

Thomas Heller (Hrsg.)



Religion und Bildung – interdisziplinär

Festschrift für Michael Wermke zum 60. Geburtstag



RELIGION UND BILDUNG – INTERDISZIPLINÄR

STUDIEN ZUR RELIGIÖSEN BILDUNG (STRB)

Herausgegeben von
Michael Wermke und Thomas Heller

Band 17

Thomas Heller (Hrsg.)

RELIGION UND BILDUNG – INTERDISZIPLINÄR

FESTSCHRIFT FÜR MICHAEL WERMKE ZUM 60. GEBURTSTAG



EVANGELISCHE VERLAGSANSTALT
Leipzig

Bibliographische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in
der Deutschen Nationalbibliographie; detaillierte bibliographische
Daten sind im Internet über <http://dnb.dnb.de> abrufbar.

© 2018 by Evangelische Verlagsanstalt GmbH · Leipzig
Printed in Germany

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt.
Jede Verwertung außerhalb der Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne
Zustimmung des Verlags unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für
Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung
und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Das Buch wurde auf alterungsbeständigem Papier gedruckt.

Cover: Kai-Michael Gustmann, Leipzig
Coverbild: Jan-Peter Kasper, Jena
Satz: Christina Koch, Jena
Druck und Binden: Hubert & Co., Göttingen

ISBN 978-3-374-05570-8
www.eva-leipzig.de

INHALT

Einleitung	11
<i>Thomas Heller</i>	

TEIL I: HISTORISCHE PERSPEKTIVEN

»Und er schrieb Psalmen: dreitausendsechshundert« (11Q5, XXVII, 4f.). Psalmen-Bildung bei Ingo Baldermann im Lichte von PsSal 5	25
<i>Hannes Bezzel</i>	

»Sei begrüßt, Philosoph!« Kirchenhistorische Reflexionen zum Verhältnis von Identität und Dialog	37
<i>Katharina Bracht</i>	

Die Entdeckung kindlicher Religiosität. Ein empirisch- experimenteller Forschungsgegenstand der evangelischen Religionspädagogik zwischen 1895 und 1933	51
<i>Sylvia E. Kleeberg-Hörnlein</i>	

Der schlecht erzogene Heilige. Namensgebung und Jugend des Franz von Assisi nach Thomas von Celano	63
<i>Volker Leppin</i>	

Keine Bildung ohne Bilder. Wie wir aus der Geschichte der Bilder etwas für die religiöse Bildung lernen	75
<i>Andreas Mertin</i>	

Jakobus als Lehrer. Eine Skizze nach dem Jakobusbrief	89
<i>Karl-Wilhelm Niebuhr</i>	

»Güldenes ABC eines frommen Kindes«. Religionspädagogische Perspektiven zum »Erbaulichen Handbüchlein« (1734) von Johann Jacob Rambach	103
<i>Stefanie Pfister</i>	

Der Protestantismus als Bildungsreligion. Aspekte religiöser Bildung bei Ernst Troeltsch	121
<i>Gregor Reimann</i>	
25 Jahre evangelischer Religionsunterricht im Freistaat Thüringen. Zur Einführung und Entwicklung eines neuen Schulfachs	133
<i>Andrea Schulte</i>	
»Sokratische Methode« als Lernweg religiöser Bildung. (Religions-)Pädagogik im Kontext der Katholischen Aufklärung	143
<i>Werner Simon</i>	
Vom harten und vom sanften Joch. Neutestamentliche Randnotizen zum Verhältnis von Theologie und Bildung	157
<i>Manuel Vogel</i>	
TEIL 2: EMPIRISCHE PERSPEKTIVEN	
»Ein pädagogisches Konzept zur christlichen Orientierung?« Einige Überlegungen zu einer Wahlverwandtschaft von religiöser Konzeption und pädagogischer Konzeption nach Montessori im christlichen Kinderhaus	181
<i>Dorothy Bonchino-Demmler</i>	
»Lernt ihr denn gar nichts in der Schule?« Initiationsrituale im Film	199
<i>Inge Kirsner</i>	
Bildungsbürger oder Traditionalisten? Soziologische Betrachtungen zum Verhältnis von Bildung und Religiosität	211
<i>Gert Pickel</i>	
»Wo in der Schule haben wir den Ort, wo wir über Sinn und Unsinn dieser Welt uns austauschen?« Zum Beitrag des Religionsunterrichts für die schulische Bildung in der Sicht von Lehrkräften	225
<i>Uta Pohl-Patalong</i>	
Religionslehrkräfte in Ostdeutschland. Empirische Befunde an berufsbildenden Schulen in Sachsen-Anhalt und Thüringen	243
<i>Steffi Völker</i>	

TEIL 3: SYSTEMATISCHE PERSPEKTIVEN

Über das Recht der Religion und die Religion des Rechts	259
<i>Heiner Alwart</i>	
Säkularisierung, Globalisierung und die historische Pfad- abhängigkeit des religiösen Wandels. Zur Verschränkung gesellschafts- und geschichtswissenschaftlicher Zugänge in der Religionspädagogik	271
<i>David Käbisch/Henrik Simojoki</i>	
Erzählkultur. Narrativität, narrative Identität und religiöse Bildung	293
<i>Martina Kumlehn</i>	
Interdisziplinarität zwischen Religions-Pädagogik und Psychologie. Erarbeitet an Forschungen über die Bildungsklassiker Christian Gotthilf Salzmann (1934/1966) und Adolph Diesterweg (2016)	307
<i>Rainer Lachmann</i>	
Sind Luthers und Melanchthons Bildungsprogramme noch heute aktuell? Ein Beitrag zum Reformationsjahr	329
<i>Reinhold Mokrosch</i>	
Bildung als theologisches Thema. Dogmatische Begründungen und Perspektiven	343
<i>Miriam Rose</i>	
Vom konvergenz- zum differenztheoretischen Ansatz. Inter- disziplinäre Bezüge der Religionspädagogik Michael Wermkes	355
<i>Martin Rothgangel</i>	
»Soll ich meines Bruders Hüter sein?« Strafbewehrte Solidarität unter Geschwistern	369
<i>Edward Schramm</i>	
Bildung oder »Education«? Überlegungen zur Frage nach Leitbegriff und Konzept einer Religionspädagogik im Zeitalter der Globalisierung im Gespräch mit John Dewey	379
<i>Bernd Schröder</i>	

Religiöse Bildung und Empirie – fruchtbare Spannungen? Das Beispiel »Perspektivenwechsel«	393
<i>Friedrich Schweitzer</i>	

TEIL 4: HANDLUNGSORIENTIERENDE PERSPEKTIVEN

Religionsunterricht in Mitteldeutschland und das Schlagwort der Konfessionslosigkeit. Was damit an Impulsen in den religionsdidaktischen Diskurs eingetragen wird	411
<i>Michael Domsgen</i>	
Zeigen und Deuten. Einige Gedanken zu der Frage, wie die christliche Religion (und nicht nur die) zu lehren ist	425
<i>Bernhard Dressler</i>	
Konfessioneller Religionsunterricht – heute noch zeitgemäß? Überlegungen zum zukünftigen Religionsunterricht in der Spannung von Religion und Bildung	437
<i>Christian Grethlein</i>	
Dem Glauben eine neue Sprache geben. Gemeindepädagogische Überlegungen zur Förderung religiöser Sprachkompetenz	449
<i>Matthias Hahn</i>	
Bildung – »der lebenslange Prozess des »eigentlichen Menschwerdens«	467
<i>Martina Klein</i>	
Heilige Texte und die politische Dimension des Religionsunterrichts	479
<i>Thorsten Knauth</i>	
Religionsdistanz und religiöse Bildung. Über eine entscheidende Frage der Religionspädagogik	491
<i>Joachim Kunstmann</i>	
Was wird aus der konfessionellen Kooperation zwischen katholischem und evangelischem Religionsunterricht?	505
<i>Michael Meyer-Blanck</i>	

Über die Verortung und Bewertung von Einstellungen und Werthaltungen im Urteilsbildungsprozess. Zur religionspädagogischen Debatte mit einem Blick in die Sozialpsychologie	515
<i>Katharina Muth</i>	
Die blinden Flecken interreligiöser Kompetenzbildung. Bestandsaufnahme und Konsequenzen für ein Modell von interreligiöser und interweltanschaulicher Kompetenz im Horizont Öffentlicher Religionspädagogik	527
<i>Manfred L. Pirner</i>	
Die Seele betreuen. Bemerkungen zur Entwicklung eines religionswissenschaftlichen Universitäts- curriculums für die Ausbildung von Seelsorgern	545
<i>Hans Schilderman</i>	
Hinter dem Horizont geht es weiter... Kommunikation und Lernen für eine globale Zukunft im weltweiten evangelischen Bildungsnetzwerk »GPENreformation«	561
<i>Birgit Sandler-Koschel</i>	
Verzeichnis der Autorinnen und Autoren	568

EINLEITUNG

Religion und Bildung sind zentrale Begriffe der Religionspädagogik.¹ Grundgelegt wird dies insbesondere im sog. konvergenztheoretisch-dialektischen Orientierungsmodell Karl Ernst Nipkows: Einerseits ist die Religionspädagogik als eine u.a. auf die gegenwärtige kirchliche Bildungsverantwortung hin ausgerichtete, theologische sowie damit religionsbezogene Wissenschaft festzuhalten.² Andererseits ist sie als eine sich den gegenwärtigen u.a. gesellschaftlichen und anthropologischen Herausforderungen stellende, pädagogische sowie damit bildungsbezogene Wissenschaft zu verstehen.³ Sachgemäß arbeitet die Religionspädagogik so, wenn in ihr als Verbundwissenschaft »theologische und pädagogische Kriterien [...] in gleicher Weise geltend gemacht«⁴ bzw. Religion und Bildung zusammengedacht werden, um derart religiöse Bildungsprozesse wahrnehmen, kritisch-konstruktiv reflektieren sowie Impulse für ihre Gestaltung erarbeiten zu können.⁵ Fokussiert bei-

¹ Vgl. ausführlich zu beiden Begriffen sowie zu weiterführender Literatur § 12f. bei Bernd Schröder: Religionspädagogik, Tübingen 2012. Vgl. einleitend zu weiteren wichtigen Begriffen der Religionspädagogik wie Erziehung und Unterricht auch Bernd Schröder: Eruditio – Unterricht – Erziehung – Emanzipation – Bildung: Wechselnde Leitbegriffe in der Geschichte der Religionspädagogik, in: Michael Domsgen (Hrsg.): Religionspädagogik in systemischer Perspektive. Chancen und Grenzen, Leipzig 2009, 47–71. S. weiterhin auch den Beitrag von Bernd Schröder in diesem Band.

² Vgl. Karl Ernst Nipkow: Grundfragen der Religionspädagogik. Band 2: Das pädagogische Handeln der Kirchen, Gütersloh ⁴1990, u.a. 13–87.

³ Vgl. Karl Ernst Nipkow: Grundfragen der Religionspädagogik. Band 1: Gesellschaftliche Herausforderungen und theoretische Ausgangspunkte, Gütersloh ⁴1990, u.a. 25–127.

⁴ A.a.O., 192.

⁵ Vgl. weiter zu Nipkows konvergenztheoretisch-dialektischem Orientierungsmodell Christian Grethlein: Religionspädagogik, Berlin/New York 1998, 190–193; ausführlich Martin Rothgangel: Religionspädagogik im Dialog I. Disziplinäre und interdisziplinäre Grenzgänge, Stuttgart 2014, 15–20. S. weiterhin auch den Beitrag von Martin Rothgangel in diesem Band und vgl. zur Religionspädagogik spezifisch als Verbunddisziplin, die auch bereits bei Nipkow neben Theologie und Pädagogik auch weitere Bezugswissenschaften wie die Psychologie und die Soziologie zu beachten hat, u.a. Stephan Leimgruber: Religionspädagogik als Verbunddisziplin, in: Friedrich Schweitzer/Thomas Schlag (Hrsg.): Religionspädagogik im 21. Jahrhundert, Gü-

spielsweise auf den Religionsunterricht geschieht dies in den vorliegenden religionsdidaktischen Überlegungen ausgesprochen unterschiedlich, wobei sich auch die genutzten Religions- und Bildungsbestimmungen bzw. -verständnisse deutlich voneinander unterscheiden können. Denn während, um jeweils nur zwei Beispiele zu nennen, erstens die liberale Religionspädagogik Richard Kabischs auf dem (modifizierten) Religionsverständnis Friedrich Schleiermachers als »Bewußtsein schlechthinniger Abhängigkeit«⁶ beruht,⁷ spielen zweitens in kulturhermeneutischen, sich der Aufnahme, Verarbeitung und Produktion von Religion in der (populären) Kultur widmenden religionsdidaktischen Überlegungen oftmals funktionale Religionsbestimmungen a la Franz-Xaver Kaufmann (Religion als »Identitätsstiftung, Handlungsführung, Kontingenzbewältigung, Sozialintegration, Kosmisierung, Weltdistanzierung«⁸) oder Hermann Lübbe (Religion als »Kontingenzbewältigungspraxis«⁹) eine wichtige Rolle.¹⁰ Und während drittens in der »dialogische[n] Weltreligionen-Didaktik«¹¹ Johannes Lähnemanns anknüpfend an die gleichnamige Denkschrift der Evangelischen Kirche in Deutschland von 1994 Bildung aus dem Wechselspiel von »Identität und Verständigung« heraus anzubahnen ist (wobei dies dann zur religiösen Bildung wird, wenn in der Verständigung mit Mitgliedern anderer Religionen die eigene religiöse Identität angebahnt/gefestigt wird),¹² vertritt viertens die performative

tersloh/Freiburg im Breisgau 2004, 199–208. Zur wirkungsgeschichtlichen Bedeutung von Nipkows Ansatz vgl., um nur zwei Beispiele unter vielen zu nennen, den »sprechenden« Titel der Zeitschrift für Pädagogik und Theologie (ab 1998, zuvor als Untertitel) und den »sprechenden« Untertitel bei Christoph Gramzow/Heide Liebold/Martin Sander-Gaiser (Hrsg.): Lernen wäre eine schöne Alternative. Religionsunterricht in theologischer und erziehungswissenschaftlicher Verantwortung. Festschrift für Helmut Hanisch zum 65. Geburtstag, Leipzig 2008.

⁶ Friedrich Schleiermacher: Der christliche Glaube nach den Grundsätzen der evangelischen Kirche im Zusammenhange dargestellt, Berlin/New York 2008 (Nachdruck der zweiten Auflage von 1830/1831), 38.

⁷ Vgl. Richard Kabisch: Wie lehren wir Religion? Versuch einer Methodik des evangelischen Religionsunterrichts auf psychologischer Grundlage, Göttingen ⁶1923, u.a. 3 und 32–38.

⁸ Franz-Xaver Kaufmann: Religion und Modernität. Sozialwissenschaftliche Perspektiven, Tübingen 1989, 85 (ohne Formatierungen/Nummerierungen).

⁹ Hermann Lübbe: Religion nach der Aufklärung, München ³2004, 149.

¹⁰ Vgl. beispielsweise Manfred L. Pirner: Fernsehmythen und religiöse Bildung. Grundlegung einer medienerfahrungsorientierten Religionspädagogik am Beispiel fiktionaler Fernsehunterhaltung, Frankfurt am Main 2001, 94.

¹¹ Johannes Lähnemann: Religionsbegegnung als Perspektive für den Unterricht – Einleitende Thesen, in: Werner Haußmann/Johannes Lähnemann (Hrsg.): Dein Glaube – mein Glaube. Interreligiöses Lernen in Schule und Gemeinde, Göttingen 2005, 9–24, 17.

¹² Vgl. einleitend a.a.O., u.a. 17–20.

Religionsdidaktik ein aus einer »Didaktik des Perspektivenwechsels«¹³ heraus zu konturierendes Verständnis von Bildung, bei der eine »Binnen- bzw. Teilnahmeperspektive der Selbstinterpretation und des Vollzugs«¹⁴ mit einer »Außen- bzw. Beobachtungsperspektive des distanzierten Nachdenkens«¹⁵ zu verknüpfen ist (und die dann zur religiösen Bildung wird, wenn sich der Vollzug, das »Zeigen« einer Religion, mit dem »über Religion reden«¹⁶ miteinander verbindet).¹⁷

Dass es sich bei solchen Überlegungen nicht um Gedankenspiele ohne praktische Relevanz handelt, sondern die aus der Verknüpfung von Religion und Bildung heraus zu konturierende religiöse Bildung manifesten Herausforderungen zu begegnen hat und sowohl für konfessionsgebundene wie konfessionslose, sowohl für sich als nicht-religiös verstehende wie für sich als religiös verstehende Personen von Relevanz ist, hält dabei u.a. das Kapitel »Religiöse Bildung« des »Thüringer Bildungsplans bis 18 Jahre« fest: »Religionen unterliegen wie Weltanschauungen der Gefahr einer politischen Instrumentalisierung und Radikalisierung; umso wichtiger ist eine entsprechende Bildung [...]. Prinzipiell gilt: Nicht glaubende Menschen können religiös gebildet sein, wie auch glaubende Menschen religiös ungebildet sein können.«¹⁸ Oder kurz in den Worten von Michael Meyer-Blanck: »Bildung ohne Religion ist unvollständig und Religion ohne Bildung ist gefährlich.«¹⁹ Damit wird deutlich, dass – auch wenn Religion und Bildung mitunter schnell miteinander verknüpft werden und insbesondere der Protestantismus 500 Jahre nach der Reformation oftmals geradezu als »Bildungsreligion« o.ä. apostrophiert wird²⁰ – das Zusammenspiel von Religion und Bildung alles andere

¹³ Bernhard Dressler: »Religiös reden« und »über Religion reden« lernen – Religionsdidaktik als Didaktik des Perspektivenwechsels, in: Bernhard Grümme/Hartmut Lenhard/Manfred L. Pirner (Hrsg.): Religionsunterricht neu denken. Innovative Ansätze und Perspektiven der Religionsdidaktik, Stuttgart 2012, 68–78, 68.

¹⁴ Bernhard Dressler: Performativer Religionsunterricht, in: Das Wissenschaftlich-Religionspädagogische Lexikon, online: www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100017 (28. Januar 2018).

¹⁵ Ebd.

¹⁶ Dressler: »Religiös reden«, 68.

¹⁷ S. weiterführend zum Thema »Didaktik des Perspektivenwechsels« auch die Beiträge von Bernhard Dressler und Friedrich Schweitzer in diesem Band.

¹⁸ Michael Wermke: Religiöse Bildung, in: Thüringer Ministerium für Bildung, Jugend und Sport (Hrsg.): Thüringer Bildungsplan bis 18 Jahre. Bildungsansprüche von Kindern und Jugendlichen, Erfurt 2015, 277–297, 278f.

¹⁹ Michael Meyer-Blanck: Tradition – Integration – Qualifikation. Die bildende Aufgabe des Religionsunterrichts an Europas Schulen, in: Evangelische Theologie 63 (2003), 280–288, 280 (ohne Formatierungen).

²⁰ Vgl. exemplarisch Ralf Koeberenz (Hrsg.): Bildung als protestantisches Modell, Paderborn/Wien/München/Zürich 2013; Friedrich Schweitzer: Das Bildungserbe

als selbstverständlich ist²¹ und der steten Pflege bedarf, wobei es hilfreich sein dürfte, sich auch die in den Religionen selbst beinhalteten Gründe für (religiöse) Bildung, die beispielsweise in der Schöpfungstheologie, der Hamartologie und der Soteriologie der jeweiligen Religion liegen können,²² immer neu zu vergegenwärtigen.

Dies schlägt bereits die Brücke zur Systematischen Theologie, womit erkennbar wird, dass das Zusammenspiel von Religion und Bildung neben der Religionspädagogik auch in weiteren Wissenschaftsdisziplinen von Bedeutung ist. Dies ist einerseits der Fall, wenn sich, vor dem Hintergrund der je eigenen Einsichten und Zugänge, religionsbezogene Disziplinen wie die Alt-/Neutestamentliche Wissenschaft, die Kirchengeschichte, die Systematische Theologie, die Praktische Theologie, die Religionswissenschaft oder die Religionssoziologie bildungsbezogenen Fragestellungen zuwenden – so wenn die Bildungsimpulse von Dtn 6,4–25, Jesus als Lehrer, die reformatorischen Schul- und Erziehungsschriften, wie gerade schon angesprochen systematisch-theologische Begründungen von (religiöser) Bildung, die Predigt als Bildungsereignis, Bildung im Kontext der Ahmadiyya-Bewegung oder das Phänomen der sog. säkularen Schweigespirale untersucht werden. Andererseits trifft dies zu, wenn sich bildungsbezogene Disziplinen wie die Ethikdidaktik, die Geschichtsdidaktik, die Historische Pädagogik oder die Schulpädagogik religionsbezogenen Fragestellungen widmen – so wenn die Konstruktion religiöser Pluralität im Ethikschulbuch, Kreuzzüge im Geschichtsunterricht, die Pädagogik Johann Amos Comenius' oder das Schulleben an konfessionell gebundenen Schulen in den Blick genommen werden. Und zum Dritten ist es schließlich auch der Fall, wenn sich rechtswissenschaftliche Disziplinen oder die Medizinische Psychologie Themen wie der grundgesetzlichen Veranke-

der Reformation. Bleibender Gehalt – Herausforderungen – Zukunftsperspektiven, Gütersloh 2016; Thomas A. Seidel/Stefan Rhein (Hrsg.): Protestantische Bildungsakzente, Leipzig 2014. Auch bereits Ernst Troeltsch (1865–1923) bezeichnete Teile des Protestantismus als »philosophische Bildungsreligion«, s. dazu den Beitrag von Gregor Reimann in diesem Band.

