

ANDREAS BENK

Große Fragen – dürftige Antworten?

(Für eine theologisch verantwortete Religionspädagogik in der Grundschule

Mag im übrigen der Religionsunterricht in der Krise sein, im Religionsunterricht der Grundschule scheinen nach wie vor fast paradisiische Zustände zu herrschen. Diesen Eindruck vermittelte einmal mehr die empirische Untersuchung zum katholischen Religionsunterricht in Deutschland, die der Salzburger Religionspädagoge Anton *Bucher* im Jahr 2000 veröffentlichte.¹ Auch Rudolf *Englert* und Ralph *Güth* konnten in der 1999 publizierten „Essener Umfrage“ ein erstaunlich hohes Maß von Berufszufriedenheit bei den Religionslehrerinnen und Religionslehrern an der Grundschule feststellen,² und schon 1989 hatte Gerhard *Krombusch* mit Blick auf die damalige Allensbacher Umfrage festgestellt, daß im Religionsunterricht der Grundschule „Schülerinteresse, Kollegenakzeptanz und selbst Elternmeinung [...] weithin in eher ‚beruhigenden Bereichen‘ [liegen]“.³ Nun faßt *Bucher* das Ergebnis seiner Studie mit dem Zitat einer jungen Religionslehrerin wieder denkbar positiv zusammen: „Man kann viel machen, die Kinder sind begeistert.“⁴

Doch schon in der dritten und vierten Klasse nimmt die Beliebtheit des Religionsunterrichts rapide ab, und völlig verändert ist die Situation in den Sekundarstufen. Hier macht sich große Ernüchterung Platz, die Akzeptanz des Religionsunterrichts schwindet. Nicht einmal die Hälfte der Schülerinnen und Schüler versteht sich in der Sekundarstufe I noch als religiös, kaum ein Drittel sieht sich der Kirche nahestehend.⁵

Welchen Reim soll man sich auf dieses längst bekannte Phänomen machen? Bei der Vorstellung von *Buchers* Studie meinte Kardinal Karl *Lehmann*, die Akzeptanz des Religionsunterrichts in der Sekundarstufe I lasse wohl entwicklungspsychologisch bedingt nach.⁶ Entwicklungspsychologisch bedingt, muß man hier freilich ergänzen, ist vor allem die große Begeisterung in den ersten Klassen der Grund-

schule. Für das Denken und Vorstellen der Kinder ist Gottvater im Himmel und Jesus, der Sohn Gottes und heilende Wundertäter, kein Problem und ihrer Einbildungskraft zum Greifen nahe. Kinder im Grundschulalter tendieren zum Artifizialismus: Alles, was ist, ist demnach künstlich hergestellt. Auf diese Weise können sich Kinder auch die Herkunft der Welt am einfachsten erklären. Die wortwörtlich verstandenen biblischen Schöpfungserzählungen passen genau in dieses Bild.⁷ Man kann im Hinblick auf die spätere Entwicklung geradezu von einer „entwicklungspsychologischen Falle“ sprechen, die der Religionspädagogik in der Grundschule gestellt ist – und die dann in der Sekundarstufe I zuschnappt: Erst sehen sich die Kinder durch die angebotenen biblischen Erzählungen in ihren kindlichen Glaubensvorstellungen bestätigt und bestärkt, in der Jugend erscheinen ihnen dann die früheren Antworten auf ihre „großen Fragen“ als dürftig und nicht mehr entwicklungsfähig. Nicht nur der kindliche Glaube, sondern der christliche Glaube überhaupt mit seinem Zeugen verliert nun für sie oft endgültig seine Glaubwürdigkeit.

In meinem Beitrag plädiere ich für eine nicht nur entwicklungspsychologisch angepaßte und

1 A. BUCHER, *Religionsunterricht zwischen Lernfach und Lebenshilfe*. Eine empirische Untersuchung zum katholischen Religionsunterricht in der Bundesrepublik Deutschland, Stuttgart 2000, 34–54.

2 Vgl. R. ENGLERT/R. GÜTH (Hg.), „Kinder zum Nachdenken bringen“ – Eine empirische Untersuchung zu Situation und Profil katholischen Religionsunterrichts an Grundschulen, Stuttgart 1999, 49–54. Vgl. auch die Meinungserhebung unter evangelischen Religionslehrkräften in Niedersachsen: A. FEIGE/B. DRESSLER/W. LUKATIS/A. SCHÖLL, *Religion bei Religionslehrerinnen und -lehrern. Religionspädagogische Zielvorstellungen und religiöses Selbstverständnis*, Münster 2001.

