

Rainer Lachmann

Vom Mut und der Beschwerlichkeit des Religionspädagogens, integrativ vom christlichen Glauben reden zu wollen

Anmerkungen zu *Heinz Schmidts »Religionsdidaktik«*

»Wie Jugendliche glauben können« lautete der programmatische Untertitel, den Heinz Schmidt seinen 1977 erschienenen »Religionspädagogische(n) Rekonstruktionen« gab. Nach einer etwa zehnjährigen Phase, in der religionspädagogisch das Reden von Religion und die konzeptionelle 'Konstruktion' dominierte, signalisierte diese Titelei neue religionspädagogische Töne, die ob der Vorsilbenakzentuierung des »Zurück« oder »Wieder« durchaus nicht unmißverständlich waren.

Die stürmischen religionspädagogischen 'Gründerjahre', die mit der religionsunterrichtlichen Krise und Wende 1966/68 eingeleitet worden waren, gelangten ab 1972/73 in zunehmendem Maße aus der fruchtbaren Atemlosigkeit ihres Bemühens um religionsunterrichtliche Innovationen in das ruhigere Fahrwasser einer religionspädagogischen Besinnung, die den Reichtum an Neuansätzen, Impulsen und Vorschlägen aufzuarbeiten und kritisch zu sichten suchte. Ein Prozeß konzeptioneller Abklärung und Bilanzierung nahm seinen Anfang, in dem je länger je mehr die Einsicht wuchs, daß die verschiedenen neu entstandenen Konzeptionen nicht unbedingt als einander ausschließende Gegensätze zu verstehen sind, sondern eher als einander ergänzende, je wesentliche Aspekte des einen umfassenden religionspädagogischen Geschäfts. Diese Auffassung wurde sehr bald zum konzeptionellen Anspruch und entließ aus sich heraus den Auftrag an die religionspädagogische Theorie, religionspädagogisch integrativ tätig zu werden. 1975 war es dann soweit: Mit K.E. Nipkows erstem Band der »Grundfragen der Religionspädagogik« erschien — groß angelegt — ein erstes Vermittlungskonzept auf dem Markt religionsunterrichtlicher Möglichkeiten und eröffnete eine Phase religionspädagogischer Theoriebildung, die unter dem programmatischen Stichwort der Integration bis heute anhält. Wichtige Stationen auf diesem neuen Weg religionspädagogischer Entwicklung bilden die Jahre 1977 und 1982 mit ihren markanten religionspädagogischen Veröffentlichungen: Neben Heinz Schmidts bereits erwähnten »Religionspädagogische(n) Rekonstruktionen« 1977 vor allem U. Fruchters »Leitfaden Religionsunterricht« und katholischerseits W.G. Essers »Religionsdidaktik« mit ihrem bezeichnenden Untertitel »Elemente einer integrativen Theorie der Praxis des Religionsunterrichts«, 1982 das gleichnamige Buch von H. Schmidt und der dritte Band von K.E. Nipkows »Grundfragen der Religionspädagogik« mit dem spezifizierten Titel »Gemeinsam leben und *glauben lernen*«!

Inzwischen (1984) ist Bd. 2 von Heinz Schmidts Religionsdidaktik erschienen, und es ist an der Zeit und dürfte sich lohnen, dieses Werk kritisch unter die religionspädagogische Lupe zu nehmen:

Heinz Schmidt, Religionsdidaktik. Ziele, Inhalte und Methoden religiö-

ser Erziehung in Schule und Unterricht, Bd. 1: Grundlagen (ThW 16,1), Stuttgart/Berlin/Köln/Mainz 1982; Bd. 2: Der Unterricht in Klasse 1-13 (ThW 16,2), Stuttgart/Berlin/Köln/Mainz 1984.

Mit Schwerpunkt auf dem ersten Band und dem leitend begleitenden Aspekt der Stichwörter Glauben und Integration wollen wir versuchen, Zugänge zu dem 'voluminösen' Werk zu eröffnen, das Heinz Schmidt auf den Markt gebracht hat.

Wie bereits Nipkows drei Bände »Grundfragen der Religionspädagogik«, so zeigen auch die über 600 Seiten der Schmidtschen Buchproduktion unübersehbar an, daß die Zeit des 'Mosaikkonzeptionalismus', wie er für den Zeitraum Mitte der sechziger bis Mitte der siebziger Jahre in zahllosen Einzelaufsätzen seinen schnellen Ausdruck fand, jetzt endgültig der Vergangenheit angehört. Dem Leser wird zugemutet, sich durch zweimal dreihundert Seiten hindurchzuarbeiten. Für Schmidts zweibändiges Opus ist das mindestens insofern eine echte Zumutung, als der seitensparende Engdruck der wichtigen und verdienstvollen Reihe mit ihrem eintönigen Druckarrangement und der angehängten Anmerkungs-inflation (bei Schmidt jeweils 50 Seiten in petit!) dem Leser einiges abverlangt. Das — gepaart mit der gesammelten Stofffülle zwischen den vier Buchdeckeln und der damit gebotenen recht anspruchsvollen religionspädagogischen Kost — läßt bereits im Vorfeld danach fragen, an welchen Leserkreis sich diese beiden Bände »Theologische Wissenschaft« wenden. Gedacht als »Sammelwerk für Studium und Beruf«, kann man sich besonders für den ersten Band nur schwer vorstellen, wie der normal begabte Student und der normal beschäftigte Religionslehrer diese umfang- und inhaltsreiche Lektüre wirklich gewinnbringend zu bewältigen vermag. Immerhin bietet jetzt der zweite Band — wenn auch immer noch kein Literaturverzeichnis — doch wenigstens das für den ersten Band so schmerzlich vermißte Sachregister, was ein ausschnittweises stichwort- und themaorientiertes Arbeiten ermöglicht und von daher fruchtbare Zugänge zu Schmidts Gesamtkonzept erschließen kann. Das mag ein Weg sein, um Geschmack an Schmidts religionsdidaktischen Ausführungen zu gewinnen. Die lectio continua dagegen kann sich zu einem entbehrungsreichen Unterfangen auswachsen, das besonders im Blick auf die seitenlang referierenden Passagen des fleißigen und belesenen Professors aus Frankfurt des langen Atems gutwilliger Leser bedarf. Ob solch geistiger Einsatz religionspädagogisch etwas austrägt, darüber muß letztendlich jeder selbst befinden; die folgende Auseinandersetzung mit Schmidts Religionsdidaktik möchte dazu im kombinierten Verfahren von Überblicksvermittlung, faktorenorientierter Positionserschließung und kritischer Analyse informieren und motivieren.

