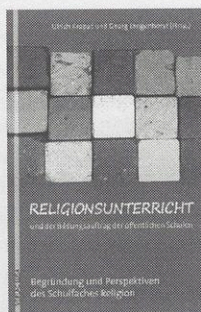


in den Blick zu nehmen. Des weiteren ist zu fragen, ob eine Meta-Didaktik wirklich in den Neuen Medien ihren idealen Angelpunkt findet, ob sich dieser nicht näher bei den Lebenswelten der Heranwachsenden (Subjekten der Begegnung) befinden müsse. Dazu kommt, dass sich die Ausführungen Scholz' dazu lediglich „auf den mitteleuropäischen Kontext“ (263) beziehen, was angesichts der Globalisierungsimpulse der Neuen Medien als kaum nachvollziehbare Einschränkung erscheint. Ebenso gravierend wurde vom (katholischen) Rezensenten die ausschließlich evangelische Perspektive empfunden, v.a. angesichts des Erscheinens in der Reihe „Ökumenische Religionspädagogik“, gepaart mit der Frage, wie lange sich Bibeldidaktik noch an Baldermann, Berg und Theißen abarbeiten müsse.

In formaler Hinsicht erschien das Buch dem (linear lesenden) Rezensenten etwas mühsam, da offensichtlich Umgangsformen der elektronischen Medien in der Buchform aufscheinen sollten und deshalb eine Fülle von Querverweisen innerhalb des Buches (die fast die Hälfte aller Fußnoten ausmachen) den Lesefluss hemmten.

Wolfgang Wagerer



Kropač, Ulrich / Langenhorst, Georg (Hg.): Religionsunterricht und der Bildungsauftrag der öffentlichen Schulen. Begründung und Perspektiven des Schulfaches Religionslehre, Babenhausen (LUSA) 2012 [239 S., ISBN 978-3-9812290-2-8]

Es ist schon immer eine zentrale Aufgabe der Religionspädagogik gewesen, die Entwicklung des schulischen Religionsunterrichts (RU) zu begleiten. Der Band widmet sich einzelnen Aspekten des damit verbundenen breiten Aufgabenspektrums, indem er den Begriff religiöser Bildung und ihre Ziele am Lernort Schule mehrperspektivisch erörtert. Nach einer Einführung der Herausgeber, die Fragestellungen, Anlass und Aufbau des Bandes darstellt (7–15), kommen zunächst „schulpädagogische Grundfragen“ zu Wort (Lang-Wojtasik, Scheunpflug). Auf eine „religionspädagogische Grundlegung“ (Schwab, Porzelt, Kropač, Schambeck) folgen „aktuelle Fragestellungen“ zum RU (König, Langenhorst, Lindner, Leitmeier, Riegger). Mit über den RU hinausweisenden „Aspekte[n] religiöser Bildung“ (Mendl, Pirner, Glietsch, Rupp) schließt der Band und beginnt die inhaltliche Rezension:

Manfred Pirner akzentuiert die Präsenz von Religion in den Medien und verdeutlicht den Zusammenhang von Medienbildung und religiöser Bildung (193–207). So begründet er auch die Forderung, die religiösen Elemente in den Medien jenseits einer „Sprungbrett-Didaktik“ (Funktionalisierung der Medien) oder einer „Kontrastfolien-Didaktik“ (wir Christen wissen es besser) stärker und reflektierter in den RU einzubeziehen. Damit möchte er humanisierende Potenziale der Medien für die sie ansonsten oft unbedacht rezipierenden Schüler/-innen nutzen (204f.). *Hans Mendl* sieht Chancen für eine Humanisierung der Schule über den Religionsunterricht hinaus in den drei

