

Bert Roebben

Wie viel und welche Theologie im Religionsunterricht?

Über die Intimität der Theologie in der Öffentlichkeit der Schule

Ausgangspunkt des hier gebotenen Aufsatzes ist die aktuelle Situation der Schule in Westeuropa. Diese hat sich in den letzten Jahren zu einer stark organisierten Institution, geprägt von einem hohen Maß an Professionalität und Verantwortung, entwickelt. Von jeder Schule (privat oder staatlich) wird erwartet, dass sie verantwortlich zum Gemeinwohl beiträgt. Sie soll dafür sorgen, dass Kinder und junge Menschen durch ihre erworbenen Kenntnisse und Kompetenzen in der Lage sind, an der Wissensgesellschaft der Zukunft teilzunehmen. Nur dann, so wird argumentiert, kann sich Wissen ansammeln und Wohlstand wachsen. Und nur dann können Kinder und Jugendliche später selbst die Güter dieses Wissens und Wohlstands genießen. Diese gravierende Instrumentalisierung von jungen Menschen und ihren Begabungen in der Schule und der heutigen Gesellschaft werde ich in diesem Aufsatz kritisch betrachten und hinterfragen. Angesichts der menschlichen Würde jeder Person – einschließlich jedes Kindes, Jugendlichen und jungen Erwachsenen – sollte das Ziel von Bildung nicht die Sozialisation in eine Konsumgesellschaft, sondern die Humanisierung im Sinne von „*growing in shared humanity*“¹ sein.

Der Religionsunterricht kann solch eine kritisch-produktive Rolle innerhalb der Schule erfüllen und auf den ständigen Bedarf einer Erweiterung des Bildungsspielraums – von Sozialisation zu Humanisierung – aufmerksam machen. Dazu ist dringend ein neues Verständnis von Theologie im Religionsunterricht notwendig. Zunächst soll dazu das Konzept von Bildung in der Schule und im Religionsunterricht neu qualifiziert werden. Danach wird die Rolle der Theologie im Religionsunterricht neu konzeptualisiert. Schlussendlich stelle ich aufgrund dieser Weiterentwicklung ein kenotisch-theologisches Konzept der religiösen Bildung vor, das erneut der Gesamttheologie ‚zu denken gibt‘.

1 Die Neuqualifizierung von Bildung in der Schule

Das Konzept von ‚Bildung‘ lässt sich am tiefsten mit dem Konzept von Verantwortung verknüpfen, insbesondere die Fähigkeit, sich als ein ‚Antwortwesen‘ authentisch mit den universellen Fragen, welche die Menschheit betreffen, auseinanderzusetzen.² Diese Verantwortung ist stets kontextuell verortet und entwickelt sich

¹ Bert Roebben, *Seeking Sense in the City. European Perspectives on Religious Education*, Berlin 2013, 201–204.

² Norbert Mette, *Theologie im Gespräch mit der Pädagogik. Ein Lagebericht*, in: Lothar Kuld / Rainer Bolle / Thorsten Knauth (Hg.), *Pädagogik ohne Religion? Beiträge zur Bestimmung und*

allmählich an einem spezifischen Ort der Welt und innerhalb der jeweiligen Lebensspanne eines Menschen. Wie in der Einführung bereits erwähnt wurde, steht dieses personalistische Konzept von Bildung (als Verantwortungsentfaltung) in der heutigen Gesellschaft stark unter Druck. Menschen haben das Recht, als selbst-verantwortliche Wesen aufzuwachsen, zu leben und als Menschen zu sterben. Diese ‚Teleologie‘ des verantwortlichen Menschseins darf in Gesellschaft und Schule nicht falsch ausgelegt werden. Man darf nicht vergessen, dass es immer einen Menschen gibt, der hinter einem Schüler, einem Arbeiter, einem Senior steht. Eine gute Bildung sollte zur Integrität des Menschen beitragen, nicht zur Instrumentalisierung, sollte ihn/sie dazu befähigen, Erzähler seiner/ihrer eigenen Lebensgeschichte – zusammenhängend und erfüllt – zu werden. Dieses Bildungsideal muss immer wieder neu ausgelegt und ausgelebt werden.

Kein Mensch ist vollkommen, jeder ist verletzlich. Zudem sind Menschen nicht ersetzbar. Jeder ist einzigartig und unterscheidet sich von anderen. Diese zwei Eigenschaften, Verletzlichkeit und Einzigartigkeit, finden ihren Höhepunkt in der Grunderfahrung der radikalen Alterität des Anderen. Menschen sind sich grundsätzlich fremd, doch gerade durch Bildung

und Kommunikation werden sie einander nähergebracht. Es gibt keinen anderen Weg als durch Bildung und Kommunikation Mensch zu werden. So behaupte ich, dass in einer globalisierten Welt, die vehement mit einer wirtschaftlichen, besonders aber einer spirituellen Krise kämpft, das Konzept von „*learning in the presence of the other*“, Leben und Lernen in der Gegenwart des Anderen,³ dringend neu überdacht werden muss. Solidarität ist nicht nur ein moralisches Bildungsziel; es ist eine unentbehrliche Charaktereigenschaft des menschlichen Gedeihens, der Menschheit und demzufolge des menschlichen Überlebens.⁴

