

Hebel

RELIGIONSPÄDAGOGISCHE  
BEITRÄGE 65/2010

*'Im Blickpunkt':*

*Empirische Religionspädagogik*

*Ritzer, Entwurf eines empirisch gestützten Kompetenzmodells*

*Bederna, Menschenbilder Jugendlicher empirisch erforscht*

*Arzt/Porzelt/Ritzer, Forschungsüberblick 2000-2010*

*Tomberg, Religiös bilden? Glauben lernen?*

*Reilly, Was muss ein Religionslehrer über Kultur wissen?*

*Polat, Menschen als 'Kalifen Gottes auf Erden'*

Rezensionen

*Maltrovsky, 'Neu gelesen': Rudolf Englert*

Zeitschrift der Arbeitsgemeinschaft  
Katholische Religionspädagogik und  
Katechetik (AKRK)

ISSN 0173-0339

# Inhalt

<i>Vorwort</i>	1
----------------	---

## *'Im Blickpunkt': Empirische Religionspädagogik*

<i>Georg Ritzer</i> , 'Kleine Brötchen backen'. Entwurf eines empirisch gestützten Kompetenzmodells für den schulischen Religionsunterricht	3
<i>Katrin Bederna</i> , „Unerklärlich wie Gott“ oder „ein lösbares Problem“? Menschenbilder Jugendlicher empirisch erforscht	21
<i>Silvia Arzt / Burkard Porzelt / Georg Ritzer</i> , Empirisches Forschen in der aktuellen Religionspädagogik. Projekte aus der AKRK-Sektion „Empirische Religionspädagogik“ – ein Literaturüberblick über das vergangene Jahrzehnt	43

## *Allgemeine Beiträge*

<i>Markus Tomberg</i> , Religiös bilden? Glauben lernen? Was Religionsunterricht und Katechese einander sagen könnten, wenn sie (mehr) miteinander reden würden	57
<i>George Reilly</i> , Was muss ein Religionslehrer über Kultur wissen?	69
<i>Mizrap Polat</i> , Menschen als 'Kalifen Gottes auf Erden'. Eine sinnanthropologische und religionspädagogische Betrachtung	77
<i>Buchbesprechungen</i>	85
<i>Eva Maltrovsky</i> , 'Neu gelesen': Rudolf Englert, Glaubensgeschichte und Bildungsprozeß (1985)	109

---

### 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)

## Vorwort

„Im Blickpunkt“ des vorliegenden Hefes der *Religionspädagogischen Beiträge* steht die Empirische Religionspädagogik. Drei Beiträge spiegeln aktuelle Forschungsschwerpunkte und Problemstellungen.

Ausgehend von den Ergebnissen einer qualitativ-empirischen Längsschnittstudie, die Auswirkungen des Binnengeschehens des Unterrichts auf die Kompetenzen Wissen, Interesse, Perspektivenübernahme und Sinnerfüllung untersuchte, entwickelt *Georg Ritzer* den Entwurf eines empirisch gestützten und integrierend konzipierten Kompetenzmodells für den schulischen Religionsunterricht. Der Beitrag vernetzt in anregender Weise den Ertrag empirisch-religionspädagogischer Forschung mit dem systematisch-religionspädagogischen Diskurs einer kompetenzorientierten Religionsdidaktik.

*Katrin Bederna* stellt zentrale Ergebnisse eines qualitativ-empirischen Forschungsprojekts zur „Anthropologie Jugendlicher“ vor. Sie pointiert und interpretiert sieben empirisch gefundene Menschenbildtypen Jugendlicher, schlägt Brücken zwischen Befunden empirischer Jugendforschung und Fragestellungen einer anthropologisch gewendeten Theologie und fragt prospektiv nach der Bedeutung der so gewonnenen Einsichten für religiöses Lernen und religionspädagogisches Forschen.

„Empirisches Forschen in der aktuellen Religionspädagogik“ – unter dieser Überschrift geben *Silvia Arzt*, *Burkard Porzelt* und *Georg Ritzer* einen Literaturüberblick über die aus der Arbeit der AKRK-Sektion „Empirische Religionspädagogik“ im vergangenen Jahrzehnt erwachsenen Veröffentlichungen. Der Beitrag bündelt und ordnet die Vielfalt der Projekte und belegt in beeindruckender Weise den inhaltlichen und methodischen Reichtum empirisch-religionspädagogischer Forschung in der jüngeren Vergangenheit.

*Markus Tomberg* fragt in einem systematisch-religionspädagogischen Beitrag neu nach dem, was catechetisches religiöses Lernen in der Gemeinde und religionsunterrichtliches religiöses Lernen in der Schule verbindet und unterscheidet. Er profiliert die lernortspezifischen Merkmale und gewinnt im Paradigma der Kompetenzorientierung und der Bildungsstandards einen Ansatz, der es ihm ermöglicht, sowohl das Verbindende als auch das Unterscheidende des bildenden und didaktischen Profils religiösen Lernens in der Schule und in der Gemeinde herauszuarbeiten und näher zu bestimmen.

Zwei weitere Beiträge setzen Impulse für den interdisziplinären Dialog.

*George Reilly* stellt im Kontext der durch *Navid Kermanis* Betrachtung des Kreuzigungsbildes von *Guido Reni* ausgelösten Kontroverse die religionsdidaktische Frage nach dem, was Religionslehrer/innen über Kultur wissen müssen, wenn sie eine didaktisch verantwortbare Begegnung zwischen Schüler/innen und Werken der Kultur angemessen ermöglichen wollen. Der Rückgriff auf Kategorien des Kultursoziologen *Pierre Bourdieu* und des Cultural Studies-Ansatzes eröffnet einen kritischen Blick auf die gesellschaftlichen Bedingungen kultureller Produktion und Rezeption.

*Mizrap Polat* entfaltet in seinem Beitrag das für die islamische Theologie zentrale Verständnis des Menschen als „Kalifen Gottes auf Erden“ im Hinblick auf eine sinnanthropologische Grundlegung islamischer Religionspädagogik: als Aufforderung zur Entfaltung von Individualität, zur Wahrnehmung von Freiheit, zum Dialog, zur Kooperation und zur Solidarität.

In der Rubrik „Neu gelesen“ unterzieht *Eva Maltrovsky* das im Jahr 1985 veröffentlichte Buch „Glaubensgeschichte und Bildungsprozeß“ von *Rudolf Englert* einer Relecture. Der in diesem Werk programmatisch entfaltete Ansatz einer „religionspädagogischen Kairologie“ ist bis heute aktuell und bedeutsam.

Wiederum enthält das Heft der *Religionspädagogischen Beiträge* einen Rezensionsteil. In ihm werden dreizehn neuere wissenschaftliche Fachveröffentlichungen vorgestellt und besprochen.

Mainz/Regensburg, im September 2011

*Werner Simon* und *Burkard Porzelt*

#### *Anschriften der Autorinnen und Autoren*

- Arzt*, Dr. Silvia (Universität Salzburg), Echingenstraße 7, A-5111 Bürmoos  
*Bederna*, Jun.-Prof. Dr. Katrin, Institut für Philosophie und Theologie, Päd. Hochschule Ludwigsburg, Reuteallee 46, 71634 Ludwigsburg  
*Maltrovsky*, Dr. Eva, Päd. Hochschule Burgenland, Thomas Alva Edison-Str. 1, A-7000 Eisenstadt  
*Polat*, Dr. Mizrap, Eichenstr. 2a, 49134 Wallenhorst  
*Porzelt*, Prof. Dr. Burkard (Universität Regensburg), Zur Schönen Gelegenheit 14, 93047 Regensburg  
*Reilly*, Dr. George, Burgstr. 82b, 52074 Aachen  
*Ritzer*, Prof. Dr. Georg (Kirchl. Päd. Hochschule Wien/Krems), Eduard-Macheiner-Str. 7, A-5020 Salzburg  
*Tomberg*, PD Dr. Markus, Arlener Straße 74, 78239 Rielasingen-Worblingen

#### *Anschriften der Rezensentinnen und Rezensenten*

- Angel*, Prof. Dr. Hans-Ferdinand, Institut für Katechetik und Religionspädagogik, Universität Graz, Heinrichstr. 78/II, A-8010 Graz  
*Baum-Resch*, Anneli, Van-Gogh-Str. 47, 55127 Mainz  
*Boschki*, Prof. Dr. Reinhold (Universität Bonn), Gösstr. 74/1, 72020 Tübingen  
*Habringer-Hagleitner*, Dr. Silvia (Kathol.-Theolog. Privatuniversität Linz), Reiterstr. 6c, A-4111 Walding  
*Leimgruber*, Prof. Dr. Stephan (Universität München), Werner-Egk-Bogen 60, 80939 München  
*Michalke-Leicht*, Dr. Wolfgang, Poststr. 7, 79098 Freiburg/Br.  
*Sajak*, Prof. Dr. Clauß Peter (Universität Münster), Lippstr. 22, 45721 Haltern am See  
*Schmälzle*, Prof.i.R. Dr. Udo Friedrich, Krumme Str. 46, 48143 Münster  
*Schwendemann*, Prof. Dr. Wilhelm (Evangel. Fachhochschule Freiburg), Brucknerstr. 5, 79104 Freiburg/Br.  
*Trautmann*, Prof.i.R. Dr. Franz, Schimmelleite 3, 85072 Eichstätt  
*Wuckelt*, Prof. Dr. Agnes (Kathol. Fachhochschule NRW, Abteilung Paderborn), Mühlenstr. 17, 33165 Lichtenau

Georg Ritzer

## ‘Kleine Brötchen backen’.

### *Entwurf eines empirisch gestützten Kompetenzmodells für den schulischen Religionsunterricht<sup>1</sup>*

#### 1. Problemstellung

*Was bringt Religionsunterricht?* Das ist eine Fragestellung, mit der man sich im religionspädagogischen Kontext nicht nur Freunde macht.<sup>2</sup> Dennoch – oder gerade deshalb – scheint sie eine religionspädagogische Kernfrage zu sein. Damit untrennbar verknüpft ist auch die Frage: Was kann und soll Religionsunterricht realistischerweise leisten? In der religionspädagogischen Literatur gibt es eine unüberschaubare Fülle von Veröffentlichungen, was denn alles Ziele von Religionsunterricht und wie diese zu verfolgen seien. Hierzu sind sowohl auf Schüler/innenebene<sup>3</sup> als auch auf Religionspädagoge/innen-ebene<sup>4</sup> durchaus kontroverse Meinungen zu finden. Dünnere wird die Informationslage, wenn es um tatsächliche Effekte von Religionsunterricht geht. Solche Untersuchungen sind entweder rückblickend konzipiert<sup>5</sup> oder fragen nach Einschätzungen der Lebensrelevanz von Religionsunterricht.<sup>6</sup> Wenige Forschungsdesigns sind longitudinal angelegt; wenn dies geschieht, beziehen sich die Forschungen auf gezielte Projekte<sup>7</sup> und nicht auf den Regelunterricht. In diesem Zusammenhang ist der Einwand von *Hans Schmid* ernst zu nehmen, der darauf hinweist, dass „Lernprozesse im Religionsunterricht [...] auf weit längere Zeithorizonte hin angelegt“<sup>8</sup> sind. Diese Einschätzung wird auch von einem Schüler geteilt, wenn er Religionsunterricht als „Reifungsfach“ bezeichnet, das erst Früchte trägt, „wenn man schon längst nicht mehr in der Schule ist.“<sup>9</sup> Dennoch erscheint die Erforschung von im Religionsunterricht Vermitteltem relevant. Denn laut *Rudolf Englert* „spricht wenig dafür, dass ein Unterricht, dessen kurzfristig messbare

<sup>1</sup> Der folgende Beitrag beinhaltet zusammenfassende und weiterführende Überlegungen zu einer empirischen Untersuchung, die 2010 publiziert wurde: *Georg Ritzer*, Interesse – Wissen – Toleranz – Sinn. Ausgewählte Kompetenzbereiche und deren Vermittlung im Religionsunterricht. Eine Längsschnittstudie, Wien 2010.

<sup>2</sup> Vgl. ebd., 99.

<sup>3</sup> Vgl. *Gerhard Büttner / Veit-Jakobus Dieterich*, Religion als Unterricht. Ein Kompendium, Göttingen 2004, 53f.

<sup>4</sup> Die kontroverse Diskussion zeigte sich z.B. in Österreich bei der Diskussion um Lehrpläne: Vgl. *Matthias Scharer*, In der Ziel-/Inhaltsdebatte gefangen. Zur (fundamental-)theologischen Problematik von Religionslehrplänen am Beispiel des Lehrplans 2000, in: CPB 115 (2/2002) 101-107; *Anton, A. Bucher*, Für Kontroversen stets geeignet: Lehrpläne. Grundsätzliche Anmerkungen zur Lehrplanarbeit, in: CPB 115 (1/2002) 40-46; *ders.*, Ohne verlässliche Inhalte zurück zur Katechese? Replik auf den Beitrag „In der Ziel-/Inhaltsdebatte gefangen“ von Matthias Scharer (CPB 115, 101-107), in: CPB 115 (3/2002) 177-180.

<sup>5</sup> Vgl. *Peter Kliemann / Hartmut Rupp* (Hg.), Tausend Stunden Religion. Wie junge Erwachsene den Religionsunterricht erleben, Stuttgart 2000.

<sup>6</sup> Vgl. *Anton A. Bucher*, Religionsunterricht zwischen Lernfach und Lebenshilfe. Eine empirische Untersuchung zum katholischen Religionsunterricht in der Bundesrepublik, Stuttgart 2000, 37, 62, 99, 110.

<sup>7</sup> Ein Literaturüberblick dazu: Vgl. *Ritzer* 2010 [Anm. 1], 64-81.

<sup>8</sup> *Hans Schmid*, Ein Lackmestest für die Qualität des Religionsunterrichts, in: KBl 126 (6/2001) 409-416, 414.

<sup>9</sup> *Dietlind Fischer*, „... mehrheitlich von positiven Elementen geprägt“ – Rückblicke auf Religionsunterricht in der Grundschule, in: *Kliemann / Rupp* 2000 [Anm. 5], 9-20, 17.

Wirkungen vergleichsweise gering sind, langfristige Effekte erzielt, die vergleichsweise stark wären.“<sup>10</sup>

Die nachfolgenden Ausführungen rekurrieren auf eine von mir durchgeführte empirische Untersuchung. In dieser Studie, die in erster Linie als quantitative Längsschnittuntersuchung angelegt war, wurden insgesamt 1.839 österreichische Schüler/innen (Bundesland Salzburg) befragt. Bei 982 Schüler/innen (verteilt auf 72 Schulklassen) konnten Längsschnittdaten erhoben werden. Die Befragung wurde am Beginn und am Ende des Schuljahres 2006/07 durchgeführt. Dabei wurde erforscht, ob durch den Religions- bzw. Ethikunterricht ausgewählte Kompetenzen (Pluralitätsfähigkeit, Sinn, Perspektivenübernahme, Interesse, Wissen) gefördert werden. Die Stichprobe setzt sich aus Schüler/innen der Oberstufen (Sek. II) zusammen, die entweder am Religionsunterricht teilnehmen oder ersatzlos vom Religionsunterricht abgemeldet sind (an Schulen ohne Ethikunterricht als Alternative)<sup>11</sup> oder aber den Ethikunterricht besuchen. Neben geschlossenen Fragen zu Wissensinhalten und Selbsteinschätzungen, die auf deren Veränderung während eines Schuljahres hin untersucht wurden, enthielten die Fragebögen auch offene Fragen. So wurde zum ersten Erhebungszeitpunkt danach gefragt, was nach Meinung der Schüler/innen durch den Religionsunterricht in der Schule vermittelt würde: Diese offene Frage wurde sehr unterschiedlich beantwortet. Die Antworten reichen von „gar nix“ (m 16) bis „Toleranz und Wissensvermittlung gegenüber anderen Kulturkreisen und Religionen. Eine bessere Selbsterkenntnis“ (w 18), „Wissen und Verstehen verschiedenster Aspekte gegenüber Religionen, polit. Themen, etc.“ (m 17), „wichtige moralische Lehren für das Leben“ (m 17), „Was eigentlich der Sinn meines Lebens ist, warum wir das alles machen, zu welchem Zweck! ...“ (w 15). Am häufigsten wird von den Schüler/innen der Toleranzaspekt angeführt. Aber auch Wissen, Sozialverhalten in der Gesellschaft und Anregung zu kritischen Auseinandersetzungen werden genannt. Schüler/innen, die sich vom Religionsunterricht abgemeldet haben und keinen Religionsunterricht besuchen, wurde die Frage gestellt, warum sie sich vom Religionsunterricht abgemeldet haben. Im hiesigen Kontext sei dazu eine Antwort einer 17-jährigen Schülerin angeführt:

„Da ich in 6 Jahren Religionsunterricht weniger gelernt habe als in 1 Woche Bible-Camp in Kanada, habe ich begriffen, dass in Österreich der Religionsunterricht sinnlos ist. Außerdem kann ich mich nicht mit unserem Glauben identifizieren, und im Unterricht wurden zu dem Zeitpunkt nie wirklich neue Religionen vorgestellt. Deswegen habe ich beschlossen diese Freistunden zum Lernen zu nutzen und dafür zu Hause 2 Stunden mind. auf Recherche über andere Religionen zu verwenden.“

Die Antworten der Schüler/innen zeigen ein breites Spektrum subjektiver Einschätzungen von im Religionsunterricht vermittelten Topoi.

Die statistischen Auswertungen in der oben skizzierten quantitativen Studie haben gezeigt, dass dem Religionsunterricht zuzutrauen ist, dass Schüler/innen in ihm auf der

<sup>10</sup> Rudolf Englert, Die Diskussion über Unterrichtsqualität – und was die Religionsdidaktik daraus lernen könnte, in: JRP 22 (2006) 52-64, 55.

<sup>11</sup> In Österreich wird für Schüler/innen, die sich vom Religionsunterricht abmelden, nur an einigen Schulen Ethikunterricht angeboten.

Wissensebene eine überzufällige Steigerung erfahren.<sup>12</sup> Auf der Einstellungs- und Verhaltensebene hingegen konnten weder bei Schüler/innen, die Religionsunterricht besuchen, noch bei Schüler/innen, die an Ethikunterricht teilnehmen, noch bei Schüler/innen, die keines der beiden Fächer besuchen, Veränderungen während eines Schuljahres festgestellt werden.<sup>13</sup> Somit bestätigt diese Untersuchung, dass Einstellungen sehr konstante Größen darstellen<sup>14</sup>, auch wenn deren Beeinflussung in Lehrplänen gefordert wird. Es stellt sich nun die Frage, wie mit dem Diskussionsraum, der durch die empirischen Ergebnisse eröffnet ist<sup>15</sup>, umgegangen werden kann. Hierzu wird in der Folge ein Kompetenzmodell vorgestellt, das nicht von Kompetenzzaneignung in Religionsunterricht dispensiert, jedoch versucht, realistischere Ansprüche für Lehrer/innen und Schüler/innen zu stellen. Dabei ist wichtig festzuhalten, dass sich Religionsunterricht nicht ausschließlich auf messbare Outputorientierung beschränken darf.<sup>16</sup>

## 2. Annäherung über einen allgemeinen (pädagogischen) Kompetenzbegriff

Die Formulierung von Zielsetzungen des Religionsunterrichts ist (zumindest im ersten Schritt) keine empirische Fragestellung, es handelt sich vielmehr um normative Vorgaben. Eine Möglichkeit, sich der Fragestellung „Was bringt Religionsunterricht?“ zu nähern, ist die Orientierung an der Vermittlung von Kompetenzen, die in der aktuellen religionspädagogischen Diskussion eine Hochkonjunktur erlebt, wie breite Diskussionen um Kompetenzmodelle sowohl im katholischen als auch im evangelischen Kontext zeigen.<sup>17</sup> Vorauszuschicken ist, dass sich Religionsunterricht nicht auf Kompetenzvermittlung beschränken kann und darf.<sup>18</sup> Jedoch zeigt sich, dass Kompetenzorientierung für Religionsunterricht an öffentlichen Schulen einen zielführenden Ansatz darstellt, da sie pädagogisch anschlussfähig ist.<sup>19</sup> Das Potenzial dieser Anschlussfähigkeit hängt entscheidend davon ab, auf welchen Kompetenzbegriff man sich stützt.

<sup>12</sup> Vgl. Ritzer 2010 [Anm. 1], 214-280.

<sup>13</sup> Zur Sinndimension vgl. ebd., 281-311; zu Toleranz vgl. ebd., 312-370.

<sup>14</sup> Vgl. Norbert M. Seel, *Psychologie des Lernens. Lehrbuch für Pädagogen und Psychologen*, München – Basel 2003, 253f.

<sup>15</sup> Vgl. Hans-Georg Ziebertz, *Empirische Forschung in der Praktischen Theologie als eigenständige Form des Theologie-Treibens*, in: PrTh 39 (9/2004) 47-55, 55.

<sup>16</sup> Wie Erfahrungen aus England zeigen, werden durch eine ausschließliche Orientierung an Kompetenzen – überprüft auf verschiedenen Niveaus (Standards) – Erfolge im kognitiven Bereich erzielt, jedoch leidet die Unterrichtsqualität in ihren weiteren Dimensionen. Vgl. Michael H. Grimmitz, *The Captivity and Liberation of Religious Education and the Meaning and Significance of Pedagogy*, in: ders. (Hg.), *Pedagogies of religious Education: Case Studies in the Research and Development of Good Pedagogic Practice in RE*, Great Wakering 2000, 7-23.

<sup>17</sup> Ein Überblick dazu: Vgl. Ritzer 2010 [Anm. 1], 378-394.

<sup>18</sup> Vgl. Martin Rothgangel, *Bildungsstandards Religion. Eine Replik auf verbreitete Kritikpunkte*, in: Andreas Feindt u.a. (Hg.), *Kompetenzorientierung im Religionsunterricht. Befunde und Perspektiven*, München 2009, 87-97, 90. Zur Kritik und Begründung von Kompetenzorientierung im Religionsunterricht vgl. Gabriele Obst, *Kompetenzorientiertes Lehren und Lernen im Religionsunterricht*, Göttingen 2008, 41-69.

<sup>19</sup> Vgl. Dominik Helbling, *Religiöse Herausforderung und religiöse Kompetenz. Empirische Sondierungen zu einer subjektorientierten und kompetenzbasierten Religionsdidaktik*, Berlin u.a. 2010, 312. Vgl. a. Rolf Schieder, *Modell 3: Verordnete, gefühlte oder messbare Bildungsstandards? Konzeption und Forschungsstand eines interdisziplinären Berliner Projektes*, in: Clauß Peter Sajak (Hg.), *Bildungsstandards für den Religionsunterricht – und nun? Perspektiven für ein neues Instrument im Religionsunterricht*, Berlin 2007, 67-86, 86; Bernhard Dressler, *Religiös gebildet – kompetent religiös?*

In der Folge wird von einer sehr breit gefassten Kompetenzdefinition ausgegangen, die sich in weiten Bereichen auf die aus der Pädagogischen Psychologie stammende Definition von *Franz E. Weinert* stützt,<sup>20</sup> diese jedoch unter anderem um affektive und psychomotorische Fähigkeiten erweitert.

Kompetenz bezeichnet in der Folge die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven, affektiven und psychomotorischen Fähigkeiten, um mit bestimmten Situationen und Herausforderungen adäquat umzugehen und eigenständige Entscheidungen reflektiert und begründet treffen zu können. Ebenso werden die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten verstanden, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können.<sup>21</sup>

Kompetenzen stellen eine spezielle Art von Unterrichtszielen dar. Ein wichtiges Proprium ist deren Überprüfbarkeit.<sup>22</sup> „Bildungsziele der Schule sind in der Regel nicht als erreichbare und prinzipiell überprüfbare Resultate oder Könnensleistungen formuliert, sondern mehr als idealistische Postulate und Wunschvorstellungen. Die Wirksamkeit von Schulen konnte bisher vor allem behauptet werden, weil es keine Leistungsbilanzen gab.“<sup>23</sup> Diesem Umstand soll durch kompetenzorientierten Unterricht entgegengewirkt werden.

### 3. Ein Modell religiöser Kompetenzen – integrierend konzipiert

‘Braucht es wirklich noch ein Modell religiöser Kompetenzen zu den bereits bestehenden Vorschlägen?’ Das wird sich der eine oder die andere vermutlich zu Recht fragen, wenn er / sie diese Überschrift liest. Ich denke ja und bin mir sicher, dass es auch nicht das letzte Modell ist, das vorgeschlagen wird. Das nachstehende Modell ist integrierend konzipiert. Es will anschlussfähig zu bereits bestehenden Kompetenzmodellen sein, da es aus religionspädagogischer Perspektive nicht zielführend sein kann, wenn parallel bestehende Modelle nur wenige bis gar keine Berührungspunkte haben.

Das vorgeschlagene Modell ist zum einen anschlussfähig zur Kompetenzeinteilung, die sich in den *österreichischen Lehrplänen* finden lässt (Sach-, Selbst- und Sozialkompetenz), zum anderen wurden in dessen Konzeption auch Kompetenzmodelle analysiert, wie sie besonders in Deutschland diskutiert werden.<sup>24</sup> Dazu gehört das Kompetenzmo-

Über die Möglichkeiten und Grenzen der Standardisierung des Religionsunterrichts, in: ebd., 161-178, 161.

<sup>20</sup> *Franz E. Weinert* definiert Kompetenz als „die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“. (ders., *Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit*, in: ders. (Hg.), *Leistungsmessung in Schulen*, Weinheim – Basel 2002, 17-31, 27f.)

<sup>21</sup> Zur genaueren Begründung dieses Kompetenzbegriffs: Vgl. *Ritzer 2010* [Anm. 1], 35-38.

<sup>22</sup> Vgl. *Bernd Schröder*, *Fachdidaktik zwischen Gütekriterien und Kompetenzorientierung*, in: Feindt u.a. 2009 [Anm. 18], 39-56, 41.

<sup>23</sup> *Volker Elsenbast / Dietlind Fischer / Peter Schreiner*, *Zur Entwicklung von Bildungsstandards. Positionen, Anmerkungen, Fragen, Perspektiven für kirchliches Bildungshandeln*, Münster 2004, 5.

<sup>24</sup> Ausführlicher vgl. *Ritzer 2010* [Anm. 1], 378-394.

dell nach den *katholischen Bischöfen Deutschlands*,<sup>25</sup> das *Baden-Württembergische Modell*,<sup>26</sup> religiöse Kompetenzen nach dem *Comenius-Institut*<sup>27</sup> sowie religiöse Kompetenzen nach dem *Berliner Modell*<sup>28</sup> und die thematische Einteilung von Kompetenzen, wie sie *Rudolf Englert* vorstellt.<sup>29</sup>

Das integrierende Kompetenzmodell geht von *drei Kompetenzdimensionen* aus, die im religionspädagogischen Kontext von zentraler Bedeutung sind: der *Sinnkompetenz*, der Kompetenz zum *Umgang mit (religiöser) Pluralität* und der *ethisch-moralischen Kompetenz*. Diesen Dimensionen sind drei „Grundbereiche“<sup>30</sup> zugeordnet. Hierbei handelt es sich um die Bezugsreligion, die sich in der Sinndimension findet, um andere Religionen und Weltanschauungen, die der Pluralitätsfähigkeit zugeordnet sind, und um ethische Inhalte, die in der ethisch-moralischen Kompetenz beheimatet sind. Auf der formalen Ebene wird im vorgeschlagenen Konzept unterschieden zwischen den *Kompetenzclustern Interesse, Wissen, Interrelation* und *Habitus*. Somit verorten sich die Kompetenzbereiche des hier vorgeschlagenen Modells in einer aufgespannten Matrix zwischen Kompetenzclustern (formal) und Kompetenzdimensionen (material). Dabei ist die Bezeichnung der habituellen Kategorien namensgebend für die gesamten jeweiligen Kompetenzdimensionen. Als Grundannahme liegt dem Konzept zugrunde, dass Lernprozesse im religionspädagogischen Kontext „weder allein von der Sachstruktur der Inhalte her konzipiert werden“ können, noch „allein von der Situation und den Aneignungsvoraussetzungen der Lernenden her angelegt werden“<sup>31</sup> können.

<sup>25</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; *dass.* (Hg.), *Kirchliche Richtlinien zu Bildungsstandards für den katholischen Religionsunterricht in der Grundschule / Primarstufe*, Bonn 2006.

<sup>26</sup> *Bildungsstandards für Katholische Religionslehre. Gymnasium – Klassen 6, 8, 10, Kursstufe 2004* ([www.bildung-staerkt-menschen.de/service/downloads/Bildungsstandards/Gym/Gym\\_kR\\_bs.pdf](http://www.bildung-staerkt-menschen.de/service/downloads/Bildungsstandards/Gym/Gym_kR_bs.pdf) [09.06.2010]).

<sup>27</sup> Vgl. *Dietlind Fischer / Volker Elsenbast* (Red.), *Grundlegende Kompetenzen religiöser Bildung. Zur Entwicklung des evangelischen Religionsunterrichts durch Bildungsstandards für den Abschluss der Sekundarstufe I*, Münster 2006.

<sup>28</sup> Vgl. *Dietrich Benner*, *Bildungsstandards und Qualitätssicherung im Religionsunterricht*, in: *Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik* 3 (2/2004) 22-36. Vgl. a. *ders. u.a.*, *Ein Modell domänen-spezifischer religiöser Kompetenz. Erste Ergebnisse aus dem DFG-Projekt RU-Bi-Qua*, in: *ders.* (Hg.), *Bildungsstandards. Instrumente zur Qualitätssicherung im Bildungswesen. Chancen und Grenzen – Beispiele und Perspektiven*, Paderborn 2007, 141-156.

<sup>29</sup> Vgl. *Rudolf Englert*, *Bildungsstandards für ‚Religion‘: Was eigentlich alles wissen sollte, wer solche formulieren wollte*, in: *RpB* 53/2004, 21-32, 29.

<sup>30</sup> Diese Diktion findet sich sowohl im Modell des Comenius-Institutes (*Fischer / Elsenbast* 2006 [Anm. 27], 19), als auch im Berliner Modell (*Shamsi Dehghani u.a.*, *Religiöse Kompetenzen – Ergebnisse des DFG-Forschungsprojektes KERK*, in: *Schulpädagogik heute* 1 (1/2010): [www.schulpaedagogik-heute.de/index.php?option=com\\_content&view=article&id=62&Itemid=55](http://www.schulpaedagogik-heute.de/index.php?option=com_content&view=article&id=62&Itemid=55) [05.08.2010]).

<sup>31</sup> *Rudolf Englert*, *Religionspädagogische Grundfragen. Anstöße zur Urteilsbildung*, Stuttgart 2007, 266.

<i>Kompetenzcluster</i>			
<i>Interesse</i>	<i>Wissen</i>	<i>Interrelation</i> <i>„Sich kritisch in</i> <i>Beziehung setzen</i> <i>können...“</i>	<i>Habituelle</i> <i>Kompetenz</i>
an Bezugs- religion	Christentums (katholisches) Orientierungswissen	...zu christlichen Glaubensinhalten, Ritualen	( <i>religiöse</i> ) <i>Sinn-</i> <i>kompetenz</i>
an anderen Religionen, Weltanschau- ungen	Religionskundliches Orientierungswissen	...zu grundsätzlichen Aussagen anderer Weltreligionen; ...zu anderen Personen und Meinungen	( <i>religiöse</i> ) <i>Pluralitäts-</i> <i>fähigkeit</i>
an ethischen Fragen	Ethisches Orientierungswissen	...zu ethischen Problemstellungen	<i>Ethisch-</i> <i>moralische</i> <i>Kompetenz</i>

Kompetenzdimensionen

Abbildung 1: Matrix des integrierenden Modells religiöser Kompetenzen

### 3.1 Formale Ebene: Kompetenzcluster Interesse, Wissen, Interrelation und Habitus

Da empirische Analysen darauf hinweisen, dass Einstellungen und tatsächliches Verhalten durch den Unterricht eines Schulfaches nicht verlässlich erreicht werden können, ist im religionsunterrichtlichen Kontext das Augenmerk auf die ersten drei Bereiche zu legen. Dabei ist zentral, „dass auch der Religionsunterricht einen sachkundlichen Wissenszuwachs anstreben muss (*learning about religion*), aber auch, dass das Wissen um Religion und Religionen kein Selbstzweck ist, sondern der Entwicklung eigenständigen religiösen Urteils- und Orientierungsvermögens dienen muss (*learning from religion*).“<sup>32</sup> Daher kann es im Religionsunterricht nicht darum gehen, einen universitär-theologischen Fächerkanon möglichst umfangreich abzubilden, sondern Wissensinhalte müssen im Kontext mit der Lebenswirklichkeit der Schüler/innen stehen.

#### 3.1.1 Interesse und Wissen sind reziprok kausal

Aufgrund des sehr offenen Kompetenzbegriffes werden auch motivationale Inhalte in das integrierende Modell aufgenommen. Ein Kompetenzcluster wird daher mit „Interesse“ überschrieben. Dabei ist Interesse definiert als überdauernde, stabile intrinsische Motivation.<sup>33</sup> Interesse und Wissen verhalten sich zueinander reziprok kausal.<sup>34</sup> Mit anderen Worten: Bei der Frage nach der Ursächlichkeit zwischen Interesse und Wissen verhält es sich wie mit der berühmten Frage nach der Kausalität von Huhn und Ei. Das Interesse an Religion scheint also zentral und zählt auch nach dem Modell des *Comenius-Insti-*

<sup>32</sup> Ders., Bildungsstandards für Religion. Was eigentlich wissen sollte, wer solche formulieren wollte, in: Sajak 2007 [Anm. 19], 9-28, 25.

<sup>33</sup> Vgl. Olaf Köller / Jürgen Baumert, Entwicklung schulischer Leistungen, in: Rolf Oerter / Leo Montada (Hg.), Entwicklungspsychologie, Weinheim - Basel 2008, 735-769, 761.

<sup>34</sup> Vgl. Ritzer 2010 [Anm. 1], 247-249. 275f.

tutes zu den Kompetenzen, die anzustreben sind.<sup>35</sup> Umso erstaunlicher ist es, dass diese motivationale Dimension seit der Forderung von *Horst Klaus Berg*, Schüler/inneninteresse als Lernziel vermehrt in den Blick zu nehmen,<sup>36</sup> mit wenigen Ausnahmen<sup>37</sup> im religionspädagogischen Diskurs kaum aufgegriffen wurde.

Wenn *Manfred Spitzer* der Überzeugung ist, dass Menschen grundsätzlich interessiert sind,<sup>38</sup> so ist es Aufgabe von Religionsunterricht, das Interesse an religiösen Fragestellungen wachzuhalten,<sup>39</sup> zumal für die Entwicklung von Interesse besonders das Alter zwischen 10 und 16 Jahren von herausragender Bedeutung ist. In späteren Jahren bleibt das Interesse relativ stabil.<sup>40</sup>

Interesse ist jedoch nicht nur aus Schüler/innenperspektive relevant, sondern auch aus Lehrer/innenperspektive. Denn wir loten – so die Gehirnforschung – binnen kürzester Zeit am Beginn von Gesprächen meist unbewusst immer die Glaubhaftigkeit des Gegenüber aus.<sup>41</sup> „Beim Lernen ist dies genauso. Schüler stellen schnell und zumindest im ersten Schritt unbewusst fest, ob der Lehrer motiviert ist, seinen Stoff beherrscht und sich mit dem Gesagten auch identifiziert.“<sup>42</sup> Ist eine Lehrperson von den eigenen Inhalten nicht überzeugt, „so ist dies in den Gehirnen der Schüler die direkte Aufforderung zum Weghören.“<sup>43</sup> Dieser Befund ist nicht ganz neu, denn es ist bekannt, dass Interesse und Begeisterung ansteckend sein können.<sup>44</sup> Output-orientierter Unterricht bietet vermehrt die Möglichkeit, sich an Interessen zu orientieren.

### 3.1.2 Interrelation als Voraussetzung für persönliche Aneignung

Die beiden angeführten Kompetenzbereiche Interesse und Wissen stehen somit in einem engen Zusammenhang. Jedoch, wie *Hans Mendl* formuliert: „Verstehen von Religion, nicht die Anhäufung von Wissen, ist das Ziel religiösen Lernens. Mit dem Begriff des

<sup>35</sup> Vgl. *Volker Elsenbast / Dietlind Fischer / Peter Schreiner*, Zur Entwicklung von Bildungsstandards. Positionen, Anmerkungen, Fragen, Perspektiven für kirchliches Bildungshandeln, in: *Martin Rothgangel / Dietlind Fischer* (Hg.), Standards für religiöse Bildung? Zur Reform in Schule und Lehrerbildung, Münster 2004, 221-247, 226. (Es handelt sich hier nicht um einen Zitationsfehler. *Elsenbast u.a.* haben den eben zitierten Artikel nochmals in Zusammenarbeit mit dem *Comenius-Institut* publiziert [Anm. 23]. Der Wortlaut des Zitates in Anm. 23 findet sich im hier zitierten Text nicht).

<sup>36</sup> Vgl. *Horst Klaus Berg*, Lernziel Schülerinteresse. Zur Praxis der Motivation im Religionsunterricht, Stuttgart u.a. 1977.

<sup>37</sup> Vgl. *Robert Koczy*, Begeisterung. Plädoyer für einen begeisterten Religionsunterricht, Saarbrücken 2008; *Anton A. Bucher*, Begeisterung. Auch eine Perspektive des Religionsunterrichts?, in: *CpB* 119 (3/2006) 139-143, 140.

<sup>38</sup> Vgl. *Manfred Spitzer*, Lernen. Gehirnforschung und die Schule des Lebens, Heidelberg u.a. 2003, 194; Vgl. a. *Anna K. Braun / Michaela Meier*, Wie Gehirne laufen lernen, oder: „Früh übt sich, wer ein Meister werden will“, in: *Ulrich Herrmann* (Hg.), Neurodidaktik. Grundlagen und Vorschläge für gehirngerechtes Lehren und Lernen, Weinheim – Basel 2009, 134-147, 141.

<sup>39</sup> Vgl. *Burkhard Möring-Plath*, Bildungsstandards im Religionsunterricht, in: *Religion heute* 59 (3/2004) 170-173, 171f.

<sup>40</sup> Vgl. *Jan U. Schmidt*, Stabilität der Interessen von Oberschülern nach Ende der Schulzeit, in: *Psychologie und Praxis* 28 (1/1984) 26-31, 26.

<sup>41</sup> Vgl. *Gerhard Roth*, Warum sind Lehren und Lernen so schwierig?, in: *ZfPäd* 50 (4/2004) 496-506, 500.

<sup>42</sup> Ebd., 501.

<sup>43</sup> Ebd.

<sup>44</sup> Vgl. *Koczy* 2008 [Anm. 37].

‘Verstehens’ aber betrachtet man Lernen aus der Perspektive des lernenden Subjekts, das aktiv den eigenen Bildungsprozess gestaltet.<sup>45</sup> Nimmt man die aktive Gestaltung des Lernprozesses, die aus konstruktivistischer Perspektive immer gegeben ist, ernst, ist aus kompetenztheoretischen Überlegungen zentral, dass sich Schüler/innen die Fähigkeit erwerben, sich zu Inhalten kritisch in Beziehung zu setzen. Eine solche aktive Gestaltung des Bildungsprozesses beinhaltet auch die Ermöglichung zur begründeten Distanzierung. Ein angestrebtes eigenständiges Urteils- und Orientierungsvermögen<sup>46</sup> setzt die Fähigkeit einer kritischen Auseinandersetzung mit Inhalten voraus. Hierfür wurde der Begriff „Interrelation“ aufgegriffen, wie ihn *Edward Schillebeeckx* geprägt hat.<sup>47</sup> Im Gegensatz zur Korrelation stellt Interrelation die kritische Art der Begegnung mehr in den Vordergrund. Diese Annahme stellt einen grundsätzlich korrelativen Ansatz von Religionsunterricht jedoch nicht in Frage, der Korrelation als Dialog sieht, „in dem sich überlieferte Glaubenserfahrungen und heutige Lebenserfahrungen begegnen und auf gleicher Augenhöhe wechselseitig hinterfragen und vorantreiben sollten.“<sup>48</sup> Dieser korrelative Ansatz ist auch aus neurowissenschaftlicher Sicht angezeigt, nach der Inhalte dann gemerkt werden, wenn sie einen persönlichen Bezug haben bzw. emotional besetzt sind.<sup>49</sup>

Im Zusammenhang mit Interrelation stehen im religionspädagogischen Kontext genauere empirische Studien noch aus (eine ist gerade in Arbeit). In der oben angeführten Untersuchung,<sup>50</sup> die von einem Kompetenzmodell ausging, wie es in den *österreichischen Lehrplänen* zu finden ist (Einteilung in Sach-, Selbst- und Sozialkompetenz),<sup>51</sup> wurde dieses Cluster nicht untersucht. Dennoch kann aufgrund anderer Untersuchungen vermutet werden, dass Unterricht auf der Reflexionsebene nachweisbare Effekte zeitigen kann.<sup>52</sup>

Die Fähigkeit, sich kritisch in Beziehung setzen zu können, wird auch im *Berliner Kompetenzmodell* gefordert. Es verbindet religiöse Deutungskompetenz und religiöse Partizipationskompetenz. Durch die Fähigkeit, sich zu Inhalten in Beziehung zu setzen, sind Menschen in der Lage, sich mit Inhalten (der Bezugsreligion, anderer Religionen, ethisch-moralischer Vorstellungen) kritisch auseinanderzusetzen und an Handlungen reflexiv teilzunehmen bzw. solche zu planen.<sup>53</sup> Dass diese – aus theoretischen Überle-

<sup>45</sup> *Hans Mendl*, Wissenserwerb im Religionsunterricht. Die Bedeutung von Erfahrung in einem performativ ausgerichteten Religionsunterricht, in: RpB 63/2010, 29-38, 29.

<sup>46</sup> Vgl. *Englert* 2007 [Anm. 32], 25.

<sup>47</sup> Vgl. *Edward Schillebeeckx*, Menschen. Die Geschichte von Gott, Freiburg/Br. u.a. 1990, 61-63.

<sup>48</sup> *Burkard Porzelt*, Neuerscheinungen und Entwicklungen in der deutschen Religionspädagogik, in: rhs 47 (2/2004) 57-71, 63.

<sup>49</sup> Vgl. *Matthias Brand / Hans J. Markowitsch*, Lernen und Gedächtnis aus neurowissenschaftlicher Perspektive. Konsequenzen für die Gestaltung des Schulunterrichts, in: Herrmann 2009 [Anm. 38], 60-76, 73f.

<sup>50</sup> Vgl. *Ritzer* 2010 [Anm. 1].

<sup>51</sup> Vgl. ebd., 110.

<sup>52</sup> Vgl. *Ulf Over / Malte Mienert*, Förderung interkultureller Kompetenz bei Berufsschülern: Das TRIKK, in: Tobias Ringenisen / Petra Buchwald / Christine Schwarzer (Hg.), Interkulturelle Kompetenz in Schule und Weiterbildung, Berlin 2008, 155-168, 163.

<sup>53</sup> Vgl. *Roumiana Nikolova u.a.*, Das Berliner Modell religiöser Kompetenz. Fachspezifisch – Testbar – Anschlussfähig, in: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 6 (2/2007) 67-87, 72.

gungen begründete – Zusammenführung der beiden Dimensionen Deutungskompetenz und Partizipationskompetenz legitim ist, zeigt sich auch an kürzlich veröffentlichten Berechnungen zum Berliner Kompetenzmodell, nach denen sich die Dimensionen empirisch nur schwer abbilden lassen. „Während eine Skala [des Modells] eindeutig dem Theorem *religionskundliche Kenntnisse* (Wissen) zugeordnet werden kann, deutet die andere Skala die Fähigkeit *Bewerten und Beurteilen* an – mit einer eher *hermeneutischen* oder einer eher *partizipatorischen* Komponente“<sup>54</sup>

Durch die interrelative Dimension wird über die objektive Abbildung von religiösen Inhalten (sofern eine solche überhaupt möglich ist) hinausgehend die subjektive Seite der Schüler/innenperspektive eingefordert und mit dieser in Beziehung gebracht. Denn „objektiv-explizites religiöses Wissen ist letztlich unbedeutend, wenn es nicht mit individuellen Anschauungen verbunden wird“<sup>55</sup>

### 3.1.3 Habituelle Kompetenz als religiöse Kompetenz, aber nicht für ein evidenzbasiertes Kompetenzmodell eines Unterrichtsfaches

Das Habituskonzept wurde vom französischen Soziologen und Philosophen *Pierre Bourdieu* entwickelt.<sup>56</sup> Ein Habitus drückt sich im Verhalten der Menschen aus.<sup>57</sup> Er ist „ein individueller Stil“<sup>58</sup>, der sich aus Erfahrung und Sozialisation entwickelt hat. Dieser drückt sich aus im Verhalten von Menschen und beinhaltet deren Meinungen und Gewohnheiten.<sup>59</sup> Dadurch dass Habitusformen sowohl als strukturierte als auch als strukturierende Formen fungieren, umgeht *Bourdieu* zwei Probleme. Zum einen vermeidet er die Gefahr einer Sichtweise, dass der Mensch nur von vorgegebenen objektiven Strukturen geprägt sei. Zum anderen vermeidet er eine rein subjektivistische Perspektive.<sup>60</sup> Dies entspricht dem Konzept des vorgestellten Kompetenzmodells.

<sup>54</sup> *Dehghani u.a.* 2010 [Anm. 30], 9. Vgl. a. ebd., 8: „Als Gesamtergebnis der Dimensionalitätsprüfung lässt sich festhalten, dass die dreidimensionale Lösung, die bildungstheoretisch neben Kenntnissen und Deutungskompetenz auch Partizipationskompetenz unterscheidet, sich psychometrisch nicht als die signifikant bessere Lösung erwiesen hat. Das zweidimensionale Modell vermag die Daten ebenfalls so gut wiederzugeben wie die dreidimensionale Lösung. Gleichwohl kann aufgrund dieses Ergebnisses die theoretisch postulierte dreidimensionale Kompetenzstruktur noch nicht eindeutig verworfen werden. Unter fachdidaktischer und bildungstheoretischer Perspektive kann man je nach Fragestellung aus inhaltlichen Gründen sich entweder für zwei- oder dreidimensionale Modellierung entscheiden.“

<sup>55</sup> *Hans Mendl*, *Religion erleben. Ein Arbeitsbuch für den Religionsunterricht*, München 2008, 55. Dies entspricht dem Begriff der kategorialen Bildung, wie ihn *Wolfgang Klafki* eingeführt hat, in dem er formale und materiale Ebenen verbindet (vgl. *ders.*, *Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*, Weinheim – Basel 1963, 44). Jüngst wurden diese Überlegungen von *Friedrich Schweitzer* in der Kompetenzdiskussion wieder aufgenommen (vgl. *ders.*, *Kompetenzen, Inhalte und Elementarisierung im Religionsunterricht – oder: Von der Notwendigkeit einer Theorie der religiösen Bildung*, in: *Feindt u.a.* 2009 [Anm. 18], 73-85, 74ff.

<sup>56</sup> Vgl. *Pierre Bourdieu*, *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*, Frankfurt/M. 1982.

<sup>57</sup> Vgl. *Stefan Heil*, *Strukturprinzipien religionspädagogischer Professionalität. Wie Religionslehrerinnen und Religionslehrer auf die Bedeutung von Schülerzeichen schließen – eine empirisch-fundierte Berufstheorie*, Berlin 2006, 313f.

<sup>58</sup> *Hans Mendl / Stefan Heil / Hans-Georg Ziebertz*, *Das Habituskonzept: Ein Diagnoseinstrument zur Berufsreflexion*, in: *KBl* 130 (5/2005) 325-331, 327.

<sup>59</sup> Vgl. ebd.

<sup>60</sup> Vgl. *Heil* 2006 [Anm. 57], 313.

Zahlreiche empirische Untersuchungen zeigen, dass Unterricht einzelner Fächer auf Verhalten und Einstellungen bei Schüler/innen nur marginalen Einfluss nimmt.<sup>61</sup> Ein evidenzbasiertes Kompetenzmodell (Unterricht erweist sich mit Blick auf Kompetenzen wissenschaftlich erwiesen als wirksam) im schulischen Kontext sollte daher habituelle Dimensionen nicht als verpflichtend zu erreichende Zielkompetenzen aufnehmen. Dennoch kann die Zielerreichung in den 'untergeordneten' Kompetenzcluster langfristig zur Erreichung von Kompetenzen beitragen, wie sie im habituellen Cluster beschrieben werden. Diese Annahme wird durch empirische Befunde bestätigt.<sup>62</sup>

Im vorliegenden Kompetenzmodell wird somit von einer Hierarchie von Kompetenzen ausgegangen, bei denen einzelne Kompetenzen untereinander in Zusammenhang stehen. Deren didaktische Einführung im Unterricht hat diachron zu geschehen. Mit *Uwe Peter Kanning* wird unter Kompetenz also nicht nur ein konkretes Verhalten verstanden, sondern auch die Disposition und das Potenzial, das in einer Person vorhanden ist.<sup>63</sup> So können Handlungen auf den ersten Blick durchaus als angemessen erscheinen, sind sie jedoch nicht reflektiert (geschehen z.B. aus Nachahmung oder aus reinem Gehorsam), kann darin im entsprechenden Alter ein Gefahrenpotenzial enthalten sein.

Somit sind auf der formalen Ebene für den Religionsunterricht die Bereiche Interesse, Wissen und Interrelation aus evidenzbasierter Perspektive zentral.

### 3.2 *Materiale Ebene: Kompetenzdimensionen Sinn, Pluralität und Ethik*

Nach der Vorstellung der Kompetenzcluster folgen nun die Kompetenzdimensionen Sinnkompetenz, Pluralitätsfähigkeit und ethisch-moralische Kompetenz. Nochmals: Die Bezeichnung der habituellen Kompetenz ist namensgebend für die gesamte jeweilige Kompetenzdimension.

#### 3.2.1 Religiöse Sinnkompetenz

Nach dem *Lehrplan der allgemein bildenden höheren Schulen in Österreich* ist es ein Grundanliegen des Religionsunterrichtes „das Sinnstiftende und Befreiende der christlichen Gottesbeziehung aufleuchten [zu] lassen.“<sup>64</sup> Der *Lehrplan der berufsbildenden höheren Schulen* formuliert als erstes Ziel des Religionsunterrichtes, „sich in Alltags-, Grund- und Grenzerfahrungen der Sinnfrage [zu] stellen und mit der erlösenden Verheißung im Christentum vertraut [zu] werden“<sup>65</sup>. Ein weiteres Indiz für die Zentralität der Sinndimension im Religionsunterricht ist das Religionsverständnis des *Würzburger Synodenbeschlusses*, der Religion als „Weltdeutung' oder 'Sinnggebung' durch Transzendenzbezug“<sup>66</sup> versteht. Und für *Leo van der Tuin* heißt Erziehen generell „Begleiten

<sup>61</sup> Literaturüberblick dazu: Vgl. *Ritzer* 2010 [Anm. 1], 64-81. Vgl. auch die Ergebnisse der Studie selbst.

<sup>62</sup> Vgl. ebd., 309f. 362-368.

<sup>63</sup> Vgl. *Uwe Peter Kanning*, Diagnostik sozialer Kompetenzen, Göttingen u.a. 2003, 12-14.

<sup>64</sup> *Interdiözesanes Amt für Unterricht und Erziehung* (Hg.), Lehrplan für den katholischen Religionsunterricht an der Oberstufe Allgemeinbildender höherer Schulen, Linz 2006, 4.

<sup>65</sup> *Interdiözesanes Amt für Unterricht und Erziehung* (Hg.), Lehrplan für den katholischen Religionsunterricht an berufsbildenden höheren Schulen, Wien 2003, 5.

