

Theologie und Didaktik. Einige grundsätzliche Verhältnisbestimmungen

VON

CHRISTIAN GRETHLEIN

Die Theologie begegnet der Notwendigkeit zur systematischen Reflexion von unterrichtlichen Vermittlungs- und Aneignungsprozessen, also der didaktischen Aufgabe, gegenwärtig auf unterschiedlichen Ebenen:

Lebensweltlich erfordern Pluralisierungs- und Individualisierungsprozesse auf dem Gebiet der Daseins- und Wertorientierung neue religionsdidaktische Bemühungen. Der sich langsam auch in Deutschland entwickelnde Markt miteinander konkurrierender religiöser Angebote löst sozialisationstheoretisch das Hineinwachsen in eine selbstverständlich erscheinende Religion bzw. Konfession ab. Daraus folgen Veränderungen im schulischen Religionsunterricht, aber auch in der gemeindlichen Kinder- und Jugendarbeit. Sie stellen zugleich didaktische Herausforderungen für die Theologie dar.

Die tiefgreifenden gegenwärtigen Umstellungsprozesse im Schul- und Hochschulwesen sind direkt mit didaktischen Veränderungen verbunden. Sie betreffen sowohl die Struktur der Ausbildung als auch deren Zielsetzung. Kleinschrittig wird der Aufbau von »Kompetenzen« angestrebt. Diese Reformen sind durch großen Zeitdruck und massive politische Einflußnahmen gekennzeichnet; inhaltlich dominieren ökonomische und verwaltungsbezogene Gesichtspunkte.

Die Forderung nach Interdisziplinarität in Schule und Hochschule impliziert ebenfalls eine didaktische Aufgabe. Denn für die Zusammenarbeit mit Vertretern anderer Fächer ist es unerlässlich, Fragestellungen und Aufgaben des eigenen Fachs, hier der Theologie, zu erläutern. Durch den wachsenden Anteil von Lehramts-Studierenden an der Gesamtzahl der Theologie-Studierenden ist diese Anforderung auch jenseits konkreter Forschungsvorhaben und Lehrveranstaltungen mit Hörern anderer Fakultäten in den theologischen Ausbildungsstätten selbst verankert. Noch ausdrücklicher tritt dies in den Schulen zu Tage, in denen der Religionsunterricht im Kontext vieler anderer Unterrichtsfächer stattfindet. Auf jeden Fall wächst der Bedarf, theologische Inhalte in ihrer Bedeutung und Plausibilität allgemein zu erweisen, also eine Vermittlungsaufgabe.

Allerdings kann gegenwärtig wohl kaum behauptet werden, daß diese bereits in den verschiedenen Fächern der Evangelischen Theologie hinreichend

präsent wäre oder gar bearbeitet würde. In Prüfungsordnungen oder Denominationen von Professuren wird nach wie vor zwischen der sog. Fachwissenschaft und der Fachdidaktik unterschieden. Theologie scheint demnach ohne Didaktik auszukommen.

Im folgenden erinnere ich in historischer Perspektive daran, daß zumindest für Evangelische Theologie, insofern sie sich den reformatorischen Impulsen verpflichtet fühlt, eine solche Trennung problematisch ist. Vielmehr gehört – wie eingangs kurz gezeigt wird – die didaktische Aufgabe der Vermittlung von Anfang an konstitutiv zur Evangelischen Theologie, und zwar aus historischen, aber auch sachlichen Gründen. Kann so genetisch ein allgemeiner Zusammenhang von Theologie und Didaktik konstatiert werden, skizziere ich in einem zweiten Schritt einige Charakteristika evangelischer Religionsdidaktik, insofern deren spezifischer, von der Theologie reflektierter Gegenstandsbereich besondere Anforderungen an Lehr- und Lernprozesse stellt. Im dritten Schritt richte ich vor diesem Hintergrund den Blick auf die eingangs genannten aktuellen Herausforderungen durch Veränderungen in der Religionspraxis, in der Didaktik und der Wissenschaftspolitik.

I. Die didaktische Grundstruktur Evangelischer Theologie – die evangelisch-theologische Grundierung der Didaktik

Die Durchsicht der einschlägigen pädagogischen Übersichts-Artikel macht darauf aufmerksam, daß in der reformatorischen Tradition stehende Theologen – Wolfgang Ratke (Ratichius) und Jan Amos Komensky (Comenius) – die ersten »Didaktiken« erstellten¹. Allerdings wird das lediglich als historische Reminiscenz berichtet, inhaltlich bleibt dieses Faktum – entsprechend dem auch sonst zu konstatierenden Abstand gegenwärtiger pädagogischer Theoriebildung zur Theologie – unausgewertet.

Ein genauerer Blick zeigt dagegen, daß bereits mit dem Ursprung der reformatorischen Bewegung wichtige didaktische Impulse verbunden sind. Ja – diese These sei kurz skizziert –, es erscheint mir möglich, eine sachlich begründete didaktische Grundstruktur Evangelischer Theologie und zugleich eine evangelisch-theologische Grundierung von Didaktik aufzuweisen; beides ist weithin vergessen, zum Schaden von Evangelischer Theologie und Didaktik.

¹ Vgl. z.B. G. HEURSEN, Art. Didaktik, allgemeine (in: Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Bd. 3: Ziele und Inhalte der Erziehung und des Unterrichts, hg. von H. D. HALLER u.a., [1986] 1995, 407–415), 407.

1. Didaktische Grundstruktur Evangelischer Theologie

Lange Zeit war die Sozialisation² der nachkommenden Generationen im Kulturraum Europa wesentlich durch die Kirche und ihre mannigfaltigen Vermittlungsformen geprägt³. Vor allem um liturgische Vollzüge hatte sich ein eng geflochtenes Regelwerk herausgebildet, das angefangen von vielfältigen Benediktionsformen bis hin zum Buß- und Ablaßwesen das Leben der Menschen begleitete und die Kirche als entscheidende Vermittlungsinstanz zu Gott erscheinen ließ. Die Reformatoren erkannten, daß dafür zu Unrecht göttliche Autorität in Anspruch genommen wurde und sogar das Zentrum des Evangeliums aus dem Blick geriet, die Rechtfertigung des Sünders durch den Glauben (Röm 1,17).

Die mit der reformatorischen Entdeckung verbundene Hochschätzung des einzelnen brachte in mehrfacher Weise Anforderungen mit sich, die nur durch Lehr- und Lernprozesse, also didaktisch, zu bearbeiten waren⁴.

Zum einen galt es – auch gegen bildungsfeindliche schwärmerische Ansichten (wie in Wittenberg von Andreas Karlstadt vertreten) –, die einzelnen zu befähigen, die ihm bzw. ihr von Gott gewährte, allein durch Christus vermittelte Beziehung zu verstehen und so lebenspraktisch aufnehmen und verantworten zu können.

Zum anderen wurden dadurch grundsätzlich die bisher kirchlich propagierten Vermittlungsbemühungen, allen voran in Gestalt der monastischen Lebensform, als untauglich entlarvt. An die Stelle kirchlicher bzw. genauer: priesterlicher Vermittlung treten jetzt Lehr- und Lernprozesse, bei denen aber ausdrücklich die Differenz zwischen menschlichem Tun und Gottes Handeln offen gehalten wird. Praktisch äußert sich dies in der Notwendigkeit, möglichst für alle Menschen Schulen zu errichten und die bisherigen, am monastischen Ideal ausgerichteten Klosterschulen durch andere zu ersetzen.

Von daher verwundert es nicht, daß Martin Luther sich mehrfach und ausführlich in den drei sog. Schulschriften⁵ zu grundsätzlichen und durchaus auch

² Zur genauen Bestimmung dieses oft schillernd verwendeten Begriffs s. G. R. SCHMIDT, *Religionspädagogik. Ethos, Religiosität, Glaube in Sozialisation und Erziehung*, 1993, 42f.

³ Vgl. H. RUPP, *Religiöse Bildung und Erziehung im Mittelalter* (in: R. LACHMANN / B. SCHRÖDER [Hg.], *Geschichte des evangelischen Religionsunterrichts in Deutschland. Ein Arbeitsbuch*, 2007, 17–33).

⁴ Vgl. auch zum folgenden B. SCHRÖDER, *Von der Reformation bis zum Dreißigjährigen Krieg* (in: LACHMANN / SCHRÖDER [s. Anm. 3], 35–77), 36–46. 60–63.

⁵ »An den christlichen Adel deutscher Nation von des christlichen Standes Besserung« (1520; WA 6, 404–465); »An die Ratsherrn aller Städte deutsches Lands, dass sie christliche Schulen aufrichten und halten sollen« (1524; WA 15, 27–53); »Eine Predigt, dass man Kinder zur Schulen halten solle« (1530; WA 30/2, 517–588).

konkreten Fragen öffentlicher Bildung und Erziehung äußerte. Vor allem die Befähigung zum Lesen erscheint ihm als Bibeltheologen vordringlich.

