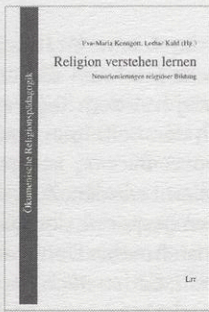


wie Religionsunterricht sein innovatives Potenzial einbringen kann.

Abschließend beschreibt Hartmut Lenhard anschaulich den „Praxischock“ angehender Referendarinnen und Referendare und schlägt ein Planungsmodell der Seminardidaktik vor (246f.).

Damit sind in diesem Arbeitsbuch verschiedenste Aspekte von Lehrerprofessionalität angesprochen, sodass „Professionell Religion unterrichten“ nicht nur auf Grund seines überzeugenden formalen Aufbaus, sondern auch wegen seiner inhaltlichen Breite als durchweg gelungen bezeichnet werden kann. Sicher wird es seinen Einsatz in Studium, Seminarausbildung und Unterrichtspraxis finden.

Michael Winklmann



*Kennigott, Eva-Maria / Kuld, Lothar (Hg.): Religion verstehen lernen. Neuorientierungen religiöser Bildung (Ökumenische Religionspädagogik, Bd. 6), Berlin (Lit) 2012 [184 S., ISBN 978-3-643-11526-3]*

Religionspädagogik ist seit ihrer Geburtsstunde eine Krisenwissenschaft mit einem bevorzugten Kind, dem Religionsunterricht. Wie religiöse Bildung insbesondere dort angesichts der Zeichen der Zeit zu denken ist, darüber wird seit jeher gestritten. Auch die heutige Situation fordert heraus: Während die Mitgliedszahlen der Kirchen sinken, wird konstatiert, dass eine „Rückkehr der Religion“ (5) zu verzeichnen ist. Allerdings bedeutet dies keine Revitalisierung von „Konfession und Kirchlichkeit“ (7). Tatsächlich ist für viele, besonders im Osten der Republik (vgl. 17, 75), das Christentum zu einer „fremde[n] Religion“ (94) geworden. Angebote zur Lebensdeutung werden nur noch selten bei den Kirchen als Repräsentantinnen von Religion gesucht. (vgl. 8).

Diese häufig reflektierte Großwetterlage kann am mehrheitlich konfessionellen Religionsunterricht in Deutschland (vgl. Art. 7,3 GG) nicht spurlos vorbeigehen. Gleichzeitig wächst jedoch auch das gesellschaftliche Bewusstsein, dass religiöse Bildung angesichts des Religionspluralis, von Radikalisierungstendenzen und einem Bedürfnis nach Weiterbildung ihren Platz in der Schule hat. Welches Verständnis von Religion heute im Religionsunterricht dazu zum Tragen kommen soll und wie dieser angesichts der umrissenen Situation (vgl. 5–18, 94f.) zu organisieren und konzeptualisieren ist, dem muss sich eine krisenbewusste Religionspädagogik heute stellen.

Der Tagungsband wählt dazu einen spannenden Weg: Als „authentische‘ Stimme[n]“ (19) geben Expertinnen und Experten verschiedener „Konzepte von Religion im Bildungssystem“ zunächst Einblicke in „ihre“ Systeme: Thorsten Knauth stellt heraus, dass es in der Konzeption des „Religionsunterricht[s] für alle“ darum ginge, Religion „in der Pluralität ihrer Überzeugungen und Traditionen“ (24) und mit ihrem humanisierenden Potenzial wahrzunehmen (vgl. 23f.). Vor allem durch das Lernprinzip des „Perspektivenwechsel[s]“ (26) sollen Schüler/-innen befähigt werden, Religion(en) zu verstehen (vgl. 29), um sich eine eigene Position zu erarbeiten. Karlo Meyer als Stimme des christlich-konfessionellen Religionsunterrichts dagegen mahnt vor einer religionsnivellierenden Generierung eines Konsenses (vgl. 33). Seinen Hintergrund bildet dabei die Überzeugung, dass der in Deutschland gegebene „hermeneutische‘ Strom“ der „westlichen Tradition des Verstehens“ (30) als Folie des Verständnisses des Anderen fungiert und nie überwunden werden kann, was auch im Religionsunterricht zu „markieren“ sei. (Vgl. 31f., 33f.)

Beim Modell „Religion und Kultur“ (Kanton Zürich) wird ein anderer Zugriff gewählt: Hier geht es nicht um Standpunkte von Religion(en), sondern um den „Aufbau von Kompetenz im Umgang mit religiösen Fragen und Traditionen“ (39). Religionsunterricht ist somit ein „Erkundungsgang [...]“ (46), dessen primäres Ziel im „Wiedererkennen des Phänomens in der eigenen Lebenswelt“ (43) liegt.

Kuno Schmid weitet den Blick auf die ganze Deutschschweiz, wo im Zuge der Entwicklung des „Lehrplan[s] 21“ Religion in den ersten beiden Bildungszyklen als „eine Perspektive“ (48) des sozial- und sachkundlichen Integrationsfaches „Natur – Mensch – Mitwelt“ etabliert wird. Übergeordnetes



Ziel ist hier, den Schülerinnen und Schülern zu helfen, „ihre Lebenswelt ‚aufzuklären‘“ (51f., vgl. 58), wobei Religion einen „Aspekt“ (57) des Fragens darstellt.

