



N12<528680180 021



UBTÜBINGEN







*Hebel*  
RELIGIONSPÄDAGOGISCHE  
BEITRÄGE 64/2010

---

*64-68*

*'Im Blickpunkt': 2010-2012*

*Evaluation und Leistungsbewertung im Religionsunterricht*

*Bederna, Evaluationsperspektiven auf Religionsunterricht*

*Riegel, Standards der Akteure*

*Reese-Schnitker, 'Nun sag, wie hast du 's mit der Leistung?'*

*Prokopf, Vom Sein-Lassen in religionspädagogischer Praxis*

*Englert, Verhindert Struktur Evidenz?*

*Zierer, Prüft alles, und behaltet das Gute!*

*Gronover, Wissenschaft als Religionspädagogik*

Rezensionen

*Grümme, 'Neu gelesen': Gert Otto*

---

Zeitschrift der Arbeitsgemeinschaft  
Katholische Religionspädagogik und  
Katechetik (AKRK)

ISSN 0173-0339

*ZA 4253*

# Inhalt

<i>Vorwort</i>	1
<i>'Im Blickpunkt': Evaluation und Leistungsbewertung im Religionsunterricht</i>	
<i>Katrin Bederna</i> , Evaluationsperspektiven auf Religionsunterricht	3
<i>Ulrich Riegel</i> , Die Standards der Akteure. Der ideale Religionsunterricht aus Sicht italienischer und deutscher Religionslehrer	11
<i>Annegret Reese-Schnitker</i> , 'Nun sag, wie hast du 's mit der Leistung?' Leistungsverständnis und Leistungsorientierung im Religionsunterricht	31
<i>Allgemeine Beiträge</i>	
<i>Rudolf Englert</i> , Diskussion einer Unterrichtsstunde. Ein Beitrag zur Frage: Was ist guter Religionsunterricht?	51
<i>Andreas Prokopf</i> , Ein Lehrer lässt es laufen. Vom Sein-Lassen in religionspädagogischer Praxis	53
<i>Rudolf Englert</i> , Verhindert Struktur Evidenz? Anfragen an Andreas Prokopfs Sicht gelingenden Religionsunterrichts	67
<i>Klaus Zierer</i> , Prüft alles, und behaltet das Gute! (1 Thess 5,21) Versuch einer pädagogischen Interpretation	81
<i>Matthias Gronover</i> , Wissenschaft als Religionspädagogik	89
<i>Buchbesprechungen</i>	107
<i>Bernhard Grümm</i> , 'Neu gelesen': Gert Otto, Schule und Religion (1972)	127

---

## 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](mailto: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.

© Arbeitsgemeinschaft Katholische Religionspädagogik und Katechetik; Abdruckgenehmigungen über die Schriftleitung.

Druckvorlagen: B. Porzelt / Druck: WP-Verlag Darmstadt / RpB im Internet: [www.religionsunterricht.de](http://www.religionsunterricht.de)

‘Im Blickpunkt’ des vorliegenden Heftes der *Religionspädagogischen Beiträge* stehen Fragen der Evaluation und der Leistungsüberprüfung im Religionsunterricht. Die diesen thematischen Schwerpunkt entfaltenden Beiträge gehen auf Vorträge zurück, die beim 16. deutsch-italienischen Religionspädagogen/innen-treffen gehalten wurden, das vom 13. bis 17. September 2009 in Leitershofen stattfand und unter dem Thema „Evaluationsperspektiven auf (guten) Religionsunterricht“ stand.

*Katrin Bederna* pointiert in einem Problemaufriss den aktuellen Diskussionsstand. Sie analysiert das in diesem Zusammenhang begegnende Verständnis von ‘Evaluation’ und fragt nach den Gründen, warum Religionsunterricht evaluiert wird. In der Perspektive eines „guten Religionsunterrichts“ plädiert sie für die Notwendigkeit sowohl einer prozessorientierten als auch einer produktorientierten Evaluation. *Ulrich Riegel* stellt in einem Beitrag vergleichender Religionspädagogik die Ergebnisse einer empirischen Studie vor, welche die Sicht italienischer und deutscher Religionslehrer/innen auf den „idealen Religionsunterricht“ aufzeigt. Er problematisiert und diskutiert die in den Befunden aufscheinenden Zielperspektiven für den Religionsunterricht im Kontext einer Situation zunehmender religiöser Pluralität. „Nun sag, wie hast du ‘s mit der Leistung?“ – unter diese Frage stellt *Annegret Reese-Schniker* ihre Überlegungen, in denen sie pädagogisch und theologisch gebotene Differenzierungen im Zusammenhang einer religionspädagogischen Diskussion über Leistungsorientierung, -messung und -bewertung in Erinnerung ruft und anmahnt. Abschließende Thesen formulieren Kriterien für einen religionspädagogisch verantworteten Umgang mit Leistung und Leistungsbewertung im Religionsunterricht.

Auch die beiden folgenden Beiträge von *Rudolf Englert* und *Andreas Prokopf* stellen die Frage: „Was ist guter Religionsunterricht?“ Sie gewähren Einblick in ein aktuell an der Universität Duisburg-Essen durchgeführtes Unterrichtsforschungsprojekt zu „Varianten korrelativer Didaktik“ und veranschaulichen exemplarisch in zwei im Dissens zuge-spitzten Interpretationen einer Unterrichtsstunde die unhintergehbare Maßstabgebundenheit der Wahrnehmung und Interpretation unterrichtlicher Wirklichkeit. Konkret und einzelfallbezogen werden religionspädagogische Grundfragen aufgeworfen: „Wann ist Religionsunterricht wirklich religiös relevant? Welche Rolle hat der Religionslehrer im Prozess religiösen Lernens? Inwieweit behindern und inwieweit ermöglichen schulische und unterrichtliche Strukturen religiösen Erkenntnis- und Kompetenzgewinn?“

Zwei weitere Beiträge setzen Impulse für den wissenschaftstheoretischen Diskurs der Religionspädagogik. „Prüft alles, und behaltet das Gute!“ (1 Thess 5,21) – im Anschluss an theologische Interpretationen dieses Pauluswortes und deren disziplingeschichtliche pädagogische Rezeption bei *August Hermann Niemeyer* geht *Klaus Zierer* in einem wissenschaftsmethodisch fokussierten Artikel der Frage nach, inwiefern sich Eklektik als eine auch heute fruchtbare Methode pädagogischen Denkens und Handelns erweisen könnte. In einem weiteren Aufsatz fragt *Matthias Gronover* nach der systemtheoretisch entfalteten Eigenlogik der Religionspädagogik, die ihre Probleme nicht als vorgängig gegebene einfach nur wahrnimmt, sondern durch ihre Wahrnehmung auch hervorbringt. Er beschreibt die „Ordnung der Religionspädagogik“ als eine perspekti-

visch in Beobachtungsebenen ausdifferenzierte Struktur selbstbezoglicher Beobachtungen.

In der Rubrik „Neu gelesen“ bespricht *Bernhard Grümme* das 1972 veröffentlichte Buch „Schule und Religion“ von *Gert Otto*. Im Vergleich der damaligen und der heutigen religionspädagogischen Herausforderungen gewinnt er dabei anregende Impulse für die aktuelle Diskussion mit Blick auf eine auch gesellschaftlich und politisch kontextsensible Religionspädagogik.

Auch dieses Heft der *Religionspädagogischen Beiträge* enthält einen Rezensionsteil. In ihm werden zwölf neuere wissenschaftliche Fachveröffentlichungen vorgestellt und besprochen.

Mainz/Regensburg, im Januar 2011

Werner Simon und Burkard Porzelt



#### *Anschriften der Autorinnen und Autoren*

*Bederna*, Jun.-Prof. Dr. Katrin, Institut für Philosophie und Theologie, Päd. Hochschule Ludwigsburg, Reuteallee 46, 71634 Ludwigsburg

*Englert*, Prof. Dr. Rudolf (Universität Duisburg-Essen), Rathenastr. 63, 45527 Hattingen

*Gronover*, Dr. Matthias (Universität Tübingen), Joseph-Kalt-Weg 4/1, 72108 Rottenburg

*Grümme*, Prof. Dr. Bernhard (Päd. Hochschule Ludwigsburg), Eichenweg 16, 48317 Drensteinfurt

*Prokopf*, Dr. Andreas, Merowingerstr. 55, 40225 Düsseldorf

*Reese-Schnitker*, Prof. Dr. Annegret (Universität Kassel), Schillerstraße 51, 52064 Aachen

*Riegel*, Prof. Dr. Ulrich (Universität Siegen), Sendelbachstraße 28, 97209 Veitshöchheim

*Zierer*, PD Dr. Klaus, Institut für Schul- und Unterrichtsforschung, LMU München, Leopoldstr. 13, 80802 München

#### *Anschriften der Rezensentin und der Rezensenten*

*Bederna*, Jun.-Prof. Dr. Katrin, Institut für Philosophie und Theologie, Päd. Hochschule Ludwigsburg, Reuteallee 46, 71634 Ludwigsburg

*Göllner*, Prof. Dr. Reinhard, Lehrstuhl für Religionspädagogik und Katechetik, Kathol.-Theolog. Fakultät, Universitätsstr. 150, 44801 Bochum

*Hemel*, apl. Prof. Dr. Ulrich (Universität Regensburg), Bleichwiese 3, 89150 Laichingen

*Kropač*, Prof. Dr. Ulrich (Universität Eichstätt), Schimmelleite 8, 85072 Eichstätt

*Mendl*, Prof. Dr. Hans (Universität Passau), Jägerwirth 19, 94081 Fürstentzell

*Mette*, Prof. Dr. Dr.h.c. Norbert (Techn. Universität Dortmund), Liebigweg 11a, 48165 Münster

*Sauer*, Prof.em. Dr. Ralph, Bussardstr. 3a, 49377 Vechta

*Theis*, Prof. Dr. Joachim (Universität Trier), Neuwiese 31, 54317 Kasel

*Ziebertz*, Prof. DDr. Hans-Georg, Institut für Praktische Theologie, Universität Würzburg, Paradeplatz 4, 97070 Würzburg

ZA 4253

## Evaluationsperspektiven auf Religionsunterricht<sup>1</sup>

Evaluation ist in der Spätmoderne zum Ritual geworden. Es gibt nichts und niemanden, der nicht irgendwann evaluiert worden wäre – zu guter Letzt auch der Unterricht. Ob dieses Ritual hohle Form ist (die Kapazitäten verschlingt, an der alle mitun, deren Gehalt und Bedeutung aber negiert wird) oder ob es eine spezifische Weise der Selbstvergewisserung, Legitimation und gesellschaftlichen Konsensbildung darstellt, mag der Einzelfallentscheidung überlassen bleiben.<sup>2</sup> Fallübergreifend kann allein konstatiert werden, dass von Seiten der Schulaufsicht Evaluation gefordert und von Seiten der Pädagogik und diverser Fachdidaktiken Evaluation konzipiert, reflektiert und kritisiert wird. Publikationen zum Thema gibt es wohl fast so viele wie Evaluationen selbst.

Ziel der folgenden Ausführungen ist es, den diesbezüglichen religionspädagogischen Diskussionsstand systematisch darzustellen und davon ausgehend Anregungen für religionspädagogische Forschung und Praxis zu formulieren. Leitend sind dabei folgende drei Fragen:

1. Was ist Evaluation?
2. Warum wird der Religionsunterricht evaluiert?
3. Visionen guten Religionsunterrichts: Prozess- oder Produktevaluation?

### 1. Was ist Evaluation?

Schulische Evaluation hat – wie die verwandten Worte *value*, *valutazione*, *Valuta* zeigen – zu tun mit Wert und Bewertung, ist *prima facie* also Erfassung und Bewertung des Kerngeschäfts von Schule: des Unterrichts. Präziser und im großen Bereich der möglichen Wortbestimmungen wohl konsensfähig ist die Definition von *Andreas Helmke*: „Evaluation ist systematische Erfassung

- der Durchführung oder der Ergebnisse
- eines Programms oder einer Maßnahme
- verglichen mit vorgegebenen Standards, Kriterien, Erwartungen oder Hypothesen
- mit dem Ziel der Verbesserung des Programms oder der Maßnahme.“<sup>3</sup>

Evaluation kann also „Erfassung der Durchführung“, sprich: *prozessorientiert* sein – hier kommen in den Blick bspw. Strukturierung, Methodenwahl, Lernwege oder Gruppenprozesse. Evaluation kann aber auch „Erfassung [...] der Ergebnisse“, also *produktorientiert* sein. Ergebnisse reichen vom Lernerfolg (mit der großen Frage: Welche Lernerfolge sind überhaupt evaluierbar?) bis hin zu – mit *Hans Mendl* formuliert – weiträumigeren Prozessen „angesichts des Glaubens“<sup>4</sup>, also Einstellungsentwicklungen, die von den Subjekten selbst reflektiert und dadurch evaluiert werden können. Neben Unterrichtsprozess und -produkt können ein ganzes Fach und sein Stand an der Schule Gegenstand der Evaluation sein. Evaluiert wird, so *Helmke*, anhand bestimmter „Stan-

<sup>1</sup> Einführungsvortrag beim 16. deutsch-italienischen Religionspädagog/innentreffen (13.-17.09.2009 in Leitershofen).

<sup>2</sup> Vgl. *Christine Schwarz*, Evaluation als modernes Ritual. Zur Ambivalenz gesellschaftlicher Rationalisierung am Beispiel virtueller Universitätsprojekte, Hamburg 2006.

<sup>3</sup> *Andreas Helmke*, Unterrichtsqualität: erfassen, bewerten, verbessern, Seelze – Stuttgart 2007, 152.

<sup>4</sup> *Hans Mendl*, Religionsunterricht evaluieren – ein weites Feld!, in: KBI 132 (4/2007) 241-248, 247.

dards, Kriterien, Erwartungen oder Hypothesen“<sup>5</sup>. Die vorgenommene Bewertung ist also nicht willkürlich, sondern kriteriengeleitet, im schulischen Kontext u.a. durch Bildungsstandards. Und Evaluation ist zielgerichtet, *Helmke* nennt hier als zentrales Ziel die Optimierung des Unterrichts. Das ist allerdings nicht das einzige Ziel.

### 1.1 Ziele der Evaluation

Unmittelbar führt Evaluation (in den Grenzen ihrer Fragestellungen, Methoden und Kriterien) zur Erkenntnis dessen, was ist bzw. gewesen ist. Diese Erkenntnisse dienen

- der *Kommunikation, Optimierung, Innovation und (Schul)Entwicklung*
- der *Kontrolle*: Evaluation, insofern sie von extern durchgeführt und von vorgegebenen Standards geleitet ist, ist immer auch Machtausübung. In Baden-Württemberg ist die Evaluation beim *Landesinstitut für Schulentwicklung* angesiedelt, also bewusst getrennt von der Schulaufsicht, um den Machtaspekt zu minimieren, und von vielen, so z.B. *Wolfgang Michalke-Leicht*, wird eine interne Evaluation propagiert, um die Beteiligten vom sachlichen Sinn der Evaluation zu überzeugen und den Machtfaktor vorerst herauszuhalten.<sup>6</sup>

- der *Legitimation*: Viel Lebenszeit von Kindern und Lehrern und viel Geld fließen in die Schulen. Kinder, Lehrer, Familien, die Gesellschaft fragen deshalb berechtigterweise nach der Legitimität dieser ‘Veranstaltung’. Zum Legitimationsaspekt gehört auch die positive Funktion für das Fremd- und Selbstbild der Lehrer/innen. Evaluation des Unterrichts kann ihnen fundiertes Feedback geben, ihr Handeln wird so bewertbar, ihre Leistung öffentlich, die Lehrerschelte obsolet.

- der *Selbstreflexion, Selbststeuerung des Lernens, Stärkung der Subjekte des Lernprozesses*. Diese Funktion erfüllen kann am besten die interne Evaluation, in der die Beteiligten selbst den Lernprozess und ihre Erfolge und Entwicklungen reflektieren.

### 1.2 Formen der Evaluation

Eine solche interne, von ‘unten’ ausgehende Evaluation wird *Evaluation bottom up* genannt. Sie ist teils Selbstevaluation (ich als Lehrerin evaluiere bspw. meinen gehaltenen Unterricht anhand eines Fragebogens; die Klasse führt Lerntagebücher, reflektiert anhand von Leitfragen ihre Lernwege, Lernstände, Einstellungsentwicklungen), teils Fremdevaluation, wenn Schüler/innen das Vorgehen von Mitschüler/innen bzw. der Lehrenden betrachten. Die Evaluation durch externe Fachleute mittels vorgegebener Standards heißt entsprechend *Evaluation top down*. Beide, die Evaluation top down wie bottom up, können produktorientiert oder prozessorientiert sein. Die *produktorientierte Evaluation top down* – erhoben wird der Lernerfolg der Schüler/innen mit dem Ziel, die Qualität des Unterrichts zu bestimmen – bildet heute die dominante und öffentlichkeitswirksamste Form der Evaluation: von den großen teils internationalen Lernstandserhebungen bis hin zu Vergleichsarbeiten, allesamt mit dem Schwerpunkt allein auf den ‘großen Fächern’ Deutsch, Mathematik und erste Fremdsprache. Im Mittelpunkt der Evaluation des Religionsunterrichts hingegen kann und sollte – flankiert von übergrei-

<sup>5</sup> *Helmke* 2007 [Anm. 3], 152.

<sup>6</sup> Vgl. *Wolfgang Michalke-Leicht*, Bildungsstandards und Evaluation: Ein Blick nach Baden-Württemberg, in: Clauß Peter Sajak (Hg.), Bildungsstandards für den Religionsunterricht – und nun? Perspektiven für ein neues Instrument im Religionsunterricht, Münster 2007, 237-259, 241ff.

fenden und produktorientierten Maßnahmen – die schul- und lerngruppeninterne Evaluation im Sinne von Selbstreflexion und Feedback-Kultur stehen<sup>7</sup>: Die Subjekte des Lernens und Lehrens geben sich und einander Rückmeldung über Lernprozesse und Entwicklungen im Bereich von Kognition, Kommunikationsfähigkeit, Einstellungen und Haltungen.

### 1.3 Gefahren der Evaluation top down bzw. einer einseitig produktorientierten Evaluation

Sowohl die interne als auch die externe Evaluation haben, wie gerade gesehen, spezifische Funktionen und Stärken (Selbstreflexion einerseits, Legitimation andererseits), aber auch spezifische Schwächen. So sind bspw. die Kriterien der Evaluation bottom up oft schwer zu fassen bzw. einzuhalten, was diese wenig belastbar macht und ihre Überzeugungskraft mindert, während die Evaluation top down stets Gefahr läuft, nicht angenommen zu werden, also das primäre Ziel der Prozessoptimierung zu verfehlen. Die umstrittenere Form ist die Evaluation top down. Drei Gefahren werden in der Literatur refrainartig wiederholt:

(1) Jeder Unterricht, ob in Mathematik oder Religion, von dem man weiß, dass er durch Ergebniskontrolle evaluiert wird, drohe zu einem ‘Teaching to the evaluation’ zu verkommen.

(2) Nicht evaluierbare bzw. testierbare Kompetenzen (hier vor allem im Bereich der Einstellungen und Haltungen) drohen an den Rand gedrängt zu werden. Das trifft wiederum alle Fächer (so will die Mathematik Freude an mathematischen Problemen, Kreativität bei der Problemlösung und Sozialkompetenz fördern, allesamt schwer testierbare Kompetenzen), doch beutelt es den Religionsunterricht besonders hart. Verstärkt wird diese Betonung testierbarer Kompetenzen sicher noch durch die faktische politisch-ökonomische Motivation der Umstellung auf Bildungsstandards.

(3) Nicht zuletzt droht eine Abseitsstellung der so genannten kleinen Fächer, bspw. weil sie – was die Bundesrepublik angeht – nicht wie die großen Fächer vom Berliner *Institut für Qualitätsentwicklung im Bildungswesen* Hilfe bei der Operationalisierung der Bildungsstandards erhalten<sup>8</sup>, aber auch, weil die externe Evaluation aller Fächer, zumal solcher, die durch Tests kaum evaluierbar sind, viel zu teuer wäre, sodass die kleinen und schwer evaluierbaren ausgeschlossen bleiben werden.

Diese Gefahrenhinweise diskreditieren die produktorientierte und externe Evaluation des Unterrichts nicht. Wenn wir uns Evaluation als einen Weg vorstellen, sind sie keine Schilder ‘Einfahrt verboten’ – aber doch: ‘Achtung, Steinschlag’.

## 2. Warum wird der Religionsunterricht evaluiert?

Ganz knapp sei hier in Erinnerung gerufen, wie die Evaluation in die bundesrepublikanische Bildungslandschaft kam: PISA 2001 war hier ein mittelgroßes Erdbeben. Die seither laufenden Wiederaufbauarbeiten sind vor allem Umbauarbeiten. Und die Baupläne legen nun – um im Bild zu bleiben – nicht mehr die Farbe und Höhe der Häuser

<sup>7</sup> Vgl. ebd., 242f.; Mendl 2007 [Anm. 4], 245.

<sup>8</sup> Vgl. Rudolf Englert, Bildungsstandards für Religion. Was eigentlich wissen sollte, wer solche formulieren wollte, in: Sajak 2007 [Anm. 6], 9-28, 27.

fest. Es wird nur noch festgelegt und anschließend auch kontrolliert, wie diese Häuser, Straßen, Spiel- und Sportplätze etc. auf die dort wohnenden Menschen wirken sollen. Übertragen heißt das: Während zuvor Curricula vorgaben, was zu lernen war (input), klären nun Bildungsstandards, welche Fähigkeiten am Ende eines bestimmten Schulabschnitts von den Schüler/innen erworben worden sein sollen (output).

Wegweisend ist hier die im Auftrag der *Kultusministerkonferenz* verfasste und im Jahr 2003 veröffentlichte *Klieme-Studie*.<sup>9</sup> Ihre Leitworte sind Kompetenzen, Standards und Evaluation: Es brauche ein Kompetenzmodell. Aus diesem Kompetenzmodell werden Mindeststandards entwickelt (die eine 'Philosophie der Schulfächer' formulieren). Diese Mindeststandards müssen operationalisierbar sein und werden in Form von Tests evaluiert. Das heißt (und das ist nochmals ein Schild 'Achtung Steinschlag'): Nur das, was evaluiert werden kann, wird als Standard formuliert. Die *Kultusministerkonferenz* führte daraufhin im Dezember 2003 Bildungsstandards ein, an denen sich ab Schuljahr 2004/05 bundesweit die mittleren Schulabschlüsse in Deutsch, Mathematik und erster Fremdsprache orientieren. Und bereits im Jahr 2004 reagierte die *Deutsche Bischofskonferenz* und veröffentlichte Kirchliche Richtlinien zu Bildungsstandards für den katholischen Religionsunterricht in der Sekundarstufe I<sup>10</sup>, im Jahr 2006 folgte dasselbe für die Primarstufe<sup>11</sup>. Die Basis des Trios 'Kompetenzen, Standards & Evaluation' bildet ein Kompetenzmodell (an dessen Fehlen ja bekanntlich die sozusagen vor der Zeit geschriebenen Bildungsstandards in Baden-Württemberg kranken).

In der fächerübergreifenden Debatte leitend ist die von der *Klieme-Studie* in Anlehnung an *Franz Emanuel Weinert* formulierte Definition von Kompetenz (*Markus Tomberg* nennt sie gar das „Mantra“ der Bildungsdiskussion<sup>12</sup>): Kompetenzen seien „die bei Individuen verfügbaren oder von ihnen erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können.“<sup>13</sup> Kompetenzen seien Fähigkeiten und Fertigkeiten, die verfügbar (also auch aktivierbar und evaluierbar) und erlernbar (also schulisch beeinflussbar) sind. Das ist wohl völlig konsensfähig. Schwieriger ist sicher die 'Problemlösefähigkeit', die aus der Mathematik- und Naturwissenschaftsdidaktik hier eingewandert ist. Eine 'Problemlösedidaktik' (bspw. nach *Martin Wagenschein*<sup>14</sup> kann auf den Religionsunterricht übertragen zu sehr fruchtbaren Stundenideen und -strukturen führen (so wenn eine Stunde mit dem Thema „Die Bibel ist ein Buch, in dem Erfahrungen überliefert sind, die Menschen mit Gott gemacht ha-

<sup>9</sup> *Eckhard Klieme u.a.*, Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise (hg. vom Bundesministerium für Bildung und Forschung), Berlin 2003.

<sup>10</sup> 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.

<sup>11</sup> Vgl. *Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz* (Hg.), Kirchliche Richtlinien zu Bildungsstandards für den katholischen Religionsunterricht in der Grundschule/Primarstufe, Bonn 2006.

<sup>12</sup> Vgl. *Markus Tomberg*, Religion, Evaluation, Bildung. Was man wissen muss, um ein religiöser Mensch zu sein, in: RpB 60/2008, 19-30, 21.

<sup>13</sup> *Klieme u.a.* 2003 [Anm. 9], 72.

<sup>14</sup> Vgl. *Martin Wagenschein*, Verstehen lehren. Genetisch - Sokratisch - Exemplarisch, Weinheim - Basel <sup>2</sup>1999.

ben“ um das Einstiegsproblem kreist: „Wir haben eine Kinderbibel gemalt und brauchen nun ein Deckblatt: Was soll darauf?“, wenn dann schrittweise gemeinsam Voraussetzungen der Problemlösung erworben bzw. reaktiviert werden – von wem ist dort die Rede, was haben sie gemeinsam, gehört Gott zu ihnen? – und wenn das Zusammenkleben von Einzelbildern schließlich ermöglicht, dieser Kinderbibel einen Titel zu geben). Auch kann die Fassung von Kompetenz als Problemlösefähigkeit, wie das vom evangelischen *Comenius-Institut* entwickelte Modell religiöser Kompetenz zeigt, zu sinnvollen und praxistauglichen Evaluationsaufgaben (die hier teils Lernaufgaben sind) verhelfen (bspw.: Ein Mädchen spielt mit dem Gedanken, aus der Kirche auszutreten. Darf sie Taufpatin werden?<sup>15</sup>). Als Lernanlass und für Lernerfolgsvfeststellungen ist der Problemlösebegriff also auch im Religionsunterricht fruchtbar zu machen. Als definitorisches Merkmal religiöser Kompetenz erscheint er mir allerdings wenig geeignet. Denn ganz verknappt gesagt: Gott und Mensch sind sicher ein Problem – allerdings kein im mathematischen Sinne kompetent lösbares. Weiter bestimmt die *Klieme-Studie* Kompetenz als motivationale, volitionale und soziale Bereitschaften und Fähigkeiten die Probleme auch tatsächlich zu lösen. Hiermit sind wir dann mitten in der Frage, einerseits, wie weit die Beeinflussung der Motive und des Willens durch den Unterricht tatsächlich gehen kann und darf, andererseits, ob die Kompetenzen hier noch im Rahmen des Evaluierbaren bleiben.

Schlichter und hilfreich ist da sicher das zweite (nun religionspädagogische) Kompetenz-‘Mantra’: Nach *Ulrich Hemel* ist religiöse Kompetenz „die erlernbare, komplexe Fähigkeit zum verantwortlichen Umgang mit der eigenen Religion in ihren verschiedenen Dimensionen und in ihren lebensgeschichtlichen Wandlungen“<sup>16</sup>. Dies ist auszubuchstabieren: Welche *Fähigkeiten* (Kenntnisse, Sprachfähigkeit etc.) gehören zum *Umgang mit Religion*? Was sind ihre *verschiedenen Dimensionen* (eigene Religion und ihre Tradition, andere Religionen – warum nur Umgang mit der eigenen Religion? –, religiöse Pluralität; oder: individuelle Bedeutsamkeit, institutionelle Verfasstheit, kulturelle Prägestkraft), welche ihre *lebensgeschichtlichen Bedeutungen* (existenzielle Grenzsituationen, ethische Entscheidungsfragen)?

Dieses Ausbuchstabieren leisten verschiedene Kompetenzmodelle, darunter das Berliner Modell von *Dietrich Benner* und *Rolf Schieder* (das allerdings ohne Not die Differenzen zwischen eigener Religion und fremden Religionen über Bord wirft und zwischen individueller, sozialer und kultureller Dimension unterscheidet, worunter m.E. die Trennschärfe zwischen den Kompetenzen und die Praxistauglichkeit leiden<sup>17</sup>) oder das bereits erwähnte Modell des *Comenius-Instituts*. Es ist hier nicht der Ort, in die Tiefen der verschiedenen Kompetenzmodelle und ihres Vergleichs hinabzusteigen. Um einen ihrer zentralen Punkte zu verdeutlichen, sei abschließend der erfreulich bescheidene Kompe-

<sup>15</sup> *Dietlind Fischer*, Ein Kompetenzmodell für religiöse Bildung - Entwurf der Expertengruppe am Comenius-Institut Münster, in: *Sajak 2007* [Ann. 6], 87-103, 92.98.

<sup>16</sup> *Ulrich Hemel*, Ziele religiöser Erziehung. Beiträge zu einer integrativen Theorie, Frankfurt/M. 1988, 674.

<sup>17</sup> Vgl. *Rolf Schieder*, Verordnete, gefühlte oder messbare Bildungsstandards? Konzeption und Forschungsstand eines interdisziplinären Berliner Projektes, in: *Sajak 2007* [Ann. 6], 67-86; vgl. a. *Tomberg 2007* [Ann. 12], 25f.

tenzbegriff der *Deutschen Bischofskonferenz* aus den Richtlinien zu den Bildungsstandards an der Primarstufe zitiert:

„Kompetenzen bezeichnen im katholischen Religionsunterricht die Fähigkeiten und die ihnen zugrunde liegenden Wissensbestände, die für ein verantwortliches Denken und Verhalten im Hinblick auf den christlichen Glauben, die eigene Religiosität und andere Religionen notwendig sind. Sie dienen gemeinsam dem Erwerb persönlicher Orientierungsfähigkeit.“<sup>18</sup>

Bemerkenswert ist die hier beschränkte Reichweite des Kompetenzbegriffs.<sup>19</sup> Kompetenzen werden nicht verstanden als Fähigkeit zum Umgang mit Religion, sondern – eine Stufe tiefer – als Fähigkeiten und Wissen, die die Voraussetzungen des Umgangs mit Religion bilden. Kompetenzen sind überprüfbare Voraussetzungen verantwortlichen Denkens und Verhaltens und dienen der Orientierungsfähigkeit, sind diese also noch nicht selbst. In einem anderen Sprachspiel formuliert: Wer religiös kompetent ist, ist noch nicht gläubig. Glaube ist mehr. Glaube ist freie Tat und Geschenk zugleich. Glaube ist in gewisser Weise auch weniger, insofern es gläubige Menschen geben mag, denen die komplexe und intellektuell anspruchsvolle Fähigkeit zum Umgang mit ihrer Religion und anderen Religionen fehlt. Glaube ist nicht evaluierbar und selbstverständlich ist auch ein Leistungswettstreit ‘Wer ist der gläubigste Schüler’ eine *contradictio in obiecto*. Der Kompetenzbegriff setzt damit neue Akzente in einer alten Debatte, zeigt was Religionsunterricht leisten kann und schützt ihn vor überzogenen Erwartungen.

Bestehen bleibt das Faktum, dass der für den Religionsunterricht wichtige Bereich der Haltungen und Einstellungen aus dem Trio von ‘Kompetenz, Standards & Evaluation’ ausgeschlossen bleibt. Das heißt aber noch lange nicht, dass sich der Unterricht auf evaluierbare, also auf kognitive Dimensionen, Ausdrucks- und Urteilsfähigkeit beschränken müsste. Ich halte es hier mit der *Bischofskonferenz*, die eben die Begrenztheit der Standards benennt<sup>20</sup>, sie, wie *Bernhard Grümme* formuliert, ‘entzaubert’<sup>21</sup>, um sie doch in ihr Recht zu setzen: Denn erstens ist die zentrale Kompetenz der Schule die breite und tiefe geistige Auseinandersetzung. Und zweitens bildet das ‘Mehr’, das der Religionsunterricht leistet, keinen Gegensatz zu kognitiven und kommunikativen Fähigkeiten. Es setzt sie voraus und erleichtert sie.

### 3. Visionen guten Religionsunterrichts oder: Evaluierung des Unterrichtsprozesses oder der Unterrichtsergebnisse?

Was ist guter Religionsunterricht? Diese Frage markiert ein Zentrum der aktuellen religionspädagogischen Diskussion.<sup>22</sup> Sie gehört eng zur Evaluationsproblematik, da einerseits Evaluation feststellen will, ob dieser oder jener Unterricht gut ist, und andererseits

<sup>18</sup> Sekretariat der deutschen Bischofskonferenz 2006 [Anm. 11], 17.

<sup>19</sup> Eine detaillierte Würdigung findet sich in: *Bernhard Grümme*, Entzauberung einer Zauberformel?, in: KBl 132 (4/2007) 279-283.

<sup>20</sup> Vgl. *Bernhard Dressler*, Religiös gebildet - kompetent religiös. Über die Möglichkeiten und Grenzen der Standardisierung des Religionsunterrichts, in: *Sajak* 2007 [Anm. 6], 161-178, 176.

<sup>21</sup> *Grümme* 2007 [Anm. 19].

<sup>22</sup> Vgl. bspw. JRP 22 (2006): „Was ist guter Religionsunterricht?“, *Manfred L. Pirner*, Auf der Suche nach dem guten Religionsunterricht. Perspektiven religionsdidaktischer Lehr-Lern-Forschung, in: *RpB* 60/2008, 3-17; *Annegret Reese-Schnitker / Katrin Bederna*, Qualität von Religionsunterricht. Ein Überblick über die religionspädagogische Forschung, in: *rhs* 53 (3/2010) 140-148.

die Standards, nach denen evaluiert wird, geleitet werden von Visionen guten Unterrichts: Wer evaluieren wollte, müsste wissen, was guter Religionsunterricht ist. Statt hier nun mögliche Gütekriterien zu diskutieren, soll nur eine Frage verfolgt werden: Wie hängen guter Unterricht und die heute favorisierte produktorientierte Evaluation zusammen? Anders gefragt: Ist guter Religionsunterricht ein Religionsunterricht mit gutem Output oder mit gutem Prozess oder ist beides identisch?

Der Entwicklungspsychologe und Pädagoge *Helmke* schreibt in seinem bereits oben zitierten Standardwerk zur Unterrichtsqualität: „Unterricht ist so gut, wie die Wirkungen, die er erzielt.“<sup>23</sup> Das ist zuerst einmal einleuchtend: Ein Unterricht, in dem die Schüler nichts lernen, kann nicht gut gewesen sein. Und in einem schlechten Unterricht (‘schlecht’ heißt u.a. unstrukturiert, einlinig, mit einem an Sache und Schülern desinteressierten Lehrenden) werden Schüler/innen wenig lernen. Nun sind aber die vorliegenden Konkretionen, was denn guter Unterricht respektive guter Religionsunterricht sei, fast durchweg prozessorientiert. Das gilt für die bekannten normativ gewonnenen Kriterien *Hilbert Meyers* (klare Strukturierung, hoher Anteil echter Lernzeit, Methodenvielfalt ...<sup>24</sup>) oder *Anton Buchers* (guter Religionsunterricht ermöglicht die Selbsttätigkeit der Schüler/innen, bereitet diesen Freude ...<sup>25</sup>) bis hin zu den von *Ulrich Riegel* aus diversen empirischen Erhebungen extrahierten Kriterien der Schüler/innen (guter Religionsunterricht ist informativ-existenziell<sup>26</sup>). Erzielt solcher Unterricht gute Wirkungen? Das ist bei den Kriterien *Meyers* wohl klarer mit Ja zu beantworten als bei denen *Buchers*. Um die Frage nach dem Zusammenhang von Visionen guten Religionsunterrichts und seinen Wirkungen zu klären, bedarf es allerdings empirischer Unterrichtsforschung zur Korrelation von Prozess (von bestimmten Unterrichtsmethoden, -stilen oder -eigenschaften) und Produkt (Lernergebnissen), wie sie in der Allgemeinen Pädagogik durchgeführt wird.<sup>27</sup>

Man könnte natürlich stattdessen, wie bspw. *Friedrich Schweitzer* es tut, die von *Helmke* favorisierte Output-Orientierung ablehnen und in erster Linie auf die Prozessqualität schauen: Für den Religionsunterricht sei der Weg das Ziel. ‘Das Beste am Religionsunterricht’ werde „von den Standards nicht erfasst“.<sup>28</sup> Schüler/innen erlebten im Religionsunterricht Heil, tragfähige Beziehung, Anfänge des Reiches Gottes und das sei gut in sich. Diese Zuspitzung hat ihr Recht, auch wenn es – ob der Ausgrenzung aus dem Kanon der Schulfächer und aus Gründen der gesellschaftlichen Legitimierung – fatal wäre, die Ergebnisse des Religionsunterrichts zu vernachlässigen: Die Qualität des Religionsunterrichts geht nicht in evaluierbaren Wirkungen auf. Die Beziehungs- und Anerkennungsdimension des Unterrichts lässt sich vermutlich eher in Merkmalen des Unter-

<sup>23</sup> *Helmke* 2007 [Anm. 3], 19.

<sup>24</sup> *Hilbert Meyer*, Was ist guter Unterricht?, Berlin 2007, 23-126.

<sup>25</sup> *Anton Bucher*, Religionsunterricht zwischen Lernfach und Lebenshilfe. Eine empirische Untersuchung zum katholischen Religionsunterricht in der Bundesrepublik Deutschland, Stuttgart u.a. 2000, 26-32.

<sup>26</sup> *Ulrich Riegel*, Gerech – spannend – anspruchsvoll. Der ideale Religionsunterricht in den Augen von Schülerinnen und Schülern, in: JRP 22 (2006) 113-123.

<sup>27</sup> Vgl. *Pirner* 2008 [Anm. 22], 11.

<sup>28</sup> *Friedrich Schweitzer*, „Guter Religionsunterricht“ – aus der Sicht der Fachdidaktik, in: JRP 22 (2006) 41-51, 46.

richtsprozesses greifen als in dessen Wirkungen. Notwendig sind folglich eine Stärkung sowohl der prozessorientierten Evaluation als auch der Produktorientierung der Visionen guten Religionsunterrichts. Für Forschung und Praxis bedeutet das bis hierher Ausgeführte im Einzelnen:

Erstens braucht es qualitative Forschungsprojekte, die die Prozessqualität von Unterricht evaluieren – wie das laufende von *Rudolf Englert* an der Universität Duisburg-Essen „Varianten korrelativer Didaktik“. Solche Forschung ist schon allein deshalb nötig, damit die aktuellen öffentlichkeitswirksamen Studien zur Produktqualität nicht das Bild dominieren.

Zweitens sollten Visionen guter Religionsunterrichtsprozesse auch so formuliert werden, dass sie zumindest teilweise evaluierbar sind, dass sie also als Kriterien für Evaluation bottom up und klasseninternes Feedback fungieren können.<sup>29</sup>

Drittens sollte in Theorie und Praxis eine sowohl prozess- als auch produktorientierte Evaluation bottom up gestärkt werden, um die Subjekte des Lernens in ihr Recht zu setzen und die Freiheit des Glaubens zu wahren.

Viertens braucht es Unterrichtsforschung zur Korrelation von Prozess und Produkt, wie schwierig hier eine genaue Bedingungsanalyse auch sein mag: Erzielt für gut gehaltener Unterricht gute Produkte? Was folgt aus gewissen Produkten für eine Verbesserung der Unterrichtswirklichkeit?

Fünftens sollten Visionen des Religionsunterrichts angesichts der faktischen Anforderungen der Praxis auch produktorientiert formuliert werden, wie es präzise und fordernd *Norbert Mette* mit Blick auf die gesellschaftliche Pluralisierung tut:

„Ein guter Religionsunterricht hat es darauf abgesehen, die Schüler und Schülerinnen zur Auseinandersetzung und Entscheidung bezüglich ihrer eigenen religiösen bzw. weltanschaulichen Position herauszufordern und sie dazu zu befähigen, auch über andere religiöse Überzeugungen und Haltungen zumindest in ihren Grundzügen Bescheid zu wissen, sie zu würdigen, innerlich anzuerkennen und in einen Dialog mit ihnen zu treten.“<sup>30</sup>

<sup>29</sup> Vgl. *Pirner* [Anm. 22], 2008, 11.

<sup>30</sup> *Norbert Mette*, Guter Religionsunterricht – ein zentrales religionspädagogisches Anliegen, in: *JRP* 22 (2006) 11-19, 15.

Ulrich Riegel

## Die Standards der Akteure.

### *Der ideale Religionsunterricht aus Sicht italienischer und deutscher Religionslehrer<sup>1</sup>*

Die religiöse Landschaft Europas ist in Bewegung, Prozesse von Säkularisierung können ebenso beobachtet werden wie Prozesse von Sakralisierung. Der Religionsunterricht kann diese Veränderungen nicht übergehen, denn er wird mit ihnen in der Religiosität seiner Schüler/innen konfrontiert. Ein wesentliches Kennzeichen der Veränderungen in der religiösen Landschaft Europas ist die zunehmende Vielfalt sowohl innerhalb des Christentums als auch an nicht-christlicher Religion. Wie reagieren die professionellen Akteure religiöser Erziehung, d.h. die Lehrkräfte in den Schulen und die Katechet/innen in den Pfarrgemeinden auf diese Veränderungen? Welche Rolle spielt religiöse Vielfalt in Zielen für den Religionsunterricht? Dieser Beitrag geht dieser Frage anhand von Daten zum idealen Religionsunterricht aus Italien und Deutschland nach. Er tut dies in vier Schritten: Zuerst wird die religiöse Situation in Italien und Deutschland sowie die Gestalt des Religionsunterrichts in beiden Ländern beschrieben (Kap. 1). Dann werden die Konzepte, die Methoden und die Stichprobe der Untersuchung vorgestellt (Kap. 2). Es folgt die Darstellung der empirischen Befunde (Kap. 3) und deren Diskussion (Kap. 4).

## 1. Religionsunterricht angesichts religiöser Pluralität

Dieser Abschnitt beginnt mit der Darstellung der religiösen Lage in Italien und Deutschland, bevor die Situation des Religionsunterrichts in beiden Ländern beschrieben wird und die Forschungsfragen formuliert werden.

### *1.1 Säkularisierung und Sakralisierung in Italien und Deutschland*

In Europa waren kulturelle Identität und soziale Zugehörigkeit ursprünglich stark mit dem Christentum verwoben. Der sogenannte „sacred canopy“<sup>2</sup> bewahrte die kulturelle Einheit, indem er gemeinsame Traditionen, Bräuche und Werte zur Verfügung stellte. In der modernen Gesellschaft ist dieser Baldachin zerbrochen. An die Stelle des einigenden Christentums ist eine religiöse Vielfalt getreten, welche u.a. dazu führte, dass Religion einen großen Teil ihrer sozialen Bedeutung verlor. Heute ergibt sich ein zwispältiges Bild. Auf der einen Seite liegen zahlreiche empirische Belege vor für Prozesse „by which religious institutions, actions and consciousness lose their social significance.“<sup>3</sup> Auf der anderen Seite mehren sich Beobachtungen einer Wiederkehr religiöser

<sup>1</sup> Die italienischen Daten dieses Beitrags wurden von *Francis-Vincent Anthony* (Università Pontificia Salesiana, Rom) zur Verfügung gestellt. Ihm gilt mein herzlicher Dank.

<sup>2</sup> *Peter L. Berger*, *The sacred canopy*. Elements of a sociological theory of religion, New York 1967.

<sup>3</sup> *Bryan Wilson*, *Religion in sociological perspective*, Oxford 1982, 49. Vgl. a. *Grace Davie*, *Religion in Britain since 1945: Believing without Belonging*, Oxford 1994; *Karel Dobbelaere*, *Secularization: An Analysis on Three Levels*, Brüssel 2001; *David Martin*, *A General Theory of Secularization*, Oxford 1978; *Detlef Pollack*, *Säkularisierung – ein moderner Mythos? Studien zum religiösen Wandel in Deutschland*, Tübingen 2003.

Überzeugungen und Vollzüge.<sup>4</sup> Ferner spielen die beiden christlichen Kirchen in den meisten europäischen Staaten nach wie vor eine wichtige Rolle, z.B. im Wohlfahrtssystem.<sup>5</sup> Schließlich scheint gerade in einer pluralen Gesellschaft Religion eine geeignete Ressource zu sein, eine Gruppe von Menschen zu einer Gemeinschaft zusammenzuführen. So deutet *David Herbert* den europäischen Islam als einen „master signifier“<sup>6</sup>, mit dem es europäischen Muslimen gelingt, eine eigene Identität in einer zwiespältigen Welt aufzubauen und einen Halt in einer Gesellschaft zu finden, in der sie eine Minderheit darstellen. In diesem Sinn beinhalten traditionelle Religionen wie das Christentum, das Judentum, der Hinduismus oder der Taoismus Überzeugungen und Werte, die die rein religiöse Sphäre übersteigen. Sie sind in der Lage, die strukturelle Differenzierung des modernen Alltags zu überbrücken und kulturelle Zugehörigkeit zu vermitteln.

Allerdings haben sich in der modernen Gesellschaft die Umstände geändert, unter denen Zugehörigkeit hergestellt wird.<sup>7</sup> In traditionellen Gesellschaften waren soziale Kategorien wie Klasse, Status oder Rang gültig, welche dem Individuum seinen Platz in der Gesellschaft zugewiesen haben. In der modernen Gesellschaft ist es dagegen am einzelnen Menschen selbst, sich seinen Platz in der Gesellschaft zu suchen. *Charles Taylor* illustriert diese Veränderung am Beispiel religiöser Zugehörigkeit.<sup>8</sup> In traditionellen Gesellschaften wurde man in eine religiöse Gemeinschaft hineingeboren, der man zeit seines Lebens angehörte. Heute richtet sich die Mitgliedschaft in einer religiösen Gemeinschaft vor allem danach, ob einen die Botschaft und der Lebensstil dieser Gemeinschaft persönlich ansprechen. Seinen deutlichsten Ausdruck findet diese veränderte Form von Zugehörigkeit in den USA. Aber auch in Europa, wo die meisten Menschen noch christlich getauft werden, bekennen sich in der Regel nur noch die Menschen zur Kirche, die von ihren Lehren überzeugt sind. *Paul Heelas* und *Linda Woodhead* denken diesen Gedanken in ihrer „These der Subjektivierung“ weiter.<sup>9</sup> Beide prognostizieren, dass in der modernen Gesellschaft nur noch die Formen von Religion eine Zukunft haben, die den einzelnen Menschen individuell ansprechen und ihm etwas bringen. Demnach ist religiöse Zugehörigkeit individualisiert. Der Clou an *Heelas'* und *Woodheads* Argumentation ist, dass sie traditionellen Formen von Religion keine Zukunft zutrauen,

<sup>4</sup> Vgl. *Peter L. Berger* (Hg.), *The Desecularization of the World*, Washington 1999; *José Casanova*, Public religions in the modern world, Chicago 1994; *Yves Lambert*, A Turning Point in Religious Evolution in Europe, in: *Journal of Contemporary Religion* 19 (1/2004) 29-45; *Pippa Norris / Ronald Inglehart*, *Sacred and Secular. Religion and Politics Worldwide*, Cambridge 2004; *Marek Tomka*, Persistence and change of religiosity and of stereotypes of God in Eastern Central Europe, in: *Hans-Georg Ziebertz* (Hg.), *Imagining God. Empirical explorations from an international perspective*, Münster 2001, 81-108; *Hans-Georg Ziebertz / William Kay*, (Hg.), *Youth in Europe II: An international empirical study about religiosity*, Münster 2006; *Paul Zulehner / Isa Hager / Regine Polak*, *Kehrt Religion wieder? Religion im Leben der Menschen 1970-2000*, Ostfildern 2001.

<sup>5</sup> Vgl. *Birgit Fix*, Social work of Religious Welfare Associations in Western Europe“, in: *EURO-DATA Newsletter* 16-17/2003, 1-6; *Anne Yeung / Ninna Edgardh Beckmann / Per Petterson*, *Churches in Europe as Agents of Welfare – England, Germany, France, Italy and Greece*, Uppsala 2006.

<sup>6</sup> *David Herbert*, *Islam, Identity and Globalisation*, in: *Simon Coleman / Peter Collins* (Hg.), *Religion, identity and change*, Bodmin 2004, 155-173, 160.

<sup>7</sup> Vgl. *Wolf-Dietrich Bukow*, *Leben in der multikulturellen Gesellschaft*, Opladen 1993.

<sup>8</sup> *Charles Taylor*, *Varieties of Religion. William James revisited*, Cambridge 2002, 75-79.

<sup>9</sup> *Paul Heelas / Linda Woodhead*, *The Spiritual Revolution. Why Religion is Giving Way to Spirituality*, Oxford 2005.

weil deren Orientierung an einer transzendenten Wirklichkeit nicht dem modernen Zeitgeist entspreche. Stattdessen erwarten sie eine „Spiritual Revolution“, in der sich ganzheitliche spirituelle Formen gegenüber traditioneller Religiosität durchsetzen.

Gilt diese allgemeine Diagnose zur Lage von Religion auch in Italien und Deutschland? Italien erscheint auf den ersten Blick als ein katholisches Land, in dem die katholische Kirche fest in Gesellschaft und Kultur verankert ist. 95% der italienischen Bevölkerung sind katholisch; 4% gehören anderen Religionsgemeinschaften an, darunter etwa 1 Million Muslime.<sup>10</sup> Über die Hälfte der Italiener besucht den Gottesdienst mindestens ein Mal im Monat, zwei Drittel von ihnen beten wenigstens ein Mal in der Woche.<sup>11</sup> Das Vertrauen der Italiener in die katholische Kirche ist groß, der Glaube an einen personalen Gott ungebrochen, wie auch die Zustimmung zu traditionellen religiösen Überzeugungen.<sup>12</sup> Allerdings verlieren diese Überzeugungen zunehmend ihre Bedeutung im alltäglichen Leben vieler Italiener. *Roberto Cipriani* spricht in diesem Zusammenhang von einer „diffused religion“<sup>13</sup>. Demnach steigt zwar die Zahl der Italiener, die sich zum katholischen Glauben bekennen. In der religiösen Praxis und vor allem der Gestaltung des Alltags spielen kirchliche Richtlinien jedoch eine immer geringere Rolle. Viele Italiener leben ihren Glauben individualisiert, d.h. sie entscheiden selbst, welche Verbindlichkeit religiösen Überzeugungen in der Gestaltung ihres Lebens zukommt. Insgesamt erweist sich Italien als ein Land, dessen Kultur tief geprägt ist durch den katholischen Glauben, dessen Bevölkerung diese Kultur jedoch partiell und pragmatisch rezipiert. Damit wird Religion in Italien mit dem Katholizismus assoziiert, der stark subjektiviert gelebt wird. Eine religiöse Vielfalt ist somit nur innerhalb des Christentums erlebbar, andere Religionen sind im Alltag kaum spürbar.

Anders stellt sich die Lage in Deutschland dar. Es gehört zu den sog. 'konfessionell gemischten' Nationen mit einer langen Tradition der friedlichen Koexistenz von Protestanten und Katholiken. Beide Konfessionen sind etwa gleich groß, wobei die Protestanten im Norden Deutschlands dominieren, die Katholiken im Süden. Seit der Wiedervereinigung Deutschlands 1990 gehört etwa ein Drittel der Bevölkerung keiner Religionsgemeinschaft an, wobei diese Menschen vor allem im Osten Deutschlands leben. Damit ergibt sich bzgl. der Religionszugehörigkeit folgendes Bild: 32% gehören keiner Gemeinschaft an, 31% sind Mitglied der evangelischen Kirchen, 31% Mitglied der katholischen Kirche, 4% sind Muslime. Betrachtet man die Religiosität in der Bevölkerung, gehört Deutschland zu den am meisten säkularisierten Nationen in Europa.<sup>14</sup> Zwar ist der Glaube an Gott oder eine höhere Macht nach wie vor groß, traditionelle religiöse Überzeugungen und Vollzüge werden jedoch nur noch von einer Minderheit geteilt. Weniger als ein Drittel besucht wenigstens ein Mal im Monat einen Gottesdienst und weniger als 40% der Deutschen beten wenigstens ein Mal in der Woche. Das Vertrauen

<sup>10</sup> *Massimo Introvigne / Pier Luigi Zoccatelli*, *Le religioni in Italia*, Torino 2006: 7-11.

<sup>11</sup> *Loek Halman / Ruud Luijkx / Marga van Zundert*, *Atlas of European Values*, Leiden 2005.

<sup>12</sup> *Enzo Pace*, *The younger generations's images of God and religion in Italy*, in: Ziebertz 2001 [Anm. 4], 71-80.

<sup>13</sup> *Roberto Cipriani*, *Secularization or 'diffused religion'?*, in: Manuel Franzmann / Christel Gärtner / Nicole Köck (Hg.), *Religiosität in der säkularisierten Welt. Theoretische und empirische Beiträge zur Säkularisierungsdebatte in der Religionssoziologie*, Wiesbaden 2006, 123-140.

<sup>14</sup> *Halman u.a.* 2005 [Anm. 11].

in die beiden christlichen Kirchen ist sehr gering; ausschließlich das soziale Engagement der Kirchen findet Anerkennung. Speziell unter Jugendlichen kann ein stark individualisierter Glaube beobachtet werden, der nach dem Sinn des Lebens jenseits religiöser Institutionen sucht.<sup>15</sup> Insgesamt spielt Religion im öffentlichen Leben Deutschlands also nur noch eine untergeordnete Rolle und die meisten Deutschen leben ihren Glauben unabhängig von den Kirchen – sofern sie ihr Leben überhaupt nach religiösen Grundsätzen ausrichten. Religion wird zwar nach wie vor stark mit dem Christentum assoziiert, vor allem im Westen Deutschlands gehören Begegnungen mit Mitgliedern anderer Glaubensrichtungen jedoch zum Alltag.

Fasst man beide Länderporträts zusammen, so erweist sich die Lage von Religion als vielschichtig. In beiden Ländern verliert das institutionell gestützte Christentum zunehmend an Bedeutung; an seine Stelle treten individualisierte Formen der Lebensgestaltung, die entweder pragmatisch auf christliche Überzeugungen zurückgreifen oder keinen Bezug zu dieser Religion mehr aufweisen. Andere Religionen werden im Alltag zunehmend sichtbarer, im Westen Deutschlands ist ihre alltägliche Präsenz bereits normal, im Osten Deutschlands und in Italien sind sie eher virtuell präsent. Es scheint aber nur eine Frage der Zeit, bis sie auch hier zum öffentlichen Bild von Religion dazugehören.

### 1.2 Religionsunterricht in Italien und Deutschland

Welche Rolle spielt religiöse Vielfalt angesichts dieses Szenarios im Religionsunterricht beider Länder? In Italien hat ein katholischer Religionsunterricht, dessen Inhalte von der katholischen Kirche verantwortet werden und der für alle Schüler/innen verpflichtend ist, eine lange Tradition. Es handelte sich hierbei faktisch um eine Katechese in der Schule. Erst seit den 1970er Jahren wurde dieses katechetische Verständnis hinterfragt. Das *Konkordat von 1984* bestätigte zwar die Verantwortung der katholischen Kirche für den Religionsunterricht, band diesen aber an die pädagogischen Ziele der jeweiligen Schulart. Der Religionsunterricht hatte damit die Gewissensfreiheit der Schüler/innen zu achten und seine Lehrer brauchten auch die Anerkennung durch die Schulbehörden.<sup>16</sup> Parallel zu diesen Reformen des Religionsunterrichts durchlief Italien eine Debatte über die pädagogischen Ziele schulischer Bildung.<sup>17</sup> Sie mündete 2003 im sog. „*Moratti-Gesetz*“, in dem Bildung als Selbstbildung der Lernenden beschrieben wird. Es stellt die Schüler/innen in den Mittelpunkt schulischer Angebote, insofern Schule Kinder und Jugendliche in die Lage versetzen soll, sich selbst zu entwickeln. Eine spirituelle und moralische Bildung gehört ausdrücklich zu den Zielen von Schule. Hier kann der katholische Religionsunterricht in Italien anknüpfen. Zusammengefasst durchlief der Religionsunterricht in Italien in den letzten hundert Jahren damit eine Entwicklung von einer kirchlichen Katechese in der Schule hin zu einem ordentlichen Schulfach, das zu den

<sup>15</sup> Vgl. Hans-Georg Ziebertz / Ulrich Riegel, *Letzte Sicherheiten. Eine empirische Untersuchung zu Weltbildern Jugendlicher*, Gütersloh – Freiburg/Br. 2008.

<sup>16</sup> Vgl. Emilio Butturini (2004), *Profilo storico dell'IRC in Italia*, in: Zelindo Trenti (Hg.), *Manuale dell'insegnante di religione. Competenza e professionalità*, Torino 2004, 13-28.

<sup>17</sup> Vgl. Guglielmo Malizia, *Lo scenario della riforma*, in: ders. / Zelindo Trenti / Sergio Cicatelli (Hg.), *Una disciplina in evoluzione. Terza indagine nazionale sull'insegnante di religione cattolica nella scuola della riforma*, Torino 2005, 23-45.