Mit seinen »Religionspädagogische(n) Rekonstruktionen« (1977) hatte Schmidt das profilierte Konzept einer »dialektischen Religionspädagogik« vorgestellt, dem es zentral um eine »elementare Theologie« (I,7) im Sinne einer »Theologie der Kinder und Heranwachsenden« (I,98) zu tun war. Fünf Jahre später sucht man nach diesem Buch und Konzept in Schmidts »Religionsdidaktik« vergeblich. Das ist bedauerlich, denn bei aller Kritik an diesem dialektischen Konzept (vgl. meinen Aufsatz »Systematische Theologie als Bezugswissenschaft religionsunterrichtlicher Fachdidaktik«, ZEE 26 [1982] 400-429, bes. 411ff) — sie ist in der Religionsdidaktik zum Teil unausgesprochen berücksichtigt worden — konnte und kann man ihm eins sicher nicht absprechen: wissenschaftstheoretische Stringenz und Konturierung. Gerade daran aber mangelt es dem 'neuen' Konzept der Religionsdidaktik, das bei wissenschaftstheoretischer Abstinenz zweifelsohne an Profil und Prägnanz eingebüßt hat. Der anspruchsvoll komplexe Untertitel des bewußt auf den schulischen Religionsunterricht eingegrenzten Begriffes und Buches »Religionsdidaktik« (I,9) — »Ziele, Inhalte und Methoden religiöser Erziehung in Schule und Unterricht« — läßt nicht erkennen, ob man es mit einer latenten Weiterführung des dialektischen Konzepts oder einem stärker integrativ ausgerichteten Neuansatz zu tun bekommt.

Der erste Band der Religionsdidaktik befaßt sich nach Vorwort und Einleitung in acht Kapiteln mit den »Grundlagen«. Das I. Kapitel zeichnet »Die rechtliche Stellung des Religionsunterrichts in der Schule« der BRD nach (I,13-26) und will damit »in das gesellschaftliche Bedingungsfeld des Religionsunterrichts« (I,10) einführen. Es folgen im kurzen, nur achtseitigen II. Kapitel »Pädagogische Legitimationsversuche des Religionsunterrichts« (I,27-34), die in der alle herkömmlichen Begründungsargumentationen relativierenden These gipfeln, daß sich »im Blick auf religiöse Erziehung« nur »ihre notwendige Parteilichkeit bzw. Konfessionalität« pädagogisch legitimieren lasse (I,33). Hier schweifen die Gedanken des Rezensenten unwillkürlich und beinahe zwanghaft ab und mit 'janusartigen' Assoziationen hin zu den beiden Bänden der »Didaktik des Ethikunterrichts«, die Schmidt fast gleichzeitig mit seiner Religionsdidaktik 1983/84 auf den Büchermarkt geworfen hat. Diese sparen nicht nur eine grundlegende verhältnisbestimmende Auseinandersetzung mit dem Religionsunterricht aus, sondern halten sich bei den ohnehin recht spärlichen Erwähnungen des Religionsunterrichts merkwürdig verdeckt. Worin das begründet liegt, mag hier dahingestellt bleiben; indes provoziert die von Schmidt so entschieden vorgetragene These von der notwendigen Parteilichkeit bzw. Konfessionalität religiöser Erziehung unabweisbar die Frage, ob das nicht genauso unabdingbar im Blick auf ethische Erziehung gelten müsse, oder schärfer: Wie kann jemand, der die Parteilichkeit religiöser Erziehung zur entscheidenden pädagogischen Legitimation erklärt, gleichzeitig einen Ethikunterricht propagieren, dessen Positionalität wesentlich darin besteht, nicht-positionell sein zu wollen und zu müssen? (Schmidts jüngst im EvErz 37 [1985] 156ff erschienener Aufsatz »Religionsunterricht und Ethikunterricht zwischen Kooperation und Konkurrenz« hilft hier auch nicht weiter; die interessierenden Stichworte »Parteilichkeit bzw. Konfessionalität« kommen nicht vor!)

Mehrschichtig integrative Akzente setzt das III. Kapitel »Konzeptionelle Ansätze einer Fachdidaktik des Religionsunterrichts« (I,35-62). Es deutet die gestellte religionsdidaktische Aufgabe, »an der Integration von Glaube und Lebenswelt (Erfahrung) zu arbeiten«, als »Ergebnis einer Auseinandersetzung mit der jüngeren Geschichte religionspädagogischer Konzeptionen« und konstatiert wohl zutreffend: »Jede dieser Konzeptionen hat ... auf wesentliche Fragestellungen und Eigenarten eines Teilmoments der komplexen religionsdidaktischen Aufgabe aufmerksam gemacht, dieses jedoch meist auch verabsolutiert« (I,35). Die konzeptionelle Vielfalt stark reduzierend, weist Schmidt das an der Evangelischen Unterweisung, dem hermeneutischen Religionsunterricht und dem thematisch-problemorientierten Religionsunterricht auf, wobei er das therapeutische Konzept D. Stoodts großzügig unter die problemorientierte Religionspädagogik subsumiert und die (gesellschafts-, religions- und ideologie-)kritischen Positionen unerwähnt läßt. Beson-