<sup>66</sup> *Gemeinsame Synode der Bistümer der Bundesrepublik Deutschland*, Beschluss: Der Religionsunterricht in der Schule [1974], in: Ludwig Bertsch u.a. (Hg.), *Gemeinsame Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland. Beschlüsse der Vollversammlung. Offizielle Gesamtausgabe I*, Freiburg/Br. u.a. <sup>2</sup>1976, 123-152, 132.

bei der Suche nach dem Sinn des Lebens. Religiöse Erziehung ist explizites Begleiten bei der Suche nach Sinn, wie ihn Glaube und Weltanschauung anbieten.<sup>67</sup>

Religiöse Sinnkompetenz, wie sie hier verstanden wird, beinhaltet Antworten der Bezugsreligion auf existenzielle Fragen. Bezogen auf religiöse Kompetenzen, wie sie *Englert* vorstellt, vereinigt diese Dimension das spirituelle „Wahrnehmungs- und Ausdrucksvermögen“<sup>68</sup> („Fähigkeit zum Umgang mit religiösen Traditionen“<sup>69</sup> der Bezugsreligion) und die „existenzielle Aneignungsfähigkeit“<sup>70</sup> („Fähigkeit zum Umgang mit existenziellen Krisensituationen“<sup>71</sup>). Dabei handelt es sich um Sinnangebote, die keinen Anspruch auf Exklusivität haben.<sup>72</sup> Es werden Beantwortungsmöglichkeiten der Sinnfragen angeboten, wie wir sie aus der jüdisch-christlichen Tradition kennen. Ebenso ist die Fähigkeit zum Umgang mit religiösen Traditionen bei Schüler/innen, für die die Bezugsreligion zur Fremdreligion wurde, ein Beitrag, um mit Pluralität umgehen zu lernen. Mit *Mendl* kann dieses Kennenlernen von Traditionen der Bezugsreligion auch als Partizipationskompetenz<sup>73</sup> bezeichnet werden. Eine kritische Auseinandersetzung mit Traditionen birgt die Möglichkeit, dass sie von Schüler/innen in reflektierter Form abgelehnt werden. Ist dies der Fall, besteht zum einen eine Kompetenz im Umgang mit Pluralität – im Wissen um die Bedeutung für Andere –, zum anderen besteht die Kompetenz darin, dass solche Schüler/innen Riten (z.B. aus Pietätsgründen) auch mitvollziehen können (Partizipationskompetenz).

Dennoch besteht die Möglichkeit, dass die Kenntnisse von Traditionen der Bezugsreligion – nachdem man sie für sich erarbeitet hat (Interrelation) – keine leeren Traditionen sind. Riten und Rituale können in existenziell bedrohlichen Situationen stabilisierend, halt- und sinngebend<sup>74</sup> sein. So bezeichnet der protestantische Theologe *Werner Jetter* Rituale als „Angeld von Sinn in den Seelen“<sup>75</sup>.

Auch biblische Wissensinhalte z.B. sind ausgerichtet auf die Sinndimension. So schreibt *Joachim Theis* zu Recht, dass es „bibeldidaktisch ein verantwortungsloses Handeln ist, wenn Bibelwissen einfach faktenweise aufgezählt und vermittelt wird.“<sup>76</sup> Es ist immer die konstruktiv-kreative Kraft der Schüler/innen mitzubedenken. Das „Ziel, das jedem

<sup>67</sup> *Leo van der Tuin*, Religiöse Erziehung: Kommunikation in Anwesenheit, in: RpB 50/2003, 73-88, 84.

<sup>68</sup> *Englert* 2006 [Anm. 10], 59.

<sup>69</sup> *Ders.*, Ziele religionspädagogischen Handelns, in: NHRPG (2002) 53-58, 57.

<sup>70</sup> *Ders.* 2006 [Anm. 10], 59.

<sup>71</sup> *Ders.* 2002 [Anm. 69], 57f.

<sup>72</sup> Vgl. *Helbling* 2010 [Anm. 19], 17.

<sup>73</sup> Vgl. *Mendl* 2008 [Anm. 55], 28-30, 70, 85.

<sup>74</sup> Vgl. *Georg Ritzer*, Taufmotive: Zwischen Initiation und Konvention. Einblicke in die Motivation, ein Kind taufen zu lassen, in die Religiosität der Eltern und in religiöse Primärsozialisation, *Graz* 2001, 26-53; vgl. a. *Michael Göhlich*, Rituale und Schule. Anmerkungen zu einem pädagogisch bedeutsamen Zusammenhang, in: *ZfE* 7 (2/2004) 17-28, 21.

<sup>75</sup> *Werner Jetter*, Symbole und Rituale – Anthropologische Elemente im Gottesdienst, Göttingen 1978, 97.

<sup>76</sup> *Joachim Theis*, Biblische Texte verstehen lernen. Eine bibeldidaktische Studie mit einer empirischen Untersuchung zum Gleichnis vom barmherzigen Samariter, Stuttgart 2005, 265.

biblischen Verstehen zu Grunde liegt“ ist die „Sinnfindung“<sup>77</sup>. Mit *Mendl* kann für die Auseinandersetzung mit der Bezugsreligion formuliert werden:

„Objektiv-explizites religiöses Wissen ist letztlich unbedeutend, wenn es nicht mit individuellen Anschauungen verbunden wird; ritualisierte Handlungsabläufe bleiben unverständlich, wenn sie nicht auch explizit gedeutet werden, und individuell religiöse Erinnerung und Deutungskonstrukte müssen interpersonell kommuniziert und hinsichtlich ihre Tragfähigkeit und Plausibilität mit Formen objektiver Religion verglichen werden.“<sup>78</sup>

*Zusammenfassend:* Inhaltlich geht es in der Dimension Sinnkompetenz um Wissen über die Bezugsreligion und die Auseinandersetzung mit dem eigenen Glauben; diese Cluster sind ausgerichtet auf Fragen der Sinndimension wie: ‘Woher komme ich?’, ‘Wohin gehe ich?’. Aufgabe des Religionsunterrichtes ist es, das Interesse an solchen Fragen wachzuhalten, Antwortmöglichkeiten anzubieten, Wissen zu vermitteln und eine kritische Reflexion zu initiieren bzw. dazu zu befähigen.

### 3.2.2 Religiöse Pluralitätsfähigkeit

Der Umgang mit religiöser Pluralität ist ein zentrales theologisches Thema, wie auch Konzilstexte des *Zweiten Vatikanums* belegen: *Unitatis redintegratio* (Verhältnis zu anderen christlichen Konfessionen), *Nostra aetate* (Verhältnis zu anderen Religionen) und *Dignitatis humanae* (über die Religionsfreiheit). Seit dem Beginn der 1960er Jahre hat sich die gesellschaftliche Virulenz dieser Thematik in unseren Breitengraden drastisch verschärft. Religiöse Pluralität ist ein Faktum unserer Gesellschaft, wenn auch territorial unterschiedlich ausgeprägt.<sup>79</sup> Pluralität besteht aber nicht nur zwischen verschiedenen Religionen, sondern es ist auch mit unterschiedlichen Meinungen innerhalb religiöser Gruppierungen zu rechnen.<sup>80</sup>

Religiöse Pluralität erhöht – so *Martin Jäggle* – „den gesellschaftlichen Verständigungsbedarf über Religion und Religionen, erhöht die Gefahr des Fundamentalismus, erhöht die Notwendigkeit von Orten der Vergewisserung, erhöht die Vielfalt an oft miteinander konkurrierenden Werten und erhöht somit die Nachfrage nach Orientierung, erhöht angesichts des Wahlzwanges die Suche nach Entscheidungshilfen.“<sup>81</sup> Religiöse Pluralität ist eine zentrale Herausforderung, mit der Schüler/innen im religionspädagogischen Kontext adäquat umzugehen lernen sollen. Dies verlangt nach zahlreichen Teilkompetenzen. Im hiesigen Modell zielen die Kompetenzcluster Interesse, Wissen und Interrelation in erster Linie auf andere Religionen und Weltanschauungen. Religiös pluralitätsfähig ist in Anlehnung an *Stephan Leimgruber*, wer Aussagen anderer Religionen und Weltanschauungen „aus deren soziokulturellen Kontext zu interpretieren weiß und sich mit Angehörigen anderer Religionen [und Weltanschauungen] einfühlsam verstan-

<sup>77</sup> Ebd., 249.

<sup>78</sup> *Mendl* 2008 [Anm. 55], 55.

<sup>79</sup> Exemplarische Daten zur religiösen Pluralität: für Deutschland: [www.religion-plural.org/](http://www.religion-plural.org/); für Österreich: [www.statistik.at/web\\_de/statistiken/bevoelkerung/volkszaehlungen\\_registerzaehlungen/bevoelkerung\\_nach\\_demographischen\\_merkmalen/022885.html](http://www.statistik.at/web_de/statistiken/bevoelkerung/volkszaehlungen_registerzaehlungen/bevoelkerung_nach_demographischen_merkmalen/022885.html); für die Schweiz: [www.bfs.admin.ch/bfs/portal/de/index/themen/01/05/blank/key/religionen.html](http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/de/index/themen/01/05/blank/key/religionen.html) [alle abgerufen 13.10.2010].

<sup>80</sup> *Dominik Helbling* stellt eine übersichtliche und differenzierte Matrix zu Dimensionen religiöser Pluralität vor (*ders.* 2010 [Anm. 19], 18).

<sup>81</sup> *Martin Jäggle*, *Zadanie szkoly w weiloreligijnej Europie. Die Aufgabe der Schule im multireligiösen Europa*, in *Keryks* 3 (1/2004) 127-144, 130.

digen kann<sup>82</sup> bzw. angezeigte Grenzen von Toleranz erkennt. Besonders auf der Wissensenebene kann das Verständigen über Gemeinsamkeiten (weicher Pluralismus) das Verständnis anderer Personen erleichtern und das Wissen über Gegensätze (harter Pluralismus)<sup>83</sup> kann Unterschiede entdämonisieren und entmystifizieren.<sup>84</sup>

Ein zentraler Aspekt beim Umgang mit Pluralität ist *Toleranz*. Dabei ist Toleranz nicht mit Indifferenz zu verwechseln. „Toleranz bedeutet nicht, dass ich die Position oder Lebensweise, die toleriert wird, als solche gut oder richtig finde, sondern dass ich ihren Wert für den Anderen anerkenne, auch wenn er für mich nicht dieselbe Wertigkeit besitzt.“<sup>85</sup> Das hier vorliegende Verständnis von Toleranz ist verortet im Spannungsfeld zwischen Intoleranz und Indifferenz.<sup>86</sup> Denn wenn jemandem eine Person oder eine Meinung grundsätzlich egal ist, er sich nicht mit ihr auseinandersetzt, kann nicht von Toleranz gesprochen werden. Dies ist Indifferenz. Toleranz braucht ein Gegenüber, das mir nicht egal ist und das der eigenen Meinung nicht entspricht.<sup>87</sup> Sie hat sowohl eine Ablehnungs- als auch eine Akzeptanzdimension.<sup>88</sup>

In diesem Zusammenhang wird mit *Dominik Helbling* interreligiöses Lernen<sup>89</sup> als zentrale Aufgabe von Religionsunterricht gesehen, das eingebettet ist in das allgemeinpädagogische Ziel interkulturellen Lernens.<sup>90</sup> Dieser Bereich des interreligiösen Lernens ist auch in *österreichischen Lehrplänen* berücksichtigt.<sup>91</sup> Ziele, die interreligiöses Lernen erreichen sollen, werden in der religionspädagogischen Literatur häufig sehr optimistisch formuliert. So schreiben *Hans-Georg Ziebertz* und *Leimgruber*: „Angehörige einer religiösen Tradition sind bereit, religiöse Erfahrungen anderer Traditionen achtsam wahrzunehmen und für das eigene Leben und Glauben schöpferisch zu verarbeiten.“<sup>92</sup>

<sup>82</sup> *Stephan Leimgruber*, Katholische Perspektive zum interreligiösen Lernen: Konziliar und inklusivistisch, in: Peter Schreiner / Ursula Sieg / Volker Elsenbast (Hg.), Handbuch Interreligiöses Lernen, Gütersloh 2005, 126-133, 128. *Leimgruber* bezieht diese Definition auf interreligiöse Kompetenz, die von religiöser Pluralitätsfähigkeit nicht zu trennen ist.

<sup>83</sup> Zur Differenzierung von weichem und hartem Pluralismus vgl. *Karl E. Nipkow*, Ziele religiösen Lernens als mehrdimensionales Problem, in: Johannes A. van der Ven / Hans-Georg Ziebertz (Hg.), Religiöser Pluralismus und Interreligiöses Lernen, Weinheim – Kampen 1994, 197-232, 217.

<sup>84</sup> Vgl. *Jürgen Kiechle / Hans-Georg Ziebertz*, Konfliktmanagement als Kompetenz interreligiösen Lernens, in: Schreiner / Sieg / Elsenbast 2005 [Anm. 82], 282-293, 287.

<sup>85</sup> *Daniel Bischur*, Toleranz. Im Wechselspiel von Identität und Integration, Wien 2003, 77.

<sup>86</sup> *Friedrich Schweitzer* spricht von einem Feld zwischen Relativismus und Fanatismus, das noch wenig konkretisiert ist (vgl. *ders.*, Pluralitätsfähigkeit als Bildungsziel. Der Beitrag der Theologie zu einer Religionspädagogik für Europa, in: ThQ 188 (4/2008) 293-306, 299-301).

<sup>87</sup> Vgl. *Rainer Forst*, Toleranz im Konflikt. Geschichte, Gehalt und Gegenwart eines umstrittenen Begriffs, Frankfurt/M. 2003, 31-41 und 530-533.

<sup>88</sup> Ausführlicher zum vorliegenden Verständnis des Toleranzbegriffs vgl. *Ritzer* 2010 [Anm. 1], 317-322.

<sup>89</sup> *Ursula Sieg* gibt einen Überblick über Inhalte und Themenfelder, die unter dem Begriff 'interkulturelles Lernen' subsumiert werden (vgl. *dies.*, Inhalte interreligiösen Lernens, in: Schreiner / Sieg / Elsenbast 2004 [Anm. 82], 381-396).

<sup>90</sup> Vgl. *Helbling* 2010 [Anm. 19], 125. Einen guten Überblick über die aktuelle Diskussion zur interkulturellen Kompetenz von Schüler/innen und Lehrer/innen bietet der Sammelband *Ringelstein / Buchwald / Schwarzer* 2008 [Anm. 52] und darin besonders *Over / Mienert* 2008 [Anm. 52].

<sup>91</sup> Vgl. *Lehrplan BHS* [Anm. 65], 3; vgl. *Lehrplan AHS* Oberstufe [Anm. 64], 2.

<sup>92</sup> *Hans-Georg Ziebertz / Stephan Leimgruber*, Interreligiöses Lernen, in: Georg Hilger / Stephan Leimgruber / Hans-Georg Ziebertz, Religionsdidaktik. Ein Leitfadens für Studium, Ausbildung und Beruf, München 2001, 433-442, 434.

Ähnliches fordert *Mendl* vom Religionsunterricht: Dieser soll helfen, „in Auseinandersetzung mit fremden religiösen Konstruktionen und unterstützt mit dem Deutungsangebot christlicher Tradition je eigene religiöse Spuren zu entwickeln.“<sup>93</sup>

Harmonisierungen sind aber nicht immer möglich. Wenn *Helbling* in seiner gründlichen empirischen Analyse eine Herausforderung einer pluralen Gesellschaft darin sieht, „das religiöse Selbstverständnis anderer mit dem Wahrheitsanspruch ihrer Bezugsreligion in Zusammenhang zu bringen“<sup>94</sup>, so bleiben sperrige Inhalte, die nicht in eigene religiöse Spuren integrierbar sind. Vor diesem Hintergrund ist *Jäggle* in manchen Kontexten Recht zu geben, der schreibt, dass im Dialog zwischen Religionen und Vorstellungen „eher das Einander-in-der-Fremdheit-Begleiten als fruchtbare Lösung anzusehen sein“<sup>95</sup> wird. Auch dies ist jedoch nicht ohne Wissen über das Fremde und nicht ohne eine kritische Auseinandersetzung möglich.

*Zusammenfassend*: Inhaltlich geht es in der Dimension Pluralitätsfähigkeit um Wissen über andere Religionen und Weltanschauungen (dazu zählen z.B. auch Sekten und religionskritische Traditionen) und um eine kritische Auseinandersetzung mit diesen Inhalten. Aufgabe des Religionsunterrichts ist es, das Interesse an solchen Fragen wachzuhalten, verschiedene Meinungen und Traditionen vorzustellen und eine kritische Reflexion zu initiieren, die im Sinne einer vertikalen Vernetzung des Konstrukts Bezüge zur eigenen Religiosität herstellt.<sup>96</sup> Langfristig gesehen ist auch Ambiguitätstoleranz ein Ziel dieser Dimension.

### 3.2.3 Ethisch-moralische Kompetenz

Die ethische-moralische Kompetenz wurde in der empirischen Untersuchung, die dem hier vorgestellten Modell zugrunde liegt, nicht untersucht. Dies ist darin begründet, dass konkrete ethische Fragestellungen in den *österreichischen Lehrplänen der Oberstufe* keine jährlich wiederkehrenden Themen darstellen.<sup>97</sup> Daher hätte nach dem gewählten Forschungsdesign die Einbeziehung dieser Dimension eine Verzerrung der Ergebnisse bewirkt.<sup>98</sup> Nichtsdestotrotz stellt die ethisch-moralische Kompetenz eine zentrale

<sup>93</sup> *Hans Mendl*, Konstruktivistische Religionsdidaktik. Anfragen und Klärungsversuche, in: ders. (Hg.), Konstruktivistische Religionspädagogik. Ein Arbeitsbuch, Münster 2005, 29-47, 45. Die von *Mendl* beschriebenen Ziele stellen im hier vorgestellten Kompetenzmodell eine Schnittmenge aus den Dimensionen Sinnkompetenz und Pluralitätsfähigkeit dar, wobei sie bezogen auf die Cluster im Übergang zwischen Interrelation und Habitus angesiedelt sind. Es ist darauf hinzuweisen, dass die einzelnen Teilkompetenzen des hiesigen Modells sowohl vertikal als auch horizontal miteinander zu vernetzen sind. Die einzelnen Kompetenzfelder stellen idealtypische Inhalte dar, die in der didaktischen Praxis nicht isoliert zu behandeln sind.

<sup>94</sup> *Helbling* 2010 [Anm. 19], 274-284.

<sup>95</sup> *Jäggle* 2004 [Anm. 81], 129.

<sup>96</sup> Die einzelnen Teilkompetenzen des Modells sind vertikal und horizontal miteinander zu vernetzen. Die einzelnen Kompetenzfelder stellen idealtypische Inhalte dar, die in der didaktischen Praxis nicht isoliert zu behandeln sind. Vgl. Anm. 93.

<sup>97</sup> So findet sich im Lehrplan der berufsbildenden höheren Schulen im dritten Jahrgang (11. Schulstufe) der Themenbereich „Aktuelle Fragen angewandter Ethik“ mit den Unterthemen „Ethische Argumentationsweisen (deontologisch, teleologisch, utilitaristisch, ...)“ und „Biotechnik, Medien, Datenschutz“ (*Interdiözesanes Amt für Unterricht und Erziehung* 2003 [Anm. 65], 7). In den allgemeinbildenden höheren Schulen findet sich im zweiten Jahrgang (10. Schulstufe) die Formulierung, dass sich Schüler/innen „mit aktuellen ethischen Fragen vor dem Hintergrund verschiedener ethischer Positionen auseinandersetzen“ (*Interdiözesanes Amt für Unterricht und Erziehung* 2006 [Anm. 64], 4).

<sup>98</sup> Vgl. *Ritzer* 2010 [Anm. 1], 218.

inhaltliche Dimension im Religionsunterricht dar.<sup>99</sup> Die Bezeichnung dieser Dimension wurde gegenüber der früheren Benennung<sup>100</sup> um den Begriff 'moralisch' erweitert.<sup>101</sup> Dies ist angezeigt, wenn man die habituelle Kompetenz in das Modell einbezieht. Denn Moral bezieht sich auf das Handeln selbst und Ethik „ist das konzeptionelle Meta-System moralischen Denkens u. Handelns.“<sup>102</sup> Moral bezieht sich auf empirisch Vorfindbares, während Ethik die diesbezügliche Reflexion darstellt.

Die ethisch-moralische Kompetenz beinhaltet die „Fähigkeit zum Umgang mit ethischen Entscheidungssituationen.“<sup>103</sup> Schüler/innen sollen zum einen „religiös inspirierte Modelle ethischen Handelns kennen“<sup>104</sup>, zum andern aber auch Argumentationsmuster kennen, die über den Gottesbezug hinaus Gültigkeit haben. Denn die Geltung moralischer Normen hängen nicht von Religion ab, doch die Genese moralischer Normen ist in religiösen Kontexten zu sehen.

Thematisch betrifft diese Dimension sowohl allgemeine Ethik (theoretische Grundprinzipien und Grundbegriffe, Entwicklung moralischer Urteilsfähigkeit) als auch angewandte Ethik wie Bio-, Gen-, Kultur-, Medien-, Medizin-, politische,<sup>105</sup> Technik-, Umwelt-, und Wirtschaftsethik.<sup>106</sup> Dabei geht es in einem ersten Schritt darum, für ethisch-moralische Fragestellungen zu sensibilisieren und zu interessieren. In einem zweiten Schritt sollen Schüler/innen auf der Wissensebene auf der einen Seite ethische Begründungsmodelle (z.B. deontologisch, teleologisch, narrativ)<sup>107</sup> kennen und auf der anderen Seite um z.B. biologische oder rechtliche Fakten zu ethischen Themen wissen. Im kognitiven Bereich der Kompetenzdiskussion geht es also weniger darum, „wofür sich ein Schüler entscheidet, sondern wie informiert und schlüssig er sein Urteil begründet.“<sup>108</sup> Damit wird jedoch nicht dem Relativismus das Wort geredet. Ethik hat

<sup>99</sup> Vgl. Englert 2002 [Anm. 69], 57.

<sup>100</sup> Vgl. Ritzer 2010 [Anm. 1], 403f.

<sup>101</sup> An dieser Stelle möchte ich meinem Kollegen *Andreas M. Weiss* aus der Abteilung Moraltheologie in Salzburg herzlich für wichtige begriffliche sowie inhaltliche Anmerkungen und Hinweise auf relevante Literatur danken.

<sup>102</sup> *Dietrich Zilleßen*, Ethik, Ethisches Lernen, in: LexRP (2001) 482-489, 482. Während sich die Differenzierung bei der Verwendung der Substantive 'Ethik' und 'Moral' durchgesetzt hat, werden die Adjektive 'ethisch' und 'moralisch' meist synonym verwendet.

<sup>103</sup> *Herbert A. Zwergel*, Grundlagen und Entwicklungen von Bildungsstandards unter Einbeziehung des Religionsunterrichts, in: Sajak 2007 [Anm. 19], 107-148, 140.

<sup>104</sup> *Englert 2004* [Anm. 29], 29. *Anemarie Pieper* spricht in diesem Zusammenhang von theonomer Ethik (vgl. *dies.*, Einführung in die Ethik, Tübingen – Basel 2007, 132-140). Mit der Verwendung dieses Begriffes ist jedoch vorsichtig umzugehen. Es ist zu betonen, dass in der christlichen Ethik kein ethischer Moralpositivismus vertreten wird. Es sind keine Gegensätze zu konstruieren, denn die religiöse Position kann nie die Vernunftposition ersetzen. Im kürzlich erschienenen Buch von *Stefan Meyer-Ahlen* wird die Bedeutung der religiösen Dimension im ethischen Diskurs herausgearbeitet (vgl. *ders.* (Hg.) Ethisches Lernen. Eine theologisch-ethische Herausforderung im Kontext der pluralistischen Gesellschaft, Paderborn 2010).

<sup>105</sup> In dieser Aufzählung kann Sozialethik als Teil der politischen Ethik gesehen werden. Vgl. *Dietmar Mieth*, Sozialethik, in: Marcus Düwell / Christoph Hübenal / Micha H. Werner (Hg.), Handbuch Ethik, Stuttgart – Weimar 2002, 500-504.

<sup>106</sup> Zur hier vorgenommenen Einteilung vgl. *ebd.*, 243-298.

<sup>107</sup> Vgl. *ebd.*, 61-231.

<sup>108</sup> *Pieper 2007* [Anm. 104], 159.

einen normativen Anspruch.<sup>109</sup> Denn „der kognitive Aspekt ist nur die eine Seite des moralischen Urteils. Wenn das im moralischen Urteil Behauptete nicht zugleich auch willentlich bejaht und handelnd realisiert wird, bleibt es unvollständig, bloß theoretisch und wird nicht praxiswirksam.“<sup>110</sup> Daher „geht es nicht [...] um die Anhäufung ‘tragen’ Wissens, sondern um den Erwerb ‘intelligenten’ Wissens, das in Verbindung mit Können und Wollen zur Bearbeitung situativer Anforderungen nutzbar gemacht werden kann.“<sup>111</sup>

*Burkard Porzelt* fasst prägnant zusammen: „Wer ‘ethisch handeln lernt’, eignet sich die Kompetenz an, in konkreten Situationen nach begründeten Maßstäben zwischen alternativen Handlungsmöglichkeiten abzuwägen und die gewählte Alternative dann auch tatkräftig zu realisieren.“<sup>112</sup>

In Übereinstimmung mit *Dietrich Benner* soll es bei ethischen Kompetenzen im schulischen Kontext um ein Orientierungswissen gehen, das „nicht um seiner selbst willen, sondern zu dem Zwecke angeeignet [wird], in Fragen, die alle angehen, sachkundig argumentieren und urteilen und in vorgegebenen Situationen und Kontexten vernünftig handeln zu lernen.“<sup>113</sup>

Über das Cluster Wissen hinaus wird wiederum gefordert, dass es den Schüler/innen möglich ist, sich zu ethischen Fragestellungen und Antwortmustern in ein kritisches Verhältnis setzen zu können (Interrelation). Dies ist für die Ausprägung der ethischen Kompetenzdimension zentral. *Benner* bezeichnet diese Fähigkeit der selbstständigen Stellungnahme als Urteilskompetenz<sup>114</sup> und *Annemarie Pieper* sieht moralische Kompetenz erst dann gegeben, wenn Handlungen „aus eigener Einsicht“<sup>115</sup> getätigt werden. Aus Einsicht erfolgt aber noch nicht zwangsweise das Handeln selbst, weshalb – wie oben bereits angedeutet – die volitive Ebene des Kompetenzbegriffes nicht übersehen werden darf.<sup>116</sup>

Der schulische Unterricht kann dabei nicht das Handeln selbst als überprüfbare Kompetenz im Blick haben, „sondern meint eine auf Handeln gerichtete, entwerfende Kompetenz, die mögliche Handlungen rational zu planen erlaubt.“<sup>117</sup> Eine habituelle ethische Kompetenz „entwickelt sich nicht unmittelbar im Unterricht, sondern verlangt nach of-

<sup>109</sup> Vgl. *Anton A. Bucher*, Ethikunterricht in Österreich. Bericht der wissenschaftlichen Evaluation der Schulversuche „Ethikunterricht“, Innsbruck – Wien 2001, 294f.

<sup>110</sup> *Pieper* 2007 [Anm. 104], 160.

<sup>111</sup> *Andreas Feindt u.a.*, Kompetenzorientierung im Religionsunterricht – Befunde und Perspektiven, in: dies. 2009 [Anm. 18], 9-22, 9.

<sup>112</sup> *Burkard Porzelt*, Grundlegung religiöses Lernen. Eine problemorientierte Einführung in die Religionspädagogik, Bad Heilbrunn 2009, 38.

<sup>113</sup> *Dietrich Benner / Roumiana Nikolova / Jana Swiderski*, Die Entwicklung von moralischer Kompetenz als Aufgabe des Ethik-Unterrichts an öffentlichen Schulen. Zur Konzeption des DFG-Projekts Etik, in: *Topologik – Studi Pedagogici* 7 (2010) 101-118 [www.topologik.net/](http://www.topologik.net/) *Dietrich Benner\_Roumiana\_Nikolova\_Jana\_Swiderski\_Topologik\_7.pdf* [15.06.2010]).

<sup>114</sup> Vgl. ebd., 109.

<sup>115</sup> *Pieper* 2007 [Anm. 104], 201.

<sup>116</sup> Vgl. *Feindt u.a.* 2009 [Anm. 111], 9 und 12.

<sup>117</sup> *Benner / Nikolova / Swiderski*, 2010 [Anm. 113], 109.

fenen Übergängen aus unterrichtlichen Lehr-Lern-Situationen in konkrete Handlungssituationen“<sup>118</sup>.

*Zusammenfassend:* Inhaltlich geht es in der Dimension ethisch-moralischer Kompetenz um Wissen über ethische Begründungsnormen und – ermöglicht durch die Fähigkeit einer kritischen Reflexion – darum, diese auf konkrete Situationen umsetzen zu können<sup>119</sup> und dies auch zu wollen bzw. zu tun. In einem evidenzbasierten Modell im schulischen Kontext geht es in erster Linie um die Fähigkeit der kritischen Reflexion und die grundsätzliche Fähigkeit der Umsetzung.

#### 4. 'Kleine Brötchen backen'

Wie oben bereits des Öfteren angeführt, haben empirische Analysen gezeigt, dass von Religionsunterricht auf der Ebene von Einstellungen und Verhalten im Alltag der Schüler/innen kein signifikanter Einfluss zu erwarten ist. Stellt es nun einen naturalistischen Fehlschluss dar, wenn man eine solche Erreichung vom Religionsunterricht in einem evidenzbasierten Konzept ausklammert? Die Forderung nach fächerübergreifenden Unterrichtsprojekten, in die am besten auch die Eltern der Schüler/innen miteinbezogen werden, wird immer wieder erhoben. Derartige Projekte sind auch immer wieder zu fordern, zu initiieren, durchzuführen und zu evaluieren. Die schulische Praxis zeigt jedoch, dass im Regelfall der Unterricht anders aussieht. Die durchgeführte Untersuchung verdeutlicht, dass in der derzeitigen Praxis und mit den derzeitigen Rahmenbedingungen keine Änderungen in Einstellungen und Verhalten erwartet oder verlangt werden können (was nicht bedeutet, dass ausgeschlossen ist, dass solche Veränderungen bei einzelnen Schüler/innen vorkommen). „Was ist, wie es ist, muss nicht notwendigerweise so sein. Umgekehrt ist es legitim, das, was sein sollte, (nach unten) zu korrigieren, wenn sich empirisch nachweisen lässt, dass es so kaum zu erreichen ist.“<sup>120</sup> Es sollte deutlich geworden sein, dass die habituellen Bereiche langfristig gesehen Bildungsziele sind, die Menschen im Leben befähigen, jedoch nicht verlässlich erreicht werden können. Denn für habituelle Kompetenzen gilt besonders: „Kompetenz ist immer eine Leistung der Person. Sie kann nicht pädagogisch herbeigeführt, sondern lediglich begünstigt werden.“<sup>121</sup> Nochmals soll hervorgehoben werden: *Religionsunterricht darf nicht auf die Kompetenzdiskussion beschränkt werden.* Planung, Klima (besonders die Beziehungsebene),<sup>122</sup> Durchführung von Unterricht, dessen Rahmenbedingungen bleiben konstitutive Größen für guten Unterricht.<sup>123</sup> Dennoch kann eine evidenzbasierte Kompetenzorientierung im Religionsunterricht diesem zum Vorteil gereichen. Ein Vorteil besteht in der Formulierung erreichbarer und überprüfbarer Ziele, was dazu beiträgt, ein realistischeres Bild des Religionsunterrichts zu zeichnen. Wenn Ziele über-

<sup>118</sup> Ebd.

<sup>119</sup> Hier ist zu berücksichtigen, dass sich Erkenntnisse der allgemeinen und der speziellen Ethik teilweise gegenseitig beeinflussen.

<sup>120</sup> Anton A. Bucher, Mehr religionsdidaktischer Realismus! Standards und Implikationen für die ReligionslehrerInnenausbildung, in: ZPT 58 (2/2006) 107-123, 120.

<sup>121</sup> Helbling 2010 [Anm. 19], 117.

<sup>122</sup> Vgl. Ritzer 2010 [Anm. 1], bes. 375.

<sup>123</sup> Vgl. ebd., 116-127.

prüfbar und erreichbar formuliert werden, kann dies Lehrpersonen entlasten,<sup>124</sup> Transparenz<sup>125</sup> nach innen und außen erhöhen sowie das Profil des Faches<sup>126</sup> schärfen und Freiräume ermöglichen.

<sup>124</sup> Vgl. *Benner* 2004 [Anm. 28], 9f.

<sup>125</sup> Vgl. *Zwergel* 2007 [Anm. 103], 147.

<sup>126</sup> Vgl. *Lothar Kuld*, Standards ohne Kompetenzmodell? – Anfragen an die Bildungsstandards für Katholische Religionslehre/Grundschule in Baden-Württemberg, in: *Sajak* 2007 [Anm. 19], 149-160, 150.

Katrin Bederna

„Unerklärlich wie Gott“ oder „ein lösbares Problem“?

*Menschenbilder Jugendlicher empirisch erforscht<sup>1</sup>*

Wer verantwortet von Gott reden will, muss vom Menschen reden. Das ist der Kerngedanke anthropologisch gewendeter Theologie. Wer verantwortet von Gott reden will, muss vom Menschen reden, dessen Heil dieser Gott sein will und in dem sich Gott offenbart hat. Um es mit *Karl Rahner* zu sagen: Anthropologie „ist der umgreifende Ort aller Theologie“<sup>2</sup>.

Eine Antwort auf die Frage nach dem Menschen zu geben, ist von klein auf Aufgabe jedes Menschen. Die Entwicklung des Selbstbildes ist verknüpft mit der Entwicklung eines Menschenbildes als „naive Theorie vom Menschen“<sup>3</sup>. Die dabei konstitutive Selbstreflexion ‘Wer bin ich?’ bzw. ihr allgemeiner Teil ‘Wer oder was sind wir?’ ist Kern der scheinbar distanzierten Frage nach dem Wesen des Menschen. Anthropologie im theologischen bzw. philosophischen Sinn ist selbstreflexiv und Teil der Verständigung darüber, wer wir sind und sein wollen.

Aus den genannten theologischen wie entwicklungspsychologischen Gründen hat die Frage nach dem Menschen ihren festen Platz im Religionsunterricht und in den Bildungsplänen allgemeinbildender Schulen, allerdings in unterschiedlicher Intensität und Explizität, sei es als „Dimension“ („Mensch sein – Mensch werden“, *Baden-Württemberg*) oder als „Kompetenzschwerpunkt“ („Anthropologie“, *Sachsen-Anhalt* / „Nach dem Menschen fragen“, *Niedersachsen*), sei es implizit in Lernbereichen wie „Leben als Christ“ (*Thüringen*) oder in Leitfragen wie beispielsweise der nach Leid, Tod und Hoffnung.<sup>4</sup>

*Was aber ist der Mensch in den Augen heutiger Jugendlicher? Wer Jugendliche als Subjekte religiösen Lernens und als Subjekte von Theologie ernstnimmt, muss sich diese Frage stellen. Sie steht im Zentrum des qualitativ-empirischen Forschungsprojekts „Anthropologie Jugendlicher“, das hier erstmalig einer breiteren wissenschaftlichen Öffentlichkeit vorgestellt werden soll. In einem ersten Schritt werde ich dazu das Forschungsinteresse präzisieren (Kap. 1). Die Erforschung der Menschenbilder Jugendlicher ist eingebettet in einen Kontext empirischer Jugendstudien insbesondere zu Weltbildern und Theologie Jugendlicher, von denen im zweiten Schritt zwei zentrale nach ihrem Beitrag zur Anthropologie Jugendlicher befragt werden sollen (Kap. 2). Nach einem Überblick über das Design der Studie (Kap. 3) werden mit einer Typologie von Menschenbildern zentrale Ergebnisse dargestellt (Kap. 4). Abschließend ist zu fragen,*

<sup>1</sup> Das diesem Bericht zugrunde liegende an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg angesiedelte Vorhaben wurde mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen JP 2004LB gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei der Autorin.

<sup>2</sup> *Karl Rahner*, Der dreifaltige Gott als transzendenter Grund der Heilsgeschichte, in: Johannes Feiner / Magnus Löhrer (Hg.), *Mysterium Salutis. Grundriss heilsgeschichtlicher Dogmatik II*, Einsiedeln u.a. 1967, 317-420, 406.

<sup>3</sup> *Rolf Oerter*, Kindheit, in: ders. / Leo Montada (Hg.), *Entwicklungspsychologie*, Weinheim u.a. 2002, 209-257, 221; *Rolf Oerter* / *Eva Dreher*, Jugenderalter, in: ebd., 258-318, 301f.

<sup>4</sup> Einzusehen unter: [www.bildungserver.de/](http://www.bildungserver.de/) (01.07.2010).

was wir wissen, wenn wir das wissen: Was folgt aus diesen Einsichten für religiöses Lernen und religionspädagogisches Forschen (*Kap. 5*)?

## 1. Das Forschungsinteresse

Ein Menschenbild ist ein kohärentes Ganzes der Auffassungen, die jemand vom Menschen hat. Damit ist inhaltlich noch wenig gesagt. Wonach fragt die theologische Frage nach dem Menschen? Die Auswahl der Inhalte und zugleich eine zentrale Motivation des hier dargestellten Forschungsprojekts stammen aus der heutigen vielfältigen Bestreitung des Menschen im emphatischen Sinne. Deren erste und lautstärkste ist wohl die *Naturalisierung*, also das Verständnis des Menschen als naturwissenschaftlich gänzlich Erklärbarem. So wird beispielsweise bei Protagonisten der Hirnforschung wie *Wolf Singer* oder *Gerhard Roth* Selbstbewusstsein zum reinen Epiphänomen biochemischer Prozesse. Es komme zudem immer später als die Aktionen des menschlichen Körpers: Ich tue nicht, was ich will, sondern mir wird bewusst und ich will, was ich getan habe. Von der Freiheit bleibt da nichts als eine gesellschaftlich geteilte und nützliche Fiktion.<sup>5</sup> Die einzige Realität Gottes ist hier die des im Gehirn lokalisierbaren Gottesgedankens und seiner Funktion für das Leben des Einzelnen. Ebenso wirkmächtig, wenn auch weniger explizit, werden Freiheit und menschliche Würde bestritten von einer *Ökonomisierung*, welche die Menschen zu intelligenten, strategisch und vorhersehbar ihren eigenen Vorteil verfolgenden Objekten macht und keinen Unterschied zwischen Effizienz und Gerechtigkeit mehr kennt.<sup>6</sup> Teil unserer gesellschaftlichen Realität ist drittens ihre *Virtualisierung*: Jeder kann sich in andere mögliche Welten begeben, darin ein anderer werden, ohne sich vom Schreibtischstuhl zu erheben – und in den Phantasien der Transhumanisten wird aus diesem ‘nichtseienden Sein’ ein Sollen: Der neue unsterbliche Mensch sei u.a. durch Hochladen des Bewusstseins in digitale Speicher neu zu schaffen.<sup>7</sup> *Leben 2.0* – dies mag als Stichwort für den vierten Trend dienen, für die Selbstvervollkommnung des Menschen beispielsweise durch genetische Eingriffe.<sup>8</sup> Deren technische Möglichkeit rückt näher und wird von Philosophen und Literaturwissenschaftlern wie *Peter Sloterdijk*, *Michael Hardt* oder *Antonio Negri* emphatisch begrüßt.<sup>9</sup> Und ihre Logik durchdringt den Alltag, wo Menschen sich in Wellness, Fitness und Konsum zum Produkt ihrer selbst machen. Die letzte Bestreitung des Menschen, die im hier vorgestellten Forschungsprojekt aufgegriffen werden soll, liegt auf einer anderen Ebene, nämlich der der Selbstbestreitung durch die böse Tat. *Wie lässt sich nach Auschwitz vom Menschen reden?*

<sup>5</sup>Vgl. *Wolf Singer*, Ein neues Menschenbild. Gespräche über Hirnforschung. Frankfurt/M. 2003, 54-66, 87-96; *Gerhard Roth*, Aus der Sicht des Gehirns, Frankfurt/M. 2003.

<sup>6</sup> Vgl. *Bernhard Laux*, Von der Anthropologie zur Sozialethik – und wieder zurück, in: Erwin Dirscherl / Christoph Dohmen / Rudolf Englert / Bernhard Laux, In Beziehung leben. Theologische Anthropologie, Freiburg/Br. u.a. 2008, 90–130.

<sup>7</sup> So bspw. *Max Moore*, True Transhumanism ([www.metanexus.net/magazine/tabid/68/id/10685/Default.aspx](http://www.metanexus.net/magazine/tabid/68/id/10685/Default.aspx) [30.06.2010], siehe auch [www.detrans.de](http://www.detrans.de)); vgl. *Klaus Müller*, Die Virtualisierung der Wirklichkeit, in: *Communio* 34 (5/2005) 497-505.

<sup>8</sup> So der Titel eines Artikels von *Thomas Assheuer* in: DIE ZEIT Nr. 23/2010, 56.

<sup>9</sup> Vgl. *Peter Sloterdijk*, Regeln für den Menschenpark. Ein Antwortschreiben zum Brief des Humanismus, Frankfurt/M. 10/1999; *Michael Hardt / Antonio Negri*, Empire. Die neue Weltordnung, Frankfurt/M. 2003, 104-106.

Meine Frage ist, ob und wie Jugendliche in ihrem Nachdenken über den Menschen diese Tendenzen aufnehmen: Integrieren sie Naturalisierung und Ökonomisierung, Virtualisierung und Selbstkreation in ihre Deutung des Menschen oder nicht? Ist der Mensch für sie in erster Linie ein 'ganz Anderer' oder nichts als Teil der Natur? Ist der Mensch Selbstzweck oder ausschließlich Mittel, herkunftig oder Produkt seiner selbst? Ist der Mensch frei oder unfrei und was meint dabei Freiheit? Ist der Mensch gut oder böse?

Diese Aspekte werden in den Gruppendiskussionen der Erhebung teils direkt diskutiert (so die genetische Selbstkreation und das Böse), teils indirekt thematisiert, also über Bereiche, in denen die Einflüsse von Naturalisierungs- oder Virtualisierungsstrategien oder die Ökonomisierung des gesellschaftlichen Lebens wirksam werden können: Hoffnung über den Tod hinaus, Sinn, Freiheit, Leiblichkeit und Transzendenzbezug. Dabei wurden aus Gründen der nötigen thematischen Restriktion bedeutende Themen vernachlässigt, namentlich die Frage nach der Herkunft des Menschen (Evolution/Schöpfung) und die Genderfrage.

Die Studie geht damit nicht aus von einer Systematik theologischer Anthropologie. Sie legt den Jugendlichen auch keinen der zentralen theologischen Begriffe wie Geschöpflichkeit, Gottebenbildlichkeit, Sünde oder Gnade zur Auseinandersetzung vor. Allerdings werden mit den genannten komplexen Fragen aufgeworfen, auf die diese Glaubensaussagen Antwort sein wollen. Ob und wie Jugendliche bei ihrer eigenen Antwortsuche auf religiöse Modelle zurückgreifen, wie sie Elemente der jüdisch-christlichen Tradition, anderer religiöser Traditionen und weitere Erfahrungen bzw. Elemente ihrer Lebenswelt korrelieren und so ein eigenes Menschenbild konstruieren, ist eine der hier empirisch zu beantwortenden Fragen.

Die Ergebnisse der Studie dürften folglich aufgrund ihrer Fragestellung, ihres Ansatzes und der Stichprobe wohl nicht allein religionspädagogisch relevant sein. Leitend ist allerdings ein dezidiert theologisches Interesse: Ich erwarte, mit dem Menschenbild nicht allein dieses, sondern den Nukleus der mich interessierenden Schülertheologie darstellen zu können. Das Menschenbild Jugendlicher ist Kondensat ihrer Theologie bzw. A-Theologie. Zu dieser These führt bereits die einleitende Bemerkung über die Rolle der Anthropologie für die Theologie. Dorthin führt aber auch eine Betrachtung der systematisch-theologischen Landschaft, insbesondere die Bedeutung der Denkform, also anthropologischer Grundaussagen, für die Systematische Theologie. Nachzeichnen lässt sich diese Logik en miniature beispielsweise auf den letzten Seiten der Habilitation *Klaus Müllers*, in denen er seine sprach- und transzendentalphilosophisch entwickelte Theorie des Selbstbewusstseins als unmittelbarem Mit-sich-Vertrautsein und als Erste-Person-Perspektive stringent und mit wenigen Pinselstrichen auszeichnet zu einer Gotteslehre (Innengrund des Menschen), Christologie (der Absolute macht sich zugänglich als Grund) oder Ekklesiologie.<sup>10</sup> Spiegelbildlich gilt das für folgende Nicht-Theologie dreier Schülerinnen aus dem Großraum Bremen:

<sup>10</sup> Vgl. *Klaus Müller*, Wenn ich „ich“ sage. Studien zur fundamentaltheologischen Relevanz selbstbewusster Subjektivität, Frankfurt/M. 1994, 565-599.

- I: was ist der mensch?  
 Sina: ein intelligentes individuum  
 Friederike: das  
 Sina: das aus zufall entstanden ist und irgendwann so schlau war  
 Friederike: [sich selbst weiterzuentwickeln  
 Sina: [sich selbst zu unterstützen.<sup>11</sup>

Hier ist der Mensch intelligentes Zufallsprodukt und zugleich Schöpfer seiner selbst – und von diesem Menschenbild aus wird logisch wie auch faktisch Gott undenkbar bzw. zu einem gleich-gültigen nicht-handelnden Wesen. Transzendenz gibt es nur im Kleinen, Hoffnung über den Tod hinaus nur als endliche Erinnerung.

Aufgrund der gesellschaftlichen Pluralität ist zu erwarten, dass Jugendliche den Menschen in vielfältiger Weise deuten. Diese Vielfalt wird jedoch nicht unsystematisierbar und beliebig sein, denn einerseits belegen empirische Studien Strukturen und die Möglichkeit der Typenbildung im Feld der Weltbilder Jugendlicher (als deren Teil Menschenbilder anzusehen sind), andererseits werden Menschenbilder in Auseinandersetzung mit in sich relativ homogenen Traditionen konstruiert und verlangen selbst wiederum eine gewisse logische Konsistenz.<sup>12</sup> Es wird also vermutlich eine systematisierbare Verschiedenheit von Menschenbildern aufzudecken sein. Die Suche danach ist qualitativ angelegt. Angestrebt sind folglich keine Aussagen über große Verteilungen, sondern über kleine Konstruktionen: *Welche Menschenbilder lassen sich im Feld rekonstruieren, wie sind diese aufgebaut? Liegen sie nah beieinander oder gibt es deutliche Differenzen? Welche Traditionselemente werden dabei wie eingesetzt? Welche Gründe werden genannt?* Die letztlich angezielte Generalisierung der Ergebnisse ist dann keine statistische wie in der quantitativen Forschung, sondern eine Herausarbeitung des Typischen in deskriptivem, theoretischem und praktischem Interesse.<sup>13</sup>

## 2. Empirische Jugendstudien und Menschenbilder

Die Frage nach dem Menschen hat als Querschnittfrage Bezüge zu zahlreichen Studien, allen voran solchen zu Werthaltungen und religiösen Auffassungen Jugendlicher. Bedeutsam für das Projekt „Anthropologie Jugendlicher“ sind hier insbesondere die quantitative Weltbild-Studie „Letzte Sicherheiten“ von *Hans-Georg Ziebertz*, *Ulrich Riegel* und *Stefan Heil* sowie die auf der Basis einer Sekundäranalyse quantitativer Daten verfasste „Dogmatik des Jugendalters“ von *Carsten Gennerich*.<sup>14</sup>

<sup>11</sup> GI 5 Gym Del, 1098-1104. Sämtliche Schülerzitate entstammen dem Forschungsprojekt „Anthropologie Jugendlicher“. Die Quellenangaben nennen Art der Erhebungsform (GI für Gruppeninterview, U für Unterricht), Schulform (HS, RS, Gym), Ort (hier Del für Delmenhorst), die laufende Nummer (bspw. 4 1 für die erste Stunde der vierten Reihe) und die Nummer des Turns in der Codiersoftware MAX QDA. Die Namen aller Jugendlichen wurden anonymisiert durch Ersetzung mit Namen ähnlichen Hintergrunds (bspw. Salvatore durch Francesco oder Emil durch Oskar).

<sup>12</sup> Vgl. *Hans-Georg Ziebertz / Boris Kalbheim / Ulrich Riegel*, Religiöse Signaturen heute. Ein religionspädagogischer Beitrag zur empirischen Jugendforschung, Gütersloh 2003, 66.

<sup>13</sup> Vgl. *Udo Kelle / Susann Kluge*, Vom Einzelfall zum Typus. Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung, Opladen 1999, 75-101; *Siegfried Lamnek*, Qualitative Sozialforschung. Lehrbuch, Weinheim – Basel 2005, 186.

<sup>14</sup> *Hans-Georg Ziebertz / Ulrich Riegel / Stefan Heil*, Letzte Sicherheiten. Eine empirische Studie zu Weltbildern Jugendlicher, Gütersloh 2008; *Carsten Gennerich*, Empirische Dogmatik des Jugendalters.

Ziebertz, Riegel und Heil untersuchen auf Grundlage einer Erhebung aus dem Jahr 2002 unter Gymnasiasten aus Rostock, Dresden, Hildesheim, Aachen, Dortmund, Augsburg und Würzburg (N=2047, M=17,8 Jahre) Weltbildkonzepte und ihre Zusammenhänge mit Lebenseinstellungen und Wertorientierungen, mit politischen und religiösen Einstellungen und mit soziodemographischen Merkmalen. Die 45 Items der Weltbildskala ordnen sie theoretisch 14 verschiedenen Konzepten zu von christlich und pantheistisch über naturalistisch und kosmologisch bis pragmatisch und atheistisch. Die Items geben Aussagen vor über die Existenz und Bestimmung Gottes bzw. einer höheren Macht, deren Verhältnis zu Welt und Mensch und über den Sinn des Lebens. Insbesondere die letztgenannten Itemgruppen sind für das Projekt „Anthropologie Jugendlicher“ bedeutsam. Betrachtet man hier allein die Zustimmungswerte, fällt die Dominanz pragmatischer Einstellungen auf (an erster Stelle „Was das Leben bedeutet, muss jeder mit sich selbst ausmachen“ und „Für mich besteht der Sinn des Lebens darin, dass man versucht, das Beste daraus zu machen“) und als Widerpart zum Pragmatismus die starke Ablehnung nihilistischer Aussagen („Das Leben hat meiner Meinung nach wenig Sinn“). Schwächer aber ebenfalls abgelehnt werden christliche, religionskritische und atheistische Aussagen („Es gibt einen Gott, der sich um jeden Menschen persönlich kümmert“, „Gott ist für mich das Wertvolle im Menschen“, „Es gibt keine höhere Macht“). Eine Faktoranalyse führt Ziebertz, Riegel und Heil zu sieben empirischen Weltbildkonzepten (im Rang der Zustimmung: Universalismus, Evolutionismus, Agnostizismus, Deismus, Immanentismus, Religionskritik, Nihilismus). Heraus fallen dabei die pragmatische Weltsicht, weil sie von der großen Mehrheit der Befragten geteilt wird und zu keiner Differenz der Weltbilder führt, und – aufgrund ihrer geringen Korrelation mit anderen Items – die christliche. Die Autoren kommen aufgrund beider Betrachtungen zum Schluss, Weltbilder als Gesamtsicht der Welt und des Menschen seien heute entideologisiert, es gebe kaum noch eindeutig christliche oder atheistische Weltbilder. Religiöse Weltbilder seien *primär universalistisch und deistisch* („Der eine Gott wird in den verschiedenen Religionen unterschiedlich benannt“, „Es gibt so etwas wie eine höhere Macht, ohne die die Welt nicht wäre“). Auch immanentistische, der christlichen Mystik verwandte Haltungen wie „Jeder Mensch hat in seinem tiefsten Inneren einen göttlichen Funken“ oder „Gott ist ein anderes Wort für das Gute im Menschen“ spielten eine untergeordnete Rolle. Gott sei für den Mainstream, wenn überhaupt, dann fern, unbeschreiblich, abstrakt. Nicht-religiöse Weltbilder hingegen seien *evolutionär und agnostisch* („Das Leben ist nur Teil der Entwicklung in der Natur.“ „Es ist eine große Frage, ob es Gott gibt“). Übergreifend gilt für die Jugendlichen der Mensch als „das Schaltzentrum“ des Weltbildes und als Einzelnr selbst „für die Konstruktion von Sinn zuständig.“<sup>15</sup> Die diese Sinnkonstruktion leitenden Wertkonzepte seien (zumindest unter Gymnasiasten!) relativ einheitlich, wobei individuelle Freiheit, Beruf und Familie dominieren.<sup>16</sup> Eine Korrelationsanalyse der Befunde zum Weltbild mit den Skalen zu Werten, Politik, Religion etc. zeige ausgesprochen schwache Korrelationswerte, mache also „deutlich, dass Weltbilder Fragen der praktischen Lebensausübung kaum berühren bzw. in sich aufnehmen.“<sup>17</sup> Am wenigsten auf Fragen der Lebensführung bezogen und zugleich ohne Korrelationen zu anderen Weltbildern, ob religiös oder nicht-religiös, sei der religiöse Universalismus. Dieses 'schwach-religiöse' Weltbild repräsentiere eine „letzte Sicherheit, die universal anbindbar“<sup>18</sup> sei.

ters. Werte und Einstellungen Heranwachsender als Bezugsgrößen für religionsdidaktische Reflexionen, Stuttgart 2010.