Bildungszielen der Schule beiträgt. Diese äußere Reform lässt sich auch im Selbstverständnis der Religionslehrer/innen nachvollziehen. 1990 erbrachte eine Umfrage unter ihnen, dass man ein Fach unterrichtet, welches die Pfade der Vergangenheit verlässt.<sup>18</sup> 2005 waren sich die Religionslehrkräfte sicher, dass der Religionsunterricht pädagogischen Zielen folgen müsse, was auch Folgen für das Selbstverständnis der Lehrkräfte haben wird.<sup>19</sup>

Trotz dieser Reform folgt der faktische Religionsunterricht oft einer katechetischen Zielsetzung.<sup>20</sup> Vor allem in der Grundschule wird Wert darauf gelegt, die Schüler/innen mit einer christlichen Lebensführung vertraut zu machen. Aber auch in weiterführenden Schulen gelingt es nur selten, Religionsunterricht als Auseinandersetzung mit der christlichen Kultur zu gestalten, die eine mögliche Quelle italienischer Identität ist. Entsprechend setzen italienische Religionslehrkräfte vor allem traditionelle Methoden ein, die dem didaktischen Modell einer kognitiv-deduktiven Vermittlung der Inhalte verpflichtet sind.<sup>21</sup> Die Alltagserfahrungen der Schüler/innen spielen dagegen eine eher untergeordnete Rolle, obwohl dies religionspädagogisch immer wieder eingefordert wird.<sup>22</sup> Dieses innere Dilemma spiegelt sich auch in der Tatsache wider, dass die vom Gesetz vorgesehene Alternative zum Religionsunterricht, eine ethische Unterweisung, im Süden Italiens praktisch gar nicht und im Norden fast nur in großen Städten angeboten wird.<sup>23</sup> Religiöse Erziehung wird praktisch noch sehr stark mit kirchlicher Katechese assoziiert und oftmals auch als solche gestaltet. Gleiches gilt für die Auseinandersetzung mit religiöser Vielfalt. Obwohl die Berücksichtigung anderer Religionen bereits in den Debatten der 1970er Jahre angeregt wurde, spielt sie im faktischen Religionsunterricht nur eine untergeordnete Rolle. Analog dazu befürwortete in der Umfrage von 2005 nur eine Minderheit der Religionslehrer/innen eine pluralistische Zielsetzung für den Religionsunterricht. Die große Mehrheit stimmte einem konfessionellen Profil zu. Allerdings bekannte etwa die Hälfte der Antwortenden ihr Interesse am interreligiösen Dialog und etwa ein Viertel von ihnen sieht in ihm einen Ausweg aus den Schwierigkeiten des aktuellen Religionsunterrichts.<sup>24</sup>

Neben dem Religionsunterricht in der Schule hat Italien eine lange Tradition der Glaubensunterweisung in der Pfarrgemeinde.<sup>25</sup> Lag der Schwerpunkt dieser Katechese ursprünglich auf der Vermittlung christlichen Wissens, rückt seit den 1970er Jahren zunehmend das Ziel in den Mittelpunkt, die Kinder und Jugendlichen mit einer christlichen Lebensgestaltung vertraut zu machen. Grundsätzlich baut die religiöse Erziehung in der Pfarrgemeinde darauf auf, dass die Kinder und Jugendlichen einen christlichen

<sup>18</sup> Vgl. *Guglielmo Malizia / Zelindo Trenti* (Hg.), *Una disciplina in cammino. Rapporto sull'insegnamento della religione cattolica nell'Italia degli anni '90*, Torino 1991.

<sup>19</sup> Vgl. *Malizia u.a.* 2005 [Anm. 17].

<sup>20</sup> Vgl. *Sergio Cicatelli*, *L'Identità dell'IRC*, in: ebd., 111-125.

<sup>21</sup> Vgl. *Roberto Romio*, *La prassi didattica dell'IDR*, in: ebd., 127-142.

<sup>22</sup> Vgl. *Emilio Alberich*, *La catechesi oggi. Manuale di catechistica fondamentale*, Torino 2001.

<sup>23</sup> Vgl. *Cicatelli* 2005 [Anm. 20].

<sup>24</sup> Vgl. *Malizia u.a.* 2005 [Anm. 17].

<sup>25</sup> Vgl. *Ubaldo Gianetto*, *La catechesi nella storia: dagli inizi fino al rinnovamento conciliare*, in: *Istituto di Catechistica – Università Pontificia Salesiana* (Hg.), *Andate e insegnate. Manuale di catechistica*, Torino 2002, 59-80.

Glauben haben, der entfaltet und vertieft werden muss. Entsprechend zielt die Katechese darauf, das christliche Erbe an die nächste Generation weiterzugeben. Katechese will die Lernenden auf den Empfang der Sakramente vorbereiten, das Verständnis der christlichen Lehre vertiefen, zu einer Lebensgestaltung aus dem Glauben heraus ermutigen und zum Engagement in der Pfarrgemeinde einladen. Diese Ziele sind nicht nur in den katechetischen Direktorien genannt, sondern werden auch von den Katechet/innen als Kern ihrer Aufgabe erachtet.<sup>26</sup> Religiöse Vielfalt spielt damit in der religiösen Erziehung in der Pfarrgemeinde keine Rolle, sie ist auf die christliche Lehre und Lebensgestaltung ausgerichtet und will in diese einführen.

In Deutschland kooperieren Staat und Kirche beim schulischen Religionsunterricht. Der Religionsunterricht ist nach dem *Grundgesetz* ordentliches Unterrichtsfach, das in Übereinstimmung mit den Grundsätzen der Religionsgemeinschaften zu erteilen ist (*Art. 7.3 GG*). Der Staat stellt die finanziellen Mittel für das Personal und die Organisation des Religionsunterrichts zur Verfügung und prüft dessen Inhalte, ob sie pädagogischen und demokratischen Grundsätzen entsprechen. Die Religionsgemeinschaften bestimmen die Inhalte des Religionsunterrichts und formulieren die spirituellen Anforderungen, denen die Lehrer/innen gerecht werden müssen. Praktisch heißt das, dass Religion als katholischer und als evangelischer Religionsunterricht erteilt wird.<sup>27</sup> Seine Inhalte folgen einer konfessionellen Agenda und der Unterricht geht davon aus, dass diese Inhalte an Kinder und Jugendliche weitergegeben werden, die dieser Konfession angehören. Das Prinzip des konfessionellen Religionsunterrichts wird in manchen Regionen durch Projekte eines konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts durchbrochen. Diese Unterrichtsform will die wesentlichen Gemeinsamkeiten und Unterschiede der beiden großen christlichen Konfessionen in Deutschland erschließen.<sup>28</sup> Die Grenzen zwischen den beiden christlichen Konfessionen werden hier zwar überschritten, institutionell bleiben gemeinsame Projekte jedoch an die evangelische und die katholische Kirche zurückgebunden. Im schulischen Religionsunterricht der meisten Bundesländer spiegelt sich eine Situation wieder, wie sie für die Bundesrepublik Deutschland in der Mitte des letzten Jahrhunderts typisch war<sup>29</sup>: Religion gibt es praktisch nur als evangelischen oder katholischen Glauben und die beiden christlichen Kirchen dominieren die religiöse Erziehung in der Schule. Wer dem Christentum kritisch gegenübersteht, kann bestenfalls einen religiös neutralen Ethikunterricht besuchen.

Arbeits-Migration und die Wiedervereinigung haben diese Situation jedoch grundsätzlich verändert. Religion ist nicht mehr identisch mit Christentum und die Zugehörigkeit zu einer Religionsgemeinschaft ist nicht mehr der Normalfall. In Mecklenburg-Vorpommern und Sachsen-Anhalt wird deshalb neben dem evangelischen und dem katho-

<sup>26</sup> Vgl. *Giuseppe Morante / Vito Orlando*, *Catechisti e catechesi all'inizio del terzo millennio. Indagine socio-religiosa nelle Diocesi italiane*, Torino 2004, 114-118.

<sup>27</sup> Vgl. *Richard Schlüter*, *Konfessioneller Religionsunterricht heute? Hintergründe – Kontroversen – Perspektiven*, Darmstadt 2001, 1-30.

<sup>28</sup> Vgl. *Friedrich Schweitzer / Albert Biesinger*, *Gemeinsamkeiten stärken – Unterschieden gerecht werden. Erfahrungen und Perspektiven zum konfessionell-kooperativen Religionsunterricht*, Gütersloh – Freiburg/Br. 2004.

<sup>29</sup> Vgl. *Werner Simon*, *Religionsunterricht in staatlichen Schulen*, in: *NHRPG* (2002) 362-368, 362-365.

schen Religionsunterricht das Fach „Philosophie“ bzw. „Ethik“ angeboten; alle drei Fächer sind gleichberechtigt und bilden zusammen eine Fächergruppe.<sup>30</sup> Ohne konfessionellen Bezug wird Religion in Bremen („Biblische Geschichte“), Hamburg („Religionsunterricht für alle“) und Brandenburg („Lebenskunde – Ethik – Religionskunde“) unterrichtet.<sup>31</sup> In Berlin schließlich gibt es keine verpflichtende religiöse Erziehung an öffentlichen Schulen, zum Schuljahr 2006/07 wurde jedoch „Ethik“ als obligatorisches Unterrichtsfach für alle Schüler/innen der 7. bis 10. Jahrgangsstufe eingeführt. In diesem Fach sollen die Schüler/innen auf ein Leben in der multikulturellen Gesellschaft vorbereitet werden. Religiöse Inhalte spielen in „Ethik“ nur dann eine Rolle, wenn sie helfen, ein gesellschaftliches Problem zu lösen.

Idealtypisch zugespitzt formuliert, findet religiöse Erziehung in deutschen Schulen in zwei Varianten statt: Vor allem in den östlichen Bundesländern gilt Religion als eine Ressource unter vielen, welche zu ethischem Verhalten motiviert und die eigene Identität begründen kann. Neben einem ordentlichen Unterrichtsfach, das Religion in weltanschaulich neutraler Perspektive aufgreift, finden sich verschiedene Konstellationen religiöser Erziehung in der Verantwortung religiöser Gemeinschaften. Religiöse Pluralität ist in diesem Idealtyp der Normalfall. Ansonsten herrscht ein konfessioneller Religionsunterricht vor, dessen Inhalte von der zugehörigen religiösen Gemeinschaft verantwortet werden und der in erster Linie mit deren Überzeugungen und Vollzügen vertraut machen will. Der konfessionelle Religionsunterricht ist zwar offen gegenüber anderen Religionen und sie werden in ihm auch angesprochen, gemessen am pädagogischen Gesamtkonzept stellen sie aber die Ausnahme innerhalb einer konfessionspezifischen Agenda dar.<sup>32</sup>

### 1.3 Fazit und Forschungsfrage

Fasst man die bisherigen Überlegungen zusammen, findet religiöse Erziehung in Italien und Deutschland in einem Umfeld statt, in dem sich erste Anzeichen religiöser Vielfalt – zumindest am Horizont – abzeichnen. Trotz eindeutiger Momente von Säkularisierung spielt das Christentum in beiden Ländern nach wie vor eine Rolle im öffentlichen Raum. In beiden Ländern wird das Christentum individualisiert gelebt, sodass sich das gelebte Christentum pluralisiert. Aber auch nicht-christliche Religionen spielen in beiden Ländern eine immer größere Rolle, in Deutschlands Westen gehört ihre Präsenz

<sup>30</sup> Vgl. *Werner Simon*, Kooperation in der Fächergruppe. Anregungen und Impulse aus ostdeutschen Bundesländern, 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, 218-228.

<sup>31</sup> Vgl. *Jürgen Lott*, Lebensgestaltung – Ethik – Religionskunde, in: *LexRP* (2001) 1159-1164; *Karin Borck / Henning Schluß*, Religion unterrichten in Brandenburg, in: *Martin Rothgangel / Bernd Schröder* (Hg.), *Evangelischer Religionsunterricht in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland, Empirische Daten – Kontexte – Entwicklungen*, Leipzig 2009, 95-109; *Jürgen Lott / Anita Schröder-Klein*, Religion unterrichten in Bremen, in: ebd., 111-127; *Folkert Doedens / Wolfram Weiße*, Religion unterrichten in Hamburg, in: ebd., 129-156.

<sup>32</sup> Vgl. *Anton Bucher*, Religionsunterricht zwischen Lernfach und Lebenshilfe. Eine empirische Untersuchung zum katholischen Religionsunterricht in der Bundesrepublik Deutschland, Stuttgart 2000, 84.102.114; *Klaus Petzold*, Religion und Ethik hoch im Kurs. Repräsentative Befragung und innovative Didaktik, Leipzig 2004, 46-52; *Jochen Sautermeister*, Religionsunterricht an der berufsbildenden Schule. Eine exemplarische Studie zur Wahrnehmung und Einschätzung des Faches Religion durch Schülerinnen und Schüler, Norderstedt 2003, 205-211.

bereits zum Alltag, in Deutschlands Osten und in Italien ist diese Präsenz in naher Zukunft absehbar. Trotz dieser zunehmenden religiösen Pluralisierung findet religiöse Erziehung in Italien und Deutschland mehrheitlich als konfessioneller Religionsunterricht bzw. Katechese statt. Ihre Inhalte werden von einer konkreten religiösen Gemeinschaft verantwortet und andere Religionen kommen in ihnen bestenfalls am Rand in den Blick. Einer lebensweltlichen religiösen Pluralität steht somit eine konfessionelle Konzeption der religiösen Erziehung gegenüber.

Angesichts dieses Dilemmas stellt sich die Frage, welche Ziele die Akteure religiöser Erziehung anstreben, d.h. Religionslehrer/innen und in Italien auch Katechet/innen. Folgen sie den Vorgaben der Institutionen, bei denen sie beschäftigt sind? Oder richten sie sich an ihrem sozialen Umfeld aus, in dem sie leben? Oder vertreten sie ein breites Zielspektrum, das verschiedene Optionen im Blick auf religiöse Pluralität offen lässt? Die erste Forschungsfrage lautet somit:

(1) Welchen Zielperspektiven für den Religionsunterricht angesichts religiöser Pluralität stimmen die Befragten zu, welche lehnen sie ab?

Bei den von uns Befragten handelt es sich um Professionelle. Es kann erwartet werden, dass sie nicht nur eine Vielzahl von Zielperspektiven vertreten, sondern diese Ziele zu konkreten Clustern bündeln, die für ein pädagogisches Programm stehen. Die zweite Forschungsfrage lautet somit:

(2) Welche charakteristischen Antwortmuster lassen sich in den Zielperspektiven für den Religionsunterricht unterscheiden?

Schließlich befinden sich in unserer Stichprobe Akteure aus Italien und Deutschland, Katecheten wie Religionslehrer, und bei den Lehrern nochmals katholische und protestantische. Oben wurde bereits gezeigt, dass sich die religiöse Landschaft in Italien anders darstellt als in Deutschland, die Nationalität also ein differenzierender Faktor in den Zielperspektiven sein kann. Gleiches gilt aber auch für den Ort der Erziehung, da eine Katechese innerhalb eines kirchlichen Rahmens stattfindet, während der Religionsunterricht an einer öffentlichen Schule mit einem staatlich verantworteten Bildungsanspruch verortet ist. Schließlich haben der Protestantismus und der Katholizismus sehr unterschiedlich auf die moderne Gesellschaft und die in ihr geltende religiöse Vielfalt reagiert<sup>33</sup>, sodass auch die Konfessionszugehörigkeit einen realistischen Kandidaten für Unterschiede im Zielspektrum darstellt. Die dritte Forschungsfrage lautet damit:

(3) Gibt es Unterschiede in der Zustimmung zu den charakteristischen Antwortmustern bzgl. Nationalität, Konfession und dem Ort religiöser Erziehung?

## 2. Konzepte, Methoden und Stichprobe der Untersuchung

Um diese Fragen zu beantworten, werden im Folgenden zuerst die Konzepte dargelegt, die in der Untersuchung verwendet werden, sowie die Methoden und die Stichprobe.

### 2.1 Konzepte und Instrumente

Die zentrale Frage dieser Untersuchung richtet sich auf Zielperspektiven für den Religionsunterricht angesichts zunehmender religiöser Pluralität. Für die Formulierung mög-

<sup>33</sup> Vgl. David Martin, *A General Theory of Secularization*, Aldershot 1978.

licher Ziele ist sie deshalb auf eine Konzeptualisierung angewiesen, welche neben konfessionellen und pädagogischen Perspektiven auch solche beinhaltet, die der Tatsache religiöser Vielfalt Rechnung tragen. Eine solche Konzeptualisierung hat *Michael Grimmitt* vorgelegt.<sup>34</sup> *Grimmitt* unterscheidet drei idealtypische Formen religiösen Lernens, nämlich „learning religion“, „learning about religion“ und „learning from religion“. Im ersten Konzept sollen die Schüler/innen mit den Überzeugungen und Vollzügen einer konkreten Religion vertraut gemacht werden; „learning religion“ will die Schüler/innen in ihre eigene religiöse Tradition einführen. Obwohl religiöse Pluralität anerkannt wird, lässt dieses Konzept keinen Zweifel daran, dass der Weg zum wahren Heil nur in der eigenen Religion gefunden werden kann. Es gibt nur eine Wahrheit, welche ausschließlich die eigene religiöse Tradition speist. „Learning religion“ vertritt damit eine mono-religiöse Position anderen Religionen gegenüber. Der Unterricht konzentriert sich auf die Erzählungen, Symbole und Konzepte der eigenen Religion bzw. Konfession. Sie bilden den Schwerpunkt der religiösen Erziehung. Andere Religionen kommen nur am Rand in den Blick, und wenn wird kaum ein Zweifel daran gelassen, dass sie keine wirkliche Alternative zur eigenen Religion sind. Einen Religionsunterricht, der diesen Typ religiösen Lernens zum Ziel hat, nennen wir „RE in religion“.

„Learning about religion“, der zweite Idealtyp nach *Grimmitt*, will die Schüler/innen über die verschiedenen religiösen Traditionen informieren. Er stellt die Überzeugungen und Vollzüge der verschiedenen Religionen neutral dar; sie werden nicht gewichtet oder bewertet. Vergleiche zwischen den verschiedenen Religionen sind möglich, so lange sie nicht zu einer Rangfolge der Religionen führen. Es geht diesem Konzept um objektive Information. Mit ihrer Hilfe sollen die Schüler/innen ein umfassendes Bild über die Vielfalt der Religionen erhalten, sodass sie in der Lage sind, sich im religiös pluralen Alltag zu orientieren. Bei „Learning about religion“ gelten alle Religionen als gleichberechtigt. Die Religionen verweisen alle auf dieselbe transzendente Wirklichkeit, tun dies jedoch mit den ihnen eigenen Überzeugungen und Vollzügen. Dieses Konzept hat somit einen multireligiösen Charakter. Der Unterricht konzentriert sich auf die zentralen Erzählungen, Symbole und Konzepte der verschiedenen Religionen, die sämtlich gleichberechtigt zur Sprache gebracht werden. Eine bestimmte religiöse Tradition wird nicht bevorzugt behandelt. Einen Religionsunterricht, der diesen Typ religiösen Lernens zum Ziel hat, nennen wir „RE about religion“.

„Learning from religion“, der dritte Idealtyp *Grimmitts*, begreift Religion als eine Resource, die den Schüler/innen helfen kann, Sinn und Orientierung für ihr Leben zu finden. Dieses Konzept setzt bei den Problemen der Lernenden an und bietet ihnen Antworten der Religionen an. Die Schüler/innen sollen eine eigene Identität ausbilden und Antworten auf gesellschaftliche Fragen finden. Grundsätzlich ist „learning from religion“ also nicht an eine bestimmte religiöse Tradition gebunden, denn alle Religionen kommen als Quelle für Sinn und Bedeutung in Betracht. Ausschlaggebend ist allein, dass die ausgewählten Erzählungen, Symbole oder Konzepte den Schüler/innen helfen, ihre Probleme zu bewältigen. Faktisch liegt es aber nahe, dass vor allem die religiöse

<sup>34</sup> *Michael Grimmitt*, *Religious Education and the Ideology of Pluralism*, in: *British Journal of Religious Education*, 16 (3/1994) 133-147.

Tradition, die den Lernenden am geläufigsten ist, als Sinnressource herangezogen wird. Dieses Konzept kann somit sowohl interreligiös als auch monoreligiös interpretiert werden. Es steht religiöser Pluralität neutral gegenüber, denn es bezieht sich auf Religion vor allem aus einem pädagogischen Interesse heraus. „Learning from religion“ stellt Religion in den Dienst der Schüler/innen. Im Unterricht werden vor allem die Erzählungen, Symbole und Konzepte zur Sprache gebracht, die das größte Potenzial haben bzgl. der Identitätsarbeit der Lernenden und der großen Fragen der Gegenwart. Ob diese aus einer religiösen Tradition stammen oder aus verschiedenen, ist egal. Einen Religionsunterricht, der diesen Typ religiösen Lernens zum Ziel hat, nennen wir „RE from religion“.

Diese drei Konzepte wurden in 20 Items operationalisiert, wobei jeweils fünf Items auf „RE in religion“ und „RE about religion“ entfallen. Für „RE from religion“ wurden fünf Items formuliert, die explizit auf Religion als Sinnressource Bezug nehmen, und weitere fünf Items ohne diesen expliziten Bezug. Auf diese Weise sollte ein Doppelpes sichergestellt werden. Zum einen ist gewährleistet, dass beide Optionen, diesen Idealtyp zu unterrichten, abgedeckt sind. Zum anderen kann überprüft werden, ob die Akteure im dritten Idealtyp nochmals zwischen einem expliziten Rekurs auf Religion und ihrem impliziten Angebot unterscheiden.<sup>35</sup> Damit ergibt sich die folgende Operationalisierung, wobei der Buchstabe vor dem Item die Position im Instrument bezeichnet<sup>36</sup>:

#### *RE in religion*

- a. brings students closer to belief
- i. brings the students closer to the church/religious community
- l. makes students familiar with the faith truths of the own confession
- n. introduces students to the truth taught by the own religion
- r. helps students to grow up according to their own religious tradition.

#### *RE about religion*

- c. gives students an objective image of the world religions
- e. helps students to understand what religions really mean
- k. enables students to engage in dialogue with values and norms deriving from different religious traditions and world views
- q. gives information about different religions and churches
- u. gives students the readiness to understand research into religion from a scientific approach

#### *RE from religion*

- b. helps students in their search for meaning and direction
- g. promotes the understanding of societal questions and problems
- j. adds to our general knowledge
- p. supports students in formulation their own views of life.

<sup>35</sup> Die 20 Items wurden den folgenden Studien entnommen: a–j: *Hans-Georg Ziebertz / Boris Kalbheim / Ulrich Riegel*, Religiöse Signaturen heute. Ein religionspädagogischer Beitrag zur empirischen Jugendforschung, Gütersloh – Freiburg/Br. 2003; k.: *Patrick Altena / Chris Hermans / Peer Scheepers*, Depend Autonomy. Towards a Contextualized and Dialogic Aim for Moral Education, in: *JET* 17 (2/2004) 172–196; l–o: *Isolde Driessen / Chris Hermans / Aad de Jong*, Towards a typology of generals aims of christian adult education, in: *JET* 18 (2/2005) 235–261; p–v: *Arto Kallioniemi*, Adult senior secondary school students' concepts concerning religious education from a qualitative perspective, in: *British Journal of Religious Education* 25 (3/2003) 185–199.

<sup>36</sup> Grundlage dieses Beitrags ist eine internationale Studie in 16 europäischen Ländern. Die Items sind dem englischen Master-Fragebogen entnommen.

- v. prepares students to cope with the changing society and world
- d. puts students in a position to discover the truth about God by means of religions
- f. puts students in a position to converse about religious questions
- m. enables students to form their own view of societal issues from a critical theological perspective
- o. develops a sensitivity of the students for religious images that lie hidden in every person.
- t. supports students to shape their own identity on the basis of religious values

Im Fragebogen konnten die Religionslehrer/innen zu jeder dieser 20 Aussagen auf einer 5-Punkt Likert-Skala entscheiden, ob sie auf ihr Ideal des Religionsunterrichts überhaupt nicht zutrifft (1), nicht zutrifft (2), zum Teil nicht zutrifft, zum Teil zutrifft (3), zutrifft (4) oder voll und ganz zutrifft (5).

## 2.2 Methoden

Die Antworten wurden mit Hilfe der deskriptiven Statistik, der Faktorenanalyse und der einfaktoriellen ANOVA mit Games-Howell-Prozedur analysiert. Zur Beschreibung der Stichprobe wurden Häufigkeitsauszählungen vorgenommen. Sämtliche Befunde wurden mit der statistischen Software von SPSS, Version 17, berechnet.

## 2.3 Stichprobe

Der Beitrag beruht auf Daten, die zwischen Oktober 2006 und Februar 2007 im Rahmen einer internationalen Untersuchung in 16 europäischen Ländern erhoben wurden.<sup>37</sup> Er konzentriert sich auf die Antworten aus Italien und Deutschland (N=617). Im Vergleich beider Länder gibt es einen bedeutsamen Unterschied: Während sich in Deutschland nur Lehrer/innen an der Untersuchung beteiligt haben, die an Schulen unterrichten, haben in Italien neben Lehrer/innen auch Katechet/innen geantwortet, die in Pfarrgemeinden Religion unterrichten. Für die Analyse ergeben sich damit zuerst drei Untergruppen, die im Folgenden unabhängig voneinander beschrieben werden sollen (vgl. Abb. 1).

Italienische Katecheten		Italienische Lehrer		deutsche Lehrer	
92 (16%)		177 (30%)		323 (54%)	
Altersdurchschnitt		Altersdurchschnitt		Altersdurchschnitt	
40 Jahre		42 Jahre		42 Jahre	
Geschlecht		Geschlecht		Geschlecht	
weiblich	männlich	weiblich	männlich	weiblich	männlich
40 (46%)	48 (54%)	87 (55%)	71 (45%)	215 (67%)	104 (33%)
Konfession		Konfession		Konfession	
röm-kath.	prot.	röm-kath.	prot.	röm-kath.	prot.
89 (100%)	-	174 (100%)	-	126 (40%)	179 (60%)
Status		Status		Status	
Laie	geweiht/ordin.	Laie	geweiht/ordin.	Laie	geweiht/ordin.
62 (68%)	29 (32%)	131 (79%)	35 (21%)	189 (59%)	129 (41%)

Abb. 1: Beschreibung der Stichprobe<sup>38</sup>

<sup>37</sup> Hans-Georg Ziebertz / Ulrich Riegel (Hg.), How Teachers in Europe Teach Religion. An International Empirical Study in 16 Countries, Münster 2009.

<sup>38</sup> N = 617; angegeben sind jeweils die gültigen Prozentwerte; aufgrund von missing values sind die Summen der Fallzahlen einer Unterkategorien kleiner als die Zahl möglicher Fälle einer Kategorie.

92 Antworten entfallen auf italienische Katecheten, die damit 16% der Stichprobe ausmachen. Sie sind im Durchschnitt 40 Jahre alt, wobei etwas mehr Männer als Frauen geantwortet haben (54% zu 46%). Alle Katecheten sind römisch-katholisch, was der religiösen Lage in Italien entspricht. Zwei Drittel dieser Gruppe sind Laien, ein Drittel sind Priester oder gehören einem Orden an (68% zu 32%).

Die italienischen Lehrer machen mit 177 Antworten 30% der Stichprobe aus. Sie sind im Durchschnitt 42 Jahre alt; unter ihnen befinden sich etwas mehr Frauen als Männer (55% zu 45%). Auch die italienischen Lehrer/innen gehören sämtlich der katholischen Kirche an. Sie sind überwiegend Laien (79%), nur 31 Personen sind Priester oder gehören einem Orden an.

Die deutschen Lehrer bilden mit 323 Antworten den größten Teil der Stichprobe (54%). Auch sie sind im Durchschnitt 42 Jahre alt. Zwei Drittel von ihnen sind weiblich, ein Drittel männlich (67% zu 33%). Diese Quote entspricht in etwa dem Verhältnis der Geschlechter in deutschen Schulen. Unter den deutschen Lehrern befinden sich deutlich mehr Protestanten als Katholiken (60% zu 40%). Da sich unter den protestantischen Lehrpersonen sehr viele ordinierte befinden, ist das Verhältnis zwischen Laien und Geweihten/Ordinierten (59% zu 41%) nicht repräsentativ für die Situation an deutschen Schulen. Für die Einordnung der empirischen Befunde ist dabei von Bedeutung, dass die Befragten vor allem aus dem Süden und der nordwestlichen Mitte Deutschlands kommen.

Die Verteilung der Konfession in der Gruppe der deutschen Lehrer erlaubt die Bildung zweier weiterer Untergruppen: die der deutschen protestantischen Lehrer und die der deutschen katholischen Lehrer. Inhaltlich liegt diese Unterscheidung nahe, da in Deutschland der Protestantismus offener auf religiöse Vielfalt zugeht als die katholische Kirche. Aber auch in ihrem Profil unterscheiden sich beide Gruppen deutlich (vgl. Abb. 2). Während die protestantische Gruppe vor allem aus ordinierten Frauen besteht, dominieren in der katholischen Gruppe die Laien (92%), die zu zwei Dritteln weiblich und zu einem Drittel männlich sind (62% zu 38%).

deutsche protestantische Lehrer 179 (60%)		deutsche katholische Lehrer 126 (40%)	
Geschlecht		Geschlecht	
weiblich 125 (71%)	männlich 52 (29%)	weiblich 77 (62%)	männlich 47 (38%)
Status		Status	
Laie 67 (38%)	ordiniert 109 (62%)	Laie 115 (92%)	Priester/Orden 10 (8%)

Abb. 2: Beschreibung der deutschen Untergruppen<sup>39</sup>

Aus inhaltlichen wie analytischen Gründen macht es also Sinn, im Vergleich der Zielperspektiven zwischen vier Gruppen zu unterscheiden: italienischen Katecheten, italienischen Lehrern, deutschen protestantischen Lehrern und deutschen katholischen Lehrern. Das gilt insbesondere für die dritte Forschungsfrage.

<sup>39</sup> N = 305; angegeben sind jeweils die gültigen Prozentwerte; aufgrund von missing values sind die Summen der Fallzahlen einer Unterkategorien kleiner als die Zahl möglicher Fälle einer Kategorie.

### 3. Empirische Befunde

Die Beschreibung der empirischen Befunde folgt der Ordnung der Forschungsfragen. Die ersten beiden Forschungsfragen werden auf der Grundlage der gesamten Stichprobe beantwortet, die dritte Forschungsfrage auf der Basis der soeben beschriebenen vier Untergruppen.

#### 3.1 Zustimmung und Ablehnung der Zielperspektiven für eine religiöse Erziehung angesichts religiöser Pluralität

Die erste Forschungsfrage richtet sich auf das Urteil der Akteure zu den einzelnen Zielformulierungen. Betrachtet man die Mittelwerte, fällt sofort auf, dass die Befragten allen vorgeschlagenen Zielen einer religiösen Erziehung zustimmen (vgl. Abb. 3). Der niedrigste Mittelwert beträgt 3.31 und liegt damit deutlich in der oberen Hälfte der Skala, deren Mitte durch den Wert 3.0 markiert ist. Für die von uns befragten Akteure ist also das gesamte Spektrum vorgeschlagener Ziele prinzipiell erstrebenswert.

Item	N	m	sd
helps students in their search for meaning and direction	612	4,42	,73
puts students in a position to converse about religious questions	608	4,29	,81
adds to our general knowledge	609	4,27	,84
enables students to engage in dialogue with values and norms deriving from different religious traditions and world views	608	4,26	,77
makes students familiar with the faith truths of the own confession	611	4,17	,79
promotes the understanding of societal questions and problems	611	4,11	,84
gives information about different religions and churches	609	4,06	,81
helps students to understand what religions really mean	611	4,00	1,85
supports students in formulation their own views of life.	612	3,98	,81
enables students to form their own view of societal issues from a critical theological perspective	612	3,97	,88
develops a sensitivity of the students for religious images that lie hidden in every person.	611	3,96	,87
supports students to shape their own identity on the basis of religious values	601	3,91	,88
gives students an objective image of the world religions	611	3,90	,92
brings students closer to belief	611	3,89	1,01
puts students in a position to discover the truth about God by means of religions	609	3,83	,93
introduces students to the truth taught by the own religion	612	3,73	,95
prepares students to cope with the changing society and world	613	3,65	,90
helps students to grow up according to their own religious tradition.	611	3,57	,91
gives students the readiness to understand research into religion from a scientific approach	610	3,44	1,11
brings the students closer to the church/religious community	610	3,31	,961

Abb. 3: Mittelwerte der Zielperspektiven auf religiöse Erziehung<sup>40</sup>

<sup>40</sup> Die gestrichelten Linien markieren die unterschiedliche Zustimmung. Es gilt:  $m < 3.6$ : mittlere Zustimmung;  $3.6 \leq m < 4.0$ : starke Zustimmung;  $4.0 \leq m$ : sehr starke Zustimmung.

Im Detail stimmen die Katecheten und Lehrkräfte vor allem den Zielen stark zu, die Religion in den Dienst der Lernenden stellen. Die ersten vier Formulierungen des Mittelwert-Rankings entstammen dem Konzept „RE from religion“. Mit einem Mittelwert von 4.42 nimmt das Ziel, den Schüler/innen bei ihrer Suche nach Identität und Orientierung zu helfen, den absoluten Spitzenplatz ein. Aber auch die Mittelwerte der folgenden Items stehen für eine sehr starke Zustimmung: Religiöse Erziehung soll die Lernenden in die Lage versetzen, sich über verschiedene religiöse Fragen zu verständigen, zur Allgemeinbildung beitragen und die Schüler/innen befähigen, einen Dialog über Werte und Normen aus verschiedenen religiösen Traditionen zu führen. Die weiteren Items des Konzepts „RE from religion“ befinden sich sämtlich im Bereich starker oder sehr starker Zustimmung. Den niedrigsten Mittelwert erreicht das Ziel, die Lernenden auf eine sich verändernde Welt vorzubereiten ( $m=3.65$ ). Aber bereits das Item mit dem zweit-schwächsten Mittelwert – die Lernenden in ihrer Identitätsarbeit auf der Grundlage religiöser Werte zu begleiten – befindet sich im oberen Viertel des Bereichs starker Zustimmung ( $m=3.91$ ). Insgesamt steht es für die von uns befragten Akteure also außer Frage, dass sich Religion in der religiösen Erziehung an den Problemen der Lernenden ausrichten müsse.

Die Ziele, die dem konfessionellen Konzept „RE in religion“ zugerechnet werden, finden sich in ihrer Mehrzahl am unteren Ende des Mittelwert-Rankings (vgl. Abb. 3). Zwei dieser Ziele kommen auf eine mittlere Zustimmung, nämlich dass religiöse Erziehung die Lernenden näher zur Kirche bringen soll ( $m=3.31$ ) und dass sie den Schüler/innen helfen soll, gemäß ihrer eigenen religiösen Tradition aufzuwachsen ( $m=3.57$ ). Zwei weitere Ziele befinden sich im Bereich starker Zustimmung. Es handelt sich um die Items, dass religiöse Erziehung die Lernenden in die Wahrheit einführt, wie sie von ihrer Konfession gelehrt wird ( $m=3.73$ ), und dass sie die Lernenden näher zum Glauben bringt ( $m=3.89$ ). Die Ausnahme bildet das Ziel, die Lernenden mit den Glaubenswahrheiten ihrer eigenen Konfession vertraut zu machen. Es hat einen Mittelwert von 4.17, welcher für eine sehr starke Zustimmung steht. Insgesamt finden konfessionelle Zielformulierungen also durchaus die Zustimmung der Katecheten und Religionslehrkräfte, sie fällt im Vergleich zu den anderen Zielen aber geringer aus.

Auch die Items des Konzepts „RE about religion“ findet man in allen drei Zustimmungsbereichen. Sehr starke Zustimmung finden die Ziele, dass religiöse Erziehung über verschiedene Kirchen und Religionen informieren ( $m=4.06$ ) und den Lernenden helfen soll zu verstehen, was die Religionen wirklich wollen ( $m=4.00$ ). Starke Zustimmung erfahren die Items, dass Lernende objektiv über die Weltreligionen informiert ( $m=3.90$ ) und befähigt werden sollen, die Wahrheit über Gott durch die Konzepte der verschiedenen Religionen zu finden ( $m=3.83$ ). Die geringste Zustimmung entfällt auf das Ziel, dass die Lernenden die verschiedenen Religionen aus einer wissenschaftlichen Perspektive heraus betrachten sollen ( $m=3.44$ ). Damit stimmen die Befragten den Items aus dem Konzept „RE about religion“ in der Summe etwas stärker zu als konfessionellen Zielsetzungen, nicht jedoch so stark wie den Items, die Religion in den Dienst der Lernenden stellen.

## 3.2 Charakteristische Antwortmuster

Bisher wurden die Mittelwerte entlang der theoretischen Konzepte ausgewertet. Es handelt sich hierbei aber um eine theoretische Zuordnung, die nicht notwendig der Wahrnehmung der Akteure entsprechen muss. Eine Faktorenanalyse ergibt jedoch, dass die Akteure die vorgegebenen Ziele tatsächlich gemäß den theoretischen Konzepten wahrnehmen (vgl. Abb. 4).

Konzept	Item	from	in	about
from	supports students to shape their own identity on the basis of religious values	,744	,270	
from	helps students in their search for meaning and direction	,660		
from	adds to our general knowledge	,655		,216
from	supports students in formulation their own views of life.	,654	,223	
from	enables students to form their own view of societal issues from a critical theological perspective	,569	,241	,321
from	puts students in a position to converse about religious questions	,566		,417
from	promotes the understanding of societal questions and problems	,530		,352
from	prepares students to cope with the changing society and world	,519		,205
from	develops a sensitivity of the students for religious images that lie hidden in every person.	,502	,328	
in	brings the students closer to the church / religious community		,745	
in	introduces students to the truth taught by the own religion		,727	
in	helps students to grow up according to their own religious tradition.		,688	
in	makes students familiar with the faith truths of the own confession	,291	,555	,275
in	brings students closer to belief		,550	
from	puts students in a position to discover the truth about God by means of religions		,540	,304
about	gives students an objective image of the world religions			,753
about	gives information about different religions and churches	,241		,695
about	gives students the readiness to understand research into religion from a scientific approach	,296		,609
about	helps students to understand what religions really mean			,483
	Eigenwert	5.49	1.98	1.34
	Cronbach Alpha	.83	.75	.64
	m	4.06	3.75	3.80
	sd	.54	.63	.74
Erklärte Varianz: 46%				

Abb. 4: Faktoranalyse zu den Zielperspektiven auf religiöse Erziehung<sup>41</sup>

<sup>41</sup> Hauptkomponentenanalyse; Rotation: Varimax; Scree-Kriterium. Das Item „enables students to engage in dialogue with values and norms deriving from different religious traditions and world views“ (about) wurde nicht berücksichtigt, weil es auf 2 Faktoren gleich stark lädt.

Die Faktorenanalyse ergibt drei Faktoren. Im *ersten Faktor* finden sich neun der zehn Items des Konzepts „RE from religion“ wieder. Mit einem Cronbach-Alpha von .83 hat dieser Faktor einen guten inneren Zusammenhalt. Inhaltlich geht es bei der Zielperspektiven um eine religiöse Erziehung, die den Lernenden hilft, ihr Leben auf der Grundlage religiöser Überzeugungen, Werte und Vollzüge zu bewältigen. Sein Profil entspricht also dem theoretischen Konzept „RE from religion“, weshalb der empirische Faktor ebenso genannt werden kann. Der *zweite Faktor* beinhaltet sämtliche Items des Konzepts „RE in religion“ sowie das Ziel, die Lernenden zu befähigen, die Wahrheit über Gott mit den Mitteln der Religionen herauszufinden. Letzteres gehört zum theoretischen Konzept „RE from religion“, kann aber auch im Sinn der konfessionellen Zielperspektive verstanden werden. Insofern entspricht der zweite Faktor dem theoretischen Konzept „RE in religion“ und wird ebenso genannt. Sein innerer Zusammenhang ist mit einem Cronbach-Alpha von .75 gut. Der *dritte Faktor* besteht aus vier Items des theoretischen Konzepts „RE about religion“. Inhaltlich geht es in diesen Items um die objektive Information über die Vielfalt der Religionen und um eine wissenschaftlich-distanzierte Herangehensweise an diese Vielfalt. Sein Profil entspricht also dem des entsprechenden theoretischen Konzepts, sodass er „RE about religion“ genannt wird. Sein Cronbach-Alpha ist mit .64 noch zufriedenstellend.

Betrachtet man die Bewertung der drei Faktoren durch die Katecheten und Religionslehrkräfte, bestätigen sie den Eindruck, den die Analyse der Mittelwerte ergeben hat. Dem Faktor „RE from religion“, der Religion in den Dienst der Lernenden stellt, wird durch die Akteure sehr stark zugestimmt ( $m=4.06$ ). Auf starke Zustimmung stoßen die beiden anderen Faktoren, wobei der Mittelwert der objektiv-informierenden Zielperspektive (RE about religion:  $m=3.80$ ) etwas höher ist als der Mittelwert der konfessionellen Zielperspektive (RE in religion:  $m=3.75$ ).

### 3.3 Unterschiede in der Zustimmung zu den charakteristischen Antwortmustern bzgl. Nationalität, Konfession und des Orts religiöser Erziehung

Oben haben wir gesehen, dass die Stichprobe der Untersuchung sehr heterogen ist. Nationalität, Konfessionszugehörigkeit und Ort der religiösen Erziehung sind potenzielle Einflussvariablen auf das inhaltliche Profil religiöser Erziehung. Um Überlagerungen im Einfluss zwischen diesen drei Kategorien zu berücksichtigen, wurden aus ihnen vier disjunkte Untergruppen gebildet: katholische italienische Katecheten, katholische italienische Lehrer, protestantische deutsche Lehrer und katholische deutsche Lehrer. Sie unterscheiden sich in ihrem Urteil über die drei empirischen Faktoren nur in einem, wobei die Trennlinie zwischen den Katecheten und den Lehrern verläuft (vgl. Abb. 5).

	italienische Katecheten	italienische Lehrer	deutsche prot. Lehrer	deutsche kath. Lehrer
RE from religion	3.97	4.11	4.08	4.12
RE in religion	3.74	3.81	3.76	3.78
RE about religion	3.41	3.95	3.85	3.85

Abb. 5: Mittelwerte der vier Berufsgruppen auf den Zielperspektiven zum Religionsunterricht<sup>42</sup>

<sup>42</sup> Einfaktorielle ANOVA mit Games-Howell-Prozedur; signifikante Differenzen nur bei „RE about religion“:  $F=18.060$ ;  $df=2$ ;  $p < .001$ . Der gepunktete Rahmen markiert die signifikanten Untergruppen.

Alle Befragten sind sich in ihrer Einschätzung der pädagogischen und der konfessionellen Zielperspektiven praktisch einig. Weder beim Faktor „RE from religion“ noch beim Faktor „RE in religion“ ergeben sich signifikante Unterschiede. Die beobachteten Differenzen in den Mittelwerten sind damit zufällig. Die Akteure religiöser Erziehung sind sich in beiden Fällen also einig, unabhängig davon, ob sie aus Italien oder aus Deutschland stammen, ob sie in einer Pfarrei oder einer Schule unterrichten, oder ob sie protestantisch oder katholisch sind.

Anders liegt der Fall, wenn es darum geht, objektiv über die Vielfalt der Religionen zu informieren. Dieses Ziel findet bei den italienischen Katecheten eine deutlich geringere Zustimmung als bei ihren Kolleg/innen, die Religion an der öffentlichen Schule unterrichten. Es ist also der Ort der Erziehung, der diesen Unterschied bewirkt. Dagegen ist es egal, ob die Akteure aus Italien kommen oder aus Deutschland, oder ob sie protestantisch sind oder katholisch.

#### 4. Diskussion

Mit den vorliegenden Befunden lassen sich nun die drei Forschungsfragen beantworten. Die professionellen Akteure religiöser Erziehung stimmen einem breiten Spektrum an Zielen zu, die sich von der Konzentration auf die eigene Konfession bis zur Offenheit für und objektive Information über die Vielfalt der Religionen erstreckt (Forschungsfrage 1). Innerhalb dieser Zustimmung vertreten sie kein diffuses Mischmasch an Zielperspektiven, sondern unterscheiden zwischen drei konkreten Ausprägungen: einer konfessionellen (RE in religion), einer pädagogischen (RE from religion) und einer objektiv-informierenden Zielperspektive (RE about religion). Innerhalb dieses Spektrums stimmen sie der pädagogischen Perspektive sehr stark zu, den beiden anderen stark (Forschungsfrage 2). Gruppenspezifische Unterschiede gibt es nur hinsichtlich der objektiv-informierenden Zielperspektive: Ihr wird von Lehrkräften stärker zugestimmt als von Katechet/innen (Forschungsfrage 3).

Was ist von diesem Befund zu halten? Zuerst kann festgehalten werden, dass Religion sowohl in der Gemeinde als auch in den Schulen weitgehend ideologiefrei unterrichtet wird. Entgegen manchen Klischees befürworten die Befragten nicht nur konfessionelle Ziele, die die Schüler/innen mit dem christlichen Glauben vertraut machen und sie näher an die Kirche heranführen wollen. Die professionellen Akteure religiöser Erziehung verstehen sich nicht als Missionare im pädagogischen Feld. Weder in Italien, noch in Deutschland. Umgekehrt verfolgen sie aber auch keine anti-kirchliche Linie, die ihr Heil ausschließlich in der Auseinandersetzung mit religiöser Vielfalt sieht und einen Religionsunterricht fordert, in dem es keine religiösen Wahrheitsansprüche geben darf. Weder in Deutschland, noch in Italien. Stattdessen vertreten die Befragten ein breites Spektrum an Zielsetzungen, das sowohl offen ist für andere Religionen als auch die Möglichkeit einräumt, die Wahrheitsansprüche der eigenen Konfession anzusprechen. Berücksichtigt man die durchweg hohe Zustimmung zu beiden Zielperspektiven, stehen sie praktisch gleichberechtigt nebeneinander. Auch die positiven Ladungen der Items eines Faktors auf andere Faktoren in der Faktoranalyse legen es nahe, dass die Befragten in dem breiten Zielspektrum eher ein in sich harmonisches Ganzes sehen als sich gegenseitig ausschließende Richtungen. Religion hat damit in den Augen der professio-

nellen Akteure keine ideologische Kraft mehr, die andere Positionen prinzipiell ausschließt.

Innerhalb dieses breiten Zielspektrums dominiert die pädagogische Perspektive, der als einziger sehr stark zugestimmt wird – und das von allen ohne Unterschied. Die Befragten stellen Religion damit in erster Linie in den Dienst der Lernenden. Sie sehen in Religion nicht nur eine sinnvolle Ressource für die Identitätsarbeit und Orientierungssuche der Kinder und Jugendlichen, sie sind auch bereit, diese Ressource problemorientiert zur Sprache zu bringen. Ausschlaggebend sind zuerst die Fragen der Schüler/innen, nicht die theologische Logik des kirchlichen und wissenschaftlichen Diskurses. Die professionellen Akteure nehmen den allgemeinen Bildungsanspruch religiöser Erziehung an. Und zwar nicht nur in den öffentlichen Schulen, in denen dieser Anspruch vom Staat eingefordert wird, sondern auch in der pfarrlichen Katechese. Allen Befragten geht es in ihrem Tun um die Kinder und Jugendlichen – ein weiteres Indiz dafür, dass weder in Italien noch in Deutschland religiöse Erziehung von professioneller Seite aus ideologisch inszeniert wird. Es herrscht eine pädagogische Orientierung vor. Offen bleibt jedoch die Frage, wie sich dieser Anspruch zum oben referierten Befund verhält, dass der faktische Religionsunterricht in Italien sehr oft noch katechetische Züge trägt. Ferner ist religiöse Erziehung – zumindest von ihrem Anspruch her – offen für andere Religionen und die religiöse Vielfalt des Alltags. Der objektiv-informierenden Zielperspektive wird noch etwas stärker zugestimmt als der konfessionellen. Angesichts der oben referierten Daten zum faktischen Religionsunterricht kann gefragt werden, ob sich dieser Anspruch auch im konkreten Religionsunterricht niederschlägt. Die Daten aus Italien und Deutschland lassen hier berechtigte Zweifel aufkommen (siehe oben). Offensichtlich wirken sich im konkreten Religionsunterricht, der in beiden Ländern ja vor allem als konfessioneller Unterricht erteilt wird, die kirchliche Programmatik und die damit verbundenen Materialien so aus, dass andere Religionen nur eine untergeordnete Rolle spielen. Nichtsdestotrotz haben die Befragten die religiöse Pluralität im Blick. Sie erkennen sie als wesentliche Zielperspektive für religiöse Erziehung an und zumindest in den wenigen Momenten, in denen andere Religionen im Religionsunterricht angesprochen werden, kann angenommen werden, dass dies mit größtmöglicher Objektivität und Offenheit geschieht.

Dass es sich bei der objektiv-informierenden Zielperspektive um eine sensible Dimension religiöser Erziehung handelt, zeigt auch, dass nur sie von den Befragten unterschiedlich befürwortet wird. Katechet/innen stimmen ihr weniger zu als Lehrkräfte öffentlicher Schulen. Die Daten geben keine Auskunft darüber, ob es sich hier um eine Differenz in der persönlichen Einstellung der Akteure handelt oder ob der Kontext des Unterrichts den Ausschlag gibt. Offensichtlich ist die religiöse Vielfalt an öffentlichen Schulen größer als in der pfarrlichen Katechese. Es liegt daher nahe, dass die objektiv-informierende Zielperspektive Lehrkräften bewusster ist als ihren Kolleg/innen in den Pfarrgemeinden. Das muss aber nicht bedeuten, dass sie von ihnen auch stärker befürwortet wird. Wahrscheinlicher ist es, dass die Themen der Katechese andere Religionen weniger im Blick haben. Der Katechese geht es um die Vermittlung christlich-konfessioneller Überzeugungen und eine Einführung der Katechumenen in die Gemeinschaft der

Gläubigen. Sie hat also einen dezidiert konfessionellen Fokus. Von daher kann vermutet werden, dass die objektive Information über andere Religionen in der Katechese keine zentrale Bedeutung hat – was sich in den Zustimmungswerten niederschlägt.

Abschließend sei noch bemerkt, dass sich religiöse Erziehung in beiden untersuchten Ländern in ihrem Profil kaum unterscheidet – zumindest auf der Ebene der Zielperspektiven der professionellen Akteure. Angesichts der kulturellen Unterschiede in beiden Ländern scheint mir das bemerkenswert. Diese Harmonie sollte jedoch nicht generalisiert werden. Zum einen wurden Zielperspektiven erfragt, der Befund spiegelt also die Einstellung der Befragten zum Religionsunterricht wider, nicht deren realen Unterricht. Der faktische Religionsunterricht in beiden Ländern kann sich also sehr wohl unterscheiden. Zum anderen leben die Befragten sämtlich in Regionen, in denen Religion ein selbstverständlicher Teil des gesellschaftlichen Wurzelgeflechts ist. Das ist insofern von Bedeutung, als in der Stichprobe keine Lehrer/innen aus den neuen Bundesländern präsent sind. Angesichts der strittigen Debatte um den Religionsunterricht dort kann begründet gefragt werden, ob dort andere Zielperspektiven wichtig sind. Diese Antwort muss jedoch eine andere Studie liefern.



‘Nun sag, wie hast du ‘s mit der Leistung?’ Dieser sogenannten Gretchen-Frage, die Gretchen – in der klassischen Tragödie von *Johann Wolfgang Goethe* – dem gebildeten Faust stellt, möchte ich in diesem Beitrag nachgehen und zwar im Kontext des schulischen Religionsunterrichts. Ebenso wie für Gretchen die Frage nach Fausts Verhältnis zur Religion Menschen in zwei Gruppen teilt, spaltet die Frage nach dem Umgang mit Leistungsorientierung und -bewertung die gegenwärtige Religionslehrerschaft in zwei Lager: Für die eine Gruppe spielt Leistungsbewertung im Religionsunterricht eine geringe Rolle, wird als notwendiges Übel und unliebsame Pflicht in Kauf genommen bei gleichzeitiger Überzeugung, dass diese eigentlich nicht notwendig sei. Religionsunterricht müsse vor allem Raum für persönliche und vertrauliche Themen bereitstellen. Die andere Gruppe votiert für einen anspruchsvollen und leistungsorientierten Religionsunterricht. In Religion müsse man in Analogie zu anderen Fächern Leistungen fördern und fordern, die auch einer Bewertung zugänglich sind.<sup>2</sup>

Meiner Ansicht nach wird die öffentliche Diskussion über Leistung, Leistungsmessung und -bewertung vielerorts zu undifferenziert geführt.<sup>3</sup> Es ist zu klären, was genau man unter Leistung versteht und welche verschiedenen Formen von Leistungen unterschieden werden können. Zudem ist in den Blick zu nehmen, warum Leistung erhoben und beurteilt wird, mit welcher Absicht und Konsequenz. Die Leistung der Schüler/innen kann mit unterschiedlichen Intentionen beobachtet, gemessen und bewertet werden: um die Schüler/innen zu fördern und zu fordern, um mittels der abschließenden Note der Selektionsfunktion von Schule gerecht zu werden oder um ein Feedback über den eigenen Unterricht zu bekommen.<sup>4</sup>

<sup>1</sup> Der vorliegende Text geht zurück auf einen Vortrag beim 16. deutsch-italienischen Religionspädagog/innentreffen zum Thema „Evaluationsperspektiven auf Religionsunterricht“ vom 13.-17.09.2009 in Leitershofen.

<sup>2</sup> Vgl. bereits *Hans Schmid*, Leistungsmessung im Religionsunterricht, in: KBI 129 (3/2004) 212-219, 212. Die Unterteilung findet Bestätigung in der Essener Referendariatsstudie, die die Lehramtsanwärter/innen in zwei Einstellungstypen unterteilen konnte: Typ 1 begreift den Religionsunterricht als notenfreie Oase (21%), Typ 2 will, dass der Religionsunterricht ein reguläres Fach ist mit einer ebenso konsequenten Notengebung (27%). Die Hälfte der Referendar/innen hat noch kein festes Konzept zur Notengebung. Vgl. *Stefan Matern / Stefan Wachner / Annegret Reese*, Zielsetzungen und Vorstellungen vom Religionsunterricht. Die Ergebnisse der Befragung – quantitativ analysiert, in: *Rudolf Englert / Burkard Porzelt / Annegret Reese / Elisa Stams* (Hg.), *Innenansichten des Referendariats*. Eine empirische Untersuchung zur Entwicklung religionspädagogischer Handlungskompetenz, Münster 2006, 209-224, 221f.

<sup>3</sup> So beklagt der Theologe *Volker Eid* bereit in den 1980er Jahren, der Leistungsbegriff sei unscharf geworden, verschiedene Ursprünge und Inhalte würden für den Begriff ausgemacht. Vgl. *ders.*, Der Begriff der Leistung aus anthropologischer und theologischer Sicht, in: *Arbeitskreis katholischer Schulen in freier Trägerschaft* (Hg.), *Leistung und Leistungsbewertung an einer katholischen Schule*, Köln 1988, 9-19, 10f. Der Grundschulpädagoge *Hans Brügelmann* kritisiert, dass auch nach den internationalen Leistungsstudien trotz hoher öffentlicher Resonanz wenig differenzierte Einschätzungen und Interpretationen erfolgen. Vgl. *ders.*, PISA und PISA-E. Ein Versuch der Einordnung, in: *Jahrbuch Grundschule IV* (2002/03) 119-124, 119.

<sup>4</sup> Vgl. dazu weiterführend: *Annegret Reese-Schnitker*, Der diffizile Zusammenhang zwischen der Qualität von Schülerleistungen und der Qualität von Schulen und die unbeabsichtigten Vermischungen. Kritische Anfragen an das Konzept der Bildungsstandards aus der Perspektive der aktuellen De-

Die Frage nach der Leistung der Schüler/innen ist somit eng verbunden mit der Frage nach der Leistung des Religionsunterrichts und doch von ihr zu unterscheiden. Die bundesdeutsche Debatte um die Bildungsreform durch Bildungsstandards konzentriert sich auf die Leistung von Unterricht und Schule. Durch das schlechte Abschneiden deutscher Schulen in den internationalen Vergleichsleistungsstudien<sup>5</sup> wurde in Deutschland eine breite öffentliche Diskussion zur Qualität schulischen Unterrichts ausgelöst und wurden Forderungen einer leistungsorientierteren Schule gestellt. Schülerleistung wurde als Indikator auch für die Leistung des staatlichen Schulsystems in den Blick genommen. Bildungsstandards versuchen festzulegen, was Schüler/innen nach 10 Jahren (Religions)Unterricht können sollen, welche Kompetenzen sie erworben haben sollen. Daran soll die Qualität der Schule bzw. des Unterrichts erfasst werden. Das möchte ich ausdrücklich betonen: Bei den Bildungsstandards geht es primär nicht um die Leistungen der Schüler/innen, sondern um die Qualität und Optimierung von Schule und Unterricht.<sup>6</sup>

Die Förderung eines theologisch und religionspädagogisch verantworteten Umgangs mit Leistung ist eine dringliche Aufgabe der universitären Lehrerbildung. Umso mehr, da empirische Studien<sup>7</sup> herausgefunden haben, dass Leistungsbewertung eine besondere Belastung für die Religionslehrerschaft darstellt und, wie die Essener Referendariatsstudie<sup>8</sup> zeigt, angehende Referendare sich von der Universität kaum darauf vorbereitet fühlen. Das Thema Leistungsbewertung wurde in Deutschland in den letzten Jahren verstärkt auch in den religionspädagogischen Fachzeitschriften aufgegriffen.<sup>9</sup> Es ist damit

batte um Leistungsbewertung, in: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 8 (1/2009) 141-150, 141f.

<sup>5</sup> Vgl. Jürgen Baumert u.a. (Hg.), PISA 2000 – Die Länder der Bundesrepublik im Vergleich, Opladen 2002; Heike Schmoll, PISA-E und was nun? Bilanz des innerdeutschen Schulvergleichs, St. Augustin 2002; Eckard Klieme u.a., Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise, Berlin 2003.

<sup>6</sup> Vgl. Reese-Schnitker 2009 [Anm. 4], 141ff.

<sup>7</sup> In der Untersuchung von Anton A. Bucher und Helene Miklas bestätigen 36% der Lehrenden, dass die Notengebung eine Belastung darstellt. Dies. (Hg.), Zwischen Berufung und Frust. Die Befindlichkeit von katholischen und evangelischen ReligionslehrerInnen in Österreich, Münster 2005, 64f; vgl. a. die Schweizer Studie von Stefanie Golz / Martin Straumann, Problemanalyse des Lehrerberufs. Eine qualitative Untersuchung der Belastungen und Ausblendungsdefizite von Kindergärtnerinnen und Primarlehrer/innen in Kanton Solothurn, Solothurn 2002.

<sup>8</sup> Vgl. Stefan Matern / Stefan Wachner / Elisabeth Hennecke, Faktoren der Kompetenzentwicklung. Die Ergebnisse der Befragung – quantitativ analysiert, in: Englert u.a. 2006 [Anm. 2], 291-301, 291.

<sup>9</sup> Vgl. den Literaturüberblick zum Thema von Lothar Kuld, Neuere Veröffentlichungen zur Leistungsmessung im schulischen (Religions-)Unterricht. Ein Literaturbericht, in: rhs 51 (2/2008) 94-97, ebenso die einschlägigen religionspädagogischen Zeitschriften: KBI 132 (4/2007) zum Thema „Evaluation“, rhs 51 (2/2008) zum Thema „Religion messen?“, ZPT 60 (8/2008) zum Thema „Prüfen – Messen – Bewerten. Leistungsevaluation im Religionsunterricht“ und weitere grundlegende Literatur: Harriet Gandlauer, Mosaik RU. Bausteine und Elemente. Ein Leitfaden für AusbildungslehrerInnen und BerufsanfängerInnen, München 2000; Peter Kliemann, Leistungsmessung – Notengebung – Evaluation, in: Iris Bosold / Peter Kliemann (Hg.), „Ach, Sie unterrichten Religion?“ Methoden, Tipps und Trends, Stuttgart 2003, 202-206; Mirjam Zimmermann, Religionsunterricht evaluieren. Leistungen beurteilen. Neue Formen der Bewertung, in: Michael Wermke / Gottfried Adam / Martin Rothgangel (Hg.), Religionsunterricht in der Sekundarstufe II. Ein Kompendium, Göttingen 2006, 437-472; Georg Gnant / Wolfgang Michalke-Leicht, Leistungsmessung im Religionsunterricht. Handreichung für den Religionsunterricht in der Sekundarstufe I und II, Freiburg/Br. 2007.

höchst aktuell und umfasst ein weites thematisches Feld, von dem ich hier nur ausgewählte Aspekte ansprechen kann. Im Folgenden wird der Leistungsbegriff differenziert in den Blick genommen, um für die komplexe Problematik der Leistungsorientierung zu sensibilisieren.

