Theol

RELIGIONSPÄDAGOGISCHE BEITRÄGE 63/2009

Zeitschrift der Arbeitsgemeinschaft Katholische Religionspädagogik und Katechetik (AKRK)

ISSN 0173-0339

Inhalt

RELIGIONSPÄDAGOGISCHE BEITRÄGE

Begründet von *Günter Stachel* und *Hans Zirker*

Fortgeführt durch *Herbert A. Zwergel*

Herausgeber: Arbeitsgemeinschaft Katholische Religionspädagogik und Katechetik (AKRK)

Vorsitzender: Univ.Prof. Dr. Joachim Theis (Trier)

Schriftleitung: Univ.Prof. Dr. Werner Simon (Mainz) / Univ.Prof. Dr. Burkard Porzelt (Regensburg)

Seminar für Religionspädagogik / Fachbereich 01, Universität Mainz, D-55099 Mainz

e-mail: rpb@theologie.uni-regensburg.de; Tel.: 06131 / 39-22458

Erscheinungsweise und Bezugsbedingungen: Jahresabonnement: 2 Hefte 20,50 €; Einzelheft 11,50 €, jeweils zuzüglich Versandkosten. Abonnements über: DKV-Buchdienst, Preysingstraße 97, D-81667 München. Kündigungen bis zum Jahresende. Bezug von Einzelheften über die Schriftleitung. *Manuskripte* an die Adresse der Schriftleitung. Für unaufgefordert zugegangene Bücher bleibt eine Besprechung vorbehalten.

Druckvorlagen: B. Porzelt / Druck: WP-Verlag Darmstadt / RpB im Internet: www.religionsunterricht.de

Vorwort

Die vorliegende Ausgabe der *Religionspädagogischen Beiträge* ist ein 'offenes' Heft. Es lenkt den Blick auf verschiedene Forschungsfelder und verdeutlicht so die Vielfalt religionspädagogischen Arbeitens.

Thomas Nauerth macht in einem religionsdidaktischen Beitrag auf strukturelle Dilemmata im schulischen Bedingungsgefüge des Religionsunterrichts aufmerksam. Im Kontext der schulpädagogischen Herausforderung, „Schule neu zu denken", ermutigt er, die didaktischen Koordinaten des Faches neu zu justieren und die Chancen der Schulreform auch für eine Reform des Religionsunterrichts zu nutzen. Auch der Artikel von *Michael Quisinsky* richtet den Fokus der Aufmerksamkeit auf den Religionsunterricht. Er verknüpft den religionsdidaktischen und den fundamentaltheologischen Diskurs über das Korrelationsprinzip und zeigt auf, wie der schulische Religionsunterricht im Paradigma der Korrelationsdidaktik nicht nur zu einem Lernort der Religionsdidaktik, sondern zugleich zu einem Lernort der gesamten Theologie wird. *Hans Mendl* thematisiert das Problem des „Wissenserwerbs" im Religionsunterricht. Der Rekurs auf lern- und kognitionspsychologische Forschungsergebnisse und die Ausdifferenzierung des Begriffs der Erfahrung als einer religionspädagogischen Schlüsselkategorie münden in eine Problemskizze, die verdeutlicht, „auf welch unterschiedlichen Ebenen bei religiösen Verstehensprozessen und in welcher Legitimität an unterschiedlichen Handlungsorten erfahrungsorientiertes Lernen erfolgen kann." *Oliver Reis* schlägt eine Brücke zwischen systematisch-theologischer und religionsdidaktischer Reflexion, wenn er fragt: „Wie kommt die Rede von der Auferstehung in den Lernprozess?" Er dokumentiert die in einem hochschuldidaktischen Projekt erhobenen Befunde zu unterschiedlichen Auferstehungsverständnissen und analysiert die darin zum Tragen kommenden Wirklichkeitsverständnisse. Überlegungen zu deren Auswirkungen auf das Lehren und Lernen lassen nach adäquaten didaktischen Handlungsmöglichkeiten fragen. *Manfred Riegger* fokussiert in einem wissenschaftstheoretisch fundierten und praxeologisch ausgerichteten Beitrag die Chancen einer kooperativen Vernetzung universitärer und schulischer Praxis am Beispiel schulpraktischer Studien. Er entfaltet den in diesem Zusammenhang maßgeblichen Theorie-Praxis-Bezug einer sowohl auf Reflexions- als auch auf Handlungskompetenz zielenden wissenschaftsbasierten Lehrerbildung. Anknüpfend an die oft kontrovers geführten Diskussionen über das Lernen an Vorbildern und an Befunde empirischer Studien zur Vorbildorientierung von Kindern und Jugendlichen legt *Konstantin Lindner* in einem Beitrag die Ergebnisse einer qualitativ-empirischen Erkundung des Vorbildverständnisses bei Jugendlichen vor. Er gelangt zu vier unterschiedlichen Typen des Rekurses auf Vorbilder, die es nahelegen, Vorbilder im Religionsunterricht nicht im Modus verpflichtender Nachahmung, sondern im Modus eines biographischen Lernens einzuführen, das für unterschiedliche Weisen der Aneignung und der Auseinandersetzung offen ist.

In der Rubrik „Neu gelesen" bespricht *Andreas Benk* den aus dem von *Günter Stachel* initiierten und geleiteten Projekt der Auswertung der „Mainzer Dokumentation von Religionsunterricht" hervorgegangenen und im Jahr 1976 veröffentlichten Band „Die Re-

ligionsstunde – beobachtet und analysiert". Er erinnert damit an eine Pionierarbeit empirischer Unterrichtsforschung im Bereich der katholischen Religionspädagogik.
Auch in diesem Heft informiert ein Rezensionsteil über neuere Fachveröffentlichungen. In zehn Besprechungen werden zwölf Buchpublikationen vorgestellt.
Die Schriftleitung freut sich über die breite Akzeptanz, welche die *Religionspädagogischen Beiträge* als Forum des wissenschaftlichen Diskurses unseres Faches finden. Herzlich laden wir dazu ein, diesen Diskurs auch weiterhin durch innovative und anregende Originalbeiträge aus den aktuellen Forschungen vor Ort lebendig zu halten. Wir freuen uns über Ihre Mitarbeit und Ihre Unterstützung.

Mainz/Regensburg, im Juli 2010 *Werner Simon* und *Burkard Porzelt*

Anschriften der Autoren

Benk, Prof. Dr. Andreas (Päd. Hochschule Schwäbisch Gmünd), In der Krummen 4, 73527 Schwäbisch Gmünd
Lindner, Dr. Konstantin (Universität Bamberg), Heinrichstr. 2, 96047 Bamberg
Mendl, Prof. Dr. Hans (Universität Passau), Jägerwirth 19, 94081 Fürstenzell
Nauerth, Thomas PD Dr. (Universität Osnabrück), Kesselstr. 10, 33602 Bielefeld
Quisinsky, Dr. Michael, Rue des Bugnons 10, CH-1217 Meyrin (Genève)
Reis, Dr. Oliver (Techn. Universität Dortmund), Sistenichstr. 18, 50169 Kerpen
Riegger, PD Dr. Manfred (Universität Augsburg), Finkengasse 6, 83671 Benediktbeuern

Anschriften der Rezensentinnen und Rezensenten

Knauth, Prof. Dr. Thorsten, Institut für Evangelische Theologie, Universität Duisburg-Essen, Universitätsstr. 12, 45117 Essen
Kraml, Dr. Martina, Universität Innsbruck, Institut für Katechetik und Religionspädagogik, Karl-Rahner-Pl. 1/II, A-6020 Innsbruck
Meyer, Prof. Dr. Guido (Techn. Hochschule Aachen), Gemehret 69, B-4701 Eupen
Müllner, Prof. Dr. Ilse (Universität Kassel), Zum Feldlager 16, 34128 Kassel
Pemsel-Maier, Prof. Dr. Sabine, Institut für Philosophie und Theologie, Pädagogische Hochschule Karlsruhe, Kaiserallee 11, 76133 Karlsruhe
Rickers, Prof.i.R. Dr. Folkert, Ludgeriplatz 21, 47057 Duisburg
Roebben, Prof. Dr. Bert (Techn. Universität Dortmund), Martelarenlaan 215, B-3010 Leuven
Rolinck, Prof.i.R. Dr. Eberhard, Bahnhofsstr. 54a, 48308 Senden
Sajak, Prof. Dr. Clauß Peter (Universität Münster), Lippstr. 22, 45721 Haltern am See
Simon, Prof. Dr. Werner (Universität Mainz), Ahornweg 7, 55457 Gensingen

Thomas Nauerth

„Die Schule neu denken" – auch eine religionspädagogische Aufgabe?

Ein wesentliches Arbeitsgebiet der Religionspädagogik besteht in der Reflexion des Religionsunterrichts. Geleitet von der Intention nachzuweisen, dass Religionsunterricht anerkanntes Lehrfach sein kann und bleiben muss, dass Religionsunterricht sich „als ein am Ort der Schule sinnvolles Unternehmen ausweisen"[1] lässt, hat sich Religionspädagogik durch, mit und seit dem bahnbrechenden *Beschluss der Würzburger Synode „Der Religionsunterricht in der Schule"*[2] immer wieder sehr erfolgreich um eine bildungstheoretische Begründung von Religionsunterricht bemüht.[3]

Neben der eher apologetischen Arbeit in Bezug auf eine theoretisch fundierte und abgesicherte Verteidigung des Schulfaches Religionsunterricht gegen alle seine Bestreiter hat die Religionspädagogik immer wieder auch über die Zielvorstellungen reflektiert, die mit einem solchen Schulfach sinnvoll zu verbinden sind. Sie kommt dabei zu fundierten und qualifizierten, ja zu sehr ambitionierten Bestimmungen dessen, was einen Religionsunterricht im Spannungsfeld zwischen Religionskunde und Katechetik auszuzeichnen hat. Der Religionsunterricht „soll zu verantwortlichem Denken und Verhalten im Hinblick auf Religion und Glaube befähigen"[4], er soll die Fragen nach Gott, nach der „Deutung der Welt" und nach „Sinn und Wert des Lebens" sowie nach den „Normen für das Handeln der Menschen" wecken[5] und schließlich zu „persönlicher Entscheidung in Auseinandersetzung mit Konfessionen und Religionen, mit Weltanschauungen und Ideologien"[6] befähigen.

Eine dritte Facette religionspädagogischen Nachdenkens über den Religionsunterricht bilden neben den curricularen und lehrplanmäßigen Fragen schließlich die methodischen und didaktischen Fragestellungen im engeren Sinn. Auch hier ist die Leistungsbilanz durchaus sehenswert. Das Grundprinzip eines korrelativen Unterrichts, in dem Tradition und Situation des Schülers in sinnvolle Bezüge und Spannungsgefüge gebracht werden, ist vor dem Hintergrund sorgfältiger Zeitdiagnostik vielfältig weiterentwickelt worden, von symboldidaktischen Konzepten über soziotheologische Präzisierungen des

[1] *Norbert Mette*, Religionsunterricht am Ort der Schule – Möglichkeiten, Grenzen, Ambivalenzen, in: RpB 58/2007, 5-26, 5.

[2] „Der Religionsunterricht in der Schule". Ein Beschluß der Gemeinsamen Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland [1974]. Abgedruckt in: *Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz* (Hg.), Nachkonziliare Texte zu Katechese und Religionsunterricht, Bonn 1989, 269-303.

[3] Vgl. nur die Argumentation in: *Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz* (Hg.), Die bildende Kraft des Religionsunterrichts. Zur Konfessionalität des katholischen Religionsunterrichts, Bonn 1996 (Lernen bzw. Stärken von Perspektivität, Ich-Identität, Für-andere-Sein und Selbstständigkeit; besonderer Beitrag des Religionsunterrichts zur Erschließung des kulturellen Erbes, zum Verstehen der geschichtlichen Herkunft eines nicht mehr christlichen, aber bleibend abrahamitisch geprägten Abendlandes).

[4] *„Der Religionsunterricht in der Schule"* 1974 [Anm. 2], 287.

[5] Ebd., 288.

[6] Ebd., vgl. insb. *Ulrich Hemel*, Ermutigung zum Leben und Vermittlung religiöser Kompetenz – Ziele des Religionsunterrichts in der postmodernen Gesellschaft, in: Hans-Ferdinand Angel (Hg.), Tragfähigkeit der Religionspädagogik, Graz u.a. 2000, 63-76, 75, der von „Ermutigung zum Leben und Vermittlung religiöser Kompetenz" spricht und darin einen „nicht zu unterschätzenden Beitrag zum Gemeinwohl" sieht.

Korrelationsprinzips, von Entwürfen diakonischen bis hin zu koinonischen religionsunterrichtlichen Konzepten, von Fragestellungen abduktiver Korrelation bis hin zur Integration performativer Unterrichtselemente. Insgesamt also ergibt sich eine durchaus imponierende Bilanz, die die Religionspädagogik hier aufweisen kann und die wesentlich in den letzten 30 Jahren erarbeitet worden ist.[7]

Bei Durchsicht der entsprechenden Literatur fällt allerdings ein Phänomen immer wieder auf. Die konkrete Realität, die mit dem Wort Religionsunterricht bezeichnet ist, wird in ihrem Bedingungsgefüge kaum adäquat diskutiert. Anders ausgedrückt, eine Frage wird innerhalb der Religionspädagogik sehr selten gestellt: Welcher Organisation des Unterrichts, welcher Schule bedarf es, um den genannten Vorgaben gerecht zu werden?

1. Strukturelle Beschränkungen des Religionsunterrichts

Der Pädagoge *Hartmut von Hentig* hat einmal in unüberbietbarer Schlichtheit formuliert, dass die „Einheiten, in denen wir etwas tun [...], zu dem passen" müssen, „was wir da tun."[8] Die Frage drängt sich auf, ob von einer solchen Maxime aus irgendjemand auf die Idee kommen würde, dass zwei Unterrichtsstunden in der Länge von gerade einmal 45 Minuten, willkürlich verteilt auf eine Schulwoche und viel zu oft in Phasen des Tages platziert, die für ein Lernen nur negative Bedingungen beinhalten, eine geeignete strukturelle Form seien, um die erwähnten inhaltlichen Zielvorstellungen des Religionsunterrichtes auch nur annähernd zu erreichen, um einen qualifizierten und ambitionierten Religionsunterricht im Sinne der offiziellen Vorgaben durchzuführen. „Läßt sich ökumenisches Lernen mit den Bedingungen und Möglichkeiten des üblichen Fachunterrichtes im '45-Minuten Takt' vereinbaren oder verhindern die institutionellen Bedingungen nicht gerade das Entscheidende"[9]? Die Frage betrifft aber nicht nur das ökumenische Lernen, sondern das gesamte Zielspektrum des Religionsunterrichts. Es sei „unsicher, ob die 45-Minuten-Stunde für den Religionsunterricht überhaupt sinnvoll ist"[10], so formulieren es recht vorsichtig *Albert Biesinger* und *Friedrich Schweitzer*. Eine breite religionspädagogische Diskussion über dieses eminent wichtige strukturelle schultheoretische Detail ist aber nicht zu beobachten. Und so gilt, was von pädagogischer Seite aus wiederum *von Hentig* einmal so formuliert hat:

„Seit Jahrhunderten geht [...] eine große – vielleicht sogar die größte Anstrengung der Lehrer in das Kunststück ein, den Gegenstand so zu stauchen oder so zu strecken, dass er in diese Einheit passt – eine Bemühung, die weder dem Gegenstand noch der Pädagogik zu gute kommt."[11]

[7] Am einfachsten lässt sich ein Überblick über diese Bilanz gewinnen durch *Norbert Mette / Folkert Rickers* (Hg.), Lexikon der Religionspädagogik, 2 Bde, Neukirchen-Vluyn 2001.

[8] *Hartmut von Hentig*, Ist Vernunft lehrbar? (1984), in: ders., Die Menschen stärken, die Sachen klären. Ein Plädoyer für die Wiederherstellung der Aufklärung, Stuttgart 1985, 49-126, 112.

[9] *Klaus Goßmann*, Vorwort, in: ders. (Hg.), Ökumenisches Lernen im Religionsunterricht, Münster 1987, 1-3, 3.

[10] *Albert Biesinger / Friedrich Schweitzer*, Religionspädagogische Perspektiven, in: Achim Battke / Thilo Fitzner / Rainer Isak / Ullrich Lochmann (Hg.), Schulentwicklung - Religion - Religionsunterricht. Profil und Chance von Religion in der Schule der Zukunft, Freiburg/Br. 2002, 77-99, 98.

[11] *Hartmut von Hentig,* Lernen in anderen Räumen – die Gebäude der Laborschule, in: Susanne Thurn / Klaus-Jürgen Tillmann (Hg.), Unsere Schule ist ein Haus des Lernens. Das Beispiel Laborschule Bielefeld, Hamburg 1997, 120-143, 122.

Diese Aussage gilt natürlich gerade in Bezug auf einen Gegenstand mit Namen 'Religion'.

Das Phänomen eines in 45-Minuten-Einheiten zerhackten Schulvormittags ist allerdings nur ein Faktor eines viel umfassenderen strukturellen Dilemmas. Der Zwang, im Religionsunterricht Leistung zu fordern, zu deklarieren und zu benoten, gehört ebenso dazu. Dass religionspädagogisch hierzu nur „ein kritisch bedingtes Ja" gesprochen werden kann, wobei 'kritisch' die „Selbstaufforderung zu umfassender Prüfung der Schulen"[12] bedeute, wird weithin nicht beachtet.

Deutlich wird das strukturelle Dilemma aktuell zum Beispiel auch anhand der Debatte um einen performativen Religionsunterricht. Der Grundgedanke eines performativen Unterrichtes ist einleuchtend und nahe liegend: Religion muss erlebt werden, wenn über Religion reflektiert werden soll. Wir sind Kindern gelegentlich eben auch „eine überzeugende Erfahrung schuldig", wie es *von Hentig* einmal formuliert hat.[13] Warum also nicht im Sinne eines Probehandelns Elemente der Religion in der Klasse performativ inszenieren? Man liest dann z.B. folgendes:

„Gelebte Religion wird [...] nur über Erfahrungen und Handlungen gelernt und gelehrt. Man lernt sie gleichsam *von außen nach innen*. Man kommt ihr didaktisch nahe, wenn sie in ihren Erscheinungen ([...]) vernommen und leibräumlich gestaltet wird: ein Prophetenwort muss deklamiert, 'herausposaunt' werden, ein Klagepsalm gehört an eine schulisch angemessene Klagemauer und ein Gebet muss leib-räumlich durchgespielt werden (im Sitzen, im Stehen, im Liegen, im Knien; in einer Kirche, auf einer großen Freifläche, 'im stillen Kämmerlein' etc.)."[14]

Der vielfach artikulierte Haupteinwand gegen solches religiöse Probehandeln lautet: Geht das in den Strukturen der Schule? Macht eine „szenische Ausdehnung des Unterrichts"[15] Sinn innerhalb eines 45-Minuten-Taktes? Dürfen angesichts der schulischen Zwangssituation religiöse Situationen, die Freiwilligkeit wesensnotwendig implizieren, überhaupt inszeniert werden? Der einleuchtende Grundgedanke eines performativen Unterrichts trifft auf einen ebenso einleuchtenden Einwand, ein religionsunterrichtliches Konzept scheitert offenkundig an den aktuell gegebenen strukturellen Vorgaben des Systems Schule. Ein Ausweg aus diesem Dilemma wird solange nicht zu finden sein, solange nicht über die herkömmlichen Strukturen von Schule neu nachgedacht wird.[16]

[12] *Karl Ernst Nipkow*, Religionsunterricht in der Leistungsschule. Gutachten, Dokumente, Gütersloh 1979, 70.

[13] Fragen von *Dietrich Zilleßen* an *Hartmut von Hentig*, in: EvErz 35 (5/1983) 410-422, 411.

[14] *Thomas Klie,* Performativer Religionsunterricht. Von der Notwendigkeit des Gestaltens und Handelns im Religionsunterricht (www.rpi-loccum.de/klperf.html [4.5.2009]).

[15] Ebd.

[16] „Wenn man bedenkt, was auf dem Spiel steht, wird es m.E. notwendig, noch einmal sorgfältig zu bedenken, welche institutionellen Rahmenbedingungen dem Auftrag des Religionsunterrichts angemessen sind", so *Hans-Bernhard Kaufmann* im Vorwort zu *Nipkow* 1979 [Anm. 12], 14. Vgl. ansonsten auch *Hubertus Halbfas*, Das dritte Auge. Religionsdidaktische Anstöße, Düsseldorf ^{5}1992, 16 („Qualität und Wirkung des Religionsunterricht in hohem Maße vom allgemeinen Niveau der Schule abhängig") und *Norbert Mette* Religionspädagogik, Düsseldorf 1994, 213 (nur „wo die Schule zu einem gedeihlichen Lebensraum für alle Beteiligten wird", findet „der Religionsunterricht seinen Ort").

2. Schulkulturelle Defizite der Religionspädagogik

Statt einer intensiven Reflektion über die optimalen schulischen wie unterrichtlichen Bedingungen für eine gelingende Umsetzung sowohl der Ziele als auch der methodischen wie didaktischen Erfordernisse des Religionsunterrichts findet man in der Literatur sowohl bei Praktikern wie auch bei Religionspädagogen selbst immer wieder ein eigenartiges Sich-Fügen ins vermeintlich Unvermeidliche.[17] *Biesinger* und *Schweitzer* haben überaus Recht, wenn sie bezüglich der aktuellen religionspädagogischen Debatte resümieren: „Fragen der Schulentwicklung und der Schultheorie spielen [...] traditionell kaum eine Rolle."[18] *Hubertus Halbfas* bereits sprach von einem „Defizit an Schulkultur" innerhalb der Religionspädagogik, insofern „auch die Fachkollegen glauben, eine Didaktik des Religionsunterricht von den allgemeinen Schulverhältnissen abheben zu können."[19] Man bleibt Realist, man erkennt die kontextuellen Grenzen der Institution Schule an und lotet im Rahmen der gegebenen Strukturen die vorhandenen Handlungsspielräume aus. Zu einem gesunden Realismus gehört aber nicht nur die pragmatische Anerkennung faktisch gegebener Grenzen, sondern auch die Erkenntnis, dass jede gesellschaftliche Realität nur darum so ist, wie sie ist, weil sie so geworden ist. Was aber geworden ist, kann auch anders werden. Es wird aber nur anders, wenn vorher hinreichend bedacht worden ist, wie es anders werden könnte. Der Pädagoge und Schulgründer *von Hentig* hat bündig formuliert: „Schule ist ein gesellschaftliches Artefakt. Den Zweck setzen die Menschen. Es gibt keine Schule von Natur."[20] Menschen setzen aber nicht nur die Zwecke, sie setzen auch die Strukturen. Mit anderen Worten, auch eine realistische und pragmatische Religionspädagogik kommt um die Aufgabe, Schule zu durchdenken, nicht herum, es besteht vielfältiger Anlass für die bereits von *Karl Ernst Nipkow* verlangte „Selbstaufforderung zu umfassender kritischer Prüfung der Schulen".[21] *Biesinger* und *Schweitzer* haben Recht, wenn sie fordern: „Schultheoretische Kompetenz muss heute zu jeder Form der Lehrerausbildung gehören!"[22] Dies bedingt allerdings, dass schultheoretische Kompetenz und Nachdenklichkeit auch zu jeder Form religionspädagogischer Arbeit dazugehören.

[17] Vgl. einerseits *Saskia Hütte / Norbert Mette*, Religion im Klassenverband unterrichten. Lehrer und Lehrerinnen berichten von ihrer Erfahrung, Münster 2003, 59 („Religion ist ja häufig Fachunterricht und den kann man eigentlich fast nur an die Randstunden legen.") und andererseits *Hans Mendl*, Religion(sunterricht) inszenieren – eine Gratwanderung, in: Informationen für Religionslehrerinnen und Religionslehrer im Bistum Limburg 36 (1+2/2007) 27-35, 32 („Man sollte Realist bleiben und die kontextuellen Grenzen der Institution Schule anerkennen. Viele der beschriebenen Möglichkeiten würden besser organisiert werden können, wenn wir 'Schule neu denken' (*von Hentig*) würden. Solange dies nicht der Fall ist, müssen im Rahmen der gegebenen Möglichkeiten Grenzen ausgelotet und Handlungsfelder aufgetan werden.").

[18] *Biesinger / Schweitzer* 2002 [Anm. 10], 95

[19] *Halbfas* 1992 [Anm. 16], 16 bzw. 165. Bezeichnend ist in diesem Zusammenhang die Karriere des Buches von *Hubertus Halbfas* „Das dritte Auge". Man spricht von einem Klassiker der Symboldidaktik. Doch schlägt man das Buch auf, stellt man fest, dass „Auf dem Weg zu einer Symboldidaktik" lediglich die Überschrift eines Kapitels dieses Buches ist, ein anderes Kapitel aber, überschrieben mit „Grundlagen", behandelt die Themen „Religionsunterricht und Schulkultur" sowie „Montessori-Pädagogik und Religionspädagogik."

[20] *Hartmut von Hentig*, Die Schule neu denken. Eine Übung in pädagogischer Vernunft, Weinheim – Basel ^{4}2003, 183.

[21] *Nipkow* 1979 [Anm. 12], 70.

[22] *Biesinger / Schweitzer* 2002 [Anm. 10], 96.

Die bekannte Maxime *von Hentigs* „Wir müssen es mit den Lebensproblemen der Schüler aufnehmen, bevor wir ihre Lernprobleme lösen können, die sie auch nicht haben müssten"[23] zeigt, dass Zielvorstellungen aus dem Bereich der Reformpädagogik unmittelbare Relevanz für religionspädagogische Zielvorstellungen besitzen können, denn Lebensprobleme und Lebensfragen spielen in einem Religionsunterricht, der sich am Korrelationsprinzip zwischen eigener Erfahrung und religiöser Erfahrung orientiert, eine zentrale Rolle. Religionspädagogisch aufhorchen lässt auch die Stellenbeschreibung des Lehrers durch *von Hentig*, wonach es dessen Aufgabe sei, ein „Kind bei der Wahrnehmung der gegebenen Aufgaben und Ordnungen zu unterstützen, seine guten Anlagen zu fördern, es mit seinem ererbten Unglück zu versöhnen."[24] Diese Formulierung ruft darüber hinaus ein auf Schule bezogenes kirchliches Handlungsfeld in Erinnerung, angesiedelt in einer eigenartigen Schwebe zwischen Pastoraltheologie und Religionspädagogik. Früher als Schüler/innenseelsorge bezeichnet, wird heute vielfach der Ausdruck Schulpastoral für dieses Handlungsfeld bevorzugt. In der Schulpastoral gehe es um die „humane Mitgestaltung aller Dimensionen von Bildung und Erziehung, von Lehren, Lernen und Leisten in der Schule"[25], so hat es die *Kommission für Erziehung und Schule der Deutschen Bischofskonferenz* vorgegeben. Man hat gelegentlich den Eindruck, mit Schulpastoral solle ein Ausgleich versucht werden für einen in den Strukturen von Schule all zu sehr eingeengten Religionsunterricht:

„Hineingebunden in die pluralistische Leistungsschule unserer Gesellschaft ist er auch von deren Schwächen gezeichnet. Lernzielorientierung, Lehrplanvorgaben, Punkteverteilung und verordnete Bewertungskataloge machen nicht selten die ebenso angezielte Schülerorientierung unmöglich. [...] Wo bleiben Räume für Fragen, Zeit zum Verweilen und Ruhe für den Gegenstand?"[26]

Schulpastoral ist demnach teilweise ein Reflex auf die strukturellen Dilemmata, in die ein Religionsunterricht bei herkömmlicher Schulorganisation unweigerlich gerät. Gleichwohl, auch in diesem pastoraltheologischen oder religionspädagogischen Handlungsfeld ist bei aller Kreativität durchgängig zu beobachten, dass das strukturelle Bedingungsgefüge Schule in seiner Gegebenheit als Rahmen weithin unwidersprochen hingenommen wird. Die „Aktivitäten müssen sich als vereinbar erweisen mit den schulrechtlichen und schulorganisatorischen Vorgaben, mit allgemein geltenden Regelungen sowie relativ stabilen Übereinkünften und Gewohnheiten an einzelnen Schulen."[27] Natürlich müssen die schulpastoralen Aktivitäten sich zunächst an den strukturellen Vorgegebenheiten orientieren. Sie könnten dann allerdings auch als Anstoß genutzt werden, ebenjene relativ stabilen Übereinkünften und Gewohnheiten nachhaltig zu problematisieren und zu ihrer Überwindung beizutragen. Die Möglichkeit, dass ein Nachdenken über „Schulseelsorge [...] als ein spezifisch religionspädagogischer Impuls zu den aktu-

[23] *Von Hentig* 2003 [Anm. 20], 190.
[24] Ebd., 207.
[25] *Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz* (Hg.), Schulpastoral – der Dienst der Kirche an den Menschen im Handlungsfeld Schule, Bonn 1996, 15.
[26] So *Albert Biesinger / Winfried Nonhoff,* Vorwort, in dies. (Hg.), Religionsunterricht und Schülerpastoral, München 1982, 7-10, 7.
[27] *Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz* 1996 [Anm. 25], 17.

ellen Debatten um Schulreform verstanden werden"[28] kann, wird selten gesehen, die Frage, ob „die Schule die Seele verdirbt"[29] und eben deswegen Schulseelsorge not tut, selten gestellt.

Immerhin hat die *Kommission für Erziehung und Schule der Deutschen Bischofskonferenz* bereits 1996 formuliert, dass „Schulpastoral [...] sich für die humane Schule"[30] engagiert. Diese Formulierung ist offen und anschlussfähig für vielerlei Formen neugedachter Schulen und beinhaltet in Bezug auf die Religionspädagogik, die Schulpastoral bekanntlich nicht betreiben, sondern bedenken soll, wiederum die Forderung, sich für Konzepte humaner Schulen[31] zu interessieren, sich einem Prozess 'Schule neu denken' zu stellen.

3. Kirchliche Schulen als Modell neu gedachter Schulen

Ein umfassendes Engagement für eine 'humane Schule' wäre vorrangig natürlich eine adäquate Aufgabe für jene Schulen, die, in – kirchlicher Trägerschaft befindlich – religionspädagogischen Zielsetzungen im weitesten Sinn noch in ganz anderer Weise verpflichtet sind. Bereits *Norbert Mette* hatte die Frage gestellt, ob kirchliche Schulen „nicht stärker modellartig initiativ werden sollten"[32]. Was unter 'modellartig humane Schule' näher hin zu verstehen ist, hat jüngst von sozialethischer Seite aus *Marianne Heimbach-Steins* auf dem Bundeskongress Katholische Schulen 2008 als Zielvorgabe so formuliert:

Katholische Schule „muss offen für alle, diskriminierungsfrei zugänglich für unterschiedliche soziale und kulturelle Gruppen und sozial integrativ sein. [...] Schule darf nicht exklusiv und exklu-

[28] So die Formulierung im Vorwort von *Ralf Koerrenz / Michael Wermke* (Hg.), Schulseelsorge – ein Handbuch, Göttingen 2008, 9.

[29] *Ralf Koerrenz*, Schulseelsorge – eine pädagogische Grundlegung, in: ebd., 34-46.

[30] *Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz* 1996 [Anm. 25], 15.

[31] Vgl. nur den Überblick bei *Richard Olechowski / Karl Garnitschnig* (Hg.), Humane Schule, Frankfurt/M. u.a. 1999.

[32] *Mette* 1994 [Anm. 16], 214. Beispielhaft ist aktuell auch das Engagement der *Evangelischen Kirche von Westfalen*: „Nachdem schon die letzten EKD-Denkschriften mehr Bildungsgerechtigkeit angemahnt und das gegliederte Schulsystem in Deutschland in Frage gestellt haben, hat die Landessynode der Evangelischen Kirche von Westfalen vor einigen Monaten die Initiative ergriffen und beschlossen, auf der Grundlage des evangelischen Bildungsverständnisses Anforderungen für ein zukünftiges und gerechteres Bildungssystem in Nordrhein-Westfalen zu erarbeiten." (Statement von Prof. Dr. *Hans-Martin Lübking* anlässlich der Pressekonferenz am 14.02.2008 im Landtag in Düsseldorf bei der Vorstellung der Initiative: „Länger gemeinsam lernen", www.bestes-lernen.de. [12.5.2009]). In der Praxis kann solches Engagement dann zu erheblichem politischem Streit führen („Kirche stellt die Systemfrage", Neue Westfälische Tageszeitung vom 10.11.2008). Inzwischen hat auch die *Vollversammlung des Diözesankomitees der Katholiken im Bistum Münster* mit Beschluss vom 25.04.2009 ein Papier „Zur Diskussion um Schulische Bildung und die Schulstruktur in NRW" verabschiedet, in dem es heißt: „Als Christen, die sich für die Zukunft unserer Gesellschaft und insbesondere für Chancengerechtigkeit verantwortlich wissen, setzen wir uns dafür ein, dass diese Veränderung der Schulstruktur aus pädagogischen Gründen angestrebt und unter pädagogischer Perspektive gestaltet wird. Damit sollte sofort begonnen werden." Explizit wird betont, dass „im Blick auf die freien katholischen Schulen [...] sich bereits Möglichkeiten, Folgerungen zu ziehen und die angesprochenen Konsequenzen umzusetzen", bieten.

dierend sein, und sie muss Mitbestimmungsmöglichkeiten der Beteiligten realisieren ([...]). Insofern ist katholische Schule auf ein *antielitäres* Modell verpflichtet."[33]

Hartmut von Hentig hätte vermutlich an dieser Zielbestimmung wenig auszusetzen, nur würde er darauf bestehen, dass eine Umsetzung dieser Vorgabe in schulische Realität nur im Aufgreifen reformpädagogischer Impulse in einer neu gedachten Schule gelingen kann.[34]

Das was mindestens zu fordern ist, hat jüngst das *Diözesankomitee der Katholiken im Bistum Münster* knapp und apodiktisch so formuliert:

„Schule und Schulstruktur haben aber so gestaltet zu werden, dass sie bestehende Probleme keinesfalls verschärfen, sondern zu ihrer Lösung beitragen. Daran haben öffentliche wie private Schulen, insbesondere auch Schulen in katholischer Trägerschaft bestmöglich mitzuarbeiten."[35]

Bestmögliche Mitarbeit von Schulen in katholischer Trägerschaft im Sinne einer modellhaften neuen Konzipierung von Schulstruktur, ein solch ambitioniertes Programm existiert tatsächlich. Seit über zwanzig Jahren läuft ein „Versuch, eine je eigenständige, v.a. aber schulpädagogisch konkrete Antwort für den Auftrag zu ganzheitlich personaler, letztlich im Glauben wurzelnder Erziehung und Bildung zu finden, wie sie die *Erklärung über die christliche Erziehung* (Gravissimum Educationis, Art. 9) des Zweiten. Vatikanischen Konzils einfordert."[36] Unter dem Namen „*Marchtaler Plan*" ist eine hochinteressante Adaption reformpädagogischer Impulse in schulpädagogischer, aber eben auch religionspädagogischer Absicht zu entdecken. Etwas pathetisch heißt es in einem der wenigen Berichte über dieses Projekt, dass, wenn „das Credo der modernen (Schul-)Pädagogik lautet 'Die Menschen stärken, die Sachen klären' (*Hartmut von Hentig*), dann ist im Marchtaler Plan dieses Credo materiell formuliert und [...] praxis et educationis et institutionis geworden."[37] Die erst relativ spät einsetzende wissenschaftliche Diskussion[38] überrascht und zeigt, dass sich hier eine Entwicklung anscheinend hinter dem Rücken der religionspädagogischen Lehrstühle vollzogen hat. Ziel war es, „nicht vom gewohnten Funktionssystem Schule oder von fachwissenschaftlichen An-

[33] *Marianne Heimbach-Steins*, Das Menschenrecht auf Bildung: Ein Maßstab für den sozialen Bildungsauftrag katholischer Schulen, Vortrag zum 5. Bundeskongress Katholische Schulen am 28.11.2008 in Essen; zugänglich unter www.katholische-schulen.de [3.5.2009].

[34] In der „Erklärung von Hofgeismar" des von der Laborschule Bielefeld mitinitiierten Verbundes reformpädagogisch orientierter Schulen „Blick über den Zaun" (www. blickueberdenzaun.de) heißt es beispielsweise: „Wir wollen eine Schule, in der Kinder lernen mit Unterschieden zu leben, und der sie so angenommen werden, wie sie sind, ohne beschämt oder für ihr Anderssein „bestraft" zu werden." [2.3.2009]

[35] Beschluss zur „Diskussion um Schulische Bildung und die Schulstruktur in NRW" vom 25.04.2009 (www.dioezesankomitee.de/dokumente [30.4.2009]).

[36] *Hans M. Gerst*, Marchtaler Plan, in: LexRP (2001) 1288-1290, 1288f.

[37] *Ulrich Herrmann*, Der Marchtaler Plan für die Schulen der Diözese Rottenburg-Stuttgart, in: Lehren und Lernen 34 (7/2008) 4-9, 5.

[38] Vgl. *Berthold Saup*, Zur Freiheit berufen. Die Dimension des Ethischen im Marchtaler Plan, Frankfurt/M. 1994; *Stefan Meißner*, Vom Schulstreit zum Marchtaler Plan. Die Wurzeln eines Erziehungs- und Bildungsplans in der südwestdeutschen Kirchen-, Gesellschafts- und Schulgeschichte der Jahre 1945-1967, Münster 2000; *Martina Walther*, Der Marchtaler Plan. Beispiel einer Reform von unten, Berlin 2006.

sprüchen aus, sondern [...] vom Menschen her"[39] Schule und Unterricht grundlegend zu reflektieren.

Kernelement dieses Planes ist neben Morgenkreis[40] sowie Freier Stillarbeit bzw. Freien Studien der Vernetzte Unterricht. Dieser soll durch „eine ganzheitliche Sicht der Wirklichkeit die desorientierende Zersplitterung der Lebenswelt überwinden helfen".[41] Es geht also um den Versuch einer ganzheitlichen Erziehung auch von den Lehrinhalten aus. Der Vernetzte Unterricht fasst dazu

„die Fächer (...) Religion, Erdkunde, Geschichte, Politik, Physik, Chemie, Biologie zusammen, strukturiert die ausgewählten Inhalte in den jeweiligen Vernetzten Unterrichtseinheiten so, daß die Dinge wechselseitig in ihren Zusammenhängen zu sehen, in ihrer Tiefendimension zu erkennen und zu verstehen sind und durch die besondere Weise der Verknüpfung [...] Antworten auf Sinnfragen ermöglichen. Ferner tragen alle Vernetzte Unterrichtseinheiten ([...]) durch die verbindlich ausgewiesenen religionspädagogischen Inhalte zu einer religiösen Erziehung bei"[42].

Die religiöse Dimension ist hier sozusagen Strukturelement jedes inhaltlichen Themas, sie muss nicht mehr vorrangig als ein isoliertes Fach additiv auch noch gelernt werden. Die erbittert und ermüdend diskutierte und umkämpfte Frage nach Sinn und Notwendigkeit eines konfessionellen Religionsunterricht, nach Definition dessen, was einen konfessionellen Religionsunterricht ausmacht, Konfessionalität des Lehrers, Konfessionalität des Stoffes oder auch Konfessionalität der Schüler, könnte einen Großteil ihrer Bedeutung verlieren, wenn Schule auf eine solche Weise konzipiert wird.

Es ist dringend an der Zeit, dass die empirische Kompetenz religionspädagogischer Forschung die verschiedenen Realisierungen dieses *Marchtaler Planes* gründlich evaluiert und analysiert und daraus versucht zu lernen für die Gestaltung von Schule allgemein. Zugespitzt formuliert, das, was *von Hentig* im mühsamen Kampf dem Land Nordrhein Westfalen abgerungen hat, eine „Laborschule" als Einrichtung zur „kontrollierten Entwicklung und Erprobung neuer Inhalte und Organisationsformen, neuer Lehrverfahren und Lernvorgänge der Schule"[43], als „Beobachtungs- und Experimentalfelder für die Hohen Schulen, die die Erziehungswissenschaft treiben und die Lehrer ausbilden"[44], stünde in Form der katholischen Schulen jedem religionspädagogischen Lehrstuhl zumindest potenziell zur Verfügung, so denn Schultheorie als eigene Aufgabe begriffen wird.[45] Und mit den verschiedenen *Marchtaler Plänen*[46] liegt ein Grobmuster zur Gestaltung katholisch neu gedachter (Labor)Schulen längst bereit.

[39] *Gerst* 2001 [Anm. 36], 1290.

[40] Vgl. *Anita Hofherr,* Strukturelemente und pädagogische Praxis des Marchtaler Plans, in: Lehren und Lernen 34 (7/2008) 10-16. Zur Bedeutung eines solchen Elementes als „Übergang zwischen außerschulischer Lebenswelt und Schule" vgl. die Beobachtungen bei *Friederike Heinzel*, Kindheit irritiert Schule, in: Georg Breidenstein / Annedore Prengel (Hg.), Schulforschung und Kindheitsforschung – ein Gegensatz? Studien zur Schul- und Bildungsforschung, Wiesbaden 2005, 37-54, 41.

[41] *Heinrich Bockerstette / Dietrich Weber*, Der Marchtaler Plan, in: engagement (4/1995) 306-336, 324.

[42] *Gerst* 2001 [Anm. 36], 1289.

[43] *Hartmut von Hentig*, Die Bielefelder Laborschule. Allgemeiner Funktionsplan und Rahmen – Flächenprogramm, Stuttgart 1971, 11.

[44] Fragen von *Dietrich Zilleßen* an *Hartmut von Hentig* 1983 [Anm. 13], 415.

[45] Nach *Bernward Bickmann* (Schulpastoral – Antrieb zur Weiterentwicklung von Schule, in: Tobias Kläden / Judith Könemann / Dagmar Stoltmann (Hg.), Kommunikation des Evangeliums. (FS Udo F. Schmälzle), Münster 2008, 101-116, 113) „müssen sich die kirchlichen Schulen [...] ihrer Frei-

4. Neue schulische Strukturelemente als Herausforderung

Die alternative Schullandschaft bietet inzwischen ein äußerst buntes und heterogenes Bild. Sie scheint insgesamt deutlich im Wachstum begriffen.[47] Zu ihr gehören – wie gezeigt – auch Schulen in kirchlicher Trägerschaft, die für einen Religionsunterricht ganz besondere Möglichkeiten bieten. Trotz der bunten Vielfältigkeit lassen sich in diesen neu gedachten Schulen verschiedene gemeinsame Strukturelemente erkennen, die auch von besonderer Relevanz für die Entwicklung von Schule allgemein sein dürften[48]:

- von 45-minütigen Schulstunden hin zu längeren Lerneinheiten;
- von Noten hin zu Beurteilungen oder zu Portfolios[49];
- von Fachorientierung hin zu Sach/Problem/Projektorientierung[50];
- vom „herkömmlichen lehrerzentrierten Fachunterricht" hin zu einem „thematisch vernetztem schülerzentrierten Arbeiten"[51];
- von 'Klasse' hin zu (verantwortlichen) altersgemischten Lerngemeinschaften;
- von Fachlehrern hin zu festen Lernbegleitern.

Wie in einer solcherart radikal veränderten Schule Religionsunterricht zu denken ist, könnte in Zukunft eine sehr wichtige Frage werden.[52] „Welchen Ort hat ein Fachunter-

heiten wieder bewusst werden und ihre Spielräume innerhalb der staatlichen Vorgaben kreativ nutzen." Sie brauchen „Mut, zum Modell zu werden für eine menschliche Schule, die für die Weiterentwicklung des Systems Schule offen ist" (ebd., 114). Ähnlich die Plädoyers bei *Christoph-Theodor Scheilke*, Schulen in evangelischer Trägerschaft. Neue Rollen, neue Ergebnisse, neue Aufgaben, in Battke u.a. 2002 [Anm. 10], 281-299, 292 („reformerisches Profil dürfen sie schon zeigen") und *Biesinger / Schweitzer* 2002 [Anm. 10], 83 („in Zukunft noch stärker zu eigenständigen Wegen der Schulentwicklung ermutigt werden müssen").

[46] Der ursprünglich für Grund-, Haupt- und Werkrealschulen gedachte Plan (vgl. *Stiftung Katholische Freie Schule der Diözese Rottenburg-Stuttgart* (Hg.), Marchtaler Plan. Erziehungs- und Bildungsplan für die Katholischen Freien Grund-, Haupt- und Werkrealschulen in der Diözese Rottenburg-Stuttgart, Ulm 2002) wurde inzwischen für andere Schulformen weiterentwickelt. Vgl. nur Rahmenplan für Erziehung und Bildung an den Katholischen Freien Schulen für Erziehungshilfe (Sonderschulen) in der Diözese Rottenburg-Stuttgart, Rottenburg 2000; Rahmenplan für Bildung und Ausbildung zur staatlich anerkannten Erzieherin an der Katholischen Fachschule für Sozialpädagogik in der Diözese Rottenburg-Stuttgart, Rottenburg 2001; Rahmenplan für Erziehung und Bildung an den Katholischen Freien Schulen für Geistigbehinderte (Sonderschulen) in der Diözese Rottenburg-Stuttgart, Rottenburg 2002.

[47] Einen instruktiven Überblick bietet dazu der „Branchenbericht Freie und Alternativpädagogik" der GLS Bank von 2007, vgl. die Zusammenfassung bei www.freie-schule.net, in der hervorgehoben wird, dass ein „Ergebnis der Studie ist, dass etwa ein Viertel der mehr als 500 vorhandenen Schulen allein im Verlauf der vergangenen vier Jahre entstanden sind. Gleichwohl kann die in den letzten Jahren weiter gestiegene Elternnachfrage nach alternativen Bildungskonzepten bei weitem nicht befriedigt werden" [2.5.2009].

[48] Vgl. a. *Heiner Ullrich*, Freie Waldorfschulen auf dem Prüfstand, in: StdZ 133 (5/2008) 335-349, 336, der von „gemeinsamen Zügen" „reformpädagogischer Schulkulturen" spricht.

[49] Vgl. zur Problematik von Religionsunterricht und Noten, zur Leistungsproblematik im Religionsunterricht vor allem *Nipkow* 1979 [Anm. 12] und jetzt *Georg Hilger*, Religionsunterricht zwischen Leistungsmessung und Wirkungsüberprüfung, in: rhs 51 (1/2008) 51-60.

[50] Vgl. *Biesinger / Schweitzer* 2002 [Anm. 10], 93f.: „Für den Religionsunterricht" sind „Relativierung oder Aufhebung von Fächergrenzen [...[besonders problematisch". Die „Herausforderung liegt [...] im Ausbau fächerverbindenden bzw. fächerübergreifenden Unterrichts".

[51] So die Formulierung in Bezug auf die Schulen des Marchtaler Plans bei *Herrmann* 2008 [Anm. 37], 4.

[52] Zu dieser zentralen Frage ist bislang kaum Literatur zu finden, vgl. aber die Überlegungen bei *Hans-Günter Heimbrock*, Freinet-Pädagogik als Lern-Weg religiöser Erziehung? in: EvErz 37

richt wie Religion in einer Schule, deren Fachgrenzen sich aufgelöst haben?"[53] *Art 7 Abs. 3 GG* dürfte kaum hinreichend sein, um Religionsunterricht in herkömmlicher Form auch an neugedachter und neukonzipierter einzuklagen, pädagogisch wie didaktisch wäre ein solches Beharren auf althergebrachten Formen darüber hinaus kontraproduktiv. Wie aber ist unter solchen Bedingungen ein Religionsunterricht in seinem charakteristischen „Spannungsverhältnis zwischen gelebter und gelehrter Religion"[54] und seiner Konfrontation mit dem Wahrheitsanspruch von Religion zu realisieren?

Ein wichtiger Schritt könnte bereits getan sein, indem die Religionspädagogik sich auf die Standarddebatte eingelassen hat und auch von kirchlicher Seite in einem überaus schnellen Verfahren diese neue Sichtweise auf schulische Bildung in Bezug auf den Religionsunterricht weitergedacht worden ist.[55] Der grundlegende Perspektivwechsel bei einer unterrichtlichen Orientierung an Standards liegt wie vielfältig notiert und beschrieben an ihrer sog. Output-Orientierung: Was soll von wem zu welchem Zeitpunkt als Kompetenz gelernt worden sein? Bei einer Output-Orientierung bleiben naturgemäß die konkreten Wege des Lernens in einer großen Offenheit. Damit ist Religionsunterricht prinzipiell anschlussfähig an Schulentwicklungen, die Fächer wie Klassen herkömmlicher Art weitgehend aufgelöst haben. Schon *Norbert Mette* hatte kritisch gefragt, ob „ein eigener Religionsunterricht durchgängig durch die ganze Schulzeit hindurch erteilt werden sollte", und darauf hingewiesen, dass „dieses Fach nicht selten unter den Schülern und Schülerinnen so etwas wie eine religiöse Übersättigung erzeugt"[56]. Es könnte daher sein, dass an neu gedachten Schulen weniger der Religionslehrer herkömmlicher Art gefragt sein wird, sondern eher so etwas wie ein 'Schultheologe', der sich mit theologischer Kompetenz einbringt in diverse fachübergreifende Projektvorhaben, mit pastoraler bzw. seelsorgerischer Kompetenz teilnimmt an der Diskussion verschiedenster Lebensthemen in den unterschiedlichen 'Stammgruppen' und der zudem in verschiedenen Wahlkursen eine Hinführung in die Welt der Religion insgesamt und in die Welt christlicher Religion im Besonderen anbietet.

(6/1985) 617-630. Vgl. a. *Christoph T. Scheilke*, Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft (1997), in: ders. (Hg.), Von Religion lernen heute. Befunde und Perspektiven in Schule, Gemeinde und Kirche, Münster 2003, 142-152, 148f. („Religionsunterricht in der Schule der Zukunft") und *ders.*, Bildung im Haus des Lernens – Schulentwicklung mit Religionsunterricht (2001), in: ebd., 153-165.

[53] *Birgit Hoyer-Hensel / Petra Freudenberger-Lötz / Jutta Nowak*, „Ich bin (jetzt) Schulkind". Vorstellung einer konfessionell-kooperativen und fächerverbindenden Arbeitshilfe für den Anfangsunterricht, in: Battke u.a. 2002 [Anm. 10], 119-126, 120; vgl. ansonsten den instruktiven Überblick bei *Wolfgang Kalmbach*, Religionsunterricht und Schulentwicklung am Beispiel „Impulse Hauptschule", in: ebd., 127-131.

[54] *Norbert Mette*, Guter Religionsunterricht – ein zentrales religionspädagogisches Anliegen, in: JRP 22 (2006) 11-19, 18.

[55] Vgl. *Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz* (Hg.), Kirchliche Richtlinien zu Bildungsstandards für den katholischen Religionsunterricht in den Jahrgangsstufen 5–10 / Sekundarstufe I (Mittlerer Schulabschluss), Bonn 2004; *dass.* (Hg.), Kirchliche Richtlinien zu Bildungsstandards für den katholischen Religionsunterricht in der Grundschule / Primarstufe, Bonn 2006.

[56] *Norbert Mette*, Religionsunterricht in nachchristlicher Gesellschaft, in: Jürgen Lott (Hg.), Religion – warum und wozu in der Schule?, Weinheim 1992, 269-285, 279.

5. Religionspädagogische Hausaufgaben

Insgesamt wird eine Religionspädagogik, die ein Nachdenken über die konkreten schulischen Strukturen als Aufgabe erkannt hat, dreierlei zu tun haben:

- Sie wird zum einen das Gespräch mit der vielgestaltigen Tradition der Reformpädagogik suchen, als einem „Fundus der pädagogischen Kunstlehre [...], in dem von Beginn des 20. Jahrhunderts an zum einen Positionen der Didaktik und zum anderen Konzeptionen der Schulorganisation entwickelt wurden, die auch für die Religionspädagogik bedeutsam sind."[57] Dass eine „Rückbesinnung auf [...] Reformpädagogik für [...] Religionspädagogik sehr zukunftsträchtig" sein kann, wie es *Hans-Günter Heimbrock* am Beispiel der Freinet-Pädagogik aufgezeigt hat[58], wäre in aller Breite zu entwickeln.
- Religionspädagogik wird sich darüber hinaus in die theoretische Debatte um die Frage, wie Schule anders zu denken ist, einschalten müssen. Sie wird mit hoher Sensibilität die vielfältigen Versuche, Schule nicht nur neu zu denken, sondern auch neu zu realisieren, wahrnehmen und auf ihre religionspädagogische Bedeutung, auf ihr religionspädagogisches Potenzial hin analysieren müssen. Es gilt die nahezu vollständige „Interesselosigkeit und Gleichgültigkeit für jene differenzierte Bandbreite schulischen Lebens, das uns im Erbe der Reformpädagogik heute zugänglich ist"[59], zu beenden.
- Und sie wird nicht zuletzt mit einer durch die Beschäftigung mit diesen ersten beiden Themenfeldern geschärften Aufmerksamkeit auf Entwicklungen achten, die sich in der herkömmlichen Schule abzuzeichnen beginnen und deren Auswirkungen gerade für den Religionsunterricht dringend zu bedenken und zu untersuchen sind.

