

DE GRUYTER

*Markus Tomberg*

# RELIGIONS- UNTERRICHT ALS PRAXIS DER FREIHEIT

ÜBERLEGUNGEN ZU EINER RELIGIONSDIDAKTISCH  
ORIENTIERTEN THEORIE GLÄUBIGEN HANDELNS

Markus Tomberg  
Religionsunterricht als Praxis der Freiheit

Praktische Theologie im Wissenschaftsdiskurs

---

Practical Theology in the Discourse  
of the Humanities

Herausgegeben von

Bernhard Dressler · Maureen Junker-Kenny  
Thomas Klie · Martina Kumlehn · Ralph Kunz

Band 7

De Gruyter

Markus Tomberg

# Religionsunterricht als Praxis der Freiheit

Überlegungen zu einer religionsdidaktisch orientierten Theorie  
gläubigen Handelns

De Gruyter

ISBN 978-3-11-022197-8  
e-ISBN 978-3-11-022198-5  
ISSN 1865-1658

*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.

© 2010 Walter de Gruyter GmbH & Co. KG, Berlin/New York

Druck: Hubert & Co. GmbH & Co. KG, Göttingen  
∞ Gedruckt auf säurefreiem Papier

Printed in Germany

[www.degruyter.com](http://www.degruyter.com)

## Vorwort

Die vorliegende Studie wurde im Frühjahr 2007 abgeschlossen und im Januar 2008 von der Katholisch-Theologischen Fakultät der WWU Münster als Habilitationsschrift angenommen. Für den Druck habe ich sie leicht überarbeitet und bibliographisch um einige wichtige Neuererscheinungen ergänzt.

Vor aller Verwiesenheit auf den wissenschaftlichen Diskurs lebt sie jedoch von menschlichem Zuspruch, für den ich von Herzen dankbar bin: dem Anstoß von Thomas Pröpper vor allem, dessen freundschaftliches Zutrauen sie atmet, der Gastfreundschaft von Udo Schmälzle, die mir sein Münsteraner Kolloquium rasch zur Heimat werden ließ, allen Mitstreiterinnen und Mitstreitern in Münster, die den schwierigen Gang über die nicht allzu breite Brücke zwischen systematischer und praktischer Theologie gestützt und begleitet haben. Dann meinen Schülerinnen und Schülern in Konstanz, Singen und Radolfzell, mit und vor allem von denen ich lernen durfte, den Kolleginnen und Kollegen, die mit freundlicher Neugier und gütiger Nachsicht mein theoretisches Interesse mitgetragen haben. Udo Schmälzle und Reinhard Feiter haben die Arbeit begutachtet, ihnen gilt mein besonderer Dank ebenso wie dem Fachbereichsrat der Katholisch-Theologischen Fakultät der WWU Münster, der mir am 22. Januar 2008 die *venia legendi* für Religionspädagogik erteilt hat. Den Herausgeberinnen und Herausgebern der Reihe *Praktische Theologie im Wissenschaftsdiskurs* bin ich für die Aufnahme der Studie in ihre Reihe sehr verbunden, dem Verlag Walter de Gruyter für die kompetente Betreuung der Publikation. Der Bischof von Münster und der Erzbischof von Freiburg haben durch großzügige Druckkostenzuschüsse das Erscheinen möglich gemacht.

Die Lebenszeit, die in den folgenden Seiten Buch geworden ist, war für einige Menschen zuweilen besonders leidvoll; gestützt und sein Erscheinen ermöglicht haben sie es dennoch: meine Frau und unsere Kinder. Jutta, Lucia, Johannes, Sarah, Benedikt und Raphael ist es gewidmet.

Rielasingen-Worblingen, am 29. September 2009

Markus Tomberg



# Inhaltsverzeichnis

Vorwort .....	V
Einleitung .....	1
1.       Glauben lernen? Grundlinien der didaktischen Dimension des Glaubensvollzugs .....	13
1.1.     Prolegomena .....	13
1.2.     Glauben lernen. Zur Hermeneutik einer spannungsreichen Beziehung .....	16
1.2.1.   Glauben und Lernen – Exposition der Fragestellung .....	17
1.2.1.1. Die Halbierung der Gottesrede: Das Glauben-Lern- Problem in der Neuzeit .....	18
1.2.1.2. Präliminarien der anthropologischen Wende, glaubensdidaktisch bedeutsam: die Opposition von Natur und Gnade und die theologische Reflexion des Glaubens in der <i>analysis fidei</i> .....	25
a. Der Grundkonflikt .....	25
b. Kategoriale Verengung: Natur oder Gnade .....	29
c. Die Iugonisch-molinistische Lösung: Freiheit .....	32
d. Glauben und Lernen: Zusammenfassung .....	33
1.2.1.3. Glaubenstheologie, Didaktik, Handlungstheorie .....	35
a. Didaktik .....	36
b. Bildung .....	39
c. Theorie der Handlungsorientierung des Glaubens .....	43
1.2.2.   Eine exemplarische Vergewisserung: Glaubenlernen im Fokus glaubensdidaktischer Reflexionen .....	48
1.2.2.1. Katechetische Theologie? Ingrid Schoberth: Glauben-lernen .....	49
1.2.2.2. Lernprozess Umkehr? Ein Vorschlag von Jürgen Werbick ....	55
1.2.2.3. Lernen im Glauben – Lernprozess Umkehr: Erträge .....	59
1.2.3.   Eine Lerntheorie des Glaubens: Lothar Kulds Rezeption der Glaubenstheologie John Henry Newmans .....	62
a. Eine Lerntheorie des Glaubens: Ansatz .....	63

	b. Newmans Zustimmungslehre.....	65
	c. Glaubensbiographie am Beispiel Newmans.....	72
	d. Gewissheit.....	75
	e. Ertrag und Grenzen von Kulds Rückgriff auf Newmans Glaubenstheologie für eine didaktisch orientierte Theorie gläubigen Handelns.....	77
1.3.	Freiheit, die andere Freiheit will. Zur didaktischen Dimension des Glaubens.....	82
1.3.1.	Theologie der Freiheit.....	84
1.3.2.	Transzendente Analyse.....	85
1.3.3.	Theologische Autonomie.....	87
1.3.4.	Eine Theorie gläubiger Praxis als Basistheorie für das Verständnis von Glaubensüberlieferung, Theologie und Kirche.....	91
1.3.4.1.	Erfahrbare Gottesgegenwart.....	91
1.3.4.2.	In der Schrift?.....	93
1.3.4.3.	Eucharistische Gegenwart.....	96
1.3.5.	Diakonie der Gottebenbildlichkeit.....	97
1.4.	Eckpunkte einer religionsdidaktisch orientierten Theorie gläubigen Handelns.....	101
1.4.1.	Die didaktische Dimension gläubiger Praxis.....	102
	a. Lernender Glaube.....	103
	b. Darstellendes Handeln.....	105
	Exkurs: Gott als „Dritte Macht“? Der Vorschlag Egon Spiegels.....	107
	c. Nachfolge.....	111
1.4.2.	Eckpunkte und religionsdidaktische Orientierungen gläubiger Praxis.....	112
1.4.2.1.	Gläubige Praxis lernt durch Begegnung mit anderen (koinonia).....	113
1.4.2.2.	Gläubige Praxis lernt durch Begegnung mit der Tradition (martyria).....	113
1.4.2.3.	Gläubige Praxis lebt aus der Begegnung mit Gott (diakonia).....	114
1.4.2.4.	Gläubige Praxis verändert sich durch Nachfolge (liturgia).....	115
1.4.2.5.	Bestimmungen gläubiger Praxis.....	116
1.4.3.	Eine Basistheorie christlicher Überlieferung?.....	116

2.	Der Religionsunterricht als <i>locus theologicus</i> . Eine didaktische Option als theologische Chance .....	119
2.1.	Der Religionsunterricht – ein Ort theologischer Erkenntnis?.....	120
2.1.1.	Ein theologischer Begriff der Schule? Hans-Joachim Sanders Vorschlag, den RU als <i>locus theologicus</i> zu etablieren .....	122
2.1.2.	Glaubenstradierung und Religionsunterricht .....	127
2.2.	Der Religionsunterricht als Ort kirchlichen Lernens.....	132
2.2.1.	Der Religionsunterricht im Blickwinkel kirchlicher Verlautbarungen .....	132
	a. Der Synodenbeschluss (1974) .....	134
	b. Die bildende Kraft des Religionsunterrichts (1996).....	137
	c. Bildungsstandards (2004/2006).....	141
	d. Der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen (2005).....	146
	Exkurs: Re-Katechetisierung des Religionsunterrichtes? .....	148
	e. RU und Kirche – ein kurzes Fazit.....	153
2.2.2.	Von Jugendlichen Glauben lernen: ein Seitenblick auf den Entwurf von Klaus Ritter.....	154
2.3.	Der RU in der Schule: eine Ortsbesichtigung .....	157
2.3.1.	Institutionelle Rahmenbedingungen .....	159
	a. Schlaglichter .....	159
	b. Latenter Extrinsezismus? .....	164
	c. Fünf Beobachtungen zum latenten Extrinsezismus.....	167
2.3.2.	Religiöse Kompetenz? Zur Diskussion um Bildungsstandards im RU .....	172
	a. Ulrich Hemel: religiöse Kompetenz als Beitrag zur Persönlichkeitsentwicklung.....	173
	b. Religiöse Kompetenz im Dienst religiöser Autonomie.....	175
	c. Kritische Einwände .....	181
	d. Ein vorläufiges Fazit.....	185
2.4.	Zwischenergebnis: Möglichkeiten und Bedingungen der Gottesrede im RU .....	187
2.4.1.	Möglichkeiten .....	187
	a. Der RU ist ein Ort christlicher Gottesrede und lernenden Glaubens .....	187

	b. Der RU konfrontiert kirchliches Glauben mit alternativen Lebenskonzepten, indem er die Botschaft des Evangeliums zur Darstellung bringt .....	188
	c. Im RU realisiert sich Nachfolge als kirchliches Glaubenlernen .....	188
2.4.2.	Kirchliches Lernen und gläubiges Handeln im RU .....	190
	a. Der RU braucht eine seinem Inhalt angemessene Kultur der Anerkennung .....	190
	b. Der RU ist ein Ort der traditio gesellschaftlich konkreten kirchlichen Glaubens .....	191
	c. Der RU ist Ort der Reflexion von Glaube und damit für Kirche und Gesellschaft bedeutsam .....	192
	d. Der RU ist ein Ort gläubigen Handelns – nicht nur für die Lehrkraft .....	194
	e. Der RU ist ein <i>locus theologicus</i> für eine allgemeine Theorie gläubiger Praxis.....	194
3.	Gottesrede im Religionsunterricht. Sichtung glaubensdidaktischer Entwürfe .....	199
3.1.	Prolegomena .....	199
	a. Wissenschaftstheoretische Implikationen des Ansatzes...199	
	b. Glaubensdidaktik und Religionsunterricht.....202	
	c. Zum weiteren Vorgehen.....204	
3.2.	Ein analytisches Raster .....	205
3.3.	Korrelations- und Symboldidaktik .....	207
3.3.1.	Korrelieren lernen .....	209
	a. Fundamentaltheologische Begründung.....209	
	b. Die religionspädagogische Konkretisierung ... ..211	
	c. ... und ihr Scheitern .....	215
	d. Glaubenstheologische Konsequenzen .....	218
	e. Anschlussfähige Bestimmungen .....	223
3.3.2.	Symbollernen .....	226
3.3.2.1.	Hubertus Halbfas: Das dritte Auge .....	227
	a. Theologie: Symbol als Sprache der Religion .....	229
	b. Anthropologie: Symbol als Sprache von Volk und Seele.....231	
	c. Didaktik: Symbol als Methode und Medium des Unterrichts.....232	
	d. Kritik.....233	

3.3.2.2.	Norbert Weidinger: Symbolhermeneutik .....	236
3.3.2.3.	Peter Biehl: Kritische Symbolkunde .....	240
	a. Symbole .....	240
	b. Das Kreuz .....	243
	c. Symboldidaktik.....	246
	d. Fazit .....	247
3.3.3.	Neuere Entwicklungen und Suchbewegungen.....	250
	a. Semiotik .....	250
	b. Konstruktivistischer Religionsunterricht.....	252
	c. Performativer Religionsunterricht .....	255
	d. Abduktive Korrelation .....	259
	e. Fazit .....	264
3.4.	Norbert Mette: Religiöses Lernen – (Sprach-)Schule der Freiheit des Glaubens .....	267
	a. Religionspädagogik und Freiheit.....	268
	b. Didaktik der Freiheit .....	270
	c. Sprachschule der Freiheit und Theorie gläubigen Handelns – eine Würdigung.....	274
3.5.	Thomas Ruster: Die fremde Sprache der Bibel lernen .....	276
	a. Kapitalismus als Religion.....	277
	b. Unterscheidungen im Gottesbegriff .....	279
	c. Didaktik .....	282
	d. Fazit .....	286
3.6.	Reinhold Boschki: Beziehung als Leitbegriff der Religionspädagogik .....	292
	a. Eine Theologie der Beziehung in religionspädagogischer Absicht .....	292
	b. Konsequenzen für eine religionspädagogische Wahrnehmungslehre .....	294
	c. Konsequenzen für religionspädagogisches Handeln .....	296
	d. Konsequenzen für die Wissenschaftstheorie der Theologie .....	299
	e. Eine didaktisch orientierte Theologie der Beziehung? Ansätze und Grenzen .....	301
3.7.	Zwischenergebnis: anschlussfähige Axiome und Intentionen .....	303
3.7.1.	Eine Feststellung: christliche Religionsdidaktik ist ein zentrales Element einer Theorie gläubigen Handelns .....	304