Dazu erweitert er den erzieherischen Horizont über die Schulfragen hinaus und konzentriert ihn dabei theologisch zugleich auf den christlichen Bereich. Im Großen Katechismus resümiert Luther: »Darümb hat ein iglicher Christen sein Leben lang zu lernen und zu uben an der Taufe«⁶. Bei der individuellen, biographiebezogenen Vermittlung von Gottes Gnade, bei der Taufe, setzt also das »Lernen« an. Hier ist der für die Didaktik des Glaubens grundlegende Ort.

Dieser theologischen Begründung von Didaktik entspricht die große Bedeutung, die Luther selbst dem Kleinen Katechismus als seinem catechetischen Hauptwerk zuschreibt⁷. Hier führt er das für Didaktik zentrale Anliegen der Elementarisierung⁸ konkret vor: Vaterunser, Glaubensbekenntnis und Dekalog erscheinen als die fundamentalen Texte⁹. Dies ist systematisch leicht nachzuvollziehen und macht so auf deren anthropologisch bzw. schöpfungstheologisch begründete Elementarität aufmerksam. Denn die im Gebet zum Ausdruck kommende vertrauensvolle Zuwendung des Menschen zu Gott, die auch kognitive Vergewisserung des Handelns Gottes als Grundlage des Glaubens im Credo und die Kenntnis daraus resultierender fundamentaler ethischer Maximen sind konstitutiv für das Lernen der Christen. Es treten dann noch liturgiebezogene Texte hinzu: die für Kirche konstitutiven Rituale Taufe und Abendmahl sowie zwei tageszeitenbezogene Formulare für den häuslichen Gebrauch.

Mit dem Kleinen Katechismus legt Luther eine bis heute unübertroffene exemplarische Auswahl der für evangelisches Christsein fundamentalen Texte vor – in heutiger pädagogischer Sprache formuliert: eine material ausgeführte elementare und exemplarische Didaktik des Christseins¹⁰.

Lernorttheoretisch interessant ist, daß im Kleinen Katechismus sowohl die Hausväter als auch die Pfarrer als Adressaten im Blick sind, also Familie und Gemeinde, wozu damals auch die Schule zu rechnen ist.

⁶ BSLK 699,27–29; vgl. aaO 705,47–706,26.

⁷ Vgl. WA.B 8, 99 (Brief an Capito von 1537).

⁸ Vgl. H. B. KAUFMANN, Martin Luther (1483–1546) (in: H. SCHRÖER / D. ZILLESSEN [Hg.], *Klassiker der Religionspädagogik*, 1989, 7–23), der Luthers Katechismen vom modernen didaktischen Konzept der Elementarisierung her einleuchtend rekonstruiert; vgl. auch schon H.-J. FRAAS, *Katechismustradition. Luthers kleiner Katechismus in Kirche und Schule* (APTh 7), 1971, 318–320.

⁹ Vgl. BSLK 502,4f.

¹⁰ Vgl. W. KLAFFKI, *Exemplarisches Lehren und Lernen* (in: DERS., *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik*, 1993³, 141–161).

Die theologische Bedeutung der didaktischen Dimension zeigt sich schließlich in der liturgischen Arbeit Luthers¹¹. Die »Deutsche Messe« von 1526 ist entscheidend auf die »Jugend« und die »Einfältigen« konzentriert¹². Sie hat in ihrer schlichten und gut verständlichen Form vor allem die Aufgabe, die Menschen in der Schrift kundig zu machen, damit sie »ihren Glauben [...] vertreten« und »andere mit der Zeit [...] lehren« können¹³. Kurz: Der evangelische Gottesdienst als Schule mündigen Christseins¹⁴.

Hatte Luther sein Augenmerk vornehmlich auf die Elementarbildung gerichtet und damit jedenfalls grundsätzlich einen egalitären, theologisch im Begriff des allgemeinen Priestertums begründeten erzieherischen Ansatz vertreten, so galt das Interesse Philipp Melanchthons grundsätzlichen Fragen der Organisation und des Lehrplans in den Lateinschulen, also der Elitebildung. Dabei erstaunt nur auf den ersten Blick, daß spezifisch religiöse Themen und Fragen lediglich nebenbei begegnen. Fragen der allgemeinen Erziehung und Bildung überwiegen¹⁵.

Doch ist deren Gewicht nicht zuletzt in ihrer Bedeutung für die Kirche und das Evangelium begründet. So ist für Melanchthon unstrittig, daß die christliche Botschaft eine zivilisierte Lebensweise erfordert: »Die Existenz der Kirche ist auf die Dauer an die litterae gebunden. Ohne sie, und damit ohne Schulen, kann die Kirche nicht »blühen.«¹⁶ Von daher kann Melanchthon sogar in seiner Schrift »De laude vitae scholasticae oratio« (1536) den Schulen, gemeint sind die Universitäten, den Vorrang vor Kirchen und Fürstenhöfen geben¹⁷.

Insgesamt ist sowohl bei Luther als auch bei Melanchthon das evangelische Christsein untrennbar mit Lehr- und Lernprozessen verbunden. Die Bearbeitung der didaktischen Aufgabe gehört so konstitutiv zur Theologie (und ist nichts Zusätzliches). Zwar sind die Lehr- und Lernprozesse vom Evangelium als der freien Tat Gottes zu unterscheiden, doch kommt ihnen zugleich nicht nur eine grundlegende Bedeutung für die Erhaltung der Welt, sondern auch für das tauftheologisch als Prozeß und damit als Entwicklungsgeschehen verstandene christliche Leben zu. Entsprechend der Unterscheidung zwischen den beiden Regimenten Gottes und deren Zusammengehörigkeit sind also wegen der Frei-

¹¹ Vgl. R. VOLP, *Liturgik. Die Kunst, Gott zu feiern*, Bd. 2: Theorien und Gestaltung, 1994, 727–747.

¹² Vgl. WA 19, 73 u. ö.

¹³ WA 19, 73.

¹⁴ Auch die Empfehlung Luthers, neben der Deutschen Messe die lateinische Sprache im Gottesdienst zu belassen, hat wesentlich erzieherische Gründe.

¹⁵ Vgl. z. B. H. SCHEIBLE, *Melanchthons Bildungsprogramm* (in: DERS., *Melanchthon und die Reformation. Forschungsbeiträge* [VIEG, Beih. 41], 1996, 99–114).

¹⁶ Ph. Melanchthon, *Glaube und Bildung. Texte zum christlichen Humanismus*, hg. von G. R. SCHMIDT, 1989, 10.

¹⁷ Vgl. aaO 209.

heit Gottes und der des Menschen allgemeine Bildung und die Kommunikation des Evangeliums sowohl voneinander zu unterscheiden als auch aufeinander zu beziehen¹⁸.

2. *Evangelisch-theologische Grundierung der Didaktik*

Von dieser Konstellation her verwundert es nicht, daß »Didaktik« als Buchtitel zuerst bei zwei in der reformatorischen Tradition stehenden Theologen erscheint.

Wolfgang Ratke, der sich selbst »didacticus« nannte, propagierte eine »neue Lehrart«, in der manches heute Selbstverständliche vorweggenommen ist: allgemeine Schulpflicht, Berücksichtigung der Lernvoraussetzungen, Voranschreiten vom Leichten zum Schwereren, Ineinander inhaltlicher und methodischer Gesichtspunkte usw.¹⁹. Er versucht die reformatorischen Impulse aufzunehmen und weiterzuführen. So bemüht er sich z. B. darum, Luthers Bibelübersetzung didaktisch fruchtbar zu machen, und empfiehlt, Griechisch und Hebräisch als biblische Sprachen dem Lateinischen vorzuziehen.

Allerdings – und hier begegnet schon zu Beginn der »Didaktik« deren Gefährdung – verspricht sich Ratke zu viel von seinen didaktischen Bemühungen. Seine Anregungen etwa zum beschleunigten Sprachenlernen scheitern in der Praxis. Und auch sein Gesamtprogramm, die Konzeption eines Bau-Planes zur Zusammenfassung und Systematisierung des gesamten Wissens, ist bereits im 17. Jahrhundert von einem einzelnen nicht zu verwirklichen. So wirkt Ratke – vermittelt durch seine Schüler – mit zahlreichen methodischen Einsichten, nicht aber seinem didaktischen Gesamtkonzept weiter, das im Lauf der Zeit in Vergessenheit gerät. Die bis heute zu beobachtende Verwechslung von Methodik und Didaktik beginnt also bereits früh.

