mit anderen Inhalten sachlich geboten ist“<sup>59</sup>. Sind gewissermaßen die weltlichen Themen und Probleme eingehend betrachtet und beleuchtet, kann man auch noch auf biblische Texte als „Problemlösungspotentiale“ zurückgreifen: Nicht in ihrem Eigenwert wahrgenommen, werden diese in der Praxis ganz häufig als Steinbruch oder „*dicta probantia*“ für die Bestätigung oder Vertiefung schon häufig vorher gefundener Antworten verzweckt und funktionalisiert.

Recht eigentliche Gegenstände des Religionsunterrichts sind damit P. Biehl zufolge Themen, Probleme, Situationen und Schüler: Sie „kommen nicht als Vor- und Anwendungsfeld bzw. als ‘Kontext’ für die ‘eigentlich’ gemeinte Sache in Betracht, sie sind vielmehr selbst primär ‘Gegenstand’ des Unterrichts, während die Inhalte Medienfunktion im Lernprozeß haben, mit deren Hilfe Denkprozesse gefördert, Vorstellungen und Einstellungen geklärt, Situationen und Verhaltensweise geändert werden“<sup>60</sup>.

*Begründet* wird der Religionsunterricht dieser Konzeption fast ausschließlich schul- und bildungstheoretisch, also im Zusammenhang der schulischen Bildungsaufgaben;<sup>61</sup> eine Legitimierung durch Theologie – Kirche – Glaube erscheint hier überflüssig.

### 5. Konzeptionelle Entwicklung in den 80ern und 90ern

Der thematisch-problemorientierte Religionsunterricht hatte bei all seinen Stärken auch Schwachstellen: Nicht nur, daß die didaktische Zweiteilung in einen bibelorientierten und thematisch-problemorientierten Unterrichtstyp auf Dauer nicht befriedigen konnte, darüber hinaus ließ er sich zu häufig seine

<sup>58</sup> Vgl. K. Frör, Grundriß der Religionspädagogik, Konstanz 1983<sup>2</sup> (1975), S. 90.

<sup>59</sup> G. Otto, Art. Religionsunterricht, in: *Ders. (Hg.)*, Praktisch Theologisches Handbuch, Hamburg 1970, S. 422.

<sup>60</sup> P. Biehl, Zur Funktion der Theologie in einem themenorientierten Religionsunterricht, a.a.O., S. 65. – Als eine „Spielform“ des thematisch-problemorientierten Religionsunterrichts betrachte ich den sogenannten therapeutischen oder sozialisationsbegleitenden Religionsunterricht, wie ihn v.a. D. Stoodt propagiert hat; vgl. dazu v.a. G. Lämmermann, Religionspädagogik im 20. Jahrhundert, a.a.O., S. 175 ff. Ich gehe hier bewußt nicht näher auf ihn ein, weil er m. E. nie die Bedeutung einer akkreditierten Konzeption bekommen hat.

<sup>61</sup> W. Steck, Zur Religionspädagogik und zur Katechetik, a.a.O., S. 168.

Themen von Tagesaktualitäten vorgeben, ohne daß die produktiv-kritische Orientierungs- und Deutekraft der biblischen Botschaft zum Zuge kommen konnte, was ihn immer wieder zu einem proflillosen „Unterricht über alles“<sup>62</sup> werden ließ. Beim Stand der Dinge läßt sich *die* neue Konzeption für die 80er und 90er Jahre noch nicht klar erkennen, wenngleich vieles dafür spricht, daß Erfahrungsorientierung<sup>63</sup> die neue Leitkategorie der Religionspädagogik in diesem Zeitraum darstellen könnte. Erfahrung meint den Modus, in dem sich uns Menschen Wirklichkeit erschließt und konstituiert; sie ist die „Gegebenheitsweise aller möglichen Wirklichkeit“<sup>64</sup>, das heißt Name „für alles, was ist oder sein kann“<sup>65</sup>. Im Unterschied zum Erleben ist sie ein ins Bewußtsein gehobenes, in einen umfassenderen Deutungs- oder Erfahrungshorizont integriertes Wahrnehmen und damit Ergebnis menschlicher Vollzüge. Grundüberzeugung ist dabei, daß Evangelium und Glaube erfahrungsbildend sind und die Wirklichkeit neu und verändert wahrnehmen lassen.<sup>66</sup> Näherhin ist die Entwicklung des Programms einer religionspädagogischen Erfahrungsorientierung aus der sachlichen Notwendigkeit der religionspädagogischen Problemgeschichte zu begründen: Mittels des Erfahrungsbegriffs konnten die Konzeptionen der Bibel- sowie der Problem- bzw. Themenorientierung, welche nacheinander die religionspädagogische Diskussion geprägt hatten, in ein religionspädagogisches Gesamtkonzept überführt und integriert werden.