3.7.2.	Eine Folgerung: vom Konzept einer Theorie gläubigen Handelns her lassen sich wichtige Hinweise für die Religionsdidaktik gewinnen.....	309
3.7.3.	Gläubiges Handeln im Religionsunterricht: Versuch einer didaktischen Orientierung .....	312
	a. Begegnung und Beziehung gestalten .....	312
	b. Die Tradition des Glaubens ins Spiel bringen.....	313
	c. Den Glauben reflektieren .....	314
	d. Glauben erleben .....	315
	e. Bestimmungen gläubiger Praxis im RU .....	316
4.	Auf Augenhöhe unterrichten? Wege und Kriterien gläubiger Praxis im Religionsunterricht .....	317
4.1.	Religionsunterricht als ‚Ernstfall des Glaubens‘ .....	319
4.1.1.	Bedingungen einer Theorie gläubigen Handelns am Lernort Schule.....	319
4.1.2.	Gläubige Praxis? Zum Selbstverständnis religiösen Lernens in der Schule .....	324
4.2.	Gestaltungsmöglichkeiten und Kriterien.....	328
	a. Glaube lernt an der Freiheit des konkret begegnenden anderen: Beziehungen wahrnehmen, gestalten, verändern – für religiöse Erfahrungen sensibel werden – Toleranz einüben (kommuniale Praxis) .....	330
	b. Glaube lernt, weil Menschen gemeinsam und füreinander die Bedeutung der Tradition erschließen: Lebendige Tradition – Pluralität erfahren – Religion und Gesellschaft (advokatorische Praxis) .....	342
	c. Glaube lernt, die Bedeutung Gottes in Begegnungen zu verstehen: Handeln theologal reflektieren – Individualität entwickeln – sich religiös positionieren (theologale Praxis) .....	350
	d. Glaube vollzieht sich als lernende Umkehr zu sich selbst: Weggemeinschaft im Glauben erleben – Spiritualität entwickeln – religiöse Spuren im eigenen Leben dechiffrieren (ekkesiale Praxis).....	355
4.3.	Kategorien gläubiger Praxis.....	359
5.	Religionsunterricht als Praxis der Freiheit: Eckpunkte einer didaktisch orientierten Theorie gläubigen Handelns..	363

5.1.	Eine didaktisch orientierte Theorie gläubiger Praxis: Übersicht.....	364
5.2.	Weiterführende Fragestellungen .....	368
6.	Literatur .....	371
6.1.	Abkürzungen .....	371
6.2.	Kirchliche und staatliche Dokumente .....	371
6.3.	Zitierte und zu Rate gezogene Literatur .....	373
7.	Register .....	396



## Einleitung

Die Suche des Glaubens nach einem angemessenen Selbstverständnis ist sowohl der Versuch, seinem Grund, Gott selbst, nachzuspüren, als auch Selbstvergewisserung. Sie ist, mit der berühmten Formulierung Joseph Kleutgens, „Folter der Gottesgelehrten“, das heißt vor allem: ohne existentielle Verankerung ortlos. Sie führt in die Bestimmung jüdisch-christlicher Gottesrede und ist fundamentale Herausforderung und Aufgabe christlicher Theologie. Aber sie ist keine theoretische Explikation einer feststehenden und unverrückbaren Größe, sondern verändert Glaube und Glaubende, indem sie ihrer Gründung in der Liebe Gottes nachspürt. Die Suche des Glaubens nach seinem Grund ist ein Tun des Glaubens selbst. Sie expliziert eine Theorie gläubigen Handelns – und erst in und aus ihr versteht sie sich selbst.

Das suchende Tun des Glaubens hat damit eine Affinität zu Lehre und Lernen, die dem Wachsen des Glaubens dienen wollen. Lernorte des Glaubens allerdings scheinen gegenwärtig inmitten einer epochalen Umbruchsituation von Christentum, Kirchlichkeit und Religiosität überhaupt eher Problemorte zu sein. Während die religiöse Erziehung in der Familie angesichts zurückgehender Kirchenbindungen von einer immer größeren Unsicherheit geprägt ist, wie denn von Gott und den himmlischen Dingen zu reden wäre<sup>1</sup> (von den Irdischen ganz zu schweigen), die Gemeindekatechese sich in einer Phase befindet, in der – zu beobachten etwa bei der Erstkommunionkatechese – Ressourcen angesichts mangelnder Erfolgsbilanzen spürbar zurückgefahren werden<sup>2</sup>, die Motivation und Zielsetzung der Studierendenschaft an den theologischen Fakultäten sich in einem Wandel zu befinden scheint<sup>3</sup>,

- 
- 1 Vgl. Albert Biesinger, *Kinder nicht um Gott betrügen. Anstiftungen für Mütter und Väter*, Freiburg 1994, der einen groß angelegten Gottesbetrug diagnostiziert und Wege aus der Krise aufzeigen will – ein mit Blick auf die Auflagenstärke des Büchleins (2005 erschien die 13., überarbeitete Auflage) offensichtlich nötiges Programm.
  - 2 Vgl. *Den Aufbruch gestalten. Pastorale Leitlinien der Erzdiözese Freiburg*, 1. Nov. 2005, 37; vgl. die zugehörige Arbeitshilfe: *Den Aufbruch gestalten. Pastorale Leitlinien der Erzdiözese Freiburg: Arbeitshilfe*, Freiburg o.J., 38.
  - 3 Andreas Feige / Nils Friedrichs / Michael Köllmann, *Forschungsbericht: Studienmotivationen und Vorstellungen über ihre künftige Berufspraxis von Studierenden der ev. und kath. Theologie/Religionspädagogik. Ergebnisse einer empirisch-*

während zugleich eine konsumkulturaffine Spiritualitätskultur von einer nach wie vor vorhandenen religiösen Sehnsucht erzählt<sup>4</sup>, gerät (und damit breche ich die Aufzählung ab) der konfessionelle Religionsunterricht aus unterschiedlichen Gründen in einen zunehmenden Legitimationsdruck<sup>5</sup>: er soll Werte und Wissen vermitteln, entlasten, das Soziale thematisieren, aber auch selbst eine der Ursachen für die Krise der christlichen Kirchen und den Traditionsabbruch<sup>6</sup> heute sein. Wenn die vorliegende Untersuchung dem RU große Beachtung schenkt, dann allerdings zunächst nicht, um in der vielgestaltigen Diskussion Position zu beziehen, sondern um den RU als einen Ort gläubigen Handelns zu beschreiben, der vom Ansatz her ‚theologieträchtig‘

---

standardisierten Umfrage an Baden-Württembergs Hochschulen, Forschungsbericht o.J. (2007), berichten von einer Motivations- und Interessenlage von Studierenden, die tendenziell in konfessioneller Hinsicht sogar noch deutlicher akzentuiert (vgl. 224f.), als es bei Religionslehrerinnen und Religionslehrern der Fall ist. „Während ihrer Studienzeit signalisieren die Befragten in Antizipation ihrer künftigen beruflichen Situation, die für die meisten ja in der Schule angesiedelt sein wird, dass sie sich ihrer konfessionellen Herkunft – d.h. ihrer sozialkulturellkonfessionellen Beheimatung ebenso wie ihrer dogmatischen Anbindung – auch in der späteren Unterrichtspraxis bewusst bleiben und dies auch in ihrem Unterricht realisieren wollen. Dabei muss offen bleiben, inwieweit einer solchen Beheimatung auch ein ‚randscharfes‘ konfessionelles Wissen und Bewusstsein entspricht und kommuniziert wird“ (225). Mit Blick auf inhaltliche Kompetenzen von (evangelischen) Studierenden weitaus skeptischer urteilt Ingrid Wiedenroth-Gabler, Bildungsstandards und religiöse Grundbildung als hochschuldidaktische Aufgabe, in: Theo-Web 3 (2004), H. 1, 3-17, 5-11: viele Studierende verfügen über keine hinreichenden Kompetenzen, um die komplexen Herausforderungen des theologischen Studiums bewältigen zu können; zudem divergieren die Motivationen, ein Studium aufzunehmen.

- 4 Vgl. bspw. Rudolf Englert, Pilger auf verschiedenen Pfaden. Geistige und geistliche Suchbewegungen unserer Zeit, in: Stefan Altmeyer / Reinhold Boschki / Joachim Theis / Jan Woppowa (Hgg.), Christliche Spiritualität lehren, lernen und leben [FS Gottfried Bitter], Göttingen 2006, 17-28; ferner die Beiträge in dem von Klaus Arntz herausgegebenen Band: Religion im Aufwind. Eine kritische Bestandsaufnahme aus theologischer Sicht, Regensburg 2007.
- 5 Vgl. Christian Grethlein, Fachdidaktik Religion. Evangelischer Religionsunterricht in Studium und Praxis, Göttingen 2005, 19. Grethleins Arbeit, die dezidiert konfessionell und ökumenisch skeptisch (vgl. ebd., 138) argumentiert, verdanke ich zahlreiche Anregungen, die die begründete Hoffnung nähren, dass mein in der katholischen Glaubensstradition wurzelnder Ansatz zu einer didaktisch orientierten Theorie gläubigen Handelns ökumenisch lesbar bleibt.
- 6 Vgl. zum Traditionsabbruch die Diagnose bspw. von Franz-Xaver Kaufmann, Wie überlebt das Christentum?, Freiburg 2000, 11-19. Zur Religiosität Jugendlicher vgl. Ulrich Riegel, Jugend ohne Gott? Eckdaten zur Religiosität Jugendlicher, in: Info. Informationen für Religionslehrerinnen und Religionslehrer (Bistum Limburg), 36. Jahrgang, Heft 1-2/2007, 15-21.

ist<sup>7</sup>: hier kommen ja Themen des christlichen Glaubens im Ensemble schulischen Lernens und deshalb in schon institutioneller Gebundenheit an Diskurs, Reflexion und Kritik zur Sprache. Es liegt nahe, die den RU beschreibende und orientierende Religionsdidaktik als eine Theorie gläubigen Handelns zu verstehen, die sich Rechenschaft über das christliche Glauben und seine Praxis gibt. Dabei soll nicht die Religionsdidaktik mit einer Theorie gläubigen Handelns gleichgesetzt werden. Gläubiges Handeln beschränkt sich nicht auf die Didaktik, zuvor findet es sich in den Vollzügen von Liturgie und Diakonie, von Zeugnissen und in der kirchlichen Gemeinschaft. Schon aus diesem Grund kann eine als Theorie gläubigen Handelns interpretierte Religionsdidaktik nur eine *Teiltheorie* einer Theorie gläubigen Handelns sein.<sup>8</sup>

Allerdings kann es solche Teiltheorien zwar viele, letztlich aber nicht in inkommensurabler Pluralität, sondern nur in differenzierter Zuspitzung auf verschiedene Handlungsorte geben – zumindest dann, wenn die der Theorie zugrunde liegende Denkform nicht beliebig variiert, sondern als die der Vernunft geschuldete Vermutung einer grundlegenden Einheit von Denken und Handeln in unterschiedlichen Anwendungsfeldern beibehalten wird. Religionsdidaktik als Theorie gläubigen Handelns zu verstehen dient somit der Fokussierung und Bündelung religionsdidaktischer Reflexion und religionsdidaktischen Handelns auf das Proprium christlichen Glaubens. Sie stellt keine eigene christliche Religionsdidaktik dar, bietet aber Parameter und Grundgedanken, die religionspädagogisches Handeln als gläubiges Handeln verstehen helfen, es aber ggfs. auch normativ rückbinden. Tatsächlich kann eine solche Didaktik gar nicht ausschließlich aus den Impulsen, die der christliche Glaube gibt, entworfen werden in dem Sinne, dass die Offenbarungsereignisse ihre eigene Didaktik bereits mitbrächten<sup>9</sup>,

---

7 Rudolf Englert, Ziele religionspädagogischen Handelns, in: NHRPG, 53-58, 56, sieht den RU als das „am stärksten professionalisierte(n) Arbeitsfeld der Religionspädagogik“.

8 Und zwar womöglich eine regionale Theorie in buchstäblicher Lesart: eine Theorie, der ihre regionale Verwurzelung anzumerken und deren Anschlussfähigkeit an didaktische Konzepte anderer regionaler Provenienz nicht ohne weiteres behauptet werden kann. Namentlich die weitgehend entkonfessionalisierte Situation religiösen Lernens in den östlichen Bundesländern scheint für traditionelle didaktische Ansätze, an die sich die weitere Überlegung anschließt, nur sehr eingeschränkt zugänglich zu sein.

9 Für dieses ‚Autarkiemodell‘ stehen beispielsweise Momente der Bibeldidaktik von Ingo Baldermann, Einführung in die biblische Didaktik, Darmstadt 2005, 3, deuten, wenn er als „erste einfache Einsicht“ einer biblischen Didaktik formuliert: „Was sich beim Verstehen eines solchen [sc. biblischen] Textes ereignet, ist selbst ein ganz ursprünglicher didaktischer Vorgang, ein dialogischer Lernprozeß. Es geht dabei aber nicht um Belehrungen, die der Text aussagt und die ich in mich aufnehmen soll,

soll nicht die Grundeinsicht der vorliegenden Arbeit, dass Glaube immer Handeln Gottes *und* menschliches Tun ist, verleugnet werden. Die Beschreibung menschlichen Handelns fällt nicht ausschließlich in die Kompetenz theologischer Reflexion; hier ist sie – gerade in Achtung und Wahrung der Autonomie des Menschen und damit aus genuin theologischen Gründen – auf die Ergebnisse anthropologischer Forschungen angewiesen. Allerdings muss sie sich vorbehalten, deren Ergebnisse zu überprüfen und insbesondere da kritisch einzugreifen, wo Anthropologie sich selbst gegen Transzendenz und Theologie verschließt. Dazu benötigt theologische Reflexion jedoch eine Denkform, die grundsätzlich offen ist für anthropologische Fragestellungen.

Im Folgenden soll als Denkform einer Theorie gläubigen Handelns das *Denken der Freiheit* mit der Wirklichkeit des RU konfrontiert werden. Freiheit ist ein praktischer Begriff und nur wirklich, wo sie vollzogen wird; sie ist dennoch theoretisch explizierbar und – für theologische Theoriebildung zentral – als Leitbegriff biblischer Überlieferung verstehbar. In der Schule – nicht selten als Ort der Unfreiheit erfahren – realisiert sie sich in einem prekären Umfeld; die religionsunterrichtliche Praxis der Freiheit kann daher ihrerseits Hinweise für das Denken der Freiheit geben, die eine im Denken der Freiheit entwickelte Theorie gläubigen Handelns andernorts nicht – zumindest nicht in dieser Intensität und auf diesem Level theoretischer Beschreibung – erhalten kann.