Der Beitrag ist in drei Teile gegliedert. Zunächst werden in einem dreifachen Anlauf der Leistungsbegriff und das Leistungsverständnis geklärt: etymologisch, pädagogisch und theologisch (*Kap. 1*). In *Kap. 2* wird begründet Stellung bezogen zur Gretchenfrage, dem Umgang mit Leistungsbewertung im Religionsunterricht. In *Kap. 3* werden Chancen und Gefahren von Evaluation und die pädagogische Balancierungsaufgabe im Umgang mit Leistungsbewertung herausgestellt. Abschließend werden zentrale Thesen zu einem religionspädagogisch verantworteten Umgang mit Leistung und Leistungsbewertung präsentiert (*Kap. 4*).

## 1. Klärung von Leistungsbegriff und Leistungsverständnis

Zuerst soll der Leistungsbegriff geklärt und für seine inhärenten Ambivalenzen sensibilisiert werden. Was heißt Erfolg im Religionsunterricht? Was genau leisten Schüler/innen? Wie kann man ihre Leistungen im Religionsunterricht differenziert beschreiben?

### 1.1 Aufschlüsse durch etymologische Untersuchungen,

Es ist zunächst herauszustellen, dass 'Leistung' kein einheimischer Begriff der Pädagogik ist.<sup>10</sup> Das Stichwort 'Leistung' erscheint 1928 das erste Mal in pädagogischen Lexika.<sup>11</sup> Der Leistungsbegriff ist vor allem dem ökonomischen, physikalischen und sportlichen Verwendungskontext entnommen. Allerdings spielen im schulischen Sprachgebrauch – trotz der kurzen Geschichte – die Wörter 'Leistung' und 'leisten' heute eine bedeutende Rolle.

Der Ursprung des Wortes 'leisten' liegt im gotischen 'laistjan' (= folgen, nachfolgen), welches vom Substantiv 'Leisten' (germ. laisti = Spur, Fußabdruck, Fußspur) abgeleitet wird. 'Leisten' geht auch zurück auf die indogermanische Wurzel 'lis' (= gehen) und das gotische 'lais' (= ich weiß). In all diesen Bedeutungen zeigt sich zweierlei: (1) Der dynamische Charakter von 'leisten': Es geht hier um einen Prozess. (2) Die Leistung bezieht sich auf eine vorgegebene Spur, auf eine normative Komponente dessen, was geleistet werden soll. Leistung ist somit unumgänglich kontextuell verortet und bedingt. Dabei ist, wenn ich mich der Bildsprache weiter bedienen darf, nicht an individuelle, eigene Wege gedacht; die Spur weist bereits die Richtung.

*Peter Gaude* und *Wolfgang-P. Teschner* machen zudem auf ein Synonym, einen anderen Wortstamm für 'leisten' aufmerksam, das in einigen vor allem romanischen Sprachen auftaucht (lat.: praestare = vor-stehen, voranstehen, sich auszeichnen; ital. = prestazione; französ.: prestation = Leistung). Dieses Wort geht auf die vieldeutige in-

<sup>10</sup> Vgl. *Josef Mayer*, Leistung und Leistungsbewertung an einer katholischen Schule, in: Arbeitskreis katholischer Schulen in freier Trägerschaft 1988 [Ann. 3], 42-62, 44.

<sup>11</sup> *Hermann Schwartz*, Pädagogisches Lexikon, Bielefeld-Leipzig 1928, vgl. a. *Karl-Ludwig Furck*, Das pädagogische Problem der Leistung in der Schule, Weinheim – Basel 1975, 19.

dogermanische Wurzel 'sta' (= stehen, stellen, Stand, u.a.) zurück, die allerdings das Statische und Abgeschlossene – hier im Sinne eines Ergebnisses – meint.<sup>12</sup>

Fassen wir als Zwischenergebnisse der etymologischen Vergewisserung zusammen:

(1) Der Leistungsbegriff kann sowohl den Prozess als auch das Produkt einer Handlung beschreiben. Leider ist heute im modernen Verwendungskontext, so der Pädagoge *Karl-Ludwig Furck*, ein „Bedeutungswandel“<sup>13</sup> zu beobachten, eine Einengung des Begriffs 'Leistung' auf das Ergebnis und Resultat einer Handlung. Übertragen wir dies auf die Leistungsbewertung, ist immer zwischen Produkt- und Prozessorientierung zu unterscheiden. Bei neuen Formen der Leistungsbewertung wird zudem eine dritte Perspektive ergänzt, die Präsentationsleistung<sup>14</sup>, also die Leistung, die Schüler/innen erbringen, wenn sie ihren Arbeitsprozess und ihre Ergebnisse vor der gesamten Schulklasse vorstellen.

(2) Der Leistungsbegriff ist ein Beziehungsbezug und muss kontextuell verortet und konkretisiert sein. Leistung an und für sich kann es nicht geben: Es muss deutlich werden, was erwartet wird, welche Leistung erbracht werden soll, im Hinblick auf was, auf welchen Inhalt und in welcher Situation. Hier spielen in der aktuellen Diskussion sicherlich die religiösen Kompetenzmodelle mit ihren verschiedenen Kompetenzbereichen und Dimensionen religiösen Lernens eine klärende Rolle. Gleichzeitig wird deutlich: Wenn Leistung situativ verankert ist, messen Vergleichstests in verschiedenen Klassen und Schulen mit unterschiedlichen Start- und Rahmenbedingungen nur bedingt dieselbe Leistung.

(3) Der Leistungsbegriff als ein Verhältnisbegriff bedarf eines Maßstabes, eines vorgezeichneten Lern- und Entwicklungsweges, orientiert sich an einer vorgegebenen Norm. Dabei werden drei verschiedene Normen innerhalb der Leistungsbewertung unterschieden: die subjektive Norm, d.h. der individuelle Lernfortschritt, die soziale Norm, d.h. der Lernfortschritt im Vergleich zu der jeweiligen Klasse, und die sachliche Norm, der Lernfortschritt im Hinblick auf die fachlichen Anforderungen. Kompetenzdimensionen müssen daher auf verschiedene Kompetenzniveaus hin ausformuliert werden. Hier ist noch viel religionspädagogische Aufbauarbeit zu leisten. Zudem wird deutlich, dass eine Übertragung des Leistungsbegriffs, der einem ökonomischen und technischen und damit berechenbaren Kontext entspringt, auf menschliches Tun und pädagogisches Handeln problematisch ist und an Grenzen stößt, da menschliches Handeln nur unzulänglich mit Zahlen messbar ist. Eine einfache Formel, eine einfache Messlatte für den komplexen Begriff 'Leistung' kann es daher in der Religionspädagogik nicht geben.

### 1.2 Der Leistungsbegriff in der pädagogischen Diskussion

Zu Beginn möchte ich den einschlägigen pädagogischen Leistungsbegriff des bekannten Marburger Erziehungswissenschaftlers *Wolfgang Klafki* präsentieren, der bis heute für aktuelle pädagogische Studien grundlegend ist.

<sup>12</sup> *Peter Gaude / Wolfgang-P. Teschner*, Objektivierte Leistungsmessung in der Schule, Frankfurt 1970, 2.

<sup>13</sup> *Furck* 1975 [Anm. 11], 19.

<sup>14</sup> Vgl. *Thorsten Bohl*, Schulische Notengebung: Probleme und Entwicklungsmöglichkeiten, in: KBl 132 (4/2007) 249-254.

*Klafki* versteht „Leistung als Ergebnis und Vollzug einer Tätigkeit, die mit Anstrengung und gegebenenfalls Selbstüberwindung verbunden ist und für die Gütemaßstäbe anerkannt werden, die also beurteilt wird.“<sup>15</sup>

Produkt- und Prozessorientierung sind für *Klafki* keine Alternativen, sondern gleichermaßen zu berücksichtigen. Außerdem begreift dieser die Anstrengung, die in starker Ausprägung sogar als Selbstüberwindung bezeichnet wird, als konstitutives Merkmal von Leistung. D.h. eine Handlung, die ohne große Anstrengung vollzogen wird, wird hier nicht als Leistung angerechnet. Nimmt man diesen Gedanken ernst, heißt dies für einen leistungsorientierten Unterricht, dass dieser alle Schüler/innen nach ihrem jeweiligen Leistungsstand fördern und fordern muss, möglichst so, dass niemand über- bzw. unterfordert ist. Ein solcher für alle Kinder leistungsorientierter Unterricht hat damit notwendigerweise ein differenzierender und individuell ausgestalteter Unterricht zu sein.

Außerdem gilt nach *Klafki* nur die Tätigkeit als Leistung und kann als solche bewertet werden, für die Gütekriterien festgelegt sind, also für die ein normativer Maßstab bestimmt wird, eine Zielperspektive, ein Zweck und Sinn dieser Leistung. Wir sollten Kinder und Jugendliche vehementer dazu erziehen, immer wieder neu ihre Lehrer/innen mit folgenden, eindringlichen Fragen zu 'nerven': Was genau soll mit dieser Lernaufgabe bezweckt werden? Warum sollen wir dies lernen? Warum sollen wir uns dafür anstrengen? Welchen Sinn macht dies?<sup>16</sup>

Einen zweiten thematischen Bereich in der aktuellen pädagogischen Diskussion möchte ich näher betrachten. Die in der Schule und im Religionsunterricht zu erbringenden Leistungen werden heute vorwiegend in Kompetenzformulierungen beschrieben. Der Lernzielbegriff wird immer stärker vom Kompetenzbegriff abgelöst.<sup>17</sup> Das Spezifische des Kompetenzbegriffs ist, so kann man bereits 1986 bei *Meinert A. Meyer* lesen, dass derjenige, der diese Kompetenz besitzt, auch Situationen bewältigen kann, „die zum Zeitpunkt der Ausbildung der entsprechenden Kompetenz noch nicht eindeutig voraussehen sind.“<sup>18</sup> Kompetenzen beschreiben also Potenziale und Dispositionen, die zur Bewältigung verschiedener Anforderungssituationen verwendet werden können und die

<sup>15</sup> *Wolfgang Klafki*, Sinn und Unsinn des Leistungsprinzips in der Erziehung, in: ders., Aspekte kritisch-konstruktiver Erziehungswissenschaft, Weinheim – Basel 1976, 141-176, 158; vgl. a. *ders.*, Leistung, in: Dieter Lenzen (Hg.), Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Bd. 1, Stuttgart 1983, 491-495.

<sup>16</sup> Vgl. *Karl Ernst Nipkow*, Religionsunterricht in der Leistungsschule. Gutachten – Dokumente, Gütersloh 1979, 19.

<sup>17</sup> Vgl. a. *Bernhard Dressler*, Religiös gebildet – kompetent religiös. Über die Möglichkeiten und Grenzen der Standardisierung des Religionsunterrichts, in: Clauß Peter Sajak (Hg.), Bildungsstandards für den Religionsunterricht – und nun? Perspektiven für ein neues Instrument im Religionsunterricht, Münster 2007, 161-178, 165. Der Kompetenzbegriff unterscheidet sich von den „Qualifikationen, auf die in den 1970er Jahren die Curriculumtheorie abzielte, die nicht zuletzt an ihrem technokratischen Anspruch scheiterte, schulische Lernziele prognostisch aus gesellschaftlichen Bedarfsanalysen herleiten und dann lernprozesslich operationalisieren zu können.“

<sup>18</sup> *Meinert A. Meyer*, Handlungskompetenz, in: Hans-Dieter Haller / Hilbert Meyer (Hg.), Ziele und Inhalte von Erziehung und Unterricht (Enzyklopädie Erziehungswissenschaft; Bd. 3), Stuttgart 1986, 452-459, 452.

an die jeweilige Person gebunden sind.<sup>19</sup> Kompetenzen sind somit ebenso wie Leistungen nur in ihrer sichtbaren Gestalt der Handlung wahrnehmbar.<sup>20</sup> „Wer Handlungskompetenz besitzt, kann richtig, erfolgreich und vernünftig tätig werden.“<sup>21</sup> Das Ergebnis der Handlungsfähigkeit ist beobachtbar, nicht die Handlungsfähigkeit an sich. Der Kompetenzbegriff beschränkt sich somit nicht nur auf das Lernprodukt, das beobachtbar ist, sondern bezieht sich auf die Handlungsfähigkeit, die eben besonders auch im Prozess während der Lernsituation und nach der Lernsituation als erworbenes Potenzial existent ist.<sup>22</sup> Nimmt man diese Überlegungen ernst, wundert es, dass gerade in der Debatte um Bildungsstandards, in der die Messbarkeit von Lernergebnissen und Leistungsprodukten zählt, der Kompetenzbegriff eingeführt wurde, der sich in weiten Teilen gerade einer Beobacht- und Überprüfbarkeit entzieht.

Fassen wir zusammen:

- (1) Leistungen als Kompetenzen zu beschreiben, macht deutlich, dass bereits durch die Konstitution von Kompetenz als ein an die Person gebundenes Potenzial Leistungen nicht in allen Dimensionen einer Messbarkeit zugänglich sind.
- (2) Der Kompetenzbegriff und das pädagogische Verständnis von Leistung sensibilisieren für den Prozesscharakter von Leistung.
- (3) Ein pädagogisches Verständnis von Leistung fordert eine Offenlegung des Sinns von Leistung.
- (4) Ein leistungsorientierter Unterricht, der kein Kind unterfordert, hat ein differenzierender und individuell ausgestalteter Unterricht zu sein.

### 1.3 *Das theologische Verständnis von Leistung: Schöpfungsauftrag, Gnadengabe und Leistung im Kontext von Gerechtigkeit*

Welches Verständnis von Leistung vertritt nun die Theologie und Religionspädagogik? Jeder Mensch als Geschöpf Gottes hat seine eigenen Gaben, Fähigkeiten mit besonderem Charakter, er/sie leistet etwas. Leistung kann damit als ein wesentliches Moment schöpferischer Leistung verstanden werden, wenn man Leistung aus der Perspektive des biblischen Weltgestaltungsauftrages deutet und in den Leistungsanforderungen den göttlichen Auftrag an den Menschen als Ebenbild Gottes zur Ausgestaltung der Schöpfung versteht.<sup>23</sup> Etwas zu leisten, ist damit allerdings nicht nur ein Auftrag an den Menschen, sondern ebenso ein Geschenk, eine Gnadengabe. Menschen, die Großes geleistet haben, fühlen sich manchmal ihrer eigenen Leistung nicht vollständig mächtig. Sie ah-

<sup>19</sup> Daher müssen zwei Aspekte beim Kompetenzbegriff unterschieden werden: (1) Der individuelle kognitive Aspekt wird als *Disposition* modelliert, die als generativer Mechanismus für die Produktion eines bestimmten Verhaltens interpretiert wird. (2) Der soziale Aspekt firmiert unter der Bezeichnung *Performanz*, der als beobachtbares Verhalten eines Akteurs zugeschrieben und im Rahmen einer Kompetenzkultur bewertet wird. (Siegfried Schmidt, Lernen, Wissen, Kompetenz, Kultur. Vorschläge zur Bestimmung von vier Unbekannten, Heidelberg 2005, 163)

<sup>20</sup> Ebd., 171. „Wer Kompetenz als Disposition für erfolgreiche künftige Problemlösungen, also gewissermaßen als latente Performanz konzipiert, der gesteht von vornherein ein, dass Dispositionen als kognitive Größen nicht direkt beobachtbar und gemessen, sondern nur indirekt über Indikatoren operationalisierbar und erschlossen werden können.“ (ebd., 194)

<sup>21</sup> Meyer 1986 [Ann. 18], 452.

<sup>22</sup> Kompetenz muss prozessorientiert gedacht werden. Sowohl der Erwerb als auch der Einsatz von Kompetenz verläuft prozessartig. Vgl. Schmidt 2005 [Ann. 19], 207.

<sup>23</sup> Eid 1988 [Ann. 3], 12f.

nen, spüren eine größere Kraft, die sie trägt und begleitet. Gerade solche Erfahrungen verdeutlichen, dass nicht alle Leistungen, die Menschen erbringen, aus eigenen Kräften herstellbar sind, sondern ihre Wurzeln auf einem eigenen, unbedingten (göttlichen) Grund stehen. Das Erbringen von Leistungen ist damit Aufgabe und Gabe zugleich. Als Mensch wird der Mensch hier auf Erden allerdings auch mit seiner Unzulänglichkeit und seiner Unvollständigkeit konfrontiert. Damit ist das Scheitern, das Nichterbringen einer Leistung eine menschliche Grunderfahrung. Menschen erleben sowohl erfolgreiche Leistung als auch misslungene Versuche. Zu Leistung kann Anstrengung und Entbehrung ebenso gehören wie Leichtigkeit und Wohlgefühl. Die Ambivalenz der Leistungserfahrung gehört konstitutiv zum Menschsein.

Welcher Zusammenhang zwischen *Leistung* und *Lohn* wird aus theologischer Sicht vertreten?

Der Wert eines Menschen hängt aus christlicher Sicht nicht von seinen Leistungen ab, er eignet allen Menschen aufgrund ihrer Gottebenbildlichkeit und der unbedingten Heilzusage Gottes<sup>24</sup> – auch denjenigen, die nichts leisten oder leisten können. Diese Logik des christlichen Gnadenbegriffs steht einem Leistungsverständnis, das marktförmig, konkurrenzorientiert und ausschließlich ökonomisch funktionalisiert ist, diametral entgegen. Sie durchkreuzt, so der Kölner Systematische Theologe *Hans-Joachim Höhn*, „das ökonomische Verhältnis von Aufwand und Ertrag, Einlage und Rendite, Leistung und Lohn durch ein Verhältnis der Unverhältnismäßigkeit.“<sup>25</sup> Beim neutestamentlichen Gleichnis der Weinbergarbeiter zeigt sich z.B., dass hier (vor Gott) eine andere Gerechtigkeit herrscht: Alle Arbeiter erhalten den gleichen Lohn trotz unterschiedlicher Arbeitszeiten. Der theologische Begriff der Gerechtigkeit orientiert sich nicht an einem normativen Maßstab der Leistung, wer wie lange gearbeitet hat. Das Gleichnis verdeutlicht, dass Jesus sich in seinen Taten allen Menschen zuwendet, dass das Reich Gottes für alle Menschen bereitet ist. In besonderer Weise wendet er sich sogar denen am Rand der Gesellschaft zu. Voraussetzung seiner Heilzuwendung sind nicht die Werke der Einzelnen. Was dies für religionspädagogische Bemühungen heißt, hat *Georg Hilger* auf den Punkt gebracht:

„Der Indikativ der Zuwendung Gottes steht vor jedem Imperativ. [...] Gerade den Leistungsschwachen gilt die Zuwendung Gottes. Hiervon Ahnungen zu ermöglichen, dürfte ein wesentliches Ziel eines theologisch begründeten Religionsunterrichts sein.“<sup>26</sup>

Fassen wir zusammen: Aus theologischer und religionspädagogischer Sicht ist es wichtig herauszustellen:

- (1) Die theologische Sicht relativiert jegliche Leistung. Der Mensch hat seine Würde als Geschöpf Gottes und nicht durch seine Leistung.

<sup>24</sup> Vgl. *Georg Hilger*, Welche Wirkung hat der Religionsunterricht? – Leistungsbewertung, in: ders. / Stephan Leimgruber / Hans-Georg Ziebertz, Religionsdidaktik. Ein Leitfadens, München 2001, 260-270, 265f.

<sup>25</sup> *Hans-Joachim Höhn*, Postsäkular. Gesellschaft im Umbruch – Religion im Wandel, Paderborn u.a. 2007, 197.

<sup>26</sup> *Georg Hilger*, Religionsunterricht zwischen Leistungsmessung und Wirkungsüberprüfung, in: rhs 51 (2/2008) 51-60, 54. Vgl. a. *Heribert Bastel*: Was leisten Schülerinnen und Schüler im Religionsunterricht? Konturen einer religionspädagogischen Kultur schulischer Leistung, in: CPB 121 (3/2008) 163-166, 163f.

- (2) Als Geschöpf Gottes ist der Mensch zur Leistung berufen, zur Mitschöpfung und zur Gestaltung der Welt beauftragt. Das bedeutet auch: Der Mensch ist leistungswillig, er kann und soll Freude dabei empfinden.
- (3) Leistung ist geschöpfliche Aufgabe und göttliche Gabe zugleich. Allerdings kennt jeder auch gescheiterte, misslungene Versuche.
- (4) Gemäß der unverhältnismäßigen Gerechtigkeit Gottes gilt auch den Versagern, Erfolglosen und Gestrandeten Anerkennung und Wertschätzung und eine besondere Fürsorge.

In drei begrifflichen Annäherungsversuchen wurden die Widersprüche und Dilemmata sichtbar, mit denen man besonders in der Praxis der Leistungsbewertung konfrontiert ist: Etwa die Spannung zwischen Prozess- und Produktorientierung, die Ambivalenz zwischen sichtbarer und unsichtbarer Leistung, die theologische Spannung zwischen Leistung als göttlicher Gabe und geschöpflicher Aufgabe, die Frage nach der Gerechtigkeit in der Leistungsbewertung und nach einem theologisch verantworteten Umgang.

## 2. Leistungsbewertung im Religionsunterricht – Eine religionspädagogische Stellungnahme

Nachdem das Leistungsverständnis und dessen inhärente Spannungen differenzierend dargestellt wurden, ist nun die Bewertung von Leistungen im Religionsunterricht in den Blick zu nehmen. Welche Grundintentionen verfolgt Leistungsbewertung im schulischen Religionsunterricht? Mit welchen Schwierigkeiten und Dilemmata ist sie konfrontiert? Zunächst möchte ich mich den Erfahrungen von Religionslehrer/innen mit Leistungsbewertung im Religionsunterricht widmen und mich damit der Frage nähern, ob sich der Religionsunterricht überhaupt dieser 'unliebsamen', mühevollen, aufreibenden und zeitraubenden<sup>27</sup> Aufgabe der Leistungsbewertung unterziehen soll.

### 2.1 Verunsicherung und hoher Austauschbedarf über die Bewertungspraxis bei Religionslehrer/innen

Nicht zuletzt die in Deutschland zunehmende Nachfrage nach Fortbildungsveranstaltung zur Leistungsbewertung ist ein Zeichen dafür, dass dieses Thema Religionslehrer/innen 'auf den Nägeln brennt' und diesbezüglich eine große Unsicherheit besteht. Ich möchte zu Beginn zwei Beispiele aus dem Schulalltag von *Mirjam Zimmermann* präsentieren, die das Dilemma des Religionsunterrichts als, wie sie es nennt, „(un-)ordentliches Lehrfach“<sup>28</sup> verdeutlichen.

#### Religionsunterricht als '(un)ordentliches Fach' – zwei Beispiele:

Notenkonferenz Klasse 8: Ein Schüler hat neben der Note 5 in Englisch auch eine 5 in Religion. Die Schulleitung bittet die Religionslehrerin, die 5 in eine 4 umzuwandeln, weil die Note 5 den Eltern nicht kommunizierbar sei. Wir könnten schließlich nicht durch den Religionsunterricht selektieren. Außerdem sei es dem Schüler sowieso zu jedem Zeitpunkt des Jahres gestattet, aus dem

<sup>27</sup> Der Schulpädagoge *Thorsten Bohl* etwa beklagt den immensen Aufwand für Korrekturen und Notengebung, ohne dass die Schüler/innen in ihrer Lernentwicklung wirklich davon profitieren (*ders.* 2007 [Anm. 14], 250).

<sup>28</sup> *Mirjam Zimmermann*, Leistungsmessung und Leistungsbewertung des Religionsunterrichts im Schulalltag, in: ZPT 60 (4/2008) 296-309, 298f.

Religionsunterricht auszusteiigen, sodass damit umgehend die Note nicht mehr versetzungsrelevant sei.

Bei einem Gespräch im Lehrerzimmer fällt folgende Äußerung über den schlechten Ausfall eines Tests zur Bibel: „Ich hasse diese ständigen Korrekturen und das anschließende Feilschen um Punkte und Noten. Am besten du gibst allen gute Noten, dann hast du Ruhe. Eigentlich müsstest du im Religionsunterricht doch sowieso jedem eine 1 geben, um die Absurdität deutlich zu machen, in der wir hier handeln müssen: Hier Menschenbild, dort Leistungsgesellschaft. Gestern habe ich die Arbeit von der 5b korrigiert. Wenn ich da den Notenschlüssel vom letzten Jahr verwendet hätte, wäre ein Durchschnitt von 3,9 herausgekommen. Das kann ich doch in Reli nicht bringen. Dann hab ich einfach alles hoch gesetzt. Jetzt gibt es doch drei Einsen nur zwei Fünfen und der Schnitt ist mit 2,7 noch ganz in Ordnung.

Der Religionsunterricht ist in den meisten deutschen Bundesländern immer noch ordentliches Lehrfach. Es ist durch den *Art. 7,3 GG* grundgesetzlich abgesichert, der allerdings in Zusammenhang mit *Art. 4 GG*, dem Recht auf Religionsfreiheit und Religionsausübung, gesehen werden muss. Im Religionsunterricht soll wie in jedem anderen Fach beurteilt werden. 'Unordentlich' wird der Religionsunterricht dann aber, wenn Schüler/innen aufgrund von schlechten Noten und einer möglichen Versetzungsgefährdung entscheiden, sich aus 'Glaubens- und Gewissensgründen' vom Religionsunterricht abzumelden. Das geht etwa in *Nordrhein-Westfalen* zu jedem Zeitpunkt im Schuljahr und stellt dadurch das Fach Religion eindeutig als nicht ordentliches Lehrfach in eine besondere Situation.<sup>29</sup> Die Abmeldeoption ist Folge der garantierten Religionsfreiheit.

Durch das Abmeldeverhalten und die konfessionelle Aufteilung ist der Religionsunterricht an der Schule oft das am schwierigsten zu organisierende Fach. Kommt es also im laufenden Schuljahr zu vermehrten Abmeldungen, z.B. aufgrund eines (zu) hohen Leistungsanspruchs bzw. schlechter Noten, dann drohen organisatorische Schwierigkeiten, was je nach Schulleitung sogar dem entsprechenden Kollegen zum Vorwurf gemacht werden kann. Im Wissen um solche Zusammenhänge wird deutlich, dass die besondere Stellung des Faches im Fächerkanon Auswirkungen auf die Praxis der Leistungsbewertung hat.<sup>30</sup>

Bereits *Hans Schmid* hat ein Unbehagen der Religionslehrerschaft gegenüber Leistungsmessung und Unsicherheit bei Notengebung festgestellt. Religionslehrer/innen würden die Notengebung als eine „entwürdigende Prozedur“ erleben, häufig die Notengebung als unangenehme und unerfreuliche Bürde auf sich nehmen, seien aber eigentlich der Überzeugung, dass dies nicht notwendig sei. Die Notengebung stehe dem Kern des Religionsunterrichts entgegen, dem es um eine vorbehaltlose Annahme und nicht um Beurteilung ginge.<sup>31</sup> Ich denke, man kann festhalten: Notengebung wird im Religionsunterricht stärker in Frage gestellt als in anderen Fächern.<sup>32</sup>

Fazit: Offensichtlich ist die Praxis der Leistungsbewertung ein aktuelles Thema, ein Thema, an dem sich eben auch die Geister scheiden. Dies ist bemerkenswert, da sich

<sup>29</sup> Vgl. ebd.

<sup>30</sup> Vgl. *Gabriele Obst*, Kompetenzorientiertes Lehren und Lernen im Religionsunterricht, Göttingen 2008, 57 und 210; *Zimmermann* 2008 [Anm. 28], 298.

<sup>31</sup> *Schmid* 2004 [Anm. 2], 212.

<sup>32</sup> Ebenso *Johann Hofmeier*, Kleine Fachdidaktik Katholische Religion, München 1983, 24. Vgl. zur Position der Religionslehrer/innen auch Anm. 2 und 7.

die Religionslehrerschaft ansonsten durch eine starke Meinungshomogenität auszeichnet.

## 2.2 Zum Dilemma der Leistungsbewertung in der öffentlichen Schule und Auswirkungen auf das Profil des Religionsunterrichts

Mit der Gretchen-Frage zum Umgang mit Leistung und Leistungsbewertung gelangt man an den Kern eines Dilemmas<sup>33</sup>, wovon schulisches Lernen aufgrund der teils widersprüchlichen Funktionen von Schule<sup>34</sup> und den daran anknüpfenden, teils unvereinbaren, Grundaufgaben der Lehrpersonen grundsätzlich betroffen sind: Lehrer/innen sollen Schüler/innen individuell fördern und gleichzeitig aus diesen die Besten auslesen. Auslese und Förderung sind allerdings polare Prinzipien. Lehrer sind Berater und Lernbegleiter und gleichzeitig Bewertende und Zeugnisgeber. Bei der Realisierung beider Aufgaben entstehen zwangsläufig Spannungen und Konflikte.

Das pädagogische Dilemma der Leistungsbewertung zwischen Förderung und Selektion trifft den Religionsunterricht meiner Ansicht nach in besonderer Weise. Der Religionsunterricht hat einerseits, wie alle anderen Fächer, als ordentliches Lehrfach Leistungen der Schüler/innen mit Noten zu honorieren, andererseits handelt und erzählt der Religionsunterricht auf seiner Inhaltsseite von der Gnade und der Gerechtigkeit Gottes. Wie kann man sich dazu verantwortungsvoll verhalten?

Wie kann sich die Religionspädagogik zu diesem Dilemma der Leistungsbewertung positionieren? Ist das oben skizzierte theologische Leistungsverständnis auf die Leistungsbewertung im Religionsunterricht übertragbar? Müsste darauf fußend nicht von christlichen Religionslehrer/innen erwartet werden, dass sie gnädig benoten, niemanden mit der Note diffamieren und daher allen Schüler/innen eine gute Note geben – in Analogie zur neutestamentlichen Weinbergparabel? Würde man die jesuanische Haltung des Weinberg-Gleichnisses auf den heutigen leistungsorientierten Religionsunterricht übertragen, dann müsste sich dieser konsequent von der Notengebung und der damit einhergehenden Versetzungsrelevanz des Faches verabschieden. Damit würde sich der Religionsunterricht allerdings in Differenz zu den anderen Schulfächern begeben.

<sup>33</sup> In der pädagogischen Diskussion der 1970er Jahre wurde dieses Dilemma um den Sinn und Unsinn von Leistungserziehung (vgl. *Klafki* 1976 [Anm. 15]) bereits kontrovers diskutiert: Lehrer/innen sollen einerseits den gesellschaftlichen Leistungserwartungen an Unterricht gerecht werden, die sich eben in der Leistungsbewertung und Notengebung konkretisieren, und sind andererseits als Pädagogen interessiert an der individuelle Förderung und Entfaltung des Einzelnen und dadurch mit der grundsätzlichen Infragestellung eines einseitigen, ökonomisch funktionalisierten Leistungsprinzips konfrontiert. In Deutschland, so die Ergebnisse der Vergleichsuntersuchungen (vgl. die PISA-Studien der OECD, die seit dem Jahre 2000 in dreijährigem Turnus in den meisten Mitgliedstaaten der OECD durchgeführt werden, bspw. *PISA-Konsortium Deutschland* (Hg.), PISA 2003. Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland – Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs; Münster u.a. 2004; *PISA-Konsortium Deutschland* (Hg.), PISA 2006. Die Ergebnisse der dritten internationalen Vergleichsstudie, Münster u.a. 2007), ist die Selektion darüber hinaus in inakzeptablem Maße mit sozialen Herkunftsfaktoren verknüpft. Allerdings darf nicht vergessen werden, dass die Orientierung an Leistungen als Auswahlkriterium für gesellschaftliche Positionen statt an Status- oder Geburtsrechten aus historischer Sicht einen demokratischen Fortschritt darstellt (obgleich nicht erst seit PISA deutlich ist, dass bis heute aufgrund der unterschiedlichen schulischen Startbedingungen und der daran anknüpfenden schulischen Förderung hinsichtlich sozialer Herkunft keine wirkliche Bildungsgerechtigkeit erreicht wurde).

<sup>34</sup> Qualifizieren, Sozialisieren, Selektieren, Legitimieren und Integrieren, vgl. *Helmut Fend*, *Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen*, Wiesbaden 2008.

Der evangelische Systematische Theologe *Tom Kleffmann* versucht dem Gegensatz zwischen einem leistungsorientierten und einem an christlichen Werten orientierten Religionsunterricht dadurch zu begegnen, dass er auf die Zwei-Regimente-Lehre Bezug nimmt und zwischen dem weltlichen und dem göttlichen Lebensbereich unterscheidet. „Gebt dem Kaiser, was des Kaisers ist, und Gott, was Gottes ist!“ (Mt 22,20) „Die Anerkennung einer Person durch Leistung als Prinzip der bürgerlichen Gesellschaft (‘*coram mundo*’)“ ist „von ihrer Anerkennung *coram Deo*, ohne Leistung, aus grundloser Liebe, zu unterscheiden.“<sup>35</sup> Gerade im Religionsunterricht sei es notwendig, diese Trennung konsequent durchzuführen und allen Beteiligten transparent zu machen. Ist dies eine tragfähige Lösung für das religionsunterrichtliche Leistungsdilemma? Ich finde nicht, denn das Dilemma betrifft ja bereits den weltlichen Lebensbereich. Innerhalb der pädagogischen Diskussion über den Sinn und Unsinn von Leistungserziehung wird seit Jahren auf die Ambiguität der Leistungsorientierung im schulischen Leben hingewiesen.<sup>36</sup>

In den 1970er Jahre hat die evangelische Kirche *Karl Ernst Nipkow*<sup>37</sup> beauftragt, ein Gutachten zu der Frage vorzulegen, ob der Religionsunterricht als ordentliches Unterrichtsfach in der Notengebung und der damit verknüpften Versetzungsrelevanz den anderen Fächern gleichgestellt werden muss. Auf dieses Gutachten beziehen sich bis heute katholische und evangelische Religionspädagogen. Das Ergebnis in Kürze: (1) Bei der Entscheidung handele es sich um eine Frage pädagogisch abwägenden Ermessens. (2) Der Weg einer solchen Ausnahmeregelung mit Freiraum birgt in sich allerdings die Gefahr der Isolierung und Nichtwertschätzbarkeit. (3) *Nipkow* entscheidet sich für den Weg einer konsequent solidarisch gedachten Mitarbeit in der Schule, unter denselben Bedingungen, wie sie für die anderen Fächer gelten, mit der Gefahr einer problematischen Anpassung, aber mit der Hoffnung auf Übertragbarkeit des theologischen Anspruchs.<sup>38</sup>

Mit *Nipkow u.a.*<sup>39</sup> möchte ich diesen Weg einer konsequenten, kritisch-konstruktiven Solidarität im pädagogischen Umgang mit Leistung in der Schule unter denselben realen Bedingungen, wie sie für die anderen Fächer gelten, beschreiten. Ich bin der Ansicht, dass sich der Religionsunterricht nicht aus der schulischen Verantwortung und in eine pädagogische Nische zurückziehen darf. Gefragt ist eine kritisch konstruktive Solidarität im pädagogischen Umgang mit Leistung. Mit *Hilbert Meyer* bin ich überzeugt, dass der Umgang mit Leistungsbewertung eine von vielen notwendigen „Balancierungsarbeiten“<sup>40</sup> des Lehrerdaseins ist. Es handelt sich um Ambiguitäten, die schulischem Lernen

<sup>35</sup> *Tom Kleffmann*, Bildungsstandards und Leistungsmessung im Religionsunterricht – eine systematisch-theologische Überlegung, in: ZPT 60 (4/2008) 309-318, 318.

<sup>36</sup> Vgl. Anm. 33.

<sup>37</sup> *Karl Ernst Nipkow*, Religionsunterricht in der Leistungsschule. Gutachten – Dokumente, Gütersloh 1979. Aktualisierte Stellungnahme in: *ders.*, Leistung, Leistungsbewertung, in: LexRP 2 (2001) 1211-1216, 1214.

<sup>38</sup> *Nipkow* (ebd.) betont ausdrücklich, dass Leistungsorientierung nicht eine Rücksicht auf Schwächere und Behinderte ausschließt. Die Achtung vor dem Individuum fordert eine innere Differenzierung und ein Sensibilität im Umgang mit Leistungs-Versagen und dessen komplexen Ursachen und Folgen.

<sup>39</sup> Ebd., 1215. Vgl. a. *Schmid* 2004 [Anm. 2], 212; *Hilger* 2001 [Anm. 24], 266.

<sup>40</sup> *Hilbert Meyer*, Was ist guter Religionsunterricht?, Berlin 2004, 166f.

und gesellschaftlichem Leben inhärent sind. Diesen Balancierungsaufgaben hat sich der Religionsunterricht um der Menschen willen zu stellen! Es kann nicht darum gehen, nur eine Seite zu wählen. Ich plädiere daher für das Einbringen christlich verantworteter Formen, Kriterien und Maßstäbe der Leistungsbewertung, etwa dass vor aller Leistung aus christlicher Perspektive zuallererst der einzelne Mensch als Person zu sehen, wertzuschätzen und zu fördern ist.

Ein möglicher Umgang mit diesem Dilemma ist es, nicht eine Differenz zwischen Religionsunterricht und anderen Fächern herausstellen, sondern innerhalb des Religionsunterrichts selbst eine Differenz zu markieren, „die Differenz zwischen dem, was geprüft wird und überhaupt prüfbar ist, und dem, was nicht abprüfbar ist (was aber ebenso entscheidend, wenn nicht noch wesentlicher sein kann).“<sup>41</sup>

Um sein spezifisches Profil als ordentliches Unterrichtsfach gegenüber der Öffentlichkeit ausweisen zu können, sollte der Religionsunterricht allerdings transparent machen, was die besonderen Leistungen dieses Faches sind, was Schüler/innen im Religionsunterricht lernen können, was sie dort leisten.<sup>42</sup> Ich sehe ein großes Defizit darin, dass die Schüler/innen selbst oft nicht wissen, was sie im Religionsunterricht lernen. Es fehlt ein Verständnis dafür, inwiefern der Religionsunterricht auf das Leben vorbereitet, für das Leben nützlich ist, zu einem gottgewollten und gelingenden Miteinander beiträgt. Schüler/innen können ihre erworbenen Lernkompetenzen in Religion nicht benennen. Über den Erwerb religionskundlichen Basiswissens hinaus wissen sie nicht, was sie dort konkret lernen. Im Gegensatz dazu ist Eltern wie Schüler/innen gemeinhin verständlich und einsichtig, was im Fach Mathematik gelernt wird und welche Lebensrelevanz diese zu erbringenden mathematischen Leistungen haben, vor allem in den ersten Schuljahren: Kinder lernen Rechnen, den Umgang mit Preisen, Maßen, Gewichten u.a.<sup>43</sup> Damit Schüler/innen lernen, was sie lernen, sind im Unterricht regelmäßig Phasen der Metakognition und Lernreflexion zu integrieren, in denen mit den Schüler/innen über die erworbenen Lernkompetenzen reflektiert wird, d.h. ein Unterricht über den Unterricht stattfindet, der verpflichtender Bestandteil des Religionsunterrichts werden müsste. Gerade bei Transparenz über die Lernleistungen im Religionsunterricht sind die Entwicklung von Kompetenzmodellen und -bereichen und die verständliche Ausformulierung in Kompetenzdimensionen sehr hilfreich. Hier vor allem sehe ich auch die besonderen Chancen, die in der Reform durch Bildungsstandards und der Evaluation von Unterricht liegen.

### 3. Chancen und Gefahren für eine Evaluation – zur notwendigen Balancierungsaufgabe der Leistungsbewertung

Begreifen wir den Umgang mit Leistungsbewertung als eine von vielen Balancierungsaufgaben der Schule, dann gilt es, mit den Spannungen und Ambivalenzen, den Chan-

<sup>41</sup> Gerhard Büttner / Veit-Jakobus Dieterich, Zwischen Besser und Schlechter – Die Selektionsfunktion der Erziehung, in: dies., Religion als Unterricht. Ein Kompendium, Göttingen 2004, 86-100, 98f.

<sup>42</sup> Konkrete Beispiele gibt *Bastel* 2008 [Anm. 26], 165f.

<sup>43</sup> Die Lebensrelevanz des Mathematikunterrichts kann allerdings in den weiterführenden Schuljahren, wenn Algebra und Analysis auf dem Lehrplan stehen, ebenfalls fraglich und unverständlich werden.

cen und Gefahren konkreter Formen der Leistungsbewertung verantwortungsvoll und reflektiert umzugehen. Dies fordert dazu auf, das Spannungsgefüge, mit dem jede Form der Leistungsbewertung konfrontiert ist, zunächst als gegeben wahrzunehmen und dann möglichst transparent, kommunikativ und verantwortungsbewusst zu gestalten. Einige zentrale Orientierungspunkte möchte ich nachfolgend herausstellen.

Formen der Leistungsbewertung sollten in erster Linie dazu dienen, Kinder und Jugendliche in ihrem Lernprozess zu unterstützen, d.h. sie sollten Lernhilfen anbieten bzw. zu neuen Denk- und Entwicklungsprozessen herausfordern. Die Art und Weise der Leistungsbewertung hat allerdings Einfluss auf die *Lernmotivation* der Schüler/innen. Aus lerntheoretischer Sicht beispielsweise verhindern Noten als Lernfeedback eher den Blick auf Lernprozesse, da weniger darüber gesprochen wird, wie und was gelernt wird, sondern in den Vordergrund tritt, was für welche Note getan werden muss und wer welche Note bekommt.<sup>44</sup> Aus der Note erschließen sich zudem keinerlei weitere Informationen für den ausstehenden Lernprozess, z.B. zu Lernproblemen oder besonderen Stärken. Bestimmte Formen der Leistungsbewertung können somit sogar dem Lernen schaden und es behindern. Ebenso hat der *Umgang mit Fehlern* im Lernprozess entscheidenden Einfluss auf die Lernmotivation. Ein beschämender Umgang mit Fehlern kann zu Lernblockaden führen. Begreift man Fehler als wichtige Schritte im Lernprozess und als hilfreiche Hinweise für mögliche Lernschwierigkeiten, dann erhöht ein fehlerfreundlicher Umgang die Qualität des Lernprozesses. Werden dagegen Fehler nur als Fehlritte im Lernweg begriffen und diejenigen, die diese Fehler machen, ausschließlich kritisiert und blamiert, dann bildet sich ein Lernverhalten aus, dass riskante Lernwege möglichst zu vermeiden und eigene Aktivitäten vor der Klasse zu reduzieren versucht. Eine das Lernen eher blockierende Lernhaltung kann sich dadurch verfestigen. Daher ist es wichtig, eine konstruktive Fehlerkultur durch ein positives Klima aufzubauen, in dem einerseits die Angst vorm Fehlermachen abgebaut wird und andererseits das Lernen aus Fehlern stattfindet.<sup>45</sup>

*Hilger* plädiert dafür, Leistungsbewertung und *Wirkungsüberprüfung* zu unterscheiden und verstärkt vielfältige Formen der Wirkungsüberprüfung im Religionsunterricht einzuführen.<sup>46</sup> Formen der Wirkungsüberprüfung sind für die Lehrperson ein zentrales Diagnoseinstrument, um adaptive Lernprozesse initiieren und begleiten zu können. Erfolgreiches Lernen bedarf eines adaptiven Unterrichts, in dem die Lernanlässe optimal an das jeweilige Leistungsniveau angepasst sind und die Schüler/innen in ihrer Leistungsfähigkeit bestmöglich herausgefordert werden. Hierfür sind diagnostisches Wissen und diagnostische Kompetenz grundlegende Voraussetzungen. Bei der Diagnostik religiöser Lernentwicklungsprozesse steckt die Religionspädagogik allerdings noch in den Kinderschuhen. Hier besteht besonderer Nachholbedarf.<sup>47</sup> Während Formen der Wir-

<sup>44</sup> Vgl. *Bohl* 2007 [Anm. 14], 250.

<sup>45</sup> Vgl. *Gnandt / Michalke-Leicht* 2007 [Anm. 9], 3f.

<sup>46</sup> Vgl. *Hilger* 2008 [Anm. 26].

<sup>47</sup> Vgl. *Friedrich-Wilhelm Schrader / Andreas Helmke*, Alltägliche Leistungsbeurteilung durch Lehrer, in: Franz E. Weinert (Hg.), *Leistungsmessung in Schulen*, Weinheim 2002, 45-58. Diesen sehr anregenden Artikel zur Diagnostik, in dem zwischen expliziten und impliziten Formen des diagnostischen Urteils unterschieden wird und zentrale Hinweise gegeben werden, findet man in *Gnandt / Michalke-Leicht* 2007 [Anm. 9], 7-15.

kungsüberprüfung ausschließlich der Lernbegleitung und Förderung dienen, werden Formen der Leistungsüberprüfung auch mit der Absicht der Selektion angewendet. Diese Funktion der Leistungsbewertung kann in der Schule nicht ausgeklammert und sollte daher nicht gelegnet werden. Sicherlich ist es notwendig, eine möglichst große Transparenz herzustellen, mit welcher Absicht beobachtet und wie mit den jeweilig erhobenen Daten umgegangen wird, wann sie der Optimierung von Unterricht dienen und wann es sich um Leistungsüberprüfungen zu Selektionszwecken handelt.

Um *Transparenz* über die praktizierte Form der Leistungsbewertung und ihr inhärentes Spannungsgefüge herzustellen, sind Kommunikation und Offenheit grundlegend. Im Gespräch über die eigenen Leistungen und erworbenen Kompetenzen sehe ich gleichzeitig eine enorme Chance für selbstreflexives Lernens. Formen der Leistungsbewertung sensibilisieren Schüler/innen für die eigenen Lernfortschritte und die spezifisch individuelle Lernhaltung. Wie ich bereits erwähnt habe, besteht meiner Ansicht nach ein Defizit im Bewusstsein der im Religionsunterricht zu erwerbenden Leistungen. Was lerne ich im Religionsunterricht? Welche Kompetenzen kann ich mir dort aneignen, die mich auf Herausforderungen in meinem zukünftigen Leben vorbereiten? Wobei habe ich Verständnisschwierigkeiten? Wenn Formen der Leistungsbewertung genutzt werden, um reflexive Lernprozesse zu initiieren, stellen sie einen besonderen Gewinn dar. Wie in den vorausgehenden Kapiteln deutlich wurde, ist das jeweilige Verständnis von Leistung und Leistungsbewertung eng mit einem bestimmten Lehr- und Lernverständnis verknüpft. Die Leistungsbewertung hängt ohnehin unmittelbar mit dem gestalteten Unterricht und den dort erlernten Inhalten, Methoden und Schwerpunkten zusammen. Jeder sollte sich bewusst sein: Ein schlechter Unterricht kann keine guten Leistungen erwarten! Es ist notwendig, die Formen der Leistungsbewertung an die jeweilige Lehr-Lernformen anzupassen. Neue Lernformen – wie etwa freie Arbeit, Projektlernen, Gruppenarbeiten, ästhetische Gestaltungsformen – fordern daher zwingend eine neue Kultur des Feedbacks und der Leistungsbewertung.<sup>48</sup> Wie können bei individuellen Lehr-Lernformen Wirkungsüberprüfungen und Fördermaßnahmen durchgeführt und auch Selektionsentscheidungen begründet werden? Diese neuen Lehr-Lernformen stellen die Leistungsbewertung vor neue Herausforderungen mit besonderen Chancen und Risiken.

Exemplarisch möchte ich hier eine klassische Form der Leistungsbewertung, den *schriftlichen Test*, mit einer neuen Form der Leistungsbewertung, dem *Portfolio-Ansatz*, skizzierend vergleichen und die jeweiligen Spannungsgefüge beleuchten. Das Portfolio stellt eine zunehmend verbreitete Form des Leistungsfeedbacks auch im Religionsunterricht dar. Hier werden vor allem selbstständige Lernformen gefördert und individuelle Lernprozesse begleitet.<sup>49</sup>

<sup>48</sup> Kuld stellt heraus, dass die Verbreitung neuer Unterrichtsformen eine neue Reflexion über die Leistungsbewertung und -messung dieser Formen fordert (*ders.* 2008 [Anm. 9], 94). Eine übersichtliche Darstellung aktueller Formen der Leistungsbewertung findet sich in Zimmermann 2006 [Anm. 9], 458-472. Vgl. a. Hans-Ulrich Grunder / Thorsten Bohl (Hg.), *Neue Formen der Leistungsbeurteilung*, Baltmannsweiler 2004.

<sup>49</sup> Vgl. Ulrich Riegel, *Religion messen = vermessen? Möglichkeiten und Grenzen einer Messung von Leistung im schulischen Religionsunterricht aus empirischer Perspektive*, in: rhs 51 (2/2008) 60-67, 66f. Vgl. a. Rainer Lemaire, *Lernen mit Portfolio-Methode*, in: KBl 132 (4/2007) 260-263.

Fazit: Eine Reflexion über die eigene Wahrnehmung, die unbewussten Einflussfaktoren und die Chancen und Gefahren der verschiedenen Formen der Leistungsbewertung sind für eine möglichst faire Bewertung der Leistungen zentral. Alltägliche Leistungsbeurteilung ist eine schwierige, anspruchsvolle und fehleranfällige Aufgabe für die Lehrerschaft, bei der sie meiner Ansicht nach dringend diagnostischer Hilfestellungen und fachlicher Unterstützung bedarf.

#### 4. Thesen zu einem religionspädagogisch verantworteten Umgang mit Leistung und Evaluation im Religionsunterricht

Zum Schluss sollen grundlegende Kriterien für einen religionspädagogisch verantworteten Umgang mit Leistung und Leistungsbewertung präsentiert werden. Dabei fasse ich zentrale Ergebnisse des Vortrages zusammen und greife vereinzelt – der Weite des Themas entsprechend – bisher nicht Erwähntes auf.

##### (1) Individuellen Leistungen Raum geben und diese wertschätzen

Jeder Mensch als Geschöpf Gottes hat seine eigenen Gaben – Fähigkeiten mit besonderem Charakter. Im Religionsunterricht sollte daher ein weiter Leistungsbegriff favorisiert werden, der vielfältige Dimensionen menschlicher Fähigkeiten einschließt und sich nicht nur auf überprüfbare, kognitive Fähigkeiten begrenzt. Sowohl der Lernprozess als auch das Produkt und die Präsentationsleistung der Ergebnisse sollten berücksichtigt werden. Die individuellen Stärken der Schüler müssen wahrgenommen, wertgeschätzt und gefördert werden. Um eine Über- bzw. Unterforderung der Kinder zu vermeiden, sollten daher Formen der Leistungserziehung die individuelle religiöse Lernentwicklung im Blick behalten und ein breites Spektrum an Leistungsanforderungen und Formen der Leistungsbewertung bereitstellen. Religionsunterricht sollte somit differenzierend und immer auch anspruchsvoll sein und die Schüler/innen in ihrer Leistungsfähigkeit herausfordern.

##### (2) Beurteilungsfreie Zonen und Zeiten kultivieren

Gerade in einer zunehmend leistungsorientierten Gesellschaft ist es meiner Ansicht nach zunehmend wichtig, freie Gesprächs- und Gestaltungsräume im Religionsunterricht zu schaffen, die man als leistungsfreie Räume und beurteilungsfreie Zonen und Zeiten kultivieren kann: Auszeiten, Unterbrechungen, Phasen der Stille, aber auch Diskussionen und persönlicher Austausch. Diese müssen für die Schüler/innen als solche transparent sein.<sup>55</sup>

##### (3) Fehlerfreundliche Lern- und Feedbackkultur entwickeln

Besonders fatal innerhalb der schulischen Lernkultur ist die dominant defizitorientierte Sicht bei der Leistungsbewertung vor allem in den weiterführenden Schulen. Leistungsbewertung wird weniger als Lernförderung und -feedback, denn als Selektionsinstrument eingesetzt. Fehler und Fehlvorstellungen werden häufig nur als Hinweis und Be-

<sup>55</sup> Besonders anschaulich beschreibt dies Eid 1988 [Anm. 3], 19: „Erziehung zur Leistungsfähigkeit bedarf des Kontrapunktes der Erziehung zur Fähigkeit des rechten Genießens: des Spaßes und der Freude an Beziehungen und an Dingen der Umwelt, an Dingen der Kultur. [...] Bei all dem bedarf es der Fähigkeit zum kreativen Spiel, zur Selbstkritik und zur mitfühlenden und respektvollen Wahrnehmung der andersartigen oder/und begrenzten Leistungsfähigkeit.“

gründung für die Zuweisung von Noten benutzt. Dabei sind Fehler notwendig für jedes Lernen und hilfreich für die weitere Planung des Lernprozesses. Es ist dringlich, Fehlern als Lernanlass eine besondere didaktische Qualität zuzusprechen, sodass sie in produktiver Weise zum notwendigen Lernanlass werden können. Eine konstruktive Fehlerkultur innerhalb der Leistungsbewertung unterstützt religiöse Lernprozesse.

#### (4) *Den pädagogischen und kommunikativen Kontext der Leistungsbewertung achten und stärken*

Grundlage jeglicher Leistungsbewertung ist der pädagogische Kontext, in dem die gelingende Beziehungsarbeit als Basis von Lehr-Lern-Prozessen begriffen wird, wobei die erste Perspektive den Stärken und Ressourcen der zu bewertenden Schüler/innen gilt. Ziel sollte es sein, eine gegenseitige (!) wertschätzende Feedbackkultur auszubilden, die einer vertrauensvollen Beziehung bedarf.<sup>56</sup> Ebenso kann die Kommunikation über Notegebung als Chance genutzt werden, um über Leistung, Gerechtigkeit und die eigenen Talente mit den Schüler/innen ins Gespräch zu kommen. Dabei kann das Dilemma der Leistungsbewertung angesprochen werden, etwa mit den Fragen: Was ist gerecht? Wie bewerte ich? Was ist der Maßstab meiner Anerkennung und meines Lohnes? Eine solche Vorgehensweise birgt in sich große Lernchancen für gesellschaftskritische und persönlichkeitsstärkende Kompetenzen. Leistungserziehung als Beziehungsgeschehen zu begreifen bedeutet aus Sicht der Lehrperson auch, dass diese sich ihrer Fürsorgepflicht stellt.

#### (5) *Grenzen der Leistungsbewertung und -messung anerkennen*

Jede übersteigerte Wertung der Leistung verkennt ihre Relativität und Vorläufigkeit. Ein religionspädagogisch verantworteter Umgang mit Leistung sollte in vielfältiger Weise die Grenzen menschlicher Leistungsfähigkeit achten und die Grenzen ihrer Messbarkeit tolerieren. Besonders religiöse Kompetenzen im Bereich der Haltungen und Einstellungen sind schwer bis gar nicht messbar. Neben den Messbarkeitsgrenzen sind allerdings auch Grenzen zum Schutz menschlicher und religiöser Integrität zu achten.<sup>57</sup> Es darf nicht alles gemessen und bewertet werden! Außerdem sollten in der Schule die Grenze der Leistungsfähigkeit und die Notwendigkeit von Ruhephasen beachtet werden.<sup>58</sup>

<sup>56</sup> Vgl. *Gnandt / Michalke-Leicht* 2007 [Anm. 9], 3f. Eine gegenseitige authentische Feedbackkultur (vgl. bereits *Schmid* 2004 [Anm. 2]) bildet einen fruchtbaren Boden für Lernprozesse, wenn hier die erbrachten Leistungen durch konstruktive Rückmeldungen wertgeschätzt und neue Herausforderungen gemeinsam bedacht werden. Daher plädiert *Hilger* für die Notwendigkeit vielfältiger, vor allem kommunikativer Formen der Wirkungsüberprüfung (*ders.* 2008 [Anm. 26]).

<sup>57</sup> Bereits die *Gemeinsame Synode* äußerte ihre große Besorgnis „über den wachsenden Leistungsdruck auf allen Stufen des Bildungswesen. Die Begrenzung des Angebots an Bildungsplätzen darf nicht zu rigoroser Konkurrenz und zu einer Gefährdung menschlicher Entwicklung führen. Die Synode sieht in der derzeitigen Überbewertung schulischer Abschlüsse eine Verkenning unterschiedlicher Begabungen und Befähigungen und lehnt es ab, dass der Mensch nur danach beurteilt wird.“ *Beschluss Schwerpunkte kirchlicher Verantwortung im Bildungsbereich*, in: Ludwig Bertsch u.a. (Hg.), *Gemeinsame Synode der Bistümer der Bundesrepublik Deutschland. Beschlüsse der Vollversammlung. Offizielle Gesamtausgabe I*, Freiburg/Br. u.a. 1976, 518-548, 524. Für Christen und die Religionslehre gilt die bedingungslose Annahme des Menschen durch Gott vor aller Leistung.

<sup>58</sup> Vgl. *Eid* 1988 [Anm. 3], 13.

(6) *Die Ambivalenzen einer gerechten Leistungsbewertung offenlegen und kommunizieren*

Aus Schülersicht ist die zentrale Eigenschaft eines guten Lehrers, dass er gerecht ist. Damit wird in erster Linie verbunden, dass er eine gerechte Notengebung praktiziert. Doch genau hier beginnt die Verlegenheit: Was genau versteht man unter 'gerecht'? Ist es gerechter die Leistungen der Schüler/innen an einer sachlichen Norm zu messen oder an dem je individuellen Lernerfolg? Finden Kinder es gerecht, wenn die Religionslehrerin alle Schüler/innen gleich behandelt, niemanden bevorzugt bzw. benachteiligt oder wenn sie sich zu allen unterschiedlich verhält, alle unterschiedlich fordert und fördert den je individuellen Ausgangsbedingungen und Lernvoraussetzungen gemäß?

