

Religion in der öffentlichen Schule von morgen?

Religionsdidaktische Neuerscheinungen im synoptischen Vergleich

Godwin Lämmermann, Grundriß der Religionsdidaktik, Stuttgart / Berlin / Köln 1991, 235 S. (Praktische Theologie heute Bd. 1)

Heinz Schmidt, Leitfaden Religionspädagogik, Stuttgart / Berlin / Köln 1991, 262 S.

Hermann Pius Siller, Handbuch der Religionsdidaktik, Freiburg / Basel / Wien 1991, 359 S.

Klaus Wegenast, unter Mitarbeit von *Philipp Wegenast*, Religionsdidaktik Sekundarstufe I. Voraussetzungen, Formen, Begründungen, Materialien, Stuttgart / Berlin / Köln 1993, 211 S.

Daß der konfessionelle Religionsunterricht in der öffentlichen Schule zum umstrittenen Fach geworden ist, weiß heute jeder. Der Blick auf die Lage in den neuen Bundesländern verschärft die Probleme in beiden Teilen Deutschlands. Daran ändern westlich »inspierte« Scheinlösungen in den östlichen Bundesländern nichts. Wie reagiert die religionsdidaktische Fachdiskussion darauf? Der Vergleich vier neuerer Veröffentlichungen mag darauf antworten.

Da durch den Vergleich das jeweils eigene Profil jedes der vier Bücher leicht etwas undeutlich werden könnte, stelle ich vorweg die vier Bände möglichst ohne Wertung grundrißartig nacheinander vor (1). Sodann wird der Vergleich explizit unter drei Fragestellungen durchgeführt (2). Abschließend werden die Beobachtungen des Vergleichs gewertet (3).

1 Zu Anlage und Aufbau der vier Bücher

Die Bücher von *Lämmermann* und *Wegenast* sind in der Anlage und in der Zielsetzung mindestens äußerlich verwandt. Beide wollen eine Darstellung der Grundprobleme einer Didaktik des Religionsunterrichts bieten.

Lämmermann gliedert den Stoff in sechs Kapitel. Er fragt zuerst nach den Bedingungen des Religionsunterrichts an öffentlichen Schulen (Kap. 1) und bestimmt sodann den Ort der Religi-

onsdidaktik zwischen didaktischer und theologischer Theorie (Kap. 2). Von hieraus liegt eine doppelte Blickrichtung nahe: einerseits hinsichtlich der Grundpositionen gegenwärtiger Allgemeiner Didaktik (Kap. 3), andererseits hinsichtlich der religionsdidaktischen Konzeptionen des 20. Jahrhunderts (Kap. 4). Die Kapitel 1 bis 4 sind gleichsam das Fundament für die Hinwendung zur Unterrichtspraxis in den beiden folgenden Kapiteln. Um die Planung und Vorbereitung des Religionsunterrichts geht es einerseits (Kap. 5) und sodann um Faktoren und Strukturen des Unterrichts, einschließlich der Frage nach Methoden und Medien (Kap. 6). Ein umfangreiches, gleichwohl etwas sorgloses Literaturverzeichnis (218-235) schließt das Buch ab.

Bei *Wegenasts* Buch ist zweierlei vorab zu berücksichtigen: Es handelt sich um den Basisband einer auf sieben Bände angelegten, vom Verf. herausgegebenen Reihe zum Thema, und es geht ausschließlich um den Religionsunterricht in der Sekundarstufe I. Folglich setzt *Wegenast* mit einem knappen Kapitel über diese Schulstufe ein, und zwar noch abgesehen von religionsdidaktischen Fragen (Kap. 1). Es folgt die Erörterung der generellen Begründungsprobleme des Religionsunterrichts an öffentlichen Schulen (Kap. 2), an deren Ende die »Position« der siebenbändigen Reihe zum Religionsunterricht in der Sekundarstufe I entfaltet wird (49-52). Ausführungen zur Planung und Vorbereitung des Religionsunterrichts folgen (Kap. 3), denen sich Überlegungen zu den Voraussetzungen von Planung, Vorbereitung und Durchführung des Religionsunterrichts anschließen (Kap. 4, die Reihenfolge verblüfft). Danach wird eine Zusammenstellung verschiedenartiger »beeinflussbarer Faktoren« geboten: Ziele, Inhalte, Lehrpläne, Schulbücher, Methoden usw. (Kap. 5). Das folgende sehr kurze Kapitel präsentiert unter dem Titel »Problematisches und wenig Bedachtes« einige Überlegungen zu Inhaltsproblemen und Unterrichtsformen (139-144). Es schließen sich zwei Planungsbeispiele für den Religionsunterricht in der Sekundarstufe I an (Kap. 7). Neben den üblichen Registern steht am Ende eine Lehrplansynopse (197ff); sie bezieht sich auf Lehrpläne der alten Bundesländer, da für die neuen Bundesländer nur Provisorien vorlagen. Die zuverlässigen Literaturverzeichnisse sind den einzelnen Kapiteln zugeordnet.