3 G. KROMBUSCH, *Zum Religionsunterricht in der Grundschule*. in: SEKRETARIAT DER DEUTSCHEN BISCHOFSKONFERENZ (Hg.), *Religionsunterricht*. Aktuelle Entwicklungsperspektiven (Arbeitshilfen 73), Bonn 1989, 144.

4 A. BUCHER, a.a.O., (Anm. 1), 34.

5 Vgl. ebd., 39, 129.

6 Pressekonferenz am 6. 9. 2000 [http://dbk.de/presse/pm2000/pm2000090601.html].

7 Vgl. A. BUCHER, a.a.O., (Anm. 1), 125.

pädagogisch begründete, sondern insbesondere auch für eine von Anfang an theologisch verantwortete Religionspädagogik. Aus Perspektive dieser Religionspädagogik legt sich die Vermutung nahe: Die Religiosität der Kinder in der Grundschule und ihre durch *Buchers* Untersuchung erneut belegte Bereitschaft, christliche Glaubensinhalte zu bejahen,⁸ beruht auf einem folgenreichen theologischen Mißverständnis.

Um das hier favorisierte religionspädagogische Konzept vorzustellen, sollen im folgenden zunächst noch einmal zwei gegenläufige Grundtendenzen der Religionspädagogik im 20. Jahrhundert typisiert – und das heißt auch verkürzt und überspitzt – rekapituliert werden: erst die deduktive (1), dann die induktive Religionspädagogik (2). Vor diesem Hintergrund werden dann Grundgedanken einer theologisch verantworteten Religionspädagogik in der Grundschule entfaltet (3) und vier unterrichtliche Haltungen skizziert, die dieser Form der Religionspädagogik angemessen sind (4).

I. DEDUKTIVE RELIGIONSPÄDAGOGIK

Seit der Reformationszeit bis weit ins 20. Jahrhundert hinein waren Katechismen das wichtigste Mittel der religiösen Erziehung. In Frage- und Antwortform sollte dabei der christliche Glaube vermittelt werden. „Wozu sind wir auf Erden?“, heißt zum Beispiel die erste, zweifellos große Frage in einem Schulkatechismus aus dem Jahr 1920. Die knappe diesbezügliche Antwort ist schlicht und apodiktisch: „Wir sind auf Erden, damit wir Gott dienen und dadurch in den Himmel kommen.“⁹ Am Vorwort des Bischofs zu diesem Katechismus läßt sich das mit dem Katechismusunterricht verbundene „deduktive Modell“ der religiösen Unterweisung ablesen: „Liebe Kinder! In Eure kleinen Hände legt zuerst der Bischof dieses kleine Buch. Es enthält Gottes Offenbarung und im Namen Gottes und im Auftrag der Kirche wird es Euch von Euren Katecheten erklärt, damit sein Inhalt Euch in Verstand und Gedächtnis, in Herz und Seele eingehe, in Fleisch und Blut übergehe. Seid willige und gelehrige Schüler [...].“¹⁰ Unmittelbar aus

göttlicher Offenbarung wird hier der Inhalt des Katechismus abgeleitet, der dann durch kirchlich beauftragte Katecheten an die Schüler weitergegeben werden soll. Eine Religionspädagogik, die sich dieses offenbarungstheologisch-deduktive Vermittlungsmodell zu eigen macht, kann kurz als deduktive Religionspädagogik bezeichnet werden.

Eine gravierende theologische Schwäche dieses Modells ist der zugrunde gelegte instruktionstheoretische Offenbarungsbegriff, der Offenbarung als „Übermittlung einer übernatürlichen Doktrin“ mißverstehet und den „Offenbarungsvorgang als göttliche Verursachung von Aussagesätzen mit Verstandesbegriffen im Geist des Menschen erklärt“.¹¹ So einfach von oben nach unten deduziert wie im Katechismusunterricht der Anschein erweckt wird, läßt sich „Offenbarung Gottes“ nicht in einzelnen Sätzen dingfest machen und dann durch Memorieren weitervermitteln. Die Schulkatechismen aus dieser Zeit enthalten zwar viele große Fragen, aber auch viele nur sehr dürftige und unbefriedigende Antworten. In unserer Gesellschaft kann im Religionsunterricht überdies schon längst nicht mehr einfach der glaubensbereite und willige Schüler vorausgesetzt werden. Einer Religionspädagogik, die sich derart nur als Anwendungs- oder Weitergabetechnik versteht, kann es heute nicht mehr gelingen, tradierte christliche Glaubenserfahrungen und eigene Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler in wechselseitige Beziehung zueinander zu bringen.