In der europäischen Bildungspolitik ist dieses Bewusstsein zwar vorhanden, jedoch hinter anderen Vorordnungen verschwunden. Beispielsweise werden in der PISA-Studie die sogenannten Kompetenzen der ‚zweiten‘ Klasse (wie verantwortungs- und bedeutungsvoll handeln) zwar als Voraussetzung für den Erwerb der Kompetenzen der ‚ersten‘ Klasse (wie lesen, schreiben, rechnen und naturwissenschaftlich wahrnehmen) für eine stabile Persönlichkeit genannt, aber sie werden in den Schulen nicht erhoben.⁵ Sie erscheinen nicht in der Statistik. Jeder weiß jedoch, dass eine stabile Persönlichkeit eine notwendige Voraussetzung für ein gutes Le-

Abgrenzung der Domänen von Pädagogik, Ethik und Religion, Münster 2005, 81–105; Friedrich Schweitzer, Pädagogik und Religion. Eine Einführung, Stuttgart 2003.

³ Bert Roebben, Leben und Lernen in der Gegenwart des Anderen. Autonomie und Angewiesenheit in religionspädagogischer Perspektive, in: Agnes Wuckelt / Annebelle Pithan / Christoph Beuers (Hg.), „Und schuf dem Menschen ein Gegenüber ...“ – Im Spannungsfeld zwischen Autonomie und Angewiesenheit (Forum für Heil- und Religionspädagogik 6), Münster 2011 (siehe auch: http://www.comenius.de/biblioinfothek/open_access_pdfs/Und_schuf_dem_Menschen_ein_Gegenueber.pdf [Abruf: 5.7.2015]; ders., Religionspädagogik der Hoffnung. Grundlinien religiöser Bildung in der Spätmoderne (Forum Theologie und Pädagogik 19), Münster 2012, 151–152.

⁴ Bert Roebben, Das Abenteuer „Mensch-werden“, in: Katechetische Blätter 137 (2012), 241–247.

⁵ Rupert Grill, Kompetenz-ethische Anmerkungen zu einem (bildungspolitischen) Modewort, in: ET-Studies 2 (2011), 225–243, hier: 230–231.

ben ist, aber zugleich und paradoxerweise als Ziel guten Lebens⁶ und gelungener Bildung⁷ betrachtet werden muss. Menschwerdung ist also ein lebenslanger Lernprozess.

Der Lehrer, der Kinder und Jugendlichen in ihrer Suche nach einem guten Leben vorsichtig und verantwortungsvoll begleitet und der sie mit anderen Menschen in der Klasse als sinnstiftendem Lernkreis zusammenbringt, muss sie dabei unterstützen und mit Modellen existenzieller Orientierung konfrontieren. Dies ist der Hauptgrund, warum ich meine, dass wir unsere Schulklassen als „*spiritual learning communities*“⁸, in denen die Lebensgeschichten der Kinder und Jugendlichen durch Erzählen, Austausch und Inspiration zugänglich werden, in denen sie das Geheimnis ihrer Biografien erkunden und zu artikulieren lernen, ausrichten müssen. Damit wird beschrieben, was ich – oft missverstanden – unter einem mystagogisch-kommunikativen oder ‚narthikalen‘ Ansatz religiöser Bildung verstehe.⁹ Dies bedeutet nicht, zu einem vormodernen Konzept von katechetischer Anleitung als Grundlage für eine allgemeine Bildung zurückzukehren. Es bedeutet, junge Menschen in den metaphorischen Vorhof oder ‚Narthex‘ eines

religiös oder weltanschaulich bedeutsamen Raumes einzuführen und ihnen dabei religiöse Erfahrungen und Sprache zur Verfügung zu stellen. Die Gretchenfrage sollte also sein, in welchem hermeneutischen Raum wir unsere zukünftigen Generationen überhaupt begrüßen wollen. Gibt es dazu Hinweise? Meiner Meinung nach hat ein junger Mensch ein Recht auf „*soul food*“. Wenn er hungrig ist, sollte der Lehrer nicht erklären, wie der Verdauungstrakt funktioniert, sondern Seelennahrung auf dem Tisch zur Verfügung stellen!¹⁰

2 Neukonzeption der Theologie im Religionsunterricht

Über die Verantwortung, die Ziele und Prozesse des Religionsunterrichts ist in den letzten Jahrzehnten immer wieder diskutiert worden. Der Forschungsbestand (empirisch und hermeneutisch, philosophisch und theologisch, psychologisch, soziologisch und pädagogisch) in der deutsch- und englischsprachigen religiösen Bildung ist enorm. Dies soll hier nicht wiederholt werden.¹¹ In Übereinstimmung mit meiner These, dass menschliche Entwicklung in der Solidarität mit anderen

⁶ Vgl. Alasdair MacIntyre, *After Virtue. A Study in Moral Theory*, Notre Dame (IL) 1981.

⁷ Vgl. Richard S. Peters, *Ethics and Education*, London 1966.

⁸ Bert Roebben, „Einander in der Fremdheit begleiten“. Möglichkeiten und Grenzen einer Spiritual Learning Community, in: Thomas Krobath / Andrea Lehner-Hartmann / Regina Polak (Hg.), *Anerkennung in religiösen Bildungsprozessen. Interdisziplinäre Perspektiven*. Diskursschrift für Martin Jäggle, Wien 2013, 149–164.