Feldern der Schulpastoral, der Krisenintervention und der Ausgestaltung der Ganztagschule (178–192). Die kulturgeschichtliche, anthropologische und gesellschaftliche Begründung des RU durch die Würzburger Synode aktualisiert Mendl im Blick auf die Bedeutung religiöser Bildung am System Schule insgesamt: „Der Beitrag von Religion zum Bildungs- und Erziehungsauftrag der öffentlichen Schule besteht in ihrer kulturhermeneutischen Funktion, in der Unterstützung bei der Bearbeitung zentraler Lebensfragen sowie bei der Lebensbewältigung und in der system- und gesellschaftskritischen Transfunktionalität, die nur Religion zu eigen ist“ (189). *Susanne Glietsch* kommt diesem transfunktionalen Eigensinn der Religion auf die Spur, indem sie mit Meister Eckhart christliche Bildung in einer Verbindung von Theologie und Spiritualität verortet (208–222). So stärkt sie die Perspektive einer mystischen Bildungskonzeption: „In gleicher Weise, wie sie durch den Gottesbezug die Unverfügbarkeit des Menschen artikuliert und ihn damit vor gesellschaftlichen Funktionalisierungen schützt, hält sie damit auch bewusst, dass Bildung nicht auf die Aneignung eines überprüfbareren, feststehenden Bildungskanons reduziert werden kann, sondern selbst durch Offenheit und Unverfügbarkeit charakterisiert ist“ (221). Als Verteidiger dieser Unverfügbarkeit kritisiert *Horst F. Rupp* die Modularisierung des Studiums nach dem Bologna-Prozess als Versuch, die dem Humboldtschen Bildungsideal innewohnende Freiheit – und das heißt im Letzten auch die Unverfügbarkeit der Bildung – durch aus dem System der Wirtschaft entlehnte Effizienz- und Managementstrategien einer politisch-technischen Verfügbarkeit zu unterwerfen (223–237). Aber war die Gefahr, Inhalte auf „Paukstoff“ zu reduzieren, bei den früheren Studiengängen wirklich geringer? Intention der Kompetenzorientierung jedenfalls ist es, eine solche Reduktion zu vermeiden und Inhalte in ihrem Handlungssinn zu erschließen, entsprechend etwa der Kompetenzformulierung *Mirjam Schambecks*, dass es im RU darum gehe, „sich zu Religion verhalten zu lernen“ (88). Ihr Modell religiöser Kompetenz (84–112) will u.a. dazu beitragen, den Unterschied der Lernorte Schule und Gemeinde schärfer zu fassen: Aber können die der Katechese zugeschriebenen transformativen Kompetenzen auf Niveau 3 im Blick auf die übergreifende Kompetenz „Religion in Gebrauch nehmen“ überhaupt als Lehrintentionen beschrieben werden (92f.), oder handelt

es sich dabei nicht gerade um jene Momente im Bildungsgeschehen, die sich der Verfügbarkeit entziehen? Steht nicht religiöse Bildung an jedem Lernort vor der von *Annette Scheunpflug* für die Religionspädagogik als strukturell charakterisierten Paradoxie, eine „Vermittlung des Nicht-Vermittelbaren“ zu leisten (29)? Scheunpflug sieht die Aufgaben der Religionspädagogik darin, diese „Vermittlung von Nicht-Vermittelbarem“ zu reflektieren, die „Differenz zwischen Wissen und Glauben“ zu bestimmen und damit „eine [...] aufgeklärte [...] Religion“ zu beschreiben (27–37, hier: 29). Die grundlegenden religionspädagogischen Beiträge könnten sich an dieser Aufgabenbeschreibung messen lassen:

Zur aufgeklärten Religion gehört eine theologisch fundierte Bildungstheorie, die *Ulrich Schwab* über eine biblisch-politische Interpretation der Vollzüge „Lieben und Arbeiten“ skizziert (40–54). Die im Grunde nicht vermittelbare „Hoffnung [...]“, dass diese Welt nicht alles ist, was ist“ (51), entsteht aus dem vorgängigen Versöhnungshandeln des liebenden Gottes – oder sie entsteht nicht. Grenze aller Bildungsbemühungen bleibt die „bewusste [] Inanspruchnahme von Freiheit“ durch das einzelne Subjekt in seinem jeweiligen gesellschaftlichen Zusammenhang – wenn etwa das System Familie dem Kind „Zuversicht“ gibt (51). Die Freiheit der Lernenden zu „zustimmender Identifikation und ablehnender Distanznahme“ (63) steht auch im Zentrum der Ausführungen von *Burkard Porzelt* (55–65). Er fordert vom RU, dem „Realitätsanspruch von Religion gerecht“ zu werden, indem Religion „in ihrer eigentümlichen Sprache betrachtet, entziffert“ und bedacht wird (62). Chancen und Grenzen „religionskundlichen Lernens“ (und damit der Unterschied zwischen Wissen und Glauben) und einer unverzichtbaren „korrelativen Didaktik“ (und damit die Frage nach der Vermittlung des Nicht-Vermittelbaren) wären für eine „konkrete und vielgestaltige Didaktik, die sich produktiv abarbeitet an der Fremdheit und Eigenart religiöser Zeugnisse“ (63), nach Porzelt jedenfalls mitzubedenken. *Ulrich Kropač* greift zur Begründung des RU an öffentlichen Schulen Baumerts Unterscheidung von vier Rationalitätsmodi auf. Während Baumert jedoch Religion und Philosophie der ‚konstitutiven Rationalität‘ zuordnet (die nach dem Sinn des Ganzen fragt), entfaltet Kropač seinen Begriff ‚religiöser Rationalität‘ in eine kognitive, ästhetische und praktische Dimension und ordnet ihnen jeweils Bildungschancen zu

