

Bildung – Didaktik – Empirie. Und Historisierung

(Religionspädagogische Literatur 2003

I.

Des Büchermachens und des Aufsätzeschreibens ist kein Ende. Das scheint für die Religionspädagogik in besonderem Maße zu gelten. Die Religionspädagogische Jahresbibliothek des Comenius-Instituts erfasst in der Rubrik Monographien und Sammelwerksbeiträge für das Jahr 2003 auf 165 Seiten ca. 680 Titel; in der Rubrik Zeitschriftenaufsätze auf 120 Seiten ca. 850 Titel. Wer soll das alles lesen? Kein Rückblick auf die religionspädagogischen Veröffentlichungen des vergangenen Jahres darf auch nur halbwegs den Anschein von Vollständigkeit erwecken. Nun ist jede Lektüre selektiv, gleichviel, um welches Maß an Vollständigkeit oder Intensität sie bemüht ist. Mein Fazit nach einigen Wochen einer diese Einsicht ignorierenden Lesebemühung und der Einsicht in deren Vergeblichkeit: Aus dieser *faktischen* Grenze kann man nur einen *taktischen* Gewinn ziehen – indem nämlich die Selektivität offen gelegt wird. Ich stelle in diesem Rückblick auf das Jahr 2003 die Veröffentlichungen vor, die mir – höchst subjektiv – persönlich besonders wichtig erschienen sind. Wichtig in der Zustimmung wie im Widerspruch. Manches wird dadurch fehlen. Manches wäre von anderen Berichterstattern sicher völlig anders gewichtet worden. Zumindest gibt es einen Vorteil: Redundanzreduktion.

Aber zunächst verlangt der ja nicht erst 2003 festzustellende Befund des schier unüberschaubaren Umfangs religionspädagogischer Publikationen doch einen Augenblick des Innehaltens. Was treiben wir da eigentlich als Angehörige der Zunft? Das Mengenwachstum an Lesestoff ist das eine. Die andere Seite ist der auf längere Sicht ziemlich dramatische Auflagenrückgang renommierter Fachzeitschriften (freilich nicht nur in unserem Fachgebiet). Könnte es sein, dass immer mehr geschrieben wird und immer weniger es lesen? Der Verdacht beschleicht jemanden, der an diesem Geschäft seinen Anteil hat, als mulmiges Gefühl. So viel Selbstdisziplinierung, so viel Aufwand an Lebenszeit für das Beschreiben von Papier – mit welchem Effekt? Könnte die bloße Beschränkung der Menge bedruckten Papiers nicht helfen, den Fachdiskurs zu konzentrieren und zu intensivieren? Andererseits: Wachsende Vielfalt ist auch ein Gewinn und nicht zuletzt ein Zeichen für die Vitalität der Szene.

Eine Entwicklung scheint mir besonders durchzuschlagen, nämlich der vor allem in den letzten ca. 10 Jahren zu beobachtende Bedeutungszuwachs regionaler Zeitschriften (der »Entwurf« aus dem Südwesten, der

»Loccumer Pelikan« aus dem Hannöverschen, »Schule und Kirche« aus dem Rheinland, die »Aufbrüche« aus den neuen Bundesländern, um nur die wichtigsten zu nennen). Diese Zeitschriften haben im Gehalt wie im outfit das Image des Provinziellen oder gar der »grauen Literatur« längst hinter sich gelassen. Ihre Auflagenhöhe beträgt ein Vielfaches der eher wissenschaftlich orientierten Fachzeitschriften. Diese Entwicklung schlägt sich nicht zuletzt darin nieder, dass ehemals regionale Magazine von renommierten Fachverlagen übernommen wurden (so etwa schon seit längerem das »forum religion« des PTI Kassel durch den Kreuz-Verlag).

Zugleich differenziert sich die Zeitschriftenszene aus. »Lernort Gemeinde«, vormals erschienen im Ev. Zentrum Rissen, hat sich als »Zeitschrift für theologische Praxis«, nun im Lutherischen Verlagshaus, inzwischen mit einem klaren Konzept und interessanten Heften gut etabliert und besetzt das Feld zwischen den im weiteren Sinne praktisch-theologischen und den im engeren Sinne religionspädagogischen Fachzeitschriften, ohne sich auf das Label »Gemeindepädagogik« reduzieren zu lassen. Die Muster möglicher Arbeitsteilung sind indes nicht ganz klar. Sicher, die landeskirchlich verankerten Regionalzeitschriften konzentrieren sich auf regionale Themenschwerpunkte, bemühen sich um regionale Klientele (vor allem auch um Fortbildungskundschaft). Aber mancher theoretische Beitrag z.B. im »Loccumer Pelikan« stünde auch einer wissenschaftlichen Fachzeitschrift gut zu Gesicht und verdiente entsprechende Beachtung. Immerhin: Dass die Regionalzeitschriften, stärker als überregionale Publikationen, es können oder wollen, unterrichtspraktische Anregungen weitergeben, ist eine ihrer wichtigen und spezifischen Funktionen; und ein Vorteil.

Der Typus des auch theoretisch interessierten Religionslehrers, der wenigstens eine wissenschaftliche Fachzeitschrift abonniert und darüber Anschluss an die scientific community hält, scheint allerdings, man mag es bedauern oder nicht, zur eher seltenen Randfigur im religionspädagogischen Publikum zu werden.

Man kann die Diskrepanz zwischen der im Vergleich zu anderen Fächern und Fachwissenschaften – auf die Schule bezogen und in puren Zahlen gemessen – geringen Bedeutung der Religionspädagogik und dem enormen, von kaum einem anderen Fach annähernd erreichten Umfang religionspädagogischer Literatur auch noch anders deuten. Dass kein anderes Schulfach eine derart ausdifferenzierte Literaturproduktion anregt, wird daran liegen, dass kein anderes Schulfach sich wie der Religionsunterricht auf eine Lebensform bezieht, auf einen außerschulischen Referenz- und Resonanzraum. Kein anderes Fach verfügt über eine ähnlich lebendige, nicht allein staatlich finanzierte Fortbildungsszene, die nicht zuletzt auch das Schreiben und Veröffentlichen fachdidaktischer Beiträge und Unterrichts Anregungen stimuliert. Natürlich hat das auch etwas mit den konfessionellen Bindungen und Positionierungen des Religionsunterrichts zu tun. Die können im Blick auf den hier verhandelten Sachverhalt als eine Stärke und nicht, jedenfalls nicht nur, als eine Restriktion des Faches anerkannt werden. Der sich manchmal aus der De-

ckung wagende Wunsch, diese Bindungen zu kappen, sollte jedenfalls den Preis bedenken, der für den vermeintlichen Freiheits- und Offenhheitsgewinn zu zahlen wäre.

Die Extension der religionspädagogischen fachliterarischen Szene könnte sich freilich auch als Grenze ihrer Vitalität und Ausdifferenziertheit erweisen. Die Redundanzen sind – im doppelten Wortsinn – unübersehbar. Bestimmte Themen und Problemstellungen tauchen ohne nennenswerte Modifikationen in längeren Abständen immer mal wieder auf, ohne ihre Vorläufer hinreichend zur Kenntnis zu nehmen. Das Gedächtnis der Fachszene ist lückenhaft und reicht nicht sehr weit zurück. Es lebt gleichsam in einigen wenigen Personen, die als *grand old men* am meisten zu sagen haben. Und nicht jede Wiederkehr eines alten Themas ist mit Erkenntnisfortschritten verbunden. Auch stößt man gegenwärtig kaum auf ein großes Kontroversethema, an dem sich die Geister scheiden. Die religionspädagogischen Debatten sind nicht gerade steril, aber längst nicht so intensiv – schon gar nicht so kontrovers – wie etwa in dem Jahrzehnt zwischen 1965 und 1975. Die Zeit der Grabenkriege ist vorbei, nicht zuletzt weil der Paradigmenwechsel von der Säkularisierung zur Pluralisierung¹ auch die fachinterne Meinungs- und Konzeptionspluralität in ein Licht rückt, in dem nicht jede Differenz Streit provoziert.

Was sich schon einige Zeit abzeichnet, bleibt auch für 2003 charakteristisch: Die (über ein Jahrzehnt lange) Dominanz fachpolitischer bzw. verfassungsrechtlicher Fragen scheint zu Ende zu sein und der wieder ungeteilten Aufmerksamkeit für didaktische Fragen und inhaltliche Qualitätskriterien neuen Raum zu lassen. Die Zukunft des Religionsunterrichts scheint in der öffentlichen Diskussion weniger an seinem schulrechtlichen und -organisatorischen Regelungsrahmen zu hängen als an der Verbesserung des Unterrichts. Das lag nicht zuletzt daran, dass der nun mit der Kompromissempfehlung des Bundesverfassungsgerichts an ein (vorläufiges?) Ende gebrachte LER-Streit so lange im Mittelpunkt der Aufmerksamkeit stand.² Schließlich macht es auch wenig Sinn, ein Jahrzehnt lang ohne ersichtlichen Fortschritt über die »Fächergruppe« oder über konfessionell-kooperativen Religionsunterricht zu reden (zum letztgenannten Thema auch mit interessanten Ergebnissen zu forschen), wenn die Kirchenleitungen sich darüber nicht verständigen können bzw. wenn den evangelischen Landeskirchen dafür der katholische Partner fehlt. Die in der EKD-Denkschrift »Identität und Verständigung« von 1994 – meines Erachtens immer noch: überzeugend – begründete Fächergruppe gleicht einem jener im Fußball so genannten »ewigen Talente«, die ohne nennenswerte Spielpraxis ihre Karriere beenden. Allerdings ist die Situation nicht völlig blockiert: Es zeichnet sich eine wachsende regionale Vielfalt ab. Die Zeit der Globallösungen ist vorbei.

1 Vgl. Friedrich Schweitzer / Rudolf Englert / Ulrich Schwab / Hans-Georg Ziebertz, Entwurf einer pluralitätsfähigen Religionspädagogik, Gütersloh / Freiburg i.Br. 2002.

2 Vgl. quasi als einen Epilog: Wolfgang Huber / Steffen-R. Schultz: Wird endlich gut, was lange währt? Zum Religionsunterricht in Brandenburg, in: ZPT 55 (2003) 2–17.

Eine Ausnahme von dieser Aufmerksamkeitsverschiebung weg von eher rechtlich-organisatorischen hin zu eher inhaltlichen Themen bleibt die Debatte um den islamischen Religionsunterricht. Hier liegt der Ball aber in der Spielhälfte der staatlichen Kultusadministrationen. Die Kirchen und die religionspädagogischen Fachleute haben recht klar Position bezogen. Völlig neue Argumente sind nicht zu erwarten. Lange Hängepartien in den einzelnen Ländern wären verhängnisvoll. Immerhin könnte auch hier die Zeit genutzt werden, von den ausdiskutierten rechtlichen Themen den Blick auf inhaltliche Fragen der zukünftigen Gestaltung eines islamischen Religionsunterrichts zu richten.

Welche Trends sind mir nun 2003 besonders ins Auge gefallen?

Erstens: Das Thema *Bildung*, das die Religionspädagogik schon eine ganze Weile intensiv beschäftigt, hat noch einmal mehr an Gewicht gewonnen. Dabei fällt insgesamt auf, dass kaum anderswo dem immer glatteren Plastikjargon der *Bildungspolitik*, die unter dem Bildungsetikett fast nur noch Fragen wirtschaftlicher und technologischer Konkurrenzfähigkeit abhandelt, so geschlossen begegnet wird wie in der religionspädagogischen Fachszene, aber auch in den einschlägigen kirchlichen Verlautbarungen – mit welcher Aussicht auf Erfolg auch immer.

Zweitens: Unter der Perspektive der *Didaktik* geraten wieder verstärkt Formen, Inhalte und Qualitätskriterien religiöser Lehr-Lern-Prozesse in den Blick, und zwar so, dass die »Schülererfahrungen« – bzw. die dafür gehaltenen Konstrukte der Erwachsenen – nicht mehr unmittelbar normative Bedeutung für didaktische Entscheidungen beanspruchen. Aber der Lebensweltbezug wird deshalb nicht aufgekündigt. Es zeichnet sich eine neue Didaktik der Erschließung des Fremden ab (und zwar auch des fremden Eigenen) und im Zusammenhang damit ein Interesse nicht mehr nur an religiösen Semantiken, schon gar nicht nur an deren ethischen Schrumpfformen, sondern an den Vollzugsformen von Religion – unter dem Stichwort der *Performanz* wird Religion auch syntaktisch, pragmatisch und ästhetisch wahrgenommen. Hierzu gehören auch Impulse für eine postmoderne, die Sprache Kanaans ebenso wie die moralisierende Instrumentalisierung biblischer Texte hinter sich lassende Bibel-didaktik.

Drittens: 2003 setzt sich der Trend fort, mit dem ein lange zurückliegendes Desiderat – 1968 forderte Klaus Wegenast eine »empirische Wendung« der Religionspädagogik! – seit einigen Jahren endlich verwirklicht wird. Regelmäßig, mit wachsendem Erkenntnisgewinn und mit wachsender Qualität bei den methodologischen Standards gehören empirische Untersuchungen zu den interessanteren Publikationen, zunehmend häufig in Verbindung mit Fragestellungen, die für die gerade genannten neuen bibeldidaktischen Impulse belangvoll sind (Stichwort: »Kindertheologie«).

Mit diesen Trends verbinden sich für mich Fragen, die auch als Problemanzeigen zu lesen sind:

- Wie lassen sich die Entwicklungen in der empirischen Forschung und die Wiederentdeckung von Bildung verbinden – ohne dass Bildung

dabei, wie schon einmal nach dem Ausrufen der empirischen Wende in den Erziehungswissenschaften, in der Perspektive und unter dem Druck empirischer Themen in einen Funktionalisierungs- und Instrumentalisierungssog gerät und sich damit als Bildung selbst durchstreicht?

- Wie lässt sich das neue Interesse an der Didaktik *bildungstheoretisch* anschlussfähig halten, um vor der Verflachung zur Methodik, vor der bloßen aktionistischen Beschwörung auch kreativer Handlungskonzepte bewahrt zu werden?

Schließlich fällt mir 2003 *viertens* etwas auf, was diagnostisch auch dann bemerkenswert ist, wenn es sich nicht als neuer »Trend« bestätigen sollte: Die Religionspädagogik der zweiten Hälfte des letzten Jahrhunderts, und hier insbesondere der letzten drei Jahrzehnte, wird sich nun selbst historisch. Und wird darüber wohl auch fast unvermeidlich ein Stück weit *historisiert*. Die Turbulenzen, in denen sich in engsten Zeiträumen und in Debatten von höchster Intensität die Religionspädagogik nach der Zwischenphase der Evangelischen Unterweisung gleichsam noch einmal selbst neu erfand, werden nun – noch unter den Augen der damaligen Protagonisten und auch nicht ohne deren Beteiligung – zum Gegenstand historischen Urteils. Vermutlich können sie das werden, weil seit Beginn der 80er Jahre eine Phase vergleichsweise kontinuierlicherer und weniger kontroverser Entwicklungen hinter uns liegt und die damaligen Kontroversen heute (fast) gegenstandslos geworden sind. Umso schwieriger, wenn die historische Rekonstruktion strikt jeder Historisierung auszuweichen sucht und die unverminderte Aktualität beispielsweise des »problemorientierten Religionsunterrichts« behauptet. Ich komme darauf zurück.