Gerade die letztgenannte Entwicklung ist religionspädagogisch mit großer Aufmerksamkeit wahrzunehmen. Auch die normale Schule scheint in einem interessanten Veränderungsprozess begriffen, „weg von der Belehrungsanstalt hin zu einer pädagogischen Einrichtung"[60], der möglicherweise, dies wäre genauer zu erheben und zu bedenken, mittelfristig zu einer Annäherung von 'normaler' und alternativer Schule führen könnte. Einzelne aus reformpädagogischer Praxis stammende Methoden und Konzepte werden aufgenommen und an immer mehr Schulen lässt sich beobachten, dass der 45-Minuten-Takt durch andere Modelle ersetzt wird. Allein durch die Überwindung des 45-Minuten-Korsetts ändert sich der Unterricht nachhaltig und es zeigt sich exemplarisch, welche Bedeutung äußere Bedingungen inhaltlich haben können. Es bedarf auch an diesem Punkt dringend empirischer vergleichender Untersuchungen.[61]

In der Fachkonferenz Religion an einer Gesamtschule wurde von der Schulleitung die Frage gestellt, wie die Fachkonferenz zu 60-minütigen Unterrichtseinheiten stehe. Zu-

[57] *Ralf Koerrenz*, Reformpädagogik, in: LexRP (2001) 1595-1600, 1595. Interessant in diesem Zusammenhang ist auch der Hinweis von *Ulrich Hemel* auf „Überschneidungen und Berührungen mit der Reformpädagogik" zu Beginn der Entwicklung einer eigenständigen Religionspädagogik, hieran wäre heute wieder anzuknüpfen (*ders.*, Religionspädagogik im Kontext von Theologie und Kirche, Düsseldorf 1986, 14).

[58] *Heimbrock* 1985 [Anm. 52].

[59] *Halbfas* 1992 [Anm. 16], 33.

[60] *Hartmut von Hentig,* Einführung in den Bildungsplan 2004, 16 (www.bildung-staerkt-menschen.de [3.5.2009]).

[61] Vgl. bspw. *Heinz Günter Holtappels*, Grundschule bis mittags. Innovationsstudie über Zeitgestaltung und Lernkultur, Weinheim – München 1997.

nächst war bei den anwesenden Lehrer/innen deutlich Verunsicherung zu spüren; erkannt und artikuliert wurde, dass dann wohl der Unterricht nicht mehr so gehalten werden könnte wie gewohnt. Der Aussage einer Kollegin, dass der Religionsunterricht ja eigentlich doch für einen schüleraktiven Unterricht stehe und dass dafür mit 60 Minuten ein deutlich besserer Zeitrahmen zur Verfügung stünde, wurde dann allerdings nicht widersprochen, zögernd wurde zugestimmt, Beispiele wurden genannt („dann ginge ja auch ein Gruppenpuzzle mit Sicherungsphase") und das Votum für den Versuch einer Umstellung auf einen 60-minütigen Zeittakt war schlussendlich eindeutig. Dieses Beispiel zeigt eindrücklich, dass die Korrelation von äußeren strukturellen Vorgaben und inhaltlicher Ausrichtung des Religionsunterrichts in der Praxis deutlich gesehen wird. Zumindest gilt dies in Bezug auf die erfahrenen Praktiker beziehungsweise praktischen Experten. Denn interessanterweise hat sich die einzige Referendarin bei der Abstimmung ebenso enthalten wie die Kollegin, die Religion 'fachfremd' unterrichtet, beide mit der Begründung „mangelnde Erfahrung".

Der Weg von solchen kleineren strukturellen Veränderungen bis hin zu der schulischen Vision, die *von Hentig* mit dem aus der griechischen Antike stammende Wort „polis" bezeichnet, ist weit: „Schule als Erfahrungsraum", als „ein Ort, an dem der einzelne die Notwendigkeit, die Vorteile und den Preis des Lebens in der Gemeinschaft erfährt."[62] Eine Religionspädagogik, die beginnt, auch Schule neu zu denken, könnte zu einem wichtigen Verbündeten einer solchen Art neu gedachter Schule werden, denn sie wird vermutlich, wenn sie ihre eigenen Aussagen zum Religionsunterricht ernstnimmt und wenn sie anfängt, Schule zu denken, zu einer ganz ähnlichen Idee kommen. An Visionen mangelt es der Religionspädagogik diesbezüglich durchaus nicht:

„Lehrer werden die Schüler nicht bloß als Objekte ihres Unterrichtes sehen, kategorisierbar nach Leistung und Disziplin. Sie werden sich für die Herkunft ihrer Schüler interessieren, für ihre Vorlieben und Hobbies. Sie werden sie ins persönliche Gespräch ziehen, werden ihre Schüler um Rat fragen, werden ihnen zuhören, sich Zeit nehmen für ihre Fragen und Probleme. [...] Sie werden Feste feiern und spielen. Ihr Unterricht wird durch Erkundungen, Unterrichtsgänge, Projekte, Interviews und Studienfahrten deutlich auf die außerschulische Wirklichkeit abheben. Sie werden der Meinung der Schüler sehr viel Raum geben und die Schüler an der Planung und an der Kritik des Unterrichts beteiligen."[63]

Was hier visionär beschrieben wird und im Rahmen herkömmlicher Strukturen kaum anders denn als groteske Überforderung gelesen werden kann, würde *von Hentig* wohl als Umschreibung seiner Prämisse, Schule als Polis organisatorisch zu entwerfen, durchaus gelten lassen. Kenntnis von und Leidenschaft für griechisches Denken dürfte allerdings nicht mehr so verbreitet sein, dass mit dem Wort „polis" eine solche Konzeption spontan assoziiert wird.

Eine solche Schulidee im Raum der Religionspädagogik wird auch aus diesem Grund – so vermute ich – zur Charakterisierung nicht das Wort 'polis' wählen, sondern Wörter, die Dimensionen anzeigen, die weit darüber hinaus gehen, die Wörter 'Communio'

[62] *Von Hentig* 2003 [Anm. 20], 222.

[63] *Jan Heiner Schneider*, Ein neues Miteinander von Schule und Kirche, in: Biesinger / Nonhoff 1982 [Anm. 26], 50-65, 62.

oder 'koinonia' beispielsweise.[64] Mit diesen Worten lassen sich die durch *von Hentig* beschriebenen Facetten eines neu gedachten und neu organisierten wie strukturierten Schulinnenlebens ebenso sinnvoll bezeichnen, zugleich aber würde Schule damit theologisch in überaus anspruchsvolle Kontexte einbezogen. Ein religionsunterrichtliches Angebot an einer unter dem Leitwort 'Communio' oder 'Koinonia' strukturell durchgestalteten Schule könnte nicht nur unter soziotheologischem Aspekt vermutlich wirklich korrelativ arbeiten und die fundierten und qualifizierten, ja sehr ambitionierten Bestimmungen dessen, was einen Religionsunterricht im Spannungsfeld zwischen Religionskunde und Katechetik auszuzeichnen hat, bekämen vermutlich erst hier die ihnen angemessenen institutionellen Rahmenbedingungen.

[64] Vgl. *Martina Blasberg-Kuhnke*, Lebensweltliche Kommunikation aus Glauben – Zur koinonischen Struktur des Religionsunterrichts der Zukunft, in: Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hg.), Religionsunterricht 20 Jahre nach dem Synodenbeschluß, Bonn 1993, 105-129; *Raimund Lachner*, Communio – eine Grundidee des christlichen Glaubens. Ein Beitrag zur Elementarisierung im Fach Dogmatik, in: ders. / Egon Spiegel (Hg.), Qualitätsmanagement in der Theologie. Chancen und Grenzen einer Elementarisierung im Lehramtsstudium, Kevelaer 2003, 225–251.

Michael Quisinsky

Korrelierende Unterbrechungen – unterbrechende Korrelationen.

Der Religionsunterricht als Ort des Gesprächs zwischen Religionspädagogik und Fundamentaltheologie

Die Formulierung der *Würzburger Synode*, die auch darin eine Rezeption des *II. Vaticanums* in Deutschland darstellt, bringt das Ziel des Religionsunterrichts nach wie vor ebenso konzentriert wie je neu situationsoffen und perspektivenreich auf den Punkt: Er „soll zu verantwortlichem Denken und Verhalten im Hinblick auf Religion und Glaube befähigen"[1]. In Theorie wie Praxis kam und kommt dabei im Grundsätzlichen wie im Konkreten dem Leitgedanken der Korrelation eine wesentliche Bedeutung zu. In religionspädagogischer wie in systematisch-theologischer Hinsicht wurde dieser Leitgedanke in den letzten Jahren aus verschiedenen Gründen hinterfragt. Wenn man eine bleibende Spannung zwischen didaktischen Theorien und unterrichtlicher Praxis als unhintergehbaren Bestandteil des Lernorts Schule zu akzeptieren bereit ist, wird man einerseits in Hinterfragung wie Verteidigung des Korrelationsgedankens immer auch gesunden Menschenverstand walten lassen. Andererseits kann sich aber diese Spannung auch als ein ekklesiologischer und (fundamental)theologischer Lernort ersten Ranges erweisen, und dies gerade dann, wenn man sie nicht um ihrer selbst willen reflektiert oder dabei in einer Reduzierung auf Methodenfragen Mittel und Zweck verwechselt, sondern im Interesse von Personen (Schüler/innen wie Lehrer/innen) und (spezifisch lebensweltlichen wie spezifisch theologischen) Inhalten im Religionsunterricht. Im Hintergrund steht die Erfahrung, dass sich am Lernort Schule „wie in einem Brennspiegel die Grundproblematik der Religion in der (Post)Moderne" zeigt: „Das Christentum fungiert nicht mehr als ein umfassender gesellschaftlicher und kultureller Orientierungsrahmen, es ist vielmehr selbst Teil und Gegenüber einer sich immer weiter ausdifferenzierenden pluralen Gesellschaft."[2] Im Folgenden sollen deshalb exemplarisch Aspekte der religionspädagogischen wie der systematisch-theologischen Diskussion um den Korrelationsgedanken nicht nur vorgestellt werden, sondern v.a. in ein „Gespräch zwischen Religionspädagogik und Fundamentaltheologie" gebracht werden, von dem insofern „zukunftsweisende Impulse für die *gesamte* Theologie zu erwarten"[3] sind, als Bodenhaftung und Ruf ins Weite verbunden werden.

1. Religionspädagogische Diskussion des Korrelationspinzips

Ulrich Kropač zufolge hat zwar „die breite Akzeptanz von Korrelation als Leitmotiv für den Religionsunterricht einen beachtlichen innovativen Schub freigesetzt, die konkrete Ausfaltung des Korrelationsgedankens erweist sich aber als schwierige Aufgabe."[4] Dies

[1] Der Religionsunterricht in der Schule, in: Gemeinsame Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland. Offizielle Gesamtausgabe, Freiburg/Br. u.a. 1976, 113-152, 139.

[2] *Ulrich Kropač*, Religionspädagogik und Offenbarung. Anfänge einer wissenschaftlichen Religionspädagogik im Spannungsfeld von pädagogischer Innovation und offenbarungstheologischer Position, Berlin 2006, 354.

[3] Ebd.

[4] *Ders.*, Dekonstruktion: ein neuer religionspädagogischer Schlüsselbegriff? Ein Beitrag zur Diskussion um das Korrelationsprinzip, in: RpB 48/2002, 3-18, 6.

nicht nur wegen des ohnehin nicht immer gelingenden Übergangs von didaktischer Theorie zu konkreter unterrichtlicher Praxis und umgekehrt. Mit der zunehmenden Fremdheit zwischen Kindern und Jugendlichen auf der einen und Glaube wie Kirche auf der anderen Seite mehrten sich vielmehr auch grundsätzliche Zweifel an der Leistungsfähigkeit dieses Ansatzes. Eine korrelationsdidaktisch angelegte Religionspädagogik stand vor zunehmend gewichtigen Herausforderungen. Diskutiert wurden u.a. die Gewichtung von Gegenwartserfahrung und Glaubensüberlieferung, das Verhältnis von offenbarungstheologischer Deduktion und erfahrungsgeleiteter Induktion, der Zusammenhang von Lebensrelevanz und Profilierung des Glaubens, die Spannung zwischen gnadenhafter Struktur der Korrelation und den konkreten Bedingungen schulischen Unterrichts, der sensible Übergangsbereich von Erfahrungsthematisierung und Glaubensaussage.[5]

Die kritischen Anfragen an Theorie und Praxis der Korrelationsdidaktik führten jedoch nicht zum allgemeinen Schluss, „dass sich Korrelation für die Religionspädagogik erledigt hätte – im Gegenteil."[6] Während in diesem Urteil, mit dem *Kropač* keineswegs allein steht, das Anliegen der Korrelationsdidaktik gewürdigt wird, stellt sich doch die Frage nach einer zeitgemäßen Fortschreibung. *Kropač* zufolge ist es hierfür notwendig, dass sich der Religionsunterricht v.a. solchen theologischen Ansätzen öffnet, „die *in sich* korrelativ angelegt sind."[7] Für ihn trifft hinsichtlich der religionspädagogisch relevanten Voraussetzungen und Strukturen sowohl im Blick auf den „Pol der Tradition" als auch im Blick auf den „Pol der Situation" zu, dass mehr oder weniger explizite Korrelationen am Werk sind. Allerdings plädiert er im Unterschied zur bisherigen Korrelationsdidaktik dafür, „Beziehungen zwischen diesen Polen *nicht* mehr als Korrelation zu begreifen. Die Begegnung und Bewegung zwischen Glaubensüberlieferung und Gegenwartserfahrung soll vielmehr – postmodern inspiriert – als eine *wechselseitige Dekonstruktion* von Text und Subjekt verstanden werden."[8] Einen bevorzugten Platz hierfür sieht er im biblischen Lernen. Hier sieht er in besonderem Maße die Möglichkeit, Glaube und Leben nicht als „problematische Kluft", sondern als „spannungsvolle Beziehung zwischen dem Schüler und dem Text"[9] zu verstehen. Das Grundanliegen der Korrelation einer kritisch-produktiven Wechselwirkung wird dabei sowohl destruktiver als auch konstruktiver realisiert und somit die zugrunde liegende Interferenz intensiviert, zugleich kann aber auch das berechtigte Anliegen einer Konfrontationsdidaktik integriert werden. Auf diese Weise kann eine „unaufhörliche Dynamik" in Gang gesetzt

[5] Weiterführende Literatur zu dieser seit den 1990er Jahren intensiv geführten Diskussion, die hier nicht nachgezeichnet werden kann, bei *Hans Mendl / Markus Schiefer Ferrari* (Hg.), Tradition – Korrelation – Innovation. Trends der Religionsdidaktik in Vergangenheit und Gegenwart (FS Fritz Weidmann), Donauwörth 2001; *Kropač* 2002 [Anm. 4]; *Christina Kalloch*, Plädoyer für einen ehrenhaften Abgang. Religionspädagogische Konzepte des zwanzigsten Jahrhunderts und ihre Bedeutung für die Gegenwart, in: RpB 48/2002, 29-42; *Bernhard Grümme*, Abduktive Korrelation als Ausweg aus korrelationsdidaktischen Aporien? Zu einem religionspädagogischen Neuansatz, in: RpB 48/2002, 19-28; *ders.*, Vom Anderen eröffnete Erfahrung. Zur Neubestimmung des Erfahrungsbegriffs in der Religionsdidaktik, Freiburg/Br. – Gütersloh 2007.

[6] *Kropač* 2002 [Anm. 4], 13.

[7] Ebd.

[8] Ebd.

[9] Ebd., 17.

werden, die mehr „prozessorientiert" als „ergebnisorientiert" ist.[10] Dieser Gedankengang ist in hohem Maße stimulierend und für den konkreten Unterricht hilfreich, auch wenn er gerade „keine universale Geltung als didaktisches Prinzip"[11] beanspruchen will.

Eine Weiterentwicklung des Korrelationsansatzes präsentieren *Andreas Prokopf* und *Hans-Georg Ziebertz* mit ihrem Plädoyer für eine „abduktive Korrelation"[12]. Dass zwischen Tradition und Erfahrung eine Brücke gebaut werden müsse, sei das Ergebnis einer postulierten Trennung der beiden Größen, die aber als postulierte gerade das eigentliche Problem darstelle. Religionssoziologische Erkenntnisse, etwa im Gefolge *Thomas Luckmanns* und *Niklas Luhmanns*, gehen demgegenüber nicht von einer solchen Trennung aus, wenngleich sie auf eine zunehmend entinstitutionalisierte Form des Weiterwirkens von Traditionselementen und Sinndeutungsmustern verweisen. Ausgehend von der Theorie des abduktiven Prozesses, wie sie in der Semiotik von *Charles Sanders Peirce* entwickelt wird, suchen *Prokopf* und *Ziebertz* nach einer Möglichkeit, den Zusammenhang von Zeichen, Objekt und Subjekt – m.a.W. Zeichenvorrat, Tradition und Erfahrung – aufzudecken.

„Primäre Aufgabe der religiösen Bildung wäre es also aus abduktiver Perspektive nicht, Religion als eine quasi fremd gewordene Tradition neu zu lehren. Vielmehr kommt unserer Meinung nach alles darauf an, Kompetenzen zu entwickeln (zunächst auf Seiten der Lehrenden und dann auf Seiten der Lernenden), das vorhandene habituelle Zeichen- und Traditionsreservoir, das auch heute im alltäglichen Vollzug angewandt wird, wahrzunehmen und der kritischen Reflexion zugänglich zu machen. Dadurch würde nicht nur in Vergessenheit Geratenes neu gelernt, sondern auch auf den organischen Zusammenhang von Tradition und Erfahrung aufmerksam gemacht."[13]

Prokopf und *Ziebertz* gehen von einer Krise der Tradition aus, jedoch sehen sie hier in erster Linie eine Transformation am Werk, aus der Konsequenzen für den Religionsunterricht zu ziehen sind:

„Korrelation ist Beziehung: Darum sollte es auch im Religionsunterricht gehen. Jedoch, und das war vielleicht ein Irrtum der Korrelationsdidaktik, müssen die Beziehungen zwischen Tradition und Erfahrung der Person nicht hergestellt werden, sondern sie sind latent schon immer da. [...] Der abduktiven Religionspädagogik geht es um ein Bewusstmachen dessen, was an Religion bis in die alltäglichsten Lebensvollzüge hinein auffindbar ist". So geht es darum, „*in* den Erfahrungen und Erlebnisgeschichten der Kinder und Jugendlichen Elemente" der christlichen „Enzyklopädie *neu zu lesen* – wobei jede 'Lesung' nicht Sinn und Bedeutungen 'definiert', sondern diese generiert und damit neue Ebenen religiöser Kommunikation anstößt."[14]

Eine Chance dieses Ansatzes liegt für *Bernhard Grümme* darin, die latent wirkenden Traditionselemente bzw. „Spuren tradierter Religion"[15] aufzuzeigen und zum Ausgangspunkt des weiteren Gesprächs zu machen. Seine Schwäche sieht *Grümme* aller-

[10] Ebd. Beide Begriffe sind von *Kropač* mit Anführungszeichen versehen.

[11] Ebd.

[12] *Andreas Prokopf / Hans-Georg Ziebertz*, Abduktive Korrelation – eine Neuorientierung für die Korrelationsdidaktik?, in: RpB 44/2000, 19-50; *Hans-Georg Ziebertz / Stefan Heil / Andreas Prokopf* (Hg.), Abduktive Korrelation. Religionspädagogische Konzeption, Methodologie und Professionalität im interdisziplinären Dialog, Münster 2003.

[13] *Prokopf / Ziebertz* 2000 [Anm. 12], 34.

[14] Ebd., 48.

[15] *Grümme* 2002 [Anm. 5], 26.

dings im zugrunde liegenden formalen Religionsbegriff, der „gewichtige Aspekte überlieferter Religion“[16] ausblendet. Dazu gehört insbesondere die „innerreligiöse Kritik der Religion“[17].

Grümme selbst fasst seine Darstellung der Diskussion wie der Fortschreibung der Korrelationsdidaktik dahingehend zusammen, dass diese „zumindest in ihrer bisherigen Form schwerlich den Kriterien pluralitätsfähiger Religionspädagogik entspricht“[18], wie er sie für notwendig erachtet. Den eigentlichen Kern der Problematik sieht er in der „grundlagentheoretische[n] Konzeption des Erfahrungsbegriffs“: „Subjekt und Objekt und mithin Identität und Differenz, Einheit und Vielfalt, werden nicht in hinreichendem Maße miteinander vermittelt.“ Mit einem erfahrungsbezogenen Theologiebegriff aber stehe „nicht weniger als die Anthropologische Wende der Theologie und der Religionspädagogik grundsätzlich zur Debatte“[19]. *Grümme* sieht eine Alternative in einer „alteritätstheoretischen Didaktik“, die einerseits von einem ‘Vorbehalt gegen korrelationsdidaktische Erneuerungen’[20] geprägt ist, sich aber andererseits selbst „in die Linie“ der diversen Fortschreibungsversuche der Korrelationsdidaktik „stellt“[21]. Allerdings ist hier die Konzeption „einer vom Anderen eröffneten Korrelation des Bundes“ leitend, wie sie *Franz Rosenzweig* im Unterschied zu einem „zeitlosen, tendenziell idealistischen Korrelationsbegriff *Hermann Cohens*“[22] entfaltet hat.

2. Fundamentaltheologische Diskussion um das Korrelationsprinzip

Gerade die Arbeit *Grümmes*, die sich mit den korrelationstheologischen ‘Klassikern’ *Paul Tillich*, *Edward Schillebeeckx* und *Karl Rahner* auseinandersetzt, zeigt, wie stark der Korrelationsbegriff in der Religionspädagogik entweder auf systematisch-theologischen Ansätzen aufbaut oder in diesen verhandelte Fragen impliziert. Deshalb soll nunmehr ein exemplarischer Blick auf Aspekte der systematisch-theologischen Diskussion um die Korrelation erfolgen. *Roman Siebenrock* wartet mit einem eindeutigen Plädoyer auf:

„Da das Verhältnis zwischen Gott und Mensch immer korrelativ zu bezeichnen ist, schlägt die systematische Theologie der religionspädagogischen Urteilsfindung vor, diese Methode aus systematischen (nicht allein didaktischen Gründen) nicht aufzugeben, sondern sie situativ und zeitgemäß zu verorten.“[23]

Siebenrocks Korrelationsbegriff ist zunächst stark offenbarungstheologisch geprägt. Offenbarung im biblischen Sinn ist für ihn einerseits immer relational, andererseits herrscht zwischen Offenbarer und Empfänger „ein radikal ungleiches, ja dramatisches

[16] Ebd.
[17] Ebd.
[18] *Grümme* 2007 [Anm. 5], 77.
[19] Ebd., 79.
[20] Ebd., 326.
[21] Ebd.
[22] Ebd.
[23] *Roman A. Siebenrock*, Dramatische Korrelation als Methode der Theologie. Ein Versuch zu einer noch unbedachten Möglichkeit im Blick auf das Werk Raymund Schwagers, in: Józef Niewiadomski / Nikolaus Wandinger (Hg.), Dramatische Theologie im Gespräch (FS Raymund Schwager), Münster 2003, 41-60, 52.

Verhältnis"[24]. Mit dieser Ungleichheit allerdings „wird die grundlegende (Kor)Relation nicht negiert, sondern näher bestimmt"[25]. In diesem Sinn ist alle Rede von Gott korrelativ, wenngleich ein verantwortungsvoller Umgang mit der Korrelation immer erst eingeholt werden muss. Dazu gehört, die Vielschichtigkeit der Korrelation zwischen den handelnden Personen in den Begegnungen Jesu mit den Menschen, dem „Urmodell von Korrelation"[26], zu beachten, wie sie *Siebenrock* im Anschluss an *Raymund Schwager* benennt: „Verkündigung des Reiches Gottes, Konfrontation und Gerichtsworte, Passion, Auferstehung und Geistsendung"[27]. Damit zeigt sich, wie die Offenbarung nicht nur eine Antwort auf menschliche Fragen ist, sondern gleichzeitig den Menschen selbst in Frage stellt. Was den Erfahrungsbegriff angeht, folgt daraus für *Siebenrock*, dass „die für die Erschließung der Botschaft bedeutsamen Erfahrungen nicht beliebig sind"[28], sondern mit den Erfahrungen Jesu in Beziehung gesetzt werden müssen, wobei er davor warnt, aus Angst vor zu schneller Harmonisierung nun allein die Erfahrung des Fremden zu favorisieren. Abschließend fragt *Siebenrock* nach dem Stellenwert verbindlicher Wahrheit im Korrelationsgeschehen, insofern er als das eigentlich Fremde für unsere Zeit den Verbindlichkeitsanspruch der Wahrheit ausmacht.

Während für *Siebenrock* der Korrelationsgedanke grundsätzlich unverzichtbar ist, geht der belgische Fundamentaltheologe *Lieven Boeve* davon aus, dass es sich hierbei um ein typisch modernes Ideal von Theologie handelt, das aber unter postmodernen Vorzeichen nicht mehr tragfähig ist.[29] „Korrelative Theologien" betrachtet er, ungeachtet ihrer verschiedenen konkreten Ausgestaltungen, als eine der Moderne angemessene Weise, christliche Tradition und konkreten geschichtlichen Kontext miteinander in Verbindung zu bringen. In diesen Korrelationstheologien stand der Gedanke einer prinzipiell möglichen Kontinuität zwischen säkularem und christlichem Denken im Vordergrund, insofern der christlich-universale Denkhorizont mit einem mehr oder weniger gesamtgesellschaftlich akzeptierten und prägenden lebenspraktischen Bezugsrahmen korrelierte, der sich bei allen Friktionen en gros et en détail insgesamt doch aus dem Christentum und seiner Tradition speiste. Während das für die Korrelationstheologien charakteristische Deutungsmodell der Säkularisierung die allmähliche Ablösung von religiösen Bindungen in den Vordergrund stellt, steht im Hintergrund seiner Analyse die weitaus komplexere Annahme einer allgemeinen 'Enttraditionalisierung', die mit einer verstärkten Pluralisierung und Individualisierung in der 'post-christlichen' und 'post-säkularen' Gesellschaft einhergeht. Mit dem Ende der Moderne entfällt für *Boeve* der tragende Grund, der für eine Theologie der Korrelation notwendig war: ein für allgemein zugänglich und kommunikabel gehaltenes Wirklichkeitsverständnis, in dem zudem das Christentum noch im Modus der Ablehnung mehr oder weniger allgemeiner Referenzrahmen von

[24] Ebd., 51.
[25] Ebd.
[26] Ebd., 58.
[27] Ebd., 57.
[28] Ebd., 57.
[29] Vgl. insb. *Lieven Boeve*, Interrupting Tradition. An Essay on Christian Faith in a Postmodern Context, Leuven 2003; *ders.*, God interrupts History. Theology in a Time of Upheaval, New York 2007.

Kultur und Gesellschaft war. Anders in der Postmoderne, in der moderne Harmonie- und Universalitätsansprüche und -diskurse jeglicher Art dekonstruiert werden. An deren Stelle treten Pluralität, Differenz, Partikularität. Eine weiterhin wie in der Moderne betriebene Theologie der Korrelation steht *Boeve* zufolge in Gefahr, unter postmodernen Vorzeichen kontraproduktiv zu werden: Da ihre verständnismäßigen Voraussetzungen obsolet geworden sind, könne sie nur mehr allgemein-menschliche Einsichten verdoppeln, das spezifisch Christliche letztlich aber nicht mehr ausreichend zur Geltung bringen.

Boeve lehnt es bei der Suche nach einer Alternative für das Korrelationsmodell nun aber entschieden ab, Strömungen zu folgen, die die Moderne unter rein negativen Vorzeichen (Dekadenz, Nihilismus u.ä.) bewerten und als gescheitert betrachten, um in der Folge in der Postmoderne die geschichtliche Chance einer affirmativen und demonstrativen Setzung christlicher Wahrheit zu sehen.[30] Anstelle einer solchermaßen erklärt antikorrelativen Theologie das Wort zu reden, die sich auch mit Bestrebungen vermischen kann, die in die Richtung einer Art vermeintlich christlichen Gegengesellschaft gehen, sucht *Boeve* die Errungenschaften und die Intuitionen der Korrelationstheologie in einen neuen Kontext zu überführen. So gelangt er zum Konzept der 'Rekontextualisierung', in dem neben den Kontinuitätselementen des Glaubens v.a. auch dessen Partikularität, Kontextualität, Narrativität, Historizität, Kontingenz und die Erfahrung der Andersheit des Anderen ihren Platz finden. *Boeve* macht damit in „radikalhermeneutischer"[31] Weise die Geschichtlichkeit des christlichen Glaubens zum Ausgangspunkt christlichen Denkens und Handelns. Eine Zentralkategorie ist hierfür unter postmodernen Vorzeichen in Weiterführung von *Johann Baptist Metz* die der 'Unterbrechung'. Einerseits unterbricht die christliche Tradition eine bloß auf die Gegenwart ausgerichtete Daseinsweise. Andererseits wird auch die Tradition selbst durch die gegenwärtigen Situationen und Kontexte unterbrochen. Gerade in diesem wechselseitigen Prozess ereignet sich die 'Rekontextualisierung' des Glaubens. Dabei wird sich christliche Identität durch die Begegnung mit Anderen und Anderem ihrer selbst bewusst, jedoch in unbedingtem Respekt vor dem unhintergehbar Anderen, das ebenfalls im Sinne einer wechselseitigen Unterbrechung herausgefordert wird. *Boeve* entfaltet seine fundamentaltheologischen Begriffsbestimmungen der Korrelation, der Rekontextualisierung und der Unterbrechung zwar in eher abstrakt-formaler Weise. Bei näherem Hinsehen handelt es sich aber hierbei bereits um eine durchaus lebensnahe Fundamentaltheologie, wie besonders seine Analysen zum theologischen Umgang mit der Erfahrung zeigen. So münden denn auch just diese in die Zentralthese: „Christian Faith Experience is both the experience of the interruption by tradition and context and interrupts tradition and context."[32] Aufgrund ihrer Struktur als wechselseitiger Unterbrechung plädiert *Boeve* dafür, christliche Tradi-

[30] Ein solches Projekt ist neben manchen Strömungen der *Balthasar*-Rezeption etwa die „Radical Orthodoxy" mit ihrer stark *neoaugustinischen* Grundausrichtung, die an die Stelle der von der modernen Korrelationstheologie verfochtenen Kontinuität ein Denken der Diskontinuität stellen möchte (*Boeve* 2007 [Anm. 29], 87, Anm. 54).

[31] Ebd., 47.

[32] Ebd., 87. Zur Diskussion um die Erfahrung vgl. auch *Lieven Boeve / Yves de Maeseneer / Stijn van den Bossche* (Hg.), Religious Experience and Contemporary Theological Epistemology, Leuven 2005.

tion nicht als einen erratischen Block zu betrachten, sondern als eine Lebens- und Glaubenspraxis von „open christian narratives“[33]. Christliche Identität braucht zwar ihre Zugehörigkeit zu einer lebendigen Tradition nicht auszublenden, weiß aber um die Partikularität und Kontingenz des Glaubens als je historisch situiertem. Deshalb sieht *Boeve* in einem verantwortungsvollen Umgang mit Partikularität und Kontingenz die Möglichkeit, nach dem Ende der ‘grand narratives’, die einem modernen Denkhorizont entstammen, zwischen postmoderner Beliebigkeit und ihrem Gegenüber, den fundamentalistischen Versuchungen jeglicher Couleur, einen dem christlichen Glauben angemessenen Weg zu gehen. Hier liegt die Pointe seiner Ausführungen darin, dass in der Bestimmung christlicher Wahrheit selbst das Konkrete, Geschichtliche und Partikulare eine unhintergehbare Rolle einnimmt. Es ist nicht der Gegenbegriff von Universalität, sondern ein Beziehungsbegriff. Wahrheit kann von ihrer Konkretion her gedacht werden, umgekehrt ist das Konkrete nicht Hindernis auf dem Weg zu einem jeweils angemessenen Wahrheitsverständnis, sondern ‘co-konstitutiv’ für dieses[34], in der verdichtetsten Form in der Inkarnation.[35] Jesus Christus als „God’s interrupter“[36] wählte für seine Verkündigung die „praxis of the open narrative“[37], die fortan auch die Glaubensweitergabe derer, die ihm nachfolgen, bestimmt.[38] So gilt: „Interruption is charged rather with the narrative tradition of the God of love revealed in concrete history, of the God who became human among humans“[39]. Damit kann aber auch der gegenwärtige Lebenskontext die Christologie ‘füllen’. *Boeves* Modell einer theologischen Grundausrichtung nach der korrelativen Phase der Theologie in der Moderne ist, wie bereits erwähnt, von Haus aus nicht antikorrelativ. So ist angesichts des weiterhin einflussreichen Korrelationsgedankens in der Religionspädagogik zu fragen, inwieweit die Korrelationstheologie selbst in sich den Unterbrechungen Platz einräumt.[40] Gerade dies erscheint eine mögliche Ergänzung von *Boeves* Ansatz in einem Gespräch mit der an der – meist in sich sehr differenziert verstandenen – Korrelation orientierten Religionspädagogik.

3. Religionspädagogik und Fundamentaltheologie im Gespräch

In einem Gespräch zwischen Religionspädagogik und Fundamentaltheologie braucht es möglicherweise nicht zuerst darum gehen, angesichts der großen Bandbreite der Wortbedeutung von ‘Korrelation’ eine allumfassende Begriffsbestimmung zu entwickeln.

[33] *Boeve* 2003 [Anm. 29], bes. Kap. 2 und 3.

[34] Vgl. ebd., 177.

[35] Neben dem ‘post-säkularen’ und ‘post-christlichen’ Charakter der westlichen Gesellschaft und in deren Gefolge dem weltanschaulichen Pluralismus nennt *Boeve* als dritte Deutungskategorie den religiösen Pluralismus. *Boeve* selbst behandelt deshalb die Inkarnation und Fragen christlicher Wahrheit insbesondere auch vor dem Hintergrund interreligiöser Fragen.

[36] *Boeve* 2003 [Anm. 29], 119.145.

[37] Ebd., 127.

[38] Ebd., 177f.

[39] *Boeve* 2007 [Anm. 29], 48.

[40] *Lieven Boeve* (Beyond Correlation Strategies. Teaching Religion in a Detraditionalised and Pluralised Context, in: Hermann Lombaerts / Didier Pollefeyt (Hg.), Hermeneutics and Religious Education, Leuven 2004, 233-254, bes. 234-240) formuliert seine Thesen angesichts des spezifisch belgischen Kontexts schulischen Religionsunterrichts. Die folgenden Überlegungen erfolgen vor dem Horizont deutschsprachiger Religionsdidaktik.

Vielmehr besteht die Möglichkeit, im Herausarbeiten der wechselseitigen Komplementarität verschiedener Ansätze den Fragehorizont insgesamt zu erweitern und in einen Reflexionsprozess münden zu lassen, der als im Dienst der lebendigen Tradition stehend von Haus aus nicht abschließbar ist.

Die Ansätze von *Boeve* ('Unterbrechung') und *Kropač* ('Dekonstruktion') treffen sich darin, dass sie in der Fremdheit des Glaubens in der Postmoderne die Chance eines produktiven und kreativen Umgangs mit Glaube und Gesellschaft sehen. *Boeves* Konzept der Unterbrechung macht jedoch noch stärker als die von *Kropač* genannte Dekonstruktion deutlich, dass derlei Prozessen gerade in ihrer dialogischen Offenheit eine inhaltliche Füllung eignet, deren Mitte die Inkarnation ist. In 'open narratives' als inkarnationstheologisch gefüllter Zentralkategorie der Unterbrechung sind einzelne Aspekte der Glaubensweitergabe dann nicht nur offen für die jeweilige Lebenssituation der Schüler/innen, sondern auch offen für eine weitere Auseinandersetzung mit dem Glauben, zu dem sie einladen. Die Wahrheitsfrage ist dabei präsent und wird dann nicht eindimensional und autoritär, wenn auch die Unterbrechungen des Glaubens durch die Schüler/innen ernstgenommen werden.[41] Insbesondere beim biblischen Lernen, wie es *Kropač* beschreibt, ist eine Füllung der prozessorientierten Dynamik mit Inhalten der jüdisch-christlichen Tradition, wie sie in der Heiligen Schrift grundgelegt ist, vorausgesetzt und intendiert. Aus fundamentaltheologischer Sicht kann man fragen, inwieweit (1) die christliche Füllung einer solchen Dynamik auch über das biblische Lernen hinaus zum Gegenstand von Theorie und Praxis lebendiger Tradition gemacht werden könnte und (2) welche Perspektiven die Reflexion über diese Horizonte christlichen Denkens grundsätzlich eröffnet. Die Herausforderung dieses Punktes liegt nicht zuletzt darin, dass der sicher nicht immer leichte Übergang vom 'dekonstruktiven' zum 'konstruktiven' Moment gelingen kann und Lernende wie Lehrende mit ersterem nicht allein gelassen werden. Denn aufgrund der Inkarnation der Wahrheit in der jeweiligen Rekontextualisierung, die wiederum in der Wahrheit der Inkarnation gründet, ist, worauf *Boeve* hinweist, die Unterbrechung gerade kein Bruch.[42] So wird in *Boeves* 'open narratives' insgesamt das 'konstruktive' Moment deutlicher christologisch konzentriert als bei *Kropač*.

Man kann aber auch *Boeves* Ausgangspunkt, die Deutung der gegenwärtigen Gesellschaft als 'post-säkular' und 'post-christlich', um eine religionspädagogisch motivierte Nuance bereichern. So kann man im Anschluss an das Konzept der 'abduktiven Korrelation' fragen, ob und inwieweit sich nicht doch Tiefenschichten unter den Oberflächen-

[41] Vgl. dazu auch *Jürgen Werbick* (Korrelation. I. Systematisch-theologisch, in: LThK^3 6 (1997) 387-389, 388), der mit Bezug auf die Korrelation als „Prozeß wechselseitiger Kritik" von einer „korrelative[n] Spannung" spricht.

[42] *Boeve* 2007 [Anm. 29], 82. Vgl. a. *ders.*, Der schwierige Dialog zwischen Glaube und Kultur. Jenseits des modernen und anti-modernen Dilemmas, in: Christian Wessely (Hg.), Kunst des Glaubens – Glaube der Kunst. Der Blick auf das „unverfügbar Andere" (FS Gerhard Larcher), Regensburg 2006, 11-26, 25f: „Unterbrechung hat nicht so sehr mit Bruch, Abbruch oder Diskontinuität, verstanden als Gegensatz zu Kontinuität, zu tun, sondern setzt vielmehr Kontinuität voraus. Unterbrechung 'unterbricht' etwas, das 'weiter geht', und indem sie das tut, fordert sie dieses 'Weiter gehen' heraus, beeinflusst und verändert es. Gleichzeitig zeigt die Unterbrechung aber auch die Grenzen der Kontinuität auf und stellt sie deutlicher heraus. Unterbrechung taucht dort auf, wo Diskontinuität und Kontinuität aufeinander treffen."

erscheinungen der Tradierungskrise und der Enttraditionalisierung verbergen, die es stärker eigens zu bedenken lohnt. Dies schließt die Aufgabe ein, durch gesellschaftlich weiterhin präsente Ausdrucksformen des Christseins entstehende oder genährte Vor- und auch Missverständnisse zu berücksichtigen, die der Glaubensweitergabe ebenso dienlich wie hinderlich sein können. Einerseits kann diese genannte Stärke der abduktiven Korrelation *Boeves* fundamentaltheologischen Ansatz um eine stärkere positive Würdigung des zunehmend nur latenten und indirekten Weiterlebens christlicher Tradition erweitern. Andererseits kann der von *Grümme* ausgemachten Schwäche der abduktiven Korrelation, dass sie das kritische Potenzial von Offenbarung und Religion nicht in den Blick bekommt, wiederum von *Boeves* Ansatz der Unterbrechung – auch als Struktur, die bereits im Inneren des Glaubensgefüges wirkt – her begegnet werden. Mehr noch kann dieses Potenzial auch inhaltlich stärker christlich gefüllt werden, ohne dass falsch verstandener Profilierungsdruck entsteht. Nach seiner kritischen Würdigung der abduktiven Korrelation verweist *Grümme* denn auch auf das für *Boeve* so grundlegende Wort von *Metz*, wonach „die kürzeste Definition von Religion: Unterbrechung“[43] ist.

Damit kann die Unterbrechung im Sinne einer wechselseitig kritischen Denkform als Kategorie sowohl der Religionspädagogik als auch der Fundamentaltheologie gewürdigt werden. Die Korrelation ihrerseits ist in beiden Disziplinen nicht unhinterfragt, aber gerade in dieser Hinterfragung letztlich immer noch als erkenntnisleitende Struktur am Werk, wenngleich dies aufgrund der Zugänge und Begriffsbestimmungen in recht unterschiedlicher Weise erfolgt. Man könnte so als Zwischenergebnis eines Gesprächs zwischen Religionspädagogik und Fundamentaltheologie über die Korrelation formulieren, dass zwar grundlegende Einsichten des Korrelationsgedankens weiterhin bedeutend und letztlich unverzichtbar sind, dass aber der korrelative Aspekt des Glaubens wenn nicht einfach gänzlich postmodern überholt ist, so doch allein nicht in jeder Hinsicht genügt und deshalb immer begleitet sein muss von der unterbrechenden Dimension des Glaubens. Diese wiederum ist bei all ihrer unabschließbaren Dynamik zum einen wechselseitig: Nicht nur der Mensch, dem der Glaube begegnet, wird durch diesen herausgefordert, sondern durch ebendiese Begegnung wird auch der Glaube durch den Menschen, dem er begegnet, herausgefordert. Zum anderen ist eine solche Unterbrechung in konkreten (didaktischen u.a.) Prozessen der Glaubensweitergabe nicht einfach ohne weiteres denkbar ohne verschiedene, auch partielle, Formen von Korrelation, sodass man zusammenführend von einer korrelierenden Unterbrechung bzw. unterbrechenden Korrelation sprechen könnte.

Diese nur scheinbar paradoxe Formulierung, die letztlich eine unabschließbar eschatologische und gerade darin nicht kriterienlose Dynamik bezeichnet, macht auch exemplarisch deutlich, worin das Interesse eines Gesprächs zwischen Religionspädagogik und Fundamentaltheologie für beide Seiten besteht, das nicht zuletzt dazu beitragen kann, die gelegentlich anzutreffenden wechselseitigen Vorbehalte von Theorie einerseits und

[43] Zit. nach *Grümme* 2002 [Anm. 5], 28. Vgl. a. *Boeve* 2007 [Anm. 29], 203ff.

Praxis andererseits zu überwinden.[44] Die *Fundamentaltheologie* bringt in dieses Gespräch christliche Schlüsselthemen und -perspektiven ein, von denen her methodische und didaktische Fragen im Licht der Glaubensweitergabe beleuchtet werden können, im Falle der hier genannten Beiträge v.a. Inkarnation, Offenbarung und Erfahrung. Sie bewahrt damit die Religionspädagogik vor einer sich selbst zu wichtig nehmenden Verselbstständigung und Hypostasierung didaktischer und methodischer Debatten. Zugleich ermöglicht sie eine kritisch-konstruktive theologische Reflexion des Korrelationsprinzips aus systematisch-theologischer Perspektive, die in gleicher Weise die nicht zuletzt offenbarungstheologische Grundlegung dieses Prinzips wie auch seine Grenzen in den Blick bekommt.[45] Die *Religionspädagogik* bringt in dieses Gespräch Fragen und Entdeckungen ein, die nicht nur aus der Ebene der wissenschaftlichen Diskussion, sondern damit verbunden aus konkreten Orten und Prozessen der Glaubensweitergabe erwachsen und damit in gewisser Weise auch ein Gesicht haben. Sie bewahrt die Fundamentaltheologie davor, christliche Schlüsselthemen vor einem zwar philosophisch oder soziologisch eruierten zeitgenössischen Fragehorizont zu reflektieren, dabei aber den Erkenntnisüberschuss konkreter Glaubensvermittlungsprozesse aus dem Auge zu verlieren. Zugleich ermöglicht sie eine konstruktiv-kritische theologische Reflexion des Korrelationsprinzips aus pädagogischer und praktischer Perspektive, die die innere Differenzierung des Korrelationsprinzips in den Blick bekommt, die ihrerseits wiederum fundamentaltheologische Implikationen hat.[46] Die wechselseitige Ergänzung ist somit für beide Seiten, und damit letztlich für die lebendige Tradition insgesamt, ein Gewinn. Für den Religionsunterricht könnte in einer solchen Perspektive gelten, dass in der Auseinandersetzung mit Glaubensaussagen durch Schüler/innen sowie Lehrer/innen eine theologieproduktive Dynamik von eigener Qualität wahrgenommen werden kann. Dabei

[44] Diese Vorbehalte können sich sowohl in einer übersteigerten Erwartungshaltung an die jeweils andere Seite als auch in deren direkter oder latenter Abwertung äußern. Vor diesem Hintergrund wohltuend sind Selbstrelativierungen aus Theorie („Vielleicht liegt der besondere Wert dieses Stiefkindes des Konzils [die Erklärung *Gravissimum educationis*, MQ] darin, dass die Erziehungsaufgabe je neu dem harten Praxistest für theologische und pädagogische Theorien ausgesetzt wird" (*Roman Siebenrock*, Theologischer Kommentar zur Erklärung über die Christliche Erziehung Gravissimum educationis, in: HThK Vat II 3 (2005) 551-590, 585) und Praxis (nach *Georg Gnandt* etwa kann man als Religionslehrer/in „gar nicht genug Theologie gemacht haben" (Wiedergabe seiner Äußerung bei *Andreas Lukas Fritsch*, Komplexe Kompetenzen. Eine Religionspädagogentagung zur Lehrerbildung, in: HK 62 (4/2008) 196-199, 198)).

[45] Beispielsweise befreit die Fundamentaltheologie so von dem u.a. von *Kropač* 2002 [Anm. 4], 6 benannten Druck, in jedem einzelnen Fall eine didaktisch arrangierbare 'Korrelation' herbeiführen zu wollen und kann stattdessen – soweit dies im konkreten Fall angebracht ist – die Aufmerksamkeit stärker auf einen verantwortlichen Umgang mit Spannungen zwischen Glaube und Leben richten, die damit wiederum auch in ihrer Widerspenstigkeit fruchtbar gemacht machen können. Die bleibende Herausforderung durch das Ideal Korrelation kann damit von der Fundamentaltheologie her auch pädagogisch fruchtbar gemacht werden.

[46] Beispielsweise zeigt sich nicht zuletzt von den Erfahrungen gelingender (partieller) Korrelation in der religionsdidaktischen Praxis her in der religionspädagogischen Literatur oft eine differenziertere – d.h. eine neben gelingenden Korrelationserfahrungen auch die herausfordernde Dimension und sogar die wechselseitige Kritik im Korrelationsgeschehen stärker berücksichtigende – Rezeption der systematisch-theologischen Grundlegungen der Korrelation insbesondere im Werk von *Edward Schillebeeckx*, als dies bei der Weiterführung *Lieven Boeves* der Fall ist, der letzteren stärker als Vertreter einer insgesamt korrelativen Theologie in den Blick nimmt, die es unter postmodernen Vorzeichen weiterzudenken gelte. Der bleibende Wert der Korrelation kann somit von der Religionspädagogik her auch systematisch-theologisch fruchtbar gemacht werden.

ist nicht nur die Dimension der persönlichen und auch kreativen Aneignung von gemeinschaftlichen Glaubensaussagen durch Schüler/innen ein Lernort für den Glauben der Kirche. Vielmehr ist gerade auch das Benennen von bleibenden Fragen, empfundenen Widersprüchen und Unverständlichkeiten des Glaubens durch Akteure des Religionsunterrichts für die Kirche ein fundamentaltheologischer Lernort höchsten Ranges, insofern dabei nicht zuletzt je diejenigen Aspekte des Glaubens benannt werden, die zu durchdenken für die *Traditio* insgesamt eine dringende gesamtkirchliche Aufgabe darstellt.[47]

4. Korrelierende Unterbrechungen und unterbrechende Korrelationen als Antwort auf 'neue Herausforderungen' des Religionsunterrichts?

Ein Gespräch zwischen Religionspädagogik und Fundamentaltheologie erfolgt immer im Horizont der Gesamtkirche. So soll abschließend ein exemplarischer Blick in das Dokument der deutschen Bischöfe *„Der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen"*[48] von 2005 geworfen werden, um zu fragen, ob auch von hierher 'korrelierende Unterbrechungen' und 'unterbrechende Korrelationen' ein denkbarer Weg sind. In dem Dokument nennen die Bischöfe drei Aufgaben im Sinne neuer Schwerpunktsetzungen: die „Vermittlung von strukturiertem und lebensbedeutsamem Grundwissen über den Glauben der Kirche", das „Vertrautmachen mit Formen gelebten Glaubens" und die „Förderung religiöser Dialog- und Urteilsfähigkeit"[49]. Für die Bischöfe ist dies nicht zuletzt eine Möglichkeit, das heute faktisch zunehmend oft „Fremde und Widerständige"[50] des Glaubens im Religionsunterricht fruchtbar werden zu lassen. Man kann hier ohne weiteres einen Vergleich ziehen zur Unterbrechung der eigenen Erfahrung durch die Tradition des Glaubens im Sinne der oben religionspädagogisch vertieften fundamentaltheologischen Definition *Boeves*. Zum Spezifikum einer solchen Unterbrechung gehört es *Boeve* zufolge jedoch, sie auch in umgekehrter Richtung zu denken: Durch die Begegnung mit der Lebenserfahrung wird die Glaubenstradition unterbrochen, hinterfragt und bereichert.[51] Ein strukturell ähnlicher Gedanke liegt den Ausführungen der Bischöfe zugrunde, wenn sie den dialogischen Charakter des Religionsunterrichts betonen, der versucht, „den Glauben im Dialog mit den Erfahrungen und Überzeugungen der Schülerinnen und Schüler, mit dem Wissen und den Erkenntnissen der anderen Fächer, mit den gegenwärtigen Fragen der Lebens- und Weltgestaltung und mit den Posi-

[47] Dies kann man als religionspädagogische Konkretisierung eines locus theologicus verstehen, wie ihn *Boeve* folgendermaßen benennt: „Durch die Begegnung mit dem konkreten anderen" – bzw. mit der konkreten Infragestellung und Aneignung durch Schüler/innen – „wird die christliche Erfahrung herausgefordert und unterbrochen. Und genau diese Unterbrechung könnte sehr wohl der Ort sein, an dem sich Gott den Christen heute offenbart" (*ders.* 2006 [Anm. 42], 25).

[48] Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hg.), *Der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen*, Bonn 2005.

[49] Ebd., 18.

[50] Ebd., 22.

[51] Vgl. in diesem Zusammenhang auch *Miriam Fiedler / Ralf Gaus / Matthias Gronover / Claudia Guggemos / Joachim Schmidt*, „Störung" als Normalfall gelingender Glaubenskommunikation, in: Reinhold Boschki / Klaus Kießling / Helga Kohler-Spiegel / Monika Scheidler / Thomas Schreijäck (Hg.), Religionspädagogische Grundoptionen. Elemente einer gelingenden Glaubenskommunikation (FS Albert Biesinger), Freiburg/Br. 2008, 169-195.

tionen anderer Konfessionen, Religionen und Weltanschauungen zu erschließen. Die dialogische Erschließung erfordert von allen am Unterrichtsgeschehen Beteiligten die Bereitschaft und Fähigkeit, die eigene Perspektive als begrenzte zu erkennen, aus der Perspektive anderer sehen zu lernen und neue Perspektiven dazuzugewinnen."[52] Die „am Unterrichtsgeschehen Beteiligten" sind natürlich in erster Linie die Schüler/innen und Lehrer/innen.[53] Wenn man dazu bereit ist, in einem weiteren Sinn zu den am Unterrichtsgeschehen Beteiligten auch die verschiedenen theologischen Disziplinen, das Lehramt und die Kirche in ihrer Gesamtheit zu zählen, kann der Religionsunterricht auch im Sinne einer korrelierenden Unterbrechung bzw. unterbrechenden Korrelation des Glaubens durch die Schüler/innen für die Kirche insgesamt fruchtbar werden. Die „Perspektivenübernahme"[54] wäre somit im Religionsunterricht nicht nur didaktisches Mittel, sondern würde von diesem her gleichsam als wesenskonstitutiv erkannt werden für die gesamtkirchlich eingebettete, aber immer auch konkret verortete Reflexion über Leben und Lehre des christlichen Glaubens.[55] Dies setzt freilich Orte und Prozesse voraus, in denen Erfahrungen und Einsichten, die Religionslehrer/innen von korrelierenden Unterbrechungen und unterbrechenden Korrelationen her in der Schule gewinnen, für die Kirche insgesamt theologie- und traditionsproduktiv fruchtbar gemacht werden können. Von einem Religionsunterricht, der glaubensbiographisch nicht mit Erwartungen überfrachtet zu werden braucht[56], gerade von daher aber auch an die gesamtkirchliche Verantwortung für eine gelingende 'lebenslange' Glaubensvermittlung erinnert, können Kirche und Theologie dabei nicht zuletzt auch lernen, dass ein Weg der korrelierenden Unterbrechungen und unterbrechenden Korrelationen mit dem Glauben ebenso konkret wie zutiefst eschatologisch geprägt ist.[57]

[52] *Der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen* 2005 [Anm. 48], 29.