⁹ Bert Roebben, *Religionspädagogik der Hoffnung. Grundlinien religiöser Bildung in der Spätmoderne* (Forum Theologie und Pädagogik 19), Münster 2012, 90–94.

¹⁰ Albert Biesinger, *Den religiösen Hunger stillen – in der Schule? Zwist um den konfessionellen Religionsunterricht und um Religionskunde. Ein Streitgespräch zwischen Albert Biesinger und Jürgen Lott*, in: *Publik-Forum* 7 (1998), 26–29.

¹¹ Für den deutschsprachigen Raum vgl. Claudia Gärtner, *Religionsunterricht – ein Auslaufmodell? Begründungen und Grundlagen religiöser Bildung in der Schule*, Paderborn 2015. Für den englischsprachigen Raum vgl. Robert Jackson, *Rethinking Religious Education and Plurality. Issues in Diversity and Pedagogy*, London–New York 2004.

Menschen gedacht und gelebt werden sollte (in Hinblick auf die zukünftige Welt!), meine ich, dass wir neu lernen müssen, unsere inneren Überzeugungen ‚*in the presence of the other*‘ zu artikulieren. Diese grundsätzliche Ausrichtung scheint mir das große Projekt für die nächste Ära in der religiösen Bildung zu sein. In manchen europäischen Ländern ist das Ziel des Religionsunterrichts, etwas *von* anderen Religionen und Weltanschauungen zu lernen. In anderen Ländern steht das Lernen *über* Religionen und Weltanschauungen eher zur Debatte. In den meisten Fällen jedoch sind sich Lehrer und Wissenschaftler der Dialektik dieser beiden Ansätze bewusst, dem Spannungsfeld zwischen „*adolescent life-world curriculum*“ und „*religious life-world curriculum*“.¹² Das Schlüsselmoment bei alledem ist die Verbindung von Werten und Normen mit den Weltanschauungen,¹³ mit existenziellen Entscheidungen und Orientierung im Leben. Wie uns der empirische Befund zeigt (es sollen hier drei Beispiele aus Westeuropa genannt werden¹⁴), fragen junge Menschen nach einem Ort in der Schule, an dem diese existenzielle Kompetenz gelernt werden kann und bereitgestellt wird.

Aber braucht Schule für diese Art von ‚weltanschaulicher Bildung‘ die Theologie? In manchen europäischen Ländern (wie

Albanien und Frankreich) sind Theologie und religiöse Bildung in der Schule nicht vertreten. In anderen Ländern (wie Slowenien) wird der Religionsunterricht auf einen rein katechetischen Ansatz reduziert, was darauf schließen lässt, dass der Katechismus gelehrt wird. In vielen anderen Ländern steht der Religionsunterricht unter Druck und wird durch andere Fächer wie Ethik, demokratiepolitische Bildung, Menschenrechtsbildung etc. ersetzt. In diesen Fällen werden Weltanschauungen und Religionen, wenn sie denn für das Thema relevant sind, lediglich aus der Perspektive der „Religionswissenschaften“ in Betracht gezogen. Theologie wird in diesem Fall als sektiererisch gesehen und manchmal als Indoktrination verstanden.

Sogar in Ländern wie Deutschland, die einen traditionellen, aber aufgeschlossenen konfessionellen Ansatz zu religiöser Bildung haben, wird die Frage gestellt, ob Theologie immer noch eine Bezugswissenschaft zu religiöser Bildung sein kann und ob sie immer noch dazu in der Lage ist, die sich verändernden Religionen und Weltanschauungen der Gesellschaft pädagogisch anzusprechen.¹⁵ In den Vereinigten Staaten, wo Kirche und Staat verfassungsmäßig voneinander getrennt sind, sollte religiöse Bildung nicht als eigenständiges Fach, geschweige denn als ein auf Theo-

¹² Vgl. Dennis Bates, John Hull: A Critical Appreciation, in: Dennis Bates / Gloria Durka / Friedrich Schweitzer (Hg.), *Education, Religion and Society. Essays in Honour of John M. Hull*, London–New York 2006, 6–31, hier 20–22.

¹³ Jacomijn C. van der Kooij u. a., „Worldview“: The Meaning of the Concept and the Impact on Religious Education, in: *Religious Education* 108 (2013), 210–228.

¹⁴ Brian E. Gates, Religion as Cuckoo or Crucible: Beliefs and Believing as Vital for Citizenship and Citizenship Education, in: *Journal of Moral Education* 35 (2006), 571–594; Siebren Miedema, Coming out Religiously! Religion and Worldview as Integral Part of the Social and Public Domain, in: *Religious Education* 108 (2013), 236–240; Ulrich Riegel / Hans-Georg Ziebertz, Religious Education and Values, in: *Journal of Empirical Theology* 20 (2007), 52–76.

¹⁵ Norbert Mette, Theologie als Bezugswissenschaft für den schulischen Religionsunterricht – angefragt, in: Norbert Mette / Matthias Sellmann (Hg.), *Religionsunterricht als Ort der Theologie*, Freiburg u. a. 2012, 338–361, hier: 338.

logie basierendes Unterrichtsfach gelehrt werden, sondern lediglich als kulturelles Phänomen in Geschichte sowie Kultur- und Sozialwissenschaften erwähnt werden, um „*religious illiteracy*“ zu überwinden.¹⁶ Wenn auch religiöse Bildung in den USA an katholischen Privatschulen als eigenständiges Fach unterrichtet wird, sollte es aus Angst, dass es sektiererisch und als katechetisch interpretiert werden könnte, kein theologisches Fundament haben.¹⁷ Theologie scheint gefährlich zu sein, sobald sie das Schulgebäude betritt!