Diese Kritik ist bekannt und wurde schon vielfach formuliert. Doch obwohl deduktive Religionspädagogik theologisch und religionspädagogisch überholt ist, wird sie bis heute im Religionsunterricht praktiziert. Eine Erklärung dafür ist, daß deduktiver Religionsunterricht in der Tendenz vieler Religionslehrerbiographien liegt. Es bedeutet eine kaum einzulösende Herausforderung, im Religionsunterricht immer wieder von neuen Schülerinnen und Schülern

⁸ Vgl. ebd.

⁹ Vgl. *Katechismus für das Bistum Rottenburg*, hg. auf Anordnung des hochwürdigsten Bischofs PAUL WILHELM, Freiburg, 1925, 5.

¹⁰ Ebd., 4.

¹¹ M. SECKLER, *Der Begriff der Offenbarung*, in: W. KERN u.a. (Hg.), *Handbuch der Fundamentaltheologie*, Bd. 2, Freiburg u.a. 1985, 65 f.

auszugehen, die sich in oft ganz unterschiedlichen und zudem ständig wandelnden Lebenswelten bewegen. Im jahrelangen Schulalltag ist für Lehrerinnen und Lehrer die Versuchung groß, sich immer weniger an den Jahr für Jahr wechselnden Kindern und Jugendlichen und immer stärker an den im großen und ganzen gleichbleibenden Inhalten bzw. an bereits fix und fertig ausgearbeiteten Unterrichtsentwürfen zu orientieren. Der Unterricht mag dann zwar routiniert und reibungslos ablaufen, aber er gerät so auch in die Gefahr, die Schülerinnen und Schüler nur noch als Adressaten von zu vermittelnden Inhalten in Blick zu bekommen.

Ein weiterer Grund für das Fortbestehen deduktiver Religionspädagogik ist in den Vorgaben der Lehrpläne zu sehen. Auch in dem im Jahr 1998 veröffentlichten Grundlagenplan für den katholischen Religionsunterricht in der Grundschule setzt sich letzten Endes wieder das deduktive Modell durch: Zunächst wird dort zwar zu Schülerorientiertheit und zu offenem Unterricht ermuntert, wenn es etwa heißt, daß der Religionsunterricht den Kindern helfe, „ihre Fragen ernst zu nehmen, ihre Fragen nach dem Woher, Wozu und Wohin des Lebens wachzuhalten, zu wecken und zu bedenken und als wertvoll für ihr Selbstverständnis anzunehmen“.¹² Es wird in diesem Zusammenhang sogar ausdrücklich hinzugefügt, der Religionsunterricht habe nicht „die Aufgabe, die Fragen der Kinder abschließend zu beantworten“, sondern er lebe davon, daß er die „Fragwürdigkeit der Welt gelten [lasse]“,¹³ weil auch in ihr die Transzendenz des menschlichen Daseins aufscheine. Doch dann wird im Grundlagenplan als verbindliche Vorgabe für künftige Länderlehrpläne doch noch eine lange Liste „inhaltliche[r] Mindestanforderungen“¹⁴ nachgereicht, bei der sich manche Lehrerin und mancher Lehrer denken mag: Wenn ich diesen katechetischen Mindestkanon im Religionsunterricht abarbeiten will, dann geht das nur, wenn ich mich durch Schülerfragen nicht ablenken lasse, sondern zügig den vorgeschriebenen Stoff vermittele.

2. INDUKTIVE RELIGIONSPÄDAGOGIK

War in reformpädagogischen Ansätzen schon in den ersten Jahrzehnten des 20. Jahrhunderts die Forderung nach einer kindgemäßen Pädagogik erhoben worden, so vollzog sich im letzten Drittel des vergangenen Jahrhunderts in der Religionspädagogik eine Wendung zum Kind. Die Adressaten des Religionsunterrichts sollten nun den Ausgangspunkt des Religionsunterrichts bilden. Die Religionspädagogik entwickelte sich damit „von einer Didaktik der Vermittlung vorgegebener Glaubensinhalte zu einer Didaktik der Entdeckung und Förderung der Religiosität des Kindes“,¹⁵ wie Norbert Mette kürzlich zusammenfaßte. Eine Religionspädagogik, die vom Kind ausgehen will, muß aber die in den vergangenen Jahrzehnten dramatisch gewandelte Situation dieser Schülerinnen und Schüler zur Kenntnis nehmen. Wenn deren Lebenswelt und die Faktoren, die diese Lebenswelt bedingen, erfaßt werden sollen, müssen sich zugleich auch die religionspädagogischen Methoden verändern. Es kam damit zur sogenannten „empirischen Wende“ der Religionspädagogik: Empirische Untersuchungen widmeten sich fortan den religiösen Vorstellungen und Symbolbildungen der Kinder, ihren Welt- und Gottesbildern. Umfragen sollten ermitteln, wie sie ihre religiöse Erziehung und ihren Religionsunterricht erleben und beurteilen. Darüber hinaus gab es verschiedene empirische Erhebungen sowohl zu den psychologischen Voraussetzungen religiöser Entwicklung als auch zur individuellen Glaubensbiographie. Nicht nur eine „Theologie vom Kind aus“, sondern sogar eine „Christologie vom Kind aus“ wird neuerdings empirisch untersucht und ausgewertet.¹⁶ Seit

12 ZENTRALSTELLE BILDUNG DER DEUTSCHEN BISCHOFSKONFERENZ (Hg.), *Grundlagenplan für den katholischen Religionsunterricht in der Grundschule*, Krefeld 1998, 11.