Der vorliegende Gedankengang expliziert, orientiert an der Unterrichtspraxis im Religionsunterricht, die Suche des Glaubens nach Gott und Mensch als Theorie gläubigen Handelns. Diese wird als Basistheorie nicht nur der das christliche Glauben thematisierenden Didaktik entwickelt, indem didaktische Versuche als Theorie eines Handelns, das der Vergewisserung des Glaubens dient, begriffen und in eine *Theorie gläubigen Handelns* transformiert werden. Sie hilft zugleich den für christliches Glauben fundamentalen Überlieferungsprozess zu verste-

---

sondern ich lerne eben dies: neu wahrzunehmen, anders zu begreifen, deutlicher zu sehen und zu reden. Der Text ist in diesem Lernprozeß nicht Objekt meiner Didaktik, sondern *selbst ein didaktisches Subjekt*“ (Herv. von mir). Horst Klaus Berg, Grundriss der Bibeldidaktik. Konzepte, Modelle, Methoden, München u. Stuttgart <sup>3</sup>2003, hier bes. 76f. hat diesen Gedanken weitergeführt. Berg spricht beispielsweise vom „assoziativen Sog“ (77), den Schriftstellen auslösen. Christoph Bizer, Die Bibel als Form – in ihren Formen. Ein didaktischer Zugang zur Heiligen Schrift, in: JRP 18 (2002), 124-134, 128, bestimmt die Schrift aus evangelischer Tradition als Ort der Begegnung mit dem Heilsangebot Gottes: „An diesem didaktischen Ort ist Christentum an Lernende ohne spezielle religiöse Voraussetzungen, nur mit etwas neugierigem Interesse, aus seinem Ursprung, experimentell, in unterrichtlichem Probehandeln und an jeder Stelle offen für Reflexion, als *Religion* vermittelbar.“ Zum Konzept des Unterrichts als ‚Probehandeln‘ vgl. unten Abschnitt 3.3.3.

hen. Der Religionsunterricht und die in ihm situierte Gottesrede dienen – ungeachtet weiterer Zielsetzungen – ja der Einübung *in* wie der Verständigung *über* Gottesrede<sup>10</sup> und *darin* der Vergewisserung und Überlieferung des christlichen Glaubens als bildender, humaner Praxis. Die an ihm gewonnene Theorie gläubigen Handelns hat darum Rückwirkungen nicht nur auf den theoretisch-theologischen Diskurs, sondern orientiert zugleich das unterrichtliche Handeln selbst. Damit hat die angezielte Theorie gläubigen Handelns nicht nur eine große Affinität zur Religions- oder Glaubensdidaktik des RU – sie gibt selbst Hinweise für die Didaktik des RU<sup>11</sup>, sofern sie didaktische Dimensionen, die dem Glauben selbst innewohnen<sup>12</sup>, auslotet und beschreibt, und auf diese Weise zur Klärung des Glauben-Lern-Problems<sup>13</sup>, wie denn das, was Geschenk der Gnade Gottes sei, zum Gegenstand schulischer Lernprozesse werden könne, beiträgt. Dass Religionsdidaktik hier auf offene theologische Grundfragen trifft, hat etwa Rudolf Englert angemerkt: „die Frage nach dem Verständnis von Offenbarung, die Frage nach dem theologischen Rang zeitgenössischer Erfahrung oder die Frage nach der Gültigkeit und Vermittelbarkeit theologischer Erkenntnis“ beanspruchten nach wie vor „erheblichen Diskussionsbedarf“.<sup>14</sup> Hier sei die „Zusammenarbeit“ von Religionspädagogik und systematischer Theologie „dringend ... erfordert“: es gehe „um Sein oder Nicht-Sein

---

10 Ulrike Link-Wieczorek, Glauben oder Beobachten. Überlegungen zum Religionsunterricht aus der Sicht einer Systematischen Theologin, in: JRP 22 (2006), 124-135, 127, betont, dass der RU es „mit der Theologie gemein“ habe, „dass nicht Gott selbst sein/ihr Gegenstand ist, sondern das *Reden von Gott*, das sich im Sprachstrom der Gläubigen in der Reflexion ihres Lebens in der Gottesbeziehung ergeben hat.“ Demgegenüber deutet der vorliegende Gedankengang Theologie als Glaubenswissenschaft, d.i. eine Reflexionsform des Glaubens selbst, in dem Reflexion versucht, dem Gott des christlichen Glaubens selbst näherzukommen – wie auch der RU als Ort der Gottesbegegnung interpretiert werden soll. Dieses konfessionelle Verständnis religiösen Lernens in der Schule bildet die Voraussetzung der gesamten Untersuchung.

11 Diese muss, darauf macht Grethlein, Fachdidaktik Religion, 49 u.ö., immer wieder aufmerksam, die Konfessionalität des RU als Verfassungsauftrag sichern.

12 Den Begriff ‚Dimension‘, den auch die Pastoralen Leitlinien der Erzdiözese Freiburg verwenden (vgl. ebd., 15), wähle ich, um auf ein wesentliches, aber deshalb noch nicht hinreichendes Moment des christlichen Glaubens aufmerksam zu machen.

13 Ich wähle diese Schreibweise in Abgrenzung von Ingrid Schoberth, Glauben-lernen. Grundlegung einer katechetischen Theologie [= Calwer theologische Monographien, Reihe C, 28], Stuttgart 1998, um zu verdeutlichen, dass das didaktisch konnotierte Lernen dem Glauben nicht methodisch untergeordnet werden soll; vgl. unten Abschnitt 1.2.2.1.

14 Rudolf Englert, Auffälligkeiten und Tendenzen in der religionsdidaktischen Entwicklung, in: JRP 18 (2002), 233-248, 238.

des Religionsunterrichts“.<sup>15</sup> Insofern ist auch zu betonen, dass es weniger darum geht, die handlungstheoretische Fundierung der Religionsdidaktik nochmals einzuschärfen.<sup>16</sup> Vielmehr zielt die Überlegung auf eine theoretische, christliche Glaubenspraxis vergewissernde Beschreibung *gläubigen Handelns*, in der systematische und praktische Reflexion zueinander finden (können). Dieser Fokus erlaubt es auch, mit Blick auf eine Theorie gläubiger Praxis im Folgenden die – mit guten Gründen wohl unterschiedenen – Termini Religions- und Glaubensdidaktik weitgehend synonym zu verwenden: nur jene Religionsdidaktik, die sich tatsächlich dem christlichen Glauben und der ihm innewohnenden Verheißung verpflichtet weiß, die gleichsam aus einer Didaktik des Glaubens hervor- und auf (die eigene wie fremde<sup>17</sup>) Religion zugeht, ist mit einer Theorie gläubiger Praxis kompatibel, weil sie selbst Elemente einer Glaubensdidaktik realisiert.

Mit dieser Zielsetzung lässt sich der Begriff gläubiger Praxis, den Gunda Werner in ihrer Dissertation auf der Grenzlinie von transzendentaler Freiheitstheologie und pastoraler Praxis skizziert hat, erweitern und präzisieren. Werner vermutet, dass das „Geschehen pastoraler Praxis in der Begegnung von Menschen im Glauben an den einen Gott ... von Voraussetzungen aus[geht], die eben die reale Begegnung prägen.“<sup>18</sup> Sie erreicht damit noch nicht jenes Verständnis theologaler Praxis, das diese Überlegung zu entwickeln anstrebt.

Die derart erforderliche Grundsatzreflexion wird die theologischen und anthropologischen Vorentscheidungen, die überhaupt die Rede von der Lernbarkeit des Glaubens oder eines Lernens im Glauben sinnvoll sein lassen, erheben und begründen müssen. Diese Vorentscheidungen resultieren aus gnadentheologischen Weichenstellungen, ohne die – wie vor einigen Jahren in entschieden neuthomistischer, anthropologische Fragestellungen ablehnender Zuspitzung auch David

---

15 Englert, Auffälligkeiten und Tendenzen, 239.

16 Vgl. dazu bspw. Ottmar Fuchs (Hg.), *Theologie und Handeln*. Beiträge zur Fundierung der Praktischen Theologie als Handlungstheorie, Düsseldorf 1984; ferner Martin Wichmann, *Das Verhältnis von Theorie und Praxis als wissenschaftstheoretische Grundfrage Praktischer Theologie*, Diss. Freiburg 1999, bes. 146-193. Wichmann sieht das Projekt einer Fundierung der praktischen Theologie als Handlungstheorie als mehr oder weniger gescheitert an (vgl. 254).

17 Zum interreligiösen Lernen vgl. Stephan Leimgruber, *Interreligiöses Lernen*. Neuausgabe, München 2007; Peter Schreiner / Ursula Sieg / Volker Elsenbast (Hgg.), *Handbuch Interreligiöses Lernen*, Gütersloh 2005.

18 Gunda Werner, *Macht Glaube glücklich? Freiheit und Bezogenheit als Erfahrung persönlicher Heilszusage*, Regensburg 2005, 128.

Berger<sup>19</sup> gezeigt hat – religionsdidaktische Grundentscheidungen kaum verstehbar sind. Ohne eine gnaden- resp. glaubenstheologische Grundsatzreflexion mit gezieltem Blick auf die Fragestellung der anthropologischen Verankerung des Glaubens und der Möglichkeit des Glaubenslernens ist daher die angezielte Theorie gläubigen Handelns nicht begründbar. Im Folgenden soll deshalb in einem *ersten*, grundsätzlichen *Kapitel* (Glauben lernen? Grundlinien der didaktischen Dimension des Glaubensvollzugs) aufgezeigt werden, dass Glauben und Lernen keine inkommensurablen, sondern einander sinnvoll ergänzende Vollzüge sind. Die Reflexion auf das Verhältnis des Glaubens- und des Lernvollzugs, die nach einer ersten Verhältnisbestimmung von Glauben und Lernen im Denken der Freiheit jene vermittelnde (und ihrerseits wiederum durch Glauben und Lernen nicht nur bestimmbar, sondern erst sinnvolle) Instanz findet, die eine Theorie gläubigen Handelns überhaupt erst möglich macht, zielt auf Bestimmungen freien Handelns, die es plausibel werden lassen, dem Glauben selbst eine didaktische Dimension zuzusprechen. Diese didaktische Dimension des Glaubens ist zugleich, wenn sie hinreichend beschrieben ist, Grundlage einer Theorie gläubigen Handelns, sofern diese dem Selbstverständnis des Glaubens dienen will. Sie realisiert sich als Diakonie der Gottebenbildlichkeit und entwirft unter dem Leitgedanken des Handelns auf Augenhöhe Kriterien gläubiger Praxis, die deskriptiv und normativ ausgewertet werden können. Solches Handeln auf Augenhöhe kann dann methodisch so weit ausgearbeitet werden, dass Bestreitungen der Vermutung, der RU diene der Glaubensvergewisserung in der hier emphatisch zu betonenden *Zuspitzung auf das christliche Verständnis des Glaubens*, weil darin eine unzulässige Bevormundung und Beeinflussung der Schülerinnen und Schüler zu sehen sei, die Grundlage entzogen werden kann.

Das *zweite Kapitel* (Der Religionsunterricht als *locus theologicus*. Eine didaktische Option als theologische Chance) konkretisiert die Fragestellung nach einer Theorie gläubigen Handelns durch eine eingehende Analyse des Ortes didaktisch-gläubigen Handelns. Nur wenn sich ausweisen lässt, dass und inwieweit der RU grundsätzlich ein Ort gläubiger Praxis sein kann, ist der Versuch, die den RU beschreibende Religionsdidaktik als Theorie gläubigen Handelns zu interpretieren, Erfolg versprechend. Dazu soll mit Hilfe eines Vorschlags von Hans-Joachim Sander der RU als *locus theologicus* interpretiert werden. Über mögliche Weiterführungen hinaus schärft diese Deutung wenigstens

---

19 David Berger, *Natur und Gnade. In systematischer Theologie und Religionspädagogik von der Mitte des 19. Jahrhunderts bis zur Gegenwart* [= Theorie und Forschung 569, Theologie 37], Regensburg 1998.

hermeneutisch ein, was grundsätzlich für jedes Handeln in Bezug auf den Glauben gilt: dass nämlich überall da, wo gläubig gehandelt wird, theologisch relevante Explikationen der Bedeutung von Leben, Tod und Auferstehung Jesu Christi für uns stattfinden. Der RU ist dennoch ein ausgezeichnete *locus theologicus*, insofern hier nicht nur theologische Reflexion Aufschluss über zeitgemäße Deutungen des Glaubens erfährt, hier nicht nur Schülerinnen und Schülern Ergebnisse theologischer Reflexionen vermittelt werden, sondern in einer genauer zu beschreibenden komplexen Gemengelage Glaube *zugleich praktiziert und reflektiert* und damit tradiert wird. RU ist ‚theologieträftig‘ in mehrfacher Hinsicht – und zugleich Prüfstein für theologische Versuche, den Glauben heute zur Sprache zu bringen. Dass dabei der RU eben jenes extrinseztische Verständnis des christlichen Glaubens zu begünstigen scheint, das jegliches menschlich verantwortete Lernen von vornherein ausschließt, ist eigens zu reflektieren. Wenn ich mich hin und wieder besonders auf die Unterrichtspraxis in Baden-Württemberg beziehe, hängt das nicht nur mit meiner Tätigkeit im Schuldienst der Erzdiözese Freiburg zusammen, sondern auch mit der Vorreiterrolle, die dieses Bundesland bei der Einführung von Bildungsstandards spielt: zukünftige Entwicklungen des RU lassen sich hier vielleicht erahnen.