[53] „Tatsächlich hängt guter Religionsunterricht wohl vor allem von der jeweiligen Lehrerpersönlichkeit ab. Wer glaubhaft ist und glaubwürdigen, das heißt argumentativ nachvollziehbaren, Unterricht anbietet, nimmt damit nicht nur seine Schüler und Schülerinnen ernst, sondern vor allem auch sein eigenes Fach, das andernfalls gemeinhin zum 'Laberfach', so immerhin viele Schüler, degradiert wird. Ob es dazu eine Fülle an Kompetenzen basierend auf theoretischen Kompetenzmodellen braucht, ist dann vielleicht gar nicht mehr so entscheidend" (*Fritsch* 2008 [Anm. 44], 199).

[54] *Der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen* 2005 [Anm. 48], 29.

[55] Mit Verweis auf die Lehre der loci theologici, wie sie von *Hans-Joachim Sander* (Von der abduktiven Korrelation religiöser Zeichen zur Abduktion des Glaubens durch semiotische Präsenz von Religion, in: Ziebertz u.a. 2003 [Anm. 12], 53-66) entfaltet wird, nennt *Kropač* daher die Schule einen *locus theologicus alienus*. Ähnlich bezeichnet *Siebenrock* die Schule „ein bevorzugtes Feld einer praktischen Fundamentaltheologie" (*ders.* 2005 [Anm. 44], 585). Vgl. a. *Boeve* 2004 [Anm. 40], 253.

[56] „Zu bedenken ist schließlich der Zeithorizont schulischer Bildung. Nicht alle Aspekte des Glaubens können Schülerinnen und Schüler während ihrer Schulzeit schon in dieser Bedeutsamkeit erkennen. Manche Aspekte erschließen sich in ihrer tieferen Bedeutung erst im späteren Leben mit seinen phasenspezifischen Erfahrungen und Fragen. Deshalb ist es schon aus pädagogischen Gründen verfehlt, den aktuellen Frage- und Erfahrungshorizont der Schülerinnen und Schüler zum Maß dessen zu machen, was im Religionsunterricht thematisiert werden kann" (*Der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen* 2005 [Anm. 48], 22).

[57] Die eschatologische Dimension des Glaubens und der Kirche ist ein durchgängiges Motiv in: Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hg.), *Die bildende Kraft des Religionsunterrichts*. Zur Konfessionalität des katholischen Religionsunterrichts, Bonn 1996.

Hans Mendl

Wissenserwerb im Religionsunterricht.

Die Bedeutung von Erfahrung in einem performativ ausgerichteten Religionsunterricht

1. Das Ziel religiösen Lernens: Verstehen von Religion

Verstehen von Religion, nicht die Anhäufung von Wissen, ist das Ziel religiösen Lernens. Mit dem Begriff des 'Verstehens' aber betrachtet man Lernen aus der Perspektive des lernenden Subjekts, das aktiv den eigenen Bildungsprozess gestaltet. Diese bildungstheoretische Option verbindet objektive und subjektive Komponenten des Lernens miteinander. *Rudolf Englert* hat die Frage, wie objektive und subjektive Wissensebenen miteinander verschränkt werden können, mit der Unterscheidung von konfiguriertem und individuiertem religiösem Wissen ausdifferenziert.[1] Die Beschreibung dieser beiden Wissensebenen wird im folgenden Kapitel lernpsychologisch untermauert. Davon ausgehend soll dann geklärt werden, welche Bedeutung 'Erfahrung' bei religiösen Verstehensprozessen hat, auf welchen Ebenen sie didaktisch ins Spiel kommen kann und wie mit Hilfe von erfahrungsstarken Elementen nachhaltige religiöse Bildungsprozesse unterstützt werden können.

2. Die Verbindung von konfiguriertem und individuiertem religiösem Wissen

Inwieweit können im Religionsunterricht langfristig verfügbare Strukturen religiösen Verstehens ausgebildet werden und was kann das Fach für die Entwicklung einer religiösen Orientierungsfähigkeit leisten?, fragt *Englert*.[2] Diese komplexe religiöse Kompetenz umfasst ihm zufolge zwei komplementäre Komponenten: Erstens die Verfügung über 'konfiguriertes' religiöses Wissen (Faktor: 'Konfiguration') sowie, zweitens, die Fähigkeit zur Aneignung religiöser Traditionen (Faktor: 'Individualisierung'). Drei Dimensionen tragen zum Aufbau des konfigurierten religiösen Wissens bei, womit *Englert* das Verstehen konsistenter Wissensbestände der objektiven Religion meint:

- der spezifische Modus des religiösen Weltzugangs, welcher sich in einem bestimmten Sprachspiel niederschlägt (syntaktische Dimension),
- die innere Kohärenz christlicher Tradition als zwar spannungsreiches, aber insgesamt kohärentes Text- und Diskursuniversum (semantische Dimension) und
- die Einsicht in den Kommunikations- und Wirkungszusammenhang christlicher Tradition (pragmatische Dimension).

Bei allen drei Dimensionen wäre zu fragen, wie sie präsentiert werden müssen, damit sie nach dem häufig skizzierten Traditionsabbruch verstanden werden können. Die kritische performative Anfrage lautet: Kann ich die Sprachspiele von Religion aus der Distanz verstehen? Kann ich die Bedeutung eines religiösen Weltzugriffs von außen erfas-

[1] Vgl. *Rudolf Englert*, Religion reflektieren – nötiger denn je, in: Kirche und Schule. Mitteilungen der Hauptabteilung Schule und Erziehung im Bischöflichen Generalvikariat Münster für Religionslehrer/-innen, Schulseelsorger/-innen an katholischen Schulen 33 (139/2006) 9-14.

[2] Vgl. ebd., 10.

sen? Kann ich den gelebten christlichen Glauben verstehen, ohne dessen Konkretion zumindest von außen aus wahrzunehmen?

Die drei Dimensionen müssen bearbeitet werden, um den inneren Zusammenhang der Tradition besser zu erkennen, welcher dann auch für das eigene Orientierungswissen Bedeutung erlangen kann. Der unmittelbaren Folgerung *Englerts* kann ich mich dann aber nicht anschließen:

„Erst dann kann der auf diese Weise hervortretende Eigen-Sinn religiöser Traditionen in Prozessen individueller Aneignung sinnvoll befragt, zurückgewiesen, transformiert bzw. auf seine Relevanz für die Bearbeitung eigener Orientierungsfragen geprüft werden."[3]

In der Praxis werden beide Prozesse auf vielschichtige Weise miteinander verschränkt werden – gelegentlich werden erst Phasen der individuellen Reflexion dazu beitragen, dass auch die Tradition neu befragt und rekonstruiert wird. Von daher würde ich eher *Englerts* im selben Beitrag zuvor geäußertem Satz und den Ausführungen danach zustimmen: Die Präsentation „konfigurierten religiösen Wissens" und die „individualisierte Aneignung religiöser Tradition" müsse in der rechten wechselseitigen Balance vonstatten gehen, Phasen der kohärenten Darstellung objektiver Religion – vertieft, vernetzt, nachhaltig präsentiert –, der Reflexion und der Adaption müssen intelligent miteinander verschränkt werden.

3. Eine lernpsychologische Fundierung: die Vernetzung verschiedener Wissensdomänen

Diese religionspädagogische Ausgangsthese, die auf den Erwerb von 'intelligentem' im Gegensatz zu 'trägem Wissen' abzielt, kann auch lernpsychologisch untermauert werden[4]:

Franz E. Weinert[5] verweist darauf, dass es verschiedene Wissensdomänen gibt, die mit je geeigneten Lernmethoden erschlossen werden können; ein 'bestes Lernkonzept' kann es deshalb nicht geben! Er nennt folgende vier Kompetenzbereiche:

- den Erwerb intelligenten Wissens (vertikaler Wissenstransfer),
- den Erwerb situierter Strategien der Wissensnutzung (horizontaler Wissenstransfer),
- den Erwerb metakognitiver Kompetenzen (lateraler Wissenstransfer) und
- den Erwerb von Handlungs- und Wertorientierungen (handlungsbedingter Wissenstransfer).

Bei der Konkretisierung der jeweils für die verschiedenen Kompetenzbereiche geeigneten methodischen Grundformen auf dem Feld des religiösen Lernens landet man sehr schnell und unweigerlich bei erfahrungsbezogenen performativen Elementen, da die Reichweite rein kognitiver Instrumentarien, wie sie noch für die erste Wissensdomäne des intelligenten Wissens gelten, sehr schnell endet.

[3] Ebd., 11.

[4] Vgl. ausführlicher: *Hans Mendl*, Religiöses Wissen – was, wie und für wen?, in: KBl 128 (5/2003) 318-325.

[5] Vgl. *Franz E. Weinert*, Neue Unterrichtskonzepte zwischen gesellschaftlichen Notwendigkeiten, pädagogischen Visionen und psychologischen Möglichkeiten, in: Wissen und Werte für die Welt von morgen. Dokumentation zum Bildungskongress des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht, Kultus, Wissenschaft und Kunst, München 1998, 101-125.

Alexander Renkl[6] stellt dar, dass die Problematik des trägen Wissens am besten durch Formen situierten Lernens zu vermeiden sei. Denn Wissen darf nicht verstanden werden als Substanz im Kopf (etwa nach der Computer-Metapher als fest bestimmbarer Speicherplatz), sondern als Beziehung zwischen Person und Situation.

„Wissen konstituiert sich damit immer in der Koordination zwischen einer Person, in deren neuronalem System bestimmte Erfahrungen Spuren hinterlassen haben, und einer Situation, die bestimmte Handlungsangebote und -beschränkungen beinhaltet. Wissen ist damit nicht etwas, was ein Individuum besitzt, sondern ist relational definiert“[7].

Deshalb sind beim Lernen motivationale, situative und emotionale Aspekte so wichtig. *Ernst Pöppel*[8] schließlich verweist auf die innere Verbundenheit der drei verschiedenen Welten des Wissens,

- die Welt des expliziten Wissens (Bedeutung und Information),
- die Welt des impliziten Wissens (Handlungswissen) und
- die Welt des bildlichen Wissens (Anschauungs-, Erinnerungs- und Vorstellungswissen).

Diese dreifache Begründung des Wissens sei in der menschlichen Natur und der Möglichkeit, die Welt über die Sinnesorgane und das Gehirn zu erfahren, vorgegeben. Beim expliziten Wissen, auf das Bildung leider häufig reduziert werde, handle es sich um „Information mit Bedeutung“[9]; wird es vergessen („ich weiß, dass ich nichts weiß“) kann man das Nichtwissen über Lexika kompensieren. Das implizite Handlungswissen zeichnet sich durch einen geringen Grad an Reflexivität aus („ich weiß nicht, dass ich weiß“) – was für alle internalisierten Fähigkeiten vom Radfahren bis zum Spielen eines Instruments zutrifft. Das Anschauungswissen schließlich ist stark persönlich geprägt und mit individuellen Orts- und Situationserinnerungen verbunden. Was nun besonders bedeutsam ist: *Pöppel* legt eindringlich die notwendige innere Verschränkung dieser drei Wissensebenen nahe, weil jede der drei Formen für sich allein genommen defizient sei: Explizites Sachwissen erweist sich bei aller Klarheit als unfruchtbar, implizites Handlungswissen bei aller Tatkraft als ziellos und individuelles Anschauungswissen bei aller Menschlichkeit als unverbindlich. Übertragen auf Religion: Objektiv-explizites religiöses Wissen ist letztlich unbedeutend, wenn es nicht mit individuellen Anschauungen, also eigenen Erfahrungen, verbunden wird; ritualisierte Handlungsabläufe (also Erfahrungsmomente objektiver Religion) bleiben unverständlich, wenn sie nicht auch explizit gedeutet werden, und individuelle religiöse Erinnerung und Deutungskonstrukte müssen interpersonell kommuniziert und hinsichtlich ihrer Tragfähigkeit und Plausibilität mit Formen objektiver Religion verglichen werden.

Die humanistische Psychologie (*Carl R. Rogers*) mahnte mit einem starken Bild an, dass sich bedeutsames Lernen nur vom „Hals aus abwärts“[10] ereigne; von der Lernpsy-

[6] Vgl. *Alexander Renkl*, Träges Wissen: Wenn Erlerntes nicht genutzt wird, in: Psychologische Rundschau 47 (2/1996) 78-92.

[7] Ebd., 88.

[8] Vgl. *Ernst Pöppel*, Drei Welten des Wissens – Koordinaten einer Wissenswelt, in: Christa Maar / Hans Ulrich Obrist / Ernst Pöppel (Hg.), Weltwissen – Wissenswelt. Das globale Netz von Text und Bild, Köln 2000, 21-39.

[9] Ebd., 22.

[10] *Carl R. Rogers*, Lernen in Freiheit. Zur Bildungsreform in Schule und Universität, München 1974, 11f.

chologie wird dies heute untermauert. Bedeutsames religiöses Orientierungswissen über 1000 Stunden Religionsunterricht hinweg entsteht dann, wenn die verschiedenen Wissensdomänen intelligent miteinander verschränkt werden, wenn das 'Wissen an sich' mit dem 'Wissen für mich' verbunden wird und auf diese Weise – konstruktivistisch betrachtet – neue starke Gedächtnisspuren entstehen. Dies scheint dann besonders gut zu gelingen, wenn die Wege der Rezeption verlangsamt werden, Prozesse des eigenen Ausdrucks und des Austausches mit Prozessen der Erarbeitung und Reflexion, des Wiederholens, Übens und Vertiefens verwoben werden. Ziel ist es, zu begreifen, 'wie Religion tickt' und welche Bedeutung diese Art des Umgangs mit der eigenen Wirklichkeitsdeutung und -gestaltung haben kann.

4. 'Erfahrung' – eine unaufgeklärte Schlüsselkategorie der Religionspädagogik

Man könnte nun sehr stringent folgern, dass die geschilderten Theorien letztlich in ein Plädoyer für die Verstärkung des Erfahrungsbezugs religiösen Lernens münden müssten – wenn nicht der Erfahrungsbegriff selber so problematisch wäre. *Hans-Georg Gadamer* hat ihn als einen der unaufgeklärtesten und rätselhaftesten Begriffe bezeichnet[11]; gleichzeitig stellt er seit den 1970er Jahren die Schlüsselkategorie der Religionspädagogik dar.[12] *Bernhard Grümme* fokussiert kritisch die Schwierigkeiten der Korrelationsdidaktik auf einen problematisch verwendeten Erfahrungsbegriff hin.[13] Meine eigenen Vorentscheidungen lauten:

- Der Begriff der Erfahrung unterscheidet sich als komplexer Modus der Genese menschlicher Einsichten vom Erleben und von der Einzelwahrnehmung. Die Erfahrung ist komplexer als das Erlebnis und die Einzelwahrnehmung.
- Bei der Erfahrungsbildung geht es um ein Zueinander von Wirklichkeitszufuhr und Wirklichkeitsverarbeitung.
- Durch das Ineinander von Erleben und Reflexion verdichten sich Wahrnehmungskonstrukte. Die Art und Weise, wie sich die Deutungen der verschiedenen einzelnen Erlebnisse zu konstanten Wirklichkeitskonstrukten verbinden, bezeichnen wir als Erfahrungsbildung.
- Verdichtete Weltwahrnehmungen führen zu konstanten Überzeugungen; nach *Immanuel Kant* ist die Anschauung die Basis für die Bildung von Erfahrung.[14] Dabei verbinden sich bei diesem Prozess aktive und passive Elemente: Erfahrungsbildung geschieht in und an fremden Wirklichkeitssegmenten, sie ist Widerfahrnis, verbindet die Wahrnehmung des Fremden mit der Deutung anhand eigener Kategorien.

[11] *Hans-Georg Gadamer*, Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik, Tübingen ²1965, 329.

[12] Vgl. dazu ausführlicher *Hans Mendl*, Religion erleben. Ein Arbeitsbuch für den Religionsunterricht. 20 Praxisfelder, München 2008, 72-81.

[13] Vgl. *Bernhard Grümme*, Vom Anderen eröffnete Erfahrung. Zur Neubestimmung des Erfahrungsbegriffs in der Religionsdidaktik, Gütersloh 2007.

[14] Vgl. *Leo Karrer*, Erfahrung als Prinzip der Praktischen Theologie, in: Herbert Haslinger (Hg.), Handbuch Praktische Theologie. Band 1: Grundlegungen, Mainz 1999, 199-219, 203.

5. Die dreifache Bedeutung der Erfahrung

Von der vorgenommenen Umschreibung aus unterscheide ich folgende Ebenen der Erfahrung:

- Gegenstand: Bereits die konfigurierte Dimension religiösen Lernens ist eine erfahrungsgesättigte, die nicht auf Begriffe reduziert werden kann. Gleichzeitig ist auch das lernende Subjekt keine tabula rasa, sondern geprägt von eigenen Erfahrungen – mitgebrachten Deutungskonstrukten darüber, wie die Welt funktioniert. Von diesem Bedeutungsspektrum aus muss die erfahrungsgesättigte Qualität von Unterrichtsgegenständen in den Blick genommen werden.
- Prozess: Erfahrung ist aber nicht nur der Gegenstand, sondern auch die Methode des Erkennens (*Kant*)[15]; die Art und Weise, wie man sich der Wirklichkeit zuwendet, etymologisch der Prozess des 'Er-fahrens'; die aktive Auseinandersetzung mit fremden Erfahrungen, kann ebenfalls als Erfahrung bezeichnet werden. Diese Bedeutungsschicht zielt auf die Erlebnisdimension des Unterrichts ab.
- Ergebnis: Schließlich bezeichnet Erfahrung auch das Ergebnis des Prozesses der Erfahrungsbildung – die eigene neue oder transformierte Erfahrung. Die Einsichten, die sich durch die aktive Auseinandersetzung mit Lerngegenständen verfestigen, manchmal im Zeitfortschritt auch vergessen werden, sich durch andere und den Zugewinn an Lebenswissen transformieren, sich allmählich zur bedeutungslosen Erinnerung oder zum bedeutungsvollen, allzeit verfügbaren Weltwissen hin verändern, können mit dem Begriff der Erfahrung benannt werden. Diese Bedeutungsschicht führt zur Betonung der Reflexivität, wenn es um die Sicherung des selbstverantwortlichen Subjekts beim Prozess der Erfahrungsbildung geht.

6. Eine Problemskizze: Teilhabe an fremder Erfahrung?

Die Ausdifferenzierung des Erfahrungsbegriffs mündet nun in eine komplexe Problemskizze, mit der verdeutlicht werden kann, auf welch unterschiedlichen Ebenen bei religiösen Verstehensprozessen und in welcher Legitimität an unterschiedlichen Handlungsorten erfahrungsorientiertes Lernen erfolgen kann.

6.1 Fremderfahrungen aus der Distanz wahrnehmen

Bereits innerhalb eines religionskundlichen Kontextes sollten aus den erwähnten lernpsychologischen Gründen nicht nur Begriffe, sondern Erfahrungsdimensionen von Religion und Religionen eingebracht werden, weil nur so fremde Religion(en) im Ansatz verstehbar werden können.

Als „Königsweg"[16] interreligiösen Lernens gilt beispielsweise die personale Begegnung; denn die Auseinandersetzung mit Menschen, die eine Religion leben und von ihren Erfahrungen damit erzählen, ist weit ergiebiger als eine kognitive Reduktion des Gegenstands auf die lehrbare Seite einer Fremdreligion. Nicht immer ist eine solche personale Begegnung möglich; im realen Unterricht und in Schulbüchern wird dies me-

[15] Vgl. *Heinrich Ratke*, Systematisches Handlexikon zu Kants Kritik der reinen Vernunft, Hamburg 1991, 62; *Immanuel Kant*, Kritik der reinen Vernunft. Vorrede zur zweiten Auflage 1787, Hamburg 1956, 20.

[16] *Stephan Leimgruber*, Interreligiöses Lernen. Neuausgabe, München 2007, 101.

dial über Erzähltexte oder audiovisuelle Repräsentationen kompensiert. Immerhin: Auch dabei geht es darum, die Seite der erfahrenen und gelebten Religion anschaulich darzustellen. Die Schilderung, wie Jugendliche in Deutschland den Ramadan feiern, ist sicher eindringlicher als das nüchterne Auswendiglernen der fünf Säulen des Islam.

Auf dieser ersten Ebene steht also die Erfahrungsdimension auf der Seite des Unterrichtsgegenstands im Mittelpunkt; die Schüler/innen selbst können diese von außen wahrnehmen; es geht hier nicht um unmittelbare eigene Erlebnisse, wohl aber um einen unterrichtlich expliziten oder subjektiv impliziten Vergleich mit den eigenen Erfahrungskonstrukten.

Die Begegnung mit der Erfahrungsdimension der fremden Religion, nicht die eigene Erfahrung mit fremder Religion wird angestrebt. Das Ziel einer solchen 'Begegnung in Distanz' besteht in der kognitiven Vermessung einer Landkarte des Fremden. Lernpsychologisch und neurophysiologisch informiert, sollte man sich freilich von der Vorstellung befreien, dass solche Prozesse einer Wahrnehmung des Fremden emotionslos und wertfrei ablaufen könnten.

6.2 (Distanzierte) Teilhabe an Religion

Im Unterschied zum zuvor erläuterten Ansatz, der trotz der Erfahrungsdimension auf der Ebene des Gegenstands oder der Person gegenüber noch stark religionskundlich distanziert angelegt ist, soll in einem nächsten Schritt ausgelotet werden, ob es nicht Möglichkeiten gibt, sich in Teilsegmenten erlebnisorientiert in den Raum fremder Religion zu begeben. Damit verbindet sich die kritische Anfrage an die Grenzen eines rein deskriptiven religionskundlichen Ansatzes. Jede Form des Begegnungslernens über das Arbeitsblatt hinaus, sei es mit einem zentralen Numen einer Religion wie im angelsächsischen Ansatz „a gift to the child"[17], der Begegnung mit einer Person, einer interreligiösen Feier oder einem Raum wird unterschiedliche Grade und Formen der Teilhabe nach sich ziehen. Ein besonders neuralgisches Feld ist die Frage nach einer Teilhabe an fremden Riten und Bräuchen. Dies wird zumeist nur eine distanzierte sein – wenn man als Christ beispielsweise als Gast an den Riten einer fremden Religion teilnimmt und trotzdem diese Riten als Außenstehender nicht mitvollzieht. Man muss hier die Erfahrung mit einer Religion, die sich auf die ästhetische Wahrnehmung (riechen, hören, sehen, fühlen ...) in der Rolle des Beobachter bezieht, von der Erfahrung in der Religion, die einem Nichtangehörigen dieser Religion verschlossen bleibt, unterscheiden.

Die Bildungsperspektive eines solchen Umgangs mit fremder Religion kann mit *Dietrich Zilleßen* so formuliert werden: „Didaktik ist Umgang mit dem Fremden, sie stiftet Beziehung zum Fremden"[18] – ohne aber die bleibende Fremdheit aufzuheben.

6.3 Punktuelle Teilhabe an Erfahrungen der eigenen fremden Religion

Eine unmittelbare Teilhabe an den Erfahrungen einer anderen Religion ist also nur begrenzt möglich. Die Frage nach der Bedeutung einer unmittelbaren Erfahrungsbildung

[17] Vgl. *Clauß Peter Sajak*, „Das Fremde als Gabe entdecken". Anregungen aus England für eine Didaktik der Religionen im katholischen Religionsunterricht, in: rhs 49 (4/2006) 223-231; *Mendl* 2008 [Anm. 12], 272-276.

[18] *Dietrich Zilleßen*, Gegenreligion. Über religiöse Bildung und experimentelle Didaktik, Münster 2004, 11.

spitzt sich nun aber auf dem Gebiet des konfessionellen Unterrichts zu, wenn es um die Begegnung mit der eigenen Religion geht. Dies betrifft die Mehrzahl der Schüler/innen, die den konfessionellen Religionsunterricht besuchen. In diesem befinden sich im Rahmen der Schulgesetzgebung zunächst einmal katholische, evangelische etc. Schüler/innen, die nicht von ihrem Abmelderecht Gebrauch gemacht haben, sowie solche, die von sich aus und freiwillig Interesse angemeldet und einen Gaststatus erhalten haben. Von daher stellt sich die Frage nach der Legitimität eines erlebnisorientierten Hineinholens in den Erfahrungsbereich der eigenen Religion nochmals anders als bei der Begegnung mit einer fremden Religion. Mit diesem markanten Unterschied zu den prinzipiellen Konstellationen einer erfahrungsbezogenen Begegnung mit fremder Religion kann und will natürlich nicht die Tatsache verwischt werden, dass es sich auch innerhalb des konfessionellen Religionsunterrichts um ein breites Spektrum von Schüler/innen handelt, die je eigene Vorerfahrungen und Einstellungen in den Religionsunterricht mitbringen. Dennoch stellt sich die Frage: Wie können Schüler/innen, die mehrheitlich in der Glaubenstradition der eigenen Kirche nur wenig verwurzelt sind, die Erfahrungen dieses für sie häufig so fremden Glaubens verstehen? Wie können also heutige Kinder und Jugendliche in einem konfessionellen Religionsunterricht einen Glauben verstehen, der als gelehrter Glaube nur dann verstanden werden kann, wenn er als gelebter und erfahrungsdichter Glaube präsent wird? *Dietrich Benner* folgert:

„Damit Welterfahrung und Menschenumgang unterrichtlich und schulisch erweitert werden können, bedarf es zunächst einmal grundlegender Welt- und Umgangserfahrungen. Wo diese Voraussetzung nicht durch vorschulische Erziehung und Sozialisation gesichert ist, muss sie zum Zwecke einer nachfolgenden unterrichtlichen Unterweisung zunächst einmal künstlich mit Hilfe schulischer Erkundungen, Hospitationen, Exkursionen und Übungen gestiftet und gesichert werden.“[19]

Insofern muss heute die Fähigkeit zur Deutung von Religion ergänzt werden mit einer Partizipationskompetenz, weil nur auf diese Weise das Wissen durch Erfahrung erweitert und im Gegenzug ein tieferes Verständnis des eigenen und fremden Handelns möglich werde, meint *Benner*.

Der Präsentationsmodus der Erfahrungen dieses gelebten eigenen Glaubens auf der Sachseite unterscheidet sich aber zunächst nicht von der skizzierten erfahrungsbezogenen Präsentation der Inhaltsseite anderer Religionen. Das ‘Zeigen’ der eigenen fremden Religion oder auch eine distanzierte ‘Begegnung’ mit ihr und eine auf ein Item begrenzte ‘Teilhabe’ nach obigem Modell verbleiben innerhalb des bislang skizzierten Rahmens.

Als problematischer und didaktisch umstrittener erscheint der unmittelbare didaktische Weg in diese Fremderfahrung hinein. Wie viel eigene Beteiligung darf oder gar muss sein, damit Schüler/innen heute ihre eigene Religion verstehen? Und wo enden die Möglichkeiten im Handlungsraum Schule?

Die Lösung besteht meines Erachtens darin, genauer zu klären, wie das lernende Subjekt mit den entsprechenden eigenen Erlebnissen auf diesem Gebiet umzugehen lernt und wie es diese für sich deutet, wie sich also Aktion und Reflexion zueinander verhalten und wie die verschiedenen Wissensdomänen (siehe oben) miteinander verknüpft werden. Um es an einem Beispiel zu verdeutlichen: Wie können für jemanden, der un-

[19] *Dietrich Benner*, Bildungsstandards und Qualitätssicherung im Religionsunterricht, in: RpB 53/2004, 5-19, 14.

geübt in der Glaubenspraxis seiner Religion ist, Sinn und Bedeutung eines Gebets erschlossen werden? Die unmittelbare Hineinnahme in die Grunddynamik eines 'sein Leben verbal einem Transzendenten gegenüber zur Sprache zu bringen' steht unter Umständen im Widerspruch zum aktuellen Weltkonstrukt. Im Rahmen des Religionsunterrichts wäre es ein problematisches Ziel, wenn man anstreben würde, der Schüler müsse aufgrund eines episodischen Eindrucks und vielleicht weiterer ähnlicher Momente einer Teilnahme an Gebetsvollzügen ein gläubiger Mensch werden und daraufhin ein reges Gebetsleben pflegen. Dies würde letztlich wieder zur Produktion des bekannten 'Religionsstunden-Ichs' führen – zum sozialkonformen Verhalten im Kontext eines unterrichtlichen Faches. Ziel muss vielmehr sein, dass dieser Schüler auf der reflexiven Ebene befähigt wird, diese Eindrücke – also beispielsweise die Beteiligung an einem Schulgebet, die Formulierung eigener Psalmworte, das gemeinsame Singen eines religiösen Lieds – zu ordnen und zur eigenen Entscheidung zu kommen – beides gehört zur Erfahrungsbildung, das (mehrfache) Erleben und die verarbeitende Reflexion, die zu einer Integration oder Ausscheidung von Fremderfahrungen, zur Zustimmung oder Ablehnung führen kann. Die Grenzziehung erfolgt also nicht schon vorauseilend ('experimenteller Zugang'), sondern im Konstrukt des Unterrichtsganzen und in der konkreten Erfahrungsbildung bei der Reflexion nach entsprechenden Erlebnissen. Das bedeutet letztlich auch die Formel, es gehe darum, die Menschen in einen Raum *potenzieller* religiöser Erfahrung hineinzuholen. Ob im Erleben bei den einzelnen lernenden Subjekten tatsächlich auch religiöse Erfahrungen entstehen, entzieht sich der Planung und dem Zugriff von außen.

Nur durch ein wiederholtes Sich-Einlassen in Erfahrungswelten von Religion werden diese punktuellen Erlebnisse auch zur eigenen, reflexiv befürworteten Erfahrung. In dieser Grunddynamik einer Lernintensivität unterscheidet sich der Religionsunterricht auch nicht von anderen Fächern: In der Schule sollen Kinder und Jugendliche vielfältige Wege der Wirklichkeitserschließung kennenlernen; wie weit sie diese auch zu einer längerfristig verfügbaren Kompetenz umformen, entzieht sich schulischer Intentionalität.

Von dieser deutlichen Grenzziehung aus können dann freilich weitere Handlungsspielräume ausgelotet werden, die im Rahmen des Religionsunterrichts und der Schulpastoral und im Sinne einer „Schulreligion für alle"[20] ausgestaltet werden und zu einer sehr begrenzten Internalisierung von Elementen des eigenen Glaubens führen können. So werden auch innerhalb des Religionsunterrichts gerade in der Grundschule nicht nur allgemeine Verhaltenskodices vereinbart und entsprechende Rituale eingeübt werden, sondern auch religiöse Rituale wie z.B. das Kreuzzeichen oder die Körperhaltung beim Gebet. Wie weit diese äußere Haltung auch zu einer inneren wird und sich über den schulischen Unterricht hinaus als relevant erweist, entzieht sich der Verfügungsgewalt des schulischen Religionsunterrichts. Gerade an den Schnittfeldern zwischen Religionsunterricht und Schulpastoral lassen sich zahlreiche Beispiele finden, wo sich gerade das schulische Spezifikum eines Zueinanders von Praxis und Reflexion als Stärke erweisen

[20] Vgl. *Hans Mendl*, Schulreligion für alle. Die Chancen von Schulpastoral an öffentlichen Schulen, in: Lebendige Seelsorge 58 (5/2007) 274-278. Vgl. a. die weiteren Beiträge in diesem Heft mit dem Titel „Schulpastoral und religiöse Pluralität", z.B. *Udo F. Schmälzle*, „Was hat das mit Religion zu tun?" Zum Profil der Schulpastoral in der pluralisierten Gesellschaft, in: ebd., 279-284.

könnte: So kann der Mitvollzug eines Schulgottesdienstes zu den entsprechenden schulischen Zeiten (Schuljahresbeginn, Weihnachten, Fastenzeit, Schuljahresende) kognitiv fundiert werden, wenn die entsprechenden Lehrplanthemen darauf ausgerichtet werden und dabei nicht nur die formale Struktur, sondern auch die Haltungen und Gebete besprochen werden. Kirchenraumpädagogische Einheiten sollen vor allem für den Umgang mit heiligen Räumen sensibilisieren – die Nachhaltigkeit auf der Verhaltensebene lässt sich dann beim nächsten Schulgottesdienst überprüfen. Ebenso, wie die Deutsch- und Musiklehrer/innen darauf hoffen, dass ein/e Abiturient/in nach einigen Besuchen im Theater und Konzertsaal während der Schulzeit sich dort zu benehmen weiß, sollten auch die Religionslehrer/innen ein entsprechendes angemessenes Verhalten von Schüler/innen im Kirchenraum und bei Gottesdiensten erwarten können, wenn diese über die Schulzeit hinweg regelmäßig nicht nur an gottesdienstlichen Veranstaltungen teilgenommen, sondern sich auch intellektuell mit dem dort vorhandenen Modus der religiösen Weltwahrnehmung auseinandergesetzt haben. Über die innere Beteiligung und Bedeutung sagt das noch wenig aus; hier plädiere ich auch für Zurückhaltung und meine deshalb, dass diese Ebene einer begrenzten punktuellen Teilhabe an Elementen der eigenen Religion die realistische innerhalb des Konzepts Religionsunterrichts an öffentlichen Schulen sein wird. Die Beheimatung in der eigenen Religion hingegen fällt in das Aufgabenfeld der gemeindlichen Katechese.

6.4 Prozedurales Verständnis der eigenen Religion

Die dauerhafte Internalisierung von Erfahrungswelten der eigenen Religion kann und darf nicht das Ziel eines Religionsunterrichts an der öffentlichen Schule sein. Nicht nur theologisch und pädagogisch, sondern auch kognitionspsychologisch müssen hier deutliche Grenzen zwischen Religionsunterricht und Katechese markiert werden. Die Transformation von Elementen eines Faktenwissens zu einem stabilen und situativ jederzeit verfügbaren Handlungswissen über entsprechende regelmäßige Ebenen der Erfahrung übersteigt die Zielsetzung und Leistungskraft des Religionsunterrichts.

Diese Erkenntnisse können lernpsychologisch begründet werden (siehe oben): Wer in einer Religion aufwächst, erwirbt über den regelmäßigen tätigen Mitvollzug von religiösen Elementen im Gottesdienst und in der Familie Handlungssicherheit, intuitives Handlungswissen (*Pöppel*) oder prozedurales Anwendungswissen (*Renkl*).[21] Er kann die Handlungsvollzüge im Gottesdienst mitvollziehen und die entsprechenden (Wechsel)Gebete mitsprechen. Der Preis eines prozeduralen Wissens besteht in einer geringen Reflexivität. Das ist zunächst keine Kritik, sondern eine an Alltagsphänomenen (ein Musikinstrument spielen, Alltagshandlungen wie Schuhebinden oder Fahrradfahren) verifizierbare Beobachtung. Das nicht-sprachliche Wissen zeichnet sich dadurch aus, dass wir etwas können, ohne dass es uns möglich ist, dafür exakte sprachliche Entsprechungen zu finden („ich weiß nicht, dass ich weiß"). Übertragen auf Wissensdomänen im Bereich des Religiösen heißt das: Die Enkulturierung ins Christentum geschah während des gesamten christlichen Mittelalters als Prozess des Mithineinnehmens in ein selbstverständliches Christ-Sein ohne große Reflexion; man wurde Christ „weil's halt so üblich ist". Für die Katechese in der Gemeinde heute ergibt sich die anspruchsvolle

[21] Vgl. *Mendl* 2003 [Anm. 4].

Aufgabe, Sachwissen und prozedurales Wissen miteinander zu verschränken. Erstkommunionkinder und Firmjugendliche sollen wissen, was das jeweilige Sakrament bedeutet, welchen Sinn und welche Elemente eine gottesdienstliche Feier an sich und für sie hat. Sie sollen gleichzeitig und am besten in Verschränkung von explizitem und implizitem Wissen eine gewisse Handlungssicherheit im Mitvollzug der Feier haben. Dass in der Praxis bezüglich der tatsächlichen Nachhaltigkeit gerade von nur zeitweiligen Kontaktaufnahmen mit der kirchlichen Gemeinde Zweifel angebracht sind, muss hier nicht weiter vertieft werden. Bei denjenigen, die eine engere Kirchenbindung haben und regelmäßig an den entsprechenden religiösen Veranstaltungen teilnehmen, wird man tatsächlich eine Internalisierung von Erfahrungswelten feststellen können. Im besten Fall ist der Mitvollzug auf makrostruktureller (z.B. Kirchenjahr) oder mikrostruktureller (z.B. verschiedene Gottesdienstformen) Ebene gekoppelt mit einer expliziten Reflexivität: Man weiß auch um die Bedeutung dessen, was man tut. Der Verfasser des Kolosserbriefs prägte für diesen Prozess einer Enkulturierung und Beheimatung ('Wohnung'!) im Glauben einen prägnanten Satz: „Das Wort Christi wohne mit seinem ganzen Reichtum bei euch" (Kol 3,16).

Für den schulischen Religionsunterricht kann ein solches 'Einwohnen' in der eigenen Religion nicht das primäre Ziel sein, weil die Grundlage für die emotionale Vertrautheit und die psychomotorische Beherrschung der entsprechenden Riten die freie Entscheidung für diesen Glauben ist, welche im Religionsunterricht nicht vorausgesetzt werden kann. Der Religionsunterricht kann und soll zwar eine zentrale Basis für die Entscheidung für oder gegen den Glauben der (eigentlich eigenen) Kirche sein, er darf diesen aber nicht als selbstverständlich gegeben voraussetzen.

7. Elemente einer nachhaltigen Sicherung

Religiöse Lernprozesse werden nur dann nachhaltig sein, wenn die subjektive Bedeutung des Erlernten deutlich wird. Deshalb muss religiöses Lernen erlebnisintensiv und gleichzeitig reflexiv, wissensgesättigt und dieses Wissen kritisch deutend angelegt sein.

Stärker als bislang sollte man darüber nachdenken, welche Elemente eines religiösen Weltwissens, welche zentralen Modi einer religiösen Weltdeutung und -gestaltung in Prozessen aufbauenden Lernens so sequenziert werden können, dass durch diese aufbauenden Prozesse nachweislich nachhaltiges Lernen erfolgt. Dass hierbei Prozesse des Wiederholens, Einordnens, Situierens und Transferierens eine große Bedeutung einnehmen, braucht hier nicht nochmals wiederholt werden. Wenn neben der Fundierung von konfiguriertem religiösem Wissen auch die Förderung individuellen Orientierungswissens das Ziel ist, ist religiöses Lernen auch auf die Förderung biografischen Lernens angewiesen.

Das Grundmuster solcher verschränkter religiöser Lernprozesse muss im Ineinander von Erleben und Reflektieren, Sich-Positionieren und Sich-Austauschen über die je eigenen Erfahrungen bestehen. Auf diese Weise trägt der Prozess der Erfahrungsbildung zentral zum Erwerb intelligenten Wissens beim religiösen Lernen bei.

Oliver Reis

Wie kommt die Rede von der Auferstehung in den Lernprozess?

Das Verstehen von Auferstehung und seine Bedeutung für schulische Lernprozesse

1. Problemstellung

Der Münsteraner Bischof *Felix Genn* fragte bei einem Treffen mit Seelsorger/innen des Bistums Essen: „Warum gelingt es so schwer, den Glauben an die nächste Generation weiter zu schenken?"[1] Und insbesondere der Auferstehungsglaube scheint von dieser Krise besonders hart getroffen. So fragt *Uta Pohl-Patalong* Anfang 2009 „Kein Platz für die Auferstehung?"[2] und stellt fest, dass in der religionspädagogischen Diskussion das Thema Auferstehung an den Rand gedrängt ist und im Fokus die Frage nach Tod und Sterben steht. Warum ist die Glaubenstradierung der Auferstehungsbotschaft ein so schwieriges Thema? Hier spielen sicherlich mehrere Faktoren eine wichtige Rolle, ich möchte in diesem Artikel eine bestimmte Problemwahrnehmung herausstellen, die sich schon bei anderen Glaubensaussagen wie der vom allmächtigen Schöpfer bewährt hat.[3] Das Problem beginnt damit, dass die Auferstehungsbotschaft für die Mehrzahl der Kinder und Jugendlichen real nur noch in katechetischen oder religionsunterrichtlichen Situationen vorkommt und dort vor allem als Lehraussage erfasst wird. Auferstehung als Lehraussage verstanden schneidet Fragemöglichkeiten ab und fokussiert vor allem die Frage nach der Wahrheit dieser Aussage. Wie der Blick in die religionspädagogischen Zeitschriften zu Ostern zeigt, drückt sich heute die Frage nach der Wahrheit in der Frage aus: „Wie kann Ostern und Auferstehung wirklich sein?" – im Sinne von „Auferstehung – wie soll das gehen?"[4] Vor dem Hintergrund dieser Frage wird religionspädagogisch nicht die Wahrheit der Aussage selbst bestritten, sondern nach theologischen Bedeutungen von Auferstehung gesucht, die sich als fruchtbar für Lernprozesse erweisen könnten, insofern sie mit diesem Wirklichkeitsanspruch umgehen. Diese Bedeutungen von Auferstehung aber – und das ist der Ausgangspunkt für den Artikel – sind eben nicht homogen. Vielmehr treffen in Lernsituationen Auferstehungsverständnisse der Lehrer/innen, Schüler/innen sowie der benutzten Materialien unvermittelt und oft unerkannt aufeinander. Diese Differenzen werden durch das Transportieren eines bestimmten Bedeutungsmodells überschrieben. Noch gravierender ist es, wenn – wie *Rudolf Englert* feststellt – im Religionsunterricht der Sekundarstufe I oft in 'Diskussionsforen' die überindividuelle Wahrheitsbindung aufgegeben wird oder in der Primarstufe komplexe methodische Arrangements die inhaltliche Bedeutungslosigkeit überspielen.[5] In diesem Fall werden die Differenzen im Auferstehungsverständnis zwar sichtbar, aber

[1] *Felix Genn* nach *Hans-Günter Hermanski*, Wer tot ist, ist tot! Die Herausforderung in der Sekundarstufe I, in: Kirche und Schule 149/2009, 14f., 14.

[2] *Uta Pohl-Patalong*, Kein Platz für die Auferstehung?, in: KBl 134 (2/2009) 140-148. Vgl. a. die Studie von *Werner Thiede*, Auferstehung der Toten – Hoffnung ohne Attraktivität? Grundstrukturen christlicher Heilserwartung und ihre verkannte religionspädagogische Relevanz, Göttingen 1991.

[3] Vgl. *Oliver Reis*, Mit Glaubensaussagen Lernprozesse gestalten, in: KBl 134 (2/2009) 112-121.

[4] So der Titel des Themenheftes „Kirche und Schule" 149/2009 in der Osterausgabe.

[5] Vgl. *Rudolf Englert*, Religion reflektieren – nötiger denn je, in: Kirche und Schule 139/2006, 9-14.

sie bleiben bedeutungslos. Dies ist aus lerntheoretischer, theologischer und didaktischer Perspektive problematisch.

Aus *lerntheoretischer* Perspektive wird übersehen, dass das Nachdenken über die Auferstehung in ausgearbeiteten Wissensstrukturen bzw. -schemata geschieht, die das Denken erheblich „konfigurieren“[6]. Nur ein Auferstehungslernen, das an diese Wissensstrukturen anknüpft, sie irritiert und elaboriert, hat überhaupt eine Chance, für die individuellen Aneignungsprozesse zur Verfügung zur stehen. Es ist *theologisch* unterkomplex zu denken, dass es *eine* sinnvolle Auslegung gibt, die in einen Vermittlungsprozess als Input hineingenommen werden kann. Das Theologisieren zu der Auferstehung Jesu und derer, die an ihn glauben, hat einige Verständnisse abgrenzend nebeneinander und ineinander vernetzt entstehen lassen – und sie entstehen immer weiter –, deren Reflexionsreichtum so nicht ausgeschöpft wird.[7] Wer dagegen die überindividuelle verbindliche Wahrheitssuche aufgibt, gibt nicht nur einfach den Reflexionsreichtum auf, sondern auch den darin verwirklichten christlichen Anspruch der *fides quaerens intellectum*; den Anspruch, dass sich der Glauben in seiner religiösen Rationalität ausweisen lässt.[8] In *didaktischer* Perspektive ist es keine gelungene didaktische Transformation – gerade im Namen einer Individualisierung des Glaubens –, wenn die Sachstrukturen und die individuellen Wissensstrukturen nicht angemessen aneinander ausgerichtet werden.[9] Wie die Sachstrukturen angemessen auf die individuellen Wissensstrukturen treffen und wie mit der normierenden, konfigurierenden Kraft der Sachstrukturen umgegangen wird, um die Individualisierung nicht auszuhebeln, ist die entscheidende didaktische Frage. Diese Frage zu bearbeiten ist aus meiner Sicht die Voraussetzung, wenn Glaubensaussagen in Lernprozessen fruchtbar sein sollen. Keine sinnvolle Bearbeitung stellen für mich aus den obigen Gründen die Alternativen dar, eine bestimmte Bedeutung als Input in den Lernprozess einzuspeisen, ohne zu fragen, wie sich dazu die Wissensstrukturen der Lernenden, Lehrenden und Materialien verhalten, oder – noch schlichter – der Individualisierung freien Lauf zu lassen. Insofern ist nicht nur die Nicht-Thematisierung der Auferstehungsbotschaft für die Tradierung problematisch. Vielmehr sind auch Lernangebote zur Auferstehung problematisch, denen es nicht gelingt, individuelles Lernen auf die prägnanter Wissensstrukturen zu beziehen und deren konfigurierende Kraft zu nutzen. Dabei liefert die Theologie, wenn man erst einmal die Mehrperspektivität des Auferstehungsglaubens zulässt, ein sinnvoll strukturiertes System von Denkmöglichkeiten.

[6] Diesen Begriff übernehme ich von *Englert* 2006 [Anm. 5], zum lerntheoretischen Hintergrund siehe: *Birgitta Kopp / Heinz Mandl*, Wissensschemata, in: ders. / Helmut Felix Friedrich (Hg.), Handbuch Lernstrategien, Göttingen u.a. 2006, 127-134; *Marcus Hasselhorn / Andreas Gold*, Pädagogische Psychologie. Erfolgreiches Lehren und Lernen, Stuttgart 2006, 53.61-63; *Elliot Aronson u.a.*, Sozialpsychologie, München 2004, 62-74.

[7] Die von mir in 2. Abschnitt entwickelte Systematik stellt einen Versuch dar, die Verständnisse in ihrer strukturierenden Kraft zu erheben. Wie bedeutsam für das Auferstehungsverständnis z.B. das Wirklichkeitsverständnis ist, hat schon *Michael Welker* auf eindrückliche Weise herausgearbeitet (vgl. *ders.*, Die Wirklichkeit der Auferstehung, in: Hans-Joachim Eckstein / Michael Welker (Hg.), Die Wirklichkeit der Auferstehung, Neunkirchen [2]2004, 311-331).

[8] Vgl. a. *Englert* 2006 [Anm. 5], 10.

[9] Vgl. ebd., 13.

Ich möchte im Folgenden zunächst aus einem kleinen hochschuldidaktischen Projekt heraus drei Befunde zu unterschiedlichen Auferstehungsverständnissen zeigen (*Kap. 2*), die ich im zweiten Schritt weiter systematisiere (*Kap. 3*). Im Zusammenhang mit der Schöpfungsrede hat es sich als produktiv herausgestellt, das Auferstehungsverständnis auf drei Ebenen zu analysieren und dann unterschiedliche Modelle zu systematisieren.[10] Als nächstes möchte ich auf dem Hintergrund des hochschuldidaktischen Projekts die Auswirkungen auf das Lehren und Lernen deutlich machen, wenn Auferstehungsverständnisse auf den Lernprozess wirken (*Kap. 4*). Abschließend skizziere ich eine mögliche didaktische Reaktion auf diesen Befund (*Kap. 5*).

2. Befunde zum Auferstehungsverständnis

Beginnen möchte ich mit Beobachtungen auf Seiten der Schüler/innen. Studierende der Universität Siegen haben aus einem Seminar zur Auferstehungsrede als Gegenstand religiöser Lernprozesse heraus leitfadengesteuerte Interviews mit Grundschüler/innen der 4. Klasse zu deren Auferstehungsverständnis geführt. Der folgende Ausschnitt zeigt dabei einen typischen Befund:

I: Du kennst ja auch das Wort „auferstehen". Was heißt das?
J: Also, Jesus ist ja früher gekreuzigt worden und dann ist er in so ne Höhle als Grab gekommen und da war ein dicker Stein vor. Und dann ist Maria gekommen und hat gesehen, dass keiner mehr im Grab lag und nachher haben alle bemerkt dass Jesus auferstanden ist.
I: Passiert das auch mit anderen?
J: Nein, eigentlich nicht.
I: Was passiert denn mit uns Menschen, wenn wir sterben?
J: Wir werden dann begraben, also beerdigt und manche sagen, wir kommen in den Himmel und ja man bleibt dann im Sarg unter der Erde halt liegen. Und Jesus ist früher aber auferstanden, weil der war ja auch in keinem Sarg.
I: Also erstehen wir nicht auf?
J: Nein!
I: Was passiert denn dann mit uns, wenn wir tot sind?
J: Das weiß man nicht so genau. Vielleicht wird man dann wieder neu geboren und man fängt als anderer Mensch von neu an oder so was. Oder man würde zu Gott in den Himmel kommen. Dann würde man schon auferstehen.

Dieser neunjährige Junge bezieht Auferstehung auf die Überwindung des biologischen Todes durch Gott in Gottes Gegenwart. Allerdings erscheint diese Auferstehung vielleicht noch bei Jesus als denkbar, ist aber kaum auf uns übertragbar. Hier sind Spuren eines realistischen Todesverständnisses zu erkennen, das es nur sehr schwer vorstellbar macht, dass wir aus dem Grab erstehen können.[11] Typisch ist für die Interviews, dass

[10] Vgl. *Oliver Reis*, Gott der Schöpfer im Religionsunterricht? Wenn der Gebrauch der Rede zum Gegenstand wird, in: Kontakt. Informationen zum Religionsunterricht im Bistum Augsburg 2/2008, 15-21; *ders.* 2009 [Anm. 3].

[11] Das gleiche Auferstehungsverständnis kann sich aber auch darin äußern, dass die Auferstehung Jesu bejaht wird, weil er ein 'Gestaltwandler' ist, der durch Umschichtung von Energie unsichtbar werden kann. Die technologische Lösung, auf die *Ulrike Link-Wieczorek* und *Isolde Weiland* aufmerksam machen, bezieht Auferstehung auf die gleiche 'Normalrealität' wie der oben zitierte Junge

die Schüler/innen einerseits über erstaunlich klare Konzepte darüber verfügen, was Auferstehung für Christen bedeutet – einige Schüler kennen noch Reste der (neu)scholastischen Lehre von den Auferstehungsorten Himmel, Hölle und Fegefeuer sowie die Bedingungen, wer nach dem Tod wohin kommen darf oder muss – wie sie z.B. das *Konzil von Florenz* oder das *Trienter Konzil* festgelegt hat.[12] Andererseits werden diese Vorstellung über Jesus hinaus weitgehend als nicht realistisch abgelehnt. Für Jesu Auferstehung werden die Berichte der Evangelien angeführt, die dokumentieren, was Gott an Jesus getan hat.

In der Schulbuchreihe „*Treffpunkt RU*" Band 9/10 (1993) zeigt sich in der Sequenz zur „Auferstehung – mitten im Leben"[13] ein anderes Auferstehungsverständnis. Der entsprechende Ausschnitt macht deutlich, dass die Schulbuchautoren Auferstehung nicht als Frage danach bearbeiten wollen, was *nach* dem Tod passiert, sondern als Frage nach der richtigen Form unseres *jetzigen* Lebens. Leben und Tod, die Auferstehung zum Leben und das Dem-Tod-Sterben werden als Momente eines guten Lebens verstanden. Wichtig ist, dass diese Perspektive auf die „Auferstehung mitten im Leben" nicht als Abglanz der wahren Auferstehung verstanden wird, sondern das Leben im Hier und Jetzt wird zum Ort der Auferstehung. Wer die Welt mit den Augen Jesu sieht, der kann angesichts des tausendfachen Todes im Leben das Leben ergreifen und hat Anteil an Gottes Kraft, die dieses Leben stützt. Es geht also um echte Gott gewirkte Auferstehung und nicht um ein Beispiel, um die wirkliche Auferstehung zu verstehen. Auch hier sieht die Reihe Schwierigkeiten, an die Auferstehung zu glauben. Diese liegen aber nun in der Frage: Nehme ich die Schmerzen der Wandlung vom Tode zum Leben auf mich? Vertraue ich der Kraft der Auferstehung?

Der dritte Befund ist ein Brief, den die Studierenden des gleichen Seminars am Anfang des Lernprozesses schreiben mussten. Sie sollten in diesem Brief an eine fiktive Nichte im Alter eines Grundschulkindes erklären, was mit Auferstehung gemeint ist.