II.

Im Weiteren mein Durchgang durch ausgewählte Veröffentlichungen zu einzelnen Stichworten:

1. Bildung:

Albrecht, Christian: Bildung in der Praktischen Theologie, Tübingen.

Biehl, Peter und *Nipkow, Karl Ernst*: Bildung und Bildungspolitik in theologischer Perspektive (Schriften aus dem Comenius-Institut 7), Münster/W.

Böhm, Günter: Zum Verständnis der EKD-Denkschrift »Maße des Menschlichen«, in: Religion heute, Heft 55, 172–173.

Böhm, Günter: Bildung mit menschlichem Maß: Herausforderung für Schule und Kirche nach PISA und Erfurt, in: Schule und Kirche, Heft 2; 4–13.

Dressler, Bernhard: Menschen bilden? Theologische Einsprüche gegen pädagogische Menschenbilder, in: EvTh 63, Heft 4; 261–271.

Englert, Rudolf: Was bringt uns Bildung?, in: *Pohl-Patalong, Uta* (Hg.): Religiöse Bildung im Plural, Schenefeld, 19–29.

Evangelische Kirche in Deutschland, Rat der: Maße des Menschlichen. Evangelische

- Perspektiven zur Bildung in der Wissens- und Lerngesellschaft – eine Denkschrift des Rates der Evangelischen Kirche in Deutschland, Gütersloh.
- Götzelmann, Arnd: Die Bildungsverantwortung evangelischer Kindertagesstätten, in: PrTh 38, Heft 1; 41–52.
- Korsch, Dietrich: Gelebte und gelehrte Religion in Kirche und Schule, in: ZPT 55, Heft 1; 28–39.
- Korsch, Dietrich: Religion – Identität – Differenz: ein Beitrag zur Bildungskompetenz des Religionsunterrichts, in: EvTh 63, Heft 4; 271–279.
- Kumlehn, Martina: Selbstbegrenzung, Dialog und Begegnung. Religionspädagogische Optionen in der pluralen Gesellschaft, in: EvTh 63, Heft 1; 60–70.
- Kunstmann, Joachim: Selbstentfaltung und Sinn für das Leben. Was hat das Christentum mit Bildung zu tun?, in: Pohl-Patalong, Uta (Hg): Religiöse Bildung im Plural, Schenefeld, 49–64.
- Meyer-Blanck, Michael: Konfession – Kompetenz – Kultur. Wofür qualifiziert der Religionsunterricht? in: Loccumer Pelikan, Heft 2; 65–69.
- Meyer-Blanck, Michael: Tradition – Integration – Qualifikation: Die bildende Aufgabe des Religionsunterrichts an Europas Schulen, in: EvTh 63, Heft 4; 280–288.
- Meyer-Blanck, Michael: Sünde – Gericht – Freiheit: Über die christliche Fundierung einer Bildung zur Mündigkeit, in: Schule und Kirche, Heft 1, 4–9.
- Nipkow, Karl Ernst: Religion im Ethikunterricht. Schulpädagogische, bildungstheoretische und methodologisch-wissenschaftstheoretische Überlegungen, in: Ethik und Unterricht (edition ethik kontrovers 11); 15–24.
- Pirner, Manfred: Religiöse Grundbildung zwischen Allgemeinbildung und christlicher Lebenshilfe, in: www.theo-web.de.
- Pohl-Patalong, Uta (Hg.): Religiöse Bildung im Plural: Konzeptionen und Perspektiven. Ein Lernort Gemeinde-Buch, Schenefeld.
- Scharer, Matthias: Die »Wozu-Falle« in der (religiösen) Bildung: ein kultureller Grenzgang, in: RPädB Heft 50; 39–48.
- Schmid, Hans: Assoziation und Dissoziation als Grundmomente religiöser Bildung. Zur Frage nach dem »Wozu« religiöser Bildung heute, in: RPädB Heft 50; 49–57.
- Schreiner, Peter: Evangelische Bildungsverantwortung in Europa, in: PrTh 38, Heft 1; 15–30, und ZPT 55, Heft 1; 28–39.
- Schröder, Bernd: Mindeststandards religiöser Bildung und Förderung christlicher Identität, in: www.theo-web.de.
- Schweitzer, Friedrich: Evangelische Bildungsverantwortung – neue Herausforderungen, in: PrTh 38, Heft 1, 5–15.

Schon Rainer Preul hat in seiner »Kirchentheorie« von 1997 die »Kirche als Bildungsinstitution« zu verstehen gegeben. Ähnlich grundsätzlich bringt Chr. Albrecht den Bildungsbegriff in Anschlag, wenn er nach »Bildung in der Praktischen Theologie« fragt: »Bildung ist die zentrale, aber stets gefährdete Reflexionskategorie der Praktischen Theologie.« »... die neuzeitlich-protestantische Praktische Theologie als ganze ist ... ein Realisat des protestantischen Bildungsgedankens, insofern sie an die Stelle pastoraler Kasuistik ... das Ideal urteilsfähiger und sachgemäßer Selbständigkeit gesetzt hat.« Albrecht spielt den Bildungsbegriff in kulturtheoretischer Perspektive an den Themen Kulturhermeneutik, Biographiereflexion, Seelsorgelehre und Predigthilfeliteratur durch. Bildungsprozesse im engeren Sinne (z.B. als Unterrichtsgeschehen) kommen nicht vor. Jedoch kann ein solcher weit ausholender Rekurs auf Bildung der Religionspädagogik als einer Teildisziplin der Praktischen Theologie

nur gut tun. In dieser Grundsatzperspektive können die Analogien nicht nur zwischen der individualitätsfördernden protestantischen Reflexionskultur und dem neuzeitlichen Bildungsbegriff ins Licht rücken, sondern auch die Analogien zwischen der Religion als »Kultur des Verhaltens zum Unverfügbaren« (H. Lübke) und der ebenfalls nicht auf operationalisierbare Zwecksetzungen zu verengenden Bildung. Das muss in einer Zeit betont werden, in der es auch in der Religionspädagogik einzelne Stimmen gibt, die in die »Wozu-Falle« (M. Scharer) tappen und religiöse Bildung dem Staat und der Gesellschaft z.B. als Werteerziehungs-Medium andienen.

Die Gefahr, Bildung bestimmten Zwecksetzungen auszuliefern und darüber zu vergessen, dass »Bildung nur dann funktional ist, wenn sie nicht nur funktional ist« (Helmut Peukert) – diese Gefahr ist schon deshalb immer wieder zu bedenken, weil Bildung, auch religiöse Bildung, realistischerweise nicht ohne jeden Bezug zu *Ausbildung*, also zur Vermittlung von Kenntnissen, Kompetenzen und Qualifikationen zu denken ist. Konkret stellt sich die Aufgabe sorgfältiger Unterscheidungen, weil auch der Religionsunterricht sich nicht der insgesamt für die schulischen Fächer obligatorischen Formulierung von Qualitätsstandards entziehen kann. Diesem Problem gehen B. Schröder und M. Pirner in zwei ursprünglich auf der AfR-Tagung in Berlin vorgetragenen Texten in der Internetzeitschrift www.theo-web.de nach.

Ich konzentriere mich auf Schröder. Er hält dafür, dass »religiöse Grundbildung« so, wie es der Erziehungswissenschaftler Dietrich Benner »für jede Form von Allgemeinbildung« verlangt, »zum ›szientifischen‹ Umgang mit Welterfahrung und zwischenmenschlicher Begegnung befähigen, letztlich auch wissenschaftspropädeutisch funktional sein« solle. Wenn ich es richtig sehe, zielt Benners Begriff von Allgemeinbildung allerdings auf den *Perspektivenwechsel* zwischen szientifischem Weltumgang und »alltäglichen Umgangsverhältnissen«, und damit auf deren wechselseitigen Bezug zugleich mit deren Unterscheidung. Eben in einer solchen Unterscheidungsfähigkeit, die zugleich die Voraussetzung von Anschlussfähigkeit ist, sehe ich auch ein wesentliches Spezifikum religiöser Bildung.

Schröder wirft einen Blick auf die Geschichte des Bildungsbegriffs in der Religionspädagogik der letzten Jahrzehnte. Den »religionsdidaktische(n) Abschied vom Leitbild operationalisierbarer Lernziele und vom Ideal eines Lerngefüges, der anhand empirischer Unterrichtsforschung konstruiert wird«, hält er »für bemerkenswert still«. Mir ist nicht ganz klar, wie viel Bedauern in dieser Feststellung mitschwingt. Jedenfalls scheint mir Schröder etwas zu umstandslos die Ziele »Überprüfbarkeit und Qualifikationsorientierung« für »unverzichtbar« zu halten (101). In seiner Perspektive »(beschreiben) Standards ... religiöse Grundbildung kompetenz-orientiert« – sie lasse sich »also weder unter Absehung von Inhalten erwerben noch ist sie auf den Erwerb von Kenntnissen bzw. Wissen beschränkt« (103). Freilich räumt Schröder ein – und findet darin meine Zustimmung: »Je länger ich über die Herausforderung ›religiöser Grundbildung‹ nachdenke, desto ablehnender stehe ich diesem Begriff gegenüber«, weil er das »unverkürzte, nicht operationalisierbare Verständnis von Bildung nur verundeutlichen« könne (104). Ist es vor diesem Hintergrund hilfreich, die Erschließung der christlichen Religion an einem Kompetenzenkatalog zu orientieren? (»Deutungskompetenz«, »Ausdruckskompetenz«, »Kommunikationskompetenz«, »Reflexionskompetenz«, »(ethisch/soziale) Handlungskompetenz«) (108f)?

Zwei gerade genannte Gesichtspunkte bringt *D. Korsch* (»Religion – Identität – Differenz«) zusammen: Als systematischer Theologe setzt er (1.) am *Bildungsbegriff* ähnlich grundsätzlich an wie *Albrecht* und entfaltet dann den Zusammenhang von Religion und Bildung im Blick auf grundlegende Differenzmuster in unserem Selbst- und Weltverhältnis. Überraschend: *Korsch* macht einen »ganz praktischen und durchschlagenden Grund für die Unverzichtbarkeit« des umstrittenen Begriffs der »Religion« geltend: »das ist der Religionsunterricht an unseren öffentlichen Schulen«. Religion bezeichne den Ort, an dem »individuelle Evidenz und Verbindlichkeit der haltungsprägenden Tradition« zusammen kommen. »Wie immer und mit welchem Begriff wir diese Funktionsstelle bezeichnen wollen, für die Aufgabe eines allgemeinen Schulsystems in einer demokratischen Gesellschaft ist die Wahrnehmung und Ausfüllung derselben unverzichtbar«. *Korsch* schlägt »einen bildungsbezogenen Religionsbegriff vor, der einerseits an Deutungsprozesse allgemeiner Art anknüpft, andererseits in die religiöse Bestimmtheit hinein führt.« Die mit unserer leibseelischen Konstitution verbundene Unerlässlichkeit des Deutens stellt uns vor (2.) »unüberwindliche Differenzen des Lebens«, die wir nur dann deuten können, »wenn wir uns auf eine Kraft des Zusammenhangs des Verschiedenen beziehen, über die wir nicht selbst verfügen.« In dieser Perspektive wird Religion (1.+2.) als *Bildungskategorie* zur »Differenzkompetenz des eigenen Lebens.«

Im Anschluss an eine systematische Auswertung (»Gelebte und gelehrte Religion in Kirche und Schule«) der niedersächsischen ReligionslehrerInnen-Studie (A. Feige u.a.) kommt *Korsch* – statt wie sonst üblich, die Schule und ihr Personal am kirchlichen Standard zu messen und für defizitär zu erklären – zu dem Schluss, dass das, was für die Religionslehrerschaft gilt, nun auch deutlich für die Pfarrerschaft zu sagen ist, nämlich »dass es nur eine akademische Bildung ist, die genügend Distanz zu und Aneignungsmöglichkeiten von religiösen Traditionsbeständen schafft, um den Beruf erfolgreich zu bestehen. Gerade die Praxis fordert ... die Wissenschaft« (39) – man könnte daraus die Forderung nach einer bildungstheoretisch fundierten religiösen Professionstheorie herauslesen.

Kontinuitäten und neue Aktualitäten im Zusammenhang von Bildung und Religion rücken ins Bewusstsein durch einen bemerkenswerten Sammelband, den zwei Nestoren des Faches, *K.E. Nipkow* und *P. Biehl* herausgegeben haben: »Bildung und Bildungspolitik in theologischer Perspektive«. Man muss wohl sagen, dass hier noch einmal an die Maßstäbe erinnert wird, die theologisch nicht unterboten werden dürfen, wenn über Bildung geredet wird. Das Thema *Bildung* verschränkt sich in diesem Band mit dem beobachteten Trend zur Rekonstruktion der *jüngeren Geschichte* der Religionspädagogik. Zunächst wird ein geradezu klassisch zu nennender Text der neueren Religionspädagogik wieder abgedruckt: *Biehls* »Die Gottebenbildlichkeit des Menschen und das Problem der Bildung. Zur Neufassung des Bildungsbegriffs in religionspädagogischer Perspektive« (9–102) aus Derselbe, Erfahrung, Glaube und Bildung. Studien zu einer erfahrungsbezogenen Religionspädagogik,

1991. Geschrieben wurde diese große Studie zu einer Zeit, in der gerade begonnen werden konnte, auf die nicht lange zuvor erfolgte Wiederaufnahme des bildungstheoretischen Diskurses zurückzublicken. Biehl beschränkte sich nicht auf eine ideengeschichtliche Rekonstruktion, sondern schloss religionspädagogische Theorie unmittelbar an systematisch-theologische Überlegungen an. Weil »allgemeine und religionspädagogische Bildungstheorien ... mit dem kritischen Bildungsbegriff eine *gemeinsame* normative pädagogische Kategorie (haben), die die *Unverfügbarkeit* der Person im Prozess der Menschwerdung des Menschen sichert«, deshalb muss eine religionspädagogische Bildungstheorie mehr sein als eine Theorie religiöser Bildung (11) – diese These ist 2003 womöglich noch bedeutsamer als 1991. Sodann der im Anschluss an E. Jüngel formulierte Satz: »*Subjekt muss der Mensch im Prozess seiner Bildung erst werden, Person ist er immer schon*. Bildung ist also *Folgephänomen* des Personseins« (40).

