

Rudolf Engert
Religion gibt zu denken

Rudolf Engler

RELIGION GIBT ZU DENKEN

Eine Religionsdidaktik
in 19 Lehrstücken

Kösel

Verlagsgruppe Random House FSC-DEU-0100
Das für dieses Buch verwendete FSC®-zertifizierte Papier
Tauro Offset liefert Sappi AG

Copyright © 2012 Kösel-Verlag, München,
in der Verlagsgruppe Random House GmbH
Umschlag: Weiss / Werkstatt / München
Umschlagmotiv: © Shutterstock
Druck und Bindung: Kösel, Krugzell
Printed in Germany
ISBN 978-3-466-37062-7

Weitere Informationen zu diesem Buch und unserem gesamten lieferbaren
Programm finden Sie unter
www.koesel.de

»ich glaube, was viele ein wenig stört, ist nicht unbedingt was sie schreiben, sondern dass sie es etwas trocken schreiben. knusprig darf's schon sein aber nicht spröde. halt was mit spannung, spiel und schokolade. besonders wenn's um religion geht. klar man muss da besonders aufpassen. doch auch wenn man noch so aufpasst – bei dem thema tritt man immer jemandem auf den fuß. also kann man's auch bleiben lassen.

machen sie doch mal ein paar lustige bemerkungen. ist doch egal wer dann gleich wieder auf sie losgeht ...«

Blogger nk, 2006

Inhalt

TEIL I	
GRUNDLEGUNG EINER THEOLOGISCHEN LEHRSTÜCK- DIDAKTIK	15
1. Ausgangspunkt: Ein Beispiel	16
Lehrstücke? Ein Beispiel 16 – Theologische Lehrstücke? Etlche Vorbe- halte 18	
2. Problemanzeige: Anfragen an den gegenwärtigen Religionsunterricht	21
Haben Schüler/innen kein Interesse mehr an theologischen Fragen? 21 – Hat die Arbeit an theologischen Fragen zu wenig Klärungswert? 23 – Bietet der Religionsunterricht nicht genug kognitive Herausforderun- gen? 26 – Vermittelt der Religionsunterricht zu selten Erfahrungen fort- schreitenden Könnens? 28 – Kommt die fachliche Expertise der Religions- lehrer/innen zu kurz? 31 – Fehlt es an bedeutungstiftenden Zusammen- hängen? 33	
3. Hintergründe: Die Wende vom Bezeugen zum Beobachten	36
Die Lust an der Empirie 37 – Das Staunen über die Theologie der Kinder 39 – Die Entdeckung der Ästhetik 42 – Die Semiotisierung der Religion 44 – Die Verschiebungen im didaktischen Gefüge 46 – Nur noch Beobachtungen präsentieren oder auch Überzeugungen zur Geltung bringen? 49	
4. Anforderungen: Zum unterrichtlichen Umgang mit Theologie	51
Bildung von Begriffen 52 – Herstellung von Bezügen 55 – Aufbau konfigu- rierten Wissens 56 – Ermöglichende Instruktion 59 – Eröffnung individueller Adaptionen 61	
5. Inspirationen: Anregungen in Richtung einer theologischen Lehrstückdidaktik	65
Das Prinzip des Exemplarischen 65 – Das Prinzip des Genetischen 66 – Das Prinzip des Sokratischen 68 – Das Prinzip des Dramaturgischen 69 –	

Übersteuerter Unterricht? 70 – Kein neues Konzept von Religionsunterricht 71	
6. Bausteine: Mögliche Komponenten theologischer Lehrstücke	75
Hilfreiche Fabeln 76 – Künstlerische Zugänge 77 – Exemplarische Muster 78 – Fruchtbare Oppositionen 80 – Gedankenexperimente 82 – Geistige Landkarten 84 – Fazit: Hilfen zum Überschreiten epistemischer Schwellen 87	
7. Zwischenfazit: Theologische Lehrstücke und religiöse Kompetenzentwicklung	88
Kompetenz auf verschiedenen Stufen fachlicher Expertise: die formale Perspektive 89 – Kompetenz in verschiedenen Dimensionen von Religiosität: die materiale Perspektive 91 – Kompetenz als Ergebnis einer allmählichen Entwicklung: die genetische Perspektive 95	
TEIL II	
NEUNZEHN LERNSTÜCKE FÜR LEHRENDE	101
Einführung in die Lernstücke	102
Didaktische Aspekte 102 – Theologische Aspekte 105	
A. Religion und Vernunft	109
Lernstück 1: »Wertevermittlung«? Worum geht's bei »Religion«?	109
Die Religion auf der Suche nach einer Heimat (Tillich) 110 – Religion ist die Hüterin der Moral (Kant) 110 – Religion ist Anschauung und Gefühl (Schleiermacher) 113 – Religion ist das, was uns unbedingt angeht (Tillich) 116 – Religion ist dankbares Innewerden einer grundlosen Gabe (Schillebeeckx) 119 – Das Beispiel der Gleichnisse Jesu 120 – Vom Lernstück zum Lehrstück 121	
Lernstück 2: »Wie kommt man eigentlich auf Gott?« Was steckt hinter der Religion?	124
Es geht ja eigentlich nur um Macht 125 – Gott als Ausgeburt des Dunkels (Brecht) 127 – Die Religion als Verklärung unserer Froscharmseligkeit (Nietzsche) 129 – Der Glaube als Überlebensvorteil (Wilson) 130 – Anfragen an die Herren Mechaniker (Nietzsche) 133 – Der Mythos von der Liquidierung der Mythen (Vattimo) 135 – Vom Lernstück zum Lehrstück 137	
Lernstück 3: »Wer glaubt, ist blöd«? Gehen Glaube und Vernunft zusammen?	140

Wird schwerer klug, wer leichter glaubt? (Urban) 140 – Ist das die Wahl: Die Torheit des Kreuzes oder die Weisheit der Welt? (Paulus) 141 – Christus als Inkarnation der Vernunft? (Cusanus) 144 – Der Teufel als Befehlshaber der Vernunft? (Luther) 145 – Wie kann der Mensch am Absoluten teilhaben? (Troeltsch) 147 – Glaube als Für-wahr-Halten übernatürlicher Wahrheiten? (Erstes Vatikanisches Konzil) 149 – Glaube als Erfassen der Wirklichkeit in ihrer Tiefe? (Halbfas) 151 – Vom Lernstück zum Lehrstück 152

Lernstück 4: »Kein richtig und kein falsch« – Hat die Religion keine Vernunft? 155

Eine kleine Frage von erstrangiger Bedeutung (Petrarca) 155 – Verschiedene Zugänge zur Welt, verschiedene Formen von Rationalität (PISA-Studie) 156 – Wie lässt sich Fundamentalismus vermeiden? (Benner) 159 – Gibt es Kriterien religiöser Vernunft? 161 – A: Die Kriterien religiöser Vernunft entstammen der »bloßen Vernunft« (Koch) 162 – B: Die Kriterien religiöser Vernunft sind konfessioneller Natur (Ladenthin) 163 – C: Die Kriterien religiöser Vernunft entstehen im Gespräch mit den Klassikern (Tracy) 166 – Vom Lernstück zum Lehrstück 168

B. Erfahrung und Sprache 171

Lernstück 5: »Da ist etwas«. Gotteserfahrungen als Grund des Glaubens? 171

»Da ist etwas« (James) 172 – Von Neuem geboren (Luther) 173 – Es ist wahr, Gott existiert (Claudel) 175 – Ich bin gemeint (Pasternak) 177 – Der bestirnte Himmel über mir und das moralische Gesetz in mir (Kant) 180 – Vom Lernstück zum Lehrstück 183

Lernstück 6: Führt ein Weg von der Erfahrung zu Gott? 185

Empfänger unbekannt (Enzensberger) 186 – Ist die Welt ein Zeichen für Gott? (Hume) 187 – Lässt sich der Glaube aus der Natur begründen? (Pascal) 190 – Lässt sich der Glaube aus der Lebenserfahrung begründen? (Hillesum) 192 – Alles kann zum Medium des Heiligen werden (Theißen) 195 – Vom Lernstück zum Lehrstück 197

Lernstück 7: »Gott spricht ...«. Kann Gott etwas sagen? 199

Eine Botschaft, die nicht von Menschen stammt, sondern von Gott (Paulus) 201 – Ein Trick, um eigene Ideen mit höchster Autorität auszustatten (Nietzsche) 202 – Offenbarung als übernatürliche Erkenntnis (Kleutgen) 205 – Offenbarung als Erfahrung (Schillebeeckx) 207 – Vom Lernstück zum Lehrstück 211

Lernstück 8: »Gott« – was für ein Wort!? 213

Ein sinnvoller Satz muss keine Bedeutung haben (Frege) 213 – »Gott« – sinnvoll, aber bedeutungslos? (Carnap) 214 – A: Gott – eine literarische

Konstruktion? (Zirker) 217 – B: Gott – der, aus dem alles hervorgeht? (Spaemann) 218 – C: Gott – verschwebender Fluchtpunkt menschlichen Verstehensbemühens? (Gargani) 219 – Ist ein Gott, der Sinn macht, auch real? (Bruner) 220 – Ist Gott nur eine Sage? (Kuld) 222 – Vom Lernstück zum Lehrstück 225

Lernstück 9: Worin liegt die Bedeutung religiöser Aussagen? 227

Sind religiöse Aussagen Behauptungen über bestimmte Sachverhalte? (Flew) 227 – Sind religiöse Aussagen Ausdruck einer bestimmten Einstellung? (Hare) 230 – Sind religiöse Aussagen Ausdruck einer bestimmten Erfahrung? (Mitchell) 232 – In der Welt ist alles, wie es ist (Wittgenstein) 234 – Wenn Gott nicht ist, geschieht alles, wie es geschieht (Spaemann) 237 – Ist die Welt, wie ich sie deute, oder deute ich sie, wie sie ist? 239 – Vom Lernstück zum Lehrstück 240

C. Gott und Mensch 243

Lernstück 10: Ist Gott ein Konstrukt des Menschen? 243

Wessen Bild? 243 – Wie kommen die Menschen eigentlich auf Gott? 244 – Die Götter – Abbilder der Menschen (Xenophanes) 244 – Gott ist keine bloße Projektion (Cusanus) 246 – Gott ist genau das: eine Projektion (Feuerbach) 249 – Der Mensch als Projektion Gottes (Kallscheuer) 251 – Religion als Pflege hilfreicher Fiktionen? (Kurzke) 254 – Wessen Bild? 256 – Vom Lernstück zum Lehrstück 256

Lernstück 11: »Gibt« es Gott, weil der Mensch ihn braucht? 259

Wie kann man erkennen, was »wahr« ist? 259 – Ist im religiösen Bereich wahr, was wirkt? (Lessing) 260 – »Gibt« es Gott, weil der Mensch ihn braucht? (Freud) 264 – Oder wird der Mensch von einem Gott berührt, den es gibt? 266 – Gott als die Kraft, die uns hilft, der Welt ein Gesicht zu geben 269 – Vom Lernstück zum Lehrstück 270

Lernstück 12: Wo ist Gott? 273

Mit an Sicherheit grenzender Wahrscheinlichkeit gibt es keinen Gott (Möller) 273 – Womit kann man dich eigentlich von Gott überzeugen? (Müller) 275 – Mit der Frage nach der Existenz Gottes kann man Gott niemals erreichen (Tillich) 277 – »Einen Gott, den »es gibt«, gibt es nicht« (Bonhoeffer) 278 – Gott hat sich verändert (Sölle) 280 – Nicht im Winde, nicht im Beben, nicht im Feuer ... (1 Kön 19,1–13) 283 – Gott als der, den keiner sich erdächte (Rilke) 286 – Vom Lernstück zum Lehrstück 287

Lernstück 13: Was »tut« Gott? 290

Das Tun und Wirken Gottes 290 – Die Gerechtigkeit Gottes (Mose) 292 – Himmelschreiende Ungerechtigkeit (Ijob) 294 – Warum handelt Gott nicht?