*Ziel- und Aufgabenstellung:* Erfahrungsorientierte Religionspädagogik will aufeinander beziehen und kritisch miteinander vermitteln

- geschichtliche, geschichtlich vermittelte und gegenwärtige Glaubenserfahrungen von Menschen in Vergangenheit und Gegenwart, wie sie sich in Bibel, Tradition und heutigen Äußerungen zeigen, *und*
- markante, relevante, Selbst-, Welt- und Fremd-Erfahrungen von Menschen früher und heute, wie und wo sie sich manifestieren – hin auf bessere, adäquatere Erfahrung der Wirklichkeit. Alltagserfahrungen sollen mit Hilfe der kreativen und inspirierenden Kraft christlich-religiöser Erfahrungen rekonstruiert und erneuert werden. Aus der Zielstellung sind gleichermaßen die zentralen *Inhalte/Stoffe* erkennbar: „Glaubenserfahrungen“ und „Welt-erfahrungen“.

<sup>62</sup> So schon *P. Biehl*, Zur Funktion der Theologie in einem themenorientierten Religionsunterricht, a.a.O., S. 64.

<sup>63</sup> Vgl. zum Überblick *W. H. Ritter*, Glaube und Erfahrung im religionspädagogischen Kontext, Göttingen 1989; *ders.*, Der Erfahrungsbegriff – Konsequenzen für die enzyklopädische Frage der Theologie, in: *W. H. Ritter/M. Rothgangel (Hg.)*, Religionspädagogik und Theologie – Enzyklopädische Aspekte, Stuttgart 1998.

<sup>64</sup> *E. Herms*, Art. Erfahrung. II. philosophisch, in: TRE, Bd. 10, Berlin/New York 1982, S. 91, 97.

<sup>65</sup> *J. M. Bochenski*, Die zeitgenössischen Denkmethode, Bern 1954, S. 12.

<sup>66</sup> Vgl. etwa *G. Ebeling*, Die Klage über das Erfahrungsdefizit in der Theologie als Frage nach ihrer Sache, in: *Ders.*, Wort und Glaube, Bd. 3, Tübingen 1975, S. 3 ff. sowie *E. Jünger*, Unterwegs zur Sache, München 1972.

Für die 90er Jahre zeichnet sich in Sachen religionspädagogischer Konzeptionsdebatte eine weiterreichende Herausforderung dahingehend ab, daß und insofern der Blick über die Grenzen der eigenen religiösen Topographie, Bindungen und Erfahrungen hinausgeht, ob das nun die Diskussion um den *ökumenischen Religionsunterricht*, das Verhältnis von *Religionsunterricht und Ethikunterricht* oder die Auseinandersetzung um das *interreligiöse Lernen* sind.<sup>67</sup> Hier werden im Blick auf Profil, Identität und Sache der Religionspädagogik spannende, aber auch schwierige Debatten zu führen und neue Erkenntnisse zu gewinnen sein, auf die hier nicht mehr eingegangen werden kann.

### III. Profil als „gesprächsfähige Identität“

#### 1. Keine zeitlose Religionspädagogik

Wer die religionspädagogische Konzeptionen-Vielfalt beklagt, dies auf eine mangelhafte theoretische Reflektiertheit und Konsolidiertheit des Faches zurückführt und zur Schadenstherapie eine Rückkehr zur „Sache“ anmahnt, den muß man zuvörderst darauf hinweisen, daß religionspädagogische Konzeptionen (Re)Aktionen „auf gesellschaftliche Herausforderungen sind und Versuche darstellen, den beängstigenden Relevanzverlust des Evangeliums im Streit um die Wirklichkeit zu bremsen. Glaube und Wirklichkeit sollen wieder in einen Kommunikationszusammenhang gebracht werden.“<sup>68</sup> Was prima facie als Unreflektiertheit und Unkonsolidiertheit des Faches erscheinen mag, ist in Wirklichkeit nichts anderes als ein mehrfacher Reflex auf zeitgeschichtlich epochale Veränderungen in der Gesellschaft.<sup>69</sup> Damit aber sind religionspädagogische Konzeptionen als zeitgemäße Auseinandersetzungen mit ihrer Zeit zu sehen, sie wollen mit anderen Worten „aggiornamenti“ – d.h. „Verheutigungen“ – des Evangeliums in die Weltwirklichkeit hinein sein.