²¹ S. dazu ausführlich mit Fokus auf den Zusammenhang von Religiosität – die als »subjektive Annahme, Verarbeitung und Darstellung, aber auch [als] subjektive Produktion von Religion« (Joachim Kunstmann: Zwischenbilanzierung in Thesen, in: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 1, 2002, 1, 85–88, 86) verstanden werden kann – und Bildung auch den Beitrag von Gert Pickel in diesem Band.

²² S. dazu ausführlich mit Blick auf das evangelische Christentum den Beitrag von Miriam Rose in diesem Band; s. weiterhin mit spezifischem Blick auf Martin Luther und Philipp Melancthon auch den Beitrag von Reinhold Mokrosch und mit spezifischem Blick auf (religiöse) Bildung als »lebenslangen Prozess des »eigentlichen Menschwerdens« auch den Beitrag von Martina Klein ebd.

rung des Religionsunterrichts²³ oder der Fragestellung, ob und inwiefern Religion und Bildung Ressourcen im Alter darstellen,²⁴ zuwenden.

Der Sammelband »Religion und Bildung – interdisziplinär« vereint vor diesem Hintergrund Beiträge, die sich dem Zusammenspiel von Religion und Bildung widmen und die von Autorinnen und Autoren aus unterschiedlichen Wissenschaftsbereichen verfasst worden sind, wobei hier konkret die Erziehungs- und die Rechtswissenschaft, die Religionssoziologie sowie die Theologie – vertreten durch Trägerinnen und Träger aus den Disziplinen »Altes Testament«, »Neues Testament«, »Kirchengeschichte«, »Systematische Theologie«, »Praktische Theologie« und »Religionspädagogik« – zu nennen sind.²⁵ Der vorliegende Band möchte so die Interdisziplinarität bei der Auseinandersetzung mit dem Themenkomplex »Religion und Bildung« verdeutlichen und Anknüpfungspunkte für weitere Forschungsarbeiten liefern. Zugleich ist er als Festschrift anlässlich des 60. Geburtstages einem Religionspädagogen und Wissenschaftsmanager gewidmet, der zwischen den sich der Verbindung von Religion und Bildung widmenden Disziplinen immer wieder fruchtbare interdisziplinäre Zusammenarbeiten initiiert und mit Leben gefüllt hat: Prof. Dr. Michael Wermke. U.a. als Dozent am Religionspädagogischen Institut Loccum (1995–2001), als Fachberater für den evangelischen Religionsunterricht bei der Bezirksregierung Lüneburg (2001–2003) sowie insbesondere als Professor/Inhaber des Lehrstuhls für Religionspädagogik (seit 2003) und Direktor des interdisziplinären, interfakultären Zentrums für Religionspädagogische Bildungsforschung der Friedrich-Schiller-Universität Jena (seit 2011) hat sich Wermke in zahlreichen Publikationen mit dem Zusammenspiel von Religion und Bildung beschäftigt, hierbei gewichtige religionspädagogische Arbeiten u.a. zum Holocaust, zur populären Kultur, zur Weimarer Republik, zur Pfarrer- und Religionslehrerbildung und zu säkularen/postsäkularen Kontexten vorgelegt, und dabei auch immer wieder die Zusammenarbeit mit weiteren theologischen und nicht-theologischen Diszi-

²³ Vgl. beispielsweise Uta Hildebrandt: Das Grundrecht auf Religionsunterricht, Tübingen 2000.

²⁴ Vgl. beispielsweise Miriam Beier/Holger Gabriel/Hans-Martin Rieger/Michael Wermke (Hrsg.): Religion und Bildung – Ressourcen im Alter? Zwischen dem Anspruch auf Selbstbestimmung und der Einsicht in die Unverfügbarkeit des Lebens, Leipzig 2016.

²⁵ Alle Texte wurden redaktionell bearbeitet, um hinsichtlich formaler Punkte möglichst weitreichend Einheitlichkeit herzustellen. Dazu gehörte gemäß der Empfehlung der Publikationsrichtlinien der Evangelischen Verlagsanstalt zur Verbesserung der Lesbarkeit auch die Nutzung maskuliner Formen (»Schüler« etc.), die im Folgenden neben generischen Feminina (»Lehrperson« etc.) sowie im Neutrum stehenden Formen (»Lehrpersonal« etc.) zur Kennzeichnung gemischtgeschlechtlicher Gruppen herangezogen werden. An einigen Stellen sind ausgeschriebene Formen (»Schülerinnen und Schüler« etc.) dabei beibehalten worden.

plinen gesucht²⁶. Mit dieser Schrift sei ihm, auch im Namen der Autorenschaft und aller Mitglieder des Jenaer »RP-Teams«, für welche ich hier sicher sprechen darf, sehr herzlich zum Geburtstag gratuliert. *Ad multos annos!*

Gegliedert ist der Band in vier Teile.²⁷ Teil 1 »Historische Perspektiven« wird sich zunächst anhand exemplarischer Studien dem Zusammenspiel von Religion und Bildung in der Geschichte widmen. Hannes Bezzel untersucht hier die Genese von PsSal 5 und kommt zu dem Schluss, dass die häufig an die Psalmendidaktik Ingo Baldermanns herangetragene Kritik, die von ihm angestrebte existentielle Aneignung einzelner, aus ihrem Kontext herausgelöster Verse ignoriere unzulässigerweise den »garstigen, breiten Graben« zwischen historischem Text und heutigem Leser, zumindest insofern zurückzuweisen sei, als dass eine derartige existentielle Aneignung eine hermeneutische Praxis darstellt, die seit jeher im Umgang mit Psalmen genutzt wurde und PsSal 5 als Kompositum selbst hervorgebracht hat. Katharina Bracht widmet sich dem Apologeten und Kirchenvater Justin dem Märtyrer (ca. 100–165) sowie insbesondere seiner Schrift »Dialog mit dem Juden Tryphon« und zeigt auf, wie das in diesem Text entfaltete fruchtbare Verhältnis von (religiöser) Identität und Dialog auch vor dem Hintergrund aktueller Diskurse, so konkret der in den Jahren 2015/16 geführten Diskussion um einen

²⁶ Vgl. neben der in Fußnote 24 genannten Publikation exemplarisch David Käbisch/Michael Wermke (Hrsg.): *Transnationale Grenzgänge und Kulturkontakte. Historische Fallbeispiele in religionspädagogischer Perspektive*, Leipzig 2017; Ralf Koerrenz/Gisela Mettele/Michael Wermke (Hrsg.): *Bildung und Religion. Dokumentation der Gründungsveranstaltung des »Zentrums für Religionspädagogische Bildungsforschung«*, Jena 2012; Ralf Koerrenz/Michael Wermke (Hrsg.): *Schulseelsorge – ein Handbuch*, Göttingen 2008; Miriam Rose/Michael Wermke (Hrsg.): *Konfessionslosigkeit heute: Zwischen Religiosität und Säkularität*, Leipzig 2014; Miriam Rose/Michael Wermke (Hrsg.): *Religiöse Reden in postsäkularen Gesellschaften*, Leipzig 2016; Michael Wermke (Hrsg.): *Säkulare Selbstbestimmung versus religiöse Fremdbestimmung. Zur Kritik an der öffentlichen Debatte um das Beschneidungsritual*, Leipzig 2014. Ein ausführliches Publikationsverzeichnis findet sich unter www.theologie.uni-jena.de/Michael_Wermke.html (4. Februar 2018).

²⁷ Vgl. hierzu auch die Gliederung von Schröder: *Religionspädagogik (reflexiv zum dort gewählten Vorgehen a.a.O., 13–15)*, die als Anregung diene. Ein Kapitel »Vergleichende Perspektiven«, wie es bei Schröder zu finden ist, ist im vorliegenden Band nicht mit aufgenommen worden; entsprechende Aspekte finden sich allerdings durchaus in den Beiträgen insbesondere von David Käbisch/Henrik Simojoki und Bernd Schröder. Festzuhalten ist weiterhin, dass die hier verfolgte Gliederung nur eine von mehreren Möglichkeiten darstellt. So wäre beispielsweise auch eine Gliederung nach in den Blick genommenen »Lernorten« möglich gewesen, wobei neben grundsätzlichen Beiträgen insbesondere der Lernort »Religionsunterricht« (hier wäre u.a. der Beitrag von Bernhard Dressler zu subsumieren), aber auch die Lernorte »Gemeinde«, »Hochschule« oder »Kindertagesstätte« (hier wären u.a. die Beiträge von Martina Klein, Hans Schilderman und Dorothy Bonchino-Demmler zu subsumieren) von Relevanz gewesen wären.

weltanschaulich und religiös neutralen Religionsunterricht in Thüringen, als Orientierung dienen kann. Sylvia E. Kleeberg-Hörnlein betrachtet in ihrem Beitrag »Die Entdeckung kindlicher Religiosität« das erste Drittel des 20. Jahrhunderts und kann darlegen, dass die Rezeption entwicklungspsychologischer Einsichten und Zugänge in der Religionspädagogik nicht, wie oft angeführt, erst seit wenigen Jahrzehnten vollzogen wird, sondern bereits ein wichtiger Aspekt der ab 1895 vorgelegten religionspädagogischen Arbeiten war. Volker Leppin nimmt mit Franz von Assisi (gest. 1226) einen »schlecht erzogenen« Heiligen in den Blick und diskutiert insbesondere anhand zweier Viten des Thomas von Celano (gest. 1260) Strategien der Hagiographisierung des Franz – mit dem ebenso nüchternen wie weiterführenden Ergebnis, dass historische Arbeit hinsichtlich der Biografie des Franz zwar Möglichkeiten anbieten kann, »die eine echte« Biografie nicht jedoch wird herausarbeiten können. Andreas Mertin widmet sich der Geschichte der Bilder von der Steinzeit bis hin zur Gegenwart und damit zugleich – ist doch der Mensch als Homo pictor charakterisierbar – der Geschichte der Menschheit an sich, wobei er abschließend festhalten muss, dass der immer mehr zunehmenden Bedeutung der Bilder in der Gegenwart (noch) keine entsprechende Kompetenzsteigerung in der Wahrnehmung und kritisch-konstruktiven Reflexion der derzeit allgegenwärtigen Bilder entspricht. Karl-Wilhelm Niebuhr untersucht mit dem Autor des Jakobusbriefes einen neutestamentlichen Lehrer, der im Vergleich zu Jesus als Lehrer in der exegetischen Literatur bislang nur wenig Aufmerksamkeit gefunden hat, und arbeitet detailliert heraus, welche Vorstellung eines Lehrers und welche Vorstellungen vom Lehren und Lernen der Jakobusbrief bietet. Stefanie Pfister nimmt das »Erbauliche Handbüchlein« des pietistischen Theologen Johann Jacob Rambach (1693–1735) in den Blick und kann nach einer Vorstellung dieser wirkungsgeschichtlich bedeutsamen Schrift die didaktisch-methodischen Akzentsetzungen Rambachs, die heute in vielerlei Hinsicht problematisch erscheinen, darstellen und erörtern. Gregor Reimann widmet sich Aspekten religiöser Bildung bei Ernst Troeltsch (1865–1923) und zeigt, wie dieser prominente Vertreter der sog. Religionsgeschichtlichen Schule in den bewegten Auseinandersetzungen der ersten beiden Jahrzehnte des 20. Jahrhunderts um die Gestaltung des Religionsunterrichts und des konfessionell gebundenen Schulwesens auf Basis seines Konzepts einer protestantischen »philosophischen Bildungsreligion« für einen überkonfessionellen Religionsunterricht, ein nicht-konfessionell gebundenes Schulwesen und für Religion als zentralen Bestandteil einer »deutschen Bildung« votierte. Andrea Schulte nimmt die jüngere Zeitgeschichte in den Blick und rekonstruiert die ersten 25 Jahre des Religionsunterrichts in Thüringen seit seiner Wiedereinführung im Jahr 1991 – u.a. mit dem spannungsreichen Ergebnis, dass das »neue«, ja seit einigen Jahren nun bereits »volljährige« Unterrichtsfach zwar längst in der Schule »angekommen« ist,

jedoch nach wie vor eine Reihe an Herausforderungen zu bewältigen bleibt. Werner Simon untersucht, wie die »sokratische Methode« einer Wahrheitsfindung im Dialog, wie sie in den Dialogen Platons vorgestellt wird, im Kontext der sog. Katholischen Aufklärung des 18. Jahrhunderts als Lernweg religiöser Bildung eine in zahlreichen Veröffentlichungen erkennbare, bis weit in das 19. Jahrhundert hineinwirkende Renaissance erfuhr. Und Manuel Vogel widmet sich schließlich der Bedeutung von Bildung im Rahmen der »sozialen Abwärtsorientierung« der frühchristlichen Bewegung und zeigt auf, welche Schwierigkeiten die Exegese der »lutherischen Normaltheologie« mit sich bringen kann und welche »konstruktives« und »inklusive« (und nicht etwa: »kompetitives« und »exklusives«) Verständnis von Bildung im Neuen Testament zum Ausdruck gebracht wird.

Damit sind verschiedene historische »Tiefbohrungen« vollzogen, vor deren Hintergrund Teil 2 »Empirische Perspektiven« anhand exemplarischer Studien das Zusammenspiel von Religion und Bildung in der Gegenwart in den Blick nimmt. Den Auftakt bildet hier ein Beitrag von Dorothy Bonchino-Demmler, in welchem sie auf Grundlage einer im Jahr 2017 durchgeführten Interviewstudie verschiedene Formen einer »Wahlverwandtschaft« von religiöser Konzeption und pädagogischer Konzeption nach Maria Montessori (1870–1952) in sächsischen christlichen Kinderhäusern rekonstruiert. Inge Kirsner widmet sich mittels kulturhermeneutischer Reflexionen Initiationsritualen im Film und arbeitet entsprechende Erzählmuster heraus – um zugleich betonen zu können, dass jeder Kinobesuch an sich ein Initiationsritual darstellen kann bzw. Filme zu einem Initiationsritual »in Horizonte werden [können], die uns ansonsten verschlossen geblieben wären.« Gert Pickel erörtert in seinem Beitrag u.a. auf Basis von Daten der 5. Kirchenmitgliedschaftsuntersuchung der Evangelischen Kirche in Deutschland von 2012 den komplexen Zusammenhang von Bildung und Religiosität – ein Zusammenhang, der nicht immer, aber doch oft als spannungsreich festzuhalten sein wird, so dass auch Bildung als Faktor von Säkularisierung zu bedenken ist. Uta Pohl-Patalong widmet sich auf Grundlage von Interviewdaten des zwischen 2013–2017 laufenden Forschungsprojekts »ReVikoR« (»Religiöse Vielfalt im konfessionellen Religionsunterricht«) dem Beitrag des Religionsunterrichts für die schulische Bildung in der Perspektive von Religionslehrkräften, arbeitet hier acht Aspekte heraus und verortet sie im religionspädagogischen Diskurs. Und Steffi Völker fasst in ihrem Beitrag »Religionslehrkräfte in Ostdeutschland« schließlich Befunde der in den Jahren 2011–2013 durchgeführten qualitativ-quantitativen Studie »Religionsunterricht an berufsbildenden Schulen in Sachsen-Anhalt und Thüringen« u.a. hinsichtlich der Frage zusammen, wie die befragten Religionslehrkräfte den durch die weitgehende Konfessionslosigkeit Mitteldeutschlands bedingten Herausforderungen begegnen.

Während Teil 1 und 2 so in Geschichte und Gegenwart die kontextuelle Bedingtheit des Zusammenspiels von Religion und Bildung verdeutlichen und dabei eher deskriptiven Zugängen verpflichtet waren (auch wenn sie oft zugleich auch grundsätzliche Fragen mit in den Blick nehmen und/oder Handlungsimpulse erörtern), widmet sich Teil 3 »Systematische Perspektiven« vor diesem Hintergrund Fragen des Zusammenspiels von Religion und Bildung (inklusive seiner Erforschung) auf einer grundsätzlichen Ebene und verfolgt damit, genau wie Teil 4, eher normative Zugänge (wobei die Texte dieser beiden Teile oft auch zugleich eine deutliche historische und/oder empirische Tiefenschärfe aufweisen). Der Beginn wird hier durch Heiner Alwart vollzogen, der über »das Recht der Religion« und »die Religion des Rechts« reflektiert und u.a. die Leistungen und Grenzen des Grundgesetzes sowie einen problematischen Verfassungspatriotismus in den Blick nimmt. David Käbisch und Henrik Simojoki plädieren für eine engere Verschränkung gesellschafts- und geschichtswissenschaftlicher Zugänge in der Religionspädagogik und stellen mit Blick auf die internationale Forschungsliteratur Einsichten insbesondere zum Wechselspiel von Säkularisierung und Globalisierung sowie zur »historischen Pfadabhängigkeit« des religiösen Wandels dar. Martina Kumlehn widmet sich der »Macht der Erzählung«, arbeitet Charakteristika der Narration als gewichtigen kulturellen und religiösen Vollzug heraus und legt auf dieser Basis sowie vor dem Hintergrund von Überlegungen zum Konzept der narrativen Identität religionsunterrichtlich relevante Reflexionen zu ihrer Horizonterweiterung vor. Rainer Lachmann untersucht anhand von drei Forschungsarbeiten über Christian Gotthilf Salzmann (1744–1811) und Adolph Diesterweg (1790–1866) verschiedene psychologische Perspektiven auf diese beiden »Klassiker der Religionspädagogik«, wobei dies u.a. die Problematik eines »totalitären Auslegungsanspruches« mit sich bringen (so mit Blick auf eine Forschungsarbeit von 1934), jedoch auch sehr bereichernd sein kann (so mit Blick auf eine Forschungsarbeit von 2016). Reinhold Mokrosch geht der Frage nach, ob Martin Luthers und Philipp Melanchthons Bildungsprogramme auch gegenwärtig noch aktuell sind und bietet hier Pro- und Contra-Argumente an. Miriam Rose stellt verschiedene Varianten vor, wie Bildung aus dogmatischer Perspektive heraus zu begründen ist, und zieht entsprechende Schlussfolgerungen für den Bildungsauftrag der evangelischen Kirchen in Europa. Martin Rothgangel bietet einen grundsätzlichen Beitrag zum Thema dieses Bandes und plädiert auf der Basis einer konstruktiv-kritischen Darstellung des normativen konvergenztheoretischen Ansatzes Karl Ernst Nipkows (s.o.) im Anschluss an Niklas Luhmann für einen auf Letztbegründungen weitgehend verzichtenden, deskriptiven differenztheoretischen Ansatz hinsichtlich religionspädagogischer Arbeiten, den er anhand von drei exemplarischen Publikationen Michael Wermkes verdeutlicht. Edward Schramm widmet sich anknüpfend

an Gen 4,9 und mit stetem Bezug auf die Kain-und-Abel-Thematik der Frage, ob Geschwister gegenseitig zu »Beistand und Rücksicht« (§ 1618a BGB) verpflichtet sind, kann dies zumindest für den Fall des Zusammenlebens unter einem Dach mit einem »Ja« beantworten und spricht dabei auch Bildungsaspekte mit an. Bernd Schröder untersucht mit Blick auf das Werk John Deweys (1859–1952) die Axiome, die im Begriff der (*religious*) *education* in Unterscheidung zum Begriff der (religiösen) Bildung mitgeführt werden, und zieht Schlussfolgerungen für den internationalen religionspädagogischen Diskurs. Und Friedrich Schweitzer widmet sich schließlich am Beispiel des Perspektivenwechsels der fruchtbaren Spannung zwischen religiöser Bildung und Empirie und arbeitet hier verschiedene weiterführende Punkte heraus, so dass es für die Gestaltung des Religionsunterrichts wie für seine Erforschung gleichermaßen nötig ist, über eine genaue, ausdifferenzierte Vorstellung des Begriffs »Perspektivenwechsel« zu verfügen.