Mit diesem Dilemma verantwortlich umzugehen, heißt die oben bereits angesprochene Balancierungs Aufgabe anzugehen, d.h. etwa eigene Konflikte anzusprechen, gemeinsam kommunizierte und transparente Lösungswege zu suchen und die negativen Konsequenzen für Schüler/innen abzumildern. Im christlichen Sinne gerecht zu sein, kann dann bedeuten, die je unterschiedlichen Ausgangsbedingungen, die kontextuellen Lernsituationen und das je individuelle Leistungsvermögen der Schüler/innen zu berücksichtigen. Es bedeutet auch, sich bei der Notengebung fürsorgepflichtig die Folgen der Betroffenen bewusst zu machen, sich beim Leistungsversagen um eine besondere persönliche Betreuung zu kümmern und sich immer wieder neu um eine liebevolle und gerechte Beurteilung zu bemühen. Wichtig wäre sicherlich, allen Schüler/innen beharrlich mit einer optimistischen Lernerwartungshaltung<sup>59</sup> entgegenzutreten. Ein gerechter Umgang mit Leistungsbewertung verlangt außerdem eine Transparenz über die bewerteten Leistungszeiten, -anforderungen und Bewertungskriterien.

(7) *Leistungen fordern und Sinn bieten*

„Wer Leistung fordert, muss Sinn bieten!“<sup>60</sup> so erklärt der Theologe und Pädagoge *Norbert Möller*. Eine sinnvolle Leistungserziehung lässt Schüler/innen erfahren, dass das Erbringen von Leistungen ihrem Leben einen Sinn gibt, dass Leistungen etwa um des eigenen Wachstums willen notwendig sind und einen Beitrag für ein erfüllendes Leben für sie selbst und für Andere liefern. Qualitätsmaßstab der erbrachten Leistung ist dann nicht Effektivität, sondern das erfüllende Leben, Motivationsanlass nicht die angezielte gute Note, sondern die auf Sinn zielende Herausforderung. Ein solcher Unterricht fordert die Schüler/innen spürbar in ihrer Leistung heraus. Wir brauchen in der Schule Bereiche, in denen dies unmittelbar erfahrbar wird, und solche, die außerhalb der üblichen Nützlichkeitsabwägungen stehen: etwa diejenigen Tätigkeiten, die ihren Sinn in sich selbst haben und nicht erst in einem übergeordneten Kontext finden. Die Frage nach dem Sinn fordert auch dazu heraus, jeden Leistungsanspruch kritisch nach seinem

<sup>59</sup> Die jeweiligen Erwartungen, die ein Lehrer an einen Schüler stellt, und die damit einhergehende Erwartungshaltung dem Schüler gegenüber haben bereits Einfluss auf die Leistung, die der Schüler dann erbringt. Dieser Erwartungs- oder Pygmalion-Effekt ist vom Lehrer kritisch zu reflektieren und konstruktiv zu nutzen, indem er allen Schüler/innen mit einer positiven Lernerwartung begegnet.

<sup>60</sup> *Norbert Möller*, Leistungsfähigkeit, Leistungsbereitschaft, Leistungsmotivation, in: Arbeitskreis katholischer Schulen in freier Trägerschaft (1988 [Ann. 3], 73-81, 76.

Zweck zu befragen<sup>61</sup> und sich zur Wehr zu setzen „gegen eine eindeutig positive Ausdeutung des Schweren und des Arbeitens: die Mühe ist nicht per se das Gute, noch führt sie notwendig zu etwas Gutem“<sup>62</sup>.

### (8) Weitere, nachhaltige schulische Reformprozesse durchführen

„Vom Wiegen allein wird das Schwein nicht fett!“ Eine differenzierte Leistungsmessung allein optimiert den Unterricht nicht, wenn nicht daran anschließend (1) eine Interpretation der Beurteilung (Attribution) erfolgt, in der erklärt wird, auf welche Ursachen die Leistung zurückzuführen ist, (2) die Frage nach Ursachen von Leistungsdefiziten geklärt ist und (3) konkrete Maßnahmen getroffen werden für eine Verbesserung des Unterrichts. Neben der Prozess- und Produktqualität des Unterrichts sind auch Maßnahmen durchzuführen, die die Strukturqualität schulischen Lernens stärken.<sup>63</sup>

<sup>61</sup> Leistungsanforderungen sind „stets daraufhin zu befragen, ob sie dem Menschsein in seiner Ganzheit dienen und ein solidarisches Leben fördern.“ (Hilger 2008 [Anm. 26], 54)

<sup>62</sup> Paul Schrömbges, Leistungsdruck, Leistungsverweigerung, Schulversagen, in: Arbeitskreis katholischer Schulen in freier Trägerschaft 1988 [Anm. 3], 82-93, 91.

<sup>63</sup> Vgl. Ziener 2008 [Anm. 54], 341f.

Rudolf Englert

## Diskussion einer Unterrichtsstunde.

*Ein Beitrag zur Frage: Was ist guter Religionsunterricht?*

Es gibt Unterricht, der augenfällig misslingt, wo auch der verantwortliche Lehrer ohne Wenn und Aber eingesteht: Diese Stunde ist 'danebengegangen'. Und es gibt Stunden, aus denen selbst Beobachter mit unterschiedlichen religionspädagogischen Auffassungen den alles beherrschenden Gesamteindruck mitnehmen: Das war eine Sternstunde! Geht es jedoch um die Bewertung des ganz normalen Alltagsunterrichts, tun sich viele Fragen auf – und die allbekannten Kataloge mit 'Merkmale guten Unterrichts' sind keineswegs schon die Antwort auf all diese Fragen. Qualitätskriterien aufstellen und begründen ist offenbar einfacher als sie in einer für alle Beteiligten nachvollziehbaren Weise auf die unterrichtliche Wirklichkeit anzuwenden. Darüberhinaus zeigt sich immer wieder: Unterricht ist eine Konfiguration, eine Art Gesamtkunstwerk – und eben nicht, wie es eine bestimmte Art von Unterrichtsforschung immer noch voraussetzen scheint, die bloße Summe von Einzelmerkmalen. Das alles macht die Analyse und Bewertung von Unterricht schon schwierig genug. Doch so richtig spannend wird es da, wo ein Einzelfall zum Anlass wird, am Sinn der Maßstäbe selbst zu zweifeln, ja, wo dieser Einzelfall auf einmal eine Vision alternativen Unterrichts freisetzt, eines Unterrichts, der vielleicht völlig anders ist, als ihn die gerade geltenden Fachdidaktiken empfehlen. In diesem Sinne lese ich die folgende Analyse von *Andreas Prokopff* zum Religionsunterricht von Oliver Rundt (fiktiver Name).

Die Unterrichtsreihe von Herrn Rundt über das Thema Suizid bzw. 'Selbstmord' (10. Klasse an einem kirchlichen Gymnasium) wurde von der religionspädagogischen Forschungsgruppe der Universität Duisburg-Essen videographisch aufgezeichnet. Die 9. Stunde aus dieser Reihe wurde, weil sie besonders viele Fragen aufzuwerfen schien, für eine gründliche Fallanalyse ausgewählt. Sie wurde von einem kleinen Team nach einer modifizierten Version der Objektiven Hermeneutik Schritt für Schritt analysiert. Dabei sind aus der Fülle der zu jedem einzelnen Akt unterrichtlicher Kommunikation grundsätzlich möglichen Lesarten zunehmend bestimmter diejenigen 'herauszumendeln', die zu den im Duktus der Analyse erkennbar werdenden Strukturen und Mustern am besten passen. Die mit dieser Vorgehensweise verbundene Gefahr liegt auf der Hand: Ab einem bestimmten Punkt kann dieses im Grund sehr stark induktiv angelegte Verfahren in eine Art Subsumptionslogik umschlagen: Dann sieht man nur noch bestätigt, was man schon 'herausgefunden' hat. Jedenfalls kommen – selbst wenn die in einem sequenzanalytischen turn-by-turn-Verfahren getroffenen Einschätzungen eigentlich gut nachvollziehbar sein sollten – auch hier normative Kategorien ins Spiel, über die man im Einzelnen sehr wohl streiten kann. Und wenn sich strittige Auslegungen häufen, kann dies dazu führen, dass die Fallanalyse dann auch in ihrem abschließenden Befund Gegenstand eines tiefgreifenden Dissenses ist. Genau dies war bei der Rundt-Stunde der Fall. Offensichtlich gibt es grundverschiedene und je für sich durchaus plausibilisierbare Möglichkeiten, diese Stunde zu 'lesen' und zu bewerten.

Die beiden Interpretationen, auf die sich der Dissens zuspitzte, sollen hier zur Diskussion gestellt werden. Aus Platzgründen kann dies nur sehr ausschnitthaft geschehen. Gleichwohl ist damit die Chance gegeben, religionspädagogische Grundfragen einmal nicht in erster Linie abstrakt und grundsätzlich als vielmehr konkret und einzelfallbezogen zu diskutieren. Und solche Grundfragen wirft die Stunde von Herrn Rundt etliche auf: Wann ist Religionsunterricht wirklich religiös relevant? Welche Rolle hat der Religionslehrer im Prozess religiösen Lernens? Inwieweit behindern und inwieweit ermöglichen schulische und unterrichtliche Strukturen religiösen Erkenntnis- und Kompetenzerwerb? Und vor allem und immer wieder: Worauf kommt es im Religionsunterricht eigentlich an?

Andreas Prokopf

Ein Lehrer lässt es laufen.

*Vom Sein-Lassen in religionspädagogischer Praxis*

Ein großer Strang theologischen Denkens, nicht erst seit *Karl Rahner* oder *Edward Schillebeeckx*, rechnet mit der Unberechenbarkeit und Unverfügbarkeit Gottes.

Verfügbar jedoch, auch im Hinblick auf den Religionsunterricht, sind gesetzte Unterrichtsziele und deren Erreichung, definierte Kompetenzen und deren Vermittlung sowie die Evaluation dieser Vermittlung, verfügbar ist eine Präsentation von bestimmten 'Stoffen' und deren Zuordnung zu den Bereichen von z.B. (christlicher) Tradition bzw. Offenbarung, Lebens- und Erfahrungswelt Jugendlicher, verfügbar ist vieles, das zu einer guten Professionalität der Lehrerin und des Lehrers im Fach Katholische Religionslehre gehört. Nicht verfügbar, unberechenbar und (zum Glück) autonom ist der 'Gegenstand', Gott, auf den der Religionsunterricht abzielt. *Bernhard Grümme* spricht hier von einer „nichtstillzustellende[n] Offenheit“, die von der „offene[n] Flanke des Erfahrungsbegriffs“<sup>1</sup> herrühre.

*Eckhard Nordhofen*, ehemaliger Leiter der Zentralstelle Bildung der Deutschen Bischofskonferenz, führt einen entscheidenden Grund für die Unverfügbarkeit Gottes und damit unsere offene Erfahrungsflanke an:

„Der, der sich offenbart, ist ein verborgener Gott. Seine Präsenz verhüllt sich. Dieser Widerspruch wird bewusst inszeniert. Beispiel brennender Dornbusch: Dieser brennt und verbrennt nicht.“ Mose muss dort seine Schuhe ausziehen, „die Zeichen der Heiligkeit sind Zeichen der Ausgrenzung. [...] Sie entziehen dem Boden der Tatsachen sein absolutes Recht und konstruieren eine Ästhetik der Andersheit.“ *Nordhofen* folgert: „Monotheismus ist Religion der nicht aufgehenden Rechnungen.“<sup>2</sup>

Wenn dem so ist, wäre nicht auch Religionsunterricht letztlich nur unter dem Vorbehalt der nicht aufgehenden Rechnung zu 'erteilen'? Auch wenn es, wie *Hans Mendl* trefflich feststellt, im Religionsunterricht nicht in erster Linie um „'Beheimatung' in der eigenen Religion und ihrer Praxis, sondern um das Verstehen der Religion“ geht, zielen religiöse Lernprozesse im Religionsunterricht „immer auch auf die Ausbildung eines reflektierten individuellen Glaubens.“<sup>3</sup>

Hier stellt sich die Frage, ob sich reflektierter Glaube über verfügbare Kompetenzkriterien hinaus nicht auch auf Unverfügbarkeit ihres Gegenstands selber einlassen muss.

Ich gehe im Hinblick auf 'Religion' von einem dynamischen Gefüge aus, deren Subjekte und Objekte lebendig und autonom sind: Die Sache Gottes und der Menschen, das, worum es im letzten bzw. präsentisch (jetzt in *diesem* Moment), geht, ist unverfügbar.

<sup>1</sup> *Bernhard Grümme*, Vom Anderen eröffnete Erfahrung. Zur Neubestimmung des Erfahrungsbegriffs in der Religionsdidaktik, Gütersloh – Freiburg/Br. 2007, 283.

<sup>2</sup> *Eckhard Nordhofen*, Die Zukunft des Monotheismus, in: *Merkur* 53 (605-606/1999) 839-842, 841.

<sup>3</sup> *Hans Mendl*, Woher, wie und wohin? Praxis – Dreh- und Angelpunkt von Ästhetik und Kognition, in: *RpB* 62/2009, 27-33, 30.

## 1. Zwei Theorien zur Religion in der Schule

*Burkard Porzelt* liefert zwei Theorien zu dieser Unverfügbarkeit: Theorie I rechnet nicht (mehr) damit, dass Religion authentisch in schulischen Zusammenhängen angetroffen werden kann:

„Werden religiöse Inhalte, Vorstellungen und Handlungen in die Schule ‘importiert’, dann muss ihr ursprünglicher Sinn nachvollziehbar bleiben, obgleich dieser ursprüngliche Sinn nun schulisch vermittelt in den Blick kommt. Der ursprüngliche Sinn religiöser Zeichen wird in der Schule zwangsläufig ‘ge-brochen’, er darf jedoch nicht zer-brochen werden.“<sup>4</sup>

Alles, was religiös in Schule begegnet, scheint in dieser Perspektive sekundär und gebrochen, denn die Aufgabe religiöser Semantik wird in Schule nicht eingeholt:

„Die religiöse Zeichenwelt dient dazu, um sich des göttlichen Letztgrundes in Studium und Meditation, in Gebet und Feier bejahend zu vergewissern.“<sup>5</sup>

Religiöse Zeichenwelten erscheinen hier als Sicherungssysteme: Rückbindung, Selbstversicherung und Erklärung stehen dann im Vordergrund. Diese Qualität religiöser Zeichen sieht *Porzelt* im Unterricht nicht mehr verfügbar, sie soll jedoch als Leitfaden für „Religion in der Schule“ allgemein weiter bestehen und nachvollziehbar bleiben.

Später stellt *Porzelt* jedoch klar (ich nenne das These II), dass „der schulische Gebrauch religiöser Zeichen keine Kopie und kein Abziehbild ihrer kirchlichen Verwendung sein kann“ und dass „der ‘inneren Kraft’ der überlieferten Glaubenszeugnisse ebensoviel“ zuzutrauen sei „wie der kreativen Eigenständigkeit unserer Schüler/innen.“<sup>6</sup> *Porzelt* ruft als Ziel aus, den „Schüler/innen im *ebenbürtigen* Dialog mit der religiösen Zeichenwelt zu *eigener* Handlungsfähigkeit und Horizonterweiterung zu verhelfen.“<sup>7</sup>

Hier ist er durchaus bereit, einer eigenständigen, dynamischen Authentizität religiöser Prozesse in der Schule das Wort zu reden, wohingegen er im Vorausgegangenen den Ursprungssinn religiöser Zeichen in der sichernden Selbstvergewisserung der gläubigen, christlichen Identität gesehen hat.

Beide Thesen *Porzels* stehen in der Spannung, einerseits die religiöse Zeichenwelt auf die Funktion der Sicherung von bekanntem (im Doppelsinn) Glauben festzulegen und somit aufgrund der Erosion von Glaubenswissen und –bekenntnissen für die Schule zu verabschieden, andererseits ihnen einen in den Lebensgeschichten und –entwürfen der Schüler/innen fortlaufenden, mit religiösem Neuheitswert ausgestatteten, dynamischen Eigensinn zuzusprechen.

## 2. Wirklichkeit als Missing Link

Das *Missing Link* zwischen beiden divergierenden Theorien *Porzels* scheint mir in einer Konzeption von *Wirklichkeit* zu liegen, die nicht mehr zwischen einem profanen (hier Schule) und sakralen (hier Kirche) unterscheidenden Religionsverständnis pendelt und deshalb keinen Bruch mehr zwischen beiden Sphären ausmachen muss. *Wirklichkeit*

<sup>4</sup> *Burkard Porzelt*, „Wer wechselt, wandelt sich.“ Schulische Transformation des Religiösen im Spiegel einer Lehrerzählung, in: RpB 58/2007, 53–60, 53.

<sup>5</sup> Ebd., 54.

<sup>6</sup> Ebd., 59.

<sup>7</sup> Ebd., 60.

wurde als Begriff im Mittelalter von Theologen *erfunden* und von *Thomas von Aquin* als Gottesdefinition verwendet (*actualitas actuum omnium*).<sup>8</sup>

Es ergeben sich einige gravierende Konsequenzen, wenn man mit dem *Aquinate* Gott nicht als ein höchstes Wesen oder als eine Wirklichkeit neben (hinter, unter) anderen Wirklichkeiten versteht, sondern als das Wirklichsein alles Wirklichen und das Gegenwärtigsein alles Gegenwärtigen. Praktisch – auch im Hinblick auf den Religionsunterricht – kulminiert Wirklichkeit in der Vergegenwärtigung von Gegenwart als der Gegenwart Gottes.

*Meister Eckhart* übersetzte die ‘actualitas’ des *Thomas* mit *wercelicheit*. Auch an das englische *actually* (= tatsächlich) könnten wir denken. Auf jeden Fall bringt der Begriff *actualitas* – der Gottesdefinition bei *Thomas* – Wirklichkeit, Gegenwart und Wahrheit (Tatsächlichkeit) nahe zusammen. Dieser Wirklichkeitsbegriff scheint mir biblisch gedeckt. Die gesamte Predigt Jesu wird zusammengefasst in dem Satz „Das Königreich der Himmel ist unmittelbar nahe“ (Mt 4,17), kurz: Gott ist unmittelbar nahe, gegenwärtig. Im apokryphen *Thomas-Evangelium* heißt es: Gott ist „inwendig in Euch und um Euch herum“ – wie die Wirklichkeit. In der berühmten Rede in Athen vor dem *Areopag* identifiziert Paulus den Gott Jesu mit dem „unbekannten Gott“, dem die Athener einen Tempel gebaut hatten. Dies ist nach Paulus der Gott, in dem wir atmen, weben und sind (Apg 17) – offensichtlich kein etwas, kein einzelnes Seiendes neben anderem Seienden, sondern eben das Sein selbst (philosophisch gefasst). Besonders hier ist deutlich erkennbar, dass der jüdische Gott einerseits konkret gegenwärtig ist, andererseits aber doch keine feste Gestalt als ein Seiendes unter anderen annimmt, sondern eine Ganzheit und Einheit bezeichnet, die philosophisch mit dem Begriff Sein, Wirklichsein, Gegenwärtigsein (*actualitas*) gut getroffen wird.

### 3. Die Plattform: Das Essener Forschungsprojekt

Ein Kennzeichen dieser theologisch gefassten ‘Wirklichkeit’ scheint mir zu sein, dass sie unmittelbar ‘ist’ und nicht hergestellt zu werden braucht.

Um diese Thesen an die schulische Realität anzulegen, ziehe ich hier Unterrichtsaufzeichnungen aus der 10. Klasse eines Gymnasiums im Ruhrgebiet heran.

Diese wurden aufgenommen im Rahmen eines von *Rudolf Englert* geleiteten Forschungsprojekts zu Varianten korrelativer Didaktik. Der an der Universität Duisburg-Essen eingerichteten Forschungsgruppe gehören 15 vorwiegend in Universität und Schule tätige Religionsdidaktiker/innen an. Das Projekt wird von der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG) gefördert und wertet über 100 Stunden videografierten Religionsunterrichts aus den Jahrgangsstufen 4 und 10 aus.

Die hier ausgewählte Stunde ‘besticht’ durch einen erstaunlich niedrigen Strukturierungsgrad des Unterrichts durch den Lehrer, eine im Kontext der anderen im Forschungsprojekt beobachteten Stunden durchaus ungewöhnliche Stunde. Damit ist sie jedoch für die Diskussion der *Porzeltischen* Thesen I und II sowie die theologische Diskussion über die Unverfügbarkeit von religiösen Zeichenkomplexen überaus geeignet:

<sup>8</sup> Die folgenden Überlegungen zur theologischen Konzeption von Wirklichkeit verdanke ich dem Blog von *Christian Hoppe*: [www.brainlogs.de/blogs/blog/wirklichkeit/gott](http://www.brainlogs.de/blogs/blog/wirklichkeit/gott) [16.06. 2010].

Der Lehrer verfügt hier nicht, wie sich zeigen wird, über Thematik, Verlauf und Richtung der Stunde. Wenn ein Lehrer weder leitet noch moderiert noch Themen vorgibt noch Themen verfolgt noch sanktioniert, sondern den Unterrichtsprozess einfach 'sein lässt', was geschieht dann? Wenn er nichts tut, außer seinen Schüler/innen Raum zu lassen? Zeigt sich dann die *Gebrochenheit* der Thematisierung von religiösen Themen im Unterricht erst recht? Oder aber ermöglicht ein zwangloser Unterricht etwas anderes, nicht Geplantes? Kann *Wirklichkeit* im oben geschilderten Sinne dann wirksam werden? Ich entscheide mich für eine Lesart, die letztgenannte Frage bejaht, obwohl andere Lesarten in der Forschungsgruppe favorisiert wurden.

Im Folgenden bemühe ich mich, die Wirklichkeit dieser Schulstunde einzufangen, in der wirklich kaum etwas geplant gewesen zu sein scheint. Hier wird keine Korrelation hergestellt, sondern Wirklichkeit scheint sich so zu zeigen, wie sie ist – ungeplant.

#### 4. Oliver Rundt: Ein Lehrer lässt es laufen

Nachdem der Lehrer, Oliver Rundt (Name geändert), seinen Unterricht mit einem vorgebeteten 'modernen Psalm' nach Ps 120 begonnen hat, lässt er die Schülerin Carolin (Name ebenfalls geändert) eine Zusammenfassung der vorangegangenen Stunde vortragen: Ein wahres Sammelsurium von Themen, Problemstellungen und Inhalten kommt dabei zum Vorschein:

Sequenz IV: Z 27-45

27-C/w ((C/w trägt Aufzeichnungen vor)) Also zu Anfang der letzten Stunde hatten wa ein D / Bild bezüglich dieses ( ). Und ähm danach haben sie gefragt, wer denn alles bei Christi Himmelfahrt in der Kirche war. Das warn ganze drei Personen. ((C/w lacht)) Danach ham wa uns dann natürlich wieda die Frage gestellt, ob es noch nen Sinn / Sinn hat diese christlichen Feiertage zu erhalten. (Was wir dann abgebrochen haben, wie sonst auch immer.) Ähm. Dann mussten wir die letzte Stunde ohne Protokoll zusammenfassen. Und durch diesen ( ) den wir dann nochmal zu sprechen kamen, kam wir wieder zu dem Unterthema Vorbilder wozu der X/m ein Kurzreferat hatte.

28-SS ( )

29-A/w Ich wollt gerade fragen wer X/m ist.

30-SS ((SS lachen))

31-A/w Lassen wir das.

32-L ( ) Weiß ich nicht.

33-A/w Keine Ahnung

34-SS+L ((Reden durcheinander))

35-L Shht! ((Reden weiter)) Shht!

36-C/w Öhm. Wegen der / der / der Relativitätstheorie  $e=mc^2$

37-L Lies nochmal. Den letzten Satz hab ich nicht verstanden.

38-C/w Ja da kam es halt zu einem Kurzreferat über Albert Einstein der die Relativitätstheorie aufgestellt hat. Und dann kam halt die Frage auf, wieso ist der so berühmt? Der war halt Physiker und Mensch. (War menschennah, Jude, Pazifist, hat Waffensysteme entwickelt.) Er ist am / 17. März / 1880 in Ulm

geboren worden und mit 25 Jahren hat er halt die Relativitätstheorie aufgestellt. Er brauchte halt sein tägliches Denken. Von ( ) gesagt er wär ein ewiges Kind, damit er sich halt diese Formeln aufstellt. Und er hat auch gesagt er wollte keine Verantwortung haben. ((L macht kurz Pause)) Ähm. Er hast als Genie nicht geschafft so zu leben. Er hast halt mit dem Haushalt nicht hingekriegt und hat beim Rechnen immer ( ) alles um sich herum vergessen. Und ähm der hat auch den (Semra) Nobelpreis gekriegt. Und die Theorie greift halt in unser Leben ein. Und ähm wieso der ein Vorbild sein könnte ist halt dass er nach seinen Prinzipien gelebt hat, dass er denen treu geblieben ist. Und da kam auch was von X/m mit dazu von wegen zum Thema Unendlichkeit, dass er gesagt hätte, dass es zwei Dinge gibt bezüglich der Unendlichkeit – Die Unendlichkeit des Universums und die Unendlichkeit der menschlichen Dummheit, wobei er sich bei der Unendlichkeit des Universums noch nicht so sicher sei. Dann haben wa ein Arbeitsblatt gekriegt und sind dadurch zurück zum Thema Selbstmord gekommen. Und dann haben wa nachher noch nen Film geguckt. ((C/w beschreibt den Film)) Da war so'n Typ, der war beim Frühstück und auf Klo. ((SS lachen)) Dann hat die Mutter ihm Geld dgelassen und der hat halt Probleme mit nem Mädchen und in der Schule. Hat dann getrunken und saß nachher an Bahngleisen und es ist nicht ganz klar geworden, ob er sich nachher selbst umgebracht hat oder nicht.

- 39-A/w ((A/w spricht unaufgefordert)) Der ist doch weggerannt.  
 40-D/m Ja, aber der Film war ja noch nicht zu Ende.  
 41-C/w ((C/w bezieht sich auf die Aussage von A/w)) Ja auf den Gleisen.  
 42-E/w Vielleicht dem Zug entgegen.  
 43-A/w ((dramatisch)) Dem Zug entgegen ((SS lachen))  
 44-SS ((SS sprechen durcheinander))  
 45-A/w ((A/w richtet sich direkt an L)) Was sagen Sie da denn zu? ((SS unruhig))

Die Entkopplung des Lehrerhandelns von jedem Kalkül und erkennbar zielführendem Handeln lässt sich an der Vagheit festmachen, mit der Rundt das Stundenprotokoll der vorausgegangenen Stunde initiiert: Er nennt selbst nicht das Thema, fordert es auch nicht ein, möchte einfach „darüber sprechen“. In der vorangegangenen Stunde hat sich die Klasse offenbar mit christlichen Festen allgemein sowie Himmelfahrt im Besonderen, Vorbildern im Allgemeinen und dem Vorbild *Albert Einstein* im Besonderen, sowie dem „Thema Selbstmord“ beschäftigt.

Hier scheint ein Unterricht vorzuliegen, der es mit (Ab)Brüchen hält, der sich nicht an ausgearbeitete Themenfelder hält, der sprunghaft ist und schwankt. So z.B. die Frage der Sinnhaftigkeit christlicher Feste: Die Frage sei abgebrochen worden, „wie sonst auch immer“. Bemerkenswert ist die im Protokoll dokumentierte Schilderung des 'Vorbilds' *Einstein*, der „sein tägliches Denken“ gebraucht habe, der Jude, Pazifist und Entwickler von Massenvernichtungswaffen gewesen sei, mit dem Haushalt nicht klar kam und dennoch seinen Idealen treu blieb. So der von Herrn Rundt nicht kommentierte und mit Applaus bedachte Vortrag der Schülerin, der eigenartig flüssig übergeht in die Schilderung eines suizidgefährdeten jungen Mannes. Sowohl *Einstein* wie auch der junge Mann werden fast karikaturhaft geschildert.

Es ist für die Schülerin möglich, die Biografie *Einsteins*, die in der letzten Stunde offenbar Thema gewesen ist, in lockerem Plauderton vorzutragen nach dem Muster: 'Kill your Idols': Das Genie *Einstein* wird nicht nur mit der Relativitätstheorie in Verbindung gebracht, sondern biografisch relativiert: als lebensuntauglicher Haushaltsversager. Es scheint so, dass Rundt die Schüler/innen mit dieser Art der Unterrichtsgestaltung eher in Probleme hineinführt, als souverän und geplant Lösungsvorschläge zu moderieren.

Beim Referat fällt auf, dass die Schülerin gerne besondere Details in den allgemeinen Erzählduktus einbaut. Dass der Protagonist des Films zu Beginn „auf Klo“ war, mag äußerlich betrachtet unerheblich erscheinen, ist es aber für die Schülerin nicht.

Die vortragende Schülerin hält sich zwar beim Protokoll an den Verlauf der vorherigen Stunde, sie streut aber immer wieder eigene Kommentare ein. Man kann deshalb den Eindruck erhalten, dass es sich nicht um einen ernsthaften und gewissenhaften Vortrag handelt: So kann dies als Mittel der Relativierung im Hinblick auf die Mitschüler gesehen werden: 'Ich muss hier jetzt durch'. Man kann die Einwürfe aber auch als aktives Feedback und somit Beteiligung am Unterricht interpretieren. Zwischengespräche während des Vortrags des Protokolls lassen darauf schließen, dass sich mehrere informelle Foren zum Thema Suizid gebildet haben. Das allgemeine Unterrichtsgespräch findet sich plötzlich in vielen kleineren, besonderen Zirkeln wieder.

Die Schüler/innen schaffen es, im hier nicht dokumentierten weiteren Verlauf des Unterrichts neben der bloßen Reproduktion von Inhalten aus einem in den vorhergegangenen Stunden gesehenen Film zur Suizidproblematik eines Jugendlichen die Debatte auf eine abstraktere Ebene hin zu transformieren: Es scheint, als ob die Schüler/innen den Unterricht im Weiteren von sich aus vorantreiben. Ein Dreiergespräch darüber, welche Anweisungen Lokführer haben, wenn sich jemand auf den Gleisen befindet (dürfen sie bremsen?, können sie bremsen?, ...) bringt einen völlig neuen Aspekt ohne erkennbaren Zusammenhang zum Vorhergegangenen in das Unterrichtsgespräch ein. An dieser Stelle wird ein großes Erregungspotenzial unter den Schülern deutlich. Die Schüler/innen bringen sogar von sich aus andere, konträre Sichtweisen zu vorher geäußerten, eigenen Positionen ein. So wird z.B. an einer Stelle von einer Schülerin eine vorher geäußerte Theorie zur Feigheit von Suizid später wieder dekonstruiert.

76-G/w Ich hab gesagt: „Ich weiß nicht ob man das als Feigheit be / äh / nennen soll“, weil ich das eigentlich eher als / gut empfinde wenn jemand das nicht macht. Weil ich find, dass sich umzubringen ist eigentlich feige.

77-A/w Aber im Prinzip auch wieder mutig.

78-G/w Weil man sich selber das Leben nimmt?

79-A/w Bring erstmal den Mut auf, das zu machen. Könntest du den Mut aufbringen, dir hier so ne Pulsader einmal quer aufzuschneiden? ((A/w deutet Schnittführung an))

80-B/w Da musst du erst mal verdammt verzweifelt sein. Und dann geht alles.

(...)

125-F/m Also, mein Vater ist selber Lokführer.

126-L Oh, dann hörn wir mal aus einem (Lokführerherz), Sohn eines Lokführers. Komm. Shht. ((SS werden deutlich ruhiger))

- 127-F/m Ja, äh. Mein Vater hatte selbst mal nen Fall. Er hat dat aber selbst gar nicht gemerkt. Also man merkt einfach nicht, man hört einfach nur so so'n dumpfen Aufschlag. Man denkt erst man ist über nen Stein gefahren oder so. Dann wurd der angerufen und sacht du hast jemanden überfahren. Man merkt dat gar nicht, man, weil
- 128-A/w Aber man sieht das doch, oder nicht?
- 129-F/m Nein, wenn zum Beispiel jemand in den Büschen sitzt, der Zug kommt und dann springt der vor auf die Gleise. Man merkt das nicht. ( ) Das kommt ziemlich oft vor dass da Leute Suizid begehen. Mein Vater fährt öfters fürn Kollegen, die äh Urlaub genommen haben, weil die das einfach nicht so damit klar kommen.
- 130-A/w Kam dein Vater damit klar?
- 131-F/m Der hat selbst erstmal Urlaub genommen.
- 132-A/w ( )
- 133-F/m Der war auch erstmal voll feddich, weil der hät' ich das irgendwie verhindern können, hät' ich da irgendwas machen können – aber man kann nichts machen.
- 134-A/w Ja kannst du auch nicht.
- 135-F/m Er hat noch nicht mals gesehen, er hat gar nichts gemerkt. Man hat ihn einfach nur angerufen und gesagt: Du hast jemanden überfahren.
- 136-A/w Wenn ich das noch nicht mals merk, dann würd ich glaub ich den anschreien, der das sagt. Weil dann wär glaub ich total ende mit mir.
- 137-B/w Was willst du machen, ne?
- 138-G/w Also eigentlich deswegen würd ich mich nie mitm Zug umbringen, weil ich dat total unfair gegenüber demjenigen finde, der mich überfährt. ((SS lachen))
- 139-B/w Is es auch. Du machst ja einem voll die Albträume und Schuldgefühle (dann).
- 140-A/w Ja aber ( ) dann kannst du auch sagen du darfst dich nicht umbringen, weil dann deine Familie traurig ist.

So bildet sich ein Dreieck 'Feigheit – Mut – Verzweiflung' heraus: Die These, es sei feige, vom gefassten Suizidbeschluss zurückzutreten, wird von einer Schülerin mit einer Gegenthese widerlegt (es sei feige, sich umzubringen), was erneuten Widerspruch in Bezug auf die Gegenthese (es sei mutig, sich umzubringen) hervorruft. Es kommt zu einer weiteren These: Nicht Mut oder Feigheit sind relevante Aspekte, sondern lediglich der Grad der Verzweiflung (vgl. Z 80: „Und dann geht alles.“); diese Thematik ist den Schülern lebensweltlich zugänglich.

Auch wenn es im Folgenden um die zum Ausgangsthema diskontinuierliche Debatte geht, ob es ethisch gerechtfertigt ist, den Lokführer *qua Selbsttötung dazu zu zwingen*, jemanden zu töten, werden von den Schüler/innen das Thema kontinuierlich weiterführende Unterscheidungen herausgearbeitet. Der Lehrer führt die Klasse nicht, er lässt allgemeine Privatdiskussionen laufen. Aus einer solchen ergibt sich jedoch eine besonders authentische Einlassung eines Schülers, durch die die prinzipiell sehr unruhige Klasse wieder aufmerksam wird. Nachfragen kommen erstaunlicherweise nicht vom Lehrer, sondern von Mitschülern, der Unterricht erhält somit eine Eigendynamik.

Wenn er die Stunde auch nicht erkennbar leitet, so bestätigt Rundt doch sehr oft den Schüler/innen stichwortartig, wobei er auch unterschiedliche Lesarten hervorhebt, die aus deren Reihen entstanden sind. Dadurch wirkt er unterstützend und bestärkend.

Im weiteren Verlauf der Stunde (hier nicht dokumentiert) diskutiert man sehr offen und ungeschützt vor dem Lehrer und findet kreative Lösungen: Reue (154), Misserfolg bei Frauen (193), Drogenkonsum (195) werden als Gründe für Suizid beleuchtet. Im Laufe des Unterrichtsgesprächs kommt das Thema Sterbehilfe auf

An manchen Stellen schärft Herr Rundt gewonnene Ergebnisse ein, z.B. dass ein Suizid Konsequenzen auch für Hinterbliebene hat (145), dass die Gründe für Suizid persönlicher und struktureller Natur sein können (199) sowie dass die Schüler/innen sensibel auf mögliche Anzeichen von Suizid-Gefährdung reagieren sollten (290).

Kann Einsamkeit ein Grund für einen Suizid sein? (277ff.) An einigen Stellen wird diese Diskussion unsachlich, der Lehrer müsste, so ist man versucht zu fordern, sanktionieren und eingreifen. Er lässt die Diskussion in ihrer ganzen Heftigkeit samt ihren unsachlichen Anteilen jedoch laufen. An einigen Stellen dieser Diskussion muss Stammstischformat diagnostiziert werden: Die Korrelation der Unterrichtssituation mit der unmittelbaren Lebenswelt der Schüler/innen ist spätestens hier vollzogen.

Darüber hinaus werden kreative Analysen erstellt, z.B. zur Entscheidungsgewalt des Menschen über sein Leben (336) sowie zur Sinnhaftigkeit eines Suizidverbots (305).

382-Q/m ( ). Denk mal nach. Glaubst du ernsthaft deine Eltern würden dich umbringen?

383-A/w Was?

384-Q/m Wenn du an solche Geräte angeschlossen bist und deine Eltern können das verfügen.

385-G/w Ja würden die. Weil ich denen das gesacht hab, weil ich ((G/w wird unterbrochen))

386-I/w Ja dann machen die das auch.

387-Q/m Würdest du das mit deinem Kind machen?

388-G/w Wenn ich wüsste,

389-B/w Wenn das sein Wille ist.

390-G/w dass (sie das) nicht will,

391-F/m Glaub ich nicht.

392-Q/m Glaub ich auch nicht.

393-G/w dann würd ich das machen.

394-F/m Wenn du ein Kind (hast), dann machst du das nicht.

395-G/w Doch, glaub ich.

396-B/w Wenn dat sein Wille ist, natürlich. Wenn ( ).

397-A/w Schon mal was von dem letzten Wunsch gehört?

398-SS ( ).

399-A/w Ja es geht ja auch nicht ( ).

400-B/w ( ) für die Eltern das Kind die ganze Zeit mit Schläuchen überall liegen zu sehen. ( ).

- 401-A/w Ja, und (dann) dein Kind jeden Tag im Krankenhaus besuchen. Du weißt genau wenn da irgendein Schlauch da rauskommt, dat (abkackt). Wat ist das denn?
- 402-SS (.)
- 403-G/w Du musst doch abwägen, was das dann für'n Leben ist. Wenn ich sage: „Wenn das so und so eintrifft.“
- 404-S/m (.), dass das Kind wieder normal leben kann.
- 405-G/w Ne, es gibt nicht immer die Chance dazu ((Störung der DVD)) und wenn ich, wenn ich sage: „In dieser und dieser Situation möchte ich das einfach nicht mehr.“ Dann erwarte ich von meinen Eltern, dat die meinen letzten Wunsch, wie die A/w gesacht hat, respektieren und dat dann einfach so machen wie ich das möchte.
- 406-A/w Und außerdem müssen das ja, machen das ja garantiert nicht deine Eltern. Garantiert nicht.
- (...)
- 427-K/m das muss ich jetzt nur mal für mich sagen, auch nur ne Minute länger leben könnte und sei es unter Schmerzen und wenn ich dann noch irgendetwas, irgendwie öh für mein soziales Umfeld, für irgendjemanden tun könnte und sei es nur diese eine Minute, dann würd ich das weiterleben wollen.
- 428-I/w Du weißt ja nicht wat nach dem Tod kommt.
- 429-SS (.)
- 430-K/m Man kann glaub ich nie sagen, selbst wenn man im Wachkoma ist, ob man nicht noch irgendwas, irgendwas tun kann, was äh irgendwie äh was verbessert. Und solange (find ich) hat man nicht das Recht, hat man nicht das Recht darüber zu entscheiden (.)
- 431-L Shht.
- 432-A/w Ja aber das ist doch dein Leben. Und du kannst doch darüber entscheiden, ob du weiterlebst oder nicht.
- 433-I/w Ja aber du weißt doch auch gar nicht wie das ist, wenn du im Wachkoma liegst. Vielleicht kriegst du ja mit, was die Menschen um dich sagen. (.)
- 434-G/w Ja aber du kannst ja nichts tun. Was willstest denn machen? D-du liegst da und sagst: „Hmmm.“

Selbst die Rolle der eigenen Eltern bei der diskutierten Euthanasiefrage wird reflektiert (382/386).

War es im Vorangegangenen noch eine Zumutung für Lokführer, suizidale Menschen zu überfahren, wird hier von einer Schülerin fest vertreten, dass die eigenen Eltern den verfügten Willen ihres Kindes, nicht mehr weiter leben zu wollen, umsetzen würden. Einige Schüler halten ihr entgegen, dass Eltern niemals ihr eigenes Kind töten würden, andere halten gerade das für geboten, wenn in Extremsituationen Eltern den Willen ihres Kindes respektieren.

Es kann festgehalten werden, dass die Schüler/innen in diesem Unterricht selbsttätig verschiedene Lesarten von 'Fakten' einbringen bzw. entwickeln können.

Die Frage ist: Haben wir es in dieser Religionsstunde wirklich mit einem Gespräch über Religion zu tun? Gehört dies dazu? Nein, wenn man, wie *Porzelt*, Religion in Kirche

verortet. Ja, wenn man das Leben, den Augenblick, die Welt an sich als Arena des Glaubens betrachtet. Nein, wenn man im Religionsunterricht immer wieder gerne Wiederholungen und Reproduktionen von bekannten religiösen Formeln und traditionellen Sprachspielen wünscht. Ja, wenn man in der existenziellen Offenheit und dem Ringen um Antworten im Horizont des Unverfügbaren ein Qualitätsmerkmal sieht.

## 5. Thesen zur Rundt-Stunde

Die Hauptthese dieser alternativen Fallanalyse der Rundt-Stunde ist, dass der Lehrer mit einem Korrelationsmodus arbeitet, der im Sinne von *Dietrich Zilleßen* als *entsichert* beschrieben werden kann.<sup>9</sup> Allerdings wird nicht deutlich, ob diese Entsicherung einem Kalkül, einer Planung, einer Strategie entspringt. Jedenfalls setzt Rundt keinen Punkt als Ausgang im Unterricht, sei er nun thematisch (denn hier variiert er immer wieder scheinbar unmotiviert und wechselt die Themen), sei es auf der lebensweltlichen Ebene der Schüler/innen (denn deren Thematisierung überlässt er frei der Klasse), sei es auf der religiös-substanziellen Ebene: Eine Ausnahme bildet ein hoch ritualisiert an den Anfang der Stunde gesetztes Gebet, das auf Psalm 120 improvisiert und so das Überthema *unbedingtes Vertrauen* in den Raum stellt. Rundt macht aber keine Anstalten, an dieses Thema *Vertrauen* im weiteren Verlauf der Stunde aktiv anzuknüpfen.

Rundts schwache Vorstrukturierung des Unterrichts und seine lockere Art, so die These weiter, sind die Voraussetzung dafür, dass Schüler/innen überhaupt Bereitschaft zeigen, über die sie wirklich bewegenden lebensweltlichen Fragen *authentisch* und ohne Rückgriff auf ein Religionsstunden-Über-Ich zu sprechen. Die Chance, lebendigen Religionsunterricht zu gestalten, wächst mit dem Raum, den dieser Unterricht für das Nicht-Planbare bereithält.

Das bedeutet aber auch zwangsläufig einen Kontrollverlust auf der Seite der Lehrenden. In dieser Perspektive sind, und das mag verstörend klingen, Religionslehrende nicht mehr Herr/innen im eigenen Haus, obwohl für die ordnungsgemäße Durchführung dieses Pflichtfachs verantwortlich.

Von daher sind genau die Merkmale, die man aus der Sicht eines leistungs- und ertragsorientierten Religionsunterrichts für problematisch halten kann, Ermöglichungsfaktoren dafür, dass Themen, die *unbedingt angehen*, wirklich ungeschminkt aufgegriffen werden können. Wenn sich Religion nun genau als das verstehen lässt, was mit letztem Ernst angeht, wäre der Religionsunterricht von Rundt durchaus bei seiner Sache.

In der Korrelationsdidaktik, auch in einem weiten Verständnis von Korrelation, wird oftmals mit der Vorstellung des Zueinanders zweier wie auch immer umschriebener Pole gearbeitet: Man setzt damit fast zwangsläufig einen substanziellen Religionsbegriff voraus.

Man könnte allerdings auch versuchen, Offenbarung und Erfahrung als immer schon ineinander verstrickte Kategorien zu verstehen.<sup>10</sup> Dann würde die Entdeckung einer

<sup>9</sup> Zu *Zilleßen*s Konzept der Entsicherung vgl. *Bernd Beuscher*, „Immer certitudo ... nie securitas“. Von der Gewissheit des Glaubens als Entsicherung. Eine protestantische Zumutung, in: *Zeitschrift für Gottesdienst und Predigt* 3 (1/2003) 9-12.

<sup>10</sup> Vgl. *Rudolf Englert*, *Religionspädagogische Grundfragen. Anstöße zur Urteilsbildung*. Stuttgart 2008, 137f.

Schülerin in der Rundt-Stunde (Ich würde, völlig abhängig von „Schläuchen“, nicht mehr leben wollen), ein Evidenzerlebnis genannt werden können oder auch: eine Entdeckung mit 'offenbarendem' Charakter. Wenn also in einem derartig weiten Sinne von 'Offenbarung' gesprochen wird, ist dieser Pol nicht zwangsläufig bezogen auf den konkreten Gehalt oder sogar die konkrete Materialität der christlichen Offenbarungsergebnisse bzw. der christlichen Tradition. In diesem Sinne könnte man den 'Pol' der 'Offenbarung' also auch in der analysierten Rundt-Stunde als angesprochen betrachten.

## 6. Wirklichkeit provoziert Authentizität

Dieser inszenierte, geplante oder ungeplante Kontrollverlust, den ich hier andeute, ist nicht der Resignation, sondern der Ausgangslage des christlichen Glaubens heute und dem Evangelium geschuldet.

Die Art und Weise, wie dieser Zusammenhang zwischen Kontrollverlust und thematischer Nähe zu christlichen Kernthemen formal aufzuspüren ist, ergibt sich aus der Semiotik von *Charles Sanders Peirce*. Sie analysiert die Fähigkeit von Zeichen, sowohl Realität präsent zu machen als auch sie zu gestalten. *Peirce* ging davon aus, dass es drei handlungsleitende Schlussmodi der Wirklichkeitswahrnehmung gibt, zumindest zwei von ihnen werden tagtäglich in der Schule genutzt: Deduktion ist eine Methode, die uns eine unbekannte Situation aufgrund eines übergeordneten, allgemeinen Gesetzes verstehen lässt. Induktion lässt uns aufgrund von Erfahrungswerten zu allgemeinen Regeln und somit zu Aussagen über die Wirklichkeit kommen. Wirklich Neues kann aus der induktiven wie aus der deduktiven Perspektive nicht geschehen. Das Neue bricht nach *Peirce* ein wie ein Blitz, er nennt es Abduktion. Abduktion ist nicht methodisierbar und deshalb schwer von Kontrollprozessen zu vereinnahmen. Aus einem anderen Blickwinkel ist es für Lernende wie für Lehrende plötzlich möglich, jenseits der vorbereiteten Unterrichtseinheit die Zeichen neu zu lesen, zu sehen und zu benennen. An dieser Stelle sehe ich in abduktiv-semiotischen Theorien durchaus die Möglichkeit, 'empowerment' zu betreiben, d.h. Lernende zu bestärken, Wirklichkeit neu zu interpretieren. Dies nicht lediglich, um eine Illusion zu nähren, sondern um kreativ und damit handelnd den Zeichenprozess aktiv zu besetzen: Zeicheninterpretation ist ein Machtprozess.

Religionspädagogisch mache ich hier – mit allen Vorbehalten, die man dabei haben kann – den Versuch, eine Didaktik zu beschreiben, die es sein lässt: Die es sein lässt, Religion an einem bestimmten Ort festzustellen, mit einer bestimmten Wahrheit aufzuladen. Und die es geschehen lässt, dass Neues, Lebendiges, Unerwartetes, nicht Planbares sich ereignet.

Theologisch wird hier eine religiöse Kommunikation vorgeschlagen, die weder allein einer individualisierten Subjektivität noch einer außer-subjektiv vorgestellten Objektivität vertraut. Indem sie sich an den „long-run“ der Zeichen<sup>11</sup> hält, der sich im Verstehen erschließt, bleibt eine solche Theologie an den Wechselfällen des Lebens und der Geschichte orientiert. Sie tut dies, ohne sich auf traditionelle Modelle zu beschränken, aber auch, ohne sich dem Zeitgeist anzudienen.

<sup>11</sup> *Charles Sanders Peirce*, Schriften zum Pragmatismus und Pragmatizismus, Frankfurt/M. 1991, 197.

Es kommt daher im Religionsunterricht nicht nur darauf an, religiöse Zeichenkontexte zu präsentieren: Dies kann und muss didaktisch-planerisch geschehen. Das wäre Macht. Es geht auch um den Freiraum für die Zeichenkontexte selbst: Dies ist unbedingt nötig, gehen wir von der außerhalb unserer Verfügungsmacht bestehenden transzendentalen Realität Gottes aus: Biblisch formuliert: Der Geist weht, wo er will. In dieser Hinsicht ist das Eingeständnis und Praktizieren von Ohnmacht unbedingt notwendig.

„Die Rede von Christus hat eine eigene Welt von Zeichen erzeugt; sie erschöpft sich nicht darin, für alle leicht verständlich zu sein, sondern markiert die Fähigkeit, wider alle Selbstverständlichkeiten Berge zu versetzen. Der Jesus-Glaube und die Christus-Botschaft stellen eine solche Semiotik der befremdlichen Menschwerdung dar, ihre Eckdaten schreiben eine Grammatik des Befremdens. Es ist elementar für den herausfordernden Sinn und die befreiende Bedeutung dessen, was über Jesus Christus zu sagen ist. Das hält Jesus nicht vom Leben heutiger Menschen fern, vielmehr wird eine Menschwerdung vorgestellt, die bisher ausgegrenzte Lebensressourcen freilegt.“<sup>12</sup>

Nun ist in dem vorgestellten Unterricht nicht explizit von Jesus, Gott oder Kirche die Rede gewesen: Aber natürlich von Vertrauen, von der Frage nach dem Recht, über sein eigenes Leben bis zum Suizid zu verfügen, über Abhängigkeit von den Eltern.

„Abduktion im Peirce'schen Sinne wäre es, das womöglich neue Thema in der Schüleräußerung zu erfassen, welche die Defizite des vorbereiteten Themas freilegt, und an die Probleme heranzugehen, die mit dem vorbereiteten Thema nicht bewältigt werden.“<sup>13</sup>

Wichtig ist die Erfassung der Bedeutung des Glaubens, nicht eine sinnvolle Äußerung oder die Entdeckung eines alten Dogmas. Die vorkommenden Zeichenkontexte sind in ihrer Relevanz zu entdecken. Es geht also um die Erzeugung eines Ortes, von dem aus jemand sich mit eigenen Zeichen zu öffentlich präsentierten religiösen Anschauungen kompetent und kritisch, vernünftig und lebensgeschichtlich verhalten kann. *Sander* fasst zusammen:

„Glauben ist die semiotische Präsenz von Religion und entsteht über Abduktionen. Nur mit einem entsprechenden Glauben kann Religion jene Macht unter Menschen bleiben, die sie einst zur Entdeckung ihrer Zeichen geführt hat.“<sup>14</sup>

Wir sind wieder im Machtspiel, und hier wird es ernst: Der Salzburger Fundamentaltheologe wörtlich:

„Religionen sind primär an ihrer Selbsterhaltung ausgerichtet. Als gesellschaftliche und kulturelle Größen sind sie nicht um das Wohlergehen der Menschen zentriert, wohl aber um die eigene orientierende Macht unter Menschen organisiert. Die Frage ist zum einen, wie Religion in den Humanisierungsfaktor der Schule eingepasst werden kann, und zum anderen, ob religiöse Zeichen in der Schule subversiv an einer weiteren Humanisierung der Ordnung der Dinge arbeiten können.“<sup>15</sup>

In diesem Sinne ist *Rundt* in seinem Unterricht in der Tat im Herzen des Christentums: Denn im Zeichenkontext seines Unterrichts (Universum/Relativitätstheorie, Vorbilder, Suizid) geht es in der Tat um alles, aber keine Rechnung in diesem Unterricht geht auf,

<sup>12</sup> *Hans-Joachim Sander*, Nicht verleugnen. Die befremdende Ohnmacht Jesu, Würzburg 2001, 13.

<sup>13</sup> *Ders.*, Von der Abduktion religiöser Zeichen zur Abduktion des Glaubens durch semiotische Präsenz von Religion, in: Hans-Georg Ziebertz / Stefan Heil / Andreas Prokopf (Hg.), *Abduktive Korrelation. Religionspädagogische Konzeption, Methodologie und Professionalität im interdisziplinären Dialog*, Münster 2003, 53-66, 60.

<sup>14</sup> *Ebd.*, 62.

<sup>15</sup> *Ebd.*

weil Rundt es plant oder nicht plant. Die Offenheit und Weite der Stunde ermöglicht es aber, dass die Schüler/innen ein Netzwerk von semantischen und religiös-pragmatischen Verweisspuren aufbauen, in denen sich, so Gott will, etwas abbilden kann, was uns alle unbedingt angeht.

Es ist aufgrund der erstaunlichen Zeichenprozesse, die in Rundts Unterricht stattgefunden haben, sicherlich möglich, an jüdisch-christliche Traditionen anzuknüpfen. Bevor das geschieht, haben Schüler/innen aber die Fraglichkeit und Brüchigkeit ihres eigenen Daseins ausgelotet: Das ist der Ertrag des 'Sein-Lassens' von Oliver Rundt. Ist das 'schulisch gebrochene' Religion? Ich denke, es ist die einzige Religion, die in dieser Welt vorgefunden werden kann, sei sie nun kirchlich oder nicht. Der, der für sie bürgt, wurde schließlich gebrochen für alle.

*Das Projekt wurde als Teil aus der 10. Jahrgangsstufe eines kirchlichen Gymnasiums ausgewählt und im Rahmen eines aktuellen Essener Forschungsprojekts aufbereitet. Das Projekt soll Aufschluss darüber geben, auf welchen Wegen im real existierenden Religionsunterricht der Dialog zwischen religiöser Tradition und gegenwärtiger Lebenswelt eingeflickt und vorangetrieben wird. In religionspädagogischer Fachsprache formulieren könnte man auch sagen: Es geht um die Untersuchung des Variationsreichtums der in der schulischen Praxis anzutreffenden korrelativen Unterrichtsarrangements.*

Die Anlage des Projekts liegen unter anderem folgende Einschätzungen zugrunde:

Der Begriff der Korrelation hat sich im Laufe der Zeit zu einer Art 'Biosphäre' entwickelt, in der sehr heterogene religionsunterrichtliche Strategien untergebracht werden. In vielen Fällen bedeutet 'Korrelativ' bloß noch das vage Versprechen, Religion so oder so Thema zu machen, dass ihre gegenwärtige Relevanz hervorgerufen kann. Insofern lassen wir es hier nicht mit einer fiktionalen Korrelation zu tun (zu der Alternativen möglich wären), sondern mit einem unumgänglichen Erfahrungs- (weil eben man sich gar nicht verschließen kann).

Das allertägliche 'Korrelative Religionsunterricht' wiederum, ist im Anbetracht dessen, was die Erkenntnis ohne größeren Klammerspiel und im Grunde lediglich die Bestätigung einer funktionierenden Konvention ist. Eine solche Rhetorik hat für die Sicherung programmatischer Leistungen durchaus ihren guten Sinn – zur Aufklärung dessen, was im Religionsunterricht verschiedener Schulformen heute faktisch geschieht, ist sie jedoch ungeeignet. Das Interesse des Forschungsprojekts ist es daher, ursprünglich zu untersuchen, nämlich welcher verschiedener Ansätze und Strategien das Gespräch zwischen Religion und Lebenswelt unterrichtspraktisch derzeit in Clustern gebildet und entwickelt wird.

Ein weiteres, über eine solche Kategorisierung korrelativpädagogischer Basismodelle hinausreichendes Ziel war es, das mit diesen Modellen jeweils verbundene religionspädagogische Potenzial zu begutachten. Denn geht es nicht mehr nur um eine typologische Beschreibung, sondern auch um eine legitime Bewertung: Was können bestimmte unterrichtliche Strategien leisten, und wo liegen ihre Grenzen? Diese Bewertung ist schon deshalb schwierig, weil die verschiedenen Strategien in den videografisch erfassten Fallbeispielen über 100 Religionsstunden mit 4. und 10. Jahrgangsstufen) je keineswegs



Es soll im Folgenden um die Diskussion einer Unterrichtsstunde gehen. Dabei kommt es zu Kontroversen, die zentrale Kriterien fachlicher Urteilsbildung betreffen. Im Kern geht es um die Frage: Wie kann Religion im Rahmen von Schule und Unterricht für Heranwachsende heute relevant werden?

## 1. Der Hintergrund: Ein Forschungsprojekt zu Varianten korrelativer Didaktik

Die hier zur Diskussion gestellte Stunde (aus der 10. Jahrgangsstufe eines kirchlichen Gymnasiums) wurde im Rahmen eines aktuellen Essener Forschungsprojekts aufgezichnet. Das Projekt soll Aufschluss darüber geben, auf welchen Wegen im real existierenden Religionsunterricht der Dialog zwischen religiöser Tradition und gegenwärtiger Lebenswelt eingefädelt und vorangetrieben wird. In religionspädagogischer Fachsprache formuliert könnte man auch sagen: Es geht um die Untersuchung des Variantenreichtums der in der schulischen Praxis anzutreffenden korrelativen Unterrichtsstrategien.

Der Anlage des Projekts liegen unter anderem folgende Einschätzungen zugrunde:

1. Der Begriff der Korrelation hat sich im Laufe der Zeit zu einer Art 'Stopfgang' entwickelt, in der sehr heterogene religionsunterrichtliche Strategien untergebracht werden. In vielen Fällen bedeutet 'Korrelation' bloß noch das vage Versprechen, Religion so zum Thema zu machen, dass ihre gegenwärtige Relevanz hervortreten kann. Insofern haben wir es hier nicht mit einer fachlichen Konzeption zu tun (zu der Alternativen möglich wären), sondern mit einem unumgänglichen Erfordernis (von dem man sich gar nicht verabschieden kann).

2. Dass allerorten 'korrelativer Religionsunterricht' stattfindet, ist in Anbetracht dessen eine Erkenntnis ohne größeren Klärungswert und im Grunde lediglich die Bestätigung einer funktionierenden Konsensrhetorik. Eine solche Rhetorik hat für die Sicherung programmatischer Leitlinien durchaus ihren guten Sinn – zur Aufklärung dessen, was im Religionsunterricht verschiedener Schulformen heute faktisch geschieht, ist sie jedoch ungeeignet. Das Interesse des Forschungsprojekts ist es daher, empirisch zu untersuchen, mittels welcher verschiedener Ansätze und Strategien das Gespräch zwischen Religion und Lebenswelt unterrichtspraktisch derzeit in Gang gebracht und entwickelt wird.