Was könnte man aus dem Abstand von heute anders sehen? Vielleicht wäre Klafkis Konzept der Schlüsselprobleme angesichts zeitdiagnostischer Veränderungen und einer größeren Skepsis gegenüber der Möglichkeit, Bildung intentional auszurichten, heute vorsichtiger zu rezipieren. Theologisch vervollständigt Biehl den Rekurs auf die Gottebenbildlichkeit des Menschen mit einem Hinweis auf die im »Streit um das Freiheitsverständnis« zur Geltung zu bringende Rechtfertigungslehre (42, v.a. 44ff). Das könnte man heute wohl noch schärfer akzentuieren: Durch den Gedanken der Rechtfertigung des Gottlosen erhält das Theologumenon der Gottebenbildlichkeit ein noch deutlicheres Profil, wird noch strikter vor substanzialistischen Missverständnissen bewahrt und gewinnt zugleich als Deutekategorie – soweit das für Glaubenssätze überhaupt gesagt werden kann – günstigere Anschlussmöglichkeiten an die neueren Debatten um Menschenwürde. Kurz: Die Rechtfertigungslehre verspricht Plausibilitätsgewinne für theologische Argumente in säkularen Kontexten. Auch hier ist eine Analogie stark zu machen: Da die Personwürde nicht an empirische Eigenschaften des Menschen gebunden ist, sondern unverdient und unverdienbar zugesprochen wird, kann Bildung die Würde einer Person nicht konstituieren – aber das Personsein ist als Bedingung der Möglichkeit von Bildung zu denken.

Schließlich: »Die Formulierung des Bildungsziels hält gegen bestimmte postmoderne Tendenzen an der Unhintergebarkeit des Subjekts fest« (67) – ja, aber müssen wir das Subjekt in Bildungsprozessen heute nicht doch etwas stärker zusammen mit der Brüchigkeit von Subjektivität, mit ihrem Mangel an Selbsttransparenz, mit der Grenze der Selbstverfügung denken? Und wir können das doch, ohne das Subjekt dem Prozess der postmodernen Dekonstruktionen auszuliefern, weil wir es theologisch immer schon entgegen allen modernen Selbstermächtigungsansprüchen als ein »Sein aus unverfügbarem Grunde« denken. Didaktisch spiegelt sich das in der Möglichkeit, in regelgeleitete Lehr-Lernprozesse einzutreten und zugleich die Grenze der empirischen Erfassbarkeit und technischen Operationalisierbarkeit von Lernen stark zu machen. In dieser Hinsicht gilt dann weiter uneingeschränkt die These, »Religionspädagogik« sei zu verstehen als eine »*Sprachlehre des christlichen Glaubens*« (69).

Ein Kommentar von Nipkow (103–110: »Die Bildungsfrage der Kirche nach innen und außen im Spiegel der bildungstheoretischen Reflexionen

Peter Biehls³) würdigt Biehls Ausführungen u.a. mit einem Seitenblick auf die Pädagogik als Wissenschaft, die, sofern sie überhaupt über Bildung im emphatischen Sinne nachdenkt, über ihre normativen Grundlagen nur selten klar Rechenschaft ablegt.

Ein neuer Beitrag von *Biehl* schließt sich an: »Die Wiederentdeckung der Bildung in der gegenwärtigen Religionspädagogik. Ein Literaturbericht« (111–152), der die einschlägige theologische, erziehungswissenschaftliche und religionspädagogische Literatur bis 2002 durchmustert. »Die Entwicklung einer allgemeinen Bildungstheorie ist die Aufgabe einer säkularen Pädagogik, die unter den Bedingungen der Neuzeit ohne theologische Prämissen arbeitet und jede theologische Bevormundung strikt ablehnt. Die Theologie kann nur erwarten, dass es sich bei der Bildung um eine offene Interpretationskategorie handelt, die nach dem *Modell von Analogie und Differenz* weiter ausgestaltet werden kann« (111). Helmut Peukert arbeite demnach die »Analogien zwischen Pädagogik und Theologie klar heraus« (112); Dietrich Benner könne »auf überzeugende Weise zeigen, dass sowohl Religion der Bildung als auch Bildung der Religion bedarf« (114); schließlich Jürgen Oelkers: »Wenigstens ist bislang keine Pädagogik entstanden, der es gelungen wäre, die Verwendung religiöser Deutungsmuster zu vermeiden« (118). Ganz so religionsabstinent agiert die Pädagogik also doch nicht.

In systematisch-theologischer Hinsicht wird nun tatsächlich die »Rechtfertigungslehre« zur »zentralen Interpretationskategorie«: »Es bietet sich an, Bildung als Norm der Pädagogik und Rechtfertigung allein aus Glauben in ein kritisches Verhältnis zu setzen« (120). Ein »unentdeckter« Beitrag von Korsch⁴) findet Biehls besondere Würdigung und darin die »bildungstheoretische Pointe«, »dass auch der Glaube selbst nichts Unmittelbares ist, sondern sich nach dem Muster kategorialer Bildung als wechselseitig vermittelt begreifen lässt ... Der Beitrag von Korsch entwickelt ein Bildungsverständnis, das pädagogischen wie theologischen Herausforderungen entspricht, den von Oelkers betonten Zukunftsaspekt der Bildung durch den Verheißungscharakter, der mit Bildung verbunden ist, unterstreicht und der damit für die Religionspädagogik wichtige Kategorien bereitstellt« (125f).

Der Band wird abgeschlossen durch einen aufschlussreichen Beitrag von *Nipkow* (»Zur Bildungspolitik der evangelischen Kirche. Eine historisch-systematische Studie«, 153–251): Ein historischer Rückblick, in dem Nipkow einen schmalen Grat als Historiker und als Zeitzeuge begeht (vom Beginn der »Weimarer Republik bis zur EKD-Denkschrift »Maße des Menschlichen«), deckt Ambivalenzen auf: Es hat lange gedauert, bis die evangelische Kirche in der Moderne ankam und bereit und imstande war, das, was ihr als das Erbe der eigenen Tradition in den modernen Bildungstheorien begegnete, als legitim anzuerkennen und sich (wieder) anzueignen – eine historische Einsicht, die vor allzu vollmundigen Deutungsansprüchen auf dem Feld der Bildungstheorie wie der Bildungspolitik schützen sollte. Auch bei Nipkow könnte mit einer gewissen inhaltlichen Verschiebung von »Differenz-Kompetenz« die Rede sein: »Bildung ist ein Prozess, bei dem sich Sachverhalte in der *Dialektik der*

3 Zuerst erschienen in: *Bernhard Dressler* u.a. (Hg.), *Hermeneutik – Symbol – Bildung. Perspektiven der Religionspädagogik seit 1945*, Neukirchen-Vluyn 1999.

4 »Bildung und Glaube«, in: *NZfStH* 36 (1994), 190–214.

Wahrnehmung von Differenz und Integration in ihrer Bedeutung erschließen: Bildendes Lernen ist Lernen an Differenzen und durch sie hindurch« (205). Diese Formulierung enthält – ohne dass Nipkow das selbst in der gebührenden Schärfe betont – auch eine kritische Spitze gegenüber allzu glatt projizierten Konzepten von interreligiösem Lernen, nicht zuletzt, wenn sie zudem noch werterzieherisch funktionalisiert werden.

Einen nicht vergleichbar in die Tiefe bohrenden, sondern das Feld in die Breite ausmessenden Sammelband hat *Uta Pohl-Patalong* herausgegeben: »Religiöse Bildung im Plural«. Der Band folgt der Konzeption der Zeitschrift »Lernort Gemeinde«. Die thematische Breite der Beiträge umfasst das ganze Feld religiöser Bildungsbereiche in- und außerhalb der Kirche; sie sind überwiegend gut lesbar geschrieben und um elementare Klärungen ohne Simplifizierungen bemüht. Hervorzuheben ein Beitrag von *Rüdiger Sachau*: »Der schlafende Riese. Erwachsenenbildung unter den Bedingungen der Moderne« (7–18).

Meine Zustimmung und meinen Widerspruch findet *Rudolf Englert* (»Was bringt uns Bildung?« 19–29). Englert moniert an den bildungspolitischen Diskursen der Gegenwart zu Recht, dass in ihnen die »wesentlichen Gehalte« des Bildungsbegriffs überwiegend »ganz unter den Tisch« fallen.

Neben der »Digitalisierung« und der »Ökonomisierung« erregt die »Postmodernisierung« von Bildung (22f) Englerts Einwände, die insgesamt in einem gewissen kulturkritischen Tonfall formuliert werden: »An die Stelle einer Vermittlungs-Didaktik, die bei den Intentionen der Lehrenden ansetzt, tritt mehr und mehr eine Aneignungs-Didaktik, die davon ausgeht, dass jede lernende Person selbst Konstrukteurin ihrer Bedeutungswelt ist.« So aber bleibe die Vernunft instrumentell und das Wahrheitsverständnis aktualistisch. Abgesehen davon, dass die Behauptung, in dieser Perspektive hätte Adolf Eichmann als gebildet gelten müssen, abwegig ist: Englerts Folgerung ist nicht zwingend! Es ist ja gerade ein »schwaches« postmodernes Denken, das die Herrschaftsansprüche einer starken instrumentellen Vernunft unterlaufen kann. Und: In Bildung ist eine Hoffnung auf Humanität lebendig, sie ist aber keine Garantie für moralische Güte. Eingängig charakterisiert *Englert* den »Mehr-Wert von Bildung als Prozess«: »Bildung ist In-duktion und E-duktion« (24). Wenn es dagegen zum »Mehr-Wert von Bildung als Ziel« im Anschluss an E. Weniger heißt, Bildung sei der »Zustand, in dem man Verantwortung übernehmen kann«, wäre genauer zu prüfen, ob diese ethische Akzentuierung nicht eine Vereinseitigung des Bildungsgedankens nach sich ziehen könnte.

J. Kunstmann (»Selbstentfaltung und Sinn für das Leben. Was hat das Christentum mit Bildung zu tun?«, 49–64) positioniert sich mit seinem ästhetisch zugespitzten Begriff religiöser Bildung scharf gegen Nipkow (53f), bei dem »Bildung« ... vor allem als die »Bildungsmitverantwortung« der Kirchen«, also institutionalistisch statt individuell, verstanden werde: Die einzige wirklich spitz formulierte Grundsatzkontroverse, die ich gegenwärtig in der Religionspädagogik beobachte. Für Kunstmann bleibt es »fraglich, ob Nipkow den Gehalt des Bildungsgedankens überhaupt einlöst«, denn recht eigentlich ziele er »christliche Sozialisation

unter spätmodernen gesellschaftlichen Bedingungen« an. Starker Tobak, der auch dann überzogen erscheint, wenn man dem ethischen bzw. moralerzieherischen Akzent, wie er im Verlauf von Nipkows Lebenswerk unterschiedlich stark hervortritt, eher reserviert gegenübersteht.

Bildung und Rationalität werden hier so gegeneinander in Stellung gebracht, dass Bildung als Gegenbegriff zur Aufklärung erscheint, was auch dann historisch überzeichnet ist, wenn man bei Schleiermacher, einem der Gewährsleute Kunstmanns, eine aufklärungskritische Position einräumt. Aber Schleiermacher bezog sich eben doch dialektisch derart auf die Aufklärung, dass er sie überbot, nicht aber hinter sie zurückfiel. So erscheint auch die Kritik an Klafki – die ich im Grundsatz nachvollziehbar finde – überzogen: »Der Bildungsgedanke, der ursprünglich der freien Entfaltung der Person galt, ist hier in einer Weise auf die Effektivität eines *Ausbildungssystems* eingeengt, die ihren funktional-technokratischen Zug kaum noch verleugnen kann« (55). So sehr ich mit Kunstmann die »ästhetische Parallele zwischen Bildung und Religion« (63) ziehe, so sehr ich die »Dialektik der Aufklärung« zeitdiagnostisch nicht für folgenlos ignorierbar halte – sie einfach zu hintergehen, als könnten wir die Moderne hinter uns lassen, ist sie nicht. Und kann man einfach an die postmoderne Vernunftkritik anknüpfen und zugleich am starken Subjektbegriff festhalten wollen (»Entfaltung der Person«, »autonome Freiheit der Person« etc.)? Die gleichsam vorkritisch gedachte »Anbahnung« und »Erschließung« von »Evidenzen« im Raum der Religion ist nicht so undialektisch wie in einem Phasenmodell zu trennen von einer als zweitem Schritt folgenden »rationalen Verständigung und Überprüfung«: Reflexivität ist heute – das ist ja gerade das Signum der »zweiten Moderne!« – in die Erschließungsvorgänge selbst eingelagert.

Und ein letzter Einwand: Kunstmanns emphatischer Zugriff aufs »Leben« (im Gegensatz zur »Lehre«) wird an der Schule, die das Leben immer nur ästhetisch-reflexiv gebrochen in ihren Mauern beherbergen kann, ins Leere laufen – und er scheint dies mit seiner Gegenüberstellung von Bildung nicht nur mit »Erziehung«, sondern auch mit »Unterricht« (62) zu ahnen. Wer Schleiermacher so weit folgt, muss ihm dann auch bis zum Verzicht auf den schulischen Religionsunterricht folgen. Ich formuliere diese Kritik in dieser Schärfe, weil ich es bedauerlich finde, dass der von *Kunstmann* in vieler Hinsicht so überzeugend geforderte Paradigmenwechsel – weg von einer moralisch begründeten religiösen Erziehung, hin zu einer ästhetisch begründeten religiösen Bildung – durch zu plakative Frontstellungen diskreditiert wird.

Wer von *Elisabeth Naurath* (»Von der Bilderflut zum Bildungsprozess«, 65–79) den soundsovielten Aufguss eines kulturkritischen Lamentos à la Neil Postman (Stichwort »Reizüberflutung«) erwartet, wird angenehm überrascht durch ein Plädoyer für die »Stärkung der Wahrnehmungskompetenz in der religiösen Bildung«, das im Blick auf »Leiblichkeit« und »Gender« nicht die für Bildung konstitutive Reflexivität (»Blick in den Spiegel«) ausblendet.

Anregend auch und den Bildungsdiskurs in ein neues Licht rückend: *U. Pohl-Patalong*, die Herausgeberin, (»Impulse setzen und Perspektiven erweitern«, 137–155) bringt Bildung mit Denkansätzen aus dem Bereich der systemischen Therapie und Beratung in Zusammenhang, ohne Bildung zu therapeutisieren. Ihre konstruktivistische Position etwa hinsichtlich der »Wahrheitsfrage« könnte auch als Antwort auf *Englerts* skeptische Warnung im gleichen Band vor postmoderner Beliebigkeit

verstanden werden: »Systemisches Denken mündet gerade nicht in ›Beliebigkeit‹, sondern nötigt dazu, die – den Erkenntnisprozess mit bestimmenden – persönlichen Entscheidungen und Vorlieben bewusst zu verantworten, weil die Verantwortung nicht mehr auf die ›objektive Realität‹ abgewälzt werden kann« (141).