(Philip Roth) 296 – Wie mit einem Gott leben, der anscheinend nichts unternimmt gegen das Leiden? (Epikur) 298 – Kann Gott nichts tun? (Jonas) 300 – Gott als universales Auge (Strauß) 302 – Gott als ewiges Gedächtnis (Spaemann) 304 – Du weißt um sein Alles (Augustinus) 305 – Vom Lernstück zum Lehrstück 306

D. Glauben und Verstehen 308

Lernstück 14: Gibt es eine Alternative zum Agnostizismus? 308

Die Gretchenfrage (Goethe) 308 – Ist der Agnostizismus unvermeidlich? (Bolz) 308 – Keine Möglichkeit? (Protagoras) 310 – Die Wette (Pascal) 311 – Sich in religiösen Fragen des Urteils enthalten (Hume) 313 – Der Wille zum Glauben (James) 316 – Zwei Weisen zu glauben (Buber) 319 – Wo die Erkenntnis aufhört, endet nicht auch das Denken (Jaspers) 322 – Eine Intuition, die nicht in die Irre führt (Papst Johannes Paul II.) 324 – Vom Lernstück zum Lehrstück 325

Lernstück 15: Ist »glauben« wirklich so seltsam? 327

Das Geheimnis des Glaubens (Handke) 327 – Glauben und Sehen: Sollten wir nur glauben, was wir sehen? (Descartes) 327 – Oder sollten wir bauen auf das, was wir nicht sehen? (Ratzinger) 328 – Glauben und Wissen: Ist Glauben nur eine schwache Form des Wissens? (Kant) 330 – Oder ruht unser Wissen auf dem Fundament des Glaubens? (Bolz) 332 – Glauben und Lieben: Dann darf vieles offen bleiben (Weil) 334 – Glauben und Leben: Ein Aufstand gegen die Banalität (Sölle) 337 – Glauben und glauben lassen: Im Gespräch mit »Gott« (Kurzke) 339 – Glauben ohne Geheimnis 340 – Vom Lernstück zum Lehrstück 341

Lernstück 16: »Der Glaube fängt an, wo das Wissen aufhört«? – Oder doch schon früher? 343

Man denkt mit dem, was man glaubt? (Bolz) 343 – Warum sagt der eine »Zufall« und der andere »Fügung«? 344 – Argumentieren wir auf der Grundlage unhinterfragter Ausgangspunkte? (Newman) 345 – Ist Glaube grundlos? (Wittgenstein) 347 – Sind »Wissen« und »Glauben« nur unterschiedliche Formen des Für-wahr-Haltens? (Simon) 349 – Hängt die Bedeutung der Dinge davon ab, was wir uns über sie erzählen? (Bruner) 350 – Wer ist ein Pechvogel? (Frisch) 352 – Was Gott bedeutet, hängt davon ab, was über IHN geschrieben steht? (Ricoeur) 354 – Vom Lernstück zum Lehrstück 356

Lernstück 17: Wie umgehen mit dem, was wir nicht verstehen? 359

Henri Matisse in der Rosenkranzkapelle 359 – Niels Bohr auf der Skihütte 360 – John Updike im Dunkel 362 – William James und die Oberflächlichkeit des Rationalismus 364 – Charlie Brown und die Liebe zur ganzen Schöpfung 365 – Paul Gerhardt und die satanischen Bedrohungen des

Küchleins	367 – Sören Kierkegaard und die Vergötterung der Vernunft	
	369 – Norbert Bolz und die Leidenschaft des Glaubens	
	zum Lehrstück	373
Lernstück 18: »Man sieht nur mit dem Herzen gut.« – Ist das so?		375
	Ein Gefühl, das sich nicht vertreiben lässt? (Walsler)	375 – Alles Sichtbare
	hinter sich zurücklassen? (Cusanus)	377 – Die dunkle Nacht als Weg in ein
	anderes Licht? (Johannes vom Kreuz)	382 – Gotteserkenntnis als eine Sache
	nicht der Vernunft, sondern des Herzens (Pascal)	384 – Gotteserkenntnis als
	Einheit theoretischen und praktischen Verstehens (Miggelbrink)	387 – Vom
	Lernstück zum Lehrstück	389
E. Was wäre, wenn ...?		392
Lernstück 19: Leben wir im Ei?		392
	Wenn man die Dinge plötzlich mit anderen Augen sieht ...	392 –
	Wir Fährtenleser	393 – Denk-Bilder (Escher)
	394 – Das Höhlengleichnis	(Platon)
	398 Die Matrix (Wachowski)	400 – Im Ei (Grass)
	402 – Ist die Welt	der Ort Gottes oder Gott der Ort der Welt? (Rabbi Huna)
	405 – Die Freude	der Fische (Tschuang-tse)
	406 – Vom Lernstück zum Lehrstück	407
Literatur		411
Text- und Bildverzeichnis		426
Personenverzeichnis		428

Vorwort

Religionsunterricht ist eine schöne, aber oft auch schwierige Aufgabe. Was im Unterricht sinnvoll und möglich ist, muss unter sich ständig wandelnden Bedingungen immer wieder neu ausgelotet werden. Dieses Buch schlägt als eine denkbare Möglichkeit eine Lehrstückdidaktik vor.

Im ersten Teil wird erläutert, was eine »Lehrstückdidaktik« ist und soll, verbunden mit einer Reihe kritischer Beobachtungen zur gegenwärtigen Verfassung des Religionsunterrichts. Einige dieser Beobachtungen werden diesen oder jenen vermutlich verärgern, weil etwas ihm oder ihr Wichtiges und Kostbares hier nicht richtig oder nicht respektvoll genug dargestellt ist. Dafür möchte ich mich jetzt schon entschuldigen. Es geht mir ganz und gar nicht um eine Schelte des derzeitigen Religionsunterrichts oder seiner Didaktik. Aber es gibt einige, meines Erachtens nicht zu übersehende, Grundverlegenheiten in der religionspädagogischen Arbeit, die zu denken geben müssen und die Anlass zu vertiefter Analyse und gezielten Verbesserungsbemühungen sein sollten.

Im zweiten Teil des Buches werden neunzehn Probestücke einer theologischen Lehrstückdidaktik präsentiert. Inhaltlich umkreisen sie die Frage nach der Denkbarkeit des Glaubens, insbesondere die Frage nach der Denkbarkeit Gottes und den Grenzen dieser Denkbarkeit. Das hört sich, vom Umfang der Fragen her, vielleicht ein bisschen beschränkt und, von der ganzen Anlage her, ziemlich akademisch an. Ich hoffe aber sehr, dass das täuscht und dass die Probestücke vor allem eines nicht sind: langweilig. Gedankenanstöße und didaktische Impulse sind so arrangiert, dass ein Spannungsbogen beziehungsweise eine Art dramatisches Gefälle entsteht – eine Reihe von Akten, die zusammen das Stück bilden. Damit diese Stücke über die Probe hinaus auch tatsächlich zur Aufführung gelangen, bedarf es aber nicht nur Leser/innen, sondern Mitarbeiter/innen: Lehrer und Lehrerinnen, Dozenten und Dozentinnen, die diese Probestücke bearbeiten, verbessern, noch leichtgängiger machen und auf die eine oder andere Weise in ihren Lerngruppen »inszenieren«; ja, die sich vielleicht sogar dazu inspirieren lassen, das eine oder andere theologische Lehrstück selbst zu komponieren.

An dieser Stelle möchte ich allen danken, die, je auf ihre Weise, zur Entstehung dieses Buches beigetragen haben: meinem Lehrer, Prof. Dr. Gottfried Bitter, dem ich auch bei dieser Arbeit mehr zu verdanken habe, als er denkt, den Kolleg/innen von der Universität Duisburg-Essen, namentlich Prof. Dr. Dr. Hu-

bertus Lutterbach, der religionspädagogischen Forschungsgruppe Essen, stellvertretend Frau Dr. Elisabeth Hennecke, für ungezählte Diskussionen über religionspädagogische Praxisbeispiele, dem Promotionskreis, vor allem Herrn Christoph Klemp, für wertvolle Verbesserungshinweise, Herrn Markus Kämmerling, meinem Mitarbeiter, für Ermutigung, Anregung und engagiertes Mitdenken, Frau Ann Peters für vielfältige technische Unterstützung, Frau Claudia Lueg als ungewöhnlich verständiger und großzügiger Lektorin, Frau Nicole Hackenberger für die gute Zusammenarbeit im Vorfeld der Drucklegung, all denen, die ich hier sträflicherweise vergessen habe, und ganz besonders meiner wunderbaren Familie, einem starken und verlässlichen Wärmestrom! DANKE!

Rudolf Englert

Grundlegung einer theologischen Lehrstückdidaktik

1. Ausgangspunkt: Ein Beispiel

Lehrstücke? Ein Beispiel

In einer 4. Klasse wird der biblische Schöpfungsbericht (Gen 1,1–2,4a) behandelt, der die Erschaffung der Welt in sechs Tagen beschreibt. Gruppen von Schüler/innen haben jeweils in einem Bild dargestellt, was Gott an den verschiedenen Tagen geschaffen hat: Tag und Nacht am ersten Tag, das Himmelsgewölbe am zweiten Tag, Pflanzen und Bäume am dritten Tag usw. An diesem Punkt erinnert die Lehrerin daran, dass in der Klasse schon verschiedentlich Zweifel geäußert worden seien, ob die Entstehung der Welt denn tatsächlich in dieser kurzen Zeit vonstattengegangen sein kann. Es ist ihr ganz offensichtlich daran gelegen, diese Zweifel nicht zu überspielen, sondern in den Mittelpunkt des jetzt folgenden Unterrichts zu stellen. Bald ist von Milliarden von Jahren die Rede, vom Aussterben der Dinosaurier, von Skelettfunden, von Meteoriteneinschlägen, von Erdverschiebungen, vom Urknall. Die Lehrerin: Das alles zeigt doch sehr klar, dass die Welt nicht in sechs Tagen fix und fertig gewesen sein kann. Die Kinder mögen jetzt bitte einmal überlegen, wie das wohl zusammenpassen könnte: das von der Bibel geschilderte Sechs-Tage-Werk Gottes und das heute verfügbare Wissen über die Entstehung der Welt in Millionen, ja Milliarden von Jahren. Die Schüler/innen erweisen sich als äußerst kreativ und äußern Ideen, die alle darauf hinauslaufen, Gott auch in der Evolutionstheorie noch etwas Platz freizuhalten: Gott habe in sechs Tagen die zu diesem Zeitpunkt bereits uralte Welt noch einmal gründlich aufgeräumt und eine Art »Reset« veranstaltet. Gott habe ganz, ganz am Anfang den Urknall ausgelöst und damit erst möglich gemacht, dass überhaupt etwas ist.

Ich bin beeindruckt, wie beherzt die Lehrerin die heikle Frage der Inkompatibilität frontal angeht. Und ich staune über den Ideenreichtum dieser Kinder und das Niveau des in dieser Klasse zustande kommenden Gesprächs. Aber zu welchem Ergebnis gelangt das Nachdenken schließlich? Auch dieser sehr befähigten Lehrerin gelingt es nicht recht, deutlich zu machen, worin der Wert der biblischen Schöpfungserzählung in Anbetracht der naturwissenschaftlichen Falsifizierung ihres erdgeschichtlichen Informationsgehalts noch bestehen könnte. Die Schüler/innen nehmen zwar bereitwillig die Perspektive ein, dass auch in der Evolutionstheorie noch etwas Platz für Gott freibleibe. Aber der am Ende beherrschende Eindruck ist doch, dass die Bibel schon auf der ersten Seite etwas

erzählt, das nicht stimmt – auch wenn deswegen vielleicht nicht gleich *alles* falsch sein muss, was sie sagt.

Warum erzähle ich dieses Beispiel? Meines Erachtens macht es wie in einem Brennglas Grundverlegenheiten religionsunterrichtlicher Arbeit deutlich. Und es kann eine erste Ahnung davon geben, worum es bei einer theologischen Lehrstückdidaktik gehen soll. Die Frage nach der Interpretation der biblischen Schöpfungserzählungen, gerade auch in Anbetracht des heute verfügbaren naturwissenschaftlichen Weltwissens, gehört zum Standardrepertoire des Religionsunterrichts. Jeden Tag schlagen sich landauf landab viele Religionslehrer/innen in unterschiedlichen Jahrgangsstufen mit dieser Frage herum. Dabei können sie auf vielfältiges, mehr oder weniger hilfreiches Unterrichtsmaterial zurückgreifen. Gleichwohl gibt es zu dieser wie zu anderen, immer wieder zu behandelnden schwierigen Fragen keine kontinuierlich weiterentwickelten fachlichen Muster, die aus dem Austausch von Fachleuten aus den einschlägigen Bezugsdisziplinen (im Fall der Schöpfungsgeschichte: Alttestamentliche Exegese, Systematische Theologie, Physik und natürlich Religionsdidaktik) hervorgegangen sind und für deren theologische Seriosität und didaktische Qualität diese Expert/innen einstehen. Solche Muster»lösungen«, an denen man sich als Lehrer/in dann weiter abarbeiten kann, wären eine mögliche Ausprägung dessen, was ich im Folgenden mit »Lehrstücken« meine.