Sodann zeigt ein Rückblick auf die vorgestellten religionspädagogischen Konzeptionen: Keine von ihnen begriff ihr Selbstverständnis jenseits von Raum und Zeit im Sinne reiner „Wesens“-Aussagen, vielmehr sind sie alle geschichtlich-gesellschaftlich in Auseinandersetzung mit anderen religionspädagogischen Zeitströmungen entstanden, erstritten und auch erlitten worden. Religionspädagogische(s) Identität und Profil haben wir also nie als etwas Substrat- oder Substanzhaftes, das als reine „Sache“ immer schon feststünde; „Sache“, im Lateinischen „res“, meint ja immer etwas, worum gerungen wird und ein „Streit“ auszutragen ist. Dabei wollten in diesem Jahrhundert die vier klassisch gewordenen religionspädagogischen Konzeptionen ihr Profil und ihre Identität nahezu regelmäßig herstellen, indem sie die praktisch-religiöse und religionspädagogisch-konzeptionelle Vielfalt ihrer Zeit zu Gunsten von Eindeutigkeit beschnitten und ausmerzten,<sup>70</sup> das heißt Herstellung von Profil und

<sup>67</sup> Vgl. R. Lachmann, Ökumenische Identität als religionspädagogische Zielkategorie, in: M. Schreiner (Hg.), Vielfalt und Profil, Neukirchen-Vluyn 1998.

<sup>68</sup> K. Wegenast, Religionspädagogik und Exegetische Wissenschaft, a.a.O., S. 74.

<sup>69</sup> Vgl. N. Mette, Religionspädagogik, a.a.O., S. 240.

Identität also durch Verabsolutierung der eigenen Position und Verurteilung bzw. Exkommunikation anderer Positionen. Die Kardinalfrage am Ende dieses Jahrhunderts ist nun, ob die „Lösung“ des Problems bzw. Verhältnisses von Vielfalt *und* Identität (Profil) weiter so aussehen muß wie bisher, oder ob hier andere Perspektiven denkbar sind.

Die Richtung, in der m.E. eine mögliche „Problemlösung“ zu suchen ist, hat T. Rendtorff auf dem VIII. Wiener Theologenkongreß 1993, der dem Thema Pluralismus und Identität gewidmet war, so angedacht: „Wir stehen am Ende einer Epoche, die durch Gegensätze Klarheit zu schaffen suchte, Gegensätze wie Tradition oder Modernisierung, Religion oder Wissenschaft, Individuum oder Gemeinschaft, Gemeinwohl oder Eigennutz, Autorität oder Freiheit“<sup>71</sup> und ich ergänze: Identität oder Vielfalt.