Ein weiteres, über eine solche Katalogisierung korrelationsdidaktischer Basismodelle hinausreichendes Ziel ist es, das mit diesen Modellen jeweils verbundene religionspädagogische Potenzial zu begutachten. Damit geht es nicht mehr nur um eine typologische Beschreibung, sondern auch um eine fachliche Bewertung: Was können bestimmte unterrichtliche Strategien leisten, und wo liegen ihre Grenzen? Diese Bewertung ist schon deshalb schwierig, weil die verschiedenen Strategien in den videographisch erfassten Einzelfällen (über 100 Religionsstunden aus 4. und 10. Jahrgangsstufen) ja keineswegs

immer optimal repräsentiert sind. Neben der von daher erforderlich werdenden Unterscheidung zwischen Real- und Idealtypen<sup>1</sup> impliziert eine solche Begutachtung aber natürlich auch ein gewisses Verständnis dessen, was Religionsunterricht heute *soll* und was er *kann*. Auch wenn dieses Verständnis möglichst nah an der videographierten Unterrichtspraxis plausibilisiert werden sollte, tut sich hier doch ein Feld möglicher Kontroversen auf. Genau dies ist der Punkt, an dem die hier zur Diskussion gestellte Stunde in der Essener Forschungsgruppe zum Streitfall wurde – zu einem in unserer eigenen Wahrnehmung allerdings produktiven und erkenntnisträchtigen Streitfall.

Die Frage war – und ist: Was kann ein Religionsunterricht, wie er in der Lerngruppe von Oliver Rundt (fiktiver Name) stattfindet, leisten und wo liegen seine Grenzen? Welche Möglichkeiten lässt er unausgeschöpft? *Andreas Prokopf* hat eine Analyse vorgelegt, die gewisse fachliche und handwerkliche Schwächen der hier zu erörternden Stunde keineswegs leugnet, die in der Bilanz aber zu dem Ergebnis kommt: Gerade was hier zunächst als Schwäche erscheint (schwache Vorstrukturierung des Unterrichts, teilweise Aufgabe der Lehrerrolle, weitgehender Verzicht auf so etwas wie 'Klassenführung' usw.), setzt auf den zweiten Blick bemerkenswerte Stärken frei.<sup>2</sup> Wo es der Lehrer – wie *Prokopf* sagt – 'laufen lässt', könnten die Schüler/innen den frei gewordenen Raum mit ihren eigenen Thematisierungswünschen und ihren eigenen Gesprächs- und Arbeitsformen besetzen; auf diese Weise komme es zu höchst spannenden Diskussionssequenzen, ja sogar zu 'Evidenzerlebnissen' und 'Entdeckungen mit offenbarem Charakter'.

In Rundts Stunde (Rahmenthema 'Selbstmord') werde also, in diese Richtung geht *Prokopfs* Fazit, über Religion nicht nur geredet (in Gestalt von Erfahrungen, die Anderen irgendwann in grauer Vorzeit widerfahren sind), sondern hier geschehe Religion gewissermaßen in Echtzeit (insofern hier und jetzt zum Thema werde, „was mit letztem Ernst angeht“).<sup>3</sup> *Prokopf* sieht hier Gott selbst ins Spiel kommen, insofern sich dieser eben gerade in solchen Erfahrungen des 'Gegenwärtigseins' vernehmbar mache. Das soll wohl auch heißen: Die Schüler/innen von Lehrer Rundt sind Gott in dieser Religionsstunde, in der von Religion und von Gott explizit kaum die Rede ist, in bestimmten Evidenzerlebnissen näher gekommen, als es in einer biblisch oder theologisch orientierten Stunde vermutlich der Fall gewesen wäre. Kann man von Religionsunterricht mehr erwarten?

Im Folgenden möchte ich eine Einschätzung der fraglichen Stunde geben, die deutlich anders akzentuiert ist. Wobei es natürlich nicht möglich ist, die Stunde hier auch nur halbwegs vollständig zu analysieren. Anhand zweier ausgewählter Unterrichts-Sequen-

<sup>1</sup> Vgl. dazu *Susann Kluge*, Empirisch begründete Typenbildung. Zur Konstruktion von Typen und Typologien in der qualitativen Sozialforschung, Opladen 1999, 58ff.

<sup>2</sup> Vgl. in diesem Heft 53-65.

<sup>3</sup> Aus *Andreas Prokopfs* Sicht findet in Oliver Rundts Stunde also in gewisser Weise „performativer Religionsunterricht“ statt. Unter den 20 von *Hans Mendl* unterschiedenen Praxisfeldern performativen Religionsunterrichts käme dem Rundtschen Modell wohl am ehesten jenes nahe, in dem es um lebensweltliche Fragen geht („Im Mittelpunkt der Mensch“; vgl. *ders.*, Religion erleben. Ein Arbeitsbuch für den Religionsunterricht, München 2008, 325ff.), wobei das eigentlich performative Moment lebensweltlichen Religionsunterrichts bei *Mendl* allerdings deutlich anders bestimmt wird als bei *Prokopf*.

zen sollen aber wenigstens einige Ansatzpunkte der im Weiteren entwickelten Interpretation deutlich werden.

## 2. Die Stunde: Zwei Proben

### Sequenz 1: Das Protokoll

Die erste Sequenz gehört zur Anfangsphase des Unterrichts. Auch *Prokopf* hat in seinem Beitrag auf sie Bezug genommen: Es geht um die Wiederholung der letzten Stunde anhand des Stundenprotokolls einer Schülerin.

- 26-L So, letzte Stunde sind wir so ein bisschen / öh / ohne Kommentar auseinander gegangen. Ich hoffe wir kriegen das im Stundenprotokoll mit, vielleicht können wir heute darüber sprechen. So, wer fasst jetzt ( ) zusammen?  
 ((SS zeigen auf, L nimmt C/w dran)) C/w. Shht!
- 27-C/w Also zu Anfang der letzten Stunde hatten wa ein Bild von Frère Roger aus Taizé. Und, ähm, danach haben Sie gefragt, wer denn alles bei Christi Himmelfahrt in der Kirche war. Das warn ganze drei Personen. ((C/w lacht)) Danach ham wa uns dann natürlich wieda die Frage gestellt, ob es noch nen Sinn / Sinn hat diese christlichen Feiertage zu erhalten. Was wir dann abgebrochen haben, wie sonst auch immer. Ähm. Dann mussten wir die letzte Stunde ohne Protokoll zusammenfassen. Und durch diesen Frère Roger, (auf den wir dann nochmal zu sprechen kamen, kamen wir wieder zu dem Unterthema Vorbilder, wozu der MM ((Spitzname für Schüler M/m) ein Kurzreferat hatte.
- 28-SS ( )
- 29-A/w Ich wollt gerade fragen wer MM ist.
- 30-SS ((SS lachen))
- 31-A/w Lassen wir das.
- 32-L ( ) Weiß ich nicht.
- 33-A/w Keine Ahnung.
- 34-SS+L ((Reden durcheinander))
- 35-L Shht! ((Reden weiter)) Shht!
- 36-C/w Öhm. Wegen der / der / der Relativitätstheorie  $e=mc^2$ .
- 37-L Lies nochmal. Den letzten Satz hab ich nicht verstanden.
- 38-C/w Ja, da kam es halt zu einem Kurzreferat über Albert Einstein, der die Relativitätstheorie aufgestellt hat. Und dann kam halt die Frage auf, wieso ist der so berühmt? Der war halt Physiker und Mensch.

Das (hier allerdings nicht vollständig wiedergegebene) Kurzprotokoll von Schülerin C wirft ein Licht auf den Lernertrag, der in dem hier analysierten Unterricht erzielt wird. In diesem Protokoll wird unter anderem eine Diskussion über den Sinn christlicher Feiertage angesprochen, die offenbar schon häufiger in dieser Klasse geführt wurde: „Danach ham wa uns dann natürlich wieda die Frage gestellt, ob es noch nen Sinn hat diese christlichen Feiertage zu erhalten.“ Der Eindruck, dass es sich bei der Feiertagsdiskussion um ein in dieser Lerngruppe bekanntes Muster handelt, wird noch verstärkt durch den geradezu fatalistischen Kommentar der Schülerin: „Was wir dann abgebrochen ha-

ben, wie sonst auch immer.“ Bezieht sich das nur auf die Feiertagsdiskussionen, oder hat die Protokollantin überhaupt die Hoffnung aufgegeben, es könne im Religionsunterricht dieses Lehrers Gespräche geben, die zu einem gewissen Abschluss und Ergebnis gelangen?

Die Vermutung, dass der Religionsunterricht aus der Sicht der Protokollantin insgesamt ‘wenig bringt’, lässt sich durch sprachliche Indizien stützen. Ein Hinweis ist etwa das auffällig gehäufte Auftreten der Abtönungspartikel „halt“ am Ende dieser Sequenz. Beispiel: „Da kam es halt zu einem Kurzreferat über Albert Einstein“. Die Schülerin gibt eine Nacherzählung des mäandernden Unterrichtsverlaufs, der über das Bild von *Frère Roger* über die Feiertagsdiskussion nun „wieder“ beim „Unterthema Vorbilder“ angekommen ist. Ihre Sprache lässt vermuten, dass sie hinter diesem Ablauf keine Logik oder auch nur eine bewusste Planung erkennen kann, sondern sich darauf beschränkt, zu registrieren, wozu es im Unterricht „halt“ so kam. Aus ihrer Sicht könnte es an der Stelle des Kurzreferats über *Albert Einstein* wohl auch zu irgendetwas anderem gekommen sein.

Die geheime Botschaft dieses Protokolls scheint zu sein: Glaube doch niemand, dass man aus einem derartigen Konglomerat von Merkwürdigkeiten irgendetwas lernen könne. Nun darf dem Protokoll einer einzelnen Schülerin gewiss nicht zuviel Bedeutung beigemessen werden. Es ist ja keineswegs eine Abbildung der vorausgegangenen Stunde im Maßstab 1:1. Andererseits ist das Stundenprotokoll der Schülerin C für den Lehrer auch kein Anlass zu Vertiefungen, Korrekturen oder ergänzenden Hinweisen.<sup>4</sup> Selbst die in der Zusammenfassung beiläufig untergebrachte Kritik an der notorischen Ergebnislosigkeit der in ‘seinem’ Religionsunterricht geführten Diskussionen lässt der Lehrer unkommentiert. Zusammen mit anderen Hinweisen ergibt sich das Bild eines Unterrichts, bei dem es keinen Plan gibt, sondern bei dem ein kollektives ‘wir’ einfach abwartet, wozu es so alles kommt.

### Sequenz 2: Das Bekenntnis

Die zweite Sequenz ist der Schlussphase des Unterrichts entnommen. Vorausgegangen ist eine längere Diskussion über unterschiedliche Aspekte des Verhaltens von Suizidenten bzw. von lebensmüden Menschen, zuletzt im Zusammenhang mit der Abwehr lebensverlängernder Maßnahmen: „Du weißt genau, wenn da irgendein Schlauch da rauskommt, dat(te) (abkackst). Wat ist das denn?“ An dieser Stelle ruft der Lehrer den sich schon länger meldenden Schüler K auf. Dieser trägt daraufhin ein längeres Statement vor. An dessen Ende gibt er das folgende persönliche Bekenntnis ab (während dessen es in der Klasse ungewöhnlich ruhig ist).

425-K/m Und wenn ich selber,

426-L Shht.

427-K/m das muss ich jetzt nur mal für mich sagen, auch nur ne Minute länger leben könnte, und sei es unter Schmerzen, und wenn ich dann noch irgendetwas, irgendwie, öh, für mein soziales Umfeld, für irgendjemanden tun könnte, und sei es nur diese eine Minute, dann würd ich das weiterleben wollen.

<sup>4</sup> Vgl. dazu den längeren Ausschnitt aus der Transkription dieser Sequenz im Beitrag von *Prokopf*; in diesem Heft 56f.

- 428-I/w Du weißt ja nicht, was nach dem Tod kommt.
- 429-SS ( )
- 430-K/m Man kann, glaub ich, nie sagen, selbst wenn man im Wachkoma ist, ob man nicht noch irgendwas, irgendwas tun kann, was, äh, irgendwie, äh, was verbessert. Und solange (find ich) hat man nicht das Recht, hat man nicht das Recht darüber zu entscheiden... ( ).
- 431-L Shht.
- 432-A/w Ja, aber das ist doch dein Leben. Und du kannst doch darüber entscheiden, ob du weiterlebst oder nicht.

Es geht an diesem Punkt des Unterrichts um die Frage: „Darf sich der Mensch selbst töten?“ Vorher hat Schülerin A die Auffassung vertreten, dass es beim Selbstmord nicht um dürfen oder nicht-dürfen gehe; vielmehr mache man in diesem Fall einfach, „was man will“. A geht dabei offenbar davon aus, dass die Verzweiflung eines zum Suizid entschlossenen Menschen diesen für ethische Erwägungen gänzlich unzugänglich mache. Damit unterstellt sie im Grunde, dass ein solcher Mensch gar nicht mehr die Wahl habe, seine Entscheidung zu bedenken und ‘es’ dann eventuell eben auch nicht zu tun.

Schüler K beschränkt die Geltung seines Statements zunächst auf die eigene Person („jetzt nur mal für mich“). Der von ihm für seinen unbedingten Lebenswillen angegebene Grund ist die Verantwortung, die er seinem ‘sozialen Umfeld’ gegenüber empfindet. Solange man noch „irgendwas tun kann, was irgendwie [...] was [...] verbessert“, habe „man nicht das Recht darüber zu entscheiden.“ An diesem Punkt wird aus dem persönlichen Statement dann doch eine Aussage mit allgemeinem Geltungsanspruch – und dem Menschen das Recht zur Selbsttötung im Grunde abgesprochen; denn wenn selbst ein Mensch im Extremfall eines Wachkomas aus der Sicht von K noch „irgendwas tun kann“, ist kaum eine Situation vorstellbar, in der man aus der Verantwortung gegenüber seinem ‘sozialen Umfeld’ entlassen wäre. Die Schülerin A hat für diesen altruistischen Heroismus kein Verständnis und verweist noch einmal darauf, dass es sich hier doch um „dein Leben“ handle und man über dieses eigene Leben doch wohl auch selbst entscheiden könne.

An diesem Punkt liegen mit den Statements der Schüler A und K zwei konträre Positionen zum Recht des Menschen auf Selbsttötung vor. Damit böte sich die Chance, eine produktive Opposition aufzubauen, aus deren Bearbeitung sich der Funke der Erkenntnis schlagen ließe. An einem solchen Punkt könnte der Unterricht inhaltliche Struktur gewinnen, statt sich immer wieder neuen thematischen Wendungen zu überlassen. Diese Chance bleibt hier allerdings ungenutzt – und ist in ähnlichen Fällen auch vorher schon ausgelassen worden.

Am Ende dieser Stunde sind alle bis dahin angesprochenen Fragen offen geblieben: Kann es für eine Selbsttötung ‘ausreichende’ Gründe geben? Ist eine Selbsttötung eher ein Akt der Feigheit oder ein Akt letzter, mutiger Selbstbestimmung? Darf von Suizidenten moralisch erwartet werden, dass sie ihre Selbsttötung auch mit Rücksicht auf deren Folgen für Andere ausführen bzw. unterlassen? Auch wenn klar ist, dass hier keine einfachen Lösungen möglich sind, vielleicht – auch das wäre eine Frage! – überhaupt keine allgemeingültigen Antworten, bleibt die Stunde doch, was die Auslotung

differenten Sichtweisen angeht, deutlich hinter den bei dieser Thematik gegebenen Möglichkeiten zurück. Sie bietet keine über die spontanen Urteile der Schüler/innen selbst hinausreichende Expertise, sie fordert die Schüler/innen kaum einmal heraus, ihre Urteile argumentativ zu vertiefen, sie bietet kein noch so vorläufiges Ergebnis; sie lässt auch die Frage, ob es in der Frage des Suizids einen Zusammenhang zwischen religiöser Überzeugung und ethischem Urteil gibt, auf sich beruhen. Zu all dem 'kommt es' nicht.

### 3. Unterrichtliche Qualität: Drei Kriterien

Mit einer solchen, noch dazu verkürzt dargestellten Interpretation von nur zwei Sequenzen lässt sich natürlich noch keine Gesamteinschätzung der Stunde begründen. In einem nächsten Schritt soll die fragliche Stunde daher als Ganze betrachtet werden. Dafür sollen drei zentrale Kriterien unterrichtlicher Qualität herangezogen werden<sup>5</sup>, wobei ich bewusst solche Kriterien ausgewählt habe, die deutlich erkennen lassen, wie unterschiedlich *Andreas Prokopf* und ich den Unterricht von Lehrer Rundt einschätzen.

#### 3.1 Strukturierung

Damit eine Stunde das bekommt, was *Hilbert Meyer* einen „Drive“ nennt<sup>6</sup>, braucht sie einen 'roten Faden' und eine Art Dramaturgie. Von alters her hat man versucht, dieser Dramaturgie durch sogenannte Artikulationsschemata eine gewisse Grundstruktur zu geben. Auch Lerntheoretiker wie *Heinrich Roth* und *Hans Aebli* und selbst moderne Unterrichtsforscher/innen gehen davon aus, dass es ein lernpsychologisch unbeliebiger Nacheinander unterrichtlicher Schritte gibt.<sup>7</sup> Eine gute Dramaturgie hat eine im Ganzen progressive, voranschreitende Struktur, die gleichwohl im Einzelnen zirkuläre Momente (Verlangsamung!) nicht ausschließt. Sie sollte eine Dynamik entfalten, die möglichst aus der Klärungsbedürftigkeit der zu bearbeitenden Sache selbst resultiert. Wie ist das in dem hier aufgezeichneten Unterricht?

Nach Gebet, Protokoll und Wiederholung fließt das Unterrichtsgespräch erst einmal ohne jeden Wechsel von Arbeitsform und Rhythmus gleichförmig vor sich hin. Im zweiten Teil der Stunde orientiert sich der Lehrer dann an „unserem kleinen Arbeitszettel“, von dem er „hofft“, die Schüler/innen mögen ihn „zuhaus angeschaut und auch einiges oder alles ausgefüllt“ haben. Dies gibt der Stunde für eine gewisse Zeit so etwas wie eine grobe thematische Struktur, wobei sich – ein Beispiel für die relative Beliebigkeit des Voranschreitens – die erste der auf dem Arbeitszettel enthaltenen vier Fragen auf einen Punkt bezieht, der mindestens schon zum dritten Mal in dieser Reihe und zum zweiten Mal in dieser Stunde angesprochen wird (Gründe, die zum Selbstmord führen können). Auch in seiner dritten und letzten Phase, wenn man hier überhaupt von einer Phasierung sprechen will, bleibt die Struktur des Unterrichts undeutlich. Das Unterrichtsgespräch fließt einfach weiter, mal small-talk-mäßig verhalten, mal durchaus tem-

<sup>5</sup> Vgl. dazu *Hilbert Meyer*, Was ist guter Unterricht?, Berlin 2004; vgl. a. *Eiko Jürgens / Jutta Standop* (Hg.), Was ist „guter“ Unterricht?, Bad Heilbrunn 2010.

<sup>6</sup> Vgl. *Meyer* 2004 [Anm. 5], 26.

<sup>7</sup> Vgl. etwa *Isabelle Hugener*, Inszenierungsmuster im Unterricht und Lernqualität, Münster 2008, insb. 45ff. u. 87ff.

peramentvoll, ganz und gar angewiesen auf die jeweiligen Eingebungen der Schüler/innen. Und auch wenn es im Verlauf der Stunde durchaus zu gewissen thematischen und emotionalen Verdichtungen kommt, wird man kaum sagen können, diesem Unterricht sei so etwas wie eine Dramaturgie zu entnehmen.

### 3.2 Klassenführung

Die Rollen in diesem Unterricht bzw. in dieser Lerngruppe sind nicht starr verteilt. Jedenfalls nimmt Lehrer Rundt nicht die zu erwartende herausgehobene Rolle ein. Dadurch wird Raum frei, sodass die Schüler/innen Funktionen übernehmen können (und müssen), die üblicherweise mit der Lehrerrolle verbunden sind, z.B. die Funktionen des Fragens oder auch des Disziplinierens. So ruft beispielsweise zu Beginn der Stunde ein Schüler in Richtung eines anderen: „Du sollst die Klappe halten! / Wir machen hier Unterricht“.

Der Lehrer sieht sich integriert in das kollektive „wir“ der Lerngruppe: „So, nun sind wir so weit.“ Das ist in diesem Fall mehr als nur ein pädagogischer Gestus, denn Rundt lässt tatsächlich zu, dass die ihm institutionell zugewiesene Sonderrolle weitgehend ausgehebelt wird. Das zeigt sich auch darin, dass die Schüler/innen in sehr großzügig gesteckten Grenzen das machen, was *sie* wollen (und das heißt bei vielen: 'nichts'). Es wird kaum erkennbar, dass der Lehrer hier gegensteuert: Er versucht nicht zu aktivieren, wer sich anderen Dingen zuwendet, er lässt den reden, der gerade reden will, er verschafft nicht einmal dem Rederecht gegenüber den wortführenden Schüler/innen, der sich anhaltend meldet.

Gleichwohl kann man von dieser Stunde den Eindruck gewinnen: *Weil* der Lehrer die mit seiner Rolle klassischerweise verbundenen inhaltlichen und methodischen Steuerungsfunktionen weitgehend ignoriert, werden bei den Schüler/innen Potenziale entbunden, die im unterrichtlichen Regelfall so vermutlich nicht zur Entfaltung kämen. Jedenfalls erreicht dieser Unterricht in verschiedenen Phasen ein relativ hohes Maß an Selbstläufigkeit, das heißt er wird von den Schüler/innen, der Eigendynamik des Themas bzw. des dazu in Gang gekommenen Gesprächs folgend, eigenständig vorangetrieben. Allerdings ist es nur eine sehr kleine Gruppe, die sich am Gespräch wirklich kontinuierlich beteiligt; über längere Strecken finden sogar nur Zweier- oder Dreiergespräche statt, währenddessen sich die Mehrheit ganz offen mit anderen Dingen beschäftigt.

Meiner Einschätzung nach würde eine erkennbarere Klassenführung eine deutlich breitere Beteiligung der Schüler/innen zur Folge haben. In diese Richtung weist unter anderem der zweite Abschnitt der hier untersuchten Unterrichtsstunde. Hier bringt sich der Lehrer als Moderator und Taktgeber etwas stärker ins Spiel. Dabei zeigt sich: Mit der Präsenz des Lehrers erhöht sich der Umfang der Schülerbeteiligung und geht nun deutlich über die bis dahin ziemlich einseitig zum Zuge gekommenen Schüler/innen hinaus.

### 3.3 Gesprächskultur

Die hier aufgenommene Religionsstunde hat fast durchgängig die Form des Unterrichtsgesprächs – ein im Sample unseres Forschungsprojekts eher seltener Fall einer 'methodischen Monokultur'. Dieses Gespräch erfolgt weitgehend im Freilauf: Es werden keine 'Schaltungen' vorgenommen, es wird nicht beschleunigt oder verlangsamt; es

gibt kein qualifiziertes Feed-back. Alles kann sich so entfalten, wie es gerade kommt. Dies schafft Räume, die von einigen wenigen Schüler/innen selbstbewusst besetzt werden, es schafft aber auch die Möglichkeit, sich die gesamte Stunde über 'durchhängen' zu lassen und sich mit anderen Dingen zu beschäftigen – eine Möglichkeit, von der die Mehrheit der Klasse Gebrauch macht. Der Lehrer scheint dies, solange die wortführenden Schüler/innen trotz des Lärmpegels einigermaßen verständlich sind, nicht weiter kritikwürdig zu finden. Auf diese Weise kann sich hier ein Gesprächstil entwickeln, der in mancher Hinsicht an eine Wirtshausdiskussion erinnert. Wie an Stammtisch oder Tresen ist das Gespräch auch hier durchaus temperamentvoll, ziemlich emotional und gelegentlich witzig, aber eben auch zufällig in seiner Dramaturgie, redundant in seinen Inhalten und unverbindlich in seinen Ergebnissen. Zeitweilig löst sich seine Struktur ganz auf und der Unterricht verliert sich in allgemeinem Palaver.

### 3.4 Gesamteinschätzung

Die zu dieser Stunde vorgenommenen Beobachtungen und Deutungen ergeben ein aus meiner Sicht insgesamt sehr klares Bild: Das hervorstechendste Merkmal dieses Unterrichts ist seine 'Offenheit' – man könnte auch sagen: seine Diffusion. Diese Diffusion zeigt sich auf mehreren Ebenen:

- *auf der Ebene der Lehrerrolle:* In verschiedener Hinsicht ist die Rolle dieses Lehrers nicht wirklich klar. Ganz besonders deutlich ist dies bei der Funktion der Gesprächsleitung (so überlässt der Lehrer den wenigen wortführenden Schüler/innen das Feld und nimmt in Kauf, dass Schüler/innen, die sich weniger selbstbewusst in Szene setzen, nicht zum Zuge kommen).
- *auf der Ebene der Klassenführung:* Es wird nicht deutlich, dass es dem Lehrer ein Anliegen ist, möglichst alle Schüler/innen in den Unterricht einzubeziehen. So toleriert der Lehrer die andauernden Nebenbeschäftigungen einiger Schüler/innen, was zu einer entsprechend starken Diffusion der Aufmerksamkeit in der Klasse führt; oder er formuliert Aufgabenstellungen derart unbestimmt, dass unklar bleibt, ob es sich dabei um eine verbindliche Anforderung oder lediglich eine unverbindliche Möglichkeit handelt.
- *auf der Ebene der Unterrichtsplanung:* Es bleibt unklar, wie die verschiedenen in dieser Unterrichtsreihe zum Tragen kommenden thematischen Aspekte miteinander verbunden sind. Besonders deutlich wird dies in der vom Lehrer offensichtlich gebilligten Zusammenfassung der letzten Stunde, aus der hervorgeht, dass mindestens der Protokollantin nicht klar geworden ist, was das „Unterthema Vorbilder“ mit dem Hauptthema 'Selbstmord' zu tun hat. Unklar bleibt auch, wie sich die analysierte Stunde in die Gesamtstruktur der Reihe einfügt bzw. welche Bedeutung ihr in diesem Rahmen zukommt.
- *auf der Ebene der Inhalte:* Es bleibt häufig undeutlich, welche thematischen Aspekte auf welche Fragestellungen hin bearbeitet werden sollen. Der Verlauf des Unterrichtsgesprächs wird zeitweilig sehr stark durch die spontanen Thematisierungsinteressen der wenigen wortführenden Schüler/innen bestimmt, was dazu führt, dass das eigentliche Klärungsanliegen des Gesprächs diffus bleibt.

- *auf der Ebene der Ergebnisse*: Es bleibt undeutlich, was für die Schüler/innen aus der analysierten Stunde zu lernen wäre. Dies hängt damit zusammen, dass die Anlage dieser Stunde eher parataktisch ist: Aspekt wird neben Aspekt gestellt, und jeden Aspekt kann man offenbar so oder anders bewerten, sodass sich keine weitergehenden Einsichten ergeben. Zwischen Wichtigem und weniger Wichtigem, Plausiblem und weniger Plausiblem wird kaum unterschieden, es werden kaum Verbindungen hergestellt oder Schlüsse gezogen; es wird kaum einmal der Versuch gemacht, einen Konsens zu formulieren oder ein gemeinsam erarbeitetes Ergebnis festzuhalten.
- *auf der Ebene der institutionellen Struktur*: Dass der Unterricht teilweise seine Form verliert und Übergänge zu einer Art 'Tresengespräch' zeigt, ist fast die zwangsläufige Folge aus den auf den anderen Ebenen beschriebenen Diffusionen. Wo Rollen, Planung und Inhalte unklar sind, zerfällt die formale Grundstruktur schulischen Unterrichts – und man wird sehen müssen, was sich jeweils ergibt bzw. wozu es „halt“ kommt ...

#### 4. Religionspädagogische Grundfragen: Vier Kontroverspunkte

Nach obiger Gesamteinschätzung könnte man den Fall nun als erledigt betrachten: Was man gewöhnlich 'Unterricht' nennt, findet hier eigentlich nicht statt; und was man gewöhnlich einen 'Lehrer' nennt, kommt hier im Grunde gar nicht vor. Fachlich relevante Kompetenzen scheinen ebenfalls nicht entwickelt zu werden. *Causa finita?*

*Prokopf* macht nun allerdings deutlich, dass das in dieser Stunde beobachtbare naturwüchsig-zwanglose Sich-Austauschen über persönlich wichtige Fragen durchaus auch als religionspädagogisches Ideal empfunden werden kann. Er zeigt, dass man nicht nur den Unterricht von Oliver Rundt im Lichte geltender Standards betrachten kann (und dann zu dem schon angesprochenen negativen Ergebnis kommt), sondern dass man auch die gegenwärtig geltenden professionellen Standards im Lichte dieses Unterrichts befragen kann (und so zu einer alternativen Vision gelingenden Religionsunterrichts gelangt). Die Stundenanalyse, die *Prokopf* auf diese Weise entwickelt, arbeitet mit deutlich anderen theoretischen Vorannahmen als die von mir hier entfaltete Sicht – und sie kommt auch zu einer völlig anderen Gesamteinschätzung als diese. Diesem Dissens soll im Folgenden etwas genauer nachgegangen werden. Ich orientiere mich dabei an vier für die (religions)didaktische Diskussion wichtigen Stichworten.

##### 4.1 Konstitution – Die Organisation des Prozesses

*Prokopf* entwickelt eine Vision von Unterricht, in der nicht einfach nur – nach welchen Planungsschemata und Phasierungsmodellen auch immer – abgewickelt wird, was im Kopf von Lehrer oder Lehrerin bereits fertig ausgedacht bereitliegt. Er betont die grundlegende Offenheit des Unterrichtsprozesses, also ein Merkmal, das in Oliver Rundts Stunde, jedenfalls auf eine gewisse Weise, sehr ausgeprägt ist.

*Gabriele Faust-Siehl* hat in ihrem Standardwerk zur unterrichtlichen Themenkonstitution deutlich gemacht, dass das vom planenden Lehrer mit bestimmten didaktischen Intentionen eingebrachte Thema (1) im realen unterrichtlichen Prozess durch die „aufeinander orientierten Gesprächsbeiträge von Lehrer und Schüler“<sup>8</sup> noch einmal re-konstitu-

<sup>8</sup> *Gabriele Faust-Siehl*, Themenkonstitution als Problem von Didaktik und Unterrichtsforschung, Weinheim 1987, 5; zur Themenkonstitution in einem schülerorientierten Religionsunterricht vgl. a.

iert wird (2). Beide Komponenten sind demnach wichtig: Prä-Konstitution und Re-Konstitution, Struktur und Offenheit.

Was passiert nun, wenn es ein Lehrer 'laufen lässt' und auf eine Prä-Konstitution entweder ganz verzichtet oder diese hinter den spontanen Thematisierungsinteressen der Schüler/innen völlig zurückstellt (wie es im hier analysierten Unterricht weitgehend der Fall ist)? Ich würde sagen: Dann ist alles möglich – unverhoffte Evidenzerlebnisse, aber auch unproduktives Chaos. In der Stunde von Oliver Rundt haben wir aus meiner Sicht deutliche Ansätze zu beidem. Wobei bei der Lektüre des Unterrichts-Transkripts die engagierten Beiträge einzelner Schüler hervorstechen, beim Betrachten der Video-Aufzeichnung hingegen auch das 'Chaos' sichtbar wird. Aus meiner Sicht wird die wünschenswerte Balance zwischen Struktur und Offenheit in diesem Unterricht verfehlt. Eine klarer durchdachte Dramaturgie hätte der Stunde gut getan.

#### 4.2 Konstruktion – Die Perspektivik der Schüler/innen

*Prokopf* stellt die Verfügbarkeitsphantasien bestimmter Formen von Didaktik in Frage. Sein Stichwort ist „Unverfügbarkeit“.<sup>9</sup> Hier bewegt er sich auf der Linie einer konstruktivistischen Didaktik, die ebenfalls betont: Was aus den unterrichtlichen Inhalten in den Köpfen und Herzen der Schüler/innen wird, kann nicht gesteuert werden. Der Inhalt ist sozusagen in die Vielfalt seiner möglichen Aneignungen hinein freizugeben. Dies gilt nach *Prokopf* ganz besonders dann, wenn dieser Inhalt die Gottesfrage berührt. Auch *Kersten Reich*, eine der Leitfiguren der konstruktivistischen Didaktik, hat in einem religionspädagogischen Beitrag davor gewarnt, die im Zentrum ursprünglicher Religion stehenden Erfahrungen von Grenze und Transzendenz zu vergegenständlichen und zu verbegrifflichen.<sup>10</sup> Das Religiöse dürfe nicht definitorischen Zugriffen unterworfen werden, sondern müsse eine Sache freier Wahl sein.<sup>11</sup>

Wenn die im persönlichen Interesse getroffene freie Wahl allerdings die gemeinsame Suche nach verbindlicher Geltung völlig ersetzt und das Kriterium der individuellen 'Viabilität' das Kriterium der allgemeinen 'Wahrheit' im religiösen Diskurs ganz ablöst: Haben theologische Auseinandersetzungen oder religiöse Bildungsbemühungen dann überhaupt noch Sinn?<sup>12</sup> Bleibt dann nicht eigentlich nur noch die Form des Austauschs subjektiver Erfahrungen und persönlicher Statements? Mir scheint, dass wir in der Stunde von Oliver Rundt, auch wenn es hier eher um Ethik als um Religion geht, ziemlich genau dies erleben. Es gibt hier keinen Anwalt verbindlicher Geltungsansprüche mehr. Und es gibt auch niemanden, der die Auffassungen der Schüler/innen genauer anfragt und mit jener Art fruchtbarer Störungen konfrontiert, die der Konstruktivismus

*Friedrich Schweitzer / Karl Ernst Nipkow / Gabriele Faust-Siehl / Bernd Krupka*, Religionsunterricht und Entwicklungspsychologie. Elementarisierung in der Praxis, München 1995, insb. 165-183.

<sup>9</sup> In diesem Punkt zeigt *Prokopf* eine starke Nähe zu den Perspektiven von *Dietrich Zilleßen*, vgl. z.B. *ders.*, Die Freiheit religiöser Didaktik, in: JRP 18 (2002) 216-229.

<sup>10</sup> Vgl. *Kersten Reich*, Das Reale und das Religiöse in Pragmatismus und Konservativismus, in: Hans-Georg Ziebertz / Günter R. Schmidt (Hg.), Religion in der Allgemeinen Pädagogik, Gütersloh – Freiburg/Br. 2006, 163-190.

<sup>11</sup> Vgl. *ebd.*, 190.

<sup>12</sup> Weiterführend zur Wahrheitsfrage im Kontext einer konstruktivistischen Religionspädagogik: *Hans Mendl*, Konstruktivistische Religionspädagogik, Münster 2005, 177-187.

‘Perturbationen’ nennt. *Prokopf* würde vielleicht sagen: Genau dieses Sein-Lassen von Nachfragen, Hinter-Fragen, richtig stellenden Einlassungen usw. ist die Voraussetzung, dass jede/r bereit ist, freimütig zu behaupten, wonach ihr/ihm der Sinn steht! Gut – aber ist das schon Unterricht?

#### 4.3 *Abduktion: Die Entdeckung von Neuem*

*Andreas Prokopf* ist bekannt für sein Konzept einer ‘abduktiven Korrelationsdidaktik’, die er neuerdings semiotisch weiterentwickelt hat.<sup>13</sup> Auch bei der Interpretation der Stunde von Rundt greift er auf das Konzept der Abduktion zurück, um deutlich zu machen, dass gerade die Offenheit, die Rundt in der thematischen Auseinandersetzung ermöglicht, den Raum für den Durchbruch neuer Perspektiven schafft. Dass Rundt kaum steuert, dass er kaum Grenzen setzt, dass er nicht zurechtrückt oder nichts als irrelevant ausscheidet, dass er keine Ansprüche stellt und sich weitgehend einfach entwickeln lässt, was das Thema und sparsam eingesetzte Impulse (der Film, die vier Arbeitsfragen) an Ideen und Überlegungen auf Seiten der Schüler/innen freisetzen, all das erscheint hier als Voraussetzung dafür, dass eben nicht nur Altes reproduziert, sondern wirklich Neues entdeckt werden kann.

‘Altes’ – das wäre im Religionsunterricht wohl vor allem die religiöse Tradition in ihrer sozusagen kanonischen Gestalt; Neues – das könnten jene ‘Evidenzerlebnisse’ sein, die *Prokopf* in Rundts Unterricht zum Durchbruch kommen sieht. In dieser Perspektive erscheint es fast so, als resultiere aus dem religionsunterrichtlichen Bezug auf Bibel, Theologie und Glaubensgeschichte ein derartiges Übergewicht des ‘Alten’, dass der Durchbruch neuer, eigener ‘Offenbarungen’ dadurch blockiert würde. Doch kann jemand zu eigenen ‘Offenbarungen’ durchstoßen, ohne auf irgendeine Art religiösen Zeichensystems und ohne auf irgendeine Art religiöser Grammatik zurückzugreifen? Grundsätzlicher noch: Kann etwas überhaupt in einem qualifizierten Sinne neu sein, ohne sich von etwas, das als ‘bewährt’ gilt und Geltung beansprucht, abzuheben? Aus meiner Sicht besteht das im Religionsunterricht zu bewerkstelligende Kunststück gerade darin, das Verhältnis von Altem und Neuem so anzulegen, dass eine kritische und kreative Auseinandersetzung mit der religiösen Tradition eigene Evidenzerfahrungen ermöglicht. Bezogen auf die fragliche Stunde: Ich denke, dass gezielte Irritationen durch das ‘Alte’ (z.B. kirchliche und theologische Standpunkte zum Thema ‘Suizid’) der thematischen Auseinandersetzung in dieser Stunde (noch) mehr Substanz gegeben hätten.

#### 4.4 *Religion: In der Begegnung mit Tradition oder im Einbruch des Unverfügbaren?*

Es gibt in der gegenwärtigen Religionspädagogik eine Tendenz, die religionsunterrichtliche Aufgabe auf das Betrachten und Ausprobieren ‘religiöser Zeichensysteme’ zurückzunehmen. Da geht es nicht mehr um ‘Glaubensvermittlung’, ‘Existenzerhellung’, ‘Problembewältigung’ oder wie auch immer die aus heutiger Sicht vielleicht ein wenig sehr emphatisch anmutenden religionsdidaktischen Formeln der Vergangenheit lauteten,

<sup>13</sup> Vgl. *Andreas Prokopf*, *Religiosität Jugendlicher. Eine qualitativ-empirische Untersuchung auf den Spuren korrelativer Konzeptionen*, Stuttgart 2008, insb. 257ff; vgl. dazu auch *Hans-Georg Ziebertz / Stefan Heil / Andreas Prokopf* (Hg.), *Abduktive Korrelation. Religionspädagogische Konzeption, Methodologie und Professionalität im interdisziplinären Dialog*, Münster 2003.

sondern, man könnte vielleicht sagen, um 'Besichtigung'.<sup>14</sup> Das ermöglicht eine für alle Beteiligten entlastende und wohlthuende Distanz gegenüber 'Religion'. Dabei kann sozusagen 'nichts passieren'.

*Prokopf* nun meint demgegenüber: Religion ist gerade, wenn etwas passiert! Und dementsprechend darf sich Religionsunterricht eben nicht in der entspannten Auslegung religiöser Zeichen erschöpfen, sondern muss Räume für das Gegenwärtig-Werden jener Wirklichkeit schaffen, als die Gott dem Menschen vernehmbar wird. Im Grund möchte *Prokopf* nicht weniger, als dass der Religionsunterricht selbst zu einem Ort der Offenbarung werde, zu einem Ort, an dem Schüler/innen, weil man sie lässt, eigenständig zu 'Evidenzerlebnissen' durchstoßen. Diese Evidenzerlebnisse müssen mit den in religiösen Traditionen fassbar werdenden Zeichensystemen gar nichts zu tun haben. Ihre religiöse Relevanz ist nicht an bestimmte materiale Merkmale gebunden (substanzialer Religionsbegriff), sondern, wie schon bei *Paul Tillich's* berühmt gewordenem Verständnis, an das formale Merkmal der Auslösung existenziellen Betroffenseins (funktionaler Religionsbegriff). Gleichwohl sieht *Prokopf* in derartigen religionsunterrichtlichen Spitzenerfahrungen genau jene göttliche Wirklichkeit sich mitteilen, die im Zentrum auch der religiösen Traditionen steht; während diese Wirklichkeit in den Traditionen aber bereits in bestimmten Zeichen verbindlich gefasst ist, lässt sie im unterrichtlichen Evidenzerleben sozusagen noch ihren ursprünglichen Glutkern sehen. Von daher sieht *Prokopf* auch die Chance, dass die überkommenen Traditionen über solche 'individuellen Offenbarungen' neu zugänglich und lebendig werden können.

Dieses Konzept von Religion hat weitreichende Konsequenzen für das Verständnis der Aufgabenstellung und der Qualität von Religionsunterricht. Zwei möchte ich hervorheben: (1) dass *Prokopf*, anders als etwa *Burkard Porzelt*, den Religionsunterricht für einen genuinen Ort religiöser Mitteilung hält (wobei er bei 'Religion' eben auch an etwas anderes denkt als *Porzelt*);<sup>15</sup> und (2) dass er es auch in der Stunde von Oliver Rundt zu einer 'Korrelation' kommen sieht, einer Korrelation allerdings, die eben nicht methodisch 'hergestellt' wird, sondern die sich ereignet, indem etwas „Neues, Lebendiges, Unerwartetes, nicht Planbares“ (*Prokopf*) in die Wahrnehmung einbricht.

Das macht deutlich: Mit dem Stichwort 'Religion' sind wir nun an den für *Prokopfs* Bewertung der Rundt-Stunde letztlich entscheidenden Punkt gelangt. Aus seiner Sicht ist die Stunde, auch wenn sie religiöse Traditionen bei der thematischen Arbeit gar nicht ins Spiel bringt, religiös hochrelevant; und sie ist, auch wenn sie keine wie auch immer definierten 'Pole' miteinander in Beziehung bringen will, unter dem Gesichtspunkt der Korrelation sehr wohl ertragreich. Und vor allem: Nach *Prokopfs* Auffassung wachsen

<sup>14</sup> In diese Richtung geht etwa das von einer Expertengruppe am Comenius-Institut vorgelegte Modell religiöser Kompetenzen: Vgl. *Dietlind Fischer / Volker Eisenbast* (Red.), Grundlegende Kompetenzen religiöser Bildung. Zur Entwicklung des evangelischen Religionsunterrichts durch Bildungsstandards für den Abschluss der Sekundarstufe I, Münster 2006. Dort heißt es: „Es geht prinzipiell um die Kompetenz, sich in der sozialen Wirklichkeit von Religion(en) zurechtfinden zu können.“ (14)

<sup>15</sup> Vgl. *Burkard Porzelt*, „Wer wechselt, wandelt sich.“ Schulische Transformation des Religiösen im Spiegel einer Lehrererzählung, in: *RpB* 58/2007, 53-60. Über die Frage, ob und inwiefern der Religionsunterricht als ein genuiner 'locus theologicus' aufgefasst werden kann, bahnt sich eine neue Diskussion an; vgl. dazu etwa *Markus Tomberg*, Religionsunterricht als Praxis der Freiheit. Überlegungen zu einer religionsdidaktisch orientierten Theorie gläubigen Handelns, Berlin 2010.

diese Relevanz und dieser Ertrag der Stunde nicht etwa deshalb zu, weil hier hochprofessionell gearbeitet und didaktisch meisterlich geplant würde, sondern weil genau das Gegenteil der Fall ist: Weil Oliver Rundt professionelle Standards souverän außer Acht lässt und auf didaktische Steuerung weitgehend verzichtet. Das kann im Ergebnis eigentlich nur heißen: Religion wird im Unterricht am ehesten da relevant, wo das Setting 'Unterricht' weitgehend aufgehoben und statt auf die „Kunst des Unterrichts“<sup>16</sup> auf den Einbruch des Unverfügbaren gehofft wird.

#### 4.5 Fazit: Nicht zur Nachahmung empfohlen, aber eine produktive Perturbation

Von einem Vertreter der bis weit in die 1960er Jahre hinein religionspädagogisch sehr einflussreichen Evangelischen Unterweisung ist der Ausspruch bekannt: „Die Bitte um den heiligen Geist [...] ist schlechthin wichtiger als alle Methodik“<sup>17</sup>. Das sagt – les extrêmes se touchent – mit etwas anderen Worten *Andreas Prokopf* auch. Das Konzept der Evangelischen Unterweisung führte schon in den 1960 Jahren mehr und mehr zu einer schulischen Isolation des Religionsunterrichts. Ich fürchte, wir erlebten ein ziemliches Desaster, wenn man auf eine derartige didaktisch-methodische Unbedartheit zurückfiele und Religionslehrer/innen tatsächlich empfähle, es 'laufen zu lassen'.

Trotz alledem: *Prokopf* trifft mit seiner Analyse einen wunden Punkt. In vielen Religionsstunden wird der Unterricht kleinschrittig und mit genau überlegten Arbeitsanweisungen gesteuert; es wird methodisch variabel und kreativ gearbeitet – und doch 'passiert' nichts (soweit sich dies von außen beurteilen lässt). Der Unterricht ist mitunter, gerade bei jungen Lehrer/innen, in einem Grade überorganisiert, dass man durch all die kunstvollen Arrangements hindurch häufig die Angst spürt, es könne etwas geschehen, das nicht in den Griff zu bekommen ist. Solcher Selbstschutz ist sehr menschlich und gut nachvollziehbar. Und doch: Wenn es zum Wesen von Religion gehört, dass sich über ihren Gegenstand nicht verfügen lässt, dürfen die Räume nicht derartig zugestellt werden. Dann muss es auch Frei-Räume für das geben, was sich *nicht* planen lässt, was in Gang kommt durch die unverhoffte Dynamik des Augenblicks. Mit Blick darauf ist *Andreas Prokopf* für seine Lesart der Rundt-Stunde und die durch sie ausgelösten produktiven Perturbationen sehr zu danken. Und auch Oliver Rundt selbst: Dass er uns ohne jeden Selbstschutz in seine Stunde hat blicken lassen!

<sup>16</sup> *Hans Schmid*, Die Kunst des Unterrichts. Ein praktischer Leitfaden für den Religionsunterricht, München 1997. *Schmid*s Konzept ist die Gegenthese zu *Prokopf*s Vorstellungen.

<sup>17</sup> *Theodor Heckel*, Zur Methodik des evangelischen Religionsunterrichts, München <sup>2</sup>1930, 29 (zustimmend zitiert in dem höchst einflussreichen Werk von *Helmuth Kittel*, Vom Religionsunterricht zur Evangelischen Unterweisung, Wolfenbüttel – Hannover 1947, 21).



## Prüft alles, und behaltet das Gute! (1 Thess 5,21)

### Versuch einer pädagogischen Interpretation

Der Erste Brief an die Thessalonicher ist nicht nur religionsgeschichtlich ein interessantes Dokument, ist er doch vermutlich der älteste Text des Neuen Testaments. Auch aus pädagogischer Sicht ist er bedeutsam, wurde doch 1 Thess 5,21 im 18. Jahrhundert in einer etwas abgewandelten Form zum Leitgedanke einer ganzen Pädagogengeneration, an deren Spitze disziplingeschichtlich *August Hermann Niemeyer* (1754-1828) steht. Dieser hat mit seinem Satz „Alles prüfen! Das Beste behalten!“ eine Formel gefunden und in seinem Lehrbuch „Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts“<sup>1</sup>, eines der ersten und auch erfolgreichsten Lehrbücher der Pädagogik überhaupt, nachvollziehbar und konsequent umgesetzt, die auch heute noch sinnvoll erscheint.

Im vorliegenden Beitrag sollen dieser Gedanke aufgegriffen und seine Bedeutung für die gegenwärtige Erziehungswissenschaft aufgezeigt werden. Zu diesem Zweck sind folgende Argumentationsschritte notwendig: In einem ersten Schritt soll der ursprüngliche Sinn der *Paulus*-Sentenz „Prüft alles, und behaltet das Gute!“ offengelegt werden. Darauf aufbauend soll in einem zweiten Schritt die Umwendung dieser Sentenz hin zum *Niemeyerschen* Satz „Alles prüfen! Das Beste behalten!“ nachvollzogen werden. Abschließend sollen in einem dritten Schritt Schlussfolgerungen für pädagogisches Denken und Handeln in aktuellen Kontexten gezogen werden.

#### 1. „Prüft alles, und behaltet das Gute!“

Diese Sentenz stammt aus dem ältesten *Paulus*-Brief, nämlich aus seinem Ersten Brief an die Thessalonicher.<sup>2</sup> Der Entstehungshintergrund ist folgender: Bald nachdem *Paulus* auf seiner zweiten Missionsreise die von ihm gegründete Christengemeinde in Thessaloniki verlassen hatte, schrieb er ihr im Jahr 50 (oder 51) n.Chr. einen Brief aus Korinth. Anlass waren die Probleme, die in der jungen Gemeinde entstanden, unter anderem aufgrund des Ausbleibens der Parusie. Der Glaube an die Wiederkehr des Messias bedeutete für viele die Erwartung, dass alle Christen dies erleben würden. Manche meinten, ihre Arbeit deshalb niederlegen zu können. Andere wiederum waren zutiefst über den Tod von Angehörigen enttäuscht. Es liegt auf der Hand, dass dies schwärmerische Verkündigungen des unmittelbar bevorstehenden Weltendes weckte. Aller Schwärmerei tritt *Paulus* in seinem Brief entgegen: Die Christen sollen weiterhin ihre Arbeit tun und darauf hoffen, dass ihre Verstorbenen die ersten sein werden, die Christus wieder sehen werden. Der Termin der Parusie wird schließlich als nicht berechenbar erklärt, womit die eschatologische Hoffnung von der menschlichen Zeitrechnung losgelöst wird. Damit soll den schwärmerischen Verkündigungen der Nährboden entzogen werden, nicht aber dem prophetischen Reden als solchem – ganz im Gegenteil, wie die abschließenden Worte des Briefes deutlich machen:

<sup>1</sup> *August Hermann Niemeyer*, Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts – Nachdruck der 1. Auflage [Halle 1796], Paderborn 1970.

<sup>2</sup> Vgl. *Michael Albrecht*, Eklektik – Eine Begriffsgeschichte mit Hinweisen auf die Philosophie- und Wissenschaftsgeschichte, Stuttgart 1994, 57f.

„Löscht den Geist nicht aus!  
Verachtet prophetisches Reden nicht!  
Prüft alles, und behaltet das Gute!  
Meidet das Böse in jeder Gestalt!“ (1 Thess 5,19-22)

*Paulus* rät also den Christen in Thessaloniki, prophetischen Reden gegenüber offen zu bleiben, aber nur dem Guten zu folgen. Mehrere Fragen werfen sich bei diesen *Paulus*-Sätzen auf: Was ist alles? Zählen dazu auch falsche Propheten? Wie soll geprüft werden? Woran erkennt man das Gute? Was ist das Gute? Kann das Gute auch bei einem falschen Propheten gefunden werden? Und wie soll das Gute behalten werden? Eine tiefe hermeneutische Besinnung des *Paulus*-Briefes liefert eindeutige Antworten auf diese Fragen.<sup>3</sup>

Nirgendwo ist an eine Auswahl zwischen Gut und Böse innerhalb einer Prophetie gedacht, sondern immer nur an eine Unterscheidung zwischen guten und bösen Geistern, zwischen echten und falschen Propheten. Ist in einer Aussage etwas Böses enthalten, soll sie ganz und gar fallengelassen werden. Das Auswählen innerhalb einer Prophetie ist also nicht angedacht. Denn, wo immer Wahres und Falsches sich mengen, ist das Wahre bloß erschlichen, um die Gläubigen zum Falschen und Bösen zu verführen. Der Maßstab für diese Prüfung ist allein im Wort Gottes zu sehen. Das, was also nicht im Widerspruch zum Wort Gottes steht, ist das Gute und soll behalten werden.

Die theologische Forschung hat gezeigt, dass *Paulus* selbst nicht nur die echten Propheten gelesen hat, sondern auch aus falschen seine Lehren gezogen hat. Beispielsweise zitierte er aus heidnischen Büchern Passagen und lehrte somit aus Werken, die nicht nur Wahrheiten im Sinn des Wortes Gottes beinhalteten. Durch diese Umwälzung, also durch die Verbindung der praktischen Arbeit des Apostels *Paulus* mit dem Inhalt seiner Briefe wurde eine zweite Interpretation der *Paulus*-Sentenz „Prüfet alles, und behaltet das Gute!“ möglich, die jedoch fern vom historischen Ursprung ist. Vor allem bei *Hieronymus* lässt sich diese zeigen. Nach Auffassung von *Michael Albrecht* ist er der erste, der *Paulus* auf diese Art und Weise interpretiert.<sup>4</sup>

*Hieronymus* war im 4./5. Jahrhundert n. Chr. ein wichtiger Kirchenvater, der vor allem durch seine Bibelübersetzung, die so genannte Vulgata, großes Ansehen erlangte. Viele seiner Erkenntnisse verdankte er der Auseinandersetzung mit *Origenes*, der jedoch von der damaligen kirchlichen Lehre scharf kritisiert und als Häretiker bezeichnet wurde. *Hieronymus* musste sich folglich gegenüber Angriffen rechtfertigen, und er tat dies unter Berufung auf *Paulus*.

„Ich habe *Origenes* gelesen und lese ihn noch, so wie den *Apolinaris* oder andere Schriftsteller, deren Bücher die Kirche in einigen Teilen nicht ‘rezipiert’. Ich würde also nicht sagen, dass alles, was in diesen Büchern enthalten ist, zu verurteilen ist, sondern bekenne, dass nur bestimmte Teile abzulehnen sind. Weil es mein Beruf und meine wissenschaftliche Tätigkeit ist, viele zu lesen, um aus der Vielzahl der Autoren die verschiedensten Blüten zu pflücken, bin ich nicht darauf aus, alles zu billigen, sondern auszuwählen, was gut ist, und nehme vieles in die Hand, um von vielen vieles zu lernen gemäß dem, was geschrieben steht: ‘Lest alles, und behaltet das Gute!’ [...] *Origenes* ist

<sup>3</sup> Vgl. ebd., 57f. und *Werner de Boor*, Die Briefe des Paulus an die Thessalonicher, Wuppertal 1994.

<sup>4</sup> Vgl. *Albrecht* 1994 [Anm. 2], 63f.

ein Häretiker? Was kümmert mich das? Ich habe nie bestritten, dass er in sehr vielen Punkten ein Häretiker ist!“<sup>5</sup>

Und an einer anderen Stelle bemerkt er dementsprechend:

„Origenes ist wegen seiner Gelehrsamkeit mitunter zu lesen, so wie Tertullian, Novatus, Arnobius, Apollinaris und einige andere griechische und lateinische Kirchenschriftsteller, nämlich so, dass wir das, was bei ihnen gut ist, auswählen und das Gegenteil meiden, gemäß dem Apostel Paulus, der da sagt: ‘Prüft alles; das Gute behaltet!’“<sup>6</sup>

Dass *Paulus* derselben Ansicht war und demgemäß handelte, war *Hieronymus* willkommen. Er brauchte nämlich eine unanfechtbare Autorität, um seine Position innerhalb des theologischen Diskurses rechtfertigen und seine Forschungen, die zum großen Teil an *Origenes* anschlossen, weiter betreiben zu können. Dass er mit dieser Interpretation den Kerngedanken des *Paulus*-Briefes verfälschte, interessierte ihn vermutlich in diesem Zusammenhang nicht, was auch die Beugung des Wortlautes in ‘lesen’ statt ‘prüfen’ andeutet. Vielmehr führte dieser apologetische Gebrauch zu einer zukunfts-trächtigen Deutung der *Paulus*-Sentenz, womit *Hieronymus* dem Apostelwort zwei verschiedene Seinsweisen verschaffte<sup>7</sup> Einerseits die bereits angesprochene Aufforderung an die christliche Gemeinde in Thessaloniki, nicht jedem Propheten zu glauben. Andererseits das sozusagen eigenständige Diktum, das die gelehrte Auswahl des Wahren oder Guten aus einer Gemengelage rechtfertigt.

## 2. „Alles prüfen! Das Beste behalten!“

Nun zum *Niemeyerschen* Satz „Alles prüfen! Das Beste behalten!“. Obwohl *Niemeyer* in seinen Ausführungen nicht an *Paulus* erinnert, vermutlich wegen seines Anspruches, sich „von jeder Anhänglichkeit an irgend ein System, heiße es kirchlich, philosophisch, pädagogisch, oder politisch, frei zu erhalten“<sup>8</sup>, kann aufgrund seiner pietistischen Überzeugung und seiner theologischen Berufung davon ausgegangen werden, dass er diese Passagen aufs Genaueste kannte.<sup>9</sup> Auch bei ihm werfen sich die bereits im Rahmen der Interpretation der *Paulus*-Sentenz genannten und erörterten Fragen auf: Was ist alles? Wie wird geprüft? Was ist das Beste? Und wie wird das Beste behalten? Erneut hilft eine tiefe hermeneutische Besinnung an einem Argumentationsbeispiel *Niemeyers* bei der Beantwortung dieser Fragen.

Im Rahmen seiner Überlegungen zur moralischen Erziehung bemerkt er, dass „die Erziehung [...] die Aufgabe, durch ihre Einwirkung einen moralisch guten Charakter zu begründen, leichter oder schwerer finden [muss], je nachdem sie in der Kindernatur ursprünglich weit mehr Gutes, oder weit mehr Böses, oder wenigstens Beides, ungefähr in gleichem Grade gemischt, wahrnimmt“<sup>10</sup>.

<sup>5</sup> Zit. n. ebd., 63.

<sup>6</sup> Zit. n. ebd..

<sup>7</sup> Vgl. ebd., 67.

<sup>8</sup> *Niemeyer* 1970/1796 [Anm. 1], 22.

<sup>9</sup> Vgl. *Klaus Zierer*, August Hermann Niemeyer – Wissenschaftstheoretische und –historische Studien im Anschluss an sein pädagogisches Werk, Baltmannsweiler 2010.

<sup>10</sup> *August Hermann Niemeyer*, Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts, Reutlingen <sup>9</sup>1832, 56.

Es stellt sich folglich die Frage, ob das Kind von Natur aus gut oder böse ist. Dabei differenziert *Niemeyer* im Wesentlichen zwei Positionen und stellt diese zunächst unkommentiert vor. Dieses Vorgehen könnte hermeneutisch bezeichnet werden:

„Nach dem Urteile vieler neueren Pädagogen und Moralisten [- er nennt Rousseau, Basedow, Campe, Salzmann und andere -] ist das Erste der Fall. Ihnen ist die Kinderwelt ein Stand der Unschuld, in welchem von böartigen Neigungen und Begierden noch keine Spur zu finden sein soll [...] Mit dieser Ansicht stehen die Urteile Anderer [- namentlich wird Fichte erwähnt -] im geradesten Widerspruch, die entweder eine gänzliche Unfähigkeit zu allem wahren Guten, ohne die Hilfe eines höheren Beistandes, behaupten, und in diesem Sinne alles Denken und Begehren des Menschen für böse von Jugend auf erklären“<sup>11</sup>.