Die Bücher von *Siller* und *Schmidt* folgen anderen Aufbauprinzipien als die Darstellungen von *Wegenast* und *Lämmermann*. Das liegt an der unterschiedlichen Zielsetzung.

Sillers Titel »Handbuch der Religionsdidaktik« klingt umfassend und läßt eine Gesamtdarstellung erwarten. Es handelt sich jedoch um ein Werk, das für den Religionsunterricht der gymnasialen Oberstufe verfaßt ist – und nur für ihn. Zu einem Drittel (13-133) besteht es aus einer Art didaktischer Grundlegung, zu zwei Drit-

teln (134-356) aus einer Art Aufbereitung von Theologie für den Unterricht.

Das sieht im einzelnen so aus:

Ausgehend von der Beschreibung des Ortes religionsunterrichtlicher Didaktik (Kap. 1), kommt der Schüler der gymnasialen Oberstufe in den Blick (Kap. 2). Es schließt sich das bei weitem umfangreichste Kapitel des ersten Teils des Buches an: »Didaktische Prinzipien theologisch ventiliert« (Kap. 3). Hier werden didaktische Grundfragen theologisch beleuchtet und theologisch interpretiert, man könnte oft auch sagen: theologisch reformuliert. Dabei geht es um bildungstheoretische Fragestellungen, um inhaltliche Bestimmungen des Religionsunterrichts, um Paradigmen und Perspektiven, um Handlungsorientierungen, um hermeneutische Fragen usw. Im zweiten Teil des Buches (Kap. 4 und Kap. 5) geht es um Konsequenzen und Konkretisierungen im Sinne der Intention des Verf.s. Unter dem Titel »Wirklichkeitserfahrungen in Glaube und Theologie« (Kap. 4) werden entscheidende theologische Topoi (Christologie, Jesu Proexistenz, Versöhnung und Stellvertretung u.ä.) in eher affirmativer, tendenziell allgemeinverständlicher Sprache abgehandelt. Danach setzt der Verf. noch einmal bei didaktischen Grundfragen ein und hat die Konstruktion von Kursthemen zum Ziel (Kap. 5).

Es werden sechs Themenfelder mit insgesamt fünfzehn Themenvorschlägen skizziert.

Schmidt bietet keine ausgeführte Didaktik des Religionsunterrichts; er hat sie in zwei Bänden bereits früher vorgelegt (Stuttgart 1982/1984). So kann er sich jetzt auf ein Kapitel zum schulischen Religionsunterricht beschränken (Kap. V). Es bietet eine knappe Erörterung des Begründungszusammenhangs, einige fachdidaktische Hinweise und eine kurze Anleitung zur Unterrichtsvorbereitung. Die anderen Kapitel des Bandes beziehen sich auf das Gesamtgebiet der Religionspädagogik: Grundprobleme religiöser Erziehung (Kap. I), Religion in der Lebensgeschichte (Kap. II), Religionspädagogik als Wissenschaft (Kap. III), Religiöse Erziehung von Kindern (Kap. IV), Konfirmation und Konfirmandenarbeit (Kap. VI), Christliche Erwachsenenbildung (Kap. VII).