Grundschule 3. Klasse:

Liebe Lea!

Du hast mich auf dem Geburtstag deines Vaters gefragt, ob ich an die Auferstehung Jesu glaube. Auf dem Geburtstag konnte ich dir nicht direkt antworten. Deshalb schreibe ich dir diesen Brief. Ich habe lange überlegt, wie ich dir das erkläre. Die Geschichte der Auferstehung kennst du ja schon. Und ich denke, dass man das bildlich sehen muss. Ich denke, dass Jesus damals nicht einfach aufgestanden ist und dann ganz normal weiter gelebt hat. Sondern, dass Jesus so ein lieber, toller Mensch war, der von ganz, ganz vielen Menschen geliebt worden ist. Und wenn jemand stirbt, den man ganz doll lieb hatte, dann hat man manchmal das Gefühl, dass dieser Mensch noch da ist und einen in der Erinnerung immer wieder begegnet. Ein lieber Mensch, den man verloren hat, ist immer noch da. Da man ihn im Herzen hat. Viele Menschen reden auch mit den Toten an deren Gräbern, um sich zu

(vgl. *dies.*, Können Kinder 'Auferstehung' denken? Kindertheologische Erfahrungen und Reflexionen, in: JBKTh Sonderbd. Glaubensbekenntnis (2008) 86-98).

[12] Vgl. DH 1304-1306.

[13] *Reinhard Bamming / Maria Trendelkamp* (Erarb.), Treffpunkt RU 9/10. Katholischer Religionsunterricht im 9./10. Schuljahr, München 1993, 142-144.

verabschieden und um sich zu trösten. Es ist nicht einfach, einen lieben Menschen 'gehen' zu lassen. Die Auferstehung seh ich also als den Trost für all die lieben Menschen, die Jesus zurück gelassen hat, als er gestorben ist. Jesus war noch da in den Erinnerungen seiner Freunde, Verwandten und Bekannten. Sie hatten das Gefühl, dass er bei ihnen ist und dass er sie nicht alleine lässt und sie auch nach seinem Tod leitet. Ich hoffe, dass du verstehst, was ich dir damit sagen wollte. ABER das ist meine Meinung, so denke ich. Du kannst und du sollst dir selber Gedanken über dieses Thema machen und vielleicht in den nächsten Jahren deine eigene Meinung bilden. Ich find es aber schön, dass du dir jetzt schon Gedanken machst und auch gefragt hast. Falls du nicht verstehst, was ich gemeint habe, dann ruf mich an, oder frag deine Mama, ob du mich besuchen kommen darfst.
Bis bald deine
Patentante!

Die Rede von der Auferstehung Jesu steht hier für die bleibende Erinnerung der Jünger/innen, die sich über die Rede Trost spenden, indem sie sich an ihn erinnern. Jesus lebt in den Gedanken seiner Freunde weiter und das gilt auch für uns: Andere werden über uns sagen, dass wir auferstehen werden, d.h. wir in den Erinnerungen derer, die uns geliebt haben, am Leben bleiben. Das Thema ist hier wieder wie bei dem Schülerinterview die Überwindung des biologischen Todes, die aber hier gerade nicht mehr objektiv von Gott her, sondern in den geistigen Erinnerungsmöglichkeiten der Menschen gedacht wird. So kann man sagen, dass sich die Studentin einerseits auf den biologischen Tod bezieht, andererseits aber ein realistisches Auferstehungsverständnis wählt, das die Wirklichkeit der Auferstehung gut vorstellbar macht.

3. Systematisierungsversuche

Schon die kurzen Ausführungen zu den drei Befunden machen deutlich, dass die vorgestellten Auferstehungsverständnisse jeweils ein mehrschichtiges Konstrukt sind. Diese Konstrukte lassen sich heben und systematisieren, weil sie als ein 'Schema' bzw. 'Skript'[14] funktionieren und damit einer bestimmten Logik folgen. Die Schemata, in denen wir unseren Glauben ausdrücken, sind begrenzt und miteinander in unterstützender oder abgrenzender Funktion vernetzt. Ankerpunkt der gegenwärtig gängigen Schemata ist die Frage nach der Wirklichkeit der Auferstehungsrede, die dann auch die Bedeutung mitsteuert. *Ulrike Link-Wieczorek* und *Isolde Weiland* sprechen zurecht von getrennten Räumen, in denen Auferstehung eine eigene Logik entfaltet und die nicht einfach ineinander geschoben werden können, da die Bedeutung von Auferstehung gerade in diesen Räumen entsteht.[15] Schon von daher wird ein Teil der Probleme bei der Tradierung von Auferstehung verständlich, da die Räume, in denen sich Schüler/innen, Lehrer/innen und Material bewegen, nicht zwangsläufig aneinander und füreinander ausgerichtet sind. Wenn ich im Folgenden versuche, solche Räume im Sinne von stabilen Wissenskonstrukten zu unterscheiden, dann geht es dabei weniger um Vollständigkeit als darum, an markanten und gängigen Typen eine schärfere Perspektive zu gewin-

[14] Vgl. *Hasselhorn / Gold* 2006 [Anm. 6], 53; *Kopp / Mandl* 2006 [Anm. 6], 127f.
[15] Vgl. *Link-Wiczorek / Weiland* 2008 [Anm. 11], 97.

nen. Diese ist meines Erachtens die Voraussetzung, um den Gebrauch der Auferstehungsrede in der didaktischen Funktion beurteilen zu können.

3.1 Die Dimension der Bedeutungsstruktur

Jedes der drei Beispiele erzeugt eine andere *Bedeutung* von Auferstehung und diese Bedeutung entfaltet sich in einer anderen Struktur, die ich entlang von Leitfragen unterscheiden möchte. Diese Dimension des Auferstehungsverständnisses nenne ich *Bedeutungsstruktur*.

	1. Schülerinterview	*2. Schulbuchseite*	*3. Studierende*
wer?	alle, in Analogie zu Jesus	jeder, der Jesus nachfolgt	jeder, der liebende Menschen zurücklässt
wodurch?	göttliche Kraft	Jesu Kreuz und Auferstehung	Erinnerung
wozu?	natürlicher Lauf der Dinge: Nach dem Tod ist das Leben nicht zu Ende. Macht Hoffnung den einen, vielleicht auch Stress den anderen.	um wahrhaftig zu leben	zum Trost der Hinterbliebenen
wie?	Die (unsterbliche) Seele fährt hoch zu Gott, der Körper kommt irgendwie irgendwann 'nach'.	die Zeichen der Zeit vom Kreuz und der Auferstehung Jesu her deuten und das Leben ergreifen	durch die Kraft der Erinnerungsgemeinschaft
wann?	am Ende des Lebens	jederzeit, wenn Menschen dem Tod entrinnen	am Ende des Lebens
was hindert?	der verschlossene Sarg, irdische Naturgesetze	die Blindheit, das wahre Leben zu sehen und zu ergreifen	das Vergessen

Ein Unterschied zwischen der ersten und der zweiten Bedeutungsstruktur ist mir besonders wichtig, der oft übergangen wird. Es ist ein erheblicher Unterschied, ob wir sagen, dass wir durch die Auferstehung dem Leben voller Hoffnung begegnen können und uns den Todesmächten schon im Leben nicht mehr ausgeliefert sehen. Oder ob wir die Rettung aus der tödlichen Lethargie als Auferstehung begreifen. Im ersten Falle ist die hoffnungsvolle Haltung im Leben *die Folge* der Auferstehung, sie geschieht im Vertrauen auf das, *was kommen wird*, und im zweiten Falle ist sie *es selbst* und geschieht im Vertrauen darauf, was *geschehen ist*. Damit schaffen die beiden Auferstehungsverständnisse unterschiedliche Bezugspunkte zur Wirklichkeit. Natürlich kann man, wie z.B. *Anselm Grün*, die beiden Bedeutungsstrukturen auch in einer Rede kreuzen, vielleicht auch um gerade die Fülle der Auferstehungsbotschaft abzugreifen:

„Wenn wir Ostern feiern, dann feiern wir nicht nur unsere Hoffnung auf die Auferstehung, die uns im Tod erwartet. Wir feiern vielmehr die Auferstehung Jesu als Einladung, dass wir hier und jetzt aufstehen."[16]

Dabei sollte aber nicht übersehen werden, dass hier nicht nur Bedeutungsräume verschmolzen werden, sondern auch unterschiedliche Bezugspunkte in der Realität und damit unterschiedliche Redefunktionen. Damit ist letztlich schon die Dimension des Wirklichkeitsverständnisses angesprochen.

3.2 Die Dimension des Wirklichkeitsverständnisses

Auch wenn die Bedeutungsstrukturen selbst – wie gesehen – einen Bezug zur Realität entfalten, so ist damit noch nicht gesagt, mit welchem zugrunde liegenden Wirklichkeitsverständnis eine Bedeutungsstruktur arbeitet. Das ist für die Systematische Theologie eine eigenartige Unterscheidung, da sie gerade über die Weiterentwicklung von an die Realität anschlussfähigen inhaltlichen Bedeutungsstrukturen versucht, das Problem zu lösen. Das wäre ja auch ein sinnvoller Ansatz, wenn nicht die reale Vielfalt an Wirklichkeitsverständnissen zu einer realen Vielfalt an Bedeutungsstrukturen führen würde, die sich systematisch-theologisch nicht mehr einfach aufheben lässt. Der Versuch, über eine bestimmte systematisch-theologische Bedeutungsauslegung auch zu einer theologisch legitimen Vermittlungsbotschaft zu kommen[17], ist unmöglich geworden. Die Frage „Wie lese oder höre ich das Wort 'Auferstehung' und welchen Wirklichkeitsanspruch lege ich dem Wort bei?" markiert verschiedene Zugänge, die nicht normativ im Sinne eines notwendigen Fortschritts linear gedacht werden können. Die drei Beispiele zeigen hier unterschiedliche Verstehensvoraussetzungen.

[16] *Anselm Grün*, Aufstehen und Auferstehung. Spekulationen über eine Tatsache oder eine Sache der Tat?, in: Anzeiger für die Seelsorge 118 (4/2009) 5-8, 6.

[17] Dieses Problem geht über das Thema der Auferstehung hinaus. So kann *Sabine Pemsel-Maier* zwar zeigen, dass eine 'moderne' Theologie zum allmächtigen Gott sehr gut an Denkmöglichkeiten von Schüler/innen anschlussfähig ist (vgl. *dies.*, Dreifaltig und allmächtig. Gottesverständnis und Gottesrede im Dialog von Religionspädagogik und Dogmatik, in: RpB 60/2008, 53-68). Aber diese Anschlussfähigkeit ist eben auf eine bestimmte Bedeutungsstruktur von Schöpfung/Allmacht mit einem bestimmten Wirklichkeitsverständnis bezogen. Das sich daraus ergebende Verständnis von Schöpfung/Allmacht ist nun selbst an bestimmte Wissensstrukturen von Schüler/innen, aber auch sehr vieler Erwachsener – und sogar hauptamtlicher Religionspädagog/innen – nicht anschlussfähig (vgl. *Reis* 2009 [Anm. 3]). Das schmälert nicht die Bedeutung der punktuellen Kongruenz, zeigt aber die prinzipiellen Grenzen dieser Denkweise.

	1. Schülerinterview	*2. Schulbuchseite*	*3. Studierende*
Differenzierung verschiedener Wirklichkeiten?	nein	ja	nein
Auferstehungs-realität	'Auferstehung' bezeichnet ein Faktum der Normal-realität. Auferstehungs-aussagen sind wörtlich-berichthaft gemeint.	Es gibt eine objektive Auferstehungsrealität in der Normalrealität. 'Auf-erstehung' ist ein bildhaf-ter/metaphorischer Inter-pretationsschlüssel.	Es gibt keine objektive Auferstehungsrealität, sondern nur eine bildlich funktionale Rede.
Glaubens-dimension	Ist das wirklich so?	Lasse ich mich darauf ein?	keine
erwartete Reaktion	Ablehnung	Zustimmung	Zustimmung

In der Relation zwischen Bedeutungsstruktur und Wirklichkeitsverständnis finden sich starke Beziehungen, manches geht auch nicht zusammen, manche Beziehung lässt sich neu knüpfen. Die drei Beispiele zeigen in sich natürlich starke Kopplungen, das macht sie ja auch zu Schemata, die in Interaktionen immer wieder tradiert werden. Bei dem Auferstehungsverständnis, das der Schüler rekonstruiert, sind z.B. Wirklichkeitsverständnis und Bedeutungsstruktur nicht zu trennen. Form und Inhalt der Rede werden so stark identifiziert, dass die Aufteilung künstlich erscheint. Mit der Folge, dass z.B. die Frage „Ist mit dem Tod alles aus?" automatisch auf den biologischen Tod bezogen wird und dann die Frage meint, wie sich die Normalrealität in gewandelter Form fortsetzt. Innerhalb dieses Konstruktes ist die Antwort auf die Frage leicht: Ja! Genauso eng sind im Schulbuch Bedeutungsstruktur und Wirklichkeitsverständnis gekoppelt; aber gerade dadurch, dass die Auferstehungsrede eine Rede von Menschen ist, die in dieser Form Aussagen über ihre Wirklichkeit angemessen getroffen haben. Bei den biblischen Zeugnissen geht es zwar auf der Textoberfläche, also der Form nach, bei Jesus um seine Auferstehung nach seinem biologischen Tod, jedoch sollte dies nicht zu dem Fehlschluss führen, die Bedeutung der Auferstehung (vor allem) auf den biologischen Tod zu beziehen. Man wäre dann auf die Form der Erzählung hereingefallen. Das, was die biblischen Autoren aber gemeint haben, betrifft Menschen im Glauben auch heute noch. So steht Auferstehung für das, was mitten im biologischen Leben möglich ist. Dieses Verständnis ist aber auch ein Konstrukt, ein Raum – einer der für viele erwachsene Menschen ein sehr plausibler ist. Aber das ist nicht einfach die Wirklichkeit. Das wird umso klarer, wenn die Zirkularität der hermeneutischen Theologie deutlich wird. Diese Theologie muss ja die Grenze zu einem subjektiven Relativismus wahren, auch wenn sie die objektive Realität an die Subjektivität bindet. Aber wo ist der Raum für diese Objektivität? – so ließe sich mit dem dritten Konstrukt im Brief fragen. Gibt es diese über die Intersubjektivität hinaus überhaupt? Tradieren die biblischen Geschichten der Auferstehung nicht einfach eine intersubjektive Erfahrung mit der Figur Jesus, der

durch die Auferstehung unsterblich wird und damit auch das, was mit ihm erlebt wurde? Wenn schon der Inhalt nicht konstitutiv an seine Form gebunden ist, warum dann nicht konsequent die Bedeutung in den Besitz der Erinnerungsgemeinschaft stellen, auch wenn auf der Form-Ebene eben objektivierende Formen gewählt werden?

Es stehen verschiedene Räume nebeneinander, für die jeweils einiges spricht, die aber auch alle ihre Grenze haben. Diese Grenzen zu bestimmen ist Aufgabe der Theologie im Sinne eines Theologisierens, das versucht, die Mitte der Botschaft Jesu immer wieder neu zu bestimmen. So lässt sich aus guten Gründen das Verständnis im Brief problematisieren, da hier die Auferstehung gegen ihren eigenen Sinn zur Leistung der Menschen wird.[18] Aber dieses Verständnis denkt gleichzeitig die menschliche Konstruktion in der hermeneutischen Position konsequent zu Ende. Die Bedeutungsstruktur des Schulbuches ist biblisch legitim, da sie an die jüdisch-weisheitliche Auferstehungslehre anknüpft, die sich bis in das Neue Testament tief in die Denkstrukturen eingebrannt hat.[19] Außerdem fügt sie sich gut in eine moderne hermeneutische Position, aber gleichzeitig ignoriert sie, wie tief die Kopplung des wörtlich-berichthaften Wirklichkeitsverständnisses mit der Bedeutungsstruktur von der Auferstehung am Ende des Lebens eine klassische Auferstehungsposition ausgeformt hat, die ihrerseits von der Apokalyptik her das Auferstehungsverständnis der biblischen Geschichten prägt. Es ist eben kein Zufall, dass für zwei Drittel der Studierenden des Siegener Seminars die vorgestellte Schulbuchreihe nicht wirklich zur Auferstehung arbeitet, weil es dabei eben um die Sinnfrage „Wo gehen wir hin?“ gehen müsste. Selbst wenn sie grundsätzlich von der Ausbildung in der Biblischen Theologie her einem hermeneutischen Ansatz zustimmen, ist die Bedeutungsstruktur eindeutig fixiert und das verändert eben immer wieder auch das Wirklichkeitsverständnis.

An dieser Grenze entsteht ein wichtiger Typ von Auferstehungsverständnis, der einerseits weiter auf die klassische Bedeutungsstruktur von Auferstehung mit dem Bezug auf das Ende des Lebens bezogen ist und andererseits versucht, die Bildlichkeit der Auferstehungsrede ernst zu nehmen. Dann wird das christliche Wissen über das, was nach dem biologischen Tod kommt, als bildliches Wissen interpretiert. Dann bedeutet z.B. die Auferstehung Jesu, dass „wir – genauer: die gesamte Schöpfung – ihm in die ewige Gottesgegenwart folgen können.“[20] In diesem Fall wird die über die Deutung der Bildlichkeit neues wirkliches Wissen geschaffen („Die Liebe Gottes ist stärker als der Tod.“[21]). Deshalb nenne ich diesen Typ von Wirklichkeitsverständnis bildlich-wörtlich, weil einerseits zwischen Form und Inhalt unterschieden wird, aber die Deutung wieder auf die Form-Ebene zurückfällt. Und dieser vierte Typ, der in der Kopplung von klassischer Bedeutungsstruktur mit bildlich-wörtlichem Wirklichkeitsverständnis entsteht,

[18] Vgl. auch *Pohl-Patalong* 2009 [Anm. 2], 145.

[19] Vgl. *Sebastian Schneider*, Auferstehung – Grundvollzug des Glaubens. Ein Blick ins Neue Testament, in: Informationen für Religionslehrer und Religionslehrerinnen Bistum Limburg 31 (1/2002) 4-12.

[20] *Link-Wiczorek / Weiland* 2008 [Anm. 11], 91.

[21] Ebd.

wird denknotwendig, weil die klassische Bedeutungsstruktur fast unablösbar mit dem Inhalt der Auferstehungsbotschaft verbunden ist.[22]

Von daher ist es aus meiner Sicht auch nicht möglich zu sagen, dass es einen notwendigen Entwicklungszug – da biblisch angemessen – von der ersten Naivität (wörtlich-berichthaftes Wirklichkeitsverständnis) zur zweiten (hermeneutisches Wirklichkeitsverständnis) geben muss, wie dies *Link-Wieczorek* und *Weiland* tun.[23] Die Bibel selbst macht verschiedene Lesarten möglich, und die gewählte Lesart hängt sehr stark mit dem gewählten Wirklichkeitsverständnis zusammen, das wiederum erstens von bestimmten biographischen Situationen und zweitens einem allgemeinen Gotteskonzept abhängt.[24] Bei einem Vortrag zu diesem Thema fragte mich beispielsweise ein älterer Herr: „Sagen Sie, Herr Reis, was bleibt am Ende von meinem Leben?", in der Firmkatechese ein Jugendlicher: „Wenn sich hier nichts ändert, was macht dann die Auferstehung für einen Sinn?". Beide Fragen zielen auf ein unterschiedliches Auferstehungsverständnis, gegen das nicht erneut objektiverend ein hermeneutisches gesetzt werden muss, weil es das richtige ist. Denn wenn der gleiche Jugendliche fragt, „Hat es denn später Folgen, wenn ich heute so oder so handle?", dann verändern sich schon wieder die Koordinaten des Gesprächs. In meinen Augen hält die Auferstehungsbotschaft den Wandel an Positionen aus, weil sie in der menschlichen Rede jeweils eine bestimmte strukturierte Form gewinnt. Dass manche Formen innerhalb der Theologisierungstradition plausibler sind als andere, dass sich der christliche Tradierungsdiskurs erheblich von außerchristlichen unterscheidet, ist damit nicht aufgehoben, wird aber zu einer Frage, die in die Interaktion selbst hineingehört und nicht von außen entschieden werden kann. Man mache sich bewusst, in welcher Denkspanne die Kirche und das Lehramt Auferstehung selbst thematisieren. Während in der (Predigt)Praxis schon der Schritt vom wörtlich-berichthaften zum bildlich-wörtlichen Wirklichkeitsverständnis bei gleich bleibender Bedeutungsstruktur als progressiv gilt, den die Siegener Studierenden sich wünschen würden, ist die *Päpstliche Bibelkommission* auf der Grundlage von *Dei Verbum*, was das Wirklichkeitsverständnis angeht, schon längst in der hermeneutischen Erschließung der biblischen Texte angekommen – wenn auch bei der kirchlich legitimen Hermeneutik weiterhin davon ausgegangen wird, dass sowohl der Gegenstand objektiv

[22] Es ist wirklich erstaunlich, wie die klassische Bedeutungsstruktur immer wieder das Wirklichkeitsverständnis in Richtung einer Wörtlichkeit drängt, die die Wahrheitsfrage provoziert. Selbst bei *Pohl-Patalong*, die nun wirklich versucht, der Auferstehungsrede einen neuen Ort jenseits der dogmatischen Richtigkeit zu geben, wird das Ungeheuerliche der Auferstehung zu dem kaum zu glaubenden Glaubenswissen über das Danach im Modus der Hoffnung (vgl. *dies.* 2009 [Anm. 2], 146. Auch bei Systematikern wie *Thomas Ruster* wird die Aussage von der Auferstehung des Fleisches nach einem langen dogmengeschichtlichen Deutungsprozess der Form zu einer endzeitlichen Aussage über die Versöhnung Gottes mit dem ihm widerständigen Fleisch der Selbsterhaltung, die uns heute schon Mut und Hoffnung machen kann, dass Gott die Macht des Fleisches wandeln kann. Damit zieht er in den klassischen Strukturen die biblischen Bilder in unsere Normalrealität, auf die das wörtliche Wirklichkeitsverständnis bezogen ist (vgl. *ders.*, Ich glaube an die Auferstehung des Fleisches. Ein Bekenntnis in kapitalistischer Zeit, in: Anzeiger für die Seelsorge 4/2009, 16-19, 19).

[23] Vgl. *Link-Wiczorek / Weiland* 2008 [Anm. 11], 86f.98.

[24] Diese zweite Säule des allgemeinen Gotteskonzepts zur Wirkmächtigkeit Gottes, die darüber entscheidet, welches Auferstehungsverständnis überhaupt plausibel sein kann (vgl. im Ansatz *Link-Wiczorek / Weiland* 2008 [Anm. 11], 89), entfalte ich an dieser Stelle nicht näher. Wichtig ist aber zu sehen, dass eben auch das hermeneutische Wirklichkeitsverständnis nur eine phasenbezogene Plausibilität besitzt (vgl. *Reis* 2009 [Anm. 3], 119f.).

vorliegt als auch die Erschließung in der Glaubensgemeinschaft objektiv möglich ist, so dass subjektivistische Interpretationen mit einer konsequenten Aufgabe der Form als Bedeutungsträge weiter abgelehnt werden.[25]

3.3 Die Dimension der sprachlichen Formen

Zum Abschluss der Systematisierung möchte ich kurz darauf hinweisen, dass die Auferstehungspositionen jeweils andere Sprachformen bevorzugen.

	1. Schülerinterview	*2. Schulbuchseite*	*3. Studierende*
Formen	formelhafte Aussagesätze mit Lehrcharakter	Erzählungen, Gedichte, Bilder, Berichte	persönliche Aussagesätze mit Lehrcharakter
Funktion	Unterscheidung wahr und falsch	Sensibilisierung für die andere Wirklichkeitsdimension	traditionskritische Auslegung eines Symbols
Kontext	Wahrheitsfrage	lebensfeindliche Realität, die verändert werden muss	Traditionsabbruch

Dies hängt damit zusammen, dass das jeweilige Wirklichkeitsverständnis unterschiedlich mit Form und Inhalt umgeht und die Rede von einem spezifischen Kontext her begreift. Auffällig ist in dieser Perspektive, dass das Schulbuch Auferstehung bewusst in einem anderen Kontext thematisiert, der nicht mehr auf Lehraussagen bezogen ist, dass aber dies gerade eine Reaktion auf eine vorausgesetzte Krise ist. Die Unterscheidung von Wirklichkeitsdimensionen ist die Lösung eines Problems, die Aufnahme verschiedener Kanäle ist das Instrument, um in eine hermeneutische Haltung zu zwingen. Denn dann wird Auferstehung wieder plausibel und konkret-praktisch.[26] Das ist auch der Grund, warum *Anselm Grün* die beiden Bedeutungsstrukturen kreuzt, weil Auferstehung hier und heute seinem Ansatz entspricht, den christlichen Glauben als Lebenshilfe zu interpretieren. Wie das Schulbuch liest er die Welt als eine, die Menschen stumpf und ohnmächtig macht, letztlich tot. In diesen 'Leichnam' will er neues Leben hauchen, eben den lebendigen Geist des auferstandenen Christus. Auferstehung wird zu Tat:

„Wir feiern Ostern, um auszubrechen aus innerer Gefangenschaft, um uns auf den Weg der Freiheit zu machen und es zu wagen, ganz wir selbst zu sein."[27]

Aber auch für die Anhänger des klassischen Modells hat er die typischen Lehrsätze des klassischen Auferstehungsverständnisses parat:

„Jesus ist vom Tode auferstanden. [...] Gott hat seinen Sohn von den Toten auferweckt. Und die Auferstehung Jesu ist für uns die Garantie, dass auch wir nicht im Tod bleiben, sondern auferstehen werden am jüngsten Tag."[28]

[25] Vgl. *Päpstliche Bibelkommission*, Die Interpretation der Bibel in der Kirche, Bonn 1993, 66f.
[26] Der Brief dagegen hält an dem Kontext der Auseinandersetzung um Wahrheit fest und benutzt deshalb auch weiter eine lehrhafte Sprache.
[27] *Grün* 2009 [Anm. 16], 6.
[28] Ebd.

Damit provoziert er ganz andere Bilder, andere Fragen – eben die der klassischen Position in Lehrsätzen. Wenn also die Bedeutungsstrukturen ineinander geschoben werden, und das kommt in biblisch-systematischen wie auch religionspädagogischen Ansätzen häufiger vor, dann zieht dies immer auch die Frage nach Verschiebungen und Brüchen auf der Ebene des Wirklichkeitsverständnisses nach sich. Das ist nicht per se problematisch, aber die Verschiebungen und die Brüche sind – gerade für didaktische Zusammenhänge – zu thematisieren.[29] Und dann ist eine Verschleierung eben nicht hilfreich, wie die von *Anselm Grün*:

„In der theologischen Diskussion geht es häufig um die Frage, wie wir die Auferstehung Jesu verstehen sollen, ob wir die Auferstehung wörtlich nehmen sollen oder nicht. Doch das sind theoretische Diskussionen."[30]

3.4 Systematische Zusammenstellung

Aus der Analyse ergeben sich für mich vier Hauptmodelle – im Sinne von ausgearbeiteten Wissensstrukturen – von Auferstehungsverständnis, die aufeinander reagieren und die jeweils in unterschiedlichen biographischen Momenten, Sprechsituationen, religiösen Grundkonstrukten zum Tragen kommen.

Bedeutungsstrukturen	*Wirklichkeitsverständnis*	*Formen*
Was kommt nach dem Tod? (apokalyptisch)	wörtlich-berichthaft	Aussagesätze als Lehrsätze
Richte dein Leben an der Auferstehung aus!	bildlich-wörtlich	Aussagesätze als Lehrsätze
Wähle das Leben! (weisheitlich)	objektiv hermeneutisch	Hymnus, Erzählung
Keiner ist vergessen!	subjektivistisch-existenziell	Aussagesätze als Lehrsätze

4. Auswirkungen auf das Lehren und Lernen

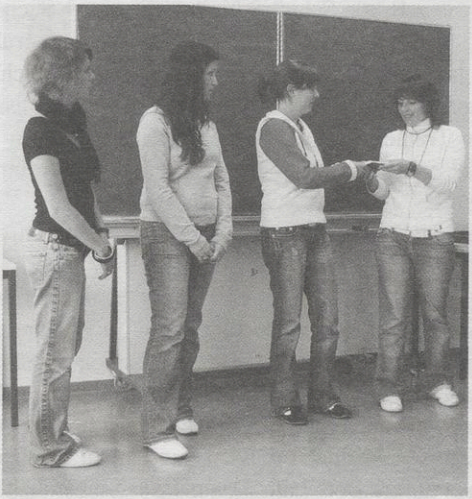
Reale Lehr/Lernprozesse zum Thema Auferstehung werden von dem jeweiligen Auferstehungsverständnis erheblich geprägt, es formatiert jene regelrecht durch sein eigenes Anliegen.

- Geht es darum, eine objektive Wahrheit weiterzutragen, die als solche von den Lernenden angeeignet werden muss? (Lernformat: objektive Aneignung)
- Geht es darum, eine objektive Wahrheit – unter Zuhilfenahme wissenschaftlicher Erkenntnisse – als aktualisierte Deutung der Tradition für die Schüler auszulegen? (Lernformat: hermeneutische Tradierung)

[29] Ganz deutlich wird dies in der Reihe für die Sekundarstufe I von *Ursula Früchtel*, *Astrid Ohla* und *Kerstin Othmer-Haake* (Tod und Auferstehung. Das Thema im Unterricht der Kirche und der Schule, Göttingen 1996, 107-346), in der gut biblisch in der Reihung 1. 'Tod im Leben', 2. 'Tod im Tod', 3. 'Leben im Tod', '4. 'Leben im Leben' die Bedeutungsstrukturen sogar doppelt gekreuzt werden (1. → 2. und 3. → 4.) und dabei aber auch jeweils mit einem symbolischen (1. und 4.) und einem auf den physischen Tod (2 und 3) bezogenen Wirklichkeitsverständnis gearbeitet wird (vgl. ebd., 16-18). Dann geht es eben um zwei Tode und zwei Auferstehungen, die im Sinne von zwei Räumen funktional als Lernräume in Anspruch genommen werden.

[30] *Grün* 2009 [Anm. 16], 5.

- Geht es darum, eine objektive Wahrheit – unter Zuhilfenahme wissenschaftlicher Erkenntnisse und im Rahmen der christlichen Botschaft – intersubjektiv zu entdecken? (Lernformat: hermeneutische Entdeckung)
- Geht es darum, eine subjektiv-existenzielle Bedeutung ohne objektiv-korrektiven Rahmen zu entfalten? (Lernformat: subjektivistische Entfaltung)



Diese Anliegen werden in der Regel nicht systematisch reflektiert, sie entstehen meist in der Verbindung von Unterrichtsmaterial und Position der Lehrkraft. Und es ist erstaunlich, wie stark objektiv-aneignende Lernformate auf Seiten der Unterrichtsmaterialien dominieren. In dem Siegener Seminar haben z.B. die Studierenden die Reihe „Unterwegs zu dir“[31] untersucht und stellten ein entsprechendes Lernformat fest. Das Standbild der Gruppe gibt ein präzises Bild für das Lernen mit dem Material. Es zeigt, wie eine Botschaft weitergereicht wird, die allerdings die Lernenden zu passiven Empfängern macht. Die Interaktion konzentriert sich ganz auf die Weitergabe, ein personales Element spielt bestenfalls eine Rolle, wenn es um eine ansprechende Form geht, um die Aufnahme zu optimieren. Die Lehrkraft hat keinen Blick für die Interessen und Fragen der Lernenden und beurteilt den Lernerfolg nach dem Grad der Aneignung. Die Studierenden haben an dem Standbild noch mehr als in einer kognitiven Analyse verstanden, wie der Inhalt das Lehren und Lernen prägt. Dagegen kommen selbst religionsdidaktische Wissensstrukturen wie die Korrelation von Glaube und Leben nicht an. Im Gegenteil: Sie werden vom Auferstehungsverständnis her interpretiert. Wie nahe den Studierenden dieses klassische Auferstehungsverständnis ist, zeigen die Fragen, die sie zu Beginn des Seminars geäußert haben: „Was mache ich, wenn Schüler mir nicht folgen wollen?“ oder „Was mache ich mit Schülern, die nicht glauben?“. Diese Fragen sind von ihrer logischen Struktur her auf dem Hintergrund des klassischen Auferstehungsverständnisses und einem Lernformat der objektiven Aneignung absolut berechtigt –

[31] *Frank Nesselhauf* (Erarb.), Unterwegs zu dir. Religionsbuch für das 4. Schuljahr, Freiburg/Br. 1992.

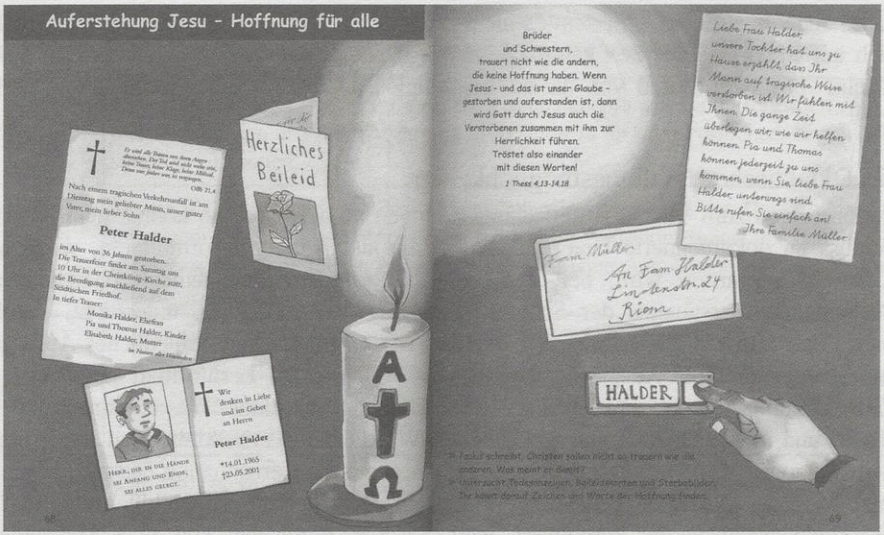
wenn die Schwierigkeiten einer objektiven Aneignung heute in Rechnung gestellt werden. Und diese Schwierigkeiten entstehen eben nicht im Bereich der richtigen Medienauswahl, die objektive Aneignung des klassischen Auferstehungsverständnisses kriselt auf der Ebene des wörtlich-berichthaften Wirklichkeitsverständnisses. Deswegen versuchen schon sehr viele Grundschullehrwerke auf ein hermeneutisches Wirklichkeitsverständnis umzusteigen (wie z.B. die Schulbuchreihe „Fragen – Suchen – Entdecken“[32]), wobei sie dann doch oft wieder bei einer klassischen Bedeutungsstruktur mit einem bildlich-wörtlichen Wirklichkeitsverständnis landen. Immerhin hat sich auf der Ebene des Lernformats damit schon eine Öffnung für die notwendige aktualisierende Deutung ereignet, auch wenn der Tradierungsaspekt von der Sache her im Vordergrund steht. Dass überraschenderweise bis zur Oberstufe das klassische Auferstehungsverständnis nicht völlig überwunden ist, zeigt die Reihe „Akzente Religion“[33], die ein hermeneutisch/weisheitliches Auferstehungsverständnis unverbunden neben einem bildlich-wörtlich/klassischen laufen lässt.

Nach meinen Beobachtungen wird das Auferstehungsverständnis der Materialien dann von Lehrenden umgesetzt, wenn es mit dem eigenen Auferstehungsverständnis korrespondiert. Ob ein Lernprozess, den das Material vorschlägt, als sinnvoll erachtet wird, hängt neben dem medialen Erscheinungsbild dann davon ab, ob er das eigene Verständnis bedient. So kamen zwei Studierende in der fachdidaktischen Abschlussprüfung zu folgenden Urteilen: „Die Schüler/innen müssen nun einmal glauben, dass sie auferstehen werden. Das ist eben unsere Botschaft. Das muss ich ihnen halt sagen und das Buch hilft mir gut dabei.“ Oder „Mir gefällt an der Reihe, dass sie mir und den Schülern hilft zu klären, was wir unter Auferstehung verstehen. Da ist viel Luft zum eigenen Nachdenken.“ Wenn allerdings das Auferstehungsverständnis der Lehrkraft mit dem des Unterrichtsmaterials nicht übereinstimmt, wird die Beurteilung in zwei Richtungen schwierig: Die Lehrenden unterrichten gegen ihre Überzeugung, weil sie davon ausgehen, dass die Reihe kirchlich geprüft ist und deshalb so richtig ist. Oder die Lehrenden unterrichten vielfach gegen das Material aus der eigenen Überzeugung heraus und prüfen nicht mehr, ob das Material sein Verständnis aus guten didaktischen Gründen nutzt, weil es z.B. bei den Schülern ein bestimmtes Auferstehungsverständnis voraussetzt und dieses bearbeiten möchte. So kam die studentische Autorin des oben dokumentierten Briefes zu der interessanten Interpretation der folgenden Doppelseite aus dem Schulbuch „Suchen – Fragen – Entdecken“[34]:

[32] *Barbara Ort / Ludwig Rendle* (Hg), Fragen – Suchen – Entdecken 4, Religion in der Grundschule. München 2005.

[33] *Georg Bubolz* (Hg.), Akzente Religion. Arbeitsbuch Religion – Sekundarstufe II. Band 3: Jesus begegnen – Impulse aus dem Evangelium. Düsseldorf 1998.

[34] *Ort / Rendle* 2005 [Anm. 32], 68f.



„Auf dieser Seite kann man sehr schön sehen, dass die Kinder lernen sollen, wie wichtig das Erinnern ist. Der Herr Halder bleibt in unserer Erinnerung lebendig. Wir reden miteinander über ihn, was wir gemeinsam erlebt haben und können uns so trösten. Wir Christen vergessen niemanden und sind für einander da. Niemand, auch nicht Herr Halder, stirbt endgültig. Ich finde, das ist eine frohe Botschaft, die die Kinder hier zum Abschluss der Reihe begreifen können. Ich würde die Kinder auch noch weitere Todesanzeigen mitbringen lassen. In manchen kann man das dann sogar ausdrücklich lesen, wie z.B. 'Wir werden dich niemals vergessen!' Von daher ist eine wirklich gute Reihe für die 4. Klasse!"

Die Studierende hat aufgrund des eigenen Auferstehungsverständnisses übersehen, dass der Trost hier nicht aus dem Erinnern der Zurückbleibenden gespeist wird, sondern aus der Zuversicht auf ein kommendes Leben nach dem biologischen Tod. Der Tod hat nicht das letzte Wort über das Leben von Herrn Halder. Das lernen wir im Vertrauen auf Jesus. Die Reihe macht insgesamt die Bildlichkeit des Sprechens und damit auch die Grenzen des Wissens deutlich. Trotzdem beziehen die Autoren dieser Doppelseite die Auferstehungsbotschaft sehr konkret und direkt auf den biologischen Tod und die Frage, wie es mit Herrn Halder und der Familie weitergeht. Die hoffnungsvollen Bilder zur Auferstehung des Herrn Halder dienen dazu, seinen Tod besser verarbeiten zu können und nicht in der Trauer stecken zu bleiben. Insofern bleibt das Buch ganz im Lernformat der hermeneutischen Tradierung auf der Grundlage eines bildlich-wörtlich/klassischen Auferstehungsverständnisses. Die Doppelseite bearbeitet genau darin die Frage der meisten Grundschüler/innen, die aufgrund der psychologischen Entwicklungsprozesse und der eigenen Erfahrungen mit Tod und Sterben fragen, ob mit dem Tod alles vorbei ist. Hierauf gibt die Reihe die behutsame Antwort 'Nein!' und verdeutlicht zugleich, dass diese Antwort eine Antwort des Glaubens, im Sinne des Vertrauens, und nicht des objektiven Wissens ist. Wahrscheinlich wäre der neunjährige Schüler mit der Lesart der Studierenden nicht zufrieden. Sie antwortet schlicht auf eine andere Frage,

eines anderen 'Raumes', in dem es nicht mehr darum geht, ob Gott tatsächlich ursächlich auf Materie einwirken kann. Diese Frage hat die Studierenden schon längst mit 'Nein!' beantwortet und von da aus die religiösen Denkschemata weiter ausdifferenziert.

5. Didaktische Handlungsmöglichkeiten

Lernprozesse zum Thema Auferstehung gelingen immer dann, so könnte man im Anschluss an dokumentierte Unterrichtssequenzen als Faustregel formulieren, wenn ein Lernweg organisiert wird, bei dem das transportierte Auferstehungsverständnis das Auferstehungsverständnis der Schüler/innen angemessen irritiert, unterstützt, stabilisiert. Und je nach Schülergruppe dient dann eben auch ein unterschiedliches Auferstehungsverständnis als Ausgangspunkt für das Anliegen im Lernformat: manchmal in Grundschulklassen eines mit der klassischen Bedeutungsstruktur 'Was kommt nach dem Tod?' und mit einem wörtlich-berichthaften Wirklichkeitsverständnis, weil die Gruppe sehr homogen katholisch ist und eher eine katechetische Lernsituation entsteht. Manchmal wird die klassische Bedeutungsstruktur in der Oberstufe mit bildlich-wörtlichem Wirklichkeitsverständnis kombiniert, weil sich z.B. durch den Tod eines Mitschülers die Form des biologischen Todes einfach aufdrängt und Orientierung in der Tradition gesucht wird.

Eine andere Alternative liegt nahe, wenn man berücksichtigt, dass solche Kongruenzen nur schwer planbar sind und dass die Heterogenität in den Klassen die Kongruenz auch theoretisch nahezu unmöglich macht. Bedenkt man außerdem, dass sich manche Auferstehungsverständnisse und dementsprechende Lernformate gegen die Beobachtung von anderen Auferstehungsverständnissen her wehren, weil diese sie aufheben würden, kann das Festhalten an einem Lernformat auch sehr schnell gewaltvolle Züge tragen. Eine Scheinlösung wäre es, von Anfang auf ein hermeneutisch-entdeckendes Lernformat zu setzen, weil dieses entwicklungspsychologisch und theologisch hoch komplex ist und eben selbst eine Lösung in einem Lernprozess ist, der selbst nicht mehr Gegenstand wäre. Kurz: ein solcher Ansatz würde gerade nicht bei den Wissensschemata der Schüler/innen ansetzen und wäre deshalb didaktisch nicht angemessen. In dieser Situation schlage ich vor, einen konstruktivistisch pointierten Lernweg zu organisieren, der das vielfältige Verstehen selbst zum Gegenstand macht. Im Sinne der „Fortschreitenden Schematisierung"[35] würde es darum gehen, dass die Schüler/innen an den Grenzen des jeweiligen Auferstehungsverständnisses selbst arbeiten und für eine Situation zu angemessenen Lösungen kommen. Es ginge also nicht mehr um die Vermittlung eines richtigen Auferstehungsverständnisses als Norm des Denkens, sondern um die strukturierte und reflektierte Auseinandersetzung mit der Auferstehung als Gegenstand, die mehrperspektivisch verstanden wird, was den Auferstehungsglauben selbst bereichert. Die Ver-

[35] Vgl. einführend zu diesem Prinzip *Günter Krauthausen / Petra Scherer*, Einführung in die Mathematikdidaktik, Heidelberg – Berlin 2001, 131ff.; *Adry Treffers*, Fortschreitende Schematisierung, in: Mathematiklernen 1/1983, 16- 20. Für eine erste Übertragung auf die Religionsdidaktik vgl. *Nicole Wilms*, Möglichkeiten und Grenzen der Übertragbarkeit mathematikdidaktischer Prinzipien auf den Religionsunterricht der Klassen 3-6, Kassel 2008.

bindlichkeit im Lernprozess entsteht darin, die Auferstehung immer genauer – gemessen an der subjektiven Plausibilität – in ihrer lebendigmachenden Kraft zu erfassen.

Ziel	Unterstützung der Lernenden dabei, die eigene Schöpfungsposition reflektiert, d.h. mit allen Stärken und Schwächen und in Relation zu anderen Positionen, begründet vertreten zu können.
Auftrag	Mache die Vielgestaltigkeit der Auferstehungspositionen und der Denkstrukturen selbst zum Thema! Sorge für passende Irritierungs-, Positionierungs- und Stabilisierungsphasen! Führe Inhalte ein, wenn sie nötig sind, um Positionen schärfer zu sehen!
Stärke	• anschlussfähig an die Kompetenzanforderungen der Bischöfe • Tradierung gelingt unabhängig von Internalisierung • Der Erkenntniswert bestimmter Positionen und damit der Glaubenssätze selbst steht nicht zur Debatte.
Schwäche	sehr voraussetzungsvoll für die Lehrenden, die über ein ausdifferenziertes Deutungsnetz für die Interaktionen verfügen müssen.

Stellt ein solches Lernformat nicht eine Überforderung in den unteren Klassen dar? Wie *Pohl-Patalong* oder *Link-Wiczorek / Weiland* zeigen, sind schon Grundschüler und sicher Sechsklässler in der Lage, strukturorientiert die Grenzen z.B. des reinen Erinnerns oder auch der klassischen Position zu thematisieren. Natürlich liegt dieser Ansatz nahe bei einem Ansatz des Theologisierens mit Kindern. Er verstärkt aber noch einmal durch das Wissen um die theologischen Strukturen, wie sie in *Kap. 3* im Ansatz beschrieben wurden, die Möglichkeit, zielgerichtet irritierende und stabilisierende Impulse einzusetzen, damit die Schüler/innen die Grenze der eigenen Position ausloten können. Das Lernen in und an dem eigenen Verständnis führt dabei in eine Meta-Perspektive, die gegenwärtig kaum die Lehrenden einnehmen können und bei der die Schüler/innen gut begleitet sein wollen. Denn diese Meta-Perspektive soll nicht den Gegenstand relativieren, sondern für eine wertschätzende Relativierung der jeweiligen Perspektiven auf den Gegenstand sorgen.

Sorgt dieser Ansatz dann nicht für eine Überbetonung der Reflexion im Sinne eines Darüberredens, die *Hans Schmid* am Religionsunterricht kritisiert?[36] Steht er im Widerspruch zu performativen/ästhetisierenden Ansätzen in der Religionsdidaktik, die ja gerade versuchen, aus guten Gründen das religiöse 'Erleben'[37] aus der 1.-Person-Perspek-

[36] Vgl. *Hans Schmid*, Mehr als Reden über Religion, in: rhs 45 (1/2002) 2-11.

[37] In Anlehnung an *Niklas Luhmann* (vgl. *ders.*, Erleben und Handeln, in: ders., Soziologische Aufklärung, Opladen 1981, 67-80) ist damit ein Modus der Zuschreibung gemeint, der die Ursache für ein Geschehen im Außen sucht. Für *Luhmann* ist 'Erleben' wesentlich für das Lernen, weil nur so Gegenstände als verstehens-, beobachtenswert rekonstruiert werden. Das steht in keinem Widerspruch z.B. zum 'Entdeckenden Lernen', da eine Entdeckung etwas Zuentdeckendes oder zumindest die Annahme eines Zuentdeckenden voraussetzt, die auch widerlegt werden kann. Für religiöse Erfahrungen ist die Zuschreibung des 'Erlebens' existenziell, weil selbst unter den Bedingungen einer Theologie der anthropologischen Wende, der hermeneutischen Wende, den Einsichten des Konstruktivismus usw. der christliche Glaube in seinen Grundstrukturen davon lebt, Gottes Handeln zu 'erleben' und Gott eben nicht zu er'handeln'. Das 'Handeln' wäre nach *Luhmann* der gegensätzliche Mo-

tive zu verstärken? Nein, das glaube ich nicht. Gerade wer das 'Erleben' betonen will, braucht eine angemessene Form der Reflexion, um die Erfahrungen einordnen und deuten zu können; zumindest gehört diese Notwendigkeit zum christlichen Glauben. Der macht- und vergötzungskritische Glaube an Jesus Christus nötigt zur Unterscheidung der Erfahrung. Der vorgestellte Ansatz ist deshalb auf einen performativen Zug angewiesen, in dem die Wissenskonstrukte erst ihre Authentizität entfalten. Während sonst aber jedes Auferstehungsverständnis und jedes Lernformat seine eigene Performanz im Unterricht erzeugt, die nicht in der Performanz selbst beobachtet werden kann, liefert der Ansatz einer hermeneutischen Konstruktion Kriterien, um gegenüber den Performanzen sprachfähig zu bleiben. Gelingt dies nicht, bleibt das 'Erleben' blind und aktionistisch. Das macht noch einmal deutlich, dass die Aufklärung über die Auferstehungsverständnisse nicht zu einer relativistischen Beliebigkeit, sondern zu einer begründeten und strukturierten Auseinandersetzung mit dem führt, was Auferstehung sein kann oder auch nicht ist. Es geht um die mehrperspektivische Erfassung eines Gegenstands, der darin auch begründet abgelehnt werden kann. Der eigentliche Knackpunkt ist, ob es gelingt, auf die Wahrheit von Auferstehung bezogen zu bleiben – und sei es in der ablehnenden Form. Diese Kopplung von Offenheit in den inhaltlichen Ergebnissen und gleichzeitiger kriteriengeleiteter Strukturentwicklung halte ich für den Schlüssel, um die Auferstehungsbotschaft in wandelnden Formen auch dort zu tradieren, wo eine klare didaktische Kongruenz nicht mehr gegeben ist.

dus der Zuschreibung an das Innen. Religiosität kann nicht 'Handeln' sein, außer in einer Religion, die das Ich als Gott verehrt. Insofern ist der performative Religionsunterricht ein sinnvolles Korrektiv, wenn er das Erleben betont.

Manfred Riegger

Theorien der schulischen Praxis.

Zur kooperativen Vernetzung von Universität und Schule – exemplarisch verdeutlicht an schulpraktischen Studien[1]

Ich beginne mit drei Momentaufnahmen aus empirischen religionspädagogischen Untersuchungen. (1) Religionslehrer/innen, die in ihrem Beruf tätig sind, wünschen sich „planmäßige Austausch- und Fortbildungskontakte", die neben den beinahe als obligatorisch zu bezeichnenden „methodischen Unterrichtshilfen" auch die Themenbereiche „Alltagsbedeutung", „Erfahrungsbezug", „Grundfragen" und „Begleitung" umfassen sollen.[2] (2) *Burkard Porzelt* formuliert summarisch zur Untersuchung von Referendar/innen an Grundschulen in Nordrhein-Westfalen: Im Referendariat spielen der „Erwerb eines 'Repertoires' an Handlungsmöglichkeiten, die Erlangung einer als 'Routine' bezeichneten Handlungssicherheit sowie die Praktizierung selbstreflexiver Trial and Error-Strategien eine entscheidende Rolle. Kaum erkennbar wird hingegen, dass theoretisches oder gar theologisches Wissen für gelingendes Unterrichten von Bedeutung sein kann. In eigenartiger Spannung steht dem der quantitative Befund gegenüber, dass die Mehrheit der Befragten mit Blick auf die Durchdringung theologischer Fragen Aufholbedarf anmeldet."[3] (3) Dem universitären Lehramtsstudium bzw. der akademischen religionspädagogischen (Aus)Bildung werden von Lehrkräften im Nachhinein durchweg schlechte bis sehr schlechte Noten ausgestellt.[4] Kritisiert wird u.a. die „religionspädagogische Praxisferne"[5] und Wirkungslosigkeit: „'Die meisten [Studierenden, M.R.] bleiben, wie sie waren'"[6]. *Anton A. Bucher* kommentiert dieses nicht gerade schmei-

[1] Eine erste Version dieses Textes wurde im Rahmen der Frühjahrstagung 2008 der Konferenz der ReligionspädagogInnen an bayerischen Universitäten (KRBU) in Gars vorgetragen.

[2] *Andreas Feige / Werner Tzscheetzsch*, Christlicher Religionsunterricht im religionsneutralen Staat? Ostfildern – Stuttgart 2005, 39f. Vgl. a. *Andreas Feige / Bernhard Dressler / Werner Tzscheetzsch* (Hg.), Religionslehrerin oder Religionslehrer werden. Zwölf Analysen berufsbiografischer Selbstwahrnehmungen, Ostfildern 2006; *Andreas Feige u.a.*, 'Religion' bei ReligionslehrerInnen. Religionspädagogische Zielvorstellungen und religiöses Selbstverständnis in empirisch-soziologischen Zugängen, Münster 2000; *Rudolf Englert / Ralph Güth* (Hg.), „Kinder zum Nachdenken bringen" Eine empirische Untersuchung zu Situation und Profil katholischen Religionsunterrichts an Grundschulen, Stuttgart u.a. 1999, bes. 113-125.

[3] *Burkard Porzelt*, 'Innenansichten des Referendariats' im bilanzierenden Ausblick, in: Rudolf Englert / Burkard Porzelt / Annegret Reese / Elisa Stams (Hg), Innenansichten des Referendariats. Wie erleben angehende Religionslehrer/innen an Grundschulen ihren Vorbereitungsdienst? Eine empirische Untersuchung zur Entwicklung (religions)pädagogischer Handlungskompetenz, Münster u.a. 2006, 455-474, 471.