13 Ebd., 12.

14 Ebd., 47. Dazu auch: L. KULD, *Der neue Grundlagenplan für den katholischen RU in der Grundschule*, in: KATBL 123 (1998), 131–134 sowie G. HILGER/K. WENZEL, *Anmerkungen zum Grundlagenplan Grundschule*, in: KATBL 123 (1998), 135–138.

15 N. METTE, *Religionsdidaktik in der Grundschule – Stand der Entwicklung und Perspektiven*, in: RELIGIONSPÄDAGOGISCHE BEITRÄGE 46 (2001), 54.

16 Vgl. G. BÜTTNER/H. RUPP, „Wer sagen die Leute, daß ich sei?“ (Mk 8,27). Christologische Konzepte von Kindern und Jugendlichen, in: JAHRBUCH DER RELIGIONSPÄDAGOGIK 15 (1999), 31–47; vgl. auch G. BÜTTNER/J. THIERFELDER (Hg.), *Trug Jesus Sandalen?* Kinder und Jugendliche sehen Jesus Christus, Göttingen 2001.

einigen Jahren werden endlich auch geschlechtsspezifische Faktoren religiöser Sozialisation zum Feld der empirischen Forschung innerhalb der Religionspädagogik.¹⁷ Sobald sich ein Bild von der Lebens- und Vorstellungswelt heutiger Kinder und Jugendlicher abzeichnet, stellt sich der Religionspädagogik die Aufgabe, den Schülerinnen und Schülern im Ausgang von ihrer Situation und Denkweise Ausblicke zum Erfahrungshorizont des christlichen Glaubens zu eröffnen, damit sie ihre eigene Lebenswirklichkeit durch die neue Perspektive besser verstehen und gestalten können. Induktiv kann man dieses Modell der Religionspädagogik nennen, da es bei der Wirklichkeit, die die Schülerinnen und Schüler erfahren, ansetzt.

Es gab und gibt aber berechtigte Anfragen an eine induktive Religionspädagogik und ihre Methoden. So kann sich beispielsweise die vergewissernde Rückfrage, wie der Religionsunterricht bei Schülerinnen und Schülern ankommt, was ihnen gefällt und was auf Unverständnis stößt, sehr leicht zum Schielen nach der Quote entwickeln, zum „Gefallenwollen“ um jeden Preis. Guter Religionsunterricht wäre allein damit noch nicht gewährleistet. Für jeden, der empiristische Kurzschlüsse vermeiden will, besagen empirische Untersuchungen im besten Fall ohnehin nur, wie es um den Religionsunterricht bestellt ist, aber nie, wie er sein könnte. Genauso können entwicklungspsychologische Studien allenfalls aufzeigen, in welchen Phasen religiöse Entwicklung unter gegebenen Voraussetzungen „in der Regel“ abläuft, aber nicht wie eine Religionspädagogik, die sich entwicklungspsychologischen Vorgaben nicht nur anpassen will, auf diese Phasen reagieren soll.¹⁸ So notwendig für eine kindgemäße Religionspädagogik solche Untersuchungen sind: eine ausschließlich induktive Religionspädagogik wäre keine Alternative zur deduktiven. Vor allem aber muß doch vorgängig eine Frage geklärt sein: Was eigentlich ist der theologische Grund, daß die Lebenswelt von Kindern mit all ihren Fragen und Antwortversuchen für die Religionspädagogik relevant sein kann, sein soll und sein muß?

