

N12<528697627 021



ubTÜBINGEN



Religionspädagogik in der Transformationskrise

Ausblicke auf die Zukunft religiöser Bildung

Jahrbuch der Religionspädagogik (JRP)
Band 30 (2014)

Herausgegeben von
Rudolf Englert, Helga Kohler-Spiegel,
Elisabeth Naurath, Bernd Schröder,
Friedrich Schweitzer

neukirchener Theologie



neukirchener
theologie

Religionspädagogik in der Transformationskrise

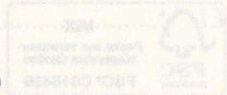
Vorwort

Ausblicke auf die Zukunft religiöser Bildung

1. Gestaltwandel von Religion:
Abbrüche – Umbrüche – Transformationen?

1.1 Markus Buntfigl
Rationalisierungen
Dynamiken neuzeitlicher Geistesgeschichte

Jahrbuch der Religionspädagogik (JRP)
Band 30 (2014)



1.3
Verzeichnis der in der Zeitschrift
Die Zeitschrift für Religions- und
Kulturanthropologie (ZfR) ist ein
wissenschaftliches Zeitschriftchen
des Verlags der Deutschen Christen
in Berlin

1.4
Was sich rechnet und was nicht
Wendensätze und Grundlagen
Horizonte der Religionspädagogik

Die Deutsche Nationalbibliothek
Nationalbibliothek
http://dnb.de/

Herausgegeben von
Rudolf Englert, Helga Kohler-Spiegel,
Elisabeth Naurath, Bernd Schröder,
Friedrich Schweitzer

1.1
1.2
1.3
1.4
1.5
1.6
1.7
1.8
1.9
1.10
1.11
1.12
1.13
1.14
1.15
1.16
1.17
1.18
1.19
1.20
1.21
1.22
1.23
1.24
1.25
1.26
1.27
1.28
1.29
1.30
1.31
1.32
1.33
1.34
1.35
1.36
1.37
1.38
1.39
1.40
1.41
1.42
1.43
1.44
1.45
1.46
1.47
1.48
1.49
1.50
1.51
1.52
1.53
1.54
1.55
1.56
1.57
1.58
1.59
1.60
1.61
1.62
1.63
1.64
1.65
1.66
1.67
1.68
1.69
1.70
1.71
1.72
1.73
1.74
1.75
1.76
1.77
1.78
1.79
1.80
1.81
1.82
1.83
1.84
1.85
1.86
1.87
1.88
1.89
1.90
1.91
1.92
1.93
1.94
1.95
1.96
1.97
1.98
1.99
2.00

Neukirchener Theologie

02-993-19



Dieses Buch wurde auf FSC-zertifiziertem Papier gedruckt. FSC (Forest Stewardship Council) ist eine nichtstaatliche, gemeinnützige Organisation, die sich für eine ökologische und sozialverantwortliche Nutzung der Wälder unserer Erde einsetzt.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

© 2014

Neukirchener Verlagsgesellschaft mbH, Neukirchen-Vluyn

Alle Rechte vorbehalten

Umschlaggestaltung: Andreas Sonnhüter, Niederkrüchten

Umschlagabbildung: badmanproduction (istock.com)

Lektorat: Ekkehard Starke

DTP: Andrea Siebert

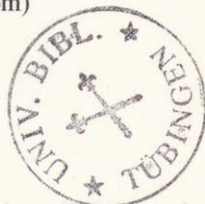
Gesamtherstellung: Hubert & Co., Göttingen

Printed in Germany

ISBN 978-3-7887-2827-4 (Print)

ISBN 978-3-7887-2828-1 (E-Book-PDF)

www.neukirchener-verlage.de



2A 6577-30

Inhalt

Vorwort	9
1 Gestaltungswandel von Religion: Abbrüche – Umbrüche – Transformationen?	
1.1 <i>Markus Buntfuß</i> Rationalisierungen Dynamiken neuzeitlicher Geistesgeschichte	13
1.2 <i>Henrik Simojoki</i> Die Ungleichzeitigkeit religiösen Wandels – Globalisierung .	23
1.3 <i>Ulrich H.J. Körtner</i> Verletzliche Wahrheit Die Pluralisierung religiöser Wahrheitsansprüche und der Verlust der Deutungshoheit des Christentums	33
1.4 <i>Philipp Stoellger</i> Was sich rechnet und was sichtbar ist Wundersame Wandlungen des Wirklichkeitsbegriffs als Horizont der Religionskulturen	43
1.5 <i>Friedrich Schweitzer</i> Erfahrung, Reflexivität und Pluralität Wie kann die Religionspädagogik auf den Gestaltwandel von Religion reagieren?	54
2 Rückgang – Aufbruch – Verflüssigung: Veränderungen der institutionellen Formen des Christentums	
2.1 <i>Judith Könemann</i> Bedingungen religiöser Sozialisation heute Wahrnehmungen und Herausforderungen	67
2.2 <i>Uta Pohl-Patalong</i> Evangelische Kirche in der Spätmoderne: Entwicklungen, Reformen und offene Fragen	78

2.3	<i>Norbert Mette</i> Katholische Kirche (in Deutschland): Entwicklungen, Reformen, Baustellen	88
2.4	<i>Jan Hermelink</i> Gelebtes Christentum jenseits der Kirche: ein Überblick über Theorien und Phänomene	99
2.5	<i>Bernd Schröder</i> Religionspädagogische Aufgaben angesichts des Wandels institutionellen Christentums	110
3	Kontext Schule: Religionskultur und Religionsunterricht im Wandel	
3.1	<i>Burkard Porzelt</i> Welcher Religionsunterricht passt zur Schule? Erwägungen zu Legitimation und Gestaltung eines schulkompatiblen Religionsunterrichts	125
3.2	<i>Henning Scherf</i> Bedeutungswandel religiöser Bildung in der Schulpolitik und Schulverwaltung	138
3.3	<i>Dietlind Fischer</i> Gelebte Religion in der Schule	142
3.4	<i>Helga Kohler-Spiegel</i> Vielstimmig und mehrsprachig Religionslehrer und Religionslehrerin sein	153
3.5	<i>Elisabeth Naurath</i> Schulische Religionskultur im Wandel	161
4	Was leistet die Theologie für Gesellschaft und Religionsunterricht?	
4.1	<i>Ralf Miggelbrink</i> Theologische Reflexion im gesellschaftlichen Bewusstsein ...	171
4.2	<i>Sabine Pemsel-Maier</i> Religionsunterricht als Ort der Applikation und der Produktion von Theologie Erfordernisse und Erträge	181

4.3 *Magnus Striet*
Kein wahr und kein falsch
Inwieweit sind theologische Aussagen wahrheitsfähig? 189

4.4 *Martin Laube*
Zur Transformationskrise des Christentums –
ein Interview 197

4.5 *Rudolf Englert*
Wird aus der Religionsdidaktik eine Sachkunde »Religion«?
Eine auffällige Tendenz in der Entwicklung des
Religionsunterrichts 207

Statt eines Nachworts:

Bernd Schröder
Religionspädagogik inmitten der Transformationskrise
christlicher Religion und Theologie in Deutschland – Thesen 218

Vorwort

Das kirchlich institutionalisierte Christentum war von Anfang an in Prozesse gesellschafts- und geistesgeschichtlichen Wandels eingebunden und von daher zu keiner Zeit so stabil, unangefochten und in sich ruhend, wie es aus der Retrospektive von heute mitunter den Anschein hat. Gleichwohl hat sich die Transformation der christlich-kirchlichen Sozialgestalt, der vertrauten Frömmigkeitsstile, der theologischen Denkformen und auch der religionspädagogischen Tradierungswege vor allem seit dem Zweiten Weltkrieg offensichtlich so beschleunigt, dass der Topos des »Wandels« zum Schlüsselbegriff fast jeder seither angestellten theologischen Gegenwartsanalyse wurde.

Die Chancen und Risiken dieses Wandels für religionspädagogische Bemühungen genauer auszuleuchten, ist die leitende Absicht dieses Bandes. An welchem Punkt stehen Christentum und Kirche in diesem Moment und wie kann die Religionspädagogik in diesem Kontext dazu beitragen, dass Menschen religiöse Erziehung und Bildung auch im 21. Jahrhundert als eine Aufgabe betrachten, für die es sich einzusetzen lohnt? In diesem Zusammenhang ist eine ganze Reihe von Problemen zu diagnostizieren, die sehr grundsätzlicher Natur sind und die gewissermaßen den Charakter von »strukturellen Verlegenheiten« haben: Was wird aus einer Kirche, von der sich die Menschen mehr und mehr abwenden, weil sie ihnen, teilweise obwohl sie sich als Christ/innen verstehen, veraltet, irrelevant oder schlicht überflüssig erscheint? Was wird aus einer Theologie, die in ihrem genuinen Feld der Glaubensreflexion an Autorität mehr und mehr eingebüßt hat und deren Perspektiven und Auskünfte im gesellschaftlichen wie im individuellen Leben offensichtlich immer weniger noch als wirklich hilfreich erfahren werden? Was wird aus einem Glauben, der – im Kontext religiöser und weltanschaulicher Pluralität dauerrelativiert – im individuellen Bewusstsein selbst vieler Kirchenmitglieder kaum einen klar angebbaren Überzeugungsbestand mehr umfasst? Und was wird aus einer Religionspädagogik, die gerade junge Menschen vor diesem Hintergrund für einen »religiösen Weltzugang« interessieren will und die zeigen können soll, was es heißt, im Umgang mit Religion und insbesondere in der Auseinandersetzung mit der christlichen Tradition Kompetenz zu entwickeln?

Dieses 30. Jahrbuch der Religionspädagogik bleibt nicht in abstrakten und großräumigen Globalanalysen stecken. Es versucht vielmehr im Blick auf Veränderungen der religiösen Landschaft (Teil 1), der christli-

chen Kirchen (Teil 2), der Schule und ihrer Religionskultur (Teil 3) sowie der Theologie (Teil 4) die für die Bildungsarbeit entscheidenden und sensiblen Punkte zu identifizieren. Als Schlüsselprobleme zukünftiger kirchlicher und religionspädagogischer Arbeit kommen z.B. Kirche und demografischer Wandel, die weltweite Ungleichzeitigkeit religiöser Entwicklungen, das weitgehende Fehlen von so etwas wie einer »öffentlichen Theologie«, die fragliche Wahrheitsfähigkeit theologischer Aussagen, die Schultauglichkeit konfessioneller Theologie, Veränderungen im Gefüge unterschiedlicher Orte religiösen Lernens zur Sprache.

Letztlich wird all dies vor allem in dem Interesse analysiert und diskutiert, Impulse für eine zukunftstaugliche Religionspädagogik zu gewinnen.

Nach 30 Jahrgängen des »Jahrbuch[s] der Religionspädagogik« sei auch ein Wort in eigener Sache erlaubt: Eine Schilderung von Genese und Wandlung des Jahrbuchs aus der Feder eines seiner ersten Protagonisten findet sich in einem früheren Band: Folkert Rickers, Jahrbuch der Religionspädagogik. Idee und Entstehung, in: JRP 26 (2010), 263–272; Hinweise bieten zudem frühere Editorials, etwa in JRP 17 (2001), VIII f., und Widmungen. Diese Rückblicke seien allen Interessierten zur Lektüre empfohlen. Wir möchten nunmehr die Gelegenheit nutzen, den Initiatoren und früheren Herausgebern, den vielen Autorinnen und Autoren aus Wissenschaft, Schule bzw. Gemeinde und Politik, dem Verlag und nicht zuletzt den Leserinnen und Lesern für die Mitgestaltung und Nutzung des Jahrbuches über dreißig Jahre und manche Zeitenwende hinweg zu danken.

Gestaltwandel von Religion: Abbrüche – Umbrüche – Transformationen?

Der bis Gewordene jeder intellektuellen Selbstverständigung gehört die immer wieder neu vorzunehmende Standortbestimmung. Wo stehen wir heute? Zu ihren wichtigsten Instrumentarien gehört die Herkunftszurechnung. Wo kommen wir her? Im Medium genealogischer Erzählungen wird so das eigene Gewordensein erfüllt und die gegenwärtige Lage begründet.¹ Für die großen Neuzeitnarrative ist dabei das Motiv eines totalen Wandels charakteristisch, der alle Verhältnisse von Grund auf revolutioniert. Davon bleiben auch Religion, Christentum, Kirche und Theologie nicht unberührt. Vielmehr scheinen sich in der Deutung von Religion die unterschiedlichen Dynamiken neuzeitlicher Weltgeschichte paradigmatisch zu verflüchtigen. Das kommt insbesondere in dem bis heute vorherrschenden Säkularisierungsnarrativ zum Ausdruck. Charles Taylor fragt deshalb in seiner Meistererzählung: »Wie ist es gekommen, daß wir von einem Zustand, in dem die Menschen der christlichen Welt naiv im Rahmen einer theistischen Deutung lebten, zu einem Zustand übergegangen sind, in dem wir nun alle zwischen zwei Haltungen hin- und herbewegen, in dem die Deutung einerseits als Dichtung in Erscheinung tritt und in dem die Irreligiosität andererseits für viele zur wichtigsten vorgegebenen Option geworden ist?«² Wie die Neuzeit wie bei Taylor als ein Prozess der Säkularisierung begriffen wird, fungieren die kulturelle und gesellschaftliche Bedeutung von Religion, Christentum, Kirche und Theologie geradezu als Dispositiv der Neuzeit. Aber auch, wenn der neuzeitliche Wandel neutral als »Umformung« beschrieben wird, verbindet sich damit das Bewusstsein einer Differenz zur alltäglichsten Vergangenheit und eines unwiederbringlichen Verlustes: »Das Tor zur christlichen Vergangenheit ist uns schon zugeschlagen [...] nur in den Formen der Sehnsucht und des Verwehrens ist für den, an dem die Reflexion der letzten Jahrhunderte

¹ Ein gutes Beispiel für die Stimmung der gegenwärtigen Theologie stellt die Serie der »Anzeichen aus dem Jahr 2013« dar, deren letzter Beitrag von Wojciech Szustka eine kurze und prägnante Standortbestimmung der aktuellen Gegenwart vornimmt (Hilber aus den dogmatischen Leit. in zeitlichem 8/2013, 43–48).

² Charles Taylor, Ein säkulares Zeitalter, Frankfurt a.M. 2009, 34.

Rationalisierungen

Dynamiken neuzeitlicher Geistesgeschichte

Zu den Grundvollzügen jeder intellektuellen Selbstverständigung gehört die immer wieder neu vorzunehmende Standortbestimmung: *Wo stehen wir heute?* Zu ihren wichtigsten Instrumentarien gehört die Herkunftserzählung: *Wo kommen wir her?* Im Medium genealogischer Erzählungen wird so das eigene Gewordensein erklärt und die gegenwärtige Lage begründet.¹ Für die großen Neuzeitnarrative ist dabei das Motiv eines fundamentalen Wandels charakteristisch, der alle Verhältnisse von Grund auf revolutioniert. Davon bleiben auch Religion, Christentum, Kirche und Theologie nicht unberührt. Vielmehr scheinen sich in der Stellung zur Religion die unterschiedlichen Dynamiken neuzeitlicher Geistesgeschichte paradigmatisch zu verdichten. Das kommt insbesondere in dem bis heute vorherrschenden Säkularisierungsnarrativ zum Ausdruck. Charles Taylor fragt deshalb in seiner Meistererzählung: »Wie ist es gekommen, daß wir von einem Zustand, in dem die Menschen der christlichen Welt naiv im Rahmen einer theistischen Deutung lebten, zu einem Zustand übergegangen sind, in dem wir uns alle zwischen zwei Haltungen hin- und herbewegen, in dem die Deutung eines jeden als Deutung in Erscheinung tritt und in dem die Irreligiosität überdies für viele zur wichtigsten vorgegebenen Option geworden ist?«² Dort, wo die Neuzeit wie bei Taylor als ein Prozess der Säkularisierung beschrieben wird, fungieren die kulturelle und gesellschaftliche Bedeutung von Religion, Christentum, Kirche und Theologie geradezu als Definiens der Neuzeit. Aber auch, wenn der neuzeitliche Wandel neutraler als ›Umformung‹ beschrieben wird, verbindet sich damit das Bewusstsein einer Differenz zur altgläubigen Vergangenheit und eines unwiederbringlichen Verlustes: »Das Tor zur christlichen Vergangenheit ist uns allen zugeschlagen [...] nur in den Formen der Sehnsucht und des Selbstbetrugs ist für den, an dem die Reflexion der letzten Jahrhunderte

1 Ein gutes Beispiel für die Situation der gegenwärtigen Theologie stellt die Serie der *zeitzeichen* aus dem Jahr 2013 dar, deren letzter Beitrag von *Notger Slenczka* eine kurze und prägnante Standortbestimmung der aktuellen Gegenwart vornimmt (Flucht aus den dogmatischen Loci, in: *zeitzeichen* 8/2013, 45–48).

2 *Charles Taylor*, Ein säkulares Zeitalter, Frankfurt a.M. 2009, 34.

ihr Werk getan hat, noch ein Verhältnis zur alten Gestalt christlichen Glaubens und Denkens möglich.«³

Was also hat es mit dem apostrophierten Wandel auf sich? Bei der Suche nach Antworten auf die Frage nach einer theologischen Standortepistemologie der Gegenwart spielen die klassischen Neuzeitdeutungen auch nach dem ausgerufenen ›Ende der großen Erzählungen‹ (J. F. Lyotard) eine wichtige Rolle. Trotzdem wird die gegenwärtige Erforschung des modernen Gestaltwandels von Religion sowie der neuzeitlichen Umformungskrise auch von der Entzauberung eindimensionaler Entzauberungsgeschichten und von der Aufklärung über allzu schlichte Aufklärungslegenden bestimmt. Das schlägt sich in einer differenzierteren Verwendung von eingeübten Großbegriffen wie Rationalisierung, Ausdifferenzierung und Säkularisierung nieder, sowie in dem Bemühen, auch den gegenläufigen Motiven des unglücklichen Bewusstseins in der Moderne, der Dialektik der Aufklärung, sowie genuin modernen Ambivalenzerfahrungen gerecht zu werden, von der bleibenden Attraktivität des Irrationalen ganz zu schweigen. Gleichwohl verbinden sich mit der neuzeitlichen Geistesgeschichte doch auch Entwicklungen, die man nur um den Preis der intellektuellen Unredlichkeit verkennen darf. Die dabei zutage tretende Spannung zwischen Gewinn und Verlust, Befreiung und Bindung, Fortschritt und Rückschlag, die jede Neuzeitdeutung ausbalancieren muss, zeichnet bereits die für die folgende Übersicht stichwortgebende Großerzählung Max Webers⁴ von einer universalen, okzidentalischen ›Rationalisierung‹ aus, die es verdient, im 150. Geburtsjahr ihres Verfassers neu entdeckt zu werden.

1 Max Webers Rationalisierungsthese als exemplarische Neuzeitdeutung

In der Absicht, die Entstehungsbedingungen des modernen rationalen Betriebskapitalismus einer sozialwissenschaftlichen Deutung zuzuführen, hatte Weber in weitausgreifenden Studien zur Wirtschafts-, Verwaltungs-, Rechts- und Religionsgeschichte die Prozesse einer stetig voranschreitenden Rationalisierung in der Neuzeit diagnostiziert. Dabei handelte es sich für den Nationalökonom Weber um Vorgänge, die in Ökonomie und Bürokratie ihren ursprünglichen Sitz im Leben haben und mittels Standardisierung und Technisierung eine immer genauere Berechnung und Planung ermöglichen, was wiederum zur permanenten Steigerung von Effizienz und Rentabilität führt. Ausgehend von dieser bürokratisch-ökonomischen *Rationalisierung im engeren Sinn*, die als Grundprinzip des modernen Betriebskapitalismus gelten darf, meinte

3 Emanuel Hirsch, *Die Umformung des christlichen Denkens in der Neuzeit*, Tübingen 1938, V.

4 Zur ersten Orientierung vgl. Dirk Kaesler, *Max Weber*, München 2011.

Weber aber auch in anderen Lebensbereichen strukturanaloge Vorgänge feststellen zu können, was ihn zur Übertragung des Rationalisierungsbegriffs auf sämtliche Bereiche des kulturellen und gesellschaftlichen Lebens veranlasste.⁵ Demnach haben sich auch in der neuzeitlichen Wissenschaft, in Recht und Staat sowie in Kunst und Religion Entwicklungen vollzogen, die als *Rationalisierung im weiteren Sinn* bezeichnet werden können. Weber hatte dabei sämtliche Prozesse von Systematisierung und Ordnungsstiftung im Auge und subsumierte darunter so unterschiedliche Phänomene wie Versachlichung, Methodisierung, Disziplinierung und Intellektualisierung.

Was die Religion betrifft, so verstand Weber die neuzeitliche Ethisierung der protestantischen Religion im Sinne einer ›innerweltlichen Askese‹ als eine Form der religiösen Rationalisierung, die aus Motiven der Heilsvergewisserung heraus eine rationale Lebensführungspraxis bewirkte, welche wiederum den Geist des Kapitalismus zu entbinden half.⁶ Die unbeabsichtigten Folgen dieser umfassenden gesellschaftlichen Rationalisierung erkannte Weber in einer fortschreitenden Entmenschlichung und Entseelung der Wirklichkeit, für die er die wirkungsvollen Formeln von der ›Entzauberung der Welt‹ und dem ›stahlharten Gehäuse der Hörigkeit‹ prägte, die in den allgemeinen Sprachschatz übergegangen sind. Insofern handelt es sich bei Webers Meistererzählung in der Tat um die »Geschichte einer apokalyptischen Ironie der unbeabsichtigten Nebenerfolge«⁷. Denn, indem radikale Protestanten des 16. und 17. Jahrhunderts nach konkreten Anhaltspunkten für ihre Erlösung von der ewigen Verdammnis suchten, halfen sie mit, »jenen mächtigen Kosmos der modernen, an die technischen und ökonomischen Voraussetzungen mechanisch-maschineller Produktion gebundenen Wirtschaftsordnung zu erbauen, der heute den Lebensstil aller einzelnen, die in dies Triebwerk hineingeboren werden – nicht nur der direkt ökonomisch Erwerbstätigen –, mit überwältigendem Zwange bestimmt – und vielleicht bestimmen wird, bis der letzte Zentner fossilen Brennstoffs verglüht ist«⁸.

Mit dieser kritischen Einschätzung ist Webers Großerzählung paradigmatisch für die meisten Neuzeitdeutungen, die mit dem Bewusstsein für den epochalen Wandel auch ein Bewusstsein für die Doppelgesichtigkeit der Moderne verbinden. Denn Webers Theorie der modernen Rationalisierung ist alles andere als eine Teleologie des gesetzmäßigen Fort-

5 So vor allem in der späten »Vorbemerkung« zu den Gesammelte[n] Aufsätze[n] zur Religionssoziologie I, Tübingen 1920, 1–16.

6 Vgl. Max Weber, Asketischer Protestantismus und Kapitalismus. Schriften und Reden 1904–1911, hg. v. Wolfgang Schluchter in Zusammenarbeit mit Ursula Bube (MWG I/9), Tübingen 2014.

7 Dirk Kaesler, »Schicksal unserer Zeit«. Max Webers Große Erzählung von der universalen Rationalisierung, in: Akademie Aktuell. Zeitschrift der bayerischen Akademie der Wissenschaften 2014/1, 19.

8 Max Weber, Gesammelte Aufsätze zur Religionssoziologie I, Tübingen 1920, 203.

schritts im Sinne des Perfektibilitätskonzepts, sondern rechnet mit mannigfaltigen Gegenläufigkeiten und Ungleichzeitigkeiten. Den universalen Rationalisierungstendenzen stehen immer auch rationalisierungsresistente bzw. irrationale Phänomene und Entwicklungen gegenüber. Ja es scheint so, als ob in dem Maße, wie sich die rationale Logik des Kalküls immer stärker durchzusetzen beginnt, die irrationalen Begleiterscheinungen gleichumfänglich hervortreten. Webers Dialektik der universalen okzidentalen Rationalisierung arbeitet insofern jener ›Dialektik der Aufklärung‹ vor, die den Umschlag von Rationalität in Irrationalität analysierte und die Deutung der Neuzeit als Ideologie- und Kulturkritik betrieb. Schon Weber verstand sich deshalb nicht als Propagandist der modernen Rationalisierung oder gar als Prophet eines euphorischen Fortschrittsglaubens, sondern als nüchterner skeptisch-pessimistischer Analyst, der als Privatperson mit großer Leidenschaft die Flucht in die irrationalitätsaffinen Domänen von Musik und Erotik antrat,⁹ womit er ebenfalls stilbildend für den ein oder anderen Ideologiekritiker wurde.

Das Verdienst Max Webers für ein theologisches Verständnis der Neuzeit besteht jedenfalls darin, dass er Religion und Christentum nicht nur als Opfer der modernen Rationalisierung begriffen, sondern sie auch als Akteure in diesem vielschichtigen Prozess identifiziert hat. Demnach beruht der Beitrag insbesondere des reformierten Christentums sowie der protestantischen Sekten und Freikirchen zur Entstehung der modernen Welt auf jener ›Ethisierung‹ im Sinne einer religiös motivierten Disziplinierung der Lebensführungspraxis, die als ideeller Ermöglichungsgrund des rationalen Betriebskapitalismus fungiert, auch wenn dieser sich inzwischen längst von seinen religiösen Grundlagen abgekoppelt hat. Wenn in diesem Beitrag von Rationalisierung als einem Leitbegriff für die Dynamiken neuzeitlicher Geistesgeschichte die Rede ist, dann geschieht das in dem weiteren Sinne, mit dem Weber die Modernisierungsprozesse in beinahe sämtlichen Lebensbereichen beschrieben hat und die in vielfältiger Wechselwirkung mit dem neuzeitlichen Christentum und der modernen Religion stehen.

2 Die neuzeitliche Begründungspflicht und der Eigenwert der Religion

Der Wörterbucheintrag ›ratio‹ in einem gängigen Lateinlexikon versammelt ein breites Spektrum von Bedeutungsmöglichkeiten, die alleamt als Teilmomente der Dynamiken neuzeitlicher Geistesgeschichte benannt werden können: neben a) Rechnung und Berechnung werden b) Rechenschaft und Erwägung, sowie c) Vernunft, Methode, Grund und

⁹ Vgl. dazu die beiden neuen Biographien von Jürgen Kaube (Max Weber: Ein Leben zwischen den Epochen, Berlin 2014) und Dirk Kaesler (Max Weber: Preuße, Denker, Muttersohn. Eine Biographie, München 2014).

Beweis bis hin zu d) Theorie und System genannt. Ausgehend von diesem Bedeutungsspektrum versammelt die Kategorie der Rationalisierung wesentliche Dimensionen von Modernisierung, die im Folgenden ausschnittsweise und problemorientiert (d. h. im Hinblick auf ihre Bedeutung für Religion, Christentum, Kirche und Theologie) skizziert werden sollen, nicht ohne auf ihre Gegenläufigkeiten hin bedacht zu werden.

a) Obwohl der Satz vom zureichenden Grund (*principium rationis sufficientis*) ein Erbe der antiken Philosophie ist, stellt die wissenschaftliche Verschärfung und universale Ausweitung der Pflicht zur Begründung aller Geltungsansprüche eine der grundlegendsten Folgen der neuzeitlichen Rationalisierung dar. Als ihr Grundsatz kann deshalb die von Leibniz und Kant leicht variierte Regel gelten: *nihil est sine ratione sufficiente*. Demnach hat nicht nur alles, was existiert und geschieht, einen Grund, sondern auch alles, was als existierend und gültig behauptet wird, bedarf einer zureichenden Begründung. Neuzeitliche Rationalität versteht sich im Kern als Suche nach und Angabe von Gründen. Was dabei als zureichend akzeptiert wird, unterscheidet sich zwar nicht unerheblich je nach philosophisch-wissenschaftlicher Grundanschauung (rationalistisch-idealistisch, empiristisch-sensualistisch, naturalistisch-materialistisch, historistisch-positivistisch, etc.). Gemeinsam ist diesen Rationalitätsmodellen jedoch, dass sie die Pflicht zur Begründung nicht mehr durch Berufung auf überlieferte Autoritäten, Institutionen oder Traditionen als erfüllt ansehen. Als hinreichendes Kriterium gilt vielmehr allein die *ratio* qua Vernunft, die sich ihrerseits an der neuen Form von experimenteller Wissenschaft, mathematischer Beweisführung oder historisch-kritischer Quellenforschung orientiert. Als zureichender Grund und hinreichende Begründung unter modernen Bedingungen gelten deshalb insbesondere die experimentelle Überprüfbarkeit, die mathematische Beweisbarkeit und die historische Belegbarkeit.

Diese Entwicklung führt zu einem tiefgreifenden Konflikt mit den sich auf übernatürliche Offenbarung berufenden und auf geschichtlicher Überlieferung basierenden Wahrheitsansprüchen der christlichen Religion. Dort, wo der Konflikt ausbricht, wird deshalb eine originelle Lösungsstrategie erdacht. Denn als Folge der frühneuzeitlichen Suche nach zureichenden Gründen für die Beschaffenheit der Welt, die mit ihren Antworten in Konflikt gerät mit dem in Geltung stehenden Weltbild, entwickelt sich im Spätmittelalter die Lehre von der doppelten Wahrheit – einer übernatürlich-geoffenbarten, kirchlich-theologischen und einer auf natürlichem Wege erkennbaren, weltlich-wissenschaftlichen Wahrheit. Der Idee nach sollen beide nebeneinander bestehen können, ohne sich gegenseitig das Existenzrecht bestreiten zu müssen. Demgegenüber kommt es jedoch in der Folgezeit zu einer durchaus konfliktreichen Entzweiung zwischen natürlich-wissenschaftlichem und christlich-religiösem Wirklichkeitsverständnis. Eine einschneidende Folge der neuzeitlichen Rationalisierung ist somit die Etablierung einer Sicht auf die

Wirklichkeit neben und außerhalb der christlich-religiösen Deutung der Welt.¹⁰ So gesehen bedeuten Neuzeit und Moderne gegenüber Antike und Mittelalter keine Subtraktion, sondern eine neue Position (Ch. Taylor). Dieser neue Standpunkt konnte zwar, musste aber nicht innerhalb der christlichen Religion als gesellschaftlicher Integrations- und Ordnungsmacht verbleiben. So gesehen ist die Moderne als neuer Standpunkt vielmehr ein Standpunkt außerhalb des Christentums, bzw. einer christlich gedeuteten Welt. Damit ist zunächst weniger ein Prozess der Säkularisierung gemeint als vielmehr der Vorgang einer Differenzierung. Neuzeit und Moderne setzen sich dem überkommenen kirchlichen Christentum und einem christlich-religiös legitimierten Staat sowie einer christlich-religiös begründeten Gesellschaftsordnung gegenüber und unterscheiden sich von diesen. ›Weltbewußtsein und Glaubensgeheimnis‹ (E. Hirsch) treten in einer für beide Seiten folgenreichen Weise auseinander.

b) Doch unter Berufung auf eine doppelte Wahrheit und vor dem Hintergrund des Auseindertretens von wissenschaftlicher Rationalität und humaner Religiosität befreit sich nicht nur die wissenschaftliche Forschung von der theologischen Bevormundung. Im Gegenzug entdeckt die moderne Religionsphilosophie und -theologie auch den Eigenwert und Eigensinn des Religiösen gegenüber allen Formen einer sich zunehmend spezialisierenden Vernunft, sei es als theoretische Welterklärung, sei es als praktische Weltgestaltung (F.D.E. Schleiermacher). In dem gleichen Maße, wie sich die neuzeitliche Rationalität zur Suche nach und zur Angabe von Gründen verpflichtet, entsteht in der Moderne eine gegenläufige Wertschätzung dessen, was grundlos ist und nicht begründet werden kann, was vielmehr für sich selbst steht und sich der allseitigen Verzweckung entzieht. An erster Stelle ist hier die Kunst, insbesondere die moderne Poesie zu nennen. Denn im Medium der modernen Dichtung reflektiert sich das künstlerische Subjekt als *alter deus* und *second maker*, der kraft produktiver Einbildungskraft und Intuition das unableitbar neue und in sich selbst vollendete Kunstwerk schafft, welches auf Seiten des Betrachters ein interesseloses Wohlgefallen erregt. Von dieser Selbstbegründung der modernen Kunst lassen sich auch das neuzeitliche Christentum und die moderne Religion inspirieren, insofern sie in Analogie zum Eigenwert der Kunst ihre eigene Selbständigkeit entdecken. Kunst und Religion treten demzufolge in der Neuzeit nicht nur auseinander, sondern stehen im Prozess der Ausdifferenzierung in einem Verhältnis der wechselseitigen Befruchtung. Dabei bedient sich die Kunst der Semantik des Religiösen, um ihre Selbständigkeit zu behaupten, und die sich emanzipierende Religion greift zur Semantik des Ästhetischen, um sich ihrerseits als eigenständige Größe zu etablieren. Der Preis für

10 Vgl. Rudolf Schlögl, *Alter Glaube und moderne Welt. Europäisches Christentum im Umbruch 1750–1850*, Frankfurt a.M. 2013.

diese Verselbständigung war freilich der weitgehende Verlust des Weltklärungscharakters der christlichen Religion und die programmatische Herausstellung ihres Deutungscharakters als einer Perspektive auf die Wirklichkeit unter anderen.

c) In Neuzeit und Moderne bilden sich somit alternative Formen zum kirchlich-christlichen Selbst-, Welt- und Gottesverständnis heraus, die dessen Binnenperspektive in Frage stellen und zur Integration sowohl säkularer wie fremdreligiöser Außenperspektiven nötigen. Christliche Identität unter modernen Bedingungen gibt es folglich nicht mehr ungebrochen und selbstverständlich, sondern nur noch im Bewusstsein um die eigene Relativität und Fraglichkeit. Wo die Integration dieses Bewusstseins gelingt, kommt es im Denken und Leben des Christentums zu weitreichenden Modernisierungsschüben, wo sie misslingt, sind modernerepugnante Restaurationsbewegungen bis hin zu christlich-religiösem Fundamentalismus die Folge. Für ein gelingendes und in sich kohärentes christliches Selbst-, Welt- und Gottesverständnis unter modernen Bedingungen ist deshalb die ›Zusammenbestehbarkeit‹ (E. Troeltsch) und mögliche Integration von säkularen und nichtchristlich-religiösen Außenperspektiven in die christlich-religiöse Binnenperspektive entscheidend geworden.

3 Die neuzeitliche Verwissenschaftlichung und die Entstehung einer modernen Religionstheologie

a) Eine zentrale Errungenschaft der Neuzeit ist die freie wissenschaftliche Forschung und die Verwissenschaftlichung des Denkens. Die moderne Wissenschaftspraxis verliert den Charakter der persönlich verantworteten Lehre und entwickelt sich zu einem von der Person des Wissenschaftlers unabhängigen regelhaften Verfahren. Im Zentrum der neuen Wissenschaft steht nicht mehr der dogmatische Lehrsatz, sondern das methodisch kontrollierte Experiment, die logisch-mathematische Demonstration oder die historisch-kritische Quellenforschung. Das führt auch zu einer Verwissenschaftlichung der Theologie, für die in erster Linie das neu entstehende historische Bewusstsein maßgeblich geworden ist. Die historisch-kritische Bibelforschung erfährt einen rasanten Aufschwung und führt zu einer tiefgreifenden Krise des altprotestantischen Schriftprinzips. Johann Salomo Semler reagiert darauf mit der Einführung theologischer Fundamentalunterscheidungen zwischen Wort Gottes und heiliger Schrift, zwischen gelebter Religion und gelehrter Theologie, sowie zwischen öffentlich-kirchlicher Religionspraxis und privater Religionsgesinnung. Darüber hinaus kommt es zur Ausbildung einer in unterschiedliche Methoden und Fächer differenzierten Theologie, deren Gegenstand nicht mehr Gott, sondern der christliche Glaube in Geschichte und Gegenwart ist. Theologie vermittelt nicht mehr wie in

Scholastik und Barocktheologie eine zur Erlangung des Heils notwendige Wahrheit, sondern entfaltet sich als wissenschaftliche Reflexion der christlichen Religion und unterscheidet sich damit kategorial vom religiösen Vollzug. Die moderne Theologie differenziert sich dabei immer weiter aus und erfährt eine zunehmende Verselbständigung ihrer Fächerkulturen, die die immer dringlichere Frage nach dem bleibenden Zusammenhang ihrer Disziplinen aufwirft. Nicht zuletzt führen Verwissenschaftlichung und gestiegene Bildungschancen auch zur Intellektualisierung des Glaubens, was die Entstehung einer modernen Bildungs- und Elitenreligion besonders in bürgerlichen Kreisen befördert.

b) Am Anfang der neuzeitlichen Umformung des Weltwissens steht die Wende vom ptolemäischen zum kopernikanischen Weltbild. Mit dieser Umstellung verbindet sich die Kritik der Metaphysik, die Vereinheitlichung und Ausweitung des Weltbegriffs, sowie die neue Zentralstellung des ›ganzen Menschen‹ als desjenigen Subjekts, das diese Revolutionen herbeigeführt hat und als Sieger über kosmische Mächte und irdische Autoritäten hervorgegangen ist. Indem die Neuzeit den menschlichen Weltzugang mit Vernunft und allen Sinnen als Schlüssel zur Deutung der Wirklichkeit erkennt, vollzieht sich eine grundlegende Umstellung der theoretischen Aufmerksamkeit, wie sie sich in dem programmatischen Diktum Johann Gottfried Herders niederschlägt: »Philosophie wird auf Anthropologie zurückgezogen.«¹¹ Herder beschreibt damit den grundlegenden Perspektivenwechsel gegenüber der überkommenen Metaphysik, den er anderthalb Jahrzehnte vor Kants *Kritik der reinen Vernunft* mit der Zäsur vergleicht »wie aus dem Ptolemäischen, das Kopernikanische System ward«¹². Im Anschluss an moderne Religionsdenker wie Herder und Kant vollzieht sich im Religionsdiskurs der Aufklärung eine Humanisierung des Christentums, die die Religion als eine ›Angelegenheit des Menschen‹ (J.J. Spalding) zu verstehen gibt. Friedrich Schleiermacher folgert daraus, dass Aussagen über christlich-religiöse Glaubensinhalte die Gestalt von Sätzen über christlich-religiöse Gemütszustände haben müssen, und unternimmt eine umfassende Übersetzung der überlieferten dogmatischen Lehraussagen in Bestimmungen des christlich-frommen Selbstbewusstseins. Das hat eine weitgehende Entgegenständlichung des Glaubens zur Folge. Die vormals metaphysisch-substantiell gedachten religiösen Vorstellungen erfahren dabei eine Umformung in symbolische Darstellungen. An die Stelle der großen metaphysischen Transzendenz treten die geschichtlich gewordenen und kulturell vermittelten symbolischen Formen religiöser Transzendenz. Den symbolischen Erscheinungsformen der Religion kommt infolgedessen ein Deutungscharakter zu, der im Zuge der anthropologischen

11 Johann Gottfried Herder, *Wie die Philosophie zum Besten des Volks allgemeiner und nützlicher werden kann* (1765), Werke Bd. 1, Frankfurt a.M. 1985, 103.

12 Ebd. 134.

Wende bevorzugt ethisch und ästhetisch interpretiert wird. Der spezifische Anmutungscharakter des religiösen Symbolkosmos richtet sich demzufolge an das Gefühl, die Einbildungskraft sowie an das Gewissen bzw. Wertgefühl. Im Kontext der Anthropologisierung und Humanisierung des Christentums bildet sich eine religionsanthropologische Semantik, die sich der Evidenz des Ethischen und des Ästhetischen verdankt und auf die individuelle Aneignung im Rahmen einer Hermeneutik des religiösen Subjekts zielt. Moderne Religiosität fußt insbesondere auf der modernen Entdeckung der Innerlichkeitsdimension und Sinndimension symbolischer Selbst- und Weltdeutungen, was eine fortschreitende Individualisierung, Pluralisierung und Privatisierung von Religion und Christentum bewirkt.

4 Schluss

Folgt man der Logik des rationalen Kalküls und zieht am Schluss Bilanz, so wird man in Bezug auf Religion, Christentum, Kirche und Theologie sowohl Gewinne als auch Verluste verbuchen dürfen. Einer eindrucksvollen wissenschaftlichen Theologie sowie einer nach wie vor lebendigen Religionspraxis innerhalb und außerhalb der Kirchen stehen ein Bedeutungsverlust der Theologie im Konzert der Wissenschaften sowie ein geschwundener Einfluss der Kirchen in der Gesellschaft gegenüber. In vielen Lebensbereichen haben Religion und Theologie ihren handlungsnormierenden und sinnorientierenden Charakter verloren und ihr Potential zur Erklärung der Wirklichkeit eingebüßt. Das trifft zwar nur für bestimmte Schichten in bestimmten Regionen des euroamerikanischen Kulturkreises zu, aber hier trifft es eben zu, und es erscheint von daher wenig sinnvoll, unter Berufung auf anders lautende Analysen anderer Kulturkreise¹³ den Befund für den eigenen Kontext in Frage zu stellen. Auf der anderen Seite stehen diesen Verlusten doch auch beachtliche Gewinne gegenüber. Neben der Ausbildung einer wissenschaftlichen Theologie und Religionsforschung ist das vor allem die Selbständigkeit der Religion als Dimension humaner Lebensführung. Denn die moderne Rationalisierung und Differenzierung haben der Religion keineswegs das Existenzrecht geraubt, sondern sie in gewisser Weise erst zu sich selbst gebracht, indem sie das Religiöse von allem befreit haben, was nicht religiös ist. Es kann geradezu als Verdienst der Neuzeit in Rechnung gestellt werden, dass sie die Religion als einen Bereich des menschlichen Lebens *sui generis* mit eigenen Symbolisierungen und Kommunikationsformen, sowie eigenem Sinnerwartungshorizont und Sinnerfüllungscharakter entbunden hat. So können Deinstitutionalisierung, Entdogmatisierung, gesellschaftliche Deterritorisierung und Individualisierung auch

13 Vgl. z.B. José Casanova, *Europas Angst vor der Religion*, dt. v. Rolf Schieder, Berlin 2009.

als Voraussetzungen dafür verstanden werden, den Glutkern des Religiösen als eine existentiell letzte und unvertretbar persönliche Stellungnahme zur Welt sowie als einen transzendenten Ermöglichungsgrund und Erfüllungshorizont allererst wahrzunehmen. So gesehen wären lebendiger Religionsvollzug und theologische Religionsreflexion sogar als Gewinnerinnen aus den Rationalisierungsdynamiken neuzeitlicher Geistesgeschichte hervorgegangen. So könnte das Leitmotiv für eine etwas andere Meistererzählung aussehen.

Dr. *Markus Buntfuß* ist Professor für Systematische Theologie an der Augustana-Hochschule Neuendettelsau.

Henrik Simojoki

Die Ungleichzeitigkeit religiösen Wandels – Globalisierung

1 Wenn die Ausnahme zur Regel wird – Säkularisierung, Individualisierung und die Unübersichtlichkeit des globalen religiösen Feldes

»Religiöse Individualisierung oder Säkularisierung«, diese von Karl Gabriel 1999 aufgeworfene Alternative bestimmt die Diskussion in der deutschsprachigen Religionssoziologie bis heute.¹ Auch in der Religionspädagogik kreist das Nachdenken über den Gestaltwandel von Religion in der Gesellschaft noch immer um diese zwei klassischen Deutungsmodelle religiösen Wandels.² Warum das so ist, liegt auf der Hand: Beide Theoreme besitzen hohe Alltagsplausibilität für den hiesigen Kontext. Sie beziehen sich auf kinder- und jugendsoziologisch vielfach belegte Entwicklungen und bilden Veränderungen ab, die in deutschen Klassenzimmern täglich erfahren und von Religionslehrer/innen zumeist als drängende Herausforderung erlebt werden: Die jungen Menschen, mit denen sie es zu tun haben, sind religiös nicht unbedingt uninteressiert, aber in der Regel auch nicht mehr in traditionellem Sinn gläubig. Sie wollen selbst bestimmen, woran und wie sie glauben, haben aber gleichzeitig oft große Schwierigkeiten, dafür passende Worte zu finden. Während die Gottesfrage bei ihnen durchaus wach bleibt, halten sie die christlichen Kirchen tendenziell für eher unattraktiv oder wenig zeitgemäß. Die religionspädagogische Popularität sowohl der Säkularisierungsthese als auch der Individualisierungsthese liegt offenbar nicht zuletzt in ihrem intuitiven Wiedererkennungswert begründet. Es sind im Wortsinne nahe-liegende Deutungen, die folglich je nach Kontext unterschiedlich gewichtet werden. Wer die ostdeutschen Verhältnisse vor Augen hat, wird eher zu Säkularisierungsannahmen neigen, während

1 Karl Gabriel (Hg.), *Religiöse Individualisierung oder Säkularisierung. Biographie und Gruppe als Bezugspunkte moderner Religiosität*, Gütersloh 1999. Zum gegenwärtigen Diskussionsstand vgl. *Karl Gabriel / Christel Gärtner / Detlef Pollack* (Hg.), *Umstrittene Säkularisierung. Soziologische und historische Analysen zur Differenzierung von Religion und Politik*, Berlin 2012.

2 Zu dieser Kontinuität in der religionsbezogenen Gesellschaftsdiagnostik vgl. *Friedrich Schweitzer / Rudolf Englert / Ulrich Schwab / Hans-Georg Ziebertz* (Hg.), *Entwurf einer pluralitätsfähigen Religionspädagogik (RPG 1)*, Freiburg/Gütersloh 2001, mit *Dies.* (Hg.), *Welche Religionspädagogik ist pluralitätsfähig? Kontroversen um einen Leitbegriff?* (RPG 17), Freiburg u.a. 2012.

Religionspädagog/innen in den alten Bundesländern tendenziell stärker auf die Individualisierungsperspektive zurückgreifen.

Gleichwohl markiert gerade das Naheliegende dieses Deutungsspektrums eine Beschränkung, die religionspädagogisch noch nicht hinreichend bedacht worden ist. Sobald man nämlich perspektivisch von der Nahaufnahme in die Totale wechselt und den Blick auf die globale Religionslandschaft ausweitet, büßen die klassischen Leitparameter der Religionsforschung rapide an Erklärungskraft ein.

1.1 De-Säkularisierung statt Säkularisierung?

Am nachhaltigsten erschüttert wird die Grundannahme eines dem Prozess der Modernisierung inhärenten Religionsschwundes durch die neu entdeckte Vitalität der Religionen. Statt im Zuge voranschreitender Modernität nach und nach einzugehen, erfreuen sich die Religionen (fast) weltweit einer unübersehbaren Lebendigkeit. Die verbreitete Rede von einer »Wiederkehr der Götter«³ oder einer »Rückkehr der Religionen«⁴ ist insofern missverständlich, als sie den Eindruck erweckt, die Religionen wären zwischenzeitlich im Niedergang begriffen oder gar irgendwie »weg« gewesen. Das ist mitnichten der Fall – nur hat infolge der gesteigerten Mobilität sowie der medialen Revolutionen der letzten Jahrzehnte die Bewusstheit für die fortdauernde Präsenz von Religion in der gegenwärtigen Weltgesellschaft merklich zugenommen. Eindrücklich fassbar wird dieser Umschwung im Werk des Soziologen Peter L. Berger, einem vormaligen Bahnbrecher der Säkularisierungsthese,⁵ der sich bereits vor der Jahrtausendwende von seinen früheren Leitannahmen distanzierte, das Säkularisierungstheorem für substanziell gescheitert erklärte (»essentially mistaken«) und zur Krönung des Ganzen die globale Religionsentwicklung auf den – wie sich gleich zeigen wird, ebenfalls unscharfen – Gegenbegriff der De-Säkularisierung brachte.⁶

Die Verschiebungen werden noch deutlicher, wenn man sich die zentralen Begründungsmomente klassischer Säkularisierungstheorien näher vor Augen führt. Seit Max Weber gilt die fortschreitende Rationalisierung der sozialen Welt und der menschlichen Lebensführung als eine der Hauptursachen für den scheinbar unaufhaltsamen Relevanzverlust des

3 Friedrich Wilhelm Graf, *Die Wiederkehr der Götter. Religion in der modernen Kultur*, München 2004.

4 Martin Riesebrodt, *Die Rückkehr der Religionen. Fundamentalismus und der »Kampf der Kulturen«*, München 2000.

5 Vgl. Peter L. Berger, *The Sacred Canopy. Elements of a Sociological Theory of Religion*, New York 1967.

6 Vgl. Peter L. Berger, *The Desecularization of the World: A Global Overview*, in: Ders. (Hg.), *The Desecularization of the World. Resurgent Religion and World Politics*, Washington 1999, 1–18.

Religiösen in der Moderne.⁷ Vor diesem Hintergrund empfiehlt es sich, die vielbeanspruchte Renaissance von Religion in der heutigen Welt etwas näher in Augenschein zu nehmen. Denn nicht jede Religion blüht gleichermaßen auf; vielmehr scheint Religion gegenwärtig vor allem dann Zugkraft zu entfalten, wenn sie, wie etwa die Pfingstbewegung oder der schiitische Islam, eschatologisch ausgerichtet ist.⁸

Freilich könnte man argumentieren, dass diese religiösen Bewegungen ihren Schwerpunkt in Ländern und Regionen mit vergleichsweise geringem Modernisierungsgrad hätten. So geht beispielsweise Ronald Inglehart davon aus, dass der Prozess der Säkularisierung eine unmittelbare Folge sozioökonomischer Wohlstandssteigerung ist. Bei zunehmender existenzieller Sicherheit nehme die Notwendigkeit ab, Lebensunsicherheiten durch Jenseitsorientierung kompensieren zu müssen. Folglich gehe die für industrialisierte Wohlfahrtsstaaten charakteristische Verschiebung von materialistischen zu postmaterialistischen Werten mit einem Rückgang an traditionellen religiösen Orientierungen einher.⁹ Allerdings hat Inglehart spürbare Schwierigkeiten, diese These mit den religiösen Verhältnissen ausgerechnet seiner US-amerikanischen Heimat in Einklang zu bringen. Ein fast noch eindrücklicheres Gegenbeispiel liefert Südkorea, wo der seit Jahrzehnten anhaltende wirtschaftliche Aufschwung mit einer auch in internationalem Vergleich außergewöhnlichen religiösen Dynamik einhergeht.¹⁰

7 Vgl. *Max Weber*, Die protestantische Ethik und der Geist des Kapitalismus, in: Ders.: Gesammelte Aufsätze zur Religionssoziologie I, Tübingen 1988, 17–206. Radikalisiert wird diese Deutung bei *Georg Ritzer*, nach dem die kapitalistische Konsumindustrie selbst diese Verarmung der Welterfahrung für ihre Zwecke zu nutzen weiß. Der tatsächlichen Entzauberung der Welt im Zuge ihrer McDonaldisierung entspricht ihre artifizielle Wiederverzauberung unter kommerzialisierten Vorzeichen, eine Strategie, die Ritzer zufolge in den bewusst als Konsumtempel angelegten Shopping Malls sinnfällig erlebbar wird. Vgl. *Georg Ritzer*, *Enchanting a Disenchanted World. Revolutionizing the Means of Consumption*, Thousand Oaks u.a. 1999.

8 Vgl. *Roland Robertson*, *Global Millennialism: A Postmortem on Globalization*, in: *Peter Beyer / Lori Beaman* (Hg.), *Religion, Globalization and Culture*, Leiden/Boston 2006, 9–34.

9 *Ronald Inglehart*, *Cultural Shift in Advanced Industrial Society*, New Jersey 1990, 5.7.

10 Numerisch werden die missionarischen Aktivitäten südkoreanischer Kirchen nur noch von den Vereinigten Staaten übertroffen. Vgl. *Rebecca Y. Kim*, *Korean Missionaries. Preaching the Gospel to »All Nations«, including the United States*, in: *Afe Adogame / Shofana Shankar*, *Religion on the Move! New Dynamics of Religious Expansion in A Globalizing World*, Leiden 2013, 179–202.

1.2 Politisierung statt Privatisierung des Religiösen?

Aber auch das Konkurrenzparadigma der religiösen Individualisierung verliert an Plausibilität, sobald man die Grenzen des westeuropäischen Christentums verlässt. Vor allem Thomas Luckmann hat die Ansicht geprägt, dass Religion unter den Bedingungen der Moderne zwar nicht verschwindet, sich aber immer stärker in den privaten Bereich verlagert. Jedoch steht diese These im zunehmend unübersehbaren Widerspruch zum gegenwärtigen Weltgeschehen: Statt aus der Öffentlichkeit zu entschwinden, nimmt die öffentliche Prägekraft der Religion seit einiger Zeit kontinuierlich zu. Wer sich davon überzeugen will, muss keine dicken Wälzer lesen. Es reicht schon, die Nachrichten einzuschalten.

Bereits zu Zeiten, als dies noch nicht gleichermaßen offen zu Tage lag, machte der britische Soziologe Roland Robertson auf zwei Entwicklungen aufmerksam, die sich nur schwer mit dem von Luckmann postulierten Öffentlichkeitsverlust vereinbaren ließen: Zum einen verweist er auf die fortschreitende Politisierung der Religion seit den späten 1970er Jahren, die zwar in islamischen Gesellschaften ihren stärksten Niederschlag gefunden habe, aber keineswegs auf diese beschränkt sei.¹¹ Diese »virtually globewide politicization of religion«¹² besitzt ihr Gegenstück in dem, was Robertson »religionization of politics« nennt: Gegenläufig zur Trennungsgagenda der klassischen Moderne wird die politische Handlungssphäre thematisch wie personell in steigendem Maße von religiösen Faktoren geprägt – ein Phänomen, das Robertson unter anderem am Einflusszuwachs der politischen Rechten in den Vereinigten Staaten anschaulich macht.¹³

Ähnlich verhält es sich mit einer weiteren Pointe Luckmanns, der ja davon ausgeht, dass Religion in modernen Gesellschaften einem einschneidenden Formwandel unterliegt: Sie präsentiere sich immer weniger in der traditionellen Gestalt systemischer Religionen und nehme stattdessen eine hochindividualisierte Gestalt an. Demgegenüber macht der Religionssoziologe Peter Beyer darauf aufmerksam, dass den derzeit zugkräftigsten Strömungen im globalen religiösen Feld eines gemeinsam sei: »all of them draw their religious components from one of the more or less globally structured and recognized ›world religions‹. These movements are Islamic, Christian, Hindu, Jewish or Sikh, not some more nebulous form of religiosity«¹⁴. Luckmanns Prognose einer fortschreitenden Verflüchtigung der Religion ins Religiöse mag mit Blick auf die

11 Roland Robertson, *Globalization, Politics, and Religion*, in: James A. Beckford / Thomas Luckmann (Hg.): *The Changing Face of Religion*, London 1989, 10–23.

12 A.a.O., 10.

13 A.a.O., 10, 14.

14 Peter Beyer, *Religion and Globalization*, in: Georg Ritzer (Hg.): *The Blackwell Companion to Globalization*, Malden u.a. 2007, 444–460.

religiösen Verhältnisse Westeuropas einiges für sich haben. Im globalen Trend liegt sie nicht.

1.3 Europa – Sonderfall statt Paradebeispiel?

Am Beispiel Europas zeigt sich dann auch besonders deutlich, wie weit das Pendel in der gegenwärtigen Religionsforschung mittlerweile umgeschlagen ist. Galten die europäischen Säkularisierungs- und Individualisierungssphänomene lange Zeit als wegweisend für die moderne Religionsentwicklung, so deutet man die rückläufige Bindungskraft organisierter Religion in Europa neuerdings als Ausnahmeerscheinung, für die es weltweit nur wenig Parallelen gibt.¹⁵ Allerdings hält Beyer den Vertretern der sog. Exzeptionalismusthese entgegen, dass sie durch ihr Bestehen auf den einen Ausnahmefall in die generalisierenden Bahnen des Säkularisierungsparadigmas zurückfallen würden. Nicht nur Europa, ganz viele Regionen der globalisierten Welt seien in religiöser Hinsicht exzeptionell.¹⁶ Als Beispiel verweist er auf die spezifische Konstellation seiner kanadischen Heimat, wo der Islam, oft ja pauschalisierend als *der* Gegenbeleg gegen die Individualisierungsthese ins Feld geführt, durch wenig politisierte, dafür aber umso stärker individualisierte Einstellungsmuster gekennzeichnet sei.¹⁷ Auf dem globalen religiösen Feld, so scheint es, wird die Ausnahme immer mehr zur Regel.

Dieser Wechsel vom nationalen zum globalen Blick ist religionssoziologisch von enormer Tragweite. Aber ist er das wirklich auch religionspädagogisch? Denn religiöse Bildung findet ja vorwiegend vor Ort statt. Kann es Religionslehrer/innen in Berlin, Bamberg oder Bochum nicht relativ egal sein, was sich in anderen Teilen der Welt religiös regt? Im Licht der theoretischen Deutungsoption religiöser Globalisierung¹⁸ wäre diese Frage klar zu verneinen: Es kann ihnen allein schon deshalb nicht egal sein, weil das Ferne unter globalisierten Bedingungen immer näher rückt und in vielen Fällen bereits in der Lebenswelt vor Ort präsent ist.

15 So bereits *Berger*, *Desecularization*, 9f, und dann, empirisch gesättigter, *Grace Davie*, *Europe: The Exceptional Case. Parameters of Faith in the Modern World*, London 2003.

16 *Peter Beyer*, »God's in His Heaven ... Where He Belongs«. *Religion, Europe and Monopolar Transcendence in Global Society*, in: *Norbert Hintersteiner* (Hg.), *Naming and Thinking God in Europe Today. Theology in Global Dialogue*, Amsterdam / New York 2007, 27–50, 42.

17 *Peter Beyer*, *The Future of Non-Christian Religions in Canada. Patterns of Religious Identification among Recent Immigrants and their Second Generation, 1981–2001*, in: *Studies in Religion* 34 (2005), 165–196.

18 Vgl. dazu *Henrik Simojoki*, *Globalisierte Religion. Ausgangspunkte, Maßstäbe und Perspektiven religiöser Bildung in der Weltgesellschaft (PThGG 12)*, Tübingen 2012.

Diese ambivalente Nähe des scheinbar Fernen in der religiösen Weltgesellschaft soll im Folgenden religionspädagogisch reflektiert werden. Der Gesamtanlage dieses Bandes folgend, lege ich den Schwerpunkt auf die Globalisierung der christlichen Religion, gehe aber abschließend zumindest kurz auch auf die interreligiösen Implikationen des gegenwärtigen Religionswandels ein.

2 Wenn das Entfernte immer näher rückt – die Globalisierung des Christentums als religionspädagogische Herausforderung

2.1 »Christianity Moves South«. Akzentverlagerungen im globalen Christentum

Während das bunte Spektrum außerkirchlicher Religionsformen in der gegenwärtigen Religionspädagogik nuanciert erhoben wird, haben die Transformationen im globalen Christentum bislang nur wenig Aufmerksamkeit gefunden. Dadurch aber kommt es zu erheblichen Verzerrungen im Gesamtbild, die Philipp Jenkins in seinem aufsehenerregenden Werk »The Next Christendom« zurückweist und durch eine globale Perspektivierung zurechtrücken will:

»Allzu oft beziehen sich die Behauptungen darüber, was ›moderne Christen akzeptieren‹ oder ›was Katholiken heute glauben‹ nur auf den immer weiter schrumpfenden Anteil von Christen bzw. Katholiken im Westen. Solche Behauptungen sind zumeist kurzichtig und werden je länger je mehr von der Realität eines Besseren belehrt werden. Das Zeitalter des westlich geprägten Christentums wird noch zu unseren Lebzeiten zu Ende gehen und das neue Zeitalter des ›südlichen Christentums‹ bricht an.«¹⁹

Dieser – gewiss überpointierte – Hinweis auf die geographischen Schwerpunktverlagerungen im globalen Feld der christlichen Religion ist statistisch unabweisbar: Bereits jetzt lebt die überwältigende Mehrheit aller Christen in der sog. nicht-westlichen Welt. 2008 standen 776 Millionen Christen in Europa und den Vereinigten Staaten 1,33 Milliarden in Afrika, Asien, Lateinamerika und Ozeanien gegenüber, wobei sich diese Schere allein schon aus demographischen Gründen weiter öffnen dürfte.²⁰ Der Kernthese von Jenkins ist also schwer zu widersprechen: »Christianity moves South.«²¹ Ihre eigentliche Brisanz erwächst aus der Beobachtung, dass mit den topographischen Akzentverschiebungen auch

19 Philip Jenkins, *Die Zukunft des Christentums. Eine Analyse zur weltweiten Entwicklung im 21. Jahrhundert*, Basel 2006, 13f.

20 Vgl. Theodor Ahrens, *Zur Zukunft des Christentums. Abbrüche und Neuanfänge*, Frankfurt a.M. 2009, 16–19.

21 Philip Jenkins, *Christianity Moves South*, in: Frans Wijzen / Robert Schreier (Hg.), *Global Christianity. Contested Claims*, Amsterdam / New York 2007, 15–33.

substanzielle Transformationen des Christlichen einhergehen: Die »nächste Christenheit« der südlichen Hemisphäre sei, so Jenkins, in der Gesamttenenz ganz anders als in der westlichen Religionsforschung antizipiert, nämlich biblizistisch, charismatisch, wertkonservativ, supranaturalistisch und apokalyptisch ausgerichtet – weshalb er wachsende Friktionen zwischen dem »liberal West« und dem »traditional rest« heraufziehen sieht.

2.2 Im Prisma des »Glokalen«. Zur neuen Kontextualität des Christlichen in der heutigen Welt

In seinem Buch bringt Jenkins zum Ausdruck, was man die extensive Seite religiöser Globalisierung nennen könnte. Die weltweite Verbreitung des Christentums folgt keiner homogenisierenden Logik, sondern verläuft nach dem für die Globalisierung insgesamt charakteristischen Muster gleichzeitiger Universalisierung und Partikularisierung. Das Gepräge des globalen Christentums entscheidet sich also immer im Lokalen, in der kontextualisierenden Interpretation der christlichen Botschaft durch die glaubenden Menschen vor Ort.²² So gesehen laufen Ausdehnung und Auffächerung des Christentums immer Hand in Hand; der Globalisierung der christlichen Botschaft entspricht ihre Re-Kontextualisierung unter neuen Bedingungen. Robertson kennzeichnet dieses Zusammenspiel des Globalen und des Lokalen mit dem Kunstbegriff der »Glokalisierung«.²³

Folgt man der Analyse von Michael Bergunder, so ist etwa der globale Aufschwung der Pfingstbewegung, der mittlerweile rund ein Viertel aller Christ/innen weltweit zugerechnet werden, nicht zuletzt auf ihre gegenüber traditionelleren Varianten des Christentums höhere »Glokalisierungsfähigkeit« zurückzuführen.²⁴ Ausschlaggebend dafür sei das der charismatisch-pfingstlichen Frömmigkeit zugrundeliegende Weltbild. Da Phänomene wie Geistheilung und Exorzismus in der Spiritualität der Pfingstbewegung fest verankert seien, falle es ihr leichter, sich erfolg-

22 Diese kontextgenerierende Kraft des Lokalen prägt auch die christliche Missionsgeschichte und ist von Theodor Ahrens auf den Begriff »lutherischer Kreolität« gebracht worden. Vgl. *Theodor Ahrens*, Lutherische Kreolität. Lutherische Mission und andere Kulturen, in: *Hans Medick / Peer Schmidt* (Hg.), *Luther zwischen den Kulturen. Zeitgenossenschaft – Weltwirkung*, Göttingen 2004, 421–451, 440: »Aus traditioneller Religion und importiertem Missionschristentum entsteht etwas Drittes, Eigenes.«

23 *Roland Robertson*, *Glokalisierung: Homogenität und Heterogenität in Raum und Zeit*, in: *Ulrich Beck* (Hg.): *Perspektiven der Weltgesellschaft*, Frankfurt a.M. 1998, 192–221.

24 Vgl. *Michael Bergunder*, *Pfingstbewegung, Globalisierung und Migration*, in: *Ders. / Jörg Haustein* (Hg.), *Migration und Identität. Pfingstlich-charismatische Migrationsgemeinden in Deutschland*, Frankfurt a.M. 2006, 155–169.

reich in die vorfindlichen religiösen und kulturellen Symbolwelten hinein zu kontextualisieren, insbesondere in ihren Zentren in Lateinamerika, Afrika und Asien.²⁵

Gleichzeitig bietet die pfingstliche Botschaft ihren Anhängern einen globalen Orientierungsrahmen und ein globales Solidaritätsnetzwerk, das den oftmals als oppressiv erlebten kulturellen Kontext transzendiert und relativiert. Das erklärt nach Bergunder auch, warum die Pfingstbewegung gerade für Migrant/innen so außerordentlich attraktiv ist.²⁶ Auch für Grace Davie liegt der Erfolg der Pfingstbewegung maßgeblich in ihrem »glokalen« Charakter begründet: »On the one hand, Pentecostals are freed from the ascribed categories that bind people to place, whether socially or geographically; on the other they can put down roots. The same network that nurtured you in one place can do so in another, both creating and sustaining the disciplines necessary for survival in a modern world.«²⁷

Damit deutet sich eine weitere Grunddynamik religiöser Globalisierung an, die in Jenkins' polarisierendem Deutungsmodell nicht hinreichend erfasst wird. Das Christentum globalisiert sich nicht nur extensiv, sondern auch intensiv. Die partikularisierten Varianten streben ihrerseits nach Universalisierung, um dann in neuen Kontexten wiederum eigengeprägte, eben »glokale« Mischungen einzugehen.²⁸ Folglich befindet sich das Christentum, bildlich gesprochen, ständig im Fluss. Um dem Ausdruck zu geben, prägt Beyer das Bild nebeneinanderlaufender, sich durchkreuzender, gelegentlich auch überlappender oder gar zusammenfließender »globaler Ströme«. Das Neue gegenüber den Anfangszeiten der christlichen Weltmission liegt freilich darin, dass solche Ströme, wie sich am Einflusszuwachs pfingstlich-charismatischer Frömmigkeitsformen beispielhaft nachverfolgen lässt, mit steigender Wucht nach Europa zurückschwappen – durch Migration, Mission oder mediale Kommunikation.²⁹

Das aber bedeutet, dass man gar nicht weit reisen muss, um der neuen Vielgestaltigkeit des Weltchristentums zu begegnen. Spuren des Entfernten lassen sich, in oft eigentümlicher Brechung, auch in der eigenen Lebenswelt widerfinden: bei der zum Schuljahresbeginn neu eingetroffenen Schülerin aus Ruanda, in der evangelikal geprägten Frömmigkeitspraxis der engagierten Gemeindejugend, unter Konfirmand/innen, die nur noch englischsprachige Lieder singen wollen, oder in den an Zahl und Größe wachsenden freikirchlichen Gemeinden vor Ort. Der amerikanische Theologe Robert Schreiter kennzeichnet solche Phäno-

25 A.a.O., 159.

26 A.a.O., 167.

27 Grace Davie, *The Sociology of Religion*, London 2007, 215.

28 Vgl. Simojoki, *Globalisierte Religion*, 91–94.

29 Zu solchen »reverse-flows« vgl. Peter Beyer, *Religions in Global Society*, London / New York 2006, 146f.

mene mit dem Begriff einer »neuen Kontextualität« des Christlichen in der heutigen Welt, die sich dadurch von vergangenen Formen religiöser Lebensweltbindung unterscheidet, dass sie sich im Spannungsfeld des Globalen und Lokalen ausbildet.

3 Wenn das Vertraute plötzlich in fremder Gestalt begegnet – Bildungsherausforderungen im Horizont des globalisierten Christentums

Was bedeutet der oben skizzierte Gestaltwandel des Christentums für die Religionspädagogik? Ich habe diese Frage an anderer Stelle ausführlicher und auch didaktisch konkreter beantwortet, als es mir in diesem Rahmen möglich ist.³⁰ Hier beschränke ich mich drauf, drei Herausforderungen näher auszuleuchten. In der ersten geht es um das Eigene, in der zweiten um das Fremde, in der dritten, in gewisser Hinsicht, ums Ganze.

Zunächst ergibt sich aus der globalen Perspektive die Notwendigkeit einer stärker kontextsensitiven Thematisierung des Christlichen in religiösen Bildungsprozessen. Noch immer überwiegt in Lehrplänen und Unterrichtswerken die Tendenz, das Christentum stillschweigend mit seinen europäischen Ausprägungen zu identifizieren. Dadurch schmälert sich nicht nur der Blick für die faktische Vielgestaltigkeit des Christentums in der heutigen Welt. Vielmehr wird auch der Blick auf das Eigene verstellt, und zwar gleich doppelt.³¹ Zum einen machen sich, wie oben deutlich wurde, die Transformationen im globalen Feld der christlichen Religion mittlerweile längst auch in der erweiterten Lebenswelt heutiger Kinder und Jugendlicher bemerkbar. Zum anderen bedarf die Beschäftigung mit den eigenen Ausdrucksgestalten des Christentums in der heutigen Welt eines weiteren Horizontes, der ihre geschichtlich gewachsene Partikularität allererst sichtbar und gegebenenfalls auch kritisierbar macht. Hier bewahrheitet sich die von Hans-Günter Heimbrock in europäischer Perspektive explizierte Zusammengehörigkeit einer globalen und regionalen Didaktik.³²

Die zweite Herausforderung betrifft die Frage nach dem Umgang mit religiöser Fremdheit und Alterität. Bislang begegnet diese Frage in der Religionspädagogik vor allem in interkulturellen und interreligiösen Forschungskontexten, wird jedoch kaum jemals auf die globale Vielgestaltigkeit der christlichen Religion bezogen. Dadurch läuft die religionsdidaktische Auseinandersetzung mit dieser Pluralität Gefahr, jene Span-

30 Vgl. *Simojoki*, Globalisierte Religion, 309–346.

31 Vgl. zum Folgenden *Henrik Simojoki*, Ökumenisches Lernen. Neuerschließung eines Programms im Horizont der Globalisierung, in: *Zeitschrift für Pädagogik und Theologie* 64 (2012), 212–221.

32 *Hans-Günter Heimbrock*, Religionsunterricht im Kontext Europa. Einführung in die kontextuelle Religionspädagogik in Deutschland, Stuttgart 2004, 221f.

nungsmomente zu verdecken, auf die Jenkins hinweist. Religiöse Differenzenerfahrungen im Kontext der christlichen Ökumene sind keineswegs *per se* weniger intensiv, herausfordernd oder auch verstörend als solche im Bereich des Interreligiösen. So wird eine evangelische Schülerin die Begegnung mit einem afrikanischen Lutheraner wahrscheinlich fremder erleben als die tagtägliche Präsenz ihrer muslimischen Banknachbarin. Hier zeigt sich die Notwendigkeit einer spezifisch ökumenischen Hermeneutik und Didaktik des Differenten, die solche »harten« Erfahrungen intrareligiöser Alterität aufnimmt und im Welthorizont des christlichen Glaubens bedenkt.³³

In der dritten Herausforderung spitzt sich die Grundeigenschaft von Globalisierungsprozessen, das Leben kompliziert zu machen, gewissermaßen zu. Bislang beschränkte sich die Analyseperspektive auf den Gestaltwandel der christlichen »Weltreligion«. Durch diese Fokussierung wird – das sei abschließend angedeutet – Entscheidendes ausgeblendet: Es gibt das Christentum, ob im Weltmaßstab oder vor Ort, nicht einfach als solches, sondern nur in kontextuell bestimmten multireligiösen Konstellationen. Letztlich ist die Globalisierung des Christentums ohne Bezugnahme zur globalen Formierung anderer Religionen, insbesondere des Islam, gar nicht abbildbar. Sie hat ihren Hintergrund in der spannungsvollen Koexistenz mehrerer globalisierter Religionen, die sich weltweit in unterschiedlichsten und stets spezifischen Konstellationen begegnen, bereichern und auch in die Quere kommen.³⁴

Dr. *Henrik Simojoki* ist Professor für Evangelische Theologie, Religionspädagogik und Religionsdidaktik an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg.

33 Vgl. dazu *Henrik Simojoki*, Jugendtheologie im Bildungskontext der christlichen Ökumene. Soziologische Hintergründe und didaktische Perspektiven, in: *Thomas Schlag / Friedrich Schweitzer* u.a., Jugendtheologie. Grundlagen – Beispiele – kritische Diskussion, Neukirchen-Vluyn 2012, 35–44.

34 Zu den didaktischen Konsequenzen dieser Einsicht vgl. *Henrik Simojoki*, Pädagogische Reform im Horizont der Globalisierung – Herausforderungen interreligiösen Lernens, in: *Ralf Koerrenz / Annika Blichmann* (Hg.), Pädagogische Reform im Horizont der Globalisierung, Paderborn 2013 (im Erscheinen).

Verletzliche Wahrheit

Die Pluralisierung religiöser Wahrheitsansprüche und der Verlust der Deutungshoheit des Christentums

1 Radikaler Pluralismus

Es gehört zu den heutigen Allgemeinplätzen, dass wir in einer pluralistischen Gesellschaft leben. Der weltanschauliche und religiöse Pluralismus gehört zur Signatur der Moderne.¹ Er ist – wie die Moderne selbst – kein statisches, sondern ein dynamisches Phänomen. Die Moderne zeichnet sich durch die Dynamik fortwährender Modernisierungsschübe aus, die keinen Stillstand kennt. Die Ausdifferenzierung der Gesellschaft in eine Fülle von Teilsystemen, die ihren Eigenlogiken folgen und keine Hierarchie bilden, geht einher mit einer Pluralisierung von Weltanschauungen, religiösen und ethischen Überzeugungen. Diese ist nicht etwa das Kennzeichen einer die Moderne ablösenden Postmoderne, sondern ein Moment der Moderne selbst. Bereits um 1870 ist der Begriff der Postmoderne aufgekommen, und seither wurde wiederholt das Ende der Moderne ausgerufen. Als geistig-kulturelle Bewegung ist die Postmoderne seit Ende der 1970er-Jahre populär geworden. Doch in Wahrheit gehört auch noch die Postmoderne zur Moderne, die in ersterer lediglich eine neue Stufe der Selbstreflexivität erreicht.

Im Verlauf der Geschichte der Moderne lässt sich freilich eine zunehmende Radikalisierung des weltanschaulichen und gesellschaftlichen Pluralismus beobachten. Zum einen gibt es kein einzelnes Subsystem mehr, das den inneren Zusammenhang der pluralistischen Gesellschaft herstellen und garantieren könnte. Das Christentum bzw. die Kirchen haben diese Monopolstellung im Laufe der neuzeitlichen Geschichte seit der Reformation sukzessive verloren. Abstrakter formuliert ist nun auch die Religion, die sich in eine Vielzahl von Religionen und christlichen Konfessionen auffächert, lediglich ein gesellschaftliches Teilsystem oder ein Kommunikationszusammenhang neben anderen. Das ist nicht nur die Folge von sozialen, ökonomischen und ideengeschichtlichen Prozessen, sondern auch von Migrationsbewegungen, welche die Homogenität der Gesellschaft weiter auflösen.

¹ Zum Ganzen vgl. auch *Ulrich H.J. Körtner*, Vielfalt und Verbindlichkeit. Christliche Überlieferung in der pluralistischen Gesellschaft (ThLZ.F 7), Leipzig 2002.

Radikal ist der Pluralismus bzw. die Dynamik fortlaufender Pluralisierungsprozesse, weil sie bis an die Wurzeln der Gesellschaft reicht. Die Frage, worin noch die »Ligaturen«² einer durch und durch pluralistischen Gesellschaft bestehen, lässt sich nicht mehr mit dem Hinweis auf eine bestimmte oder gar »die« Religion als anthropologische Konstante beantworten. Auch politische Weltanschauungen, die in totalitären Systemen an die Stelle der Religion getreten sind, kommen in einer demokratischen Gesellschaft nicht in Betracht. Zweifelhaft ist aber auch die Annahme, die pluralistische Gesellschaft werde letztlich durch eine den Pluralismus an weltanschaulichen und religiösen Überzeugungen transzendierende Zivilreligion zusammengehalten, ein theoretisches Amalgam von politischer Theologie und natürlicher Religion. Nicht nur das Christentum, sondern Religion überhaupt hat ihre Monopolstellung für Sinnfragen und die Fundierung einer ausdifferenzierten Gesellschaft verloren.

Nach einer vielzitierten Formulierung des Verfassungsrechtlers Ernst-Wolfgang Böckenförde lebt der »freiheitliche, säkularisierte« – und das heißt eben pluralistisch verfasste – Staat »von Voraussetzungen, die er selbst nicht garantieren kann«³. Böckenförde unterstellt freilich noch eine Übereinstimmung in Fragen der Werte und der Moral, die stillschweigend aus der mehrheitlichen Zugehörigkeit der Bürgerinnen und Bürger zum Christentum abgeleitet wird. Diese Annahme trifft so jedoch nicht mehr auf die multikulturelle und multireligiöse Situation der heutigen Gesellschaft zu, wie z.B. die Diskussionen über eine deutsche Leitkultur oder darüber zeigen, ob der Islam inzwischen zu Deutschland gehört oder nicht. Es ist auch nicht nur die Frage, wie viel Religion der säkulare Staat braucht, sondern auch, wie viel Religion der moderne demokratische und weltanschaulich plurale Rechtsstaat verträgt.⁴

Radikal wird der Pluralismus dort, wo der Begriff nicht bloß zur Beschreibung gesellschaftlicher und kultureller Prozesse dient, sondern zum theorie- und gesellschaftspolitischen Programmbegriff wird. Auf paradoxe Weise wird der Pluralismus prinzipiell, wenn er zugleich programmatisch den Abschied vom Prinzipiellen propagiert.⁵ Jede Pluralismustheorie, die den Anspruch auf Erkenntnis und Wahrheit erhebt, relativiert sich sogleich, indem sie ihre eigene Perspektivität und damit ihre Begrenztheit betont. Paradox ist ein sich selbst zum Programm erklären-

2 Vgl. Ralf Dahrendorf, Das Zerbrechen der Ligaturen und die Utopie der Weltbürgergesellschaft, in: Ulrich Beck und Elisabeth Beck-Gernsheim (Hg.), Riskante Freiheiten. Individualisierung in modernen Gesellschaften, Frankfurt a.M. 1994, 421–436.

3 Ernst-Wolfgang Böckenförde, Die Entstehung des Staates als Vorgang der Säkularisation, in: ders., Recht, Staat, Freiheit. Studien zur Rechtsphilosophie, Staatstheorie und Verfassungsgeschichte (stw 914), Frankfurt a.M. 1991, 92–114, hier 112.

4 Vgl. Rolf Schieder, Wieviel Religion verträgt Deutschland?, Frankfurt a.M. 2001.

5 Vgl. Odo Marquard, Abschied vom Prinzipiellen. Philosophische Studien, Stuttgart 1981.

der Pluralismus, weil er in erhebliche Begründungsschwierigkeiten gerät. Wenn selbst noch die Annahme einer universalen Vernunft, von welcher sich die europäische Aufklärung leiten ließ, zum Mythos oder zur Illusion erklärt wird, entsteht das Problem, wie denn für die Infragestellung jeder letztgültigen Wahrheit der Anspruch auf Wahrheit erhoben werden kann. Die radikalpluralistische oder »postmoderne« These, dass es keine Wahrheit, sondern nur Wahrheiten gibt, widerspricht sich selbst, weil sie voraussetzt, was sie bestreitet. Sie führt zur »Niederlage des Denkens«⁶, mit dramatischen praktischen Folgen z.B. für die Begründung und Verteidigung universaler Menschenrechte.