[4] Vgl. u.a. *Anton A. Bucher*, Befindlichkeit und religionspädagogische Zielsetzung von katholischen ReligionslehrerInnen in den Diözesen Salzburg und Linz, in: ders. / Helene Miklas (Hg.), Zwischen Berufung und Frust. Die Befindlichkeit von katholischen und evangelischen ReligionslehrerInnen in Österreich, Münster 2005, bes. 99f.; *Englert / Güth* 1999 [Anm. 2], bes. 55-66; *Porzelt* 2006 [Anm. 3], 457f.; *Egon Spiegel*, „Lehramt Theologie – das Studium kannste vergessen!" Berufseffizient elementarisieren – ein hochschuldidaktischer Orientierungsrahmen, Kevelaer 2003.

[5] *Hans Mendl* in Zusammenarbeit mit *Peter Freudenstein* und *Christiane Stollwerck*, Spurensucher. Religionspädagogische Profilbildung von LehrerInnen. Ergebnisse einer Feldstudie, in: ders. (Hg.), Netzwerk ReligionslehrerInnenBildung, Donauwörth 2002, 47-83, 63.

[6] *Ralph Güth*, „... und dann halt mich so damit beschäftigt, wie es halt irgendwo anscheinend von mir erwartet wurde ...". Betrachtung einer Studienbiographie aus religionspädagogischer Perspektive, in: ebd., 35-46, 45. Vgl. a. *Dietrich Engels*, Die meisten bleiben wie sie waren. Religiosität im

chelhafte Ergebnis folgendermaßen: „Für einen Fachvertreter der akademischen Religionspädagogik ist enttäuschend, sicherlich aber des Nachdenkens wert, wie wenig wichtig diese eingeschätzt wird; einzig dem kirchlichen Lehramt wurde noch weniger Relevanz attestiert."[7] Mit etwas Galgenhumor könnte man hinzufügen: Immerhin ist die Religionspädagogik in dieser Untersuchung nicht auf dem letzten Platz gelandet.

Dem Ernst der Lage angemessen scheinen mir folgende Fragen: Sind diese Momentaufnahmen nicht ein Anzeichen dafür, dass es durchgängig – gleichgültig, ob im universitären, unterrichtlichen oder fortbildnerischen Kontext – an der Schaltstelle Theorie-Praxis respektive Wissenschaft–Schule hapert? Handelt es sich – im Computerjargon gesprochen – um eine Schnittstelle, die inkompatible Welten zwar verbinden soll, dies aber bisher nur unzureichend erfüllt? Meine Ausgangsthese lautet somit: Wir diskutieren – seit Jahren bzw. Jahrzehnten – nicht über die Integration der drei Phasen der (Religions)Lehrerbildung, weil es im Studium zu wenig oder zu viel Praxisanteile, im Referendariat und in der (Religions)Lehrerfortbildung zu wenig oder zu viel Theorieanteile gibt, sondern weil es an gelingenderer Integration von Theorie und Praxis an den entsprechenden Lernorten – also Universität und Schule – fehlt!

Nach dieser Ausgangsthese können Ziel und Aufbau dieses Beitrags genauer formuliert werden. Zunächst entwickle ich u.a. unter Aufnahme der Wissensverwendungsforschung ein Rahmenmodell zur Vernetzung von Theorie und Praxis (*Kap. 1*), welches dann in einer hochschuldidaktischen Konzeption für schulpraktische Studien konkretisiert wird (*Kap. 2*).

1. Ein Rahmenmodell von Theorie und Praxis

Ich gehe von einer wissenschaftsorientierten Lehrerbildung aus, die sich in drei Phasen gliedert.[8] Der zeitlichen Phasierung entspricht eine institutionelle Trennung.[9] Wenn über die erste Phase an der Universität diskutiert wird, dann häufig über das „Verhältnis von wissenschaftlicher Ausbildung und beruflicher Vorbildung"[10]. Insgesamt geht es jedoch um die Verbindung von Theorie und Praxis, wie sie zusammenfassend in der Abbildung unten dargestellt wird.

Theologiestudium – Eine Untersuchung, in: Lutherische Monatshefte 28 (5/1989), 207-210 und *ders.*, Religiosität im Theologiestudium, Stuttgart u.a. 1990.

[7] *Bucher* 2005 [Anm. 4], 100.

[8] Vgl. *Ewald Terhart*, Struktur und Organisation der Lehrerbildung in Deutschland, in: Sigrid Blömeke u.a. (Hg.), Handbuch Lehrerbildung, Bad Heilbrunn u.a. 2004, 37-59, 44 und *Hans-Georg Ziebertz / Stefan Heil / Hans Mendl / Werner Simon*, Modularisierung des Lehrangebots und Kerncurriculum in der universitären Lehrerbildung, in: dies., Religionslehrerbildung an der Universität. Profession – Religion – Habitus, Münster u.a. 2005, 97-126 sowie *Hans Mendl*, Die zweite und dritte Phase der Lehrerbildung: Referendariat, Weiterbildung und Vernetzung, in: ebd., 127-148.

[9] Vgl. *Sigrid Blömeke*, Erste Phase an Universitäten und Pädagogischen Hochschulen, in: dies. u.a. 2004 [Anm. 8], 262-274, 262. Die Phasendiskussion ist übrigens eine typisch deutsche Diskussion.

[10] Ebd., 270.

1.1 Denken und Handeln bzw. Theorie und Praxis

Handeln ist das „*Verändern* eines Zustandes, einer Situation, eines *Sachverhaltes* durch unser Eingreifen, durch unsere Hand (daher eben 'handeln')"[11]. Eine Handlung (gr. *praxis*, lat. *actio*, engl. *action*) ist also eine „bewußte, auf ein bestimmtes Ziel hin orientierte (menschliche) Tätigkeit"[12]. Tätigkeiten – gleichgültig welche – sind immer gedanklich (mit)bestimmt. Umgekehrt sind beispielsweise Planen und Kontrollieren dieser Handlungen nicht bloß gedanklicher Natur, da sie immer auch in reale Aktionen einmünden (sollten). Damit gilt für unseren Zusammenhang:

„Denken und Handeln hängen nicht nur eng zusammen, Denken und Handeln i.e.S. sind bloß Teil-Handlungen des umfassender aufgefassten vollständigen didaktischen Handelns"[13].

Daran anknüpfend können wir zwischen Theorie und Praxis unterscheiden. Umgangssprachlich setzt man Bereiche, in denen etwas 'gemacht', 'getan' wird (z.B. Unterrichten), und solche, in denen universitär gelehrt und geforscht wird, gegeneinander. Bei genauerer Betrachtung dürfte jede/r leicht selbst feststellen können, dass diese Unterscheidung nicht tragfähig ist, denn auch das universitäre Lehren und Forschen sind Tätigkeiten. Damit liegt hier eine Doppelung vor, und zwar in Bezug auf die Lehrerbildung als schulische bzw. (religions)unterrichtliche Praxis und universitäre bzw. hochschulische Praxis, welche im Blick auf die fachlichen Inhalte v.a. mit Lehr- und Forschungspraxis angegeben werden kann. Was aber ist unter Praxis und was unter Theorie zu verstehen?

Theorie kann man vom griechischen Wort *theoria* (*Schau, Wahrheitsschau*) herleiten, sie ist grundsätzlich ein „Entwurf von Wirklichkeit, den sich Menschen ausgedacht haben, um die Welt zu verstehen und um Handlungsperspektiven zu entwickeln"[14]. Auch das Wort 'Praxis' stammt aus dem Griechischen und heißt so viel wie Handeln oder Tun. Obwohl es keine eindeutige Definition gibt, kann Praxis grundsätzlich als „Gestaltung von Wirklichkeit"[15] verstanden werden. Damit ist – im Unterschied zum umgangssprachlichen Gebrauch – inhaltlich Theorie nicht das Gegenteil, sondern ein Aggregatzustand von Praxis, so wie Wasser nicht das Gegenteil seiner Aggregatzustände fest, flüssig und gasförmig ist. Aus diesem Grund schließt Praxis die Theorie nicht aus, sondern gerade ein.

Auf unseren Sachverhalt bezogen wird ersichtlich, dass es nicht nur an der Universität Theorie gibt, sondern auch an der Schule, beispielsweise dann, wenn ältere Lehrkräfte ihre – aus Berufserfahrungen erwachsenen oder von Kolleg/innen übernommenen – Theorien an (jüngere) Kolleg/innen weitergeben. Für diese ist charakteristisch: Aus dem schulischen Alltag für den schulischen Alltag.

[11] *Helmut Seiffert*, Einführung in die Wissenschaftstheorie. Bd. 3, München ^{3}2001, 15 (Hervorhebg. im Original).
[12] Ebd.
[13] *Wilhelm H. Peterßen*, Lehrbuch Allgemeine Didaktik, München ^{6}2001, 245.
[14] *Hilbert Meyer*, Schulpädagogik. Bd. 1, Berlin 1997, 224.
[15] *Herbert Haslinger*, Die wissenschaftstheoretische Frage nach der Praxis, in: ders. (Hg.), Praktische Theologie. Bd. 1. Grundlegungen, Mainz 1999, 102-121, 120.

1.2 Strukturlogiken von wissenschaftlichen und handlungspraktischen Theorien

Die hier durchgeführte Unterscheidung hebt auf die unterschiedliche Strukturlogik von Wissenschaft und konkreter Bildungspraxis vor Ort (bzw. der Institutionen Universität und Schule) ab, wie sie aus struktur- bzw. professionstheoretischer Perspektive auszumachen ist.[16] Wenn „die wissenschaftliche Erkenntnis immer nur nachträglich rekonstruierend die Geltung dessen überprüfen kann, was die Praxis selbst in der Krisenhaftigkeit und Offenheit ihres Tagewerkes vollbracht hatte, dieses praktische Vollbringen aber selbst nicht ersetzen kann", so kann die Wissenschaft in der Sicht der Struktur- bzw. Professionstheorie „grundsätzlich die Funktionen der autonomen Lebenspraxis selbst nicht übernehmen, sondern lediglich deren Leistungen rekonstruieren."[17] Diese „fundamentale, unhintergehbare kategoriale Differenz"[18] ergibt sich insbesondere im Blick auf Begründungslogik und Entscheidungszwänge. Deshalb reserviere ich den Begriff Theorie für den nach wissenschaftlichen Maßstäben rekonstruierten „geordneten Zusammenhang des Wissens"[19]. Weil Wissenschaft nicht die einzige Form der Ordnung von Wissen ist, bezeichne ich die Strukturierung des Wissens nach handlungspraktischen Maßstäben als handlungspraktische Theorie. Solche Praxistheorien haben ihren Ausgang in der Handlungssituation der Schule selbst und entstehen mittels Reflexion derselben durch die Praktiker/innen. Die angesprochene kategoriale Differenz verorte ich also zwischen wissenschaftlichen und handlungspraktischen Theorien bzw. zwischen Theorietypen und Reflexionsgraden. Beide beinhalten demnach Wissen, jedoch nach unterschiedlichen Maßstäben geordnet. Innerhalb der Reflexionsgrade sind Wissensdomänen notwendige, aber nicht hinreichende Grundelemente für Reflexionen. Analoges gilt für die Theorietypen.

1.2.1 Vier Theorietypen

Bei Theorien der Human- und Sozialwissenschaften hat es sich seit *Erich Weniger*[20] eingebürgert, drei Theoriegrade zu unterscheiden. Maßstab ist die Nähe bzw. Ferne zur schulischen Praxis und damit ein ab- bzw. zunehmender Abstraktionsgrad. Indem ich den dritten Grad der wissenschaftlichen Theorien zweifach ausdifferenziere, erhalte ich vier Theorietypen. Diese können analog zu *Platons* Höhlengleichnis[21] gelesen werden. Im Einzelnen bedeutet dies:

[16] Vgl. *Ulrich Oevermann*, Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionellen Handelns, in: Arno Combe / Werner Helsper (Hg.), Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns, Frankfurt/M. 1996, 70-182, 79.

[17] Ebd.

[18] Ebd., 139.

[19] *Dietrich Rössler*, Grundriss der Praktischen Theologie, Berlin – New York ^{2}1994, 19.

[20] Vgl. *Erich Weniger*, Theorie und Praxis in der Erziehung (1929), in: ders., Ausgewählte Schriften zur geisteswissenschaftlichen Pädagogik. Bd. 6, Weinheim 1990, 29-44, bes. 38ff. sowie *Jürgen Oelkers*, Theorie und Praxis? Eine Analyse grundlegender Modellvorstellungen pädagogischer Wirksamkeit, in: Neue Sammlung 24 (1/1984), 19-39; *Elisabeth Badry / Rudolf Knapp*, Grundlagen und Grundfragen des Pädagogischen, in: dies. / Maximilian Buchka (Hg.), Pädagogik. Grundlagen und Arbeitsfelder, Neuwied ^{3}1999, 29-110; *Werner Wiater*, Theorie der Schule, Donauwörth ^{2}2006, 12.

[21] Vgl. *Platons* Höhlengleichnis. Das Siebte Buch der Politeia (hg. von Rudolf Rehn), Mainz 2005.

Theorietyp 1: *Subjektive Theorien* oder Alltagstheorien der praktisch Handelnden.[22] Diese impliziten Theorien oder Vermutungstheorien helfen bei der Bewältigung des Schulalltags und begleiten durchgängig unser Denken, Fühlen und Handeln. Von Theorien kann man sprechen, weil die „Menschen Selbst- und Weltsichten entwickeln sowie Erklärungen und Prognosen vornehmen," die analog zu wissenschaftlichen Theorien konstituiert sind, „nach gleichen Standards beurteilt und methodisch kontrolliert werden"[23] können.

Theorietyp 2: *Professionstheorien*. Zur Debatte steht hier u.a., ob und inwiefern sich universitär ausgebildete Lehrkräfte von den sogenannten 'klassischen' Professionen, wie Ärzte und Anwälte, unterscheiden. Während es bei letzteren v.a. auf das gekonnte Anwenden regelgeleitet gewonnenen systematisierten Wissens ankommt, scheinen die im Unterricht zu lösenden Aufgaben so komplex und widersprüchlich, dass eine lineare Ableitung aus wissenschaftlichen Vorgaben unmöglich ist. Deshalb sind hier „reflektierte und explizit gemachte persönliche Theorien, Leitbilder oder ausgearbeitete Handlungsorientierungen"[24] einschlägig, welche die „Praxis rational strukturieren und daraus begründete Empfehlungen ableiten".[25] Solche Ratschläge werden nicht selten in der so genannten „praktischen Religionspädagogik"[26] erarbeitet.

Theorietyp 3 beinhaltet „wissenschaftlich gesicherte, systematische und generalisierbare Gesamtaussagen über einen Wirklichkeitsbereich"[27]. Deren Bedeutung liegt darin, genaue Kenntnisse, Erkenntnisse und prinzipielle Aussagen zu liefern, die als „grundlegende 'regulative Ideen' das praktische Handeln legitimieren"[28]. Hier könnten beispielsweise religionspädagogische Konzeptionen[29] angeführt werden. Den Ordnungen in fast allen Übersichtsartikeln[30] entsprechend, können hier angeführt werden: allgemeine pädagogische, schulpädagogische und psychologische Theorien, fachwissenschaftliche Theorien (Biblische Exegese, Dogmatik, Fundamentaltheologie, Liturgiewissenschaft usw.) und fach- bzw. religionsdidaktische Theorien.

[22] Vgl. z.B. *Norbert Groeben / Diethelm Wahl / Jörg Schlee / Brigitte Scheele*, Forschungsprogramm Subjektive Theorien. Eine Einführung in die Psychologie des reflexiven Subjektes, Tübingen 1988.

[23] *Meyer* 1997 [Anm. 14], 221.

[24] *Wiater* 2006 [Anm. 20], 12.

[25] Ebd.

[26] *Anton A. Bucher*, Überlegungen zu einer Metatheorie der Religionspädagogik, in: RpB 51/2003, 21-36, 27 u. 32.

[27] *Wiater* 2006 [Anm. 20], 12.

[28] Ebd.

[29] Vgl. dazu u.a. *Christina Kalloch / Stephan Leimgruber / Ulrich Schwab*, Lehrbuch der Religionsdidaktik, Freiburg/Br. 2009.

[30] Vgl. z.B. *Sigrid Blömeke*, Lehrerausbildung – Lehrerhandeln – Schülerleistungen. Perspektiven nationaler und internationaler empirischer Bildungsforschung, Berlin 2005; *Andreas Helmke*, Unterrichtsqualität erfassen, bewerten, verbessern, Seelze 2003; *Frank Lipowsky*, Auf den Lehrer kommt es an. Empirische Evidenzen für Zusammenhänge zwischen Lehrerkompetenzen, Lehrerhandeln und dem Lernen der Schüler, in: Cristina Allemann-Ghionda / Ewald Terhart (Hg.), Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern. Ausbildung und Beruf, Weinheim 2006, 47-70.

Theorietyp 4: Wissenschaftstheorie. Diese ist eine Teildisziplin der Philosophie[31] bzw. der entsprechenden Disziplinen, in der die „Vorgehensweisen der Erkenntnisproduktion analysiert, reflektiert und ggf. kritisiert werden."[32] Dem wissenschaftstheoretischen Grundgesetz[33] entsprechend wird die grundsätzliche Zweiseitigkeit der Erkenntnisgewinnung unter die Lupe genommen, nämlich das zu Erkennende selbst (Gegenstand) und der Weg, der zu dem zu Erkennenden führt (Methode). In wissenschaftstheoretischen Überlegungen werden also beispielsweise die Übergänge zwischen sogenannten naiven und wissenschaftlichen Theorien herausgearbeitet, indem z.B. Kriterien entwickelt werden, die für wissenschaftliche Theorien eingefordert werden. Als wissenschaftlich könnte man Theorien ansehen, wenn sie z.B. „begründet sind", „intersubjektiv überprüft werden können", „widerspruchsfrei" und „nomothetisch sind" bzw. „den Status von Gesetzesaussagen aufweisen, wobei diese in den Sozialwissenschaften in aller Regel probabilistisch sind, d.h. auf Wahrscheinlichkeiten beruhen, meistens so, dass die Irrtumswahrscheinlichkeit unter einem Prozent liegt."[34] Ich selbst ordne mich dem symbolisch-kritischen Ansatz[35] zu. Auf dieser Theorieebene können auch grundlegende Begriffsklärungen vorgenommen werden.

Mit diesen Klärungen wurden einerseits die vier Theorietypen fundiert und andererseits ist eine Grundlage für beispielhafte inhaltliche Zuordnungen innerhalb der nachfolgend dargestellten Reflexionsgrade geschaffen, nämlich Vorverständnis (1), Regeln (2), Prinzipien (3) und Weisheit (4).

1.2.2 Vier Reflexionsgrade

Vorwissenschaftliche Reflexion bzw. Reflexionsgrade sind zu beachten, um der kategorialen Differenz gerecht zu werden. Berücksichtigt werden dann nicht nur vollständig ausdifferenzierte Theoriegebäude oder empirische Forschungsergebnisse, sondern auch Theoriefragmente, einfache Thesen und erste Erklärungshypothesen, ja auch Vorurteile und Ideologien, wie sie in handlungspraktischen Theorien enthalten sind.

Auf *Reflexionsgrad 1* sind v.a. '*beliefs*' einschlägig, d.h. „Vorannahmen, Einstellungen bzw. Erwartungen"[36], also (religions)pädagogisch „relevante Überzeugungen als implizite oder explizite, subjektiv für wahr gehaltene Konzeptionen, welche die Wahrnehmung der Umwelt und das Handeln beeinflussen. [...] Es genügt der individuelle Rich-

[31] Vgl. *Gerhard Schurz*, Einführung in die Wissenschaftstheorie, Darmstadt 2006; *Horst Seiffert*, Einführung in die Wissenschaftstheorie. 3 Bde, München [3]2001; *Herbert Tschamler*, Wissenschaftstheorie. Eine Einführung für Pädagogen, Bad Heilbrunn [3]1996.

[32] *Klaus Beck / Andreas Krapp*, Wissenschaftstheoretische Grundfragen der Pädagogischen Psychologie, in: ders. / Bernd Weidenmann (Hg.), Pädagogische Psychologie. Ein Lehrbuch, Weinheim [4]2001, 31-73, 36.

[33] Vgl. *Heinrich Rombach*, Wissenschaft und Wissenschaftstheorie, in: ders. (Hg.), Wissenschaftstheorie. Bd. 1: Probleme und Positionen der Wissenschaftstheorie, Freiburg/Br. [2]1979, 9-11, 9.

[34] *Bucher* 2003 [Anm. 26], 28.

[35] Vgl. *Manfred Riegger*, Kommunikation des Glaubens. Interreligiöser Lernprozess Christen – Muslime, München 2008 sowie v.a. *Walter Fürst*, Praktisch-theologische Urteilskraft. Auf dem Weg zu einer symbolisch-kritischen Methode der Praktischen Theologie, Zürich u.a. 1986. Zusammenfassend: *Stefan Altmeyer*, Von der Wahrnehmung zum Ausdruck. Zur ästhetischen Dimension von Glauben und Lernen, Stuttgart u.a. 2006.

[36] *Sigrid Blömeke*, Empirische Befunde zur Wirklichkeit der Lehrerbildung, in: dies. u.a. 2004 [Anm. 8], 59-91, 64.

tigkeitsglaube“[37]. Schon Studienanfänger/innen sind nicht einfach wie ein ‘leeres’ Blatt, das im Studium lediglich mit Wissen auf Vorrat so lange zu beschriften wäre, bis die Fachsystematik komplett erscheint. Vielmehr bringen sie zum Studium eine Menge Vorannahmen und Vorwissen mit, die durch fachliche Angebote (durchaus in Richtung Fachsystematik) zunehmend elaboriert werden sollten.[38] Unterbleibt dies, kann es zu einer ‘doppelten Buchführung’ kommen, bei der die beliefs handlungsleitend bleiben, obwohl die Theorietypen bzw. Reflexionsgrade kognitiv gewusst werden. Diese Art des Wissens zeitigt also keine Wahrnehmungs- bzw. Handlungsrelevanz. Auch wenn *beliefs* nie gänzlich bewusst werden können, sollte in der Lehrerbildung ein je unterschiedlicher reflexiver Zugang angestrebt werden.

Reflexionsgrad 2 umfasst v.a. *Regeln*. Diese beinhalten i.d.R. Standardanweisungen, welche aber in der konkreten Praxis nicht immer zur vorliegenden Situation ‘passen’. Regeln kann es in unterschiedlicher Weise geben. Geben sie genau vor, wie es geht, und beinhalten sie somit nur didaktische Routinen, dann sind sie sicher als defizitär anzusehen (naive Regeln). Werden sie in Verbindung mit Selbstreflexionen vermittelt bzw. angeeignet, dann eröffnen sie Wege, die die Lehrperson selbst situationsadäquat je neu gehen kann (reflektierte Regeln). Von wissenschaftlich reflektierten Regeln kann gesprochen werden, wenn die Reflexionen mittels wissenschaftlicher Theorien erfolgen.

Reflexionsgrad 3 birgt v.a. *Prinzipien*[39]. Wenn Prinzipien nur deduktiv und unterordnend mit der Wirklichkeit in Verbindung gebracht werden, wird die Individualität der Schüler völlig missachtet. Angemessener geht man mit Prinzipien um, wenn diese angesichts konkreter Situationen in anderen Prinzipien ihre Begrenzung finden. Während sich beispielsweise das pädagogische Handeln prinzipiell durch Konsequenz auszeichnen sollte, kann die Schülerorientierung in bestimmten Situationen ersteres Prinzip beschränken.

Auf *Reflexionsgrad 4* ist *Weisheit* einschlägig, welche eine Einordnung der konkreten Situation nach übergreifenden Gesichtspunkten erlaubt.

Insgesamt gibt es in der professionstheoretischen Literatur viele Modelle, um das Zueinander unterschiedlicher Ebenen beruflichen Wissens zu klären. Ein Modell ist das des reflektierten Praktikers von *Donald* A. *Schön*. Im Zentrum steht für ihn die Fähigkeit zum reflexiven Handeln, das auf drei Ebenen auszumachen ist: „*implicit knowledge-in-action*, *reflection-in-action*, *reflection-on-action*“[40] (unausgesprochenes Wissen-in-der-Handlung, Reflexion-in-der-Handlung, Reflexion-über-die-Handlung). Das so erfasste Ineinander von Wissen, Reflexion und Handeln mag für die Ausbildung vor Ort ausreichend sein, kann aber kaum einer Bildung von Lehrkräften auf wissenschaftlicher Grundlage genügen, weil die entsprechenden Theorietypen letztlich außen vor bleiben.

[37] *Jürgen Baumert / Mareike Kunter*, Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften, in: ZfE 9 (4/2006) 469-520, 497.

[38] *Lilian Fried*, Polyvalenz und Professionalität; in: Blömeke u.a. 2004 [Anm. 8], 232-242, 238.

[39] Vgl. dazu u.a. *Kalloch u.a.* 2009 [Anm. 29], 25f.

[40] *Donald A. Schön*, The reflective practitioner. How professionals think in action, London 1983, 49, 68, 276; vgl. *Herbert Altrichter / Peter Posch*, Lehrer erforschen ihren Unterricht, Bad Heilbrunn [3]1998, 322ff.

1.2.3 Professionelle Schemata bzw. bereichsspezifische Handlungsmuster

Für die professionelle Alltagsbewältigung sind nach *Heinz-Elmar Tenorth* das „Lernen, Konstruieren und Prozedieren von Schemata“[41] wesentlich.

„Damit sind neben Wissens- und Erfahrungsbeständen oder normativen Orientierungen auch operative Routinen eingeschlossen, damit ist auch die – erwünschte – Assoziation einbegriffen, dass die Handhabung der Schemata nicht Reflexivität zu jedem Moment unterstellt, dass manches wirklich ‘schematisch’ geht, vor allem aber ist gesagt, dass es Koordinations- und Entscheidungsprobleme gibt, die nicht vom Wissen und Erkennen (gar vom Forschen und seiner Logik, wie beim Wissenschaftler) bestimmt sind, sondern vom Handeln und seinen Zwängen.“[42]

Deutlich wird also, dass neben Fachwissen v.a. praktische Fertigkeiten und Können (die englische Sprache unterscheidet hier zwischen ‘*knowledge*’ und ‘*skills*’) für eine Erfolg versprechende Arbeit notwendig sind. Während die Begriffe ‘Schemata’ oder ‘synaptische Schaltungen’ v.a. in der Hirnforschung verwendet werden[43], könnten wir sozialwissenschaftlich auch von ‘Scripts’ oder ‘Patterns’ und professionstheoretisch von „bereichsspezifischen Handlungsmustern“[44] sprechen. Grundsätzlich geht es immer um internalisierte Erfahrungen, die übersituativ zur Verfügung stehen. Damit scheint ein Anschluss an eine kompetenzorientierte Lehrerbildung möglich.

Im Einzelnen heißt dies: Ein bestimmtes Repertoire an Schemata oder Handlungsmustern ist notwendig, um überhaupt im Religionsunterricht handeln zu können. Ein Repertoire besitzen bedeutet dann ein „Verfügen-Können als Vorrat an habitualisierten Dispositionen.“[45] Religionslehrkräfte bauen einen solchen Vorrat dadurch auf, dass sie berufsspezifisch Fälle internalisieren, und zwar „anhand bestimmter Situationen“, die wieder „für die Bewältigung neuer Situationen zur Verfügung“[46] stehen. Damit entsprechen Schemata bzw. Handlungsmuster „hochverdichteten Bausteinen“[47], die ein „schnelles Handeln unter Handlungsdruck“ ermöglichen. Zudem sind sie „jederzeit abrufbar und damit routinisiert, was Orientierung und Handlung in berufsfeldrelevanten Bereichen ermöglicht.“ Die Schemata bzw. Handlungsmuster selbst beinhalten nicht nur „Interaktionsmuster“, sondern auch „andere Handlungsbereiche ohne Interaktionen zwischen Anwesenden wie z.B. Vorbereitung am Computer“. Diese Schemata bzw. Handlungsmuster stehen am Anfang des Berufes nur unzureichend zur Verfügung, weil sie erst im Laufe des Berufslebens ausdifferenziert und erweitert werden.

Allein durch einen Vorrat an Schemata oder Handlungsmustern ist ein professionelles Handeln aber nicht möglich, da diese an den spezifischen Anforderungen der je einmaligen Situation ausgerichtet werden müssen. Notwendig ist also eine „fallspezifische Transformation der Handlungsmuster“, wobei die Transformation „keine Transponie-

[41] *Heinz-Elmar Tenorth*, Professionalität im Lehrerberuf. Ratlosigkeit der Theorie, gelingende Praxis, in: ZfE 9 (4/2006) 580-597, 590.

[42] Ebd.

[43] *Beate Krais / Gunter Gebauer*, Habitus, Bielefeld 2002, 63.

[44] *Stefan Heil*, Strukturprinzipien religionspädagogischer Professionalität. Wie Religionslehrerinnen und Religionslehrer auf die Bedeutung von Schülerzeichen schließen – eine empirisch-fundierte Berufstheorie. Münster u.a. 2006, 310.

[45] Ebd.

[46] Ebd.

[47] Ebd., 311, ebenso alle weiteren Zitate dieses Teilkapitels.

rung, sondern eine Veränderung der Muster, die dadurch auch das Repertoire an Mustern erweitern", ist. Doch wie erfolgt dies?

1.3 Wissen und Handeln wissenstheoretisch rekonstruiert

Auf das Verhältnis von Wissen und Handeln kann hier nicht ausführlich eingegangen werden.[48] Überblickt man jedoch die Vorstellungen von Wissensverwendung aus forschungshistorischer Perspektive, zeigt sich eine recht eindeutige Entwicklung, nämlich vom Wissens*transfer* über die Wissens*transformation* bis hin zur Hervorbringung eines eigenen professionellen Wissens durch die Praktiker/innen bzw. Professionellen selbst (*Relationierung*).[49] Die erste Position ging von der quasi-technischen Übertragbarkeit wissenschaftlichen Wissens in die (schulische) Praxis aus. Abgelöst wurde diese Vorstellung durch die Idee der Verwandlung wissenschaftlichen Wissens auf dem Weg zur praktischen Verwendung (allein) durch die Rezeption der Praktiker/innen, also durch eine lineare Transformationsvorstellung. Da aber weder Wissenschaft neues Wissen in die Praxis einführt (Transferkonzept) noch Praktiker/innen aus wissenschaftlichem Wissen Relevantes selektieren (lineares Transformationskonzept), geht man heute davon aus, dass sich beide *ergänzen*, und zwar *im Sinne einer gegenseitigen Relativierung der Perspektiven*. Damit stellt Wissenschaft strukturelle Deutungen pädagogischen Handelns zur Verfügung, die vom Professionellen autonom verarbeitet werden können. Gleichzeitig sind die professionellen Praktiker/innen sowohl der Praxis wie der Wissenschaft gegenüber begründungspflichtig, weshalb sie zwei – sich z.T widersprechende – Urteilsformen zu berücksichtigen haben: die der situativen Angemessenheit ebenso wie die der Wahrheit bzw. eines reflexiven Wissensverständnisses.

Mit der Metapher des 'kubischen Bildes', das ein und denselben Gegenstand zugleich aus zwei oder mehr Perspektiven zeigt, kann die Relationierung von Theorien, Praxistheorien und Praxen als eine „'Wirklichkeit sui generis' beschreiben werden. Die wissenschaftliche Perspektive, die darauf zielt, die Regel zu formulieren, unter der eine Handlung gestanden hat, und die praktische Perspektive, in der der Regel gefolgt wurde, ergänzen sich in dieser Anordnung nicht, sondern bleiben nebeneinander stehen."[50] Somit stellt professionelles Handeln eine „Relationsform von Theorie und Praxis"[51] dar, die auch innerhalb eines „reflexiven Transformationsmodells"[52] von Veränderung und Lernen im Prozess verstanden werden könnte. In diesem Modell begreift man Lernen als permanente Selbstvergewisserung. Von einem unbekannten und bestimmungsbedürftigen Ausgangspunkt aus läuft ein zieloffener Reflexionsprozess permanenter Veränderung ab, der nie einen Endpunkt erreicht, sondern im Prinzip bestimmungsbedürftig bleibt. Für die Dozierenden an der Universität ergibt sich daraus die Notwen-

[48] Vgl. den Überblick bei *Fritz-Ulrich Kolbe*, Verhältnis von Wissen und Handeln, in: Blömeke u.a. 2004 [Anm. 8], 206-232.

[49] Vgl. *Bernd Dewe / Wilfried Ferchhoff / Frank-Olaf Radtke*, Das „Professionswissen" von Pädagogen. Ein wissenstheoretischer Rekonstruktionsversuch, in: dies. (Hg.), Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern, Opladen 1992, 70-91, bes. 78ff.

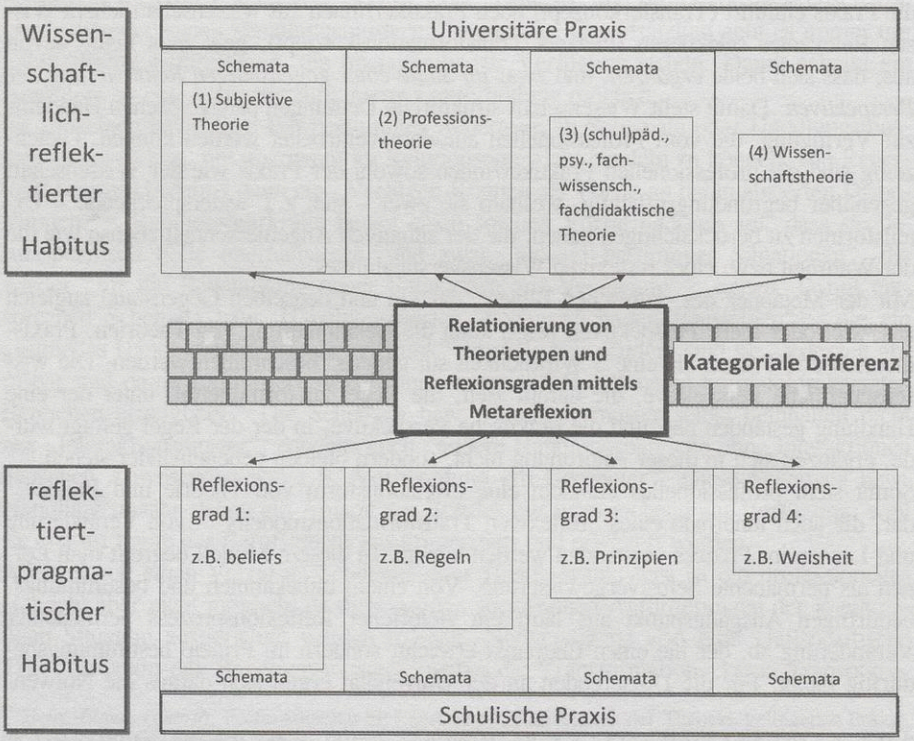
[50] Ebd., 79.

[51] Ebd., 80.

[52] *Ortfried Schäffter*, Weiterbildung in der Transformationsgesellschaft. Zur Grundlegung einer Theorie der Institutionalisierung, Hohengehren 2001, 30.

digkeit, bei Studierenden in der Lehrpraxis Selbstlernprozesse und entwicklungsbegleitendes Lernen zu fördern. Weil sowohl der Ausgangs- wie der Endpunkt von Lehre im Bereich des Nicht-Wissens liegen, wird die Organisation von Selbstvergewisserung erforderlich. Solche Lernprozesse könnten durch strukturelle Vernetzungen bzw. vernetzte Veranstaltungs- und Kooperationsformen unterstützt werden, wie sie beispielsweise im Medizinstudium mit akademischen Lehrkrankenhäusern selbstverständlich umgesetzt werden.[53]

Zusammenfassend kann festgehalten werden: Professionelle Lehrer/innen müssen „Reflexions- und Handlungskompetenz"[54] erwerben und zwar im Sinne eines zweifach ausgerichteten Habitus (als eines wissenschaftlich-reflexiven und als eines reflexiv-pragmatischen Habitus), „dessen beide Seiten sich gegenseitig relativieren und somit nur als antinomische Einheit fungieren können"[55]. Das bisher Ausgeführte wird in folgender Abbildung zusammengefasst:



[53] Vgl. *Burkard Porzelt*, Grundlegung religiöses Lernen. Eine problemorientierte Einführung in die Religionspädagogik, Bad Heilbrunn 2009, 143f.

[54] *Hilbert Meyer*, Skizze eines Stufenmodells zur Analyse von Forschungskompetenz, in: Andrea Obolenski / Hilbert Meyer (Hg.), Forschendes Lernen, Bad Heilbrunn 2003, 99-115, 101.

[55] *Werner Helsper*, Praxis und Reflexion – die Notwendigkeit einer „doppelten Professionalisierung" des Lehrers, in: Journal für LehrerInnenbildung 1 (3/2001) 7-15, 13.

1.4 Ertrag

Wissenschaftstheoretisch wird einerseits deutlich, dass Theorie immer ein Aggregatzustand von Praxis ist, und andererseits kann die kategoriale Differenz zwischen wissenschaftlicher Theorie und handlungspraktischer Theorie (verwickelt in die jeweiligen Praxen) verdeutlicht werden. Diese Unterscheidung wird strukturtheoretisch in der konstitutiven Differenz von Disziplin und Profession aufgenommen, weil – pointiert gesprochen – der Bezugspunkt von Disziplinen die Wahrheit/Richtigkeit bzw. belastbare Daten und der Bezugspunkt von Professionen die Wirksamkeit ist. Systemtheoretisch macht *Niklas Luhmann* präzisierend deutlich, dass sowohl das Anwendungssystem (Praxis) als auch das Wissenschaftssystem (Theorie) jeweils eigene Funktionen erfüllen, für die sie sich ausdifferenziert haben.[56] Die häufig im Zusammenhang mit der Einführung der modularisierten Studiengänge geforderte Konvergenz von Disziplin und Profession (als die jeweilige operationale Manifestation dieser Teilsysteme) im Sinne der berufsqualifizierenden Ausbildung an der Universität ignoriert nicht selten die Differenz beider Handlungssysteme. Wird struktur- und systemtheoretisch die Unterscheidung zwischen Profession und Disziplin als Differenzierungskritierium angesehen, so wird erkenntnistheoretisch zwischen Wissen und Handeln unterschieden. Weisen die wissenschafts-, struktur- und systemtheoretischen Unterscheidungen auf eine mehr oder weniger schroffe Trennung hin, so deuten sich auf der erkenntnistheoretischen Ebene erste Zeichen für einen systematischen Bezug an, denn für *Ulrich Oevermann* ist professionelles Handeln „wesentlich der gesellschaftliche Ort der Vermittlung von Theorie und Praxis unter Bedingungen der verwissenschaftlichten Rationalität“[57], d.h. unter Bedingungen der wissenschaftlich zu begründenden Problemlösungen in der Praxis. Ob und wie dies in der Lehrerbildung aufgegriffen werden kann, hängt auch, aber nicht nur, vom Zusammenspiel der Akteure auf der organisatorischen Ebene ab, auf der zwischen unterschiedlichen Ausbildungs- bzw. Fortbildungsorten differenziert wird, also vorwiegend Universität und Schule.

Mit diesen Klärungen der Ebenen kann ich einerseits an *Stefan Heils* vorwiegend strukturtheoretisch relevanten Ausführungen zur religionspädagogischen Professionalität anknüpfen, andererseits präzisiere ich diese wissenschaftstheoretisch (z.B. Relationierung), ergänze sie erkenntnistheoretisch (z.B. *beliefs*) und konkretisiere sie auf der organisatorischen Ebene (vgl. *Kap. 2*).

Mit einem solchen Modell könnte man Praxis als „Gegenstand, Ort und Ziel religionspädagogischer Theorie“[58] auf den unterschiedenen Ebenen ebenso neu justieren, wie – über die unmittelbare Frage der Lehrerbildung an der Universität hinausgehend – man die „Praxis des Glaubens“[59] mittelbar über *beliefs* aufnehmen kann, ohne den Unterschied zwischen Theorie und Praxis einzuebnen.

[56] *Niklas Luhmann*, Theoretische und praktische Probleme der anwendungsbezogenen Wissenschaften, in: ders., Soziologische Aufklärung 3: Soziales System, Gesellschaft, Organisation, Opladen 1993, 321-334, 322.

[57] *Oevermann* 1996 [Anm. 16], 80.

[58] *Hans Mendl*, Praxis – Gegenstand, Ort und Ziel religionspädagogischer Theorie. Einige Klärungen zur Bedeutung von Praxis für die Religionspädagogik, in: KBl 132 (3/2007) 208-215, 208.

[59] Ebd., 214.

2. Konzeption für schulpraktische Studien im Lehramtsstudium

Der Übergang vom theoretischen Modell zur Konzeption einer Umsetzung dieses Modells in der Praxis universitärer Lehre ist ein Wagnis. Wie schützt man die Theorie hinter der Konzeption vor Simplifizierungen und die Konzeption vor der polarisierenden Entgegensetzung zur Theorie? Wie kann man der Vielgestaltigkeit der schulpraktischen Studien in einer Konzeption gerecht werden? Dies sind nur zwei Fragen, welche auf die Schwierigkeiten aufmerksam machen, die dann auftreten, wenn Theorie und Praxis in praktischer Absicht miteinander in Bezug gesetzt werden. Um dieser Problematik Rechnung zu tragen, stelle ich der Konzeption methodologische Überlegungen voran, in denen ich thematisiere, ob und wie diese Operationalisierung der Theorie in der Praxis beobachtbar bzw. umsetzbar ist.

2.1 Methodologische Vorüberlegungen

Die in der Theorie aufgewiesene kategoriale Differenz wird in der Konzeption aufgehoben. 'Aufgehoben' meint hier die Überwindung der kategorialen Differenz, d.h. die Bearbeitung derselben auf einer höheren Ebene, um so eine In-Bezug-Setzung zu ermöglichen. Ähnlich wie man eine hohe Mauer erst erklimmen muss, um beide von ihr getrennte Seiten in den Blick zu bekommen, erfolgt die Reflexion und Überwindung der Diastase von Theorie und Praxis in der Konzeption durch eine Metareflexion, wodurch erst eine Relationierung möglich wird.

Bei aller Vorläufigkeit eines Beispiels, verdeutliche ich diese Aufgabe exemplarisch anhand der Gliederung des Unterrichts. In der universitären Theorie lernten Studierende: Nicht in jedem Fall ist eine Themenangabe erforderlich! Die Praktikumslehrkraft forderte mit dem zusätzlichen Verweis auf das Referendariat: Immer ist eine Themenangabe vorzunehmen! Soll relationiert werden, dürfen die Studierenden nicht allein gelassen werden, denn strategisches Handeln wäre dann für sie der mögliche Ausweg (an der Universität mache ich es auf die eine, im Praktikum auf die andere Weise). Vielmehr muss der Widerspruch thematisiert werden, damit ein weiterführender Umgang mit ihm eröffnet wird. Folgendermaßen könnten für Studierende mögliche konkrete In-Bezug-Setzungen einsichtig werden: Was muss eine Themenangabe überhaupt enthalten? Unter Rückgriff auf universitäre Theorien kann der Unterschied zwischen Inhalt und Struktur herausgearbeitet werden, um Inhalte von formalen (Arbeits)Hinweisen als mögliche Angaben zu unterscheiden. Sinnvoll wären dann auch nichtthematische Themenangaben. Sinnlos wäre, Ergebnisse der zu erarbeitenden Inhalte der Unterrichtsstunde in der Themenangabe vorwegzunehmen. Anhand der konkreten Situation kann so ein besseres Gelingen der Verbindungsmöglichkeiten zwischen beiden Theoriearten im Blick auf konkrete schulische Praxis eröffnet werden.

Soll eine Relationierung auf höherer Ebene erfolgen, setzt dies voraus, dass die schulische Praxis in transformierter Weise vorliegt. Deshalb beziehe ich mich in den Besprechungen in der Begleitveranstaltung – analog zur Fallarbeit an der Universität – nicht auf den von den Studierenden ausgearbeiteten Unterrichtsverlaufsplan, sondern auf die von den Studierenden inszenierte Erzählung der zukünftig durchzuführenden Unterrichtsstunde. Während in der Fallarbeit gewöhnlich Fälle bearbeitet werden, die wissenschaftlichen Kriterien entsprechend ausgesucht wurden und deshalb zeitlich zurückliegen, hat diese inszenierte Falldarstellung zwar ihre Wurzeln in der Vergangenheit (Unterrichtsvorbereitung), bezieht sich aber maßgeblich auf bevorstehende, noch nicht routinisierte Unterrichtspraxis. In der Besprechung in der Begleitveranstaltung an der Uni-

versität wird nicht unmittelbar an schulische Praxis angeknüpft (z.B. an Routinen der Lehrkräfte), sondern an mittelbare Zeugnisse der Studierenden über diese Praxis. Unmittelbar erfolgt jedoch die Relationierung auf der Metaebene von Reflexionsgraden und Theorietypen, wodurch Widersprüchlichkeiten mit Blick auf die bevorstehende Praxis offengelegt und ansatzweise gelingende Verbindungen aufgezeigt werden können. Die Relationierung erfolgt also in mittelbarer Unmittelbarkeit. Das zukünftige Unterrichtshandeln wird projektiert und nach Art eines praktischen Experimentierens antizipiert, weshalb keine unmittelbaren Handlungsanweisungen für die Unterrichtsstunde nach Art einer 'Meisterlehre' gegeben werden. Deshalb werden immer unterschiedliche Möglichkeiten der Umsetzung einzelner Aspekte aufgezeigt, zwischen denen die Studierenden angemessen abwägen und auswählen müssen. Doch auch dann muss man sich bewusst bleiben, dass diese konkreten Entscheidungen – analog zu den Entscheidungen konkreten unterrichtlichen Handelns – immer riskant und theoretisch letztlich nie ganz einholbar sind.

2.2 Zieldimension: Professionalisierung der Unterrichtsvorbereitung

Das allgemeine Ziel religionspädagogischer Professionalität an der Hochschule lautet: „partizipative Lernsituationen herstellen, um Professionalisierung zu ermöglichen"[60]. Im Folgenden spezifiziere ich dies für einen Teil des 'Kerngeschäfts des Lehrerberufes', nämlich die Unterrichtsvorbereitung innerhalb der schulpraktischen Studien. Diesbezüglich strebt eine professionalisierte Begleitung von Seiten der Hochschule an, eine Relationierung von Theorie und Praxistheorie, d.h. unterschiedlicher Theorietypen und Reflexionsgrade umzusetzen, damit auf Seiten der Studierenden eine habituelle Disposition von Unterrichtsvorbereitung ansatzweise aufgebaut wird, welche die wissenschaftlich-reflexive Seite bewusst integriert und sich somit deutlich von einer routinisierten Unterrichtsvorbereitung einer erfahrenen Lehrkraft unterscheidet, sowohl inhaltlich (umfasst z.B. neueste wissenschaftliche Erkenntnisse zum Unterrichtsinhalt) wie zeitlich (umfasst deutlich mehr Zeit als 30 oder 15 Minuten).

2.3 Formale Dimension: Rahmen und Organisation

Das fachdidaktische studienbegleitende Praktikum, auch Tagespraktikum genannt, wird ab dem 4. Semester empfohlen. Es ist also i.d.R. das letzte Praktikum während des Studiums. Das Praktikum findet in enger Abstimmung mit den Praktikumslehrkräften statt (Einteilung der zu haltenden Unterrichtsstunden, Arbeitsaufträge usw.). Die Studierenden sollen in der Kleingruppe (maximal sechs Studierende) unterrichtsbezogene Fragestellungen bearbeiten, sowohl in Bezug auf religionsdidaktische Begrifflichkeiten wie im Blick auf bedeutsame Aspekte der zukünftigen Berufstätigkeit. Zur Beantwortung dieser Fragen „sammeln sie Informationen durch Unterrichtsbeobachtungen [...], durch Gespräche mit LehrerInnen und SchülerInnen, durch Literaturstudium sowie durch eigene Unterrichtsversuche, zu denen sie gezielte Rückmeldungen einholen (lassen)."[61] Die Erfahrungen verschriftlichen die Studierenden (Portfolio), sodass eine Entwicklung sichtbar werden kann.

[60] *Heil* 2006 [Anm. 44], 323.

[61] *Herbert Altrichter / Johannes Mayr*, Forschung in der Lehrerbildung, in: Blömeke u.a. 2004 [Anm. 8], 164-184, 173.

Ferner gestalten die Studierenden unter Anleitung einer Praktikumslehrkraft mit Expertenlehrer- und Mentorenqualitäten zwei Religionsunterrichtsstunden. Die Dozent/innen sind im Feld anwesend und reflektieren zusammen mit den Praktikumslehrkräften von Studierenden gehaltene Unterrichtsstunden nach dem Vier-Schritt: (1) bewusste Wahrnehmung: Assoziationen sammeln und Emotionen eingestehen; (2) möglichst objektive Beschreibung von Beobachtungen; (3) Bewertung des Unterrichtsgeschehens; (4) konkrete Konsequenzen ziehen und diese 'ausmalen' als (Handlungs)Optionserweiterungen.[62] Auf diese Weise wird ein reflektiertes Praktikum inhaltlich angestrebt.

Die universitäre praktikumsbegleitende Veranstaltung „Planung und Analyse" ist als Theorie der schulischen Praxis indirekt auf das Praktikum bezogen. Hier werden aufbauend auf schulpädagogische Grundlegungen und anknüpfend an einführende religionsdidaktische Veranstaltungen (Pflichtvorlesungen usw.) Wahrnehmungsraster für die Unterrichtsanalyse mit Bezug zu im Praktikum Erlebtem vertiefend erläutert und geklärt. Zudem wird die Unterrichtsvorbereitung nach einem weiterentwickelten Elementarisierungsmodell (Bezug der elementaren Fragerichtungen zueinander, drei Ebenen der elementaren Erfahrung, elementare Reflexion u.a.)[63], konkretisierend erörtert (mit Übungen zu einzelnen Fragerichtungen). Nicht zuletzt werden Hinweise zu Literaturstudium und methodischen Aspekten der Unterrichtsgestaltung gegeben.

Die Schaltstelle Theorie-Praxis, genauer Theorie-Praxistheorie wird exemplarisch virulent an der Schaltstelle universitäre Begleitveranstaltung-Schulpraktikum. Wenn hier oft vieles gelingt, werden im Konkreten doch immer wieder Probleme der 'In-Beziehung-Setzung' beider Welten sichtbar, die mit Hilfe der folgenden Veranstaltung einer Lösung zugeführt werden sollen.

2.4 Mediäre Veranstaltung „Didaktische Analyse": Relationierung mittels Metareflexion

Etwa eine Woche bevor Studierende 'ihre' Unterrichtsstunde im Praktikum durchführen, wird der mit der Praktikumslehrkraft besprochene und komplett (nach dem Elementarisierungsansatz) ausgearbeitete Unterrichtsentwurf in der Begleitveranstaltung „Didaktische Analyse" der Diskussion der 'Bezugsgruppe Mitstudierende' (ca. drei Studierende, bei größeren Gruppen mit Außenkreis) ausgesetzt. Reflektiert wird dann v.a. über bereits durchgeführte Reflexionen, wobei auch zukünftige schulische Praxis und deren mögliche Konsequenzen antizipiert werden können. Auf diese Weise wird eine personen- und situationsadäquate Unterrichtsvorbereitung angestrebt, die die oben beschriebene kategoriale Differenz im Blick auf konkrete Unterrichtsstunden präzisiert, indem deutlich wird: Die Logik des Inhalts ist mit der Logik seiner Aneignung nicht identisch. Beides muss vermittelt werden.

2.5 Handlungsdimension: Prinzipien

Folgende handlungsleitende Prinzipien zur Beachtung von Input-, Prozess- und Produktvariablen werden v.a. für die mediäre Veranstaltung als maßgebend angesehen.

[62] Vgl. dazu auch *Manfred Riegger*, Planung und Gestaltung von Religionsunterricht konkret. Elementarisierung umgesetzt anhand der Gleichniserzählung vom barmherzigen Vater und seinen zwei Söhnen für die 3. und 7. Jahrgangsstufe, Donauwörth 2005, 13.

[63] Vgl. zum Ganzen ebd.

(1) Angebotsorientierte Unterstützung: Freiheit und Kontrolle

Hier werden an Studierende Angebote mit 'Stellschrauben' gemacht (regelmäßige Treffen, Materialien sowie Anregungen und Begleitung auch durch speziell ausgebildete Praktikumslehrkräfte, v.a. Vorlage und Reflexion des ausgearbeiteten Unterrichtsentwurfs vor dem Unterrichtsversuch). Wie die Studierenden dieses Angebot nutzen, liegt letztlich außerhalb der Reichweite der Dozierenden, wobei grundsätzlich der akzeptierende Versuch der Unterrichtsvorbereitung im Vordergrund steht, d.h. es geht darum, *dass Studierende Fehler machen dürfen*, um aus diesen zu lernen. Damit geht es nicht zuerst bzw. vornehmlich darum, an idealen Kriterien der universitären Theorie(n) bewertet zu werden, welche v.a. die wissenschaftliche Reflexionsfähigkeit erhöhen wollen.