## 2. *Religionspädagogische Identität: Hermeneutik und Interaktion/Kommunikation*<sup>72</sup>

Wie ich meine, ist dort, wo es um Identität und Profil der Religionspädagogik geht, auch die Eingrenzung auf einen engen Kerygma-Begriff oder eine zeitlose, abstrakte „Sache“ abwegig. Die „Sache“ der Religionspädagogik ist zwar grundsätzlich nicht ohne Reflexion auf die Ursprungszusammenhänge und grundlegenden Erfahrungen des jüdisch-christlichen Glaubens zu haben – dies schließt ihre sperrigen Elemente ein –, aber sie erschöpft sich nicht darin. Vielmehr sind komplementär zu dieser *ersten* Grundaufgabe Profil und Identität der Religionspädagogik *diskursiv und interaktiv* in der Zeit und für die Zeit „auszuhandeln“ (*zweite* Grundaufgabe). Sie sind also nicht allein aus theologischer Exegese und Dogmatik deduktiv abzuleiten, sondern ergeben sich aus der Reflexion auf Evangelium/Glauben *und* gegenwärtige Erfahrung und Lebenswelt. Sie bekommen damit eine *dialogische Struktur*, entstehen in „konfessorischen“ und dialogisch-diskussorischen Verständigungsprozessen und geben sich „argumentativ in Rede und Gegenrede“ zu erkennen, spielen sich also gewissermaßen „in verteilten Rollen“ ab.<sup>73</sup> Sie konkretisieren sich, „geschult“ an überlieferten Inhalten, als „experimentierender“ *Suchprozeß* in Raum und Zeit.<sup>74</sup> Gegenüber der älteren Annahme (s. I.) einer substanzhaft gedachten Sache bzw. Identität empfiehlt sich heute die Vorstellung einer kommunikativ-prozessualen Identität. Dies macht Verständigung und Verständigungsbereitschaft in der Religionspädagogik notwendig, die sich sowohl „negativ“ abgrenzen als auch „positiv“ in Beziehung zu anderem bzw. anderen

<sup>70</sup> Vgl. W. Steck, Zur Religionspädagogik und zur Katechetik, a.a.O., S. 181 f.

<sup>71</sup> T. Rendtorff, Über die Wahrheit der Vielfalt, in: J. Mehlhausen (Hg.), Pluralismus und Identität, Gütersloh 1995, S. 21.

<sup>72</sup> Vgl. dazu W. H. Ritter, Zum Problem der Identität in christlich-theologischer Perspektive, in: WzM 31 (1979), S. 469 ff.

<sup>73</sup> Vgl. P. Biehl/H. B. Kaufmann (Hg.), Zum Verhältnis von Emanzipation und Tradition, Frankfurt/M. 1975, S. 166.

<sup>74</sup> Vgl. R. Bernhardt, Offen für andere, treu zu sich selbst. Christliche Identität bildet sich im Dialog, in: EvKomm 29 (1996), S. 347 ff., hier S. 348.

setzen kann.<sup>75</sup> Dementsprechend können religionspädagogische Profil- und Identitäts-Aussagen nicht in monologischer Selbstgewißheit verharren, sondern müssen Rede und Antwort stehen und sind als Ergebnisse gemeinsamer Verständigung auch Projekte in kommunikativer Absicht.

### 3. Religionspädagogische Identität im Prozeß der (Selbst-)Verständigung

Damit aber läßt sich das Selbstverständnis der Religionspädagogik heute nicht einfach als feststellbares Ergebnis, sondern als Prozeß ihrer Selbstverständigung darstellen.<sup>76</sup> Was Sache, Profil und Identität der Religionspädagogik sind, zeigt sich, so gesehen, immer wieder neu, und stellt eine jeweils neu zu bewältigende Aufgabe dar, die uns alle angeht. Damit kann abschließend zu der Frage Stellung genommen werden, ob sich das Verlangen nach Profil und Identität (in der Religionspädagogik und konzeptionelle Vielfalt ausschließen müssen. Wie ich meine, ist dies nicht der Fall, denn:

- Der Religionspädagogik liegt nicht an einem simplen, monolithischen Einheitsprofil, vielmehr darf und muß sie – wie „Gottes Rock“ bunt und „das Kleid der Kirche ... buntscheckig“<sup>77</sup> ist – in der Zeit und durch die Zeiten „Farbe tragen“ und „Farbe bekennen“.
- Gerade in einer unübersichtlich gewordenen Zeit der Relativierung und Gleich-Gültigkeit muß die Religionspädagogik in Kirche, Schule und öffentliche Bildung einen „Richtungssinn“ einbringen, weil sie sich nur so, wenn sie Profil zeigt, in Kirche und Öffentlichkeit wird behaupten können; anders wird sie verwechselbar und schließlich austauschbar. Was wir mit anderen Worten in der Religionspädagogik dringend brauchen, ist die Bereitschaft zur Positionalität und zur Deutlichkeit, nicht im Sinne von Selbstverabsolutierung, Selbstisolation und Exkommunikation anderer, sondern im Sinne von „gesprächsfähiger Identität“, die einen „Standort“ zeigt, sich aber nicht in Standpunkthalerei erschöpft. Wiedergewinnung des Positionellen meint dabei weder Ver-*ein*-Deutigung noch Vereinnahmung,<sup>78</sup> sondern Hilfe zur Standort-Gewinnung.