Im Letzten sind diese Auffassungen für *Niemeyer* zwar nachvollziehbar, aber nicht vertretbar. Denn sie entbehren beide einer empirischen Grundlage. Entscheidend für seine Eklektik ist daher die Erfahrung. Auffassungen, die von seiner Vernunft getragen werden können, sind noch nicht das Beste. Sie müssen erst der Prüfung durch seine Erfahrung Stand halten, weswegen er im angeführten Beispiel argumentiert:

„Die Erziehung wird ihres Zweckes nicht verfehlen, wenn sie nur die unleugbaren Erscheinungen in der Kinder- und Jugendwelt nicht übersieht; gesetzt, es bliebe auch vieles über die letzten Gründe dieser Erscheinungen dunkel und zweifelhaft. Die wichtigsten und unwidersprüchlichsten derselben sind folgende: 1) In allen Kindern wird man Anlagen zu guten Neigungen, Gesinnungen und Handlungen gewahr [...]. Daneben sind 2) alle Kinder nicht nur verführbar, sondern sie haben auch, mehr oder minder, einen Hang zu so Manchem, was in reiferen Jahren Unrecht oder Böse genannt wird, wenn man gleich es ihnen noch nicht als Schuld anzurechnen geneigt ist.“<sup>12</sup>

Züge einer Dialektik und Phänomenologie sind in diesen Ausführungen ebenso zu erkennen wie die bereits erwähnten hermeneutischen Elemente und erste Ansätze einer empirischen Forschung, die sich vornehmlich auf die Beobachtung beruft.<sup>13</sup> Auf die Frage, ob das Kind nun gut oder böse ist, gibt *Niemeyer* vor dem Hintergrund seiner zitierten Überlegungen folgende Antwort:

„So kann man auf keinen Fall von Kindern sagen, dass sie positiv gut oder positiv böse sind; wohl aber, dass die Keime zum Guten und zum Bösen, wenn gleich in verschiedenen Mischungen und Verhältnissen, in ihnen liegen.“<sup>14</sup>

Das Problem, ob das Kind von Natur aus gut oder böse ist, findet also bei *Niemeyer* durch eine hermeneutische, dialektische und phänomenologische Auseinandersetzung mit verschiedenen Auffassungen seiner Zeit und durch die Überprüfung mithilfe seiner Erfahrung eine eindeutige Antwort, die nicht nur aus gegenseitigem Abwägen hervorgeht.

Infolgedessen lässt sich die Eklektik von *Niemeyer* als eine Methode charakterisieren, die durch eine Methodenintegration gekennzeichnet ist, allerdings von der Bestätigung durch seine Erfahrung geleitet, reguliert und letztendlich bestimmt wird. „Die Anwendbarkeit einer pädagogischen Erkenntnis ist für ihn Prüfstein für ihre Richtigkeit“, be-

<sup>11</sup> Ebd., 56.

<sup>12</sup> Ebd., 57.

<sup>13</sup> Vgl. *Pia Schmid*, Erzieherische Praxis und Bildungstheorie – Der Pädagoge Niemeyer, in: Brigitte Klosterberg (Hg.), Licht und Schatten – August Hermann Niemeyer: Ein Leben an der Epochenwende um 1800, Halle 2004, 184-193, 188.

<sup>14</sup> *Niemeyer* 1832 [Anm. 10], 57.

merken daher *Theodor Ballauff* und *Klaus Schaller* und sie räumen ihm eine ausgezeichnete Position in der Geschichte der Pädagogik ein, „weil er mit entschiedenem Nachdruck einen Akzent auf das Empirische in der Pädagogik gesetzt hat.“<sup>15</sup> *Niemeyer* kann in diesem Sinn als Vorläufer einer empirischen Erziehungswissenschaft gesehen werden.

Vor diesem Hintergrund kann auch das so plakativ wirkende Motto „Alles prüfen! Das Beste behalten!“ näher erläutert werden – und zwar mithilfe der bereits genannten Teilfragen „Was ist alles?“, „Wie wird geprüft?“, „Was ist das Beste?“ und „Wie wird das Beste behalten?“. Alles bedeutete für *Niemeyer*, dass er beim Schreiben des Lehrbuches nicht einem vorherrschenden System anhängt, sondern alle Zugänge zu einem Phänomen berücksichtigt – seien sie philanthropischer, humanistischer, pietistischer oder herbartianischer Art, philosophischer, soziologischer oder medizinischer Natur. Diese gilt es seiner Meinung nach darzustellen, um auch dem Anspruch an ein Lehrbuch gerecht zu werden. Erst dann setzte seine Prüfung ein, indem er diese Ansätze diskutierte und zusammenführte. Grundlage dafür war nicht nur seine Vernunft, sondern auch und vor allem seine Erfahrung. Das was er schließlich behält und empfiehlt, wofür er sich entschieden hat, erläutert er ausführlich, gibt dazu Beispiele und ordnet es in seine Systematik des Faches ein.

Vergleicht man diese Interpretation mit der *Paulus*-Sentenz, dann werden die Unterschiede deutlich: *Niemeyer* setzt sich nämlich auch mit Autoren auseinander, die seiner Meinung nach etwas Falsches vertreten, und wählt aus diesen durchaus etwas aus, was in seinen Augen richtig erscheint. Eine Auswahl innerhalb der Gedanken eines Autors ist für ihn folglich kein Problem, vielmehr sogar unabdingbar, da nur so die Sektiererei und die ungewollte Bindung an ein System, an eine Schule vermieden werden kann. Insofern lässt sich vermuten, dass *Niemeyer* bewusst deswegen auf die namentliche Erwähnung von *Paulus* verzichtet hat, weil er sonst die Bibel falsch ausgelegt und somit seinem Ruf als Theologen Schaden zugefügt hätte.

Vor dem Hintergrund der weiter oben offengelegten Interpretationsmöglichkeiten der *Paulus*-Sentenz zeigt sich, dass der *Niemeyersche* Satz „Alles prüfen! Das Beste behalten!“ in der zweiten Interpretationsmöglichkeit seinen Ursprung hat und nicht, wie fälschlicherweise oft behauptet wird, in der *Paulus*-Sentenz des Ersten Briefes an die Thessalonicher.<sup>16</sup> Da es *Niemeyer* darüber hinaus im Rahmen seiner „Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts“ nicht um Gut und Böse, um wahre und falsche Prophezie geht, sondern um die besten Wege zu erziehen und zu unterrichten, ist die Umbenennung in seinem Motto vom Guten in das Beste konsequent und plausibel. Dies wurde in der pädagogischen Historiographie bisher nicht richtig gesehen.

### 3. Schlussfolgerungen: Eklektik als wichtige Methode der Pädagogik

Abschließend soll der Frage nachgegangen werden, ob die *Paulus*-Sentenz beziehungsweise der *Niemeyersche* Satz auch für die gegenwärtigen Diskurse in der Pädagogik

<sup>15</sup> *Theodor Ballauff / Klaus Schaller*, Pädagogik. Band III, Freiburg/Br. 1970, 530.

<sup>16</sup> Vgl. *Herrmann Ulrich*, Der Begründer der modernen Universitätspädagogik: August Hermann Niemeyer (1754-1828), in: Neue Sammlung 44 (2/2004) 359-382.

sinnvoll ist. Hierfür erscheint es nützlich, zunächst den Kerngedanken der *Paulus-Sentenz* beziehungsweise des *Niemeyerschen Satzes* nochmals zu benennen:

Ausgangspunkt bei beiden ist, Pluralität und Vielfalt der Meinungen in den Griff zu bekommen. Dabei geht es – zumindest im eigenen Denken und Handeln von *Paulus* und *Niemeyer* – nicht um die Selektion einer Position und gleichzeitig um die Liquidation anderer Auffassungen. Vielmehr wird bei beiden, bei *Paulus* wie bei *Niemeyer*, ein integratives Vorgehen genutzt, um möglichst viele verschiedene Positionen miteinander verbinden, integrieren zu können. Auswahl und Integration sind somit die Kerngedanken – und sie bestimmen auch heute noch pädagogisches Denken und Handeln.<sup>17</sup>

So kann eine Lehrkraft beispielsweise, wenn sie ihre Klasse zu einem disziplinierten Aufstellen erziehen will, mit den Kindern darüber reden, warum dies wichtig und notwendig ist. Sie kann aber auch durch Ermahnung und Wiederholung solange mit den Kindern das Aufstellen üben, bis es letztendlich funktioniert. Nicht selten wird eine Mischform aus diesen Methoden angewendet. Und auch der Erziehungswissenschaftler steht bei der Erschließung einer konkreten Forschungsfrage vor der Schwierigkeit, dass unterschiedliche Ergebnisse vorliegen, die sich unter anderem hinsichtlich Zugangsweise und Geltungsbereich unterscheiden. Zu nahezu jedem Bereich der Pädagogik gibt es, wenn nicht konkurrierende, dann aber doch sich unterscheidende Ansätze. Man denke an dieser Stelle nur an die differentiellen Überlegungen zur Werteerziehung, um das bereits gegebene Beispiel fortzuführen.<sup>18</sup> Und auch in diesem Fall dominieren meist Mischformen: Forschung konzentriert sich nicht nur auf einen Theoriestrang, sondern es ist gerade ihr Kennzeichen, dass sie versucht, verschiedene Ansätze miteinander zu verbinden.

Begriffsgeschichtlich lassen sich Auswahl und Integration unter einem Terminus subsumieren, der sowohl in der Theologie und Philosophie als auch in der Pädagogik traditionsreich und weitreichend ist: Eklektik. Eklektik bezeichnet „ein Verfahren, das nach Prüfung des Vorhandenen Teile oder das Ganze davon auswählt und miteinander verbindet. Das Vorhandene kann jeglicher Natur sein, also im Fall einer Wissenschaft sowohl inhaltlicher als auch methodischer Art. Betont sei an dieser Stelle, dass (noch) nicht von einer wissenschaftlichen Methode die Rede ist.“<sup>19</sup> Mithilfe der Teilfragen, wie sie bereits im Rahmen der Überlegungen zur *Paulus-Sentenz* beziehungsweise zum *Niemeyerschen Satz* erörtert wurden, lässt sie sich näher bestimmen.

Was ist alles? Erster Schritt eines eklektischen Vorgehens ist, eine Landkarte zu entwerfen, auf der sich ein Eklektiker bei seiner Suche nach Wahrheit und bei der Auswahl der Erkenntnisse orientieren kann, mit dem Ziel, alle möglichen Perspektiven auf einen Problembereich hin abfragen zu können. Es geht hierbei vor allem um die Sicherheit, keine wichtige Position zu übersehen, verschiedene Erkenntnisebenen auseinanderzuhalten und kein unangemessenes Urteil zu fällen.

<sup>17</sup> Vgl. Klaus Zierer, Auswahl und Integration: Grundelemente pädagogischen Denkens und Handelns, in: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 86 (2/2010) 156-162.

<sup>18</sup> Vgl. ders. (Hg.), Kompendium „Schulische Werteerziehung“, Baltmannsweiler 2010.

<sup>19</sup> Ders., Alles prüfen! Das Beste behalten! Zur Eklektik in Lehrbüchern der Didaktik und des Instructional Design, Baltmannsweiler 2010, 23f.

Wie wird geprüft? Im Wesentlichen sind hier zwei Prozesse zu unterscheiden: Zum einen ein Verstehensprozess, in dem es um die Darstellung und die Nachvollziehbarkeit verschiedener Ansätze geht. Zum anderen ein Argumentationsprozess, der verschiedene Entscheidungen begründen muss: Erstens sind Argumente für die ausgewählten Inhalte zu nennen; zweitens sind Argumente für die Quellenauswahl anzugeben; und drittens ist argumentativ die Integrationsform vorzubereiten, folglich ein Resultatsargument anzuführen. Die Reihenfolge dieser Schritte liegt auf der Hand: Zunächst muss eine Inhalts- und Quellenauswahl getroffen werden und der anschließende Verstehensprozess legt den Grundstein für eine entsprechende Resultatsargumentation.

Was ist das Beste? Einer Eklektik geht es in erster Linie nicht um den Ausschluss, die Liquidation einer Theorie, sondern um die Integration und die Verknüpfung verschiedener Positionen. Dies ist somit der nächste Schritt eines eklektischen Vorgehens: unterschiedliche Auffassungen und Ansätze zu verbinden. Hierbei gibt es mehrere Möglichkeiten, die als Integrationsformen oder eklektische Resultatsformen bezeichnet werden können: Synthese, Addition, Reduktion und dergleichen.

Wie wird das Beste behalten? Ziel einer Eklektik ist es nicht nur, verschiedene Positionen miteinander zu verbinden und zu integrieren, sondern auch eine Systematik zu entwickeln und ein System zu entwerfen. Dieses muss mehr sein als eine aggregative Einheit und ist sowohl offen als auch geschlossen – offen hinsichtlich möglicher Inhalte, geschlossen bezüglich der formalen Struktur.<sup>20</sup> Dadurch wird ersichtlich, dass es sich bei diesem Systemanspruch nicht um das letztgültige System handeln kann, sondern lediglich um einen begründeten Versuch hierzu.

Eklektik als reflektierte Auswahl aus und widerspruchsfreie Integration von unterschiedlichen Auffassungen ist nach wie vor eine wichtige Methode pädagogischen Denkens und Handelns. Der *Niemeyersche Satz* „Alles prüfen! Das Beste behalten!“ kann hierfür als Motto dienen. Er hat seinen Ursprung in der *Paulus-Sentenz* „Prüft alles, und behaltet das Gute!“, die aber zeitlich und kontextspezifisch uminterpretiert wurde. Dies zeigt meines Erachtens wie innovationskräftig Bibeltexte, auch jenseits ihres Entstehungshorizontes, sein können.

<sup>20</sup> Vgl. *ders.*, Pädagogik als System – Kritisch-konstruktive Überlegungen zum Systemdenken in der Pädagogik, in: *ZfP* 56 (3/2010) 402-413.



## Wissenschaft als Religionspädagogik

Mit dem Aufkommen von Wissenschaft als Religionspädagogik gegen Ende des 19. Jahrhunderts und ihrer Organisation in Verbänden<sup>1</sup> – zu nennen ist hier vor allem der Münchener Katechetenverein – stellte sich nicht zuerst die Frage nach deren Selbstverständnis, sondern methodische Fragen standen im Religionsunterricht im Mittelpunkt. Um die Jahrhundertwende war die zentrale Frage das ‘Wie’ des Unterrichts: Wie konnte das katechetische, religiöse Wissen so vermittelt werden, dass bessere Lernerfolge erzielt werden als durch bloßes Auswendiglernen vorgegebener Satzwahrheiten. Bezugswissenschaft der Religionspädagogik war zwar eindeutig die Dogmatik. Mit Blick auf die Effizienz der religiösen Unterweisung in der Schule ist die moderne Religionspädagogik vor diesem Hintergrund immer schon eine Funktion zwischen kirchlichen Selbstbeschreibungen (etwa in Katechismen oder auch Dogmen) und den Menschen, die mit dieser Tradition noch nicht vertraut sind.<sup>2</sup>

Der Blick auf die Effizienz innerhalb religiöser Bildungs- und Erziehungsprozesse bringt eine Fokussierung der frühen, modernen Religionspädagogik auf die Methode dieser Prozesse mit sich. Diese Selbstbeschränkung auf die Methode im Handlungsfeld Schule der damaligen Zeit und bis nach dem Zweiten Weltkrieg prägte das Bild der Religionspädagogik bis in die 1960er Jahre.<sup>3</sup> Inhaltlich war vorgegeben, dass sich die Religionspädagogik an die Dogmatik hielt.<sup>4</sup> ‘Ihr’ Thema war das methodische Vermittlungsproblem.

Das ist heute grundlegend anders. Längst hat sich durchgesetzt, dass die Religionspädagogik rekonstruktiv mit Tradition und religiösem Wissen umgeht. Sie ist nicht mehr nur der verlängerte Arm von vermeintlich festen religiösen Wissensbeständen, vielmehr schafft sie eine ganz eigene Form von religiösem Wissen, welches einerseits einer kirchlichen Orthodoxie verbunden ist und andererseits an den Erfahrungen der Menschen anknüpft. Wer dies beobachtet, der nimmt eine prekäre Religionspädagogik

<sup>1</sup> Vgl. dazu *Antje Roggenkamp-Kaufmann*, Religionspädagogik als „Praktische Theologie“. Zur Entstehung der Religionspädagogik in Kaiserreich und Weimarer Republik, Leipzig 2001.

<sup>2</sup> Was auch bedeutet, dass die Religionspädagogik implizit die gängigen Selbstbeschreibungen und dogmatischen Denkmuster hinterfragt und kritisiert sowie mit Blick auf eine Religionsdidaktik umformuliert (vgl. grundsätzlich dazu *Ulrich Kropac*, Religionspädagogik und Offenbarung. Anfänge einer wissenschaftlichen Religionspädagogik im Spannungsfeld von pädagogischer Innovation und offenbarungstheologischer Position, Berlin 2006).

<sup>3</sup> Auch die Materialkerymatik kann als Reaktion auf das Vermittlungsproblem verstanden werden, insofern in der herkömmlichen Katechetik „die Übermacht einer auf begriffliche und systematische Fragen fixierten und dadurch steril und lebensfern wirkenden wissenschaftlichen Theologie, die vergessen hatte lassen, daß für die Glaubensverkündigung eine eigene Sprache und eine eigene Architektonik in der Darstellung der Glaubenswahrheiten erforderlich sind“ (*Kropac* 2006 [Anm. 2], 282 mit Verweis auf *Franz Xaver Arnold*) als korrekturbedürftig erschien. Wichtig im Sinne einer Ausdifferenzierung der Religionspädagogik aus der Wissenschaft ist besagte Forderung nach einer „eigene[n] Sprache und eine[r] eigene[n] Architektonik in der Darstellung der Glaubenswahrheiten“.

<sup>4</sup> „Eine aktualisierende Transformation der eigenen Tradition, wie sie auf evangelischer Seite angestrebt wurde, war selbst für sonst so reformoffene Autoren wie Göttdler undenkbar. [...] Daraus folgte jedoch auch, dass der pädagogisch-psychologischen Hinwendung zum Kind nur eine instrumentelle Funktion zuerkannt werden konnte, mit dem Ziel einer erfolgreichen Vermittlung der autoritativen Glaubenswahrheiten.“ (*Friedrich Schweitzer / Henrik Simojoki*, Moderne Religionspädagogik. Ihre Entwicklung und Identität, Gütersloh u.a. 2005, 76f.)

wahr, die nur ist, was sie ist, weil sie sich durch selbstgesetzte Ansprüche Geltung verschafft. Sie behauptet von sich, 'praxisrelevant' zu sein, obwohl sie selbst weiß, dass diese Relevanz nur eine gebrochene sein kann. Sie nimmt sich als Theologie wahr, muss sich aber immer wieder ihrer Theologizität vergewissern. Sie steht in ständiger Gefahr, von außen als Instanz der Ausbildung für 'Praxisfelder' wahrgenommen zu werden, obwohl ihr Selbstanspruch einhergeht mit einer eigenständigen Idee religiöser Bildung, die sich nicht erschöpfend durch den Praxisbezug erklären und legitimieren lässt.

Diese prekäre Situation wird sichtbar, wenn man Religionspädagogik nicht gemäß gängiger Muster wie Theorie und Praxis oder mit Blick auf Handlungsfelder beschreibt, sondern als selbstbezügliche Beobachtung. Dem will ich im Folgenden nachgehen.

## 1. Problemstellung

Die Tatsache, dass die Religionspädagogik einen Erkenntnisgegenstand hat, der dynamisch und plastisch zu verstehen ist, hat wissenschaftstheoretische Auswirkungen. Die Selbstbeschreibungen der Kirchen sind nicht deckungsgleich mit dem, was unterrichtet wird. Es finden also nuancierte Transformationen statt.<sup>5</sup> Nimmt man diese ernst, ergeben sich auf wissenschaftstheoretischer Ebene Legitimationsprobleme. Zwei davon seien hier als Ausgangsprobleme benannt.

Zum einen handelt es sich um das Problem der inneren Begründungslogik der Religionspädagogik. Bisherige wissenschaftstheoretische Vergewisserungen arbeiten am Theorie-Praxis-Schema und versuchen das Fach von seinem Erkenntnisgegenstand her zu begreifen. Dies ist insofern zu problematisieren, als Wissenschaftstheorie ja nochmals von außen auf die Theorie-Praxis-Unterscheidung blickt. Religionspädagogik braucht also jenseits dieser Unterscheidung einen Bezugsrahmen, der die Wiedereinführung der Theorie-Praxis-Unterscheidung in sich selbst zulässt. Diesen Bezugsrahmen sehe ich in der Gesellschaft und genauer in der Wissenschaft der Gesellschaft.<sup>6</sup> Das ist insofern plausibel, da sich ja die Religionspädagogik wie andere wissenschaftliche Disziplinen an einer – wie auch immer nuancierten – Form der Wahrheit orientiert.<sup>7</sup> Während die Gesellschaft auf die relevanten religionspädagogischen Probleme zu befragen ist, unterbricht der Wahrheitsbezug die Kontingenz der Frage, was als relevantes Problem angesehen werden könnte.

Zum anderen ist augenscheinlich, dass die moderne Religionspädagogik an ihren Anfängen im ausgehenden 19. Jahrhundert das Vermittlungsproblem gewissermaßen im Kopf hat, das Handwerkszeug zur Lösung dieses Problems allerdings aus dem wissen-

<sup>5</sup> Vgl. dazu am Beispiel der Schule *Burkard Porzelt*, Die Religion (in) der Schule. Eine religionspädagogische und theologische Herausforderung, in: Rpb 54/2005, 17-29.

<sup>6</sup> Ich verschärfe damit den Bezugsrahmen, den *Hans-Georg Ziebertz* für die Religionspädagogik namentlich als „Religionen – Kirche – Gesellschaft“ benennt, um den einzigen Aspekt der Gesellschaft, innerhalb der die Kirchen und die Wissenschaft bestimmte Ausdifferenzierungen darstellen (vgl. *Hans-Georg Ziebertz*, Religionspädagogik: Konturen der Disziplin und Forschungsperspektiven, in: Erich Garhammer / Wolfgang Weiß (Hg.), *Brückenschläge. Akademische Theologie und Theologie der Akademien* (FS Fritz Hofmann), Würzburg 2002, 157-180, 160).

<sup>7</sup> Eine Religionspädagogik der späten Moderne würde also genau diese Wahrheitsorientierung auf all ihren Reflexionsebenen problematisieren (vgl. dazu *Hans Mendl*, Konstruktivismus und Religionspädagogik, in: ZPT 54 (2/2002) 170-184).

schaftlichen Diskurs bezieht. Das heißt, die Religionspädagogik ist von Anfang an in ihrem Selbstverständnis wissenschafts- und damit auch theologieorientiert. Die Bedingungen einer wie auch immer gearteten 'Identität' der Religionspädagogik sind in der Ausdifferenzierung der Wissenschaft und Theologie zu suchen; deswegen geht es bei einer wissenschaftstheoretischen Ortsbestimmung der Religionspädagogik um Wissenschaft als Religionspädagogik. Dies bringt mit sich, die Frage nach dem Erkenntnisgegenstand der Religionspädagogik zu problematisieren. Obgleich inhaltlich klar (es geht um das Verhältnis zwischen den Generationen im Medium des Glaubens) muss aus der Eigenlogik einer Wissenschaft als Religionspädagogik folgen, dass sie die Probleme nicht als vorgängige Probleme einfach wahrnimmt, sondern sie durch ihre Wahrnehmung auch hervorbringt. Im Anschluss an den Wissenschaftstheoretiker *Hans-Jörg Rheinberger* spreche ich vom 'epistemischen Ding' der Religionspädagogik. Damit ist gemeint, dass die 'epistemischen Dinge' der Religionspädagogik zum einen einen konstruierten Charakter haben, insofern sie Hervorbringungen der Religionspädagogik und des mit ihr einhergehenden wissenschaftlichen Diskurses sind. Zum anderen nimmt die Religionspädagogik bestimmte Probleme wahr; sie beobachtet beispielsweise schulische Lernprozesse und extrahiert daraus bestimmte Problemlagen. Es wäre also zu einfach, zu sagen, die Religionspädagogik konstruiere ihren Erkenntnisgegenstand. Genauso wäre es zu flach, davon auszugehen, die Religionspädagogik löse dieselben Probleme, die beispielsweise schulischer Religionsunterricht hervorbringt.

*Rheinberger* schreibt: „Epistemische Dinge verkörpern, paradox gesagt, das, was man noch nicht weiß“<sup>8</sup>. Er schreibt mit Bezug auf *Michel Serres* weiter:

„Epistemische Dinge sind Mischgebilde wie Serres' Schleier, 'noch Objekt und schon Zeichen, noch Zeichen und schon Objekt'. Und mit Latour können wir sagen, daß 'das neue Objekt zu Beginn noch undefiniert ist [...]'. Wie die Frage nach dem Ding überhaupt ist die Frage nach dem epistemischen Ding eine eminent historische.“<sup>9</sup>

Bezogen auf Religionspädagogik bedeutet dies, dass sie ihren Erkenntnisgegenstand so definiert, dass Erkenntnis wahrscheinlich wird, auch wenn das nicht heißen muss, dass dies dann auch eine vollständige rationale Durchdringung des Erkenntnisgegenstandes mit sich bringt.

Wissenschaftstheoretisch geht es also immer wieder um das Ringen der Religionspädagogik um ihr 'epistemisches Ding'. Vor dem Hintergrund des Primats der 'Methode' der modernen Religionspädagogik bis ca. 1960 wird verständlich, dass die Frage nach dem Erkenntnisgegenstand für die Religionspädagogik nach 1960 einerseits Kontinuität zu den Wurzeln des Faches im 19. Jahrhundert aufzeigt – religiöse Bildung und Erziehung sind seitdem ausdrückliche Themen des Faches unter dem Aspekt des Vermittlungsproblems religiöser Inhalte –, zum anderen aber einen Bruch, weil seit den 1960er Jahren ausdrücklich am Selbstverständnis der Religionspädagogik gearbeitet wurde, was vorher nicht explizit der Fall war. Dieser Bruch kennzeichnet eine wissenschaftstheoretisch wichtige Stelle im Selbstverständnis der Religionspädagogik, weil er darauf hinweist, dass das Vermittlungsproblem in der Praxis doch nur einen Teilaspekt des

<sup>8</sup> *Hans-Jörg Rheinberger*, *Experimentalsysteme und epistemische Dinge. Eine Geschichte der Proteinsynthese im Reagenzglas*, Göttingen 2001, 25.

<sup>9</sup> Ebd.

Selbstverständnisses des Faches bestimmt. Seit Ende der 1960er Jahre haben wir es also mit einem erweiterten Horizont zu tun, innerhalb dessen sich die Religionspädagogik verortet.

So besehen ist mein Ausgangspunkt nicht die vermeintliche 'Praxis', sondern ein Blick aus der Gesellschaft heraus: Die leitende Frage ist, wie so etwas wie Religionspädagogik sich 'konstituiert' (phänomenologischer Aspekt).<sup>10</sup> Aus der Perspektive der gedachten, virtuellen Möglichkeiten von Kommunikation ist es höchst unwahrscheinlich, dass sich so etwas wie Religionspädagogik kommunikativ einstellt (kommunikationstheoretischer Aspekt). In den meisten Begegnungen, die man im Leben gehabt hat, spielt Religionspädagogik keine Rolle. Die Frage ist also, wie es kommt, dass es Religionspädagogik 'gibt'. Dieser Frage gehe ich aus der Perspektive der Gesellschaft als „ein[em] operational geschlossene[n] autopoietische[n] System [...], das nur produziert, was es produziert, nämlich Kommunikation“<sup>11</sup> nach. Die folgenden Überlegungen folgen also einer „phänomenologische[n] Tradition der Entselbstverständlichung als Kontingenzsteigerung. Der Beobachtung ist kontingent, was dem System notwendig ist“<sup>12</sup>. Geht man davon aus, dass auch Kommunikation beobachtet<sup>13</sup>, kommt einer so verstandenen Religionspädagogik ein Eigensinn zu, der ihr eine spezifische Dynamik verleiht.

Diese methodische Grundsatzentscheidung bringt mit sich, dass ich mich von anderen Ansätzen abgrenze. Zu nennen wäre hier zuerst der Ansatz von *Norbert Mette*, der handlungstheoretisch argumentiert und von da aus Religionspädagogik immer auch unter dem Aspekt der Gesellschaftskritik betreibt.<sup>14</sup> Ein anderer Ansatz wissenschaftstheoretischer Selbstverortung findet sich mit Schwerpunkt auf forschungsorganisatorischen Fragestellungen bei *Anton A. Bucher* und seiner *Brezinka-Rezeption*.<sup>15</sup> *Reinhold Boschi* hat die Religionspädagogik unter dem Aspekt der Beziehung durchbuchstabiert.<sup>16</sup> *Friedrich Schweitzer* hat zusammen mit *Hans-Georg Ziebertz*, *Rudolf Englert* und *Ulrich Schwab* schließlich einen „Entwurf einer pluralitätsfähigen Religionspädagogik“

<sup>10</sup> Hier schließe ich an die Phänomenologie an. *Edmund Husserl* fragt explizit nach den Konstitutionsbedingungen der Dinge im Bewusstsein.

<sup>11</sup> *Niklas Luhmann*, *Die Wissenschaft der Gesellschaft*, Frankfurt/M. 31998, 343.

<sup>12</sup> *Ingolf U. Dalferth* / *Philipp Stoellger*, Einleitung: Religion als Kontingenzkultur und die Kontingenz Gottes, in: dies. (Hg.), *Vernunft, Kontingenz und Gott. Konstellationen eines offenen Problems*, Tübingen 2000, 1-44, 29.

<sup>13</sup> Das ergibt sich aus der Realität des Wissenschaftssystems: „Was immer Wissenschaft sonst noch ist und wie immer sie sich vor anderen Aktivitäten auszeichnet: ihre Operationen sind auf alle Fälle ein Beobachten und, wenn Texte angefertigt werden, ein Beschreiben. Wissen kommt, im allgemeinen Vollzug von Gesellschaft und ebenso auch in der Wissenschaft, nur als Resultat von Beobachtungen zustande. Beobachter ist dabei immer die Wissenschaft selbst, und die Form der Operation, die die Beobachtung durchführt, ist deshalb immer Kommunikation“ (*Luhmann* 1998 [Anm. 11], 75f.)

<sup>14</sup> *Norbert Mette* holt damit das Problem der Perspektivität ein, indem er Praktische Theologie und Religionspädagogik nicht als Transmissionsriemen der systematischen Fächer begreift, sondern in Handlungen Erfahrungen mit dem Heiligen Geist theologisch fruchtbar machen möchte (vgl. *ders.*, *Von der Anwendungs- zur Handlungswissenschaft. Konzeptionelle Entwicklungen und Problemstellungen im Bereich der (katholischen) Praktischen Theologie*, in: *Ottmar Fuchs* (Hg.), *Theologie und Handeln. Beiträge zur Fundierung der Praktischen Theologie als Handlungstheorie*, Düsseldorf 1984, 50-36).

<sup>15</sup> *Anton A. Bucher*, Überlegungen zu einer Metatheorie der Religionspädagogik, in: *RpB* 51/2003, 21-36.

<sup>16</sup> *Reinhold Boschi*, *Einführung in die Religionspädagogik*, Darmstadt 2008.

herausgebracht.<sup>17</sup> Letzterer holt das Anliegen ein, die Bedingungen von Wissenschaft als Religionspädagogik nicht von der Theorie-Praxis-Unterscheidung, sondern von gesellschaftlichen Entwicklungen her zu betrachten und damit ihre Konstitutionsbedingung in der Gesellschaft selbst zu sehen.

Ich schließe an Ansätze an, Religionspädagogik systemisch zu denken.<sup>18</sup> Was in der theologischen Rezeption der Systemtheorie *Niklas Luhmanns* bereits geleistet wurde – zu nennen seien hier auf katholischer Seite (die evangelische Rezeption verlief breiter<sup>19</sup>) Arbeiten zur theologischen Reichweite des Religionsbegriffes<sup>20</sup> sowie zur Ausdifferenzierung einer christlichen Orthodoxie<sup>21</sup> –, soll nun auch im Sinne einer Wissenschaft als Religionspädagogik *religionspädagogisch* fruchtbar werden.

Die Wissenschaftlichkeit der Religionspädagogik ist in den bisherigen Modellen dadurch gegeben, dass sie sich „als die Theorie einer Praxis, und zwar, weit über den Religionsunterricht hinaus, als Theorie christlich-kirchlich verantworteten Erziehungs- und Bildungshandelns“<sup>22</sup> begreift. Nach *Englert* hat die Religionspädagogik in der Vergangenheit verstärkt reflektiert, dass Praxis nicht mehr adäquat wahrgenommen wird und wie sie mit einer ‘wünschenswerten Praxis’ ins Gespräch gebracht werden kann.

„Die Religionspädagogik will also dezidiert mehr bieten als nur eine Einübung in handwerkliche Kompetenzen oder das Vertrautmachen mit berufspraktischen Erfordernissen. Sie erhebt für ihre Arbeit sehr deutlich den Anspruch auf *Wissenschaftlichkeit*“<sup>23</sup>.

Neben der Theologizität der Religionspädagogik ist also deren Wissenschaftlichkeit zuallererst ein Selbstanspruch, den es wissenschaftspraktisch einzuholen gilt.

So beobachtet ergeben sich zahlreiche Folgefragestellungen, die hier nicht im Detail behandelt werden können. Zu nennen ist das Verhältnis dieses Anspruchs auf Wissenschaftlichkeit und der Theologizität der Religionspädagogik, vor allem wenn man den Operationen der Religionspädagogik, das heißt den Operationen auf der Ebene der Beobachtungen erster Ordnung (ihren Beobachtungen und ihrer Kommunikation), eine eigene Theologizität unterstellt. Das würde heißen, dass jede Kommunikation der Religionspädagogik einen theologischen Index trägt. Der theologischen Disziplin ‘Religionspädagogik’ genügt diese Selbstbeschreibung; der pädagogischen ist sie verdächtig. Die konvergenztheoretische Lösung dieses Problems in der Folge der Überlegungen von *Karl Ernst Nipkow* darf nicht dazu führen, in wissenschaftstheoretischen Überlegungen

<sup>17</sup> *Friedrich Schweitzer / Rudolf Englert / Ulrich Schwab / Hans-Georg Ziebertz*, Entwurf einer pluralitätsfähigen Religionspädagogik, Gütersloh u.a. 2002.

<sup>18</sup> Vgl. die Diskussion aufgreifend und weiterführend *Michael Domsgen* (Hg.), Religionspädagogik in systemischer Perspektive. Chancen und Grenzen, Leipzig 2009.

<sup>19</sup> Vgl. für einen Überblick *Günter Thomas / Andreas Schüle*, Einleitung. Perspektiven der theologischen Rezeption Niklas Luhmanns, in: dies. (Hg.), Luhmann und die Theologie, Darmstadt 2006, 1-12.

<sup>20</sup> Vgl. *Matthias Woiwode*, Heillose Religion? Eine fundamentaltheologische Untersuchung zur funktionalen Religionstheorie Niklas Luhmanns, Münster 1997.

<sup>21</sup> *Johann Hafner*, Selbstdefinition des Christentums. Ein systemtheoretischer Zugang zur frühchristlichen Ausgrenzung der Gnosis, Freiburg/Br. u.a. 2003.

<sup>22</sup> *Rudolf Englert*, Zum Verhältnis von Theologie und Religionspädagogik, in: ders., Religionspädagogische Grundfragen. Anstöße zur Urteilsbildung, Stuttgart 2008, 35-45, 38.

<sup>23</sup> Ebd.

der Religionspädagogik ihren theologischen Begründungszusammenhang nicht mehr nachdrücklich auszuweisen.

Dass im Bemühen um eine Selbstbeschreibung das Theorie-Praxis-Problem einen Fokus bildet, scheint selbstverständlich.<sup>24</sup> Aber die Reichweite eines Verständnisses der Religionspädagogik aus der Perspektive der Kontingenz ihrer Beobachtungen ist dennoch viel größer, wenn man den Gesellschaftsbegriff als Horizont formuliert und Religionspädagogik selbst als gesellschaftlichen Beobachter etabliert und versteht.<sup>25</sup> Dann kommt ein Theorie-Praxis-Verständnis zum Tragen, das nicht *den* Aspekt der Religionspädagogik ausmacht, sondern *einen* unter anderen. Es kommt dann in den Blick, dass eine Konstitutionsbedingung der Religionspädagogik die Differenz zwischen dem Wahrheitsanspruch des Evangeliums und den Anforderungen religiöser Bildungs- und Erziehungsprozesse ist.

Aus der Perspektive der Gesellschaft versuche ich in drei Schritten ein Verständnis der Religionspädagogik zu entwickeln, das integrativ Theologie und Praxis der Religionspädagogik in Beziehung zu Wissenschaft und Gesellschaft setzt. Der erste Schritt nennt die Gründe für Wissenschaftstheorie als Reflexion von Wissenschaft als Religionspädagogik. Der zweite Schritt entwirft eine Ordnung der Religionspädagogik, die Praxisfelder, Wissenschaft und Gesellschaft in ein spezifisches Verhältnis setzt. Drittens fasse ich die genannten Argumente und Beobachtungen zusammen.

## 2. Warum eigentlich wissenschaftstheoretische Selbstvergewisserung?

Warum eigentlich wissenschaftstheoretische Selbstvergewisserung? Die Antwort darauf ist vielfältig und eng verwoben mit der geschichtlichen Entwicklung der Religionspädagogik. Zunächst einmal ist aber tatsächlich nicht einzusehen, warum man etwa als angehende/r Religionslehrer/in die Wissenschaftstheorie der Religionspädagogik in Grundzügen kennen sollte.

Ich will drei Argumente nennen, die einen ersten Zugang liefern sollen:

(1) Theologische und mit ihnen auch religionspädagogische Argumentationen sind kontingent, das heißt mit den Worten *Luhmanns*, sie sind „weder notwendig, noch unmöglich“<sup>26</sup>. Die Denk- und Handlungsmuster, mit und in denen zukünftig Unterricht und/oder Katechese vorbereitet wird, sind abhängig von der historischen Konstellation unserer Zeit und den Fragestellungen, die die Gesellschaft als relevante Probleme wahrnimmt. Das zwingt dazu, befähigt zu werden, über den Rand gängiger Denk- und Handlungsmuster zu schauen, um Alternativen wahrnehmen, entwickeln und prüfen zu können.

<sup>24</sup> Es besteht trotz der bestehenden Forschungen die Herausforderung, „über den Lernort Schule hinaus eine systemische Religionspädagogik zu formulieren“ (*Martin Rothgangel*, Systemische Ansätze in Pädagogik und Theologie – eine Übersicht und Auswertung in Religionspädagogischem Interesse, in: Domsen 2009 [Anm. 18], 27-45, 42).

<sup>25</sup> Die vorhandenen Vorschläge holen das Problem der Perspektivität der Religionspädagogik nur implizit ein. Sie sind selbst unter diesem Aspekt der Beobachtung von religionspädagogischen Beobachtungen lesbar (vgl. *Michael Domsen*, Grundlinien einer systemischen Religionspädagogik in Ostdeutschland. Überlegungen zum Lernort Schule, in: ZThK 105 (4/2008) 488-510).

<sup>26</sup> *Niklas Luhmann*, Kontingenz als Eigenwert der modernen Gesellschaft, in: ders., Beobachtungen der Moderne, Opladen 1992, 93-128, 96.

(2) Da die Religionspädagogik sich theologisch verortet, muss ihre Kommunikation unter theologischen Gesichtspunkten beobachtet werden.<sup>27</sup> Religionspädagogik kommuniziert theologisch gesehen in einem Modus, um dessen Überschreitung es geht. Das heißt wissenschaftstheoretisch: Jede Selbstvergewisserung trägt einen theologischen Index, der ihr Bedeutung über sich selbst hinaus verleiht. Dieser theologische Index bezieht sich aber nicht nur auf die wissenschaftliche Selbstbespiegelung, sondern eben auch auf die Wahrnehmungen der Religionspädagogik, wenn es etwa darum geht, ihre Praxis – die religiösen Erziehungs- und Bildungsprozesse – wahrzunehmen, sie zu beurteilen und Verbesserungsvorschläge zu machen.

(3) Das führt zum dritten Aspekt, weshalb wissenschaftstheoretische Überlegungen wichtig für künftige Praxis sind: Es ist keineswegs selbstverständlich, dass die Kirche sich vor etwa 40 Jahren darauf einließ, religiöse Erziehungs- und Bildungsprozesse in einer Doppelbewegung zu verstehen.<sup>28</sup> Diese Doppelbewegung geht einmal von den Sachen aus, also den religiösen Wissensbeständen in Bibel, Tradition und Lehramt sowie dem Erfahrungswissen der Schüler/innen und den damit verbundenen Fragen und Erfahrungen der Menschen, die darin vorkommen. Die Korrelation von der Sache hin zu den Menschen und von den Menschen hin zu den Sachen versteht religiös vermittelte Praxis aus der Perspektive der Teilnehmenden. In der Korrelation kommt also, nun religionspädagogisch gewendet, die Offenbarungswirklichkeit mit der Lebenswirklichkeit in Kontakt. Dieses Verständnis von religiösen Lehr- und Lernprozessen prägt die Ausbildung von Religionslehrkräften damals wie heute. Gleichwohl verdankt sich die korrelativ arbeitende Religionspädagogik einer Diskussion, die 40 Jahre alt ist. In ihr wurde klar, dass Religionspädagogik als wissenschaftliche Disziplin eine ganz eigene Begrifflichkeit entwickelt hat, in deren Folge sich eben auch eine eigene Fachsystematik und -sprache entwickelten. Sie hat sich ausdifferenziert.

Dass wir heute also im religionspädagogischen Sinne korrelativ arbeiten, ist in historischer Perspektive kontingent. Dennoch handelt es sich bei der Korrelation um ein Prinzip der Religionspädagogik.<sup>29</sup>

Es geht im folgenden um das Selbstverständnis der Religionspädagogik. Dabei spielen die gegebenen Schlagworte folgende Rolle:

- ‘Kontingenz’ eröffnet den Möglichkeitsraum der Gesellschaft. Wenn ich etwas als kontingent, das heißt als nicht notwendig gegeben und auch nicht zufällig, ansehe, eröffnen sich Möglichkeiten, Alternativen zu beobachten. Darauf ist die Religionspädagogik besonders angewiesen, weil sie immer noch diejenige theologische Disziplin ist, die den Anspruch hat, ‘fit’ für religionspädagogische Praxis zu machen. Sie muss dazu im Gespräch mit *ihrer* Praxis bleiben, die sie dabei immer auch selbst als ‘religionspädagogische Praxis’ konstruiert.

<sup>27</sup> Vgl. dazu auch *Bernhard Fresacher*, Kommunikation. Verheißungen und Grenzen eines theologischen Leitbegriffes, Freiburg/Br. 2006.

<sup>28</sup> Vgl. Der Religionsunterricht in der Schule. Ein Beschluß der Gemeinsamen Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland. 1974, in: Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hg.), Texte zu Katechese und Religionsunterricht, Bonn 1998, 127-160.

<sup>29</sup> So der Duktus in *Paul Platzbecker*, Quo vadis Religionspädagogik? Ein Zwischenruf zur Orientierung in religionspädagogischer Landschaft, in: RpB 58/2007, 61-82.

- Religionspädagogik als genuin theologische Disziplin zu verstehen, bringt mit sich, den Status ihrer Aussagen zu reflektieren. Da sie selbst in einer Sprache operiert, um deren Überschreitung es geht, trifft sie immer nur vorläufige Aussagen.<sup>30</sup> Die Vorläufigkeit ihrer eigenen Aussagen hat Konsequenzen für ihr Selbstverständnis: Religionspädagogik muss sich bewusst sein, nicht 'die Praxis' abzubilden und zu theoretisieren, sondern ein spezifisch gefärbtes Bild von Praxis zu haben. Das ist die 'religionspädagogische Praxis', deren Bild geprägt ist durch die Fragestellungen der Religionspädagogik. Als theologische Praxis ist sie immer un abgeschlossen und offen zu verstehen, insofern folgt sie einer 'Hermeneutik des semper maior'.

„Elementar ist hier allerdings die Einsicht (und diese verhindert gründlich genug ein eventuelles positivistisches Mißverständnis dieses Zusammenhangs), daß dieses 'semper maior' auch durchaus in Dialektik zur Erkennbarkeit von Vergleichsgrößen die umso intensivere Erfahrung der Negativität Gottes beinhaltet, seiner Verborgenheit und seiner Ferne, insbesondere in den Situationen der Unterdrückung, der Not und des Leides“<sup>31</sup>.

- Die geschichtliche Dimension der Religionspädagogik ist schließlich wichtig, weil sich aus ihr die Entwicklung der heute gängigen Modelle und Prinzipien ablesen lässt. Auf das Prinzip der Korrelation bin ich schon eingegangen. In der Zeitdimension und im geschichtlichen Zugang zum Fach wird klar, dass Religionspädagogik immer auch als Krisensymptom verstanden werden kann: Religionspädagogik ist eine Wissenschaft, die sich immer dann besonders deutlich selbst bespiegelt hat, wenn ihr Reflexionsgegenstand in einer Krise steckt. Das ist der Hauptgrund dafür, dass die Religionspädagogik in der geschichtlichen Perspektive erst relativ spät auf die Bühne kommt. *Christian Grethlein* schreibt:

„Der Begriff 'Religionspädagogik' taucht nicht von ungefähr an der Wende vom 19. zum 20. Jahrhundert erstmals auf. Er ist sowohl in seiner begrifflichen Bildung als auch in seinen inhaltlichen Implikationen, die diesen Wissenschaftszweig bis heute bestimmen, ein Resultat verschiedener politisch-gesellschaftlicher, kulturell-religiöser und pädagogischer bzw. erziehungspraktischer Veränderungen, die sich meist bereits am Ende des 18. Jahrhunderts abzeichnen bzw. verstärken und das 19. Jahrhundert prägen. Dementsprechend ist 'Religionspädagogik' ein eigentümlich deutscher Begriff, insofern sich die genannten Veränderungen in Deutschland zwar nicht isoliert von anderen Ländern, aber doch auf recht spezifische Weise vollzogen.“<sup>32</sup>

Durch diese sozialstrukturelle Gebundenheit der Religionspädagogik verbieten sich einfache, monokausale Zugänge zu einem Verständnis des Faches. Wissenschaftstheoretische Selbstvergewisserung ist vor diesem Hintergrund problematisch: Je nach Methode und Zugangsweise bekommt man unterschiedliche Zuschnitte als Antwort auf die Frage 'wie Religionspädagogik funktioniert'.

Man kann drei wesentliche methodische Zugänge unterscheiden<sup>33</sup>:

<sup>30</sup> „In allen Bereichen ist uns nie das Letzte, sondern nur das Vorletzte gegeben, und wir wissen nicht, was dies letztlich vom Geheimnis Gottes her bedeutet. Die eschatologische Verifikation steht in jedem Fall aus.“ (*Ottmar Fuchs*, *Die Pastoral im Horizont der „unverbrauchbaren Transzendenz Gottes“* (Karl Rahner), in: *ThQ* 185 (4/2005) 268-285, 270).

<sup>31</sup> *Ders.*, „Komparative Empirie“ in theologischer Absicht, in: *ThQ* 182 (2/2002) 167-188, 174.

<sup>32</sup> *Christian Grethlein*, *Religionspädagogik*, Berlin – New York 1998, 1.

<sup>33</sup> Vgl. *Friedrich Schweitzer*, *Religionspädagogik*, Gütersloh 2006, 11-96.

- Den problemgeschichtlichen Zugang mit der Frage, welche gesellschaftlichen Konstellationen dazu führten, dass der Erkenntnisgegenstand der Religionspädagogik sich wandelt. Also: Wie sieht religiöse Erziehung und Bildung in unterschiedlichen historischen Epochen aus und wie ist religiöse Erziehung und Bildung in der jeweiligen Epoche unter Bezugnahme auf gesellschaftliche Prozesse zu verstehen?
- Den erfahrungsbezogenen Zugang, der nach den konkreten Erfahrungen etwa von Schüler/innen fragt und danach, welche Auswirkungen diese auf religiöse Erziehungs- und Bildungsprozesse haben und hatten.
- Den systematischen Zugang, der im Kern versucht, die biblische Botschaft vom Reich Gottes ins Gespräch zu bringen mit unserer Zeit und in Beziehung mit Theologie und Pädagogik als wichtigsten Bezugswissenschaften der Religionspädagogik Orientierungswissen für diese Disziplin aufzubauen.

Alle drei Zugänge stellen eine methodische Hilfe dar, um sich wissenschaftstheoretisch der Religionspädagogik nähern zu können. Aber was heißt eigentlich 'Wissenschaftstheorie'? Auf welche Ebene von Religionspädagogik bezieht sich dieses Schlagwort, wenn man der Frage nachgeht, wie Religionspädagogik funktioniert?

Ich will diese 'Ebene' gewinnen, indem ich eine mögliche 'Ordnung der Religionspädagogik' vorschlage und nachfolgend erläutere. Dabei ist mitbestimmend, dass Religionspädagogik sich selbst und gesellschaftliche Prozesse beobachtet. Diese Beobachtungen spannen einen Verweisungshorizont auf, der wie ein Netz Sachverhalte abbildet und konturiert. Beobachten erzeugt demnach die Kontingenz, die sie bewältigen soll:

„Die Operation des Beobachtens ist immer [...] die Einheit der zwei Komponenten Unterscheiden und Bezeichnen. [...] Das Unterscheiden postuliert mehr Möglichkeiten als nur die, die dann bezeichnet wird.“<sup>34</sup>

In diesem Sinne ist die hier vorgeschlagene Theorie prekär, weil die Stabilität der Religionspädagogik allein vom internen Verweisungssystem ihrer Beobachtungen abhängig ist. Gleichwohl lässt sich dieses Verweisungssystem ordnen und auf verschiedenen Ebenen abbilden.

### 3. Die 'Ordnung der Religionspädagogik'

#### 3.1 *Beobachtungen erster Ordnung*

Zunächst wird man auf die Frage, was Religionspädagogik als Wissenschaft meint, antworten, dass sich die Religionspädagogik, wenn sie Wissenschaftstheorie betreibt, selbst über die Schulter schaut. Sie fragt dann, wie sie religiös vermittelte Praxis beobachtet. Das kann man analog zum eigenen Blick in den Spiegel sehen, wenn man zugleich darüber nachdenkt, wie man heute morgen die Menschen begrüßt hat. Welche Mimiken waren im Spiel, wie habe ich begrüßt, wie habe ich gesprochen (fröhlich, müde, sauer, angestrengt, gelangweilt usw.). Die Begrüßung selbst wäre dann eine operative Ebene des sozialen Miteinanders, die sich aus vielen Konventionen, aus gewachsenen Beziehung und daraus resultierenden Verhaltenserwartungen ergibt. Diese operative Ebene besteht aus elementaren Beobachtungen und dem Verweisungszusammenhang,

<sup>34</sup> Luhmann 1998 [Anm. 11], 81.

hang, der sich aus ihnen ergibt. Diese Beobachtungen geschehen einfachhin und folgen dabei den Erfordernissen, die gleichsam in der Luft liegen – einem todtraurigem Morgenlächeln begegnet man nicht ohne Verdacht; man wird also nachfragen, was los ist. Der Blick in den Spiegel ist demgegenüber eine besondere Art der Reflexion; er ist distanziert im Vergleich zum operativen Geschehen und nimmt Dinge in den Blick, die bei der Begrüßung selbst im Hintergrund standen und unbemerkt blieben. Man könnte also überlegen, welchen Konventionen man tatsächlich folgte, als man sich begrüßte, oder was die Wissenschaft als Religionspädagogik leitet, um sich strukturell stabil zu halten (sich zu finanzieren, sich mit wissenschaftlichen Diskussionen ständig neu zu befeuern usw.). Bei diesem Blick in den Spiegel handelt es sich um eine Beobachtungen zweiter Ordnung.

### 3.2 Beobachtungen zweiter Ordnung:

Beobachtungen zweiter Ordnung beobachten, wie man beobachtet. Insofern liegt nahe, dabei mit Blick von und auf die Religionspädagogik zwei 'epistemische Dinge' in den Blick zu bekommen: Zum einen bekommt die Religionspädagogik hier ihre Theorie in den Blick, mitsamt ihrer Selbstdefinition dieser Theorie im Theorie-Praxis-Schema. Zum anderen kann sie so ihren 'Forschungsgegenstand' sehen, den ich auf zwei Sachverhalte fokussieren möchte: die Generationentatsache und den Glauben.

#### 3.2.1 Theorie-Praxis-Unterscheidung

Wenn die Religionspädagogik beobachtet, wie sie beobachtet, dann wendet sie eine Theorie an und baut zugleich eine Theorie auf. Dabei ist die Theorie nur die eine Seite der Unterscheidung von Theorie und Praxis, die seit der Neuzeit untrennbar aufeinander bezogen sind. Dieser Trend, Theorie und Praxis als zwei Seiten einer Unterscheidung zu begreifen, verschärfte sich im 20. Jahrhundert, wie folgender Lexikoneintrag deutlich macht:

„Theorie und Praxis. Theorie (griech. – geistige Schau) bezeichnet bei Platon († 347 v.Chr.) das 'Schauen' der Ideen, bei Aristoteles († 322 v.Chr.) die Einsicht in das Sein im ganzen u. in die letzten Gründe alles Seienden (Metaphysik), die wichtigste Tätigkeit des Menschen, da sie zum Glück führt (so dann auch die 'Schau' Gottes in der 'Anschauung Gottes'). Das praktische Wissen u. Tun ('Praxis' und 'Poiesis') sind von ihr grundlegend verschieden. In der Neuzeit geht dieses 'kontemplative' Verständnis der Theorie als Wesensschau verloren: Theorie wird auf den Bereich der erfahrbaren Erscheinungen beschränkt u. bezeichnet ein Aussage-System, das aufgrund 'bewiesener' oder evidenter Voraussetzungen 'deduktiv' aufgestellt wurde und überprüfbar sein muß. In der Philosophie des 19. Jh. (G. W. H. Hegel †1831; K. Marx †1883) meldete sich ein Unbehagen an der Trennung von theoretischem u. praktischem Wissen zu Wort, das neue Reflexionen über deren Verhältnis auslöste (Kritische Theorie), wobei beide Begriffe z.T. anders umschrieben wurden: Denken u. Handeln, Aussage u. Tatsache, Bewußtsein u. Gegenstand. Philosophisch wurde deutlich, daß es keine theoretische Unmittelbarkeit ohne praktische Vermittlung gibt u. die praktischen Erfahrungen immer auch von Theorie geprägt sind.“<sup>35</sup>

Die Theorie ist also eine Entsprechung der Praxis. Gerade in der späten Moderne kann sie nicht losgelöst von ihren praktischen Implikationen gesehen werden. Religionspädagogisch heißt das, dass ein Schematismus nach Theorie und Praxis zu kurz greift, wenn

<sup>35</sup> Herbert Vorgrimler, Theorie und Praxis, in: ders., Neues theologische Wörterbuch, Freiburg/Br. u.a. 2000, 619f., 619.

er zugleich als Referenzrahmen für das religionspädagogische Problem und dessen Lösung benutzt wird. Für unseren Zusammenhang stellt sich also die Frage, warum die Theorie-Praxis Unterscheidung dennoch so erfolgreich transportiert wird.

Auf der einen Seite will die Wissenschaftstheorie Klarheit schaffen über die eigene Theorie und Praxis des Forschens und Lehrens. Sie fokussiert also beispielsweise in problemgeschichtlicher Hinsicht, wie die Kinder in der Bibel gesehen wurden und welchen Stellenwert sie heute haben sollten, etwa wenn Jesus die Kinder in die Mitte nimmt und als Maßstab des Handelns in Markus 10 hinstellt. Wie wurde man dem im Hochmittelalter gerecht, wie in Zeiten der Reformation und den da aufkommenden systematisch strukturierten Katechismen? Und wie heute? Dieser problemgeschichtliche Zugang wird religionspädagogisch noch durch einen systematischen zu ergänzen sein. Wenn man beim Beispiel des Kindes bleiben will, könnte daraus die Fragestellung gewonnen werden, wie kindgerecht sich in den Katechismen die Verheißung des Reiches Gottes niederschlägt.<sup>36</sup> Mit Blick auf den Erfahrungsbezug kann der Problemhorizont 'Kind' ausgearbeitet werden, wenn zum Beispiel empirisch erhoben und ausgewertet wird, welche Gottesbilder denn nun bei jungen Mädchen vorfindbar sind.<sup>37</sup> Diese Fragen setzen eine religionspädagogisch informierte Theorie voraus, die zum einen die Fragestellungen selbst generiert, zum anderen aber auch verschiedene Antwortwege und -möglichkeiten eröffnet. Die Theorie-Praxis-Unterscheidung leistet beides. Dies kann sie vor allem deswegen leisten, weil der religionspädagogischen Praxis seit der Aufklärung – genauerhin seit *Friedrich Schleiermachers* Pädagogischen Schriften – eine eigene 'Dignität' zukommt: „Es sind Elemente von *Theorie*, die aus der Betroffenheit durch praktische Erfahrungen und Aufgaben und ihrer gedanklichen Bewältigung stammen, aus pädagogischer und religionspädagogischer *Praxis* im Zusammenhang mit individueller und gesellschaftlicher Lebenspraxis. Auf diese Praxis [...] ist die wissenschaftliche Theoriebildung bezogen, an ihr muss sie sich bewähren“<sup>38</sup>, so *Nipkow*. Er schreibt im Anschluss an *Schleiermacher* weiter, dass die Geschichte der Pädagogik die „Vorgängigkeit und die eigene 'Dignität' der Praxis gegenüber der Theorie hervorgehoben“<sup>39</sup> habe. Das Kriterium religionspädagogischer Theorie ist also Praxis. Das kann sie auch sein, weil der Praxis ein letztlich moralischer Wert zukommt, der wissenschaftlich nicht weiter einholbar ist – ihre 'Dignität'.