Kapitel 4 »Handlungsorientierende Perspektiven« führt diese eher normativen Zugänge weiter fort, steigert nun in Unterscheidung zu Kapitel 3 allerdings nochmals den Konkretionsgrad, insofern nun ganz spezifische »Orte« oder Fragen und Herausforderungen des Zusammenspiels von Religion und Bildung in den Blick genommen werden. Den Auftakt vollzieht hier Michael Domsgen, der darstellt, was konfessionslose Kinder und Jugendliche in den religionsdidaktischen Diskurs »eintragen«, so den Verweis auf die hohe Bedeutung religiöser Sozialisation und Erziehung hinsichtlich der Zustimmung zu geprägten religiösen »Sprachspielen«. Bernhard Dressler widmet sich der Frage, »wie die christliche Religion (und nicht nur die) zu lehren ist«, und verweist dabei auf das Zeigen als bedeutsamen »pädagogisch-didaktischen Modus«. Christian Grethlein diskutiert die Frage, ob und inwiefern der konfessionelle Religionsunterricht »heute noch zeitgemäß« ist, und plädiert vor dem Hintergrund von grundlegenden Klärungen zu den Begriffen »Religion« und »Bekenntnis« bzw. »Konfessionalität« sowie einer Darstellung aktueller gesellschaftlicher und schulischer Veränderungen für enge Kooperationen (nicht nur) zwischen den christlichen Varianten des Religionsunterrichts. Matthias Hahn fokussiert auf die Herausforderung, »dem Glauben eine neue Sprache [zu] geben«, und votiert hier nach einer Diskussion entsprechend relevanter religions- und gemeindepädagogischer Ansätze für eine »einfache« Sprache, die vom Konzept »Leichte Sprache« nochmals zu unterscheiden ist. Martina Klein grenzt sich von einem auf spezifische »Orte« fokussierten Bildungsbegriff ab und zeichnet Konturen einer lebenslangen (religiösen) Bildung, die auch für »religiös unmusikalische« Menschen von Relevanz ist. Thorsten Knauth diskutiert, was einen heiligen Text ausmacht, was unter der politischen Dimension des Religionsunterrichts verstanden werden kann, und wie heilige Texte mit dieser Dimension verknüpft werden können. Joachim Kunstmann nimmt mit »religiöser Distanz« eine zentrale Herausforderung

rung religiöser Bildung in der Gegenwart in den Blick und stellt mit einer in Anschluss u.a. an liberale, bibelhermeneutische und symboldidaktische religionspädagogische Ansätze entwickelten »religionsproduktiven« Religionspädagogik eine mögliche Antwort vor. Michael Meyer-Blanck diskutiert, wie die konfessionelle Kooperation zwischen katholischem und evangelischem Religionsunterricht weiterzuentwickeln ist, und etabliert hierfür mit einer »gemeinsamen didaktischen Fundamentaltheologie« eine Basis, welche nahelegt, in der entsprechenden Weiterentwicklung »*ad intra* keine Differenz [zu scheuen]«, aber »*ad extra* selbstbewusst den gemeinsamen Beitrag der christlichen Religion zur Mündigkeit und Menschlichkeit [herauszustellen]«. Katharina Muth erörtert anhand einer aktuellen Abiturprüfungsaufgabe des evangelischen Religionsunterrichts, ob und wie sich Einstellungen wie beispielsweise zur Präimplantationsdiagnostik bewerten lassen, und kommt zu dem Schluss, dass nicht die Einstellung, wohl aber der Umgang mit ihr bewertet werden und dies in der Erstellung zukünftiger Aufgaben noch mehr bedacht werden sollte. Manfred L. Pirner widmet sich auf Basis eines entsprechenden Forschungsüberblickes vier »blinden Flecken« des religionspädagogischen Diskurses um interreligiöses Lernen und schlägt in der Konsequenz ein eigenes, diese vier Aspekte berücksichtigendes Modell interreligiöser und -weltanschaulicher Kompetenz vor. Hans Schilderman nimmt Voraussetzungen eines religionswissenschaftlichen Begriffs der Seele sowie drei professionelle Ausgestaltungen von Seelsorge im Gesundheitswesen in den Blick, um vor diesem Hintergrund ein religionswissenschaftliches Curriculum für die universitäre Seelsorgeausbildung erörtern zu können. Und Birgit Sandler-Koschel stellt schließlich das u.a. von der Evangelischen Kirche in Deutschland initiierte weltweite evangelische Bildungsnetzwerk »GPENreformation« (»Global Pedagogical Network – Joining in Reformation«) vor, erörtert u.a. die Hintergründe, Herausforderungen und Ziele einer solch vielversprechenden globalen Bildungsnetzwerkarbeit und schließt damit den vorliegenden Band ab.

Dass dieser nun vorgelegt werden kann, ist keine Selbstverständlichkeit; vielmehr ist seine Veröffentlichung von zahlreichen Zuarbeiten und Unterstützungen abhängig gewesen. *Last but not least* sei daher ein herzlicher Dank ausgesprochen. Er geht erstens an alle, die Texte beigesteuert und diese Publikation dadurch ermöglicht haben. Zweitens geht er an Dorothy Bonchino-Demmler, Dr. Sylvia E. Kleeberg-Hörnlein, Maria Köhler, Katharina Muth, Gregor Reimann, Benjamin Schlenzig sowie in nochmals besonderem Maße an Christina Koch, die engagiert dazu beigetragen haben, dass aus vielen einzelnen Manuskripten ein gemeinsames Buch wachsen konnte. Zum Dritten geht er an die Ernst-Abbe-Stiftung, die Evangelische Verlagsanstalt sowie den Förderverein der Theologischen Fakultät der Friedrich-Schiller-Universität für die finanzielle Unterstützung des Symposiums »Säkularisierung,

Globalisierung, Postsäkularität – aktuelle Herausforderungen religiöser Bildung. Symposium anlässlich des 60. Geburtstages von Prof. Dr. Michael Wermke«, welches am 26. April 2018 in Jena stattfinden und auf welchem dieser Sammelband dem Jubilar als Festgabe überreicht werden soll. Viertens geht er schließlich an die Evangelische Kirche in Deutschland sowie die Evangelische Kirche in Mitteldeutschland, welche mit namhaften Zuschüssen die Veröffentlichung dieses Buches unterstützt haben.

Thomas Heller
Jena/Rostock, im Februar 2018

TEIL I:
HISTORISCHE PERSPEKTIVEN

»UND ER SCHRIEB PSALMEN: DREITAUSEND- SECHSHUNDERT« (11Q5, XXVII, 4F.)¹

PSALMEN-BILDUNG BEI INGO BALDERMANN IM
LICHTE VON PSSAL 5

Hannes Bezzel

I. DIE PSALMENDIDAKTIK INGO BALDERMANN'S

Der Ansatz Ingo Baldermanns dürfte im Bereich der Bibeldidaktik zu den am intensivsten rezipierten Überlegungen der vergangenen Jahrzehnte zählen. Davon zeugen nicht zuletzt die hohen Auflagenzahlen der entsprechenden Publikationen des Autors, dessen Buch »Wer hört mein Weinen? Kinder entdecken sich selbst in den Psalmen« seit seiner Erstveröffentlichung 1986 längst zum Klassiker geworden ist. Ähnliches gilt für seine darauf basierende »Einführung in die biblische Didaktik« von 1996.² Mit Blick auf die Psalmen verfißt Baldermann dabei bekanntlich einen unmittelbaren, existentiellen Zugang. Seine Arbeiten zum Thema fußen auf der aus der religionspädagogischen Praxis gewonnenen Beobachtung,³ dass Grundschulkindern in der unvorbereiteten Konfrontation mit dekontextualisierten Einzelversen be-

¹ ויכתוב תהלים שלושה אלפים ושש מאות. Im Sommersemester 2016 leiteten Michael Wermke und ich gemeinsam ein interdisziplinäres religionspädagogisch-exegetisches Hauptseminar unter der Überschrift »Die Religionsdidaktik des Alten Testaments – das Alte Testament in der Religionsdidaktik«. Die folgenden Überlegungen wollen an die intensiven und anregenden Seminargespräche aus dem vorletzten Jahr anknüpfen und sie mit Blick auf eine damals nicht angesprochene deuterokanonische Schrift weiterdenken. Sie seien dem Geehrten mit den besten Glück- und Segenswünschen gewidmet, in Hoffnung auf weitere fruchtbare Zusammenarbeit.

² Vgl. Ingo Baldermann: Wer hört mein Weinen? Kinder entdecken sich selbst in den Psalmen, Neukirchen-Vluyn ¹2013; Ingo Baldermann: Einführung in die biblische Didaktik, Darmstadt ⁴2011.

³ Vgl. neben den genannten Titeln auch Ingo Baldermann: Kinder entdecken sich selbst in den Psalmen. Kinderfragen, die aufs Ganze gehen, in: Bibel und Kirche 56 (2001), 40-45; ebenso, zum Teil deckungsgleich, Ingo Baldermann: Sprache finden im Gespräch mit Gott, in: Klaus Petzold/Klaus Raschzok (Hrsg.): Vertraut den neuen Wegen. Praktische Theologie zwischen Ost und West. Festschrift für Kaus-Peter Hertzsch zum 70. Geburtstag, Leipzig 2000, 199-204.

stimmter Psalmen diese auf eine Art zu interpretieren beginnen, die sich die biblische Sprache und Metaphorik für die Artikulation eigener Erfahrung nutzbar macht. Rezeption ereignet sich so als eine existentielle Aneignung, die es den Kindern erlauben soll, Grunderfahrungen und Emotionen – insbesondere Angst⁴ – selbst zu artikulieren. Dies geschieht aus Sicht Baldermanns im Raum des göttlichen Gegenübers, auch ohne dass das Wort »Gott« ausgesprochen zu werden bräuchte. Das »Du«, das der Psalmist adressiert, kann, darf und soll zunächst offen bleiben.⁵ Es ist – ohne dass Baldermann dies explizit so benennen würde – »das, was mich unmittelbar angeht«⁶, also Gott in seiner schöpfungstheologischen Bezogenheit auf »mich«, erfahrbar individuell existentiell, unabhängig davon, ob dieser Erfahrungsbezug reflexiv in theologischen Sprachkonventionen ausgedrückt wird oder nicht. Der Text oder eher das Wort der Schrift soll so mit den Kindern als seinen Rezipienten in ein dialogisches Auslegungsverhältnis gebracht werden: Es ist die je eigene Erfahrung, die sich in einem konkreten Psalmvers artikuliert, und das rezipierende Subjekt ist es, das diese überlieferte Formulierung aufgreift und fortschreibt. Aus Sicht der Lehrperson gesprochen: »Ich muß versuchen, *Begegnungen* herbeizuführen zwischen den Kindern und den Worten der Bibel, Begegnungen, mit denen ein *Dialog* beginnt, der länger dauert als mein Unterricht.«⁷

2. DIE KRITIK KATTLOCHS UND KRUHÖFFERS

Selbstverständlich ist dieses hier stark komprimiert wiedergegebene didaktische Modell Baldermanns nicht ohne Kritik geblieben, so auch in einem Beitrag von Christina Kattloch und Bettina Kruhöffers im »Loccumer Pelikan« von 2001.⁸ In diesem Aufsatz hinterfragen die beiden Autorinnen Baldermanns Ansatz von unterschiedlichen Seiten, von pädagogischen und didaktischen ebenso wie von exegetisch-theologischen. Über die Argumente der ersten Kategorie wage ich nicht zu urteilen. Ob es etwa in der baldermannschen Praxis tatsächlich »zu einer unreflektierten didaktischen Inszenierung von Gebets-

⁴ Vgl. Baldermann: Wer hört mein Weinen?, 44–47.

⁵ Vgl. Baldermann: Einführung, 63–66.

⁶ So die berühmte Formulierung Paul Tillichs, vgl. bereits den ersten Satz seiner Dogmatikvorlesung von 1925: »Dogmatik ist wissenschaftliche Rede von dem, was uns unbedingt angeht« (Paul Tillich: Dogmatik. Marburger Vorlesung von 1925, Düsseldorf 1986, 25).

⁷ Baldermann: Einführung, 9 (Hervorhebung von Hannes Bezzel).

⁸ Vgl. Christina Kattloch/Bettina Kruhöffers: Das Alte Testament »unmittelbar« erschließen? Kritische Anfragen an die bibeldidaktische Konzeption Ingo Baldermanns, in: Loccumer Pelikan 10 (2001), 59–64.

situationen«⁹ kommt und wie hoch die Gefahren einer solchen im christlichen Religionsunterricht für Schülerinnen und Schüler im Grundschulalter sind, vermag ich anders als durch ein Gefühls- oder Geschmacksurteil nicht einzuschätzen. Die Vorwürfe dagegen, Baldermanns Konzept erlaube »keine Distanz zur Bibel«¹⁰ und »verunmöglich[e] es geradezu, *über* Gott nachzudenken und zu sprechen«¹¹, da dieser ja implizit als Gegenüber des Psalmbeters immer schon gesetzt sei, scheinen mir auch aus exegetischer Sicht diskutierbar zu sein.

Beide Punkte treffen indes nach meinem Verständnis Baldermanns dessen Didaktik nicht. Weder ist es im Rahmen der von ihm beschriebenen Praxis erforderlich, die ins Spiel gebrachten Psalmverse als »biblisch« auszuweisen und dadurch in irgendeiner Weise zu legitimieren oder mit Autorität aufzuladen, noch wird explizit auf Gott verwiesen – gerade dies nicht: »Was wir suchen, ist nicht die Einsicht: Das kann nur Gott sein!, sondern zunächst einmal die ganz einfache, aber dafür zum Weiterfragen stimulierende Entdeckung, es könnte hier doch noch eine andere Erfahrung gemeint sein als nur die mit einem anderen Menschen.«¹² Die Möglichkeit, dass ein Gott sei, im Potentialis implizit in den Religionsunterricht einzubringen, stellt sich so als Freiheit dar, die Gottesfrage kontrovers in diesem Rahmen – nämlich in der Grundschule – zu diskutieren bzw. nicht über Gebühr einzuschränken.

Wie steht es aber mit den dezidiert exegetischen Einwänden? Die unterschiedlichen Kritikpunkte, die hier von den Autorinnen vorgebracht werden, lassen sich im Wesentlichen auf ein Argument zusammenführen: Der unmittelbare Zugriff auf biblische Einzelaussagen vernachlässige die »Geschichtlichkeit biblischer Überlieferung«¹³. Die zeitliche Distanz von zweieinhalbtausend Jahren, die heutige Leser von den Verfassern der entsprechenden Texte trennt, könnte nicht leichthin übersprungen werden, ohne der Gefahr zu erliegen, dass »Projektion und Verzweckung damit Tür und Tor geöffnet«¹⁴ werden.

Das Anliegen, den Wert historisch-kritischer Forschung am Alten wie am Neuen Testament herauszustellen, kann von Seiten eines dezidiert diachron arbeitenden Exegeten selbstverständlich nicht verdammt werden. Gleichwohl ist auch in diesem Bereich Vorsicht angebracht. Es besteht hier ein Unterschied der Ebenen. Von jeder Religionslehrerin und jedem Religionslehrer ist zu erwarten, dass sie und er um das Gewachsensein biblischer Tex-

⁹ A.a.O., 64.

¹⁰ Ebd.

¹¹ A.a.O., 62.

¹² Baldermann: Einführung, 64.

¹³ Kalloch/Kruhöffner: Das Alte Testament, 62.

¹⁴ Ebd.

te und darin enthaltener theologischer Vorstellungen sowie der ungefähren Vorgänge, die zur sukzessiven Entstehung der heute vorliegenden Bibeltexte geführt haben, Bescheid weiß – bei einer Schülerin und einem Schüler der dritten Klasse ist dies nicht der Fall. Die Bibel in diesem Alter eben nicht als uraltes Schriftenkonglomerat, sondern als individuell existentiell relevantes Lebensbuch kennenzulernen, ist legitim, auch – und gerade – ohne zunächst, wie es die Autorinnen alternativ vorschlagen, in ausgewählten Geschichten »positive biblische Bilder von Gott«¹⁵ kennengelernt zu haben. »Das positive Gottesbild«¹⁶, in dessen Herausarbeiten aus Schriften einer »grundlegend kulturell und religiös anders geprägte[n] Welt«¹⁷ Kalloch und Kruhöffner die didaktische Aufgabe des Religionsunterrichts in der Grundschule sehen, wird schließlich kaum in geringerer Weise anfällig für »Projektion und Verzweckung« sein – im Gegenteil. Auch hier wird letztlich deutlich, wie sehr die beiden Kritikerinnen an Baldermann vorbeidenken. Ihm geht es um existentielle Grunderfahrungen – und die werden nicht mit einem exotisierten und latent abgewerteten »Gott des Alten Testaments«¹⁸ gemacht, sondern mit »dem, was uns unbedingt angeht«. Freilich ereignen sich diese Erfahrungen geschichtlich – und freilich bleibt es die Aufgabe des Lehrers, dies zu reflektieren.

Dass die Art und Weise baldermannscher Psalmenrezeption dabei bereits in einer langen Tradition steht, soll schließlich ein kleiner Blick auf ein Beispiel frühjüdischer Psalmendichtung verdeutlichen: PsSal 5.

¹⁵ Ebd.

¹⁶ A.a.O., 63.

¹⁷ A.a.O., 64. Hier wird spürbar, dass der Schritt von einer scheinbar wertschätzenden historisierenden Betonung der Eigenständigkeit alttestamentlicher Theologien zu ihrer tatsächlichen Abwertung als irrelevant ein kleiner sein kann.

¹⁸ Kalloch/Kruhöffner: Das Alte Testament, 63, in Aufnahme des Titels eines Buches von Otto Kaiser, der die Bezeichnung freilich nicht in der von den Autorinnen unausgesprochenen und sicher nicht intendierten, aber latent vielleicht doch mitschwingenden marcionitischen Antithese zum Gott des Neuen Testaments bzw. zum Vater Jesu Christi verwendet. Kaiser betont dagegen explizit: »[A]ls eine christlich-theologische Disziplin steht [die alttestamentliche Wissenschaft] [...] vor der Aufgabe, das Verhältnis zwischen der klar entwickelten Vorstellung von dem Gott des Alten Testaments mit der von dem Gott des Neuen als dem Vater Jesu Christi so zu bestimmen, daß es einsichtig wird, inwiefern dieses Buch mit seinen dem Volk Israel geltenden Gottesbezeugungen nicht nur den Juden, sondern auch den Christen und zwar als Menschen von heute mitten in der geistigen Krise seiner Welt angeht« (Otto Kaiser: Der Gott des Alten Testaments. Theologie des Alten Testaments. Teil 1: Grundlegung, Göttingen 1993, 21).

3. PSALMEN-BILDUNG: PSSAL 5

Bei den sog. Psalmen Salomos handelt es sich um ein kleines Büchlein von 18 Gebeten, welches in der christlichen Kirche immer an den Grenzen des Septuaginta-Kanons angesiedelt war, und zwar eher jenseits als diesseits der fiktiven Linie.¹⁹ Quasikanonischen Rang²⁰ erlangte es erst im 21. Jahrhundert durch die Herausgeber der »Septuaginta Deutsch«, die für ihre Übersetzung die griechische Septuagintaausgabe von Alfred Rahlfs (1865–1935) zugrunde legten, welcher 1935 die kleine Schrift mit aufgenommen und zwischen Sirach und Hosea eingeordnet hatte. Das schmale Korpus aus 18 Psalmen ist auf Griechisch und Syrisch überliefert, wobei das Verhältnis dieser beiden Übersetzungen zueinander und zur nicht erhaltenen, mutmaßlich auf Hebräisch abgefassten Urfassung umstritten ist.²¹ Diese letztere wird aufgrund von recht eindeutigen Anspielungen auf Pompeius' Einnahme von Jerusalem im Jahr 63 v. Chr. und sein weiteres Geschick im Allgemeinen mittlerweile recht konsensual in das letzte Drittel des ersten vorchristlichen Jahrhunderts datiert.²²

Otto Kaiser erkennt in den Psalmen Salomos eine überlegte Komposition, die, umfassen von PsSal 1 und 18 als Pro- und Epilog, den Bogen spannt von der Klage über die Verunreinigung von Stadt und Heiligtum (PsSal 2) bis zur Erwartung des Messias (PsSal 17).²³ Eingeschlossen in diesen ge-

¹⁹ Vgl. Evangelia G. Dafni: Psalmen Salomos, in: Das wissenschaftliche Bibellexikon im Internet, online: www.bibelwissenschaft.de/stichwort/31540 (21. September 2017).

²⁰ So betont das Geleitwort der »Septuaginta Deutsch« von 2009 zwar, dass die vorliegende Übersetzung »keinen liturgischen Rang« besitzt, hebt aber zugleich hervor, dass durch sie den orthodoxen Gemeinden »im deutschsprachigen Raum ihr Altes Testament« nahegebracht werden soll (Wolfgang Huber/Karl Kardinal Lehmann/Anastasios Kallis/Henry G. Brandt: Geleitwort, in: Wolfgang Kraus/Martin Karrer (Hrsg.): Septuaginta Deutsch. Das griechische Alte Testament in deutscher Übersetzung, Stuttgart 2009, Vf., V).

²¹ Vgl. dazu Joseph L. Trafton: The Psalms of Solomon in Recent Research, in: *Journal for the Study of the Pseudepigrapha* 12 (1994), 3–19. Trafton selbst verfiht die These, die syrische Fassung sei nicht sekundär aus dem Griechischen, sondern direkt aus der hebräischen Vorlage übersetzt.

²² Vgl. Kenneth Atkinson: Toward a Redating of the Psalms of Solomon. Implications for Understanding the Sitz im Leben of an Unknown Jewish Sect, in: *Journal for the Study of the Pseudepigrapha* 17 (1998), 95–112, 97; Svend Holm-Nielsen: Die Psalmen Salomos, in: *Jüdische Schriften aus hellenistisch-römischer Zeit* 4/2 (1977), 50–112, 51.

