

der Rechtfertigung und des seligen Tausches in der politischen Ethik der Vergöttlichung des Menschen gewehrt werden kann.

Hans Graubner widmet sich dann Hamanns fruchtbarer Weiterführung des Empirismus David Humes; Hans-Georg Kemper wiederum wendet sich dem Gespräch zwischen Hamann und Herder zu. Johannes von Lübke vergleicht die vernunftkritische Rede vom Tode Gottes bei Hamann mit dem radikalen Denken Nietzsches. Günter Figal referiert die Aufnahme Hamanns im Werk des Schriftstellers Ernst Jünger. John Milbank stellt Hamann und seinen Gesprächspartner Friedrich Heinrich Jacobi als Propheten radikaler Orthodoxie, als vernachlässigte Lutheraner und große Vermittler vernachlässigter Traditionen vor, bevor Gwen Griffith-Dickson grundsätzlich Hamanns relationale Metakritik entfaltet.

So wird von verschiedenen Seiten beleuchtet, wie es Hamann gelingt, von seiner Prägung durch den biblisch-lutherischen Schöpfungs- und Christusglauben her zahllose Einseitigkeiten des modernen Denkens zu überwinden. Hamann ist der Philosoph der Freiheit und darin zugleich ein vorbildlicher Theologe, weil er daran erinnert, daß der Mensch erst zum wahrhaft frucht- (und nicht tod-) bringenden „Gestalter“ wird, wenn er sich zuvor ganz und gar mit allem, was ihn ausmacht, aus der Hand Gottes „empfangen“ hat. Sowohl methodisch als auch inhaltlich bleibt Hamann mit seinem metakritischen Denken vorbildlich für Christen, die darum wissen, daß mit der Demokratisierung und Globalisierung noch keineswegs die eschatologische Heilszeit angebrochen ist.

Armin Wenz

Günter R. Schmidt, Christentumsdidaktik. Grundlagen des konfessionellen Religionsunterrichts in der Schule, Evangelische Verlagsanstalt Leipzig, 2004, ISBN 3-374-02103-4, 224 S., 18,80 €

Der Erlanger Religionspädagoge Günter R. Schmidt hat mit seiner „Christentumsdidaktik“ ein Buch vorgelegt, das man mit Fug und Recht als Einleitung zu einer Didaktik des konfessionellen Religionsunterrichts (RU) in der Schule bezeichnen könnte.

Schmidt will die Didaktik des konfessionellen RU auf ihren Begriff bringen. Bereits im Vorwort heißt es: „Klares Denken setzt klare Begriffe und Beziehungen zwischen Begriffen voraus. Wissenschaft fängt damit an, daß man weiß, wovon man redet. Das gilt sowohl für die Didaktik als auch für einen Unterricht, der wissenschaftsorientiert sein soll. Deshalb wird in diesem Buch viel Wert auf die Klärung von Begriffen und begrifflichen Strukturen gelegt. [...] Aber wenn Religionsunterricht der christlichen Theologie verpflichtet ist und Theologie sich als Gottesdienst des Denkens verstehen läßt, dann muß sowohl in der Religionsdidaktik als auch im Religionsunterricht möglichst klar gedacht werden. Diese Überlegung schließt spielerische, meditative und liturgische (Gebet, Gesang) Phasen des Unterrichts nicht aus“ (9).

„Konfessionell“ ist für Schmidt ein Religionsunterricht (RU), der von der (jeweiligen) Kirche getragen und als einladende (konfessorische) Selbstdarstellung des Glaubens gestaltet ist. Dabei ist auch der konfessionell verantwortete RU dem Ganzen des Christlichen verpflichtet und „Christentumsdidaktik“ in diesem Sinne ein ökumenisches Unternehmen. Schmidt „schreibt aus evangelischer Perspektive, meint aber, in dem ganzen Buch nichts gesagt zu haben, was katholischer Lehre widerspricht“ (9).

Im ersten Kapitel (11-81) legt Schmidt die allgemeindidaktischen Grundlagen. Didaktik, Lernen, Lehren und Unterrichten werden begrifflich hergeleitet, systematisch dargestellt und in die Kontexte Curriculum, Lernziele und Lehrverfahren eingetragen. Wer die Abbildungen, Diagramme und Schemata dieses Kapitels betrachtet, könnte meinen, ein mathematisches oder naturwissenschaftliches Lehrbuch in den Händen zu halten. Damit illustriert Schmidt nicht nur sein Bemühen um klare Begriffe nach dem Vorbild der sog. exakten Wissenschaften, sondern positioniert die Christentumsdidaktik zugleich als ebenbürtige Gesprächspartnerin der anderen Fachdidaktiken.