(2) Strukturorientierte Offenheit: zwischen Planungsfetischismus und Planungschaos

Da ganz unterschiedliche 'Lehrertypen' guten Unterricht gestalten können[64] und es damit den 'Ideallehrer' nicht gibt, ist eine personenbezogene Ressourcenorientierung (Offenheit) bei der kriteriengeleiteten Würdigung des didaktischen Handelns (Struktur) umzusetzen. So wird ein je spezifischer, wissenschaftlich-reflexiver wie auf Schule bezogener reflexiv-pragmatischer Habitus auf Seiten der Studierenden angebahnt, der die Grundlage für dauerhaft besser gelingendes schulisches Handeln sein soll.

(3) Um- und Hinzulernorientierung: gegenwärtige Umstände im Blick auf eine erwünschte Zukunft(svision) sehen

Hierdurch wird ein positiver, optimistischer Zugang zu Schule und Religionsunterricht ermöglicht. Im Zentrum steht nicht mehr die Frage, was Studierende nicht können, sondern welche Aspekte auf Seiten der Studierenden für besser gelingendes schulisches Handeln eine Rolle spielen. Auf der anderen Seite ist aber auch zu bedenken: Was tun wir mit leistungsschwachen bzw. hedonistisch motivierten Studierenden?

(4) Situationsorientierung: situiertes Lernen (Konkretisierung) im Blick auf Abstraktionen und umgekehrt

Nachhaltige Praktikumsbetreuung muss Erfahrungen der Studierenden aufgreifen (u.a. *beliefs*), an diese anknüpfen und sie u.a. mit fachwissenschaftlichem und fachdidaktischem Wissen vermitteln[65]. Es geht darum, vom Konkreten auszugehen (z.B. Formulierung eines Arbeitsauftrages), um dann einen Zugang zum Komplexen und Abstrakten zu schaffen (wie ist ein Arbeitsauftrag nicht nur für Schüler/innen verständlich zu formulieren, sondern so zu gestalten, dass inhaltlich für die Schüler/innen ein Gedankenfeld eröffnet wird, das es ihnen erlaubt, eigenständig Probleme und Lösungswege zu suchen und zu finden?) oder umgekehrt. Hier handelt es sich um ein kontextgebundenes Einverständnis über Art, Sinn und Zielperspektive des konkreten professionellen Han-

[64] Vgl. *Andreas Helmke / Franz E. Weinert*, Unterrichtsqualität und Leistungsentwicklung. Ergebnisse aus dem SCHOLASTIK-Projekt, in: Franz E. Weinert / Andreas Helmke (Hg.), Entwicklung im Grundschulalter, Weinheim 1997, 226-252, 250f.

[65] Vgl. *Lilian Fried*, Dimensionen pädagogischer Professionalität. Lehrerausbildungsforschung in internationaler Sicht, in: Doris Lemmermöhle / Dirk Jahreis (Hg.), Professionalisierung der Lehrerbildung. Perspektiven und Ansätze im internationalen Kontext, Weinheim 2003, 7-31, 24.

delns (z.B. Unterrichtsvorbereitung) im Blick auf das Praktikum (z.B. die Unterrichtsstunde).

(5) Mehrtheorietypen und -reflexionsgradeorientierung: Relationierung in Anknüpfung und Widerspruch

Die problematischen Wirkungen von Schule und Unterricht (z.B. in der Unterrichtsvorbereitung und -gestaltung werden Schüler/innen zu Statisten eines vorgefassten Planes degradiert) sollen durch permanent mitlaufende Prozesse reflexiver Selbstthematisierung und Kontrolle unter Einbeziehung möglichst vieler Theorietypen und Reflexionsgrade relativiert werden.

(6) Handlungs- und Reflexionsorientierung: stellvertretende Deutung als Relationierung wissenschaftlicher und handlungspraktischer Theorien

Erkenntnisse und Erfahrungen stellen sich nicht automatisch durch Sehen oder Tun ein, weshalb Reflexionen unerlässlich sind. Wenn sich im professionellen Handeln wissenschaftlich und praktisch geordnetes Wissen begegnen, eine gelungene Integration aber nicht durch deduktive Theorieanwendung und Technologisierung (Transfer) erfolgen kann, so ist nach einer Vollzugsform zu fragen, die Relationierung und Kontrastierung ermöglichen hilft. Die „stellvertretende Deutung“[66] ist m.E. hier einschlägig.

2.6 Vollzugsform: stellvertretende Deutung

In der Logik der ‘stellvertretenden Deutung’ wird ein besonderes Handlungsmuster bzw. Schema hervorgebracht, das es ermöglicht, in der schulischen Praxis auftretende Handlungsprobleme (z.B. Unterrichtsvorbereitung und -gestaltung, Klassenmanagement, Rollenzuweisungen) für alltagspraktisch handelnde Studierende *„aus der Distanz ‘stellvertretend’* [...] *wissenschaftlich reflektiert* zu deuten und zu bearbeiten“[67]. Damit begegnen sich praktisches Handlungswissen und wissenschaftliches Wissen, im Idealfall auf Augenhöhe (keine Wissensform steht höher als die je andere). Die Dozierenden, die eine solche stellvertretende Deutung initiieren und umsetzen, handeln professionell, d.h. dass dieses Handeln nicht mit der wissenschaftlichen Tätigkeit identisch ist. Auch die Gleichsetzung mit dem alltagspraktischen Handeln der Lehrkräfte wäre unzutreffend. Vielmehr wird ein Angebot aus der Distanz des Dozenten und der Mitstudierenden den einzelnen Studierenden unterbreitet, um mögliche hilfreiche Deutungen für konkretes professionelles Handeln (z.B. Unterrichtsvorbereitung) bereitzustellen, v.a. in jenen Bereichen, in denen die Studierenden sich nicht *oder* zu sicher sind. Die unterstützenden Angebote beziehen sich auf neue Deutungshorizonte und alternative Entscheidungswege. Die professionellen stellvertretenden Deutenden machen also verunsicherten, vielleicht blockierten Studierenden Angebote einer Sichtweise der Probleme, die diese selbst nicht sehen können, welche sich aber für sie in der konkreten Situation als ‘passend’ erweisen könnten. Sie machen ‘vorschnelle Sicherheiten suchenden’ Studierenden Angebote, die ihre – vielleicht vorurteilsbehafteten Sichtweisen – erweitern kön-

[66] *Oevermann* 1996 [Anm. 16], 156

[67] *Bernd Dewe / Wilfried Ferchhoff / Frank-Olaf Radtke*, Das „Professionswissen“ von Pädagogen. Ein wissenstheoretischer Rekonstruktionsversuch, in: dies. 1992 [Anm. 49], 70-91, 81 (Hervorhebg. im Original).

nen. Grundsätzlich machen sie immer mehrere – auch gegensätzliche – Angebote. Solche stellvertretenden Deutungen des Dozenten enthalten Wissen, das nach wissenschaftlichen *und* im schulischen Praxiszusammenhang *selbst* enthaltenen Rationalitätsgründen und Relevanzkriterien erzeugt ist, ohne beide Wissensbereiche zu vermischen, um deutlich deren jeweilige Bedeutung herausstellen zu können.
Die Studierenden, welche stellvertretende Deutungen erhalten, nutzen diese, indem sie eine Auswahl treffen. Angebote können von diesen als situativ 'passend' angenommen, als situativ teilweise 'passend' korrigiert oder als situativ 'nicht-passend' abgelehnt werden. Dadurch wird einer 'Meisterlehre' entgegengesteuert und die 'reine' Denkfigur der stellvertretenden Deutung erhält eine durchaus als handlungspraktisch anzusehende Fundierung. Eigenverantwortliches Handeln wird damit nicht nur angeregt, sondern bereits situationsbezogen simuliert und ansatzweise reflektiert.

3. Schluss

Im dargestellten Konzept stoßen wir sicher immer wieder an Punkte, die von der ausgeführten Theorie her nicht mehr zugänglich sind. Wenn aber die religionspädagogische Theorie es nicht bei der theoretischen Problematisierung des erörterten Sachverhalts belassen kann, sondern schulische Wirklichkeit so zur Sprache zu bringen hat, dass diese verändert wird und Spielräume für freies kommunikatives Handeln eröffnet werden, dann erreicht diese Theorie ihr Ziel, weil sie als „Theorie zugleich Praxis"[68] ist.

[68] *Norbert Mette*, Theorie der Praxis. Wissenschaftsgeschichtliche und methodologische Untersuchungen zur Theorie-Praxis-Problemtik innerhalb der praktischen Theologie, Düsseldorf 1978, 358.

Konstantin Lindner

Vorbild ≠ Vorbild – Ergebnisse einer qualitativ-empirischen Studie zum Vorbildverständnis bei Jugendlichen

Georg Hilger zum 70. Geburtstag

Postmoderne Kontexte konfrontieren Schüler/innen mit einer Pluralität an Möglichkeitsräumen, die eigene Biographie zu gestalten: anything goes – scheinbar alles ist möglich. Gerade die Herauslösung aus traditionalen Kontexten führte zu dieser Herausforderung.[1] Nicht selten wird die damit errungene Freiheit in die Nähe eines Zwangs gerückt; eines Zwangs, den eigenen Lebenslauf gestalten zu *müssen*.[2] Als Reaktion auf die damit einhergehende Suche nach Orientierungsgrößen rückten seit einigen Jahren in pädagogischen, besonders aber in religionspädagogischen Forschungskontexten wieder Vorbilder ins Zentrum der Aufmerksamkeit.

1. Von Vorbildern lernen – Zum Stand einer wieder belebten Diskussion

Bis in die Mitte des 20. Jahrhunderts galt das 'Lernen an Vorbildern' als angesehenes und stimmiges Lernprinzip. Gerade aber im Zuge der Emanzipation von den 'Altvorderen' geriet es in Misskredit: *Erwin Hufnagel* weist darauf hin, dass die im Nachkriegsdeutschland verbreitete „politische und pädagogische Desillusionierung [...] zur Ineinssetzung von Vorbild und ideologisch-totalitärer Instanz"[3] geführt hat. Vorbilder wurden plötzlich als Einschränkungen auf dem Weg zur Selbstbestimmung und zum Mündigwerden angesehen. *Theodor W. Adorno* verdächtigte sie gar, die Ohnmacht nur zu verstärken und totalitäre Tendenzen zu fördern.[4] Derartige Kritik blieb nicht ohne Folgen: Vorbild-Lernen geriet in eine Krise.

Vor allem das 'klassische' Vorbild-Lernen wurde als nicht mehr tragbar angesehen, insofern dies eine eindeutige Aufforderung zur Nachahmung einer postulierten Lebensweise intendierte – eine diskursive Rechtfertigung war schließlich zumeist nicht vorgesehen. Weil es weniger manipulierend erschien, sah man daher im so genannten 'Modell-Lernen' eine stimmigere Alternative. Diese Herangehensweise, Vorgelebtes in Lernprozessen zum Tragen zu bringen, basierte auf Forschungsergebnissen des Psychologen *Albert Bandura*. Er konnte nämlich nachweisen, dass bei Modell-Personen Beobachtetes nicht vollständig, sondern nur selektiv übernommen wird, indem die beobachtenden Personen wahrgenommene komplexe Strukturen „in leicht erinnerliche Schemata umformen, klassifizieren und organisieren"[5], meist erst zeitversetzt abrufen und in eigene Handlungsweisen transformieren. Dabei spielt das kognitive Niveau der Beobachter/innen eine bedeutende Rolle. *Reinhard* und *Anne-Marie Tausch* rezipierten *Ban-*

[1] Vgl. *Anthony Giddens*, Entfesselte Welt. Wie die Globalisierung unser Leben verändert, Frankfurt/M. 2001, 63.

[2] Vgl. *Ulrich Beck*, Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne, Frankfurt/M. 1986, 216.; vgl. a. *Giddens* 2001 [Anm. 1], 61.

[3] *Erwin Hufnagel*, Pädagogische Vorbildtheorien. Prolegomena zu einer pädagogischen Imagologie, Würzburg 1993, 8.

[4] Vgl. *Theodor W. Adorno*, Ohne Leitbild. Parva Aesthetica, Frankfurt/M. [4]1970, 13f.

[5] *Albert Bandura*, Die Analyse von Modellierungsprozessen, in: ders. (Hg.), Lernen am Modell. Ansätze zu einer sozial-kognitiven Lerntheorie, Stuttgart 1976, 9-67, 28.

duras kognitive Lerntheorie im deutschen Sprachraum als erste: Die entfaltete Theorie des Modell-Lernens weist gegenüber dem Vorbild-Lernen darauf hin, dass „zwischen der Anregung des Verhaltens durch ein Modell und der Ausführung des Verhaltens durch den Beobachter kognitive Prozesse“[6] ablaufen, die letztlich zu Modifikationen, aber zu keiner direkten Übernahme beobachteten Verhaltens führen.

Im religionspädagogischen Kontext, in welchem das Vorbild-Lernen eine bedeutende Rolle spielte, kritisierte *Günter Stachel* Ende der 1970er Jahre einen Vorbild-Enthusiasmus, der dem Lernenden die Wahlmöglichkeit abspreche und zu Beeinflussung tendiere. Dabei ging es *Stachel* jedoch darum, das Vorbild-Lernen auf der Basis eines „gereinigten Vorbild-Begriffs“[7] zu retten. Anknüpfungspunkte hierfür fand er bei *Dietmar* und *Irene Mieth*, welche den Modell-Begriff in die religionspädagogische Diskussion einbrachten:

„Ein Modell [...] bleibt ‘strittig bei allem Wegweisenden’ oder gar ‘ein Vorbild, mit dem man auch ins Gericht gehen kann’. Man kann auch sagen: ein Modell ist ein problematisches Vorbild, das zu denken gibt.“[8]

Letztlich führte die geballte Kritik an Vorbildern dazu, dass Anfang der 1980er Jahre in Erziehungs- und Lernkontexten fast vollständig auf das Lernen an Vorbildern verzichtet wurde – auch im Sinne eines Modell-Lernens. Seit Ende der 1990er Jahre jedoch lebt diese Diskussion erneut auf; nicht zuletzt deshalb, weil verschiedenste Umfrageergebnisse immer deutlicher signalisieren, dass Heranwachsende wieder auf Vorbilder zurückgreifen. Gerade religionspädagogische Reflexionen zeigen, dass das Lernen an Vorbildern nichts von seiner Faszination verloren zu haben scheint: Seit 2000 widmen sich verschiedenste Veröffentlichungen verstärkt diesem Thema.[9] Auffällig ist dabei, dass die Differenzierung zwischen Vorbild- und Modell-Lernen von vielen Autoren kaum mehr berücksichtigt wird. Meist wird implizit bereits von einem ‘gereinigten’ Vorbild-Begriff aus argumentiert. Die Abgrenzung Vorbild gegenüber Modell scheint obsolet, wohl auch, weil die negativen Erinnerungen an die Vorbildpädagogik der Nachkriegsjahre zunehmend verblassen. *Georg Langenhorst* beispielsweise plädiert dafür, beim Begriff ‘Vorbild’ zu bleiben:

[6] *Walter Edelmann*, Lernpsychologie, Weinheim [6]2000, 191.

[7] *Günter Stachel*, Lernen durch Vorbilder oder Modell-Lernen. (Beobachtungslernen; Imitationslernen), in: ders. / Dietmar Mieth, Ethisch handeln lernen. Zu Konzeption und Inhalt ethischer Erziehung, Zürich 1978, 86-116, 101.

[8] *Irene Mieth / Dietmar Mieth*, Vorbild oder Modell? Geschichten und Überlegungen zur narrativen Ethik, in: KBl 102 (8/1977) 625-631, 628. *Stachel* postulierte eine „grundlegende Übereinstimmung eines gereinigten Vorbild-Begriffs mit dem Begriff des Modells“: „Modelle als Abbilder machen Wirklichkeit denkbar/vorstellbar, dadurch auch der Beurteilung zugänglich und kritisierbar.“: *Stachel* 1978 [Anm. 7], 101.

[9] Vgl. u.a.: Themenheft ‘Vorbilder’: Pädagogik 56 (5-7/2000); Lebendige Katechese 22 (2/2000); Themenheft „Vorbild-Lernen in der Diskussion“: rhs 45 (5/2002); *Hans Mendl*, Lernen an (außer-) gewöhnlichen Biografien. Religionspädagogische Anregungen für die Unterrichtspraxis, Donauwörth 2005; Themenheft ‘Vorbilder’: KBl 131 (1/2006); JRP 24 (2008):, „Sehnsucht nach Orientierung. Vorbilder im Religionsunterricht“.

„Ob Rede von 'Vorbild', 'Modell', 'Orientierungsfigur'; ob Konzentration auf die klassische Konzeption des Vorbild-Gebens oder konstruktivistische auf 'Vorbild-Nehmen' [...] – Versuche, den Begriff auf Kosten anderer zu etablieren, haben sich als Windmühlenkampf erwiesen"[10].

Ob man es sich so leicht machen sollte und ob der Windmühlenkampf nicht doch Entscheidendes für die Vergewisserung darüber, was Vorbilder letztlich leisten können und was nicht, erbracht hat, sei zunächst einmal dahingestellt.

Klar bleibt, dass die Chancen, die der wieder erstarkte Bedarf an Vorbildern eröffnet – gerade für eine Religionspädagogik, die einen Beitrag zur Subjektwerdung der Lernenden leisten will –, fruchtbar gemacht werden sollten. Auffällig ist, dass in verschiedensten Studien immer wieder der Frage nachgegangen wird, wen Heranwachsende als Vorbild ausmachen: Sind es Personen des persönlichen Nahbereichs oder eher die fernen Stars? Es findet sich jedoch keine explizite Untersuchung dazu, was Jugendliche unter einem Vorbild verstehen, was sie sich von diesem erwarten. Gerade die Beantwortung dieser Frage jedoch kann Erkenntnisse bergen, die für eine Entfaltung subjektorientierter Lernwege bedeutsam zu sein scheinen.[11] Diesem Unterfangen widmet sich die nachfolgend vorgestellte Auswertung einer qualitativ angelegten empirischen Studie. Bevor diese jedoch eingehender präsentiert wird, soll zunächst ein kurzer Überblick über vorhandene Umfrageergebnisse zum Kontext Vorbilder gegeben werden.

2. Jugendliche und Vorbilder – eine wieder erwachsende Faszination

2.1 Vorbilder en vogue – Ergebnisse empirischer Studien

Das sogenannte Jugendalter – gleich, wie man es definiert – gilt landläufig als der Lebensabschnitt, in welchem die Suche nach der eigenen Identität und nach einem persönlichen Lebensentwurf besonders virulent und brisant ist. Heranwachsende werden sich ihrer kindlichen Identifikationsstrukturen bewusst und suchen nach Orientierungspunkten, die ihnen helfen, ihre eigene Identität zu entfalten. Eine bekannte Strategie zur Bewältigung dieser sogenannten 'Biographisierungs-Aufgabe' ist, Lebensentwürfe – oder auch nur Teilaspekte davon – anderer Menschen zu reflektieren und sich mit ihnen auseinanderzusetzen: Lebensentwürfe aus dem persönlichen Umfeld treffen neben Lebensentwürfen, die medial transportiert werden, auf das Interesse der Jugendlichen. Der Erlanger Pädagoge *Eckart Liebau* deutet die Sehnsucht Heranwachsender, an bestimmten Identifikationsfiguren Anteil zu gewinnen, als Bedürfnis, Sinn zu generieren, und zwar durch phasenweise geborgte, ausgeliehene Kraft, durch ausgeliehenen Sinn.[12]

Jugendforschung untersucht dieses Phänomen zumeist im Rekurs auf die Frage nach den Vorbildern Jugendlicher. Die Ergebnisse jüngerer empirischer Studien belegen eine scheinbare Trendwende: Vorbilder sind wieder en vogue.

[10] *Georg Langenhorst*, Vorbild-Lernen in der Diskussion – Zu diesem Heft, in: rhs 45 (5/2002) 267.

[11] *Hans Mendl* (2005 [Anm. 9], 32) benennt dieses Defizit, indem er folgert: „Ein Problem aller quantitativen Umfragen [...] besteht freilich darin, was für die Befragten die Aussage 'ist für mich ein Vorbild' inhaltlich bedeutet: Bewunderung, Orientierung, Verpflichtung, Ansporn?" *Yvonne Fritzsche* gibt zu bedenken, dass der Vorbild-Begriff in den letzten Jahren wohl eine semantische Veränderung erfahren habe: vgl. *dies.*, Modernes Leben: Gewandelt, vernetzt und verkabelt, in: Deutsche Shell (Hg.), Jugend 2000, Bd. 1, Opladen 2000, 181-219, 219.

[12] Vgl. *Eckart Liebau*, Sehnsucht nach Sinn. Pubertät als Zeit der Suche, in: Christine Biermann u.a. (Hg.), Stars – Idole – Vorbilder (Friedrich Jahresheft: Schüler 1997), Seelze 1997, 22-25, 25.

Noch 1997 postulierte *Klaus Janke*: „Dürfen Vorbilder auf einen neuen Boom hoffen? Wohl kaum."[13] Bereits im Jahr 2000 dagegen zeigte sich das Team der *13. Shell Jugendstudie* überrascht, dass die Zahl der Jugendlichen, die angeben, ein Vorbild zu haben, wieder steigt.[14] Eigentlich wurde Item 48: „Hast Du ein Vorbild, dem Du ungefähr gleichen möchtest? Ja / Nein", nur im Erhebungsbogen gelassen, um über einen Zeitreihenvergleich den scheinbaren Trend, dass Vorbilder immer weniger relevant sind, fortsetzen zu können.[15] Bis 1996 nämlich sank die Anzahl derer, die angaben, ein Vorbild zu haben, auf 16%. 1999 jedoch äußerten sich 30% der Befragten in dieser Hinsicht positiv.[16] Bedeutsam ist dabei: Männliche Jugendliche geben häufiger als weibliche und Jüngere häufiger als Ältere an, ein Vorbild zu haben. Auch der Bildungsstand ist der *Shell-Studie* zufolge eine prägende Variable, insofern die weniger Gebildeten häufiger auf Vorbilder rekurrieren. Fehlende Nachfragen im Rahmen der *Shell-Umfrage* lassen jedoch keine Aussagen zu, auf welche Vorbilder die Befragten sich mit ihrer Antwort beziehen.

Diesen Trend hin zum Vorbild bestätigen die Ergebnisse weiterer Jugendstudien. 2001 führte der Siegener Erziehungswissenschaftler *Jürgen Zinnecker* eine Befragung unter 6.392 10-18-Jährigen in Nordrhein-Westfalen durch: 60% aller Befragten gaben an, ein Vorbild zu haben; bei den 15-17-Jährigen sind es immerhin noch 56%.[17] Dass diese Zahl derart hoch ist, liegt wahrscheinlich auch an der Stichprobe, denn hier wurden 10-18-Jährige, in der *Shell-Studie 2000* aber 15-24-Jährige befragt. Interessant an den Ergebnissen der *Zinnecker-Umfrage* ist, dass sich bei den benannten Vorbildern Nah- und Fernbereiche die Waage halten: 34% der Jugendlichen nannten Sportler, 27% ihre Mutter, 23% ihren Vater, jeweils 16% Sänger oder Sängerinnen als ihre Vorbilder.[18]

Daneben erheben Meinungsforschungsinstitute – vor allem für Magazine – in regelmäßigen Abständen, welche Personen von Heranwachsenden als Vorbilder identifiziert werden.[19] So veröffentlichte *P.M. History* 2008 Ergebnisse einer Umfrage des Marktforschungsinstituts mindline media, das im Oktober/November 2007 1.000 14- bis 19-Jährige in Deutschland aufforderte einzuschätzen, welche der vorgegebenen Personen(kreise) ihnen ein Vorbild sind. Dabei waren Mehrfachnennungen möglich.[20] 65%

[13] *Klaus Janke*, Stars, Idole, Vorbilder. Was unterscheidet sie?, in: ebd., 18-21, 19.

[14] Im Rahmen der *13. Shell Jugendstudie* wurden im Jahr 1999 5.179 in Deutschland lebende Jugendliche im Alter von 15-24 Jahren in einer quantitativ-empirischen Erhebung mit einem Fragebogen befragt.

[15] Vgl. *Fritzsche* 2000 [Anm. 11], 216f.

[16] Vgl. ebd., 217.

[17] Vgl. *Jürgen Zinnecker u.a.*, null zoff & voll busy. Die erste Jugendgeneration des neuen Jahrhunderts. Ein Selbstbild, Opladen 2002, 52f.

[18] Vgl. ebd., 53.

[19] Oftmals wird nicht direkt nach Vorbildern, sondern nach 'Idolen' gefragt: Vgl. u.a. die jährlich erscheinende, von der Münchener *iconkids & youth international research GmbH* durchgeführte und publizierte Studie *Trend Tracking Kids®*. 2008 bspw. interviewte *iconkids & youth* 1.447 6- bis 19-Jährige in Deutschland unter anderem zu bekannten Personen, die sie zur Zeit „richtig gut finden".

[20] Vgl. *Felicia Englmann*, Sex, Demos und Woodstock. History-Award 2008, in: P.M. History 1/2008, 18f., 18. Folgendes Item wurde zur Einschätzung vorgelegt: „Was würden Sie sagen: Wer sind Ihre Vorbilder – wen bewundern Sie bzw. an wem orientieren Sie sich? Ich nenne Ihnen dazu verschiedene Möglichkeiten. Bitte sagen Sie mir, was auf Sie zutrifft." Zur Wahl wurden gestellt:

der Befragten gaben ihre Eltern als Vorbilder an.[21] Freunde sind für 58% wichtige Vorbilder, gefolgt von Sportlern, Schauspielern und Sängern. „Vertreter von Religionen wurden nur von elf Prozent genannt"[22]. Beachtenswert bei vielen derartigen Umfragen ist, dass diese nicht die Wahl lassen, ob die Befragten ein Vorbild haben oder nicht, sondern direkt zur Einschätzung von meist vorgegebenen Personen(kreisen) auffordern: Es wird also vorausgesetzt, dass die Probanden ein Vorbild haben.

Auch im religionspädagogisch-empirischen Forschungskontext interessiert der Stellenwert von Vorbildern bei Jugendlichen. 1996/97 befragte *Anton A. Bucher* mit seinem Team 630[23] Heranwachsende in Salzburg und 530[24] im Raum Paderborn schriftlich: „Folgende Menschen sind mir in meinem Leben Vorbild. Bitte Namen aufschreiben und angeben, warum sie Vorbild sind."[25] Im Anschluss beurteilten die Probanden 38 Personen aus verschiedensten Kontexten – Sport, Politik, Stars, sozialer Nahbereich –, ob sie vorbildhaft sind. Die Auswertung der Skaleneinschätzungen erbrachte, dass besonders Personen aus dem sozialen Nahbereich als Vorbilder angegeben werden. Auch bei den offenen Fragen wurden vor allem Mutter, Vater und Großeltern genannt. Massenmedial vermittelte Personen, aber auch religiöse Gestalten – so *Bucher* und *Saskia Montag* – würden weniger als Vorbilder angegeben.

Insgesamt fällt bei der Auswertung empirischer Erhebungen zum Thema 'Vorbild' auf:

(1) Rund um das Jahr 2000 weisen mehrere empirische Studien nach, dass Vorbilder wieder an Relevanz gewinnen. Interessanterweise jedoch fragen die *Shell-Jugendstudien* 2002 und 2006 nicht mehr nach Vorbildern – wohl, da die am Zeitreihenvergleich interessierten Personen diese Studie nicht mehr wissenschaftlich verantworten. Dagegen gibt es heute verschiedenste populärwissenschaftlich agierende Institutionen oder Medien, die eigene 'Vorbild'-Erhebungen initiieren.

(2) Die oben dargestellten Erhebungen präsentieren vor allem deskriptive Ergebnisse: Vorbildern wird eine bestimmte Relevanz zugebilligt, die momentan scheinbar wieder höher ist als vor Jahren. Es werden Vorbilder abgefragt, die als prägend erfahren werden.

(3) Ein Vergleich der Erhebungsitems zeigt, dass jede Studie einen spezifischen Akzent in der Fragestellung nach Vorbildern setzt. Wenn *Shell-Studien* oder auch die *NRW-Umfrage* fragen „Hast Du ein Vorbild?", bleiben sie verhältnismäßig neutral. *Bucher/Montag* dagegen perspektivieren: „Folgende Menschen sind mir in meinem Leben

„Eltern, Lehrer, Freunde, Vertreter von Religion & Kirche (z.B. Papst, Dalai Lama), Popstars (Sänger), Schauspieler, Models, Politiker, Sportler".

[21] Vgl. ebd.: Interessant dabei ist, dass ältere Befragte ihre Eltern häufiger als Vorbilder bezeichnen als Jüngere: 59% Nennungen bei den 14-15-Jährigen stehen 70% auf Seiten der 18-19-Jährigen gegenüber.

[22] Ebd.

[23] *Anton Bucher / Saskia Montag*, Vorbilder: Peinliche Überbautypen oder nach wie vor notwendig? Bericht über zwei aktuelle empirische Untersuchungen, in: RpB 40/1997, 61-81, 65. Von den befragten 630 Schülern zwischen dem zehnten und 18. Lebensjahr waren 322 weiblich (51%) und 308 männlich (49%): vgl. ebd.

[24] Von den befragten 530 Schülern im Alter von zwölf bis 20 Jahren waren 297 weiblich (56%) und 232 männlich (44%): vgl. ebd.

[25] Ebd.

ein Vorbild." Auch *Hans Mendl* bemerkt dies kritisch: Die Formulierung „in meinem Leben" lenke die Probanden zwangsläufig eher auf den Alltag, auf den persönlichen Nahbereich[26] – kein Wunder, dass *Bucher/Montag* feststellen, die Vorbilder kämen verstärkt aus diesem Kontext, die *Shell-Studie 2000* jedoch keinen eindeutigen Trend in dieser Hinsicht ausmachen kann.

(4) In keiner Erhebung sind explizite Aussagen zu finden, was die Jugendlichen eigentlich unter einem Vorbild verstehen! Genau hier scheint aber der Schlüssel für (religions)pädagogisches Arbeiten zu liegen. Auskünfte in dieser Hinsicht können Aufschluss geben, weshalb sich Jugendliche an Personen orientieren. Der semantische Grundbestand des Begriffes 'Vorbild' ist wohl meist positiv besetzt – von Wertungen bzgl. der persönlichen Relevanz eines Vorbildes natürlich abgesehen –, en Detail jedoch könnten sich durchaus Nuancierungen ergeben und damit auch unterschiedliche Auslöser, ob ein Vorbild bevorzugt wird oder nicht. Auskünfte über ein exakteres Vorbild-Verständnis Jugendlicher können es ermöglichen, Anknüpfungspunkte für die Initiierung „fruchtbarer Lernprozesse"[27] zu finden und Personen in ihrer Vorbildhaftigkeit im schulischen Unterricht zu diskutieren; freilich geschieht dies besonders häufig im Religionsunterricht, der – ein Blick in verschiedenste curriculare, Bildungsplan- oder Lehrplan-Vorgaben zeigt es – Vorbilder zum Thema macht.

2.2 Vermutungen zum verstärkten Rückbezug auf Vorbilder

Wie bereits erwähnt, haben es die Macher der *Shell Studie 2000* versäumt, die Heranwachsenden nach Motivationen, welche hinter ihrem Rekurs auf Vorbilder stehen, zu befragen. Etwas unvermittelt erscheint daher die Folgerung, die *Yvonne Fritzsche* anstellt:

„Die [von Vorbildern des Fernbereichs, wie Sportler oder Musikerinnen] transportierten Denk- und Verhaltensmuster scheinen in ihrer Zeitweiligkeit als Impulse für die flexible Handhabung der eigenen Biografie und als Einblicks-Chance in fremde, aber unterstellt erfolgreiche Handlungsrepertoires und moderne attraktive Lebensstile zu taugen"[28].

Zwei Vermutungen, warum Heranwachsende wieder verstärkt auf Vorbilder rekurrieren, seien im Folgenden genannt – Vermutungen, die im Kontext des soziologischen Theorems 'Postmoderne' wurzeln:

(1) Das viel zitierte Diktum eines 'Aufwachsens in postmoderner Gesellschaft' charakterisiert die allgemeine Grundverfasstheit momentaner Lebenskontexte als radikal plural.[29] Alles existiert im Plural, kaum etwas wird zur Verpflichtung, 'anything goes': Vielheit auf allen Ebenen – Lebensentwürfe, Handlungsmuster, Wissen; keine Eindeutigkeiten. Die Suche nach Orientierungspunkten rückt ins Zentrum und wird zu einer wichtigen Lebensaufgabe. Als Vorbilder angesehene Personen können in dieser Hinsicht Anhaltspunkte sein: Ein möglicher Grund, weshalb diese wieder attraktiv wirken

[26] Vgl. *Mendl* 2005 [Anm. 9], 34.
[27] Vgl. *Rudolf Englert*, Glaubensgeschichte und Bildungsprozeß. Versuch einer religionspädagogischen Kairologie, München 1985.
[28] *Fritzsche* 2000 [Anm. 11], 218.
[29] Vgl. u.a. *Wolfgang Welsch*, Unsere postmoderne Moderne, Berlin [6]2002, 5.

und nicht in emanzipatorischem Interesse, wie in den 1970er bis 1990er Jahren, abgelehnt werden.

(2) Auch hat die Diskussion der eben benannten 1970er Jahre um die tragischen Implikationen einer Instrumentalisierung des Vorbild-Begriffes durch die Nationalsozialisten sowie die Abneigung gegenüber vorgesetzten Idealen von Seiten der Pädagogik dazu geführt, dass der Begriff 'Vorbild' in gewisser Weise negativ besetzt wurde. Deshalb bediente man sich alternativer Begriffe, z.B. 'Modell', 'Idol', 'Star' – Termini, die weniger auf unbedingte Nachahmung fokussiert zu sein schienen. Der Vorbild-Begriff wurde so mehr oder weniger verdrängt. Heute heranwachsende Jugendliche dagegen wachsen häufig frei von derartigen Diskussionen auf und können daher scheinbar wieder 'naiv' – im positiven Sinne dieses Attributes – mit dem Begriff 'Vorbild' umgehen: Ihn zu verwenden und zu bejahen, fällt ihnen nicht schwer. *Margit Stamm* sieht dies ähnlich:

„Dem Vorbild-Begriff werden im Zuge der Pluralisierung und Individualisierung unserer Gesellschaft, inklusive der damit verbundenen verstärkten Medienwirkung und Medienaneignung, neue, aktivitätsgenerierende Konturen zugewiesen, und diese werden mit der Identitätskonstruktion verwoben."[30]

3. „Ein Vorbild ist für mich ..." – ein qualitativ-empirischer Blick auf Vorstellungen Jugendlicher

Offen ist bis dato weiterhin, was Heranwachsende unter 'Vorbild' verstehen. An entsprechenden (religions)pädagogischen begrifflichen Differenzierungen mangelt es dagegen nicht.[31] *Hans Mendl* bspw. identifiziert das Vorbild als „eine Person, die wegen ihrer besonderen Eigenschaften oder moralischen Handlungen zu einem persönlichen Leitbild erwählt wird. Sie regt den eigenen Lebensentwurf an und dient zur Nachahmung und Identifikation."[32] Eine ähnliche, häufig zitierte Klärung bietet *Reiner Walrafen*, wenn er darlegt, dass „eine Person [zum Vorbild wird], wenn ihr konkreter Lebensvollzug einen anderen Menschen so zu beeindrucken vermag, dass dieser sich – auf der Suche nach Wegen eigener Lebensführung – mit ihr identifiziert und in seinem Handeln bemüht, ihr nachzufolgen"[33]. Ein Vorbild muss also *beeindrucken* und wird deshalb *gewählt*; das wählende Individuum erhofft sich *Orientierung* bei der eigenen Lebensgestaltung und bemüht sich, dem Vorbild *nachzueifern*. Beide 'Definitionen' bewegen sich somit weitab aller Indoktrination oder Autoritätsuntergebenheit, die dem Vorbild-Begriff einstmals zum Verhängnis geworden sind: Vorbilder werden gewählt – oder eben nicht.

Eine Annäherung an die Frage, was Heranwachsende unter 'Vorbild' verstehen, verspricht – über begriffliche Verortungen hinaus – bildungsbedeutsame Hinweise für entsprechend situierte (religiöse) Lernprozesse. Nachfolgend werden Ergebnisse einer qua-

[30] *Margit Stamm*, Vorbilder Jugendlicher aus pädagogischer Sicht, in: JRP 24 (2008) 45-54, 52.
[31] Vgl. a. *Stamms* entsprechende Darlegungen zur „Semantik der Begrifflichkeiten" (ebd., 46).
[32] *Mendl* 2005 [Anm. 9], 39.
[33] *Reiner Walrafen*, Vorbild, in: Lexikon der Pädagogik. Neue Ausgabe, Freiburg/Br. u.a. 1975, 328f., 328.

litativen Erhebung präsentiert, die Schüleräußerungen zu diesem Fragekomplex einholte und interpretiert.

Die erkenntnisleitenden Fragestellungen lauteten dabei: Was verstehen Heranwachsende unter 'Vorbild'? Welche Konsequenzen lassen sich aus den Ergebnissen für die Thematisierung von Vorbildern im Kontext (religions)unterrichtlichen Lernens ableiten?

3.1 Setting

Um auf die erste erkenntnisleitende Fragestellung angemessene Ergebnisse zu erhalten, ist ein qualitativ-empirischer Forschungsprozess notwendig. In dieser Hinsicht bietet sich eine offene schriftliche Befragung an. Die an zweiter Stelle genannte erkenntnisleitende Fragestellung berücksichtigend, ist eine Schulklasse als natürliche Gruppe und didaktische Zielgruppe ein geeignetes (wenn auch begrenztes) Forschungsfeld. In ihrer Rolle als Schüler/innen geben diese ihre Antworten in dem Kontext, der auch Realisationspunkt für die Umsetzung didaktischer Folgerungen aus den Ergebnissen ist.

Ausgehend von diesen Prämissen wurden in den Schuljahren 2007/08 sowie 2008/09 insgesamt 67 Schüler/innen dreier Jahrgangsstufen (7, 10 und 12) im Rahmen des Religionsunterrichts an Gymnasien in Bayern gebeten[34], folgenden Halbsatz weiterzuführen: „Ein Vorbild ist für mich jemand, der ..."

Mehrere Gründe sprechen für ein derartiges Vorgehen:

(1) Im Gegensatz zu quantitativen Studien, die evtl. Vorgaben zum Ankreuzen zur Wahl stellen, garantiert die Vervollständigung des offenen Impulses, dass die Schüler/innen wenig von außen beeinflusst oder gelenkt werden. Sie sollen in ihren Worten ihre eigenen Vorstellungen zum Ausdruck bringen. Zugleich wird durch einen offenen Impuls die implizite Vorgabe eindeutiger Denkrichtungen vermieden.

(2) Das Weiterführen von Halbsätzen und die damit bedingte Textproduktion ist Schüler/innen – gerade am Gymnasium – bekannt und war den 'Umfrage-Klassen' schon aus anderen Zusammenhängen vertraut. Somit eröffnet sich eine wenig gekünstelte Erhebungssituation.

(3) Die im Halbsatz „Ein Vorbild ist für mich jemand, der ..." vorgegebenen Formulierungen garantieren zweierlei: Das Personalpronomen „mich" motiviert zu persönlichen Äußerungen abseits neutraler Definitionsversuche. Das auf das Subjekt „Vorbild" zurückverweisende Indefinitpronomen „jemand" intendiert eine Fokussierung auf eine personale Verortung des Begriffs „Vorbild".

(4) Dem benannten Forschungsinteresse geht es nicht um Quantifizierung (z.B. Aussagen über Verteilung oder Häufigkeit) oder generalisierende Aussagen. Vielmehr steht die mögliche Ableitung von existenziell verortbaren Aussagen im Fokus: Hypothesen, Konzepte und Typen sollen gebildet werden, im Sinne von Existenzaussagen, wie sie *Siegfried Lamnek* versteht: „Es gibt mindestens ein (mehrere) x, für das (die) die Behauptung gilt, dass ..."[35]. Innerhalb der erhobenen Aussagen lassen sich evtl. Ähnlich-

[34] Zur Stichprobengröße: 7. Jahrgangsstufe – N = 22, erhoben im Schuljahr 2007/08; 10. Jahrgangsstufe – N = 22, erhoben im Schuljahr 2007/08; 12. Jahrgangsstufe – N = 23, erhoben im Schuljahr 2008/09. Ich bedanke mich an dieser Stelle für die Bereitschaft und Offenheit meiner Schüler/innen, mir die Ergebnisse ihrer Impulsfortschreibungen für Forschungszwecke zur Verfügung zu stellen.

[35] *Siegfried Lamnek*, Qualitative Sozialforschung. Lehrbuch, Weinheim [4]2005, 185f. und 718.

keiten, Unterschiede und strukturelle Zusammenhänge ausmachen, die in Typen zusammengefasst werden können.

3.2 Durchführung

Die Datenerhebung wurde im Rahmen des Religionsunterrichts durchgeführt. Bis dato stand das Thema 'Vorbilder' in den jeweiligen Religionsklassen im aktuellen Schuljahr noch nicht zur Debatte. Auch wurde den Lernenden gegenüber nicht erwähnt, dass die Ergebnisse ihres Reflektierens und Verschriftlichens unter anderem zu Forschungszwecken dienen sollten. Dies garantierte, dass die Lernenden aus ihrer 'natürlichen Rolle' als Schüler/innen heraus formulierten und nicht einem sekundären Interesse zuarbeiteten.

Um für den Kontext 'Vorbilder' zu sensibilisieren, aber nicht durch eine 'öffentliche' Thematisierung bestimmte Vorstellungen einzuspuren, wurde mit einer Clustering-Runde begonnen: Die Schüler/innen erarbeiteten in Partnerarbeit ein Cluster rund um den Begriff 'Vorbild'. Diese Schreibübung intendierte, Schreibblockaden zu verhindern, insofern die Lernenden nicht sofort mit dem Schreibauftrag konfrontiert wurden, sondern sich zu zweit dem 'neuen' Thema annähern konnten. Ausgehend von dieser ungezwungenen Form des Notierens, war ein leichterer Einstieg in den unmittelbar anschließenden Schreibprozess möglich.

Um bei beiden Cluster-Partnern möglichst individuelle und persönliche Ergebnisse zu evozieren, wurden vor Beginn der Impulsfortschreibung die entstandenen Cluster eingesammelt. Das in Partnerarbeit Geclusterte diente somit primär der reflexiven Aktivierung. Im Anschluss an das Einsammeln haben die Schüler/innen den vorgegebenen Halbsatz „Ein Vorbild ist für mich jemand, der ..." fortgeschrieben.

3.3 Auswertung

Hinsichtlich des Erkenntnisinteresses, qualitativ zu erfassen, was Heranwachsende unter 'Vorbild' verstehen, erweist sich die Grounded Theory zur Auswertung der Daten als angemessen. *Anselm L. Strauss* und *Barney G. Glaser* etablierten diese datenbasierte Theorie Ende der 1960er Jahre im Kontext soziologischer Analysen. *Strauss* entwickelte sie unter anderem in Zusammenarbeit mit *Juliet Corbin* weiter. Dieses reduktive Auswertungsverfahren, welches in der religionspädagogischen Forschung häufig zum Einsatz kommt, intendiert, unvoreingenommen an die Daten heranzugehen und den daraus erschließbaren Konstitutionsprozess von Wirklichkeit zu dokumentieren, zu rekonstruieren und zu erklären.[36]

Ziel dieser Auswertungsweise ist es, qualitative Daten nicht vorschnell unter bekannte Konzepte oder Kategoriensysteme zu subsumieren, sondern auf der Basis eines Kodierprozesses zur Entwicklung von Konzepten, Kategorien oder Typen zu gelangen. Vor allem aufgrund dieses induktiven Erkenntnismodus ist die Grounded Theory dem erkenntnisleitenden Forschungsinteresse dienlich: So lässt sich herausarbeiten, was die Heranwachsenden *selbst* unter 'Vorbild' verstehen.

[36] Vgl. ebd., 28-31.

Beim Kodieren werden die Daten in mehreren Schritten[37] aufgebrochen, reformuliert und neu zusammengesetzt. Über ein ständiges Analysieren und Vergleichen emergieren aus dem Datenmaterial selbst hypothetische Folgerungen.[38] Systematisch wird dabei das Datenmaterial reduziert.

Im Folgenden wird die in der zehnten Klasse erhobene Stichprobe ausgewertet: Sie umfasst 13 Schülerinnen und neun Schüler.

3.4 Ergebnisse: vier Typen des Rekurses auf 'Vorbild'

Beim semantisch-inhaltlichen Aufbrechen des Datenmaterials im Rahmen des offenen Kodierens konnten neun zentrale Kategorien gewonnen werden, die darauf hindeuten, welche Aspekte Heranwachsende mit einem Vorbild in Verbindung setzen:

- *Erfolg*: „durch seine Leistung [...] heraussticht" (T 10/13, w 17)[39]
- *Erfahrung*: „etwas älter ist [...] oder vieles erlebt hat" (T 10/1; w 16)
- *Handeln/Aktivität*: „sich durch besondere Taten auszeichnet" (T 10/18, m 16)
- *Authentizität*: „der zu sich selbst und seiner Meinung steht" (T 10/6, w 17)
- *Sozialität*: „für seine Freunde (bzw. Familie) da ist, wenn sie ihn brauchen" (T 10/9, w 16)
- *Lebensfreude*: „mit einem Lächeln in den Tag startet" (T 10/10, w 16)
- *Bewunderung*: „Bewunderung für den Lebensstil" (T 10/8, w)
- *Relativierung*: „Jedoch darf keine Person idealisiert werden. So ziemlich jeder hat(te) sowohl positive als auch negative Seiten." (T 10/19, m 16)
- *Orientierung*: „etwas zeigen kann, von dem ich lernen kann" (T 10/20, m 16)

In einem weiteren Schritt der Datenanalyse, dem sog. axialen Kodieren wurde der Versuch unternommen, die Texte vor dem Hintergrund der Kategorien auf ihre inhaltliche Ordnung und sinnstiftenden Zusammenhänge zu lesen und Typen auszumachen, welche charakteristisch für den Rekurs auf Vorbilder sind. Dabei konnten *vier signifikante Typen* gewonnen werden: Diese zeigen an, was die ihnen jeweils zuordenbaren Jugendlichen einem Vorbild zuschreiben, von diesem erwarten und welche persönliche Bedeutsamkeit sie einem Vorbild zugestehen.

Die Typen weisen in folgenden formalen Ordnungskriterien je spezifische Ausprägungen auf und lassen sich von daher voneinander abgrenzen:

[37] Die drei Stufen des Kodierprozesses lauten: offenes, axiales und selektives Kodieren. Beim offenen Kodieren werden die Daten aufgebrochen und konzeptionalisiert, häufig bereits aufgrund besonderer Merkmale in Kategorien gefasst. Das axiale Kodieren zielt auf eine Neuzusammensetzung der Daten, um Beziehungen zwischen den im offenen Kodierprozess erarbeiteten Konzepten herauszuarbeiten. Beim selektiven Kodieren steht die Ableitung einer auf dem Datenmaterial gründenden allgemeinen, schlussfolgernden Theorie im Vordergrund. Letzteres ist jedoch nicht immer möglich. Zum Vorgenannten vgl. die gründliche und aufschlussreiche Darstellung der Idee, Vor- und Nachteile sowie der praktischen Handhabung der Grounded Theory in der demnächst erscheinenden Dissertationsschrift von *Eva Stögbauer*, Die Frage nach Gott und dem Leid bei Jugendlichen wahrnehmen. Eine qualitativ-empirische Spurensuche, Bad Heilbrunnn 2010.

[38] Vgl. *Anselm L. Strauss / Juliet Corbin*, Grounded Theory. Grundlagen qualitativer Sozialforschung, Weinheim 1996, 39.

[39] Auf die Nennung einer Kategorie folgt jeweils ein verdeutlichendes Zitat aus dem Datensatz. Der in Klammern stehende Code ist folgendermaßen zu entschlüsseln: (T = Text Jahrgangsstufe/Textnummer, w = weiblich / m = männlich Alter).

- persönliches Inbezugsetzen: Wie nah sehen sich die Heranwachsenden persönlich am Vorbild?
- Grad der Perfektion: Wird einem Vorbild zugestanden, Fehler zu machen/haben?
- wichtigste Wesensmerkmale
- Wertung: Bewunderung und/oder Orientierung?

Typ A: Neutrale Relativierer

„Ein Vorbild ist für mich jemand, der auf einem oder mehreren Gebieten besonders viel erreicht hat bzw. dort besonders gut ist. Es ist allerdings selten, dass eine Person auf allen Gebieten so gut ist, dass man sie sich als Vorbild nimmt. Deshalb wird 'das Vorbild' aus mehreren Personen bzw. deren Leistungen zusammengesetzt, um letztendlich 'das Ideal' zu erhalten, dem man dann nach eifert." (T 10/14, m 16)

„Ein Vorbild ist für mich jemand, der / die etwas bewegt hat und für seine / ihre Meinung eingetreten ist / gekämpft hat. Jedoch darf keine Person idealisiert werden.
so ziemlich jedeR hat(te) sowohl positive als auch negative Seiten. Man sollte weniger auf einen Personenkult einsteigen und sich selbst entfalten" (T 10/19, m 16)

Die zu diesem Typus zählbaren Schüler/innen setzen sich persönlich kaum in Bezug zum Vorbild: Lediglich im übernommenen Impuls findet sich die Formulierung „ich", ansonsten wird sehr distanziert und eher definierend dargelegt. Relativiert wird das Vorbild insofern, als diesen Schreiber/innen klar ist, dass eine Person nicht in allen Bereichen perfekt ist: Das bestimmte Vorbild gibt es also gar nicht, sondern maximal eine Kompilation verschiedener, als ideal angesehener Eigenschaften – übrigens ein typisches Beispiel für das in der 'Postmoderne' geforderte Basteln am eigenen Lebensentwurf. Wesentlicher Charakterzug, den die Jugendlichen dieses Typus für Vorbilder reklamieren, ist der Erfolg. Sozialität oder ein erläuternder Rekurs auf Handlung/Aktivität finden sich in den zugehörigen Äußerungen nicht. Neutral sind die unter diesem Typus subsumierbaren Schüler/innen insofern, als sie nicht von Bewunderung sprechen und nur in Ansätzen von Orientierung.

Typ B: Beobachtende Idealisten

„Ein Vorbild ist für mich jemand, der …
- sich durch besondere Taten auszeichnet
- besondere Fähigkeiten besitzt
- durch sein Aussehen glänzt
- aus nichts viel macht" (T 10/18, m 16)

„Ein Vorbild ist für mich jemand, der …
- nie aufgibt
- immer das Positive sieht
- mit einem Lächeln in den Tag startet
- und dieses den ganzen Tag beibehält, auch wenn der Tag noch so scheiße lief und man daraus trotzdem noch gute Entschlüsse entnehmen kann
- immer voller Power ist
- zuhören kann
- Ratschläge gibt" (T 10/10, w 16)

Als 'beobachtend' lassen sich die diesem Typus zugeordneten Heranwachsenden charakterisieren, insofern sie sich selbst nicht in Beziehung zu dem Vorbild setzen, aber

auch nicht bei definierenden Äußerungen stehen bleiben, sondern die potenziell als Vorbild infrage kommende Person genau betrachten. Interessant bei dieser Gruppe ist, dass sie das Vorbild nicht in Frage stellen, jedoch ein Idealbild konstruieren, das in mehrerlei Hinsicht erstrebenswert scheint – unter anderem wird auf das Aussehen bzw. die Ausstrahlung rekurriert: „Er muss lustig und sympathisch sein" (T 10/7, w 16). Typisch ist auch hier der Bezug zum Erfolg, aber verknüpft mit einer aktiven Komponente; im vorliegenden Textbeispiel T 10/18 – charakteristisch für Jungen dieses Alters – gar übertreibend: „aus nichts viel macht". Formal bleibt es innerhalb dieses Typus aber beim Beobachten: Von Bewunderung, oder dass dieser Idealtypus den Schreiber/innen persönlich Orientierung bieten würde, ist explizit kaum die Rede.