²³ Vgl. Otto Kaiser: Tradition und Gegenwart in den Psalmen Salomos, in: Renate Egger-Wenzel/Jeremy Corley (Hrsg.): *Prayer from Tobit to Qumran. Inaugural Conference of the ISDCL at Salzburg, Austria, 5–9 July 2003, Berlin/New York 2004*, 315–357.

schichtstheologischen Rahmen, der in der Mitte der Sammlung noch durch ein Zwischenfries aus PsSal 7 und 8 verstärkt wird, finden sich mit PsSal 3–6 und 12–16 zwei kleine Teilsammlungen, die das Verhalten des Frommen angesichts der herrschenden Zustände thematisieren, die sich über die Rahmensalmen nicht anders bestimmen lassen denn als Drangsal für die Beter. Unbeschadet dieser offenbar wohlüberlegten Makrostruktur des gesamten Büchleins bleiben die Einzelsalmen separat les- und betbare Texte – ganz so, wie dies auch im »kanonisch-biblichen«²⁴ Psalter der Fall ist. In der Mitte der ersten der beiden erwähnten Kleinsammlungen, PsSal 3–6, die sich als »eine kleine Lehre für das richtige Leben der Frommen«²⁵ präsentiert, steht PsSal 5, der nun zunächst nicht im Ton der Klage, sondern als Gotteslob anhebt:

»Ein Psalm Salomos / auf Salomon bezogen:²⁶

1 Herr, Gott, ich will deinen Namen loben mit Jubel
inmitten derer, die deine gerechten Urteile kennen,
2 denn du bist gütig und barmherzig, die Zuflucht des Armen;
in meinem Schreien zu dir schweige nicht über mich.
3 Denn keiner wird Beute nehmen von einem mächtigen Mann,
und wer wird nehmen von allem, was du geschaffen hast, wenn du es nicht gibst?
4 Denn der Mensch und sein Teil sind bei dir auf der Waage,
nicht wird er weiter etwas hinzufügen über dein Urteil hinaus, Gott.
5 In unserem Bedrängtsein rufen wir zu dir um Hilfe,
und du wendest dich nicht ab von unserem Flehen,
denn du bist unser Gott.
6 Lass nicht deine Hand auf uns lasten,
damit wir nicht aus Not sündigen.
7 Und wenn du dich auch nicht uns zuwendest, werden wir nicht abweichen,
sondern zu dir kommen.
8 Denn wenn ich hungere, so schreie ich zu dir, Gott,
und du wirst mir geben.

²⁴ Die obige Beschreibung der Position der Psalmen Salomos im Kanon macht deutlich, wie ungenau und anachronistisch Bestimmungen wie »biblisch« oder »kanonisch« sind. Gemeint ist hier der Psalter des rabbinischen Kanons und der Lutherbibel, die Aussage trifft aber, *mutatis mutandis*, genauso auf den Psalter von Septuaginta und Vulgata zu.

²⁵ Kaiser: Tradition, 332.

²⁶ Die Übersetzung wie auch die Unterteilung in Halbverse basiert auf der Edition des griechischen Textes von Robert B. Wright: *The Psalms of Solomon. A Critical Edition of the Greek Text*, London 2007. Für deutsche Übersetzungen von PsSal 5 vgl. ferner Holm-Nielsen: *Die Psalmen*, 73–75; Wolfgang Kraus/Martin Karrer (Hrsg.): *Septuaginta Deutsch. Das griechische Alte Testament in deutscher Übersetzung*, Stuttgart 2009, 920; Kaiser: *Tradition*, 329–331.

9 Die Vögel und die Fische ernährst du,
 durch dein Geben von Regen für Wüsten zum Aufwachsen von Gras,
 10 zu bereiten Futter in der Wüste für alles Getier.
 Und wenn sie hungern – zu dir erheben sie ihr Antlitz.
 11 Die Könige und Herrscher und Völker ernährst du, Gott.
 Und des Armen und Elenden Hoffnung, wer ist sie, wenn nicht du, Herr?
 12 Und du wirst erhören, denn wer ist gütig und mild außer dir, zu erfreuen die
 Seele des Niedrigen im Öffnen deiner Hand in Barmherzigkeit?
 13 Die Güte des Menschen ist sparsam und morgen (erst da),²⁷
 und wenn er sie wiederholt ohne Murren, so ist dies verwunderlich.
 14 Deine Gabe aber ist viel Güte und reich,
 und wessen Hoffnung auf dich ist, dem wird es an Gabe nicht mangeln.
 15 Über die ganze Erde ist deine Barmherzigkeit, Herr, in Güte.
 16 Selig, wessen Gott gedenkt
 im rechten Maß des Genügens.
 Wenn der Mensch Überfluss empfängt, sündigt er.
 17 Ausreichend ist das in Gerechtigkeit Zugemessene,
 und darin liegt der Segen des Herrn,
 zur Sättigung in Gerechtigkeit.
 18 Es freuen sich, die den Herrn fürchten, an Gütern,
 und deine Güte über Israel in deinem Königreich!
 19 Gepriesen sei die Herrlichkeit des Herrn, denn er ist unser König.«

Thema des Psalms sind Gottes Güte und Barmherzigkeit. Beide Leitworte werden in V. 2 angeschlagen (»*χρηστός και ἐλεήμων*«/»gütig und barmherzig«) und klingen in der zweiten Hälfte des Liedes immer wieder an, so in V. 12–15 und 18. Freilich wird dieses Thema unterschiedlich variiert: Gottes Güte äußert sich in seiner speisenden Fürsorge für die ganze Schöpfung, die, wenn sie Tiere, Könige und Herrscher umfasst, auch den armen und elenden Beter mit einschließt (V. 8–12). Dem gegenüber steht die unzuverlässige und unvollkommene menschliche Güte (V. 13f.), während die Güte Gottes die ganze Welt umfängt (V. 15) und somit auch für Israel erlebt wird (V. 18b).

Die klassischen Gattungskriterien wollen sich auf diesen Psalm nicht ohne weiteres anwenden lassen: Wiewohl anhebend mit einer Ankündigung des Gotteslobs, die in V. 2a begründet wird, folgt doch in V. 2b unvermittelt

²⁷ Im Griechischen: »*Ἡ χρηστότης ἀνθρώπου ἐν φειδῶ και ἡ αὔριον*.« Hier liegt vermutlich eine Textverderbnis vor, die sich aber kaum noch heilen lassen dürfte. Von Gebhardt vermutet eine Fehlesung im Hebräischen: *בְּרַב* sei fälschlicherweise als *רַבְּבַי* verstanden worden, »während *רַבְּבַי* beabsichtigt war« (Oscar von Gebhardt: Die Psalmen Salomos. zum ersten Male mit Benutzung der Athoshandschriften und des Codex Casantensis, Leipzig 1895, 106). Dem entspreche im Griechischen »*και ψυχρότητι* (in Kaltsinn, Gleichgültigkeit)« (ebd.). Dieser Lesart, »[d]ie Güte des Menschen ist sparsam und ›herzlos‹«, folgt etwa Kaiser: Tradition, 331.

eine Bitte, die man eher in einem Klagepsalm vermuten würde – der Formulierung nach ganz konkret etwa in Ps 28,1, ähnlich Ps 35,22; 39,13; 109,1.²⁸ Diese wiederum wird in V. 3f. zweifach begründet – einmal mit Verweis auf Gottes freie und gütige Macht, Bitten zu erhören (V. 3), einmal mit Verweis auf des Menschen Los oder Teil (μερίς) und die – wohl bereits getroffene – Vorentscheidung (κρίμα) Gottes. Beides zusammen ist gedanklich nicht unbedingt konsistent.²⁹ Mit V. 5 erhebt nun eine Pluralgruppe die Stimme, die bis V. 7 zunächst ihre Erhörungsgewissheit ausdrückt, auf der Basis dieses Vertrauensbeweises eine allgemeine und begründete Bitte um Rettung formuliert, um dann, und das ist im Kontext eines Klage- und Bittpsalms vielleicht am außergewöhnlichsten, bereits die anhaltende Frömmigkeit selbst für den Fall der verweigeren Erhörung zu geloben.

In V. 8 dagegen hört man wieder die Einzelstimme des Beters von V. 1f., der nun gleichsam nach V. 3f. noch eine dritte Begründung zur Bitte von V. 2 nachreicht: Das Vertrauen in die Hilfe Gottes bei Hungersnot, das schöpfungstheologisch fundamentierte ist (V. 8–12).

In eher weisheitlichem Duktus werden sodann in V. 13f. antithetisch menschliche und göttliche Güte gegenübergestellt, ehe V. 15 erneut hymnisch die *creatio continua* in den Blick nimmt. Hier klingt alles nach Fülle und Überfluss (vgl. V. 14: »πολὸν μετὰ χρηστότητος καὶ πλούσιον«/»viel Güte und reich«); der Makarismus von V. 16f. dagegen rückt den Überschwang wieder ein wenig ins Lot – gepriesen wird, weisheitlich-philosophisch, das rechte Maß: *Nil nimis!* Ein dreifacher Schluss fasst schließlich bekennd, bittend und lobend das Wohlergehen der Frommen (V. 18a), den Wunsch nach Errettung Israels und die Königsherrschaft Gottes zusammen.

Es ist offensichtlich: Der Psalm ist ein Kompositum. Es ist durchaus möglich, hier eine Grundschrift aus einem Individualpsalm von einer kollektivierenden Bearbeitung abzuheben, wie sie auch aus dem Psalter bekannt ist.³⁰ Kaiser etwa hebt entsprechend V. 5–7 und 18f. als sekundäre Schicht ab, die das Hungerproblem des Grundpsalms auf allgemeine Drangsal hin generalisieren.³¹ Diese Beobachtung lässt sich freilich noch weiterführen. Die

²⁸ Vgl. Holm-Nielsen: Die Psalmen, 73.

²⁹ Kaiser spricht, mit Verweis auf Gerhard Maier, von einer »eigentümlichen kontextuellen Gebrochenheit der prädestinatianischen Aussage« (Kaiser: Tradition, 329).

³⁰ Vgl. dazu etwa Marko Marttila: Collective Reinterpretation in the Psalms. A Study of the Redaction History of the Psalter, Tübingen 2006.

³¹ Vgl. Otto Kaiser: Beobachtungen zur Komposition und Redaktion der Psalmen Salomos, in: Frank-Lothar Hossfeld/Ludger Schwienhorst-Schönberger (Hrsg.): Das Manna fällt auch heute noch. Beiträge zur Geschichte und Theologie des Alten, Ersten Testaments. Festschrift für Erich Zenger, Freiburg im Breisgau/Basel/Wien/Barcelona/Rom/New York 2004, 362–378, 376, offensichtlich mit einem Versehen auf der zweiten Hälfte der Seite: Während zunächst von V. 5–7 als kollektivierender

dreifache Begründung der Klage des (individuellen) Beters in V. 3f. und 8 ließe sich als Indiz daraufhin auswerten, die doppelte Reflexion einer weiteren Hand – oder zweier weiterer Hände – zuzuschreiben und im Grundbestand V. 8 als ursprünglichen Anschluss an V. 2 zu vermuten: Der Bitte, das Schreien zu erhören, folgt der Schrei selbst.

Ähnlich wie mit V. 3f. verhält es sich mit den Reflexionsversen 13f., die V. 12 auslegen und den Anschluss von 15 an 12 unterbrechen, sowie mit der weisheitlich einschränkenden Seligpreisung von V. 16f. V. 18 dagegen sollte – anders als Kaiser dies vorschlägt – dem möglichen Grundbestand eines Individualpsalms in PsSal 5 nicht genommen werden, wollte man ihn nicht als einen bloßen Torso definieren. Der Vers ist der erforderliche Abgesang, der den Bogen schlägt zur Gemeinde der Frommen, in welcher sich der Beter bereits in V. 1 situiert hat. Diese Kollektivperspektive ist eher nicht das Ergebnis einer sekundären Bearbeitung.

Alle Beobachtungen zusammengenommen ergäbe sich somit der literarische Grundbestand eines individuellen Lob- wie Bittpsalms folgenden Umfangs:

»1 Herr, Gott, ich will deinen Namen loben mit Jubel
inmitten derer, die deine gerechten Urteile kennen,
2 denn du bist gütig und barmherzig, die Zuflucht des Armen;
in meinem Schreien zu dir schweige nicht über mich.
8 Denn wenn ich hungere, so schreie ich zu dir, Gott,
und du wirst mir geben.
9 Die Vögel und die Fische ernährst du,
durch dein Geben von Regen für Wüsten zum Aufwachsen von Gras,
10 zu bereiten Futter in der Wüste für alles Getier.
Und wenn sie hungern – zu dir erheben sie ihr Antlitz.
11 Die Könige und Herrscher und Völker ernährst du, Gott.
Und des Armen und Elenden Hoffnung, wer ist sie, wenn nicht du, Herr?
12 Und du wirst erhören, denn wer ist gütig und mild außer dir,
zu erfreuen die Seele des Niedrigen im Öffnen deiner Hand in Barmherzigkeit?
15 Über die ganze Erde ist deine Barmherzigkeit, Herr, in Güte.
18 Es freuen sich, die den Herrn fürchten, an Gütern,
und deine Güte über Israel in deinem Königreich!«

Dieses Gebet wurde intensiv und durchaus unterschiedlich bearbeitet – weisheitlich reflektierend ebenso wie kollektivierend. Das heißt, seine vorgege-

Reinterpretation gesprochen wird, ist es wenig später 5–8, während der »Grundbestand« in V. 1–4.9–17 ausgemacht wird; vgl. ähnlich Joachim Schüpphaus: Die Psalmen Salomos. Ein Zeugnis Jerusalemer Theologie und Frömmigkeit in der Mitte des vorchristlichen Jahrhunderts, Leiden 1977, 145, der freilich V. 5–7 als ursprünglichen Anfang von PsSal 7 bestimmt.

benen Gebetssätze wurden vor dem Hintergrund der Lebenswirklichkeit der Ergnzer neu gelesen, aktualisiert und kommentiert. Dieser Vorgang des Fortschreibens nicht nur von Einzelsalmen, sondern auch und gerade von Einzelversen aus einzelnen Psalmen, wie etwa im vorliegenden Fall des Gedankens der Fülle durch die korrigierenden Verse 16f., ist auch aus der Redaktionsgeschichte der biblischen Psalmen bestens vertraut – und er ist hermeneutisch nicht weit entfernt von Baldermanns Umgang mit Einzelversen im Religionsunterricht.

Es lässt sich aber noch ein weiterer gedanklicher Schritt gehen. Bereits der – hypothetische – herausgearbeitete Grundpsalm von PsSal 5 ist weniger frei inspirierte Autorendichtung als vielmehr selbst schon ein Kompositum aus Vorgegebenem. Holm-Nielsen zeigt in den Anmerkungen seiner Textausgabe der Psalmen Salomos wunderbar, wie nahezu jeder Einzelvers und jede Einzelaussage imprägniert ist von »biblischen« Vorlagen: Das Lobgelube von V. 1 – in einem »klassischen« Klagepsalm üblicherweise am Ende – steht sprachlich Ps 22,23; 109,30 nahe. Die Parallelstellen zu V. 2b – Ps 28,1; 35,22; 39,13; 109,1 – wurden oben bereits aufgeführt, und das Lob der göttlichen Fürsorge von V. 9–12.15 speist sich im wahrsten Sinne des Wortes aus Ps 145 und 147.³² Doch sosehr der Verfasser des Kerns von PsSal 5 auf ihm vertraute, überlieferte Wendungen und Gedanken zurückgreift, sein Dichten und Beten erschöpft sich nicht in einer bloßen Repetition seiner Vorlagen. Sie werden von ihm vielmehr gelesen oder erinnert, meditiert und vor dem Hintergrund der eigenen existentiellen Erfahrung erneut artikuliert – in Gestalt eines solcherart ebenso neuen wie alten Gebetes. Auf diese Weise vollzieht sich Psalmen-Bildung im ersten vorchristlichen Jahrhundert – und auf diese oder ähnliche Weise hat sich Psalmen-Bildung in den Jahrhunderten davor ebenso vollzogen wie in den Jahrhunderten danach. Zahlreiche »biblische«, alt- wie neutestamentliche Stücke ließen sich dafür ebenso als Beispiele auf-führen wie die hymnischen Texte aus Qumran, etwa die berühmten Hodayat, die insbesondere auch das Jesaja- und Jeremiabuch als Quelle nutzen.³³

4. »UND ER SCHRIEB PSALMEN: DREITAUSENDSECHSHUNDERT«

Das berühmte Zitat aus der Psalmenrolle der Höhle 11 von Qumran, 11QPs^a (11Q5), stammt aus dem Abschnitt gegen Ende der Handschrift, der als »David's Compositions« bekannt ist. David, so erfährt man dort, habe nicht we-

³² Vgl. Holm-Nielsen: Die Psalmen, 73f.

³³ Zu den mutmaßlich nichtliturgischen poetischen Texten aus Qumran vgl. einleitend Peter Porzig/Géza X. Xeravits: Einführung in die Qumranliteratur. Die Handschriften vom Toten Meer, Berlin/Boston 2015, 204–216.

niger als 3.600 Psalmen (תהלים) und 446 Lieder (שיר) »geschrieben« (ויכתוב, Zeile 4) oder »gesagt« (דבר, Zeile 11), und zwar »durch prophetische Gabe« bzw. »wie Prophetie« (כנבואה, Zeile 11).

Der biblische Psalter enthält bekanntlich in seiner masoretischen Fassung 150, in der Septuaginta 151 Psalmen. Wo sind all die anderen? Ein Teil dieser 3.450 findet sich nach dem mutmaßlichen Selbstverständnis der Verfasser von 11Q5 innerhalb der genannten Rolle selbst – in Form des dort aufgeführten »Überschuss[es]«³⁴ gegenüber dem masoretischen Psalter. Weitere ließen sich in den Handschriften mit »nicht-kanonischen Psalmen«³⁵, 4Q380 und 4Q381, ausmachen. Doch abgesehen von konkret bestimmbareren Einzeltexten, wie sie auch, trotz ihrer auf Davids prominenten Sohn bezogenen Überschrift, die 18 Psalmen Salomos darstellen könnten, hat die Notiz von »David's Compositions« wohl noch einen weiteren hermeneutischen Horizont. Sie versteht den »Kanon« davidischer Psalmen als prinzipiell offen – und die Texte selbst als geistgewirkt, inspiriert und daher einerseits der interpretierenden Auslegung zugänglich, andererseits aber nicht weniger lebendig in die eigene Gegenwart hineinwirkend. Auch aktuell »neu« gebildete Psalmen können so »Psalm Davids« werden, gesprochen von diesem »wie Prophetie« (כנבואה).

Was hat diese Beobachtung zur Psalmen-Bildung der letzten zwei vorchristlichen Jahrhunderte nun mit Ingo Baldermanns didaktischem Ansatz zu tun? Der Vergleichspunkt liegt in der Hermeneutik. Hier wie dort werden Einzelverse der überlieferten Gebetsliteratur aufgegriffen und vor dem Hintergrund der eigenen Existenz neu gedeutet. Vorausgesetzt ist dabei die Annahme, dass diese Überlieferungen dazu geeignet sind – dass sie von dem reden, »was uns unbedingt angeht«, bzw. in prophetischem Geist gesprochen oder aufgeschrieben sind. Im Raum der Überlieferung vollzieht sich nun Psalmen-Bildung als ein reziprokes Geschehen: als Bildung, Formulierung »neuer« Texte ebenso wie als Bildung derjenigen, die ihrer eigenen Existenz im Lichte dieser Texte bewusst werden – bei mutmaßlich männlichen Schriftgelehrten des zweiten und ersten vorchristlichen ebenso wie, unter in vielerlei Hinsicht gänzlich anderen Voraussetzungen, bei Grundschulkindern des frühen 21. nachchristlichen Jahrhunderts.

Aus der bloßen Tatsache, dass eine hermeneutische Herangehensweise eine lange Tradition hat, auf die Angemessenheit dieser Methode zu folgern, wäre freilich ein naturalistischer Fehlschluss. Die vorgebrachten knappen Beobachtungen zur produktiven Psalmenrezeption in PsSal 5 vermögen weder, Baldermanns Hermeneutik zu rechtfertigen, noch gar, seine Didaktik als »richtig« zu beweisen. Sie können aber vielleicht dazu beitragen, den

³⁴ A.a.O., 205.

³⁵ Vgl. a.a.O., 206f.

Vorwurf zu relativieren, die existentielle Aneignung von aus ihrem Kontext herausgelösten biblischen Einzelversen sei per se diesen nicht angemessen. Sie ist ihnen – als eine unter anderen Lesarten – insofern adäquat, als es die hermeneutische Praxis ist, die auf Psalmen als Gebetstexte seit ihrem Entstehen angewandt worden ist und die jüdische wie christliche Psalmenrezeption in »nachbiblischer Zeit« auf vielerlei Art geprägt hat. Das Fortschreiben von »Davids« Psalmen im Lichte der aktuellen existentiellen Situation des Rezipienten ist ebenso unabgeschlossen wie das Fortschreiben der je eigenen Existenz im Lichte der als »angehend« erfahrenen überlieferten Texte. Beides ist Psalmen-Bildung. Baldermanns Ansatz ist eine Möglichkeit, diesem Geschehen gerecht zu werden.