2 Ausgewählte Fragestellungen im Vergleich

Drei Fragehinsichten, die für das Verständnis des Religionsunterrichts an öffentlichen Schulen fundamental sind, bestimmen den Vergleich. Dabei können natürlich nicht alle Eigenarten der vier zur Debatte stehenden Bücher berücksichtigt werden. Es war mir aber wichtig, die drei Aspekte so zu wählen, daß sie ungeachtet der unterschiedlichen Anlage und Zielsetzung der Bücher für alle diskutierbar sind.

2.1 Das die Darstellung bestimmende Verständnis von Religionsdidaktik und seine Ausarbeitung

– *Lämmermann*: Nach sorgfältigen Vorklärunen zum Begriff der Religionsdidaktik (Kap. 2) und ihrer Zuordnung zur Praktischen Theologie (74ff) führt Lämmermann Grundpositionen der Allgemeinen Didaktik vor (Kap. 3), um sodann nach der Rezeption der Allgemeinen Didaktik durch die Religionsdidaktik zu fragen (117ff). Damit ist für die Darstellung der neueren religionsdidaktischen Konzeptionen ein solides Fundament bereitet (Kap. 4). Am Ende dieses Kapitels folgt dann der Umriss von Lämmermanns eigenen »Ansätzen einer konstruktivkritischen Religionsdidaktik« (166–171). Für sie ist charakteristisch:

- Der Bildungsbegriff, seine theologischen Wurzeln eingeschlossen (Gottebenbildlichkeit des Menschen), wird zur »religionspädagogischen Grundkategorie« (167) erhoben. Daraus leitet sich der Versuch ab, »Religionspädagogik (hier im weiten Sinn gemeint, G.O.) als allgemeine Bildungstheorie aus theologischer Perspektive zu betreiben« (168).
- Weil Glauben eine Form der Reflexion ist, also »denkender, kritischer Glauben« (169), ist es Aufgabe des Religionsunterrichts, »das Denken im Glauben anzuleiten und nicht zu einer neuen naiven Unmittelbarkeit zu führen« (169). Es geht um die Anbahnung selbständigen Denkens und kritischer Stellungnahme. Dafür ist Reflexionskompetenz notwendig.
- Solcher Unterricht ist subjektorientiert. Weil aber der Schüler ein »sich erst herausbildendes Subjekt« (169) ist, kann es keine unkritische Schülerorientierung des Unterrichts geben. Andernfalls bestünde die Gefahr, den jeweiligen Status quo festzuschreiben. Es muß aber im Religionsunterricht darum gehen, »die Fähigkeit zur Selbstkritik und die Kompetenz zur kritischen Analyse« (169) der eigenen Lebenswelt zu erwerben.
- Daraus folgt schlüssig, daß Ideologiekritik/Gesellschaftskritik ihren Ort im Religionsunterricht haben muß. Zur Ideologiekritik gehört die Selbstkritik des Christentums und seiner Geschichte (vgl. 170).
- Im Verhältnis zu den »schon klassisch gewordenen« (171) bisherigen religionsdidaktischen Ansätzen des 20. Jahrhunderts versteht Lämmermann die konstruktiv-kritische Religionsdidaktik nicht einfach als deren Antipoden, sondern als Ort der »Rekonstruktion der bewahrenswerten Anliegen« (171) in früheren Konzeptionen.

– *Wegenast*: Die Schwierigkeit, Wegenasts Verständnis von Religionsdidaktik präzise zu beschreiben, besteht nicht zuletzt darin, daß er den allgemeindidaktischen Zusammenhang seiner Überlegungen nicht ausreichend sichtbar macht, weil er meint, die Kenntnis der Allgemeinen Didaktik stillschweigend »voraussetzen zu können« (49). Abgesehen davon, daß diese Auffassung gegenüber Theologen einigermaßen weltfremd anmutet, bedenklicher ist, daß durch dieses Verfahren Wegenasts Positionsbestimmungen schwammig werden und er in Gefahr gerät, Selbstverständlichkeiten zu wiederholen, zum Beispiel wenn es als Programm für die siebenbändige Reihe

heißt: »Sie will einem Religionsunterricht dienen, der im Rahmen der öffentlichen Schule und angesichts ihrer immer deutlicher werdenden Anpassung an ökonomische und wissenschaftlich-technische Entwicklungsprozesse die gesellschaftlichen und menschlichen Fragen nach Sinn, Werten und Normen in der Auseinandersetzung mit der Tradition des Christentums und seiner Wirkungsgeschichte präsent halten und damit zusammenhängende Fragen bearbeiten« (51). Abgesehen davon, daß der Satz am Ende mißglückt ist (es fehlt wohl ein »soll«), ist das zu wenig und zu viel zugleich – zu wenig, um didaktische Konturen erkennbar werden zu lassen, zu viel, weil derartige Globalformulierungen immer die Tendenz haben, ins Phrasenhafte abzurutschen. Die Präambeln vieler Lehrpläne zeigen es.