(vgl. 72–80). Wird aber der damit erreichte „systematische [...] Gewinn“ (80) nicht um den Preis erkaufte, den spezifischen Beitrag konstitutiver Rationalität aus den Augen zu verlieren? Eine genauere Auseinandersetzung mit Baumerts Modell müsste präziser die Leistungen von Philosophie und Religion differenzierend relationieren¹ – und darin die Reflexion über die Vermittlung des Nicht-Vermittelbaren integrieren.

Am Thema „Werte“, oft für eine funktionale Begründung des RU herangezogen, könnten religiöse und philosophische Perspektiven aufeinander bezogen werden. Gegen die Möglichkeiten, religiöse Bildung mit Wertebildung zu identifizieren oder sie von ihr abzugrenzen, begründet *Konstantin Lindner* (131–146) ein „Verflechtungsmodell: religiöse Bildung ist zum Teil auch Wertebildung“ (137). Der RU leistet einen Beitrag, die „Konstruktion persönlicher Wertgerüste“ der Schüler/-innen zu unterstützen (144). Sie „müssen sich als diejenigen wahrnehmen können, die selbst entscheiden, was für sie zu einem Wert wird und was nicht“ – und das darf nicht durch „freiheitsmindernde Unterrichtsmethoden“ konterkariert werden (143). *Walter Leitmeier* zeigt im Verweis auf Theorie und Praxis der Gestalttherapie, wie „Verantwortungsgefühl und Verantwortungsfreudigkeit“ von Schüler(inne)n entwickelt werden kann und ihre individuelle Freiheit zunimmt, indem sie lernen, sich selbst anzunehmen und Verantwortung für ihre Gefühle zu übernehmen – was vice versa natürlich auch für die Lehrer/-innen gilt (147–159). *Gregor Lang-Wojtasik* würdigt aus allgemeinpädagogischer Perspektive den Beitrag des RU für eine „weltgesellschaftliche Inklusion“ durch eine Halt gebende religiöse Orientierung (12–26), die seiner Meinung nach von einer „pluralistischen Theologie der Religionen“ auszugehen habe (21). *Klaus König* plädiert dafür, die Religionskultur im RU verstärkt zu thematisieren (98–112). Unter „Religionskultur“ versteht er „den Umgang mit allen Formen von Religion“ (99). In einer Matrix stellt er heterogene Umgangsformen mit Religion in der Religionskultur in den drei Kategorien „unauffällig“, „kritikhaltig“ und „instrumentell“ vier Erscheinungsweisen des reli-