»SEI GEGRÜSST, PHILOSOPH!«

KIRCHENHISTORISCHE REFLEXIONEN ZUM VERHÄLTNIS VON IDENTITÄT UND DIALOG¹

Katharina Bracht

»Eines Morgens ging ich in den Säulengängen [...] spazieren, als jemand zu mir trat, zusammen mit noch anderen. »Sei gegrüßt, Philosoph!«, sagte er. Und im gleichen Augenblick, als er das sagte, kehrte er um und ging mit mir [...]. »Wer aber unter den Sterblichen bist du, Bester?«, so fragte ich ihn scherzend. Er verriet mir schlicht Namen und Herkunft: »Ich heiße Tryphon«, sagte er, »ich bin ein Hebräer aus der Beschneidung, der vor dem derzeitigen Krieg flieht, und halte ich mich meistens in Griechenland [...] auf.«²

Mit diesen Worten lässt der Kirchenschriftsteller Justin (ca. 100–165 n. Chr.) vor gut 1.860 Jahren seine Schrift »Dialog mit dem Juden Tryphon«³ beginnen. Er erzählt weiter, wie sich im Anschluss an diese ersten Worte ein Dialog zwischen Tryphon, dem jüdischen Flüchtling vor dem Bar-Kochba-Krieg, und Justin, dem christlichen Philosophen, entspinnt. Die Szene führt uns mitten hinein in den weltanschaulichen Pluralismus der damaligen Zeit: Judentum, Christentum und pagane Philosophie – drei weltanschauliche bzw.

¹ Der vorliegende Beitrag geht auf ein Referat beim Studientag der Theologischen Fakultät Jena am 03. Februar 2016 unter dem Titel »Identität & Dialog. Religiöse Bildung in der pluralen Gesellschaft« zurück. Der Vortragscharakter wurde wegen der aktuellen Bezüge bewusst beibehalten.

² Iust. *dial.* 1,1.3. Vgl. im Griechischen: »Περιπατοῦντί μοι ἔωθεν ἐν τοῖς [...] περιπάτοις συναντήσας τις μετὰ καὶ ἄλλων· Φιλόσοφε, χαῖρε, ἔφη. καὶ ἅμα εἰπὼν τοῦτο ἐπιστραφεὶς συμπεριεπάτει μοι [...] Τίς δὲ σὺ ἐσσι, φέριστε, βροτῶν; Οὕτως προσπαίζων αὐτῷ ἔλεγον. Ὁ δὲ καὶ τοῦνομά μοι καὶ τὸ γένος ἐξεῖπεν ἀπλῶς. Τρύφων, φησί, καλοῦμαι· εἰμί δὲ Ἑβραῖος ἐκ περιτομῆς, φυγὼν τὸν νῦν γενόμενον πόλεμον, ἐν τῇ Ἑλλάδι τὰ πολλὰ διάγων«. Der gesamte Text ist zugänglich bei Miroslav Marcovich (Hrsg.): *Iustini Martyris Dialogus cum Tryphone, Berlin/New York 1997*; Zitat a.a.O., 69,1–70,2. Den griechischen Text der beiden im Folgenden auch zur Sprache kommenden Apologien Justins bietet Miroslav Marcovich (Hrsg.): *Iustini Martyris Apologiae pro Christianis, Berlin/New York 1994*.

³ Sie ist auf ca. 155/160 n. Chr. zu datieren, vgl. Stefan Heid: *Iustinus Martyr I.*, in: *Das Reallexikon für Antike und Christentum*. Band 19 (2001), 801–847, 805; sie wurde nach der Ersten Apologie verfasst, denn Justin bezieht sich an einer Stelle darauf (vgl. *dial.* 120,6 mit Bezugnahme auf *1apol.* 26).

religiöse Richtungen kommen in nur zwei Personen, nämlich Justin und Tryphon, zusammen. Beide geben bereitwillig jedem, der es wissen oder auch nicht wissen will, Auskunft über ihre Identität: Justin trägt tagaus, tagein den Philosophenmantel,⁴ Tryphon macht sich Justin als »Hebräer aus der Beschneidung«⁵ bekannt.

Damit sind bereits die zentralen Begriffe des vorliegenden Beitrags gefallen – Identität und Dialog. Ich möchte auf den folgenden Seiten von einem kirchenhistorischen, spezifisch patristischen Standpunkt aus reflektieren, wie sich diese beiden Größen zueinander verhalten, und gliedere meine Ausführungen daher in die folgenden drei Abschnitte: »Warum ›kirchenhistorische Reflexionen?« (Abschnitt 1), »Justin als christlicher Lehrer im Dialog, i. mit der paganen Philosophie, ii. mit dem Judentum« (Abschnitt 2) sowie »Das Verhältnis von Identität und Dialog in kirchenhistorischer Reflexion« (Abschnitt 3).

I. WARUM »KIRCHENHISTORISCHE REFLEXIONEN«?

Der Historiker Jörn Rüsen beschreibt in seinem Buch »Historische Vernunft« von 1983 mit einem Bild, warum Menschen Geschichte treiben:

»Die Vergangenheit ist gleichsam der Wald, in den die Menschen historisch erzählend hineinrufen, um mit dem, was dort herausschallt, das zu begreifen, was ihnen als Zeiterfahrung gegenwärtig ist (genauer: auf den Nägeln brennt), und um dadurch Zukunft sinnvoll erwarten und entwerfen zu können.«⁶

Dieses Bild vom »Wald der Vergangenheit« halte ich für überaus geeignet, auch zu beschreiben, was geschieht, wenn wir Kirchengeschichte betreiben: Wenn wir Vergangenes erinnern, es deuten und mit unseren Gegenwartserfahrungen in Verbindung bringen, dann wird das Vergangene zu einem Teil von uns, das heißt es trägt zur Ausbildung unserer Identität bei.

Nach Rüsen *erzählt* der Geschichtswissenschaftler Vergangenes. Im von ihm so genannten »historischen Erzählen« sieht Rüsen geradezu ein »Medium der menschlichen Identitätsbildung«⁷. Er bezeichnet mit diesem Begriff eine Darstellung von Vergangenheit, die mit dreifachem Ziel vorgenommen wird: Zum einen soll Vergangenes erinnernd gedeutet werden, zum anderen soll es bewusst mit Gegenwartserfahrungen in Verbindung gebracht werden,

⁴ Vgl. Iust. *diag.* 1,12.

⁵ Iust. *diag.* 1,3.

⁶ Jörn Rüsen: *Historische Vernunft. Grundzüge einer Historik I: Die Grundlagen der Geschichtswissenschaft*, Göttingen 1983, 54.

⁷ A.a.O., 57.

um diese verständlich zu machen, und zum Dritten soll beides der Orientierung im Blick auf die gegenwärtige und künftige Lebenspraxis dienen.⁸ Nach Rüsen zielt die Aneignung von Vergangenheit also darauf, Orientierung in unserer jeweils aktuellen Lebenspraxis zu finden.

Freilich ist es keinem Historiker möglich, die gesamte Vergangenheit zu erzählen oder auch nur wahrzunehmen, denn die Menge der vergangenen Ereignisse und Erfahrungen ist zu groß. Sie wird eingeschränkt durch den Begriff der Tradition, die einen »Pool« an Vergangenem bereitstellt, von dem Deutungskompetenz erwartet wird.⁹ Doch selbst aus dem Überlieferungsfundus der Tradition muss der Historiker noch eine Auswahl treffen und gewisse Kriterien in Anschlag bringen, um zu entscheiden, welche Ereignisse der Vergangenheit er (historisch) erzählt und welche er dem Vergessen preisgibt.¹⁰

Seine Auswahl wird von Werten und Normen bestimmt, die sich nicht unmittelbar aus dem Tatsachengehalt historischer Forschung ergeben, sondern die er von außen an seinen Gegenstand heranträgt.¹¹ Er kann nicht umhin, von seinem gegenwärtigen Standpunkt aus in die Vergangenheit zurückzublicken, und sein Wahrnehmungs- und Forschungsinteresse wird von dieser spezifischen Perspektive bestimmt: Er wählt solche Erfahrungen bzw. Ereignisse als Gegenstand seiner historischen Erzählung aus, von denen er erwartet, dass sie zur Deutung seiner aktuellen Lebenspraxis beitragen können.¹² Die Werte und Normen, die er an seinen Gegenstand heranträgt, bestimmen, ob er die jeweilige Vergangenheitserfahrung positiv oder negativ deutet, ob er sie mit Abgrenzung oder Zustimmung erzählt, kurz: den Gegenwartsbezug des Erzählten.¹³ Wenn wir rechtschaffenen Wissenschaft betreiben wollen, dann dürfen wir diesen Sachverhalt nicht »unter den Teppich kehren« und uns der Illusion hingeben, wir würden »objektive« Forschungsergebnisse erzielen – nicht nur verifizierbar und reproduzierbar, sondern auch völlig unabhängig von der Person des Forschers. Vielmehr sollte der Historiker sich seine je eigene Perspektive durch eine Standpunktreflexion bewusst und sie auch anderen gegenüber transparent machen.¹⁴

⁸ Vgl. a.a.O., 52–57.

⁹ Vgl. a.a.O., 73–75.

¹⁰ Nach a.a.O., 75, ist das Geschichtsbewusstsein durch das »Wechselspiel von Erinnern und Vergessen« geprägt.

¹¹ Vgl. a.a.O., 98–108.

¹² Vgl. a.a.O., 102: »Vom Standpunkt in der Gegenwart wird die Perspektive auf die Vergangenheit entworfen, in der diese dann als Geschichte erscheint.«

¹³ Vgl. a.a.O., 103. Diese Werte- und Normensysteme kommen im Wechselspiel von Tradition und ihrer kritischen Reflexion zustande.

¹⁴ A.a.O., 100, definiert Rüsen den von ihm eingebrachten Begriff der Standpunktreflexion als »eine Regelung des historischen Erkenntnisprozesses, durch den die

Wenn ich das, was Jörn Rüsen für die profane Geschichtswissenschaft entwickelt, auf die Kirchengeschichtswissenschaft anwende, kann ich formulieren: Der Kirchengeschichtswissenschaftler erzählt Vergangenes von Christen und der Kirche. Auch er vollzieht im Erzählen die Aneignung des Vergangenen, das so zu seiner eigenen Geschichte und zu einem Teil seiner Identität wird. Auch er vollzieht mit der Erinnerung an das Vergangene eine – methodisch kontrollierte – Deutung desselben, um seine Gegenwart besser zu verstehen und Orientierung im Blick auf seine künftige Lebenspraxis zu gewinnen. Und genau wie der Profanhistoriker muss auch er eine Standpunktreflexion vornehmen, um sich der Werte und Normen bewusst zu werden, die ihn bei der Auswahl, der Bewertung und der Deutung des zu Erinnernden lenken.

Aus diesen zunächst allgemeinen Erwägungen im Anschluss an Rüsen folgt für den vorliegenden Beitrag konkret, dass ich transparent zu machen habe, von welchem spezifischen Standpunkt aus ich als Kirchenhistorikerin an der Jenaer Theologischen Fakultät auf meinen Gegenstand blicke. Da in diesem beschränkten Rahmen eine ausführliche, um Vollständigkeit bemühte Standpunktreflexion nicht möglich ist, will ich nur drei Aspekte hervorheben:

- Ausschlaggebend für die Themenwahl für diesen Beitrag war das Thema des Studentages der Theologischen Fakultät 2015, »Identität und Dialog«. Meine Entscheidung, mich in die Vorbereitung und Gestaltung des Studentages einzubringen, hatte ihren konkreten Anlass in einer Diskussion, die etwa ein Jahr zuvor in der örtlichen Presse geführt wurde. In Reaktion auf Forderungen nach einem islamischen Religionsunterricht an Thüringer öffentlichen Schulen hatte der Jenaer Ethiker Nikolaus Knoepffler für ein weltanschaulich neutrales Fach »Philosophie und Religion« *anstelle* eines von den Religionsgemeinschaften verantworteten schulischen Religionsunterrichts plädiert.¹⁵ In den folgenden Wochen wurden in der örtlichen Presse zahlreiche kontroverse Leserbriefe zum Thema veröffentlicht.
- Den allgemein-gesellschaftlichen Hintergrund dieser Diskussion bildet der weltanschauliche Pluralismus im Osten Deutschlands.¹⁶ Er verlangt den Menschen

Perspektivik der historischen Erkenntnis eingesehen, auf normative Optionen in der Lebenspraxis der Historiker und ihrer Adressaten zurückgeführt und die damit grundsätzlich eröffnete Vielfalt von Perspektiven in das Verhältnis einer argumentativen wechselseitigen Kritik und Ergänzung gebracht wird.«

¹⁵ Vgl. Christian Voigt: Jenaer Professor Knoepffler: Islam-Unterricht ist der falsche Weg, in: Thüringische Landeszeitung vom 6. Februar 2015, online: www.tlz.de/web/zgt/leben/detail/-/specific/Jenaer-Professor-Knoepffler-Islam-Unterricht-ist-der-falsche-Weg-1523599943 (15. Dezember 2017).

¹⁶ Nach Erhebungen der Deutschen Bischofskonferenz, der Evangelischen Kirche in Deutschland (EKD), der Orthodoxen Bischofskonferenz in Deutschland und der

ein besonderes Orientierungsvermögen in weltanschaulichen und religiösen Angelegenheiten ab.

- Daher stehen die Bildungsverantwortlichen vor der Herausforderung, wie sie Kinder, Jugendliche und Erwachsene zu dieser Orientierung in der weltanschaulichen Vielfalt befähigen können, sowohl im Rahmen des schulischen Bildungsauftrags als auch an der Universität oder in der Erwachsenenbildung.

Mein Standpunkt als Verfasserin dieses Beitrags ist also von der allgemeinen weltanschaulich pluralen Situation in Ostdeutschland und insbesondere von der Diskussion um den richtigen Weg, darin die Bildungsverantwortung wahrzunehmen, geprägt. Mein Forschungsinteresse richtet sich daher auf analoge Situationen weltanschaulicher Pluralität in der Vergangenheit – als Patristikerin blicke ich insbesondere in die Antike. Für mich ist die plurale Gesellschaft des antiken Rom der »Wald der Vergangenheit«, in den ich, historisch erzählend, hineinrufen möchte, in der Hoffnung, dass wir mit dem, was dann wieder herausschallt, das, was uns »auf den Nägeln brennt«¹⁷ – nämlich die Frage nach religiöser Bildung in der weltanschaulich pluralen

Zentralwohlfahrtsstelle der Juden in Deutschland aus dem Jahr 2016 sowie einer Hochrechnung des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge im Auftrag der Deutschen Islamkonferenz zum Stand 31. Dezember 2015 gehörte im Jahr 2016 mehr als die Hälfte der Bevölkerung der Bundesrepublik Deutschland einer christlichen Kirche an, nämlich insgesamt ca. 58 % (48 Millionen Einwohner). Im Einzelnen gehörten 28,1 % der Bevölkerung der römisch-katholischen Kirche, 26,5 % einer Gliedkirche der EKD, 0,4 % einer evangelischen Freikirche, 2,4 % einer orthodoxen und 0,7 % einer anderen christlichen Kirche an. Daneben waren 5,4 % der Bevölkerung (4,5 Millionen Einwohner) Muslime und 1,2 % (99.000 Einwohner) Juden. 36 % der Bevölkerung (29.850.000 Einwohner) waren konfessionslos oder andersgläubig, vgl. als Grundlage dieser Zahlen bzw. Berechnungen die Zusammenstellung des Sekretariats der Deutschen Bischofskonferenz (Hrsg.): Katholische Kirche in Deutschland, Zahlen und Fakten 2016/17, Bonn 2017, 6f. Die Volkszählung 2011 ergab für Gesamtdeutschland im Hinblick auf die Zugehörigkeit zu den beiden Religionsgemeinschaften öffentlichen Rechts noch etwas höhere Zahlen (31,2 % römisch-katholische Kirche, 30,8 % evangelische Kirche, 38,0 % einer anderen oder keiner Religionsgemeinschaft angehörig), vgl. Statistische Ämter des Bundes und der Länder (Hrsg.): Zensus 2011. Bevölkerung nach Geschlecht, Alter, Staatsangehörigkeit, Familienstand und Religionszugehörigkeit. Endgültige Ergebnisse, Bad Ems 2014, 41–44. In den neuen Bundesländern gehörten dem Zensus zufolge durchschnittlich doppelt so viele Einwohner wie im gesamtdeutschen Durchschnitt einer anderen oder keiner Religionsgemeinschaft an, nämlich 76 % der Bevölkerung. In Thüringen ist die Spanne besonders groß: Einerseits ist hier der Anteil an der Bevölkerung, der einer sonstigen oder keiner Religionsgemeinschaft angehört, mit 67,6 % im Landesdurchschnitt am kleinsten unter den neuen Bundesländern (vgl. a.a.O., 42), doch findet sich zugleich in der thüringischen Stadt Gera mit 87,4 % der bundesweit höchste Anteil von Angehörigen einer sonstigen bzw. keiner Religionsgemeinschaft (vgl. ebd.).

¹⁷ Rügen: Historische Vernunft, 54.

Gesellschaft –, besser begreifen und vielleicht sogar eine Zukunftsorientierung versuchen können.

2. JUSTIN ALS CHRISTLICHER LEHRER IM DIALOG...

2.1 ... MIT DER PAGANEN PHILOSOPHIE

Justin, seit alters bekannt unter dem Beinamen »Philosoph und Märtyrer«,¹⁸ wurde um das Jahr 100 n. Chr. in Flavia Neapolis geboren (heute Nablus, das antike, samaritanische Sichem). Er zählte nicht zur traditionellen Bevölkerung, die aus Juden oder Samaritanern bestand, sondern stammte aus einer heidnisch-griechischen Familie. Justin war nämlich nach eigener Auskunft unbeschnitten.¹⁹ Nach dem Bar-Kochba-Aufstand, das heißt nach dem Jahr 135, siedelte Justin nach Rom über.

Seine Bekehrung zum Christentum erlebte er freilich noch in Samarien. Als junger Mann war er von großem Wissensdurst beseelt, wie er selbst berichtet.²⁰ Er wollte die Wahrheit wissen. Auf seiner Suche nutzte er das reiche Angebot, das die plurale Gesellschaft des römischen Reiches ihm bot, und wendete sich an Vertreter der großen Philosophenschulen.²¹ Doch weder bei der stoischen und peripatetischen, noch bei der pythagoreischen Philosophie sei er fündig geworden, obwohl er nach seiner eigenen Auskunft jeweils hervorragende Lehrer der jeweiligen Schule besuchte. Erst bei den Platonikern sei er so einigermaßen zufrieden gewesen, längere Zeit dort geblieben und tiefer in die Gedankenwelt Platons eingedrungen.

Doch dann sei ihm – nach seiner stilisierten Schilderung²² – bei einem einsamen Spaziergang in der Nähe des Meeres ein alter Mann begegnet, der ihm dargelegt habe, dass alle philosophischen Antwortversuche auf die Frage nach der Wahrheit unzulänglich seien. Zugleich habe ihn der Greis auf die Propheten und auf Jesus Christus aufmerksam gemacht, das heißt auf das Alte Testament, in dem Christus bereits geweissagt sei. Justin berichtet:

»Mir aber begann es sofort in der Seele zu brennen und die Liebe zu den Propheten und jenen Männern, welche Freunde Christi sind, erfasste mich. Und als ich

¹⁸ Vgl. erstmals Tertullian, *adv. Val.* 5,11.

¹⁹ Vgl. Iust. *dial.* 28,2.

²⁰ Vgl. Iust. *dial.* 2,1–8,3.

²¹ Es war damals üblich, mehrere Lehrer verschiedener Provenienz zu hören, vgl. Peter Lampe: Die stadtrömischen Christen in den ersten beiden Jahrhunderten, Tübingen ²1989, 223, mit Verweis auf Galen.

²² Vgl. zum Beispiel Claus Peter Vetten: Justin der Märtyrer, in: Siegmund Döpp/Wilhelm Geerlings (Hrsg.): Lexikon der antiken christlichen Literatur, Freiburg im Breisgau/Basel/Wien ³2002, 411–414, 413.

bei mir über seine Lehren nachdachte, fand ich darin diese allein überzeugende und nutzenbringende Philosophie.«²³

Für Justin ist das Christentum also eine Philosophie,²⁴ und zwar die »allein überzeugende und nutzenbringende«, das heißt brauchbare Philosophie. Deshalb zieht er auch noch nach seiner Bekehrung zum Christentum stets im sog. Philosophenmantel, dem Pallium, das zu jener Zeit die Berufskleidung des philosophischen Lehrers war, umher.²⁵

Als christlicher Philosoph und Lehrer nimmt Justin das interreligiöse Gespräch²⁶ mit Vertretern der anderen wichtigen Weltanschauungen bzw. Religionen seiner Zeit auf: mit paganen Philosophen und jüdischen Schriftgelehrten. Dabei ficht er gewissermaßen nach allen Regeln der rhetorischen Kunst, wie zum Beispiel seine Auseinandersetzung mit dem kynischen Philosophen Crescens zeigt, mit dem er öffentliche Debatten in Rom führt und dabei nach Kräften gegen ihn polemisiert. So beschimpft Justin ihn in einem Wortspiel als »Spektakelmacher und Angeber« (φιλόσοφος καὶ φιλόκομπος), der nur der Menge gefallen wolle,²⁷ und nimmt auch sonst kein Blatt vor den Mund.

