

Norbert Collmar, Schulpädagogik und Religionspädagogik. Handlungstheoretische Analysen von Schule und Religionsunterricht (Arbeiten zur Religionspädagogik; Bd. 24), Göttingen (Vandenhoeck & Ruprecht) 2004 [416 S.; ISBN 3-525-61493-4]

Eine seit den 1970er Jahren geführte Diskussion über ein neues wissenschaftstheoretisches Paradigma räumt der Bezugnahme auf die fundierende Kategorie des 'kommunikativen Handelns' (Jürgen Habermas; Helmut Peukert; Norbert Mette) einen prominenten Ort ein. Auch wenn Norbert Collmar an einer Stelle explizit an Mette anknüpft (67f), akzentuiert er seinen handlungstheoretischen Ansatz doch anders, indem er die analytische Handlungstheorie aufgreift und sie mit einem aristotelisch inspirierten Handlungs- und Vernunftbegriff verbindet. Sein Ausgangspunkt ist eine handlungstheoretische Fassung des Professionalitätsdilemmas, das die Religionslehrer/innen im Zwiespalt zwischen Vermittlung und Mitteilung vorfindet und das im Rahmen „einer explizit ausgearbeiteten Theorie des religionspädagogischen Handelns in der [...] notwendigen Fokussierung auf die Schule, den Religionsunterricht und den Beruf Religionslehrer/-in“ (20) bearbeitet werden soll. Ein *erster Teil* entwickelt „Handeln als pädagogische[n] Grundbegriff“ (25-50); hier gewinnt der Verfasser in Auseinandersetzung mit Aristoteles bzw. John R. Searle einen schulpädagogisch zugeschnittenen Handlungsbegriff, der längerfristig geplantes Lehrer/innenhandeln und nur 'absichtliches Handeln' angesichts einer konkreten unterrichtlichen Herausforderung einsichtig machen soll. Die historische, biographische, schulpolitische und gesellschaftliche Situiertheit schulpädagogischen Handelns, die zurecht als 'hochkomplex und antinomisch' (367) bestimmt wird, legt den Rahmen der Analyse fest, in den das religionspädagogische Handeln in seiner Besonderheit eingeschrieben wird (vgl. als Ausnahme II/2). So untersucht Collmar im *zweiten Teil* „Merkmale und Strukturen schul- und religionspädagogischen Handelns“ (52-256). Fluchtpunkt der gesamten Darstellung ist der Begriff der „Bildung als Intention schulpädagogischen Handelns“ (183-214). Das 'übergreifende Ziel' (215) wird als „Subjektwerdung und als Gewinnung von Identität und Handlungsfähigkeit“ (187) bestimmt; letztlich changiert der Bildungsbegriff eigentümlich zwischen Wolfgang Klafkis bekannter Trias (Selbstbestimmungs-, Mitbestimmungs-, Solidaritätsfähigkeit) und einer Schwundstufe, die in Anlehnung an Heinz Elmar Tenorth als „Minimum an Fähigkeiten und Fertigkeiten“ (188) verstanden wird. Wird Bildung religionspädagogisch buchstabiert, ergibt sich, dass „christliche und religiöse Weltzugänge und Horizontverschmelzungen zwischen Gegenwart und Tradition ermöglicht, experimentell erprobt und reflektiert werden.“ (213) Als didaktisches Äquivalent dazu wird – in Anlehnung an Fritz Oser – die Operation „Aneignung zumuten“ (224ff.) eingeführt, der zugetraut wird, die traditionelle Bestimmung des schulpädagogischen Handelns zu integrieren und zu überbieten aufgrund ihrer fördernd-fordernden Grundstruktur. Ein anschließender Durchgang durch religionspädagogische Konzeptionen von 'Verkündigung' bis 'Christliche Erfahrung erschließen' zeigt auf, dass sich diese durchaus mit Hilfe der aufgegriffenen Operation reformulieren lassen. Im Vorfeld wurde die „paradoxe Struktur pädagogischen Handelns“ (67f.) so entfaltet, dass sowohl die Pole gesellschaftliche Anpassung und Mündigkeit vermittelt werden als auch der prinzipiellen Offenheit des pädagogischen Handelns Rechnung getragen wird (vgl. 72). Dazu untersucht der Verfasser

„Konditionen schulpädagogischen Handelns“ (84-123) als räumliche, soziale, zeitliche und sachlich-fachliche Rahmenbedingungen. Das Kapitel „Funktionen der Schule sowie des schul- und religionspädagogischen Handelns“ (153-182) behandelt die gesellschaftlich gewollten Effekte der Schulstruktur, die eine pädagogische Handlungstheorie reflexiv einholen soll.