Radikalisiert man den Gedanken, dass dieser Praxisbegriff letztlich ein religionspädagogischer Praxisbegriff ist, seine Bedingungen also aus der religionspädagogischen, wissenschaftlichen Kommunikationen bezieht, ist das Argument der 'Vorgängigkeit und eigenen Dignität der Praxis' nicht mehr überzeugend. In der Perspektive religionspädagogischer Kommunikation ist die Theorie-Praxis-Unterscheidung leitend in dem Sinne, dass sie systematisiert und strukturiert. Außerdem ist diese Unterscheidung außerhalb der Wissenschaft unmittelbar verständlich. Sie ist in der außeruniversitären Verbrei-

<sup>36</sup> *Georg Moser*, Die Botschaft von der Vollendung. Eine materialkerygmatische Untersuchung über Begründung, Gestaltwandel und Erneuerung der Eschatologie-Katechese, Düsseldorf 1963.

<sup>37</sup> *Stephanie Klein*, Gottesbilder von Mädchen, Stuttgart 2000.

<sup>38</sup> *Karl Ernst Nipkow*, Grundfragen der Religionspädagogik. Bd. 1. Gesellschaftliche Herausforderungen und theoretische Ausgangspunkt, Gütersloh 1990, 131.

<sup>39</sup> Ebd.

tung akademischer Erkenntnis hilfreich, weil ihre Selbstbezüglichkeit leicht abgeschaltet werden kann: Wenn die Religionspädagogik von der Praxis spricht, ist scheinbar klar, was gemeint ist. Weil die Praxis eben 'die Praxis' meint, muss die Religionspädagogik sich nicht ständig über die Bedingungen ihrer Beobachtungen Rechenschaft abgeben. Trotzdem ist es trügerisch, die religionspädagogisch konstruierte Praxis mit der Praxis der Beobachteten gleichzusetzen. Die Praxis der Religionspädagogik ist eine andere als die Praxis der Beobachteten.

Beobachtet man die Religionspädagogik aus der Perspektive der möglichen Gesellschaft, wird ihre Selbstbezüglichkeit offenbar. Theorie ist dann beobachtbar als religionspädagogische Praxis, insofern sie das Handwerkszeug der akademischen Forschung darstellt. Die Theorie-Praxis-Unterscheidung ist gebunden an den religionspädagogischen Blick, der Theorie als Theorie und Praxis als Praxis strukturiert.

### 3.2.2 Generationentatsache

Bei der Formulierung von Forschungsprojekten folgt die Religionspädagogik der Dynamik der Generationentatsache und des christlichen Glaubens. Beides beobachtet sie im Horizont ihrer 'Praxis'. Die Seite der religionspädagogischen Praxis ist also strukturiert nach den Erfordernissen, die eine Gesellschaft der Erwachsenen den Kindern gegenüber formuliert. Diese Erfordernisse werden in religiös vermittelte Erziehungsprogramme umgemünzt – zum Beispiel Unterweisungsprogramme seit dem 15. Jahrhundert oder den gesetzlich verankerten Religionsunterricht. Die Generationentatsache ist ja zunächst eine biologisch gegebene Tatsache, die die Erwachsenen zwingt, über ihre Ziele als Familie, als Gemeinde, Kirche und Gesellschaft nachzudenken. Sie ist so gesehen religiös unverdächtig. Erst, wenn man sie unter den Bedingungen des Evangeliums – also im Medium des Glaubens – beobachtet, wendet sich diese Generationentatsache religionspädagogisch.

Wenn die Religionspädagogik die Generationentatsache und den Glauben im Blick hat, bringt sie sich permanent selbst ins Gespräch und konstituiert sich dabei gleichsam hinter ihrem eigenen Rücken. Religionspädagogik macht also einen Unterschied; sie strukturiert gleichsam durch ihre Beobachtungen ihr Feld als die eine Seite der Theorie-Praxis-Unterscheidung mit den vielfältigen empirischen, problemgeschichtlichen und systematischen Untersuchungen, die sich auf die Generationentatsache und den Glauben zurückführen lassen.

In einem weiten Sinn stellt die Gesellschaft Ressourcen zur Verfügung, um die nachkommende Generation auszubilden. Auf der Ebene der Beobachtungen zweiter Ordnung wird das Beobachten des Beobachtens sichtbar: Die Religionspädagogik wird sich so *formal* ihrer Theorie und Praxis bewusst und *inhaltlich* der Generationentatsache und des Glaubens der Menschen. Die Generationentatsache und der christliche Glaube bilden sozusagen die beiden Brillengläser, die den religionspädagogischen Blick bestimmen und Orientierung bieten.

„Eine solche Orientierung wird [...] erreichbar, wenn wir uns auf grundlegende biblische Motive konzentrieren, die in der Geschichte und bis hinein in unsere Gegenwart von entscheidender Bedeutung sind. Ein erstes solches Motiv kann in der Wertschätzung nachfolgender Generationen gesehen werden. Wie wenig selbstverständlich diese Einstellung ist, wird besonders in unserer ei-

genen Gegenwart deutlich, etwa angesichts rückläufiger Geburtenraten in vielen europäischen Staaten oder angesichts der immer wieder diskutierten Frage, welche Lasten etwa in Gestalt von Rentenzahlungen oder des Verbrauchs endlicher Ressourcen wie Erdöl nachfolgenden Generationen auferlegt werden dürfen. Natürlich ist davon in der Bibel noch nicht die Rede, aber diese Probleme bestimmen gleichwohl den heutigen Rezeptionshorizont für die Bibel. Sie machen bewusst, dass im Blick auf nachfolgende Generationen grundlegende Einstellungen angesprochen sind. Deshalb ist es bemerkenswert, wenn die Fortsetzung und Ausbreitung des menschlichen Geschlechts in der Bibel von Anfang an im Horizont des göttlichen Segens gesehen werden (Gen 1,28: 'Und Gott segnete sie und sprach zu ihnen: Seid fruchtbar und mehret euch'). In Gottes Bund mit Abraham bzw. Abram werden nachfolgende Generationen zum ausdrücklichen Gegenstand der Verheißung (Gen 12,2: 'Und ich will dich zum großen Volk machen und will dich segnen'). Damit ist zugleich die Sorge für die nachwachsende Generation begründet, auch im Sinne eines respektvollen Umgangs der Generationen miteinander. Auf derselben Linie liegen später etwa die Ausführungen der Haus- tafel im Epheser-Brief (Eph 6,1.4: 'Ihr Kinder, seid gehorsam euren Eltern in dem Herrn ... Und ihr Väter, reizt eure Kinder nicht zum Zorn').<sup>40</sup>

Dieses Zitat ist in wissenschaftstheoretischer Perspektive mehrfach aufschlussreich. In deskriptiver Hinsicht wird erstens die Haltung sichtbar, mit der die Religionspädagogik der jüngeren Generation begegnet. Sie ist durch den Bezug auf die Bibel normativ durchprägt; Gott segnet seine Kinder, was heißt, dass Gott in ihnen eine Kindschaft wachhält, die religionspädagogisch fruchtbar zu machen ist. Diese Ableitung ist äußerst wichtig für das Verständnis von Religionsdidaktiken, weil sie von einer je vorgängigen Gottesbeziehung ausgehen.

Die zweite Ableitung aus dem Zitat betrifft zugleich die Grenzen dieser Herangehensweise und Sichtweise. Der Segen Gottes liegt in Gottes Gewalt, kann also religionspädagogisch nicht eingeholt werden. Das heißt, die religionspädagogische Kontur des Kindes ist nicht ganz geschlossen und hat offene Flanken, die analytisch wie deskriptiv nicht vollständig auflösbar sind.

Drittens besitzt der Bezug der Religionspädagogik auf die 'epistemische Größe' Kind eine normative Kraft. Die nachfolgende Generation fordert die Erwachsenen dazu auf, Verantwortung zu übernehmen und eben keine überhöhten Schulden zu machen oder natürliche Ressourcen zu verschleudern. Hier liegt ein wichtiges Kriterium religionspädagogischer Forschung, denn aus der Generationentatsache lassen sich im Medium des Glaubens relevante von weniger relevanten religionspädagogischen Problemstellungen unterscheiden. Allein schon die Frage der Verantwortlichkeit gegenüber den Nachkommen nötigt dazu, mögliche Forschungsprojekte in einen Rahmen zu stellen, der über den binnenreligiösen Bereich hinausgeht. Die Generationentatsache unterbricht die Kontingenz der Wissenschaft im Sinne religionspädagogischer Fragestellungen und eröffnet sie zugleich, weil der forschungspraktisch gesetzte Rahmen der religionspädagogischen Fragestellung über sich hinaus verweist. Die Generationentatsache verweist also auf eine Differenz zwischen Kindern und Erwachsenen, die eine Kontur abbildet, die abstrahierbar ist: Es geht nicht allein um die 'Kinder', sondern um den Forschungsgegenstand aus dem religionspädagogischen Blick heraus, der offen ist, der religiös ent-

<sup>40</sup> Schweitzer 2006 [Anm. 33], 21.

wicklungsfähig ist und kraft dieses theologischen Index´ dazu auffordert, Verantwortung zu übernehmen.

### 3.2.3 Glaube

Das zweite Charakteristikum der Beobachtung zweiter Ordnung ist der Glaube.<sup>41</sup> *Max Seckler* sieht im Glauben ein Prinzip von Wissenschaft als Theologie und damit auch der Religionspädagogik. Nach ihm ist die „kühne und programmatische Idee“ der Theologie, „daß in ihr der distanzierte Beobachterstatus zur Religion ebenso zu überwinden ist wie die Hermetik des Religiösen und die Parteilichkeit des Positionellen.“<sup>42</sup> Er konturiert den Glauben so:

- Glaube und Vernunft sind eine sich wechselseitig ergänzende Einheit;
- Glaube hat einen Näheaspekt und einen Distanzaspekt. Als persönlicher oder gemeinschaftlicher Akt ist er uns nahe; durch seine ‘Durchbuchstabierung’ in Bibel, Riten und in der Tradition kann er distanziert auf uns wirken.

*Walter Kasper* schreibt dazu:

„Der Glaube ist also alles andere als ein Stoppschild für das Denken. Wir können auch sagen: Wer glaubt, der sieht nicht weniger, er sieht mehr, und er darf deshalb darauf vertrauen, dieses Mehr im Medium des Denkens verantworten zu können“<sup>43</sup>.

Wir können auch für diesen zweiten Eckpunkt des ‘epistemischen Dings’ der Religionspädagogik formulieren:

- Auf deskriptiver Ebene ist Glaube ein integrierender Faktor: Wer an den christlichen Gott glaubt, gehört auch der christlichen Gemeinschaft an.
- Normativ fordert die Kohärenz von Glaube und Vernunft zur Rechenschaft auf (1 Petr 3,15).
- Religionsdidaktisch ist auch der Glaube deshalb vor dem Hintergrund der Generationentatsache auf Vermittlung angewiesen. Denn Rechenschaft heißt immer auch Rechenschaft vor der nachfolgenden Generation.

Nun ist es aber in der pluralen Gesellschaft nicht so, aus Generationentatsache und Glaube Folgerungen ziehen zu können, die einer unvermittelten Logik folgen. Sowohl die Generationentatsache als auch der Glauben sind Säulen der Religionspädagogik, weil sie als Brennpunkte der religionspädagogischen Ellipse einen kleinsten gemeinsamen Nenner bilden. Natürlich sind andere Brennpunkte denkbar.

### 3.3 Beobachtung dritter Ordnung

Wissenschaftstheoretische Überlegungen folgen einer Selbsttäuschung. Sie müssen so tun, als stünde die Religionspädagogik neben sich und könne sich selbst beim Denken zuschauen. Sie tut dann so, als könne sie beim Beobachten ihr Beobachten beobachten. Was ist die Bedingung der Möglichkeit, von der Generationentatsache und der inneren Systematik des christlichen Glaubens her die Notwendigkeit religiöser Erziehung und Bildung zu behaupten? Hier kommt in den Blick, was der Religionspädagogik zugrunde

<sup>41</sup> Vgl. ebd.

<sup>42</sup> *Max Seckler*, Theologie als Glaubenswissenschaft, in: HFTh<sup>2</sup> 4 (2000) 131-214, 193.

<sup>43</sup> *Walter Kasper*, Zustimmung zum Denken. Von der Unerläßlichkeit der Metaphysik für die Sache der Theologie, in: ThQ 169 (4/1989) 257-271, 269.

liegt, wenn sie einen Unterschied macht. Diese Perspektive der Beobachtung dritter Ordnung ist also selbst sehr problematisch: Denn sie setzt eine Position voraus, die außerhalb der Religionspädagogik sein müsste. Zusammenfassend mit *Luhmann*:

„Das Problem aller Wissenschaftstheorie [...] ist: daß die Attitude der externen (und doch wahren!) Beschreibung zum Selbstwiderspruch führt. Eine Wissenschaftstheorie, die dies reflektiert [...], muß sich diesem Paradox stellen.“<sup>44</sup>

In diesem Sinne radikalisiere ich *Buchers* These, dass sich die Eigenständigkeit der Religionspädagogik aus der Eigenständigkeit ihrer Fragestellungen ergebe. Er schreibt: „Worin aber besteht die Eigenständigkeit? M.E. weniger in den Forschungsmethoden, als vielmehr in den Forschungsthemen.“<sup>45</sup> Ich ergänze, dass diese Themen sich den Fragen der Religionspädagogik verdanken; diese sind konturiert durch die Generationentatsache und den Glauben, die sich beide als religionspädagogische Konstruktion verstehen lassen, wobei aber auch diesen der Religionspädagogik immanenten Konstruktionen ein rational nicht vollständig auflösbarer Rest innewohnt.<sup>46</sup>

Die Reflexion der religionspädagogischen Selbstvergewisserung kann mit *Buchers Brenzinka*-Rezeption in drei Satzsysteme gegliedert werden:

- (1) deskriptiv, empirisch-analytisch (validierte religionspädagogische Theorien);
- (2) normativ (anthropologische Voraussetzungen, Ziele und Sollensforderungen sowie [Ideologie]Kritik);
- (3) praxeologisch (Ratschläge, Empfehlungen, ‘Expert/innen’-Wissen).<sup>47</sup>

Diese ‘Satzsysteme’ beziehen sich als Attribute auf die Binnendifferenzierung der Religionspädagogik. Sie erklären nicht die Eigendynamik und das Selbstverständnis dieses Faches. Sie dienen einer Systematisierung der Vielfältigkeit, erklären sie aber nicht. Vielmehr beziehen sie sich auf eine positive Setzung der religionspädagogischen Organisation von Wissenschaft.<sup>48</sup> Ihre innere Pluralität wird hier in analytischer Absicht beobachtet.

<sup>44</sup> *Luhmann* 1998 [Anm. 11], 485.

<sup>45</sup> *Bucher* 2003 [Anm. 15], 36.

<sup>46</sup> Damit möchte ich darauf aufmerksam machen, dass der systemtheoretische Konstruktivismus kein radikaler in dem Sinne ist, dass letztlich alles Konstruktion sei. Vielmehr orientierte sich *Luhmann* an *Husserl*, den ja gerade die Differenz faszinierte, dass jedem ‘Ding’ ein ‘Bewusstseinskorrelat’ zukam. Die Verschränkung der Systemtheorie *Luhmanns* und der Phänomenologie *Husserls* ist tiefgreifender. So sieht *Peter Sloterdijk* beispielsweise im systemtheoretischen Denken eine „technikadäquate Fortschreibung Husserlscher Motive“ (*ders.*, *Philosophische Temperamente*. Von Platon bis Foucault, München 2009, 124). Es wäre also zu kurz gegriffen, jede Beobachtung als rein systemimmanente Konstruktion zu begreifen; *Luhmann* betonte die Fremdreferenz jeder Beobachtung. Seine Theorie wird dennoch an der Stelle philosophisch und theologisch zugänglich, wo er Beobachtungen mit Operationen gleichsetzt (vgl. *Jean Clam*, *Kontingenz, Paradox, Nur-Vollzug*, Konstanz 2004).

<sup>47</sup> Vgl. *Bucher* 2003 [Anm. 15], 27.

<sup>48</sup> Diese Organisation stabilisiert vor allem Verhaltenserwartungen und ist insofern forschungspraktisch hochrelevant. Die Analyse religionspädagogischer Satzsysteme in der *Brenzinka*-Rezeption ist aber nur dann schlüssig, wenn man sich tatsächlich auf eine positiv gesetzte Religionspädagogik bezieht. Diese würde sich dann vor allem über empirische Forschung definieren. *Brenzinka* sieht die Aufgabe der Pädagogik in der „Erforschung der Realität“; er setzt sich dadurch von Ansätzen ab, die sich über „Sollensbestimmungen“ und/oder die „Mitgestaltung“ der Erziehungswirklichkeit definieren (*ders.*, *Von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft*, Weinheim – Basel 1972, V). Unter den hier gesetzten Voraussetzungen einer Religionspädagogik, die ihren Beobachterstatus einbezieht und selbstreflexiv ist, wäre zu klären, was *Brenzinka* und damit auch *Bucher* unter ‘Realität’ verstehen und in welchem Verhältnis diese Realität zur Wissenschaft steht. Es ist darüber hinaus fraglich, wie den

Eine mögliche Erklärung der Pluralität innerhalb der Religionspädagogik ist nach dem Gezeigten, dass Religionspädagogik ihr 'epistemisches Ding' konstruiert. Generationentatsache und Glaube haben dann den prekären Status, in ihrer religionspädagogischen Präsenz (d.h. durch ihre Setzung seitens der Religionspädagogik) auf das Außen der Religionspädagogik zu verweisen. Dieses Paradox kann nicht gelöst werden. Zugleich ist es aber gerade deshalb ein Garant vielfältiger Lösungsversuche.

#### 4. Schluss – Zusammenfassung

Wir haben gesehen, dass die Religionspädagogik sich gegen 'einfache' (monokausale) Erklärungen sperrt. Die moderne Religionspädagogik ist ein Symptom der gesellschaftlichen und wissenschaftlichen Differenzierung, die im 19. Jahrhundert zum Tragen kommt.

„Moderne Religionspädagogik' verweist auf das enge Verhältnis zwischen Religionspädagogik und Modernisierung im umfassenden Sinne, d.h. in zeitlicher Hinsicht auf die mit der Aufklärung einsetzende Epoche und in sachlicher Hinsicht auf die damit für religiöse Erziehung und Bildung aufgeworfenen Fragen und Probleme“<sup>49</sup>.

Im Erziehungsbereich ist die Religionspädagogik in der Differenz von staatlich verantworteter Bildung und Erziehung und der kirchlichen Verantwortung für eine religiös vermittelte Erziehung und Bildung zu verorten. Das bringt mit sich, dass es 'die' Religionspädagogik nicht gibt. Vielmehr hängt vom Beobachterstandpunkt ab, wie sich Religionspädagogik zeigt.

Die 'Ordnung der Religionspädagogik' ergibt sich aus der Perspektive, von wo aus man auf sie blickt. Ich habe gezeigt, dass diese Ordnung eine Ordnung von Beobachtungen ist, also weder hierarchisch missverstanden werden darf noch als Gesetzmäßigkeit überbewertet werden soll. Es handelt sich um ein Modell, die verschiedenen Typiken von Kommunikation zu sortieren (nach dem *Theorie-Praxis-Schema* oder der Eigenlogik der 'epistemischen Dinge' der *Generationentatsache* und des *Glaubens* folgend).

Auf der Ebene der Beobachtungen erster Ordnung geschieht die Religionspädagogik als wissenschaftliche Kommunikation. In der Perspektive der Beobachtungen zweiter Ordnung sieht sie nochmals, was sie gesehen hat, aber nicht mehr unvermittelt, sondern mit Blick auf die Unterscheidung von Theorie und Praxis. Der Begriff Theorie hat seinen Bezugspunkt im 'Schauen des Göttlichen' heute verloren. Es ist gar nicht mehr so richtig klar und umriss-scharf, was Theorie meint. Im Kontext der Religionspädagogik ist Theorie nahe an der entsprechenden wissenschaftlichen Kommunikation. Ihr Bezugspunkt ist demnach die Wahrheit der Wissenschaft. Das bringt ein zweites Merkmal von religionspädagogischer Theorie mit sich: Sie ist die andere Seite der Praxis. Die Beobachtungen zweiter Ordnung systematisieren also Religionspädagogik durch die Theorie-Praxis-Unterscheidung und lassen erkennen, dass Religionspädagogik dabei auf zwei 'epistemische Dinge' fokussiert ist. Dadurch wird deutlich, dass Religionspädagogik

Subjekten der Praxis von den genannten Autoren durchaus Erkenntnis als Konstruktion zugestanden wird, dieser epistemologische Status aber der Religionspädagogik nicht zugemutet wird. Hier liegt eine theoretische Inkohärenz, die geklärt werden sollte.

<sup>49</sup> Schweitzer / Simojoki 2005 [Anm. 4], 18.

ihren Gegenstand durch ihre Fragestellungen konstruiert und strukturiert, genauso wie Bedingungen dieses 'epistemischen Dings' aber die Religionspädagogik mit ihren Fragestellungen konturieren. Es ist ein nicht-triviales Wechselspiel zwischen religionspädagogischer Beobachtung und dem Konstruktionsprozess des Forschungsgegenstands im Gange. Diesbezüglich habe ich mit *Schweitzer* zwei Konkretionen genannt: die *Generationentsache* und die spezifische Struktur des *christlichen Glaubens*.

Wissenschaft als Religionspädagogik heißt dann, dass sich die Religionspädagogik auf der Ebene der Beobachtungen dritter Ordnung darüber bewusst wird, ein aus sich selbst heraus bestehender Kommunikationsprozess zu sein, der in der Gesellschaft religiös vermittelte Praxis wissenschaftlich reflektiert. Sie folgt dabei der Maxime der Wissenschaft: einem Wahrheitsbegriff, der durch sie theologisch gewendet ist. Weil sie aber dieser Maxime folgt, geht es nicht um Religionspädagogik als Wissenschaft, sondern um Wissenschaft als Religionspädagogik mit ihrem spezifischen 'epistemischen Ding'.

Es zunächst einmal kurz für sich vorgestellt werden – und zwar in der alphabetischen Reihenfolge ihrer Verfasser.

1. *Bosch* hat sein Buch nach einer Überblickartigen Einführung in vier Teile (A-D) gegliedert, von „Zugangspunkt“ (A) bis hin zu „Realisierungen“ (D). Zugänge zu der gesellschaftlichen Disziplin Religionspädagogik sucht er zunächst von den weiteren theologischen Disziplinen her (Teil A: 17–49), indem er danach fragt, wie in der Bibel religiöse Lernen und Lehren gefasst ist, wie sich das Verständnis und die Praxis dieses von der Zeit der frühen Kirche bis zur Ausdehnung der Religionspädagogik als eigener theologischer Fachdisziplin weiterentwickelt hat und was die systematische Theologie vor allem bei ihrer Anthropologie als Grundlage für die Religionspädagogik bereithält. In Teil B (50–83) werden Zugänge aus dem nicht-theologischen Umfeld zur Religionspädagogik skizziert, also im Einzelnen aus (religionssoziologischer, erziehungswissenschaftlicher und religionspsychologischer sowie erziehungswissenschaftlicher Perspektive. In dem Abschnitt *Didaktik als Selbstbildung in Beziehung* (84–111) wird der eigene religionspädagogische Standort des Verfassers vorbereitet. Damit wird zum Teil C (112–130) übergeleitet, dem es um die Annäherung einer übergrifflichen Theorie religiöser Bildung zu tun ist. Nach einem kurzen Hinweis in die Methodologie dieser Wissenschaft und einer als *Lehrplankonzeption* für das Folgende dienenden Definition benennt *Bosch* drei religionspädagogische Prinzipien, an denen sich die Ausarbeitung dieser Disziplin zu orientieren hat (z.B. *Respekt*, *Gender*, *Erfahrungsbewusst*), und führt aktuelle Diskussionsfelder zu (z.B. *interreligiöses*, *Gemeinliches* sowie *Erlebnisorientiert*). Im Rahmen einer inhaltlich-spezifischen und beziehungsorientierten Herangehensweise skizziert er eine Theorie religiöser Bildung, die in Teil D (131–151) auf ihre religionspädagogischen Realisierungen hin entwickelt wird, und zwar unter den Stichworten „Lernort“ (Familie etc.), „Lernort“ (religionspädagogische Grundkonzepte wie *Katechetik* etc.) und „Lernwege“ (*Methoden* und *Medien*). Den Bezug der einzelnen Teile mit Buchtitel am Schluss jeweils in fünf Punkten her, sowie die LeserInnen sich schließlich den wesentlichen Inhalt dieser Einführung anhand von zweifert Nebenposten vergegenwärtigen können.



*Friedrich Schweitzer*, Religionspädagogik (Lehrbuch Praktische Theologie; Bd. 1), Gütersloh (Gütersloher Verl.-Haus) 2006 [334 S.; ISBN 978-3-579-05402-5]

*Reinhold Boschki*, Einführung in die Religionspädagogik (Einführung Theologie), Darmstadt (WBG) 2008 [168 S.; ISBN 978-3-534-19613-5]

*Burkard Porzelt*, Grundlegung religiöses Lernen. Eine problemorientierte Einführung in die Religionspädagogik (UTB; Bd. 3177), Bad Heilbrunn (Klinkhardt) 2009 [183 S.; ISBN 978-3-7815-1643-4 (Klinkhardt) / 978-3-8252-3177-4 (UTB)]

Nachdem über einen längeren Zeitraum hin keine Einführungen zur Religionspädagogik erschienen sind, sondern diese Disziplin in Sammelbänden (Handbüchern und einem Lexikon) 'vermessen' worden ist, liegen neuerdings – in der Abfolge von knapp vier Jahren veröffentlicht – gleich drei Monographien dieses Genus vor – zwei von katholischen Vertretern dieser Disziplin (*Reinhold Boschki* und *Burkard Porzelt*) und eins von einem Vertreter aus der protestantischen Theologie (*Friedrich Schweitzer*). Bevor das schwierige Unternehmen eines Vergleichs dieser drei Bücher angegangen wird, sollen sie zunächst einmal kurz je für sich vorgestellt werden – und zwar in der alphabetischen Reihenfolge ihrer Verfasser.

1. *Boschki* hat sein Buch nach einer überblicksartigen Einführung in vier Teile (A–D) gegliedert, von „Zugänge[n]“ (A) bis hin zu „Realisierungen“ (D). Zugänge zu der spezifischen Disziplin Religionspädagogik sucht er zunächst von den anderen theologischen Disziplinen her (*Teil A*; 17–49), indem er danach fragt, wie in der Bibel religiöses Lehren und Lernen gefasst ist, wie sich das Verständnis und die Praxis dessen seit der Zeit der frühen Kirche bis zur Ausbildung der Religionspädagogik als eigener theologischer Teildisziplin weiterentwickelt hat und was die Systematische Theologie vor allem mit ihrer Anthropologie als Grundlage für die Religionspädagogik bereithält. In *Teil B* (50–85) werden Zugänge aus dem nicht-theologischen Umfeld zur Religionspädagogik abgehandelt, also im Einzelnen aus (religions)soziologischer, entwicklungs- und religionspsychologischer sowie erziehungswissenschaftlicher Perspektive. In dem Abschnitt „Bildung als Selbstbildung in Beziehung“ (83f.) wird der eigene religionspädagogische Standort des Verfassers vorbereitet. Damit wird zum *Teil C* (86–120) übergeleitet, dem es um die Ausarbeitung einer übergreifenden Theorie religiöser Bildung zu tun ist. Nach einem kurzen Einstieg in die Methodologie dieser Wissenschaft und einer als Leitorientierung für das Folgende dienenden Definition benennt *Boschki* religionspädagogische Prinzipien, an denen sich die Ausarbeitung dieser Disziplin zu orientieren hat (u.a. Pluralität, Gender, Erfahrungsbezug), und führt aktuelle Diskussionsfelder an (u.a. interreligiöses, ökumenisches sowie Erinnerungslernen). Im Rahmen einer inhalts-, subjekt- und beziehungsorientierten Hermeneutik skizziert er eine Theorie religiöser Bildung, die in *Teil D* (121–151) auf ihre religionsdidaktischen Realisierungen hin entfaltet wird, und zwar unter den Stichworten „Lernorte“ (Familie etc.), „Lernarten“ (religionsdidaktische Grundkonzepte wie Korrelation etc.) und „Lernwege“ (Methoden und Medien). Den Ertrag der einzelnen Teile hält *Boschki* am Schluss jeweils in fünf Punkten fest, sodass die Leser/innen sich schließlich den wesentlichen Inhalt dieser Einführung anhand von zwanzig Merkposten vergegenwärtigen können.

2. Bereits vom Titel seines Buches her lässt *Porzelt* erkennen, dass er seine Einführung in die Religionspädagogik von einem für sie zentralen Leitbegriff her, dem des „religiösen Lernens“ entfalten möchte. Nach anfänglichen Überlegungen, die erste Konturen dieses Begriffs markieren (*Kap. 1*; 9-17), nimmt er zwei Annäherungen an das religiöse Lernen vor: die erste, indem er der Frage nachgeht, was unter menschlichem Lernen allgemein zu verstehen ist, wie es sich realisiert und welche Dimensionen es umfasst (*Kap. 2*; 19-43); die zweite, indem er sich das Phänomen der Religion vornimmt und auf die verschiedenen Perspektiven, es auf den Begriff zu bringen (anthropologisch, funktional, phänomenologisch und substanziell), jeweils ausführlich eingeht (*Kap. 3*; 45-107). In beiden Kapiteln zeigt *Porzelt* bereits immer wieder, welche Implikationen und Konsequenzen die jeweiligen Annäherungen für das Verständnis vom religiösen Lernen zeitigen – wobei sich allerdings auch herausstellt, wie unterschiedlich das damit Gemeinte verstanden werden kann und welche vielfältigen Aspekte es beinhaltet. Wurde in den bisherigen Überlegungen die Sache der Religionspädagogik aus der Perspektive der mit Lernen befassten Wissenschaften (vor allem Pädagogik und Psychologie) einerseits und der um die genauere Fassung von Religion bemühten Wissenschaften (vor allem Theologie, Soziologie, Philosophie) andererseits zu beleuchten versucht, so stellen die Ausführungen ab *Kap. 4* die Religionspädagogik selbst in den Mittelpunkt. In einem ersten Schritt nimmt *Porzelt* einen bewusst schlaglichtartig angelegten Durchgang durch die Christentumsgeschichte vor, indem er jeweils für bestimmte Epochen einen Idealtypus religiösen Lernens zu benennen versucht und die so gewonnenen vier Typen (Konversion, Inkulturation, Formation und Expedition) auf ihre Stärken und Schwächen hin miteinander vergleicht (*Kap. 4.1*; 110-119). Im zweiten Schritt setzt er sich mit der fundamentalen Frage auseinander, ob und inwiefern der (christliche) Glaube lehr- und lernbar ist (*Kap. 4.2*; 119-125). Im 5. *Kap.* (127-144) wird die wissenschaftstheoretische Debatte um das Verständnis der Religionspädagogik aufgegriffen, wobei *Porzelt* darauf insistiert, dass die akademisch betriebene Religionspädagogik und die Berufspraxis der religionspädagogisch Handelnden in einem erkennbaren und sich gegenseitig befruchtenden Zusammenhang zueinander stehen müssen – auch wenn das dieser Disziplin innerhalb der Theologie den Vorwurf mangelnder Wissenschaftlichkeit einbringen mag. Unter den religionspädagogisch relevanten Lernorten, die Thema des 6. *Kap.* (145-162) sind, steht der schulische Religionsunterricht an erster Stelle. Zu ihm werden dann die weiteren Lernorte (Familie etc.) in Beziehung gesetzt, und zwar so, dass ihre Differenz, aber auch ihre Komplementarität sichtbar wird. Daran erweist sich ein weiteres Mal die Komplexität des mit dem Begriff des religiösen Lernens Gemeinten.

3. *Schweitzer* eröffnet einen ersten (erfahrungsbezogenen) Zugang zur Religionspädagogik mithilfe von drei Fallbeispielen, die aus verschiedenen Perspektiven her deutlich werden lassen sollen, wie sich aus einer fraglich gewordenen Praxis heraus die Notwendigkeit einer theoretischen Vergewisserung ergeben kann (*Kap. 1.1*; 11-19). Mithilfe eines problemgeschichtlichen Zugangs – beginnend mit der biblischen Tradition über die Reformation, die in ihrer religionspädagogischen Bedeutung eigens gewürdigt wird, bis hin zur Moderne und Postmoderne – macht er Herausforderungen kenntlich, der sich die Religionspädagogik zu stellen und die sie zu bearbeiten hat (*Kap. 1.2*; 20-60).

Schließlich werden in einem systematischen Zugang zentrale Bezugshorizonte der Religionspädagogik umrissen: der Beitrag der Religion zur Bildung, ihr Stellenwert in der je individuellen Lebensgeschichte und für sie, der Beitrag religiöser Bildung zur Verständigung mit den anderen Konfessionen und Religionen sowie das Problemfeld derer Verortung in der Schule (*Kap. 1.3*; 60-96). Im Anschluss an dieses Zugangs-Kapitel werden im *2. Kap.* (97-136) die Wissens Elemente zusammengestellt, die erforderlich sind und darum gelernt werden müssen, um kompetent religionspädagogisch sehen, denken und handeln zu können. Das wird im *3. Kap.* (137-184) speziell für die Religionsdidaktik weiter entfaltet, indem deren Aufgaben umrissen werden, ihre bisherige Entwicklung in groben Linien nachgezeichnet und eine Übersicht über die aktuell in Diskussion befindlichen didaktischen Prinzipien mitsamt einer Einführung in die Unterrichtsplanung gegeben wird. Das *4. Kap.* (185-195) befasst sich mit dem Religionslehrer bzw. der Religionslehrerin: den Erwartungen, mit denen sie es zu tun haben; den Anforderungen, die sich an ihre Persönlichkeit richten; den professionellen Kompetenzen, über die sie verfügen müssen.

Das umfangreiche *5. Kap.* (197-261) wendet sich den religionspädagogischen Handlungsfeldern zu, so wie sie sich im biographischen Ablauf ergeben – beginnend mit der Kindheit in der Familie, im Kindergarten, im Kindergottesdienst, in der Grundschule etc. über das Jugendalter in der Schule, in der Konfirmanden- und Jugendarbeit, in der Seelsorge u.a.m. bis hin zum Erwachsenenalter. Ein eigenes, das letzte *Kap.* (6; 263-286) vermittelt eine gediegene Anleitung zum wissenschaftlichen Arbeiten in der Religionspädagogik, ausgehend von den Bemühungen um ein wissenschaftliches Selbstverständnis dieser Disziplin bis hin zur Benennung der verschiedenen Aufgaben, die sich für die Forschung in dieser Disziplin stellen, mitsamt den Methoden, mit denen diese zu bearbeiten sind.

4. Im Folgenden wird versucht, in ein paar ausgewählten Aspekten die drei Bücher miteinander zu vergleichen:

4.1 In Anliegen und Zielsetzung kommen sie weitgehend überein: „Religionspädagogisch denken zu lernen“ (9) möchte *Boschki* mit seiner Einführung ermöglichen. *Porzelt* möchte den Leser/innen nicht gewissermaßen von oben herab ein fertiges Theoriegebäude überstülpen, sondern will sie „hineingleiten in den Strom religionspädagogischen Wahrnehmens, Abwägens und Entscheidens“ (7). *Schweitzers* wichtigstes Anliegen ist es, „Religionspädagogik verständlich zu machen“ (9) und Grundlagen für eine religionspädagogische Kompetenz vermitteln.

4.2 Eine „Religionspädagogik auf der Höhe der Zeit“ muss nach *Schweitzer* „im Horizont der gesellschaftlichen, kulturellen und religiösen Pluralität“ (9) konzipiert werden. Dem dürften auch die beiden andern Autoren beipflichten. Die aktuellen Trends anzeigenden Stichworte wie Individualisierung, Pluralisierung, Globalisierung etc. werden in allen drei Einführungen als Herausforderungen ernstgenommen, an denen sich eine zeitgemäße Religionspädagogik abzuarbeiten hat.

4.3 Alle drei Autoren begreifen und konzipieren die Religionspädagogik als eine multidisziplinär arbeitende Wissenschaft – mit Bezügen also zur Pädagogik, Soziologie, Psychologie u.a., wobei sie sie allerdings vorrangig in der (christlichen) Theologie verort-

ten. Während *Boschki* und *Schweitzer* ihre Religionspädagogik stark bildungstheoretisch ausrichten, bevorzugt *Porzelt* eine lerntheoretische Konzeptualisierung, weil er sich davon eine größere Nähe zur Empirie verspricht.

4.4 Auch wenn für alle drei Autoren die religionspädagogischen Handlungsfelder umfassender sind, widmen sie dem schulischen Religionsunterricht doch eine besondere Aufmerksamkeit – nicht zuletzt wohl, weil hier diese Disziplin in professioneller Hinsicht am weitestgehenden profiliert ist.

4.5 Eine ökumenische Orientierung ist allen drei Autoren selbstverständlich – was für sie auch heißt, durchaus konfessionell unterschiedliches Profil zeigen zu dürfen. Interreligiosität wird von ihnen auch als notwendige durchgängige Dimension der Religionspädagogik angegeben; doch steckt sie diesbezüglich erkenntlich noch in den Anfängen – zumal in den anderen Religionen sich erst allmählich eine Religionspädagogik als ebenbürtige Partnerin auszubilden beginnt. Eine international vergleichende Perspektive wird ausdrücklich von *Schweitzer* einbezogen.

4.6 Höchst unterschiedlich fällt die Berücksichtigung der geschichtlichen Dimension der Religionspädagogik aus. *Boschki* nimmt einen knappen diachronen Durchgang durch die Geschichte religiösen Lehrens und Lernens im kirchlichen und christlichen Raum vor. *Schweitzer* destilliert mithilfe eines problemgeschichtlichen Zugangs bleibende religionspädagogische Grundaufgaben heraus. *Porzelts* Ausführungen über die Geschichte sind am knappsten gehalten; er teilt sie nach 'epochentypischen Formen religiösen Lernens' ein.

4.7 Da vom Umfang her *Schweitzer* für seine Ausführungen der vergleichsweise größte Raum zur Verfügung stand, konnte er die einzelnen von ihm aufgegriffenen Punkte ausführlicher behandeln, als es den anderen Autoren möglich war. Aber durch alle drei Bücher bekommen die Leser/innen einen Eindruck von der Vielfältigkeit der von der Religionspädagogik zu berücksichtigenden Gesichtspunkte vermittelt sowie die Möglichkeit, sie besser systematisch zu- und einzuordnen.

4.8 Ein inhaltliches Defizit sei angezeigt. Das höhere Alter ist in diesen drei religionspädagogischen Entwürfen bestenfalls ein kurz angerissenes Thema (bei *Schweitzer*).

4.9 Sieht man von den Anmerkungen ab, geben *Boschki* und *Schweitzer* entweder innerhalb der einzelnen Abschnitte oder an ihrem Schluss weiterführende Literaturempfehlungen an die Hand. Alle drei Bücher enthalten ausführliche Literaturverzeichnisse. Bei *Boschki* und *Porzelt* sind ein Personen- und Sachregister angefügt, bei *Schweitzer* nur ein Namenregister. *Boschki* und *Porzelt* haben gelegentlich mit Schaubildern und Fotos ihre Ausführungen veranschaulicht. Wie in den Einführungsbüchern der Wissenschaftlichen Buchgesellschaft üblich, ist *Boschkis* Buch mit Randmarginalien versehen. Alle drei Autoren haben sich um eine didaktisch transparente Aufbreitung des von ihnen behandelten Stoffe bemüht – bis in eine verständliche sprachliche Darstellung hinein. Kurz und gut, auch in formaler Hinsicht handelt es sich um empfehlenswerte Einführungen in die Religionspädagogik – was vor die Qual der Wahl stellt, die der Rezensent nicht abnehmen kann und auch nicht will.

*Michael Kiefer / Eckart Gottwald / Bülent Ucar* (Hg.), Auf dem Weg zum Islamischen Religionsunterricht. Sachstand und Perspektiven in Nordrhein-Westfalen (Islam in der Lebenswelt Europa; Bd. 5), Münster (LIT) 2008 [140 S.; ISBN 978-3-8258-0487-9]  
*Lothar Kuld / Bruno Schmid* (Hg.), Islamischer Religionsunterricht in Baden-Württemberg. Zur Differenzierung des Lernfelds Religion (Ökumenische Religionspädagogik; Bd. 1), Münster (LIT) 2009 [176 S.; ISBN 978-3-643-10024-5]

Seit nunmehr 10 Jahren gibt es in Nordrhein-Westfalen Erfahrungen mit dem Fach Islamkunde, das an rund 150 Schulen angeboten wird. Nordrhein-Westfalen ist das Bundesland mit dem größten Anteil muslimischer Schüler im öffentlichen Schulsystem, daher kommt der Entwicklung in diesem Bundesland entsprechende Bedeutung zu. Der Band von *Michael Kiefer, Eckart Gottwald* und *Bülent Ucar* will den Entwicklungsstand beleuchten und aufzeigen, welche Aufgaben in der Zukunft anstehen. Der Band greift auch die Diskussion über die Ausrichtung des Fachs als Islamkunde oder Islamunterricht auf.

*Myrian Dietrich* wendet sich aus juristischer Perspektive der Frage zu, wie Islamkunde und islamischer Religionsunterricht rechtlich zu bewerten sind. Dabei werden Probleme der Schulpolitik, die Stellung des Fachs, die Rolle der Lehrkräfte und die Frage, unter welchen Bedingungen Schüler als Gläubige angesprochen werden können, einer Reflexion unterzogen. *Gottwald* reflektiert religionspädagogisch und -didaktisch die Frage der Glaubensbindung im islamischen Religionsunterricht in Referenz zu Entwicklungen im evangelischen und katholischen Religionsunterricht. An den drei Problembereichen „Konfessionalität“, „Bestimmung eines gesellschaftlich relevanten Verständnisses von Religion“ und „Aufgabe der Qualifizierung der Schüler zur verantwortlichen Ausübung ihres Grundrechts auf Religionsfreiheit“ geht er der Frage nach, welche Anforderung auf die islamische Religionspädagogik zukommen bei der Begründung und Etablierung des islamischen Religionsunterrichts im Rahmen der Bedingungen in Deutschland. *Bernd Bauknecht* kombiniert seine islamwissenschaftliche und unterrichtspraktische Kompetenz und macht an Unterrichtsbeispielen deutlich, wie gerade auch brisante Themen von Schüler/innen rezipiert werden. Dies führt ihn zu einer Reihe von didaktischen Überlegungen, die für die Lehrerbildung hilfreich sein können. Der Osnabrücker Religionspädagoge *Ucar* reflektiert die Beziehung zwischen Religionskunde und islamischem Religionsunterricht. Er stellt seine Überlegungen in den Kontext der letzten 60 Jahre und zeigt an Migrations-, Integrations- und Identitätsproblemen islamischer Mitbürger auf, vor welchen Herausforderungen der islamische Religionsunterricht steht. Sein Beitrag macht deutlich, dass der Islamunterricht in Deutschland nicht nur didaktisch zu entwickeln ist, sondern mit diesen Kontextbedingungen in engem Zusammenhang steht. Was die Didaktik betrifft, ist die konzeptuelle Offenheit gegenüber Entwicklungen in der katholischen und evangelischen Religionspädagogik bemerkenswert. Für *Ucar* lassen sich manche pädagogische und didaktische Konzeptionen in eine islamische Didaktik transformieren. *Kiefer* setzt sich in seinem Beitrag mit dem Islamismusproblem auseinander. Zunächst kann er eindrücklich aufzeigen, dass es starke Kräfte gibt, die eine Islamisierung unter den Vorzeichen eines traditionellen Islam betreiben. Kenntnisreich werden die Aktivitäten diverser Verbände analysiert und dabei besonders deren Anstrengungen im Bereich der Jugendarbeit. Im zweiten Teil seines Aufsatzes schlägt *Kiefer* die Brücke zu den Herausforderungen, die sich daraus für den Islamunterricht ergeben. Am Beispiel des Curriculum „Islamkunde“ stellt er dar, wie islamistischen Positionen pädagogisch begegnet werden kann. Der letzte Aufsatz von *Yaşar Sarıkaya* lotet am Beispiel eines islamischen Pädagogen aus dem 18. Jahrhundert auf, was daraus gelernt werden kann.

Die Dokumentation des Modellversuchs in Baden-Württemberg eröffnen *Hansjörg Schmid* und *Klaus Barwig* mit einer Rückschau auf die gesellschaftspolitische Debatte

über den Islam im Südwesten der Republik, in der es im Kern um die Frage der Integration ging. *Peter Müller* und *Barbara Lichtenthäler* beschreiben anschließend die Rahmenbedingungen für das baden-württembergische Modellprojekt, das im Schuljahr 2006/2007 an 12 Grundschulen gestartet wurde, und zwar getrennt für die sunnitische und alevitische Tradition. *Dunja el Missiri* skizziert die Umrisse des Lehrplans und stellt die einzelnen Bereiche des Curriculum vor. Darin werden Glaubensfragen, soziale und ethische Themen sowie die Sinnfrage thematisiert, ebenso soll der islamische Religionsunterricht die Identitätsbildung der Schüler/innen stärken, ihre Kritik- und Reflexionsfähigkeit erhöhen sowie das Integrationsziel unterstützen.

Im zweiten Teil des Buches geht es um sozial- und erziehungswissenschaftliche sowie religionspädagogische Vertiefungen. *Annette Treibel* fragt, welche Hoffnungen man an den islamischen Religionsunterricht hinsichtlich der Integration der Schüler richten dürfe, die mehrheitlich einen Migrationshintergrund hätten. Sie ist hinsichtlich der Leistungsfähigkeit schulischer Institutionen skeptisch, weil Integration erfolgreicher über Sozialformen geschehe, die auf Selbstorganisation beruhten. Erschwerend kämen antireligiöse Affekte hinzu, die seit dem 11. September 2001 den Islam als Ganzen unter Verdacht stellten. *Diemut Kucharz* geht in seinem Text explizit auf das 'System Schule' ein und arbeitet einige Problemlagen heraus, die zeigen, dass und wie Migrantenkinder systematisch benachteiligt und diskriminiert werden. Sein Plädoyer lautet, dass nicht der besondere Multi-Kulti-Tag an der Schule, sondern nur ein bedächtig entworfener Schulentwicklungsplan eine Veränderung herbeiführen könne, wenn dieser die Komplexität der Felder Schule und Gesellschaft sowie die kulturelle und religiöse Diversität angemessen aufnehme. Diversität dürfe dabei nicht auf Christen-Muslime engeführt werden, sondern müsse die Verschiedenheit auch unter Muslimen berücksichtigen. Ein Modell der Religionskunde könne dies am besten leisten. *Astrid Dinter* und *Lothar Kuld* berichten von einer kleinen empirischen Erhebung unter 12 Eltern und 72 Schülern, die an dem Modellversuch beteiligt waren. Ein Ergebnis sei, dass der islamische Unterricht großen Rückhalt habe und 'an der Basis' erwünscht sei. *Stephan Leimgruber* referiert die Positionen der christlichen Konfessionen zum interreligiösen Dialog und arbeitet einige Perspektiven aus, wie interreligiöses Lernen im christlichen und islamischen Religionsunterricht ausgerichtet sein kann. In seiner religionspädagogischen Reflexion bezeichnet er interkulturelles Lernen als Basis für interreligiöses Lernen. Der dritte Teil des Bandes will Praxisbeispiele präsentieren, wobei der Text von *Herbert Rommel* durchaus im analytischen Teil hätte platziert werden können. *Rommel* analysiert Unterrichtswerke für den islamischen Religionsunterricht und schenkt dem Schulbuch „Saphir“ besondere Aufmerksamkeit. Es folgen Artikel mit Materialbeispielen und eine abschließende Interpretation des Textes der *Katholischen Bischofskonferenz* zu multireligiösen Feiern.

Die beiden Bücher zeigen, unter welchen Voraussetzungen der Islamunterricht in zwei Bundesländern eingeführt wurde und was diesen Unterricht kennzeichnet. Sie erheben nicht den Anspruch, tiefer gehende theoretische bzw. konzeptuelle Ideen zu entwickeln, sondern sie sind vor allem informativ. So geben sie einen guten Überblick über Sachfragen, die bei der Einrichtung des Fachs anstehen. Nicht ganz einheitlich sind die Bezugspunkte, etwa wann von Islamkunde oder islamischem Religionsunterricht (konfessionell) geredet wird. Über die praktischen Gesichtspunkte hinaus macht die Lektüre deutlich, wie wichtig es in Zukunft sein wird, eine grundständige islamische Religionspädagogik zu entwickeln, die als Reflexionsdisziplin der Unterrichtspraxis Standards entwickelt und für deren Handhabung bürgt.

Wolfgang Broedel, *Kritische Bildung – spirituell konzipiert. Religionspädagogik und spirituell orientierte Pädagogik im Gespräch* (Forum Theologie und Pädagogik; Bd. 16), Münster – Wien (LIT) 2009 [336 S.; ISBN 978-3-643-80019-0]

Seit langem klagen Religionspädagogen beider Kirchen darüber, dass das Gespräch zwischen der Religionspädagogik und der Pädagogik bzw. Erziehungswissenschaft nicht so recht in Gang komme. Während die Religionspädagogik von ihrem Selbstverständnis her als Verbunddisziplin an diesem Gespräch sehr interessiert ist, zeigen nur wenige Erziehungswissenschaftler großes Interesse an diesem Dialog. Wie aber könnte ein solcher Dialog, wie könnte eine Kooperation zwischen beiden Disziplinen aussehen? Dieser Frage widmet sich die vorliegende Dissertation von *Wolfgang Broedel*, die in Salzburg (*Anton A. Bucher*) 2007 angefertigt worden ist. Sie hat sich zum Ziel gesetzt, eine Brücke zu schlagen zwischen beiden Fächern. Von besonderer Bedeutung sind hier pädagogische Ansätze, die sich auf spirituelle bzw. religiöse Fragestellungen einlassen (6). Sie lassen sich dem sog. 'Neuen Denken' zuordnen. Auf religionspädagogischer Seite bietet sich die mystagogisch orientierte Religionspädagogik an. Dazu entwickelt der Autor einen „lange[n] und komplexe[n] Gedankengang“ (294), der dem Leser viel Geduld abverlangt.

Im *ersten Teil* (13-65) werden ausführlich der Standort und das Profil des Projektes beschrieben. Hier wird auch auf Stellungnahmen der beiden großen westlichen Kirchen Bezug genommen (21-25). Dabei fällt auf, dass auf evangelischer Seite das Interesse an der Bildungsproblematik weiter verbreitet ist. Auch stellt sich hier die Frage, wie weit Bildungsfragen in der gegenwärtigen Pädagogik und der aktuellen Systematischen Theologie diskutiert werden (41-46). Seit 1975 ist der Bildungsbegriff wieder aufgewertet worden. „Es melden sich aber auch kritische Stimmen von Seiten der Postmoderne zu Wort (vgl. L.A. Pongratz).“ (35)

Im *zweiten Teil* (71-125) stehen spirituelle Dimensionen einer bildungsorientierten Pädagogik im Mittelpunkt der Ausführungen. Der gegenwärtige 'Megatrend' Spiritualität wird in seiner Vielfalt ausführlich beschrieben. Der heute verwendete Begriff von Spiritualität geht weit über den Bereich der institutionalisierten Religion hinaus und stellt ein gesamtgesellschaftliches Phänomen dar (72). Neben der traditionellen Spiritualität hat sich heute ein weites Feld offener Spiritualität etabliert, die häufig a-personal und rein diesseitig verstanden wird. Der Esoterik und dem 'Neuen Denken' wird ein eigenes Kapitel gewidmet (97-110). Spiritualität gehört für die meisten Vertreter des Neuen Denkens zu ihrem Selbstverständnis (107-110).

Im *dritten Teil* (131-205) wird eine innengeleitete, d.h. spirituell geprägte Pädagogik vorgestellt. Der Terminus „innengeleitete Pädagogik“ ist noch ungewohnt und dient als Sammelbegriff für neuere pädagogische Ansätze, welche die personale Kompetenz des Menschen fördern wollen (131). Sie zeichnet sich aus durch Ganzheitlichkeit, fördert die Beziehungen des Menschen zum Sinn des Ganzen, hat eine konkret-sinnliche Dimension und ist offen für eine transzendente Wirklichkeit. Das Subjekt ist der Ort, wo Göttliches den Menschen berührt (139). Die „innengeleitete Pädagogik“ hält „an der Existenz eines transzendenten, für sich bestehenden Gegenübers zum Menschen fest (143), wenn auch dieses Gegenüber nicht im Sinne der jüdisch-christlichen Transzen-

denz verstanden wird. Es handelt sich hier um eine offene Transzendenz im Sinne der Mystik.

Erst der *vierte Teil* (211-297) führt nach dem langen Anlauf ins eigentliche Zentrum der Ausführungen, hier werden Bedingungen, Möglichkeiten und Grenzen einer Kooperation zwischen innengeleiteter Pädagogik und Religionspädagogik bedacht. In der katholischen Religionspädagogik wird heute ein weiter Spiritualitätsbegriff verwendet. Im Unterschied zur evangelischen Religionspädagogik wird auf katholischer Seite weniger streng zwischen offener Spiritualität und christlicher Spiritualität unterschieden (219). Dieser Ansatz findet sich am deutlichsten ausgeprägt in der mystagogisch orientierten Religionspädagogik, wie sie *Mirjam Schambeck* im Anschluss an *Karl Rahner* entwickelt hat.<sup>1</sup> *Broedel* schließt sich dieser Konzeption an. Hier werden „die Lebenserfahrungen auf die in ihnen enthaltene Tiefendimension hin“ geöffnet (219). Auf diese Weise wird Raum geschaffen für die Annahme der jüdisch-christlichen Offenbarung (220). Von besonderer Bedeutung für den mystagogischen Prozess ist der Mystagoge selbst, der die Tiefendimension seines Lebens selbst erfahren haben muss (223). Mit dieser mutigen Entscheidung für eine mystagogische Religionspädagogik bezieht der Autor auf der einen Seite eindeutig Position als Vertreter einer konkreten Religion, andererseits blockiert er aber auch das angestrebte Gespräch mit der Pädagogik, da deren Vertreter in der überwiegenden Mehrheit sich für eine konkrete Transzendenz mit Namen und Antlitz nicht erwärmen können, wie er selbst immer wieder betont. Darin liegt das Dilemma des hier vorgeschlagenen Projekts, das wenig Chancen zu einer Realisierung in sich birgt. Am Ende entwirft *Broedel* eine Projektskizze zum Thema „Schulung der Aufmerksamkeit“ (273-279), die einen Schönheitsfehler enthält: Sie ist nämlich für eine Sonderschule in kirchlicher Trägerschaft geplant, deren Werte in der christlich-abendländischen Kultur wurzeln, wie das Leitbild dieser Schule ausweist (275). Es fehlt somit der Widerpart auf Seiten der Pädagogik, auf den er so viel Wert für das Gespräch legt. Die Arbeit ist flüssig geschrieben, der Autor hat sehr viel Material verwertet, manches hätte er aber auch weglassen können. Das Lesevergnügen wird auf diese Weise ein wenig eingeschränkt. So mancher Exkurs hätte entfallen können. Gleichwohl hat *Broedel* hier wagemutig Neuland beschritten, man kann ihm nur Nachfolger wünschen, die seine Fragestellung aufgreifen.

Ralph Sauer

<sup>1</sup> Vgl. *Mirjam Schambeck*, *Mystagogisches Lernen. Zu einer Perspektive religiöser Bildung*, Würzburg 2006.

Monika Jakobs / Thomas Englberger / Dominik Helbling / Ulrich Riegel, Konfessioneller Religionsunterricht in multireligiöser Gesellschaft. Eine empirische Studie für die deutschsprachige Schweiz (Beiträge zur Pastoralsoziologie [SPI-Reihe]; Bd. 13), Zürich (TVZ) 2009 [182 S.; ISBN 978-3-290-20058-9]

In verschiedenen Ländern Europas werden unter dem Eindruck von (post)modernen Transformationsprozessen der Gesellschaft überkommene Konzepte religiöser Bildung kritisch diskutiert. Dies gilt auch und vor allem für die Schweiz. Hier wurden in den letzten Jahren in etlichen Kantonen neue Modelle schulischer religiöser Bildung entwickelt, die dem Modernisierungsschub der Schweizer Gesellschaft Rechnung tragen sollen. In diesen größeren Rahmen ist die vorgelegte Studie einzuordnen. Sie verfolgt das Ziel, die persönliche Position und die unterrichtliche Konzeption von Religionslehrkräften angesichts einer auch in religiöser Hinsicht immer pluraler werdenden Welt zu erheben. Dazu wurden 560 Religionslehrer/innen befragt (der Klappentext spricht irrtümlich von 800), die – beide Einschränkungen sind bedeutsam! – *konfessionellen* Religionsunterricht in der *Deutschschweiz* erteilen.

Was erwartet die Leser/innen? Die Studie beginnt unvermittelt – ein Vorwort fehlt – mit einem sehr gerafften Einblick in Formen religiöser Bildung in Europa. Sodann wird auf das europäische Projekt TRES (= „Teaching Religion in a multicultural European society“) verwiesen, das den gedanklichen Rahmen für die empirisch-explorative Untersuchung bildet.

Das *erste Kapitel* (15-28) führt in die Landschaft des schweizerischen Religionsunterrichts ein. Für Nichtschweizer stellt sich diese in jedem Fall als höchst pluriform dar, wofür die Autoren eine Reihe von Gründen historischer, politischer, kultureller und praktischer Art geltend machen. Im *zweiten Kapitel* (29-36) wird die Stichprobe beschrieben und die Repräsentativität der Studie belegt. Die folgenden Kapitel entfalten die Resultate der Untersuchung längs eines wiederkehrenden Leitfadens, der aus den Elementen ‘Problemexposition’, ‘Frageinstrumente und Hypothesen’, ‘Präsentation der Ergebnisse’ und ‘Diskussion’ besteht.

Im *dritten Kapitel* (37-55) stehen die von Religionslehrkräften verfolgten Zielperspektiven im Mittelpunkt. Die Autoren orientieren sich in ihrer Itematterie an der breit rezipierten Typologie von *Michael Grimm*, die zwischen „Teaching in Religion“, „Teaching about Religion“ und „Learning from Religion“ unterscheidet. Die Studie fördert hier ein aufschlussreiches Resultat zutage: Faktisch präsent sind bei Religionslehrer/innen nur zwei Ideale, nämlich der konfessionelle und der phänomenologische Religionsunterricht, während der dritte Typ der *Grimmitschen* Systematik als pädagogischer Faktor mit den beiden anderen verwoben ist.