3. THEOLOGISCH VERANTWORTETE RELIGIONS-PÄDAGOGIK

Die Antwort auf diese Frage führt zurück zu den Überlegungen einer anthropologisch gewendeten Theologie, d.h. einer Theologie, die ihre Aussagen im Ausgang von der Wirklichkeit des Menschen und unter dem Anspruch dieser Wirklichkeit formuliert. Diese „anthropologische Wendung“ ist theologisch gerechtfertigt und gefordert: Offenbarung und Gnade Gottes richten sich an den Menschen, ihr Ziel ist sein umfassendes Heil. So gibt sich Gott im Menschen Jesus den Menschen zu verstehen. Weil es aber Gott um den Menschen geht, muß es auch der Theologie um diesen gehen, hat auch sie den Menschen in seinen Möglichkeiten und Grenzen wahrzunehmen und ernst zu nehmen. „Alles theologische Verstehen handelt stets auch vom Menschen als dem Adressaten der göttlichen Selbsterschließung und Selbstgabe, es betrifft seine Sinn- und Heilssuche, seine Lebenspraxis und –hoffnung.“¹⁹ Damit ist keiner Relativierung allen Seins auf den Menschen das Wort geredet, damit ist vielmehr gemeint, „daß alles Denken von den Erfahrungen des Menschen ausgeht und auch noch das, was den Menschen weit übersteigt, was Sache Gottes ist, in seiner Bedeutung für die menschliche Selbsterfahrung aufgewiesen werden muß“.²⁰ Dies ist der Grund, warum schon Karl Rahner christliche Unterweisung auf dem richtigen Weg sah, wenn sie „unbefangen beim Menschen, bei seiner Selbsterfahrung, bei seiner Existenz anfängt“.²¹ Der

17 Vgl. die zusammenfassende Übersicht von S. FERME, *Geschlecht und religiöses Lernen – Zur Relevanz der Gender-Perspektive für den Religionsunterricht*, in: H. NOORMANN/U. BECKER/B. TROCHOLEPCZY, *Ökumenisches Arbeitsbuch Religionspädagogik*, Stuttgart 2001, 270–274.

18 Wenn beispielsweise festgestellt wird, daß aus entwicklungspsychologischer Sicht nichts dagegen spreche, Gen 1 schon im Grundschulbereich zu erzählen, da die wortwörtlich aufgefaßte Schöpfungserzählung dem kindlichen Denken entspreche (so A. BUCHER, *Bibeldidaktische Grundregeln: Altes Testament*, in: E. GROSS/K. KÖNIG [Hg.], *Religionsdidaktik in Grundregeln*, Regensburg 1996, 89), ist damit noch nicht die religionspädagogische Entscheidung vorweggenommen, Gen 1 auch tatsächlich in der Grundschule zu behandeln. Erst wäre zu klären, ob das kindliche Verständnis eine spätere Entfaltung des theologischen Sinnes dieses biblischen Textes ermöglicht oder nicht viel eher erschwert, wenn nicht gar verbaut.

19 G. GRESHAKE, *Art. Anthropologie, systematisch-theologisch*, in: *ThK*, Bd. 1, Freiburg u.a. 1993, Sp. 726.

20 J. HILBERATH, *Karl Rahner. Gottgeheimnis Mensch*, Mainz 1995, 27.

21 K. RAHNER, *Die theologische Dimension der Frage nach dem Menschen*, in: *DERS., Schriften zur Theologie*, Bd. 12, Zürich 1975, 402.

notwendige Ausgang vom Menschen „in seiner Existenz und deren ganzer Breite und Tiefe“²² weist eine deduktive Religionspädagogik zurück und rechtfertigt eine induktiv ansetzende Religionspädagogik.

Was aber ist der Grund, daß Religionspädagogik im Ausgang vom Menschen und seiner Erfahrungswelt über den Menschen hinauskommen, ihn transzendieren kann? Wieder können wir hier auf Formulierungen *Rahners* zurückgreifen: Das „unweigerliche Auftreten Gottes im Dasein des Menschen“ und zwar „im voraus zu einer explizit und institutionell verfaßten christlichen Offenbarung“ ist Grundvoraussetzung jeder Religionspädagogik. Dieses unweigerliche Auftreten Gottes im Dasein des Menschen vor jeder ausdrücklichen religiösen Unterweisung, vor jeder Katechismusweisheit und auch vor unserem Religionsunterricht ist der theologische Grund, warum wir uns auf die Erfahrungen von Kindern und Jugendlichen einlassen können und müssen. Gott war immer schon da, hat immer schon gehandelt, ehe die Religionspädagogik ans Werk geht. Diese produziert keine religiöse Erfahrung, macht nicht Religiosität, sondern versucht ans Licht zu heben, wovon sie überzeugt ist, daß es latent unserer Wirklichkeit zugrunde liegt.²³ Ein ganz ähnlicher Gedanke findet sich im übrigen auch im Konzept einer „abduktiven Korrelationsdidaktik“, von der neuerdings die Rede ist: Religion muß, so schreiben Andreas *Prokopf* und Hans-Georg *Ziebertz*, „weder dogmatisch-traditionell in die Lebenswelt deduziert noch empirisch aus der Lebenswelt induziert werden, sie liegt [...] strukturell menschlichem Handeln zugrunde“. Einer abduktiven Religionspädagogik gehe es um „ein Bewußtmachen dessen, was an Religion bis in die alltäglichen Lebensvollzüge hinein auffindbar ist“.²⁴