Typ C: Pragmatische Realisten

„Ein Vorbild ist für mich jemand, der …
- gut mit Menschen umgehen kann und niemand von vornherein verurteilt
- mit sich selbst zufrieden ist u. sein Leben im Griff hat
- der nicht nur nach Erfolg u. eigenem Vorteil strebt, sondern sich auch einfach mal zurücklehnen u. genießen kann. Der auch mal zurückstecken kann um anderen zu helfen
- der ~~si~~ zu sich selbst u. seiner Meinung steht, der ~~k~~ seine Meinung sagen kann, aber auch Kritik annehmen kann" (T 10/6, w 17)

„Ein Vorbild ist für mich jemand, der …
… sein Leben meistert ohne irgendwelche Hindernisse
… der weiß, wie er mit anderen Menschen umzugehen hat.
… der GESUND ist und weiß, wie er mit seinem Körper / Gesundheit umzugehen hat
… der sich selbst helfen kann und vieles weiß.
… der mit sich und allen zufrieden ist ~~und b~~
… der beliebt ist
… der seine Meinungen öffentlich vertritt" (T 10/5, w 17)

Pragmatisch sind die diesem Typ zuzuordnenden Heranwachsenden, indem sie bei einem Vorbild auf Eigenschaften Wert legen, die einer alltäglichen, zufriedenen Lebensgestaltung dienlich erscheinen. Daher greifen die Zugehörigen dieser Gruppe meist auf relativ viele Eigenschaften zurück, wenngleich – wie die neutralen Relativierer – in einem eher definierenden Stil, der keine persönliche Nähe zum Vorbild herstellt. Charakteristisch neben dem erneut anzutreffenden Bezug auf Erfolg ist, dass hier vor allem die Kategorie 'Authentizität' – das Vorbild ist selbstzufrieden, selbstbewusst, steht zu seiner Meinung, kann mit Kritik umgehen – bedient wird: Diese Person, die Vorbild wäre, ist mit sich im Reinen. Zudem erwarten die pragmatischen Realisten von einem Vorbild, dass es sozial ist, also guten Umgang zum Gegenüber pflegt – erneut eine Eigenschaft, die in alltäglichen Situationen bedeutsam ist. Idealisiert wird insofern nichts. Aber: Realisten wie sie sind, bleiben die Schüler/innen dieses Typus, weitab jeder Bewunderung, bei einem Darlegen von Aspekten, die verwirklichbar scheinen.

Typ D: Suchende Harmonisierer

„Ein Vorbild ist für mich jemand, der mir durch seine Lebenseinstellung, sein Verhalten und seine Taten imponiert, die ich für richtig halte in meinen Augen und die ich selbst auch annehmen würde. Auch orientiere ich mich am beruflichen Werdegang des Vorbildes. Es kann auch nur Bewunderung für den Lebensstil sein, den man toll findet und selbst auch gerne hätte." (T 10/8, w)

„Ein Vorbild ist für mich jemand, der die gleichen oder ähnliche Ansichten oder Prinzipien hat, etwas älter ist als ich und diese Ansichten ausgearbeitet in seinem Verhälten hat. Meist orientiere ich mich jedoch ~~aus~~ an mehreren Vorbildern aus denen ich mir die Verhaltensmuster aussuche, die mir am besten ~~g~~ gefallen." (T 10/17, m 16)

Dieser Typus setzt sich von den drei vorhergehenden dadurch ab, dass die Heranwachsenden hier auf sich selbst Bezug nehmen: Über die „ich"-Formulierung im Impuls hinaus gehen sie auf sich persönlich ein und zwar meist, indem sie auf Übereinstimmungen, auf Kongruenzen zwischen ihrer Idee, Leben zu gestalten, hinweisen und der Weise des Vorbildes, Leben zu verwirklichen. Sie sind auf Harmonisierung bedacht. Typischer Fall ist das im Textbeispiel T 10/8 zu Lesende: „die ich für richtig halte in meinen Augen und die ich selbst auch annehmen würde". Vorbild ist hier – wie bei den beobachtenden Idealisten und den pragmatischen Realisten auch – durchwegs positiv besetzt, Einschränkungen finden sich nicht. Die Jugendlichen dieses Typus legen kaum explizit auf die Kategorie 'Erfolg' Wert und auch andere Kategorien finden sich nicht wesentlich ausgeprägt. Jede/r diesem Typus zuzurechnende Schüler/in fokussiert andere Eigenschaften. Die Suche ist hier also stark ausgeprägt, was zudem in der in allen zugehörigen Texten anklingenden Orientierungsperspektive, die mit einem Vorbild verbunden wird, zum Tragen kommt. Die Schülerin, welche T 10/8 verfasst hat, spricht gar von „Bewunderung".

In ideologiekritischer Hinsicht sei bezüglich der emergierten Typen angemerkt, dass diese sich zunächst auf Heranwachsende im Alter von 16 bis 17 Jahren beschränken. Eine erste Analyse der in der siebten Jahrgangsstufe erhobenen Aussagen jedoch ergab, dass mit Ausnahme der neutralen Relativierer die herauskristallisierten Typen bei 13- bis 14-Jährigen ebenfalls verortbar sind. Somit können die Ergebnisse des dargelegten qualitativen Forschungsprozesses als erstes 'Suchlicht' im Nebel des Fragens nach dem Zugang verstanden werden, welchen gegenwärtig aufwachsende Schüler/innen *selbst* zu Vorbildern suchen.

4. Herausforderungen für den Religionsunterricht – Biographisches Lernen statt Vorbild-Lernen

Es zeigt sich, dass sich das, was Heranwachsende unter 'Vorbild' verstehen, nicht auf einen Nenner bringen lässt – zu disparat sind die vier Typen: Schüler/innen suchen bei Vorbildern verschiedene Charakteristika, sie stehen Vorbildern zum Teil distanziert gegenüber, zum Teil jedoch sind sie diesen sehr nahe.

Dass Religionsunterricht als schulisches Fach, in dessen Zentrum eine personal tradierte Glaubensüberlieferung steht, nicht auf die Thematisierung von Personen verzichten kann, ist als Allgemeinplatz zu erachten. Lehrplan- bzw. Bildungsplananalysen zeigen, dass das Thema 'Vorbilder' nach wie vor Bedeutung hat: Meist ist dieses in den Jahrgangsstufen sieben mit zehn angesiedelt.[40]

[40] Vgl. aktuell bspw. die baden-württembergischen Bildungsstandards für katholische Religionslehre in der Realschule unter „8.5 Jesus, der Christus": „Die Schüler [...] sind bereit, sich am Vorbild Jesu Christi im Umgang mit Menschen in Not zu orientieren", den bayerischen Gymnasiallehrplan für katholische Religionslehre unter „7.1 Fragen des Jugendalters": „Orientierung an vorbildlichen Personen aus dem Alltag oder an bekannten Leitbildern" , den hessischen Hauptschullehrplan evan-

Religiöse Lernprozesse, die Vorbilder ins Zentrum des Lerngeschehens stellen, sollten – im Rekurs auf die vier herausgearbeiteten Vorbild-Typen – berücksichtigen, dass Heranwachsende dem 'Lerngegenstand' *unterschiedliche Erwartungen und Haltungen* entgegenbringen; und das vor allem, weil Vorbilder die Lernenden auf sehr persönlichem Niveau 'anspielen'. Religionsdidaktische Überlegungen, die von einem starren Verständnis von Vorbild-Lernen ausgehen, werden deshalb meist nur einen bestimmten Kreis der Lernenden ansprechen können – wenn überhaupt. Ein Wissen um die vier herausgearbeiteten Vorbild-Typen dagegen kann beim Initiieren schülergemäßer und subjektorientierter religiöser Lernprozesse eine bedeutsame Hilfe sein.

Das durch Umfragen bestätigte, momentan wieder zunehmende Bedürfnis Heranwachsender an 'vorbildhaften' Personen lässt darauf schließen, dass eine Thematisierung entsprechender Inhalte im Religionsunterricht – und nicht nur in diesem Unterrichtsfach, sondern auch im Kontext anderer schulischer Fächer – *hohes motivationales Potenzial* besitzt; nicht zuletzt deshalb, weil die Thematisierung 'vorbildhafter' Personen Schüler/innen in ihrer 'Aufgabe Biographie' unterstützt.

Aus den Ergebnissen der oben vorgestellten qualitativen Studie lässt sich ableiten, dass vor allem *ein Thematisieren von Personen als zur Nachahmung verpflichtender Vorbilder zu vermeiden ist*. Besonders, insofern alle vier Vorbild-Typen die Wahlfreiheit bzgl. Vorbildern reklamieren: Vorbild-Lernen im klassischen Sinn erweist sich damit als obsolet.

In Abgrenzung von den Konzepten Vorbild-Lernen und Modell-Lernen scheint es daher hinsichtlich der Thematisierung 'vorbildlicher' Personen passender, auf das Prinzip *biographisches Lernen* zu rekurrieren. Hintergrund dieser terminologischen Präzisierung ist die Annahme, dass Lernende über an Biographien oder entsprechende Versatzstücke angelegte Lernprozesse animiert werden können, sich intensiv und selbstreflexiv mit einem Thema und auch mit sich auseinanderzusetzen.[41] Zugleich fordert die Thematisierung von (vorbildhaften) Personen zur Positionierung heraus, indem zwangsläufig subjektive Einschätzungen des Gegenübers verlangt werden: Ist die dargelegte Handlungsweise akzeptabel, gar nachahmenswert oder abzulehnen? Die Chance biographischen Lernens liegt in der dadurch ermöglichten Orientierung und hervorgerufenen Animation zu biographischer Selbstreflexion – mehr als dies die Konzepte Vorbild- bzw. Modell-Lernen zugestehen. Denn biographisches Lernen nimmt die Lernenden in

gelische Religion unter „8.3 Vorbilder und die Suche nach Orientierung", die niedersächsischen Rahmenrichtlinien für das Gymnasium 7-10 zum evangelischen Religionsunterricht unter „9/10 11 Suche nach Glück und Heil": „In der Auseinandersetzung mit der biblischen und kirchlichen Tradition sollen sie Sinnorientierung gewinnen und Vorbilder kennen lernen" oder den thüringischen Regelschullehrplan für katholische Religionslehre in der 8. Jahrgangsstufe unter „Orientierung suchen und Verantwortung tragen": „Idole, Vorbilder".

[41] Vgl. *Konstantin Lindner*, In Kirchengeschichte verstrickt. Zur Bedeutung biographischer Zugänge für die Thematisierung kirchengeschichtlicher Inhalte im Religionsunterricht, Göttingen 2007, 95-100 und 108-115; vgl. a. *ders.* / *Eva Stögbauer*, Was hat das mit mir zu tun? – Biographisches Lernen, in: Matthias Bahr / Ulrich Kropač / Mirjam Schambeck (Hg.), Subjektwerdung und religiöses Lernen. Für eine Religionspädagogik, die den Menschen ernst nimmt (FS Georg Hilger), München 2005, 135-145.

ihrer Entscheidungs- sowie Lebens- und Glaubensgestaltungsautonomie ernst und intendiert eine kritisch-diskursive Auseinandersetzung mit Biographischem.

Unter diesen Prämissen thematisierte 'vorbildliche' Personen ermöglichen es allen Schüler/innen, *ihre eigenen Erwartungen an den Lerninhalt anzulegen*: Neutralen Relativierern bspw. wird so zugestanden, das mit einer Person präsentierte Lebenskonzept in Frage zu stellen. Beobachtende Idealisten und pragmatische Realisten können die 'vorbildliche' Person auf ihnen wichtige Eigenschaften hin 'abklopfen', jedoch ohne eine Idealisierung bestimmten Verhaltens hinnehmen zu müssen. Harmonisierern ist es zudem unbenommen, nach für sie attraktiven Orientierungspunkten zu suchen.

Auffällig bei den erhobenen Aussagen ist, dass Vorbilder vornehmlich mit positiv konnotierten Aspekten in Zusammenhang gebracht werden. Angesichts der Tatsache, dass die vier Vorbild-Typen sehr unterschiedlich sind, ist es schwer, Kriterien für die Auswahl thematisierbarer Personen zu etablieren, die auf die Bedürfnisse aller Schüler/innen reagieren. *Hans Mendl* stellt sich diesem Unterfangen und entfaltet im Kontext seines Plädoyers für die Thematisierung von 'Local heroes' im Religionsunterricht einen 'Eignungscheck': Seine Auswahl geeigneter Personen läuft über ein Kriterienraster, zu welchem er unter anderem die Tugendlehren, die Evangelischen Räte, Werke der Barmherzigkeit oder das Weltethos zählt.[42] Er setzt damit eine stark vorselektierte Personengruppe vor, um „auf dem Marktplatz des postmodernen Pluralismus" auch einen Stand zu platzieren, „auf dem christliche Lebensoptionen dargeboten werden"[43]. Im Interesse eines Beitrags zur Subjektwerdung jedoch erscheint es adäquater, *die Kompetenz der Einschätzung, inwieweit eine Person als 'vorbildhaft' gelten kann oder nicht, größtenteils an die Schüler/innen zurückzugeben*. Wie die vier Typen belegen, haben die Heranwachsenden je eigene Kriterien. Können sie diese an einen thematisierten Lebensentwurf anlegen, findet biographisches Lernen statt. Vorselektionen dagegen verhindern evtl. wichtige Lernoptionen. Auch in der Abgrenzung zu einem von der Mehrheit der Lerngruppe als nicht erstrebenswert eingeschätzten Verhalten liegt bildungsbedeutsames Potenzial: Wenn bspw. beobachtende Idealisten einen profitorientierten Manager lediglich aufgrund seines Reichtums als vorbildhaft ansehen, können diese durch ein diskursives Offenlegen der Kriterien, welche pragmatische Realisten oder gar suchende Harmonisierer an potenzielle Vorbilder herantragen, zu einer kritischen Selbstvergewisserung animiert werden.

Inwiefern sich junge Menschen bei ihrer Biographisierungsaufgabe von entsprechenden Figuren der jüdisch-christlichen Tradition inspirieren lassen, hängt sicher auch von den *präsentierten Wesenszügen* ab. Pragmatische Realisten oder gar neutrale Relativierer würden einer idealisierten Person gegenüber wohl eher skeptisch auftreten und gerade aufgrund der scheinbaren Perfektion kaum motiviert werden, sich auf den entsprechenden Lernprozess biographisch einzulassen. Spannend bleibt dabei die Frage, inwiefern Schüler/innen, die man den neutralen Relativierern, den beobachtenden Idealisten oder den pragmatischen Realisten zuordnen kann, auf als vorbildhaft präsentierte Lebensentwürfe reagieren, die wenig Bezug zur ihnen wichtigen Kategorie 'Erfolg' aufweisen:

[42] Vgl. *Mendl* 2005 [Anm. 9], 95-99.
[43] Ebd., 146.

Gerade in dieser Hinsicht *wird die jüdisch-christliche 'Vorbildgalerie' wohl entweder zunächst als biographisch uninteressant empfunden oder aber gar zum Korrektiv bisheriger Lebensentwürfe*. Gleichwohl markieren derartige 'Lücken' oder Widerständigkeiten zur Schüler/innenmeinung keinen Grund, auf eine Thematisierung christlich verorteter Personen im Religionsunterricht zu verzichten; solange die Lernenden als Subjekte ihres individuellen Bildungsprozesses ernstgenommen und in ihren entsprechenden, vom Vorbild-Typ abhängigen Einschätzungen respektiert werden: Ein 'Vorbild' ist eben nicht für jede/n gleich 'Vorbild'.

Robert Jackson / Siebren Miedema / Wolfram Weisse / Jean-Paul Willaime (Hg.), Religion and Education in Europe. Developments, Contexts and Debates (Religious Diversity and Education in Europe; Bd. 3), Münster u.a. (Waxmann) 2007 [286 S.; ISBN 978-3-8309-1765-6]
Elza Kuyk / Roger Jensen / David Lankshear / Elisabeth Löh Manna / Peter Schreiner (Hg.), Religious Education in Europe. Situation and Current Trends in Schools, Oslo (IKO Publishing House) 2007 [245 S.; ISBN 978-82-7112-793-0]
Peter Schreiner / Friedhelm Kraft / Andrew Wright (Hg.), Good Practice in Religious Education in Europe. Examples and Perspectives of Primary Schools (Schriften aus dem Comenius-Institut; Bd. 15), Berlin u.a. (LIT) 2007 [158 S.; ISBN 978-3-8258-9076-6]

Die drei Bücher, die in dieser Rezension präsentiert werden, entstanden auf verschiedenen europäischen Treffen von Fachleuten aus Religionspädagogik und -didaktik. Zusammen liefern sie einen guten Einblick, wie Europa sich als religiöses Bildungsprojekt versteht und wie Fachleute sich im Bereich des Religionsunterrichts an öffentlichen und privaten Schulen engagieren, um dieses europäische Projekt von „maximum diversity on miminum space“[1] zu unterstützen. Sowohl in katholischer als auch in evangelischer Trägerschaft gibt es mittlerweile eine Menge interessanter, internationaler und konfessionsüberschreitender Vereine und Projektgruppen, die dieses Thema diskutieren. Die Liste ist lang, fast unübersichtlich.[2] Oft ist es hilfreich, eine schriftliche Dokumentation zur Hand nehmen zu können, um sich der Ergebnissen dieser Arbeiten zu vergewissern.
Der gemeinsame Nenner der drei Studien ist zweigeteilt:

- das wachsende Bewusstsein des Einflusses von Religion als kulturellem Phänomen auf die soziale und politische Agenda und auf das tägliche Leben der jungen europäischen Bürger und
- das Bedürfnis nach einem soliden Bildungsprojekt, in dem Kinder und Jugendliche lernen, die religiöse Verschiedenheit in ihrem direkten Umfeld wahrzunehmen, zu verstehen und dem zu entsprechen.

Im europäischen Kontext sind die Schulen, ob privat oder öffentlich, der beste Ort, um mit dieser Herausforderung umzugehen. Sie formen eine „embryonic society“[3], in der die Aufgaben der größeren Gemeinschaft im normativen Raum des kritischen Denkens, der religiösen Kommunikation und des faktischen Zusammenlebens am Lernort Schule angegangen werden können. Mittlerweile gibt es europaweit ein politisches Interesse an diesem Thema[4], zugleich wird die Expertise von Religionspädagog/innen anerkannt, was zur Organisation und Gründung vieler Forschungsteams innerhalb des Systems der

[1] *Milan Kundera*, Die Weltliteratur, in: The New Yorker, 8 January 2007, 28-35.
[2] Als erster Zugang sind u.a. zu erwähnen: www.cogree.com, www.eftre.net, www.eufres.org, www.iccsweb.org, www.isrev.org.
[3] *Siebren Miedema*, Contexts, Debates and Perspectives of Religion in Education in Europe. A Comparative Analysis, in: Jackson u.a. 2007 [siehe Titelzeile], 267-283, 269.
[4] *Irmgard Bock / Johanna Dichtl / Horst Herion / Walter Prügger* (Hg.), Europa als Projekt. Religiöse Aspekte in einem politischen Kontext, Münster 2007.

europäischen Forschungseinrichtungen geführt hat.[5] Obwohl solche Entwicklungen noch einen langen Weg vor sich haben, um ihr gesamtes Potenzial zu realisieren, scheinen sich die soziopolitischen und religionspädagogischen Kräfte in Europa gefunden zu haben.

Religion and Education in Europe berichtet von den ersten Ergebnissen des REDCo-Projekts, was für „Religion in Education. A contribution to Dialogue or a factor of Conflict in transforming societies of European Countries" steht und das bereits Anfang 2009 offiziell abgeschlossen wurde. Geleitet von *Wolfram Weisse* von der Hamburger Universität kooperierten mehrere Wissenschaftler aus Deutschland, den Niederlanden, England und Wales, Frankreich, Russland, Estland, Norwegen und Spanien in diesem Projekt. Das Buch reflektiert die konzeptuellen, historischen und gesetzlichen Aspekte der Rolle des Religionsunterrichts in Schulen und versucht einen ersten Vergleich durchzuführen. Die endgültige Forschungsergebnisse des REDCo-Projekts sind mittlerweile ausführlich dokumentiert.[6]

Es ist unmöglich, alle Stimmen dieses Buches in diesen wenigen Zeilen wiederzugeben. Jedoch verdienen einige Elemente besondere Aufmerksamkeit. *Robert Jacksons* Aufsatz darüber, wie Religion als ein „pan-european topic in education" (37) aufgenommen wurde, ist sehr aufschlussreich (27-55). Er zeigt, wie Religion neuerdings in den Blick der europäischen Institutionen kam als ein bedeutendes Element für besseres Verständnis und als Unterstützung der politischen und interkulturellen Bildung in den Schulen. Religion ist ein kultureller Fakt in jedem europäischen Land und ihre vielstimmige Gegenwart bietet interessante Themen für Diskussionen im Klassenraum. Dieser pragmatische Grund wurde vor allem unter dem Druck der Nachwirkungen des 11. Septembers 2001 ausgesprochen. Religion wurde mehr und mehr zu einer zentralen Angelegenheit, einem heißen Thema, in der Sorge um den Dialog im Klassenraum. *Jackson* erwähnt in dieser Hinsicht das fortlaufende Zusammenwirken von Wissenschaftlern, die sich hauptsächlich mit dem europäischen Religionsunterricht befassen, und den Politikern, und er bezieht sich auf die Absicht, ein europäisches Zentrum für Religionsunterricht zu schaffen. Zwei andere Beiträge geben eine Darstellung der generellen Entwicklung in Europa: Ein Artikel handelt von der Rolle der traditionell konfessionellen Institutionen (*Jean-Paul Willaime*; 57-66) und der andere vom Islam im europäischen Schulsystem (*Dan-Paul Jozsa*; 67-83). Zwei Tendenzen scheinen gegensätzlich zu sein: Auf der einen Seite kann man eine wachsende Dekonfessionalisierung des Bildungssystems in Europa sehen, auf der anderen Seite haben Religionsgemeinschaften von Migranten (wie z.B. der Islam in Österreich) ein 'konfessionelles' Zuhause im nationalen Schulsystem gefunden. Sollte sich Verschiedenheit in einer multi- oder interreligiösen Perspektive (konkreter: alle Jugendlichen in einem Klassenraum) oder in einem traditionellen konfessionellen System, in dem jede Konfession das Recht hat, den Kindern, die zu ihrer

[5] Siehe z.B. REDCo (gefördert von der Europäischen Kommission im Rahmen der FP6), REMC (FP7), TRES (thematisches Netzwerk gefördert vom Socrates Programme) und „Youth in Europe" (RALP-Projekt mit Federführung in Würzburg).

[6] Im Waxmann-Verlag erschienen gleich mehrere Dokumentationsbände des REDCo-Projekts.

Konfession gehören, ihre Sicht der Dinge anzubieten (konkreter: alle jungen Menschen haben Religionsunterricht in getrennten Klassenräumen) wiederfinden?
Schulpädagogische Organisation spiegelt kulturelle und politische Grundoptionen wider. Das Kompendium der Länderberichte ist überzeugend. In Frankreich wird das alte Konzept der 'laicité' ('Säkularität' der religiös neutralen öffentlichen Schulen) mehr und mehr durch die Idee erweitert, dass diese Neutralität hilfreich für eine prinzipielle Regelung im Umgang mit der Pluralität von nicht-religiös und religiös Überzeugten sein kann (*Willaime*; 87-101). *Gunther Dietz* beschreibt die Emanzipationsbewegung des Religionsunterrichts in konfessionellen Schulen im überwiegend katholischen Spanien (103-132). Der Übergang in eine Demokratie impliziert einen Wechsel hin zur Verschiedenheit und demnach eine erneute Erwägung des traditionellen Verhältnisses zwischen Kirche und Staat. *Fedor Koyzrev* und *Vladimir Fedorow* präsentieren ihren Bericht über die hoch politisierte Situation in der Russischen Föderation (133-158), *Pille Valk* beschreibt den säkularisierten Kontext Estlands, in dem Religionsunterricht ein Brückenbauer zwischen Tradition und Zukunft sein kann (159-180). *Jackson* und *Kevin O'Grady* (181-202) geben eine Darstellung der sich ändernden Ziele des britischen Religionsunterrichts und plädieren für einen hermeneutischen Ansatz des Faches, in dem Repräsentation, Interpretation und Reflexion die Schlüsselkonzepte sind. Kinder sollten *über* und *von* Religion lernen – durch die unmittelbare Präsenz der Anderen im Klassenraum –, um ihre religiösen Kenntnisse zu verbessern und ihre eigene spirituelle Position im Leben zu stärken. Diese Herangehensweise kann ebenfalls in den Niederlanden (vgl. den Aufsatz von *Ina ter Avest*, *Cok Bakker*, *Gerdien Bertram-Troost* und *Siebren Miedema*; 203-220) und in Norwegen (vgl. den Beitrag von *Geir Skeie*; 221-242) gefunden werden. In Deutschland wirft die traditionelle organisatorische Trennung zwischen römisch-katholischem und protestantischem konfessionellen Religionsunterricht an öffentlichen Schulen wieder die Frage nach der Rolle der Konfessionalität und dem Ansatz eines (post)modernen konfessionellen Religionsunterrichts (so *Thorsten Knauth*; 243-264) auf. Experimente wie Religionsunterricht für alle (etwa die öffentlichen Schulen in Hamburg) und wie konfessionell-kooperativer Religionsunterricht fordern die traditionelle Organisation des Religionsunterrichts in Deutschland heraus. Im abschließenden Kapitel trägt *Miedema* die verschiedenen Kontexte und Optionen des Religionsunterrichts zusammen (267-283). Generell gesagt, entdeckt er eine allgemeine Zustimmung zur Herangehensweise, *über* Religion zu lernen (learning *about* religion) in Europa, als eine notwendige, aber nicht ausreichende Bedingung für ein besseres und gegenseitiges Verständnis und ein gemeinsames Leben in Verschiedenheit. Um zu wissen, was Menschen mit Religion (als kulturellem Fakt) tun und was Religion mit den Menschen tut, behauptet *Miedema* (281), haben Schüler/innen auch das Recht auf eine offene, persönliche Reflexion und Resonanz, die sie nicht dahin leitet, zu einer vorabbestimmten Schlussfolgerung kommen zu müssen (learning *from* religion).[7]

Religious Education in Europe bietet einen Überblick der Organisationslage des Religionsunterrichts in 33 von 47 Ländern, die im Europarat repräsentiert sind. Explizit wird

[7] Vgl. a. *Bert Roebben*, Seeking Sense in the City. European Perspectives on Religious Education, Münster 2009, 127-149.

hier dokumentiert, wie Religionsunterricht als Kristallisierung von Religion im Lernort Schule rechtlich und faktisch strukturiert ist. Geschichtliche, bildungspolitische und organisatorische Elemente werden präsentiert und mit aktuellen Entwicklungen und Herausforderungen konfrontiert. Das Ganze wird mit Basisliteratur und Internetseiten stimmig dokumentiert. Man bekommt so einen guten Eindruck, wie Religionsunterricht in Europa gestaltet ist und wo die Hauptakteure zu finden sind. Die Präsentation der Ergebnisse auf Ebene der unterschiedlichen Nationen war bestimmt nicht einfach und schon eine konkrete Übung in interkulturellem und interkonfessionellem Lernen aufgrund von Fragen wie: 'Was gibt es an Verschiedenheit bei uns und wie können wir diese angemessen beschreiben?' Man kann in den verschiedenen Landesbeiträgen gut nachvollziehen, ob es entweder internes Feedback gab oder aber Autoren im Alleingang vorgegangen sind. *Peter Schreiner* versucht die Berichte terminologisch, sozial-kulturell und bildungspolitisch vergleichend zusammenzufassen (8-18) und lässt sich dabei inspirieren durch fünf normative Kriterien von *Friedrich Schweitzer* (Religionsunterricht als Beitrage zur Allgemeinbildung, in öffentlicher Verantwortung, mit Elementen einer interkonfessionellen Begegnung, explizit kindgerecht und mit dem Blick auf professionelle Lehramtsausbildung).[8]

Good Practice in Religious Education in Europe ist ein Praxisbuch mit konkreten Beispielen aus dem alltäglichen Schulleben und dokumentiert ein Treffen evangelischer Religionspädagog/innen in Berlin, gefördert vom Religionspädagogischen Institut in Loccum. Godly Play, Kindertheologie, interaktives Lernen, Erzählen, Ästhetisches Lernen u.a. werden theoretisch und methodisch erläutert und exemplarisch konkretisiert. Es bleibt spannend, sich bei der Literatur dieser Praxisberichte folgende Fragen zu stellen: Was ist die beste Lösung, um den religiösen Dialog im typischen Kontext der Grundschule zu fördern? Welche Rolle sollten die religiösen Konfessionen spielen? Schließen sich Konfession und kritisches Denken bzw. Dialog zwangsläufig aus? Mit wieviel interner und externer Differenz können moderne Konfessionen und Glaubensgemeinschaften in Europa überhaupt umgehen? Durch ihre 'good practices' zeigen die Verfasser/innen hoffnungsvoll und kreativ, dass Europa als religiöser Bildungsraum Antworten bieten kann auf solche Fragen und außerdem ein riesiges religionsdidaktisches Potenzial birgt, das darauf wartet, einfach 'ent-deckt' zu werden.

Bert Roebben

[8] Vgl. *Friedrich Schweitzer,* Comparative Research in Religious Education: International-Interdenominational-Interreligious, in: Rune Larsson / Caroline Gustavsson (Hg.), Towards a European Perspective on Religious Education, Lund 2004, 191-200.

Isa Breitmaier, Lehren und Lernen in der Spur des Ersten Testaments. Exegetische Studien zum 5. Buch Mose und dem Sprüchebuch aus religionspädagogischer Perspektive (Beiträge zum Verstehen der Bibel; Bd. 8), Münster (LIT) 2004 [482 S.; ISBN 3-8258-7703-5]

Mit der Frage nach Formen, Orten, Inhalten und Institutionen der Unterweisung nimmt *Isa Breitmaier* einen Impuls auf, der in den letzten Jahren in mehreren monographischen Arbeiten und Sammelwerken seinen Niederschlag gefunden hat. Das Bewusstsein für die Qualität des Theologiestudiums als Berufsausbildung auch von Religionslehrer/innen wächst und damit der Anspruch, bibelwissenschaftliches und religionspädagogisches Arbeiten zu vernetzen. Innerhalb der Bibelwissenschaft führt das unter anderem zu einer Thematisierung des Lehr- und Lernbegriffs. Auch im Zusammenhang mit jüngeren Arbeiten zum Themenfeld der Kindheit werden Grenzen hin zur Religionspädagogik überschritten; und die (empirische) Bibeldidaktik und Leseforschung ist nicht mehr allein Sache der Religionspädagog/innen, sondern wird auch aus Perspektive der Bibelwissenschaften in den Blick genommen.
Einer der Textbereiche, der sich der Exegetin unter der Fragestellung des Lernens nahe legt, ist das Buch Deuteronomium mit seinem breit entfalteten Lernkonzept[1]. Der zweite Textbereich ist die Weisheitsliteratur; hier wendet sich *Breitmaier* dem Sprüchebuch zu.
Die „exegetische und hermeneutische Erarbeitung" (Teil II; 48-387) nimmt strukturell und quantitativ den Hauptteil des Buchs ein. Gerahmt wird sie von der Thematisierung der „religionspädagogische[n] Voraussetzungen" (Teil I; 22-47) und einem „religionspädagogische[n] Ausblick" (Teil III; 388-443).
Methodisch legt sich *Breitmaier* nicht fest. Im exegetischen Teil kommen neben den Ausführungen zum Deuteronomium und zum Sprüchebuch auch sozialgeschichtliche Aspekte zum Tragen, wenn sie die Diskussion um den Lernort und die Institutionalisierung des Lernens (Familie, Schule) aufgreift und vor allem resümierend darbietet. In der Analyse der beiden von ihr ausgewählten biblischen Bücher geht sie von Wortfeldern des Lernens aus, stellt also die semantische Analyse ins Zentrum ihres Interesses, die sie vor allem um traditionsgeschichtliche Fragestellungen bereichert. Für das Deuteronomium kann sie die wichtige Funktion des Wortes lernen *(lāmad)* nachweisen. Eine Analyse der Lernformen führt sie dazu, die Wichtigkeit der oralen Kultur im Buch Dtn herauszustellen. Das „Hörgeschehen" sieht sie als zentralen Prozess auch über das Buch Deuteronomium hinaus und verbindet es mit dem innerbiblischen Fortschreibungsvorgang. „Ich vertrete in dieser Arbeit die These, dass sich hinter dem Prozess der traditio Lehre verbirgt." (219)
Der Gesamtblick auf das Buch Deuteronomium wird von einer hermeneutischen Selbstvergewisserung unter dem Titel der Intertextualität gefolgt. Daraufhin konzentriert sich die Autorin auf das *Sch^{e}ma Jisrael* in seinem Kontext Dtn 6.
Auch für das Sprüchebuch orientiert sich *Breitmaier* an Begriffen aus dem Wortfeld des Lehrens und Lernens. Hier sind es Lehre *(mūsār)*, Zurechtweisung *(tōkachat)* und Wei-

[1] Vgl. dazu neben der vorliegenden Arbeit auch *Karin Finsterbusch*, Weisung für Israel. Studien zu religiösem Lehren und Lernen im Deuteronomium und in seinem Umfeld, Tübingen 2005.

sung *(tōrāh),* deren Vorkommen sie entsprechend dem Aufbau des Sprüchebuchs zunächst in Kap 1-9, dann in Kap 10-31 untersucht.

Nach einer Zusammenfassung der bibelwissenschaftlichen Ergebnisse schlägt *Breitmaier* die Brücke zur heutigen Religionspädagogik. Auch hier ist die Didaktik des Hörens zentral, die sie im Kontext religionspädagogischer Entwürfe der Gegenwart entfaltet.

Die als Habilitationsschrift an der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe angenommene Arbeit hat ihre Stärke in den semantischen Analysen und in der innovativen Fragestellung, die religionspädagogisches und bibelwissenschaftliches Arbeiten zu verbinden sucht. Dieser Brückenschlag scheint mir allerdings nur in Maßen gelungen zu sein. Hier hätte es stärkerer hermeneutischer und methodologischer Stringenz bedurft, die vielleicht von einer Person allein im gegenwärtigen Wissenschaftsbetrieb auch nicht zu leisten ist. Eine Beschränkung des Gegenstandsbereichs hätte der Arbeit gut getan. So kommen sowohl in den systematisierenden Teilen (Intertextualität, Bibeldidaktik) als auch in den bibelwissenschaftlichen Ausführungen (Schuldiskussion, Grundfragen zum Buch Deuteronomium) immer wieder kurze Forschungsüberblicke hoch komplexer Diskussionen, die einen eigenen Standpunkt vermissen lassen. Dass die Seitenzahlen im Inhaltsverzeichnis über weite Strecken nicht mit denen im Buch übereinstimmen, hätte einem sorgfältigeren Lektorat auffallen müssen.

Ich lese diese Arbeit auch als Aufforderung, das Gespräch zwischen Bibelwissenschaft und Religionspädagogik weiter zu suchen, um gemeinsam an thematischen und methodischen Brückenschlägen zu arbeiten.

Ilse Müllner

Bernhard Grümme, Religionsunterricht und Politik. Bestandsaufnahme – Grundsatzüberlegungen – Perspektiven für eine politische Dimension des Religionsunterrichts, Stuttgart (Kohlhammer) 2009 [282 S.; ISBN 978-3-17-020821-6]

Von einer – geschweige gar *der* – politischen Dimension des Religionsunterrichts war in der religionspädagogischen Literatur schon lange nicht mehr die Rede. Es gab einen programmatischen, stark von der 1968er-Bewegung geprägten ersten Anstoß[1], der aber religionspädagogischerseits kaum bzw. überhaupt nicht beachtet wurde. *Wolfgang Sander* griff das Thema als primär politikdidaktisches auf.[2] Versteckt in einer Festschrift findet sich schließlich noch ein Artikel von *Ewald R. Kommer*[3], der in durchaus programmatischer Absicht einige Seiten auch den politischen Dimensionen des Religionsunterrichts widmet – eingangs nüchtern bilanzierend, dass sich die Frage nach politischer Bildung „evangelischen Religionspädagogen kaum, katholischen Religionspädagogen gar nicht zu stellen"[4] scheint. Alle genannten Autoren teilen bemerkenswerterweise das gemeinsame Interesse an einer Sichtbarmachung der politischen Implikationen des Religionsunterrichts, affirmativer wie befreiender, und einem sich daraus ergebenden *emanzipatorischen* Bildungsanliegen.[5]

Bernhard Grümme gibt in seinem programmatischen Entwurf eines „politisch sensiblen Religionsunterrichts" (136 u.ö.) zunächst grundlegende Orientierungen zu Politik und Religion, aber auch zum ganz ambivalenten politischen Bewusstsein Jugendlicher sowie zu den emanzipatorischen Möglichkeiten und Notwendigkeiten der Politischen Bildung (Teil B; 17-62). Insgesamt votiert er für einen 'mehrdimensionalen' und weit gefassten Politikbegriff (23–28). *Politik* wird mit *Bernhard Sutor* verstanden als „die Regelung der gemeinschaftlichen Angelegenheiten einer Gesellschaft" (24) und bezieht sich nicht nur auf den Staat, sondern auf alle gesellschaftlichen Bereiche. Engagement für diese Lebensbereiche trägt allemal politischen Charakter. Politisches Denken und Handeln zielt dabei auf die Verwirklichung von Demokratie und ihren Idealen. Ihnen eignet damit ideologiekritisches Potenzial, insofern die politische Mitgestaltung in der Demokratie auf Veränderung und Verbesserung der gesellschaftlichen Verhältnisse aus ist, auch und vor allem auf strukturelle. Sie widerstrebt dem Grunde nach einer Ideologie der Unabänderlichkeit. Im öffentlichen Diskurs um den demokratischen Weg muss für *Grümme* auch der seine politische Dynamik entfaltende *christliche* Glaube beachtet werden (28–34, 52–62): „Er kann dazu beitragen, dass Fragen nach Sinn, nach Gerechtigkeit, nach dem vergangenen Leid, nach der Wahrheit und Legitimität von Weltanschauungen nicht aus der Öffentlichkeit hinausgedrängt werden" (32). Sich rückbeziehend auf die auch sozial und ethisch zu verstehende Verkündigung Jesus (Gerechtigkeit!) nimmt *Grümme* vor allem

[1] Vgl. *Folkert Rickers*, Die politische Aufgabe der Religionspädagogik, in: ders. (Hg.), Religionsunterricht und politische Bildung. Unterrichtsentwürfe im Überschneidungsfeld, Stuttgart – München 1973, 9-32; vgl. a. *ders.*, Religion, in: Wolfgang Sander (Hg.), Politische Bildung in den Fächern der Schule. Beiträge zur politischen Bildung als Unterrichtsprinzip, Stutgart 1985, 96-115 sowie *Folkert Rickers*, Politische Bildung im Religionsunterricht und der Kapitalismus, in: Keryks 2010 (erscheint im Herbst 2010 als Beitrag des Themahefts 'Religiöses Lernen und Politik').

[2] *Wolfgang Sander*, Politische Bildung im Religionsunterricht. Eine Untersuchung zur politischen Dimension der Religionspädagogik, Stuttgart 1980.

[3] *Ewald R. Kommer*, Zivilcourage – Testfall für die Wahrnehmung politischer Verantwortung in der Religionspädagogik, in: Raphael Schneider / Ludwig Brandl (Hg.), Kirche in der Gesellschaft. Dimensionen der Seelsorge (Adalbero-FS), Passau 1992, 169–190.

[4] Ebd., 169.

[5] Nach Abschluss der Rezension erschien das umfangreiche Werk zur politischen Bildung in der religiösen Erziehung von *Thomas Schlag* (Horizonte demokratischer Bildung. Evangelische Religionspädagogik in politischer Perspektive, Freiburg/Br. u.a. 2010), der einen ganz eigenen Weg geht.

die befreiende Theologie von *Karl Rahner*, *Dietrich Bonhoeffer*, *Johann Baptist Metz* und den Befreiungstheologen in den Blick, deren gemeinsame Pointe er in der „Option für die Armen, für die Marginalisierten und [...] für die Anderen" (55) sieht. Damit ist bereits inhaltlich vorgegriffen auf den konzeptionellen Entwurf. Vor dessen Entfaltung sichtet der Verfasser aber noch einmal in einer „kritischen Selbstreflexion" (63) das ganze Arbeitsgebiet der Religionspädagogik in neuerer Geschichte und Gegenwart, mit dem durchaus vorhersehbaren Ergebnis, dass sich die politischen Aspekte religiösen Lernens nirgendwo als „Wesenszug der Religionspädagogik" herausarbeiten ließen (Teil C; 63–100).

Dem begegnet der Verfassser konstruktiv mit einem den Religionsunterricht einbindenden bildungstheoretischen Entwurf (Teil D; 101-246). Mit *Dietrich Benner* geht er von einem „multidimensionalen Begriff menschlicher Praxis" (104) aus, wobei die verschiedenen Lebensbereiche (Arbeit, Religion, Kunst ect.) zwar *gleichberechtigt* nebeneinander stehen, aber nicht nur je für sich zu betrachten sind, sondern untereinander korrelieren; gleichwohl sind sie in ihrer Eigenständigkeit wahrzunehmen (104ff.). Die darauf bezogene „Allgemeinbildung" (105) zielt darauf ab, *alle* diese lebenspraktischen Segmente in der schulischen Bildung zur Geltung zu bringen. Das betrifft auch die religiöse Praxis. Politische und religiöse Bildung sind also im Allgemeinbildungszusammenhang apriori bereits miteinander verbunden. Der Religionsunterricht ist bildungstheoretisch legitimiert. Seine politische Dimension muss deshalb nicht eigens entwickelt werden. Sie ist bereits vorhanden, muss nur bewusst gemacht werden. Widersprochen ist damit dem Konzept einer strikten Trennung von Politik und Religion, nicht nur in der Schule. Der Religionsunterricht ist in dieser bildungstheoretischen Sicht verantwortlich für die Reflexion und Weitergabe religiöser Praxis, insbesondere aber der befreienden und profetisch ausgerichteten und in jedem Fall politisch belangreichen. Indem der Religionsunterricht diese einbringt, profiliert er auch seinerseits den allgemeinen sowie den auf andere Lebensbereiche bezogenen Bildungsbegriff. Nur bei einem integrativen Bildungsbegriff – so die These *Grümmes* – ist der Religionsunterricht „schulpädagogisch am wirksamsten" und könne seine politische Dimension „am stärksten" entfalten (149). Dieser Ansatz wird dezidiert wissenschaftstheoretisch abgesichert (148–155) und in „Bausteinen der politischen Dimension des Religionsunterrichts" weiter konkretisiert (156–246). Das geschieht auf einem hohen theoretischen und selbstreflexiven Niveau. Von der Fülle der unterschiedlichsten Perspektiven, mit denen der Verfasser seine These immer aufs Neue nach allen Seiten beleuchtet, kann hier nicht einmal ein Eindruck vermittelt werden.

Die Ausführungen *Grümmes* sind geeignet, der religionspädagogischen Theoriebildung einen nachhaltigen Impuls zur Notwendigkeit einer politischen Bewusstseinsbildung in der religiösen Bildung zu vermitteln. Das Konzept überzeugt, bleibt aber doch letztlich allgemein, lässt vor allem den konkreten Bezug auf Gesellschaft und Politik der BRD vermissen, insbesondere auf den sie beherrschenden Kapitalismus, der unlängst national wie global die Welt in eine der größten Krisen der Geschichte geführt hat. Von dessen verheerenden Wirkung auf das Leben der Menschen ist leider auch im Abschnitt „Globalisierung" (124-126) kaum etwas zu spüren, obschon das Thema hier verbal mit angesprochen ist.

Folkert Rickers

Thomas Hanstein, Ästhetische Kompetenz und religiöse Lernprozesse. Ein Beitrag zur Unterrichtsforschung im Religionsunterricht an berufsbildenden (gewerblich-technischen) Schulen, (gott-leben-beruf, Schriften des Institutes für berufsorientierte Religionspädagogik; Bd. 8), Norderstedt (Books on Demand) 2008 [255 S.; ISBN 978-3-8334-7692-1]

Mit einer erfrischend neuen – gleichwohl ein wenig gewöhnungsbedürftigen – Formatierung präsentiert sich das o.g. Buch als „Studie zur Unterrichtsforschung an berufsbildenden ([präziser an:] gewerblich-technischen) Schulen" (Untertitel; präziser beschreibt der Verfasser sein Forschungsziel in 28-30). Der Autor der Studie ist Religionslehrer mit Ausbilderbefähigung und Meisterbrief an einer berufsbildenden Schule in Stuttgart. Die Studie wurde 2007 als Dissertation im Fach Religionspädagogik an der Katholisch-Theologischen Fakultät der Universität Tübingen angenommen. Grundlegend verfolgt sie ein doppeltes Forschungsdesiderat: Zum einen möchte sie die religionspädagogische empirische Unterrichtsforschung stärken und zum anderen den Religionsunterricht an berufsbildenden Schulen in den Forschungsfokus stellen. Die tragenden Fragestellungen der Studie lauten:

„Inwieweit bereichert, empirisch belegbar, ästhetisches Arbeiten religiöses Lernen im Religionsunterricht an berufsbildenden Schulen? Ist eine Verhältnisbestimmung zweier derart eng aneinander stehender Größen überhaupt möglich, und (wie) lässt sich dieses Verhältnis innerhalb des Religionsunterrichts an berufsbildenden Schulen angemessen beschreiben? Lässt sich empirisch ein Zusammenhang zwischen ästhetischen Zugängen und religiösen Dimensionen des Lernens belegen?" (28)

Die „'Post'-Moderne" – so der Verfasser – ist durch markante Pluralisierungs- sowie Individualisierungsbestrebungen und damit verbunden durch Multiperspektivität und Ästhetisierungstendenzen gekennzeichnet, die auch den Alltag an berufsbildenden Schulen prägen und die Frage nach der Identität in einer neuen Weise stellen. Identitätsverlust, so der Autor mit *Ottmar Fuchs*, sei schließlich die intensivste Form der Armut (27). Mit ästhetischen, identitätsfördernden Lernformen soll im Religionsunterricht den gesellschaftlichen Rahmenbedingungen Rechnung getragen werden. Darüber hinaus sollen diese Lernformen auf ihre religionsdidaktische Wirksamkeit hin mittels der Grounded Theory (hier in den Konzeption nach *Anselm L. Strauss* und *Juliet Corbin*, vgl. 111) überprüft werden. Die Grounded Theory als empirische Methode eignet sich für qualitative Forschungen in besonderer Weise, weil sie als erprobte sozialwissenschaftliche Forschungsmethode in der Lage ist, die mehrdimensionale und prozesshafte Komplexität des Unterrichtsgeschehens empirisch abzubilden.

Bevor der Verfasser seine empirische Forschung und die entsprechenden Resultate vorträgt, fragt er ganz grundsätzlich: „Was ist Ästhetik – was meint ästhetische Kompetenz?" (43-99). Seine erkenntnisleitende Intention ist es, Ästhetik und Religion möglichst zu unterscheiden, denn später, im abschließenden empirischen Teil der Studie, sollen religiöse von ästhetischen religiösen Lernprozessen unterschieden werden. Auf der Suche nach entsprechenden Argumenten und Kriterien scheint er sich aufgrund der immensen Breite des Themas jedoch ein wenig überhoben zu haben. Sein Versuch nämlich, eine Theorie des Schönen zu skizzieren und zwar von *Platon* bis hinein in die Neuzeit – und seltsamerweise nicht bis zur Postmoderne –, war für seinen persönlichen

Erkenntnisprozess sicherlich von Bedeutung, dient aber dem Gang der darauffolgenden Überlegungen sowie den späteren empirisch gewonnenen Erkenntnissen kaum. Einen Ausweg aus dem allzu voluminösen Entwurf bieten seine religionspädagogischen Gewährsmänner: hier allen voran *Peter Biehl*, *Albrecht Grözinger* und *Joachim Kunstmann*, mittels derer er Konturen eines ästhetischen Wahrnehmungsverständnisses in religionspädagogischer Perspektive umreißt. Aber auch hier vermag die Studie nicht ganz zu überzeugen, denn es mangelt an einer strukturierten Darlegung der Entwürfe, die *Stefan Altmeyer* in seiner 2006 erschienenen Dissertation „Von der Wahrnehmung zum Ausdruck“[1] plausibel ausgearbeitet hat und die leider keine Erwähnung findet.

Das eigentliche Herzstück der Studie bildet der praktische Teil, der sich bemüht, die Bedeutung von ästhetischer Kompetenz für religiöse Lernprozesse anhand konkreter Unterrichtsstunden empirisch verifizierbar zu machen. Ausführlich werden vier Unterrichtssituationen geschildert, in deren Verlauf ästhetische Zugänge eine zentrale Rolle für religiöse Lernprozesse spielen. Sensibel, kompetent und nachvollziehbar beschreibt der Verfasser hier nicht nur das Unterrichtsgeschehen, sondern vor allem die darauffolgende wissenschaftliche Durchdringung der jeweiligen Unterrichtssituationen.

Die erste Unterrichtssituation behandelt die Bergpredigt. Hier belegt die Studie, dass ästhetische Anwege wichtige Hilfestellungen leisten, um religiöse Gedanken sprachlich zu erschließen. In der zweiten Unterrichtssituation geht es um den Sinn des jüdisch-christlichen Bilderverbots. Deutlich wird nachgewiesen, dass durch die Darstellung innerer Vorstellungen Transfers auf neue Kontexte signifikant unterstützt werden. In der dritten Unterrichtssituation werden unterschiedliche Vorstellungen des Unvorstellbaren thematisiert. Hier zeigt sich, dass durch eine Bindung religiöser Themen an berufspraktische Handlungen nachweisbar neue, vertiefte kommunikative Wege in Gang gebracht werden. Die vierte und letzte Unterrichtssituation befasst sich mit der Kunst als Sprachform des Glaubens. Die Studie belegt, dass durch ein ästhetisch-gestalterisches Arbeiten eine überdurchschnittliche Selbstreflexion und eine sachlich-kritische Auseinandersetzung mit traditionellen Sprachbildern und Werthaltungen gefördert werden.

Äußere Form und Thema des Buches passen gut zusammen; es lädt zum Lesen ein. Mittels seiner qualitativ-empirischen Studie gelingt es dem Verfasser, die Effizienz ästhetischen Arbeitens im Religionsunterricht der Berufsschule nachzuweisen. Beispielhaft zeigt er auf, wie nicht nur das komplexe Unterrichtsgeschehen im Religionsunterricht empirisch aufgearbeitet werden kann, sondern auch wie Empirie und Ästhetik zusammengebracht und erforscht werden können. Vor allem all jenen, die sich um eine empirische Begründung des Religionsunterrichts an berufsbildenden Schulen bemühen, sei das Buch in besonderer Weise empfohlen.

Guido Meyer

[1] Vgl. *Stefan Altmeyer*, Von der Wahrnehmung zum Ausdruck. Zur ästhetischen Dimension von Glauben und Lernen, Stuttgart 2006.

David Käbisch, Erfahrungsbezogener Religionsunterricht. Eine religionspädagogische Programmformel in historischer und systematischer Perspektive (Praktische Theologie in Geschichte und Gegenwart; Bd. 6), Tübingen (Mohr Siebeck) 2009 [374 S.; ISBN 978-3-16-149827-5]

'Erfahrung' ist ein Schlüsselwort in aktuellen religionspädagogischen Konzeptionen und Kompendien; alle maßgeblichen Schulbücher und Unterrichtsentwürfe setzen darauf; Erfahrungsorientierung gilt gemeinhin als probates Mittel für 'guten' Religionsunterricht. Aber was verbirgt sich hinter dem Allerweltsbegriff 'Erfahrung'? Bezeichnet er ein Bündel von induktiven Methoden, bestimmte Inhalte oder das Ziel von Unterricht? Und was ist das Spezifikum 'religiöser Erfahrung', die in besonderer Weise im Blickfeld der Religionspädagogik steht? In der Praxis wird gemeinhin über Erfahrung diskutiert, ohne zu berücksichtigen, dass ein einheitlicher Erfahrungsbegriff nicht existiert, und zumeist auch, ohne die von der Forschung bislang geleistete Aufarbeitung und Systematisierung rezipiert zu haben. Nachdem 2007 auf katholischer Seite *Bernhard Grümme* mit seiner Habilitationsschrift „Vom Anderen eröffnete Erfahrung"[1] eine Neubestimmung des Erfahrungsbegriffs in Verbindung mit einem Plädoyer für eine alteritätstheoretische Didaktik vorgelegt hat, greift nun die evangelische Dissertation von *David Käbisch*, ehemaliger wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Theologischen Fakultät in Jena, die Thematik in modifizierter Form auf. Nicht nur systematisch, sondern vor allem historisch und zudem im interdisziplinären Diskurs wird hier erschlossen, was 'Erfahrung' in unterschiedlichen Verwendungszusammenhängen innerhalb der protestantischen Tradition bedeutet und was der jeweils vorausgesetzte Erfahrungsbegriff leistet.