Damit stellt das zweite Kapitel die Möglichkeit bereit, *Religionsdidaktik als Theorie gläubigen Handelns zu interpretieren*. Das *dritte Kapitel* (Gottesrede im Religionsunterricht. Sichtung glaubensdidaktischer Entwürfe) nimmt diese Spur auf und analysiert exemplarisch konkrete religionsdidaktische Ansätze, um ihre Konzepte und Lösungsversuche hinsichtlich des Glauben-Lern-Problems zu bestimmen, ihr Glaubensverständnis kritisch zu reflektieren und weitere Ansatzpunkte für eine Theorie gläubigen Handelns zu gewinnen. Leitend sind dabei die Eckpunkte einer Theorie gläubigen Handelns, die sich aus den Überlegungen des ersten Kapitels ergeben haben, und die Einsicht in den RU als *locus theologicus*, wie sie das zweite Kapitel erarbeitet hat. Das Interesse des Kapitels erlaubt eine Auswahl aus der unüberschaubaren Fülle religionsdidaktischer Arbeiten mit Blick auf ihre Reichweite und Relevanz hinsichtlich des Glauben-Lern-Problems: Stellungnahmen, die sich auf Spezialprobleme beschränken, bleiben weitgehend unberücksichtigt, sofern in ihnen das Glauben-Lern-Problem selten als ausgewiesenes Proprium des RU zur Sprache kommt.

Als dieses Proprium ist es jedoch zu betonen: das *vierte Kapitel* (Auf Augenhöhe unterrichten? Wege und Kriterien gläubiger Praxis im Religionsunterricht) versucht, RU als gläubiges Handeln zu begreifen und dabei exemplarisch auszuweisen, wie die Dimension des gläubigen Handelns letztlich alle Bereiche des RU (und darüber hinaus alle Hand-

lungsbereiche) betrifft. Mit Blick auf die Gegebenheiten im RU zeigen sich dabei typische, aber nicht RU-spezifische, sondern auch anderweitig anzutreffende Schwierigkeiten sachgemäßer, nicht-extrinsizistischer Gottesrede auf Augenhöhe. Augenhöhe unterläuft Macht- und Kompetenzgefälle und zielt auf die Gemeinschaft aller vor Gott. Weil dazu der Gottesgedanke performativ beansprucht wird<sup>20</sup>, ohne seine rationale Relevanz zu vernachlässigen, stellt sich der schulische RU, in dem sich Glaube angesichts alles dessen, was sonst noch gewusst werden kann, verantworten muss, als ausgezeichnetes Feld dar, die Skizze einer religionsdidaktisch orientierten *Theorie gläubigen Handelns* zu entwickeln und Kategorien gläubiger Praxis auszuweisen, der die verantwortete Gottesrede und die sich darin ausdrückende humane Relevanz des Christentums ein zentrales Anliegen ist.

Ein *fünftes Kapitel* (Religionsunterricht als Praxis der Freiheit: Eckpunkte einer didaktisch orientierten Theorie gläubigen Handelns) bündelt wesentliche Ergebnisse und benennt einige Anschlussfragestellungen.

Die gegenwärtige Religionspädagogik, besonders die auf die Schule und den RU bezogene, befindet sich, hervorgerufen durch die bildungspolitischen und -theoretischen Umwälzungen, die die Veröffentlichung der PISA-Studie im Jahr 2000 nach sich zogen, in einer tiefgreifenden Umbruchsituation. Diese äußert sich in Lehrplanrevisionen, die unter dem Stichwort der Bildungsstandards den Bildungsprozess auf eine stärkere Ergebnisorientierung verpflichten wollen – bei einem zumindest teilweise größeren Handlungsspielraum für die Lehrkräfte. Diese artikuliert sich auch in zahlreichen neuen Versuchen, den RU unter den veränderten politischen, aber auch soziologischen Bedingungen neu zu positionieren und zu profilieren.

Umbruchsituationen sind für Grundlagen reflektierende Ansätze allerdings eine schlechte Zeit – zumindest dann, wenn sie beanspruchen, eine auch auf Neuerungen applizierbare Theorie zu entwerfen. Eine didaktisch orientierte Theorie gläubiger Praxis, die religionsdidaktische Entwürfe glaubensanalytisch beansprucht und aus dieser Bean-

---

20 Das performative ‚Ins-Spiel-Bringen‘ des Gottesgedankens zielt, wie noch deutlich werden soll, nicht auf ein Plädoyer für den sog. performativen Religionsunterricht, sondern beschreibt, dass jede Verwendung des Gottesbegriffs Stellungnahmen zu seiner praktischen Relevanz impliziert. Vgl. dazu auch Armin Kreiner: *Das wahre Antlitz Gottes – oder was wir meinen, wenn wir Gott sagen*. Freiburg – Basel – Wien 2006, dessen umfangreiche semantische Analysen zur Bedeutung des Gottesbegriffes, obgleich sie die intersubjektive Grammatik religiöser Rede nahezu komplett ausblenden, sich dahingehend verstehen lassen, dass die Bedeutung von Gott mit Blick auf eine bestimmte Aussageabsicht und in Relation zur Selbstdefinition von Subjekten zu verstehen ist.

spruchung theologische und pädagogische Konsequenzen ziehen will, ist davon allemal betroffen. Als zur Langsamkeit – im Übrigen eine große religionsdidaktische Tugend! – und Bedächtigkeit mahnende Grundlagenreflexion kommt sie angesichts einer sich rasch ändernden Diskussionslage immer zu spät. Jede Form enzyklopädischer Vollständigkeit gerade der bearbeiteten religionsdidaktischen Ansätze ist unmöglich. Da sich jedoch zeigt, dass die neueren Diskussionen keine neuen Antworten auf die Glauben-Lern-Frage mit sich bringen, sondern die Grundsatzproblematik eher noch verschärfen und sich auf neue Handlungskonzepte zum Umgang mit ihr fokussieren, darf sich diese Arbeit, wenn auch ein wenig schlechten Gewissens, mit relativ wenigen Bemerkungen zu neueren Konzepten wie etwa dem performativen RU begnügen, kurz ihre Verwobenheit mit den alten Problemlagen skizzieren, produktive Elemente benennen und zur weiteren Diskussion einladen. Jeder Versuch der Vollständigkeit würde dagegen vermutlich ihrer Ausgangsintuition, der Einfachheit und Gewissheit des christlichen Glaubens, ohnehin unangemessen bleiben und unter der Fülle des Materials das Wesentliche eher verschütten als freilegen.<sup>21</sup>

Die folgenden Überlegungen zielen auf den Entwurf einer Theorie gläubigen Handelns in didaktischer Hinsicht nehmen dafür didaktische Ansätze in den Dienst. Die weitere Profilierung dieser Theorie, namentlich der nur rudimentär ausgearbeitete, vom Ansatz der Freiheit her jedoch unverzichtbare Nachweis ihrer Anschlussfähigkeit an die allgemeine Pädagogik<sup>22</sup>, aber auch die gründliche, bis in die Unterrichtsforschung hineinreichende Analyse hier noch unberücksichtigter religionsdidaktischer Entwürfe ist weiterer Forschung vorbehalten. Jedoch sollte sich ein Weg auftun, die Praxis des christlichen Glaubens im RU zu beschreiben und zu orientieren – auch wenn der Zugriff auf Unterrichtssituationen nur sehr vermittelt möglich ist, nämlich über die Abstraktionsstufe didaktischer Modelle. Konkreter Unterricht ist ja nur zu oft und vermutlich besonders da, wo er nicht theoretisch beschrieben, empirisch untersucht, wissenschaftlich zergliedert, sondern alltäglich praktiziert wird, eine Melange unterschiedlicher didaktischer Modelle, theologischer Theorien, verbunden mit den abermals theologisch

---

21 Grethlein, *Fachdidaktik Religion*, 36, zitiert, zwar mit Blick auf die Bibel, der Intention nach jedoch vergleichbar, Melanchthon: Es sei „nicht fruchtbar, die Iugent mit schweren und hohen Büchern zobeladen“. Wo es um das Glauben geht, dürfen die Bücher dünn, sollen die Gedanken einfach, möchte die Praxis liebevoll sein.

22 Vgl. Norbert Mette, *Theologie im Gespräch mit der Pädagogik. Ein Lagebericht*, in: Lothar Kuld, Rainer Bolle, Thorsten Knauth (Hgg.), *Pädagogik ohne Religion? Beiträge zur Bestimmung und Abgrenzung der Domänen von Pädagogik, Ethik und Religion*, Münster u.a. 2005, 81-105.

und didaktisch bunten Vorschlägen, die seine Vorbereitung begleitet haben, gemischt mit Erfahrung, Stimmungen und manchem mehr. Die Abstraktion didaktischer Entwürfe hilft zwar, unterrichtliches Handeln zu problematisieren, zu strukturieren und zu klären. Sie versagt aber bei der Bestimmung jenes Momentes, durch das der Unterricht zu einem Ort wird, an dem der christliche Glaube, der wesentlich keine Theorie, sondern eine Praxis ist, nicht nur vorkommt, sondern gelebt werden soll.<sup>23</sup> Ziel dieser Arbeit ist es, dieses Moment mit Hilfe des Freiheitsdenkens in seiner didaktischen Orientierung für eine Theorie gläubiger Praxis auszuwerten. Wenn sie selbst zugleich und trotz aller Unzulänglichkeit, die kaum nur die Darstellung betrifft, als Praxis des Glaubens, die Liebe sein will und sich über sich selbst vergewissert, verstehbar bleibt, wäre viel erreicht.

---

23 Vgl. Norbert Mette / Friedrich Schweitzer, Neuere Religionsdidaktik im Überblick, in: JRP 18 (2002), 21-40, 25, die auf die Gefahr hinweisen, dass „Religionsdidaktik als Frage persönlicher Präferenzen“ erscheint – „mit der Folge positioneller Beliebigkeit“; ferner Friedrich Schweitzer, Vor neuen Herausforderungen: Bilanz und Perspektiven von Religionspädagogik als Theorie, in: Peter Biehl u.a. (Hgg.), Religionspädagogik seit 1945. Bilanz und Perspektiven [= JRP 12 (1995)], Neukirchen-Vluyn 1996, 145-160, 146f. Schweitzer betont: „Zu wenig beachtet wird dabei [sc. hier der wissenschaftstheoretischen Verortung der Religionspädagogik, die jedoch letztlich in der praktischen Umsetzung Folgen zeitigt] freilich noch die Frage, *welche* Theologie, Pädagogik oder sozialwissenschaftliche Theorie jeweils gemeint ist“ (ebd., 148).



# 1. Glauben lernen?

## Grundlinien der didaktischen Dimension des Glaubensvollzugs

### 1.1. Prolegomena

Mit der Antwort auf die Frage der *Lernbarkeit des christlichen Glaubens* steht und fällt nicht nur die Möglichkeit der Glaubensdidaktik und des konfessionellen Religionsunterrichtes, der mehr sein will als bloße Information über eine konkret gelebte Religion. An ihr werden darüber hinaus *grundsätzliche Entscheidungen* über die Eigenart des Christentums und seiner Botschaft deutlich<sup>1</sup>, die jeweils in einem konkreten Glaubensverständnis bzw. in einer konkreten, wenn auch zuweilen nicht reflektierten Glaubenspraxis gründen.

Glauben und Lernen sind Begriffe, die sich wechselseitig näher bestimmen können – und bestimmen *müssen, wenn die Lernbarkeit von Glauben(-sinhalten) in Frage steht.*<sup>2</sup> Denn was (und wie) gelernt wird

---

1 Zum Ansatz bei der Glaubensdidaktik vgl. die auf Richard Kabisch (1868-1914) gemünzte Bemerkung bei Schoberth, *Glauben-lernen*, 42: „Die Fragestellung nach der Lehrbarkeit von Religion geht von einem bestimmten Verständnis des Lernens von Religion aus, das gegenüber einem *theologischen Verständnis* von Glauben deutlich defizitär bleibt“ (Herv. von mir). Ähnlich Jürgen Werbick, *Glauben als Lernprozess? Fundamentaltheologische Überlegungen zum Verhältnis von Glauben und Lernen – zugleich ein Versuch zur Verhältnisbestimmung von Fundamentaltheologie und Religionspädagogik*, in: Konrad Baumgartner u.a. (Hgg.), *Glauben lernen – Leben lernen. Beiträge zu einer Didaktik des Glaubens und der Religion* [= FS Erich Feifel], St. Ottilien 1985, 3-18, 3: „Die Frage ist brisant; mit ihr stehen nicht nur der Sinn kirchlich verantworteter Lernprozesse im Glauben und auf Glauben hin und damit die *theologische Legitimität* des Faches Religionspädagogik zur Diskussion, sondern der *Glaubensbegriff selbst* und insbesondere die allem menschlichen Handeln entzogene *Gnadenhaftigkeit des Glaubens*“ (Herv. von mir). Grundsätzlich pessimistisch hinsichtlich der Frage der Lehrbarkeit von Religion äußert sich aus protestantischer Perspektive z.B. Friedrich Schweitzer, *Zwischen Theologie und Praxis – Unterrichtsvorbereitung und das Problem der Lehrbarkeit von Religion*, in: JRP 7 (1990), 3-41, 5-16, kommt aber ebd., 15, dennoch zu dem Schluss: „Der Glaube, der nicht gelernt werden kann, ist eben der Glaube, der nicht ohne Lernen sein kann.“

2 Jüngst hat Burkard Porzelt, *Grundlegung religiöses Lernen. Eine problemorientierte Einführung in die Religionspädagogik*, Bad Heilbrunn 2009, 120, hervorgehoben, dass sich die „Frage nach der Lehr- und Lernbarkeit des Glaubens ... auf den Aspekt

bzw. gelernt werden kann, wenn „Glaube“ gelernt (bzw. unterrichtet) werden soll, ist wegen der Eigenart des Glaubens, wesentlich *Geschenk der Gnade Gottes* zu sein, alles andere als offenkundig – und es sind oft nicht die schlechtesten theologischen Überlegungen, die die Lernbarkeit des Glaubens grundsätzlich bezweifeln. „Glauben“ und „Lernen“ sind *theologisch spannungsreich* – schon die Behauptung, dass Glaube und Lernen nicht vollständig entgegengesetzt sind, birgt umfangreiche Vorentscheidungen hinsichtlich der anthropologischen Bestimmung von „Glauben“ und der Reichweite und Eigenart des Lernens. Eine wechselseitige Bestimmung von „Glauben“ und „Lernen“ ist dann aber auch *anthropologisch aufschlussreich*, sofern subjekttheoretische Implikationen beider Begriffe ausgewertet werden können. Sie verhindert eine kognitive Engführung des Lernbegriffs und öffnet ihn für eine *Theorie gläubigen Handelns*, das sich über sich selbst verständigt, indem es sich verstehen lernt.<sup>3</sup> Sofern aber der Glaube selbst es ist, der diese Theorie hervorbringt, *darf von einer ihm innewohnenden didaktischen Dimension gesprochen werden*: Glaube will lernen und sich anderen zumuten. Er ist ja, so Helmut Peukert, „eine Praxis, die als Praxis, also im konkreten kommunikativen Handeln, Gott für den anderen behauptet

---

des existenziellen Vollzuges, also auf die ‚fides qua creditur‘ richte. „Außer Frage steht, dass Inhalte des Glaubens, die ‚fides quae‘, in dem Sinne lehrbar und lernbar sind, dass sie sich geistig aneignen und verarbeiten lassen. Und zwar unabhängig davon, ob man diesen Inhalten existenzielle Bedeutsamkeit zumisst.“ Die von Augustinus (De Trinitate 13,2) in erkenntniskritischer Absicht eingeführte Unterscheidung von *fides quae* und *fides qua* – sie zielte auf die Frage nach der Einheit des Glaubens angesichts der Vielgestalt seiner subjektiven Vollzüge – scheint mir aus methodischen Gründen in religionsdidaktischer Perspektive nicht ohne weiteres rezipierbar, wenn ihr, wie dies bei Porzelt anklingt, der logisch vorgelagerte Begriff der *fides* noch fehlt: er wäre ja das Ziel des Lernens, nicht mehr der Grund einer differenzierenden Unterscheidung.