Lehrstücke, wie sie Hans Christoph Berg und Theodor Schulze in ihrer Lehrkunstdidaktik entwickelt haben (vgl. z. B. Berg/Schulze 1995), sind nicht einfach zum »Abkupfern« gedacht. Sie wollen eher gut begründete und möglichst auch praktisch bewährte Anregungen geben, wie sich ein bestimmtes »Stück« inszenieren ließe; wobei diese Anregungen natürlich entsprechend zu adaptieren wären, je nachdem, in welchem Rahmen eine solche Aufführung stattfinden soll. Lehrstücke schlagen eine bestimmte unterrichtliche Dramaturgie vor und geben so zu erkennen, welche Entdeckungen sich im Umgang mit einem Gegenstand bzw. einer Frage machen lassen. Leider gibt es aus der Werkstatt der Lehrkunstdidaktiker kaum Beispiele für den Religionsunterricht (interessant aber: Lindner 2003, 136ff; s.a. Leonhard 2006, 432ff.). Das oben geschilderte Beispiel zum Thema »Schöpfung« macht aber vielleicht schon deutlich, wie nützlich solche Lehrstücke auch für die Religionsdidaktik sein könnten. Der Unterricht in der fraglichen Klasse hat ja unter durchaus günstigen Bedingungen stattgefunden: Die Lehrerin ist theologisch kompetent, viele Schüler/innen verfügen über ein fachlich überdurchschnittliches Vorwissen, sind am Thema stark interessiert und gedanklich bemerkenswert rege. Trotzdem kann das Ergebnis dieser für die ganze Unterrichtsreihe zentralen Stunde zum Verhältnis von Bibel und Naturwissenschaft letztlich nicht zufriedenstellen. Und so wie dieser Lehrerin ergeht

es vielen, wenn es um ein derart schwieriges Thema wie »Schöpfung« geht. Gerade hier und zu anderen Themen von bekanntermaßen hohem Schwierigkeitsgrad wünschte man sich mehr praxisnahe Forschung, mehr materiale Religionsdidaktik, mehr gemeinsames Voneinander-Lernen. Lehrstücke wären eine Möglichkeit, Zwischenergebnisse von solchen didaktischen Suchbewegungen festzuhalten.

Theologische Lehrstücke? Etliche Vorbehalte

Die Schule hat dafür zu sorgen, dass Heranwachsende alle für die Begegnung des Menschen mit der Welt relevanten Erfahrungsmodi qualifiziert kennenlernen; dass sie mit den verschiedenen Weisen, der Welt zu begegnen und mit ihr umzugehen, gleichermaßen vertraut werden (vgl. PISA 2000, 19ff.). Das Ergebnis eines solchen Vertrautwerdens mit unterschiedlichen Weisen, die Welt wahrzunehmen bzw. zu konstruieren, könnte man eine domänenspezifische Grundbildung (*literacy*) nennen – also etwa eine sprachlich-literarische, eine mathematische, eine naturwissenschaftliche oder eben auch eine philosophisch-religiöse Grundbildung. Dabei ist davon auszugehen, dass keiner der Weltzugänge durch irgendeinen anderen ersetzbar ist. Das bedeutet zum einen: Übergriffen von Seiten sich als privilegiert verstehender Weltzugänge auf fremde Domänen ist entgegenzutreten. (Entsprechend wären etwa von den »life sciences« entwickelte naturalistische »Lösungen« philosophischer oder religiöser Fragen zu problematisieren.) Es bedeutet zum anderen aber auch, dass die einzelnen Domänen und Fächer ein klares Verständnis ihres spezifischen Beitrags zum schulischen Bildungsprogramm entwickeln müssen, und dass sie in der Lage sind, die Leistungsfähigkeit »ihres« Weltzugangs in der Arbeit an relevanten materialen Problemen auch unter Beweis zu stellen.

Wie schwierig dies ist, macht das eingangs berichtete Beispiel zum Thema »Schöpfung« deutlich. Wenn hier nach einem eigentlich interessanten Unterricht das Ergebnis so mager ausgefallen ist, liegt der Grund nicht nur und nicht einmal in erster Linie darin, dass eine einzelne Stunde danebengegangen wäre. Es hat vielmehr auch damit zu tun, dass im lebensweltlichen Umfeld heutiger Schüler/innen und teilweise auch in der Schule ein Wahrheitsverständnis vertreten und vermittelt wird, das naturwissenschaftliche Erkenntnis immer noch mit »objektiver Wahrheit« gleichsetzt (ausführlich dazu Hunze 2007), der gegenüber die »in Religion« vermittelten Wahrheiten zunächst einmal fragwürdig und zweifelhaft erscheinen (vgl. a. Kliss 2003, 48). Dies kann nur bedeuten, dass man

Fragen, die das Grundverständnis von Religion und Theologie betreffen, im Religionsunterricht ganz besondere Aufmerksamkeit zuwenden muss (vgl. dazu etwa das Religionsbuchwerk von Hubertus Halbfas). Die verschiedenen Wirklichkeitszugänge sind sauber zu unterscheiden (vgl. dazu a. Benner 2004, 43), die »Eigenlogik« des Religiösen ist möglichst klar herauszustellen. Die Frage ist: Was heißt das und wie geht das – die der Religion eigene Logik, Rationalität und Wahrheit begrifflich machen?

Die in der Auseinandersetzung mit Religion und Glaube möglichen Entdeckungen und die in diesem Feld formulierbaren Wahrheiten sind deutlich anderer Art als die Entdeckungen und Wahrheiten, von denen beispielsweise in den Naturwissenschaften die Rede ist. Es geht gerade um Bemühungen, sich auch dem verstehend zu nähern, was sich objektiven Verifikationen und eindeutigen Feststellungen entzieht. Ich möchte im Folgenden vor allem die Bedeutung *eines* Weges herausstellen: der Auseinandersetzung mit Modellen theologischen Denkens.

Im gegenwärtigen Religionsunterricht spielen theologische Denkmodelle im Vergleich etwa zu sachkundlichen Informationen, lebensweltlichen Bezügen oder biblischen Texten meiner Wahrnehmung nach nur eine geringe Rolle (ausgenommen natürlich die schon stärker wissenschaftspropädeutisch angelegte Arbeit in der gymnasialen Oberstufe). Dass theologischen Konzepten kein größeres Gewicht im Religionsunterricht zukommt, hat gewiss eine ganze Reihe von Gründen. So stehen die Verbindlichkeitszumutungen einer konfessionellen Theologie in einer unübersehbaren Spannung zu der eher »ungefährten« und oft etwas diffusen Religiosität heutiger Schüler/innen. Auch sind der Reflexions- und Argumentationsstil gerade vieler Systematischer Theolog/innen für Schüler/innen oft viel zu komplex und zu voraussetzungsreich. Dazu kommt noch das unselige Erbe des Katechismusunterrichts, der, theologisch völlig überfrachtet, Antworten auf Fragen gab, deren Relevanz die Schüler/innen gar nicht zu begreifen vermochten.

Das alles aber spricht nicht prinzipiell dagegen, der Auseinandersetzung mit theologischen Denkmodellen im Religionsunterricht mehr Raum zu geben. Eine theologische Lehrstückdidaktik hätte zu zeigen, inwiefern dies trotz gewisser Motivationshürden lohnt. Dabei könnte deutlich werden:

- Theologische Modelle machen unter Umständen durchaus entschieden bestimmte Positionen geltend. Das bietet Heranwachsenden die besondere Chance, sich der eigenen, von diesen Modellen möglicherweise erheblich abweichenden, Sichtweise klarer bewusst zu werden. Denn natürlich steht es Schüler/innen im Religionsunterricht heute völlig frei, ob sie den Argumentationswegen selbst der bedeutendsten dogmatischen Autoritäten folgen oder nicht.

- Die didaktische Funktion theologischer Modelle ist, anders als im Katechismusunterricht vergangener Tage, nicht die von »Antworten«, sondern von Herausforderungen an das eigene Denken. Solche Modelle wollen nicht angeeignet, sondern für gedankliche Selbsttätigkeit in Dienst genommen werden. Insofern steht die Arbeit mit theologischen Modellen dem unterrichtlichen Ideal, individuelle Aneignungsspielräume zu eröffnen, keineswegs entgegen.
- Auch wenn richtig ist, dass viele Texte gerade moderner Theolog/innen nicht ohne Weiteres unterrichtstauglich sind: Es gibt eine Fülle relativ voraussetzungslos lesbarer Texte aus der Geschichte der Theologie und der Religionsphilosophie, die bis heute aktuelle Fragen aufgreifen, klar und pointiert Stellung beziehen und so auch argumentativ klären helfen. Auch kleine literarische Formen wie ein Dialog oder ein Gleichnis, eine Fallgeschichte oder ein Gedankenexperiment können von großem theologischem Interesse sein.

Modelle theologischen Denkens sollen die Schüler/innen zum eigenen Nachdenken über religiöse Fragen animieren. Sie können sie erfahren lassen: Wir sind mit unseren Fragen und Zweifeln nicht allein. Wir sind nicht die Ersten, die eine Religion nicht einfach nur übernehmen, sondern auch denkend verantworten wollen, und wir sind auch nicht die Ersten, die eine Religion nicht bloß distanziert betrachten, sondern in eigenem Interesse befragen und prüfen wollen. So können theologische Denkmodelle Schüler/innen lehren, aus der im Laufe der Christentumsgeschichte geleisteten theologischen und philosophischen Arbeit für ihr eigenes Nachdenken Gewinn zu ziehen. Der Religionsunterricht hat die Freiheit, aus dem im Laufe der Zeit zusammengekommenen riesigen Arsenal theologischer Begriffe und Argumentationsfiguren, Musterlösungen und Kontroversen das auszuwählen, was die Schüler/innen zu eigenem Nachdenken provozieren und zu weiterführenden Klärungen beitragen kann. Das heißt, es kommt darauf an, die in der langen Geschichte theologischen Denkens erzielten Einsichten Kindern und Jugendlichen für die Entwicklung ihrer eigenen religiösen Orientierungsfähigkeit verfügbar zu machen.

Dazu will eine theologische Lehrstückdidaktik einen bescheidenen Beitrag leisten. Ihre Absicht ist es, theologische Modelle und Kontroversen so aufzuarbeiten und zu arrangieren, dass erkennbar wird: Derartige Muster sind anwendbar für die Bearbeitung von Fragen, die auch für heutige Schüler/innen von Interesse sind.

2. Problemanzeige: Anfragen an den gegenwärtigen Religionsunterricht

Haben Schüler/innen kein Interesse mehr an theologischen Fragen?

Mitte der 1980er-Jahre veröffentlichte der Religionslehrer Wilfried Bergau eine damals von vielen als zutreffend empfundene Diagnose zum Wandel der Schülermotivation. Im Kern dieser Diagnose stand die Feststellung: Das Schülerinteresse an der Diskussion grundlegender theologischer Fragen hat deutlich abgenommen.

»In früheren Kursen ergaben sich immer wieder Kernpunkte, an denen die Schüler in heftigen und fruchtbaren Streit miteinander gerieten. Es ging etwa um folgende Fragen: Kann die Existenz Gottes bewiesen werden und wie verhält sich naturwissenschaftliches Denken zu einer solchen Beweisführung? Gibt es im aufgeklärten Zeitalter noch einen Ort für die Frage nach Gott? Macht die Annahme der Existenz Gottes den Menschen unfrei? Ist die Behauptung, Gott sei ein Prozeß oder Geschehen und nicht supranaturale Person, gleichzusetzen mit beliebigen philosophischen Humanismen? (...)

In letzter Zeit finde ich die Bereitschaft zur Auseinandersetzung nicht mehr. Schon in den ersten Stunden, in denen man als Lehrer nach den Voreinstellungen fragt oder sie methodisch geschickt evoziert, wird deutlich: die Gottesfrage ist ein privates Problem, dazu hat jeder Schüler seine Meinung. Die meisten sagen: Das Problem interessiert mich gar nicht, ich habe keinen Anlaß, mich damit zu beschäftigen. (...) Ob es Gott gibt oder nicht, müsse jeder selbst entscheiden« (Bergau 1987, 637f.).