<sup>15</sup> Ziebertz / Riegel / Heil 2008 [Anm. 14], 70.

<sup>16</sup> Ebd., 96 und 98.

<sup>17</sup> Ebd., 175.

<sup>18</sup> Ebd., 189.

Eine qualitative Analyse kann quantitative Ergebnisse differenzieren, transformieren oder durch ihren methodisch anderen Blick erweitern.<sup>19</sup> Eine quantitative Studie liefert hingegen Aussagen über die statistische Verteilung der qualitativ-empirisch aufgedeckten Konzepte und über empirische Zusammenhänge. So geben die „Letzten Sicherheiten“ beispielsweise Anlass zur Vermutung, dass die die Sinnkonstruktion leitenden Werte nicht zu relevanten Differenzen im Menschenbild führen, wenn auch Wertzentren im Sinne von Selbstverwirklichung und sozialer Gerechtigkeit versus Materialismus und Autonomie auszumachen sein werden. Zudem ist zu erwarten, dass sich unter Jugendlichen Menschenbildtypen finden lassen, die evolutionär-agnostisch oder universalistisch-deistisch geprägt sind. Wenn diese qualitativ gefunden würden, ließe sich begründet vermuten, dass sie im Gesamt der Population leitend sein könnten. Völlig offen ist allerdings, wie sich diese Tendenzen hinsichtlich der spezifischen Frage nach dem Menschen entfalten. Fraglich ist auch, ob die hier für die Weltbilder theoretisch vorgegebene Differenz von religiös/nicht-religiös bzw. die speziellere empirisch gefundene Leitdifferenz von universalistisch-deistisch/evolutionär-agnostisch eine zentrale Differenz zwischen den Menschenbildern ausmacht und ob sie die einzige ist. Dass Letzteres nicht der Fall sein wird, lässt bereits das quantitative Ergebnis vermuten, demzufolge universalistische und naturalistische Einstellungen koexistieren können. Auch ist empirisch qualitativ zu untersuchen, wie jüdisch-christliche, aber auch ursprünglich dezidiert atheistische Grundgedanken für die Deutung des Menschen verwendet und durch sie verwandelt werden. Dass die von Ziebertz u.a. verwendeten 'christlichen' Items, die sich auf das Handeln Gottes, die Selbstoffenbarung Gottes in Jesus, das Kommen des Reiches Gottes sowie die Bedeutung der Bibel beziehen, als apodiktische statistisch gesehen irrelevant sind, heißt nicht, christliche Grundgedanken könnten nicht für Menschenbilder Jugendlicher relevant sein. Insbesondere sind damit noch keine Erkenntnisse über die Bedeutung potentiell breiterer und damit anschlussfähigerer Konzepte wie der Geschöpflichkeit oder Gottebenbildlichkeit gewonnen, die unter den Items der Weltbildstudie fehlen.

Carsten Gennerichs „Empirische Dogmatik des Jugendalters“ hat als Sekundärstudie quantitativer Daten ein anderes Ziel und einen anderen methodischen Zugriff. Er will auf Grundlage dreier eigener und elf fremder quantitativer Kinder- und Jugendstudien (N=36.047) die Einstellungen Jugendlicher zu dogmatischen Fragen in Korrelation zu ihren Werten darstellen, um verschiedene 'Dogmatiken' Jugendlicher zu identifizieren. Diese sollen mit theologischen Dogmatiken „in ein Gespräch“<sup>20</sup> gebracht werden, denn „wenn die Dogmatik sich nicht auf die Glaubensvorstellungen der Menschen der Gegenwart“ beziehe, werde „sie keine klärende Wirksamkeit im Leben dieser Menschen erreichen können.“<sup>21</sup> Das angekündigte Gespräch beschränkt sich letztlich auf die Frage, welche Theologie in der Situation welcher Jugendlicher lebensdienlich sei und welche unterrichtlichen Konsequenzen sich daraus ergeben. Systematisch-theologisch leitend ist dabei die These, Dogmatik könne nicht kohärent, sondern müsse aufgrund ihres praktischen Anspruchs so plural sein wie das Feld theologischer Aussagen Glaubender. Das kann nicht unwidersprochen bleiben, insbesondere da hier die Wahrheitsfrage, also die Frage, welche Theologie, welche Denkform dem

<sup>19</sup> Zu Details der Triangulation siehe Lamnek 2005 [Anm. 13], 274-291.

<sup>20</sup> Gennerich 2010 [Anm. 14], 24. Dabei liegt der Fokus klar auf der protestantischen Dogmatik. Größen katholischer Dogmatik wie Karl Rahner oder Thomas Pröpper werden nicht rezipiert.

<sup>21</sup> Gennerich 2010 [Anm. 14], 16.

Grunddatum christlicher Theologie, der Selbstoffenbarung Gottes in Jesus Christus, und dem Menschen als freiem und hoffendem gerecht wird, verabschiedet wird, bevor sie gestellt ist.<sup>22</sup> Dies schlägt durch bis in die religionsdidaktischen Zielsetzungen, die die Entwicklung von jeder theologischen Auffassung in Richtung jeder theologischen Auffassung sinnvoll nennen.<sup>23</sup> Als Beitrag zur theologisch-empirischen Jugendforschung hingegen ist die Studie eine Fundgrube: *Gennerich* verwendet das empirisch erhärtete zweidimensionale Wertemodell von *Shalom Schwartz*, aufgespannt von den voneinander unabhängigen Achsen „Offenheit für Wandel bis Bewahrung“ und „Selbststeigerung bis Selbsttranszendenz“. In diesem Wertefeld ließen sich „alle möglichen Werte und Erfahrungskontexte repräsentativ widerspiegeln“<sup>24</sup>. Die Spiegelung der Erfahrungskontexte zeige sich durch überraschend eindeutige Zusammenhänge von soziodemographischen Merkmalen mit der Bevorzugung bestimmter Werte.<sup>25</sup> Die in den hier aufgenommenen Studien abgefragten Werte werden nun durch Ipsatierung der Rohwerte und eine Faktoranalyse auf die zwei *Schwartzschen* Dimensionen reduziert, sodass *Gennerich* schließlich für theologische Themen wie Sünde, Glaube, Rechtfertigung, Vorsehung und Gerechtigkeit, Auferstehung und Reich Gottes, Schöpfung und Ethos die Korrelation zwischen der Verortung der Befragten im Wertefeld und ihren theologischen Aussagen berechnen kann. Dies führt zu Clustern theologischer Aussagen aufgrund ihrer Zusammenhänge mit bestimmten Werthaltungen und über diese „Situationsindikatoren“<sup>26</sup> zu statistischen Zusammenhängen von Theologien mit sozialen Variablen. So sei der Mensch beispielsweise im Wertefeld oben rechts (Selbsttranszendenz / Bewahrung) unabhängig von Taten und gesellschaftlicher Position wertvoll und mit anderen Menschen verbunden, Gott liebe in den Augen dieser Jugendlichen alle Menschen als seine Geschöpfe, handle, wo Menschen es zulassen. Im oppositionellen Wertefeld (Selbststeigerung / Offenheit für Wandel) hingegen sei nichts, wer nichts leisten könne, jeder müsse in den Augen dieser Jugendlichen für sich selbst sorgen, der Mensch sei eine Fehlkonstruktion, Gott solle und könne die Menschen nicht beeinflussen.<sup>27</sup> Für die Jugendlichen der vier Wertfelder fordert *Gennerich* nun adressatengerechte, also wertefeldspezifische Didaktiken. Es sei „davon auszugehen [...], dass die SchülerInnen [...] ‘subjektive Theologien’ konstruieren, um ihre Erfahrungen zu deuten“<sup>28</sup>. Die hier gewonnenen Kategorien sollten helfen, diese Theologien zu diagnostizieren. Der Religionsunterricht solle den Jugendlichen schließlich ihre je eigene Theologie als „motivierter Konstruktionsleistung“<sup>29</sup> aufzeigen und diese jeweils in Richtung anderer Deutungen und Lebensmöglichkeiten erweitern. Dies müsse im Wesentlichen nicht-kognitiv geschehen, da die Theologien „kontextspezifische Problemlösungen seien“ und ohne Verände-

<sup>22</sup> *Gennerich* führt zwar die „Kriterien der Freiheit und der Liebe“ (ebd., 38) zur Beurteilung theologischer Perspektiven ein, doch wird dies weder einsichtig gemacht noch wird der leitende Freiheitsbegriff geklärt. Zudem werden diese Kriterien nirgends in Anschlag gebracht. Theologische Interpretationen haben hier „Werkzeugcharakter“ (416), werden also nach Nützlichkeit beurteilt. Wahrheit ist für *Gennerich* – unter Bezugnahme auf *Bernhard Dressler* und *Thomas Klie* – „Evidenzerleben im spezifischen Kontext des Subjekts“ (411). Reduziert man allerdings den Anspruch dieser „Dogmatik des Jugendalters“ und bedenkt, dass jeder dogmatische Grundbegriff verschiedene Facetten hat (*Gennerich* unterscheidet hier beispielsweise sicherheitsorientierte Sündenkonzepte, die stabilisierend wirken, von selbsterkenntnis- oder wachstumsorientierten Konzepten), die in bestimmten Situationen verschiedenen akzentuiert werden müssen, entfaltet die Studie ihren Charme.

<sup>23</sup> *Gennerich* 2010 [Anm. 14], 403–406.

<sup>24</sup> Ebd., 34.

<sup>25</sup> So finden sich beispielsweise laut *Gennerich* statistisch gesehen Frauen eher oben (Selbsttranszendenz), Männer eher unten (Selbststeigerung), ältere höher als jüngere; auf der Diagonale liegen Hauptschüler und Geringverdienende rechts unten (Selbststeigerung, Bewahrung), Gymnasiasten und Besserverdienende hingegen links oben (Selbsttranszendenz, Offenheit für Wandel), vgl. ebd., 50–65.

<sup>26</sup> Ebd., 388.

<sup>27</sup> Ebd., 191.246.340f.

<sup>28</sup> Ebd., 391.

<sup>29</sup> Ebd., 399.

rungen der Kontexte nicht erweitert werden könnten. So könne beispielsweise im Wertefeld oben rechts Pluralitätsfähigkeit allein durch Erfahrungen der Verschiedenheit geschult werden, während unten links Anerkennungserfahrungen beispielsweise durch freizeitpädagogische Aktivitäten ermöglicht werden müssten.<sup>30</sup>

*Gennerich* schlägt für die hier leitende Frage nach den Menschenbildern verschiedene Schneisen: Zum einen zeigt er, dass das Feld der Schülertheologien bei aller Pluralität eine zweidimensionale Struktur aufweist, gegliedert nach Wertpräferenzen und korreliert mit soziodemographischen Merkmalen. Es wird zu prüfen sein, ob sich im Sinne einer Bestätigung und Erweiterung Bezüge zwischen den qualitativ erhobenen Menschenbildern und den Theologien Jugendlicher *Gennerichs* herstellen lassen.<sup>31</sup> Zum anderen können seine Überlegungen als Bezugspunkt dienen für die an die empirische und analytische Arbeit anschließenden didaktischen Überlegungen.

### 3. Das Design der Studie

Die hier vorgestellte Erhebung zur Anthropologie Jugendlicher ist qualitativ angelegt. Das Erhebungsinstrument ist ein Gruppendiskussionsverfahren, durchgeführt als Unterricht (fünf Reihen à acht Unterrichtsstunden) und Interview (am Ende jeder Reihe), dokumentiert in Bild und Ton. Der Erhebungszeitraum erstreckte sich von November 2005 bis September 2006.<sup>32</sup> Die Erhebung wurde durchgeführt im Zentrum Stuttgarts, in Marbach, Brackenheim/Zabergäu und Delmenhorst, also in einer Großstadt, einer mittleren, einer Kleinstadt und einem ländlichen Raum, gelegen in Südwest- bzw. Norddeutschland. Die Stichprobe bestand aus fünf Lerngruppen der neunten Jahrgänge zweier Hauptschulen, einer Realschule und zweier Gymnasien, darunter drei katholische Religionsgruppen (HS, RS, Gym) und zwei Klassenverbände (HS, Gym). Die so erreichte Vielfalt hinsichtlich Orten, Schulformen und Lerngruppentypen sollte eine möglichst große Heterogenität erzeugen und so die Wahrscheinlichkeit erhöhen, alle für die Frage relevanten Fälle in den Blick zu bekommen. Angezielt ist damit „Repräsentanz, nicht aber Repräsentativität im statistischen Sinne“<sup>33</sup>. Die Erhebung in einer sechsten Lerngruppe im Osten Deutschlands (geplant in einer Oberschule in Eberswalde im September 2007) musste aus persönlichen Gründen entfallen und wurde aufgrund pragmatischer Erwägungen nicht nachgeholt. Es nahmen 126 Jugendliche am Unterricht und davon 26 Jugendliche an den Gruppeninterviews teil. Sie waren zum Zeitpunkt der Erhebung zwischen 13 und 17 Jahren alt ( $M=14,8$  Jahre). Dieses ‘Forschungsgerüst’ sei im Folgenden inhaltlich gefüllt und begründet.

<sup>30</sup> Ebd., 382-385.

<sup>31</sup> Sinnvoll wäre gewesen, den befragten Jugendlichen den von *Gennerich* verwendeten Wertefragebogen von *Micha Strack* vorzulegen (*dies.*, Sozialperspektivität. Theoretische Bezüge, Forschungsmethodik und wirtschaftspsychologische Praktikabilität, Göttingen 2004; vgl. *Gennerich* 2010 [Anm. 14], 421-423), doch war mir dieser zum Zeitpunkt der Erhebung noch nicht bekannt.

<sup>32</sup> Die Lücke zwischen der Erhebung und dieser ersten Ergebnispublikation erklärt sich durch die Geburten meiner Kinder (2006 und 2007).

<sup>33</sup> *Lamnek* 2005 [Anm. 13], 187. Neben den Kriterien des theoriegeleiteten Samplings Ortgröße, Lage in der Bundesrepublik und Schulform folgte die Auswahl der Schulen nach sachfremden Erwägungen wie Erreichbarkeit mit öffentlichen Verkehrsmitteln oder Kosten. Die katholischen Religionslehrgruppen waren die einzigen an den Schulen, die Klassenverbände wurden von der jeweiligen Direktorin ausgewählt. Die Lehrkräfte und Lerngruppen waren uns zuvor nicht bekannt.

Die Methode empirischer Forschung muss dem jeweiligen Ziel entsprechen. Dies ist hier gekennzeichnet durch die Komplexität der Frage nach dem Menschen, den Fokus auf Begründungen, insbesondere Aufnahme von Elementen der christlichen Tradition und anderen Stücken der Lebenswelten, und durch das Interesse an einzelnen Konstruktionen und somit an einer im Forschungsprozess späten Generalisierung im Sinne von Typenbildung, weniger an faktoranalytisch errechneten Konstruktionen und Verteilungen. Aufgrund der Vielschichtigkeit der Frage nach dem Menschen sind Antworten in der hier angezielten Reflexionstiefe nicht einfach abrufbar. Sie müssen diskursiv entwickelt werden. Dies sprach im Verein mit dem Interesse an Konstruktionslogiken und Typen erstens für eine qualitative Erhebung, zweitens für eine diskursive Form (und nicht etwa für die Analyse von Aufsätzen oder Bildern) und drittens dafür, die Jugendlichen in Gruppen zu befragen, da es hier einer Diskussion bedarf, in der die Auffassungen bewusst gemacht, zur Sprache gebracht und verfeinert werden. Dafür bieten sich Realgruppen in (semi)realen Situationen an, einerseits aus pragmatischen Erwägungen – dort ist Kommunikation bereits geübt, Hemmschwellen sind niedriger und es kann leichter auf Fakten aus der geteilten Lebenswelt zurückgegriffen werden –, andererseits aufgrund des Prinzips qualitativer Sozialforschung, die „forschungsspezifische Kommunikationssituation“ sei im Sinne der Gültigkeit der Daten „möglichst weit an die kommunikativen Regeln des alltagsweltlichen Handelns anzunähern“<sup>34</sup>. Auf schulische Lerngruppen fiel die Wahl, da die Studie genau auf diese Zusammenhänge zielt und dort von einer erhöhten Bereitschaft zu zeitintensiver Diskussion komplexer Zusammenhänge ausgegangen werden kann. Dass der Kontext die Inhalte beeinflusst, dass Jugendliche also u.U. abends in der Disko anders über den Menschen diskutieren könnten als im Rahmen des (Religions)Unterrichts, ist möglich, beträfe aber jeden gewählten Erhebungskontext. Der potentiell verfälschende Einfluss der Schulsituation (z.B. durch die Rücksicht auf spätere Notengebung) wurde dadurch zu minimieren versucht, dass die Fachlehrer nicht oder nur in der ersten Stunde anwesend waren, der Unterricht (mit Ausnahme der Gymnasialgruppen) von jungen Studierenden der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg gehalten wurde und die Gruppeninterviews außerhalb der Schule stattfanden.<sup>35</sup>

Die Gestaltung der Gruppendiskussionen ist angelehnt an das fokussierte Interview nach *Christel Hopf*, also mit zuerst assoziativer und dann argumentativ und kognitiv in die Tiefe gehender Umkreisung weiter Themen, in denen die Gruppe anhand vorgegebener Stimuli selbst Schwerpunkte setzt, sowie vom Gruppendiskussionsverfahren nach *Ralf Bohnsack*<sup>36</sup>. Es werden Themen (teils medial gestützt) zur Diskussion gestellt, nicht je-

<sup>34</sup> *Lamnek* 2005 [Anm. 13], 22; vgl. ebd. 408-423.

<sup>35</sup> Das Forschungsprojekt wurde dankenswerterweise unterstützt durch die Student/innen der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg bzw. der Filmakademie Baden-Württemberg *Daniela Drobny* und *Jens Reina Schiffers* (Unterricht, Analyse), *Kasimir Lempp* und *Lukas Moll* (Aufnahmetechnik, Videoschnitt) sowie *Judith Schwarz* und *Katharina Vogel* (Transkription).

<sup>36</sup> Vgl. *Christel Hopf*, *Qualitative Interviews – Ein Überblick*, in: Uwe Flick u.a. (Hg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*, Reinbek 2003, 349-360; *Ralf Bohnsack*, *Gruppendiskussionen*, in: ebd., 380-382. Die Übernahme des Ansatzes *Bohnsacks* bezieht sich allein auf die Erhebung, nicht auf seine Analysemethodik, da in vorliegender Studie Auffassungen und deren Gründe (nicht die Konstruktion sozialer Realität) erforscht werden sollen und da keine Forschergruppe zur Verfügung steht.

doch Positionen, also beispielsweise Texte, die als Autorität verstanden werden könnten. Die Moderation greift nicht selbst inhaltlich ein, sondern stellt ihre eigene Unkenntnis heraus und fragt nur nach, um Äußerungen zu verstehen. Erst wenn der Höhepunkt der selbstläufigen Diskussion überschritten ist, wird nach Widersprüchen und Auffälligkeiten gefragt. Diese Prinzipien der Leitung von Gruppendiskussionen sind in Lehr-Lernzusammenhängen nicht neu. Sie charakterisieren gute Unterrichtsmoderation in Stunden, in denen die Haltung der Schüler zu einem Thema erschlossen werden bzw. in denen die Schüler/innen kommunikativ Bedeutungen aushandeln sollen, wie dies zu Beginn neuer Reihen oder im Rahmen von Wertekommunikation der Fall ist. Zu den Gruppendiskussionen als Unterricht gehörte beispielsweise

- eine doppelstündige *Dilemmadiskussion* in der fiktiven Situation einer Ethikkommission im Jahr 2030, die beraten soll, ob, in welchen Grenzen und aus welchen Gründen ein nun möglicher Eingriff in die Keimbahn zur *genetischen Optimierung* der Nachkommen erlaubt sein soll;
- ein Gespräch über die eigenen *eschatologischen Vorstellungen* ausgehend vom Kinderbuch *Rune*<sup>37</sup> samt Gestaltung einer neuen letzten Seite zum Buch und Klärung des Zusammenhangs mit den eigenen Vorstellungen;
- eine fiktive *Gerichtsverhandlung zum Thema Leiblichkeit, Identität, Ichsein*, angelehnt an die Erzählung „Gibt es Sie, Mr. Johns“ von *Stanislav Lem*<sup>38</sup>;
- eine Diskussion der Frage „*Wo wohnt Gott?*“;
- die Diskussion der Frage nach der Verantwortung des Menschen für seine Taten und der *Freiheit* des Menschen, ausgehend von einer Erzählung eines Mädchens, das unter widrigen sozialen Bedingungen aufwuchs und nun seine Klassenkameraden mobbt.

Die abschließenden Gruppeninterviews gingen aus von Schülerzitatens aus dem vorangehenden Unterricht. Sie dienten dem Einbezug von im Unterricht zurückhaltenderen Schüler/innen, der Vertiefung bereits diskutierter Aspekte und der kommunikativen Validierung der zuvor erreichten Positionen. Dies hat sich im Forschungsprozess bewährt: Die Jugendlichen der Gruppeninterviews beziehen sich an zahlreichen Stellen auf Äußerungen und Positionen des vorangegangenen Unterrichts und revidieren oder klären hier ihre eigenen Auffassungen. Während in der Unterrichtssituation viele Weniges sagen (durchschnittlich 26 Turns pro Person in inhaltlich relevanten Gesprächen der Gesamtgruppe in der gesamten Reihe), sagen in den Gruppeninterviews wenige Vieles (durchschnittlich 185 Turns pro Person). Während die Jugendlichen in der Unterrichtssituation nach Wartezeit vergleichsweise längere Statements abgeben, die sich nicht notwendig direkt auf die Vorredner beziehen und oft nicht vertieft werden können, entwickeln sie in den Gruppeninterviews in dichter Bezugnahme aufeinander gemeinsam ihre Positionen. Selbst wenn man die zahlreichen schriftlichen Ergebnisse der Unterrichtsstunden mit einbezieht, sind die Gruppeninterviews deshalb auch qualitativ ungleich gehaltvoller als die ‘Gruppendiskussionen in Unterrichtsform’. Ohne den vorangegangenen Unterricht aber wären sie wohl kaum so ertrageich:

<sup>37</sup> Marit Kaldhol / Wenche Oeyen, *Abschied von Rune*, Hamburg 16/1987.

<sup>38</sup> *Stanislav Lem*, *Nacht und Schimmel*, Frankfurt/M. 1976, 283-291.

„des war halt mal in der klasse erstmal gut auszudiskutieren äh in welche gruppen von meinungen sich die schüler sortieren und wenn man dann jetzt hier eben aus jeder gruppe einen schüler nimmt und damit weiterdiskutiert und äh, des isch ja des praktisch hier so, da gehts dann viel besser.“<sup>39</sup>

Die transkribierten Gruppendiskussionen wurden in der Codiersoftware MAX QDA kodiert. Das Kategorienschema entstammt der Forschungsfrage, nennt also die Bereiche, in denen die Bestreitungen des Menschen wirksam werden: Herkunft des Menschen (Schöpfung/Evolution), Zukunft des Einzelnen (Tod/Hoffnungsbilder), Transzendenzbezug, Leiblichkeit, Sinn, Würde, Freiheit, Selbstbewusstsein, Machbarkeit des Menschen, Sozialität, Gut und Böse und Vergleiche zu anderem Seienden. Aus der Empirie kam die Kategorie Seele hinzu, da sie in allen Gruppendiskussionen relevant war, sich aber empirisch keiner der anderen Kategorien zuordnen ließ. Die Kategorien sind nicht trennscharf. Das Kategorienschema wurde im Verlauf der Analyse durch empirisch begründet konstruierte Subkategorien und deren Dimensionen erweitert und durch die Zuordnung zum Material empirisch gefüllt. Der Kodiervorgang wurde durch Leitfaden und Ankerbeispiele so angeleitet, dass er von verschiedenen Kodierern durchgeführt werden konnte. Doch hat er hier nicht den Status wie in der qualitativen Inhaltsanalyse, sondern dient einer synoptischen interpretativen Analyse im kontinuierlichen Vergleich kodierter Segmente über das gesamte Material, wie sie *Susann Kluge* und *Udo Kelle* vorschlagen.<sup>40</sup> Die Kodierung ist hier also Hilfsmittel für ein hermeneutisches Verfahren. So wird zum einen die Gruppendiskussion nachgezeichnet, wobei extreme und mittlere Positionen sowie von den Jugendlichen selbst vorgenommene Gruppierungen identifiziert werden. Zum anderen werden die Einzelfälle durch Fallkontrastierung rekonstruiert. Die Suche nach relevanten Vergleichsdimensionen, also nach Kategorien, die zur Gruppierung der Einzelfälle mit möglichst großer Homogenität nach innen und Heterogenität nach außen führen, ist geleitet von den eigenen Solidarisierungen und Abgrenzungen der Jugendlichen und den dabei relevanten Kategorien. Der Gruppierung und also Darstellung der empirischen Zusammenhänge schließt sich die Analyse inhaltlicher Sinnzusammenhänge und die Beschreibung der Typen an.<sup>41</sup> In einem parallelen Arbeitsgang werden anhand formaler und inhaltlicher Kriterien wie Eingehen aufeinander, eigene Schwerpunktsetzung oder Nennung von Beispielen aus eigenem Erleben 'dichte' Passagen ausgewählt und detailliert im Hinblick auf Begründungsmodi, Aufnahme von Traditionselementen, Status der Aussagen, Metaphorik etc. analysiert. Im Folgenden werde ich die Ergebnisse der Typenbildung auf Grundlage der Interviews skizzieren.

#### 4. Menschenbilder Jugendlicher

Ein Typus ist eine vergleichende Kombination von Merkmalen.<sup>42</sup> Eine der hier wesentlichen Kategorien, die zu stabilen Gruppierungen im Merkmalsraum führen, ist, wie die Theorie und die oben genannten empirischen Studien vermuten lassen, die 'religiöse

<sup>39</sup> GI 4 Gym Mb, 1833.

<sup>40</sup> Vgl. *Kelle / Kluge* 1999 [Anm. 13], 54-74.

<sup>41</sup> Vgl. ebd., 91-94.

<sup>42</sup> Vgl. ebd., 78, unter Bezug auf *Paul F. Lazarsfeld* und *Allen H. Barton*.

Ladung'. Diese stellt die wesentliche von den Jugendlichen zur Abgrenzung von anderen Menschenbildern verwendete Kategorie dar:

- Björn: der glaubt an nichts mehr als die materie. [...]  
 Martin: er is ein atheist, das kannst du vergessen. man kann niema, jemanden der nich glaubt, dem kann man auch nich erklären, was eine seele is oder so, der glaubt an sowas einfach nich.  
 Vanessa: ich versteh garnicht was er denkt, ( )  
 Björn: er denkt, dass er einfach nur das hier is, was du hier grad siehst. dass ist, ähm kohlenstoff  
 Martin: ja, vielleicht  
 Björn: vor allem  
 Martin: viel wasser.<sup>43</sup>

Atheismus erscheint hier und im gesamten Sample gekoppelt an ein naturalistisches Menschenbild. Das gilt jedoch nicht umgekehrt: Naturalistische Menschenbilder sind hier nicht notwendig atheistisch. Die für das Menschenbild relevante religiöse Ladung hängt bei den befragten Jugendlichen nicht an der Kategorie „*Annahme der Existenz Gottes*“, sondern an der Kategorie „*menschlicher Transzendenzbezug*“. In dessen Ablehnung treffen sich dann sowohl atheistische als auch agnostische und gar deistische religiöse Einstellungen.

Die Gruppierung der Fälle mit Hilfe von Mehrfeldertafeln führt zu einer deutlichen zweiten und vom Transzendenzbezug unabhängigen Differenzierung, nämlich der zwischen *emphatischen* und *nicht-emphatischen Menschenbildern*, die hier an der Kategorie der *Freiheit* hängt. Während alle Jugendlichen, wie aus entwicklungspsychologischen Gründen zu vermuten war<sup>44</sup>, von einer autonomen Identität ausgehen, der Freiheit als Selbstbestimmung größte Bedeutung beimessen und sie vielen letztes Kriterium ethischer Entscheidungen ist, markiert die theoretische Einstellung zur Freiheit (ist der Mensch frei und was ist Freiheit?) mit den Subkategorien Unfreiheit, schwache Freiheit (Aktivitätszentrum), starke Freiheit (Anfangenkönnen, Offenheit, Unbedingtheit) die zweite zentrale Differenz zwischen den Menschenbildern.

<sup>43</sup> GI 4 Gym Mb, 696. 847-856.

<sup>44</sup> Vgl. Oerter / Dreher 2002 [Anm. 3], 301f.

Damit ergibt sich folgendes Feld, in dem sich die Menschenbilder Jugendlicher systematisieren lassen (Abb. 1):

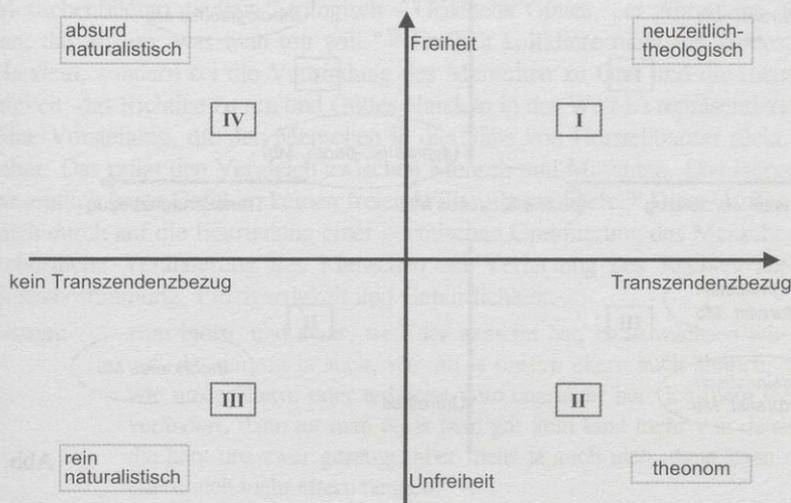


Abb. 1

Die äußersten Eckpunkte der vier Quadranten sind durch Idealtypen im *Weberschen* Sinn beschreibbar, also als Konstrukt und Grenzbegriff auf Grundlage und durch Steigerung empirischer Merkmale<sup>45</sup>:

- I der freie, sich auf Gottes freie, den Tod überwindende und den menschlichen Unbedingtheitsanspruch bestätigende Zuwendung einlassende Mensch;
- II der von Gott abhängige Mensch, gestellt in eine göttliche Ordnung, wertvoll durch seinen Bezug zu Gott;
- III der Mensch als organische und gänzlich determinierte Maschine, ausschließlich Produkt der Natur, also blinder Kausalzusammenhänge;
- IV der Mensch als freies und in seiner Freiheit und Sehnsucht absurdes Zufallsprodukt.

Die sieben auf der Grundlage der empirischen Daten rekonstruierten Menschenbildtypen sind hier (siehe Abb. 2) benannt als neuzeitlich-theologisch, synkretistisch-pantheistisch (I. Quadrant), theonom (II. Quadrant), possibilistisch (Ursprung), pragmatisch-naturalistisch, pessimistisch-naturalistisch (III. Quadrant) sowie paradox-naturalistisch (IV. Quadrant).

<sup>45</sup> Vgl. Max Weber, Die Objektivität sozialwissenschaftlicher und sozialphilosophischer Erkenntnis, in: ders., Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre, Tübingen 1988 [1922], 146-214, 191-196.

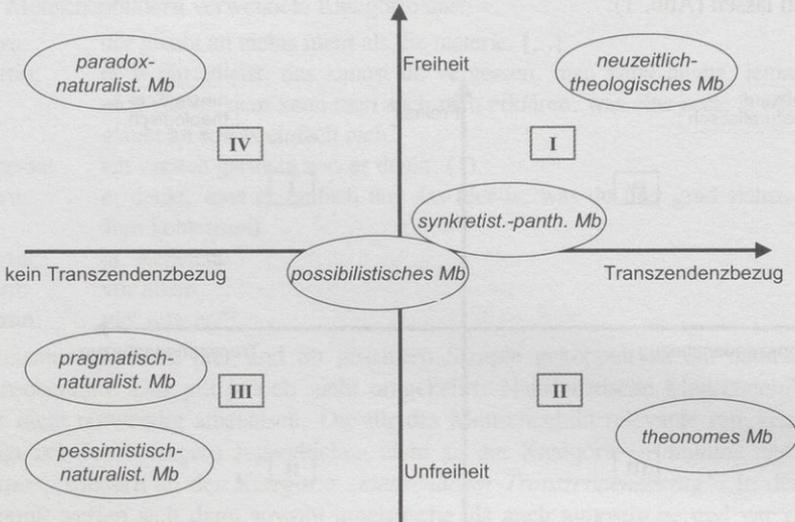


Abb. 2

Im Folgenden will ich exemplarisch zwei Typen von Menschenbildern darstellen, die über die Diagonale hinweg Grunddifferenzen markieren.

*Der Mensch: frei, anders und unerklärlich (neuzeitlich-theologisches Menschenbild, I. Quadrant)*

Der Mensch ist hier ein aus der Natur herausgehobenes Wesen. Er sei anders, nicht besser oder schlechter, aber anders als alles Seiende, einzigartig und unbeschreiblich. Dieser dezidierte anthropologische Anti-Naturalismus wird an diversen Aspekten entfaltet. Der Mensch sei ein Wesen, das unabhängig von Intelligenz und sonstigen variablen Fähigkeiten Würde habe, und das heißt hier: eine unbedingt zu beachtende Grenze, Integrität, Einheit, Selbstbewusstsein:

Vanessa: ich denk wenn man keine würde hätte, dann, was wär des dann [...] dann würde man glaub ich irgendwie total zerfallen und so und würde egal was man sagt irgendwie man würd gleich irgendwie, man würds gleich irgendwie richtig in sich reinfressen und könnt sich garnicht irgendwie selbst irgendwie sich verteidigen oder so, also selbstgefühl und sowas [...]

Salvatore: ich denk mal, die würde is wie so ne, jetzt bisschen, äh, komisch ausgedrückt, wie so n schutzschild um den menschen und äh, des is bei jedem unterschiedlich und man darf halt die würde nich verletzen. man darf äh, so wie die jetzt sagt, äh wie die Jasmin sagt, wie ne grenze<sup>46</sup>

Unterscheidende Merkmale des Menschen gegenüber allem Lebendigen seien Gefühle wie Scham und Mitleid und vor allem die Freiheit. Diese sei zwar faktisch begrenzt

<sup>46</sup> GI 4 Gym Mb, 103 bzw. 126.

(Modediktat, Gruppenzwang, Gesetze, Verantwortung für Andere<sup>47</sup>), prinzipiell jedoch unbegrenzt, da Menschen über den Gruppenzwang nachdenken könnten und Verantwortung immer frei angenommen werden müsse.<sup>48</sup> Die Freiheit sei – und hier wird der Menschenbildtyp explizit theologisch – Geschenk Gottes, „er gibt einem die Fähigkeiten, das zu tun, was man tun will.“<sup>49</sup> Freiheit kollidiere nicht mit Gottes Willen und Handeln, sondern sei die Verbindung des Menschen zu Gott und die menschliche Fähigkeit, das Richtige zu tun und Gottes Handeln in der Welt zu repräsentieren.

Eine Vorstellung, die den Menschen in die Nähe von Herstellbarem rückt, wird abgelehnt. Das prägt den Vergleich zwischen Mensch und Maschine. Das Hergestellte habe wesentlich keine Gefühle, keinen freien Willen, keine Seele.<sup>50</sup> Diese Auffassung schlägt auch durch auf die Beurteilung einer genetischen Optimierung des Menschen: Eine vorgeburtliche Veränderung des Menschen sei Verletzung des Rechtes auf Selbstsein, Selbstbestimmung, Einzigartigkeit und Geburtlichkeit:

Jasmin: zum björn, und zwar, weil der gemeint hat, dann wachsen wir ganz anders auf, des stimmt ja auch, wir sin ja unsern eltern auch ähnlich, wir sin ja so wie unsre eltern, oder teilweise vom charakter her. ich mein wenn man den verändert, dann tut man ja, is man gar kein kind mehr von denen eigentlich. die ham uns zwar gezeugt, aber mehr ja auch nich. dann kann man ja seine eltern nich mehr eltern nennen.

Martin: sie haben die hülle geliefert. [...]

Björn: ich fänd einfach, dass zum einen des kind das recht darauf hat so zu existieren wie es is, egal obs jetzt vielleicht genetisch gesehen nich perfekt is oder so. dann zweitens fänd ichs einfach n zu tiefen eingriff praktisch hier irgendwie. gehört wahrscheinlich auch noch zum, dass das kind das recht hat so zu sein wie es is. ja, des vor allem. dass ichs einfach unverantwortlich finde, einfach nur praktisch als elternteil sich da darüber hinwegzusetzen, wie des kind ist und einfach zu schau, wie des kind gern sein sollte. des fänd ich nicht wünschenswert.<sup>51</sup>

Aus Menschenbildern lassen sich keine ethischen Urteile deduzieren. So wird hier von allen die Möglichkeit genetischer Optimierung als Dilemma angesehen („ich möchte es ehrlich gesagt auch gar nicht unbedingt wissen, wie ich darauf, wie ich da reagieren würde“<sup>52</sup>), wobei sich einige für ein prinzipielles Verbot, andere für einen begrenzten medizinisch indizierten Einsatz aussprechen.

Als Chiffre der menschlichen Individualität („das Sein des Menschen, die Eigenschaften, seine Persönlichkeit“<sup>53</sup>), als Sitz der Gefühle, als Lebensprinzip wird hier das Wort „Seele“ verwendet. Seele ist die Quintessenz des Menschen nach innen (Ich, Charakter,

<sup>47</sup> GI 4 Gym Mb, 1389-1408.

<sup>48</sup> GI 4 Gym Mb, 1453.

<sup>49</sup> GI 4 Gym Mb, 564.

<sup>50</sup> GI 4 Gym Mb, 1188-1192.

<sup>51</sup> GI 4 Gym Mb, 230f. 255.

<sup>52</sup> GI 4 Gym Mb, 279.

<sup>53</sup> GI 4 Gym Mb, 689.

Selbstsein, Erinnerungen) und außen (Spuren in der Welt). Qua „Seele“ ist der Mensch unerklärlich wie Gott:

„ich denk ma muss die seele in ähnlichen bereichen wie gott sehen, dass es einfach et, wieder mal etwas ist, dass wir, dass wir garnicht so erkl, erklären können.“<sup>54</sup>

Zwar wird das Bild des Körpers als Hülle, als Werkzeug der Seele verwendet,<sup>55</sup> doch letztlich gehen die Jugendlichen hier von einer Untrennbarkeit von Leib und Seele aus.

„und des [Körper und Seele] sin ja auch zwei verschiedene dinge, was da, was ma einfach is.“<sup>56</sup>

Den Menschen auf das Gehirn oder gar ein dort ablaufendes Programm zu reduzieren, sei unmöglich. Ein Programm lebe nicht, weil es nicht fühlen und nicht sterben könne.<sup>57</sup> Nach dem Tod existiere der Mensch „ähnlich wie Gott [...] als [...] etwas, das über die reine Materie hinausgeht“<sup>58</sup>, weiter. Dies Weiterexistieren gehört zum Menschen, ist also nicht etwa in einem Auferstehungshandeln Gottes gegründet.

Der Mensch erscheint hier wesentlich auf Gott bezogen, sei Gottes Ebenbild. Gott sei Schöpfer und gehe seither mit den Menschen, sei „das Lenken des Lebens, das was wir nicht bemerken“<sup>59</sup>. Gott handle durch den Menschen (Motivation, Kraft, Gewissen). Gott wird hier also einerseits personal gedacht (Wille, Subjekt mittelbarer Handlungen), andererseits überpersonal: ‘Er’ sei „etwas, das einfach da ist“<sup>60</sup>. Es gebe Gott nicht so, wie es etwas gebe. Gott habe keine Eigenschaften wie Intelligenz. Gott sei einfach, sei die „Zusammenfassung“ alles Seienden, „ein mystisches Dingsbums“<sup>61</sup>, sei überall, nicht in einem pantheistischen oder rein immanentistischen, sondern in paradoxem Sinn: „überall ist nicht da, aber ist nicht weg.“<sup>62</sup>

Für die Sinnfrage spielt der Transzendenzbezug keine Rolle. Jeder Mensch sei wertvoll. Sinnvoll werde das Leben durch Familie und Freunde, Gesundheit, eine ausreichende materielle Grundlage und insgesamt subjektive Zufriedenheit. Ökonomisierungstendenzen spielen in dieser Theorie über den Menschen keine sichtbare Rolle. Das abgrundtief Böse ist nicht im Blick dieser Jugendlichen. Der Mensch sei im Grunde gut, da Gottes Ebenbild, auch wenn wesentlich Menschliches wie Wut und Aggression negative Konsequenzen hätten. Darüber hinaus sei ein Urteil über die Menschheit nicht möglich aufgrund mangelnder Kriterien, der eigenen Voreingenommenheit und der Unabgeschlossenheit der Menschheitsgeschichte.<sup>63</sup>

Von allen Menschenbildtypen werden hier am offensichtlichsten Deutungskategorien und Aussagen christlicher Provenienz verwendet. Jesus Christus ist dabei allerdings nicht relevant. Auch Themen wie Sünde, Rechtfertigung oder Erlösung spielen keine Rolle. Die hier angenommene helfende transzendent-immanente Zuwendung Gottes

<sup>54</sup> GI 4 Gym Mb, 889.

<sup>55</sup> GI 4 Gym Mb, 1691.

<sup>56</sup> GI 4 Gym Mb, 925.

<sup>57</sup> U 4\_6 Gym Mb, 173.

<sup>58</sup> GI 4 Gym Mb, 696.

<sup>59</sup> GI 4 Gym Mb, 417.

<sup>60</sup> GI 4 Gym Mb, 422.

<sup>61</sup> GI 4 Gym Mb, 431f.

<sup>62</sup> GI 4 Gym Mb, 510.

<sup>63</sup> GI 4 Gym Mb, 1272-1281.

zum Menschen könnte als Form jugendlicher Gnadendlehre gelesen werden. Christliche Begriffe scheinen dabei primär der Selbstverständigung zu dienen. Sie werden zu Hilfe genommen, sind aber nicht Ausgangspunkt oder Fundament der Überlegungen. Sie werden zudem kaum argumentativ in der Diskussion mit den anderen Positionen eingesetzt. So versuchen die Jugendlichen beispielsweise mit Argumenten ad hominem zu verdeutlichen, dass man für einen geliebten Verstorbenen nicht nicht hoffen könne, oder sie markieren den Unterschied des Menschen zur Maschine mit Erläuterungen von Scham, Liebe und Freiheit. Begriffe wie 'Seele' und 'Gottebenbildlichkeit' haben dann nach innen klärende, nach außen deklarierende Funktion:

„aber ich würde damit [mit der Gottebenbildlichkeit] nicht diskutieren. ich würd das nicht als be-  
weis oder tatsache oder so hinstellen, weil ich ja auch die meinung von andern, philipp, respektieren  
würde, wenn er das zum beispiel nicht glaubt, dann würd ich nicht damit argumentieren. ich, ich  
würd einfach so sagen, dass schon die andern sachen ausreichen“<sup>64</sup>

### *Der Mensch, das erfolgreiche Tier (pragmatisch-naturalistisches Menschenbild; III. Quadrant)*

Der Mensch ist hier Zufallsprodukt, Produkt der Natur und von einem bestimmten Entwicklungsstand an Produkt seiner selbst. Der Mensch ist ein schlaues Tier:

Imke: ne, aber ich stimm luisa zu, weil, ja, also eigentlich sind wir ja auch nur tie-  
re, die eben ein bisschen schlauer sind als die anderen [...]

Luisa: beziehungsweise weiter entwickelt als die anderen, was ja auch wieder n zu-  
fall is, dass wir, [ausgerechnet wir weiterentwickelt sind.

Friederike: [ja, genau, hätt ja auch sein können, dass die ameisen die welt regieren.<sup>65</sup>

Von anderen Tieren unterscheidet sich der Mensch durch Intelligenz, „eigenständiges Denken“<sup>66</sup> und Würde. Doch sind dies nur graduelle Unterschiede, denn Würde und Eigenständigkeit werden hier pragmatisch, ohne jegliche Emphase gedacht: Menschenwürde ist von außen gesehen die Vereinbarung einer für das Fortbestehen der Gesellschaft nützlichen Grenze des Menschen und von innen gesehen Stolz.<sup>67</sup> Notwendige Bedingung der 'interpersonalen Würde' sei eine gewisse intellektuelle Entwicklungsstufe.<sup>68</sup> Aufgrund einer Übereinkunft intelligenter Wesen werde also jeder Mensch als Selbstzweck betrachtet. Ökonomistische Überlegungen spielen folglich auch in dieser Theorie über den Menschen keine sichtbare Rolle. Eigenständigkeit bzw. Freiheit heißt hier, nicht von außen beeinflusst, ein unabhängiges System zu sein:

„ich find wir sind dann trotzdem frei, weil das entscheidet dann in gewisser weise auch der körper selber, also der körper sagt ja, wo das lang fließen soll, was sich mehr entwickeln soll, was sich weni, weniger entwickeln soll und somit ist der körper dann theoretisch doch frei, weil der steuert das ja alles. und das wird ja jetzt nicht von irgendwem gesteuert, von irgendwie gesteuert, sodass wir nicht frei sind.“<sup>69</sup>

<sup>64</sup> GI 4 Gym Mb, 320.

<sup>65</sup> GI 5 Gym Del, 996-1001.

<sup>66</sup> GI 5 Gym Del, 195, 204, 634, 658, 682, 690, 693.

<sup>67</sup> GI 5 Gym Del, 45, 79, 1041.

<sup>68</sup> GI 5 Gym Del, 195.

<sup>69</sup> GI 5 Gym Del, 783.

Letztlich bleibt damit als Unterschied des Menschen zu anderen Tieren die Intelligenz. Von Maschinen unterscheidet den Menschen seine Fähigkeit zu fühlen und dass er nicht programmiert sei. Doch sei der Körper theoretisch durch maschinelle Teile ersetzbar, solange das menschliche Gehirn bleibe. Gegen eine genetische Optimierung des Menschen spreche nichts Prinzipielles. Nur dürfe sie nicht zu Uniformität führen. Ein Mensch vom Fließband wäre kein Mensch, ein Mensch als einzigartiges Kunstwerk anderer Menschen hingegen schon.<sup>70</sup> Für diese dem Menschen wesentliche Einzigartigkeit, für Charakter, Gedanken, Gefühle des Menschen wird hier der Begriff „Seele“ verwendet.

Luisa: mmh, also jeder mensch hat ne seele, aber ich würde sagen, dass die seele jetzt nicht irgendwie so n geist oder sowas is, die seele is im gehirn drin. [...] ja, charakter und gedanken, so zusammengefasst und gefühle [...] naja, aber wenn man tot is, dann isses ja weg. [...]

Friederike: und dann, irgendwie, ja. seele is mal wieder die einzeigei, einzigartigkeit des menschen.<sup>71</sup>

Das Wort „Seele“ bringt hier keine weitere Aussage mit. So bleibe nach dem Tod des Menschen – für eine bestimmte endliche Zeit – die Erinnerung an diesen. Danach bleibe nichts. Ebensovienig gibt es hier einen relevanten Transzendenzbezug des Menschen. Dies ist faktisch vereinbar mit verschiedenen Gottesvorstellungen bzw. Glaubensweisen:

Luisa: ich bin davon überzeugt, dass die erde durch den urknall entstanden is und dass es gott nicht gibt.

Sina: ich auch

Imke: ich nicht, ja, ich glaub, dass gott einfach, weiß nicht, überall is. nehm ich einfach mal an. weil, weiß nicht.

Friederike: [und ich weiß es nicht.

Luisa: [und wie soll das gehn?

Imke: ja, weiß ich auch nicht. [...] das kann man sich nicht vorstellen

Friederike: deshalb weiß ich nicht, ob ich, also, ich weiß nicht, ich glaub eher nicht an gott, denk ich mal, weil, wie du irgendwann in irgendeiner stunde darüber gesagt hast, würde er ja dann das ganze leid nicht zulassen. und wenn er uns die freiheit gegeb, ich glaub felix war das, die freiheit gibt alles zu tun, was wir wollen, dann wär das ja eigentlich dumm und dann wär er ein schlechter gott und dann wär er ja nicht.<sup>72</sup>

Für manche unter denen, die ein pragmatisch-naturalistisches Menschenbild vertreten, gibt es keinen Gott. Für andere ist Gott unbemerkt da, sei Schöpfer und irgendwie alles, habe aber keine Relevanz für das Leben. Wieder andere sind unentschlossen, verlangen von einem existierenden Gott, dass er Schöpfer und vollmächtig Handelnder sei („aber, es wär ja logisch, wenn er ein Gott wär, der da rumsitzt oder was auch immer, oder rumschwebt und nichts tut und nicht mal eifert und gar nichts, der, der tut nichts. Das

<sup>70</sup> GI 5 Gym Del, 166-172.

<sup>71</sup> GI 5 Gym Del, 533-557.

<sup>72</sup> GI 5 Gym Del, 372-388.

wär unlogisch. Wenn der nichts tut, das, das geht nicht.“<sup>73</sup>), deklinieren logische Widersprüche in den Schöpfungsmythen und klassische Theodizee-Argumente durch und kommen von dort zum Schluss, Gott existiere wohl „eher nicht“.

Sinnvoll werde das menschliche Leben durch Familie und Freunde, Gesundheit, eine ausreichende materielle Grundlage, insgesamt Zufriedenheit. Sinn ist subjektiv:

Imke: äh, es gibt eben keine bestimmten richtlinien nach denen man sagen kann, so wird man glücklich. jeder mensch ist anders glücklich.

Ob der Mensch gut oder böse sei, sei aufgrund der eigenen Parteilichkeit und mangels objektiver Kriterien nicht zu entscheiden.<sup>74</sup> Insgesamt jedoch könne der Mensch zufrieden mit sich sein. Zwar gebe es offensichtlich böse Seiten am Menschen, Perfektion hingegen sei wie der Tod. Leben sei per definitionem nicht perfekt.<sup>75</sup>

Religiöse Vorstellungen sind für dieses Menschenbild nur insofern relevant, als sie geprüft werden, um zu entscheiden, ob Gott für den Menschen eine Rolle spiele. Dies wird verneint.

Der grundlegende Unterschied über die Diagonale obiger Graphik hinweg lässt sich zusammenfassend mit den beiden Aussagen fassen, die diesem Aufsatz den Titel geben: Während für die einen der Mensch durch seine Freiheit anders als alles Nicht-Göttliche „*unerklärlich wie Gott*“<sup>76</sup> ist und in diesem eine Hilfe hat, ist der Mensch auf der gegenüberliegenden Seite ein „*lösbares Problem*“<sup>77</sup>, zwar komplex doch prinzipiell gänzlich aus natürlichen Zusammenhängen und zwischenmenschlichen Zuschreibungen erklärbar und letztlich allein – ohne dass dies ein neues Problem darstelle.