Ein prinzipieller und insofern radikaler Pluralismus ist somit auch unter ethischen Gesichtspunkten ambivalent. Er steht zum Beispiel nicht automatisch für weltanschauliche und religiöse Toleranz. Vordergründig könnte man meinen, die Maxime eines prinzipiellen Pluralismus laute: »Leben und leben lassen«. Soll doch jeder Mensch nach seiner Façon selig werden! Das funktioniert freilich nur, solange man sich ein Stück weit im Alltag aus dem Weg gehen kann. Anders steht es jedoch, wenn Menschen miteinander leben, arbeiten und auskommen müssen. Ob in der Schule, am Arbeitsplatz oder in der Politik, ist es unter pluralistischen Vorzeichen weitaus schwieriger als in einigermaßen gleichförmigen Gesellschaften, sich auf Regeln des Zusammenlebens und gemeinsame Grundwerte zu verständigen. Begegnung und Verständigung sind nicht möglich, wenn nicht auch – respektvoll, aber eben doch – in strittigen Fragen die inhaltliche Auseinandersetzung geführt wird. Dazu muss es aber zumindest einen Konsens über Regeln des Dialogs und der Konfliktregelung geben, d.h. aber auch eine rechtsstaatliche und demokratische Ordnung, die von ihren Mitgliedern nicht nur akzeptiert, sondern auch aktiv gefördert wird. Das schließt die Achtung vor der Menschenwürde und den Menschenrechten ein.

Wo es keine gemeinsame religiöse oder weltanschauliche Basis gibt, bieten sich möglicherweise Moral und Ethik als gesellschaftliches Bindeglied an. Die Idee eines kultur- und religionsübergreifenden Weltethos ist jedoch trügerisch. Sobald es darum geht, wie vermeintlich universale Regeln – wie das Tötungsverbot oder die Forderung, Gutes zu tun – im Einzelnen auszulegen sind, stößt man auf einen Pluralismus an ethischen Orientierungen und Begründungen. Auch der Appell an moralische Grundwerte und die Beschwörung einer Wertegemeinschaft verfangen nicht. Wie schon der Soziologe Max Weber schrieb, dient die Berufung auf Ethik und Werte häufig als Mittel des Rechthabens.⁷ Werte verbinden nicht, sondern trennen, wenn man sich unter Berufung auf Werte von anderen abgrenzt und diese ausgrenzt.

6 Vgl. *Alain Finkielkraut*, Die Niederlage des Denkens, Reinbek 1990.

7 *Max Weber*, Politik als Beruf. Studienausgabe, Tübingen 1994, 77.

Radikal ist der prinzipielle Pluralismus der Moderne daher auch insofern, als er die zunehmende Radikalisierung partikularer Weltanschauungen und religiöser Überzeugungen begünstigt. Das Erstarken neuer Fundamentalismen aller Art ist die Kehrseite des radikalen Pluralismus. Es geht nicht allein um den religiösen Fundamentalismus, der sich mit nationalistischen Ideologien verbinden kann – was übrigens nicht nur für monotheistische Religionen, sondern beispielsweise auch für den polytheistischen Hinduismus gilt. Auch der neue Atheismus, der sich selbst als radikale Fortsetzung der Aufklärung versteht, trägt fundamentalistische Züge und ebenso ein weltanschaulicher Naturalismus, der sich auf Evolutionstheorie und Neurowissenschaften beruft.

2 Pluralisierung und Säkularisierung

Die geschilderten Ausdifferenzierungsprozesse moderner Gesellschaften sind seit der Mitte des 20. Jahrhunderts als Prozess der Säkularisierung bezeichnet und beschrieben worden. In jüngerer Zeit sind philosophische, soziologische und theologische Säkularisierungstheorien weitgehend durch den Begriff der Pluralisierung abgelöst worden. Der Verlust der gesellschaftlichen Monopolstellung der Kirchen als religiöser Institutionen und Organisationen, heißt es nun, sei nicht mit einem generellen Bedeutungsverlust oder gar einem Verschwinden der Religion in der Gesellschaft zu verwechseln. Neben der institutionalisierten Gestalt von Religion und Christentum stünden die individuelle private Religiosität, die unterschiedlichste Gestalt annehmen könne, sowie eine öffentliche Religion oder eine öffentliches Christentum, das als kulturelle Prägestalt fortwirke. Was zuvor als Säkularisierung beschrieben oder auch beklagt wurde, sei in Wahrheit nur eine Entkoppelung der drei genannten Formen von Religion. Es handle sich bei diesem Vorgang lediglich um einen Prozess der Transformation, der Pluralisierung und der Individualisierung von Religion. Die Säkularisierung im Sinne einer Entchristlichung oder gar eines Absterbens der Religion habe im Grunde niemals stattgefunden. Sie sei ein moderner Mythos. Auch die These Dietrich Bonhoeffers, Europa ginge einem religionslosen Zeitalter entgegen, habe sich als historischer Irrtum erwiesen. Seit Beginn des 21. Jahrhunderts ist sogar von einer Wiederkehr der Religion und einem Megatrend Spiritualität die Rede.

Bei nüchterner Betrachtung kommt man jedoch zu einem differenzierteren Bild. Global zu beobachtenden Tendenzen einer Wiedererstarkens von Religion – auch im Bereich des Politischen – stehen zumindest in Teilen Europas ein verbreiteter Gewohnheitsatheismus und eine zunehmende Zahl von religiös Indifferenten gegenüber. Wie empirische Untersuchungen zeigen, ist der von Kritikern der Säkularisierungsthese ins Feld geführte Prozess der Respiritualisierung stark überschätzt worden. Die jüngste Erhebung der EKD über Kirchenmitgliedschaft zeigt jeden-

falls ganz deutlich, dass christliche Religiosität ohne institutionelle Bindungen an die Kirche kaum gedeiht.⁸ Zwar deuten die Studienergebnisse auf eine signifikante Pluralität bei der praktischen Gestaltung und Intensität von Kirchenmitgliedschaft hin. Menschen ohne religiöse – und das heißt in der Regel ohne kirchlich vermittelte – Sozialisation zeigen jedoch an Religion und religiösen Themen meist kein Interesse. Sie wollen von Religion nicht behelligt werden und sind in vielen Fällen auch nicht von der Frage nach dem Sinn ihres Lebens in einer Weise umgetrieben, die man als latent religiös bezeichnen könnte.

Schon vor Jahren stellte der Religionssoziologe Detlef Pollack fest: »Die Formen der Religion wandeln sich in den modernen Gesellschaften. Zweifellos. Aber mit dem Formenwandel geht ein Bedeutungsverlust der Religion einher, der alle ihre Dimensionen betrifft, ihre institutionelle und rituelle ebenso wie ihre individuelle und erfahrungs- und überzeugungsmäßige. Es ist einfach nicht wahr, dass die Kirchen sich leeren, aber Religion boomt.«⁹ Zumindest was den Protestantismus betrifft, scheint das in den letzten Jahrzehnten dominierende Paradigma einer liberalen Theologie, die in den Bahnen des Kulturprotestantismus des 19. und frühen 20. Jahrhunderts denkt, ins Wanken zu geraten.¹⁰

Eine sozialwissenschaftliche Untersuchung zur Religiosität in Österreich gelangt für das katholische Christentum zu ähnlichen Ergebnissen. Die Autoren kritisieren einen unscharfen Gebrauch des Religionsbegriffs, der dazu führt, dass das »Nicht-Religiöse« zum Verschwinden gebracht wird und der Begriff des Religiösen seine unterscheidende Funktion verliert.¹¹ So gibt es Untersuchungen, welche einen erheblichen Teil an Befragten, die sich selbst ausdrücklich als atheistisch oder unreligiös bezeichnen, einer diffusen Kategorie von »Kulturreligiösen« zuschlagen. Tatsächlich trifft man auf Menschen, die gelegentlich an einem Gottesdienst teilnehmen, ohne an Gott zu glauben oder religiös zu sein. Das deutet auf Prozesse der Säkularisierung hin, die innerhalb der Gottesdienstgemeinde stattfinden.¹² Die Studienautoren interpretieren die von ihnen bei den befragten Katholiken beobachtete Erosion der Religion als »Säkularisierung innerhalb der Religion«¹³. Individualisierung und Privatisie-

8 Vgl. *Evangelische Kirche in Deutschland* (Hg.), Engagement und Indifferenz. Kirchenmitgliedschaft als soziale Praxis. V. EKD-Erhebung über Kirchenmitgliedschaft, Hannover 2014.

9 Detlef Pollack, Säkularisierung – ein moderner Mythos? Studien zum religiösen Wandel in Deutschland, Tübingen 2003, 137.

10 Vgl. Gerhard Wegner, Ende des liberalen Paradigmas? Die 5. Kirchenmitgliedschaftsuntersuchung der EKD im Spiegel der älteren Untersuchungen, 2014. Der Text liegt mir als Manuskript vor.

11 Vgl. Georg Datler, Johann Kerschbaum und Wolfgang Schulz, Religion und Kirche in Österreich. Bekenntnis ohne Folgen?, SWS-Rundschau 45 (2005) H. 4, 1–23.

12 Vgl. ebd., 7.

13 Ebd., 22.

rung der Religion seien lediglich ein Teilphänomen der religiösen Pluralisierung. Die Säkularisierung bleibe aber eine gesellschaftliche Realität. Säkularisierung innerhalb der Kirche gibt es auch in Form einer Selbstsäkularisierung.¹⁴ Darunter ist die Trivialisierung oder Banalisierung christlicher Glaubensinhalte zu verstehen, für die es genügend Beispiele in der kirchlichen Verkündigung, in Predigt, Unterricht und kirchlichen Verlautbarungen gibt. Gerhard Wegner, einer der Verantwortlichen für die 5. Kirchenmitgliedschaftsuntersuchung der EKD, spricht von einer »Kultur der Harmlosigkeit«, die erheblich zur Marginalisierung der Kirche und ihrer Botschaft in der Gegenwart beitrage.¹⁵ Tendenzen zur Selbstsäkularisierung ist entgegenzuhalten, dass nur eine Kirche, die sich neu ihres eigenen Auftrags vergewissert, auch ihren Ort in der pluralistischen und säkularen Gesellschaft überzeugend wahrnehmen kann.¹⁶

3 Vielgestaltiges Christentum

Nicht nur ist das Christentum in der pluralistischen Gesellschaft lediglich eine religiöse Option neben anderen. Das Christentum zeigt sich vielmehr selbst in einer pluralen Gestalt. So verhält es sich schon seit seinen Anfängen. Bereits das Neue Testament ist bemerkenswert vielstimmig. Der neutestamentliche Kanon markiert zwar gewisse Grenzen der Pluralität und begründet insofern die Einheit der in sich pluralen Kirche. Er begründet aber zugleich die Vielfalt der Konfessionen, zwischen denen es im Laufe der Geschichte auch zu Trennungen gekommen ist.¹⁷ Das Christentum gibt es ebensowenig wie *den* Islam oder *den* Atheismus. Es ist historisch wie systematisch-theologisch angemessen, nicht nur von Kirchen, sondern auch von Christentümern im Plural zu sprechen. Ihre Ausprägungen auf der Ebene der Individuen sind nochmals gesondert zu betrachten. Religiöse Identitäten sind in modernen Gesellschaften fluide. Das gilt auch für das Christentum.

Ein vielschichtiges Bild gibt auch die ökumenische Bewegung ab. Sie ist keineswegs nur von einer wachsenden Annäherung zwischen den getrennten Kirchen, sondern ebenso von gegenläufigen Tendenzen bestimmt. Die kirchlich etablierte Konsensökumene – die in jüngerer Zeit freilich selbst nur noch von »differenzierten Konsensen« spricht – wird durch eine Differenzökumene oder eine Ökumene der Profile abgelöst,

14 Vgl. *Wolfgang Huber*, Kirche in der Zeitenwende. Gesellschaftlicher Wandel und Erneuerung der Kirche, Gütersloh 1998, 10.

15 Vgl. *Wegner*, Ende, 2.

16 Vgl. *Huber*, Kirche, 312.

17 Die bekannte These Ernst Käsemanns, wonach der neutestamentliche Kanon nicht die Einheit der Kirche, sondern die Vielfalt der Konfessionen begründe, stellt eine schiefe Alternative auf. Vgl. *Ernst Käsemann*, Begründet der neutestamentliche Kanon die Einheit der Kirche?, in: ders., Exegetische Versuche und Besinnungen, Bd. I, Göttingen 1970, 214–223.

welche die Einheit der Kirchen als Einheit in versöhnter Verschiedenheit denkt und dabei die Verschiedenheit betont.¹⁸ Pluralisierungsprozesse verlaufen jedoch nicht einfach entlang der traditionellen Konfessionsgrenzen. Ebenso wie konfessionsübergreifend neue Gemeinsamkeiten entstehen und entdeckt werden können, brechen auch neue Differenzen konfessionsübergreifend auf, etwa in Fragen der Ethik, der christlichen Lebensführung und der Frömmigkeit.

Die theologisch entscheidende Frage lautet, ob die Pluralität des Christentums lediglich ein Spiegelbild gesellschaftlicher Verhältnisse und Prozesse ist oder ob sie ihren sachlichen Grund im christlichen Glauben selbst hat. Diese Frage ist zu bejahen. Nach christlichem Verständnis ist das Gottesverhältnis auf doppelte Weise vermittelt. Die Gottesbeziehung wird nämlich durch Jesus Christus vermittelt, wobei es nicht der Mensch ist, der zu Gott in Beziehung tritt, sondern Gott selbst, der in der Person Jesu Christi zur Welt und den Menschen in Beziehung tritt. Der gekreuzigte und auferstandene Christus ist aber durch das ihn bezeugende Evangelium gegenwärtig. Seine Gegenwart ist eine durch die Kommunikation des Evangeliums vermittelte. Das Evangelium aber begegnet uns immer nur in der Vielgestaltigkeit seiner Interpretationen. Weil der christliche Glaube an die Geschichte gebunden ist, ist Pluralität eines seiner Wesensmerkmale.

In besonderer Weise wird der Pluralismus des Glaubens im Protestantismus thematisch. Man hat im ethischen Zusammenhang gelegentlich geradezu vom Pluralismus als »Markenzeichen« des Protestantismus gesprochen.¹⁹ Diese Formel hat auf katholischer wie evangelischer Seite Missverständnisse und Kritik hervorgerufen. Christofer Frey hat in der Debatte allerdings klargestellt: »Dass der Protestantismus pluralistisch sei, kann ohne Selbstwiderspruch nicht auf jener grundsätzlichen Ebene gelten, die Voraussetzung jeglichen humanen Pluralismus ist und deshalb die Anerkennung des anderen, den Zuspruch der Menschenwürde und den Schutz menschlichen Lebens begründen will. Ein Pluralismus gilt aber angesichts der Frage, welche empirischen Identifikatoren, gegebenenfalls mit Nachhilfe philosophischer Interpretation, zur Identifikation herangezogen werden können, um zu bestimmen, wann und wie der

18 Vgl. Ulrich H.J. Körtner, *Wohin steuert die Ökumene? Vom Konsens- zum Differenzmodell*, Göttingen 2005; Wolfgang Huber, *Im Geist der Freiheit. Für eine Ökumene der Profile*, Freiburg/Basel/Wien 2007.

19 Reiner Anselm, Johannes Fischer, Christofer Frey, Ulrich H.J. Körtner, Hartmut Kreyß, Trutz Rendtorff, Dietrich Rössler, Christian Schwarke und Klaus Tanner, *Pluralismus als Markenzeichen. Eine Stellungnahme evangelischer Ethiker zur Debatte um die Embryonenforschung*, Frankfurter Allgemeine Zeitung, 23. Januar 2002, Nr. 19, 8. Der vollständige Text trägt den Titel »Starre Fronten überwinden. Eine Stellungnahme evangelischer Ethiker zur Debatte um die Embryonenforschung« und ist abgedruckt in: Reiner Anselm und Ulrich H.J. Körtner (Hg.), *Streitfall Biomedizin. Orientierung in christlicher Verantwortung, mit einer Einführung von T. Rendtorff*, Göttingen 2003, 197–208.

Schutz menschlichen Lebens oder die Konsequenz des Zuspruchs der Menschenwürde relevant werden.«²⁰ Nicht im Bereich der ethischen Grundlegung, wohl aber »im Bereich der pragmatischen Umsetzung in Problembereiche, die empirische Sachverhalte und hermeneutische Perspektiven in einem umfassen, ist ein Pluralismus der Anwendung prinzipieller Einsichten in Grenzen zu vertreten.«²¹

4 Christliche Wahrheitsgewissheit und Wahrheitssuche im Pluralismus

Mag auch die Kritik an einer Metaphysik berechtigt sein, welche nach theoretischen Letztbegründungen sucht, so wäre es doch erkenntnistheoretisch wie ethisch und politisch verhängnisvoll, die Frage nach der Wahrheit nicht mehr zu stellen. Allerdings kann es sein, dass sie sich nur noch in der Form eines »schwachen Denkens«²² beantworten lässt. Und in gewisser Hinsicht trifft das gerade für das Christentum zu, sofern es sich an das neutestamentliche Zeugnis hält.

Bei aller Verschiedenheit, die innerhalb und zwischen den unterschiedlichen Christentümern herrscht, ist das Verbindende die Gewissheit, dass es keineswegs nur alle möglichen Wahrheiten gibt, sondern sehr wohl eine Wahrheit, die gleichzeitig die Quelle des Lebens und der Humanität ist. Die Menschwerdung Christi ist freilich die Geburt einer verletzlichen Wahrheit.²³ Wie die Messianität Jesu ist auch seine Verkündigung höchst strittig. Letztlich kommt in ihr die Strittigkeit Gottes zum Ausdruck. Derjenige, der von sich sagt, dass er der Weg, die Wahrheit und das Leben ist,²⁴ wurde als Kreuz geschlagen. Die Verletzlichkeit der Wahrheit, welche das Evangelium bezeugt, ist auch diesem selbst eigentümlich. Paulus bezeichnet das Evangelium als Wort vom Kreuz,²⁵ das denen, die daran glauben eine Quelle der Gotteskraft, den nicht Glaubenden aber eine Torheit und ein Ärgernis ist.

Ist aber das Kreuz Christi Gottes letztgültige Offenbarung, dann repräsentiert die christliche Rede von Gott und seiner Wahrheit eine Form des schwachen Denkens, weil sie teilhat an der Ohnmacht und Strittigkeit des gekreuzigten Gottes. Die menschgewordene Wahrheit Gottes besteht nicht in Aussagesätzen oder Dogmen, sondern sie ist der Richtungspfeil aller Aussagen, die über Christus und Gott gewagt werden. Sie ist das Ungesagte und Unaussprechliche in allen Sätzen über Gott. Sie ist die

20 *Christofer Frey*, Pluralismus und Ethik. Evangelische Perspektiven, in: *Anselm/Körtner* (Hg.), Streitfall, 161–178, hier 173.

21 Ebd., 174.

22 Vgl. *Gianni Vattimo*, Das Ende der Moderne, Stuttgart 1990, bes. 121–139.

23 Vgl. *Hans Weder*, Geburt einer verletzlichen Wahrheit, NZZ 225, Nr. 301 (24.12.2004) 1.

24 Vgl. Joh 14,6.

25 Vgl. I Kor 1,17f.

einende und doch immer nur umspielte Mitte aller pluralen und partikularen Gestalten christlicher Verkündigung und Theologie.

Der Verlust der Deutungshoheit des Christentums in der modernen pluralistischen Gesellschaft ist darum nicht im Sinne einer geschichtlichen Verfallstheorie zu beklagen, sondern theologisch als geschichtliche Konsequenz der Verletzlichkeit jener Wahrheit zu verstehen, die in dem Menschen Jesus von Nazareth Gestalt angenommen hat. Sich an diese verletzliche Wahrheit zu halten verträgt sich mit keinem Fundamentalismus, aber auch mit keiner metaphysischen Letztbegründungstheorie.

Der Glaube ist eine Form der Wahrheitsgewissheit, die es auf menschliche Weise zu bezeugen gilt. Jedoch besteht die Aufgabe von Theologie und Kirche nicht etwa bloß darin, eine feststehende Wahrheit zu verkünden. Die Wahrheitsgewissheit bestimmt den Glauben ebenso wie die Wahrheitssuche, weil doch noch nicht offenbar geworden ist, was die Welt und die Menschen im Letzten sind und sein werden.²⁶ So hat sich der Glaube solidarisch mit der Welt und den Menschen an der Suche nach Wahrheit zu beteiligen. Statt auf alle Fragen eine Antwort zu wissen, sieht er sich selbst immer wieder in Frage gestellt und mit offenen Fragen konfrontiert, weil das Bekenntnis zur menschengewordenen Wahrheit und die Wirklichkeitserfahrung immer wieder zueinander in Widerspruch zu geraten scheinen.

Theologische Überbietungsansprüche sind auch auf dem Gebiet der Ethik unangebracht. Sie suggerieren letzte Gewissheiten, die es zumindest auf den sozial- und umweltethischen Ebenen heutiger ethischer Konflikte schon deshalb nicht geben kann, weil ja nicht etwa nur die Handlungsnormen, sondern schon die Analyse der Sachverhalte, also die Beschreibung der Phänomene, strittig ist. Wenn es sich als Irrtum erweist, von theologischen Gewissheiten ausgehend rigorose ethische Ansprüche zu deduzieren, so bleibt auch für eine theologische Ethik nur der von Martin Honecker beschriebene Weg, »von den Ungewißheiten auszugehen, die zur ethischen Reflexion herausfordern«.²⁷

Dies bedeutet, dass der faktische Pluralismus gesellschaftlichen Lebens und ethischer Reflexion auch von Theologie und Kirche zur Kenntnis zu nehmen ist. Ethik in einer pluralen Gesellschaft ist eine offene Suchbewegung, ausgelöst durch die Frage nach den Folgen neuer Handlungsmöglichkeiten, die in Ratlosigkeit und Verlegenheit stürzen. Die dem Glauben gebotene Weltverantwortung wird nicht durch universalethische Überbietungsansprüche wahrgenommen, sondern durch die solidarische Beteiligung am Prozess der Antwortsuche.

Eine Theologie, die sich am Wort vom Kreuz orientiert, ist als Absage an alle Versuche zu verstehen, mittels staatlicher Gewalt oder mit Hilfe des Rechts einer bestimmten ethischen Orientierung oder partikularen

26 Vgl. I Joh 3,2.

27 Martin Honecker, Einführung in die Theologische Ethik. Grundlagen und Grundbegriffe, Berlin / New York 1990, XII.

Gruppenmoral allgemeine gesellschaftliche Verbindlichkeit zu verschaffen. Die Selbstbegrenzung des eigenen Geltungsanspruchs ist, recht verstanden, kein Mangel an eigener Glaubensüberzeugung, sondern im Gegenteil seine Konsequenz. Man kann darin eine zeitgemäße Reformulierung der reformatorischen Zwei-Reiche-Lehre sehen, die auf die Entklerikalisierung des Politischen zielt und die Kirchen davor bewahrt, den christlichen Glauben und seine partikularen Ausdrucksformen auf dämonische Weise mit Gott als seinem Grund zu verwechseln.

Dr. DDr. h.c. *Ulrich H.J. Körtner* ist Universitäts-Professor für Systematische Theologie und Ethik und Vorstand des Instituts für Systematische Theologie und Religionswissenschaft an der Evangelisch-Theologischen Fakultät der Universität Wien.

Was sich rechnet und was sichtbar ist

Wundersame Wandlungen des Wirklichkeitsbegriffs als Horizont der Religionskulturen

1 Unmöglichkeit und Deutung

Den ›Gestaltwandel der Religion‹ zu beschreiben ist ein Ding der Unmöglichkeit. Selbst Hermes, der Allvielseitigste, könnte es mit Proteus in seiner Vielgestaltigkeit schwer aufnehmen. Herder meinte, »die Sprache wird ein Proteus auf der runden Oberfläche der Erde«¹. Das gilt nicht weniger von der Religion in ihrer Wandelbarkeit und Vielgestaltigkeit. Galt ›*deus definiri nequit*, so auch ›*religio definiri nequit*‹. Sie ist nicht stillzustellen im Begriff. ›Religion‹ ist ein *überkomplexes* Thema, das deswegen entweder kleinteilig zerlegt wird, um es disziplinar zerteilt zu erforschen, oder aber ›als Religion‹ von einer atemberaubenden Größe, so dass es *gedacht* und *gedeutet* wird. Empirikern und Historikern könnte das allzu mangelhaft erscheinen. Denn entscheidend sei das ›Material‹: Quellen, Daten, Befunde und Belege. Aber selbst wenn man dergleichen in Hülle und Fülle hätte, bliebe die Aufgabe von Denken und Deuten unvermeidlich.

Das kann man in einem *nicht* pejorativen Sinn ›Deutung‹ nennen.² Deutung ist eine Weise des *Zeigens* und *Sagens*, die jemanden *etwas sehen lässt* und möglicherweise auch *als* etwas sehen *macht* – bis dahin, dass Darstellungen, Werbung oder Predigten präntendieren können, die Adressaten etwas glauben zu lassen oder gar glauben zu *machen*. Sofort melden sich Bedenken und Einwände: Das sei manipulativ und unverantwortlich. Entweder geht es in der Tat um Verführung, oder aber es geht um den Versuch, ›vor Augen zu malen‹ und das sehen und glauben zu lassen und zu machen, was andernfalls unsichtbar, unsagbar oder unthematisch bliebe. Deutung ist eine *prekäre* Praxis, unvermeidlich ›mangelhaft‹, wenn eine Größe, Fülle und Komplexität thematisch wird, der gegenüber es an Distanz mangelt, weil der Thematisierende ›beteiligt‹ ist. Deutung ist daher mitnichten arbiträr oder ›leicht‹, sondern in prinzipieller Weise überfordert von ihrem Gegenstand. Deutung versucht

1 Johann G. Herder, Sprachphilosophie. Ausgewählte Schriften, herausgegeben von Erich Heintel, Hamburg 2005, 77.

2 Vgl. Philipp Stoellger (Hg.), Deutungsmacht. Religion und belief systems in Deutungsmachtkonflikten, Tübingen 2014.

Antwort zu geben angesichts von Komplexität und Kontingenz, um dort noch etwas sagen zu können, wo einem sonst die Worte fehlen. Damit bewegt man sich im Zwielficht, auf der Grenze ›kritischer Vernunft‹ oder darüber hinaus.

Wirklichkeit als *factum*

Solche Unmöglichkeiten *dennoch* zu versuchen gehört zu den Forschungsaufgaben von Geistes- und Kulturwissenschaften. Darin sind sie den Technik- und Ingenieurwissenschaften nicht unähnlich, indem aktuell Unmögliches dennoch möglich und wirklich zu machen versucht wird. Ob das gelingt, ist allerdings wie bei Erfindungen eine offene Frage.

Im Blick auf Gott galt, dass *ens*, *verum*, *unum* und *bonum* ›konvertibel‹ seien, also diese Eigenschaften ausgetauscht werden können. Dieses Theorem ist in der Neuzeit ›gewandert‹, von Gott in die Wirklichkeiten, in denen wir leben. Für Vico galt: *verum et factum convertuntur*. Das Wahre sei konvertibel mit dem Gemachten, *thesei*, nicht *physei*. War für Cusanus noch eine Besonderheit, dass der Mensch Dinge *schafft* und *erfindet*, für die es kein Vorbild in der Natur gibt (wie einen Löffel), so wird diese Schöpferkraft des Menschen von Vico als Grund von Kultur anerkannt. Kultur ist die Form der Wahrheit; andernfalls bliebe sie unwirklich und unwirksam. Wahrheit ist damit aber auch die Bestimmung der Kultur, sonst bliebe sie formlos und arbiträr. Damit steht Wirklichkeit *zur Disposition*. Wenn alles als ›soziale Konstruktion‹ gilt, Geschlecht, Gesellschaft und Geld etwa, erscheint diese Umbesetzung des Wirklichkeitsbegriffs trivial. Aber ein totaler Konstruktivismus ist ebenso selbstwidersprüchlich wie eine totale Skepsis.³ Zweifel hat Gründe und Konstruktionen brauchen Vorgaben. Daher ist die Kompromissformel geprägt worden: Interpretation ist nicht alles, was ist; aber alles ist nur in Interpretationen gegeben.⁴ Nicht alles ist Deutung und Deutung nicht alles, auch wenn alles nur in Deutungen ist, was es ist.

3 Vgl. Andreas Klein / Ulrich H.J. Körtner (Hg.), Die Wirklichkeit als Interpretationskonstrukt? Herausforderungen konstruktivistischer Ansätze für die Theologie, Neukirchen-Vluyn 2011.

4 Vgl. Günter Abel, Interpretationswelten. Gegenwartsphilosophie jenseits von Essentialismus und Relativismus, Frankfurt a.M. 1993; Hans Lenk, Interpretationskonstrukte. Zur Kritik der interpretatorischen Vernunft, Frankfurt a.M. 1993; Günter Abel, Zeichen der Wirklichkeit, Frankfurt a.M. 2004.

2 Wirklichkeit als Möglichkeit

Am Gottesbegriff schärft das Christentum seinen Wirklichkeitsbegriff, und zwar mit einer signifikanten Horizonterweiterung: Statt nur die ›wirkliche‹ Wirklichkeit zu privilegieren, wird sie im Horizont von Möglichkeiten wahrgenommen. Es ist mehr möglich, als je wirklich werden wird. Wirklichkeit hat immer einen Hof unendlicher Möglichkeiten und ist darum erheblich plastischer und variabler, als schon ›der Fall‹ ist. Religiös begründet wird damit der Wirklichkeitsbegriff geweitet, weswegen Theologie nicht auf einen Wirklichkeitssinn fixiert ist, sondern vor allem Möglichkeitssinn zu kultivieren hat (mit Musil gesagt).

Das öffnet den Horizont auf das, was ›im Kommen‹ ist. Theologisch gesprochen ist das eine prophetische bzw. eschatologische Wendung des Wirklichkeitsbegriffs (nicht aber eine ›apokalyptische‹). Im Lichte dieser Wendung sind Utopien verständlich und kritisierbar. Denn Wirklichkeit freizustellen im Horizont ihrer Möglichkeiten heißt nicht, dass *alles* möglich ist, geschweige denn wünschenswert. Für den kulturellen Grenzverkehr von Wirklichkeit und Möglichkeit bedarf es des Sinnes für das Mögliche und Unmögliche einerseits und des Sinnes für das Wünschenswerte und Vorzügliche andererseits. Eine selbstkritische Beschränkung des Machbaren angesichts des Unmöglichen gehört zum eschatologischen Sinn und Geschmack für die Endlichkeit: um sie nicht zu verbrennen zugunsten einer Selbststeigerung ins Unendliche und um sie nicht in ihrer Gegebenheit zu verkennen. Denn selbst wenn immer alles auch anders sein könnte – Religion ist *Kontingenzkultur* –, ist doch das Meiste schon gemacht und gegeben. Der Sinn für Geschichte ist auch ein Sinn für das Machen der Anderen. Das stellt einen in Verantwortung den Früheren gegenüber.

3 Wirklichkeit – mit Sinn für's Unmögliche

Zur Theologie gehört der *Sinn und Geschmack für's Unmögliche*: für das Nichtmachbare wie für das Nichtwünschenswerte. Damit ist eine oft übersehene Differenz im Wirklichkeitsbegriff im Blick: die von Möglichkeit und *Unmöglichkeit*. Meist geht es darum, Wirkliches zu relativieren im Blick aufs Mögliche, oder das Mögliche zu ›evaluieren‹ unter der Vorgabe, ›es muss sich rechnen‹. Das führt zur Wirklichkeits-schrumpfung und verkürzt die Möglichkeiten. Es vergisst auch den spannenden Grenzverkehr zwischen dem Möglichen und dem Unmöglichen. Bekannt ist das aus der Technikgeschichte: Was einst unmöglich war, unvorstellbar, ist ›irgendwann irgendwie‹ möglich geworden. Die Technisierung der Wirklichkeiten, in denen wir leben, ist eine Geschichte der Ermöglichung und Verwirklichung von Unmöglichkeiten. Daher ist ›Technik‹ auch nicht unter Generalverdacht zu stellen. Auch in

den Christentümern orientieren sich manche an einer *normativen* Differenz von Natur und Technik (als gut und böse). Wenn aber diese Differenz zur Kontinuität würde,⁵ Natur ›für uns‹ immer schon technisch verfasst wäre und Technik nicht widernatürlich? Befürchtet wird schnell eine Anthropotechnik, in der der Mensch als Meister des Machbaren ›Menschen macht‹ in übermenschlicher Selbststeigerung und darin mit dem Schöpfer konkurriert. Solch eine Dramatisierung übertreibt und verkennt, was oben gezeigt wurde: Es gibt keine ›unberührte Natur‹, sondern sie ist für uns stets kulturell verfasst und gedeutet. Auch ›geschützte‹ oder ›bewahrte‹ Natur ist als solche gemacht – ohne damit einer maßlosen Machbarkeit das Wort zu reden.

Technikgeschichte als Grenzverschiebung zwischen Unmöglichkeiten und Möglichkeiten lässt an das Denken Gottes als Übungsfeld dieser ›wundersamen Wandlung‹ erinnern. Gilt als ›unmöglich‹ nur das Dunkle und Illegitime, Sünde als ›unmögliche Möglichkeit‹, wird das Unmögliche hamartologisch verkürzt. Auch alle hellen, lichten Seiten der Wirklichkeit haben ihre unmögliche Vorgeschichte, Versöhnung und Vergebung zum Beispiel. Auch ›Vergabung‹ ist nicht einfach ›möglich‹, sondern wird da erst ernst, wo es um die Vergebung des Unvergeblichen geht. Wo der *homo capax* überfordert ist, wo er sich als *homo incapax* erweist, da bekommt er es mit gewichtigen Unmöglichkeiten zu tun.

Mit der Unmöglichkeit und der historisch durchlässigen Grenze zum Möglichen ist die Literatur befasst, auch die biblische. Denn Literatur und andere Künste leben von der Lizenz zum Unmöglichen, Irrealen und Imaginären. Sie sind Experten für das Inkompossible, das, was (noch) nicht zu den Wirklichkeiten passt, in denen wir leben – aber dereinst durchaus passen könnte oder nie passen wird. Unmögliches zu imaginieren ist nicht so müßig und weltenfern, wie es klingt. Denn wenn bisher Unvorstellbares erstmals gedacht wird, ist das ein folgenreicher Akt, ein Machtereignis. Was immer ›Macht‹ ist, sie zeigt sich nicht nur in der Verwirklichung von Möglichem, sondern auch in der *Ermöglichung* von bisher Unmöglichem. Unvorstellbares erstmals denkbar werden zu lassen *ist* eine Ermöglichung. Die technologischen Wirkungen von ›Science fiction‹ zeigen, wie mächtig solche Imaginationspraxis werden kann.

Wirklichkeit besteht aus den drei Dimensionen von wirklich, möglich und unmöglich. Damit weitet sich der Horizont der Religion. Einerseits hat ›das‹ Christentum an diesen Horizonterweiterungen kräftig mitgewirkt. Andererseits sind die Christentümer stets verstrickt in Horizontverschiebungen, an denen sie partizipieren. Diese ›wundersamen Wandlungen‹ des Wirklichkeitsbegriffs sollen im Folgenden etwas angedeutet

5 Vgl. Hans Blumenberg, »Nachahmung der Natur«. Zur Vorgeschichte der Idee des schöpferischen Menschen, in: *Studium generale* 10 (1957), 266–283; *ders.*, *Geistesgeschichte der Technik*, Frankfurt a.M. 2009; *Erich Hörl* (Hg.), *Die technologische Bedingung. Beiträge zur Beschreibung der technischen Welt*, Frankfurt a.M. 2011.

werden, um damit den Horizont gegenwärtiger Religionskulturen abzuschreiten.

4 Wirklichkeit als *Wirksamkeit*

Was ›uns‹ derzeit als ›wirklich‹ gilt, erfährt permanent Bedeutungswandel: etwa wirklich sei, was *wirksam* ist (so der Effizienzdruck der Evaluationen). Giorgio Agamben hat das untersucht. Unter dem Titel *Opus Dei. Archäologie des Amtes*⁶ wird das ›ontologische Paradigma‹ untersucht, das für die spätmodernen Wirklichkeiten dominant sei: *Operativität*, Wirklichkeit als *Wirksamkeit*.

›*Semper ubique actuosus*‹ galt von Gott, dem *ens realissimum*. Er ›schläft noch schlummert nicht‹ und ist permanent tätig, die Welt zu erhalten. Gott als der Allerwirklichste ist der Allerwirksamste. Agamben zeigt, wie der theologische Amtsbegriff von Wirklichkeit als *Wirksamkeit* bestimmt ist: von der *Umbesetzung* einer Eigenschaft Gottes in die Wirklichkeiten, in denen wir leben. Wirklich ist, was wirksam ist; sonst ist es nicht. Für Pfarrer, Lehrer oder Wissenschaftler ist das so üblich wie problematisch.

»Real ist, was wirkmächtig und damit regelbar und wirksam ist: So umfassend hat das Amt, in der schlichten Kluft des Beamten wie im strahlenden Gewand des Priesters, die Regeln zuerst der Philosophie und dann der Ethik umgekrempelt.«⁷ Dass ein bestimmtes *Handeln* gleich *Sein* sei, ein bestimmtes Werk *per se* wirksam, ist eine theologische Erfindung: der des *Sakraments*, das *ex opere operato* wirke. Agamben meint, was für den Priester erfunden wurde, sei zum ›ontologischen Paradigma‹ geworden. »Der Priester muss sein Amt erfüllen, weil er Priester ist, und er ist Priester, weil er sein Amt erfüllt. Das Sein schreibt das Tun vor, aber das Tun bestimmt vollständig das Sein.«⁸ Das könnte man für eine aristotelistische Grotteske halten und sich protestantisch davon distanzieren (wenn denn nicht Luthers Auffassung der *Wirksamkeit* des *Sakraments* als *Handeln* Gottes dem ›faktisch‹ sehr nahe stünde).

Das ›*opus operatum*‹, das Werk als *Wirksamkeit* und die *Wirksamkeit* als Werk, bestimmen unsere ›Dienstleistungsgesellschaft‹ durch und durch, auch in Kirchen, Schulen und Wissenschaften. Es ist eine ›ontologische Kondition‹, an der ›wir‹ partizipieren, ohne sie gewählt zu haben. Aber – ›*semper ubique actuosus*‹ zu sein, oder sein zu *sollen*, ist nicht nur inhuman, es ist auch für einen Gott unpassend, der sich in der *Passion* offenbart.

6 Vgl. Giorgio Agamben, *Opus Dei. Archäologie des Amtes*, Frankfurt a.M. 2013.

7 Ebd., 9.

8 Ebd., 140.

5 Wirklich ist, was sich rechnet: Ökonomisierung

Agamben meinte: »Die totale Verrechtlichung und Ökonomisierung der zwischenmenschlichen Beziehungen [...] sind Ausdruck einer Krise nicht nur des Rechts und des Staats, sondern auch und gerade der Kirche. Denn als Institution kann die Kirche nur leben, wenn sie mit ihrem Ende in direkter Verbindung steht. Schließlich kennt die christliche Theologie nur eine Institution, die weder Auszeit noch Ende kennt: die Hölle. Insofern ist das heutige politische Modell, das die Ewigkeit der Welt-Ökonomie anstrebt, ein infernalisches. [...] Wird die Kirche die historische Gelegenheit ergreifen und sich auf ihre messianische Berufung besinnen? Andernfalls bestünde die Gefahr, dass sie vom Untergang, der allen irdischen Regierungen und Institutionen droht, mitgerissen wird.«⁹

In verwandter Weise meinte Katrin Göring-Eckardt anlässlich der Lutherdekade: »Ein gänzlich laizistischer Staat, der alle Religionsausübung privatisiert und jede öffentliche Darstellung verbietet, drängt Religion nicht nur in die Hinterhöfe der Gesellschaft und macht die Religionen so unsichtbar, sondern er bringt sich auch um Debatten, die ihn vor der Banalität des rein Ökonomischen behüten können.«¹⁰ Göring-Eckardt und Agamben teilen Furcht und Feind: die »totale Verrechtlichung und Ökonomisierung«. Aber – wo die Gefahr ist, wächst das Rettende leider noch lange nicht. Was wäre, wenn die »Banalität des Ökonomischen« längst die Deutungsmacht in den Kirchen übernommen hätte und die Verrechtlichung auch dort längst im Gange wäre?

Für gewöhnlich steht *alles* im Horizont der Ökonomie, selbst Lehr- und Predigtamt. Als Daseinsgrund gilt, *nur was sich rechnet, ist und soll sein*. Was sich *nicht* rechnet, lohnt nicht und soll nicht überleben. Das ist das Gesetz, in dem wir leben – leider. Die Ökonomie als allumfassendes Dispositiv, der Neoliberalismus als dessen Zuspitzung: Das setzt Relevanzen; es ex- und inkludiert; es wirkt als Kraft und Regel; es eskaliert durch die Rezeption, wird ermächtigt, indem man ihm folgt (warum?). Es reguliert den Grenzverkehr zwischen dem Wirklichen, Möglichen und Unmöglichen. Eine metaphorische Manifestation dieses Dispositivs sind die mythisch aufgeladenen »Märkte«: das anonyme Supersubjekt der politischen Rhetorik. Sie werden als Imaginäres stilisiert, das die Welt im Innersten zusammenhält oder kollabieren lässt. Ihnen muss man folgen, wie der Ananke in griechischer Zeit: die Schicksalsmacht, der selbst noch die Götter und Könige unterworfen sind.

Demgegenüber zu insistieren, »es gibt Gabe« als das *Andere* des Tauschs, ist ein Einspruch gegen die Deutungsmacht der Ökonomien, die uns berechnen. Das Andere des Gesetzes heißt in der Theologie *Evangelium*

⁹ Giorgio Agamben, *Kirche und Reich*, Berlin 2012, 29–31.

¹⁰ Katrin Göring-Eckardt, *Wie viel Religion verträgt die Demokratie?*, in: *Schatten der Reformation. Der lange Weg zur Toleranz*, herausgegeben von der EKD, Frankfurt a.M. 2012, 26–27, 26.

(das kein anderes Gesetz ist, sondern das Andere des Gesetzes). Das Andere des Tauschs heißt auf ›Theologisch‹ *Gabe*. Ob die ›als Gabe‹ sichtbar werden kann, oder immer nur ›in, mit und unter dem Tausch‹ erscheint, darüber mag man streiten. Aber ›es gibt Gabe‹, gnädigerweise.¹¹

6 Wirklich ist, was sichtbar ist: Sichtbarkeitssteigerung

Wirklich ist, was sichtbar ist – ist ein Seinsgrundsatz visueller Kulturen. Entsprechende Kämpfe um Sichtbarkeit wie Aufmerksamkeit sieht man nicht nur in Medien und Politik, sondern auch in Kirchen, Schulen und Wissenschaften. Nur was sichtbar ist, *ist*. Nur was sich zeigt, ist wirklich. Und nur wer ›prominent‹ gezeigt wird, ist ›wirklich wichtig‹. Für die Universitäten heißt dann der Leitwert ›Sichtbarkeitssteigerung‹. Und manchen gelten ›bildgebende Verfahren‹ als maßgebender Ausweis des Wirklichen. Die (fingierten) Bilder dieser Verfahren zeigen, wie erfolgreich solch ein Setzen auf Visibilisierung ist. Sie verspricht, sichtbar zu machen, was unsichtbar war. Wo Dunkel war, werde Licht. Das ist ein Aufklärungsgestus, auch ein Offenbarungsgestus. So wird mit Farbenspiel sichtbar gemacht, was man im Hirn meint sehen zu können.

›Ich bin sichtbar, also bin ich‹ kann man als Daseinsgrundsatz in visuellen Kulturen verstehen. Mehr noch, ›ich werde gesehen, also bin ich‹. Je mehr mich sehen, desto mehr ›bin‹ ich. Als würde das Gesehenwerden mich meiner selbst vergewissern. Facebook und ›selfies‹ sind Konsequenzen dieses Begehrens nach Sichtbarkeit – um fast jeden Preis, auch den der Privatheit, der gnädigen Unsichtbarkeit. Allerdings – *wie* ich gesehen werde, macht einen gravierenden Unterschied. Daher ist die Selbstdarstellung im Web so geeignet, das eigene Wunschbild zu verbreiten (was umso abgründiger sein kann). Selbstredend möchte man ›gut aussehen‹, ›angesehen‹ sein und nicht verspottet oder vorgeführt werden. Aufstieg und Fall prominenten Medienpersonals ist dafür immer wieder ein Lehrstück. Man will so gesehen werden, wie man sich selbst gerne sieht. Nicht wie Gott einen sieht, sondern wie ›die imaginären Anderen‹ einen sehen, ist entscheidend. Image-Kampagnen dienen zur Tilgung der Differenz von Selbst- und Fremdbild. Wunsch soll Wirklichkeit werden in maximaler Expansion des gewünschten Selbstbildes. Auch das ist ›Anthropotechnik‹: die Inszenierung eines Selbstbildes, auf dass im Kampf um Aufmerksamkeit und Sichtbarkeit sich das Gewünschte durchsetzt.

›Ich bin im Fernsehen, also bin ich‹ oder ›ich bin im Web, also bin ich‹ (möglichst oft geklickt). Dem zugrunde liegt vermutlich ein mächtiges Begehren nach Sichtbarkeit als Daseinsvergewisserung. Das ist einer-

11 Vgl. Philipp Stoellger, Gabe und Tausch als Antinomie religiöser Kommunikation, in: Klaus Tanner (Hg.), Religion und symbolische Kommunikation, Leipzig 2004, 185–222.

seits so trivial wie andererseits untrivial und schwer verständlich. Hans Blumenbergs Anthropologie *Beschreibung des Menschen* geht von der These aus, »dass der Mensch sichtbar ist«. Er ist nicht *durchsichtig*, sondern *intransparent*, opak und daher sichtbar: als Körper für andere. »Visibilität« heiße vor allem, dass der Mensch »vom Sehenknnen der anderen ständig durchdrungen und bestimmt ist, sie als Sehende im Dauerkalkl seiner Lebensformen und Lebensverrichtungen hat«¹². Mit Luther gesagt: »homo est manifestus, deus autem invisibilis«¹³. Diese Sichtbarkeit ist aber nicht ungefährlich, wie jedes Beutetier weiß, das Schutz sucht, Geborgenheit in Verborgenheit. *Das* macht das Begehren nach Sichtbarkeit so unselbstverstndlich. Dem Blick der Anderen exponiert zu sein macht im Maße der Sichtbarkeit auch angreifbar und verletzlich.

Aber – Sichtbarkeit ist auch eine Form von *Macht*, deren Darstellung und Präsenz. Das zeigt drastisch die Bildpolitik des Vatikans. Wenn Sichtbarkeit Macht bedeutet, obwohl man sich angreifbar dem Blick der Anderen exponiert, ist sie das Medium des Kampfes um Aufmerksamkeit, öffentlichen Einfluss, Quoten und letztlich *Deutungsmacht*.

Vermutlich geht mit der Sichtbarkeit auch Sinnerfahrung einher. Jochen Hrischs mediengeschichtliche These ist, dass die Einheit von Sein und Sinn durch Medien »verbürgt« werde: im Abendmahl real als Inbegriff dieses Versprechens; durch das Geld funktional in einem generalisierten Sinn (ohne Seinsdeckung), und in den neuen Medien simuliert als Nullmedium.¹⁴ Die alte Grundannahme der Einheit von Sein und Sinn sei seit Nietzsche zerfallen. Das Medium ist nur noch das Nullmedium und nicht mehr das Versprechen der Einheit von Sein und Sinn.¹⁵ »Die im Bann von Stimme und Schrift stehende frühe Mediengeschichte ist sinnzentriert, die neuere Mediengeschichte fokussiert hingegen unsere Aufmerksamkeit immer stärker auf die Sinne.«¹⁶ »Ich bin im Fernsehen, also bin ich« oder »Ich werde gesehen, also bin ich« – dieser Seinsgrundsatz zur Daseinsvergewisserung erscheint dann als spätmoderne Simulation der Einheit von Sein und Sinn. Die Augenblicksaufmerksamkeit (im TV oder im Web) scheint als sinnstiftend erfahren zu werden – zumindest wenn sie nicht in Form des Gerichts, sondern der wohlmeinenden Steigerung des Selbstwerts erfahren wird.

Dass mich der richtende Gott stets sieht, wird als zutiefst unbehaglich erfahren, wenn nicht als pathologisierend. So können auch neue Medien verfahren (von berwachungsinstitutionen nicht zu reden), wenn sie Privates sichtbar machen und dem Gesptt preisgeben. Bildstrafe »in effi-

12 Hans Blumenberg, *Beschreibung des Menschen*, Frankfurt a.M. 2006, 778.

13 Martin Luther, WA 3, 302.

14 Vgl. Jochen Hrisch, *Das Abendmahl, das Geld und die Neuen Medien. Poetische Korrelationen von Sein und Sinn*, Bremen 1989, 17.

15 Vgl. ebd., 14f.

16 Jochen Hrisch, *Der Sinn und die Sinne. Eine Geschichte der Medien*, Frankfurt a.M. 2001, 14f.

gie« ist das Drohpotential dieser Deutungsmächte, die einen jederzeit »schlecht« aussehen lassen können. Dass mich der gnädige Gott als gerecht ansieht, ohne dass ich das verdient hätte, sieht in mir anderes, als ich von mir aus bin. Es wird mir zugeschrieben und zugesagt, was ich in seinen Augen bin. So blicken Liebende. Neue Medien wie »social media« sind dagegen wie kleine Willkürgötter, überaus deutungsmächtig, aber nicht vertrauenswürdig. Der »homo sacer«, der Vogelfreie, der straflos tötbare Mensch, ist der mediale Mensch. Das ist nicht nur eine Erfindung spätmoderner Anthropologie (Agambens), sondern für Protestanten durchaus einschlägig. Immerhin war Luther ein »homo sacer«, ein Vogelfreier, ein »abjekt«.

Kirchen sind *auch* das, was die Medien aus ihnen machen oder wie sie sich in Medien präsentieren: live-events zum Beispiel (*the meaning of life ist live?*), Designobjekte, Werte- und Ordnungshüter, reaktionäre Instanzen oder rauschende Randphänomene etc. Die Institutionen (und ihre Repräsentanten) werden »selbstdarstellungspflichtig«. Zum Gipfel der Genüsse wird, die Sichtbarkeit zu steigern, möglichst nicht durch Skandale, sondern durch »Erfolge«. Hier kreuzen sich Ökonomisierung und Visualisierung der Wirklichkeiten, in denen wir leben. Die Sichtbarkeitssteigerung führt dann nicht nur zum Kampf um Aufmerksamkeit, sondern in neue Bilderstreite: in *iconoclashes*.¹⁷ Kirchen wie Wissenschaften sind in diesen Bilderstreiten »mitten drin, statt nur dabei«.

Die Pluralisierung, Dynamisierung und Digitalisierung visueller Kulturen, in denen wir leben, sind für den Protestantismus eine besondere Herausforderung: als Religion des Wortes im Horizont visueller Kulturen nicht *nicht* visuell kommunizieren zu können – aber dafür nur recht begrenzt ausgebildet und kompetent zu sein. In Wort, Schrift, Sprache und Text sind Protestanten bestens »trainiert«, im Blick auf Bild, Bildlichkeit und Visualität hingegen deutlich weniger.

Bilder gelten lutherisch als bloße Repräsentation, ohne Substanz und Präsenz. Daher dienen sie nur zur Belehrung, Erinnerung oder zum Schmuck. Diese Umstellung von »Präsenz-« auf »Repräsentationskultur« kann man als »modern« schätzen. Deswegen wurden die substantiellen Aufladungen, die »Knochenladungen« der Altäre und Kirchen in der Reformation aus den Kirchen entfernt und bestattet. Bilder und tote Körper sind keine Heilsmedien. Wenn Bilder als im Grunde tot gelten, heilige Körper ebenso, scheint das Bildproblem geklärt und beerdigt. Die gefährlich eigendynamischen Bild- und Körpermedien sind entdämonisiert und offiziell beseitigt. Nur bleibt fraglich, ob diese Vakanz an *Präsenz*-medien durchgehalten wurde.

In Gottesdienst, Abendmahl und Lebensformen der Religion kehren *lebende* Bilder wieder als Präsenzmedien: das Leben des Christen als »Heiligung«, die Gemeinde als lebendiges Bild, exemplarisch im

17 Vgl. Bruno Latour / Peter Weibel (Hg.), *Iconoclash*, Ausstellungskatalog ZKM, Karlsruhe 2002.

Abendmahl, der Pfarrer als Amtskörper der ›viva vox‹, mit Familie und Pfarrhaus als imaginär geladenem Heterotop. An die Stelle der toten Bilder und Körper tritt der lebende Körper als Körperbild, wie der Pfarrkörper als lebendiges Bild ›protestantischer Identität‹. Was an Präsenz als Repräsentation depotenziert wurde, kehrt ›von unten‹ als *Präsenz lebender Bilder* wieder. Die kirchliche Bildpolitik der ›Verkörperung‹ in prominentem Personal zeigt das.

Kulturen mit immer mehr Sichtbarkeit und Sichtbarmachung müssen das Verhältnis von Sichtbarkeit und Unsichtbarkeit immer wieder aushandeln und austarieren. Kultur lebt davon, dass einiges unsichtbar bleibt. Andernfalls lebten wir wie Laborratten unter ständiger Beobachtung. An der Universität ist das so leicht nachvollziehbar wie im Pfarrhaus: Wer ständig zeigen müsste, was er tut, wer ständig unter Beobachtung stünde, der lebte unter gnadenlosen Bedingungen. Zu viel Sichtbarkeit ist inhuman. Es gibt auch eine Kultur der Invisibilisierung. Es ist vom Feigenblatt bis zum jüngsten Gericht ein lebensnotwendiges Verdecken – ein gnädiges Absehen und Nichtsehen (wie in der Rechtsfertigung). Dafür spricht auch *die Unsichtbarkeit der Seele*. Daher ist es so vergeblich, sie sichtbar machen zu wollen – und so lustig, wenn man meint, sie sei nicht, weil sie nicht zu sehen sei. In dieser Entzogenheit den Sichtbarkeitslüssen gegenüber bleibt sie ein Refugium der Menschlichkeit des Menschen, einer gnädigen Unsichtbarkeit.

7 Wirklichkeitsschrumpfung versus Horizonterweiterung

Was als Wirklichkeitssteigerung angelegt gewesen sein mag – als Intensivierung des Wirklichen durch seine Wirksamkeit, Wertigkeit und Sichtbarkeit –, erweist sich im Rückblick auch als Wirklichkeitsschrumpfung. Die Intensivierungen werten bestimmte Wirklichkeitsformationen besonders auf: was sich rechnet, was sichtbar ist, was wirksam ist etc. Ökonomisierung und Visualisierung der Wirklichkeiten manifestieren sich nicht zuletzt im ›*morbus evaluitis*‹, der von der Ökonomie in Politik, Kirchen, Schulen und Wissenschaften übergesprungen ist. Was wirklich ist und bleiben will, muss sich der Evaluation stellen – als Test auf die Wirklichkeitswürdigkeit. Was da durchfällt, ist Geschichte, Vergangenheit und Vergessen. Im Orkus der Kultur schwimmt alles, was negativ evaluiert wurde. Daher wäre dieses Gewimmel ein spannendes Forschungsfeld: die Möglichkeiten, die nie wirklich wurden, und von denen Benjamin hoffte, sie würden eschatologisch versöhnt, indem sie doch noch wirklich würden. Welch' eine Hoffnung für alles ungeborene Leben und Denken (aber ob das auch für alles Übel zu hoffen sein sollte?). Vielleicht gibt es eine List der Unvernunft: in der Wirkungslosigkeit von Evaluationen. Das Paradigma der ›Operativität‹ des Seins als Wirksamsein provoziert die Frage nach einem gnädigen Gegenspieler: der Unwirksamkeit (wie sie bei Evaluationen in Wissenschaft und Kirchen ›aus

Versehen (die Regel zu sein scheint). ›Unwirksamkeit‹ als das Anökonomische, das Widersinnige hat viele Verwandte, wie die Passivität und ihre Variationen.

Christentümer könnten den Sinn und Geschmack für das *Anökonomische* wach halten, für Gabe im Unterschied zum Tausch, für Vergebung statt Vergeltung, für das Unmögliche jenseits des gegenwärtigen Horizonts. Für all das also, was einer Wirklichkeitsschrumpfung zum Opfer fällt, die sich an Wirksamkeit, Wertigkeit und Sichtbarkeit allein orientiert. Diese spätmodernen Dispositive exkludieren vieles von dem, was Menschen menschlich miteinander lebendig sein lässt. Unwirksamkeit klingt müßig und faul, als wäre es eine ›Todsünde‹ (die trivialisierte Form der *akedie* namens *otium*). Etwas nobler formuliert heißt das Inoperativität oder *désœuvrement* und *inoperativeness*; theologisch sei an die kreative Passivität erinnert.¹⁸

Agamben wagt es, von der ›kommenden Gemeinschaft‹ zu sprechen und darin zu zeigen, was er zu hoffen wagt: »Die Erlösung [...] ist kein Werk, sondern eine Art der Sabbatruhe«, eine ›Untätigkeit‹ und ›Entschöpfung‹. ›Untätigkeit‹ heißt nicht Trägheit, sondern *katargesis*.¹⁹ Dass er hier einen paulinischen Grundbegriff als Gipfel der Erlösung aufruft, ist bemerkenswert: ›*katargein*‹ ist ›Entwertung‹. *Katargeo*, »fast nur«²⁰ bei Paulus belegbar, hat zwei Bedeutungen: vom Menschen gesagt ist es ein Vergehen gegen eine religiöse Ordnung; von Gott und Christus gesagt »eine religiöse Wohltat, eine Befreiung«²¹. So kann Gott die Überheblichen unter den Korinthern und deren Werte ›bedeutungslos machen‹ (1Kor 1,28), oder die Weisheit der Griechen ihrer Geltung oder Wirkung entheben (Eph 2,15). Es ist eine Entmächtigung, eine göttliche Umwertung aller Werte, so wie das Gesetz außer Kraft gesetzt wurde (Röm 2,14; 3,17), die Fürsten dieser Welt ihrer Macht beraubt (1Kor 2,6; vgl. 2,14).²² ›*Katargesis*‹ ist das Vorübergehen von Herrschaft als Herrlichkeit, von Kirche als Ökonomie und Amt als permanente Tätigkeit. Und das nicht nur als Negation, sondern als Eröffnung eines Kommenden, einer außerordentlichen Gemeinschaft. Wer den Deutungsmächten von Ökonomisierung und Visibilisierung wenigstens gelegentlich entgegenkommen möchte, könnte solch einem eschatologischen Wink folgen. Denn zur Wirklichkeit gehört nicht zuletzt, was wir zu hoffen wagen: das Imaginäre, von dem wir leben.

Dr. Philipp Stoellger ist Professor für Systematische Theologie und Religionsphilosophie an der Universität Rostock.

18 Vgl. Philipp Stoellger, *Passivität aus Passion. Zur Problemgeschichte einer categoria non grata*, Tübingen 2010.

19 Giorgio Agamben, *Die kommende Gemeinschaft*, Berlin 2003, 105.

20 Gerhard Dellinger, Art. »καταργέω«, in: Gerhard Kittel (Hg.), *Theologisches Wörterbuch zum Neuen Testament* Bd. I, Stuttgart/Berlin/Köln 1990, 453–455, 453.

21 Ebd.

22 Vgl. ebd., 454.

Erfahrung, Reflexivität und Pluralität

Wie kann die Religionspädagogik auf den Gestaltwandel von Religion reagieren?

Der Gestaltwandel von Religion schließt viele Aspekte und Dimensionen ein, die auf weitreichende Veränderungen in Kultur und Gesellschaft verweisen. Auf solche Veränderungen beziehen sich die Beiträge im ersten Teil dieses Bandes, die damit zumindest schlaglichtartig den Gestaltwandel von Religion in unserer Gegenwart erkennbar machen. Spätestens seit Max Weber wird die Rationalisierung der Welt diskutiert, die der Religion immer weniger Raum zu lassen scheint. Ähnliches gilt für die Ökonomisierung von Wirklichkeit, aber auch für die Vorherrschaft des Visuellen beispielsweise gegenüber sprachlichen Ausdrucksformen, wobei alle diese Tendenzen in einem globalen Horizont zu verstehen sind. So ist es nicht weiter erstaunlich, dass die Kirche, wie immer wieder gesagt wird, ihre sogenannte Deutungshoheit längst verloren hat und dass nun allenthalben eine Vielfalt konkurrierender Wahrheitsansprüche begegnet.

Für die Religionspädagogik ergibt sich daraus die Frage, wie sie in Praxis und Theorie auf den Gestaltwandel von Religion reagieren soll. Dieser sich unmittelbar aufdrängenden Frage liegt allerdings ein weiteres Problem voraus, das häufig übergangen wird und das doch von grundlegender Bedeutung ist: Wie wird die Wirklichkeit von Religion in der Religionspädagogik selbst diagnostiziert? Von welchen Deutungen lässt sich die Religionspädagogik leiten? Ohne Zweifel besteht ja ein enger Zusammenhang zwischen solchen Diagnosen und den Konsequenzen, die daraus dann gezogen werden sollen. Und mehr noch: Situationsdeutungen sind nur selten alternativlos, sondern erweisen sich bei genauerer Betrachtung als höchst voraussetzungsreich. Deshalb ist nach beidem zu fragen, nach möglichen Konsequenzen wie nach den ihnen vorausliegenden Deutungen.

1 Gestaltwandel von Religion oder »Traditionsabbruch«?

Von welchen Deutungen sich die Religionspädagogik bestimmen lässt

Die einleitend angesprochenen Aspekte und Dimensionen des Gestaltwandels von Religion weisen in unterschiedliche Richtungen. Dies bedeutet nicht unbedingt, dass die verschiedenen Deutungen einander widersprechen müssten. Zutreffender ist wohl, dass jeweils andere Aspekte

aufgenommen und beschrieben werden, wodurch sich dann freilich auch einseitige Akzentuierungen ergeben können. Ob beispielsweise die – mögliche – Spannung zwischen Rationalität und Religion tatsächlich den entscheidenden Faktor für den Gestaltwandel von Religion darstellt oder ob es sich dabei doch nur um einen unter vielen Faktoren handelt, darüber kann kritisch diskutiert werden. Die Verpflichtung auf rationale Handlungsabläufe im Alltags- und Berufsleben lässt sich offenbar für weit mehr Menschen mit einer »Verzauberung der Welt« verbinden, als dies im Horizont der traditionellen Entzauberungs- und Entmythologisierungshypothesen erwartet wurde.

Weithin als konvergent erweisen sich die verschiedenen Deutungen zum Gestaltwandel von Religion allerdings darin, dass sie fast durchweg mit langfristigen gesellschaftlichen Veränderungen argumentieren, wie sie sich mit geschichtlichen Epochen verbinden. Nach wie vor sind demnach die entscheidenden Veränderungen im Bereich von Religion primär als Ausdruck neuzeitlicher Entwicklungen zu lesen. Soziologisch gesprochen geht es um die Folgen der gesellschaftlichen und kulturellen Modernisierung, die durch die Postmoderne weniger abgelöst als weiter zugespißt zu werden scheint. Auch die Globalisierung, die manchmal als eine kennzeichnende Signatur der Zeit nach der Wende zum dritten Jahrtausend angesprochen wird, besitzt historischen und soziologischen Analysen zufolge Wurzeln, die mindestens bis in die frühe Neuzeit zurückreichen.¹

Solche auf langfristig bedingte Veränderungen eingestellte Deutungen, die den Religionswandel als Ausdruck und Folge epochaler Wandlungsprozesse verstehen, stehen in einem scharfen Kontrast zu religionspädagogischen Deutungen, die sich gerne der Metapher des »Traditionsabbruchs« bedienen. Dieser Kontrast ergibt sich nicht schon daraus, dass etwa allein die Religionspädagogik mit einem Abbruch von Traditionen rechnen würde. Auch die auf langfristige Veränderungen eingestellten Deutungen bestätigen, dass der Einfluss von Traditionen rückläufig ist und in der Gegenwart zunehmend traditionsabstinente oder ausdrücklich traditionskritische Tendenzen vorherrschen. Anders als bei den historischen, soziologischen oder auch systematisch-theologischen Deutungen wird in der Religionspädagogik aber keineswegs von einem bereits seit Jahrhunderten anhaltenden Erosionsprozess ausgegangen, sondern eher von einem erst vor einigen Jahrzehnten oder gar vor wenigen Jahren eingetretenen Traditionsabbruch.²

1 Vgl. zu meiner bzw. unserer Sicht dazu *Richard R. Osmer* und *Friedrich Schweitzer*, *Religious Education between Modernization and Globalization. New Perspectives on the United States and Germany* (Studies in Practical Theology). Grand Rapids 2003.

2 Vgl. als eines der frühesten Beispiele *Wilfried Bergau*, *Der Traditionsabbruch bei Jugendlichen – Ursachen und Folgen*, in: *Die neuen Schüler – Jugend ohne Gott?* (Arbeitshilfen für den evangelischen Religionsunterricht), Hannover 1989, 17–46;

Bemerkenswert an dieser religionspädagogischen Diagnose ist schon die Formulierung im Singular: Nicht von einer Reihe auf einander folgender Abbrüche wird hier gesprochen, sondern von dem *einen* Abbruch der Tradition.

Bedenkt man demgegenüber allein die verschiedenen Traditionsabbrüche im 20. Jahrhundert – mit der gerade in der Religionspädagogik so wirksam gewordenen Krisenerfahrung nach dem Ersten Weltkrieg, oder in der Zeit des Nationalsozialismus, in der Nachkriegszeit nach 1945 sowie in der Zeit der DDR mit ihrer atheistisch-staatssozialistischen Erziehung –, so ist unmittelbar deutlich, dass der Bezug auf den *einen* Traditionsabbruch, der zeitlich ins späte 20. Jahrhundert gehören soll, zumindest historisch wenig plausibel erscheint. Gegen diese Sicht des späten 20. Jahrhunderts als entscheidende Krisenzeit sprechen im Übrigen auch religionspädagogische Veröffentlichungen, die zeitgenössisch etwa nach 1945 bis heute eindrucksvoll die Erfahrung eines radikalen Traditionsabbruchs beschreiben.³ Die Jugendlichen erschienen verdorben und verrotzt, ohne jede Vertrautheit mit dem christlichen Glauben, unberührt von religiöser Sozialisation – und damit eine fundamentale Herausforderung für eine Katechetik, die darauf doch in keinsten Hinsicht eigestellt war.

Kaum zu übersehen ist allerdings, dass gerade die heute in der religionspädagogischen Praxis und insbesondere im Religionsunterricht Tätigen die These vom Traditionsabbruch äußerst plausibel finden. Nicht zufällig war es ein Religionslehrer, der das heute geläufige Verständnis von Traditionsabbruch zumindest in wesentlicher Hinsicht mitbestimmt und verstärkt hat.⁴ Ähnlich ist Umfragen in der Religionslehrerschaft die Wahrnehmung weitreichender Veränderungen bei den religiösen Voraussetzungen von Kindern und Jugendlichen zu entnehmen. Mitunter wird darin sogar die größte Belastung für die eigene Tätigkeit gesehen.⁵ Gerne wird die Religionspädagogik in diesem Zusammenhang als eine Art Seismograph angesprochen: Weil sie so dicht bei den Kindern und Jugendlichen ist, nehme sie entsprechende Veränderungen sehr früh und besonders empfindsam war.

aus späterer Zeit etwa *Bernhard Dressler*, Traditionsabbruch und Traditionswandel, in: *ders.*, Blickwechsel. Religionspädagogische Einwürfe, Leipzig 2007, 95–118.

3 Vgl. mit zahlreichen Einzelnachweisen *Friedrich Schweitzer*, *Henrik Simojoki*, *Sara Moschner* und *Markus Müller*, Religionspädagogik als Wissenschaft. Transformationen der Disziplin im Spiegel ihrer Zeitschriften (Religionspädagogik in Pluraler Gesellschaft 15), Freiburg 2010, 108ff.

4 *Bergau*, Der Traditionsabbruch (s.o. Anm. 2).

5 Vgl. etwa *Andreas Feige* und *Werner Tzscheetzsch* in Zusammenarbeit mit *Bernhard Dressler u.a.*, Christlicher Religionsunterricht im religionsneutralen Staat? Unterrichtliche Zielvorstellungen und religiöses Selbstverständnis von ev. und kath. Religionslehrerinnen und -lehrern in Baden-Württemberg. Eine empirisch-repräsentative Befragung, Ostfildern/Stuttgart 2005, 45.

Diese Einschätzung soll auch an dieser Stelle nicht grundsätzlich in Zweifel gezogen werden. Zugleich muss aber doch eine weitere Überlegung ins Spiel gebracht werden. Anders als etwa die Geschichtswissenschaft, die von vornherein auf den Horizont von Jahrhunderten oder sogar Jahrtausenden eingestellt ist, reflektiert sich pädagogische Praxis gleichsam naturgemäß im Erfahrungsraum der eigenen Lebensgeschichte. Überschaubar und reflektiert werden kann in diesem Sinne die Zeitspanne der eigenen Berufsbiografie, die in der Regel maximal 30 oder 40 Jahre dauert. Von daher liegt es nahe, Veränderungen im religiösen Bereich auf diesen selbst erfahrenen und insofern vertrauten Zeitraum zu beziehen. Daraus ergibt sich eine berufsbiographische Hypothese: Die Wahrnehmung ausbleibender religiöser Sozialisation wird als Wandel im Zeitraum eben dieser Biographie gedeutet – und dann als Traditionsabbruch. Allerdings wird auf diese Weise noch nicht erklärbar, dass dabei vor allem negative Erfahrungen in den Vordergrund treten. Um diesen Befund genauer auszuleuchten, wären weitere berufsbiographische Untersuchungen im religionspädagogischen Bereich erforderlich.

Unabhängig davon, wie die – wissenschaftlich gesprochen: überraschende – Plausibilität der These vom Traditionsabbruch letztlich zu erklären ist, kann gefragt werden, welchen Gewinn die Religionspädagogik aus längerfristig angelegten Deutungen ziehen könnte. Zumindest zwei Einstellungen, die von einem solchen Gestaltwandel ausgehen, könnten sich auch im Verhältnis zur selbst erfahrenen religionspädagogischen Praxis als hilfreich erweisen, weil sie eine größere Offenheit erlauben:

Zum einen verändert der Einblick in den langfristigen Gestaltwandel von Religion die eigenen religionspädagogischen Erwartungen: Von vornherein kann dann nicht davon ausgegangen werden, dass heutige Kinder und Jugendliche noch eine in hohem Maße kirchlich geprägte Sozialisation erfahren haben oder sich vom christlichen Glauben schon überzeugt zeigen. Stattdessen bezieht sich religionspädagogisches Handeln in dieser Sicht durchweg auf eine spannungsvolle und kontroverse Situation, die ebenso von traditionsbewussten wie traditionskritischen, religionsfreundlichen wie religionsfeindlichen, zum Glauben ermutigenden wie den Glauben zutiefst infrage stellenden Tendenzen geprägt ist. Religionspädagogisches Handeln gewinnt seine Legitimität dann gerade aus solchen Spannungen, indem es Kinder und Jugendliche darin unterstützt, damit zurechtzukommen und eine religiöse Orientierung zu gewinnen.

Zum anderen hält die Perspektive eines Gestaltwandels von Religion bewusst, dass nicht einfach von einem Religionsverlust ausgegangen werden kann. Die beschriebenen Veränderungstendenzen enthalten zumindest zum Teil durchaus Momente, die in religiöser Hinsicht produktiv sind und jedenfalls bestimmte Formen von Religion neu akzentuieren. Als berühmtestes Beispiel dafür können die Medien gelten, denen schon vor Jahren eine ausgesprochen religionsproduktive Funktion beigemessen wurde.⁶ In diesem Sinne ermutigt der Hinweis auf den Gestaltwandel von Religion die Religionspädagogik dazu, auch solche Erfah-

6 Vgl. grundlegend *Arno Schilson*, Medienreligion. Zur religiösen Signatur der Gegenwart. Tübingen 1997.

rungen in den Blick zu nehmen, die ein neues Interesse für Religion motivieren.

Schon diese beiden Hinweise machen deutlich, dass unterschiedliche Diagnosen zur religiösen Gegenwartssituation auch Folgen für die Praxis haben. Dennoch muss die Analyse weiter vorangetrieben werden, indem nach religionspädagogischen Ansätzen gefragt wird, die sich ausdrücklich auf den Gestaltwandel von Religion beziehen.

2 Religionspädagogische Ansätze: Probleme und Perspektiven

Im Grunde lassen sich alle religionspädagogischen Ansätze, zumindest in einem weiteren Sinne, als Antwortversuche auf den Gestaltwandel der Religion verstehen. Oder noch weiter zugespitzt: Die Religionspädagogik selbst verdankt sich diesem Gestaltwandel und wird in diesem Sinne auch ausdrücklich, spätestens seit dem Beginn des 20. Jahrhunderts, reflektiert, verstanden und ausgestaltet: Der Übergang von der Katechetik zur Religionspädagogik gilt als Ausdruck veränderter Religionsverhältnisse. Eine Geschichte der Religionspädagogik in ihrem Verhältnis zum Gestaltwandel der Religion kann hier naturgemäß nicht einmal angedeutet werden.⁷ Stattdessen begrenze ich mich auf die Diskussion von drei Ansätzen: Erfahrungsorientierung, Reflexivität und Pluralität.

Diese Ansätze stellen zum einen religionsdidaktische Schwerpunktsetzungen in den Vordergrund, indem sie bestimmte Ausgestaltungsmöglichkeiten religionsbezogener Lehr-Lern-Prozesse akzentuieren. Zum anderen weisen sie aber auch inhaltliche Implikationen auf. Besonders bei den Stichworten Reflexivität und Pluralität ist dies unmittelbar deutlich. Denn in diesem Falle wird der Gestaltwandel von Religion, einschließlich der kirchlichen Religion, selbst zum Thema gemacht. Dies wiederum schließt bestimmte Inhalte ein, die als Voraussetzung für eine solche Form der Thematisierung gelten können. Dazu gehören etwa Kenntnisse zu anderen Konfessionen und Religionen sowie zu nicht-religiösen Weltanschauungen. Wie sich im Folgenden zeigen soll, macht aber auch die Erfahrungsorientierung, wie sie hier verstanden wird, eine inhaltliche Erweiterung erforderlich. Hier sind es die gelebten Form von Religion, auf die sich beispielsweise der Religionsunterricht vermehrt einzustellen hat.

2.1 Erfahrungsorientierung – noch eine tragfähige Perspektive?

Schon in der Religionspädagogik des 18. Jahrhunderts verknüpft sich mit dem Erfahrungsbegriff in der Religionspädagogik die Hoffnung, ein festes Fundament zu gewinnen, nachdem die herkömmliche Fundierung

⁷ Vgl. dazu etwa *Friedrich Schweitzer* und *Henrik Simojoki*, *Moderne Religionspädagogik. Ihre Entwicklung und Identität* (Religionspädagogik in Pluraler Gesellschaft 5). Freiburg/Gütersloh 2005. Diesem Verständnis folgt auch die Darstellung bei *Friedrich Schweitzer*, *Religionspädagogik*, Gütersloh 2006.

von Religionsunterricht in Kirche und christlicher Dogmatik nicht mehr haltbar erschien.⁸ Die damals angestrebte natürliche Religion, die sich allein aus Erfahrungsgründen erschließen lassen sollte, wurde allerdings später immer wieder als unzureichend kritisiert, weil sich der christliche Glaube nicht einfach aus der Vernunft ableiten lasse.

Gleichwohl kehrt die Religionspädagogik auch in späterer Zeit immer wieder zum Erfahrungsbegriff zurück und versucht, etwa in der so genannten »Erfahrungsreligion« des Kindes zumindest den Ausgangspunkt für eine Vermittlung des christlichen Glaubens (dann als »Phantasiereligion«) zu finden.⁹ Auch im späten 20. Jahrhundert oder in der Gegenwart gehört Erfahrungsorientierung zu den grundlegenden Prinzipien der Religionsdidaktik, wobei auf weiterreichende Erwartungen einer Fundierung des Glaubens in der sinnlichen Erfahrung oder im religiösen Erleben des Kindes in aller Regel verzichtet wird. Konsens dürfte heute darüber bestehen, dass die Religionsdidaktik konstitutiv auf Bezüge zur Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen angewiesen ist und der Unterricht zu lebensweltlich bedeutsamen Erfahrungen, Erkenntnissen und Einsichten führen soll.

Erfahrung als Thema der Religionspädagogik ist mehrfach untersucht und auch im Blick auf seine zum Teil problematischen Deutungen ausgeleuchtet worden.¹⁰ Eine bleibende Kontroverse bezieht sich darauf, ob und in welchem Sinne im Unterricht selbst religiöse Erfahrungen angebahnt oder gar ermöglicht werden können. In der neuesten Variante wird dies vor allem von der Performativen Religionsdidaktik bejaht.¹¹ Insofern geht es hier um offene Fragen, auch wenn insgesamt die Skepsis gegenüber einem Religionsunterricht, der im Klassenzimmer religiöse Erfahrungen ermöglichen will, im Ganzen wohl deutlich überwiegt. Die Nüchternheit einer sechsten Stunde am Ende des Mittwochvormittags im Schulbetrieb verträgt sich offenbar nur wenig mit der Hoffnung auf eine Eröffnung religiöser Erfahrungsräume.

Eine andere Kontroverse hingegen kann wohl als definitiv erledigt betrachtet werden. Die bei bestimmten Auffassungen von religionsdidaktischer Korrelation mit der Erfahrungsorientierung verbundene Erwartung, dass die (katholisch) dogmatischen bzw. kirchlichen Inhalte allesamt in den Erfahrungen heutiger Kinder und Jugendlicher einen unmittelbaren

8 Das gilt etwa für *Christian Gothilf Salzmann*, Über die wirksamsten Mittel, Kindern Religion beizubringen, Leipzig 1780.

9 So etwa *Richard Kabisch*, Wie lehren wir Religion? Versuch einer Methodik des evangelischen Religionsunterrichts für alle Schulen auf psychologischer Grundlage, Göttingen 1910.

10 Zuletzt von *David Käbisch*, Erfahrungsbezogener Religionsunterricht. Eine religionspädagogische Programmformel in historischer und systematischer Perspektive, Tübingen 2009.

11 Vgl. *Dressler*, Blickwechsel (s.o. Anm. 2), 49: »dass religiöse Erfahrung in der Schule erst hergestellt bzw. konkretisiert werden muss«.

Anhalts- oder jedenfalls Bezugspunkt besitzen, hat sich in der Praxis nicht durchhalten lassen.¹²

Ebenso problematisch bleibt allerdings auch die mitunter anzutreffende Folgerung, die Religionsdidaktik überhaupt als ein reines Kontrastprogramm zur aller Erfahrung machen zu wollen. Kontrastierende Impulse können didaktisch interessant, weil besonders herausfordernd sein, aber auf Dauer ginge eine sich insgesamt vom Leben und Erleben der Kinder und Jugendlichen kontaktlos abhebende Didaktik auch einfach an deren Interessen und Lernmöglichkeiten vorbei.

So scheint, trotz aller Kontroversen und immer wieder neu offenen Fragen, angesichts des Gestaltwandels der Religion an einer religionspädagogischen Erfahrungsorientierung auch in Zukunft kein Weg vorbeizuführen. Je stärker sich die Religion – dann auch als Religiosität oder als Spiritualität bezeichnet – individualisiert und pluralisiert, desto weniger kann ein didaktischer Zugang zu Kindern und Jugendlichen von der geprägten Sprache kirchlicher und dogmatischer Tradition ausgehen.

2.2 Reflexivität – keine religionspädagogische Option?

Zumindest auf den ersten Blick genießt die Forderung nach Reflexivität in der Religionspädagogik keinen guten Ruf. Sie wird mit kognitiver Einseitigkeit assoziiert, also mit der Vernachlässigung von Emotionen und Erfahrungen. Genauer betrachtet kann es aber nicht einleuchten, aus der – zum Teil berechtigten – Kritik an einseitig kognitiven Formen von Religionsunterricht eine Ablehnung von Reflexivität zu folgern. Zu fordern wäre stattdessen eher eine Form von Reflexivität, die mit Gefühl und Erfahrung verbunden ist.