Die Untersuchung gliedert sich in drei Hauptteile. Sowohl der Aufbau der Arbeit als auch die Auswahl der Autoren wird eingangs ausführlich begründet und ihr logischer Zusammenhang präzise erschlossen. Im Mittelpunkt des ersten und historischen Teils (67-136) steht der Begriff der religiösen Erfahrung bei *Immanuel Kant*, *Friedrich Schleiermacher*, *Wilhelm Dilthey* und *William James* sowie die jeweilige Rezeption in der evangelischen Religionspädagogik. An ihnen als protestantisch relevanten Bezugsautoren lässt sich der Bedeutungswandel des Erfahrungsbegriffs seit der Aufklärung verfolgen: Während *Kant* die Unmöglichkeit religiöser Erfahrung im Sinne einer empirischen Erkenntnis begründet, finden *Schleiermacher* und *Dilthey* zu einer bewusstseinstheoretischen und hermeneutischen Bestimmung; *James* schließlich versteht darunter ein Ensemble von Gefühlen, deren erkenntnistheoretischer Status hinter der Frage ihrer pragmatischen Lebensdienlichkeit zurücktritt. Darüber hinaus leistet die Auseinandersetzung mit den genannten Autoren eine Präzisierung der Begriffe des 'Gefühls' und des 'Erlebnisses', die zunehmend in den Erfahrungsbegriff aufgenommen wurden und sein Verständnis bis heute bestimmen. Der zweite Teil (137-240) untersucht unter dem Stichwort „Fallstudien" anhand von ausgewählten Beispielen aus Pädagogik, Religionspädagogik und Psychologie das komplexe Wechselverhältnis von Begriffsbildung und Fachgeschichte. Auf diese Weise kann *Käbisch* klären, für welche Fachdiskurse sich der Erfahrungsbegriff in der Vergangenheit bis hin zur Reformpädagogik als relevant

[1] Vgl. *Bernhard Grümme*, Vom Anderen eröffnete Erfahrung, Zur Neubestimmung des Erfahrungsbegriffs in der Religionsdidaktik, Gütersloh – Freiburg/Br. 2007.

erwies, inwiefern dabei explizit die Kategorie der religiösen Erfahrung thematisiert wurde und welche konkreten Anliegen und (Reform)Erwartungen sich jeweils damit verbanden. Der dritte Teil (241-308) bietet eine kritische Rekonstruktion der Symboldidaktik *Peter Biehls*, der innerhalb der evangelischen Religionspädagogik die Erfahrung zur Schlüsselkategorie erhoben und damit die Diskussion um den Erfahrungsbegriff in den letzten 30 Jahren bis zur Gegenwart wesentlich bestimmt hat. *Biehl* legt seinem Erfahrungsverständnis den Begriff der Erschließung zugrunde. Schlüsselerfahrung in diesem Sinne sind Erfahrungen, die das eigene Leben „wie in einem Brennglas auf 'das wirklich Angehende' verdichten" (268): Kriegserlebnisse, Erfahrungen mit Konflikten, Krankheit, Sterben und Tod ebenso wie freudige Ereignisse, die das Gewohnte überschreiten. Jeder Schlüsselerfahrung kommt nach *Biehl* eine implizite religiöse Dimension zu, die es zu entdecken und in einem nächsten Schritt unter christlichen Prämissen zu entschlüsseln gilt. Insgesamt zeichnet sich die Dissertation von *Käbisch* aus durch begriffliche Schärfe, gründliches methodisches Design, und eine profunde Darstellung. Eine Zusammenfassung der Ergebnisse und ein Ausblick (309-330) runden das Ganze ab.

Wer nicht ein ausgeprägtes Interesse für die evangelische historische Religionspädagogik mitbringt, wird den ersten beiden Teilen der Arbeit vermutlich eher weniger Aufmerksamkeit widmen. Anders verhält es sich mit der Darstellung von *Biehl*. Sein Ansatz ist im Blick auf die heutige Situation insofern hochaktuell, als er bereits davon ausging, dass der schulische Religionsunterricht vielfach zu einem Ort der Erstbegegnung mit den Inhalten und Symbolen christlichen Glaubens geworden ist. Anders verhält es sich auch mit der Einleitung (1-66): Wer einen Überblick über den Forschungsstand zum Thema Erfahrung gewinnen möchte, dem bzw. der sei diese in besonderer Weise empfohlen. Sie bietet eine hervorragende, knappe und zugleich gut lesbare Übersicht über die evangelische wie katholische religionspädagogische, systematisch-theologische, philosophische, psychologische, soziologische und pädagogische Literatur, die es verdiente, von einer großen Zahl von Leser/innen auch aus den verschiedenen Praxisfeldern wahrgenommen zu werden.

Als Extrakt ist festzuhalten: Unter dem viel zitierten erfahrungsorientierten Religionsunterricht darf keine bestimmte Konzeption verstanden werden, die neben anderen steht. Vielmehr sind die verschiedenen Konzeptionen der Gegenwart wie der Vergangenheit „daraufhin zu befragen, welche spezifische Dimension religiöser Erfahrung sie abdecken. Denn keine der oft paradigmatisch voneinander abgegrenzten Konzeptionen aus der Geschichte der Religionspädagogik ist allein geeignet, der 'komplexen Wirklichkeit in den religionspädagogischen Handlungsfeldern gerecht' zu werden." (329)

Sabine Pemsel-Maier

Christoph Münch, Eucharistie und Postmoderne. Entwicklung einer Didaktik der Eucharistie für den Religionsunterricht an Sekundarschulen, Berlin (Logos) 2008 [484 S.; ISBN 978-3-8325-2111-0]

Christoph Münch hat eine umfangreiche Dissertation vorgelegt, die vom ehrlichen Interesse geprägt ist, der Eucharistie zu mehr Bedeutung und wertschätzender Wahrnehmung in postmodernen Zeiten zu verhelfen. Der Text ist – neben Einführung und Abschluss – in drei große Teile gegliedert: *Teil I* (25-131) ist überschrieben mit „(K)ein Gott und viele Götzen? - Eine Bestandsaufnahme zum 'religiösen' Leben in der Postmoderne". Hier geht es um eine Skizze des postmodernen Menschen und Lebens. In *Teil II* (133-288) „Streng geheim und nur für (Ein-)Geweihte - Das 'Geheimnis' der Eucharistie als Hindernis in der Glaubenspraxis" wird eine Darstellung der Eucharistie aus liturgiewissenschaftlicher und dogmatischer Perspektive gegeben. In *Teil III* (291-468) wird unter dem Titel „Die Eucharistie als Impuls für ein erfülltes Leben in der Gegenwart – Chancen und Hindernisse in der Verbindung von Eucharistie und Postmoderne" die didaktische Frage in Angriff genommen, zunächst in einer Beleuchtung der Lehrpläne und der bischöflichen Dokumente zum Religionsunterricht und dann im Versuch der Umsetzung in konkreten Schulklassen.

„Dem zunehmenden Unwissen" im Hinblick auf Eucharistie sollte mit Hilfe „eines religionspädagogischen Konzeptes" (14) begegnet werden. Immer wieder hebt der Autor den unschätzbaren Wert der Eucharistie hervor, der von den Menschen (Jugendlichen), so bedauert er, nicht mehr begriffen werde (15). Lösungsansätze werden in der Entwicklung einer Didaktik gesehen, die „der Form gottesdienstlichen Feierns im Rahmen des Möglichen einen neuen Anstrich, ein aufpoliertes Design zu verpassen" (15) hat.

Konkrete Formulierungen, aber auch die Gliederung der Arbeit, geben Hinweise auf das religionspädagogische Konzept *Münchs*: Die Essenz des Glaubensgutes wird in der Systematischen Theologie entfaltet und versprachlicht. Die Religionspädagogik wird als 'Mittlerin' zwischen säkularer Welt – wissenschaftstheoretisch verkörpert durch die Soziologie – und der Systematischen Theologie verstanden (261-264). Trotz aller gegenteiligen Beteuerung hat man den Eindruck, die Trennung von Glaube/Kirche und Welt/Leben bilde den Hintergrund. Es wird zwar alles unternommen, um dieses Bild zu überwinden, aber vergeblich: „Ein Bild hielt uns gefangen. Und heraus konnten wir nicht, denn es lag an unserer Sprache und sie schien es uns nur unerbittlich zu wiederholen."[1]

Gegenmodelle und Gegenwelten werden aufgezogen: Schlüsselbegriffe der 'postmodernen' Welt aus der Sicht des Autors wie die Funktionalität, Nützlichkeit, Oberflächlichkeit und die dementsprechend ganz anderen Werte des christlichen Glaubens (298-300). Auch die Gründe für die mangelnde Akzeptanz der Eucharistie, die u.a. in der mangelnden Liturgie- und Symbolfähigkeit der Menschen und in der mangelnden Inkulturationsfähigkeit der Kirche gesucht werden, lassen das grundlegende Paradigma *Münchs* deutlich werden: Glaube und Leben stehen einander in der heutigen Welt gegenüber. Es geht darum, die Essenz der christlichen Botschaft adressatengerecht so zu verpacken,

[1] *Ludwig Wittgenstein*, Philosophische Untersuchungen (Werkausgabe; Bd. 1), Frankfurt/M. 1984, 115.

dass sie angenommen werden kann. Dieses Konzept erinnert an das „secularization paradigm“[2], von dem *Bert Roebben* in seinem Buch „Seeking Sense in the City“ schreibt.

„The idea of the church as eternal counter-story is continued by this strategy. The church seems to be prepared to allow some ‘cosmetic’ changes in order to look better, but will not enter into a radical process of ‘indigenization’ ([…]) into the environment of people today.“[3]

Bert Roebben schlägt einen anderen Weg vor und empfiehlt, das tiefe Gespür postmoderner Menschen für Ambivalenz, Zerbrechlichkeit und Authentizität als einen theologischen Ort (locus theologicus[4]) zu verstehen. Damit wird das für den heutigen Menschen so schwierige Essen und Trinken, das sich zwischen Überfluss und Verhungern, Isolation und Gemeinschaft bewegt, eucharistierelevant. Es verändert sich viel, wenn das Miteinander-, Gegeneinander- und Nebeneinander-Essen und -Trinken der Menschen zum zentralen Ort eucharistischer Katechese wird. Sowie eben das Leben, die vielfältigen Mahlgemeinschaften Jesu mit seinen Jünger/innen, Freund/innen, Zöllnern, Sünder/innen und Pharisäer/innen ‘den Stoff’ für sein Vermächtnis, die Eucharistie abgegeben haben: Erfahrung von Gottes Fülle bei der Brotvermehrung, von konfliktreicher Tischgemeinschaft, von Verrat und Auslieferung, Isolation, Folter und – mitten in aller Ohnmacht – die Erfahrung der Beständigkeit, Treue Gottes und Errettung durch Gott.

Münch verfolgt einen anderen Weg: Kaum einmal ist die Rede vom Zusammenhang von Eucharistie und alltäglicher Essens- und Kommunikationspraxis. Als theologische und didaktische Idee taucht die Auseinandersetzung mit Gemeinschaft zwar auf, aber sehr abgehoben und abstrakt.

Das religionspädagogische Grundparadigma setzt sich auch beim Didaktikkonzept *Münchs* fort. Bei der Lektüre des Buches begleitet ständig die Frage: Was versteht der Autor unter ‘Didaktik’? Welches Konzept hat er? Die Lehr- und Lernprozesse sind weitgehend auf die zu lernende Sache fixiert, relativ unabhängig von konkreten Personen, Gruppen, Orten, Kontexten. Der didaktische Teil bewegt sich – ähnlich dem theologischen Teil – einerseits auf einer sehr abstrakten Ebene, hier wird z.B. die Bedeutung von ‘Erfahrung’ reflektiert (333-346). Andererseits, wenn konkreter auf das Handlungsfeld Schule und die Schüler/innen ausgerichtet, gerät der Autor immer wieder in die Nähe rezeptologischer Hinweise, die ‘steril’ im Raum stehen bleiben. Einen ‘Satz’ Hinweise für alle Zeiten, alle Personen, alle Gruppen, alle Kontexte, alle Orte? Man wird den Verdacht nicht los, dass es sich bei diesem Didaktikkonzept um ein Instruktionsparadigma handelt, das man mit ‘beibringen’ umschreiben könnte und das von grundsätzlicher Asymmetrie im Hinblick auf die Lehrenden und Lernenden geprägt ist.

Martina Kraml

[2] *Bert Roebben*, Seeking Sense in the City, Berlin 2009, 194.

[3] Ebd., 195 mit Bezug auf *Michael Warren*.

[4] Vgl. *Forschungskreis Kommunikative Theologie*, Kommunikative Theologie. Selbstvergewisserung unserer Kultur des Theologietreibens, Wien – Berlin 2007, 82-84.

Gabriele Obst, Kompetenzorientiertes Lehren und Lernen im Religionsunterricht, Göttingen (Vandenhoeck & Ruprecht) ²2009 [236 S.; ISBN 978-3-525-61612-3]

Die Neuausrichtung des deutschen Schulsystems auf Bildungsstandards und das mit diesen verbundene Paradigma der Kompetenzorientierung hat sich auch auf die Didaktik des Religionsunterrichts ausgewirkt. Sowohl die von den deutschen Bischöfen erlassenen Richtlinien zu Bildungsstandards für den katholischen Religionsunterricht wie auch das Grundsatzpapier zu Standards religiöser Bildung des Comenius-Instituts in Münster haben eine intensive Diskussion in der Religionsdidaktik in Gang gesetzt. Besonders von Seiten der Schulverwaltungen wird in allen Bundesländern die Ausrichtung des Religionsunterrichts an Kompetenzen für Schüler/innen forciert, ohne dass eigentlich geklärt ist, wie sich Kompetenzen religiöser Bildung empirisch verifizierbar beschreiben, erarbeiten, evaluieren und weiterentwickeln lassen. In dieser schwierigen Situation wagen es nur wenige Religionsdidaktiker, Einführungen und Handreichungen zur Kompetenzorientierung im Religionsunterricht vorzulegen. Vier solcher religionsdidaktischer Einführungen in das Paradigma der Kompetenzorientierung liegen vor bzw. sind in Arbeit, und zwar von *Gerhard Ziener*, *Andreas Feindt*, *Wolfgang Michalke-Leicht* und eben das vorliegende Buch von *Gabriele Obst*.[1] Die Verfasserin dieses Einführungswerkes ist Akademische Oberrätin am Oberstufenkolleg des Landes Nordrhein-Westfalen in Bielefeld und bringt vor allem die Perspektive der Schulpraktikerin, die mit der tagtäglichen Durchführung von Religionsunterricht betraut ist, in hilfreicher und zielführender Weise in den Diskurs ein.

Obst beginnt ihre Einführung in das kompetenzorientierte Lehren und Lernen im Religionsunterricht mit einem knappen Kapitel zum bildungspolitischen Hintergrund der Debatte um Bildungsstandards und Kompetenzorientierung (14–36) und diskutiert in diesem Kontext die religionspädagogische Grundfrage, ob es sinnvoll ist, im Religionsunterricht mit Bildungsstandards zu arbeiten (37-69).

Im folgenden Abschnitt referiert *Obst* die bisher publizierten und zum Teil auch durch kirchliche Verlautbarungen normativ gemachten fachdidaktischen Kompetenzmodelle für den Religionsunterricht (70-113). Sie beginnt mit *Ulrich Hemels* einschlägiger Habilitationsschrift „Ziele religiöser Erziehung" (1988) und stellt die kirchlichen Richtlinien zu Bildungsstandards der deutschen Bischöfe vor, die diese für den Religionsunterricht in der Grundschule und der Sekundarstufe I im Rahmen einer grundsätzlichen Neuausrichtung zwischen 2004 und 2006 veröffentlicht haben. Von evangelischer Seite referiert sie das Kompetenzmodell des evangelischen Religionsunterrichts in Baden-Württemberg und das Kompetenzmodell religiöser Bildung von *Rolf Schieder* und *Dietrich Benner*. Quasi als Pendant zu den kirchlichen Richtlinien der deutschen Bischöfe zeigt *Obst* dann, wie die Bundesländer übergreifende Expertise des evangelischen Comenius-Instituts in Münster ein für den evangelischen Religionsunterricht in den deutschen Landeskirchen grundliegendes Modell vorgeschlagen hat. Sie schließt dieses Kapitel mit der Vorstellung der einheitlichen Prüfungsanforderungen für das Abitur in

[1] Vgl. *Gerhard Ziener*, Bildungsstandards in der Praxis. Kompetenzorientiert unterrichten, Stuttgart – Seelze 2006; *Andreas Feindt u.a.* (Hg.), Kompetenzorientierung im Religionsunterricht. Befunde und Perspektiven, Münster 2009 und *Wolfgang Michalke-Leicht*, Kompetenzorientiert unterrichten. Ein Arbeitsbuch für den Religionsunterricht, München 2010 (angekündigt).

Deutschland, die seit 2006 auch für die gymnasiale Oberstufe ein verbindliches Modell von Kompetenzerwartungen formulieren.

In den nun folgenden drei großen Abschnitten wendet sich *Obst* der praktischen Umsetzung von Kompetenzorientierung im Religionsunterricht zu. Dabei klärt sie in einem ersten großen Abschnitt (114–124), wie der Zusammenhang von Inhaltsbereichen und Standardformulierungen zu verstehen ist. Hier führt sie den Begriff des Kerncurriculums in die Diskussion ein und zeigt am Beispiel des niedersächsischen Kerncurriculums für die Grundschule, wie in dieser neuen Form des Lehrplans Kompetenzbeschreibungen und theologische Inhalte in einer neuen Form des Curriculums zusammengebunden werden können. In einem Exkurs referiert *Obst* dann, wie sich Religionsbücher durch die Umstellung auf Kompetenzorientierung verändern müssen und zeigt entsprechend an Beispielen anschaulich auf, woran dieser Paradigmenwechsel erkennbar wird (125-129).

Der letzte große Abschnitt ist der Praxis des Lehren und Lernens im kompetenzorientierten Religionsunterricht gewidmet. In diesem Kapitel (130–220), das 90 Seiten umfasst, entfaltet *Obst* nun ihren genuin eigenen Ansatz der kompetenzorientierten Unterrichtsgestaltung. Dieses Kapitel ist kein Referat, sondern ein Entwurf und enthält einen der wenigen bisher in die Diskussion eingebrachten Ansätze für ein religionsdidaktisch reflektiertes Modell der kompetenzorientierten Unterrichtsgestaltung. Mit vielen Beispielen und Unterrichtsmaterialien zeigt *Obst*, wie Kompetenzorientierung vor allem von der Anforderungssituation her gestaltet und entwickelt werden kann.

Die Stärke und auch die Bedeutung von *Obsts* Beitrag zur Diskussion um das kompetenzorientierte Lehren und Lernen im Religionsunterricht liegen zweifellos in diesem umfangreichen Schlusskapitel. Die Diskussionen der vergangenen Monate haben bereits gezeigt, dass *Obst* mit diesem Kapitel einen enorm wichtigen Beitrag für die konkrete Gestaltung von Unterricht in den verschiedensten Schulformen in unterschiedlichen Bundesländern geleistet hat. Die vorausgeschickten Referatskapitel skizzieren den Kontext von Kompetenzorientierung in den aktuellen bildungspolitischen Debatten und liefern im Bereich der religionspädagogischen Theorie die wichtigsten Kompetenzmodelle aus dem katholischen und dem evangelischen Bereich.

Die hier gezeigte ökumenische Ausgewogenheit – das Nebeneinander komplementärer katholischer und evangelischer Modelle – hält *Obst* im weiteren Verlauf des Buches leider nicht durch. Dies ist wohl das einzige Manko des Buchs, in dem in einer doch recht überholten Weise ein konfessionelles Modell evangelischer Religionspädagogik entwickelt wird, das jegliche katholischen Beiträge zur Debatte (z.B. *Rudolf Englert*, *Michalke-Leicht*, *Clauß Peter Sajak*, *Herbert A. Zwergel*) ignoriert und außer Acht lässt. Dies ist umso bedauerlicher, als von allen Seiten immer wieder die Notwendigkeit ökumenischer Zusammenarbeit im Religionsunterricht gefordert wird. Dies verlangt allerdings Offenheit für Diskussion und Reflexion der jeweils anderen Konfession. Ein katholischer Beitrag, der unter der verallgemeinernden Überschrift „im Religionsunterricht“ so konfessionell einseitig in die Diskussion eingebracht werden würde, müsste sicherlich mit harscher Kritik rechnen.

Clauß Peter Sajak

Andreas Prokopf, Religiosität Jugendlicher. Eine qualitativ-empirische Untersuchung auf den Spuren korrelativer Konzeptionen (Praktische Theologie heute; Bd.98), Stuttgart (Kohlhammer) 2008 [280 S; ISBN 978-3-17-020620-5]

Man wird inzwischen nicht mehr behaupten können, dass Forschungen zur Religiosität von Jugendlichen ein vernachlässigtes Thema wären. Religions*soziologische* Untersuchungen aber, die aus einem genuin religions*pädagogischen* Reflexionszusammenhang entwickelt werden, sind dünn gesät. *Andreas Prokopfs* Studie gebührt das Verdienst, die Frage nach dem Verhältnis von subjektiver Religion und institutioneller Religion bei Jugendlichen von vorneherein in den Kontext der religionspädagogischen Diskussion über eine angemessene Korrelation von Tradition und Erfahrung, von kirchlich gebundener religiöser Semantik und individueller Suche nach authentischen religiösen Ausdruckformen gestellt zu haben. Ansätze, die sich die Verbindung von Tradition und lebensweltlicher Erfahrung auf die Fahnen geschrieben haben, sind ja in letzter Zeit ein wenig in Verruf geraten: Sie sind dem doppelten Vorwurf ausgesetzt, sich einseitig erfahrungsorientiert in den Netzen der Lebenswelt zu verheddern oder durch einen normativen traditionsorientierten Deduktionismus die Erfahrungswirklichkeit Jugendlicher gar nicht erst zu erreichen.

Dieses Dilemma ist der Ausgangspunkt der Überlegungen von *Prokopf*: Sein Interesse gilt einer Konzeption, die gleichermaßen Tradition wie Erfahrung verpflichtet ist. Daraus ergibt sich als besonderes Interesse für die empirische Untersuchung, ob mit einer dichotomen Gegenüberstellung von Tradition und Erfahrung die Religiosität von Jugendlichen überhaupt angemessen beschrieben ist. *Prokopf* möchte untersuchen, mit welcher Semantik Jugendliche Erfahrungen mit Religion thematisieren und welche Rolle dabei christliche Tradition spielt.

Er analysiert 20 leitfadengestützte, problemzentrierte Interviews mit Jugendlichen im Alter von 17 bis 20 Jahren, neun von ihnen sind Mädchen. 16 Jugendliche sind katholisch, zwei evangelisch, zwei konfessionslos. Der Leitfaden, vom Autoren methodisch bewusst, als „Scharnier zwischen Theorie und Empirie“ (70) bezeichnet, operationalisiert dabei funktionale und substanzielle Definitionen von Religion und fragt sowohl nach der Bedeutung von institutionell gebundenen Gestalten von Religion als auch nach der Alltagsreligion der Jugendlichen. Die Untersuchung folgt dem methodologischen Pfad der Grounded Theory, deren analytische Spitze ja in der Entwicklung empirisch gehaltvoller gegenstandsbezogener Theorien besteht. Diese methodische Entscheidung erweist sich angesichts des Interesses, Ergebnisse zur Religiosität in den Dienst korrelationsdidaktischer Konzeptionen zu stellen, als außerordentlich produktiv. *Prokopf* gelingt es, das Interviewmaterial in gut nachvollziehbaren Schritten zu analysieren. Ausgehend von ‘dichten Beschreibungen’ individueller religiöser Profile von Religiosität, schreitet die Analyse fort zum Vergleich relevanter Phänomene und Strukturmerkmale der Religiosität und mündet in Zusammenfassungen, die auf aktuelle religionssoziologische und theologische Diskurse bezogen werden. Die analytischen Verfahren werden immer erläutert, sodass die Analyse zugleich zu einer fallbezogenen Einführung in die Anwendung von Grounded Theory gerät – das ist für die empirische religionspädagogische Forschung als vorbildlich zu bezeichnen.

Die Ergebnisse der Analysen scheinen auf den ersten Blick nicht spektakulär zu sein: Sie bestätigen den hinlänglich bekannten und religionspädagogisch auch diskutierten Trend zur Individualisierung und Subjektivierung von Religion. *Prokopf* kann die interviewten Jugendlichen somit auch einer von *Hans-Georg Ziebertz*, *Boris Kalbheim* und *Ulrich Riegel* entwickelten Typologie jugendlicher Religiosität zuordnen, die einen kirchlich-christlichen, einen christlich-autonomen, einen konventionell-religiösen, einen autonom-religiösen und einen nicht-religiösen Typus von Religiosität annimmt.

Bedeutsam werden die Ergebnisse aber unterhalb der Bestätigung bekannter Trends.

Der Autor kann herausarbeiten, dass kirchlich und traditionell gebundene Religion nicht überflüssig wird. Sie bleibt Bezugspunkt, und zwar als Material und Gegenstand für die kritische Auseinandersetzung und die Abgrenzung der eigenen, individuellen Orientierung, die sich an den vorgegebenen Sprachspielen abarbeitet. Tradition wird gleichsam zum Katalysator für individuelle Religion. Das ist der Ausgangspunkt für religionspädagogische Überlegungen: Hier greift der Autor auf semiotische Ansätze von Religionsdidaktik zurück. Durch die terminologische Brille des Zeichenbegriffes erscheint der Dualismus von Erfahrung und Tradition als künstliche Trennung und kann in den Prozess eines aktiven Gebrauches religiöser Zeichen hineingenommen werden. Partizipatorische Kommunikation über und mit religiösen Zeichen verflüssigt festgefügte religiöse Tradition zu Erfahrung, erlaubt Deutung und Neudeutung und ermöglicht letztlich Weiterschreibung von Tradition.

Man muss den religionspädagogischen Rückgriff auf semiotische Religionspädagogik nicht für eine zwingende Schlußfolgerung aus der empirischen Analyse halten. *Prokopf* kann aber durch eine überzeugende Verbindung von empirischer Analyse und religionspädagogischen Überlegungen zeigen, dass in einer subjektorientierten und dialogisch angelegten Konzeption religiöser Bildung Tradition und Erfahrung keine Gegensätze sein müssen.

Thorsten Knauth

Detlev Schwartz, Tillich im Erbe. Ausblick auf eine transkulturelle Religionspädagogik (Religion in der Öffentlichkeit; Bd. 9), Frankfurt/M. u.a. (Peter Lang) 2007 [184 S.; ISBN 978-3-631-56357-1]

Die 2006 als Dissertation an der Universität Oldenburg angenommene Arbeit ist – anders als der Titel vermuten lassen könnte – vor allem eine *Tillich*-Interpretation und weniger ein Entwurf einer neuen religionspädagogischen Konzeption. *Schwartz* will zeigen, dass „das Plädoyer für die Entwicklung eines sich auf die transkulturelle Situation beziehenden Religionsunterrichts [...] in der Theologie *Paul Tillichs* begründbar" (157) ist. Die für diese Absicht wichtigsten Aspekte der Theologie *Tillichs* sind dessen Theologie der Kultur sowie die Symboltheorie. Sie bilden deshalb das gedankliche Rückgrat der Arbeit. Was mit einem „transkulturellen Religionsunterricht" im Einzelnen gemeint ist, wird erst auf den letzten Seiten (158-160) kurz skizziert.

Ausgangspunkt ist das Nebeneinander bzw. die Begegnung verschiedener Kulturen in postnationalen Gesellschaften, in denen das Zusammenleben nur möglich wird, wenn Bildung (und religiöse Bildung!) transkulturell wird, d.h. die Überschreitung der Grenzen der Kulturen und Religionen zum Ziel macht. Bevor *Schwartz* diese Bildungsaufgabe von *Tillich* her zu begründen versucht, gibt er einen Durchblick durch die sehr verschiedenen *Tillich*-Rezeptionen in der bisherigen Religionspädagogik (*Hubertus Halbfas*, *Siegfried Vierzig*, *Thomas Ruster*, *Peter Biehl*, *Hans-Günter Heimbrock*, *Horst Klaus Berg*). Der Einfluss *Tillichs* wird dabei nicht immer im Einzelnen deutlich. *Schwartz* will diese Linien durch eine genauere Untersuchung der Verbindung von Religion und Kultur bei *Tillich* zu einer religionspädagogischen Konzeption weiterführen, die der aktuellen kulturellen und religiösen Situation angemessener ist.

Den Kern der Arbeit bilden die beiden der Theologie *Tillichs* gewidmeten Hauptteile. Zunächst geht es um das entscheidend Neue in *Tillichs* Kulturtheologie: *Tillich* sieht Kultur und Religion als untrennbare Einheit. Sein Begriff von Religion im weiteren Sinn als „ultimate concern" bzw. „Ergriffensein von dem, was uns unbedingt angeht", erlaubt es ihm, in der Kultur einen religiösen Gehalt zu erkennen, Religion als Substanz der Kultur, Kultur als Form, als Ausdruck der Religion zu sehen. Die Trennung von Kultur und Religion muss ständig überwunden werden, wenn Religion nicht zu einem von der Wirklichkeit des alltäglichen Lebens losgelösten Symbol- und Ritualsystem werden soll.

Hier bringt *Schwartz* nun ausführlich *Tillichs* Symbolbegriff ins Spiel. Die Symbolsprache der Religion ist für *Tillich* die „einzige Möglichkeit, der Begegnung mit der transzendenten Dimension zum Ausdruck zu verhelfen" (80), indem sie diese mit der immanenten Dimension verbindet: mit der Kultur. Ohne das Verstehen der Symbolsprache gibt es keinen Zugang zur Religion, keine religiöse Erfahrung, und auch keine Kommunikation zwischen Religion und Kultur. Und schließlich – für *Schwartz* besonders wichtig – bietet das Verständnis der Religion als Symbolsystem die Möglichkeit der Öffnung zu anderen Kulturen und Religionen, in deren Symbolen ähnliche Erfahrungen zur Sprache kommen wie in den eigenen. Darin liegt für *Schwartz* die Begründung der Transkulturalität, der Begegnung und des Dialogs zwischen den Kulturen wie zwischen den Religionen.

Diese hier sehr verkürzt und auf das Wesentliche reduziert wiedergegebene These *Schwartz'* wird im Hauptteil der Arbeit weit ausholend und mit einer Fülle von Aspekten und Exkursen entwickelt. Dabei kann der Grundgedanke für den Leser in der Fülle des Materials, das hier weit über *Tillich* hinausführt, leicht aus dem Blick geraten. *Schwartz* versucht sein Ziel, die transkulturelle Perspektive der Religionspädagogik, im Blick zu behalten, geht dabei aber über allgemein gehaltene Andeutungen kaum hinaus. Erst ganz am Schluss gewinnt das religionspädagogische Konzept Konturen. *Schwartz* denkt an eine Weiterentwicklung des Religionsunterrichts zu einem „Kulturunterricht" (159), der Kultur- und Religionskunde ist, aber erfahrungsorientiert und mit friedensethischem Schwerpunkt. Er soll befähigen, über gemeinsames Erleben verschiedener Religionen zu einem Austausch zu kommen, Grenzen zu erkennen und zu überschreiten. *Schwartz* will damit „Wege eröffnen, die zu spiritueller und damit religiöser Erfahrung führen" (142).

Das ist nun, angesichts von bald zwei Jahrzehnten Diskussion über interreligiöses Lernen, nicht gerade neu und weiterführend. *Schwartz* greift diese Diskussion auch nicht auf, mit Ausnahme nur eines ihrer wichtigen Beiträge, nämlich *Karl Ernst Nipkows* „Bildung in einer pluralen Welt" (1998).[1] Wichtige religionspädagogische Problemstellungen in diesem Zusammenhang kommen bei *Schwartz* nicht zur Sprache. So erkennt er z.B. richtig, dass interreligiöses Lernen Identitätsbildung durch Grenzüberschreitung ist, sieht aber nicht das entwicklungspsychologische Problem, dass Kinder zunächst eine tragfähige Orientierung in der eigenen Kultur und Religion brauchen, also eine eigene religiöse Identität, bevor sie zur Begegnung mit dem Fremden und mit Pluralität fähig werden. Im Ganzen bleibt der Eindruck, dass *Schwartz* eigentlich einen Beitrag zur *Tillich*-Interpretation liefern will, aber das Gespräch mit der Religionspädagogik nicht sucht.

Eberhard Rolinck

[1] Vgl. *Karl Ernst Nipkow*, Bildung in einer pluralen Welt. Bd. 1: Moralpädagogik im Pluralismus / Bd. 2: Religionspädagogik im Pluralismus, Gütersloh 1998.

Jan Woppowa, Widerstand und Toleranz. Grundlinien jüdischer Erwachsenenbildung bei Ernst Akiba Simon (1899-1988) (Praktische Theologie heute; Bd. 77), Stuttgart (Kohlhammer) 2005 [325 S.; ISBN 3-17-018996-4]

Person und Werk des bedeutenden jüdischen Pädagogen und Religionsphilosophen *Ernst Akiba Simon* fanden in der christlichen Religionspädagogik bisher nur wenig Aufmerksamkeit. Als Schüler und Mitarbeiter *Franz Rosenzweigs* und *Martin Bubers* entfaltete er im Kontext seiner Lehrtätigkeit in der jüdischen Erwachsenbildung in den 1920er und 1930er Jahren in Deutschland und ab 1935 als Professor für Philosophie und Geschichte der Pädagogik in Jerusalem ein reflektiertes Bildungsverständnis, das in der Polarität eines religiös positionierten *Widerstands* gegenüber Bedrohungen des Humanum und einer in einem religiösen Humanismus begründeten *Toleranz* sein spezifisches Profil erlangt. *Jan Woppowa* rekonstruiert in der vorliegenden, von der Katholisch-Theologischen Fakultät der Universität Bonn als Dissertation angenommenen Untersuchung die Grundlinien und den systematischen Zusammenhang des Bildungsdenkens *Simons* und gewinnt so Horizonte und konkrete Anregungen für eine Weiterentwicklung der Theorie religiöser Erwachsenenbildung im aktuellen Diskurs christlicher Religionspädagogik. Er leistet damit zugleich einen gewichtigen Beitrag zu der von ihm einleitend angemahnten „erinnerungsgeleiteten" (19) religionspädagogischen Theoriebildung.

Der umfangreiche *erste Teil* (32-233) der Arbeit verdeutlicht induktiv die enge Korrelation von bildungstheoretischer Reflexion und historisch-biographischer Situation im Bildungsdenken *Simons*, um daran anschließend differenziert die zentralen Motive und Elemente seines Ansatzes – analytisch im Zusammenhang des Gesamtwerkes und kritisch im Vergleich mit den epochal gleichzeitigen Ansätzen *Rosenzweigs* und *Bubers* – herauszuarbeiten und zu pointieren. Jüdische Erwachsenenbildung findet bei *Simon* ihre Gestalt in der polaren Ausrichtung an den Aufgaben der Indukation und der Edukation, der Befähigung zur Bindung und zum Widerstand, unter dem doppelten Anspruch eines „geistigen Widerstands" (109-136) gegenüber den Gefährdungen des Humanum und einer „praktischen Toleranz" (221) gegenüber dem Anderen, als „praktische Philosophie" (82-91) mit der Zielperspektive einer „verpflichtenden Lebensform" (223) und dem Bildungsziel einer „zweiten Naivität" (200-214). Humanismus und Religion konvergieren in einem „religiösen Humanismus" (152-162): „Während es sich die Religion zur Aufgabe zu machen hat, den Menschen vor Prozessen der Entfremdung durch den Verkauf seiner Freiheit an 'totalitäre Götzen' zu warnen, muss der religiöse Humanismus auch und gerade die Religion an die Kriterien der personalen Autonomie und der unbedingten Toleranz verweisen und deren Erfüllung einfordern." (161)

Der *zweite Teil* (234-299) der Arbeit verknüpft die gewonnenen Ergebnisse mit dem gegenwärtigen religionspädagogischen Diskurs und macht sie als Impulse für die Theorie einer pluralitätsfähigen „religiöse[n] Erwachsenenbildung in christlicher Verantwortung" (234) fruchtbar. *Woppowa* plädiert in diesem Zusammenhang für eine „religiöse Erwachsenenbildung des geistigen Widerstands" (258), die religiöse Orientierungs- und Positionierungsfähigkeit ebenso fördert wie positionierte Toleranz und kritische Identifikation. Er plädiert ferner für eine „religiöse Erwachsenenbildung des neuen Lernens"

(272) in einem polyperspektivischen Bildungsprozess: „Denn nur in einem pluriform angelegten und religiöse Pluralität zulassenden Lernprozess kann Orientierungsfähigkeit und Positionierungsfähigkeit erlernt werden, die zugleich zu Kommunikationsfähigkeit und Toleranz gegenüber dem Anderen befähigt." (279f.)

Woppowa füllt mit der vorliegenden Arbeit eine Forschungslücke und verhilft zu einer differenzierteren Wahrnehmung des jüdischen Bildungsdiskurses im 20. Jahrhundert, dessen Relevanz für die christliche Religionspädagogik er exemplarisch und überzeugend aufweist. Die stets problembewussten Ausführungen sind argumentativ transparent und verschränken in gelungener Weise historische und systematische Forschungsperspektiven. Die methodisch reflektierten Analysen und Interpretationen basieren auf einer breiten Quellenkenntnis. Die Impulse für eine Weiterentwicklung der Theorie religiöser Erwachsenenbildung sind, wie *Woppowa* selbst einschränkend feststellt, noch kein „konsistentes Konzept" (23). Sie markieren gleichwohl Koordinaten, die es erlauben, die noch zur weiteren Klärung anstehenden Fragestellungen präzise zu verorten. *Woppowa* erinnert mit Recht an die allenfalls „begrenzte Strukturanalogie" (24) jüdischer Minderheitenerfahrungen in der Zeit der Weimarer Republik und des Nationalsozialismus und christlicher Minderheitenerfahrungen im Kontext der Spätmoderne. Sie verbietet eine unreflektierte Übertragung der gewonnenen Einsichten auf die gegenwärtige Situation. Gleichwohl gelingt es *Woppowa* überzeugend, die über den historischen Ort hinausweisende *systematische* Bedeutung der in dem untersuchten Bildungsdenken aufgeworfenen Fragestellungen auch für die Diskussion und Theoriebildung in der Gegenwart deutlich und fruchtbar werden zu lassen.

Werner Simon

Andreas Benk

'Neu gelesen': Günter Stachel (Hg.), Die Religionsstunde – beobachtet und analysiert (1976)[1]

1. Die Mainzer Dokumentation von Religionsunterricht

1974 verabschiedete die *Würzburger Synode* ihren Beschluss zum „Religionsunterricht in der Schule", der auf der Grundlage einer Situationsanalyse ein Konzept des Religionsunterrichts erarbeitete und daraus Forderungen und Folgerungen ableitete. Allerdings gab es bis dahin überhaupt keine umfassenden empirischen Studien über die tatsächliche Situation des Religionsunterrichts – ein erstaunlicher Umstand, wenn man bedenkt, dass sich die Erziehungswissenschaft schon längst als „pädagogische Tatsachenforschung" (*Peter Petersen u.a.*) etabliert und entsprechende Unterrichtsforschung betrieben hatte. Dieses Defizit motivierte im Wintersemester 1973/74 den Mainzer Religionspädagogen und Katechetiker *Günter Stachel* gemeinsam mit seinen Mitarbeitern zur „*Erhebung des Ist-Standes von Religionsunterricht* in einer auf hundert Stunden geplanten Dokumentation quer durch die Bundesrepublik Deutschland." (9) Am Ende legte die „Mainzer Dokumentation von Religionsunterricht" auf rund 2.500 Seiten Verbalprotokolle von 94 Religionsstunden vor[2], von denen zwei im vorliegenden Band exemplarisch dokumentiert und analysiert werden. Protokolle und Analysen zu problemorientierten Religionsstunden bzw. zum Bibelunterricht finden sich darüber hinaus in zwei weiteren Auswertungsbänden.[3] Außerdem befassten sich zwei Dissertationen beteiligter Mitarbeiter mit der Mainzer Dokumentation.[4]

2. Die Verbalprotokolle und ihre Auswertung

Schon die Lektüre der Protokolle hat zunächst großen Unterhaltungswert: Sie vermitteln anschaulich Religionsunterricht, wie ich ihn in meiner eigenen damaligen Schulzeit oft genug erlebt habe. Komik, Spannung, Langeweile – alles ist geboten, und manchmal erscheinen die protokollierten Dialoge auch wie eine Vorlage für absurdes Theater, so wenn ein diplomierter Ordensangehöriger und 22 Hauptschüler/innen 45 Minuten lang zum Thema 'Gebet' sehr freundlich, aber konsequent aneinander vorbeireden (83-100). Das Protokoll der Religionsstunde einer ersten Grundschulklasse in Bayern, in der es um „die ganze katholische Religion" (230) geht, ist geradezu kabarettreif:

[1] *Günter Stachel* (Hg.), Die Religionsstunde – beobachtet und analysiert. Mit Beiträgen von Eugen Paul, Hans Schuh, Werner Simon, Günter Stachel, Alex Stock und Herbert A. Zwergel (Religionspädagogik – Theorie und Praxis; Bd. 31) Zürich u.a. (Benziger) 1976. Im Haupttext des vorliegenden Beitrags angeführte Seitenzahlen verweisen auf diesen Band.

[2] Mehrere theologische Institute führen die Gesamtdokumentation der Verbalprotokolle in ihrem Präsenzbestand, siehe unter: Dokumentation von Religionsunterricht, erstellt und herausgegeben am Seminar für Religionspädagogik, Katechetik und Fachdidaktik „Religion" des Fachbereichs „Katholische Theologie" der Johannes Gutenberg-Universität Mainz, Mainz 1974.

[3] Vgl. *Günter Stachel* (Hg.), Bibelunterricht – dokumentiert und analysiert. Eine Untersuchung zur Praxis des Bibelunterrichts, Zürich u.a. 1976 sowie *ders.* (Hg.), Sozialethischer Unterricht – dokumentiert und analysiert. Eine Untersuchung zur Praxis des problemorientierten Religionsunterrichts, Zürich u.a. 1977.

[4] Vgl. *Hans Schuh*, Interaktionsanalyse. Eine empirische Untersuchung zur Praxis des Religionsunterrichts, Zürich u.a. 1978 sowie *Werner Simon*, Inhaltsstrukturen des Religionsunterrichts. Eine Untersuchung zum Problem der Inhalte religiösen Lehrens und Lernens, Zürich u.a. 1983.

„L: Für wen eigentlich haben wir gebetet, wisst ihr's noch? Wir haben auch gebetet für jemanden, gelt? Für jemanden anderen, Franzi!
S: Für'n lieben Gott.
L: Nein. Für wen haben – für wen haben wir jetzt erst gebetet? Andrea! *(Pause)* Petra!
S: Äh – Jesus.
L: Stefan!
S: Für'n Klausi.
L: Für'n Klausi seinen Fuß, gelt?
S: Ja.
L: Das wisst ihr nicht mehr? Haben wir doch zu Jesus gebetet. Und er hat nun auch unser Gebet erhört. Ihr wart damals so lieb. Und habt alle ein kleines Gebetlein gesagt, seht ihr. Und euer Gebetlein hat bei Jesus auch geholfen. Klausi sein Fuß ist wieder ziemlich gut geworden." (145) usw. usf.

Komödie? Trauerspiel? Bedauerliche Ausnahme oder peinlicher Regelfall? Bei der Lektüre der Verbalprotokolle stellt sich unvermeidlich die Frage, wie diese angemessen ausgewertet werden können. Die Mainzer Dokumentation ist „der einzige in der Fachöffentlichkeit bekannt gewordene Versuch, an einer Unterrichtsstunde verschiedene methodisch-analytische Zugänge zu erproben."[5] Im vorliegenden Band stellen die beteiligten Autoren zunächst die jeweils von ihnen gewählten Methoden vor und belegen diese dann durch Fallstudien an zwei Stunden. Als Analysemethoden werden im Einzelnen angewendet: die Interaktionsanalyse mit Darstellung der dominierenden Interaktionsmuster (*Hans Schuh*), die Inhaltsanalyse mit Beschreibung und Bewertung des inhaltlichen Geschehens der Unterrichtsstunde (*Werner Simon*), die thematische Unterrichtsanalyse, die den Unterricht als Text betrachtet, der textwissenschaftlich untersucht wird (*Alex Stock*), die Strukturanalyse, die nach Sach-, Lern- und kognitiver Struktur und deren wechselseitiger Relation fragt (*Herbert A. Zwergel*) und schließlich die Interdependenzanalyse, die die Beziehungen zwischen Lernvoraussetzungen der Schüler/innen, gewählten Methoden und Lernzielen berücksichtigt (*Eugen Paul*). Den Abschluss bildet jeweils eine zusammenfassende fachdidaktische Gesamtwürdigung der Religionsstunde (*Günter Stachel*). Wiederholt ergeben sich aus der unterschiedlichen Perspektive des jeweiligen analytischen Zugangs deutlich abweichende Bewertungen der einzelnen Stunden. Eindrucksvoll wird damit die Komplexität des Unterrichtsgeschehens veranschaulicht und zugleich sichtbar, wie methodische Beschränkung und religionspädagogische Vorgaben unvermeidlich die Bewertung einer Stunde mitbestimmen.[6]

3. Ernüchternde Bilanz

Trotz wiederholter Hinweise der Autoren, nicht von oben herab aus theoretischer Perspektive über Religionsunterricht urteilen zu wollen, und ausdrücklich geäußertem Respekt vor den vielfältigen und unberechenbaren Aufgaben, die im Religionsunterricht spontan bewältigt werden müssen, zeichnet die Dokumentation insgesamt ein sehr ernüchterndes Bild von der Wirklichkeit des Religionsunterrichts. *Stachel* selbst befürchtet, die kritischen Analysen könnten „einen desolaten Eindruck bewirken" (155): „Diesem Unterricht scheint die Mehrzahl der Lehrer nicht gewachsen zu sein" (155f.). Fest-

[5] *Thorsten Knauth*, Unterricht und Schülersicht. Ein Forschungsüberblick, in: ders. / Sibylla Leutner-Ramme / Wolfram Weiße, Religionsunterricht aus Schülerperspektive, Münster u.a. 2000, 9-39, 9.
[6] Vgl. z.B. *Stachel* 1976 [Anm. 3], 62.

gestellt werden insbesondere mangelnde Effizienz des Unterrichts, unverbindliches Diskutieren, Aneinander-vorbei-Reden von Lehrern und Schülern sowie fehlende theologische Sachkenntnis (vgl. u.a. 144, 220). Im Hinblick auf den Bibelunterricht fällt das Urteil besonders kritisch aus:

„Die Methode ist zumeist trocken; es wird mit Begriffen und Formeln gearbeitet. Der Unterricht erfolgt fast ausschließlich verbal. Es begegnen in fast jeder Stunde Sachfehler! Affektive oder auf das Handeln bezogene Zielsetzungen können nicht erschlossen werden."[7]

Annähernd die Hälfte der dokumentierten Stunden wird von den Autoren dem 'problemorientierten Unterricht' zugeordnet. An nicht wenigen Stellen, bemerkt *Günter Biemer* 1996 im Rückblick auf die Mainzer Dokumentation, „ließe sich die kritische Invektive von Josef Ratzinger aus dem Jahre 1983 bestätigen, dass ReligionslehrerInnen angesichts der Schwierigkeit der Erschließung des spezifischen Glaubensgutes auf den Bereich anthropologischer Erfahrungen und sozialethischer Praxis ausgewichen sind."[8] Während *Simon* den problemorientierten Ansatz unter Verweis auf die „anthropologische Wende" der Theologie rechtfertigt – „Nur dann, wenn ich zugleich vom Menschen und der Situation spreche, in der er sich befindet, kann ich verständlich und richtig von Gott sprechen" (187), äußert *Stachel* massive Vorbehalte gegen problemorientierten Religionsunterricht (vgl. 220). Zwar lehnt auch er einen rein fachwissenschaftlich konzipierten, problemfernen Religionsunterricht ab, doch stellt *Stachel* apodiktisch fest: „Am wichtigsten scheint es allerdings, dass Religion sagt, was sie ist, und Glaube erkennt, was er hic und nunc zu glauben hat, und darstellt, wie man aus ihm leben kann und soll" (221). Ein steiles Wort, das ähnlich auch heute immer wieder begegnet, wo verschärfte (konfessionelle) Profilierung des Religionsunterrichts eingefordert wird.

4. Wie mit Kindern und Jugendlichen von Gott sprechen?

Nun wird niemand bestreiten, dass *Rede von Gott* nicht nur zentrale Aufgabe christlicher Theologie ist, sondern dass sie auch das Spezifikum des Religionsunterrichts ausmacht. Wie aber 'Gott' im Religionsunterricht angemessen zur Sprache bringen? Auch *Stachel* stellt bezüglich des dokumentierten Bibelunterrichts fest, das „Reden über Gott" stehe in dem affektiven Kontext einer ausgesprochenen Realitätsferne: „Es hat keinen oder fast keinen Lebensbezug; Transfer zum Leben kann nicht vermutet werden."[9] Bezüglich des Gebets verdeutlicht *Stachel*, wie Gottesrede lebensnah sein kann, ohne zugleich dabei die Unverfügbarkeit und Unbegreiflichkeit Gottes zu missachten:

„Die Analogie eines Dialogs zwischen Gott und Mensch muss […] von der Lobpreisung (und vom Notschrei) her verstanden werden, die im Kontext eines in der Geschichte Israels und des Glaubenden mitwirkenden Gottes und der lebendigen Erfahrung solcher Hilfe (oder solchen Geschlagenwerdens!) zu erfassen ist." (151)

Bei beiden analysierten Stunden beanstandet *Stachel* allerdings auf Seiten der Lehrkräfte ein mangelhaftes Bewusstsein der unüberwindlichen Grenzen unserer (allenfalls analo-

[7] Ebd., 124.

[8] *Günter Biemer*, Glauben lernen zwischen zunehmender Theorie und abnehmender Praxis: Vierzig Jahre erlebte Religionspädagogik, Vortrag an der Akademie in Stuttgart-Hohenheim, 1996 (veröffentlicht unter: www.guenterbiemer.de/cat/glauben.htm).

[9] *Stachel* 1976 [Anm. 3], 126.

gen) Gottesrede (vgl. 150-152; 211-213). Dieses Defizit scheint bis in die Gegenwart unter Lehrkräften weit verbreitet.[10] Wer freilich Lobpreis und Notschrei der Menschen zum Ausgangspunkt nehmen will, wer ihre Erfahrungen von Gottes Beistand und Gottesverlassenheit als unverzichtbaren Kontext erkennt, muss sich intensiv und differenziert mit der Lebenswelt der Schüler/innen auseinander setzen und dabei insbesondere mit den von ihnen explizit und implizit artikulierten Gedanken und Erfahrungen. Die damalige Untersuchung konzentrierte sich noch fast ausschließlich auf die verbalen Äußerungen der Lehrperson, die einzelne Schülerin und der einzelne Schüler (immer nur mit „S" gekennzeichnet) können in den Protokollen nicht als Individuen identifiziert, ihr Gedankengang darum auch nicht hypothetisch rekonstruiert werden. Heutige Untersuchungen wenden – nicht zuletzt aus *Stachels* Gründen! – ihre besondere Aufmerksamkeit einzelnen Schüleräußerungen zu. Entsprechend wurden auch die meisten Dokumentationen und Analysen von Religionsunterricht (selten allerdings von vollständigen Religionsstunden) in den vergangenen Jahren auf dem Gebiet der 'Kindertheologie' vorgelegt.

5. „Ist-Stand" des Religionsunterrichts der Gegenwart?

Das Projekt von *Stachel* und seinen Mitarbeitern bedeutete den überfälligen Einstieg der Religionspädagogik in die empirische Unterrichtsforschung. Die damaligen Verbalprotokolle stellen bis heute eine noch nicht ausgeschöpfte Fundgrube dar. Bedauerlicherweise folgten diesem Einstieg zunächst nur vereinzelt und sehr verzögert ähnliche Studien.[11] Wünschenswert wären heute, ziemlich genau eine Generation später, vergleichende Studien, die dazu zunächst einmal den heutigen „Ist-Stand" des Religionsunterrichts erheben müssten. Nicht nur die technischen Möglichkeiten, sondern auch die Kompetenz der Religionspädagog/innen im Hinblick auf die Methoden der empirischen Sozialforschung haben sich in der Zwischenzeit derart verbessert, dass es – anders als 1973 – auch möglich wäre, hier eine tatsächlich repräsentative Dokumentation zu erstellen. Dazu bedarf es freilich nicht nur entsprechender finanzieller und personeller Ressourcen, sondern auch eines sehr gut und ausdauernd kooperierenden Teams, das sich wie *Stachel* und seine Mitarbeiter an eine solche Aufgabe wagt. Diese Aufgabe war (und ist) so umfassend, dass sie nie in Angriff genommen worden wäre, hätten die Autoren verschiedene Unzulänglichkeiten ihres Projekts nicht von Anbeginn an in Kauf genommen.[12]

[10] Vgl. *Rudolf Englert,* Motivation, Ziele und methodische Präferenzen der Referendar/innen. Zusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse, in: ders. / Burkard Porzelt / Annegret Reese / Elisa Stams (Hg.), Innenansichten des Referendariats. Wie erleben angehende Religionslehrer/innen an Grundschulen ihren Vorbereitungsdienst?, Berlin 2006, 225-235, 226.

[11] Dazu zählen die Projekte zur Unterrichtsforschung der Augsburger Arbeitsgruppe Curriculum (initiiert von *Eugen Paul*) und der Tübinger Gruppe um *Friedrich Schweitzer* (vgl. die Aufstellung von *Hans Mendl*, Religiöses Lernen als Konstruktionsprozess. Schülerinnen und Schüler begegnen der Bibel, in: Burkard Porzelt / Ralph Güth (Hg.), Empirische Religionspädagogik. Grundlagen – Zugänge – Aktuelle Projekte, Münster u.a. 2000, 139-152, 140f.).

[12] Vgl. *Stachel* 1977 [Anm. 3], 8 (dort Anm. 3).