Bei *Johannes Rehm* (»Ökumenisches Lernen im 21. Jahrhundert«, 171–182) wird mir nicht klar, was er als Lernziel verstehen will: gegenseitige »Bereicherung« (und damit die Gefahr, alles Fremde, Verstörende am Anderen auszublenden und einzuverleiben)? Gar die Entdeckung, dass in der »interkonfessionellen Ökumene« die »Unterschiede keineswegs von kirchentrennender Bedeutung sind« – als hätten sich die Katholiken von Rom getrennt? (178f) Und der Rekurs auf Künigs Weltethos (im Blick auf die »interreligiöse Ökumene«) ist mir weder in der Zeitdiagnose (»Zeit ohne Ethos«) einleuchtend noch in handlungspraktischer Hinsicht wünschenswert: Ich fürchte die Funktionalisierung der Religion zu einem Welttretungsprogramm, das in seiner Hybris gerade jeder Religion widerspricht und das zudem angesichts der Komplexität der globalen Situation hoffnungslos unterkomplex ist.

Schließlich *Hubert Klingenger* (»LebensManagement konkret. Ein Konzept zur Persönlichkeitsbildung«, 237–252): Ich finde es unglücklich, diesen interessanten, Zustimmung und Widerspruch evozierenden Band mit einem Beitrag abzuschließen, in dem Bildung und Konditionierung kaum noch zu unterscheiden sind: Geradezu als technizistisch operationalisierbar gedachte Kompetenzkataloge sollen dazu helfen, das Leben zu »managen«. Es begegnet eben jener bildungsfeindliche Jargon aus Organisationsberatung und Managementtheorien, der schon in bildungspolitischen Kontexten kaum noch erträglich ist, nun gar mit Anspruch auf die individuelle Lebensführung. Was diese Art Verfügungsdenken mit Religion zu tun hat, ist mir, mit Verlaub, unerfindlich. Aber vielleicht muss ein solcher Sammelband auch einen solchen ärgerlichen Beitrag enthalten, wenn er das Spektrum des Bildungsdiskurses einigermaßen vollständig abbilden will.

Ein letzter Titel in dieser Rubrik: die Denkschrift »Maße des Menschlichen« – leicht zu kritisieren (so etwa von *Chr. Grethlein* in *EvTh*, Heft 4), denn solche Texte tragen ja immer die Spuren schwieriger Kompilationsprozesse und Kompromisse in der Sache wie im Stil. Ich muss sagen: Ich finde es beruhigend, dass sich in der gegenwärtigen Bildungsdiskussion eine weitere Stimme gegen die leider vorherrschenden bildungsutilitarischen Verflachungen erhebt – nicht nur eine einzelne wissenschaftliche Stimme, sondern die einer nicht ganz bedeutungslosen Institution. Deutlich ist: Wer für *religiöse* Bildung als eine öffentliche Aufgabe eintritt, muss etwas zur Bildung *allgemein* sagen. Damit muss sich die Evangelische Kirche in Deutschland (und konkret: die evangelischen Landeskirchen) aber auch behaften lassen: Öffentliche Bildungsverantwortung kann nur eine Kirche übernehmen, die im binnenkirchlichen Kräftespiel um knappe Ressourcen Bildung nicht zugunsten eines engen Verständnisses von »Kernaufgaben« der Verkündigung zurücksetzt und der Vorherrschaft parochialer Strukturen zum Opfer fallen lässt. Wie heißt es in Nipkows Analyse zur »Bildungspolitik der evangelischen Kirche«?: »Das Verhältnis von ›Verkündigung‹ und ›Bildung‹ ist in Kirchenleitungen und Gemeinden noch nicht überall vor einem

schiefen Prioritätenbewusstsein als Erbe der Vergangenheit geschützt« (209).

2. Didaktik:

Alkier, Stefan: Die Wunderfrage als offene Frage, in: *Schönberger Hefte* 33 Heft 3, 18–23.

Alkier, Stefan: Fremdes Verstehen. Überlegungen auf dem Weg zu einer Ethik der Interpretation biblischer Schriften, in: *ZNT* 6 Heft 11, 48–59.

Bizer, Christoph: Kirchliches: Wahrnehmungen – sprachlich gestaltet – zum Wahrnehmen, in: *Klie, Thomas u.a. (Hg), Schauplatz Religion*, Leipzig, 23–46.

Boschki, Reinhold: »Beziehung« als Leitbegriff der Religionspädagogik: Grundlegung einer dialogisch-kreativen Religionsdidaktik. Ostfildern (Glaubenskommunikation Reihe Zeitzeichen; 13) Zugl.: Tübingen, Univ., Habil.-Schr.

Fenske, Wolfgang: Ein Mensch hatte zwei Söhne: das Gleichnis vom verlorenen Sohn in Schule und Gemeinde. (Theologie für Lehrerinnen und Lehrer, Thema) Göttingen.

Hanisch, Helmut: Religiöse Begriffsentwicklung als Impuls zur Glaubensentwicklung, in: *RL-Zeitschrift für Religionsunterricht und Lebenskunde* 32, Heft 3; 3–7.

Heil, Stefan und Ziebertz, Hans-Georg: Abduktive Korrelation: Der dritte Weg, in: *KatBl* 128, Heft 4; 290–297.

Klie, Thomas: Performativer Religionsunterricht: von der Notwendigkeit des Gestaltens und Handelns im Religionsunterricht, in: *Loccumer Pelikan*, Heft 4; 171–177.

Klie, Thomas und Leonhard, Silke (Hg.): Schauplatz Religion: Grundzüge einer performativen Religionspädagogik. Leipzig.

Leonhard, Silke: Bei Leibe: Religion zu Wort kommen lassen: Körperlichkeit in religionspädagogischer Wahrnehmung, in: *Klie, Thomas u.a. (Hg.), Schauplatz Religion*, Leipzig; 166–191.

Leonhard, Silke: Mit dem Körper Religion lernen?: Ein Plädoyer für eine leiborientierte Wahrnehmung, in: *Wege zum Menschen* 55, Heft 6, 353–360.

Kropac, Ulrich: Schülerinnen und Schüler als »Exegeten« oder als »Raumfahrer« im biblischen Zeichenuniversum?: Bibeldidaktische Suchbewegungen zwischen Entwicklungspsychologie und Semiotik, in: *rhs* 46, Heft 2, 107–114.

Kropac, Ulrich: Bibelarbeit als Dekonstruktion: neue Perspektiven für das biblische Lernen, in: *KatBl*; 128, Heft 5, 369–374.

Kropac, Ulrich: Sperrige Texte für Jugendliche: Grundsätze einer Wunderdidaktik, in: *ru*; 33, Nr.4; 127–130.

Meurer, Thomas: Der »ausgelutschte« Klassiker: wozu und zu welchem Zweck sollen Schüler noch die Bibel kennenlernen? in: *Kontexte*; Heft 1, 4–10.

Theißen, Gerd: Zur Bibel motivieren: Aufgaben, Inhalte und Methoden einer offenen Bibeldidaktik. Gütersloh.

Ziebertz, Hans-Georg, Heil, Stefan, Prokopf, Andreas (Hg): Abduktive Korrelation. Religionspädagogische Konzeption, Methodologie und Professionalität im interdisziplinären Dialog. (Empirische Theologie 12), Münster/Hamburg/London.

Der Korrelationsdidaktik hat R. Englert schon vor einigen Jahren einen ehrenvollen Abgang gewünscht. Nun bringt *H.-G. Ziebertz* mit seinen Mitarbeitern das Konzept der »abduktiven Korrelation« als einen neuen, »dritten Weg« ins Spiel, auf dem die religionsdidaktischen Aporien zwi-

schen Deduktion (material-kerygmatische Didaktik) und Induktion (erfahrungsorientierte Didaktik) überwunden werden sollen. Der gehaltvolle und anregende Band (»Abduktive Korrelation. Religionspädagogische Konzeption, Methodologie und Professionalität im interdisziplinären Dialog«) veröffentlicht die Beiträge einer interdisziplinären wissenschaftlichen Fachtagung, die im Dezember 2001 in Würzburg stattfand und auf der die Ergebnisse eines empirischen Forschungsprojektes vorgestellt wurden. Einführungen der Herausgeber in die drei Themenkomplexe »Abduktion in der Religionspädagogik«, »Abduktion und empirische Methodologie« und »Abduktion im professionellen Handeln« folgt eine Fülle interessanter, teils kommentierender, teils weiterführender Diskussionsbeiträge.

Nun gibt es inzwischen in der akademischen religionspädagogischen Szene gewiss noch konfessionelle Differenzen, aber kaum noch separate katholische und evangelische Diskurse. Umso erstaunlicher, dass an diesem Band evangelische Religionspädagogen nicht nur unbeteiligt sind. Die in ihm versammelten Beiträge nehmen auch keine Notiz davon, dass im Zusammenhang mit der Rezeption semiotischer Konzepte auf evangelischer Seite seit einiger Zeit ganz ähnliche Überlegungen, vor allem im Blick auf die Möglichkeit einer postmodernen Bibeldidaktik, vorliegen. Liegt das vielleicht daran, dass zwischen der empirischen Forschung und der didaktischen Konzeptentwicklung noch zu wenig Verbindungslinien existieren – ein Desiderat für die Religionsunterrichtsforschung? Jedenfalls ist hier ist eine Gesprächschance – hoffentlich nicht auf Dauer – verpasst. Das ändert nichts an dem Gewicht dieser Publikation. Es geht – wie gesagt – darum, die Schwächen der Korrelationsdidaktik »durch eine »abduktive Weiterführung« theoretisch wie praktisch aufzuheben« (13). Korrelationsdidaktisch »sollte eine Wechselbeziehung zwischen zeitgenössischen Erfahrungen und biblisch-christlichen Erfahrungen aufgedeckt werden« (22), was aber immer seltener gelinge, »weil sich die beiden Erfahrungsbereiche immer weniger entsprechen«: »Die ... Korrelationsdidaktik ist dort gescheitert, wo sie sich in den Sackgassen der Induktion (von der Schülererfahrung her) oder der Deduktion (von der christlichen Offenbarung her) verhasst hat« (25).

Worum geht es bei der Abduktion? Es handelt sich um eine v.a. von Charles S. Peirce in seiner Semiotik entwickelten Form des Schließens. Man kann den Sachverhalt etwas vereinfacht so formulieren: Während beim deduktiven Schluss die Anwendung einer Regel auf einen Fall zum Ergebnis führt, bei der Induktion von einem Fall und einem Ergebnis auf eine Regel geschlossen wird, werden bei der Abduktion Regeln hypothetisch auf ein Ergebnis angewandt, um zu ermitteln, was der Fall ist. Anders gesagt: Eine Abduktion ist eine »gewagte Hypothese«, und als solche ist sie »keine Verifikation von Aussagen, keine Definition, sie formuliert keine Wahrheit. Sie ist eine Hypothese, mit der hermeneutischer Spielraum entsteht, der kommunikativ aufgegriffen und gefüllt werden kann« (27). Der abduktive Schluss »stellt einer gegebenen Erfahrung nicht »die« Deutung zur Verfügung, sondern bereitet den Boden, dass gedeutet werden kann. Zugleich ist ihr Inhalt ein Deutungsangebot, das induktiv und deduktiv überprüft werden kann« (ebd.). In anderen – z.B. »zeichendidaktischen« – Zusammenhängen wird in dieser Hinsicht von Räumen für »Probendenken« und »Probearbeiten« gesprochen, in denen eine »als-ob-Perspektive« (z.B.: »als ob es Gott gäbe«) im Blick auf die Welt ausprobiert wird.

R. Englert (»Neues aus Altem verstehen«, 67–78) kommentiert die Ausführungen der Herausgeber. Sie vermögen zu zeigen, so Englert, »inwie-

fern die Abduktion eine kreative Kombination sowohl von (Deduktionen ermöglichendem) Regelwissen als auch von (Induktionen eröffnendem) Beobachtungswissen darstellt« (75). Er nimmt dieses Konzept mit »Sympathien« zur Kenntnis, wäre doch demnach, »statt vorrangig auf die Herstellung von Korrelationen abzielen ... stärker darauf zu schauen, wo sich bereits vollzogene Korrelationen so rekonstruieren lassen, dass religiöses Lernen geschieht« (76). Englert äußert allerdings grundlegende Zweifel an der Methodisierbarkeit des abduktiven Schließens. Ich vermute, diese Zweifel werden unnötigerweise durch einen zu unvermittelten Übersprung von Ziebertz u.a. erzeugt: Von Fragen und Beobachtungen aus der empirischen Forschung (rekonstruktiv-qualitative Interviewanalysen) kann man nicht direkt auf die didaktische Ebene gelangen. Didaktik als Kunstlehre muss sich angesichts komplexer Lerngruppensituationen einer ähnlichen Methodisierbarkeit, wie sie für rekonstruktive Forschung in Anschlag zu bringen ist, entziehen. Gleichwohl liegt mit dieser Veröffentlichung ein Beispiel dafür vor, wie empirische Forschung zu unterrichtspraktischen Impulsen führen könnte – der Weg verlangt nur noch ein paar Zwischenschritte mehr.

Ein sich schon in den vergangenen Jahren abzeichnender Erneuerungsimpuls erhält 2003 einen kräftigen Schub: In dem von S. Leonhard und T. Klie herausgegebenen Sammelband zum »Schauplatz Religion« erhalten »Grundzüge einer performativen Religionspädagogik« eine deutliche Kontur. Insgesamt geht es darum, dass sich *die semantischen Gehalte* von Religion – und der christlichen Religion insbesondere! – nicht kommunizieren lassen, ohne *die performativen Gestalten* von Religion in der Unterrichtsinszenierung genauso sorgfältig zu beachten. Mit Rekurs auf die klassische Formulierung Schleiermachers: Religion kann nicht mitgeteilt werden, ohne dargestellt zu werden. Dass dieser elementare Sachverhalt dann (wieder) zu entdecken ist, wenn Religion in der Schule nicht mehr reflektiert werden kann, ohne zuvor *als* Religion erschlossen worden zu sein, ist nicht erstaunlich. Didaktisch wird eine Grenze wortsprachlicher Diskursivität neu markiert, zugleich aber werden neue Möglichkeiten leib-räumlicher Kommunikation eröffnet. Wo diese bisher nicht zum Zuge kamen, beteiligte sich der Religionsunterricht eher daran, Religion zum Verschwinden zu bringen, als dass er zu ihrer Erschließung beitrug.