## 5. Bedeutung für religionspädagogisches Forschen und religiöses Lernen

Um Religionspädagogik als Theorie über die Praxis für die Praxis entwerfen zu können, ist eine wissenschaftliche Vergewisserung ihres empirischen Bezugspunktes, also u.a. religiöser Kommunikation im Rahmen von Lernprozessen oder Sinn- und Weltbildkonstruktionen, nötig.<sup>78</sup> Auch die Systematische Theologie sollte daran interessiert sein, die Subjekte ihr gegenüber kennenzulernen, um deren Theologisieren in die akademische Theologie einbeziehen zu können. Der hier erste Schritt der *Deskription und Hermeneutik* hat folglich seinen Eigenwert. Oben hat sich gezeigt, dass die Menschenbilder Jugendlicher vielfältig, aber nicht diffus sind. Während die Sinnvorstellungen der hier befragten Jugendlichen (wie bereits in der o.g. Studie „Letzte Sicherheiten“) durchweg pragmatischer Natur sind, gibt es hinsichtlich der anderen untersuchten menschenbildrelevanten Aspekte im Feld klare Parteinahmen und in der Analyse deutliche Cluster und Sinnzusammenhänge. Zentrale strukturierende Kategorien sind der *Transzendenzbezug* sowie die Zuschreibung oder Leugnung von *Freiheit* als unbedingter Möglichkeitsbedingung menschlicher Vollzüge. Die Menschenbilder werden von den Jugendlichen ar-

<sup>73</sup> GI 5 Gym Del, 440.

<sup>74</sup> GI 5 Gym Del, 842-849.

<sup>75</sup> GI 5 Gym Del, 888-899.

<sup>76</sup> GI 4 Gym Mb, 696. 889.

<sup>77</sup> GI 4 Gym Del, 793.

<sup>78</sup> Vgl. *Hans-Georg Ziebertz*, Religionspädagogik als empirische Wissenschaft. Beiträge zu Theorie und Forschungspraxis, Weinheim 1994, 7 und 20ff.

gumentativ und oft erfahrungsbezogen abgesichert. Bei den befragten Hauptschüler/innen spielen hier Beispiele vornehmlich aus Spielfilmen und konkrete Erlebnisse eine große Rolle, während die Gymnasiasten stärker mit Gedankenexperimenten, Vergleichen und allgemein menschlichen Erfahrungen argumentieren. Bei der Konstruktion der Menschenbilder werden christliche bzw. islamische Positionen, verschiedene religiöse oder esoterische Quellen oder naturalistische Positionen aufgenommen. Die Abwertung der Leiblichkeit durch Virtualisierung schlägt bei den hier befragten Jugendlichen nur in geringem Maße auf die Theorie über den Menschen durch. Sie scheint ihnen lebensfern, wohl nicht zuletzt da sie durch die Bedeutung des Körpers als Fläche der Selbstinszenierung konterkariert wird. Die Jugendlichen, die nicht von der Existenz einer Seele ausgehen, teilen allerdings die Überzeugung, das Gehirn sei sozusagen ein Kondensat des Menschen, vergleichbar der Festplatte eines Computers. Die Optimierung des Menschen wird teils stark abgelehnt, nirgends aber vorbehaltlos begrüßt. Der gemeinsame Vorbehalt aller Jugendlichen ist die dadurch gefährdete Einzigartigkeit. Angesichts der Frage nach Gut und Böse sind vier von sieben Menschenbildtypen optimistisch-unaufgeregt (Aggression und Krieg sei notwendige Begleiterscheinung von Gefühlen und Freiheit), drei halten den Menschen für missglückt, wobei eigene Erfahrungen („Spaßschlägern“<sup>79</sup>), Umwelterstörung und Kriege („die Menschen bauen die Atombombe und die die Maus würde nie auf die Idee kommen eine Mausefalle zu bauen“<sup>80</sup>), nicht aber die nationalsozialistische Vergangenheit eine argumentative Rolle spielen.

Bezugspunkte der anthropologischen Überlegungen der hier befragten Jugendlichen sind monotheistische Positionen auf der einen, naturalistische auf der anderen Seite. Quantitativ wird – so lassen beispielsweise die „Letzten Sicherheiten“ von Ziebertz u.a. vermuten – wohl der Trend zu letzteren überwiegen. Qualitativ besetzen die Positionen das gesamte Feld zwischen ihnen – nur nicht die außerhalb liegenden Ränder: Unter den befragten Jugendlichen besteht auf der theoretischen Ebene ein kultureller Grundkonsens der Gleichheit und des Lebensrechts aller Menschen. Die Differenzen liegen in deren starker oder schwacher Begründung und im Transzendenzbezug. Christliche Menschenbilder im Sinne eines Ausgangs von Jesus Christus als wahren Menschen, von Inkarnation oder der Hingabe für den Anderen fanden sich nicht. Ökonomisierung im Sinne einer Kosten-Nutzen-Abwägung im Umgang mit anderen Menschen spielt in der Anthropologie dieser Jugendlichen keine sichtbare Rolle. Rechtsextreme Positionen wurden von den hier befragten Jugendlichen nicht vertreten. Damit ist allerdings noch wenig gesagt über deren statistische Bedeutung in der Gesamtpopulation und über deren Relevanz für das Handeln der Jugendlichen.

Forschung wird durch *Entwicklung der Theorie* weitergebracht. Ein Ansatzpunkt sind hier die Vergleichsdimensionen der Menschenbilder. Was wäre ein religiöses Menschenbild? Das Bild eines Menschen mit lebens- und hoffnungsrelevantem *Transzendenzbezug*. In der Praxis sind nun deistische und agnostische Aussagen über Gott durchaus vereinbar mit einem rein naturalistischen, also transzendenzfreien Menschen-

<sup>79</sup> GI 1 HS Mb, 210.

<sup>80</sup> GI 1 HS Mb, 978.

bild. Deistische Gottesvorstellungen reichen faktisch bei weitem nicht aus, ein Menschenbild religiös zu prägen, gerade weil sie Gott in eine doppelte Ferne von Zeit und Abstraktion abschieben und ihm keine aktuelle Relevanz für die Deutung des eigenen Lebens zumessen.

Die zweite hier herausgearbeitete Vergleichsdimension kann als empirischer Beitrag zur subjekttheologischen Debatte gelesen werden: Gerade weil *Freiheit* als Selbstbestimmung für die hier befragten Jugendlichen unterschiedslos höchste Priorität hat (Ali: „muss frei sein, fertig, des wars“<sup>81</sup>), wird sie von allen behauptend oder negierend und mit unterschiedlichen Freiheitsbegriffen zur Bestimmung des Menschseins angesetzt und bildet empirisch als zweite Dimension innerreligiöse Differenzen (Theonomie/Autonomie) wie auch Differenzen innerhalb naturalistischer Menschenbilder (Bedingtheit / Unbedingtheit) ab. Von Seiten der Systematischen Theologie wäre das Gespräch mit diesen Menschenbildern zu suchen und ihre erfahrungsbasierte Berechtigung ernstzunehmen.

Ergebnisse empirischer Jugendforschung sind nicht umstandslos in Handlungsanweisungen zu überführen. Um *didaktische Überlegungen* anzuschließen, bedarf es eines neuen Diskurses, der den Rahmen dieses Aufsatzes sprengen würde. Hier sei nur ungeschützt skizziert, in welche Richtung dieser gehen könnte:

Die Menschenbilder Jugendlicher sind geronnene Korrelationen. Dies legt sich schon von der Sache her nahe, da Selbstdeutung ein wesentliches Element anthropologischer Überlegungen ist und auf Erfahrungen, Fremddeutungen anderer Menschen und traditionellen Deutungen basiert. Es zeigt sich aber auch empirisch, da die Jugendlichen für ihre Menschenbilder zustimmend oder abweisend Kategorien religiöser Traditionen einbinden und dies mit eigenen oder fremden Erfahrungen, Gedankenexperimenten, Spielfilmen u.a.m. begründen. Eine zentrale These der zeitgenössischen Diskussion zur Korrelationsdidaktik ist, Korrelationen müssten im Unterricht nicht hergestellt, sondern aufgedeckt werden. Gespräche über den Menschen scheinen ein Königsweg dorthin zu sein.

Für viele Jugendliche ist Gott nicht einmal mehr eine Frage.<sup>82</sup> Menschenbilder bilden einen Weg zu kerntheologischen Fragen und einen 'Brühwürfel der Schüler-Theologie' oder 'A-Theologie'. Sie sind somit ein offenes Tor in religiöse Gespräche in heutigen religiös pluralen Lerngruppen. Das heißt nicht, die Rede von Gott sei zugunsten der Rede vom Menschen aufzugeben. Es ist vielmehr die didaktische und nun empirisch fundierte Variante des ersten und systematisch-theologischen Satzes dieses Aufsatzes: Wer verantwortet von Gott reden will, muss vom Menschen reden.

Diese Rede vom Menschen in christlichem Interesse differiert abhängig vom Menschenbildtyp, zu dem die Jugendlichen tendieren. Und abhängig davon benötigen die Jugendlichen Unterschiedliches. Die Jugendlichen im Umfeld des oben geschilderten *neuzeitlich-theologischen Menschenbildes* benötigen Diskussionsräume zur Entwicklung kognitiver Modelle, um Kohärenz zwischen theologischen und anderen Überzeugungen

<sup>81</sup> GI 2 HS S, 1034, auf die Frage nach dem Sinn des Lebens.

<sup>82</sup> Vgl. Eberhard Tiefensee, Homo areligiosus. Zur umstrittenen Natur des Menschen, in: Thomas Brose (Hg.), Umstrittenes Christentum. Glaube – Wahrheit – Toleranz, Berlin 2003, 167–191.

herzustellen und dies argumentativ abzusichern. Sie benötigen eine Sprache, ihre religiösen Überzeugungen auszudrücken. Zugleich bedarf ihr glattes und unerschrockenes Menschenbild aus theologischer Perspektive der Vertiefung und Entwicklung in Fragen der Bedeutung des Anderen, der Verletzlichkeit, des Gerichts. Den Jugendlichen des *pessimistisch-naturalistischen Menschenbildes*, die ihre naturalistische Haltung vor allem mit negativen Erfahrungen begründen, wäre vielleicht tatsächlich mit den von *Generich* vorgeschlagenen freizeitpädagogischen Aktivitäten gedient. Die Jugendlichen aus der Nähe des dargestellten *pragmatisch-naturalistischen Menschenbildes* erscheinen als Sorgenkinder religiöser Lernprozesse, über denen sie zu stehen glauben. Brauchen sie eine Schulung 'komplementären Sinnverstehens'?<sup>83</sup> Gibt es pädagogische Maßnahmen, die ihnen einen Zugang zum 'Mehr als es gibt' eröffnen, sie aus ihrer existenziellen Bescheidenheit reißen? Allgemeiner gefragt: Sollen Bildungsprozesse Menschenbilder formen? Eindeutig bejahen lässt sich diese Frage höchstens in einem diakonischen Sinn, also als Ermöglichung eines Menschenbildes, das Halt auch in kritischen Lebenssituationen gibt und vorbehaltlose und folgenreiche Anerkennung des Anderen fundiert, als Einspielen der Erinnerung an den befreienden Gott. Wie dies – über ein vernunftgeleitetes, herrschaftsfreies Theologisieren mit Jugendlichen hinaus – möglich wäre, um diese Frage zu beantworten, braucht es dann tatsächlich einen zweiten Diskurs.

<sup>83</sup> Ziebertz / Kalbheim / Riegel 2003 [Anm. 12], 261.

*Silvia Arzt / Burkard Porzelt / Georg Ritzer*

## Empirisches Forschen in der aktuellen Religionspädagogik.

*Projekte aus der AKRK-Sektion „Empirische Religionspädagogik“ – ein Literaturüberblick über das vergangene Jahrzehnt*

Der nachfolgende Beitrag gibt einen Überblick über Statements und Kurzreferate, die in der AKRK-Sektion „Empirische Religionspädagogik“ seit dem Jahr 2000 präsentiert wurden. Dokumentiert werden dabei ausschließlich jene Sektionsbeiträge, die bis zum September 2010 zumindest zum Teil oder in Weiterentwicklung in deutscher oder englischer Sprache veröffentlicht wurden.<sup>1</sup> Die Konzentration auf publizierte Projekte erscheint sinnvoll, weil in der Sektionsarbeit zumeist Texte zur Diskussion gestellt werden, die einer Veröffentlichung noch weit vorausliegen. Die Sektionstagungen vermitteln Einblicke in die konkrete Forschungspraxis, weshalb offene und strittige Fragen, die inmitten eines Forschungsprozesses auftauchen, dort gerade nicht ausgeklammert werden. So wurden manche der vorgestellten Skizzen für beabsichtigte empirische Untersuchungen nicht weiterverfolgt, in anderen Fällen wurden Vorgangsweise, Interpretationsmodi, Berechnungen etc. – nicht zuletzt auch durch die konstruktiv kritischen Rückmeldungen der Sektionsmitglieder – grundlegend verändert. Dass unser Literaturüberblick mit dem Jahr 2000 einsetzt, obgleich die Sektion „Empirische Religionspädagogik“ bereits 1997 mit einem ersten Treffen in Mainz durch *Ralph Güth*, *Anton Bucher* und *Burkard Porzelt* reaktiviert wurde, begründet sich daraus, dass Beiträge bis 1999 bereits im Band „Empirische Religionspädagogik“<sup>2</sup> dargestellt sind.

Grundlage unserer Präsentation ist der Versuch, vielfältigste Forschungsprojekte kategorisierend zu ordnen. Dieses heuristische Unterfangen erfolgt im Bewusstsein, dass die verwendeten Ordnungsbegriffe nur bedingte Trennschärfe aufweisen und etliche Statements und Kurzreferate aufgrund ihrer Komplexität mehrfach kategorisiert werden könnten. Forschungsprojekte, die in der Sektion mehrmals diskutiert wurden, sind hier im Literaturüberblick nur einmal vorgestellt. Aufgrund der Fülle der zu berücksichtigenden Forschungsbeiträge können die einzelnen Publikationen nur kurz skizziert werden. Dabei sind das Thema, die verwendete Methode und wesentliche Ergebnisse zu nennen. Auf methodische oder inhaltliche Kritik wird an dieser Stelle nicht eingegangen.

Zur Einteilung werden nachfolgend vier Bereiche unterschieden: Schule allgemein (*Kap. 1*), Religionsunterricht und institutionalisierter religionspädagogischer Elementarbereich (*Kap. 2*), pastorale Themenfelder (*Kap. 3*) sowie Religiosität und Spiritualität (*Kap. 4*). Abgeschlossen wird unser Artikel mit einem knappen Resümee (*Kap. 5*).

<sup>1</sup> Den konkreten Anlass für die vorliegende Dokumentation bildete unser Workshop zum Thema „Neu Entdecktes und vergessene Zusammenhänge anhand vorgestellter Projekte der Sektion ‘Empirische Religionspädagogik’“ beim AKRK-Kongress vom 26. bis 29.9.2010 in Leitershofen.

<sup>2</sup> Vgl. *Burkard Porzelt / Ralph Güth* (Hg.), *Empirische Religionspädagogik. Grundlagen – Zugänge – Aktuelle Projekte*, Münster 2000.

## 1. Schule allgemein

In diesen Abschnitt wurden jene Beiträge eingeordnet, die sich über den Religionsunterricht hinaus auf die ganze Schule bzw. allgemein auf Lehrer/innen beziehen.

Dem häufig konstatierten Verlust von gesellschaftlicher Solidarität will das „Compassion-Projekt“ dadurch entgegen, dass Schüler/innen Praktika in sozialen Einrichtungen machen, um ihre sozialen Fähigkeiten wie Hilfsbereitschaft, Kommunikationsfähigkeit, Kooperation und Solidarität zu bestärken. In einer auf Handlungsforschung beruhenden Studie wird der Frage nachgegangen, ob und unter welchen Bedingungen dieses für private katholische Gymnasien entwickelte Projekt auch in einer staatlichen Hauptschule implementiert werden kann. Die Datengenerierung erfolgte mittels teilnehmender Beobachtung, die Datenanalyse mittels Grounded Theory.<sup>3</sup> Ausgewählte Ergebnisse werden präsentiert. So zeigt sich eine starke Skepsis bzw. Ablehnung des Praktikums bei den Jungen – allerdings nicht bei jenen, die schon Erfahrung im Umgang mit Kindern, Personen mit Behinderungen und alten Menschen hatten. Das soziale Geschlecht, eine traditionell männliche Geschlechtsidentität produziert hier die Widerstände gegen das Praktikum.

Der Frage, wie Schüler/innen und Lehrer/innen ihr „Anderssein“ in Schulklassen mit interreligiöser Zusammensetzung darstellen, geht eine niederländische qualitative Studie nach.<sup>4</sup> Erforscht wurde das Ausmaß, in dem Schüler/innen, die unterschiedlichen Religionen angehören, dies in dialogischer Kommunikation ausdrücken, inwiefern die Lehrer/innen dafür Raum geben sowie die Einstellungen der Lehrer/innen zu religiöser Pluralität. Neun Unterrichtsstunden zu interreligiösem Dialog wurden mit Hilfe der „Taxonomy of Verbal Response Mode“ analysiert und Interviews mit Lehrer/innen durchgeführt. Es zeigt sich, dass Schüler/innen und Lehrer/innen religiöse Differenz in begrenztem Ausmaß und mit einiger Zurückhaltung ausdrücken. Diese Zurückhaltung wird vor allem mit dem Kontext Schule erklärt, in dem das Bemühen vorherrscht, Anderssein zu begrenzen, um ein Maximum an Verständnis zu garantieren, aber auch das Bemühen der Lehrer/innen, stärker das Gemeinsame der Religionen zu thematisieren als das Trennende.

Religiöse Pluralität als Herausforderung für die Schulpastoral nimmt die Dissertation von *Ulrich Kumher* in den Blick.<sup>5</sup> In seiner 2006 durchgeführten quantitativ-empirischen Studie (N=1.227) an Berufsschulen mit hohem Migrant/innenanteil zeigt sich: Die Schüler/innen haben kaum Kontakt zu ihrer Glaubensgemeinschaft, sie beten eher selten. Deutlich befürworten die Befragten die Goldene Regel als Umgangsmodus mit religiöser Pluralität, „Kompromiss und Zusammenarbeit“ stimmen die Jugendlichen als Konfliktbewältigungsmodus im Kontext religiöser Pluralität eher zu, „Vermeidung“ und „Machteinsatz“ werden eher abgelehnt, klar verneint wird „Anpassung“ als Strategie.

<sup>3</sup> *Manfred Riegger*, Compassion: Learning and Doing. A Study on the Implementation of the Compassion Project at a State School in Germany, in: JET 16 (2/2003) 5-32, 5.

<sup>4</sup> Vgl. *San van Eersel / Chris Hermans / Peter Slegers*, Expressing Otherness in Interreligious Classroom Communication. Empirical Research into Dialogical Communication in Religiously Pluriform Learning Situations in Catholic Primary Schools, in: JET 21 (1/2008) 1-31.

<sup>5</sup> Vgl. *Ulrich Kumher*, Schulpastoral und religiöse Pluralität. Ein Konzeptentwurf für die Auseinandersetzung mit religiöser Pluralität, Würzburg 2008.

gie. Am meisten Angst haben die Berufsschüler/innen „vor Arbeitslosigkeit und sinkendem Lebensstandard“. Insgesamt zeigen sich in den Daten häufig signifikante Unterschiede zwischen Frauen und Männern. Vor allem in Ritualen (etwa in „Gast- oder Festmählern“) wird die Möglichkeit gesehen, „den interkulturellen Konzeptentwurf in die Praxis umzusetzen.“<sup>6</sup>

## 2. Religionsunterricht und institutionalisierter religionspädagogischer Elementarbereich (Kindergarten)

Religionsunterricht ist aus unterschiedlichen Perspektiven Thema empirischer Erhebungen. So sind sowohl Untersuchungen zu finden, die sich mit Schüler/innen auseinandersetzen, als auch solche, die sich mit Religionslehrer/innen beschäftigen bzw. mit Personen, die im Begriff sind, Lehrer/innen zu werden (Referendariat).

### 2.1 Forschungen im Kontext der Pluralität der Gesellschaft

Im Zusammenhang des Religionsunterrichts soll mit einer Studie begonnen werden, die gleichermaßen Schüler/innen wie Lehrer/innen, Schulleitungen wie Eltern im Blick hat. Durch diese Publikation wird die ökumenische Ausrichtung der Sektionsarbeit ebenso deutlich wie die Tatsache, dass dort Projekte sowohl mit qualitativen als auch mit quantitativen Methoden ihren Platz finden. *Claudia Angele* stellte eine Evaluation von konfessionell-kooperativem Religionsunterricht in Baden-Württemberg vor. In dieser Evaluationsstudie wurden Schüler/innen (Gruppeninterviews) und Lehrer/innen befragt sowie Unterricht beobachtet (76 Unterrichtsdokumentationen). Texte und Bilder wurden kategorisiert und zum Teil quantifiziert.<sup>7</sup> *Angele* stellt in ihrer Publikation<sup>8</sup> Vergleichsdaten zwischen konfessionell-kooperativem und konfessionell getrenntem Unterricht vor. Hierzu werden Zuorden-, Ankreuz-, Freitext- und Sortieraufgaben verwendet. *Angele* zeichnet ein differenziertes Bild konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts. Sie verweist auf Unterschiede des Lernertrags in unterschiedlichen Schularten und -stufen. So haben z.B. Schüler/innen von Realschulen, die konfessionell-kooperativen Religionsunterricht besuchen, „ein größeres Wissen um die Spezifika der eigenen wie der anderen Konfessionen als Schülerinnen und Schüler an Vergleichsschulen“<sup>9</sup>.

Im religionspädagogischen Kontext scheint neben dem interkonfessionellen auch das interreligiöse Lernen ein lohnendes Forschungsgebiet. Einem wissenschaftlichen Desiderat nähert sich *Eva Hoffmann*, indem sie sich in ihrer Dissertation<sup>10</sup> mit interreligiösem Lernen im Kindergartenbereich beschäftigt. Mit der Konzentration auf das Thema Tod und die Vorstellungen der Kinder von einem möglichen Leben nach dem Tod ging *Hoffmann* der Frage nach, wie Kindergartenkinder aus unterschiedlichen religiösen fa-

<sup>6</sup> Ebd., 319.

<sup>7</sup> Vgl. *Lothar Kuld / Friedrich Schweitzer / Werner Tzscheetzsch / Joachim Weinhardt*, Im Religionsunterricht zusammenarbeiten. Evaluation des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts in Baden-Württemberg, Stuttgart 2009.

<sup>8</sup> Vgl. *Claudia Angele / Lothar Kuld*, Wenige Unterschiede im Großen – signifikante im Detail. Lernniveaus in Modell- und Vergleichsschulen, in: ebd., 94-133.

<sup>9</sup> Ebd., 133.

<sup>10</sup> Vgl. *Eva Hoffmann*, Interreligiöses Lernen im Kindergarten? Eine empirische Studie zum Umgang mit religiöser Vielfalt in Diskussionen mit Kindern zum Thema Tod, Berlin 2009.

miliären Kontexten mit der religiösen Pluralität umgehen, die unter ihnen besteht. Die Analyse der videoaufgezeichneten Gruppendiskussionen, an denen je drei Kinder unterschiedlicher Religionen (Christen, Muslime und Hindus) aus Nordrhein-Westfalen teilnahmen, zeigte, dass die Kindergartenkinder durch unterschiedliche religiöse Vorstellungen nicht sonderlich irritiert sind. Zwar nehmen eigene religiöse Vorstellungen eine besondere Bedeutung ein, jedoch gibt es keine Anzeichen für xenophobe Tendenzen. Unterschiede zwischen den Religionen werden wahrgenommen, aber nicht besonders herausgestrichen. Es besteht die Tendenz, einen kleinsten gemeinsamen Nenner zu finden.<sup>11</sup>

Auch in der empirisch quantitativen Studie von *Georg Ritzer*<sup>12</sup> stellt interreligiöses Lernen einen wichtigen Bereich dar. *Ritzer* stellt unter anderem die Frage, ob Religionsunterricht religiös tolerante Haltungen fördert. Der Vergleich von Schüler/innen, die am Religionsunterricht teilnehmen, die am Ethikunterricht partizipieren und die weder Religionsunterricht noch Ethikunterricht besuchen, zeigt, dass Religionsunterricht kaum Einfluss auf Einstellungen nimmt. In der Längsschnittuntersuchung konnte im Laufe eines Schuljahres lediglich für das Wissen über andere Weltreligionen eine signifikante Zunahme im Vergleich zu Schüler/innen, die weder Religionsunterricht noch Ethikunterricht besuchen, festgestellt werden. Besagte Untersuchung beschäftigt sich neben der Pluralitätsfähigkeit weiters mit dem Binnengeschehen des Religionsunterrichts und dessen Auswirkungen auf die Kompetenzen Wissen, Interesse, Perspektivenübernahme und Sinnerfüllung. Diese Bereiche werden mittels Strukturgleichungsmodellen in Verbindung gebracht (Pfadmodelle). Eine weitere Studie von *Ritzer*, die er 2002 vorgestellt hat<sup>13</sup>, erkundete die Qualität von Unterricht und deren Einfluss auf das Abmeldeverhalten der Schüler/innen vom Religionsunterricht. Die ebenfalls quantitativ angelegte Untersuchung weist nach, dass in erster Linie die Beziehungsqualität im Unterricht für die Teilnahme ausschlaggebend ist.

Abermals wird der thematische Faden religiöser Kompetenzorientierung und Pluralitätsfähigkeit aufgenommen: *Dominik Helbling* stellt sich die grundlegende Frage, wie sich religiöse Kompetenz als schulische Zieldefinition begründen lässt, wenn der Religionsunterricht staatlich verantwortet ist.<sup>14</sup> Religiöse Kompetenzen müssten sowohl pädagogisch als auch religionspädagogisch anschlussfähig sein. Weiters problematisiert seine Arbeit, wie religiöse Kompetenzen an den Erfahrungen der Lernenden und deren Herausforderungen auszurichten sind. Um diesen Konnex zu ergründen, realisiert *Helbling* sieben semi-strukturierte Interviews und wertet sie nach der Methode der Grounded Theory aus. Seine gründliche Analyse ergibt, dass es im Wesentlichen drei Herausforderungen sind, mit denen sich junge Erwachsene konfrontiert sehen: Zum einen sind

<sup>11</sup> Vgl. a. *dies.*, Ali, Christina und Tika begegnen einander im Kindergarten. Pluralität als religionspädagogische Herausforderung im Elementarbereich, in: *Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik* 7 (2/2008) 52-58.

<sup>12</sup> Vgl. *Georg Ritzer*, Interesse – Wissen – Toleranz – Sinn. Ausgewählte Kompetenzbereiche und deren Vermittlung im Religionsunterricht. Eine Längsschnittstudie, Wien – Berlin 2010.

<sup>13</sup> Vgl. *ders.*, Reli oder Kaffeehaus. Eine empirische Spurensuche nach Einflussfaktoren zur Beteiligung am und Abmeldung vom Religionsunterricht bei über 1500 SchülerInnen, Thaur 2003.

<sup>14</sup> Vgl. *Dominik Helbling*, Religiöse Herausforderung und religiöse Kompetenz. Empirische Sondierungen zu einer subjektorientierten und kompetenzbasierten Religionsdidaktik, Berlin u.a. 2010.

persönliche Erfahrungen mit religiösen Deutungsmustern zu bearbeiten, zum zweiten Andere mit deren Wahrheitsanspruch zu tolerieren, schließlich gilt es, das eigene Selbstverständnis zu legitimieren. In der Arbeit wird aufgezeigt, dass Kompetenzorientierung für staatlich verantworteten Religionsunterricht einen zielführenden Ansatz darstellt.

Arbeiten werden auch in sehr frühen Phasen präsentiert. So nähert sich *Andreas Prokopf* dem Pluralitätsthema von einer ganz anderen Seite und skizziert, warum eine ausführlichere empirische Arbeit zu Antisemitismus bei Fußballhooligans und deren Ritualen aus schulisch-religionspädagogischer Perspektive relevant sein könnte.<sup>15</sup>

Auch in der Studie von *Theo van der Zee* wird das Pluralitätsparadigma vorausgesetzt. Der Autor geht in einer quantitativ angelegten Arbeit mit quasi-experimentellem Design mit drei Messzeitpunkten der Frage nach, wie Schüler/innen mit unterschiedlicher religiöser Sozialisation Gleichnisse verstehen.<sup>16</sup> Seine Fragebogenerhebung wird flankiert durch Interviews mit Schüler/innen und Tagebüchern von Lehrer/innen. Mittels aufwändiger Strukturgleichungsmodelle belegt *van der Zee*, dass sich sowohl positive als auch negative Gefühle während des Unterrichts auf die Leistung der Schüler/innen auswirken und die Religiosität der Schüler/innen auf deren Gefühlslage vor bzw. nach den Interventionen Einfluss nimmt. Weiters wird nachgewiesen, dass für die Vermittlung kognitiver Inhalte vor allem das Vorwissen ausschlaggebend ist. Doch auch der respektvolle Umgang der Lehrperson sowie die Gefühlslage der Schüler/innen nehmen direkten Einfluss auf die Schülerleistungen.

## 2.2 Untersuchungen im Kontext von Korrelation

*Annegret Reese-Schnitker* stellte im Jahr 2006 ein Forschungsprojekt aus Essen vor, welches das Zusammenwirken von Konfiguration und Individualisierung im Religionsunterricht analysiert.<sup>17</sup> Ziel ist es herauszufinden, wie Unterricht zu konzipieren sei, damit das religionspädagogische Ziel der Orientierungsfähigkeit erreicht wird. Dazu wurden ausgewählte Unterrichtsstunden von je zwei vierten und zehnten Klassen beobachtet, videographiert und transkribiert. Weiters wurden leitfadensorientierte Interviews mit 12 ausgewählten Schüler/innen und den Lehrpersonen durchgeführt. Die Erhebung erfolgte im April 2006 (das Treffen der Empiriker war im März), wobei als erstes Ergebnis festgehalten werden konnte, dass Religionsunterricht zwar beliebt, das Wissen über religiöse Inhalte jedoch gering ist.<sup>18</sup> Diese Sondierung ging in das seit 2008 von der DFG unterstützte Projekt „Untersuchung von Varianten korrelativer Didaktik im Religionsunterricht“ aus Essen ein, zu dem bislang nur anfängliche Veröffentlichungen vorliegen.<sup>19</sup>

<sup>15</sup> Vgl. *Andreas Prokopf*, Grablichter in Krakaus Altstadt – als Wurfgeschosse. Fußballhooligans in Polen zwischen Papsttreue und Antisemitismus, in: *Keryks* 7 (2008) 189-232.

<sup>16</sup> Vgl. *Theo van der Zee*, Religious ideas, feelings and their interrelationship. Research into the effects of religious education in parables on 10- to 12-year-olds, Berlin 2007.

<sup>17</sup> Vgl. *Annegret Reese*, Kinder und Jugendliche zur intertextuellen Lektüre befähigen. Werkbericht einer Lehr-Lern-Forschungsstudie zum unterrichtlichen Erwerb religiöser Orientierungsfähigkeit, in: Karin Herrmann / Sandra Hübenal (Hg.), *Intertextualität. Interdisziplinäre Zugänge aus Theorie und Praxis*, Aachen 2007, 82-94.

<sup>18</sup> Vgl. ebd., 96f.

<sup>19</sup> Vgl. <http://rpfe.de/aktuelles-Projekt/Beschreibung/> [23.7.2010].

Auch *Carsten Gennerich* setzt sich in seiner Habilitationsschrift<sup>20</sup> mit einer Frage auseinander, die im Kontext von korrelativen Überlegungen zu sehen ist. Er geht davon aus, dass im Religionsunterricht religiöse Traditionen derart erschlossen werden sollen, dass sie zur positiven Gestaltung des Lebens der Jugendlichen beitragen. In seine Studie bezieht er sowohl eigene Erhebungen als auch Sekundäranalysen zahlreicher Untersuchungen bei Jugendlichen ein, die von anderen Autor/innen und Institutionen stammen. Dies führt zu einem Datensatz von über 30.000 Personen.<sup>21</sup> *Gennerich* setzt theologische Begriffe wie Rechtfertigung, Hoffnung oder Nächstenliebe mit einem Wertefeld in Verbindung, das sich zwischen den Polen Selbst-Transzendenz versus Selbst-Steigerung bzw. Offenheit für Wandel versus Bewahrung aufspannt. Die Untersuchung versucht Schüler/innen in ihren Lebensbezügen systematisch wahrzunehmen. Die Erkenntnisse in Bezug auf Lebensdeutung und sozialen Kontext sollen Lehrer/innen helfen, Schüler/innen besser zu verstehen.

### 2.3 Untersuchungen bei Religionslehrer/innen, Lehramtsstudierenden und Referendar/innen

Der katholische Religionspädagoge *Anton Bucher* stellt im Jahr 2004 Ergebnisse einer Untersuchung bei Religionslehrer/innen vor, die er gemeinsam mit der evangelischen Kollegin *Helene Miklas* in Österreich verantwortete.<sup>22</sup> Methodisch wurden dabei qualitative und quantitative Daten verschränkt. Die 1.033 katholischen und 171 evangelischen Lehrer/innen geben mehrheitlich an, dass sie mit ihrem Beruf sehr zufrieden sind. Zwei Drittel von ihnen würden den Lehrberuf wieder ergreifen. Kritisch äußern sich die Befragten in Richtung Ausbildung, dies trifft am stärksten für Absolvent/innen der Universitäten zu.

Auf diesen Sachverhalt bezieht sich auch *Manfred Riegger*, der in einem Beitrag auf das Verhältnis von Wissenschaft und Praxis in der Religionspädagogik eingeht.<sup>23</sup> Er will Studierende für die Wahrnehmung von Gottesbildern sensibilisieren und dadurch deren religionspädagogische Handlungsoptionen erweitern. *Riegger* schildert die Auswertung einer teilnehmenden Beobachtung in einer Schulklasse mittels dokumentarischer Methode. Dabei wird ein Bild einer Schülerin analysiert, um Schlüsse auf deren Lebenssituation zu ziehen.

*Stefan Heil* beschäftigt sich in seiner Habilitationsschrift ebenfalls mit der Professionalität von religionspädagogischem Handeln.<sup>24</sup> Dabei nähert er sich dieser Frage sowohl aus der Perspektive korrelationstheoretischer Überlegungen wie er auch untersucht,

<sup>20</sup> Vgl. *Carsten Gennerich*, Empirische Dogmatik das Jugendalters. Werte und Einstellungen Heranwachsender als Bezugsgrößen für religionsdidaktische Reflexionen, Stuttgart 2010.

<sup>21</sup> Einen Überblick über die zahlreichen Untersuchungen, die in die Berechnungen einbezogen wurden, ist im Anhang der Arbeit zu finden: Vgl. ebd., 475-479.

<sup>22</sup> Vgl. *Anton A. Bucher / Helene Miklas* (Hg.), Zwischen Berufung und Frust. Die Befindlichkeit von katholischen und evangelischen ReligionslehrerInnen in Österreich, Wien 2005.

<sup>23</sup> Vgl. *Manfred Riegger*, Wahrnehmen von Gottesbildern als forschend-evaluierendes Lernen. Reflexive Religionslehrerbildung an der Hochschule auf der Grundlage des symbolisch-kritischen Ansatzes, in: *IJPT* 10 (1/2006) 91-112, 97.

<sup>24</sup> Vgl. *Stefan Heil*, Strukturprinzipien religionspädagogischer Professionalität. Wie Religionslehrerinnen und Religionslehrer auf die Bedeutung von Schülerzeichen schließen – eine empirisch-fundierte Berufstheorie, Berlin 2006.

welches professionelle Repertoire Lehrer/innen in konkreten Situationen zur Verfügung steht. Dazu wurde Religionsunterricht an Gymnasien und Hauptschulen videounterstützt aufgenommen. Die Analyse erfolgte nach der Methode der Grounded Theory. Heil entwickelt in Folge seiner Analyse einen Ansatz, nach dem sich ein professioneller (religions)pädagogischer Habitus aus religionspädagogischer Routine, dem Umgang mit Neuem, dem Eingebundensein in Institutionen (Schule, Kirche) und der Lehrperson mit ihrer Lebens- und Glaubensbiographie zusammensetzt.

Eine der wenigen Studien, die einer Forschungsgruppe entstammen, kommt aus Essen. Die Untersuchung beschäftigt sich mit dem Referendariat. Die Ergebnisse der Referendariatsstudie wurden 2006 präsentiert<sup>25</sup>, jedoch bereits 2001 gaben *Rudolf Englert*, *Annegret Reese* und *Elisa Stams* einen ersten Einblick in das DFG-Projekt. Methodisch nähert sich die Forschungsgruppe der Thematik sowohl quantitativ mit Fragebögen als auch qualitativ mit sequenziellen und reduktiven Auswertungsverfahren.<sup>26</sup> Die Lehramtsanwärter/innen wurden mehrmals befragt. Zu den quantitativen Befunden hat *Stefan Wachner* bei der AKRK Sektion „Empirische Religionspädagogik“ vier Beiträge vorgestellt. Neben methodologischen Überlegungen präsentierte er die Daten der Referendare zu Kriterien gelungener Religionsstunden. Hier nehmen die emotionale Resonanz der Kinder und der Lebensbezug der Inhalte die wichtigste Rolle ein.<sup>27</sup> In Bezug auf den Umstand, dass sich die Lehramtsanwärter/innen bei Unterrichtsbesuchen in einer Testsituation befinden, wird konstatiert, dass die Mehrheit durch Unterrichtsbesuche selbst genervt ist, die Nachbesprechung des Unterrichts jedoch als bereichernd gesehen wird.<sup>28</sup>

### 3. Pastorale Themenfelder

Ein weiterer Bereich der präsentierten Forschungsarbeiten bewegt sich im Schnittfeld von Religionspädagogik und Pastoraltheologie und konzentriert sich auf Jugend, Familie und Erwachsene.

#### 3.1 Jugend

Die „Beziehung zwischen organisierten Jugendgruppen, Problemverhalten und Selbstwert bzw. Lebenszufriedenheit“ steht im Mittelpunkt der Fragebogenstudie (N=583) von *Tabea Sporer* und *Peter Noack*<sup>29</sup>, näherhin die Frage, „ob Teilnehmer religiöser Jugendgruppen über bessere Anpassungsressourcen verfügen als Jugendliche in anderen organisierten Jugendgruppen.“<sup>30</sup> Die Analyse der Antworten der 13 bis 18 Jahre alten

<sup>25</sup> Vgl. *Rudolf Englert / Burkard Porzelt / Annegret Reese / Elisa Stams* (Hg.), Innenansicht des Referendariats. Wie erleben angehende Religionslehrer/innen an Grundschulen ihren Vorbereitungsdiens? Eine empirische Untersuchung zur Entwicklung (religions)pädagogischer Handlungskompetenz, Berlin 2006.

<sup>26</sup> Vgl. *Elisa Stams / Burkard Porzelt*, Die methodische Anlage der Untersuchung, in: ebd., 28-39.

<sup>27</sup> Vgl. *Stefan Matern / Stefan Wachner / Annegret Reese*, Zielsetzungen und Vorstellungen von Religionsunterricht. Die Ergebnisse der Befragung – quantitativ analysiert, in: ebd., 209-224.

<sup>28</sup> Vgl. *Stefan Wachner*, Typologische Erkenntnisse zu den Einstellungen gegenüber Unterrichtsbesuchen, in: ebd., 440-454.

<sup>29</sup> Vgl. *Tabea Sporer / Peter Noack*, Partizipation in organisierten Jugendgruppen, Religiosität und psychosoziale Anpassung, in: *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung* 3 (4/2008) 423-437.

<sup>30</sup> Ebd., 423.

Mitglieder religiöser und sportbezogener Jugendgruppen ergibt in Hinblick auf psychosoziale Anpassungsmerkmale günstigere Ausprägungen in den Sportgruppen.

Das Projekt „Jugendkirche“ in Oberhausen wurde in seiner Entstehungsphase von *Elisa Stams* qualitativ untersucht<sup>31</sup>, die die verschiedenen Beteiligten befragte. Kombiniert wurden dabei Interviews und eine ergänzende quantitative Befragung mit teilnehmender Beobachtung und einer Sammlung wie Analyse von Dokumenten. Vor allem der Projektcharakter der Angebote der Jugendkirche erweist sich als für Jugendliche attraktiv. *Stams* plädiert dafür, dass jede Jugendkirche ihr eigenes Profil entwickelt und Schwerpunktsetzungen setzt, da verschiedene Formen vorstellbar und notwendig sind und kein einzelnes Projekt allen Bedingungen und Anforderungen des Strukturwandels in den Bereichen Jugend, Religion und Kirche gleichermaßen gerecht werden kann. Eine empirische Begleitung solcher Projekte sei notwendig.

Die Biografien junger, katholisch sozialisierter Frauen bilden die Grundlage der qualitativ-empirischen Dissertation von *Angela Kaupp*.<sup>32</sup> Die Leitfadenterviews mit 24 katholischen Mädchen/Frauen im Alter von 16 bis 24 Jahren zeigen eine große Bandbreite von Entwicklungsprozessen auf, die wahr- und ernstgenommen werden müssen.

Im Rahmen des Forschungsschwerpunktes „Interkulturalität und Interreligiosität in Christentum und Islam“ am Lehrstuhl für Religionspädagogik an der Universität Würzburg wurde mittels eines quasi-experimentellen Designs der Frage nachgegangen, wie Jugendliche in ethnisch und religiös gemischten Klassen über ein religiös konnotiertes Problem kommunizieren, z.B. wie muslimische und christliche Mädchen (Schülerinnen der 9. Jahrgangsstufe) Normierungsansprüche und ihren Anspruch auf Autonomie im Bereich Sexualität bewerten.<sup>33</sup> Spannungen zwischen Sexualnormen und Autonomiebestrebungen hängen mit der Religionszugehörigkeit der Mädchen zusammen – und sind abhängig von der Familienkultur, dem Grad der Religiosität, vom sozialen Umfeld der Moscheegemeinde und den Persönlichkeitsstruktur der Befragten.

Die Gottesvorstellungen und Geschlechterkonstruktionen von Jugendlichen untersucht *Ulrich Riegel* in seiner umfangreichen quantitativen Studie<sup>34</sup>: „Lassen sich in den Gottesbildern Jugendlicher Spuren von Geschlecht feststellen und in welcher Beziehung stehen sie zu ihrem lebensweltlichen Kontext?“<sup>35</sup> Hier wird ein Verständnis von Geschlecht zugrunde gelegt, das die Gestaltungsmöglichkeiten von Männlichkeit und Weiblichkeit (interaktives Geschlecht) von den entsprechenden Kategorienbildungen (Geschlechtszugehörigkeit) unterscheidet. Vielfältige Geschlechtervorstellungen zeigen

<sup>31</sup> Vgl. *Elisa Stams*, Das Experiment Jugendkirche. Die ersten Jahre der Jugendkirche TABGHA in Oberhausen. Eine exemplarische Fallstudie zur Problematik jugendpastoraler Neuorientierung, Stuttgart 2008.

<sup>32</sup> Vgl. *Angela Kaupp*, Junge Frauen erzählen ihre Glaubensgeschichte. Eine qualitativ-empirische Studie zur Rekonstruktion der narrativen religiösen Identität katholischer junger Frauen, Ostfildern 2005.

<sup>33</sup> Vgl. *Hans-Georg Ziebertz / Helene Coester / Andrea Betz*, Normierung von Sexualität und Autonomie. Eine qualitative Studie unter christlichen und muslimischen Mädchen, in: Hans-Georg Ziebertz (Hg), Gender in Islam und Christentum. Theoretische und empirische Studien, Berlin 2010, 207-247.

<sup>34</sup> Vgl. *Ulrich Riegel*, Gott und Gender. Eine empirisch-theologische Untersuchung nach Geschlechtsvorstellungen in Gotteskonzepten, Münster 2004.

<sup>35</sup> Ebd., 14.

sich, deutlich wird, dass die Gottesbilder der Jugendlichen ebenso vielfältig sind und über 'Gott ist männlich' hinausgehen.

### 3.2 Familie und Erwachsene

*Tabea Sporer* untersuchte in ihrer Dissertation religiöse Tradierungsprozesse im von Entkirchlichung und Konfessionslosigkeit geprägten Thüringen.<sup>36</sup> In der quantitativen Studie (Erhebungszeitraum 2003/2004) wurden 530 Fragebögen von Kindern, 217 von Müttern und 163 von Vätern und 96 von Geschwisterkindern ausgewertet, alle Kinder besuchten die Klassen 6-10. Es zeigt sich, dass für die Tradierung von Religiosität weniger Persönlichkeitsmerkmale oder Indikatoren persönlichkeits-, sozial- oder familienpsychologischer Provenienz wirksam sind, sondern vor allem das Erleben von Ritualen in der Familie und das Erleben religiös motivierter Unterstützung und Hilfe (vor allem durch die Mütter).

In ihrer Dissertation fragt *Elisabeth Anker* in einer qualitativ-empirischen Untersuchung nach den Motiven von Kirchenbindung.<sup>37</sup> Fünf biografische Interviews, die mit Hilfe der Objektiven Hermeneutik ausgewertet werden, bilden die Grundlage der Studie. Es zeigt sich, dass Menschen vor allem in der Kirche bleiben, weil sie einer Gemeinschaft angehören wollen und in der Kirche Rückhalt, Sicherheit und Begleitung finden.

## 4. Religiosität und Spiritualität

### 4.1 Religiosität aus psychologischer Perspektive

In Weiterentwicklung des dimensionalen Religiositätsmodells von *Charles Y. Glock* erarbeitete *Stefan Huber* eine Skala zur Messung religiöser Zentralität, die sich inzwischen bis hin zum Religionsmonitor der Bertelsmann-Stiftung als erprobtes Instrumentarium der Religiositätsforschung etabliert hat. Diese Zentralitätsskala integriert fünf maßgebliche Dimensionen von Religiosität, nämlich Bekennen, Erleben, Beten, Gottesdienst und kognitives Interesse.<sup>38</sup>

Nach *Hubers* Überzeugung können Inhalte bestimmter Religionen nur lebensbedeutsam werden, insofern Religiosität als solche einen zentralen Stellenwert im Konstruktsystem eines Menschen einnimmt.<sup>39</sup> Exemplarisch untersucht wurde dieser Zusammenhang mit Blick auf die Vergebungsbereitschaft von *Ala Sassin-Meng* im Kontext der damals von *Huber* mit geleiteten Trierer Arbeitsgruppe für Religionspsychologie.<sup>40</sup>

Ausgehend vom hoch formalisierten Religionsbegriff der Zentralitätsskala entwickelte *Huber* schließlich zwei Forschungsinstrumente, welche die inhaltliche Ausprägung von Religiosität genauer zu erfassen suchen. Und zwar einerseits einen standardisierten Re-

<sup>36</sup> Vgl. *Tabea Sporer*, Tradierung religiöser Einstellungen in der Familie, Jena (unveröffentlichte Dissertation) 2005.

<sup>37</sup> Vgl. *Elisabeth Anker*, Was Menschen in der Kirche hält: Motive von Kirchengemeinschaft. Eine qualitativ-empirische Studie zu Bleibenmotivationen und Kirchenbindung, Innsbruck – Wien 2007.

<sup>38</sup> Vgl. *Stefan Huber*, Zentralität und Inhalt. Ein neues multidimensionales Messmodell der Religiosität, Opladen 2003.

<sup>39</sup> Vgl. *ders.*, Are religious beliefs relevant in daily life?, in: Heinz Streib (Hg.), Religion inside and outside traditional institutions, Leiden 2007, 211-231.

<sup>40</sup> Vgl. *Mathias Alemann / Ala Sassin-Meng / Stefan Huber / Manfred Schmitt*, Entwicklung und Validierung einer Skala der Bereitschaft zu verzeihen, in: *Diagnostica*, 54 (2/2008) 71-84 ([www.zora.uzh.ch/5043/2/Allemand\\_et\\_al.\\_SBV\\_2008V.pdf](http://www.zora.uzh.ch/5043/2/Allemand_et_al._SBV_2008V.pdf) [18.08.10]).

ligiositäts-Struktur-Test (R-S-T), dessen Kurzversion bspw. in einer Pilotstudie mit 40 Schüler/innen zum Einsatz kam. Und andererseits eine als Religiöse-Selbstkonzept-Grid (RSG) bezeichnete, flexiblere Interviewtechnik, welche die Probanden zur kreativen Generierung, Kombination und Kommentierung von Begriffen animiert. Dieses Instrument des Netzinterviews bildete das zentrale Erhebungsinstrument in *Claudia Zieroffs* religionspsychologischem Promotionsprojekt, das religiöse Selbstkonzepte von neureligiös und volkskirchlich Engagierten untersuchte.<sup>41</sup>

In Abhängigkeit von der Konsistenz von Bezugstheorien der Religiositätsforschung differenziert *K. Helmut Reich* – über viele Jahre hin aktives Mitglied der Empirie-Sektion – drei Befragungsweisen mit unterschiedlicher Flexibilität, nämlich „‘Einstufungs’-Interviews“ mit gefestigtem Theorierahmen, „‘hypothesenprüfende’ Interviews“ sowie schließlich „‘theoriefundierende’ Interviews“ mit einem offenen Fragenetz, das neue, unerwartete Entdeckungen ermöglicht.<sup>42</sup>

*Anton A. Bucher* profiliert im Rahmen eines den Status quaestionis der – insb. angelsächsisch geprägten – Spiritualitätsforschung bündelnden Handbuchs<sup>43</sup> den Terminus der Spiritualität gegenüber dem hierzulande nach wie vor dominanten Religiositätsbegriff. Ist ‘Religiosität’ stärker an Institutionen und Traditionen orientiert, so betont ‘Spiritualität’ den universellen wie existenziellen Charakter von Selbsttranszendenz in Verbundenheit zu Kosmos, Mitwelt und Gott. Zwar wirft die dem Spiritualitätskonzept inhärente Vernachlässigung kultureller Einflüsse auch mit Blick auf empirische Forschung Probleme auf, die Selbstattribuierung als ‘spirituell’ scheint aber – wie eine explorative Befragung Studierender andeutete – auch in unseren Breiten zunehmend attraktiv zu werden.

Eher spekulativ denn empirisch nachvollziehbar gestaltet sich *Norbert Briedens* Unterfangen, abstrakte Vorstellungsbilder von Jugendlichen ‘durch die Brille’ religionspsychologischer Stufentheorien zu betrachten.<sup>44</sup>

<sup>41</sup> Vgl. *Claudia Zieroff*, Subjektive Konstruktion religiöser Selbstkonzepte im Kontext religiöser Sozialisation und religiöser Veränderung, Diss. phil. Universität Oldenburg (<http://oops.uni-oldenburg.de/volltexte/2006/141/> [19.08.10]) sowie *Stefan Huber*, Religiöse Entwicklung im Spiegel der Repertory-Grid-Technik, in: Brigitta Rollett / Marion Herle / Ingrid Braunschmid (Hg.), *Eingebettet ins Menschsein: Beispiel Religion*. 3. Band: Aktuelle Studien zur religiösen Entwicklung, Lengerich u.a. 2004, 77-93.

<sup>42</sup> Vgl. *K. Helmut Reich / Dominik Schenker*, Empirische Studien religiöser Entwicklung mittels verschiedener direkter und indirekter Interviewmethoden, in: Rollett et al. 2004 [Anm. 41], 60-76, 61-69.

<sup>43</sup> Vgl. *Anton A. Bucher*, *Psychologie der Spiritualität*. Handbuch, Weinheim – Basel 2007.

<sup>44</sup> Vgl. *Norbert Brieden*, Gott – ein Problem menschlicher Entwicklung?, in: Reinhard Göllner (Hg.), *Das Ringen um Gott. Gottesbilder im Spannungsfeld von subjektivem Glauben und religiöser Tradition*, Berlin 2008, 135-174.