Ein zweiter Einwand gegen die Forderung nach Reflexivität im Religionsunterricht bezieht sich darauf, dass eine früher geläufige Aufgabenbestimmung derzufolge dem Unterricht vorauslaufende Erfahrungen mit Kirche und kirchlicher Sozialisation reflexiv-kritisch bearbeiten sollte. Dafür fehlen heute in der Tat die Voraussetzungen. Eine kritische Reflexion von Gottesdienst läuft leer, wo keine Erfahrungen mit Gottesdiensten vorhanden sind. Auch in diesem Falle muss aber präzisierend zurückgefragt werden. Denn es ist ja auch heute nicht so, dass Kinder und Jugendliche keinerlei Erfahrungen mit Religion in den Unterricht mitbringen. Religion begegnet in der eigenen Lebensgeschichte, sie begegnet im gesellschaftlichen Alltag, immer auch multireligiös, und sie begegnet in den Medien. Insofern müsste der Einwand gegen die Forderung nach Reflexivität umformuliert werden: Zwar können nicht mehr

12 Vgl. *Rudolf Englert*, Die Korrelationsdidaktik am Ausgang ihrer Epoche. Plädoyer für einen ehrenhaften Abgang, in: *Georg Hilger* und *George Reilly* (Hg.), *Religionsunterricht im Abseits? Das Spannungsfeld Jugend – Schule – Religion*, München 1993, 97–110.

einfach dem Unterricht vorauslaufende Erfahrungen mit Kirche Gegenstand des Religionsunterrichts sein, aber der Unterricht kann – und sollte sich – noch immer auf mitgebrachte Erfahrungen mit Religion beziehen. Geht man von der Praxis des Religionsunterrichts aus, so ist deutlich, dass die reflexive Auseinandersetzung mit dem Gestaltwandel von Religion als wichtige Aufgabe des Religionsunterrichts vor allem in der Sekundarstufe II, insbesondere in der gymnasialen Oberstufe, angesehen wird. Entsprechende Unterrichteinheiten finden sich hier im Umkreis des Themas Religion oder auch des Themas Kirche, gelegentlich auch noch anderer Themen. In diesem Falle wird offenbar davon ausgegangen, dass der Gestaltwandel von Religion für Jugendliche ein höheres Maß an Wissen um die für unsere Gegenwart bezeichnenden Formen von Religion sowie eine entsprechende Urteilsfähigkeit wünschenswert macht. Daraus ergibt sich weiterreichend die Frage, ob eine solche Reflexivität nicht konsequenter und vor allem auch auf früheren Klassenstufen anzubahnen oder zu unterstützen wäre.

Verallgemeinert lässt sich dies so formulieren, dass die rückläufige Selbstverständlichkeit des Christlichen, aber auch anderer Glaubensweisen ein höheres Maß an kritischer Reflexivität erforderlich macht, um beispielsweise nicht naiven Säkularisierungsannahmen aufzusitzen. Reflexivität kann nicht die einzige Antwort auf Unsicherheit sein, aber sie bleibt doch unverzichtbar.

Ein gutes Beispiel ist dafür die fortlaufende Auseinandersetzung um den Schöpfungsglauben. Auch wenn Richard Dawkins' »Gotteswahn«¹³ sicher nicht primär von Kindern oder Jugendlichen gelesen wird, zeigen sich doch etwa die Konfirmandinnen und Konfirmanden im Blick auf den christlichen Schöpfungsglauben sehr unsicher. Der bundesweiten Studie zur Konfirmandenarbeit in Deutschland zufolge sind es 49%, die diesen Glauben für sich bejahen.¹⁴ Für den Religionsunterricht erwächst daraus die Aufgabe, Kinder und Jugendliche bei ihrer Auseinandersetzung mit kritischen Anfragen an den Schöpfungsglauben, wie sie heute auch schon Kindern vor Augen stehen, konsequent und immer wieder neu zu begleiten.

2.3 Pluralitätsfähigkeit als religionspädagogisches Bildungsziel

Zu den Signaturen des Gestaltwandels von Religion gehört die religiös-weltanschauliche Pluralität. Insofern ist die Frage nach einer pluralitätsfähigen Religionspädagogik, wie sie seit einigen Jahren diskutiert wird, zentral auf diesen Gestaltwandel bezogen.¹⁵ Wenn Pluralitätsfähigkeit

13 Richard Dawkins, *Der Gotteswahn*, Berlin ²2007.

14 Wolfgang Ilg, Friedrich Schweitzer und Volker Elsenbast in Verb. m. Matthias Otte, *Konfirmandenarbeit in Deutschland. Empirische Einblicke, Herausforderungen, Perspektiven*. Mit Beiträgen aus den Landeskirchen, Gütersloh 2009, 125.

15 Vgl. zuletzt Rudolf Englert, Ulrich Schwab, Friedrich Schweitzer und Hans-Georg Ziebertz (Hg.), *Welche Religionspädagogik ist pluralitätsfähig? Kontroversen um einen Leitbegriff*, Freiburg 2012.

dabei nicht nur als Herausforderung für die Religionspädagogik, sondern auch als religionspädagogisches Bildungsziel verstanden wird, führt dies noch einen Schritt weiter.¹⁶ Denn damit tritt die Aufgabe in den Vordergrund, Kinder, Jugendliche und Erwachsene zu einem konstruktiven Umgang mit der religiös-weltanschaulichen Pluralität zu befähigen.

Weithin auf Zustimmung stößt dabei die Abgrenzung von einem Relativismus auf der einen und einem Fundamentalismus auf der anderen Seite. Weder erscheint es religionspädagogisch als wünschenswert, dass die Erfahrung der Vielfalt zu einer bloßen Gleichgültigkeit führt, noch ist es erstrebenswert, wenn die eigene Überzeugung dadurch befestigt werden soll, dass alle anderen Glaubensweisen als falsch abgewiesen werden. Positiv ausgedrückt besteht das Bildungsziel der Pluralitätsfähigkeit in einem prinzipienorientierten Umgang mit der religiös-weltanschaulichen Vielfalt. Solche Prinzipien müssen im Bildungsprozess angeeignet, auf ihre Tragfähigkeit hin überprüft und im Blick auf ihre mögliche Anwendung eingeübt werden.

In dieser Perspektive gewinnen religionspädagogische Ansätze wie das ökumenische Lernen oder das interreligiöse Lernen sowie die Auseinandersetzung mit nicht-religiösen Weltanschauungen einen zusätzlichen Sinn. Sie können nicht nur als jeweils im Blick auf ihre inhaltlichen Bezugspunkte – also andere Konfessionen, Religionen und Weltanschauungen – verstanden werden, sondern insgesamt auch als Wege der Entfaltung einer auf Pluralität angelegten Bildungsarbeit.

Der Bezug auf andere Konfessionen, Religionen und Weltanschauungen gibt dabei auch die Richtung an, in der die für einen prinzipienorientierten Umgang mit Pluralität erforderlichen Kriterien zu suchen sind. Auch wenn dies hier im Einzelnen nicht mehr entfaltet werden kann, ist doch deutlich, dass es sich um religions- und weltanschauungsbezogene Prinzipien handeln muss. Eine allein an politischen oder rechtlichen Aspekten ausgerichtete Auseinandersetzung beispielsweise mit dem Fundamentalismus ist zwar unabdingbar, führt aber gerade noch nicht zu einer auch inhaltlichen Beurteilung. Die als Grundlage für Pluralität als Bildungsziel erforderlichen Prinzipien müssen ihrerseits religiös oder theologisch begründet sein. Pluralitätsfähigkeit wird nicht dadurch gewonnen, dass religiöse Bindungen geschwächt oder gelockert werden. Sie setzt vielmehr auch religiöse Bindungen und Orientierungen voraus. Hilfreich ist hier die von dem Bildungstheoretiker Dietrich Benner angebotene Unterscheidung zwischen »fundamental« und »fundamentalistisch«.¹⁷ Zu jeder Religion gehören grundlegende – also fundamentale –

16 Vgl. ausführlicher *Friedrich Schweitzer*, Pluralitätsfähigkeit als Bildungsziel. Der Beitrag der Theologie zu einer Religionspädagogik für Europa, in: *ThQ* 188(2008), 293–306.

17 Vgl. *Dietrich Benner*, Religiöse Bildung. Überlegungen zur Unterscheidung zwischen »fundamentalen« und »fundamentalistischen« Konzepten, in: *Friedrich Schweitzer*, *Volker Elsenbast* und *Christoph T. Scheilke* (Hg.), *Religionspädagogik*

Überzeugungen, die auch in Bildungsprozessen unterstützt werden müssen. Bildungstheoretisch zu problematisieren sind jedoch Verabsolutierungen, die aus fundamentalen eben fundamentalistische Überzeugungen machen. Benner sieht in der Einübung der Unterscheidung zwischen »fundamental« und »fundamentalistisch« deshalb eine grundlegende Aufgabe religiöser Bildung. In diesem Sinne lässt sich für den vorliegenden Zusammenhang auch formulieren, dass Pluralitätsfähigkeit diese Unterscheidung ebenfalls voraussetzt und weiterreichend den Zusammenhang zwischen fundamentalen religiösen Überzeugungen einerseits und der Offenheit für andere Überzeugungen andererseits bewusst machen müsste.

3 Ausblick

Die drei Begriffe – Erfahrungsorientierung, Reflexivität und Pluralitätsfähigkeit – können natürlich nur eine Richtung angeben, wie religionspädagogisch auf den Gestaltwandel von Religion zu reagieren ist. Dabei wird auch bewusst, dass religiöse Erziehung und Bildung selbst Teil dieses Gestaltwandels sind. Die neue Kirchenmitgliedschaftsuntersuchung aus dem Jahr 2014 sieht in der Erosion der religiösen bzw. evangelischen Sozialisationsverhältnisse vor allem in der Familie eine der wesentlichen Krisenphänomene des Protestantismus. Empfohlen wird dort daher eine Stärkung der religiösen Familienerziehung.¹⁸ Allerdings geht diese Studie bereits in ihrem empirischen Teil gar nicht auf andere Bildungsfelder ein – weder auf den schulischen Religionsunterricht noch auf die Konfirmanden- und Jugendarbeit. Insofern ist es nicht erstaunlich, wenn die in diesem Beitrag herausgearbeiteten religionspädagogischen Perspektiven in der EKD-Mitgliedschaftsuntersuchung und ihren Empfehlungen gar nicht in den Blick kommen. Dies erinnert am Ende dieses Beitrags auch daran, dass die Frage, wie sich die Religionspädagogik auf den Gestaltwandel von Religion einstellen soll, auch eine (kirchlich-)politische Frage darstellt. Der Hinweis auf krisenhafte Entwicklungen im Protestantismus ist immer auch Ausgangspunkt für Forderungen, etwa im Sinne der Mission, in deren Dienst nun auch die Bildung treten müsse. Doch bleiben solche Sichtweisen vielfach hinter den Anforderungen einer weiterreichenden Analyse der komplexen Verhältnisse, mit denen der Gestaltwandel von Religion die Kirche ebenso wie die Religionspädagogik konfrontiert, in vieler Hinsicht zurück. Eine wichtige Aufgabe der Religionspädagogik besteht demgegenüber darin, das eigene Verständnis des Gestaltwandels von Religion nicht nur innerhalb der eigenen Disziplin

und Zeitgeschichte im Spiegel der Rezeption von Karl Ernst Nipkow, Gütersloh 2008, 151–164

¹⁸ Vgl. Engagement und Indifferenz. Kirchenmitgliedschaft als soziale Praxis. V. EKD-Erhebung über Kirchenmitgliedschaft. Hannover 2014, 60ff., 131f.

weiterzuentwickeln, sondern auch in Kirche, Wissenschaft und Öffentlichkeit plausibel zu machen. Durch den Gestaltwandel von Religion verändern sich die Aufgaben der Religionspädagogik, aber auch dort, wo dieser Gestaltwandel als krisenhaft wahrgenommen und erfahren wird, darf die Religionspädagogik ihr weiterreichendes Verständnis nicht preisgeben. Dazu gehört nicht zuletzt die Einsicht in die längerfristigen Zusammenhänge, in die der Gestaltwandel von Religion im Horizont der Neuzeit eingebunden ist. Religionspädagogische Antwortversuche dürfen diese Einsicht nicht unterbieten.

Rückgang – Aufbruch – Verflüssigung: Veränderungen der institutionellen Formen des Christentums

Die religiöse Sozialisation im Kindesalter, aber auch in den weiteren Sozialisationsinstanzen wie Kindergarten, Schule, Jugendgruppe und Gemeinde ist nach wie vor einer der entscheidenden Parameter für die Entwicklung und Etablierung einer je eigenen Religiosität, religiösen Identität und etwaigen Gebundenheit an eine religiöse Gemeinschaft heutiger Menschen. Die gesellschaftlichen Veränderungsprozesse seit den 60er Jahren haben zu massiven Veränderungen in den klassischen Sozialisationsinstanzen mit nicht zuletzt erheblichen Auswirkungen auf die Formen und Weisen der klassischen Weitergabe von Religion an die nächste Generation geführt. In dem Maße, wie sich religiöse Vorstellungen und Praxen bei vielen Menschen in den vergangenen Jahren und Jahrzehnten individualisiert und privatisiert haben, weichen auch die Sozialisationskontexte des Religiösen immer wieder vor (neuen) Herausforderungen. Da Gesellschaften keine statischen Gebilde sind, sondern ständigen Veränderungs- und Wandlungsprozessen unterworfen sind, und weil das Gelingen religiöser Sozialisations- und Bildungsprozesse in besonderer Weise von Veränderungen der gesellschaftlichen wie religiös-kirchlichen Kontextbedingungen abhängt, sind diese sorgfältig wahrzunehmen und auf ihre Konsequenzen für die religiöse Bildung hin zu analysieren. Damit ist gleichzeitig das Anliegen der folgenden Überlegungen umschrieben.

Im Folgenden werden die für die religiöse Sozialisation Heranwachsender wichtigen Sozialisationskontexte der Familie, der Schule (hier mit Schwerpunkt auf der Entwicklung zur Ganztagschule, und das Feld der Freizeitgestaltung) mit besonderem Augenmerk auf der Mediennutzung in ihren Veränderungen und damit möglichen Auswirkungen auf eine religiöse Sozialisation betrachtet. Dabei ist die nachfolgend vorgenommene Trennung der einzelnen Kontexte eher eine analytische denn eine empirische, denn sie bedingen sich gegenseitig und wirken aufeinander ein. Deshalb wird auch die bedeutungsvolle Rolle der Peers für junge Menschen, die in allen drei Sozialisationskontexten von hoher Relevanz ist, im jeweiligen Kontext behandelt.

Bedingungen religiöser Sozialisation heute

Wahrnehmungen und Herausforderungen

1 Einleitung

Eine religiöse Sozialisation, insbesondere in der Familie, aber auch in den weiteren Sozialisationsinstanzen wie Kindergarten, Schule, Jugendgruppe und Gemeinde ist nach wie vor einer der entscheidenden Parameter für die Entwicklung und Entfaltung einer je eigenen Religiosität, religiösen Identität und etwaigen Gebundenheit an eine religiöse Gemeinschaft heutiger Menschen. Die gesellschaftlichen Wandlungsprozesse seit den 60er Jahren haben zu massiven Veränderungen in den klassischen Sozialisationsinstanzen mit nicht zuletzt erheblichen Auswirkungen auf die Formen und Weisen der klassischen Weitergabe von Religion an die nächste Generation geführt. In dem Maße, wie sich religiöse Vorstellungen und Praxen bei vielen Menschen in den vergangenen Jahren und Jahrzehnten individualisiert und privatisiert haben, stehen auch die Sozialisationskontexte des Religiösen immer wieder vor (neuen) Herausforderungen. Da Gesellschaften keine statischen Gebilde sind, sondern ständigen Veränderungs- und Wandlungsprozessen unterworfen sind, und weil das Gelingen religiöser Sozialisations- und Bildungsprozesse in besonderer Weise von Veränderungen der gesellschaftlichen wie religiös-kirchlichen Kontextbedingungen abhängt, sind diese sorgfältig wahrzunehmen und auf ihre Konsequenzen für die religiöse Bildung hin zu analysieren. Damit ist gleichzeitig das Anliegen der folgenden Überlegungen umschrieben.

Im Folgenden werden die für die religiöse Sozialisation Heranwachsender wichtigen Sozialisationskontexte der Familie, der Schule, hier mit Schwerpunkt auf der Entwicklung zur Ganztagschule, und das Feld der Freizeit(-gestaltung) mit besonderem Augenmerk auf der Mediennutzung in ihren Veränderungen und damit möglichen Auswirkungen auf eine religiöse Sozialisation beleuchtet. Dabei ist die nachfolgend vorgenommene Trennung der einzelnen Kontexte eher eine analytische denn eine empirische, denn sie bedingen sich gegenseitig und wirken aufeinander ein. Deshalb wird auch die bedeutungsvolle Rolle der Peers für junge Menschen, die in allen drei Sozialisationskontexten von hoher Relevanz ist, im jeweiligen Kontext behandelt.

2 Familie (und Peers) als Sozialisationskontext

Die »Familie« erweist sich trotz aller Veränderungen, die sie in den letzten Jahrzehnten erfahren hat, und aller Prognosen, die über sie erstellt wurden, als recht stabile Einheit, deren Bedeutung für die Sozialisation des Kindes und der Heranwachsenden nach wie vor nicht unterschätzt werden kann.¹ Obwohl mittlerweile mehr als ein Drittel aller Ehen geschieden werden und eine generelle Privatisierung individueller Lebensformen zu beobachten ist, ist die Familie für die meisten Heranwachsenden bis zum 18. Lebensjahr der zentrale Lebensort. Trotz insgesamt rückläufiger Entwicklung der traditionellen Familie wachsen 2012 immer noch 70,7% der Kinder und Jugendlichen bis 18 Jahre bei verheirateten Ehepaaren auf, 9,4% leben mit nicht-verheirateten Paaren zusammen, und 19,9% leben mit einem alleinigen Erziehungsberechtigten zusammen. Insgesamt wächst die Zahl der nicht ehelichen Lebensformen langsam, aber stetig.²

Neben den Peers ist die Familie (wieder) mehr denn je ein wichtiger Ort für Heranwachsende, wo Aufgaben und Anforderungen der Pubertät und des Jugendalters vollzogen und/oder reflektiert und bewältigt werden. So stellt die eigene Herkunftsfamilie in den vergangenen Jahren eine deutlich gewachsene Ressource für die psychosoziale Entwicklung der Heranwachsenden dar.³ Der bis in die 80er Jahre immer wieder beschriebene und vielfach für die Prozesse der Adoleszenz, des Erwachsenwerdens und der Identitätsentwicklung notwendig erachtete Generations- und Ablösungskonflikt zwischen Eltern und Kindern und die damit verbundene Abwendung von den Eltern zugunsten einer Hinwendung zu den Peers findet in dieser Weise nicht mehr statt⁴, vielmehr stellen Eltern und Peers unterschiedliche, aber gleichwertige und nebeneinander stehende Ressourcen für die Bewältigungsaufgaben der Adoleszenz zur Verfügung.⁵ Der in bestimmter Hinsicht von Machtasymmetrien geprägten Eltern-Kind-Beziehung stellt die Peerbeziehung den Aspekt der Gleichrangigkeit entgegen, der Blutsverwandtschaft setzt sie das Moment der

1 Vgl. dazu auch die aej-Studie *Mike Corsa* und *Michael Freitag* (Hg.), *Lebensräume – Lebensträume*, Hannover 2008, 41–46.

2 Statistisches Bundesamt, *Mikrozensus 2012, Haushalte und Familien*.

3 Vgl. die 16. Shell-Jugendstudie: *Matthias Albert u.a.*, *Jugend 2010. Eine pragmatische Generation behauptet sich*, Frankfurt 2010, 55–58.

4 Vgl. dazu *Jutta Ecarius, Marcel Eulenbacher, Thorsten Fuchs und Katharina Walgenbach*, *Jugend und Sozialisation*, Wiesbaden 2011.

5 Vgl. dazu *Hans Oswald*, *Sozialisation in Netzwerken Gleichaltriger*, in: *Klaus Hurrelmann, Matthias Grundmann und Sabine Walper* (Hg.), *Handbuch Sozialisationsforschung*, Weinheim 2008; *Anna Brake*, *Familie und Peers: zwei zentrale Sozialisationskontexte zwischen Rivalität und Komplementarität*, in: *Marius Haring, Oliver Böhm-Kasper, Carsten Rohlf und Christian Palentien* (Hg.), *Freundschaften, Cliques und Jugendkulturen. Peers als Bildungs- und Sozialisationsinstanz*, Wiesbaden 2010, 385–405.

Auswahl, der Entscheidung und Freiwilligkeit gegenüber, die spezifizierten Rollen in der Eltern-Kind-Beziehung werden durch die Möglichkeit des wechselseitigen Aushandelns der Rollenerwartungen und Normen in den Beziehungen ergänzt.⁶ Dieser Prozess der familialen Ko-Konstruktion von sozialen und kulturellen Standards zeitigt eine eminente Bedeutung für die Autonomieentwicklung in der Jugendphase.⁷ Eltern werden dabei stärker für vertikale Fragestellungen wie diejenige nach der beruflichen Orientierung und Zukunftsplanung, Peers für die horizontalen Fragen der Freundschafts- und Partnerschaftsbeziehungen und ähnlicher Themen in Anspruch genommen. Diesen Entwicklungen korrespondieren die Wandlungen im Erziehungsstil und -konzept der letzten Jahrzehnte hin zur Verhandlungsfamilie, in der die Heranwachsenden mit zunehmendem Alter als gleichwertige und entsprechend reziproke Gesprächs- und Verhandlungspartner wahrgenommen werden.⁸ Die Folge ist eine hohe Familienorientierung der Heranwachsenden sowohl mit Blick auf die Herkunftsfamilie als auch auf die (spätere) eigene Familie. Angesichts gesellschaftlicher Beschleunigungsprozesse wird die Herkunftsfamilie als Sicherheit gebender sozialer Ort erlebt. Aus diesem Grund erfährt der elterliche Erziehungsstil von den meisten Heranwachsenden hohe Anerkennung und qualifiziert sich somit zu einem Modell für die eigene künftige Familie.⁹ Dieser Befund gilt jedoch vor allem für Familien mit einem bestimmten Maß an sozialen und kommunikativen Kompetenzen wie auch materiellen Ressourcen und somit für Familie aus mittleren und oberen sozialen Schichten; für Angehörige materiell wie immateriell nicht so gut gestellter Schichten zeigen die Studien, dass die familiären Unterstützungsleistungen z.B. in Schulbildung und beruflicher Bildung schwächer ausfallen und dass Peerbeziehungen bei schwierigeren oder unharmonischen familiären Verhältnissen nach wie vor mehr als Alternative denn als Ergänzung wahrgenommen werden.¹⁰

Als Ort frühkindlicher religiöser Sozialisation kommt der Familie nach wie vor hohe Bedeutung zu, gleichzeitig ist – als Folge gesellschaftlicher und religiöser Veränderungsprozesse – kirchliche Bindung oder Praxis keine Selbstverständlichkeit mehr. Auch wenn die Familien entsprechend der Sinus-Studien nach wie vor eine wesentliche Ressource volks-

6 Vgl. *Helmut Fend*, Entwicklungspsychologie des Jugendalters, Opladen 2003.

7 Vgl. *James Youniss*, Die Entwicklung und Funktion von Freundschaftsbeziehungen, in: *Wolfgang Edelstein* und *Monika Keller* (Hg.), *Perspektivität und Interpretation*, Frankfurt 1982, 78–109.

8 Vgl. *Jutta Ecarius*, *Jugend und Sozialisation 2010*, 582f. *Michael Domsgen*, *Familie und Religion. Grundlagen einer religionspädagogischen Theorie der Familie*, Leipzig²2006.

9 Vgl. dazu ausführlicher die Befunde der Shell-Studie 2010, 57–59.

10 Vgl. *Shell 2010* (s.o. Anm. 3), 55, die insgesamt 10% der befragten Jugendlichen der sozialen Unterschicht zuordnet und hier fast durchgängig signifikant zu anderen Ergebnissen als im so genannten »Mainstream« kommt.

kirchlicher Strukturen darstellen, ist für den Großteil der Familien eine Orientierung an kirchlich gebundene familiäre Riten und Praxen nicht mehr handlungsleitend.¹¹ Zwar steigt mit Gründung der Familie das Interesse an kirchlichen Festen und Passageriten, gleichzeitig werden diese aber autonom mit eigenen inhaltlichen Interpretationen versehen.¹² Zudem ist religiöse Sozialisation bei allen Veränderungen in den Geschlechterverhältnissen auch im 21. Jh. nach wie vor überwiegend Aufgabe der Mütter, gerade bei den Frauen haben sich jedoch Individualisierungsprozesse im Sinne von Freisetzungsprozessen in hohem Maße durchgesetzt. Weibliche Religiosität hat sich aufgrund dessen nicht nur in hohem Maße individualisiert, sondern vielfach auch von kirchlich-institutionellen Vorgaben emanzipiert. Die Emanzipation der Frau von klassischen Rollen, die ihr oftmals auch von der Kirche zugewiesen wurden, führt zu entscheidenden Veränderungen der eigenen religiösen Haltung mit Folgen für die religiöse Sozialisation: Religiöse Sozialisation wird nicht mehr zwingend als Einführung und Eingliederung in die Kirche und ihre institutionellen Regeln und Riten, oder in einen vornehmlich konfessionell gefassten Glauben verstanden. Ziel ist vielmehr die Erziehung zu einem eigenständigen und sich seiner selbst-bewussten Glauben, der zunächst einmal recht unabhängig von strukturellen und konfessionellen Vorgaben ist und der innerhalb der Kirche und ihrer Gemeinden gelebt werden kann, aber nicht unbedingt gelebt werden muss.¹³

Diese Entwicklung hängt nicht zuletzt mit den oben aufgezeigten Veränderungen in der familiären Erziehung zusammen, in der die Erziehung zu Selbständigkeit, Verantwortung und eigener Entscheidungsfähigkeit im Vordergrund steht. Insofern sich religiöse Praxis individualisiert und weniger durch die Normvorgaben des konfessionellen Milieus strukturiert wird, fällt auch die religiöse Praxis und Einstellung eines jeden einzelnen Familienmitglieds viel stärker ins Gewicht.¹⁴ Eltern möchten heute – wenn sie ihre Kinder religiös erziehen wollen – nach wie vor Religiosität und Glauben als Quelle einer gelungenen Lebensführung und als Halt in Krisensituationen des Lebens weitergeben. In diesem

11 Vgl. Statistik der EKD, Amtshandlungen <http://www.ekd.de/statistik/index.html> (abgerufen 04.10.2013), ferner Kirchliche Statistik 2012/13 (Arbeitshilfe 263), hg. von der Deutschen Bischofskonferenz, Bonn 2013, 14–16.

12 Michael N. Ebertz, Heilige Familie? Die Herausbildung einer anderen Familienreligiosität, in: Deutsches Jugendinstitut (Hg.), *Wie geht's der Familie?* München 1988, 410.

13 Vgl. dazu die Studie von *Stephanie Klein*, Religiosität in der Familie. Ihre geschlechtsspezifische Ausprägung und Tradierung, in: *Christoph Gellner* (Hg.), *Paar- und Familienwelten im Wandel. Neue Herausforderungen für Kirche und Pastoral*, Zürich 2007, 63–84.

14 Vgl. dazu *Stephanie Klein*, Religiöse Erziehung in der Familie, in: *Neues Handbuch religionspädagogischer Grundbegriffe*, hg. von *Gottfried Bitter u.a.*, München 2002, 295–300.

Sinne eröffnen sie ihren Kindern dann Zugang zur Gemeinde, wenn sie davon überzeugt sind, dass diese ihren Ansprüchen und Vorstellungen gerecht wird.

Dabei sind Familien durchaus religiös ansprechbar und religionsproduktive Orte, indem sie auch heute Ort von Sinngenerierung sind und ihre eigenen Ritualisierungen bis hin zu einer spezifischen Familienreligiosität ausbilden.¹⁵ Vor allem (religiöse) Rituale haben in Familien eine besondere Funktion und Bedeutung, da sie vielfach als ko-konstruktiver Prozess zwischen Kindern und Eltern konstruiert sind und zugleich in einem vielfach fragmentarisierten Alltag antistrukturelle Momente und damit für die Familien Erfahrungen von Ganzheit zur Verfügung stellen.¹⁶ Rituale in Familien und Sinngenerierung sind nicht immer erkennbar religiös konnotiert, aber sie zielen auf für die frühkindliche Entwicklung unabdingbare Momente einer impliziten religiösen Sozialisation, die erst die Voraussetzung expliziter religiöser Sozialisation darstellt, wie z.B. unbedingten Angenommen- und Anerkannt-Seins, eine Transformation von Wirklichkeit; sie vermitteln eine bestimmte Einstellung zur Welt und zum Leben und schaffen eine Disposition für Erfahrungen, die ihrerseits eine Offenheit für religiöse Deutungen haben.¹⁷

Sozialisation als ko-konstruktiver Prozess macht in besonderer Weise auch darauf aufmerksam, wie sehr es gilt, die genuine Subjektivität des Kindes auch und gerade angesichts der asymmetrischen Beziehung ernst zu nehmen und im pädagogischen Handeln das Paradox zu antizipieren, dass ein auf die Herausbildung von Subjektivität setzendes intersubjektives pädagogisches Handeln »auf mehr setzen muss als das, worüber es [das Subjekt, JK] real verfügt.«¹⁸ Dies gilt nicht nur für Sozialisation im Allgemeinen, sondern für religiöse Sozialisation im Besonderen, denn unabhängig von expliziten spezifischen religiösen Gehalten steht in der religiösen Sozialisation die Achtung der Subjektivität und die Förderung der Eigenständigkeit und Selbstwerdung des Kindes im Zentrum. Darüber hinaus gilt es, den gesamten Mikrokosmos der Familie zu berücksichtigen und dabei auch im Blick zu haben, dass Familien in unterschiedlichem Maße in unterschiedliche gesellschaftliche Teilsysteme

15 Vgl. *Norbert Mette*, Art. Familie, in: *Lexikon der Religionspädagogik*, hg. von *Folkert Rickers* und *Norbert Mette*, Neukirchen-Vluyn 2001, Bd. 1, 542–548, 545.

16 Vgl. *Christoph Morgenthaler*, *Abendrituale. Tradition und Innovation in jungen Familien*, Stuttgart 2011, vgl. auch die weiteren Ergebnisse des Forschungsprojekts »Rituale und Ritualisierungen in Familien: Religiöse Dimensionen und intergenerationelle Bezüge« des Instituts für Praktische Theologie in Bern; dazu: *Maurice Baumann* und *Roland Hauri* (Hg.), *Weihnachten – Familienritual zwischen Tradition und Kreativität*, Stuttgart 2008; *Christoph Müller*, *Taufe als Lebensperspektive*, Stuttgart 2010; *Kurt Schori*, *Kinder in Familienritualen*, Stuttgart 2009.

17 Vgl. *Norbert Mette*, *Voraussetzungen christlicher Elementarerziehung*, Düsseldorf 1983, v.a. 228–274.

18 *Helmut Peukert*, *Tradition und Transformation. Zu einer pädagogischen Theorie der Überlieferung*, in: *Religionspädagogische Beiträge* 1987, 16–34, 31f.

vernetzt sind. Das bedeutet: Für religiöse Sozialisationsprozesse sind neben den individuellen Religiositätsstilen auch die jeweiligen Umweltvernetzungen der Familie zu berücksichtigen.¹⁹

Dieser Befund zur Bedeutung religiöser Sozialisation als solcher ist deshalb von erheblicher Relevanz, weil die religiöse Sozialisation nach wie vor den entscheidenden Weg der Tradierung des Religiösen darstellt. Nicht nur binnenkirchlich, auch soziologisch hat die Sozialisationshypothese die höchste Evidenz. Die Wahrscheinlichkeit, dass jemand auch im Erwachsenenalter religiös praktizierend ist, ist in hohem Maße von der selbst erlebten religiösen Sozialisation abhängig. Die Chancen für eine auch im Erwachsenenalter institutionell gebundene religiöse Praxis gründen vor allem in den beiden Faktoren des regelmäßigen Kirchgangs der Eltern und in der Teilnahme an einer kirchlichen Jugendgruppe des Heranwachsenden.²⁰ Allerdings relativiert sich dieser Einfluss im Erwachsenenalter zugunsten des Ehepartners bzw. der -partnerin, da es in Partnerschaften eine nicht unerhebliche Kohärenzneigung gibt, die Bestrebungen befördert, die eigenen (religiösen) Überzeugungen mit denen des Partners bzw. der Partnerin in Einklang zu bringen. Als wichtiges Element sozialer Abstützung erweist sich auch der Freundeskreis und die soziale Kommunikation über religiöse Themen, womit den Peers neben der Primärfamilie eine wichtige Rolle in der horizontalen Abstützung zukommt. Kirchlich Aktive kommunizieren deutlich mehr über religiöse Themen als geringer Verbundene. Diese Ergebnisse bedeuten aber auch, dass institutionell gebundene Religiosität für ihre Weitergabe eine dichte Kommunikation unter Gleichgesinnten und eine intergenerationelle Abstützung benötigt.

3 Sozialisationskontext (Ganztags-)Schule

Neben der Familie gilt die Schule als eine der wesentlichen Sozialisationsinstanzen. Insbesondere die von bildungspolitischer Seite initiierte Umstellung auf die Ganztagsschule wirft Fragen nach den Rückwirkungen dieser Entscheidung auf andere Sozialisationskontexte wie Familie, Peerbeziehungen und Freizeit, aber auch auf Gemeinde und vor allem Jugendverbände auf. Die Einführung der Ganztagsschule berührt die auch von Seiten der Kirche diskutierte Frage nach dem Verhältnis von elterlichem Erziehungsrecht und staatlichem Anspruch in Fragen der Bildung und Erziehung.²¹ Erste Ergebnisse zu Untersuchungen von Ganztagsschulen zeigen weniger gravierende Veränderungen auf als vielleicht von manchen befürchtet. So deuten die bisherigen Entwicklun-

19 Vgl. *Morgenthaler*, Abendrituale (s.o. Anm. 16), 54ff.

20 Vgl. *Jörg Stolz*, Religion und Sozialstruktur, in: *Roland J. Campiche*, Die zwei Gesichter der Religion. Faszination und Entzauberung, Zürich 2004, 53–88, 71ff.

21 Vgl. engagement Heft 3/2010; aej-Studie 2008 (s.o. Anm. 1).

gen nicht darauf hin, dass die Ganztagschule die familiären Beziehungen verändert oder aber die gemeinsamen Aktivitäten und Unternehmungen in der Familie eingeschränkt würden.²² Ähnliches gilt auch für die Peerbeziehungen; mindestens in den bisherigen Studien zeichnen sich hinsichtlich der Quantität, Veränderungen und Wechsel derselben keine signifikanten Unterschiede zwischen Halbtagschule und Ganztagschule ab. Vielmehr scheinen die Peerbeziehungen, die im Kontext der Ganztagschule geschlossen werden, stabiler und durch größere wechselseitige Hilfe und Unterstützung geprägt zu sein.²³ Der durch die Schule ermöglichte unmittelbare Peerbezug spielt gerade angesichts der Zunahme der Ein-Kind-Familien und damit des Wegfalls von Geschwistern eine wichtige Rolle. Insbesondere aber scheint die Ganztagschule das mit ihr intendierte bildungspolitische Ziel einer besseren Vereinbarkeit von Familie und Beruf, insbesondere für Frauen zu erreichen. Ferner kommt sie vor allem bildungsferneren Familien mit »kulturell niedrigerem Kapital« deutlich entgegen, denn diese fühlen sich durch die Ganztagschule deutlich unterstützt. Ein solcher Befund entspricht damit auch dem diakonischen Anspruch des (Religions-)Unterrichts, wie ihn bereits die Würzburger Synode formulierte, und der gegenwärtig in vielen – auch kirchlichen – Kontexten geforderten Überwindung der durch die Herkunftsfamilie bedingten sozialen Ungleichheit.

Dass der Ausbau des Ganztagschulbereichs eine noch stärkere Institutionalisierung der Freizeiträume von Kindern und Jugendlichen und damit eine Reduzierung der Möglichkeit von Sozialisations- und Bildungsprozessen ohne die Anwesenheit von Erwachsenen bedeutet, kann angesichts der inzwischen doch durch vielfältige organisierte Betätigungen der Kinder und Jugendlichen, die nicht zu Unrecht zur Rede von der Terminkindheit führen, nicht unbedingt bestätigt werden.²⁴ Nichtsdestotrotz zeigt dies den Bedarf an Erhaltung, Pflege und Ausbau der im Kontext von Schule bestehenden unorganisierten Freiräume für Peerbeziehungen und Freizeitgestaltung. Darin liegt auch eine große Chance für die kirchlichen Jugendverbände, die Heranwachsenden zu erreichen und gleichzeitig zwar institutionalisierte, aber dennoch freie Räume zur Entfaltung und zur Freizeitbetätigung anzubieten. Diese Frage wird zurzeit unter Berücksichtigung des Aspekts, wie kirchliche Jugendverbände ihr

22 Ivo Züchner, Familie und Schule. Neujustierung des Verhältnisses durch den Ausbau von Ganztagschulen? in: Regina Soremski, Michael Urban und Andreas Lange (Hg.), Familie, Peers und Ganztagschule, Weinheim 2011, 59–76.

23 Vgl. Maria v. Salisch und Rimma Kanevski, Stabilität und Wandel der Peer-Netzwerke von Jugendlichen in Ganztagschulen und Halbtagschulen, in: Soremski, Peers (s.o. Anm. 22), 183–204. Der Bedeutung von Peerbeziehungen im Kontext der Ganztagschule als auch den Implikationen auf theoretischer Ebene kann hier nicht weiter nachgegangen werden.

24 Vgl. Burkhard Fuhs, Kindheit und mediatisierte Freizeitkultur, in: Heinz-Hermann Krüger und Cathleen Grunert (Hg.), Handbuch der Kindheits- und Jugendforschung, Weinheim 2010, 711–726, 717.

christliches Profil in der öffentlichen Schule als ein offenes Angebot für alle Schülerinnen und Schüler einbringen können, intensiv diskutiert.²⁵ Analoge Überlegungen werden auch in Hinblick auf katechetische Angebote angestellt, zur Debatte steht z.B., ob die Kommunion-, Firm- oder Konfirmandenarbeit in die Ganztagschule zu integrieren ist oder ob durch die Loslösung von Gemeinde problematische inhaltliche Transformationen zu befürchten sind. Neben kritischen Einschätzungen wird die Ausweitung außerunterrichtlicher religiöser Bildungsangebote im Ganztagsbereich auch als große Chance wahrgenommen. Verbunden mit der Hoffnung, neue Interessenten und Mitglieder, besonders aus bisher nicht erreichten Milieus, zu gewinnen, setzt man darauf, Schüler und Schülerinnen mit religiöser Praxis in Kontakt zu bringen und religiöse Erfahrungsräume zu ermöglichen, die sonst, wie die Debatte um den performativen Religionsunterricht zeigt, erst mühsam inszeniert werden müssten.²⁶ Die Chance religiöser Bildungsangebote im Ganztagsbereich bestünde in der Ermöglichung religiöser Wahrnehmungen und Erfahrungen, die früher lediglich im Raum von Gemeinde erlebbar waren und derzeit im Unterricht (probehalber) inszeniert oder vermittelt werden sollen.²⁷

4 Freizeit und Medien als Sozialisationskontext

Bei allen Veränderungen im Bildungsbereich und der beruflichen Tätigkeit Jugendlicher hat der Anteil der Freizeit, der Heranwachsenden zur Verfügung steht, in den vergangenen Jahrzehnten kontinuierlich zugenommen. Auch die finanzielle Ausstattung der Heranwachsenden war nie so gut wie heute, wobei hier allerdings die deutlich ins Gewicht fallenden sozialen Unterschiede zu berücksichtigen sind.²⁸ Freizeit stellt gerade für den Bereich der Peerbeziehungen einen wesentlichen Ort der Sozialisation dar, sie ist aber auch als Ort informeller Bildungsprozesse nicht zu unterschätzen.²⁹ Dabei ist die Bedeutung von Medien insgesamt

25 Vgl. exemplarisch *BDKJ LV-Oldenburg* (Hg.), *Kooperation von Jugendarbeit und Schule. Grundlagen, Bedingungen, Ziele, Chancen, Praxis*, Vechta 2003, 1–23.

26 Vgl. ebd. 11.

27 Vgl. *Michael Domsgen*, *Die Ganztagschule – eine Herausforderung für die Religionspädagogik*, in: *ZPT* 57 (2005), 118–128, 121; Vgl. ferner eine erste empirische Untersuchung zu religiösen Angeboten an Ganztagschulen in NRW, *Claudia Gärtner* und *Judith Könemann*, *Religion and All-Day Schools: Impact of All-Day Schools on the Systems of School and Religion*, in: *Journal for Empirical Theology* 26 (2013), 1–24.

28 Vgl. *Werner Thole*, *Jugend, Freizeit, Medien und Kultur*, in: *Krüger/Grunert*, *Handbuch* (s.o. Anm. 24), 727–764 ferner auch die *Shell-Studie 2010* (s.o. Anm. 3), 81–96.

29 Vgl. dazu *Marius Harring*, *Freizeit, Bildung und Peers – informelle Lernprozesse im Kontext heterogener Freizeitwelten und Peer-Interaktionen Jugendlicher*, in: *Harring u.a.*, *Freundschaften* (s.o. Anm. 5), 21–59.

und insbesondere jene von PC, Handy, Internet und sozialen Netzwerken als mittlerweile eigener Sozialisationsinstanz sowohl in den formalen wie informellen Sozialisations- und Bildungsbereichen in hohem Maße gestiegen³⁰, ohne die die Pflege und Aktualisierung der Peerbeziehungen für Heranwachsende kaum noch denkbar ist.³¹ Medien dienen in umfassendem Maße der Informationsbeschaffung, über Handy und die sozialen Netzwerke werden die Beziehungen generiert, gepflegt und organisiert. Gleichzeitig besteht ein ausgesprochen enger Zusammenhang zwischen der ›face to face‹-Kommunikation und der medial vermittelten Kommunikation, in dem sie z.B. in der Organisation von Verabredungen und Treffen unmittelbar aufeinander bezogen sind. Besonderer Stellenwert kommt hier den sozialen Netzwerken zu, über die Kontakte angebahnt werden, etwa wenn Vorinformationen über eine bestimmte Person, die man kennengelernt hat oder kennenlernen möchte, eingeholt werden. Sie fungieren auch als »Türöffner für die Gestaltung neuer Sozialbeziehungen«³², wovon insbesondere eher schüchterne Jugendliche zu profitieren scheinen. So scheint beispielsweise durch die Intensität des Gebrauchs der Plattform Facebook das Sozialkapital von Studierenden signifikant zu steigen.³³ Entgegen den geäußerten Befürchtungen, durch die sozialen Internetforen wie überhaupt durch die modernen Medien würden die sozialen Beziehungen und der direkte Kontakt zwischen Heranwachsenden verarmen, stellen jüngere Studien fest, dass sich »offline«- und »online«-Kommunikation komplementär zueinander verhalten und nicht wechselseitig substituiert werden. Isolation und Exklusion drohen somit weniger den Nutzern, sondern eher denjenigen, die von diesen Kommunikationsmitteln abgeschnitten sind.³⁴ Der tägliche Kontakt zu ihren Freunden ist für Jugendliche nach wie vor äußerst wichtig und wird nicht medial ersetzt.³⁵ Ferner kann nicht davon ausgegangen werden, dass andere Freizeitaktivitäten durch die modernen Kommunikationsmittel gänzlich ins Hintertreffen geraten, immer noch ist das Lesen von Büchern für jeden zweiten Jugendlichen (55%), allerdings mit einem deutlichen Gendergap bei 65% Mädchen und 45% Jungen, (sehr) wichtig.³⁶

30 Vgl. dazu JRP 28: Gott googeln. Multimedia und Religion, Neukirchen-Vluyn 2012. Die dort festgehaltenen Ergebnisse zu Mediennutzung und Umgang mit Medien sollen hier nicht wiederholt werden.

31 Vgl. Henrike Friedrichs und Uwe Sanders, Peers und Medien – die Bedeutung von Medien für den Kommunikations- und Sozialisationsprozess im Kontext von Peerbeziehungen, in: Harring u.a., Freundschaften (s.o. Anm. 5), 284–307.

32 Vgl. ebd., 297.

33 Vgl. Lampe/Steiner 2008, zitiert nach ebd., 297.

34 Vgl. ebd., 298.

35 Für über 80% der Jugendlichen steht das häufige Treffen mit Freunden an erster Stelle der non-medialen Freizeitaktivitäten, an zweiter Stelle steht Sport und an dritter Stelle stehen Unternehmungen mit der Familie, vgl. Jugend, Information, Multi-Media (JIM)-Studie 2012, hg. vom Medienpädagogischen Forschungsverbund Südwest, 9.

36 Vgl. 14.

Obgleich die sozialen Netzwerke einen hohen Stellenwert einnehmen, erfolgt die Organisation der privaten Kontakte überwiegend telefonisch, per SMS oder E-Mail.³⁷ Trotz dieser Befunde zur Bedeutung von modernen Kommunikationsmitteln dürfen deren Gefahren nicht geleugnet werden, so z.B. die Aufgabe der Privatsphäre in sozialen Netzwerken, Cyber-Mobbing oder auch sexuelle Belästigungen. Auch wenn das Bewusstsein der Jugendlichen für diese Gefahren zunimmt und viele Jugendliche ihre Privatsphäre in den sozialen Netzwerken (besser) schützen, bleibt die Entwicklung der Medienkompetenz eine zentrale Aufgabe.³⁸

Mit Blick auf die Vermittlung Medienkompetenz gilt, dass die technische Medienkompetenz in der Regel innerhalb der Peergroup vermittelt wird, mit Blick auf die Erziehenden und Lehrenden werden folgende Fragen relevant: Wie sind sie als Erziehende und Lehrende in der Lage, angesichts der unterschiedlichen Medienpraxis Kinder und Heranwachsende zum Nachdenken über sich selbst, als Mediennutzer, die Medien ihren Nutzen und Gefahren, die Lernmöglichkeiten mittels (neuer) Medien anzustiften, was wird überhaupt als Medien wahrgenommen? Dazu ist unabdingbar in kritischer Selbstreflexion zu prüfen, wie der eigene Zugang und die eigene Haltung zu modernen Medien ist. Ist diese eher affirmativ-affin oder kritisch ablehnend, wird das einen Einfluss darauf haben, wie Kindern und Heranwachsenden Kompetenz im Umgang mit Medien vermittelt wird.

5 Schluss

Für die Religionspädagogik und die Kirchen bedeuten diese Entwicklungen, dass eine zugewandte Stabilität für Heranwachsende einen wichtigen Bezugspunkt in einer sonst anforderungsreichen und schnellen Veränderungsprozessen unterliegenden Umwelt darstellt. Diesen finden sie in ihren Familien, aber insbesondere auch in den kirchlichen Sozialisationsagenturen wie Gemeinde und Jugendverband, wenn sich deren Verantwortliche nicht rückwärts gewandt, aber auch nicht zu jugendkulturell affirmativ als »personales Angebot« zur Verfügung stellen.

Des Weiteren stellt die intensive Nutzung des Internets vor neue Herausforderungen insofern, als dieses Medium eine eigene, virtuelle Wirklichkeit ausbildet.³⁹ Hier ist gerade im Kontext religiöser Bildung, die sich ja auf Sinndeutungen bezieht, für die der Rekurs auf ein Absolutes konsti-

37 Vgl. *Friedrichs/Sanders*, Peers (s.o. Anm. 31), 290.

38 Vgl. *JIM* (s.o. Anm. 35), 44; immerhin 87 % aller Nutzer aktivieren die Privacy Option, nur 3% hinterlegen die eigene Telefonnummer und 6% veröffentlichen intime Informationen wie Tagebücher.

39 Dies gilt natürlich noch mehr für den Bereich des Web 2.0, der hier nicht aufgegriffen werden kann.

tativ ist, darüber zu reflektieren, welchen Status diese Realitäten sowie die Erfahrungen, die in ihnen gemacht werden, besitzen, und wie sich Wahrnehmung dadurch verändert. Damit ist auch die Bedeutung der vielfältigen Kommunikationsformen für die Identitätsentwicklung der Heranwachsenden angesprochen, denn das Internet stellt durch die Identifikation mit dort gefundenen Rollenvorbildern, durch die Selbstwahrnehmung und -darstellung wie auch durch die Fremdwahrnehmung in den verschiedenen Kommunikationsformen und -foren etc. unendlich viele Möglichkeiten der Kommunikation zur Verfügung. Dennoch bleibt zu fragen, welche (Aus-)Wirkungen diese Kommunikation in unterschiedlichen virtuellen Kontexten und die intensive Internetnutzung auf die Entwicklung des Selbst und die dafür notwendigen Aushandlungsprozesse zwischen Selbst und Umwelt hat.

Und schließlich ist darauf hinzuweisen, dass der Bildungsbereich, gerade weil er in unserer Gesellschaft immer mehr an Bedeutung gewonnen hat, für die kirchlichen Jugendverbände ein bislang ungeahntes Potential dafür bietet, in einem weitgehend institutionalisierten Kontext dennoch Freiräume der (Selbst-)Entfaltung anzubieten und zu ermöglichen. Gelingt dies ohne Rekrutierungs- und Missionierungsabsicht, kann es gelingen, dass hier die befreiende Kraft des Evangeliums erfahrbar wird. Das gilt vor allem für den Ganztagsbereich, da dort noch mehr als in anderen Feldern das religiöse Engagement, z.B. kirchlicher Jugendverbände, mit einem klar diakonisch ausgerichteten Engagement verknüpft werden kann – und so kann auch die Reich-Gottes-Botschaft Jesu und damit die Mitte des christlichen Glaubens im Kontext von Bildung als lebensstauglich und lebensnah zum Tragen kommen.

Dr. *Judith Könemann* ist Professorin für Religionspädagogik und Bildungsforschung am Institut für Katholische Theologie und ihre Didaktik der Katholisch-Theologischen Fakultät der Universität Münster/Westfalen.

Evangelische Kirche in der Spätmoderne: Entwicklungen, Reformen und offene Fragen

1 Die Herausforderungen der Spätmoderne

Die Veränderungen, denen Religion in der Spätmoderne unterliegt, haben erhebliche Auswirkungen auf die institutionellen Gestalten von Religion, in Deutschland also auf die beiden großen Kirchen. Die Kirchen haben ihre Deutungsmacht in Sachen Religion und die Entscheidungsgewalt, in welcher Form sie Menschen an sich binden (beispielsweise mit Sonntagspflicht, Beichtpflicht oder Pfarrzwang), verloren. Das Verhältnis von Individuum und Institution hat sich umgekehrt: Der Mensch entscheidet über sein Verhältnis zur Kirche. Religion und Kirche sind nicht mehr wie im Mittelalter so miteinander verflochten, dass man nur mit erheblichen Risiken als »Ketzerin« oder »Häretiker« religiöse Wege unabhängig von der Institution gehen konnte, sondern sie stehen in einem flexiblen, unselbstverständlichen Verhältnis zueinander. Kirche spielt dann eine Rolle für die Menschen, wenn sie sich als relevant für ihren Glauben und für ihr Leben erweist.¹

Während es aber zunächst so aussah, als würde die Moderne sich kontraproduktiv auf Religion überhaupt auswirken und die Gesellschaft immer säkularer werden, hat das Interesse an Religion in der Spätmoderne offensichtlich eher zu- als abgenommen.² Es gibt eine deutlich stärkere Offenheit als noch vor einigen Jahrzehnten für die transzendente Dimension – für ein Bewusstsein, dass es größere Zusammenhänge gibt als sie mit dem menschlichen Verstand fassbar sind, und für die Erkenntnis, dass es das Leben bereichert, sich nicht ausschließlich auf das Sichtbare und Anfassbare zu beziehen. Diese Orientierungen führen aber nicht automatisch in die etablierten religiösen Institutionen.

Zudem hat sich ein religiöser »Markt« etabliert, der die Kirchen in Konkurrenz zu anderen »Sinnanbietern« und Lebensunterstützungsangeboten bringt.³ Sie stehen damit in einem beständigen Kampf um das gesell-

1 Zur Relevanz von Glauben und Kirche vgl. ausführlich *Eberhard Hauschildt / Uta Pohl-Patalong*, Kirche (Lehrbuch Praktische Theologie Bd. 4), Gütersloh 2013, 110ff.

2 Vgl. dazu beispielsweise *Regina Polak* (Hg.), Megatrend Religion? Neue Religiositäten in Europa, Ostfildern 2002 oder empirisch *Bertelsmann Stiftung*, Religionsmonitor 2008, Gütersloh 2008.

3 Vgl. beispielsweise *Michael Nüchtern*, Kirche in Konkurrenz. Herausforderungen und Chancen in der religiösen Landschaft, Stuttgart 1997.

schaftlich kostbare Gut von Aufmerksamkeit und Relevanz für Menschen. Dies ist ein enormer Druck, der besonders auf denen lastet, die hauptamtlich in der Kirche arbeiten und sich für ihre Arbeit verantwortlich fühlen: Religion und Kirche sind potenziell interessant und relevant, aber nur, wenn sie sich als relevant für das Leben von Menschen erweisen. Wesentlich stärker als in früheren Jahrhunderten müssen sich die Kirchen daher der Frage stellen, auf welchen Wegen sie eigentlich für welche Menschen relevant sind oder sein können. Denn die ästhetische Orientierung der Gesellschaft bewirkt, dass die Form sehr viel stärker als früher über den Zugang zum Inhalt entscheidet. Diese Situation – weder sind Religion und Kirche automatisch selbstverständlich wie in der Vormoderne, noch werden sie automatisch irrelevanter wie in der frühen Moderne – ist tatsächlich neu und für die Kirche eine besondere Herausforderung.

Diese Situation steht im Hintergrund, wenn gegenwärtig viel von der »Krise der Kirche« die Rede ist. Ausgelöst wurde die Diskussion darüber jedoch primär durch zahlenmäßige Entwicklungen: Kirchenaustritte und Rückgang von Kirchensteuern, abnehmender Gottesdienstbesuch und Überalterung der Kerngemeinden. Diese Beobachtungen sind nicht falsch, aber im Einzelnen zu differenzieren:

- Die Kirchenaustritte sind zwar in der Tat langfristig ein wichtiger Faktor für die großen Kirchen, sie sind jedoch kein Phänomen der letzten Jahre. Ihre Höhepunkte hatten sie 1919, während des Nationalsozialismus, in den späten 1960er und 1970er Jahren und 1992 mit der Einführung des Solidaritätszuschlags. In den letzten Jahren haben sich die Austrittszahlen in Bezug auf die Evangelische Kirche auf einem Niveau von ca. 150 000 pro Jahr eingependelt. Gleichzeitig haben die Kircheneintritte in den letzten Jahren zugenommen: Zwischen 60 000 und 65 000 Menschen treten wieder (40%) oder erstmalig (60%) in die evangelische Kirche ein.⁴
- Die Kirchensteuern haben seit 1992 erstmalig abgenommen, während sie (in Westdeutschland) seit 1945 bis zu diesem Jahr beständig gewachsen sind – aufgrund dieser Gewohnheit saß der Schock besonders tief. In den Folgejahren zeigte sich ein Auf und Ab des Kirchensteueraufkommens, bevor ab 2006 bis heute wieder eine leichte Steigerung zu verzeichnen ist.⁵ Dennoch gibt es in den Landeskirchen seit den 1990er Jahren ein deutliches Bewusstsein begrenzter und tendenziell zu knapper kirchlicher Finanzen, um das bisherige (sich bis in die 1990er ständig ausweitende) kirchliche Angebot unreflektiert weiterführen zu können.
- Der Gottesdienstbesuch liegt gegenwärtig an einem »normalen« Sonntag (gezählt wird am Sonntag Invokavit) deutschlandweit bei 3,7% der

4 Vgl. *Kirchenamt der EKD*, Schön, dass Sie (wieder) da sind. Eintritt und Wiedereintritt in die evangelische Kirche (EKD-Texte 107), Hannover 2009, 11.

5 http://www.ekd.de/kirchenfinanzen/assets/kirchensteuer_information201004.pdf.

evangelischen Kirchenmitglieder.⁶ Das bedeutet jedoch nicht, dass nur 3,7% der Kirchenmitglieder generell Gottesdienste besuchen, denn auch die regelmäßigen Kirchgänger gehen nicht an jedem Sonntag in den Gottesdienst, sondern in einem für sie passenden und flexiblen Rhythmus. Der Gottesdienst bildet einen Gegenstand der Wahl in Konkurrenz zu diversen anderen Möglichkeiten, den Sonntagvormittag zu verbringen, und wird von der Mehrheit nicht gewählt. Allerdings ist dies ebenfalls nicht neu: 1872 lag der Gottesdienstbesuch unter evangelischen Kirchenmitgliedern in Berlin bei 2% und auch im ländlich geprägten Schleswig-Holstein (Plön) 1913 bei 3,5%.⁷ Interessant für die gegenwärtige Entwicklung ist weiter, dass der Besuch »besonderer« Gottesdienste seit einigen Jahren kontinuierlich ansteigt: Weihnachtsgottesdienste, Open-Air-Gottesdienste, Gottesdienste anlässlich von Katastrophenereignissen und ganz besonders auch Einschulungsgottesdienste werden zunehmend besucht – erneut ein Hinweis darauf, dass kirchliche Veranstaltungen wahrgenommen werden, wenn sie als relevant empfunden werden.

- Ältere Menschen sind in der Tat statistisch häufiger Kirchenmitglied als jüngere und erst recht nehmen sie stärker regelmäßig an kirchlichen Veranstaltungen teil. Kirchensoziologisch ist mittlerweile gut erforscht, dass der Faktor »Alter« dabei nur einen Aspekt der sozialen Milieus bildet, die eine zentrale Rolle für das Mitgliedschaftsverhalten der Kirchenmitglieder spielen.⁸ Ob man Kontakt zu seiner Kirchengemeinde pflegt, ist nicht nur und vermutlich nicht einmal primär eine Frage der Frömmigkeit, sondern auch des Milieus, dem man angehört.

Die Zusammenstellung zeigt: Zwar sind Untergangsstimmungen und pauschale Urteile über einen akuten Niedergang der Evangelischen Kirche verfehlt, aber die Kirche kann mit ihrer gegenwärtigen Situation gleichzeitig keinesfalls zufrieden sein. Die seit etlichen Jahren gleichbleibende Zahl von Kirchaustrittswilligen zeigt, dass die Vorstellung eines »Gesundschumpfungsprozesses«, in dem diejenigen übrig bleiben, die es ernst meinen mit Glaube und Kirche, nicht zutrifft. Es rutscht sozusagen eine gleichbleibende Zahl von der Mitte an den Rand nach und dünnt die Kirchenmitgliedschaft kontinuierlich aus. Dies hat finanzielle Konsequenzen, vor allem aber zeigt es, dass die Kirchen in ihrem Bemühen um Relevanz nur bedingt erfolgreich sind. Dies gilt für alle Handlungsfelder, trifft die Kirche aber in Bezug auf den Gottesdienst als

6 Vgl. <http://www.ekd.de/statistik/gottesdienst.html>.

7 Vgl. *Thomas Nipperdey*, *Religion im Umbruch. Deutschland 1870–1918*, München 1988, 119.

8 Vgl. *Wolfgang Huber / Johannes Friedrich / Peter Steinacker* (Hg.), *Kirche in der Vielfalt der Lebensbezüge. Die 4. EKD-Erhebung über Kirchenmitgliedschaft*, Gütersloh 2006, 203ff., ausführlicher *Claudia Schulz / Eberhard Hauschildt / Eike Kohler*, *Milieus praktisch. Analyse- und Planungshilfen für Kirche und Gemeinde von*, Göttingen 2008.

»Herzstück« der kirchlichen Arbeit an einer besonders empfindlichen Stelle, zumal dieses in seiner traditionellen Gestalt offensichtlich schon sehr lange nur eine Minderheit der evangelischen Christinnen und Christen anspricht.⁹ Auch der Zuspruch zu besonderen Gottesdiensten und die Zunahmen von sog. »alternativen Gottesdiensten« (s.u.) zeigt, dass es sehr stark von den Formen abhängt, die Kirche anbietet, ob und in welcher Weise Menschen davon angesprochen werden.

2 Die Formen der Kirche und ihr Re-formbedarf

Gegenwärtig zeigen die Organisationsformen der Evangelischen Kirche in Deutschland ein ambivalentes Bild: Einerseits gibt es seit den 1970er Jahren eine Vielfalt kirchlicher Organisations- und Handlungsformen (wie Akademien, Frauenwerke, Citykirchenarbeit, überregionale Jugendarbeit, Gefängnisseelsorge etc.), andererseits ist eine Organisationsform deutlich dominant: die Ortsgemeinde oder Parochie. Diese ist eine historisch gewachsene Form, deren kirchenrechtliche Vorrangstellung theologisch nicht gedeckt ist.¹⁰

Mittlerweile wird jedoch immer deutlicher, dass das Modell Ortsgemeinde sowohl finanziell als auch inhaltlich an seine Grenzen stößt. Es ist faktisch eines der teuersten denkbaren Modelle, Kirche zu organisieren. Inhaltlich sprechen Ortsgemeinden, wie die Milieutheorie zeigt, bestimmte Gruppen von Menschen deutlich besser an als andere. Die traditionelle Ortsgemeinde erreicht vor allem Menschen, die sich am Nahbereich orientieren. Dem entsprechen vorrangig zwei von insgesamt sechs Milieus evangelischer Kirchenmitglieder, und zwar gerade die beiden ältesten Milieus.

Insofern ist nicht nur aus finanziellen, sondern auch und vor allem aus inhaltlichen Gründen ein Entwicklungsbedarf angezeigt: Offensichtlich wird von der dominanten Organisationsform der Kirche nur ein bestimmter Ausschnitt der Kirchenmitglieder gut erreicht, und sie scheint wenig Menschen neu von der Relevanz der Kirche zu überzeugen. Dies stellt nicht nur ein praktisches, sondern auch ein theologisches Problem dar: Wenn sich die Kirche einseitig auf bestimmte Organisations- und

9 Zu denken geben sollte der Kirche in diesem Zusammenhang besonders, dass Jugendliche vor der Zeit als Konfirmandinnen und Konfirmanden den Gottesdienst als nicht besonders positiv bewerten, nach dem meist monatlich geforderten Gottesdienstbesuch bis zur Konfirmation jedoch noch negativer. Anders ist dies, wenn sie Jugendgottesdienste erleben oder die Gemeindegottesdienste mitgestalten. Vgl. Wolfgang Ilg / Friedrich Schweitzer / Volker Elsenbast in Verb. mit Matthias Otte, Konfirmandenarbeit in Deutschland. Empirische Einblicke – Herausforderungen – Perspektiven. Mit Beiträgen aus den Landeskirchen, Gütersloh 2009, 141 bzw. 143.

10 Zur Entwicklung der Parochie vgl. Uta Pohl-Patalong, Ortsgemeinde und übergemeindliche Arbeit im Konflikt. Eine Analyse der Argumentationen und ein alternatives Modell, Göttingen 2003, 71 ff.

Handlungsformen konzentriert, erleichtert sie damit faktisch manchen Bevölkerungsgruppen den Zugang zur kirchlichen Kommunikation des Evangeliums und erschwert diesen anderen. Nach Mt 28 ist die Kirche jedoch an alle Menschen gewiesen und nicht an bestimmte Milieus. Es ist also in mehrfacher Hinsicht geboten, dass die Kirche die Formen überdenkt, in denen sie sich organisiert und in denen sie handelt. Zu fragen ist dann jedoch, wie weit sie in diesen Veränderungen gehen darf. Eine kurze ekklesiologische Vergewisserung ist notwendig.

3 Kommunikation des Evangeliums als Kriterium für die kirchlichen Organisationsformen

Theologisch ist zu unterscheiden zwischen dem Auftrag der Kirche und den Formen, in denen die Kirche diesen Auftrag zu erfüllen sucht. Während der Auftrag nach christlicher Überzeugung göttlich gewollt ist, sind die Formen, in denen sich die Kirche organisiert, menschliche Gestaltungsaufgabe.¹¹ In der jeweiligen Zeit und Kultur muss immer wieder neu gefragt werden, in welchen Formen der grundlegende Auftrag der Kirche bestmöglich zu erfüllen ist.

Dieser Auftrag scheint mir mit dem von Ernst Lange in den 1960er Jahren geprägten Begriff der »Kommunikation des Evangeliums« nach wie vor treffend benannt.¹²

Begreife ich in dieser Offenheit die Kommunikation des Evangeliums als grundlegende Aufgabe der Kirche in der Perspektive von Mt 28, also in der Ausrichtung auf »alle Welt«, dann müssen sich die Organisationsformen der Kirche daran messen lassen, wie gut sie diesem Auftrag dienen. Damit ist es aus theologischen Gründen wichtig, dass die Kirche ihre Organisationsformen permanent hinterfragt, denn sonst bestünde die Gefahr, dass überkommene Formen weitergeführt werden, obwohl in ihnen Menschen heute weniger gut vom Evangelium erreicht werden, als dies in anderen Formen möglich wäre.

Auf unterschiedlichen Wegen wird daher gegenwärtig versucht, durch eine Veränderung der kirchlichen Organisationsformen sowie durch neue Orientierungen im Charakter der Kirche die Herausforderungen der Spätmoderne zu bewältigen und mehr und andere Menschen als bisher zu erreichen.

11 Vgl. *Hauschildt/Pohl-Patalong* (s.o. Anm. 1), 246.

12 Der Begriff wird bei Lange im Kontext homiletischer Überlegungen, aber auch im Blick auf das kirchliche Handeln insgesamt verwendet, vgl. *Ernst Lange, Zur Theorie und Praxis der Predigtarbeit*, in: *Ders., Predigen als Beruf. Aufsätze*, hg. v. *Rüdiger Schloz*, Stuttgart/Berlin 1976, 9–51, 9.11.13f. u.ö. Dazu *Hauschildt/Pohl-Patalong* (s.o. Anm. 1) 411ff.

4 Veränderungen in den Organisationsformen

4.1 Regionalisierung¹³

Die Idee der Regionalisierung wurde bereits in den 1970er Jahren vorgeschlagen und teilweise auch praktiziert. Sollte damals das die kirchliche Arbeit einschränkende »Kirchturmdenken« überwunden werden, sind die gegenwärtigen Regionalisierungsbemühungen überwiegend finanziell motiviert. Wenn Einzelgemeinden Aufgaben oder Arbeitsgebiete personell oder finanziell nicht mehr bewältigen können und sie nicht gestrichen werden sollen, werden sie in einem größeren räumlichen Rahmen organisiert. Es können aber auch neue Projekte entstehen, die für eine einzelne Gemeinde zu groß sind oder die auf einen größeren regionalen Zusammenhang ausgerichtet sind, beispielsweise die Entwicklung und Umsetzung eines Konzeptes für den Konfirmationsunterricht einer Region, die Organisation und Durchführung von Obdachlosenarbeit oder von besonderen Gottesdienstformen.¹⁴ Schließlich kann Regionalisierung auch bedeuten, dass mehrere Gemeinden in regionaler Nähe unterschiedliche Schwerpunkte (beispielsweise kirchenmusikalische, soziale, jugendbezogene oder spirituelle) verabreden, die eine Gemeinde jeweils stellvertretend für die anderen in der Region übernimmt. Dann steht Regionalisierung in einem engen Zusammenhang mit gemeindlicher Profilbildung.

4.2 Neue Formen von Gemeinde

Während in der Praktischen Theologie und in den Kirchenleitungen noch eher vorsichtig über die Notwendigkeit nachgedacht wird, neue Formen von Gemeinde zu etablieren, entstehen diese bereits an verschiedenen Orten nicht selten aus einem Engagement »von unten«.¹⁵ So bilden sich beispielsweise Gemeinden um Citykirchen, um Jugendkirchen, um »Kirchen der Stille« oder sie entstehen aus der Arbeit mit Migrantinnen und Migranten, mit Obdachlosen oder mit anderen Randgruppen. Andere sind missionarisch ausgerichtet und suchen nach dem anglikanischen Vorbild der »fresh expressions of church« Möglichkeiten, Menschen die christliche Botschaft nahezubringen, die von der Ortsgemeinde nicht erreicht werden.¹⁶ Diese Gemeinden sind unterschiedlich ausgerichtet und

13 Vgl. dazu beispielsweise *Herbert Lindner / Roland Herpich*, Kirche am Ort und in der Region. Grundlagen, Instrumente und Beispiele einer Kirchenkreisentwicklung, Stuttgart 2010 oder *Wolfgang Nethöfel*, Aufbruch in die Region. Kirchenreform zwischen Zwangsfusion und profilierter Nachbarschaft, Hamburg 2008.

14 Diverse Beispiele bei *Lindner/Herpich* (s.o. Anm. 13), 173ff.

15 Vgl. die Beiträge im Heft 1/2013 der Zeitschrift »Praktische Theologie«: Neue Formen von Gemeinde.

16 Vgl. beispielsweise *Heinzpeter Hempelmann* u.a. (Hg.), Gemeinde 2.0. Frische Formen für die Kirche von heute, Neukirchen-Vluyt 2011, 77–97.

wenden sich an unterschiedliche Zielgruppen, so dass sie keine einheitliche Alternative zur Ortsgemeinde bilden, sondern zur Pluralität der kirchlichen Landschaft beitragen.

4.3 Zielgruppenorientierte Arbeit und Profilbildung

Nicht zuletzt aufgrund der Milieustudien ist deutlich geworden, dass die religiösen Orientierungen und Bedürfnisse in der ausdifferenzierten Gesellschaft der Spätmoderne einen so unterschiedlichen Charakter annehmen, dass es kaum möglich ist, mit dem gleichen Angebot alle zu erreichen. Die »naturständische« Gliederung der kirchlichen Arbeit aus dem 19. Jahrhundert, die Angebote nach Generationen und Geschlechtern differenziert, ist in der Spätmoderne nicht mehr denkbar. Wesentlich sinnvoller erscheint der Weg, der gegenwärtig von immer mehr Gemeinden gegangen wird, zielgruppenspezifisch zu arbeiten und die Angebote damit für eine begrenzte Gruppe von Menschen attraktiv zu gestalten, statt in ihrer Diffusität niemanden wirklich anzusprechen.

Zu dieser Entwicklung gehört auch die Entstehung neuer Gottesdienstformen als sog. »Zweites Programm«, meist abends gefeiert.¹⁷ Alternative Gottesdienste sind nicht in erster Linie auf die gemeinsame Feier der Gemeinde ausgerichtet, sondern auf Sinn- und Orientierungssuche, religiöses Erleben und offenere Formen der Gemeinschaft. Diese Formen reagieren auf das für die individualisierte Gesellschaft typische Wahlverhalten, indem sie parochial übergreifend konzipiert sind und nicht an lokaler Logik (»ich gehe zum Gottesdienst der Gemeinde, zu der ich gehöre«), sondern an ästhetischer Logik (»ich gehe zum Gottesdienst, der mich von seiner Gestaltung her anspricht«) orientiert sind.

5 Neue Orientierungen

5.1 Von der Institution zur Organisation

Wie auch andere gesellschaftliche Institutionen (wie beispielsweise Schulen) verändert auch die Institution Kirche angesichts der Herausforderungen der Spätmoderne ihren Charakter in Richtung einer Organisation. In einem Verständnis als Institution¹⁸ wird die Kirche als selbstverständlicher Bestandteil der Gesellschaft mit klar definierten Aufgaben für die gesamte Gesellschaft wahrgenommen, etwa als zuständig für Religion im gesellschaftlichen Diskurs, als verantwortlich für rituelle Le-

17 Vgl. Lutz Friedrichs, Praktisch-theologische Einleitung, in: ders. (Hg.), *Alternative Gottesdienste (gemeinsam Gottesdienst gestalten 7)*, Hannover 2007, 9–32.

18 Vgl. zum Verständnis von Kirche als Institution ausführlicher *Hauschildt/Pohl-Patalong* (s.o. Anm. 1), 157ff. sowie Jan Hermelink, *Kirchliche Organisation und das Jenseits des Glaubens. Eine praktisch-theologische Theorie der evangelischen Kirche*, Gütersloh 2012, 103ff.

bensbegleitung in den Kasualien etc. Veränderungen geschehen langsam im Kontext einer sich verändernden Gesellschaft, ohne dass sie gezielt geplant und gesteuert werden. Kirchenleitung wird durch inhaltliche und rechtliche Rahmensetzung ausgeübt.

Eine Veränderung in Richtung Organisation bedeutet,¹⁹ dass sich die Kirche viel stärker ihrer Ziele und Zwecke vergewissern und diese kommunizieren muss. Sie ist dann gefordert, ein Profil als Evangelische Kirche zu entwickeln und sich in diesem von anderen abzugrenzen. Leitendes Handeln bedeutet in einer Organisation immer auch strategisches Denken und Handeln, das Ziele definiert und umsetzt. Veränderungen geschehen schneller und vor allem geplant und in konkreter Umsetzung. Eine der deutlichsten Auswirkungen der Orientierung in Richtung Organisation dürfte die wachsende Mitgliederorientierung sein. Teilweise sucht die Kirche hier von der »Kundenorientierung« der Wirtschaft zu lernen, grenzt sich jedoch von einer Vernachlässigung von Inhalten zugunsten einer reinen Bedürfnisorientierung ab.²⁰

5.2 Aufwertung »distanzierter« Mitgliedschaft

Dass die Kirche sich stärker für ihre Mitglieder interessiert, bedeutet auch, dass sie die durchaus sehr unterschiedlichen Bindungsmuster an sie wahrnimmt und weniger zu normieren sucht, als dies noch vor einigen Jahrzehnten der Fall war. Besondere Relevanz haben in diesem Prozess die bislang vier Kirchenmitgliedschaftsuntersuchungen (eine fünfte wird gegenwärtig durchgeführt) gewonnen, die die Perspektiven von Kirchenmitgliedern wertfrei zu erfassen suchen.²¹ In den Kirchenmitgliedschaftsuntersuchungen wird der Grad der Verbundenheit mit der

19 Der Organisationsbegriff wird damit hier in einem weiteren Sinne verstanden, zu seinen möglichen Differenzierungen vgl. *Hermelink* (s.o. Anm. 18), 90ff.

20 Vgl. zu dieser Debatte *Cla Reto Famos*, Auftragsbestimmte Bedürfnisorientierung. Ein Beitrag zur ökonomischen Reflexionsperspektive in der Praktischen Theologie, in: PTh 92, 2003, 385–402 und *Gerhard Wegner*, Leiden als Bedingung der Freiheit. Kirchliche Organisation und geistliche Entscheidung, in: PTh 92, 2003, 403–417.

21 Veröffentlicht unter: *Helmut Hild* (Hg.), *Wie stabil ist die Kirche? Bestand und Erneuerung. Ergebnisse einer Umfrage*, Gelnhausen 1974; *Johannes Hanselmann / Helmut Hild / Eduard Lohse* (Hg.), *Was wird aus der Kirche? Ergebnisse der zweiten EKD-Umfrage über Kirchenmitgliedschaft*, Gütersloh 1984; *Klaus Engelhardt / Hermann von Loewenich / Peter Steinacker* (Hg.), *Fremde Heimat Kirche. Die dritte EKD-Erhebung über Kirchenmitgliedschaft*, Gütersloh 1997; *Wolfgang Huber / Johannes Friedrich / Peter Steinacker* (Hg.), *Kirche in der Vielfalt der Lebensbezüge. Die 4. EKD-Erhebung über Kirchenmitgliedschaft*, Gütersloh 2006. *Evangelische Kirche in Deutschland* (Hg.), *Engagement und Indifferenz. Kirchenmitgliedschaft als soziale Praxis. V. EKD-Erhebung über Kirchenmitgliedschaft*, Hannover 2014.

Kirche am häufigsten mit »etwas verbunden« angegeben.²² Die »Christinnen und Christen in Halbdistanz« nehmen nur sporadisch und selektiv an kirchlichen Veranstaltungen teil und halten keinen regelmäßigen Kontakt zur Kirche. Sie stimmen mit den christlichen Inhalten grundsätzlich überein, ohne sich zu allen theologischen Aussagen dezidiert zu bekennen. Sie üben nur wenig Kritik an der Institution und fühlen sich selbstverständlich als Mitglied in ihr, ohne ihre Haltung oder ihr Verhalten gegenüber der Kirche als Problem wahrzunehmen.²³

In den letzten Jahren ist die Akzeptanz dieses distanzierten Mitgliedschaftsverhaltens tendenziell gestiegen. In der Konsequenz bedeutet dies einen respektvolleren und wertschätzenderen Umgang mit Kirchenmitgliedern, statt sie als »Weihnachtschristen« abzuwerten, sowie die Suche nach alternativen, meist projektartigen Handlungsformen, statt verbindliche regelmäßige Teilnahme an traditionellen Angeboten zu erwarten (s.u.)

5.3 Missionarische Orientierung

In gewisser Weise konträr zu der positiveren Wertung kirchendistanzierten Verhaltens, zumindest aber unverbunden neben dieser steht die Tendenz einer stärkeren missionarischen Orientierung in den evangelischen Landeskirchen.²⁴ Diese Dimension war lange den eher evangelikal orientierten Freikirchen überlassen und landeskirchlich eher der Kolonialgeschichte zugeordnet worden. Dass »Mission« heute wieder ein Thema ist, ist im Kontext der gesellschaftlichen Entwicklung und vor allem der Vereinigung Deutschlands zu verstehen. Die Minderheitensituation der großen Kirchen im Osten Deutschlands und der Mitgliederschwund (vor allem aufgrund der demografischen Entwicklung) machen deutlich, dass die Begegnung mit dem christlichen Glauben und die Rekrutierung neuer Mitglieder nicht mehr automatisch »volkskirchlich« über die Familie und die Tradition erfolgen. Offensichtlich müssen aktiv Kommunikationssituationen für die Begegnung mit dem christlichen Glauben geschaffen werden, um Menschen neu oder erstmalig den Kontakt mit dem Evangelium zu ermöglichen. Mission steht in dieser Perspektive für den

22 *Kirchenamt der EKD* (Hg.), »Weltsichten – Kirchenbindung – Lebensstile.« Vierte EKD-Erhebung über Kirchenmitgliedschaft. Kirche – Horizont und Lebensrahmen. Hannover, o.J. (2005), 14 (West) und 30 (Ost).

23 Vgl. *Jan Hermelink*, Die Kirche als Dachorganisation und Symbolisierung des Unverfügbaren. Facetten des kirchlichen Selbstbildes im Spiegel der EKD-Mitgliedschaftserhebungen, in: *Isolde Karle* (Hg.), *Kirchenreform. Interdisziplinäre Perspektiven*, Leipzig 2009, 143–160, 151 sowie *Hauschildt/Pohl-Patalong* (s.o. Anm. 1), 333ff.

24 Ein zentrales Datum für diese Entwicklung war die EKD-Synode in Leipzig 1999, vgl. http://www.ekd.de/synode99/referate_kundgebung.html.

Willen, aktiv und bewusst Menschen für den Glauben und die Kirche zu werben.²⁵

In dieser Linie ist beispielsweise die enorme Zunahme an Glaubenskursen in den letzten Jahren zu verstehen, die viele Gemeinden, aber auch übergemeindliche Einrichtungen anbieten.

Mit diesen – und anderen – Wegen sucht die Kirche gegenwärtig den Herausforderungen der Spätmoderne zu begegnen. Die Entwicklungen sind keinesfalls abgeschlossen und oft stärker Suchbewegungen als klare Orientierungen. Entscheidend ist jedoch, dass die Herausforderung erkannt und angenommen wird, Organisations- und Handlungsformen zu finden, die das Evangelium mit möglichst vielen Menschen auf ihren unterschiedlichen Lebenswegen in der Spätmoderne kommunizieren.

Dr. *Uta Pohl-Patalong* ist Professorin für Didaktik des Religionsunterrichts sowie Praktische Theologie mit Schwerpunkt Homiletik und Kirchentheorie an der Theologischen Fakultät der Christian-Albrechts-Universität Kiel.