Meiner Meinung nach benötigen wir dringend einen neuen Ansatz. Anstatt eine akademische und/oder offizielle Kirchentheologie an den Religionsunterricht anzupassen, brauchen wir neue und spannende theologische Wege, um mit den (religiösen und nicht-religiösen) Weltanschauungen der Kinder und jungen Erwachsenen im Religionsunterricht umzugehen. Es läuft alles auf eine radikal andere Denkweise hinaus. Unsere Schüler *nutzen und produzieren* Theologie bereits aus eigener Kraft. Sie kreieren ihre eigenen Theologien – Visionen, wie existenzielle Fragen und Antworten der Menschen mit der Universalität der Welt und des Kosmos in Zusammenhang stehen, sowie Visionen zur Verantwortung für das Wohlergehen anderer Mensch und für einen selbst, Visionen zur Menschenwürde und zum Geheimnis der Person zwi-

schen Leben und Tod.¹⁸ Man wird eingestehen, dass diese Visionen oft nicht reflektiert und unausgesprochen sind; sie sind weder mit Sprache noch mit traditionellen Elementen religiöser Sozialisation und Tatkraft gefüllt. Sie bleiben oft blind und können somit nicht ihr volles menschliches Potenzial zum Vorschein bringen. Der Religionsunterricht kann hierzu eine Sprache anbieten, um einen sicheren Ort zu schaffen, an dem man sich selbst als verletzlicher Pilger im Leben versteht. Daher kann er als „*the process of exploring spiritual experience through the conceptual frameworks provided by religious texts*“ betrachtet werden, so die jüdische Religionspädagogin Deborah Court.¹⁹ Dieser Prozess ermöglicht sogar neue religiöse Sprache und auf eine reflektierte Art und Weise desgleichen neue theologische Maßstäbe. Dennoch ist es wichtig, dass Lehrer ihren Schülern zuhören, *mit* ihnen theologisieren und sich *mit* ihnen zusammen auf die „*expressive aims*“²⁰ ihrer einzelnen Visionen konzentrieren. Genau hier liegt die Herausforderung, die ‚Intimität‘ des Theologischen in der Öffentlichkeit des Religionsunterrichts in der Schule wiederzubeleben.

Das Forschungsprojekt ROTH (Religionsunterricht als Ort der Theologie; ein gemeinsames Vorhaben der katholischen Theologen der Universitäten Bochum, Dortmund und Duisburg-Essen) basiert

¹⁶ Diane L. Moore, *Overcoming Religious Illiteracy. A Cultural Studies Approach to the Study of Religion in Secondary Education*, New York 2007.

¹⁷ Kieran Scott, *To Teach Religion or Not to Teach Religion: Is That the Dilemma?*, in: Bert Roebben / Michael Warren (Hg.), *Religious Education as Practical Theology*, Leuven–Paris–Sterling (VA) 2001, 145–173.

¹⁸ Matthias Sellmann, „Ohne pics glaub ich nix“. Die Jüngeren als Produzenten religiöser Bedeutungen, in: Norbert Mette / Matthias Sellmann (Hg.), *Religionsunterricht als Ort der Theologie* (s. Anm. 15), 65–91.

¹⁹ Deborah Court, *Religious Experience as an Aim of Religious Education*, in: *British Journal of Religious Education* 35 (2013), 251–263, hier: 254.

²⁰ Ebd., 257.

auf dieser Annahme. Es spricht sich dafür aus, dass die Intimität der Theologie innerhalb der Schule ihren rechtmäßigen Platz hat. In der Schule werden vier verschiedene Bildungsdenkweisen gelehrt und praktiziert: die kognitive Denkweise (z. B. Naturwissenschaften und Mathematik), die ästhetisch-expressive Denkweise (z. B. Kunst und Sprachen), die bewertend-normative Denkweise (z. B. Sozialwissenschaft) und die religiös-konstitutive Denkweise (z. B. Religion).²¹ Im Religionsunterricht wird letztere Denkweise *sui generis* unterrichtet, wenn existenzielle Fragen und „ultimate reality“ (vgl. Paul Tillich) formuliert und diskutiert werden. Die Sprache der Theologie ist das spezifische Werkzeug für diese Denkweise. Sie bietet für die permanente Reflexion über Leben und Tod, Gut und Böse, Vergangenheit und Zukunft usw. biblische, systematische, historische und praktische Argumente und macht den Benutzer dieser Sprache auf die Verletzlichkeit seiner Logik, wenn er dem Leben gegenübersteht, hermeneutisch aufmerksam.²² Die Sprache der Theologie („*fides quaerens intellectum*“) ist eine eher sanfte Sprache, wird im Religionsunterricht in der letzten Zeit jedoch sehr oft durch eine andere harte Sprache ersetzt; insbesondere durch empirische, ästhetische, semantische und didaktische Verknüpfungen des Religionsunterrichts. Es wurden zu viele Daten und Taten, zu viele Worte und Methoden im Religionsunterricht übernommen, so

dass die ursprünglichen Fragen der jungen Menschen nicht zum Vorschein kommen konnten und vernachlässigt wurden.²³ Fragen nach dem Wie und Was stellen Fragen nach dem Warum in den Schatten. Aus diesem Grund schlägt der Religionspädagoge Rudolf Englert²⁴ die Rückkehr zu einem soliden theologischen Sprachsystem, in dem die Fragen der jungen Menschen wieder Anklang finden, vor.