Noch umfassender stellt Comenius, der sich u. a. auf Ratke beruft, das Projekt der Didaktik vor. In seiner – zwischen 1628 und 1632 verfaßten, aber erst 1849 publizierten – »Didactica magna« präsentiert er eine im Glauben an den Schöpfergott fundierte, das ganze Leben umfassende Einführung in die Wirklichkeit im umfassenden Sinn. Dabei setzt er anthropologisch ein:

»Zunächst sind alle als Menschen Geborene zu dem Hauptzwecke geboren, Mensch zu sein, d. h. vernünftiges Geschöpf, Herr der [anderen] Geschöpfe und genaues Abbild seines Schöpfers. Darum sind alle so zu fördern und in Wissenschaft, Sittlichkeit und Reli-

¹⁸ Vgl. CH. SCHWÖBEL, Glaube im Bildungsprozeß (ZPT 50, 1998, 180–182).

¹⁹ Vgl. genauer: G. MICHEL, Die Welt als Schule. Ratke, Comenius und die didaktische Bewegung (Das Bildungsproblem in der Geschichte des europäischen Erziehungsgedankens, 5), 1978; U. KORDES, Wolfgang Ratke (Ratichius, 1571–1635). Gesellschaft, Religiosität und Gelehrsamkeit im frühen 17. Jahrhundert (Euphorion, Beih. 34), 1999.

gion recht einzuführen, daß sie das gegenwärtige Leben nützlich zubringen und sich auf das künftige angemessen vorbereiten können. Daß bei Gott kein Ansehen der Person gilt, hat er selbst oft kundgetan.«²⁰

Frömmigkeit, Sittlichkeit und Wissen bezeichnen die inhaltliche Ausrichtung des Unterrichts. Sie nehmen die drei entscheidenden Relationen des Educandus auf: zu Gott, zum Mitmenschen und zu sich selbst.

Lag bei Melanchthon das Schwergewicht noch bei den »verba«, erhalten jetzt die »res«, also die Realien, breiten Raum. Dadurch tritt der für Didaktik im weiteren grundlegende Zusammenhang von Selbstbildung und Außenerkenntnis zu Tage. Er ist dadurch theologisch imprägniert, daß Comenius von »drei Büchern Gottes« ausgeht: der Bibel, der Vernunft und der Natur. Weder die Offenbarung allein noch Vernunft oder Naturerkenntnis genügen je für sich zur Bildung des Menschen in einer seiner Bestimmung entsprechenden Weise.

Auf diesem Hintergrund entwickelt Comenius bis heute erstaunlich modern klingende, und leider noch nicht eingelöste, didaktische Ziele:

»Erstes und letztes Ziel unserer Didaktik soll es sein, die Unterrichtsweise aufzuspüren und zu erkunden, bei welcher die Lehrer weniger zu lehren brauchen, die Schüler dennoch mehr lernen; in den Schulen weniger Lärm, Überdruß und unnütze Mühe herrsche, dafür mehr Freiheit, Vergnügen und wahrhafter Fortschritt; in der Christenheit weniger Finsternis, Verwirrung und Streit, dafür mehr Licht, Ordnung, Friede und Ruhe.«²¹

Umgekehrt finden sich assoziativ aneinander gereihete Spekulationen, die es späteren aufgeklärten Kritikern leicht machten, Comenius als einen »guten Schulmann«, aber »sehr mittelmäßigen Gelehrten« zu charakterisieren²² – ein bis heute nicht selten anzutreffendes Vorurteil sog. Fachwissenschaftler gegenüber sog. Fachdidaktikern.

Unterricht bezieht sich also nach den ersten Didaktikern auf das ganze Leben. Deshalb umfaßt er selbstverständlich religiöse Inhalte und Ziele. Schöpfungstheologisch gibt erst die umfassende Ganzheit der Wirklichkeit den Rahmen ab, innerhalb dessen die durch die Vernunft ermöglichten Lernprozesse angemessen beschreibbar erscheinen. In den ersten Kapiteln der *Pampaideia* bringt Comenius dies auf die eingängige Formel: »omnibus omnia omnino«²³.

Inhaltlich ist der Mensch in seinen grundlegenden Relationen, zu Gott, zur Mitwelt und zu sich selbst, zu bilden. Deshalb greift die Didaktik des Comenius als grundlegende Medien auch auf die »Bücher« der Bibel, der Natur und der Vernunft zurück.

²⁰ J. A. Comenius, *Grosse Didaktik*, hg. von A. FLITNER, Stuttgart 1982⁵, 55.

²¹ AaO 9.

²² So z. B. Johann Christoph Adelung, zitiert bei: H. SCHEUERL, *Johann Amos Comenius (1592–1670)* (in: DERS. [Hg.], *Klassiker der Pädagogik*, Bd. 1, 1991², 67–82), 80.

²³ Sie wird in ihrem pädagogischen Gehalt präzise erläutert von H. Scheuerl (AaO 76–79).

3. Zusammenfassung

So ergibt ein kurzer Blick in die Entstehungsgeschichte von »Didaktik« als der systematischen Reflexion unterrichtlicher Vermittlungsbemühungen, daß sie durch die Reformatoren wesentliche Impulse empfangen hat und dann vor allem von Comenius ausgearbeitet wurde:

Unterrichtliche Lehr- und Lernprozesse sind für evangelisches Christsein notwendig. Der Erhalt der Welt und die Entwicklung des Glaubens erfordern aus schöpfungstheologischen, ethischen und offenbarungstheologischen Gründen didaktische Anstrengungen. Allerdings liegt bei letzterem das Gelingen allein in Gottes Hand. Und auch in den zur Erhaltung der Welt notwendigen Lehr- und Lernprozessen darf Didaktik nicht überschätzt werden, wie die genannten Probleme z. B. bei Ratke zeigen.

Für den Bereich christlicher Religion hat Martin Luther mit seinem Kleinen Katechismus einen fundamentalen, bis heute religionsdidaktisch nicht überholten Beitrag geleistet: die Formulierung eines klaren inhaltlichen Kanons, der die wesentlichen Dimensionen des Christseins zur Sprache bringt und so in der Sprache heutiger Didaktik elementar und exemplarisch genannt werden kann.

Dabei ist noch zu beachten, daß Familie und Gemeinde (einschließlich Schule) gleichermaßen im Blick sind. Dies ist angesichts der heute weit verbreiteten Reduktion von Didaktik auf Schule bzw. sogar die einzelnen Schulfächer nicht zu vergessen.

II. Charakteristika evangelischer Religionsdidaktik

Im Zuge der Differenzierung der Wissensbestände und der daraus resultierenden Anforderungen für die Schulen erscheint es spätestens ab den siebziger Jahren des letzten Jahrhunderts unabweisbar, einzelne Fach- bzw. Bereichsdidaktiken zu erstellen. Sie greifen inhaltlich auf Impulse vor allem aus der Reformpädagogik zurück. Ihre Entwicklung ist institutionell mit der Akademisierung der Lehrerbildung verbunden. Daß damit eine erhebliche Verkürzung des bis dahin üblichen umfassenden Didaktik-Verständnisses einhergeht, ergibt sich direkt aus dem gerade Skizzierten.

Angesichts der in den sechziger Jahren des 20. Jahrhunderts laut werdenden Traditionskritik und nicht zuletzt der Anfragen an die Berechtigung des überkommenen Religionsunterrichts an den öffentlichen Schulen bildete sich rasch eine ausgedehnte und differenzierte Religionsdidaktik heraus, in deren Zentrum der schulische Religionsunterricht steht. Für sie sind auf Grund ihres Gegenstandes – systematisch rekonstruiert²⁴ – folgende Besonderheiten charakteristisch:

²⁴ Tatsächlich blenden viele religionsdidaktische Werke diese drei Besonderheiten

die konfessionelle Prägung;
 die Spannung zwischen Glauben und Lernen;
 das Lernen an unterschiedlichen Orten.

1. Konfessionelle Prägung

Begrifflich ist die konfessionelle Prägung der Religionsdidaktik nicht direkt zu erkennen. Denn heute wird der Religionsbegriff umgangssprachlich zunehmend allgemein und nicht auf eine konkrete Glaubensgemeinschaft bezogen verwendet, wie es z. B. wissenschaftlich im Begriff der (Allgemeinen) Religionswissenschaft zum Ausdruck kommt. Zu Beginn der expliziten Formulierung von »Religionspädagogik« an der Wende vom 19. zum 20. Jahrhundert war dies anders. Damals bezeichnete »Religion« – aus dem wichtigen pädagogischen Grund der größeren Überzeugungskraft der Lehre – eine bestimmte, konkret die christliche Religion bzw. sogar die evangelische Konfession²⁵. Neuere Begriffsbildungen wie z. B. »Christentumsdidaktik«²⁶ wollen dem Rechnung tragen, setzen sich aber bisher nicht allgemein durch²⁷. Die Rede von evangelischer Religionsdidaktik ist ein weiterer Versuch in dieser Richtung.

Jedenfalls rechtlich ist es eindeutig, daß sowohl im schulischen Religionsunterricht als auch im universitären Theologie-Studium bekenntnisgebundene Inhalte vermittelt werden und der entsprechende Unterricht hinsichtlich der Lehrenden, der Inhalte und der meisten Lernenden konfessionell bestimmt ist.