### 4. Selbstbegrenzung als Chance

Selbstbegrenzung und Selbstrelativierung (Zurücknahme) sind theologisch, christologisch wie anthropologisch wohl begründete ideale und korrektive „Gegenwelten“ zu auch theologisch und religionspädagogisch weitverbreiteten Allmachtsphantasien. Eingedenk der Endlichkeit und Bedingtheit jedweder religionspädagogischen Theoriebildung und angesichts der Herausforde-

<sup>75</sup> Ebd.

<sup>76</sup> In Anlehnung an eine Formulierung von J. Henkys, Die Praktische Theologie, in: H. Ammer u.a. (Hg.), Handbuch der Praktischen Theologie, Bd. 1, Berlin 1975, S. 14 (11 ff.).

<sup>77</sup> So M. Claudius, Sämtliche Werke, München 1968, S. 557; vgl. M. Nüchtern, Kirche in Konkurrenz (EZW-Studienbuch), Stuttgart 1997, S. 152 f.

<sup>78</sup> Vgl. v.a. Identität und Verständigung, a.a.O., S. 65; vgl. zum Grundsätzlichen G. Wenz, Theologie der Bekenntnisschriften der evang. lutherischen Kirche, Bd. 1, Berlin-New York 1996, der von „gesteigerte(r) Selbstdurchsichtigkeit“ und einer „ökumenischen Hermeneutik der Selbstunterscheidung“ (D. Korsch) spricht.

rungen durch Pluralität kann es die Sache der Religionspädagogik nur im Modus der Selbstbegrenzung und Selbstrelativierung geben. Letzteres macht den Blick frei für Anderes, Fremdes, Je-nicht-Neues und befähigt zur Wahrnehmung von Fülle und Komplexität, erinnert an die Tugend der Bescheidenheit „und des Maßvollen“ und schafft die Voraussetzung für „Transversalität“ (W. Welsch) und Brückenbau. Bei Anerkennung des Verschiedenen vermögen die Modi Selbstbegrenzung und Selbstrelativierung auch immer wieder Gegensätze ertrag- und überbrückbar erscheinen lassen.

In solcher theologisch wie religionspädagogisch begründeten Selbstbegrenzung und -relativierung muß man nichts Peinliches oder theoretisch Ungenügendes sehen, vielmehr können sich darin, wie jüngst Reinhard Wunderlich meint<sup>79</sup>, Charme und Attraktivität einer pluralitätsrelevanten Religionspädagogik zeigen – so wie ein charmanter Mensch auf uns anziehend und gewinnend wirkt, auch wenn wir ihm nicht in allem zu folgen vermögen.

### 5. Vielfalt – Verlust und/oder Gewinn?

Schon bislang hat die religionspädagogische Geschichte und Diskussion in Sachen Konzeptionen nicht zu *der* einheitlichen Theorie des Religionsunterrichts, sondern zu einer Mehrzahl geführt. Dies mag für Menschen, die nach absoluter Klarheit und Eindeutigkeit verlangen, schwer zu ertragen sein.

Wie es heute aussieht, ist die Zeit großer, umfassender religionspädagogischer Einheitskonzeptionen vorbei.<sup>80</sup> Offenkundig gibt es die Identität des Religionsunterrichts nur in, mit und unter verschiedenen Profil- und Sach-Aspekten. Bestand die Absicht, aber auch die Dramatik und Problematik der vier klassisch gewordenen religionspädagogischen Konzeptionen darin, daß sie religiöse und religionspädagogische Praxis nicht in ihrer Vielfältigkeit akzeptieren, sondern Vieldeutigkeit in Eindeutigkeit überführen wollten, um so religionspädagogisch handlungsfähig zu werden,<sup>81</sup> so muß – meine ich – eine zureichende religionspädagogische Konzeptionstheorie heute anders verfahren. Was wir brauchen, ist eine Religionspädagogik, die die Vielgestaltigkeit religiöser und religionspädagogischer Praxis nicht auf eine einheitlich-geschlossene Konzeption reduziert, sondern „die im Sinne einer verstehenden Theorie gerade die Vielfalt und die Widersprüchlichkeit empirischer Wirklichkeit zu erfassen und begrifflich darzustellen vermag“<sup>82</sup>. Wenn aber nun der hochgradigen Komplexität und Vielfältigkeit unserer religionspädagogischen Handlungsfelder nicht eine einzige religionspädagogische Konzeption gerecht werden kann, dann ist offenkundig eine Pluralität einander ergänzender konzeptioneller Ansätze und Positionen notwendig, sowie deren Relationierung und Verschränkung ange-

<sup>79</sup> Vgl. R. Wunderlich, Pluralität als religionspädagogische Herausforderung, Göttingen 1997, v.a. S. 120 ff., 166 ff. und 346 ff.