25 Vgl. z.B. *Michael Herbst* u.a. (Hg.), *Missionarische Perspektiven für eine Kirche der Zukunft*, Neukirchen-Vluyn 2006.

Katholische Kirche (in Deutschland): Entwicklungen, Reformen, Baustellen

Überblick

Der statistische Befund zeitigt einen erheblichen Schwund, den die Mitgliedschaft in der katholischen Kirche in Deutschland seit Mitte des vergangenen Jahrhunderts genommen hat und der voraussichtlich noch weitergehen wird. Nach dem Zusammenbruch des nationalsozialistischen Regimes wurde im Mainstream des deutschen Katholizismus die Pastoralpolitik verfolgt, die eigenen Reihen möglichst geschlossen zu halten, um so besser Einfluss auf die Gestaltung der Gesellschaft nach katholischen Vorstellungen nehmen zu können. Personen und Gruppen, die sich dem nicht einfügen wollten, wurden als abtrünnig verfemt. Immer mehr kam es zu einer Ungleichzeitigkeit zwischen dem offiziell-kirchlichen Restaurationskurs und der allgemeinen gesellschaftlichen Entwicklung und damit zu einem erheblichen Reformstau in der Katholischen Kirche. Eine Öffnung der Kirche zur Moderne brachte schließlich das 2. Vatikanische Konzil mit sich. Auch in Deutschland weckte es Hoffnungen auf eine grundlegende Reform der Kirche. Diese wurde jedoch nur teilweise umgesetzt. Die Gemeinsame Synode der Bistümer brachte für den reformorientierten Teil innerhalb des Katholizismus nochmals einen Auftrieb mit sich. Aber unter den Päpsten Johannes Paul II. und Benedikt XVI. erhielten die restaurativen Kräfte verstärkt Rückhalt. Das, verstärkt durch eine Reihe von verhängnisvollen Vorgängen in der Kirche, führte immer mehr Kirchenangehörige dazu, innerlich oder äußerlich aus ihrer Kirche zu emigrieren. Ob Papst Franziskus das Vertrauen in die Kirche nachhaltig wieder stärken und ihre Reform auf der Linie des letzten Konzils und seiner Rezeption insbesondere in der südlichen Hemisphäre vorantreiben können, bleibt abzuwarten.

1 Statistische Befunde zur Entwicklung der Katholischen Kirche in Deutschland seit 1950

Dass sich die Situation der (Römisch-)Katholischen Kirche in Deutschland in den letzten 60 Jahren erheblich verändert hat, lässt sich in einem

ersten Zugriff schon allein den statistischen Daten entnehmen.¹ So belief sich der Anteil der Katholiken an der Bevölkerung der Bundesrepublik Deutschland im Jahre 1950 auf 46,1%, im Jahr 2012 auf knapp 30%. Über die Hälfte der Mitglieder der katholischen Kirche besuchten 1950 regelmäßig den Gottesdienst; 2012 waren es 11,7%. Zu einem Einschnitt kam es zwischen 1968 und 1970, als die katholische Kirche knapp ein Drittel ihrer regelmäßigen Gottesdienstbesucher verlor.

2011 wurden 169 599 Menschen, darunter 159 735 Kinder unter 7 Jahren, durch das Sakrament der Taufe in die Gemeinschaft der Kirche aufgenommen. Wenn wenigstens ein Elternteil katholisch war, lag die Taufquote bei rund 70%. 1960 lag sie noch bei rund 85%, in den beiden letzten Jahrzehnten bei 75%. Bezogen auf die Gesamtzahl der Geburten insgesamt beträgt der Anteil der Taufen in der Katholischen Kirche etwa 25%, genauso viel wie in der Evangelischen Kirche. Betrug der Anteil von katholischen Trauungen an den zivilen Eheschließungen in Deutschland 1980 57%, so verminderte er sich 1990 auf 48%, 2000 auf 34% und 2010 auf 30%. Zwischen 1950 und 1967 fielen die Zahlen der Austritte aus der Katholischen Kirche (zwischen 20 000 und 30 000) nicht ins Gewicht, weil sie durch Eintritte und Wiederaufnahmen weitgehend ausgeglichen wurden. Ende der 60er Jahre des letzten Jahrhunderts stiegen sie auf über 60 000 an. 1974 kam es mit 83 172 Austritten zu einem ersten Höhepunkt. Seitdem ist sie auf dem Niveau von jährlich über 100 000 Austritten geblieben, wobei es 1992 mit 192 766 und 2010 mit 181 193 Austritten zu weiteren Höhepunkten kam. 2012 wurden 118 288 Austritte aus der Katholischen Kirche gezählt.

Die ehemalige DDR war für die katholische Kirche immer schon Diasporagebiet. Betrug der Anteil der Katholiken an der dortigen Bevölkerung 1949 etwa 11 %, so ging er bis zur Wiedervereinigung auf 4 % zurück und hat sich in den fünf »neuen« Bundesländern bis heute so gut wie nicht verändert.

Der Trend, wie er sich von der Statistik her ergibt, ist eindeutig: Die Prozentzahlen sind rückläufig. Verlängert man die schon allein demographisch bedingte Entwicklung in die Zukunft hinein, mit der es ebenso die Evangelische Kirche zu tun hat, ist davon auszugehen, dass um 2025 die Mehrheit der Bevölkerung in Deutschland keiner der christlichen Konfessionen angehören wird.² Das wird erhebliche Folgen für die Bedeutung des Christentums für die Gesellschaft sowie für den Status der Kirchen zeitigen.

Mit dem statistischen Material allein und dem Hinweis auf den demographischen Faktor werden aber die Veränderungen nicht erfasst, die sich in den Kirchen selbst in der Zeit zwischen 1945 und heute sowohl programmatisch als auch strukturell vollzogen und die ihrerseits – so oder so – auf den Trendverlauf Einfluss genommen haben. Dies soll im

1 Das entsprechende Datenmaterial lässt sich einsehen auf der Homepage der Deutschen Bischofskonferenz (www.dbk.de) unter dem Link »Zahlen & Fakten«.

2 Vgl. *Thomas Großböltig*, *Der verlorene Himmel. Glaube in Deutschland seit 1945*, Göttingen 2013, 184.

Folgenden speziell mit Blick auf die Katholische Kirche in Deutschland in groben Zügen nachgezeichnet werden.³

2 Zwischen Kontinuität und Neuaufbruch – die Ära des Nachkriegskatholizismus

Stärker noch als der Evangelischen Kirche kam der Katholischen Kirche für ihre Stellung in der Öffentlichkeit nach der Befreiung Deutschlands vom Faschismus im Jahr 1945 zugute, dass sie als Institution angesehen wurde, die sich nicht wie andere gesellschaftliche Gruppierungen von der NSDAP hatte gleichschalten lassen, sondern sich dem widersetzt hatte.⁴ Dadurch erhielt sie im von den westlichen Alliierten besetzten Teil Deutschlands die Möglichkeit, tatkräftig am Neuaufbau des Staates und an der Neugestaltung des gesellschaftlichen Zusammenlebens mitzuwirken.

Als Grundlage dafür diente ihr die katholische Soziallehre, wie sie seit der Enzyklika »*Rerum novarum*« von Papst Leo 1891 angestoßen und sukzessive systematisiert worden war. Auch wenn einige katholische Bischöfe Vorbehalte gegenüber dem Grundgesetz hatten, weil sie für die Errichtung eines dezidiert christlichen Staates plädierten, räumte diese Verfassung trotz der proklamierten Trennung von Staat und Kirche nicht zuletzt auf deren öffentlichen Druck hin den Kirchen eine privilegierte Position ein.⁵ So kam es beispielsweise auf Betreiben der katholischen Kirche, indem sie das Subsidiaritätsprinzip geltend machte, dazu, dass die Aufgaben des Sozialstaates den freien Wohlfahrtsverbänden übertragen wurden und so neben den anderen der Caritasverband ein breites Netz der Sozial- und Gesundheitshilfe ausbauen konnte – heute mit rund 25 000 Einrichtungen und über 55 000 hauptamtlichen Mitarbeitern und Mitarbeiterinnen.

Die Stellung der Katholischen Kirche wurde zusätzlich dadurch gestärkt, dass sich infolge der durch Krieg, Flucht und Vertreibung ausgelösten

3 Gute Überblicke dazu geben die gerade genannte Studie von Thomas Großbölting und – bereits etwas älter – *Karl Gabriel*, *Christentum zwischen Tradition und Postmoderne*, Freiburg i.Br. 1992. Von beiden Autoren wird die neuere Entwicklung der Kirche(n) in Korrespondenz zu gesamtgesellschaftlichen Modernisierungsprozessen rekonstruiert, was höchst aufschlussreich ist, aber in diesem Beitrag aufgrund des für ihn vorgegebenen Umfangs nicht geleistet werden kann. Vgl. auch *Norbert Mette / Martina Blasberg-Kuhnke*, *Kirche auf dem Weg ins Jahr 2000. Zur Situation und Zukunft der Pastoral*, Düsseldorf 1986, 35–112 (Kap. 2.2; Kirche im Wandel). – Aus Platzmangel können nicht für alle Vorgänge, die im Folgenden berichtet werden, Literaturhinweise angegeben werden. Detailliertere Auskünfte incl. Quellen- und Literaturverweise, die, wie eigene Recherchen ergaben, recht zuverlässig sind, sind jeweils über Suchmaschinen im Internet zu finden. Auch musste der Beitrag auf Deutschland eingeschränkt werden und Österreich sowie die deutschsprachige Schweiz ausklammern.

4 Auf die teilweise kontrovers geführte Debatte über das Verhalten der Katholischen Kirche im sog. »Dritten Reich« kann hier nicht eingegangen werden.

5 Vgl. *Großbölting*, *Himmel* (s.o. Anm. 2), 45f.

Bevölkerungsbewegungen der Konfessionsproporz auf dem Gebiet der Bundesrepublik Deutschland zu ihren Gunsten verändert hat. Sie stand nicht länger in einer Minderheitsposition wie im Deutschen Reich mit einem Anteil von einem Drittel der Bevölkerung. Hinzu kam, dass Katholiken führende Positionen in der Politik einnahmen. Nachdem klar war, dass die katholische Zentrumsparterie nicht mehr ihre vormalige Stärke würde erreichen können, kam es zu einer engen Liaison der Katholischen Kirche mit den neu gegründeten christlichen Parteien CDU und CSU. Die Wahlhirtenbriefe der deutschen Bischöfe gaben regelmäßig ein entsprechendes Votum an. Das 1952 wieder errichtete Zentralkomitee der deutschen Katholiken als Repräsentationsorgan der katholischen Laien(verbände) vertrat in seinen Verlautbarungen die politische Linie der beiden Schwesterparteien.

Dabei war in den Gründerjahren der Bundesrepublik Deutschland das Spektrum der von katholischer Seite vertretenen Positionen zur politischen und gesellschaftlichen Neuorientierungen viel größer – wie übrigens auch in der CDU. Sie reichten von dem Willen zu einer Restauration der Zeit vor dem Faschismus und noch früher bis hin zu einem Plädoyer für eine sozialistische Gesellschafts- und Wirtschaftsordnung. Gerade die letzteren Stimmen wurden aber im Laufe der Zeit um einer effektiveren Geschlossenheit der katholischen Phalanx willen zum Verstummen gebracht und innerkirchlich verfeimt.⁶ Sie artikulierten sich in Zeitschriften wie den »Frankfurter Heften« oder den »werkheften«, die aber keine Breitenwirkung erzielten. Schriftsteller wie Reinhold Schneider, Heinrich Böll und Carl Amery bekamen leidvoll zu spüren, was es heißt, mit der offiziellen Linie nicht übereinzustimmen. Mit der Gründung des »Bensberger Kreises« durch Walter Dirks und Eugen Kogon im Jahre 1966 bekam der »andere Katholizismus« ein Kommunikations- und Artikulationsforum, von dem wichtige Reformimpulse für Kirche und Gesellschaft ausgingen, wie z.B. das Memorandum zur Verständigung und Versöhnung zwischen Deutschen und Polen von 1968.

Für die interne Reorganisation der katholischen Kirche war es hilfreich, dass die hierarchisch strukturierte Einteilung in Bistümer und Pfarreien über die Zeit des Nationalsozialismus hinweg unangetastet geblieben war – sieht man von der neu entstandenen Situation in den ehemaligen deutschen Ostgebieten und in der DDR ab – und die Seelsorge dadurch gefestigte Orte hatte. Um die Zahl der zu betreuenden Angehörigen in den Pfarreien übersichtlich zu halten, kam es zu vielen neuen Pfarrei-Gründungen und Kirchenbauten. Obwohl es die Bischöfe eher zu verhindern versucht hatten, weil sie das Engagement der Laien in die hierarchische Struktur eingebunden wissen wollten, kam es auch zu einer Neubelebung der katholischen Verbände. Anfänglich wurde dabei versucht, direkt an das Verbandsleben vor dem Verbot durch den National-

6 Vgl. *Walter Dirks*, Ein »anderer« Katholizismus. Minderheiten im deutschen Corpus catholicorum, in: *Norbert Greinacher / Heinz Theo Risse* (Hg.), Bilanz des deutschen Katholizismus, Mainz 1966, 292–310.

sozialismus anzuknüpfen, was eine gewisse Ungleichzeitigkeit mit sich brachte.

Das alles trug dazu bei, dass bis in die sechziger Jahre hinein das im 19. Jahrhundert in der Auseinandersetzung mit der Modernisierung entstandene »katholische Milieu« für einen beträchtlichen Teil der Katholikinnen und Katholiken ihre Lebenswelt schlechthin war. Für Außenstehende erschien diese katholische Sonderwelt mehr und mehr als Relikt aus einer vergangenen Zeit.

Bei aller Uniformität und Geschlossenheit, die dieser geschlossene Katholizismus an den Tag legte, dürfen diese in ihrer faktischen Wirksamkeit nicht überschätzt werden. Der insbesondere von der Katholischen Kirche vehement geführte Streit um das konfessionell gebundene Schulwesen (öffentliche Bekenntnisschulen), das teilweise nach dem Krieg wieder eingerichtet und mit Ausnahme von Kompromisslösungen in Niedersachsen und Nordrhein-Westfalen Ende der 60er Jahre des vergangenen Jahrhunderts aufgelöst worden ist, erwies die Vorstellung, die Gesellschaft christlich-kirchlich durchdringen zu können, als Illusion.⁷ Auch im privaten Leben der Kirchenmitglieder lockerte sich die strikte Befolgung von offiziell-kirchlichen Vorgaben – nicht zuletzt beeinflusst von den Medien, die ihnen alternative Lebensstile sprichwörtlich vor Augen führten. Innerkirchlich wurde der Reformdruck immer größer: Viele Laien wollten nicht länger von den Klerikern als Schafe behandelt werden. Es wurde eine Auflockerung der starren Form der in Latein gefeierten Liturgie gewünscht – und teilweise auch experimentiert. Auch in der Pastoral wurde es als drängend erkannt, neue Wege suchen zu müssen; hatte Ivo Zeiger SJ doch schon auf dem Katholikentag von 1948 Deutschland als Missionsland charakterisiert. Die positiven Erfahrungen, die in der Nazi-Zeit mit der ökumenischen Zusammenarbeit gemacht worden sind, drängten danach, fortgesetzt zu werden. Für die Theologie, die an den Ketten der vatikanischen Kurie lag, wurde die Freiheit des Denkens gefordert. Schon längst hatten die christlichen Parteien einer amtskirchlichen Hörigkeit eine Absage erteilt. Spätestens seit dem »Godesberger Programm« der SPD (1959) hat sich das Spektrum der für Katholikinnen und Katholiken wählbaren Parteien erweitert.

Völlig anders verlief die Entwicklung der katholischen Kirche in der DDR. Nachdem anfangs eine gewisse Offenheit der SED zu den Kirchen gegeben war, wurde immer stärker der atheistische dialektische Materialismus zur offiziellen Weltanschauung des sozialistischen Staates deklariert und auch in den Schulen unterrichtet. Das verfestigte das Gefühl der Fremdheit, das die in der Minderheit befindliche Katholische Kirche sowieso schon ihrer Umgebung gegenüber hatte und sie auf sich selbst zurückziehen ließ. Nach Phasen eines Kirchenkampfes betrieb die Kir-

⁷ Vgl. *Martin Schreiner*, Bekenntnisschule. 2. Historische und gegenwärtige Situation, in: LexRP I, 143–146.

chenleitung eine Politik der »loyalen Distanz«, um so leichter die eigene Identität wahren zu können.

3 Das Zweite Vatikanische Konzil als Zäsur

Für Reformgegner musste das Zweite Vatikanische Konzil im Nachhinein als Sündenbock dafür herhalten, dass sich die Katholische Kirche seit den 60er und 70er Jahren des vergangenen Jahrhunderts in einer massiven Tradierungskrise befindet. Es spricht allerdings alles dafür, dass diese sich bereits vor dem Konzil angebahnt hat und durch das Konzil sich nicht so heftig ausgewirkt hat, wie es ohne dies wohl der Fall gewesen wäre.

Jedenfalls kam es völlig unerwartet, dass der gerade gewählte Papst Johannes XXIII. Anfang 1959 ankündigte, dass er alle Bischöfe der Weltkirche zu einem Konzil einberufen wolle. Als Schlagwort für die Zielsetzung dieses Konzils benutzte er einen Begriff aus der Kaufmannssprache, »aggiornamento«, was im Deutschen heißt, dass die Rechnungsbücher aufs Laufende gebracht werden. Zwischen 1962 und 1965 hat das Konzil in fünf öffentlichen Sitzungen im Petersdom in Rom getagt. Über 2300 Konzilsväter waren dort jeweils versammelt und haben insgesamt 16 Beschlüsse (Konstitutionen, Dekrete und Erklärungen) jeweils mit überwältigender Mehrheit verabschiedet.⁸

Durch sie sind viele Reformimpulse auf den Weg geleitet worden: ein neues Selbstverständnis der Kirche als Volk Gottes auf dem Weg durch die Zeit; eine aktive Einbeziehung der Gläubigen in das liturgische Geschehen als dem Höhepunkt kirchlichen Lebens; die Anerkennung der Religionsfreiheit als in der Würde der Person grundgelegt; die Öffnung zur ökumenischen Bewegung; die Neubestimmung des Verhältnisses der Kirche zu den nichtchristlichen Religionen, insbesondere zum Judentum; die bekundete Solidarität der Kirche mit den Herausforderungen der Zeit; die Neuaufwertung im Verständnis der Offenbarung als Selbstmitteilung Gottes, wie sie in der Bibel bezeugt ist.

Nach dem Konzil galt es, diese Reformimpulse vor Ort gewissermaßen in kleine Münzen umzusetzen. Am auffälligsten für die Gläubigen an der Basis geschah das in der Reform der Liturgie, in der nach 1969 nach und nach der Gebrauch der deutschen Sprache eingeführt wurde. Auch das Bild der Kirchengemeinden änderte sich nachhaltig: Lag die Sorge für sie vormals in den Händen allein des Pfarrers und seiner Hilfsgeistlichen,

⁸ Vgl. *Otto Hermann Pesch*, Das Zweite Vatikanische Konzil. Vorgeschichte – Verlauf – Ergebnisse – Wirkungsgeschichte, Mainz ⁴1996 (1963; Neuaufgabe: Ostfildern 2011); als Sammlung der Konzilsbeschlüsse bewährt: *Karl Rahner / Herbert Vorgrimler*, Kleines Konzilskompendium, Freiburg i.Br. 1966 (Neuaufgabe 2008). Vgl. auch *Peter Hünermann / Bernd Jochen Hilberath* (Hg.), Herders Theologischer Kommentar zum Zweiten Vatikanischen Konzil. 5 Bde., Freiburg i.Br. 2004–2006. Eine ausgezeichnete Würdigung der Konzilsbeschlüsse liegt vor vom Wiener Weihbischof *Helmut Krätzl*, Zweites Vatikanisches Konzil, in: *LexRP* 2, 2264–2270.

so wurde sie nun als eine Gemeinschaft (*communio*) betrachtet, für deren lebendige Gestaltung auch die Laien Verantwortung tragen. Der Kreis der in der Pastoral hauptamtlich Tätigen erweiterte sich über die Priester hinaus um Diakone und als Laien tätige Pastoral- und Gemeindereferentinnen und -referenten.

Wurde von der Mehrzahl der aktiv am kirchlichen Leben beteiligten Gläubigen diese Erneuerung gutgeheißen, so bildeten sich alsbald aber auch Gruppierungen, die sich dem energisch widersetzten und das Konzil als einen verhängnisvollen Irrweg der Kirche verurteilten. Am bekanntesten wurde die Priesterbruderschaft St. Pius X., die 1970 von Erzbischof Marcel Lefebvre gegründet wurde. Sie lehnt zentrale Konzilsbeschlüsse wie die Öffnung zur Ökumene, Religionsfreiheit, Kollegialität der Bischöfe, Anerkennung des Judentums als Heilsweg sowie die auf Anordnung des Konzils durchgeführte Liturgiereform als »modernistisch« ab. 1975 spaltete sie sich von der katholischen Kirche ab. Aber auch außerhalb dieser Bruderschaft gibt es innerhalb der Kirche ein beträchtliches traditionalistisches Lager wie beispielsweise »Opus Dei«, teilweise mit fundamentalistischen Auswüchsen, das insofern wichtig zu nehmen ist, als es massiven Einfluss auf die kirchenleitende Ebene nimmt und dort selbst personal vertreten ist. So hat es bewirkt, dass schon bald der Erneuerungskurs in der Katholischen Kirche gebremst, wenn nicht teilweise umgedreht worden ist.

1972 protestierten dagegen 33 Theologen aus aller Welt mit ihrem Memorandum »Wider die Resignation in der Kirche«. Vorher schon, 1968/69, hatten sich in den meisten Ländern Westeuropas Solidaritätsgruppen von Priestern gebildet mit dem Ziel, die Reform der Kirche voranzutreiben. In der Bundesrepublik schlossen sie sich 1969 zur »Arbeitsgemeinschaft von Priestergruppen« (AGP) zusammen.⁹ Auch mit der Stagnation in der Kirche unzufriedene Laien verbündeten sich. Eine Vorreiterrolle nahmen dabei die Studentengemeinden ein, aus deren Reihen der »Kritische Katholizismus« zu Beginn der 70er Jahre des vergangenen Jahrhunderts erwuchs. Weil den Reformgruppen eine offizielle Präsenz auf den Katholikentagen verboten wurde, veranstalteten sie 1980 in Berlin einen eigenen »Katholikentag von unten«, aus dem 1981 die »Initiative Kirche von unten« (IKvu) hervorging und bis heute – inzwischen gemeinsam mit der »Leserinitiative Publik-Forum« und der Kirchenvolksbewegung »Wir sind Kirche« – Parallelveranstaltungen auf den Katholikentagen und Evangelischen Kirchentagen durchführt.

Zu einer großen Unruhe in der innerkirchlichen Öffentlichkeit Deutschlands (und auch in anderen Teilen der Weltkirche) führte die im Juli 1968 von Papst Pius VI. veröffentlichte Enzyklika »*Humanae vitae*«, in der er ein Verbot von sog. künstlichen Empfängnisverhütungsmitteln

9 Vgl. Edgar Utsch / Carl-Peter Klusmann (Hg.), Dem Konzil verpflichtet – verantwortlich in Kirche und Welt. Priester- und Solidaritätsgruppen in Deutschland (AGP) 1969–2010, Münster 2010.

aus sprach. Die Mehrheit der katholischen Ehepaare fühlte sich in ihrer Gewissensentscheidung nicht ernst genommen, was bei vielen zu einem irreparablen Vertrauensverlust der offiziellen Kirche gegenüber führte. Dieser Vorgang und dazu der inzwischen angefallene Reformstau entluden sich auf dem Katholikentag 1968 in Essen. Gefordert wurde nach dem Vorbild der Katholischen Kirche in den Niederlanden ein deutsches Pastoralkonzil.

Die Bischöfe konnten sich diesem Ruf nicht entziehen und beschlossen daraufhin gemeinsam mit dem Zentralkomitee der Deutschen Katholiken, eine Gemeinsame Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland durchzuführen. Diese fand zwischen 1972 und 1975 statt und wurde aufgrund ihres Tagungsortes im dortigen Dom auch »Würzburger Synode« genannt.

Eingeschoben werden muss ein Vorgang, der exemplarisch den Schlingerkurs der Kirchenleitung beleuchtet: 1968 wurde die katholische Wochenzeitung »Publik« gegründet mit der Idee, mithilfe eines kirchlichen Organs einen offenen Dialog mit der gesamten Gesellschaft zu führen. Unterschiedliche Meinungen zwischen der Redaktion und einflussreichen Bischöfen führten dazu, dass dieses Experiment schon 1971 beendet wurde. Auf freie Initiative hin erscheint seitdem »Publik-Forum«, das sich »kritisch – christlich – unabhängig« in die öffentliche Meinungsbildung zu gesellschaftlichen und religiösen Fragen einmischte.

Die Gemeinsame Synode war zusammengesetzt aus Bischöfen, Priestern, Ordensleuten und Laien, die alle abstimmungsberechtigt waren. Sie sollte die Ergebnisse des Zweiten Vatikanischen Konzils auf die (west-)deutsche Situation hin konkretisieren. Insgesamt 18 Beschlüsse und 6 Arbeitspapiere entstanden aus den gemeinsamen Beratungen.¹⁰ Die Themenpalette reichte von aktuell gewordenen pastoralen Fragen bis hin zu Stellungnahmen zur gesellschaftlichen Verantwortung der Kirche. Als Grundlagentext wurde der Beschluss »Unsere Hoffnung. Ein Bekenntnis zum Glauben in dieser Zeit« verabschiedet.¹¹

Auch 40 Jahre nach der Synode erweisen sich die Synodentexte als aktuell und lesenswert¹² – was auch ein bezeichnendes Licht darauf wirft, welche Wirkungsgeschichte diese Synode gezeitigt hat. Obwohl alle Beschlüsse von den Bischöfen für ihr jeweiliges Bistum offiziell in Kraft gesetzt worden sind, bewirkten sie in der kirchlichen Praxis nur wenig. Die Zuständigkeitshalber an den Vatikan gerichteten

10 Vgl. Ludwig Bertsch u.a. (Hg.), Gemeinsame Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland. Offizielle Gesamtausgabe. 2 Bde., Freiburg i.Br. 1976/1977, dokumentiert auch auf der Homepage der Deutschen Bischofskonferenz unter dem Link »Veröffentlichungen«.

11 Vgl. Reinhard Feiter u.a. (Hg.), Die Würzburger Synode. Texte neu gelesen, Freiburg i.Br. 2013.

12 Von unmittelbarer religionspädagogischer Relevanz sind die Beschlüsse »Der Religionsunterricht in der Schule«, »Ziele und Aufgaben kirchlicher Jugendarbeit«, »Schwerpunkte kirchlicher Verantwortung im Bildungsbereich« sowie das Arbeitspapier »Das katechetische Wirken der Kirche«.

Voten wurden nicht einmal beantwortet. Diese Synode ist bislang ein einmaliges Ereignis geblieben. Die auf ihr erfolgte offene Aussprache über alle möglichen heiklen Themen war für nicht wenige für die Kirche Verantwortung Tragende ein Zuviel des Guten. Nach Inkrafttreten des neuen Kirchenrechts (CIC) 1983, das dem Kirchenverständnis des letzten Konzils Rechnung tragen sollte, dies aber nur rudimentär eingelöst hat, ist ein solch beschlussfassendes Gremium, das aus Klerus und Laien zusammengesetzt ist, undenkbar geworden.

Auch in der DDR wurde eine Synode durchgeführt. Sie fand von 1973 – 1975 statt.¹³ Sie sollte einer Vergewisserung des kirchlichen Wirkens unter den spezifischen Bedingungen eines sozialistischen Staates dienen. Priester und Laien, denen die nachkonziliare Erneuerung der Katholischen Kirche in der DDR zu langsam und zu zögerlich vorstank, fanden ein Forum des Austausches im 1970 gegründeten »Aktionskreis Halle« – ein Zusammenschluss, der weiterhin existiert.¹⁴

4 Plural und polarisiert

Das Jahr 1989 markiert in Deutschland eine epochale politische, ökonomische und soziokulturelle Wende. Erwartungen kirchlicherseits, dass die Kirchen einen vermehrten Zulauf erführen, erfüllten sich nicht. In den Kirchengemeinden der ehemaligen DDR fiel es nicht immer leicht, sich an die neue Situation, den Glauben in Freiheit leben zu können, zu gewöhnen. Auch hier vollzogen sich nochmals Einbrüche in den Mitgliederzahlen.

Blickt man auf den Weg der Katholischen Kirche in Deutschland seit diesem Jahr zurück, so wirken einige Vorfälle nach, die das Ansehen dieser Kirche in der Öffentlichkeit, aber auch in den eigenen Reihen nicht gerade gefördert haben. Ohne sie differenziert darstellen zu können, seien genannt:

- die Auseinandersetzung um die Schwangerschaftskonfliktberatung zwischen den deutschen Bischöfen, die 1993 für eine Beteiligung an der gesetzlich vorgesehenen Beratung votiert hatten, und dem Papst Johannes Paul II., der diese Beratung 1998 endgültig verbot und dazu autoritativ den Gehorsam der Bischöfe einforderte; katholische Laien übernahmen daraufhin durch die Gründung von »*donum vitae*« im Jahre 1999 die Beratung in eigene Verantwortung;
- der Vorstoß der Bischöfe der Oberrheinischen Kirchenprovinz im Jahre 1993, eine den betroffenen Personen gerecht werdende Weise der seelsorglichen Begleitung bei Bruch der Ehe, Scheidung und Wiederverheiratung zu ermöglichen und sie auch zur Kommunion zuzulassen, der von der Kongregation für die Glaubenslehre im Vatikan 1994 brüsk zurückgewiesen wurde;

¹³ Vgl. Konzil und Diaspora. Die Beschlüsse der Pastoralynode der katholischen Kirche in der DDR, Berlin 1977.

¹⁴ Vgl. Sebastian Holzbrecher, Der Aktionskreis Halle. Konzilsrezeption im Spannungsfeld von Kirche und Staat in der DDR, Würzburg 2014.

– der Skandal um die sexuelle Gewalt, die jahrelang Kindern und Jugendlichen von Priestern und Ordensleuten auch in Deutschland angetan worden ist und erst dadurch, dass Klaus Mertes SJ Anfang 2010 das Schweigen durchbrochen hat, öffentlich in seinen Ausmaßen bekannt geworden ist und einen ungeheuren Glaubwürdigkeitsverlust für die Katholische Kirche mit sich gebracht hat.

Positiv zu nennen ist das sog. »Sozialwort«¹⁵, das die beiden deutschen Großkirchen in ökumenischer Zusammenarbeit in einem breit angelegten Diskussionsprozess erstellt haben und mit dem sie einen sozialverträglichen und nachhaltigen Kurs in Politik und Wirtschaft angemahnt haben.

Innerkirchlich ist in den letzten zehn Jahren in allen deutschen Diözesen eine tief greifende Reorganisation der pastoralen Strukturen durchgeführt worden, die durch den Rückgang finanzieller Ressourcen, den Priestermangel und den Rückgang der Beteiligung am kirchlichen Leben (»Gläubigenmangel«) veranlasst worden ist. Am nachhaltigsten hat sich diese Strukturreform in der Gründung von großen Seelsorgeeinheiten durch die Fusion bisheriger Pfarreien niedergeschlagen – eine Maßnahme, die bei den betroffenen Kirchenangehörigen sehr umstritten war und ist. Ob und wie sich dieser Eingriff in teilweise über Generationen gewachsene kollektive Identitäten auswirken wird, ist derzeit noch nicht absehbar.

Sog. Dialogprozesse in der Katholischen Kirche Deutschlands und in einigen Diözesen sollen aktuell dazu beitragen, den in vielen Bereichen aufgestauten Unmut über den Kurs der Katholischen Kirche aufzuarbeiten; sie haben allerdings keine rechtliche Verbindlichkeit.

Insgesamt macht die Katholische Kirche derzeit eine spannungsreiche Zeit durch. Dass eine Erneuerung überfällig ist, darin stimmen viele überein. Die einen legen dabei den Schwerpunkt auf eine spirituelle Reform, die anderen auf eine strukturelle. Für die erste Position stehen etwa die neuen geistlichen Bewegungen, die seit einiger Zeit beachtlichen Zuspruch finden, für die zweite Kirchenreformbewegungen wie »Wir sind Kirche« mit ihren Forderungen aus dem sog. »Kirchenvolksbegehren«, denen sich 1995 in Deutschland 1,8 Millionen Frauen und Männer mit ihren Unterschriften angeschlossen hatten¹⁶, oder Theologieprofessoren und -professorinnen, die sich ein weiteres Mal 2011 mit ihrem Memorandum »Kirche 2011: Ein notwendiger Aufbruch« zu Wort gemeldet hatten¹⁷. Dabei zeigt sich, dass in beiden Positionen »Geist« und »Struk-

15 Für eine Zukunft in Solidarität und Gerechtigkeit. Wort des Rates der Evangelischen Kirche in Deutschland und der Deutschen Bischofskonferenz zur wirtschaftlichen und sozialen Lage in Deutschland, Bonn/Hannover 1997.

16 Vgl. »Wir sind Kirche«. Das Kirchenvolksbegehren in der Diskussion, Freiburg i.Br. 1995.

17 Judith Könemann / Thomas Schüller (Hg.), Das Memorandum. Die Positionen im Für und Wider, Freiburg i.Br. 2011; Marianne Heimbach-Steins / Gerhard Kruij / Saskia Wendel (Hg.), »Kirche 2011: Ein notwendiger Aufbruch«. Argumente zum Memorandum, Freiburg i.Br. 2011.

tur« viel enger miteinander verknüpft sind, als dass sie gegeneinander ausgespielt werden können.

Den wunden Punkt, der das kirchliche Leben seit einiger lähmt, hat Papst Franziskus offen benannt¹⁸: Die katholische Kirche kreist zu viel um sich selbst – und das umso mehr, so hat man den Eindruck, wie ihre Bedeutung in der Öffentlichkeit im Sinken begriffen ist. Wenn sie befolgt, was die Pastoralkonstitution des Zweiten Vatikanischen Konzils ihr programmatisch aufgetragen hat, nämlich sich die Freude und Hoffnung, Trauer und Angst der heutigen Menschen zu eigen zu machen, dürften sich viele innerkirchliche Probleme (wie Pflichtzölibat, Frauenordination, Umgang mit wiederverheirateten Geschiedenen, Zentralisierung von Macht, Partizipation von Laien u.a.m.) als zweit- oder drittrangig erweisen und im Geiste des Evangeliums gelöst werden können.¹⁹ Es gibt heute für die Kirchen und die Christen und Christinnen – in ökumenischer Versöhntheit – dringlichere Herausforderungen, wie sie die Leitbegriffe des Konziliaren Prozesses²⁰ »Gerechtigkeit – Frieden – Bewahrung der Schöpfung« immer noch markieren, und – durchaus zusammenhängend damit – das, was schlagwortartig als »Gotteskrise« in unserer Zeit bezeichnet worden ist.

Dr. Dr. h.c. *Norbert Mette* ist emeritierter Professor für Praktische Theologie / Religionspädagogik am Institut für Katholische Theologie der Technischen Universität Dortmund.

18 Vgl. sein programmatisches Apostolisches Schreiben »*Evangelii Gaudium*« (Bonn 2014).

19 Eine solche Richtungsänderung hat nach dem Konzil – beginnend mit der Bischofsversammlung in Medellin 1968 – die katholische Kirche in Lateinamerika und auf der Karibik vorgenommen und – gegen Widerstände aus den eigenen Reihen, aber auch vonseiten der Politik – bis heute beibehalten. Die »Option für die Armen« und die »Basisgemeinden« stehen dafür programmatisch. Wesentliche Impulse dafür verdankt sie der Theologie der Befreiung. Auch aus anderen Bereichen der Weltkirche insbesondere in der südlichen Hemisphäre sind ähnliche Entwicklungen zu berichten.

20 Vgl. *Norbert Mette*, Konziliarer Prozess, in: LexRP 1, 1093–1098.

Gelebtes Christentum jenseits der Kirche: ein Überblick über Theorien und Phänomene

1 »Christentum« und »Kirche« – Vorüberlegungen

»Freies Christentum«, »anonymes Christentum«, »Christentum ohne Kirche« – diese Begriffe entstammen einer Debatte, die seit fast 250 Jahren über das Verhältnis von »privater« und kirchlich-»öffentlicher Religion« (so der Aufklärungstheologe Johann S. Semler) geführt wird: Inwiefern ist der je eigene, frei angeeignete christliche Glauben auf inhaltliche oder strukturelle Vorgaben der kirchlichen Institution(en) angewiesen? Kann es ein individuell oder gemeinschaftlich gelebtes Christentum ganz ohne den Bezug auf ›Kirche‹ geben? Die zahlreichen Theorien, die hierzu in Theologie und Religionssoziologie gebildet worden sind, haben ihrerseits das neuzeitliche Verständnis von ›Christentum‹ und ›Kirche‹ nachhaltig geprägt.

Der folgende Überblick konzentriert sich auf die gegenwärtigen empirischen Phänomene eines von den großen Kirchen (mehr oder weniger) unabhängigen Christentums; er muss jedoch, um diese Verhältnisse angemessen beschreiben zu können, auch einige theoretische und historische Horizonte jener Fragestellung skizzieren. Die Aufmerksamkeit liegt dabei ganz auf den deutschen Entwicklungen, und hier etwas mehr auf dem evangelischen Bereich.

Dass ein gelebtes Christentum gegenwärtig auch ohne kirchlichen Bezug möglich erscheint, lässt sich zunächst auf gesellschaftsstrukturelle Entwicklungen zurückführen, kann also soziologisch beschrieben werden. In dieser Perspektive sind dezidiert individuelle Formen des Glaubens zunächst ein Spezialfall der allgemeinen *Individualisierung*, die – so hat es Ulrich Beck¹ beschrieben – spätestens seit den 1960er Jahren die Einzelnen aus allgemein-institutionellen Vorgaben freisetzt und sie dazu nötigt, ihre gesamte Lebensführung, ihre sozialen Bindungen wie ihre Überzeugungen in eigener, nicht mehr delegierbarer Verantwortung zu gestalten. Auch christliche Religion kann, ja muss sich von den kirchlich-institutionellen Vorgaben distanzieren: Der Glaube wird unhintergebar individualisiert (s.u. 2).

1 Ulrich Beck, Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne, Frankfurt a.M. 1986; Ders. / Elisabeth Beck-Gernsheim (Hg.), Riskante Freiheiten. Individualisierung in modernen Gesellschaften, Frankfurt a.M. 1994.

Sodann kann die Individualisierung ihrerseits als Ausdruck einer allgemeineren Entwicklung begriffen werden: der ›funktionalen Differenzierung‹ der Gesellschaft in verschiedene Sphären oder Funktionssysteme (Wirtschaft, Politik, Bildung, Kunst etc.), die – vor allem seit dem 19. Jahrhundert – immer unabhängiger voneinander werden und je eigene Organisationstypen (Unternehmen, Parteien, Schulen etc.) ausbilden. Auch die christlichen Kirchen werden sukzessive zu eigenen, partikularen Organisationen. Christliches Leben vollzieht sich dann nicht mehr nur in der Kirche, sondern kann auch *im Kontext anderer Organisationen* entstehen, etwa im Bildungsbereich, in den Massenmedien oder der Wohlfahrtspflege (s.u. 3).

Die Möglichkeit eines ›Christentums jenseits der Kirche‹ kann allerdings auch *theologisch* begriffen werden. Zur Freiheit des Glaubens gehört, das wird seit der Aufklärung immer wieder betont, auch die Freiheit von der kirchlichen Institution; und seit den 1960er Jahren ist dieser Gedanke immer deutlicher von verschiedenen Seiten aufgegriffen worden: Bilden die freien Assoziationen mündiger Christen (Trutz Rendtorff), die engagierten Gruppen, die sich ›in der Welt‹ für Gerechtigkeit und Freiheit einsetzen (Dorothee Sölle), die nicht selten *kirchenkritischen Gruppen* nicht so etwas wie die eigentliche Sozialform des modernen Christentums (s.u. 4)?

Zahlenmäßig bedeutsamer ist schließlich eine Entwicklung, die sich theologiegeschichtlich auf die Erweckungsbewegung zurückführen lässt. Je mehr das kirchliche Leben eine soziale Eigendynamik entwickelt, je anspruchsvoller die Teilnahme am Leben der Gemeinde erscheint – desto deutlicher bildet sich im Gegenzug ein dezidiert ›unkirchliches‹ Christentum heraus, das ›nur noch‹ gelegentlich, etwa am Heiligabend oder anlässlich von Amtshandlungen den Kontakt mit der Institution sucht. Die großen Mitgliedschaftsuntersuchungen seit den 1970er Jahren haben die Einstellungen dieser ›treuen Kirchenfernen‹ genauer bestimmt; und sie haben erkennen lassen, dass dieses Christentum vor allem im familiären Kontext gelebt wird (s.u. 5).

Betrachtet man die hier skizzierten Formen eines gelebten christlichen Glaubens jenseits der Kirche genauer, dann wird deutlich: Auch dort, wo sie sich ausdrücklich von den Vorgaben jener Institution distanzieren, bleiben sie doch von den organisatorischen Strukturen, den Ritualen und Texten der großen Kirchen geprägt. Umso wichtiger dürfte es für die kirchlich Verantwortlichen – und nicht zuletzt für christliche Religionslehrkräfte – sein, die Bedeutung(en) von ›Kirche‹ für jene Formen gelebten Christentums genauer zu bestimmen.

2 Christentum im Kontext religiöser Individualisierung

In den 1990ern ist das Theorem einer religiösen Individualisierung breit diskutiert worden,² und zwar vor allem unter Rekurs auf den religionssoziologischen Ansatz von *Thomas Luckmann*.³ Ihm zufolge codiert Religion die Erfahrungen der Selbstüberschreitung (Transzendenz) in »andere Wirklichkeiten« zu einer komplexen ›Weltsicht‹ auf die Ganzheit möglicher Erfahrung. Diesen anthropologisch-allgemeinen Religionsbegriff kombiniert Luckmann mit der These, dass Religion in der Moderne nicht mehr einen allgemeinverbindlichen, ›heiligen Kosmos‹ präsentieren kann, sondern die *sinnhafte Ganzheit des Individuums* zum Thema macht. Träger der Religion sind dann primär nicht mehr die Kirchen, sondern die Einzelnen; Religion wird pluralisiert und ›privatisiert‹ – und insofern gesellschaftlich ›unsichtbar‹. Dieser strukturellen Transformation entspricht ein inhaltlicher Wandel: Es sind nun die Themen des individuellen Lebens: Partnerschaft und Familie, Erfolg und Scheitern, Krankheit und Tod, die den wesentlichen Stoff der religiösen Kommunikation bilden.

Der Luckmann-Schüler *Hubert Knoblauch* hat diesen Ansatz weitergeführt und konkretisiert.⁴ Die Privatisierung der Religion zeigt sich vornehmlich in dem enorm wachsenden Interesse an ›spirituellen‹ Phänomenen, und zwar nicht nur im esoterisch-außerchristlichen Bereich, sondern auch im Christentum selbst – Knoblauch verweist auf Marienwallfahrten, missionarische Events oder die Taizébewegung. Soziologische Kennzeichen dieser spezifisch modernen Religionsform sind der »tendenziell antiinstitutionelle (antikirchliche) Charakter [...], ihre Art des Anti-Dogmatismus, die Ganzheitlichkeit, die Popularisierung und der entschiedene Subjektivismus, der sich durch eine ausgeprägte Erfahrungsbetontheit auszeichnet«⁵. Neu gegenüber Luckmann ist zum Einen der Hinweis auf die Bedeutung einer subjektiv-authentischen, unmittelbar alle Sinne ergreifenden, *außergewöhnlichen Erfahrung*. Zum Anderen akzentuiert Knoblauch die gegenwärtige *Popularisierung* der Religion, deren Themen, Bilder und Protagonisten massenmedial kommuniziert und mit Bedeutung aufgeladen werden.

2 Schlüsseltexte der Diskussion finden sich in dem programmatischen Band *Karl Gabriel* (Hg.), *Religiöse Individualisierung oder Säkularisierung. Biographie und Gruppe als Bezugspunkte moderner Religiosität*, Gütersloh 1996. Empirische Belege liefert besonders eine Schweizer Untersuchung: *Alfred Dubach / Roland J. Campiche* (Hg.), *Jede(r) ein Sonderfall? Religion in der Schweiz. Ergebnisse einer Repräsentativumfrage*, Zürich/Basel 1993.

3 Vgl. vor allem *Thomas Luckmann*, *Die unsichtbare Religion*, Frankfurt a.M. 1991 (zuerst New York, 1967); eine knappe Zusammenfassung bietet *Ders.*, *Privatisierung und Individualisierung*, in: *Gabriel*, *Religiöse Individualisierung*, a.a.O. (Anm. 2), 17–28, eine gute Einführung *Hubert Knoblauch*, *Thomas Luckmann*, in: *Volker Drehsen u.a.* (Hg.), *Kompendium Religionstheorie*, Göttingen 2005, 239–247.

4 Vgl. *Hubert Knoblauch*, *Populäre Religion. Auf dem Weg in eine spirituelle Gesellschaft*, Frankfurt a.M. 2007.

5 *Knoblauch*, *Religion* (s.o. Anm. 4), 124.

Dass die moderne Individualisierung der Religion einem Grundzug des christlichen Glaubens entspricht, hat *Wilhelm Gräß* immer wieder herausgestellt.⁶ Finden sich in der gegenwärtigen massenmedialen Alltagskultur zahlreiche Rekurse auf die christliche Überlieferung, dann liegt das an der »humanen Evidenz christlich-religiöser Lebensdeutung«⁷: Sie symbolisiert nicht nur die Ganzheit individuellen Lebens, sondern kann – mit dem Verweis auf das Kreuz Jesu – auch dessen »Anomieerfahrungen«: biographische Brüche, Scheitern und Schuld integrieren. Die »antinomische« Beantwortung der Identitätsfrage bedient sich der christlichen Motive von Sünde und Rechtfertigung, von Schöpfung und Erlösung – aber so, dass der Glaube sich von den tradierten Formeln, den kirchlich-dogmatischen Vorgaben immer aufs Neue kritisch distanziert, um eine eigene, unbedingt tragfähige Lebensdeutung zu finden.

Weil die Realisierungen eines solchen Glaubens zunächst »unsichtbar« (Thomas Luckmann), nämlich privat, transitorisch und vor allem unendlich vielfältig sind, lassen sich ihr Umfang und ihre faktische Bedeutung empirisch schwer nachweisen.⁸ Gleichwohl können Phänomene genannt werden.

Exemplarisch sei auf die zunehmende Verbreitung des *Pilgerns* verwiesen.⁹ Bestseller etwa von Paulo Coelho (1987, dt. 1999) oder Hape Kerkeling (2006), neuerdings auch TV- und Kinofilme wie »Dein Weg« (USA/SP 2010) haben den spanischen Jakobsweg populär gemacht; in Deutschland wird ein immer dichteres Netz »alter« oder auch neu angelegter Pilgerwege ausgebaut und lebhaft genutzt. Für einige Tage oder mehrere Wochen setzen sich Einzelne und kleinere Gruppen einer intensiven körperlichen Erfahrung aus, die von den Meisten »spirituell« – als Widerfahrnis einer (mehr oder weniger) tiefgreifenden biographischen Transformation – gedeutet wird. Im Deutungsrahmen der je eigenen Lebensgeschichte werden dabei auch Rituale und Texte der christlichen Tradition, kirchliche Gebäude und Gottesdienste in Anspruch genommen.

Ein anderes Beispiel kirchlich-institutionell dezidiert abständiger Christenumspraxis stellt die individuelle *Nutzung von Kirchengebäuden* dar.¹⁰ Markante Kirchenräume, die außerhalb von Gottesdiensten oder

6 *Wilhelm Gräß*, Religion als Deutung des Lebens. Perspektiven einer Praktischen Theologie gelebter Religion, Gütersloh 2006.

7 *Gräß*, a.a.O., 46ff – die folgenden Zitate a.a.O., 43 und 42.

8 Das hat vor allem *Detlef Pollack* immer wieder herausgestellt, vgl. die Aufsätze in *Ders.*, Säkularisierung – ein moderner Mythos? Studien zum religiösen Wandel in Deutschland, Tübingen 2003; v.a. 149–182.

9 Vgl. schon *Knoblauch*, Religion (s.o. Anm. 4), 175ff; dazu *Detlef Lienau*, Sich fremd gehen. Warum Menschen pilgern, Ostfildern 2009; *Christian Kurrat* und *Patrick Heiser* (Hg.): Pilgern gestern und heute. Soziologische Beiträge zur religiösen Praxis auf dem Jakobsweg, Berlin 2012.

10 Vgl. *Anna Körs*, Zur gesellschaftlichen Bedeutung von Kirchenräumen in Zeiten religiöser Relativierung, in: *PrTh* 49 (2014), 29–37; *Helge Adolphsen* und *Andreas Nohr* (Hg.), Sehnsucht nach heiligen Räumen, Darmstadt 2003; *Thomas Erne* und *Peter Schütz* (Hg.), Die Religion des Raumes und die Räumlichkeit der Religion, Göttingen 2010.

Konzerten geöffnet sind, werden von Einzelnen wie von Gruppen mit touristischen, vor allem ästhetischen Interessen aufgesucht. In der spezifischen »Atmosphäre« dieser Gebäude ergeben sich – gesucht oder unerwartet – häufig auch Momente religiöser Erfahrung und religiöser Praxis: ein stilles Gebet, das Anzünden einer Kerze oder ein gemeinsamer Gesang. Seitens der Institution wird das wachsende Interesse am Kirchenraum museums- wie religionspädagogisch begleitet; gleichwohl gilt auch hier: Was sich – jenseits des Gottesdienstes – im Kirchenraum vollzieht, das sind unhintergebar individuelle Erfahrungen und Deutungen. Auch für andere Formen eines individualisierten Christentums, etwa für Meditationskurse, Fastengruppen oder Klosteraufenthalte lässt sich sagen: Mit ihrem strikten Erfahrungs- und Biographiebezug, auch mit ihrer massenmedialen Prägung lösen sich diese Glaubensvollzüge einerseits – mehr oder weniger explizit – von den inhaltlich-dogmatischen Vorgaben der Institution; andererseits jedoch wird hier – im Rahmen einer strikt individuellen Religionspraxis – vielfach auf die überlieferten Texte und die Protagonisten der Kirche rekurriert, vor allem aber auf ihre liturgischen und architektonischen Strukturen.

3 Christentum im Kontext anderer Organisationen

In seinem »Grundriss der Praktischen Theologie« hat Dietrich Rössler vom »kirchlichen Christentum«, das sich in Gottesdienst und Pfarramt zeigt, nicht nur das »individuelle«, sondern zugleich »das gesellschaftliche oder öffentliche Christentum« unterschieden: als Inbegriff »aller Lebensformen und kulturellen Manifestationen, in denen sich die christliche Religion repräsentiert«¹¹. Rössler begreift das öffentliche Christentum vor allem *institutionstheoretisch*, als implizite Dimension allen gesellschaftlichen Lebens, und verweist exemplarisch auf die »religiösen Gehalte, die [...] unerkannt etwa in einer Unterrichtsstunde über deutsche Literatur (mit-)vermittelt werden« oder »die in einem beiläufigen Gespräch zwischen der Krankenschwester und einem todkranken Patienten enthalten sind«. Im Folgenden soll – im Anschluss an die Soziologie der funktionalen Differenzierung – die gesellschaftsallgemeine Präsenz des Christentums eher *organisationstheoretisch* bestimmt werden: Welche ausdrücklich christlichen »Lebensformen« (Rössler) lassen sich jenseits der Kirche, in anderen sozialen Organisationsformen ausmachen?

An den *allgemeinbildenden Schulen* ist das Christentum bekanntlich vor allem durch den kirchlichen Religionsunterricht und seine Lehrkräfte präsent. Die organisierte Kirche ist hier durch die Mitarbeit an den Lehrplänen sowie die förmliche Beauftragung und die Fortbildung der Lehr-

11 Dietrich Rössler, Grundriss der Praktischen Theologie, Berlin / New York 1986, 81; ebd. auch das folgende Zitat.

kräfte stark involviert; auch in der Gestalt von Schulpfarrerinnen bzw. -pfarrern und natürlich als Thema des Unterrichts tritt die Kirche in der Schule auf. Gleichwohl kann sich im schulischen Rahmen – und zwar nicht nur im Religionsunterricht, sondern ggf. im gesamten »Schulleben«¹² – eine eigene, eben schulspezifische Form christlicher Religionspraxis entwickeln. Diese kann, was ihre spezifischen Themen und die religiöse Prägung sowohl der Schüler wie der Lehrkräfte angeht, durchaus in erhebliche Distanz zur kirchlichen, vor allem gemeindlichen Organisation treten; erst recht dann, wenn im Schulleben auch andere Lehr- oder Beratungskräfte für die ethischen und seelsorglichen Anliegen des Christentums eintreten.

Im Bereich der *organisierten Wohlfahrtspflege* ist die christliche Religion mit zwei starken Verbänden, Caritas und Diakonie, präsent. Vor allem letztere steht – seit ihren Ursprüngen im Vereins- und Missionswesen des 19. Jahrhunderts – der verfassten Kirche tendenziell kritisch gegenüber;¹³ ja sie begreift sich nicht selten als »eigentliche«, weil wirksame und sichtbare Kirche. Dazu passt, dass Diakonie wie Caritas bis heute durch Ordens- und andere Gemeinschaften von hoher religiöser Verbindlichkeit geprägt sind. Inzwischen sind beide vor allem einer ökonomischen, marktförmigen Organisationslogik unterworfen; die personelle und finanzielle Bindung an die verfasste Kirche wird deswegen schwächer. Umso bedeutsamer wird innerhalb der karitativen Unternehmen die Frage nach einer eigenen, organisationsspezifischen Spiritualität;¹⁴ hier treten dann bestimmte religiöse Themen – etwa Leiden, Krankheit und Sterben, Behinderung und Inklusion – und Rituale in den Vordergrund.

Auch in den *Massenmedien* hat die christliche Religion spezifische Organisations- und Darstellungsformen angenommen.¹⁵ Dabei sind die verfassten Kirchen in Deutschland einerseits strukturell recht einflussreich; im öffentlich-rechtlichen System von Rundfunk und Fernsehen, zum Teil auch im privaten Sektor sind sie in Aufsichtsgremien vertreten und haben das Recht auf eigene »Verkündigungssendungen«. Auf der anderen Seite hat sich seit den 1960er Jahren ein eigener, mitunter recht kirchen-

12 Vgl. dazu *Bernd Schröder*, Religionspädagogik, Tübingen 2012, 659ff.

13 Vgl. *Gerhard K. Schäfer / Volker Herrmann*, Geschichtliche Entwicklungen in der Diakonie, in: *Günter Ruddat / Gerhard K. Schäfer* (Hg.), *Diakonisches Kompendium*, Göttingen 2005, 36–67, bes. 55ff.

14 Vgl. *Beate Hofmann / Michael Schibilsky* (Hg.), *Spiritualität in der Diakonie. Anstöße zur Erneuerung christlicher Kernkompetenz*, Stuttgart 2001; *Joachim Reber*, *Spiritualität in sozialen Unternehmen. Mitarbeiterseelsorge, spirituelle Bildung, spirituelle Unternehmenskultur*, Stuttgart 2009.

15 Vgl. aus unterschiedlichen Perspektiven *Nicolai Hannig*, *Die Religion der Öffentlichkeit. Kirche, Religion und Medien in der Bundesrepublik 1945–1980*, Göttingen 2010; *Arno Schilson*, *Medienreligion*, Tübingen/Basel 1997; *Wilhelm Gräß*, *Sinn fürs Unendliche. Religion in der Mediengesellschaft*, Gütersloh 2002.

kritischer »Religionsjournalismus« entwickelt,¹⁶ der die Kirchen wie das christliche Leben insgesamt in einer spezifischen Weise in den Blick nimmt. Bedeutsam erscheinen hier vor allem einzelne Personen, die durch ihre gesellschaftliche Prominenz und/oder durch ein besonderes Schicksal, eine besonders starke Überzeugung oder eine besondere Lebensform von (emotionalem) Interesse sind. Es liegt auf der Hand, dass das »normale« Gemeindeleben in den Massenmedien weniger präsent ist als »ungewöhnliche« Gestalten des Christentums. Das gilt im Übrigen – mutatis mutandis – auch für das Internet.¹⁷

Insgesamt sind die verschiedenen Gestalten eines »öffentlichen Christentums« in Deutschland zwar nach wie vor erheblich durch inhaltliche Vorgaben, strukturelle Verflechtungen und Repräsentanten der Institution geprägt. Gleichwohl bildet sich in verschiedenen sozialen Organisationen ein christliches Leben aus, dessen Themen und Strukturen vor allem durch den jeweiligen Kontext bestimmt sind. Die Akteure dieser christlichen Lebensformen stehen – ungeachtet ihrer formalen Zugehörigkeit zur verfassten Kirche – dieser nicht selten distanziert-skeptisch gegenüber; die wiederholte Beschwörung einer »Partnerschaft zwischen Schule und Kirche« oder zwischen »Diakonie und Gemeinde« markiert gerade die kulturelle Distanz zwischen öffentlichem und kirchlich-gemeindlichem Christentum.

4 Kirchenkritisches Christentum – engagierte Gruppen

Wird die organisatorische Ausdifferenzierung und Individualisierung des Christentums *theologisch begriffen*, dann liegen ihre Wurzeln spätestens in der Aufklärung. Vor allem Trutz Rendtorff hat darauf hingewiesen,¹⁸ dass das aufgeklärte Streben nach Emanzipation und Mündigkeit nicht nur politisch und wissenschaftlich, sondern auch religiös ausgerichtet war: Im städtisch-liberalen Bürgertum bildet sich ein zunehmend selbstbewusstes Christentum, das sich kritisch von kirchlich »vorstrukturierten Orientierungen« absetzt.¹⁹ In den Lesezirkeln, den diversen karitativen Initiativen und missionarischen Vereinen des 19. Jahrhunderts gewinnen diese amtskritischen und zugleich religiös entschiedenen Glaubenswei-

16 Vgl. Hannig, Die Religion der Öffentlichkeit (s.o. Anm. 15), 109ff.

17 Vgl. hierzu nur Bernd-Michael Haese, Art. Internet. Medienentwicklung / Bedingungen religiöser Kommunikation / Virtuelle Gemeinschaft / Kirchliche Internetpraxis, in: Wilhelm Gräßl / Birgit Weyel (Hg.), Handbuch Praktische Theologie, Gütersloh 2007, 310–321.

18 Vgl. etwa Trutz Rendtorff, Christentum ohne Kirche? Zur Überwindung einer falschen Alternative, in: Ders. Theorie des Christentums. Historisch-theologische Studien zu seiner neuzeitlichen Verfassung, Gütersloh 1972, 140–149.

19 Rendtorff, Christentum (s.o. Anm. 18), 142.

sen höchst wirksame soziale Gestalt²⁰ – und zwar in ›liberalen‹ ebenso wie in konservativen Spielarten, im Vereinskatholizismus wie in der evangelischen Erweckung.

Im Kontext der 1960er Jahre hat Dorothee Sölle dieses engagierte, auf die Verbesserung sozialer wie kirchlicher Zustände zielende Christentum als »Kirche der Hoffenden« qualifiziert.²¹

»Als ich ein Kind war, brachte man mir bei: Christ ist, wer zur Kirche geht. Als ich erwachsen wurde, merkte ich, dass Christus nicht nur in der Kirche ist, weil er sozusagen inkognito, unter anderem Namen in der Welt lebt und handelt, weil er dort ist, wo Menschen anders als zuvor, wirklicher und befreiter leben, und weil er dort gekreuzigt wird, wo Menschen um ihr Leben gebracht werden – in welcher Form auch immer.«

Lebt Christus vor allem in den sozialen Aufbrüchen und Protesten der Gegenwart, so ist eine verfasste Kirche zu kritisieren, die von den Gläubigen »bestimmte Vorleistungen« verlangt: einen bürgerlichen Lebensstil, traditionelle Überzeugungen und Gemeinschaftsformen. Dagegen betont Sölle die Existenz eines Christentums auch dort, wo der Christus-»Name nicht genannt«, seine Präsenz »keineswegs immer bewusst« werde.²² Zugleich gilt jedoch: »Die Kirche außerhalb kann überhaupt nur entdeckt werden von der sichtbar verfassten Kirche her. Ohne deren Wirklichkeit, an die sie anknüpfen und der sie widersprechen kann, wäre sie nicht, was sie ist.«²³

Solche theologischen Figuren erlauben es, das bis heute wachsende Feld *vielfältig engagierter christlicher Gruppen* zu würdigen: Hier sind die kirchlichen Friedens- und Umweltgruppen der späten DDR ebenso zu nennen wie diverse politische Solidaritätskreise und Selbsthilfegruppen, die sich im Gemeindehaus treffen, oder die missionarischen, teils evangelikalischen Bewegungen zwischen Groß- und Freikirchen. So unterschiedlich diese Gruppen im Einzelnen sind – gemeinsam ist ihnen doch, wie sich an Gesprächsprotokollen auch empirisch zeigen lässt, eine im besten Fall »spannungsreiche«, meist aber kritische »Beziehung zur Kirche«.²⁴

20 Vgl. Michael Häussler, Art. Vereinswesen/Kirchliche Vereine, in: TRE 34, 2002, 639–654.

21 Vgl. Dorothee Sölle, Kirche außerhalb der Kirche (1965), in: *Dies.*, Die Wahrheit ist konkret, Olten / Freiburg i.Br. 1967, 117–129, hier 121. Das folgende Zitat a.a.O., 120.

22 Sölle, Kirche (s.o. Anm. 21), 122. Hier sind Bezüge deutlich zu Rahners bekannter These des ›anonymen Christentums‹, vgl. zuerst Karl Rahner, Die anonymen Christen, in: *Ders.*, Schriften zur Theologie, Bd. 6, Einsiedeln 1965, 545–554; dazu Nikolaus Schwedter, Der ›anonyme Christ‹ in der Theologie Karl Rahners, in: Mariano Delgado u.a. (Hg.), Theologie aus Erfahrung der Gnade. Annäherungen an Karl Rahner, Berlin 1994, 72–94.

23 Sölle, Kirche (s.o. Anm. 21), 127 – die vorhergehenden Zitate dort, 120.

24 Kornelia Sammet, Vergemeinschaftung in Gruppen: Lebensstile, Gruppenidentität und Abgrenzungen, in Jan Hermelink / Ingrid Lukatis u.a. (Hg.), Kirche in der Vielfalt der Lebensbezüge. Die vierte EKD-Erhebung über Kirchenmitgliedschaft,

Hier kommen offenbar gruppenspezifische und religiöse Motive zusammen: Zwar nutzt man Inhalte, Personal, nicht selten auch die Infrastruktur der kirchlichen Organisation – zugleich jedoch bildet sich die spezifische Identität der Gruppe gerade dadurch, dass man sich selbst als die »eigentliche« Kirche, als »bessere« christliche Gemeinschaft begreift – jenseits eines zu engen bzw. zu wenig profilierten Gemeindelebens.

5 Kirchendistanziertes Christentum – Familienreligion

Seit dem ausgehenden 18. Jahrhundert müssen sich die Großkirchen nicht nur mit den Anfragen engagierter christlicher Gruppen auseinandersetzen, sondern mehr noch mit einer wachsenden »Unkirchlichkeit« breiter Bevölkerungsschichten, die – ohne sich das Christsein absprechen zu lassen – nur noch gelegentlich, vor allem zu Amtshandlungen und Festgottesdiensten in die Kirche kommen. Ob dieses Verhalten eher auf religiöser Überzeugung oder auf Gewohnheit beruht, ob es Unglauben oder eher die Abwehr gesteigerter kirchlicher Ansprüche ausdrückt – das wird seit über 200 Jahren kontrovers diskutiert.²⁵

Durch die großen Mitgliedschaftsumfragen, die seit Anfang der 1970er Jahre zunächst durch beide Großkirchen unternommen, dann allein von der Evangelischen Kirche in Deutschland (EKD) in regelmäßigen Abständen fortgesetzt wurden, sind die Konturen jener »Kirchendistanz« immer deutlicher geworden:²⁶ Die »treuen Kirchenfernen« beteiligen sich nicht an Sonntagsgottesdienst und Gemeindeleben, sind aber an Taufe, Konfirmation, Trauung und Bestattung stark interessiert; sie sind zurückhaltend gegenüber Kernpunkten der kirchlichen Lehre wie Auferstehung oder Sündenvergebung, behaupten aber ausdrücklich ihren christlichen Glauben; und sie unterstützen den Konfirmandenunterricht wie die kirchliche Diakonie auch dann, wenn sie selbst keinen Trost (mehr) von der Kirche erwarten.

Wie sind diese Befunde, die ja in der alltäglichen Erfahrung leicht zu bestätigen sind, nun zu erklären? In einer ausgedehnten praktisch-theologischen Debatte hat sich die Einsicht durchgesetzt, dass dieses Einstellungs- und Verhaltensmuster vor allem auf die erhebliche Distanz zurückgeht zwischen dem Alltag der organisierten Kirche, der von Pfarrern wie gemeindlich Engagierten als »Heimat« erlebt wird, und dem Alltag der meisten Mitglieder, in dem die kirchliche Institution allenfalls

Bd. 2: Analysen zu Gruppendiskussionen und Erzählinterviews, Gütersloh 2006, 59–136, hier 131.

²⁵ Vgl. Jan Hermelink, Art. Kirchlichkeit, in: RGG⁴, Bd. 4, 2001, Sp. 1376–1378.

²⁶ Vgl. die Zusammenfassung der Erträge in Klaus Engelhardt u. a. (Hg.), Fremde Heimat Kirche. Die dritte EKD-Erhebung über Kirchenmitgliedschaft, Gütersloh 1997, 19–49.

als eine »fremde Heimat« vorkommt.²⁷ Auch im Alltag der »distanzierten« Mitglieder jedoch wird christlicher Glauben gelebt – und zwar vor allem dort, wo dieser Alltag durch familiäre Bindungen bestimmt ist. In seiner Untersuchung über »Familie und Religion« hat Michael Domsgen herausgestellt:

»Maßstab kirchlicher Partizipation ist die alltagspraktische und lebensgeschichtliche Relevanz religiöser Angebote. [...] Unter der Familienperspektive ist die Stützung familialer Gemeinschaft von besonderer Bedeutung. Dabei geht es in erster Linie um die Begleitung von [...] verunsichernden Situationen [...] und die Stärkung der familialen Interaktion [...].«²⁸

Selbst dort, wo die Eltern nicht (mehr) formale Mitglieder der Kirche sind, werden daher die kirchlichen Kasualien, dazu familienorientierte Gottesdienste und Gemeindeangebote gern in Anspruch genommen; auch inhaltlich ist weithin eine – freilich diffuse – Orientierung am christlichen Glauben erkennbar. Vor allem aber sind abendliche Gebetsrituale vor dem Einschlafen der Kinder offenbar weit verbreitet.²⁹ Und das ausdrücklich religiöse Gespräch, etwa über den Tod, über den Sinn des Lebens oder über Scheitern und Schuld wird – das hat die jüngste Mitgliedschaftserhebung ergeben – überwiegend mit Ehepartnern, anderen Familienmitgliedern und Freunden, also gleichsam mit »Wahlverwandten« geführt; Pfarrerinnen bzw. Pfarrer und andere kirchliche Mitarbeiter sind weitaus seltener involviert.³⁰ Insgesamt lassen die empirischen Erhebungen sehr deutlich erkennen: Was aus der Sicht der kirchlichen Institution als eine »unbestimmte« oder »distanzierte« Form der Beteiligung erscheint, kann aus Sicht der Betroffenen selbst als eine klar konturierte, von familiären Interessen und Themen bestimmte Form des Christentums gelten.

Die familiär gelebte Religion lässt insofern das gleiche, in sich spannungsvolle kirchliche Beziehungsmuster erkennen, das auch die anderen,

27 Vgl. *Gerhard Rau*, Das Alltägliche und das Außeralltägliche. Kirchenmitgliedschaft als Bewusstseinsphänomen, in: *Joachim Matthes* (Hg.), Kirchenmitgliedschaft im Wandel. [...] Beiträge zur zweiten EKD-Umfrage »Was wird aus der Kirche?«, Gütersloh 1990, 183–198; *Joachim Matthes*, »Fremde Heimat Kirche«: ein doppel-sinniges Bild, in: *Ders.* (Hg.), Fremde Heimat Kirche – Erkundungsgänge. Beiträge und Kommentare [...], Gütersloh 2000, 23–37.

28 *Michael Domsgen*, Familie und Religion. Grundlagen einer religionspädagogischen Theorie der Familie, Leipzig 2004, 188.

29 In einer repräsentativen Untersuchung von (zu etwa zwei Dritteln konfessionsgebundenen) Familien in der Deutschschweiz ergab sich, dass zum Abendritual nicht nur Geschichten (47%) und Lieder (34%) gehören, sondern oft auch ein Gebet (37%); vgl. *Christoph Morgenthaler*, Abendrituale. Tradition und Innovation in jungen Familien, Stuttgart 2011, 52.

30 Vgl. *Birgit Weyel / Gerald Kretzschmar u.a.*, Religiöse Kommunikation und ihre soziale Einbettung, in: Engagement und Indifferenz. Kirchenmitgliedschaft als soziale Praxis. [Erste Ergebnisse der] V. EKD-Erhebung über Kirchenmitgliedschaft Hannover 2014, 24–31.

oben skizzierten Formen gelebten Christentums auszeichnet: Zu den inhaltlich-konfessorischen Vorgaben der verfassten Kirche, auch zu ihren spezifischen Kommunikationsstilen und Gemeinschaftsformen treten diese Glaubensformen in faktische, mitunter ganz ausdrückliche Distanz. Wo es jedoch seinem eigenen, lebensweltlich bzw. organisatorisch geprägten Interessen entspricht, nimmt das gegenwärtige Christentum nicht nur die kirchlich tradierten Motive, Erzählungen und Rituale in Anspruch, sondern kann jeweils auch auf die Gebäude, die Personen und die Bildungsangebote der verfassten Kirche zurückgreifen. Ohne einen solchen strukturellen Bezug auf die kirchliche Institution ist das Christentum, so scheint es, auch in der spätmodernen Gesellschaft weder lebens- noch tradierungsfähig. Umgekehrt jedoch gilt: Nur wo die weit verbreitete, soziologisch wie theologisch rekonstruierbare Skepsis gegenüber allen inhaltlich oder sozial exklusiven Vorgaben ernst genommen wird, kann das Handeln im Namen der Kirche, kann auch der von ihr (mit) verantwortete Unterricht hoffen, ein selbst verantwortetes und selbst gelebte Christentum zu fördern.

Dr. *Jan Hermelink* ist Professor für Praktische Theologie an der Theologischen Fakultät der Georg-August-Universität Göttingen.

Religionspädagogische Aufgaben angesichts des Wandels institutionellen Christentums

1 Entwicklungen der verfassten Kirche(n) in Deutschland – eine Kurzcharakteristik

Die verfassten Kirchen in Deutschland erfahren seit dem ausgehenden 18. Jahrhundert, verschärft im letzten Drittel des 20. Jahrhunderts, einen tiefgreifenden Wandel, zu dessen wichtigsten Indikatoren die folgenden zählen:

- *Quantitativer Rückgang der Kirchenmitgliedschaft*: Mittelfristig werden aller Voraussicht nach weniger als die Hälfte der Bevölkerung Mitglied einer der christlichen Kirchen sein.
- *Qualitativ und strukturell veränderte Ausgestaltung von Kirchenmitgliedschaft*: Unter den Kirchenmitgliedern ist seit den 1970er Jahren eine Vielfalt an Partizipationsmustern und Glaubensverständnissen mit Tendenz zur distanzierten Kirchlichkeit erkennbar geworden.
- *Soziokulturelle und kognitive Dissonanzen zwischen Kirchen und gesellschaftlichen Trendsettern*: Die Kommunikation des Evangeliums, die von den Kirchen geleistet wird, steht in ihrer Formensprache in wachsender Distanz zu jugendkulturellen, innovationsorientierten, das kulturelle Klima prägenden Milieus, insbesondere zu deren ästhetischen und multimedialen Präferenzen. Auch die Inhalte der Kirchen stehen nicht selten in einem Verhältnis kognitiver Dissonanz zur naturwissenschaftlich-technisch, ökonomisch und medial geschulten Vernunft. Eine konstitutive Quelle dieser Dissonanz ist die Traditionsleitung der Institution Kirche in einer nicht mehr traditionsgeleiteten Gesellschaft.
- *Einebnung christlicher Kirchen in die religionsplurale Landschaft*: In der Außenwahrnehmung verlieren die Kirchen zusehends ihre Alleinstellungsmerkmale; die verfassten Kirchen werden zu Bestandteilen einer pluralen Religionslandschaft, anders gesagt: Sie sind Religionsgemeinschaften unter vielen. Im Zuge dessen verlieren konfessionelle Eigenarten der jeweiligen Kirchen, zumindest aus der Sicht kirchenferner und kirchendistanzierter Menschen, ihre Plausibilität.
- *Exemplarische Transformation kirchlicher Praxen in Richtung Teilnehmer- und Subjektorientierung*: Sowohl die Umgestaltung der Seelsorge durch die Klinische Seelsorge-Ausbildung u.Ä. als auch die Variation der Gottesdienstformen, sowohl die Umstellung von Unterricht und Erziehung auf das Bildungs-Paradigma als auch die Debatten um

die Reform der Kirche als Institution weisen – zumindest aufseiten der evangelischen Kirche – seit den 1970er Jahren bemerkenswert einvernehmlich in diese Richtung.¹

Diese für die Kirchen folgenreichen Entwicklungen ergeben sich im Wesentlichen aus den sich wandelnden Verhaltens- und Reflexionsmustern von *Individuen* und den daraus sich aufbauenden, wissenssoziologisch beschreibbaren *Plausibilitätsstrukturen*. Allerdings sind die Kirchen – wie v.a. der letzte Spiegelstrich anzeigt – diesen Wandlungen nicht passiv ausgesetzt: Ihre Mitglieder haben als Bürger einer modernen Gesellschaft Anteil an ihnen; die Institution bzw. deren Repräsentanten reagieren darauf, sei es implizit oder explizit, sei es *volens* oder *programmatisch*, nicht zuletzt uneinheitlich nach Konfession, Region und anderen Faktoren.²

In der theoretischen Reflexion verdichten sich Entwicklungen wie die oben beschriebenen zur Genese »neuer« Strukturen der Lebensführung Einzelner »unter Inanspruchnahme des Christlichen«³: Diese werden in Theoremen beschrieben wie etwa der »Theorie des neuzeitlichen Christentums«, die ein kirchliches von einem privaten und einem öffentlichen Christentum unterscheidet,⁴ dem »Ende der großen Erzählungen«, demzufolge »man den Meta-Erzählungen keinen Glauben mehr schenkt«, oder, anders gesagt, die Pluralität der Auffassungen und epistemischen Prinzipien in der sog. Postmoderne keine gesamtgesellschaftlich tragenden Orientierungen mehr zulässt,⁵ oder auch der Rede von einem »säkularen Zeitalter«, in dem »der Glaube an Gott« nur noch »eine von mehreren Optionen neben anderen darstellt«⁶.

Ekklesiologisch erinnern sowohl die Wandlungsprozesse selbst als auch deren Reflexion daran, dass die »Institution Kirche«, die sich im europäischen Abendland über Jahrhunderte herausgebildet und modifiziert hat, nur eine mögliche, nicht die »einzig wahre« Spielart der Organisation des Christentums darstellt. Sie kann sich keineswegs direkt aus dem –

1 Vgl. zu einem der genannten Felder *Lutz Friedrichs*, Intensiv und unverbindlich. Praktisch-theologische Beobachtungen und Überlegungen zu neuen Gottesdienstformen, in: ThLZ 133 (2008), 1019–1034.

2 Neben den Beiträgen von Norbert Mette und Uta Pohl-Patalong in diesem Band vgl. etwa *Eberhard Hauschildt / Uta Pohl-Patalong*, Kirche (Lehrbuch Praktische Theologie 4), Gütersloh 2013, und *Peter Neuner / Paul M. Zulehner*, Dein Reich komme: Eine praktische Lehre von der Kirche, Ostfildern 2013, v.a. 143ff.

3 Zu dieser Formulierung *Albrecht Beutel*, Protestantische Konkretionen, Tübingen 1998, 5f.

4 So *Dietrich Rössler*, Grundriß der Praktischen Theologie, Berlin / New York 1986, 79ff., im Rückgriff vor allem auf Trutz Rendtorff; dazu *Martin Laube*, Theologie und neuzeitliches Christentum: Studien zu Genese und Profil der Christentumstheorie Trutz Rendtorffs (BhTh 139), Tübingen 2006.

5 *Jean-Francois Lyotard*, Das postmoderne Wissen, (frz. Orig. 1979) Bremen 1982, Zitat 14.

6 *Charles Taylor*, Ein säkulares Zeitalter, (kanad. Orig. 2007) Berlin 2012, hier 14.

seinerseits vielstimmigen – biblischen Fundament des Christentums herleiten und insofern besondere theologische Autorität für sich reklamieren.⁷ Sowohl diachron (historisch) als auch synchron (ökumenisch) ist das Christentum in seinen äußeren Formen und in seinen Selbstverständnissen – von *inhaltlichen* Akzenten und Differenzen ganz zu schweigen – vielfältig und wandelbar,⁸ mehr noch, in seiner jeweiligen Gegenwart ein »Hybrid«⁹.

2 Aufbruch – Rückgang – Verflüssigung von Kirchlichkeit als Herausforderung für religiöse Bildung und Religionspädagogik

Religionspädagogik ist zwar als in der universitären Theologie beheimatete Wissenschaft keine kirchliche Disziplin, doch als berufstheoretisches und -qualifizierendes Fach und als an Religionspädagogischen Instituten von Diözesen und Landeskirchen betriebene Reflexion ist sie organisatorisch und konzeptionell eng auf kirchliches Christentum bezogen. Insofern betrifft das Ergehen der Kirchen und der Strukturwandel des neuzeitlichen Christentums über kurz oder lang die Religionspädagogik (wie alle anderen Disziplinen der Theologie).¹⁰

Religionspädagoginnen und -pädagogen (d.h. die einschlägigen Wissenschaftler/innen wie die Berufstätigen in verschiedenen Zweigen religionspädagogisch reflektierter Arbeit) dürften nahezu ausnahmslos Mitglied einer Kirche sein; die Lernorte, die an Universitäten, Fachhochschulen oder Fachschulen religionspädagogisch reflektiert werden und auf die sich der Berufswunsch der Studierenden richtet (mehrheitlich das schulische Lehramt, nicht selten die gemeindliche Kinder- und Jugendarbeit oder die Erwachsenenbildung), befinden sich nahezu ausnahmslos in kirchlicher Trägerschaft oder Mitverantwortung; in bildungspolitischen Fragen arbeiten Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler vor Ort oder überregional eng mit kirchlichen Gremien zusammen; die Inhalte, auf die sich das religionspädagogische Interesse als Gegenstand von Bildung richtet, sind solche, die in der Theologie reflektiert und in den Kirchen praktiziert werden.

7 Vgl. hier nur *Jürgen Roloff*, Die Kirche im Neuen Testament (NTD Ergänzungsreihe 10), Göttingen 1993, und *Jens Schröder*, Die Anfänge christlicher Kirche nach dem Neuen Testament, in: *Christian Albrecht* (Hg.), Kirche (Themen der Theologie 1), Tübingen 2011, 37–80.

8 Eine komparative Ekklesiologie, die diese Vielfalt überschaubar machen könnte, vermag ich noch nicht zu erkennen; vgl. indes die Typologie eines »Vierfeld[es] der Kirchenfamilien« bei *Hauschildt/Pohl-Patalong*, Kirche (s.o. Anm. 2), 241, und den historischen Längsschnitt von *Peter Gemeinhardt*, Die Kirche zwischen theologischem Anspruch und historischer Wirklichkeit, in: *Albrecht* (s.o. Anm. 7), Kirche, 81–130.