– *Siller*: Der Ansatz des Vf.s liegt bei bildungstheoretischen Klärungen. Daraus folgert er: Weil es »keine allseits anerkannte und verbindliche allgemeine Didaktik« (19) gebe, empfehle es sich, »eine theologische Fachdidaktik bildungs-theoretisch zu begründen« (20). Gerade wenn man alle Sympathie für bildungstheoretische Reflexionen hat, muß diese Argumentation, gelinde gesagt, verblüffen. Was heißt denn hier »allseits anerkannt«, was heißt denn »verbindlich«? Und auch nicht übersehen darf man, wie der Verf. hier in aufschlußreicher Weise seine Terminologie verändert: Geht es im Titel des Buches um »Religionsdidaktik« und im 1. Kapitel um den »Ort religionsunterrichtlicher Didaktik« (13ff), so ist jetzt von »theologischer Fachdidaktik« die Rede. Der Wechsel der Begriffe signalisiert, was im inhaltlichen Verständnis des Unterrichts dann besonders in den Kapiteln 3 und 4 ans Licht kommt: Hier dominiert die Theologie, und die didaktische Reflexion wird in den Hintergrund gedrängt bzw. derart theologisch überwölbt, daß sie außer Funktion gerät.

Sillers bildungstheoretische Didaktik, vorwiegend an Klafki orientiert, hat ihre Mitte in der These von der wechselseitigen Erschließung von Wirklichkeit und Schüler: Erschließung der Wirklichkeit für den Schüler – Erschließung des Schülers für die Wirklichkeit. Behält man Sillers Bemerkungen zur bildungstheoretischen Didaktik im Kopf und liest sodann das zentrale theologische Kapitel (134-261) über »Wirklichkeitserfahrungen in Glaube und Theologie«, so gelingt es nicht zu begreifen, was das eine mit dem anderen zu tun hat.

– *Schmidt*: Mit wenigen deutlichen Strichen skizziert Schmidt sein religionsdidaktisches Grundverständnis. »Der Religionsunterricht an der öffentlichen Schule kann ... weder einer ›Didaktik des Glaubens‹ (G. Ringshausen) noch der eines ›allgemeinen Religionsunterrichts‹ im Sinne einer ›Reflexion des Zusammenhangs von Religion und Gesellschaft‹ (G. Otto) folgen. Einem christlichen Religionsunterricht in einer Schule für alle dürfte am ehesten eine ›Didaktik der offenen Einladung und der gemeinsamen Suche‹ entspre-

chen, wie sie K.E. Nipkow fordert« (184). Dieser Eingrenzung durch Abweisungen einerseits und Bezugnahme andererseits steht dann im nächsten Schritt die eigene Umschreibung gegenüber, in der die deutliche kirchliche Orientierung präzisiert wird: »Religionsunterricht ist keine Werbeveranstaltung der Kirche(n). Er kann und soll zu versuchsweiser Identifikation bei einer nachgehenden kritischen Reflexion einladen. Religionsunterricht ist Dienst der Kirche (sic!) an einem anderen Ort – ein Dienst in kritischer Solidarität mit den erzieherischen Aufgaben der Schule ...« (184f). In der inhaltlichen Konkretisierung dieser Vorstellungen folgt Schmidt vorrangig Nipkow, sodann auch Baldermann. Zur weiteren Ausführung ist Schmidts Religionsdidaktik, Bd. I, zu vergleichen.