#### 4.2 Religionspädagogische Religiositätsforschung

Unter der Prämisse, dass alleine lebende, partner- und kinderlose Singlefrauen in zuge-spitzter Weise mit den Herausforderungen spätmoderner Individualisierung konfrontiert seien, exploriert *Annegret Reese-Schnitker* deren lebensweltlich verwurzelte Religiosität im Sinne eines weit gefassten Lebensglaubens.<sup>45</sup> Vermittels eines differenzierten, qualitativ-empirischen Untersuchungsdesigns mit Interviews, in denen erzählgenerierende Impulse eine entscheidende Rolle spielen, und einer Auswertung, die von sequenziellen zu reduktiven Analysen voranschreitet, konzentriert sich *Reese-Schnitker* auf drei prägnante Einzelfälle. Zu Tage treten dabei facettenreiche Ausprägungen alltagsgesättigter Sinnorientierung mit allenfalls fragmentarischen Bezügen zur kirchlich-religiösen Glaubenssemantik.

Durch eine Fragebogenerhebung unter 1.089 Jugendlichen im Jahr 2000 erkundete *Dominik Schenker* deren Glaubensvorstellungen und -erfahrungen, wobei gerade die eruierten Nachtodeskonzepte den Relevanzverlust kirchlich-christlicher Semantik eindrücklich verdeutlichen.<sup>46</sup>

Auf Basis einer Befragung von 729 unterfränkischen Gymnasiast/innen beleuchtet *Ulrich Riegel* in einer gemeinsam mit *Hans-Georg Ziebertz* und *Boris Kalbheim* verantworteten Studie in facettenreicher Weise religiöse Einstellungen von Jugendlichen.<sup>47</sup> Die Befunde werden per Clusteranalyse fünf „Stilen“ zugeordnet, in denen Selbstbestimmung einerseits und Beziehung zu Kirche, Christentum oder Religion andererseits je unterschiedlich akzentuiert und modelliert werden.

Auf Basis der inzwischen viel diskutierten (und durchaus umstrittenen) Hypothese, dass Jugendliche in latenter Weise vielfältige Segmente traditionell-religiöser Tradition parat hätten, führte *Andreas Prokopf* in seinem Promotionsprojekt 20 halbstrukturierte Interviews mit Oberstufenschüler/innen, die er im Modus der Grounded Theory auswerte-te.<sup>48</sup> Ausdrücklich auf Termini wie Glaube, Religion, Kirche, Gott oder Gebet angesprochen, entfalteten die Probanden variierende Bezüge zur christlichen Semantik, welche *Prokopf* in fallbezogenen Portraits bündelt, die schließlich der zuvor erwähnten Religiositätstypologie der Würzburger Forschergruppe um *Hans-Georg Ziebertz* zugeordnet werden.

Gottesauffassungen von Oberstufenschüler/innen im Kontext der Frage nach der Weltentstehung erforschte *Christian Höger* in seinem Promotionsprojekt durch ein Untersu-

<sup>45</sup> Vgl. *Annegret Reese*, „Ich weiß nicht, wo da Religion anfängt und aufhört“. Eine empirische Studie zum Zusammenhang von Lebenswelt und Religiosität bei Singlefrauen, Gütersloh – Freiburg/Br. 2006; vgl. a. *Annegret Reese-Schnitker*, Zur (religiösen) Lebenskultur von weiblichen Singles. Was kann die Pastoral von ihnen lernen?, in: *Lebendige Seelsorge* 61 (3/2010) 162-168.

<sup>46</sup> Vgl. *Deutscheschweizerische Fachstelle für kirchliche Kinder- und Jugendarbeit* (Hg.), *Jugend und Religion. Neue Perspektiven für die religiöse Bildung und Begleitung Jugendlicher in kirchlichen Handlungsfeldern*, Zürich 2001, 20-25 ([www.fachstelle.info/index.php?id=102](http://www.fachstelle.info/index.php?id=102) [18.08.10]). Eher explorativ gestaltete sich eine zeitgleiche Befragung von 62 Jugendverantwortlichen, die eine nüchterne Wahrnehmung von Bedingungen und Chancen kirchlicher Jugendarbeit zu Tage förderte (ebd., 14-20).

<sup>47</sup> Vgl. *Hans-Georg Ziebertz / Boris Kalbheim / Ulrich Riegel*, *Religiöse Signaturen heute. Ein religionspädagogischer Beitrag zur empirischen Jugendforschung*, Gütersloh – Freiburg/Br. 2003.

<sup>48</sup> Vgl. *Andreas Prokopf*, *Religiosität Jugendlicher. Eine qualitativ-empirische Untersuchung auf den Spuren korrelativer Konzeptionen*, Stuttgart 2008.

chungsdesign, das 14 ausführliche Leitfadeninterviews im Modus der (durch das Typenbildungskonzept nach *Susann Kluge* erweiterten) Grounded Theory auswertet.<sup>49</sup> Högers Studie mündet in eine empirisch fundierte Typologie von sechs Mustern jugendlicher Welterklärung, in denen Naturwissenschaft und Schöpferidee je unterschiedlich verzahnt werden.

Hatte *Karl Ernst Nipkow* die Theodizeefrage seinerzeit als primäre Einbruchsstelle des Gottesglaubens identifiziert, so mehren sich die Anzeichen, dass mit dem Verdunsten christlicher Semantik auch die Brisanz der Frage nach Gott und dem Leid schwindet. Ob und wie heutige Schüler/innen Gott und Leid aufeinander beziehen, erkundet *Eva Stögbauer* in ihrem Promotionsprojekt, wobei sie im Modus kreativen Schreibens gewonnene Schüleraussagen per Grounded Theory auswertet und plausible Bezüge zwischen Gottespositionierungen und Theodizeeaussagen aufweist.<sup>50</sup> Zielpunkt der Studie ist eine datenfundierte Typologie, die diesen Zusammenhang von Theodizeeeinstellung und Gottespositionierung systematisierend bündelt.

Welchen Stellenwert messen Kinder dem Gebet zu, wie gestaltet und an wen richtet sich ihr Beten, wo und mit wem findet es (wenn überhaupt!) statt, dies exploriert und diskutiert *Katharina Kammeyers* 2009 erschienene Dissertation auf der Basis von vier durch Impulse strukturierten Gruppengesprächen in einem evangelischen Kindergarten.<sup>51</sup> Auf den Gesprächsverlauf nachvollziehende Diskursbeschreibungen hin unterscheidet *Kammeyer* fallübergreifend Kinderaussagen, die entweder Gott oder den Menschen oder die Begegnung beider ins Zentrum des Gebetsverständnisses rücken.

## 5. Resümee

Der Überblick über die Beiträge, die im vergangenen Jahrzehnt in der AKRK Sektion „Empirische Religionspädagogik“ präsentiert wurden, zeigt eine ungemeine Vielfalt religionspädagogischer Themen, die auf unterschiedlichste Weise empirisch ‘beackert’ werden. Die Wahl der Fragestellungen spiegelt aktuelle Trends, aber auch blinde Flecken unserer Disziplin wider. So kann das Zunehmen empirischer Untersuchungen als Ausdruck eines Trends zum schülerzentrierten Unterricht gedeutet werden. Eine zentrale Stellung nimmt derzeit das Pluralitätsparadigma ein. Damit zusammenhängend befassen sich zahlreiche Studien damit, wie konkrete Menschen ihre individuellen Glaubensstile suchen, finden oder konzipieren.

Zahlreiche religionspädagogische Themen werden mit verschiedensten empirischen Methoden bearbeitet. Auf der Habenseite kann festgehalten werden, dass empirische Forschung wesentlich dazu beiträgt, ein differenziertes Bild von Religion, (Lebens)Glauben und Spiritualität der Menschen unserer Kultur und Gesellschaft zu gewinnen. Weit schwerer fällt offensichtlich die empirische Durchdringung von komplexen Prozessen

<sup>49</sup> Vgl. *Christian Höger*, Abschied vom Schöpfergott? Welterklärungen von Abiturientinnen und Abiturienten in qualitativ-empirisch religionspädagogischer Analyse, Berlin 2008.

<sup>50</sup> Vgl. *Eva Stögbauer*, Wie denken Jugendliche Gott – angesichts des Leids? Eine qualitativ-empirische Spurensuche, in: Rpb 58/2007, 97-100; *dies.*, Die Frage nach Gott und dem Leid bei Jugendlichen wahrnehmen. Eine qualitativ-empirische Spurensuche, Bad Heilbrunn 2011.

<sup>51</sup> Vgl. *Katharina Kammeyer*, „Lieber Gott, Amen!“ Theologische und empirische Studien zum Gebet im Horizont theologischer Gespräche mit Vorschulkindern, Stuttgart 2009.

des religiösen Lehrens wie Lernens. So steht etwa eine eingehende empirische Beschäftigung mit dem häufig diskutierten performativen Ansatz in der Religionspädagogik noch gänzlich aus.

Sollen empirische Aussagen gehaltvoll sein, bedarf es methodologisch einwandfreier Studien, die sich in ihrer Hermeneutik auch ihrer Grenzen bewusst sind. Dies soll Auftrag und Ansporn sein, sich auch weiterhin empirisch methodisch solide mit inhaltlich relevanten Fragestellungen religiöser Kommunikation, Bildung und Entwicklung auseinanderzusetzen. Die Religionspädagogik braucht nüchterne und fundierte empirische Analysen, soll sie nicht in spekulative Apologetik abgleiten. Wie unser Überblick zeigt, haben sich empirische Methoden in der Religionspädagogik jedenfalls in bemerkenswerter Weite durchgesetzt.

...and the ... of the ...

...the ... of the ...

...the ... of the ...

REFERENCES

...the ... of the ...

...the ... of the ...

...the ... of the ...

Markus Tomberg

## Religiös bilden? Glauben lernen?

*Was Religionsunterricht und Katechese einander sagen könnten, wenn sie (mehr) miteinander reden würden*

Das Wort Katechese hat in der Schule keinen guten Klang. Wenn der Verdacht einer 'Rekatechetisierung' des Religionsunterrichts geweckt ist, wenn 'Missionierung' gegargwöhnt wird, scheint Gefahr im Verzug. Mehr als 35 Jahre nach dem Versuch der *Würzburger Synode*<sup>1</sup>, Katechese und Religionsunterricht nicht nur zu unterscheiden, sondern den Religionsunterricht vorsichtig aus der erdrückend gewordenen katechetischen Umarmung zu befreien, scheint es nicht nur zur Emanzipation und Trennung, sondern zu einer tiefen Entfremdung der Partner gekommen zu sein.

Für die unvermeidlichen, aber spärlichen Begegnungen gibt es pragmatische Regelungen: zum Beispiel in Form von Kontaktstunden mit Hauptamtlichen der Pfarrgemeinde im dritten Schuljahr während der Erstkommunionvorbereitung. Dass man sich insgesamt aber lieber aus dem Weg geht, zeigt nicht zuletzt die Akzentverlagerung auf die Erwachsenenkatechese, wie sie das *Bischofswort* zur „*Katechese in veränderter Zeit*“<sup>2</sup> von 2004 zu priorisieren scheint.<sup>3</sup>

Dass es dennoch zu – vermeintlichen? – Übergriffen kommen mag, ist nicht von der Hand zu weisen. Der Grund dafür ist eine gegenüber der Situation zur Zeit der *Synode* weiter veränderte religiöse Lage. Der Religionsunterricht hat es schwer mit einer Religion, von der viele Kinder und Jugendliche kaum noch etwas wissen. Erstbegegnung, Erstverkündigung scheint da manchen das Gebot der Stunde: Mündigkeit in Sachen Religion setzt eine Kenntnis der Sache voraus. Religion aber lässt sich nicht lernen wie das kleine Einmaleins. Braucht der Religionsunterricht die Zuarbeit der Katechese, muss er sie wieder hineinholen in die Schule, um erkennbare Defizite auszugleichen und mit seinem eigentlichen Geschäft der Reflexion von Religion beginnen zu können?

Von einander fremd gewordenen Geschwistern hat *Helga Kohler-Spiegel* gesprochen und den Religionsunterricht und die Katechese gemeint. Beiden übergeordnet sei das religionspädagogische Anliegen, Menschen den sinnstiftenden Kontakt mit Religion zu ermöglichen.<sup>4</sup> *Kohler-Spiegel* plädiert schließlich für eine behutsame Wiederannäherung der Geschwister, die die Verschiedenheit achtet, um Gemeinsamkeiten im Ringen um die pädagogische Gestalt der Botschaft Jesu zu finden und – vielleicht – voneinander zu lernen.

Ich möchte im Folgenden einige Schritte auf diesem hoffentlich wechselseitigen Lernweg gehen. Es ist ein Lernweg, der bei ziemlich ungleichen Voraussetzungen beginnt:

<sup>1</sup> Vgl. *Gemeinsame Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland*, Beschluss „Der Religionsunterricht in der Schule“ [1974], in: Ludwig Bertsch u. a. (Hg.), *Gemeinsame Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland. Beschlüsse der Vollversammlung. Offizielle Gesamtausgabe I*, Freiburg/Br. u. a. 1976, 123-152, insb. 130f.

<sup>2</sup> Vgl. *Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz* (Hg.), *Katechese in veränderter Zeit*, Bonn 2004.

<sup>3</sup> Vgl. *Claudia Hofrichter*, Quo vadis – Signaturen zu Katechese und Religionsunterricht, in: *KBI 132* (2/2007) 95-99, 96.

<sup>4</sup> *Helga Kohler-Spiegel*, Fremde Geschwister: Schule und Gemeinde. Wie kann ein gutes Zusammenspiel gelingen?, in: *KBI 132* (2/2007) 83-86.

Literatur und Theorien, vor allem aber empirische Untersuchungen, ohne die die religionspädagogische Theoriebildung gewissermaßen blind bleibt, die sich mit dem Religionsunterricht befassen, sind weit umfangreicher als die zur Katechese. Trotz dieses katechetischen Theoriedefizits glaube ich aber, dass beide, Katechese *und* Religionsunterricht, von einem solchen Gespräch profitieren. Ich werde dazu zunächst die einander fremd gewordenen Geschwister vorstellen und nach ersten Gemeinsamkeiten suchen (*Kap. 1*), dann am Beispiel der Erstkommunionkatechese etwas genauer das katechetische religiöse Lernen untersuchen (*Kap. 2*), um anschließend das Profil religiösen Lernens in der Schule, das gegenwärtig immer stärker von den sogenannten Bildungsstandards bestimmt wird, genauer in den Blick zu nehmen (*Kap. 3*) und exemplarisch zu überprüfen, inwiefern Religionsunterricht und Katechese von einem weiteren Gespräch profitieren könnten, indem ich dem katechetischen Lernen das Konzept religionsunterrichtlicher Bildungsstandards zur Rezeption anbiete (*Kap. 4*). Abschließen möchte ich mit einer Art Agenda für das weitere Gespräch zwischen Religionsunterricht und Katechese (*Kap. 5*).

## 1. Was Katechese und Religionsunterricht trennt – und was sie verbinden könnte: Prolegomena eines Gesprächs

Wer über Religionsunterricht und Katechese spricht, tut – schon angesichts der genannten Vorbehalte – gut daran, klar die Unterschiede beider Lernorte zu benennen. Unterscheiden lassen sich Religionsunterricht in der Schule und Katechese am Lernort Gemeinde nämlich nicht nur gewissermaßen geographisch, sondern auch mit Blick auf die Lernbedingungen und die Lernziele. So gerät bildendes religiöses Lernen in der Schule durch Unfreiwilligkeit und Leistungskontrolle, durch Fächerkanon und Selektionsdruck zuweilen an den Rand der Selbstwidersprüchlichkeit. Dagegen ist Katechese eine im Kern freiwillig eingegangene Lernbeziehung, ein Erlernen des christlichen Glaubens mit ganz eigenen Chancen und Schwierigkeiten. Dann darf in der weltanschaulich neutralen Schule der Religionsunterricht zwar durchaus auch zum Glauben hinführen, zuvor jedoch zielt er auf etwas, was man derzeit mit dem Begriff 'religiöse Kompetenz' zu beschreiben versucht: Auch sich als ungläubig verstehende Schüler/innen sollen den Religionsunterricht als bildend erleben; die Katechese will dagegen ihrem Selbstverständnis nach (und in dieser Stufung) zunächst missionarisch, dann katechumenal und schließlich mystagogisch sein. Schließlich ist das Setting der Schule als Provisorium angelegt. *Bernhard Dressler* hat deshalb gar von der Schule als einem „Moratorium des Lebensernstes“<sup>5</sup> gesprochen. Das muss man nicht so sehen – die Zuteilung von Lebenschancen in der gesellschaftlichen Institution Schule kann man überaus schmerzlich erfahren –, dennoch gilt: Die Schule ist für Schüler/innen (nicht für Lehrer/innen, die Schule doch auch wesentlich ausmachen!) eine auf Vorläufigkeit, auf Überwindung angelegte Veranstaltung. Anders die Katechese: Hier gilt, dass der Lernort Gemeinde *auf Dauer* zu einem Lebensort der Lernenden werden soll; eine schulische Parallele zur Erwachsenen Katechese gibt es nicht.

<sup>5</sup> *Bernhard Dressler*, Bildung – Religion – Kompetenz, in: ZPT 56 (3/2004) 258-263, 263.

Schon diese wenigen Beobachtungen machen klar, dass die Katechese nicht ohne Identitätsverlust in die Schule zurückkehren kann. Die Frage ist vielmehr, ob die lernortbedingte Entfremdung so weit fortgeschritten ist, dass ein Gespräch scheitern muss oder ob (und wie) sich im Terminus 'religiöses Lernen' Gemeinsamkeiten finden lassen.

Dabei ist es hilfreich zu beachten, dass sich verschiedene Typen religiösen Lernens unterscheiden lassen: ein eher religionswissenschaftliches 'learning about religion', ein 'learning from religion', das Religion als bildende Sinn- und Werte-Ressource individuellen Orientierungswissens beansprucht, und ein als Einführung in die Tradition und Spiritualität einer konkreten Religion konzipiertes 'learning in religion'.<sup>6</sup>

Die dabei zunächst sich aufzudrängen scheinende Aufteilung, der Katechese das learning in religion, dem Religionsunterricht vor allem das learning about religion und beiden ein wenig learning from religion zuzuordnen, ist nicht tragfähig: Alles andere als klar ist nämlich, was überhaupt unter 'Religion' verstanden werden soll.

Die Typologie setzt voraus, was angesichts der Verschiedenheit der Lernorte doch erst zu klären wäre, nämlich wie Religion im pädagogischen Kontext präsent sein kann. Meinen Religionsunterricht und Katechese überhaupt dasselbe, wenn sie Religion thematisieren?

## 2. Beispiel Erstkommunion-Katechese: die Dialektik von Diakonie und Martyrie als didaktisches Merkmal konfessionellen religiösen Lernens

'Die' Katechese gibt es nicht. So unterschiedlich die Anlässe (oft Sakramente, nicht zu vernachlässigen sind aber auch Lernanlässe innerhalb der Liturgie etc.), so unterschiedlich sind die Zielgruppen und Methoden. Mit Blick auf den Gesprächspartner Schule möchte ich mich auf die Erstkommunionkatechese konzentrieren – hier finden Schule und Katechese die gleiche Zielgruppe, nämlich meist Kinder des dritten Grundschuljahrgangs, sodass ein Gespräch zumindest nicht an vordergründigen Schwierigkeiten scheitern dürfte.

Wenn ich die Erstkommunionkatechese als Beispiel wähle, so ist der Grund aber auch eine einfache Zahl. 2008 gingen in Deutschland ca. 245.000 Kinder zur Erstkommunion – zahlenmäßig liegt hier ein klarer Schwerpunkt des katechetischen Engagements in der Gemeinde. Auch die große Menge an Publikationen, die sog. Erstkommunionmappen oder -kurse, spricht hier eine klare Sprache.

Zugleich ist das, was man oft als ihren Erfolg ansehen möchte, so scheint es, außerordentlich bescheiden. „In der Erstkommunionkatechese“, so hat das *Monika Jakobs* formuliert, „trifft die außerordentlich hohe theologische Bedeutsamkeit der Eucharistie ('Quelle und Höhepunkt des ganzen christlichen Lebens', LG 11) auf die harte Realität der Fremdheit gegenüber Liturgie, auf fehlende oder geringe religiöse Praxis, auf Un-

<sup>6</sup> Diese auf *Michael Grimmitt* zurückgehende Unterscheidung hat den Nachteil, Religion(en) als gewissermaßen objektive Gegebenheit den Lernenden gegenüberzustellen und damit ein wesentliches Moment von Religion, sich in Lernprozessen zu verändern, zu ignorieren. Vgl. *ders.*, *Religious Education and Human Development: The Relationship Between Studying Religions and Personal, Social and Moral Education*, Great Waking, 1987; *ders.*, *Introduction: The Captivity and Liberation of Religious Education and the Meaning and Significance of Pedagogy*, in: *ders.* (Hg.), *Pedagogies of Religious Education. Case Studies in the Research of Good Pedagogic Practice in RE*, Great Waking 2000, 7-23.

wissenheit und hohe Erwartungen an ein Familienfest. Dazu soll aus kirchlicher Sicht der zeitlich begrenzte Kontakt während der Katechese nachhaltig sein und 'Lust auf mehr' machen.<sup>7</sup>

Vielleicht wird tatsächlich nirgends sonst die Diskrepanz zwischen theologischem Anspruch und rauer Wirklichkeit religiösen Lernens so deutlich wie hier. Empirisches Material sucht man jedoch meist vergebens.

Doch auch aus theologisch-katechetischer Sicht ist die Erstkommunionkatechese ein schwieriges Pflaster. Die *deutschen Bischöfe* unterscheiden in „*Katechese in veränderter Zeit*“ – paradigmatisch bezogen auf die Taufkatechese – zunächst eine „Phase der Erstverkündigung“, in der erste „Kontakte und Begegnungen mit Menschen, die bereits im Glauben verwurzelt sind, sowie mit der Gemeinde, ihren Gruppen und Kreisen“<sup>8</sup> stattfinden. Diese 'präkatechumenale Phase' der Katechese sehen manche auch im Religionsunterricht gewährleistet. Ihr folgt die „Phase des Katechumenats“, eine „grundlegende, umfassende Einführung in den christlichen Glauben“ durch „katechetische Erschließung der Heilsgeschichte und der Inhalte des Glaubens, durch das Hineinwachsen in gemeindliches Leben und durch die begleitenden liturgischen Feiern.“<sup>9</sup> Die „mystagogische Phase“<sup>10</sup> katechetischen Lernens erschließt und vergewissert das Erfahrene – sie dauert ein Leben lang.

Ziel sei die wechselseitige Verknüpfung von Lebensgeschichte, Glaubensbotschaft und gottesdienstlicher Feier.<sup>11</sup> „Das, was in der Erstkommunion- oder Firmkatechese häufig geschieht,“ so liest man dann, „entspricht kaum dem Auftrag der Katechese im engeren Sinne, sondern eher der Erstverkündigung als erster Stufe der Evangelisierung.“<sup>12</sup> Religiösem Lernen in Religionsunterricht und Katechese begegnen offensichtlich ähnliche Schwierigkeiten!

Wichtiger als diese – ernstzunehmenden! – Probleme scheint mir aber zuerst, wie die *deutschen Bischöfe* Katechese beschreiben: Dass sie Leben im Licht der Glaubenstradition und Gott im Licht der Lebenserfahrung zu verstehen geben will. Sie will dazu befähigen, „die eigene Lebensgeschichte [...] zunehmend als Glaubensgeschichte“ zu lesen, „damit in den persönlichen 'Lebenstexten' die Nähe Gottes mehr und mehr entdeckt werden kann.“<sup>13</sup>

Dieses *diakonale* Anliegen der Katechese realisiert das *martyrologische*, bezeugende: nur weil Menschen in ihrem Eigensten angesprochen werden, kann die Botschaft des Evangeliums sachgemäß bei ihnen ankommen – das Eigenste aber entdecken Menschen da, wo es ihnen durch die Begegnung mit Gott erschlossen wird.<sup>14</sup>

<sup>7</sup> Monika Jakobs, Von Schmetterling bis Schatzkiste, in: KBl 133 (3/2008) 184-187, 184.

<sup>8</sup> Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz 2004 [Anm. 2], 15.

<sup>9</sup> Ebd., 15f.

<sup>10</sup> Ebd., 16.

<sup>11</sup> Vgl. ebd.

<sup>12</sup> Ebd., 17.

<sup>13</sup> Ebd., 19.

<sup>14</sup> Vgl. hierzu ausführlich: Mirjam Schambeck, Mystagogisches Lernen. Zu einer Perspektive religiöser Bildung, Würzburg 2006.

Mit dieser *Dialektik von Diakonie und Martyrie* ist nicht nur ein äußeres Kennzeichen katechetisch-konfessionellen (statt religionswissenschaftlich orientierten) religiösen Lernens identifiziert. Sie ist vielmehr den Typen religiösen Lernens vorgelagert, beschreibt so etwas wie „die bildende Kraft der Katechese“<sup>15</sup> und ist bis in didaktisch-methodischen Entscheidungen hinein wirksam. Mehr noch: Sie begreift Religion nicht als quasi-objektive Gegebenheit, die, von der oder auf die hin es sich lernen lässt. Sondern zuvor konstituiert sie den Erfahrungsraum des Religiösen selbst, weil sie ihn in Form der religiösen Tradition des Christentums den Lernenden als Erfahrungsraum gelingenden Lebens anbietet. Christlich-religiöses Lernen ist Diakonie der Gottebenbildlichkeit. Es führt aus der Praxis christlicher Religion in Freiheit, Autonomie und die Mit-Menschlichkeit Jesu Christi. Lässt sich von hierher die Verwandtschaft religiösen Lernens in Gemeinde und Schule erschließen, ließe sich möglicherweise auch von Erfahrungen und Konzepten der schulischen Religionspädagogik angesichts des religiösen Umbruchs für die Katechese lernen.

### 3. Standards als Profilierungsversuch religiösen Lernens in der Schule

Religiöses Lernen in der Schule ist nicht unproblematisch. Nicht nur, dass religiöses Lernen für gewöhnlich in den Religionsunterricht 'outgesourcet' wird und z.B. der Deutsch- oder Geschichtsunterricht in merkwürdiger (und höchst problematischer) Unbekümmertheit, um nicht zu sagen Naivität, mit religiösen Themen umgeht – von ethischen Fragestellungen ganz zu schweigen.

Sondern auch die Situation *im* Religionsunterricht ist schwierig: so durch die Illusion konfessionell homogener, dafür oft klassen-, manchmal jahrgangübergreifender Lerngruppen, durch die Eigenart des Faches, das Stellungnahmen wenn nicht zu erzwingen, so doch hervorzurufen scheint – und das in einer weltanschaulich neutralen Leistungsschule, die immer wieder mit dem Gnadenangebot des Glaubens kollidieren muss. Und gibt es auch gute pädagogische Gründe für konfessionelles religionsunterrichtliches Lernen in der Schule: Klärungsbedürftig scheint jedoch, was (und in Abhängigkeit davon auch: wie) gelernt werden soll.

Mit der Einführung von *Richtlinien zu Bildungsstandards* haben die *deutschen Bischöfe* bereits 2004 (Sekundarstufe 1<sup>16</sup>) und 2006 (Primarstufe<sup>17</sup>) versucht, den Religionsunterricht als ordentliches Lehrfach auf der Höhe der Zeit zu profilieren. Auch die Zielsetzungen, die 2005 in der Schrift „*Der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen*“<sup>18</sup> gegeben wurden, zielen in diese Richtung: Der Religionsunterricht solle, so die Schrift, nicht nur lebensbedeutsames Grundwissen vermitteln, sondern mit Formen gelebten Glaubens vertraut machen und zur religiösen Frage- und Ausdrucksfähigkeit füh-

<sup>15</sup> Werner Tzscheetzsch, Von der Mono- zur Polyperspektivität der Katechese: Eindrücke zu Albert Biesingers Plädoyer für die Familienkatechese, in: *Lebendige Seelsorge* 56 (1/2005) 8-11, 9.

<sup>16</sup> 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>17</sup> Dass. (Hg.), *Kirchliche Richtlinien zu Bildungsstandards für den katholischen Religionsunterricht in der Grundschule / Primarstufe*, Bonn 2006.

<sup>18</sup> Dass. (Hg.), *Der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen*, Bonn 2005.

ren.<sup>19</sup> Die Diskussion hat gezeigt, dass – bei zahlreichen Fragen im Detail – diese Neujustierungen dem Selbstverständnis des Faches Religionsunterrichts durchaus dienen: Mit Hilfe von Standards lässt sich zeigen (und überprüfen), was man religiös lernen kann.

Darüber hinaus bringen die durch Standards eröffneten pädagogischen und didaktischen Freiheiten das breite methodische Repertoire des Faches hervorragend zur Geltung. Standards verabschieden nämlich einen über Inhalte, Lehrplan-Inputs, gesteuerten Unterricht zu Gunsten der sog. Kompetenzorientierung. Sie geben an, über welche inhaltsbezogenen Fähigkeiten Schüler/innen verfügen sollen, lassen den Lehrkräften jedoch die Freiheit (und die von den Lernenden lernende Verantwortung!), mit welchen Inhalten sie ihnen den Weg zu diesen Fähigkeiten eröffnen wollen. Damit kann man – ungeachtet des hohen Anspruchs<sup>20</sup> – als Lehrkraft gut leben!

Standardorientierte Didaktik macht so Ernst damit, dass Lernen keine uniforme Adaptation vorgegebener Inhalte, sondern ein individueller Weg ist, der auf Wegmarken angewiesen bleibt. Dass die vorliegenden, den Standards theoretisch vorgeordneten Beschreibungen religiöser Kompetenz immer noch, freundlich ausgedrückt, diskussionswürdig sind, ist für diese Praxis absolut nachrangig.

Das spezifische Profil religiösen Lernens kommt nämlich bereits in den Blick, wenn man sich die grammatische Figur von Bildungsstandards anschaut. Bildungsstandards verknüpfen Inhalte mit dem Subjekt, den Schüler/innen, in Form von Handlungsanweisungen, den *Operatoren*.

Wenn man sich nun konkrete Bildungsstandards anschaut, erkennt man recht schnell jene verschiedenen Typen religiösen Lernens wieder, von denen eingangs bereits die Rede war.

- Es gibt religionskundliches Lernen („Die Schülerinnen und Schüler können den Islam in Grundzügen darstellen.“<sup>21</sup>);
- es gibt ein Lernen aus dem Sinnreservoir von Religion („Die Schülerinnen und Schüler können ihre sittlichen Urteile begründen.“<sup>22</sup>);
- es gibt Standards, die darüber hinaus vielleicht sogar eine Eingliederung in die religiöse Tradition anzielen („Die Schülerinnen und Schüler können die Bedeutung von Leiden, Tod und Auferstehung Jesu für das eigene Leben erläutern.“<sup>23</sup>).

Spürbar wird hier aber bereits eine gewisse Unsicherheit: Was heißt genau „erläutern“? Ähnliches gilt für die Grundschulstandards: Was heißt es, dass Schüler/innen „wissen, dass in der Eucharistie das Kreuzesopfer Jesu vergegenwärtigt wird“<sup>24</sup>?

Im Hintergrund steht bei allen Beispielen (und die Liste ließe sich leicht verlängern) zunächst die ungeklärte Rolle der Bezugsreligion religiöser Bildung. Ist die faktische

<sup>19</sup> Vgl. ebd., 18-30.

<sup>20</sup> Vgl. *Gabriele Obst*, Kompetenzorientiertes Lehren und Lernen im Religionsunterricht, Göttingen 2008, insb. 130-220; deutlich zurückhaltender: *Katja Boehme*, Erhebliche Gefährdungen. Der Religionsunterricht und seine Probleme, in: HK 64 (9/2010) 460-464.

<sup>21</sup> *Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz* 2004 [Anm. 16]. 28,

<sup>22</sup> Ebd., 18.

<sup>23</sup> Ebd., 24.

<sup>24</sup> *Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz* 2006 [Anm. 17], 35.

konfessionelle Verortung mehr als eine Zugabe, die dem staatskirchenrechtlichen Konstrukt 'konfessioneller Religionsunterricht' in Deutschland geschuldet ist?

In Frage steht damit grundsätzlich die Relation von christlichem Glauben und (religiöser) Bildung.<sup>25</sup> Genügt es, etwas *über* den christlichen Glauben zu wissen, oder hat dieser Glaube einen Bildungsgehalt, der sich erst dann erschließt, wenn man an ihm partizipiert?

Ob die vorliegenden Standards so etwas wie partizipatorisch orientierte konfessionelle religiöse Bildung beschreiben oder im Grundsatz religionswissenschaftlich orientiert sind, bleibt vorerst offen – weil zuvor geklärt werden müsste, wie solche Bildung aussehen könnte.

Auch für die Beschreibung des schulischen religiösen Lernens ist daher ein Blick auf die normative Seite notwendig, wie sie die *deutschen Bischöfe* bereits 1996 in „*Die bildende Kraft des Religionsunterrichts*“ beschrieben hatten. Konfessionelles religiöses Lernen in der Schule beruft sich auf die bildende Dimension des christlichen Glaubens. In ihm wird die fundamentale Dialektik von Glaube und Bildung wirksam, die in systematischer Perspektive so etwas wie die Ursprungsdiialektik religionspädagogischer Reflexion darstellt. Glaube braucht Bildung, aber der Bildung dient auch die Zielperspektive, die der christliche Glaube anbietet.

Als eine solche Zielperspektive bietet sich die 'Diakonie der Gottebenbildlichkeit' an, die ihrerseits nach didaktischen Konsequenzen verlangt. Lassen sich Standards als Instrument dieser Diakonie der Gottebenbildlichkeit verstehen, wären sie nicht nur konfessionell verortet. Vielmehr wäre zu überlegen, ob sich nicht aus den Erneuerungsimpulsen, die die Standards in die Schule tragen, auch katechetische Energie gewinnen lässt. Erkennbar ist, dass ein Gespräch über das Profil religiösen Lernens in Katechese und Religionsunterricht anhand der Standardproblematik geführt werden kann. Die Frage ist, wie es ausgeht.

#### 4. Standards in der Erstkommunion? Chancen und Schwierigkeiten für Katechese und Religionsunterricht

Die Standardproblematik als modernstes religionspädagogisches Instrument für den Religionsunterricht verdient jedenfalls noch genauere Betrachtung. Wenn es gelingt, die Bildungsstandards durch die Dialektik von Diakonie und Martyrie weiter zu profilieren, wären sie ein religionsdidaktisches Instrument, das das bildende, das didaktische Profil religiösen Lernens auch in der Katechese schärfen helfen und zugleich das konfessionelle, befreiende Profil religiösen Lernens in der Schule stärker herausarbeiten könnte: Religionsunterricht und Katechese könnten mit Hilfe der Standards inhaltlich und methodisch um das Profil religiösen Lernens streiten und gegenseitig voneinander profitieren. Ich möchte diese Vermutung etwas ausführlicher anhand zweier Beobachtungen und zweier sich daraus ergebender Konsequenzen erläutern.

<sup>25</sup> Vgl. dazu ausführlicher: *Markus Tomberg*, Der Religionsunterricht – ein locus theologicus? Zugleich Erwägungen zum Profil, in: Norbert Mette / Matthias Sellmann (Hg.), *Religionsunterricht als Ort der Theologie* [Arbeitstitel], vorauss. Freiburg/Br. 2012.

#### 4.1 Erste Beobachtung: religiöse Autonomie

Standards realisieren religiöse Autonomie, indem sie über Operatoren auf Handeln in Bezug auf Religion zielen. Dieses Handeln scheint relativ unproblematisch, solange es ein Handeln mit Blick auf eine objektiv dargebotene Religion, erkundendes, religionskundliches Handeln, ist. Doch auch solches Handeln setzt – angesichts der Schwierigkeiten, Religion unabhängig von konkreten religiösen Vollzügen zu definieren – einen Minimalkonsens über das, was ‘Religion’ heißen soll, voraus. Einen solchen Minimalkonsens wird man für gewöhnlich unterstellen, die Standards zeigen jedoch, dass das nicht genügt.

An Standardformulierungen wie: „Die Schülerinnen und Schüler können Jesu Botschaft vom Reich Gottes in Grundzügen darstellen“<sup>26</sup> wird dies deutlich. Sie klingen analog eindeutig religionswissenschaftlicher Standards (den Islam in Grundzügen darstellen), erreichen aber damit den theologischen Gehalt der Reich-Gottes-Botschaft gerade nicht. Wer Jesu Botschaft vom Reich Gottes verstehen will, muss sich auf sie einlassen – oder versteht sie nur unvollständig.

Die schulische Religionspädagogik hat einigen Scharfsinn darauf verwandt, dieses bildende Sich-Einlassen didaktisch einzuholen. Der jüngste Vorschlag dazu ist der performative Religionsunterricht, doch auch die Symbol- oder die Korrelationsdidaktik versuchen nichts anderes als einen persönlichen Bezug, ein subjektives Sich-Einlassen auf die zentralen Inhalte christlichen Glaubens methodisch zu ermöglichen. Denn diese Inhalte werden erst dann bildend, leisten erst dann den Beitrag zur Entwicklung und Gestaltung von Freiheit in Mündigkeit und Autonomie, den christliche Religion als emphatische Religion der Freiheit freisetzen will, wenn sie nicht nur sachlich zur Kenntnis genommen werden, sondern zur Selbstpositionierung auffordern.

Weil religiöses Lernen mit der Binnenperspektive ein Verständnis von Religion innerhalb einer Kommunikationsgemeinschaft voraussetzt, war es fahrlässig, schulisches religiöses Lernen vornehmlich sachorientiert anzulegen und die erste Kommunikationsgemeinschaft, in der Religion in der Schule zur Sprache kommt, nämlich die Lerngruppe mit ihrer Lehrkraft, selbst didaktisch nicht in Anschlag zu bringen. Damit ist nicht die Über-Forderung einer Zeugenschaft durch die Lehrkraft gemeint, der Einwand zielt vielmehr auf die Beziehungen, ohne die Unterricht nicht funktioniert. Diese Beziehungen haben eine Teilnehmerperspektive, in der Religion zum Thema wird, ja schon konstituiert – und damit so etwas wie die Grammatik geschaffen, innerhalb derer religiöse Tradition zur Sprache kommen kann. Das Verständnis von (christlicher) Religion in der Lerngruppe ist die Ausgangslage religiösen Lernens, Erfahrungen mit gelebter Religion, die Schüler/innen mit in den Klassenraum bringen können, deshalb nicht unverzichtbare (obwohl lange unhinterfragte) Voraussetzung des konfessionellen Religionsunterrichts.

Bildungsstandards geben diesen Beziehungen ein weit größeres Gewicht als die alten, inputorientierten Lehrpläne. Wenn Standardformulierungen Inhalte des christlichen Glaubens *und* Lernende in eine handelnde Beziehung setzen wollen, können sie an der konstitutiven Beziehungsverwiesenheit des christlichen Glaubens nicht vorbeigehen.

<sup>26</sup> Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz 2004 [Anm. 16], 24.

Religiöse Autonomie zeigt sich zunächst in den Beziehungen der Lernenden. Die Standardoperatoren, die so tun, als wäre christliche Religion eine objektive Größe, verfehlen letztlich deren zentrale Wirklichkeit.

#### 4.2 Zweite Beobachtung: gläubige Praxis

Eine zweite Beobachtung: Wenn Standards in der Verknüpfung von Inhalten mit ihnen angemessenen und entsprechenden Handlungen auf religiöse Autonomie zielen, liegt in ihrer Reichweite durchaus so etwas wie religiöse, gläubige Praxis. Das aber nur, wenn es gelingt, neben der Dialektik von Glaube und Bildung auch die zweite fundamentale religionspädagogische Dialektik von Martyrie und Diakonie einzuholen, die diese Praxis näher bestimmen hilft. Nur wo Menschen bildend befähigt werden, mündig und intersubjektiv orientiert zu handeln, werden Inhalte für sie befreiend bedeutsam und 'glaubbar', erfahren sie die Chance zu religiöser Autonomie nicht im Gegenüber zu, sondern aus Religion.

#### 4.3 Erste Konsequenz: das Operatorenproblem

Daraus folgt zweierlei. Erstens: Standardtheoretisch betrachtet ist die diakonische Orientierung religiöser Bildungsprozesse nicht zunächst ein Inhalts-, sondern vor allem ein Handlungs- oder Operatorenproblem. Religiöses Wissen ist bildend, weil es zu Handlungen befähigt, die nicht nur auf religiöses Wissen selbst bezogen sind, sondern die dieses Wissen in einen Kontext einordnen, in dem es überhaupt erst als solches verständlich und bildend wirksam wird. *Religiöses Wissen ist kontextgebunden* – es ist dialogisches, diakonales, beziehungsorientiertes und beziehungsrelevantes, befreiendes Wissen. Es ist advokatorisches Wissen für Andere und deshalb auch Wissen für mich selbst – ohne die Anderen verliert es sein Profil. Operatoren, die religiöses Wissen religiös handlungsrelevant werden lassen wollen, müssten diese diskursive Kontextualisierung ermöglichen, um die Konfessionalität dieses Wissens, die aus ihm resultierende gläubige Praxis, abzubilden<sup>27</sup> – und der Objektivitätsfalle zu entgehen.

Die Standards in den vorliegenden Standardkatalogen sind dagegen – nimmt man die Operatoren in den Blick – vornehmlich sachorientiert. Wenn man genau hinschaut, sind sie in der vorliegenden Form oft wenig geeignet, religiöse Inhalte selbst (glaubens-)bildend werden zu lassen, sie beschreiben oft bestenfalls eine Bildung mit Bezug auf (anderweitig als solche konstituierte) religiöse Inhalte (*learning from religion*). Indem sie die konstitutive diakonische Beziehungsdimension ausblenden, beschreiben die Bildungsstandards – entgegen ihrem Anspruch – gar kein christlich-religiöses, sondern allenfalls religionswissenschaftliches Grundwissen unter besonderer Berücksichtigung des Christentums.

#### 4.4 Zweite Konsequenz: das Kompetenzproblem

Die Handlungen beschreibenden Operatoren hängen ihrerseits an dem, was in der Theorie der Bildungsstandards die 'domänenspezifische', hier also: religiöse Kompetenz genannt wird. Deren Beschreibung fällt immer noch äußerst schwer. Gewöhnlich wird

<sup>27</sup> Vgl. Markus Tomberg, Religion, Evaluation, Bildung. Was man wissen muss, um ein religiöser Mensch zu sein, in: RpB 60/2008, 19-30, 25-29.

religiöse Kompetenz im Anschluss an die grundlegende Arbeit von *Ulrich Hemel*<sup>28</sup> eher religionswissenschaftlich und mit Bezug auf eine Bezugsreligion beschrieben, sie soll religiöse Autonomie ermöglichen. Dabei bleibt – zu oft – unberücksichtigt, dass christlicher Glaube selbst eine Praxis der Freiheit ist. Sollte sich daher nicht eine auf religiöse Autonomie zielende Beschreibung religiöser Kompetenz konfessionell verorten lassen? Mein Vorschlag: *Religiöse Kompetenz heißt die Fähigkeit, sich mit Anderen mit Hilfe einer religiösen Tradition über Zugänge zur religiösen Deutung von Wirklichkeit verständigen zu können.* Diese Kompetenzdefinition – gewiss noch reichlich unpräzise – hat gegenüber anderen Vorschlägen den Vorteil, Kompetenz nicht im Gegenüber zu, sondern aus der Tradition von Religion zu formulieren. Sie ist advokatorisch oder dialektisch verfasst, weil sie religiöse Kompetenz im Kern als Fähigkeit zum religiösen Dialog versteht. Auf der ausdrücklichen Seite bezieht sie eine religiöse Tradition ein, legt sich aber – das macht sie für den Religionsunterricht rezipierbar – nicht auf die christliche fest. Die Katechese jedoch wird klar die christliche Perspektive zur Geltung bringen.

#### 4.5 Ein Beispiel

Wie könnten dann Standards aussehen, die ihr konfessionelles Profil nicht verleugnen und katechetisch rezipierbar sind? Ich möchte dazu drei Versuche vorstellen<sup>29</sup>, die nicht mehr als erste Annäherungen darstellen können – sowohl auf der Inhalts-, als auch auf der Operatoreseite – und die versuchen, die Chancen standardorientierten Lernens für die *Katechese* fruchtbar zu machen. Es handelt sich um Vorschläge von Standards für die Erstkommunionkatechese, die den unverzichtbaren kognitiven Wissensbestand dialogisch einbetten wollen.

- Die Kinder können in Gesten oder Gebeten Erfahrungen mit sich selbst, mit Anderen und mit Gott ausdrücken (elementare Ausdrucksformen, Partizipation).
- Die Kinder können eine Mahl- und eine weitere Begegnungsgeschichte aus dem Leben Jesu mit ihren eigenen Worten erzählen / mit Anderen darstellen (elementares Wissen, Tradition).
- Die Kinder können Anderen – z.B. ihren evangelischen oder muslimischen Mitschüler/innen – erzählen, was 'Erstkommunion' für sie bedeutet (elementare Dialog- und Auskunftsfähigkeit, Deutung).

Alle diese Standardversuche zielen auf dialogische Handlungen im Umgang mit religiösen Inhalten. Sie berücksichtigen, dass christliche Religion dialogorientiert ist, Wissen benötigt und den Umgang mit religiöser Erfahrung in Form von Gebeten und Handlungen unterstützt. Und sie erfordern geradezu Vielfalt. Einheitlichkeit, Standardisierung im schlechten Sinne, wäre das Ende einer solchen Katechese. Sie soll dazu befähigen, mit religiöser Erfahrung im Geist des Evangeliums in einer religiös pluralen Welt umzugehen – und religiöse Erfahrung weniger in einem Gefühl der Ergriffenheit, der Ent-rücktheit, des heiligen Schauders zu suchen, sondern in Begegnungen, in denen das

<sup>28</sup> Vgl. *Ulrich Hemel*, Ziele religiöser Erziehung. Beiträge zu einer integrativen Theorie, Frankfurt/M. u.a. 1988.

<sup>29</sup> Ich greife im Folgenden auf einige Formulierungen aus meinem Beitrag zurück: *Markus Tomberg*, Bildungsstandards für den Weg zur Erstkommunion?, in: KBl 136 (1/2011) 61-67, 65f.

menschenfreundliche Antlitz Gottes aufscheint, dem mit Ehrfurcht – das ist: Respekt, Achtung und Zuneigung – begegnet werden soll.

Dass die Standardvorschläge ausgesprochen inhaltsarm sind, ist durchaus gewollt. Standards, die religiöse Praxis initiieren wollen, setzen reflektierte didaktische Praxis voraus. Ein Verständigungsprozess im Katechese-Team, welche Jesus-Geschichte für Kinder wesentlich werden kann und wie, welche Gesten die Lebenswelt der Kinder aufgreifen und mit der religiösen Ausdrücklichkeit der Gemeinde korrespondieren, was als das Wesentliche der Erstkommunion erzählbar werden soll, gehört – wie Teamarbeit in der Fachschaft Religion, die nach den Themen, Inhalten und Methoden sucht, die an einer konkreten Schule Kindern und Jugendlichen helfen, Welt und Selbst religiös zu deuten – konstitutiv zu einer standardorientierten Katechese dazu. Standardorientiertes Lernen ist dialogisch – und zwar auf allen Ebenen.

### 5. Religiöses Lernen in der Dialektik von Diakonie und Martyrie, Glaube und Bildung: eine Agenda

Ich fasse zusammen. Katechese und Religionsunterricht sind einander fremd geworden – so fremd, dass das konfessionelle Profil religiösen Lernens im Religionsunterricht zuweilen kaum mehr erkennbar ist und die Katechese von didaktischen Neuerungen kaum mehr profitiert. Zum Fokus dieser Entfremdung wie zur Chance der Wiedernäherung – mithin ein hervorragender Gesprächsanlass – könnten Bildungsstandards werden. Sie wollen der inhaltlichen Auszehrung religiösen Lernens in der Schule begegnen, reichen aber weit darüber hinaus. Soweit sie auf ein Konzept religiöser Kompetenz bezogen sind, das religionswissenschaftlich konnotiert ist, gelingt es ihnen nur mit Mühe, die konfessionelle Ausrichtung religiösen Lernens abzubilden. Umgekehrt wird durch sie die zentrale Bedeutung der Subjektorientierung des Lernwegs und die bildende Kraft des christlichen Glaubens deutlich.

Hier kann die katechetische Option der Dialektik von Martyrie und Diakonie anknüpfen. Wenn es gelingt, religiöses Wissen mit Hilfe geeigneter Operatoren dialogisch zu kontextualisieren, sind Standards ein geeignetes Instrument für das religiöse Lernen in Schule und Gemeinde, weil sie Autonomie aus Religion ermöglichen wollen. Sie tun dies, indem sie religiöses Lernen von unnötigem Stoffdruck entlasten und Freiräume für differenzierte Lern- und Verstehenswege öffnen.

Der Didaktik religiösen Lernens schärft der Bezug auf Standards ein, dass dieses Lernen der Subjektwerdung dient oder in die Irre geht. Religiöses Lernen bildet, weil es Praxis der Freiheit des Glaubens ist – und es lässt frei, weil diese Freiheit im Zentrum des christlichen Glaubens steht. Die Alternative 'religiöse Bildung oder Glaubenlernen' ist gar keine. Religionsunterricht und Katechese unterscheiden sich durch die Geographie der Lernorte, durch Selektionsdruck und Leistungskontrolle, durch ihre lebenszeitliche Dimension – nicht aber durch ihre Zielsetzung.

Es bleiben Fragen.

- Weiter klärungsbedürftig scheint damit – sowohl in katechetischer, als auch in religionsunterrichtsorientierter Hinsicht – wie die Praxis der Freiheit des Glaubens durch Standardoperatoren abgebildet oder beschrieben werden kann. 'Erzählen',

‘szenisch darstellen’, ‘ausdrücken’ – solche dialogorientierten Operatoren scheinen deutlich besser religiöse Kompetenz zu prozeduralisieren als sachbezogene Operatoren wie ‘kennen’, ‘wiedergeben’, ‘erläutern’. Hier ist der Dialog mit der Allgemeinen Pädagogik unverzichtbar.

- Klärungsbedürftig scheint dann, wie die Inhaltsseite von Bildungsstandards sowohl für den Religionsunterricht als auch – möglicherweise – für die Katechese (dort notwendig verbunden mit veränderten Rahmenbedingungen) aussehen muss. Die schulischen Standardkataloge sind, sagen zumindest Praktiker, allesamt noch viel zu dick, vordergründig ins Standardformat gegossene Inhaltslehrpläne, keine Kompetenzen.
- Klärungsbedürftig scheint schließlich, ob sich religiöse Kompetenz konfessionell und dialogisch zuspitzen lässt – ich schließe meinen eigenen Vorschlag hier ausdrücklich ein.
- Klärungsbedürftig ist zuletzt, wie sich die unterschiedlichen ‘Inneneinrichtungen’ der Lernräume Religionsunterricht und Katechese auf die Didaktik der Standards auswirken.

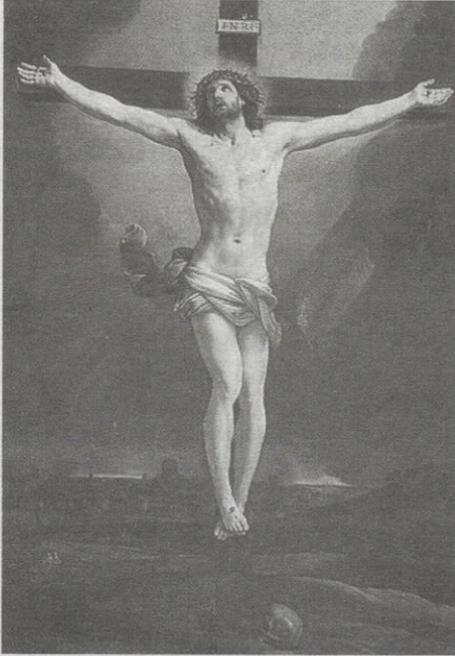
Die Ängste, die das Wort Katechese in der Schule hervorruft, habe ich bereits erwähnt. Es ist, so scheint mir, an der Zeit, über die Gräben und Grenzen zu schauen. Katechese und Religionsunterricht sollen miteinander sprechen, um voneinander zu lernen. Die Autonomie, die der Religionsunterricht gewonnen hat und in einer standardorientierten Didaktik praktiziert, darf er – ohne Angst – der Katechese zurückgeben. Er darf sich seiner Wurzeln vergewissern und in ihnen die Wurzeln seiner Autonomie neu entdecken.