ders letzteres könnte den Verdacht nähren, Schmidt verfolge mit seinem integrativen Konzept letztendlich konzeptionell-reaktionäre Absichten, eine Unterstellung, die durch sein positives Urteil über die Evangelische Unterweisung scheinbar bestätigt wird. Als ihr »verpflichtendes Erbe« nennt er die »Erkenntnis der prinzipiellen Positionalität« des Religionsunterrichts und den »Auftrag, die biblische Überlieferung als Evangelium zu erschließen« (I,37)! Der hermeneutische Religionsunterricht steuert dem als sein Verdienst »die Unterscheidung zwischen Wort Gottes und biblischer Überlieferung« bei, die »einen unverkrampften Umgang mit der christlichen Tradition« ermöglicht, der »jeden Schüler zum eigenständigen hermeneutischen Subjekt werden läßt« (I,42). Demgegenüber sieht Schmidt schließlich »in der Anerkennung der prinzipiellen Säkularität der modernen Welt« den wohl entscheidendsten »Fortschritt der thematisch-problemorientierten Religionsdidaktik« (I, 54). Das IV. Kapitel will diesem Fortschritt gerecht werden und thematisiert ausdrücklich die »*Religiöse Erziehung in der säkularen Welt*« (I,63-83). Die relativ knappe Darstellung von »Empirische(n) Daten zur religiösen und moralischen Orientierung« und »Elemente(n) einer säkularen Religiosität« münden ein in die Folgerung und Forderung, »daß in dieser Situation die grundlegenden Lebenseinstellungen verändert und neue Lebensperspektiven erschlossen werden müssen«: Erziehung zu einem dankbaren, »liebvollen Leben«, »Verschenken und Verzichten« als »tatsächliche Alternative zum herrschenden Lebensstil« (I,82f) — wahrhaft eine faszinierende religionspädagogische Perspektive! Welcher christlich bemühte Erzieher wollte das nicht, aber was davon vermag er in unserer säkularen Wirklichkeit *wirklich* zu verwirklichen?

Mit seinem V. Kapitel »*Grundlagenprobleme christlicher Erziehung*« (I,84-133) gibt dazu Schmidt auf seine Weise Auskunft. Ohne Zweifel kommt diesem Kapitel, das mit seinen sieben Abschnitten vielperspektivisch von »Glaube« handelt und redet, im Ganzen der Religionsdidaktik eine Mittelpunktstellung zu und wäre daher gut geeignet als ein möglicher Zugangsweg und Einstieg in die beiden Bände der Schmidtschen Religionsdidaktik. Ausgangspunkt ist die noch einmal deutlich herausgestellte »doppelte Intention von Erziehung, den Heranwachsenden das ganze Leben ... als Geschenk zu erschließen und sie zum Verschenken und Verzichten zu befähigen«. Solche Intention kann sich freilich »allein auf eine religiöse Bewertung des Lebens gründen, wie sie besonders in der jüdisch-christlichen Tradition Gestalt gewonnen hat. Denn in dieser Tradition ist eine liebende Vertrauensbeziehung zum Schöpfer, Erhalter und Vollender des Lebens Grundlage und Voraussetzung aller anderen möglichen Beziehungen« (I,84). Damit rückt der »*Glaube als erzieherische Intention*« ins Blickfeld, der mit seiner ganzheitlichen Sicht zu anderen erzieherischen Intentionen wie Identität, Solidarität, Rationalität und Humanität in kritische Beziehung gesetzt wird. Glaube wird zur intensiv bedachten leitenden Kategorie der Schmidtschen Reli-

gionsdidaktik, ohne daß freilich damit die Rede von Religion religionspädagogisch ausgesetzt oder gar diffamiert wird. »*Religion und Glaube*« bezeichnen für Schmidt vielmehr »das gleiche Phänomen einmal mehr von seiner objektiven, einmal mehr von seiner subjektiven Seite« (I,90); Glaube stellt demnach »die personalisierte Erscheinungsweise von Religion dar« (I,89). Beide, »Religion und Glaube, sind nur in ihren geschichtlichen Manifestationen zugänglich. Religiöse Erziehung ohne Bindung an eine geschichtliche Religion ist nicht möglich, sie muß immer auf einen geschichtlich geprägten Glauben, d.h. auf die Ausbildung einer spezifischen kognitiven-affektiven Struktur abzielen« (I,92). Religiöse Erziehung und Religionsunterricht können dabei zwar »den Glauben nicht schaffen«, aber sie können und sollen den Raum für ihn »öffnen und die Wandlungen des Glaubens begleitend unterstützen« (I,86f). Sie sollen bezüglich »*Glaube und Lernen*« das fördern, »was am Glauben 'lernbar' ist«; entzogen als »nicht lernbar« ist ihnen der Glaube in seinem innersten Kern, dem glaubenden Vertrauen selbst (I,13). Dieser theologische Vorbehalt ohne 'wirkliche' Trennschärfe hindert Schmidt nicht daran, recht massiv davon zu sprechen, daß religiöse Erziehung auf »die Durchdringung des Glaubens an die Liebe Gottes« ziele (I,100), und sie entsprechend zu qualifizieren als »Erziehung zu Gottesgewißheit« qua »Liebesgewißheit« (I,93). Hier bestimmen die inhaltlichen Grundorientierungen des christlichen Glaubens — er wird in diesem V. Kapitel auch noch auffällig ausführlich im Blick auf »symbolische Struktur« und »Handeln« bedacht — den religionspädagogischen Zielhorizont dermaßen, daß nicht nur der Glaube zielmäßig, sondern auch die Schüler und ihre Lebenswelt christlich vereinnahmt zu sein scheinen. Dieser Befürchtung und diesem Unbehagen, das einen bei der Lektüre der Religionsdidaktik immer wieder beschleicht und besetzen will, widerspricht nicht nur Schmidts erklärte »Anerkennung der prinzipiellen Säkularität der modernen Welt« und ihrer Menschen (I,54), sondern auch seine ausdrückliche Feststellung am Schluß des wichtigen Kapitels V, daß »die Mehrzahl der Schüler im Religionsunterricht ... dem Glauben nicht nur distanziert gegenüber«(-steht), sondern auch kaum einen »Zugang zu einer engagierten Reflexion von Glaubens- und Sinnfragen« findet. Daraus zieht Schmidt den Schluß, daß »die Zielsetzung des Religionsunterrichts nicht einlinig« sein dürfe: »Wie für die einen eine fortschreitende Klärung des eigenen Glaubens möglich sein soll, so muß für die anderen der Weg zu einer begründeten Ablehnung des Glaubens offen bleiben« (I,13, kursiv: R.L.), »muß auch eine kritische Aneignung anderer, selbst antichristlicher Überzeugungen gefördert werden« (I,132).