2.2 Das Problem der Konfessionalität des Religionsunterrichts

– *Lämmermann*: Nach genauer Erörterung der gegenwärtigen rechtlichen Grundlagen resümiert Lämmermann:

»Unter dem Gesichtspunkt einer dynamischen Weiterentwicklung der Verfassungsvorgaben müßte man ... heute den Zug zum Ökumenismus, die große Anzahl nichtchristlicher Schüler sowie die Möglichkeit eines Christentums außerhalb der Kirche berücksichtigen. Unter dieser, den Vätern der Verfassung überhaupt noch nicht zugänglichen Perspektive wäre ein überkonfessioneller oder gar allgemein christlich orientierter Religionsunterricht durchaus verfassungskonform, insbesondere dann, wenn die Kirchen ihn von sich aus als mit ihren Grundsätzen übereinstimmend erklären würden. Langfristig gesehen könnte die Reintegration der neuen Bundesländer diesen Effekt bewirken, da die Anzahl der getauften Schüler dort gering ist und schulorganisatorische Probleme aufwerfen dürfte, die nur auf diese Weise gelöst werden können« (46).

– *Wegenast*: Im Rahmen der Positionsbestimmung des Sammelwerkes optieren der

»Herausgeber und die Autoren ... für einen konfessionellen Religionsunterricht oder für einen ökumenisch-christlichen, möchten sich aber ausdrücklich von einer dogmatischen oder klerikalen Engführung distanzieren. Ihre Option gilt offenen Lehr-Lernprozessen, in die auch andersreligiöse oder nichtreligiöse Auffassungen einbezogen sind« (51, Hervorhebung G.O.).

– *Siller*: Für Siller ist die »konfessionelle Gebundenheit« (17) des Religionsunterrichts unbestreitbar. Er gibt lediglich zu bedenken:

»Die konfessionelle Gebundenheit des Religionsunterrichts darf ... nicht den Prinzipien einer wissenschaftlich orientierten Schule widersprechen« (18). Rechtverstandene Wissenschaftlichkeit bedeutet nicht Voraussetzungslosigkeit, »sondern kritische Bezugnahme auf die eigenen Voraussetzungen. Diesbezüglich ist die Theologie und das Fach Religion in keiner prinzipiell anderen Lage als andere Wissenschaften und Fächer« (18). Aufschlußreich ist dabei freilich, daß diese (scheinbar) kritische

Position Siller keineswegs dazu führt, die konfessionelle Gebundenheit des Religionsunterrichts zu problematisieren.

– *Schmidt*: Auf der Grundlage der Darstellung der rechtlichen Rahmenbedingungen in der Bundesrepublik kommt Schmidt zu dem Schluß, Artikel 7, Absatz 3 GG schließe nicht aus, daß sich »mehrere Religionsgemeinschaften über gemeinsam verantworteten Religionsunterricht verständigen, der ihren Grundsätzen entspricht« (173). Wie Schmidt diesen Satz verstanden wissen will, sagt er leider nicht. Befürchten muß man jedoch eine eher restriktive, am Status quo orientierte Tendenz. Sonst könnte nicht ein paar Seiten später vom Religionsunterricht als »Dienst der Kirche an einem anderen Ort« (185, s.o.) die Rede sein. Unklar bleibt dabei allerdings, wie sich Schmidt dann die Einbeziehung des Religionsunterrichts in die Aufgaben der Schule vorstellt, »deren Festlegung und Einlösung der *Dynamik gesellschaftlicher Diskurse* unterliegt« (185, Hervorhebung G.O.). Und wenn diese Dynamik den »Dienst der Kirche« in der Schule obsolet werden läßt? Wenn sie in Sachen »Religion« vor ganz andersartige Herausforderungen stellt?

2.3 Der Religionsunterricht heute im Zusammenhang mit seiner (neueren) Geschichte

– *Lämmermann*: Bei der Erörterung der Bedingungen des Religionsunterrichts setzt Lämmermann mit der Vorgeschichte des Faches (13ff), sodann mit der gymnasialen Bildung (15ff) und der Volksschule (17ff) ein.

