

higkeit, auf die interdisziplinäre Zusammenarbeit mit der Psychologie und der Psychiatrie angewiesen ist. Vermutlich werden aber die Eherichter oft große Schwierigkeiten haben, die entsprechenden Gutachten der Psychologen und Psychiater überhaupt zu verstehen und zu bewerten. Dies ist eine Folge der immer rasanter werdenden Spezialisierung der verschiedenen Wissenschaften. – Diverse Verzeichnisse (Quellen, Bundesgesetze, Literatur, Abkürzungen, Stichwortverzeichnis; 201–218) schließen dieses interessante Buch ab. Ich habe es mit Gewinn gelesen. Besonders gefallen hat mir die Art und Weise der Darstellung. Die Autorin hat immer den Leser im Blick, den sie behutsam führt und dem sie auch schwierige Sachverhalte eingängig zu vermitteln vermag. R. SEBOTT SJ

ENGLERT, RUDOLF, *Religion gibt zu denken*. Eine Religionsdidaktik in 19 Lehrstücken. München: Kösel 2013. 431 S./Ill./graph. Darst., ISBN 978-3-466-37062-7.

Der Duisburger Religionspädagoge Rudolf Englert hat eine Religionsdidaktik vorgelegt, deren Ziel es ist, das theologische und denkerische Profil des Religionsunterrichts zu schärfen. Der Grundlegung einer Lehrstückdidaktik, die unter Bezugnahme auf die gegenwärtige Situation des Religionsunterrichts und der Religionsdidaktik entfaltet wird (15–100) folgen 19 Lernstücke, die um „die Denkbare Gottes kreisen“ (102) und in vier Abschnitten die komplexen Zusammenhänge von Vernunft und Glaube, Erfahrung und Sprache, Gott und Mensch, Glauben und Verstehen abschreiten. (101–410)

Englert spitzt seine Analyse zur gegenwärtigen Situation des Religionsunterrichts auf drei Problemzonen zu: Zum einen postuliert er eine Relevanzproblematik des Fachs mit Blick auf das Interesse an vertieften theologischen Fragestellungen im Zeichen individualisierter Religiosität (36). Zum anderen diagnostiziert er eine Substanzproblematik, die er dem Versagen der akademischen Theologie und damit eng zusammenhängend einer mangelhaften theologischen Expertise von Religionslehrerinnen und Religionslehrern zuschreibt. Schließlich diagnostiziert er mit Blick auf die geforderte Kompetenzorientierung des Religionsunterrichts eine Kompetenzproblematik, weil die Lernenden in den wenigsten Fällen und trotz des Vorhandenseins spiral-curricularer Bildungspläne die „Erfahrungen fortschreitenden Könnens“ machten. Für Englert (= E.) sind diese Problemzonen freilich nicht nur Ausweis eines fachlichen Defizits, sondern „tiefgreifendere Verschiebungen im Verhältnis von Religion und Gesellschaft, Theologie und Wissenschaftskultur, kirchlichem und kulturellem Leben“ (36).

Der Mut des erfahrenen Religionspädagogen ist beeindruckend, denn er analysiert unter Verwendung empirischer Daten die theologische Durchdringungstiefe des Religionsunterrichts und stellt ohne Umschweife fest: In „der von mir beobachteten Praxis habe ich nur selten Stunden gefunden, in denen der Lehrer so etwas wie fachliche Expertise einbringt“ (104).