Die Katechese wiederum kann die Freiheiten, die der Religionsunterricht gewonnen hat, ohne Angst um Identitätsverlust annehmen. Es ist wie im richtigen Leben: Im Dialog können beide nur gewinnen.

George Reilly

## Was muss ein Religionslehrer über Kultur wissen?

Im Mai 2009 wurde in der Presse über eine Kontroverse bezüglich der Verleihung des Hessischen Kulturpreises berichtet. Der Preis sollte an Vertreter der drei monotheistischen Religionen verliehen werden. Auslöser der Kontroverse war eine journalistische Betrachtung seitens des vorgesehenen muslimischen Preisträgers, *Navid Kermani*, zu einem Kreuzigungsbild des barocken Malers *Guido Reni* (1575-1642).<sup>1</sup> In dieser Betrachtung äußerte *Kermani* seine prinzipielle Ablehnung jeglicher Repräsentation eines gekreuzigten Gottes („Gotteslästerung“, „Idolatrie“). Die designierten christlichen Preisträger, Kardinal *Karl Lehmann* und der hessische Kirchenpräsident *Peter Steinacker*, reagierten auf diese Ablehnung des christlichen Zentralsymbols mit dem Vorwurf von religiöser Intoleranz und weigerten sich zunächst, den Preis zusammen mit *Kermani* entgegenzunehmen.



*Guido Reni, Kreuzigung (1637/38)*<sup>2</sup>

Nach einer längeren Auseinandersetzung, die sich bis in den Herbst 2009 erstreckte, mit teils heftigen Reaktionen in der Presse und einem klärenden Gespräch, stimmten dann doch alle Beteiligten zu, den Preis anzunehmen.

Im Rückblick findet diese Auseinandersetzung einen gewissen Widerhall in der Geschichte der Rezeption des Werkes von *Reni*, auch schon zu seinen Lebzeiten. Diese

<sup>1</sup> *Navid Kermani*, Bildansichten: Warum hast du uns verlassen? Guido Renis „Kreuzigung“, in: Neue Zürcher Zeitung vom 14.03.2009 ([www.nzz.ch](http://www.nzz.ch) [05.06.11]).

<sup>2</sup> Entnommen aus ebd.

Rezeptionsgeschichte ist nicht nur historisch interessant. Sie weist auf eine religionspädagogische Fragestellung hin, die bis heute aktuell bleibt: Was trauten die theologisch und künstlerisch Kundigen dem 'einfachen' Christenvolk in der persönlichen Aneignung der christlichen Botschaft zu? Bezogen auf heute stellt sich die Frage: Was trauen Religionslehrer heute ihren Schülern zu? Ferner: Was müssen Religionslehrer in Bezug auf Kultur wissen, um eine didaktisch verantwortbare 'Begegnung' zwischen Schülern und 'alten Meistern' wie *Reni* angemessen ermöglichen zu können?

Zur Beantwortung dieser Frage werden hier einige Begriffe aus dem kultursoziologischen bzw. kulturanthropologischen Werk *Pierre Bourdieus* und aus dem Cultural Studies-Ansatz verwendet, die helfen können, die Kulturbezogenheit des Religionsunterrichts in einem kritischen Licht zu sehen.

## 1. Rezeption und Macht

*Kermanis* engagierte Betrachtungen zum Bild von *Reni* können als eine „oppositionelle Lesart“<sup>3</sup> im Sinne der kommunikationstheoretischen Überlegungen von *Stuart Hall* gedeutet werden. *Hall* hat seine Theorie im Hinblick auf das Medium Fernsehen entwickelt. Sie wird inzwischen von Kulturforschern auch in Bezug auf andere Medien verwendet. Diese Theorie geht davon aus, dass, obwohl jedes Stadium im 'Leben' eines Mediums – Produktion, Zirkulation, Gebrauch, Reproduktion – relativ unabhängig von den anderen ist, die Codierung eines Mediums einen Einfluss auf die Rezeption hat. Die Deutung des Mediums im Rezeptionsprozess ist nicht beliebig, sondern findet innerhalb eines Rahmens statt, der von der Codierung im Prozess der Produktion des Mediums vorgegeben wird.

Das heißt, *Kermani* kennt die christliche bzw. die vorherrschende Interpretation des Bildes, lehnt sie aber bewusst ab, um das Bild innerhalb eines muslimischen Bezugsrahmens zu deuten, obwohl er sich von der Schönheit des verklärten Körpers stark angezogen fühlt (er „fand den Anblick so berückend, so voller Segen“<sup>4</sup>). In *Halls* „Encoding/Decoding“-Semiotikmodell steht jedes Stadium der Herstellung, der Verbreitung und der Aneignung von Medien in je eigenen gesellschaftlichen Zusammenhängen (und nicht nur in persönlichen Verhältnissen), die als Bedeutungsrahmen den Sinn der Botschaft des Mediums jeweils beeinflussen. Es sind also nicht nur persönliche Lebensverhältnisse, die Auswirkungen auf die Botschaft haben. Die sogenannte „Vorzugslesart“ spiegelt nach *Hall* die gesellschaftlich dominante Interpretation der Botschaft im Sinne der Interessen der herrschenden Klasse wider. Dennoch sind andere Lesarten möglich, weil die Botschaft eines Mediums einen mehrdeutigen Charakter hat. *Halls* Kommunikationstheorie hat den Vorteil, dass sie unterschiedliche, konkurrierende Interpretationen eines Mediums in der ungleichen Verteilung von Macht und Ressourcen in der Gesellschaft verankert.

Bei einer Interpretation eines Mediums, die der dominanten Interpretation widerspricht, muss mit einer Gegenreaktion seitens einer konkurrierenden Gruppe innerhalb der Ge-

<sup>3</sup> *Stuart Hall*, Encoding/Decoding, in: Simon Durig (Hg.), *The Cultural Studies Reader*, London – New York 1993, 90-103, 102.

<sup>4</sup> *Kermani* 2009 [Anm. 1].

sellschaft gerechnet werden. *Kermanis* Betrachtungen haben eine solche starke Gegenreaktion durch die designierten christlichen Preisträger ausgelöst, die aber von anderen nicht hingegenommen wurde.

## 2. Armut und Schönheit, Hingabe und Transzendenz

Altarbilder wie *Renis* Kreuzigung hatten die Funktion, ein katholisches Verständnis zentraler Elemente der christlichen Botschaft zur Geltung zu bringen und die Gläubigen in ihrem katholischen Glauben zu stärken. Altarbilder waren also ein katechetisches Instrument der Gegenreformation. Bei der Anfertigung der Bilder sollten die Künstler sich an den Richtlinien des *tridentinischen Dekrets über die Bilder* orientieren. Zwar waren die Künstler dadurch in ihrer Interpretation des zu malenden Themas gebunden, doch war diese Bindung nicht so ohne weiteres bei der Rezeption dieser Bilder durch die Gläubigen garantiert. In ihrer Monographie über die Rezeption von Altarbildern in Rom zu Beginn des 17. Jahrhunderts zeigt die Kunsthistorikerin *Pamela Jones* auf, dass diese Rezeption oft im Widerspruch zur gewünschten Lesart stand.<sup>5</sup>

Eine genauere Analyse der Entstehung des Kreuzigungsbildes von *Reni* zeigt, dass dieses Bild nicht nur in einem religiösen, theologischen Zusammenhang steht, sondern auch in einem gesellschaftlichen. Das Kreuzigungsbild ist 1632 entstanden. Es hängt über dem Hauptaltar der Kirche San Lorenzo in Lucina in Rom. Über den eigentlichen Auftraggeber ist nichts bekannt. Bei der Renovierung der Kirche San Lorenzo zu Beginn des 17. Jahrhunderts wurde das Bild als Altarbild majestätisch inszeniert, ja, man könnte sogar meinen, inthronisiert. Große schwarze Säulen umrahmen es und es wird durch einen rotpurpurnen Baldachin aus Stoff mit Taft beschirmt. Diese Umrahmung verleiht dem Bild eine majestätische Aura und Autorität.

*Kermani* bemerkt zu Recht, dass *Reni* die Kreuzigung in diesem Bild als blutloses Geschehen darstellt. Der schöne Körper hängt mühelos am Kreuz. Die Augen des Gekreuzigten, seitlich nach oben gerichtet, verraten keine unerträglichen Schmerzen, sondern eine resignierende Hingabe. Sujet des Bildes ist der hingebungsvolle Jesus, der sich in die Hände seines Vaters begibt, dessen leidender Körper in den auferweckten Christus transformiert wird.<sup>6</sup>

Der Genauigkeit halber müsste man sagen, dies ist ein 'Teil' des Sujets des Bildes. Die Schönheit des Körpers gehört auch dazu. Die erotische Ausstrahlung des Körpers entgeht *Kermani* nicht, und es ist anzunehmen, sie würde vielen Schüler/innen auch auffallen. Das *Bilderdekret des Konzils von Trient* hatte Bilder lasziven Charakters in Kirchenräumen verboten. Wahrscheinlich hätte *Renis* Kreuzigungsbild der strengen Auslegung dieses Laszivitätsverbots durch die Erzbischöfe von Mailand und Bologna, *Karl Borromäus* und *Gabriel Paleotti*, nicht standgehalten.<sup>7</sup>

<sup>5</sup> Vgl. *Pamela M. Jones*, *Altarpieces and their viewers in the churches of Rome from Caravaggio to Guido Reni*, Aldershot 2008.

<sup>6</sup> Eine sehr gute Darstellung dieses Kreuzigungsmotivs im Werk von *Reni* findet sich bei *Gabriele Wimböck*, *Guido Reni (1575-1642). Funktion und Wirkung des religiösen Bildes*, Regensburg 2002, 207-226.

<sup>7</sup> Vgl. *Helmut Feld*, *Der Ikonoklasmus des Westens*, Leiden 1990, 200-210.

In der Schönheit des Körpers findet man eine besondere Fähigkeit *Renis*, die zu seiner Zeit sehr bewundert wurde und derentwegen er auch den ehrenvollen Beinamen „Il divino Guido“ erhielt. Im Urteil seiner Zeitgenossen hatte *Renis* die Gabe, Figuren und ihre Bewegung mit einer besonderen Anmut („grazia“) und innerer Würde ausstatten zu können, die den Betrachter in ihren Bann ziehen.<sup>8</sup> In dieser Hinsicht sei er *Raffaell* ebenbürtig. Die Kunsttheorie der damaligen Zeit meinte, in den Bildern *Renis* trete eine Schönheit zu Tage, die ihre Grundlage in der natürlichen Welt als ihrer Vorlage überschreite, indem sie diese vollende. Damit lasse sie den transzendenten Ursprung dieser Schönheit und Harmonie durchscheinen. Daher seien die Kreuzigungsbilder einzigartig in ihrer göttlichen Transparenz. Auf Grund dieser Fähigkeit könne man in den Kreuzigungsbildern *Renis* das fleischgewordene Wort Gottes sehen.<sup>9</sup>

### 3. Das ‘einfache’ Volk: ‘unfähig’ und ohnmächtig

Auch wenn die ‘weiche’ Körpersprache *Renis* uns heute nicht mehr so anspricht, sind diese Zuschreibungen religionspädagogisch besonders interessant, wenn man sie mit der damaligen Rezeption der Bilder von *Michelangelo da Caravaggio* (1571-1610) vergleicht, die uns heute viel mehr zusagen.

*Renis* war sich seines Ruhmes bewusst und er konnte seinen Marktwert in die Höhe schrauben, um seine unstillbare Spielsucht zu finanzieren.<sup>10</sup> *Caravaggio* dagegen hatte manchmal Probleme, seine Bilder an den Mann zu bringen. Mit ihren naturalistischen bzw. realistischen Zügen wurde seinen Bildern eine mangelnde ‘grazia’ angelastet. *Caravaggio* wagte es, arme Menschen mit allen identifizierbaren Merkmalen von Armut (zerrissene Kleidung, dreckige Füße usw.) in der Nähe der heiligen Figuren darzustellen.<sup>11</sup> Gerade weil sich das ‘einfache Volk’ von solchen Bildern angezogen fühlte, galt dies als eine Bestätigung ihrer minderen künstlerischen und religiösen Qualität. Denn nur Gebildete können Qualität richtig erkennen. Dem ‘einfachen Volk’ fehlt nicht nur die Bildung, sondern ihm fehlt auch die Fähigkeit, gute von schlechten Bildern zu unterscheiden.<sup>12</sup> Aus religionspädagogischen Gründen sei es daher notwendig, dem Volk Bilder zu präsentieren, in denen eine idealisierte Darstellung des Sujets gelingt. Nur Bilder, die mit ihrer ‘grazia’ die Transzendenz durchleuchten lassen, können die Menschen (auch die Armen) religiös berühren.<sup>13</sup>

Diese Überlegungen zur Unfähigkeit des ‘einfachen’ Volkes bezüglich einer angemessenen Rezeption von ‘qualitätsvollen’ Bildern erinnern an die Ausführungen von *Theo-*

<sup>8</sup> Vgl. *Richard E. Spear*, *The Divine Guido. Religion, Sex, Money and Art in the World of Guido Reni*, New Haven – London 1997, 188. *Spear* zitiert hier *Carlo Cesare Malvasia*, *Renis* Freund und Biograph. *Malvasia* war der Meinung, *Renis* Bilder könnten ein Gefühl von Frömmigkeit und Mitgefühl in der Brust eines Tigers erwecken. Zur „grazia“ *Renis* vgl. a. *Spear* 1997 [Anm. 8], 116-119; *Jones* 2008 [Anm. 5], 305-315.

<sup>9</sup> Vgl. *Spear* 1997 [Anm. 8], 187. Vgl. a. *Wimböck* 2002 [Anm. 6], 226.

<sup>10</sup> Vgl. *Spear* 1997 [Anm. 8], 210-224 (Kapitel 12: „Marketing“).

<sup>11</sup> Eine ausführliche Darstellung dieser Rezeptionslage ist in *Jones* 2008 [Anm. 5], 110-121 zu finden.

<sup>12</sup> Vgl. ebd., 116-119. Vgl. a. *Spear* 1997 [Anm. 8], 299.

<sup>13</sup> Vgl. *Jones* 2008 [Anm. 5], 117f. Es gab aber auch andere Stimmen: *Giovan Andrea Gilio* (16. Jhd.) war der Meinung, eine realistische und blutige Darstellung der Kreuzigung (à la *Mel Gibson!*?) sei viel mehr geeignet, den Betrachter innerlich zu rühren, als ein eleganter schöner und makelloser Korpus am Kreuz (vgl. *Spear* 1997 [Anm. 8], 189.204f.).

W. Adorno und Max Horkheimer zur Rolle der willenslosen Massen gegenüber der Kulturindustrie, die als Mittel der herrschenden Klasse die Massen manipuliere und unterdrücke. Nur die Kunst bzw. die Musik der Avantgarde verfallt der Herrschafts- und Unterdrückungsmaschinerie der kapitalistischen Gesellschaft nicht. Nur sie als Ausdruck des freien, autonomen Menschen entziehe sich den Mechanismen der kapitalistischen Tauschgesellschaft. Als Opfer der gesellschaftlichen Situation sind die Massen nicht in der Lage, die Avantgarde zu verstehen.

Auch wenn man Adornos Überhöhung der Avantgarde nicht ganz zustimmt, hatte er doch auf einen wesentlichen Aspekt des künstlerischen Schaffens hingewiesen: Es ist in gesellschaftliche Strukturen eingebettet, welche die kulturelle Produktion, Verbreitung und Rezeption wesentlich mitbestimmen. Zur Inszenierung von *Renis* Kreuzigungsbild in San Lorenzo in Lucina gehört nicht nur die majestätische Umrahmung am Hauptaltar, sondern auch die gesamte Einrichtung der Kirche. Aus der alten römischen Basilika ist im Zuge der Renovierung in der ersten Hälfte des 17. Jahrhunderts eine Kirche der römischen Patrizier des Kirchenstaates geworden. Die neuen Rektoren der Kirche (Chierici Regolari Minori, denen die Kirche 1606 von Papst Paul V. anvertraut wurde) veranlassten einen Umbau der ehemaligen Seitenschiffe in repräsentative Patrizierkapellen. Für die Auftraggeber und Stifter bedeutete dies einen Zuwachs an symbolischem Kapital.<sup>14</sup> Das heißt, die Kirche wurde mit einem neuen Maß an symbolischer Macht ausgestattet. Die Ohnmächtigen der Gesellschaft hatten Zugang zu dieser Kirche, aber sie durften nicht versuchen, sich über ihren gottgewollten gesellschaftlichen Status zu erheben.<sup>15</sup> Sie durften sich keine Hoffnung auf Befreiung aus ihrem ohnmächtigen Platz in der Gesellschaft machen. Im Gegenteil, die Ausstattung der Kirche zeigte ihnen, dass sie zeit ihres Lebens hier nie heimisch werden. Die Reichen dagegen fühlten sich in solchen Kirchen bestätigt. Sie konnten damit rechnen, sogar in solchen Kirchen beerdigt zu werden. Ein paar kurze biographische Hinweise mögen genügen, um das gesellschaftliche Milieu, in dem *Renis* Werk entstand, zu skizzieren.

#### 4. *Renis* Welt: Habitus und symbolische Macht

*Reni* ist in ein Milieu hineingeboren, das eine gewisse gesellschaftliche Anerkennung genoss. Sein Vater war Musiker und Kapellmeister in Bologna. Durch seine Ausbildung als Künstler kann er nicht nur sein kulturelles Kapital (sein Können als Maler), sondern auch sein soziales und symbolisches Kapital vermehren. In dieser Zeit lernt er andere große Maler kennen und bald wird er Aufträge von hohen kirchlichen Würdenträgern

<sup>14</sup> In der Kulturanthropologie von *Pierre Bourdieu* sind soziale Beziehungen durch Macht- und Ohnmachtverhältnisse gekennzeichnet. Nicht nur der Besitz von Geld (ökonomisches Kapital), sondern auch die Pflege von Beziehungen (soziales Kapital) und das kulturelle Vermögen (kulturelles Kapital: Bildungsgrad, der Besitz von kulturellen Gütern, das Führen von Titeln) des Einzelnen kennzeichnen zusammen, über wie viel Anerkennung (symbolisches Kapital) und dementsprechend über wie viel Macht der Einzelne in seinen Beziehungen zu Anderen verfügt. Vgl. *ders.*, Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft, Frankfurt/M. 1987, 442-462; *ders.*, Praktische Vernunft. Zur Theorie des Handelns, Frankfurt/M. 1998, 159-200; *ders.*, Wie die Kultur zum Bauern kommt. Über Bildung, Schule und Politik, Hamburg 2001, 112-120.

<sup>15</sup> *Jones* 2008 [Anm. 5], 122-129 behandelt die Einstellung mancher Geistlichen (*Roberto Bellarmino*) und Kunsttheoretiker (*Giovanni Baglione*, *Giovanni Pietro Bellori*) des 17. Jahrhunderts gegenüber den Armen.

bekommen.<sup>16</sup> Auf Grund seines Ruhmes wird er wenig später von Papst *Paul V.* für einen Auftrag im vatikanischen Palast engagiert. Im Laufe seiner weiteren Karriere gelang es ihm, neben sozialem und symbolischem auch besonders viel ökonomisches Kapital anzuhäufen.

Diese kurzen Hinweise sind wichtig, weil das Verwobensein mit der gesellschaftlichen Elite seiner Zeit seinen Niederschlag im Habitus<sup>17</sup> von *Reni* wiederfindet. Seine vornehme Art, sich zu kleiden, seine schwierige Beziehung zur eigenen Sexualität, sein Geltungsbedürfnis, seine Religiosität waren nicht nur persönliche Eigenschaften. Sie drückten auch gesellschaftliche Einstellungen und Erwartungen an ihn aus. Er ist nicht nur der Abnehmer und Vollstrecker der Aufträge seitens der Elite des Kirchenstaates. Nach dem Tode seines Vaters hat er bewusst eine andere wirkungsreiche Malschule aufgesucht, um seine Karriere zu fördern. Wenig später ist er nach Rom gegangen, um in der Nähe mächtiger Auftraggeber zu sein. Das heißt, er ist nicht nur mit mächtigen Strukturen vernetzt, er selber betreibt aktiv diese Vernetzung, um die verschiedenen Formen seines Kapitals zu vermehren. Mit seinem Habitus verinnerlicht er die kulturellen Werte seiner Umgebung und diese finden ihren Ausdruck in seinem Werk. Es sind nicht nur die religiösen und mythischen Motive seiner Werke, die den Erwartungen seiner Auftraggeber entsprechen, sondern auch seine besondere Fähigkeit, seine Bilder graziös ausführen zu können, die ihn als Maler so begehrt machen.

Im Umfeld der kulturellen Praxis eines anerkannten Malers im Rang von *Reni* findet eine kulturelle Produktion statt, die mit seinem Tod nicht aufhört. Seine Werke werden kopiert, diskutiert, reproduziert, gekauft und verkauft bis heute.<sup>18</sup> Das heißt, sein symbolisches Kapital wird weiterhin über seinen Tod hinaus ausgebaut. Mit seinem Werk und mit seinem Ruhm werden zugleich die verschiedenen Formen des Kapitals der Menschen, die sich mit seinem Werk befassen, vernetzt und vermehrt.<sup>19</sup> Trotz des historischen Grabens zwischen damals und heute gibt es eine Brücke im 'Klassenhabitus', eine Art Konkordanz der Dispositionen der gebildeten bürgerlichen Klasse, deren Ge-

<sup>16</sup> Z. B. Kardinal *Sfondrati*, Kardinal *Aldobrandini*.

<sup>17</sup> 'Habitus' ist ein sehr vielschichtiger Begriff im Werk von *Bourdieu*. Verkürzt gesagt, bezeichnet er die inneren Dispositionen, welche Einstellungen und Verhalten bestimmen. Wesentlich für *Bourdieus* Begriff ist die Verkörperung des Habitus im alltäglichen Verhalten. Durch diese Verkörperung des Habitus im Alltag entsteht ein Lebensstil, anhand dessen Gleichgesinnte sich gegenseitig wiedererkennen und Beziehungen untereinander pflegen können. Dadurch kann innerhalb der jeweiligen Gruppe soziales Kapital vermehrt werden. Das kann gesamtgesellschaftlich gesehen zu einer Steigerung der persönlichen Anerkennung, des symbolischen Kapitals führen. Deswegen spiegelt der Habitus die Macht- und Ohnmachtverhältnisse der Gesellschaft wider. Vgl. *ders.* 1987 [Anm. 14], 277-286; *ders.* / *Loïc J. D. Wacquant*, *Reflexive Anthropologie*, Frankfurt/M. 1996, 147-173.

<sup>18</sup> Vgl. *Spear* 1997 [Anm. 8], 202.

<sup>19</sup> Es kann natürlich sein, wie es tatsächlich im 19. Jahrhundert im Fall von *Reni* eingetreten ist, dass das Kapital in seinen verschiedenen Formen an Wert verliert. Als der einflussreiche englische Kunsthistoriker *John Ruskin* die Bilder von *Reni* als zu sentimental ablehnte, war es nicht mehr opportun, *Renis* Werk zu schätzen. Erst im 20. Jahrhundert haben sich Kunsthistoriker und Sammler für das Werk *Reni* wieder erwärmen können. In den 1930er Jahren konnten Werke von *Reni* noch billig ersteigert werden. So konnte Sir *Denis Mahon* nach und nach für wenig Geld eine bedeutsame Sammlung von *Renis* Werken sein eigen nennen. Inzwischen hat *Mahon* seine Sammlung an verschiedene große Museen gestiftet. In diesen modernen Kathedralen der Legitimation von Kultur mit ihren eigenen Legitimationsritualen hat es verschiedene *Reni*-Ausstellungen gegeben (in Kunstgalerien in Frankfurt, Bologna, London). Eine entsprechende akademische Literatur zu *Reni* und seinem Werk ist ebenfalls erschienen.

schichte – trotz Differenzen im Detail – eine große Gemeinsamkeit voraussetzt und gleichzeitig reproduziert. Die Strategien der Aneignung von symbolischen Gütern (in diesem Fall: Kunstwerken) sind untrennbar von Prozessen gesellschaftlicher Differenzierung, des Sichabsetzens von Anderen. Sie sind von Auseinandersetzungen um Herrschaft und Macht nicht zu trennen.<sup>20</sup> Eine Begegnung mit den ‘großen Meistern’ dient häufig der Vermehrung des persönlichen symbolischen Kapitals, der Bestätigung und dem Ausbau gesellschaftlicher Differenz. Das kulturelle Feld ist wichtig in der Auseinandersetzung um Herrschaft und Macht. Die herrschende bürgerliche Klasse investiert viel Kapital in das kulturelle Feld, um ihr symbolisches Kapital zu vermehren und ihre symbolische Macht auszubauen. Dabei wird sie stillschweigend von ihrem Klassenhabitus in der Entwicklung neuer Strategien in den verschiedensten sozialen Feldern geleitet, um ihre Führungsrolle zu sichern. Dies geschieht gewöhnlich mit dem ‘stillen Konsens’ der ‘Geführten’.<sup>21</sup>

## 5. Bildauswahl und Habitus

Mit dieser Schilderung der gesellschaftlichen Einbettung des Kreuzigungsbildes von *Reni* ist die Absicht verbunden, aufzuzeigen, wie Kultur als soziale Praxis geschaffen und erfahren wird. Zugegeben: Religionslehrer haben selten die Zeit, sich mit den gesellschaftlichen Verflechtungen von unterrichtlichen kulturellen Ressourcen auseinanderzusetzen. Auch wenn dieser Beitrag keine konkreten Empfehlungen für das Handeln im Unterricht enthält, will er dennoch das Bewusstsein der Religionslehrer für den gesellschaftlichen Kontext dieser Ressourcen schärfen.

Damit sind zwei kulturpädagogische und religionspädagogische Fragestellungen verbunden, die hier noch erörtert werden:

(1) Kann ein Werk wie das von *Reni* Lehrern und Schülern eine Möglichkeit bieten, innezuhalten, ihre Sehgewohnheiten zu reflektieren und eventuell zu ändern, damit sie eine Ahnung davon bekommen, dass eine andere Welt als die gegenwärtige ungerechte Welt möglich ist? Kann die Beschäftigung mit einem Bild wie *Renis* Kreuzigung als Kulturressource eine kreative, poetische Kraft bei Lehrern und Schülern entfalten, die imaginative und innovative Anregungen zur Veränderung gesellschaftlicher Macht- und Ohnmachtverhältnisse auf eine gerechte Welt hin freisetzt? Oder wird diese religionspädagogische Zielsetzung eher mit der Kreuzigungsdarstellung von *Matthias Grünewald* bzw. mit dem eindringlichen „Gemälde 1946“ von *Francis Bacon* oder mit der unscheinbaren Kreuzigung von *Joseph Beuys* eingelöst? Diese Bilder haben natürlich auch ihre eigene Wirkungsgeschichte mit der entsprechenden Akkumulation der verschiedenen schon aufgeführten Formen von Kapital. Deswegen müssen die Macht- und Ohnmachtverhältnisse, die mit dem jeweiligen Künstler bzw. Kunstwerk einhergehen, aufgedeckt werden.

Bei der Auswahl von Bildern für die religionspädagogische Arbeit sollten folgende Fragen mit erörtert werden:

<sup>20</sup> Vgl. *Alain Accardo*, Introduction à une sociologie critique. Lire Pierre Bourdieu, Marseille 2006, 182.

<sup>21</sup> Vgl. ebd., 207f.

- Kann das Bild Schülern helfen, eine Haltung des Protestes, des Widerstandes gegen Inhumanes, wenn auch nur ansatzweise, zu entwickeln?
- Kann das Bild Schülern helfen, im Zeichen des auferstandenen Christus hoffnungsvolle Wege, Möglichkeiten der Überwindung von Unrecht zu sehen?

Hier könnte das Semiotikmodell von *Stuart Hall* religionspädagogisch fruchtbar werden. Ein religionspädagogisch verantworteter Umgang mit Kunst könnte von diesem Modell lernen, dass eine 'oppositionelle' Deutung eines Bildes sinnvoll sein kann, wenn es darum geht, Bilder in ihrer ideologischen Wirkungsgeschichte zu 'entlarven' und andere Möglichkeiten christlich motivierter gesellschaftlicher Praxis aufzuzeigen.

(2) Eine weitere religionspädagogische Fragestellung betrifft den Habitus des Religionslehrers. In der jüngsten Diskussion um eine Reform der Ausbildung von Religionslehrern wird auf diese Kategorie von *Pierre Bourdieu* zurückgegriffen.<sup>22</sup> Die Förderung und der Aufbau eines berufsbezogenen, reflexiven, wissenschaftlichen Habitus an der Universität sollen dem angehenden Religionslehrer helfen, berufsspezifische routinierte Kompetenzen für den Lehreralltag zu entwickeln. Auch wenn in dieser Diskussion gesagt wird, dass der wissenschaftlich-reflexive Habitus den Lehrer befähigen soll, über die eigene Lehrerbiographie und die eigenen Handlungsstrukturen zu reflektieren, wird ein wesentlicher Aspekt des Verhältnisses der Person zu ihrem Habitus außer Acht gelassen: der bleibende Einfluss des primären, klassen- bzw. milieubezogenen Habitus (der berufsbezogene Habitus ist sekundär) auf die Praxis des Lehrers und sein Beitrag zur Reproduktion von gesellschaftlichen Macht- und Ohnmachtverhältnissen. Die Auswahl an Bildern, die ein Lehrer für den Religionsunterricht trifft, wird nicht nur nach didaktisch-ästhetischen Gesichtspunkten getroffen. In ihr spiegelt sich nolens volens auch die gesellschaftliche Differenzierung von oben und unten, von Macht und Ohnmacht, Herrschaft und Widerstand.

Daher sollten Religionslehrer den Niederschlag des klassenbezogenen Habitus in ihrer eigenen Lebensbiographie wie auch in ihrer religionspädagogischen Praxis immer wieder in den Blick rücken.

Der Religionslehrer als 'Kulturarbeiter' ist nicht neutral. Mit Hilfe der Kategorien *Bourdieu*s, vor allem seiner gesellschaftlichen Analysen, und mit den pädagogischen Impulsen, die der Cultural Studies-Ansatz bereit hält, kann er lernen, seine Bildungsarbeit als 'Kulturvermittler' stärker gesellschaftlich zu kontextualisieren. Eine kritische sozio-kulturelle Verortung des Religionsunterrichts kann Schüler dazu anregen, ihre gesellschaftliche Situation unter christlichen Vorzeichen zu thematisieren und nach anderen, eigenen, von christlicher Hoffnung geprägten Lebensfiguren zu suchen.

<sup>22</sup> Vgl. z.B. den Beitrag von *Stefan Heil / Hans-Georg Ziebertz*, Professionstypischer Habitus als Leitkonzept in der Lehrerbildung, in: ders. / *Stefan Heil / Hans Mendl / Werner Simon*, Religionslehrerbildung an der Universität. Profession – Religion – Habitus, Münster 2005, 41-64.

## 1. Menschen als 'Kalifen Gottes auf Erden' als Wahrnehmung der Einheit der Menschheit und der Gleichberechtigung aller Menschen

Im Koran heißt es wie folgt:

„Und als dein Herr zu den Engeln sagte: 'Ich bin dabei, auf der Erde einen Kalifen einzusetzen', da sagten sie: 'Willst du auf ihr etwa jemanden einsetzen, der auf ihr Unheil stiftet und Blut vergießt? Und wir lobpreisen Dich und lobsingend Deiner Heiligkeit.' Er sagte: 'Gewiss, Ich weiß, was ihr nicht wisst.' Und Er lehrte Adam die Namen (Eigenschaften) alle. Hierauf legte Er sie (die benannten Dinge) den Engeln vor und sagte: 'Teilt Mir ihre Namen mit, wenn ihr wahrhaftig seid!' Sie sagten: 'Preis sei Dir! Wir haben kein Wissen außer dem, was Du uns gelehrt hast. Gewiss, Du bist der Allwissende, der Allweise.' Er sagte: 'O Adam! Teile ihnen ihre Namen mit!' Und nachdem er (Adam) ihnen ihre Namen mitgeteilt hatte, sagte Er: 'Habe Ich euch nicht gesagt, dass Ich das Verborgene des Himmels und der Erde kenne? Und Ich weiß auch, was ihr offen legt und was ihr verborgen zu halten sucht.' Und als Wir zu den Engeln sagten: 'Werft euch [als Zeichen der Ehrerbietung] vor Adam nieder!' Da warfen sie sich nieder, außer Iblis. Er verweigerte sich und verhielt sich hochmütig und gehörte zu den Leugnern.“<sup>1</sup>

Das in diesen Versen (*Ayat*) besagte Kalif-Gottes-Sein der Menschen ist die höchste Würdigung und die nächste Nähe der Menschen zu Gott, ohne den *Tawhid*-Glauben an einen und einzigen Gott im Geringsten anzutasten. Das Kalifat der Menschen ist ihre Befähigung und ihre Verantwortung zugleich, genauso wie es gleichzeitig das Sein und das Werden der Menschen darstellt. Es ist das Bindende und Verbindende unter den Menschen und fördert das Bewusstsein der Einheit der Menschheit und den achtsamen und verantwortungsbewussten Umgang des Individuums mit sich selbst und mit der Natur, die seine existenziell wichtige Mitwelt ist. Die Berufung zum Kalifen Gottes ist weder mit einer Religion, einer Rasse noch mit einem Geschlecht verbunden. Sie zeichnet als eine Würde alle Menschen aus, ohne dabei an eine Bedingung geknüpft zu sein. Die Verfehlung von Adam und Eva<sup>2</sup> beeinträchtigt nicht das Kalif-Sein der Menschen. Der Islam lehnt die Vorstellung der Ursünde ab, die als eine negative Solidarität der Menschen mit ihrem Urvater Adam verstanden wird.<sup>3</sup> Sogar Ungläubigkeit und Sünde tasten diese würdige Berufung des Menschen zum Kalifen Gottes nicht an. Wie den obigen Versen zu entnehmen ist, zählen die Engel die erwarteten (potenziellen) Untaten der Menschen auf, aber Gott will dennoch diese Ehre, die zugleich eine Verantwortung ist,

<sup>1</sup> Koran, 2: 30-34; siehe auch 38: 71f.; 32: 7-9; 15: 26ff. *Kalif* bedeutet lexikalisch: 'Sachwalter, Stellvertreter, Nachfolger, Statthalter'. Als Terminus wird damit eine Person bezeichnet, die im Auftrag und mit Befugnis einer höheren Instanz die Verantwortung innehat. Diese Bedeutung des Kalif-Seins wird im Koran wie folgt präzisiert: „O Dāwūd (Dawid), wir haben dich zu einem Kalifen auf der Erde gemacht. So richte zwischen den Menschen der Wahrheit entsprechend und folge nicht der Neigung, auf dass sie dich nicht von Gottes Weg abbringen lässt, denn für diejenigen, die sich von Gottes Weg abbringen lassen, wird es strenge Strafe dafür geben, dass sie den Tag der Abrechnung vergessen haben.“ (Koran: 38: 26)

<sup>2</sup> Vgl. Koran, 2: 35-38.

<sup>3</sup> Joachim Gnika schreibt: „Die in Adam begründete Solidarität der Menschheit im Guten und im Bösen hat im Neuen Testament zur Lehre von der 'Ersünde' geführt.“ (*ders.*, Bibel und Koran. Was sie verbindet, was sie trennt, Freiburg/Br. u.a. 2004, 143.

den Menschen zukommen lassen und fordert zudem die sündenlosen Engel auf, sich vor Adam niederzuwerfen. Diese Würdigung der Menschen im Koran konvergiert mit modernen Menschenrechtserklärungen und fordert wie fördert die Muslime, auf Werteebene mit anderen menschenorientierten Entwürfen interreligiös und interkulturell zu kommunizieren und in aktive Kooperation zu treten.

Das Kalif-Sein der Menschen ist ebenso als Auftrag, zur Herstellung der Gerechtigkeit, des Friedens, des Rechts und der Ordnung beizutragen, zu verstehen. Die Universalität dieses Kalif-Seins als anthropologisch-theologische Wahrnehmung ist sehr geeignet, im Unterricht die Menschenrechte und Menschenwürde religiös zu ergründen.

In der Religion besitzt der Mensch als Adressat der Offenbarung und ihr gedanklicher und praktischer Interpret eine herausragende Stellung. Religion ist als Wahrnehmung und Erscheinung des ins Leben integrierbaren Glaubens für die Menschen da. Gott, der Erhabene, (*aš-Šamad*) bedarf ihrer nicht. Mit seiner Selbstverkündung will er erkannt werden und seine Barmherzigkeit für die Menschen walten lassen. Daher wird der Dienst am Menschen im Christentum<sup>4</sup> und Islam als Gottesdienst, nämlich als *Ibadat* begriffen und der Wert der *Ibadat* wird an ihren positiven Folgen für die innermenschlichen Beziehungen gemessen.<sup>5</sup> All dieses erfordern, dass das religiöse Lernen die Barmherzigkeit Gottes gegenüber all seinen Geschöpfen und die Würde der Menschen in den Mittelpunkt stellt.

Die Anforderung an den Kalifen Gottes auf Erden, an den Menschen, spiegelt sich in erster Linie in der Bewahrung und Sicherung aller Geschöpfe wider und auch in der Ermöglichung gerechter und achtsamer Verhältnisse zwischen ihnen. Somit ist es zu erwarten, dass sich der islamische Religionsunterricht Bildung und Erziehung zur Wahrung der Menschenrechte zu eigen macht.

## 2. Das Kalif-Gottes-Sein des Menschen als entmythologisierte und gegenseitig achtende Gott-Mensch-Beziehung

Das Kalif-Sein des Menschen bedeutet nicht, dass das Wesen Gottes mit dem Menschlichen vermengt und vermischt wird. Der Mensch bewahrt seine Würde und Würdigung, ohne das Menschsein aufzugeben oder zu verlassen. Dieses Kalif-Sein ist nicht die Loslösung oder Befreiung der Menschen von ihrem Mensch-Sein und die Erhebung zur Gottheit, sondern ihre Befähigung in ihrem Wesen und ihrer Eigenschaft als Mensch mit all ihren negativen und positiven Potenzialen. Somit ist es selbstverständlich, dass der islamische Religionsunterricht die Menschen dazu veranlasst, dass sie sich auf das für alle Menschen Gemeinsame besinnen, ihre Stärken und Schwächen als Mensch erkennen und mit ihnen konstruktiv umgehen.

Das Kalif-Gottes-Sein der Menschen als reale und nicht mythologisierte Gott-Mensch-Beziehung lenkt die Aufmerksamkeit auf die menschlichen Handlungen und ihre Wir-

<sup>4</sup> Vgl. Mt 25,31-45.

<sup>5</sup> Die Verehrung Gottes soll in der angemessenen Haltung und Handlung gegenüber den Mitmenschen ihren Ausdruck finden. Vgl. z.B. „Siehst du denjenigen, der die Religion [das Gericht nach der Auferstehung] für Lüge erklärt? Das ist derjenige, der die Weise zurückstößt und nicht zur Speisung des Armen anhält. Wehe nun denjenigen Betenden, die mit ihren Gebeten unbewusst sind, (nur) dabei gesehen werden wollen; und die Hilfestellungen verweigern!“ (Koran, 107: 1-7; vgl. a. Koran, 29: 45; 2: 177)

kungen in der Lebenswelt der Menschen. Religionsunterricht ist gefordert, die Gottesnähe den Lernenden in den Beziehungen zu ihren Mitmenschen zu zeigen und ihre zwischenmenschlichen Handlungen im Angesicht Gottes betrachten zu lernen, nämlich im *Ihsan* zu handeln. *Ihsan* beschreibt einen Reifungs-Zustand eines Individuums, das so handelt, als ob es im Angesicht Gottes agiert.<sup>6</sup> Bei der Gestaltung und Ausführung seiner Handlungen geht so ein Individuum immer davon aus, dass Gott höchst persönlich als Zeuge seiner Taten anwesend ist.

Die Bezeichnung des Menschen als Kalif Gottes ist nicht eine nur ideale Denomination; sie ist vielmehr die reale und rationale Würdigung der menschlichen geistigen und kognitiven Fähigkeiten, die das Kalif-Sein des Menschen legitimieren. Insofern versteht sich eine religiöse Bildung, die die Menschen als Kalifen Gottes wahr- und ernstnimmt, als Teil der allgemeinen Bildung. Folglich fördert und motiviert sie dazu, dass sich die Menschen für Wissenschaft und Fortschritt öffnen und eine wachsam hinterfragende und ständig suchende Persönlichkeit entwickeln.

### 3. Das Kalif-Sein der Menschen ist dialogisch, kooperativ und solidarisch orientiert

Das Kalif-Sein der Menschen im Auftrage Gottes setzt auf die bewusste Wahrnehmung des Selbst, des Mitmenschen und der Mitwelt zugleich. Gott, der vereinende und Verantwortung verleihende Schöpfer, erklärt sich bereit zur ständigen Kommunikation mit Menschen. Entsprechend heißt es im Koran:

„Und wenn dich Meine Diener nach Mir fragen, so bin Ich nahe; Ich höre den Ruf des Bittenden, wenn er Mich anruft. So sollen sie nun auf Mich hören und an Mich glauben, auf dass sie besonnen handeln mögen.“<sup>7</sup>

Von seiner Natur her bringt das Kalif-Gottes-Sein einen Dialog zwischen den Kalifen und dem zum Kalifen berufenden Gott hervor. Ein Dialog unter den Kalifen Gottes, also unter den Menschen, selbst ist ebenso vonnöten, weil die Aufgabe des Kalif-Seins nur im Gemeinwesen der Menschen ihre Bedeutung zeigt. Man entwickelt seine Identität und nimmt seine Verantwortung als Kalif Gottes in der Begegnung mit Mitmenschen wahr. Das Kalif-Sein als Eigenverantwortung und Mitverantwortung für die Umwelt setzt für seine Trägerin oder seinen Träger voraus, dass sie oder er jeden Mitmenschen, dem sie/er begegnet, als Ganzen, samt seiner Kultur und Religion und/oder nicht religiösen Lebensweise, ernstnimmt und mit ihm einen Dialog auf gleicher Augenhöhe führt. Diese achtsame Begegnung ist für die Weiterentwicklung beider Dialogpartner bedeutsam.

Die Aufgabe des Kalif-Seins drückt sich in Gerechtigkeit und positiver und konstruktiver Solidarität aus. Im Koran wird dies wie folgt erwähnt:

<sup>6</sup> Der *Ihsan*-Zustand wird im folgenden Hadith wie folgt definiert: „An einem Tag war der Prophet (Segen und Frieden Gottes sei auf ihm) unter den Menschen, kam - Erzengel - Gabriel (Ġibrīl) zu ihm und fragte: 'Was ist al-ihsān?' Er (der Prophet) erwiderte: 'Du verrichtest Gottesdienste so, als ob du Gott sehen würdest. Wahrlich du siehst Ihn nicht, aber Er sieht dich sicherlich.'“ *Muḥammad Ibn Ismā'īl al-Buḥārī*, aḡ-Ġāmi' aṣ-Ṣāḥīḥ, īmān, bāb 36, Hadith-Nummer 50.

<sup>7</sup> Koran, 2: 186.

„Helft einander zur Vollbringung der guten Taten und Erlangung der Achtsamkeit gegenüber Gott und seiner Schöpfung (Taqwa), nicht jedoch zur Begehung der Sünden und Übertretungen!“<sup>8</sup>

Der die Menschen als Vertraute und Beauftragte Gottes auf Erden verstehende Religionsunterricht begegnet Menschen in erster Linie nicht als Gläubigen oder Ungläubigen, sondern als Menschen, die von Gott für etwas Besonderes gehalten werden. Er kann zwar das gläubige Denken und Handeln aufzeigen und begleiten, will aber nicht die Menschen dazu zwingen oder sie mundtot machen.

#### 4. Wandlung der Zeit erfordert das Überdenken der Rolle des Kalifen Gottes auf Erden

Die religiöse Erziehung bedeutet hier, dass sich der Mensch seines Menschseins bewusst wird, dass er zwar zu Vielem fähig ist, aber sich möglichst für das Gute, für das Menschenwürdige und letztendlich für das Kalifseinwürdige entscheidet. Der Mensch qualifiziert seine Religiosität in seiner Beziehung zu den Mitgeschöpfen im Angesicht Gottes. In diesem Sinne sind die lebenspraktischen Erwartungen der Religionen als die Interpretation der Lebenswirklichkeit der Menschen seitens der jeweiligen Religion aufzufassen. Diese Erwartungen sind wie die menschliche Lebenswirklichkeit selbst wandelbar.

Der Mensch als Kalif Gottes muss sich ständig mit neuem Wissen und neuen Kompetenzen ausstatten, um seiner Kalifatsaufgabe in seiner Zeit und an seinem Ort gerecht zu werden. In einem Hadith heißt es:

„Für jede Zeit gibt es Menschen (Jede Zeit prägt ihre Menschen).“<sup>9</sup>

Hierbei ist es entscheidend, dass die Aneignung von Wissen und die Bewusstseinsentwicklung zur verantwortungsvollen Anwendung des Wissens im Dienste der Mitmenschen untrennbar und ununterbrochen erfolgen. Das Kalif-Sein der Menschen erlaubt von seiner Natur her nicht, dass ein Vorteil zu Lasten der Mitmenschen und der Umwelt erlangt und aufrechterhalten wird. Dieses wird im folgenden Hadith, der als Rechtsmaxime akzeptiert wird, zum Ausdruck gebracht:

„Es ist weder Selbstschaden noch Fremdschaden erlaubt. (Fügt euch nicht selbst und auch keinem anderen Schaden zu!)“<sup>10</sup>

Der Mensch ist mit der Zeit im Wettlauf, scheut sich nicht vor Änderungen und schreitet täglich fort. Die Anforderungen des Kalif-Seins dulden keinen Stillstand. Im folgenden Hadith wird dies prägnant zum Ausdruck gebracht:

<sup>8</sup> Koran, 5: 2.

<sup>9</sup> *Muhammad Ibn 'Abd ar-Rahmān as-Saḥāwī*, al-Maqāṣid al-Ḥasana. Bayān kaṭīr min al-aḥādīṭ al-maṣhūra 'alā l-alsina, Kapitel: Kitāb al-'Ilm, Beirut: Dār al-Kutūb al-'ilmiyya 2003. Im Anhang dieses Buches befindet sich eine Liste aller Hadithe, die nach den Themen geordnet im genannten Buch erfasst sind.

<sup>10</sup> *Muhammad Ibn Yazīd Ibn Māğā*, Kitāb as-Sunan, ahkām, 17, Hadith-Nummer 2340; überliefert auch von *Mālik Ibn Anas* und *Aḥmad Ibn Ḥanbal*, zit. nach *Sulaymān Ibn 'Abd al-Qawīy aṭ-Ṭuṭī*, Ri-sāla fī ri'āya al-maṣlaḥa, Ed. Aḥmad 'Abd ar-Rahīm as-Sāyih, Kairo: Dār al-Miṣriya al-Lubnāniya 1993 (1413 h), 23 (siehe dort auch Anm. 1). Dieser Hadith wurde wortwörtlich als eine Maxime in die bekannte juristische Maximensammlung al-Mağalla (§ 19) aufgenommen. Vgl. *Cengiz İlhan*, Hukukun Doksan Dokuz İlkesi. Eski Hukukun, „Mecellenin“, doksan dokuz genel kuralının (2.-100. maddeler) çevirisi, yorumu, günümüz hukuku ile karşılaştırılması, Istanbul: Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı 2003, § 19, 25.

„Der Gläubige, dessen zwei Tage sich gleichen, ist in Verlust.“<sup>11</sup>

Die Religionspädagogik ist aufgefordert, sich auf Menschen, die sich täglich erneuern, einzustellen und sie mit der neuen Sprache der Religion anzusprechen. Wie *Mawlana Dschalal ad-Din* sagt:

„Alles ging mit Gestern, was gestern gesagt wurde, heute bedarf es, etwas Neues zu sagen.“<sup>12</sup>

## 5. Das Kalif-Gottes-Sein des Menschen als Aufforderung zur Entfaltung der Individualität und zur Wahrnehmung der Freiheit

Wie in den am Anfang zitierten koranischen Versen unmissverständlich zum Ausdruck kommt, ist die Freiheit eine unersetzbare Voraussetzung des Mensch- und Kalif-Seins. Gottes Offenbarung ist deswegen an die Menschen adressiert, weil diese wählende, denkende und handelnde Wesen sind. Gott wählt nicht die gefügig gemachten Engel als seine Kalifen aus, sondern die frei entscheidenden und frei denkenden Menschen. Insbesondere ist wichtig, dass den Menschen verschiedene Optionen im Denken, in der religiösen Interpretation und im Handeln offen gelassen werden. Im Koran heißt es:

„So verkünde frohe Botschaft Meinen Dienern, die die Rede [die verschiedenen Reden] anhören, und dann das Beste von ihnen befolgen.“<sup>13</sup>

Wenn der Mensch nicht frei ist, ist er nicht verantwortungsfähig und nicht ansprechbar für Gott. In diesem Sinne schreibt der berühmte sunnitische Theologe *al-Ğuwaini*:

„Wer hiernach im Zweifel darüber ist, dass die Akte des Menschen seiner Wahl und Auswahl und Mächtigkeit gemäß geschehen, hat einen Schaden an seiner Vernunft erlitten oder ist einem gefolgt, der zur Torheit entschlossen ist. Denn wer meint, dass die Mächtigkeit des Menschen keine Wirkung auf den Akt habe, zerbricht die Gesetzesforderungen und stellt die Botschaft der Gottesgesandten in Abrede.“<sup>14</sup>

Das Kalif-Gottes-Sein ist als freiheitliche Emanzipation der Menschen von jeglichen Entmündigungs- und Entrechtungsversuchen, die sie sich selbst auferlegt haben, zu verstehen. Dieses Kalif-Sein beschreibt eine wechselseitige Beziehung zwischen Gott und Menschen; eine Beziehung, die Gott nicht prädestinieren will, der seinen Kalifen Gestaltungsmöglichkeiten einräumt; eine Beziehung, die auf gegenseitiger Anerkennung beruht. Trotz der Allmächtigkeit Gottes und seiner Allerhabenheit spricht Gott seine Anerkennung gegenüber seinen Geschöpfen, den Menschen, aus und würdigt mit Wertschätzung, dass er von ihnen mit Gedenken bedacht wird. Entsprechend heißt es im Koran:

„Gedenkt Meiner, so gedenke Ich euer.“<sup>15</sup>

<sup>11</sup> *Ismā'īl Ibn Muḥammad al-Ağūnī*, *Kaṣf al-ḥafā' wa muzil al-albās 'ammā ištahara min al-aḥādīṯ 'alā l-alsina an-nās*. Ed. Aḥmad al-Qalās, 2. Bd., 3. Aufl., Beirut: Muassasa al-risāla, <sup>3</sup>1983 (1403 h.), 305, Hadith-Nummer 2406.

<sup>12</sup> *Mawlana Dschalal ad-Din* nach Lutfi Alici, *Mevlana' nin Siir Anlayisinda Tahkiyenin Yeri* ([http://turkoloji.cu.edu.tr/ESKI%20TURK%20%20EDEBIYATI/lutfi\\_alici\\_mevlana\\_tahkiye.pdf](http://turkoloji.cu.edu.tr/ESKI%20TURK%20%20EDEBIYATI/lutfi_alici_mevlana_tahkiye.pdf) [29.09.2011]), 11.

<sup>13</sup> Koran, 39: 17-18.