giösen Feldes gegenüber: „christliche Kirchen“, „nicht-christliche Religionen“, „religiös aufgeladene Lebensformen“ und „inkulturiertes Christentum“ (101f.) – auf dieses letzte Feld konzentrierte sich die kulturgeschichtliche Begründung des RU, die nun religionskulturell ausgeweitet wird (vgl. 109f.): „Ein kompetenter Umgang mit der Religionskultur wird für alle unabhängig von ihrem religiösen Selbstverständnis intendiert. [...] Der Religionsunterricht muss für die religiös Unmusikalischen genauso einen Bildungswert besitzen wie der Musikunterricht für die musikalisch Unmusikalischen“ (100). Für den RU folgt daraus, dass je nach bearbeiteter Umgangsform „kulturhermeneutische Wahrnehmung“, „dialogische Urteilsbildung“ oder „erweiterte Handlungsdisposition“ im Zentrum stehen (109–111). Die Matrix kann helfen, die heterogenen Umgangsformen in ihrer Vielfalt auf alle Erscheinungsweisen zu beziehen und somit im RU das breite Feld der Religionskultur wirklich abzudecken. *Georg Langenhorst* nimmt einen besonderen Zusammenhang der christlichen Konfessionen mit dem Feld der nicht-christlichen Religionen in den Blick (113–130). Er bilanziert die Lernchancen im Dialog der drei abrahamischen Religionen unter den Perspektiven theologischer Probleme (Wahrheits- und Überlegenheitsansprüche jeder Religion) und gesellschaftlicher Notwendigkeiten („die nur gemeinsam mögliche Zukunft“ [122]). Indem er die dialogische Perspektive als „ein Grundprinzip christlichen Denkens“ entwickelt (123), gelingt es ihm, die für die Praxis des RU relevanten Fragen handlungsbezogen zu erörtern (122–127): Was bedeutet die Begegnung mit der anderen Religion für die eigene Selbstwahrnehmung? Welche Rolle hat die Begegnung mit dem konkreten Muslim oder einer bestimmten Jüdin im Zusammenhang einer Unterrichtsreihe? Wie können Medien und religiöse Artefakte sinnvoll eingesetzt werden? Zur Evaluation der Prozessqualität des RU erörtert *Manfred Riegger* im Anschluss an die allgemeinpädagogischen Kataloge von Andreas Helmke und Hilbert Meyer „zölf Merkmale eines guten Religionsunterrichts innerhalb des Bildungsauftrags der öffentlichen Schule“ (160–176). Dabei integriert er die Kompetenzorientierung unter der Überschrift „vom ‚trägen‘ Wissen zum gekonnt auf Lebenspraxis beziehbar (Glaubens)Wissen“ (168f.), den gerade durch die Inklusionsdiskussion wieder in den Fokus gerückten „Umgang mit Unterschiedlichkeit“ (169f.) und die „Theologische Korrektheit in Verbindung

1 Vgl. z.B. *Vossenkuhl, Wilhelm*: Religiöse Bildung und menschliche Selbstbestimmung. In: *Bodensteiner, Paula / Weidinger, Norbert* (Hg.): *Religionsunterricht in offener Gesellschaft*, München 2009, 19–24.

mit Schülerangemessenheit“ entsprechend der Elementarisierungsdidaktik (171f.) in den Merkmalskatalog.

Der Band akzentuiert die Auseinandersetzung der „theoretischen“ Religionspädagogik mit dem Begriff religiöser Bildung, rezipiert dazu aber auch in einzelnen Beiträgen Ergebnisse der „empirischen“, „historischen“ bzw. „pragmatischen“ Religionspädagogik (um hier den Vorschlag zur Ausdifferenzierung von Scheunpflug aufzugreifen [35]). Dass der „Kernbestand dieses Bandes“ aus überarbeiteten Tagungsbeiträgen und „aus den Diskussionen vor Ort erwachsene[r] Beiträge“ entstand (aus der Einführung der Herausgeber [8]), ist den Beiträgen selbst nicht anzumerken.²

Gleichwohl bietet er vielfältige Denkanregungen. Der Dialog mit den anderen Fachdidaktiken,³ auch mit der sich entwickelnden Fachdidaktik Islamische Religion, sowie eine über die Grundlegung bei Mendl hinausgehende Reflexion der „religiösen Dimension in Schulkultur und Schulentwicklung“⁴ könnte den Begriff religiöser Bildung und damit den Bildungsauftrag des RU an öffentlichen Schulen noch schärfer umreißen. Wer sich über diesbezüglich zentrale Fragen informieren möchte, ist mit dem rezensierten Band zusammen mit den in den Anmerkungen zitierten Werken bestens bedient.

Norbert Brieden

2 Dialogischer in den beiden gleichzeitig zum Thema erschienenen Büchern: *Kenngott, Eva-Maria / Kuld, Lothar* (Hg.): Religion verstehen lernen. Neuorientierungen religiöser Bildung, Berlin 2012; *Englert, Rudolf / Schwab, Ulrich / Schweitzer, Friedrich* u.a. (Hg.): Welche Religionspädagogik ist pluralitätsfähig? Kontroversen um einen Leitbegriff, Freiburg i.Br. 2012.

3 Vgl. *Pirner, Manfred L. / Schulte, Andrea* (Hg.): Religionsdidaktik im Dialog – Religionsunterricht in Kooperation, Jena 2010.

4 So der Untertitel des Buches: *Jäggle, Martin / Krobath, Thorsten / Schelander, Robert* (Hg.): Lebens.werte.schule, Wien u.a. 2009.