Der LER, vorgestellt von Eva-Maria Kenngott, nimmt in einem „Balanceakt“ (69) dagegen die nicht substituierbaren Potentiale von Religion (vgl. 72) bildungstheoretisch ernst, markiert aber Religion mit dem Fokus der „Basisstruktur“ Lebensgestaltung deutlich als „eine Option“ (71). Dabei würde jedoch nicht auf die Thematisierung der „Eigenlogik religiösen Denkens und Handelns“ (71) verzichtet, wodurch die Ähnlichkeiten (vgl. 74f.) zum Religionsunterricht größer seien als deren vorhandene Differenz (vgl. 75f.). Bernhard Dressler reflektiert abschließend über das Verhältnis von Religionsunterricht und Ethik. Deren polare Unterscheidung sei eine auf Missverständnissen beruhende Schiefelage (vgl. 80ff.), da auch Ethikunterricht, der richtiger „Religionskunde“ (vgl. 89) zu nennen wäre, weltanschauliche Prämissen transparent machen müsse. Religiöse Bildung könne dagegen durch die Erschließung religiöser Weltdeutung, „Menschen [...] Orientierung für ihre Selbstdeutung und Lebensführung [bieten]“ (83). Dies könne aber nur gelingen, wenn Religion in ihrem „Selbstverständnis“ (84) zur Geltung kommt. Wenn aber positioneller Religionsunterricht als konfessorisch und nicht konfessionell verstanden wird (vgl. 82f.), seien die Trennlinien zwischen Religionskunde und Religionsunterricht letztlich in ihrer Didaktik und dabei nicht durch plakatives „Innen“ und „Außen“, sondern durch eine graduelle Unterscheidung zwischen „Teilnahme und Beobachtung“ (90) zu suchen.

Dieses additive „Panorama an Überlegungen“ (109) wird in einer Diskussion zusammengeführt (vgl. 94–110): Dabei zeigt sich bei allen Dissensen unter anderem, dass eine Trennung zwischen positionellem und neutralem Religionsunterricht genauer betrachtet werden muss (vgl. 95–98, 10), und dass in der didaktischen Konkretion darauf zu achten ist, dass Religion als „strukturierte Wirklichkeit“ (101) im Rahmen des Religionsunterrichts nicht verfremdet oder plakativ, sondern in legitimer Weise ihres Selbstverständnisses gezeigt wird (vgl. 100–102). Eine entscheidende Rolle spielen auch die Überlegungen um „Nähe und Distanz“ (182), Teilnahme und Beobachtung als unterscheidendes Signum zwischen Religionskunde und Religionsunterricht (vgl. 102f.).

Einen „Spiegel“ (17) zur bildungstheoretischen Abhandlung stellt der zweite Teil des Bandes dar, in dem aus verschiedenen Konzeptionsperspektiven eine transkribierte und beschriebene Religionsstunde zum Thema „Beten – Kreuzzeichen“ (vgl. 111–148) einer zweiten Klasse (konfessionellkooperativer Religionsunterricht BaWü) reflektiert wird (vgl. 149–182). Mehrheitlich entzündet sich die Kritik an einer Zuschreibung des Kreuzzeichens als Signum der katholischen Christen (vgl. 149f., 153, 160, 164) sowie an der Nähe der Stunde zur Einübung in religiöse Riten (vgl. 148, 152f.), worin sich m.E. die Spiegelfunktion einlöst. Die Gesamtunternehmung des Bandes steuert damit – alle Divergenzen hintanstellend – der „bildungstheoretischen Option“ zu, dass es im Religionsunterricht, der die Zeichen der Zeit ernst nimmt, „primär um das Verstehen von Religion“ (17) geht.

Auch wenn dieses Fazit nur durch seine Weite eine integrative Funktion entwickelt, lohnen die Lektüre und Auseinandersetzung mit dem Tagungsband: Zum einen können an den Beiträgen unterschiedliche Konzepte religiöser Bildung in ihrem Selbstverständnis kennengelernt werden. Zum anderen wird ein weiter Rahmen gespannt, der einen möglichen Grundstein zu anstehenden Denk- und Diskussionsprozessen darstellt. Bedauerlich dagegen ist, dass im zweiten Abschnitt nur einige der Autorinnen und Autoren aus dem ersten Abschnitt zum Zuge kommen, wodurch sich die Spiegelfunktion nur partiell einlöst. Als herausfordernd kann letztlich die gesamte Lektüre beschrieben werden, da sich die divergierenden konzeptionellen Horizonte (etwa in der Markierung pädagogischer, politischer und theologischer Begründungen für den RU) und die sich auch im Rahmen der Beiträge gegenseitig durchdringenden Ebenen (religiöse Bildung, Organisationsform, Didaktik) nicht immer leicht auseinanderdenken lassen. Dies ist aber nur mit Einschränkung eine Schwäche des Bandes, sondern ein Abbild der schwierigen Aufgabe, der sich Religionspädagogik heute zu stellen hat. Gut, dass sie angenommen wird!

*Johannes Heger*