Janbernd Oebbecke faßt die diesbezügliche Rechtslage pointiert zusammen: »Religionsunterricht erteilt, wer nicht nur sagt, was geglaubt wird, sondern was geglaubt werden soll.«²⁸ Deutlich unterstreichen dies die grundgesetzliche Bestimmung zur Abmeldemöglichkeit vom Religionsunterricht und die kirchliche Regelung zur besonderen Bevollmächtigung der Religionslehrkräfte (Vokation bzw. auf katholischer Seite: *missio canonica*) sowie deren – wiederum grundge-

aus. Dadurch verliert die Religionsdidaktik aber inhaltliches Profil, wissenschaftstheoretische Präzision sowie den Zusammenhang mit der außerunterrichtlichen Lebenswelt.

²⁵ Vgl. z. B. das erste Vorkommen des Begriffs »Religionspädagogik« bei M. REISCHLE, Die Frage nach dem Wesen der Religion. Grundlegung zu einer Methodologie der Religionsphilosophie, 1889, 91: Die »Religionspädagogik« ist nach dem Ritschlschüler Reischle »immer nur an eine einzelne bestimmte Religionsform geknüpft; genauer an diejenige, von deren Wahrheit der Darsteller überzeugt ist.«

²⁶ So G. R. SCHMIDT, Christentumsdidaktik. Grundlagen des konfessionellen Religionsunterrichts in der Schule, 2004.

²⁷ Vgl. dagegen z. B. den Themenband »Religionsdidaktik« (JRP 18, 2002).

²⁸ J. OEBBECKE, Reichweite und Voraussetzungen der grundgesetzlichen Garantie des Religionsunterrichts (Deutsches Verwaltungsblatt 111, 1996, 336–344), 341.

setzlicher – besonderer Schutz vor einem eventuellen Zwang, Religion unterrichten zu müssen.

Und auch empirisch zeigt sich, daß – mittlerweile – die Mehrheit der Religionslehrkräfte sich positiv mit Kirche verbunden weiß²⁹. Konzepte wie das der »Nachbarschaft von Schule und Gemeinde«³⁰, Einrichtungen wie die sog. Kontaktstunde in Nordrhein-Westfalen³¹ und andere Formen christlicher Präsenz im Schulleben³² sind konkrete Ausgestaltungen dieses besonderen Kirchenbezugs von Religionsunterricht. Schule und Kirche öffnen sich gegenseitig füreinander im Interesse der Förderung von Heranwachsenden. Dabei sind – wie im Evangelischen Religionsunterricht³³ – Nichtkirchenmitglieder ebenfalls eingeladen.

Auch die Theologie an den Hochschulen³⁴, sei es an Theologischen Fakultäten oder an Instituten der Lehrerbildung in Philosophischen, Erziehungs- oder Kulturwissenschaftlichen Fachbereichen, ist rechtlich eindeutig konfessionell gebunden. Das kommt z. B. darin zum Ausdruck, daß bei der Berufung eines Theologieprofessors die jeweilige Kirche konsultiert wird – wobei dieses Recht nicht nur konfessionell unterschiedlich ausgestaltet ist, sondern regional differiert.

Positiv begegnet der Zusammenhang von evangelischer Kirche und akademischer Theologie u. a. darin, daß Fakultätsvertreter einen Platz in der Synode haben, Theologieprofessoren in kirchlichen Kammern und Gremien mitarbeiten sowie Fakultäten gelegentlich für Kirchen Gutachten erstellen.

In Prüfungsordnungen finden sich sog. Konfessionsklauseln, also Bestimmungen, die eine bestimmte kirchliche Zugehörigkeit als Zulassungsvoraussetzung vorsehen³⁵. Allerdings legt sich angesichts neuer, meist interdisziplinär angelegter Studiengänge, aber auch auf Grund der positiven Erfahrungen im schu-

²⁹ Vgl. zu einzelnen Befunden CH. LÜCK, Beruf Religionslehrer. Selbstverständnis – Kirchenbindung – Zielorientierung (APfTh 25), 2003, 310–349.

³⁰ H. B. KAUFMANN, Nachbarschaft von Schule und Gemeinde, 1990.

³¹ Vgl. B. SCHRÖDER, Evangelische Kontaktstunde an Grundschulen. Modell gelingender Nachbarschaft von Schule und Gemeinde, 2003.

³² Vgl. B. SCHRÖDER (Hg.), Religion im Schulleben. Christliche Präsenz nicht allein im Religionsunterricht, 2006.

³³ Zur Konfessionalität des Religionsunterrichts hinsichtlich der Schüler/innen vgl.: Identität und Verständigung. Standort und Perspektive des Religionsunterrichts in der Pluralität. Eine Denkschrift, hg. vom Kirchenamt der EKD, 1994, 61–65, bes. 64f.

³⁴ Vgl. M. HECKEL, Theologie zwischen Staat und Kirche im freiheitlichen Verfassungsrecht (ZThK 103, 2006, 95–142).

³⁵ Grundlegend M. HECKEL, Die theologischen Fakultäten im weltlichen Verfassungsstaat (JusEcc 31), 1986, 270–331. Vgl. auch die gutachtliche Stellungnahme, verabschiedet von der Gemischten Kommission / Fachkommission I am 7.9.2002: Zur staatskirchenrechtlichen Notwendigkeit der Konfessionsklausel in § 7, 1c der Rahmenordnung für die Erste Theologische Prüfung / die Diplomprüfung in Evangelischer Theologie (abgedruckt in: M. AHME / M. BEINTKER [Hg.], Theologische Ausbildung in der EKD.

lischen Religionsunterricht die Frage nahe, ob die Konfessionsbindung bei den Studierenden nicht lockerer als bei den Lehrenden ausgestaltet werden kann³⁶. Das dürfte zumindest bei Studiengängen möglich sein, bei deren Abschluß kein mit »of theology« oder »theol.« titulierter Grad, sondern ein »of arts« (bzw. »artium«) erworben wird.

Die kurz erwähnte, bei jüngeren Religionslehrern und -lehrerinnen noch stärker als bei älteren ausgeprägte Verbundenheit mit Kirche weist darauf hin, daß die genannten rechtlichen Bestimmungen gewichtige mit dem Unterricht selbst zusammenhängende, also religionsdidaktische Gründe haben.

Pädagogisch gesehen geht es bei »Religion« um eine konkrete Praxis³⁷, die wiederum inhaltlich z. B. durch eine bestimmte Kirche geprägt ist. Die dadurch gegebene Bestimmtheit, Anschaulichkeit und inhaltliche Kohärenz sind für den Erfolg sequentiell angelegter Lernprozesse förderlich, wie sie für Schule (und Hochschule) charakteristisch sind. Dagegen können exotisch erscheinende Einzelpraktiken zwar momentan Aufsehen erregen, ihr Bildungsgehalt ist jedoch auf die Dauer geringer zu veranschlagen, wenn es nicht im Sinn des didaktischen Prinzips der Exemplarizität zu einer Erschließung kommt, die auch andere Phänomene verstehen läßt.

Theologisch ist das Lernen der Christen auf das engste mit dem Bekenntnis zu Christus verbunden, und zwar in dynamischer Weise. Die neutestamentliche Bezeichnung »Jünger« (Schüler) zeigt dies eindrücklich. Christsein ist demnach geradezu lebenslanges Schüler-Sein. Dabei steht die personale, durch Jesus Christus vermittelte Verbindung des Menschen mit Gott im Vordergrund, rituell in der Taufe zur Darstellung gebracht, nicht die Übernahme einer religiösen Lehre³⁸.

Demnach geht es – dies wurde von den genannten ersten Didaktikern zutreffend erfaßt – in einer auf das Christentum bezogenen Didaktik nicht nur um eine Bereichsdidaktik im üblichen Sinn. Vielmehr ist zumindest immer wieder auch der gesamte lebensweltliche Kontext in den Blick zu nehmen, insofern das Christsein eine das ganze Leben in all seinen Ausdrucksformen und Bezügen integrierende Lebensform ist. Deshalb ist auch bei der Reflexion religiöser

Dokumente und Texte aus der Arbeit der Gemischten Kommission / Fachkommission I zur Reform des Theologiestudiums [Pfarramt und Diplom] 1993–2004, 2005, 129–134).

³⁶ Vgl. hierzu die analogen Hinweise zur konfessionellen Bestimmtheit des Religionsunterrichts in: Entschließung des Rates der Evangelischen Kirche in Deutschland zum Religionsunterricht in der Sekundarstufe II vom 19. Oktober 1974, hg. von der Kirchenkanzlei der EKD, o. J.

³⁷ Zum hier leitenden Praxis-Begriff vgl. D. BENNER, Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns, 2001⁴, 22f. 30.

³⁸ Vgl. F. HAHN, Theologie des Neuen Testaments, Bd. 2: Die Einheit des Neuen Testaments, 2002, 474.