Gleichwohl – und damit komme ich von der Rhetorik zum Inhalt, von der äußeren Form zum sachlichen Kern – geht es ihm nicht um eine schroffe Ablehnung der paganen Philosophie, nicht um ein Zuschlagen der Tür, nicht um den Abbruch der Kommunikation. Vielmehr knüpft er an philosophische Themen an, nimmt sogar philosophische Motive in sein Denken auf. Er will das, was er als Proprium des Christentums ansieht und was seine Identität als Christ ausmacht, seinem philosophischen Gegner verständlich machen und begibt sich dafür auf das gegnerische Feld.

Ein wunderbares Beispiel dafür ist Justins Logoschristologie, wie wir sie seiner Apologie entnehmen können. Der Logos-Begriff war sowohl antiken Christen als auch Nicht-Christen vertraut. Christen kannten ihn aus Joh 1,1: »Ἐν ἀρχῇ ἦν ὁ λόγος, καὶ ὁ λόγος ἦν πρὸς τὸν θεόν, καὶ θεὸς ἦν ὁ λόγος.«

²³ Iust. *dial.* 8,1. Vgl. im Griechischen: »Ἐμοὶ δὲ παραχρῆμα πῦρ ἐν τῇ ψυχῇ ἀνήφθη, καὶ ἔρωσ εἶχέ με τῶν προφητῶν καὶ τῶν ἀνδρῶν ἐκεῖνων, οἱ εἰσι Χριστοῦ φίλοι· διαλογιζόμενός τε πρὸς ἑμαυτὸν τοὺς λόγους αὐτοῦ ταύτην μόνην εὕρισκον φιλοσοφίαν ἀσφαλῆ τε καὶ σύμφορον« (Marcovich 84,2–6).

²⁴ Gleiches gilt auch für Melito und die anderen Apologeten.

²⁵ Vgl. Euseb, *h.e.* 4,11,8; weiterhin Iust. *dial.* 1,2; 9,2; Tertullian, *adv. Val.* 5. Vgl. auch Heid: Iustinus, 806.

²⁶ Vgl. Hubert Cancik: Antike Religionsgespräche, in: Günther Schörner/Darja Sterbenc Erker (Hrsg.): Medien religiöser Kommunikation im Imperium Romanum, Stuttgart 2008, 15–25, 20.

²⁷ Man beachte das polemische Wortspiel »φιλόσοφος – φιλόσοφος – φιλόκομπος« in Iust. *2apol.* 3,1 (Marcovich 140,2f.).

Für die griechische Philosophie war der Logos-Begriff schon seit Heraklit (um 500 v. Chr.) zentral und wurde von Platon, Aristoteles, der Stoa und dem Neuplatonismus in Variationen verwendet.²⁸ Justin unternimmt es, die griechisch-philosophische Logoslehre auf Christus zu übertragen. Dabei ist ihm der Weg von der jüdischen Weisheitstheologie²⁹ und ihrer Übertragung auf Christus im Neuen Testament³⁰ geebnet worden. Aus dem Logos als dem schon immer vorhandenen rationalen Element wird bei Justin der präexistente Christus-Logos;³¹ aus dem kosmologischen Prinzip, das die Welt schafft und erhält, wird bei Justin Christus der Schöpfungsmittler. In beiden Eigenschaften wirke der Christus-Logos, so Justin, schon immer in jedem Menschen.³² Jeder denkende Mensch, der mit der Wahrheit zumindest teilweise

²⁸ Vgl. Günter Figal: Logos III. Philosophisch, in: Religion in Geschichte und Gegenwart. Band 5 (42002), 498–500.

²⁹ Vgl. Prov 8,22–36 (Sophia als präexistentes, eigenständiges Mittlerwesen zwischen Gott und Welt); slav. Henoch 30,8a (Sophia als Schöpfungsmittlerin). Als ein weiterer jüdischer Einfluss, freilich aus dem hellenistischen Bereich, ist die Logoslehre Philos von Alexandrien zu nennen, vgl. David Winston: Logos and Mystical Theology in Philo of Alexandria, Cincinnati 1985, 14–25; Stefanie Lorenzen: Das paulinische Eikon-Konzept. Semantische Analysen zur Sapientia Salomonis, zu Philo und den Paulusbriefen, Tübingen 2008, 89–97 (da Stellenangaben).

³⁰ Vgl. Kol 1,15–17 (Übertragung von Präexistenz und Schöpfungsmittlerschaft auf Christus); Joh 1,1 (Christus als λόγος). Außerdem steht bei Justins Übertragung des Logos-Begriffs auf Christus die Logoslehre Philos (Übertragung von Sophias Eigenschaften auf den Logos) im Hintergrund.

³¹ Vgl. Iust. *Iapol.* 63,3.

³² Die Frage, woher genau Justin seine Lehre vom *Logos spermatikos* genommen hat, ist in der Forschung umstritten; als Forschungsüberblick vgl. Jörg Ulrich: Innovative Apologetik. Beobachtungen zur Originalität Justins am Beispiel der Lehre vom *Logos spermatikos* und anderer Befunde, in: Theologische Literaturzeitung 130 (2005), 3–16. Trotz ihrer Verschiedenartigkeit zeigen die folgenden, in der Forschung erwogenen Möglichkeiten allesamt, dass bei Justin mit einer intensiven Anknüpfung an und Auseinandersetzung mit seiner weltanschaulichen Umwelt zu rechnen ist. So habe Justin entweder die Vorstellung aus dem Mittelplatonismus übernommen, vgl. Carl Andresen: Justin und der Mittlere Platonismus, in: Zeitschrift für die neutestamentliche Wissenschaft 44 (1952/53), 157–195, oder, zweitens, von Philo von Alexandrien, vgl. Ragnar Holte: Logos spermatikos, in: *Studia theologica. Scandinavian Journal of Theology* 12 (1958), 109–168. Als dritte Möglichkeit wird erwogen, dass er sie aus einer dreifachen Quelle übernommen habe, nämlich aus der Stoa, aus dem Gleichnis vom Sämann Mt 13,1–9 und der im zweiten Jahrhundert verbreiteten Metapher vom Säen und Pflanzen, sowie aus Einflüssen des Mittelplatonismus, vgl. Jan Hendrik Waszink: Bemerkungen zu Justins Lehre vom Logos spermatikos, in: Alfred Stuiber/Alfred Hermann (Hrsg.): *Mullus. Festschrift Theodor Klauser*, Münster 1964, 380–390, wobei, viertens, die Stoa unter Umständen über Philo vermittelt wurde, vgl. Demetrius C. Trakatellis: *The Pre-Existence of Christ in the Writings of Justin Martyr*, Missoula 1976, 118–124 und 132. Schließlich kommt fünftens erneut die Stoa als Quelle in Betracht, vgl. Eric Osborn: *Justin Martyr and the Logos sper-*

übereinstimme, habe je nach dem Maß seiner Wahrheitserkenntnis mehr oder weniger Anteil an dem Logos, der freilich in seiner Gesamtheit allein Christus innewohne.³³

So sei der Logos schon von je her keimhaft in der Welt bzw. in den Menschen angelegt bzw. wie ein Same in allen Menschen ausgesät, die vernünftig (μετὰ λόγου) leben.³⁴ Justin verwendet dafür das stoische Bild des *Logos spermatikos*, das heißt des samenhaften Logos.³⁵ Deshalb können nicht nur christliche Philosophen wie er selbst, sondern auch vorchristliche Philosophen etwas Wahres lehren, wie zum Beispiel die Stoiker³⁶ oder Sokrates und Heraklit,³⁷ oder auch die Patriarchen und Propheten des Alten Testaments wie Abraham, die drei Jünglinge im Feuerofen und Elia.³⁸ Schon die vorchristlichen Philosophen hatten also teil am Christus-Logos und seien gewissermaßen »Christen vor Christus«³⁹ gewesen. Alles, was an Wahrem in den Lehren der paganen Philosophen stecke, und alles, was die Texte des Alten Testaments an Weissagungen enthalten, führt Justin auf ihre Teilhabe am präexistenten Christus-Logos zurück.

So gelingt es Justin, dialogisch an griechische Philosophie anzuschließen und gerade dadurch das Besondere des Christus-Glaubens zu erfassen,

matikos, in: *Studia missionalia* 42 (1993), 143–159. Da aber keine dieser möglichen Quellen eine ausreichende, befriedigende Erklärung bietet, kommt Jörg Ulrich zu dem Schluss: »[D]ie Vorstellung vom Logos-Christus, der schon lange vor seiner Inkarnation den Menschen seine Keime einpflanzt und seinen Samen ins Herz streut, [ist] im Prinzip Justins eigene Schöpfung« (Ulrich: *Innovative Apologetik*, 10). Ulrich macht dabei deutlich, dass »Anlass besteht, die theologische Eigenständigkeit und Originalität Justins nachdrücklich zu unterstreichen« (a.a.O., 15). Vgl. dazu auch Michael Fiedrowicz: *Apologie im frühen Christentum. Die Kontroverse um den christlichen Wahrheitsanspruch in den ersten Jahrhunderten*, Paderborn/München/Wien/Zürich 2000, 42.

³³ Vgl. Iust. *2apol.* 10.

³⁴ Vgl. Iust. *1apol.* 46,4.

³⁵ Vgl. Iust. *1apol.* 44,9f.; *2apol.* 8,1; 8,3; 10,1–3; 13,3.

³⁶ Vgl. Iust. *2apol.* 8,1; vgl. 13,3.

³⁷ Vgl. Iust. *1apol.* 46,3.

³⁸ Vgl. Iust. *1apol.* 46,2f.: »Dass Christus der Erstgeborene Gottes ist, wurden wir gelehrt, und wir haben dargelegt, dass er der Logos ist, an dem das ganze Menschengeschlecht teilhat. Und jene, die mit dem Logos lebten, waren Christen, auch wenn sie als Gottlose erachtet wurden, wie bei den Griechen Sokrates und Heraklit und solche Leute, und bei den Barbaren Abraham und Ananias und Azarias und Misael [sc. die drei Jünglinge im Feuerofen, vgl. Dan^{LXX/Th} 3,88] und Elia, und viele andere [...]«. Vgl. im Griechischen: »Τὸν Χριστὸν πρωτότοκον τοῦ θεοῦ εἶναι ἐδιδάχθημεν καὶ προεμηνύσαμεν, Λόγον ὄντα, οὗ πᾶν γένος ἀνθρώπων μετέσχε. Καὶ οἱ μετὰ Λόγου βιώσαντες Χριστιανοὶ ἦσαν, κἄν ἄθεοι ἐνομίσθησαν, οἷον ἐν Ἑλληνιστῷ μὲν Σωκράτης καὶ Ἡράκλειτος καὶ οἱ ὅμοιοι αὐτοῖς, ἐν βαρβάροις δὲ Ἀβραάμ καὶ Ἀνανίας καὶ Ἀζαρίας καὶ Μισαήλ καὶ Ἠλίας καὶ ἄλλοι πολλοὶ [...]« (Marcovich 97, 7–12).

³⁹ Ulrich: *Innovative Apologetik*, 8.

nämlich das universale Heilswirken Christi. Justin nimmt das interreligiöse Gespräch mit anderen Strömungen in der weltanschaulich pluralen Gesellschaft seiner Zeit auf, lässt sich auf ihr Gedankengut ein und formuliert das christlich Besondere in – zunächst – fremden Worten, fremder Sprache. Das Neue, das dadurch entstand, ging in der christlichen Theologie nie mehr verloren: Seit Justin wurde die Präexistenz Christi vorausgesetzt und seither nie mehr angezweifelt.

2.2 ... IM DIALOG MIT DEM JUDENTUM

In seinem »Dialog mit dem Juden Tryphon« – dem ältesten erhaltenen christlichen Dialog⁴⁰ – setzt Justin diese dialogische Struktur seines theologischen Denkens literarisch in Szene. Schon mit der Wahl der literarischen Gattung macht er deutlich, dass er auf seinen Dialogpartner zugeht: Die Schrift ist nach Art eines platonischen Dialogs gestaltet, so konkret sogar, dass die Rahmenhandlung der des Platonischen »Protagoras« nachgebildet ist.⁴¹ Im formalen Redewechsel zwischen Justin und Tryphon spiegelt sich die Unterrichtsmethode des rabbinischen Lehrbetriebs im Beth-ha Midrasch.⁴² Ob dem Dialog tatsächlich eine »echte« Diskussion zwischen Justin und griechisch sprachigen Juden zugrunde liegt, oder ob es sich um reine Fiktion handelt, ist heute unklar.⁴³ M.E. ist dies für unser Thema irrelevant, denn die literarische Ausgestaltung, die Justin vorgenommen hat, zeigt, worauf es ihm ankommt:

Freundlich und achtungsvoll wird er von einem Juden, also einem Vertreter einer anderen Religion, begrüßt, und er nimmt das Gespräch mit freundlichen Worten auf.⁴⁴ In der weiteren Entwicklung des Gesprächs bleibt es freilich nicht bei einem freundlichen Small Talk am Wegesrand, sondern es kommt zu ernsthaften, ja scharfen Auseinandersetzungen: Haben die, die an Jesus Christus glauben, ihre Hoffnung auf Gott oder einen Menschen gesetzt?⁴⁵ Müssen Jungen und Männer beschnitten sein, um zum Heil zu kommen, oder geht es darum, die »Vorhaut des Herzens« zu beschneiden?⁴⁶

⁴⁰ Vgl. Manfred Hoffmann: Der Dialog bei den christlichen Schriftstellern der ersten vier Jahrhunderte, Berlin 1966, 10; Bernd Reiner Voss: Der Dialog in der frühchristlichen Literatur, München 1970, 26.

⁴¹ Vgl. Heid: Iustinus, 804, mit Verweis auf Hoffmann: Der Dialog, 10–28. Vgl. auch Plat. *Protag.* 339B und Iust. *dial.* 65,2.

⁴² Der jüdische Schulbetrieb war seinerseits vom griechischen geprägt, vgl. Heid: Iustinus, 820.

⁴³ Vgl. a.a.O., 804.

⁴⁴ Vgl. Iust. *dial.* 1,1.3.

⁴⁵ Vgl. Iust. *dial.* 8,3.

⁴⁶ Vgl. Iust. *dial.* 15,7; vgl. 43,2.

Wer hat den maßgeblichen Text der Bibel – haben die Juden etwa bestimmte Passagen daraus gestrichen?⁴⁷ Justin führt die Auseinandersetzung mit allen rhetorischen Mitteln, und sein fiktiver Dialogpartner Tryphon steht ihm in nichts nach. Doch das Ende des Dialogs ist versöhnlich: Zwar beharren beide Dialogpartner auf ihrem Standpunkt, aber man trennt sich in der Freude darüber, dass der Austausch miteinander für beide von Gewinn gewesen sei:

»Nachdem er etwas innegehalten hatte, sagte Tryphon: »Du siehst, dass es nicht aus Gewohnheit geschah, dass wir zu diesem Gespräch zusammenkamen. Aber ich gestehe, dass ich mich außerordentlich über unser Zusammensein gefreut habe [...]. Wir haben nämlich mehr gefunden, als wir erwartet haben und als je erwartet werden konnte. Wenn es aber häufiger wäre, dass wir dies täten und die Lehren selbst verglichen, hätten wir wohl noch mehr Vorteil davon.«⁴⁸

Tryphon wünscht Justin noch alles Gute und geht fort. Justin bleibt zurück und murmelt seinen Wunsch für Tryphon und seine Gefährten:

»Nichts Besseres kann ich für euch erbitten, ihr Männer, als dass auch ihr schlichtweg dasselbe tut wie wir und bekennt, dass der unsrige [sc. unser Christus] der Christus Gottes ist!«⁴⁹

3. DAS VERHÄLTNISS VON IDENTITÄT UND DIALOG IN KIRCHENHISTORISCHER REFLEXION

Am Ende dieses Beitrags möchte ich den Bogen zum Anfang zurückschlagen. Ich habe, um mit Jörn Rüsen zu sprechen, weit in den »Wald der Vergangenheit« hineingerufen und uns einiges von dem in Erinnerung gerufen und interpretiert, was von Justin, dem Märtyrer und Philosophen, noch bekannt ist. Ich möchte mit zwei Bemerkungen schließen: Ich möchte erstens bündeln, was dort wieder herausgeschallt ist, und zweitens versuchen, das für unsere Zeiterfahrung fruchtbar zu machen.

⁴⁷ Vgl. Iust. *dial.* 73,5.

⁴⁸ Iust. *dial.* 142,1. Vgl. im Griechischen: »Ἐπὶ ποσὸν δὲ ὁ Τρύφων ἐπισχών· Ὁρᾶς, ἔφη, ὅτι οὐκ ἀπὸ ἐπιτηδεύσεως γέγονεν ἐπὶ τοῦτοις ἡμᾶς συμβαλεῖν. Καὶ ὅτι ἐξαίρετως ἦσθην τῇ συνουσίᾳ, ὁμολογῶ [...]. πλεον γὰρ εὔρομεν ἢ προσεδοκῶμεν καὶ προσδοκῆθῆναί ποτε δυνατὸν ἦν. εἰ δὲ συνεχέστερον ἦν τοῦτο ποιεῖν ἡμᾶς, μάλλον ἂν ὠφελήθημεν, ἐξετάζοντες αὐτοὺς τοὺς λόγους« (Marcovich 314,1–6).

⁴⁹ Iust. *dial.* 142,3. Vgl. im Griechischen: »Οὐδὲν ἄλλο μεῖζον ὑμῖν εὔχεσθαι δύναμαι, ὃ ἄνδρες, ἢ ἵνα [...] πάντως καὶ αὐτοὶ ἡμῖν ὅμοια ποιήσητε, τὸν ἡμῶν εἶναι τὸν Χριστὸν τοῦ θεοῦ ὁμολογοῦντες« (Marcovich 314,15–19). Justin betont hier in Abgrenzung von der jüdischen Messias-Erwartung – die übersetzt in griechische Terminologie eine Christus-Erwartung ist –, dass nach christlichem Glauben Jesus (von Nazareth) der Gesalbte (hebräisch משיח, griechisch χριστός) Gottes ist.

Erstens: Justins Dialog mit dem Juden Tryphon, der älteste erhaltene christliche Dialog, gießt um das Jahr 155 n. Chr. in literarische Form, was von der Sache her schon lange vorlag: Die frühen Christen lebten in einer pluralen Gesellschaft, in der es ein großes, konkurrierendes Angebot an Weltanschauungen und Religionen gab, von den verschiedenen Philosophenschulen über diverse religiöse Bewegungen und Kulte bis hin zum Judentum. In dieser Situation zieht sich Justin – wie viele andere – nicht in Stillschweigen und Isolation zurück, sondern ist offen für das Gespräch mit Menschen, die anders denken und glauben als er. Er führt das Gespräch mit großem Engagement und allem rhetorischen Geschick. Damit macht er deutlich, dass er sein Gegenüber, aber auch sich selbst ernst nimmt: Dialog bedeutet für Justin nicht, seine eigene Identität als Christ, das heißt seinen eigenen Glauben aufzugeben, sei es durch Übertritt zum anderen Glaubensstandpunkt, sei es durch unreflektierten Synkretismus. Aber er bemüht sich darum, den anderen die christliche Sache – seine Sache – verständlich zu machen, und lässt sich dafür auf ihre Gedankengänge und ihre Sprache ein. Das Ergebnis ist eine Bereicherung für beide Seiten: Sie kommen zu einem vertieften Verständnis ihres Glaubens und vergewissern sich so ihrer eigenen Identität.

Zweitens: Als Kirchenhistorikerin halte ich es für richtig und wichtig, dass Justin, »Philosoph und Märtyrer«, Lehrer und Dialogpartner, nicht als eine für unsere Gegenwart irrelevante Vergangenheit dem Vergessen preisgegeben wird. Vielmehr möchte ich, historisch erzählend, daran erinnern, dass diese Vergangenheit Teil unserer eigenen, christlichen Geschichte ist. Sie macht einen Teil unserer Identität als Christen aus – und das Wissen darum kann uns, so meine ich, in unserer aktuellen gesellschaftlichen Situation, die im Hinblick auf die weltanschauliche und religiöse Pluralität eine gewisse Analogie zur Umwelt Justins aufweist, Orientierung bieten. Der Fall Justin zeigt: Die Bereitschaft – mehr noch: die Kompetenz – zum Dialog mit Andersgläubigen gehörte schon früh zum Christentum dazu und wird dadurch, dass wir das erinnern, Teil unserer eigenen, historisch gebildeten christlichen Identität. Als gebildeter Christ in einer pluralen Gesellschaft zu leben bedeutet, so verstanden, dialogbereit zu sein und Dialogfähigkeit zu entwickeln.