<sup>80</sup> Vgl. W. H. Ritter, Religionsunterricht hüben und drüben (Teil I), in: ThLZ 118 (1993), Sp. 3 ff., hier Sp. 11.

<sup>81</sup> Vgl. W. Steck, Zur Religionspädagogik und zur Katechetik, a.a.O., S. 181.

<sup>82</sup> Ders., a.a.O., S. 182.

zeigt.<sup>83</sup> Dieses Votum redet gerade nicht einem konturenlosen Konzeptionen- und Profipluralismus das Wort, denn es bedarf unter dem Stichwort Integration bzw. integrative Religionspädagogik des „Konzerts der vielen Stimmen“, ihres engagierten Wettstreits und der Bereitschaft zu „transversalem“ (W. Welsch) und komplementärem religionspädagogischen Denken, das uns in Sachen Profil und Identität sich auseinandersetzen, aber auch wieder zusammensetzen läßt. Ob man deswegen gleich von „multipler Identität“ (H.-J. Höhn) sprechen muß, sei dahingestellt; auf jeden Fall kann heute auch religionspädagogisch „keine These mehr aufgestellt werden ..., ohne auf den Wahrheitsgehalt der Gegenthese zu achten“ und „kein Trend mehr verfolgt werden ..., ohne auf Gegenteilstendenzen zu sprechen zu kommen“<sup>84</sup>. Evangelische Vielfalt, wie wir sie heute verstehen, hat es – und ich folge noch einmal T. Rendtorff – „mit der Wahrnehmung von Identität im Plural zu tun“, denn die „Schwester des Pluralismus heißt Identität“<sup>85</sup>.

Vielfalt bedeutet hierbei nicht zwangsläufig Indifferentismus. Vielmehr ist Pluralität, die die relativen Differenzen verschiedener Auffassungen erkennt und anerkennt, der Ermöglichungsgrund für die eigene Identität, der ich erst in der Differenz zu anderem und anderen gewahr werde.

#### IV. Zur Identität Evangelischer Religionspädagogik heute

1. Die Identität heutiger Evangelischer Religionspädagogik im speziellen, Evangelischer Theologie im generellen fußt auf dem Bekenntnis zum geschichtlich mitgehenden und dabeiseienden Gott (Ex 3, 14) sowie zu seiner Inkarnation und Kondeszendenz (= sich entäußernden Herablassung) in Jesus Christus (Mt 1, 23).

2. Gott bleibt nach dem Verständnis Evangelischer Religionspädagogik der Weltwirklichkeit nicht fern, sondern geht in sie ein, ohne in ihr aufzugehen. Sind Gott und Welt so einerseits zwar zu unterscheiden, so werden andererseits Welt, Wirklichkeit und Leben als Orte der Gottes- bzw. Glaubenserfahrungen radikal ernstgenommen und wertgeschätzt; letztere ereignen sich nach dem Verständnis Evangelischer Religionspädagogik (in der Regel) nicht jenseits von Raum und Zeit, sondern „in, mit und unter“ ihnen.

3. Dieser theologische Grundentscheid ermöglicht Evangelischer Religionspädagogik zum einen die Freiheit zur Welt- und Wirklichkeitswahrnehmung,<sup>86</sup>

<sup>83</sup> Vgl. K. E. Nipkow, Zukunftsperspektiven der Religionspädagogik im vereinigten Deutschland, in: JRP 11(1994), S. 57 ff., hier S. 74; R. Lachmann, Gegenwärtige Entwicklungen und Perspektiven des Religionsunterrichts, in: G. Adam/R. Lachmann (Hg.), Religionspädagogisches Kompendium, Göttingen 1997<sup>5</sup>, S. 98; P. Biehl, Didaktische Strukturen des Religionsunterrichts, a.a.O., S. 197 ff., hier S. 216.