<sup>14</sup> *Al-Ğuwaini* (al-Djuwaini), Übersetzung nach *Helmut Klopfer*, *Das Dogma des Imām al-Ḥaramain al-Djuwaini und sein Werk al-'Aqīdat an-Nizāmīya*, Kairo – Wiesbaden o.J., 61.

<sup>15</sup> Koran, 2: 152.

Im Koran wird die Individualität, nämlich *Nafs*, gewürdigt, indem auf sie geschworen wird.<sup>16</sup> Die *Nafs* bedeutet in diesem Zusammenhang Entscheidungskraft eines Menschen, die sich sowohl zum Guten als auch zum Unguten zu neigen fähig ist. Dem islamischen Erziehungsziel zufolge geht es nicht darum, die *Nafs* zu töten, sondern sie zu ethisieren, zu läutern und konstruktiv zu befähigen.

Gottes Gewährung von Freiheit für die Menschen ist die natürliche Folge seiner Gerechtigkeit und Barmherzigkeit. Gott würde die Menschen nicht zur Verantwortung ziehen oder ihnen die Verantwortung übertragen, wenn er ihnen keine Freiheit gewährt hätte. Seine Barmherzigkeit den Menschen gegenüber wird sichtbar, indem er den Menschen verzeiht, wenn sie sich als Kalif Gottes verfehlen. Religionspädagogik bedeutet in diesem speziellen Sinne das Lernen und Lehren, die Freiheit wahrzunehmen. Ohne Ausstattung mit geistigen und materiellen Fähigkeiten bleibt die Inanspruchnahme der Freiheit nur ein frommer Wunsch. So gestaltet sich das religiöse Lernen als Teil der allgemeinen Bildung, die das Individuum auf das Leben mit all seinen Problemen vorbereitet. *Peter Imbusch* betont diese Tatsache wie folgt:

„Bezieht sich Gerechtigkeit wesentlich auf Identität und Selbstverwirklichung und damit den Wert der persönlichen Freiheit, so besteht ihre wesentliche Aufgabe darin, den Mitgliedern einer Gesellschaft die rechtlichen Freiräume zur individuellen Selbstentfaltung zu sichern und dafür zu sorgen, dass diese Freiheit sich auch realiter materialisieren lässt.“<sup>17</sup>

Kalif Gottes auf Erden zu sein bedeutet nicht, dass Menschen sich einer Ideologie flegend als nützliche Diener eines Systems definieren. Das Individuum muss sich nicht dem Kollektiven blind und zwangsläufig opfern. Er soll als Kalif Gottes in der Lage sein, seine Verantwortung selbst zu definieren. Er ist von sich selbst und von seiner Existenz her berechtigt und berufen, für sich und für seine Mitmenschen dazusein. Ihm soll die Möglichkeit geöffnet werden, als Kalif Gottes in seiner Zeit und an seinem Ort als freies Individuum wirksam zu werden und würdig zu leben.

## 6. Religionspädagogische Schlussfolgerungen

Das Kalif-Gottes-Sein der Menschen beschreibt eine achtsame und verantwortungsvolle Beziehung zwischen Gott, Menschen und übrigen Geschöpfen. Darauf reagierend ist das religiöse Lernen gleichzeitig glaubens-, mensch- und umweltorientiert.

Das Kalif-Sein des Menschen fördert und untermauert die Einheit der Menschheit und die Unantastbarkeit der menschlichen Würde. Die Bewusstseinsentwicklung für die Menschenrechte ist als Ziel der religiösen Bildung zu verstehen.

Der Mensch als Verantwortung tragendes Wesen ist gegenüber der belebten und unbelebten Natur achtsam. Dies legitimiert und erfordert, dass der Umweltschutz ein wichtiges Thema des Religionsunterrichts wird.

Das Kalif-Gottes-Sein der Menschen beschreibt die Gottesachtsamkeit einerseits, die Achtsamkeit Gottes gegenüber Menschen andererseits, somit fördert es eine Pädagogik, die anthropologisch orientiert und nicht indoktrinär ist.

<sup>16</sup> Koran, 91: 7.

<sup>17</sup> *Peter Imbusch*, Gerechtigkeit – Demokratie – Frieden: Begriffe zwischen Eindämmung und Eskalation von Gewalt, in: ders. (Hg.), Gerechtigkeit – Demokratie – Frieden. Eindämmung oder Eskalation von Gewalt?, Baden-Baden 2007, 7-22, 13.

Das religiöse Lernen und Fähigwerden umfasst auch, dass der Mensch die Gottesnähe und Gottesbarmherzigkeit in der achtsamen, gerechten und liebevollen Beziehung zu Mitmenschen zum Vorschein bringt und seine Handlungen im Angesicht Gottes zu gestalten lernt (das *Ihsan*-orientierte Lernen).

Das Kalif-Gottes-Sein des Menschen ist von seiner Natur her dialogisch, kooperativ und solidarisch geprägt und fordert eine dementsprechend handelnde Religionspädagogik.

Die Modifikationen und Herausforderungen des Kalif-Gottes-Seins des Menschen sind nach Zeit und Ort variabel. Zum Beispiel sind die Anforderungen und Herausforderungen an das Kalif-Sein im 21. Jahrhundert anders als beispielsweise im 10. Jahrhundert. Dieses fordert eine progressive Religionspädagogik, die zur ganzheitlichen Entwicklung der Menschen beiträgt.

Die Auffassung des Kalif-Seins der Menschen fordert große Achtung gegenüber menschlichen kulturellen, wissenschaftlichen und technischen Errungenschaften, die im Religionsunterricht thematisch und didaktisch Berücksichtigung finden sollen.

Die Auffassung des Kalif-Seins des Menschen bietet die Möglichkeit, mit universalen menschen-würdigenden Unternehmungen und Gedanken in der ethischen Bildung und Erziehung in Interaktion zu treten. Dies bejaht einen Religionsunterricht mit interreligiös und universal-ethisch gestalteten Elementen.

Der Mensch als Kalif Gottes hat ein offenes Ohr, Auge und Herz für die Angebote des Guten, Wahren und Konstruktiven. Darüber hinaus begegnet er den verschiedenen Denk- und Glaubenswelten mit Respekt und erkennt ihre Existenzrechte. In diesem Sinne ist die Konzeption des Kalif-Seins der Menschen kompatibel mit einer Religionspädagogik, die Unterschiede der Menschen wahrnimmt.



Georg Hilger / Stephan Leimgruber / Hans-Georg Ziebertz, Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf, vollständig überarbeitete 6. Auflage, München (Kösel) 2010 [640 S.; ISBN 978-3-466-36886-0]

Christina Kalloch / Stephan Leimgruber / Ulrich Schwab, Lehrbuch der Religionsdidaktik. Für Studium und Praxis in ökumenischer Perspektive (Grundlagen Theologie), aktualisierte und erweiterte 2. Auflage, Freiburg/Br. (Herder) 2010 [440 S.; ISBN 978-3-451-30263-3]

Manfred L. Pirner / Andrea Schulte (Hg.), Religionsdidaktik im Dialog – Religionsunterricht in Kooperation (Studien zur Religionspädagogik und Praktischen Theologie; Bd.2), Jena (IKS Garamond) 2010 [368 S.; ISBN 978-3-938203-96-5]

Die Zeit der monografischen religionsdidaktischen Entwürfe scheint vorbei zu sein – gekommen ist die Zeit der religionsdidaktischen Kompendien. Waren in den 1980er und 1990er Jahren noch aus einer Feder stammende religionsdidaktische ‘Anstöße’, ‘Aufrisse’ oder ‘Grundrisse’ möglich (Hubertus Halbfas, Klaus Wegenast, Godwin Lämmermann<sup>1</sup>), sind momentan nur noch Sammelwerke auf dem Markt, was ganz den Bedingungen unserer Zeit entspricht. Das religionsdidaktische Feld ist so heterogen und plural geworden, dass man, so scheint es, die einzelnen Entwürfe nur noch aufzählend nebeneinanderstellen kann. Drei aktuelle Kompendien sollen hier etwas näher beleuchtet werden.

Hilger et al. haben bereits 2001 einen umfassenden „Leitfaden“ der Religionsdidaktik auf den Markt gegeben, der längst zum Standardwerk avancierte – zumindest in der katholischen Szene: An Religionslehrer/innen ausbildenden Universitäten, Instituten und Lehrseminaren ist das Buch prüfungsrelevant. Inzwischen liegt es in der „vollständig überarbeiteten 6. Auflage“ vor, wie es die CIP-Kurztitelangabe und der Buchdeckel („Neuausgabe“) verheißen. So durchgreifend ist die Überarbeitung allerdings nicht erfolgt, zumindest sind Aufbau, Einzelbeiträge und Unterkapitel der ersten drei Hauptteile nahezu identisch zur ersten Auflage. Beträchtlich erweitert und aufgefrischt wurde Teil IV, einige Exkurse wurden ausgebaut, manche Einzelbeiträge umgestaltet, neuere Literatur ergänzt, ein umfangreiches Personenverzeichnis zum Stichwortregister hinzugefügt.

Teil I (15-119) stellt die „Religionsdidaktik als wissenschaftliche Disziplin“ vor, wobei Gegenstandsbereich, historische Entwicklungslinien, soziologische Herausforderungen und der Bezug zur Allgemeinen Didaktik thematisiert werden. Der groß angelegte Teil II (121-330) behandelt das Thema „Religiöse Bildung und Erziehung am Lernort Schule“. Hier werden – eine pffiffige Idee – durch allerhand ‘W-Fragen’ die wichtigsten Zielperspektiven, Akteure und Orte vorgestellt: Wozu religiöses Lernen? Woraufhin geschieht es? Wer lernt? Wer lehrt? Was? Wo? Woran? Wann? In welchen Beziehungsfeldern? etc. Auffallend ist, dass die Lernenden und Lehrenden (und nicht nur Modelle oder Konzepte) deutlicher als in früheren Didaktiken in den Blick kommen. Subjektorientierung wird theologisch von Gottes Subjektorientierung her begründet (177f.); sie rückt die (religiöse) Biografie der Beteiligten (180ff., 206ff.) in den Fokus und gibt dem Lehr-Lern-Prozess ein konkretes Gesicht: das der je einzelnen Schüler/innen und Leh-

<sup>1</sup> Vgl. Hubertus Halbfas, Das dritte Auge. Religionsdidaktische Anstöße, Düsseldorf 1982; Klaus Wegenast, Der Religionsunterricht in der Sekundarstufe I. Grundsätze – Planungsformen – Beispiele, Stuttgart u.a. 1993; Godwin Lämmermann, Grundriß der Religionsdidaktik, Stuttgart u.a. 1991.

rer/innen. *Teil III* (331-484) stellt zwölf „*Religionsdidaktische Prinzipien*“ vor, wobei die Hälfte zum soliden religionsdidaktischen Inventar gehören (Korrelation, Symboldidaktik, biblisches, ökumenisches, ethisches, interkulturelles und interreligiöses Lernen), andere in erhellender Weise eine neue Aufmerksamkeit auf wesentliche Aspekte religiösen Lernens in der postsäkularen Gesellschaft lenken (ästhetisches, biografisches, erinnerungsgeleitetes, geschlechtergerechtes, mystagogisches Lernen, sowie Unterricht im Kontext der Verantwortung für die Eine Welt). Man fragt sich indes, warum in der Neuausgabe die neueren Entwürfe wie Elementarisierung, kinder- und jugendtheologisches Arbeiten, konstruktivistische und v.a. performative Religionsdidaktik nicht in den Kanon der großen Entwürfe aufgenommen, sondern an anderen Stellen eher versteckt hinzugefleckt wurden (61ff., 115f., 501ff.) oder warum die Kirchenraumpädagogik nicht einmal erwähnt wird. *Teil IV* (485-585) hat gegenüber der Erstausgabe wesentlich gewonnen: „*Religionsunterricht professionell planen und gestalten*“. In der Tat ist die religionsunterrichtliche Praxis ein professionelles Unterfangen, idealer Weise von Profis durchgeführt, die professionell ausgebildet sind. Hierzu tragen die Unterkapitel bei, indem sie nach Qualitätsstandards und Planungskriterien, Planungsschemata und Gestaltungsmöglichkeiten fragen, handlungsorientiertes und eigenverantwortlich-selbstentdeckendes Lernen befürworten. Zum Abschluss werden Bedingungen für die Professionalisierung von Religionslehrer/innen genannt und ein interessanter, weiterführender Vorschlag gemacht: Professionalisierung als Habitusbildung.

Das aktuelle Megathema „Kompetenzorientierung“ wird bei *Hilger et al.* auf nur wenigen Seiten (170f., 527-531) zusammen mit den Bildungsstandards abgehandelt und nur dort breiter ausgeführt, wo es um die Kompetenzen der Lehrenden geht (212-225). Damit wird es der Dimension und Tragweite der neueren allgemein- und religionsdidaktischen, bildungspolitischen Debatte sowie den gesetzlichen Vorgaben nicht gerecht, insbesondere nicht im Blick auf eine grundsätzliche Ausrichtung und Neukonzeption von Unterricht auf die Befähigung der Lernenden hin.

Das „*Lehrbuch der Religionsdidaktik*“ von *Kalloch et al.* liegt bereits ein Jahr nach der Erstausgabe in einer „2., aktualisierten und erweiterten Auflage 2010“ vor, die allerdings keine einzige Seite mehr umfasst als das Erstlingswerk. Im Gegensatz zu *Hilger et al.* ist dieses Kompendium konsequent ökumenisch angelegt, sowohl was die Herausgeber/innen und Autor/innen als auch was die grundlegende Perspektivierung betrifft. Es umfasst vier Teile. Im einem *ersten* kurzen *Teil* (15-28) werden „*Religionsdidaktische Konzeptionen, Dimensionen und Prinzipien*“ in allgemeiner Weise behandelt, wobei von Anfang an die europäische Perspektive und die globalen Transformationsprozesse berücksichtigt werden, in deren Sog sich auch Religion und damit religiöse Bildung und Religionsunterricht dramatisch umgestalten. *Teil 2* (29-204) reiht „*Religionsdidaktische Konzeptionen im 19. und 20. Jahrhundert*“ wie an einer Perlenschnur aneinander. Die traditionelle Katechismuskatechese, Liberalismus und Klerikalismus, die bekannten Reformbewegungen bis hin zur Korrelation und Symboldidaktik werden langatmig ausgeführt (immerhin ein Drittel des Buches) und stellen den Leser auf eine Geduldsprobe mit ungewissem Ertrag. Der Versuch, das „Zeitalter religionsdidaktischer Konzeptionen“ (177-191) anhand von Grundaspekten zu strukturieren, ist im Ansatz richtig, lässt

aber den Leser eher ratlos zurück, ebenso das unmittelbar anschließende Kapitel über konstruktivistische Ansätze in Didaktik und Religionsdidaktik (191-203). Im *dritten Teil* (205-360) folgt eine Zusammenstellung der aktuell diskutierten „*Religionsdidaktische[n] Dimensionen und Prinzipien*“, die die Bandbreite aktueller religionsdidaktischer Ansätze wiedergeben sowie wertvolle Ein- und Überblicke verschaffen: Pluralität, ästhetische Bildung, biografisches Lernen, Elementarisierung, ökumenisches, interreligiöses Lernen, Gender und Empirie, Kindertheologie, performatives Prinzip und Kompetenzorientierung. Nach jedem Abschnitt erfolgen Würdigung und Ausblick, die den Leser/innen konstruktiv-kritische Denkanstöße zur Reflexion des Konzepts geben. Das Buch schließt mit einem kurzen ländervergleichenden *Teil 4* (361-397) über den „*Religionsunterricht in Europa*“, einer Vision über die Zukunft des Religionsunterrichts (398-409), einem Literatur-, Personen- und Stichwortverzeichnis. Wer den schwerfälligen Beginn überwunden hat, wird in den Teilen 3 und 4 mit elementaren, gut lesbaren, interessanten Kapiteln belohnt, die Lust machen, sich mit der jeweiligen Thematik weiter zu beschäftigen.

Eine andere Logik haben sich *Manfred L. Pirner* und *Andrea Schulte* in ihrem Sammelwerk „*Religionsdidaktik im Dialog – Religionsunterricht in Kooperation*“ vorgenommen. Sie leuchten konkrete Formen des fächerübergreifenden Unterrichts aus. Dazu wird das Gespräch mit anderen Fachdidaktiken gesucht: In dieser Religionsdidaktik schreiben erstmals nicht nur Religionspädagogen/innen, sondern auch Musik-, Anglistik-, Mathematik-, Geographie-, Wirtschaftswissenschafts-, Allgemein- und Geschichtsdidaktiker/innen. Vernetzung, Respekt für die Eigenständigkeit des Anderen, Offenheit im Dialog mit dem gleichberechtigten Diskurspartner sind zentrale Stichworte und Leitideen des Buches (8). Man will den Religionsunterricht aus der marginalisierten Ecke herausholen, will sein Profil als Kooperationspartner mit anderen Fächern stärken, ja, ermutigt die Religionslehrer/innen, zu Initiator/innen für fächerverbindendes Unterrichten zu werden. Im Fokus liegt der evangelische Religionsunterricht in ökumenischer Offenheit. In Abgrenzung zu defizitären oder vereinnahmenden Kooperationsformen werden „*Begegnung als Schlüsselbegriff für fächerverbindendes Arbeiten*“ im Religionsunterricht auf theoretischer Ebene eingeführt (11-27) sowie Grundzüge und Grenzen fächerübergreifenden Unterrichts aufgezeigt (28-45). Danach folgen interdisziplinäre Ausarbeitungen zur Zusammenarbeit des Religionsunterrichts mit den Fächern Deutsch, Englisch, Musik, Geschichte, Politik, Geographie, Ökonomie, Mathematik, Naturwissenschaften im Allgemeinen, Physik und Sport. Während die Kooperationen mit Deutsch, Musik und Geschichte auf eine lange Tradition und vielfältige Erfahrungen zurückblicken können, betreten Abhandlungen zu den anderen Fächern oft Neuland. Es werden gute Gründe und Beispiele genannt, warum sich der Englischunterricht mit Religion und der Religionsunterricht mit englischsprachigen Medien beschäftigen sollte (89-94). Ungewöhnlich, aber nicht minder anregend ist auch die Darstellung von Kooperationen mit Geographie: Es geht darum, wie man in beiderlei Perspektive (Lebens)Räume erschließen, bewahren und gestalten kann.

Eine Fehlanzeige: Wo bleibt die Berücksichtigung der fächerverbindenden Zusammenarbeit zwischen katholischer und evangelischer Religionslehre? Ist sie schon so selbst-

verständlich, dass sie kein eigenes Kapitel vonnöten hat? Auch die Kooperation mit islamischem und jüdischem Religionsunterricht sowie Ethikunterricht hat man „bewusst ausgespart, da der Dialog im religiös-ethischen Bildungsbereich u.E. ganz eigene Perspektiven und Aufgabenstellungen mit sich bringt“ (9). Diese Aussage ist richtig, bringt aber keine Begründung, warum man die Chance nicht genützt hat, gerade diesen für die Zukunft des Religionsunterrichts entscheidenden Kooperationsformen eigene Abschnitte zu widmen. Und warum ausgerechnet die Biologie nur in der Diskussion um den Kreationismus kurz ins Spiel kommt, ist nicht ganz einsichtig; schließlich gibt es seit Jahrzehnten bewährte Kooperationen zwischen beiden Fächern zu Fragen von Sexualität, Schwangerschaft, AIDS, Verhütung sowie den Grenzfragen des Lebens (PID, Sterbegleitung, Sterbehilfe). Insgesamt eine höchst lesenswerte und für die Praxis und weitere Profilierung des Religionsunterrichts eine höchst notwendige Lektüre – nicht nur für Referendar/innen, sondern auch für Religionsdidaktiker/innen an den Universitäten, um den isolierten Blick auf das Einzelfach Religion und seine Didaktik aufzubrechen.

*Zusammenfassende Bemerkungen:* Allen drei Werken fehlt eine grundlegende bildungstheoretische Reflexion: Konturen einer übergreifenden Theorie religiöser Bildung sind allenfalls angedeutet, nirgends ausgeführt und durchdringen nicht die einzelnen Teile.

Außerdem stellt sich die Frage, wie lange wir in der religionspädagogischen Zunft noch länger Religionsdidaktiken publizieren wollen, in denen die Leser/innen bzw. Studierenden mit den ewig langweiligen historischen Linien religionsdidaktischer Konzeptionen gequält werden, wie es *Hilger et al.* und *Kalloch et al.* noch für nötig halten. Diese Kapitel produzieren m.E. nichts als träges Wissen, mit dem Studierende und Referendare für unsere Zeit und ihre Erfahrungswelt nichts anfangen können. Man gewinnt lediglich 'schöne' Prüfungsthemen, sonst nichts. Es wäre weitaus sinnvoller, die aktuellen religionsdidaktischen 'Dimensionen' oder 'Prinzipien' nicht additiv nebeneinander zu stellen, sondern nach übergreifenden religionsdidaktischen Grundprinzipien zu fragen (elementarisierende Didaktik, biblisches Lernen, subjektorientierte Vorgehensweise etc.), um den Flickenteppich religionsdidaktischer Entwürfe strukturieren zu können. So könnten es statt Sammelsurien wirkliche Sammelwerke werden, die einen roten Faden herausarbeiten. Die Richtung weisen *Pirner/Schulte*, die sich und den Mitautor/innen ein Grundthema als Wanderoute gesteckt haben, an dem entlang wesentliche religionsdidaktische Wegmarken aufgestellt werden. Hier wachsen die Puzzleteile zusammen zu einem sinnvollen Ganzen.

Vielleicht ist im Blick auf die drei vorgestellten Werke nun doch schon wieder die Zeit der religionsdidaktischen Rundum-Kompendien vorbei und es käme nun eine wünschenswerte Zeit der themenorientierten religionsdidaktischen Darstellungen, die ein übergreifendes Grundprinzip (z.B. interreligiöses Lernen, ethisches Lernen, kompetenzorientiertes Unterrichten) in den Mittelpunkt stellen, um das herum religionsdidaktisches Denken und Handeln eingeübt werden könnte. Bis solche Werke entstehen, findet man jedoch mit allen drei Sammelwerken einen soliden Überblick über die derzeitige religionsdidaktische Landschaft.

*Massoud Hanifzadeh*, Islamischer Religionsunterricht in Deutschland. Möglichkeiten und Grenzen, Marburg (Tectum) 2010 [499 S.; ISBN: 978-3-8288-2244-3]

Seit Jahren wird in den neuen und alten Bundesländern auf verschiedene Art und Weise die Einführung eines islamischen Religionsunterrichts diskutiert und entweder analog zum Religionsunterricht gemäß *Grundgesetz Art. 7,3* oder im Sinne einer bekenntnisneutralen Islamkunde im Kontext eines Schulfaches 'für alle' modellhaft nach verschiedenen Varianten eingeführt, neuerdings auch Religionsunterricht für Aleviten. Dieser Unterricht zeigt, dass die Religionsfreiheit ernstgenommen wird, dass muslimische Kinder und Jugendliche über den Koranunterricht der Moscheegemeinde hinaus eine kognitive Einführung und Jugendliche eine kritische Auseinandersetzung mit ihrer Religion erhalten sollen. Nicht selten werden in diesem Unterricht oder auch im Fach Ethik interreligiöse Bezüge zu Elementen anderer Religionen hergestellt, gelegentlich sogar multireligiöse Feiern nach dem Modell Assisi vorgeschlagen (1986, 1993, 2001 und im Herbst 2011). Mangels delegierter Verhandlungspartner auf islamischer Seite wurde dieser Unterricht hauptsächlich von den Ministerien, den Schulabteilungen und interessierten Professoren und Religionslehrern entworfen. Eine Didaktik und entsprechende Schulbücher (Saphir, *Meine Religion 1/2*) sind 'entwickelt' worden, die den didaktischen Prinzipien des übrigen Religionsunterrichtes entsprechen – in der Regel in deutscher Sprache! Ob diese 'europäische Didaktik' mit Projektaufgaben, Diskussions- und Reflexionsfragen sowie mit kreativen Aufgaben zu heiligen Texten auch der Religion des Islams kongenial ist, hat bisher kaum jemand interessiert. Muslimische Eltern und Autoritäten sind nur selten zur Gestaltung dieses Unterrichts befragt worden. M.a.W. eine islamische Religionsdidaktik fehlt bisher.

Der Autor *Massoud Hanifzadeh* – und auch andere (*Bülent Ucar*, *Mizrap Polat*) sind davon überzeugt, dass 'Mündigkeit' im Sinne *Immanuel Kants* der angemessene Zielbegriff islamischen Religionsunterrichts ist und dazu ein Schlüsselbegriff einer noch zu entwickelnden islamischen Religionspädagogik.

*Hanifzadehs* stark biographisch gefärbte Dissertation, eingereicht bei den Professoren *Micha Brumlik* und *Barbara Friebertshäuser* (Drittgutachter *Ömer Ozsoy*), versucht den Prozess der Implementierung des neuen Schulfaches in Deutschland darzustellen. In weit ausgreifenden Prolegomena wird gefragt: „Was ist Islam?“, Wie hat sich die „Islamische Migration“ (117) zur Zeit des „Wirtschaftswunders“ abgespielt und wie soll man sich „islamische Erziehung“ (140) vorstellen?

Unter dem Titel „Bildung und Erziehung im Islam“ (*Kap. 7, 151-187*) vernimmt der Leser zwar auch Koranzitate (z.B. „Es gibt keinen Zwang in der Religion“, Sure 2,256), doch des Autors Anliegen zielt ganz auf die Darlegung von *Kants* Einlassungen zu „Aufklärung“, „Mündigkeit“ und „Toleranz“. Worte wie „Selbständigkeit“, „Rationalität“ und „Eigenverantwortung“ sind wichtige Begriffe der Erziehung. Interessant wäre eine Fundierung solcher Begriffe im spirituellen Erfahrungsschatz islamischer Gelehrter oder in Koran und Sunna gewesen. Sonst bleibt es eine vordergründige Übernahme westlicher Kategorien in die islamische Religionspädagogik. Wie vertragen sich denn diese Konzepte mit den vielen „erlaubten“, „empfohlenen“ und „missbilligten Handlungen“ des Islam (158), beispielsweise mit der doch rigorosen Sexualmoral?

„Das Prinzip der Keuschheit bis zur Heirat“ gilt als „unveränderliche Grundlage legitimer Sexualität“ (160). Die Homosexualität wird, „wie in allen anderen monotheistischen Religionen, im Koran als absolut verboten betrachtet“ (Beleg fehlt) (160). Bei der Spannung zwischen Gehorsam, Prädestination, Vertrauen in Gottes Willen einerseits und selbstverantworteter Lebensgestaltung andererseits liegt eben die gesuchte aber bis dato nicht gefundene islamische Religionspädagogik bzw. Religionsdidaktik. Selbst wenn man die fünf Säulen einbezieht, muss der Islam keine ‘Gesetzesreligion’ sein. Und das Gebot des Glaubens an die Vorsehung Gottes impliziert nicht zwingend Passivität. Die Frage sei aber gestellt: Wo gründen Mündigkeit, Aufklärung und Selbstverantwortung in den islamischen Quellen? Und wie rational ist denn der Glaube an die Engel, der zum islamischen Glaubensbekenntnis gehört und in den neuen Lehrplänen so häufig propagiert wird?

Für die Übernahme der *Kantschen* Kategorien in eine zukunftsfähige Didaktik der islamischen Religion spricht, dass alle Religionen sich in neuen Kontexten mit den philosophischen Grundkonzepten auseinandersetzen müssen. So haben islamische Gelehrte im Mittelalter durchaus ‘interkulturell’ und ‘interreligiös’ gedacht. Das Christentum setzte sich von Anfang an mit den Grundbegriffen der griechischen Philosophie auseinander, was dann auch der christlichen Religion zugute kam. Sie wurde auskunftsfähig auf dem Areopag. So wird ein ‘Islam mit europäischem Gesicht’ nicht umhin können, das Gespräch mit *Kant* zu führen. Doch dieses Gespräch ist nicht einfach und wird die islamische Religionspädagogik noch länger beschäftigen!

Stephan Leimgruber

*Eva Hoffmann*, Interreligiöses Lernen im Kindergarten? Eine empirische Studie zum Umgang mit religiöser Vielfalt in Diskussionen mit Kindern zum Thema Tod (Schriften aus dem Comenius-Institut; Bd. 21), Berlin (LIT) 2009 [259 S; ISBN 978-3-643-10131-0]

Während interreligiöse Lernprozesse bislang in empirischen Studien vor allem in Bezug auf den Lernort Schule in den Blick genommen wurden, legte *Eva Hoffmann* 2009 dankenswerterweise eine Studie vor, die danach fragt, inwiefern interreligiöses Lernen bereits im Kindergarten gelingen kann. Dabei stellt die Autorin auf Grund der hohen Ideale, welche in interreligiösen Konzepten formuliert werden, die kritische Frage, „ob Kindergartenkinder den Ansprüchen interreligiösen Lernens eigentlich gerecht werden können bzw. ob von ihnen interreligiöses Lernen überhaupt erwartet werden kann“ (15). Im *ersten Kapitel* (18-39) sucht *Hoffmann* nach einer systematisch-theologischen Perspektive für interreligiöses Lernen. Die Herausforderung liegt für die Autorin darin, „die eigene Glaubensorientierung und -gewissheit nicht aufzugeben und sich zugleich einer ‚theologisch begründeten Bescheidenheit in Bezug auf das Wahrheitsbewusstsein‘ [...] verpflichtet zu fühlen“ (38 mit Bezug auf *Johannes Rehm*) verpflichtet zu fühlen. Im *zweiten Kapitel* (40-75) versucht die Autorin zu klären, was gegenwärtig unter interkulturellem und interreligiösem Lernen verstanden wird. Dabei stellt sie Modelle wie „A Gift to the Child“, das „Projekt Weltethos“, den Begegnungsansatz von *Folkert Rikkers* sowie die dialogisch orientierten Zugänge von *Johannes Lähnemann* und *Karl Ernst Nipkow* vor. In *Theo Sundermeiers* interreligiöser Hermeneutik, welche Konvivenz als Ausgangs- und Zielpunkt hat, findet die Autorin einen normativen Ansatz, der die unterschiedlichen religionspädagogischen Modelle interreligiösen Lernens zusammenführe (vgl. 73). Im *dritten Kapitel* (76-89) werden die speziell für die Kindergartenpraxis entwickelten interreligiösen Konzepte von *Frieder Harz* und *Matthias Hugoth* diskutiert. Beide Konzepte greifen auf Erfahrungen aus der Praxis zurück und bieten wichtige Anregungen für religionspädagogisches Handeln, welches die Verwurzelung im Eigenen und Offenheit für das Fremde verfolgt. Die Modelle von *Harz* und *Hugoth* beruhen nicht auf empirischer Forschung. *Hoffmann* betont zu Recht das empirische Forschungsdesiderat, welches im Zusammenhang mit interreligiösen Lernprozessen im Kindergarten besteht. Bevor sie das Forschungsinteresse und die Methodik ihrer eigenen Studie darlegt, fragt sie im *vierten Kapitel* (90-103) nach bisherigen empirischen Erkenntnissen zum Umgang von Kindern mit religiöser Pluralität. Sie legt die Ergebnisse von *Gottfried Orth*, *Heinz Streib* und *Julia Ipgrave*, die sich allerdings alle auf ältere Grundschulkinder beziehen, ihren eigenen Überlegungen zu Grunde. Um ihre Fragestellung zu konkretisieren, wählt sie das Thema „Tod und ein mögliches Leben danach“, weil sie mit *Martina Plieth* davon ausgeht, dass für Kinder das Thema Tod von besonderer Bedeutung ist, gleichzeitig in Kindergärten eine gewisse Unsicherheit im Umgang mit diesem Thema geortet werden kann. Ausführlich beschrieben wird im *sechsten Kapitel* (111-139) das Design der in fünf Kindergärten durchgeführten Studie. Ihre Methodik lehnt sie an Gruppendiskussionsverfahren aus der qualitativen empirischen Sozialforschung an. In *Kapitel sieben* (140-221) werden fünf Gespräche mit multireligiös zusammengesetzten Kindergruppen (bestehend aus jeweils einem hinduistischen, christlichen und muslimischen Kind) analysiert. *Hoffmann* kommt zu dem

Schluss, dass Kindergartenkinder in multireligiösen Kontexten der Vielfalt von individuellen Vorstellungen mit Gelassenheit begegnen. Differenzen werden wahrgenommen, aber nicht besonders hervorgehoben. Bezüge zu religiösen Glaubenstraditionen wurden in den erforschten Gruppen allerdings nicht explizit hergestellt. Dafür war zu beobachten, dass die Kinder den eigenen, individuellen religiösen Vorstellungen eine besondere Geltung verleihen. In den Gesprächen kann anders als bei älteren Kindern keine Bemühung um eine gemeinsame Theologie festgestellt werden, wohl aber die Suche nach einem kleinen gemeinsamen Nenner. Abschließend stellt die Autorin fest, dass „auch schon Kindergartenkinder über gewisse Voraussetzungen verfügen, die für interreligiöses Lernen unerlässlich sind, wie z.B. die Bereitschaft, sich auf Fremdes einzulassen, sich mit anderen auseinander zu setzen, über eigene Vorstellungen nachzudenken und sie ggf. angesichts anderer Überlegungen partiell zurückzunehmen oder sie argumentativ zu stützen“ (220). Für den Kindergarten seien dennoch Konzepte propädeutischen interreligiösen Lernens zu formulieren, die von überhöhten Ansprüchen Abstand nehmen. Das *achte Kapitel* (222-235) bietet religionspädagogische Perspektiven für eine interreligiöse Praxis in Kindergärten an. Angesichts der in den dokumentierten Gesprächen festzustellenden fehlenden religiösen Bilder und Worte in der Sprache der Kinder wird es nach *Hoffmann* wichtig sein, die Kinder darin zu begleiten, ihre Religiosität zu kommunizieren, und ihnen theologische Anregungen zu gewähren. Konkret schlägt sie zur Thematik „Tod und ein mögliches Leben danach“ vor, den Kindern ausgewählte Psalmworte, Koranverse oder Verse aus der Bhagavadgita als Sprachmaterial anzubieten. Daran könne sich ein Theologisieren mit Kindern, wie es etwa von *Gerhard Büttner*, *Rainer Oberthür* u.a. entwickelt wurde, anschließen. *Hoffmann* betont, dass interreligiöses Lernen im Kindergarten neben dem verbalen Verständigungsprozess „die Konvivenz – das heißt die gegenseitige Hilfe, das gemeinsame Lernen und Feiern“ (234) braucht. Hier verweist sie erneut auf die Ansätze von *Harz* und *Hugoth*, welche sowohl implizit als auch explizit wirkende Faktoren berücksichtigen und daher multidimensional angelegt sind. Mit einem berührenden und gelungenen Praxisbeispiel von Konvivenz angesichts des Todes eines muslimischen Kindes schließt *Hoffmann* ihre Studie ab. Eine Konsequenz, die sich religionspädagogisch aus dieser umfassenden und gut lesbaren Studie jedenfalls ziehen lässt, ist, dass interreligiöses Lernen (wie übrigens religiöses Lernen insgesamt) in Kindergärten sich zur Aufgabe macht, mit den Kindern eine bilderreiche, existenziell bedeutsame und spirituell genährte Sprachfähigkeit zu entwickeln. Pluralitätsfähigkeit und -bereitschaft bringen die Kinder schon mit, aber es fehlen ihnen vielfach die Worte für ihre Seelenbewegungen und ihre religiöse Beheimatung.

Silvia Habringer-Hagleitner

Martin Jäggle / Thorsten Krobath / Robert Schelander (Hg.), lebens.werte.schule. Religiöse Dimensionen in Schulkultur und Schulentwicklung (Austria: Forschung und Wissenschaft / Erziehungswissenschaft; Bd. 5), Wien u.a. (LIT) 2009 [512 S.; ISBN 978-3-8258-1392-5 / 978-3-7000-0846-0]

Der Band dokumentiert das internationale Symposium „Religiöse Dimensionen in Schulkultur und Schulentwicklung“ (5.-6. Mai 2008) in Wien mit über 300 Teilnehmer/innen aus sieben Ländern, das sich als Beitrag zum Europäischen Jahr des interkulturellen Dialogs verstand. Der Titel der Dokumentation *lebens.werte.schule* bezeichnet zugleich eine Initiative des Kompetenzzentrums Schulentwicklung und Religion der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Wien/Krems, des Instituts für Praktische Theologie der Katholisch-Theologischen Fakultät und des Instituts für Religionspädagogik der Evangelisch-Theologischen Fakultät der Universität Wien ([www.lebenswerteschule.at](http://www.lebenswerteschule.at)). Er knüpft zudem an die Dokumentation einer Vorgängertagung (18.-19. April 2002) in der Akademie Stuttgart-Hohenheim an.<sup>1</sup>

Das Symposium fragt in seinen 33 Beiträgen nach dem Stellenwert und der Bedeutung von Religion (nicht nur von Religionsunterricht) im besagten Kontext. Entsprechend formuliert es *Ulrike Greiner* in ihrer Eröffnungsrede:

„Religion spielt zweifelsohne heute eine neue Rolle im Kontext von Schulentwicklung. Es ist keine Herrschaftsrolle. Es ist eine dekonstruktive Rolle geworden. Religion partizipiert an Schulentwicklung in Form von institutioneller Verfasstheit ihrer Gemeinschaften, aber auch in Form einer reflexiven Theologie. Religion spielt hier eine aufklärende, eine dienende, eine dekonstruktive Rolle. Zugleich kann, soll und muss Religion Partnerin sein in einem gleichberechtigten Dialog, in dem es kein neues Über oder Unter gibt.“ (17)

Damit wird – jenseits ideologischer Debatten – der bildungstheoretischen Einsicht Rechnung getragen, dass (schulische) Bildung immer strukturiert ist durch vier Modi der Weltbegegnung, von denen der Modus ‘Probleme konstitutiver Rationalität’ (durch Religion und Philosophie bedient) ebenso bedeutsam ist wie die drei Modi der kognitiv-instrumentellen Modellierung der Welt, der ästhetisch-expressiven Begegnung und Gestaltung sowie der normativ-evaluativen Auseinandersetzung mit Wirtschaft und Gesellschaft (*Jürgen Baumert*). „Keiner Perspektive eröffnet sich eine andere Welt, aber immer die eine Welt als eine andere.“<sup>2</sup> Religion ist daher immer konstitutiver Teil umfassender Bildungsprozesse und somit selbstverständlich maßgeblicher Faktor im Kontext von Schulentwicklung, auch wenn dieser bisweilen übersehen oder gar ausgeblendet wird.<sup>3</sup> Das Symposium beleuchtet den Faktor Religion vor allem im Fokus der Diversität. Entsprechend ist der *erste Teil* des Bandes mit „Schulentwicklung – Religion und Diversität“ überschrieben (21-128). Ihm folgen in *Teil 2* (129-261) pädagogische und in *Teil 3* (263-477) religionspädagogische Perspektiven. Der abschließende *Teil 4* (479-503) wirft einen kurzen Blick auf die Situation in Osteuropa.

<sup>1</sup> Vgl. *Achim Batke* (Hg.), Schulentwicklung – Religion – Religionsunterricht. Profil und Chance von Religion in der Schule der Zukunft, Freiburg/Br. u.a. 2002.

<sup>2</sup> *Bernhard Dressler*, Performanz und Kompetenz. Thesen zu einer Didaktik des Perspektivenwechsels, in: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 6 (2/2007) 27-31, 28.

<sup>3</sup> Vgl. *Thorsten Bohl* (Hg.), Handbuch Schulentwicklung. Theorie – Forschungsbefunde – Entwicklungsprozesse – Methodenrepertoire, Bad Heilbrunn 2010.

Diversität wird identifiziert als markante Signatur der Gegenwart, die selbstverständlich auch die Schule prägt; deren Entwicklung wird dadurch nicht leichter:

„Die Schule wird heterogener, die Anforderungen an den Umgang mit der Differenz werden steigen. [...] Jede differenzsensible Annäherung, die Möglichkeit Diversität als Ressource wahrzunehmen, steht vor der Forderung nach Anerkennung.“ (55)

In diesem Zusammenhang gibt es eine klare Konvergenz der Beiträge dieses Bandes hinsichtlich des ideologiekritischen Potenzials der Religion als Unterbrechung (*Johann B. Metz*):

„Dabei scheint uns religiöse Differenz bzw. Religion als Differenz ein Kriterium zu sein, das aufgrund seiner weitgehenden Ausblendung in der praktischen Schulgestaltung und im Schuldiskurs Irritationen und Widerständigkeit im System Schule repräsentiert und geeignet ist, glatte Lösungen komplexer Problemlagen zu verhindern und immer wieder nach Formen der Partizipation Betroffener zu suchen.“ (40)

Der religionsphilosophische Rekurs (172ff.) auf *Martin Buber*<sup>4</sup> ließe sich ergänzen durch einen Verweis auf *Emmanuel Lévinas*<sup>5</sup>, der in der Herausforderung durch den Anderen (Fremden) die Konstitution der Identität des Menschen begründet sieht. Religionspädagogisch gewendet bedeutet dies: In dem Maße, in dem Fremdheit, Heterogenität und religiöse Pluralität als Aufgabe wahrgenommen werden können, werden sie zur fruchtbaren Gabe. Diese Haltung der Wahrnehmung gilt es einzuüben:

„Der theologische Blick auf Schule und Schulentwicklung [...] ist durch ‘awareness’, durch wache, offene und bewusste Aufmerksamkeit auf das, was an der einzelnen Schule und im Schulsystem geschieht, gekennzeichnet.“ (383)

Nicht selten sind es vor allem die Religionslehrer/innen einer Schule, die sich aktiv am Schulentwicklungsprozess beteiligen. Indem sie dieses Engagement als einen Bestandteil ihres theologischen Kerngeschäftes wahrnehmen, tragen sie religiöse Dimensionen in Schulkultur und Schulentwicklung ein. Zu ihrer Unterstützung ist der vorliegende Band hervorragend geeignet.

Wolfgang Michalke-Leicht

<sup>4</sup> Vgl. *Martin Buber*, *Ich und Du*, Heidelberg <sup>10</sup>1979.

<sup>5</sup> Vgl. *Emmanuel Lévinas*, *Die Spur des Anderen*, Freiburg/Br. 1983.

*Claudia Jahnelt*, Religion lernen. Die Bedeutung von Religion in schulischer Bildung in den USA – Impulse für die Diskussion in Deutschland (Missionswissenschaftliche Forschungen. Neue Folge; Bd. 23), Neuendettelsau (Erlanger Verlag für Mission und Ökumene) 2007 [464 S.; ISBN 978-3-87214-353-2]

Die Frage, in welcher Art und Weise der Islam religionspolitisch in das Staat-Kirche-Verhältnis der Bundesrepublik Deutschland integriert werden kann, beherrscht seit geraumer Zeit die öffentliche Diskussion. Im Bereich schulischer Bildung dreht sich die Debatte dabei vor allem um die Einrichtung eines konfessionellen islamischen Religionsunterrichts gemäß *GG 7 III*. Einen alternativen Beitrag zur Frage nach der angemessenen Bearbeitung von Religion im Rahmen des öffentlichen Schulwesens in Deutschlands hat nun die evangelischen Theologin *Claudia Jahnelt* mit ihrer Dissertation vorgelegt: Ihr analytischer Blick gilt den Vereinigten Staaten von Amerika, in denen durch die Jahrhunderte ein anderes Verständnis von Religion im Rahmen des öffentlichen Gemeinwesens entstanden ist, das in der Regel mit dem Begriff des *Laizismus* markiert wird. Dass dieser Terminus allerdings zu kurz greift, zeigt *Jahnelt*, indem sie die Bedeutung von Religion im Rahmen der öffentlichen Schulbildung in den USA aus juristischer und erziehungswissenschaftlicher Perspektive herausarbeitet.

*Jahnelt* beginnt ihre Überlegungen mit der Debatte, die um das Unterrichtsfach *Lebenskunde – Ethik – Religionskunde* in Brandenburg entstanden ist. In ihrer Analyse der Diskussion um dieses neue Format der Bearbeitung von Religion in der deutschen Schule markiert sie Chancen und Perspektiven, welche sich aus der Religionswissenschaft als neuer Bezugswissenschaft für Pädagogik und Didaktik ergeben können (*Kap. 1*; 15-40). Als anderen Zugang wählt *Jahnelt* die Vergleichende Erziehungswissenschaft, die im deutschen Diskurs zwar ständig die PISA-Sieger und OECD-Standards zur Beachtung empfiehlt, zum hochbrisanten Thema der schulischen Bearbeitung von Religion bisher aber wenig in Erscheinung getreten ist, ganz im Gegensatz zur Comparative Education in den USA. Religionswissenschaft und Vergleichende Erziehungswissenschaft sind im Folgenden die Zugänge, von denen her *Jahnelt* die religionspolitische Konstruktion im amerikanischen Bildungswesen untersucht (*Kap. 2*; 41-71). In einem ausführlichen Rekurs auf die Verfassungsgeschichte der USA zeigt *Jahnelt*, wie im Laufe des 20. Jahrhunderts eine zunehmende Offenheit und Akzeptanz für Religion im Gemeinwesen, später aber, nach den verschiedenen Verfassungsgerichtsurteilen im Laufe des 20. Jahrhunderts eine immer stärkere Trennung von Religion und Schule bis hin zu einem „Cultural War“ (125 u.ö.) gewachsen ist (*Kap. 3*; 73-138). Als wichtige Stationen dieser Geschichte von Religion in der öffentlichen Schule skizziert *Jahnelt* die Bildungs- und Schultheorien von *Horace Mann* (1796-1859) und *John Dewey* (1859-1952), die ihren gemeinsamen Nenner in der hohen Wertschätzung für die Institution der Public School und ihre demokratieprägende und gesellschaftsintegrierende Funktion finden: Nur die öffentliche Schule fördert mit ihrem Bearbeitungsmodus der „sektentreie[n] Religion“ (*Mann* nach 211) die für das demokratische Gemeinwesen notwendige „moralische und ethische Bildung der Schüler“, und ist deshalb „die integrationsfördernde Institution überhaupt“ (ebd.) (*Kap. 4*; 139-219). Das bei diesen beiden Autoren gewonnene Verständnis von religiöser Bildung als religionsintegrierendem und religi-

onsvergleichendem Zugriff auf das Phänomen der Religion in seinem weitesten Verständnis entwickelt *Jahnel* im Folgenden am Entwurf eines „Unterrichts über Religion“ (220), wie er im Gefolge der maßgeblichen Verfassungsgerichtsentscheidung von *Abington gegen Schempp* nach 1963 entstanden ist (Kap. 5; 220-268). Die kontroverse Diskussion in den USA über einen solchen Unterricht referiert die Verfasserin schließlich ausführlich und strukturiert die verschiedenen Legitimationsversuche eines Unterrichts über Religion im Rahmen der öffentlichen Schule mithilfe eines eigenen Thesekatalogs. Dabei greift sie im Schlussabschnitt auf das religionspädagogische Grundlagenwerk *Religious Education as a Second Language* des katholischen Religionspädagogen *Gabriel Moran* zurück, der in verschiedenen Kontexten der hiesigen Debatte bereits rezipiert worden ist. *Morans* Versuch, religious education als „Kooperation von theologisch-kirchlichen und religionswissenschaftlich-schulischen Bemühungen um religiöse Bildung“ (365) zu konzipieren, könnte auch für die deutsche Diskussion hilfreich sein: Einer zunehmenden Polarisierung von *Teaching about Religion* in öffentlichen und *Teaching Religion* in konfessionellen Schulen stellt *Moran* ein integratives Konzept der verschiedenen Bearbeitungsmodi von Religion entgegen (Kap. 6; 269-372). Dies lässt sich auch auf die deutsche Dichotomie von konfessionellem Religionsunterricht und Ethik bzw. Religionskunde beziehen. So wendet sich *Jahnel* im letzten Kapitel ihrer Arbeit wieder dem bundesdeutsche Bildungssystem zu und zeigt hier zumindest fragmentarisch, wie Religionsunterricht und zivilgesellschaftliche Bearbeitung von Religion im Zusammenspiel einen angemessenen und zukunftsfähigen Modus konstitutiver Rationalität im Raum der öffentlichen Schule eröffnen können (Kap. 7; 373-406).

*Claudia Jahnel* hat mit ihrer Dissertation einen wichtigen Beitrag zum erziehungswissenschaftlichen Diskurs über die Bedeutung, die Gestalt und die Erschließungsform von Religion als Bildungsgegenstand im öffentlichen Schulwesen geleistet. Besonders eindrucksvoll ist ihre ausführliche Darstellung der Geschichte von Religion im Rahmen des amerikanischen Erziehungswesens: Detailliert und kundig skizziert *Jahnel* eine Institutionengeschichte als Konfliktgeschichte, die in ihren unterschiedlichen Facetten kaum bekannt ist und die wichtige Impulse für die Diskussion um einen zukunftsfähigen Religionsunterricht in Deutschland liefern kann.

Clauß Peter Sajak

*Karolin Kuhn*, An fremden Biographien lernen! Ein religionspädagogischer Beitrag zur Unterrichtsforschung (Empirische Theologie; Bd. 21), Berlin (LIT) 2010 [304 S.; ISBN 978-3-643-10498-4]

„Starmenia“, „Deutschland sucht den Superstar“, „Helden von Morgen“: Kultsendungen, in denen jugendliche Aufsteiger, Starlets und Models aufgebaut und präsentiert werden, bringen hohe Einschaltquoten. Idole begeistern die Jugend, faszinieren, motivieren. Doch was genau ist es, was junge Menschen anspricht? Warum elektrisieren manche Idole, warum geraten andere, oft faszinierende Persönlichkeiten nicht ins Rampenlicht jugendlicher Wahrnehmung? Das ist der Kontext, in dem die Arbeit von *Karolin Kuhn* angesiedelt ist. Dieser Kontext ist relativ neu. „Jahrzehntelang waren Vorbilder out. Zu tief saßen die Erfahrungen mit Heldenverehrung und Ideologie“ (1). Mittlerweile haben Feuilletons die Vorbild-Thematik neu für sich entdeckt, Pädagogik und Didaktik (wie auch die Systematische Theologie) beschäftigen sich wieder mit „Lernen an fremden Biographien“ (ebd.). Wie kann diese Thematik für religionspädagogisches Handeln im Religionsunterricht fruchtbar gemacht werden?

Für *Kuhn* zielt der methodische Ansatz eines Lernens an fremden Biographien darauf ab, Kinder und Jugendliche „so mit fremdbiographischen Episoden, Motiven und Handlungsweisen zu konfrontieren, dass sie die Chance haben, die dagewesene oder fremde Existenz auf ihre Bedeutung für heutige Lebensgestaltung hin abzuklopfen und dadurch ihre eigene Haltung zu Glauben und Kirche sowie ein tragfähiges Wertekonzept zu entwickeln.“ (3) Anregung bezog *Kuhn* aus *Hans Mendls* Untersuchungen (insbesondere zum Lernen an außergewöhnlichen Biographien). Bei ihrer Arbeit, die als Dissertation an der Universität Würzburg angenommen wurde, handelt es sich um eine Feldforschung, die sich zur Beantwortung der „aus der theoretischen Modellierung eines Lernens an fremden Biographien abgeleiteten Forschungsfragen und -hypothesen“ (5) auf empirische Instrumentarien stützt. Für Interessierte ist eine CD zur Detailanalyse beigelegt.

Die 14 Kapitel ihrer Arbeit ordnet *Kuhn* drei großen Bereichen zu: in einem ersten Hauptteil (*Kap. 1-4*) wird das theoretisch-hermeneutische Fundament der Untersuchung vorgestellt. Der zweite Hauptteil (*Kap. 5-12*) stellt die empirische Untersuchung in den Mittelpunkt. Im dritten Hauptteil werden die statistischen Ergebnisse aus religionspädagogischer und erziehungswissenschaftlicher Sicht ausgewertet (*Kap. 13*) und ein Ausblick auf weitere Forschungsdesiderate eröffnet (*Kap. 14*).