Die ‚Kindertheologie‘ im deutschen Sprachraum macht seit vielen Jahren auf das Recht der Kinder auf Theologie aufmerksam, verbunden mit ihrem Alltag und ihrer Sprache. Das sogenannte Jahrbuch für Kindertheologie wurde bereits zum vierzehnten Mal veröffentlicht. 2013 erschien das erste Jahrbuch für Jugendtheologie. Diese ökumenisch-theologische Bewegung fordert die akademische und kirchliche Theologie auf vielfache Weise heraus. Sie unterstützt einen emanzipatorischen, demokratischen und biografisch-explorativen Ansatz anstatt eines dogmatisch-affirmativen. Theologie ist nicht das Privileg eines akademischen Theologen oder Bischofs, sondern sie liegt in den Händen jeder Person, die ernsthaft versucht, ihre Verbundenheit zur „ultimate reality“ zu verstehen. Dies kann im Religionsunterricht geschehen.

Kinder und Jugendliche haben das Recht und die Fähigkeit, Theologie (oder besser Theologien) zu produzieren und zu benutzen, was als Laientheologie,²⁵ als „or-

²¹ Jürgen Baumert, zit. nach Norbert Mette, Theologie als Bezugswissenschaft für den schulischen Religionsunterricht – angefragt (s. Anm. 15), 349 f.

²² Rudolf Englert, Religionspädagogische Grundfragen. Anstöße zur Urteilsbildung, Stuttgart 2007, 215.

²³ Rudolf Englert, Religion gibt zu denken. Eine Religionsdidaktik in 19 Lehrstücken, Stuttgart 2013, 36–50.

²⁴ Ebd.

²⁵ Thomas Schlag / Friedrich Schweitzer, Brauchen Jugendliche Theologie? Jugendtheologie als Herausforderung und didaktische Perspektive, Neukirchen-Vluyn 2011, 22–24 und 47–51.

*dinary theology*²⁶ bezeichnet werden kann. Der Religionspädagoge Friedrich Schweitzer prägte die drei Momente des Theologisierens: Theologie *der* Kinder (die religiöse Sprache der Kinder; die Art und Weise, wie sie Offenbarung und Gottes Anwesenheit in unserer Welt verstehen, bedächtig und einfühlsam zuhören); Theologie *mit* Kindern (den Kindern helfen, gute Fragen und solide, angemessene Antworten zu finden oder wenn keine Antworten gefunden werden können, die Fragen offen zu lassen); Theologie *für* Kinder (den Mut haben, seine eigenen Überzeugungen und die Antworten, die man als Erzieher gefunden hat, mit den Kindern zu teilen). Dieser triadische Ansatz zum Religionsunterricht scheint sehr interessant zu sein, um zu verstehen, was im Religionsunterricht getan bzw. verändert werden muss. Ein gut ausgebildeter Religionslehrer sollte in der Lage sein, auf diese drei Fragen zu antworten: wo kommen die Kinder her (persönlicher und sozialer Kontext), wie können Erwachsene sie in ihrer Suche nach einer Bedeutung angemessen begleiten (Kommunikation) und wie sollte das Wissen, das ihnen bei ihrer Suche nach einer Bedeutung hilft, in einem ersten Schritt ausgewählt werden (Inhalt)?

Religionspädagogisch möchte ich die Theologie *mit* Kindern hervorheben. Ich meine, dass durch authentische Kommunikation im Religionsunterricht die oft implizite Theologie *der* Kinder expliziert und mit weiteren systematischen Elementen der Theologie *für* Kinder konfrontiert werden kann. Implizit und explizit sind zwei

subjektive Dimensionen der persönlichen Reflexion des eigenen Glaubens. Interpretation und Argumentation dieses Glaubens auf der Basis akademischer und kirchlicher Theologie sind innerhalb dieses Prozesses zwei weitere *objektive* Schritte der religiösen Bildung.²⁷

Was ist aber nun die Reihenfolge dieses Unternehmens, dieses ‚*doing theology*‘ im Religionsunterricht? Was kommt zuerst, was zuletzt? Mein Vorschlag lautet: (1) beginne mit einer erfahrungsbezogenen Erkenntnis und Darbietung des Sakralen mit den Kindern; (2) lade die Kinder dazu ein, diese Erfahrungen zu beschreiben; (3) entwickle mit ihnen zusammen auf der Basis dieses Lernprozesses eine auf Theologie bezogene Sprache. In den drei Arbeitsschritten sollte die religiöse Kommunikation (Theologie *mit* Kindern) maximiert werden. In der Dimension des Theologisierens *mit* Kindern sehe ich das Schlüsselmoment des ganzen Lernprozesses.