In einem *dritten Teil* informiert die Arbeit über „Ebenen schul- und religionspädagogischen Handelns“ (259-350). Auf der „Mikroebene“ wird „Unterricht als Handlungsraum und Gestaltungsaufgabe“ (263-315) thematisiert, wobei deutlich werden soll, inwieweit die Basiskategorie „Bildung zumuten“ auch hier fruchtbar werden kann; die konkreten Ausführungen beschränken sich weitgehend auf eine Wiedergabe zentraler Ausführungen von *Klaus Pranges* Standardwerk „Bauformen des Unterrichts“¹, dessen didaktische Morpheme *Lektion*, *Arbeits-* und *Erlebnisunterricht* als handlungstheoretische Umsetzung der didaktischen Kategorie „Aneignung zumuten“ gelesen werden, wobei „alle Aneignungsprozesse [...] Momente des Wissens, Könnens und Selbstverständnisses“ (282) beinhalten. Dabei ist deren didaktische Auszeichnung nicht so recht nachzuvollziehen, da nicht zu sehen ist, wie das Morphem „Lektion“ mehr produzieren könnte als träges Wissen. Daneben werden Selbstverständlichkeiten von der „Planung des Unterrichts“ bis hin zur „Reflexion des Unterrichts und Beurteilen der Schüler/-innen“ (285) – unter der Überschrift „Didaktisches und unterrichtliches Handeln der Lehrerinnen und Lehrer“ – breit dargestellt. In der Übertragung auf den Religionsunterricht werden „die didaktischen Morpheme Lektion, Arbeits- und Erlebnisunterricht [...] in der Religionsdidaktik des 20. Jahrhunderts“ (301) aufgespürt.

Die Kapitel „Die Mesoebene: Die einzelne Schule als Handlungsraum und Gestaltungsaufgabe“ (316-326) und „Die Makroebene: Schulrecht, Schulorganisation und Schulpolitik – das Schulsystem als Handlungsraum und Gestaltungsaufgabe“ (327-337) wollen abschließend zeigen, dass die „schulpädagogische Grundoperation Aneignung zumuten“ die Grundlage zur „Gestaltung der erziehenden Schulkultur“ (320) darstellt. Zuzustimmen ist *Collmar* soweit, dass so die „didaktische, auf den Unterricht bezogene Engführung des Handelns der Lehrer/-innen überwunden“ (339) wird.

Insgesamt stellt sich die Frage nach dem Gewinn der handlungstheoretischen Perspektivierung. Zu nennen wäre zuerst die Sensibilisierung für die zwei unterrichtlichen Handlungsformen ‘geplant/absichtlich’. Zum zweiten könnte man von einem Transparenzgewinn sprechen, der aus dem systematischen Durchleuchten aller Dimensionen des schulpädagogischen Handelns resultiert. Als dritten Punkt ließe sich die Hervorhebung der personalen Dimension des Religionsunterrichts, die als Bearbeitungsmodus des eingangs markierten Professionalitätsdilemmas nachdrücklich unterstrichen wird, namhaft machen. Abschließend mag noch angemerkt sein, dass, so sehr der Verfasser auch immer wieder die ‘Subjektwerdung’ als sein zentrales Anliegen hervorhebt, doch nicht abzusehen ist, wie er in seinem Rahmen, der letztlich einem instrumentell-kognitiven Vernunftbegriff verhaftet bleibt, wirklich intersubjektivität denken und pädagogisch einholen kann.

¹ Vgl. *Klaus Prange*, *Bauformen des Unterrichts. Eine Didaktik für Lehrer*, Bad Heilbrunn 1983.