Welche Erklärung gibt es für dieses nachlassende Interesse an theologischer Auseinandersetzung und Kontroverse? Handelt es sich hier um eine Auswirkung jener Entwicklung, die in der Religionssoziologie als »religiöse Individualisierung« angesprochen wird? Viele und gerade junge Menschen wollen ihre religiösen Bedürfnisse nicht mehr von einer Institution wie der Kirche verwalten lassen, sondern selbst sehen, was auf dem Gebiet der Religion möglich und für sie bekömmlich ist. Religion gilt ihnen als etwas ganz Persönliches, als ein Bereich, in den niemand hineinzureden hat. Fast jede/r versteht sich hier als ein

»Sonderfall« (vgl. schon Dubach/Campiche 1993). Diese Entwicklung hat unter anderem zur Folge, dass man mit seiner religiösen Überzeugung immer weniger eine Geltung verbindet, die über die eigene Person hinausreicht. Insofern zeigt sich die religiöse Gegenwartssituation auch als eine Zeit reduzierter Wahrheitsansprüche. Der in Mitteleuropa seit Längerem beobachtbare Zerfall verbindlicher religiöser Überzeugungssysteme bedeutet nicht nur die Erosion materialer Bekenntnisse, sondern darüber hinaus auch die Auflösung der Zuversicht, dass religiöse Überzeugungen überhaupt wahrheitsfähig sind.

Etwas mehr als 20 Jahre nach Bergaus Diagnose hat Julia Schultheis, eine Essener Theologiestudentin, die Aktualität von Bergaus Thesen in einer kleinen und natürlich nicht repräsentativen Untersuchung zu überprüfen versucht. Ihre Umfrage unter den Teilnehmer/innen katholischer Religionskurse (11./12. Klasse, großstädtisches Gymnasium, 47 Schüler/innen) zeigt: Auch von den Oberstufenschüler/innen des Jahres 2009 stimmt die große Mehrheit der Aussage zu: »Ob es Gott gibt oder nicht, muss jeder für sich selbst entscheiden«. Gleichwohl findet es mehr als die Hälfte wichtig, »dass die Grundlagen meiner Religion wahr sind«. Da stellt sich natürlich die Frage: Was kann »Wahrheit« hier bedeuten, wenn über die Wahrheit von Aussagen zur Existenz Gottes nach subjektiver Einschätzung »entschieden« werden soll? Ähnlich zwiespältig wie dieser Einzelbefund ist auch das Gesamtbild, das diese Umfrage entstehen lässt. Es zeigt eine Schülerschaft, die hinsichtlich der Wahrheitsfähigkeit und Begründbarkeit religiöser Positionen ganz gespalten ist, in der sich etwa bei der Frage, ob die Religion »eine vom Menschen erschaffene Illusion (sei), die nur dazu dient, dass die Menschen sich besser fühlen«, Zustimmung und Ablehnung prozentual fast genau die Waage halten. Knapp die Hälfte meint, »dass man die Existenz Gottes mit guten Gründen entweder behaupten oder bestreiten kann«. Von daher wird man nicht pauschal sagen können, die 2009 befragten Schüler/innen hielten Religion nicht für diskursfähig.

In der Frage der Begründbarkeit religiöser Positionen und der Diskursfähigkeit theologischer Aussagen sind Theologie und Religionsunterricht jedenfalls mit einer ernstzunehmenden Herausforderung konfrontiert. Denn wenn man auf diesem Gebiet von vornherein nur relative Wahrheiten für möglich hält – Wahrheiten, die eben nur speziell für dich oder für mich gelten, hat es eigentlich keinen rechten Sinn mehr, über religiöse Fragen noch miteinander zu diskutieren. In Anbetracht dessen ist schwer zu verstehen, »dass sich Teile der Theologenschaft von philosophischen Grundlegungsfragen der Theologie meinen dispensieren zu können: Wie sich überhaupt die Rede von Gott begründet, welcher Wahrheitswert ihr zukommt, was der Begriff Gott überhaupt meint, dies scheidet

nen oft keine Fragen mehr zu sein, die in der Theologie allzu sehr beunruhigen« (Striet 2010, 454).

Macht man es sich nicht zu einfach, wenn man ein nachlassendes Interesse an der Auseinandersetzung mit theologischen Fragen einfach nur auf das Konto gesellschaftlicher Außeneinflüsse verbucht (»religiöse Individualisierung«)? Wäre nicht vielmehr selbstkritisch zu fragen, ob dieser Motivationseinbruch vielleicht ein Stück weit auch selbstverschuldet ist (vgl. Schlag/Schweitzer 2011, 15ff.)? Und speziell, was den Religionsunterricht angeht: ob die Arbeit an theologischen Fragen hier nicht von den Schüler/innen zu selten als wirklich weiterführend und gewinnbringend erlebt wird? Könnte es nicht sein, dass das nachlassende Interesse an theologischen Fragen auch ein Reflex des über mehrere Schüler/innengenerationen aufgebauten Empfindens ist, die Arbeit an den großen Fragen der Religion führe zu keinem wirklichen Erkenntnisgewinn und verlaufe letztlich im Sande? Und dass es sich daher nicht wirklich lohne, in diese Fragen gedankliche Arbeit zu investieren?

Hat die Arbeit an theologischen Fragen zu wenig Klärungswert?

In einer von Bärbel Husmann durchgeführten Untersuchung über die Religiosität Jugendlicher spielen auch Erfahrungen mit dem Religionsunterricht eine Rolle. Diese Erfahrungen sind, so zeigt sich, fast durchgängig negativ (Husmann 2008, 182). Jedenfalls haben die Jugendlichen aus ihrem Religionsunterricht offenbar fast nichts in Erinnerung, was für die Arbeit an ihrer eigenen Religiosität in höherem Maße relevant geworden wäre. Nirgendwo wird erkennbar, dass sich die Jugendlichen dort mit überlieferten Glaubensaussagen auf eine Weise auseinandergesetzt hätten, die in ihrem eigenen »Credo« irgendeine nachhaltigere Wirkung hinterlassen hätte. Husmann schreibt: »Mit Ausnahme der fraglos vorausgesetzten Existenz eines personalen Gottes spielen tradierte Glaubensaussagen für keine oder keinen der befragten Jugendlichen eine Rolle« (Husmann 2008, 207). Selbst da, wo Jugendliche so etwas wie eigene Glaubensperspektiven entwickelt haben, werden diese, auch wenn dies inhaltlich zwanglos möglich wäre, »kaum in einen Zusammenhang mit kirchlicher Lehre oder theologischer Dogmatik gestellt« (Husmann 2008, 208; vgl. dazu a. Porzelt 1999, 256).

Das wird den kundigen Leser nicht unbedingt überraschen; enttäuschen muss es ihn, wenn er religionspädagogisch engagiert ist, eigentlich schon. Sicherlich wird man auch diesen Befund nicht monokausal interpretieren dürfen,

so, als sei ihm direkt ein Armutszeugnis über den Religionsunterricht zu entnehmen. Gleichwohl wird durch solche »Evaluationen« schon die Frage aufgeworfen, warum theologische Deutungsmuster im Bewusstsein von Jugendlichen eine so geringe Rolle spielen. Sind die persönlichen Reserven der Jugendlichen gegenüber diesen Deutungsmustern einfach zu groß, als dass es zu irgendeiner Form individueller Aneignung kommen könnte? Oder hat der angesprochene Befund vielleicht auch damit zu tun, dass die Schüler/innen die in den Religionsunterricht eingebrachten theologischen Konzepte nicht als wirklich klärend und hilfreich empfinden?

Eine interessante Perspektive auf den Klärungswert theologischer Konzepte entwickelt der für seine provokativen Thesen bekannte Dortmunder Dogmatiker Thomas Ruster. Aus seiner Sicht war der Religionsunterricht der letzten Jahrzehnte weitgehend unproduktiv: »Da wurden Schüler und Schülerinnen hervorgebracht, die nach ggf. 13 Jahren nahezu nichts über den christlichen Glauben wussten. Welch ein Kräfteverschleiß bei Schülern und Lehrern, wie viel Frustration!« (Ruster 2007, 42). Den entscheidenden Grund für die Wirkungsschwäche des Religionsunterrichts sieht Ruster aber nicht in der Religionsdidaktik, sondern in Fehlentwicklungen auf dem Gebiet der Systematischen Theologie: »Die Probleme des Religionsunterrichts (...) resultieren nicht in erster Linie aus einem Versagen der Religionspädagogen oder gar der einzelnen Lehrerinnen und Lehrer, sondern ihre Fehlerquelle liegt in der Systematischen Theologie« (Ruster 2007, 40). An deren gegenwärtigem Zustand übt Ruster eine vernichtende Kritik:

»Wir finden heute eine systematische Theologie vor, die in nahezu allen theologischen Sachfragen zu keiner klaren Auskunft mehr in der Lage ist. Ist das Christentum anderen Religionen gleich-, über- oder gar untergeordnet? Wie ist das mit dem absoluten Heilsanspruch? Die Theologie hält sich zurück und mahnt zu Toleranz und behutsamem Verstehen des Fremden. Hat eine theologische Ethik etwas anderes zu sagen als eine säkulare autonome Ethik des Humanen? Die Moralthologie will sich nicht festlegen. Was zeichnet das Christsein vor dem allgemeinen Menschsein aus? Was ist mit dem Unterschied zwischen den Konfessionen? Was bedeutet die sakramentale Gnade gegenüber den normalen Wirkungen gelebter Mitmenschlichkeit? Usw. usw.« (Ruster 2009, 41).

Warum ist es zu einem derartigen Verfall theologischer Auskunftsfähigkeit gekommen? Einen wesentlichen Grund für diese Entwicklung sieht Ruster in der Theologie Karl Rahners, die überkommene Abgrenzungen überwinde und auf die *Einheit* dessen ziele, was bisher unterschieden worden war: die Einheit von

Gott und Mensch, von Gnade und Natur, von Gottes- und Nächstenliebe, von Mensch-Sein und Christ-Sein, von Leben und Tod. Damit seien für die Theologie konstitutive Unterscheidungen verloren gegangen und nun löse sich alles in einer großen Diffusion mehr oder weniger auf.

Man muss Ruster keineswegs in allen Punkten folgen, um zu sehen, dass er mit seiner Diagnose einen wirklich neuralgischen Punkt trifft: Was die Theologie Nicht-Theologen heute an Auskünften anzubieten hat, scheint dürftig zu sein. Rusters Therapieversuch vermag allerdings nicht zu überzeugen: Er meint, die Theologie könne ihrer Misere nur entkommen, wenn sie sich – und auf ihrer Spur auch der Religionsunterricht – an klaren Unterscheidungen wie der zwischen Gott und Götzen, Kirche und Welt, biblischer und gegenwärtiger Erfahrung, Natur und Gnade orientiere. Die Konstruktion einer solchen Innen-Außen-Logik ermöglicht zwar Unterscheidungen, aber die Frage ist doch: Welchen Orientierungswert haben diese für heutige Menschen? Nicht umsonst war Rahners Theologie, die die Starrheit solcher Abgrenzungen überwand, ja so wirkungsstark.

Was Ruster vorschlägt, läuft in gewisser Hinsicht auf eine Erneuerung der neuscholastischen Theologie hinaus (vgl. dazu Ruster 2003). Diese hatte im 19. Jahrhundert eine theologische Fachsprache entwickelt, die tatsächlich Antworten auf alle Fragen ermöglichte. Allerdings haben die von dieser Schultheologie geprägten Katechismen auch gezeigt, was der Preis einer solchen Auskunftsfähigkeit ist: In einer nach außen hin kaum mehr kommunikablen Sondersprache abgefasste Aussagen haben außerhalb des sie produzierenden Systems kaum mehr einen Gebrauchswert. Es ist also nicht so, als ob ein unterscheidungsstarker Religionsunterricht, wie er Ruster vorschwebt, nicht bereits versucht worden wäre – das den Religionsunterricht jahrhundertlang bestimmende Modell des Katechismusunterrichts liegt ganz auf dieser Linie. Die im 20. Jahrhundert mit diesem Modell gemachten Erfahrungen lassen jedoch eigentlich nur einen Schluss zu: Ein durch strikte Unterscheidungen gekennzeichnete neu- oder wie auch immer scholastischer Religionsunterricht endete in einem Debakel, selbst wenn er, wie Ruster dies vorschlägt, systemtheoretisch aufpoliert würde.