Lehr- und Lernprozesse eine Beschränkung auf die unterrichtliche Situation problematisch.

2. *Doppelte Spannung: Glauben und Lernen*

Lernen ist dadurch ein spannungsvolles Geschehen, daß es sich als ein Vermittlungsgeschehen zwischen Sach- und Aneignungslogik vollzieht³⁹. Dies führt in religionsdidaktischen Zusammenhängen zu einer doppelten Spannung:

Sowohl subjekttheoretisch begründete pädagogische Normen von Bildung und Erziehung als auch empirische Untersuchungen ergeben ein nicht zu unterschätzendes Gewicht der Lernenden innerhalb von Lernprozessen. Die Lernenden können sowohl positiv als auch negativ auf Lernprozesse einwirken. Gegenwärtig versuchen dies Religionsdidaktiker beider Konfessionen durch Rückgriff auf (meist gemäßigt) konstruktivistische Theoriebildungen zu beschreiben⁴⁰.

Dabei ist die personale Beziehung zwischen Lehrendem und Lernenden von herausragender Bedeutung. Je stärker Lernprozesse Einstellungen der Lernenden betreffen, desto deutlicher tritt dieser Zusammenhang hervor. Von daher ist das Schüler – Lehrerinnen-Verhältnis bzw. das Studierende – Dozierenden-Verhältnis in religionsdidaktisch bedeutsamen Lernprozessen kaum zu überschätzen.

Dementsprechend wird auch die Planung solcher Lernprozesse ungewisser. Man kann deshalb mit gutem Recht vom »experimentellen Charakter« jedes Unterrichts sprechen⁴¹.

Eine Zuspitzung erfährt diese Einsicht aus theologischer Perspektive. Denn Glaube ist wesentlich eine Gabe Gottes, etwas der Leistungsfähigkeit des Menschen Entzogenes. Das ist darin begründet, »daß Gott nicht nur der ›Gegenstand‹, sondern auch der Grund des Glaubens ist«⁴². Nur die strikte Unterscheidung von Lehr- und Lernprozessen und Glauben kann die Freiheit Gottes gegenüber menschlichem Handeln offen halten. Und lebensweltlich begegnen tatsächlich Menschen, die Sehnsucht nach Glauben äußern, ihn aber nicht teilen können.

³⁹ Vgl. B. DRESSLER, Unterscheidungen. Religion und Bildung (ThLZ.F 18/19), 2006, 197, Anm. 476.

⁴⁰ Vgl. H. MENDEL (Hg.), Konstruktivistische Religionspädagogik. Ein Arbeitsbuch (Religionsdidaktik konkret, 1), 2005; G. BÜTTNER (Hg.), Lernwege im Religionsunterricht. Konstruktivistische Perspektiven, 2006.

⁴¹ Vgl. z. B. H. B. KAUFMANN, Muß die Bibel im Mittelpunkt des Religionsunterrichts stehen? (in: DERS. [Hg.], Streit um den problemorientierten Unterricht, 1973, 23–27), 26.

⁴² SCHWÖBEL (s. Anm. 18), 182.

Allerdings sind Glauben und Lernen ebenso untrennbar miteinander verbunden und zwar wiederum auch aus theologischen Gründen. Denn zweifellos – der Kleine Katechismus Luthers zeigt dies nachdrücklich – enthält der christliche Glauben Wissensbestände, die zu lernen sind. Er bezieht sich auf konkretes geschichtliches Geschehen und die dieses verarbeitenden Erfahrungen von Menschen.

Systematisch zeigt die Unterscheidung zwischen rechtem und falschem Glauben, daß es sich beim christlichen Glauben nicht um eine intrinsische und so jedem Menschen zugängliche Projektion handelt, sondern um ein den einzelnen nur von außen, also durch Lernprozesse und unter modernen Bedingungen dann auch Unterricht mitteilbares Geschehen⁴³.

Dazu tritt psychologisch gesehen die Tatsache, daß die Rezeptionsmöglichkeiten sich im Laufe des Lebens verändern und damit die mit dem (jeweiligen) Glauben verbundenen Einstellungen.

Die Glaubensentwicklung vollzieht sich also unter den Bedingungen von Lernprozessen – wobei deren Unverfügbarkeit auch aus pädagogischer Perspektive feststeht –, aber Glauben selbst kann nicht gelernt werden. Daß hier im schulischen Unterricht, aber ebenso in der universitären Lehre eine besondere Unverfügbarkeit von Lernprozessen wie in sonst keinem Fach zugestanden werden muß, ist dem besonderen Gegenstand der Theologie und damit auch Religionsdidaktik (und -pädagogik) geschuldet.

Eine didaktische Konsequenz daraus ist, daß sich religiöses Lernen in Schule und Hochschule nicht nur auf den Unterricht reduzieren läßt.

Vor allem in den Schul- und Hochschulgottesdiensten kommt deshalb zu Recht jenseits des Unterrichts die Kommunikation des Evangeliums zur Darstellung, die zwar keine unterrichtliche Veranstaltung, aber religionsdidaktisch von hoher Bedeutung ist. Denn hier können die Heranwachsenden bzw. Studierenden und deren Lehrerinnen bzw. Dozenten praktizieren, was im Religionsunterricht bzw. in theologischen Lehrveranstaltungen Gegenstand der Reflexion oder eines kommunikativen Versuchs ist. Dabei ist je nach konkretem regionalen und organisatorischen Kontext die genaue Beziehung zu Schule bzw. Hochschule auf der einen und zu Kirche auf der anderen Seite unterschiedlich gestaltet. Beim Amt des Universitätspredigers besteht z. B. eine enge Synthese; bei Schulanfängergottesdiensten, die vielleicht sogar in der Aula stattfinden, ist dagegen der pädagogische Raum deutlicher präsent. Insgesamt ist es aber Schul- und Hochschulgottesdiensten gemeinsam, daß das Evangelium zwar außerhalb von Unterricht, aber in einem durch unterrichtlich organisierte Lehr- und Lernprozesse bestimmten Kontext kommuniziert wird.

⁴³ Vgl. aaO 181.

Von daher hat also Religionsdidaktik in einem engen, auf den Unterricht bezogenen Verständnis eine deutliche Beschränkung. Sie äußert sich enzyklopädisch in der Religionspädagogik als einer die Religionsdidaktik umfassenden, aber über unterrichtliche Vollzüge hinausgreifenden Theorie religiöser, christlicher und kirchlicher Bildung, Erziehung und Sozialisation⁴⁴.

3. Mehrfache Lernorte

Die in dem konfessionellen, auf die gesamte Lebenspraxis ausgreifenden Charakter des Themas der Religionsdidaktik begründete und die eben skizzierte doppelte Spannung aufnehmende Relativierung der unterrichtlichen Lehr- und Lernprozesse führt zur Notwendigkeit einer religionspädagogischen Lernorttheorie⁴⁵.

Dabei tritt in ökosozialer und theologischer Perspektive die grundlegende Bedeutung von Familie, verstanden als intime Wohn- und Lebensgemeinschaft zwischen Menschen unterschiedlicher Generationen⁴⁶, hervor.

Sozialisierungstheoretisch kommt ihr deshalb grundlegende Bedeutung zu, da sich hier nichtintentionale Lernprozesse vor allem im Modus der Imitation, der wohl nachhaltigsten Lernform, vollziehen. Dazu treten die zeitliche Dauer des Zusammenseins, die besondere Prägung in den ersten Lebensjahren sowie die hohe emotionale Dichte als wichtige Faktoren für nachhaltige Lernprozesse.

Biblich-theologisch hat Michael Domsgen nachdrücklich darauf aufmerksam gemacht, daß in der Bibel familiäre Beziehungen bevorzugt herangezogen werden, wenn das Verhältnis Gottes zu den Menschen dargestellt wird. Er formuliert sogar: »Das Gottesverhältnis wird plausibilisiert durch eigene Erfahrungen im familialen Zusammenleben.«⁴⁷

Angesichts dieser empirischen und theologischen Befunde ist es ein schwerwiegendes Problem, daß sich explizit religiöse Erziehung bzw. Bildung weitgehend aus der Familie zu anderen Sozialformen wie Kindergarten, Religionsunterricht u. ä. verlagert hat.

⁴⁴ Ausführlich vorgestellt in CH. GRETHLEIN, Religionspädagogik, 1998.

⁴⁵ Erstmals materialiter ausgeführt: aaO 307–541; vgl. CH. GRETHLEIN, Lernorte religiöser Bildung (in: R. SCHMIDT-ROST / N. DENNERLEIN / U. HAHN [Hg.], Profilierte Bildung. Der Beitrag der christlichen Kirchen zu den Bildungsaufgaben der Gegenwart, 2006, 29–45).

⁴⁶ R. NAVE-HERZ, Familie heute. Wandel der Familienstrukturen und Folgen für die Erziehung, 1994, 5f.