Das *vierte Kapitel* (57-76) widmet sich den Ergebnissen der Exploration zum Zusammenhang zwischen Religion und Moderne. Hier kamen bereits erprobte Frageinstrumente zur Anwendung. Das *fünfte Kapitel* (77-97) informiert über die Wertorientierung und politische Haltung der Befragten. In beiden Fällen erbringt die Einzelanalyse der Resultate teils erwartbare, teils überraschende Ergebnisse.

Gegenstand des *sechsten Kapitels* (99-116) ist die Analyse des religiösen Stils von Religionslehrkräften. Dem Fragebogen wurde dazu eine von dem amerikanischen Religi-

onspsychologen *David Wulff* entworfene Typologie unterlegt. Deren erste Dimension soll den Glauben der Befragten an die Existenz einer transzendenten Wirklichkeit erfassen. Die zweite bezieht sich auf die Schriftauslegung: Verstehen die Befragten die Bibel eher *wörtlich* oder eher *symbolisch*? An dieser Stelle verspürt der Rezensent ein deutliches Unbehagen: Es leuchtet ihm nicht ein, inwiefern diese Unterscheidung für die Frage nach dem religiösen Stil von Religionslehrkräften in der Deutschschweiz Substanzielles austrägt. Anders als in Amerika spielt in (West)Europa eine wörtliche bzw. fundamentalistische Bibellektüre kaum eine Rolle. Es wundert daher nicht, dass die Studie angesichts der zugrunde gelegten Typologie bisweilen merkwürdig anmutende Resultate erzielt (z.B.: „Wer einen konfessionellen Religionsunterricht anstrebt, liest die Bibel nicht notwendig wörtlich“, 115). Zu fragen ist, ob zur Analyse des religiösen Stils nicht ein griffigeres Instrumentarium hätte herangezogen werden müssen.

Das abschließende *siebte Kapitel* (117-126) verdichtet wichtige Resultate und Einsichten der empirischen Untersuchung. Eilige Leser/innen finden in diesem Abschnitt eine gute, knappe Zusammenfassung. Für empirisch versierte Rezipienten bietet der ausführliche Anhang (ca. ein Viertel des Buches) den TRES-Fragebogen und den Datenreport.

Resümee: Lohnt die Lektüre eines Buches, das die Einstellungen von Religionslehrkräften, die konfessionellen Religionsunterricht in der Deutschschweiz erteilen, auch für Leser/innen außerhalb dieses umgrenzten Territoriums? Auf diese Frage ist eindeutig eine positive Antwort zu geben. Zu Recht wird die Schweiz immer wieder als ein 'Europa im Kleinen' bezeichnet. Der Umgang mit Pluralität gehört zu den Konstitutions- und Lebensbedingungen dieses Staates. Auch wenn sich die Ergebnisse der Studie nicht im Sinne strenger Repräsentativität auf die verschiedenen Länder Europas übertragen lassen: Im Sinne einer 'gefühlten' Repräsentativität liefern sie wichtige Indikatoren für die Vorstellungen von Religionslehrkräften über Sinn und Ziel ihres Unterrichts. Daher ist die Lektüre dieses Buches für all jene ein Gewinn, denen die Reflexion über die Zukunft religiöser Bildung in den öffentlichen Schulen pluraler, multireligiöser Gesellschaften ein Anliegen ist.

Ulrich Kropač

Lothar Kuld / Friedrich Schweitzer / Werner Tzscheetzsch / Joachim Weinhardt (Hg.), Im Religionsunterricht zusammenarbeiten. Evaluation des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts in Baden-Württemberg, Stuttgart (Kohlhammer) 2009 [244 S.; ISBN 978-3-17-020825-4]

Die Kirchenleitungen seien im Nachhinein über das Modellprojekt eines konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts in Baden-Württemberg 'not amused' gewesen, wurde kolportiert. Ein Grund für diese Zurückhaltung besteht in der Angst, dass jegliche konkrete Kooperation zwischen den Kirchen auf dem Gebiet des Religionsunterrichts von staatlicher Seite administrativ missbraucht würde und langfristig die Begründung für einen konfessionellen Religionsunterricht verloren ginge. Den Verfassern der Studie „Im Religionsunterricht zusammenarbeiten“ kommt das Verdienst zu, jenseits solcher Ängste einen fundierten Forschungsbericht zum Modellprojekt vorgelegt zu haben, das in Baden-Württemberg von 2005 bis 2008 stattgefunden hat.

Die Forschergruppe hat 76 Unterrichtsdokumentationen an 40 Modellschulen und über 300 Gruppeninterviews mit Schüler/innen verschiedener Schularten dokumentiert und ausgewertet. Lehrer wurden interviewt und befragt und Schulleitungen und Eltern um ihre Einschätzung gebeten. Über einen Vergleichstest an ausgewählten Modellschulen sollte die Wirksamkeit des Modells untersucht werden. Es handelt sich also tatsächlich insgesamt um ein beachtliches „multidimensionales und polyperspektivisches methodisches Vorgehen“ (17) – auch wenn die verschiedenen Teilstudien in ihrer Qualität und Auswertung unterschiedlich beurteilt werden können.

Im *Hauptteil* (Kap. II; 23-200) des vorgelegten Buches werden die Untersuchungsergebnisse präsentiert und interpretiert: Vorab aufschlussreich ist, dass vier von fünf Grundschulern wissen, zu welcher Religion sie gehören. Dass ein Modellprojekt, das engagiert angegangen wird, letztlich auch erfolgreich ist, überrascht allerdings nicht. Wenn sich Lehrer bemühen, die drei Ziele des Projekts (ein vertieftes Bewusstsein der eigenen Konfession zu erhalten, die ökumenische Offenheit der Kirchen erfahrbar zu machen und eine authentische Begegnung mit der anderen Konfession zu ermöglichen) umzusetzen, dann ist die Wahrscheinlichkeit hoch, dass die Modellgruppen beim Vergleichstest besser abschneiden als die Kontrollgruppen, in denen 'normal' unterrichtet wurde. Deshalb reizen vielmehr die verstörenden Auffälligkeiten: So kreuzen signifikant mehr evangelische Grundschüler aus der Modellgruppe (48,6%) im Unterschied zur Kontrollgruppe (28,9%) an: „Wir können zu Maria beten.“ Gedeutet wird dies mit der Bedeutung (98-102) eines Lernens in der Grundschule über die Identifikation mit dem Lehrer; insgesamt führt dies dann zur Einschätzung, dass auf der Lehrerseite durchaus ein Defizit in der Heterogenitätskompetenz vorliegt – d.h. im transparenten Umgang mit einer authentischen Darstellung und einer reflexiven Verortung jeweiliger konfessioneller Besonderheiten; dies ist dann gleichzeitig ein Desiderat für die Lehrerbildung. Anders als in der Realschule und am Gymnasium, wo die Lerneffekte zwischen Modell- und Kontrollgruppe deutlich zugunsten der ersten Gruppe ausfallen, erweist sich die Auswertung des Unterrichts in Hauptschulklassen als problematischer; dies liegt nicht nur an der Frage, ob die Art des Tests zielgruppengenau war, sondern auch am Desinteresse der Hauptschüler an ökumenischen und konfessionellen Fragen – und an Religion überhaupt.

Entgegen der eingangs erwähnten kirchlichen Befürchtung, die Schulleitungen könnten konfessionell-kooperative Projekte vor allem aus schulorganisatorischen Gründen begrüßen, schätzen diese das Modell vor allem aus schulpädagogischen Motiven (wegen des Zusammenhalts des Klassenverbands und der positiven Elternresonanz). Die beteiligten Lehrer sehen zwar die Mehrarbeit, diese wird aber durch den subjektiven Gewinn, den sie im Modellversuch erfahren haben, mehr als ausgeglichen. Sie erwarten freilich inhaltliche und mediale (Schulbücher) Unterstützung. Insgesamt

sind die Beteiligten der Überzeugung, dass das konfessionell-kooperative Modell den Religionsunterricht und die Fachschaften vor Ort stärkt und Motor der Schulentwicklung sein könnte.

*Kap. III* (201-217) widmet sich „Einschätzungen – Interpretationen – Perspektiven“ (201ff); dies mündet in „Empfehlungen“ (*Kap. IV*; 218-231), die sowohl überwiegend organisatorische Optimierungsvorschläge enthalten als auch Argumente für eine konfessionelle Kooperation gebündelt darbieten. Deutlich wird, dass das Modellprojekt durch die Verschränkung von authentischer Innen- und Außenperspektive über den noch zu optimierenden Lehrerwechsel durchaus rechtlich im Einklang mit *Art 7,3 GG* steht, da auf verschiedenen Ebenen (Lehrerwechsel, Themenabdeckung) die Konfessionalität gewährleistet ist. Auch theologisch entspricht das Modell dem aktuellen Stand und Zielpunkt von Ökumene auf dem Weg zur Einheit in versöhnter Verschiedenheit; freilich wirkt die auswertende Darstellung und Würdigung bisweilen arg euphorisch, zumal der Eindruck entsteht, dieses spezielle Modell einer konfessionellen Kooperation sei das zukunfts-fähige schlechthin.

Die Studie bietet mehr als nur die empirische Erforschung eines Projekts, denn das Projekt selber stellt bereits eine Wegmarke zur Behebung eines Defizits dar, das eingangs benannt wird: Es fehlt eine ökumenische Hermeneutik, die bis in die Unterrichtspraxis durchbuchstabiert werden kann. Die Studie leistet hierzu einen wichtigen ersten Schritt. Abschließend: Bei aller Wertschätzung gegenüber der verheißungsvollen Zukunftsperspektive, die die Autoren beschreiben, ist in zweierlei Hinsicht Skepsis angebracht: Zum einen scheint der Aufwand, mit dem das Praxisprojekt verbunden war, doch außerordentlich zu sein – so etwas gelingt bei einem Modellversuch, aber nicht im Unterrichtsalltag; deutlich wird, dass das skizzierte Modell für die staatliche Seite kein Einsparfaktor ist. Ein zweiter Einwand ist struktureller Natur: Das Modell könnte überall dort gelingen, wo die Konfessionen halbwegs ausgewogen vertreten sind, wie dies im Untersuchungsgebiet der Fall war. In Diasporagebieten herrschen erschwerte Bedingungen, die andere Modelle als sinnvoller erscheinen lassen. Hinzu kommt, dass mit dem begrüßenswerten breiteren Ausbau eines islamischen Religionsunterrichts ein weiterer Partner hinzukommt, mit dem man kooperieren oder in einer gemeinsamen Fächergruppe zusammenarbeiten könnte. Man muss kein Prophet sein, um zu erkennen, dass die Zukunft des Religionsunterrichts in vielfältigen unterschiedlichen Formen begründet sein wird. Ob das ausschließliche Beharren auf einem konfessionellen Unterricht unter strikter Beibehaltung der Trias zukunfts-trächtig sein wird, muss bezweifelt werden. Die Kirchen tun gut daran, eher Prinzipien zu formulieren als sich auf konkrete Formen zu fixieren: Ein Prinzip ist sicher, dass der Religionsunterricht als Recht des Schülers, in seiner Konfession profiliert unterrichtet zu werden, zu verstehen ist, ein weiteres, dass die Kirchen weiterhin an der Mitgestaltung von Lehrplänen und in der Lehrerbildung beteiligt sein sollten, ein drittes, dass die erreichten Standards eines Religionsunterrichts, der interkonfessionell zwischen Identität und Verständigung angesiedelt und einem interreligiösen Modell (von Religion aus auf Religionen zu) verpflichtet ist, erhalten werden sollten. Ob dann der Religionsunterricht organisatorisch konfessionell, konfessionell-kooperativ oder in einer Fächergruppe organisiert stattfindet, ist schon beinahe zweitrangig!

*Bernd Schröder* (Hg.), *Institutionalisierung und Profil der Religionspädagogik. Historisch-systematische Studien zu ihrer Genese als Wissenschaft (Praktische Theologie in Geschichte und Gegenwart; Bd. 8)*, Tübingen (Mohr Siebeck) 2009 [524 S.; ISBN 978-3-16-149173-3]

Der Herausgeber *Bernd Schröder* leitet den Sammelband mit 16 verschiedenen Autorbeiträgen gekonnt ein (1-19) und formuliert auch den Ertrag am Ende des Bandes (467-496).

*Werner Simon* (kath.) behandelt zuerst kundig-elementar die „Ratio studiorum“ der Jesuiten (1599) sowie die Studienreformen des 18. Jahrhunderts in den verschiedenen Regionen und leistet Ausblicke bis hin zum Katechetikkongress in Wien (1912), der „katechetische Professuren“ als Ertrag der Reformdiskussionen bündelt (23-51). *Johannes Wischmeyer* (ev.) (53-88) konzentriert sich auf die Katechetik als moderne Universitätsdisziplin im 19. Jahrhundert und beschreibt sehr anschaulich den Konzeptionswandel von der Katechetik zur Religionspädagogik. Der dritte Beitrag (*Raimund Hoenen*) führt in die für viele Leser vielleicht unbekannte Geschichte der Katechetik der DDR souverän ein (89-115). Das Spannende an diesen Beiträgen lässt sich für den ganzen Band feststellen: Der konfessionelle Leser gewinnt aus verschiedenen bzw. ähnlichen Entwicklungen der katholischen und evangelischen Katechetik einen großen und differenzierten Erkenntnisgewinn.

*Anke Edelbrock* (119-148) widmet sich in ihrem Beitrag den Vereinen und Kongressen von Religionslehrer/innen im Kaiserreich und in der Weimarer Republik. Interessant sind die z.T. unterschiedlichen religionspädagogischen Konzepte, die die Vereine zu realisieren versuchen. *Ulrich Hemel* (149-171) beschreibt den Werdegang des Münchener bzw. Deutschen Katecheten-Vereins bis fast in die Gegenwart. *Hemels* zeitgeschichtliches Urteil ist treffend und kenntnisreich elementarisierend formuliert.

*Henrik Simojoki* stellt die große Bedeutung des 1923 gegründeten Religionspädagogischen Instituts in Berlin heraus (172-194). *Simojoki* würdigt das Institut und sieht eine Nähe zur Arbeit des Comenius-Instituts in Münster, kommt aber auch zu dem Ergebnis, dass das Institut zwar theologische bzw. kirchliche Karrieren gefördert habe, aber es habe keine Erziehungswissenschaftler hervorgebracht. Die nächsten Beiträge beschreiben katholische bzw. evangelische Institute nach dem Zweiten Weltkrieg. *Christoph Th. Scheilke* (197-222) stellt die Grundfunktionen der evangelischen Institute vor und zeichnet die Entwicklung nach 1989 in Ostdeutschland präzise auf. *Wolfgang Michalke-Leicht* (223-253) führt in die Arbeit der katholischen Diözesaninstitute ein. Die jüngste Entwicklung, dass die Institute in die Schulabteilungen der Diözesen inkorporiert wurden, sieht er mit Recht kritisch: sie führe zu mangelnder Qualität in der Aus- und Weiterbildung. *Karl Ernst Nipkow* stellt das bekannte Comenius-Institut vor (255-273). Der Autor war selbst Vorstandsvorsitzender (1969-1993) und sein Beitrag zeichnet überzeugend das Institut „als Akteur protestantischer Bildungsverantwortung“ (268), das eine große Bedeutung für die Fachgeschichte der Religionspädagogik aufweist. Im Begriff der „evangelischen Bildungsverantwortung“, als „Kirche der Freiheit“ realisiere das Institut seinen verpflichtenden Maßstab.

Die folgenden Beiträge beschäftigen sich mit der Institutionalisierung der Religionspädagogik an Hochschulen und Universitäten im Kaiserreich und der Weimarer Republik.

*Michael Wermke* (277-298) beschreibt profund die Religionspädagogik als Disziplin an den preußischen Pädagogischen Akademien. *Stephan Leimgruber* beschreibt sehr differenziert und kompetent die Geschichte der Katholisch-Theologischen Fakultät der Ludwig-Maximilians-Universität in München (299-315), vor allem die Geschichte der Katechetik- und religionspädagogischen Lehrstühle. Eine Besonderheit bildete das „Institut für Katechetik und Homiletik“ (IKH) mit seinem postgradualen außeruniversitären Studiengang (1964-1982). *Martin Rothgangel* stellt die große Bedeutung der Göttinger Religionspädagogik nach dem Zweiten Weltkrieg heraus (316-339) und macht dies am hermeneutischen Religionsunterricht (*Martin Stallmann*, *Hans Stock*) und an der Symboldidaktik von *Peter Biehl* fest. Zwar beschreibt er die Geschichte der Praktischen Theologie von Anfang an, aber ein Höhepunkt beginnt mit der Zusammenarbeit von *Stallmann* und *Stock* mit dem Pädagogen *Erich Weniger* (1894-1961). Die beiden theologischen Fakultäten der Universität Münster hatten nach dem Zweiten Weltkrieg die Integration der religionspädagogischen Lehrstühle zu leisten, die bisher für die Religionslehrerausbildung (GS/RS) außerhalb der Fakultäten zuständig waren. *Christian Grethlein* stellt für die evangelische Fakultät die grundsätzliche Frage, ob „die hinter der Organisation [...] stehende Trennung zwischen der in Seminaren organisierten Fachwissenschaft und der im Institut für Evangelische Theologie und ihre Didaktik angesiedelten Fachdidaktik dem auf Vermittlung zielenden Grundcharakter Evangelischer Theologie angemessen ist“ (365). Einen in der Frage eigenen Weg geht die katholische Fakultät. *Norbert Mette* (367-386) verfolgt die lange Geschichte der Fakultät und stellt das ‘Münsteraner Modell’ vor:

„Nicht nur das Institut für Katholische Theologie und ihre Didaktik (früheres Institut für Lehrerausbildung) soll exklusiv für die Fachdidaktik zuständig sein, sondern dies ist eine gemeinschaftliche Aufgabe aller theologischen Disziplinen. Dahinter steht die Auffassung, dass die Frage der Mittelbarkeit theologischer und gläubiger Rede und die des Bildungsgehalts theologischen und religiösen Lernens Fragen sind, die die Theologie selbst zutiefst betreffen.“ (386).

*Rainer Lachmann* beschreibt die Religionslehrerausbildung außerhalb der theologischen Fakultäten (387-406). An den Lehrerausbildungsinstituten sind nicht zuletzt im Kontext der Nähe zu den Erziehungswissenschaften viele Impulse für die neuere Religionspädagogik entstanden. *Bernd Schröder* fasst einen interessanten Artikel über die Institutionalisierung der Religionspädagogik im Spiegel von Lexika (409-439). Erst mit dem Lexikon für Religionspädagogik im Jahre 2001 gibt es ein enzyklopädisch angelegtes Nachschlagewerk. Der Artikel von *Friedrich Schweitzer* und *Henrik Simojoki* (441-464) beschreibt die religionspädagogischen Zeitschriften. Diese prägen die Institutionalisierung vor allem durch ihr Interesse an den im 19. Jahrhundert vermehrt begründeten Lehrerseminaren. Doch öffnen sich die Zeitschriften auch anderen kirchlichen Berufen. Insgesamt ist der Band sehr lesenswert und in seiner Themenstellung einmalig. Der historisch interessierte Leser gewinnt neue und vertiefte Einblicke in die Geschichte der Religionspädagogik, nicht zuletzt durch kompetente Autoren. Das Kapitel der Institutionalisierung an Hochschulen und Universitäten beschreibt (zwangsläufig) ähnliche Entwicklungen und wirkt auf den Leser, der kein Lokalinteresse mitbringt, (notgedrungen) langatmig.

*Sonja Angelika Strube*, Bibelverständnis zwischen Alltag und Wissenschaft. Eine empirisch-exegetische Studie auf der Basis von Joh 11,1-46 (Tübinger Perspektiven zur Pastoraltheologie und Religionspädagogik, Bd. 34), Berlin (LIT) 2009 [446 S.; ISBN 3-643-10095-5]

Vielfach stehen heute Erwachsenenbildner<sup>1</sup>, Lehrer wie auch exegetische Experten vor der Frage, wie Experten- und Alltagsrezeption der Bibel im Verhältnis zueinander stehen. Die Erfahrungen in der Bibelarbeit, dass Rezipienten häufig Bibeltexte anders verstehen, als es die Fachwissenschaftler (Theologen und Exegeten) nahelegen, führt zu der Frage, weshalb es zu diesen unterschiedlichen Verstehensweisen kommt. Nur zu oft wird die Tatsache, dass die meisten Bibelleser mit ihren Erwartungen und Einstellungen den Text rezipieren und einen eigenen hermeneutischen Zugang finden, in der wissenschaftlichen Auslegung der Bibeltexte nicht (oder nur am Rande) beachtet. Die Frage 'nach der Sache der Bibel selbst' scheint in der exegetischen Forschung grundlegend und die Frage nach den Verstehenswegen der Rezipienten steht außen vor. Um der zweiten Frage nachgehen zu können, müsste die exegetische Wissenschaft sich intensiv mit den Rezipienten auseinandersetzen und folglich auch empirische Methoden aufnehmen und entwickeln.

Erfreulicherweise nimmt die vorliegende Untersuchung diese Problemstellung auf. Ausgangspunkt und Motivation der Habilitationsschrift von *Sonja Angelika Strube* ist die (persönlich) gewonnene Erfahrung, dass die unterschiedlichen Haltungen der wissenschaftlichen Exegese und der Alltagslektüre gegenüber der Bibel zu Kommunikationslosigkeit und gegenseitigem Unverständnis führen. Die Arbeit wendet sich deshalb den Besonderheiten dieser Kommunikationsprobleme zu. Sie setzt bei der „Alltagslektüre“ biblischer Texte ein, analysiert die Ansätze bzw. Auslegungen von Fachwissenschaftlern und vergleicht beide Zugangsweisen, um nach Möglichkeiten einer gegenseitig befruchtenden Auslegung beider Zugangsweisen zu suchen. Für die Verfasserin steht außer Frage, dass Alltagslektüre und wissenschaftliche Exegese ihre Berechtigung haben und beide voneinander profitieren können. Daher verfolgt sie das Ziel, „*vorhandene Kommunikationsprobleme zwischen 'der' Exegese und AlltagsleserInnen auf ihre Ursachen und vor allem auf mögliche Lösungen hin zu untersuchen*“ (54).

Unter diesen Prämissen werden nach einer im *ersten Kapitel* (13-70) entfalteten Einleitung in Aufbau, Zielsetzung, Methode und Konzeption der Forschung im *zweiten Kapitel* (71-170) zehn Interviews zu Joh 11,1-46 vorgestellt. Ausdrücklich werden Einzelinterviews im Blick auf die Alltagslektüre dieses Textes geführt. Die Probanden dieser vergleichenden Studie kommen aus ganz unterschiedlichen Erfahrungsfeldern. Die Einzelstimmen der „AlltagsleserInnen“ (18) sind zum einen Menschen, „für die die Bibel ein Glaubensbuch ist“ (59), und zum anderen Menschen, die nicht religiös sozialisiert sind und möglichst wenig Bibelwissen haben. Die eher methodisch-formal formulierten Leitfragen beziehen sich auf den Erfahrungsschatz der Forscherin. Leider haben sie weder ein methodisches noch ein theoretisches Fundament. Daher spielen sie in der Auswertung der Interviews keine entsprechende Rolle. In diesem empirischen Teil der Arbeit werden die unterschiedlichen Zugangswege insbesondere zwischen christlichen und nichtchristlichen Interviewpartnern/innen deutlich. Dies ist auch nicht verwunderlich, zumal der Verstehensprozess von Menschen mit geringerem Bibelwissen stärker durch 'Bottom-Up-Prozesse' gekennzeichnet ist. Bestä-

<sup>1</sup> Aus Gründen der Vereinfachung wird im folgenden Text die männliche Form verwendet. Die jeweiligen Begriffe gelten jedoch in der männlichen und weiblichen Form entsprechend.

tigt wird dies auch durch die Beobachtung, dass bei christlich geprägten Leser/innen eine größere Bandbreite von Identifikationsfiguren und emotionalen Zugängen (Top-Down-Prozesse) vorliegt. Die hier vorgestellte These „Unglaube verbessert das Textverständnis“ (167) ist (leider) nicht beschreibend, sondern die Lektürewesen sehr stark interpretierend und bewertend.

Das gelungene *dritte Kapitel* (171-320) weist *Strube* als eloquente Exegetin aus. Dieses umfangreichste und ergiebigste Kapitel der Studie bietet eine Menge an Informationen. Die exegetische Darstellung exemplarisch ausgewählter, aktueller Exegesen zum Text gibt einen sehr guten Überblick über den Stand der Forschung. Insgesamt stellt die Verfasserin nun zehn Experten/innen (6 Männer und 4 Frauen) der exegetischen Wissenschaft und deren Exegesen zu Joh 11 vor. Entsprechend der in *Kapitel 2* entwickelten Kriteriologie werden diese Auslegungen besprochen und ausgewertet.

Das *vierte Kapitel* (321-384) führt die empirischen und exegetischen Ergebnisse zusammen, indem es diese verschiedenen Lektürewesen miteinander vergleicht. Divergenzen und Konvergenzen der Verstehensprodukte werden beschrieben, wobei natürlich ein Vergleich zwischen den Endprodukten eines methodisch strukturierten Verstehensprozesses (Exegesen zu Joh 11) einerseits und den am Anfang eines Verstehensprozess stehenden Alltagslektüren andererseits von der Sache her problematisch ist.

Den vorläufigen Abschluss der Forschung bildet das *fünfte Kapitel* (385-402) mit einem Resümee und einem Ausblick. In einem *sechsten* (Schluss)Kapitel (403-426) werden die gewonnenen Erkenntnisse angewandt, um die Bibel wieder stärker als aktuelles Glaubensbuch in den Blick zu nehmen. Dabei geht es um einen Dialograhmen, der die Kommunikation zwischen dem Bibeltext und seinen verschiedenen Lesearten steuert. Hier beschreibt *Strube* einen „exegetischen Selbstversuch als praktische Einlösung“ (403) der gewonnenen Erkenntnisse. Im Blick auf Joh 11,1-46 führt sie eine narrative Analyse des Textes durch. Davon ausgehend beschäftigt sie sich mit den Identifikationsangeboten im Text und deren Wirkung. Die Frage nach der lebenspraktischen Relevanz dieser Perikope bildet den Schlusspunkt der Untersuchung.

Insgesamt ist die umfangreiche Arbeit gelungen. Der empirische Teil der Arbeit hätte an Substanz gewonnen, wären die schon vor allem in der empirisch ausgerichteten Religionspädagogik entwickelten methodischen Standards stärker berücksichtigt worden. Die in den „*praxisorientierten 'Randgebieten'*“ [sic!] (34) der Theologie veröffentlichten bibeldidaktischen Studien hätten inhaltlich und methodisch den Ertrag dieser exegetisch-empirischen Forschung erweitert. So bleibt die Untersuchungsfrage doch etwas unklar; ihre Präzisierung und Konkretisierung wäre wünschenswert. Ebenso hätte eine theoretische Fundierung der Items, die die Interviewfragen kennzeichnen, die Auswertung der untersuchten Merkmale strukturieren müssen.

Zu würdigen ist das Unternehmen dennoch in mehrfacher Hinsicht. Es ist sehr zu begrüßen, dass auch innerhalb der exegetischen Forschung der Rezipient stärker in den Blick genommen und die empirische Methode als wichtige Zugangsweise aufgegriffen werden. Zudem ist die Offenlegung der persönlichen Entscheidungen der Forscherin, ihrer wissenschaftlichen Kriterien und (subjektiven) Vorgehensweisen positiv herauszustellen. Da die Autorin deutlich ihren feministischen Ansatz herausgestellt hat, ist die Verwendung des Binnen-Is, mit der sie Personengruppen geschlechtlich genauer zu benennen versuchte, beim flüssigen Lesen des Textes nur hinderlich. Zum Schluss ist noch die vergleichende Methodik dieser Untersuchung positiv hervorzuheben, da sie dem Anliegen einer dialogischen Bibellektüre sehr gerecht wird.

*Simone Wustrack*, Religionspädagogische Arbeit im evangelischen Kindergarten. Grundlegung und Praxis (Quellen und Forschungen zum evangelischen sozialen Handeln; Bd. 22), Stuttgart (Kohlhammer) – Hannover (Blumhardt) 2009 [240 S.; ISBN 978-3-17-021025-7 (Kohlhammer) / 978-3-932011-78-8 (Blumhardt)]

Die an der Universität Hannover verfasste Dissertation *Simone Wustracks* zur frühen religiösen Bildung ist schon allein aufgrund des hier immer noch defizitären Forschungsstandes bedeutsam. Die Verfasserin hat sich zum Ziel gesetzt, die „religionspädagogische Theorie und Praxis“ (13) im evangelischen Kindergarten vom Beginn des 19. Jahrhunderts bis in die Gegenwart hinein darzustellen, kritisch nach deren Subjektorientierung zu fragen und Hinweise zur Praxisentwicklung zu geben. Unter Subjektorientierung versteht sie „eine Gestaltung religionspädagogischer Praxis ausgehend von Fragen und Interessen der Kinder in gemeinsamen Prozessen zwischen Erwachsenen und Kindern“ (16). Im Blick ist damit insbesondere die Anlage religiöser Gespräche in der jeweiligen Epoche bzw. Konzeption, weniger die implizite Seite religiöser Elementarerziehung, wie sie sich in der Gestalt des Zusammenlebens zeigt.

Die Themenstellung ist also nicht ganz so weit, wie der Verlagstitel glauben macht, aber doch, zumal für eine Dissertation, ungewöhnlich. Auffällig ist auch die Breite des Methodenspektrums, da die Studie von einer kleinen Geschichte der Subjektorientierung in der religiösen Elementarerziehung bis zu einer Ethnographie heutiger Kindergartenwirklichkeit fortschreiten will.

So besteht die vorliegende Arbeit aus drei quantitativ gleichgewichtigen Teilen, einem *historischen* („Religionspädagogik in der öffentlichen Kleinkinderziehung – historische Einblicke“; 19-84), einem *entwicklungspsychologisch-konzeptionellen* („Theoretische Grundlegung einer gegenwärtigen Religionspädagogik im Elementarbereich“; 85-148) und einem *empirischen* („Analyse religionspädagogischer Theorie und Praxis in ausgewählten evangelischen Kindergärten“; 149-212).

Im *ersten Teil* stellt die Verfasserin zentrale Phasen und Formen der (evangelischen) institutionellen Elementarerziehung im Bereich der heutigen Bundesrepublik vor, von den Kleinkinderbewahranstalten des frühen 19. Jahrhunderts bis zu den Bildungsreformen der 1970er Jahre, und arbeitet die jeweils zentralen Charakteristika religiöser Erziehung und religiöser Gespräche heraus. Als Ertrag dieser – notwendig holzschnittartigen aber doch im Einzelnen sehr instruktiven – Darstellung hält die Verfasserin fest, religiöse Erziehung sei zeitbedingt und instrumentalisierbar. Eine Orientierung am Kind sei in Anfängen auffindbar (so im *Fröbel*-Kindergarten durch die Anerkennung spezifisch kindlicher Bedürfnisse und die situative religiös relevante Plauderei), meist sei sie jedoch rein funktional oder fehle.

Der *zweite Teil* der Arbeit bietet einen prägnanten Überblick über aktuelle elementarpädagogische Diskussionen, über Forschungen zur kindlichen religiösen Entwicklung sowie über einschlägige Dokumente von EKD und BETA (Bundesvereinigung Evangelischer Tageseinrichtungen für Kinder). Zudem stellt die Verfasserin exemplarisch zwei zeitgenössische subjektorientierte Konzeptionen vor, die Kindertheologie (der sie Angebotsorientierung und kognitive Drift attestiert, ohne ihre Schullastigkeit zu beachten und zu überlegen, was Kindertheologie elementarpädagogisch wäre) und das vom *Comeni-*

us-Institut getragene STEP-Projekt (das sie aufgrund der starken Bedeutung von Wahrnehmung der Kinder und von Projekten positiv sieht, bei dem sie allerdings eine religionspädagogische Vertiefung vermisst).

Als Konsens der dargestellten Forschungsergebnisse und Verlautbarungen und zugleich als „Anforderungsprofil“ (16) subjektorientierter Bildung und Erziehung im Kindergarten hält die Verfasserin fest: Das Kind sei zu sehen als aktiv gestaltendes Subjekt, eingebunden in seine Umwelt, sei Ko-Konstrukteur. Es müsse als Subjekt seiner eigenen Bildung anerkannt und kontextsensibel gefördert werden; die Erziehenden sollten eine symmetrische Beziehung anstreben und sich als religiös Mitlernende verstehen. Es gehe um die Schaffung eines Raumes für existenzielle Fragen der Kinder und das Erlernen einer dazugehörigen Sprache. Ungestellt bleiben dabei drängende und kontroverse Fragen wie die nach dem Verhältnis von Religiosität und konkreten Religionen, nach Notwendigkeit und Möglichkeit des Kennenlernens der je eigenen Tradition und insbesondere nach interreligiösen Lernprozessen.

Die den *dritten Teil* bildende empirische Untersuchung ist, so die Verfasserin, angesiedelt „in der Nähe von pädagogischer Ethnographie und Einzelfallforschung“ (153). Sie untersucht drei Kindergärten durch Analyse der Konzeptionen, teilnehmende Beobachtung und Interviews mit den Kindergarten- und Gruppenleiterinnen. Gefragt wird nach der jeweiligen „Gestalt“ religiöser Bildung und Erziehung und religiös relevanter Kommunikation mit dem Ziel, die Entwicklungspotenziale der Einrichtungen hinsichtlich der Subjektorientierung herauszuarbeiten (152). Tendenziell, so das Fazit der Verfasserin, sei in allen drei Einrichtungen zu erkennen, dass die konzeptionell vertretene Subjektorientierung nicht praxiswirksam werde: „Religiöse Bildungsprozesse, die beobachtungsbasiert, offen und ganzheitlich gestaltet sowie durch Erwachsene reflektiert begleitet werden [...], finden sich in der untersuchten Praxis lediglich in Ausnahmefällen.“ (214) Es brauche Handlungsforschung und Prozessbegleitung, um dieses Ziel zu erreichen.

Aufgrund der Gesamtanlage der Arbeit bleibt der Verfasserin hier leider nicht der Raum für eine präzise Darstellung der Forschungsmethodik und eine differenzierte Ausarbeitung der Frage. Insbesondere fehlt die angekündigte und im Sinne der Einhaltung von Forschungsstandards notwendige dichte Beschreibung. Der Raum dafür müsste jedoch geschaffen werden, wollte man tatsächlich empirisch forschen. Eine empirische Forschung, die den Titel verdient, hätte keines historischen Überblicks, wohl aber einer fundierten Klärung des religionspädagogischen Verständnisses von Subjektorientierung und einer Ausarbeitung der Forschungsfrage bedurft: (Wie) Findet sich in religiöser elementarer Bildung die allseits geforderte Subjektorientierung? Aber das wäre eine andere Arbeit. Für die vorliegende gilt nichtsdestotrotz: Das Buch ist aufgrund des prägnanten historischen und elementarpädagogischen Querschnitts wie als politischer Hinweis auf die Notwendigkeit der forschungsgestützten Qualitätsentwicklung religiöser Erziehung und Bildung im Kindergarten lesenswert.

*Hans-Georg Ziebertz / Ulrich Riegel* (Hg.), *How Teachers in Europe Teach Religion, An International Empirical Study in 16 Countries* (International Practical Theology; Bd. 12), Berlin – Münster (LIT) 2009 [405.; ISBN 978-3-643-10043-6]

Vor einigen Jahrzehnten galt der deutsche Religionsunterricht an öffentlichen Schulen noch als ein Sonderweg. In der katholischen Kirche wurde von einflussreichen Kreisen eine Art 'Schulkatechese' gewünscht. Auf europäischer Ebene gab es im katholischen Raum damals nur die „Equipe Internationale de Catéchèse“, die das katechetische Moment sogar im Namen trug und die stark durch die französische Praxis der Trennung von Religion und Schule geprägt war. Erst 1983 bildete sich das „Europäische Forum Religionsunterricht“ ([www.eufres.org](http://www.eufres.org)), bei dem es speziell und ausdrücklich um Religionsunterricht in europäischen Ländern ging. 1984 wurde der Religionsunterricht in Italien reformiert und zu einem Anmeldefach (!) umgestaltet (was auf 7 offensichtlich noch nicht zu Bewusstsein kam, wo der Religionsunterricht in Italien als „compulsory“ beschrieben wird; anders 101). Die Modernisierung und Professionalisierung gerade des katholischen Religionsunterrichts zog sich über mehrere Länder hin und wurde u.a. auch in Spanien wirksam. Schließlich kam mit dem Fall der Mauer und dem Zusammenbruch der Sowjetunion Bewegung auch in osteuropäischen Staaten auf, die sich plötzlich mit der Frage nach 'Religion' in der Schule auseinandersetzen hatten. Polen übernahm z.B. 1992 die Regelung von Religionsunterricht als „Anmeldefach“ (vgl. 171). Die stärkere Wahrnehmung von Globalisierung und Migration mit einem größer werdenden Anteil muslimischer Schüler/innen auch in Ländern wie Deutschland, Frankreich oder Österreich schärfte darüber hinaus in den letzten Jahren den Blick für die öffentliche und politische Rolle der Religion. Religiöse Fragen tauchten plötzlich auch im *Europarat* auf, wo sie über Jahre hinweg ausdrücklich ausgeklammert worden waren.

Auf dem Hintergrund einer solchen religiösen Vielfalt in europäischen Gesellschaften haben *Hans-Georg Ziebertz* und *Ulrich Riegel* sich die beachtliche Mühe gemacht, eine gemeinsame Studie über 16 europäische Länder hinweg zum Thema Rollenwahrnehmung und Erwartungen von Religionslehrern durchzuführen. Man kann sich die Schwierigkeiten eines solchen Unterfangens nicht groß genug vorstellen. Wenn daher kritisch anzumerken ist, dass zwar Malta und Finnland repräsentiert sind, während Spanien und Großbritannien (aber auch Ungarn und Portugal) fehlen, dann nimmt dies der Studie nichts von ihrem Wert, begrenzt aber naturgemäß ihre Reichweite.

Die konzeptionelle Anlage der Studie verfolgt schon im Ansatz die praktische Auswertbarkeit. Wer auf hermeneutische Differenzierungen Wert legt, wird hier auf Grenzen stoßen, denn die Operationalisierung der Untersuchungsvariablen fällt hinter erreichbare Erkenntnisse zurück. Beispielsweise wird die Frage nach einer Befähigung zu religiöser Kompetenz (im Unterschied zu vermeintlich eindeutigen religiösen Kompetenzen) nicht gestellt und folglich auch nicht beantwortet, obwohl die Frage nach Lebensorientierung und Hilfestellung zur eigenen Lebensbewältigung im Religionsunterricht praktisch aller untersuchten Länder eine große Rolle spielt.

Grundsätzlich unterscheidet die Studie „RE in religion“ (dem entspräche ein konfessioneller Religionsunterricht), „RE about religion“ (was eher religionskundliche Akzente setzt) und „RE from religion“. Letzteres kommt dem Konzept von Religionsunterricht als Lebenshilfe (*Adolf Exeler*) nahe und stellt die persönlichkeitsfördernde Wirkung und Absicht von Religionsunterricht in den Vordergrund. Hier wäre dann auch ein Anknüpfungspunkt für kompetenzorientierte Fragen gewesen – aber diese können ja Gegenstand einer weiteren Studie werden.

Das Basisparadigma der Autoren ist – völlig zu Recht – die Pluralität religiöser und religionspädagogischer Ansätze und Orientierungen. Für Religionslehrer bedeutet dies, dass sie eine Haltung zur Stellung von Religion in der modernen Gesellschaft haben (Verschwindet Religion? Bleibt sie lebendig?) und den religiösen Pluralismus entweder als Bereicherung oder als Bedrohung ansehen. Hier wird dann (15) unterschieden zwischen einer „mono-religious answer“, die den Heilsweg der eigenen Religion betont, weiterhin einer „multireligious answer“, die die „Gleichheit“ (equality) der verschiedenen Religionen hervorhebt, und schließlich der „inter-religious answer“, der zufolge sich die Wahrheit über „das transzendente Wesen“ nur im „Dialog zwischen den Religionen“ findet (15). Ob „multi-religious answers“ wirklich von der Gleichheit und/oder Gleichwertigkeit der Religionen ausgehen, wird weder gefragt noch weiter diskutiert. Verständlich im Blick auf ein operationalisierbares Forschungsdesign – und doch bleibt ein Unbehagen bezogen auf den Aussagewert von Antworten auf Fragen, die in ihrem Fragehorizont methodisch ziemlich eingeschränkt sind. Eine weitere Achse der Religionslehrerstudie ist die Frage nach den „types of belief“ (15). Unterschieden werden vier Glaubentypen: (a) wörtlicher Glaube, (b) Ablehnung des wörtlichen Glaubens, (c) reduktive Interpretationen des Religiösen trotz bleibender Bedeutung von Religion und (d) restaurative Interpretationen des Religiösen. Dies sind holzschnittartige Kategorien, und man weiß nicht, ob man den Mut der Autoren bewundern soll, in so klarer Weise zu elementarisieren, oder ob der Vorbehalt hermeneutischer Differenzierung die Oberhand gewinnen sollte. Schließlich werden die Religionslehrer/innen nach ihrer religiösen Praxis befragt, insbesondere nach „Gottesdienst“ und „Gebet“ (16). Ergänzend geht es um politische Orientierungen, gelebte Werte, Schulsituation und Hintergrundvariablen (Alter, Geschlecht, Schulart, Glaubensrichtung oder Konfession; 17-19).

Die einzelnen Länderberichte sind naturgemäß höchst unterschiedlich, in der Fülle der Information spannend und detailreich, wobei die Datenerhebung in den jeweiligen Ländern (meist 2006/07) große Unterschiedlichkeiten aufweist und gelegentlich leider eher zufällig wirkt. Interessanterweise diskutieren die Autoren in zahlreichen Ländern die Trennschärfe des Konzepts „Teaching in/about/from religion“ (vgl. 196), denn es wird immer wieder beobachtet, dass diese Haltungen fließend ineinander übergehen. In der Generalübersicht „Europe in a comparative perspective“ räumen daher auch die Herausgeber gemeinsam mit *Friedrich Schweitzer* ein, dass diese Unterscheidung „verändert, verfeinert oder aufgegeben werden muss“ (252). Mit Recht betonen die Autoren schließlich die unbestreitbare, große Bedeutung der landestypischen Geschichte und Ausprägung religiöser Erziehung. Sie fragen, ob man überhaupt von „Religious Education“ als gemeinsamer europäischer Realität sprechen kann (244). Der Begriff schwankt ja zwischen den vielfältigen Formen religiöser Erziehung inklusive katechetischer Aktivitäten und religiöser Familienerziehung bis hin zum üblicherweise gemeinten schulischen Religionsunterricht. Da die Studie auch Katecheten einbezieht (und deren Daten auch mit denen von schulischen Religionslehrern vergleicht), bezieht sich der Begriff „Teachers“ im Titel faktisch auf ‘Religion Unterrichtende’ in ganz unterschiedlichen institutionellen Kontexten.

Trotz kritischer Rückfragen zur begrifflichen Trennschärfe der Fragen ist der Pioniercharakter dieser europäischen Religionslehrer-Studie anzuerkennen. Obwohl wichtige Länder fehlen, nimmt sie Europa als gemeinsamen Kulturraum mit unterschiedlichen religionspädagogischen Landschaften wahr und zeigt, wo Gemeinsamkeiten liegen und wo Unterschiede auftreten. Schade ist nur, dass – wohl aus datentechnischen Gründen – islamische religiöse Erziehung praktisch nicht vorkommt. Wenn wir schon dringend Studien zur komparativen Religionspädagogik brauchen, können und dürfen wir die Bedeutung islamischer religiöser Erziehung nicht ausblenden. Denn die Frage der europäischen Integration wird auch im Raum religiöser Erziehung entschieden!

Es gilt zu erkennen, dass „Wandlungen der allgemeinen geistigen und gesellschaftlich-politischen Situation [...] auch neues Licht auf alte Formulierungen werfen können.“<sup>1</sup> Texte haben ihre Zeit – auch und gerade in einer Religionspädagogik, die pünktlich (*Rudolf Englert*) sein will. Das Faszinierende an wiedergelesenen Büchern kann sein, dass diese in veränderten Kontexten Impulse, Irritationen, ja verfremdete Blicke einbringen können, die sie in ihrer Zeit bereits besaßen, die aber damals verkannt oder in-between vergessen wurden. Es kann aber auch sein, dass manches ungleichzeitig und nicht mehr assimilierbar geworden ist, was damals Provokation oder weiterführender Horizont gewesen war, dass manche Desiderate, die damals bereits bemerkt wurden, heute umso markanter in den Blick geraten.

Beide Aspekte scheinen zu gelten für das von *Gert Otto* 1972 veröffentlichte oben genannte Buch. Es spricht mitten in unsere gegenwärtigen, ineinander greifenden Debatten um die Konfessionalität, die bildungstheoretische Begründung sowie die geschichtlich-gesellschaftliche Verortung des Religionsunterrichts.

*Gert Otto* (1927-2005), der nach Studien der evangelischen Theologie und Promotion Lehrer auf Spiekeroog, Referent in Loccum, ab 1958 Dozent am Pädagogischen Institut der Universität Hamburg und nach Habilitation von 1963 bis zu seiner Emeritierung Professor für Praktische Theologie in Mainz war<sup>2</sup>, legte dieses Buch bewusst im Sinne einer „weiterführenden Zwischenbilanz“ (3) als Zusammenstellung von erstmalig veröffentlichten wie erheblich überarbeiteten Aufsätzen vor. So erklären sich auch die unterschiedliche Gattung der Texte zwischen Grundsatzüberlegungen und Gelegenheitsschriften wie gelegentliche inhaltliche Redundanzen. Der betont intermediäre Charakter dieses Buches ist durchaus ernstzunehmen, war doch *Otto* selber von anfänglichen Sympathien für die Evangelische Unterweisung stark für den hermeneutischen Religionsunterricht eingetreten, hatte sich aber zum Zeitpunkt der Veröffentlichung bereits davon gelöst und mit den hier veröffentlichten Texten eine Position entwickelt, die es in ambitionierten Werken wie dem von ihm mit *Hans Joachim Dörger* und *Jürgen Lott* verfassten Neuen Handbuch des Religionsunterrichts<sup>3</sup> schärfer und profunder zu profilieren galt. Insgesamt, so wäre im Einzelnen zu zeigen, lässt sich diese Denkveränderung als sich an den jeweiligen kontextuellen Herausforderungen kritisch abarbeitende Entwicklung von einem dezidiert konfessionellen Religionsunterricht im Rahmen einer theologisch verankerten Religionspädagogik zu einem allgemeinen, pädagogisch verantworteten Religionsunterricht im Horizont einer religionswissenschaftlich verorteten Religionspädagogik kennzeichnen.

Das mit 113 Seiten recht schmale Buch ist in fünf Abschnitte gegliedert. Zunächst beleuchtet *Otto* die gegenwärtige religionspädagogische Diskussion seiner Zeit als Hinter-

<sup>1</sup> *Gert Otto*, *Schule und Religion*. Eine Zwischenbilanz in weiterführender Absicht, Hamburg 1972, 48. Im folgenden werden Bezüge auf dieses Buch direkt mit Seitenzahlen in den Text eingefügt.

<sup>2</sup> Vgl. *Thomas Schlag*, *Horizonte demokratischer Bildung*. Evangelische Religionspädagogik in politischer Perspektive, Freiburg/Br. u.a. 2010, 177.

<sup>3</sup> *Gert Otto* / *Hans Joachim Dörger* / *Jürgen Lott*, *Neues Handbuch des Religionsunterrichts*, Hamburg 1972.

grund und Bezugspunkt (9-42). Die Lektüre führt mitten hinein in die damalige Ablösung der Evangelischen Unterweisung, in das religionspädagogische Ringen um einen hermeneutischen und problemorientierten Religionsunterricht in einer sich verändernden gesellschaftlichen Lage, mitten hinein in die Auflösung der volkscirchlichen Milieus, eine sich dramatisierende Entkonfessionalisierung, eine mit der Diskussion um die Gesamtschule sich leidenschaftlich zuspitzende schulpolitische Situation oder auch eine pädagogische Debatte um Freiheit und Planbarkeit unterrichtlicher Lehr/Lernprozesse in kybernetischer und curricularer Pädagogik. Während dabei manches wie die Auseinandersetzungen mit *Dieter Stoodts* Konzept sozialisationsbegleitenden Religionsunterrichts oder der Religionspädagogischen Projektforschung eher zeitbedingte Aussagekraft besitzen, entwickelt *Otto* doch hier bereits die Perspektiven, die das Buch fortan prägen und die eine Relecture so spannend wie instruktiv machen:

Es geht erstens um die prinzipielle Abschaffung eines konfessionellen Religionsunterrichts durch einen „allgemeinen RU“ (16), wobei ein „bikonfessioneller RU“ (42) auf diesem Wege ein „Zwischenschritt“ (42) sein könne; es geht zweitens um die Ablösung des Monopols der christlichen Überlieferung und so des christlich-kirchlichen Unterrichts zugunsten eines „so weit wie möglich“ (16) zu weitenden Begriffs von Religion; es geht drittens um eine „innerhalb der generellen Bildungsaufgabe der Schule“ (48f.) schul- wie curricular bezogene Begründung des „Faches Religion“ (42); und es geht schließlich viertens um eine Ablösung der stofforientierten durch eine funktionale Auswahl der Inhalte, die „nach ihrem Beitrag zur kritischen Klärung, erhellenden Reflexion, möglichen Veränderung der Situation des Schülers“ (42) bewertet werden. Religionsunterricht, so die bündige These ist als „religionskritischer Unterricht zu begreifen“ (16).

Doch welches Verständnis von Konfessionalität, welche Zielhorizonte wirken hier? Der folgende Abschnitt (43-65) spitzt dies in exemplarischer Erörterung des seinerzeit vor dem Bundesverfassungsgericht ausgetragenen Streits um den Religionsunterricht in Bremen auf die Alternative von konfessionellem oder allgemeinem Religionsunterricht zu. Sein hier erstmals veröffentlichtes religionspädagogisches Gutachten von 1966, das massiv die Bremer Sondersituation zu rechtfertigen versucht, setzt sich gleichermaßen von einem neutralistischen – konfessionelle Aspekte generell ausblendenden – wie von einem konfessionalistischen Ansatz ab. Ein gebildeter Religionsunterricht muss nach *Otto* in ein kritisches Weltverständnis einführen, zu dem eben wesentlich die kritische Reflexion kultureller Überlieferungen gehört. Konfessionen sind dabei primär als kulturell wirksame, geschichtlich bedingte und nur relativ gültige Ausprägungen des zugrundeliegenden ursprünglichen christlichen Glaubens im Blick. Subjektive Erfahrungen von Religion, gar persönliche Glaubenserfahrungen werden in einer für gegenwärtige Religionspädagogik geradezu provozierenden Signifikanz nicht thematisiert. Konfessionen sind für *Otto* über die institutionell-kirchlichen Objektivationen hinaus letztlich nur noch rudimentär in der Lebenswelt der Schüler/innen vorhandene Restbestände. Sie sind reflexiv aufzuhellende, zu durchschauende Reflexionsgegenstände des Religionsunterrichts, die aber überwunden werden müssen in einem allgemein-christlichen, religionskundlichen Religionsunterricht. Es versteht sich, dass *Gert Otto* über die Auseinan-

dersetzung mit den Kirchen hinsichtlich der *Bremer Klausel* auch Art. 7 des Grundgesetzes mit dem dort vorgesehenen Einfluss der Religionsgemeinschaften in eine kritische Betrachtung einbeziehen möchte. Kirche und Schule sollen strikt getrennt werden.

Derzeit diskutiert die Religionspädagogik über die Wiedergewinnung einer Inhaltsorientierung angesichts der jüngsten starken Betonung eines kompetenzorientierten Religionsunterrichts. Umso stärker überrascht die insbesondere im dritten Abschnitt (66-81) erkennbare Radikalität, mit der *Ottos* bildungstheoretische Verortung des Religionsunterrichts mit einer Funktionalisierung der Inhalte einhergeht und die den möglichen Anspruch der biblischen Tradition kaum noch zu würdigen in der Lage ist. Offensichtlich war damals der Druck der Ausrichtung an biblischen Inhalten so stark, dass *Otto* die Feststellung für nötig hielt, dass „biblische Texte nicht prinzipiell aus dem Unterricht ausgeschlossen werden müssen“ (79). Aber nicht auf „indoktrinierende Reproduktion unter dem Anspruch ewiger Gültigkeit“ (79) ziele der Religionsunterricht, sondern auf „kritische Verwendung“ im Interesse eines sozialisatorischen wie religionskritischen Religionsunterrichts, dem es „um Anpassung und um Emanzipation“ gehe (75). Ein solcher Religionsunterricht, wie ihn *Otto* hier für die Grundschule skizziert, sucht „kein spezifisches Fachwissen zu vermitteln“ und unterliegt auch „keinen sachspezifischen Leistungsanforderungen“ (75). Auf Leistung soll nicht generell verzichtet werden. Dies ist aber an „sozial relevanten (und damit immer auch individuell bedeutsamen) Fähigkeiten“ (80) auszurichten.

Damit rückt die politische Dimension in ihrer grundlegenden Relevanz für den Religionsunterricht in historischer wie in systematischer Perspektive in den Blick (Abschnitte IV: 82-94 und V: 95-113). In beeindruckender Schärfe arbeitet *Otto* mit den geschichtlich artikulierten Funktionen des Religionsunterrichts als religiöse Legitimation, als Widerspruch und als unkritische Angleichung drei Muster religionsunterrichtlichen Selbstverständnisses heraus, um zu zeigen, dass die Geschichte dieses Fachs in Deutschland „zugleich die Geschichte seiner politischen Implikationen“ (82) darstellt. An der Religionspädagogik *Helmuth Kittels* etwa kann er nachweisen, dass ein Denken, das mit seiner rein theologischen Argumentation unter den Bedingungen des Nationalsozialismus noch durchaus wahre Elemente besitzen konnte, wegen der Loslösung von pädagogischen Begründungen in den gewandelten Kontexten der Bundesrepublik höchst problematisch werden kann. Daher ist es notwendig, „in der künftigen religionspädagogischen Diskussion die politische Fragestellung mit ihrem ganzen Gewicht, und das heißt stärker als bisher, zu beachten“ (94).

Für eine Religionspädagogik, die sich derzeit um eine Wiedergewinnung der politischen Dimension bemüht, ist diese Initiative in ihrer prophetischen Spitze kaum zu überschätzen. Doch wird hierin zugleich deren Grenze deutlich, die sich ebenfalls in den anderen skizzierten Themenkreisen wie dem der bildungstheoretischen Begründung und der Konfessionalität des Religionsunterrichts zeigt. Während neue Ansätze diese politische Dimension gerade durch ihren integrativen wie dialektischen Rückbezug auf Erfahrung, auf Ästhetik, auf biblische Tradition begründen<sup>4</sup>, bleibt *Ottos* Ansatz eindimensional. Er

<sup>4</sup> Vgl. neben *Schlag* 2010 [Anm. 2] *Bernhard Grümme*, Religionsunterricht und Politik. Bestandsaufnahme – Grundsatzüberlegungen – Perspektiven für eine politische Dimension des Religionsunterrichts, Stuttgart 2009.

blendet Erfahrung ebenso ab wie den Rang von Tradition oder auch die subjektive Relevanz religiöser Sprachfähigkeit. Er unterschätzt damit das Gewicht eines 'teaching in religion' für das sich immer auch performativ vollziehende Verstehen der christlichen Religion. Religionspädagogik wird, was bereits damals schon *Karl Ernst Nipkows* Konvergenztheorie massiv kritisierte, allein pädagogisch und nicht ebenso theologisch begründet.<sup>5</sup> Der Religionsbegriff droht so nicht nur konturenlos zu werden, der Religionsunterricht droht nicht nur wider die eigene Intention ungeschützt in eine Instrumentalisierungsfalle zu tappen. Der Beitrag zum schulischen Bildungsauftrag, den ja *Otto* so nachhaltig einschärft, droht gewissermaßen halbiert zu werden.

Andererseits hat *Otto* scharfsichtig auf Herausforderungen für religiöses Lernen aufmerksam gemacht, die sich inzwischen nicht entschärft, sondern geradezu dramatisiert haben. Dies zeigen die Effekte von Individualisierung und Pluralisierung, von Säkularisierung, von partieller weitgehender Religionslosigkeit oder auch gleichzeitiger Präsenz unterschiedlicher Religionen. Eine solche in politisch-strukturellen wie ideologiekritischen Kategorien gefasste Kontextsensibilität der Religionspädagogik, die emanzipatorische Dimension wie die soziologisch-kulturelle Einbindung des Identitätsbegriffs bleiben nicht zuletzt inmitten der stark subjektgeleiteten Kompetenzdebatte ebenso unverzichtbar wie das Ringen um eine Form religiösen Lernens, die sich inmitten dieser Kontexte ansiedelt. *Ottos* Überlegungen bezeugen durchweg das Ringen um neue, hoffnungsvolle Aufbrüche. Dabei zeigen auch in unserer Gegenwart neuere Versuche den optionalen Charakter solcher Positionierungen. Zumeist läuft es darauf hinaus, entweder auf der Ebene des Erfahrungsbezuges, der Tradition und an einem substanziellen Religionsbegriff oder an der Offenheit des Unterrichts Abstriche zu machen.<sup>6</sup> *Otto* ist hier den stark religionskundlichen Weg gegangen, ohne nicht doch mit seinem Verweis auf eine zwischenzeitliche Bikonfessionalität eine Sensibilität für den Charme begründeter Pragmatik bewiesen zu haben. Dabei könnte möglicherweise der Aspekt einer regionalen Differenzierung und damit einer regionalen Präferenz eher religionskundlicher oder eher bekenntnisgebundener Elemente weiterführende Perspektiven bieten. In *Ottos* dezidiert begründeter, in ihrer Schärfe sicher zeitbedingter Warnung vor einem kirchlichen Unterricht kann man durchaus triftige Argumente gegenüber rekatechetisierenden Momenten insbesondere in bestimmten Formen performativer Religionspädagogik erkennen. Auch wenn man *Otto* wegen der Defizite seines religionskundlichen Ansatzes nicht uneingeschränkt zu folgen vermag, liegt vielleicht in der dezidierten und reflexen Kontextualisierung des Religionsunterrichts die größte Brisanz seines Denkens bis heute.

<sup>5</sup> Vgl. *Christian Kahrs*, Öffentliche Bildung privater Religion. Plädoyer für einen 'Fachbereich Religion' – obligatorisch für alle (Religionspädagogik in pluraler Gesellschaft; Bd. 13), Freiburg/Br. u.a. 2009, 166ff.

<sup>6</sup> Vgl. derzeit vor allem das Konzept von *Kahrs* 2009 [Anm. 5].