Zur Aufgabe religiöser Bildung in der weltanschaulich pluralen Gesellschaft gehört daher erstens das Erinnern und Aneignen von Vergangenheit – wissenschaftlich-methodisch reflektiert, deshalb im schulischen Religionsunterricht und im universitären Kontext. Zur Bildungsaufgabe gehört aber auch, zweitens, ein gutes Maß an Wissensvermittlung, denn man braucht solide Kenntnisse über den eigenen und den anderen Glauben, um in so gebildeter, informierter und differenzierter Weise wie Justin und viele nach ihm mit dem jeweils Anderen ins Gespräch kommen. Die Erinnerung an Justin ermutigt zudem, indem sie zeigt, dass die Begegnung mit dem Anderen,

selbst wenn sie heftig ist, keinen Anlass zur Sorge bieten muss, man könne durch den Dialog die eigene Identität verlieren oder ihrer unsicher werden – ganz im Gegenteil: Sie lässt ein tieferes Verständnis des eigenen Glaubens erwarten.

Im Kontext der im ersten Abschnitt genannten Thüringer Diskussion um den Religionsunterricht an öffentlichen Schulen plädiere ich daher klar für den konfessionellen Religionsunterricht: Ein solcher, aneignender Bezug auf die eigene Geschichte, wie er in diesem Beitrag erläutert wurde, kann nur im konfessionellen Religionsunterricht vorgenommen werden. Ein »weltanschaulich neutrales« Fach, das über Religion bzw. Religionen informiert, kann und will die *Aneignung* nicht leisten. Daher kann m.E. auch in Zukunft nicht auf einen konfessionellen Religionsunterricht verzichtet werden, in dem auch dem Fach »Kirchengeschichte« ein angemessener Ort zukommt.

DIE ENTDECKUNG KINDLICHER RELIGIOSITÄT EIN EMPIRISCH-EXPERIMENTELLER FORSCHUNGS- GEGENSTAND DER EVANGELISCHEN RELIGIONS- PÄDAGOGIK ZWISCHEN 1895 UND 1933

Sylvia E. Kleeberg-Hörnlein

I. EINLEITUNG

Die zweite Auflage ihrer Publikation »Entwicklungspsychologie in der Religionspädagogik« aus dem Jahr 2016 leiten Gerhard Büttner und Veit-Jakobus Dieterich mit folgenden Worten ein: »Auch in der Religionspädagogik ist das Interesse an der kognitivistisch ausgerichteten Entwicklungspsychologie erst einige wenige Jahrzehnte alt, hat sich aber in der Zwischenzeit fest etabliert.«¹ Tatsächlich verhält es sich jedoch anders, denn ein Blick in die Vergangenheit zeigt sehr deutlich, dass die Kinder- wie Religionspsychologie seit ihren jeweiligen Anfängen von der ebenfalls am Ende des 19. Jahrhunderts entstehenden evangelischen Religionspädagogik zugunsten einer Modernisierung des schulischen Religions- und kirchlichen Konfirmandenunterrichts rezipiert wurden. Im nun folgenden Beitrag soll entsprechend – nachdem die Anfänge der Entwicklungs-, Kinder- und Religionspsychologie in Deutschland skizziert wurden – am Beispiel ausgewählter empirischer Forschungsarbeiten evangelischer Religionspädagogen aus dem ersten Drittel des 20. Jahrhunderts² gezeigt werden, dass eine rege Auseinandersetzung

¹ Gerhard Büttner/Veit-Jakobus Dieterich: Entwicklungspsychologie in der Religionspädagogik, Göttingen ²2013, Vorwort zur 2. Auflage.

² Den Beginn dieser Phase markierte die religionspsychologische Veröffentlichung Gustav Vorbrodts von 1895 und das Ende das Jahr 1933, da im Rahmen der neuen Gesetzgebung zur Umgestaltung der Hochschulen nach dem »Führerprinzip« nicht nur viele namhafte Wissenschaftler aus Deutschland emigrierten, sondern auch die gewollte ideologische Neuausrichtung in vielen Fachbereichen entweder zu einem Forschungsabbruch führte oder diese ideologisch angepasst weitergeführt wurden, vgl. Elfriede Billmann-Machecha/Armin Stock/Uwe Wolfradt (Hrsg.): Deutschsprachige Psychologinnen und Psychologen 1933–1945. Ein Personenlexikon, ergänzt um einen Text von Erich Stern, Wiesbaden ²2017; Michael Grüttner/Sven Kinas: Die Vertreibung von Wissenschaftlern aus den deutschen Universitäten 1933–1945, in: Vierteljahreshefte für Zeitgeschichte 55 (2007), 123–186; Wolfram Weiße: Religionspädagogik im Schatten des Nationalsozialismus – Einleitung, in: Rainer Bolle/

mit kindlicher Religiosität unter Heranziehung aktueller Forschungsergebnisse und -methoden aus der Kinder- und Religionspsychologie in der Religionspädagogik stattfand.

2. ZU DEN ANFÄNGEN DER ENTWICKLUNGS- UND KINDERPSYCHOLOGIE IN DEUTSCHLAND

Das akademische Fach der Psychologie und deren Teilgebiet der Entwicklungspsychologie entstanden erst im späten 19. Jahrhundert. Denn neben dem Wandel des Wissenschaftsverständnisses kam es im 19. Jahrhundert zu einer fortschreitenden Fülle neuer soziologischer, geschichts- und naturwissenschaftlicher Erkenntnisse,³ von denen besonders vier für die Herausbildung der Entwicklungs- und Kinderpsychologie ausschlaggebend waren: »1. die Evolutionstheorie Darwins, 2. die umfangreichen Tagebuchaufzeichnungen von Beobachtungen an Kleinkindern, 3. die Entwicklung psychologischer Untersuchungsmethoden und die Gründung von Forschungseinrichtungen und 4. die Beschäftigung mit dem schwierigen und auffälligen Kind.«⁴

Thorsten Knauth/Wolfram Weiße (Hrsg.): Hauptströmungen evangelischer Religionspädagogik im 20. Jahrhundert. Ein Quellen- und Arbeitsbuch, Münster 2002, 83–86.

³ Vgl. Helmut E. Lück/Susanne Guski-Leinwand: Geschichte der Psychologie. Strömungen, Schulen, Entwicklungen, Stuttgart 2014, 37–59; Jürgen Osterhammel: Die Verwandlung der Welt. Eine Geschichte des 19. Jahrhunderts, München 2011, 1106.

⁴ Hanns Martin Trautner: Allgemeine Entwicklungspsychologie, Stuttgart 2003, 18. Hinsichtlich der Entwicklung psychologischer Untersuchungsmethoden ist zu erwähnen, dass sich erste Vorläufer bereits im späten 18. und frühen 19. Jahrhundert finden, vgl. Friedrich August Carus: Geschichte der Psychologie, Leipzig 1808; Adolphe Quételet: Ueber den Menschen und die Entwicklung seiner Fähigkeiten, oder Versuch einer Physik der Gesellschaft, nebst einem Anhang, enthaltend die Zusätze des Herrn Verfassers zu dieser Ausgabe, Stuttgart 1838; Johann Nikolaus Tetens: Philosophische Versuche über die menschliche Natur und ihre Entwicklung, 2 Bände, Leipzig 1777; Dietrich Tiedemann: Beobachtungen über die Entwickelung der Seelenfähigkeiten bei Kindern, Frankfurt am Main 1787. Hinsichtlich der Gründung von Forschungseinrichtungen wäre einerseits das Institut für experimentelle Psychologie und Pädagogik zu nennen, das 1879 von Wilhelm Wundt (1832–1920) und Gustav Theodor Fechner (1801–1887) in Leipzig gegründet worden war und 1883 den Status eines offiziellen Universitätsinstituts erhielt, vgl. Wolfram Meischner: Festveranstaltung der Karl-Marx-Universität anlässlich des 100jährigen Jubiläums des von Wilhelm Wundt gegründeten Institutes für Experimentelle Psychologie an der Universität Leipzig am 31. Oktober 1979, Leipzig 1979. Andererseits ist hier das 1906 vom Leipziger Lehrerverein gegründete Institut für experimentelle Pädagogik und Psychologie anzuführen, vgl. Caroline Hopf: Die experimentelle Pädagogik. Empirische Erziehungswissenschaft in Deutschland am Anfang des 20. Jahrhunderts, Bad Heilbrunn 2004, 87–90; Marx Lobsien: Das Institut für experimentelle Pädagogik und Psychologie in Leipzig, in: Zeitschrift für Philosophie und Pädagogik 18 (1911), 427–428.

Eng verbunden mit diesbezüglichen Fragen nach der Entwicklung der menschlichen Psyche waren bereits zu dieser Zeit Überlegungen zu den sich daraus ergebenden pädagogischen Möglichkeiten zur aktiven Einflussnahme auf die geistige Entwicklung des Menschen. Insofern stellte auch die Entstehung der Kinderpsychologie, deren Begründer der Jenaer Mediziner und Physiologe William Thierry Preyer (1841–1897) mit seinem 1882 erschienenen Werk »Die Seele des Kindes. Beobachtungen über die geistige Entwicklung des Menschen in den ersten Lebensjahren« war,⁵ einen bedeutenden Umstand für die Pädagogik und Religionspädagogik dar. Preyer verarbeitete eigens gemachte und in einem Tagebuch festgehaltene Beobachtungen an seinem Sohn und dessen Entwicklung in den ersten drei Lebensjahren, wobei er erstmals versuchte, die geistige von der physischen Entwicklung Neugeborener und Kleinkinder klar zu scheiden. Sein Augenmerk lag dabei auf der Frage nach der Herausbildung des kindlichen Willens und welchen Einfluss dies auf die erzieherische Lenkbarkeit habe.⁶ Methodisch ähnliche Arbeiten waren diejenigen von William (1871–1938) und Clara Stern (1877–1948)⁷, die als bedeutende Wegbereiter der Kinder- und Jugendforschung im frühen 20. Jahrhundert gelten,⁸ oder auch die von Ernst (1879–1921) und Gertrud Scupin⁹ sowie diejenigen von Karl (1879–1963)¹⁰ und Charlotte Bühler (1893–1974),¹¹ aus denen u.a. die sog. Wiener Kinderpsychologische

⁵ Preyer war dennoch nicht der erste Autor von Publikationen zur Kindesentwicklung, vgl. Berthold Hartmann: Die Analyse des kindlichen Gedankenkreises als naturgemäße Grundlage des ersten Schulunterrichts. Ein Beitrag zur Volksschulpraxis, Annaberg im Erzgebirge 1885; Bernhard Hellwig: Die vier Temperamente bei Kindern. Ihre Äußerung und ihre Behandlung in Erziehung und Schule (Anhang: Das Temperament der Eltern, Lehrer etc.), Leipzig 1872; Adolf Kussmaul: Über das Seelenleben des neugeborenen Menschen, Leipzig 1859; Bernard Perez: La Psychologie de l'Enfant. Les Trois Premières Années de l'Enfant, Paris 1878.

⁶ Vgl. William Thierry Preyer: Die Seele des Kindes. Beobachtungen über die geistige Entwicklung des Menschen in den ersten Lebensjahren, Leipzig 1882.

⁷ Vgl. Clara Stern/William Stern: Die Kindersprache. Eine psychologische und sprachtheoretische Untersuchung, Leipzig 1907; Clara Stern/William Stern: Psychologie der frühen Kindheit bis zum sechsten Lebensjahre, Leipzig 1914.

⁸ Vgl. Rebecca Heinemann: Das Kind als Person. William Stern als Wegbereiter der Kinder- und Jugendforschung 1900 bis 1933, Bad Heilbrunn 2016.

⁹ Vgl. Ernst Scupin/Gertrud Scupin: Bubis erste Kindheit. Ein Tagebuch über die geistige Entwicklung eines Knaben während der ersten sechs Lebensjahre. Band 1: Während der ersten drei Lebensjahre, Leipzig 1907; Band 2: Bubi im vierten bis sechsten Lebensjahre, Leipzig 1910.

¹⁰ Vgl. Karl Bühler: Die geistige Entwicklung des Kindes, Jena 1918.

¹¹ Vgl. Charlotte Bühler: Das Märchen und die Phantasie des Kindes, Leipzig 1918; Charlotte Bühler: Das Seelenleben des Jugendlichen. Versuch einer Analyse und Theorie der psychischen Pubertät, Jena 1922; Charlotte Bühler: Der menschliche Lebenslauf als psychologisches Problem, Leipzig 1933; Charlotte Bühler (Hrsg.): Irmgard

Schule mit weitreichender Ausstrahlungskraft im Bereich der experimentell-psychologischen Kinderforschung hervorging.¹²

Überhaupt entstanden weltweit zwischen 1890 und 1915 allein 21 kinderpsychologische Zeitschriften – sechs davon in Deutschland – sowie 26 entwicklungspsychologisch forschende Institute,¹³ so dass »Ende des 19. und Anfang des 20. Jahrhunderts [...] eine unüberschaubare Flut an Untersuchungen zur Kinderpsychologie«¹⁴ vorhanden war, die auch von der Religionspsychologie und evangelischen Religionspädagogik beachtet wurden.

3. ZUR DEN ANFÄNGEN DER RELIGIONSPSYCHOLOGIE

Zu Beginn des 20. Jahrhunderts entstand ein weiteres Teilgebiet der Psychologie, das sich speziell mit der Entstehung und Beschaffenheit von Religionen und dem Wesen von Religiosität auseinandersetzte. So gilt die Veröffentlichung »The Varieties of Religious Experience« des Mediziners und Begründers der US-amerikanischen Psychologie William James (1842–1910) aus dem Jahre 1902 als Klassiker der Religionspsychologie, obwohl James sich mit seiner Forschung in eine bereits bestehende Tradition einreichte und mit seinem Ansatz – sich explizit mit der Erfahrung des Religiösen fern eines spezifisch theologischen Zugangs auseinanderzusetzen und sich dabei auf die individuelle Wahrnehmung und Deutung religiöser Erlebnisse zu beschränken – nichts gänzlich Neues kreierte. Denn ein Blick in die Theologiegeschichte zeigt deutlich, dass bereits die Reformation den Fokus auf das subjektiv-persönliche religiöse Erleben – das den Kern moderner Religionspsychologie ausmacht – lenkte:

»Bei Luther trat neben die Sorge um die richtig formulierte Lehre und die richtig organisierte Kirche auch das Anliegen der persönlich erlebten Heilsgewissheit in den Vordergrund. Nachfolgende Bewegungen wie Pietismus, Herrnhuter, Methodismus und Pfingstlertum konzentrierten sich nicht länger auf dogmatische Positionen, sondern zunehmend auf subjektive Erfahrungen, zum Beispiel auf die unterschiedlichen spirituellen Kategorien, in die Gläubige eingeteilt werden konnten, oder auf die Entwicklungsstufen des Glaubensweges.«¹⁵

Winter. Tagebuch eines jungen Mädchens, Jena 1921; Charlotte Bühler: Kindheit und Jugend: Genese des Bewusstseins, Leipzig 1928; Charlotte Bühler: Kind und Familie. Untersuchungen der Wechselbeziehungen des Kindes mit seiner Familie, Jena 1937; Charlotte Bühler: Praktische Kinderpsychologie, Leipzig/Wien 1938.

¹² Vgl. Lieselotte Ahnert (Hrsg.): Charlotte Bühler und die Entwicklungspsychologie, Göttingen 2015.

¹³ Vgl. Trautner: Entwicklungspsychologie, 22.

¹⁴ Hopf: Pädagogik, 65.

¹⁵ Jacob A. van Belzen: Religionspsychologie. Eine historische Analyse im Spiegel der Internationalen Gesellschaft, Berlin/Heidelberg 2015, 20.

Entsprechend ist die Publikation »Über die Religion. Reden an die Gebildeten unter ihren Verächtern« (1799/1821) Friedrich Daniel Ernst Schleiermachers (1768–1834), welche die Erfahrbarkeit von Religiosität als subjektiven Akt kennzeichnet, durchaus auch zur religionspsychologischen Literatur zu rechnen.¹⁶ Als erster bedeutender deutscher Religionspsychologe ist dagegen Gustav Vorbrodt (1860–1929) zu nennen, der über die Auseinandersetzung mit Johann Friedrich Herbart (1776–1841) und Rudolph Hermann Lotze (1817–1881) zu einer Betrachtung des Glaubens als subjektivem Vorgang gelangte, dem es sich durch erkenntnistheoretisch-psychologische Fragen anzunähern gelte, wie er etwa in seiner »Psychologie des Glaubens« aus dem Jahre 1895 deutlich zeigt.¹⁷

Ebenso wie James übten auch die amerikanischen Psychologen Granville Stanley Hall (1844–1924)¹⁸ und Edwin Diller Starbuck (1866–1947)¹⁹ zu Beginn des 20. Jahrhunderts großen Einfluss auf die Entstehung der Religionspsychologie als Disziplin und die religionspsychologische Forschung in Deutschland aus. Sie widmeten sich der Entwicklung von Religiosität und zeichneten deren Genese als einen psychologischen Entwicklungsvorgang nach und zwar für das Individuum ebenso wie für ganze Denominationen oder Religionen. Unter diesen Voraussetzungen erlebte die religionspsychologische Forschung zu Beginn des 20. Jahrhunderts einen bemerkenswerten, wenn auch nur kurzen Aufschwung:

»[E]s bildeten sich regelrechte religionspsychologische Schulen aus, darunter [...] die religionspsychologische Schule innerhalb der deutschsprachigen evangelischen Theologie. Mit der Durchsetzung des Behaviorismus als dominantem Paradigma innerhalb der Psychologie und dem Aufkommen der Dialektischen Theologie innerhalb der evangelischen Theologie erlosch dieses erste, breite Interesse jedoch und führte speziell in Deutschland zu einem fast vollständigen Erliegen religionspsychologischer Forschungsaktivitäten.«²⁰

¹⁶ Vgl. Roland Schütz: Der religionspsychologische Ertrag aus den Reden Schleiermachers über die Religion, in: Zeitschrift für Religionspsychologie 12 (1912), 393f.

¹⁷ Vgl. van Belzen: Religionspsychologie, 21–26.

¹⁸ Vgl. Granville Stanley Hall: Adolescence. Its Psychology and its Relation to Physiology, Anthropology, Sociology, Sex, Crime, Religion and Education, 2 Bände, New York 1904.

¹⁹ Vgl. Edwin Diller Starbuck: Religionspsychologie. Empirische Entwicklungsstudie religiösen Bewusstseins, unter Mitwirkung von Gustav Vorbrodt übersetzt von Friedrich Beta, 2 Bände, Leipzig 1909.

²⁰ Constantin Klein: Religionspsychologie, in: Das wissenschaftlich-religionspädagogische Lexikon, online: www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100010 (20. April 2017).

4. AUSGEWÄHLTE BEISPIELE ZUR AUSEINANDERSETZUNG MIT KINDLICHER RELIGIOSITÄT AUF PSYCHOLOGISCHER GRUNDLAGE IM BEREICH EVANGELISCHER RELIGIONSPÄDAGOGIK

Zu Beginn des 20. Jahrhunderts waren aus theologischer und religionspädagogischer Perspektive bezüglich der Gestaltung eines modernen Religionsunterrichts zwei eng miteinander zusammenhängende Streitfragen von besonderem Interesse. Zum Ersten die grundsätzliche Frage danach, ob und inwiefern Religion überhaupt lehrbar sei, wobei Vertreter eines modernen Religionsunterrichts in der Regel eine ähnliche Haltung wie der Heidelberger Theologe Heinrich Bassermann (1849–1909) einnahmen:

»Der Religionsunterricht kann jedoch keine frommen Menschen schaffen, einmal weil Frömmigkeit nicht lehrbar ist wie Rechnen oder Französisch, sodann weil ihr Entstehen und Gedeihen in der menschlichen Seele von mannigfachen anderweitigen Einflüssen (des häuslichen, beruflichen und gesellschaftlichen Lebens) abhängt, und endlich weil wirkliche Frömmigkeit Sache der Persönlichkeit ist, der Unterricht aber es auf allen Stufen mit erst werdenden Persönlichkeiten zu tun hat.«²¹

Und zum Zweiten ging es um die Frage, welcher didaktisch-methodische Weg angesichts veränderter gesellschaftlicher und eng damit verknüpfter religiöser und weltanschaulicher Umstände, unter denen der Religionsunterricht stattzufinden hatte, einzuschlagen sei. Dementsprechend waren die reformwilligen Theologen und Religionspädagogen bestrebt, von einem reinen Auswendiglernen hin zur religiösen Bildung der Schüler oder auch Konfirmanden, mit der Zielstellung eines mündigen Gläubigen, zu gelangen:

»Der Religionsunterricht hat den Zweck, die vom Kinde bereits in die Schule mitgebrachten religiösen Lebenskeime weiter zu entfalten, sie tiefer zu gründen und zu einer Lebensmacht zu gestalten. [...] Das Kind muss sich einleben durch die vorgeführten Personen, deren Denk- und Handlungsweise es sich aneignen soll und aus denen schließlich die fortschreitende Entwicklung des göttlichen Heilsgedankens sich erkennen läßt.«²²

²¹ Heinrich Bassermann: Thesen über den evangelischen Religionsunterricht, in: Zeitschrift für Philosophie und Pädagogik 11 (1904), 296–299, 296.