Wenn theologisch gerechtfertigt ist, daß Religionspädagogik ihren Ausgang vom Kind nehmen kann und muß, stellt sich eine weitere Frage, auf die wir eingangs schon gestoßen sind: inwieweit nämlich sich die Religionspädagogik dem kindlichen Denken flexibel anschmiegen soll (oder darf) und inwieweit sie die Vorstellungen der Kinder nicht nur stimulieren, sondern im Hinblick auf die weitere Entwicklung in der Jugend unter Umständen

auch behutsam in Frage stellen und korrigieren muß. Wie auch immer man diese Frage im konkreten Einzelfall entscheiden wird, theologisch verantwortet kann eine Religionspädagogik nur sein, wenn sie die Grenze respektiert, die jeder Theologie gezogen ist: die Unbegreiflichkeit Gottes. „Ich weiß, daß all das, was ich kenne, nicht Gott, und alles, was ich begrifflich fasse, ihm nicht ähnlich ist, daß er vielmehr über all dem steht“, „er, dessen Größe keiner zu begreifen vermag, bleibt unaussprechbar“,²⁵ läßt *Nikolaus Cusanus* einen Christen im Gespräch mit einem Nichtchristen sagen. Dieser Gedanke von der „Verborgtheit Gottes“ war in der jüdisch-christlichen Theologie immer präsent, von *Dionysios Pseudo-Areopagita* und *Augustinus* bis zu *Maimonides*, *Thomas* und *Cusanus*. Noch kurz vor seinem Tod erinnerte *Rahner* daran, „daß alle theologischen Aussagen [...] analoge Aussagen sind“. An sich sei dies eine Selbstverständlichkeit für jede katholische Theologie, aber dieser Satz werde doch immer wieder bei den einzelnen theologischen Aussagen vergessen. Der Theologe sei aber nur dort wirklich einer, so *Rahner* weiter, „wo er nicht beruhigt meint, klar und durchsichtig zu reden, sondern die analoge Schwebel zwischen Ja und Nein über dem Abgrund der Unbegreiflichkeit Gottes erträgt und selig zugleich erfährt und bezeugt“.²⁶ „Wenn du begreifst, ist es [gerade deshalb] nicht Gott“,²⁷ hatte schon *Augustinus* formuliert, denn Gott entzieht sich menschlichem Begreifen und allen Begriffen, und wo

22 K. RAHNER, *Zum heutigen Verhältnis von Philosophie und Theologie*, in: DERS., *Schriften zur Theologie*, Bd. 10, Zürich 1972, 76.

23 Für die Religionspädagogik bedeutsam wurde insbesondere *Rahners* Forderung nach einer neuen Mystagogie; vgl. dazu R. BLEISTEIN, *Mystagogie und Religionsunterricht*, in: H. VORGRIMMLER (Hg.), *Wagnis Theologie*, Freiburg 1979, 51–60; N. METTE, *Religionspädagogik*, Düsseldorf 1994, 265–267; W. SIMON, *Art. Mystagogie, religionspädagogisch und praktisch-theologisch*, in: *ThK*, Bd. 7, 1998, Sp. 571 f. (mit weiteren Belegen).

24 A. PROKOPF/H.-G. ZIEBERTZ, *Abduktive Korrelation – eine Neuorientierung für die Korrelationsdidaktik?*, in: RELIGIONSPADAGOGISCHE BEITRÄGE 44 (2000), 35, 48.

25 NIKOLAUS V. CUES, *Drei Schriften vom verborgenem Gott*, hg. v. E. BOHNENSTAEDT, Hamburg 1958, 3 f.

26 K. RAHNER, *Erfahrungen eines katholischen Theologen*, in: K. LEHMANN (Hg.), *Vor dem Geheimnis Gottes den Menschen verstehen*, München 1984, 105, 108 f. Vgl. dazu J. HILBERATH, a.a.O., (Anm. 20), 225–228.

27 Bei AUGUSTINUS findet sich dieser Gedanke an vielen Stellen: z.B. *De trinitate* 5,1; 1 sowie 7,4; 7. Weitere Belege bei J. PLEPER, *Scholastik. Gestalten und Probleme der mittelalterlichen Philosophie*, München 1978, 42 (dort Anm. 27).

immer Theologie meint, sie hätte etwa mit dogmatischer Denkfertigkeit Gott dingfest gemacht und begriffen, da irrt sie. Aber damit gilt zugleich auch: *Gott entzieht sich jedem kindlichen Begreifen und Vorstellen, und wo immer Kinder glauben, Gott verstanden zu haben, da erliegen sie einer Täuschung.* Und wenn diese Kinder in ihrem Religionsunterricht nicht die Chance erhalten, ihre Täuschung zu entdecken oder wenigstens zu erahnen, sondern sie laufend bestätigt finden, wenn nichts getan wird, um den begriffenen Götzen ihrer Kindheit von Gott zu unterscheiden, dann raubt man diesen Kindern die Möglichkeit, in der Jugend ihren kindlichen Glauben zu entfalten, dann bleibt ihnen zu einem verantworteten Glauben nur der viel mühsamere, aber keineswegs unvermeidliche Weg, der über die Destruktion ihres Kinderglaubens führt.