⁴⁷ M. DOMSGEN, Familie und Religion. Grundlagen einer religionspädagogischen Theorie der Familie (APrTh 26), 2004, 269.

Doch ist dies – wie z.B. alttestamentliche Forschungen zur Familienreligion in Israel zeigen⁴⁸ – zumindest hinsichtlich des Abstandes der familiären Praxis zu der der institutionalisierten Glaubensgemeinschaft kein grundsätzlich neues Phänomen. Vielmehr besteht wohl grundsätzlich zwischen beiden Sozialformen eine gewisse Spannung. Heute kann man recht deutlich feststellen⁴⁹, daß Familien – vor allem in Westdeutschland – immer dann an kirchlichen Angeboten partizipieren, wenn diese in erkennbarem Zusammenhang zur alltäglichen Lebenswelt stehen und so ein Beitrag zur Familienidentität erhofft wird. Dies geschieht vor allem im Kontext der Kasualien und der jahreszyklischen Feste, (in Deutschland) besonders Weihnachten, aber auch durch Zustimmung zum Religionsunterricht⁵⁰.

Solche familiäre Praxis bildet einen wichtigen Hintergrund für unterrichtliche Prozesse religiösen Lehrens und Lernens. Ähnliches, wenn auch inhaltlich und kommunikativ ganz anders gelagert, läßt sich für den Bereich der Massenmedien feststellen.

Explizit religiöse Themen begegnen hier ebenso wie religionsaffine Versatzstücke oder Funktionsäquivalenzen zu christlichen Formen religiöser Kommunikation. Durch die oft im Kleinkindalter beginnende und das ganze Leben durchziehende Nutzung der Massenmedien entsteht eine Plausibilitätsstruktur, die Bewußtsein und Lebensgefühl der meisten Menschen nachhaltig – und oft unbemerkt – prägt und so religionsdidaktisch von hoher Relevanz ist. Die rasante Verbreitung der Nutzung des Internet verstärkt diesen Zusammenhang und macht ihn auf Grund der unübersehbaren Vielfalt der angebotenen Inhalte noch schwerer bestimmbar.

Schließlich bieten die christlichen Kirchen vielfältige Möglichkeiten zur Aneignung christlicher Praxis. Nicht zuletzt die dies reflektierende gemeindepädagogische und -didaktische Arbeit hat die große Bedeutung des Gottesdienstes hierbei herausgestellt, insofern dieser »verständlich« im neutestamentlichen Sinn⁵¹ gestaltet ist. Hier tritt der Mensch in einen mit anderen geteilten Raum der Kommunikation des Evangeliums ein.

Sie vollzieht sich im Gottesdienst nicht von ungefähr auch in symbolischer Interaktion. Denn zum einen geht es im Evangelium um einen Inhalt, der die

⁴⁸ Grundlegend R. ALBERTZ, *Persönliche Frömmigkeit und offizielle Religion. Religionsinterner Pluralismus in Israel und Babylon* (CThM.BW 9), 1978.

⁴⁹ Im einzelnen ausgeführt bei DOMSGEN, *Familie* (s. Anm. 47), 147–149.

⁵⁰ Vgl. die Zusammenstellung der – allerdings wenigen – empirischen Befunde und deren erste Auswertung bei M. DOMSGEN, *Kaum gefragt, aber von grundlegender Bedeutung. Welchen Religionsunterricht finden Eltern eigentlich gut?* (in: JRP 22, 2006, 136–147).

⁵¹ Vgl. CH. GRETHLEIN, *Grundfragen der Liturgik. Ein Studienbuch zur zeitgemäßen Gottesdienstgestaltung*, 2001, 65.

kognitive Dimension übersteigt. Er wird vom einzelnen biographiebezogen angeeignet und muß deshalb den Rezipienten genügend Spielraum bieten, damit sie ihre eigenen Erfahrungen eintragen können. Hierzu eignet sich symbolische Kommunikation in besonderem Maß. Zum anderen kommt dadurch zum Tragen, daß – wie anschaulich in I Kor 13,12 beschrieben – das Evangelium erst ansatzweise erfaßt werden kann. Martin Luther hat dies – wie erwähnt – plastisch bei seiner Interpretation der Taufe als eines lebenslangen Prozesses dargestellt.

Aus diesen Gründen ist es wichtig, daß auch religionsdidaktische Bemühungen in Schule und Universität zumindest in einem gewissen, von den Schülerinnen und Schülern sowie den Studierenden erfahrbaren Zusammenhang zu solchen symbolischen Formen der Kommunikation des Evangeliums stehen. Ansonsten droht die Gefahr, daß »Evangelium« zu einem kognitiven Unterrichtsgegenstand reduziert wird und die wichtige eschatologische Grundspannung verloren geht.

4. Zusammenfassung

Evangelische Religionsdidaktik hat also bereichsdidaktisch gesehen bestimmte Besonderheiten, die in ihrem Inhalt begründet sind.

Bei der Reflexion darüber begegnet eine doppelte Bewegung. Zum einen haben theologische Einsichten bestimmte didaktische Konsequenzen, zum anderen haben aber auch didaktische Einsichten Bedeutung für die Gestaltung von Theologie. Von daher ist es also auch in dieser Hinsicht problematisch, Theologie und Didaktik zu trennen.

Strukturell ist es eine vordringliche Herausforderung für Religionsdidaktik, die unterrichtlichen Lehr- und Lernprozesse in ein Verhältnis zu den (Nicht-)Thematisierungen von Religion an den genannten weiteren Lernorten, vor allem Familie, Gemeinde und Massenmedien, zu setzen.

III. Gegenwärtige Herausforderungen

Veränderungen im Bereich religiöser Praxis, in der Didaktik in Schule und Hochschule sowie die wissenschafts- und schulpolitische Forderung nach mehr Interdisziplinarität implizieren Anforderungen, die bei einer aktuellen Verhältnisbestimmung von Theologie und Didaktik zu beachten sind. Das vorgestellte, die didaktische Aufgabe notwendig umfassende Verständnis von Theologie steht dabei in mehrfacher Hinsicht vor Herausforderungen.

1. Veränderungen religiöser Praxis

Zumindest in zweifacher Hinsicht sind Veränderungen der religiösen Praxis in Deutschland unübersehbar, die zugleich die diesbezüglichen unterrichtlichen Lehr- und Lernprozesse betreffen.

Eine Forschergruppe um den empirisch arbeitenden Würzburger katholischen Religionspädagogen Hans-Georg Ziebertz resümiert ihre Einzeluntersuchungen folgendermaßen: »Allerdings hat sich der Blick der Jugendlichen auf Religion in einer Hinsicht gegenüber der Vergangenheit entscheidend geändert: Selbstbestimmung ist das Grunddatum ihrer Religiosität.«⁵²

Dies ist das Resultat lebensweltlicher Veränderungen. In der Herkunftsfamilie, im Kindergarten und dann in der Schule begegnen fast alle Kinder in Deutschland mittlerweile auch religiöser Pluralität. Der aus der Kirche ausgetretene Onkel, die mit dem Dalai Lama liebäugelnde Tante gehören ebenso dazu wie der vielleicht grundsätzlich agnostische Vater, der als Presbyter agierende Opa und dessen katholische Frau. Dazu tritt ein Spielkamerad mit Vorname Mustafa, in dessen Familie ebenfalls unterschiedliche Religionspraxis begegnet, jetzt aber im islamischen Rahmen.

Die jugendsoziologisch beschriebene sog. Patchwork-Religion, also das Zusammenstellen einer eigenen »Religion« aus jeweils funktional erscheinenden einzelnen religiösen Vorstellungen unterschiedlicher Herkunft, ist eine pragmatische Konsequenz daraus⁵³. Und nicht nur in den Religionsklassen der Schulen begegnen Heranwachsende mit »ihrer« Religion; diese Entwicklung reicht mittlerweile weit in das Theologiestudium hinein. Die für Patchwork-Religion leitende pragmatische Grundfrage »Does it work?« markiert zugleich den existentiellen Hintergrund solcher individuellen Religionspraxis.

In dieser Situation täuscht sich jeder – auch an der Universität –, der meint, es könnte nur allgemein »über Religion« gesprochen, die »Gottesfrage« behandelt⁵⁴ oder die Glaubenstradition einfach rekapituliert werden. Vielmehr geht es dabei auch immer um selbsttätige Konstruktionsprozesse in dem genannten Sinne – und dies gilt es im Unterricht an Schule und Hochschule zu berücksichtigen.

⁵² H.-G. ZIEBERTZ / B. KALBHEIM / U. RIEGEL, Religiöse Signaturen heute. Ein religionspädagogischer Beitrag zur empirischen Jugendforschung (Religionspädagogik in pluraler Gesellschaft, 3), 2003, 259.

⁵³ Zur dahinter stehenden sozialpädagogischen Identitätstheorie s. H. KEUPP u.a., Identitätskonstruktionen. Das Patchwork der Identitäten in der Spätmoderne, 1999.