Seiner Ansicht nach wird dieses Defizit durch die „Wende vom Bezeugen zum Beobachten“ mitbedingt. Dabei geht es sehr grundlegend um einen „Wandel im religiösen Wahrheitsverständnis“, d.h. vom „Bezeugen einer Wahrheit zum Beobachten von Zeugnissen“ (46). Nicht die fachliche Expertise stehe bei den Lehrenden im Vordergrund, sondern gefordert sei die Fähigkeit, „erst einmal auf die Fragen und Konstruktionen derer zu hören, mit denen sie ins Gespräch kommen wollen“ (41). Hinter dieser methodischen Vorgehensweise verberge sich freilich ein tiefgreifender Mangel, nämlich ein „schwächer gewordenen Zutrauen in die eigene Auskunfts-fähigkeit“. Eine Tatsache, die eng mit reduzierten „Geltungsansprüche[n]“ (49) zusammenhänge, die den Religionsunterricht und die akademische Theologie (25, 41) gleichermaßen betrafen(n). E. folgert: „Wir haben die Grenzen theologischen Denkens, seiner Reichweite, seiner Begründbarkeit, seiner Kommunikabilität, so stark verinnerlicht, dass wir, außer im Sprechen zu Gott, kaum mehr von Gott, sondern eigentlich nur noch von ‚Gott‘ sprechen. Gott meint nicht mehr Gott an sich und als solchen, sondern ein überliefertes Zeichen, eine kulturelle Konvention, mittels der wir nach dem zielen, was, letztlich unfasslich und unseren Zeichensystemen entrückt, hinter ‚Gott‘ zu ahnen ist“ (48).

Vor diesem Hintergrund attestiert er dem gegenwärtigen Religionsunterricht ein kognitives Defizit. Der Religionsunterricht im Bereich der Primar- und Sekundarstufe I glänze zwar mit Methodenreichtum, ohne aber die vom Inhalt her geforderte kognitive

Durchdringungstiefe zu erreichen (vgl. 16–18 u. ö.). Erfahrungen fortschreitenden Könnens, so das ernüchternde Fazit, würden im Religionsunterricht allzu selten angebahnt (vgl. 28). Nicht zuletzt im Gefolge der performativen Religionsdidaktik sieht E. eine „Tendenz zur Abwertung von Kognition und Rationalität im Prozess religiösen Lernens“ (93) Die Analysen des Autors zielen darauf ab, dass der Religionsunterricht sich wieder stärker „um die Entwicklung von theologischem Unterscheidungsvermögen bemüht“ (40).

Um die theologische Kompetenz vor allem der Lehrenden zu stärken, schlägt er den Einsatz theologischer Lehrstücke vor, damit gerade „die Auseinandersetzung [...] mit theologischen Grundfragen strukturierter erfolgt“ (30). E. legt seiner Lehrstückdidaktik drei Prinzipien zugrunde: das Prinzip des Exemplarischen, das Prinzip des Genetischen, das Prinzip des Dramaturgischen, und skizziert mögliche Ansatzpunkte (75–87). Er will damit kein neues Konzept für den Religionsunterricht vorstellen, sondern lediglich dazu beitragen, „einige Lücken zu schließen, die im gegenwärtigen Religionsunterricht beobachtbar sind“ (71).

Aus den im Titel angekündigten „19 Lehrstücken“ werden schließlich „19 Lernstücke“ mit der Option zum Lehrstück. Diese setzen bei „der persönlichen und fachlichen Reflexion des Lehrers“ (103) an und bieten einen primär kognitiven Zugang, um sich mit der Unabschließbarkeit der Gottesfrage auseinanderzusetzen. Die kenntnisreich erarbeiteten Lernstücke berücksichtigen entsprechend der Skizze der Lehrstückdidaktik humanwissenschaftliche, literarische, philosophische und theologische Quellen und werden ergänzt durch Bildreihen, die das jeweilige Thema des Lernstücks variieren. – Unter der jeweils abschließenden Rubrik vom „Lernstück zum Lehrstück“ gibt der Verf. unter den Stichworten: Relevanz, Zugänglichkeit und Dramaturgie sparsame Hinweise für eine mögliche unterrichtliche Umsetzung.