Gleichwohl bleibt bedenkenswert, was Ruster zum Informationsgehalt und zur Auskunftsfähigkeit der Theologie sagt. Denn man wird schon fragen müssen, ob die bei Schüler/innen vielfach spürbare Unlust, sich mit theologischen Konzepten auseinanderzusetzen, und die oftmals geringe Nachhaltigkeit solcher Auseinandersetzungen nicht tatsächlich auch mit der Unterscheidungsschwäche der Theologie zusammenhängen. Ob sie nicht vielleicht auch damit zu tun haben, dass der Klärungs- und Orientierungswert theologischer Konzepte in einem mitunter wirklich prekären Verhältnis zu dem Wortreichtum und der Emphase stehen, mit denen diese präsentiert werden.

Bietet der Religionsunterricht nicht genug kognitive Herausforderungen?

In ihrer Ausgabe vom 9. Juni 2009 bringt die »ZEIT« eine Reportage über den Abiturienten Jonathan Rosenkranz aus Schleswig-Holstein (vgl. Driescher 2009). Jonathan, ein sehr begabter Schüler, wollte eigentlich Medizin studieren. Nun ist sein Vater arbeitslos geworden und es fehlen die Mittel zur Finanzierung des Studiums. Für den Autor des Artikels ist Jonathan ein Beispiel dafür, wie sich die soziale Auslese infolge der Wirtschaftskrise verschärft hat. Meine persönliche Aufmerksamkeit entzündet sich allerdings noch an einem anderen Punkt. Denn Jonathan ist auch ein religionspädagogisch interessanter »Fall«: Er beschäftigt sich intensiv mit der Philosophie und mit der Bibel. Erkenntnis schöpft er aus beidem. Er hat an einem philosophischen Förderprogramm des Landes für besonders begabte Schüler/innen teilgenommen. Vom Religionsunterricht dagegen hat er sich abgemeldet. Jonathan, ein überzeugter Christ, nennt den Religionsunterricht ein »Larifarifach«. Offenbar gibt es für ihn, den »Philosophen«, der auf die Kraft der Argumente setzt, dort nicht genug zu denken.

Jonathan ist kein Einzelfall. Dorothee Beckermann hat eine empirische Studie vorgestellt, die untersucht, wie hochbegabte Jugendliche mit Religion umgehen (vgl. Beckermann 2007). Die Untersuchung zeigt: Hochbegabte entwickeln (in der Tendenz) nicht etwa kognitiv besonders anspruchsvolle Glaubenskonzepte, sondern vor allem eine starke Skepsis gegenüber dem Wahrheitsanspruch von Religion(en). Was diese Jugendlichen an Religion schätzen, ist weniger ihre inhaltliche, als vielmehr ihre emotionale und soziale Qualität: ihre rituelle Gestalt, ihre Motivation zu praktischem Engagement usw. Häufig wird Religion hauptsächlich als Krücke für Schwache bzw. für schwache Augenblicke betrachtet. Ihre besondere Intelligenz jedenfalls sehen diese Jugendlichen durch Fragen des Glaubens bzw. der Religion offensichtlich nicht herausgefordert. Auch hier wird man wieder fragen müssen: Ist diese Einschätzung nicht vielleicht unter anderem auch eine Folge davon, dass die produktiven Beziehungen zwischen Glaube und Vernunft im Religionsunterricht dieser Schüler/innen nicht genügend gepflegt wurden? Jedenfalls muss es zu denken geben, wenn gerade intellektuell begabte junge Leute das Terrain der Religion nicht auch als Herausforderung an ihre Fähigkeit zu rationaler Reflexion begreifen.

Der Münchener Philosoph Wilhelm Vossenkuhl meint: »Im naturwissenschaftlichen Unterricht und in der Mathematik herrscht in den Schulen keine Scheu vor schweren Gehalten. Da wird den Schülerinnen und Schülern einiges zugemutet. Warum sollte bei der wirklich wichtigen Frage, welche Bedeutung der religiöse Glaube für das menschliche Selbstverständnis und das Verstehen

der Wirklichkeit hat, den Schülerinnen und Schülern nicht auch etwas zugemutet werden? Religiöse Bildung sollte in der Schule nicht leichter gemacht und nicht leichter angeboten werden, als der religiöse Glaube in unserer Zeit selbst ist« (Vossenkuhl 2009, 24). Genau: Warum sollte nicht auch der Religionsunterricht seinen Schüler/innen etwas zumuten? Wobei »zumuten« in diesem Zusammenhang ja immer auch heißt, den Schüler/innen etwas *zuzutrauen*: die Bereitschaft, sich mit anspruchsvollen Fragestellungen auseinanderzusetzen, sich geistig anzustrengen, die Fähigkeit, damit umzugehen, dass die Welt auf mehr als nur eine Weise lesbar ist. Meines Erachtens steht der Religionsunterricht heute nicht in der Gefahr, seine Schüler/innen intellektuell zu *überfordern*, sondern sie zu *unterfordern*. Gerade neugierige und interessierte Schüler/innen empfinden den Religionsunterricht nicht selten als ein »Fach ohne Ansprüche« – und deshalb als langweilig. Dabei gibt es »in Religion« eine große Zahl spannender Problemstellungen – die aber, um auch die Schüler/innen gedanklich herauszufordern, eben entsprechend aufbereitet und inszeniert werden müssen. Gerade auf dem Gebiet der Religion wollen geistige Abenteuer gut vorbereitet sein. Sonst stellt sich unter Umständen schnell das Gefühl ein, man drehe sich hier immer nur im Kreise. Und dann empfindet man auch das Gespräch über große Fragen schnell als »Larifari« – als unstrukturiertes und ergebnisloses Gerede.

Ein Artikel in der »Frankfurter Allgemeinen Zeitung« setzt sich mit der Qualität der Abituraufgaben im Fach »Evangelische Religionslehre« auseinander. Die Autorin kommt zu einem ziemlich vernichtenden Ergebnis. Eine Aufgabenstellung beispielsweise habe sich bezogen »auf den Text einer praktischen Theologin: Nicht Mann noch Frau. Die dazugehörige Arbeitsanweisung lautete: Überprüfen Sie kritisch an einem Beispiel Ihrer Wahl, inwiefern Frausein und Mannsein aus ihren Engführungen und Stereotypisierungen befreit werden können.« Die Journalistin kommentiert: »Das ist eine rein gesellschaftspolitische Fragestellung, die noch dazu mit dem vorgelegten Bibeltext (Galater 3) nichts zu tun hat.« Und weiter: »Im Jahr 2008 waren die Aufgaben kaum anspruchsvoll oder sinnvoller. Zu einem Text von Dorothee Sölle über Gerechtigkeit wurden Fragen gestellt, die mit ein wenig gesundem Menschenverstand und oberflächlichen Kenntnissen leicht zu beantworten waren« (FAZ v. 4.2. 2010, S. 8).

Vermittelt der Religionsunterricht zu selten Erfahrungen fortschreitenden Könnens?

Während der Religionsunterricht bei Schüler/innen der Grundschule zu den beliebtesten Fächern zählt, nimmt diese Beliebtheit in den weiterführenden Schulen deutlich ab (vgl. Bucher 2000, 94f.). Diese Entwicklung hat gewiss zahlreiche Ursachen, von denen keineswegs alle mit der Qualität des Religionsunterrichts zu tun haben. Aber könnte ein Grund für die abnehmende Beliebtheit nicht auch sein, dass die älteren Schüler/innen im Religionsunterricht zu selten die Erfahrung fortschreitenden Könnens und sich erweiternder Kompetenz machen? Ein Indiz dafür ist, dass die Schüler/innen, je älter sie werden, dem Religionsunterricht umso weniger Effizienz bescheinigen (vgl. Bucher 2000, 142f.).

Ein Beispiel: Das Thema »Schöpfung« wird üblicherweise in verschiedenen Jahrgangsstufen behandelt: in der Grundschule oft mit dem Schwerpunkt »Wir sind dankbar für Gottes gute Schöpfung«, ein paar Jahre später, sagen wir in der 6. Klasse, soll es dann vor allem um die Frage gehen, wie die biblische Rede von Schöpfung und die naturwissenschaftliche Rede von Evolution zusammenpassen. Und wieder ein paar Jahre später, vielleicht in der 9. Klasse, hätte dann die ökologische Verantwortung des Menschen ins Zentrum zu treten. Dieses Spiralcurriculum erscheint durchaus gut durchdacht. Der Nachteil: Es funktioniert offensichtlich nicht richtig. Das naturwissenschaftliche Weltwissen heutiger Kinder setzt die Frage nach dem Verhältnis von Schöpfung und Evolution schon in der Grundschule auf die Tagesordnung (vgl. das am Anfang dieses Buches angeführte Beispiel). Man kann damit also nicht einfach bis zur 6. Klasse warten. Aber das größere Problem ist: Auch am Ende der Mittelstufe haben die Schüler/innen zum großen Teil noch kein brauchbares Konzept zum Verhältnis von biblischem und wissenschaftlichem Weltbild. Von daher sind sie gar nicht in der Lage, sich beim Thema »Schöpfung« jetzt auf die Frage der ökologischen Verantwortung des Menschen zu konzentrieren. Oliver Kliss zeigt am Beispiel einer 9. Gymnasialklasse, dass es unrealistisch ist, »die Spannung zwischen dem biblischen und dem naturwissenschaftlichen Weltbild nicht mehr für ein zentrales Problem 15-jähriger Jugendlicher« (Kliss 2003, 50) zu halten. Die für die 6. Klasse vorgesehene Kompatibilitätsproblematik beschäftigt die Schüler/innen also nicht nur schon deutlich früher, sondern auch noch deutlich später. Man könnte auch sagen: Es geht nicht voran in diesem Punkt. Das damit verbundene Gefühl der Stagnation aber ist Gift für die Lernmotivation.

Die Lust am Lernen bleibt nur erhalten, wo die mit Lernen unweigerlich verbundene Mühe immer wieder durch die Erfahrung belohnt wird: Ich kann etwas

zunehmend besser! Es geht voran! Mir gelingt jetzt, woran ich vor einiger Zeit noch gescheitert bin. Diesen Effekt kann man schon bei Kleinkindern beobachten und er gilt für Doktoranden oder Professoren noch genauso. Der Lohn geistiger Arbeit ist nun einmal Erkenntnisgewinn. Und wo ein solcher Erkenntnisgewinn ausbleibt, geht die Motivation für diese Arbeit allmählich verloren (vgl. dazu Bucher 2011, 47–51). Von dieser Ökonomie geistiger Anstrengung ist auch der Religionsunterricht nicht ausgenommen.

Seit einigen Jahren analysiert unsere religionspädagogische Forschungsgruppe in Essen Religionsunterricht der 4. und 10. Klassen. Dem Team gehören auch Lehrer/innen der entsprechenden Schulstufen und -formen an. Und es kommt immer wieder vor, dass die Expert/innen für die Grundschule beim Betrachten eines Unterrichtsvideos aus einer weiterführenden Schule sagen: »Diese Stunde hätten wir uns in einer 4. Klasse in ähnlicher Weise auch vorstellen können: das gleiche Thema, eine methodisch ähnliche Herangehensweise und, von der Wortwahl einmal abgesehen, keine sehr anderen Schülerbeiträge.« Da fragt man sich schon: Was ist in den sechs Jahren zwischen den Klassen 4 und 10 im Religionsunterricht eigentlich passiert? Warum wird nicht deutlicher spürbar, dass es hier eine Entwicklung fachlicher Kompetenz gibt?

Es sei dies an einem ausgewählten Beispiel aus den kirchlichen Richtlinien zu Bildungsstandards (kath.) verdeutlicht: Es handelt sich dabei um eine Synopse der Kompetenzerwartungen an Schüler/innen 1. am Ende der Jahrgangsstufe 4 (Abschluss Grundschule; vgl. Kirchliche Richtlinien 2006) und 2. am Ende der Jahrgangsstufe 10 (Mittlerer Schulabschluss; vgl. Kirchliche Richtlinien 2004). Verglichen werden die im Gegenstandsbereich »Bibel und Tradition« jeweils zu entwickelnden Kompetenzen.