⁵⁴ So lange Zeit die offizielle Sprachregelung in den EKD-Stellungnahmen zu Bildungsfragen (z.B. Kirchenamt der EKD [Hg.], Identität und Verständigung. Standort und Perspektiven des Religionsunterrichts in der Pluralität. Eine Denkschrift, 1994, 17 u. ö.).

So sind innerhalb der schulischen und akademischen Lehr- und Lernprozesse Räume zu schaffen, in denen es zu selbständigen Aneignungsprozessen der einzelnen kommen kann. Daß dazu in der akademischen Lehre die durch die sog. CN-Werte (Curriculare Norm-Werte) der Kapazitätsverordnungen angestrebt bzw. vorgegebenen Größen der Lerngruppen in Spannung stehen, sei wenigstens angemerkt.

Mit der eben skizzierten Entwicklung hängt eng zusammen, daß sich die Sozialform christlicher Religionspraxis zu ändern beginnt. Dies schlägt sich in dem neuen praktisch-theologischen Forschungsgebiet der Kirchentheorie darin nieder, daß die eine gewisse Selbstverständlichkeit der Kirchenmitgliedschaft implizierende Institutionentheorie früherer Jahre einem organisationssoziologischen Zugriff weicht, bei dem entsprechend der Wettbewerbssituation eine klare Zielsetzung und die Kommunikation mit den Mitgliedern konstitutiv sind⁵⁵.

Die bis in die zweite Hälfte des 19. Jahrhunderts in unserer Region polizeilich abgesicherte Zugehörigkeit der Menschen zu einer Kirche (Ausnahmen nur für Juden) ist inzwischen über eine Transformation der rechtlichen zu sozialen Sanktionierungen der weitgehenden Privatisierung gewichen. Zu Recht konstatiert eine Auswertung der 4. EKD-Mitgliedschaftsbefragung: »Auch und gerade religiös motivierte Bindungen können eingegangen oder gelöst werden, ohne dass die Einzelnen davon Konsequenzen für ihre rechtliche oder ökonomische Handlungsfreiheit zu erwarten hätten.«⁵⁶ Die Zugehörigkeit zur Kirche gilt allgemein als etwas Privates.

Dem entspricht einstellungsmäßig eine zunehmend unschärfere Unterscheidung zwischen den Menschen in und außerhalb der Kirche. So geben Nichtkirchenmitglieder z. B. an, zu Gott zu beten, während Kirchenmitglieder aussagen, daß sie nicht an Gott glauben⁵⁷.

Zum einen wird dadurch der Themenbereich »Religion« unübersichtlich und bedarf einer inhaltlichen, an den didaktischen Prinzipien des Fundamentalen, Exemplarischen und Elementaren orientierten Präzisierung. Zum anderen tritt dafür das Thema »Kirche« bzw. allgemeiner und entsprechend den angedeuteten kirchentheoretischen Veränderungen formuliert: die soziale Organisation des Christseins als zunehmend wichtiger ins Blickfeld.

⁵⁵ Zu den im Hintergrund stehenden soziologischen Theoriebildungen s. J. HERMELINK, *Praktische Theologie der Kirchenmitgliedschaft* (APTh 38), 2000, 205–210.

⁵⁶ J. HERMELINK, Einführung: Die IV. Mitgliedschaftsuntersuchung der EKD im Blickfeld kirchlicher und wissenschaftlicher Interessen (in: W. HUBER / J. FRIEDRICH / P. STEINACKER [Hg.], *Kirche in der Vielfalt der Lebensbezüge. Die vierte EKD-Erhebung über Kirchenmitgliedschaft*, 2006, 15–39), 18.

⁵⁷ Zum einzelnen s. die Dokumentationen der EKD-Mitgliedschaftsumfragen.

Kurzum: Die beiden knapp skizzierten Entwicklungen zeigen deutlich, daß der bereits historisch und sachlich festgestellte Zusammenhang von Theologie und Didaktik heute von großer Aktualität ist. Die Individualisierungs- und Pluralisierungsprozesse haben längst die christlichen Kirchen und die Religionspraxis der Menschen erreicht. In dieser Situation ist es unerlässlich, die Kommunikation des Evangeliums in fundamentaler, exemplarischer und elementarer Form zur Darstellung zu bringen. Dazu ist eine genauere theologische Bestimmung notwendig, wozu sich allerdings Evangelische Theologie auf ihre didaktische Verantwortung besinnen muß.

2. Veränderungen in der Didaktik

Sowohl in Schule als auch Hochschule wird gegenwärtig in Deutschland das didaktische Konzept zur Gestaltung und Beurteilung von unterrichtlichen Lehr- und Lernprozessen weitreichend umgestellt. In den Schulen gab hierzu die sog. PISA-Untersuchung⁵⁸ öffentlichkeitswirksam einen kräftigen Impuls. In den Hochschulen fördert der sog. Bologna-Prozeß diese Entwicklung. Insgesamt geht es dabei jeweils um auf das sog. »Outcome« konzentrierte didaktische Modelle (»literacy«), die in der angelsächsisch pragmatischen Tradition beheimatet sind und die – in Deutschland diagnostizierte geringe – Effektivität öffentlicher Bildungseinrichtungen steigern sollen. Dabei begegnen religionsdidaktisch vor allem zwei Herausforderungen.

Zweifellos muß im Bereich öffentlicher Bildung darauf geachtet werden, daß in der gegebenen begrenzten Zeit die Mittel möglichst effektiv eingesetzt werden. Kompetenz-Modelle sollen helfen, dies zu operationalisieren und dann auch zu überprüfen. Die mit ihnen gegebene Betonung der Ziele ist zweifellos unerlässlich für verantwortliche Erziehung – und war auch schon in der Curricular-Didaktik ein wichtiges Anliegen.

Allerdings droht bei Absolutsetzung dieser Einsicht die inhaltliche Ausrichtung hinter Funktionen zurückzutreten. Es ist eine vordringliche Herausforderung für Religionsdidaktik, ihre unterrichtlichen Lehr- und Lernprozesse in ein Verhältnis zu den (Nicht-)Thematisierungen von Religion an den genannten weiteren Lernorten, vor allem Familie, Gemeinde und Massenmedien, zu setzen⁵⁹.

⁵⁸ Von der Öffentlichkeit nicht beachtet, thematisiert die diesbezügliche Publikation die durch den »literacy«-Ansatz gegebenen Grenzen und die Differenz zu den bisherigen Bildungsvorstellungen in Deutschland (Deutsches PISA-Konsortium [Hg.], PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich, 2001).

⁵⁹ Vgl. CH. GRETHLEIN, »Religiöse Kompetenzen« oder »Befähigung zum Christsein« als Bildungsziel des Religionsunterrichts. Thesen zur Diskussion um das Bildungsziel des Evangelischen Religionsunterrichts (ZPT 59, 2007, 64–76).

Exemplarisch kann dies für die Religionsdidaktik an einer Ausarbeitung »religiöser Kompetenzen« für die Sekundarstufe I durch eine am Comenius-Institut angesiedelte Expertengruppe studiert werden. Hier wird auf dem Niveau der gegenwärtigen didaktischen Diskussion zu sog. Bildungsstandards eine zwölf Kompetenzen umfassende Übersicht präsentiert, deren Operationalisierbarkeit exemplarisch durch beigegebene »Aufgaben« veranschaulicht wird. Allein der für das ganze Vorhaben zentrale Begriff »Religion« bleibt unscharf. Hierzu kann man lesen:

»Das Modell bedient sich [...] eines allgemeinen Begriffs von ›Religion‹. Der Expertengruppe steht vor Augen, dass dieser Begriff keineswegs eindeutig und unproblematisch ist; sie nutzt ihn hier im Bewusstsein seiner Unzulänglichkeit, aber auch seiner Unersetzlichkeit als ›Arbeitsbegriff‹. Ein evangelisch verantworteter Religionsunterricht muss in diese Begrifflichkeit Inhalte christlicher bzw. evangelischer Provenienz einbringen.«⁶⁰

Die entscheidende didaktische Frage nach den Inhalten wird hier also gleichsam nebenbei »erledigt«; offenkundig können nach der Auffassung der Expertengruppe die Kompetenzen, die im Evangelischen Religionsunterricht erworben werden können, ohne eine solche Klärung festgelegt werden.

Dahinter verbirgt sich – verknüpft mit der schwierigen begrifflichen Ungenauigkeit bei der Verwendung von »Religion« in dem Text – ein grundlegendes bildungstheoretisches Problem. Der Notwendigkeit eines bildungstheoretischen Rahmens für Kompetenzen steht die Schwierigkeit entgegen, allgemeine Bildungsziele direkt mit Kompetenzen zu verbinden. Während letztere nämlich einer funktionalen Bestimmung unterliegen (»Outcome«), ist »Bildung« gerade nicht vollständig zu funktionalisieren. Pointiert weist Helmut Peukert unter Bezug auf Wilhelm v. Humboldt darauf hin, »dass Bildung nur dann funktional sein kann, wenn sie nicht nur funktional ist«⁶¹. Dies läßt sich auf den durch das Evangelium eröffneten Weltzugang übertragen. Auch er kann nicht vollständig funktional rekonstruiert werden. Vielmehr ist evangelischer Glauben im Wissen um Gottes Freiheit und Gnade gerade Funktionalisierungen entzogen.