- 3 So sieht bereits Edmund Arens, *Elementare Handlungen des Glaubens*, in: Fuchs (Hg.), *Theologie und Handeln*, 80-101, 81, in der „Beantwortung dieser Fragen [sc. nach dem Verhältnis von Glauben und Handeln, dem das Lernen auf seine spezifische reflexive Weise zugehört] ... grundlegende Entscheidungen hinsichtlich des Ansatzes, Status und der Reichweite von Theologie“ fallen. Glauben und Handeln seien nur um den Preis „einer integrativen Sicht von Glauben und Handeln“ (83) voneinander zu trennen. Egon Spiegel, *In Beziehungen Gott erfahren und Gott vertrauen. Grundlagen einer Religionspädagogik der Beziehung*, Habilitationsschrift, Münster 1997, 382-384, betont, dass „Glauben lernen im Sinne eines Fortschreitens vom bloßen Verhalten zum entschiedenen Handeln, der reflexiven Vertiefung eines prosozialen Impetus (*glauben* hängt etymologisch stark mit *lieben* zusammen) und seiner umfassenden Realisierung ... ein niemals abgeschlossener Prozeß“ ist, dass mithin Glauben und Glaubenlernen zwei Momente eines einzigen komplexen Vollzuges eines sich mehr und mehr über sich selbst verständigenden, *klärenden* (vgl. ebd., 384) Glaubens, darstellen.

und im Handeln zu bewähren sucht. Der Glaube ist so Vollzug menschlicher Existenz in ihren äußersten Möglichkeiten“.<sup>4</sup>

Ulrich Hemel ordnet „Glauben“ den „traditionsorientierte[n] Ziele[n] religiöser Erziehung“ zu, die „besonders in der personalistischen Phase der materialkerygmatischen Bewegung betont wurden“<sup>5</sup>. Religionspädagogisch anschlussfähig sei aber nur ein theologisch differenzierter Glaubensbegriff, der die Eigentätigkeit des Menschen berücksichtige. Dennoch gilt: „Insbesondere das Ziel des ‚Glaubens‘ oder der ‚Weitergabe des Glaubens‘ gehört schon aus formalen Gründen zum Prozeß religiöser Vermittlung selbst, da religionspädagogisches Handeln ohne die Hoffnung auf gelingende Weitergabe des Glaubens seines inneren Sinns und Ziels entleert würde.“<sup>6</sup> Der Ansatz beim Glauben-Lern-Problem soll beide Forderungen vermitteln: wenn Lernen und Glauben einander Wesentliches zu sagen haben, ist menschliches Tun *Movens* des gläubigen Verstehens der Unverzichtbarkeit der Glaubenstradition.

Dieser Intuition gehen die weiteren Überlegungen nach. Ihr Ziel ist die (ihrerseits lernende) Vergewisserung, dass die wechselseitige Konfrontation von Glauben und Lernen geeignet ist, dem Glaubensvollzug auf die Spur zu kommen, so dass dieser Konturen einer Theorie gläubigen Handelns freigibt. Sie wäre als Theorie der gläubigen praktischen Vernunft als Basistheorie christlicher Gottesrede zu entwickeln.

Das – vorerst systematisch-theologisch orientierte, dann praktisch-theologische Einsichten mehr und mehr aufgreifende und integrierende – Kapitel untersucht zunächst an markanten Eckpunkten die Verhältnisbestimmung von „Glauben“ und „Lernen“ (1.2). Wenn dabei das Glaubensproblem im Kontext der Monotheismusdebatte gespiegelt wird, die, angestoßen durch Ausführungen Jan Assmanns<sup>7</sup>, problematische, weil gewalttätige Implikationen des jüdisch-christlichen Gottes-

---

4 Helmut Peukert, Sprache und Freiheit, in: Franz Kamphaus / Rolf Zerfaß (Hgg.), *Ethische Predigt und Alltagsverhalten*, München/Mainz 1977, 44-75, 66. Zu diesen ‚äußersten Möglichkeiten‘, die Peukert erwähnt, möchte ich bereits hier noch ein weiteres, zentrales Implikat hinzufügen. Denn ein Gott *nur* behauptendes Handeln birgt die Frage nach der Wirklichkeit Gottes – und das zumal angesichts der Endlichkeit all unserer Bemühungen. Erst da, wo wir anderen nicht nur die Wirklichkeit Gottes behauptend begegnen, sondern Gott zu vergeben bereit sind, dass unsere Beziehungen endlich sind, da ereignet sich Glaube als Freundschaft mit dem Gott, der alles heil machen will. Vgl. hierzu unten S. 86.

5 Ulrich Hemel, *Ziele religiöser Erziehung*. Beiträge zu einer integrativen Theorie [= Regensburger Studien zur Theologie 38], Frankfurt/M. 1988, 664.

6 Hemel, *Ziele religiöser Erziehung*, 665.

7 Vgl. Jan Assmann, *Die Mosaische Unterscheidung oder: Der Preis des Monotheismus*, München 2003; ders., *Monotheismus und die Sprache der Gewalt* [= Wiener Vorlesungen 116], Wien 2007; Peter Walter (Hg.), *Das Gewaltpotential des Monotheismus und der dreieine Gott* [= QD 216], Freiburg u.a. 2005.

glaubens diskutiert, kann bereits im Ansatz *die dunkle Kehrseite der didaktischen Dimension des Glaubens*, die Gewalt in all ihren subtilen men einzusetzen bereit sein mag, um eine (falsche!) Wirklichkeit des Glaubens zu realisieren, in den Blick kommen<sup>8</sup> – und es wird sich zeigen, dass ein dem gnadentheologischen Extrinsezismus vergleichbarer, religionsdidaktisch so problematischer wie latent weiterwirkender glaubenstheologischer Extrinsezismus das Hauptproblem einer zeitgemäßen Didaktik christlich-religiösen Lernens markiert. In einem weiteren Schritt sollen (1.3) Ergebnisse und Desiderate der Verhältnisbestimmung von Glauben und Lernen aus der Perspektive einer Theologie, die im Gedanken der Freiheit ihre Denkform findet, reformuliert und fokussiert werden, um die didaktische Dimension, die dem Glauben zu eigen ist, genau benennen und theologisch fruchtbar machen zu können. In ihm wird der systematisch-theologischen Orientierung eine praktische Fundierung einbeschrieben, die theologische Reflexion wohl nur um den Preis des Selbstverlustes vernachlässigen kann. Ein letzter Abschnitt (1.4) bündelt den Gedankengang und benennt Eckpunkte einer didaktisch orientierten, also mit Blick auf Lehr-/Lernvorgänge des Glaubens entworfenen Theorie gläubigen Handelns.

## 1.2. Glauben lernen. Zur Hermeneutik einer spannungsreichen Beziehung

Das Verhältnis von Glauben und Lernen wird mit dem Aufbrechen neuzeitlicher Problemstellungen und dem Verlust teleologischer Bildungskonzepte prekär. Erste katechetische Reflexionen im Umfeld des Tridentinum<sup>9</sup> – als Disziplin im theologischen Fächerkanon taucht die Katechetik um 1570 auf<sup>10</sup> – lassen sich als Antwortversuche auf die neuzeitliche Problematisierung des Glaubenlernens interpretieren: Es

- 
- 8 Vgl. in diesem Kontext auch die Bemerkungen zu normativ-dogmatischen Handlungsmodellen in Pastoral und Seelsorge bei Udo Schmälzle, *Theologische Grundlagen für den Dienst von Christinnen und Christen in der Schule* [= Fort- und Weiterbildung Schulpastoral 6], Würzburg 2000, 32: Das Ziel, das ewige Heil des Menschen, „rechtfertigt auch den Einsatz von Mitteln, die weniger auf Einsicht, selbstverantworteter und in Freiheit gewählter Lebensführung beruhen, sondern mit Angst, Schuldgefühlen und Zwang arbeiten nach der Devise: Wir wollen die Menschen ja nur vor der Hölle bewahren.“ Ähnlich ebd., 66.
- 9 Den evangelischen Weg im RU zeichnet beispielsweise Godwin Lämmermann, *Grundriß der Religionsdidaktik* [= Praktische Theologie heute 1], Stuttgart u.a. 1991, 12-20, knapp nach.
- 10 Vgl. Norbert Mette, *Religionspädagogik* [= Leitfaden Theologie 24], Düsseldorf 1994, 77f.

glaubens diskutiert, kann bereits im Ansatz *die dunkle Kehrseite der didaktischen Dimension des Glaubens*, die Gewalt in all ihren subtilen men einzusetzen bereit sein mag, um eine (falsche!) Wirklichkeit des Glaubens zu realisieren, in den Blick kommen<sup>8</sup> – und es wird sich zeigen, dass ein dem gnadentheologischen Extrinsezismus vergleichbarer, religionsdidaktisch so problematischer wie latent weiterwirkender glaubenstheologischer Extrinsezismus das Hauptproblem einer zeitgemäßen Didaktik christlich-religiösen Lernens markiert. In einem weiteren Schritt sollen (1.3) Ergebnisse und Desiderate der Verhältnisbestimmung von Glauben und Lernen aus der Perspektive einer Theologie, die im Gedanken der Freiheit ihre Denkform findet, reformuliert und fokussiert werden, um die didaktische Dimension, die dem Glauben zu eigen ist, genau benennen und theologisch fruchtbar machen zu können. In ihm wird der systematisch-theologischen Orientierung eine praktische Fundierung einbeschrieben, die theologische Reflexion wohl nur um den Preis des Selbstverlustes vernachlässigen kann. Ein letzter Abschnitt (1.4) bündelt den Gedankengang und benennt Eckpunkte einer didaktisch orientierten, also mit Blick auf Lehr-/Lernvorgänge des Glaubens entworfenen Theorie gläubigen Handelns.

## 1.2. Glauben lernen. Zur Hermeneutik einer spannungsreichen Beziehung

Das Verhältnis von Glauben und Lernen wird mit dem Aufbrechen neuzeitlicher Problemstellungen und dem Verlust teleologischer Bildungskonzepte prekär. Erste katechetische Reflexionen im Umfeld des Tridentinum<sup>9</sup> – als Disziplin im theologischen Fächerkanon taucht die Katechetik um 1570 auf<sup>10</sup> – lassen sich als Antwortversuche auf die neuzeitliche Problematisierung des Glaubenlernens interpretieren: Es

- 
- 8 Vgl. in diesem Kontext auch die Bemerkungen zu normativ-dogmatischen Handlungsmodellen in Pastoral und Seelsorge bei Udo Schmälzle, *Theologische Grundlagen für den Dienst von Christinnen und Christen in der Schule* [= Fort- und Weiterbildung Schulpastoral 6], Würzburg 2000, 32: Das Ziel, das ewige Heil des Menschen, „rechtfertigt auch den Einsatz von Mitteln, die weniger auf Einsicht, selbstverantworteter und in Freiheit gewählter Lebensführung beruhen, sondern mit Angst, Schuldgefühlen und Zwang arbeiten nach der Devise: Wir wollen die Menschen ja nur vor der Hölle bewahren.“ Ähnlich ebd., 66.
- 9 Den evangelischen Weg im RU zeichnet beispielsweise Godwin Lämmermann, *Grundriß der Religionsdidaktik* [= Praktische Theologie heute 1], Stuttgart u.a. 1991, 12-20, knapp nach.
- 10 Vgl. Norbert Mette, *Religionspädagogik* [= Leitfaden Theologie 24], Düsseldorf 1994, 77f.

waren aufklärerische „Bestreitungen des Sinns religiöser Erziehung und Unterweisung“<sup>11</sup>, die neue Antworten auf den Verlust der Selbstverständlichkeit des Glaubens herausforderten. In systematisch-theologischer Hinsicht hat die zeitgleich entstehende Reflexion auf das Verhältnis von Glaube, Gnade und menschlicher Freiheit in Gnadestreit und *analysis fidei* eine vernünftige und dennoch theologisch beständige Antwort angezielt, ohne dass beide Reflexionsstränge in einen für beide Seiten produktiven Austausch getreten wären. Der komplexen Gemengelage gilt ein erster Reflexionsgang (1.2.1), der die Konturen des Problems schärfer herausarbeitet, bevor zwei profilierte, aber markant unterschiedlich akzentuierte gegenwärtige glaubensdidaktische Entwürfe erste Hinweise für eine weiterführende Perspektive geben sollen (1.2.2). Schließlich soll (1.2.3) mit der Arbeit von Lothar Kuld eine Lerntheorie des Glaubens, die im Anschluss an John Henry Newman und damit in Auseinandersetzung mit einer der profiliertesten Glaubenstheologien der Neuzeit entwickelt worden ist, kritisch zur Kenntnis genommen werden. Mit ihrer Hilfe lassen sich nicht nur erste Hinweise zur Didaktik und Methodik des Glaubenlernens gewinnen, sondern das gesamte Projekt einer didaktisch orientierten Theorie gläubigen Handelns genauer profilieren.