Angesichts der nachdrücklichen Kritik am gegenwärtigen Religionsunterricht ist es bedauerlich, dass E. es bei Lernstücken für *Lehrende* bewenden lässt. Der einschlägig interessierte Leser dieser Religionsdidaktik wartet vergebens auf einen differenzierten Vorschlag, wie der Religionsunterricht in der Primar- bzw. Sekundarstufe zum *Lehrstück* werden kann, in dem die Frage nach Gott nicht banalisiert, sondern in dem der berechtigten Forderung nach theologischer Urteils- und Unterscheidungsfähigkeit tatsächlich Genüge getan wird. E. belässt es dabei, dass aus diesen „Lernstücken auch Unterricht werden kann und soll“ (102), und begnügt sich mit der Dokumentation von Lernstücken, die „fast nicht unterrichtspraktisch erprobt oder gar mehrfach durchgespielt und variiert worden sind“ (102). So sinnvoll es sein mag, die fachliche Expertise der Lehrenden zu stärken (vgl. 103) – die Tatsache, dass E. seine Kritik nicht in einen konkreten Entwurf für den Religionsunterricht umsetzt und damit über seine Kritik hinausgehend aufzeigt, wie der teilweise zu Recht bemängelten theologischen Durchdringungstiefe unterrichtspraktisch in Primar- und Sekundarstufe begegnet werden könnte, ist ein bedauerlicher Mangel der vorgelegten Lehrstückdidaktik. Das Buch löst in didaktischer Hinsicht die auf der Rückseite des Buches suggerierte Relevanz „für den Religionsunterricht in Sek I“ keinesfalls ein, denn die eigentlich interessante, unterrichtliche Konkretisierung dieser Lernstücke bleibt letztlich den Lehrenden überlassen.

Man wird den von E. formulierten Kriterien für religiöse Diskursfähigkeit (vgl. 56) zustimmen. Es fällt aber auf, dass die Anbahnung dieser Kompetenz überwiegend an kognitiven Fähigkeiten und der Bereitschaft festgemacht wird, sich tiefer in einen Sachverhalt *hineindenken* zu wollen. Aus anthropologischer Sicht ist dieser Ansatz ergänzungsbedürftig; denn wer die Gottesfrage aufgreift, stellt zugleich die Frage nach dem eigenen Menschsein. Theologisches Unterscheidungsvermögen ist nicht nur die Summe diskursiver Prozesse, sondern setzt aus anthropologischer Sicht selbstreflexive Fähigkeiten voraus. Gerade unter den veränderten gesellschaftlichen Vorzeichen muss der Religionsunterricht sich dieser *anthropologischen* Voraussetzungen neu vergewissern. Die Fähigkeit des Einzelnen zur Selbstwahrnehmung und zur Selbstreflexion ist anthropologische Voraussetzung für eine theologische Durchdringungstiefe, wo sich erworbenes Wissen in ein Verstehen von innen her übersetzt.

E. zeigt in dem vorliegenden Lehrwerk auf profilierte Weise, dass Religion zu denken gibt. Denn das Anliegen der Anbahnung einer tragfähigen theologischen Kompetenz

(der Lehrenden) steht in dieser Religionsdidaktik ganz im Zeichen der Gottesfrage: „Theologische Kompetenz heißt ganz wesentlich auch: vertiefte Einsicht in die Unabgeschlossenheit der Gottesfrage“ (371). Für theologische Gesprächsanlässe bieten die präsentierten Lernstücke, die um die „Denkbarkeit Gottes kreisen“, hier vor allem die Lernstücke zur Gottesfrage (243–307), eine gute Grundlage und regen durch eine fragenorientierte Didaktik zur persönlichen Auseinandersetzung an. Allerdings gilt diese Feststellung nach Anlage des Buches kaum für den Religionsunterricht der Sekundarstufe. Lehrpersonen, die sich im Selbststudium der denkerischen Grundlagen von Religion (neu) vergewissern möchten, sei dieses Werk nachdrücklich empfohlen; ebenso bietet es ausgezeichnete Anregungen für Gesprächsanlässe im Theologiestudium und der kirchlichen Erwachsenenbildung.

J. KITTEL