Das ist notwendigerweise skizzenhaft, aber die Perspektiven, innerhalb derer die Gegenwartsfragen zu sehen sind, werden deutlich. In dem umfangreichen Kapitel über religionsdidaktische Konzeptionen des 20. Jahrhunderts (126-166), das dann zum eigenen Ansatz Lämmermanns führt (166ff), wird, ausgehend von der Vorgeschichte der modernen Religionsdidaktik, ein instruktiver Durchblick von Niebergall bis zur Symboldidaktik geboten. Hier oder dort mag man im einzelnen anders akzentuieren (die neueren Arbeiten von F. Schweitzer, *Die Religion des Kindes*, und die Textbände von Nipkow und Schweitzer zum 19./20. Jahrhundert mit ihren wichtigen Einleitungen sind erst nach Lämmermanns Buch erschienen) – unbestreitbar bleibt, daß es Lämmermann gelingt, seinen eigenen Ansatz in den historischen Kontext zu stellen.

– *Wegenast*: Im eher zufällig wirkenden Aufbau des Buches werden historische Notizen an verschiedenen Stellen geboten: unter dem Stichwort »Geschichtliches« am Beginn des 2. Kapitels (14ff) und in den Abschnitten 2.2 »Begründungsformen religiöser Bildung und Erziehung an öffentlichen Schulen« (27ff) sowie in 2.3 »Didaktische Grundmodelle« seit Beginn der fünfziger Jahre (35ff) und anderswo. Derart verstreute historische Hinweise machen es dem Le-

ser schwer, den Hintergrund der gegenwärtigen Diskussionslage zu begreifen.

– *Siller*: Über die Geschichte der Religionsdidaktik oder über die Geschichte des schulischen Religionsunterrichts informiert Siller kaum. Implizit spielen historische Perspektiven im Rahmen seiner theologischen Ausführungen, also besonders in den Kapiteln 3 und 4, eine gewisse Rolle.

– *Schmidt*: Im Rahmen eines Leitfadens für diverse Bereiche der Religionspädagogik kann Schmidt im Kapitel über den Religionsunterricht billigerweise kaum auf historische Hintergründe des Faches und seiner Didaktik eingehen. Dies tut er jedoch im dritten Kapitel des Buches in einem eigenen Abschnitt: Geschichte der Religionspädagogik im Überblick (92ff). Außerdem ist bemerkenswert, wie er in den Ausführungen über die Begründung des schulischen Religionsunterrichts (168ff) ansatzweise um historische Linienführungen bemüht ist, besonders bei der Erörterung der gesellschaftlichen Aspekte.

3 Fazit

Aus Gründen angemessener Vergleichbarkeit muß das eine einschlägige Kapitel in Schmidts Leitfaden bei der abschließenden Würdigung billigerweise unberücksichtigt bleiben. Dies bedeutet allerdings nicht, daß die Fachdiskussion darauf verzichten dürfte, sich mit Schmidts grundlegender Vorstellung von »Religion als lebensweltliche(m) System« (32f) und »Religiöse(r) Erziehung als lebensweltliche(m) und individuelle(m) Transformationsprozeß« (33ff) auseinanderzusetzen. Dazu gehört dann auch die Frage, wie sich zum Beispiel die »kirchlich-theologische(n) Aspekte« (178ff) im Kapitel über den Religionsunterricht zum Religionsverständnis verhalten, das im Einleitungskapitel entwickelt wird.

Für die Bücher von Wegenast, Siller und Lämmermann ergibt sich folgendes Gesamtbild:

Wegenasts Buch enttäuscht. Es fehlt eine klare Linienführung, es fehlen Struktur und einleuchtender Aufbau. Eher hat man den Eindruck, eine Sammlung von Notizen aus unterschiedlichen Zusammenhängen vor sich zu haben. Die Position des Vf.s in Sachen Konfessionalität des Religionsunterrichts bleibt verschwommen und aus schon genannten Gründen ebenso die didaktische Profilierung. Kann man in einer Diskussionslage, in der der Begriff und die Aufgabe der Fachdidaktik und ihr Verhältnis zur Allgemeinen Didaktik neu bestimmt werden (vgl. nur Bd. 4 der Enzyklopädie Erziehungswissenschaft), auf die Erörterung des allgemeindidaktischen Zusammenhangs verzichten?