Von daher ist es eine vordringliche Aufgabe der Religionsdidaktik angesichts der kompetenztheoretischen Ausrichtung gegenwärtiger Bildungsreform, theologisch präzise die notwendig zur Formulierung von Bildungszielen gehörenden Inhalte herauszuarbeiten und dabei nicht vorschnell auf Funktionsweisen zu schießen.

⁶⁰ D. FISCHER / V. ELSNBAST (Red.), Grundlegende Kompetenzen religiöser Bildung. Zur Entwicklung des evangelischen Religionsunterrichts durch Bildungsstandards für den Abschluss der Sekundarstufe I, 2006, 21.

⁶¹ H. PEUKERT, Reflexionen über die Zukunft religiöser Bildung (RPäB 49/2002, 49–66), 56.

Dadurch wird die Aufgabe der Formulierung konkreter Kompetenzen nicht aufgehoben. Es wird aber ein Rahmen dafür bereitgestellt, der nicht zuletzt einen kritischen Vorbehalt gegenüber einer für den besonderen Bereich »evangelische Religion« problematischen Funktionalisierung enthält. Daß dabei Religionsdidaktik durchaus auch stellvertretend für andere Bereiche eine Aufgabe wahrnimmt, ist angesichts der erwähnten christlichen Grundierung der Konzepte Bildung und Didaktik nicht verwunderlich.

Dies gilt nicht nur für den schulischen Religionsunterricht, sondern ebenso für die theologischen Studien an den Hochschulen. Denn in den verschiedenen Berufen, auf die hier vorbereitet wird, steht die personale Kommunikation im Mittelpunkt der Tätigkeit. Ob Pfarrer oder Religionslehrerin, um die beiden wichtigsten Berufsziele zu nennen: es geht darum, Menschen bei der Kommunikation des Evangeliums so zu begleiten, daß deren sogar über den biologischen Tod hinaus reichendes lebenserschließendes Hoffnungspotential wahrgenommen und gegebenenfalls angeeignet werden kann.

Von daher ist bei allen Studienreformen darauf zu achten, daß die Studierenden Gelegenheit erhalten, sich exemplarisch für sich selbst das Evangelium anzueignen. Daß dies über unterrichtliche Lehr- und Lernprozesse hinausreicht, wurde bereits angedeutet. Vielmehr sind die unterrichtlichen Lehr- und Lernprozesse immer wieder reflexiv auf solche biographisch jeweils besonderen Einsichten zu beziehen.

Zusammenfassend ist also die am Aufbau und der Abprüfung von Kompetenzen interessierte Didaktik auf einen bildungstheoretischen Rahmen angewiesen, der religionsdidaktisch nur durch eine didaktisch engagierte Theologie erstellt werden kann. Daß dabei alters- und schulformspezifisch differenziert werden muß, ist selbstverständlich. Gemeinsam wird aber den Bestimmungen sein müssen, daß sie biographiebezogen ausgelegt werden können und die Differenz zwischen Glauben und angestrebten Kompetenzen nicht nur theoretisch festhalten, sondern auch im Unterricht bei passender Gelegenheit thematisieren.

3. Wissenschaftspolitische Forderung der Interdisziplinarität

Schließlich sei ein letzter Blick auf eine wissenschaftspolitische Entwicklung gerichtet, die ihren Niederschlag bereits in den höheren Klassen der weiterführenden Schulen findet: die Forderung von Interdisziplinarität. Sowohl in der Forschungsförderung, etwas prosaischer formuliert: bei der sog. Drittmittelwerbung als auch bei der Gestaltung neuer Studiengänge bzw. deren Akkreditierung ist Interdisziplinarität ein wichtiger Gesichtspunkt.

Für die Theologie ist dies zuerst eine Entwicklung, die eine Selbstverständlichkeit dieses Faches hervorhebt. Denn die Binnenstruktur der Theologie ist

methodisch und inhaltlich interdisziplinär. Exegetische Fächer mit bestimmten Verfahren der Texterschließung stehen systematischen Disziplinen gegenüber, die sich wiederum hermeneutischer oder auch sozialempririscher Verfahren bedienen. Inhaltlich kann die Situation im Alten Orient des 8. vorchristlichen Jahrhunderts ebenso Thema theologischer Forschung und Lehre sein wie die Rekonstruktion einer mittelalterlichen Lehrbildung, die Auseinandersetzung mit neuzeitlichen religionskritischen Anfragen wie die Erhebung von Daten zur Religionspraxis heutiger Kinder.

Allerdings weist das Postulat der Interdisziplinarität für die Theologie darauf hin, daß diese methodische und inhaltliche Vielfalt nur dann zu einem Reichtum des Fachs wird, wenn die verschiedenen theologischen Disziplinen miteinander kooperieren. Daß die auch die theologischen Fächer prägende Spezialisierung hier Probleme bereitet, ist nicht von der Hand zu weisen, aber im Interesse von Forschung und Lehre nicht einfach hinzunehmen. Eine genauere Analyse der einzelnen theologischen Fächer zeigt, daß diese, wenn sie sich in ihrem theologischen Charakter ernst nehmen, aufeinander angewiesen sind⁶². Die enzyklopädische Reflexion ergibt sogar, daß die etwa in der Denomination von Professuren oder dem Titel von Lehrbüchern übliche Disziplinenbezeichnung sich eher didaktischen als gegenstandsbezogenen Gesichtspunkten verdankt⁶³.

Zugleich ist aber auch auf ein Problem der Beteiligung von Theologie an interdisziplinärer Forschung mit nichttheologischen Fächern hinzuweisen, das ebenfalls z. B. im fächerübergreifenden Unterricht der Schule begegnet. Theologie hat durch ihre – bereits skizzierte – Bekenntnisgebundenheit besondere Voraussetzungen, die nicht allgemein geteilt werden. Zwar ist – in der Terminologie Schleiermachers⁶⁴ – ihr positiver Grundcharakter auch bei vielen anderen Fächern zu beobachten. Doch ist dieser dadurch in der Theologie besonders akzentuiert, daß der konkrete Bezug auf die Aufgabe der Kirchenleitung⁶⁵ oder auf die Interpretationsgemeinschaft des Evangeliums⁶⁶ einen Inhalt inkludiert, dessen Bedeutung für die Lebensgestaltung nicht allgemein selbstverständlich ist.

⁶² Vgl. z.B. die einzelnen Beiträge in: I. U. DALFERTH (Hg.), *Eine Wissenschaft oder viele? Die Einheit evangelischer Theologie in der Sicht ihrer Disziplinen* (ThLZ.F 17), 2006.

⁶³ Vgl. hierzu ausführlich die Beiträge in CH. GRETHLEIN / H. SCHWIER (Hg.), *Praktische Theologie. Eine Theorie- und Problemgeschichte* (APrTh 33), 2007.

⁶⁴ Vgl. klassisch § 1 in F. D. E. Schleiermacher, *Kurze Darstellung des theologischen Studiums zum Behuf einleitender Vorlesungen*, hg. v. H. SCHOLZ, 1973, 1.

⁶⁵ AaO 2 (§ 5).

⁶⁶ Vgl. I. U. DALFERTH, *Evangelische Theologie als Interpretationspraxis. Eine systematische Orientierung* (ThLZ.F 11/12), 2004.

Diese Besonderheit ist aber positiv gesehen zugleich wieder ein Impuls dafür, Theologie didaktisch auszuarbeiten. Denn bei der Kooperation mit anderen Fächern muß gegenüber deren Fachlogik die Besonderheit von Theologie erklärt werden. Dabei kann nicht der Glaube vorausgesetzt werden; vielmehr gilt es, diesen in seiner anthropologischen Bestimmtheit und Bedeutung darzulegen. Dabei ist wiederum zu beachten, daß die Begrenztheit dieses Zugangs als sachgemäß zur Darstellung kommt.

So stellt also die gegenwärtig zu beobachtende Entwicklung hin zur interdisziplinären Arbeit Theologie in neuer Form vor die Aufgabe, das eigene Fach zu erklären und dessen Berechtigung und Bedeutung im Kontext der Wissenschaft zu demonstrieren. Dies ist eine Aufgabe, die nur unter exemplarischer Konzentration auf das Fundamentale und Elementare zu leisten ist – also eine im weiteren Sinne didaktische Herausforderung.

Summary

Both the genesis and the content of Protestant theology imply its task of mediation. Theological and didactical insights are inseparable. The current challenges in religious practice, the theory of education and the politics of applied sciences emphasize the importance of this relationship.