9 *Hauschildt/Pohl-Patalong*, Kirche (s.o. Anm. 2), 217f. und 308. Vgl., dies aufnehmend, *Christian Grethlein*, Kirche – als praktisch-theologischer Begriff: Überlegungen zu einer Neuformatierung der Kirchentheorie, in: *Pastoraltheologie* 101 (2012), 136–151.

10 Vgl. dazu *Bernd Schröder*, Religionspädagogik, Tübingen 2012, § 15.

Wenn die Entwicklung von Kirchen und Christentum in etwa auf der Linie von »Rückgang – Aufbruch – Verflüssigung« erfolgen wie eingangs skizziert, dann verändert dies auf dem Gebiet der Religionspädagogik und der von ihr bedachten Handlungsfelder sowohl die *Quantität* der Lernorte, der Ressourcen, des personalen Engagements für (religiöse) Bildung, als auch deren *Qualität*. Die Herausforderungen, die sich daraus ergeben, sind de facto miteinander verwoben, lassen sich jedoch heuristisch verschiedenen Ebenen zuordnen:

2.1

Gesellschaftlich und systemisch büßt die Bildungs(mit)verantwortung der Kirchen an Reichweite und damit an Steuerungskraft ein. Ihre Positionen repräsentieren nicht mehr die Mehrheit der Bevölkerung und sie können, wenn überhaupt, nur noch mit erhöhtem argumentativem Aufwand gesamtgesellschaftliche Relevanz und Plausibilität beanspruchen. Vielmehr müssen sie ihren Ort in der religionspluralen Landschaft in Kooperation und Abgrenzung von anderen Religions- und Weltanschauungsgemeinschaften suchen; am Beispiel schulischen Lernens etwa durch das kooperative Nebeneinander verschieden-religiösen Religionsunterrichts oder die Etablierung eines multireligiösen oder religionskundlichen Faches.

2.2

Organisatorisch müssen sich Bildungseinrichtungen in kirchlicher Trägerschaft oder kirchlicher Mitverantwortung – exemplarisch und in verschärfter Form wird dies in Ostdeutschland erkennbar – auf rückläufige Teilnehmerzahlen, damit auf weniger und kleinere Lerngruppen sowie entsprechend zu modifizierende Lernformen einstellen. In den Feldern geteilter Bildungsverantwortung, etwa bei den Kindertagesstätten, im schulischen Religionsunterricht oder an Universitäten, treten verstärkt andere Anbieter auf; nicht selten rücken angesichts dessen evangelische und katholische Einrichtungen enger zusammen – als Beispiel kann die konfessionelle Kooperation im schulischen Religionsunterricht oder der Aufbau ökumenischer Erwachsenenbildungswerke dienen.

2.3

Inhaltlich treten das Nebeneinander und die Konkurrenz der verschiedenen Daseins- und Wertorientierungen immer deutlicher zutage. Sowohl in medialer Kommunikation als auch bei ethischen Diskussionen oder auch bei der Deutung der eigenen Biografie und Erfahrung werden nicht mehr nur christliche, von den Kirchen repräsentierte Denkfiguren und Argumente in Anspruch genommen, sondern auch solche andersreligiöser oder eben »konfessionsloser« Provenienz. Insofern gewinnt die argumentative Auseinandersetzung mit solchen Alternativen, die Gewinnung von Kriterien für die Beurteilung der Qualität verschiedener Deutungs-

muster und, nicht zuletzt, überhaupt die überzeugende Entfaltung der eigenen Deutungsoptionen und ihrer lebenspraktischen Konsequenzen dramatisch an Bedeutung.

In dem Maße, in dem nicht nur die Selbstverständlichkeit von Kirchenzugehörigkeit und Bejahung christlicher Religion, sondern auch die Priorisierung und der Vertrauensvorschuss für Deutungsangebote und Praxen der verfassten Kirchen verloren geht, kehrt sich cum grano salis das Gefälle religionspädagogischer Arbeit um: Es geht immer seltener um die nachlaufende Erschließung von Gehalten, die von den Einzelnen durch Taufe, Kirchenmitgliedschaft, Gemeindepäpartizipation de facto bereits bejaht wurden, sondern es geht um die werbende und anfangshafte Erschließung von Orientierungen, die sich erst einmal als für die eigene Lebensführung und -deutung relevant und – angesichts möglicher Alternativen – als plausibler, tragfähiger, hilfreicher erweisen müssen.

2.4

Auch *didaktisch-methodisch* gilt es dem Rechnung zu tragen: Folgte etwa die Didaktik des Religionsunterrichts zumindest bis in die 1960er Jahre hinein der Logik des »*fides quaerens intellectum*«, so kehrt sich dies immer deutlicher um: Religionsunterricht übernimmt Aufgaben einer Christentumskunde, einer Einführung in religiöse Sprachlehre (Hubertus Halbfas) oder in religiöse Praxis (Performative Religionsdidaktik); der Tendenz nach gilt dies vielfach auch für den Konfirmandenunterricht und weitere Lernorte.¹¹ Das heißt aber auch: *Didaktisch arrangierte* Religion wird zeitlich wie sachlich prioritär gegenüber *gelebter* Religion; Religion wird in stärkerem Maße Sache von Unterricht als von religiöser Sozialisation.

2.5

Wissenschaftstheoretisch-konzeptionell werfen die Entwicklungen die Frage auf, ob eine Religionspädagogik christlicher Provenienz – die sich *nicht* als eine religionswissenschaftlich fundierte, »allgemeine Religionspädagogik« verstehen will¹² – auf die Bejahung kirchlichen Christentums zielt und, gerade in einer Zeit des Umbruchs, darauf zielen muss. Oder besteht gerade im Spielraum der Freiheit, den religiöse Lernprozesse voraussetzen und nutzen, die Pflicht, Lernenden die Wandelbarkeit des neuzeitlichen Christentums verständlich werden zu lassen und die historisch wie gegenwärtig vielfältigen Formen des Christseins in einer gewissen Bandbreite zu erschließen, damit »Christentum« gerade nicht mit der »Institution Kirche« gleichgesetzt wird, wie sie sich in

11 Zu den didaktischen Grundsätzen, die dabei zur Geltung kommen, vgl. Friedrich Schweitzer in diesem Band.

12 Als Modell skizziert wurde eine solche Religionspädagogik von Günter R. Schmidt, *Religionspädagogik*, Göttingen 1993, Teil 2; praktiziert und elaboriert wird sie etwa von englischen Religionspädagogen wie John M. Hull und Robert Jackson.

Deutschland herausgebildet hat?¹³ Anders gesagt: Sollten nicht die Religionspädagogik wie die von ihr bedachten Handlungsfelder aktiv an den Suchbewegungen und der Neuformierung des Christentums teilhaben?

Auf allen fünf Ebenen können weder die Religionspädagogik noch die von ihr bedachten Handlungsfelder so auf die Veränderungen in Kirche und Christentum reagieren, dass sie sich ihnen mit pädagogischen Mitteln entgegenstemmen bzw. sie rückgängig zu machen versuchen. Vielmehr gilt es die Veränderungen wahrzunehmen und zu verstehen, theologisch einzuschätzen und Lernende zu einer als christlich ansprechbaren Existenz unter veränderten Bedingungen zu ermutigen bzw. zu befähigen – ein Prozess, der seinerseits im Erfolgsfall die Rahmenbedingungen und die Gestalt kirchlichen Christentums verändert.

3 Aufgaben in der Praxis religiöser Bildung

Vor diesem Hintergrund stellen sich in der Praxis religiöser Bildung neben herkömmlichen und weiterhin anstehenden Aufgaben weitere, bisher nicht hinreichend beachtete. Vier solcher Aufgaben, die primär auf der »inhaltlichen« Ebene zu verorten sind, hebe ich hervor:

3.1 Deutungen von Welt und Leben *aus christlicher Perspektive* profilieren und ihre Komplementarität mit anderen Perspektiven prüfen

Wenn die Deutungsmuster, die in der Gesellschaft begegnen, pluraler werden, entsteht erhöhter Bedarf, die eigene, evangelische oder katholische Deutungsoption zu profilieren. Es gilt pointiert herauszuarbeiten, was es heißt, die Welt und das eigene Leben im Licht des Evangeliums zu interpretieren. Inwiefern sieht man in diesem Licht Anderes oder das Gleiche anders als im Licht etwa naturwissenschaftlich-technischer, ökonomischer oder hedonistischer Betrachtung der Welt und des eigenen Lebens?

Es gehört zu den Eigenarten des Lebens in einer modernen oder postmodernen Gesellschaft, dass nicht eine dieser Perspektiven allein ein angemessenes Verstehen der eigenen Lebenswelt gewährleistet; systemtheoretisch betrachtet, bewegen wir alle uns in verschiedenen Subsystemen, in denen unterschiedliche Perspektiven gefragt sind. Ein Christ, der ein Unternehmen leitet, wird in der Unternehmensleitung zunächst der ökonomischen Perspektive folgen, in seiner Eigenschaft als Presbyter hinge-

13 Diesen Weg beschreitet unter den Religionspädagogen derzeit am profiliertesten *Joachim Kunstmann*, *Leben eben! Religion für Sinnsucher – eine Anleitung*, Gütersloh 2013.

gen der christlichen. Allerdings ist um der Identität des Einzelnen willen auch kein bloßes Switchen zwischen den Systemen und ihren prioritären Perspektiven möglich: Die Reichweite und den Gewinn der verschiedenen Perspektiven gilt es auszuloten, sie sind als komplementär zu verstehen, nur zum Teil als konkurrierend oder einander ausschließend.¹⁴

Obschon diese Auslotung von Komplementarität und Konkurrenz der Perspektiven letztlich ein individueller Prozess ist, gehört es zu den Aufgaben institutionalisierter religiöser Bildung sie zu stimulieren. Die unerlässliche Voraussetzung dessen ist indes die besagte Profilierung der religiösen bzw. christlichen Perspektive, die es an exemplarischen Themen oder auch als roter Faden zu erarbeiten gilt. Denn: Falls im Laufe der je eigenen Lernbiografie der Eindruck entsteht, die religiöse Perspektive sei (einerseits) blass oder irrelevant, (andererseits) inkompatibel oder wirklichkeitsfremd, dürften Motivation und Teilhabe an weiterem religiösen Lernen erlöschen.

3.2 Angebote der *Lebensführung* aus christlicher Perspektive herausarbeiten und erfahrbar machen

Christliche Religion ist allerdings keineswegs allein eine Deutungsperspektive. »Die Pointe christlicher Theologie [... ist] praktisch [...] es geht nicht um die Kohärenz eines Gedankengebildes, sondern darum zu erkunden, was es heißt, heißen könnte und heißen sollte, in der Orientierung an Gottes Zuwendung und Zusage zusammen mit anderen in dieser Welt zu leben.«¹⁵ Somit entsteht sachlich gleichursprünglich zum beschriebenen Deutungs- und Prüfbedarf ein erhöhtes Interesse, christliche Religion als Quelle für Angebote der Lebensführung zu erschließen – und zwar *im Rahmen von Lernprozessen in evangelischer, katholischer usw. Bildungs(mit)verantwortung*, nicht außerhalb ihrer.

Solche Angebote der Lebensführung sind im Wesentlichen ethischer Natur (als Zusprüche, Gebote, Tugenden, Werte), asketischer Natur (als bewährte Formen privater Religiosität) oder kommunikativ-gemeinschaftsförmiger Natur (etwa als Gottesdienst, Musik oder kommunitäre Lebensform / Basisgemeinden). Sie sind teils elaboriert und erprobt, teils erst in Entstehung begriffen.

Wenn solche Angebote nicht (mehr) vertraut sind, gehört es in den Radius religiöser Bildung sowohl auf sie hinzuweisen, als auch sie zur Erprobung anzubieten – dies allerdings *in nach Lernorten differenzierter*

14 Ein entwicklungspsychologisches Modell dafür haben entwickelt *Reto Luzius Fetz / Karl Helmut Reich / Peter Valentin*, Weltbildentwicklung und Schöpfungsverständnis: eine strukturgenetische Untersuchung bei Kindern und Jugendlichen, Stuttgart u.a. 2001. Vgl. als Veranschaulichung an einem elementaren Fall *Bernd Schröder*, Religionspädagogik und Ökonomie, in: *Thomas Klie / Dietrich Korsch / Ulrike Wagner-Rau* (Hg.), Differenz – Kompetenz. Religiöse Bildung in der Zeit, Leipzig 2012, 171–182.

15 *Ingolf U. Dalferth*, Bestimmte Unbestimmtheit, in: ThLZ 139 (2014), Heft 1, 3–36, hier 5.

Intensität und Verbindlichkeit. Solche Erprobung kann und wird im Falle schulischer religiöser Bildung etwa durch Religionspraxis im Schulleben möglich, im Falle gemeindlicher Bildung, etwa der Konfirmandenarbeit, durch Eröffnung von Teilhabemöglichkeiten und Engagement auf Zeit. Angesichts des Akzeptanzrückgangs tradiierter Formen kommt an allen Lernorten dem *Aufbau einer Vielfalt an Optionen* hohe Bedeutung zu. Denn auch im Blick auf Offerten der Lebensführung ist die Kirche nicht Sachwalterin der Einzahl, sondern der Pluralität – gerade indem sie sich ihre eigene Geschichte und ihre global-ökumenische Weite bewusst hält, bleibt sie offen für »Vielspältiges« (Trutz Rendtorff) und die Dynamik ihrer Lebensführungsangebote. Wenn Kirche und gelebtes Christentum »Resonanzraum« (EKD-Synode Friedrichroda 1997) religiöser Bildung sind, dann ist die Realisierung solcher Lebensführungsangebote, die attraktiv für Kinder, Jugendliche, Angehörige parochialferner Milieus usw. sind, ein dringendes Desiderat – ein Desiderat, das keineswegs nur, nicht einmal zuerst von den religionspädagogisch qualifizierten Akteuren, sondern von Gemeinden und funktionalen kirchlichen Diensten zu erfüllen ansteht.

3.3 Einen Habitus der Konvivenz fördern

Lebensdeutung und -führung aus christlicher Perspektive stehen in einer pluralen Gesellschaft nicht allein, sondern in einem Gefüge andersreligiöser und nicht-religiöser Optionen. Das gilt auf verschiedenen Ebenen: auf derjenigen des (abstrakten) Wissens um diese Pluralität, auf derjenigen episodischer Erfahrung solcher Pluralität, etwa bei Reisen, und auf derjenigen lokaler bzw. persönlicher Nachbarschaft.

Religiöser Bildung kommt die Aufgabe zu, jene Kompetenzen aufzubauen, die idealerweise in eine Haltung münden (können): diejenige der Bereitschaft zur »Konvivenz«. Der Religions- und Missionswissenschaftler Theo Sundermeier hat sich dieses Begriffs programmatisch bedient, um zunächst »ökumenische Existenz«, später auch den angemessenen Umgang mit dem Fremden zu charakterisieren. Eine frühe Explikation lautet: »Wir, die wir zusammen leben, helfen einander und lernen voneinander. Das heißt aber auch: Wir feiern miteinander.«¹⁶

Wiederum staffelt sich das, was religiöse Bildung intendieren bzw. leisten kann, nach Lernorten: Im schulischen Religionsunterricht können einschlägige basale Kompetenzen und Wissensbestände aufgebaut werden; Familie und Gemeinde können demgegenüber Praxen vor Augen stellen und zur Teilhabe einladen.

16 Theo Sundermeier, Konvivenz als Grundstruktur ökumenischer Existenz heute, in: Wolfgang Huber / Dietrich Ritschl / ders., Ökumenische Existenz heute, München 1986, 49–100, hier 57.

Unabdingbare epistemische, an allen Lernorten zu fördernde Voraussetzung jenes Habitus ist indes in pluralem Kontext die »reflektierte Positionalität« (Michael Hüttenhoff), deren Aufbau komplementäres Denken, Perspektivwechsel, Empathie einschließt.

3.4 Zugänglichkeit verbessern – religiöse Bildung aus christlicher Perspektive vor Ort vernetzen und öffentlich sichtbar machen

Bildungsarbeit in (Mit-)Verantwortung der Kirche wendet sich in der Regel an die, die schon »in der Kirche« sind; sie bietet oft kaum Übergänge entlang der Biografie oder Anlässe zum Neueinstieg. Zudem geschieht sie in der Regel »versäult« in den verschiedenen Praxisfeldern der Schule, der Parochialgemeinde, der Erwachsenen- und Familienbildungswerke etc., sie bleibt dort für die Öffentlichkeit weithin unsichtbar; geleitet und reflektiert wird sie in Verwaltungszweckbauten.

Angesichts dieser Missstände gilt es die Zugänglichkeit religiöser Bildung zu verbessern, etwa durch anfangshafte Bildungsarrangements für Familien, durch Einladung zu einem je neuen Anfang (wie ihn bspw. die Glaubenskurse verschiedener Provenienz derzeit bieten), durch mediale, niedrigschwellige Präsenz¹⁷. »Vor Ort« tut darüber hinaus sowohl Vernetzung not als auch Gestaltgebung. Wäre nicht beispielsweise die Gründung und Errichtung von regionalen kirchlichen »Häusern des Lernens« eine infrastrukturelle Lösung für beides, die auch entsprechende inhaltliche Initiativen mit sich brächte bzw. unterstreichen würde?¹⁸

Die genannten vier Aufgaben zielen auf verstärkte Erkennbarkeit des Christlichen, auf die Betonung von Lebensdeutung wie -führung, auf Positionierung im pluralen Kontext, auf einladende Erschließung. Man kann dies der Sache nach die »missionarische« (im Sinne von: an der *Missio Dei* teilhabende) Komponente religionspädagogisch zu reflektierender Handlungsfelder nennen – allerdings scheint mir dieser Begriff mehr Türen zu schließen als zu öffnen.¹⁹ Im Rückgriff auf die regulative Idee »Bildung« werden jene Aufgaben im Medium von Unterricht und Erziehung so wahrgenommen, dass sie den Lernenden Freiraum eröffnen, sich mit den angebotenen Inhalten auseinanderzusetzen und die ihnen zugesprochene Freiheit in Verantwortung zu eigen zu machen.

17 Dazu etwa JRP 28 (2012) »Gott googeln? Multimedia und Religion«.

18 Das Desiderat wird durch den Umstand unterstrichen, dass die Architektur schon von Schulen, geschweige denn von solchen multiplikativen Häusern des Lernens kaum dokumentiert oder auch nur thematisiert wird; anregend *Joachim Kahlert / Kai Nitsche / Klaus Zierer* (Hg.), *Räume zum Lernen und Lehren: Perspektiven einer zeitgemäßen Schulraumgestaltung*, Bad Heilbrunn 2013.

19 Zur Diskussion am Beispiel der Erwachsenenbildung siehe *Johannes Zimmermann* (Hg.), *Darf Bildung missionarisch sein?* (Beiträge zu Evangelisation und Gemeindeentwicklung 16) Neukirchen-Vluyn 2010.

4 Aufgaben für die religionspädagogische Theoriebildung

Diesen vier Herausforderungen für die Gestaltung religiöser Bildung in der Praxis entsprechen Aufgaben für die religionspädagogische Theoriebildung, die hier in Abbeviatur anzusprechen sind:

4.1 Angesichts der Transformationskrise einen religionspädagogischen Beitrag zur Hermeneutik christlicher Religion leisten

Die Deutungsperspektive christlicher Religion ergibt sich nicht allein durch Rekonstruktion geschichtlich und systematisch-theologisch zur Geltung gebrachter Theologoumena und Denkfiguren, sondern auch durch das Bestreben, diese aus der Perspektive heutiger Individuen und von ihrem Bedarf an Lebensdeutung und -führung her zu hinterfragen und zu erschließen.²⁰ In dieser Umkehrung der theologischen Reflexionsrichtung rücken Ethische und Praktische Theologie unter Einschluss der Religionspädagogik eng zusammen; das Programm doppelseitiger Erschließung von individuellen Selbsteutungen und Fortschreibung von Theologie harrt indes noch der Ausarbeitung.²¹

4.2 In religionspädagogischem Interesse Erbe und Gegenwart christlicher Lebensführungsoptionen aufarbeiten

Lebensführungsoptionen aus christlicher Perspektive sind – in der evangelischen und orthodoxen Theologie selten, in der römisch-katholischen häufiger – unter dem Disziplinbegriff »Aszetik« und – durchweg – unter demjenigen der »Ethik« reflektiert worden. Weder aus der einen noch aus der anderen Fachtradition kommen gegenwärtig Impulse, die sich zu Optionen verdichten – Optionen wie sie etwa aus der altkirchlichen Taufpraxis, aus dem Lutherischen Berufsethos, aus Albrecht Ritschls »Unterricht in der christlichen Religion«, aus der Spiritualität von Taizé zu gewinnen waren.²² Es geht in dieser Suchbewegung nicht primär um

20 Bernd Schröder, In welcher Absicht nimmt die Praktische Theologie auf Praxis Bezug? Überlegungen zur Aufgabenbestimmung einer theologischen Disziplin, in: Zeitschrift für Theologie und Kirche 98 (2001), Heft 1, 101–130, hier 129f.

21 Kinder- und Jugendtheologie beschränken sich cum grano salis noch zu sehr darauf, das religiöse Denken von Kindern und Jugendlichen empirisch zu erheben, ohne es mit der theologischen Tradition in ein wechselseitig kritisches Gespräch zu bringen.

22 Vgl. etwa Wolfgang Lück, Lebensform Protestantismus, Stuttgart 1992; Lucian Hölscher, Geschichte der protestantischen Frömmigkeit, Göttingen 2005; Corinna Dahlgrün, Christliche Spiritualität: Formen und Traditionen der Suche nach Gott, Berlin u.a. 2009; Peter Bubmann / Bernhard Sill (Hg.), Christliche Lebenskunst, Regensburg 2008.

historische Vergewisserung, sondern um die Gewinnung einer Spur im Christentum, die weniger argumentativ als vielmehr expressiv angelegt ist: Christentum als Lebensstil,²³ der eine Mehrzahl individueller Stile nicht nur zulässt, sondern freisetzt.

4.3 Historisch, empirisch und vergleichend Modelle der Konvivenz anbieten

Dem Habitus der Konvivenz, den religiöse und weltanschauliche Pluralität in der Praxis verlangt, entspricht in der religionspädagogischen Theoriebildung die kooperative und vergleichende Befassung mit religiöser Bildung in den verschiedenen konfessionellen, religiösen und weltanschaulichen Traditionen und Kontexten. Im Zuge dessen kommt in den Blick der religionspädagogischen Theorie etwa die Vielfalt der Christentümer und ihres jeweiligen pädagogischen Engagements oder diejenige der Religionen und ihres »religionspädagogischen« Erbes.²⁴

4.4 Der Isolierung der Religionspädagogik innerhalb der Praktischen Theologie wehren

Mit der Genese der »Gemeindepädagogik« in den 1970er Jahren und der Zusammenführung der verschiedenen, lernort-spezifischen religionspädagogischen Theorieschneisen seit den 1990er Jahren ist die Aufgabe angegangen worden, der Versäulung im Feld des pädagogischen Handelns entgegenzuwirken.

Im religionspädagogischen Theoriediskurs liegt die Herausforderung derzeit weniger darin, der Versäulung der verschiedenen »religionspädagogischen« Handlungsfelder einen Riegel vorzuschieben, als vielmehr darin, der Versäulung von »Bildung« (Religionspädagogik) neben Gottesdienst (Homiletik/Liturgik), Medienarbeit (Publizistik), Lebensführung (Aszetik /Ethik), Kirchenreform (Kybernetik) usw. entgegenzuarbeiten. Es gilt, einerseits die in diesen Feldern enthaltenen (religions-)pädagogischen Aufgaben zu identifizieren, andererseits religionspädagogisch zu reflektierendes Handeln ins Gefüge jener anderen Handlungsfelder einzuzeichnen.²⁵ Der Transformationsprozess des Christentums

23 Siehe etwa *Bernd Schröder*, *Fides quaerens expressionem*, in: *International Journal of Practical Theology [IJPT]* 6 (2002), 169–197, und *Dietrich Korsch*, *Religion mit Stil*, Tübingen 1997.

24 Als Beitrag dazu verstehe ich beispielsweise die »Religionspädagogischen Gespräche zwischen Juden, Christen und Muslimen«, hg. von *Harry Harun Behr*, *Katja Böhme*, *Daniel Krochmalnik* und *Bernd Schröder*, bisher 5 Bde., Berlin 2009ff.

25 Ein exemplarisches Strukturmodell bieten *Hauschildt/Pohl-Patalong*, *Kirche* (s.o. Anm. 2), 436f. *Grethlein*, *Kirche* (s.o. Anm. 9), 148ff., entfaltet das besagte Anliegen über die Zusammenschau dreier grundlegender Kommunikationsmodi und

erfordert integrale, nicht disziplin-, sondern problemorientierte theologische Theoriebildung.

5 Schluss

Religiöse Bildung und religionspädagogische Theoriebildung haben je auf ihrer Ebene die Aufgabe, ihren Rezipienten die Transformationsprozesse des neuzeitlichen Christentums durchsichtig zu machen und zur bewussten Teilhabe daran zu befähigen bzw. zu ermutigen. Im Zuge dessen aktualisiert Religionspädagogik eine ebenso biblische wie reformatorische Einsicht – nämlich diejenige, dass christliche Lebensführung und -deutung nicht einer Heilsinstitution bedarf (schon gar nicht einer, die unverkennbar kontextuell bedingt Gestalt gewonnen hat), sondern einer *ekklesia*, einer Vergemeinschaftung, die den Einzelnen darin unterstützt, eine als christlich ansprechbare Existenz zu führen und überindividuelle Aufgaben zu erfüllen.

Angesichts von Umbrüchen tradierter Kirchlichkeit erinnert ein Diktum des Ignatius von Antiochien aus dem 2. Jahrhundert an diesen Grundsinn religionspädagogischer Arbeit: »Lasst uns lernen [...] dem Christentum gemäß zu leben«²⁶. Die Kirche ist Medium der »Kommunikation des Evangeliums«, nicht Selbstzweck – dementsprechend ist Religionspädagogik nicht ihr Instrument, sondern Kooperationspartner und kritisches Gegenüber; beide, Kirche(n) wie Religionspädagogik, haben teil an der Transformation des Christentums.

verschiedener Sozialformen dieser Kommunikation, die von der verfassten Kirche zu unterstützen sind vgl. die Pointe seiner »Praktische[n] Theologie« (Berlin / New York 2012, 569).

26 Ignatius, Brief an die Magnesier 10,1, zit. bei Schröder, Religionspädagogik, 37.

Kontext Schule: Religionskultur und Religionsunterricht im Wandel

1. Wozu überhaupt Schule?

Schulen sind institutionalisierte Orte des Lernens. Überflüssig sind sie, solange alltägliche Lernprozesse zur persönlichen und gemeinschaftlichen Lebensbewältigung ausreichen.¹ Wo alltägliches Lernen aber zu weit greift und (wieso auch immer) als lebenswichtig betrachtet, Kompetenzen gerade nicht selbstverständlich erworben werden, da wohnt die Stunde der Schule. Unabhängig von den Fährnissen des Alltags soll sie je neuen Generationen ermöglichen, sich grundlegende Kenntnisse, Deutungen und Fertigkeiten anzueignen, um handlungs- und entscheidungsfähig zu werden. Gelingt dies, so sichern Schulen zugleich die „Kommunikationsvoraussetzungen“ für überindividuelle Kollektive.

Klappen und Gesellschaften, Kulturen und Religionen schaffen sich Schulen, um die eigene Identität zu stützen. Die Nachgeborenen sollen dem Erfahrungsschatz der Vorfahren begegnen, um diesen angesichts neuer Herausforderungen zu nutzen, zu befragen und weiterzuschreiben. Ziel der modernen öffentlichen Schule wäre nun, nicht nur ausgewählte Eliten, sondern sämtliche Schüler:innen zur aktiven Teilhabe an kollektiver Sinn- und Handlungszusammenhangen zu befähigen.² Schlüssel hierzu ist eben der außeralltägliche Charakter des Lernortes Schule, indem Schule künstliche Lernmöglichkeiten generiert, die losgelöst sind von der Zufälligkeit lebensweltlicher Herkunft und Sozialisierung, demokratisch die Zugänglichkeit grundlegender Kenntnisse, Deutungen und Fertigkeiten.

1. Vgl. Dietrich Bonhoeffer, *Bildungsstandards und Qualitätsicherung im Kompetenzzeitalter*, BpU, 53/2004, 5–19, 7.

2. Siehe Eissner, *Deutschland im internationalen Bildungsrang*, in: *Schule heute – Jürgen Kluge / Linda Brück* (Hg.), *Die Zukunft der Bildung*, Frankfurt a.M. 2002, 100–130, 100f. und 106.

3. Vgl. Klaus Fink, *Schule als Institution*, in: *Carl-Friedrich Gierke / Die Soziologie und Jürgen Habermas* (Hg.), *Handbuch Unterricht*, Bad Heilbrunn 2009, 61–66, 61 mit Bezug auf *Antoine-Maugis de Crazeville*.

Welcher Religionsunterricht passt zur Schule?

Erwägungen zu Legitimation und Gestaltung eines schulkompatiblen Religionsunterrichts

1 Wozu überhaupt Schule?

Schulen sind institutionalisierte Orte des Lernens. Überflüssig sind sie, solange alltägliche Lernprozesse zur persönlichen und gemeinschaftlichen Lebensbewältigung ausreichen.¹ Wo alltägliches Lernen aber zu kurz greift und (wieso auch immer) als lebensbedeutsam betrachtete Kompetenzen gerade nicht selbstverständlich erworben werden, da schlägt die Stunde der Schule. Unabhängig von den Fähigkeiten des Alltags soll sie je neuen Generationen ermöglichen, sich grundlegende Kenntnisse, Deutungen und Fertigkeiten anzueignen, um handlungs- und entscheidungsfähig zu werden. Gelingt dies, so sichern Schulen zugleich die »Kommunikationsvoraussetzungen«² für überindividuelle Kollektive.

Gruppen und Gesellschaften, Kulturen und Religionen schaffen sich Schulen, um die eigene Identität zu stützen. Die Nachgeborenen sollen dem Erfahrungsschatz der Vorfahren begegnen, um diesen angesichts neuer Herausforderungen zu nutzen, zu befragen und weiterzuschreiben. Ziel der modernen öffentlichen Schule wäre nun, nicht nur ausgewählte Eliten, sondern sämtliche Schüler/innen zur aktiven Teilhabe an kollektiven Sinn- und Handlungszusammenhängen zu befähigen.³ Schlüssel hierzu ist eben der außeralltägliche Charakter des Lernortes Schule. Indem Schule künstliche Lernmöglichkeiten generiert, die losgelöst sind von der Zufälligkeit lebensweltlicher Herkunft und Beheimatung, demokratisiert sie die Zugänglichkeit grundlegender Kenntnisse, Deutungen und Fertigkeiten.

1 Vgl. *Dietrich Benner*, Bildungsstandards und Qualitätssicherung im Religionsunterricht, RpB 53/2004, 5–19, 9.

2 *Jürgen Baumert*, Deutschland im internationalen Bildungsvergleich, in: *Nelson Killius / Jürgen Kluge / Linda Reisch* (Hg.), *Die Zukunft der Bildung*, Frankfurt a.M. 2002, 100–150, 100f. und 106.

3 Vgl. *Konrad Fees*, Schule als Institution, in: *Karl-Heinz Arnold / Uwe Sandfuchs und Jürgen Wiechmann* (Hg.), *Handbuch Unterricht*, Bad Heilbrunn ²2009, 63–66, 64 mit Bezug auf *Antoine Marquis de Condorcet*.

2 Wozu Religion in der Schule?

Um den legitimen Stellenwert von Religion in der Schule zu klären, bedarf es zunächst einer nachvollziehbaren Übereinkunft, wie Religion zu definieren ist. Knapp gesagt lässt sich solches auf vier Wegen bewerkstelligen.⁴ In *anthropologischer* Hinsicht meint Religion das grundmenschliche Vermögen, das eigene Leben in einem letzten Sinngrund zu verankern, der dieses (mehr oder weniger radikal) überschreitet. *Funktional* zeigt sich Religion als Ressource, um individuelle oder kollektive Problemlagen zu bearbeiten, wobei zuallererst die Kontingenzfrage zu nennen ist, die darin wurzelt, dass unser Leben entscheidend durch Geschehnisse bestimmt wird, in denen keinerlei Notwendigkeit sichtbar wird. Der *phänomenologische* Blickwinkel erfasst Religion als Form des Lebens und Erlebens, die sich an geschichtlichen Religionen ablesen lässt, welche verbindende Grundzüge aufweisen (z.B. heilige Zeiten, Riten und Orte). In *substanzieller* Betrachtung schließlich erweist sich Religion als Interpretation von Welt und Wirklichkeit im Lichte einer uneinholbaren Transzendenz, die Menschen ›Gott‹ oder ›Göttliches‹ nennen.

Diese vier komplementären Blickwinkel auf Religion verschränkend, steht angesichts der einleitenden schultheoretischen Überlegungen zu fragen, inwiefern die Sphäre des Religiösen Kenntnisse, Deutungen und Fertigkeiten birgt, die als grundlegend und bedeutsam für heutige Lebenspraxis zu werten sind und somit Schülerinnen und Schüler ungeachtet ihrer persönlichen Herkunft und Beheimatung zugänglich werden sollten. Hohe Plausibilität genießen hier zweifellos eine *kulturhistorische* wie eine *religionspolitische* Argumentation. Während erstere die kulturelle Wirkmacht gerade von Judentum und Christentum stark macht, ohne deren Kenntnis etwa vielfältige Dokumente aus Kunst, Architektur, Musik, Literatur und Film sprachlos blieben, betont letztere die Notwendigkeit, mit sich als religiös bekennenden Mitmenschen auch bar eigenen Glaubens verständnisvoll und tolerant zusammenzuleben. Zum *existenziellen* Gewicht der religiösen Frage nach Grund und Ziel des menschlichen Daseins dringen beide Argumente allerdings ebensowenig vor wie zur *substanziellen* Eigenlogik religiöser Wirklichkeitsdeutungen, die Gott als letztes Geheimnis bezeugen, das Mensch und Welt herausfordert und behütet. Diese beiden Gesichtspunkte berücksichtigend, ergibt sich die Legitimität schulischer Thematisierung von Religion keineswegs nur aus deren kulturgeschichtlicher und religionspolitischer Bedeutsamkeit. Unter der Prämisse, dass »unentscheidbare Fragen«⁵ zwingend zur menschlichen Existenz gehören, gilt es, solche Fragen in der Schule aufzuwerfen und verantwortet zu bearbeiten, wozu wiederum religiöse

4 Vgl. Burkard Porzelt, Grundlegung religiöses Lernen. Eine problemorientierte Einführung in die Religionspädagogik, Bad Heilbrunn ²2013, 50–107.

5 Heinz von Foerster, KybernEthik, Berlin 1993, 72 et pass.

Interpretationen der Wirklichkeit sowohl sensibilisieren als auch einen bewährten Deutungsvorschlag darstellen, den zu verstehen und demgegenüber sich zu positionieren wertvoll und wichtig scheint für gelingendes Menschsein in heutiger Zeit.

3. Veränderte Bedingungen von Religion in der Schule

Nach dem Verblassen volkskirchlicher Strukturen lässt sich die heutige Schülerschaft bei aller notwendigen Differenzierung von Regionen und Schularten doch grob in vier sozio religiöse Typen differenzieren, nämlich christlich engagierte und distanzierte, muslimische sowie religionslose Schülerinnen und Schüler.⁶

Im christlichen Religionsunterricht, den beide großen Kirchen in enger Auslegung von *Art. 7 Abs. 3 des Grundgesetzes* nach wie vor zumeist getrennt anbieten, findet sich nurmehr eine Minderheit konfessionell beheimateter Schülerinnen und Schüler, die mit Leben und Lehre ihrer Kirche zustimmend vertraut sind. Die Mehrheit der christlichen Schülerinnen und Schüler dagegen steht der Frömmigkeitspraxis und den Glaubenssätzen der eigenen Konfession eher distanziert gegenüber. Dass sich ein Gutteil der evangelischen wie katholischen Schülerinnen und Schüler vom konfessionellen Glauben abgekoppelt hat, wurde bis in kirchliche Dokumente hinein aufmerksam registriert.⁷ Doch ziehen beide Kirchen daraus unterschiedliche Schlüsse. Die Evangelische Kirche räumt ein, dass die konfessionelle Trias als kirchliche Verortung von Inhalt, Lehrerin bzw. Lehrer und Schülerinnen bzw. Schüler nicht mehr haltbar, weil aufseiten der Schülerinnen/Schüler aufgebrochen sei. Die Katholische Kirche dagegen hält die Fiktion einer kirchlich verwurzelten Schülerschaft mit Verweis auf »die Taufentscheidung – meist der Eltern, in manchen Fällen aber auch der Kinder oder Jugendlichen selbst«⁸ aufrecht.

Nach wie vor ist der Anteil sich nominell dem Christentum zurechnender Schülerinnen und Schüler im Westen Deutschlands beträchtlich. Seit Jahrzehnten aber schwindet ihre Zahl, wohingegen der Anteil muslimischer Schülerinnen und Schüler ebenso kontinuierlich zunimmt wie jener

6 Ein relativ kleiner Anteil der Schülerschaft gehört anderen Religionen (insb. Judentum) oder weiteren Kirchen (insb. Orthodoxie) an. Auch wenn diese als Religionsgemeinschaften anerkannt sind, vermögen sie aufgrund der geringen Zahl betroffener Schüler/innen allenfalls an bestimmten Orten Religionsunterricht anzubieten.

7 Vgl. *Kirchenamt der EKD* (Hg.), *Identität und Verständigung. Standort und Perspektiven des Religionsunterrichts in der Pluralität. Eine Denkschrift der Evangelischen Kirche in Deutschland*, Gütersloh³ 1995, 14–17; *Sekretariat der DBK* (Hg.), *Der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen*, Bonn 2005, 13–15.

8 Ebd., 23.

der religionslosen Schülerinnen und Schüler.⁹ Auf die wachsende Bedeutung muslimischer Schülerinnen und Schüler reagiert die zersplitterte Bildungspolitik der deutschen Bundesländer durch die schrittweise Etablierung unterschiedlicher Varianten eines islamischen Religionsunterrichts, der sich an *Art. 7 Abs. 3 des Grundgesetzes* anlehnt. Religionslosen Schülerinnen und Schüler wird zumeist, aber keineswegs durchgängig, ein philosophisch orientiertes Ersatz- oder Alternativfach zum Religionsunterricht angeboten, in dem die Domäne des Religiösen nur randständige Berücksichtigung findet.¹⁰ Dass ausgerechnet jene Schülerinnen und Schüler, die von Haus aus mit Religion kaum vertraut sind, in deutschen Schulen kein angemessenes Curriculum vorfinden, welches Religion(en) verstehbar werden lässt, scheint schlichtweg paradox. Wertet man religiöse Verständigkeit als konstitutives Bildungsziel der öffentlichen Schule, so kann und darf niemand von dessen Einlösung ausgeschlossen werden. Bestreitet man dagegen die Konstitutivität religiöser Verständigkeit für die öffentliche Schule, so ist nicht einsehbar, wieso ebendort Religionsunterricht überhaupt stattfinden soll. Aktuell genießen eine die Domäne des Religiösen systematisch erschließende Schulbildung nur jene Heranwachsenden, die aufgrund ihres formellen Bekenntnisses (oder als Gäste) an einem Religionsunterricht teilnehmen, der zumeist nach Konfessionen und Religionen separiert ist. Bekenntnislose Schüler/innen mögen zwar hier und da in diversen Fächern mit religiösem Gedankengut konfrontiert werden, von einem fundierten Curriculum des Religiösen kann aber keine Rede sein. Je länger dieses Skandalon fort dauert und je mehr Schüler/innen davon betroffen sind, desto grassierender wird eine religiöse Unkundigkeit, der die Schule nicht entgegentritt.

4 Was Religionsunterricht faktisch leisten kann ...

Bevor nachfolgend versucht wird, das Profil eines schulkompatiblen Religionsunterrichts zu schärfen, gilt es kurz innezuhalten, um die realen Möglichkeiten dieses Schulfaches zu taxieren. Entgegen vielerlei blumi-

9 An bayerischen Grundschulen etwa ist zwischen den Schuljahren 2002/03 und 2012/13 der Anteil *katholischer* Kinder von 61,4% auf 53,3% und *evangelischer* Schüler/innen von 22,6% auf 21,5% gesunken. Im Gegenzug erhöhte sich der Anteil *muslimischer* Kinder von 6,2% auf 7,8% und *religionsloser* Schüler/innen von 7,4% auf 13,3%. An nordrhein-westfälischen Grundschulen sank im gleichen Zeitraum der Anteil *katholischer* Kinder von 43,7% auf 37,5% und *evangelischer* Schüler/innen von 29,9% auf 25,3%, während der Anteil *muslimischer* Kinder von 12,2% auf 15,7% und *konfessionsloser* Schüler/innen von 10,0% auf 16,5% anwuchs. Die angeführten Daten stammen von den zuständigen Ministerien beider Bundesländer.

10 Vgl. insb. *Klaus Hurrelmann*, Deutsche Besonderheiten. Konfessioneller Religionsunterricht, Frankfurter Rundschau vom 25.03.2008, 12.

ger Postulate, die bis hin zur Ermöglichung einer »Gottesbeziehung«¹¹ reichen, fördern empirische Untersuchungen von *Georg Ritzer* sowie von *Dietrich Benner u.a.* zutage, dass messbare Lerneffekte des Religionsunterrichts vorrangig im kognitiven Bereich anzusiedeln sind. Während *Ritzers* Längsschnittstudie binnen eines Schuljahres signifikante Zuwächse im Wissen feststellt¹², ermitteln *Benner u.a.* im Schülervergleich, dass sich die regelmäßige Teilnahme auch positiv auf domänen-spezifische Denkprozesse auswirke.¹³ Weitestgehend erfolglos blieben dagegen Versuche, durch Religionsunterricht bedingte Zuwächse an Sinn-, Sozial- und (von *Benner u.a.* ohnehin dürftig definierter¹⁴) Partizipationskompetenz auszumachen.

Dass der Religionsunterricht vorrangig intellektuelle Lerneffekte zur Folge hat, entspricht dem für das schulische Lernen kennzeichnenden »Primat des Kognitiven«¹⁵. Schule erschließt Welt und Wirklichkeit zuallererst durch geistige Operationen. Indem dies auch der Religionsunterricht tut, erweist er sich als originäres Schulfach. Einstellungen und Handeln sind nicht nur weit stabiler als Wissen und Denken. Auch rührt die Schule an Grenzen, wenn sie das persönliche Werten und Verhalten der Schüler/innen zu beeinflussen sucht. Ganz zu Recht klassifiziert *Jürgen Baumert* »Reflexivität« und »Primat des Kognitiven« als »der Schule inhärenten Schutz gegen Indoktrination.«¹⁶ Dass Schule wie Religionsunterricht elementare Haltungen wie Toleranz, Achtsamkeit, Empathie, Fairness oder Courage taktvoll zu fördern suchen, die über Wissen und Denken hinausgehen, ist zweifelsohne essenziell und legitim. Nichtsdestotrotz schützen die nüchternen Befunde zur kognitiven Natur messbarer Lerneffekte davor, den Religionsunterricht mit Erwartungen zu überfrachten, die kein ordentliches Lehrfach in der öffentlichen Schule wird realistisch einlösen können.

11 *Albert Biesinger*, *Entschiedene Option für das Paradigma Gottesbeziehung*, *KatBl* 127 (2002), 283–285.

12 Vgl. *Georg Ritzer*, *Interesse – Wissen – Toleranz. – Sinn. Ausgewählte Kompetenzbereiche und deren Vermittlung im Religionsunterricht. Eine Längsschnittstudie (Empirische Theologie 19)*, Wien/Berlin 2010, 221–280.

13 Vgl. *Dietrich Benner / Rolf Schieder / Henning Schluß / Joachim Willems* (Hg.), *Religiöse Kompetenz als Teil öffentlicher Bildung. Versuch einer empirisch, bildungstheoretisch und religionspädagogisch ausgewiesenen Konstruktion religiöser Dimensionen und Anspruchsniveaus*, Paderborn u.a. 2011, 115–120.

14 Vgl. insb. ebd., 63: »Religiöse Partizipationskompetenz [...] meint die Fähigkeit, mit religiösem Engagement an individuellen Entscheidungen und öffentlichen Diskursen partizipieren zu können.«

15 *Baumert*, *Bildungsvergleich*, 105.

16 Ebd.

5 Welchen Religionsunterricht braucht die Schule?

»Die Schule ist eine Bildungsanstalt, sie soll keine Seelen gewinnen, sondern fachkundig die Welt verständlich und so den Bestrebungen der Schüler zugänglich machen.«¹⁷ Ein Religionsunterricht, der diese Intention beherzigt, fußt auf der Prämisse, dass Religion einen ureigenen, nicht austauschbaren »Modus der Weltbegegnung«¹⁸ darstellt, den kennen- und verstehen zu lernen und demgegenüber sich verantwortet zu positionieren sämtlichen Schülerinnen und Schüler ermöglicht werden soll, damit sie kulturelle Phänomene entschlüsseln, weltanschauliche Vielfalt bearbeiten und »große Fragen« menschlicher Existenz für sich selbst gewahren und deuten können. Dieses allgemeine Bildungsziel wiederum setzt Maßstäbe für eine angemessene Gestaltung des Faches im schulischen Kontext.

5.1 Gedanken- und Bekenntnisfreiheit der Schüler/innen

Unhintergebar für jede schulische Erschließung des Religiösen ist zunächst der Respekt gegenüber der gedanklichen und weltanschaulichen Freiheit der Lernenden. Als schulisches Fach, das »keine Seelen gewinnen« (*Hermann Giesecke*) will, konfrontiert der Religionsunterricht die Schüler/innen mit der religiösen Sphäre, um Prozesse des Verstehens zu aktivieren, die – kompetenzorientiert gewendet¹⁹ – Momente des Wahrnehmens und Wissens, des Bedenkens, Besprechens und Gestaltens einschließen und im begründeten Urteil gipfeln. Mit Fug und Recht wird den Schülerinnen und Schülern abgefordert, sich kognitiv mit den Medien und Themen dieses Unterrichts auseinanderzusetzen. Zu welchen Resultaten sie in Folge ihrer gedanklichen Beschäftigung gelangen, entzieht sich jedem äußeren Diktat, wobei sie eigene Interpretationen und Konklusionen auf Höhe ihres Entwicklungsstandes plausibilisieren sollen. Erst recht gilt die Freiheit der eigenen Positionierung für den sensiblen Bereich ihrer weltanschaulichen Selbstverortung. »Nicht Einverständnis in Form eines Bekenntnisses« ist Ziel des Religionsunterrichts,

17 *Hermann Giesecke*, Brauchen Schüler noch Religionsunterricht? (1996), in: *ders.*, Funkmanuskripte. Bd. 5, Göttingen 2002, 61–73, 72 (<http://hermann-giesecke.stonemark.de/funk5.pdf> [27.04.2014]).

18 *Jürgen Baumert* postuliert, dass Religion gemeinsam mit Philosophie einen eigenständigen »Modus der Weltbegegnung« darstelle, der vermittels »konstitutiver Rationalität« (*ders.*, *Bildungsvergleich*, 113) »die Fragen des Ultimativen – also Fragen nach dem Woher, Wohin und Wozu des menschlichen Lebens« (ebd., 107) bearbeite.

19 Vgl. bspw. *Sekretariat der DBK* (Hg.), *Kirchliche Anforderungen an die Religionslehrerbildung*, Bonn 2011, 12f.

sondern kundiges »Verständnis für das Bekenntnis«²⁰, um selbst entscheiden zu lernen, worauf es zu hoffen und vertrauen lohnt. Die Gedanken- und die Bekenntnisfreiheit der Schüler/innen zu achten, ist kein resignatives Zugeständnis angesichts der Aussichtslosigkeit, einer weit hin entkirchlichten Schülerschaft autoritativen Glaubensgehorsam abzufordern. Vielmehr sind Gedanken- und Bekenntnisfreiheit Stützpfiler jeglichen Bildungsgeschehens am Ort der öffentlichen Schule.

5.2 Authentische Repräsentation des Religiösen

Damit Religion im Unterricht »fachkundig [...] verständlich« (*Giesecke*) wird, ist es zwingend erforderlich, dass die Sphäre des Religiösen dort authentisch zur Geltung kommt. Unhintergebar scheint dabei die Maxime der Wiedererkennbarkeit, derzufolge sich die für die Schule kennzeichnende Außenperspektive auf Religion von der Binnensicht der Religionen selbst nicht ablösen darf. Nur wenn Gläubige ihren eigenen Glauben in dessen schulischer Darstellung »wiederfinden«, ist es tatsächlich auch ihr Glaube, der in der Schule thematisiert wird – und kein bloßes Artefakt.²¹ Kopfzerbrechen bereitet allerdings die Frage, wer innerhalb der Religionen gemäß welcher Kriterien über jene »essentials«²² entscheiden darf, die eine bestimmte Religion charakterisieren und somit auch im Unterricht zur Geltung kommen sollten.

Authentische Repräsentation des Religiösen setzt voraus, dass die »Zeichensprache«²³ der Religionen in ihrer syntaktischen Gestalt und ihrem semantischen Gehalt »ungezähmt« zur Sprache kommt. Religiöse Zeugnisse müssen in ihrer Vieldeutigkeit und Fremdheit gegenwärtig werden, damit Schüler/innen die Eigenlogik des Religiösen entdecken und erkunden können. Dementgegen steht die stete Versuchung, die »Dignität«²⁴ religiöser Texte, Bilder, Räume oder Vollzüge zu verletzen. Soll Religionsunterricht die unauslotbare Eigenart des Religiösen authentisch zum Vorschein bringen, dürfen religiöse Zeugnisse weder verzweckt noch vereindeutigt werden.

20 *Gerd Theißen*, Zur Bibel motivieren. Aufgaben, Inhalte und Methoden einer offenen Bibeldidaktik, Gütersloh 2003, 110.

21 Vgl. insb. *Leonard Swidler*, Die Zukunft der Theologie. Im Dialog der Religionen und Weltanschauungen, Regensburg/München 1992, 29 mit Bezug auf *Raimon Panikar*.

22 *Matthias Pfeiffer*, »Religion und Kultur« – die Konturen des neuen Faches, in: *Ralph Kunz / Matthias Pfeiffer / Katharina Frank-Spörri / Jozsef Fuisz* (Hg.), Religion und Kultur – Ein Schulfach für alle?, Zürich 2005, 31–46, 35, 39 und 41.

23 *Theißen*, Bibeldidaktik, 46 und 131.

24 *Hans Schmid*, Die Kunst des Unterrichts. Ein praktischer Leitfaden für den Religionsunterricht, München 2012, 76.

5.3 Plurale Wirklichkeitsdeutungen im Widerstreit

Zielpunkt jenes Verstehens, das Schule zu aktivieren sucht, ist die ur-eigene Lebensdeutung und -praxis der Schülerinnen und Schüler. Schulischer Religionsunterricht steht somit vor der Anforderung, Religion als vielfach fremden Modus der Weltbegegnung und als eigenartige Interpretation der Wirklichkeit im Lichte radikaler Transzendenz »den Bestrebungen der Schüler zugänglich« (*Giesecke*) werden zu lassen. Die Schülerinnen und Schüler sollen befähigt werden, religiöse Fragen, Aussagen und Vollzüge im Horizont ihrer eigenen Fragen, Erfahrungen und Gewissheiten zu bedenken und zu prüfen. Dies aber wird nur möglich, wenn Religion nicht als eine Parallelwelt präsentiert wird, die von der Lebensrealität der Schülerinnen und Schüler abgekoppelt ist, sondern von ihnen als anschlussfähig und -würdig für die eigene Selbstvergewisserung und Selbstverortung wahrgenommen werden kann.²⁵ Als ernst-hafte Option der Daseinsdeutung wird Religion im Unterricht zugänglich, wenn sie kommunikabel wird in einem redlichen Streit um die angemessene Interpretation menschlicher Erfahrungen. Nimmt der Religionsunterricht den Anspruch ernst, dass Religion dem menschlichen Leben Halt, Sinn und Hoffnung abzurufen sucht, und liegt ihm wirklich am Herzen, die Schülerinnen und Schüler zur verantworteten Deutung ihres eigenen Lebens zu befähigen, dann realisiert er sich als vielperspektivisches »Gespräch über lebensbegründende Erfahrungen«²⁶. Konstitutiv muss in diesem Gespräch die religiöse Option zur Sprache kommen, dem Dasein Sinn und Bedeutung zuzuschreiben im Vertrauen auf ein letztes, göttliches Geheimnis. Genau diese Option ist es schließlich, die verstehbar aufzuzeigen das Proprium des Religionsunterrichts in der öffentlichen Schule ausmacht. Doch darf er die religiöse Interpretation der Wirklichkeit nicht monopolisieren. Wahrhaftig, glaubwürdig und letztendlich hilfreich wird das unterrichtliche Ringen um angemessene Deutungen von Leben, Mensch und Wirklichkeit erst, wenn *neben* religiösen eben *auch* religionskritische und säkulare Standpunkte fair zur Geltung kommen. Statt Schülerinnen und Schülern Eindeutigkeit vorzugaukeln, nimmt schulischer Religionsunterricht ernst, dass die »großen Fragen« unseres Daseins durchaus unterschiedlich beantwortet werden können, wobei der religiösen Deutungsoption zugetraut wird, sich im Streit um die Deutung des Daseins als prüfenswert und vielleicht sogar als plausibel zu bewähren.

25 Vgl. *Georg Ritzer*, »Kleine Brötchen backen«. Entwurf eines empirisch gestützten Kompetenzmodells für den schulischen Religionsunterricht, RpB 65/2010, 3-20, 8-11.

26 *Franz W. Niehl*, Das offene Land vermessen. Über die innere Form des Religionsunterrichts, in: *Georg Hilger* und *George Reilly* (Hg.), Religionsunterricht im Abseits? Das Spannungsfeld Jugend – Schule – Religion, München 1993, 87–96, 96.

6 Weltvergessene Fokussierung des Religiösen

In der aktuellen Religionsdidaktik boomen Ansätze, die sich mit Pathos als subjekt- und erlebnisorientiert anpreisen. Betrachtet man sie genauer, so zeigt sich unter der Oberfläche solcher Rhetorik allzu oft das längst überwunden geglaubte Profil eines Unterrichts, der eine virtuelle Realität des Religiösen inszeniert, die kaum etwas zu tun hat mit den Lebenserfahrungen unserer Zeit. Das religionsdidaktische Blatt scheint sich in den beiden vergangenen Dekaden gewendet zu haben, weg vom Bemühen, Religion *welthaltig* ins Gespräch zu bringen, und hin zu einer *isolierten* Ergründung des Binnenlebens der Religionen. Drei Beispiele seien genannt, um solche Verselbstständigung des Religiösen zu verdeutlichen:

- *Performativer Religionsunterricht* zielt darauf, religiös relevante Handlungen im Unterricht zu simulieren, um gelebte Religion verstehbar werden zu lassen. Greift solches Tun auf Akte des Betens, Feierns oder Bekennens aus, die unablässig sind von innerer Zustimmung, so konfliktiert das unterrichtliche Probehandeln einerseits mit der Bekenntnisfreiheit der Schülerinnen und Schüler und andererseits mit der inneren Würde der betreffenden Akte im Ernstfall religiöser Praxis.²⁷ In unzulässiger Weise verwischt somit eine unreflektierte Adaption performativer Elemente den konstitutiven Unterschied zwischen unterrichtlicher Außenoptik und religiöser Binnenrealität. Wie die zwar häufig geforderte, doch kaum einmal differenziert bedachte Reflexion unterrichtlichen Probehandelns vernetzt werden soll mit der Lebensrealität der Schülerinnen und Schüler und in Verbindung treten kann zu vielfältigen Alternativen menschlicher Sinndeutung, scheint schleierhaft.
- Schülerinnen und Schüler ins eigenständige Fragen und Spekulieren, Denken und Kommunizieren mit Blick auf Gott und den Glauben zu verwickeln, ist eine wichtige Teilaufgabe des Religionsunterrichts. Apostrophiert man *Kinder- und Jugendtheologie* aber als dessen durchgängiges Prinzip, so torpediert dies die innere Pluralität des Faches.²⁸ Eine Überdehnung des kinder- und jugendtheologischen Anlie-

27 Eine Dekonstruktion des performativen Konzepts habe ich vorgelegt in: *Burkard Porzelt*, Performativer Religionsunterricht. Fluch oder Segen für die Zukunft religiöser Bildung an der Schule?, in: *Stefan Altmeyer / Gottfried Bitter / Joachim Theis* (Hg.), *Religiöse Bildung – Optionen, Diskurse, Ziele* (Praktische Theologie heute 132), Stuttgart 2013, 181–194. Vgl. auch *Norbert Mette*, Zwischen Religionskunde und Rekatechisierung – Gegenwärtige Ansätze zum Umgang mit der Kommunikationsproblematik im Religionsunterricht, in: *Ludwig Rendle* (Hg.), *Glaube, der verstehbar wird ... Kommunikabilität des Glaubens als religionsdidaktische Herausforderung*. 7. Arbeitsforum für Religionspädagogik 20. bis 22. März 2012, München 2012, 32–49, 48.

28 Inwiefern das berechnete Anliegen einer Kinder- und Jugendtheologie in eine Entmündigung der Schüler/innen umschlagen kann, erläutere ich eingehender in:

gens impliziert nämlich, dass alles und jedes, was im Religionsunterricht thematisiert wird, im Modus des religiösen Weltzugangs verhandelt werden soll. Im Gegenzug verstummt das genuine Sprechen, Denken und Deuten der Schüler/innen selbst, säkulare Interpretationen der Wirklichkeit werden aus dem Unterricht herausgedrängt. Unter dem Vorwand, das theologische Denken der Schüler/innen ernstzunehmen, entwickelt sich Religionsunterricht zu einem »Theotop«²⁹, in dem die religiöse Weltdeutung monopolisiert wird.

- Aktuelle Religionsbuchreihen dokumentieren ein erstaunliches *Revival der Münchener (bzw. Wiener) Methode*. Zu Anfang des 20. Jahrhunderts entwickelt, ließ diese die Inhalte der damaligen Glaubenserziehung unberührt, doch suchte sie deren Vermittlung lernpsychologisch zu optimieren.³⁰ Dazu wurden – in Aufnahme des Formalstufenschemas der Herbartianer – drei Hauptschritte definiert, welche für den Unterricht leitend sein sollten, nämlich *Darbietung, Erklärung und Anwendung*. Nach einem ähnlichen Muster gliedern nun viele der heutigen Religionsbücher ihre Kapitel.³¹ Eingesetzt wird mit einer Präsentation des Themas, wobei Bezüge zur Lebenswelt gesucht werden, die wohl motivierend wirken sollen. Den umfangreichsten, mittleren Part der Kapitel dominiert zumeist die christliche Überlieferung, die themenorientiert entfaltet und erklärt wird. Am Schluss stehen oftmals Aktivitäten, welche die christliche Deutungsoption aufnehmen. Eingebunden in lebensweltliche Anknüpfung und religiöse (bzw. ethische) Anwendung wird die Hauptenergie darauf verwendet, die Schülerinnen und Schüler durch die Welt der christlichen Überlieferung zu geleiten. Mag eine solche Hermeneutik angesichts der entsprechenden Logik vieler Lehrpläne auch alternativlos sein, so scheint doch rätselhaft, wie sie mit der Zielsetzung vereinbar sein soll, »den Glauben im Dialog mit den Erfahrungen und Überzeugungen der Schülerinnen und Schüler, mit dem Wissen und den Erkenntnissen der anderen Fächer, mit den gegenwärtigen Fragen der Lebens- und Weltgestaltung und mit den Positionen anderer Konfessionen, Religionen und Weltanschauungen zu erschließen.«³²

Burkard Porzelt, Differenz oder Vereinnahmung? Anfragen an eine hypertrophe Jugendtheologie, RpB 70/2013, 21–30.

29 Georg Langenhorst, Sprachkrise im »Theotop«? Zur Notwendigkeit radikaler Neubesinnung religiöser Sprache, RpB 69/2013, 65–76, 66 mit Bezug auf Friedrich Wilhelm Graf.

30 Vgl. Eugen Paul, Die Münchener Methode: Intention – Realisierung – Grenzen, KatBl 113 (1988), 186–192 sowie Alfred Gleißner, Münchener Katechetische Methode, in: LexRP, 2001, 1356–1358.

31 Vgl. insb. Barbara Ort und Ludwig Rendle (Hg.), fragen – suchen – entdecken. Religion in der Grundschule [Bd. 1–4], München/Donauwörth 2001–2005 sowie Hans Mendl und Markus Schiefer Ferrari (Hg.), Religion vernetzt. Unterrichtswerk für katholische Religionslehre an Gymnasien [Bd. 5–12], München 2004–2010.

32 Sekretariat der DBK, Herausforderungen, 29.

Dass sich der aktuelle Religionsunterricht in Abwendung von der pluralen Lebensrealität zusehends darauf konzentriert, die Binnenlogik des Christentums verständlich zu machen, hat durchaus nachvollziehbare Ursachen. Je mehr Religionen zur terra incognita geworden sind, desto dringlicher wird es, die Sphäre des Religiösen aus sich heraus begreifbar werden zu lassen, um überhaupt Bezüge zur pluralen und vielfach säkularen Welterfahrung unserer Tage herstellen zu können. Es ist also durchaus schlüssig, wenn heute mehr Zeit, Kraft und Kreativität darauf verwendet wird, religiöses Sprechen und Denken, Beten und Feiern verstehbar werden zu lassen, als noch in den 1970er und 1980er Jahren, in denen die Binnenlogik des Religiösen dem Gros der Schülerinnen und Schüler einigermaßen vertraut gewesen sein mag. Doch birgt die unterrichtliche Fixierung auf die Eigenwelt des Religiösen, die auch aus dem *katholischen Bischofswort von 2005* ablesbar ist³³, erhebliche Risiken, die bislang unterbelichtet blieben. Verharrt der Unterricht bei der Darstellung von Religion(en) und scheut er die Anstrengung, die religiöse Interpretation von Wirklichkeit mit den Fragen, Erfahrungen und Gewissheiten unserer Zeit in ein wahrhaftiges Gespräch zu bringen, dann erweist er sowohl seinem ureigenen Gegenstand als auch den Schülerinnen und Schülern einen Bärendienst. Um bildende Wirksamkeit zu erlangen und als Option eigener Daseinsdeutung verstanden, geprüft und (vielleicht auch) ergriffen werden zu können, muss Religion hineintreten in einen offenen und pluralen Diskurs um das, was heutiges Leben trägt. Nur wo der Glaube im Gespräch mit alternativen Deutungsoptionen kritisch auf die Probe gestellt wird, kann er seine Plausibilität überhaupt ausweisen.

7 Den korrelativen Faden wieder aufnehmen ...

Wenn die Anstrengung, Religion per Unterricht in ihrer Eigenlogik verstehbar werden zu lassen, zur Folge hat, dass das Religiöse herausgelöst wird aus dem Diskurs um lebensbegründende Erfahrungen, dann kann Religionsunterricht nicht bildend wirken. Auf der religionspädagogischen Agenda steht somit die Frage, wie der religiöse Weltzugang im Unterricht nicht nur für sich erschlossen, sondern auch lebensrelevant kommuniziert werden kann. *Edward Schillebeeckx'* Prämisse aufnehmend, dass »sinnvoll von Gott zu reden [...] nur möglich [ist] aufgrund

33 Eine »dialogische Erschließung« (ebd.) des christlichen Glaubens setzt voraus, dass heutige Erfahrungen und alternative Wirklichkeitsdeutungen als Dialogpartner dieses Glaubens im Religionsunterricht auch angemessen zur Geltung kommen. Wo aber soll dafür Raum sein, wenn mit dem *Bischofswort* die »Vermittlung von Glaubenswissen« (ebd., 23 und 24) und das »Vertrautmachen mit Vollzugsformen des Glaubens« (ebd., 24) ins Zentrum des Faches gerückt werden?

menschlicher Erfahrungen«³⁴, gilt es erneut danach Ausschau zu halten, wie »die fest gewordenen Objektivationen von Religion« in konkretem Unterricht »wieder so zu verflüssigen« sind, »dass die ihnen zugrunde liegenden Erfahrungen sichtbar werden und zu der Frage herausfordern, ob und wo sich heute solche und ähnliche Erfahrungen einstellen.«³⁵ Religiöse Artikulationen zurückzubuchstabieren auf elementare Erfahrungen des Menschseins, um sie mit alternativen Deutungsoptionen in ein erhellendes Gespräch zu bringen, markiert das bleibend dringliche Anliegen eines korrelativen Religionsunterrichts, dessen Reflexion und Realisierung eine auf die Eigenwelt des Religiösen fixierte Religionsdidaktik aus den Augen verloren zu haben scheint. Zwar mutiert »Korrelation« im faktischen Sprachgebrauch der Disziplin vielfach zu einem Allerweltswort, das »jede Form religiösen Lernens« etikettiert, »die irgendwie einen Dialog zwischen Glaubenstradition und Gegenwärtserfahrung einzufädeln versucht«³⁶. Nicht die Preisgabe der korrelativen Idee ist angesichts solcherart Verwässerung vonnöten, sondern die beharrliche und beschwerliche Arbeit an einer profilierten Korrelationsdidaktik, welche den Dialog zwischen religiösen und säkularen Daseinsdeutungen als produktive, kritische und symmetrische Wechselseitigkeit einander fremder Erfahrungen auf Basis verbindender Grunderfahrungen konkretisiert.

8 Qualifizierte Auseinandersetzung mit Religion(en) als allgemeiner Bildungsauftrag

Betrachtet man Religion als Modus der Weltbegegnung, den zu kennen und zu verstehen grundlegend ist für eine kulturkundige, pluralitätssensible und den unentscheidbaren Fragen menschlicher Existenz gegenüber aufgeschlossenen Lebensbewältigung, dann scheint nicht hinnehmbar, wenn einem wachsenden Teil der Heranwachsenden verwehrt ist, die religiöse Sphäre in der Schule fundiert kennenzulernen. Zwar legen die beiden großen Kirchen beachtliche Flexibilität an den Tag, um einen Religionsunterricht zu sichern, der gemäß *Art. 7 Abs. 3 des Grundgesetzes* in Übereinstimmung mit ihren Grundsätzen gestaltet ist, selbst wenn dies in problematischen Konstellationen kreativer Lösungen bedarf. Nicht erkennbar wird dagegen, dass sie ihre inhaltliche Expertise und ihren politischen Einfluss in die Waagschale werfen, um einzutreten für eine religiöse Grundbildung auch jener Schüler/innen, welche der konventionelle Religionsunterricht nicht erreicht. Dies aber könnte sich rächen, würde die Domäne des Religiösen entweder schleichend aus dem

34 Edward Schillebeeckx, *Menschen. Die Geschichte von Gott*, Freiburg i.Br. u.a. 1990, 122.

35 Mette, *Religionskunde*, 45.

36 Rudolf Englert, *Bloß Moden oder mehr?*, *KatBl* 136 (2011), 296–303, 298.

schulischen Kanon verabschiedet oder aber »thematisch in anderen Unterrichtsfächern aufgehen.«³⁷ Insoweit sich abzeichnet, »dass auch hierzulande der konfessionell erteilte Religionsunterricht in der Öffentlichkeit und in der Politik an Plausibilität verliert und aus den Schulen zu verschwinden droht, muss alles daran gesetzt werden und dafür auch rechtzeitig Vorsorge getragen werden, dass an dessen Stelle ein [...] religionskundlich ausgerichtetes Fach eingerichtet wird. Die Alternative hieße, dass Religion im schulischen Fächerkanon verschwinden würde und damit eine wichtige Dimension von Bildung in der Schule ausfiele.«³⁸

Dr. *Burkard Porzelt* ist Professor für Religionspädagogik und Didaktik des Religionsunterrichts an der Fakultät für Katholische Theologie der Universität Regensburg.

37 *Andreas Feige* und *Werner Tzscheetzsch*, *Christlicher Religionsunterricht im religionsneutralen Staat? Unterrichtliche Zielvorstellungen und religiöses Selbstverständnis von evangelischen und katholischen Religionslehrerinnen und -lehrern in Baden-Württemberg. Eine empirisch-repräsentative Befragung, Ostfildern/Stuttgart 2005*, 16. Die große Mehrheit der befragten Religionslehrer/innen steht dem konfessionell separierten Religionsunterricht skeptisch gegenüber (vgl. ebd., 56f. et pass.), wendet sich aber auch »gegen die Vorstellung, das Thema Religion könne außerhalb eines spezifischen Fachunterrichts sozusagen »unter andere Themen gemengt werden« (ebd., 57), was einer dilettantischen Kommunikation des Religiösen am Ort der Schule Tür und Tor öffnen würde.

38 *Mette*, *Religionskunde*, 35.

Bedeutungswandel religiöser Bildung in der Schulpolitik und Schulverwaltung

1. Seit dem frühen Mittelalter ist Schule über Jahrhunderte untrennbar verbunden mit religiöser Erziehung. Mehr noch: Religiöse Bildung war der Sinn und Zweck von Schule.

Im vergangenen Jahr habe ich mit Freunden die Insel Reichenau im Bodensee besucht und das Wirken der Mönche mit ihren Schreib- und Malwerkstätten, die alle auch Schulen waren, bestaunt. Sie haben, lange vor Gutenberg, die Verschriftlichung, die Dokumentation und die Unterweisung systematisiert. Und sie haben natürlich Schulpolitik bestimmt. In Bayern kann man das bis heute spüren. Mit der Gründung der Universitäten begannen neben der Theologie, die jahrhundertlang die dominierende Fakultät blieb, vorzeitig und schrittweise die Philosophie und mit ihr die Geisteswissenschaften und dann immer stärker die Naturwissenschaften ihren vernunftorientierten Siegeszug. Spektakulär ist die mit dem Gang nach Canossa beginnende Trennung von Staat und Kirche. Jetzt gab es Schulen, besonders in den freien Reichsstädten, die nicht mehr von Theologen geführt wurden. Jetzt entwickelten sich Ausbildungsprofile unabhängig von der Theologie. Durch die Reformation wurde dieser Prozess dramatisch beschleunigt.

Die Aufklärung bewirkt endgültig, dass Schulen nicht alleine und ausschließlich eine Domäne der Kirche sind. Religiöse Bildung wird im Zuge dieser Entwicklung zu einem Fach unter vielen. Die Schulaufsicht wandert von den Klöstern und Bistümern zur säkularisierten Verwaltung. Stilbildend geschah dies über die preußische Entwicklung. Der König wollte gut ausgebildete, konkurrenzfähige Untertanen und im Übrigen konnte jeder nach seiner Façon selig werden. Schulmeister waren oft ehemalige Soldaten, die in speziellen staatlichen Lehranstalten für den Schulunterricht getrimmt wurden. An den Universitäten wurde eine staatsloyale kirchenunabhängige Elite ausgebildet.

Mit der Französischen Revolution und später der industriellen Revolution entwickelte sich eine völlig neue Machtkonstellation. Die traditionellen Eliten versuchten, sich mit einem Thron- und Altarbündnis dieser Bedrohung zu erwehren. Die Folge war, dass sich riesige Arbeitermilieus nicht nur der Untertanenpolitik entfremdeten, sondern auch der Kirche. Kirche, kirchliche Unterweisung, religiöse Bildung reduzierte sich zum Herrschaftsinstrument. Viele Pädagogen erarbeiteten Volksbildungsprofile und emanzipierten sich schon vor der Katastrophe des Ersten Weltkrieges von jeder kirchlichen Bevormundung.

Der Zusammenbruch und der demokratische Beginn 1918/19 markieren eine Zäsur in Schulpolitik und Schulverwaltung. Beispielhaft wurde in der Bremer Verfassung von 1919 die traditionelle konfessionell-gebundene biblische Unterrichtung abgeschafft und ersetzt durch einen freiwilligen Religionsunterricht auf allgemeiner Grundlage. Diese Regelung ist nach der Katastrophe des Zweiten Weltkrieges in der Bremer Verfassung 1947 übernommen und durch die Bremer Klausel in Artikel 142 GG 1949 respektiert worden. Die hiermit verstärkte Säkularisierung war bereits während der Nazizeit mit dem Versuch der Gleichschaltung durch die »Deutschen Christen« und in der DDR durch den generell kirchenfeindlichen SED-Apparat derart verschärft worden, dass wir heute von einer Minderheitskultur der christlichen Kirchen ausgehen müssen. Von Kardinal Lehmann habe ich das Zitat »Seit Bonifatius gab es noch nie so wenige Christen wie heute in unserer deutschen Gesellschaft« gefunden.

2. Das alles hat dazu geführt, dass religiöse Bildung in der Schulpolitik und Schulverwaltung nur eine Nebenrolle inne hat. Sicher gibt es immer wieder bewunderungswürdige Pädagoginnen und Pädagogen, die einen begeisternden Unterricht praktizieren. Es gibt auch die Schulpolitiker, die immer wieder neue Anläufe zur Aufwertung der religiösen Bildung in der Schule einfordern. Aber ein nüchterner Blick in den Schulalltag belegt, dass der ständige PISA-Druck und die durchgängig schlechte personelle Ausstattung in den Schulen einen Stressalltag bewirken, in dem religiöse Bildung kaum Chancen hat.

Als ich für einige wenige Jahre in Bremen auch für die Schulen verantwortlicher Senator war, habe ich einen neuen Anlauf für religiöse Bildung versucht. Immerhin rund 100 Fachkräfte mit der Qualifikation »Biblischer Unterricht« konnten wir einstellen. Begleitet haben wir sie mit einem von Kuhlmann formulierten Curriculum. Diesem ging ein jahrelanger Beratungsprozess voraus. Innerhalb kürzester Zeit wurden aber diese Fachlehrer in den sogenannten »Hauptfächern« eingesetzt, so dass nur noch wenige, allerdings sehr angesehene Unterrichtseinheiten möglich waren.

Wir haben versucht, alternativ zum biblischen Geschichtsunterricht »Philosophie« anzubieten. Funktioniert hätte das wohl nur, wenn wir im Sinne von entweder/oder dies als Pflichtveranstaltung deklariert hätten. Dafür fehlten uns die personellen Voraussetzungen. Es blieb bei einem freiwilligen, nur in einzelnen Schulen angebotenen Unterricht. Das gleiche Schicksal erlitt ein alternativ angebotener Islam-Unterricht.

3. Gibt es nach dieser deprimierenden Bilanz noch eine Chance?
Dazu muss man fragen: Was bringt unserer säkularisierten Gesellschaft noch Kirche und ein sie vermittelnder Unterricht? Mir sind dafür drei Gründe wichtig:

Kirche könnte das Gedächtnis der Gesellschaft sein. Die Erinnerung an die vielen vor uns gestorbenen Menschen, die vielen Opfer, die Verzweifelten könnte über ihre Vergegenwärtigung uns Lebenden Hoffnung

vermitteln, aus ihrem Leben zu lernen. Wer hält die Mordtaten der Nazis, wer hält Auschwitz in unseren Köpfen lebendig? Ich meine damit nicht den leider immer noch ritualisierten Antifaschismus. Ich meine das Vertrautwerden mit Biographie und die darin liegende Chance, sich an Vorbildern abzuarbeiten. Wer sich als geschichtliches Wesen begreift, ist gefeit gegen herrschaftssichernde Ideologie und gegen Fundamentalismus.

Kirche könnte das Gewissen der Gesellschaft sein. Ich meine nicht die immer fragwürdigere »moralische Wächterrolle«. Ich meine die jenseits aller Rechtsstaatlichkeit notwendige gewissengeleitete Verantwortung des Einzelnen. Dass ich für mich zwischen Gut und Böse unterscheiden kann. Dass ich für mich mir sicher bin, was zu tun ist. Hier sehe ich einen Zusammenhang zu dem von Böckenförde formulierten Dilemma des säkularen Staates: »Der freiheitliche, säkularisierte Staat lebt von Voraussetzungen, die er selbst nicht garantieren kann. Das ist das große Wagnis, das er um der Freiheit willen eingegangen ist. Als freiheitlicher Staat kann er nur bestehen, wenn sich die Freiheit, die er seinen Bürgern gewährt, von innen her, aus der moralischen Substanz des einzelnen und der Homogenität der Gesellschaft, reguliert«.

Kirche könnte der Diakon der Gesellschaft sein. Ich meine nicht die Arbeit von Caritas und Diakonie. Ich meine das Selbertun, das Mitanfassen, wenn in meiner Nähe Not ist. Der Sozialstaat hat Historisches bewirkt. Aber mit ihm ist auch die Bürokratie, die Formalisierung, die Justiziabilität von sozialen Leistungen gekommen. Es ist ein folgenreicher Irrtum, dass damit der persönliche Einsatz obsolet geworden ist. Genau das Gegenteil ist richtig. In unseren Krisen, gerade auch in den persönlichen Krisen, brauchen wir Menschen um uns herum, die uns nahe sind und nicht weggucken, wenn es uns schlecht geht.

Was hat das mit religiöser Bildung in der Schule zu tun? Diese drei großen Themen sind Gegenstand von Geschichts-, Deutsch- und Gemeinschaftskunde-Unterricht. Eine kluge, zeitgemäße, angesichts der Massenmedien konkurrenzfähige Schule integriert die Fächer und vermittelt so den Kindern einen Fundus für ihr Leben. Die Glaubensentscheidung müssen sie jeder für sich alleine treffen. Aber den Schatz, den uns die vielen vor uns mit ihrer Glaubensgewissheit überlassen haben, den zu finden, das kann Schule vermitteln.

In der Literatur finden sich bizarre Beispiele. So hat der niederländische Theologe Ton Veerkamp Amoklauf und Liturgie in einen Zusammenhang gebracht. Danach führt der Verlust liturgischer Ordnung zu derart wahnsinnigen Aufmerksamkeitsritualen. Weil das, was wichtig ist, nicht mehr selbst gestaltet, sondern den anonymen Kräften der Machtverhältnisse überlassen wird, löst es die ultimative Initiative von Einzelnen aus. So ähnlich erkläre ich mir auch die unter jungen Leuten wieder zu beobachtende Fundamentalisierung religiöser Handlungsentwürfe. Weil sich um sie herum alles relativiert, flüchten sie sich in orientierungsstiftende Handlungsmuster und verlieren dabei die so überlebenswichtige

Kritikfähigkeit. Wie hilfreich kann da ein religionsgeschichtlicher Unterricht sein, der die ganze Kraft der Kritik an vorhergegangenen Vorstellungen abarbeiten kann.

Dr. Henning Scherf ist Präsident des Senats und Bürgermeister a.D. der Freien Hansestadt Bremen.

Gelebte Religion in der Schule

»Wie stellen Sie sich die Weiterentwicklung der Schulkultur an Ihrer neuen Schule vor?« wurden die angehenden Schulleiter Anfang der 1980er Jahre gefragt, wenn sie sich im kommunalen Schulausschuss der Stadt Münster um eine Leitungsstelle an weiterführenden Schulen bewarben. Sie nannten dann fast gleichlautend einen Schulchor, ein Schulorchester, Theaterspiel, Ausstellen der Produkte aus dem Kunstunterricht, klassenweises Besuchen von Aufführungen an den Städtischen Bühnen. Es sind die klassischen Bereiche der Darstellung von Musik, bildender Kunst und Theater, die seit langem an Gymnasien gepflegt werden als Sonderveranstaltung von und für die Schülerinnen und Schüler, die daran Interesse haben oder besonders begabt sind. Schulveranstaltungen, die musikalisch, künstlerisch und mit szenischem Spiel der Schüler/innen gestaltet wurden, waren ein Merkmal, das den guten Ruf einer Schule prägte.