Das sind Töne in Schmidts theologisch konzipierter Religionsdidaktik, die bei der häufig dominanten Massivität positionsbetonter Argumentation allzuleicht überhört werden. Im VI. und VII. Kapitel, die sich mit den »Aufgaben« (I,134-164) und »Zielperspektiven des Religionsunter-

rechts« (I,165-205) beschäftigen, finden solche Töne ihren Ausdruck in dem bemerkenswerten Votum Schmidts, daß der *Schüler* »Ziel und Subjekt« des fachdidaktischen Geschäfts sei und deshalb die Auseinandersetzung mit der christlichen Tradition im Religionsunterricht »nicht um ihrer selbst willen, sondern in funktionaler und zugleich kritischer Ausrichtung auf den Schüler und seine Erfahrungswelt« erfolgen müsse (I, 155f)! Bei ihm, dem »Schüler verschiedener Altersgruppen und unterschiedlicher sozialer Herkunft«, dessen »lebensgeschichtlich und sozial bestimmte Bedürfnis- und Konflikt disposition« zu beachten ist, sucht christlicher Religionsunterricht »die Deutungs- und Handlungskompetenz mit Hilfe überlieferter und gegenwärtig gelebter Glaubenspraxis aufzubauen und auf die in der gegenwärtigen Erfahrungswelt herrschende Deutung kritisch zu beziehen« (I,164). In diese Aufgabenbestimmung des Religionsunterrichts mündet Schmidts Auseinandersetzung mit den »Funktionen und Aufgaben von Schule und Unterricht« und »kirchlichen Bildungsprozessen« ein, die er auf 22 Seiten des VI. Kapitels führt. Bezüglich der *Schule* fordert Schmidt eine Schwächung ihrer »Selektionsfunktion zugunsten der Bildungsfunktion und die Entwicklung von ganzheitlichen Bildungsprozessen« (I,144) und verlangt eine didaktische Umorientierung und Neugewichtung der schulischen Erziehungsaufgaben in Richtung verstärkter kommunikativer, ökologischer, ökonomischer und ethischer Kompetenzen (I,141). Als »Kirche in der Welt und Kirche für andere« (I,145) hat die *Kirche*, will sie die Universalität ihres Auftrags nicht preisgeben, verpflichtenden Anteil an den Bildungsaufgaben unserer Zeit und Gesellschaft, wie sie sich in der Schule verpflichtend konzentrieren sollten. Dabei hat sich kirchliches Bildungsgeschehen, das »zu den Werken des Heiligen Geistes« (I,151) gehört, seiner Intention nach »am Werk und Geschick Jesu Christi« zu orientieren, woraus drei grundlegende Kriterien erwachsen: »Vergewisserung der Zuwendung und Nähe Gottes, Ruf zur Umkehr und Gericht über Unmenschlichkeit, Verheißung einer universalen Versöhnung« (I, 150). Daran muß sich auch der Religionsunterricht in der Schule messen lassen, der auf der anderen Seite als Schulfach »zu den gesellschaftlich erforderlichen Funktionen der Schule — Qualifizierung durch theoretisches Wissen sowie rationales Denken und Handeln, Selektion durch Leistung, Integration durch normative Legitimation und soziale Anpassung —« beizutragen hat, »will er seinen Platz in der Schule nicht verlieren« (I,153). Der Spannung dieses doppelten — schulischen wie kirchlichen — Anspruchs ist der Religionsunterricht ausgesetzt und muß ihn aushalten. Eine »bruchlose Anpassung an die genannten schulischen Funktionen« erlauben »die am Evangelium gewonnenen Bildungsintentionen« ebensowenig wie einen »Rückzug aus der Schule«, solange dieser noch eine prinzipielle »Veränderungsbereitschaft« und Reformfreundlichkeit unterstellt werden kann (I,153).