### 1.2.1. Glauben und Lernen – Exposition der Fragestellung

Jedes Verständnis von Glauben und Lernen ist geschichtlich situiert. Mögliche systematisch-theologische Schwierigkeiten mit der Vereinbarkeit von Glauben und Lernen sind leichter verständlich, wenn ihre – oft in heutige Problemstellungen und Konflikte fortwirkende – historische Genese nachvollzogen wird. Das Auftauchen ausdrücklicher katechetischer Reflexionen mit Beginn der Neuzeit ist schließlich zumindest ein Indiz dafür, dass die Opposition von Glaube und Lernen nicht ganz unabhängig von spezifisch neuzeitlichen Fragestellungen ist. Der Vermutung einer neuzeitlichen Konfiguration der Problemlage soll im Folgenden nachgegangen werden, indem zunächst (1.2.1.1) theologisch nach der *Konfiguration des Glaubensproblems* unter besonderer Berücksichtigung der didaktisch-katechetischen Fragestellung gefragt und dann (1.2.1.2) anhand von Lösungsversuchen der neuzeitlichen Herausforderung theologischen Denkens in der *analysis fidei* ein *Brückenschlag zum Lernen* versucht und *im Denken der Freiheit* der zentrale und für die weitere Überlegung grundlegende Vermittlungsbegriff von

---

11 Mette, Religionspädagogik, 77.

Glauben und Lernen gewonnen wird, der (1.2.1.3) zugleich das Glauben-Lern-Problem in Richtung einer theologischen Handlungstheorie präzisiert. Dabei soll der *theologische Fokus* verhindern, dass ein Begriff des Glaubenslernens aus einer allgemeinen Lerntheorie heraus gewonnen wird, der das *Proprium des Glaubens* verfehlt. Durch die Einbettung in die neuzeitliche Gemengelage wiederum soll deutlich werden, dass das Glaubensverständnis seinerseits ein Verständnis in Auseinandersetzung mit allem, was sonst gewusst werden kann, ist: ein *ab ovo* dem Lernen – einer wesentlichen Vollzugsform menschlicher Freiheit – geöffnetes Verständnis.

#### 1.2.1.1. Die Halbierung der Gottesrede: Das Glauben-Lern-Problem in der Neuzeit

Seine neuzeitliche Trennschärfe erfährt der *Begriff des Glaubens* in der barockscholastischen glaubensanalytischen Reflexion. Herausgefordert durch das kartesische Gewissheitsideal und die Irritationen der Glaubensgewissheit im Gefolge der Reformation entwickeln Theologen des 16. und 17. Jahrhunderts Modelle, die die übernatürliche Gewissheit (*certitudo super omnia*) des christlichen Glaubens *jenseits* der irrenden, ihrer selbst unsicheren menschlichen Vernunft lokalisierten: Die Autorität und Infallibilität Gottes sollten garantieren, wozu kein Mensch in der Lage war. Sie verbürgten – so im einflussreichen Konzept Francisco de Suárez' (1548-1617) – die einzigartige, sogar analogielose Evidenz der Glaubwürdigkeit der Offenbarung.<sup>12</sup> Dass diese Evidenz den Standpunkt der menschlichen Vernunft und freien Entscheidung, die im Glauben ihre Aufgipfelung erfahren sollten, *ad absurdum* führt, die Gottesrede aber um ihre vernünftige Grundlage beschneidet und damit gewissermaßen halbiert, unterstützt scheinbar nur die Evidenzerfahrung des Glaubens: der Vernunft und der Freiheit gemäß ist es gerade, dass Gott ihr alles in allem wird. Demgegenüber wären sowohl der monotheistische Extrinsezismus wie auch ein intrinsischer Monismus<sup>13</sup>, der in eine Selbstaufgabe menschlicher Freiheit mündete, wohl zu vermeiden, wenn Gott als freier Partner freier Menschen in den Blick genommen wird.

Die zugrunde liegende *Differenz von Natur und Gnade*, mühsam und aporetisch im sogenannten Gnadenstreit ausgemessen und in der mehr

---

12 Ich fasse hier Ausführungen zusammen aus: Markus Tomberg, Glaubensgewißheit als Freiheitsgeschehen. Eine Relecture des Traktats ‚De analysi fidei‘ [= ratio fidei 8], Regensburg 2002, 131-141 (Lit!).

13 Vgl. Klaus Müller, Streit um Gott. Politik, Poetik und Philosophie im Ringen um das wahre Gottesbild, Regensburg 2006, 242.

als dreihundertjährigen Rezeptionsgeschichte des Problems extrinsezistisch immer stärker verengt<sup>14</sup>, wird katechetisch und pastoral folgenreich<sup>15</sup>. In ihr wird ein Grundlagenproblem der christlichen Erziehung<sup>16</sup> systematisch-theologisch virulent<sup>17</sup>: Ist der Glaube und die in ihr wirksam werdende Liebe (Gnade) Gottes unabhängig von menschlicher Leistung, setzt sie sie voraus oder negiert sie gerade jedes menschliche Tun und Lernen, räumt sie gar – so legen es frühchristliche Äußerungen ja nahe – „den Unmündigen vor den Weisen und Klugen einen Vorrang ein (vgl. Mt 11,25-30)“<sup>18</sup>? Dabei leiten die barockscholastischen Kategorien die Reflexion in eine bestimmte Richtung. Die neuzeitliche Gewissheitsfrage macht sich bemerkbar und der sorgfältige Versuch, das menschliche Bemühen in seinem Vermögen und in seiner Reich-

---

14 Vgl. zur Genese des gnadentheologischen Extrinsezismus aus der kategorialen Konfiguration des Gnadenstreits Thomas Pröpper, Erlösungsglaube und Freiheitsgeschichte. Eine Skizze zur Soteriologie, 2., wesentlich erw. Auflage, München 1988, 277-282. Pröpper macht gleichfalls darauf aufmerksam, dass die gnadentheologischen Probleme eine glaubenstheologische Kehrseite haben, und fordert (nicht ohne Blick auf die Tradierungsproblematik!): „Die Theologie der Erlösung hat, um die Engführungen und Folgen ihrer *Tradition* zu überwinden, schon im Ansatz der Tatsache Rechnung zu tragen, daß das Heil, Gottes Liebe zum Menschen, in der Geschichte Jesu Christi begann, die Geschichte der Menschen betrifft und in ihr seine Entsprechung sucht *in einem Glauben, der sich an Weg und Verkündigung Jesu orientiert und der in seinem Tod und seiner Auferweckung bewährten Zusage Gottes vertraut*“: Erlösungsglaube, 103, Herv. von mir.

15 Zu den katastrophalen pastoralen und theologischen Folgen der neuscholastischen – und gerade momentan und didaktisch durch die Arbeit von Berger wieder diskutierten – Trennung von Natur und Übernatur resp. Gnade vgl. Peter Eicher, Von der Gnadenlehre zur Theologie der Befreiung, in: ders. (Hg.), Neue Summe Theologie, Bd. II: Die neue Schöpfung, Freiburg u.a. 1989, 237-271, 241-244. Die sachlichen Probleme, die die evangelische Religionspädagogik zu bewältigen hat, sind im Übrigen durchaus vergleichbar, wenn sie auch nicht zeitgleich auftreten. Vgl. Lämmermann, Grundriß, 126ff.

Rolf Rendtorff fragt, ob erst jetzt und mit dieser Unterscheidung die problematische Implikation der Assmannschen Vermutung, dass nämlich der Monotheismus mit der Unterscheidung von Gott und Welt die – religiös motivierte Gewalttätigkeiten möglicherweise provozierende – Unterscheidung von wahr und falsch begründet, voll zur Geltung komme: Rendtorff, Ägypten und die ‚Mosaische Unterscheidung‘, in: Assmann, Die mosaische Unterscheidung, 193-207, 206.

16 Vgl. Gottfried Bitter, Art. Glaubensdidaktik, in: LThK<sup>3</sup> 4 (1995), 707-709, 707f.; Helmut Peukert, Art. Erziehungswissenschaft, Pädagogik, in: LRP 1, 459-465.

17 Vgl. Werbick, Glauben als Lernprozeß?, 9. Thomas Pröpper (vgl. unten 1.3.1) macht darauf aufmerksam, dass dem Gnadenstreit, der die Differenz von Natur und Gnade theologisch zu bewältigen versuchte, aber aporetisch blieb, ein unaufgeklärtes Verständnis von menschlicher Freiheit angesichts göttlicher Allmacht zugrunde liegt: Art. Allmacht Gottes, in: LThK<sup>3</sup> 1 (1993), 412-417, 415.

18 Mette, Religionspädagogik, 59.

weite genau auszumessen – und zugleich den Glauben vor intellektualistischer Verengung zu bewahren.<sup>19</sup> Zunehmend wird Gott als Konkurrenz menschlicher Möglichkeiten empfunden, wenn er auch in den großen philosophischen Entwürfen der Folgezeit eine herausragende Rolle behalten sollte, und mehr und mehr verjenseitigt.<sup>20</sup>

Trotz einiger Vorläufer ist diese Position im Grundsatz neu. Jahrhundertlang – spätestens seit den ausführlichen Reflexionen Augustinus' – konnte das Gegenüber von Gott und Mensch als Bildungsprojekt interpretiert werden. „Erziehung und Bildung werden von ihm mit der Aufgabe gleichgesetzt, das von Gott dem Menschen gnadenhaft verliehene Sein zum Bewußtsein und zur Entfaltung zu führen“<sup>21</sup>. Dieses Bildungsverständnis hatte Folgen: „Die Bildung blieb nicht länger aristokratisch-elitär ausgerichtet, sondern wurde prinzipiell allen Schichten

---

19 Vgl. zum glaubenstheologischen Problem der *rudes* die von Karl Ernst Nipkow, Grundfragen der Religionspädagogik, Bd. 3: Gemeinsam leben und glauben lernen, Gütersloh 1983, 187-191, rekonstruierte Lerntheorie Martin Luthers: dieser weise darauf hin, so Nipkow, „man möge die elementaren Wahrheiten der christlichen Lehre und damit den Inbegriff der Heiligen Schrift durch Vergleiche aus dem *Erfahrungskreis des Kindes* veranschaulichen“ (ebd., 190). Nipkow liest Luthers Ansatz als Elementarisierungskonzept: „Bereits von Luther führt der Weg ... zu einem elementaren Bibelunterricht bzw. Unterricht überhaupt ... Seine Charakteristika sind ... die Konzentration auf die für den Menschen notwendige Lebenswahrheit und damit die Verschränkung von tradierter ‚Sache‘ und ‚Mensch‘, von Theologie und Pädagogik: Auf seiten der biblischen Tradition sind das Elementare die ‚*elementaren Wahrheiten*‘ des Glaubens ... und die elementaren Sprach- und Sinnzusammenhänge der Bibel, ihre ‚*elementaren Strukturen*‘ ... Auf seiten des Menschen geht es um das Elementare als den ‚*elementaren Erfahrungen*‘ ..., und zwar heute wie damals, ferner um die ‚*elementaren Anfänge*‘ ..., an die in den jeweiligen Lebensaltern der Kinder, Jugendlichen und Erwachsenen anzuknüpfen ist“ (ebd., 190f.). Vgl. auch bei Schoberth, Glauben lernen, 185f., die Kritik religiösen „Spezialwissen[s]“.

20 Thomas Ruster, Transsubstantiationsresistenz. Eucharistische Spiritualität zwischen Geist und Fleisch, in: Arntz (Hg.), Religion im Aufwind, 25-49, 45, findet in der reformatorischen Entwicklung der Eucharistielehre eine analoge Tendenz: „Die Kirchen der Reformation haben die verwandelnde Gegenwart Christi gewissermaßen immer mehr aus der Welt herausdefiniert. Bei Luther darf sie noch im Gottesdienst der Gemeinde vorkommen, gebunden an den stiftungsmäßigen Gebrauch und gerichtet auf den Glauben des Einzelnen. Bei Zwingli setzt sich die Tendenz zur Individualisierung und zugleich zur Verinnerlichung fort. Gegenwart Christi ist nur noch in Geist und Herz der Gläubigen gegeben. Calvin aber verlegt die Einigung der Gläubigen mit Christus entschlossen aus der Welt hinaus, die Welt bleibt sich selbst überlassen; sie wird zum Ort der Bewährung der Erwählung gerade auch im wirtschaftlichen Handeln. Mit dieser Linie der Abendmahlslehre sind die reformatorischen Kirchen den gesellschaftlichen Veränderungen der Neuzeit gerecht geworden.“

21 Mette, Religionspädagogik, 60.

zugänglich, weil alle Menschen vor Gott gleich sind.“<sup>22</sup> Bildung war dabei nicht ausschließlich kognitiv konzipiert, sondern wurde – etwa bei Hugo von St. Victor (gest. 1141) – durchaus ganzheitlich verstanden<sup>23</sup>. Die Theologie des Thomas von Aquin (1224/25–1274) brachte die mittelalterlichen Reflexionen in der Zuordnung von Natur und Gnade gewissermaßen zur Vollendung.<sup>24</sup>

Die Reformation ließ die Selbstverständlichkeiten des mehr oder weniger geschlossenen mittelalterlichen Weltbildes zerbrechen. Die Mehrzahl an Kirchen beförderte sowohl die Frage der Glaubensgewissheit wie die der angemessenen Katechese neu. Gerade die Bemühungen Martin Luthers (1483–1546) um ein angemessenes Verstehen des Glaubens *sola gratiae* führte zu einem veränderten Konzept von Erziehung als einem ‚weltlich Ding‘, die jedoch „in ihrer Eigenständigkeit von Gottes Handeln umgriffen“ ist<sup>25</sup> – und motivierten das gegenreformatorische Engagement um die Glaubensweitergabe, das zudem weiterhin den eigenständigen theologalen Wert menschlichen Tuns behaupten durfte.