1 Schulkultur und Schulleben

Heute könnte kein Schulleitungs-Bewerber mehr mit einem derartig begrenzten Verständnis von Schulkultur reüssieren. Es gibt zwar immer noch die Auffassung, dass Unterricht als die verbindliche Kernaufgabe gleichsam das Pflichtprogramm einer Schule ist, alles weitere als eine Art pädagogischer Kür zum mehr oder weniger freiwilligen, unverbindlichen Gestaltungsbereich der einzelnen Schule gehört. Aus einer eher arbeitsrechtlich bestimmten Perspektive ist diese Auffassung plausibel, schließlich wird die Lehrerarbeitszeit nach den zu haltenden Unterrichtsstunden berechnet. Veranstaltungen außerhalb des Unterrichts sind aufwändig zu organisieren, erfordern mehr Arbeit und Engagement, ziehen Zeit von Vor- und Nachbereitung des Unterrichts ab, stören tägliche Routinen. Die unausgesprochene Verantwortung für ein »Noch mehr« pädagogischer Arbeit bei der Gestaltung des Schullebens belastet engagierte Lehrkräfte stark.

Das Verständnis von Schulkultur und Schulleben hat sich spätestens seit der Rutter-Studie¹ verändert. Die Tatsache, dass Schulen gleicher Schul-

1 *Michael Rutter* u.a. Fünfzehntausend Stunden. Schulen und ihre Wirkung auf die Kinder, Weinheim 1980.

form ganz unterschiedliche Gestalten und Qualitäten entwickeln, hat danach fragen lassen, wodurch solche Unterschiede zustande kommen. Es konnte empirisch nachgewiesen werden, dass die pädagogische Wirksamkeit einer Schule sich nicht allein aus der Addition von guten, anspruchsvollen Fachunterrichten ergibt oder auf der Kompetenz einzelner Lehrkräfte basiert, sondern sich in einem komplexen Gefüge der Gestaltung von unterrichtlichen und außerunterrichtlichen Lerngelegenheiten, der organisatorischen Strukturierung von Zeiten, Räumen, personalen Beziehungen und Handlungsformen abspielt und mit einer langfristigen berufs begleitenden (Selbst-)Qualifizierung des pädagogischen Personals zusammenhängt. Schulkultur, so kann man zusammenfassen, bezeichnet die pädagogische Kultur einer Schule als Zusammenhang miteinander agierender Personen, Organisationsformen und Lerngelegenheiten in den verschiedenen Unterricht und im außerunterrichtlichen Kontext. Hier spielen die Umgangsformen von Lehrenden und Lernenden, ihre Einstellungen und Wertorientierungen, die Formen der Verständigung, des Aushandelns von Ordnungen und des Verhandeln von Konflikten eine Rolle. Angesichts der Vielfalt unterschiedlicher kollektiver und individueller Handlungsformen der an Schule beteiligten Akteure kann man auch von Schulkulturen im Plural sprechen.

Darüber hinaus wird Schulkultur auch als »symbolische Sinnordnung«² der einzelnen Schule verstanden. Die normativen Ansprüche einer Schule zeigen sich nicht nur in den Formen des Unterrichtens, Erziehens, Beratens, Beurteilens und Organisierens, sondern auch in allen performativen Akten, Narrationen, Imaginationen und in den vor- und beiläufigen Handlungsmustern der an Schule Beteiligten. Solche vielschichtigen symbolischen Ordnungen kommen in Übergangsszenarien zwischen Innen- und Außenräumen³, in Formen des Feierns, in Ritualen des Grüßens, in den Interaktionen zwischen den Geschlechtern⁴ oder in der Zugänglichkeit von Räumen zum Ausdruck. Forschungspraktisch werden symbolische Ordnungen durch ethnomethodologische Verfahren aufgespürt. Was in den 1970er Jahren als »heimlicher Lehrplan« bezeichnet wurde⁵, der sich gleichsam auf einer schulischen »Hinterbühne« abspielt,

2 Werner Helsper, Schulkulturen – die Schule als symbolische Sinnordnung. Zeitschrift für Pädagogik 54 (2008) 63–80.

3 Michael Göhlich und Monika Wagner-Willi, Rituelle Übergänge im Schulalltag – Zwischen Peergroup und Unterrichtsgemeinschaft, in: Christoph Wulf u.a., Das Soziale als Ritual. Zur performativen Bildung von Gemeinschaften, Opladen 2001, 119–204.

4 Georg Breidenstein und Helga Kelle, Geschlechteralltag in der Schulklasse. Ethnographische Studien zur Gleichaltrigenkultur, Weinheim 1998; Barbara Koch-Priewe, Die Gestaltung von Schulkultur. Ein Beitrag aus der Perspektive der pädagogischen Geschlechterforschung, in: Josef Keuffer u.a. (Hg.), Schulkultur als Gestaltungsaufgabe. Partizipation, Management, Lebensweltgestaltung, Weinheim 1998, 270–291.

5 Jürgen Zinnecker, Der heimliche Lehrplan, Weinheim 1975.

wird später in ethnomethodologisch-analytischen Studien⁶ als ritualisierte Handlungsmuster herausgearbeitet, in denen informelle Lernprozesse ablaufen und symbolische Ordnungen zum Ausdruck kommen. Die Relevanz solch interessanter Entdeckungen für Unterrichts- und Schulentwicklungsprozesse ist noch umstritten. Ein Bewerber für eine Schulleitungsstelle könnte darin vermutlich nur bedingt etwas Bedeutsames für sein Leitungshandeln erkennen.

Der Begriff »Schulleben« ist gebräuchlich als Bezeichnung für Vorhaben, Angebote, Lerngelegenheiten, Arbeitsgemeinschaften u.a., die für Schüler/innen, Eltern und Lehrkräfte einer Schule regelmäßig vorgehalten werden als Ergänzung zum Unterricht. Eine Schule nimmt ihren Bildungsauftrag umfassender wahr, wenn sie über den Fachunterricht hinaus ein Schulleben gestaltet und pflegt, an dem auch Schüler/innen, Eltern und weitere Personen aktiv beteiligt sind. In außerunterrichtlichen Arrangements sind die Gelegenheiten für informelles Lernen, für angewandtes und situiertes Lernen, für gemeinschaftliche Erfahrungen und für Partizipation besonders ausgeprägt. Ein reichhaltiges Schulleben mit Festen, Feiern, Spielen und besonderen Aufgaben ist nicht nur als Unterbrechung des Schulalltags relevant, sondern vor allem als Kontext, Zumutung und Herausforderung für den Erwerb ethisch-moralischer Einstellungen und Werthaltungen. Die Gestaltung des Schullebens ist deshalb keine prinzipiell verzichtbare, eher lästige oder zusätzliche Aufgabe, die den Unterricht ergänzt, sondern ein notwendiger Erfahrungsbereich, in dem Bildung in umfassendem Sinn geschieht. Die Entwicklung von Ganztagschulen macht die Notwendigkeit außerunterrichtlicher Erfahrungsbereiche und Handlungsräume besonders deutlich. Kinder und Jugendliche verbringen mehr Zeit am Ort der Schule, die dadurch als Bildungs- und Lernumgebung an Bedeutung gewinnt. Das Schulleben ist die Bedingung der Möglichkeit zur Teilhabe und Verantwortungsübernahme von Schüler/innen, Lehrer/innen und weiterem pädagogischem Personal.

2 Achtsamkeit und Verantwortungsbereitschaft lernen

Die empirische Lehr-Lernforschung kann bisher nur vorläufig und unvollständig sagen, wie Werthaltungen und ethisch-moralische Haltungen erlernt werden. Dass Wissen und Kenntnisse am besten durch variable Formen direkter Instruktion erworben werden, dass die Anwendung von Wissen nur in Formen situierten Lernens möglich ist und dass das auch für den Erwerb metakognitiver Kompetenzen für das Weiterlernen wie Interesse, Leistungsbereitschaft, Erfolgszuversicht, Selbstwertgefühl

⁶ Georg Breidenstein, *Teilnahme am Unterricht. Ethnographische Studien zum Schülerjob*, Wiesbaden 2006.

oder Empathie gilt, ist als unumstritten anzunehmen.⁷ Situiertes Lernen erfordert das Arrangement von Situationen, in denen die erwünschten Fähigkeiten erforderlich sind, beispielsweise Lerngruppen, die an komplexen und anspruchsvollen Aufgaben oder Projekten arbeiten, oder Herausforderungen durch Probleme, die bestimmte Einstellungen zu ihrer Lösung erfordern. Wie sich der Erwerb von überdauernden Einstellungen, Werthaltungen oder religiösen Überzeugungen tatsächlich vollzieht, ist am wenigsten systematisch erforscht. Verantwortungsbereitschaft, Solidaritätsfähigkeit oder Achtsamkeit und Teilhabefähigkeit werden keinesfalls durch Formen direkter Instruktion erlernt, sondern eher durch ein längerfristiges erkenntnis- und erlebnisorientiertes Lernen in komplexen Situationen und Projekten, die diese Fähigkeiten ansprechen.⁸ Hier kommt Religion maßgeblich mit ins Spiel.

3 Religion im Schulleben

Bernd Schröder hat eindrucksvoll und vielfältig begründet, warum Religion im Schulleben wichtig, nützlich und wünschenswert ist und aus schultheoretischer, schulpolitischer und schulpraktischer Perspektive eine Bereicherung des Schullebens darstellt.⁹ Die Begründungen könnten sinngemäß für alle Religionsgemeinschaften gelten. *Schröder* verdeutlicht, dass Religion als gesellschaftlich-kulturelles Phänomen nicht allein im evangelischen und katholischen Religionsunterricht zur Sprache kommt. Ein außerunterrichtliches Engagement von Religionslehrkräften und kirchlichen Beteiligten kann »christliche Präsenz« im Schulleben zeigen und damit den Schüler/innen Beziehungen zur gelebten, nicht nur diskursiven oder privaten Religion ermöglichen. Die fachdidaktische Diskussion eines »performativen« Religionsunterrichts¹⁰, der die distan-

7 Vgl. *Franz E. Weinert*, Neue Unterrichtskonzepte zwischen gesellschaftlichen Notwendigkeiten, pädagogischen Visionen und psychologischen Möglichkeiten, in: *Bayer. Staatsministerium für Unterricht, Kultus, Wissenschaft und Kunst* (Hg.), *Wissen und Werte für die Welt von morgen*. Donauwörth 1998, 101–125.

8 Vgl. *Franz E. Weinert*, Disparate Unterrichtsziele: Empirische Befunde und theoretische Probleme multikriterialer Zielerreichung. *Bayerische Schule* 54 (2001) 2, 25–28; *Eckhard Liebau*, Erfahrung und Verantwortung. Werteerziehung als Pädagogik der Teilhabe, Weinheim/München 1999.

9 *Bernd Schröder*, Warum »Religion im Schulleben«? In: *Ders.* (Hg.), *Religion im Schulleben. Christliche Präsenz nicht allein im Religionsunterricht*. Neukirchen-Vluyn 2006, 11–26. *Ders.*, Religiöse Dimensionen in Schulkultur und Schulentwicklung, in: *Martin Jäggle / Thomas Krobath / Robert Schelander* (Hg.), *Lebens.werte.schule. Religiöse Dimensionen in Schulkultur und Schulentwicklung*, Wien 2009, 83–109.

10 *Thomas Klie* und *Silke Leonhard* (Hg.), *Performative Religionsdidaktik. Religionsästhetik – Lernorte – Unterrichtspraxis*, Stuttgart 2008; *Thomas Klie*, Religiöse Performanz und Begehung symbolischer Ereignisse, in: *Martina Kumlehn* und

zierte Beobachtung und Reflexion der Religion in ein Verhältnis zur ihrer Darstellung, zum Zeigen und zur Teilhabe an Religion ergänzt wissen will, schließt an den Möglichkeitsraum christlicher Präsenz im Schulleben an.¹¹

Kirchliches Engagement in Schulen zeigt sich darüber hinaus durch Beteiligung von Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern kirchlicher Jugendarbeit im Rahmen von Ganztagschulen sowie in Formen von (ev.) Schulseelsorge¹² und (kath.) Schulpastoral¹³. Es liegt in der Natur der Sache seelsorgerlicher und pastoraler Angebote in der Schule, dass sie nicht konfessionell oder christlich-ökumenisch begrenzt sind, sondern offen sind für alle Kinder und Jugendlichen nach dem Prinzip von Gastfreundschaft und Freiwilligkeit.¹⁴ Während in den Begründungen für kirchliches Engagement die »Nachbarschaft« von Schule und Kirchengemeinde, die Kooperation »auf Augenhöhe« und wechselseitiger Respekt betont wird, gibt es in den Schulen häufig Vorbehalte, Ressentiments, Misstrauen und das Befürchten kirchlicher Bevormundung. Das geht so weit, dass in Schulgesetzen die Kirchen als Kooperationspartner von Schulen nicht einmal mehr genannt werden. Das grundgesetzliche Gebot weltanschaulicher Toleranz der Schule wird dann nicht verletzt durch Religion im Schulleben, wenn niemand zur Teilnahme an religiösen Aktivitäten gezwungen wird und die Nichtteilnahme sich nicht als Diskriminierung auswirkt¹⁵. Die Spannungen im Verhältnis von Schule und Religion bleiben und müssen jeweils in der konkreten Situation verhandelt und balanciert werden. Das Ausklammern und Ignorieren von Religion in der Schule ist dagegen kein adäquater Umgang mit Religion als gesellschaftlicher Tatsache. Die Frage, ob und in welcher Weise die religiös-plurale Situation von Schülerinnen und Schülern angemessen berücksichtigt wird, ist noch nicht überzeugend oder gar endgültig geklärt, aber es gibt für jeweils konkrete Situationen an vielen Schulen vorläufige Problemlösungen im Bewusstsein der religiösen Pluralität.¹⁶

Thomas Klie (Hg.), *Protestantische Schulkulturen. Profilbildung an evangelischen Schulen*, Stuttgart 2011, 266–275.

11 Z.B. *Bernhard Dressler*, *Der Beitrag des Religionsunterrichts zur Schulkultur*, in: *Martin Cordes / Jürgen Filbir / Inge Petersen* (Hg.), *Schule – Jugendarbeit – Kirche. Konzepte und Projekte*, Hannover 2003, 103–115.

12 *Harmjan Dam / Matthias Spenn* (Hg.), *Evangelische Schulseelsorge. Hintergründe, Erfahrungen, Konzeptionen*, Münster 2007.

13 Vgl. *Ludwig Rendle* (Hg.), *Ganzheitliche Methoden in der Schulpastoral*, München 2013.

14 Vgl. *Ulrich Kumher*, *Schulpastoral und religiöse Pluralität – Religionen ganzheitlich entdecken*, in: *Ludwig Rendle* (Hg.), *Ganzheitliche Methoden der Schulpastoral*, München 2013, 243–252.

15 So z.B. *Friedrich Schweitzer*, *Religiöse Bildung als Aufgabe der Schule*, in: *Martin Rothgangel / Gottfried Adam / Rainer Lachmann* (Hg.), *Religionspädagogisches Compendium*, 7. Aufl. Göttingen 2012, 92–105.

16 Z.B. *Dietlind Fischer* u.a., *Auf dem Weg zur Interkulturellen Schule. Fallstudien zur Situation interkulturellen und interreligiösen Lernens*, Münster / New York

Stellt die Beschreibung der Balance von Schule und Religion mit dem Ausdruck »religionssensible Schulkultur« eine Brücke dar, die pädagogische Handlungsmöglichkeiten besser zu klären und zu unterstützen vermag? Harald Schroeter-Wittke begründet »Religionssensibilität« als staatlich zu fördernde Bildungsaufgabe der Schule damit, dass der Religionsbegriff nicht eindeutig definierbar ist und kein allumfassendes Verständnis zulässt. Ob Religion »Sinn und Geschmack fürs Unendliche« (*Schleiermacher*) ist, oder das, was den Menschen »unbedingt angeht« (*Tillich*), ob Religion für »Opium fürs Volk« (*Engels*) gehalten wird: »Religionssensibilität« setzt nicht bei einem vorgegebenen kirchlichen Interesse an christlich-religiöser Bildung an, sondern bei den Kindern und Jugendlichen und ihrer subjektiven Religion.¹⁷ Gudrun Guttenberger formuliert die Funktion einer »religionssensiblen Schulkultur« dahingehend, dass sie am »Lern- und Lebensort Schule« dazu beiträgt, »eine Verortung religiöser Bildung auch außerhalb des Religionsunterrichts im gesamten Schulleben vorzunehmen in einer Weise, die die weltanschauliche Neutralität der Schule sowie die Religionsfreiheit der Mitglieder der Schulgemeinschaft achtet«, und zwar auch in Situationen religiöser Pluralität, die »als Ressource wahrzunehmen« sei für interreligiöses Lernen.¹⁸ Mir scheint mit dem Begriff von Religionssensibilität eigentlich keine zusätzliche Klarheit gewonnen. »Alle Fragwürdigkeiten der Religiosität sind auch die religiöser Sensibilität. Sinn für Religion ist jedenfalls keine spezifische Gefühlsfähigkeit für Metaphysik«, wie *Dietrich Zilleßen* feststellt.¹⁹ Gewiss kommt es darauf an, dass Lehrkräfte hinreichend sensibel sind für lebensweltliche Grunderfahrungen der Schüler/innen, die sie wahrnehmen und deren Reflexion sie fördern. Aber Sensibilität für Religion kommt nicht ohne vorgängiges Wissen und Deuten von religiösen Phänomenen und Ausdrucksweisen aus. Die Explikation des biblisch-christlichen, christlich-traditionellen oder theologischen Ideen- und Gedankensystems als Horizont einer systematisch-theologischen Reflexion ist um der intellektuellen Redlichkeit willen im Gespräch mit Schüler/innen erforderlich.

1996. *Peter Schreiner* (Hg.), Profile Ökumenischer Schulen. Beispiele aus Europa, Münster u.a. 2001. Der Sammelband zu Schulpastoral von *Ludwig Rendle* (Anm.13) enthält vielfältige Beispiele, die der Herausgeber den vier Grunddiensten von Seelsorge Diakonia, Martyria, Koinonia, Liturgia zuordnet. Ähnliche Beispiele in *Martin Jäggle* u.a. (Anm.9) und fokussiert auf Schulen in evangelischer Trägerschaft in *Martina Kumlehn* und *Thomas Klie* (Anm.10).

17 Vgl. *Harald Schroeter-Wittke*: Was ist Religionssensibilität? In: *Gudrun Guttenberger / Harald Schroeter-Wittke* (Hg.), Religionssensible Schulkultur, Jena 2011, 22–29.

18 *Gudrun Guttenberger*, Religionssensible Schulkultur, in: *H. Schroeter-Wittke / G. Guttenberger*, a.a.O., 31–50.

19 *Dietrich Zilleßen*, Weite Religion – Synkretismus und Lernkultur, in: *H. Schroeter-Wittke / G. Guttenberger*, a.a.O., 177–199 (177).

4 Zur Praxis von Religion im Schulleben

Es gibt in schriftlichen Schulprogrammen einzelner Schulen häufig übersichtliche Darstellungen der außerunterrichtlichen Aktionen und Vorhaben als Spiegel eines lebendigen, vielseitigen Schullebens. Allerdings werden religiöse Bezüge selten zum Ausdruck gebracht, obgleich sie teilweise auf der Hand liegen. Im Folgenden wird versucht, Anlässe, Zeiten, Rhythmen, Räume, Orte und Umgangsmodi zu skizzieren, in denen Schüler/innen und die an Schule Beteiligten sich mit gelebter Religion christlicher Provenienz in Beziehung setzen und religiöse Erfahrungen machen können.

4.1 Anlässe und Zeiten für religiöse Erfahrung

Ein Bedarf nach einer Rhythmisierung des Schuljahrs durch besondere Ereignisse, Anlässe und Gelegenheiten besteht sowohl bei Schüler/innen als auch bei Lehrkräften. Jahreszeitliche Feste und Feiern können in religiös-liturgischer Gestaltung begangen werden. Es gibt Jubiläen, Gedenktage, Weihnachtsfeiern, Andachten im Advent, Erntedankfest, Schulanfangsgottesdienste und Schulabschlussfeiern, die Rhythmen und biographische Passagen markieren und zur Besinnung einladen auf das, was die Beteiligten unbedingt angeht. Die Anlässe gehen nicht »sang- und klanglos« vorbei. In die Jahresplanung einer Schule werden wiederkehrende Feste und Feiern verlässlich aufgenommen. Je mehr die Festvorbereitung zum Teil der regulären Unterrichtsarbeit wird, desto eher ist die Akzeptanz gesichert. Wer bringt sich verantwortlich in die Gestaltung der Feiern und Schulanfängen ein? Sind nur Religionslehrkräfte angesprochen, oder beteiligen sich auch Lehrkräfte anderer Fächer? Wie sind Gruppen von Schülern und Schülerinnen in die Vorbereitung und Gestaltung einzubeziehen? Häufig gewinnt eine Andacht oder Feier für die Schüler/innen eine andere, tiefere Qualität, wenn sie bemerken, dass die Chemielehrerin das Fürbitten-Gebet spricht und der Sportlehrer einen Text liest. Die Lehrenden sind in die Feiern als Menschen involviert, nicht nur als Funktionsträger beteiligt. Auch »kleine« liturgische Formen wie Morgenkreis, Wochenabschluss, Wort in den Tag, Reisesegen u.a. können als spirituelle Impulse zur Nachdenklichkeit, Sammlung, Konzentration und Achtsamkeit beitragen.²⁰

Ob Schulgottesdienste für die ganze Schule gemeinsam gehalten oder lieber für jüngere und ältere Schülerinnen und Schüler getrennt, ob für die freiwillige Teilnahme besonders geworben werden muss, ob die Ver-

20 Z.B. *Heinrich Halverscheid / Hans-Martin Lübking*, Projekt Schulgottesdienst. Modelle zu Schulanlässen und Themen – Kleine Formen – Kollegiumsandachten, Gütersloh 2007; *Peter Orth / Peter Kohlgraf*, Kleine liturgische Elemente in der Schule, in: *Ludwig Rendle* (Anm. 13), 309–318.

antwortung den Religionslehrkräften auferlegt ist oder allen Pädagogen gemeinsam, ob zur Schulgemeinde auch die Eltern gehören – das sind Fragen, die theologisch und pädagogisch gemeinsam zu klären sind. Die religiös-plurale Situation der Schüler/innen und der Lehrkräfte darf nicht einfach übergangen werden, aber auch nicht jegliche christliche Ausdrucksform verdrängen. Formen konfessionell kooperativer Feiern, in die Angehörige anderer Religionen als Gäste einbezogen sind, oder Formen der interreligiösen Begegnung, in denen an Gemeinsamkeiten angeknüpft wird, müssen erprobt und reflektiert werden.²¹

4.2 Räume und Orte für religiöse Begegnungen

Das Gebäude und die Räume einer Schule sind manifeste Gestalten einer tradierten Kultur. In Gebäuden und Räumen drücken sich Geschichte und Tradition einer Schule aus, zugleich mit ihren Beschränkungen. Ob die Klassenräume abgeschlossen werden, ob Schüler und Schülerinnen Zugang zum Lehrerzimmer haben, wie Schulhof und Pausenbereiche oder die unmittelbare Schulumgebung genutzt werden, ob die Aula als Forum oder Festsaal gestaltet ist, ob nur die Feuerpolizei oder auch die Pädagogik zur Nutzung der Korridore etwas sagen darf: Auch darin drückt sich die Kultur einer Schule aus. Der Raum, in dem Schule und Unterricht stattfindet, wird oft als »dritter Pädagoge« bezeichnet, weil er Optionen für Verhaltensweisen ermöglicht oder verstellt. Gibt es in der Schule Räume, die einen individuellen Rückzug ermöglichen, die zum Verweilen, zum Gespräch, zum Stillwerden, zum Verhandeln von Konflikten einladen? Die religiöse Dimension ist nicht allein mit einem »Raum der Stille« einzufangen, auch nicht mit einer Kapelle, die sich vielleicht auf dem Schulgelände befindet. Solche Orte sind immer wieder neu mit Leben zu füllen, damit Schüler und Schülerinnen gelebte Religion erfahren können.

Es gibt noch weitere Orte und symbolische Räume, in denen die Begegnung mit Religion ausdrücklich und bewusst arrangiert werden kann. Tage religiöser Orientierung bzw. religiös-philosophische Projektstage²² sind Angebote der Kirchen für Schulen. Klassenfahrten gehören in den meisten Schulen zum ritualisierten Raum gemeinschaftlicher Erfahrung. Sie werden meistens als organisatorisches Problem im Schulablauf erörtert; die inhaltliche und pädagogische Gestaltung gilt als Sache der

21 Vgl. *Liturgische Konferenz* (Hg.), Mit anderen feiern – gemeinsam Gottes Nähe suchen, Gütersloh 2006; *Christian Grethlein*, Einschulung als neue Kasualie. Erste kasualtheoretische Beobachtungen und Überlegungen, Arbeitsstelle Gottesdienst 20 (2003), 5–15.

22 Z.B. *Carsten Passin*, Reformation und Freiheit – Erfahrungen mit einer Schulprojektwoche zum Jahresthema 2011 der Lutherdekade. Ein Praxisbericht, in: *Michael Domszen / Henning Schluß / Matthias Spenn* (Hg.), Was gehen uns »die anderen« an? Schule und Religion in der Säkularität, Göttingen 2012, 103–116.

einzelnen Lehrkraft. Dabei ist gerade in Zeiten des Massentourismus, All-Inclusive-Mentalitäten, Klimabewußtsein für CO₂-Fußspuren die pädagogisch-konzeptionelle und ethische Begründung zwingend erforderlich. Warum werden bei den Fahrten nicht auch die jeweils gelebten Religionen in Paris oder London zum Gegenstand von Erkundung und Entdeckung? Sind Kirchenbesichtigungen nur kunsthistorisch interessant?

Diakonisch-soziales Lernen in Praktika lässt religiöse Orientierungen und Erfahrungen bedeutsam werden.²³ Das in katholischen Schulen entwickelte Projekt »Compassion«²⁴ hat wichtige Impulse gesetzt für erfahrungsorientiertes Lernen von Hilfsbereitschaft und Zuwendung. An der Evangelischen Schule Berlin Zentrum übernehmen die Schüler und Schülerinnen im 7. und 8. Schuljahr im »Projekt Verantwortung« an zwei Unterrichtsstunden pro Woche ein individuelles bürgerschaftliches Engagement; im »Projekt Eine Herausforderung meistern« organisieren sich die Schüler und Schülerinnen verbindlich im 8. bis 10. Schuljahr individuell oder als Gruppe eine dreiwöchige Auszeit von der Schule außerhalb von Berlin, in der sie Selbstvertrauen in die eigenen Fähigkeiten und soziale Kompetenzen an selbstgewählten Orten erwerben.

Die religiöse Dimension spielt im fächerverbindenden und projektförmigen Unterricht eine Rolle. Für Schüler/innen ist beispielsweise ein Diskurs über die Unsterblichkeit der Amöben im Biologieunterricht weit einprägsamer als ein philosophischer oder theologischer Lehrgang zu Unsterblichkeitstheorien. Für die Organisation fächerverbindenden Unterrichts muss die Arbeitszeit von Lehrkräften anders als bisher üblich kalkuliert und honoriert werden.

4.3 Umgang mit differenten Werthaltungen und Einstellungen

In einem achtsamen, freundlichen, respektvollen, hilfsbereiten Umgang der schulischen Akteure miteinander kann sich christliche Nächstenliebe oder eine humane Einstellung ausdrücken. Die ethisch motivierte Werthaltung der Lehrkräfte muss mit fachlicher und pädagogischer Kompetenz gepaart sein. Wenn diese Haltung allein als moralischer Appell daherkommt, erzeugt sie im günstigsten Fall ein schlechtes Gewissen, aber keine Motivation für Veränderungen.

Bei der Erarbeitung, Revision und Transformation von pädagogischen Konzepten einer Schule kann die religiöse Dimension von Einstellungen und Haltungen der Pädagogen und Pädagoginnen zum Ausdruck kom-

23 Vgl. *Christoph Gramzow*, *Diakonie in der Schule. Theoretische Einordnung und praktische Konsequenzen auf der Grundlage einer Evaluationsstudie*, Leipzig 2010.

24 *Lothar Kuld / Stephan Gönnheimer*, *Das Praxis- und Unterrichtsprojekt Compassion. Darstellung und Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleituntersuchung*, *Glaube und Lernen* 15 (2000), 80–87.

men. Wenn beispielsweise ein Leitbild für das Schulprogramm erarbeitet wird, ist ein grundlegender Diskurs über normative Orientierungen quer zu den Fächern erforderlich. Wie die Beteiligten den Bildungsauftrag der Schule und für die konkreten Schüler/innen deuten, welches Bild vom Menschen und seinen Lebens- und Lernbedürfnissen sie dabei leitet, das kann in einem Leitbild der Schule ausgedrückt werden.

Aus der christlich begründeten Kritik an Formen der Leistungsbeurteilung, die Lernmotivationen negativ beeinflussen, Schüler/innen eher beschämen als ermutigen und formale Anpassung mehr honorieren als inhaltliche Beteiligung, können neue und alternative Formen der Lern-diagnose und -motivation erarbeitet und erprobt werden, mit weitreichenden Folgen für die kollegiale Verständigung, Fortbildung und Vernetzung der professionell Beteiligten.

4.4 Umgang mit religiöser Pluralität

Die pädagogische Kultur einer Schule, die auch im Schulprogramm zum Ausdruck gebracht wird, wird in längerfristigen Prozessen kontinuierlicher Kommunikation, Reflexion, Vereinbarung, Erprobung und Auswertung entwickelt. So wie Schülerinnen und Schüler sich Religion nicht nur im Religionsunterricht, sondern durch gemeinsames Erleben und Handeln erfahrungsbezogen und in reflektierter Distanz aneignen, so gilt auch für Lehrende eine vielfältige pädagogische Praxis, die Erfahrung und Reflexion einschließt. Voraussetzung für die Entwicklung einer »pluralitätsfähigen« Schulkultur ist ein religiös offenes Klima, bei dem Religion nicht tabuisiert oder vollständig privatisiert ist und wo religiöse Sachverhalte nicht nur im Religionsunterricht angesprochen werden können. Es hat sich gezeigt, dass kollegiale, professionelle Lerngemeinschaften von Pädagoginnen und Pädagogen, die regelmäßig ihre Erfahrungen in Unterricht und Schule reflektieren, die Lernbedingungen der Schüler und Schülerinnen in den Mittelpunkt stellen und ihren Unterricht als eine persönliche, aber nicht private Angelegenheit verstehen, besonders wirksam pädagogische Veränderungen initiieren.²⁵ Eine Zusammenarbeit der Lehrkräfte für evangelische und katholische Religion und Ethik-Philosophie in einer »Fächergruppe«, wie es die EKD-Denkschrift »Identität und Verständigung« (1994) vorsah, birgt weit mehr Entwicklungsmöglichkeiten von Religion in der Schule, als bisher realisiert wurde. Auch nebenamtliches pädagogisches Personal – bei der Organisation von Ganztagschulen – muss in professionelle Lerngemeinschaften wie Fachgruppen, Jahrgangsteams, Schulprogramm-Gruppen einbezogen

25 Martin Bonsen / Hans-Günter Rolff, Professionelle Lerngemeinschaften von Lehrerinnen und Lehrern, Zeitschrift für Pädagogik 52 (2006), 167–184; Anton Strittmatter, Kollegien als professionelle Lerngemeinschaften, Journal für Schulentwicklung 10 (2006) 1, 9–17.

werden, was kollegiale Kooperation und Koordination vor besondere Herausforderungen stellt.

Das religiöse Schulleben bzw. die verschiedenen Schulkulturen können vielfältig pädagogisch ausgestaltet werden. Dabei geht es nicht nur darum, offen zu sein für religiöse Bedürfnisse und Entäußerungen der Schüler/innen und beispielsweise jugendkulturelle Phänomene in Musik, Film, Sport oder Kunst sensibel wahrzunehmen und in Unterricht und Schulleben aufzugreifen, sondern Religionsunterricht und Schulleben sind miteinander zu verbinden und aufeinander zu beziehen als Möglichkeit, christliche und andere Formen gelebter Religion zu zeigen, erfahrbar zu machen in Begegnungen und Dialogen, auch konfrontativ. Damit sich die bildende Kraft von Religion entfalten kann.

Dietlind Fischer ist Diplompädagogin und war bis 2009 wissenschaftliche Mitarbeiterin am Comenius-Institut in Münster.

Vielstimmig und mehrsprachig

Religionslehrer und Religionslehrerin sein

1 Alltag. Szenen

Eine Lehrperson öffnet die Tür und betritt das Klassenzimmer. Vor jeder möglichen Handlung haben Schülerinnen und Schüler die Person bereits wahrgenommen – und reagieren auf die ersten Eindrücke. Szenenwechsel: Kurz vor dem Abitur, die jungen Menschen wiederholen nochmals Kernaspekte zur Christologie, fragen nach Erlösung und diskutieren, wie denn die Aussage »Gestorben für unsere Sünden« zu verstehen sei. Szenenwechsel: Zwanzig Grundschul Kinder, mit dabei drei Integrationskinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf, mehrere verhaltenskreative Kinder ebenso wie stark sprach- und leistungsbegabte Kinder – Heterogenität im Alltag. In dieser Realität gilt es, individualisierend, kompetenzorientiert, erfahrungsnah und mit Bezug zur Pfarrgemeinde Religion zu unterrichten ...

Manchmal ist es gut, einen Perspektivwechsel zu wagen und – zumindest ansatzhaft – in den Alltag einer Religionslehrperson einzutauchen: Was ist wohl das Anregende, das Erfreuliche, das Schöne in diesem Beruf? Was stelle ich mir schwierig, anstrengend, ermüdend vor? Wo liegen wohl Wertschätzung, wo mögliche Verletzungen in diesem Beruf? Und: Würden Sie Ihrem eigenen Kind empfehlen, Religionslehrer/in zu werden?

2 Kontext: Grundelemente religiöser Bildung heute

Das jeweils vorherrschende Verständnis von religiöser Bildung prägt Auftrag und Aufgabe sowie Rolle von Religionslehrpersonen, in zwei Aspekten soll dies kurz skizziert werden:

2.1 Beziehung vor Erziehung

Ergebnisse der Entwicklungs- und Bindungsforschung machen deutlich, dass die Erfahrungen, sich geborgen zu fühlen, ausreichend Zuwendung zu bekommen und sich sozial akzeptiert zu fühlen sowie die eigenen Fähigkeiten selbstständig entwickeln und lernen zu können, förderlich sind

für ein Kind – und wohl für jeden Menschen. Beziehung gilt so als Basis für Erziehung: Das Gefühl, sicher zu sein, ist nötig, um sich ungestört auf eine Sache konzentrieren und emotional frei lernen zu können; wechselseitige Beziehung, im Kontakt sein, Resonanz stärkt die Begleitung und Bildung junger Menschen.¹

Jüdisch-christlich wird dies auch inhaltlich bestärkt, jüdisch-christliche Überlieferung beschreibt die Beziehung zwischen Gott und dem Menschen häufig mit den Bildern von Bindung, Beziehung und Begegnung – in aller Unverfügbarkeit.²

2.2 Selbstverständnis religiösen Lernens

»Pädagogik« versteht sich als Begleiten eines Kindes an Orte, an denen es lernen kann, auch im Religiösen. Es ist ein offener, ganzheitlicher Lernbegriff, der personales, soziales, kognitives und affektives Lernen, der geplantes und ungeplantes Lernen beinhaltet. »Lernen« ermöglicht Begegnung mit Inhalten, mit Personen, mit Ritualen, mit Traditionen ... Dieser »Raum« kann im System Schule sein, mit den Zielen von Schule, mit allen Besonderheiten, Christentum auf den Begriff zu bringen und zugleich Erfahrungen zu ermöglichen.

»Religion« ist mehrdimensional zu verstehen und umschreibt die tradierten Inhalte und Formen des je eigenen Glaubens und anderer Religionen, die subjektive Dimension des persönlichen Glaubens und wie sich Religion öffentlich zeigt. So beinhaltet religiöses Lernen religionskundliche Aspekte (»learning about religion«), Werterziehung aus reflektierter Grundhaltung (»learning from religion«), und Elemente gelebten Glaubens und spirituellen Lebens in einer konkreten Tradition (»learning in religion«).³ Religiöses Lernen zielt auf Entwicklung religiöser Selbst- und Weltdeutungskompetenz. Um Kinder und Jugendliche für religiöse Weltdeutung zu sensibilisieren, braucht es auch die Vergewisserung eigener religiöser Weltdeutung.⁴

1 Vgl. *Remo H. Largo*, *Kinderjahre. Die Individualität des Kindes als erzieherische Herausforderung*, München 2009, 248ff; vgl. *Karin und Klaus E. Grossmann*, *Bindungen – das Gefüge psychischer Sicherheit*, Stuttgart 2004.

2 Vgl. *Helga Kohler-Spiegel*, *Erfahrungen des Heiligen. Religion lernen und lehren*, München 2008; vgl. *dies.*, *Über uns selbst hinaus ... Bindungserfahrungen und Religion*, in: *Anna Maria Kalcher und Karin Lauermann* (Hg.), *Kompetent für die Welt. Bindung – Autonomie – Solidarität. Tagungsband der 59. Internationalen Pädagogischen Werktagung Salzburg*, Wien 2010, 143–161.

3 Vgl. *Friedrich Schweitzer*, *Interne Mitschrift einer Expertentagung über »Religion und Kultur« am 16. Dezember 2003 an der Universität Zürich*.

4 Vgl. *Konstantin Lindner*, *Berufsprofil »Religionslehrer/in«*, in: *Katechetische Blätter* 138 (2013), 13–17.; vgl. *Rudolf Englert*, *Bildungsstandards für »Religion«? Was eigentlich alles wissen sollte, wer solche formulieren wollte*, in: *Theo-Web* 3 (2004), H. 2, 2–13, 9.

Das Selbstverständnis religiösen Lernens, die Spannung zwischen Beziehung und Erziehung, zwischen angeleitetem, instruktivem und begleitendem Lernen, die Schwerpunktsetzung bei den Dimensionen von Religion sowie bei den zu erwerbenden religiösen Kompetenzen – all das prägt auch das Selbstverständnis von Religionslehrpersonen, was ihre Aufgabe ist, worin sie selbst Expertinnen und Experten sind bzw. sein sollten. Berufsbiografisch sind eigene Vorerfahrung im kirchlichen und schulischen Bereich, Motivation für den Beruf sowie Wünsche und Erwartungen an den Beruf nicht zu unterschätzen.⁵

3 Religionslehrerinnen und Religionslehrer in zwei Systemen

»Ein Religionslehrer sollte sich im Klaren sein, dass Religion nur ein Nebenfach ist, er sollte nicht zu viele Hausaufgaben geben und Verständnis für schläfrige Schüler haben«, so der 14-jährige Johannes.⁶ Für viele fast überraschend ist, dass die Berufszufriedenheit von Lehrkräften für Religion nach langen Dienstjahren mehrheitlich hoch ist – und höher als in vielen anderen Fächern.⁷ Nicht Klagen oder gar Resignation, sondern Engagement und Freude sowie nachdenkliches Fragen nach den künftigen Entwicklungen zeigen Religionslehrpersonen, wenn sie befragt werden. 2009 wurden Reli-Lehrkräfte eingeladen, »einfach in die Tasten zu schreiben«, was sie beschäftigt. Hans Schmid hat diese Mails zugänglich gemacht.⁸

3.1 Religionslehrperson im System Schule

Religionsunterricht und mit ihnen die Religionslehrpersonen sind Teil von Schule mit ihrer Qualifikations-, Integrations- und Selektionsfunktion. Hilbert Meyer nennt zehn Merkmale als Standard für guten Unterricht: klare Strukturierung des Unterrichts, hoher Anteil echter Lernzeit, lernförderliches Klima, inhaltliche Klarheit,

5 Vgl. Themenschwerpunkt »Religionslehrer/in sein«, Katechetische Blätter 138 (2013), 1–53. Vgl. *Andreas Feige* u.a. (Hg.), Religionslehrerin oder Religionslehrer werden. Zwölf Analysen berufsbiografischer Selbstwahrnehmungen, Ostfildern 2006.

6 Zit. nach *Matthias Bahr*, Willkommen im »Fach des Lächelns«, in: Katechetische Blätter 138 (2013) 4–7, 4.

7 Vgl. exemplarisch *Andreas Feige* und *Werner Tzscheetzsch*, Christlicher Religionsunterricht im religionsneutralen Staat. Unterrichtliche Zielvorstellungen und religiöses Selbstverständnis von ev. und kath. Religionslehrerinnen und -lehrern in Baden-Württemberg. Eine empirisch-repräsentative Studie, Ostfildern und Stuttgart 2005.

8 Vgl. *Hans Schmid* (Hg.), Einfach in die Tasten geschrieben. 40 E-Mails von Lehrkräften zum Religionsunterricht, München 2009.

sinnstiftende Kommunikation, Methodenvielfalt, individuelles Fördern, intelligentes Üben, transparente Leistungserwartungen und vorbereitete Umgebung.⁹

In der »Hattie-Studie« konnte John Hattie mit Hilfe eines statistischen Verfahrens auf 815 Metaanalysen zurückgreifen, denen über 50 000 Studien zugrunde liegen. Daraus stellt er 138 Einflussfaktoren auf die Frage »What works best?« dar; die meisten Einflussfaktoren betreffen den Unterricht, aber auch Elternhaus, Lernende, Schule, Curriculum und Lehrende. Hattie ist vor allem an der Wirksamkeit von Unterricht interessiert, für ihn ist es nicht einfach die Lehrperson, die zählt, sondern das Lehrerhandeln rückt in den Blick, entscheidend ist, was die Lehrperson tut. Hattie spricht von »Visible teaching and learning«, von »Erkennbarem Unterrichten und Lernen«, dies findet statt: »wenn das aktive Lernen jedes einzelnen Lernenden das explizite Ziel ist, wenn es angemessen herausfordert, wenn der Lehrer und der Schüler (auf ihren unterschiedlichen Wegen) überprüfen, ob und auf welchem Niveau die Ziele auch wirklich erreicht werden, wenn es eine bewusste Praxis gibt, die auf eine gute Qualität der Zielerreichung gerichtet ist, wenn Feedback gegeben und nachgefragt wird und wenn aktive, leidenschaftliche und engagierte Menschen am Akt des Lernens teilnehmen.«¹⁰

Entscheidend ist nach Hattie die Haltung, dass es die Lehrperson interessiert, dass die Schülerinnen und Schüler wirklich etwas lernen. Und entscheidend ist das Tun der Lehrperson, Lernen gelingt besser, wenn die Bedeutung des Lerngegenstandes begründet wird, wenn die Lehrperson Regisseur bzw. Regisseurin des Lernprozesses ist: direktiv, einflussreich, fürsorglich, aktiv in der Leidenschaft. Sinnvoll ist, wenn die Lehrperson die Verantwortung für den Lernprozess innehat und auch präzise instruierend unterrichten kann, sowie wechselseitige Rückmeldungen zwischen Lehrenden und Lernenden sowie ein regelmäßiger Perspektivwechsel stattfinden, indem Lernen aus Sicht der Schülerinnen und Schüler gesehen wird. Zentral ist, dass die Lehrperson auf ein vertrauensvolles, angstfreies, fehlerfreundliches und menschlich zugewandtes Miteinander, verbunden mit hohen Ansprüchen an Einsatz und Anstrengungsbereitschaft, achtet.¹¹

Da menschliches Miteinander und Lehrerhandeln für die Wirksamkeit von Lernen so bedeutsam sind, sind auch systemseitige Faktoren, die die

9 Vgl. Rudolf Englert u.a. (Hg.), Was ist guter Religionsunterricht? (Jahrbuch der Religionspädagogik 22), Neukirchen-Vluyn 2006; vgl. Helga Kohler-Spiegel, Was ist guter Unterricht?, in: Katechetische Blätter 132 (2007) 238–240.

10 John Hattie, Visible Learning. A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement, Abingdon/GB 2009. SQA Schulqualität Allgemeinbildung / Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (Hg.), Die Hattie-Studie. Wien 2012, 5. Vgl. auch Wolfgang Beywl / Klaus Zierer, John Hattie: Lernen sichtbar machen, Baltmannsweiler 2013, v.a. 27–46.

11 Vgl. Rudolf Englert, Der Religionsunterricht im Lichte der Hattie-Studie, in: Katechetische Blätter 138 (2013), 444–450.

Lehrpersonen betreffen und beeinflussen, von Bedeutung. Die Zusammenarbeit im Team des Kollegiums sowie mit Leitung prägt, das gesellschaftlich (meist) geringe Image des Religionsunterrichts wird durch Integration der Religionslehrperson im Kollegium und vor Ort (auch pfarreilich-kirchlich) menschlich ein wenig aufgefangen.

3.2 Religionslehrperson im Kontext von Kirche

Die Anforderungen an Religionslehrpersonen sind hoch. Exemplarisch seien kirchliche Dokumente der Katholischen Kirche erwähnt. In diesen werden Religionslehrerinnen und Religionslehrer in der Spannung gesehen zwischen der Bezeugung des Evangeliums und den Fragen und Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler. Vor 40 Jahren, im Beschluss der Würzburger Synode 1974, steht das Bild des »Zeugen« für den Religionslehrer im Vordergrund, 1996 in der Erklärung der deutschen Bischöfe »Die bildende Kraft des Religionsunterrichts« ist von der »Bürgschaft« die Rede. 2005 in »Der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen« und den »Kirchlichen Anforderungen an die Religionslehrerbildung« von 2010 sind Religionslehrer »Brückenbauer« zwischen Kirche und Schule bzw. Gesellschaft, zwischen katholischem Glauben und Andersgläubigen und Religionslosen.¹²

Die Systeme von Schule und jeweiliger Kirche sind verschieden, sie rufen verschiedene Erwartungen und Ansprüche hervor, sie sind von verschiedenen »Spielregeln« geprägt. Strukturierungsgrad und Umgang mit Grenzen (Klarheit, Durchlässigkeit ...), hierarchische und kommunikative Anteile im System, Erwartungen ans System und Motivation zur Mitarbeit sind unterschiedlich, die jeweiligen Systempartner unterscheiden sich ... Religionslehrkräfte sind pädagogisch ausgebildete Personen im System Schule, zugleich mit Beauftragung der jeweiligen Kirche. Dies kann bereichernd sein, dies kann zu Spannungen führen. Denn Religionslehrpersonen sind aufgrund ihrer Aufgabe im System Schule mit Bildern von Kirche in der Öffentlichkeit, mit tabuisierten Themen und mit Fehlentwicklungen von Kirche und Einzelpersonen direkt konfrontiert. Und sie sind immer wieder gefordert, in irgendeiner Weise gegenüber den Partnern in der Schule – also Schülerinnen und Schülern, Kollegium und auch Eltern – Stellung zu beziehen zur jeweiligen Institution Kirche, von der sie beauftragt sind.

12 Vgl. Rita Burrichter, »Zeugen bürgten für Brückenbau«. Die Religionslehrer-Metaphern in neueren kirchlichen Dokumenten, in: Katechetische Blätter 138 (2013), 8–12.

4 Der Kern: Die Person des Lehrers, der Lehrerin

In den »Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland« betont Ewald Terhart als wichtige Persönlichkeitsmerkmale von Lehrpersonen »soziales Geschick, Einfühlungsvermögen, Gesprächsbereitschaft, Engagement, Empathie, Geduld und Zuversicht, Aufgeschlossenheit und Frustrationstoleranz« sowie »Minimalstandards eines menschlichen und freundlichen Umgangs, unabhängig von Sympathie oder Antipathie und Tageslaune.«¹³ Vermutlich könnte man ergänzen: klare Grenzen, und Humor ... Es macht Sinn, in Aus- und Fortbildung die »Persönlichkeit« der (Religions-)Lehrperson in den Blick zu nehmen, »diese charakteristischen, zeitlich überdauernden Denk-, Gefühls- und Verhaltensmuster eines Individuums im Umgang mit seiner Umwelt«. Die jeweils eigenen Erfahrungen einer Lehrperson sind verinnerlicht und abgelagert in sog. »Verarbeitungsmustern«, in innerlich geronnenen Mustern an Verhaltensweisen, die spontan abgerufen werden; sie können hilfreich sein oder auch einschränken und lähmen. Ein Beispiel: Wenn eine Lehrperson das Verhalten eines Schülers oder einer Schülerin wahrnimmt, dies in ihr Gefühle von Ohnmacht auslöst, und das noch verbunden ist mit ihrem Glaubenssatz »Ohnmacht kann ich wegmachen, indem ich mich ganz fest anstreng«e, dann kann dieses Muster in einer Einzelsituation vielleicht helfen, es kann aber auch verhindern, sich mit Kollegen zu besprechen, oder es kann bis hin zur überfordernden Anstrengung und zum Ausbrennen führen.¹⁴

Pädagogisch konzeptionell prägend sind gegenwärtig Konzepte, die Lehrpersonen darin bestätigen, klar und konsequent im Umgang mit Schülerinnen und Schülern zu sein, zugleich aber auch zugewandt und wertschätzend. Die Ermutigung heißt: standhalten und nicht aus der Beziehung gehen. Wie schon beschrieben, sind erzieherische Interventionen sinnvoll auf der Basis von Beziehung, ohne Beziehung kann Erziehung schnell zum Machtkampf werden. »Stärke statt Macht«, nennt Haim Omer¹⁵ diesen Grundgedanken. Es sagt sich leichter, als es umzusetzen ist: Als Lehrperson bleibe ich in der Beziehung und halte dem Erfreulichen und dem Mühsamen, der Nähe und den Konflikten im Schulalltag

13 Ewald Terhart (Hg.), *Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland*. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission, Weinheim 2000, 44–56, 56.

14 Vgl. Helga Kohler-Spiegel, *Wie zeigt sich Spiritualität in den verschiedenen Lebensaltersstufen der Religionslehrerinnen und Religionslehrer?*, in: Ludwig Rendle (Hg.), *Religion unterrichten und leben. Spiritualität von Religionslehrerinnen und Religionslehrern*, Donauwörth 2009, 42–56. Vgl. *dies.*, *in der Schule leben und überleben*, in: Ludwig Rendle (Hg.), *Ganzheitliche Methoden in der Schulpastoral*, München 2013, 34–44.

15 Vgl. Haim Omer, *Autorität durch Beziehung. Die Praxis des gewaltlosen Widerstands in der Erziehung*, Göttingen 6. Aufl. 2012; Haim Omer, *Stärke statt Macht. Neue Autorität in Familie, Schule und Gemeinde*, Göttingen 2010.

stand. Und – ich versuche zu verstehen, was eine Schülerin, ein Schüler auf seine Art »in Szene setzt«, was er mir auf seine Art sagen will. Wenn ich diese Botschaft verstehe, kann ich eher passend auf das Verhalten des Kindes oder Jugendlichen antworten.

Um in diesem Alltag gut zu arbeiten, ist theologisch-spirituell die Frage nach der eigenen Basis, nach den Wurzeln eigenen Glaubens bedeutsam. Fachlich sicher und spirituell eingebunden sein ist kein »Besitz«, sondern entwickelt sich mit dem Verlauf des Lebens, im eigenen Tempo, mit individuellen Herausforderungen, manchmal auch Krisen und Brüchen. Der eigene Übungsweg in kirchlichem und spirituellem Bereich ist individuell, eingebettet in die Gemeinschaft mit anderen Menschen, und dennoch: Spiritualität lässt sich nicht verordnen, sie muss gepflegt werden und wachsen dürfen, selbstbestimmt.

Inger Hermann gibt Einblick in ihren Religionsunterricht und nennt zwei Voraussetzungen: »Die Wahrheit des Kindes und die Wahrhaftigkeit des Lehrers. Der oft erschreckenden Realität des Alltags halte ich nur stand, wenn ich ihr mit meiner Realität, das heißt, mit meinem ganzen Menschsein begegne. Authentizität als Notwendigkeit. Jede religiöse Floskel fällt ab. Nur was ich selber glauben kann, was als Erfahrung in mir lebt, ist wichtig.«¹⁶ Mehr ist spirituell vermutlich gar nicht zu sagen.

5 Künftige Herausforderungen

Als Teil von Schule ist fast alles, was für Lehrpersonen gilt, auch für Religionslehrpersonen wichtig. Zugleich aber sind Religionslehrerinnen und -lehrer zugehörig zu den zwei Systemen Schule und der jeweiligen Kirche. In beiden Systemen werden (teilweise) verschiedene Sprachen gesprochen, es gelten (teilweise) unterschiedliche ethische Grundhaltungen und Regeln – Mehrsprachigkeit für das Leben in diesen verschiedenen Kulturen ist nötig. Mehrsprachigkeit ist auch nötig, um theologisch geprägte Fachsprache durchzuarbeiten und in Verbindung zu bringen mit biografischen und lebensweltlichen Fragen und Erfahrungen junger Menschen.

Wer an mehreren Schulen unterrichtet, weiß, wie schwierig es ist, die Kultur der verschiedenen Schulen zu erfassen. Die Gefahr zu vereinzeln und an keinem der Orte eingebunden zu sein, ist groß. »Nicht vereinzeln, nicht verstummen« bringt das Anliegen auf den Punkt, auch als Lehrperson das fachliche und das menschliche Team in den Blick zu nehmen (diese beiden können, müssen aber nicht identisch sein). Im Team zu arbeiten heißt ja nicht, gleicher Meinung sein zu müssen, sondern in die gleiche Richtung zu schauen, miteinander an einem Strang ziehen. Denn: »Dialog ist, wenn auch der andere/die andere recht haben könnte.«

¹⁶ *Inger Hermann*, *Halt's Maul, jetzt kommt der Segen. Kinder auf der Schattenseite des Lebens fragen nach Gott*, Stuttgart 1999, 7.

Pädagogisch zeichnen sich die Auseinandersetzung mit Heterogenität und Inklusion als die großen Herausforderungen nach der Kompetenzorientierung ab, didaktisch zielt der Blick auf die Verbindung von Instruktion und Konstruktion, »Mischwald ist besser als Monokultur«, so lautet dazu die saloppe Formulierung von Hilpert Mayer in einem Vortrag in Hamburg am 23.9.2004. Es dient dem Lernen (s.o. Hattie), wenn die Lehrperson – menschlich zugewandt und inhaltlich spannend – Denkschritte aufbereitet, Inhalte stellvertretend erschließt und sukzessive erweitert, auch im Religionsunterricht. Darauf werden wieder Anregungen zum Verarbeiten und Vertiefen folgen. (Religions-)Lehrpersonen sind eingeladen, ihre eigene Neugier und ihr Interesse an den Themen sowie an den Schülerinnen und Schülern zu zeigen. Darin sind Lehrpersonen Vorbilder.¹⁷

Religionsunterricht beinhaltet für Lehrpersonen ein »ständiges Selbsterfahrungstraining«. Das erfordert viel Klarheit, es heißt, sich selbst, eigene Gefühle und eigene Überzeugungen gut wahrzunehmen, um zu wissen, wie man in schwierigen Situationen reagiert und Lösungen finden kann. Der Anspruch an Religionslehrpersonen ist sehr hoch, fachliche und pädagogische und didaktische Kompetenz, personale, emotionale und soziale Kompetenz, Wahrnehmungs- und Prozesssteuerungskompetenz, strukturierende und vernetzende Kompetenzen ... – die Anzahl an »Kompetenzbegriffen« könnte noch erweitert werden. Es braucht m.E. den Austausch mit Kolleginnen und Kollegen: Im Team können Wahrnehmungen besprochen, relativiert, eingeordnet werden, es können Probleme reflektiert werden, damit sie zu »Herausforderungen« werden, an denen Entwicklung möglich wird. Spielregeln der jeweiligen Institution, ihre Kultur im Umgang miteinander und die Qualität der Leitungsperson sind nicht zu unterschätzende Faktoren, um mit dem »Unvollkommenen« von Schule und Kirche (gut) zu leben.

6 Ein persönlicher Schluss

In meiner eigenen Ausbildung zur Lehrerin wurde Unterricht nicht nur nach Zielen und Leistung, sondern auch darauf hin befragt, ob es (wenigstens) einen Moment der Leichtigkeit, des Lachens gab. Als Religionslehrerin oder -lehrer zu arbeiten heißt wohl immer, auch mit »Unvollkommenem« zu arbeiten, mit uns selbst, mit Schülerinnen und Schülern, mit Kolleginnen und Kollegen, mit Seelsorgeteam und Pfarrern, mit Ehrenamtlichen und mit Eltern ... Dafür sind – neben allen anderen Kompetenzen – Selbstwirksamkeit, Selbstreflexion und Selbstfürsorge hilfreich, und (zumindest manchmal): Humor, und eine zweite Person, mit der man lachen kann.

17 Vgl. Rudolf Englert, Der Religionslehrer – Zeuge des Glaubens oder Experte für Religion?, in: Religionspädagogische Beiträge Nr. 68 (2012), 77–88.

Schulische Religionskultur im Wandel

Problemanzeige

Beim Schulanfängergottesdienst der 5. Klassen zum Übertritt ins Gymnasium halten eine evangelische Pfarrerin und ein katholischer Kaplan eine gemeinsame Andacht, zu der alle Schülerinnen und Schüler mit ihren Familien eingeladen sind. Die Aula der niedersächsischen Schule ist gut gefüllt: Es werden Texte aus der Bibel gelesen, christliche Lieder gesungen und der Segen des dreieinigen Gottes für den Eintritt der neuen FünftklässlerInnen in deren neue Lebensphase erbeten. Am Ende des Gottesdienstes bekommen alle Kinder ein kleines Geschenk: einen aus Filz gestalteten Schlüsselanhänger mit einem Kreuz! Kaum jemand bemerkt, dass auch muslimische Schüler und Schülerinnen zu diesen Fünftklässlern gehören, deren Eltern – die Mütter am Tragen eines Schleiers unverkennbar – an diesem Schulanfangsgottesdienst auch teilnehmen bzw. ihn schweigend über sich ergehen lassen. Mit keiner Silbe wird erwähnt, dass es an diesem staatlichen Gymnasium auch SchulanfängerInnen nichtchristlichen Glaubens gibt, dass sich Kinder anderer Religionen oder keines Bekenntnisses auch willkommen und respektiert fühlen dürfen. Wie selbstverständlich werden auch die muslimischen Kinder am Ende des Gottesdienstes namentlich aufgerufen, um sich ihren Kreuz-Anhänger als Willkommensgeschenk abzuholen.

Hinkt die schulische Religionskultur mancherorts dem gesellschaftlichen Wandel, der durch eine evidente religiöse und weltanschauliche Pluralisierung charakterisiert ist, so offensichtlich hinterher? – fragt man sich angesichts dieser eben geschilderten Erfahrung. Zu Recht benennt Dietlind Fischer in ihrem Beitrag das Desiderat, dass es im Schulleben noch nicht überzeugend geklärt sei, wie die religiös plurale Situation der Schülerschaft adäquat berücksichtigt werden könne. Auch wenn selbstverständlich im Sinne der negativen Religionsfreiheit (nach GG Art. 4) niemand zu religiösen Ausdrucksformen wie beispielsweise der Teilnahme am Schulgottesdienst gezwungen, verpflichtet oder durch Diskriminierung belastet wird, fehlen weitgehend noch probate Formen eines wertschätzenden Miteinanders, das einerseits einem religiösen bzw. rituellen Bedürfnis – beispielsweise beim *rite de passage* eines Schuleintritts – gerecht wird und andererseits die Diversität der religiö-

sen, weltanschaulichen oder auch kulturellen Einstellungen nicht einbnnet.

Diese sowohl konzeptionell als auch schulpraktisch zu lösende Problematik verschärft sich zunehmend, da in gesellschaftspolitischen Diskursen die Frage immer lauter wird, ob ›Religion im Schulleben‹ wirklich noch relevant und wünschenswert sei. So bestätigt beispielsweise die vor Kurzem erschienene Kirchenmitgliedschaftsuntersuchung der EKD den seit Jahren anhaltenden Trend, dass die Kirchengliederung wie auch die Kirchlichkeit der Bevölkerung stetig und rapide abnimmt.¹ Die Bedenklichkeit von Religion und Religiosität wächst nicht nur angesichts der Aufdeckung kirchlicher Skandale (wie sexuellen Missbrauchsfällen), sondern auch via einer grundlegenden Skepsis gegenüber institutionell verorteten Instanzen (bzw. Institutionen) angeblicher Heilsvermittlung. ›Suche Segen ohne Gott‹² – scheint die Devise, die auch die rituellen Schnittstellen von Kirche(n) und Bevölkerung, die trotz aller Prozesse von Entkirchlichung immer noch in der Nachfrage nach Kasualgottesdiensten wie Taufe, Hochzeit, Konfirmation und kirchlicher Beerdigung lag, aus dem Alltag entfernen. Wachsende Konfessionslosigkeit hat auch das Gesicht einer Suche nach alternativen kirchenfernen, in gewisser Weise ›selbstgestrickten‹ Formen von Ritualen, die den Bedürfnissen Rechnung tragen, dem sinnsuchenden Menschen eine als authentisch erlebte Form gelebter Religion(slosigkeit) zu geben.

Was bedeutet dies für die schulische Religionskultur heute?

Gerade aufgrund der fehlenden kirchlichen Sozialisation der Heranwachsenden im gesellschaftlichen Prozess deutlicher Entkirchlichung, die gepaart mit offensichtlich virulenten, jedoch diffusen Erscheinungsformen einer ›Wiederkehr der Religion‹ nach orientierendem Wissen und einer Schärfung der (Selbst)Reflexionsfähigkeit verlangen, bedarf es an den Schulen der Ermöglichung gelingender religiöser Bildungsprozesse. Sowohl Schulkultur als auch Schulleben brauchen religiöse Bildungsangebote, nicht zuletzt auch deshalb – wie Dietlind Fischer treffend ausformuliert hat –, um die bildende Kraft von Religion zu entfalten. Deutlich zeigt sie die vielfältigen Möglichkeiten einer gelebten und für alle (!) lebbar Praxis von Religion im Schulleben, die nicht nur als Ergänzung der Schulkultur zu sehen ist, sondern Räumen, Zeiten und Erfahrungen im Kontext von Religion (Be)Deutungen zuweist, die sinnerschließend bzw. auch sinnstiftend wirken können und damit die Bildungsevidenz von Schule bereichert und erhöht. Auch wenn der Begriff der ›religions-sensiblen Schulkultur‹ durchaus zu diskutieren ist, liegt doch sein Wert

1 Vgl. *Evangelische Kirche in Deutschland* (Hg.), Engagement und Indifferenz. Kirchenmitgliedschaft als soziale Praxis. V. EKD-Erhebung über Kirchenmitgliedschaft, Hannover 2014.

2 So titliert die *Zeit* (vgl. *Die Zeit*. Wochenzeitschrift für Politik, Wirtschaft, Wissen und Kultur vom 5. Juni 2014, 62ff.) einen Artikel über ›Neue Rituale. Suche Segen ohne Gott. Immer mehr Menschen feiern Taufen, Hochzeiten und Begräbnisse jenseits der Kirche. Manchmal helfen sogar Pfarrer mit.‹

gerade darin, Religion als eine zum Menschen und seiner/ihrer Bildung selbstverständlich gehörende Dimension so in den öffentlichen Diskurs einzubringen, dass dem Ignorieren bzw. Negieren des Religiösen im schulischen Kontext gewehrt wird.

Hierbei scheint es mir jedoch wichtig zu sehen, dass die begriffliche Weite einer Religionssensibilität eine Offenheit und Integrationsfähigkeit intendiert, auch wenn der konkrete Ausdruck des Religiösen – beispielsweise im konfessionell ausgerichteten christlichen Religionsunterricht – die Spiel- und Handlungsformen dann verengt bzw. spezifiziert. Insofern liegt die Chance religiöser Bildung wohl kaum in einem ›die Kirche‹ vermittelndem Unterricht, wie dies Henning Scherf in der geschichtsorientierten Perspektive einer Förderung der Erinnerungskultur, in der auf Freiheit basierenden Gewissensbildung und in einer diakonischen Ausrichtung als hilfreich für die säkularisierte Gesellschaft ansieht. Vielmehr muss doch die schulpolitische Entwicklung, die religiöse Bildung an den Schulen von der historischen Haupt- in eine Nebenrolle gebracht hat, so ernst genommen werden, dass dem Wandel des Christentums als prägender und dominierender Kraft des nahezu ausschließlich sich als christlich verstehenden Abendlandes hin zu einer Minderheitskultur Rechnung getragen wird. Auch wenn es vor Ort von entscheidender Bedeutung ist, ob die schulpolitisch Verantwortlichen Religionssensibilität als wertvoll erachten und religiöse Bildung an den jeweiligen Schulformen mit ausreichenden Lehrkräften, Stundenzahlen und (fächerübergreifenden) Projekten fördern wollen, liegt die Zukunftsfähigkeit religiöser Bildung für SchülerInnen wohl nicht an der Kirchennähe einzelner SchulleiterInnen, Ministerialbeauftragter oder anderer SchulpolitikerInnen. Vielmehr muss die Relevanz religiöser Bildung an der für alle offensichtlichen gesellschaftlich virulenten Phänomenologie des Religiösen als alltagsrelevanter und -gestaltender Triebfeder der Heranwachsenden auf der Suche nach einem Verstehen ihrer Selbst, der Gesellschaft und der Geschichte und nicht zuletzt auch als wertebildender Faktor zu sehen sein.

So ist Burkard Porzelt deutlich Recht zu geben, wenn er ›religiöse Verständigkeit als konstitutives Bildungsziel der öffentlichen Schule‹ sieht: Religion und Religiosität als Umgangsform und -weise mit der Wirklichkeit bedarf der Thematisierung existentialer Fragen, der Reflexion weltanschaulich bestimmter Antworten sowie einer Deutungskompetenz religiöser wie auch kultureller Phänomene als Aufgabe und Herausforderung eines allgemeinen schulischen Bildungsauftrags für alle SchülerInnen. Hierbei betont Porzelt immer wieder die Freiheit der Lernenden als evidentestes Charakteristikum religiöser Bildung, das eben im Anschluss an die Formulierung Gieseckes ›keine Seelen gewinnen will‹, zum anderen jedoch auch die authentische Repräsentation des Religiösen gewährleistet. Das aber bedeutet letztlich, dass die Bekenntnisperspektive als Binnensicht der Religion nicht zu kurz kommen darf, d.h. dass in einem Freiheit gewährenden, aber auch deutlich zu benennenden Sinn die

Dimension einer Gottesbeziehung, das ›Vertrauen auf ein letztes, göttliches Geheimnis‹, die Frage der Hoffnung als Möglichkeitssinn zum Ausdruck und zur kritischen – auch religionskritischen – Reflexion kommen sollen. Dass alle SchülerInnen dieses Angebotes religiöser Bildung bedürfen, scheint unzweifelhaft. Dass gerade denjenigen, die wachsende Mehrheit der Schülerschaft ausmachenden Konfessionslosen ein ›fundiertes Curriculum des Religiösen‹ nicht vorenthalten werden darf, um sich begründete Meinungen bilden zu können, ist eine überzeugende Forderung, der im Schulalltag Rechnung zu tragen wäre.

Gerade hierin scheint der Kern zukunftsfähiger schulischer Religionskultur zu liegen: gesellschaftlich und gesellschaftspolitisch deutlich zu machen, dass religiöse Bildung ein Recht der Heranwachsenden zur selbstreflexiven Verortung darstellt und dieses Recht schulisch so zu verwirklichen ist, dass sowohl die Binnen- als auch die Außenperspektive des Religiösen in einem komplementär zu verstehenden Bedingungsgefüge von Sinndeutung und Deutungskritik zur Sprache kommen. Insofern stellt Porzelt ernstzunehmende Anfragen an gegenwärtige Tendenzen religionsdidaktischen Handelns, die in der Gefahr stehen – möglicherweise angesichts des deutlich spürbaren Relevanzverlusts –, plurale und damit auch säkulare Deutungshorizonte heutiger Kinder und Jugendlicher zu wenig in den Blick zu nehmen, indem sie in gewisser Weise zu theologie- bzw. bekenntnislastig werden. Auch Ansätze, die mit dem Ziel antreten, das offene und subjektorientierte Gespräch zu suchen (wie beispielsweise der performative Religionsunterricht, der ja gerade religiöse Erfahrung im Kontext des Traditionsabbruchs erlebbar machen will, oder die Kinder- und Jugendtheologie, die von den Heranwachsenden als Subjekten der Theologie spricht, oder auch ein geheimer Lehrplan in aktuellen Schulbuchreihen) sind hierauf hin sehr kritisch zu befragen, inwiefern sie in der Gefahr stehen, den theologischen Blickwinkel als grundsätzlichen Frageduktus aufzudrängen.

Doch letztlich bleibt trotz dieser wichtiger Anfragen offen, ob und wie dies wirklich umgesetzt werden kann: Wie kann im Religionsunterricht in einem offenen und pluralen Diskurs das, was sich für das Leben der SchülerInnen als relevant erweist, wirklich kommunikabel werden? Wie kann eine Korrelationsdidaktik in der konstruktiv-kritischen Wechselseitigkeit religiöser und säkularer Deutungshorizonte heute profiliert werden? Es bedarf hierzu überzeugender Ansätze – überzeugend nicht nur im Kontext des Religionsunterrichts vor Ort, sondern auch im gesellschaftspolitischen Diskurs, um nicht vorschnell die Flinte ins Korn zu werfen, sprich: den konfessionell(-kooperativ)en Religionsunterricht zugunsten eines religionskundlich ausgerichteten Faches aufzugeben. Insofern erstaunt das perspektivische Abschluss-Votum Porzelts, das meines Erachtens im Widerspruch zum Gesamtduktus der Argumentation einen abrupten Schwenk dahin geht, wo uns in Ermangelung der Binnenperspektive des Religiösen droht, quasi das Kind mit dem Bade auszuschütten.

Sehen wir die Kernfrage darin, ob der konfessionelle Religionsunterricht noch ein Modell für die Zukunft »angesichts einer religiös bunt gewordenen Landschaft und angesichts veränderter religiöser Partizipationsverhältnisse unserer Schülerschaft und (auch, E.N.) der Lehrkräfte«³ ist, so ist mein deutliches Plädoyer ein »Ja, aber« ...! Wir brauchen einen Religionsunterricht, der sowohl die religiöse und konfessionelle Perspektive deutlich zur Sprache bringt, d.h. wir brauchen je nach den lokalen Gegebenheiten das grundsätzliche Angebot eines evangelischen, katholischen, islamischen und jüdischen Religionsunterrichts. Aber – dies mit wachsender Offenheit zur – wirklich gewollten und praktisch umsetzbaren – religiösen wie auch konfessionellen Kooperation sowie zur willkommenen (!) Integration der Konfessionslosen als ernst gemeinter und gelebter Auseinandersetzung mit säkularer und religionskritischer Weltdeutung. Entscheidendes Kriterium einer Pädagogik der religiösen Vielfalt kann nur sein, dass *alle* Kinder und Jugendlichen die Unterstützung finden, die sie zu einer aktiven Teilhabe am gesellschaftlichen Leben befähigt. Diese Forderung muss auch im Blick auf die religiösen Prägungen von Kindern zur Geltung gebracht werden – nicht zuletzt deshalb, weil die positive wie negative Religionsfreiheit als Grundrechte in unserer Verfassung garantiert sind und insofern ein »Recht auf Religion« in beiderlei Hinsicht nicht marginalisiert werden darf.

Dialogfähigkeit setzt Differenzsensibilität und damit auch Differenzbewusstsein bzw. Positionalität und das Ringen darum voraus, wie sich an folgender kleinen Geschichte metaphorisch zeigen lässt:

Marco Polo beschreibt eine Brücke, Stein für Stein. »Welches ist der Stein, der die Brücke trägt?« fragt Kublai Khan. »Die Brücke wird nicht durch den einen oder anderen Stein getragen«, antwortet Marco, »sondern durch die Kurve des Bogens, den sie bilden.« Kublai Khan sagt nichts, denkt nach. Dann fügt er hinzu: »Warum über Steine sprechen. Nur der Bogen interessiert mich.« Polo antwortet: »Ohne Steine existiert der Bogen nicht.«⁴

So wie ohne die einzelnen Religionen und Glaubensrichtungen das Phänomen menschlicher Religiosität nicht beschreibbar wäre, so besteht jede Religionsgemeinschaft eben aus menschlichen Individuen. Anders gesagt: Selbstverständlich ist das Ganze immer mehr als die Summe seiner Teile. Doch: Es bedarf jedes einzelnen Teils, um das Ganze zu bilden. Und damit steht auch jedes einzelne Teil für sich in seiner vollen Wertigkeit.

Mit der Forderung nach einer Differenzsensibilität kann der Blick auf die Teile gelenkt und gerade hierin eine Chance für das Ganze gesehen wer-

3 Werner H. Ritter, »Konfessionelle Gastfreundschaft« – Ein Modell der Zukunft des konfessionellen Religionsunterrichts, in: Gymnasialpädagogische Materialstelle Bayern (Hg.): Arbeitshilfe für den evangelischen RU am Gymnasium, Folge 2012, 7–16, 7.

4 Italo Calvino, Die unsichtbaren Städte, München ⁸1996.

den. Weder der ›Dialog der Religionen‹ noch der ›Dialog der Konfessionen‹ ist allein auf der Basis des Austauschs über gelehrte Religion bzw. religionskundliche Informationen vorstellbar, so, als wären religiöse Einstellungen und Haltungen homogen. Deutlich zeigt sich demgegenüber die Komplexität der Erscheinungs-, Glaubens- und religiös geprägten Lebensformen, wenn VertreterInnen einer Religion oder Konfession auf der Basis ihres biographisch und kontextuell geprägten Sinnentwurfs miteinander ins Gespräch kommen, wie dies beispielsweise im dialogischen und klassenüberschreitenden Projekt ›Judentum begreifen‹⁵ geschieht: Die Erstbegegnung mit der so genannten Fremdreligion Judentum geschieht hier beziehungsorientiert, d.h. die Kinder kommen wirklich mit VertreterInnen der anderen Religion in Kontakt, können alles fragen und bekommen nicht nur angelesene und distanzierte Antworten, sondern erfahrungsbezogene Glaubensgeschichten. Beispielsweise erzählt die Jüdin Inessa Goldmann, dass sie nicht religiös war, als sie aus Lettland nach Deutschland zogen. Erst über den jüdischen Religionsunterricht der Kinder hat die Familie ihren Glauben entdeckt bzw. wiedergefunden. Sie berichtet sehr anschaulich, wie wichtig ihr der Sabbat geworden ist, welche Bedeutung die Feste für sie haben. Dabei dürfen die Kinder die jüdischen Kult- und Festgegenstände anfassen und begreifen auf diesem Wege die authentische Lebendigkeit des Glaubens einer anderen Religion.

Wie viel konfessionelle Position braucht der religionsbezogene und religionskritische Dialog in den Schulen? Verstehen wir Dialog als ein Beziehungsgeschehen zwischen mindestens zwei GesprächsteilnehmerInnen, so bedarf es gerade dieses ›Zwischen-Raumes‹, in dem sich die authentische Begegnung entfalten kann. Auch wenn Authentizität als Positionalität zu begreifen ist, so liegt doch ihr Charakter bildungstheoretisch betrachtet gerade in der Veränderlichkeit und Prozesshaftigkeit des Geschehens, konkret: Positionalität im Dialog heißt gerade, keiner Zementierung von Ansichten das Wort zu sprechen. Vielmehr ist es kommunikationstheoretisch doch so, dass durch die Begegnung als Erfahrung mit dem Anderen eine Veränderung im Blick auf das Eigene geschieht. In welcher Weise auch immer: Nach einem dialogischen Prozess ist man ein Anderer / eine Andere als davor. Daher braucht ein gelingender Dialog repräsentiert zwei Seiten – ein Ich und ein Du – und einen konstruktiven Raum dazwischen. Das Hören ist so wichtig wie das Sprechen. Unabdingbar die Wertschätzung, die die Sichtweise des Gegenübers nicht abwertet oder verurteilt, sondern als Denk- und Gefühlsmöglichkeit an sich heranlässt und zu verstehen sucht. Im Respektieren dieser anderen Sichtweise als einer möglichen Perspektive konstruiert sich eine neue Wirklichkeit, die nicht nur mir selbst auf dem Weg der

5 Vgl. Elisabeth Naurath / Heide Rosenow: ›Judentum begreifen‹ – Ein dialogisches Konzept zum interreligiösen Lernen in der Grundschule, in: Pelikan 3 (2011), 118–121.

Selbstreflexion – in der Form der Aus-einander-setzens – zur eigenen Klärung der Position verhilft, sondern zugleich ein Klima der friedlichen Akzeptanz von Verschiedenheit mit Entdeckungsspielräumen für mögliches Gemeinsames schafft.

Auch wenn wir den heutigen Schulkontext als in religiöser Hinsicht zunehmendes ›Tal der Ahnungslosen‹ sehen (müssen), brauchen wir Möglichkeiten, religiöse Sprachfähigkeit zu entwickeln, die über eine religionswissenschaftliche Grundausbildung hinausgeht. Gerade wenn Schule der Ort der Schulung von (Selbst)Reflexivität sein will, reicht ein ›Primat des Kognitiven‹ im Blick auf den Bereich des Religiösen nicht aus, um vor Indoktrination zu schützen. Denn in der Beschäftigung mit Religion geht es eben – mit Schleiermacher gesprochen – nicht nur um ein Wissen und Tun, sondern auch eine Bestimmtheit des Gefühls, die sich dann eher in unreflektierte Formen (wie Fundamentalismen) entwickeln kann, wenn sie tabuisiert wird.

Das Recht, dem auf der Spur zu sein, was mich unbedingt angeht (Tillich), bedingt vielmehr die Ermöglichung einer Entdeckungsreise – auch an die Grenzen des Lebens, des Wissen-Könnens, des Verstehen-Könnens. Wollen wir es wirklich mit Religion in der Schulkultur zu tun haben und nicht nur mit einer Schimäre des Religiösen, so lassen sich auch die emotionalen Dimensionen und Ausdrucksformen der gelebten Religion der SchülerInnen und LehrerInnen wie auch der theologischen Inhalte nicht aussparen. Dies aber bedeutet, dass man in der Schule nicht nur über (!) Religion spricht wie über eine vom Aussterben bedrohte Tierart, sondern mit (!) der Religion, Weltanschauung bzw. Ideologiekritik der Heranwachsenden in einer Haltung der Wertschätzung, d.h. Freiheit zur Authentizität gewährend, ins Gespräch kommt. Dann freilich werden Schuleingangsfeiern – auch im gottesdienstlichen Charakter – ein anderes Gesicht bekommen; ein ehrlicheres nämlich, das die Subjekte der an dieser Schule Lernenden und Lehrenden realistischer abbildet und damit *sui generis* mehr Lebensrelevanz besitzt.

Was leistet die Theologie für Gesellschaft und Religionsunterricht?

Die in den 1970er Jahren gab es noch ein öffentliches Interesse an Theologie, das darauf zielte, überlieferte Glaubensgehalte mit lebensweltlicher Erfahrung zu vermitteln, um deren Verständnis zu ermöglichen. Inzwischen ist der Bestand traditioneller Glaubensgehalte durch die Traditions- und Postmoderne ausgedünnt und das Interesse an vererbender Integration durch postmoderne Vernunftskritik erodiert. Die Medienwelt interessiert sich nicht für die geduldeten Vertreter akademischer Theologie für Provokation und Skandal wie etwa den Fall des zum Staatsoberhaupt hochstilisierten Kölner Religionslehrers David Berger.

Statt langwieriger Sinnerrörterungen interessieren sich die Medien für irreführende Zeichen, Symbole und Gesten. Die Gräben zwischen theologischem Progressivismus und kirchlicher Konservativität, in denen mindestens eine Generation katholischer Theologinnen und Theologen verstrickt wurde, interessieren eine kritisch nicht mehr wiederlich gebundene Öffentlichkeit nicht mehr. Diese Öffentlichkeit ist schneller geworden und optischer. Sie möchte schnell gezeigt bekommen, wofür wer steht und welches sein Wert ist. Kirche dagegen stellt sich öffentlich als schwer zu vermittelnde Größe von erheblicher innerer Pluralität und Divergenz dar.