Ein besonderes Verdienst dieses Bandes ist es, drei unterschiedliche Muster, in denen Performanz religionspädagogisch bedacht und inszeniert wird, zusammenzustellen. So werden Übereinstimmungen und Unterschiede deutlicher als bisher erkennbar. Zum einen ist da die ursprünglich von der *Symboldidaktik* gemachte Entdeckung, dass Symbole nicht ohne Rücksicht auf ihren handlungspraktischen »Sitz im Leben« verstanden und kommuniziert werden können. *Zeichendidaktisch* wird dieser Aspekt aufgegriffen und prononciert: Symbolhermeneutik sprengt die Möglichkeiten herkömmlicher Textthermeneutik und schließt neben den semantischen auch die syntaktischen und pragmatischen Dimensionen des *Zeichengebrauchs* ein. Dieser von M. Meyer-Blanck seit Mitte der 90er Jahre im Anschluss an Homiletik und Liturgik

in die Religionspädagogik eingebrachte *semiotische* Impuls wird im vorliegenden Band u.a. von *Klie* (»Geräumigkeit und Lehrkunst. Raum als religionsdidaktische Kategorie«, 192–208) und *Dressler* (»Darstellung und Mitteilung. Religionsdidaktik nach dem Traditionsabbruch«, 152–165) vertreten.

Zu unterscheiden ist davon eine *poststrukturalistisch-dekonstruktivistische* Perspektive, die in der *performance* nicht nur die Unabschließbarkeit der Lesarten gewahrt wissen will, sondern der fortlaufenden Abdrift der Bedeutungen Raum geöffnet sieht. Diese Linie wird – gleichsam selbstwidersprüchlich formuliert: präzise – erkennbar in *Dietrich Zilleßens* Beitrag: »Raumbeschreibungen. Wie Didaktik der Religion bei Sinnen ist« (67–91).

Schließlich der maßgeblich von *Chr. Bizer* vertretene *gestaltpädagogische* Ansatz einer *Worttheologie*, der für eine dem Gotteswort angemessene Inszenierung der Heiligen Schrift in religiösen Lernprozessen eintritt: Das Wort erschließt sich nicht als papierener Text, sondern in der Performanz des *Wortlautes* tritt das Heilige gleichsam hervor und in den Kommunikationsraum ein – die Nähe zu Luthers Sakramentsverständnis ist nicht zufällig. Bizer ist denn auch mit einem sachlich wie umfänglich besonders gewichtigen Beitrag vertreten: »Kirchliches. Wahrnehmungen – sprachlich gestaltet – zum Wahrnehmen« (23–46).

Vielleicht nicht ganz zu Unrecht bezeichnet Biehl den Sammelband in einer ZPT-Rezension als »heimliche Festschrift« für Bizer, dessen gleichsam – mit Bedacht anspielungsreich zu verstehende – »schulbildende« Wirkung nun am Ende seiner akademischen Lehrtätigkeit (doch noch) Raum gewinnt. Erfreulich, dass neben einigen altbekannten Namen (u.a. *H.-M. Gutmann*, *A. Mertin*) auch einige neue AutorInnen mit interessanten Beiträgen ans Licht treten (neben der Mitherausgeberin *S. Leonhard* u.a. *Stephan Schaede*, *Christian Stäblein*, *Carolin Schaper* und *Barbara Hanusa*).

Als Diskussionsbeteiligter ist mein Blick auf die – bei allen natürlich zuvörderst zu würdigenden Gemeinsamkeiten! – in diesem Band zu erkennenden Differenzen nicht unvoreingenommen. Zwei kurze Fragen und eine Bemerkung gestatte ich mir trotzdem: *Zilleßens* »Entscheidungsdidaktik« (so R. Englert), so sehr sie mir der Sache der Religion auch theologisch gerecht zu werden scheint, läuft unterrichtspraktisch auf eine heikle Gratwanderung zwischen Subjektdekonstruktion und didaktisch »unumgänglicher Ermächtigung des Subjekts« hinaus.⁵ Ist unter den konkreten schulischen (nicht zuletzt: personellen) Bedingungen des Religionsunterrichts die erforderliche Gleichzeitigkeit von Selbstrelativierung und Subjektstärke auszubalancieren? Ähnlich prekär scheint mir im Blick auf die Schulwirklichkeit Bizers Erwartung zu sein, die Präsenz des Heiligen unterrichtlich zu evozieren. Nicht nur, dass Liturgik und Didaktik hier bis an die Grenze ihrer Unterscheidbarkeit verschränkt werden – wo ist der Raum für die Herstellung jener von Bizer ja nicht zufällig besonders herausgestellten »Atmosphären«, deren Störanfälligkeit jeder Kirchengang, von den Schulgängen zu schweigen, vor Augen und Ohren stellt? Schließlich im Blick auf die Herausgeber:

5 Vgl. *D. Zilleßen*, Die Freiheit religiöser Didaktik; in: JRP 18/2002, 216–229.

Ich würde davon abraten, von »performativer Religionspädagogik« zu sprechen und statt dessen »performative Religionsdidaktik« vorschlagen. Nicht nur, weil die Zeit der großen Paradigmenwechsel vorbei ist und kein Gesamtkonzept der ausdifferenzierten Schulwirklichkeit mehr gerecht werden kann. Vor allem auch, weil der Religionsunterricht Religion nicht nur zu erschließen hat – so sehr dies seine primäre und von dem hier besprochenen Sammelband dankenswerterweise besonders herausgestellte Aufgabe ist. Aber im Religionsunterricht ist, analog zum Verhältnis der Mitteilung zur Darstellung oder der theologischen Lehre zum gottesdienstlichen Vollzug, auch elementare theologische Reflexion zu betreiben, Urteilsfähigkeit zu fördern, also *über* Religion zu reden und nicht nur *religiös* zu kommunizieren.

Beides, Abduktion und Performanz, ist bibelbildaktisch aktuell. Der performative Impuls kann auch textdidaktisch produktiv werden. Biblische – wie andere – Texte sind dann nicht mehr nach dem vermeintlich »in ihnen« steckenden »gemeinten« Sinn (*intentio auctoris*) zu befragen. Man kann sich in ihnen wie in fremden Räumen aufhalten und dabei Lesarten freisetzen, die den garstigen Graben der Geschichte nicht ignorieren, aber auch nicht vor ihm kapitulieren. Die Lehrpersonen haben dabei exegetische Methoden aus dem Unterricht – sofern es sich nicht um wissenschaftspropädeutische Kurse der Oberstufe handelt – herauszuhalten, sich selbst aber exegetisch so weit zu informieren, dass sie gegenüber allzu weit den Text überspringenden Abduktionen als Anwälte des Textes (im Sinne der regulativen Idee einer *intentio operis*) agieren und für die Grenzen der Interpretation eintreten können.

Auf katholischer Seite hat es in den letzten Jahren eine intensive Diskussion im Anschluss an die von Stefan Alkier und mir vorgeschlagene Metapher der »fremden Welten«⁶ gegeben, an der sich u.a. Christina Kalloch, Thomas Meurer und Thomas Ruster beteiligt haben. Sie fand auch 2003 ihre Fortsetzung mit drei Beiträgen von U. Kropac und einem neuen Aufsatz von T. Meurer. S. Alkier hat in den »Schönberger Heften« die »Wunderfrage« noch einmal »als offene Frage« aufgeworfen. Auch wenn es sich nicht um einen im engeren Sinne religionspädagogischen Text handelt, gehört in diesen Zusammenhang der Hinweis auf weitere Überlegungen von Alkier (»Fremdes Verstehen. Überlegungen auf dem Weg zu einer Ethik der Interpretation biblischer Schriften«). An ihnen kommt keine Bibeldidaktik vorbei, die hermeneutisch auf der Höhe sein will, ohne den Schülerinnen und Schülern den Text zu vergällen, indem sie auf eine – und *nur* eine – »richtige« Interpretation verpflichtet werden: »Die exegetische Praxis kann nicht länger einen wahren Textsinn suchen, sondern muss von einer prinzipiellen Pluralität möglicher Textsinne ausgehen« (55); und: »Die Rezeption der Äußerung eines Anderen

6 Stefan Alkier / Bernhard Dressler, Wundergeschichten als fremde Welten lesen lernen. Didaktische Überlegungen zu Mk 4,35–41; in: B. Dressler / M. Meyer-Blanck, Religion zeigen. Religionspädagogik und Semiotik, Münster 1998, 163–187.

ist nicht nur ein hermeneutisches, sondern immer auch ein ethisches Problem« (49).

Nebenbei bemerkt: Die von Alkier mit herausgegebene »Zeitschrift für Neues Testament«⁷ ist vorbildlich dafür, wie die Diskussion eines theologischen Fachgebiets ohne Niveauverlust auch für Religionslehrerinnen und -lehrer zugänglich gehalten werden kann. Es wären aus religionspädagogischer Sicht mehr solcher Fachzeitschriften zu wünschen.

Die »professionelle Bibelwissenschaft (soll) die Lektüre von Laien fördern und nicht im Keim ersticken« – dieser Forderung Alkiers (53) würde sicher auch *G. Theißen* zustimmen. Das neueste Buch des so erstaunlich produktiven Heidelberger Neutestamentlers (»Zur Bibel motivieren: Aufgaben, Inhalte und Methoden einer offenen Bibeldidaktik«) zeigt freilich, wie weit mit der Ausdifferenzierung der theologischen Fachgebiete auch deren Standards sich hinsichtlich der jeweils zugehörigen Praxisfelder noch weiter professionalisiert haben. Wegen lesenswerter Anregungen sollte das Buch auch von den Religionspädagogen zur Kenntnis genommen werden, die sich über seine pädagogisch-didaktischen Mängel eher wundern werden.

Heute ist damit zu rechnen, dass auch biblische Dauerbrenner in der Schule für fremd gehalten werden. Interessant, was *W. Fenske* einem so »ausgelutschten« Text wie Lk 15,11–32 an didaktischen Möglichkeiten abgewinnen kann (»Ein Mensch hatte zwei Söhne: das Gleichnis vom verlorenen Sohn in Schule und Gemeinde«). An diesem Büchlein ist auch exemplarisch nachzuvollziehen, in welcher Hinsicht die Bibeldidaktik von empirischen (z.B. strukturalistischen) Erkenntnissen zu lernen und Anstöße zu empfangen hat.

3. Empirie:

Bucher, Anton A.: Ein paar normative Zutaten?: konstruktive Anmerkungen zum Forschungsüberblick »Religiöses Lernen in der Grundschule« von Rudolf Englert und Friedrich Schweitzer, in: *Speck-Hamdan, Angelika* (Hg.): Kulturelle Vielfalt, religiöses Lernen, Seelze/Velber; 90–93.

Bucher, Anton A. u.a. (Hg.): »Im Himmelreich ist keiner sauer«: Kinder als Exegeten (Jahrbuch für Kindertheologie 2), Stuttgart.

Bucher, Anton A.: Zwischen bescheuert und cool: Schülerinnen und Schüler erleben Religionsunterricht, in: Lernort Gemeinde, Heft 4; 35–38.

Büttner, Gerhard / Freudenberger-Lötz, Petra: »Eigentlich gibt Gott Verwarnungen, dass sie sich ändern!«: kindertheologische Überlegungen zur »Pädagogik Gottes«, in: *Bizer, Christoph* u.a. [Hg.], Die Gewalt und das Böse., JRP 19, Neukirchen-Vluyn, 145–152.

⁷ Untertitel: »Das Neue Testament in Universität, Kirche, Schule und Gesellschaft«. ZNT erscheint mittlerweile im 6. Jahr.

- Englert, Rudolf; Schweitzer, Friedrich: Religiöses Lernen in der Grundschule. Ein Forschungsbericht, in: *Speck-Hamdan, Angelika* (Hg.), *Kulturelle Vielfalt, religiöses Lernen*. Seelze/Velber; 60–89.
- Fischer, Dietlind / Elsenbast, Volker / Schöll, Albrecht (Hg.): *Religionsunterricht erforschen. Beiträge zur empirischen Erkundung von religionsunterrichtlicher Praxis*, Münster / Wien / New York.
- Gramzow, Christoph: Das Gottesbild von Religionslehrerinnen und -lehrern: Ergebnisse einer Fragebogenerhebung, in: *Pastoraltheologie* 92, Heft 6; 252–270.
- Hanisch, Helmut: Religiöse Begriffsentwicklung als Impuls zur Glaubensentwicklung, in: *RL-Zeitschrift für Religionsunterricht und Lebenskunde* 32, Heft 3; 3–7.
- Heyen, Heye: Biographie-Faktor Höllenglaube: eine qualitativ-empirische Studie aus religionspädagogischer Perspektive (*Religion und Biographie* 10), Münster.
- Hofmann, Renate: Geschlechtergerecht denken und leben lernen: religionspädagogische Impulse (*Forum Theologie und Pädagogik* 5), Münster/Hamburg/London.
- Hoyningen-Huene, Stefan von: *Religiosität bei rechtsextrem orientierten Jugendlichen*. (*Religion und Biographie* 7), Münster/Hamburg/London.
- Huber, Stefan: *Zentralität und Inhalt: ein neues multidimensionales Messmodell der Religiosität*. (Veröffentlichungen der Sektion Religionssoziologie in der Deutschen Gesellschaft für Soziologie 9), Opladen.
- Hütte, Saskia und Mette, Norbert unter Mitarbeit von Rainer Middelberg und Sonja Pahl: *Religion im Klassenverband unterrichten: Lehrer und Lehrerinnen berichten von ihren Erfahrungen*. (*Theologie und Praxis / Abteilung B* 16), Münster.
- Lehmann, Christine: *Heranwachsende fragen neu nach Gott: Anstöße zum Dialog zwischen Religionspädagogik und Feministischer Theologie*, Neukirchen-Vluyn.
- Lehmann, Christine: *Wie heute von Gott sprechen? Ein Plädoyer, feministische Gottesrede für den RU fruchtbar machen*, in: *ru* 33, Nr. 2; 42–47.
- Petzold, Klaus: *Religion und Ethik hoch im Kurs: repräsentative Befragung und innovative Didaktik*. Leipzig.
- Schweitzer, Friedrich: Was ist und wozu Kindertheologie? in: *Bucher, Anton A.* u.a. (Hg.), *»Im Himmelreich ist keiner sauer«*, Stuttgart, 9–18.
- Schweitzer, Friedrich: *Postmoderner Lebenszyklus und Religion: eine Herausforderung für Kirche und Theologie*. Gütersloh.
- Ziebertz, Hans-Georg / Kalbheim, Boris / Riegel, Ulrich; Unter Mitarb. von Andreas Prokopff.: *Religiöse Signaturen heute: ein religionspädagogischer Beitrag zur empirischen Jugendforschung*. (*Religionspädagogik in pluraler Gesellschaft* 3), Gütersloh.