<sup>84</sup> H.-J. Höhn, Einleitung, in: Ders. (Hg.), Krise der Immanenz, Frankfurt/M. 1996, S. 7.

<sup>85</sup> T. Rendtorff, Über die Wahrheit der Vielfalt, a.a.O., S. 22.

<sup>86</sup> A. Grözinger will in diesem Sinne die Praktische Theologie als Wahrnehmungskunst begreifen; vgl. A. Grözinger, Praktische Theologie als Kunst der Wahrnehmung, Gütersloh 1995; vgl. P. Biehl, Religionspädagogik als Wahrnehmungslehre, in: JRP Bd. 13 (1996), Neukirchen-Vluyn 1997, S. 229 ff.

läßt mit anderen Worten Welt, Wirklichkeit und Leben wesentlich stärker und konsequenter in ihrer Würde und ihrem Eigenwert<sup>87</sup> wahrnehmen, als dies in der offiziellen, kirchlich approbierten Katholischen Religionspädagogik der Fall sein kann.<sup>88</sup>

4. Zum anderen ergibt sich für die Evangelische Religionspädagogik aus dem theologischen Grundentscheid die Einsicht, daß wir Gott und Glaube immer nur „in irdischen Gefäßen“ (2. Kor. 4, 7), also je und je zeitbedingt und -gebunden, aber nie absolut haben, was Evangelische Religionspädagogik wiederum davor bewahren kann, bestimmte und bedingte Glaubens- und Gotteserfahrungen bzw. christlich-religiöse Sätze zum un-bedingten Wesen und zur un-bedingten „Sache“ der Religionspädagogik im Sinne einer *theologia perennis* zu stilisieren. Evangelischer Religionspädagogik geht es dementsprechend nicht um die depositäre Weitergabe von ewig feststehenden „Inhalten“ oder auch nur um die „Weitergabe des Glaubens“, sondern um die Vermittlung und den Dialog von *Gott und Wirklichkeit*, *Religion und Leben*, *Glaube und Welt*.

5. Augenfällig kann das eben grundsätzlich Entfaltete gemacht werden, wenn man zwei offizielle kirchliche Dokumente zum Religionsunterricht miteinander vergleicht, nämlich die EKD-Denkschrift „Identität und Verständigung“ (1994)<sup>89</sup> einerseits und die Erklärung der katholischen Bischöfe „Die bildende Kraft des Religionsunterrichts“ (1996)<sup>90</sup> andererseits. Die offizielle katholische Position zum Religionsunterricht vermag Leben, Welt und Wirklichkeit, speziell die allgemeine und tatsächliche religiöse Situation der SchülerInnen „nur sehr begrenzt als hermeneutische(n) Schlüssel für die Didaktik des RU heute“ zu werten.<sup>91</sup> Vielmehr ist und bleibt hier, nicht zuletzt aufgrund des substanzhaften bzw. „subsistentiellen“ katholischen Kirchenverständnisses die Determinante Theologie, vor allem in Form der Dogmatik, normativ und bestimmt den Prozeß der Vermittlung. R. Schlüter schreibt zu Recht: „Die herangezogenen kirchlichen Verlautbarungen aus dem katholischen Raum belegen, daß immer noch von der normativen Rückbindung der Religionspädagogik an die (dogmatische) Theologie ausgegangen wird.“<sup>92</sup> Dies hat für die offizielle Katholische Religionspädagogik bzw. Religionsdidaktik zur Folge, „daß

<sup>87</sup> Vgl. Institut für Ökumenische Forschung, *Lutherische Identität*, Straßburg 1977, S. 23.

<sup>88</sup> Ausdrücklich will ich einräumen, daß meine Einschätzung in erster Linie der kirchenoffiziellen, lehramtlich vertretenen Religionspädagogik gilt; nicht wenige universitäre katholische ReligionspädagogInnen vertreten hier eine andere Meinung, die man in einem fundamentalen Sinne durchaus als „evangelisch“ bezeichnen kann; gleichwohl darf in einer wissenschaftlichen Arbeit dieser im differenteren Kirchenverständnis begründete Unterschied nicht ausgespart werden; vgl. dazu M. Weinrich, *Ökumene am Ende? Neukirchen-Vluyn* 1995, v.a. S. 83 ff.