Im Gefolge der Kirche leidet auch Theologie unter einer Akzeptanzkrise, der akademische Theologie ausweichen kann, indem sie methodisch in human- und gesellschaftswissenschaftliche Felder emigriert. Was aber passiert mit einer Theologie, die an ihrem eigenen Logos festhält, die sich akademisch und gesellschaftlich nicht auflösen will, rational und methodisch kontrolliert, also wissenschaftlich, von Gott zu sprechen? Diese Frage soll im Folgenden anhand zentraler theologischer Topoi verfolgt werden.

1. Prinzipienreflexion und Sinnkonstruktion

Akademische Diskurse nehmen in der postmodernen Wissenschaftslandschaft eine gewisse Beliebigkeit an: Sie beginnen irgendwo, verfolgen eine Zeit lang bestimmte Fragen und verlaufen sich dann mit dem nachlassenden Interesse. Der geisteswissenschaftliche letzte Schluss der Weisheit scheint so die Zurückweisung der Geltungsansprüche verbindender Sinnerrörterungen etwa von Schöpfung, Sünde, Erlösung und

Theologische Reflexion im gesellschaftlichen Bewusstsein

Bis in die 1970er Jahre gab es noch ein öffentliches Interesse an Theologie, das darauf zielte, überlieferte Glaubensgehalte mit lebensweltlicher Erfahrung zu vermitteln, um deren Verständnis zu ermöglichen. Inzwischen ist der Bestand tradierter Glaubensgehalte durch die Traditions- und Krisen ausgedünnt und das Interesse an verstehender Integration durch postmoderne Vernunftskepsis ermüdet. Die Medienwelt interessiert sich statt für die gediegenen Vertreter akademischer Theologie für Provokantes und Skurriles wie etwa den Fall des zum Startheologen hochstilisierten Kölner Religionslehrers David Berger.

Statt langatmiger Sinnerzählungen interessieren aufschlussreiche und irritierende Zeichen, Symbole und Gesten. Die Gräben zwischen theologischem Progressivismus und kirchlicher Konservativität, in denen mindestens eine Generation katholischer Theologinnen und Theologen verstritten wurde, interessieren eine kirchlich nicht mehr sonderlich gebundene Öffentlichkeit nicht mehr. Diese Öffentlichkeit ist schneller geworden und optischer. Sie möchte schnell gezeigt bekommen, wofür wer steht und welches sein Wert ist. Kirche dagegen stellt sich öffentlich als schwer zu vermittelnde Größe von erheblicher innerer Pluralität und Divergenz dar.

Im Gefolge der Kirche leidet auch Theologie unter einer Akzeptanzkrise, der akademische Theologie ausweichen kann, indem sie methodisch in human- und gesellschaftswissenschaftliche Felder emigriert. Was aber passiert mit einer Theologie, die an ihrem eigenen Logos festhält, die auch akademisch und gesellschaftlich nicht aufhören will, rational und methodisch kontrolliert, also wissenschaftlich, von Gott zu sprechen? Diese Frage soll im Folgenden anhand zentraler theologischer Topoi verfolgt werden.

1 Prinzipienreflexion und Sinnkonstruktion

Akademische Diskurse nehmen in der postmodernen Wissenschaftslandschaft eine gewisse Beliebigkeit an: Sie beginnen irgendwo, verfolgen eine Zeit lang bestimmte Fragen und verlaufen sich dann mit dem nachlassenden Interesse. Der geisteswissenschaftliche letzte Schluss der Weisheit scheint so die Zurückweisung der Geltungsansprüche verbindender Sinnerzählungen etwa von Schöpfung, Sünde, Erlösung und

Vollendung zu sein. Je skeptischer aber die Geisteswissenschaften werden, umso ungenierter wird in den Wirtschafts-, Politik- und Naturwissenschaften mit umfassenden Deutungshypothesen gearbeitet. Als mächtigste Großerzählung der Wissenschaften fungiert das Evolutionsparadigma, das Natur-, Gesellschafts- und Wirtschaftswissenschaften verbindet.¹ Daneben befriedigen kleinere Narrative das Feld der Selbstdeutung. Die Monotheismuskritik und das Narrativ von der Überwindung der Konfessionskriege durch die neuzeitliche Staatengründung sind mainstreamrelevante christentumskritische »Große Erzählungen«.²

Wo also überhaupt noch große Erzählungen tradiert werden, da stehen sie tendenziell kritisch zur Religion. Der Gottesbegriff als der wesentliche Inhalt jeglicher theologischer Reflexion überhaupt verpflichtet deshalb zur kritischen Auseinandersetzung mit dieser Situation, weil die Semantik des Gottesbegriffes jede Geltungsreduktion dieses Begriffes unterbindet. Semantisch korrekt und pragmatisch aufrichtig kann der philosophisch-theologisch bestimmte Gottesbegriff nur eingesetzt werden, um einen universalen Begründungs- und Sinnstiftungszusammenhang zu reklamieren. Dieser aber muss nicht nur rational argumentierbar sein. Er muss zugleich wegen der Unbegreiflichkeit und Freiheit Gottes unter den Vorbehalt der Unverfügbarkeit gestellt sein.

Damit aber erfüllt Theologie eine wesentliche Funktion. Ohne sie neigen wissenschaftlich und politisch geprägte Menschen dazu, das ihnen nicht verfügbare Ganze ihres Lebens und den Sinn allen Lebens überhaupt im Wege der analogen Anwendung komplexer Theorien aus Biologie und Ökonomie bestimmen zu wollen.³ Die Einsicht in die Illegitimität der neu aufblühenden Naturalismen ist verbunden mit der Entdeckung der konkreten Freiheit von Menschen, die begreifen, dass sie sich den Dimensionen ihrer biologischen Natur gegenüber frei verhalten können. Der Umgang mit dem Gottesbegriff als Zielbegriff menschlicher Sinnbestimmung jenseits der naturalen Determination begründet die Denkbarkeit unabgeschlossener freier Entwicklungsmöglichkeiten des Einzelnen und der Menschheit. Der Gottesbegriff hängt so innerlich mit dem für die europäische und insbesondere bundesdeutsche Verfassungsgeschichte zentralen Begriff der personalen Gestaltungsfreiheit als Inbegriff

1 Ralf Miggelbrink, *Lebensfülle*. Für die Wiederentdeckung einer theologischen Kategorie, Freiburg 2009, 22–67.

2 Im Sommer 2012 fand an der Universität Innsbruck ein historisch-systematisches Symposium über die europäischen Religionskriege statt, in dem insbesondere das kulturell sehr prägende Narrativ von der Geburt der Aufklärung aus dem Versagen der Konfessionen in den Konfessionskriegen einer kritischen Prüfung unterzogen wurde. Die Ergebnisse dieser Tagungen werden von Wolfgang Palaver und Harriet Rudolph im Sommer 2014 im amerikanischen Verlagshaus Ashgate (London, UK – Burlington/Vermont, US) publiziert.

3 Den dreistesten Angriff des neuen ökonomisch-naturalistischen Atheismus führt Richard Dawkins (*Ders.*, *Der Gotteswahn*, Berlin⁴2008).

menschlicher Würde eng zusammen.⁴ Freiheit ist nämlich keine vom Recht einfach nur gesetzte Zuschreibung an die Person. Freiheit ist Entsprechung zum ontologischen Status der menschlichen Person, die auf die Wirklichkeit Gottes hin eröffnet ist, ohne dieser Wirklichkeit jemals anders näherzukommen als in immer neuen Formen der theoretisch-praktischen Selbstsetzung. Der somit unerreichbare und zugleich dennoch lebensbestimmende Gottesbegriff wird in der christlichen Theologie *leb-bar*. In der christlichen Tradition nämlich wird bezeugt, dass die gemeinte Gotteswirklichkeit sich vergebend, aufrichtend und erhebend jedem einzelnen Menschen und der Menschheit als ganzer zuwendet.⁵

Die auf den Gottesbegriff fokussierte Prinzipienreflexion menschlicher Freiheit und Praxis erschließt die Unabschließbarkeit der Gottesthematik, die im Vertrauen auf die bezeugte Selbstoffenbarung Gottes mit gläubiger Hoffnung angenommen wird. So können Christen in gesellschaftlichen Diskursen gerade ideologiefrei an Selbstverständigungsprozessen teilnehmen. Sie sind aber auch widerstandsfähig und -willig gegenüber jeder mehr oder weniger privaten Ideologie, die sich der Unendlichkeit Gottes verweigert, indem sie in biologischen Analogien zu gering vom Menschen denkt. Die Prinzipienreflexion erschließt den Menschen, der sich in der Tiefe seiner geistigen Selbsterfahrung ermächtigt weiß, sich allen vermeintlichen Determinanten des Lebens gegenüber frei verhalten zu können, und der diese Befreiung als Verpflichtung zur Freiheit erleben kann.

Prinzipienreflexion steht allerdings gesellschaftlich derzeit nicht hoch im Kurs. Das ökonomisch-politische System wird lebensweltlich als bedarfsgerecht, befriedigend, stabil und als so komplex empfunden, dass seine Reflexion alltäglich immer unnötiger und unmöglicher erscheint. Statt zum Ganzen der Lebenswelt ein Verhältnis zu suchen, drängt sich Menschen die Frage auf: Wie komme ich in all dem zurecht? Strategisch brauchbares Orientierungswissen ist gefragter als Begründungswissen. Eine Gefahr kompetenzorientierter Didaktik besteht darin, dass die Kompetenz, ein Verhältnis zum Ganzen des Lebens und der Welt zu suchen, einzunehmen und zu pflegen, deshalb nicht mehr sozialisiert wird, weil sich diese umfassende Kompetenz der didaktischen Beobachtung und Operationalisierung entzieht.

4 Thomas Pröpper, *Theologische Anthropologie*, Freiburg 2011, 320–374 (= Tbd. 1).

5 Hansjürgen Verweyen, *Gottes letztes Wort. Grundriß der Fundamentaltheologie*, Regensburg 2000, 211–269.

2 Irritierende Erinnerungen biblischer Gehalte

Man kann die Bibel begreifen als Sammlung von Zeugnissen über Selbstverständigungsprozesse, in denen Menschen in ihrer Einsamkeit, in überschaubaren Gemeinschaften, in Staaten und Weltordnungen die Frage nach sich selbst beantwortet haben, indem sie sich auf die Wirklichkeit Gottes bezogen.

2.1 Ermächtigung zum »Ich«

Eine erste irritierende Einsicht, die durch biblische Texte auf diese Weise vermittelt wird, ist diejenige der Ermächtigung des Ich.⁶ Eine Vielzahl biblischer Texte bezeugt, wie der Bezug auf die Wirklichkeit Gottes die menschliche Fähigkeit, prinzipiell alles in Frage zu stellen, aus der Enge hergebrachter Überzeugungen und opportunistischer Rücksichtnahmen befreit. In Zeiten, in denen die verwertungsorientierte Erziehung junger Menschen wieder zum primären Ziel schulischen Bemühens wird, wird die Vergegenwärtigung biblischer Texte über den theologischen Ursprung und die theologische Würde personaler Freiheit zu einer erneut »gefährlichen Erinnerung« im Sinne von Johann Baptist Metz.

Die biblische Intuition des in der Gottesbeziehung stabilen Ich, wie sie der 139. Psalm ins Wort bringt, erscheint in der Gegenwartsgesellschaft nicht nur als tröstlich und verheißungsvoll. Die Zumutung religiös verheißener Ich-Stabilität birgt die Gefahr der Überforderung. Der mobile Zeitgenosse wechselt ja nicht nur die Wohn- und Arbeitsorte, sondern auch die Beziehungen, Neigungen und Überzeugungen. Mit anthropologischen Kolportagen lassen sich Bestsellererfolge feiern.⁷ Die Erklärung der Ehe als sakramental wirksames Zeichen der dauernden Treue Gottes zum Ich stößt dagegen hart auf das Zerbrechen dauerhafter Lebensbeziehungen. Langwierige theologische Erklärungen, wie die wesensnotwendige Beständigkeit der Ehe mit der Konzession von Scheidung und Wiederheirat vermittelt werden könne, werden in der öffentlichen Wahrnehmung zugespitzt zu der Frage, ob Kirchenobere wiederverheiratet Geschiedene zum Abendmahl zulassen.

2.2 Leben aus der Annahme des Bejahtseins

Weit erbarmungsloser als jedes eschatologische Gericht fällt das zeitgenössische Urteil über die Ungenügenden aus. Nicht nur im Fernseh-

6 Thomas Pröpper, a.a.O., 500–512.

7 Richard David Precht, *Wer bin ich – und wenn ja wie viele? Eine philosophische Reise*, München 2007.

nachmittagsprogramm werden sie verhöhnt und zur Selbstverhöhnung angestiftet. In Schulen und Betrieben wachsen die Klagen über *mobbing*, die Ernährungsstörungen nehmen zu wie der Bedarf an leistungssteigernden Drogen und verhaltensmodulierenden Arzneimitteln. In all dem artikuliert sich die Grunderfahrung des Ungenügens an sich selbst und aneinander. Die biblische Tradition birgt in dieser Situation eine radikal kontrafaktische Intuition: Der Grund allen Lebens, der zugleich Ziel alles Lebens ist, vollzieht sich in der liebenden Bejahung und Annahme jedes Einzelnen. Die Gemeinsame Erklärung zur Rechtfertigungslehre aus dem Jahre 1999 erklärt die Lutheraner und Katholiken verbindende Überzeugung, dass sich mit dieser Einsicht die Mitte der Heiligen Schrift und des christlichen Glaubens erschließt.⁸

Die kontrafaktische biblische Botschaft bedarf symbolischer Repräsentanzen und sakramentaler Resonanzräume, ohne die sie so abstrakt bleibt, dass niemand etwas damit verbinden kann. Kirchlicher Milieukonservatismus und klerikaler Sakramentalismus erweisen sich hier als sehr hinderlich.

2.3 Leben in Fülle

An die Stelle verbindender Überzeugungen ist wissenschaftlich, politisch und ökonomisch der Verdacht getreten, alles Leben habe Ursprung und Sinn darin, Überleben in der Konkurrenz um begrenzte Lebensressourcen zu sichern. Wiederum kontrafaktisch zeugen viele biblische Texte von der Erfahrung geschenkten, ermöglichten Lebens. Diese Sicht veranlasst Menschen, fremdes Leben großzügig zu fördern. Gegenläufig zur heute wirtschaftlich dominierenden Grundperspektive des Mangels steht die biblische Grundintuition der göttlichen Lebensfülle. Die Grundintuition der Fülle wird lebenspraktisch in Handlungen zweckfreien Gebens. Zweckfreies Geben beschreiben Gabetheoretiker als den Einstieg in eine »Ökonomie der Gabe«, in der nicht das Kalkül des Handelns (möglichst viel für möglichst wenig) herrscht, sondern der Geist großzügiger und freudiger Zustimmung zum eigenen und zum fremden Leben. Ethisch gesehen geht es um ein Handeln, bei dem Akteure das an Hilfe und Zuzwendung für Andere billigerweise von ihnen zu Erwartende bei weitem übertreffen.⁹

8 Dokumente wachsender Übereinstimmung, Bd. 3. 1990–2001, hg. v. *Harding Meyer* u.a., Paderborn 2003, 419–441.

9 Zur Gabetheologie: *Veronika Hoffmann* (Hg.), *Die Gabe. Ein Urwort der Theologie?* Frankfurt 2009; *dies.*, *Skizzen einer Theologie der Gabe. Rechtfertigung – Opfer – Eucharistie – Gottes- und Nächstenliebe*, Frankfurt 2013; *Ralf Miggelbrink*, *Lebensfülle*. a.a.O., 105–159; eine analytisch-ethische Beschreibung von Supererogation: *Ulla Wessels*, *Die gute Samariterin. Zur Struktur der Supererogation*, Berlin 2002.

Wenn sich theologische Reflexion nicht auf Empirie, sondern im Gegenteil auf Kontrafaktizität bezieht, dann bedarf sie zur notwendigen Anschaulichkeit symbolischer Vergegenwärtigungen. Für Christen im Erzbistum Köln ist das Anlass darüber nachzudenken, wie sie ihr Engagement in der Tafelbewegung so gestalten können, dass nicht einfach überschüssige Lebensmittel kostengünstig »entsorgt« werden, sondern dass sich Geber und Empfänger als Gemeinschaft erleben können. Diese Fragesensibilität caritativ engagierter Menschen prägt aber kirchliches Handeln bei Weitem nicht in seiner Breite.

2.4 Endliches Leben

Scheinbar im radikalen Widerspruch zur Intuition des Lebens in Fülle steht der biblische Realismus hinsichtlich der Endlichkeit jedes einzelnen Menschen. Nicht nur die Lebenszeit ist begrenzt, auch die Kräfte, Chancen und das zum Gelingen der Lebensläufe immer auch nötige Glück sind begrenzt. Fast zynisch klingen die realistischen Worte des 49. Psalms: »Der Tod führt [alle Menschen] auf seine Weide wie Schafe, sie stürzen hinab zur Unterwelt. Geradewegs sinken sie hinab in das Grab; ihre Gestalt zerfällt, die Unterwelt wird ihre Wohnstatt.« (V. 49,15) Seit langer Zeit wird diese Dimension christlichen Wissens um den Menschen nur leise oder gar nicht mehr angesprochen. Wo die jesuanische Reich-Gottes-Botschaft nicht mit der Einsicht in die Endlichkeit aller Menschenleben verknüpft werden kann, scheitert sie an der Endlichkeitserfahrung, die allen gestalterischen Optimismus nicht nur mit der Kürze des Lebens, sondern auch mit den Grenzen aller Möglichkeiten ernüchert. Die wirkmächtigste der irritierenden biblischen Erinnerungen hält die Erfahrung fest: Erfolgreich und weltverändernd wurde Jesus von Nazareth erst durch und nach seinem Tod. Insofern ist die geglaubte Auferweckung Jesu von Nazareth sogar ein historisches Faktum. Die Liturgie benennt die im Tod Jesu erschlossene Wirksamkeit Jesu als *das* »Geheimnis des Glaubens«. Insofern nämlich die Auferweckung Jesu Grund zu der eigenen Hoffnung ist, dass der Gott des Lebens sich denen, die auf ihn hoffen, im unvermeidlichen eigenen Tod als treu und verlässlich erweisen wird, ist die Auferweckung kein historisches Faktum, sondern eine Wirklichkeit, die ihre lebensverändernde Kraft erst in der gläubigen Beziehung entfaltet.¹⁰

Eine Leistung theologischen Sprechens in der Öffentlichkeit ist seit sehr langer Zeit der Widerstand gegen die Verdrängung von Tod und Endlichkeitserfahrung. Hier haben Kirchen traditionell ein Kompetenzfeld. Dessen Bestellung aber ist nicht nur durch den Wegfall traditioneller

¹⁰ Franz Gruber, »Man kann vielleicht sagen: Nur die Liebe kann die Auferstehung glauben« (Ludwig Wittgenstein), in: Thomas Herkert / Matthias Remenyi (Hg.), Zu den letzten Dingen. Neue Perspektiven der Eschatologie, Darmstadt 2009, 56–72.

eschatologischer Modelle schwieriger geworden, sondern auch, weil Menschen zunehmend nach Alternativen zum ewigen Leben und seiner christlich-kulturellen Inszenierung suchen.

2.5 Gott als Beziehungskraft

Auf die verschiedenste Weise bemerken Menschen, dass sich ihr Leben erheblich zum Guten wenden kann, wo sie Anteil nehmendes Wohlwollen in verlässlichen Gemeinschaften erfahren.¹¹ Die biblische Tradition des Neuen Testaments reflektiert diese Erfahrung als Gegenwart Jesu von Nazareth inmitten der sich auf ihn beziehenden Gemeinde. In den letzten Jahrzehnten ist diese Erfahrung *communio*-theologisch interpretiert worden. Die Verknüpfung der Erfahrung gelingender Gemeinschaft mit einer innergöttlichen Personengemeinschaft hat jedoch nicht zur öffentlich-theologischen Verbreitung des Wissens um den Heilscharakter menschlicher Gemeinschaft beigetragen. Die enge Verknüpfung einer elementaren Erfahrung christlich inspirierten Lebens (treue Beziehung beinhaltet Heil) mit einer elitären theologischen Reflexionstradition (Trinitätslehre) unterstreicht eher den elitären Charakter kirchlichen Heilswissens. Statt dessen müsste eine öffentlichkeitsfähige Theologie ihre Gehalte so kommunizieren, dass diese für die Menschen unserer Gegenwart heilvoll verändernde Kraft entfalten können. Dazu bedarf es neuer Sprechformen, die experimentell gesucht und entwickelt werden können. Als eine solche Sprechform bietet sich zum Beispiel die Formel »*God is power in relation*« (Carter Heyward) an.¹²

2.6 Gewalt überwindendes Leben

Gegen alle politischen Ideologien, die endgültige Lösungen versprechen, lebt das Christentum aus der Tradition, dass im vermeintlich endgültigen Scheitern aller menschlichen Pläne und Strategien sich Gott selbst in der Geschichte durchsetzen kann: Im Kreuz ist Heil. Im Kreuz ist Leben. Der christliche Verzicht auf Gewalt ist kein ethisches Verdammungsurteil gegen die, die sich in ihrer Lebenssituation nicht mehr anders als mit Mitteln der Gewalt zu wehren wissen. Wohl aber ist er eine Einladung des christlichen Glaubens, der verändernden Kraft Gottes im Leben

11 Dorothea Sattler, *Beziehungsdenken in der Erlösungslehre. Bedeutung und Grenzen*, Freiburg/Basel/Wien 1997.

12 Inspirierend für diese Stoßrichtung: Dorothea Sattler, *Beziehungsdenken in der Erlösungslehre*, a.a.O.; *dies.*, *Erlösung. Ein Lehrbuch der Soteriologie*, Freiburg 2011, 260–336; eine Adaption dieser eschatologischen Leitintention im Sinne einer Theologie der Gefühle bei: Werner Strodmeyer, *Scham und Erlösung. Das relational-soteriologische Verständnis eines universalen Gefühls in pastoraltheologischer Hinsicht*, Paderborn 2013.

viel mehr zu trauen als den menschlichen Möglichkeiten, mit den Mitteln der Gewalt endgültige Lösungen und Sanierungen zu schaffen.¹³

2.7 Gott als Vernunft

Seit den siebziger Jahren ist es um den Ruf der Vernunft öffentlich nicht zum Besten bestellt. Die einen usurpieren den Begriff der Vernunft als »Rationalisierung« einer mangelorientierten Umwandlung nicht nur der wirtschaftlichen, sondern aller menschlichen Verhältnisse. Rationalität verkommt zur Rationalisierung. Die anderen meinen Freiräume der Individualität und Besonderheit nur in Nischen sichern zu können, die sich dem Rationalisierungsdruck noch verbergen können. Dass Gott Vernunft sein soll, wie die weisheitlichen Schriften des Alten Testaments und der Prolog des Johannesevangeliums nahelegen, erscheint deshalb heute als schwer nachvollziehbar. Selbst viele Kirchenführer verhalten sich eher so, als sei Gott in Geschichte und Gesellschaft vor allem durch Macht gegenwärtig. Wer in dieser Weise an die Macht glaubt, wird in Zeiten des Schwindens institutioneller Macht das Schrumpfen von Christentum und Kirche als Programm vertreten. Wo hingegen die weisheitlich-johanneische Intuition herrscht, dass Gott überall da ist, wo Vernunft herrscht, da werden sich Menschen engagiert an den ökonomischen, politischen und gesellschaftlichen Diskursen beteiligen und in dem Guten, das sie dabei vertreten, die eigene Bindung an Gott leben.¹⁴

3 Chancen der Theologie in der Öffentlichkeit

In Teilen Europas hat sich historisch ein Modell der engen Kooperation von Kirche und Staat etabliert, das unter den Bedingungen religiöser und weltanschaulicher Pluralität immer stärker unter Rechtfertigungsdruck gerät. Die Zukunft der Kirchen scheint auch in Europa das amerikanische Modell der *Religionsgemeinschaft* zu sein. Religionsgemeinschaften können sich nicht auf eine staatlich garantierte Privilegierung untereinander berufen. Sie sind in der Öffentlichkeit erfolgreich durch die Rekrutierungsleistung, die sie auf dem Markt der religiösen Anbieter zu erbringen vermögen.¹⁵

Gibt es einen Beitrag der Theologie zur Dynamik christlicher religiöser Gemeinschaften? Die positive Beantwortung dieser Frage hängt eng mit

13 René Girard, *Das Ende der Gewalt. Analyse eines Menschheitsverhängnisses*, Freiburg 2009.

14 Sehr pointiert und originell plädiert jüngstens Vittorio Hösle für eine kraftvolle Wiederbelebung rationaler Theologie: *ders.*, *God as Reason. Essays in Philosophical Theology*, Notre Dame 2013.

15 Ralf Miggelbrink, *Notwendigkeit und Status öffentlicher Theologie*, in: *Zweites Vatikanisches Konzil*, a.a.O., 85–100.

der Frage zusammen: Gelingt es den Kirchen, nicht nur Fragen, Sorgen, Hoffnungen und Ängste der Menschen aufzunehmen, ihnen Ausdruck zu verleihen, Antwortmöglichkeiten anzubieten und Solidarierungen zu ermöglichen, sondern findet sich die christliche Kirche in diesem Prozess der Hinwendung zur Öffentlichkeit *als sie selbst* in ihrer eigenen Identität? Diese Frage allerdings ist die kardinale theologische Frage nach Gott und seiner heilschaffenden Selbstmitteilung *an alle Menschen*.¹⁶ Christen erkennen diese Selbstmitteilung Gottes in den Texten der Hebräischen Bibel Israels, sie erkennen sie in der Verkündigung, dem Handeln, Leiden und Sterben Jesu von Nazareth, der für sie bleibend gegenwärtig ist. Insofern es sich bei diesem *Erkennen* aber um Erkenntnis handelt, ist christliche Identitätsbildung an den biblischen Texten und in der Auseinandersetzung mit der eigenen Gegenwart immer ein theologischer Prozess.

Dieser theologische Prozess hat in der katholischen Tradition immer zwei grundlegende Dimensionen. Zum einen geht es um die Deutung der eigenen Lebenswirklichkeit im Spiegel der biblischen Texte, die sich Lesern als Muster verschiedener Bezugnahmen auf Gott anbieten und in denen Leser heute die *Modelle* ihrer eigenen Bezugnahme auf Gott erkennen können. Zum anderen übersteigt die religiöse Deutung von Texten die Erschließungskraft der nur literarischen Lektüre, weil sie sich in einem Rezeptionsraum ereignet, der die Kategorie der Wahrheit für relevant erachtet. Wahrheit kann schon vom Begriff her nicht geboten, verordnet oder dekretiert werden. Wahrheit wird dem Begriff nach *gefunden, erkannt, mitgeteilt* und *argumentiert*. Im Begriff der Wahrheit lebt die erwähnte theologische Hochschätzung der Vernunft fort.

Der Begriff der Wahrheit wurde in der Kirchengeschichte mit der Metapher des Wahrheitsbesitzes missbraucht. Wahrheit nämlich kann nicht besessen werden. Erkenntnis von Wahrheit setzt die Demut voraus, das eigene Selbstbild und Handeln in der Ausrichtung auf eine Erkenntnis zu korrigieren. Christliche Gemeinschaften haben häufig ein Wissen um diese Demutsbindung der Erkenntnis. Vor dieser Demut muss eine christliche Theologie bestehen können, die in der Öffentlichkeit Zustimmung finden will für den Satz ihrer steilsten Selbsterklärung: »Christus ist die Wahrheit.« Wo dieser Glaubenssatz nicht jesuanisch rückgebunden wird an die Lebensgeschichte des an den Strukturen der Gewalt Gescheiterten und aus der unverfügbaren Lebensfülle Gottes heraus Bestätigten, ist er immer in der Gefahr, als selbst hohle Formel eingebildeter Rechthaberei missbraucht zu werden.

Karl Rahner formulierte bereits Anfang der 1970er Jahre den Verdacht, dass in der pluralen Gesellschaft das Christentum möglicherweise weniger durch Apostasie, durch Austritt aus der Kirche und Abständigkeit

16 Man könnte auch sagen: Dies ist die Frage nach der systematischen Einheit der beiden so unterschiedlichen Kirchenkonstitutionen des Zweiten Vatikanischen Konzils *Lumen gentium* und *Gaudium et spes*.

von ihrer Verkündigung, verliere, als vielmehr durch eine neue Form von Häresie, der kryptogamen Häresie¹⁷: Trotz und bei voller kirchlicher Integration erreichen Menschen mit dem, was sie tatsächlich glauben, die Mitte dessen, was der christliche Glaube meint, nicht mehr. Der Glaube, so Rahners Befürchtung, stirbt in der Mitte der Kirche. Der Aufsatz aber lässt auch die Hoffnung zu, dass der Glaube von den Rändern der Kirche eine neue Verstehbarkeit bezieht.¹⁸

Das Leben des Glaubens hängt an seinem Verstandenwerden. Die Verstehbarkeit aber erschließt sich mit guter Theologie. Die sie tragenden Tugenden sind Demut, aber nicht Gehorsam, Liebe zu allen Menschen, aber nicht hybride Abgrenzung, intellektuelle Anstrengung, aber nicht selbstgefällige Behäbigkeit. Wo immer diese Tugenden gelebt werden, wachsen die Chancen für den verstehenden Glauben (*fides quaerens intellectum*).

Eine so verstandene Theologie ist nicht primär eine Theologie des kirchlichen Binnenbereiches. Von den zehn klassischen Fundorten theologischer Argumentation ist sie besonders aufmerksam auf die eigene Gegenwart und ihre Herausforderungen. Deshalb kann eine solche Theologie den Religionsunterricht als einen ihrer eigentlichen Orte be- greifen.¹⁹

Dr. Ralf Miggelbrink ist Professor für Dogmatik an der Universität Duisburg-Essen.

17 Karl Rahner, Was ist Häresie?, in: *ders.*: Schriften zur Theologie, Bd. 5 (Einsiedeln 1962), 527–576; *ders.*, Häresien in der Kirche heute, in: a.a.O., Bd. 9 (Einsiedeln 1972), 453–478.

18 Befremdlich und befreiend klingt es, wenn Papst Franziskus im Abendmahlsgottesdienst des Gründonnerstags 2013 den Kirchenmännern den Weg »an die Peripherie«, an die Ränder der Gesellschaft, als Weg zum auferstandenen Christus empfiehlt.

19 Norbert Mette / Matthias Sellmann (Hg.), Religionsunterricht als Ort der Theologie, Freiburg 2012.

Religionsunterricht als Ort der Applikation und der Produktion von Theologie

Erfordernisse und Erträge

1 Religionsunterricht und Theologie: Ein produktives Wechselverhältnis

Welche Theologie braucht der Religionsunterricht – und ist er selbst auch theologisch produktiv? Nicht nur Lehrkräfte und Verantwortliche fürs Lehramtsstudium stellen diese Fragen, sondern sie stehen im Mittelpunkt mehrerer weitgehend unabhängig voneinander geführter Diskurse. Zunehmend reflektiert die Kinder- und Jugendtheologie die Notwendigkeit einer Theologie *für* Kinder und Jugendliche.¹ Ein zweiter Diskurs, der den Binnenraum der Religionspädagogik überschreitet, zielt darauf, inwieweit der Religionsunterricht »Ort der Theologie« sein kann.² Schließlich wird speziell die Rolle der Systematischen Theologie für Religionspädagogik und Religionsunterricht ventiliert.³ Auf diesem Hintergrund sollen zwei Fragen ausgelotet werden, die in einem produktiven Wechselverhältnis stehen: Welche Theologie brauchen Religionslehrkräfte, um Schüler/innen zum theologischen Fragen und Denken zu bewegen? Und welche Theologie produziert der Religionsunterricht im gemeinsamen Theologisieren von Lehrkräften und Schüler/innen? Beide

1 Ausführlich dazu *Sabine Pemsel-Maier*, *Kindertheologie und theologische Kompetenz: Anstöße zu einer Theologie für Kinder*, in: *Friedhelm Kraft u.a.* (Hg.), »Jesus würde sagen: Nicht schlecht!« *Kindertheologie und Kompetenzorientierung*, Jahrbuch für Kindertheologie, Sonderband, Stuttgart 2011, 69–83; *dies.*, *Theologie für Kinder: Instruktion, Perturbation, verbindliches Angebot? Klärungshilfen von Seiten der Systematischen Theologie*, in: *Anton A. Bucher und Elisabeth Schwarz* (Hg.), »Darüber denkt man ja nicht von allein nach ...«: *Kindertheologie als Theologie für Kinder*, Jahrbuch für Kindertheologie 12, Stuttgart 2013, 57–67.

2 Er wird geführt von Lehrenden der Theologie an den Hochschulen Bochum, Dortmund und Duisburg-Essen. *Norbert Mette und Matthias Sellmann* (Hg.), *Religionsunterricht als Ort der Theologie* (QD 247), Freiburg i.Br. 2012.

3 *Ralf Miggelbrink*, *Systematische Theologie und Religionsunterricht*, in: ebd., 215–242; *Sabine Pemsel-Maier*, *Jenseits von Dogmatismus und radikalem Konstruktivismus. Perspektiven aus der Systematischen Theologie zur gegenwärtigen Religionspädagogik*, RpB 66/2012, 60–69; auf evangelischer Seite vgl. *theoweb* 12 (2013/2): »Kritische Zeitgenossenschaft – Aufgabe für Religionspädagogik und Systematische Theologie?«, <http://www.theo-web.de>.

können als Aspekte einer »religionsunterrichtlichen Theologie«⁴ gelten. Diese ist als kontextuelle Theologie zu verstehen, für die, wie für andere kontextuelle Theologien, »der bewusste Einbezug des kulturellen Umfeldes als Ausgangs- und Zielpunkt der Glaubensreflexion konstitutiv ist«⁵.

2 Religionsunterricht als Applikationsort

2.1 Zur Notwendigkeit professionsspezifischer Theologie

Dass Religionslehrkräfte heute »ein noch höheres Maß an theologischer Kompetenz als zu Zeiten traditioneller religiöser Vermittlungsprozesse mit einem christlich-theistischen Gottesverständnis, also durchaus eine andere, aber nicht weniger anspruchsvolle Theologie«⁶ benötigen, ist unumstritten. Fraglich ist, ob der Religionsunterricht einer eigenen professionsspezifischen Theologie bedarf. Grundsätzlich ist der Theologie ja nicht notwendigerweise ein expliziter Bezug zu verschiedenen Praxisfeldern inhärent. Sie kann legitimerweise auch als reine Grundlagenforschung betrieben werden, die etwa die Abhängigkeit der Satisfaktionslehre des Anselm von Canterbury von der Theologie des Thomas von Aquin als theologiehistorisches Zeugnis zum Gegenstand hat. Andererseits bringen unterschiedliche Praxisfelder – kirchliche Verkündigung, Gemeindekatechese, Erwachsenenbildung und besonders der Religionsunterricht, weil er an der Schnittstelle von Schule, Gesellschaft und Kirche angesiedelt ist – spezifische Fragestellungen mit sich. Die Art und Weise der theologischen Reflexion ist darum immer durch ihren Applikationszusammenhang mitbestimmt. Auf den Religionsunterricht bezogen bedeutet das: Auch wenn die Untersuchung der Abhängigkeitsverhältnisse in der Satisfaktionslehre theologisch spannend sein mag, erweist sie sich für dieses Praxisfeld wohl als irrelevant – für den Religionsunterricht ist eine andere Art von Theologie vonnöten.

2.2 Kriterien religionsunterrichtlicher Theologie

Bernhard Grümme entwirft für den Religionsunterricht auf der Basis von Schüler- und Lehreräußerungen, institutionellen Vorgaben, Lehrerprofessionsforschung, Systematischer Theologie und Religionspädagogik

4 Diese Bezeichnung variiert Rothgangels Forderung nach einer »religionspädagogischen Theologie«. Vgl. *Martin Rothgangel* und *Edgar Thaidigsmann* (Hg.), *Religionspädagogik als Mitte der Theologie? Theologische Disziplinen im Diskurs*, Stuttgart 2005.

5 *Giancarlo Collett*, *Kontextuelle Theologie*, LThK 6 (1997) 327–329, 327f.

6 *Werner Ritter u.a.* (Hg.), *Leid und Gott. Aus der Perspektive von Kindern und Jugendlichen*, Göttingen 2006, 179.

»das Profil guter Theologie als einer professionsbezogenen, pluralitätsfähigen, kontextuellen wie konstruktiv-kritischen, subjektorientierten, biografisch verwurzelten und kirchlich verankerten Theologie, die der religiösen Bildung und der Kommunikation des Evangeliums dient«⁷. Auf dieser Grundlage bauen die im Folgenden genannten Kriterien auf. Sie verstehen sich als Thesen, die zur Diskussion einladen.

Religionsunterrichtliche Theologie orientiert sich an den *Fragen und Irritationen* der Schüler/innen, die gleichermaßen ein guter Ausgang fürs Theologisieren sind, und bietet Anregungen zum *Selbst- und Weiterdenken*. Dabei ist sie *fundamental*, weil sie sich nicht in theologischen Details verliert, sondern die Auseinandersetzung mit grundlegenden Themen aufnimmt und dabei auch »Sperriges« nicht scheut – etwa Sünde und Vergebung, Heilstod Jesu und Sühne, die Rede von der Allmacht Gottes und die Leiderfahrungen in dieser Welt. Sie favorisiert einen *fundamentaltheologischen* Zugang, weil sie nicht binnenkirchlich von der Selbstverständlichkeit von Religion und Glaube ausgeht, sondern um deren Begründungspflichtigkeit weiß, und weil sie zeigen muss, warum es nicht schlechterdings unvernünftig, sondern rational begründbar ist, sich auf Aussagen des christlichen Glaubens einzulassen. Sie ist *elementare* Theologie, die erkennbar macht, »dass auch ihre komplexen Problemstellungen allemals aus den einfachen Fragen hervorgehen, die der Glaube provoziert«⁸, und die aus diffizilen theologischen Abhandlungen elementare Glaubensfragen extrahieren kann. Sie ist zugleich *elementarisierte* Theologie, weil sie sich des didaktischen Prinzips der *Elementarisierung* bedient. Sie ist *gegenwartsrelevant*, weil sie bei allen theologischen Aussagen den Bezug zum Hier und Heute aufdeckt; von diesem Kriterium her entscheidet sie auch, ob und welche historischen und dogmengeschichtlichen Entwicklungen der Religionsunterricht aufgreift. Sie ist aufmerksam für Sprache, weil sie einerseits *hermeneutisch* dazu qualifiziert, theologische Sprachspiele zu kennen, andererseits sich aber von ihnen löst und *sprachproduktiv* wird zugunsten einer für Kinder und Jugendliche verständlichen Sprache. Sie ist *innerdisziplinär vernetzt*, weil sie die Zusammenhänge der theologischen Disziplinen im Blick hat und sich nicht in Spezialthemen verliert. Wo es inhaltlich geboten ist, etwa dort, wo der Geltungsanspruch und das Weltsichtsparadigma der Naturwissenschaften als Konkurrenz zur Theologie erscheint, ist sie *interdisziplinär*. Bei Bedarf und auf Zukunft hin ist sie *konfessionellkooperativ* ausgerichtet. Nicht zuletzt ist sie *auf der Suche nach Wahrheit* im Wissen um die Nicht-Aufoktroyierbarkeit von Wahrheit und die Notwendigkeit existentieller Einsicht.

7 Bernhard Grümme, Welche Theologie brauchen Religionslehrkräfte? Zur Frage guter Theologie, in: Rita Burrichter u.a. (Hg.), Professionell Religion unterrichten. Ein Arbeitsbuch, Stuttgart 2012, 90–106, 103.

8 Wolfgang Schoberth, Das religionspädagogische Studium und seine theologische Mitte, in: Rothgangel/ Thaidigsmann (Hg.), Religionspädagogik, 140–148, 148.

2.3 Konkretionen: Christologie für den Religionsunterricht

Diese Kriterien sollen am Beispiel der Christologie für den Religionsunterricht zumindest andeutungsweise konkretisiert werden.⁹ Schüler bringen durch ihre Fragen und Irritationen fundamentale Themen ins Spiel, die nicht notwendigerweise immer mit denen der Bildungspläne identisch sind: »Warum ist einer, der vor zweitausend Jahren gelebt hat, heute noch wichtig? Wie hat er es geschafft, so unvoreingenommen auf die Menschen damals zuzugehen? War er, wenn man von der Sache im Tempel absieht, nie wütend? War er überhaupt ein ›richtiger‹ Mensch oder war er Gott? Wenn er Gott war: Hat er dann gewusst, dass er sterben und wieder auferstehen wird? Wenn er aber ein gewöhnlicher Mensch war: Wieso war er so blöd und ist nicht einfach geflohen, als sie ihn verhaften wollten? Wie kann sein Tod damals uns heute von der Sünde erlösen? Was meint überhaupt ›Sünde‹, und warum muss man davon erlöst werden, wo das doch gar nicht weiter stört, weil irgendwie ja doch jeder sündigt? (Außerdem kann man theoretisch notfalls beichten.) Hat die Auferstehung wirklich stattgefunden und woher weiß man das? Wie kann ich mir sie und die Himmelfahrt vorstellen? Wo ist Jesus heute und was tut er die ganze Zeit? Wieso spricht man von ihm als Heiland und Heilsbringer, wenn die Welt doch nach wie vor voller Unheil ist? Und ist Mohammed ein zusätzlicher Heilsbringer?«

Für die Bereitstellung entsprechender theologischer Anregungen braucht es einen soliden Überblick über Diskurse, Problemstellungen und Lösungsansätze, nicht zuletzt, um beurteilen zu können, welche davon für einen schüler- und subjektorientierten Religionsunterricht relevant sind. So muss eine religionsunterrichtliche Theologie nicht das Gesamtwerk von John Hicks vorstellen, wohl aber den Ansatz der pluralistischen Religionstheologie und die Kritik an ihr, damit Lehrkräfte nicht hilflos der Behauptung ausgesetzt sind, dass doch alle Religionen »irgendwie wahr« und Jesus Christus einer unter anderen Religionsstiftern sei. Es braucht nicht die Anhäufung von enzyklopädischem, sondern ein konfiguriertes theologisches Wissen, das Zusammenhänge herstellt, etwa zwischen biblischen Texten und neuzeitlichen christologischen Fragestellungen, das thematische Beziehungen aufdeckt, wie die zwischen Christologie und Trinität, und in neuem Gewand wiederkehrende Denkaufgaben identifiziert, wie die Vereinbarkeit von Gottheit und Menschheit. Es braucht keine Detailkenntnis sämtlicher vorliegender christologischer Konzepte, sondern – womöglich anspruchsvoller! – das Wissen um die dort verwendeten Deutungs- und Argumentationsmuster, um diese – und nicht die Entwürfe als solche – in den Unterricht einzuspeisen. So müssen Lehrkräfte die Stärken und Schwächen der Christologie »von unten«

9 Die nachfolgenden Ausführungen knüpfen an meine eigene Lehrtätigkeit sowie an den Versuch eines Lehrbuches zu einer religionsunterrichtlichen Christologie an: *Sabine Pemsel-Maier, Gott und Jesus Christus (Theologie elementar), Stuttgart 2015.*

wie der »von oben« kennen, weil dies nach wie vor *die* beiden möglichen Schritte zur Annäherung an die Christusgestalt sind, um dann zu entscheiden, welcher der beiden Zugänge ihren Schüler/innen besser entspricht. Sie müssen wissen, dass die Deutung des Todes Jesu als Opfer eine unter vielen ist und in der Tradition je nach Kontext als liebevolle Selbsthingabe oder als Tat eines zürnenden Gottes verstanden wurde. Theologiegeschichte ist dann vonnöten, wenn sie bis in die Gegenwart hineinwirkt oder wenn die Themen und Deutungsmuster von damals immer noch die von heute sind. Es braucht in der Tat nicht den Vergleich der anselmianischen Satisfaktionstheorie mit Thomas von Aquin, wohl aber das Wissen um ihren Entstehungskontext und vor allem um ihre Wirkungsgeschichte, weil sie in Kirchenlieder Einzug gehalten hat, die nach wie vor gesungen werden. Religionsunterrichtliche Theologie darf sich aber nicht mit der Dogmengeschichte, etwa der Zweenaturenlehre von Chalcedon begnügen, sondern muss ihre vielfältige Fortschreibung bis zum Stand der Christologie in der Gegenwart rezipieren. Nicht zuletzt muss sie die Semantik fremder Rede, wie die vom »Heil«, und gravierenden Bedeutungswandel, wie beim Begriff »Person« erschließen und zugleich Übersetzungsangebote in die Alltagssprache der Schüler/innen vorstellen. Dass dies nicht nur eine Herausforderung für alle an der Qualifizierung von Religionslehrkräften Beteiligten darstellt, liegt auf der Hand.

3 Religionsunterricht als theologieproduktiver Ort

3.1 Lebensweltliche und fachwissenschaftliche Glaubensreflexion

Die Frage nach der Theologie, die in den Religionsunterricht eingespielt wird, mündet in die Frage nach der Art, dem Spezifikum und damit auch nach den Stärken jener Theologie, die der Religionsunterricht hervorbringt. Ihre wesentliche Stärke und ihr Potential¹⁰ besteht in ihrer lebensweltlichen Ausrichtung und damit in der Brücke, die sie zu ihrer Alltagswelt schlägt. In diesem Sinne lässt sich die religionsunterrichtliche Theologie der Schüler/innen als *lebensweltliche* Glaubensreflexion im Unterschied zur fachwissenschaftlichen Glaubensreflexion verstehen¹¹.

10 Dieses Potential gilt es positiv zu erschließen, damit religionsunterrichtliche Theologie als eine andere Art des Theologie-Treibens nicht einfach graduell als »weniger wissenschaftlich« und damit defizitär erscheint. Dies auch gegen Bucher, der der Kindertheologie nur »graduelle«, nicht aber essentielle Unterschiede gegenüber der akademischen Theologie zuspricht: *Anton Bucher* Kindertheologie: Provokation, Romantizismus, in: *ders.* u.a. (Hg.), »Mittendrin ist Gott«. Kinder denken nach über Gott, Leben und Tod, Jahrbuch für Kindertheologie 1, Stuttgart 2002, 9–27.

11 Ähnlich unterscheidet *Tobias Ziegler*, Jesus als »unnahbarer Übermensch« oder »bester Freund«? Elementare Zugänge Jugendlicher zur Christologie als Herausfor-

Beide sind nicht völlig voneinander getrennt, sondern beeinflussen sich gegenseitig. Denn auch theologische Entwürfe werden nicht losgelöst von der individuellen Lebensgeschichte konzipiert; umgekehrt ist eine lebensgeschichtliche nicht schlechterdings unwissenschaftlich. Beide repräsentieren aber unterschiedliche Arten des Theologietreibens und setzen unterschiedliche Akzente. Tobias Ziegler macht die wesentlichen Differenzen in der Perspektive der reflektierenden Personen, in der Zugänglichkeit schriftlicher Zeugnisse, in der Hermeneutik, in Sprache und Fragestellungen der Reflexion sowie in der Bedeutung ihrer diachronen Dimension fest.¹² Auf den Religionsunterricht bezogen bedeutet dies: Arbeitet die wissenschaftliche Theologie gemeinsame intersubjektive Aussagen heraus und formuliert sie in der dritten Person, bringt die Schüler/innentheologie dezidiert individuell-subjektive Positionen in der Ich-Form ein. Stützt sich die eine auf die Analyse schriftlicher Zeugnisse und Quellen und belegt ihre Aussagen mit Hilfe von biblischen Texten und einschlägiger Literatur, rekurriert die andere auf die eigene Erinnerung und Wahrnehmung. Geht die eine analytisch und mit Hilfe definierter exegetischer, historischer, rekonstruierender etc. Methoden vor, ist die andere nicht schlechterdings methodenlos, aber doch stärker intuitiv-spontan. Ist für die eine Form eine auf Begriffe und schriftliche Texte bezogene Hermeneutik leitend, bildet die andere eine Hermeneutik der Bilder und Geschichten, der Metaphern und Symbole und in zunehmendem Maße der Popkultur aus¹³. Bedient sich die eine der Fachtermini aus der biblischen Tradition und der Theologiegeschichte, greift die andere stärker auf die zumeist weniger präzise Alltagssprache zurück; wo sie sie mit theologischen Termini mischt, ist jeweils neu zu klären, ob Begriffe einfach nur formelhaft verwendet werden oder in ihrem Gehalt erläutert werden können. Fokussiert die eine nicht nur, aber besonders Themen in Verantwortung vor dem Forum der Vernunft und des neuzeitlichen Wissenschaftsverständnisses, hebt die andere vor allem auf Themen und Fragen ab, die im Kontext der eigenen Lebensgeschichte und von persönlichen Krisenerfahrungen virulent werden.

derung für Religionspädagogik und Theologie, Neukirchen-Vluyn 2006, 91, innerhalb der Christologie zwischen *lebensgeschichtlicher* (Hervorhebung v. d. Verf.) und fachwissenschaftlicher Reflexion. Demgegenüber erscheint mir die Kategorie »lebensweltlich« umfassender, insofern darin sowohl Lebensgeschichte als auch Lebensalter eingeschlossen sind.

12 Ebd., 93–97.

13 Vgl. dazu: *Matthias Sellmann*, Jugendliche Religiosität als Sicherungs- und Distinktionsstrategie im sozialen Raum, in: *Ulrich Kropač* u.a. (Hg.), *Jugend, Religion, Religiosität. Resultate, Probleme und Perspektiven der aktuellen Religiositätsforschung*, Regensburg 2012, 25–55. In Bezug darauf lautet die vierte These der Herausgeber: *Kinder und Jugendliche klären ihre religiösen Fragen »in erster Linie nicht im Rahmen von christlichem Glauben, Theologie und Kirche, sondern durch die Begegnung mit popkulturellem Material«* (247).

Als weitere Besonderheit ist zu bedenken, dass Schüler/innen nicht notwendigerweise als Glaubende theologisieren, sondern als Teilnehmer/innen am Religionsunterricht, die das gesamte Spektrum von Glauben bis Nichtglauben, Interesse bis Indifferenz vertreten. Reflexion setzt zwar Glauben voraus, doch nicht notwendigerweise persönlichen Glauben oder das existentielle Glaubensbekenntnis, sondern vielmehr die Anerkennung, dass der christliche Glaube eine mögliche Form der Welt- und Lebensdeutung ist. Darum ist Schüler/innentheologie nicht notwendigerweise an den eigenen Glauben gebunden, sondern ihr Gegenstand kann auch der Glaube der anderen sein.¹⁴ Analog zum Probehandeln und dem probeweise Sich-Einlassen auf religiöse Erfahrungen innerhalb von performativen Settings im Religionsunterricht ist dort auch eine probeweise Übernahme der Glaubensperspektive möglich, um damit reflexiv umzugehen und auf dieser Basis zu theologisieren.

3.2 Relevant für die wissenschaftliche Theologie? Konkretionen

Welche kritischen wie innovativen Beiträge eine solche religionsunterrichtliche Theologie für die wissenschaftliche Reflexion des Glaubens in der Gegenwart zu leisten vermag, soll wiederum anhand der Christologie, nämlich an Beispielen aus der Kinder- und Jugendchristologie gezeigt werden. Christologische Zugänge von Schüler/innen machen darauf aufmerksam, welche wissenschaftlichen Diskurse wenig lebensrelevant erscheinen, und rufen umgekehrt Fragen ins Bewusstsein, die die akademischen Theologie weniger im Blick hat – wie die Sündlosigkeit Jesu, die in christologischen Entwürfen kein zentrales Thema, für Jugendliche dagegen von hoher Priorität ist, weil ein Mensch ohne »Fehler« in ihrer Sicht nicht wirklich Mensch ist.¹⁵ Die von ihnen hervorgebrachte religionsunterrichtliche Theologie ist sprachkritisch, insofern sie ein Sich-Verstecken hinter theologischem Fachjargon entlarvt, und sprachlich innovativ, insofern sie christliche Sprachspiele in säkulare übersetzt und neue originäre Formen bildhafter und narrativer Theologie hervorbringt – wie die vom Menschen Jesus, »der wie ein Schwamm ist und das Göttliche wie Wasser, und der Mensch saugt sich wie ein Schwamm mit dem Göttlichen voll«¹⁶. Sie ist plausibilitätskritisch, indem sie darauf aufmerksam macht, dass klassische theologische Denk- oder Erkenntniswege nicht notwendigerweise evident sind – wie der Schluss von der Auferweckung Jesu auf die individuelle Hoffnung auf

14 Vgl. Zimmermann, *Kindertheologie*, 60f.; 162.

15 Ziegler, *Jesus*, 549.

16 Sabine Pemsel-Maier, »Halb Mensch, halb Gott«? Warum Chalzedon nicht ausreicht: Ein Beitrag zur Christologiedidaktik, erscheint in *RpB* 1/2014.

Auferstehung.¹⁷ Zugleich kreiert sie eigene Denk- und Argumentationsmuster – wenn sie etwa den Heilstod Jesu erklärt mit dem Rekurs auf die Mutter von Harry Potter, die starb, damit er weiterleben konnte.¹⁸ Sie reagiert empfindlich auf Abstraktionen und ist fast anstößig konkret – wenn sie Präexistenz und Wiederkunft Jesu Christi über das anschauliche Bild des Sitzens zur Rechten Gottes zu verstehen sucht.¹⁹ Bisweilen gelingt es ihr scheinbar problemlos, theologisch schwierige Sachverhalte nachzuvollziehen – wie die Identifizierung von Leiblichkeit der Auferstehung mit Beziehung statt mit Körperlichkeit.²⁰ Nicht zuletzt ist sie unbefangen, unkonventionell, verfremdet Bekanntes und macht Fremdes vertraut, ist manchmal mutig, manchmal frech und respektlos. Darum braucht sie die wissenschaftliche Theologie, die sie mit den maßgeblichen Aussagen der Schrift und der Tradition konfrontiert.

Ob die wissenschaftliche Theologie sich von einer religionsunterrichtlichen inspirieren lassen will? Es wäre schon viel erreicht, wenn sich »die Schere zwischen dem, was akademisch auf hohem Niveau und apart von Verwendungssituationen gelehrt wird, und dem, was im Schulunterricht für Kinder und Jugendliche wichtig ist, sich nicht noch weiter öffnet. Theologie muss auch verbraucherfreundlich sein, bzw. an Subjekten orientiert betrieben werden, wenn man nicht Gefahr laufen will, dass die wissenschaftlich-theologisch produzierten Distinktionen vielen Schülerinnen und Schülern nicht nur »fremd« (was ja auch heißen könnte: reizvoll, herausfordernd und provozierend) sein könnten, sondern ganz einfach nur gleichgültig.«²¹

Dr. Sabine Pemsel-Maier ist Professorin für Dogmatik und ihre Didaktik an der Pädagogischen Hochschule Freiburg.

17 Uta Pohl-Patalong, Kaum zu glauben und doch so wichtig. Auferstehung als Thema im Religionsunterricht, in: Rudolf Englert u.a. (Hg.), Was letztlich zählt: Eschatologie. JRP 26, Neukirchen-Vluyn 2010, 205–214; dies., Kein Platz für Auferstehung?, KatBl 2/2009, 140–148.

18 Ziegler, Jesus, 307.

19 Markus Buntfuß / Claudia Feind, Aufgefahren in den Himmel – Das Bekenntnis zur Himmelfahrt Jesu Christi, in: Gerhard Büttner / Martin Schreiner (Hg.), »Manche Sachen glaube ich nicht«. Mit Kindern das Glaubensbekenntnis erschließen, Jahrbuch für Kindertheologie, Sonderband, Stuttgart 2008, 99–107, 105: »Während seines irdischen Wirkens war der Sohn vom Vater getrennt, jetzt freuen sich beide darüber, sich wieder zu sehen und zusammen zu sein.«

20 Ulrike Link-Wieczorek und Isolde Weiland, Können Kinder »Auferstehung« denken? Kindertheologische Erfahrungen und Reflexionen, in: Büttner/Schreiner (Hg.): »Manche Sachen glaube ich nicht«, 86–98, hier: 92.

21 Ritter, Leid und Gott, 178.

Magnus Striet

Kein wahr und kein falsch

Inwieweit sind theologische Aussagen wahrheitsfähig?

1 Wenn Gott, dann Gott

Auch wenn sich meine Überlegungen einem epochalen Bewusstsein verpflichtet wissen, dem Wahrheitsansprüche, die sich als unerschütterlich wähnen, fremd geworden sind, so gilt doch auch: Eine Theologie, die sich ernst nimmt, wird kaum umhin können, von Wahrheit zu reden. Wer von Gott redet, redet auch von Wahrheit. Jedenfalls von einer möglichen Wahrheit. Und diese ist dann immer als umfassend gesetzt. Denn noch unabhängig davon, wie der Gottesbegriff konzipiert wird (und religionshistorisch-religionsvergleichend lässt sich leicht erkennen, dass er unterschiedlich gefasst wurde und wird), so ist dieser Begriff doch stets als Totalitätsbegriff gefasst.

Ich kann nicht von Gott reden, ohne dessen Verhältnis zur Welt verstehen zu wollen. Dabei ist im Begriff der Welt die Gesamtheit dessen gedacht, was ist, war und was sein kann. Und so verstehe ich notwendig alles von Gott her. Begreife ich Gott als den freien Gott, so wie dies biblisch geschieht, so ist von dessen Freiheit her auch verstehbar zu machen, wie sie sich zur Freiheit des Menschen verhält, wie er als weltbegründende Macht zu denken ist. Begreife ich Gott nicht als Freiheit, sondern das, was ist, als das eine Göttliche, so werden sich diese beiden Fragen anders beantworten. In jedem Fall aber verlangt der Gottesbegriff, dass sich alles von ihm verstehen lassen muss. Andernfalls hätte ich Gott nicht als Gott gedacht.

2 Unausweichlichkeit der Gottesfrage

Und umgekehrt gilt, dass der Mensch als das »nicht festgestellte Tier« (Friedrich Nietzsche) und auch nicht feststellbare Tier, solange es überhaupt fragt und nicht in der reinen Zerstreung weilt, Gott oder abstrakter gesagt: stets auch ein Absolutes denkt. Denn überhaupt mit dem Fragen zu beginnen, bedeutet, sich im Denken orientieren zu wollen über das, was ist, war und sein wird, ja: was sein soll, und dies verlangt dann, die Grenzen des Denkbaren abzuschreiten – und eben dies ist der Ursprung der Gottfrage. Im Übrigen kam die Gottesfrage nicht auf, weil Menschen Lust am Spekulieren hatten. Sie wurde aus der Not geboren,

aus der Erfahrung des Elends – und einer Ungerechtigkeit, die nach dem Himmel schreien lässt.

So zeigt sich: Über Gott oder wiederum vorsichtiger: den letzten ›Grund‹ aller Wirklichkeit nachzudenken, ist eine zutiefst praktische Frage; es ist eine Frage der praktischen Vernunft. Wobei damit nicht eine instrumentelle Rationalität gemeint ist. Es ist die sich selbst bestimmende Vernunft, und diese Vernunft muss sich keineswegs rein instrumentell oder auch ökonomisch organisieren. Wenn von praktischer Vernunft gesprochen wird, so ist damit vielmehr der Vernunftbegriff in der Variante der Aufklärung Kants gemeint: Es geht darum, sich selbst im Denken orientieren zu wollen und so selbstbestimmt verstehen, aber auch tätig sein zu wollen. Also doch Wahrheit?

Nein, es ist zur Vorsicht zu mahnen, jedenfalls was unzeitgemäß unirrierte theologische Wahrheitsansprüche angeht. Nicht nur das empirische Faktum einer immensen religiösen Pluralität sollte zu denken geben. Historisch und synchron sind unterschiedlichste Religiositäten zu beobachten. Immer wieder neu verstehen sich Menschen religiös, und es ist angesichts der gegenwärtig zu beobachtenden Individualisierungsdynamiken im Bereich des Religiösen, will sagen dass Menschen selbst entscheiden, was sie glauben und was nicht, kaum damit zu rechnen, dass diese Pluralität verschwindet. Aber das rein Empirische kann selbstverständlich nicht aus sich selbst heraus Geltung beanspruchen. Es kann mit der Frage *Warum soll dies gelten und nicht anderes? Warum soll dies für mich bestimmend sein und nicht anderes?* belegt werden und hat damit seine in der Praxis selbstverständlich entwickelten Geltungsansprüche bereits verloren.

Ich werde auf die präziseren Gründe für den Verlust der Selbstverständlichkeiten gleich zu sprechen kommen, möchte allerdings vorweg eines klar stellen, um nur ja nicht falsche Leserwartungen zu wecken. Das Loblied des Relativismus werde ich nicht singen. Und ich werde auch darauf bestehen, dass theologisch dann, wenn man am Monotheismus festhält und gar an dem Glauben daran, dass der zunächst von Israel bekannte Gott *Ich bin der, der ich für Euch da sein werde* sich selbst als Mensch geoffenbart hat, er menschliches Fleisch angenommen hat und somit als er selbst, als der Jude Jesus von Nazareth, da war, Wahrheitsansprüche entstehen. Allerdings bleiben diese strittig. Jedenfalls so lange, wie der Mensch sich dessen bewusst bleibt, dass ihm enge Grenzen gesteckt sind bezogen auf das, was er mit Gewissheit wissen kann.

3 Ausgangspunkt menschliche Freiheit

Eines aber muss dieser Vernunft nicht strittig bleiben, und sie gewinnt so zugleich ein normativ orientierendes Kriterium, auch bezogen auf die Frage, welche Religion ihr möglich ist und welche nicht. Gemeint ist schlicht das Faktum der Freiheit. Selbstverständlich ist die menschliche

Freiheit keine absolute, sondern eine »relative« – sie ist weltlich eingebunden. Aber: Wir sind zwar »an die Welt gebunden, aber dieser Weltbezug ist kein unmittelbarer, sondern ein gebrochener Weltbezug.«¹ Es ist die Möglichkeit der Distanznahme zur Welt, und was heißt schon die *Möglichkeit*: Menschen existieren nicht symbiotisch mit der sie umgebenden Welt, mit Natur und Kultur. Sondern sie leben immer bereits in Distanz, leben als gestaltende Kulturwesen. In Grenzen jedenfalls vermögen sie zu verstehen, was sie umgibt, und ebenso vermögen sie dies ebenfalls in Grenzen in Freiheit zu gestalten. Weil dies in sozialen Kontexten unterstellt wird, agieren Menschen auch miteinander im Wissen darum, nicht über die Freiheit des anderen Menschen hinweg handeln zu können. Missachten sie die Freiheit der Anderen, so liegt hier die Wurzel der Gewalt.

Aber nicht um die Gewaltfrage soll es hier gehen. Konzentrieren will ich mich auf die Frage, wie sich der Mensch bestimmen *kann* und warum am Horizont dieses Selbstbestimmungsprozesses unausweichlich die Gottesfrage auftaucht. Dabei lege ich Wert darauf, dass dieses *kann* nicht übersehen wird. Soll das Phänomen von Freiheit ernst genommen werden, so darf nicht von ihrer Realität abgesehen werden. Sie ist stark relativ, d.h.: Sie ist eingebunden in viele sie dominierende Strukturen, bleibt sich in vielem dunkel. Und dass sie in ihrem Handlungsspielraum begrenzt ist, gehört zu ihrer alltäglichen Erfahrung. Aber sie kann sich dazu bestimmen, dass Freiheit ihr der höchste Wert sei – und zwar nicht nur die eigene, sondern auch die andere Freiheit. Sie kann sich sogar dahingehend universalisieren, dass ein jedes, auch nur potenziell mit Freiheit begabtes Wesen ihr von höchstem Wert sein soll.

Dass diese Achtsamkeit vor der Freiheit des anderen Menschen eine Geschichte hat, der angesprochene Universalismus der damit einhergehenden Menschenrechte mühsam erkämpft werden muss und bis heute keineswegs selbstverständlich beachtet wird, tut nichts zur Sache. Nur weil etwas als geworden eingesehen ist, muss es noch nicht zwangsläufig seine Geltung einbüßen. Hatte ich das Argument vorhin umgekehrt gesetzt, so beanspruche ich es jetzt freiheitstheoretisch. Der Satz *Freiheit soll sein*² gilt, weil er gelten soll. Dies bedeutet nicht, dass diesem Satz nicht auch Wahrheit und mithin Geltung zukommen könnte unabhängig von der Frage, ob er bejaht wird oder nicht. Faktisch gilt er aber nur und ist *für* den Menschen, bestimmt er ihn in dessen Praxis, wenn er angeeignet, sprich wenn er als ein Satz affirmiert ist, der mich bestimmen soll.

1 Walter Schulz, Freiheit und Unfreiheit im Horizont menschlicher Selbsterfahrung, in: *ders.*, Prüfendes Denken. Essays zur Wiederbelebung der Philosophie, Tübingen 2002, 49–72, 60

2 Thomas Pröpper, Autonomie und Solidarität. Begründungsprobleme sozialetischer Verpflichtung, in: *ders.*, Evangelium und freie Vernunft. Konturen einer theologischen Hermeneutik, Freiburg u.a. 2001, 57–71, 60.

Dies ist das Prekäre nicht nur einer auf Freiheitsprinzipien basierenden Moral und Ethik, sondern auch einer Gesellschaftsform, die eine freiheitliche sein soll. Aber dieses Prekäre ist auch nicht aufzuheben, wenn Freiheit das Höchste sein soll.

4 Freiheits- und Gerechtigkeitswille

Wird Freiheit dergestalt unbedingt bejaht, so ist auch ein Gerechtigkeitskriterium gesetzt. Gerecht ist das, was den Menschen Möglichkeiten individueller Selbstentfaltung einräumt.³ Dass dies universal betrachtet immer nur relativ zu realisieren sein wird, ist – schon angesichts historischer Ungleichheiten und unvermeidlicher Vermachtung von gesellschaftlichen Verhältnissen⁴ – anzuerkennen und zeigt dem Menschen zugleich seine Widersprüchlichkeiten auf. Selbst wenn der Mensch egalitäre Möglichkeiten eröffnen wollte, gleiche Chancen für alle, so wird er daran scheitern. Aber das Wissen um dieses Scheitern ist kein Argument gegen den angesetzten Gerechtigkeitsbegriff. Das Gegenteil ist der Fall. Nur wenn und weil dieser Begriff im Raum steht, er das menschliche Bewusstsein bestimmt, entsteht ja das Wissen um die Vergeblichkeit des Sollens. Die von Albert Camus beschriebene – ich will nicht weitergehen – Ahnung von der Absurdität menschlichen Daseins weist diese Struktur aus. Die Welt ist nicht absurd, sondern: Die Ahnung der Absurdität entsteht, wenn der Mensch sich in einer zumindest anfänglichen, von einem Sinnbegriff geleiteten Weise ›kognitiv‹ zu ihr verhält.⁵ Dieses Kognitive kann unterschiedlich ausgeprägt sein. Es kann geahnt sein, noch relativ unbestimmt das Bewusstsein bestimmen, und es kann reflexiv auf den Begriff gebracht sein.

Doch hebt eine sinnwidrige, dem Menschen in seinem Wollen nicht oder nur begrenzt entgegen kommende Welt nicht die Möglichkeit auf, sich in einer unbedingt bejahenden Weise zu dem Satz *Freiheit soll sein* zu verhalten. Nur weil die Welt absurd sein könnte, muss ich mir noch nicht alles erlauben. Und ich muss deshalb auch noch nicht mein Engagement einstellen. Damit ist ein Ziel meiner Überlegungen erreicht. Es ist ein Kriterium erreicht, das zu beurteilen nicht nur erlaubt, sondern als Maßstab verpflichtet, wenn es unbedingt gesetzt ist. Als unbedingt geltend gesetzt ist es durch eine Instanz, die sich bei aller Begrenztheit und Undurchsichtigkeit als unbedingte wollen kann: die menschliche Freiheit selbst.

3 So zuletzt *Axel Honneth*, Grundriss einer demokratischen Sittlichkeit, Berlin 2011, 40.

4 Vgl. hierzu insgesamt *Judith Butler*, Kritik der ethischen Gewalt. Erweiterte Ausgabe, Frankfurt 2007.

5 Immer noch aktuell hierzu *Albert Camus*, Der Mythos von Sisyphos. Ein Versuch über das Absurde, Reinbek bei Hamburg¹⁸2000.

5 Gerechtigkeit als religionsphilosophisches Unterscheidungskriterium

Dies kann religionstheologisch nicht folgenlos bleiben, solange das Denken konsistent sein und sich auch in Fragen der religiösen Überzeugung nicht von diesem Willen zur Konsistenz ablenken will. Wenn das Denken orientierende normative Kriterium das des unbedingten Seinsollens der Freiheit ist, oder näher an der Terminologie Kants formuliert: wenn das Gottesbedürfnis einer Selbstnormierung der praktischen Vernunft entspringt, so ist auch der Begriff von Gott freiheitstheoretisch zu konzipieren. Man kann auch schlicht sagen: So wie ich vom Menschen denke, für diesen ersehne, denke und ersehne ich auch den letzten Grund aller Wirklichkeit, deren mögliches Telos: den freien Gott. Denn welcher andere Gott sollte mich interessieren, wenn mir Freiheit das Höchste ist? Ein Gott, der die Freiheit des Menschen achtet, sich danach sehnt, dass der Mensch seine Freiheit lustvoll und dem Anderen gegenüber achtsam lebt? Und der noch Möglichkeit für den Menschen hat, der Tödllichkeit des Lebens seine Allmacht entgegensetzt?

Religionshistorisch spricht alles für diese Bedingungsbeziehungen. Ohne in die um den Monotheismus kreisende Gewaltdebatte eingreifen zu können, wie sie zuletzt robust von Jan Assmann und Peter Sloterdijk in der Öffentlichkeit positioniert wurde⁶, lässt sich auch umgekehrt rekonstruieren: Je entschiedener der Sakralisierungsprozess (Emil Durkheim) der menschlichen Person voranschritt, deren Würde betont wurde, um so gewillter war man, auch den Gottesbegriff moralisch zu läutern. Historisch betrachtet, griffe es deutlich zu kurz, würde man die Prozesse zu wenig in ihrer inneren Dialektik beschreiben, wenn man meinte, dieser Sakralisierungsprozess sei ein eindimensionaler – so als ob die Religion ethisiere. Religion kann ethisieren, aber sie muss auch ihrerseits ethisiert werden.

Diese Prozesse sind schon eindeutig für die Zeit zu identifizieren, aus denen die Texte des Ersten Testaments stammen. Nicht der grundlos Zornige sollte der Gott Israels sein, sondern der zwar über die Ungerechtigkeit der Menschen zürnende, diese auch anklagende, aber vor allem barmherzige Gott. Die Sintfluterzählung oder auch die Prophetenrede des Hosea belegen diese Reflexions-, man kann auch sagen Projektionsschübe. Freilich garantiert auch nichts, dass diese Prozesse, die einen erheblichen Anteil an der allgemeinen Anerkennung der Menschenwürde beanspruchen können, auch wieder abbrechen können. Dass – um mir diese Zwischenbemerkung zu gönnen – Übertragungsprozesse stattfinden, lässt sich leicht auch für die Gegenwart nachweisen. Der gemütliche, jegliche Sinndefizitahnung beschwichtigende Wohlfühlgott, der in so vielen Gottesdiensten begegnet, spiegelt jedenfalls sehr genau ein Lebensgemeinschaftsidyll wider, das auf möglichst viel Glückserfahrung im eigenen, engen Kreis zielt. Und der öffentlichkeitsentleerte, ent-

6 Zur Debatte vgl. zuletzt *Rolf Schieder*, Die Gewalt des einen Gottes, Berlin 2014.

politisierte und den Anderen aus den Augen verlierende Gott entspricht der Selbstbegrenzung auf das eigene Glück.

Wird die Wahrheitsfrage aufgeworfen, so kann jedenfalls das beanspruchte Kriterium der Freiheitsanerkennung nicht folgenlos bleiben. Es gibt dann ein Kriterium, das empirisch begegnende religiöse Überzeugungen normativ kontrolliert, aber – und dies ist wichtig zu sehen –: Es ist ein Kriterium praktischer Vernunft, das noch nicht imstande ist, einen Wirklichkeitsaufweis des ersehnten Gottes zu führen. Denn ob der Gott, den die sich selbst bestimmende Vernunft *will*, auf der ontologischen Ebene eine Entsprechung hat, sprich: ob er existiert, ist damit nicht gesagt.

6 Christlicher Glaube und Wahrheitsanspruch

Und damit bin ich bei der zentralen Frage dieser Überlegungen, der nach der Wahrheitsfähigkeit der Religion. Schon eine allgemein gestellte Frage nach deren Wahrheitsfähigkeit scheint mir nicht möglich zu sein. Angesichts der empirischen Vielfalt von Religionsphänomenen ist zu fragen, auf welche Religion bezogen sich die Wahrheitsfrage bezieht. Will man nicht gedanklich inkonsistent und d.h. widervernünftig werden, so können diese nicht gleich wahr sein. Auf der kognitiven Ebene zeigen sich klare Differenzen. So wird man kaum sagen können, dass religiöse Überzeugungen, die von einem von der Welt unterschiedenen personalen Gott ausgehen, deckungsgleich sind mit religiösen Selbstverständnissen, die einen solchen Gott nicht kennen. Es mag zwar sein, dass nicht zu entscheiden ist, wo der kognitive Irrtum liegt – dafür gibt es Gründe. Aber dass die unterschiedlichen Religionsgrammatiken nicht auf einen Nenner zu bringen sind, kann nicht verschwiegen werden.

Aus der Perspektive einer christlichen Glaubenslogik kommt ein Weiteres hinzu. Der glaubenshermeneutische Leitbegriff ist der der Selbstoffenbarung. Zwar ist dieser Begriff ein neuzeitlicher. Nichtsdestotrotz vermag dieser Begriff in ausgezeichneter Weise das zu erschließen, was bereits die patristische Lehrentwicklung zumal in ihren antiarianischen Intuitionen geahnt hat. Wer von der Inkarnation des einen Gottes ausgeht, wird kaum umhin können zu sagen, dass Gott selbst sich in seinem Wesen und seiner Bestimmtheit für den Menschen ausgesagt hat. Bei aller Berechtigung, die die Rede vom Geheimnis Gottes hat, zieht der Glaube an die Menschwerdung dieser Rede auch strikte Grenzen. Nichts über ›Gott‹ sagen zu können, wie Radikalvarianten einer negativen Theologie bis heute behaupten, treibt den christlichen Glauben in die Inkonsistenz. Wer selbstoffenbarungstheologisch ansetzt, wird den Gott, der sich hier zeigt, kaum anders denn als unverbrüchliche und bis ins Äußerste entschiedene Liebe bestimmen können, und das bedeutet auch: Gott ist als Freiheit zu begreifen, wenn Gott tatsächlich lieben können soll. Und dann ist bei aller ontologischen Unterschiedenheit bezogen auf

den Menschen auch von einer Personalität Gottes auszugehen. Man kann dies für eine Anthropomorphisierung Gottes halten, aber nicht in solchen Begriffen von Gott zu reden, liefe darauf hinaus, die Christologie und am Ende das gesamte biblische Erbe aufzugeben.⁷

Selbstoffenbarungstheologisch zu argumentieren bedeutet zugleich, am historisch generierten Absolutheitsanspruch in dem Sinn festzuhalten, dass Gott sich hier, in seiner Menschwerdung, endgültig wesensmäßig erschlossen hat, was selbstverständlich nicht bedeutet, dass es nicht auch andernorts zur Erscheinung kommt. Gleichwohl muss sich dieser Absolutheitsanspruch unter den Bedingungen vernunftkritischer Reflexionen als geläuterter beziehungsweise als relativer verstehen. Relativ ist er bezogen auf den Glauben. Glaubt man an eine singuläre Menschwerdung Gottes, so gilt dieser Anspruch. Er ist insofern relativ, als er seine Gültigkeit in der Glaubenslogik erfährt. Doch auch in der Perspektive des Glaubens gilt der Zweifel, ob dieser Glaube tatsächlich wahr ist.

Denn unumstößliche Gewissheit könnte der Glaube nur unter folgenden Bedingungen sein: 1. müsste nicht nur ein Gottesbeweis geführt, sondern zudem auch noch der freie Gott als einzig möglicher Grund der Wirklichkeit bestimmt werden können. Freilich ist die überhaupt fragende Vernunft nur gezwungen, ein Absolutes und das heißt Nicht-Endliches zu denken. Was dies aber an sich selbst ist, vermag sie nicht mehr mit hinlänglicher Gewissheit zu sagen.⁸ 2. müsste, einmal unterstellt, dass der freie Gott existiert, auch noch gezeigt werden können, dass dieser Gott sich tatsächlich als Mensch gezeigt hat. Hierzu müsste die Perspektive Gottes eingenommen werden können. Setzt man beim historischen Jesus an, so lassen sich höchstens Indizien dafür belegen, dass er beansprucht hat, an Gottes Stelle zu handeln – nicht weniger, aber auch nicht mehr. Und auch das Auferweckungszeugnis ist nicht mehr als ein Zeugnis, und es ist damit irrtumsanfällig. Von daher ist der Selbstoffenbarungsglaube eine Erzählung, die sich auf die Lebensgeschichte Jesu gelegt hat. Sie kann wahr sein. Denn weder lässt sich die Existenz eines freien Gottes als Möglichkeit philosophisch ausschließen, noch dass dieser Gott sich inkarniert haben könnte. Diese Erzählung kann mithin wahr sein, sie kann aber auch falsch sein. Und letztere Möglichkeit kann auch nicht dadurch ausgeschlossen werden, dass Menschen positive, lebenstragende Erfahrungen mit diesem Glauben machen oder gar selbst ihr Leben im Namen des geglaubten Gottes geben.

7 Hierzu umfänglicher: Grenzen des Nicht-Sprechens. Annäherungen an die negative Gottesrede, in: *Alois Halbmayer / Gregor Maria Hoff* (Hg.), *Negative Theologie heute? Zum aktuellen Stellenwert einer umstrittenen Tradition* (= QD; 226), Freiburg u.a. 2008, 20–33.

8 Vgl. hierzu ausführlicher meine Überlegungen in: *In der Gottesschleife. Über religiöse Sehnsucht in der Moderne*, Freiburg u.a. 2014.

7 Der Glaube kann falsch sein, ist aber nicht gegen die Vernunft

Aber überhaupt auf Gott zu setzen, auf den Gott Israels und möglicherweise auf die Fortbestimmung dieses Gottes im christlichen Glauben, ist keineswegs widervernünftig. Denn diese Glaubenstraditionen beanspruchen und bezeugen ja keinen anderen Gott, als die sich selbst normativ bestimmende praktische Vernunft als Sehnsuchts-gott setzt. Man könnte auch schlicht formulieren: Warum nicht glauben, das eigene Leben auf diesen Gott setzen und ihm zugleich die Welt anvertrauen, wenn man es vermag?

Es ist nicht unvernünftig zu glauben, aber: Es gibt auch gute, auch von gläubigen Menschen bestens nachvollziehbare Gründe, es nicht oder nicht mehr zu können. Sich nur noch ironisierend, belächelnd zu diesen Glaubenstraditionen zu verhalten, zeigt nur, dass man von Kant nichts verstanden hat und dass Nietzsches letzter Mensch, der sich genügsam einrichtet in den Verhältnissen, selbst aber kein Ziel und keine Sehnsucht mehr kennt, auch eine Möglichkeit darstellt – aber: Sie ist eine, die das, was Menschen sich auszudenken, ja auszuersehnen vermögen, unterläuft. Es ist nichts Größeres zu hoffen als ein Gott, der seiner Welt treu bleibt – und es wäre darüber nachzudenken, ob nicht ein Gott, der sich so mit seiner Welt solidarisiert, dass er selbst in sie eingeht als Mensch, nicht endgültig der Gott wäre, über den hinaus kein größerer Gott zu denken ist. Ich meine ja. Und dieser Gott steht dem Freiheitsverlangen, das der Mensch in sich auszuprägen vermag, gerade nicht entgegen, sondern entspricht ihm.