Es wäre falsch zu meinen, dass jeder externe Input innerhalb dieses Prozesses vermieden werden sollte. Zu jedem Schritt der Kommunikation sollte ein Input gegeben werden. Religiöse Erfahrungen sollten ermöglicht, Beschreibungen veranschaulicht und eine theologisch reflektierte Sprache weitergegeben werden.²⁸ Ohne ‚*expressive aims*‘ (siehe oben) würden die vagen Erfahrungen blind und unausgesprochen bleiben. Daher sollten Kinder bei ihrer Suche nach Bedeutung nicht allein gelassen werden. Innerhalb der Komplexität der spätmodernen (enttraditionalisierten und multireligiösen) Gesellschaften ist

²⁶ Jeff Astley, *Ordinary Theology. Looking, Listening and Learning in Theology*, London 2002.

²⁷ Thomas Schlag, Von welcher Theologie sprechen wir eigentlich, wenn wir von Jugendtheologie sprechen?, in: Jahrbuch für Jugendtheologie 1 (2013), 9–23, hier: 16.

²⁸ Friedrich Schweitzer, Welche Theologie brauchen Kinder?, in: Jahrbuch für Kindertheologie 12 (2013), 12–26, hier: 19 f.

Religiöses Lernen <i>in der Gegenwart</i> des Anderen Theologisieren <i>mit</i> Kindern und Jugendlichen		
Erster Schritt	Zweiter Schritt	Dritter Schritt
Erfahrung	Interpretation dieser Erfahrung	Theologische Konzeptualisierung dieser Interpretation
Darbietung	Intensive Beschreibung	Metareflexion
<i>Performing (on stage)</i>	<i>Storytelling (back stage)</i>	<i>Reflexion (after stage)</i>

es Religionslehrern nicht erlaubt, die Kinder mit der Bildung ihrer moralischen und religiösen Identität alleine zu lassen. Es ist wichtig, Kinder und Jugendliche mit spannenden narthikalen Begegnungsräumen (siehe oben), bereichernden Landschaften von (1) Darbietung, (2) intensiver Beschreibung und (3) einer Metareflexion, bei der ihr Wissenshorizont durch die Bibel, Glaubensgeschichten, klassische Texte, heilige Orte, Praktiken und Begegnungen angeregt wird, vertraut zu machen.²⁹

So wie ich es sehe, werden heutzutage in der Schule zu viele strategische Stimmen im Religionsunterricht erhoben. Um das Fach Religion im Lehrplan zu rechtfertigen oder zu sichern, werden Zugeständnisse in Bezug auf den Inhalt gemacht. Auf beiden Seiten, der katechetischen³⁰ und religionswissenschaftlichen³¹ läuft man Gefahr, dass das Fach leer wird, eine bloße Weitergabe

externer Informationen, eine kognitive Reproduktion ohne innerliche Aneignung der Erfahrungsdimension des Religionsunterrichts. Auf diese Weise würde das Fach in der Schule zwar gesichert sein, aber seine innerste Seele verlieren.

3 Auf dem Weg zu einem kenotisch-theologischen Konzept des Religionsunterrichts

„Viel Theologie“ ist für einen guten, zukunftsfähigen Religionsunterricht von Nöten. Es bleibt jedoch die Frage: Welche Theologie wird benötigt? Dies ist keine leichte Frage und die Beantwortung hängt zum Großteil von der epochalen Position der Theologie innerhalb der Gesellschaft, der Kirche und der akademischen Welt ab. Es dürfte klar sein, dass diese Theologie

²⁹ Eine ähnliche Position wird in dem Ansatz der Kommunikativen Theologie vertreten, wobei von drei Ebenen des Theologisierens gesprochen wird, „die im theologischen Prozess changieren: Die unmittelbare Erlebens- und Beteiligungsebene, die (primäre) Erfahrungsebene und die begrifflich und methodisch geklärte Reflexionsebene“ (Matthias Scharer, Mit Muslimen lehren und forschen, in: Christine Büchner u. a. (Hg.), Kommunikation ist möglich. Theologische, ökumenische und interreligiöse Lernprozesse, Stuttgart 2013, 360–373, hier: 362).

³⁰ Leonardo Franchi, Catechesis and Religious Education: A Case Study from Scotland, in: Religious Education 108/5 (2013), 467–481.

³¹ Paul Vermeer, Lernen denken in levensbeschouwing – Of hoe godsdienst/levensbeschouwing (weer) een vak kan worden, in: Narthex. Tijdschrift voor levensbeschouwing en educatie 13/3 (2013), 64–69.

eine „Gesamttheologie“, die breit zugänglich und in ihrer Enthüllung genuin verletzlich ist, sein sollte, wenn sie an gewöhnliche Menschen oder Laien weitergegeben wird, wenn sie den Raum der Schule und die Bühne des Klassenraums betritt.

Ich schlage ein kenotisch-theologisches Konzept für den Religionsunterricht vor, analog zur Inkarnationsdynamik der Offenbarung.³² In der christlichen Tradition wird Gott in Jesus Christus Mensch und teilt mit uns unsere verletzbare menschliche Existenz. Indem er sich unter die Menschen mischt, drückt er seine Solidarität mit ihnen aus und hält sein Versprechen von Heilung und eschatologischer Heiligung. Jesus ist der Exeget Gottes, von dem wir in den Evangelien lernen, was es bedeutet, ein wahrhaftiger Mensch zu sein und wohin uns dies führt.