Wäre es unmöglich, entwicklungspsychologisch angemessen und theologisch vertretbar die Gottesfrage in der Kindheit zu thematisieren – wie etwa *Rousseau* meinte²⁸ – dann wäre dem Religionsunterricht in der Grundschule in der Tat eine unlösbare Aufgabe gestellt. Es gibt aber in der gegenwärtigen Religionspädagogik vielversprechende Ansätze, die versuchen, auch den Religionsunterricht in der Grundschule in der „analoge[n] Schwebe zwischen Ja und Nein über dem Abgrund der Unbegreiflichkeit Gottes“ zu halten und den bloßen Schein klarer und durchsichtiger Rede von Gott zu vermeiden, ohne doch damit die Kinder mit ihren Fragen allein zu lassen. Diese religionspädagogischen Ansätze widerstehen der Versuchung, auf die großen Fragen der Kinder nur entwicklungspsychologisch angepaßte und damit allzu leicht verständliche Antworten zu geben oder zu bestätigen.²⁹ Sie ignorieren aber auch nicht die Verstehensmöglichkeiten der Kinder, nur um formal theologisch korrekt zu sein, sondern versuchen, sich auf die „unmittelbare Ebene der Kinder einzulassen und sich besonders den Vorstellungen zu stellen, in denen sich Übergänge zu einer komplexeren Sichtweise andeuten“.³⁰ Solche Vorstellungen sind wertvolle Anknüpfungspunkte, weil sie später nicht beseitigt oder verworfen werden müssen, sondern in umfassendere Deutungsmuster integriert, d.h. in ih-

nen bewahrt und „aufgehoben“ werden können. Zugleich wird durch Vorstellungen, die bisherige Deutungsmuster fragwürdig erscheinen lassen, den Kindern und Jugendlichen immer wieder neu die Einsicht veranschaulicht, daß religiöse Sprache über sich hinausweist, ohne ihren „Gegenstand“ je adäquat aussagen zu können.

4. RELIGIONSPÄDAGOGISCHE GRUNDHALTUNGEN

Gelassenheit, Geduld, Achtung, Offenheit und Wahrhaftigkeit sind religionspädagogische Grundhaltungen oder Tugenden, die einer theologisch verantworteten Religionspädagogik vom Kind aus angemessen sind.

Gelassenheit und Geduld: Es ist schon viel gewonnen, wenn wir Kindern Raum geben und Zeit lassen, damit sich religiöse Vorstellungen entfalten und entwickeln können. Wir können Anregungen und Impulse für die Glaubensentwicklung geben, doch entzieht sich Glaube pädagogischer Machbarkeit. Glaube ist nicht vermittelbarer Lernstoff, sondern letztlich Geschenk Gottes. Gelassenheit und Geduld besagen keineswegs Gleichgültigkeit und Distanz, sondern Offenheit:

Offenheit für das kindliche Denken, Fühlen und Erleben, für die Fragen, Ängste und Hoffnungen der Kinder und Jugendlichen. Diese Offenheit verlangt nicht nur eine allgemeine Kenntnis kindlicher Entwicklungspsychologie, sondern bei jedem einzelnen Kind die Wahr-

28 Vgl. dazu A. BENK, *Rousseau als Religionspädagoge*. Ein frühes Modell religiöser Erziehung im „Émile“, in: RELIGIONSPÄDAGOGISCHE BEITRÄGE 44 (2000), 85–96.