Schultheoretisch ordnet Schmidt den Religionsunterricht »dem ethi-

schen Aufgabenfeld zu, dessen pädagogische Aufgabe sich eher als »Integration des Heranwachsenden mit der menschlichen Lebenswelt« bestimmt, wozu »Lebens- bzw. Geschichts- und Weltdeutung« ebenso gehören »wie die Erklärung und Entwicklung von Handlungsmöglichkeiten« (I,165). Solche »*Ethische Integration als Referenzrahmen religiöser Erziehungs- und Bildungsprozesse*«, wie der für Schmidts religionsdidaktisches Konzept äußerst bedeutsame und erhellende 1. Abschnitt des VII. Kapitels überschrieben ist, bewahrt den Religionsunterricht einerseits vor lebensferner Isolation und verhindert andererseits seine Identifikation »mit den Zielen und Inhalten des kommunikativen, des ökonomischen oder des ökologischen Arbeitsbereichs«. Ohne deren Inhalte neu zu erarbeiten, soll der Religionsunterricht durch »kritische Integration« und »selektive Verwendung« das »in anderen Fächern Erarbeitete unter eigenen theologischen Gesichtspunkten kritisch interpretieren« und so argumentativ »den universalen Deutungs- und Orientierungsanspruch der christlichen Überlieferung geltend machen« (I,165f). Das aber heißt, »die symbolische und normierende Potenz der christlichen Glaubensinhalte in Analogie und Differenz zu den Symbolen und Normen zu entfalten, die bei einer säkularen Bewältigung der Lebensaufgaben dominieren« (I,166). Dabei partizipiert der Religionsunterricht an den drei Aufgabenstellungen des ethischen Arbeitsbereiches, die — formuliert als pädagogische Kriterien — lauten: »personale Identität, soziale Partizipation, kommunikative Interpretation«. Bezogen auf die »grundlegende Lebensdeutung« des christlichen Glaubens entsprechen diesen pädagogischen Zielvorstellungen die drei theologischen Kategorien »Rechtfertigung, Reich Gottes, Glaube« (I, 172ff). Sie müssen miteinander vermittelt und integriert werden, um damit religionsunterrichtlich »zu einer integrativen Auslegung der Überlieferung und Lebenswirklichkeit« zu gelangen (I,172). Religionsunterrichtlich erwachsen daraus für Schmidt *drei »Zielperspektiven«*: 1. »Identität durch Interaktion in Beziehung zum rechtfertigenden Gott« (I,175ff), 2. »Gerechtigkeit und Reich Gottes (politisch-soziale Strukturen)« (I,184ff) und 3. »Wahrheit und Glaube (transpersonale Deutungs- und Handlungssysteme)« (I,195ff).

Mit diesen Zielperspektiven hat Schmidt den Voraussetzungsrahmen geschaffen, um im *VIII. und letzten Kapitel »Paradigmatische Inhalte des schulischen Religionsunterrichts«* (I,206-251) zu behandeln. Statt des 'Elementaren' bedient er sich dabei mit Th.S. Kuhn des Begriffs 'Paradigma', um neben der allgemeinen Bedeutsamkeit auch der »Geschichtlichkeit von Grunderfahrungen und Grundstrukturen« gerecht werden zu können (I,215). In diesem Sinne werden paradigmatische Inhalte bestimmt, welche der jeweiligen paradigmatischen Zielperspektive entsprechen, sie inhaltlich-konkret zugänglich machen und verdeutlichen. Unter der ersten Zielperspektive geht es dabei um »Erfahrungen und Überlieferungen mit der Nähe Gottes (Ich in Beziehungen)«, unter der zweiten um »Reich Gottes in Welt und Kirche (politisch-soziale Strukturen und Prozesse)« und unter der dritten schließlich um Paradigmen aus dem Inhaltsbereich »Gedeutetes Leben und gelebte Deutungen — Gottesdienst oder Götzendienst? (transpersonale Deutungs- und Hand-

lungssysteme)«. Damit ist von den Zielperspektiven und paradigmatischen Inhalten her eine »religionsdidaktische Matrix« gewonnen und vorgegeben, die für den zweiten Band der »Religionsdidaktik« maßgeblich werden sollte.

Dieser zweite Band der *Religionsdidaktik* behandelt auf 320 Seiten (davon 54 Seiten Anmerkungen / Personen- und Sachregister) den »*Unterricht in Klasse 1-13*«. Dabei wird freilich auch mit diesem zweiten Band der Untertitel des Gesamtwerkes insofern nicht völlig 'eingelöst', als eine eingehende religionsdidaktische Reflexion der »Methoden« ausgespart bleibt. Statt dessen holt Schmidt mit seinem *I. Kapitel »Bedingungen und Formen der Sinnorientierung«* (II,13-61) etwas nach, was er noch im ersten Band (I,11) allzu schnell und pauschal als »religionspsychologisch noch so defizitär« meinte ausgrenzen zu müssen. Nach jugend- und religionssoziologischen Aspekten referiert er nun relativ ausführlich »Psychologische Aspekte zur Sinnorientierung« mit besonderer Betonung auf den neueren Publikationen von H. Sundén, R. Goldman, F. Oser, J.W. Fowler, B. Grom und R. Kegan. Ob indes Schmidt mit dem so Referierten »eine Skizze der Gesamtentwicklung« (II,11) gelungen ist, mag füglich bezweifelt werden; zu sehr dominiert die referierende Nebeneinanderreihung. Mit dem *II. Kapitel »Religionsunterricht in der Grundschule«* (II,62-108) beginnt die »angekündigte schulart- und schulstufenbezogene Darstellung« des Unterrichts »von Klasse 1-13 mit Ausnahme der Berufsschule« und der unerwähnt bleibenden Sonderschule! Aufbauend auf dem im ersten Band Ausgeführten und Grundgelegten kommt es nach Schmidt in diesem zweiten Band darauf an, Wege zu erschließen, »wie man mit Hilfe von gelebtem Glauben und lebendiger Überlieferung« im Religionsunterricht »an dem emotional-kognitiven Beziehungsgeflecht von Glaubensformen und Handlungsbereitschaften arbeiten« kann (II,62). Weniger schulart- als schulstufenbezogen werden dazu auf der jeweiligen Schulstufe für jede Zielperspektive gesondert die Schülervoraussetzungen erhoben, ehe jeweils in einem zweiten Schritt Überlegungen zu möglichen Lernwegen folgen, die bis zu konkreten Unterrichtsvorschlägen und illustrierenden Beispielen geführt werden. Dieses jeweils dreiperspektivische Gliederungsschema gilt für das II. Kapitel ebenso wie für das *III. Kapitel »Religionsunterricht in den Klassen 5/6«* (II,109-131) und das *IV. Kapitel »Religionsunterricht in der Sekundarstufe I (Klasse 7-10)«*. Etwas anders strukturiert ist das *V. Kapitel*, in dem »Überlegungen zum Religionsunterricht in schwierigen Hauptschulklassen« (II,181-204) angestellt werden. Hier bieten die ersten Abschnitte schulartspezifische Erwägungen zur Situation, Konzeption und Didaktik des Religionsunterrichts in der Hauptschule, bevor dann unter dem Stichwort »Präsentatives Symbolisieren« Vorschläge zu den drei Zielperspektiven gemacht werden. Die »Religionsdidaktik« findet ihren Abschluß mit dem *VI. Kapitel »Religionsunterricht in der gymnasialen Oberstufe«* (II,205-265), das