Dr. *Magnus Striet* ist Professor für Fundamentaltheologie an der Albert-Ludwigs-Universität Freiburg.

Zur Transformationskrise des Christentums – ein Interview¹

B.S.: Was verbindet ein systematischer Theologe wie Du mit dem Stichwort »Transformationskrise«?

M.L.: Als systematischer Theologe verbinde ich damit in erster Linie die gedanklichen Umbrüche, die mit der Aufklärung und dem Übergang in die Neuzeit – vor allem während der sog. Sattelzeit (1750–1850) – hervorgebracht wurden. Hinzu kommen allerdings die gesellschaftsgeschichtlichen und politischen Umbrüche sowie die vielfältigen naturwissenschaftlich-technischen Fortschritte. Man kann von drei großen Revolutionen sprechen: von der industriellen Revolution, vom Spektrum der verschiedenen politischen Revolutionen sowie, drittens, von der denkgeschichtlichen Revolution im Gefolge Kants und des deutschen Idealismus. Hinzu kommen die gesellschaftlichen Modernisierungsprozesse, welche mit den Großbegriffen der Differenzierung, Pluralisierung und Individualisierung bezeichnet werden, in Schüben das 20. Jahrhundert durchziehen und – unter dem Titel der ästhetischen Revolution – zu einem bisher letzten signifikanten Umbruch in den späten 1960er Jahren geführt haben.

B.S.: Mit Hilfe welcher theologischen Theorieansätze kann man diese Transformationskrise, gerade in ihrer Doppelgleisigkeit von gesellschaftlichen und geistesgeschichtlichen Umbrüchen, am besten analysieren oder reflektieren?

M.L.: Die Theologie gewinnt ihre Methoden nicht aus sich selbst, sondern sie entlehnt sie. Bisher war es so, dass stets die Philosophie als *der* Bündnispartner der Systematischen Theologie galt. Nun würde ich die Frage stellen, ob nicht mindestens die Soziologie den gleichen Charakter als Bündnispartner haben sollte – und zwar nicht empirische Soziologie, sondern das, was man leicht abwertend »Gesellschaftstheorie« nennt. Darüber hinaus braucht man neuzeittheoretische und modernisierungstheoretische Theoriefiguren. Sie sind nicht nur wichtig, um Wandlungsprozesse wahrnehmen und deuten zu können; man bedarf ihrer auch, um eine reflexive Selbstdeutung der eigenen Gegenwart und des eigenen Standortes in Angriff nehmen zu können. – Insgesamt gilt also: Die Theologie besitzt keine exklusiv eigenen Theorien oder Metho-

¹ Das Interview mit Martin Laube führte Bernd Schröder am 9. Januar 2014 in Hannover.

den, sondern bedient sich – wie bereits Schleiermacher wusste – des Theorie- und Methodenpotentials, das in den Nachbardisziplinen zur Verfügung steht.

B.S.: Nun hängen ja Methoden oder Theorieansätze und die Phänomene, die man damit zu sehen bekommt, eng zusammen. Wenn ich mich für eine bestimmte Theorie entscheide, nehme ich bestimmte Dinge wahr, andere nicht. Kannst du an Beispielen deutlich machen, was diese Transformationskrise material ausmacht und wer oder was uns darauf aufmerksam macht?

M.L.: Klassisch dogmatisch gesprochen würde ich sagen: Zentral ist die Krise der klassischen Metaphysik, die das Problem in den Vordergrund rückt, dass die Rede von Gott unaufhebbar menschlich gedachte Rede von Gott ist. Hinzu kommt etwa der Individualisierungsgedanke, welcher in der Theologie dazu führt, dass man nicht mehr unbefangen von *dem* Glauben oder von *der* Lehre sprechen kann – jedenfalls dann nicht, wenn man den Blick auf die Glaubenden richten will. Man entdeckt dann aufs Neue den Graben zwischen den sprachlich formulierten Glaubensgehalten und den plural-individuellen religiösen Vorstellungen, Überzeugungen, Erfahrungen, Anliegen usw. Diese individuelle Frömmigkeit kann sich nicht anders artikulieren, als dass sie ihr vorgängige, sozial vermittelte Sprachformen übernimmt. Trotzdem ist zwischen den Artikulationsformen und dem mit ihrer Hilfe Artikulierten zu unterscheiden. Jedenfalls ist es ein Element des gegenwärtigen »Zeitalters der Authentizität«, dass die Individuen selbst ihre inneren religiösen Erfahrungen und Anliegen von den zur Verfügung stehenden Artikulationsformen deutlich unterscheiden.

Dies rückt die Aufgabe der Dogmatik in ein verändertes Licht, weil sie nun die Gehalte so zu formulieren hat, dass sie individuell angeeignet werden können, gleichzeitig aber dafür Sorge tragen sollte, dass dieser Aneignungsprozess nicht durch die Dogmatik selbst für erledigt erklärt wird. Anders gesagt: Wir müssen in der Dogmatik den unerlässlichen gemeinsamen Horizont der Glaubensauslegung unterscheiden von der nicht einholbaren Individualität des Glaubens. Letztlich können wir allerdings nur diese gemeinsame Dimension versprachlichen. Die je individuelle Aneignung bleibt eine von uns nicht erreichbare – und eben dies muss in der Dogmatik bewusst gehalten werden. Ein Beispiel: Wenn wir das Vaterunser beten, können sich viele in die Worte dieses Gebets versammeln. Was aber die einzelnen je für sich mit diesen Worten verbinden, werden wir nie erfahren können, weil sich die Artikulation dessen auch bereits wieder allgemeiner sprachlichen Mittel bedienen muss.

B.S.: Für mein Gehör ist »Transformationskrise« demnach ein Problem der Mittelreflexion. Du benennst Probleme, die ein Systematiker wahrnehmen muss, um bestimmte Sachverhalte angemessen zu artikulieren;

Probleme mit dem Verstehen des Krisenhaften, doch die Krise selbst habe ich noch nicht richtig vor Augen.

M.L.: Ja, aber halten wir doch fest: Die durch die Dogmatik wahrzunehmende Aufgabe der Rechtfertigung der Gehalte hat sich erschwert. Auf der einen Seite wollen wir als moderne Dogmatiker dem Gedanken der individuellen Frömmigkeit Rechnung tragen – programmatisch heißt das dann gern »Glaubenslehre«, weil keine Glaubensvorschriften, sondern der Glaube selbst beschrieben werden soll; das ist die erste Transformation. Aber auf der anderen Seite wollen und sollen wir bei aller Wahrnehmung der Vielfalt individueller Frömmigkeit doch das Verbindende, das historisch Gewachsene, die Tatsache, dass niemand sein Christentum allein lernt, zur Geltung bringen. Die Vermittlungsaufgabe, das, was man die Unterscheidung zwischen Theologie und Religion nannte, hat sich dadurch enorm verschärft.

B.S.: Das kann ich nachvollziehen, trotzdem würde ich sagen: Das, was du jetzt erläutert hast, weist erst einmal darauf hin, dass es eine Krise der Dogmatik gibt. Und die Frage bleibt: Was sind die Phänomene, die zu dieser Krise führen?

M.L.: Mir scheint, dass sich das verschoben hat, was man vielleicht die »religiöse Frage« nennen kann. Früher fand diese Frage im Syndrom der Rechtfertigung ihre angemessene, besser »lösende« Aufnahme. Heute spricht man stattdessen gern von der Sinnfrage oder dem Sinnbedürfnis des modernen Menschen; ich habe diesem Vorschlag gegenüber jedoch Vorbehalte. Mir scheint ein heutiges Problem die mangelnde religiöse Ansprechbarkeit der Menschen zu sein. Früher war unser Gegner derjenige, der den christlichen Glauben bestreitet, oder derjenige, der ihn konfessionell anders interpretiert. Heute müssen wir womöglich zugeben, dass die Religion kein anthropologisches Universal ist, stattdessen die Möglichkeit nichtreligiöser Lebensführung anerkennen und sehen, dass wir das Interesse an Religion gerade nicht immer schon voraussetzen können.

Hinzu kommt etwas, was wir in der Systematik noch gar nicht richtig aufgenommen haben: der Umstand, dass wir in einer multireligiösen Gesellschaft leben. So gehören meine theologischen Lehrer zu jener Generation von Theologen, die in der frühen Bundesrepublik von der Erfahrung gesellschaftlich institutionalisierter Freiheit geprägt worden sind, dabei aber auch noch von einer gewissen Allgemeinheit des Christlichen ausgehen konnten. Letzteres gilt für unsere Gesellschaft nicht mehr.

B.S. Beim Stichwort »Transformationskrise« fallen einem protestantischen Theologen zwei Namen ein: Ernst Troeltsch und Emmanuel Hirsch. Würdest du sagen, deren Beschreibung dieser Transformationskrise kommt eine besondere Dignität zu?

M.L.: Für Troeltsch ist das meines Erachtens unzweifelhaft der Fall. Zum einen gefällt mir die Differenziertheit seiner Beobachtungen. Um

ein grobes Beispiel anzuführen: Troeltsch unterscheidet zwischen Alt- und Neuprotestantismus, und schätzt auch die Bedeutung des Protestantismus für die Entstehung der modernen Welt differenziert ein. Man kann ihm zufolge nicht einfach sagen, mit Luther haben wir die Lösung für die Probleme der modernen Welt. Die Moderne ist für ihn eben nicht aus dem Protestantismus hervorgegangen. Sie überrollt ihn, auch wenn er dann an ihrer Ausgestaltung mitwirkt. Das ist ja die Pointe der Neuzeitthese mit ihrem Doppelergebnis. Die Neuzeit ist keine protestantische Erfindung, aber der Protestantismus hat sich daran produktiv beteiligen können und dadurch zugleich selbst verändert. Eine zweite Beobachtung wäre etwa, dass die spezifisch moderne Persönlichkeitskultur, die Betonung der Autonomie des Einzelnen, enorme Schattenseiten in sich birgt. Wenn man das nicht sagen würde, hätte man Troeltsch halbiert. Er ist eben ganz und gar kein Kulturprotestant in dem Sinne, wie man diesen Begriff zumeist verwendet, sondern vielmehr ein Krisendiagnostiker.

Zum anderen fasziniert mich an Troeltsch, dass er – jetzt drücke ich es mal ungeschützt aus – von der Zukunftsfähigkeit des christlichen Glaubens überzeugt ist. Er kann völlig ohne Scheuklappen die Krisenhaftigkeit des Umbildungsprozesses beschreiben, weil er ein Zutrauen, ein geradezu hegelianisches Zutrauen in die Zukunftsfähigkeit des christlichen Glaubens hat. Die Veränderungen, die durch die Transformationskrise notwendig sind, mögen schmerzhaft sein, aber sie werden die Kraft des Glaubens nicht beschädigen.

Im Blick auf Hirsch schließlich habe ich zwar einen enormen Respekt vor seiner denkgeschichtlichen Leistung, doch andere Dinge schrecken ab – und damit meine ich nicht nur seine politischen Verirrungen. In seiner »Christlichen Rechenschaft« etwa geht er letztlich von einer inneren Übereinstimmung zwischen dem humanen und dem christlichem Wahrheitsbewusstsein aus. Darin kann ich ihm nicht folgen, das scheint mir zu harmonisch.

B.S.: Die gegenwärtige Konstellation gibt Dir Recht.

M.L.: Ja, die Aufgabe muss es sein – das ist das beste Wort bei Troeltsch überhaupt –, sich um die »Zusammenbestehbarkeit« von Glaube oder Religion auf der einen und der säkularen Welt mit ihrer Wissenschaft auf der anderen Seite zu bemühen. Aber »Zusammenbestehbarkeit« ist etwas Anderes als die »Harmonie« bei Hirsch. Sie bedeutet: Anschlüsse suchen, Komplementaritäten herstellen, Vermittlungen zustande bringen zwischen zwei Größen, die bleibend unterschieden sind.

B.S. Gibt es denn neben Troeltsch einen anderen Diagnostiker, den du für maßgeblich halten würdest? Trutz Rendtorff beispielsweise beschreibt ja ebenfalls die Transformationskrise.

M.L.: Von Rendtorff habe ich, was das betrifft, sehr, sehr viel gelernt, nur würde ich mittlerweile sagen, dass Rendtorff ein Denker der alten

Bundesrepublik ist. So aufschlussreich, so notwendig und so hilfreich sein Denken für die Erfassung der seinerzeitigen Verhältnisse war, so sehr muss man eben sagen, dass auch seine Arbeiten mittlerweile klassische Texte sind, die für die Beschreibung der religionspluralen Konstellation unserer Gegenwart nicht mehr eins zu eins herangezogen werden können. Rendtorffs ganzes Bestreben war es, die Enge der Barth'schen Theologie, dieser dialektischen Kirchenabschottung, auf das nichtkirchliche Christentum, auf die christliche Allgemeinheit der Gesellschaft hin aufzubrechen. Das funktioniert vor dem Hintergrund einer noch weithin christlich geprägten Gesellschaft, aber es funktioniert nach 1990 nicht mehr.

Ansonsten muss man auf die Soziologie und Gesellschaftstheorie schauen. Hier sollten dann die Namen Habermas und Luhmann fallen – bei mir mit einer sehr viel stärkeren Betonung Luhmanns –, dazu die großen Drei: Axel Honneth, Hans Joas und Charles Taylor. Vor allem die Letzteren scheinen mir die wichtigsten Gesellschaftstheoretiker und -diagnostiker der Gegenwart zu sein.

B.S.: Ich möchte noch einmal zurück zur Ausgangsfrage: Welche Aufgaben resultieren aus der Wahrnehmung dieser Transformationskrise für die Systematische Theologie, für die Dogmatik?

M.L.: Zunächst eine selbstkritische Feststellung: Bei uns entwickeln sich die Prolegomena und die materiale Dogmatik enorm auseinander. Es ist ein Zeichen der Transformationskrise, dass wir uns an den Prolegomena abarbeiten, und sich kaum einer mehr ›traut‹, eine Dogmatik zu schreiben – von ganz wenigen Ausnahmen wie Dietz Lange einmal abgesehen.

Wenn ich Deine Frage auf die materiale Dogmatik zuspitze, so müssen wir erstens einen inneren Zusammenhang zwischen den verschiedenen dogmatischen Themen aufzeigen – wohl wissend, dass wir auf problematische Weise übers Ziel hinausschießen, würden wir ohne Weiteres voraussetzen, dass der gelebte Glaube in sich ein stimmiges Ganzes wäre. Das Zweite ist: Die Dogmatik hat die Tradition des Christlichen im Sinne der Wahrung der dort geleisteten Denkarbeit und ihrer Anliegen aufzunehmen. Das birgt zwar die Gefahr in sich, geschichtslastig zu werden. Doch die Bestimmung Schleiermachers, dass die Dogmatik eine historische Disziplin ist, stimmt eben insofern, als die Gegenwart Ausdruck des Geschichtlichen ist und wir uns auf den Schultern einer christlichen Tradition befinden. Drittens müssen wir Rechenschaft ablegen darüber, für wen wir schreiben. Die Unterstellung, jeder Christ habe als solcher Interesse am Durchdenken seines Glaubens, ist ja doch offenbar eine Illusion. Es geht also um eine exemplarische Darlegung – und zwar so, dass der Dogmatiker letztlich aus der Perspektive seines eigenen Ich heraus Rechenschaft gibt. Das ist für mich übrigens genau der richtige Begriff: ›Rechenschaft geben‹ darüber, wie ich als historisch gebildete und in der Tradition des Glaubens stehende Person mir den Zusammen-

hang des christlichen Glaubens denke. Der Dogmatiker arbeitet nicht nur als Vertreter einer Wissenschaft, sondern seine Reflexion hat unaufgebar einen subjektiven Anteil. Sie ist eine »persönliche Tat« – und beansprucht zugleich, eine legitime Fortführung der Tradition des Christlichen zu sein. Beides gehört zusammen, und zwar so, dass diejenigen, die selbst vor einer solchen Rechenschaftsaufgabe stehen, nämlich Pfarrer und Lehrer, daraus Anregungen ziehen können. Dogmatik sollte so betrieben werden, dass nicht der Eindruck entsteht, man könnte oder wollte ihnen diese Aufgabe abnehmen.

Um es anhand einer persönlichen Erfahrung zu sagen: Bei einem Pastorkolleg zur Bedeutung des Todes Jesu habe ich gelernt, dass die Teilnehmer von mir zweierlei wollten. Sie wollten wissen, was ich, Martin Laube, zum Thema denke – nicht was Martin Luther, Immanuel Kant, oder Johannes Fischer mal gedacht haben. Und genauso nachdrücklich wollten sie dann wissen, ob das, was ich denke, auch als legitimer Ausdruck der christlichen Tradition gelten kann, ob es in das Spektrum dessen gehört, was man als *magnus consensus* bezeichnen kann – und nicht lediglich eine idiosynkratische Sondermeinung darstellt.

B.S.: Eine Zwischenfrage: Hat dann nicht auch eine Dorothee Sölle im Grunde genau das in ihren Schriften getan, was Dir als Dogmatik vorschwebt?

M.L.: Ich muss gestehen, dass ich erst jüngst in einem Seminar Sölle-Texte für mich entdeckt habe. Was ich las, war gut ...

B.S.: ... durchaus im Bewusstsein der Tradition ...

M.L.: ... genau, aber »auf eigene Kappe« fortentwickelt.

B.S.: Was bedeutet dieses Bewusstsein einer Transformationskrise für den Umgang mit Stoffen der Theologie, die zeitlich und damit auch sachlich vor dieser Transformationskrise liegen, biblische Gehalte etwa?

M.L.: Damit wirfst Du eine grundlegende Frage auf. Was heißt »Transformation«? Heißt Transformation: Verabschieden von Traditionselementen, oder heißt es: Umarbeiten von Traditionselementen?

B.S.: Ich würde sagen: Umarbeiten. Aber weil in der Umarbeitung manches aus dem Blick gerät, kommt es auch zu Abschieden. Das Geschichtliche hat nicht als solches Anspruch auf Geltung.

M.L.: Das ist richtig. Man muss beide Extreme vermeiden: eine Dogmatik, die so entschlackt ist, dass keine anstößigen Gehalte mehr vorkommen, einerseits, und eine Dogmatik, bei der man den Eindruck hat, jemand redet zwar die ganze Zeit über von Transformation, doch alle traditionellen Figuren werden weiter mitgeführt, andererseits. Ich würde sagen: Man sollte in der Dogmatik theologische Ideengeschichte nicht so betreiben, dass man vorn anfängt und dann – nach wie viel Seiten auch immer – beim Heute aufhört. Vielmehr sollte man tun, was Hermann

Timm einmal mit einem genialen Ausdruck »Väterzeugung« genannt hat: von heute ausgehend die Referenzpunkte aufschlüsseln. Dann ergibt sich von vornherein ein Zugang, der erkennen lässt, in welcher Weise auch das historische Wissen notwendig ist.

Um es an einem Thema exemplarisch zu verdeutlichen: Die Christologie steht in einem völligen Umbruch, jedenfalls nach Auffassung derer, für die erstens der metaphysische Denkraum unerschwinglich geworden ist und die zweitens das historische Bewusstsein für unhintergebar halten. Dennoch gibt es Lehrbücher, die so tun, als könnte man die Zwei-Naturen-Lehre genauso entfalten wie einst in der Alten Kirche, und damit den ganzen Lehrbestand mitführen. Es gibt aber auch Lehrbücher, die auf der anderen Seite des Spektrums stehen und mit der These einsetzen, dass Christologie nicht mehr als Lehre von der Person Jesu begriffen werden kann. Damit ist ein brutaler Umbruch verbunden: Christologie wird hier zur symbolischen Selbstaufschlüsselung der geschichtlich-kontingenten Faktizität des eigenen Glaubens. Heißt das jetzt, dass ich als Dogmatiker nicht mehr über die Zwei-Naturen-Lehre zu reden brauche, heißt das, dass ich das altkirchliche Dogma ebenso vernachlässigen kann wie die Differenzen in der reformatorischen Christologie, weil sie einem veralteten Denken verpflichtet sind? Oder ist es nicht doch so, dass man diese Figuren jedenfalls in bestimmtem Maße mitführen muss, weil sonst auch die spätere Entwicklung nicht mehr vermittelt werden kann? Dann wird die Sache allerdings kitschig, denn es besteht in der Vorlesung immer die Gefahr, dass die Hörer die historische Darlegung für die Sache selbst halten, während man eigentlich selbst nur sagen will: Dies ist die Tradition, die wir zum Verständnis der Gegenwart brauchen, auch wenn es auf die Weise der Tradition heute gerade nicht mehr geht.

B.S.: Was leisten denn eigentlich die anderen theologischen Disziplinen aus Deiner Sicht zur Bearbeitung dieser Transformationskrise? Um bei Deinem Beispiel zu bleiben, würde ich sagen, bestimmte Spielarten der Exegese etwa des Alten Testaments leisten diese Art Aufklärung in ihrem Feld auch, weil sie die Quellen weiterhin auslegen, aber durch ihre Methodik deutlich machen, dass sie die Texte ganz anders interpretieren, als deren Autoren selbst sie möglicherweise verstanden haben.

M.L.: Ja, völlig richtig. Gleichwohl ist die Frage nach den anderen Disziplinen eine ganz heikle Frage, weil unser interdisziplinäres Miteinander in der Theologie derzeit leider gestört ist. Das ist das Eine. Das Zweite ist, dass man darauf achten muss, die exegetische, historische, systematische oder auch praktische Dimension theologischen Fragens nicht mit der jeweils institutionalisierten Disziplin gleichzusetzen. Vielmehr wäre es ideal, wenn jene Dimensionen in jeweils unterschiedlicher Gewichtung in allen Fächern aufgenommen würden.

Insofern würde ich im Blick auf die Exegese sagen, dass ihre Aufgabe das Einschärfen des historischen Bewusstseins und die zum Protestan-

tismus gehörende Form des reflektierten Umgangs mit heiligen Texten ist, kurz: die kritische Abstandsetzung. Dabei kann es natürlich nicht bleiben, doch alles Weitergehende ist dann nicht mehr im eigentlichen Sinne eine exegetische Aufgabe, sondern eine hermeneutische und damit eine in den systematischen Bereich übergehende. So gilt es z.B. bei der Schöpfungsthematik, Motive biblisch-christlichen Schöpfungsdenkens herauszuarbeiten, in denen dann auch eine systematische Perspektive zur Geltung kommt: Zu denken wäre etwa an die Souveränität Gottes gegenüber seiner Schöpfung, die Grundunterscheidung zwischen Schöpfer und Geschöpf, die soteriologische Verbindung von Schöpfung und Eschatologie usw.

B.S.: Nun muss man allerdings dazu sagen, dass keineswegs jeder Exeget die Schriften auf die Identifikation solcher Muster hin bearbeitet. Es gibt auch eine historisierende Exegese ...

M.L.: ... bei der man dann aber auch die Frage stellen darf und muss, ob es sich dabei noch um eine theologische Disziplin handelt. Diesbezüglich hat doch Schleiermacher Recht, wenn er sagt, dass alle theologischen Disziplinen durch ihr gemeinsames Interesse an der Förderung des Christentums ausgezeichnet sind – und sich sonst in diejenigen Nachbarwissenschaften auflösen, denen sie ihre Methoden entnommen haben. Insofern steht jeder Exeget in der Pflicht, aus einer Beschäftigung mit den Texten zur Selbstverständigung des christlichen Heute beizutragen.

B.S.: Wenn ich unser Gespräch Revue passieren lasse, so haben wir im Wesentlichen über deutsche Theologen gesprochen. Ist diese Transformationskrise und deren pointierte Wahrnehmung in der Theologie ein deutsches Phänomen?

M.L.: Natürlich nicht! Charles Taylor beispielsweise ist kein Deutscher, Charles Taylor ist aber auch kein Theologe, sondern Sozialphilosoph – wenn auch mit starkem katholischen Einschlag. Gleichwohl würde ich sagen, dass das Phänomen der Aufklärung – und die mit ihr verbundenen Aufgaben und Probleme – die europäische Denktradition in besonderer Weise prägen. Sodann sollte man auch die institutionellen Rahmenbedingungen und Gegebenheiten nicht außer Acht lassen: Unsere staatskirchenrechtlich festgeschriebene Aufteilung der theologischen Fächer etwa ist eine spezifisch deutsche Angelegenheit. In Großbritannien bereits sieht das ganz anders aus.

B.S.: Dort gibt es gemeinsame Fakultäten für Theologie und Religionswissenschaften ...

M.L.: ... und eine solche disziplinäre Ausdifferenzierung wie bei uns ist nicht zu erkennen. Aber man kann Deine Frage auch als kritische Anfrage hören: Wir schmoren sehr in unserem eigenen Saft.

B.S.: Das ist in der Tat der Subtext meiner Frage gewesen. Aber auch jenseits dieses kritischen Untertons ist es nicht uninteressant zu verstehen, ob die geistesgeschichtliche Zeitenwende, von der wir sprachen, ein internationales Phänomen ist, ein Phänomen, mit dem sich zumindest die europäischen Länder, insbesondere der Westen und der Norden beschäftigen ...

M.L.: Die skandinavischen Theologen sind uns, was das angeht, am ehesten verwandt. Aber Reflexionen wie diejenigen von Ernst Troeltsch sucht man andernorts vergeblich. Trutz Rendtorff hat einmal von einem Troeltsch-Kongress in den USA erzählt. Er habe dort den Krisen-Troeltsch vorgestellt – und sei gefragt worden, welche Relevanz das denn habe. Diese eurozentrische Form von Theologie verfehle die spezifischen Herausforderungen in den USA. Oder ein zweites Beispiel: In meiner Doktorarbeit habe ich Alvin Plantinga bearbeitet. Er ist amerikanischer Religionsphilosoph und vertritt zugleich eine sehr konservative Spielart von Theologie. Gottes Schöpfung etwa müsse man sich vorstellen »like a man designing a Boeing 747«. So etwas ist doch bei uns undenkbar.

Aber ich räume ein: Repräsentativ ist das Bild so noch nicht; es gibt daneben auch Princeton, Chicago, die Niebuhrs u.a., die sich ähnlich wie die europäische Theologie mit modernen Problemen herumgeschlagen haben. Auch Tillich hat in den USA seine Spuren hinterlassen.

B.S.: Und was ist mit konfessionellen Differenzen? Was Du vorgestellt hast, ist ja doch im Wesentlichen protestantisch gedacht. Würdest du sagen, die katholischen Kollegen in Deutschland betreiben dasselbe Geschäft?

M.L.: Nicht in der Form, wie wir das tun, weil in der katholischen Tradition eben doch die Kirche und das Lehramt Repräsentanten der einen ewigen Wahrheit sind. Dass jemand wie Gerhard Müller sagen (oder zumindest denken) kann, wir sitzen das Problem der Moderne einfach aus, wäre im deutschen Protestantismus wohl doch undenkbar. Auf der anderen Seite wäre es ungerecht, allgemein über »den« Katholizismus zu sprechen. So gibt es eine beeindruckende Schule katholischer Fundamentaltheologie, die etwa von Gisbert Greshake, Thomas Pröpfer und anderen bis zu jungen heutigen Fachkolleginnen und -kollegen reicht. Daneben wäre an die katholische Spielart der Christentumssoziologie zu denken, vertreten etwa von Franz Xaver Kaufmann, Karl Gabriel u.a. Kurz gesagt: Wir sollten nicht meinen, nur wir würden über die Potentiale, Probleme und Herausforderungen der Moderne nachdenken ...

B.S.: Allerdings ist die Tatsache, dass die Genannten als Religionssoziologen anzusprechen sind, vielleicht ein Indiz dafür, dass im theologischen Raum katholischerseits die Spielräume enger sind ...

M.L.: Ja, die Kontinuität, die lehramtliche Linie, muss auf katholischer Seite wohl stärker beachtet werden. Aber Theologen wie Greshake,

Pröpfer oder auch Jürgen Werbick beharren doch ihrerseits auf einer Form von problembewusster Umformungsarbeit, Transformationsarbeit, die beeindruckend und aller Ehren wert ist.

B.S.: Vorletzte Frage: Würdest Du sagen, dieser ganze Problemkreis »Transformationskrise« gehört auch in den Unterricht etwa der gymnasialen Oberstufe? Sollte ein Abiturient diese Problemlage auf dem Level, der dort möglich ist, kennen?

M.L.: Das ist natürlich eine Frage des Maßes. Es wäre schön, wenn wir in den Köpfen verankern könnten, dass es eine klassische Traditions-gestalt gibt und eine Zeit der Umarbeitung dieser Tradition, an der wir alle teilhaben, ob wir wollen oder nicht – ob man das nun als Befreiung oder als Verpflichtung deutet. Der Gewinn wäre, dass man das Christentum nicht länger mit Klischeeaussagen erledigen kann wie derjenigen, ein blutrünstiger Gott massakrierte seinen Sohn, die Welt sei in sieben Tagen entstanden usw. Auf diese Weise entstünde das Bewusstsein dafür, dass es so einfach nicht ist mit dem Christentum, dass sich vielmehr das Christentum gerade dadurch auszeichnet, dass es sich in der jeweiligen Zeit auslegen kann, dass es die Herausforderungen der Gegenwart aufnehmen kann – und insofern der Glaube nicht und niemals in ein Reservat gesperrt werden muss, um überleben zu können. Im Gegenteil: Es ist gerade das Indiz eines »wahren« Glaubens, dass er sich frei mit all diesen Herausforderungen befassen kann.

Eine ganz andere Frage ist natürlich, wie man das im Religionsunterricht didaktisch erschließen kann. Dafür bist Du der Fachmann ...

B.S.: Folgt denn aus all dem etwas für die Lebensgestaltung zeitgenössischer Christen? Würdest Du sagen, es gibt einen besonderen Habitus, eine besondere Praxis, ein besonderes Ethos, das diesem aufgeklärten, kritischen Umgang mit der eigenen Tradition entspricht?

M.L.: Ja, »kritische Zeitgenossenschaft«! Und: Interesse an einer Bildungsgestalt des Christentums, Interesse daran, die Dimension des Denkens als zum Glauben gehörig, wenn auch nicht mit ihm zusammenfallend zu betrachten. Schließlich: eine Frömmigkeitsgestalt, die liberal geprägt und an einer Vermittlung des Glaubens mit der Moderne, mit der eigenen Gegenwart interessiert ist.

B.S.: Vielen Dank für das Gespräch.

Dr. Martin Laube ist Professor für Systematische Theologie mit Schwerpunkt Reformierte Theologie an der Theologischen Fakultät der Universität Göttingen.

Wird aus der Religionsdidaktik eine Sachkunde »Religion«?

Eine auffällige Tendenz in der Entwicklung des Religionsunterrichts

Im Folgenden wird die These vertreten, dass es im Religionsunterricht eine Tendenz zur Versachkundlichung des Umgangs mit Religion gibt. Ich halte den darin zum Ausdruck kommenden Gestaltwandel religionsunterrichtlicher Arbeit für die zweite große religionsdidaktische Transformation seit 1945. Zunächst eine Erinnerung an die erste.

1 Die Entwicklung eines Überführungskonzeptes

Die gängigen Darstellungen der Geschichte der Religionsdidaktik unterscheiden eine bestimmte Abfolge religionsunterrichtlicher Konzeptionen. Als deren wichtigste gelten: die Evangelische Unterweisung bzw. – auf katholischer Seite – der kerygmatische Religionsunterricht (1), der hermeneutische Religionsunterricht (2), der problemorientierte Religionsunterricht (3), der Ansatz der Elementarisierung bzw. – auf katholischer Seite – der Ansatz der Korrelationsdidaktik (4). Die erste wirklich einschneidende Transformation in der religionsdidaktischen Entwicklung sehe ich im Übergang von einem verkündigungsorientierten (vgl. 1) zu einem hermeneutisch orientierten Religionsunterricht (vgl. 2). Warum gerade hier?

Jeder Übergang von einem zu einem anderen religionsdidaktischen Konzept hat seine Voraussetzungen in einem gewandelten Verständnis von Religion und Glaube. Aber bei keinem anderen Übergang ist dieser Wandel so tiefgreifend wie bei der Wende von einem verkündigungsorientierten zu einem auslegungsorientierten Religionsunterricht. Der Literaturwissenschaftler Hans-Ulrich Gumbrecht unterscheidet idealtypisch zwischen einer Präsenz- und einer Sinnkultur.¹ Die Form des Wissens, die in einer Präsenzkultur höchste Autorität genießt, ist offenes Wissen, eine von Gott initiierte »Selbstentbergung«². Die Form des Wissens, die in einer Sinnkultur höchste Autorität genießt, ist von

1 Vgl. *Hans-Ulrich Gumbrecht*, *Diesseits der Hermeneutik. Die Produktion von Präsenz*, Frankfurt a.M. 2004, 99ff.

2 Vgl. a.a.O., 101.

Subjekten in einem Akt der Weltinterpretation produziert Wissen.³ Ich denke, man kann sagen, dass sich bei der Wende von einem verkündigungsorientierten zu einem hermeneutischen Religionsunterricht, im Vergleich zu anderen Bereichen kulturellen Lebens sehr verspätet, die Ablösung präsenzkultureller Formen durch sinnkulturelle Formen vollzieht.

Ich möchte dies an einem Beispiel etwas näher verdeutlichen: dem Wandel des Begriffs der Tradition. »Tradition« hat in einer offenbarungsorientierten Kultur der Präsenz eine andere Bedeutung als in einer interpretationsorientierten Kultur des Sinns. In einer sich maßgeblich von offenbarem Wissen her begründenden religiösen Kultur kann »Tradition« dann Geltung beanspruchen, wenn ihr die Autorität einer von Gott selbst gestifteten und insofern »heiligen Tradition« zukommt. Exemplarisch ausgeprägt findet man dieses Verständnis heiliger Tradition in Josef Piepers Arbeit über den »Begriff der Tradition«⁴. Pieper schreibt, die Teilhabe an einer Überlieferung bedeute: »Ich akzeptiere das Überlieferte als wahr und gültig, obwohl ich diese Gültigkeit nicht kritisch nachprüfen kann. Mit einem anderen Wort: das Empfangen des traditum ist ziemlich genau das, was die menschliche Sprache als ›Glauben‹ bezeichnet.«⁵ Es sei ein integriertes Moment des Traditionsbegriffes, »daß die tradita uneinholbar seien durch Erfahrung und Vernunft«⁶. Dies wiederum sei nur akzeptabel, wenn man den Geltungsanspruch der Tradition durch Gott selbst begründet sehe, das heißt, »sofern man ... akzeptiert, daß das in ihr Überlieferte auf eine göttliche Rede zurückgeht, auf Offenbarung im strengen Sinn.«⁷

Fast zeitgleich mit Piepers Buch zum Begriff der Tradition erscheint 1958 Martin Stallmanns Schrift »Christentum und Schule«. Auch hier spielt der Begriff der Tradition eine zentrale Rolle. Stallmann geht allerdings davon aus, dass das Verhältnis zu den bestimmenden Traditionen der europäischen Geistesgeschichte, besonders auch zur christlichen Tradition, durch Diskontinuität gekennzeichnet sei.⁸ Traditionen seien allesamt eben gerade nicht mehr Quelle selbstverständlicher Autorität und Geltung, sondern vielmehr Gegenstand historischer Reflexion und kritischer Prüfung: »Je entwickelter das historische Wissen ist, desto größer wird unser Abstand von seinen Gegenständen, desto mehr erkennen wir, daß sie der Vergangenheit gehören, daß sie vorbei sind und wegen ihrer Verknüpfung mit bestimmten früher gegebenen Voraussetzungen unwiederbringlich vergangen sind.«⁹ Traditionen können Anspruch auf Geltung lediglich dann noch erheben, wenn es gelingt, im Prozess

3 Vgl. ebd.

4 Vgl. *Josef Pieper*, Über den Begriff der Tradition, Köln 1958.

5 A.a.O., 16.

6 A.a.O., 17.

7 A.a.O., 24.

8 *Martin Stallmann*, Christentum und Schule, Stuttgart 1958, 9.

9 A.a.O., 16.

ihrer kritisch-rationalen Auslegung »zur Vergangenheit Brücken zu schlagen, auf denen brauchbares Material für die Aufgaben der Gegenwart herbeigeschafft werden kann«¹⁰. Das ist im Grunde genommen das Programm nicht nur des hermeneutischen Religionsunterrichts, für den Stallmann selbst steht, sondern auch der nachfolgenden Konzepte des problemorientierten und des korrelationsdidaktischen Religionsunterrichts.

Es wird nun mehr und mehr davon ausgegangen, dass der Anspruch der christlichen Tradition, insbesondere der Bibel, »heilig« zu sein, »Heilige Schrift« zu sein, nicht die »Ausgangsposition des Unterrichts«¹¹, sondern allenfalls eine »mögliche Erfahrung im Verlauf der Auslegung im Unterricht«¹² sein kann. Anderenfalls, so schreibt Gert Otto, einer der Protagonisten des hermeneutischen Konzepts, »ist Unterricht gar nicht möglich, sondern nur Anbetung, Lob und Dank, also Gottesdienst, aber nicht Kritik und Rückfrage des Schülers«¹³. Die Überzeugung, dass der Tradition christlichen Glaubens auch heute noch Relevanz und Geltung zukommt, muss also in der inhaltlichen Auseinandersetzung mit dieser Tradition erst begründet werden. Otto sagt: »Von der ›Qualität‹ der Bibel, Heilige Schrift zu sein, Wort Gottes, kann man ... nur *überführt* werden.«¹⁴ In diesem Sinne sind eigentlich alle auf den verkündigenden Religionsunterricht folgenden religionsdidaktischen Konzepte »Überführungskonzepte«. Sie wollen die Relevanz und die Wahrheit der für den christlichen Glauben prägenden Traditionen ins Licht rücken. Insofern gehen sie nicht mehr von einer »Hermeneutik des Einverständnisses« aus, sondern von einer Hermeneutik des erst noch zu suchenden Einverständnisses¹⁵ bzw. sogar von einer »Hermeneutik des Unverständnisses«¹⁶.

2 Die Verabschiedung des Überführungskonzeptes

Schon beim Übergang von einem Religionsunterricht, der von einem privilegierten Wahrheitsanspruch der Offenbarung bzw. des »Wortes Gottes« ausgeht, zu einem Religionsunterricht, der mit diesem Wahr-

10 A.a.O., 21.

11 Gert Otto, Schule – Religionsunterricht – Kirche. Stellung und Aufgabe des Religionsunterrichts in Volksschule, Gymnasium und Berufsschule, Göttingen³ 1968, 85.

12 Ebd.

13 Ebd.

14 Ebd.

15 Vgl. Karl Ernst Nipkow, Bildung als Lebensbegleitung und Erneuerung. Kirchliche Bildungsverantwortung in Gemeinde, Schule und Gesellschaft, Gütersloh 1990, 383.

16 Vgl. Ulrich H.J. Körtner, Der inspirierte Leser, Zentrale Aspekte biblischer Hermeneutik, Göttingen 1994, 49ff.

heitsanspruch konfrontiert, seine Geltung aber eben nicht mehr voraussetzt, findet in gewisser Weise eine Versachkundlichung statt. Wie Gert Otto sagt: Es geht nicht mehr um »Anbetung, Lob und Dank«, um »Gottesdienst«, sondern um Interpretation, kritische Rückfragen, kontroverse Deutungen, um Unterricht. Oder, in der Terminologie von Hans-Ulrich Gumbrecht: Es geht nicht mehr darum, gläubige Annahme des offenbarenden Wortes geschehen zu lassen (als Ausdruck einer Präsenzkultur), sondern darum, an religiösen Zeugnissen zu arbeiten, um sich deren Orientierungswerts zu vergewissern (als Ausdruck einer Sinnkultur). Eine Versachkundlichung geschieht hier insofern, als man die Zeugnisse aus ihrer Aura der »Heiligkeit« herausrückt und sie kritischen Rückfragen zugänglich macht. Aus der Bibel wird ein Stück Literatur. Das Numen wird zu einer Sache. Ein quasi-gottesdienstliches Geschehen wird zu schulischem Unterricht.

Die Frage ist, inwiefern die Versachkundlichung der Arbeit an religiösen Traditionen seither weiter fortgeschritten ist und ob in diesem Zusammenhang tatsächlich von einer zweiten Transformation gesprochen werden kann. Der entscheidende Punkt kann, nach allem bisher Gesagten, eigentlich nur den Anspruch der post-kerygmatischen Konzepte betreffen, so etwas wie eine »Überführung« zu leisten oder mindestens zu versuchen: also die Intention, Schülerinnen und Schüler mit den religiösen Traditionen christlichen Glaubens so zu konfrontieren, dass deren Relevanz und Geltung aufscheinen. Dieser Intention folgt die hermeneutische Religionsdidaktik, indem sie religiöse Traditionen – vor allem in der Gestalt biblischer Texte – so auszulegen versucht, dass sie »existenz-erhellend« wirken; dieser Intention folgt der problemorientierte Religionsunterricht, indem er die Bedeutung religiöser Traditionen für den Umgang mit individuellen und gesellschaftlichen Problemen der Gegenwart herausstellt; und um diese Intention geht es auch bei einem großen Teil der korrelationsdidaktischen und elementarisierenden Ansätze, die Schüler/innen und religiöse Traditionen so miteinander ins Gespräch bringen wollen, dass es in diesem Dialog sowohl zu einem tieferen Verständnis der Sache (der Tradition) als auch der Subjekte (der Schülerinnen und Schüler) kommt. Meine These ist nun, dass diese Überführungsentention im Laufe der Zeit schwächer geworden ist und mittlerweile fast ganz zum Erliegen gekommen ist – und dass sich eben genau darin eine zweite große religionsdidaktische Transformation abzeichnet.

Bevor ich diese These an empirischen Befunden zu stützen versuche, möchte ich noch zwei Punkte ansprechen, die mir im Hintergrund der aufgezeigten Entwicklung zu stehen scheinen.

2.1 Religiosität verliert ihre konfessionelle Bestimmtheit

Unübersehbar ist, dass, weltweit gesehen, offenbar vor allem jene Formen von Religion sich als durchsetzungsstark erweisen, die eindeutige Botschaften haben, unmissverständliche Versprechungen machen und die Klaviatur multimedialer Selbstvermarktung besonders virtuos beherrschen. In Mitteleuropa dagegen ist die Tendenz, mindestens gegenwärtig, (noch) eine andere: Religion diffundiert, man könnte auch sagen: Sie verliert zunehmend an Sichtbarkeit, verflüchtigt sich in instabile Aggregatzustände, reduziert sich auf Techniken persönlicher Lebensbewältigung, heftet religiöse Bedürfnisse und Funktionen an immer wieder neue Motive vermeintlich ultimativen Interesses. Das, was man »religiöses commitment« nennen könnte, wird schwächer: auf institutioneller Ebene ohnehin, wie die abnehmenden Zahlen derer belegen, die sich auch nur durch den Gottesdienstbesuch als Mitglieder einer bestimmten Glaubensgemeinschaft zu erkennen geben; aber auch auf inhaltlicher bzw. konfessioneller Ebene, insofern die Kongruenz zwischen den Überzeugungen selbst aktiver Kirchenmitglieder und den Glaubensbekenntnissen institutionalisierter Religionsgemeinschaften immer geringer geworden ist.¹⁷ Wobei die Differenz zwischen dem subjektiven Glauben der Menschen heute und den offiziellen Glaubensbekenntnissen etwa der großen christlichen Kirchen offensichtlich nicht in erster Linie damit zu tun hat, dass viele Menschen zu markanten »Eigenkonfessionen« gelangt wären. Die grundlegende, über einzelne Glaubensdissense hinausgreifende Differenz besteht vielmehr in der Bestimmtheit, mit der ein verbindliches Glaubensbekenntnis etwas behauptet, und der Unbestimmtheit, in der viele Menschen und gerade Jugendliche heute verbleiben wollen, wenn es um die Beantwortung religiöser Fragen geht. Um die für ein religiöses Bekenntnis zentrale Frage nach Gott anzusprechen: Viele Menschen werden zwar einräumen, dass »da etwas ist«¹⁸, aber sie werden Mühe haben, in das überkommene Bekenntnis eines als Person gedachten, für diese Welt engagierten und im Gebet ansprechbaren Gottes einzustimmen. Das heißt in religiöser Hinsicht sieht man kaum Möglichkeiten, sich in die eine oder andere Richtung klarer zu positionieren. Gerade aus der Sicht von Jugendlichen gibt es in Glaubensfragen keine begründeten Positionen, sondern lediglich subjektive Einstellungen. Einschlägige empirische Befunde zeigen: Religiöse Fragen werden »als Meinungsfragen eingestuft und verlieren damit ihre Diskutierbarkeit – jeder hat eben seine eigene Vorstellung« ... Die Wahrheitsfrage scheint

17 Vgl. etwa Klaus-Peter Jörns, Die neuen Gesichter Gottes. Was die Menschen heute wirklich glauben, München 1997.

18 Vgl. Armin Nassehi, Religiöse Kommunikation: Religionssoziologische Konsequenzen einer qualitativen Untersuchung, in: Woran glaubt die Welt? Analysen und Kommentare zum Religionsmonitor 2008, Gütersloh 2009, 169–203, hier 175.

obsolet«¹⁹; konfessionelle Festlegungen erscheinen von daher schnell als Zumutungen an Verstand und religiöse Autonomie.

2.2 Die Theologie hat Probleme mit überkommenen Geltungsansprüchen

Unter den Bedingungen weltanschaulicher Pluralität hat auch die Theologie ein zunehmend deutlicheres Bewusstsein von der Relativität aller im Feld der Religion denkbaren Standpunkte und Positionen ausgebildet. Sie hat Theorien rezipiert, die von der kulturellen, systemischen, sprachlichen oder neurologischen Bedingtheit des Denkens ausgehen. Dieses Bedingtheitsbewusstsein ist nur schwer vereinbar mit dem überkommenen Anspruch der christlichen Theologie, die Wahrheit des Evangeliums zur Aussage zu bringen. Dass Wahrheit überhaupt in irgendeiner Weise »entborgen«, »erschlossen« oder gar »vermittelt« werden könne, erscheint zunehmend als unangemessene Redeweise und als überzogener Anspruch. So wird auch im innertheologischen Diskurs aus der zu verantwortenden Offenbarung, aus dem »Wort Gottes«, mehr und mehr eine »Tradition«, eine besondere Spur kulturellen Gedächtnisses. Die Theologie stellt sich dann dar als ein auf diese Spur bezogener, nach bestimmten Regeln der Fachlichkeit konstituierter Diskurs im größeren Kontext der Kulturwissenschaften. In diesem Rahmen sind auch zentrale Bestandteile christlichen Glaubens wie zum Beispiel »Gott« oder »Jesus Christus« zunächst einmal eben »nur« bestimmte Chiffren, deren Bedeutung selbstreferentiell aus der für sie maßgeblichen Tradition zu erschließen sind. Theologie ist sozusagen ein Sprachspiel unter der Voraussetzung »si deus daretur«, einer Voraussetzung, die aber in dem Maße, wie sie als systemspezifisches Proprium gelten kann, in diesem Spiel selbst nicht mehr eigens begründet werden braucht. So verstandene Theologie kann außerordentlich produktiv sein und ermöglicht eine Vielzahl von zudem mit anderen Kulturwissenschaften gut kompatiblen Erkenntnissen. Für das Orientierungsbedürfnis zum Beispiel von Kindern und Jugendlichen allerdings gibt sie meist nicht allzu viel her. Denn hier steht gerade das in Frage, was die Theologie in ihrem Diskurs weitgehend voraussetzt: Si deus daretur. Also: Kann wirklich und »in echt« von Gott die Rede sein? »Gibt« es diesen Gott wirklich? Kann er etwas »tun«, darf man auf ihn hoffen?

19 Alexander Schimmel, Einstellungen gegenüber Glauben als Thema des Religionsunterrichts. Didaktische Überlegungen und Anregungen für die gymnasiale Oberstufe, Ostfildern 2011, 174f.

2.3 Der Religionsunterricht wird sachkundlicher

Die geschilderten Entwicklungstendenzen lassen eine gewisse Konvergenz erkennen: die Tendenz vieler Zeitgenoss/innen, sich in religiösen Fragen nicht oder nur vage zu positionieren, und die Tendenz der Theologie, sich von starken Wahrheitsansprüchen mehr oder weniger stillschweigend zu verabschieden. Man könnte auch sagen: Wenn sich selbst die Theologie schwer tut, klare Antworten auf viele religiöse Fragen zu formulieren (»Was erwartet den Menschen nach dem Tod?«, »Gibt es ein Jüngstes Gericht bzw. eine Art von Gott kommender definitiver Gerechtigkeit?«, »Antwortet Gott, wenn ich ihn um etwas bitte?« usw.), um wieviel mehr ist dann verständlich, dass sich religiöse Laien nicht festlegen mögen, ja, dass sie vielleicht sogar den Eindruck gewinnen: Auf dem Feld der Religion bewegt man sich wie in einem Nebel, in dem alle Katzen grau sind, wie in einem lichtlosen Raum, in dem die Vorstellung des einen Blinden so richtig oder falsch ist wie die des anderen. Hier kann man sich allenfalls für Vorstellungen entscheiden, die einem persönlich nützlich erscheinen, aber nicht für Sichtweisen eintreten, die wahrer wären als andere.

Die Frage ist: Was kann ein Religionsunterricht in Anbetracht der sogar in der Theologie verblassenden Wahrheitsansprüche noch »vermitteln«? Und: Was werden Jugendliche in Anbetracht ihrer erkenntnistheoretischen Skepsis in religiösen Fragen vom Religionsunterricht noch erwarten? Die naheliegende Antwort ist: Kenntnisse, aber nicht mehr Orientierung. Und genauso ist es offenbar. Nach einer Untersuchung der Würzburger Forschungsgruppe um Hans-Georg Ziebertz hat der »ideale Religionsunterricht« aus Sicht der Schüler/innen vor allem zwei Stärken: Er ist 1. informativ und 2. lebenskundlich: Er »informiert ... über die verschiedenen Religionen und fördert die Auseinandersetzung mit Fragen, die das eigene Leben lebenswert machen«²⁰. Diese Erwartungen gehen in eine deutlich andere Richtung als die Intentionen der verschiedenen Formen post-kerygmatischen Religionsunterrichts: Die Auseinandersetzung mit der Relevanz und der Plausibilität christlicher Glaubensperspektiven (bzw. religiöser Traditionen) spielt im idealen Religionsunterricht der Schüler/innen keine vorrangige Rolle.

Es sieht allerdings so aus, als habe sich die Religionsdidaktik schon länger auf die veränderten Voraussetzungen sowohl in der Theologie als auch in der Schülerschaft eingestellt. Jedenfalls lässt sich schon seit längerem beobachten, dass die »Überführung« der Schüler/innen von der Relevanz und Wahrheit christlichen Glaubens im Religionsunterricht nicht mehr die zentrale Rolle spielt, die vom Anspruch der post-kerygmatischen Konzepte her eigentlich zu erwarten wäre. Man gelangt in diesem Punkt selbst dann nicht zu wesentlich anderen Befunden, wenn

20 Hans-Georg Ziebertz / Ulrich Riegel, *Letzte Sicherheiten. Eine empirische Untersuchung zu Weltbildern Jugendlicher*, Gütersloh/Freiburg 2008, 149.

man sich von dem heute etwas gewaltsam anmutenden Begriff der »Überführung« löst und etwa nach Beispielen einer »kritischen Auseinandersetzung mit der Relevanz religiöser Zeugnisse« sucht. Es ist unübersehbar, dass die Frage nach der Relevanz religiöser Traditionen, also die kritische Prüfung, ob diese Traditionen »brauchbares Material für die Aufgaben der Gegenwart« (M. Stallmann) enthalten, stark zurückgetreten ist und oft gar keine Rolle mehr spielt. Im Folgenden können lediglich einige Indizien für diese Tendenz genannt werden.

In dem von einer Essener Forschungsgruppe in den letzten Jahren aufgezeichneten Religionsunterricht aus vierten und zehnten Jahrgangsstufen lassen sich im Wesentlichen vier Formen des Umgangs mit der »Relevanzfrage« beobachten:²¹

1. Es werden Unterrichtsthemen bearbeitet, bei denen die Frage nach der Relevanz religiöser Traditionen gar keine oder kaum eine Rolle spielt (z.B. lebenskundliche Themen).
2. Es wird ein sachkundlich-informativer Bearbeitungsmodus gewählt, der die Relevanzfrage auch dann nicht oder nur kursorisch stellt, wenn religiöse Traditionen ausdrücklich Unterrichtsgegenstand sind.
3. Die Frage nach der Relevanz religiöser Traditionen wird strikt als individuell zu beantwortende Frage behandelt, das heißt jede/r Einzelne soll selbst schauen, was sie/er sich von entsprechenden Zeugnissen wie adaptieren kann.
4. Die Frage nach der Relevanz religiöser Traditionen wird tatsächlich in den Fokus genommen, wobei aber die Schüler/innen mit den Versuchen ihrer Lehrer/innen, diese Relevanz unterrichtlich zu erschließen oder gar zu demonstrieren, nicht selten offensichtlich überfordert sind.

Insgesamt lässt sich eine deutliche Tendenz zur Vermeidung oder Abschwächung der Relevanzfrage erkennen, eine Tendenz, die umso verständlicher ist, als man da, wo diese Frage sozusagen frontal angegangen wird (vgl. Variante 4), auf sehr schwieriges Terrain gerät und zu scheitern droht. Von einer den Unterricht durchgängig charakterisierenden Plausibilisierungs- oder gar Überführungsentention kann jedenfalls keine Rede mehr sein.

Eine zweite Beobachtung betrifft die Rolle des Religionslehrers. Diese hat sich, sehr verknappt gesagt, im Laufe der Zeit vom Zeugen für eine Botschaft bzw. vom Experten für eine Sache zum Moderator eines Prozesses gewandelt. So finden sich in den über 100 Religionsstunden, die von der genannten Essener Forschungsgruppe videografisch aufgezeichnet und analysiert wurden, nur wenige Passagen, in denen Religionslehrer/innen bekenntnishaft bzw. aus eigenem Erleben von ihren religiösen Erfahrungen oder ihren religiösen Überzeugungen gesprochen hätten.²²

21 Vgl. zum Folgenden: *Rudolf Englert / Elisabeth Hennecke / Markus Kämmerling*, Innenansichten des Religionsunterrichts. Fallbeispiele – Analysen – Konsequenzen, München 2014, 123f.

22 Vgl. a.a.O., 111ff.

Aber nicht nur in der Funktion als Glaubenszeuge, auch in der Funktion als theologischer Experte spielen Lehrer/innen im Religionsunterricht derzeit offenbar keine große Rolle. In vielen Fällen tritt, wenn es um die Vermittlung von Kenntnissen oder die Erschließung von Zusammenhängen geht, die Expertise des Lehrers zugunsten medial bereitgestellter Informationen zurück (vgl. materialgestützte Formen der Unterrichtsarbeit wie z.B. Stationenarbeit, Schülerrecherche, Gruppenpuzzle usw.). Auch das ist ein Indiz für die Versachkundlichung der religionsunterrichtlichen Arbeit.

Zu diesen Beobachtungen passt ein dritter Befund: Nicht einmal in jeder dritten der in der Essener Untersuchung aufgezeichneten Stunden kommt es zu kontroversen Einschätzungen inhaltlich relevanter Fragen.²³ In Anbetracht der religiösen Heterogenität der Schülerschaft ist dies hochgradig ungewöhnlich und erklärungsbedürftig. Es hat entscheidend damit zu tun, dass Kontroversen über die Relevanz und die Geltung religiöser Deutungsmuster kein bestimmendes Merkmal vieler Formen gegenwärtigen Religionsunterrichts mehr sind. Eine Befragung von Schüler/innen zum Religionsunterricht in Nordrhein-Westfalen weist in die gleiche Richtung: Demnach erfährt die Aussage »In der Schule erhalte ich Wissen über verschiedene Religionen« eine hohe Zustimmung, wohingegen die Bejahung des Statements »In der Schule habe ich die Möglichkeit, verschiedene Sichtweisen zu religiösen Fragen zu diskutieren« deutlich verhaltener ausfällt.²⁴ Zwei Forscher/innen aus den Niederlanden kommentieren: »Students seem to perceive RE (Religious Education) classes as places where they gain objective knowledge without actually discussing the topic«²⁵.

Die Befunde konvergieren in Richtung einer Versachlichung des Religionsunterrichts. »Versachlichung« heißt: Man informiert sich, man tauscht sich aus, selbstverständlich auch über religiöse Zeugnisse unterschiedlichster Art, aber man fragt immer weniger noch nach der Bedeutung all dessen für sich persönlich oder gar »für alle«. Das heißt die Frage nach der Relevanz oder der Nachvollziehbarkeit religiöser Perspektiven steht nicht mehr im Zentrum des Religionsunterrichts. Es scheint, als werde auch im konfessionellen Religionsunterricht die Herkunftsreligion der Schüler/innen nicht mehr sehr anders präsentiert und bearbeitet als eine Fremdreigion, nämlich aus der Perspektive von »Be-

23 Vgl. a.a.O., 121.

24 *Dan-Paul Jozsa / Thorsten Knauth / Wolfram Weise*, Religion in der Schule – Eine Vergleichsstudie von Hamburg und Nordrhein-Westfalen, in: *Dies.* (Hg.), Religionsunterricht, Dialog und Konflikt. Analysen im Kontext Europas, Münster 2009, 199–240, hier 215.

25 *Ina ter Avest / Cok Bakker*, Response to the German National Report on the REDCo Questionnaire, in: *Pille Valk* u.a. (Hg.), Teenagers' Perspectives on the Role of Religion in their Lives, Schools and Societies. A European Quantitative Study, Münster 2009, 216–220, hier 217.

obachtern«, die, um sich zu informieren, von außen an ausgewählte religiöse Zeugnisse herantreten.

3 Ein vorsichtiger Ausblick

Die mit dem Zurücktreten der Überführungs- bzw. Plausibilisierungsintention im Religionsunterricht eingetretene Versachkundlichung hat vielfältige Ursachen und weitreichende Implikationen. Das meiste konnte hier nur angedeutet werden. Unübersehbar scheint mir, dass die Tendenz zur Versachkundlichung auch als eine Reaktion auf die religiöse Gegenwartssituation und insbesondere auf die Situation der Theologie zu sehen ist. Wenn die in der Gesellschaft gegenwärtig anzutreffenden Formen von Religiosität in den meisten Fällen, was ihre konfessionelle Bestimmtheit angeht, ausgesprochen vage sind und wenn die Theologie Probleme hat, selbst zentrale Inhalte des christlichen Bekenntnisses in ihrer Relevanz und ihrem Orientierungswert zu erschließen, dann darf es nicht wundern, wenn die Plausibilisierungsambitionen des Religionsunterrichts parallel dazu schwächer werden.

Das deutliche Zurücktreten der für die nachkerymatischen Konzepte lange Zeit zentralen Frage nach der Relevanz christlichen Glaubens bzw. nach dem Orientierungswert religiöser Traditionen zugunsten einer stärker sachkundlich orientierten Präsentation religiöser Zeugnisse hat weitreichende Folgen für den Anspruch und den Charakter religionsunterrichtlicher Arbeit: Der Umgang mit religiösen Traditionen wird »flächiger«, der Vertiefungsgrad geringer; die Erschließung sowohl der inneren Pluralität als auch der verbindenden Zusammenhänge der Tradition jüdisch-christlichen Glaubens wird schwieriger; und die für den Einzelnen von der Begegnung mit diesen Traditionen ausgehende Herausforderung zur Befragung der eigenen Sicht auf Leben und Welt wird schwächer. Nicht untypisch für den im gegenwärtigen Religionsunterricht vielfach angeschlagenen Ton ist die Arbeitsaufgabe in einem Religionsbuch für die Sekundarstufe I: »Informiere dich, z.B. im Lexikon, über die Theodizeefrage.«²⁶ Selbst die Theodizeefrage, die für die Glaubensexistenz vieler vorangegangener Generationen hochbrisant war, wird hier offenbar behandelt wie eine Frage, die in erster Linie *Andere* haben.

Auch in der konzeptionellen Diskussion spiegelt sich diese Entwicklung. Ästhetische, konstruktivistische oder semiotische Konzepte wollen nicht Geltungsansprüche religiöser Traditionen ins Licht rücken, sondern künstlerische Zeugnisse, perspektivische Deutungsmuster oder kulturell bedingte Sinn-Zeichen vorstellen. Es genügt völlig, wenn Schüler/innen diese Materialien »interessant« finden und damit »etwas anfangen« kön-

26 Vgl. Mittendrin. Lernlandschaften Religion. Unterrichtswerk für den katholischen Religionsunterricht an Gymnasien (hg. v. Iris Bosold und Wolfgang Michalke-Leicht), München 2008, Bd. 3 (9./10. Jg.), 144.

nen. Dass in diesen Materialien vielleicht auch Überzeugungen zum Ausdruck kommen, die eine ganz andere Sicht auf Leben und Welt beinhalten, als es die eigenen Seh- und Interpretationsgewohnheiten nahelegen, braucht in einer eher sachkundlich inszenierten Begegnung gar nicht zum Thema zu werden. Zwar gibt es eine Reihe religionsdidaktischer Ansätze, die der Versachkundlichungstendenz entgegenwirken könnten (z.B. der mystagogische Ansatz von Mirjam Schambeck,²⁷ der alteritätstheoretische Ansatz von Bernhard Grümme²⁸ oder auch verschiedene Formen einer performativen Religionsdidaktik²⁹), aber es ist nicht zu erkennen, dass diese Konzepte die angesprochene Tendenz wirklich in der Breite aufzuhalten vermögen.

Alles in allem: Die in der fachdidaktischen Literatur häufig anzutreffende kontrastive Gegenüberstellung eines konfessionellen Religionsunterrichts einerseits und eines religionskundlichen Religionsunterrichts andererseits entspricht nicht mehr dem Entwicklungsstand der religionsunterrichtlichen Praxis. Durch die Versachkundlichung auch des konfessionellen Religionsunterrichts dürfte es zu einer deutlichen Annäherung der beiden Modelle gekommen sein, auch wenn sich dies wegen bislang fehlender komparativer Forschungen gegenwärtig noch nicht empirisch fundieren lässt. Die Tendenz zur Versachkundlichung lässt sich als eine notwendige Anpassung an die veränderte religiöse Gegenwartssituation betrachten, die dem Religionsunterricht und den für ihn verantwortlichen Lehrer/innen viel von dem Plausibilisierungstress erspart, der mit dem älteren Überführungskonzept verbunden war. Aber diese Tendenz ist auch ein deutlicher Indikator für die Kommunikationsprobleme des christlichen Glaubens und der für seine Reflexion und rationale Erschließung maßgeblichen Theologie. Das ist ein Befund, der gerade Religionspädagog/innen herausfordern muss.

27 *Mirjam Schambeck*, *Mystagogisches Lernen. Zu einer Perspektive religiöser Bildung*, Würzburg 2006.

28 *Bernhard Grümme*, *Alteritätstheoretische Religionsdidaktik*, in: *Bernhard Grümme / Hartmut Lenhard / Manfred L. Pirner* (Hg.), *Religionsunterricht neu denken. Innovative Ansätze und Perspektiven der Religionsdidaktik*, Stuttgart 2012, 119–132.

29 Vgl. z.B. *Silke Leonhard / Thomas Klie*, *Performatives Lernen und Lehren von Religion*, in: *Bernhard Grümme / Hartmut Lenhard / Manfred L. Pirner* (Hg.), *Religionsunterricht neu denken. Innovative Ansätze und Perspektiven der Religionsdidaktik*, Stuttgart 2012, 90–104.

Statt eines Nachworts:

Bernd Schröder

Religionspädagogik inmitten der Transformationskrise christlicher Religion und Theologie in Deutschland – Thesen

1.

Es ist kein Geheimnis: Die religiöse Landschaft einschließlich der Kirchen und des Christentums in den deutschsprachigen Ländern verändert sich.

Sie verändert sich nicht erst seit gestern, nicht erst seit der Aufklärung, sondern sie war *stets* in Veränderungen begriffen – allerdings verdichten sich diese Veränderungen in der Moderne. Sie sind grundgelegt in den revolutionären Umbrüchen der sog. Sattelzeit, sie betreffen die äußere Gestalt und den inneren Gehalt – nicht nur, aber doch am deutlichsten sichtbar – *christlicher* Religion und Theologie, sie zeigen ihre Schärfe und Nachhaltigkeit darin, dass sie die Kompatibilität oder »Zusammenbestehbarkeit« (Markus Buntfuß und Martin Laube unter Verweis auf Ernst Troeltsch) von christlicher Lebensführung und -deutung einerseits, bejahender Teilhabe an gesellschaftlichen Vollzügen und Plausibilitäten unter der Prämisse *etsi deus non daretur* andererseits, infrage stellen.

2.

Seit Jahren ist es nicht mehr anstößig oder begründungspflichtig, kein Mitglied einer Kirche oder Religionsgemeinschaft zu sein. Eher schon wird als bemerkenswert empfunden und aufmerksam registriert, wenn sich jemand öffentlich zu überzeugter Zugehörigkeit bekennt.

Allerdings: *Begründungspflichtig* ist auch eine »religiöse« Deutung und Gestaltung des Lebens nicht; dieses wie jenes ist freigestellt. Es sind Optionen, die der subjektiven Präferenzentscheidung anheimgestellt sind.

3.

Im Einzelnen haben »die« Veränderungen nicht einfach *eine* Richtung, die sich hier trefflich zusammenfassen ließe, auch wenn etwa schwer in Abrede zu stellen ist, dass die Zahl der Mitglieder namentlich der evangelischen und der römisch-katholischen Kirche in Deutschland, Österreich und der Schweiz und die Dichte ihrer Kirchenbindung rückläufig ist, oder wenn die seit der Aufklärung wirksam gewordenen »Rationali-

sierungen« den Geltungsanspruch christlicher Religion eingrenzen (Markus Buntfuß).

Die Veränderungen verlaufen in verschiedene, oft genug widerstreitende Richtungen. Es gibt Abbrüche, aber auch Transformationen, es gibt die Verflüssigung ehemals fixer Grenzziehungen, aber auch institutionelle und zum Fundamentalismus tendierende Verhärtungen, es gibt schleichende Prozesse, aber auch Interventionen der Kirchen gegenüber manchen Entwicklungen sowie Reformen (vgl. Kapitel 1 und 2).

Die Auswahl und Gewichtung einzelner Veränderungen ist bereits Teil ihrer Deutung.

4.

Angesichts dieser Vielgesichtigkeit der Veränderungen gibt es keine theologischen und religionspädagogischen Handlungsorientierungen, die sich aus der Beschäftigung mit dem Gestaltwandel von Religion *eindeutig* ergeben.

Vielmehr sind die Konsequenzen strittig: Soll die Theologie Interpretin gegenwärtiger Erfahrungen sein oder Anwältin dessen, »was (noch) nicht zu den Wirklichkeiten passt, in denen wir leben« (Philipp Stoellger)? Soll die (evangelische) Kirche anschmiegsam »Organisations- und Handlungsformen [... suchen], die das Evangelium mit möglichst vielen Menschen auf ihren unterschiedlichen Lebenswegen in der Spätmoderne kommunizieren« (Uta Pohl-Patalong) oder ist eben dies Ausdruck ihrer »Harmlosigkeit« (Ulrich Körtner)? Soll Religionspädagogik im Blick auf den schulischen Religionsunterricht den Schritt zur »Religionskunde« vorbereiten (Burkhard Porzelt) oder die Perspektivik des sog. konfessionellen Religionsunterrichts beibehalten und Brücken zur (in der Kirche öffentlich) gelebten Religion schlagen?

5.

Viele Veränderungen der religiösen Landschaft sind Religionslehrenden in Schule und Gemeinde, sind auch der wissenschaftlichen Religionspädagogik bewusst: etwa die Individualisierung und die Pluralisierung von Religion.

Anderes sollte demgegenüber zukünftig stärkere Beachtung finden, so beispielsweise:

- die wachsende Zahl der sog. Konfessionslosen, die Unterschiedlichkeit ihrer Selbstverständnisse und das Nachdenken über Möglichkeiten, sie an religiöser Bildung teilhaben zu lassen (Burkhard Porzelt),
- die Mehrzahl der nicht-religiösen, häufig aber lebensweltlich als funktional sich erweisenden Weltdeutungsperspektiven, die Heranwachsende per Sozialisation aneignen (etwa der ökonomischen, der naturwissenschaftlichen, der ästhetischen usw.) und die Frage, was und wie ihrer *prima facie* gegebenen Plausibilität zu entgegnen ist,
- die Medialisierung unserer Wirklichkeitswahrnehmung mit ihrer Betonung des Visuellen und der netzwerkförmigen Kognition, mit ihrer

- Beschleunigung und Abkoppelung der Kommunikation von Raum und Leib,
- die globalen Zusammenhänge nicht nur der Wirtschaft, sondern eben auch der Religion(en), näherhin die Verschiebung der Gewichte innerhalb des Christentums hin zur südlichen Hemisphäre, damit hin zu anderen Ausdrucks- und Reflexionsformen, hin zu kontextuellen Theologien (Henrik Simojoki).

Diese Phänomene verlangen nicht nur unterrichtlich-didaktische, sondern auch theologische und theoretisch-religionspädagogische Auseinandersetzung.

6.

Religion ist auch außerhalb des als Kirche verfassten Christentums zu finden – in welchem Maße dies der Fall sein mag, hängt ab von dem Religionsbegriff, mit dem Phänomene der Lebenswelt gemustert werden, und davon, welches Gewicht dem Selbstverständnis von Menschen zugeschrieben wird (die ihre – analytisch als »Religion« interpretierbaren – Deutungen und Praxen des Lebens womöglich selbst *nicht* als Religion verstehen). Im Licht etwa der jüngsten (fünften) Kirchenmitgliedschaftsumfrage der EKD ist anzunehmen, dass »Religion« stärker als vielfach angenommen an Kirche bzw. verfasste Religionsgemeinschaften gebunden besteht.

In jedem Fall sind und bleiben die Kirchen (bzw. die Religionsgemeinschaften) wichtige, *öffentlich sichtbare und zugängliche* Orte für religiöse Sozialisation und Kommunikation.

7.

Allerdings sind es Orte, deren Kommunikationsformen und -gehalte für eine abnehmende Zahl von Individuen verständlich, attraktiv oder gar verbindlich sind. Die Teilhabe an den Praxen der Institution Kirche und ihrer Mitglieder ist für Kinder und Jugendliche, für deren Eltern und für Religionslehrende keineswegs mehr selbstverständlich.

Unbeschadet des Wissens darum, dass schulischer Unterricht vor allem kognitionsbezogen arbeitet und – im Licht empirischer Forschung – überprüfbare Erfolge erzielt, sind Religionslehrende und Religionspädagogen, die ihre Kirchenmitgliedschaft und die Teilhabe an theologisch geschulter Reflexion auf christliche Religion bejahen, aufgefordert, die Brücke zwischen »ihren« Lernorten und den verfassten Kirchen wahrzunehmen, durchsichtig zu machen, zu stärken oder erst (mit) zu bauen.

Es geht dabei – religionspädagogisch gesehen – nicht zuerst (*aber durchaus auch*) um die Stabilisierung von Kirchenmitgliedschaft, sondern um die Hinterlegung unterrichtlicher Kommunikation über (christliche) Religion mit Einsichtnahme in bzw. Teilhabe an gelebter als »christlich« ansprechbarer Religion, die außerhalb der Kirchen kaum in verlässlicher und zeigbarer Form zu finden ist. Ob »performative« Ele-

mente im Unterricht in ähnlicher Weise Erfahrung mit Religion erschließen können, steht dahin.

8.

Die Felder von Bildungsarbeit in evangelischer oder katholischer (Mit-)Verantwortung, die ihr Augenmerk traditionell auf die kognitive Durchdringung christlicher Religion legen, sollten diese Aufgabe nicht vernachlässigen – Reflexivität ist in der zweiten, der reflexiven Moderne auch im Umgang mit Religion unverzichtbar. Die Befähigung zum »Perspektivenwechsel« zwischen religiöser Binnen- und distanzierter Außen-sicht (Bernhard Dressler) und der Aufbau von »Mehrsprachigkeit« (Helga Kohler-Spiegel) religiös Gebildeter gehören zu Leitvorstellungen gegenwärtiger Religionsdidaktik.

Zugleich sollten didaktisch gestaltbare Lernorte in Schule wie Gemeinde angesichts der Eigenart von Religion und angesichts der begrenzten Attraktivität intellektueller Wahrheitsdiskurse mehr Aufmerksamkeit darauf verwenden, christliche Religion als »Hilfe zum Leben« (Christian Grethlein), als Option der Lebensführung, als Lebensstil auszulegen – nicht als *einen* Lebensstil, sondern als Reservoir an Lebensstilen.

9.

Auch dann, wenn religiöse Bildung Zugänge zu gelebter Religion erst eröffnen muss und dies auch tut, bleibt sie als Bildung vom Vollzug von Religion unterscheidbar. Ihr Proprium besteht darin, Menschen, die Religion leben oder an gelebter Religion beobachtend teilnehmen, zu verstehender und kritischer Reflexion zu veranlassen – und komplementär auch darin, jene, die in der verstehenden oder verständnislosen, kritischen Reflexion von Religion verharren, Wege zur Erfahrung mit Religion zu eröffnen.

10.

In diesem Sinne verschieben sich religionspädagogische Gewichte. In der Schule und ihrer Religionskultur kommt der sog. Schulseelsorge und, allgemeiner, Religion im Schulleben wachsende Bedeutung zu. In der Konfirmanden- und Firmungsarbeit treten gymnasial-unterrichtliche Momente zurück zugunsten von Lernarrangements, die Erfahrung von, Teilhabe an, Reflexion auf gelebtes Christentum ermöglichen. Nicht anders verhält es sich in der Erwachsenenbildung.

Für theologische Aus- und Fortbildung von Religionslehrenden, Pfarrern und Pfarrerinnen, Diakonen u.a. steckt darin eine gewichtige, noch kaum angegangene Herausforderung – denn auch die Multiplikatoren sind nicht nur als Kundige, sondern als Erfahrene in Sachen christlicher Religion gefragt.

11.

Theologische Reflexion wird darüber nicht belanglos – im Gegenteil. Religionslehrende benötigen mehr Theologie; sie benötigen eine Theologie, die so souverän durchdrungen ist und die sie so souverän durchdrungen haben, dass sie im Gespräch verflüssigt werden kann, sie benötigen eine als »persönliche Tat« (Martin Laube) verantwortete Theologie. Religionsunterricht und andere Lernorte verlangen nach induktiv ins Spiel gebrachter, das Nachdenken von Kindern und Jugendlichen analysierender und kritisch aufnehmender Theologie.

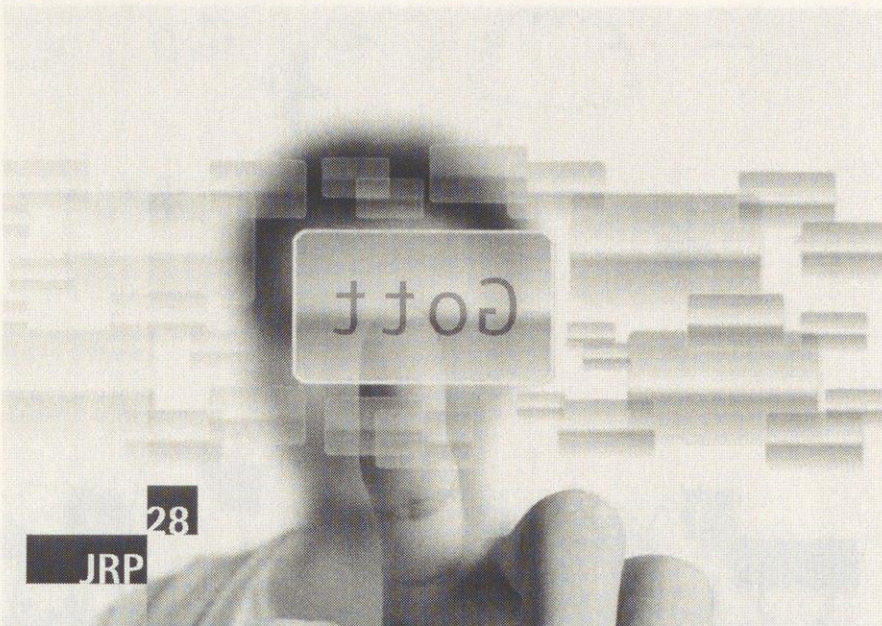
Religiöse Bildung muss den Lernenden – alters- bzw. entwicklungsge-
mäß – Einblick geben in die hier beschriebenen Transformationsprozesse, statt diese zu kaschieren, zu verharmlosen oder gar zu leugnen.

12.

Zwar geht – empirisch betrachtet – ein Trend gerade im schulischen Religionsunterricht hin zu dessen „Versachkundlichung“ (Rudolf Englert), doch im Blick auf den gesellschaftlichen Diskurs über Religion und im Blick auf die religiöse Landschaft ist dies gerade *nicht* geboten.

Erforderlich ist vielmehr eine positionelle (und um die Position Anderer wissende), eine bewusst perspektivische, aber zugleich eine Mehrzahl von Perspektiven präsent haltende, kommunikative Theologie, die nachvollziehbar am Streit um die Deutung der Wirklichkeit teilnimmt und diesen Streit als ebenso notwendig wie ergiebig ausweist.

N




28
JRP

Gott googeln? Multimedia und Religion


Jahrbuch der Religionspädagogik

HERAUSGEGEBEN VON Rudolf Englert, Helga Kohler-Spiegel,
Elisabeth Naurath, Bernd Schröder, Friedrich Schweitzer

 neukirchener
theologie

ISBN 978-3-7887-2589-1

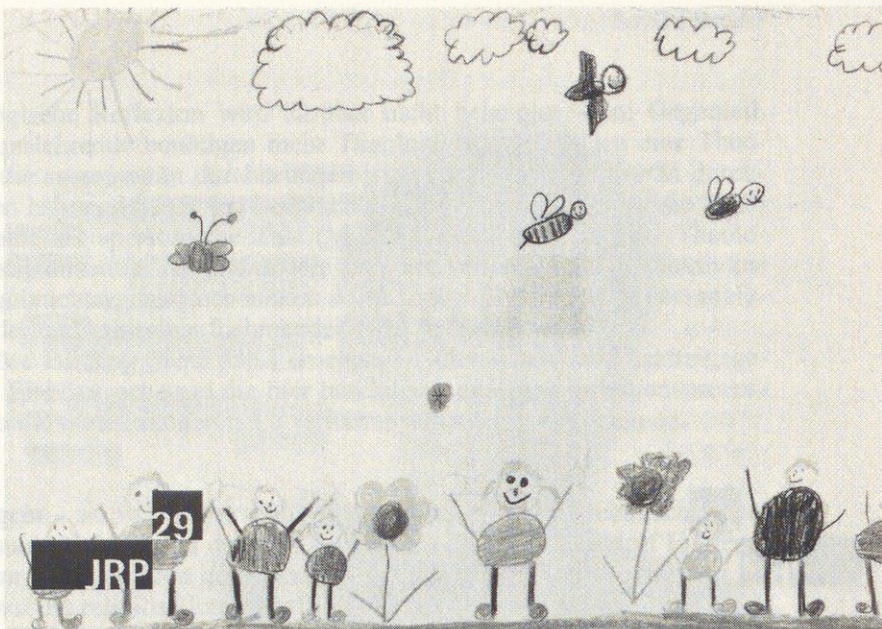
2-AEYS-189K-E-800W22

 neukirchener
theologie

neukirchener
theologie

11. Theologie
Religionspädagogik
logie, ...
drungen
tigen
gig. Religion
Spiel
-
Religions
militä
se, stat


12. Zwar
Episoden
doch
Blick
Erfors
wissen
von P
volzig
dieser



Glück und Lebenskunst


Jahrbuch der Religionspädagogik

HERAUSGEGEBEN VON Rudolf Englert, Helga Kohler-Spiegel,
Elisabeth Naurath, Bernd Schröder, Friedrich Schweitzer

 neukirchener
theologie

ISBN 978-3-7887-2734-5

1-8825-9887-8-876-11121

 neukirchener
theologie

neukirchener
theologie