Im zweiten Kapitel (82-118) benennt Schmidt die „Determinanten“ des RU in der öffentlichen Schule – Gesellschaft, Kirche, Schüler, Wissenschaften – und fragt nach der Vereinbarkeit ihrer jeweiligen „Spitzenziele“ im Hinblick auf das Verhältnis von christlichem Profil und Allgemeinbildungswert des RU. Summarisch läßt sich sagen, daß Schmidt in der freien (also auch affirmativen) Entfaltung des RU in der Schule die legitimen Eigeninteressen des Staates am RU am ehesten gewahrt und verwirklicht sieht.

Im dritten Kapitel (119-140) erörtert Schmidt Inhalt und Erschließungsrichtungen des RU. Dabei geht er von einem Gegenüber von Christentum und Schüler aus, das durch den RU in beide Richtungen überbrückt werden kann: „Der Schüler soll, indem er christliche Inhalte verstehen lernt, sich selber verstehen lernen und, indem er sich selber verstehen-lernt, das Christentum als Antwort auf die Grundfragen des Lebens begreifen“ (120). Was Schmidt unter christlichen Inhalten versteht, entfaltet er dann – teilweise sehr konkret – für die Wissensgebiete Altes und Neues Testament, Kirchengeschichte, Dogmatik und Ethik.

Das vierte Kapitel (141-203) greift noch einmal „Einzelprobleme“ der Christentumsdidaktik auf, wobei Schmidt gleich zu Beginn an die notwendige „Konzentration auf das Wesentliche“ (141) erinnert. Um das „Wesentliche“ für den Lehrer stets gegenwärtig zu halten und es für die Schüler zugänglich zu machen, bietet Schmidt ein (wiederum schematisch aufbereitetes) Strukturmodell christlichen Glaubens und führt (nach 1. Petr. 3,15) in die Erarbeitung von „Konzentrationsformeln des Glaubens“ ein, die an allgemeine menschliche Erfahrungen anknüpfen, leicht verständlich sind und Ansatzpunkte zu weiterer Entfaltung bieten.

Im fünften Kapitel (204-215) bietet Schmidt einen Leitfaden, um „Unterricht theoriegeleitet verantworten“ zu können. Die abschließenden Literatur-

hinweise (216-224) beschreiben und kommentieren knapp die angeführte Literatur und regen dadurch zu selbständiger Weiterarbeit an.

Schmidts Ansatz mag dazu verleiten, ihn sogleich als themenorientierten Vertreter des religionspädagogischen Paradigmas „Kirche in der Schule“ einzuordnen. Doch so leicht läßt sich Schmidts Position nicht verrechnen. Immer wieder erinnert er daran, daß alle Aspekte eines gelingenden RU aufeinander bezogen bleiben und unterschiedliches methodisches Vorgehen ermöglichen, ja notwendig machen. Ausdrücklich und wiederholt beschreibt er dabei christliche Didaktik als eine *Ars didactica*, als ein Kunstverfahren, das jeder stereotypen Abarbeitung von Inhalten fremd ist.

Wichtiger als die Verteidigung eines bestimmten Ansatzes ist Schmidt die begriffliche und sachliche Grundlegung dessen, was sich im RU überhaupt ereignen soll. Die systematische Aufbereitung solcher scheinbaren Selbstverständlichkeiten erhellt schlagartig, wo Defizite des didaktischen Selbstverständnisses, des Verhältnisses der Determinanten des RU zueinander, aber auch der inhaltlichen Konzentration und Rückbindung an das Wesentliche verborgen sind. Umgekehrt hilft sie, erkannte Defizite kompetent und praxisorientiert zu beheben. Im Kontext von teilweise weit auseinanderführenden Schüler- und Elternerwartungen, curricularen Vorgaben und didaktischem Selbstverständnis kann Schmidts Christentumsdidaktik gerade erfahrenen Lehrern helfen, sich auf die „Grundlagen des konfessionellen Religionsunterrichts in der Schule“ zu besinnen und das eigene Lehren neu auszurichten.

In einer Zeit, in der in praktisch-theologischer Literatur durch inklusive oder geschlechtsalternierende Sprache der Gender-Diskurs in unsachgemäßer Weise als allgegenwärtiger Paralleldiskurs etabliert wird, verdient Schmidts Mut zu einer klaren, am herkömmlichen generischen Maskulin ausgerichteten Sprache ausdrückliches Lob und Anerkennung.

Wolfgang Fenske