zunächst die rechtlichen und organisatorischen Rahmenbedingungen abklärt, dann in Auseinandersetzung mit den derzeitig gültigen »Religionsrichtlinien« und Lehrplänen die Frage »Wissenschaftsorientierung und fachdidaktische Struktur« verhandelt und schließlich einmündet in Konkretionen zum »Unterricht in der Einführungsphase (Klasse 11)« und »Qualifikationsphase (12/13)«. Diese Konkretionen bieten unter Angabe von Thema und »Intentionen« nebeneinanderstehend »Thematische Bausteine«, »Inhaltliche Vorschläge (zur Wahl)« und »Didaktische Hinweise« zu je vier »Rahmenthemen« der bekannten drei Zielperspektiven, die von Schmidt für die gymnasiale Oberstufe noch um eine besondere methodische Zielperspektive erweitert werden (II,214; auf S. 256 fehlen Überschrift und erste Zeilen; ähnliche 'Irritationen' z.B. auch S. 192f!?). Mit Unterrichtsvorschlägen zum Rahmenthema »Jesus Christus — Christologische Aussagen als Spiegel und Interpretation existentieller Erfahrungen« (II,263f) endet — symptomatisch oder nicht? — Heinz Schmidts doppelbändige »Religionsdidaktik«, deren entscheidende didaktische Strukturprinzipien sich elementar zusammengefaßt und wünschenswert transparent in einem 'versteckten' Abschnitt des zweiten Bandes auf S. 213 dargestellt finden. Dessen intensives Bedenken lohnt und empfiehlt sich nicht nur als retrospektiver Ausstieg aus der 'religionsdidaktischen' Lektüre, sondern vielleicht sogar bereits als vorstrukturierender Einstieg in Schmidts religionspädagogisches Gedankengebäude.

Versuchen wir nach diesem Überblick eine erste *religionspädagogische Bilanzierung*, so kann man nicht umhin, Schmidt zu bescheinigen, daß seine religionsdidaktische Theorie durchgängig um die Einbeziehung und angemessene Berücksichtigung der wichtigsten, jeden Religionsunterricht konstituierenden Faktoren bemüht ist: Abgesehen vom Religionslehrer, der zu kurz kommt, und den Methoden, die nur in unterrichtspraktischer Anwendung, nicht aber in konzeptioneller Durchdringung vorkommen, werden in Schmidts Religionsdidaktik die religionsunterrichtlichen Hauptfaktoren Schüler, Ziele, Sache (christlicher Glaube), Kirche, Schule und Gesellschaft konzeptionell in Anschlag gebracht und in ihrer wechselseitigen Bedingtheit mehr oder weniger integrativ reflektiert. Insofern kann man wohl vor allen Auffassungsunterschieden im einzelnen feststellen, daß die Schmidt'sche Religionsdidaktik 'ihre Lektion' aus der Beschäftigung mit den verschiedenen religionspädagogischen Konzeptionen 'gut gelernt hat'! Denn wenn eins aus der religionspädagogischen Theoriediskussion der vergangenen zwei Jahrzehnte gelernt worden sein müßte und sollte, »dann doch jedenfalls das, daß bei einer überzeugenden religionspädagogischen Theoriebildung kein Faktor absolut gesetzt werden oder ganz fehlen darf, sondern es um die möglichst ausgewogene Beachtung aller den Religionsunterricht konstituierenden Faktoren gehen muß« (R. Lachmann, Religionspädagogische Wandlungen als wissenschaftliches und ethisches Legitimations-

problem, EvErz 33 [1981] 86-98, bes. 97f). Unter diesem heuristischen Faktorenaspekt ist deshalb die anfangs bereits angedeutete Frage, ob Schmidts Religionsdidaktik gewissermaßen als reaktionäre »Reproduktion« einen Rückfall in die Evangelische Unterweisung bedeute, mit einem klaren 'Nein' zu beantworten. Schmidt hält zwar für sein religionsdidaktisches Konzept bewußt an dem »Voraussein des Evangeliums« und der am christlichen Glauben festgemachten prinzipiellen Positionalität des Religionsunterrichts fest, verabsolutiert aber im Unterschied zur Evangelischen Unterweisung diesen theologisch-inhaltlichen Faktor nicht. Vielmehr sucht er seiner Religionsdidaktik die verschiedenen Anstöße und Erkenntnisse zu integrieren, die besonders in pädagogischer, gesellschaftswissenschaftlicher und schultheoretischer Hinsicht durch die einzelnen Konzeptionen vorgegeben, erarbeitet und angemahnt worden sind. Dementsprechend ließe sich Schmidts religionsdidaktische Intention auf den Nenner bringen: theologisch-positionell Flagge zeigen, ohne dabei die Welt- und Lebenswirklichkeit über Bord gehen zu lassen!