Empirische Untersuchungen haben es an sich, dass ihre Ergebnisse unverkürzt nur schwer darzustellen sind. Die genannten und nicht im Einzelnen vorzustellenden Titel stellen nur einen Ausschnitt aus der auch thematisch immer breiter werdenden empirischen Religionspädagogik dar. Insgesamt fällt auf, dass rekonstruktiv-hermeneutische (sog. »qualitative«) Forschung einen rasch größer werdenden Anteil einnimmt und methodologisch an Qualität gewinnt. So sind es denn auch die Untersuchungen mit qualitativen bzw. qualitative und quantitative Erhebungs- und Auswertungsverfahren kombinierenden Zugängen, die nach meinem Eindruck am meisten zu lernen geben (Heyen, Hoyningen-Huene), insbesondere wenn sie auf Fragen religiöser Wahrnehmungs- und Urteilmuster abzielen und dabei von besonderem Belang für didaktische Fragen sind (Bucher, Büttner / Freudenberger-Lötz, Hanisch). Untersuchungen wie die von S. Huber dagegen, die mit naturwissenschaftsana-

logischen Messtechniken Exaktheit zu erreichen beanspruchen, bleiben mir auf dem Gebiet der Religion eher suspekt. Demgegenüber werden die in den letzten Jahren etablierten, im Wesentlichen an die strukturalistisch-stufentheoretischen Grundlagenforschungen anschließenden Untersuchungen zur »Kindertheologie« (u.a. von *Bucher, Büttner*) nun von *F. Schweitzer* in einen aufschlussreichen Reflexionskontext gerückt (»Was ist und wozu Kindertheologie?«). Wie sehr die empirische Wendung inzwischen gleichsam selbstreflexiv wird, zeigen auch die »Anmerkungen zum Forschungsüberblick« von *A. Bucher, Chr. Lehmann* gewinnt der empirischen Frage nach einer »Kindertheologie« aus feministischer Sicht systematischen Erkenntnisgewinn ab; im Vergleich dazu bleibt die abstraktere Untersuchung von *R. Hofmann* über Genderfragen in der Religionspädagogik eher blass. Besonderes Interesse verdient (und besondere Erwartungen an eine künftige Religionsunterrichtsforschung weckt) der auf den »Arbeitskreis Religionsunterrichtsforschung« beim Comenius-Institut zurückgehende, von *D. Fischer, V. Elsenbast* und *A. Schöll* herausgegebene Sammelband »Religionsunterricht erforschen«; darin sind neben einigen Beiträgen zu »Grundlagen« (*S. Heil, H. Bauersfeld, B. Dressler*) sehr interessante (ausnahmslos aus rekonstruktiv-hermeneutischen Projekten stammende) »Beispiele« (*B. Asbrand, M. Rothgangel, S. Heil, H.-G. Ziebertz, D. Fischer, A. Schöll, N. Collmar, G. Büttner, A.-K. Szagun*) veröffentlicht; schließlich noch einige an empirische Fragestellungen direkt anschließende »systematische« Überlegungen (*U. Baumann, R. Englert, R. Biewald*). Eine der gewichtigeren Publikationen des Jahres und ein Beispiel für die Fruchtbarkeit der vom Comenius-Institut organisierten Diskussions- und Austauschprozesse.

F. Schweitzer ergänzt seine bewährten jugendsoziologisch und entwicklungspsychologisch fundierten Grundlagenbände zur Religion in der Lebensgeschichte mit einem auf die Höhe der Zeit gebrachten Buch: »Postmoderner Lebenszyklus und Religion: eine Herausforderung für Kirche und Theologie«. Es ist keine gewagte Prognose, dass auch dieses Buch rasch als Standardwerk gelten wird.

4. Historie:

Kaufmann, Hans Bernhard: Mein Weg zum thematisch-problemorientierten Religionsunterricht, in: *Rickers, Folkert* u.a. (Hg), Thematisch-problemorientierter Religionsunterricht, Neukirchen-Vluyn, 13–35.

Knauth, Thorsten: Das unabgeholte Potenzial problemorientierten Religionsunterrichts, in: *Rickers, Folkert* u.a. (Hg), Thematisch-problemorientierter Religionsunterricht, Neukirchen-Vluyn, 117–142.

Knauth, Thorsten: Problemorientierter Religionsunterricht. Eine kritische Rekonstruktion (Arbeiten zur Religionspädagogik 23), Göttingen.

Kühl-Freudenstein, Olaf: Evangelische Religionspädagogik und völkische Ideologie: Studien zum »Bund für deutsche Kirche« und der »Glaubensbewegung Deutsche Christen« (Forum zur Pädagogik und Didaktik der Religion / N F 1), Würzburg.

- Rickers, Folkert / Dressler, Bernhard* (Hg.): Thematisch-problemorientierter Religionsunterricht: Aufbruch, Bewährung in der Praxis, Impulse, Neukirchen-Vluyn.
- Meyer-Blanck, Michael*: Kleine Geschichte der evangelischen Religionspädagogik. Dargestellt anhand ihrer Klassiker, Gütersloh.
- Wiedenroth-Gabler, Ingrid*: Religionspädagogische Konzeptentwicklung zwischen Integration und Pluralität. Exemplarische Untersuchungen zu Peter Biehls Ansatz, (Religionspädagogische Kontexte und Konzepte 8), Münster/Hamburg/London.

Die »Evangelische Unterweisung« der Nachkriegszeit (»Nie wieder Religionsunterricht!« – H. Kittel) ist nur als Reaktion auf das zu verstehen, was ihr als Instrumentalisierung von Religion unter dem Nationalsozialismus vorausging. Das gilt es gerade in Zeiten zu bedenken, in denen der anti-religiöse Affekt der Wort-Gottes-Theologie kaum noch nachvollziehbar ist. O. Kühl-Freudensteins Untersuchung über »Evangelische Religionspädagogik und völkische Ideologie« füllt eine Lücke. Nicht mehr recht nachvollziehbar ist vielen Jüngeren auch jene Gemengelage von links-barthianischer Religionskritik und emanzipatorisch-politischer Aufbruchsstimmung, die in der zweiten Hälfte der 1960er Jahre den Kontext für eine in dieser Intensität wahrscheinlich einmalige religionspädagogische Debatte um den »problemorientierten Religionsunterricht« bildete. Die Studie von T. Knauth, eine Hamburger Habilitationsschrift, zeichnet sich nicht zuletzt dadurch aus, über die bloße ideengeschichtliche Rekonstruktion hinaus diese Debatte sorgfältig im Blick auf den kulturellen Modernisierungsschub seit den 1960er Jahren zu kontextualisieren. Es kommt dabei ein geradezu spannend zu lesendes Stück religionspädagogischer Zeitgeschichte heraus. Höchst plausibel erscheint mir Knauths These, dass sich der »problemorientierte Religionsunterricht« aus dem Versuch entwickelt habe, »das Anliegen des hermeneutischen RU ... stärker *didaktisch* zu bedenken« – wodurch der Perspektivenwechsel von der Traditionsorientierung zur Gegenwarts- und Schülerorientierung erzwungen wurde. Der Umbruch nach 1966 wurde demnach als »Modernisierungsversuch des hermeneutischen RU« angestoßen (164), dem anfangs nur noch eine konkrete sozialwissenschaftlich-empirische Grundlage gefehlt habe. Im Lichte dieser These kann dann die besondere Rolle Hans-Bernhard Kaufmanns gewürdigt und profiliert werden – und zwar, was manche überraschen mag, auch und gerade als eines *Theologen*. Diese These hat über ihre Plausibilität hinaus den Vorzug, den »problemorientierten Religionsunterricht« stärker, als es bisher möglich schien, in religionspädagogische Kontinuitäten einzuordnen und ihm im Rahmen eines integrativen Konzeptionspluralismus auch weiterhin in den schulischen Kontexten, in denen es angemessen erscheint, Raum zu geben.

Das genügt Knauth allerdings nicht. Er hält das Erbe des »problemorientierten Religionsunterrichts« für so weit »unabgegolten«, dass es auch heute wieder mit wenigen Korrekturen (v.a. Umstellung von strukturellen auf kulturalistische sozialwissenschaftliche Begründungen und Bezug auf interreligiöses Lernen) zur religionspädagogischen Leitkategorie werden könne und solle.

Knauths Plädoyer für die ganz ungebrochene Rückkehr zu Konzepten einer emanzipatorischen politischen Theologie kann ich – trotz oder wegen der eigenen Involviertheit in jene Um- und Aufbruchjahre? – nicht nachvollziehen. In meiner Sicht geht die Unterscheidung zwischen Gesetz und Evangelium verloren. Und *Knauths* sonst so vorbildliche historische Rekonstruktion nimmt aufgrund dieser positionellen Verpflichtung gegenüber ihrem Gegenstand Schaden: Die religionspädagogische Entwicklung nach 1975 kann er nur – nahezu verschwörungstheoretisch – mit einer »neokonservativen Wende« begründen.

Noch näher an ihren Gegenstand rückt die Darstellung und Würdigung des religionspädagogischen Werkes von Peter Biehl – oft mit Recht, aber nicht erschöpfend, als der »Systematiker« unter den Religionspädagogen titulierte – in *I. Wiedenroth-Gablers* Braunschweiger Dissertation. Hier wird sich die aktuelle Religionspädagogik gleichsam selbst historisch. Ich kann nicht jedem theoretischen Urteil folgen. Ob das mit meinem geringeren Abstand zusammenhängt? Der Bedeutung Biehls wird die Untersuchung aber sicher gerecht.

H.-B. Kaufmann und P. Biehl sind die schon als Zeitgenossen in die Reihe der »Klassiker« gestellten Religionspädagogen in *M. Meyer-Blancks* »Kleine Geschichte der evangelischen Religionspädagogik«. Als sachliches Darstellungsprinzip, das der Beherrschung der Fülle des Stoffes dient, erkenne ich die Entwicklung des von Martin Luther her zu lernenden theologischen Unterscheidungsvermögens im Blick auf Bildung, und zwar im Reflex auf die sich wandelnde Rolle der Religion im Kontext funktionaler Ausdifferenzierung. Dem Rahmen dieses kultur- und modernisierungstheoretischen Ansatzes entspricht die gleichfalls von Luther über Schleiermacher bis zu Biehl erkennbare Entwicklungslinie eines immer stärker gefassten Gedankens von der Selbsttätigkeit des Kindes, mit der sich dieses auch die Religion aneignet. Die bislang zu wenig bekannte Eva Heßler, maßgeblich für die Entwicklung des Konzepts »Gemeindepädagogik« in Ostdeutschland, gehört an die Seite der in diesem Band dargestellten Zeitgenossen. Eva Heßler starb kurz nach der Veröffentlichung. Ein Berührungspunkt zwischen *Meyer-Blanck* und *Knauth*: Die *Kontinuitäten* werden stärker betont als die Brüche – bei *Meyer-Blanck* nicht nur im Blick auf die Übergänge vom hermeneutischen zum problemorientierten Religionsunterricht, sondern auch von der Evangelischen Unterweisung zum hermeneutischen Religionsunterricht. Das trifft sich mit Nipkows Feststellung in seiner oben vorgestellten bildungspolitischen Studie: Die Evangelische Unterweisung sei »vor einem beliebten Missbrauch als anscheinend in jeder Hinsicht und für jeden Zweck geeigneten Negativfolie zu schützen« (a.a.O., 242). Und nach dem Intermezzo der Evangelischen Unterweisung »(verlassen) alle weiteren religionsdidaktischen Ansätze ... nicht den hermeneutischen Grundansatz« (243). Zeichnet sich hier ein neuer Blick auf die bislang zu stark akzentuierten Paradigmenwechsel der Fachgeschichte ab? Gleichsam als Motto der Verschränkung von historischer Rekonstruktion und bildungstheoretischer Ambition ist jedenfalls auch

Nipkows Feststellung zu lesen, es sei »(bereits) ein wissenschaftlicher Vorzug von Vorausschau durch Rückschau ..., dass man erkennt, in wie vielen Hinsichten die Religionspädagogik das Rad nicht neu erfinden muss. Dies entlastet, stimmt aber manchmal auch leicht ironisch. ... Treiben wir mehr Geschichte der Religionspädagogik, dann wird sie auf jeden Fall zukunftsfähiger.« Für die Religionspädagogik bleibt dann nur »die Konsequenz, nicht weniger, sondern bessere Theologie zu treiben, als wir aus der älteren Generation es versucht haben. ... Die Religionspädagogik steht der Theologie nicht als etwas ihr Fremdes gegenüber. Religionspädagogik ist selbst Theologie« (237).

5. Interreligiöses Lernen:

Dressler, Bernhard: Interreligiöses Lernen – Alter Wein in neuen Schläuchen? Einwürfe in eine stagnierende Debatte, in: ZPT 55, Heft 2; 113–124.

Baumann, Ulrike: Islam in der Fortbildung von Religionslehrerinnen und Religionslehrern, in: ZPT 55, Heft 2; 181–194.

Bochinger, Christoph: Interreligiöses Lernen in religionswissenschaftlicher Perspektive, in: PrTh 38, Heft 2; 86–96.

Dialog der Religionen – eine Illusion. Themenheft GILern 18, Heft 2.

Englert, Rudolf: Vom Umgang mit Tradition im Zeichen religiöser Pluralität: Ein katholischer Beitrag, in: ZPT 55, Heft 2; 137–150.

Gottwald, Eckart und Mette, Norbert (Hg.): Religionsunterricht interreligiös: Hermeneutische und didaktische Erschließungen. Festschrift für Folkert Rickers zum 65. Geburtstag, Neukirchen-Vluyn.

Kaul-Seidman, Lisa R., Nielsen, Jorgen S. und Vinzent, Markus: Europäische Identität und kultureller Pluralismus. Judentum, Christentum und Islam in europäischen Lehrplänen: Empfehlungen für die Praxis, Bad Homburg v.d. Höhe.

Langenhorst, Georg: »Interreligiöses Lernen« auf dem Prüfstand. Religionspädagogische Konsequenzen der Verhältnisbestimmung von Christentum und Weltreligionen, in: RpädB, Heft 50; 89–106.

Mihciyazgan, Ursula: Tradition und Kritik. Zu Erziehungs- und Bildungskonzepten im Islam, in: ZPT 55, Heft 2, 124–136.

Nipkow, Karl Ernst: Zur konfessionellen und interreligiösen Profilierung des evangelischen Religionsunterrichts: Vortrag in Düsseldorf auf Einladung des Landeskirchenamtes der Ev. Kirche im Rheinland – Tagung und 60. Geburtstag von OKR Harald Bewersdorff, in: Schule und Kirche, Heft 2, 27–34.