²² Ferdinand Leutz: Leitsätze für den Religionsunterricht, in: Zeitschrift für Philosophie und Pädagogik 12 (1905), 28–30, 28. Vgl. auch Stimmen zur Reform des Religions-Unterrichtes I–III, in: Zeitschrift für Philosophie und Pädagogik 11 (1904), 296–303; Stimmen zur Reform des Religions-Unterrichtes IV–VIII, in: Zeitschrift für Philosophie und Pädagogik 11 (1904), 390–411; Stimmen zur Reform des Religions-Unterrichtes IX–XII, in: Zeitschrift für Philosophie und Pädagogik 11 (1904), 456–467; Stimmen zur Reform des Religions-Unterrichtes XIII, in: Zeitschrift für

Diese Perspektive hing u.a. mit der seit 1882 existierenden Kinderpsychologie zusammen.²³ So führte auch Ernst Thrändorf (1851–1926)²⁴ bereits 1896 aus:

»Soll es zu einem idealen Umgang durch den Unterricht kommen, so müssen vor allen Dingen die Geschichtsstoffe so angeordnet werden, dass sie stets der wachsenden Apperzeptionsfähigkeit der Schüler möglichst entsprechen. Es muß also an die Stelle der nackten Willkür, die jetzt die sogenannten Lehrpläne dekretiert, die psychologisch pädagogische Erwägung treten.«²⁵

Mit diesen Forderungen folgte Thrändorf einer Strömung, die großen Wert auf die Kinderpsychologie als Grundlage zur Gestaltung von Unterricht legte.²⁶ Dies verdeutlichen auch etliche religionspädagogische Veröffentlichungen, die in der Regel unter Zuhilfenahme von empirisch- und experimentell-psychologischen Forschungsmethoden entstanden.²⁷ So verweist etwa

Philosophie und Pädagogik 12 (1905), 28f.; Stimmen zur Reform des Religions-Unterrichtes XIV–XV, in: Zeitschrift für Philosophie und Pädagogik 12 (1905), 490–499; weiterhin Richard Kabisch: Wie lehren wir Religion? Versuch einer Methodik des evangelischen Religionsunterrichts für alle Schulen auf psychologischer Grundlage, Göttingen 1910; Anton Luible: Kongress für christliche Erziehungswissenschaft, in: Zeitschrift für Philosophie und Pädagogik 21 (1914), 109–112; Emil Pfenningdorf: Wie lehren wir das Evangelium? Ein Methodenbuch auf psychologischer Grundlage für die Praxis des Religionsunterrichts in Schule und Kirche, Leipzig 1925; Erhard Traue/Georg Traue (Hrsg.): Religionspädagogik auf religionspsychologischer Grundlage, 2 Bände, Gütersloh 1927/1928.

²³ Außerhalb der evangelischen Religionspädagogik führten deren Ergebnisse zu teils recht ambivalenten Reaktionen im pädagogischen Bereich, vgl. N.N.: Das Jahrhundert des Kindes, in: Zeitschrift für Philosophie und Pädagogik 19 (1912), 515–517; E. Scholz: Geistige Strömungen und pädagogische Probleme der letzten Jahrzehnte. Eine Studie, in: Zeitschrift für Philosophie und Pädagogik 18 (1911), 102–111, 109.

²⁴ Vgl. genauer bereits August Reukauf: Der Vater der neueren Religionspädagogik. Eine Jubiläumsbetrachtung, in: Zeitschrift für Philosophie und Pädagogik 18 (1911), 177–182; weiterhin Gerhard Pfister: Vergessene Väter der modernen Religionspädagogik, Göttingen 1989, 23–88.

²⁵ Ernst Thrändorf: Theologie und Psychologie in ihrem Verhältnis zur religiösen Jugendziehung, in: Zeitschrift für Philosophie und Pädagogik 3 (1896), 204–211, 209f.

²⁶ Vgl. Joseph Geyser: Die psychologischen Grundlagen des Lehrens, in: Zeitschrift für Philosophie und Pädagogik 6 (1899), 22–31; Joseph Geyser: Die psychologischen Grundlagen des Lehrens (Schluß), in: Zeitschrift für Philosophie und Pädagogik 6 (1899), 109–116.

²⁷ Neben der Religionspädagogik war es vor allem der Bereich der Medizin und Psychiatrie, der sich zu Beginn des 20. Jahrhunderts unter dem Aspekt der Krankheit für den Umgang der kindlichen Psyche mit religiösen Belangen befasste, vgl. Theodor

Heinrich Schreiber (geb. 1863), Oberlehrer in Würzburg und Mitarbeiter von Otto Eberhard (1875–1966),²⁸ 1909 in seinem Beitrag »Der Kinderglaube« darauf, dass es zwar eine Hinwendung zur Erforschung des kindlichen Seelenlebens seit Erscheinen von Preyers Werk 1882 geben würde, die Erforschung kindlicher Religiosität jedoch noch große Desiderate aufweise.²⁹ Als Gründe dafür sah er vor allem zwei Dinge: einerseits die große Fülle von Arbeit, »die vor dem Aufbau einer brauchbaren Geschichte des religiösen Bewußtseins liegt, vor dem Gang durch die religiöse Gesamtentwicklung, vor der Lektüre vieler Lebensbeschreibungen usw.«³⁰, und andererseits den Umstand, dass es vielen potentiellen Forschenden einfach an der »Gelegenheit zur keuschen Beobachtung des reiferen Kindes, nämlich der Umgang mit der Knaben- und Mädchenseele in der Weise eines psychologischen Unterrichts und eines in- nigen und sinnigen Schullebens«³¹, mangle. Folglich hält er fest:

»Alles das erklärt uns das Vorhandensein einer auffälligen Lücke in der wissenschaftlichen Kinderkunde, auf die man auch von der Pädagogik her stößt, wenn man die Kritik des üblichen Religionsunterrichts ernst aufnimmt und auf Wege sinnt, welche dem Wesen der Religion entsprechen und Material aus der Geschichte des Gegenstandes beziehen sollen. So kam ich dazu, auf meine eigene religiöse Entwicklung und auf meine Erfahrungen und Erlebnisse als Berufserzieher zurückzuschauen, eine Menge von Lebensläufen, Tagebüchern, Erzählungen und wissenschaftlichen Werken zu studieren, Eltern und Berufsgenossen um Aufschlüsse und längere Beobachtungen zu bitten und meine eigenen Schüler fortgesetzt im Hinblick auf ihr Glaubensleben zu beobachten.«³²

Angeregt durch Schreibers Veröffentlichung, in der dieser nicht nur auf für die Kinderpsychologie bedeutende Forscher und deren Theorien kurz eingeht, sondern auch von seinen eigenen empirisch-experimentellen Studien berichtet, publizierte Marie Hüpeden, Religionslehrerin an der Mädchenbürgerschule zu Schmalkalden, noch im gleichen Jahr ebenfalls einen Aufsatz

Hoepfner: Die Psyche des Kindes und der Gottesbegriff, in: Zeitschrift für Religionspsychologie. Grenzfragen der Theologie und Medizin 3 (1909), 350–360; Theodor Hoepfner: Noch einmal die Psyche des Kindes und der Gottesbegriff, in: Zeitschrift für Religionspsychologie. Grenzfragen der Theologie und Medizin 4 (1910), 174–177.

²⁸ Vgl. Kristian Klaus Kronhagel: Religionsunterricht und Reformpädagogik. Otto Eberhards Beitrag zur Religionspädagogik in der Weimarer Republik, Münster/New York/München/Berlin 2004, 291.

²⁹ Vgl. Heinrich Schreiber: Der Kinderglaube. Grundlagen für eine Darstellung der religiösen Einzelentwicklung, Langensalza 1909, VI. Vgl. auch bereits ein Jahr zuvor erschienen Heinrich Schreiber: Die religiöse Erziehung des Menschen im Lichte seiner religiösen Entwicklung, Leipzig 1908.

³⁰ Schreiber: Der Kinderglaube, VI.

³¹ Ebd.

³² Ebd.

mit dem Titel »Der Kinderglaube«.³³ Sie führte auch empirisch-experimentelle Studien durch, indem sie ihre Schülerinnen der dritten bis achten Klasse spontan Klausuren zum Thema »Wie ich mir den Himmel und das Leben im Himmel vorstelle« schreiben ließ und ihre Ergebnisse nun kritisch auswertete:

»Bei der Durchsicht der Arbeiten hat sich mir die Frage aufgedrängt: Ist das Gebotene wirklich die Wiedergabe eignen religiösen Lebens unsrer Kinder? Ich stehe der Frage sehr kritisch gegenüber; denn fast ausnahmslos läßt sich die Vorstellungswelt, wie sie sich in den Arbeiten bekundet, deutlich auf ihre Quellen zurückführen: Märchen, biblische Geschichten und Katechismus. Eigenes, Selbstersonnenes, Persönliches ist in so geringem Maße vertreten, daß es gegen das Übrige kaum in Betracht kommt. Nun ließe sich ja aber behaupten, daß auch die dem Kinde gebotenen religiösen Stoffe so assimiliert würden, daß sich dann aus den Darstellungen doch Schlüsse auf sein religiöses Innenleben ziehen ließen. Aber äußerste Vorsicht ist auch hier geboten. Oft habe ich den Eindruck gewonnen, daß die Kinder etwas zusammenphantasierten, eben weil ihnen die betreffende Aufgabe gestellt war.«³⁴

Als Ergebnis ihrer Auseinandersetzung mit Schreibers Publikation und ihrer eigenen Feldversuche hielt Hüpeden schließlich zur Aufgabe von Religionsunterricht und Lehrern angesichts der Entwicklung und Beschaffenheit kindlicher Religiosität fest:

»Unser Religionsunterricht hat sich bisher mit der Erledigung der historischen und dogmatischen Stoffe begnügt. Sollte er nicht auch die Aufgabe haben, die religiösen Vorstellungen zu berichtigen und zu klären? Sollte seine Stärke und sein Wert nicht gerade in einer vom pädagogischen Takt geleiteten Innenkultur liegen?«³⁵ »Jedenfalls müssen wir alle Kräfte anspannen, um das Kind nach allen Seiten genauer und intensiver zu erforschen, und dann den Weg zu suchen, auf dem wir ihm helfen können, Gott zu finden, daß er sein Dasein durchdringe und in ihm lebe und sich das göttlich Sittliche im Kinde zu einer alles Tun und Denken belebenden Macht gestalte«³⁶.

Und auch der Mannheimer Stadtvikar Rudolf Emlein (1884–1951) leitete seinen Aufsatz »Vom Kinderglauben«, der erstmals 1910 in den »Monatsblättern für den evangelischen Religionsunterricht« und ein Jahr später in

³³ Vgl. Marie Hüpeden: Der Kinderglaube. Ein Versuch und eine Buchbesprechung, in: Deutsche Blätter für erziehenden Unterricht 37 (1909/1910), 349–353; Marie Hüpeden: Der Kinderglaube. Ein Versuch und eine Buchbesprechung (Schluß), in: Deutsche Blätter für erziehenden Unterricht 37 (1909/1910), 361–364.

³⁴ A.a.O., 349.

³⁵ A.a.O., 353.

³⁶ A.a.O., 363f.

der »Zeitschrift für Religionspsychologie« abgedruckt worden war, mit den Worten ein:

»Einer der Hauptgründe, die oft auch den methodisch besten Religionsunterricht so wenig erfolgreich werden lassen, liegt meist in der mehr oder weniger großen Unkenntnis des Kindesgeistes und des Kindesgemütes, auf die der R.-U. einwirken will.«³⁷

Weiterhin verweist er im Folgenden nicht nur auf prägnante Art und Weise darauf, wie wichtig die Heranziehung aktueller (kinder- und religions-) psychologischer Erkenntnisse für die Gestaltung eines die Schüler in ihrem Wahrnehmungs- und Erfahrungshorizont ansprechenden Religionsunterrichts ist und dass noch viel Material zur Entwicklung kindlicher Religiosität fehle, sondern schließt an seine Bestandsaufnahme auch die Ergebnisse zweier eigener empirisch-experimenteller Studien an. Für die erste hat er über zwei Jahre hinweg 150 Schüler beiderlei Geschlechts im Alter von 13 und 14 Jahren, »fast durchweg von sozialdemokratischen Eltern«³⁸, einen Schulaufsatz zum Thema »Unser Religionsunterricht« schreiben³⁹ und für seine zweite Studie 101 Schülerinnen und Schüler am Tag vor ihrem Schulabschluss einen Aufsatz zum Thema »Welchen Wert hat die Religion?« verfassen lassen. Dies wertet er unter Heranziehung prägnanter Zitate aus den betreffenden Aufsätzen aus und zeigt damit nicht nur welche Haltungen zur Religion er vorfand, sondern gibt so ebenfalls einen interessanten Einblick in die kritische Wahrnehmung des Religionsunterrichts aus Schülerperspektive. Ähnlich wie bei Hüpeden verdeutlichen dabei auch seine Versuche, dass es für den Lehrer schwierig ist zu trennen, was genau die tatsächlich eigene Auffassung der Schüler und was familiär oder auch gesellschaftlich an sie herangetragene Vorstellungen sind, die sie lediglich wiederholen. Darüber hinaus zeigt sich an diesen Studien wie auch weiterhin bei der 1912 von Emlein durchgeführten Studie zur Wahrnehmung des Religionsunterrichts bei sog. Proletarierkindern⁴⁰ wie stark das soziale Milieu die Haltung zu Religion und damit zum religiösen Erleben bei Kindern und Jugendlichen prägte und vor welchen Herausforderungen der Religionsunterricht dadurch zu Beginn des 20. Jahrhunderts stand.

Ein weiterer zu nennender Vertreter der Religionspädagogik, der sehr offen für die (kritische) Einbeziehung kinder- und religionspsychologischer

³⁷ Rudolf Emlein: Vom »Kinderglauben«, in: Zeitschrift für Religionspsychologie. Grenzfragen der Theologie und Medizin 5 (1911), 141-148, 141.

³⁸ A.a.O., 145.

³⁹ Vgl. a.a.O., 142-145.

⁴⁰ Vgl. Rudolf Emlein: Religionsunterricht bei Proletarierkindern. Gedanken aus der Praxis - für die Praxis, Göttingen 1912.

Erkenntnisse in die religionspädagogische Arbeit warb, war Gerhard Bohne (1895–1977). Er verfasste nicht nur seine 1922 veröffentlichte Dissertation als eine empirisch-religionspsychologische Studie,⁴¹ sondern widmete in ihr ein Kapitel spezifisch dem Thema kindlicher Religiosität, was auch zu dieser Zeit ein noch recht spärlich beforschtes Gebiet war. Der betreffende Abschnitt ist mit »Die Kindheitsreligion« überschrieben und die darin enthaltenen Ausführungen basieren auf Beobachtungen, die Bohne auf der Basis der Auswertung von Autobiografien unterschiedlicher Persönlichkeiten machte. Damit griff er auf aktuelle empirisch-psychologische Forschungsmethoden aus den Sachgebieten der Kinder- und Religionspsychologie zurück.⁴² Die Schlüsse, zu denen er angesichts dessen kam, folgen dabei einer etwas anderen Richtung als diejenigen Schreibers, Emleins und Hüpedens, denn er ist weniger von einer so starken Beeinflussung kindlicher Religiosität von außen überzeugt als diese drei, sondern eruiert aus seinem Forschungsmaterial stattdessen, dass bereits Kinder eine selbstständige Religiosität besäßen, die nicht nur derjenigen der Erwachsenen in ihrer Authentizität gleichzustellen, sondern auch im Hinblick auf die weitere biografische Entwicklung ungemein bedeutend für die spätere Religiosität des Jugendlichen und Erwachsenen sei.⁴³

⁴¹ Vgl. Gerhard Bohne: Die religiöse Entwicklung der Jugend in der Reifezeit. Auf Grund autobiographischer Zeugnisse, Leipzig 1922. Bohne folgt in der Anlage seiner Arbeit zwar zunächst dem strukturpsychologischen Ansatz seines Doktorvaters Eduard Spranger (1882–1963), teilt mit ihm auch die Anwendungsweise der Strukturpsychologie auf die Betrachtung religiöser Entwicklung und war sich mit ihm ebenfalls auch über das religionspädagogisch angestrebte Persönlichkeitsideal des Menschen einig, wandelte jedoch im Laufe der Zeit seine strukturpsychologische Arbeit zu einer ihm ganz eigenen um, vgl. David Käbisch/Michael Wermke: Gerhard Bohne als Religionspädagoge, in: David Käbisch/Michael Wermke (Hrsg.): Gerhard Bohne. Religionspädagogik als Kulturkritik. Texte aus der Weimarer Republik, Leipzig 2007, 15–141, 58–64; Sylvia E. Kleeberg-Hörnlein/Michael Wermke: Einleitung, in: Sylvia E. Kleeberg-Hörnlein/Michael Wermke (Hrsg.): Gerhard Bohne: Die Frömmigkeit des Kindes, Leipzig 2017, 9–44, 22–24. Entsprechend stellt seine Forschung auch gegenwärtig noch bemerkenswerte Impulse für den Bereich religionspsychologischer Auseinandersetzung mit kindlicher und jugendlicher Religiosität innerhalb der Religionspädagogik zur Verfügung.

⁴² Vgl. Kleeberg-Hörnlein/Wermke: Einleitung, 21–30.

⁴³ Vgl. Bohne: Die religiöse Entwicklung, 6–19. Mit den sich daraus ergebenden Konsequenzen für die religionspädagogische Praxis befasste sich Bohne nachweislich bis in die 1960er Jahre hinein, ohne dabei methodisch oder in seinen Grundannahmen abzuweichen, vgl. Gerhard Bohne: Die Bedeutung der Strukturpsychologie für den Religionsunterricht, in: Otto Eberhard (Hrsg.): Schule, Religion und Leben. Religionspädagogische Studien, Stuttgart 1926, 110–143; Gerhard Bohne: Warum unsere Kinder den Glauben verlieren, Neudietendorf 1928; Gerhard Bohne: Kinderpsychologie. II. Religionspsychologie des Kindes, in: Die Religion in Geschichte und Gegenwart. Band 3 (1959), 1039–1043; Sylvia E. Kleeberg-Hörnlein/Michael

5. ZUSAMMENFASSUNG

Die vorangegangenen Ausführungen haben verdeutlicht, dass – konträr zur Aussage eines erst späten Bezuges auf die empirischen Forschungsmethoden und –ergebnisse der Entwicklungspsychologie – die Theologie und die ab Ende des 19. Jahrhunderts entstehende evangelische Religionspädagogik bereits von 1895 bis 1933 vor dem Hintergrund von Bemühungen um eine Modernisierung des Religionsunterrichts die Forschungsmethoden und –ergebnisse der Kinder- und Religionspsychologie rezipierten. Deutlich zeigten sich die Auswirkungen dessen einerseits an der Art und Weise, wie religiöser Unterricht neu gedacht wurde, das heißt an der Frage nach einer der geistigen Entwicklung der Kinder angepassten didaktisch-methodischen Arbeitsweise im Unterricht sowie der Diskussionen darüber, ob Religion überhaupt lehrbar sei, und andererseits an der Verwendung empirisch-experimenteller Methoden für Studien zum Kinderglauben. Letztere fanden Anwendung zur Erfragung der grundsätzlichen Haltung von Schülern zur Religion und zur Erfragung der Beschaffenheit religiöser Vorstellungen in unterschiedlichen Altersgruppen (s. Schreiber, Hüpeden und Emlein), woraus sich schließlich nicht nur mehr oder weniger genaue Aussagen zur Entwicklung des kindlichen Vorstellungsvermögens ergaben – welche Probleme und Risiken damit verbunden waren hat Marie Hüpeden sehr deutlich dargestellt –, sondern implizit auch dazu, wie effektiv der Religionsunterricht tatsächlich bei der Vermittlung theologischen Wissens, bei der Unterstützung der Entwicklung zu mündigen Gläubigen war – und inwiefern er diesbezüglich reformiert werden müsse bzw. wo aus entwicklungspsychologischer Sicht seine Grenzen liegen. Weiterhin griffen Religionspädagogen wie Gerhard Bohne empirische und experimentelle Methoden der Kinder- und Religionspsychologie – in diesem Fall die Auswertung von Autobiografien und später die Beobachtung der Entwicklung der eigenen Kinder sowie die Befragung von Schülern – auch auf, um so ein genaueres Bild von der Entwicklung, Beschaffenheit und pädagogischen Beeinflussbarkeit kindlicher Religiosität zu erhalten. Folglich hatte sich auch die evangelische Religionspädagogik zwischen 1895 und 1933 dem interdisziplinären Umgang mit ihrem Forschungsgegenstand geöffnet und nutzte gewinnbringend die Möglichkeiten, die sich durch die Rezeption kinderpsychologischer Forschungsergebnisse und –methoden für die Beforschung kindlicher Religiosität boten, um den Religionsunterricht den Anforderungen der Zeit möglichst effektiv anzupassen.