DIE SCHÜLER/INNEN KÖNNEN ...

Abschluss Grundschule/Klasse 4

... den Grundaufbau der Bibel beschreiben und die Bedeutung der Bibel für den christlichen Glauben darstellen.

... das biblische Schöpfungslob als Ausdruck von Staunen und Freude über das Leben deuten.

Mittlerer Schulabschluss/Klasse 10

... den Aufbau und die Entstehungsgeschichte der Bibel sowie ihre Bedeutung für Christen heute erläutern.

... die Bedeutung Abrahams als Stammvater des Glaubens für Juden, Christen und Muslime erläutern.

... den Weg des Volkes Israel mit Gott in zentralen Erzählzusammenhängen beschreiben und in Bezug zu menschlichen Grunderfahrungen setzen.	... die Bedeutung des Exodus für Juden und Christen erläutern.
... ausgewählte Psalmen- und Prophetenworte als Ausdruck eines Lebens mit Gott deuten.	... die Bedeutung der biblischen Prophetie für Israel und für die Kirche darstellen.

Auch wenn man sich diese Gegenüberstellung sorgfältig anschaut, wird es schwerfallen zu erkennen, wo genau der in diesem Gegenstandsbereich in sechs Jahren Religionsunterricht erzielte Kompetenzzuwachs liegen soll.

Wie lässt sich das fachliche Anspruchsniveau in angemessener Weise steigern? Bei der Ausarbeitung von Bildungsstandards geht es ja gerade darum, Leistungserwartungen für verschiedene Etappen der Schullaufbahn zu definieren. Und zwar, von der Grundidee her, natürlich nicht, um Schüler/innen durch ein zusätzliches Knebelungsinstrument das Leben zu erschweren, sondern um ihnen unter anderem transparent zu machen, mit welchen zu erwartenden Kompetenzen ihre Lernanstrengung am Ende belohnt werden wird. Was nun speziell den Religionsunterricht angeht, so gibt es zu der Frage, wie sich religiöse Kompetenz in Stufen entwickeln lässt, zwar einiges Erfahrungswissen, aber bislang noch kaum wissenschaftlich tragfähige Befunde (sehr verdienstvoll: das Berliner KERK-Projekt; vgl. Benner u.a. 2011). Zwar verfügt die Religionspädagogik über eine Reihe von »Stufentheorien« (vgl. z. B. Oser/Gmünder 1984), doch für die Frage, wie sich die im Religionsunterricht zu erarbeitenden Fähigkeiten und Fertigkeiten in der Arbeit an einschlägigen Gegenständen (z. B. Gottesfrage, Christologie, Bibelverständnis, interreligiöser Dialog usw.) über verschiedene Kompetenzniveaus hinweg entwickeln lassen, tragen diese Theorien nicht allzu viel bei.

Meine Vermutung ist: Das Bewusstsein des sich im Religionsunterricht vollziehenden Erkenntniszuwachses ließe sich dadurch intensivieren, dass die Auseinandersetzung gerade mit theologischen Grundfragen strukturierter erfolgt, als es weitgehend der Fall ist. Der Einsatz theologischer Lehrstücke wäre ein Ansatz in diese Richtung. Es wäre zu erproben, inwieweit sich dies auf den Lernertrag des Religionsunterrichts und auch auf das subjektive Kompetenzzempfinden der Schüler/innen tatsächlich günstig auswirkt.

Kommt die fachliche Expertise der Religionslehrer/innen zu kurz?

Im Rahmen einer Staatsexamensprüfung stellt eine Studentin einen Unterrichtsentswurf zur biblischen Urgeschichte vor. Wie sie den Unterricht geplant hat, ist insgesamt durchaus überzeugend und auf die Voraussetzungen und Möglichkeiten von Kindern einer 4. Jahrgangsstufe sehr gut abgestimmt. An einem bestimmten Punkt aber wirft der Entwurf ein theologisches Problem auf: Es geht darum, wie sich, dem Stand heutiger Exegese entsprechend, deutlich machen lässt, dass der von Gott dem Menschen erteilte »Herrschaftsauftrag« (vgl. Gen 1,28) vor allem die Übernahme von Verantwortung bedeutet. Gottes Auftrag an den Menschen fordert von diesem gegenüber der Schöpfung und insbesondere auch gegenüber allem tierischen Leben demnach nicht ein »Beherrschen« im heutigen Sinne des Wortes, sondern ein »Sich-Kümmern«.

Die Studentin möchte, dass die Schüler/innen diesen exegetischen Befund selbst erarbeiten. Zu diesem Zweck hat sie sich eine aufwändige Gruppenarbeit mit einer theologisch ziemlich fragwürdigen Arbeitsanweisung einfallen lassen. Sie sieht selbst, dass ihr Entwurf an dieser Stelle »klemmt«. Es sei eben schwierig, die Schüler/innen zu dieser neuen exegetischen Einsicht zu bringen, meint sie. Doch warum gibt sie den Schüler/innen hier nicht einfach die ihr, der Lehrerin, bekannte und entscheidende Information, dass die archäologische Forschung deutliche Indizien dafür gefunden hat, dass das bis heute meist mit »herrschen« übersetzte hebräische Wort eigentlich eher die Bedeutung von »Sorge tragen für ...« hatte? Von dieser Entdeckung könnte man, meint der Prüfer, doch geradezu krimihaft spannend erzählen! Klar, sagt die Studentin, aber dafür müsste sie in ihrer Planung ja eine Art Lehrervortrag vorsehen.

Ein solcher Lehrervortrag erschien der Prüfungskandidatin offensichtlich derartig abwegig, dass sie, um ihn zu vermeiden, lieber auf einen theologisch fragwürdigen Umweg auswich. Ich denke, sie wurde hier das Opfer der insbesondere in der Grundschuldidaktik weit verbreiteten und teilweise geradezu doktrinär vertretenen Auffassung, dass Lehrer/innen nur noch die Moderatoren eines von ihren Schüler/innen selbstständig zu erzielenden Lerngewinns zu sein hätten. Doch wenn in der Pädagogik oder Didaktik eine gute Einsicht zum Dogma erhoben wird, erzeugt sie über kurz oder lang skurrile Effekte. Und ein/e Lehrer/in, der/die umständliche Vermeidungsstrategien inszeniert, um nur ja nicht lehren zu müssen, *ist* aus meiner Sicht skurril (vgl. dazu Mendl 2010; Engler 2010).

Hier ist es dringend geraten, Fehlentwicklungen zu korrigieren. Meines Erachtens ist die Geringschätzung der fachwissenschaftlichen Expertise des Leh-

ners gegenwärtig eine der größten Gefährdungen unterrichtlicher Qualitätsentwicklung. Eigentlich ist dies ja fast eine Tautologie: Wo die Lehrerin keine Fachkompetenz ins Spiel bringt, reduzieren sich die Lernchancen der Schüler/innen. Jedenfalls ist es schon ein wenig eigenartig, dass man die Bedeutung sachlich-fachlicher Expertise für das Gelingen von Unterricht eigens hervorheben muss.

Wie nötig dies dennoch ist, sei noch an einem anderen Beispiel verdeutlicht: Eine Untersuchung von Mathematikunterricht gelangte zu dem Ergebnis, dass fachfremd unterrichtende Lehrer/innen keinen geringeren Lernerfolg erzielten als grundständig ausgebildete Mathematiklehrer/innen (vgl. Helmke/Jäger 2002, 430ff.). Hat man die Bedeutung des vom Lehrer eingebrachten Fachwissens also doch überschätzt? Der bekannte Didaktiker Hilbert Meyer kommt in diesem Zusammenhang jedenfalls zu dem Schluss, »dass es für die Sicherung des Lernerfolgs der Schüler ausreichen muss, wenn sich der Lehrer darum bemüht, die in den Lernplänen, Fachdidaktiken und Schulbüchern von kompetenten Fachleuten getroffenen Klärungen zu übernehmen, um sie möglichst korrekt in den Unterricht einzubringen« (vgl. Meyer 2004, 66). Das heißt, fachlich dürfte sich auch ein guter Lehrer ruhig auf die Expertise von anderen verlassen. Bezogen auf den Religionsunterricht: Ein guter Religionslehrer brauchte nicht selbst ein guter Theologe zu sein; es genügte, wenn er von guten Theolog/innen erstellte Curricula und Materialien besitzt.

Ich halte eine solche Geringschätzung fachlicher Expertise, gerade im Blick auf den Religionsunterricht, für grundverkehrt, auch wenn sie sich von dem gerade genannten Befund her nahezulegen scheint. Unsere eigenen Essener Unterrichtsforschungen lassen jedenfalls zahlreiche Indizien dafür erkennen, dass die sich im Religionsunterricht eröffnenden Lernchancen wesentlich auch von der theologischen Souveränität und Beweglichkeit der Lehrer/innen abhängen. Dass die Bedeutung fachwissenschaftlicher Expertise nicht vorschnell abgewertet werden sollte, zeigt auch eine andere Untersuchung, wiederum aus dem Bereich der Mathematikdidaktik: Demnach zieht fachwissenschaftliche Lehrerexpertise zwar nicht *automatisch* auch hohe Unterrichtsqualität nach sich, unterstützt aber in hohem Maße die fachdidaktische Kompetenz von Lehrer/innen – und auf diesem »Umweg« dann auch den Lernprozess der Schüler/innen. Der *Effekt* fachwissenschaftlicher Kompetenz auf den Lernfortschritt der Schüler/innen wird nach dieser Studie sogar »vollständig über das fachdidaktische Wissen vermittelt« (Neubrand 2007, 24). Übertragen auf den Religionsunterricht legt das den Schluss nahe: Gute Theologie gewinnt dann unterrichtspraktische Relevanz, wenn sie in geeignete religionsdidaktische Strategien einfließt. Und: Wo fachwissenschaftliche Kompetenz *nicht* zu höherem Lernerfolg führt, ist eben genau

diese Übersetzung in didaktische Erschließungswege nicht gelungen. Die Aufgabe bestünde meines Erachtens dann darin, didaktische Strategien zu entwickeln, in denen die fachliche Expertise von Lehrer/innen angemessen zur Geltung kommt. Das heißt nicht, es solle wieder einseitig nur vom Lehrer aus gedacht werden; es soll lediglich eine deutliche Empfehlung sein, die in der Fachkompetenz des Lehrers für die Schüler/innen steckenden Lernchancen nicht durch didaktische Arrangements zunichte zu machen, die dieses Potenzial weitgehend neutralisieren.

Fehlt es an bedeutungstiftenden Zusammenhängen?

Zunächst wieder ein Beispiel: Zusammen mit meiner Kollegin für das Alte Testament habe ich Staatsexamensprüfungen abzunehmen. Die Prüflinge sollen zunächst einen biblischen Textzusammenhang fachlich interpretieren und in einem zweiten Teil dann »ihren« Text für eine bestimmte Schulstufe didaktisch erschließen.

Die Absolventinnen dieses Tages wollen alle Grundschullehrerinnen werden. Um ihre Unterrichtsplanung möglichst plastisch zu präsentieren, haben sie nicht nur eine schriftliche Ausfertigung ihrer Sachanalyse und ihrer Unterrichtsskizze mitgebracht, sondern oft auch allerlei Materialien: Landkarten, Bodenbilder, Stabpuppen, »Sprechsteine« usw. Eine Absolventin hat sogar ein kleines Figurentheater gezimmert; eine andere muss sich eines Rollwagens bedienen, um die Fülle ihrer Materialien herbeischaffen zu können. Meine Kollegin und ich sind gespannt.