Dominantes Flaggensignum ist dabei der *christliche Glaube*; sein Verständnis, Gewicht und Gebrauch darf mit Fug und Recht zum Prüfstein gemacht werden, an dem sich Schmidts religionsdidaktisches Konzept und Anliegen messen lassen muß. Ihn zur konstitutiven Kategorie seiner Religionsdidaktik gemacht zu haben zeugt nicht nur von Mut, sondern macht zugleich auch das Risiko und die Beschwerlichkeit einer solchermaßen begründeten Konzeption aus und setzt in argumentativen Zugzwang. Das Risiko besteht in dem möglichen Mißverständnis, allein schon ob der 'Nomenklatur' als neuer Vertreter der Evangelischen Unterweisung 'gehandelt' zu werden, obwohl man doch mit allen Mitteln den von der Evangelischen Unterweisung vernachlässigten Welt- und Lebensbezug des Glaubens religionsdidaktisch veranschlagen will. Doch wäre solche religionspädagogische Abstempelung durch kritische Kollegen unserer Zunft nicht so tragisch und risikoreich, wenn sie nicht einherginge mit einer repristinierenden Vereinnahmung durch Kreise, welche die letzten zwei Jahrzehnte religionspädagogischer Entwicklung vergessen machen möchten. Hier besteht die Gefahr, daß Schmidt wider seine erklärte Absicht und differenzierte Theorie zum Kronzeugen für eine religionspädagogisch reaktionäre Entwicklung gemacht wird, die seiner Religionsdidaktik eine Wirkungsgeschichte bescheren würde, die so von ihm keinesfalls intendiert oder gewollt gewesen wäre. Er wäre nicht der erste Religionspädagoge, dem das so erginge, allerdings auch nicht der erste, der ganz unschuldig an seiner mißverstandenen Vereinnahmung wäre! Denn so verdienstvoll Schmidts gediegene und intensive Auseinandersetzung mit dem Glauben im religionsdidaktischen Verwendungsbereich auch ist, sie gibt doch gleichzeitig auch Anlaß zu den verschiedensten *Anfragen, Bedenken* und Mißverständnissen.

So fragt man sich z.B. angesichts der augenfälligen Häufigkeit und der

inhalts- und zielmäßigen Massivität, mit der in der Religionsdidaktik vom *Glauben* die Rede ist, ob das gleichzeitige Abheben auf die *säkulare Welt und Gesellschaft* und den Schüler als Ziel und Subjekt religiösen Erziehens und Unterrichtens, der im Religionsunterricht sogar in seiner antichristlichen Überzeugung gefördert werden soll, damit zusammenpaßt bzw. religionsdidaktisch *wirklich* ernst genommen und richtig gewichtet wird. Suggestieren nicht so großartige Zielsetzungen wie »Erziehung zur Gottesgewißheit« (I,93), zur »Durchsetzung des Glaubens an die Liebe Gottes« (I,100), nachgerade die Illusion einer nach wie vor eben doch noch christlichen Gesellschaft, in der solche Ziele erreicht werden könnten? Oder wie verhält es sich mit dem hochgemuten Anfangssatz der Religionsdidaktik, wonach »der christliche Glaube im schulischen Unterricht... zu einer Veränderung der herrschenden Lebenseinstellungen beitragen (kann), wenn er auch zur schulischen Erziehung in eine kritisch-konstruktive Beziehung tritt« (I,7)? Ein glaubensstarker Satz, ein frommer Wunsch, eine illusionäre Vorstellung, welche die reellen Möglichkeiten »religiöser Erziehung in Schule und Unterricht« hoffnungslos überschätzt? Ähnliche Äußerungen aus Schmidts Werk ließen sich anführen. Neigen »positionelle« Religionspädagogen bei aller bewußt vollzogenen Inrechnungstellung der säkularen Gesellschaft vielleicht im Grunde ihres Theoriegebäudes und Herzens nicht doch immer wieder dazu, eine christliche Welt anzunehmen und damit dem Grundfehler der Evangelischen Unterweisung zu verfallen (oder anders: einem Anfall oder Einfall hoffender 'Reich-Gottes-Prolepsie' zu entsprechen, zu erliegen...)?

Damit ist ein *zweiter Problempunkt* in Schmidts religionsdidaktischer Glaubens-Reflexion angesprochen! Ähnlich der Evangelischen Unterweisung führt oder verführt die dominante Gewichtung des Glaubens mit seiner zielmäßigen Vereinnahmung zur implizierten Annahme oder Mutmaßung, als wäre der *Glaube* eigentlich doch erzieherisch und unterrichtlich *machbar und verfügbar*. Die mehrmaligen Beteuerungen, daß Erziehung den »Glauben nicht schaffen kann« und »das glaubende Vertrauen selbst« nicht lernbar ist, wirken angesichts der 'glaubensvollen' Religionsdidaktik eher wie eine theologische Pflichtübung, als daß sie Schmidts religionsdidaktisches Argumentieren und Konzipieren wirklich bestimmten. Was bleibt denn am nicht lernbaren Glauben als glaubendem Vertrauen noch übrig, wenn »Motivation, Identifikation, Einstellungen, Verhaltensweisen, Deutungs- und Handlungsmodelle, symbolische Vorstellungen, exemplarische Lebensvollzüge u.ä.« (I,133) am Glauben lernbar sind? Oder anders gefragt: Wo ist dabei noch ein Unterschied zwischen christlicher Haltung — zusammengesetzt aus affektiver Ichbeteiligung, Glaubensinhalten und Handlungsmotivation — und christlichem Glauben auszumachen? Offensichtlich sind dort, wo ein religionspädagogisches Konzept den Glauben zur konstitutiven Kategorie seines Nachdenkens macht, entgegen aller theologisch vorbehaltlichen

Reflexion, die man Schmidt nicht absprechen kann, synergistische Tendenzen (unter dem Motto: Wollen, als könnte man!) unvermeidlich — es sei denn, man würde ein striktes Trennungsmodell vertreten wollen!?