Wie die die theologische Neuzeit zugleich einleitende wie verhin-dernde Kontroverse *de auxiliis* gründet die moderne universitäre Katechetik zudem in aufklärerischen Impulsen, die bis heute nachwirken.<sup>26</sup> Lessings Postulat einer Erziehung des Menschengeschlechtes<sup>27</sup> formt das Projekt der Aufklärung als pädagogische Bewegung.<sup>28</sup> Kants *sapere aude* ist schließlich nichts anderes als ein lehrhafter Anruf des mündig werdenden Verstandes, beschwörend, werbend und – wie die Folgezeit bis hin zur *Dialektik der Aufklärung* zeigte – nicht immer zielführend.<sup>29</sup>

---

22 Mette, Religionspädagogik, 61.

23 Mette, Religionspädagogik, 64.

24 Mette, Religionspädagogik, 64f.

25 Vgl. Mette, Religionspädagogik, 67-70, hier 68; ferner Grethlein, Fachdidaktik Religion, 31-36, sowie Nipkow (Anm. 19).

26 Vgl. Berger, Natur und Gnade, 25; Mette, Religionspädagogik, 72f..

27 Gotthold Ephraim Lessing, Die Erziehung des Menschengeschlechtes, Nachdruck der Erstausgabe von 1780, hg. von Joseph Kiermeier-Debre, München 1997.

28 Vgl. Berger, Natur und Gnade, 26.100; zu Lessing betont Mette: man war „von der Möglichkeit einer ‚Erziehung des Menschengeschlechtes‘ (Lessing) insgesamt überzeugt, durch die eine Verbesserung des menschlichen Zusammenlebens auf der Basis der Vernünftigkeit erreicht werden könne – gewissermaßen eine aufklärerische Transformation des antiken paideia-Gedankens“: Religionspädagogik, 73.

29 Anton Grabner-Haider / Peter Strasser, Hitlers mythische Religion. Theologische Denklinien und NS-Ideologie, Wien-Köln-Weimar 2007, versuchen zu zeigen, dass weniger die Denkbewegungen seit der Aufklärung als ‚dunkle‘ Denklinien, die sich „gegen das ‚helle‘ Denken der Aufklärung wandten“ (55), für die Katastrophe des Nationalsozialismus verantwortlich seien, bleiben aber den Nachweis für diese Vermutung schuldig.

Der Versuch, Glaubensinhalte als übernatürliche Lehrsätze<sup>30</sup> oder als religionsförmige Vernunftwahrheiten<sup>31</sup> zu interpretieren, fand zu Recht theologische Kritik<sup>32</sup>, handelt es sich bei ihnen doch um je neu zu konkretisierende *Symbole* der Verständigung über den Gott, dessen Liebe zu uns am Kreuz gesiegt hat.<sup>33</sup> Aber diese eher der Philosophie als der Theologie verpflichteten Vermittlungsversuche hatten das theologisch-martyrologische bzw. didaktische Anliegen, das am Menschen einen wesentlichen Bezugspunkt fand, ja ohnehin bereits aufgegeben.

Fritz Osterwalder hat darauf aufmerksam gemacht, dass genuin theologisches Gedankengut im Gefolge der Aufklärung und der Emanzipation der Pädagogik von der Theologie in nur oberflächlich säkularisiertem Gewand Einzug in die Pädagogik genommen hat. Osterwalder spricht „von einer *theologischen Sprache*“ der Pädagogik und betont, dass es „dabei *nicht nur* um den theologisch-religiösen, dogmatischen Gehalt geht, der mit dieser Pädagogik [sc. seit Rousseau] verbunden ist ... Vielmehr handelt es sich dabei auch um eine diskursive Konstruktion pädagogischer Realität, die historisch an den Kontext von Theologie und Glaubenspraxis anschließt, aus dem sie stammt.“<sup>34</sup> Noch „Stufenmodelle, die in den modernen pädagogischen Diskursen aus neuen Bezugsdisziplinen, sei es der Psychologie oder der Physiologie importiert wurden und an die Stelle des theologischen, augustinischen Weges zum Thron Gottes getreten sind, zeichnen sich in der Pädagogik dadurch aus, dass sie mit der Normativität der theologischen Sprache versehen werden“<sup>35</sup>.

Das theologische Vermittlungsinteresse konzentrierte sich – zunächst den aufklärerischen Impulsen durchaus aufgeschlossen – auf die Moral: „Von der religiösen Erziehung und Unterweisung gingen ... in nicht unbeträchtlicher Weise staatserhaltende Wirkungen aus; Kirche

---

30 Vgl. Werbick, *Glaubenlernen aus Erfahrung. Grundbegriffe einer Didaktik des Glaubens*, München 1989, 21-23.

31 Vgl. Achim Schütz, *Phänomenologie der Glaubensgenese. Philosophisch-theologische Neufassung von Gang und Grund der analysis fidei* [= Bonner dogmatische Studien 35], Würzburg 2003, 35: „Der christliche Glaube kann nicht aufgeteilt werden. Wenn seine Inhalte *allein* apologetisch von der Vernunft verhandelt werden, verlieren sie ihren Charakter“. Vgl. ebd., 445.

32 Vgl. Werbick, *Glaubenlernen aus Erfahrung*, 20. Ferner ebd., 29: „Die Glaubensentscheidung kann deshalb – und hierin bleibt die ‚Dialektische Theologie‘ gegenüber Lessing im Recht – niemals in einem universalen, emanzipatorischen Lernprozeß auf die sich selbst durchschauende und begründende Vernunft hin ‚eingeholt‘ werden.“

33 Vgl. Erwin Dirscherl, Art. Dogma / Dogmatismus A. Aus katholischer Sicht, in: *NHThG Neuausgabe* 2005, Bd. 1, 211-217, 215-217.

34 Fritz Osterwalder, *Die theologische Sprache der Pädagogik*, in: Kuld u.a. (Hgg.), *Pädagogik ohne Religion*, 17-52, 19.

35 Osterwalder, *Die theologische Sprache der Pädagogik*, 49.

und Staat arbeiteten Hand in Hand.“<sup>36</sup> Auffallend ist dagegen, dass die ausführlichen glaubensanalytischen Reflexionen im Gefolge des Gnadenstreites katechetisch (bzw. religionsdidaktisch) zunächst überhaupt nicht wirksam werden: „Katechese wurde als Dienst der religiös-sittlichen Volkserziehung konzipiert“, nicht als Ort theologischer Erkenntnis verstanden.<sup>37</sup> Erst im 19. Jahrhundert ändert sich diese Identifikation „religiöser Erziehung mit aufgeklärt-sittlicher Unterweisung“<sup>38</sup>; in der Folge wird besonders die Katechetik Johann Baptist Hirschers (gest. 1865) Ort einer bedeutsamen Auseinandersetzung von religiösem Lernen und ihm zugrunde liegender theologischer Konzeption.<sup>39</sup> Federführend wurden aber neuscholastische Ansätze<sup>40</sup>, gewissermaßen gipfelnd in der Theorie der Schule als „Heilsanstalt für Alle“<sup>41</sup>. Solche integralistischen Engführungen<sup>42</sup> motivierten allerdings

---

36 Mette, Religionspädagogik, 74. Schmäzle, Theologische Grundlagen, 17, macht darauf aufmerksam, dass „bis weit über die Mitte des 20. Jh. hinaus ... sich die Eltern in der Familie, Religionslehrerinnen und -lehrer in der Schule und der Pfarrer in der Gemeinde die [sc. katechetische] Arbeit teilten“: Elemente der Schulseelsorge „wie z.B. der Schulgottesdienst, das Schulgebet, die kirchlichen Schulentlassstage oder Exerzitien waren sogar schulrechtlich gesichert“ (ebd., 16).

37 Mette, Religionspädagogik, 79. Informativ in diesem Zusammenhang, auch wenn die Grundannahmen und Schlussfolgerungen keine Zustimmung finden, die Studie von Berger, Natur und Gnade, hier etwa 105: „Während die Bildung [sc. im Ansatz J. Kleutgens] durch das Studium der alten Sprachen, ..., der Geschichte, Mathematik, Astronomie und Physik im Mittelpunkt steht, hat der Religionsunterricht eine eher marginale Bedeutung. Er hat den Auftrag, die sittliche Erziehung zu übernehmen“.

38 Mette, Religionspädagogik, 79.

39 Vgl. Mette, Religionspädagogik, 79; Berger, Natur und Gnade, 102.

40 Zu Kleutgen als Vertreter der *molinistisch* orientierten Neuscholastik vgl. oben Anm. 37. J. G. M. Dursch, der (relativ bedeutungslose) Verfasser der „erste[n] katholische[n] Pädagogik“ (L. Bopp, Die erzieherischen Eigenwerte der katholischen Kirche, Paderborn 1928, 89, zit. Berger, Natur und Gnade, 107) geht von einem *thomistisch-integralistischen* Konzept einer theologischen Anthropologie aus: „Echte Pädagogik kann es nur als christkatholische Pädagogik, die ihre Prinzipien von der Theologie empfängt, geben“ (so Berger, Natur und Gnade, 110), deshalb ist, um „ein vollkommener Mensch zu werden, ... ein Anschluß an die Kirche unvermeidlich“ (ebd., 111). Zum Fortwirken der beiden neuscholastischen Traditionsstränge, des molinistischen und des thomistischen, bis in das 20. Jahrhundert vgl. Berger, Natur und Gnade, 153.

41 Alois Karl Ohler, zit. Berger, Natur und Gnade, 117. Für den Religionsunterricht empfiehlt Ohler den „objektiv vorgegebenen Stoff des Katechismus ... und der Bibel“ (ebd.), nicht den natürlichen Erfahrungsbereich der Schüler. Ähnlich der Ansatz Albert Stöckels, dem „die gesamte Erziehung ... zum sakramentalen Tun, die Pädagogik zur Glaubenswissenschaft“ gerät (Berger, Natur und Gnade, 123). Es handelt sich bei diesen Extrempositionen jedoch um *Randerscheinungen* der Pädagogik des 19. Jahrhunderts. Allerdings scheint die *integralistische Versuchung* der christlichen Theologie, die ja auf Gott als letzte und letztlich alles bestimmende Wirklichkeit be-

Neuaufbrüche<sup>43</sup>, die zu Beginn des 20. Jahrhunderts zu der – programmatisch verstandenen – Begriffsbildung „Religionspädagogik“ (im katholischen Bereich eingeführt durch Joseph Göttler, gest. 1935) führten:<sup>44</sup> einer Neuformierung der Religionspädagogik als „Wissenschaft von der religiösen Erziehung insgesamt“<sup>45</sup>, durchaus in Auseinandersetzung mit anderen zeitgenössischen anthropologischen Konzepten und damit nicht mehr ausschließlich an der theologischen Inhaltlichkeit orientiert, wenn auch diese Inhalte noch lange federführend blieben. Erst die „materialkerygmatische Wende“ seit den dreißiger Jahren des 20. Jahrhunderts versuchte, Inhalte und Vermittlungsgeschehen stärker aneinander zu binden und die „Inhalte ... so zu reformulieren, daß sie auf die Adressaten hin orientiert sind.“<sup>46</sup> Damit ist aber zugleich ein erneuter „Abbruch des Gesprächs mit Pädagogik, Psychologie und den übrigen Humanwissenschaften verbunden“<sup>47</sup> – dies immer noch eine Folge der weiter herrschenden (neuscholastischen) Schultheologie mit ihrer Tendenz zur Verabsolutierung der theologischen Autonomie. Neuere religionspädagogische Ansätze – Markstein ist die Würzburger Synode mit dem richtungweisenden Beschluss zum RU von 1974 – richteten ihr Augenmerk so sehr auf die Schülerinnen und Schüler und ihre Probleme und Fragen, dass das theologale Proprium des RU zu verdunsten drohte: „mit dem anthropologischen Vermittlungsmodell“, so konstatiert Schmälzle, drohe sich Theologie „in eine Gesellschaftstheorie“ aufzulösen:

„In emanzipationspädagogischen Konzepten kämpft dabei Seelsorge gegen alle Formen der Entfremdung an und versteht sich als Ort herrschaftsfreier Kommunikation. Bei der Arbeit mit Verfahrensweisen aus der Humanistischen Psychologie unterstreicht Religion das Grundanliegen dieser Denkschule, für die der Mensch eben nicht durch Umweltgene und Prägungen aus der Kindheit kausal determiniert ist, sondern in freier Selbstentfaltung seine Gestalt von innen heraus entwickelt. Im Extremfall kann ‚Seelsorge‘ zum Synonym für Beratung und Therapie werden.“<sup>48</sup>

---

zogen ist, bereits einbeschrieben zu sein. Zur immanenten Kritik vgl. Berger, Natur und Gnade, 145-147.

42 Vgl. Werbick, Glauben als Lernprozeß?, 9f.

43 Schon bei Otto Willmann, bei dem etwa das „*Imago-Dei*-Motiv und das übernatürliche Endziel ... ganz aus der Erziehungsdefinition verschwunden“ sind: Berger, Natur und Gnade, 128.

44 Göttler war ein Schüler Otto Willmanns (vgl. Anm. 43). Vgl. Mette, Religionspädagogik, 81; Berger, Natur und Gnade, 130-136.