An diesem Tag erleben wir vor allem Unterrichtsentwürfe zur Geschichte von Kain und Abel (Gen 4), zur Josefserzählung (Gen 37–50) und zum Buch Rut. Um es vorweg zu sagen: Kaum einer der Entwürfe überzeugt uns. Das Ausmaß der gedanklichen Arbeit, die in diese Entwürfe investiert wurde, bleibt hinter dem Umfang der Bastelarbeiten meist deutlich zurück. Man möchte die Geschichte von Kain und Abel auf der selbstgezimmerter Bühne in mehreren Akten spannend nacherzählen. Wunderbar! Aber man weiß wenig zu sagen, warum diese Geschichte heutige Schüler/innen überhaupt noch interessieren sollte. Man lässt Josef in szenischem Spiel in eine Zisterne werfen und dort verzweifelt seinem weiteren Schicksal entgegensehen. Doch die Frage, was Schüler/innen von heute aus dieser Geschichte eines wechselvollen Geschicks eigentlich lernen sollen, macht eher ratlos. Man versucht, den Kindern die Erzählung von Noomi und der ihr in Treue verbundenen Schwiegertochter Rut mit allen Mitteln ganz-

heitlichen Lernens nahezubringen. Das ist durchaus beindruckend! Aber müsste bei alledem nicht auch deutlich werden, warum auf die Erschließung dieser alten Geschichte heute noch so viel Mühe verwandt wird? Die Unterrichtsentwürfe sind methodisch einfallsreich, aber in entscheidenden Punkten nicht tiefer durchdacht.

Was uns hier präsentiert wird, folgt fast durchweg demselben didaktischen Muster: Die Geschichten von Kain und Abel, von Josef oder von Rut beziehen sich auf Erfahrungen, die wir Menschen auch heute machen können. Wie Kain gegenüber Abel werden auch heute Menschen gegenüber ihrem Nächsten gewalttätig. Wie Josef können sich auch heute Menschen in ihrem wechselvollen Lebensschicksal von Gott geführt erleben. Wie Noomi und Rut können auch heute schwache Menschen, wenn sie zusammenhalten, ihr Leben meistern. Natürlich kann man mit Recht sagen: Das ist doch schon etwas! Trotzdem stellen auch die besten Entwürfe dieser Art bzw. stellt insgesamt diese Form des Umgangs mit der Bibel nicht wirklich zufrieden.

Die Geschichten der Bibel werden hier im Grunde in einer lediglich illustrativen Funktion eingesetzt. Sie zeigen mit Bildern aus einer anderen Welt, was die Schüler/innen aus ihrer eigenen Welt bereits kennen: Gewalt (Kain und Abel), unverhoffte Rettung (Josef), Solidarität (Rut). Wenn Schüler/innen im Blick auf diese Geschichten sagen: »So geht es uns auch!«, dann ist ohne Zweifel eine wichtige didaktische Zielsetzung erreicht. Dann wird deutlich: Diese biblischen Geschichten sind von bleibender Aktualität. Trotzdem bleibt bei diesem illustrativen Ansatz etwas auf der Strecke. Doch was? Das ist im Einzelfall gar nicht so leicht zu sagen.

Es sind gar nicht einmal so sehr fachliche Einsichten, die zu kurz kommen: Will die Geschichte von Kain und Abel nur etwas über die Destruktivität menschlicher Aggression sagen oder will sie nicht vielmehr auch mit der Willkür eines Gottes konfrontieren, der sich dem einen (»Abel«) zuwendet und dem anderen (»Kain«) nicht? Wo eigentlich genau wird in der Josefsgeschichte von der Erfahrung göttlicher Führung erzählt? Geht es im Buch Rut einfach allgemein um die Solidarität zwischen Schwachen oder nicht sehr bewusst um die Solidarität zweier Frauen und zudem um die Solidarität zweier Frauen aus unterschiedlichen Völkern? Wie auch immer: Selbst wenn die Auslegungsangebote fachlich da und dort nachgebessert würden, stellten sie nicht wirklich zufrieden. Was fehlt?

Ich denke, es fehlt vor allem die Einbettung dieser Geschichten in den Kontext anderer Geschichten. Es fehlt die Dimension des innerbiblischen Diskurszusammenhangs. Die Geschichte von Kain und Abel ist Teil der biblischen Urgeschichte. In diesem Geflecht von guter Schöpfung, Paradies, Vertreibung aus

dem Paradies, Sintflut und Bekehrung Gottes – der seinen (Kriegs-)Bogen als Zeichen seines Bundes mit den Menschen in die Wolken setzt – erhält diese Erzählung eine höchst komplexe Bedeutung. Diese Bedeutung lässt sich nicht einfach in die ethische Devise ummünzen, der Mensch solle sich vor Gewalt in Acht nehmen. In ähnlicher Weise könnte man dies auch für die Josefs- oder die Ruterzählung zeigen. Gerade die Ruterzählung ist nur als Kommentar zu anderen biblischen Überlieferungen angemessen zu verstehen. Dann ist sie nicht mehr nur die Geschichte solidarischen Zusammenstehens, sondern auch eine höchst kritische Anfrage an das Verhältnis Israels zu anderen Völkern (Rut ist Moabiterin) und darüber hinaus an das Verständnis religiöser Gemeinschaft. Sie ist ein Anstoß, Gott »universal« zu denken.

Die Frage ist: Wenn sich die Bedeutung solcher Texte und Überlieferungen nur bei Beachtung ihres kontextuellen Charakters wirklich erschließt – wie kann dann die Auseinandersetzung mit ihnen heute noch fruchtbar werden, in einer Zeit, in der die Menschen auf Deutungssysteme jedweder Art meist nur noch ausschnitthaft zugreifen? Offenbar haben wir es hier mit einer grundlegenden Schwierigkeit bei der Vermittlung religiöser Traditionen zu tun, ja, man könnte darüber hinaus von einer hermeneutischen Grundaporie im Umgang mit Traditionen überhaupt sprechen. Es wird zu bedenken sein, inwieweit der Religionsunterricht dieser Schwierigkeit begegnen und Lernprozesse so anlegen kann, dass biblische Texte auf entsprechende Kontexte, dogmatische Positionen auf theologische Programme, ethische Aussagen auf zugrundeliegende Menschenbilder und, ganz allgemein, Einzelstücke auf ihre größeren Einbettungszusammenhänge und Referenzrahmen bezogen werden können.

3. Hintergründe: Die Wende vom Bezeugen zum Beobachten

Im vorangegangenen Kapitel wurde der Finger auf einige Problempunkte gelegt: Wo im aktuellen religionsunterrichtlichen Bemühen sind Schwierigkeiten festzustellen, die sich nicht nur da und dort, bei diesem oder jenem Thema oder diesem oder jenem didaktischen Zugang zeigen, sondern religiöses Lernen im Kontext Schule ziemlich durchgängig erschweren? An drei Kernpunkte sei noch einmal erinnert. Sie betreffen vor allem den Umgang mit Theologie im Religionsunterricht:

1. die *Relevanzproblematik*: Welche Bedeutung kann dem Gespräch über theologische Fragen im Zeichen individualisierter Religiosität noch zukommen? Welche Bedeutung kann die Auseinandersetzung mit religiösen Traditionen im Kontext posttraditioneller Lebenswelten noch haben?
2. die *Substanzproblematik*: Stellt die aktuelle Theologie Konzepte bereit, die für das Verstehen und Bewältigen existenziell wichtiger Fragen einen nachvollziehbaren Klärungswert besitzen? Verfügen Religionslehrer/innen über eine Gestalt theologischer Expertise, mit der sie die religiöse Entwicklung ihrer Schüler/innen angemessen unterstützen können?
3. die *Kompetenzproblematik*: Wird Schüler/innen im gegenwärtigen Religionsunterricht hinreichend deutlich, was einen theologisch zunehmend kompetenteren Umgang mit religiösen Fragen ausmacht? Gelingt es dem Religionsunterricht, Spannung und Reiz aus den mit der Klärung einer Sache selbst verbundenen kognitiven und emotionalen Herausforderungen zu gewinnen?

Es handelt sich hier um Grundverlegenheiten, die nicht einfach mit dieser oder jener methodischen Neuerung behoben werden können. Schließlich liegen die Ursachen der Probleme ja auch nicht einfach nur in fachlichen Defiziten des Religionsunterrichts. Die Probleme sind vielmehr zuallererst Konsequenzen tiefgreifender Verschiebungen im Verhältnis von Religion und Gesellschaft, Theologie und Wissenschaftskultur, kirchlichem und kulturellem Leben. Auch wenn diese Verschiebungen die Möglichkeit, Religionsunterricht zu konzipieren und zu gestalten, in mancher Hinsicht schmerzlich einschränken, eröffnen sie andererseits doch auch neue Chancen – sodass den religionspädagogischen Akteuren in der Summe durchaus sehr verschiedene Reaktionsmöglichkeiten bleiben.

Natürlich haben religionsunterrichtliche Theorie und Praxis auf die gewan-

delten Voraussetzungen auch längst reagiert. Manche dieser Reaktionen sind sehr bewusst als solche wahrgenommen und diskutiert worden, beispielsweise das Konzept des performativen Religionsunterrichts (vgl. Klie/Leonhardt 2008; Mendl 2008). Andere Reaktionen sind deutlich weniger augenfällig und bewusst. Eines jener Reaktionsmuster, die ihre Wirkung eher auf der Ebene unter-schwelliger Tendenzen entfalten als auf der Ebene ausdrücklich propagierter Konzepte, möchte ich im Folgenden ins Zentrum stellen. Es scheint mir für die religionspädagogische Entwicklung der letzten Jahrzehnte besonders charakteristisch zu sein. Ich möchte es den »Wandel vom Bezeugen zum Beobachten« nennen. Dieses Muster, auf die gegenwärtig wahrnehmbaren Grundverlegenheiten religiöser Erziehung und Bildung zu reagieren, ist mit einer weitreichenden Akzentverschiebung des religionspädagogischen Interesses verbunden. Inwiefern?

Die Lust an der Empirie

Die gegenwärtige Religionspädagogik zeigt ein starkes Interesse daran, die Bedeutung von Religion und Glaube im Leben von Menschen empirisch zu erforschen. Obwohl oder vielleicht auch gerade weil diese lange nicht mehr so evident ist, wie sie einmal war, wird große Mühe darauf verwendet, die religiösen Vorstellungen zum Beispiel von jungen Frauen, von Arbeiterjugendlichen, von rheinischen Katholiken zwischen 60 und 70 Jahren usw. zu rekonstruieren. Es wird untersucht, inwieweit diese Vorstellungen Menschen zum Beispiel helfen, Lebenszuversicht auszubilden, Intensiverlebnisse zu interpretieren, biografische Brüche zu meistern usw. Dabei geht es hier um ein sensibles Verstehen unterschiedlichster Formen faktisch gelebter Religiosität. Dass derlei Erkenntnisse einen großen Gewinn darstellen und mittlerweile endlich einholen, was als »empirische Wendung« der Religionspädagogik schon seit dem Ende der 1960er-Jahre gefordert wurde (vgl. Wegenast 1968), ist unbestritten. Angela Kaupp macht deutlich, was gerade von einer auf die Untersuchung von Einzelfällen abzielenden biografisch orientierten Forschung zu erwarten ist: Sie gebe »Aufschluss darüber, wie sich Menschen religiöse Traditionsbestände aneignen und wie sie religiöse Aussagen mit ihren Wissensbeständen verknüpfen«; sie mache deutlich, »wie die Subjekte ihre Erfahrungen mit Religion lebensgeschichtlich verknüpfen«; sie ermögliche im fallübergreifenden Vergleich, »Muster oder Stile lebensgeschichtlicher Religiosität oder religiöser Positionierungsstrategien zu erarbeiten« (Kaupp 2007, 187f.).

Was macht die Religionspädagogik nun mit diesem wertvollen Wissen? Was fängt sie an mit der Erkenntnis, dass für ein sozialstatistisch so oder so definiertes Subjekt eine bestimmte religiöse Vorstellung unter diesen oder jenen lebensgeschichtlichen Bedingungen in einer bestimmten Weise bedeutsam geworden ist? Die Frage soll keineswegs nahelegen, die praktische Relevanz empirischer Einzelfallforschung sei grundsätzlich fraglich. Aber: Bemüht man sich genügend, diese praktische Bedeutung tatsächlich herauszufinden und in Empfehlungen für eine innovative Praxis zu übersetzen? Bleibt man nicht vielfach dabei stehen, den *faktischen* Verlauf religiöser Aneignungsprozesse sensibel wahrzunehmen und zu rekonstruieren – ohne dann noch eingehender zu fragen, welche handlungsorientierenden Konsequenzen dies für die Gestaltung *wünschenswerter* Lernprozesse haben könnte. Manche Fachvertreter/innen sagen nun: Die Religionspädagogik sollte sich erst gar nicht die Theorie einer besseren Praxis abverlangen, sondern sich vor allem als eine verstehende Wissenschaft begreifen, als eine Disziplin, die vor allem genau wahrnimmt und interpretiert, was sie als Ausprägungen von Religion und Religiosität faktisch vorfindet. Religionspädagogik wäre dann als Wahrnehmungswissenschaft (vgl. dazu Feiter 2004; s.a. Englert 2004), als Kulturhermeneutik (vgl. Gräß 2002) oder als eine Art spezieller Religionssoziologie zu konzipieren. Ihre Aufgabe wäre empirischer oder phänomenologischer Natur oder auch eine Verbindung aus beidem.