Davon scheint Schmidt aber weit entfernt zu sein, wenn er als Aufgabe seiner Religionsdidaktik die »Integration von Glaube und Lebenswelt (Erfahrung)« proklamiert (I,35). Als letztes kritisches Streiflicht kommt damit das Stichwort *Integration* in den Blick. In konzeptioneller Hinsicht könnte man sie für Schmidts Religionsdidaktik — wie bereits oben gesagt — als gelungen bezeichnen, auch wenn die kritischen Positionen stärker hätten einbezogen werden können. Bestechend auch die integrative Konstruktion in den letzten drei Kapiteln des ersten Bandes; die hier vorgestellte Differenzierung nach Identität, Sozialität und Deutungsdimension leuchtet in ihrer Inbeziehungsetzung zu den entsprechenden theologischen Ziel- und Inhaltsperspektiven ein und gibt einen durchaus brauchbaren Rahmen ab, um die wichtigsten religionsunterrichtlichen Themen darin unterzubringen. Das zeigen die Konkretionen des zweiten Bandes der Religionsdidaktik, die freilich besonders in den angebotenen Unterrichtsentwürfen auch die Grenzen dieser integrativen Konstruktion sichtbar werden lassen: Die konventionelle Übergewichtung der Glaubens- und Überlieferungsinhalte offenbart nicht selten eine Unvermitteltheit zwischen Glauben und Erfahrungswelt, die auch nicht dadurch überwunden wird, daß geradezu inflationär von Symbolen, Symbolik und Symbolisierung geredet wird (vgl. I,100ff, II,166ff; I,175: »Das hervorragende christliche Symbol ist Jesus Christus«!? — Schmidts Symbolverständnis hätte eine eigene Auseinandersetzung verdient!). Im Gegenteil: Eingebracht und eingesetzt in integrativem Interesse, offenbart die betonte religionsdidaktische Arbeit mit dem Symbolbegriff eine letzte Unvermittelbarkeit zwischen Glaube und *Erfahrung* (II,174!) und zeigen sich bei Schmidt tatsächlich Züge eines Trennungsmodells. Dafür spricht, daß Schmidt Erfahrung — wenn überhaupt einmal von diesem in seiner Religionsdidaktik nur peripher begegnenden Begriff die Rede ist — auf der Seite der Lebenswelt und des Schülers, nicht aber auf seiten des Glaubens angesiedelt sein läßt. Daraus dürften sich manche der unvermittelten Gegenüberstellungen von Glaubensaussagen und Lebenserfahrungen erklären lassen, die in den beiden Bänden der Religionsdidaktik immer wieder anzutreffen sind. Bei aller gedanklichen Arbeit, die Schmidt besonders auch über die ethische 'Schiene' darauf verwandt hat, in seiner Religionsdidaktik integrativ vom christlichen Glauben zu reden, dürften hier zumindest in einer letzten Dimension disjunkte Momente erhalten geblieben sein, die entfernt an Schmidts ursprüngliches Konzept einer »dialektischen Religionspädagogik« erinnern. Hier hätten wissenschaftstheoretische Ausführungen über das Verhältnis von Theologie und Humanwissenschaften weiterführenden Aufschluß bringen können. Sie fehlen hier, woran nicht nur in dieser Be-

ziehung deutlich wird, daß das religionspädagogische Erfordernis und Programm der Integration noch viele offene und ungelöste Fragen enthält.

Dessen ungeachtet hat Schmidt auf diesem Gebiet mit seiner Religionsdidaktik die einschlägige Diskussion vorangebracht und ein 'gut Stück Arbeit' geleistet. Er hat Vorschläge gemacht, Positionen markiert, Anstöße gegeben und Probleme provoziert und dabei für sein Konzept immer wieder deutlich werden lassen, daß religionsdidaktische Integration von Glaube und Lebenswelt nicht das Auf- und Verlorengehen des einen im andern bedeuten kann, sondern unter der doppelten Perspektive von Analogie und Differenz zu vollziehen ist. Das macht in differenter Hinsicht das Sperrige, Desintegrative und Disjunktive aus, das uns im Blick auf die religionsunterrichtlich konstitutive Kategorie des Glaubens bei Schmidt aufgefallen ist. Es bildet in seinem Entwurf, der ernsthaft um die didaktische Inrechnungstellung der säkularen Welt bemüht ist, der seinen Schülern den christlichen Glauben erschließen will und darum auf dessen Integration mit der Lebenswelt aus ist, gewissermaßen ein Widerlager, das querliegt: eine christliche Gesellschaft wider den Augenschein, ein angestrebter Glaube, der nicht machbar ist, ein Glaubensinhalt, der im entscheidenden erfahrungslos, »rein fiktional« ist. — Muß das so sein?

Wer unter dieser zugegebenermaßen prononciert herausgestellten Entgegensetzung und Fragestellung Schmidts Religionsdidaktik zu lesen beginnt, für den können die beiden anspruchsvollen Bände zur spannenden und aufregenden Lektüre werden: das sicher nicht zuerst deshalb, weil er reproduzierte Probleme der Evangelischen Unterweisung wiederzuerkennen meint, sondern weil es sich dabei tatsächlich im fundamentalen Sinne um religionsdidaktisch noch nicht ausgestandene Grundfragen einer Religionspädagogik handelt, die »theologisch und pädagogisch« begründet sein will (I,7).

Dr. Rainer Lachmann ist Professor für Evangelische Religionspädagogik an der Universität Bamberg.