Sillers Buch irritiert. Der Titel »Handbuch der Religionsdidaktik« wird nicht eingelöst, aber auch nicht die mit dem Titel keineswegs deckungsgleiche Behauptung des Verlags, es handle sich um »eine bahnbrechend neue Theorie theologischer Didaktik« (Einbandrückseite). Die hier schon augenscheinliche Begriffsverwirrung kehrt im Buch wieder. Es ist ein durch und durch theologisches Buch, weitgehend in der Art einer respektablen Laiendogmatik für anspruchsvollere Leser und Leserinnen. So gesehen enthält es anregende Kapitel, etwa zur hermeneutischen Problematik, an der Schwelle zwischen Kapitel 3 und 4 (92-133). Aber durch ein paar didaktische Exkurse in diesem Kontext wird daraus kein Handbuch der Religionsdidaktik, zumal die didaktischen Kategorien eigenartig »getauft« erscheinen und die Entscheidung für eine bildungstheoretisch orientierte Didaktik eben gerade nicht *didaktisch* begründet erfolgt (dazu s.o. 2.1).

Lämmermanns Buch fördert die religionsdidaktische Theoriebildung. Der Verf. löst weitgehend ein, was er sich zum Ziel setzt: die Theorieskepsis als eine »Ideologie rascher Verwertbarkeit« (8) zu überwinden. Denn: »Konzeptionelle und theoretische Überlegungen helfen, mögliche blinde Flecken in der eigenen Praxis aufzusuchen, das bisherige Selbstverständnis kritisch zu überprüfen und den Religionsunterricht vor sich wie vor anderen besser zu verantworten« (8).

Lämmermanns Buch lädt zur weiteren Diskussion ein. Ich möchte dafür hier nur drei Punkte markieren:

- Wenn Lämmermann beim Hinweis auf die Notwendigkeit einer »dynamischen Weiterentwicklung der Verfassungsvorgaben« (46) für ein künftiges Verständnis des Religionsunterrichts an öffentlichen Schulen auch die »große Anzahl nichtchristlicher Schüler« (46) erwähnt, dann entsteht die Frage, wie deren »Religion« – welche auch immer – ebenfalls in den Unterricht einbezogen wird. Lämmermann verbleibt jedoch, wenn ich recht sehe, durchgängig im Horizont christlicher Betrachtung. Geht das?
- Lämmermann verweist zutreffend auf die »theologische Wurzel« des pädagogischen Bildungsbegriffs, »die in der biblischen Vorstellung von der Gottesebenbildlichkeit des Menschen liegt und die im Rahmen der Rechtfertigungslehre ... christologisch reinterpretiert werden kann« (166). Dieser für Lämmermann fundamentale Zusammenhang bleibt hier derart theologisch verschlüsselt, daß er in die religionsdidaktische Diskussion gar nicht eingehen kann. Daß Lämmermann sich dazu selbst schon anderswo geäußert hat, dürfte für viele Leser eines Grundrisses kein Trost sein. Und es kommt hinzu: Der Versuch einer didak-

tischen Reformulierung des Gedankens der Gottesebenenbildlichkeit und der Rechtfertigung steht ja erst dann wirklich auf dem Prüfstand, wenn er angesichts nichtchristlicher Inhalte eines künftigen Religionsunterrichts erprobt wird.

- Mißverständlich scheint mir die Formulierung, daß es im Religionsunterricht darum gehe, »das Denken im Glauben anzuleiten« (169). Was Lämmermann will, wird aus dem Zusammenhang deutlich – Reflexionskompetenz soll als entscheidende Dimension des Unterrichts unterstrichen werden –, aber es muß das Mißverständnis ausgeschlossen werden, als gehe es um Reflexion im Rahmen von Glaubensunterricht.

Religion in der öffentlichen Schule von morgen? Hilfreiche Vorarbeiten für eine künftige Didaktik des Religionsunterrichts gibt es. Lämmermanns Buch ist ein Beispiel. Zu hoffen ist nur, daß *beide* Großkirchen beweglich genug sind – denn davon hängt viel, wenn nicht alles ab –, damit nicht alle Vorarbeiten sinnlos werden.

Dr. Gert Otto ist Professor (emer.) für Praktische Theologie am Fachbereich Ev. Theologie der Johannes Gutenberg-Universität Mainz.