Scheilke, Christoph Th.: Interreligiöses Lernen in der Schule, in: PrTh 38, Heft 2, 109–116.

Speck-Hamdan, Angelika (Hg): Kulturelle Vielfalt, religiöses Lernen. Seelze/Velber.

Zilleßen, Dietrich: Transkulturalität als Problem für Religionspädagogik und Theologie, in *Siedler, Dirk Chr. (Hg.):* Religionen in der Pluralität, Berlin, 69–86.

Zilleßen, Dietrich: Identität und Pluralität: Probleme interreligiösen Lernens, in: ZPT 55, Heft 2; 170–181.

Die Forderung nach interreligiösem Lernen hat aus nahe liegenden Gründen Konjunktur. Sie ist leichter formuliert als ausreichend bedacht. Wie sind aus der Perspektive des Christentums an der Schule interreligiöse Dialoge zu führen, wenn das Christentum selbst zur »Fremdreligi-

gion« geworden ist? Was wird muslimischen Schülerinnen und Schülern abverlangt, wenn sie als »Experten« für den Islam in Anspruch genommen werden? Handelt es sich beim »interreligiösen Dialog« nicht ohnehin eher um eine Phantasie Erwachsener, noch dazu aus einem schmalen Segment des Bildungsmilieus? Und was geschieht mit der Religion, wenn sie in diesem Zusammenhang moralerzieherisch verengt, zuweilen wohl auch funktionalisiert wird? Weitgehend ungeklärt ist auch der Bezug zum interkulturellen Lernen. Die Beiträge im Themenheft »Interreligiöses Lernen« der ZPT (Heft 2) bürsten das Thema eher gegen den Strich. Das parallele Themenheft von »Glaube und Lernen« erklärt dagegen den »Dialog der Religionen« umstandslos für »eine Illusion«, geht aber leider auf die pädagogischen und bildungstheoretischen Zusammenhänge, in die das Thema gehört, überhaupt nicht ein.

Die von *Kaul-Seidmann* u.a. vorgelegten »Empfehlungen« zielen auf europäischer Ebene auf eine stärkere Vermittlung religiös-kulturellen Grundwissens in *allen* schulischen Fächern. »Die untersuchten Länder in Europa zeigen eine erstaunliche Ignoranz oder geringe Reflexionsstufe« hinsichtlich des in den »abrahamitischen Religionen« wurzelnden religiösen Erbes und seiner aktuellen, nicht nur historischen Bedeutung. Überraschend, dass am stärksten in den Schulen des katholisch dominierten Italiens Toleranz und Thematisierung jüdischer und islamischer Kultur nachweisbar sind, gefolgt von Großbritannien, Spanien, Schweden und Deutschland.

6. Islamischer Religionsunterricht:

Aslan, Adnan: Ein mühsamer Weg zum islamischen Religionsunterricht in Baden-Württemberg, in: *Isak, Rainer* u.a. (Hg.), *Christen und Muslime in Deutschland*, Freiburg i.Br., 97–105.

Anhelm, Fritz Erich und *Dressler, Bernhard* (Hg.): *Islamischer Religionsunterricht in Niedersachsen. Perspektiven seiner Einführung. Dokumentation einer Konsultation der Evangelischen Akademie Loccum in Kooperation mit dem Religionspädagogischen Institut vom 6. bis 8. August 2002 (Loccumer Protokolle 2002, 91)*, Rehbürg-Loccum.

Gesamtverband Evangelischer Erzieher und Erzieherinnen in Bayern: *Plädoyer für einen islamischen Religionsunterricht*, Nürnberg.

Hasenfratz, Hans-Peter: Islam und islamischer Religionsunterricht an öffentlichen Schulen, in: *Beyer, Franz-Heinrich* (Hg.), *Religionsunterricht in den Wandlungsprozessen der Lebenswelt*, Waltrop, 107–113.

Marggraf, Eckhart: Islamischer Religionsunterricht in Baden-Württemberg, in: *Isak, Rainer* u.a. (Hg.), *Christen und Muslime in Deutschland*, Freiburg i.Br., 107–123.

Rastätter, Renate und *Petermann, Hans Bernhard*: Islamischer Religionsunterricht an staatlichen Schulen?: Pro und contra, in: *Zeitschrift für Pädagogik* 55, Heft 10; 50–51.

Schneider, Karl: Auf dem Weg zum islamischen Religionsunterricht an staatlichen Schulen, in: *GLern* 18, Heft 2, 154–165.

Manchen Vertretern eines eher »interreligiösen« Religionsunterrichts geht die Forderung nach einem islamischen Religionsunterricht auf der Grundlage von Art. 7.3 GG gegen den Strich. Das sog. »Hamburger Modell« eines Religionsunterrichts »für alle« unter evangelischer Ägide wäre sofort obsolet, bestünden in Hamburg die Muslime auf einem eigenen Religionsunterricht. Wenn kirchenoffizielle Verlautbarungen inzwischen eindeutig Stellung nehmen, darf das also nicht darüber hinweg täuschen, dass das Gelände noch vermint ist. In manchen Bundesländern scheint der Verfassungsschutz mit ungünstigen Dossiers über Milli Görös den Kultusadministrationen im Weg zu stehen. In Niedersachsen hat 2003 immerhin ein Pilotprojekt begonnen, mit dem erklärten Ziel, islamischen Religionsunterricht auf der Grundlage eines Staatsvertrages mit einem sich im Laufe des Projekts herausbildenden Vertragspartner in naher Zukunft einzurichten. Bemerkenswert an der Loccumer Konsultation im Vorfeld war nicht nur, dass die staatlichen türkischen Vertretungen (ditip) sich nun mit einem deutschsprachigen und transnationalen Unterricht einverstanden erklärten. Interessant auch der Gedanke, den Organisiertheitsanspruch an den islamischen Staatsvertragspartner niedrig zu halten – es reiche im Blick auf Art. 7.3 die Bildung einer »Religions(unterrichts)gemeinschaft«, die den Moscheegemeinden und ihren Verbänden keine ihnen fremde zentralisierte Organisationsform abverlange.

7. Religionspädagogisch Vermischtes:

- Bedford-Strohm, Heinrich* (Hg.): Religion unterrichten. Aktuelle Standortbestimmung im Schnittfeld zwischen Kirche und Gesellschaft, Neukirchen-Vluyn.
- Bosold, Iris und Kliemann, Peter* (Hg.): »Ach, Sie unterrichten Religion?«: Methoden, Tipps und Trends. Stuttgart.
- Dressler, Bernhard*: Religion unterrichten – als Beruf. Persönliche Religiosität und religionspädagogische Professionalität, in: Lernort Gemeinde, Heft 4; 39–42.
- Englert, Rudolf*: Warum Antworten manchmal so viele Fragen aufwerfen: Über strukturelle Probleme im religionspädagogischen Legitimationsdiskurs, in: RPädB Heft 50; 5–18.
- Frank, Jürgen*: Religionsunterricht in der EKD. Diagnosen und Perspektiven, in: *Bedford-Strohm, Heinrich* (Hg.): Religion unterrichten, Neukirchen-Vluyn, 119–129.
- Gerts, Dietmar*: Katechetik. Leben lernen für Schule und Gemeinde, Berlin.
- Grethlein, Christian*: Religionspädagogik ohne Inhalt?: oder: Was muss ein Mensch lernen, um als Christ leben zu können? in: ZThK 100, Heft 1, 118–145.
- Hahn, Matthias*: Evangelischer Religionsunterricht in Ostdeutschland. Entwicklungen – Probleme – Aussichten, in: *Bedford-Strohm, Heinrich* (Hg.), Religion unterrichten, Neukirchen-Vluyn, 13–24.
- Hahn, Matthias*: Wende und Wandlung. Bildungsgeschichten ostdeutscher ReligionslehrerInnen in Zeiten gesellschaftlicher Umbrüche (Religionspädagogische Kontexte und Konzepte 12), Münster.
- Kalmbach, Wolfgang*: Zwischen Fachunterricht und Fächerverbandsunterricht. Neue Optionen für den RU an Hauptschulen? in: entwurf, Heft 2, 14–18.

- Koerrenz, Ralf: Evangelium und Schule. Studien zur strukturellen Religionspädagogik, Leipzig.
- Lück, Christhard: Beruf Religionslehrer. Selbstverständnis – Kirchenbindung – Zielorientierung (Arbeiten zur Praktischen Theologie 25), Leipzig.
- Meyer-Blanck, Michael: Modelle des Religionsunterrichts im Überblick, in: Lernort Gemeinde, Heft 4; 31–34.
- Meyer-Blanck, Michael: Religionsunterricht in der pluralistischen Gesellschaft: Praktisch-theologische Standortbestimmung, in: Bedford-Strohm, Heinrich (Hg.): Religion unterrichten, Neukirchen-Vluyn, 96–106.
- Rothgangel, Martin: Religionspädagogik heute – Trends und Tendenzen, in: Lernort Gemeinde; Heft 4; 26–30.
- Scheilke, Christoph Th.: Von Religion lernen heute. Befunde und Perspektiven in Schule, Gemeinde und Kirche (Schriften aus dem Comenius-Institut 6), Münster.
- Schweitzer, Friedrich (Hg.): Elementarisierung im Religionsunterricht. Erfahrungen, Perspektiven, Beispiele, Neukirchen-Vluyn.
- Themenheft »Schöpfung«. ZPT 55, Heft 3.

Neben einigen Monographien bzw. Aufsatzsammlungen einzelner Autoren (D. Gerts, R. Koerrenz, M. Hahn, Chr. Lück, Chr. Th. Scheilke) und einigen Zeitschriftenaufsätzen sind in dieser Rubrik die zunehmend auf dem Markt erscheinenden Sammelbände zu vermerken (H. Bedford-Strohm, I. Bosold / P. Kliemann), deren Beiträge sich gelegentlich etwas disparat zueinander verhalten. Hervorzuheben finde ich besonders Hahns Sammlung »Wende und Wandlung«, bei deren Lektüre der Westler sehr viel Eindrückliches über die – leider muss man das für ihn oft immer noch so sagen – *terra incognita* der ostdeutschen Länder lernen kann. Hat hier die westdeutsche Religionspädagogik die eigene Zukunft vor Augen, wie manchmal behauptet wird? Ich habe meine Zweifel. Auf lange Sicht, das zeigen differenzierte Analysen wie die von Hahn, werden wir in Deutschland mit sehr verschiedenen religiösen Situationen und Kulturen leben. Dafür brauchen wir eine Religionspädagogik ohne monokulturelle Ambitionen.

Besondere Beachtung verdient auch das Heft 4 von »Lernort Gemeinde« mit dem Thema »Schule und Religion«. Es ist inhaltsreicher als manch umfangreicher Sammelband. M. Rothgangel gibt einen kundigen, im Urteil zurückhaltenden Überblick über gegenwärtige »Trends und Tendenzen«, M. Meyer-Blanck über »Modelle des Religionsunterrichts«.

H. Bedford-Strohm versammelt mit dem Anspruch »aktueller Standortbestimmungen« die Beiträge einer Tagung der Gesellschaft für Ev. Theologie vom Oktober 2001. Hier stoßen die Beiträge hart aufeinander – und hinsichtlich der Problematik solcher Sammelbände sei der Band etwas genauer in den Blick genommen: Hahn fasst das andernorts von ihm weiter Ausgeführte hier noch einmal präzise zusammen (13–24), mit dem alles andere als lamentösen Schluss, der Religionsunterricht in Ostdeutschland gehöre einer »Minderheit mit Zukunft«. Die Notwendigkeit, einer ignoranten Mehrheit zu zeigen, »dass ... Glaube nicht Dummheit ist« (24), dürfte im Westen nur wenig dringender sein. Die sich im Osten spezifisch stellende Hauptfrage, so verstehe ich es, lautet:

»Wie kann Religionsdidaktik Lehrerinnen und Lehrern, die erst nach 1989 ihre Kirchlichkeit (wieder-)entdecken konnten, Impulse für einen Religionsunterricht mit einer religiös heterogenen Schülerschaft geben, die entweder ohne Voraussetzungen in den Unterricht einsteigt oder tief verwurzelte Erfahrungen aus Christenlehre und Elternhaus mitbringt, aber ein und dieselbe Lerngruppe besucht?«

Die Charakterisierung der Lage des Religionsunterrichts im Westen durch *M.J. Raden* (25–43) ist eigenwillig. Ich lese sie weit überwiegend als ein Lamento, das ich nur sehr bedingt durch verallgemeinerbare Erfahrungen abgedeckt sehe: »Allkompetenzwünsche« fördern eine »Neutralisierungstendenz«, »Immunsierungen gegen christliche Rückbindungen« gründen auf der Orientierung an den Erwartungen der Schülerschaft und »religiös indifferenter Eltern« (32f.). »An den Schulen herrscht *Theologieenthaltssamkeit*«, der »methodenzentrierte Ansatz wirkt *antikanonisch*« (40f) – als sei ein fester Bildungskanon nicht nur wünschbar, sondern auch noch denkbar. Hier werden vorschnell Wahrnehmungen hochgerechnet, die – z.B. was die Okkultfaszination bei Jugendlichen oder die Theologieabstinenz der Religionslehrerschaft betrifft – längst durch seriöse Forschungen empirisch anders einzuordnen wären.

Eben dies zeigt dann im direkten Anschluss *D. Fischers* Darstellung wesentlicher Befunde aus der niedersächsischen ReligionslehrerInnen-Studie (*A. Feige* u.a.) (44–55). Den weitaus größten Umfang in diesem Band nimmt eine »systematisch-theologische Standortbestimmung« von *M. Petzoldt* unter dem Titel »Außen- und Innensicht« ein (56–95!). Der Titel verspricht in bildungs- und religionstheoretischer Hinsicht eine interessante Perspektive.

Eher erstaunlich dann die Abstinenz des Systematikers gegenüber den religionspädagogischen bzw. praktisch-theologischen Grundsatzdiskussionen. Kein Gedanke wird ausgeführt, der nicht schon irgendwo religionspädagogisch bedacht worden wäre, ohne aber auch nur an einer Stelle auf den religionspädagogischen Kontext einzugehen! Die Zielbestimmung läuft freilich der gegenwärtigen Religionspädagogik auch direkt entgegen: »Die Besinnung des christlichen Glaubens auf seine personale Grundebene hebt ins Bewusstsein, dass Religion – zumindest in der Gestalt von religiöser Bildung und von religiös geprägter Kultur – keine Lebensbedingung für ihn darstellt«; die »gewachsene christliche Kultur und Bildung« sei allenfalls »hilfreich« für die »weitere Tradierung des Glaubens«, der nur aus der Begegnung mit der Person Jesu erwachsen könne (94f). Wenn es am Ende heißt, es gebe gute Perspektiven für den christlichen Glauben auch unter »Bedingungen zunehmender Auflösung religiöser Bildung und Kultur in der Gesellschaft« (95), bleibt man etwas ratlos mit der Frage zurück, ob das trotz oder wegen der Bedeutungslosigkeit eines religiöser Bildung verpflichteten Religionsunterrichts gelten soll.