45 Mette, Religionspädagogik, 82.

46 Mette, Religionspädagogik, 84.

47 Mette, Religionspädagogik, 84.

48 Schmälzle, Theologische Grundlagen, 52.

Schmälzle mahnt eine Klärung des Verständnisses „der Beziehung zwischen Mensch und Gott auf der Grundlage der biblischen Gottesoffenbarung“ an<sup>49</sup>, um der Selbstauflösung einer halbierten Gottesrede zu begegnen. Tatsächlich ist die Frage nach dem Verhältnis von Offenbarung und Erfahrung eine Konstante der religionspädagogischen Diskussion der letzten dreißig Jahre.<sup>50</sup> Eine Klärung hatte unter dem Titel des theologalen Glaubens, der durchaus menschlich bestimmt ist, die klassische *analysis fidei* immerhin angestrebt<sup>51</sup>. Sie wäre auf didaktisch fruchtbare Impulse hin zu untersuchen.

### 1.2.1.2. Präliminarien der anthropologischen Wende, glaubensdidaktisch bedeutsam: die Opposition von Natur und Gnade und die theologische Reflexion des Glaubens in der *analysis fidei*

#### a. Der Grundkonflikt

David Berger hat als den „Grundkonflikt“, der der „gesamte[n] Geschichte der neueren Religionspädagogik“ zugrunde liege, das Problem der Verhältnisbestimmung von Natur und Gnade identifiziert. Dabei

---

49 Schmälzle, Theologische Grundlagen, 54.

50 Vgl. die auch die Zeit zuvor einbeziehenden Übersichten etwa von Bernd Trocholepczy, Fluchtpunkte religionspädagogischer Praxis und Theorie, in: Noormann u.a. (Hgg.), Ökumenisches Arbeitsbuch Religionspädagogik, 115-122; Stephan Leimgruber, Georg Hilger, Ulrich Kropač, Konzeptionelle Entwicklungslinien, in: Georg Hilger / Stephan Leimgruber / Hans-Georg Ziebertz (Hgg.), Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf, München 2001, 42-66; Friedrich Schweitzer, Religionspädagogik [= Lehrbuch Praktische Theologie 1], Gütersloh 2006, 137-184, bes. 141-148; Mette/Schweitzer, Neuere Religionsdidaktik im Überblick. Folgerungen für das Selbstbild von RL zieht Harry Noormann, Wie Religionspädagoginnen und Religionspädagogen wurden, was sie sind. Vom Nutzen der Didaktikgeschichte für die fachliche Kompetenz, in: ders. / Ulrich Becker / Bernd Trocholepczy (Hgg.), Ökumenisches Arbeitsbuch Religionspädagogik, 2., aktualisierte Auflage, Stuttgart 2004, 123-144.

51 Vgl. zum Sachproblem: Thomas Pröpper, Evangelium und freie Vernunft. Konturen einer theologischen Hermeneutik, Freiburg u.a. 2001, 301. Schmälzle, Theologische Grundlagen, 55, sucht die „Wurzel der Religion ... im Menschen.“ Der Ansatzpunkt ist nur scheinbar der *analysis fidei* ähnlich; die *analysis fidei* versteht sich nämlich als Analyse des glaubenden Glaubens und Explikation seiner Vernünftigkeit. Schmälzles Formulierung scheint dagegen eine human- bzw. religionswissenschaftliche Perspektive auf Religion zu suchen. Sein wissenschaftstheoretisches „Modell einer Ellipse“, in dem die Axiomatik von Evangelium und Humanwissenschaften die Brennpunkte pastoraler Urteilsbildung in der Praktischen Theologie bilden, vernachlässigt entsprechend, dass die Urteilsbildung der praktischen Theologie selbst ein Akt des christlichen Glaubens sein soll, der sein Verhältnis zur Humanwissenschaft zu klären hat.

handele es sich „um eine jener Schlüsselfragen, mit denen sich die katholische Theologie der Neuzeit, besonders jene der Neuscholastik (seit ca. 1850), bis hin zu Karl Rahner intensiv beschäftigt hat.“<sup>52</sup> Die Aufklärung habe „Gnade, Offenbarung, Glauben, kurz: das Übernatürliche ... zugunsten einer natürlichen Vernunftreligion und einer natürlichen Sittlichkeit in den Hintergrund [sic] gedrängt.“<sup>53</sup> Nun werde „die Frage nach die [sic] Verhältnisbestimmung von Gott und Welt“ unter den Vorzeichen der Moderne erneut – und angesichts des „schwindenden Einflusses christlichen Denkens“<sup>54</sup> besonders brennend – aktuell.

Bergers Diagnose ist auch dann, wenn man seinen theologischen Prämissen, das ist vor allem seine Ablehnung jeglicher Form molinistischen Denkens, und religionspädagogischen Folgerungen nicht zustimmt, ein waches Gespür für theologische Trends nicht abzuschreiben. Jan Assmann lokalisiert den gleichen Grundkonflikt in der Mitte der von ihm rekonstruierten „Mosaischen Unterscheidung“.

„Der Monotheismus ist nicht nur eine Sache des Gottes-, sondern auch des Menschenbildes ... Mit der Unterscheidung zwischen Gott und Welt ist jedenfalls als Möglichkeit eine neue Distanz zur Welt gegeben, ein innerer Vorbehalt gegenüber dem nur ‚Weltlichen‘, eine Relativierung restloser Weltbeheimatung. Wer auf dem Boden der Mosaischen Unterscheidung steht, fühlt sich in dieser Welt nicht ganz und gar zu Hause. Von Ägypten aus gesehen, stellt sich der Weg Europas als die Aufkündigung des symbiotischen Gottes- und Weltverhältnisses dar zugunsten des transzendenten Gottes und der offenbaren Wahrheit ... Der Monotheismus ist im Kern politische Theologie.“<sup>55</sup>

---

52 Berger, *Natur und Gnade*, 17; vgl. ebenso Porzelt, *Grundlegung*, 124. Berger weist zu Recht auf den „Gesprächsbedarf“ (16) zwischen systematischer Theologie und Religionspädagogik hin. Abgesehen aber davon, dass Berger eine ganz konkrete historische (aporetische!) Problemkonfiguration als Grundlagenproblem der theologischen Reflexion identifiziert, die ihrerseits umfangreiche theologische Vorentscheidungen birgt, die vom Freiheitsansatz unterlaufen werden können, ohne das theoretische Niveau der Fragestellung zu negieren, ist zu Bergers Arbeit in methodischer Hinsicht kritisch anzumerken, dass sie ein konkretes systematisches Theologieverständnis – das des Thomas von Aquin (vgl. 18 mit Anm. 16) –, das nicht noch einmal am gegenwärtigen *sensus fidelium* bewährt wird, als alleinige kritische Instanz zur Bewertung der religionspädagogischen Arbeit ins Feld führt. Dass diese ein eigenes Sensorium für die Wirklichkeit des Glaubens entwickelt, das es ggfs. notwendig macht, die Kategorien der Glaubensreflexion neu zu bestimmen, bleibt bei Berger unberücksichtigt.

53 Berger, *Natur und Gnade*, 25.

54 Berger, *Natur und Gnade*, 42.

55 Assmann, *Die mosaische Unterscheidung*, 62-66, passim.

Die angeregte Debatte um den Monotheismus – Klaus Müller diagnostiziert gar einen neuen Streit um den Theismus<sup>56</sup> – diskutiert die Verfassung des Gottesverständnisses jüdisch-christlicher Tradition, und *diese Diskussion ist für die Lernfrage von großer Bedeutung*.<sup>57</sup> Das Glauben-Lern-Problem birgt ethische Implikationen nicht nur, wie es die Tradition nahelegen könnte, mit Blick auf die Chancen und Schwierigkeiten sittlicher Unterweisung oder sozialen Lernens. In der Mitte des christlichen Monotheismus selbst lauert die Versuchung der Gewalt. Bändigungsversuche aus der Botschaft des Alten und des Neuen Testaments, die etwa Erich Zenger, Jürgen Werbick, Magnus Striet und andere<sup>58</sup> erfolgreich vorgetragen haben, weisen zwar – so namentlich Zenger – auf die Reflexionsleistung hin, die der jüdisch-christliche Gott-Glaube provoziert. Seine Schattenseite aus Reflexionsverweigerung und Gewalt ist damit jedoch nicht erledigt. Abermals bis in die Aufklärung hinein lassen sich Spuren verfolgen, die der Vernunft selbst eine monotheistisch-absolutistische Tendenz unterstellen. Auch in Odo Marquards postmodernem *Lob des Polytheismus* von 1979<sup>59</sup> schwingt der Verdacht mit, die Struktur des jüdisch-christlichen Gottesbekenntnisses sei, ganz entgegen der ausdrücklichen Intention seiner Botschaft, nicht kompatibel mit dem Anliegen der Freiheit und führe letztlich zur Gewalt.

Das Glauben-Lern-Problem und seine Affinität zu Reflexion und Freiheit – zumindest dann, wenn Lernen, Vernunft und Freiheit auf eine gemeinsame Basis zurückgeführt werden können! – rührt damit tatsächlich, wie Bergers Arbeit<sup>60</sup> das vermutet, an das Fundament christlicher Gottesrede<sup>61</sup>. Aber indem sie bei den durch das Feuer der

---

56 Vgl. Müller, Streit um Gott, 165.

57 Vgl. Markus Tomberg, Religionspädagogische Implikationen der Debatte um Monotheismus und Gewalt, in: irp-impulse. Mitteilungen für den RU an allgemein bildenden Gymnasien und beruflichen Schulen, hg. vom Institut für Religionspädagogik der Erzdiözese Freiburg, 1/06, 4-5.

58 Vgl. z.B. Jürgen Manemann (Hg.), Monotheismus [= Jahrbuch Politische Theologie 4], Münster 2005; Walter (Hg.), Das Gewaltpotential des Monotheismus.

59 Odo Marquard, Lob des Polytheismus. Über Monomythie und Polymythie, in: ders., Abschied vom Prinzipiellen. Philosophische Studien, Stuttgart 1981, 91-116.

60 Bergers Arbeit tritt mit dem Anspruch „einer annähernd wertfreien Darstellung“ auf, Berger, Natur und Gnade, 43. Abgesehen davon, dass Berger selbst mit dem einschränkenden ‚annähernd‘ diesen Anspruch deutlich reduziert, zeigt die strukturelle Verwandtschaft seines Ansatzes mit der von Assmann diagnostizierten Problematik der Mosaïschen Unterscheidung, dass dieser Ansatz selbst wertbegründend ist.

61 Vgl. Müller, Streit um Gott, 17: „Ein sehr viel fundamentaleres Thema kann es theologisch ja wohl kaum geben: Zu fragen, was es denn eigentlich mit der uns so vertrauten Rede vom und zum persönlichen Gott des jüdischen Tenach, vom und zum

Neuzeit geschmiedeten Kategorien Natur und Gnade ansetzt, ohne diese noch einmal zu hinterfragen und zu berücksichtigen, dass auch sie ihre Bedeutsamkeit menschlicher Reflexion und menschlichem Verstehensversuchen verdanken, greift die Überlegung Bergers zwar auf ein epochal äußerst bedeutsames theologisches Denkmodell zurück, bleibt aber auf halbem Wege stehen.

Die Dichotomie von Natur und Gnade markiert in der Terminologie und Denkform frühneuzeitlicher Problemstellungen die spezifische Schwierigkeit des Glauben-Lernens. Doch diese – statisch konzipierte – Denkform bleibt äußerst fragil. Parallel zu den gnadentheologischen Streitigkeiten, die das Mit- und Zueinander von Natur und Gnade analysieren wollen, entsteht mit der *analysis fidei* eine Reflexionsbewegung, die die theologische Gegenüberstellung von Natur und Gnade unterläuft und sich bemüht, den nach Ausdrucksformen und nach Verständigung über sich selbst suchenden Glauben zu verstehen.<sup>62</sup> Hier liegen zumindest für ein an den Möglichkeiten des Lernens interessiertes und auf eine handlungstheoretische Verständigung über das Glauben zielendes theologisches Denken ohne Zweifel die anschlussfähigeren Ansätze vor. Die Dynamik des Glaubens bricht die Statik einer fest gefügten Welt-„Ordnung“ auf, die den Gottesgedanken dadurch weltlich bewältigte, dass sie ihn in den Bereich der übernatürlichen Ordnung verbannte und ihm jede Zuständigkeit für die Eigengesetzlichkeit der diesseitigen Welt entzog.<sup>63</sup> Dass diese gnadentheologische Problemlage aporetisch blieb und man um diese Aporetik prinzipiell auch wusste, indiziert am deutlichsten der offene Ausgang des Gnadestreites wie der bis hin zu Bergers Untersuchung immer wieder unternommene Rückgriff auf Thomas von Aquin, bei dem „Natur“ und „Gnade“ noch ohne ihre neuzeitliche Trennschärfe begeben: eine reine Natur ohne

---

Gott der christlichen Bibel, vom Gott und zum Gott des Koran auf sich habe, ob denn diese Form von Glaube und Verehrung allein die wahre ... sei“.

62 In seiner Darstellung der Theologie Joseph Kleutgens macht Berger auf diesen Sachverhalt durchaus aufmerksam: die „Annahme der Offenbarung bei der Verkündigung“ – der Sachverhalt, den die *analysis fidei* zu beschreiben versucht – sei in der Praxis höchst relevant, weshalb „dem vermittelnden Unterricht ... größerer Raum eingeräumt werden“ müsse, so Kleutgen (Berger, Natur und Gnade, 58). Berger macht sich diese Einsicht jedoch nicht zu eigen – seine Ablehnung des Molinismus (vgl. das Fazit: Berger, Natur und Gnade, 63-66) gewinnt ideologische Züge; Kleutgens Glaubenstheorie genüge dem Anspruch, Natur und Gnade zu vermitteln, in keiner Hinsicht (vgl. Berger, Natur und Gnade, 59).

63 Vgl. z.B. Kleutgen, Theologie der Vorzeit, 11, der von einem „donum (naturae) superadditum“ spricht (zit. Berger, Natur und Gnade, 49). Gemeint ist das, „was nicht im Wesen des Menschen wurzelt, was er mit seinen natürlichen Kräften nicht erreichen kann und worauf er daher auch keinerlei Anspruch hat“: so Berger, Natur und Gnade, 49.