Die kenotische Dimension der christlichen Offenbarung kann eine Theologie für den Religionsunterricht gestalten. Wir lehren im Religionsunterricht paradoxerweise das ‚Loslassen‘, wir üben uns darin, den Stimmen zukünftiger Generationen und ihren Interpretationen eines guten Lebens zuzuhören. Der amerikanische praktische Theologe Tom Beaudoin ist der Meinung, dass wir als Christen immer Zeuge des Aktes der Kenose, Entleerung oder Hingabe sind, indem wir ständig lernen *„to participate in handing over. Or better, learning how to rehearse through the*

*hands what has already been given over“*³³. Daher sollte der Religionslehrer die Tradition nicht „bringen“ oder „übermitteln“, sondern die Tradition eher „in sich tragen“. Er muss die Menschen nicht inspirieren, sondern sie – diese sind bereits inspiriert – um sich scharen. Er bietet jungen Menschen einen Raum, um für ihr Verlangen in einer Schöpfung, die vor Schmerzen, ähnlich denen der Geburt eines Kindes, schreit, kreativ zu arbeiten.³⁴ Diese *„practice of dispossession“*³⁵ innerhalb des Religionsunterrichts ist nach Dietrich Bonhoeffer ein Versinken in die Arkandisziplin,³⁶ die letztendlich für den Religionslehrer nicht sichtbar ist. Was das Kind oder der junge Mensch aus dem Lernprozess mitnimmt und was es/er als Seelennahrung, als *„soul food“*, vom Tisch nimmt, kann nicht geplant werden. Aneignung/Bildung ist ein Akt der Freiheit. Der Religionslehrer muss lediglich den Tisch vorbereiten.

Der Katechismus der katholischen Kirche erkennt die kenotische Dimension der religiösen Tradition und des religiösen Lernens an. In der Diskussion über die Sprache des Glaubens sagt er: „Wir glauben nicht an Formeln, sondern an die Wirklichkeiten, die diese ausdrücken und die der Glaube uns zu ‚berühren‘ erlaubt. ‚Der Akt des Glaubenden hat seinen Zielpunkt nicht bei der Aussage, sondern bei der [ausgesagten] Wirklichkeit‘ (Thomas von Aquin, S.Th. 2-2,1,2, ad 2). Doch wir nä-

³² Bert Roebben, Das Abenteuer „Mensch-werden“ (s. Anm. 4), 241–247.

³³ Tom Beaudoin, *Witness to Dispossession: The Vocation of the Postmodern Theologian*, Maryknoll (NY) 2008, 144.

³⁴ Stephan van Erp, De dans als vrijplaats van de schepping. Een systematisch-theologisch perspectief op de godsdienstpedagogiek, in: *Narthex. Tijdschrift voor levensbeschouwing en educatie* 7/1 (2007), 22–28, hier: 28.

³⁵ Ilse Geerinck, God Embarrassed by the Pastor? A Search for New Practices in Religious Education, in: Doris Nauer / Rein Nauta / Henk Witte (Hg.), *Religious Leadership and Christian Identity*, Münster 2004, 143–153.

³⁶ Vgl. Tom Beaudoin, *Witness to Dispossession* (s. Anm. 33), 144–147.

hern uns diesen Wirklichkeiten mit Hilfe der Glaubensformeln. Diese ermöglichen, den Glauben auszudrücken und weiterzugeben, ihn in Gemeinschaft zu feiern, ihn uns anzueignen und immer mehr aus ihm zu leben.³⁷

Wir müssen nicht an Formeln glauben, sondern an die Wirklichkeit, die in diesen Formeln zum Ausdruck kommt und die wir *berühren* dürfen. Der Akt des Glaubens sammelt sich nicht in dem, was gesagt wird, sondern in dem, was *erlebt* wird. Wir nutzen die Sprache des Glaubens nur, um einen *Zugang* zu diesen Erfahrungen zu schaffen. Die Sprache ist das einzige Hilfsmittel, das wir zur Verfügung haben, um den Glauben zu verstehen. Jedoch kann uns niemand davon abhalten, einen Zugang zu Gott durch unsere eigene Sprache zu finden und niemand kann uns zwingen, an Gott im Rahmen einer bestimmten (theologischen) Stimme oder Sprache zu glauben. Wir dürfen die Wirklichkeit des Glaubens als Kinder wahrnehmen: in einem Zustand von Verletzlichkeit und Aufnahmebereitschaft, in unserer eigenen Wahrnehmung von „*relational consciousness*“, ohne Zwang.³⁸ Dies meinte Karl Rahner, als er sagte, dass wir eine Theologie der Kindheit brauchen, eine Theologie der Verletzlichkeit und Offenheit, wenn es zum Akt des Glaubens³⁹, zum Akt der „*decentration and de-dication*“⁴⁰ kommt. Diese Art von empfänglichem Lernen, Lernen

mit „offenen Händen“, steht im Zentrum einer Theologie der Bildung. Aus diesem Grund wird der Religionsunterricht immer offen für Begegnungen (Kommunikation), persönliche Geschichten (Erzählung) und die existenzielle Dimension des menschlichen Lebens (Spiritualität) sein – kurz gesagt, für die „*spiritual learning community*“. Ein authentischer Religionsunterricht ist daher immer ein soteriologischer Akt⁴¹ oder ein Akt des „Heilens“: letztendlich heilt ein guter Religionsunterricht die Kommunikation, die Erzählung und das spirituelle Aufblühen von Menschen und Gemeinschaften.