Inwiefern zeigt sich hier nun das oben angesprochene Reaktionsmuster »vom Bezeugen zum Beobachten«? Der empirisch arbeitende Religionspädagoge kann sich zunächst einmal damit begnügen, die religiösen Einstellungen, Entwicklungen und Probleme *anderer* zu beobachten und zu analysieren. Er muss selbst keine größeren Visionen haben, was im Bereich religiöser Erziehung und Bildung besser zu machen wäre. Er soll eher konstatieren als transformieren. Das hat etwas sehr Entlastendes. Denn, nehmen wir an, dieser Religionspädagoge sähe seine Aufgabe alternativ darin, eine ideale Strategie zur Vermittlung eines bestimmten materialen Themenkomplexes zu konzipieren, dann würde er sich, weil er dabei unvermeidlicherweise eine Position einzunehmen hätte und bestimmte (weltanschauliche, theologische, didaktische usw.) Präferenzen bezeugen müsste, ziemlich angreifbar machen. Und er würde sich, wenn die Grundverlegenheiten religionsunterrichtlicher Praxis vorhin einigermaßen zutreffend analysiert wurden, mit erheblichen Vermittlungsproblemen herumzuschlagen haben. Warum sollte er sich so vielen erwartbaren Schwierigkeiten aussetzen? So oder so ähnlich werden in den letzten 20 Jahren viele Religionspädagog/innen gedacht haben. Das ist keineswegs verwerflich, aber in der Summe vollzieht sich auf diese Weise eine Akzentverlagerung von einer handlungsorientierenden in Richtung einer hauptsächlich analysierenden und konstatierenden Wissen-

schaft, von einer Disziplin, die Visionen bezeugt und Vermittlungsideen generiert, zu einer Disziplin, die beobachtet, was sich tut im Feld der Religion.

In holzschnittartiger Zuspitzung könnte man sagen: Noch vor 50 Jahren war man sich auf Seiten der religionspädagogisch Verantwortlichen sehr sicher, was »die Gläubigen« glauben *sollten*. Für das, was sie *faktisch* glaubten, meinte man sich weiter nicht interessieren zu müssen. Heute dagegen verfügt man über eine enorme Fülle an Informationen darüber, was die Menschen *faktisch* glauben, welche Werte ihnen wichtig sind, ob sie Gott als Person auffassen, wie oft sie den Gottesdienst besuchen, ob sie auf eine Auferstehung hoffen usw. Und man weiß, wie sich in all diesen Punkten Männer und Frauen, Junge und Alte, Gebildete und weniger Gebildete, Stadt- und Landbevölkerung unterscheiden. Aber darüber, welche Glaubensvorstellungen die Menschen eigentlich entwickeln *sollten*, gibt es anscheinend fast nichts mehr zu »wissen«. Die Situation vor 50 Jahren erscheint uns aus der Rückschau hochproblematisch. Das war eine Religionspädagogik, die den »Adressaten« bzw. das »Kind« noch nicht wirklich entdeckt hatte. Aber so richtig zufriedenstellend ist die Situation heute auch nicht.

Das Staunen über die Theologie der Kinder

Professionelle Theolog/innen sahen und sehen Kinder vielfach immer noch als nachsichtig zu behandelnde Rezipienten ihrer Expertentheologie: Diese verstünden eben vieles »falsch« oder doch zu konkret, zu eigensinnig, zu spontan. Was solle man auch von Kindern schon erwarten, die, wie Piaget ja gezeigt habe, von der Entwicklung ihres Denkvermögens her zu bestimmten, für die Theologie wesentlichen, gedanklichen Operationen noch gar nicht in der Lage seien?

Mittlerweile hat sich eine Bewegung engagierter Religionspädagog/innen dafür stark gemacht, dem religiösen Frageinteresse und dem theologischen Erkenntnisbemühen von Kindern größere Beachtung zu schenken (vgl. v.a. die Jahrbücher für Kindertheologie: Bucher u.a. 2002ff.). Man werde den Bildern und Ideen, die Kinder bei ihren theologischen Verstehensversuchen entwickeln, nicht gerecht, wenn man darin lediglich unvollständige und fehlerhafte Adaptionen einer von Erwachsenen ausgearbeiteten Expertentheologie sähe. Der theologischen Produktivität von Kindern sei vielmehr eine eigene Dignität zuzusprechen. Damit wird, was bislang eher als Anzeichen dafür gesehen worden war, dass Kinder mit »richtiger« Theologie nichts anzufangen wüssten, nämlich der Eigensinn, die Spontaneität und der hohe Konkretionsgrad ihrer Gedanken, geradezu zum Markenzeichen einer eigenen »Kindertheologie«.

Diese Kindertheologie hat eine, in vieler Hinsicht, außerordentlich erfreuliche Entwicklung genommen. So wird die theologische Produktivität von Kindern im Religionsunterricht vor allem der Grundschulen heute viel gezielter und nachdrücklicher gefördert, als es früher der Fall war. Die Kinder werden auf immer wieder neuen thematischen Feldern (z. B. Gott, Jesus, Tod, Himmel, Wunder, Kirche usw.) zu theologischer Eigentätigkeit animiert. Sie werden eingeladen: »Macht euch darüber eure eigenen Gedanken!« Und nicht selten wird als zusätzliche Ermutigung hinzugefügt: »Dabei gibt es kein ›Richtig‹ und kein ›Falsch‹.«

Das genau ist der Punkt, auf den es mir hier ankommt. Was geschieht, wenn die Vorstellung, dass es in theologischen Fragen kein »Richtig« und kein »Falsch« gebe, gewissermaßen zur Grundvoraussetzung der Reflexion auf diesem Gebiet wird? Ich will keineswegs verkennen, welcher Gewinn darin liegt, dass man die im Feld »religiöser Unterweisung« früher bestimmenden quasi-positivistischen Gewissheitskonzepte überwunden hat, wonach Gott exakt drei oder sechs oder neun genau definierte charakteristische Eigenschaften zuzusprechen sind. Aber schüttet man nicht das Kind mit dem Bade aus, wenn man nun den Eindruck erweckt, als sei alles, was an religiösen Vorstellungen möglich ist, auch gleichermaßen denkbar? Und müsste man daher nicht von Anfang an – behutsam! – deutlich machen, dass es durchaus Möglichkeiten gibt, unterschiedliche Zulänglichkeitsgrade religiöser Vorstellungen zu unterscheiden?

Ich möchte dafür werben, dass sich der Religionsunterricht stärker um die Entwicklung des theologischen Unterscheidungsvermögens bemüht. Das ist mit der Ermutigung von Kindern zu theologischer Eigentätigkeit durchaus verträglich. Aber: Langfristig wird man niemanden zu Aktivitäten ermutigen können, wenn man ihm sagt, dass er dabei nichts falsch machen könne. Langfristig möchte man gerade sehen, dass man bei seinen Bemühungen ein Stück weitergekommen ist, dass man, was man früher »falsch« gemacht hat, heute »richtig« oder jedenfalls »richtiger« macht, dass man, was man früher nicht verstanden hat, jetzt versteht oder doch jedenfalls ein bisschen besser versteht. Das heißt: So sehr die Devise »Hier gibt es kein ›Richtig‹ und kein ›Falsch‹« Anfänger ermutigen kann – eine Motivation zum Weiterlernen ist sie gerade nicht!

Auch der große Erfolg der Kindertheologie passt zur religionspädagogischen Wende vom Bezeugen zum Beobachten. Denn auch der Kindertheologe kann sich zunächst einmal darauf beschränken, Kinder zu eigenen Artikulationen eines Problems bzw. einer »Antwort« zu ermutigen, Einstellungen zu erheben, Gespräche zu moderieren. Wie der Empiriker wendet er sich den religiösen Vorstellungen *anderer* zu. Von seinen eigenen Vorstellungen und Einstellungen kann er dabei weitgehend absehen. Wenn er sich »einbringt«, dann altersgerecht

und mit Rücksicht auf die entwicklungspsychologischen Voraussetzungen der Schüler/innen; seine eigene Sicht, seine eigene »confessio«, kann darüber zurücktreten. Er beobachtet und unterstützt die gedanklichen Produktionen der Kinder, die Plausibilität *seiner* Vorstellungen steht (meist) nicht direkt infrage.

In der Kindertheologie bezeugt sich ein gewachsener Respekt vor der Theologie der »Laien« und vor einer Theologie »von unten«. Es lässt sich eine vermehrte Fähigkeit der religiös Gebildeten erkennen, ihr fachliches Wissen zurückzuhalten und erst einmal auf die Fragen und Konstruktionen derer zu hören, mit denen sie ins Gespräch kommen wollen. Doch zeigt sich in dem – weit über kindertheologische Bemühungen hinausreichenden – Zurücktreten theologischer Expertise im Religionsunterricht nicht auch noch etwas anderes? Hat diese Zurückhaltung vielleicht nicht nur mit dem Respekt vor der Theologie der Schüler/innen, sondern auch mit dem schwächer gewordenen Zutrauen in die eigene Auskunftsfähigkeit zu tun? Zugespitzt gefragt: Haben wir Religionspädagog/innen denn überhaupt noch eine Vorstellung davon, was »richtig« und »falsch« ist? Haben wir Kriterien dafür, warum eine bestimmte Sichtweise einer anderen vorzuziehen ist? Zeigt sich in der Bevorzugung des Zuhörens also möglicherweise nicht nur didaktisch motivierte theologische Askese, sondern vielleicht auch eine willkommene Möglichkeit, eigenes Angefragt-Sein zu vermeiden und eigene Auskunftsschwäche zu kaschieren?

Vor dem Hintergrund der aufgezeigten Entwicklung erschiene es mir sinnvoll, würde neben das Theologisieren *von* und *mit* Kindern stärker auch das Bemühen um eine Theologie *für* Kinder treten (zu dieser Unterscheidung vgl. Schweitzer 2003). Denn Sabine Pemsel-Maier hat recht: »Während innerhalb der Kindertheologie sowohl die Theologie *von* Kindern als auch die Prozesse des Theologisierens *mit* Kindern Gegenstand vielfacher Forschung sind, wurde eine Theologie *für* Kinder bisher vergleichsweise wenig bedacht« (Pemsel-Maier 2010, 213). Dabei ist eine Theologie *für* Kinder ab einem bestimmten Punkt die Voraussetzung dafür, dass Kinder ihre eigenen Konstruktionen über sich hinausbringen und weiterentwickeln können (vgl. Freudenberger-Lötz 2012, 62). Man könnte auch sagen: Ohne ein gewisses Mindestmaß an inhaltlicher Vermittlung und fachlicher Aktivierung wird die Entwicklung religiöser Orientierungsfähigkeit nicht so gefördert, wie man es von einem Fachunterricht erwarten darf (zum Verhältnis von Vermittlung und Aneignung vgl. a. Grümme 2006, 116). Was eine solche »Theologie für Kinder« zu leisten hätte, könnte man mit Pemsel-Maier etwa so beschreiben: »Sie soll Denkanstöße und Anregungen geben, vorhandene Vorstellungen erweitern, ergänzen und bereichern, den Kindern eigenständige Weiterentwicklungsmöglichkeiten anbieten, neue Informationen geben, Fragen aufwerfen, Sprachmuster aus der christlichen Tradition zur



Rudolf Engler

Religion gibt zu denken

Eine Religionsdidaktik in 19 Lehrstücken

Paperback, Broschur, 432 Seiten, 16,5 x 24,0 cm

ISBN: 978-3-466-37062-7

Kösel

Erscheinungstermin: Januar 2013

Die Kritik: Der heutige Religionsunterricht bietet zu wenig theologische Erkenntnis. Die Antwort: Ein neuer Ansatz, der die Bedeutung gedanklicher Arbeit und die Notwendigkeit der Ausbildung theologischen Problembewusstseins propagiert. Die Methode: 19 Lehrstücke zum Aufbau von vernetztem Wissen und eigenständigen Beschreiten von Erkenntnis- und Argumentationswegen.