29 Vgl. z.B. F. SCHWEITZER/K. E. NIPKOW/G. FAUST-SIEHL/B. KRUPKA, *Religionsunterricht und Entwicklungspsychologie*. Elementarisierung in der Praxis, Gütersloh 1995 (1997); R. OBERTHÜR, *Kinder und die großen Fragen*. Ein Praxisbuch für den Religionsunterricht, München 1995 (zu Oberthürs Buchveröffentlichungen der vergangenen Jahre vgl. auch die Rezension von B. DRESSLER in: ZEITSCHRIFT FÜR PÄDAGOGIK UND THEOLOGIE 52 (2000), 328–331); P. FREUDENBERGER-LÖTZ, *Staunen – fragen – grübeln*. Philosophieren mit Grundschulern, in: RELIGION HEUTE 37 (1999), 34–38; G. BÜTTNER/H. RUPP, *Theologisieren mit Kindern*, Stuttgart 2002. – In diesem Zusammenhang sind auch die verschiedenen Konzepte der Symbol- und Symbolisierungsdidaktik zu nennen, die „den SchülerInnen auf der Basis ästhetischer Kompetenz zur Symbol-Kompetenz und Kommunikationsfähigkeit verhelfen [wollen]“ (N. WEIDINGER, *Symboldidaktik – Auslauf- oder Zukunftsmodell*, in: H. NOORMANN/U. BECKER/B. TROCHOLEPCZY (Hg.), *Ökumenisches Arbeitsbuch Religionspädagogik*, Stuttgart 2000, 157).

30 F. SCHWEITZER/K. E. NIPKOW/G. FAUST-SIEHL/B. KRUPKA, a.a.O., (Anm. 29), 89.

nehmung seiner altersentsprechenden Möglichkeiten und Grenzen. Religionsunterricht, der durch eine Offenheit geprägt ist, die den Blick auch frei hält für weiteres Suchen und Fragen, verhindert zugleich die Fixierung auf abschließende Antworten, die nur endgültig erscheinen und sich gerade darum später als zu dürftig erweisen.

Gelassenheit und Offenheit gründen in der *Achtung*, d.h. im Ernstnehmen der Kinder. Der Mensch ist nach jüdisch-christlichem Verständnis Bild Gottes, jeder Mensch – von Kind auf. Das bedeutet keine Mystifizierung und Glorifizierung der Kindheit, aber Achtung der Würde jedes Kindes, Respekt vor seiner jeweiligen Eigenart, vor seinem besonderen Denken und Fühlen. Religionspädagoginnen und Religionspädagogen in der Grundschule stellt sich damit die Aufgabe, die religiöse Entwicklungsfähigkeit des Kindes zu fördern, seine Eigenverantwortlichkeit zu stärken, um schließlich religiöse Mündigkeit zu ermöglichen.

Dies nötigt keineswegs zum ohnehin illusorischen Versuch einer religiös neutralen Erziehung, sondern verlangt *Wahrhaftigkeit*. Wer für das Denken und die Erfahrungen von Kindern offen ist und diese achtet, muß ihnen gegenüber wahrhaftig sein. Das bedeutet aber, daß religiöse Erziehung von Anfang an nicht nur entwicklungspsychologisch und pädagogisch, sondern auch theologisch verantwortet sein muß. Noch einmal zugespitzt auf die Unbegreiflichkeit Gottes besagt dies: Gott, der Nahe und doch Unbegreifliche, Gott, der die Menschheit in ihrem Gang durch die Geschichte begleitet und sich doch allen Vorstellungen, Systemen und Bildern unvermeidlich entzieht, ist zentrale Erfahrung biblischen Glaubens und jüdisch-christlicher Theologie.

Wahrhaftigkeit verlangt, daß diese Ambivalenz in der religiösen Erziehung nicht unterschlagen wird. Pädagogisch möglicherweise bequem erscheinende Halbwahrheiten und Trivialisierungen widersprechen diesem Gebot der Wahrhaftigkeit. Wer Kindern ein Verständnis von „Geborgenheit bei Gott“ ermöglichen will, darf nicht von der Verborgenheit Gottes schweigen.³¹ Anders gesagt: Theologisch verantwortete Religionspädagogik muß um Antworten verlegen bleiben.

Man kann im Religionsunterricht der Grundschule „viel machen, die Kinder sind begeistert“.³² Das Ergebnis der erwähnten empirischen Untersuchung provoziert freilich die Frage, inwieweit kindliche religiöse Begeisterung und späteres religiöses Desinteresse korrelieren. Jedenfalls ist längst nicht alles, was diese kindliche Begeisterung auslöst, auch religionspädagogisch sinnvoll. Ein theologisch verantworteter Religionsunterricht in der Grundschule sollte im Gegenteil auf vieles, was bei Kindern gut anzukommen scheint, verzichten. Dazu zählen auch all die Antworten, die so, wie sie Kinder nur verstehen können, viel zu dürftig ausfallen müssen. Wenn Kinder dagegen erfahren, daß ihr Religionsunterricht Antworten schuldig bleibt, ja daß manche ihrer Fragen jede noch so große Antwort sprengen, – dann mag dies ihre Begeisterung ein wenig dämpfen, vielleicht aber werden sie ein Leben lang ihr großes Fragen nicht vergessen und nicht verdrängen wollen.

31 Vgl. ebd., 83 f.

32 A. BUCHER, a.a.O., (Anm. 1), 34.