Michael Meyer-Blancks »praktisch-theologische Standortbestimmung« des »Religionsunterrichts in der pluralistischen Gesellschaft« (96–106) vermag dann im Anschluss noch einmal zu klären, warum sich »gerade der *Bildungsbegriff* ... als geeignet (erweist), das Verhältnis von Religion und Pluralismus zu beschreiben« (97). Ob es ratsam erscheint, mit Rekurs auf *Fulbert Steffensky* auch im Zusammenhang des Religions-

unterrichts wieder von »Mission« zu reden, ist angesichts der Missverständlichkeit und Belastetheit dieses Begriffs auch dann fraglich, wenn man in der Sache voll zustimmen mag: Es gehe nicht um einen »Bekehrungsunterricht«, wohl aber um »das Zeigen der fremden Welt evangelischen Glaubens« (101f), und es gelte, sich »über Religion verständigen zu können, auch wenn wir uns religiös nicht verständigen können« (105) – eine auch gegenüber manchem interreligiösen Verständigungsüberschwang realistischere, aber immer noch hinreichend ehrgeizige Zielformulierung. *Friedrich Schweitzer* plädiert für einen »Religionsunterricht als Recht des Kindes« (107–118): Kinder sollen nicht um Antworten auf ihre großen Fragen betrogen werden, die sie auch dann stellen, wenn sie nicht religiös erzogen werden – aber die dann eben unbeantwortet bleiben. *Jürgen Frank* formuliert aus Sicht der EKD »Diagnosen und Perspektiven« (119–129): Der Religionsunterricht soll kein »Lernort des Glaubens« sein, er rufe »nicht in die Entscheidung, aber er hilft zur Erkenntnis, dass ich – ob ich will oder nicht – Entscheidungen treffe ... Man kann nicht unbehelligt von der Gretchenfrage durch unsere Gesellschaft kommen« (129). Ansonsten bietet Frank noch einmal einen genauen Überblick über die politische und rechtliche Lage nach dem LER-Kompromiss. *Ulrike Link-Wieczorek* fragt unter dem bemerkenswerten Titel »Zwischen ›Voll‹-Theologie und theologischem Durchlauferhitzer« nach dem »Potenzial des Lehramtsstudiengangs Theologie« (130–142): »Resümierend wäre also zu sagen, dass das Lehramtsstudium neben dem Pfarramtsstudium ein zunehmend unverzichtbarer Zweig der akademisch-theologischen Ausbildung« ist (142). Tatsache ist, dass inzwischen manche große (»klassische«) theologische Fakultät ihren Bestand nur noch wegen des Lehramtsstudiums halten kann, auf dessen Bedarfslagen etwa hinsichtlich der Verzahnung von Fachwissenschaft und Didaktik einzugehen aber manchen Fachwissenschaftlern immer noch als Zumutung erscheint. Angesichts dieser Tatsache mag man gar nicht entscheiden, ob die zitierte Feststellung dankbar zu begrüßen oder als längst überfällige Selbstverständlichkeit abzuhaken sei.

Von ganz anderer Kohärenz ist der von *Friedrich Schweitzer* herausgegebene und neben eigenen Beiträgen um Ausführungen von *Karl Ernst Nipkow*, *Albert Biesinger*, *Norbert Mette*, *Regine Froese*, *Oliver Kliss* und *Tobias Ziegler* ergänzte Band »Elementarisierung im Religionsunterricht«, mit dem zutreffenden Untertitel »Erfahrungen, Perspektiven, Beispiele«. Auch wenn nicht alle Beiträge aus Tübingen stammen: Es ist das Tübinger Konzept der Elementarisierung, das hier ein weiteres Mal Kontur gewinnt. Der Band könnte, würde er nicht auch auf schulische Rahmenbedingungen eingehen (*Biesinger/Schweitzer*: »Konfessionelle Kooperation im Religionsunterricht«), ebenso gut der Rubrik didaktischer Veröffentlichungen zugeordnet werden. Allerdings werden, das ist Tübinger Tradition, auch empirische Fragen aufgegriffen. Mir hat am stärksten der Beitrag von *Oliver Kliss* zu denken gegeben (»Hat Gott die Welt erschaffen? Schöpfungsglaube und Naturwissenschaft in Klasse 9«,

47–69). Er zeigt, welche Mühe Schülerinnen und Schüler noch am Ende der Sekundarstufe I mit dem *Übergang* und der wechselseitigen *Anschlussfähigkeit* unterschiedlicher (hier religiöser und theologischer sowie naturwissenschaftlicher) Sprachspiele haben – und wie sehr der Religionsunterricht im Kontext des schulischen Fächerensembles einer wissenschaftstheoretischen Bildung seiner Lehrkräfte bedarf. Zunehmend frage ich mich, ob es bei der Behandlung schöpfungstheologischer Themen nicht ratsam ist, kosmologische Bezüge (und zumal deren vorschnelle Verbindung mit der ökologischen Thematik) zunächst ganz zurückzustellen und von einer Schöpfungsästhetik und der dazu gehörenden Poesie auszugehen. Auch im Themenheft »Schöpfung« der ZPT (Heft 3) kommt diese Überlegung noch zu kurz.

Nur aufs erste Hinsehen erinnert *Christian Grethleins* Aufsatz »Religionspädagogik ohne Inhalt?« an vormalige Polemiken, wonach der Religionspädagogik ihre »Sache« abhanden gekommen sei. Man muss *Grethleins* Sorge, die Religionspädagogik, insbesondere der schulische Religionsunterricht, verliere die gelebte christliche Religion als ihren Referenzrahmen und damit zugleich auch ihren konkreten Inhalt, nicht teilen. Einleuchtend ist trotzdem, dass sich religiöses Lernen auf Religion *als eine Praxis* richten soll. Es ist anders als im Blick auf die Ermöglichung der Wahrnehmung des Grundrechts auf positive Religionsfreiheit (und das heißt eben: im Blick auf eine Praxis) gar nicht mehr denkbar, den Religionsunterricht an öffentlichen Schulen eines weltanschaulich neutralen Staates zu begründen – eines immer schon konfessionell heterogenen, nun auch zunehmend religiös pluralen Staates, dessen Integrität nicht zuletzt auf Art. 4 GG beruht.

8. Vereinzelt:

Biehl, Peter / Johannsen, Friedrich: Einführung in die Ethik. Ein religionspädagogisches Arbeitsbuch, Neukirchen-Vluyn.

Bizer, Cristoph / Degen, Roland / Englert, Rudolf / Kohler-Spiegel, Helga / Mette, Norbert / Rickers, Folkert / Schweitzer, Friedrich (Hg.): Die Gewalt und das Böse, Neukirchen-Vluyn (Jahrbuch der Religionspädagogik 19).

Klie, Thomas: Zeichen und Spiel. Semiotische und spieltheoretische Rekonstruktion der Pastoraltheologie (Praktische Theologie und Kultur 11), Gütersloh.

Schweitzer, Friedrich: Pädagogik und Religion: eine Einführung (Grundriß der Pädagogik 19), Stuttgart.

Oelkers, Jürgen / Osterwalder, Fritz / Tenorth, Heinz-Elmar (Hg.): Das verdrängte Erbe. Pädagogik im Kontext von Religion und Theologie (Beiträge zur Theorie und Geschichte der Erziehungswissenschaft 25), Weinheim/Basel.

Abschließend ein Blick auf Veröffentlichungen, die thematisch nur schwer einzuordnen sind, die aber – z.T. gerade deswegen – von besonderem Gewicht sind. Die »Einführung in die Ethik« von *P. Biehl* und *F. Johannsen* ist ein weiterer Band aus der inzwischen bewährten Zusammenarbeit beider Autoren, nicht weniger sorgfältig und anspruchsvoll geschrieben als die vorausgegangene »Glaubenslehre« (2002). Für das Lehramtsstudium als Kompendium ebenso geeignet wie für die Reli-

gionslehrerfortbildung oder einfach nur als Orientierungshilfe in unübersichtlichen Gefilden der Unterrichtsvorbereitung.

Von der »Wiederkehr des Bösen« hat Rüdiger Safransky schon am Anfang der 1990er Jahre geredet. Nach dem 11. September 2001 erhält das Thema für die Religionspädagogik zusätzliche Brisanz. Das 19. »Jahrbuch der Religionspädagogik« weitet die Bezüge darüber hinaus: In den Blick genommen werden rechtsextreme Gewalt und der Massenmord von Erfurt, aber auch Mobbing, verbale Gewalt etc. Man kennt das aus den Diskussionen der 70er Jahre über »strukturelle Gewalt«: Das Thema so einzuordnen, dass man es einigermaßen konsistent diskutieren kann, ist nahezu unmöglich. Und wenn dazu noch »das Böse« ins Blickfeld tritt ... Überraschend immerhin, wie besonders in einigen kurzen Textminiaturen die thematischen Facetten funkeln. Unterbelichtet bleiben die das pädagogische Allzuständigkeitsphantasma besonders kränkenden Kontingenzen der Gewalt, die niemand, auch nicht der gutmeinendste Erzieher, in den Griff bekommt.

Bemerkenswert kommt mir die Tatsache vor, dass bei den theologischen Klärungen (»Die Religion und das Böse«) weit überwiegend Katholiken zu Wort kommen (J. Werbick, O. Fuchs, H. Waldenfels und K. Hilpert). Die einzige evangelische Stimme (Sibylle Rolf) zu diesem Thema bringt aber auf sehr interessante Weise Didaktik (und zwar *performative* – ohne den Begriff zu benutzen) und Segenshandlungen so zusammen, dass die »Unterscheidung des verborgenen vom anwesenden Gott« (131) einen Raum zwischen Präsenz und Entzug des Heiligen erschließt und auf falsche Sicherheiten verzichten hilft. Ein kleines Kabinettstück entwicklungspsychologischer Deutungen von Kinderäußerungen zum Bösen legen G. Büttner und Petra Freudenberger-Lötz vor (»Eigentlich gibt Gott Verwarnungen, dass sie sich ändern!«, siehe auch unter »Empirie«). Ihre didaktischen Folgerungen sind sehr behutsam und ohne den bei diesem Thema so häufig zu vernehmenden moralpädagogischen Unterton formuliert. Der wiederum tritt in den Vordergrund bei E. Starke unter dem ansonsten in der Religionspädagogik m. W. kaum bedachten Thema »Gewalt gegen Tiere« (164–169). Warum gegen die angeblich »anthropozentrische« Position Kants eine den Tieren von Gott zugesprochene »Würde« notwendig ist, verstehe ich allerdings nicht. Könnte das nicht zu leicht auf eine Trivialisierung der »Menschenwürde« hinauslaufen? Und reicht nicht als »anthropozentrische« Begründung dafür, dass Tierquälerei unzulässig ist, die Erfahrung, dass sie auf den Menschen verrohend zurückwirkt?

An einfache Wahrheiten erinnert der Beitrag von Fulbert Steffensky (179–183), dass nämlich die Erlösung von dem Bösen nicht gemacht, sondern nur von Gott erbeten werden kann: »Was ist, wenn diese Sprache verstummt? ... dann werden vielleicht auch bald die Wünsche verblassen, und die pure Gegenwart hat ihren Triumph.« Wie gut, gegenüber all den moralpädagogischen Selbstausslieferungen der Religionspädagogik an die sozialtechnologischen Gewaltpräventionsprojekte, eine solche Stimme zu hören!

Nur teilweise zur Religionspädagogik gehört die Habilitationsschrift von Th. Klie, »Zeichen und Spiel«. Ich halte dieses Buch gleichwohl für eine der auch religionspädagogisch bedeutendsten Publikationen des Jahres.

Klie bringt zwei bislang in der Praktischen Theologie nebeneinander herlaufende theoretische Diskurslinien – Spieltheorie und Semiotik – zusammen. Er rekonstruiert verschiedene spiel- und theatertheoretische Entwürfe (Johan Huizinga, Edward Gordon Craig, Jean Piaget) sowie die kulturtheoretische Semiotik Umberto Ecos und verbindet beide Stränge zu einem eigenständigen theoretischen Konzept, das er dann auf die pastoralen Arbeitsfelder Homiletik, Liturgik, Poimenik und Religionspädagogik bezieht. Die Religionspädagogik kann in diesem theoretischen Zusammenhang zusätzlich zum konzeptionellen Gewinn auch noch deutlicher wieder in den Gesamtkontext der Praktischen Theologie integriert werden. Die gängige, aber unbefriedigende Alternative zwischen Wahrnehmungs- und Handlungstheorie kann unterlaufen werden, denn »indem die Spieltheorie den Handlungsbegriff im Sinne eines moralneutralen Sich-Verhaltens zu auslegt, relativiert sie die abstrakte Opposition von ›Wahrnehmungstheorie‹ und ›Handlungstheorie‹. Vollzug und Deutung bilden im Spiel eine ästhetische Einheit« (18). Die Religionspädagogik gewinnt zudem Spielräume für abduktives Schließen, während die Semiotisierung der Unterrichtsgegenstände die Gefahr referentieller Kurzschlüsse in Bezug auf die biblisch-christliche Gottesrede verhindert. Gefragt wird nicht nach der Wirklichkeit hinter den Zeichen, sondern nach der Wirklichkeit als Zeichen.

Ebenfalls nicht zur religionspädagogischen Literatur zu rechnen und gleichwohl von besonderem religionspädagogischen Interesse ist *F. Schweitzers* Beitrag zur Reihe »Grundriss der Pädagogik«. *Schweitzer* gibt – hier gleichsam nicht als Religionspädagoge, sondern als religiös kundiger Erziehungswissenschaftler schreibend – einen gut lesbaren historischen und systematischen Überblick über das Verhältnis von Pädagogik und Religion. Nach dessen Lektüre gibt es eigentlich für beide Seiten keine Gründe mehr für die gelegentlich zu beobachtende wechselseitige Sprachlosigkeit oder gar Ignoranz. Dem Buch sind also viele Leserinnen und Leser zu wünschen – und wenn der von *J. Oelkers*, *F. Osterwalder* und *H.-E. Tenorth* herausgegebene Sammelband über »Das verdrängte Erbe – Pädagogik im Kontext von Religion und Theologie« an dieser Stelle ebenfalls angezeigt werden kann, lässt sich vielleicht für die Gesprächssituation der Religionspädagogik zwischen Erziehungswissenschaften und Theologie in Zukunft mehr als in der jüngsten Vergangenheit erwarten.

Dr. Bernhard Dressler ist Professor für Praktische Theologie und Religionspädagogik in Marburg/L.