4 Fazit

Es bleiben mindestens zwei Fragen offen. Wo und wie findet der Religionslehrer die notwendigen spirituellen Ressourcen, um sich im Schulsystem zu behaupten (siehe Abschnitt 1), in dem er zwischen den „*large and undefinable human possibilities and for everpresent constraints*“ gefangen ist? Wie kann er einen Zustand von „*tenacious humility*“ (hartnäckiger Bescheidenheit) ausbilden,⁴² um Kinder auf ihrer spirituellen Reise zu erreichen? Dies ist insbesondere eine Angelegenheit, die den Religionslehrer betrifft: Wo kann er einen Platz finden, um über die Bedeutung/den Standpunkt der eigenen Theologie nach-

³⁷ Katechismus der Katholischen Kirche, München 2005, Nr. 170.

³⁸ Vgl. David Hay/ Rebecca Nye, *The Spirit of the Child*, London 1998.

³⁹ Karl Rahner, Gedanken zu einer Theologie der Kindheit, in: *ders.*, Schriften zur Theologie (Band 7), Einsiedeln–Zürich–Köln 1966, 313–329.

⁴⁰ Bert Roebben, „Einander in der Fremdheit begleiten (s. Anm. 8), 154.

⁴¹ Jeff Astley, A Theological Reflection on the Nature of Religious Truth, in: Jeff Astley u. a. (Hg.), *Teaching Religion, Teaching Truth. Theoretical and Empirical Perspectives*, Oxford 2012, 241–262, hier: 259.

⁴² David T. Hansen, *Exploring the Moral Heart of Teaching. Toward a Teacher's Creed*, New York–London 2001, 167.

zudenken? Meist kann der Lehrer dies nur in der Klasse zusammen mit den Schülern und Schülerinnen machen. Ist dies eine hinreichende Situation? Ich würde antworten: Nein. Lehrer brauchen mehr Unterstützung in ihren spirituellen und theologischen Fragen.

Und zweitens: Ist dies ein katholischer Ansatz für den Religionsunterricht? Ich hoffe und meine dies zutiefst. Das Zweite Vatikanische Konzil hat sich für eine Idee der „*risky revelation*“⁴³, der Offenbarung in den Händen der Menschen, offen für Verständnis und Missverständnisse entschieden. Das Konzil hat argumentiert, dass die *fides qua* (das Leben des Glaubens) die *fides quae* (den Inhalt des Glaubens) herausfordern und neu definieren kann, und damit hat es die „pastorale Grammatik der Lehre“ (Hans-Joachim Sander) bzw. die „*pastoralité*“ (Christoph Théobald) der Lehre hervorgehoben. Genauso verstehe ich die Worte von Papst Franziskus im Interview mit Antonio Spadaro SJ (19. September 2013). Im Einklang mit meinem oben vorgestellten Schema betrachte ich diese Gedanken als die theologische Konzeption einer Interpretation der Erfahrungen von Papst Franziskus. Sie können zum Schluss als eine Meditation zur Theologie des Religionsunterrichts gelesen werden:

„Wenn einer Antworten auf alle Fragen hat, dann ist das der Beweis dafür, dass Gott nicht mit ihm ist. Das bedeutet, dass

er ein falscher Prophet ist, der die Religion für sich selbst benutzt. Die großen Führer des Gottesvolkes wie Mose haben immer Platz für den Zweifel gelassen. Man muss Platz für den Herrn lassen, nicht für unsere Sicherheiten. Man muss demütig sein. Die Unsicherheit hat man bei jeder echten Entscheidung, die offen ist für die Bestätigung durch geistlichen Trost. Das Risiko beim Suchen und Finden Gottes in allen Dingen ist daher der Wunsch, alles zu sehr zu erklären, etwa mit menschlicher Sicherheit und Arroganz zu sagen: ‚Hier ist Gott.‘ Dann finden wir nur einen Gott nach unserem Maß [...]. Unser Leben ist uns nicht gegeben wie ein Opernlibretto, in dem alles steht. Unser Leben ist Gehen, Wandern, Tun, Suchen, Schauen ... Man muss in das Abenteuer der Suche nach der Begegnung eintreten und in das Sich-suchen-Lassen von Gott, das Sich-begegnen-Lassen mit Gott.“⁴⁴

Der Autor: Hubertus (Bert) Roebben, geb. 1962, Prof. Dr. theol., Professor für Religionsdidaktik am Institut für Katholische Theologie der Technischen Universität Dortmund und President Elect der „Religious Education Association“ in den USA. Forschungsschwerpunkte: inklusive Religionspädagogik, interreligiöses Lernen, Jugendseelsorge und Jugendtheologie, praktische Kulturtheologie. Mehr Infos über www.seekingsense.be.

⁴³ Bert Roebben, *Seeking Sense in the City* (s. Anm. 1), 240–241; Matthias Sellmann, „Ohne pics glaub ich nix“ (s. Anm. 18), 88.

⁴⁴ Antonio Spadaro SJ, *Das Interview mit Papst Franziskus*, Freiburg i. Br. u. a. 2013.