<sup>89</sup> A.a.O.

<sup>90</sup> Die deutschen Bischöfe, *Die bildende Kraft des Religionsunterrichts* (Nr. 56), 1996.

<sup>91</sup> So zu Recht der katholische Religionspädagoge R. Schlüter, *Kirchliche Argumentationsmuster in der Diskussion um eine Modifikation des Konfessionsprinzips im Religionsunterricht*, in: *Relpäd. Beitr.* 37 (1996), S. 13.

<sup>92</sup> *Ders.*, a.a.O., S. 12f.

es im RU zutiefst um ein 'Glaubenlernen' im Kontext von Kirche gehen soll<sup>93</sup>.

Demgegenüber ist in der EKD-Denkschrift ein Verständnis leitend, wonach Pädagogik und Didaktik – als Anwältin der Weltwirklichkeit und der SchülerInnen – und Theologie bzw. Religionspädagogik einen prinzipiell gleichrangigen Normenanspruch haben und in einem interdependenten Verhältnis zueinander stehen. Dementsprechend kann Evangelische Religionspädagogik von ihrem theologischen Grundentscheid her mehr (als die offizielle Katholische Religionspädagogik) auf Welt und Wirklichkeit und damit auf die SchülerInnen als Subjekte religiösen Lernens und religiöser Bildung achten, weswegen die EKD-Denkschrift neben die religionspädagogische Perspektive einer „Hermeneutik der Vermittlung“ eine andere religionspädagogische Perspektive treten läßt, nämlich eine „Hermeneutik der Aneignung“. Evangelischer Religionspädagogik geht es infolgedessen didaktisch weniger (als der Katholischen Religionspädagogik) um ein „Glaubenlernen“ im kirchlichen Kontext, als vielmehr um ein Wahrnehmen und Verstehen von (christlicher) Religion und entsprechende „alphabetisierende“ religionspädagogische Bemühungen.

6. Die Rede von Evangelischer Religionspädagogik intendiert keinen Konfessionalismus alter oder neuer Art. Evangelische Konfession – W. Pannenberg hat dies immer wieder betont – und folglich auch Evangelische Religionspädagogik meinen und verfolgen ja keine partikularkirchlichen Spezialinteressen, vielmehr sollen in ihnen die eine universale christliche Wahrheit zur Geltung gebracht werden.<sup>94</sup> Dies aber macht notwendig, daß Kirche und Theologie auf Gott und Christus hinweisen, sich selbst zurücknehmen und relativieren lernen. In diesem Sinne erinnern Evangelische Theologie und Religionspädagogik bleibend daran – dies ist ihr Erbe und Auftrag –, daß sich Kirchen und Theologien unter Gott zu beugen und ihm allein in Christus die Ehre zu geben haben.<sup>95</sup>

Was wir heute brauchen, ist also eine „absichtslose“ Religionspädagogik,<sup>96</sup> die vor Menschen mit und von Gott anfängt, ihn ins Spiel bringt, *nicht* aber ihre oder der Kirche Absichten und Interessen in den Mittelpunkt stellt. Wenn die Religionspädagogik Gott und Menschen ins Spiel bringt und aufeinander aufmerksam macht – dies ist ihre einzige Absicht –, darf sie daran nichts verdienen wollen, wohl aber darf sie sich freuen, wenn es da wie dort zu allerhand Entdeckungen kommt.

<sup>93</sup> *Ders.*, a.a.O., S. 13 – In „Die bildende Kraft des Religionsunterrichts“ heißt es entsprechend: „Aufgabe des Religionsunterrichts ist es, diese (menschlichen; W. R.) Erfahrungen auszusprechen, zu klären und sie dem der Kirche aufgetragenen Evangelium zuzuführen.“ (S. 43)

<sup>94</sup> Vgl. Identität und Verständigung, a.a.O., S. 61; zum Grundsätzlichen siehe auch G. Wenz, a.a.O.

<sup>95</sup> Vgl. Identität und Verständigung, S. 63.

<sup>96</sup> Vgl. dazu instruktiv R. Englert, Gott Raum schaffen. Umriss einer absichtslosen Religionspädagogik, in: Kat Bl 119 (1994) 7/8, S. 481 ff.