Das Forschungsdesign, das ein komplexes Theoriegebäude zu einem empirisch tragfähigen Grundgerüst zusammenführt, kann hier nicht im Detail vorgestellt werden. Die Feldforschung fand in Bayern statt. „Am Hauptversuch beteiligten sich alle katholischen Religionsgruppen der elften Klassen zweier Regensburger Gymnasien und zwei weitere elfte Klassen einer Schule aus dem Regensburger Umland. Auf die drei Schulen entfielen dabei 32,8%, 44,6% bzw. 22,6% der insgesamt 186 SchülerInnen“ (125).

Es muss an dieser Stelle genügen, auf einige wenige Aspekte der mit vielen interessanten Details aufwartenden Untersuchung hinzuweisen. So ist herauszustellen, dass die theoretische Grundlegung durch eine Verschränkung von bibeltheologischen, religions- bzw. jugendsoziologischen und religionsdidaktischen Perspektiven erarbeitet wird. ‘Be-

ziehung' wird dabei als Schlüsselbegriff alt- und neutestamentlicher Gottesbegegnung herausgearbeitet; dementsprechend werden (im Religionsunterricht vorstellbare) biblische Gestalten (z.B. Mose, Jeremia) insbesondere nach dem Beziehungs-Kriterium ausgewählt. In neutestamentlichem Zugang wird Jesus als ein 'begegnender' und 'erzählender' (insbesondere in den synoptischen Gleichnissen) herausgestellt.

Im Blick auf eine im engeren Sinn religionspädagogische Fundierung kommen unterrichtliche Rahmenbedingungen, Lernprozesse und Zielbereiche (Identitätsfindung, Empathiefähigkeit, Entwicklung des moralischen Urteils, diskursive Ausbildung moralischer Überzeugungen) zur Sprache. Für die Auswahl der biographischen Texte wird der dort anzutreffenden Dilemma-Situation eine besondere Bedeutung zugemessen: „Die geeignete Auswahl der Beispielgestalten und ihrer Dilemmata ist [...] zentral“ (105).

Vor diesem Hintergrund scheint mir die Funktion der bibeltheoretischen Überlegungen für das Gesamte der Untersuchung etwas unscharf. Sollen sie primär die fremdbiographischen Zugänge als bibeltheologisch legitimiert bzw. legitimierbar herausstellen oder intendieren sie auch eine Vorauswahl unterrichtlicher Möglichkeiten? Für die konkrete Feldstudie wurde auf die Biographien zweier nicht-biblicher Persönlichkeiten zurückgegriffen, nämlich den katholischen Geistlichen *Jean Bernard* (1907-1994) und das Künstlergenie *Michelangelo Buonarroti* (1475-1564). *Bernard* stand vor der Entscheidung, in das KZ Dachau zurückzukehren, das er für ein paar Tage verlassen durfte. *Michelangelo* hatte zu entscheiden, dem Befehl Papst *Julius II.* Folge zu leisten oder zu fliehen.

Die Ergebnisse werden unter verschiedenen Gesichtspunkten diskutiert. Sie erhärten die Annahme, dass sich Jugendliche tendenziell eher Fragen herausgreifen, die mit ihren eigenen Lebenssituationen zu haben (240). Ferner scheint es nicht zwingend, dass hohe Empathiewerte damit in Verbindung stehen, dass fremde Einstellungen im Mittelpunkt des jugendlichen Interesses stehen (242). Diskutiert werden Konsequenzen für die „Auswahl unterrichtstauglicher Dilemmata“ (256-258) oder die Bedeutung von Geschlecht und Persönlichkeitsmerkmalen für die Art der Auseinandersetzung mit fremdbiographischen Texten (260-263).

Es würde freilich auch reizen, in einen vertieften wissenschaftlichen Diskurs einzutreten, etwa bezüglich der Tragweite relativ häufig genannter Konzepte, wie jenen des „Glaubenlernens“ bzw. der „Weitergabe des Glaubens“ (z.B. 7, 11, 53, u.ö.). Möglicherweise standen sie Pate für das etwas irritierende Ausrufezeichen hinter dem Titel der Arbeit: An fremden Biographien lernen! Prima facie lässt dieses einen hohen normativen Impetus der Publikation erwarten (der allerdings in der Untersuchung dann nicht in der durch den Buchtitel suggerierten Weise anzutreffen ist). Neben den theoretischen Anregungen lassen sich aus der Untersuchung auch fruchtbare und inspirierende Anregungen gewinnen, wenn man plant, mit Biographien im Religionsunterricht zu arbeiten.

*Ulrich Kumher*, Schulpastoral und religiöse Pluralität. Ein Konzeptentwurf für die Auseinandersetzung mit religiöser Pluralität (Studien zur Theologie und Praxis der Seelsorge, Bd. 74), Würzburg (Echter) 2008 [420 S.; ISBN 978-3-429-03032-2]

Die *deutsche Bischofskonferenz* hat bereits vor 20 Jahren die Fixierung des schulpastoralen Engagements auf Gymnasien und Realschulen angesprochen und auf die Defizite speziell bei den berufsbildenden Schulen aufmerksam gemacht. *Ulrich Kumher* setzt sich mit diesem Defizit auseinander und stellt sich der Komplexität und Heterogenität eines Schultyps, bei dem wir mit den größten Ausfallquoten im Religionsunterricht konfrontiert sind. Mit der vorliegenden Arbeit wird eine Forschungslücke geschlossen: Wie bei keinem anderen Schultyp sind Schüler/innen in der Berufsschule mit verschiedenen religiösen Bekenntnissen konfrontiert, ohne dass bislang die Fakten religiöser Pluralität konzeptionell und didaktisch für den Religionsunterricht oder für außerunterrichtliche Aktivitäten der Schulpastoral entsprechend aufgearbeitet wurden. Diese Forschungslücken dürften auch der Grund sein, weshalb der Autor in seiner Arbeit konzeptionell sehr breit ansetzt. Sie umfasst sechs Hauptkapitel.

*Kap. 1* (15-118) eröffnet die Suche nach einem möglichen Konzept für die Schulpastoral in berufsbildenden Schulen im Kontext der aktuellen Forschungen zur Schulpastoral. Die Kirche ist in allen Schultypen mit den Fakten der Pluralisierung, Entkirchlichung und Multireligiosität konfrontiert und will mit der Schulpastoral einen „Beitrag zur Beheimatung im eigenen Glauben, zur Völkerverständigung und zum Leben mit anderen Konfessionen und Religionen leisten“ (112). Bei den Verantwortlichen in den Schulen ist nach *Helmut Demmelhuber* eine große Verunsicherung zu diagnostizieren, „was aufgrund der religiösen Pluralität an Schulen überhaupt noch konfessionell gelebt und praktiziert werden darf. Darf ich noch einen Gottesdienst zu Weihnachten feiern oder muss dies einem Friedensfest oder einer Winterfeier weichen?“ (ebd.). *Kumher* setzt sich zum Ziel „einen Beitrag für die Konzeptentwicklung einer Schulpastoral zu leisten, die auf die Anforderungen religiöser Pluralität an deutschen Schulen Bezug nimmt“ (5).

*Kap. 2* (119-169) vertieft die Überlegungen zur religiösen Pluralität in der Schulwirklichkeit und kommt zur Feststellung: „Es gibt bisher keine theoriegeleitete und theologisch basierte Abstimmung der kirchlichen Grundvollzüge auf die religiös plurale Situation an vielen Schulen Deutschlands, die in konkrete Vorschläge für die religiöse plurale Praxis an unterschiedlichen Schularten münden“ (152). Diesem Anspruch will die Arbeit gerecht werden. Bereits in *Kap. 2* werden die Anforderungen an ein solches Konzept operationalisiert und ausführlich dargestellt (154-159). Es zeichnet die Arbeit aus, dass nicht vorschnell auf eines der religionstheologischen Modelle (Exklusivismus, Inklusivismus, Pluralismus) gesetzt wird, sondern ausführlich die Reichweite und Grenze des jeweiligen Modells im Kontext religiöser Pluralität in der Berufsschule ausgeleuchtet und diskutiert wird. In *Kap. 2* bleiben viele Fragen offen, die jedoch später bei der Arbeit am Konzeptentwurf in *Kap. 4* erneut aufgegriffen und weiterdiskutiert werden. *Kumher* versucht sich von einem rein inklusivistischem Modell, das in offiziellen kirchlichen Dokumenten favorisiert wird, zu lösen, indem er auf Ansätze *Raimon Panikkar*s und *Francis X. D'Sas* zurückgreift, die daran festhalten, „dass jede Religion ihren je eigenen ‚wahren‘ und besonderen Zugang zum göttlichen Geheimnis hat und die Auseinandersetzung der Religionen (nicht als Bemühen zur Nivellierung von Unterschieden, sondern als Ringen um die Humanisierung und Bewahrung der Vielfalt verstanden) den einzelnen Religionen dazu verhelfen kann, einzeln und gemeinsam zu wachsen und an Vitalität zu gewinnen. Die Auseinandersetzung der Religionen ist dazu geeignet, von und übereinander zu lernen; sie ist aber auch dazu geeignet, die jeweils eigene religiöse Tradition neu bzw. wiederzuentdecken, dabei Vergessenes und Verschüttetes wiederzufinden“ (235f.). Ziel des interreligiösen Dialogs muss nach *Panikkar* die wechselseitige Befruchtung und Durchdringung der Religionen in

der gegenseitigen Begegnung sein, „die mit einer Veränderung in der Selbst-Interpretation der betreffenden religiösen Traditionen einhergeht“ (245). Im Gegensatz zu einer religiösen Spiritualität, in der sich die einzelnen Religionen nur mit sich selbst und ihren eigenen Traditionen beschäftigen, entwickelt *Panikkar* ein Konzept, in dem dieser Prozess der Selbstfindung in die Begegnung mit einer anderen Religion eingebunden wird. Nur wo sich die verschiedenen religiösen Wirklichkeiten treffen, ist nach *Panikkar* wirkliche Begegnung möglich: „Jede Begegnung ist notwendig gegenseitig. [...] Jede Begegnung bedarf eines gemeinsamen Nenners oder Treffpunktes“ (246).

Auf dieser religionstheologischen Grundlage entwickelt der Autor, nachdem er sich zuvor in *Kap. 3* (170-207) differenziert an der Wirklichkeit berufsbildender Schulen abgearbeitet hat, in *Kap. 4* (208-316) seinen Konzeptentwurf („Begegnung und Dialog“, „Spielregeln religiöser Begegnung“, „Kennzeichen von Begegnungen“) und ein Kompetenzprofil für Mitarbeiter/innen in der Schulpastoral („Aufgeschlossenheit“, „Vertrauen“, „Pluralitätstoleranz“, „Wahrnehmungssensibilität und Selbstreflexivität“, „Wissen“). Unverständlich bleibt, weshalb das *fünfte Schrupfkapitel* (317-319) nicht in die Ausführungen zu den „kirchlichen Grundvollzüge[n]“ in 4.8 eingearbeitet wurde.

*Kap. 6* (317-367) liefert weniger eine Zusammenfassung der Ergebnisse, sondern bringt die theoretischen Grundlagen des entfalteten Konzeptes mit weiteren Theoriesträngen in Dialog. Der religiöse Dialog ist immer mit einer Fülle von unterschiedlichen Riten und Gottesbildern konfrontiert, die in ihrer Andersartigkeit und Fremdheit zu achten und trotzdem ins Gespräch mit den Alternativen aus anderen Religionen zu bringen sind. *Kumher* macht darauf aufmerksam, dass das Konzept der „Multiperspektivität“ entsprechende Reflexionsgänge erleichtern kann, nämlich transversale Übergänge zwischen den unterschiedlichen Theorieelementen herauszufinden und offenzulegen. Letztlich beinhaltet diese Begrifflichkeit verglichen mit dem, was bereits zu *Panikkar* gesagt wurde, nichts Neues. Ähnliches gilt für die sozialpsychologischen Bedingungen für das Zustandekommen von Begegnungen und Interaktionen in Gruppen (*Aronson/Wilson/Akert*).

Der große Verdienst der Arbeit von *Kumher* besteht darin, theoretisch und empirisch die Forschungslücke in der Schulpastoral an berufsbildenden Schulen zu schließen und damit ein Desiderat aufzuarbeiten, das in vergangenen Jahrzehnten immer wieder angesprochen, aber nie in Angriff genommen wurde. Die stringente Aufarbeitung der Literatur zur Schulpastoral und deren theologische Begründung macht jedoch die Arbeit nicht nur für Engagierte in der Schulpastoral an berufsbildenden Schulen interessant, sondern gibt auch für die Arbeit in den schulpastoralen Handlungsfeldern an anderen Schultypen wichtige Hinweise und Impulse. Dies betrifft vor allem die Arbeit mit multikulturell und multireligiös zusammengesetzten Klassen. So können zum Beispiel die kurzen Ausführungen in *Kap. 5* zu Ritualen als Bildungschancen gerade für den Bereich der Grund- und Hauptschulen weiterentwickelt werden, wenn es darum geht, mit multireligiös zusammengesetzten Klassen die Symbolwelt und die Riten der verschiedenen Religionen auszuleuchten und verständlich zu machen. Während die ersten vier Kapitel systematisch stringent gegliedert und strukturiert sind, entsteht beim Lesen des fünften und sechsten Kapitels der Eindruck, dass hier im Nachschlag Aspekte angesprochen werden, die sinnvollerweise und überzeugender zuvor einzuarbeiten gewesen wären.

Martin Lechner / Angelika Gabriel (Hg.), Religionssensible Erziehung. Impulse aus dem Forschungsprojekt „Religion in der Jugendhilfe“ (2005-2008) (Benediktbeurer Beiträge zur Jugendpastoral; Bd. 6), München (Don Bosco) 2009 [227 S.; ISBN 978-3-7698-1741-6]

Die Publikation ist der Abschluss des Forschungsprojekts „Religion in der Jugendhilfe“ (2005-2008) am Lehrstuhl für Jugendpastoral der Philosophisch-Theologischen Hochschule der Salesianer Don Boscos in Benediktbeuern. Untersucht wurden Einrichtungen der Jugendhilfe und Jugendsozialarbeit, dort Mitarbeitende wurden in Bezug auf die tatsächliche religiöse Erziehungs- und Handlungspraxis in den Einrichtungen befragt. Religionspädagogisch gesehen ist der Themenbereich Religion und Jugendhilfe mehr oder weniger terra incognita. Ziel der Untersuchungen war es, für diesen Bereich eine religionspädagogische Handlungstheorie für pädagogische Fachkräfte in den Einrichtungen zu entwickeln und gleichzeitig die tatsächliche Praxis zu beleben, weiterzuentwickeln und herauszufordern. Zusammengefasst sind im vorliegenden Band die Ergebnisse dreier empirischer Studien, ein Diskurs zum Religionsbegriff, zur Handlungstheorie und Aufsätze von *Lothar Bily* („Religious Turn“; 132-158) und *Henning Schluß* („Braucht die Pädagogik die Religion?“; 115-131) sowie Workshop- bzw. Arbeitskreisberichte. Die Anordnung der Aufsätze und Berichte folgt einer inneren Sachlogik:

- Fragen an die Praxis religiöser Erziehung in kirchlichen Jugendhilfeeinrichtungen;
- Fragen an die Praxis religiöser Erziehung in nicht-kirchlichen Jugendhilfeeinrichtungen;
- Erwartungen an religiöse Erziehung in Jugendhilfeeinrichtungen aus muslimischer Perspektive;
- Verantwortungen der Leitungen;
- Ausbildung und Fortbildung von Erzieher/innen und anderen (sozial)pädagogischen Fachkräften.

Das Design der Studien wurde im Jahr 2004 erstellt; hierbei ging es grundsätzlich um die Fragen der Pluralismusbefähigung und Pluralitätskompetenz in sozialen bzw. stationären Jugendhilfeeinrichtungen. Die Fragerichtung war nicht ekklesiozentrisch, sondern setzte an bei den Jugendlichen unter Wahrnehmung, Förderung, Herausforderung und Begleitung jugendlicher Religiosität, was die Autor/innen unter ‘Religionssensibilität’ verstehen (11). Religion, so die Annahme, sei integrierter Bestandteil allgemeiner Erziehung und Erziehung sei „auf die Förderung des Lebens solcher junger Menschen gerichtet [...], deren Biographie von vielfältigen Negativerfahrungen geprägt ist und in denen dennoch eine Hoffnung lebt.“ (ebd.) Anlass für die Untersuchung ist der Umstand gewesen, dass im Feld der Jugendhilfe bislang kaum relevante empirische Untersuchungen vorliegen und der Mangel an Praxistheorie eklatant scheint (12). Der Anspruch der Autor/innen besteht nun darin, eine praxisförderliche *religionspädagogische Handlungstheorie* zu entwickeln oder zumindest Bausteine hierfür zu liefern. Der Forschungsprozess gliedert sich in drei Untersuchungsschritte (13):

- Fotostudie zur Religiosität Jugendlicher und narrative Interviews;
- strukturierte Befragung von Mitarbeiter/innen (qualitative Studien);

– bundesweite Erhebung in Einrichtungen der Jugendhilfe mittels Fragebogen (quantitativ).

Alle Ergebnisse wurden innerhalb eines Symposiums (19.-20.11.2007) in Benediktbeuern diskutiert und präsentiert.

Die Studien sind hervorragend aufbereitet und gut lesbar dargestellt. Die Ergebnisse insgesamt fokussieren drei Ebenen religionspädagogischen Handelns, das um die Pole alltägliche Erfahrung und religiöse Erfahrung kreist. Hierbei kommen Grunderfahrungen der Jugendlichen in den Blick, dann auf einer zweiten Ebene das, was man unter religiöser Erfahrung bzw. Erfahrung des Transzendenten versteht, und auf einer dritten Ebene sind es christliche Erfahrungen, die mit den beiden anderen Erfahrungsebenen eng verwoben sind. Entsprechend differenzieren die Autor/innen den jeweils genutzten Religionsbegriff, der den Erfahrungen Sprache verleiht. Religion kann einmal als Existenz- oder Lebensglaube bzw. Lebensdeutung im Unbedingtheithorizont oder als Transzendenz- bzw. Gottesglaube oder als Konfessions- bzw. Gemeinschaftsglaube verstanden werden. Diese Differenzierungen innerhalb der Religionspädagogik als Wahrnehmungswissenschaft helfen nicht nur in außerschulischen religionspädagogischen Handlungsfeldern, sondern auch gerade in der schulischen Religionspädagogik, weil sie erlauben, den Lerner bzw. die Lernerin in seiner/ihrer religiösen Grundverfassung wahrzunehmen. Dieses Buch sei allen ans Herz gelegt, die sich subjekt- und handlungsorientiert mit Religionspädagogik beschäftigen.

Wilhelm Schwendemann

Thomas Nauerth, *Fabelnd denken lernen. Konturen biblischer Didaktik am Beispiel Kinderbibel* (Arbeiten zur Religionspädagogik; Bd. 42), Göttingen (V&R unipress) 2009 [273 S.; ISBN 978-3-89971-729-7]

„Die Arbeit an der Bibel ist doch das Gescheiteste, was man machen kann.“ Dieser Satz *Franz Rosenzweigs* hat, so bekennt der Autor im Vorwort, sein „wissenschaftliches Leben geprägt“ (9). Und das vorliegende Buch, als Habilitationsschrift 2009 vom Fachbereich Erziehungs- und Kulturwissenschaften der Universität Osnabrück angenommen, lässt die Überzeugungskraft dieses Satzes auch auf den Leser, die Leserin überspringen.

Ausgehend von der These, Kinderbibeln seien „Modellfall wie Ernstfall“ einer „didaktischen Transformation theologischer Inhalte“ (15), widmet sich *Thomas Nauerth* grundsätzlichen hermeneutischen und theologischen Fragen im Zusammenhang mit Kinderbibeln. Dabei gilt sein Interesse weniger der ‚Nutzerseite‘ im Sinn einer Entscheidungshilfe für potenzielle Käufer, sondern den Perspektiven einer bibeldidaktischen Neuorientierung aus wissenschaftlicher Sicht.

*Ernst Blochs* Plädoyer für ein „fabelndes Denken“, das wohl auch die Titelfindung inspiriert hat, greift der Autor auf als Modell der für ihn einzig adäquaten Weise, biblische Texte zu lesen und zu verstehen – ein Denken „in, mit und durch Geschichten“ (32). Diese Haltung „eines ‚sich-nicht-aufdrängenden Denkens‘ das nicht belehrt, sondern einlädt, den Sinn selbst zu konstituieren“ (ebd.) prägt den Geist des Buches.

Im ersten Hauptteil (37-100) untersucht *Nauerth* die Kontexte, in denen sich heute biblische (Kinder)Bildung bewegt; zunächst widmet er sich den gesellschaftlichen Bedingungen (Kinder in einer Welt der Krisen und in nachchristlicher Umwelt), dann skizziert er Umbrüche in der Religionspädagogik (besonders das Ernstnehmen der philosophisch-theologischen Fähigkeiten von Kindern – nicht mehr nur „vom lernenden Kind her zu denken“ ist angesagt, sondern „vom denkenden Kind her zu lernen“ (55) – und die Kompetenzorientierung in Lernprozessen). Es folgt ein informativer Überblick über neue bibelwissenschaftliche Entwicklungen: die Entdeckung der Rezeptionsästhetik und der Relevanz des Kanons.

Im zweiten Block (101-217) kommen „Entscheidungsfelder einer Kinderbibelkonzeption“ in den Blick. Ausführlich diskutiert *Nauerth* gängige Zielvorstellungen vorliegender Kinderbibeln und formuliert eine eigene „*Hinführung zur Bibel als Einführung in den christlichen Glauben unter besonderer Herausstellung des Hoffnungspotentials und des Potentials, positiv Welt zu gestalten*“ (106).

Es folgen Überlegungen zu Kriterien für die Textauswahl, ebenso wie die Reflexionen über Aufbau und Textanordnung nachvollziehbar orientiert an den Erkenntnissen des ersten Teils. Besonders interessant und innovativ sind die Ausführungen über die „*Nacherzählung als Neuerzählung*“ (179ff.), die kinderliterarische, exegetische wie auch übersetzungswissenschaftliche Erkenntnisse zu einem neuen Erzählkonzept verknüpfen. In diesem zentralen Kapitel wird deutlich, inwiefern sorgfältig konzipierte Kinderbibeln neue bibeldidaktische Wege erschließen helfen können, exemplarisch ausgeführt an den Themen Gleichnisse, Wunder und Rede von Gott.

Im dritten Teil (219-237) zeigt *Nauerth* Perspektiven für eine Fachdidaktik Bibel und deren Beitrag z.B. zur narrativen Kompetenz und zur Lesekompetenz. „‘Fabelnd denken lernen’ ist eine der zentralen Kompetenzen, die eine Kinderbibel, die sich ihrer erzählerischen Möglichkeiten und ihrer pädagogischen, theologischen und entwicklungspsychologischen Aufgaben bewusst ist, anbahnen kann.“ (219) Über seine eigenen Überlegungen hinaus plädiert er für eine stärkere interdisziplinäre Ausrichtung der Bibeldidaktik; sie hätte es dann mit vielfältigen Entwicklungen auf dem Gebiet der Literaturdidaktik zu tun, mit Ergebnissen der Kinder- und Jugendliteraturforschung, mit Übersetzungswissenschaften, Literaturwissenschaft allgemein, speziell mit Narratologie bzw. Erzähltextanalyse, ganz zu schweigen von gesellschaftswissenschaftlichen Erkenntnissen, Exegese und Pädagogik.

Stilistisch ist das Buch ein Musterbeispiel klarer, flüssiger, gut lesbarer wissenschaftlicher Prosa; *Nauerths* Engagement und sein persönliches Involviertsein sind zu erkennen in pointierten Formulierungen, die, vor allem wenn er von Fehlentwicklungen spricht, manchmal von einer vergnüglichen Prise Ironie gewürzt sind.

Zahlreiche, umfangreiche (und winzig gedruckte) Fußnoten, die gelegentlich bis zu 80% der Seite umfassen, hemmen den Lese- und Gedankenfluss manchmal empfindlich, andererseits liefern sie anregende und weiterführende Hinweise und Reflexionen. Sie dokumentieren – wie auch das 34seitige, eng gedruckte Literaturverzeichnis und überhaupt das ganze Werk – die hervorragende Sachkenntnis des Autors in den verschiedenen ins Thema hineinspielenden wissenschaftlichen Disziplinen und seine Fähigkeit zu interdisziplinärem, innovativem Denken.

Anneli Baum-Resch

Annebelle Pithan / Silvia Arzt / Monika Jakobs / Thorsten Knauth (Hg.), Gender, Religion, Bildung. Beiträge zu einer Religionspädagogik der Vielfalt, Gütersloh (Gütersloher Verl.-Haus) 2009 [464 S.; ISBN 978-3-579-08093-2]

Der Diskurs zwischen Frauen- bzw. Genderforschung und Religionspädagogik findet seit den 1980ern statt und hat seitdem in einer Vielzahl von kaum noch zu überblickenden Publikationen seinen Niederschlag gefunden. Dennoch – oder gerade deshalb – fehlt nach meiner Kenntnis ein Überblickswerk mit dem Versuch einer zusammenfassenden Darstellung der Genderthematik in der Religionspädagogik der letzten Jahrzehnte. Somit füllen die drei Herausgeberinnen und der Herausgeber eine Lücke und zeigen zugleich auf, dass die Genderdiskussion im pädagogischen wie religionspädagogischen Kontext in Veränderung begriffen ist.

Dies wird deutlich an der Leitkategorie des Bandes: Konzeptionell geht es den Herausgebenden – in Anlehnung an das Programm einer „Pädagogik der Vielfalt“ (*Annedore Prengel*) – um eine „Religionspädagogik der Vielfalt“, um die Einübung in eine Hermeneutik, „die geschlechtsbezogene, religiöse und soziale Differenzen wahrnimmt und Stereotype aufzubrechen vermag“ (12f.). Herausgebende wie Autor/innen verdeutlichen auf diesem Hintergrund die Herausforderungen für die Religionspädagogik angesichts neuer Paradigmen wie Heterogenität, Intersektionalität und Diversity und wollen „daran mitwirken, bisherige Desiderate in der religionspädagogischen Forschung einzulösen“ (22).

Die Publikation gliedert sich in sechs Kapitel. Die *ersten beiden Kapitel* „Grundlagen“ (29-129) und „Rückblicke“ (131-180) verdeutlichen relevante Theoriebezüge und Entwicklungen: Es wird u.a. dargestellt, auf welchen Debatten und Positionierungen Gendertheorien beruhen (*Gisela Matthiae*), wie Frauen- und Genderforschung von der Religionspädagogik aufgenommen wurde und welche Ergebnisse dies hervorgebracht hat (*Monika Jakobs*) oder dass auch die genderreflektierte Bildung von den Erfahrungen der Tradition profitiert und daraus neue Perspektiven für die religionspädagogische Historiographie abzuleiten sind (*Annebelle Pithan*). Die teilweise äußerst differenziert und oft auch gegensätzlich geführten Diskurse werden klar strukturiert und sehr verständlich erörtert. Das *dritte Kapitel* „Glaubenswelten“ (181-259) richtet den Fokus auf die Kontextualität der Religionspädagogik. Es beschäftigt sich u.a. mit Gottesvorstellungen von Jungen und Mädchen (*Christine Lehmann, Andreas Lehner-Hartmann, Erich Lehner*), mit der Religiosität sozial benachteiligter Jugendlicher (*Dörthe Vieregge*) oder mit Aspekten der Männerforschung (*Björn Krondorfer, Rainer Volz*). Auch in diesen Beiträgen spiegelt sich der konzeptionelle Ansatz wieder, die Unterschiedlichkeit von Lebenswelten und -möglichkeiten insgesamt in den Blick zu nehmen und daraus Konsequenzen für die religionspädagogische Arbeit zu ziehen. Im *vierten Kapitel* „Lebenstexte“ (261-304) geht es um die geschlechtsspezifische Rezeption von und den genderreflektierten Umgang mit biblischen Texten (*Silvia Arzt, Mariele Wischer*) und um geschlechtergerechte Bibeln (*Kerstin Schiffner*). Im *fünften Kapitel* „Bildungsorte“ (305-386) werden Herausforderungen für die unterschiedlichen Felder religionspädagogischen Handelns aufgezeigt: vom Kindergarten (*Silvia Habringer-Hagleitner*) über Jugendarbeit und Schule (*Heike Anke Berger, Ulrike Baumann, Edda Strutzenberger*) bis

zur kirchlichen Erwachsenenbildung (*Stefanie Rieger-Görtz*) und zu „Herausforderungen jenseits der Heteronormativität“ (*Kerstin Söderblom*). Bereits in diesem Abschnitt werden praktische Fragen thematisiert: „Was brauchen PädagogInnen, um geschlechtergerecht arbeiten zu können?“ (315), welche Schwierigkeiten zeigt(en) sich bei der Umsetzung im pädagogischen Alltag? (321), welche Kriterien sind an ein „geschlechtergerechtes Religionsbuch“ zu richten? (338), oder erfolgt eine „Programmanalyse katholischer Akademien“ (366) bzw. werden „Unterrichtsbausteine“ angeboten (379)? Schließlich werden im *sechsten Kapitel* „Werkstatt“ (387-439) Praxisbeispiele vorgestellt und reflektiert und auf diese Weise konkrete Anregungen für die Umsetzung einer Religionspädagogik der Vielfalt gegeben.

Obwohl lediglich exemplarisch und unterschiedliche Aspekte der Genderdebatte und ihre religionspädagogische Bedeutung zur Sprache kommen, gelingt es, den Ansatz einer Religionspädagogik der Vielfalt zur Geltung zu bringen. Die Lektüre lässt erkennen, dass die Konzeption „in einem intensiven gemeinsamen Prozess erarbeitet“ (26) wurde und auf diese Weise die Schwierigkeit bewältigt werden konnte, eine sehr komplexe und zum Teil unübersichtliche Forschungslage nachvollziehbar zu systematisieren. So bieten die Beiträge ein Konzept zur Grundlegung und Umsetzung von genderorientiertem Denken und Arbeiten in religionspädagogischen Handlungsfeldern. In dieses Konzept lassen sich auch Aspekte integrieren, die nicht aufgenommen wurden (wie etwa Fragen religiöser Bildung im Hochschulbereich). Daher ist mit den Herausgebenden zu hoffen, dass ihr „Beitrag für eine genderreflektierte Religionspädagogik der Vielfalt [...] kritisch diskutiert, mutig umgesetzt und kreativ weiterentwickelt wird“ (26).

Agnes Wuckelt

*Juliane Reus*, Kinderbeichte im 20. Jahrhundert. Pastoralgeschichtliche Untersuchung zum Wandel der Erstbeichtvorbereitung in Deutschland (Studien zur Theologie und Praxis der Seelsorge Bd. 78), Würzburg (Echter) 2009 [416 S.; ISBN 978-3-429-03084-1]

Beim Lesen der vorliegenden Dissertation (Sankt Georgen) mag mancher angesichts der früheren Erstbeichtvorbereitung den Kopf schütteln. Doch nur Entrüstung über vermeintliches katechetisches Versagen und überholte Positionen verführt zu selbstgefälliger Besserwisseri. Bei der Lektüre dieser Dissertation überrascht das hier eingeforderte katechetische Anspruchsniveau. Schon zu Beginn ihrer Arbeit formuliert *Juliane Reus* als Hauptergebnis: Seit dem 20. Jahrhundert ist „bei der Vorbereitung und Durchführung der Kinderbeichte ein Paradigmenwechsel von der *Prävalenz des Sündenthemas* hin zu einer *Prävalenz der Liebe und der Beziehungsfähigkeit* auszumachen.“ (16) Deshalb erhebt sie für heute als Grundpostulat, „dass *eine in engen Beziehungen erworbene Beziehungsfähigkeit Voraussetzung für Umkehr und Versöhnung*“ ist (ebd.). Ihre historische Arbeit will darlegen, in welchem Ausmaß die zurückliegenden Epochen diesem Anspruch gerecht wurden. Die übliche kurzfristige und einmalige Erstbeichtvorbereitung (meist im 3. Schuljahr) sei höchst unbefriedigend, nahezu sinnlos. Der Rezensent gesteht, dass er die vorliegende Arbeit voll Neugier vom Ende her gelesen hat: Für den Abschluss der Arbeit verspricht *Reus* die Skizzierung von Gestaltungselementen einer pastoral verantwortbaren „Erstbeichtvorbereitung als Beziehungskatechese [...] sowie eine Ideensammlung für Gestaltungselemente.“ (18) Wie sehr mag sich das ideale Konzept von der Alltagsrealität unterscheiden? Welche pastoralen Konsequenzen ergeben sich für die heutige Erstbeichtvorbereitung, die von einem breit angelegten systemischen Ansatz her denkt? Und welche realisierbaren Ideen zur Gestaltung des Sakramentenempfangs – für unsere heutigen Kinder mit ihrem disparaten biografisch-familiären Hintergrund? Spannend ist die hier vorliegende breit angelegte Arbeit (mit profunder Literaturkenntnis) allemal, zumal die radikale Abnahme der Beichtpraxis bei heutigen Jugendlichen und Erwachsenen nachdenklich macht. Und die wissenschaftliche Religionspädagogik ihrerseits zeigt nur zurückhaltendes Interesse am vorliegenden Thema der (Kinder)Beichte, weder an ihrer historischen Aufarbeitung noch an der Bearbeitung und Überprüfung aktueller Konzeptionen.

Als Quellen der vorliegenden Analysen sind gewählt: primär die Zeitschrift *Katechetische Blätter*, auch lehramtliche Verlautbarungen und katechetische Gebrauchsliteratur, vertieft durch Monographien und Handbücher. Zusätzliche Plastizität gelingt durch die abschließenden Abbildungen aus exemplarischem Material der verschiedenen Epochen (357-370). Der gesamte Zeitraum wird (ohne genaue Trennschärfe) in drei Epochen gegliedert.

I. Für die ersten Jahrzehnte wird die unbestrittene Geltung des Paradigma der Prävalenz der Sünde festgestellt, das seine Prägung von der zeitüblichen neuscholastischen Katechismustradition erhielt, die sich dann später aus dem katechetischen Gedankengut der sich anbahnenden Reformpädagogik weiterentwickelte (19-135). Mit erstaunlichem Überblick erhebt *Reus* katechetische Hinweise aus der zeitüblichen Fach- und Gebrauchsliteratur. Sie zitiert durchaus auch praktische Anweisungen, etwa: „jedes Beichtkind“ habe „mit einem Gebetbuch und in Sonntagskleidern in der Kirche zu erscheinen.“ (55) Eine entscheidende Rolle spielt der Gedanke des „braven katholischen Gotteskindes“ (neben dem der Angst vor Hölle und Fegfeuer), das „sich oftmals [...] mit der Bekehrung der Büberin Magdalena befassen soll.“ (58) Folgende Zielpunkte des Beichtunterrichts gelten für diese Epoche als charakteristisch: Autoritätsgehorsam, Keuschheit und Ausrichtung auf das

jenseitige Leben. Dabei erliegt *Reus* erfreulicherweise nicht der Gefahr, die damaligen Vorstellungen aus heutiger, evtl. dünkelfhafter Rückschau mit ironischen Zwischentönen zu unterlegen.

II. Ein Paradigmenwechsel deutet sich in der Zeit vor und nach dem Zweiten Weltkrieg an (136-253). Der Schwerpunkt verschiebt sich allmählich vom zunächst noch „verdinglichten“ Sündenbegriff (Sünde „als schwarze Flecken auf der Seele des Kindes“, „als Nagel am Kreuz Jesu“ u.a.) auf eine mehr „personale“ Vorstellung (Sünde „als Störung der Beziehung des Kindes zu Gott“). Nicht die Bestrafung des Sünders steht im Vordergrund, sondern der liebende Gott und die Freude des Beichtkinds über dessen Liebe (Gleichnis vom barmherzigen Vater). Der Begriff ‘Todsünde’ wird zunehmend problematisiert. Auch psychologische Erkenntnisse werden katechetisch reflektiert. Man diskutiert den pastoralen Wert einer Bußandacht wie auch die zeitliche Entkoppelung der Erstkommunion von der späteren Erstbeichte. Die zunehmend religiös-plurale Einstellung der entkirchlichten Gesellschaft zwingt offensichtlich zu vertieftem Nachdenken.

III. In den anschließenden Jahrzehnten vollzieht sich, was vorher sich zögernd angebahnt hatte: „der Umbruch zu dem neuen Paradigma der Prävalenz der Liebe und Beziehungsfähigkeit“ (17; vgl. 254-355). Als Schwerpunkt gilt: Gott wird „nicht mehr als eine richtende und strafende Autorität vermittelt, sondern als liebender und barmherziger Vater/Vertrauenspartner.“ (354) Dieser bereits früher unstrittige Grundgedanke wird ergänzt von Erkenntnissen zur kognitiven Entwicklung des Kindes und – noch mehr – zu den emotional-affektiven Erfahrungen in der eigenen Familie und mit Gleichaltrigen. Wie umfassend *Reus* katechetisch plant, zeigt sich in den als pastoral hilfreich angesehenen Orten: Hausbesuche, Schulpastoral, eigene Familientage zu Themen der Erziehungsberatung, Eheberatung, Gesprächs- und Konfliktraining, religiöse Gestaltung des Familienlebens, selbstgestaltete Familiengottesdienste, Bußgottesdienst, Kinderkatechese (innerhalb der Erstkommunionvorbereitung oder als eigener bußkatechetischer Kurs). *Reus* zeichnet einen sehr weiten Rahmen, sieht Erstbeichtvorbereitung eingebettet in den Gesamtprozess des kindlichen Glauben-Lernens, wendet sich gegen die Vorwegnahme der Erstkommunion vor der Erstbeichte, verankert ganz energisch die Buß- und Versöhnungskatechese im Alltag des Kindes und in seinen Beziehungserfahrungen. Dem mag man weithin zustimmen. *Reus* trägt ihre Analyseergebnisse mit viel pastoralem Optimismus zusammen. Doch – wie schnell stößt dieses Konzept an die Grenzen der familiären und gemeindlichen Wirklichkeit? Wo finden sich z.B. die qualifizierten ‘Katecheten’? Warum akzentuiert *Reus* so überraschend die überkommene Bedeutung des Priesters? Das Faktum der Zunahme der priesterlosen Gemeinden bleibt ausgeklammert. Unbekümmert gelte der CIC, dass „mindestens zwei Priester bei Beichtbefugnis zur Verfügung stehen sollten, die den Kindern aus anderen Zusammenhängen bereits bekannt sind.“ (351) Während des Vollzugs des Sakramentes sei Wert zu legen auf „die liturgische Kleidung des Priesters [...], um Christus als den Wirkenden und die von Gott ausgehende Versöhnung spürbar zu machen.“ (351) Ob hier bei den Kindern (und Erwachsenen) nicht zu viel an konventionell-kirchlichem Gespür vorausgesetzt ist?

Unverständlich bleibt auch, warum *Reus* die Vorbereitung zum Eucharistieempfang erst nach der Bußkatechese (bzw. eingefügt) ansetzt: Ist nicht gerade die Erstkommunionvorbereitung vom Beziehungscharakter geprägt? Und ist nicht der ‘Weiße Sonntag’ ein ‘Beziehungsfest’? Auch das Sprechen vom ‘liebenden und versöhnungsbereiten Gott’ ist zu problematisieren: Wie sehr zwängen wir – nicht nur *Reus* – gläubig-unreflektiert Gott in unsere menschlichen Wissens- und Sprechmöglichkeiten? Bleibt Gott nicht stets auch ein ‘fremder Gott’, von dem wir – gerade auch in Liturgie und Katechese – immer auch zögernd und fragend reden müssten?<sup>1</sup>

Franz Trautmann

<sup>1</sup> Vgl. *Andreas Benk*, Gott ist nicht gut und nicht gerecht. Zum Gottesbild der Gegenwart, Düsseldorf 2008; *Hans-Joachim Höhn*, Der fremde Gott. Glaube in postsäkularer Kultur, Würzburg 2008.

Eva Maltrovsky

## ‘Neu gelesen’: Rudolf Englert, Glaubensgeschichte und Bildungsprozeß (1985)<sup>1</sup>

Vom rechten Zeitpunkt religionspädagogischer Lernimpulse handelt die ziemlich genau vor 25 Jahren erschienene umfangreiche Dissertation von über 700 Seiten von *Rudolf Englert*. Und – um es gleich vorwegzunehmen – sie liest sich außerordentlich spannend und anregend, gerade unter dem Aspekt des Vergleiches zur heutigen religionspädagogischen Diskussion und zu aktuellen kirchlichen und gesellschaftlichen Entwicklungen. Ausgangspunkt ist die Fragestellung, die die Religionspädagogik bis heute umtreibt: „Wie Glauben gelehrt und gelernt werden muß, wenn er dem Menschen helfen soll, ‘dass sein Leben gelingt’.“ (3) Ziel ist aufzuzeigen, warum und wie die sich im Laufe des Lebens wandelnden motivischen Schwerpunkte und der „Stil des Glaubens“ (4) zu berücksichtigen sind.

An der Verwendung dieser Terminologie zeigt sich auch eine bestimmte Zeitverhaftetheit. So verwendet heute die Religionspädagogik nicht mehr so unbefangen und undifferenziert den Begriff „Glaubensgeschichte“, wenn es um die doch sehr unterschiedlichen religionspädagogischen Handlungsfelder „der Katechese, der kirchlichen Jugendarbeit, des Religionsunterrichts oder der theologischen Erwachsenenbildung“ (694) geht. Dass das Problembewusstsein aber bereits vorhanden ist, dokumentiert Fußnote 3, derzufolge hier auch der weitere Begriff der ‘religiösen Entwicklung’ mit eingeschlossen sei. Überhaupt werden viele Themen angesprochen, die sich bis heute nicht gravierend geändert, höchstens verschärft haben.

Es wird auf das „Interesse für Fragen der religiösen Biographie“ (4) hingewiesen und auf die Situation, dass Volkskirchlichkeit zerfällt und anstelle „einer durch das Zusammenspiel von Familie und Kirche [...] verlässlich ‘funktionierenden’ religiösen Sozialisation eine Pluriformität von Zugangswegen zum Glauben getreten ist.“ (ebd.) Glaube wird als ein im Widerspruch zu gesellschaftlichen Werten zu leistender personaler Akt gesehen, der im Laufe einer Lebensgeschichte auch wieder in die Krise geraten, verloren oder auch wiedergefunden werden kann (vgl. ebd.).

In der Untersuchung wird der Kairos der Platzierung gezielter Lernimpulse und daraus zu ziehender Konsequenzen wissenschaftstheoretisch, erziehungswissenschaftlich und theologisch begründet. Bedingungsfelder für die glaubensgeschichtliche Entwicklung werden analysiert, empirisch untermauert und es werden daraus resultierend Orientierungshilfen für religionspädagogisches Handeln angeboten.

Dabei fungieren Individualgeschichte, Christentumsgeschichte und Gesellschaftsgeschichte als Indexikalisierungsfaktoren der Ziele religionspädagogischen Handelns. Da Glauben „als immer wieder neue Frucht reflektierter Erfahrung lebendig bleiben kann“ (18), ist es auch notwendig, den Umgang mit Erfahrungen der Entfremdung zu lernen, wie Berufs- und Rollenzwänge, Infiltration von Massenmedien, die „Entstaltung von

<sup>1</sup> *Rudolf Englert*, Glaubensgeschichte und Bildungsprozeß. Versuch einer religionspädagogischen Kairologie, München 1985. Im Haupttext des vorliegenden Beitrags angeführte Seitenzahlen verweisen auf diesen Band.

Arbeitsprozessen“ (ebd.), unmenschliche Architektur, Angst, unter die Räder der Leistungsgesellschaft zu kommen.

*Englert* weist darauf hin, dass Glaubenlernen nicht isoliert von der Problemgeschichte zeitgenössischen Christentums zu denken ist:

„Es sollte bedacht werden, dass z.B. befremdende persönliche Verhaltensweisen oder fragwürdige politische Entscheidungen kirchlicher Amtsträger für die Entwicklung religiösen Interesses und befriedigender Glaubensgeschichten hinderlicher sein können als die durch Botschaft und Anspruch des Glaubens gegebenen hermeneutischen und lebenspraktischen Probleme.“ (21)

Immer wieder führt *Englert* sehr scharfsichtig gesellschaftliche und kirchliche Bedingungen vor Augen. Um wie viel mehr die Situation für die Kirche 25 Jahre später brisant werden sollte – man denke nur an die große Krise, ausgelöst durch die Missbrauchsfälle im Jahre 2010 –, hat man vielleicht damals in pessimistischen Zukunftsprognosen befürchtet, aber doch gehofft, dass sie nicht in dieser Stärke eintreten werden. Der kürzlich ernannte neue Generalvikar der Erzdiözese Wien *Nikolaus Krasa* spricht in einem Interview der Zeitschrift „Der Standard“ von Prognosen, dass die Mitgliedszahlen der katholischen Kirche in Wien auf 20 Prozent schrumpfen werden.<sup>2</sup>

Stand die Religionspädagogik in den letzten drei Jahrzehnten des 20. Jahrhunderts vor großen Herausforderungen, so stellt sich die Situation am Beginn des 21. Jahrhunderts noch verschärfter dar, sodass *Englerts* Ansatz nach wie vor seine Aktualität nicht verloren hat und auch in vielen religionspädagogischen Konzeptionen selbstverständlich einfließt. Die „Theorie der Pünktlichkeit religiöser Lern- und Bildungsprozesse soll ‘religionspädagogische Kairologie’ heißen. Eine religionspädagogische Kairologie ist eine auf der systematischen Reflexion des Ziel-Zeit-Zusammenhanges gegründete Theorie der gesellschafts-, christentums- und individualgeschichtlichen Indexikalisierung religiöser Lernprozesse und will als Teil einer Theorie religiöser Bildung verstanden sein.“ (29)

Eine präzise Klärung der Begriffsgeschichte und umfassende Darstellung und Diskussion der relevanten Forschungsliteratur charakterisiert diese Untersuchung. Sei es der Begriff des „Kairos“ unter Berücksichtigung von *Paul Tillich*, *Martin Heidegger* und *Walter Benjamin*, aber auch die Begründung des Ansatzes wie auch die genaue Beschreibung der Bedingungsfelder als empirische Grundlage einer religionspädagogischen Kairologie. Im Zusammenhang mit dem Bedingungsfeld „Individualgeschichte“ werden ältere Arbeiten zur religiösen Entwicklung und dann vor allem die Ansätze von *Erik H. Erikson*, *Michael Klessmann*, *Jean Piaget*, *Lawrence Kohlberg*, *Fritz Oser* und *James W. Fowler* vorgestellt. Ein Überblick über die Entwicklung der Religionspädagogik, die Darstellung der sehr zentralen Begriffe der „Erfahrung“ und der „Korrelation“ sind ebenfalls zu finden. Die pointierte und klare Präsentation der Ansätze, die hier in einem umfassenden Argumentationszusammenhang stehen – vieles zählt zum religionspädagogischen Standard – sind auch empfehlenswert für angehende und jüngere Religionspädagogen und -innen, die sich einen Überblick über die für die Religionspädagog/innen bestimmende Literatur bzw. Diskussion der letzten Jahrzehnte verschaffen wollen.

<sup>2</sup> Der Standard, 24.,25.,26. Dezember 2010, 2.

Engler entwirft eine Handlungstheorie, für die zu beachten ist, dass Sozialität eine konstitutive Bedingung für Individualität ist. Daher werden auch soziologische Aspekte des Lebenslaufes mit einbezogen, wobei vor allem ein Augenmerk auf die Phase der Adoleszenz und der jungen Erwachsenen gelegt wird. Aus der Perspektive der Synchronizität werden Jugendliche, die eine lange Schulausbildung durchlaufen, mit bereits berufstätigen Jugendlichen verglichen. Gerade die Phase der Spät- oder Postadoleszenz kann von Schülern und Studenten als Zeit des Fragens und Suchens genutzt werden, während bei der anderen Gruppe das religiöse Reflexionsniveau auf dem Standard der Frühadoleszenz stagniert (vgl. 297). Unter dem Aspekt der Diachronizität zeigt sich eine bestimmte gesellschaftsgeschichtliche Verortung einer Generation (narzisstischer Sozialisationstyp). Somit gibt ein soziologischer Verstehenszugang zur Individualgeschichte Aufschluss über die Gründe einer Veränderung, was die religiöse Zustimmung und Performanz betrifft.

Gelingende Glaubensgeschichten sind Ansatzpunkt einer religionspädagogischen Kairologie. Für die Konzeption religiöser Lern- und Bildungsprozesse sind die Indexikalisierungsfaktoren Gesellschaftsgeschichte, Christentumsgeschichte und Individualgeschichte zu berücksichtigen. Daraus entwickelt Engler drei Grundaufgaben religionspädagogischen Handelns:

- (1) Die „Provokation produktiver Unterbrechungen“ (392), eine seither häufig gelesene Formulierung. Dieser Aufgabe kommt eine Erweiterung der Wahrnehmungs- und Erfahrungsfähigkeit zu. Hier ist die Zieldimension „Sensibilität“ zentral, die als „Einübung in die Scheschule neuer Praxis“ (386) verstanden wird. Dabei wird anhand Jesu Gleichnissen bzw. ihrer Neuinszenierung im Kontext konkreter Lebensverhältnisse ein Modell einer zum Glauben einladenden Sprachhandlung entwickelt. „Soll religiöses Lernen bewegend sein, muß es in die Aura einer Bewegung hineinführen.“ (482). Diese Aufgabe zielt auf eine „Vision des Neuen“, die „vorherrschende Sinnsichten und Handlungsorientierungen“ (ebd.) unterbricht.
- (2) „Animation zu Fragen nach der Vernunft des Glaubens“ (500): Unter dem Stichwort der „Plausibilität“ wird hier auf die Reformulierung des Glaubens unter gewachsenen Rationalitätsansprüchen abgezielt. Als exemplarisches Modell dient *Ludwig Wittgensteins* „Tractatus“.
- (3) „Ermutigung zu einer 'Naivität zweiten Grades'“ (600): Da es hier um Anstöße zu einer bewussten Lebensgestaltung geht, wird im Rahmen dieser Grundaufgabe der Begriff „Identität“ in den Mittelpunkt gerückt. Anhand der Sicht des *Nikolaus von Kues* vom wechselseitigen Bezug zwischen affirmativer und negativer Theologie wird die Haltung der Naivität zweiten Grades verdeutlicht. „In dieser Haltung erreicht der Glaube eine Entwicklungsstufe, auf der er eine Identität stiften kann, die weltbildbezogen ist, ohne daß die Einheitlichkeit eines Weltbildes für sie konstitutiv wäre.“ (658) Da die Gesellschaftsverhältnisse – auch heute – die „Ausbildung einer 'diffusen Identität'“ (670) begünstigen, müssen religionspädagogische Konzepte religiösen Lernens heutige Identitätsbildungsprozesse kennen und darauf reagieren. Ziel ist die Ausbildung einer im Glauben gründenden, weder diffusen noch regressiven Identität, die allerdings nach Engler im Übergang von einer 'reflexi-

ven' zu einer 'postreflexiven' Glaubensform erst im jungen und mittleren Erwachsenenalter gelingen kann.

Eine besondere Stärke dieses Buches liegt in der treffenden Analyse und durchgängigen Berücksichtigung von Christentums-, Gesellschafts- und Individualgeschichte. Es wird von Kairologie, dem „rechten“ Zeitpunkt gesprochen, aber es geht auch immer um die richtige Verortung einer Religionspädagogik, die ihre Aufgabe verfehlt, wenn sie über die Köpfe ihrer Zielgruppe hinweg agieren würde. Und obwohl das Buch bereits 1985 erschienen ist, gibt es keine fundamentale Wandlung dieser Voraussetzungen, sondern manches ist heute noch radikaler zu sehen. Was gesellschaftsgeschichtlich neu dazugekommen ist, sind die große interreligiöse Herausforderung und die veränderten Kommunikationsmöglichkeiten, geprägt durch Internet und Mobiltelefon. Insofern wäre es eine interessante Aufgabe, eine Konkretisierung für die heutige Zeit vorzunehmen.